

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA BECERİLERİ İLE
YAZMA ÖZYETERLİK ALGISI VE BAŞARI AMAÇ YÖNELİMİ TÜRLERİ
İLİŞKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Tazegül DEMİR

ANKARA-2011

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA BECERİLERİ İLE
YAZMA ÖZYETERLİK ALGISI VE BAŞARI AMAÇ YÖNELİMİ TÜRLERİ
İLİŞKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Tazegül DEMİR

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Leylâ KARAHAN

ANKARA-2011

JÜRİ ONAY SAYFASI

Tazegül DEMİR'in "İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 27/06/2011 tarihinde, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Başkan: (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Leylâ KARAHAN

Üye: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Üye: Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Üye: Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ümmühan BİLGİN TOPÇU

.....
.....
.....
.....
.....

ÖN SÖZ

Yaşanılan yüzyıl tüm dünyada mesafelerin kısaldığı, interaktif ortamların çoğaldığı ve iletişimin hızla arttığı bir çağdır. Bu tür ortamlar insanların paylaşım oluşturduğu ve sürekli etkileşimde olduğu durumları gerekli kılmıştır. Bu paylaşım ve etkileşimler gerek internet ortamında gerekse toplumsal yaşamda bireylerin yazılı ve sözlü dili etkin olarak kullanmasını zorunlu hâle getirmiştir. Dolayısıyla bireylerin dil becerilerini üst düzeyde kullanabilmesi her alandaki ilişkilerine yansımıştır. Yazılı ve sözlü anlatımlarında bireyler ne kadar yaratıcı ve başarılı olur, eleştirel düşünme becerisini ne kadar ustalıkla kullanırsa onlar için sosyal etkileşim ve iletişim de o kadar iyi ve nitelikli olur. Bunun sağlanması için de Türkçe derslerinde öğrencilerin dile yönelik oluşturduğu yaşantılar ve gerçekleştirdiği öğrenmeler çok önemlidir. Öğrenciler bu derslerde gerçek yaşamla çok yakın tecrübeler edinmelidir. Bu nedenle Türkçe derslerine ve Türkçe öğretmenlerine, öğrencilere uygun yaşantılar ve deneyimler oluşturmada çok büyük görevler düşmektedir. Bunu sağlamak için öğretmenlerin öğrencilere uygun okuma, dinleme, konuşma ve yazma deneyimleri kazandırmaları gerekmektedir.

Bugün bilgi çağı yaşanmaktadır. Türkçe derslerinde öğrencilerin bilgi çağına uygun niteliklere sahip bireyler olarak yetişmeleri amaçlanır. Bunun gerçekleşmesi için öncelikle öğrencilerin yaratıcılık özelliklerinin fark edilmesi sağlanmalıdır. Öğretmen öğrencilerin kendine özgü yaratıcılık yeteneğini, bilgileri arasında yeni ve farklı bağlantılar kurmasını sağlayarak ortaya çıkarabilir. Bunun sağlanması içinse en uygun beceri olan yazma becerisine gereken önem verilmelidir. Öğrencinin yazarken kendini rahat ve sınırlandırılmamış hissettiği yöntem yaratıcı yazmadır. Bu yöntemle öğrenciler kendilerine hitap eden konularda, orijinal ürünler ortaya koyabilmektedir. Ayrıca bu yöntem öğrencilerin yazma becerisine motive olmalarını sağlayıcı bir özellik de göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin kendilerini yazma konusunda yeterli görmelerinin, yazmak için kendilerine amaçlar belirlemelerinin sağlanması bakımından yaratıcı yazma son derece önemli bir yöntemdir. Bu gerçekten hareketle ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları ve başarı amaç yönelimi türleri arasında bir ilişki olması gerektiğine yönelik merak, bu çalışmanın ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde, araştırmanın “Problem Durumu”, “Amacı”, “Önemi”, “Varsayımları”, “Sınırlılıkları” ile araştırmanın konusuyla ilgili çeşitli kavramların açıklandığı “Tanımlar” bölümlerine yer verilmiştir. İkinci bölümde, araştırmanın “Kuramsal Çerçeve”si bulunmaktadır. Üçüncü bölüm araştırmada kullanılan yöntemin anlatıldığı “Yöntem” bölümünden oluşmaktadır. Bu amaçla, sırasıyla “Araştırma Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi” açıklanmıştır. Dördüncü bölümde, alt problemlere ilişkin “Bulgular ve Yorumlar” açıklanmış ve beşinci bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın başından sonuna kadar bana daima yol gösteren, ilgi ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Leyla KARAHAN’a, görüş ve önerilerinden dolayı değerli hocalarım Prof. Dr. Murat ÖZBAY’a, Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ’a, Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY’a, ölçek uyarlama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Hayati AKYOL’a, araştırmanın istatistiksel analizlerinin değerlendirilmesinde yol gösteren Doç. Dr. Adnan KAN’a teşekkür ederim. Çalışmanın her aşamasında bana destek olan değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Banu ÖZDEMİR’e, Arş. Gör. Esra KARAKUŞ TAYŞI’ye, Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ’ye ve bu çalışmanın en zor zamanlarında beni yalnız bırakmayan ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim kıymetli dostlarım Arş. Gör. Solmaz AYDIN’a ve Arş. Gör. Gökçe KILIÇOĞLU’na şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca uzun eğitim hayatım süresince türlü zorluklara rağmen hep yanımda olan çok sevdiğim aileme sonsuz teşekkür ediyorum.

ÖZET

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA BECERİLERİ İLE YAZMA ÖZYETERLİK ALGISI VE BAŞARI AMAÇ YÖNELİMİ TÜRLERİ İLİŞKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DEMİR, Tazegül

Doktora, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Leylâ KARAHAN

Haziran-2011, XVII + 231 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları, öğrenme amaç yönelimleri ve performans amaç yönelimleri arasındaki ilişkiyi; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının öğrenme ve performans amaç yönelimleriyle ilişkisini ortaya çıkarmak; bunun yanında öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ve yazma özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşamadığı için alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerde (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) eğitim gören 518 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmıştır.

Çalışmada veri toplamak amacıyla “Yazma Özyeterlik Ölçeği” ve “Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği” Türkçeye uyarlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarını belirleyebilmek için aynı öğrencilere üç ay arayla iki yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. İlk yazılı anlatımda serbest yazma çalışması yaptırılmış; ikinci yazılı anlatım uygulamasında ise öğrencilere yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri yazılı anlatım konuları verilmiştir. Öğrencilerden alınan bu yazılı anlatım çalışmaları “Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu ölçeklerden ve yazılı anlatım çalışmalarından elde edilen veriler, analiz edilirken SPSS 16,0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada yaratıcı yazmayla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin yazı yazarken konunun serbest bırakıldığı durumlarda daha yaratıcı yazılar oluşturdukları, bunun yanında yazılı anlatım konuları hazır olarak verildiğinde yaratıcılıklarının biraz daha sınırlandırıldığı ve genel değerlendirmede orta düzeyde yaratıcı yazma becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında 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 farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerileri de iyi düzeydedir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle performans amaç yönelimleri ve öğrenme amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin performans ya da öğrenme amaç yönelimine sahip olmaları, onların yaratıcı yazma becerilerinde doğrudan etkili değildir.

Araştırmada yazma özyeterlik algısına yönelik şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin yazma özyeterlikleriyle cinsiyet, baba ve annenin öğrenim durumu, baba ve annenin mesleği, evde internet bağlantısı olup olmama, eve gazete alınma sıklığı, okul öncesi eğitim alma durumu, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı, önceki dönem Türkçe dersi karne notu gibi değişkenler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarıyla performans amaç yönelimleri ve öğrenme amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin performans ya da öğrenme amaç yönelimine sahip olmaları, onların yazma özyeterliklerini aynı düzeyde artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yazılı Anlatım, Yaratıcı Yazma Becerisi, Yazma Özyeterliği, Başarı Amaç Yönelimi, Öğrenme Amaç Yönelimi, Performans Amaç Yönelimi.

ABSTRACT

STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CREATIVE WRITING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND THEIR SELF-EFFICACY PERCEPTION AND TYPES OF ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATION

DEMİR, Tazegül

Ph.D., Department of Turkish Education

Supervisor: Prof. Dr. Leylâ KARAHAN

June -2011, XVII + 231 pages

This study is intended to detect the relationship between creative writing skills of eighth-grade primary school students and their self-efficacy and the relationship between these students' self-efficacy perception in writing and their performance goal orientations, and to examine students' creative writing skills and self-efficacy perceptions in writing in terms of various variables. Relational screening model was used in the study.

The population of the study included the eighth-grade students from the schools of central Ankara (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) who received education in the school year of 2010 and 2011. Because the whole of the population could not be reached, 518 eighth-grade students from lower, middle and upper socioeconomic strata (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) were used as sample.

To collect data, "Writing Self-efficacy Scale" and "Achievement Goal Orientation Scale" was adapted to Turkish in the study. In addition, the same students were given two writing tasks quarterly in order to determine their success in creative writing. In the first writing task, the students were allowed to write on whatever topics they prefer but in the second task, they were given topics with which they could show their creativity. Their writings were assessed through "Grading Key for Creative Writing Level". The data collected were analysed through SPSS 16.0.

The following results were obtained in the study relating creative writing: It was detected that the students wrote more creatively when they were allowed to write without any topic restriction, that their creativity was limited when they were to write on a given topic, and that they were at an intermediate level in creative writing. In addition, it was observed that there were meaningful differences between students' creative writing skills and such variables as gender, educational level of parents, professions of parents, internet access at home, reading newspapers at home, preschool education, keeping journal, going to the cinema and the theatre, imagining the things to be written before writing and the grades obtained in Turkish course.

A positive, medium-level and meaningful relationship was observed between students' creative writing skills and their self-efficacy perceptions in writing. Accordingly, the students with a high level of self-efficacy had a better creative writing skill. There was a positive low-level and meaningful relation between students' creative writing skills and their performance goal orientations and their learning goal orientations. Accordingly, the fact that students have performance or learning goal orientations is not directly influential on their creative writing skills.

The following results relating self-efficacy perception in writing were obtained in the study: Meaningful differences were detected between students' self-efficacy in writing and such variables as gender, educational level of parents, professions of parents, internet access at home, reading newspapers at home, preschool education, going to the cinema and the theatre, and the grades obtained in Turkish course.

A positive medium-level and statistically meaningful relation was detected between students' self-efficacy perception in writing and their performance goal orientations and learning goal orientations. Accordingly, it might be argued that students' possession of performance or learning goal orientation increases their self-efficacy in writing.

Key Words: Writing, Creative Writing Skills, Writing Self Efficacy, Achievement Goal Orientation, Mastery Goal Orientation, Performance Goal Orientation

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
I.BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ	4
1.3. ÖNEM	6
1.4. VARSAYIMLAR	8
1.5. SINIRLILIKLAR.....	9
1.6. TANIMLAR	9
II. BÖLÜM	11
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2. 1. YARATICILIK	11
2.1.1. Yaratıcı İnsanın Özellikleri	14
2.1.2. Yaratıcılık ve Eğitim	15
2.2. YAZMA BECERİSİ.....	18

2.2.1. Yaratıcı Yazma Yöntemi.....	23
2.2.1.1. Yaratıcı Yazmada Konu Seçimi	33
2.2.1.1.1. Yaratıcı Yazmada Konu Seçimi Uygulama Örnekleri.....	37
2.2.1.1.1.1. Beyin Fırtınası	37
2.2.1.1.1.2. Kümeleme ya da Salkım Oluşturma.....	38
2.2.1.1.1.3. Serbest Yazma	40
2.2.1.1.1.4. Yarım Kalmış Bir Öykü veya Masalı Kendine Göre Kurgulayıp Tamamlama	41
2.2.1.1.1.5. Diğer Yaratıcı Yazma Uygulamaları	42
2.2.1.2. Cumhuriyet'in İlanından Bugüne Türkçe Öğretim Programları'nda Yaratıcı Yazma	47
2.2.1.2.1. İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programları'nda Yaratıcı Yazma	47
2.2.1.2.2. İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretim Programları'nda Yaratıcı Yazma	50
2.3. MOTİVASYON.....	53
2.3.1. Özyeterlik Algısı	56
2.3.1.1. Yazma Özyeterlik Algısı	60
2.3.2. Başarı Amaç Yönelimi Teorisi.....	63
2.3.2.1. Öğrenme Amaç Yönelimi.....	65
2.3.2.2. Performans Amaç Yönelimi	67
III. BÖLÜM.....	71
YÖNTEM	71
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	71
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	72

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	73
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	73
3.3.2. Yazma Özyeterlik Ölçeği	74
3.3.3. Başarı Amaç Yönelim Ölçeği.....	82
3.3.4. Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)	90
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	91
IV. BÖLÜM.....	94
BULGULAR VE YORUM	94
4.1 İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	94
4.2. İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	95
4.2.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	131
4.2.1.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle İleri Yazılı Anlatım Becerileri (paragraf yapılandırma, ana fikirle ilişkilendirme vb.) Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	137
4.2.1.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Dil Bilgisi ve Kullanım Becerileri (hece yanlışı yapmamak, noktalama işaretlerini doğru kullanmak vb.) Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	141
4.2.1.3. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Serbest Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	146
4.2.1.4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Konulu Yazılı Anlatım Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	149
4.2.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Başarı Amaç Yönelim Türleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	154
4.2.2.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Performans Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	154

4.2.2.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Öğrenme Amaç Yönelimi Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	155
4.3. İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ÖZYETERLİK ALGISI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	157
4.3.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algısı Düzeyleriyle Başarı Amaç Yönelim Türleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	168
V.BÖLÜM	171
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	172
5.1. SONUÇLAR	172
5.1.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Başarılarına İlişkin Sonuçlar	172
5.1.1.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	178
5.1.1.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Puanları İle Başarı Amaç Yönelimi Türü Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar.....	180
5.1.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algısı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	181
5.1.2.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algısı Düzeyleriyle Başarı Amaç Yönelimi Türleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	184
5.2. ÖNERİLER.....	185
5.2.1. Yaratıcı Yazmaya Yönelik Öneriler	185
5.2.2. Yazma Özyeterlik Algısına Yönelik Öneriler	188
KAYNAKLAR	191
EKLER.....	221
EK 1: Kişisel Bilgi Formu	221
EK 2: Yazma Özyeterlik Ölçeği	222
EK 3: Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği	223

EK 4:Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric).....	225
EK 5: Yazılı Anlatım Konuları	227
EK 6: Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı	228
EK 7: Prof. Dr. Giovanni J. Valiante'den Alınan İzin.....	229
EK 8: Prof. Dr. Carole Ames'den Alınan İzin.....	230
EK 9: Yrd. Doç. Dr. Ergün Öztürk'ten Alınan İzin.....	231

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 : Yüksek ve Düşük Özyeterlik Algısına Sahip Öğrencilerin Özellikleri.....	57
Tablo 2: Başarı Amaç Yönelimi Türleri	69
Tablo 3: Araştırma Örneklemini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları.....	73
Tablo 4: Yazma Özyeterlik Ölçeği Çeviri Geçerliği Sonuçları.....	77
Tablo 5: Yazma Özyeterlik Ölçeği Kmo ve Bartlett Testi Sonuçları	78
Tablo 6: Yazma Özyeterlik Ölçeği Faktör Yükleri	79
Tablo 7: Yazma Özyeterlik Ölçeği Model-Data Uyum İndeksleri.....	82
Tablo 8: Başarı Amaç Yönelimi Çeviri Geçerliği Sonuçları.....	84
Tablo 9: Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği Kmo ve Bartlett Testi Sonuçları	86
Tablo 10: Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği Faktör Yükleri.....	87
Tablo 11: Başarı Amaç Yönelimi Model-Data Uyum İndeksleri.....	90
Tablo 12: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Cinsiyet Dağılımı	95
Tablo 13: Yaratıcı Yazma Puanlarının Betimsel İstatistikî Bulguları	96
Tablo 14: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	115
Tablo 15: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin SED'e Göre Anova Sonuçları	116
Tablo 16: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin SED'e Göre Yaratıcı Yazma Beceri Düzeyleri	117
Tablo17: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumları Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	119

Tablo 18: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları	120
Tablo 19: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları	121
Tablo 20: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	122
Tablo 21: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Eve Gazete Alınma Durumuna Göre T- Testi Sonuçları	123
Tablo 22: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	124
Tablo 23: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Annenin Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	126
Tablo 24: İlköğretim 8. Sınıf Öğrenci Annelerinin Meslek Dağılımları	126
Tablo 25: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Babanın Mesleğine Göre Anova Sonuçları.....	127
Tablo 26: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Tiyatroya Gitme Sıklığına Göre Anova Sonuçları	128
Tablo 27: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Yazacaklarını Önce Hayal Edip Etmeme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	129
Tablo 28: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Önceki Dönem Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Anova Sonuçları	130
Tablo 29: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 30: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Ölçeği İleri Yazılı Anlatım Becerileri Alt Boyutu Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	137
Tablo 31: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Ölçeği Dil Bilgisi Ve Kullanım Becerileri Alt Boyutu Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	141

Tablo 32: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Serbest Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	147
Tablo 33: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Konulu Yazılı Anlatım Puanları İle Yazma Özyeterlik Algısı Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	150
Tablo 34: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Performans Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	155
Tablo 35: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Öğrenme Amaç Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	156
Tablo 36: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	157
Tablo 37: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Annenin Mesleğine Göre Anova Sonuçları.....	159
Tablo 38: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Babanın Mesleğine Göre Anova Sonuçları.....	160
Tablo 39: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Sed Değişkenine Göre Anova Sonuçları	161
Tablo 40: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	162
Tablo 41: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anova Sonuçları	163
Tablo 42: İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anova sonuçları.....	163
Tablo 43: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Evde İnternet Olup Olmama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	164
Tablo 44: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Eve Gazete Alınma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	165
Tablo 45: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Günlük Tutma Alışkanlıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	166

Tablo 46: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Yazacaklarını Önce Hayal Etme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	166
Tablo 47: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Anova Sonuçları.....	167
Tablo 48: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algısı Toplam Puanları İle Performans Amaç Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	168
Tablo 49: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algısı Toplam Puanları İle Öğrenme Amaç Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	170

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1: Yazma Özyeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı.....81
- Şekil 2: Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı89

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

ANOVA: Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi

Bkz. : Bakınız

Çev. : Çeviren

Edt. : Editör

ERIC : Educational Resources Information Center

F : Frekans

N : Katılım Sayısı

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

p : Anlamlılık düzeyi

s. : Sayfa

Sd : Serbestlik Derecesi

SED : Sosyoekonomik Düzey

TDK : Türk Dil Kurumu

ss : Standart sapma

diğ. : diğerleri

X² : Kay-Kare

% : Yüzde

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

I.BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, alt problemlerine, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve araştırma kapsamında sıklıkla kullanılan bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yaratıcı olmak bugün bireylerden beklenen ve istenen önemli bir özelliktir. Nitekim yaratıcılık, farklı ve yeni olanı ortaya koymak açısından önemlidir. Yaşanılan yüzyıl bilgi çağı olarak ifade edilmektedir. Bu çağda yeni ve özgün olanı üretebilmek önemlidir. Çünkü artık herkes istediği zaman bilgiye kolaylıkla ulaşabilmektedir. Bu durum beraberinde doğru bilgiyi ayırt edebilen, orijinal fikirler üretebilen kısacası yaratıcılığını üst düzeyde kullanabilen bireylerin toplumda yetkin ve yetkili kişiler olmasını getirir.

