

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**YARATICI YAZMA YÖNTEMİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZMA ÖZ YETERLİK ALGILARINA, YAZMAYA İLİŞKİN
TUTUMLARINA VE YAZMA BECERİSİ AKADEMİK
BAŞARILARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖKBEN KORKMAZ

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**YARATICI YAZMA YÖNTEMİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZMA ÖZ YETERLİK ALGILARINA, YAZMAYA İLİŞKİN
TUTUMLARINA VE YAZMA BECERİSİ AKADEMİK
BAŞARILARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖKBEN KORKMAZ

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ayşe Elçin SUMMAK

GAZİANTEP
HAZİRAN 2015

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik
Algularına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik
Başarılarına Etkisi**
Gökben KORKMAZ

Tez Savunma Tarihi: 21.07.2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezin yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Ayşe Elçin SUMMAK
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Ayşe Elçin SUMMAK

Yrd. Doç. Dr. Güzide ÖNER

Yrd. Doç. Dr. Bülent DÖŞ

ÖZET

YARATICI YAZMA YÖNTEMİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ÖZ YETERLİK ALGILARINA, YAZMAYA İLİŞKİN TUTUMLARINA VE YAZMA BECERİSİ AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

KORKMAZ, Gökben

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ayşe Elçin SUMMAK

Haziran 2015, X+165 sayfa

Bu araştırmada, yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi incelenmiştir.

Deneysel desenli yapılan araştırmaya 2013-2014 öğretim yılının güz yarısında Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesi 8 Şubat Ortaokulu altıncı sınıflarında yer alan 59 öğrenci (32 deney-29 kontrol) katılmıştır. Verilerin toplanmasında Şengül (2013) tarafından geliştirilen “yazma öz yeterlikleri ölçeği”, Susar Kırmızı (2009) tarafından geliştirilen “yazmaya yönelik tutum ölçeği” ve MEB tarafından Türkçe dersi yazma öğrenme alanında değerlendirme aracı olarak kullanılması uygun görülen “Yazma Becerisini Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 programı aracılığıyla ilişkisiz örneklem t-testi, ilişkili örneklem t-testi ve kovaryans analizi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada deney grubuyla on iki hafta boyunca haftada iki saat olmak üzere yaratıcı yazma çalışmaları yapılmış; kontrol grubunda ise herhangi bir müdahalede bulunulmadan Türkçe Öğretim Programı’na dayalı öğretim sürdürülmüştür.

Araştırmanın bulgularına göre deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının, yazmaya yönelik tutumlarının ve yazma becerisi akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiş; kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlik algısı, yazmaya yönelik tutum ve yazma becerisi akademik başarıları düzeylerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır. Grupların sınıftaki üzerindeki kovaryans analizi sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma becerisi akademik başarılarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre yaratıcı yazma yöntemi, öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma becerisi akademik başarılarını artırmada Türkçe Öğretim Programı’na dayalı yazma uygulamalarından daha etkilidir.

Anahtar kelimeler: yazılı anlatım, yazma becerisi, yaratıcı yazma, yazma öz yeterliği, tutum, akademik başarı

ABSTRACT

THE EFFECT OF CREATIVE WRITING METHOD ON THE 6th GRADERS' PERCEPTION OF WRITING SELF-EFFICACY, ATTITUDES TOWARDS WRITING AND ACADEMIC SUCCESS OF WRITING SKILL

KORKMAZ, Gökben

M. A. Thesis, Department Of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ayşe Elçin SUMMAK

June 2015, X+165 pages

In this study, the impact of creative writing method on the writing self-efficacy, attitudes towards writing skills and academic success of writing skills of 6th grade students was examined.

59 students in the 6th grade (32 experimental-29 control) of "8 Subat Secondary School" located in Şehitkamil district, Gaziantep participated in the experimental research in the fall semester of 2013-2014 academic year. "Writing self-efficacy scale" developed by Şengül (2013), "attitude scale towards writing" developed by Susar Kırmızı (2009) and "Writing Skills Assessment Form" which is appropriate to be used by the Ministry of Education as a means of assessment in the field of teaching writing in Turkish courses are used in the collection of data. Independent sample t-test, paired sample t-test and covariance analysis among statistical techniques were used through the SPSS 20.0 software.

Creative writing studies were conducted within the experimental group for two hours a week for twelve weeks; teaching program was conducted within the control group based on Turkish Teaching Program without any intervention made.

According to the findings of the research, it was found out that the writing self-efficacy, attitudes towards writing skills and academic success of writing skills of the students in the experimental group increased significantly; it was also clear that there is not an important difference in level of the writing self-efficacy, attitudes towards writing skills and academic success of writing skills of the students in the control group.

As a result of covariance analysis tests conducted on the group final tests, it was seen that there was a significant difference in favour of the experimental group. Besides, it was concluded that the gender factor has a significant difference on students' writing self-efficacy, attitudes towards writing skills, and academic success for the writing skills.

According to the research results, creative writing method can be said to be more effective to increase the academic success of the students' writing self-efficacy perception, attitudes towards writing skills, and academic success for the writing skills than the writing applications based on the Turkish Education Programme.

Keywords: writing, writing skills, creative writing, writing self-efficacy, attitude, academic achievement

ÖNSÖZ

Bireyler gerek kişisel gelişim gerekse akademik başarı için etkili yazma becerisine ihtiyaç duymaktadırlar. Duygu, düşünce ve hayallerini yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade edebilen bireyler yetiştirmek Türkçe öğretiminin genel amaçları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin düşünme ve yazma becerilerini geliştiren, yazma konusunda kendilerine duydukları inançlarını artıran ve yazmaya ilgi duymalarını sağlayan bir yöntem olan yaratıcı yazmanın öğrencilerin yazma öz yeterliklerine, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisini inceleyen bu çalışmanın, ülkemizde yazma öğretiminin niteliğinin artırılmasına; Türkçeyi etkili bir şekilde kullanan, ana dilinin önemini kavramış ve millî dil bilincine sahip bireyler yetiştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmamın her aşamasında akademik birikimi ile bana örnek olan ve yol gösteren, ilgi ve yardımlarını hiçbir zaman benden esirgemeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ayşe Elçin SUMMAK'a; yüksek lisans eğitimim boyunca beni destekleyen ve yüreklendiren kıymetli hocam Öğr. Gör. Hacı Ali ŞAHİN'e; bana duyduğu güveni boşa çıkarmamış olmayı umduğum Sayın Doç. Dr. Erdal BAY'a ve gelişimime katkı sağlayan Eğitim Bilimleri Bölümündeki diğer saygıdeğer hocalarıma şükranlarımı sunuyorum. Süreç boyunca yanımda olarak moralimi yüksek tutmamı sağlayan arkadaşlarıma ve de sevgili öğrencilerime teşekkür ediyorum.

Ayrıca; annem ve babam başta olmak üzere, hayatımın her anında türlü zorluklara rağmen maddi ve manevi olarak beni destekleyen, tattığım her mutluluk ve başarıda en büyük paya sahip olan çok sevdiğim aileme; sevgi ve şefkatlerini yürekten hissettiğim ablam Ayşe DOĞAN ve eşi Zeynel DOĞAN'a içtenlikle teşekkür ediyorum.

Gökben KORKMAZ

Haziran, 2015

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1.GİRİŞ	1
1.2. PROBLEM DURUMU	2
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.4. ARAŞTIRMA SORULARI	5
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.6. SAYILTILAR	8
1.7. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	9
1.8. TANIMLAR	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
KURAMSAL TEMELLER	11
2.1.TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	11
2.1.1.Dil ve Ana Dili.....	11
2.1.2. Ana Dili Öğretimi	15
2.1.3. Ana Dilinin Etkinlik Alanları.....	18
2.1.4. Türkçe Öğretimi	22
2.1.5. Türkçe Öğretim Programı	24
2.1.6. Yazma Öğrenme Alanı.....	26
2.2. YAZMA BECERİSİ	28
2.2.1. Yazma Yaklaşımları.....	31
2.2.2.Yazma Süreci	33
2.3. YARATICILIK.....	36
2.3.1.Yaratıcı Kişilik Özellikleri.....	40

2.3.2.Yaratıcılık ve Eğitim.....	42
2.4. YARATICI YAZMA.....	45
2.4.1.Yaratıcı Yazmanın Tarihsel Gelişimi.....	49
2.4.2. Yaratıcı Yazmanın Sağladığı Yararlar.....	51
2.4.3.Yaratıcı Yazmanın Amaçları.....	53
2.4.4.Yaratıcı Yazmada Öğretmenin Rolü.....	55
2.4.5.Yaratıcı Yazmada Değerlendirme.....	57
2.4.6.Yaratıcı Yazıların Özellikleri.....	60
2.4.7.Yaratıcı Yazmayı Geliştirici Teknikler.....	61
2.5. ÖZ YETERLİK.....	71
2.6.YAZMA ÖZ YETERLİĞİ.....	81
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	84
2.6.1. Yaratıcı Yazma ile İlgili Araştırmalar.....	84
2.6.2. Öz Yeterlik ile İlgili Araştırmalar.....	88
2.6.3. Yazma Öz Yeterliği ile İlgili Araştırmalar.....	90
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	96
MATERYAL VE YÖNTEM.....	96
3.1. Araştırmanın Modeli.....	96
3.2. Deney Deseni.....	96
3.3. Çalışma Grubu.....	97
3.4.Veri Toplama Araçları.....	99
3.4.1. Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği (YÖYÖ).....	99
3.4.2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YYTÖ).....	99
3.4.3. Yazma Becerisini Değerlendirme Formu (YBDF).....	100
3.5.Uygulama Süreci.....	101
3.6. Verilerin Analizi.....	106
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	107
BULGULAR VE YORUM.....	107
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar.....	107
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar.....	108
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar.....	109
4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar.....	110
4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar.....	111
4.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar.....	112
4.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar.....	113
4.8. Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar.....	115

4.9. Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar	117
4.10. Onuncu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar	118
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	121
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	121
5.1. Sonuçlar	121
5.1.1. Yaratıcı yazma ve yazma öz yeterliği ile ilgili sonuçlar	121
5.1.2. Yaratıcı yazma ve yazmaya yönelik tutum ile ilgili sonuçlar	123
5.1.3. Yaratıcı yazma ve yazma akademik başarısı ile ilgili sonuçlar	124
5.1.4. Yaratıcı yazma ve cinsiyet faktörü ile ilgili sonuçlar.....	126
5.2. Öneriler	127
KAYNAKLAR.....	133
EKLER.....	146
EK.1 Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği (YÖÖ).....	147
EK 2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YYTÖ)	149
EK 3. Yazma Becerisini Değerlendirme Formu	151
EK 4. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Etkinliklerinden Örnekler	152
EK 5. Özgeçmiş	165

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Yazma Eğitimi Yaklaşımları	32
Tablo 2.2. Farklı Kültürdeki Öğretmenlerin İdeal Yaratıcı Kişilik Tipine İlişkin Belirttikleri Özellikler	41
Tablo 2.3. Yaratıcı Yazma ile Teknik Yazma Arasındaki Farklar	47
Tablo 2.4. Yüksek ve Düşük Öz Yeterlik algısına Sahip Öğrencilerin Özellikleri....	79
Tablo 3.1. Araştırmanın Deney Deseni.....	97
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Yeterlikleri Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular	98
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutum Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	98
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Serbest Yazma Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	99
Tablo 3.5. Puanlayıcıların Yazma Becerisi Değerlendirme Formuna Verdikleri Puanlar Arasındaki Korelasyon, Puanların Ortama ve Standart Sapmaları.....	100
Tablo 4.1. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Öz yeterlik ve Son Öz yeterlik Puanlarının t-Testi Sonuçları	108
Tablo 4.2. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Öz yeterlik ve Son Öz yeterlik Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.3. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Tutum ve Son Tutum Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	110
Tablo 4.4. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Tutum ve Son Tutum Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4.5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisi Akademik Başarı Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	112
Tablo 4.6. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisi Akademik Başarı Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterliği Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları.....	114
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz yeterlikleri Sontest Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	114

Sayfa No

Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutum Ön test-Sontest Puan Ortalamaları ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları.....	115
Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazmaya Yönelik Tutum Sontest Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Serbest Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları.....	117
Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Serbest Yazma Sontest Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	118
Tablo 4.13. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlikleri Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması.....	119
Tablo 4.14. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması.....	119
Tablo 4.15. Öğrencilerin Serbest Yazma Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması.....	120

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Ana Dili Öğretiminin Boyutları.....	18
Şekil 2.2. Ana Dili Öğretiminin Etkinlik Alanları	19
Şekil 2.3. Ana Dili Öğretiminin Etkinlik Alanları	20
Şekil 2.4. Ana Dili Öğretim Programlarında Temel Dil Becerileri	21

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organization for Economic Cooperation and Development
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
YÖYÖ	: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği
YBDF	: Yazma Becerisini Değerlendirme Formu
YYTÖ	: Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.GİRİŞ

Bu araştırmada; yaratıcı yazma yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın,

Birinci bölümünde; araştırmanın yapılma gerekçesi, araştırma soruları, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada geçen tanımlara yer verilmiştir.

İkinci bölümünde araştırmanın kuramsal temelleri ele alınmış; Türkçe öğretimi, yazma becerisi ve öğretimi, yaratıcılık, yaratıcı yazma, öz yeterlik ve yazma öz yeterliği kavramlarına ait tanımlara, açıklamalara ve ilgili araştırmalara ait bilgilere yer verilmiştir.

Üçüncü bölümünde araştırmada kullanılan araştırma yöntemi ve deseni, araştırmanın çalışma grubu, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi verileri, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

Dördüncü bölümünde, araştırma sorularına bağlı olarak toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Beşinci bölümünde ise; araştırmanın bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında sunulan önerilere yer verilmiştir.

1.2. PROBLEM DURUMU

Toplumların gelişmişlik düzeyini belirlemede, sahip oldukları nitelikli insan gücü temel alınmaktadır. Toplumunu oluşturan bireylerin nitelik kazanması ise hızla gelişen teknolojiyi, yaşanan değişiklikleri takip etmeleri ve bu değişikliklere uyum sağlamak için kendilerini yenilemeleri ile mümkündür. Bireylerin ve dolayısıyla toplumların değişimini sağlamada en önemli araç eğitimidir. Geleneksel eğitim anlayışına dayalı eğitim sistemlerinde değişen koşulları tespit ederek bu koşullara uygun bilgileri öğrencilere aktarma, bu yolla değişime ayak uydurma çabası söz konusudur. Çağdaş eğitim sistemlerinde ise değişimin ardından ortaya çıkan bilgilerin aktarımı değil, bireye değişen koşullarla eş zamanlı olarak bilgiyi edinme ve bu bilgileri günlük yaşamda kullanmayı sağlayacak üst düzey becerileri kazandırmak hedeflenir.

Yaratıcılık, yirmi birinci yüzyıl insanının üretmek ve gelişmek için ihtiyaç duyduğu üst düzey becerilerden biridir. Yaratıcı bireyler; düşünen, sorgulayan, eleştiren, kendini tam olarak ifade edebilen, sorunlara çözüm bulan, var olanla yetinmeyip yeniyi üretmek için çabalayan, özgün fikirler ortaya koyan ve dilin inceliklerini kullanarak çevreleriyle sağlıklı iletişim kurabilen bireylerdir. Dilin etkili şekilde kullanımı anlama ve anlatma becerilerine üst düzeyde sahip olmayı ifade eder. Yaratıcılık, toplumsal yaşamda bireylerin özellikle yazılı ve sözlü iletişimde dili kullanma ustalıklarına göre belirlenir (Demir, 2011:3). Bu nedenle; özgür, sınırsız ve yaratıcı düşünmenin önünü açmak için öncelikle bireylerin dil becerilerini geliştirmek gerekmektedir.

Ana dili öğretimi bireylere ana dillerini etkili bir şekilde kullanma becerisi kazandırmayı amaçlar. Ana dilinin işleyiş düzenini iyi kavrayan kişi, okuduğunu kolay anladığı gibi, duyup düşündüğünü de eksiksiz anlatmayı başarır (Şimşek, 1983:36). Ana dili öğretimi; bireylerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirerek onların düşünme ve iletişim becerilerini artırmaya yardımcı olmaktadır. İnsan; toplumun bir parçası olmak, yaşamını ideal şekilde sürdürmek için iletişim kurmaya ihtiyaç duyar. Yazılı anlatım becerisi ise iletişim araçlarının en etkili olanıdır (Ungan, 2007:462). Yazma, bireyin sadece aynı zaman veya mekânda yaşadığı insanlarla değil, dünyanın herhangi bir yerinde yaşayan veya yüzyıllar sonra yaşayacak insanlarla iletişim kurmasını sağlamaktadır. Yazmak, insanoğlunun sahip

olduğu bilgi birikimini gelecek kuşaklara aktarmak için kullandığı en köklü ve emin yoldur.

Yazma öğretimi, ortaokullarda Türkçe öğretiminin bir parçası olarak sürdürülmektedir. Ortaokul kademesinde 5 ve 6. sınıflarda haftada altı, 7 ve 8. sınıflarda ise beş saat zorunlu Türkçe dersi okutulmaktadır (TTKB, 2015). Yazma, Türkçe dersinin beş öğrenme alanından (dinleme, okuma, konuşma, yazma, dil bilgisi) biridir ve haftalık Türkçe ders saatinin ortalama bir saati yazma etkinliklerine ayrılabilir. Etkili bir yazma öğretimi, öğrencilerin kendilerini, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini ifade etmelerini sağlamak için onları cesaret ve zevk eşliğinde geçmiş birikimlerinden faydalanarak bir adım daha ileri seviyede yazabilir duruma getirmelidir (Yıldız vd., 2006:212). Ancak Colvin ve Meyer özellikle yazımsal yaratıcılık alanında tüm ortaokul (6-8. sınıflar) dönemi esnasında genel bir azalmadan; Mearns da yaratıcı yazma alanında 6. Sınıfta başlayan ve özel teşvikle yeniden canlandırılmadıkça, ortaokul yılları boyunca devam eden bir azalmadan bahsetmektedir. (Akt. Öncü, 2003:223). Ortaokuldan ortaöğretime geçen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine bakıldığında, bu araştırma sonuçlarına paralel şekilde hâlihazırdaki yazma uygulamalarıyla yazmada yetkinlik elde edilemediği, yürütülen yazma derslerinin beklenen sonucu sağlamadığı görülmektedir. Bu durum, büyük ölçüde ülkemizde yazma derslerinin “kompozisyon” olarak adlandırılan düşünce yazıları ekseninde sürdürülmesinden kaynaklanmakta; öğrenciye kendini, düşünce, duygu ve hayallerini anlatma becerisi kazandırmak yerine, ondan kendisine verilen malzemeleri belli bir şekilde bir araya getirmesini beklemek öğrencinin düşünsel ve yazımsal gelişimini engellemektedir.

Yaratıcı yazma, bireylerin doğal olarak sahip oldukları yaratıcılık yetilerini harekete geçirerek yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemidir. Yaratıcı yazma etkinlikleri dili yaşamak ve etkin bir şekilde uygulamak, duygu ve düşünceleri organize etme becerilerini geliştirmek, bilgiyi keşfetmek, hayal gücünü genişletmek, eleştirel bakış açısı kazanmak, analiz ve sentez yeteneklerini geliştirmek, temel gramer ve noktalama kurallarını kullanmak gibi amaçlarla da uygulanmaktadır (Temizkan,2010:630). Geleneksel yaklaşımın aksine yaratıcı yazma ürün odaklı değildir. *Yaratıcı yazma bir süreçte geliştirilir ve bu süreçte bireyin hayal gücü başlangıç noktasıdır. Hayaller sözcük dağarcığı ve deneyimlerle işlenerek yeni bir ürün hâline dönüşmektedir* (Demir, 2011:3). Yaratıcı yazmada

yazma eyleminin sonucu sadece kâğıt üzerinde görülmez, yazma sürecini de içine alır ve bireyin yazınsal gelişimi süreç içinde izlenir.

Birey ve toplumların gelişiminde etkili olma özelliğini taşıyan dil, yazma ve yaratıcı düşünme becerilerini bir araya getiren yaratıcı yazma; öğrencilere kendi yazma konularını ve yöntemlerini seçme fırsatı vererek onların yazmaya yönelik ön yargılarını ortadan kaldıran ve duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme becerileri kazanmalarını, bütünsel olarak gelişmelerini sağlayan bir yöntemdir.

Yazma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlara sahip bir dil becerisidir. Bireyin yazabilmesi için bilişsel ve duyuşsal olarak hazır bulunuşluk düzeyinin yeterli olması gerekir. Öz yeterlik inancı “bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine ilişkin kendini algılayışı, inancı ve kendi yargısı” şeklinde tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2010:231). Bireyin belli bir etkinlikle ilgili kendisine sorduğu “Ne yapabilirim?” sorusuna yine kendisi tarafından verilen cevaplar öz yeterlik algısının göstergesidir. Schunk (1990)’a göre insan davranışlarının en önemli yordayıcısı öz yeterliktir (Kesgin, 2006:14). Buna göre bireylerin yazma becerilerini kazanmaları ve işe koşmaları için öncelikle yazabileceklerine dair inanç taşımaları gerekmektedir. Bu inanç yazma öz yeterlik algısı olarak adlandırılmaktadır. *Yazma öz yeterliği yüksek olan öğrenciler yazma etkinliklerini sürekli gerçekleştirmekte, hata yaptıklarında vazgeçmeden sürekli yazmaya devam etmekte yani yazmada sebat göstermektedirler* (Demir, 2011:3). Yazma öz yeterlik düzeyi düşük olan öğrenciler yazma yetenekleri fazla olsa bile yazma eylemini başarıyla tamamlayamayacaklardır. Öz yeterlik algısının en önemli kaynağı doğrudan deneyimlerdir. Öğrenci, yazma öz yeterlik algısını zedeleyecek bir yazma etkinliğiyle karşılaştığında yazmaya karşı duyduğu istek ve öz güven de azalacaktır. Bundan dolayı, öğrencilerin yazma öz yeterliklerini artırarak yazma performanslarını iyileştirmek için yazma öğretiminde onların başarılı olabilecekleri, yazmaya motive olmalarını sağlayacak yazma etkinliklerine öncelik verilmesi önem taşımaktadır.

Buna göre, yazma öğretiminin amacına ulaşabilmesi için öncelikle öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını ve yazmaya yönelik tutum düzeylerini artırıcı koşulların sağlanması gerekmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; ortaokul 6. Sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yönteminin öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisini belirlemektir.

1.4. ARAŞTIRMA SORULARI

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde araştırmada aşağıda ifade edilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun yazma öz yeterliği öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubunun yazma öz yeterliği öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun yazmaya yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun yazma becerisi akademik başarısı öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubunun yazma becerisi akademik başarısı öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterliği sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
8. Deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
9. Deney ve kontrol gruplarının serbest yazma sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

10. Öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma becerisi akademik başarı düzeyleri cinsiyetleri açısından farklılık göstermekte midir?

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkçe öğretiminde bireylerin hayata gözlerini açtıkları andan itibaren kullandıkları ana dilin öğretimi söz konusudur. Birey dinleme ve konuşma becerilerini aile içinde informal yolla öğrenir. Okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi için ise formal eğitime ihtiyaç duyulur. Türkçe öğretiminde bireyin dört temel dil becerisini kazanmasının yanında bu becerileri en etkili şekilde kullanmasını sağlamak amaçlanır (Kılıç, 2005:82). Türkçe öğretimi Türk milletinin fertleri için herhangi bir dersten ve dil öğretiminden farklıdır. İnsan ana diliyle düşünür, ana diliyle yaşar, ana dili vasıtasıyla mensubu olduğu millete ait duyuş ve yaşayış tarzını içselleştirir. Bireyin toplumsal statüsü, meslekî başarısı, çevresiyle kurduğu iletişim ve kişisel gelişim düzeyi ana dilini kullanma becerisi ile doğrudan ilgilidir (Arslan, 2009: 144). Türkçeyi etkili kullanabilen bireyler yetiştirmek, toplumsal gelişimimizi sağlamada ön şartlardan biridir. Duyduğunu ve okuduğunu anlayan; duygu, düşünce ve deneyimlerini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilen bireyler toplumun ilerlemesini sağlayan itici gücü meydana getirir.

Yaratıcılık, bugünün dünyasında bireylerde aranan en önemli niteliklerden biridir. Teknolojik imkânların etkisiyle bilgiye her an her yerde ulaşmanın mümkün olması ve bilginin değişken yapısı nedeniyle artık durağan bilgi yığınlarını hafızada depolamak başarı için kâfi değildir. Günümüzde başarı, hızla değişen koşullara uyum sağlayarak bilgiyi üretmek, karşılaşılan sorunlara pratik çözümler bulmakla mümkündür (San, 1979: 187; İpşiroğlu, 2006:9). Yaratıcı bireyler yeniliğe açıktırlar, özgür düşünürler, toplum tarafından yadırganmak çekincesi taşımadan yeni, hiç düşünülmemiş olanı bulmaya çalışır ve ifade eder, karşılaştıkları sorunlara etkili ve pratik çözümler bulurlar. Yaratıcılık her bireyde bulunan gizil bir güçtür. Bu gizil gücün harekete geçmesi ise eğitim ve öğretim alanında yapılan uygulamaların niteliğine bağlıdır (San, 1985:99; Sönmez, 2008:174; Senemoğlu, 2010:543).

Dil; başlı başına yaratıcı bir faaliyettir, sınırlı sayıda birimle sınırsız sayıda cümle üretmeyi sağlayan, düşüncenin şekillenmesine aracılık eden, soyut ve somut

boyutlara sahip bir olgudur (Chomsky, 2001:107-112; Yeniçeri, 2014). Yazma, bireyin bu yaratıcı faaliyetini bir yazma ürünü üzerinde somutlaştırmasını, duygu ve düşüncelerini kalıcı şekilde ifade etmesini sağlar; milletlerin tarihlerini kayıt altında tutarak milli bilinci canlı tutar; evrensel bilgi birikimin gelecek kuşaklara aktararak bilimsel gelişmelere imkân tanır (Yağcı, 2005:49-65). Teknolojik gelişmeler yazma becerisinin kullanımını nitelik ve nicelik bakımından etkilemiştir. İletişim ve sosyal medya araçlarının yaygın kullanımı yazma becerisine duyulan ihtiyacı artırmış ancak bu alanlarda yapılan paylaşımların anlık ve denetimden uzak oluşu yazmanın niteliğini düşürmüştür. Bireyler, düşüncelerini karakter sınırlamasına dayalı şekilde anlatma alışkanlığı kazanmış, dilin inceliklerini, duyuş ve düşünüş tarzını yansıtan estetik yönünü geri planda bırakarak dili sadece “ileti” boyutuna indirgemıştır. Oysaki birey, dil ile düşünür; bireyin yaratıcı düşünme vb. üst düzey düşünme becerilerini kullanması dilinin sınırlarıyla sınırlanır; zihinsel faaliyetler dilin kullanımına bağlıdır.

Türkçe öğretiminde yazma öğrenme alanı uygulamaları genellikle öğrencinin belli bir konuda kendisine verilen bir atasözü veya özdeyişi yazılı olarak açıklamasına dayalıdır. Bu durum öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını, yazılarına kendi imzalarını atmalarını, özgün bir anlatım tarzı oluşturmalarını engellediği gibi; yazmaya karşı olumsuz tutum ve yazamayacaklarına ilişkin bir inanç oluşturmalarına da neden olmaktadır. Yazma; duyuşsal, bilişsel ve devinişsel boyutlara sahip, bu boyutların birbiriyle ilişkisini de içine alan çok yönlü bir beceridir (Köksal, 2001:7). Yazmanın bireyi bir bütün olarak geliştirmesi için yazma öğretiminde geleneksel kalıpların dışına çıkılması şarttır. Yaratıcı yazma, yazma öğretiminde geleneksel yaklaşıma karşı ortaya çıkan alternatif bir yazma yöntemidir. Yaratıcı yazma yöntemiyle çağdaş eğitimin temelinde yer alan yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleştirilir; bireylere kazandırılmak istenen anlatım becerileri ve yaratıcı düşünme becerilerinin her ikisinin de birlikte gelişimi sağlanır.

Yazma öz yeterliği; öğrencilerin sahip oldukları yazma becerilerine yönelik algıları, kendilerine duydukları inançtır (Demir, 2011:10). Yazma becerisinin gelişmesi için öncelikle öğrencilerin yazma konusunda kendilerine duydukları inanç ve yazmaya yönelik tutum düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Öğrencilerin süreç içindeki gelişimlerine göre değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan başarılı yazma deneyimleri, öğrencinin yazma konusunda kendine olan inancını güçlendirmekte;

yazmaya olan motivasyonunu artırmaktadır. İnanç ve tutum neden sonuç ilişkisi içindedir. İnsanların belirli kişiler, nesnelere ve olaylar karşısındaki tutumları inançlarına göre şekillenir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde yurt dışında yaratıcı yazma ve yazma öz yeterlik algısını birlikte ele alan birçok çalışmanın yapıldığı; bu çalışmaların olumlu bulgularla sonuçlandığı ve uygulamaların bu sonuçlara göre şekillendirildiği gözlenmiştir. Ülkemize baktığımızda ise şimdiye kadar bu iki kavramı birlikte ele alan tek çalışmanın Demir (2011)'in "İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Öz Yeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi" adlı doktora tezi olduğu; yaratıcı yazma yönteminin ve yazma öz yeterliği üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir deneysel çalışmanın ise yapılamadığı görülmektedir.

Belli bir konuya ilişkin yargılar araştırma sonuçları ile bilimsel nitelik kazanır. Bir öğretim yönteminin belli değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılan araştırmalarda en geçerli ve güvenilir sonuçlar ise deneysel yöntemle elde edilmektedir. Bu bağlamda, yaratıcı yazmanın öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ve tutumları üzerindeki etkisinin deneysel bir çalışmayla incelenmesi alan kaynakçasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle araştırma, alanyazına sunduğu katkı, ulaşılan sonucunun ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilerin program geliştirme çalışmaları ve yazma uygulamalarına yol göstermesi; konuyla ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara kaynaklık edecek olması bakımından önemli görülmektedir.

1.6. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

2. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, yazmaya ilişkin tutumları ve yazma becerisi akademik başarı düzeylerinin gelişimi üzerinde yaratıcı yazma etkinlikleri ve Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamaları dışında etkili olan başka bir faktör bulunmadığı varsayılmıştır.

1.7. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma Gaziantep'te bulunan bir ortaokulun 6. sınıflarında öğrenim gören 61 öğrenciyle sınırlıdır.

2. Araştırma verileri, yazma öz yeterlikleri ölçeği, yazmaya yönelik tutum ölçeği ve yazma becerisini değerlendirme forumundan elde edilen bulgularla sınırlıdır.

3. Araştırmada elde edilen sonuçlar 6. Sınıf Türkçe dersinin yazma öğrenme alanı ile sınırlıdır

1.8. TANIMLAR

Yaratıcılık: Yeni ve özgün görüşler ortaya koyma, kişisel yapıtlar tasarlama ve gerçekleştirme, mantıklı değerlendirme yapabilme yetenek ve eğilimidir (Budak, 1998: 77; www.tubaterim.gov.tr).

Yazma: Bireyin duygu ve düşüncelerini belirli semboller kullanarak bildirişim amaçlı kodlamasıdır (Gömlüksüz vd., 2010:1137).

Yazılı anlatım: Bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraflara göre düzenleme; düşüncüyü, duyguyu, olayı yazı ile anlatma; düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazma işlemine yazılı anlatım denir (Temizkan, 2010:627).

Yaratıcı yazma: Kişinin dış dünyadan elde edilen izlenimleri, bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak, farklı bir sunumla özgürce kâğıda dökmesine dayanan, geleneksel yazma etkinliklerine etkili bir alternatif olarak ortaya çıkan, yaratıcılığı ve kişiliği geliştirici uygulamaya dayalı yazma yöntemidir (Oral, 2008:7-8; Aşılıoğlu, 1993;146; Gündüz ve Şimşek, 2012: 229).

Öz yeterlik algısı: Bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır (Sallabaş, 2013:261).

Tutum: Bireyin belirli bir sosyal objeye karşı tepkisini dinamik bir tarzda etkileyen, bireyin deneyimlerine göre örgütlenmiş ve davranış hazırlığı niteliğindeki zihinsel ve nöropsikolojik bir durumdur (Saf, 2011:6).

Yazma öz yeterliği: Öğrencilerin akademik seviyelerine uygun çeşitli yazıları başarılı bir şekilde oluşturabilmek için sahip oldukları yazma becerilerine yönelik algılarıdır (Demir, 2011:10).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

2.1.TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

2.1.1.Dil ve Ana Dili

İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren temel gereksinimlerini karşılamak için karşısındakileri anlama ve kendini anlatma ihtiyacı hisseder. Bu bireysel ihtiyacın giderilmesinde; aileyle ilk adımı atılan sosyalleşmenin gereği olan iletişim kurmada ve toplumsal hayatın işleyişinde en önemli araç kuşkusuz dildir. Dil, insanı doğadaki diğer canlılardan ayıran başlıca niteliklerdendir. İnsana has olması nedeniyle de tıpkı insan gibi değişken, dinamik ve kendine özgü bir yapıya sahiptir. Bu yapıdan dolayı dil, birkaç cümleyle açıklanamayacak kadar çok yönlü bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ergin (2004) dilin toplumsal yönüne vurgu yapmaktadır:

“...Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine ait kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir müessesedir... (s.9)”

Buna göre dil toplulukları toplum haline getirmekte ve “aynı dilden konuşma”yı mümkün kılmaktadır.

Aksan (2000), tanımında dilin kültür aktarımındaki rolüne dikkat çekmektedir:

“...Bir toplumu millet yapan bağların en güçlüsü dildir. Bireyleri milletine yurduna geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktararak gelen dil, bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir...(s.13)”

Bu tanımdan yola çıkılarak bireylerin içinde buldukları toplumun kültürel özellikleri kazanmasının dille mümkün olduğu söylenebilir.

Kaplan (1997), ise dilin taşıdığı millî değeri anlatmaktadır.

“Dil, bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir. Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın ve kitle olmaktan kurtararak aralarında ‘duygu ve düşünce birliği’ olan bir cemiyet, yani ‘millet’ haline getirir...(s.35)”

Bu açıklama, M. Kemal Atatürk’ün “*Türk demek dil demektir. Milliyetin çok bariz vasıflarından birisi dildir... Türkçe konuşmayan bir insan Türk harsına, camiasına mensubiyetini iddia ederse buna inanmak doğru olmaz.*” sözleriyle aynı doğrultudadır. Yani, millî şuurun kazanılmasında en önemli araç olan dil, millet için bir ağacı ayakta tutan kök gibi hayatî değer taşımaktadır.

İnsanoğlunu öteki yaratılmışlardan ayıran en temel özelliği, zekâsının ve düşünme yeteneğinin varlığıdır. Zekâ, duygu ve düşünce sistemleri insanın iç benliğini kuran öğelerdir. Hayal eden, düşünen ve uygulanan kimse, bunların sonuçlarını davranışlar ve söz olarak kendi benliğinin dışına aktarır. Bu aktarmada insanın en büyük yardımcısı dildir (Korkmaz, 2010:3). Dil olmadan bireyin sahip olduğu düşünme yeteneği körelmekte ve işlevsiz kalmaktadır.

Sapir (1921:7) dilin insana özgü; duygu, düşünce ve isteklerin irade gösterilerek üretilmiş semboller kullanılmasını sağlayan ve içgüdüsel olmayan bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Descartes ve onun izinden giden Chomsky de dilin insana özgü bir meleke olduğundan yola çıkmış, zihin ve dil arasındaki bağı irdelemiştir. Chomsky’ye göre dilin düşünmede ve insan etkileşiminde temel bir rolü bulunmaktadır; dil, insandan başka bir canlının veya üstün nitelikli bir makinenin sahip olamayacağı tabii bir yetidir; düşünceye ve davranışa nüfuz eder ve görünmeyen insan zihnini görünür kılar. Dil kullanımı basit bir uyarıcı tepki ilişkisinden öte yaratıcılık içeren bir faaliyettir. Öyle ki sıradan bir kişi sınırlı sayıda sözcükle sınırsız sayıda, daha önce hiç duymadığı cümleler kurabilmekte; kendini ifade edebilmektedir (Chomsky, 2001:107-112; Altınörs, 2010:392; 2012:81).

Dil, insanın kendisini ve en genel anlamda içinde bulunduğu dünyayı anlamlandırmasını sağlamaktadır. Birey; dili vasıtasıyla düşünmekte, varlığın özünü kavramaya çalışmaktadır. Heidegger “Dil, varlığın evidir.” deyişiyle dili varlığın, dolayısıyla varlığı anlamlandıran düşüncenin barındığı, korunduğu ve çoğaldığı yer olarak göstermiştir. Humboldt dilin, düşünmenin dışı vurumu ve düşünceyi yaratan bir etkinlik olduğunu söylemiş, dili düşünme için bir önkoşul olarak nitelendirmiştir (Yakıcı, 2005:6; Tüzer, 2010:2; Akarsu, 2014).

Görülmektedir ki, iletişim bağlamında dil bir anlam taşıyıcısıdır. Anlam ise iletişimin anahtarı, iletişim sürecinin odak noktasıdır (Bingöl, 1999:107). Ancak dil konusunda dile getirilen düşünceleri incelediğimizde dilin tek işlevinin insanlar arasında iletişimi sağlamak olmadığı; düşünceye ev sahipliği yaparak insanın zihinsel anlamda gelişmesinde, bireyleri birbirine bağlayarak millî şuurun oluşturulmasında, bu şuurun kültürel ürünlerde hafızada tutulmasında ve gelecek nesillere aktarılmasında önemli rol oynadığı söylenebilir.

Dil konusunda yapılan tanımlamalardaki farklılıklar dilin edinimi hususunda da karşımıza çıkmaktadır. Davranışçı kuram, dil edinimini çevrenin ürünü olarak açıklamıştır. Bilişsel kuramda dil edinimi; içsel etkenlerle, yani zihinsel gelişimle paralel olarak ilerleyen bir süreçte çocuğun dildeki ayrıntıları algılamasıyla açıklanmaktadır. Pragmatik görüşte, çocuğun dil öğreniminde sosyalleşmesi ve başkalarının davranışlarını yönlendirmesinin etkili olduğu savunulmaktadır. Psikolinguistik kurama göre ise bireyde doğuştan var olan zekâdan bağımsız nörolojik gizil gücün çocuğun çevresinde konuşulan dili içselleştirmesini sağlamasıyla gerçekleştiği belirtilmektedir. Görüşler incelendiğinde insanın dili öğrenmek için hazır bir yetenekle doğduğu, bu yetenek doğrultusunda içinde büyüdüğü aile veya toplumun dilini benimsediğini sonucuna ulaşılmaktadır (Yakıcı, 2005:8-9; Yıldız, 2008:37-40; Aktaş ve Gündüz, 2013:31).

Dilin birey ve toplum için ifade ettiği anlamlar ve sahip olduğu işlevler göz önüne alındığında ana dili kavramının önemi ortaya çıkmaktadır;

Aksan(1975), ana dili tanımında ana dili-toplum ilişkisi üzerinde durmuştur.

“...başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil...(s.427)”

Aksan (1975) gibi Topaloğlu (1989) da ana dilini toplum üzerinden tanımlamıştır:

“...kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonra da sosyal çevresinden öğrendiği, şuur altına yerleşen ve onun toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dil...(s.24)”

Diğer bir tanımda da ana dilinin toplumla ilişkisine vurgu yapılmış ve bu konuda kazanılacak bilincin dile etkisi dile getirilmiştir: “...*insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde öğrendiği ilk dil. Ana dili bilinci, dili yabancı ögelere karşı savunur...*” (Vardar vd., 1988:20).

Çelebi (2006) ise daha kapsamlı bir tanım yapmıştır:

“...Anadil, insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasıyla koşul olarak, sosyokültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizgesidir...(s.303)”

Bu tanımla Çelebi (2006), ana dilinin zihinsel olgunlaşmayla başlayan süreçte topluma göre şekil alan ve değişen bir dizge olduğunu belirtmiştir.

Ana dili, bir iletişim aracı olmasının yanında tüm tanımlarda vurgulandığı gibi toplumsal bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana dili, bireylerin içinde buldukları toplumla kaynaşmasını, toplumun kültürel değerlerini içselleştirmesini, kimlik kazanmasını sağlar; birey dünyaya ana dilinin penceresinden bakar, gördüklerini ana dilinin kendisine sunduğu düşünme olanakları çerçevesinde anlamlandırır, duygu ve düşüncelerini aktarırken ana diline özgü anlatım yollarına başvurur. Bu nedendir ki dünya, aynı dili konuşan, aynı millete mensup insanlar tarafından birbirine benzer şekilde algılanır (Aksan,1975:428; Çelebi, 2006:303; Yıldız, 2007:123; Aydın, 2009:20-21).

Ana dili ve toplum ilişkisi dillerin söz varlıklarında da kendini belli etmektedir. Sözcüklere yüklenen anlamlar, atasözü ve deyimler, anonim halk edebiyatı eserleri kültürlere göre farklılık göstermekte, yüzyıllar öncesinde söylenmiş/yazılmış edebî eserlerin toplumları bugün birbirinden farklı kılan özellikleri dahi içerdiği görülmektedir. Aksan (1975)’in da belirttiği gibi “Ana dili, milli kültürün aynasıdır.” Ana dili millî kültürü yansıttığı gibi, millî kimliği biçimlendirerek kültürün temelini de oluşturur, genetik özelliklerin biyolojik yollarla anne ve babadan çocuğa geçmesine benzer şekilde fertlerin ait oldukları toplumun

millî özelliklerini kazanmasını sağlar. Bu karşılıklı ilişki millî eğitimin yetiştirmek istediği insan modeline ulaşmada, ana dili öğretiminin önemini de ortaya koymaktadır.

2.1.2. Ana Dili Öğretimi

Hızla değişen dünya koşulları bireylerden beklenen bilgi ve becerileri de farklılaştırmıştır. Bu bilgi ve becerilerin sadece okulda öğrenilmesinin mümkün olmaması ve öğrenmenin bireyin yaşamının her anını kapsayan bir süreç haline gelmesinden dolayı çağdaş eğitim; bireye bilgi yüklemekten ziyade, kendi kendine bilgi edinme yollarını öğretmeyi amaçlar. Üst düzey düşünme becerilerine sahip olma, öncelikle dilin işleyiş düzeninin kavranmasına bağlıdır. Bundan dolayı kişinin eğitimi ile ana dili arasında doğrudan bir bağlantı vardır (Şimşek, 1983:36).

Öğretim, “*öğrenmeyi kılavuzlama*” (Demirel, 2010:7); “*içsel bir süreç ve ürünü olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci*” (Senemoğlu, 2010:397) olarak tanımlanan amaçlı bir eylem, okulda yapılan planlı, programlı bir faaliyettir. Ana dili edinimi, insanın doğumuyla başlayan ve yaşımı boyunca devam eden bir süreçtir. Ana dili eğitimi ve öğretimi ise “yakın ve uzak çevrede kendiliğinden işleyen öğrenme sürecinin daha düzenli, daha etkin ve daha güncel olması için gelişmelere doğrudan müdahale etmek ve duruma uygun etkinlikler düzenlemek” olarak değerlendirilebilir (Demir ve Yapıcı, 2007:181; Aydın, 2009:22).