Yaratıcılık, toplumsal yaşamda bireylerin özellikle yazılı ve sözlü iletişimde dili kullanma ustalıklarına göre belirlenir. Çünkü yaratıcı insanlar, kalıp ve ilişkileri olağandışı görme, eşyaları veya fikirleri yeni şekillerde bir araya getirme, konuşmada benzetmeler kullanma, mantıklı bir görüş ayrılığı nedeniyle varsayımlara veya otoritelere meydan okuma, bağımsız karar verme ve bunu eyleme dönüştürme, bir fikirden diğerine kolaylıkla geçebilme, güçlü sezgi, yeni fikirlere ilgi duyma, tek başına düşünme ve çalışmaktan zevk alma gibi sıra dışı özelliklere sahiptirler. Bütün bu özellikler, iletişim seviyesi oldukça yüksek, diğer insanlarla etkili iletişim kurma becerisi son derece gelişmiş bireyler olmada önemli özelliklerdir. Etkili iletişim kurmanın temel dayanağı, kişinin yaratıcılık özelliğinden de faydalanarak dili doğru kullanabilmesi ve var olan şeyler arasında orijinal ve çeşitli ilişkiler kurabilmesidir.

İnsanlar dilleri aracılığıyla iletişim kurar, anlaşır, diğer insanları tanımaya, anlamaya çalışır ve duygularını, düşüncelerini ifade ederler. Dile ait bu beceriler her zaman

ilk olarak ana diliyle gerçekleştirilir. İnsanın doğumundan itibaren çevresinden edindiği dil ilk olarak ana dilidir. Bu nedenle ana dili edinimi her birey için oldukça önemlidir. Ana dili, bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil; başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. Birey dünyaya önce ana dilinin penceresinden bakar ve evren, bireyin zihninde, ana diline göre biçimlenir, karşılaştığı durumları ve yaşama dair her türlü yargıyı, ana dilinin anlama ve anlatma olanaklarını kullanarak ifade eder (Aksan, 1994: 67; Vardar, 1988:20). Bu nedenle ana dili, bireyin doğumuyla başlayıp hayatı boyunca yaşantısına yön verecek önemli bir özelliğidir. İnsan hayatını bu denli etkilemesi, ana dili edinimi ve eğitiminin ciddiye alınmasını gerektirmektedir. *“Bireylerin başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmesi ve eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi, büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmasına bağlıdır. Ana dilini etkili ve düzgün kullanma da, iyi bir ana dil eğitimi almakla mümkündür”* (Yıldız, 2003). Bireyin doğumundan itibaren beyinde kodlanmış olarak bulunan dil yeteneği ana dili eğitimi sürecinde onun vazgeçilmez yardımcısıdır. Her birey doğduğu andan itibaren bir anlama (dinleme), bir de anlatma (konuşma) yeteneğine sahiptir. Anlama ve anlatma isteği, insanda doğal bir eğilimdir. Bu durum insanoğlunun yaşamında anlama ve anlatma yeteneğine sahip olmasının önemini ortaya koyar. Nitekim birey doğumunda sahip olduğu dinleme becerisi sayesinde biriktirdiği dil unsurlarını yeterli olgunluğa ulaştığında seslendirmektedir. Bunun yanında okul çağıyla birlikte anlama ve anlatmanın eğitimle gerçekleştirilen becerileri olan okuma ve yazma günlük yaşama girmektedir.

“Çocukluk döneminde ağlama, bağırma, el, yüz hareketleriyle görünürlük kazanan kendini ifade etme isteği, sonradan dil aracılığıyla gerçekleşir. Bu, iki ana biçimde belirir: Konuşma ve yazma. İnsanoğlu, varlığını belirlemek için bu iki ana biçimden birine başvurma gereksinimi duyar” (Özdemir ve Binyazar, 1998: 15). Konuşmak için birey dinleme yoluyla bilgi ve edinim gerçekleştirirken, yazmak için sistematik bir eğitim almak zorundadır ve bu dil becerisi *son edinilen, geliştirilmesi büyük çaba isteyen; ayrıca kalem ve işaretlerle keşif yapmak kadar zor olan bir beceridir* (Calkins, 1986; Özbay, 2007:115). Yazma becerisinin kazandırılmasında birçok yöntem kullanılır. Bu yöntemlerden yazma becerisini öğrencinin iç motivasyonu ile geliştirmesine olanak sağlayan hiç şüphesiz

yaratıcı yazma yöntemidir. Çünkü yaratıcı yazma yalnızca duygu, düşünce, hayal ve beklentilerin kâğıda aktarıldığı bir yöntem 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. Ayrıca *var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir ürün koyma etkinliği* (Burns ve Lowe, 1966) olarak da ifade edilir. Yazma becerisi ve dolayısıyla yaratıcı yazma bir eğitim süreci dâhilinde oluşturulan ve daha sonra elde edilen deneyimlerle geliştirilen bir beceri olduğundan, öğrencinin bu beceriyi gerçekleştirebildiğine yönelik özyeterlik algısı oluşturması gerekmektedir. Bu algı öğrencinin yazılı anlatım yapabileceğine yönelik yazma özyeterlik algısıdır. Yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin yazma etkinliklerini sürekli gerçekleştirmesi, hata yaptığında vazgeçmeden sürekli yazmaya devam etmesi yani yazmada sebat göstermesi önemlidir. Bunun için yazmaya motive olması gerekir. Öğrencinin yazmaya yönelik motivasyonu arttıkça yazılı anlatım becerisi de bu oranda gelişecektir. Motive olabilmek için öğrencinin öncelikle yazma için kendisine bir amaç belirlemesi gerekmektedir. Nitekim *amacı doğru belirlemek, sonucu daha etkin ulaşmayı sağlar. Yazılı anlatımda öğrencinin belirlediği amaçlar, ancak etkin yazma yöntemleriyle gerçekleştirildiğinde anlam kazanır* (Aytaş, 2008:256). Belirlenen amaçlar ya öğrencinin kendini bu alanda gerçekten geliştirmeyi istemesine yöneliktir ya da sadece dersten iyi not almak, arkadaşları, öğretmenleri ve ailesinin gözünde prestij sağlamak içindir. Öğrencinin ne tür bir amaç belirlediği de onun yazı yazmak için oluşturduğu başarı amaç yönelimi türünün tespit edilmesiyle ortaya çıkarılır. Öğrenci yazmaya motive olmak için öğrenme amacı oluşturmuşsa onun bu işi gerçekleştirmesi için içsel bir istek taşıdığı görülür, eğer bu amaç, performans amacı şeklindeyse öğrenci yazma etkinliğini bir başkası üzerinden oluşturduğu amaca göre gerçekleştirir. Bu iki türlü amaç oluşturma ortaya çıkan ürünün yaratıcılığına da yansır. Nitekim öğrenme amaçlarına sahip öğrenci yazılı anlatımı kendi isteği doğrultusunda gerçekleştirdiği için yazarken mevcut söz varlığını, yazılı anlatım unsurları ve dil bilgisi kurallarına yönelik bilgisini ve yaratıcılığını en üst düzeyde kullanacaktır. Performans amaç yönelimli öğrenci ise yazılı anlatımı okulda ders kapsamında belli bir notu almak ya da arkadaşları ve öğretmenlerince yetersiz görünmekten

kaçınmak için yapacağından yazılı anlatımda derinlemesine deneyim oluşturamayacaktır. Bu nedenle yazılı anlatımında yaratıcılığını ortaya koyamayacaktır.

Okullarda yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesi için öncelikle öğrencinin yazma özyeterlik algısının ne düzeyde olduğu ve ne tür bir amaç yöneliminin olduğunun belirlenmesi önemlidir. Bunların tespitinin ardından duruma göre öğrencinin yazma özyeterliğinin üst düzeye çıkarılması ve yazma için öğrenme amaçları oluşturabilmeleri için gerekli koşulların ve desteğin sağlanması gerekmektedir.

1.2. Amaç

Çalışma, iki genel amaç çerçevesinde planlanmıştır. Bunlardan ilki, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak; ikincisi ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile başarı amaç yönelimi türleri olan öğrenme amaç yönelimleri ve performans amaç yönelimleri arasındaki farklılıkları ve ilişkiyi belirlemektir. Bu ana amaçlar çerçevesinde araştırmada, “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları ve başarı amaç yönelimi türleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?” problem cümlesine dayalı olarak aşağıda belirtilen alt problemler tespit edilmeye çalışılmıştır:

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ne düzeydedir?
2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile
 - a) cinsiyetleri
 - b) annenin mesleği
 - c) babanın mesleği
 - d) bulunduğu farklı sosyoekonomik çevreleri
 - e) okul öncesi eğitimi alma durumları
 - f) annenin eğitim durumu
 - g) babanın eğitim durumu
 - h) evlerinde internet bağlantısı olup olmaması
 - i) eve gazete alınma sıklığı

- j) günlük tutma alışkanlıkları
 - k) herhangi bir müzik aleti çalıp çalmama
 - l) sinemaya gitme sıklığı
 - m) tiyatroya gitme sıklığı
 - n) yazmaya başlamadan önce yazılacakları hayal edip etmeme
 - o) önceki dönem Türkçe dersi karne notu
- arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile
- a) yazma özyeterlik algısı düzeyleri
 - b) ileri yazılı anlatım becerileri (paragraf yapılandırma, ana fikirle ilişkilendirme vb.) özyeterlik algıları
 - c) dil bilgisi ve kullanım becerileri (hece yanlış yapmamak, noktalama işaretlerini doğru kullanmak vb.) özyeterlik algıları
- arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile
- a) öğrenme amaç yönelimleri
 - b) performans amaç yönelimleri
- arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlikleri ile
- a) cinsiyetleri
 - b) annenin mesleği
 - c) babanın mesleği
 - d) bulunduğu farklı sosyoekonomik çevreleri
 - e) okul öncesi eğitimi alma durumları
 - f) annenin eğitim durumu
 - g) babanın eğitim durumu
 - h) evlerinde internet bağlantısı olup olmaması
 - i) eve gazete alınma sıklığı
 - j) günlük tutma alışkanlıkları
 - k) herhangi bir müzik aleti çalıp çalmama
 - l) sinemaya gitme sıklığı

- m) tiyatroya gitme sıklığı
 - n) yazmaya başlamadan önce yazılacakları hayal edip etmeme
 - o) önceki dönem Türkçe dersi karne notu
- arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları ile
- a) öğrenme amaç yönelimleri
 - b) performans amaç yönelimleri
- arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Türkçe derslerinde bireyin doğumuyla başlayıp hayatı boyunca kullanacağı ana dilinin öğretimi yapılır. Bu durum Türkçe eğitiminin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymak için yeterlidir. Türkçe derslerinde birey ana diline ait bütün becerileri hem edinmek hem de var olanı geliştirmek durumundadır. Konuşma ve dinleme becerisi bireyin doğuştan getirdiği ve informal olarak edindiği becerilerken okuma ve yazma becerisi formal bir eğitim dâhilinde edinilecek becerilerdir. Bu becerilerin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesinde hem bireyin kendisinin hem de çevresindeki insanların sorumlulukları büyüktür. Nitekim tarım toplumundan endüstri toplumuna geçen insanlık, 21. yüzyılda bir sınıf daha atlayarak bilgi toplumu olma yolunda ilerlemeye başlamıştır. Coğrafi bölge sınırı olmadan teknolojik gelişmelerden her alanda yararlanan toplum, problemleri ve olayları artık birey odaklı olarak ele almaktadır. Bilgi toplumunda bu şekilde meydana gelen büyüme ve gelişme her alanda olduğu gibi dil eğitimi alanında da kendisini gösterecektir. Bu gelişmenin temelinde de şüphesiz dil becerilerine yeterli düzeyde sahip, anlayan, yorumlayan, yaratıcı ve üreten bireyler vardır. Böyle özelliklere sahip bir birey olmak için de ancak yeterli dil becerisine sahip olmak gereklidir. Dolayısıyla dil becerilerini bir bütün olarak düşünmek ve geliştirmek için bu yönde bir eğitim politikası sürdürmek gerekmektedir. Her dil becerisi şüphesiz birey ve toplum yaşamında farklı ve özel bir yere sahiptir. Ancak yazma becerisi bireyin kendisini etkili ve kalıcı bir yolla ifade etmesinin en önemli yoludur. Yazma, bireyin özellikle dinleyerek, gözleyerek ve okuyarak biriktirdiği bilgi ve izlenimlerin başka birine kalıcı bir yolla aktarılmasını sağlayan çok önemli bir

beceridir. Çünkü günümüzde teknolojinin hızla ilerlediğini ve bu süreçte artık sınırları belli bir dünyaya ulaştığımızı söylemek mümkündür. Birey, bilginin artık çok kolay ulaşılır bir hâl aldığı bu dünyada tek başına kararlar verebilmek, amaçlar oluşturabilmek ve kendi yeterliğine güvenmek gibi özelliklere sahip olmak zorundadır. Bu durum da onu daha dikkatli ve üretken bir yapıya sahip olmaya zorlamaktadır. Ürettiklerini dünyayla paylaşmasının en kalıcı yolu da yazmadır. Bu nedenle dil becerilerinden yazmanın öğrenilmesi ve etkin kullanımı artık temel bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın karşılanması ile birey ürettikleriyle tek bir millete ve topluluğa değil, uluslararası bir anlayışla toplumsal kitlelere daha kolay ve sağlıklı olarak ulaşabilir duruma gelecektir. Nitekim gelişmenin ve medeniyetin en önemli göstergelerinden biri olan yazı, bulunduğu günden bu yana değişik alanlarda yararlı biçimlerde kullanılmış, sanatsal ve sıradan anlatımların ayırt edilmesinde çoğu zaman gösterge kabul edilmiştir. Bireyin yazılı anlatımlarıyla etkin olabilmesi, duygu, düşünce ve hayallerini etkileyici bir şekilde yazıya aktarabilmesiyle gerçekleşir. Bunu yapmak için de yaratıcı yazma becerisine sahip olması gerekmektedir.

Toplumda var olan yaygın görüşe göre yaratıcılık bir yetenektir. Doğuştan ya vardır ya da yoktur, bu nedenle de öğretilemez. Ancak bu görüş, yaratıcılığın ortaya çıkmasının ve gelişmesinin sürekli pratik yapmaya ve bunu hedef hâline getirmeye bağlı olduğunu dikkate almamıştır. O hâlde genel olarak her bireyde farklı oranlarda yaratıcılık bulunmaktadır ve yeterli eğitimle ortaya çıkarılabilir. Yazma becerisi de yaratıcılık yeteneği gibi deneyimle gelişen bir yetenektir. Buna göre kişi yazma yeteneğini geliştirmek için yeterli performansı göstermiyorsa yazmada başarılı olamaz. Bu durumda, önemli olan becerinin tecrübe edilerek ortaya çıkarılması ve geliştirilmesidir. Çünkü birey, sürekli yazı yazması yönünde amaçlar oluşturursa iç motivasyon sağlayacak ve yazdıkça yeterliğine olan güveni artacaktır. Yazma konusunda yeterli olduğunu düşünen birey ise yazılı anlatımı hayatında kullanmayı sürdürmeye devam edecektir. Dolayısıyla yaratıcı yazma becerisinin süreklilik ilkesiyle örtüştürülmesi ve bu yönde bireye kendi için amaçlar oluşturması empoze edilmelidir. Yaşanan çağ, kişisel yeterliklerin ve bireysel amaçların zorunluluk olduğu bir çağdır. Bu nedenle her şeyden önce birey yaptığı işe dâhil olmalı ve kendini geliştirmeyi hedeflemelidir. Bu nedenle eğer yaratıcı yazılar ortaya çıkarmak ve bunun öğrenciler tarafından alışkanlık hâline getirilmesi sağlanmak isteniyorsa önce yazma becerisine içten motive olma ve sürekli tekrarla yazmaya karşı özyeterlik oluşturma sağlanmalıdır.

Son zamanlarda Türkiye’de eğitim alanındaki gelişmelerle öğrenci etkinliği arttırılmış, öğrenen merkezli bir eğitim anlayışı oluşturulmuştur. Programlarda yapılandırmacı yaklaşım temele alındığından öğrenme artık öğrencinin kendi etkinliği olarak algılanmaktadır. Bu nedenle özellikle öğrencinin kendi dilini ustalıkla kullanma süreci olarak düşünölebilecek yaratıcı yazmayı sürekli hâle getirmek için bu yönde iç istek oluşturulmalıdır. Bu da öğrencinin yazı yazmaya motive olması için bu süreçleri bilmesi ve uygulamasıyla sağlanır. Bu süreçler için özellikle özyeterlik ve başarı amaç yönelimi konularından hem öğrenci hem öğretmen haberdar olmalıdır. Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yönelik alan kaynakçası taramaları sonucunda, Türkiye’de yaratıcı yazma becerisinin öğrencilerin yazma özyeterlik algısıyla ve başarı amaç yönelimi türleriyle ilişkisinin tespitine yönelik bir çalışmanın olmadığı; oysa yurt dışında bu ilişkilerin tespit edilip sonuçlar doğrultusunda doyurucu önerilerin yer aldığı çalışmaların bulunduğu gözlenmiştir. Bu nedenle yazma becerisinin bu değişkenlerle ilişkisinin bir doktora tezi çerçevesinde ele alınması gerektiği düşünölmüştür. Nitekim bilimsel araştırmalar sonuçları itibariyle değerlendirildiğinde anlamlı olabilmektedir. Yazılı anlatımların çeşitliliği ve gerekliliği de bu açıdan üzerinde durulması ve araştırılması gereken temel alanlardan biridir. Yaratıcı yazma bireyin motivasyonu ve bilişsel süreçleriyle gerçekleştirdiği bir süreçtir. Bu doğrultuda yazma özyeterliği ve başarı amaç yönelimi türleriyle yaratıcı yazma ilişkisinin belirlenmesi alan kaynakçasına katkı sağlayacaktır. Araştırma, alana katkı sağlaması ve ulaşılan sonuçlar bağlamında geliştirilen önerilerin uygulayıcılara yol gösterici olması bakımından önemli görölmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Öğrencilerin, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını samimiyetle cevapladıkları,
2. Araştırmada İlköğretim I. ve II. Kademe Türkçe Öğretim Programlarının 8. sınıfa kadar öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği,
3. Öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik ölçümlerin, öğrencilerin gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Ankara il merkezinde farklı sosyoekonomik düzeylerdeki on okulda öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe (8. sınıf) öğrencileriyle,
2. Bu öğrencilerden alınan yazılı anlatım çalışmalarıyla,
3. Kişisel Bilgi Formu, Yazma Özyeterlik Ölçeği, Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği ve Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (rubric) ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcılık: Yeni bir şeyler icat etme veya hayal etme yeteneğidir, var olan fikirleri yeniden uygulama veya yeni fikirlerle birleştirme, değiştirme, oluşturma yeteneğidir (Harris, 1998). Yaratıcılık mevcut bilgiler arasındaki ilişkilerden yararlanarak yeni bilgiler üretmedir.

Yazılı Anlatım: Her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırarak kalıcılığını sağlamaya imkân veren araca, yazılı anlatım denir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 57).

Yazma: Duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması; düşünceyi, duyguyu, olayı, tasarlananları, görülüp yaşananları yazı ile anlatmak; binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğretilmesiyle duygu ve düşüncelerin kurallara uygun olarak ifade edilmesi becerisidir (Özbay, 2007: 115; Demirel, 1999: 59; Sever, 2004: 24; Gülerüz, 2006; Mason ve Boscolo, 2000).

Yaratıcı Yazma: Var olan bilgileri, kavramaları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman koyma etkinliği (Gülerüz, 2006: 126); kişinin bir

konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda aktarması (Oral, 2003:8) şeklinde tanımlanabilir.

Özyeterlik Algısı: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanca yönelik durumsal farkındalık ya da kendine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1982).

Yazma Özyeterlik Algısı: Öğrencilerin akademik seviyelerine uygun çeşitli yazıları başarılı bir şekilde oluşturabilmek için sahip oldukları yazma becerilerine yönelik algılarıdır (Pajares, 2007; Pajares, Hartley ve Valiante, 2001).

Amaç: 1.Ulaşmak istenilen sonuç, maksat, 2. Gaye, 3. Hedef (TDK, 2009).

Başarı Amaç Yönelimi Teorisi: Bireylerin becerilerini düzenlemeye veya başarılı olmak için oluşturdukları amaçları ortaya çıkarmaya yönelik inançları (Ames, 1992); öğrenmeyi neden istediklerine ilişkin algıları ve başarılı olmaya devam etmek için bireylerin amaçlarına odaklanmaları (Pintrich, ve diğ., 1991; Kaplan ve Maehr 2007:142; Pintrich, 2000a) olarak ifade edilebilir.

Öğrenme Amaç Yönelimi: Bir öğrencinin öğrenme sürecinde konuya tam anlamıyla hâkim olmayı ve konuyu öğrenmeyi arzulaması (Schunk, 1996). Öğrenme sürecinde konuya yönelik anlayış, duyarlık veya beceri kazanma isteği eğilimidir.

Performans Amaç Yönelimi: Bireyin bir işi yapabilir görünmesi; öğrencinin sosyal karşılaştırmaya önem vermesi, çalışmalarını diğerlerini kendine örnek alarak onlardan daha iyi yapmaya çalışarak gerçekleştirmesi, daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtmadır (Jagacinski ve Strickland, 2000).

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde alan kaynakçası taraması sonucunda ulaşılan bilgiler ışığında, araştırmanın temel dayanağını oluşturan kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2. 1. Yaratıcılık

Yaklaşık yarım yüzyıldır anlamlandırılmaya çalışılan yaratıcılık çok sık kullanılan ancak net olarak tanımlanamayan bir kavramdır. Bu nedenle birçok kişi bu kavramı çeşitli boyutlarıyla ele almıştır. Yaratıcılık, orijinallik, hayal gücü, yeni şeyler keşfetme, yapılmayan şeyleri yapma, söylenmeyen şeyleri söyleme (Honig, 2001); değişen koşullara uyum sağlama, fikirleri akıcı bir şekilde sıralama, özgünlük (benzersiz cevaplar üretme), alışılmıştan farklı bir şekilde düşünmedir (Senemoğlu, 1999). Bunların yanında problemlere duyarlı olma süreci; çok yönlü düşünme; çevreye, insanlara, karşılaşılan yeni durumlara karşı uyanık ve ilgili olma; rahat, çabuk ve bağımsızca düşünebilme ve hareket edebilme; farklı ve değişik sonuçlara varabilme (Davaslıgil, 1989; Hildebrand, 1991; Çağatay Aral, 1992; Mayosky, 1995); bireyin öğrenme yaşantıları sonucunda öğrendiklerini, yeni öğrendiği bir konuyla orijinal ve değişik biçimde ilişkilendirerek karşılaştığı bir sorunu çözebilmesi, ortaya yeni, özgün bir düşünce ya da ürün koyabilmesi etkinliği (Güleryüz, 2006: 86) olarak açıklanır.

Yaratıcılık aynı zamanda hem bir süreç hem de bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma, yeni seçenekler üretme, yeni düşünceler sunabilme becerisidir (Sönmez, 1993:145-154; Yıldırım, 2002:123; Noyanalpan, 1993:39-40). Rıza (2001) tarafından yapılan kapsamlı tanıma göre ise yaratıcılık, var olan kalıpları yıkmak, başkalarının yaşantılarına açık olmak, alışılmışın dışına çıkmak, bilinmeyene doğru bir adım atmak, düşünce çizgisini kırmak ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koymak, belli bir problem için alternatif çözümler getirmek, başkalarının izlediği yoldan çıkmak, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulmak, yeni bir ilişki kurmak, yeni bir düşünce ortaya koymak, bilinmeyen

yeni bir teknik veya yöntem icat etmek ve insanlara yararlı olan bir aracı veya aygıtı bulmaktır.

Harris, (1998) yaratıcılığı bir tutum ve süreç olarak görür. Bir tutumdur, çünkü yaratıcılık, yenilik ve değişiklikleri kabul etme yeteneği, ihtimal ve fikirler üzerine odaklanmaya gönüllü olma, bakış açısında esneklik, onu düzeltmenin yollarını ararken iyiden hoşlanma duygusu oluşturur. Bir süreçtir, çünkü yaratıcı insan, fikirleri ve çözümleri düzeltmek için çalışmalarında ayrıntılandırma ve kademeli değişiklikler yaparak sürekli sıkı çalışma eğilimindedir.

Bu tanımlardan hareketle yaratıcılığın “farklı düşünme süreci” olduğu üzerinde yoğunlaşıldığı söylenebilir. *Bu süreç önceki fikirlerin yeni olanlarla bütünleştirilmesi, yeni bağlantılar kurulması, bilginin sınırlarının genişletilmesi ve heyecan verici yeni düşüncelerin geliştirilmesiyle ilgilidir* (Honig, 2001). Yaratıcılık, yeni ve farklı olanı üretmek için hayal gücüne dayalı düşünceyi kullanarak özgün bir ürün oluşturmaktır. Bütün bu tanımlardan yaratıcılığın düşünce boyutu ön plana çıkmaktadır.

Torrance (1988), yaratıcı düşünceyi farklılıkları, problemleri, bilgedeki boşlukları, eksik parçaları algılama sürecini tahmin etmek ve bu eksiklikler hakkında hipotezler hazırlamak; bu tahminleri ve hipotezleri test etmek ve geliştirmek şeklinde tanımlar. Ayrıca yaratıcı düşünme, özgün fikir üretimi, fikirler arasındaki ilişkiyi görme, düşünce bileşenlerini geliştirerek yeni bileşimler elde etme, özetle bir tasarım ve öngörü yaklaşımıdır (Aktamış ve Ergin, 2006:79). Yaratıcı düşünme süreci karmaşık işlemlerden oluşur. Bu süreç boyunca bilgi, beceri, özel alışkanlıklar, pratik ve teorik kavramlar aktif olarak yer alır (Bartzer, 2001); daha önce hiç olmamış veya hiç görülmemiş yeni şeylerin ortaya çıkarılması sağlanır; ayrıca icat, keşif, merak, hayal gücü, araştırma vb.ni içerir (Parnes ve Harding, 1962: 32). Dolayısıyla yaratıcı düşünme güçlü hayal kurabilme ve bütünde ayrıntıları, ayrıntılarda bütünü görüp düşünebilme bileşenlerinin doğal yeteneği olarak ifade edilebilir.

Bireyin doğuştan getirdiği bir özellik olduğu (Garfrerick, 2003; Bessis ve Jaqui, 1973; Fyle,1985; Aral,1991:3; Kale, 1993; Strange, 1998; Karakuş, 2001; Kırıçoğlu, 2002) düşünülen yaratıcılığın her bireyde bulunduğu ve bir içgüdü olduğu ifade edilmektedir. Bu

içgüdü başlangıçta hayatta kalmak ve hayatla ilgili problemleri çözmek amacıyla kullanılırken zamanla bireyin bir etkinlik yaparken hayal gücünü kullanarak yeni şeyler üretebildiği bir yeteneğe dönüşür.

Yaratıcılığın doğuştan getirilen bir özellik olması, onun bir yetenek olduğunu ve ilerleyen zamanlarda bu yeteneğin sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışının bireyden bireye farklılık gösterdiğini düşündürmektedir. Kendine özgü yaratıcılığı sayesinde birey, olayları kendince yorumlayarak ve anlatımda kendisine has sözcük, fikir, hareket, çizgi ve renkler kullanarak iç dünyasını yansıtmaktadır. Yaratıcılık, bir ürün değil, bir süreçtir ve belli bir amaca yönelik olan yaratıcılık süreci sonucunda, genellikle, sözlü ya da yazılı, somut ya da soyut, farklı bir nesne ya da düşünce ortaya çıkar. Bireye yönelik bu tespitler yaratıcılığın geliştirilebilir bir süreç olması bakımından önemlidir (Bessis ve Jaqui, 1973; Strange, 1998; Aral, 1991:3; Kale, 1993; Özden, 1993).

Yaratıcılıkla ilgili araştırmalara bakıldığında hemen hemen bütün çocuklarda değişik düzeylerde yaratıcı düşünme becerisinin var olduğu gözlenmiş (Fyle,1985); ayrıca onun herhangi bir tetikleyiciyle ortaya çıktığı ve öğretim süreciyle oluşturulabilecek bir yetenek olduğu düşünülmüştür. Yaratıcılığın ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinin çok fazla pratik yapmaya ve bunu hedef hâline getirmeye bağlı olması, yaratıcılığın doğuştan getirildiğinin en önemli kanıtı olarak görülür. *Yaratıcılık her çocukta vardır ve bu yetenek eğitim ortamında uygun koşullar hazırlanarak geliştirilebilir* (Bessis ve Jaqui, 1973). Yaratıcılığın kaynağı, toplum ya da insandaki görgü, bilgi, yaşantı ve deneyimlerdir. Bunun için de eğitim-öğretim programlarına önemli görevler düşmektedir. *Uygun programlar geliştirilip, uygun ortamlar oluşturulduğu sürece, bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi daha kolay olacaktır* (Karakuş, 2001). Dolayısıyla yaratıcılığın zihinde bulunan boş bir levha olduğu; uygun koşullar ve uyarıcılarla istenilen seviyeye çıkarılabileceğini söylemek mümkündür.

2.1.1. Yaratıcı İnsanın Özellikleri

Yapılan araştırmalar sonucunda yaratıcı insanda bulunan birçok özellik tespit edilmiştir. Bunları şöyle sıralamak mümkündür:

Verilen süre içinde fikirleri akıcı olarak sıralayabilme, görsel veya sözel detaylandırabilme, ayrıntıları görebilme, meraklı olma, çabuk kavrayabilme, derin düşünebilme, denemeler yapmaya hevesli olma, güvenilir ve doğal olma, engel tanımama, bilinenlere bağılı kalmama, şaşırtıcı ve gizli yanıtlarla cezbedebilme, yargı ve fikirlerinde özgür olabilme, kolay çözümlerden hoşlanmama, yeni fikirlere açık olabilme, eleştirel olma, risk almaktan kaçınmama, düşüncelere meydan okuyabilme, paylaşmaya istekli olma, değişen gerçeklere çözüm bulabilme, gerekirse uzun zaman çalışabilme, azimli olabilme, belirsizlikleri tolere edebilme, yalnız vakit geçirmeye de ihtiyaç duyabilme, mizahi duyguya sahip ve yeni deneyimlere açık olma, kolay uyum sağlama, alışılmış şeylerden kuşkulama, pratik çözümlere direnç gösterebilme, özgün, esnek, canlı, sezgili ve dikkatli değildir. Bunların yanında çevreye ve diğer insanlara karşı daha uyumlu, kendine güvenen ve kendinden emin, güçlü bir espri yeteneğine sahip, güçlü sosyal ilişkileri rahatlıkla kurup devam ettirebilen, başkalarının eleştiri ve önerilerini dinleyen, bağımsız, sezgi ve seçicilik yönü gelişmiş, duygularını açığa vurabilen, pek çok konu ile aynı anda ilgilenebilen, fazla enerji sahibi, başkalarından çok kendi ile rekabet eden, bireysellik duygusu gelişmiş, belirsizliğe dayanıklı, riskleri göze alabilen, kendi iç dünyasından haberdar, olumlu bir benlik imajına sahip, hemen sabit, standart veya kategorilere göre hüküm vermeye eğilimi olmaktan çok deneyimlere açık olan ve genel fikirleri, çağrışımları, sözcükleri ve ifadeleri akıcı ve sürükleyici bir şekilde ifade edebilen insanlardır (Çellek, 2001; İşler ve Bilgin, 2002; Carin ve Sund, 1985; Probst, 1988; Dowling, 1985; Sungur, 2001).

Yaratıcı insan, yaratıcı süreç içinde geçmişinden, entelektüel birikiminden, deneyimlerinden, algılarından, hayal gücünden yararlanarak çevresini bu bağlamda değerlendirip aktarma yetisini kullanarak sezgi ve araştırma ile özgürce yaratıcı ürünler, yapıtlar oluşturur, farklı önermelerde bulunur. Bu nedenle mevcut olaylar, kuramlar yeniden ele alınır; ancak bakış açısı ve gidilen yol orijinal; varılan sonuç özgündür. Bu duyarlılık sürecinin sonucunda yenilik vardır (Çetingöz, 2002).

Yaratıcılık alanında yapılan araştırmalara bakıldığında yaratıcı insanların içten gelen bir motivasyonla sürekli bir Şeylerle uğraşmaktan zevk aldıkları, kendi aktivitelerini seçme özgürlüğüne sahip olmakla birlikte kendilerini teşvik edici ve heyecan verici Şekilde yaşamaya meyilli olduklarının tespit edildiği görülmektedir. Bu özellikteki insanlar çoğu zaman bağımsız, problem zebilen, dışarıdan gelen sosyal onaya gereksinim duymayan bireylerdir (Pettijohn, 1989: 189).

Yaratıcılığın doğuştan getirilmesinin yanında uygun eğitim ortamlarında geliştirilebilen bir yetenek olması, bu kavramın ğretim sürecinde özellikle üzerinde durulan temel bir eğitim unsuru olarak görülmesini sağlamıştır. Bu nedenle yaratıcı insanda bulunması istenen özelliklerin eğitimle bireye kazandırılması mümkündür.