Ana dili öğretimindeki “öğretim” terimi, diğer derslerdekinden farklı, gelişim merkezli bir kavramdır. Çünkü ana dili öğretimi öğrenciye bilmediği, okulla birlikte tanıştığı bir öğrenme alanı sunma veya çocuğa yeni bir dili öğretmek değil, ailede başlayan dil eğitiminin belirli bir sistem dâhilinde daha düzenli ve daha kontrollü olarak örgün eğitim kurumlarında devam ettirmek; çocuğa konuştuğu dil üzerinde çeşitli beceriler kazandırıp onu bu alanda bilinçlendirmektir (Göğüş, 1983:40; Aksakal, 2002:13; Bağcı, 2010:49).

Ana dili dersi diğer tüm derslerin temelidir. Bu ders bir araç ders olarak öğretimin temelini oluşturur. Kişinin eğitime yatkınlığı, öncelikle ana dilindeki yeterliğine bağlıdır. Ana dilinin işleyiş düzenini iyi kavrayan kişi, okuduğunu kolay

anladığı gibi, duyup düşündüğünü de eksiksiz anlatmayı başarır (Şimşek, 1983:36; Demirel, 2003:26).

Ana dili öğretimi, dil ve düşünce ilişkisiyle paralel olarak bireyin zihinsel gelişimine katkı sağlar. Birey ancak ana dilinde açık seçik düşünüp düşündüklerini anlatabilir (Özdemir, 1983:21; Bağcı, 2007:31). Önkaş (2010:124)'a göre ana dili öğretimi öğrenciyi iki yönden etkilemektedir: *“İlk olarak ana dilini doğru ve güzel kullanmak, anlatım gücünü artırmak; ikinci olarak ise, düşünce derinliği ve olgunluğu kazandırmak, kişiliği geliştirmek.”* İnsanın duygu ve düşünce evrenini geliştirmek ve ona içinde yaşadığı toplumsal, kültürel ortamın bir parçası olduğunu hissettirmek; ona ana dilini etkili bir şekilde öğretmekle mümkündür (Aydın, 2009:32).

Adalı (1983:35) ana dilini öğrenmeyi *“ayırma, çözme, birleştirme, düzenleme gibi işlemleri gerektiren konuşma, dinleme, yazma, okuma etkinlikleriyle gelişen düşünsel, duygusal, duyumsal ve bireye özgü bir anlam evreni oluşturma-dışlaştırma süreci”* olarak açıklamıştır.

Buna göre, ana dili öğretimi bireyin sağlıklı düşünmesinin önündeki engelleri kaldırarak zihinsel açıdan gelişimine katkı sağladığı gibi, iletişimde alıcı ve verici arasındaki anlama, anlatma eylemlerinin niteliğini artırarak bireyin toplumla bütünleşmesini sağlar, duygu dünyasının zenginleşmesi sonucunda kişilik gelişimine de katkıda bulunur. Bu yönleriyle ana dili öğretiminin günümüzde oldukça fazla ilgi gören kişisel gelişime yönelik eğitim etkinlikleriyle benzer bir işleve sahip olduğu söylenebilir.

Ana dili dersi yaşamın içinde, yaşamla bütünleşmiş ve karşılıklı etkileşim halindedir; ilkokuldan başlayarak öğretimin en üst kademelerine kadar devam eder; bir öğretim kademesiyle sınırlandırılmaz ve tüm öğretim kademelerinde geçerli bazı amaç ve temel ilkelere göre gerçekleştirilir. Özdemir (1983: 26-27), etki alanının genişliği ölçüsünde ana dili dersinin amaçlarını ve ana dili öğretimine yön veren temel ilkeleri şu şekilde özetlemiştir:

Ana dili dersinin amaçları:

- Okuduğunu eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme.

- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme.
- Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme.
- Düşünce, duygu, tasarılarını ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme.

Ana dili öğretiminin temel ilkeleri:

- Anadili öğretiminde çocuğun dilsel evreni çıkış noktası olacaktır. Çocuğun dilsel evreniyse çevresiyle, ilgi ve gereksinimleriyle sınırlıdır. Eğitimin değişik aşamalarında bu sınır aşamalı bir biçimde geliştirilecektir.
- Anadili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur: Konuşma, dinlemeyi; dinleme, anlamayı; anlama, söze ve yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Etkinlikler arasındaki ilişki ağı, derslerin akışını ve değişkenliğini oluşturmalıdır.
- Anadili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması ve becerilerin kazanılması ise yapmayı ve uygulamayı gerektirir.
- Anadili dersi, bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste incelenecek metinler, bunlar üzerinde yaptırılacak çalışmalar, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, güzel metinler aracılığıyla dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır.
- Anadili dersi hem bir amaç hem de bir araç derstir. Bu bağlamda her ders bir ölçüde anadili dersi, her öğretmen de anadili öğretmenidir. Biçimsel bir benzetme değildir bu. Anadili öğretiminde sürdürülen ve alışkanlığa dönüştürülmek istenen davranışlar tüm öteki dersleri de kuşatır.

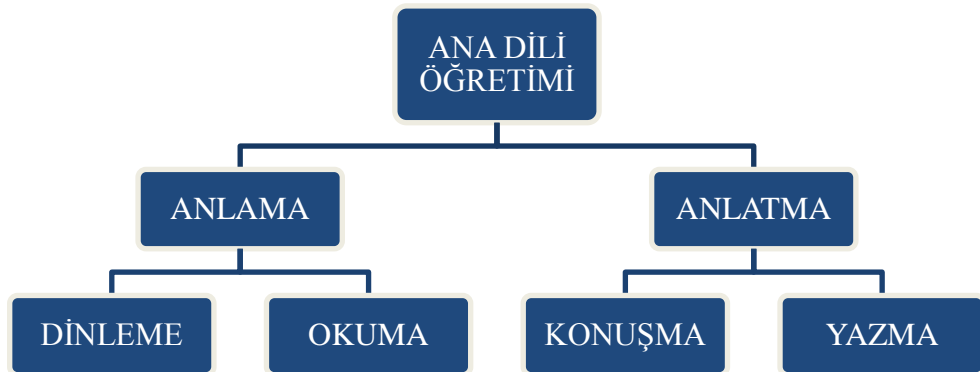
Bireyin dinlediği, konuştuğu, okuduğu ve yazdığı dili etkili bir şekilde kullanabilmesi amacıyla, söz konusu beceriler ana dili etkinlik alanları olarak

sınıflandırılmış, her bir etkinlik alanı için ortak amaç ve uygulamaların dışında özel amaç ve uygulamalar belirlenmiştir.

2.1.3. Ana Dilinin Etkinlik Alanları

Yapılan araştırmalar çocukta dil gelişiminin anne karnındayken annesinin sesindeki değişiklikleri fark etmesi ile başladığını göstermektedir (Tuğluk vd., 2008:73) Ana dili ediniminde dinleme ile başlayan dil gelişim süreci konuşma ile devam etmektedir. Çocuğun doğal şekilde kazandığı dinleme ve konuşma becerilerine okulda gerçekleştirilen öğretim sonucunda okuma ve yazma becerileri eklenir ve birey yaşamı boyunca kullanacağı anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini kazanmış olur (Yıldız vd., 2006:23; Okur vd., 2013:297).

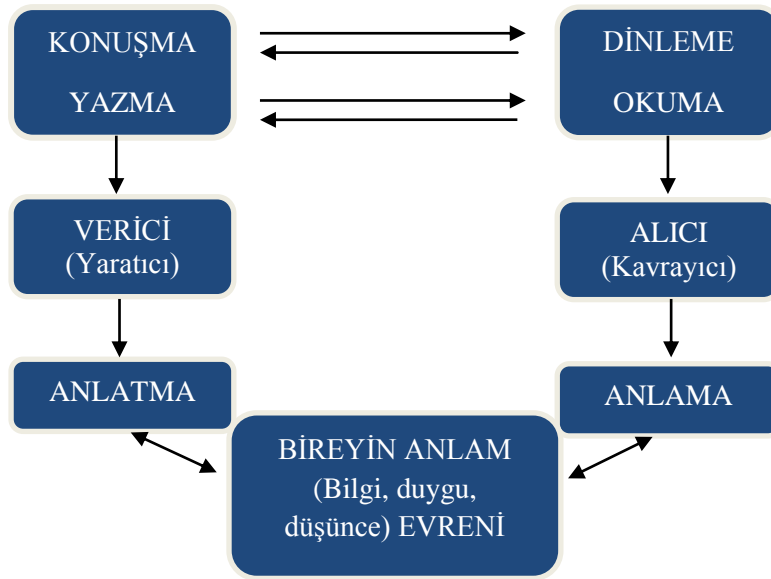
Şekil 2.1. Ana Dili Öğretiminin Boyutları: (Kavcar vd. 1997:56)



Ana dili öğretiminin iki temel boyutu, aynı zamanda iletişimin de iki yönünü oluşturan anlama ve anlatmadır. Dinleme ve okuma becerileri anlama; konuşma ve yazma becerileri ise anlatma becerileri kapsamındadır. Ana dilinin iletişimdeki önemi temel alınarak oluşturulan bu sınıflama yukarıdaki şemada gösterilmektedir (Kavcar, 1983:113; Kavcar vd., 1997).

Sever (1994: 122), öğretim sürecinde dört temel dilsel becerinin denge içinde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Anlama ve anlatma etkinliklerinin bireyin anlam evrenini oluşturduğunu; bu anlam evreninin de dilsel becerileri etkilediğini bir şemayla göstermiştir:

Şekil 2.2. Ana Dili Öğretiminin Etkinlik Alanları (Sever,1994:123)

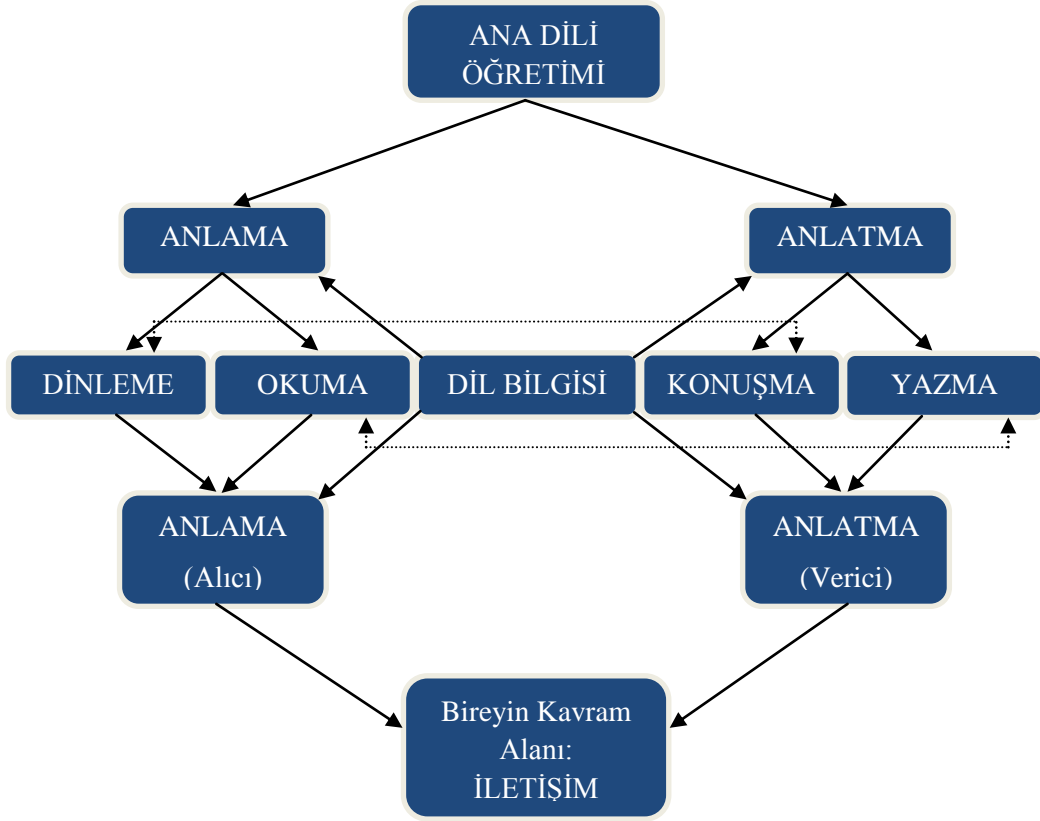


Buna göre, ana dili öğretiminde bu unsurların karşılıklı ilişkisinin göz önünde bulundurulması, farklı etkinlik alanları olarak ele alınsa da okuma, dinleme, konuşma ve yazmanın aslında bir bütünü oluşturan temel parçalar olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Ana dili öğretimi, ana dilinin iletişimsel etkinlikleri olarak adlandırılan, birbiriyle sıkı ilişki içinde olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerinden oluşur. Buna bağlı olarak ana dili öğretimi yalnızca ana dili dersiyile sınırlandırılmaz. Birey, çeşitli alanlara ilişkin bilgilerinin çoğunu okuma ve dinlemeyle edinir; kendi bilgi, düşünce ve duygularını da yine ana diliyle başkalarına aktarır. Bu dört etkinlik, bireyin -içeriği ne olursa olsun- bütün derslerdeki öğrenmelerini etkiler (Özdemir,1983:27; Melanlıoğlu, 2008:71).

Aydın (2009:35-36) ana dili öğretimini şemalaştırırken ana dilini sosyal yaşamın temel taşı olan iletişimle ilişkilendirmiştir. Temel dil becerileri ve bireyin anlam evreni temelinde iletişim arasındaki ilişkiyi temel alan şemada, bu ilişkiye diğer tüm kavramları etkileyen bir unsur olarak dil bilgisi etkinlik alanı da eklenmiştir.

Şekil 2.3. Ana Dili Öğretiminin Etkinlik Alanları (Aydın, 2009:35)



Şemadan yola çıkılarak bireylerin hayatta başarılı olmak, toplumla sağlıklı iletişim kurabilmek, toplum ve kendisiyle barışık olabilmek için dinlediklerini ve okuduklarını anlamaları; anladıklarını sözlü ya da yazılı olarak ifade edebilmeleri gerektiği söylenebilir (Aydın, 2009:35-36). Bireysel ve toplumsal gelişimin gereklerinden olan ana dildeki yeterlilik ise ana dili öğretimiyle sağlanabilmektedir.

Türkiye’de ana dili öğretim programı (Türkçe Öğretim Programı, 2006) okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Farklı ülkelerin ana dili öğretim programları incelendiğinde Türkçe öğretim Programı’nda yer almayan becerilere rastlansa da benzer bir yapı görülmektedir. Çeşitli ülkelere ait temel dil becerilerini gösteren şekil aşağıda yer almaktadır.

Buna göre ana dili öğretimi diğer disiplinlere kıyasla daha geniş bir yelpazeye sahiptir; bundan dolayı da kendine özgü strateji, yöntem ve tekniklerle yürütülmelidir.

2.1.4. Türkçe Öğretimi

“Türk dili Türk milletinin, kalbidir, zihnidir.” (Atatürk, 1929)

Daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi ana dilinin diğer tüm özelliklerinin yanında toplumsal boyutuyla, milletlerin tarihi ve bugünü için hayati önem arz eder. Dil, milletin kalbi gibidir. Dil yaşadığı sürece millet nefes alır, yaşamaya devam eder. Millete mensup olan her fert, yaratılış özelliği olarak ana dilini sever. Ancak bu sevgi eğitim almamış, okuyup yazması yeterli düzeyde olmayan, kültür dağarcığı beslenmemiş olanlarda içgüdüden öteye gidemez (Levend, 1972:465).

Ana dilinin ortak duygular oluşturma işlevi onu birlikte kullanan bireyler arasında köklü sevgi bağları oluşturur. Bu bağ, toplumsal yaşayış için gerekli olan duyguya kaynaklık eder (Şimşek, 1983:37). Bu bakımdan ana dili eğitimine önem verilmemesi millî değerleri benimsememiş, topluma aidiyet duygusu gelişmemiş yurttaşlar meydana getirir.

Hem nitelikli insan gücünü sağlama hem de millî menfaatler gereği tüm ülkelerin eğitim programlarında ana dili öğretimi önemli bir yer edinmektedir. Yıldız (2008), değişik ülkelerin eğitim programları incelenince ortaya çıkan sonucu şu şekilde ifade etmiştir:

“...Ana dili dersi; dilin doğru, etkili ve eğitici olarak kullanılmasını, hissederek dinlemeyi ve anlamayı, dilin işlevsel ve yapısal özelliklerinin bilincine varılmasını ve dile karşı bir sorumluluk bilinci geliştirilmesini hedeflemektedir. Öğrencinin kültür mirasının koruyucusu, düşünsel varlığın gelecek nesillere taşıyıcısı olan ve kendi eğitiminde bir araç olarak dilin değerinin bilincine varması gerekmekte, dili gerektiği gibi kullanmayı öğrenmelidir...(s.54-55)”

Taşıdığı millî önem bakımından özel, vazgeçilmez, ulusal güvenliğe denk stratejik bir değer olarak nitelendirilen ana dili konusunda öğretim yoluyla bilinç oluşturmak, var olan sevgiyi işleyerek ulus içerisinde yaşayan insanlar arasında ortak bir düşünce sistemi, evreni birlikte anlama ve kavrama yeteneği geliştirecektir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin dili Türkçedir. Türkiye sınırları içerisinde yaşayan tüm yurttaşlar Türkçe ile anlaşır, haberleşir; resmî işlemler Türkçe ile yapılır. Milletın birlik ve bütünlüğünü ve birbirleriyle kaynaşmasını sağlamak; devlet hizmetlerini layıkıyla vermek için dil birliğinin sağlanması gerekmektedir (Levend, 1972:465; Turan, 2006:2; Aktaş ve Gündüz, 2013:30). İnfomal yollarla gerçekleşen dil ediniminin devlet eliyle düzene sokulması, biçimlendirilmesi örgün ve yaygın eğitim kurumlarının çeşitli kademelerinde ana dili eğitimi ve öğretimiyle gerçekleştirilmektedir.

Ülkemizde ana dili eğitimi ve öğretimi ilkokul ve ortaokulda Türkçe dersleri; ortaöğretimde dil anlatım ve edebiyat; yükseköğretimde ise Türk dili dersleri bünyesinde yürütölmektedir. İlköğretimin ilk basamağından yüksek öğretime değin süren ana dili eğitime karşın, “öğrencilerin doğru dürüst yazmayı bilmemesi; bilgilerini açık, net, anlaşılır biçimde aktaramaması” eğitimde karşımıza çıkan en büyük sorunlardan biridir (Adalı, 1983:31). Oysaki “*temel eğitimi tamamlamış bir gencin ana dilini eksiksiz kullanabilmesi, düşündüklerini rahatça ve doğru biçimde anlatabilme yetisini kazanmış olması gerekmektedir*” (Aksan, 1983:432). Çünkü dili etkili kullanma, kişinin yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı temel bir beceridir. Kılıç (2005), Türkçe eğitiminin bireylere kazandırmayı amaçladığı becerilere açıklık getirmiştir:

“Bireye; bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırma; onların, okuma yazma ve dil becerilerini geliştirme; Türkçe eğitiminin başlıca amaçları arasında yer almaktadır...(s.82)”

Türkçe düşünen, Türkçe anlayan ve Türkçe anlatan bireyleri her yönden geliştirmenin başlıca yolu nitelikli bir Türkçe eğitimi-öğretiminden geçer. Ancak yetişmekte olan çocuk ve gençlerimize ana dilimizi gereğı gibi öğretebildiğimizi söylemek pek mümkün değildir (Karatay, 2013:3). 2012 PISA sonuçlarına göre Türkiye; metin, okurun metne yaklaşımı ve metnin kullanım amacını belirlemeyi içeren okuma becerisi yönünden 64 ülke arasından 42. sırada yer almaktadır (OECD, 2014). Buna göre gerek öğrenimini sürdüren öğrencilerin uluslararası alanlarda yapılan araştırmalardaki başarı düzeyleri, gerekse öğrenimini tamamlamış öğrencilerin günlük yaşamdaki dili kullanma becerilerinin düzeyine bakarak Türkçe öğretiminde hedeflenen düzeyin oldukça uzağında olduğumuzu söyleyebiliriz.

Belirli bir uygulamanın sonunda elde edilen sonuç olması gerekenden farklıklar gösteriyorsa uygulamanın unsurlarının yeniden ele alınması gerekliliği söz konusudur. Eğitim uygulamalarında en önemli unsur ise eğitim ve öğretim programlarıdır.

2.1.5. Türkçe Öğretim Programı

İlköğretim, ilk okuma ve yazma öğretimi ile temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın temel düzeyde kazandırılmasının ve çocuklarda ana dili sevgisi ve bilincinin uyandırılmasının amaçlandığı ilk eğitim basamağıdır. Bundan dolayı ilköğretimde Türkçe öğretimi büyük önem taşımaktadır (Aydın, 2009:21). Ülkemizde Türkçe öğretimine yön veren Türkçe Öğretim Programı, yapılan pilot uygulamanın ardından 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılı'nda uygulamaya konulmuş ve o zamandan bu yana geçerliğini korumaktadır.

Programdaki temel yaklaşım ve bu yaklaşımın temel hedefi şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2006):

“...Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme- öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğunun benimsenmesi. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir...(s.3)”

Ayrıca, Türkçe Öğretim Programı'nda esas alınan amaçlar aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2006):

“Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanım ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri; dilin imkân ve zenginliklerinin farkında olarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarının hedeflenmektedir...Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir... (s.3)”

Değişen dünya, toplum ve birey eğitimde de sürekli değişimi ve yenilenmeyi gerekli kılmaktadır. Ancak Türkiye’de öğretim programlarının yürürlükte kaldığı süreye bakıldığında bu gerekliliğin göz ardı edildiği görülmektedir. 1981 Türkçe Öğretim Programı’nın uygulanmakta olduğu uzun dönem (1981-2005) süresince dünya genelinde eğitim konusunda birçok farklı yaklaşım ve görüş ortaya konulmuş, eğitim sistemleri toplumsal gelişmelere göre revize edilmiştir. Sosyolojik açıdan yaklaşıldığında yeni dünya düzeninde bireyselleşmenin önem kazandığı, üretim ve hizmet alanlarında nicelikten çok nitelikli iş gücüne sahip olmanın gelişmenin lokomotifi olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda topluma iş gücü sağlayan ve “birey”leri hayata hazırlayan “eğitim” alanında da bu anlayışa paralel yaklaşımlar öne çıkmıştır.

Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2006), yapılandırmacılık (constructivism) esasına dayanmaktadır. Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir kuramdır ve bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Yapılandırmacılık yaklaşımında öğretim bir “süreç” olarak kabul edilir ve öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir. Öğretmen; bu süreçte bilgi aktarma, değil; bir orkestra şefi gibi öğrenmeyi yönlendirme, kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme sorumluluğu taşır (Demirel, 2010:249; Senemoğlu, 2010:627).

Yapılandırmacılıkta insan zihninin geliştirilmesi, etkili ve verimli kullanılması amaçlanmaktadır. Ezber yoluyla bilginin zihne yerleştirilmesi değil, öğrenciye bilgi edinme ve bilgileri yaşamda kullanılabilir hale getirme becerilerinin kazandırılması öğrenmeyi merkeze alan bu kuramın temelini oluşturur. Bilgi edinme ve bilgiyi yaşamda kullanılabilir hale getirme, üst düzey düşünme ve dil becerilerine sahip olmayla orantılıdır. Bu noktada dil, üst düzey düşünme becerilerinin kazanımında oynadığı kilit rol bakımından öne çıkmaktadır. Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız becerisi olarak kabul edilir. Söz konusu becerilerin geliştirilmesi sürecinde öğrencinin zekâ seviyesinin bir belirleyiciliği yoktur. Zekâ seviyesi yüksek olan bir öğrenci de dil ve zihinsel becerilerini geliştirici etkinliklere ihtiyaç duyabilir (Güneş, 2009:2).

Türkçe Öğretim Programı’nda öğrencilere yıl içinde ve ortaokul bitimine kadar kazandırılması hedeflenen becerilere yer verilmiştir. Bu beceriler şunlardır (MEB, 2006:5):

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik

Buna göre Türkçe Öğretim Programı'nın bireylere çağın gereklerine uygun, hayat boyu kullanabilecekleri, üst düzey beceriler kazandırmayı hedeflediği görülmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Programı (2006), öğrencilere kazandırılması hedeflenen bu temel becerilerin yanında bireylerin ana dili becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda programda, kendi içinde ve birbiriyle ilişkilendirilerek okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarına yer verilmiştir.

2.1.6. Yazma Öğrenme Alanı

Yazının bulunuşu; insanoğlunun bilim ve teknolojide ilerleyişinin de dönüm noktasıdır ve taşıdığı bu önem doğrultusunda tarihin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Zira “Söz uçar, yazı kalır.” deyişinde olduğu gibi var olan bilgi birikiminin kaybolmasını engelleyerek gelecek kuşaklara aktarmanın en güvenilir yolu, bu bilgi birikimini yazıya geçirmektir. Bu bakımdan “yazı” insanlığın belleği olarak adlandırılmaktadır. Bu belleği etkili bir şekilde kullanan toplumlar gelişmişlik düzeyi bakımından diğer toplumların önüne geçmektedir.

Yazmak; düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır; konuşma gibi doğal dile dayalı şekilde başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi ve yaşantılarımızı ifade etmemizin bir yoludur. Konuşma, anlıksal (zihinsel), fizyolojik, fiziksel bir olgudur. Konuşmada, zihinde oluşan imgelerin beynin uyarılarıyla ses organlarına iletilmesi sonucunda meydana gelen ses, dinleyen kulağına ulaşır ve ileti hedefini bulmuş olur. Yazmada ise konuşmadan farklı olarak dil, görsel ve tek boyutlu bir dizgeye, yazı dizgesine

geçirilir. Konuşma, okulöncesi dönemde doğal şekilde öğrenilirken; yazmayı öğrenmek için –okumada olduğu gibi- formal eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Adalı, 1983:31-32; Sever, 1998:60; İpşiroğlu, 2006:16).

“Herhangi bir konudaki duygu, hayal ya da zihindeki özgün fikirlerin, yapılandırılmış bilgilerin belli bir düzen ve bütünlük içinde yazılı olarak ifade edilmesi” olarak tanımlanan yazma, bireyin yaşamı boyunca kendini doğru ve amacına uygun şekilde ifade etmesinde ve iletişim kurmada en etkili araçlardan biridir (MEB, 2006:7; Güneş, 2007:160; Göçer, 2010:178). Bir kodlama sistemi olarak ele alındığında yazma, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve ifadeleri anlaksal olarak üretebilme etkinliğidir (Aydın, 2009:30). Buna göre yazma; bireye özgü, gelişigüzel yapılan bir iş olmaktan uzak ve süreç boyunca bireyin birçok yönden aktif olduğu bir eylem olarak açıklanabilir.

Yazma ya da diğer bir deyişle yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları; dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece bunların kalıcılığını sağlamaya fırsat vermektedir (Aktaş ve Gündüz, 2013: 163). Yazı, ölümlü olan insanoğlunun, ortaya koyduğu eserler vasıtasıyla dünyada varlığını sürdürme içgüdüsünü karşılamada kullandığı araçlardan biridir.

Bunun yanı sıra yazma eylemi, her toplumun sahip olduğu kültürel özellikleri kalıcı kılma, değerlerini gelecek nesillere aktarma mekanizmasının en işlevsel parçasıdır. Toplumun her bir üyesi yazılı eserlerin geçmiş ile bugün arasında kurduğu köprü vasıtasıyla kültürünü daha yakından tanıma, kültürüne aidiyet duygusunu daha derinden hissetme fırsatına erişmektedir. Sözlü edebiyat ürünü olan bini aşkın atasözü ve deyimimizin Kaşgarlı Mahmut tarafından Divan-ı Lügat-it Türk adlı eserde yazıya geçirilerek günümüze ulaştırılması yazının millî kültür için önemini ortaya koyan küçük bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Binyazar ve Özdemir (2006:15-19) insanda doğal bir eğilim olan “yazma gereksinimi”ni üç başlık altında açıklamıştır:

Kişisel zorunluluk: Birey, bir varoluş gerçeği olarak duygu, düşünce, tasarım, sezgi ve görüşlerini dışa vurma ihtiyacı hisseder. Mektup, roman, şiir veya

bilimsel bir tez hazırlayan kişi yazma yoluyla çevresiyle bağlantı kurma isteğini eyleme geçirir.

Toplumsal zorunluluk: Yazmanın toplumsal zorunluluğu içinde yaşanan toplumun bir üyesi olmaktan kaynaklanır. Birey üyesi olduğu toplumda olan bitenlere duyarsız kalamaz, çevresindeki kişilerle sürekli bir iletişim halindedir. İletişim sürecinde meydana gelen düşünce alış verişi, duygu paylaşımı bireyi yazmaya yöneltir. Yazar kişi, toplumun sözcüsü olma sorumluluğunu yazılarıyla yerine getirir.

Uğraşsal zorunluluk: Yazma, yaptığımız mesleğin, işin gereği olabilmektedir. *Hangi iş dalını seçersek seçelim o işin yüklediği, yazışmayı gerektiren kimi görevler vardır.* Bir rapor, dilekçe veya tez yazma ya da takip edilen bir işle ilgili not almamız gerektiğinde geniş çapta bir yeteneğe ihtiyaç duymadan yazma eylemine başvurmaktaız.

Kişisel, toplumsal nedenlerle veya yapılan işin gereği olarak ortaya çıkan yazma ihtiyacı dolayısıyla bireylerin “yazma becerisi”ne sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

2.2. YAZMA BECERİSİ

Çağdaş eğitimde dil öğretimi; bireyin dilini kolaylık, ustalık ve güvenle kullanabilmesi ve dili kullanırken bireyin zihinsel, fiziksel kaynaklarını bir bütün olarak işe koşması temelinde şekillenmektedir. Buna göre dil öğretimi bilgi aktarımının ötesinde bir beceri kazandırma dersi olarak düşünülebilir. Beceri kazandırma ise bireyin öğrenme-öğretmen sürecine etkin katılımının sağlanması ve uygulamaya yönelik etkinliklerin kullanılmasıyla mümkündür (Güneyli, 2001:42; Şimşek, 1983:39).

Yazma becerisi, konuşma becerisiyle birlikte temel dil becerilerinin anlatma bölümünde yer almaktadır. Yazma, insanın kazandığı ilk becerilerden biri olan “düşünme”nin ürünüdür. Ancak bu düşünme becerisinin yazıya aktarılması zaman almaktadır (Okur vd., 2013:299). Çünkü yazma, diğer becerilere oranla bireyin

duygusal, zihinsel ve devinişsel alanlarda aktif olmasını gerektiren çok boyutlu bir beceridir. Köksal (2001) yazma becerisinin boyutlarını şu şekilde açıklamıştır:

- “Bilişsel boyut: Edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.
- Duyuşsal boyut: Anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığıdır.
- Devinişsel boyut: Yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür (s.7)”

Buna göre, duygu ve düşüncelerin sembollerle ifade edilebilmesi için belli devinişsel beceriler gerekmektedir. Bu devinişsel beceriler kasların olgunlaşmasına bağlı olarak fiziksel bir etkinliğe dönüştüğünde yazma becerisi ortaya konulmakta, birey yazılı ürünler vermektedir. Daha açıklayıcı olması açısından; insan bütün olarak farklı birimlerden meydana gelen bir fabrikaya benzetildiğinde, yazmanın tüm birimlerin aynı anda işe koşulmasıyla yapılan bir üretim faaliyeti olduğu söylenebilir.

Yazma becerisi, diğer dil becerilerinden farklı özellikler taşısa da bu becerilerden bağımsız düşünülmemeli, bu becerinin başta okuma becerisi olmak üzere diğer dil becerilerinin üstüne inşa edilen uygulamalarla geliştirilebileceği unutulmamalıdır. Dil becerileri arasında önkoşulluk ve karşılıklı belirleyicilik ilişkisi söz konusudur. Dinleme olmadan konuşma, okuma olmadan ise yazma becerisinin kazanılması özel eğitim uygulamaları dışında mümkün değildir. Bu nedenle yazma becerisine yönelik çalışmalarda diğer beceriler dayanak alınmalı; bireylerin dinlediklerini, düşündüklerini, okuduklarını yazıya aktarmaları sağlanmalıdır (Okur vd., 2013:299).

Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak, Türkçe öğretiminin genel amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2006). Anlatım becerilerini oluşturan konuşma ve yazma becerilerinin edinim süreçleri arasında farklılıklar vardır. Bu nedenle yazma becerisinin kazandırılmasına yönelik yürütülen yazma öğretiminde, amaçların gerçekleştirilmesi daha zorlu süreçte gerçekleşir.

Etkili bir yazma öğretimi, öğrencilerin kendilerini, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini ifade etmelerini sağlamak için onları cesaret ve zevk eşliğinde geçmiş birikimlerinden faydalanarak bir adım daha ileri seviyede yazabilir duruma getirmelidir (Yıldız vd., 2006:212). Bu temel amaç doğrultusunda

yazma öğretiminde öğrencilere kazandırılmak istenen alt beceriler şu şekilde sıralanabilir (Güneş, 2007:162-163; Göçer, 2010:181; Aktaş ve Gündüz, 2013:215):

- Üst düzey düşünme becerilerini kullanabilme,
- Düşünceleri mantıklı bir şekilde sıralayabilme,
- Doğru yazma sorumluluğunu kazanma,
- Paragraf düşüncesini kavrama ve doğru paragraf yapabilme,
- Yazıyı konunun özelliğine ve yazının türüne göre giriş, gelişme, sonuç; serim, düğüm, çözüm ana düzenleyişine göre geliştirme, yazıya uygun başlık koyabilme,
- Duyuru, dilekçe, mektup vb.ni biçim ve anlatım özelliklerine uygun yazabilme,
- Bir yapıtı, bir düşünceyi açıklayan, tartışan, eleştirel yazılar yazmaya alışma,
- Yaratıcı özellik taşıyan roman, öykü, oyun gibi kurmaca türlerde yazabilme,
- Kendi yazdıklarını ve başkalarının yazılarını okuyup bu yazılar üzerinde yazım ve anlatım yönlerinden düzeltme yapabilme,
- Ana düşünceyi tüm yazıya hâkim kılma; ayrıntıları yerinde ve yeterince kullanma,
- Yazılarında kullanmak üzere çeşitli kaynaklardan yararlanarak bilgi toplayabilme,
- Dil becerilerini etkili kullanma; bilgiye ulaşma ve yazma becerisini kullanarak bilgiyi kullanma,
- Toplanan bilgileri, kendi deney ve gözlemlerini de katarak sıralama, ayıklama, birleştirme ve yorumlama alışkanlığı edinme,
- Düşüncelerini tam anlamıyla anlatmaya yarayan sözcük ve sözcük gruplarını seçebilme,
- Yazılı iletişimi kullanarak bilgi, duygu, düşünce vb. ihtiyaçları aktarabilme,
- Cümleleri türe ve duyguların yoğunluğuna, düşüncelerin akışına göre kullanma,
- Yazıyı yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun bir şekilde yazabilme,

- Kendi yazılarını ya da başkalarının yazılarını anlatım ve anlam bakımından okuma ve düzeltme alışkanlığı kazanma,
- Yazma sürecini içselleştirme,
- Kazandığı yazma becerisini okul dışında da kullanabilme, öğrenmelerini yaşamla bütünleştirebilme.

Yazma öğretiminde amaçların belirlenmesi kadar bu amaçları gerçekleştirme yönelik yürütülen yazma sürecinin de büyük önemi bulunmaktadır.

2.2.1. Yazma Yaklaşımları

Yazma süreci iki temel yaklaşıma göre ele alınmaktadır: ürün odaklı yaklaşım ve süreç odaklı yaklaşım.

Ürün odaklı yaklaşım

Yazma sürecinde ürünü merkeze alan yaklaşımda yazı yazmak, düşüncelerin kaydedilmesini sağlayan mekanik bir eylem olarak kabul edilir. Amaç mekanik eylemin aksamadan sürdürülmesidir. Yazmak ve bilgi aktarımı eşdeğerde görülür. Yazılı anlatım çalışmaları doğrusal olarak ilerlediğinden başarılı ürünler ortaya çıkmaz. Öğrenci, yazmadan önce topladığı bilgileri belli bir tezi kanıtlayıcı, karşılaştırmalar yapma yoluyla kâğıda aktarır. Öğretmen ise öğrencinin yazma ürününü ağırlıklı olarak dil bilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlere dayanarak değerlendirir. Öğrenciler aktif değil, pasif konumdadır; yazmak istediklerini değil, öğretmenin okumak istediklerini yazma gereği hissederler. Öğrencinin bireysel farklılıklarının hesaba katılmadığı bir uygulama ve değerlendirme söz konusu olduğundan bu anlayışın hâkim olduğu sınıflarda öğrencilerin yazma kaygısı yüksek düzeydedir. Ürün merkezli yaklaşım yazma becerisini geliştirmede yetersiz kalabilmektedir (Oral, 2008:24; Yıldız, 2008:251; Karatay, 2013:26; Tabak ve Göçer, 2013:149).

Süreç Odaklı Yaklaşım

1970 ve 1980'li yıllardan sonra yaygınlık kazanan süreç merkezli yaklaşımda yazma; düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi, öğrenme ve gelişmenin bir yolu, analiz edilebilen ve tanımlanabilen belirli kurallara bağlı kalınarak düzenlenmiş yaratıcı bir etkinlik olarak görülür. Süreç merkezli

yaklaşımında öğretmen ve öğrenci arasında usta-çırak ilişkisi söz konusudur. Öğretmen model olarak öğrenciye rehberlik eder; öğrenme sürecini yönlendirir, bir aşama tamamlanamadan diğerine geçilmesine izin vermez, öğrencilerin nerede ne eksik yaptıklarını görmelerini ve bilişsel farkındalık kazanmalarını sağlar. Ürün merkezli yaklaşımın aksine, yapılandırmacı yaklaşıma paralel şekilde, değerlendirme bir son değil, bir sonraki öğrenme için yol göstericidir. Sürece yayılan yazım çalışmaları üst düzey öğrenmeye, düşünmeye, kendini kontrol etmeye, kendi kendine karar vermeye ve bilginin işlevsel olarak kullanılmasına odaklanmaktadır (Maltepe, 2006b:59; Yıldız, 2008:251; Oral, 2008:24-25; Karatay, 2013:27).

Süreç yaklaşımında yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durulur. Başarılı bir yazma ürünü ortaya koymak için yazma eylemini planlama, belli aralıklarla bunu düzeltme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme ve tekrar yazma gibi bazen ileriye bazen geriye doğru adımlar atılması gerekir. Oral (2008) yazma sürecinin alt süreçlerini ön yazım, taslak yazma, gözden geçirme, redaksiyon ve yazım işlemi bitene kadar uyumun korunması olarak göstermiştir (Oral, 2008:24-25; Karatay, 2013:27; Tabak ve Göçer, 2013:149).

Coşkun, (2007) ürün odaklı yaklaşım ve süreç merkezli yaklaşımların özelliklerini tablo halinde özetlemiştir:

Tablo 2.1. Yazma Eğitimi Yaklaşımları (Coşkun, 2007:55-56)

Ürün Odaklı Yazma Eğitimi	Süreç Odaklı Yazma Eğitimi
Yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.	Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç olarak düşünülür.
Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.	Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmasını sağlamaktır.
Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin her konuyu her zaman yazmaya hazır olduğu düşünülür.	Hazırlık aşaması çok önemlidir. Bu aşamada öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olması amaçlanır.
Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.	Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip eder, ona yol gösterir, metin oluşturmasında yardımcı olur.

Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.	Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacak veya yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılır.
Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
Yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha önemlidir.	İçerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir.
Konu, önemlidir, öğrenciye yazması için tek konu (genellikle bir atasözü veya özdeyiş) verilir.	Özel bir amaç olmadıkça, konu sadece bir araçtır, öğrenciye çeşitli konulardan herhangi birini seçme hakkı verilir.
Belli metin türleri dışına çıkmaz.	Her türden metin oluşturulur.
Öğrencinin konuyla ilgili “doğru” düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.	Öğrencinin -başkalarına göre doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın- kendi düşüncelerini rahatça ve başarılı bir şekilde açıklaması önemlidir.
Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.	Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanır.
Değerlendirme not vermek için yapılır.	Değerlendirmedeki en önemli amaç, öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstermek ve yanlışlarını düzeltmesinde ona yol göstermektir.
Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.	Yazma zevk ve alışkanlığı kazandırarak öğrencinin sınıf çalışmaları ve ödevleri dışında da yazmasını sağlamak amaçlanır.

Yazma süreci yaklaşımları incelendiğinde süreç merkezli yaklaşımın çağdaş eğitim ilkelerine uygun ve yazma sürecinin başarıya ulaşmasını kolaylaştıracak, yazmayı planlı ve sistemli bir eyleme dönüştürecek özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

2.2.2. Yazma Süreci

Yazı yazmak, zihinsel altyapıya sahip bir süreçtir. Zihinsel faaliyetlerin tümünde olduğu gibi yazma sürecinde de gelişigüzel yapılan etkinliklerin bireyi amacına ulaştırması mümkün değildir. Yazı yazma sürecinde önemli olan, bireyin anlatmak istediklerini belli bir düzen içinde ortaya koyabilmesidir. Bu düzeni

sağlamak adına yazı yazma sürecinde yazma öncesinde, yazma anında ve yazma sonrasında yapılması gereken etkinlikler bulunmaktadır (Tazebay ve Çelenk, 2008:137; Tonyalı, 2010:15).

Yazma sürecinin beş aşaması ve bu aşamalarda yapılması gereken etkinlikler Tompkins tarafından şu şekilde sıralanmıştır (www.scf.edu):

1. Ön Yazma:

- Konu seçiminin yapılması
- Yazma öncesinde fikirlerin ortaya konulması
- Hedef kitlenin tespit edilmesi
- Yazma etkinliğinin amacının tanımlanması
- Hedef kitle ve yazmamacına uygun yazma biçiminin belirlenmesi

2. Tasarlama:

- Kabaca bir taslak yazı hazırlama
- Dikkat çekici öğelere yer verme
- Biçim yerine içeriği ön plana çıkarma

3. Yeniden gözden geçirme:

- Yazının yeniden okunması
- Yazının paylaşılması
- Yazı hakkında sınıfça yapılan tartışmalara yapıcı şekilde katılma
- Sınıf arkadaşları ve öğretmenin tepki ve yorumlarını dikkate alarak yazıda değişiklikler yapma

4. Düzenleme:

- Kendi yazılı anlatımlarını tashih etme,
- Diğer öğrencilerin yazılı anlatımlarını tashih etmelerine yardımcı olma
- Yazım tekniği ile ilgili hataları tanımlama ve düzeltme
- Son düzeltme için öğretmenle bir araya gelme

5. Yayımlama:

- Yazıya son biçimini verme

- Yazıyı uygun biçimde yayımlama
- Yazının hedef kitleyle paylaşımı

Yazma süreci aşamalarıyla ilgili başka bir sınıflama ise İpşiroğlu (2006: 27-30) tarafından yapılmıştır. İpşiroğlu'na göre yazmanın beş aşaması vardır: Ön hazırlık, hazırlık, tasarım hazırlama, yazma süreci ve öz denetim.