2.1.2. Yaratıcılık ve Eğitim

Yaratıcılıkla ilgili yapılan araştırmalar iki farklı görüş ortaya koymuştur. Bazı araştırmalar yaratıcılığın doğuştan getirilen bir beceri olduğunu savunurken bazı araştırmalar yaratıcılığın sadece doğuştan getirilen bir özellik olmadığını, genetik bozuklukları olmayan her insanda yaratıcı özelliklerin bulunduğunu ve bu özelliklerin uygun ortam ve eğitimle geliştirilebilir olduğunu ortaya koymaktadır (Emir ve diğ., 2004: 105–111; Sönmez, 1993). Çok uzun yıllar boyunca eğitim sistemi ve sosyal evre, mantıksal düşünceyi destekleyip, yaratıcı düşünceyi bilim adamları ve sanatçılara bırakmıştır. Hlbuki yaratıcı düşünceye sadece büyük eserler vermede değil, günlük yaşamda da ihtiyaç vardır (Yıldırım, 2002:7). Nitekim bugün bireyler her an birçok olay, durum, problem vb. ile karşı karşıya gelmektedir. Böylece yaratıcılıkları doğrultusunda bunlar arasında mantıklı ilişkiler kurabilmekte, doğru ve gerekli bilgiyi ayırt etme becerisini oluşturmaktadır. Bireylerin bu becerilerini özellikle geliştirecek yegne kurum ise Şüphesiz ki eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle eğitim ortamları de bireyin yaratıcılık özelliğini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmelidir.

İnsana has olan yaratıcılık yeteneğinin ortaya çıkarılıp geliştirilebilmesi, eğitimdeki ve toplumsal yaşam alanlarındaki uygun ortamlarla mümkündür. Yaratıcılık, *yeni, farklı*

fikirlerin cesaretlendirildiği, hata ve başarısızlıkların hoş görüldüğü, işbirliği ve dayanışmanın olduğu, esnek, biçimsel olmayan, katılımcı ortamlarda gelişebilir (Çekmecelioğlu, 2002:562). Yaratıcılık özünde güçlü hayal kurabilme ve bütünde ayrıntıları, ayrıntılarda bütünü görüp düşünebilme yeteneğidir. Bu nedenle okulda öğrencilerin bu yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri, onları destekleyen ortamlar oluşturulmalıdır. Bu tür ortamlar öğrencilerin karşısına çıkan problemlere çeşitli ve özgün çözüm yolları üretebilen bireyler olmalarına yardımcı olur. Bunu başarabilen öğrenciler bir şey üretirken başkalarının geliştirdiklerini basitçe tekrar etmeyen, yeni ve özgün ürünler oluşturabilen yaratıcı bireyler olurlar. Ancak bireylerin yaratıcılıkları, içinde buldukları ortamlara göre farklı düzeylerde gelişme gösterir. Yaratıcılığı geliştiren ortamların özellikleri, kurallar bakımından esnek olan ve öğrenenleri sınırlandırmayan, psikolojik açıdan güvenli, bireylerin içsel motivasyonlarını harekete geçiren, değerlendirme yaklaşımlarında yargılayıcı olmayan, müfredatta yer verilen konular bakımından öğrencilerin merak duygusunu harekete geçiren ortamlar şeklinde sıralanabilir.

Yaratıcılığı geliştiren ortamlarda ele alınan *konuların öğrencilerin çevresinden ve yaşamlarından seçilmesi* (Çellek, 2002), onların işlerine motive olmalarına ve kendileri için uygun amaçlar belirleyerek bu doğrultuda etkinlik göstermelerine yardımcı olacaktır. Yaratıcılığın bu boyutu eğitimde motivasyonun önemini de beraberinde getirmiştir. Yaratıcılık süreci boyunca sürekli motivasyon gerekmektedir. Yaratıcı öğrenciler kendilerini motive edebilmekte ve kendi içsel hedeflerini belirleyebilmektedirler; ayrıca zihinlerinde oluşturdukları hipotezleri nasıl test edeceğine güdülenmektedirler (Duffy, 1998'den akt. Çetingöz, 2002). Yaratıcılık ve eğitim ilişkisini ele alan bir araştırmada yaratıcılığın düşünce veya hayal gücünün ürünü olarak ortaya çıktığı belirtilmiştir. Yaratıcılığın diğer özellikleri olarak bir amaç ve kazanım içermesi, bu süreçlerin orijinallik taşıması ve sonucun amaçla bağlantılı olması gerektiği saptanmıştır (Yaratıcı ve Kültürel Eğitim Danışma Komitesi, 1999). Bu durumda eğitim öğretim ortamlarında öğrencinin yaratıcılığını geliştiren etmenler şu şekilde sıralanabilir:

- Alguların zenginleştirilmesi için çocukların gözlem ve hafıza eğitimine gerekli önemi vermek,
- Üretici düşünme yöntemi kazandırmak,

- Yeni biçimler aramaya, bulmaya ve bunları anlatıp yorumlamaya yöneltmek
- Sanat eserlerini incelemek,
- Duygu ve düşünceleri kullanma alışkanlığı kazandırmak, pratik, çabuk, kararlı, cesaretli olmalarına imkân tanımak,
- Hayal dünyalarını geliştirmek,
- Öğrencinin çevresinin (sınıf, atölye, koridor) yapılan iş ve resimlerle donatılarak onun için bir sanat çevresi oluşturmak,
- Öğrencinin kendi kendine çalışıp, teknik yönden birikim ve doyum sağlayacağı ortam hazırlamak (kitaplık, atölye vb. yerlerden yararlanması gibi),
- Sanatsal etkinlikleri izleyebilme imkânları yaratmak (müze, sergi vs. gezilmesi) (Robinson, 2003:19)

Bu tür ortamlar sağlandığında öğrenciden şöyle beklentiler olacaktır (Ülgen, 1995):

1. Meydana getirilen ürün özgün olmalıdır.
2. Olgular arasında ilişki kurma yeteneği, düşünmede esneklik, bilgi üretiminde akıcılık önemlidir.
3. Özgün ürünün oluşabilmesi için bireyin ilgilendiği alandaki temel konuları çok iyi öğrenmiş ve bu konuları birleştirmeye becerisine sahip olması beklenir.
4. İş, duygu ve düşünce bütünlüğü içinde, sürekli ilgi ve özenle yapılmalıdır. Birey, amacı doğrultusunda işine yoğunlaşmalıdır.
5. Birey hayal kurmamalı ama işini planlarken hayal gücü yoluyla düşünmelidir.
6. Yaratıcı düşünmenin ne zaman ortaya çıkacağı kestirilemez. Bireye bol gereç, istediği kadar zaman ve kendi kendine kalma imkânı verilmelidir.
7. Yaratıcılık, algısal, duygusal ve kültürel bir bütünlüktür.

Tüm bu beklentilerin yaşam boyunca gerçekleşmesi çeşitli şekillerde olur. Kimi bir resim ya da heykelle kimi edebi bir metinle kimi de yaratıcı bir reklam ya da film senaryosuyla yaratıcılığını yansıtır. Ancak okul ortamında öğrencilerin yaratıcı yönlerinin somut yansımaları daha çok yazma becerilerini kullanarak oluşturdukları metinlerde görülür. Bu nedenle yaratıcılık ve yazma becerisi birbirine çok yakın ve özdeşdir.

2.2. Yazma Becerisi

Yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması; düşünceyi, duyguyu, olayı, tasarlananları, görülüp yaşananları yazı ile anlatmak; binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğretilmesiyle duygu ve düşüncelerin kurallara uygun olarak ifade edilmesi becerisidir. Yazma; sadece olayları ya da etkinlikleri kaydetme yolu değildir, aynı zamanda onları anlamlandırmadır (Özbay, 2007: 115; Demirel, 1999: 59; Sever, 2004: 24; Güteryüz, 2006; Mason ve Boscolo, 2000).

MEB, yazma becerisini, *beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi* (MEB, 2005: 21) olarak ifade ederken; Vardar (1982: 58), *sözlü iletişim aracı olan dili görsel ve tek boyutlu bir düzen içinde sunan, uzaktan iletişimi sağlamak, iletilerin yitip gitmesini önlemek vb. amaçlarla kullanılan bir kodlama, simgesel bir anlatım* olarak belirtmiştir. Bunun yanında yazma başka araştırmacılar (Tansel, 1985: 1; Akyol, 2000) tarafından da *bir konuyu ve o konuyla ilgili fikirleri cümle ve paragraflara ayırarak, düzenleyerek bir bütün hâlinde kâğıda aktarmak ve duygu, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembollerle işaretleri, kurallarına uygun ve okunaklı bir şekilde, psikomotor olarak üretebilmek* şeklinde tanımlanmıştır.

Yazmak, insan için bir ihtiyaçtır. Nitekim insan duyar, düşünür, heyecanlanır ve üzülür; bu ve benzeri hisler söz veya yazıyla başkalarına aktarılır. Özdemir ve Binyazar'a (1998: 16) göre ferdi, mesleki ve toplumsal mecburiyetler, insanı yazmaya zorlar. Ferdi ihtiyacın temelinde duygu, düşünce, tasarı, sezgi ve görüşlerin dışa vurulması zorunluluğu yatmaktadır. Diğer taraftan hiç kimse toplumdan ayrı düşünülemez. Bir arada yaşamının getirdiği yükümlülükler de kimi zaman çeşitli şekillerde yazılı olarak ifadeyi gerekli kılar. İnsanların sahip oldukları mesleklerin bir gereği olarak yazışma gerekebilir. Bu, bir rapor, mektup, tez vb. olabileceği gibi başka yazılı metinler de olabilir.

Yazma, konuşma ile birlikte dil becerilerinin anlatma yönünü oluşturmaktadır. Yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Başka bir deyişle yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir.

Yazma, düşünmeyi gerektiren, zaman alan, dil kurallarına uyulması gereken, planlı bir süreçtir (Özbay, 2006: 121; Güneyli, 2006).

Yazma, dinleme, okuma, konuşmanın da olduğu dört temel dil becerisinin en son ve en zor kazanılanıdır. *Öğrenciler, dil becerileri içinde enerjilerinin çoğunu yazmak için harcarlar* (Schiller, 1954). *Yazma, öğrenciler için düşüncelerini, sınıf etkinlikleriyle ilgili duygularını ve kişisel deneyimlerini ifade etme ve iletişim kurma aracı olduğu zaman anlamlıdır* (Hidi ve Boscolo, 2006: 153). Yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak gerekir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Öncelikle yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, zihinsel becerilerin gelişimi ve düşünmeyle de ilişkilidir. *Yazma becerisi, öğrencilerin gözlem, hayal ve mantığa uygun düşünme gücünü; bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme ve ana dilini kullanma becerisini gösterir* (Belet, 2008; Akyol, 2008b). Bireyin yazma becerisini geliştirebilmek ve bu beceriyi iyi düzeyde kazanabilmesini sağlamak için sürekli yazdırmak gerekmektedir. *Nitekim yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır. Bu beceriyi bir düşünce süreci olarak algılamak ve bilmek önemlidir* (Demirel ve Şahinel, 2006: 111; MEB, 2005:21; Demirel, 2003). Kısacası, öğrenciler yazmayı ne doğrudan öğretmenden ne de sadece kusursuz çalışma ve okuma çeşitliliğinden öğrenirler. Öğrenciler yazmayı kendi kendilerini geliştirmek için edebiyatla ilgilenerek ve sürekli deneyim oluşturarak edinirler (Myers, 1993).

Yazma, algısal ve psiko-motor yönü yüksek düzeyde olan bir beceridir. Öğrenciler yazılı anlatımın genellikle konuşmaya göre daha zor olduğunu düşünmektedir ve bu durum da öğrencilerin yazı yazmaktan çekinmelerine neden olmaktadır (Nas, 2001:45). Oysaki *dili en iyi kullanmanın yolu yazılı anlatımdır. Buna göre yazılı anlatım, her tür olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak belirli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlarına ulaştırmaya, böylelikle kalıcılığı sağlamaya imkân veren bir araçtır. Bu özelliğinden dolayı yazı; insanoğlunun en önemli buluşlarından biri olarak kabul edilir*

(Aktaş ve diğ., 2003:61). Yazı toplumsal açıdan bakıldığında hem kalıcı hem de geleceğe yönelik aktarıcıdır. Topluma ait gelenek, görenek, kültür ve her türlü sanatsal varlığı kalıcı olarak geleceğe aktaran yazıdır. Yazılı anlatım sözlü anlatım gibi bir anda ortaya çıkmaz, belli bir süreçte ortaya çıkması beklenir. Bu nedenle yazmanın bütün boyutları üzerine her dönemde çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar yazmanın amaç ve nedenleri gibi yönlerini ortaya çıkarmıştır.

Yazma süreci çalışmalarının ilk çıkış noktası ve sonraki süreci şöyle özetlenmektedir (Öztürk, 2007:5): James Britten ve Janet Emig öğrencilerin yazma süreçlerini inceleyen ilk araştırmacılarıdır. Emig çalışmasında, 12. sınıf öğrencileriyle yazdıkları hakkında görüşmeler yapmış ve bir öğrencinin yazma sürecini bütün aşamalarıyla derinlemesine çalışmıştır. Aynı zamanda Britten ve arkadaşları 1975'te, İngiltere'de lise öğrencileri tarafından yazılan 2000 makaleyi inceleyerek yazma türlerine göre öğrencilerin yazma süreçlerini incelemişlerdir. Birkaç yıl sonra Graves öğrencilerin yazılarını inceleyerek yedi yaşındaki çocukların da lise öğrencileri gibi yazmada çeşitli stratejiler kullandıklarını tespit etmiştir. Daha sonra Tompkins (2000) yaptığı çalışmada, aşağıda verilen beş aşamalı yazma sürecini belirlemiştir:

1. Ön Yazma:

- Konu seçme,
- Fikirleri bir araya getirerek düzenleme,
- Hedef kitleyi tanımlama,
- Yazma etkinliklerinin amaçlarını tanımlama,
- Hedef kitle ve amaçlara uygun bir yazım biçimi seçmeyi içerir.

2. Tasarlama:

- Kabaca bir tasarı yazma,
- Okuyucuların dikkatlerini çekecek karakterler oluşturma,
- Biçimden çok içeriği vurgulamayı kapsar.

3. Yeniden gözden geçirme:

- Yazılarını paylaşma,
- Sınıf arkadaşlarının, kendi yazısı hakkındaki tartışmalarına yapıcı bir şekilde katılma,
- Hem öğretmenlerinin hem de sınıf arkadaşlarının tepki ve yorumlarını yansıtmak için yazılı anlatımlarında değişiklikler yapma,

—İlk ve son tasarılar arasında sürekli değişiklikler yapmayı içerir.

4. Düzenleme:

- Kendi yazılı anlatımlarını tashih etme,
- Sınıf arkadaşlarının yazılı anlatımlarını tashih etmelerine yardım etme,
- Sahip oldukları yazı tekniği hatalarını yoğun bir şekilde tanımlama ve düzeltmeyi içerir.

5. Yayınlama:

- Yazılarını uygun bir biçimde yayımlama ve
- Bitirdikleri yazılarını uygun bir hedef kitle ile paylaşmayı gerektirir.

Yazma süreci bütün öğrencilerin ön yazmadan baskıya ya da yayınlamaya kadar tamamlaması beklenen bir yazma projesinin bütün aşamalarını kapsamaktadır. Yazma süreci yurt dışında yukarıda da sıralanan beş basamaklı bir süreçte ele alınırken Türkiye’de İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına (1-5.Sınıflar) (2009) göre ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olarak üç aşamadan oluştuğu ifade edilmektedir. *Yazmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır* (MEB, 2009). Yazma süreciyle ilgili olan etkinlikler beyin fırtınası, kavram haritası, serbest yazma, günlük yazma, okuma, sınıf ve grup tartışmaları, öğretmen konferansı vb.dir. Bu süreçte öğretmen, konu seçimini kolaylaştırır ve öğrencilere yazma etkinliklerine odaklanmada yardım eder (Grabe ve Kaplan, 1996:317; Saskatchewan Education, 1998).

Yazma alanında öğrenciler şu yönlerden becerikli olmalıdır (Marlow,1991d):

- Okunaklı bir el yazısıyla yazmak,
- Sözcükleri doğru heceleme,
- Cümleleri doğru noktalama işaretleriyle yazmak,
- Ana belgeleri tam anlamıyla kullanmak,
- Paragrafın ilk sözcüğünü belirlemek,
- Paragrafi iyi ve uygun düzende cümlelerle oluşturmak,

- Fikirleri ve içeriği okuyucu için açıkça ve tam olarak ifade etmek.