1. Ön hazırlık aşaması (Beyin fırtınası): Yazma çalışmalarının ilk aşamasında önemli olan, öncelikle yazılan konuyla ilgili çağrışımların harekete geçmesini sağlamaktır. Bu işlem “beyin fırtınası” olarak adlandırılır.

2. Hazırlık aşaması (Araştırma, ayıklama, seçme): Ön hazırlık aşamasında not alınan çağrışımlardan gerekli olanlar ayıklanır, eksik olanlar tamamlanır. Bu aşamada kısa ya da uzun süreli bir araştırma yapmaya ihtiyaç duyulabilir. Yazar yazma amacını bu aşamada netleştirir.

3. Tasarım hazırlama (Düzenleme): Önceki aşamalarda yazıda yer verilmesine karar verilen düşünce, çağrışım, veri vb.ler seçme, sıralama gibi işlemlerden geçirilerek bir kurgu oluşturulur. Yazılacaklar zihinde düzenlenerek yazma eylemi planlı hale getirilir.

4. Yazma süreci (Yoğurma ve biçimlendirme): Yazmada en uzun ve değişken süreç yazma sürecidir. Bu aşamada yazar, bazen önceki aşamalarda tasarladıklarına bağlı kalırken bazen başlangıçta belirlediğinden bambaşka rotada yol alır. Yazarın düşünceleri bu aşamada şekillenir ve somutlaşır; zihinden kâğıda dökülürken kendi biçimini oluşturur. Yazar için yazma eylemini tekdüzelikten çıkaran bir heyecan söz konusudur.

5. Öz denetim (Eleştirme): Yazar, bu aşamada yazdıklarını gözden geçirerek bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirme yapar; kendi yazdıklarını bir başkası gibi okur, yazılanları eleştirir.

Tüm bu aşamaların yazma öğretiminde ne kadar süre alacağı çalışmaların niteliğine göre değişiklik gösterecektir.

Akyol (2010: 108) yazma sürecini başlangıç, gelişim, yoğunlaşma, deneyim ve süreci kavrama-geliştirme olmak üzere beş aşamaya ayırmıştır.

- Başlangıç aşamasında; yazma planı oluşturulmamış ve konu belirlenmemiştir.
- Gelişim aşamasında; konuyu geliştirme ve bir plan dâhilinde belli bir hedef kitleye sunma becerisi kazanılmaya başlanmaktadır.
- Yoğunlaşma aşamasında; konu açıkça belirlenmiş, belli bir yazım planı oluşturulmuştur.
- Deneyim aşamasında; konunun detaylarına girilir; giriş, gelişme, sonuç bölümleri belirlenir ve anlatımda farklı cümle yapıları kullanılır.
- Süreci kavrama- geliştirme aşamasında; amaçlar ve konu açıktır; giriş, gelişme sonuç bölümleri belirlenmiştir; örneklere, yorumlara yer verilmiş ve yazım hataları en aza indirgenmiştir.

Yazma sürecinin aşamaları incelendiğinde yazma eyleminin, sesleri harflere dönüştürme eyleminin ötesinde, bireyin zihinsel, duyuşsal olarak etkin katılımını gerektiren bir süreçte gerçekleştirildiği görülmektedir.

2.3. YARATICILIK

Günümüz dünyanın hızlı ve sürekli bir değişim içinde olduğu göz önüne alındığında önceden belirlenmiş bilgi kalıpları ve sınıflamalarla düşünerek çağa yetişmenin mümkün olmadığı görülmektedir. Yirmi birinci yüzyılda her alanda ve her sektörde bilginin taşıyıcısı olmaktan öte; düşünen, sorgulayan, kendini ifade edebilen, sorunlara çözüm bulan, var olanla yetinmeyip yeniyi üretmek için çabalayan “yaratıcı” bireylere gereksinim duyulmaktadır. (San, 1979:187; İpşiroğlu, 2006:9).

Yaratıcılık, “yeni ve özgün görüşler ortaya koyma, kişisel yapıtlar tasarlama ve gerçekleştirme, mantıklı değerlendirme yapabilme yetenek ve eğilimi” anlamına gelmektedir (Budak, 1998:77; www.tubaterim.gov.tr). Gündelik yaşama bakıldığında ise bu kavramın bir amacı gerçekleştirmek için bilinenin dışında bir yol kullanma veya ilgi çekici, “parlak” fikirler öne sürme anlamlarında kullanıldığı görülmektedir.

Yüzyıllar boyunca olağanüstü insanlara özgü, Tanrı vergisi bir yetenek olarak kabul edilen “yaratıcılık”, çağdaş görüşe göre her bireyde, yaşamın her

döneminde bulunan bir yetidir. Yaratıcılık “daha önce kurulmamış ilişkiler arasında ilişkiler kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme ya da anlam evrenimizi yeniden yapılandırma, bireyler için ya da kültür için yeniliğe gerçeklik katma” olarak tanımlanabilir (San,1979:177; 1985:99). Üstündağ (2009:1) yaratıcılığın ne, niçin, nerede, nasıl, kim, ne zaman vb. sorularının hemen her alanda sorulmaya başlamasıyla birlikte akla gelen ve tanımlanması güç kavramlardan biri olduğunu ifade etmiştir. Senemoğlu (2010:542)’nin “henüz doğru cevabı bulunmayan problemlere yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler, yeni buluşlar üretme yeteneği” şeklinde tanımladığı yaratıcılık, Torrance’e göre ise, problemlere, bozukluklara, bilgi eksikliğine, uyumsuzluğa, kayıp ögelere karşı duyarlı olma; bu ögelerle ilgili fikir ve varsayımların şekillendirilmesi, çözüme yönelik tahminlerde bulunma, varsayımları sınamak, sonuçları karşılaştırarak gerektiğinde değiştirip yeniden sınamalar yapmak ve sonucu ortaya koymaktır (Aslan vd., 1997:37; Sungur, 1997:13; Özden, 1998:45; Bal, 2014:251).

Oral (2008:1) “Yaratıcılık üretimin ve potansiyelin gücüdür. Herkes az veya çok, sanat, bilim, felsefe ya da spor alanında kendini gösteren bir yaratıcılık potansiyeline sahiptir.” görüşünü dile getirmiş, yaratıcılık uyandırıldığında gerçek üretim sürecinin başladığını ifade etmiştir. Ornstein ve Hunkins (2014:183) yaratıcılığın görsel, müzikal, bilimsel, el becerisi gibi birçok türünün bulunduğunu belirtmiştir. Yaratıcılık; yüksek performansın temel maddelerinden biridir ve bazı durumlarda risk almayı; olağanın ve çizilmiş çerçevelerin dışına çıkabilme, sınırları zorlayabilme, görüneni sorgulayabilme ve yorumlayabilme yeteneklerini gerektirir. Bu bağlamda yaratıcılık bir yetenekler örüntüsüdür. Yeni bir şey üretme ve hayal etme, sentez, analitik ve pratik yetenekleri olmadan yaratıcılıktan söz edilemez. Bireyin söz konusu yetenekleri denge içerisinde, belli bir süreç dâhilinde gösterdiği çabayla işe koşması ise süreç kavramını açıklamaktadır (Harris, 2009:9; Saban, 2009:138).

Burnham (2008), yaratıcılığın temel niteliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Hayal gücü, farklı bakış açısı ve özgünlük
- Süreç sonunca farklı bir sonuca ulaşma veya ürün ortaya koyma.
- Var olan ürün veya düşünceye yeni değer eklenmesi

- Bilgi, beceri ve niteliklerin yüksek düzeyde kullanımı
- Bir fark yaratmak, geliştirmek ve zenginleştirmek için yüksek potansiyele sahip olma.

Alanyazındaki diğer tanımlar incelendiğinde “yaratıcılık”, “toplumların ve bireylerin gelişimindeki itici gücü sağlayan; toplumsal veya bireysel sorunlara çözümler getirmek için ihtiyaç duyulan; sorgulama ve kalıpların dışına çıkmayla yeşermeye başlayan; bilginin yeni bir düşünce oluşturana kadar şekillendirilmesi, yeniden düzenlenmesiyle devam eden; farklı yollardan gidilerek özgün sonuçların ortaya konulduğu bir üretim süreci” şeklinde tanımlanabilir. Yaratıcılıkla ilgili tanım ve açıklamalarda “yeni” ve “problem çözüme” kavramlarının öne çıktığı görölmektedir (Emir ve Bahar, 2003:92; Maltepe, 2006:59b; Dikici, 2006; Saban, 2009:119).

Yaratıcılık; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların kesiştiği en üst basamakta yer almaktadır. Bilişsel alanda sentez, duyuşsal alanda kişilik haline getirme ve devinişsel alanda yaratma basamağı yaratıcılığın da temelinde yer alan “yeni, önceden var olmayan”ı ortaya çıkarmayı içerir (Güvenç,1993:146-147). Ancak Ornstein ve Hunkins (2014:183), yaratıcılığın zihnin niteliğini temsil ettiğini, hümanist ve bilişsel öğeleri barındırır da yaratıcılıkta bilişsel öğelerin ağır bastığını belirtmiştir. Bu yargıya dayanarak yaratıcılığın düşünce boyutunun ele alınması faydalı olacaktır.

Her ne kadar birbirinin yerine kullanılsa da yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları arasında anlam farkı vardır. Yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise daha kapsayıcı bir kavram olarak hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırmaktadır (Özerbaş, 2011:678).

MEB (2005) “yaratıcı düşünme becerisi”ni şu şekilde tanımlamıştır (Akt. Bal, 2014):

“...öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar. Ayrıntılı fikirler geliştirme ve zenginleştirme, sorunlara benzersiz ve kendine özel çözümler bulma, fikirler ve çözümler ortaya çıkarma; bir fikre, ürüne çok farklı açılardan bakma, bütünsel bakma alt becerilerini içerir...(s.250)”

Torrance, yaratıcı düşüncenin tek bir yetenekten ibaret olmayıp çok sayıda alt yeteneği içerdiğini belirtmiş ve bu yetenekleri dört başlık altında toplamıştır:

- **Özgünlük:** Sorulara benzersiz karşılıklar vermek ve sorunlara yeni çözümler üretmek, bir konuda yeni ve özgün düşünceler ortaya koymak, bir konuda değişik tepkiler yaratabilmek, buluşlar yapmak.
- **Esneklik:** Bireyin değişen koşullara uyum sağlayabilmesi, çok yönlü düşünerek bir konu veya olay hakkındaki düşüncelerini gerektiğinde değiştirebilmesi, farklı bakış açılarına sahip olması, aynı uyararla ilgili değişik fikirler üretebilmesi.
- **Akılcılık:** Bir konu hakkında çok sayıda fikir üretmek ve bu fikirleri hızlı bir şekilde sıralayabilmek, bunlar arasından en değerli olanları seçebilmek.
- **Zenginleştirme (açımlama):** Bir düşünceyi uzatma, ayrıntılara girerek açıklayabilme, fikirleri toplayabilme, basit uyarıyı ayrıntılandırarak özenle işleme ve karmaşık yapıda bütün oluşturabilme (Emir ve Bahar, 2003:92; Ersoy ve Başer, 2009:130-131; Senemoğlu, 2010:542; Hébert vd., 2002: 16)

Yaratıcı düşünme, soruna bilinçli ve mantıksal yaklaşımı içeren “hazırlık”, hazırlık aşamasını izleyen, fikirlerin demlendiği “kuluçka”, çeşitli sentezler sonucunda çözümün gerçekleştiği “aydınlanma” ve çözümün etkililiğinin sınındığı ve gözden geçirildiği “değerlendirme” aşamalarından oluşmakta; aydınlanma ve değerlendirme aşamalarında “merak, esin ve uygulama” ön plana çıkmaktadır (Sönmez, 2008:174).

Yaratıcı düşüncenin ortaya çıkabilmesi için bireylerin yakınsak (convergent) düşünmeden uzaklaşarak iraksak (divergent) düşünme alışkanlığı kazanması gerekmektedir. Yakınsak düşünmede; başlıca “bilinen” ve “öğrenilmiş” bilgilerden yararlanır. Yakınsak düşünme, beklenen, belirlenmiş ve olağan olana yöneliktir. Çözümlemesi için önceden belirlenmiş yöntemlerden yararlanabilecek, standartlaşmış, normalleşmiş türden sorunlar karşısında işe yarar, etkinlik kazanır, çözüm kolayca unutulur. Iraksak düşünme ise sürekli olarak yeni ilişkiler arayan ve geliştiren bir yetidir, önceden bir şey belirlemeden çeşitli doğrultularda özgürce yol alan düşünmedir. Çözüm için hangi adımın atılacağına önceden bilinmediği, keşfederek özgün ve yeni çözümün ortaya konulduğu, genellenmenin kolayca yapılabildiği; çözümün uzun süre hatırlanabildiği ve başka çözümler için esin

verebildiği düşünme türüdür. İraksak düşünme bir kişideki yaratıcı beceriyi yansıtan en önemli zihinsel süreçtir. Guilford, yakınsak düşüncüyü verimli olarak nitelendirse de yaratıcılığın dayanağının ıraksak düşünme olduğunu belirtmiştir (Vexliard,1966:116-117; San,1979:177; Aktamış ve Ergin, 2006:78; Özen, 2012:241).

Basit bir matematik probleminin sonuca ulaşacağı kesindir, bu problemle karşılaşıldığında izlenecek yol da bellidir, bu durumda yakınsak düşünme bireyi sonuca ulaştırabilir; ancak bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı problemler çoğu zaman karmaşık niteliktedir ve birey çözümü özgül şartları hesaba katarak kendisi bulmak durumunda kalacaktır (Oral, 2008: 4). O halde anlık gelişen ve standardı bulunmayan sorunları çözmeye yarayan ıraksak düşünme becerisi bireyler için daha çok önem arz etmektedir. Bu bilgilerden hareketle ıraksak düşünmeyi içeren yaratıcı düşünmenin yüzeysel, üstünkörü bir “farklılık” şeklinde sınırlandırılmayacağı; temeli sağlam bir zihinsel organizasyon olduğu söylenebilir. Bu sağlam zihinsel organizasyona sahip insanlar taşıdıkları bazı özelliklerle sıradan insanlardan ayrılır.

2.3.1.Yaratıcı Kişilik Özellikleri

Yaratıcılık doğuştan sahip olunan bir yetidir, her birey yaratıcılık potansiyeline sahiptir; ancak yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi veya ortaya çıkışı kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Demirel, 2010:241). Yaratıcılığı ölçen testler mevcuttur ancak her birey için bu testlerin uygulanması mümkün değildir. Yaratıcı bireylerin sahip oldukları bazı ortak özellikler, onların normal bireylerden ayırt edilmelerini sağlamaktadır.

Torrance (1965) ideal yaratıcı kişilik tipini tanımlamak için farklı ülkelerde ilk ve ortaokul öğretmenlerine yönelik bir anket hazırlamıştır. Her bir ifadenin dörtlü likert tipinde derecelendirildiği anket; ABD, Almanya, Hindistan, Yunanistan ve Filipinler’de her ülkeden 95 ila 375 öğretmene uygulanmıştır. Bu ülkelerde en fazla vurgulanan on ifade aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2.2. Farklı Kültürdeki Öğretmenlerin İdeal Yaratıcı Kişilik Tipine İlişkin Belirttikleri Özellikler (Ornstein ve Hunkins, 2014:184)

ABD	Almanya	Hindistan	Yunanistan	Filipinler
Bağımsız düşünme	Dürüstlük	Merak	Hareketli olma	Çalışkan olma
Merak	Mizah duygusu	Bağlılık	Uzak amaçları isteme	Bağlılık
Mizah duygusu	Çalışkanlık	Zamana bağlı olarak çalışma	Bütünlük	Nezaket
Diğer insanlara karşı kibar ve düşünceli olma	Bağımsız düşünce	Nezaket	Dürüstlük	Sağlık
Çalışkan olma	Zor görevleri yerine getirme isteği	Sağlık	Kurallara uyma	Diğer insanlara karşı kibar ve düşünceli olma
Başkalarının fikirlerini alma	Bağımsız karar verme	Öz güven	İyi hafızaya sahip olma	Zamana bağlı olarak çalışma
Kararlılık	Merak	Girişimcilik	Sağlık	Öz güven
Girişimcilik	Öz güven	Çalışkan olma	Fedakârlık	İyi hafızaya sahip olma
Dürüstlük	Sağlık	Sevecen olma	Öz güven	Zor görevleri kabul etme isteği
Bütünlük	Maceraperestlik	Kararlılık	Nezaket	Sevecen olma

Tablo 2.2’de yer alan veriler uzun süre önce elde edilmiş olsa da sonuçların büyük oranda geçerliğini koruduğu varsayılmakta; araştırma sonuçlarında yaratıcılığa yönelik vurgu yapılan kimi özelliklerin ülkelerin gelişmişlik düzeyine, kültürel değerlerine göre değişiklik gösterebildiği; “sağlıklı olma”, “nezaket ve başkalarına kibar ve düşünceli olma” gibi değerlerin ise tüm ülkelerde önemsendiği dikkat çekmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014:184-185).

Sternberg’in 1986’da ABD’de yaptığı, çeşitli alanlardaki akademisyenleri de içine alan araştırmasında ise, elde edilen görüşler arasından yaratıcılıkla ilgili altı özellik tanımlanmıştır. Bunlar sırasıyla; sıradanlığın dışında olma, fikirleri ya da olguları sentezleme, estetik düşünme ve hayal gücü, karar verme ve esnek düşünme,

keskin zekâ (toplumsal normları sorgulama açısından), başarıma ve tanıma dürtüsüdür (Ornstein ve Hunkins, 2014:184-185). Araştırmada farklı olarak zekâ ve yaratıcılık arasında bağ kurulmakta, yaratıcılığın özünde yer alan sorgulamanın zekâyıla ilgili olduğu belirtilmektedir.

Bunların yanında, alanyazında yer alan yaratıcı birey özelliklerini şu şekilde derleyebiliriz: Normal düşünen insanlardan farklı niteliklere sahiptirler, kimi düşünceleri çevreleri tarafından “aykırı” olarak nitelendirilebilir; problemlerin farklı yönlerini görerek alternatif çözümler üretirler; yeni, özgün ve değerli bir şeyler üretmek için veya bir şeyi başka bir şeye transfer etmek için hayal güçlerini kullanırlar; yeni durumlara kolay uyum sağlayabilirler; dikkatlidirler, çevreye ve diğer insanların değerlerine karşı duyarlıdırlar; özgüvenleri yüksektir, cesurdurlar, risk almaktan çekinmezler, kendilerinden emin yapıdadırlar, bağımsız olmayı tercih ederler; çevre ve dünyalarını biçim ve mekân ilişkileri ve de çok yönlü etkileşimler içinde görüp algılayabilirler; mizaha yatkın ve şakacıdırlar, çocukların dünyaya bakışına benzer bir doğal merak duygusuna sahiptirler; maceracıdırlar, keşfetmek onlar için vazgeçilmezdir; yüksek enerjiye sahiptirler, başarı ile motive olurlar, hırslıdırlar, bir sonuca ulaşana kadar durmak istemezler; estetik zevk sahibidirler; sıradan insanlara göre daha idealisttirler, hayatta yapmak istedikleri çok şey vardır, sürekli ileriye görme çabasındadırlar (Özden, 2003:174-176; Erdoğan, 2006:96; Saban, 2009:120; Senemoğlu, 2010:543).

Yukarıda sözü edilen özellikleri taşıyan bireyler, yetişkinler içinde küçük bir paya sahiptir. Ancak bu özelliklerin hemen hepsinin çocuklarda –özellikle de okul öncesi dönemde var olduğu açık şekilde görülmektedir. O halde çocuklukta -doğal olarak- herkeste bulunan yaratıcılık yetisinin körelmesine neden olan faktörler, körelmenin önüne geçmek için alınabilecek tedbirler veya bu yetiyi geliştirmek için başvurulacak yöntemler bireyi ve de toplumu şekillendirmede en önemli etkenlerden biri olan eğitimle doğrudan ilgili konulardır.

2.3.2.Yaratıcılık ve Eğitim

Bireyler hayatlarının ilk dönemlerinde doğal bir yaratıcılığa sahiptir. Bu durumun çocukların ve ergenlerin toplumların geleneksel tutum ve önyargılarından

uzak olmaları, henüz normlarla sınırlandırılmamış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir (Saban, 2009:98). Ancak yetişkinler söz konusu olduğunda bu türde bir genelleme yapılamadığı görülmektedir.

“Eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve tutumlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, geçmişin bilgi ve deneyimlerini düzenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma etkinliğidir (www.tubaterim.gov.tr).”

Buna göre, bireylerin çocukluktan yetişkinliğe geçiş süreci eğitimle yönlendirilmektedir. Piaget’ye göre eğitimin ilk ve en önemli hedefi, eski kuşakların yaptıklarını sadece tekrar eden bireyler değil; yeni şeyler üretme yeteneğine sahip, buluş yapabilen, yaratıcı bireyler ve kâşifler yetiştirmektir (Doğanay, 2007:314; Gürlen ve Üstündağ, 2014:444). Ancak Ersoy ve Başer (2009:130) çağdaş ülkelerde zorunlu eğitime ve eğitim sistemlerine getirilen en temel eleştirilerden birinin yaratıcılığın gelişiminin engellenmesiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Torrance (1966)’ın yaptığı araştırmada okul sisteminin yaratıcılığı körelttiği sonucuna ulaşılması da bu yargıyı desteklemektedir. Araştırmada ilkokulun ilk üç sınıfında yüksek yaratıcılığı olan çocukların diğer çocuklar ve öğretmenleri tarafından yadırgandığı, yılsunda bu olağan dışı düşüncelerini ortaya koymamaya ve beklenen düzeyde davranışlar göstermeye başladıkları görülmüş; aynı öğrencilerin 5. sınıfa geldiklerinde akranları tarafından onaylanan, beğenilen fikirler öne sürdükleri saptanmıştır (Akt. Öncü,1992:262). Araştırma sonucu, yaratıcılığın gelişiminin öğrenme ortamıyla doğrudan ilgili olduğunu göstermektedir.

Guilford “*Yaratıcılık, gökyüzünde aniden çakan bir şimşek gibidir.*” der (Öncü; 2003:37). Ancak bulutsuz bir havada şimşek çakma ihtimalinden söz edilemeyeceği gibi eğitim ortamında da gerekli koşullar sağlanmadığında öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya çıkması beklenemez. Yani yaratıcılığı geliştirmek için öncelikle okul ortamında ve öğretimin ilgili unsurlarında yaratıcılığı geliştirmeye yönelik düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Sönmez (2008:174)’e göre yaratıcılık zekâyla ilgili olmakla birlikte eğitimle geliştirilebilmektedir. Çocuklarda aşağı yukarı bir buçuk yaşından sonra kendini belli etmeye başlayan yaratıcılığı geliştirmek için öğrenme ortamını bu amaca uygun şekilde düzenlenmeli; öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikler

seçilmelidir. Yaratıcılığı geliştirmede 2-7 yaşlarında dramatizasyon, gösteri, yaratıcı drama ve rol yapma gibi teknikler öğrenci seviyesine uygun görülmekteyken; 11-15 yaşlarında soyut işlemler dönemine geçişle birlikte şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme gibi etkinliklerin tercih edilmesi gerekmektedir (Öncü, 2003:38; Demirel, 2010:242).

Eğitim dalı veya düzeyine bakılmaksızın sadece mantıksal düşünceye, mevcut olanı değerlendirmeye dayalı, ezberin temel yöntem olarak benimsendiği türde bir eğitim yaratıcılığın gelişmesini engellemektedir (Artut, 2001:140). Yaratıcılığın önündeki eğitsel engellerden biri de öğrenme sürecini öğrenciyle paylaşan, süreci yönlendiren öğretmenin taşıdığı özellikler ve tutumudur. Öğretmenin yeni önerilere değer vermemesi, bağımlılığı özendirilmesi; öğrencinin özgüvenini zedeleyen, cesaretini kıran, kısıtlayıcı, engelleyici, alaycı, farklı görüşlere kapalı, aşırı otoriter, önerilere değer vermeyen, düz okumayı vurgulayan, güvensiz, dogmatik ve katı davranışlarının olması yaratıcılığın ve yaratıcı düşüncenin önünde engel teşkil etmektedir (Sungur, 1997:30; Akdağ ve Güneş, 2003).

Bunun yanında, bazı öğretmen özellikleri yaratıcılığın gelişmesini desteklemektedir. Bunlar: Öğretmenin öğrencileri koşulsuz kabul ederek onların kişiliklerine saygı göstermesi ve hata yapabilme esnekliği tanınması; öğretme heyecanı duyması, öğrencilere model olması, öğrencilerle kolay iletişim kurabilmesi, olağan dışı fikirlere ve sorulara açık olması; hayal ürünü, yaratıcı fikirlere saygılı olması, öğrencilere fikirlerinin değerli olduğunu hissettirmesi, ölçme-değerlendirmeyi korku aracı haline getirmeden öğrencilere alıştırmaya olanağı sağlaması; algıların zenginleştirilmesi için çocukların gözlem ve hafıza eğitimine gerekli önemi vermesi, üretici düşünme yöntemi kazandırması, konuları öğrencilerin çevre ve yaşamlarından seçmesi ve öğrencilerin özelliklerine göre öğrenme ortamını düzenleyebilme yaratıcılığına sahip olması (Emir ve Bahar, 2003:95; Akdağ ve Güneş, 2003; Senemoğlu, 2010: 544; Özerbaş, 2011:688-689). Yaratıcılığın temelinde bağımsız ve özgür düşünme yatmaktadır. Yaratıcılık, baskıdan uzak, rahat ve eğlenceli ortamlarda gelişme imkânı bulur (İpşiroğlu, 2008:7). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamalıdır. Öğretmenin öğrencinin yaratıcılığının önündeki engelleri kaldırması ve ona bu yetisini geliştirecek imkânlar sunması –kuşkusuz- eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede, bilgi aktarımında bulunmaktan çok daha fazla yarar sağlayacaktır.

Çocukta yaratıcılığı geliştiren etmenler Çellek (2002:2-4) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Alguların zenginleştirilmesi için çocukların gözlem ve hafıza eğitimine gerekli önemi vermek,
- Üretici düşünme yöntemi kazandırmak,
- Yeni biçimler aramaya, bulmaya ve bunları anlatıp yorumlamaya yöneltme
- Sanat eserlerini inceleme,
- Duygu ve düşünceleri kullanma alışkanlığı kazandırmak, pratik, çabuk, kararlı, cesaretli olmalarına olanak tanımak,
- İmgelerinin geliştirilmesi,
- Öğrencinin çevresinin (sınıf, atölye, koridor) yapılan iş ve resimlerle donatılarak bir sanat çevresi yaratılması,
- Öğrencinin kendi kendine çalışıp, teknik yönden birikim ve doyum sağlayacağı ortam hazırlamak (kitaplık, atölye vb. yerlerden yararlanması gibi),
- Sanatsal etkinlikleri izleyebilme olanaklarının yaratılması (müze, sergi vs. gezilmesi),
- Konuların öğrencilerin çevresinden ve yaşamlarından seçilmesi.

Yaratıcılığın ortaya çıkması, gelişmesi ve devam edebilmesinde öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler de büyük önem taşımaktadır. Bireyler yaratıcılık sürecinde üretmenin sağladığı doyum hissinden ve yaratıcı davranışlarıyla elde ettikleri ürünlerin kendisiyle ilgili yeterliğini artırmasından dolayı yaratmaya devam ederler (Ornstein, Hunkins, 2014:183). Yazma becerisi, doğası gereği bir üretim sürecidir ve bu nedenle de yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisiyle doğrudan ilgilidir. Yaratıcı yazma öğrencilerin yazma becerileriyle yaratıcılıklarını birleştiren, söz konusu becerilerin etkileşim halinde birlikte gelişmesini sağlayan etkili bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.4. YARATICI YAZMA

Yazı yazmak, öğrenciler tarafından çoğu zaman zor ve sıkıcı bir etkinlik olarak görülür. Diğer dil becerilerinin aksine yazı yazarken sıkı kurallara bağlı kalma

zorunluluğu bu durumun nedenlerindedir. Yazma derslerinin ilk aşamasında kâğıt temizliği, harflerin şekli, yazının düzgünlüğü ve dil bilgisi kurallarına uygunluk gibi konuların ön plana çıkarılması öğrencilerde bu dil becerisine yönelik bir ön yargı oluşturmaktadır (Oral, 2008:7-8). Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri her zaman istenilen konuda ve türde yazma potansiyeline sahip olarak görmesi ve ilgilerini çekmeyen, bireysel farklılıklarına hitap etmeyen belirli bir konuyla sınırlandırmaları bu önyargıyı sağlamlaştırmaktadır. Elbette yazmanın da kendine özgü, öğrenilmesi gereken kuralları vardır ancak yeteri kadar örnekle karşılaşmamış, yazma alıştırmaları yapmamış öğrencilerin bu şartlarda istenilen düzeyde yazmaları da mümkün değildir. Bu nedenle söz konusu kurallar; öğrencinin ilgisini çeken konularda, düşünce ve hayallerini özgürce kâğıda dökebileceği bir ortamda yapılacak yazma çalışmalarıyla öğretilmelidir (Ungan, 2007:465; Tazebay ve Çelenk 2008:136).

Yazma türleri; amaçlarına, kapsamalarına ve dili kullanım biçimlerine göre öğretici yazılar (bildirme yazıları) ve yaratıcı yazılar olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır:

Öğretici yazma; insan ilişkileri, günlük işler ve gereksinimleri karşılamak için yazılan; çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilerin toplanıp sunulduğu, açıklandığı yazıları içermektedir. Öğretici yazılar özel bir yetenek veya yaratıcılık gerektirmez. Yazmayla ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olmak bu tür yazmada başarı göstermek için yeterlidir. Öğretici yazmada daha çok yazım ve noktalama gibi biçimsel kurallara uygunluk, söz dizimi ve anlatım konularında dilin hatasız kullanımı, düşüncenin amaca uygun şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır. Mektup, dilekçe, rapor, araştırma ve inceleme yazıları öğretici yazılardır (Pilancı, 2004:175; Tonyalı, 2010:53).

Roman, öykü, şiir, oyun gibi türler ise yaratıcı yazmanın kapsamına girmektedir. Bu tür yazmanın gelişmesi için yazma tekniğiyle ilgili bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Yaratıcı yazma için özel bir duyarlılık, özgün bir anlatım gerekmekte, yazma eylemi bu yolla bir sanat haline dönüştürülmektedir (Pilancı, 2004:175; Tonyalı, 2010:53).

Yazma türleri sınıflandırılırken öğretici yazma yerine işlevsel-teknik yazma terimini de kullanılmaktadır. Bireyin hayal gününe dayandırarak kendine özgü

şekilde ürünleri ortaya çıkarması yaratıcı yazma; bilgi aktarmaya dayalı, hayata ve gerçekte olanlara yönelik pratiklerin belli bir sıraya göre ve biçimle anlatıldığı yazılar ise işlevsel-teknik yazma olarak adlandırılmaktadır (Temizkan, 2010:630; Demir, 2013:87).

Teknik yazma ve yaratıcı yazma arasındaki farklar ise aşağıdaki biçimde tablolastırılmaktadır:

Tablo 2.3. Yaratıcı Yazma ile Teknik Yazma Arasındaki Farklar (Temizkan, 2010:631)

	Teknik Yazma	Yaratıcı yazma
İçerik	Gerçeğe dayanan, açık	Yaratıcı, mecazi ya da sembolik
Dinleyici, Seyirci	Özgül	Genel
Amaç	Bilgi vermek, eğitmek, ikna etmek	Eğlendirmek, cezp etmek
Tarz	Resmî, standart, akademik	Sanatsal, mecazi
Tavır	Nesnel	Öznel
Söz Dağarcığı	Özellikli	Genel çağrışım yapan
Düzen	Ardışık, sistematik	Keyfî, sanatsal

Tompkins (2000), çocukların “eğlenmek, sanatsal ifadelerini beslemek, yazmanın önemi ve işlevlerini açıklamak, hayal güçlerini geliştirmek, düşüncelerini açıklamak, kendini tanımak üzere açıklama yapmak ve okuma yazmayı öğrenmek” için yazmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçları gerçekleştirerek öğrencilere yeteri düzeyde yazma becerisi kazandırmak yalnızca bilgilendirici-öğretici yazılar yazdırmakla mümkün değildir. Önemli olan, öğrencilerin algı ve anlatım yeteneklerini geliştirmek, hayal güçlerini kullanmalarını ve zenginleştirmelerini sağlamaktır. Ancak bu şekilde dış dünyadan alınan izlenimler zihinde yeniden canlandırılarak özgün bir şekilde kâğıda dökülecektir (Öztürk, 2007b:271; Aşılıoğlu, 1993:146).

Ülkemizde yazma dersleri bilgilendirici-öğretici yazma ağırlıklıdır. Ders içinde veya yazılı sınavlarda “yazma” denildiğinde akla genellikle bir atasözü veya özdeyişin açıklandığı yazılar gelmekte; öğrencinin bu sözlerle ilgili önceden

belirlenmiş olan iletiyi belli bir biçimde kâğıda dökmesi beklenmektedir. Yani öğrenciye yazısına kendi imzasını atma şansı tanınmamaktadır.

Geleneksel yazma etkinliklerine etkili bir alternatif olarak karşımıza çıkan yaratıcı yazma; yaratıcılığı ve kişiliği geliştirici uygulamaya dayalı bir yazma yöntemidir ve kişinin dış dünyadan elde edilen izlenimleri, bir konudaki duygu ve düşüncelerini, hayal gücünü kullanarak farklı bir sunumla özgürce kâğıda dökmesi şeklinde tanımlanabilir (Aşılıoğlu, 1993:146; Oral, 2008:7-8; Gündüz ve Şimşek, 2012: 229).

Yaratıcı yazmada öğrenci, var olan bilgileri, kavramları, olayları bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri; normal değerleri zorlamadan alışılmışın dışına çıkarak yeniden kurgular, birbiriyle ilişkilendirir, farklı düşünceleri harmanlayarak özgün şekilde dile getirir ve zevkli bir yazma sürecinde yeni bir yazı ortaya koyar (Temizkan, 2010:638; Demir, 2013:88). Geleneksel yazma etkinliklerinden her yönüyle farklılık gösteren yaratıcı yazma tıpkı yaratıcılık tanımlarında olduğu gibi “özgünlük”, “yenilik” gibi ortak kavramları içeren farklı tanımlara sahiptir. Erdoğan (2012:38-39) yaratıcı yazmayla ilgili alanyazındaki bazı tanımları derleyerek şu şekilde aktarmıştır:

- Yaratıcı yazma hayal ürünü, özgün bir yazınsal ürün üretme gücüne sahip olmaktır (Ramet, 2007).
- Yaratıcı yazma basit bir sentezden öte yazar tarafından yeniden oluşturulan bir yazıdır (Robinson, 2007).
- Yaratıcı yazmanın sabit bir tanımı yoktur. Yaratıcı yazma, yazmayı kendini bulma, keşfetme ve kendini ifade etme sürecidir (Pardlow, 2003).
- Yaratıcı yazma düşünce ve ifadelerin özgünlüğü ile ilgilidir (Dev, Marwah ve Pal, 2009).
- Yaratıcı yazma, öğrencilerin ön bilgilerinin açığa çıkmasını sağlayarak onlara hayal güçlerini geliştirici çalışmalar sunmaktadır (Eliasova, 2001).
- Yaratıcı yazma, birçok düşünce ve kavram arasında daha önceden kurulmamış ilişkiler kurmaktadır (Harper, 2010).
- Yaratıcı yazma, bilgi iletmeden çok, dili kullanabilme yeteneğine sahip olmaya yardım etmenin bir yoludur (Brookes ve Marshall, 2004).
- Yaratıcı yazma belli hedefleri olmayan yapılandırılmamış bir etkinliktir (Sharples, 1999).

Miell ve McDonald; yaratıcı yazmanın basit bir problem çözme etkinliği olmadığını, bireylerin benzersiz, yaratıcı ve anlamlı tecrübelerini düşünmek, keşfetmek ve dile getirmek için dili kullanmaları gerektiğini; dil kullanımının paylaşım, araştırma ve tecrübelerin ifade edilmesi, birlikte çalışan öğrenciler arasındaki iletişim noktalarında etkili olduğunu belirtmiştir (Öztürk, 2007a:21). Bu bakımdan dil ve yaratıcı yazma arasında dinamik bir ilişki olduğunu söyleyebiliriz.

Yaratıcı yazmanın yaratıcı düşünme ve dil olmak üzere iki boyutu vardır. Robinson'un *"İnsanlar soyut olarak yaratıcı değildirler; bir şeyde yaratıcıdırlar - matematikte, mühendislikte, yazıda, müzikte, iş hayatında vb-. gerçekten bir şey yapmıyorsanız, yaratıcı olamazsınız."* sözünde vurguladığı gibi bireyin yaratıcı düşünme, hayal kurma gibi yaratıcı yazmanın önkoşulu olan yetilere sahip olması tek başına bir anlam taşımamaktadır. Buna göre yaratıcı düşüncenin ortaya çıkması için dile ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcı düşünce yaratıcı yazmanın zihinde yapılandırılmış ve ifade edilmeye hazır olan soyut boyutudur. Dil ise bu düşüncenin kâğıt üzerine aktarılmasını sağlayan somut boyutu oluşturur. Bu iki boyut birbirini tamamlayan ve geliştiren niteliktedir. Nasıl ki yazma ürününün niteliği yaratıcı düşüncenin gücüne bağlıysa, yaratıcı düşüncenin yazıya dönüşmesi de dilin etkili kullanılması ölçüsünde gerçekleşir (Temizkan, 2010:628; Bulut, 2012:12).

Buna dayanarak yaratıcı yazmanın etki alanının yalnızca yazma becerisi olmadığını, bu yöntemle birlikte öğrencilerin ana dili kullanımında da gelişme sağlanacağını söyleyebiliriz.

2.4.1.Yaratıcı Yazmanın Tarihsel Gelişimi

Yaratıcı yazmanın temelleri 1880-1940 yılları arasındaki süreçte atılmıştır ancak yöntemin günümüzdeki biçimini alması ve yaygınlaşması bazı sosyolojik gelişmelerle paralel şekilde 1970'li yıllardan sonra gerçekleşmiştir. 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında Harvard'da yazılan kompozisyonların yaratıcı yazının ilk örnekleri olduğu kabul edilmektedir. Özellikle I. Dünya Savaşı sonrası bireysellik olgusu toplum yaşamında ön plana çıkmaya başlamış, eğitim sistemlerinde ve kurumlarında da bu doğrultuda bir anlayış farklılığı meydana gelmiştir. Öte yandan eğitimde toplumsal yararın gözetilmesi fikrinin

yaygınlaşmasıyla birlikte pozitivist ve faydacı eğitime yönelik söz konusu olmuş; 1917 yılında “Report on the Reorganization of English in Secondary Schools” raporunun yayımlanmasıyla faydacı görüş, dil eğitimi bağlamında yazma eğitiminde de kendini göstermeye başlamıştır. Belirgin bir probleme çözüm bulmak amacıyla bir grup edebiyatçının yaptığı akademik çalışmanın ürünü olarak ortaya çıkan yaratıcı yazma, yazınsal çevrelerde dikkati çeken bir yöntem haline gelmiştir. 1931’de English Journal’ın yaptığı bir araştırmada 41 kolej ve üniversite programının bir bölümünde –belli bir amaca göre şekillenmemiş olsa da- yaratıcı yazmanın bazı biçimlerinin kullanıldığı belirtilmektedir (Maltepe, 2006b:58-59; Öztürk, 2007b:266-268; Temizkan, 2010:631-632).

Bunların yanı sıra yaratıcı yazmanın bireylerin yaşam deneyimlerini ve hayal dünyalarını açığa çıkardığı, öğrenciler için psikoterapik etkilerinin bulunduğu fikri benimsenmeye başlamış; 1950’li yıllara gelindiğinde II. Dünya Savaşı’nın insan psikolojisi üzerindeki yıkıcı etkisine karşılık rahatlatıcı işlevi olduğu görüşü yaygınlık kazanmıştır. Piaget’nin “Yeni Yöntemler” (1971) adını verdiği ve çocukların küçük yetişkinler sayılmamaları gerektiği, yetişkinlerle aynı zihinsel özelliklere sahip olmadıkları, bilgiyi alabilmeleri için ilgi çekici teknikler kullanılması gerektiği görüşleri yaratıcı yazma yöntemini şekillendirmesi açısından önem taşımaktadır. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını temel alan öğrenci merkezli eğitim için “yaratıcı yazma” işlevsel bir yöntem olarak görülmüştür (Aktaş, 2009:15-16; Temizkan, 2010:631-632).

1980’lerin başında Hariston daha önceki araştırma sonuçlarına dayanarak yazma öğretiminde bir değerler dizisi değişiminin söz konusu olduğunu belirtmiştir. Bu dönemde yazma eğitiminde “süreç yaklaşımı” kendini göstermiştir ve Flower ve Hayes tarafından yaratıcılık ve yazma arasındaki bağlantı tanımlanmıştır. Yazma eğitiminde ortaya konulan üründen çok, yazma sürecinin önemli olduğunu vurgulayan, yaratıcı yazmanın doğasına uygun olan süreç yaklaşımıyla yazma eğitiminde öğrenci ve öğretmenin rollerinin dağılımı tekrar yapılmış, değerlendirme biçimleri değiştirilmiştir (Maltepe, 2006b:59; Öztürk, 2007b:268; Temizkan, 2010:632).

Yaratıcı yazmanın tarihsel gelişimi genel hatlarıyla yukarıdaki şekilde gerçekleşmiş olsa da bu süreç ülkelere göre farklı seyir izlemiştir. Yaratıcı yazma,

Japonya’da 1920’li yıllarda “Sei Katsu” hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Amerika’da ise yaklaşık yüz yıldan beri varlığını sürdürmekte, serbest yazma (free writing), hızlı yazma (rapid writing), sınıflandırma (clustering) beyin haritalama (mind-mapping) vasıtalı yazma gibi birçok tekniğiyle kullanılmaktadır. Fransa’da 1960’lı yıllarda kurulan Potansiyel Edebiyat Atölyesi hareketi ile kullanılmaya başlayan yaratıcı yazma etkinliklerine, Almanya’da 1970’lerden itibaren halk eğitim merkezlerinden (volshochschule) başlanarak tüm öğretim kademelerinde yer verilmiştir. Ülkemize baktığımızda ise yaratıcı yazmanın ilkokuldan yüksek öğrenime kadar hiçbir öğretim kademesinde gereği gibi kullanılmadığı görülmekte, ülkemizde yöntemin öneminin idrak edilemediği anlaşılmaktadır (Temizkan, 2010:632).

Oysaki yaratıcı yazma toplumumuzda günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar hemen her alanda eksikliğini hissettiğimiz bireysel becerileri kazandırmayı sağlayan etkili bir yöntemdir.