Psikodilbilim ve özellikle okuma sürecine yönelik araştırmalar, yazma süreciyle ilgili bilgileri anlamlandırmayı kolaylaştırmıştır ve son on yılda yazma araştırmalarının yoğunlaştığı konuların yönünde bir değişime neden olmuştur. Araştırmaların sonuçlarına göre yazma üç ana boyuttan oluşmaktadır. İlki, hem doğrudan doğruya hem de dolaylı olarak insanların yazarken düşünce ve davranış boyutunda neler yaptığıdır. İkincisi, yaratıcı yazılar oluşturmak için insanların sınırlı bilgilerinin işlenmesi ve bir ürün hâline dönüştürülmesi sürecinde dayandıkları noktanın ne olması gerektiğidir. Üçüncüsü ise yazarın metni oluştururken okuyucuya ulaştırmak istediği amaçtan okuyucunun okuma sürecinde edindiği bilgiye kadar olan süreci ortaya çıkarmaktır (Fraser, 1979). Geleneksel anlayışta yazma çalışmaları ve yazılı anlatımın öğretimindeki odak nokta, yazma ürününü, sonuçta ortaya çıkan metni merkeze almıştır. Araştırmacılar ve eğitimciler yazılan metnin “iyi modelleri” üzerinde anlaşmaya varmış; ardından bu iyi modelleri öğrenciye tanıtmaya odaklanmışlardır. Daha sonra öğrencinin kendi yazıları hakkında hüküm oluşturacakları biçimsel kuralları belirtmişlerdir. Bu kurallara aşağıda yer verilmiştir:

- Uygun bir plan seçmek, onu sürdürmek ve izlemek,
- Yazılı anlatım çalışmasını paragraflar hâlinde bölümlere ayırmak,
- Olumlu ifadeler ortaya koymak,
- Açık, özel, somut dil kullanmak,
- Gereksiz sözcükleri kullanmamak,
- Kaba ifadeleri sıralamaktan kaçınmak,
- Düzenli fikirleri benzer biçimde ifade etmek,
- İlgili sözcükleri birlikte kullanmak,
- Metinde ele alınan yargıyı uygun sözcüklerle ifade etmek (Fraser,1979).

Yazmanın yaratıcılıkla ve düşünmeyle ilişkisi bulunan bütünsel bir süreç (Ataman, 2009:101) olması ve bu becerinin sürekli yazma etkinlikleri gerçekteşirerek kazandırma süreci beraberinde bu beceriye yönelik çeşitli sınıflandırmalar ortaya çıkarmıştır. Burns ve Lowe (1966) yazmayı, yaratıcı ve işlevsel yazma şeklinde iki tür olarak sınıflandırmıştır. Bireyin çoğunlukla kendince ortaya çıkardığı hayali ve kişisel ürünler yaratıcı yazma olarak

adlandırırken; bireyin yazılarını hayata ve gerçeklere dayalı pratiklerini bilgilendirme maksadıyla üretmesini de işlevsel yazma şeklinde isimlendirmiştir. Bunun yanında MEB, Türkçe Öğretim Programlarında yazma becerisinin yöntemlerine değinmiş ve ortaya koyduğu amaç ve kazanımların çeşitli etkinliklerle bu yöntemler aracılığıyla gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Bu yöntemler şöyle sıralanabilir: Not Alma, Özet Çıkarma, Boşluk Doldurma, Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma, Serbest Yazma, Kontrollü Yazma, Güdümlü Yazma, Yaratıcı Yazma, Metin Tamamlama, Tahminde Bulunma, Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma, Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma, Duyulardan Hareketle Yazma, Grup Olarak Yazma, Eleştirel Yazma. Bu yazılı anlatım yöntemlerinden araştırma alanımız olan “Yaratıcı Yazma” çalışmada ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.2.1. Yaratıcı Yazma Yöntemi

Türkçe derslerinde yazma becerisi kazandırılırken aynı zamanda öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı bakış açısı oluşturmak ve onların konuyla ilgili yeni ve farklı düşünce üretmesini sağlamak da amaçlanmaktadır. Nitekim yazma, *yaratıcı düşünmeyi ve yeni bilgiyi ön bilgiyle ilişkilendirmeyi içerir; bu da yeni bilgiyi anlamlı kılar* (Lawwill, 1999). Bu amaçlar gerçekleştirilirken de yazma becerisinde önemli bir yöntem olan yaratıcı yazma ortaya çıkmaktadır.

Bireyin içten gelen bir tepki olarak yazmayı gerçekleştirdiği yöntem, yaratıcı yazma yöntemidir. *Önceleri yaratıcılığın çoğunlukla bireylerin kişisel karakterleri ve bilişsel yetenekleri olduğuna inanılırken sonraları bütün bireylerin bu yeteneğe çeşitli düzeylerde sahip olduğu düşünülmüştür* (Hui, 2006). Bu düşünceden hareketle okullarda bu becerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi için çalışmalar hız kazanmıştır.

Yaratıcı yazma ilk defa 1837’de Emerson tarafından ortaya çıkarılmıştır. 1880’de Harvard Üniversitesi’nde ilk kez Barrett Wendell tarafından yaratıcı yazma sınıfları oluşturulmuş ve bu sınıflar daha sonra sürekli olarak artış göstermiştir. Bu sınıflarda yazılı anlatımda teori, tarih, gelenek ve edebi kuramlardan çok pratiğe, estetiğe ve kişisel fikirlere

yer verilmiş, yaratıcılık ön plana çıkarılmıştır. 1884'te ilk olarak yine Wendell, yazılı anlatım kursunu açmıştır. Wendell'in eğitim deneyimini olarak adlandırdığı gazetecilik egzersizleri, edebiyat teknikleri, dil bilgisi, hitabet ve estetik kaygıya yönelik kurs içeriği o dönem için cesaret gerektiren büyük bir yeniliktir (Veit, 1981). Bundan sonra da yaratıcı yazma tüm dünyada, her düzeyde öğrenciye kazandırılması gereken, önemli bir yazılı anlatım yöntemi olarak kullanılmıştır.

Bir öğrencinin öğrenebileceği en önemli becerilerden biri (Arthur ve Zell, 1996) olarak ifade edilen yaratıcı yazma, var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak ve birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir yazı koyma etkinliği; kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda aktarmasıdır.

Bunların yanında dış dünyadan edinilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konmasına dayanan yaratıcı yazma, normal değerleri zorlamaksızın alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücünden yararlanarak herkesten farklı düşünceler ortaya koymak, özgünlüğü yakalayabilmek, akıcı ve hoşlanarak yazmak, yazmadan zevk almak, standartların dışına çıkmak (Küçük, 2007:11; Aşılıoğlu, 1993:146; Burns ve Lowe, 1966; Temizkan, 2010:638; Gülerüz, 2006: 126; Oral,2003:8) şeklinde tanımlanmaktadır.

Myers (1993) yaratıcı yazmayı, metin oluşturma etkinlikleri ve düşünceyi yansıtma yollarının birleştirilmiş bir disiplini olarak edebiyatın ortaya çıkmasında bireyin üstlendiği çaba şeklinde tanımlarken; Barro (1972) benzersiz ve yeni bir fikrin etkili ve orijinal olarak birleştirilmesi şeklinde; Sever (1991; 2002:373) ise, dil ve edebiyat öğretiminde, öğrencilerin çeşitli konularla ilgili duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebileceği; sözlü ve yazılı anlatım becerileri önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik bir yöntem olarak tanımlar. Erden (2009:6), yaratıcı metinlerin yazarının iç dünyasını, hayallerini, duygularını, düşüncelerini başkalarıyla dil aracılığıyla paylaşmasını sağlayan sanatsal iletişim ortamları olduğunu vurgular. Ayrıca yaratıcı yazarların, çoğunluğun duyamadığını duyan ve okurlarına duyurabilen, çoğunluğun göremediğini gören ve okurlarına gösterebilen, aynı zamanda sanatının getirdiği kimi sınırları bilen, sanatının sınırları içinde

dili kullanma özgürlüğünü sınırsızca ve dilediğince kullanma hakkına sahip kişiler olduğunu belirtir.

Uzun yıllar boyunca yaratıcı yazma becerisi üzerine çalışmış olan Amabile, yaratıcı süreçte daha çok ürün üzerinde durmuştur; ayrıca bireyin ürettiği ürünün veya karşılıklı konuşmalarda sorulara verdiği cevabın orijinal, yerinde, doğru ve amaca uygun olması durumunda yaratıcı olacağını vurgulamış; bunu başarmanın da çeşitli yolları olduğunu ifade etmiştir (Hui, 2006). Bu açıdan bakıldığında yaratıcı yazma sadece duygu, düşünce, hayal ve beklentilerin kâğıda aktarıldığı bir yöntem değildir. Bu yöntemde yaratıcılık gereklidir. Bireylerin zihnindeki tasarımları, farklı düzen ve sıralamayla bir yazılı anlatım hâline getirmesiyle elde edilen ürün yaratıcı, farklı ve yeni olur. Marlow'a göre (1991a) toplumda yaratıcı yazarların olması bir gerekliliktir ve değişen zamana uyum sağlayabilmek için bu özelliğe sahip insanların bireysel ve toplumsal ihtiyaçlardan haberdar olması zaruridir.

Sungur'a (1997:45) göre yaratıcı olmayan birey yoktur. Sadece az ya da çok sınırlandırılmış ve yaratıcılığı ortaya çıkarmak için uzun ya da kısa süreli eğitime gereksinimi olan bireyler vardır. Bu noktada mevcut kavramlar arasındaki ilişkilerden yeni kavramlar üretmeyi amaçlayan yaratıcı çalışmalar için öğretmen öğrencileri mevcut olanı değiştirmeye, yeni bağlantılar bulmaya, eldekileri geliştirmeye teşvik etmelidir (Özden, 1999: 143). Yaratıcı yazma öğrencinin daha önce hiç ortaya çıkarılmamış, orijinal bir ürünü ortaya koyması sürecinin tamamıdır ve bu süreç öğrencilerin içerik, tür, şekil, yapı, dil, tema, ustalık ve hayalleri hakkında kararlar vermesini içerir (Saskatchewan Education, 1998). Buna göre yaratıcı yazma öğretiminde amaç, öğrencilerin gizli yaratıcılık özelliklerini keşfetmek ve sahip olduğu ancak utandığı veya umursamadığı için kullanamadığı gücü ortaya çıkarmaktır (Myers,1993). Bu yapılırken yaratıcılığın düzeyi, kavramlar arasında kurulan yeni ilişkilerin çeşitliliğine bağlı kalınarak belirlenir; okunan, duyulan veya görülen birçok şeyin, üzerinde çalışılan konuyla ilişkilendirilmesi, yeni çağrışımlar oluşturulması sağlanır.

Torrance (1972), çocuklara yaratıcı düşünmeyi öğretmek için yaptığı çalışmalarda yaratıcılık sürecinin öğretilmesine gerek olmadığını belirtmiştir. Çünkü bireyde bu beceri

vardır ve bu becerinin geliştirilmesi için sürekli pratik yapmak, bunu tüm yaşantı boyunca kullanılacak bir beceri olarak görmek gerekmektedir. Bu tespite göre kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmek için öğrenciyi motive etmek ve bilgiye ihtiyaçlarının olduğunu onlara hissettirmek gerekmektedir. Bu durum bütün öğrenme alanları için geçerlidir. Bu öğrenme alanlarından biri de yazılı anlatımdır. Türkiye’de yazma becerisi sadece ders esnasında gerçekleştirilen bir etkinlik olarak görüldüğünden bu beceri için öğrenci motive olmaya ve onu geliştirmek için özel bir çaba sarf etmeye ihtiyaç hissetmez. Dolayısıyla kişi yazma yeteneğini geliştirmek için yeterli performansı göstermiyorsa yazmada başarılı olamaz. *Temel dil becerileri içinde yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre ağır gelişmekte ve çok sayıda alıştırma yapmayı gerekli kılmaktadır* (Demirel, 2003). Bu nedenle hem yaratıcılığın hem de yazma becerisinin sürekli kullanılıp işlenerek ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi önemlidir. Ancak öğrencilere istenilen düzeyde bir yazma becerisi kazandırmada önemli olan, dış dünyayı algılamaları ve anlatmalarında kendi görüş, düşünce ve hayal güçlerini kullanmalarına imkân sağlamaktır. Böylelikle dış dünyadan beş duyu yoluyla alınan izlenimler zihinde canlanır ve kâğıda aktarılır. Duyular aracılığıyla dış dünyayı algılamak, ayrıntıların farkında olmak ve bu ayrıntıları zihinde canlandırmak, öğrencilerin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşmalarını sağlar. Ayrıca kişinin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşabilmesi için kendi görüş, düşünce ve hayal gücünü de işin içine katması gerekir. Cramer (1975) bir yazının yaratıcılığının, bireyin tecrübeleri ve düşüncelerini, özgün sözcük ve cümlelerle farklı bir tarzda bildirdiği zaman ortaya çıkacağını ve bireyin yaratıcı yazısının kendi ürettiği mektup, rapor, bir gözlem ya da açıklama yazısı olabileceğini ifade etmiştir. Bu açıdan öncelikle öğrencilere günlük yaşamda yaratıcı yazılar oluşturabilecekleri çok çeşitli yazma ortamlarının varlığını hissettirmek gerekmektedir. Böylece öğrenci bu ortamları fark edecek ve yaratıcı yazma becerisini geliştirmek için kendisine sebepler belirleyecektir.

Yaratıcı yazmanın geliştirilmesi bir ihtiyaçtır ve ihtiyaç olmasının sebepleri birçok çalışmayla ortaya konulmuştur. Bu sebeplerden ilki, öğrencinin yaratıcı yazmaya yönelik ilgi eksikliğidir. Öğrenciler, yazacak konu bulmakta zorlandıkları için yazmaya karşı ilgileri azalır. *Bu ilgiyi geliştirmek için öğretmen, öğrencinin katılımını sağlayacak öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Böylece öğrenci yazmak için istekli hâle getirilir* (Marlow, 1991c). İkinci neden, öğrencinin yazmaya karşı tutumunun zayıf olmasıdır. Yazma

ödevlerinde öğretmen tarafından verilen yoğun dil bilgisi kurallarına uygunluk şeklindeki düzeltmeler, öğrencinin daha çok yazma ürünü oluşturması için isteğini azaltmaktadır. Son neden, zamandır. Zaman hem öğretmen hem de öğrenci adına yazma sürecinin önemli bir parçasıdır. Cunningham'a göre zaman bir öğretmenin sahip olduğu en değerli şeydir. Öğretmenin zamanı dil becerileri arasında etkili bir şekilde bölüşürmesi gerekir (Colantone, 1998:17-19).

Öğretmenler, gün boyu kendilerini zamanın baskısı altında hisseder ve yaratıcı yazma gibi zenginleştirilmesi gereken uygulamaları bunun dışında bırakırlar. Araştırmacılara göre müfredatta zaman sınırlandırmasının olması yazma becerisine daha fazla yer vermeye müsaade etmez. Bir araştırmada gözlem yapılan bir yıl süresince öğretmenlerin günde iki saati okumayla geçirdikleri ve yazma öğretimine bazen hiç zaman ayrılmadıkları görülmüştür. Bu durumda, öğretmen ve müfredat genellikle yazmaya yönelik pozitif bir tutum oluşturamamaktadır (Colantone, 1998:17). Buna göre yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesinde okula ve öğretmene çok büyük görevler düşmektedir ve yaratıcılık için okulun, öğretmenin, öğretim programının, öğrencinin, öğrenme ortamının, yazma amacı belirlemenin vb. etkileri önemlidir.

Yaratıcı yazma sürecinde, metinler oluşturulurken, öğretmen kendi fikirlerini öğrencilere kabul ettirmeye çalışmaz; bunun yerine öğrencilerle yakından ilgilenir, onlara rehberlik eder ve onları desteklerler. Ayrıca öğretmen, hem kendi yazım becerilerini geliştirmek hem de öğrencilerle özdeşim kurmak için bir öğrenci gibi yazma etkinliklerine katılarak yazılı anlatım ürünleri oluşturur (Chenfeld, 1978; Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee, 1998). Öğretmen yazma becerisini edindirirken rehber, uyarıcı ve kaynak kişi olmalıdır. Wooten, (1968) *ilkokul öğrencilerinin çok ilginç, yaratıcı ve anlamlı yazılı anlatımlar yapabileceğini, onların bütün ihtiyaçlarının öğretmenden küçük bir ilham almak, yazmak için zaman ayırmak, sınıf arkadaşlarıyla yaratıcılıklarını paylaşmak ve eğlenmek için fırsat edinmek* olduğunu belirtmiştir.

Colantone'a (1998:17) göre öğretmenlerin çocukları dinlemesi, onların farklı ortamlarda dil becerilerini nasıl kullandıklarını öğrenmesi ve okula geldiklerinde dile

yönelik ihtiyaçlarını bilmesi çok önemlidir. Öğretmen, öğrencilere hakkında yazacakları gerçek amaçlar bulmada yardım etmelidir. Frank'a göre yazmanın ilk motive edici unsuru öğretmenlerin istekli olmasıdır. Öğretmenler için yaratıcı süreç ve yazma süreci arasındaki farkı görmek önemlidir. Çocuklar, öğretmenleri yazma sürecinde rehber olarak görürler. Öğretmenin yazma sürecinde gösterdiği adımların, başarılı yazarlar oluşturmada kritik faktör olduğu söylenebilir. Öğretmen, yazma süreci boyunca model olmalı ve öğrencilerinden iyi bir yazılı anlatım performansı göstermelerini beklemeden önce kendisi risk almaya gönüllü olmalıdır. Öğretmenler, yazma sürecinde öğrencilerin yaratıcı yönlerini ortaya çıkarmalarını sağlamayı amaçlamalıdır (Colantone, 1998:18). Öğretmen rehberliğiyle öğrenciler, yazılı anlatım amaçları oluşturmalı, öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmelidirler (Marlow,1991a).

Öğrencilere istenilen düzeyde bir yazma becerisi kazandırmak için onların dış dünyayı algılamalarında ve anlatmalarında kendi görüş, düşünce ve hayal güçlerini kullanmalarına imkân sağlamak gerekmektedir. Aşılıoğlu, (1993:146) bu durumun yazma becerisine olan etkisini şöyle ifade eder: Dış dünyadan beş duyu yoluyla alınan izlenimler zihinde canlanır ve kâğıda dökülür. Duyular aracılığıyla dış dünyayı algılamak, ayrıntıların farkında olmak ve bu ayrıntıları zihinde canlandırmak öğrencilerin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşmalarını sağlar. Ayrıca kişinin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşabilmesi için kendi görüş, düşünce ve hayal gücünü de işin içine katması gerekir. Bu noktada yazma becerisinin özellikle yaratıcı yazma yaklaşımı doğrultusunda düzenlenmesiyle geliştirilebileceği ortaya çıkmaktadır. Nitekim Maltepe (2007), yaratıcı yazmanın; öğrencinin kendi yaşantı ve deneyimlerinden yola çıkarak gözlemlerini, hayal gücünü, dış dünyaya yönelik algılarını yansıtabilmesine; dili etkili ve yaratıcı kullanabilmesine imkân sağlayan bir yöntem olduğunu ve yazma öğretimi sürecinin her aşamasında öğrenciyi etkin kılan ve diğer dil becerilerini kullanmayı gerektiren yapısıyla Türkçe öğretimindeki yazma uygulamalarında yaşanan sorunların çözümünde bir seçenek olabileceğini ifade eder.

Yazma becerisi kişinin örgün eğitim sürecinde öğrendiği bir beceridir. Dolayısıyla birey okula geldiğinde okuma ve yazma öğreneceğini bilmekte ve bu becerilere yönelik mevcut bir tutumla işe başlamaktadır. Ancak bu tutumları, öğrencilerin akademik kariyeri boyunca değişmektedir. Colantone'ye (1998:17) göre başlangıçta öğrencinin yazmayla

ilişkisi çeşitli sözcük oyunları, listeler oluşturma vb. şeklindeyken zamanla onların yaratıcılıkları, mantıksız sözcük yaprakları, el yazısı ve gramer kurallarına uygun yazma zorunluğu gibi şeylerle engellenir. Öğrenciler genellikle sadece öğretmenleri için yazdıkları zaman yazılı anlatımın gerekliliğine yönelik inançlarını kaybederler. Öğrenciler yazılı anlatım yaparken kendilerine güvenilmesine ihtiyaç duyarlar. Çünkü onlar yazma süreci boyunca deneyim oluşturmaya devam edecek ve esnek yazarlar olacaklardır. Dolayısıyla yazma, öğrenme öğretme süreçlerinde son derece önemli kabul edilmelidir.

Yaratıcılık, farklılık, teklik ve orijinalliği vurgular. Öğrenciler yazmak için anlamlı sebeplere ve öğrenme fırsatlarına sahip olmalıdır. Öğrenme sürecindeki bütün unsurlar (öğretmen, içerik, program vb.) öğrencileri yaratıcı yazmaya teşvik etmeli ve her bir öğrencinin yaratıcılığını geliştirebilmesi için uygun ortamların oluşturulması gerekmektedir. *Yazma, bütün müfredat alanlarına yayılmalıdır. Her bir öğrenci yaratıcı his ve düşünce geliştirmek için yeterli şartlara ihtiyaç duyar. Yaratıcı yazma oluşturabilmek için program müfredatı boyunca yazma üzerinde durulmalı ve öğrencilerin hem düz yazı hem de şiir okumaları ve yazmaları sağlanmalıdır* (Marlow, 1991). Öğrenciler, konu seçimine, öğrenme fırsatlarına, ön değerlendirme işlemlerine dâhil edilmelidir. Yazma amaçları oluşturmak öğrenenlerin içinden gelmeli; yine öğrencilerin *öğretmen rehberliğiyle amaçlar ve öğrenme aktiviteleri belirlemeleri ve yaratıcılık kavramını yansıtan yöntemleri uygulamaları sağlanmalıdır* (Marlow, 1991a). Amaçlar belirlendikten sonra öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarına istekli olabilir. Öğretmen ise teşvik eder, motive eder ve uyarıcıdır. Yazılı anlatım konusunu belirlemek öğrencinin kendi isteği doğrultusunda gerçekleşmelidir. Ezberleme, yaratıcı davranışlarla uyumlu değildir. Derste teşvik edici tartışmalar, öğrencilerin öğrenmeye ilgisini sürekli tutmaya, başarımlarına ve kişisel gelişim oluşturmalarına yardım eder. Yazma etkinliği, sıralı ve birbirini takip eden bir şekilde olmalıdır. Odak, yazmanın teknik kısmına yani dil bilgisi özelliklerine değil, metin içeriği, ana fikir ve yardımcı fikirler üzerine olmalıdır. Yazılı anlatımda dil bilgisi kurallarının hatasız bir şekilde uygulanması öğrencilerin geçmiş tecrübelerine dayanabilir. Ayrıca öğrenciler birbirine yazılarındaki imla hatalarını, yazılan uygunsuz ana fikir bölümlerini, okunaksız el yazısını, anlamı bozan paragrafları ve noktalamayı düzeltmede yardım edebilir. Yazmada yapılacak bu uygulamaların her biri, kademeli olarak yaratıcı ifade geliştirmeyi sağlayacaktır. Ayrıca *yaratıcı yazma okul programında vurgulanırsa*

öğrenme öğretme amaçları gerçekten çocuğun ürünündeki özgün ifadeleri ve değişik içeriği vurgulayabilir. Özel amaçlar da sıklıkla öğrenme içeriklerini ve çocukların içinden gelen orijinal fikirleri ifade etmeleri için fırsatları sınırlar (Marlow, 1991a).

Öğrenciler ilgileri, amaçları, başarı durumları ve kapasiteleri gibi birçok özellik bakımından birbirinden farklıdır. Bu yüzden bazı öğrenciler diğerlerinden daha yaratıcıdır. Yaratıcı olmak için öğrencilerin teşvik edilmesi ve yardım alması gerekir. Bunun için de yaratıcılığı ortaya çıkarmayı engelleyen unsurların öğretmenler tarafından bilinmesi zorunludur. Bunlar:

- Ezbere öğrenme, ezberleme,
- Taklit,
- Sınırlandırıcı yönlendirmeler,
- Kopyalama ve çoğaltma,
- Modeller ve taslaklardır.

Öğrencinin bütün bunları yapması öğretmen tarafından engellendiği takdirde öğrenci yaratıcı yazı yazma için güdülenecek ve bu durum beraberinde öğrencilerde aşağıda sıralanan tutum ve davranışların oluşumunu getirecektir:

- Farklı olmayı göze alabilmek
- Yargılamaktan kaçınmak
- Kavram oluşturabilmek
- Kavramları ilişkilendirebilmek
- Hayal gücü
- Konuya odaklanabilmek
- Akıcılık (sözcük, çağrışım, düşünce ve ifade akıcılığı)
- Esneklik (bir problem durumunda farklı yaklaşımlar kullanabilme yeteneği)
- Özgünlük (problem durumunda benzersiz çözümler üretebilmek)
- Bir konuyu ayrıntılı olarak ele almak
- Çok yönlü düşünmek
- Çevreye duyarlık
- Yeni durumlara ilgili olmak

- Çabuk ve bağımsız düşünebilmek
- Değişik sonuçlara ulaşabilmek
- Yaratıcı süreç hakkında bilgili olmak
- Merak
- Eleştiriye açıklık
- Kuşkuculuk

Bu tutum ve davranışlar birbirinden bağımsız değildir. Örneğin esnek düşünebilmek için yargılamaktan kaçınmak, kavramları birbiriyle ilişkilendirebilmek için de hem esnek olmak hem de kavram oluşturabilmek gerekir (Torrance ve Torrance, 1973; Kurt ve Kurt, 2007; Barro, 1972).

Yaratıcı yazmayla ilgili birtakım yol gösterici ilkeler bulunmaktadır. Yaratıcı yazma çalışmalarında dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır (akt. Maltepe, 2006: 60-61; İpşiroğlu, 2007: 23; Ungan, 2007: 469: İkinci Seviye İngilizce Dil Sanatları Müfredat Referans Komitesi (*Secondary Level English Language Art Curriculum Reference Committee*):

- Yaratıcı yazmada amaç, yazar yetiştirme değil; insanın kendi içindeki yaratıcı gizil gücü bulmasını sağlamaktır.
- Yazmanın temel koşulu dile egemen olmaktır. Dili boyutlarıyla kullanma, yazma çalışmalarıyla dilin sınırlarını zorlayarak sözcükler arasında yeni bağlantılar kurmaya çalışmak gerekir. Çünkü yazma sayesinde dil gelişimi daha hızlı olmaktadır.
- Öğrenciler, dili dil kullanım yaşantıları ile öğrenirler.
- Yaratıcı yazmanın odağı, anlam ve düşünceler olmalıdır.
- Okuma, öğrencilerin yazar olarak gelişmeleri için zorunludur
- Öğretmenler öğrencilere kendi yazma biçimini seçmede hoşgörülü davranmalıdır.
- Yaratıcı yazma bir hayal gücü ürünü olarak görülmelidir.
- Yaratıcı yazma ürünleri sınıflarda öğrencilerin farklı bakış açıları ile tartışılmalıdır.
- Öğretmen sınıfta öğrencilerle birlikte yazmalıdır.

Yaratıcı yazma çalışmaları yapılırken ortamın uygun olarak düzenlenmesi gerekir. Bu nedenle özellikle batılı ülkelerde yaratıcı yazma atölyeleri kurulmuştur. Mayo, (1992) öğrencilerin yaratıcı yazılar oluştururken bir yazma ortamına sahip olmayı istediklerini ve bu ortamdaki konuşmaların bir parçası olmaktan çoğu zaman hoşnut olmadıklarını belirtmiştir. Bunun yanında sınıf atmosferi serbest bir ortam şeklinde kurularsa, öğrenciler istediklerinde akran ve arkadaşlarının ön bilgilerinden ve desteklerinden de faydalanabilecektir. Yaratıcı yazma çalışmalarında amaç, öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirerek edindikleri bilgi ve birikimlerini kendi bakış açılarına göre ve farklı bir biçimde ifade edebilmelerine ortam hazırlamaktır. Öğrencilerin yaratıcı metinler oluşturabilmeleri için yazma teknikleri konusunda önceden oluşturulmuş bilgi ve deneyimlere sahip olmaları önemlidir. Bunun için, öğrencilerin öğretilen teknik bilgileri uygulama fırsatı edinmeleri, yeteneklerini geliştirmeleri ve deneyim kazanmaları için uygulama çalışmaları ihmal edilmemelidir. Yaratıcı yazmanın öğrenciler duygusal açıdan dağıldıkları zaman öğretmede zorlanılan konulardan biri olduğu düşünülür. Bu nedenle yazma sürecinde öğrenciler yazılarını; yargılanmadıkları, duygusal rahatlığın sağlandığı sosyal bir ortamda; yazma isteği ve merakı ile kaygıdan ve eleştirilme korkusundan uzak; çoğunluğun baskısı altında kalmadan, özgürce yazmak isterler. Yazma süreci, üründen daha önemlidir. Metin nasıl yazılır, süreçte karşılaşılan sorunlar nelerdir, içerik ve biçim nasıl olmalıdır gibi konular sınıfta ele alınabilecek sorunlardır. Öğrenciler sınıfta yazılar yazacak ve yazıları hakkında arkadaşları ve öğretmenleriyle konuşacaklardır. Öğretmen bu süreçte tavsiyeler sunan bir yazar/arkadaştır (Colantone, 1998:18; Randall, 1978; Myers, 1993; Arthur ve Zell, 1996; Maltepe, 2007:42; Göçer, 2010).

Yaratıcı yazma ve yaratıcı düşüncede, insanlar ilgilendikleri şeylere yönelmeleri için teşvik edilir; böylece doğal olarak kişisel ilgilerini açıklamaya yönelirler. Bu düşünce, yaratıcı yazmanın temelidir. Araştırma yazıları, yaratıcı yazma sürecinin başlangıcıdır ve uygulama gerektirir. Bu yazılar, düşünceyi harekete geçirmek ve bir problem üzerine düşünmeye odaklanmak için güçlü bir vasıta. Çünkü çocuklar kendi yaşamlarıyla yazmayı nasıl ilişkilendireceklerini keşfetmeye ihtiyaç duyarlar. Onlara kendileri için anlam ifade eden bir konu verildiği zaman ilgileri gelişecektir. İlginç bir konu çocuğu yaratıcı düşünmeye ve yazı yazmaya motive edecektir (Bean, 1996:98; Colantone, 1998:17).

Yazma becerisi sürecinde her zaman yazarın kendi üslubu ve yazarlık kapasitesi olduğundan kendine mahsus yaratıcılığı da söz konusudur. Yazma, düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatması olarak düşünüldüğünde yazılı anlatımın oluşmasında şu unsurlar ortaya çıkar: Düşünme gücü, görüş-fikir üretme gücü, duygu zenginliği, gözlem - deney - tecrübeler, dili kurallarına uygun olarak kullanma ve planlama (Ağca, 1999: 109-112). Kavcar ve arkadaşları (2002: 12), yazılı anlatımda üç temel ögenin olduğunu belirtir. Bunlar: Duygu, düşünce, görüş ve hayal; belirli bir düzen ve açık, canlı, çarpıcı bir anlatımdır. Deniz (2000: 242) de başarılı bir yazılı anlatımın gerçekleşebilmesi için şu hususların bir arada olması gerektiğini belirtmektedir: Sağlam ve zengin bir sözcük hazinesine sahip olmak, bol ve dikkatli okumak, iyi bir gözlemci olmak, başarmaya istekli olmak, azimli ve bir amaca sahip olmak, dilin özelliklerini ve inceliklerini bilmek, geniş düşünmek ve bol hayal kurmak, duygu ve düşünceleri mantıklı ve ahenkli bir düzene sokabilmek, orijinal olmak, yazma işini zevkle yapabilmek. Tüm bunlar gerçekleştirildiği zaman yaratıcı bir ürün oluşturulabilir.

2.2.1.1. Yaratıcı Yazmada Konu Seçimi

Yaratıcı yazma, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini, hayal gücünü kullanarak, özgürce kâğıda dökmesi olduğundan; bu yazma yöntemiyle öğrencilerin kendilerini tanıma, paylaşma ve empati kurma becerilerinin gelişmesi sağlanabilir. Öğrenciler yaratıcı yazıları öbür yazılardan daha büyük bir zevkle yazarlar. Çünkü onlar özgürce hayal kurar ve dili zevklerine göre kullanırlar. Bu tür yazılar onlar için yeni bir şeyler üretmek, oyun oynamak gibidir (Göğüş, 1978: 300; Güneşli, 2006). Ataman (2009:101) yaratıcı yazma çalışmalarında ilk aşamanın öğrencilere severek yazmak isteyecekleri “konular” sunmak ve öğrencilerin de bu sürece katılmalarını sağlamak olduğunu ifade eder. Ayrıca konu seçiminde öğrencilerin kendi yaşantıları, gözlemleri, düşünceleri, kurgusal dünyaları, merakları da çıkış noktası olabilir kanaatindedir. Bu nedenle yazı yazmaya geçmeden önce öğrencinin kendini rahat ve dilediği gibi ifade edebileceği bir konu belirlemesi gerekmektedir.

Yazılı anlatımın temel unsurunu konu teşkil etmektedir. Konu, ortaya konulan, kendisinden bahsedilen, kararlaştırılan şey (Tansel, 1985:5); konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum (TDK, 1998: 1357); hakkında yeterli bilgi ve malzemeye sahip olunan her şey konu olabilir. Fikir, gözlem ve deneyimler konunun seçilmesinde kişiye öncülük eder (Küçük, 2007:45). Ayrıca seçilen konu (1) kendimizi ve okuyanları alâkadar eden, (2) hakkında bir şeyler bildiğimiz, (3) işlenmeye uygun olmalıdır (Tansel, 1985:5). Yazma ödevlerinin en zor bölümü çoğunlukla bir konu seçmektir. Öğrencileri konu belirlemede serbest bırakmamak veya oluşturulmuş konu listesinden seçim yapmada sınırlandırmak, onların yazma becerilerini sergilemelerine engel olabilir. Yaratıcı yazma öğretimindeki amaç, öğrencilerin yazı yazmalarını ve zamanlarını uygun konular hakkında tartışmayla geçirmelerini sağlamaktır (Arthur ve Zell, 1996).

Yaratıcı yazmada konu seçmenin önemli olduğuna değinen Göğüş (1978: 300) konunun, öğretmenin öğrencilerle birlikte ya da seçimin öğrencilere bırakılması yollarıyla belirlenebileceğini belirterek; konu seçiminde öğrencilerin özgür olduklarını onlara bildirip kendilerine güvenmelerini sağlamak gerektiğini ifade eder. Öğrenciler, hakkında yazacakları yaratıcı konu bulmakta zorlandıkları için ilgileri düşer. Çocuklar kendi yaşamlarıyla yazmayı nasıl ilişkilendireceklerini keşfetmeye ihtiyaç duyarlar. Onlara kendilerini ilgilendiren konular sunulduğu zaman ilgileri gelişir. Gerçek dünyayla yazma arasında ilişki kurmanın bir yolu hikâyelerdir. Eğer çocuk hikâyeye anlatabilirse aynı zamanda yazabilir ve sözel iletişim kurabilir; öğretmen onların yazmak için bir şeye sahip olduklarına onları ikna etmede bunu kullanabilir (Colantone, 1998:17).

MEB (2005) yaratıcı yazma yöntemini açıklarken bu yöntemde konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmenin verebileceği gibi öğrencilerin de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca yöntemin uygulanmasına yönelik örnek de sunulmuştur: Daha çok hikâyeye ve şiir türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara aktarılır. Bilinçaltından çıkan sözcükler alt alta sıralanır ve sözcükler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar.