2.4.2. Yaratıcı Yazmanın Sağladığı Yararlar

Yaratıcı yazmanın sağladığı yararları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Yaratıcı yazma yöntemi; öğrencide merak ve beklenti uyandırarak hayal gücünün kullanılmasını sağlar. Öğrencinin yazma kaygısını, korkusunu aşmasına ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur. Konu bulma konusunda öğrenciye rehberlik eder. Böylelikle yazma isteği duyan öğrenci yazma sürecini de kolaylıkla içselleştirebilir.
- Yazma becerisinin gelişmesi için alıştırma yapmak gerekir. Yaratıcı yazma; yazmayı planlama, yazım ve gözden geçirme gibi yazma sürecinin her bir aşamasında alıştırma yapma olanağı sağlar.
- Yaratıcı yazma yöntemi her ne kadar dil derslerine özgü gibi görünse de sanat, sosyal bilimler, matematik, müzik gibi birçok konu alanı ve beceri dersinde etkili bir şekilde kullanılabilir.
- Eleştiri ve baskı ortamı olmadığı için öğrencilerin her zaman ve herkese açıkça ifade edemedikleri duygu ve düşüncelerinden haberdar olmaya, onların iç dünyalarına, bilinçaltlarına inmeye imkân tanır. Bu sayede hem

öğrencilerin kendilerini tanımalarını hem de öğretmenler tarafından daha sağlıklı bir şekilde anlaşılmasını sağlar.

- Bütüncül öğrenme bütün duyuyla yapılan öğrenmedir, farkına varmadan gerçekleşir ve bu yüzden etkilidir. Yaratıcı yazma da öğrencinin tüm duyularıyla dünyayı algılamalarını ve kendi iç dünyalarını açığa çıkarmalarına imkân vererek bütüncül öğrenmeyi sağlamaktadır.

- Yaratıcı yazmada iş birliğine dayanan tekniklerle grup, hem yazının oluşturulması hem de paylaşılmasında sürecin bir parçasıdır. Öğrenciler etkinliklerde kurdukları etkileşim sonucu fikirlerini birlikte geliştirme fırsatı bulur. Karşılıklı paylaşımlar öğrencilerde dinleme ve dinletmeyi özendirerek daha eğlenceli bir ortam meydana getirir ve öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir.

- Yaratıcı yazmada her öğrenci kendi yazma sürecini ve ürününü seçme olanağına sahiptir. Metinlerin oluşturulmasında nicel ölçütler belirlenmediğinden başarılı ve deneyimli öğrenciler gibi başarısız ve deneyimsiz öğrenciler de aynı şekilde yazmaya özendirilir, gereksinimlerine uygun görevler alır.

- Yaratıcı yazma, öğrencilerin kendi fikirlerini özgürce dile getirmelerini sağlarken başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı gösterme ve onları kabul etme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olur.

- Metin tamamlama, dönüştürme gibi etkinlikler yoluyla öğrencilerin farklı yazınsal türde metinlerle karşılaşmaları, yeni ifade biçimleri oluşturmaları ve farklı bakış açılarını görmeleri sağlanmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin farklı türde metin oluşturmaları kolaylaşmaktadır.

- Öğrencinin kafasında canlanan fikirleri, hayalleri, yaşantılarını ve gözlemlerini kurgusal bir bütünlük içinde temellendirerek özgün bir metne dönüştürmesi ve ortaya çıkan metni düzenleme faaliyetleri, yazma becerilerini geliştirir.

- Kurgusal bir dünyada yer alan karakter, imge ve olayları inandırıcı kılma çabası öğrencilerin ikna becerilerini geliştirir.

- Tanımlama, gözleme, düşünme, sorgulama, yorumlama, eleştirme ve organizasyon yetilerinin; yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesine destek olur (Akt. Maltepe 2006:38-40; Kuvanç, 2008:69-70; Temizkan, 2010:629-630; Ak, 2011:27-28; Susar, 2011:24).

Yaratıcı yazmanın bu yararları göz önünde bulundurularak söz konusu yöntemin eğitim-öğretimde yöntem seçiminde gözetilen faydalılık ve kullanılabilirlik ilkelerine uygun olduğu, ana dili öğretiminin yanında eğitimin de amaçlarıyla örtüştüğü yorumu yapılabilmektedir.

2.4.3.Yaratıcı Yazmanın Amaçları

Yaratıcı yazmanın her öğrenciden usta bir yazar ortaya çıkarmak gibi bir amacı bulunmamaktadır. Önemli olan, öğrencilerin içindeki gizli yaratıcı gücü ortaya çıkarmak, potansiyellerini değerlendirebilmektir. Kaldı ki tıpkı yaratıcılıkta olduğu gibi yaratıcı yazmada da bireyin sahip olduğu potansiyel ölçüsünde üst düzey başarıdan söz edilebilir. Yazınsal yeteneği sınırlı olup yazmaya istek duyan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesi de yaratıcı yazmanın amaçları arasındadır (Aşılıoğlu, 1993:146; Gündüz ve Şimşek, 2012:229).

Bu çerçevede yaratıcı yazmanın amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin sıkıcı, sıradan, tek düze yazılar yazmak yerine özgün, akıcı, ilgi çekici bir şekilde ortaya koymalarını,
- Dili yaşamda etkin bir şekilde kullanabilmelerini,
- Bilgiyi keşfetmelerini, hayal dünyalarının zenginleşmesini; duyma, duyumsama, düşünme, sezme, gözlemlene yetilerinin bütünlük içinde gelişmesini,
- Dilin doğru kullanımını salt bilgiye değil, uygulamaya dayalı etkinliklerle işleve bakarak bulmalarını,
- Düşünme ve algılama, akıl ve duyguların karşılıklı alışveriş içinde birbirini tamamlamasını,
- Duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini kurgusal bir bütünlük içinde ifade etmelerini,
- Yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşmalarını ve arkadaşlarının yazdıklarından haberdar olmalarını,
- Kafalarındaki ön yargıları, kalıpları aşarak “ben”i ortaya çıkarıp özgün bir dil oluşturmalarını,
- Alımlama, gözlemlene, eleştirme, sorgulama, yorumlama, analiz ve sentez gibi becerilerinin gelişmesini sağlamak (İpşiroğlu, 2006:11-12; Akt. Öztürk, 2007a:22; Kuvanç, 2008:65; Temizkan, 2010:630-649).

Yaratıcı yazmada söz konusu amaçların gerçekleşmesi için öncelikle uygun şartların hazırlanması gerekmektedir. Bu şartların başında kuşkusuz yaratıcı yazma etkinliklerine yön verecek, yaratıcılığı teşvik eden, yaratıcı yazmanın amaçlarıyla örtüşen ve bu amaçların gerçekleştirilmesi için uygun niteliklere sahip bir öğretim programı yer almaktadır.

Quandt'e göre yaratıcılığı teşvik eden bir yazma programının dört çeşit faydası vardır;

1. Çocukların zihinsel değerlerine sahip çıkmalarını sağlar,
2. Bir özellik olarak yaratıcılığı teşvik eder,
3. Yazmayla ilgili güven ve pozitif tutumların gelişimine yardım eder,
4. Etkili yazarları oluşturmada gerekli olan temeli sağlar (Akt. Öztürk, 2007a:27-28).

Bu yararlar gözetilerek hazırlanacak bir program için yol gösterici ilkeler Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee (1998) tarafından şu şekilde açıklanmıştır (Akt. Maltepe, 2006):

- Öğrenciler dili dildeki yaşantıları ile öğrenirler: Yaratıcı yazma yaklaşımı ile hazırlanacak bir programda öğrenciler, edebî türleri kendi yaşantılarıyla tecrübe etmeli, öğrenme sürecine etkin olarak katılmalıdır. Öğrenciler okudukça ve yazdıkça kendileri, diğerleri ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olurlar.
- Yaratıcı yazma programının odağı anlam ve düşünceler olmalıdır: Yaratıcı yazmanın öğrencilerle ilgisi kendi düşüncelerinin eşsiz ifadesi ve keşfidir. Düşünceler doğrudan ya da dolaylı(hayal gücü kullanımıyla) ifade edilir. Düşünceler öğrencilerin görüşlerini, görüş açılarını, karşıtlıklarını ifade eder.
- Yazım türlerinin yapısı ve dilin kullanımında kurallar ve formüllerden daha çok anlamın nasıl oluşturulduğu ve açıklandığı üzerinde durulmalıdır.
- Okuma, öğrencilerin yazar olarak gelişmeleri için zorunludur: Okuma yoluyla öğrenciler diğer yazıları sorgulayarak dili ifadeli ve yaratıcı kullanmak için geniş dağılımlı olasılıkları görürler.
- Öğrenciler onlara ilham veren yazarları okuyarak kendi yazma nedenlerinin, estetik duygularının farkına varırlar.

- Öğretmenler öğrencilere kendi yazım modellerini seçmede hoşgörüyü yaklaşmalıdır: Öğretmen, öğrencileri farklı alanlara sürükleyecek bir rehber gibi davranmalı, ama başlama noktası öğrenci tarafından belirlenip değerlendirilmelidir.
- Yazma etkinlikleri öğrencilerin ilgileri ve seçimleri dikkate alınarak düzenlenmelidir: Kendi yolları içinde konuları keşfetme ve konuları seçme özgürlüğü, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu etkiler.
- Öğretmen, ön yazım etkinliklerinde öğrenciye geniş bir çerçevede seçenekler sunmalıdır.
- Yaratıcı yazılar bir hayal gücü ürünü olarak görülmelidir: Hayal gücü; yaratmaya, yaratıcılığın haz ve doyum gücüne, gelecekle ilgili yorum yapılmasına, öğrencinin diğerlerinin yerine kendini koymasına olanak tanır. Öğrenciler, yaratıcı yazmada dili kullanarak kendileri ve okuyucular için temsili bir dünya yaparlar.
- Yaratıcı yazma sınıflarında yazma ürünleri öğrencilerin farklı bakış açıları ile tartışılmalıdır: Yazım hakkındaki üretici tartışma, öğrencilerin yazının önemini anlamasına yardım eder. Bu, ayrıca öğrencilere diğerlerinin düşüncelerinden yararlanması için bir fırsat yaratır.
- Öğretmen sınıfta öğrencilerle beraber yazmalıdır: Öğretmen çocuklara verdiği konu hakkında kendisi de yazarsa aslında bunun çok basit bir etkinlik olmadığını anlayacaktır. Öğretmenin yaratıcı yazı çalışmaları yapması, hem kendi yazım becerilerini geliştirecek, hem de öğrencilerin duygularıyla özdeşim kurmasına yardımcı olacaktır(s.34-36)

Yaratıcı yazmanın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için söz konusu ilkelerin göz önünde bulundurulmasının yanında, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin de yaratıcı düşünmeyi ve yaratıcı yazmayı teşvik eden, destekleyen davranışlar göstermesi; engelleyici davranışlardan kaçınması gerekmektedir.

2.4.4.Yaratıcı Yazmada Öğretmenin Rolü

Yaratıcılık ve yaratıcı yazma becerisi çocuklarda doğal olarak bulunmaktadır. Bu yeteneğin belli şekillerde somutlaşması, hayat bulması ve gelişmesi için öğrenme ortamı belli niteliklere sahip olmalıdır. Örnek olarak; bir çiçek bahçesini ele alalım; her tohum çiçek açma potansiyelini içinde taşır; yeşerebilmek, ardından çiçek verebilmek için ise toprağa, suya ve havaya ihtiyaç duyar. Ancak çoğu zaman bu unsurların varlığı tek başına yeterli olmaz;

yetiştirilecek çiçeğin türüne, ihtiyacına göre toprağın zenginleştirilmesi, suyun miktarının ayarlanması, havanın ısısının dengelenmesi gerekebilir. Bir bahçeden söz ediyorsak bu işleri yapan kişi bahçıvan olacaktır. Örneği eğitim ve öğretim ortamına uyarladığımızda bahçe, sınıf ortamını; bahçıvan ise öğretmeni temsil edecektir.

Yaratıcı yazma çalışmalarında sınıf ortamı, yaratıcılığı ve yaratıcı yazmayı teşvik edecek ölçüde düşünce serbestliğine, iş birliğine imkân tanınmalı; *fikirlerle dalga geçilmeyen, olumlu desteğin sağlandığı ve hata yapmanın baskı görmediği nitelikte olmalıdır* (Ak, 2011:40). Yaratıcı yazma etkinliğinin amacına ulaşması için uygulamanın yürütücüsü ve ortamın hazırlayıcısı olan öğretmenin de önceki örnekte olduğu gibi işinin ehli bir bahçıvan gibi öncelikle öğrencilerini iyi tanınması, onların ihtiyaçlarının, zayıf ve güçlü yönlerinin farkında ve iletişime açık olması gerekmektedir. Yazma sürecinde öğretmenin yanlışlar karşısında olumsuz eleştirilerden kaçınması, öğrencilerin yanlışlarına doğrudan müdahale etmemesi, yanlışlardan ziyade doğrulara vurgu yapması gerekmektedir. Ungan (2007), Brillant'ın konuyla ilgili olarak öğretmenlere yaptığı önerileri şu şekilde aktarmaktadır:

- Öğrencilere neyi doğru yaptıklarını söyle,
- Öğrencilere açık ve özel dönüt ver,
- Yargılamadan ziyade onlarla iletişim kurmaya odaklan,
- Öğrencilere çeşitli iyi yazı örnekleri temin et,
- Yazdıkları ilk metni, daha sonra yazacaklar ile karşılaştırmak için sakla (s.465).

Bunun yanında öğretmenlerin yaratıcı yazma çalışmalarında yapmaması ve öğrencilerden beklememesi gereken bazı davranışlar da vardır. Bu davranışlar şu şekilde sıralanabilir (Öztürk, 2007b):

- Öğrencilerden düşünmelerine fırsat tanımadan yazmalarını isteme,
- Öğretmenlerin dışarıdan değerlendirici rolünü oynaması,

- Öğrencilerden, düşünceden çok biçimi vurgulamalarını isteme (Biçimler fikirleri takip eder. Bir yazar yarattığı kahramanın değerini kavrarken biçimler düşüncelerden akar),
- Öğrencileri, yaratma zevkinden uzaklaştırma. (s.272)

Yaratıcı yazma sürecinde öğretmen, metinler oluşturulurken kendi fikirlerini öğrencilere kabul ettirmeye çalışmaz; bu süreçte öğretmenin yükümlülüğü, öğrencilerle yakından ilgilenecek onlara rehberlik etmek ve onları desteklemektir. Bunun için yazma sürecinde öğretmen, gerektiğinde kendini geri plana çekip uzaktan gözlem yapmalı, gerektiğinde ise denetimi ele alarak yönlendiren, denetleyen, danışman konumunda bulunmalı, bu konuda dengeyi kurabilmelidir. Öğretmen iyi bir kurgunun mantıksal bir uyum içinde ve gerçeklere dayalı olmasının gerekliliğini vurgulayabilmeli; yazım tekniği bakımından öğrencilerine model olmalı, öğrenciye nasıl yazılacağını söylemekle kalmayıp onunla birlikte yazma etkinliklerine katılmalıdır. Çünkü öğrencileri anlayabilmek, onlarla özdeşim kurabilmek ancak yazma deneyimine sahip olmakla mümkündür. Yazma sürecinde öğretmenin öğrencilere fikir üretmeleri için zaman, ürettikleri fikirleri paylaşmaları için fırsatlar sağlaması, farklı yazı türlerinde kendilerini ifade etmelerini beklemesi, yazdıkları üzerinde değerlendirme ve düzeltme yapmaları için cesaretlendirmesi, grup etkinliklerini teşvik etmesi gerekmektedir. Bu tutum içindeki öğretmen, öğrencilerin yazma etkinliklerine olan ilgilerinin sürekli canlı kalmasını ve öz saygı geliştirmelerini sağlayacaktır (İpşiroğlu, 2006:199; Maltepe, 2006b: 64-65; Öztürk, 2007b:271-272; Oral, 2008:25; Temizkan, 2010:636).

Yaratıcı yazmada sürecin etkililiğinde öğretmenin üstlendiği rolün önemi büyüktür; ancak öğretmenin sorumlulukları yukarıda sıralananlarla sınırlı değildir. Etkili bir yaratıcı yazma yöneticisi yaratıcı yazmanın değerlendirilmesinde de sıradan değerlendirme ölçütlerinden sıyrılmalı, sürecin bir parçası olan değerlendirme aşamasını beceri kazandırma aracı olarak kullanabilmelidir.

2.4.5.Yaratıcı Yazmada Değerlendirme

Okul sisteminde değerlendirme ve kıyaslama ön plandadır. Pek çok öğretmen yaratıcı yazmada değerlendirmenin imkânsız olduğunu düşünse de söz

konusu eğitim sisteminde yaratıcı yazma etkinliklerinin de değerlendirmesi elbette yapılacaktır. Ancak bu değerlendirme tıpkı yazma sürecinde olduğu gibi alışlagelmiş değerlendirmelere göre bazı farklılıklar içerecektir (Öztürk, 2007a:40-41; Oral, 2008:15)

Yaratıcı yazmada hem ortaya çıkan ürünün kendisini değerlendirmek (ürün yönünden değerlendirme) hem de yazma sürecini, gelişim aşamalarını değerlendirmek (süreç yönünden değerlendirme) mümkündür (Bulut, 2012:97). Bireyin yazmış olduğu yazısını kapsamlı bir şekilde değerlendirmenin yanında, bu yazıyı nasıl yazdığını da değerlendiren, öğrencinin başarısını tek bir açıdan değerlendirmek yerine süreç içerisindeki gelişimini de ele alan bu tür değerlendirmeye “tümel değerlendirme” denir (Maltepe,2006a:44; Öztürk, 2007a:40).

Tümel değerlendirmenin bir parçası olan süreç yönünden değerlendirmede öğrencinin ne kadar çaba harcadığı, ne kadar hevesli olduğu, sebat, sabır ve kendini geliştirme isteğine sahip olup olmadığı, yazdıklarını başkalarıyla paylaşması ve onların yazdıklarındaki duygu ve düşünceleri saygıyla kabul etmesi önemli ölçütlerdir. Bu durum, her öğrenci bireysel farklılık taşıdığı ve gelişimde farklılık gösterdiği için öğrencilerin ayrı ayrı değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Oral, 2008:22). Chenfeld, öğrencilerin yazma süreci bakımından değerlendirilmesinde öğretmenin gözlem ve algılamalarının önem taşıdığını belirterek bu konuda sınıf kontrol listelerini önermiştir (Maltepe, 2006a:46).

Yaratıcı yazma ürününün değerlendirilmesinde ise yazıyı sadece dil bilgisi kuralları, mantık akışı yazım kuralları veya noktalama işaretlerinin kullanımı gibi ölçütlerle değerlendirmekten kaçınmak gerekir. Yazmadaki yaratıcılığı belirleyecek somut ölçütler bulunmadığından öğretmenler için bu yanılgıya düşmek olasıdır. Kaliteli yazılar bu gibi özelliklere sahip olsa da yaratıcı yazılarda aranan niteliklerin öğrencilerin belli konulardaki duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaları, özgün, akıcı fikirler üreterek duygu ve düşüncelerini cesaretle, dürüstçe ve etkili biçimde kâğıda dökmeleri olduğu unutulmamalıdır (Öztürk, 2007a:48; Bulut, 2012:98).

Yaratıcı yazmanın değerlendirilmesinde öğretmen önyargılardan uzak durmalı; öğrencinin kişiliğini değil, yazıyı değerlendirmelidir. Yazının değerlendirilmesinde olumsuz ifadeler kullanmaktan kesinlikle kaçınılmalıdır. Sınıf

atmosferinin doğası gereği öğrenciler öğretmenlerinin her hareketini dikkatle izlemektedir. Bu nedenle öğretmen yazıdan hoşnut olduğunu ifade eden bir beden dili kullanmalıdır. Düzeltici dönütler olumlu ifadelerle bağlanmalıdır (Yıldız, 2008:251; Oral,2008:21).

Değerlendirmede önemli olan bir başka nokta ise öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmesinde kendi görüş ve düşüncelerinin etkisinde kalmaması gerektiğidir. Öğretmenin sadece rehberlik yaptığı unutulmamalıdır. Ayrıca her öğrencide farklı düzeyde bulunan yaratıcılık yeteneği yine her öğrenci için farklı düzeylerde performansa dönüşecektir. Bu nedenle değerlendirmede öğrencilerin bireysel farklılıkları göz ardı edilmemelidir (Temizkan, 2010:637). Yazma ürünlerinin değerlendirilmesinde bu gibi zorlukları en aza indirmek için öğretmenlerin kullanabilecekleri önemli araçlardan bir diğeri puanlama yönergeleridir (rubrics). Öğretmenler, puanlama yönergelerini aşağıdaki soruları cevaplamak için kullanırlar (Maltepe, 2006a):

1. Değerlendirilen metin ne kadar iyidir?
2. Metni yazan öğrenci, yazısında iyi bir yazıda bulunması gereken niteliklerden ne kadarını kullanmış? (Bu sorunun cevabı, öğretmenlerin öğrencilerin yazınlarında ne aranması gerektiğinin ve iyinin ne olduğunu belirlemenin her öğrencinin öğretimsel gereksinimlerini belirlemek kadar önemli olduğunu fark etmesine yardımcı olur.)
3. Öğrenci, metni oluştururken iyi bir yazının niteliklerinden hangilerini etkili olarak kullanmıştır? (Bu sorunun cevabı da öğretmenlerin her bir öğrenciye hangi konularda destek verilmesi gerektiğine karar vermesini kolaylaştırır (s.51).

Yaratıcı yazmanın değerlendirilmesine öğretmen değerlendirmesinin yanında öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi de kullanılabilir. Yazma sürecinin her aşamasında etkin rol üstlenen, yazma çalışmaları yapan, yazdıklarını düzelterek kendi yazma süreçlerine odaklanan; arkadaşlarının yazdıklarındaki duygu ve düşünceleri saygıyla kabul eden öğrencilerin öz değerlendirme ölçekleri, puanlama yönergeleri ve akran değerlendirme formları kullanarak değerlendirme sürecine dâhil olması yaratıcı yazma etkinliklerinin başarıya ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanında yaratıcı yazmada öğrencilere hem yol gösteren hem de yazma sürecine katılarak örnek olan öğretmenin kendisini de değerlendirmesi önerilmektedir. Kontrol listeleri kullanılarak yapılacak bu öz değerlendirme, öğretmenin süreç boyunca rol ve sorumluluklarını ne derece yerine getirdiğini fark

etmesini sağlayacak, sonraki uygulamaların niteliğini artıracaktır (Maltepe, 2006a:61; Temizkan, 2010:637; Ak, 2011:43).

2.4.6.Yaratıcı Yazıların Özellikleri

Yaratıcı yazma süreci geleneksel yazma sürecinden farklıdır. Buna bağlı olarak yaratıcı yazılar da sıradan yazma ürünlerinden farklı niteliklere sahiptir. Yaratıcı yazıların ortaya çıkabilmesi için öğrencilerin sıra dışı düşünebilmeleri, sınırların dışına çıkabilmeleri; hayallere, düşünme becerilerine, deneyimlere, başkalarının bilgi ve deneyimlerinden faydalanabilecekleri zengin bir edebî çevreye, yeterli zamana, psikolojik olarak kendilerini güvende hissedebilecekleri yazım-paylaşım ortamına sahip olmaları gerekmektedir (Öztürk, 2007a:25; Bulut, 2012:72). Bu gibi şartlarda ortaya çıkması beklenen yaratıcı yazıların taşıdığı nitelikler şu şekildedir:

- Yazma parçaları fikirler üzerine inşa edilir. Öğrenciler ilgi çekici buldukları fikirlerini ayrıntılandırarak geliştirir ve derinleştirirler. Yazıda anlatılacak anlamlı söz ve bilgi, kendine has, ilginç ve merak uyandıran bir içerik sunulmalıdır.

- Yaratıcı yazılarda belirli bir tasarı ve organizasyon vardır, fikirler gelişigüzel şekilde sıralanmaz. Yazının başında okuyucu metne bağlanır, amaçlar tanımlanır, fikirler mantık süzgecinden geçirilir, fikirler arasında geçiş sağlanır, okuyucunun zihninde oluşacak sorulara cevap verilir ve yazı tatmin edici şekilde sonlandırılır.

- Yaratıcı yazılar bir hareket içerir. Yazar, yazının yapısını oluştururken akıcı olma, okuyucuyu sürükleme, okuyucuya çeşitlilik sunma, konu ve karakterlerin özellikleri uygun bir ilerleyiş ve tekdüzelikten uzak olma gereklerini yerine getirir. Yazı doğal bir ritme sahiptir, okunması kolay ve zevklidir.

- Yazarın okuyucuyla konuşması; okuyucuyu ikna etmek, yazıdaki karakterleri okuyucu için gerçekçi kılmak, yazıda güçlü ve belirgin şekilde etkisini hissettirebilmek, okuyucuya “ses”ini duyurabilmesi için özgün bir üslup kullanması gerekmektedir. Bu üslup yazarı yazıdaki karakterlerin önüne geçirmeyecek derecede olmalı, mümkün olduğunca fikirler karakterlerin ağzından aktarılmalıdır.

- Yazı, okura gösterilen sorunlara üretilen özgün çözümleri içerir.

- Kelimelerin dikkatle seçilmesi yazıyı anlamlı ve ilgi çekici kılar.

Yaratıcı yazılarda öğrenciler dilin olanaklarının sonuna kadar kullanır, kelimeler

arasında ahenk oluştururlar; yazılarını tasarlama ve gözden geçirme aşamalarında kelime seçimine odaklanırlar.

- Olay ve kişiler mizah unsuruyla harmanlanarak anlatılır, özerk şekilde değerlendirilir.

- Yaratıcı yazılar yazarın yaratıcı düşünme becerisini sonuna kadar kullanabildiği yazılardır. Özgün deneyim, mevcut olanı farklı biçimde ifade edebilme; deyim ve benzetmelerden yararlanma, farklılıkları belirtebilme gibi özellikler bu yazılarda göze çarpar.

- Bu özelliklerin yanında yaratıcı yazılarda yazım, noktalama, söyleyiş ve dil bilgisi kurallarına uyma nitelikleri aranmaktadır. Öğrencinin yazma sürecinde geri planında bıraktığı bu ölçütler özellikle ön okumanın ardından yazının kolay okunabilirliğini artırmak için kullanılır (Öztürk, 2007a:25; Oral, 2008:12-13; Akt. Aktaş, 2009:16).

Daha önce de belirtildiği gibi yaratıcı yazma her öğrenciden usta bir yazar ortaya çıkarma amacı taşımaz. Dolayısıyla her yaratıcı yazma ürününün de bir sanat eseri olması beklenemez. Önemli olan, ortaya çıkan ürünlerin öğrencinin yazı yazma becerisindeki gelişme sürecini yansıtıyor olmasıdır; çünkü bu ürünler nihai amaç değil, sürece katkı sağlayan birer araçtır.

2.4.7.Yaratıcı Yazmayı Geliştirici Teknikler

Yaratıcı yazma yöntemi, yazma öncesinde ve yazma sürecinde kullanılan birçok tekniği içinde barındırmaktadır. Öğrencilerin ilgi, tutum, ders başarısı gibi bireysel farklılıklarını dikkate almanın bir gereği olan bu çeşitlilik, uzun vadeli yazma çalışmalarının öğrenci üzerindeki olumlu etkisinin sürekli hale gelmesine yardımcı olmaktadır. Daha önceki bölümlerde yaratıcı yazıların özellikleri, yaratıcı yazma programları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken noktalar, yaratıcı yazmanın amaçları, yazma sürecinde öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar ve yaratıcı yazmada değerlendirmeyle ilgili bilgiler verilerek yazma sürecinin temellerini oluşturan ve çevreleyen unsurlar ele alınmıştır. Bu unsurların öğrenci için somut yaşantıya dönüşmesi ve yazma sürecinin amacına ulaşmasında yaratıcı düşünme önemli bir etkidir. Yaratıcın yazma etkinliklerinden önce uygulanacak farklı yöntemlerle yaratıcı düşüncenin harekete geçirilmesi gerekmektedir.

Bulut (2012), Böttcher (1999)'in altı grupta topladığı bu yöntemleri şu şekilde aktarmıştır:

1. Fikir birliği yöntemi: Bu yöntemde fikirlerin ağ oluşturmaya hizmet eden bir yönerge, bir tema önceden verilir. Böylelikle fikirlerin, resimlerin, hatırlamaların, söylentilerin, renklerin vb. bireysel olarak şekillendirilmesinde öğrencilere yardımcı olunur. Öğrencilerin yazma çekingenliğini yenmede sıkça kullanılan fikir birliği yönteminin; kümeleme (cluster), kavram haritası, beyin fırtınası, otomatik yazma, akrostiş, hayal yolculuğu gibi alt yöntemleri de vardır.

2. Yazma oyunları: Yazma oyunları, yaratıcı yazma yöntemlerinin bir araya getirildiği ve çoğunlukla işbirlikli çalışmayı gerektiren bir aşamadır. Yazma oyunlarının amacı, yazmayı kolaylaştırıp eğlenceli hale getirerek yazmaya başlangıç konusunda öğrencilere yardım etmektir. Öykü bütünleştirme, sözcük avı, sözcük torbası, sözcük sepeti vb. etkinlikler yazma oyunlarına örnek olarak verilebilir.

3. Kurallara ve yöntemlere göre yazma: Bu yöntemde öğrencilere örnekler verilerek bunları kendilerine göre şekillendirip geliştirme olanağı tanınır. Bu yöntemde yapılandırılmış yazma da denir. Kurallara ve yöntemlere göre yazma; haiku, kartopu şiiri gibi uygulamaları içerir.

4. Edebi yazma ve edebi türlere göre yazma: Burada önceden verilen edebi metinlere ve bu metinlerdeki kurallara göre yazma söz konusudur. Edebi metinler yoluyla bir taraftan ifade olanakları, diğer taraftan da estetik edebi karakterler, metnin şiirsel dili ve farklı bakış açıları sunulur. Öğrenciler bu özellikleri dikkate alarak verilen metinleri tamamlama, indirgeme ve dönüştürme çalışmaları yaparlar.

5. Uyarıcı yazma: Uyarıcı yazma, öğrencileri yazma eylemine çekmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde, yazma iklimi, coğrafya, resimler, müzik, dans, sözcükler, paragraflar vb. yazma uyaranları kullanılarak öğrencilerin yazmaya güdülenmesi sağlanır.

6. Yaratıcı metinleri sürekli yazma: Bu yöntem öğrencileri metin üzerinde çalışarak yukarıdaki yöntemlerin tümünü kullanarak metin yaratmaya ve üretmeye yöneltir. Öğrencilerin bütün yöntemler arasında bağlantı kurabilmesi için motivasyonlarının yüksek olması gerekir (s.77-78).

Yaratıcı yazma çalışmalarında beynin her iki yarım küresinin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasını hedefleyen uygulamalar da önem taşır. Yaratıcı düşüncenin oluştuğu başlangıç aşamasında beynimizin sağ yarım küresi (imgelem gücü, çağrışımsal düşünme), üretim aşamasında ise sol yarım küresi (çözümleyici düşünme) devreye girer. Buna göre yazma çalışmalarında öncelikle sağ yarım küredeki bilgileri harekete geçirecek ve sol yarım küredeki birleştirme, imgelerle anlatma, mecazlı söyleyişlere başvurma, karşılaştırma, benzetme ve örneklendirme

yapmayı sağlayacak etkinliklere yer verilir. Her iki yarım küre de kimi durumlarda birbiriyle kaynaşarak bütünleşebilir (İpşiroğlu, 2006:27; Akt. Gömleksiz vd., 2010:1138).

Yaratıcı yazmanın ilk aşamasında yaratıcı düşünme yetisini harekete geçirmek amacıyla kullanılacak yöntem ve teknikler şunlardır:

1) Beyin fırtınası: Bireylerde problem çözme becerilerini geliştiren, yaratıcı ve özgün fikirlerin doğmasına yardımcı olan bir grup tartışması yöntemi, etkili bir düşünme türüdür. Eğitim ortamında birçok etkinlikte kullanılabilen beyin fırtınası, Yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerin konuya yoğunlaşması ve konu ile ilgili özgün çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla yazma öncesi aşamada kullanılır. Yazma çalışmasında, öğretmenin önceden hazırladığı bir materyali (şiiir, resim vb.) sunmasının ardından soru cevap yoluyla iki üç dakikalık beyin fırtınası yapılması; öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını harekete geçirecek ve öğrenci için yazmayı bir ihtiyaç hale getirecektir (Nakiboğlu, 2003; Göçer, 2010:189).

2) Yönlendirilmiş beyin fırtınası (Scamper): Öğrencilerin yaratıcılığını ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede kullanılacak, uygulaması kolay ve eğlenceli bir beyin fırtınası tekniğidir. Farklı basamaklarıyla klasik beyin fırtınasından ayrılır. Sorular yoluyla çocuklara zihinsel kalıpların ötesine geçme olanağı tanıyan, onları düşüncelerini değiştirme veya birleştirmeleri konusunda harekete geçiren; öğrenci ve öğretmenlerin problem çözme becerilerini anlama ve geliştirmelerine yardım eden bir tekniktir. Seçilen bir kişi, nesne, eşya veya hikâyenin değiştirilip geliştirilmesine dayanır. Nesneye odaklı bir seri düşünme sürecini temsil eden ve yedi basamaktan oluşan teknik, İngilizede “çocuk gibi koşmak, zıplamak” anlamına gelen adını da bu basamakların baş harflerinden alır. Sürecin basamakları ve bu basamakların işlevleri şu şekildedir:

a. Yer değiştirme (Substitute): Buradaki amaç; insan, nesne veya duygunun yerine geçebilecek başka bir insan, nesne ya da duygu tayin etmektir. Doğru fikre ulaşına kadar bir deneme yanılma süreci söz konusudur. Yazma sürecinde bir hikâyeyi karakterlerin kurgudaki yerini değiştirerek tekrar yazma ya da karakterlerin kişilik özelliklerinde değişikliğe gitme şeklinde kullanılabilir. Bu basamaktaki yardımcı sorular:

- Nelerin/kimlerin yerleri değiştirilebilir?
- Kurallar değiştirilebilir mi?
- Yerine kimi/neyi koyabilirim?
- Başka kim/ne/hangi yer olabilir?

b. Birleştirme (Combine): Bilgi, fikir veya eşyaları bir araya getirme ve birleştirmeye dayalı, yeni bir şey üretmeye dayalı bir yaratıcı düşünme işlemidir. Yazma sürecinde birden fazla metni birleştirerek yeni bir metin ortaya çıkarma şeklinde kullanılabilir. Yardımcı sorular:

- Hangi fikirler birleştirilebilir?
- Amaçları birleştirebilir miyiz?
- Nasıl bir birleştirme yapılabilir?
- Olası çözümleri artırmak için neler birleştirilebilir?

c. Uyarlama (Adapt): Bireyin var olan fikirler ile kendi fikirlerini yakınlaştırmasına dayanır. Bu yolla yaratıcı ve özgün bir fikre ulaşmak amaçlanır. Yardımcı sorular:

- Buna benzeyen başka neler var?
- Başka hangi fikir bunu belirtiyor?
- Bir öncekiyle paralellik gösteriyor mu?
- Fikirlerimi başka hangi içeriklerin içine yerleştirebilirim?

d. Değiştirme, büyültme, küçültme (Modify, magnify, minify): İnsanlar genellikle değer verdikleri nesnelere, varlıklarını diğerlerinden daha büyük algılama eğilimindedir. Bir şeyi büyütme; genişletme, daha yoğun; küçültme ise daha açık ve anlaşılır hale getirmektir. Bunları yapmak için sadece nesnenin kendisinde değil, algılanmasını etkileyen çevresinde de değişiklik yapılabilir. Yardımcı sorular:

- Neler değiştirilebilir, büyütülebilir, abartılabilir?
- Daha iyi hale getirmek için ne tür değişiklikler yapılabilir?
- Neyi değiştirebilirim? (şekil, renk, form, büyüklük, tat vb.)

e. Başka amaçlarla kullanma (Put to other uses): Yaratıcı düşünmenin kendini gösterme biçimlerinden biri de herhangi bir şeyin geleneksel/orijinal kullanım alanlarının dışında, farklı amaçlarla kullanılmasıdır. Yardımcı sorular:

- Bunun için başka ne kullanılabilir?
- Başka alternatif yollar var mıdır?
- Diğerleri nasıl kullanılmaktadır?

f. Yok etme/Çıkarma (Eliminate or elaborate): Bazı durumlarda yaratıcı fikirler bazı şeyleri daha basit düşünerek veya eleyerek ortaya çıkar. Bir ağacın baharda yeni filizler vermesi için budanmasına benzeyen bu aşamada gerçekten gerekli fikirlere ulaşmak amaçlanır. Yardımcı sorular:

- Bunlar daha az veya daha küçük olsaydı ne olurdu?
- Neleri eklemeli veya çıkarmalıyım?
- Neleri basitleştirmeli veya zenginleştirmeliyim?
- Neler gerekli, neler gerekli değil?

g. Tersine çevirme/yeniden düzenleme (Reverse or rearrange): Bilinenlerin, bilinmeyenleri bulmak için yeniden düzenlenmesi işlemidir. Bazen yeni fikirler üretmek için bireyin bakış açısını tersine çevirmesi gerekir. Tam tersi yönden bakıldığında daha önce görülemeyenleri görme imkânı doğar. Yardımcı sorular:

- Başka hangi düzenlemeler daha uygundur?
- İçeriklerin yerleri, sırası değiştirilebilir mi?
- Olumlu ve olumsuz yerleri yer değiştirebilir mi?
- Olumsuzluklar tersine çevrilebilir mi?
- Düzeni tersine çevirsem ne olur? (Yağcı, 2012:486-488)

Scamper; öğrenciler için yazma sürecinde fikir, kişi ya da nesnelere bilinen biçimleri veya işlevleriyle düşünme alışkanlığını ortadan kaldırarak, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayallerini yazılarına eksiksiz şekilde yansıtılmalarını sağlayacak pratik bir yaratıcı düşünme tekniğidir.

3. Kavram Haritası: Novak ve Gowin tarafından 1980'li yıllarda geliştirilen kavram haritaları; kavramlar, kavramlar arası hiyerarşik ilişkiler ve kavramlara ait örneklerin sunulduğu iki boyutlu görsel öğrenme araçlarıdır. Yazma

öğretiminde ön hazırlık ve plan yapma aşamalarında konuyla ilgili söyleneceklerin planının sunulmasında kullanılmaktadır. Kavram haritaları kavramlar arasında daha önce fark edilmemiş ilişkileri ortaya koyarak yaratıcı düşüncüyü harekete geçirmede ve yaratıcı yetenekleri geliştirmede etkilidir (Evrekli vd., 2007:231; Şahin vd., 2013:21-27).

4. Zihin Haritası: Zihin haritaları iki boyutlu görsel öğrenme araçlarıdır. Bu öğrenme aracı öğrencilerin eski bilgileriyle yeni öğrenecekleri bilgiler arasında köprü kurar. Zihin haritası oluşturulurken öncelikle ana düşünce ya da kavram yuvarlak bir daire etrafında olacak biçimde kâğıdın merkezine yerleştirilir ve yanına çizilen bir görselle (resim veya simge) desteklenir. Beyin fırtınasıyla oluşturulan fikirler bu merkezden yayılan çizgilerle gösterilir. Zihin haritaları hem sözel hem de görsel öğeler içermesi nedeniyle düşünme sürecinde beynin her iki yarı küresinin de etkin şekilde kullanılmasını sağlar. Bu teknik yazma öncesinde konunun ve alt başlıklarının belirlenmesini kolaylaştırmaktadır (Bütüner ve Gür, 2008:2; Evrekli vd., 2007:232).

5. Kümeleme/ Salkım oluşturma (Cluster tekniği): Kişinin daha geniş düşünerek daha özgür yazabilmesini sağlayan bu teknikte öncelikle beyinde çağrışım yoluyla oluşan dağınık duygu ve düşünceler, boş bir kâğıda bir elips içinde yazılır. Bundan yola çıkarak üretilen yardımcı kavramlar daha küçük elipsler içinde oklarla ana kavrama bağlanır. Daha sonra, üretilen yardımcı kavramlar ayıklama, seçme işleminden geçirilir. Konuya farklı açılardan yaklaşarak bulunan yeni kavramlar küçük salkımlarla ana salkıma bağlanarak yazma amacı somutlaştırılır. Kavramlar ilişkilendirilerek yazmaya hazır hale getirilir. Bu teknik, yazma sürecinde öğrencilerin yazılarında yer verecekleri ana fikir ve yardımcı fikirler arasındaki ilişkileri açık şekilde görmelerini ve yazılarını bunlara göre şekillendirmelerini, gözden geçirmelerini, düzenlemelerini sağlar (Göçer, 2010:189).

6. Balık Kılıcı: Teknik, bir problemin nedenlerini ve alt nedenlerini tanımlama sürecini yapılandırmaya yardım ederek öğrencilerin probleme karşı nesnel bir görüş kazanmasını sağlar. Tekniğin uygulanmasında önce problem balık kılıcının başına, ardından bu problemin nedenleri öncelik sırasına göre yan kılıçlara yazılır. Temel nedenleri ortaya çıkaran etmenlerin de yazılmasıyla diyagram tamamlanır. Problem çözme tekniklerinden biri olan balık kılıcı tekniği,

öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerine ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine yardım eder (Tok, 2007:194; Erdoğan, 2012:51).

7) **Ya...?:** Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılacak tekniklerden birisi de onlara “Ya...?” şeklinde alışılmış durumların dışına çıkmalarını sağlayacak sorular yöneltmektir. “Ya hep gece olsaydı, bitkiler yürüyebilseydi, arabalar benzin değil de su ile çalışsaydı?” çoğaltılabilecek sorular öğrencilerde yazma isteğini uyandıracaktır (Ak, 2011:32). Çocukların küçük yaşlarda hayatı anlamlandırırken doğal biçimde zihinlerinde oluşan ve yetişkinlere yönelttikleri türden soruların bu defa onlara sorulması, yazma sürecini öğrenciler için eğlenceli hale getirecek ve kolaylaştıracaktır.

Öğrencilerin yazma öncesinde bilişsel duyuşsal olarak hazırlanmasını sağlayan ve yaratıcı düşünceyi harekete geçiren bu yöntem ve tekniklerden sonra yapılacak olan yaratıcı yazma etkinliklerinin niteliği büyük önem taşımaktadır. Bu aşamada öğrencinin ilgisini çekecek ve yazmakta zorlanmayacağı etkinlikler seçilmelidir. Çeşitli kaynaklarda karşımıza çıkan bazı yaratıcı yazma etkinlikleri aşağıda sıralanmıştır (Yıldız, 2008; Oral, 2008; İpşiroğlu, 2008; Sever vd., 2011; Gündüz ve Şimşek, 2012):

- **Öykü, masal, şiir tamamlama:** öğrencilerden serim bölümü verilen bir öykünün /masalın düğüm ve çözüm bölümlerini; serim ve düğüm bölümleri verilen bir öykünün/masalın çözüm bölümünü oluşturmaları veya ilk dizeleri verilmiş bir şiiri tamamlamaları istenir. Etkinlik bitince öğrencilere yazdıkları okutulur. Daha sonra özgün metin okunur ve öğrencilerden özgün metinle kendi metinlerini karşılaştırmaları istenir. Metni ilgi çekici, güzel geliştiren/bitiren öğrencilere pekiştirilerek verilir.

- **Anıyı öyküleştirme/oyunlaştırma:** Yazma çalışmasından önce, öyküleştirilmiş bir anı öğretmen tarafından okunur ve öykü oyunlaştırılır. Ancak öğrencilerin anıdaki diyalogları birebir aktarmasından ziyade anıyı kendi cümleleriyle ifade etmeleri önemlidir. Oyunlaştırma etkinliği bittikten sonra öğretmen, öğrencilerden kendilerini etkileyen bir olayın anısından yola çıkarak bir öykü oluşturmalarını ister. Yeterli süre verildikten ve yazılar yazıldıktan sonra paylaşım aşamasına geçilir.

- **Verilen resimlerle öykü/masal oluşturma:** Öğrencilerin hayal güçlerini kullanabilecekleri birbiriyle ilgili resimler tahtaya yansıtılır ya da büyük şekilde asılır. Öğrencilerden resimdeki olaylardan, anlatılanlardan yola çıkarak kendilerince bir masal/öykü yazmaları istenir. Burada asıl amaç öğrencilerin renk veya çizgilerin kendilerinde uyandırdığı duyguları ve oluşturduğu izlenimleri yazıya dönüştürmelerini sağlamaktır.

- **Karikatürde işlenen konuya ilişkin söz yazma:** Söz içeren karikatürlerin konuşma balonlarındaki yazılar silinir, çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden karikatür resimlerine uygun şekilde bu konuşma balonlarına söz yazmaları istenir. Daha sonra özgün karikatürler öğrencilerle paylaşılır. Bu çalışmada amaç öğrencilere karikatür diliyle iletişim konusunda deneyim kazandırmak, öğrencileri yaratıcı düşünce üretmeye özendirmeaktır.

- **Çağrışımları yazma:** Öğretmen sınıfa bir/ birkaç resim, fotoğraf veya nesne getirir ve bunu/bunları öğrencilerin görebileceği bir yere koyar. Öğrencilerden bu nesne/nesnelerin çağrıştırdığı duygu ve düşünceleri yazmalarını ister.

- **Müziği yorumlama:** Öğrencilerden, sınıfça dinlenen bir müziğin çağrıştırdığı duygu ve düşünceleri yazıya geçirmeleri istenir.

- **Görselden hareketle yazma:** Bir fotoğraf veya resim tüm sınıfın görebileceği şekilde tahtaya yansıtılır veya asılır. Fotoğrafın/resmin çağrıştırdıkları üzerine tartışma ortamı oluşturulur. Fotoğraf/resmin çağrıştırdıkları üzerine bir düşünce yazısı yazılabileceği gibi öğrencilerden bu fotoğrafın öncesini ve/veya sonrasını kurgulayarak bir öykü/masal oluşturmaları da istenebilir.

- **Sözcüklerden şiir oluşturma:** Sınıf kümelerine ayrılır. Tahtaya bir sözcük yazılarak kümelerden bu sözcüğün son harfiyle başlayan sözcük bulmaları, bulunan her sözcüğün son harfinden yararlanarak yeni bir sözcük yazmaları istenir. Öğrencilere verilen sürenin dolmasının ardından kümelerden en çok sözcük bulan öğrenci sınıf tarafından alkışlanır. İkinci aşamada kümelerin yazdıkları sözcüklerden en az beşini kullanarak en az iki dördlükten oluşan bir şiir yazmaları istenir. Buradaki asıl amaç; şiir, öykü masal vb. yazınsal ürünlerin yapı taşlarının sözcükler olduğunu öğrencilere kavratmaktır.

- **Doğa ve çevre gezileri:** Yazma öncesinde sınıf dışında yapılan gözlem amaçlı geziler öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirmeye katkı sağlar ve öğrencilerin gezide gözledikleri varlıklarla ilgili şiir veya öykü yazmaları eğlenceli hale getirilebilir. Yalnız bu tür geziler öğrencilerin doğadaki benzerlik veya zıtlıklara

dikkat etmelerini veya sıradan yollarla düşünülduğünde akla gelmeyecek türden sıra dışı fikirler üretmelerini sağlamak gibi belirli bir amaç taşımaktadır. Örnek olarak “İnsanlar ağaçların meyvesini yer.” yaşamın sınırları dâhilinde bir cümledir. “Kendi meyvesini yiyen bir ağaç” ise bu sınırları aşan, düşüncenin fitilini ateşleyen bir fikirdir.

- **Sözcük türeterek öykü yazmak:** öğretmen önce bir anahtar sözcük verir ve öğrencilerden bu sözcüğün kendilerine çağrıştırdığı sözcükleri not eder, daha sonra öğrencilerden bu sözcükleri kullanarak birer öykü yazmaları istenir. Öğrenciler eşleştirilir, eşler birbirine yazdıkları öyküleri okur ve olumlu/olumsuz geri bildirimde bulunur. Bu geri bildirimler ışığında düzeltme yapmaları için öğrencilere süre verilir. Öyküler tamamlanır ve sınıf panosuna asılır.

- **Senaryo yazmak:** İzletilen bir filmin senaryosunu kendi yaşamlarıyla karşılaştırmaları, kendilerini veya çevrelerindeki insanları film karakterinin yerine koymalarını ve bunlara göre senaryoyu farklılaştırarak tekrar yazmaları istenir. Etkinlik uygulanırken filmi izletmeden önce öğrencilerin amaçlardan haberdar edilmesi ve uygulama sonunda öğrencileri eşleştirerek birbirlerine geri bildirimde bulunmalarının sağlanması gerekmektedir.

- **Öykü karakterleri oluşturmak:** öğretmen öğrencilere birer kâğıt verir ve kâğıda “cinsiyet, fiziksel görünüm, kişilik, meslek, sevdiği uğraşlar” başlıklarıyla istedikleri gibi bir tablo oluşturmalarını ister. Her öğrencinin tablosunu oluşturmasından sonra tablodaki her bir satır ve sütun makasla kesilir ve gruplandırılarak bir zarfa konulur. Yazma aşamasında öğrenciler sırayla her zarftan bir özellik seçerler ve zarftan çektikleri özellikleri taşıyan karakterlerle öykü yazarlar.

- **Rüyalardan öyküler oluşturmak:** öğrenciler üçerli gruplara ayrılır ve gördükleri ilginç bir rüyayı grup arkadaşlarına anlatmaları istenir. Bir üye anlatırken diğerleri rüyadaki ilginç bölümleri not alır. Ardından eldeki notları birleştirip bunlardan yola çıkarak bir öykü oluştururlar. İkinci aşamada bireysel ve özgün öykü yazımı yapılır. Üçüncü aşamada gruplara dönülür, paylaşım, geri bildirim ve düzeltmeler yapılır. Son aşamada sınıfa önce rüyalar ardından da öyküler okunur. Amaç, öğrencilerin aynı durumların farklı kişilerde farklı duygular ortaya çıkarabileceği ve farklı ürünlerin yazımına dayanak oluşturabileceğini öğrencilere göstermektir.

- **Reklam metinleri yazmak:** Öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Öğretmen önceden belirlediği bir ürünle ilgili çeşitli bilgileri öğrencilerle paylaşır. Öğrenci grupları bu ürünle ilgili kısa, en ilgi çekici ve özgün reklam sloganını veya senaryosunu oluştururlar.

- **Eşyalarla diyaloglar:** Nesnelere kişilik yükleme egzersizi olan bu etkinlikte öğretmen, önce öğrencilerden kendileri için önemli sayılan bir eşyanın özellikleri kısaca sıralamalarını, daha sonra bu notlardan faydalanarak eşyaya karşı hissettiklerini monolog şeklinde yazıya dökmelerini ister. Son aşamada monoloğun aralarına eşyanın düşünceleri de eklenerek bir diyalog oluşturulur.

- **Nesnelerin konuşmaları:** Bir önceki etkinlikten farklı olarak seçilen varlıkların birbiriyle konuşturulmasıyla metin oluşturmak söz konusudur. Tebeşir, tahta ve silgi; pantolon ve kemer; ağaç ile testerenin konuşturulması gibi.

- **Kurmaca bir metnin anlatıcısını değiştirmek:** Bu etkinlikte amaç kurmaca metinlerde olaylara bakış açısının anlatıcının kimliğine, kültür düzeyine ve dünya görüşüne göre değişebildiğini öğrenciye sezdirmektir. Bunun için seçilen metindeki anlatıcı değiştirilir ve metin o anlatıcının gözünden tekrar yazılır. Örnek olarak; Ağustos Böceği ile Karınca hikâyesini karıncanın değil de ağustos böceğinin sanatçı duyarlılığı ve karıncanın bencilliği açısından yazmak.

- **Kurmaca metnin zaman, yer, kişiler gibi temel unsurlarını değiştirmek:** Önce özgün metin okunur, metnin mesajı ve anlamsal boyutları üzerinde bireysel ya da grup halinde konuşulur. Sonra metnin unsurları üzerinden değişiklik yapılarak metin baştan yazılır.

- **Kurmaca metnin türünü değiştirmek:** Daha çok dramatik metin çalışmalarında uygulanan bu teknikte önce bir oyun tasarlanır. Öğrencilerden bu oyundaki konuşmaları tamamlamaları veya bir öykü/masal/fablı dramatik metne dönüştürmeleri istenir.

- **Mayınlı kelime ve harfler:** Etkinlikte kullanılması yasak olacak kelime veya harfler sınıfça belirlenir ve bunlar herkesin görebileceği bir yere, tahtaya yazılır. Öğrencilerden mektup ya da anı gibi yazılması kolay bir metin türü seçmeleri istenir. Yazıların okunması sırasında diğer öğrenciler bu yasaklı kelime veya harflerin kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için etkin şekilde dinlemelidirler.

- **Cümle tamamlama:** “Bence hayat...dır” şeklinde çeşitli ifadeler verilir. Öğrencilerden bu ifadeleri ilgi çekici, etkileyici kelimelerle tamamlamaları, cümle oluşturmaları istenir.

- **Değişik duygulara bürünerek yazma:** Öğrencilerden değişik duygu veya durum içinde bulduklarını düşünerek herhangi bir yakınlarına mektup yazmaları istenir. Örnek olarak; öğrenci kendisini eğitimini sürdürmek için yurt dışına çıkmış, ailesini çok özlemiş bir üniversite öğrencisi gibi düşünerek yazabilir.

- **Yemek tarifleri:** Her öğrencinin yapabildiği bir yemek ya da bir tür yiyecek vardır. Öğrencide yemek kitabında yer verilecek şekilde bir yemek tarifi yazması istenir. Tarifte, yemeği yapmak için ihtiyaç duyulan tüm bilgilere, aşamaların anlatımına yer verilmesi gerektiği hatırlatılır.

- **Grupla öykü/masal oluşturma:** Öğrenciler 5-6 kişilik gruplara ayrılır. Her guruba ortak kullanacakları bir dosya kâğıdı verilir. Herhangi bir plan yapmadan ilk öğrenci tarafından bir cümle yazar ve kâğıdı sıradaki arkadaşına verir. Her öğrenci sırayla hikâye/masala katkıda bulunur. Metnin türüne göre bazı kuralların önceden belirlenmesi gerekir. Mesela masalsa –miş’li geçmiş zaman kullanımı, tekerlemeyle başlama; hikâyeyse –di’li geçmiş zaman kullanımı ve hikâye kişinin bulunduğu yer ve yaşadığı zamanla söylenmesi gibi.

- **Aynı harfin bir metnin her kelimesinde bulunması yoluyla yazma:** Sınıfça her kelimedede olması istenilen bir harf belirlenir. Sınıf düzeyi düşükse çekim eklerinde bulunan bir harfin seçimi yazım konusunda kolaylık sağlayacaktır.

Yaratıcı yazma yönteminde tekniklerin uygulama biçimi, uygulama süresi, grupla veya bireysel katılım bakımlarından sahip olduğu çeşitlilik, öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu esnekliği sağlamakta, öğrenmeyi zevkle yapılan işlevsel bir etkinliğe dönüştürmektedir.

2.5. ÖZ YETERLİK

Öz yeterlik (self efficacy), bireylerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için öncelikle söz konusu alanda özgüven sahibi olmaları gerektiğini savunan Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temel kavramlarından biridir ve ilk olarak 1977'de bu kuramın kurucusu Bandura tarafından ortaya konulmuştur (Yağmur, 2008:34).

Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif

kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler. Bireylerin öz yeterliliklerine ilişkin inançları, kendi davranışlarını düzenleme ve kontrol etme süreçlerinde merkezî rol oynayan mekanizmalardan biridir ve bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesine, deneyimde bulunulan çevreyi denetim altına almasına aracılık etmektedir (Bıkmaz, 2006:292; Kesgin, 2006:12). Birey kendisini, davranışlarını ve çevresini sahip olduğuna inandığı yeterliklere göre değerlendirmektedir.

Bandura (1997), öz yeterliği “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı” olarak tanımlamaktadır (Yılmaz vd., 2004). Öz yeterlik aynı zamanda, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır (Sallabaş, 2013:261). Bu inanç, bireyin yeteneklerine dair yaptığı kapsamlı bir değerlendirme ve yargının neticesinde oluşur. Birey içinde bulunduğu ortamın gerekliliklerini ya da bir görevi yerine getirebilmek için sahip olduğu yeterlilikleri irdeler ve ancak yeterli olduğuna inanırsa harekete geçer (Kesgin, 2006:14; Türk, 2008:17). Bu bağlamda bireylerin kendilerini değerlendirmeleri sonucunda ulaştıkları yargı, yine kendi davranışlarının en önemli belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öz yeterlik, alanyazında; davranışların kazanılmasında, değiştirilmesinde veya ortadan kaldırılmasında etkili olan kişisel yeterlik inancı (Yazıcı, 2012:403); bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmek için ihtiyaç duydukları bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve gerektiğinde bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasiteye sahip olduklarına dair inançları (Demir, 2011; 56); bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine ilişkin kendini algılayışı, inancı ve kendi yargısı (Senemoğlu, 2010:231) gibi tanımlara sahiptir. Ancak en sade şekilde ifade etmek gerekirse öz yeterlik, bireyin belli bir etkinlikle ilgili kendisine sorduğu “Ne yapabilirim?” sorusuna yine kendisi tarafından verilen cevaptır. Araştırmalar, bireylerin bir davranışı gerçekleştirmeden önce, öz yeterlik düzeylerine bağlı olarak davranışla ilgili iyimser ya da kötümser düşüncelere sahip olduklarını ve bu düşüncelerin davranışa hazırlanmalarını etkilediğini göstermektedir (Yılmaz vd.; 2004). Bireyin sahip olduğu beklentiler davranışını ve davranışın sonucunu etkilemektedir.

Bandura insan güdülerinin yeterli beklentisi ile sonuç beklentisi tarafından şekillendirildiğini belirtmiş ve bu iki beklentiyi birbirinden ayırmıştır (Bandura, 1997; Aypay, 2010:117; Kurt, 2012):

1. Kişisel yeterlik beklentisi (Efficacy exectation): Kişinin belirli bir işi başarabileceğine dair beklentisi, kapasitesine yönelik inancını, öz değerlendirmesini ifade eder; bireyin kendi yeterliği hakkındaki kişisel yargısını içermektedir.

2. Sonuç beklentisi (Outcame expectation): Belli bir davranış veya çalışmanın belli sonuçlar getireceği tahminlerini, inancını ifade etmekte; bireyin hangi davranışlarının hangi sonuçlara yol açacağı ile ilgili algılarını içermektedir.

Bandura'ya göre insanların bekledikleri sonuçlar büyük ölçüde öz yeterlik algılarına bağlıdır. Bireyler belli davranışların belli sonuçlar ürettiğine inanmadıklarında sadece gerekli olan etkinlikleri yapabilirler, ilgili diğer davranışları ya hiç yapmazlar ya da yapsalar bile davranışta devamlılık göstermezler. Birey bir işte başarı göstereceğine inanır ve bu durumun iyi sonuçlar getireceğini düşünürse daha fazla çalışır; yüksek kişisel yeterlik beklentisi ve yüksek sonuç beklentisi performansın artmasını sağlar. Ancak her zaman bireylerin öz yeterlik algıları ve sonuç beklentileri birbiriye tutarlı olmayabilir. Eğer kişisel yeterlik beklentisi yüksek olan kişi düşük sonuç beklentisi taşıyorsa etkinlikten kaçınabilir ya da tam tersi düşük öz yeterliğe sahip kişi yüksek sonuç beklentisi olsa bile gerekli adımları atmayabilir (Kurt, 2012; Kağıtçıbaşı 1999; Bıkmaz, 202:200; Bıkmaz, 2006:293). Bu iki beklentinin birbiriyle denge içinde bulunması, bireyin öz yeterlik inancını güçlenmesine katkı sağlayarak başarıya ulaşmasına yardımcı olmaktadır.

Bandura, bir beceriye sahip olmakla o beceriyi belli bir amaç doğrultusunda, değişik koşullar altında etkin ve tutarlı şekilde kullanmak arasında fark olduğunu belirtmiştir. Bandura (1997:35)'ya göre bir yetenek yalnızca yerine getirilebildiği ölçüde iyidir. Bireylerin kendilerine olan güven ve inançları zor görevlere yaklaşımlarını ve yönelmelerini etkileyerek kişilerin yeteneklerini hangi düzeyde kullanacaklarını belirlemektedir. Buna göre başarı sadece bir işi yapmak için gerekli bilgi veya beceriye sahip olmaya değil, becerinin etkin bir şekilde güvenle kullanımına bağlıdır. Bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri uygulamaya koyması içinse söz konusu işi yapabileceklerine dair özgüven duymaları gerekmektedir (Berkant ve Ekici, 2007:114; Kotaman, 2008:114; Durdukoca,

2010:70). Kendine inancı olmayan bireyler kendilerine fırsat sunulduğunda, gerekli yeteneklere sahip olsalar bile kendilerini yetersiz gördüklerinden bu fırsatları değerlendirememektedirler (Kesgin, 2006:12). Aynı düzeyde bilgi veya beceriye sahip bireylerin farklı düzeye performans sergileyebilmesi bu yargıyı desteklemektedir (Kurt, 2012:198). Buna göre öz yeterlik, bireyin sahip olduğu yetenekleri uygun bir ortam sağlandığında etkin şekilde ortaya koymasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öz yeterlik, Schunk'a göre insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır (Kesgin, 2006:14). Bunun yanında öz yeterliğin tek başına davranışı belirlemediği, öz yeterliğin başarı için kâfi olmadığı ve yetenek olmadan bir anlam taşımadığı da unutulmamalıdır (Aypay, 2010: 118; Sallabaş, 2013:263). Leitwood öz yeterlik algısının kişinin gerçek yeteneği veya kapasitesi olmadığına işaret etmiş; bir kişinin herhangi bir davranışa yönelik yüksek yeterliğe sahip olduğunu düşünebileceğini ancak bu davranışı yerine getirmede yetersiz kalabileceğini belirtmiştir. Yani öz yeterlik algısal bir durumdur ve öz yeterlik algıları gerçek performans düzeyini yansıtmayabilir (Akt. Kurt, 2012:199). Yetenek ve güdülenme söz konusuysa öz yeterlik; kişinin etkinlik seçimi, harcayacağı çaba ve sebat ve azmin başlıca belirleyicisidir (Dolapci, 2012:3). Yani öz yeterlik inancı; yetenek, beceri ve bilgi gibi değişkenlere aracılık ederek ve onları bağdaştırmakta, bu değişkenlerin etkin bir şekilde, bir arada işlemelerini sağlayarak bireyin başarıya ulaşmasını sağlamaktadır (Kotaman, 2008:114).

Öz yeterlik yetenek değil, inançtır; birey, bir görevi yerine getirmek için sahip olduğundan daha fazla ya da daha az kapasiteye sahip olduğuna inanabilir ve bu inanç kişilerin sahip oldukları becerileri ne kadar iyi kullandıklarını da etkileyebilir (Kurt, 2012:199; Acar, 2014:1). Bandura (1997), iyimser bir öz değerlendirmenin kişiyi başarı konusunda motive ettiğini, kişinin kendini geliştirmek için çaba harcamasını sağladığını belirtmiştir. Çünkü insanların rutin olarak yapabildiklerini yansıtan bir öz yeterlik, kişinin başarısızlık deneyimlerini daha az yaşamasını sağlamanın yanında kendini geliştiren zorlayıcı deneyimlere kapalı olmasını da beraberinde getirmektedir (Kotaman, 2008:112). Kısacası, bireylerin sahip oldukları yetenekleri kullanabilmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için güçlü öz yeterlik algılarına sahip olmaları gerekmektedir.

Öz yeterlik inançları genetik değildir, doğrudan geliştirilebilir. Öz yeterliğin gelişmesi performansı da yükseltmektedir (Kesgin, 2006:15; Acar, 2014:2). Bu nedenle öz yeterliğin oluşmasını ve gelişmesini sağlayan etmenler üzerinde durulması gerekmektedir. Bandura (1997) öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bu kaynaklar:

a) Doğrudan deneyimler: Yapılan işler ve erişilen hedefleri ifade eden doğrudan deneyimler, öz yeterlik üzerinde en etkili olan kaynaktır. Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı veya başarısızlıklar, daha sonra benzer işlerde de benzer sonuçlar elde edeceği inancını geliştirmektedir. Bu da benzer etkinliklerin sonra da başarılı şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Kişinin gösterdiği başarılar ödül etkisi yaparak kişisel yeterliğine ilişkin sağlam inanışlar oluştururken, başarısızlıklar öz yeterlik inancını zedelemektedir. Kolay elde edilen başarılar sonucunda yaşanan başarısızlıklarda bireyin cesaretinin kırılma ihtimali daha yüksektir, dayanıklı yeterlik duyguları ise zor engellerin aşılmasıyla elde edilen başarılarla oluşmaktadır. Yani insanlar, gerçekleştirdikleri bazı etkinlikler sonucunda oluşturdukları öz yeterlik inançlarına dayanarak sonraki etkinliklerini planlamaktadır. Başarılı sonuçlar öz yeterlik inancını yükseltirken başarısızlık ise düşürmektedir (Bandura, 1997; Yılmaz vd., 2004; Bıkmaz, 2006:293; Bilgiç, 2011:16-17; Dolapci,2013:5).

b) Dolaylı yaşantılar: Bireylerin öz yeterlik algıları farklı özellikler bakımından kendilerine benzettikleri kişilerin başarı veya başarısızlıklarından da etkilenmektedir. Birey, model aldığı kişiyle kendisi arasında ne kadar çok benzerlik kurarsa modelin yaşantıları bireyin öz yeterlik algısı üzerinde o kadar etkili olmaktadır. Kişinin kendisine ilişkin öz yeterlik algısı düşükse veya kısıtlıysa öz yeterlik inancının oluşumunda dolaylı yaşantılar daha etkili olmaktadır. Eğer dolaylı yaşantılar doğrudan deneyimlerle tutarlıysa öz yeterlik inancı güçlenmektedir (Kesgin, 2006:20; Bıkmaz, 2006:294; Türk, 2008:19; Durdukoca, 2010:70).

c) Sözel İkna: Öz yeterlik inançlarının bir başka kaynağı bireyin kendi yetenekleriyle ilgili diğer insanlardan aldıkları olumlu veya olumsuz geri bildirimlerdir. Bir görevi yerine getirmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olan birey, işe başlarken ya da problemle karşılaştığında cesaret ve telkine ihtiyaç duyabilir. Bu durumda aile, arkadaş çevresi veya konuyla ilgili görüşlerine önem

verilen kişilerin teşvik edici sözel mesajları bireyin amacına odaklanmasını ve sorunları aşmak için daha fazla çaba sarf etmesini sağlamaktadır. Sözel mesajların gerçekçi temellere oturtulması büyük önem taşımaktadır. Öz yeterlik algısında olağan dışı artış meydana gelmesi durumunda bireyin tüm çabalarına rağmen yaşayacağı başarısızlık ve hayal kırıklığı öz yeterliğinin hızla azalmasına neden olacaktır. Sözel iknanın gücü ikna eden kişinin güvenilirliği ya da konudaki uzmanlığına bağlıdır. Bandura (1997), olumsuz sözel iknanın öz yeterlik üzerinde olumlu sözel iknadan daha etkili olduğunu belirtmiştir (Kesgin, 2006:21; Türk, 2008:20; Çetin, 2009:133; Durdukoca, 2010:70).

d) Fiziksel ve duygusal durum: Bireylerin bir etkinliği gerçekleştirdiği sırada içinde buldukları fiziksel ve psikolojik durum öz yeterlikleri üzerinde etkili olmaktadır. Belli bir etkinliği yerine getirirken birey heyecan, korku gibi duyguları yaşıyor ve bu duygu durumlarını söz konusu etkinliği yerine getirmek için gerekli niteliklere sahip olmamasına bağlıyorsa öz yeterlik inancı olumsuz etkilenmektedir. Ancak bazı durumlarda olumsuz deneyimler birey için cesaretlendirici olabilir. Bu bağlamda duygusal deneyimlerin öz yeterlik üzerindeki etkisi bireylerin bu deneyimleri nasıl yorumladıklarına ve beklentilerine bağlıdır. Pozitif mizaçlı olmak öz yeterliği artırmakta, negatif mizaçlı olmak ise zayıflatmaktadır. Bu nedenle öz yeterlik inancının güçlenmesi için bireylerin strese neden olan davranışlarını azaltmaları ve negatif duygularını değiştirmeleri gerekmektedir (Kesgin, 2006:22; Çubukçu ve Girmen, 2007; Türk, 2008:20; Durdukoca, 2010:70).

Bireylerin öz yeterliklerinin kaynaklarının irdelenmesi özellikle eğitim-öğretim ortamında öğrencilerde güçlü öz yeterlik algısı geliştirici öğrenme yaşantıları sunmayı kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin, kendilerini iyi hissettikleri bir öğrenme ortamında, başarıya ulaştıkları doğrudan deneyimlerle, akranlarının başarılı deneyimlerini gözleyerek veya öğretmenlerden aldıkları olumlu geri bildirimler yoluyla olumlu öz yeterlik inançları geliştirmelerini sağlamak mümkündür.

Bandura'ya göre güçlü bir öz yeterlik inancının bireylerin farklı şartlar altında başarılı olmalarında hayati bir rolü bulunmaktadır; insanların yeterlik inançları geliştikçe davranış değişiklikleri artmaktadır (Dolapci, 2013:3; Akt. Dilmaç, 2009:74). Öz yeterlik inançları insanların nasıl düşündükleri (bilişsel), kendilerini nasıl motive ettikleri (güdüsel), ne hissettikleri (duygusal) ve nasıl

davrandıklarına (tercih, seçim) dair sorularla yürütülen süreçler üzerinde etkili olmaktadır (Türk, 2008:20). Öz yeterlik inancının etkileri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

a) Bilişsel Süreçler: Bireyin belli bir konuda sahip olduğu öz yeterlik inancı onun bilgiyi edinme, organize etme ve kullanmayı içeren düşünme süreçlerini etkilemektedir. Pek çok eylemin kaynağı zihinde oluşmaktadır, düşünce kalıpları bireylerin kendilerini engellemelerine neden olmakta ya da kendilerine yardımcı olmalarını sağlamaktadır. Öz yeterliği yüksek olan birey zihninde performansını etkileyecek başarı senaryoları oluştururken, öz yeterliği düşük olan birey zihnindeki başarısızlık senaryolarının etkisiyle yaşantı geçirmeden yenilgiyi kabul etmektedir. Bandura (1997) güçlü öz yeterlik inancına sahip bireylerin kendilerine güçlü hedefler koyduğunu, bu hedeflere ulaşmada diğerlerine göre daha çok sorumluluk aldıklarını belirtmektedir (Bıkmaz, 2006:295; Çubukçu ve Girmen, 2007; Bilgiç, 2011:15; Dolapci,2013:3).

b) Güdüsel Süreçler: Güdülenme süreçlerinde anahtar rol oynayan öz yeterlik inancı bireyin geleceği planlamasında, amaç belirlemede, harekete geçmesinde, hedeflerine ulaşmak için harcayacağı çaba düzeyini ve başarısızlığı kabullenmede etkilidir. Yeterlik inancı düşük bireyler zorluk ya da başarısızlık durumlarında bunu aşmak için daha az çaba sarf edecek, çabasında ısrarcı olmayacaktır. Yeterliklerine güvenen birey ise zorluklar karşısında pes etmeyerek başarıya güdülenmiş şekilde çabasında ısrarcı olacaktır (Bıkmaz, 2006:296; Çubukçu ve Girmen, 2007; Türk, 2008:21; Çetin, 2009:133)

c) Duyuşsal Süreçler: Kişilerin sorunlarla başa çıkabilecekleri konusundaki inançları potansiyel tehlikeleri algılamalarını ve bunları zihinlerinde yorumlamalarını da etkilemektedir. Kaygı, stres ve potansiyel korkular karşısında bireyin bilişsel olarak nasıl bir yol izleyeceği konusundaki düşünceleri; bir etkinlik sırasında hissedeceği stres ve kaygı miktarı öz yeterlik inancının düzeyine göre değişkenlik göstermektedir. Çevrelerinde kendisinin üstesinden gelemeyeceği birçok tehlike olduğunu düşünen birey kendi yetersizlikleri üzerinde yoğunlaşır ve bu tehlikelerle yüz yüze gelme ihtimaliyle kaygı yaşarlar. Öz yeterliği yüksek bireyler ise zorluklar karşısında daha soğukkanlı ve sakin olurlar. Bu bireylerde depresyon riski yeterliği

düşük olanlara oranla daha azdır (Bandura, 1997; Kesgin, 2006:25; Bıkmaz, 2006:295).

d) Seçim Süreçleri: Öz yeterlik inançları bireylerin bir çalışma alanlarını seçmelerinde belirleyicidir. Bireyler başaramayacaklarını düşündükleri işlerden kaçarak başarıları muhtemel işlere yönelirler. Öz yeterliği düşük olan bireyler başarısızlık korkusuyla kapasitelerini tam olarak kullanamaz, daha iyi olma çabası göstermezler. Zor bir etkinlik karşısında kendi yetersizlikleri üzerinde durarak olumsuz sonuçlara odaklanırlar. Gereken çabayı göstermemeleri nedeniyle olumsuz sonuçlanan etkinlik öz yeterliğin zedelenmesine neden olur. Kişi, başarısızlığın kendi yetenek eksikliklerinden kaynaklandığını düşünerek benzer işlerden, görevlerden uzak durma eğilimi gösterir. Öz yeterliğin gerçekçi düzeyde veya bireyin yetenek ve becerilerinin makul oranda üstünde olması durumunda ise birey başaracağına inandığı güç işlere girer, kendisine zorlayıcı hedefler belirler. Öz yeterliği yüksek bireyler başarısızlıklarını çaba ve telafi edilebilecek bilgi eksikliklerine ya da çevresel koşullara bağlayarak daha çabuk toparlanırlar. Benzer görevlerden kaçınmaz, yüksek hedefler belirlerler ve koşulları kendilerine göre hazırlarlar (Kesgin, 2006:26; Bıkmaz, 2006:296; Çubukçu ve Girmen, 2007; Kotaman, 2008:114; Dilmaç, 2009:74).

Öz yeterlik algısının bireylerin davranışları üzerinde oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğu; bireylerin kendi yeterliklerine duydukları inanca göre sınırlarını çizdikleri, davranış ortaya koydukları görülmektedir. Buna göre, öz yeterlik algısının bireylerde kalıcı davranış değişikliği meydana getirmeyi amaçlayan eğitim sistemi için önemli bir kavram olduğu anlaşılmaktadır.

Öz yeterlik; öğrencilerin bilgiye ulaşma çabalarını, motivasyonlarını, bilişsel farkındalık becerilerini etkilemektedir. Düşük öz yeterlik, bireylerin kendi kendilerine öğrenme becerilerini olumsuz etkilemekte; düşük öz yeterliğe sahip öğrenciler zor olduğunu düşündükleri ders veya konulardan, bu konularla ilgili etkinliklerden kaçınmaktadırlar (Çetin, 2009:132; Sallabaş, 2013:262). Öz yeterlik algısının yüksek olması; öğrenenlerin karar vermeleri, öğrenmeyi düzenlemeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri, akademik kazanımları, güdülenme ve etkili iletişimde bulunmalarında önem taşımaktadır. Kendi öğrenme kapasitelerine güvenen öğrenciler diğerlerine kıyasla zorlayıcı öğrenme deneyimlerine açık olmakta,

zorluklar karşısında yılmadan daha sıkı çalışmayı sürdürmekte ve bunların sonucunda da başarı göstermektedirler (Gürten, 2011:222; Ekici, 2012:174-175).

Aşağıda yüksek ve düşük öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin özelliklerini gösteren tabloya yer verilmiştir (Altun ve Aykaç, 2009; Akt. Demir, 2011:57):

Tablo 2.4.Yüksek ve Düşük Öz Yeterlik algısına Sahip Öğrencilerin Özellikleri

Yüksek Öz Yeterlik Algısına Sahip Öğrenci Özellikleri	Düşük Öz Yeterlik Algısına Sahip Öğrenci Özellikleri
Zor görevleri tehdit olarak değil, mücadele edilecek görevler olarak algılar.	Zor görevleri kişisel tehdit olarak algılar.
Kendilerine sunulan görevlere olan ilgileri yüksektir.	Kendisine sunulan görevlere olan istekleri çok azdır.
Kendisine ilgi çekici ve çaba harcamayı gerektiren hedefler belirler.	Kendisine fazla çaba gerektirmeyen, çok küçük hedefler belirler.
Aksiliklerle karşılaşınca çabalamayı artırır.	Aksiliklerle karşılaşınca çabuk pes eder.
Zorluklarla karşılaşınca görev odaklı kalır ve stratejik düşünür.	Zorlukla karşılaşınca aksilikler ve başarısız olma ihtimali üzerinde yoğunlaşır.
Başarısızlıklarını yetersiz çabaya ve bilgi eksikliğine bağlar.	Başarısızlıkları kişisel eksikliklere bağlar.
Başarısızlık karşısında öz yeterliğini çabuk toparlar.	Başarısızlık karşısında öz yeterliğini yeniden kazanmakta zorlanır.
Stres kaynaklarına güvenle yaklaşır ve onların üzerinde kontrol oluşturur.	Kolaylıkla strese yenik düşer.
Başarılı sonuçlar umar.	İyi performans sergilemeyi ummaz, olumsuz inançlara sahip olduğu için yeteneklerine uygun seviyede performans gösteremez.

Öğrenme yaşantıları üzerinde önemli etkisi bulunan öz yeterlik inançları duruma özgüdür; belli bir alana ve göreve yöneliktir. Örnek olarak; bir öğrenci matematik ve Türkçe derslerine ait öz yeterlik algısı farklı düzeyde olabileceği gibi,

öğrenci Türkçe dersinin de alt beceri ve konularına yönelik farklı öz yeterlik algısı geliştirebilir (Berkant ve Ekici, 2007:116; Kotaman, 2008:113). Bandura (1997) bireyin akademik bir konu alanında başarılı olabileceğine dair inancını “akademik öz yeterlik” olarak tanımlamaktadır.

Zimmerman (1995), akademik öz yeterlik inançlarının temel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1) Bireylerin kişisel özelliklerini değil, bir etkinliği yerine getirebilme yetenekleri konusundaki yargılarını içermektedir.

2) Yeterlik inancı çok boyutlu bir kavramdır ve bağlama özgüdür. Belli bir işe özgü ve farklı alanlara ait öz yeterlik inançları söz konusudur. Örneğin Türkçe öz yeterliği ve İngilizce öz yeterliği birbirinden farklıdır.

3) Öz yeterlik ölçümleri ortama ve duruma bağlı değişiklikler gösterebilir. Bir öğrencinin öğrenme konusunda yeterliği yarışmacı bir sınıfta ve iş birliğine dayalı bir sınıfta farklılık gösterebilir.

4) Belirli bir iş ve etkinlikle ilgili öncel bir değerlendirmedir. Ölçüm, etkinlik yapılmadan önce yapılmalıdır. Farklı ölçüt ve normlar kıyaslamada dikkate alınmaz, beklenen performans için belirlenmiş ölçütler temel alınarak ölçülür.

Öz yeterliğin birçok akademik alan üzerindeki etkisi araştırmalarda ortaya konulmuştur. Öz yeterlik üzerine yapılan araştırmalar matematik öz yeterliği, fen bilgisi öz yeterliği, sosyal öz yeterlik, akademik öz yeterlik(genel) gibi alanlarda yoğunlaşmıştır. Yazma becerisi, bütün akademik alanlarda başarılı olmak ve kişisel gelişimi sağlamak için sahip olunması gereken başlıca niteliklerden biri olmasına karşın yazma öz yeterliği konusunda yapılan akademik çalışma sayısı oldukça azdır (Durdukoca, 2010:71; Demir, 2011:60).

Öz yeterliğin bireylerde konu alanlarına göre farklılık gösterdiği ve yazma becerisinin öğretim faaliyetleri içindeki her birey için önemli bir ihtiyaç olduğu göz önünde bulundurulduğunda yazma öz yeterliğinin üzerinde önemle durulması gerektiği görülmektedir.

2.6.YAZMA ÖZ YETERLİĞİ

Bireylerin temel dil becerilerini kullanma düzeyleri birbirinden farklıdır. Bu farklılık fiziksel, zihinsel, psikolojik veya çevresel nedenlerden kaynaklanabilir; bireylerin eğitim, iş veya sosyal yaşamlarını etkileyebilir. Yazma becerisi öğrenciler tarafından zorluk derecesi en yüksek dil becerisi olarak algılanmaktadır (Yaman, 2010). Yazma eyleminin karmaşık yapısından kaynaklandığı düşünülen bu algı, zamanla öğrencinin yazma alanında başarısızlıkla sonuçlanan etkinlikleri kendisine mal etmesine, yazma becerisi bakımından kendisini yetersiz hissetmesine neden olmaktadır. Bunun sonucunda ise öğrenci benzer yazma faaliyetlerinden kaçınmaktadır. Öğrencinin yazma becerisi bakımından kendini yetersiz hissetmesi, yazma becerisinin gelişmesinin önünde engel teşkil etmektedir.

Yazma öz yeterliği yazmada öğrenci motivasyonunun temelini oluşturmaktadır. Yazma öz yeterliği, kişinin sahip olduğu yazma becerisi seviyesine yönelik algısını bildirir (Demir, 2011:60; 2014:68). Bandura'nın (1997) öz yeterlik teorisine göre yazma becerisi ile öz yeterlik arasında karşılıklı ilişki vardır (Yaman, 2013:273). Schunk ve Swartz yüksek öz yeterlikli öğrencilerin yazmayı tercih etmelerinin muhtemel olduğunu, yazma etkinliklerinde daha çok çaba sarf ettiklerini ve zorluklarla karşılaştıklarında pes etmediklerini ve başarılı yazmanın yazmayı devam ettirmek için öz yeterliği artırdığını belirtmektedir (Demir, 2014:68). Yani bireyin yazma faaliyetine başlamasında, bu faaliyeti sürdürmesinde ve başarıyla tamamlamasında yazma konusundaki öz yeterlik inançları belirleyicidir. Öz yeterliği yüksek olan öğrenciler bir çalışmayı tamamlarken korku duymamakta ve çalışmalarına daha çok değer vermektedirler (Uygun, 2012:46). Aynı zamanda bireyin olumlu yazma deneyimleri ve başarıyla sonuçlanan yazma etkinlikleri de yazma öz yeterlik algısını güçlendirmektedir. Öz yeterliği düşük öğrenciler yazma etkinliklerinde daha fazla zorlanmakta (Uygun, 2012:56), bu etkinliklerden kaçınmakta ve yazma becerilerinin olmadığı yönündeki algılarını değiştirmeye yönelik girişimlerde bulunmamaktadırlar.

Sharples'a göre yazma sürecinin üç bileşeni vardır: uzun süreli aktif hafıza, bilişsel süreçler ve güdülenme. Bu bileşenler yazma sürecinin bireyselleşmesini ve öz yeterlik algısının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Akt.Yaman, 2013:272). Bireylerin yazma becerilerini ortaya koyma düzeylerinde bu bileşenlerin oluşturduğu

yazma öz yeterlik algısı etkili olmaktadır. Öz yeterlik inancının yüksekliği bireyin sonuç beklentilerini de olumlu etkilemektedir. Bıkmaz (2006:295) Pajares'in bu duruma verdiği örneği şu şekilde aktarmaktadır: Bir öğrencinin yazma becerisine olan güveni tam ise bu tür bir sınavdan yüksek puan almayı bekleyecektir. Bunun tersi durumda ise yazma becerisinden şüphe duyan öğrenci yazmaya başlamadan düşük not alacağı beklentisiyle yetersiz davranış ortaya koyacaktır. Yazmanın salt mekanik bir eylem olmaması nedeniyle bu olumsuz yeterlik algısı davranışın düzeyini de olumsuz etkileyecektir.

Yazma becerisinin psikolojik temellerini konu alan çalışmalar 1970'li yılların sonunda yazmanın bilişsel boyutunun incelenmesiyle başlamış, 1980'lerde motivasyon üzerinde yoğunlaşmıştır. Yazmanın sadece bilişsel ve üst bilişsel süreçleri değil, duyuşsal süreçleri de içerdiği görüşü, araştırmacıların bu görüş ışığında yaptıkları araştırmalarla desteklenmiş ve yazmada öğrenci motivasyonunun temelini oluşturan "öz yeterlik" kavramına ulaşılmıştır (Demir, 2011:61). Yazma öz yeterliği ve yazma becerisiyle ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin kendi yazma becerilerine yönelik olumlu inançlarının performanslarını ve yazma ürünlerinin kalitesini etkilediği görülmüştür.

Öz yeterlik inançlarının genelinde olduğu gibi yazma öz yeterliği de bireyin içinde bulunduğu duruma, davranışın ortaya konulacağı şartlara göre değişiklik göstermektedir. Örnek olarak; yazma öz yeterlik algısı yüksek bir öğrencinin bu algısını tüm yazma türlerine genellenebileceği gibi belli yazma türlerinde düşük öz yeterlik algısına sahip veya yüksek öğrenciler de söz konusu olabilir. Öğrencinin öz yeterlik algısı ondan şiir, öykü, makale veya anı yazmasının istenmesine göre farklı düzeyde bulunabilir (Bıkmaz, 2006:298). Öğretmenlerin yazma etkinliklerinin seçiminde belli türlere bağlı kalması öğrencilerin öz yeterliklerine ilişkin yanlış inançlar geliştirmelerine neden olabileceğinden yazma derslerinde öğrencilerin farklı metin türleriyle tanıştırılması önem taşımaktadır.

Bireylerin yazma becerisi, yazma performansı açısından başarılı olabilmeleri; olumlu bir öz yeterlik algısına sahip olmalarıyla özdeşleşen bir durumdur (Şengül, 2013: 82). Olumlu öz yeterlik algısının en önemli kaynağı ise olumlu yaşantılardır. Öğrencilerin yazma öz yeterliklerini artırarak yazma performanslarını iyileştirmek için onların başarı sağlayabilecekleri yazma

etkinliklerine öncelik verilmesi önem taşımaktadır. Yazma öz yeterliğini artırmayı sağlamak için öğrencinin kendisini rahat hissedebileceği; kaygı, stres yaşamayacağı bir sınıf atmosferi gerekmektedir. Keyif alınacak yazma etkinlikleri ve yazma konuları yazma eylemini öğrenci için zor ve sıkıcı olmaktan uzaklaştıracaktır.