Yazılı anlatım çalışmaları konu seçimi ile başlar. Konunun, öğrencilerin hayal dünyalarını harekete geçirecek şekilde açık uçlu olması önemlidir. Öğrenciler yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili bilgi ve deneyime ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle onlara hakkında yazacakları bir şeyler ve konular içinde pek çok seçenek sunulmalıdır. Romanlar, kısa öyküler, oyunlar, makaleler ve şiirler öğrencilerin yazılı anlatımları için bilgi ve deneyim sağlamanın yollarındandır. Yazma eğitiminde öğretmenin konuyu hazır olarak vermesi ve öğrenciyi tek konu ile sınırlandırması doğru değildir. Önemli olan öğrencinin yazma sürecini dolu dolu yaşayabilmesi ve farklı metin türleri oluşturmaya yönelik konular belirleyebilmesidir. Gerek öğretmen gerekse öğrenci yazılı anlatım konusu belirlerken konunun öğrencilerin yaşantılarından alınmasına, soyut olmamasına, güncel sorunlarla ilgili olmasına özen göstermelidir. Öğrencilerin zorlanmadan yazı yazacağı konular onların yaşamları ile ilgili konulardır. Öğrenciler duygu, düşünce, tasarı ve hayallerini; izledikleri bir filmi ya da yaptıkları bir geziyi yaratıcılıklarını da kullanarak daha rahat anlatabileceklerdir (Coşkun, 2007: 57-58; Göçer, 2010; Arthur ve Zell, 1996). Öğrencilerin hayal gücünü, yaratıcılığını geliştirmek, yalnız öğretici amaçlı yazılar yazdırarak sağlanamaz. Onlara dış dünyayı algılamaları için beş duyularını nasıl kullanacakları öğretilmelidir. Çünkü hayal gücünü geliştirmenin yolu dış dünyayı zenginlikleriyle kavramaya bağlıdır. Bir başka deyişle, hayal kurma, beş duyu aracılığıyla seçtiği ayrıntıları zihinde yeniden canlandırmadır. Öğrencilere farklı bakış açılarına sahip olabilmeyi öğretmek ve varlıkların, nesnelerin benzerlerinden ayırıcı özelliklerini tespit edebilme alışkanlığı kazandırmak, yaratıcı yazmanın ilk adımı sayılabilir (Özdemir, 1991: 125).

Yazılı anlatımda her konu ele alınabilir. Her görüş, fikir, olay, olgu, deneyim ve durum malzeme olarak kullanılabilir (Güner, 2004). Asıl sorun en iyi bilinen konuyu ve konunun ana fikriyle en çok ilgili olan malzemeyi seçebilmektir. Bu iki husus göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öğrencileri konu seçiminde serbest bırakmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğrencinin hiç ilgi duymadığı, hatta psikolojik olarak uzak olduğunu düşündüğü bir konuda yazmak zorunda bırakılması onun başarısız olmasına neden olacaktır. Konu seçiminde serbest bırakmak, hem onların özel ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesine hem de bilgi, görgü, fikir ve tecrübe birikimlerini kullanmalarına imkân verecektir. Ancak, öğretmenin karşısında yazma disiplininin uzak, fazla okumayan bir hedef kitle varsa ve öğretmen aradan tamamen çekilip öğrencileri konu seçiminde serbest

bırakırsa, öğrencisini farklı bir yoldan başarısızlığa sürükleyecektir (Ağca,1999). Bu nedenle sınıf içinde her bir öğrenciyi tanıyan öğretmenin yazılı anlatım konusu belirlerken ne yapması gerektiğine öğrenci durumuna göre karar vermesi gerekmektedir.

Türkiye’de Türkçe derslerinde öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerisini ölçmek amacıyla, yazılı yoklamalarda onlara atasözü veya deyimleri açıklamayı isteyen yazılı anlatımlar yaptıkları araştırmacılar için bir eğitim gerçeğidir. Ataman (2009) bu konuyla ilgili olarak “İlköğretim I. ve II. kademedeki yazma süreçlerine dair bizde kalanlar, verilen atasözüne dair yazılı anlatım yapmaktan öteye geçememektedir. Bu süreçte yazma ölçütü ve değerlendirmesi de biçimsel ağırlıklı (sayfa kenarlarında bırakılan boşluk, başlığın ortada olması, giriş-gelişme-sonuç paragraflarının bulunması gibi.) olmaktadır.” diyerek Türk eğitim sistemi içinde yıllar boyunca Türkçe derslerinde yazma becerisine yönelik oluşturulan yanlış algıyı özetlemiştir. Zorbaz (2010:3) ise bu konuyla ilgili şu tespiti yapmıştır: Yazma konusu olarak atasözü-özdeyiş açıklatmanın yaygın oluşu öğretmenin konu vermede sıkıntı yaşaması sebebine dayandırılabilir. Atasözü-özdeyiş açıklatma daha baştan öğrencinin anlatımına sınır koymak anlamına gelmektedir. Atasözü ya da özdeyişi açıklarken öğrencinin bu atasözü ya da özdeyişi açıklamanın ötesinde anlatıma kendinden bir şeyler katma imkânı oldukça sınırlıdır. Oysa yazılı anlatım konusu olarak öğrencinin yaratıcılığını, kendine özgü düşüncelerini, hayata dair çözümlerini sunabileceği, çeşitli sentezler oluşturabileceği konular vermek çok daha faydalı olacaktır. Bununla birlikte öğrencinin atasözü, deyim ya da özdeyişi bilmesini ve açıklayabilmesini amaçlayan kısa yazma konuları da verilebilir.

Yazmak, konu öğrenci için ilgi çekici ve önemliyse, eğlenceli ve neşeli olarak algılanır. Yazarken yaşanan tutukluk, öğrencinin fikirleri nereden getireceğini ve nasıl geliştireceğini düşündüğü zaman yok olmaktadır. Outman’a göre öğrenciler, hakkında yazmaya değer gördükleri şeyler olduğunda teşvik edilebilirler (Colantone, 1998:18). Bu nedenle yazılı anlatım konusu belirlemede çeşitli uygulamalar yapmak gerekmektedir. Bu uygulamalara aşağıda yer verilecektir:

2.2.1.1.1. Yaratıcı Yazmada Konu Seçimi Uygulama Örnekleri

Yaratıcı yazmada kullanılabilir konu seçimi uygulama örnekleri beyin fırtınası, serbest yazma, kümeleme ya da salkım oluşturma, yarım kalmış bir öykü veya masalı kendine göre kurgulayıp tamamlama ve bunların dışında alan kaynakçasında tespit edilen çok çeşitli uygulamalardır.

2.2.1.1.1.1. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası 1940'lı yıllarda A. Osborn tarafından ortaya atılan bir yaratıcı yazma tekniğidir. W. Wundt, S. Freud ve C. G. Jung'un geliştirmiş olduğu çağrışım projesine dayanır. Serbest çağrışımla düşünce üretmeye, bir probleme çok amaçlı bakmaya veya bir sorunun temeline inmeye yönelik olan bu teknik grup hâlinde uygulanır. Beyin fırtınası, yaratıcı ve özgün fikirlerin doğmasına yardımcı olan ve eğitim ortamında birçok etkinlikte kullanılabilir etkili bir yaratıcı düşünme tekniğidir ve bir düşünceye yönelik olarak sınıfla fikir veya deneyim paylaşımı oluşturmak amacıyla yöneliktir (Küçük, 2007:56; Ünal, 2001: 248; Arthur ve Zell, 1996). Beyin fırtınasının dört ana prensibi bulunmaktadır. Bunlar:

1. Belirlenen konuyla ilgili serbest çağrışımlar tahtaya, fiş ve kartlara yazılır.
2. Açığa çıkan fikirleri eleştirmek ve tartışmaya açmak yasaktır.
3. Fikirler tekrar iç çağrışıma tabi tutularak derinleştirilir.
4. Kısa sürede mümkün olduğunca çok fikir üretilmeye çalışılır (Küçük, 2007:56).

Torrance ve Torrance (1973:28) yaratıcılık konusunda yaptıkları bir çalışmada yaratıcı yazma gruplarının yazılı anlatım konusu belirlemeden metni tamamlamaya kadar bütün aşamalarda beyin fırtınası ve yaratıcı problem çözme yöntemlerini kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında yeni ve farklı bir şey üretebilmek için gruplarda bolca fikir üretimi oluşturmak gerektiği ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu fikirler kişilerde farklı çağrışımlar oluşturacak ve onların yaratıcılıklarını tetikleyici bir unsur olacaktır. Dolayısıyla bu fikirler aracılığıyla kişiler üretmeyi bir ihtiyaç olarak görecektir.

Tekniğin uygulanışı şu şekildedir (Güneş, 2007: 187): Yaratıcı yazma çalışmalarında öncelikle belirlenen konuyla ilgili kavram ve düşünceler, *çağrışım* ve *beyin fırtınası* yoluyla ortaya çıkarılır; bu kavram ve düşünceler arasında ilişki kurulur ve bu ilişkiler sıralanır; ayrıca öğrencilerin sezgilerini kullanmaları ve yaratıcılıklarının gelişmesi için kişi, yer, zaman, olay ve nedenleri üzerinde düşünmeden yazmaları sağlanır. Bunun yanında tekniğin uygulanışında ortaya çıkabilecek olumsuzluklar da bulunmaktadır. Ona göre yazma çalışmalarının bu aşamasında, öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi kazanıp geliştirmeleri için aşırı sorgulayıcı davranarak kendi yaratıcılıklarını engellemeleri önlenmelidir. Göçer (2010) ise öğrencilerde yaratıcı düşünme ve belirlenen konu ya da kavramlarla ilgili değişik fikirler üretmede etkin bir uygulama olarak değerlendirdiği beyin fırtınası tekniğinin yazma çalışmalarında öğrencilerin konuya yoğunlaşmalarını ve konu ile ilgili özgün çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla kullanılması gerektiğini vurgular.

2.2.1.1.1.2. Kümeleme ya da Salkım Oluşturma

Kümeleme, düşüncelerin zihinsel olarak haritalanması demektir. Yaratıcı yazma yöntemine dayanan strateji beynin her iki yarım küresinin bilgiyi nasıl algıladığına dayanmaktadır. Kümeleme tekniğine çağrışım, düşünce ya da kavram haritası oluşturma da denilmektedir. Beyin fırtınasından esinlenerek oluşturulan bu yazma tekniğiyle kişi, çok daha geniş düşünerek çok daha özgür yazı yazabilmektedir. Kümeleme tekniği beyin fırtınasının her iki aşamasını içerir. Bunlar: Düşünceleri kaydederek bir havuz oluşturmak ve daha sonra bu düşünceleri gruplandırmaktır. Oluşturulan bu düşünce havuzundan yazılı anlatım için gerekli olan bilgiyi almak kümeleme stratejisinin en önemli işlevidir (Beyreli vd., 2005: 71; İnal, 2008: 56). Rico'ya (2000) göre kümeleme tekniğiyle, bilgi halkaları arasındaki ilişkileri dallandırarak gerçekte bilginin haritalanmasını ve açığa çıkarılmasını ve bu yolla bilgilerin anlamlandırılması ve hatırlanmasını sağlamak mümkündür (Akt. İnal, 2008: 56). Kümeleme, bir sözcük ya da ifade yazarak bununla ilgili çağrışım oluşturmaya içerir. Çağrışımlar tek tek yazılır ve sonrasında bir işaret veya sırayla orijinal durumla bağlantı kurulur. Kavramlar bir ilişki ağı şeklinde belirlenir, kümeleme de biçim olarak bir

kavramlar ağından oluşmaktadır. Kümeleme, ilk anda akla gelen birçok fikri ortaya çıkarmayı sağlayan bir yazma öncesi tekniği olarak düşünülebilir. Çağrışım kurarak zihinde yazının temel içeriği henüz tam oluşmadan yazıya başlamayı sağlar. Bu teknikte konuyla ilgili beyindeki mevcut durumun tespiti ve daha sonra bunların yazıya aktarılması söz konusudur.

Kümeleme, birleşimci yöntemle açıklanmıştır. Buna göre; sözcükler normal şartlar altında ya doğrudan (armut, elma) ya da üçüncü bir sözcükle (meyve) birlikte hatırlanır. Bilişsel açıklama, hem verilen sözcükleri hem de onların mensup oldukları grupların birlikte öğrenildiğini ileri sürmektedir. Grup isimleri, uyum sağlama ipuçları olarak çalışmaktadır. Öğrenciler hatırlamak istediklerinde önce grup isimlerini, ardından da grup üyelerini geri çağırılmaktadır. Kümeleme, insan belleğine bir sistematik sağlar ve bireyin deneyimlerini düzenler (Schunk, 2009: 148-149). Dolayısıyla tek başına gibi gözükten bir sözcük gerçekte çok geniş parçaların ve bütünlerin bir parçasıdır ve her sözcük anlam boyutunda birbiriyle bağlantılı bölümlerin bir sistemini oluşturur. Daha sonra bu sistem gruplama hâlinde yazılı anlatımı meydana getirir.

Kümeleme tekniğine ön hazırlıkla (beyin fırtınası) başlanır, beyinde çağrışım yoluyla oluşan dağınık duygu ve düşünceler, boş bir kâğıda yazılır. Bundan sonra yardımcı kavramlar üretilerek ana kavramın etrafındaki daha küçük elips daireler içine yazılır. Ana kavram ile çağrışım yoluyla elde edilen kavramlar birbirlerine oklarla bağlanarak zincirleme ilişki gösteren bir salkım oluşturulur. Hazırlık aşamasında oluşturulan salkımdaki kavramlar ayıklanma, seçilme işleminden geçirilir. Konu, değişik açılardan düşünülerek bulunan yeni kavramlar küçük salkımlarla ana salkıma bağlanarak yazan kişinin yazma amacı iyice somutlaştırılmış olur. Değerlendirme aşamasında oluşturulan yazılı anlatım yazım, noktalama, anlam bütünlüğü, anlaşılabilirlik, örnekleme vb. açılardan gözden geçirilir. Gerekli görülen düzenlemeler yapılarak yazıya son şekli verilir (İpşiroğlu, 2006: 28; Beyreli vd., 2005: 71; Kıbrıs, 2008: 359; Göçer, 2010). Bu teknikte yazarların kümeleme etkinlikleri boyunca çok çeşitli ilişkiler kurmaları, onların yazmaya motive olmalarını ve kurulan ilişkilerin onları sonraki yazma çalışmalarına yönlendirmeleri sağlanmaktadır. Kavramlar ilişkilendirilerek yazıya hazır hâle getirilir. Ürünü ortaya

çıkarma aşamasında aralarında anlam bütünlüğü olan paragraflar yazılır ve kurgulanan yazılı anlatım ortaya çıkarılmış olur.

Güner (2004: 227), bu yöntemin uygulamasını formülleştirmiş ve bir örnek üzerinde şu şekilde göstermiştir: Bir konunun ana fikri düşünülür. O anda ana fikirle ilgili akla gelen her şey yazılır. Ana fikrin çağrışımları (yan düşünceleri) belirlenir. Yan düşünceler anlam ve önem sırası bakımından numaralandırılır. Numaralandırılan düşünceler ve onlara ait çağrışımlar paragraflar hâlinde yazılmaya çalışılır.

2.2.1.1.1.3. Serbest Yazma

Serbest yazma, öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmektedir (MEB, 2005). Çocukların yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, yaratıcılıklarını rahatlıkla kâğıt üzerine yansıtmaları ve yazmadan zevk almaları için eğitim ortamında serbest yazma çalışmalarına yer verilmesi oldukça önemlidir (Öztürk, 2007: 8). Öğrenciye seçilen herhangi bir konuda kısa süreli periyotlarda yazma fırsatı sağlayan serbest yazma, öğrencinin ilginç konular bulmasında, farkında olmadığı fikirlerini fark etmesinde, yazma etkinlikleri için orijinal konular belirlemede faydalı bir yöntemdir. Serbest yazmanın çok çeşitli uygulama şekilleri vardır. Serbest yazma bazen öğretmen genel bir konu sunduğunda ve öğrenci bu genel fikirle ilgili bir şeyler yazdığı; bazen de öğrenciler ilginç fikirleri ortaya çıkarmak için sınıfta tartıştıktan sonra konunun istedikleri herhangi bir boyutuna yönelik serbest yazma çalışmaları oluşturduğunda ortaya konur (Grabe ve Kaplan, 1996:310). Ayrıca bu yöntemde öğrenciler bir konu seçerler ve seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür (şiir, hikâye, tiyatro, masal vb.) sınırlaması olmadan yazarlar. Serbest yazma çalışmalarının sınıfta uygulanma zorunluluğu yoktur. Öğrenciler okul dışında yazdıklarını da öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler.

Yaratıcı yazmayı destekleyen serbest yazma çalışmalarında zihinsel olarak tek bir etkinlik üzerinde yoğunlaşılması gerekir. Öğrenciye onun için ilginç olan bir konu üzerinde fikir üreterek yazı yazması için konu verilmemeli, öğrenciler serbest bırakılmalıdır.

Böylece öğrenciler kendilerinin belirlediği bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini daha rahat ve detaylı bir biçimde anlatabilecek, kendi görüşüyle değerlendirmelerde bulunabileceklerdir. Serbest yazmada amaç, öğrencilerin ifade güçlerinin ve anlatım yeteneklerinin gelişmesine ortam hazırlamaktır. Serbest yazmanın öğrencide bulunan olumsuz yazma tutumunu değiştiren bir özelliği vardır. Serbest yazma öğrencilerin yazma deneyimi oluşturmalarında oldukça önemlidir. Bu yüzden serbest yazma onların kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlar. Her sınıf kademesinde öğrenciler ilgilendikleri konularda serbest yazmaya başladıklarında çok başarılı etkinlikler ortaya koyabilirler. Serbest yazma bir süreçtir, bitmiş bir ürün değildir. Bu yazma türünde hızlıca yazma, aklına ne gelirse yazma, yazım teknik ve beceri konusunda endişelenmeksizin yazma esastır. Bu şekilde yazmaya karşı engeller zamanla ortadan kaldırılmakta ve bu yolla etkileyici ve ilginç yazı yazmak için güdülenme sağlanmaktadır (Gomez ve diğ., 1996; Küçük, 2007; Veit, 1981).