Öz yeterlik algısı öğretmen, anne-baba veya akranların değerlendirmelerinden etkilenmektedir. Olumsuz yorumlar bireyin kendi yeterliklerine duyduğu inancı zedeleyebilir. Bu nedenle özellikle öğretmenler yazma etkinlikleri sırasında olumsuz, sert eleştiriler yapmaktan kaçınmalıdır (Uygun, 2012:46). Öz yeterlik algısının gelişmesinde etkisi bulunan geri bildirim sırasında, yapılan yazma yanlışlarının olumlu değerlendirmelere vurgu yapılarak dile getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sınıf ortamında diğer arkadaşlarının yazma başarılarını gözlemlemesi, yazma etkinliklerinin sınıfça yapılması veya sınıfça paylaşılması yazma öz yeterliğini yükselterek yazma performansını olumlu etkileyecektir.

Yazma öğretiminin öğrencilerin ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını dikkate alacak, verimli ve amacına uygun şekilde yürütülmesi öğrencilerin yazma konusundaki öz yeterlik algılarını artıracaktır (Şengül, 2013). Tüm bunlar göz önüne alındığında yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazmanın değerlendirilmesinde, taşıdığı nitelikler bakımından öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını olumlu etkileyeceği öngörülmektedir. Yazma öz yeterliğinin; bireylerin yaşamlarında sahip olmaları gereken niteliklerden biri olan kendini yazılı olarak ifade etme becerinin kazanılmasında, sürdürülmesinde önemli etkisi olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma öz yeterliği üzerindeki etkisinin belirlenmesi ana dili dersi program geliştirme çalışmaları açısından önem taşımaktadır.

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1. Yaratıcı Yazma ile İlgili Araştırmalar

Maltepe (2006), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde, Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını yaratıcı yazma yaklaşımının özellikleri açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nicel ve nitel araştırma stratejilerinin bir arada kullanıldığı çalışmada, 2004-2005 öğretim yılı Balıkesir ili merkez ilçesine bağlı tüm resmî ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleri ile bu okulların 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma yaklaşımındaki yazmaya hazırlık süreçlerinin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yeterince gerçekleşmediği; okulların Türkçe derslerindeki başarı düzeyi arttıkça, öğrencilerin; dilbilgisi kurallarına, yazım ve noktalama kurallarına ve genel görünüm ölçütlerine oldukça uygun metinler üretmede daha yetkin oldukları ortaya çıkmıştır.

Öztürk (2007a), “İlköğretim V. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Deneysel desenli araştırmaya 2006-2007 öğretim yılının güz yarısında, Ankara ili Etimesgut ilçesi Hasan Şükran Saruhan İ.O. beşinci sınıfında yer alan toplam 40 öğrenci (20 deney-20 kontrol) katılmıştır. Deney grubuyla, haftada iki ders saati olmak üzere on dört hafta boyunca yaratıcı yazma uygulaması yapılmış; uygulama sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarını karşılaştırmak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre deney grubunun lehine anlamlı derecede fark olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Kuvanç (2008) “Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla 2007-2008 öğretim yılında İzmir Buca’da bir İlköğretim Okulu’na devam eden 34’ü deney, 34’ü kontrol grubunda olmak üzere 68 öğrencinin katılımıyla deneysel çalışma yapmıştır. Deney

grubundaki öğrencilerin Türkçe ders başarılarını ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla haftada 2 ders saati olmak üzere 12 hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamaları; kontrol grubunda ise geleneksel yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkçe Dersi Başarı Testi ve Türkçe Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ve söz varlıklarını olumlu etkilediği ancak Türkçe dersine ilişkin başarılarını kabul edilebilir düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Duran (2010), “Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi” adlı yüksek lisans tezinde tarama modelinde bir araştırma yürütmüştür. Yazma öğretiminde kullanılan klasik tekniklere uygun hazırlanan etkinlik örnekleri ve yaratıcı yazma etkinlik örnekleri karşılaştırılarak, klasik tekniklerle yaratıcı yazma teknikleri arasındaki farkların tespit edildiği araştırmada, yaratıcı yazma tekniklerine uygun hazırlanan etkinliklerin ilköğretim I. kademe öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Tonyalı (2010), “Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yaratıcılık seviyelerinin artmasında etkili olup olmadığını incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılan araştırmada veri elde etmek amacıyla Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi uygulanmıştır. Araştırma boyunca deney grubuyla, haftada iki/üç ders saati olmak üzere on iki hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Araştırma verileri üzerinde yapılan analize göre belirlenen süre zarfında deney grubunda daha yüksek oranda olmak kaydıyla iki grubun da yaratıcı yazma becerilerinde artış gerçekleşmiştir. Deney grubunun yaratıcı düşünme testi öntest ve sontest değerleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazma becerilerini geleneksel yazılı anlatım çalışmalarından anlamlı fark oluşturmayacak düzeyde daha fazla geliştirmekte; öğrencilerin sözel yaratıcılık becerilerine manidar düzeyde olumlu katkı yapmaktadır.

Beydemir (2010), “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişisine

Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde yaratıcı yazmanın üç farklı değişken üzerindeki etkisini incelemiştir. 2009-2010 eğitim-öğretim yılı içerisinde Denizli’de bulunan bir ilköğretim okulunun 5. sınıflarında bulunan 27’si deney, 26’sı kontrol grubuna dâhil 53 öğrenciyle yürütülen araştırmanın uygulama sürecinde, deney grubu öğrencileriyle on bir hafta boyunca haftada iki saat yaratıcı yazma çalışmaları yapılmış; kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı esas alınmıştır. Araştırma sonucuna göre Türkçe Öğretim Programı’nda bulunan yöntem ve tekniklerle kıyaslandığında yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmalar; öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemekte, öğrencilerin yazma erişimlerinde artış meydana getirmekte ve öğrencilerin yaratıcı yazma ürünlerinde yaratıcı unsurlara daha fazla yer vermelerini sağlamaktadır.

Karakaş (2011), “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmeye Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde yaratıcı yazmanın yabancı dil öğretiminde kullanımı temelinde yaratıcı yazma tekniklerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirmeye etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan deneysel çalışmanın uygulama sürecinde deney grubuna haftada toplam 4 saat olmak üzere toplam 5 hafta boyunca yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmış, araştırma verilerinin toplanmasında Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği ve İngilizce Yazma İlgisi ve Farkındalığı Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede; yazdıkları metinlerin niteliğini ve yazılarında kullandıkları kelime sayılarını artırmada; İngilizce yazma ilgisi ve farkındalıkları üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkiye sahiptir.

Ak (2011), “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi incelemiş ve yazılı anlatıma yönelik tutumlarını belirlemiştir. Deneysel desenin kullanıldığı ve deney grubunda 23, kontrol grubunda 23 olmak üzere toplam 46 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada uygulama süresince, deney grubunda yazma çalışmaları mevcut Türkçe programındaki yazma çalışmaları ve yaratıcı yazma etkinlikleriyle yürütülürken, kontrol grubunda mevcut Türkçe programına dayalı yazma çalışmaları devam etmiştir. Araştırma sonucuna göre yaratıcı yazma etkinlikleri mevcut Türkçe programındaki yazma etkinliklerine

kıyasla öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede ve yazmaya yönelik tutumlarını artırmada daha etkilidir.

Erdoğan (2012), “Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine Ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi” adlı doktora tezinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada kullanarak yaratıcı yazma, iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini ve bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemiştir. Araştırmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya ilişkin tutumları üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkiye sahip olduğu; iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya yönelik tutumları üzerinde bireysel yaratıcı yazma çalışmalarından daha etkili olduğu; deney gruplarındaki öğrenci ve öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin olumlu görüş geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Top (2013) ise “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Kullanılması” adlı yüksek lisans tezinde yaratıcı yazma tekniklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının yazma becerisine katkı sağlayıp sağlamadığını incelemiştir. Yüksek öğretim düzeyinde yapılan çalışmanın uygulama sürecinde iki farklı düzeyde toplam 27 öğrenciden oluşan deney grubuyla beş hafta boyunca haftada iki saat yaratıcı yazma çalışmaları yapılmıştır. Yine iki farklı düzeyde 29 öğrenciden oluşan kontrol grubunda ise dil merkezindeki ders programlarına devam edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; yaratıcı yazma çalışmaları yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemekte; öz yeterlik algılarını ve yazma süreçlerini etkin hale getirmektedir.

Avcı (2013) “Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi olup olmadığını araştırmıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında Adana’da bulunan bir ilköğretim okulunda yürütülen deneysel çalışmaya deney ve kontrol grubunu oluşturan 2 ayrı sınıftan toplam 61 öğrenci katılmıştır. Yazma Eğilimi Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Deney grubuna haftada iki ders saati olmak üzere sekiz hafta boyunca sekiz yaratıcı yazma etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubu ise müfredata göre ders işleyişini sürdürmüştür. Araştırma sonucuna göre yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerinin yazma eğilimlerinde olumlu yönde anlamlı fark oluşturmakta fakat yazma kaygılarını anlamlı düzeyde etkilememektedir.

2.6.2. Öz Yeterlik ile İlgili Araştırmalar

Erdem (2006), “Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine ve Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi” adlı doktora tezinde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünleri, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ve öz yeterlik inanç düzeyleri üzerine etkisini araştırmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırmada probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin ders başarıları, öz-yeterlik algıları ve problem çözme becerileri üzerinde önemli etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2010), “Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları” Türkçe derslerini yürütecek öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline ve ağırlıklı genel ortalamaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Türkçe Eğitimi Bölümüne kayıtlı 141 4. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Öz Yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmen adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları cinsiyete, öğretim şekline göre çok fazla farklılaşmamakta fakat ağırlıklı genel not ortalaması faktörü bu konuda belirleyici olmaktadır.

Saf (2011), “Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin Tutum, Motivasyon ve Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler ile İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum, motivasyon ve öz yeterlik algılarının birbirleriyle olan ilişkilerini ve bu ilişkilerin hangi değişkenler dâhilinde farklılıklar gösterebileceğini araştırmıştır. Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinden toplam 296 öğrenci katıldığı araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin kimya dersine ilişkin tutum ve motivasyon düzeyleri ile tutum ve öz yeterlik algı düzeyleri; ayrıca motivasyon ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki vardır. Öğrencilerin tutum, motivasyon ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılıklar göstermektedir.

Yılmaz (2011), “6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Güdüsü, Kaygısı, Öz Yeterlik İnancı ve Öz Kavramı ile Matematik Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiler: Şereflikoçhisar Örneği” adlı yüksek lisans tezinde; öğrenci güdüsü, matematik öz yeterlik inancı, matematik öz kavramı, başarı güdüsü değişkenlerinin matematik dersine yönelik tutumun önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Toplam 1527 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada kullanılan veriler matematik dersiyile ilgili duyuşsal özellikler ölçeği ile elde edilmiştir.

Mengi (2011)’nin “Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Öz-Yeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları İle İlişkisi” adlı yüksek lisans tezinde ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin okula bağlılıkları, sosyal destek algıları ve öz yeterlilik inançları incelenmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin Okula bağlılıklarının sosyal destek algısı ve öz yeterlilik inançları ile okul türü, alan adı, cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, ailenin ekonomik durumu, ana-babanın çalışma ve birlikte olma durumu, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Altı yüz yirmi üç öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucuna göre; öğrencilerin aile, öğretmen ve arkadaşan aldığı sosyal destek ile öz yeterlilik inançları yükseldikçe okula bağlılıkları da artmaktadır.

Güneri (2013), “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algıları ve Etkin Katılımları” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öz yeterlik ve etkin katılımları arasındaki ilişkileri incelemek ve bu güdüsel özelliklerin cinsiyet, sınıf ve karne notuna göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Dokuz ayrı ilköğretim okulundan toplam 450 öğrenci üzerinde tarama modelinde yürütülen araştırma sonucunda; öğrencilerin öz yeterlik ve etkin katılım puanlarının yüksek olduğu, bu güdüsel özellikler arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunduğu, başarı ve sınıf seviyesinin öz yeterlik ve etkin katılım üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Yıldız (2014), “Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma Öz Yeterlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme, okuma ve yazma öz yeterlik düzeylerini cinsiyet ve sınıf

düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini; İnönü, Cumhuriyet, Harran, Ondokuz Mayıs, Atatürk, Karadeniz Teknik, Gazi Osman Paşa, Yüzüncü Yıl ve Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programlarında 2012-2013 Eğitim ve Öğretim Yılında 3. ve 4. sınıflarda öğrenimine devam eden 212'si kız, 155'i erkek olmak üzere toplan 367 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme, okuma ve yazma öz yeterlik alt boyutlarının ve toplam düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bağdat (2014), “Öğrenme Nesnelerinin Matematik Öğretiminde Akademik Başarı, Öz-Yeterlik Algısı, Motivasyon ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde öğrenme nesnelerinin kullanımıyla gerçekleştirilmiş matematik dersinde 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, öz-yeterlik, motivasyon ve kalıcılık düzeyleri üzerinde bir etkiye sahip olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın uygulama süreci 21 öğrenciden oluşan deney grubu öğrencileri ile haftada 4 ders saati olmak üzere toplam 6 hafta boyunca sürdürülmüştür. Akademik Başarı Testi, Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği, Kalıcılık Testi ve Motivasyon Ölçeğinden elde edilen veriler ışığında öğrenme nesnelere kullanılarak yapılan öğretim ortamlarının, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu; öğrencilerin öz-yeterlik algılarını ve sınırlı da olsa motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.3. Yazma Öz Yeterliği ile İlgili Araştırmalar

Ülkemizde yazma öz yeterliği ile ilgili kapsamlı ilk bilimsel araştırma Demir (2011) tarafından yapılmıştır. Demir (2011), “İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Öz Yeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları, öğrenme amaç yönelimleri ve performans amaç yönelimleri arasındaki ilişkiyi; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarının öğrenme ve performans amaç yönelimleriyle ilişkisini; öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ve yazma öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise bu ilde alt, orta ve üst

sosyoekonomik çevrelerde öğrenim gören 518 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yazma Öz yeterlik Ölçeği ve Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; yazı yazarken konunun serbest bırakılması yaratıcı yazılar oluşturmayı kolaylaştırmakta, belli yazma konuları verilmesi ise yaratıcılığı sınırlandırmaktadır. Bunun yanında; öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde; yaratıcı yazma becerileriyle performans amaç yönelimleri ve öğrenme amaç yönelimleri arasında ise düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı ilişki söz konusudur. Yani yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerileri de iyi düzeydedir ve öğrencilerin performans ya da öğrenme amaç yönelimine sahip olmaları, onların yaratıcı yazma becerilerinde doğrudan etkili değildir. Ayrıca araştırma bulgularına göre, öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile cinsiyet, baba ve annenin öğrenim durumu, baba ve annenin mesleği, evde internet bağlantısı olup olmama, eve gazete alınma sıklığı, okul öncesi eğitim alma durumu, günlük tutup tutmama, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı, yazmaya başlamadan önce yazılacakları hayal edip etmeme, önceki dönem Türkçe dersi karne notu gibi değişkenler arasında anlamlı farklılık söz konusudur.

Dumanlı (2014) "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarını saptamış ve elde edilen sonuçları çeşitli değişkenlere göre değerlendirmiştir. İlişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olan araştırma, Dokuz Eylül, Mehmet Âkif Ersoy, Sakarya ve Kütahya Dumlupınar Üniversitelerinden "tabakalı örnekleme" yöntemine göre belirlenmiş 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki 1056 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda örnekleme yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterliği konusunda iyi ($X = 3.67$) düzeyde gördükleri saptanmıştır. Üniversitelere göre yapılan analiz sonucunda Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($X = 3.72$) en yüksek düzeyde çıkarken, Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($X = 3.59$) en düşük düzeyde olduğu; sınıf düzeylerine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında üniversitelerin 2. sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ($X = 3.75$) en yüksek düzeyde bulunurken, 1. sınıf

düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ($X = 3.55$) en düşük düzeyde olduğu; cinsiyete göre kız öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisi yönünden erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördükleri saptanmıştır.

Yazma öz yeterliği ile ilgili alan yazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde;

Oğuz (2009), “Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını incelemiş ve bunların geliştirilmesine yönelik beklenti ve önerilerini belirlemiştir. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinin birinci sınıflarında öğrenim gören toplam 80 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüş; veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmış; verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının dörtte birinin sözlü anlatım becerilerini yeterli ya da gelişmiş olarak algıladığı; yazılı anlatım becerilerini yeterli ya da iyi olarak algılayan öğretmen adayının, katılımcıların üçte birinden biraz fazla olduğu; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının sözlü anlatım becerilerini; yarıya yakınının ise, yazılı anlatım becerilerini yetersiz olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları, yazılı anlatım becerilerinin yetersizliğinin önde gelen sebepleri olarak; uygulamalı çalışmaları yeterince yapmamalarını, yazım ve anlatım ilkelerine uygun yazmamalarını, kitap okumamalarını, kitap okumayı sevmemelerini, yazı yazmayı sevmemelerini ve yazılı anlatım dersinin işlenişinin yetersizliğini göstermektedirler.

Büyükikiz (2012), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterliliklerini ölçmek için bir ölçek geliştirmiştir. “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması” olarak alan yazında yer edinen araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 156 öğrenciden oluşturmuştur. Geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Yazma öz yeterliği ile ilgili bir diğer ölçek geliştirme çalışması Aydın vd. (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğretmen adayları; örneklemini ise tabakalı tesadüfî örneklem yöntemi kullanılarak ulaşılan 418 kadın, 113 erkek toplam 601 birinci ve son sınıf düzeyindeki öğretmen adayı oluşturmuştur. 67 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,96 olarak saptanmıştır.

Şengül (2013) “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği Geliştirme Çalışması” adlı araştırmasında ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliklerini değerlendirmeye dönük geliştirilen ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçlarını ortaya koymuştur. Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle 47 ifade içeren bir madde havuzu oluşturulmuş, öğrenci görüşlerinden ve uzman yargısından yararlanılarak taslak ölçekteki madde sayısı 45’e düşürülmüştür. Elazığ il merkezindeki 10 ilköğretim okulunda öğrenim gören 293 ilköğretim öğrencisi üzerinde uygulanan ölçekten elde edilen veriler faktör analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, 30’u olumlu, 10’u olumsuz toplam 40 madde seçilmiş; ölçeğin genel Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,92 olarak bulunmuştur.

Yazma öz yeterliği ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarına ek olarak Demir (2014) tarafından “Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adıyla ilköğretim okulu öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Pajares, Hartley ve Valiante (2001) tarafından oluşturulan “Yazma Öz yeterlik Ölçeği”nin (YÖYÖ) Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki çeşitli ilköğretim okullarında öğrenim gören 318 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada veriler üzerinde ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, orijinal ölçekteki gibi 2 alt faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için 0,88, alt ölçekler için sırasıyla 0,80, 0,84; tüm ölçek için test tekrar test güvenirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur.

Yazma öz yeterliği ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar daha eskiye dayanmaktadır. Shell, Burning ve Murphy (1989) araştırmalarında öz yeterlik ve sonuç beklentisinin üniversite öğrencilerinin okuma yazma başarılarıyla olumlu

ilişkisi olduğunu; bu ilişkinin öz yeterlik ve okuma yazma başarısı arasında daha güçlü olduğunu bulmuşlardır. Pajares ve Valiante (1997) 5. Sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançlarının yazacakları şeyi hayallerinde canlandırmalarıyla doğru orantılı olduğu; yazmanın kullanılabilirliği algılarını ve yazma performanslarını yansıttığı ve yazma öz yeterliğinin yazma tutumu ve yazma performansını bağdaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. (Kotaman, 2008:116-118). Aynı araştırmacılar tarafından yapılan diğer bir çalışma (2001) 5. Sınıf öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri arttıkça yazma ödevlerine verdikleri değerin ve yazmanın faydalarına ilişkin algılarının da arttığını, bunun sonucunda öğrencilerin yazma eğilimlerinin ve performanslarının arttığını göstermiştir (Sakız, 2013:193). Pajares ve Johnson yaptıkları araştırmalarda yazma konusundaki öz yeterlik inançlarının, öz kavramının ve yazma anlayışının lise öğrencilerinin deneme yazma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu (1996); yazma becerisi ve yazma öz yeterliklerinin birbirinden etkilendiği sonuçlarını ortaya koymuşlardır (Bıkmaz, 301; Şengül, 2013:83). McCarty, Meier ve Rinderer (1985) yaptıkları araştırmada, güçlü öz yeterlikli öğrencilerin iyi yazdıklarını, düşük endişe düzeyine sahip öğrencilerin daha iyi yazarlar olduklarını; öz yeterlik ve performans arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Jones, yazmaya yönelik tutumun öz yeterliği; öz yeterliğin ise yazma performansını etkilediğini belirtmektedir (Akt. Uygun, 2012:26). Yapılan bazı araştırmalarda da bu yargıyı destekleyen sonuçlara ulaşılmış; yazma öz yeterliğinin yazma kaygısı, sınıf hedefleri, sürecin derinliği, beklenen sonuçlar, yazma endişesi, yazmanın algılanan değeri, öz düzenleme gibi benzer motivasyon değişkenleriyle bağlantılı olduğu gözlenmiştir (Pajares ve Valiante, 2006; Akt. Şengül, 2013:83). Gvarcia ve Caso (2001) yaptıkları deneysel çalışmada yazma becerileri üzerinde hem süreci oluşturan öz yeterlik, tutum ve motivasyon gibi bileşenlerin göz önünde bulundurulmasının hem de sınıf içi uygulamaların etkisinin olduğunu saptamışlardır. Martinez ve arkadaşlarının (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada ise yazma kaygısı düşük öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının, yazma kaygısı yüksek öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür (Aydın vd., 2013:144). Bandura (1997) öz yeterlik teorisinde düşük kaygı düzeyi ve yüksek motivasyonun yazarın öz yeterlik algısının artmasını sağladığını belirtmektedir. Buna göre, araştırma sonuçları da göz önünde

bulundurularak yazma öz yeterliği, diğer duyuşsal değişkenler ve yazma performansı arasında bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, gerçek deneme modellerinden “kontrol gruplu önteste-sontest deneysel model” kullanılmıştır. “Deneme Modelleri” neden – sonuç ilişkisini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2011). Deneysel araştırmalar, diğer araştırma modellerine göre bir değişkenin etkisini belirlemede kullanılabilir tek; neden-sonuç ilişkilerini test etmede ise en geçerli ve güvenilir yol olması bakımından öne çıkar (Freankel, Wallen; 2006). Gerçek deneysel desenler arasında yer alan “ön-test son-test kontrol gruplu model”de yansız atama ile oluşturulmuş olan iki grup söz konusudur. Bu iki gruptan biri bağımsız değişkenin etkisinin inceleneceği deney, diğeri ise herhangi bir müdahalede bulunulmayacak olan kontrol grubu olarak belirlenir; her iki gruba da deney öncesi ve sonrasında aynı araş veya eş testlerle ölçümler yapılır (Büyüköztürk, 2011; Karasar, 2011).

3.2. Deney Deseni

Araştırma biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak seçilen iki sınıfta öğrenim gören toplam 61 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda yapılan öğretimde yazma öğrenme alanına yönelik uygulamalarda yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmiş, kontrol grubuna ise bir müdahalede bulunulmamış ve MEB programına bağlı olarak hazırlanan öğretmen kılavuzunda belirtilen esaslara göre öğretim yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan deney deseni aşağıda tablo şeklinde verilmiştir:

Tablo 3.1. Araştırmanın Deney Deseni

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney Grubu	YYTÖ	Yaratıcı yazma çalışmaları	YYTÖ
	YÖYÖ		YÖYÖ
	YBDF		YBDF
Kontrol Grubu	YYTÖ	Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları	YYTÖ
	YÖYÖ		YÖYÖ
	YBDF		YBDF

Tablo 3.1.'deki kısaltmaların anlamları şu şekildedir:

YYTÖ: Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

YÖYÖ: Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği

YBDF: Yazma Becerisini Değerlendirme Formu

3.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep 8 Şubat Ortaokulu 6. sınıflarında C ve H şubelerinde öğrenim görmekte olan 61 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada deney öncesi her iki gruba da uygulanan ön-test sonuçlarına bakılmış, gruplar arasında anlamlı fark gözlenmemiş, grupların uygulama için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Bu şubelerden seçkisiz olarak C şubesi deney, H şubesi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 32 (15 kız ve 17 erkek), kontrol grubunda ise 29 öğrenci (17 kız ve 12 erkek) yer almaktadır.

Araştırmanın bu okulda ve bu gruplar üzerinde yürütülmesinde araştırmacının aynı okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapması; deney ve kontrol grubu olarak seçilen sınıflarda eğitim öğretim yılı boyunca Türkçe derslerine girecek olması etkili olmuştur. Bu yolla araştırmada uygulayıcı faktöründen kaynaklanan hataların önüne geçileceği öngörülmüştür.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Yeterlikleri Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Önem Denetimi
Deney Grubu	32	148,87	18,94				P> 0,05
Kontrol Grubu	29	150,31	11,84	59	-0,350	0,727	Fark önemsiz

Tablo 3.2., araştırma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma öz yeterlikleri ölçeğinden elde ettikleri puanların ilişkisiz ölçümler t-testi analizini göstermektedir. Buna göre deney grubu (148,87) ve kontrol grubu (150,31) öğrencilerinin yazma öz yeterlikleri ortalamaları arasında $[t(59) = -0,35, p > .05]$ anlamlı fark bulunmadığı; grupların uygulama öncesi yazma öz yeterlik düzeyleri bakımından birbirine denk düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutum Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Önem Denetimi
Deney Grubu	32	130,56	22,92				P> 0,05
Kontrol Grubu	29	138,89	16,85	59	-1,603	0,114	Fark önemsiz

Tablo 3.3., araştırma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların ilişkisiz ölçümler t-testi analizini göstermektedir. Buna göre deney grubu (130,56) ve kontrol grubu (138,89) öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ortalamaları arasında $[t(59) = -1,60, p > .05]$ anlamlı fark bulunmadığı; grupların uygulama öncesi yazmaya yönelik tutum düzeyleri bakımından birbirine denk düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Serbest Yazma Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Önem Denetimi
Deney Grubu	32	58,68	20,62				P> 0,05
Kontrol Grubu	29	62,68	15,98	59	-0,841	0,404	Fark önemsiz

Tablo 3.4., araştırma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin serbest yazma konusunda Yazma Becerisini Değerlendirme Formu'ndan aldıkları puanların ilişkisiz ölçümler t-testi analizini göstermektedir. Buna göre deney grubu (58,68) ve kontrol grubu (62,68) öğrencilerinin yazma becerisini değerlendirme formundan aldıkları puanların ortalamaları arasında [t(59) = 0,404, p> .05] anlamlı fark bulunmadığı; grupların uygulama öncesinde yazma becerisi akademik başarıları bakımından birbirine denk düzeyde olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği (YÖYÖ)

Ölçek, Şengül (2013) tarafından ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte 30'u olumlu, 10'u olumsuz olmak üzere 40 madde vardır. Beşli likert tipteki ölçekte her bir soru için “ Tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum” cevaplarından biri tercih edilecektir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,92'dir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının öntestleri üzerinde yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının 0,81 olduğu saptanmıştır. Araştırma öncesinde, ölçeğin kullanımı konusunda Şengül'ün izni alınmıştır. Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği Ek 1'de verilmiştir.

3.4.2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YYTÖ)

Susar Kırmızı (2009) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipi ölçekle “Tamamen Uygun, Oldukça Uygun, Kısmen Uygun, Çok Az Uygun, Hiç Uygun Değil” şeklinde

beşli derecelendirme yapılmıştır. Ölçek toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,90'dır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının öntestleri üzerinde yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının 0,91 olduğu saptanmıştır. Araştırma öncesinde, ölçeğin kullanımı konusunda Susar Kırmızı'nın izni alınmıştır. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ek 2'de yer almaktadır.

3.4.3. Yazma Becerisini Değerlendirme Formu (YBDF)

MEB tarafından Türkçe dersi yazma öğrenme alanında değerlendirme aracı olarak kullanılması uygun görülen değerlendirme formudur. 6. Sınıf Türkçe Dersi Kılavuz Kitabı'nda yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere yer verilen ve kapsam geçerliği MEB tarafından sağlanan forma ait sonuçların güvenirliğini incelemek için öğrencilerin serbest yazma öntestleri iki farklı Türkçe öğretmeni tarafından birbirinden bağımsız şekilde puanlanmıştır. Puanlar arasındaki tutarlılığa bakmak için SPSS programında Pearson Correlation analizi yapılmıştır.

Tablo 3.5. Puanlayıcıların Yazma Becerisi Değerlendirme Formuna Verdikleri Puanlar Arasındaki Korelasyon, Puanların Ortama ve Standart Sapmaları

Ölçek Türü	1. Puanlayıcı		2. Puanlayıcı		Pearson Korelasyon Katsayısı
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	
Yazma Becerisini Değerlendirme Formu	64,75	18,70	62,89	21,62	0,87

Gözlemcilerin aynı objeler için verdikleri puanlar birbirine yaklaştıkça ölçme sonucunun güvenirliği artmaktadır (Büyüköztürk, 2011:115). Analiz sonucunda saptanan ve Tablo 3.5'te görülen iki puanlayıcının puanlamaları arasındaki yüksek korelasyon [0,87] puanlayıcıların ve ölçme sonuçlarının güvenirliğini desteklemektedir. Yazma Becerisini Değerlendirme Formu Ek 3'te verilmiştir.

3.5.Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci yazma etkinliklerine haftada iki ders saati olmak üzere 12 hafta olarak planlanmıştır. Uygulama çalışması 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılında ön-test ve sontestlerin uygulanması da dâhil edilerek 21.10.2013-23.01.2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. İlk hafta deney ve kontrol grubu olarak belirlenen iki sınıfta grupların uygulama yapmak için söz konusu değişkenler açısından birbirine denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla öntestler uygulanmış ve öğrencilere serbest konulu yazma etkinliği yaptırılmıştır. On iki hafta süresince deney grubuna yaratıcı yazma etkinlikleri; kontrol grubuna ise Türkçe Öğretim Programı'nda bulunan yazma çalışmaları uygulanmıştır.

Deney grubuna uygulanan yaratıcı yazma etkinlikleri Yıldız (2008), Oral (2008), İpşiroğlu, (2008), Sever vd., (2011), Gündüz ve Şimşek (2012)'ten yararlanılarak hazırlanmıştır. Deney grubunda her hafta uygulama sonucu ortaya çıkan yazma ürünleri, yazarları tarafından sınıfla paylaşılmış ve okumaların sonunda öğrencilere etkinlik hakkındaki düşünceleri, etkinliği beğenme-beğenmeme nedenleri, etkinliğin kendilerine kazandırdıkları şeylerin neler olduğu sorulmuştur. Son hafta deney ve kontrol gruplarında sontestler uygulanmış ve serbest konulu yazma etkinliği yapılmıştır.

Deney grubuna uygulanan yazma etkinlikleri aşağıda verilmiştir:

1. HAFTA: “Gökten Kar Yerine Şeker Yağsa Ne Olurdu?”

Öğrencilere öncelikle zihinsel hazırlık aşamasında çeşitli duygu durumlarında ne gibi tepkiler verdikleri soruldu. Sınıfça örnek uygulamalar yapıldı. Öğretmenin verdiği “üzüldünüz, mutlu oldunuz vb.” komutlara uygun tepkiler vermeleri istendi. Kendilerini mutlu eden, korkutan, üzen şeylerin ne olduğu konusunda sorulan sorulara cevaplar alındıktan sonra öğrencilere “Sizi şaşırtan şeyler nelerdir?” sorusu yöneltildi. Yeterli sayıda cevap alındıktan sonra “Peki, gökten kar yerine şeker yağsaydı ne olurdu?” sorusu soruldu ve bu konuda belirli bir düşünme süresinin ardından hayal ettiklerini kâğıda dökmeleri, bunlardan bir hikâyeye oluşturmaları istendi.

2. HAFTA: “Penceremden Gördüklerim”

Öğrencilere kendilerini en rahat hissettikleri yerin neresi olduğu, bazı zamanlarda yalnız kalmayı isteyip istemedikleri soruldu. Doğa sesleri içeren bir fon müziği eşliğinde ormanda bir kulübede olduklarını hayal etmeleri istendi. Buldukları evin biçimi, eşyaların özellikleri, yaşları ve mesleklerinin tamamen kendi belirledikleri şekilde olacağı belirtildi. Dinlenme saati sırasında dışarıdan duydukları bir ses nedeniyle pencereye yöneldiklerini, pencereden dışarıya baktıklarında gördüklerini anı türünde anlatmaları istendi.

3. HAFTA: “Kim, Nerede, Ne zaman, Ne Yapmış?”

Öğrencilere bir hikâyede “kişiler, yer, zaman ve olay” unsurlarının bulunduğu belirtildi ve bu unsurların taşınması gereken temel özelliklerden bahsedildi. Tahtaya “karakterin adı, mesleği, olayın geçeceği yer ve zaman” başlıklı sütunlar çizildi. Öğrencilerden birbirinden bağımsız ve sınırlama olmadan bu sütunlara maddeler yazmaları istendi. (Tahtaya çıkarılan her bir öğrenci sütunun altına kendi fikrini yazdı.) Tüm sütunlar doldurulduktan sonra maddeler numaralandırıldı. Sınıf üç gruba ayrıldı. Her bir grup için hikâye unsurları seçileceği belirtildi. Örnek olarak: 1. grup için “Afacan Ali, Ressam, uzay, kış mevsimi”. Kura yoluyla gruplar için sırayla hikâye unsurları belirlendi. Son unsur olan “olay”ın yazarlar tarafından belirleneceği belirtilerek yazma çalışmasına başlandı.

4. HAFTA: “Mürekkeğim Bitmiş!”

Öğrencilere birer boş kâğıt dağıtıldı. Bu kâğıtlara herhangi bir konuda resim çizmeleri istendi. Resim yapma sürecinin ortasında kâğıtlar toplandı, birbirine karıştırıldı, ad vb. bilgiler içermeyen resimler karışık olarak tekrar öğrencilere dağıtıldı ve öğrencilerden kendilerine denk gelen resmi tamamlamaları istendi. Resimler tamamlandıktan sonra öğrencilerden başkası tarafından yarım bırakılan bir eylemi tamamlarken neler hissettiklerini anlatmaları istendi.

Yazma uygulamasında bu defa yazarı tarafından yazılırken “mürekkep bittiği” için yarım kalmış bir hikâyeyi tamamlayacakları söylendi. Dağıtılan giriş kısmı verilmiş olan bir hikâyeyi içeren etkinlik kâğıdını hayal güçleri ölçüsünde tamamlamaları istendi.

5. HAFTA: “Kavram Havuzundan Seçerek Şiir Yazma”

Uygulamanın ilk kısmında öğrencilerin birinden aklına gelen ilk kelimeyi söylemesi istendi ve bu kelime tahtaya yazıldı. Sonraki öğrencinin önceki kelimenin son harfiyle başlayan bir kelime söylemesi istendi. Bu etkinlik tahta tamamen dolana kadar devam ettirildi. Öğrencilere son aşamaya kadar bu etkinliğin neden yapıldığı konusunda bilgi verilmedi. Kavramlar tamamlandıktan sonra tahtada gördükleri kelimeler arasından seçim yaparak birer şiir yazmaları istendi.

6. HAFTA: “Masal Demeti”

Öğrencilere çeşitli masal tekerlemeleri okundu ve bildikleri masalların neler olduğu soruldu. Öğrencilerden gözleri kapatmaları istendi ve sınıfa bir masal örneği anlatıldı. Bu sırada tahtaya Bazı masal isimlerinin yazılı olduğu renkli kâğıtlar yapıştırıldı. Masal bittikten sonra öğrencilerden tahtada gördükleri masallardan en az üç tanesini seçerek harmanlamaları ve yeni bir masal oluşturmaları istendi. Masala yeni karakter ve olaylar ekleyebilecekleri hatırlatıldı.

7. HAFTA: “Resimden Yola Çıkararak Yazma”

Derse “Mutluluk nedir?” sorusuyla giriş yapıldı. Bir insanın mutlu olması için ihtiyaç duyduğu şeylerin ne olduğu konusunda sınıf tartışması yapıldı. Öğrencilerden mutluluğun resmini yapmaları istendi. Verilen sürenin bitiminde tahtaya Abidin Dino’ya ait olan “Mutluluğun Resmi” adlı tablo yansıtıldı ve öğrencilerden resmi yorumlamaları istendi. Yorumlar alındıktan sonra öğrencilerden söz konusu resimden yola çıkarak öyküleyici veya açıklayıcı türde bir metin yazmaları istendi.

8. HAFTA: “Bir De Ne Görelim!”

Öğrencilere bugün bir gezintiye çıkacakları söylendi, onlardan yola çıkmak için gözlerini kapatmaları istendi ve aşağıdaki senaryo anlatıldı.

“Şimdi gözlerimizi kapatıyoruz. Yorucu geçen bir yılın ardından ilkbaharın gelmesiyle birlikte okulca pikniğe gitmeye karar veriyoruz. Herkes okul bahçesinde heyecanla yola çıkma zamanını bekliyor ancak bir kişinin eksik olduğu fark ediliyor. O kişi sensin! Artık hareket zamanının geldiği söyleniyor, sınıf arkadaşların sen olmadan pikniğe gidecekleri için üzgünler. Tam hareket edileceği sırada okul kapısından telaşla giriyorsun. Son anda uyanıp pikniğe gidebilmek için var gücünle okula doğru gelmişsin. Her sınıf öğretmeni ile birlikte bir otobüste olmak üzere yola çıkılıyor ve şehirden uzaklaşmaya başlıyoruz. Yalnız biraz sonra kötü bir kokunun otobüsü kapladığını fark ediyoruz: Şehir

çöplüğünün kokusu... Pencereleeri kapatıyoruz ve parfüm vb. ne varsa otobüsün içine boca ediyoruz. Sorun hallolmuş gibi görünüyor. Biraz daha ilerleyince dışarıda görünen manzarayı fark ediyoruz. Rengârenk çiçekler, en güzellerinden... Görüntüleri böyleyse kokusu kim bilir ne kadar güzeldir, diye düşünerek camları açıyoruz. Yanılmamışız... Bu çiçeklerin kokusu bir harika! Yalnız havanın bulutlandığını fark ediyoruz. Elimizi dışarıya uzatmamızla çekmemiz bir oluyor. Avucumuzun tam ortasına kocaman bir yağmur damlası düşüyor. Toprak ve çam kokusu bizi kendimizden geçiriyor. Yağmur yüzünden pikniğin iptal edilmesi bizi korkuturken güneş açıyor. O da ne! Bir gökkuşağı... Doğanın en parlak renklerini bir arada görüyoruz.

Piknik yerine vardığımızda buraya yağmurun yağmadığını anlayınca seviniyoruz. Herkes evinden getirdiği yemekleri sofralara koyuyor, yemekler yeniyor, çaylar içiliyor. Közde demlenen çayın tadı bambaşka... Futbol, ip atlama derken her sınıf öğretmeniyle birlikte bir gezintiye çıkıyor. Bir keçi yolundan ilerleyip, tahta bir köprüden geçiyoruz. Su o kadar berrak ki içindeki balıkları seçebiliyoruz. Biraz daha ilerledikten sonra önümüze bir yokuş çıkıyor. Yokuşu turmanıyoruz, turmanıyoruz, tam aşağıya doğru devam edecekken... Bir de ne görelim!..”

Öğrencilerden gözlerini açmaları ve gördükleri şeyden yola çıkarak hikâyeyi tamamlamaları istendi. Bu kısmın sadece serim bölümü olduğu asıl olayın bundan sonra yaşanacağı hatırlatıldı.

9. HAFTA: “Dayanak Noktaları”

Etkinliğin hazırlık kısmında içinde harflerin bulunduğu bir kutudan rastgele harfler çekildi ve öğrencilerden bir dakika içinde bu harfle başlayan kelimeleri yazarak sıralamaları istendi. Yeterli sayıda harfle bu etkinlik yapıldıktan sonra öğrencilere “Dayanak Noktaları” adlı etkinlik kâğıdı dağıtıldı. Etkinlikte öğrencilerden baş harfleri önceden belirlenmiş olan kelimelerin yer aldığı cümle kalıplarını tamamlamaları, anlamlı cümleler oluşturmaları istendi.

10. HAFTA: “Ben Olsaydım...”

Sınıfa çeşitli nesnelerin bulunduğu bir kutu getirildi. Öğrencilerden bu nesnelere sözlü olarak betimlemeleri istendi. Her nesnenin-varlığın kendine özgü özellikleri olduğu belirtildi. Öğrencilere insan dışında bir varlık, bir nesne olsalardı ne olmak isteyecekleri sorusu yöneltildi. Yeterli düşünme süresi verildikten sonra “İstedikleri nesne olduklarını hayal etmeleri ve bu nesnenin ağzından kendilerini tanıtmaları istendi.

11. HAFTA: “Farklı Devam Etseydi Nasıl Olurdu?”

Öğrencilere masal karakterlerinin özellikleri soruldu. Çeşitli masal karakterlerinden örnekler verildikten sonra “Kırmızı Başlıklı Kız” masalını anlatmaları istendi. Masal sınıf tarafından anlatılırken tahtaya masalda gerçekleşen olaylar sırasıyla özet cümleler halinde yazıldı. Masalın sonuna gelindiğinde Kırmızı Başlıklı Kız ve Kurt’un karşılaştığı cümle renkli kalemle işaretlendi. Öğrencilere “Eğer Kırmızı Başlıklı Kız olduğundan farklı olsaydı. Yani saf değil uyanık, zeki bir karakter olsaydı; Kurt’un kötü niyetini anlayarak buna göre hareket etseydi masal nasıl devam ederdi?” sorusu yöneltildi. Masalın bu noktadan sonra nasıl devam edeceğini kendilerinin belirleyeceği ve yazacağı söylendi.

12. HAFTA: “Karikatür Metni Yazma”

Dersin başında öğrenciler karikatürün özellikleri hakkında bilgilendirildi. Konuşma balonlarındaki yazıları silinmiş karikatürlerden oluşan etkinlik kâğıtları dağıtıldı. Öğrencilerden konuşma balonlarını hayal güçleri ölçüsüne doldurmaları istendi.

On iki haftalık süreç boyunca kontrol grubunda uygulanan yazma etkinlikleri aşağıda verilmiştir:

Araştırmanın uygulama sürecini kapsayan on dört haftalık süre içerisinde birinci hafta öntestlerin, on dördüncü hafta ise sontestler uygulanmıştır. On iki hafta süresince yazma etkinliklerine müfredat uyarınca kılavuz kitapta belirlenen metin işleme sürelerine ve yıllık plana bağlı kalınarak zaman ayrılmış; öğrencilerle birlikte sekiz yazma etkinliği yapılmıştır. Söz konusu yazma etkinliklerinde 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı (MEB, 2013)’nda belirlenen yazma yöntemi ve yazma konuları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

1. **Güdümlü yazma:** Ders öncesi verilen araştırma konusu hakkında yeni metin oluşturma.
2. **Güdümlü Yazma:** Verilen konuyla ilgili düşünce yazısı yazma.
3. **Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma:** Okunan şiirden hareketle belirli konuda farklı türde yeni bir metin oluşturma.
4. **Eleştirel Yazma:** Verilen konulardan birini seçerek veya belirlenen konuda yazı yazma.

5. **Duyulardan Hareketle Yazma:** Dinlenen şarkı ve metnin görsellerinin uyandırdığı duygulardan hareketle verilen konuda deneme türünde metin oluşturma.
6. **Metin Tamamlama:** Verilen metnin eksik bırakılan bölümlerini metnin kurgusuna uygun şekilde tamamlama.
7. **Yaratıcı Yazma:** Konuyla ilgili çağrışımlardan hareketle fabl türünde metin oluşturma.
8. **Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma:** Verilen kelime ve kelime gruplarını kullanarak mektup yazma

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada yazma öz yeterlikleri, yazmaya yönelik tutum ve yazma becerisi akademik başarısı olmak üzere üç farklı değişkene ilişkin veri toplanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 20. paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının aynı değişkene ait öntest puan ortalamaları farkları ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi, bir grubun aynı değişkene ait öntest ve sontest puan ortalamaları farkları ilişkili (bağımlı) örneklem t-testi, grupların öntest puanları kontrol edildiği takdirde sontest puan ortalamaları arasındaki farkları ortaya koymak için ise Kovaryans analizi uygulanmıştır. Öntestin ortak değişken olarak kontrol edildiği tek faktörlü ANCOVA yani kovaryans analizi; öntest-sontest kontrol gruplu bir desende, araştırmacı deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanmışsa en uygun istatistiksel işlemdir (Büyüköztürk, 2012).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problemlerine yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen verilerin çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun yazma öz yeterliği öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin veriler, “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”nin deney grubu öğrencilerine yaratıcı yazma uygulamalarını içeren öğrenme süreci başlamadan önce “öntest” olarak ve on iki hafta süren yaratıcı yazma uygulamaları sonrasında “sontest” olarak uygulanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ilişkili ölçümler t-testi kullanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin yazma öz yeterliği öntest ve sontest puan ortalamaları ile bunların karşılaştırmaları Tablo 4.1’de verilmiştir:

Tablo 4.1: Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Öz yeterlik ve Son Öz yeterlik Puanlarının t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Önem Denetimi
Ön Öz Yeterlik	32	148,87	18,94				
Son Öz yeterlik	32	159,90	23,21	31	-4,292	0,000	P< 0,05 Fark önemli

Tablo 4.1 incelendiğinde deney grubunun yazma öz yeterliği öntest puan ortalamasının 148,87; yazma öz yeterliği sontest puan ortalamasının ise 159,90 olduğu görülmektedir. Deney grubunun yazma öz yeterliği öntest ve sontest ortalamaları “t” testi ile yoklanmış ve deney grubu öğrencilerinin yazma öz yeterliği öntest ve sontest puanları arasında [t(31) = -4,29, p< .05] düzeyinde anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı yazma etkinlikleriyle devam ettirilen yazma süreci, öğrencilerin yazma öz yeterliklerini artırmıştır. Bu bulgu, yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma öz yeterliğini olumlu etkilediğini göstermektedir.

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubunun yazma öz yeterliği öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular, yazma öğrenme alanına dönük çalışmalarda Türkçe Öğretim Programı’na göre yol izlenen kontrol grubuna, deney grubu uygulamaları başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra deney grubuyla eş zamanlı olarak “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” uygulanarak elde edilmiştir. Kontrol grubuna ait yazma öz yeterliği öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı ilişkili ölçümler “t” testi ile yoklanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma öz yeterliği öntest ve sontest puan ortalamaları ile bunların karşılaştırmaları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Öz yeterlik ve Son Öz yeterlik Puanlarının t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Önem Denetimi
Ön Öz Yeterlik	29	150,31	11,84				P> 0,05
Son Öz yeterlik	29	153,79	14,31	28	-2,033	0,052	Fark önemsiz

Tablo 4.2'ye bakıldığında kontrol grubunun yazma öz yeterliği öntest puan ortalamasının 150, 31; sontest puan ortalamasının ise 153,79'dur. Buna göre söz konusu zaman diliminde kontrol grubunun yazma öz yeterlik ortalamasında az miktarda artış yaşanmış olmasına karşın yazma öz yeterliği öntest ve sontest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark [$t(28) = -2,03$, $p > .05$] hesaplanmamıştır. Deney grubunda yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanması sırasında kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programı'na dayalı etkinlikler takip edilmiş, sürece herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Elde edilen bulgu, Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeyleri üzerinde olumlu veya olumsuz yönde önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun yazmaya yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin veriler, “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin deney grubu öğrencilerine yaratıcı yazma uygulamalarını içeren öğrenme süreci başlamadan önce “öntest” olarak ve on iki hafta süren yaratıcı yazma uygulamaları sonrasında “sontest” olarak uygulanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ilişkili ölçümler t-testi kullanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları ile bunların karşılaştırmaları Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3: Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Tutum ve Son Tutum Puanlarının t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Önem Denetimi
Ön tutum	32	130,56	22,92				P< 0,05
Son Tutum	32	145,18	29,17	31	-4,709	0,000	Fark önemli

Tablo 4.3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik ön tutum puan ortalamasının 130,56; son tutum puan ortalamasının ise 145,18 olduğu görülmektedir. Deney grubunun yazma öz yeterliği öntest ve sontest ortalamaları “t” testi ile yoklandığında yazmaya yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında [$t(31) = -4,70$, $p < .05$] düzeyinde anlamlı fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilen yazma süreci öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmiştir. Buna göre yaratıcı yazma etkinliklerine dayalı yazma uygulamaları öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin veriler, deney grubu yaratıcı yazma uygulamaları öncesinde ve sonrasında kontrol grubuna “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin uygulanması ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi ilişkili ölçümler t-testi ile yapılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum öntest ve sontest puan ortalamaları ile bunların karşılaştırmaları Tablo 4.4’te yer almaktadır.

Tablo 4.4: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Tutum ve Son Tutum Puanlarının t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Önem Denetimi
Ön tutum	29	138,89	16,85				P> 0,05
Son Tutum	29	140,55	14,21	28	-0,558	0,581	Fark önemsiz

Tablo 4.4 incelendiğinde kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum öntest puan ortalamasının 138, 89; sontest puan ortalamasının ise 140,55 olduğu görülmektedir. Buna göre söz konusu zaman diliminde kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ortalamasında az artış yaşanmış olmasına karşın yazmaya yönelik tutum öntest ve sontest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark [$t(28) = -0,55, p > .05$] tespit edilmemiştir. Deney grubunda yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanması sırasında, kontrol grubunda yürütülen Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma süreci öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında istatistiksel anlamda önemli bir fark meydana getirmemiştir. Bu bulgu Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun yazma becerisi akademik başarıları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin verileri elde etmek amacıyla deney grubu öğrencilerine yazma uygulamalarını içeren öğrenme süreci başlamadan önce ve uygulama sonrasında serbest yazma konusu verilmiş, yazma ürünleri “Yazma Becerisini Değerlendirme Formu” kullanılarak puanlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ilişkili ölçümler t-testi kullanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi akademik başarıları öntest ve sontest puan ortalamaları ile bunların karşılaştırmaları Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5: Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisi Akademik Başarı Puanlarının t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Önem Denetimi
Öntest	32	58,68	20,62				P< 0,05
Sontest	32	73,50	17,14	31	-5,378	0,00	Fark önemli

Tablo 4.5 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi akademik başarı öntest puan ortalamasının 58,68; sontest puan ortalamasının ise 73,50 olduğu görülmektedir. Deney grubunun yazma becerisi akademik başarı öntest ve sontest ortalamaları “t” testi ile yoklandığında öntest ve sontest puan ortalamaları arasında [t(31) = -5,37 p< .05] düzeyinde anlamlı fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilen yazma süreci öğrencilerin yazma becerisi akademik başarılarını geliştirmiştir. Buna göre yaratıcı yazma etkinliklerine dayalı yazma uygulamaları öğrencilerin yazma becerisi akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.

4.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubunun yazma becerisi akademik başarısı öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin verileri elde etmek amacıyla kontrol grubu öğrencilerine deney grubundaki yazma uygulamalarını içeren öğrenme süreci başlamadan önce ve uygulama sonrasında deney grubuyla eş zamanlı olarak serbest yazma konusu verilmiş, yazma ürünleri “Yazma Becerisini Değerlendirme Formu” kullanılarak puanlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ilişkili ölçümler t-testi kullanılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi akademik başarı öntest ve sontest puan ortalamaları ile bunların karşılaştırmaları Tablo 4.6’da yer almaktadır:

Tablo 4.6: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisi Akademik Başarı Puanlarının t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Önem Denetimi
Öntest	29	62,68	15,98				P> 0,05
Sontest	29	63,86	18,04	28	-0,549	0,587	Fark önemsiz

Tablo 4.6 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi akademik başarı öntest puan ortalamasının 62,68; sontest puan ortalamasının ise 63,86 olduğu görülmektedir. Buna göre söz konusu zaman diliminde kontrol grubunun yazma becerisi akademik başarı ortalamasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık [$t(28) = -0,54, p > .05$] meydana gelmemiştir. Bu bulgu Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

4.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Bu araştırma sorusuna cevap aranırken deney ve kontrol gruplarının sontest puanları üzerinde öntest puanlarının olası etkisini ortadan kaldırmak amacıyla, grupların öntest puanlarını kontrol altında tutarak sontest puanları arasındaki farklılığı ortaya koymayı sağlayan kovaryans analizi uygulanmıştır.

Tablo 4.7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterliği Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			\bar{X}	Ss	$\bar{X} (d)$	Sh
Deney grubu	32	Öntest	148,87	18,94	160,55	2,19
		Sontest	159,90	23,21		
Kontrol Grubu	29	Öntest	150,31	11,84	153,07	2,30
		Sontest	153,79	14,31		

Tablo 4.7 incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun yazma öz yeterlikleri sontest puan ortalamasının öntest puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun öntest puan ortalaması $X=148,87$ (Ss:18,94), sontest puan ortalaması $X=159,90$ (ss:23,21) iken kontrol grubunun öntest puan ortalaması $X=150,31$ (ss:11,84), sontest puan ortalaması ise $X=153,79$ (ss:14,31) düzeyindedir. Buna göre uygulama öncesinde deney grubunun öntest puan ortalaması kontrol grubunun öntest puan ortalamasından daha düşüktür. Bununla birlikte, uygulama sonrasında deney grubunun sontest puan ortalaması kontrol grubunun sontest puan ortalamasından daha yüksektir. Grupların sontest puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan kovaryans analizinin sonuçları tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz yeterlikleri Sontest Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen değişken (Öntest)	13552,67	1	13552,67	88,353	.000
Grup	848,28	1	848,28	5,530	.022
Hata	8896,80	58	153,39		
Toplam	23018,00	60			

Tablo 4.8 incelendiğinde kovaryans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öntest puanları kontrol altına alındığında grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F=5.530$, $P= .022$). Deney [$X=160,55$] ve kontrol [$X=153,07$] gruplarının düzeltilmiş sontest puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark saptanmıştır.

Bulgulara göre, yaratıcı yazma yönteminin uygulandığı deney grubunun yazma öz yeterlik düzeyi, Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış göstermiş; yaratıcı yazma yöntemi geleneksel yazma yöntemine kıyasla öğrencilerin yazma öz yeterliklerini daha fazla geliştirmiştir.

4.8. Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum öntest puanlarının sontest puanları üzerindeki olası etkisini ortadan kaldırmak amacıyla, grupların öntest puanlarını kontrol altında tutarak sontest puanları arasındaki farklılığı ortaya koymayı sağlayan kovaryans analizi uygulanmıştır.

Tablo 4.9: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutum Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			\bar{X}	Ss	$\bar{X} (d)$	Sh
Deney grubu	32	Öntest	130,56	22,92	148,42	2,95
		Sontest	145,18	29,17		
Kontrol Grubu	29	Öntest	138,89	16,85	136,98	3,10
		Sontest	140,55	14,21		

Tablo 4.9 incelendiğinde deney grubunun öntest puan ortalamasının $X=130,56$ ($Ss:22,92$), sontest puan ortalamasının $X=145,18$ ($ss:29,17$); kontrol grubunun öntest

puan ortalamasının $X=138,891$ ($ss:16,85$), sontest puan ortalamasının ise $X=140,55$ ($ss:14,21$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunun yazmaya yönelik tutum ortalaması yaratıcı yazma uygulamaları öncesinde kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ortalamasından daha düşüktür. Uygulama sürecinde her iki grubun yazmaya yönelik tutum ortalamasında artış gözlenmiştir. Ancak deney grubunun yazmaya yönelik tutum ortalamasının, kontrol grubuna oranla daha fazla arttığı; deney grubu sontest puan ortalamasının kontrol grubu puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların sontest puan ortalamasında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan kovaryans analizinin sonuçları tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazmaya Yönelik Tutum Sontest Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen değişken (Öntest)	16156,15	1	16156,15	58,972	,000
Grup	1907,00	1	1907,00	6,961	,011
Hata	15889,89	58	273,96		
Toplam	32372,98	60			

Tablo 4.10'da yer alan kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum öntest puanları kontrol altına alındığında grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F=6.961$, $P= .011$]. Deney [$X=148,42$] ve kontrol [$X=136,98$] gruplarının düzeltilmiş sontest puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark saptanmıştır.

Buna göre, yaratıcı yazma uygulamaları öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamalarına kıyasla anlamlı düzeyde anlamlı düzeyde artış sağlamıştır. Bu sonuç, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ortaokul düzeyi öğrencilerin ilgilerine hitap eden etkinlikleri içeren yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını önemli şekilde etkilediğini; Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma

uygulamalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

4.9. Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının serbest yazma sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Serbest Yazma Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ile Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları

GRUPLAR	N	Test	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	
			\bar{X}	Ss	$\bar{X} (d)$	Sh
Deney grubu	32	Öntest	58,68	20,62	74,77	2,21
		Sontest	73,50	17,14		
Kontrol Grubu	29	Öntest	62,68	15,98	62,45	2,32
		Sontest	63,86	18,04		

Tablo 4.11’e göre deney grubunun öntest puan ortalaması $X=58,68$ (Ss:20,62), sontest puan ortalaması $X=73,50$ (ss:17,14); kontrol grubunun öntest puan ortalaması $X=62,68$ (ss:15,98), sontest puan ortalaması ise $X=63,86$ (ss:18,04) düzeyindedir. Deney grubunun öntest puan ortalamasının kontrol grubunun öntest puan ortalamasından düşük; sontest puan ortalamasının ise deney grubu sontest puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Grupların öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında kontrol grubunun puan ortalamasındaki düşük düzeyde artışa karşın deney grubunun serbest yazma puan ortalamasında belirgin bir artış olduğu gözlenmiştir. Grupların sontestlerinde meydana gelen farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizinin sonuçları tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Serbest Yazma Sontest Ortalamalarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen					
Değişken (Öntest)	9185,98	1	9185,98	58,940	,000
Grup	2284,40	1	2284,40	14,657	,000
Hata	9039,46	58	155,85		
Toplam	19638,59	60			

Tablo 4.12 incelendiğinde kovaryans analizi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının serbest yazma öntest puanları kontrol altına alındığında grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin yüksek düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir [F=14.657, P= .000]. Deney [X=74,77] ve kontrol [X=62,45] gruplarının düzeltilmiş sontest puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark saptanmıştır.

Buna göre, yaratıcı yazma uygulamalarının uygulandığı deney grubunun serbest yazma puan ortalaması, Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamalarının uygulandığı kontrol grubunun ortalamasına kıyasla daha yüksek düzeyde artış göstermiş; yaratıcı yazma uygulamaları öğrencilerin serbest yazma puanlarını belirgin şekilde artırmıştır.

Deney grubunun serbest yazma puanlarındaki artış; yaratıcı yazma uygulamalarıyla, öğrencilerin yazma öz yeterlik algısı ve yazmaya yönelik tutumlarındaki artışa paralel olarak öğrencilerin yazma performanslarında da belirgin bir gelişme sağlandığını göstermektedir.

4.10. Onuncu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın onuncu alt problemi “Öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma becerisi akademik başarıları cinsiyetleri açısından farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Araştırma sorusuna cevap bulmak için deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin sontest puan ortalamaları ilişkisiz örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgulara tablo 4.13, 4.14 ve 4.15'te yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlikleri Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Yazma Öz Yeterlikleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	Standart	Standart	sd	t	p
				Sapma	hata			
	Kız	32	163,37	16,13	2,85	59	2,821	0,007
	Erkek	29	149,96	20,88	3,87			

Tablo 4.13. incelendiğinde erkek öğrencilerin yazma öz yeterlikleri puan ortalamalarının 163,37, kız öğrencilerin yazma öz yeterlikleri puan ortalamalarının ise 149,96 olduğu; kız ve erkek öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeyleri arasında kız öğrenciler lehine [$t(59) = 2,82, p < .05$] düzeyinde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Yazmaya Yönelik Tutum	Cinsiyet	N	\bar{X}	Standart	Standart	sd	t	p
				Sapma	hata			
	Kız	32	151,18	14,17	2,50	59	3,098	0,004
	Erkek	29	133,93	27,78	5,15			

Tablo 4.14. incelendiğinde erkek öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarının 151,18, kız öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarının ise 133,93 olduğu; kız ve erkek öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeyleri arasında kız öğrenciler lehine [$t(59) = 3,09, p < .05$] düzeyinde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin yazmaya yönelik tutum düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Serbest Yazma Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Serbest	Cinsiyet	N	\bar{X}	Standart Sapma	Standart hata	sd	t	p
yazma	Kız	32	74,31	16,42	2,90	59	2,557	0,13
	Erkek	29	62,96	18,24	3,38			

Tablo 4.15. incelendiğinde erkek öğrencilerin serbest yazma puan ortalamalarının 74,31, kız öğrencilerin serbest yazma puan ortalamalarının ise 62,96 olduğu; kız ve erkek öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeyleri arasında kız öğrenciler lehine [$t(59) = 2,55$, $p < .05$] düzeyinde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin yazma becerisi akademik başarı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Yaratıcı yazma ve yazma öz yeterliği ile ilgili sonuçlar

Araştırmada on iki hafta süren uygulama sonucunda öğrencilerin yazma öz yeterlikleri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Buna karşın Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamalarının yapıldığı kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna göre yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma öz yeterliklerini geliştirdiği ifade edilebilir.

Yaratıcı yazma çalışmaları öncesinde grupların yazma öz yeterlikleri öntest puanları incelenmiş ve kontrol grubu puan ortalamasının deney grubu ortalamasından yüksek olması kaydıyla ortalamalar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Yaratıcı yazma çalışmaları sonrasında ise grupların öntest puanları kontrol altında tutularak grupların sontestleri üzerinde yapılan kovaryans analizi sonucunda sontestler arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa dayanarak yaratıcı yazma uygulamalarının Türkçe Öğretim Programı'na dayalı geleneksel yazma uygulamalarına göre öğrencilerin yazma öz yeterliklerini geliştirmede daha başarılı olduğu söylenebilir.

Demir (2011) araştırmasında yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu; yazma

öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Top (2013) ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde yürüttüğü araştırmada yaratıcı yazma yönteminin öğrencilerin öz yeterlik algısını artırdığını saptamıştır. Bu sonuçlar, yaratıcı yazmanın yazma öz yeterlik düzeyini olumlu yönde etkilediği yargısını desteklemektedir.

Bandura (1997)'nin öz yeterlik teorisine göre yazma becerisi ile öz yeterlik algısı arasında karşılıklı ilişki vardır. Kaygı düzeyinin düşük, motivasyonun yüksek olması yazarın yeterlik algısının artmasına zemin hazırlamaktadır (Yaman, 2010:272). Bireylerin belli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik çaba, sebat ve esneklik düzeyleri öz yeterlik algılarının yüksekliğiyle doğru orantılıdır (Demir, 2014:67). Başarıyla sonuçlanan deneyimler ise öz yeterlik algısını güçlendirmekte, geliştirmektedir. Yani bireyin davranışlarının başarıya ulaşma seviyesi o alanda sahip olduğu öz yeterlik algısıyla doğrudan ilişkilidir ve başarılı sonuçlar da bireyin öz yeterlik algısını etkilemektedir.

Yazma, özgün nitelik taşıması gereken bir üretim etkinliğidir ve bireyin yazma etkinliği sırasında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda aktif olması gerekmektedir. Bu nedenle öğrenciler tarafından “başarılamayacak”, “zor” bir etkinlik olarak görülmektedir. Aslında yazma insanın doğasında bulunan kendini anlatma, iletişim kurma davranışlarının bir yazı dizgesi kullanılarak yapılmasından ibarettir ve kendini anlatabilen ve iletişim kurabilen her birey yazma becerisini kabul edilebilir düzeyde kullanma yetisine sahiptir.

Yaratıcı yazma yöntemi, yazma eylemini “kalıplaşmış” ya da “geleneksel” olarak yerine getirilen “alışıl gelmiş” kurallardan ayrı, eylemin asıl amacına “kendini anlatma” amacına dönük şekilde ele almaktadır ve öğrencilere bu amacı gerçekleştirme fırsatı sunmaktadır. Yazma sürecini doğallaştıran bu yöntemin uygulanması, öğrencilerin “yazabileceklerine” dair inançlarını artırmakta, daha iyi “yazabilmelerini” sağlamaktadır.

5.1.2. Yaratıcı yazma ve yazmaya yönelik tutum ile ilgili sonuçlar

Yaratıcı yazma uygulamalarının yürütüldüğü deney grubunun yazmaya yönelik öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puan ortalamalarının uygulama süresince anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Bu artış yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu, geliştirici etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun sontest puanlarında düşük düzeyde artış gözlenirse de yazmaya yönelik tutum öntest ve sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Buna göre Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde belirleyici etkisinin bulunmadığı ifade edilebilir.

Uygulama öncesinde grupların denkliliğini sınamak amacıyla deney ve kontrol gruplarının öntestleri karşılaştırılmış ve kontrol grubunun ön tutum puan ortalaması daha yüksek olmak kaydıyla grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yaratıcı yazma uygulamaları sonrasında grupların yazmaya yönelik tutum öntest puanları kontrol altına alınarak sontest ortalamaları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre Yaratıcı yazma uygulamaları, Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamalarına kıyasla öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde artırmaktadır ve yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmede daha etkilidir.

Araştırma sonucu alanda yapılan diğer araştırmaların sonuçlarıyla aynı yöndedir: Ergün (2007) 5. Sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü deneysel çalışmasında yaratıcı yazmanın öğrencilerin yazmaya karşı düşüncelerini; Beydemir (2010) ve Erdoğan (2012) ise yazmaya yönelik tutumu olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında, Duran (2010) klasik yazma yöntemlerinin, biçime odaklı yapısı nedeniyle öğrenciyi yazmaya karşı soğuttuğunu, yaratıcı yazmanın ise öğrencilerin kendi düşüncelerine odaklanarak duygu ve düşüncelerini rahat şekilde kâğıda aktarmasını sağladığını; Top (2013) ise yaratıcı yazmanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu etkilediğini saptamışlardır.

İnanç ve tutum kavramları birbirlerine neden ve sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsanlar belirli kişiler, nesnelere ve olaylara tutumlarını belirli bazı inançlarına göre

şekillendirirler (Yağmur, 2012:20). Belli bir durum, kişi, nesne, eylem vb. unsura karşı duyulan tutum bireyin o unsura karşı yaklaşımını belirlemektedir. Özellikle öğretim ortamında öğrencilerin belli bir ders veya etkinlik alanına karşı duyduğu olumlu veya olumsuz tutum öğrencinin etkinlik alanına hatta dersin bütününe olan ilgisini ve bu alandaki başarısını etkilemektedir. Kuvanç (2008) araştırmasında bu yargıyı destekleyecek şekilde yaratıcı yazma uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Geleneksel yazma öğretimi öğrenciyi ilgisini çekmeyen konularda, belli normlara bağlı kalarak yazmaya zorlamaktadır. Öğrenci genellikle kendini bir atasözü veya özdeyişin günlük yaşamla bağdaştırılarak açıklanmasını isteyen yazma etkinliklerinde; sayfa düzeni, yazının biçimi, yazıda belli bir sonuca ulaşma çabası içinde bulmaktadır. Çağdaş eğitim sistemlerinde öğrencilerin birbiriyle yarış değil, bir takımın oyuncularını gibi dayanışma içinde olması gerektiği fikri benimsenir. Geleneksel yazma yöntemlerinde değerlendirmenin amacı en iyiyi seçmektir ve öğrencinin arkadaşlarının gerisinde kalması veya kalma ihtimali onun yazmaya karşı tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Yaratıcı yazmada öğrenciye bireysel farklılıklarına hitap eden, ilgi çekici etkinlikler sunulur; öğrencinin süreç içindeki gelişimini esas alan ve bu gelişim sürecinin bir parçası olan değerlendirme söz konusudur. Bu nedenle de eğlenceli bir yazma süreci içinde, değerlendirmenin bir kaygı unsuru olmadığı yazma etkinlikleriyle öğrenci duygu ve düşüncelerini istekle kâğıda dökmektedir.

5.1.3. Yaratıcı yazma ve yazma akademik başarısı ile ilgili sonuçlar

On iki hafta süren yaratıcı yazma uygulamaları öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubuna uygulanan serbest yazma öntest ve sontest sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin serbest yazma öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark meydana gelmiş; Türkçe Öğretim Programına Dayalı yazma çalışmalarının yürütüldüğü kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Buna göre yaratıcı yazma uygulamaları öğrencilerin yazma becerisi akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ancak Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerisi akademik başarıları üzerine belirleyici etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan serbest yazma öntest sonuçları kontrol altında tutularak sonestleri üzerinde yapılan kovaryans analizi sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerisi akademik başarılarını Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamalarından daha fazla geliştirdiği söylenebilir. Bu bulgu Öztürk (2007a), Tonyalı (2010), Duran (2010), Beydemir (2010) ve Ak (2011)'in bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öztürk (2007a) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini incelediği araştırmasında deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinde artış saptamıştır. Tonyalı (2010) ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında yaratıcı yazmanın yazma becerisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Duran (2010) araştırmasında yaratıcı yazma tekniklerine uygun hazırlanan etkinliklerin ilköğretim I. kademe öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini olumlu etkilediğini belirlemiştir. Beydemir (2010), ilköğretim 5. Sınıf düzeyinde, yaratıcı yazmanın üç farklı değişken üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerine kıyasla öğrencilerin yazma erişimlerinde daha fazla artış meydana getirdiğini saptamıştır.

Top (2013), yaratıcı yazma yöntemini farklı nitelikteki bir örneklem üzerinde uygulamış ve yaratıcı yazma uygulamalarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Karakaş (2011) ise ortaöğretim öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında İngilizce dersinde kullanılan yaratıcı yazma yönteminin yazma becerisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutum düzeyi yüksek öğrenciler yazma etkinliklerinde daha başarılı sonuçlar ortaya koymaktadır. Yazma konusunda başarılı olabileceği inancına sahip birey sahip olduğu kapasiteyi etkili bir şekilde kullanmaktadır. Demir (2011) ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisini incelediği araştırmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin serbest yazma becerileriyle yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Yani bireyin yazma öz yeterlik algısını artıran yaratıcı yazma yöntemi bununla doğru orantılı olarak bireyin yazma akademik başarısını da artırmaktadır.

5.1.4. Yaratıcı yazma ve cinsiyet faktörü ile ilgili sonuçlar

Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma becerisi akademik başarı düzeylerinin cinsiyet faktörü ile ilişkisi, araştırmaya katılan 32 kız 29 erkek öğrencinin sınıfta puan ortalamaları üzerinde yapılan ilişkisiz örneklem t-testi ile belirlenmiştir.

Araştırma bulguları öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, yazmaya yönelik tutum ve serbest yazma puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Yazmaya yönelik tutum, cinsiyet faktörü ile en yüksek düzeyde anlamlı ilişkiye sahip değişken olarak saptanmıştır.

Demir (2011), araştırmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Haykır (2012) ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisinde, cinsiyet açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık saptamıştır. Genç (2010) Türkçe dersinde öğrenilen yeni sözcüklerin yazılı anlatımda kullanımında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi olduklarını belirlemiştir. Özcan (2014) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğunu; kız öğrencilerin yazma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğunu ve yazma motivasyonu ile hikâye yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Kırbaş (2010) ise araştırmasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yaratıcı yazma çalışmalarında yazım noktalama ve plânlama başarıları bakımından aralarında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir.

Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak az sayıda da olsa erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilen araştırmalar vardır. Jonston(1977), ilköğretim birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında dil gelişim puanları bakımından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Tanel ve Başal (2005) da benzer şekilde erkek öğrencilerin dil gelişiminin kız öğrencilere göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. (Akt. Demir,2011:115).

Buna göre, araştırma bulgularının genel sonuçlarla aynı yönde olduğunu, yazma çalışmalarının farklı boyutlarında, değişkenlere ait puan ortalamalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde buldukları söylenebilir.

5.2. Öneriler

1. Birey öğretim ortamına girdiği andan itibaren birçok konuda kendini geliştirmeye başlar: okuma-yazma öğrenme, öz bakım becerileri, sosyal ilişkiler... Ancak bunun yanında bazı özellikler bakımından fakirleşir. Yaratıcılık, bireyin küçük yaşlardayken en üst seviyede sahip olduğu niteliklerden biridir, birey gerek eğitim sistemlerinin öğretimi standart bir şekillendirme aracı olarak görmesi, gerekse toplumda sıra dışı fikirlerin ve hayal kurmanın yadrganması nedeniyle yaşamın ilerleyen zamanlarında gittikçe azalır. Yazma öğretimi bireyin hayal dünyasının kapılarını aralık bırakması için bir fırsat olarak görülebilir. Sınırlar içinde yaşayan insan sınırlarını ya da sınırsızlığını kendisinin çizdiği bir dünyada hayallerini canlı tutabilir. Bu nedenle yazma öğretiminin planlanmasında öğrencilere öncelikle yazmanın bireyin duygu, düşünce ya da hayallerini anlatmada en emin yol olduğunu benimsetecek, düşünce ve hayal dünyasını genişletecek yaratıcı yazma etkinliklerine öncelik verilmelidir.

2. İnsanoğlu doğada hayata adımını attığı anda türünün en zayıfı sayılan tek canlıdır. İnsanın fiziksel ya da zihinsel gelişiminde bir aşamalılık ilişkisi vardır. Birey; davranışlarını kolaydan zora, basitten karmaşığa gibi hiyerarşik bir sırada edinir. Bu nedenle, yazma etkinliklerinde de öğrenciden ilk deneyimlerinde mükemmel bir anlatım ortaya koyması, sayfalarca yazı yazması beklenmemelidir. Öğrencinin metin oluşturabilmesi için öncelikle cümle ve paragraf oluşturmaya alışması gerektiği göz önünde bulundurularak yazma öğretiminde parçadan bütüne giden bir sıra izlenmelidir.

3. Yaratıcı yazma etkinliklerinin sadece düşük sınıf düzeyleri için uygun olduğu düşünülmemelidir. Etkinliklerin ilgi çekici ve eğlenceli oluşu öğretimin tüm kademelerinde yazma öğretimine yönelik tutumları olumlu etkileyecektir. Yaratıcı yazmanın bireylere kazandırılmak istenen üst düzey düşünme becerilerinden

yaratıcılığı geliştirdiği unutulmamalı; öğretimin ilk kademesinden son kademesine değin düzeye uygun yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmelidir.

4. Öz yeterlik kaynağını doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fiziksel-duygusal durumdan almaktadır. Bu nedenle öğrencilerde yazma öz yeterliğini geliştirmek için onlara başarıyı tadabilecekleri yazma etkinlikleri sunulmalıdır. Öğrencilerin sadece kendi başarı veya başarısızlıklarından değil, sınıf arkadaşlarının deneyimlerinden de etkilendiği göz önünde bulundurularak yazılarında yaptıkları hatalar sınıf içerisinde dile getirilmemeli, öğrencilere olumlu dönüt verilmelidir. Yazıların sergilenmesi öğrencilere yazdıklarının değerli olduğunu hissettireceğinden öğrencilerin yazılarını paylaşabilecekleri pano vb. sergileme araçları kullanılmalıdır. Öğretmen öncelikle öğrenciye gerçekçi, olumlu telkinlerde bulunmalı, öğrenciyi yazabileceğine dair cesaretlendirmelidir. Sınıfın gerek fiziksel gerekse psikolojik ortamı öğrencinin kendini güvende hissedebileceği şekilde düzenlenmelidir.

5. Cinsiyet, yazma alanında belirleyici bir faktördür. Araştırma sonuçları, kız öğrencilerin yazma alanında erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olduklarını göstermektedir. Yazma etkinliğinde başarılı olmak için yazı güzelliği, duygusal anlatım gibi nitelikler gerektiği düşüncesi ya da günlük tutma vb. yazma etkinliklerinin kız öğrencilere mahsus davranışlar olarak algılanmasının bu sonuçta etkili olduğu düşünülebilir. Sınıfta öğrencilere, bireylerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak dile getirmesinin toplumsal rollerden bağımsız olduğu benimsetilmeli, aksine kendini tanımaya yardımcı olan bu eylemin öz güven sahibi bireyler yetiştirmeye yardım edeceği unutulmamalı; yazılı anlatım çalışmalarında yazının biçimsel güzelliğinin ikinci planda olduğu vurgulanmalıdır.

6. Yazma öğretiminde nihai amaç öğrencinin kendisini yazılı olarak etkili bir şekilde ifade edebilmesini sağlamaktır. Sayfa düzeni, yazının güzelliği gibi biçimsel nitelikler ve düşüncelerin anlatımında kullanılacak teknik bilgilerden önce öğrenciye duygu ve düşüncelerini yazıya dökme alışkanlığı kazandırılmalı; teknik kurallar uygulama çalışmalarında öğrenciye benimsetilmelidir.

7. Teknolojik araçların yaygın kullanımı ana dilini ve ana dili becerilerini etkilemektedir. Bireyler sosyal medya vasıtasıyla duygu ve düşüncelerini başkalarına ifade ederken dilin inceliklerine dikkat etmeden en kısa zamanda en az sözcük

kullanma yoluna gitmektedir. Uzun vadede dilin söz varlığı ve anlatım özelliklerini olumsuz etkileyecek bu durumun önüne geçebilmek için internet ortamında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirecek çeşitli yazılımlar oluşturulmalı, sosyal medya araçları kullanılarak bu yönde bilinç geliştirilmelidir.

8. Bu araştırma, ortalama 30 kişilik sınıflarda yapılmıştır. Araştırmacının görüşüne göre yaratıcı yazma tekniklerinin daha etkili kullanılabilmesi; bu yolla öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, yazmaya ilişkin tutumları ve yazma becerilerinin daha fazla artırılabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması yararlı olacaktır.

9. Yazma; ilgi ve motivasyonla doğrudan ilgili bir eylemdir. Öğrenci ilgisini çekmeyen, yazma isteği duymadığı konularda yazı yazarken zorlanmakta, zamanla yazmaktan kaçınma davranışı sergilemektedir. Öğrencilerde yazma becerisinin geliştirilmesi ve yazma öz yeterliğinin artırılması için öncelikle öğrencilerin yazmaya ilgi duymalarını sağlamak, onlarda yazma isteği uyandırmak ve onları yazma konusunda başarılı olabileceklerine dair yüreklendirmek gerekmektedir. Yaratıcı yazma yöntemi yazmayı öğrenci için cazip hale getirecek niteliklere sahiptir. Bu yöntemle yazma çalışmalarına adım atan öğrenci sürekli bir gelişim içinde olacak, başarabileceğine olan inancı artacak, yine bu inanç ise gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

10. Yazma çalışmalarında konu seçiminde öğrenci ve öğretmen birlikte karar vermeli; öğretmen de öğrenciyle birlikte yazma çalışmalarında yer almalıdır. Öğretmenin yazma çalışmalarına katılması sınıf atmosferini olumlu etkileyecek, öğrencinin kendini sürece dâhil hissetmesini kolaylaştıracaktır.

11. Öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin ve yazmaya ilişkin tutumlarının artması ve verimli yaratıcı yazma çalışmalarının yapılabilmesi için öncelikle süreci yöneten öğretmenin yazma öz yeterlik ve yazmaya ilişkin tutum düzeylerini artıracak teknikler ve de yaratıcı yazma çalışmaları konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olması gerekmektedir. Bunu sağlamak için öğretmen adaylarına eğitim fakültesinde okutulacak uygulamalı dersler ve hâlihazırdaki öğretmenlere uygulamalı hizmet içi eğitimler yoluyla konuyla ilgili eğitim verilmelidir.

12. Ortaokul kademesine gelene değin oluşmuş olumsuz yazma öz yeterlik algısı ve yazmaya yönelik tutumları değiştirmek için harcanan süre ve enerjinin bu

özellikleri üst düzeyde geliştirmeye ayrılabilmesi için ilkokul düzeyinde, öğrencinin yazma becerisini kazanması sırasında olumlu öz yeterlik ve tutum oluşturulması gerekmektedir. Bunu sağlamak adına yaratıcı yazma yönteminin ilkokul kademesinde uygulamaya konulması faydalı olacaktır.

13. Ana dili becerileri birbiriyle ilişkilidir, bir beceride sağlanan gelişim diğer becerileri olumlu etkileyecektir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde diğer ana dili etkinlik alanları da işe koşulmalıdır. Özellikle yazmada ihtiyaç duyulan düşünce zenginliğini sağlamak için öğrencilere kitap okuma ve süreli yayınları takip etme alışkanlığı kazandırılmalı; bireyin yazıya döküleceği düşüncelerini geliştirmede yaratıcı konuşma etkinliklerinden faydalanılmalıdır.

14. Yazma öz yeterlik algısı yazma becerisinin en önemli yordayıcısıdır. Bu nedenle yazma öğretiminde öncelikle öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeyleri belirlenmeli, süreç öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeyleri göz önünde bulundurularak planlanmalıdır.

15. Öğrencilerin yazı çalışmalarını sınıfta paylaşımları, okul koridorlarında yer verilecek yazılı anlatım panolarında sergilemeleri yazma öz yeterlik düzeylerini artırmada yarar sağlayabilir. Sınıfta yapılan paylaşımlar sırasında öğrencilere yapılan dönüt ve düzeltmelerin olumlu dille ifade edilmesi, yanlışların öğrenciye yazının olumlu tarafları vurgulanarak birebir veya yazı üstünde aktarılması ve panoda sergilenecek yazıların seçiminde sınıftaki öğrenciler arasında dengeli olunması gerekmektedir.

16. Beyin fırtınası, zihin haritası vb. düşünceyi harekete geçiren tekniklerin kullanılması öğrencinin yazıya döküleceği fikirlerin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle yazma sürecinde yazma öncesi etkinlikler ihmal edilmemelidir.

17. Yazma becerisi sadece ana dili dersi değil tüm dersler için ihtiyaç duyulan bir beceridir. Bu nedenle yaratıcı yazma etkinlikleri de ana dili dersiyle sınırlı tutulmamalıdır. Ayrıca öğrencinin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak aktardığı diğer derslerde yaşayacağı başarı ve başarısızlıklar onun yazma öz yeterlik ve yazmaya yönelik tutumunu etkileyeceğinden diğer ders öğretmenlerinin de

öğrencilerin yazma öz yeterliğini geliştirici tutum sergilemeleri, zayıflatıcı davranışlardan kaçınmaları gerekmektedir.

18. Okullarda Türkçe öğretmeni koordinatörlüğünde öğrenci katımlı yazma komisyonları oluşturulabilir, öğrencilerin belli aralıklarla komisyona yazı sunması teşvik edilebilir ve başarı sağlayan öğrencilerin yazıları okul gazetesi/dergisi veya panosunda sergilenebilir, bu öğrenciler ödüllendirilebilir. Bu çalışma okullar arasında kurulan iş birliği ile genişletilebilir, ilçe ve il bazında değerlendirmeler yapılabilir.

19. Eğitim, bireylere toplumsal değerlerin ve davranışların kazandırılması, toplumun şekillendirilmesi konusunda etkili bir araçtır. Özellikle ana dili dersinde kullanılan okuma ve dinleme metinleri bu amaçla kullanılmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için yazma öğrenme alanında yaratıcı yazma yönteminin diyalog yazma, metin tamamlama gibi esnek çerçeveye sahip etkinlikleri kullanılabilir.

20. Bu araştırma sınırlı sayıda 6. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Diğer sınıf düzeylerinde, ortaöğretim veya yüksek öğretim kademelerinde ve daha çok sayıda çalışma grubu üzerinde de aynı yönde araştırmalar yapılabilir.

21. Öz yeterlik algısı temelinde deneysel yöntem kullanılarak öğrencilerin yazma öz yeterliklerini inceleyen bu çalışmanın yanında diğer okuma, dinleme veya konuşma becerileri ile ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir.

22. Araştırma düşük sosyoekonomik çevrede bulunan ve sınıf mevcutları ortalamasının üzerinde olan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek çevrelerdeki devlet okullarında veya özel okullarda benzer çalışmalar yapılabilir.

23. Geleceğimizi şekillendirecek olan genç kuşağa sorgulama, eleştirme, yaratıcılık vb. üst düzey düşünme becerilerini kazandırmanın yolu etkili bir ana dili eğitimi ve öğretiminden geçmektedir. Ana dillerini etkili kullanan, anlama ve anlatma becerilerine üst düzeyde sahip olan bireyler üst düzey düşünme becerilerini kullanabilir. Bu nedenle bireysel ve toplumsal gelişmenin sağlanması için ana dili araştırmalarına ve bu araştırma sonuçlarına dayalı ve dil bilinci kazandıran uygulamaların hayata geçirilmesine önem ve öncelik verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Artut, K. (2001). *Sanat Eğitimi, Kuramları ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Acar, T.(2014). *Öz Yeterlik*. parantezanaliz.com/site/wp-content/uploads/2014/12/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf (02.01.2015).
- Açık Önkaş, N. (2010). Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*. (24):121-128.
- Açıkgöz Karakaş, Ö. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İngilizce Yazma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Adalı, O. (1983). Türkçe Öğretimi: Anadil Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. 47(379-380):31-35.
- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akarsu, B. *Felsefe Açısından Dil*.
Http://Kisi.Deu.Edu.Tr/Binnur.Kavlak/Kitaplar/Dil.Doc (12.11.2014).
- Akdağ, M. ve Güneş, H. (2003). Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmadaki Önemi, *Milli Eğitim Dergisi*. (159).
- Aksakal, Ö.D. (2002). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Anadili (Türkçe) Eğitimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksan, D. N. (1975). Anadili. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. 31(285):423-434.
- Aksan, D. N. (2000). *Her Yönüyle Dil*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Eğitimi ve Yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20):77- 83.
- Aktaş, M. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi. *Dil Dergisi*, (145):7-27.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Akçağ, Ankara.
- Akyol, H. (2010). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara
- Altınörs, A. S. (2010). Düşünce ile Dil Arasındaki İlişkiye Descartes'ın Yaklaşımı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28)389-401.
- Altınörs, S. A. (2012). Dile Davranışçı Yaklaşımlara Chomsky'nin İtirazı Üzerine. *Karadeniz Dergisi*, (14):65-90.
- Altun, S. ve Aykaç, B. (2009). *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü*. The First International Congress Of Educational Research. (1-3 Mayıs), Çanakkale, Türkiye.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1): 143-154.
- Aslan, E., Aktan, E. ve Kamaraj, I. (1997). Anaokulu Eğitiminin Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9):38-48.
- Aşlıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.
- Aydın, S. İ., İnalı, H. Ö., Batar, M. ve Çakır, H. (2013). *Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması* [Http://www.academia.edu/8944228/Writing_Self-Efficacy](http://www.academia.edu/8944228/Writing_Self-Efficacy). (02.03.2015).
- Aydın, İ. (2009). Anadili Dersinin Etkinlik Alanları ve Dilbilgisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181:20-52.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçeye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 113-131.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (21):29-61.

- Bağcı, H. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Yeterlilik Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 45-68.
- Bağdat, T. (2014). *Öğrenme Nesnelerinin Matematik Öğretiminde Akademik Başarı, Öz Yeterlik Algısı, Motivasyon ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Bal, B. (2014). *Türkçe Öğretim Programlarında Yaratıcı Düşünme*. [Http://Turkishstudies.Net/Makaleler/687350252_19balbelgin-Edb_S-247-257.Pdf](http://Turkishstudies.Net/Makaleler/687350252_19balbelgin-Edb_S-247-257.Pdf) (02.03.2015)
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy*. Whf Freeman And Company, New York.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ile Zeka Türleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1):113-132.
- Beydermir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bingöl, A. (1999). İletişim Bağlamında Mantık ve Dil. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1):145-157.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (2006). *Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı*. Papirüs Yayınevi, İstanbul.
- Budak, G. (1998). *Yenilikçi Yönetim, Yaratıcı Birey*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Bulut, K. (2012). *2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Bütüner, S. Ö. ve Gür, H. (2008). Açılar ve Üçgenler Konusunun Anlamlı Öğrenme Araçlarından V Diyagramları ve Zihin Haritaları Kullanılarak Öğretimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1):1-8.
- Büyükikiz, K. (2012). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(18):69-80.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.

- Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin*. Kocaman, A. (Çev.). Ayraç Yayınevi, Ankara.
- Coşkun, E. (2007) Yazma Eğitimi, İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). Pegema Yayıncılık, Ankara, Ss.49-92.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21): 285-307.
- Çellek, T. (2002). Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 2(1): 02-04.
- Çetin, B. (2009). Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğrencilerinin Öz-Yeterliliklerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25:130-141.
- Çucukçu, Z. ve Girmen, P., (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz-Yeterlilik Algularının Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1):58-74.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2):177-192.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Öz Yeterlilik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlilik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1):84-114.
- Demir, T. (2014). Yazma Öz Yeterlilik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1):67-74.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretim*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Dikici, a. (2006). Sanat Eğitiminde Yaratıcılık. *Milli eğitim dergisi*, (149). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/dikici.htm (03.02.2015)
- Doğanay, A. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Alguları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dumanlı, M. (2014). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlilik İnançlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Duran, S. (2010). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Eker, S. (2006). *Çağdaş Türk Dili*. Grafiker Yayınları, Ankara.
- Ekici, G. (2012). Akademik Öz Yeterlik Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43):174-182:
- Emir, S. ve Bahar, M. (2003). Yaratıcılıkla İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6):91-110.
- Erdem, e. (2006). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine ve Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2012) *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Y. M. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17):95-106.
- Ergin, M. (2004). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Basım Yayım Tanıtım, İstanbul.
- Ersoy, E. ve Başer, N., (2009). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (9): 128-137.
- Evrekli, E., İnel, D. ve Balım, A. G., Kavram ve Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Kavramları Anlama Düzeyleri ile Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1):229-250.
- Fırat Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1):69-77.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2006). *How To Design And Evaluate Research In Education*. McGraw-Hill Publishing, New York.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12):178-195.
- Göğüş, B. (1983). Türkçe Öğretimi: Anadili Eğitim Programlarının Niteliği. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 47(379-380):40-48.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A., T. ve Demir, S. (2010). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin*

Değerlendirilmesi.

http://www.Turkishstudies.Net/Makaleler/1669116644_G%C3%B6mleksiz_Mehmet%20nuri.Pdf, (02.09.2015).

- Gündüz, O. Şimşek, T. (2012). *Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı*. Grafiker Yayınları, Ankara.
- Güneri, E. (2013). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algıları ve Etkin Katılımları*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11):1-21.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15):123-148.
- Güneyli, A. (2001). Silberman'ın Öğrenme Yaklaşımını Temel Alarak Türkçe Öğretiminin Planlanması. *Dil Dergisi*, (136).
- Gürten, E. (2011). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine, Öz Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40: 221-232.
- Gürten, E. ve Üstündağ, T. (2014). "Öğretmen Adaylarının Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*. 13(2), 443-452.
- Güvenç, B., (1993). *Yaratıcılığın Toplumsal ve Kültürel Boyutları, Yaratıcılık ve Eğitim*, Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi No: 17, Şafak Matbaacılık, Ankara.
- Güvenç, H. (2010). Ders Çalışma Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin Geliştirme Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1):59-69.
- Harris, A. (2009). Creative Leadership. http://www.almaharris.co.uk/downloads/creative_leadership.pdf (02.06.2015).
- Hazır Bıkmaz, F. (2006). *Öz Yeterlik İnançları*. Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.291-316.
- Hazır Bıkmaz, F.(2002). Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2). 197-210.

- Hébert, T. P., Cramond, B., Neumeister, S. K., Millar, G. ve Silvian, A. F. (2002). *E. Paul Torrance: His Life*.
<http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm02152/rm02152.pdf> (02.06.2015).
- İpşiroğlu, Z (2006). *Yaratıcı Yazma: Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- İpşiroğlu, Z. (2008). *Yaratıcı Yazma: Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Gözün İşlevi*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Derslerine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaplan, M. (1997). *Kültür ve Dil*. Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Niyazi Karasar, Nobel Yay, Ankara.
- Karataş, S. ve Özcan, S.(2010). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1):225-243.
- Karatay, H. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modelleri:4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli*. *Yazma Eğitimi*, Özbay, M. (Ed.). Pegem Akademi, Ankara, 2013.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün Yazmanın Önemi ve Yolları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), Sayfa: 113-123.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi*. Engin Yayınları. Ankara.
- Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kılıç, Y. (2005). İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimiyle İlgili Problemler Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1):81-92.
- Kırbaş, B. (2010). *Yeni Türkçe Ders Programına Göre İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazım Noktalama ve Planlama Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Korkmaz, Z. (2010). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ekin Kitabevi, Bursa.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1):111-133.
- Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Köksal, Kemal (1999), *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2): 195-227.
- Levend, A. S. (1972). Anadili Sevgisi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 26(252):465-467.
- Maltepe, S. (2016b). Türkçe Öğretimindeki Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 132:56-66.
- Maltepe, S.(2006a). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. Sınıflar)*, Ankara.
- MEB (2006). *Sosyal Bilimler Lisesi Sosyal Bilim Çalışmaları Dersi (9, 10, 11. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- MEB (2013). *İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Devlet Kitapları. Ankara
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları. *Eğitim ve Bilim*, 150:64-73.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Nuray, S. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. Evrim Yayınevi, İstanbul.
- OECD (2014), *Programme For International Student Assessment PISA 2012 Results In Focus*, [Http://www.Oecd.Org/Pisa/Keyfindings/Pisa-2012-Results-Overview.Pdf](http://www.Oecd.Org/Pisa/Keyfindings/Pisa-2012-Results-Overview.Pdf) (10.05.2015).

- Oğuz, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (30):18-42.
- Okur, A., Demirtaş, T. ve Keskin, F. (2013). Yazma Eğitiminde En Son Uygulamalar Üzerine Bir Model İncelemesi: Avustralya Ana Dili Öğretim Programı Portfolyosu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 297-319.
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Pegem Akademi, Ankara.
- Ornstein, A. ve Hunkins, F. (2014). *Eğitim Programı: Temeller, İlkeler ve Sorunlar*. Sarı, A. (Çev.), Eğitim Yayınevi, Konya, 2014.
- Öncü, T. (1992). Yaratıcılığın Betimlenmesi ve Yaratıcılık Üzerine Çevresel Etkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(0):255-264.
- Öncü, T. (2003). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1) 221-23.
- Özdemir, E. (1983). Türkçe Öğretimi: Anadili Öğretimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 47 (379-380):18-30.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Y.(1998). *Eğitimde Dönüşüm:Yeni Değer ve Oluşumlar*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Özen, Y. (2012). Yaratıcı Öğrenme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 6:231-256.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3):675-705.
- Öztürk, E. (2007a). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2007b). Yaratıcı Yazı Yazmanın Gelişim Süreci ve İlköğretimde Yaratıcı Yazı Yazma Öğretimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14:266-273.
- Pilancı, H. (2004). *Türk Dili*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

- Saf, A. (2011). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin Tutum, Motivasyon ve Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler İle İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sakız, G. (2013). Başarıda Anahtar Kelime: Öz Yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1):185-209.
- Sali Bilgiç, H. (2011). *Rehber Öğretmenlerin (Psikolojik Danışmanların) Öz Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sallabaş, E. (2013). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (36):261-270.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık, İki Düşünce Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1-4),177-190.
- Sapir, e. (1921). *An Introduction To The Study Of Speech. Language*. <http://www.ugr.es/~fmanjon/Sapir,%20Edward%20-%20Language,%20An%20Introduction%20to%20the%20Study%20of%20Speech.pdf> (03.02.2015)
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme, Öğretim*. Pegem Akademi, Ankara.
- Sever, S. (1994). Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişiyeye Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 27 (1): 121-171.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011) *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. Tudem, İzmir.
- Sever, S.(1998). Dil ve İletişim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 31(1):51-66.
- Sezgin Saf, A. (2011). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin Tutum, Motivasyon ve Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler İle İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sinan, A. T. (2006). *Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler*. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/Ahmet_turan_sinan_ana_dili%20egitimi_dusunceler.pdf
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Susar Kırmızı, F. (2011) Yaratıcı Yazma Ürünlerinin Bazı Ölçütler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Dil Dergisi*, 151:22-35.

- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M. ve Abalı Öztürk, Y. (2013). Türkçe Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanılması Üzerine Kuramsal Bir Çalışma. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7). 11-33.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (1):81-94.
- Şimşek, R. (1983). Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*. (379-380):36-39.
- Tabak, G. ve Göçer, A. 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2):147-169..
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Hikaye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tazebay, A. ve Çelenk S. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Maya Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27):621-643.
- Tompkins, E. G. (2000). *Teaching Writing "Balancing Proces and Product"*. Prentice-Hall, New Jersey.
- Tok, T. N. (2007). *Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Doğanay, A. (Ed.). Pegema Yayıncılık, Ankara, ss.161-214.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Top, F. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilimleri Sözlüğü*. Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- TTKB, [Http://ikgm.Meb.Gov.Tr/Upload/Ttk%C3%A7izelge.Pdf](http://ikgm.Meb.Gov.Tr/Upload/Ttk%C3%A7izelge.Pdf) (10.05.2015).
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, İ. H. ve Gençdoğan, B. (2008). Okulöncesi Öğretmenlerinin Okuma- Yazma Etkinliklerini Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17: 72-81.

- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterliliklerinin ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tüzer, İ. (2010). Varlığımız Dilimizdir, Dilimiz Evimiz Ya Da Sanal Dünyadan Evimize Sızanlar. *Dil ve Edebiyat*, 13:27-45. [Http://www.Ibrahimtuzer.Com/Fileupload/Ks23107/File/Varligimizdilimizdir.Pdf](http://www.Ibrahimtuzer.Com/Fileupload/Ks23107/File/Varligimizdilimizdir.Pdf) (03.01.2015).
- West Burnham, J. (2008) *Creative Leadership*. Paper Presented at the International Symposium on the Art of Creative Leadership. Bali.
- Writing Process*. <http://faculty.scf.edu/sharric/lesson9/lesson9topic2.htm> (02.06.2015)
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23):461-472.
- Uygun, M. (2012). *Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Pegem A Akademi. Ankara.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. ABC Kitabevi, İstanbul.
- Vexliard, A. (1966). Yaratıcılık Teorileri ve Eğitim, *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 4(0): 107-153.
- Yağcı, E. (2012). Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Tekniği: Scamper Konusunda Veli Görüşleri Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 43:485-494.
- Yağcı, M. (2005). *Yazılı Kültürün Düşüşü- Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre ve Elektronik Kültüre Geçiş Süreçlerinde Düşünsel ve Toplumsal Değişimler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yağmur, A. (2012). *Anadolu Öğretmen Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ile Öz-Yeterlilikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2005). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Bilge Yayınları, Ankara.
- Yaman, H. (2010). Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 2 (1): 267-289.

- Yaman, H. ve Demirtaş, T. (2013). *Ana Dili Programlarının Temel Özellikleri. Dünyada Ana Dili Öğretimi: Program İncelemeleri*. Yaman, H. (Ed.) Pegem Akademi, 2013, Ss.4-22.
- Yazıcı, H. (2007) *Eğitim Psikolojisi, Motivasyon*, Özbay, y. ve Erkan, y. (Ed.). Pegem Akademi, Ankara, ss.379-405.
- Yeniçeri, H.(2014, 7 Ocak). *Dilde Yaratıcılık Üzerine*. www.ortadogugazetesi.net
- Yıldız, C. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Yıldız, C. (2014). *Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma Öz Yeterlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). *Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 27:260-267.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, Ç. (2011). *6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Güdüsü, Kaygısı, Öz Yeterlik İnancı ve Öz Kavramı İle Matematik Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiler: Şereflikoçhisar Örneği*. Yüksek Lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zimmerman, B.J. (1995). *Self-efficacy and Educational Development. Self-efficacy in Changing Societies*. In A. Bandura (Ed.). Cambridge University Press, New York, Ss. 202-231.

EKLER

EK.1 Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği (YÖÖ)

	Aşağıda yer alan ifadelerden size en uygun olan seçeneği “X” şeklinde işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	İyi bir yazar olduğumu düşünürüm.					
2	Yazarken kendimi rahat hissedirim.					
3	Yazdıklarımı sınıf ortamında yüksek sesle okumak hoşuma gidiyor.					
4	Yazarken kendi fikirlerimi kullanmayı, başkalarının fikirlerini kullanmaya tercih ederim.					
5	Artık her konuyla ilgili yazı yazabileceğimi düşünüyorum.					
6	Öğretmenim ve arkadaşlarım yazdıklarımnda çok hata bulduğunda rahatsız oluyorum.					
7	Yazdığım yazılarla ilgili artık daha derin bir hoşnutluk duymaya başladım.					
8	Yazımdaki organizasyon sınıftaki diğer çocuklarıkinden daha iyidir.					
9	Yazdıklarım sınıf arkadaşlarımdan yazdıklarından daha ilgi çekicidir.					
10	Yazma becerilerimi geliştirmeye yönelik yazma çalışmaları yapmaktan daha çok hoşlanmaya başladım.					
11	Cümlelerimi diğer çocukların cümlelerinden daha iyi bir düzene koyarım.					
12	Yazımı bitirdikten sonra daha ayrıntılı bir şekilde kontrol etmeye başladım.					
13	Yazma ödevlerim için daha çok araştırma yapmaya ve fikir alışverişinde bulunmaya başladım.					
14	Yazarken çoğu zaman başkalarından yardım alırım.					
15	Yazma ödevlerimi daha detaylı yapmaya başladım.					
16	Yazımı okuyanlar üzerinde nasıl bir izlenim bırakmam gerektiği hakkında asla düşünmem.					
17	Bir yazı yazarken başka yazılar için yeni fikirler edinmeye başladım.					
18	Yazılarımı iyi bir planlama aşaması sonrasında yazmaya başladım.					
19	Kompozisyonumun veya yazımın başarılı bir çalışma olup olmadığı konusunda daha fazla endişe duymaya başladım.					
20	Yazma becerim o kadar gelişti ki artık yazdıklarımı gözden geçirip düzeltmeler yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
21	Yazılarımdan her yönden güzel olması için sınıf arkadaşlarımdan daha çok çaba harcıyorum.					

22	Yazımı dinleyenlerin/okuyanların eskiden olduğundan daha fazla eğlendiklerini, bilgilendiklerini ve yazımdan daha fazla etkilendiklerini söyleyebilirim.					
23	Yazma uygulamaları sayesinde yazma becerim oldukça gelişti.					
24	Herhangi bir planlamaya ve hazırlığa gerek duymadan gelişigüzel yazılar yazabiliyorum.					
25	Yazmanın kişisel gelişimim için gerekli bir beceri olduğunu daha iyi fark ettim.					
26	Yazmayı sınıftaki diğer çocuklara oranla çok daha zor ve sıkıcı buluyorum.					
27	Herhangi bir konu hakkında yazı yazmak beni çok yönlü düşünmeye sevk eder.					
28	Yazmadan önce oldukça ayrıntılı bir taslak hazırlamak gerektiğini düşünüyorum.					
29	Yazılı anlatıma dayalı ödevleri, iyi bir yazar olma yolunda deneyim kazanma olarak görüyorum.					
30	Yazımda kullandığım kelimeler diğer çocukların kullandıklarından daha iyi bir anlam ve yapı bütünlüğü oluşturur.					
31	Duygu ve düşüncelerimi yazıya dökmekten çekiniyorum.					
32	Yazı yazarken eskiden olduğundan daha az yardıma ihtiyaç duyuyorum.					
33	Yazma çalışmaları sayesinde yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmeye başladım.					
34	Sadece bilgi sahibi olduğum konularda iyi yazabiliyorum.					
35	Yazma ödevlerimden hiç memnun değilim.					
36	Yazma ödevlerimi yapmayı mümkün olduğunca ertelerim.					
37	Bir kompozisyon yazarken düşündüğüm tek şey iyi bir not almaktır.					
38	Yazımdaki cümleler ve paragraflar eskisinden daha fazla uyum içerisindedir.					
39	Okul etkinliklerinin dışında da yazılar (şiir, hikâye, deneme vb.) yazarım.					
40	İyi yazılar yazmak okul hayatına daha iyi odaklanmamı sağladı.					

EK 2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YYTÖ)

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz? Kız () Erkek ()
2. Kitap okumayı sever misiniz? Evet () Hayır ()
3. Boş zamanlarınızda yazı/şiir yazar mısınız? Evet () Hayır ()
4. Yazı/şiir yazmaya günde kaç saat ayırıyorsunuz?(Lütfen yazınız).....
5. Kitap okumaya günde kaç saat ayırıyorsunuz? (Lütfen yazınız).....
6. Geçtiğimiz dönem Türkçe dersi başarı notunuz kaçtı? (Lütfen yazınız).....

Sevgili Öğrenci;

Aşağıda **yazı/şiir** ifadeleri kullanılırken çoğunlukla **ders dışı zamanlarımızda yaptığımız yazı ya da kompozisyon çalışmaları kastedilmiştir**. Cümleleri dikkatlice okuduktan sonra size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. **Boş soru bırakmayınız**. Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gökben KORKMAZ

	MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Yazı/şiir yazmak kendimi mutlu hissetmemi sağlar.					
2	Hissettiklerimi yazmayı severim					
3	Yazı/şiir yazmak hayal gücümü geliştiriyor.					
4	Boş zamanlarımda yazı/şiir yazarım.					
5	Yazarken kolum yorulsa da önemli değil.					
6	Yazı/şiir yazarken kendimi rahat ve güvende hissediyorum.					
7	Yazı/şiir yazarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade ediyorum.					
8	Canım sıkkın olduğunda yazı/şiir yazmak beni rahatlatır.					
9	Yazarken ortaya güzel şeyler çıkarıyorum.					
10	Yazı/şiir yazmak yazımın güzelleşmesini sağlıyor.					
11	Yazı/şiir yazmak için düşünmeyi çok severim.					
12	Yazı/şiir yazmak benim için vazgeçilmez bir hobi.					
13	Yazı/şiir yazmak düşüncelerimi sonsuz kılıyor.					
14	Yazı/şiir yazmayı severim.					
15	Yazı/şiir yazarken zaman geçmek bilmez.					
16	Yazı/şiir yazmak sıkıcı gelir.					

17	Yazmak bana ilginç gelir.					
18	Saatlerce yazı/şiiir yazsam bıkmam.					
19	Ders dışı zamanlarda da yazı/şiiir yazmaktan hoşlanırım.					
20	Yazdıklarımı başkalarına okumaktan hoşlanırım.					
21	Türkçe dersinde daha fazla yazı/şiiir çalışması yapılmasını isterim.					
22	Yazı/şiiir yazarken zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmam.					
23	Yazı/şiiir yazmak eğlenceli bir iştir.					
24	Yazdıklarım üzerinde düşünmekten zevk alırım.					
25	Yazmanın ruhumu dinlendirdiğini düşünüyorum.					
26	Yazmada kendimi geliştirmek için çaba gösteririm.					
27	Yazı/şiiir yazarken akıcı bir dil kullanmaya özen gösteririm.					
28	Yazı/şiiir yazma programdan kaldırılmalıdır.					
29	Yazı/şiiir yazarken, yazma kurallarına uymaya özen gösteririm.					
30	Önemli bir konuda olsa da yazı/şiiir yazmak istemem.					
31	Yazdıklarımı başkalarına okumayı sevmem.					
32	Yazma içerikli etkinliklerden sıkılırım.					
33	Tüm zorluklarına rağmen yazı/şiiir yazmayı seviyorum.					
34	Sınıfta kalacağımı da bilsem yazı/şiiir yazmam.					

EK 3. Yazma Becerisini Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı Soyadı	Sınıf/ No:				
ÖLÇÜTLER VE ÖLÇÜT TANIMLAMALARI	PUANLAR				
BİÇİM	5	4	3	2	1
Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.					
Düzgün, okunaklı ve bitişik eğik bir yazı kullanılmıştır.					
Gerekli yerlerde sayı, sembol ve işaretlerden yararlanılmıştır.					
Adı, soyadı, tarihi uygun yere yazılmış ve imza gerekli yere atılmıştır.					
DİL VE ANLATIM					
Başlık konuyla ilgilidir.					
Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.					
Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.					
Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.					
Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.					
Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.					
Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.					
Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.					
Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.					
Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.					
Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.					
Konuyla ilgili kendi gözlem ve deneyimlerine yer vermiştir.					
Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.					
YAZIM VE NOKTALAMA					
Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.					
Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.					
PUAN					
TOPLAM PUAN					

EK 4. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Etkinliklerinden Örnekler

1. Bir de ne görelim!..

GELECEĞE BIRAKILMIŞ MİRAS

Bir de ne görelim! Renk, renk çiçekler sıralanmış. Arılar, kuşlar, kelebekler... Adeta kendimizi cennette gibi hissettik. Çiçekler renk cümbüşü oluşturmuşlar. Arılar vızıldıyor, kuşlar civıldıyor, kelebekler uçuşuyorlardı. Yokuştan eşeği inmedik. Çünkü bu doğa harikasına kıyamadık. Bizim asle doğaya zarar verme gibi bir kastımız yoktu. Biz doğayı çok seven, doğayı koruyan çocuklarız. Öğretmenimiz indermedi yokuştan eşeği. Tepeden izledik bu cennet gibi yeri büyük bir hayranlıkla seyrettik. Bu manzaraya bir de Güneş'in batışı eklenirse muhteşem bir görüntü oluyordu. Artık piknik alanına dönme zamanı gelmişti. Biz toplanırken gözümüze bir şey takıldı.

Bizim gibi pikniğe gelen bir çocuk çiçekleri koparıyor, eziyor, hatta onlara işkence ediyordu. Öğretmenimiz çoceğu hemen uyarmıştı. Ama nefile. Fayde elmedi. O güzelim doğa adeta göplüğe dönmüştü. O güzelim çiçekler ezildiği için renkleri soldu. Göplük gibi durdu. Öğretmen yolumuza devam etmemizi söyledi. Sabahleyin bu işi düzelteceğine söz verdi. Sabah büyük bir heyecanla kaldık. Öğretmen seksilerde renk, renk çiçekler almıştı. Hemen oraya gittik. O ezilmiş, solmuş çiçekleri koparıp temizledik. Onların yerine öğretmenimizin aldığı çiçekleri ekedik el birliğiyle. Onları ekince çok daha güzel göründü.

Ama eve gitme zamanı gelmişti. Eve gidince bütün bu olayları ailemize anlattık.

Aradan yıllar, aylar, haftalar, günler geçmişti. Tebrar buluştuk. Artık herkes meslek sahibi olmuştu. Aynı piknik alanına gittik. Yoksa çıkıp çiçek ekdiğimiz yere baktık. Bir de ne görelim? Çiçeklerin içinde minik, minik çocuklar neseli, neseli oyun oynuyorlar. Hepimiz bu görüntüyü gördüğümüzde çok gururlandık. Çünkü geleceğe büyük bir miras bırakmıştık. Yani ekdiğimiz bir fidel. Bir gelecekteki çocuklar için 1 adım attık. Karşılığını çok güzel bir şekilde gördük.

2. Gökten kar yerine şeker yağsa ne olurdu?

ŞEKERLER

Selam arkadaşlar ben Ahmet. Arkadaşları bilirsiniz. Çoğunlukla herkesin bir hayali olur. Bazıları uçmak ister, bazıları uçan atının olmasını ister. Kimi zaman bir şeker dükkancı, kimileri çok zengin olmak ister. Herkesin böyle bir hayali olur. Benimde bir hayalim vardı..

Benim hayalim ise gökten kar yerine şeker yağması idi. Bir kış günü arkadaşlarımla dışarda kar topu oynarken arkadaşlarımla birlikte birşeyler hayal etmeye başladık. Bir: kardanlardan kos kocaman bir kardan adam yapmak istedi. Diğer: yapacağı kardan canlanmasını istedi. Fakat ben hepsinden farklı birşeyler hayal ettim.

Gökten kar yerine eğer şeker yağsaydı acaba herkes kayarmıydı, yolsa herkes yere yapışırırmıydı. Tandı böyle hayal ederken şekerler bir bir yere düşmeye başladı. Arkadaşlarımla çok şaşırdık. Bu olay acaba nasıl gerçekleşmişti. Hemen araştırmalar yapmaya başladık.

Bir hafta öyle merak ettik. Bilim evlerine kitap-hanelere gittik. Okuduk ansiklopedi, araştırdık. ve bir haftanın sonunda anladık ki bulutçuk bize hediye olarak gön dermiş.

Çok sevinmiştik. Arkadaşlarımla hem kitap okuyup hemde bulut çuğun, bize gön derdiği şekerleri yiyorduk. Bulutçuk'a çok çok teşekkür ederiz...

3. Farklı devam etseydi nasıl olurdu?:

KURNAZ KIRMIZI BAŞLIKLİ KIZ

Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde. Develer berber iken, pireler tellâl iken ben nenemin beşigini tıngır mıngır sallar iken bir kasabada sevimli mi sevimli bir kırmızı başlıklı kız yaşamış. Kırmızı başlıklı kızın kulübede yaşayan bir nenesi varmış. Nenesi çok hastalanmış. Kırmızı başlıklı kızın annesi de nenesi için çörekler yapmış. Kırmızı başlıklı kız yola koyulmuş. Az gitmiş, uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş. Tam nenesinin evine varacakken yolda kurda rastlamış. Kırmızı başlıklı kız, kurdun kötü biri olduğunu bildiği için sordğu sorulara yalan söyleyerek cevap vermiş.

Kurt: "Nereye gidiyorsun?" demiş. Kırmızı başlıklı kız: "Nenenin evine gidiyorum." demiş. Kurt: "Yolu biliyor musun?" Kırmızı başlıklı kız: "Evet." demiş. Kurt: "Seninle geleyim mi?" Kırmızı başlıklı kız kurnaz bir şekilde: "Olur. Ama benim bezaneye de uğramam lazım. Çünkü neneme ilaç almalıyım." diyerek kısa yoldan gitmiş. Kırmızı başlıklı kız nenesinin evine önce varmış. Perdenin arkasında saklanmış. Daha sonra Kurt nenenin evine varmış. Neneyi yutmuş. Maalesef Kırmızı başlıklı kız yetişememiş. Kurdu kovalamaya başlamış. Kurt kaamış, kız kovalamış. Kurt kaamış, kız kovalamış. derken çok geç olmuş.

Daha sonra kurt avcısı gelmiş. Kurdu karnını yarıp neneyi çıkarmış. Kırmızı başlıklı kız ve nenesi avcıya çok teşekkür edip anneye anlatmışlar. Anne korkmuş fakat kurtuldukları için çok sevinmiş. Hepsi de çok huzurlu ve mutlu bir şekilde yaşamışlar.

4. Kavram havuzundan seçerek şiir yazma:

Rüzgar'ın Macerası

Rüzgardır benim adım
Her köşede kışırım
Fırtına en yakın dostum
Güneş ise ablamdır.

Yazın en sevdiğim mevsim
Kışın ise sevmemişim
Çünkü sizi ısıtmak
Amacım değil benim

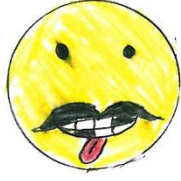
Benim evim yoktur
Göklerde katırım
İki, üç gün kaldım mı
Bir esintiyle fırlarım.

Benim kankalarım vardır
Bilmem siz bilir misiniz?
Fırtına, yağmur, simsektir.
Fırtına, yağmur, simsektir.

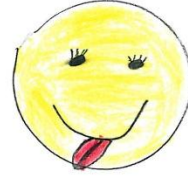
Onlar nasıl, merak ettiniz mi?
Hemen anlatayım sizlere
Fırtına saman oluşturmaz,
Yağmur ise narindir
Simseği hiç sormayın
Kafası cereyan yapar, ceketini sıfı sakar

Daha bir çok dostum var
Bunlar en yakınlarım
Bazen toplanırız bulutlarda
Şahbet ederiz mutlucaa





Partiler uzursiz biz
Sokaklarda, illerde
Sakin durilmayin bana
Güekü sorumluyum bu konuda



Ne partisi diye sorar siziz
Hemen anlatayim ben
Toplaniniz hep beraber, yagismurlar yagdiriniz
Baktik insantlar eglenmediler
Bir telefona, arariz gunes ablayi
Isitir hemen sapsoguk havayi

Gunes abla,
Hemen yapar kisimini
Pudralatir etrafı
Sicacik yapar ortami



Ardindan gokkusasi cikar
Savinciler cocuklar
Hep beraber guler, oynarlar
Gulcukler saçarlar etrafı

Sonra bizler, kaybolduz gszlerden
Neraye gittiniz dersaniz
Ofasi bende kalsin
Sizin o yuzunuz, hep buyle kalsin

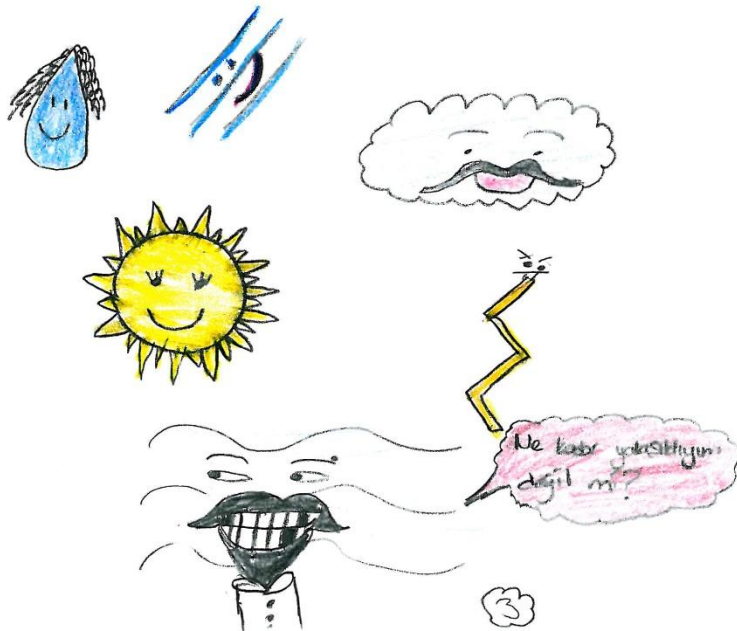
Simdi ben yollorduyum
Sakin ozulmeyin siz
Kucuk dolu saygilerimle
Opuyorum sizleri

Eğer bir daha görürsünüz
 Hemen hatırlayın beni
 Tekrardan söyleyeyim
 Adım neşadır benim

Beni hatırlamazsanız eğer
 Darılırım vallahi
 Köşerim sizlere
 E şirvan esirimi

Hasret kalırsanız
 O güzel zenginliğe
 İnadım inattır benim
 İkona edemezsiniz beni

Kıymetimi iyi bilin
 Serinletiyim sıfaki
 Bulamazsınız benim gibi
 Karizmatik birisini



BUSRA
Dönme
BİR

İLK GÖRÜŞTE AŞK

Birgün çıktım yola,
Gittim güzel bir ormana.
Kuşların civvlesinde,
Vuruldum bir zeybana.

Gözlere Gelmek Gelmek.
Sabrı görsen kadar Rıflak,
İrmak kadar mavi,
Elbisesine vuruldum.

Baktı bana nazlı nazlı,
Gittim yanına hızlı hızlı,
Birden sorunca adını,
Adım; Ezgiler dedi.

Düşündüm kendi kendime,
İlk görüşte aşk dedim.
Savgının tadını,
Daha iyi anlattım.

5. Ben olsaydım...

TEMİZLİK BEZİ OLSAYDIM

Eğer ben bir temizlik bezi olsaydım;
 İnsanların temizlediği yerlere değmemle orayı gümüş kadar parlak yapmak, tertemiz bir görünüme kazandırmak isterdim. Üstelik bu bezin hiç yırtılmayan ve eskimeyen bir bez olmasını isterdim. Ayrıca pahalı bir bez değil, tüm insanların dabileceği bir fiyatta olmasını isterdim. Bu sayede herkes kullanabilir ve evlerini çok temiz yapabilirler.

Hatta bu bezin parçalarından bir eldiven dikiş, kısım soğuk günlerinde de işmeden temizlik yapabilmelerini sağlardım. Gelelim caddeler ve sokakların temizliğine. Bunun için de bu sefer tabanı bezen bir ayakkabı yapar, insanlar bu ayakkabıları kullanarak sokak ve caddelerde her adım attıklarında yerleri tertemiz yapmasını sağlardım. Başka ülkelerden gelen insanlar: "Acaba ülkelerini nasıl bu kadar temiz ve düzenli tutuyorlar." diyebilmeli.

Bu şekilde bu bezleri satın almak için ülkemize ekonomik bir zararımız olmaz, ülkemizin temizliği açısından da büyük bir faydasını görürdük.

6. Karikatür metni yazma:

8 ŞUBAT ORTAOKULU 6/C SINIFI YAZMA ETKİNLİĞİ

Ad-Soyad: Özlem Korkmaz

No: 2602

Sevgili öğrencim, aşağıda yazı bölümlerini senin doldurmanı istediğim karikatürler var. Bu karikatürleri özgün ve mizahi bir dille, okuyanı güldürecek komiklikte, özlü ve özenle seçeceğin sözlerle tamamlamanı istiyorum. Kolay gelsin :)

Gökben KORKMAZ



7. Kim, nerede, ne zaman, ne yapmış?

Yat Bakalım Bir Kış, Aklın Başına Gelsin

Parlak köyünde hava kış günüydü. Dışarıda lapa lapa kar yağıyordu. Bahçıvan Osman da eline kumandayı almış, televizyonu açmış, yanında kek ve sobanın üzerinde kaynayan bir çay. Keyfine diyecek yok. İğerişi sıracık. "Bugün iş yok. Rahat, Rahat dinlenebilirim" diyor, 'günden. Ve çayını yudumluyor.

Tam uykuya dalacakken zil çalıyor. Bir de bakıyor ki çalıtığı evin sahibi Zeliha Hanım. Kadının telaşla: "Osman Bey hoş yetiş evim mahvoluyor. Sende burada keyif çat. Bu ne rezillik ya" diye Osman Bey'e çıkışmış. Bahçıvan Osman Neye uğradığını şaşırılmış. Hemen hazırlanıp Zeliha Hanım'ın evinin yolunu tutmuşlar.

Az gitmişler, uz gitmişler. Dere tepe düz gitmişler ve sonunda eve gelmişler. Gelmişler ama gelmez olarlarmış. Çünkü bahçe berbat olmuş. Çiçekler, ağaçlar, bahçedeki çitler ve herşey... Zeliha Hanım ağlayıp, söylenmeye başlamış. "Ay benim güzel evim, şeker evim. Ne oldu sana böyle. Hep senin suçun Bahçıvan Osman. Gabuk bu evden git. Bir daha da gelme, demiş. Bahçıvan Osman. "Ama efendim ben ne yapacağım. beni kovatsanız. Ne yer, ne iğerişim bu seferlik affedin beni. Bircaha söz veriyorum yapmayacağım diye yalvarmaya başlamış. Zeliha Hanım acımasızca "Bana ne be, ne yer ne iğerişen, orası beni ilgilendirmez. Onu burayı bırakıp da gitmeden önce düşünseydin Defool. Bahçıvan Osman başını öne doğru eğerek evine doğru yola koyuldu. Evine geldiğinde kendini kanepenin üzerine attı ve "Aferin be Osman. Şimdi seni kimse cahatsız edemez. Yat bakalım bir kış. Belki Aklın başına gelir.

8. Mürekkeğim bitmiş!..

Ad-Soyad: **MUSTAFA ÇETİN**No: **2567**

Sevgili öğrencim, aşağıdaki yazma etkinliğinde yarım bırakılan öyküyü kendi düşünce ve hayal gücüne göre tamamlamanı istiyorum.

HAK

Çocukken oturduğumuz sokağın en sonundaki evden hep ürkerdik. Sokakta oynarken oraya yaklaşmamaya özen gösterirdik. Boyumuzu aşan gri ve kocaman duvarlarla çevrili geniş bir bahçesi olan perdeleri hep kapalı bu evde yaşlı bir adam otururdu. Onu bazen sokakta yürüyüş yaparken görür ve yüzüne bakmamaya çalışırdık. Çünkü yaşlı adam hep öfkeli ve sınırlıydı. Yanımızdan geçerken bize ters ters bakar "Sizi bahçemin etrafında görmeyeyim ha!" derdi. Sanırım kimsesi yoktu bu ihtiyarın ve kimseyi sevmiyordu. Sokaktaki kimseyle konuşmaz, kimsenin selamını almazdı...

Ertesi gün bir olay oldu. Yaşlı adam küçük bir sakayla birşinin yıkması. O olaydan sonra yaşlı adam hiç sakaya sevmeydi. Evedeki bir odada hep kuran, hep vadedet etmiş Allah seni affetmesi için. O odada kimseye söylemezdi. Onun bir arkası vardı. Köyün eski imamıydı o imama kula sürünü söylemezdi. Ondan sonra bir rüya gördü Rüya da söyleydi artık ömrü yaklaştı. Butün köylüden hakkını helal etmesini söyledi. Bazılarında parasıyla iş yaptırıldı. İmam yaşlı adama yardım etmedi.

Yaşlı adam eski imamın yanına gitti. Nolu bana yardım et sen ölmezsen kimse bana hakkını helal etmezler. İmam bir şartla dedi bana o sürünü söyleyeceksin dedi. Yaşlı adam ise bunu kabul etti. Ertesi gün imam bütün köylüyü çağırarak. Bu sefer bütün tarlamı, paramı hep paylaşırım çağır dedi. Bu sefer bütün köylü geldi Herkes hakkını helal etti. Tek bir kişi helal etmedi o da sanırdan helal etti. Böylece yaşlı adam cennete gitti.

9. Resimden yola çıkarak yazma:

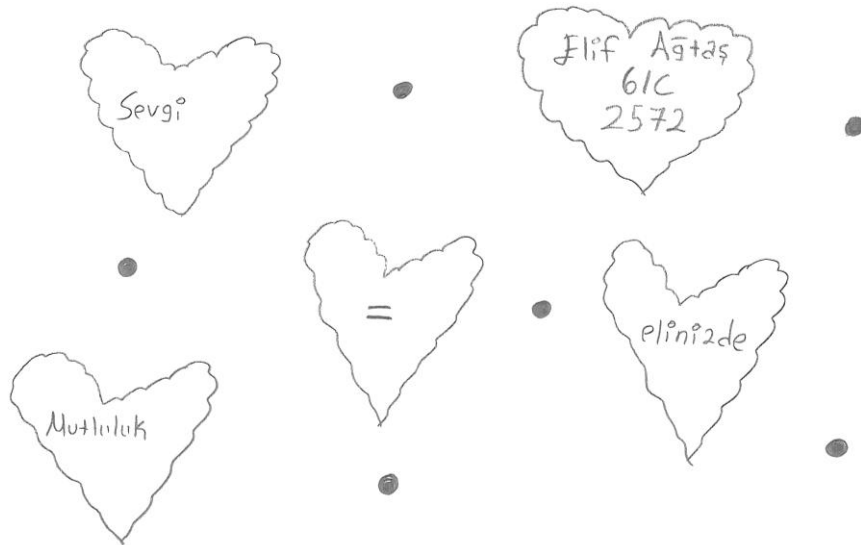


MUTLULUK

Mutluluk, insanın özgüvenidir. Mutluluk olmazsa insanda olmaz. Her insan mutlu olamaz ama mutlu olmak içinde gaba sarfeder. Mutlu olmayan insan hayata küser, hayatta mutlu olmayan insana küser. Mutlu olan her insanın içinde sevgi çiçekleri akar. Mutlu olmayan her insanın içinde sevgi çiçekleri solar. Bizlerde bu sevgi çiçeğini hiç soldürmeyelim. Her mutlu olalım.

Örneğin ben. Benim en çok mutlu eden 3 şey var. 1. si ailemin yanımda olması. Ailemi çok seviyorum. Zaten Mutlulukta sevgi demektir. Bir sevgi ağacında akan güzel meyvelerde benim ailem gibidir bana göre. Benim mutlu olduğum 2. şey ise Karadenizi görmektir. Karadenize özellikle yaz aylarında gitmek gerekir. Çünkü yazın orada etraf yemyeşil olur. Rengarenk çiçekler akar. Kuşlar civıldıyarak öter. Masmavi deniz kış uykusundan uyanır.

Herneyse. Benim mutlu olduğum 3. şey de doğum günümün olması. Benim doğum günümde mutlu olduğum şey ailemin bana hediye almması değil, o günün doğum günüm olduğunu hatırlamalarıdır. Sevgi = Mutluluk elinizde



EK 5. Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

Gökben Korkmaz 1986'da Besni'de doğdu. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nden 2010 yılında mezun oldu. 2012 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim dalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2010-2014 yıllarında Gaziantep 8 Şubat Ortaokulunda çalıştı. 2014 yılından beri Adana Tufanbeyli Yamanlı Ortaokulunda Türkçe öğretmeni olarak çalışmaktadır.

VITAE

Gökben Korkmaz was born in Besni in 1986. She graduated from the Turkish Education Department, Faculty of Education at Çukurova University in 2010. Started for master degree at the Department of education and training in 2012. Worked at 8 Subat Secondary School, Gaziantep between the years 2010-2014. Working at Tufanbeyli Yamanlı Secondary School as a Turkish teacher since 2014.