Serbest yazmada amaç, öğrencilerin ifade becerilerinin ve anlatım yeteneklerinin gelişmesine ortam hazırlamaktır. Küçük'e göre (2007:43) yaratıcı yazmayı destekleyen serbest yazma çalışmalarıyla yazma kendiliğinden doğal bir davranışa dönüşecek ve hayatın vazgeçilmez bir parçası olacaktır. Bu durumun tek sakıncası saatlerce denendiğinde kişiyi farkında olmadan yanılgıya sevk etmesi ve zihinin aşırı uyarılmasına bağlı olarak yorgunluğa neden olmasıdır. Bu açıdan yazma süresi mutlaka sınırlandırılmalıdır. Örneğin öğrenciye yazısını tamamlaması için en az on, en fazla otuz dakika süre tanınmalıdır. Bu süre bir saati kesinlikle geçmemelidir.

2.2.1.1.1.4. Yarım Kalmış Bir Öykü veya Masalı Kendine Göre Kurgulayıp Tamamlama

Yaratıcı yazma çalışmaları içinde kullanılabilecek uygulamalardan biri de yarım kalmış bir öykü veya masalı kendine göre kurgulayıp tamamlamadır. Bu yolla öğrenci verilen yarım metinden yola çıkarak kendi hayal dünyası ve sözcük dağarcığı kapasitesine göre yeni, farklı bir metin oluşturur. Göçer (2010:286) yazma çalışmalarında öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek amacıyla işlenen metinle ilgi kurularak metin tamamlama çalışması yaptırılabilirliğini belirtir. Şimşek ve Topal (2010:286) ise

yöntemin uygulanmasını şöyle ifade eder: Seçilmiş bir masalın ya da öykünün belli bir bölümü okunur ve öğrencilerden devamı istenebilir. Bu çalışma sözlü olarak uygulanabileceği gibi yazılı olarak da gerçekleştirilebilir.

Bu yöntem Türkiye’de uzun süredir uygulanmaktadır. Cumhuriyetin ilanından bugüne kadar ilköğretim I. ve II. kademde Türkçe dersleri için oluşturulan programların (1926, 1930, 1936, 1968, 1981 İlköğretim I.kademe; 1924, 1929, 1949, 1962, 1981 ve 2005 İlköğretim II. kademe) hemen hepsinde yazma becerisinde bu yöntemin uygulanışına yönelik bilgiler yer almaktadır.

2.2.1.1.1.5. Diğer Yaratıcı Yazma Uygulamaları

Yukarıda sıralanan yaratıcı yazma konu tespiti uygulamalarının dışında, alan kaynakçası taramaları sonucunda tespit edilen yaratıcı yazmaya uygun konular aşağıda sunulmuştur:

Öztürk, yaratıcı yazmayı geliştirme amacıyla resimler, beyin fırtınası listeleri ve not defterleri ya da günlükler gibi yaratıcı yazmada kullanılan etkili araçlardan yararlanılacağını ifade etmekte ve yaratıcı yazmayı harekete geçirmeye yardım edecek şu etkinlikleri sıralamaktadır (2007: 32-49):

- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini harekete geçirmeleri için okudukları kitaplar hakkında onlara sorular sorma.
- Öğrencilere birtakım resimler gösterme ve bu resimler hakkında onlardan yaratıcı hikâyeler yazmalarını isteme.
- Öğrencilerden, oldukça uzun bir gelecekte bir evde yaşamalarını hayal etmelerini ve onlardan bu evin neye benzediğini söylemelerini isteme.
- Öğrencilerden, denizin diplerinde yaşamayı hayal etmelerini ve onlardan bu maceralarını anlatmalarını isteme.
- Çocuklardan, “Burada sadece bir saat bekledi...” gibi cümlelerle başlayan hayali bir tema yazmalarını isteme.
- “Ben Kimim?” gibi ifadelerle öğrencilerin hayat hikâyelerine ait sırları ortaya çıkarma.

- Çocuklardan daha önce okumuş olduğu bir kitap için başka bir son yazmalarını isteme.
- Çocuklardan bir televizyon dizisinde yer alan ve sevdikleri bir karakter için macera yazısı yazmalarını isteme.
- Öğrencilerden, “söndürülmekten nefret eden ışık”, “kesesi olmayan bir kanguru”, “Yağmurdan korkan şemsiye”, “Miyavlayan köpek” vb. konular hakkında eğlenceli hikâyeler kurgulayıp yazmalarını isteme.
- Öğrencilerden, sevdikleri hayvanlardan biri hakkında bilmece yazmalarını isteme.
- Öğrencilerden “eğer ben...” ifadesini tamamlamaları ya da “Eğer ayda yaşasaydım...”, “Eğer sihirli gücüm olsaydı...”, “Eğer ... olabilseydim...”, “Eğer uçabilseydim...” gibi başlangıç cümlelerini kullanarak bir hikâye yazmalarını isteme.

Yangın (2002: 118), bu konuda şunları söylemektedir: Öğrencilerden, düzenli olarak günlük ya da anı defteri tutmaları; mektup, yemek tarifi, senaryolar yazmaları; rapor hazırlamaları; sınıf gazetesi çıkarmaları istenebilir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeyi olumlu etkiler. Düşünme becerisi ile yaratıcı yazma arasında doğrudan bir ilişki vardır. Yazmak için zihinde birtakım düşüncelerin şekillenmesi gerekir. Bireyde düşünme becerisinin varlığı, sadece yazacak bir şeyler bulmada sıkıntı çekmeme avantajı yanında düşünülenlerin belli bir düzene göre tasnifinde ve ifadesinde önemli avantajlar sağlamaktadır. Bu bakımdan iyi bir yazılı anlatım çalışması yapmak, bir bakıma iyi düşünmeye, olaylara eleştirel bir gözle ve farklı açılardan bakmaya, sebep - sonuç ilişkisi kurmaya bağlıdır. Bu tür temel düşünme yetilerini kazanmış bireylerin, yazma becerilerinin gelişmesi, dolayısıyla etkili ifade gücü kazanarak yazmada üretken olmaları beklenen bir durumdur.

Oral'ın (2003) "Yine Yazı Yazıyoruz" adlı kitabında yer alan yaratıcı yazma uygulamalarından birkaçı aşağıda verilmiştir:

- Olağanüstü güçleri olan, görünmeyen birisi olsaydınız neler yapardınız?
- Eğer gökten yağmur yerine şekerli su yağsaydı ne olurdu?
- Yüzünüzün en çok beğendiğiniz yeri hakkında bir dörtlük ya da yazı yazınız.
- İçinde ihtiyar bir adam, simit, şişe ve yaprak olan bir öykü yazınız.
- Pencere problemi: şiir yazma uygulamasında öğrencilere herhangi bir pencereden dışarı ya da içeri baktıklarını hayal etmeleri ve gördüklerini yazmaları istenebilir.

- Grupla beraber öykü yazma: Sınıfta gruplar oluşturulur, gruplardan ortak öykü oluşturmaları istenir.
- Müzik ve fotoğraflar eşliğinde yazma: öğrencilere yazmak için verilen konuya uygun müzik dinletme ve resim gösterme uygulamasını içerir.
- Öykü karakterleri oluşturma: Öğrencilerden verilen kâğıtta öykülerinde oluşturacakları kahramana ait cinsiyet, fiziksel görünüm, kişilik, meslek ve sevdiği uğraşlar gibi bölümler oluşturmaları istenir.
- Rüyalardan öyküler oluşturma: Üçlü gruplandırılmış öğrencilerden her biri kendi rüyasını anlatır. Diğerleri not alır. Sonra rüyalardaki fantastik unsurlar kullanılarak rüyaya benzemeyen, yeni öyküler oluşturulur.
- Reklam metinleri oluşturma: Dört-beş kişilik gruplar oluşturularak seçilen bir ürün için orijinal fikirler bulup bunları senaryo veya slogan olarak ifade etmeleri istenir.
- Eşyalarla diyaloglar: Bu egzersizde nesnelere kişilik yüklenir.

Baymur ise Türkçe Öğretimi kitabında yazmada kullanılacak etkinlikleri şöyle belirtmiştir (1948: 58):

- Yaşanmış ve gözlenmiş olaylarla ilgili yazma,
- Resimlere bakarak yazma,
- Dinlenen hikâyelerle ilgili yazma,
- Okunanların yazılması,
- Mektuplar,

Veit (1981), yaratıcı yazma konusu olarak aşağıdaki başlıklara yer vermiştir:

- Çok sevdiğiniz âdeta hayran olduğunuz birisini anlatan bir yazılı anlatım çalışması,
- Kendinizi 10 yıl sonrasında hayal ederek içinde olmak istediğiniz hayatı anlatan bir yazılı anlatım çalışması,
- Beş dakika ismin hakkında bir yazı yaz. İsmi seviyor musun? İsmi size uygun mu? İsmi değiştirme şansın olsa değiştirir miydin? Değiştirirsen hangi ismi kullanmak isterdin? İnsanlar adını yanlış yazıyor mu ya da yanlış telaffuz ediyor mu? İnsanlar adını ilk

duyduklarında herhangi bir insanî özelliği anımsıyorlar mı? Adınla ilgili aklına gelen başka herhangi bir konuyu yaz.

Ataman (2009: 101-108) eserinde yaratıcı yazmaya yönelik olarak birçok konu örneği sunmuştur. Onlardan bazıları şunlardır:

- İsmi beğenmediğiniz bir eşya var mı? Neden bu eşyanın ismini beğenmiyorsunuz? Siz bu eşyaya yeni bir isim verecek olsanız bu eşyanın yeni adı ne olurdu? İnsanlara bu eşyanın yeni adını öğretmek için ne yapardınız?
- Sinema, tiyatro, müzik, heykel, bale gibi birçok sanat alanı var. Ama öğrendik ki siz yeni bir sanat alanı bulmuşsunuz ve siz başta olmak üzere birçok tanıdığınız bu sanat alanında eserler vermeye başlamış. Bu nasıl bir sanattır, bu sanatın ürünleri nelerdir?
- Bir bilim adamı olsanız ve annelerin daha rahat etmesi için bir ürün tasarlayacak olsanız bu ürün neyle ilgili olurdu? Özellikleri neler olurdu? Bu ürünü nasıl tanıttırdınız?
- Çok zenginsiniz ve özel bir müze açmak istiyorsunuz. Ne toplamak ve müzede ne sergilemek isterdiniz, neden? Bu müzeyi kimlerin gezmesini isterdiniz? Açtığınız müzenin neden önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Müzenin giriş ücreti ne kadar olurdu, neden?
- Ormanlar kralı aslan görevden ayrılacağını duyurmuş ve sizi de yeni ormanlar kralı ilan etmiştir. Bu amaçla ormandaki tüm hayvanlar bir araya toplanmış, sizi dinlemek için beklemektedir. Hepsi yeni kralları ile tanışacakları için heyecanlıdır ve sizin tarafınızdan getirilecek yeni orman kurallarını merak etmektedirler. Onlarla yapacağınız konuşmada neler söylediniz ve ormanda yaşamla ilgili hangi kuralları koyardınız, maddeler hâlinde yazınız.
- Televizyon için hazırladığınız ve sunduğunuz bir çocuk programı herkes tarafından çok sevilmiştir. Televizyon programınız başladığında bırakın çocukları, tüm aileler evde televizyon karşısından kalkmamaktadır. Televizyon programınızın adı nedir? Bu programın içeriği nedir? Nasıl bir ortamda çekim yapıyorsunuz? Çocukların ve ailelerin ilgisini nasıl çekiyorsunuz?
- Ürettiğiniz bir parfümle çok ünlü oldunuz. Bu parfüm koklayanları değiştiriyor. Bulduğunuz parfümün özelliği ne? Bu parfümü yaparken hangi maddeleri kullandınız ve parfümü oluşturmak için neler yaptınız?
- İnsanlar doğarak yaşama başlıyorlar. Yaşam bebeklik, çocukluk, ergenlik, gençlik ve yaşlılıkla son buluyor. Eğer yaşam tersten başlasaydı ve biz dünyaya yaşlı olarak gelseydik ve tüm aşamalar tersine aksaydı sizce neler yaşardık?

- İnsanlar sadece denizde yaşasalardı ve kara parçaları olmasaydı Dünya'da nasıl bir yaşam olurdu? Açıklayarak anlatır mısınız?
- Denizde yüzerken karşınıza bir balık çıkarak sizinle konuşmaya başlıyor ve sizden kendisi için önemli bir istekte bulunuyor. Bu istek ne olabilir? Siz ona nasıl yardım edebilirsiniz? Bu durumda, neler yaşayacağınızı öyküleştirerek yazar mısınız?
- Çok büyük bir fabrika kuruyorsunuz. Bu fabrikada ne üretmek isterdiniz? Fabrikanızda kimlerin çalışmasını, hangi bölümler olmasını isterdiniz? Fabrikanızda hangi makineler olacaktır, neden? Fabrikanızın işleyişini bize anlatır mısınız? Ürettiğiniz ürünlerinizi kime, nasıl, ne kadara satacaksınız, neden?
- Büyülü bir oyun parkına girdiniz, bu oyun parkında hangi oyuncaklar var, bu oyun parkı neden büyülü? Bu parka yapacağınız bir ziyareti anlatır mısınız?
- Yeryüzü şekillerini isteğiniz gibi değiştirebilecek olsanız kendi yaşadığınız bölgede, hangi yeryüzü şekillerini neden değiştirmek isterdiniz, bu ne işe yarardı? Sizin yapacağınız değişikliklerden sonra neler yaşanırdı?
- İstedığınız zaman, içinde sizin de olduğunuz bir fotoğraf karesinin içine girip o anı yeniden yaşayabiliyorsunuz. Hangi fotoğraflarınızın içine girmek isterdiniz, o anda farklı olarak ne yaşamak isterdiniz?
- Teknolojik gelişmeler sayesinde artık daha rahat ve kolay yaşıyoruz. Sizce yüz yıl sonra insanlar nasıl yaşayacak? Bizi o günlere götürüp sizin o günlerdeki bir gününüzün nasıl geçtiğini anlatır mısınız?
- Kendinize, elli yıl sonra okuyacağınız bir mektup yazacak olsanız neler yazardınız? Kendinize hangi tavsiyelerde bulunurdunuz?

Türkiye'deki okullarda yazılı anlatım yaptırmada yaşanan temel problem öğrencilere hakkında yazacakları bir konu sunmakta öğretmenlerin zaman zaman yetersiz kalmasıdır. Yukarıda sıralanan yaratıcı yazma uygulama ve tekniklerinin ilköğretim I. ve II. kademesinde kullanılması bu sorunun kısmen çözümüne yardımcı olacaktır. Bu uygulamalardan yola çıkılarak öğretmenin performansı doğrultusunda daha birçok etkinlik yapılabilir.

2.2.1.2. Cumhuriyet'in İlanından Bugüne Türkçe Öğretim Programları'nda Yaratıcı Yazma

Cumhuriyetin ilanından bugüne kadar teknolojik, sosyal, ekonomik vb. gelişmelere bağlı olarak Türkçe öğretim programları birçok değişim ve gelişim göstermiştir. İlköğretim I. ve II. kademedeki öğretim programlarının her boyutunda çağa uygun değişiklikler yapılmıştır. Ancak dil öğretimi özünde temel unsurlar barındırdığından bu unsurlar öğretim programlarının değişmez öğeleri olarak kalmıştır. Bunlardan en önemlisi de bireyin yaratıcılığının ortaya çıkartılması ve geliştirilmesidir. Bu doğrultuda özellikle teknolojik gelişmeler yaşandıkça bireylerin yaratıcılığını yansıtan yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesi programların önemli amaçlarından biri olmuştur. Bu bölümde Cumhuriyetten bugüne I. ve II. Kademe Türkçe Öğretim Programları'nda bireylerin yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yönelik nelere yer verildiği ele alınacaktır.

2.2.1.2.1. İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programları'nda Yaratıcı Yazma

1926 ve 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nın "Tahrir" bölümünde yazma için belirlenen hedefler arasında, "Tahrir mevzuları, daima talebenin ahval-ı ruhiyesine, sinn (yaş) ü seviyesine muvafik olmalıdır. Talebe birtakım yabancı fikirleri değil, kendi gördüğünü, bildiğini ve duyduğunu yine kendi sözcükleriyle yazmalıdır.", "Tahrir dersinin mevzularını çocuğun mektepte ve mektep haricinde yaşadığı hâller, yaptığı müşahedeler, hayat bilgisi dersinde anlatılan kısa hikâye ve masallar, kıraat kitabında okunan parçalar teşkil eder.", "Tahrir vazifelerinin yapılmasında çocuklara mümkün mertebe serbesti verilmelidir. Her bir vazife için plan vermeye hacet yoktur. Ancak yeni bir tahrir numunesi için plan verilebilir." (Temizyürek ve Balcı, 2004: 26) ifadeleri yer almaktadır. Bu programda öğrencinin yazılarında yaratıcılığını gösterebilmesi için özellikle konu seçiminde serbest bırakılması, kendi görüşlerini seviyesine uygun bir şekilde yazmasına teşvik edilmesi uygun görülmüştür.

1936 İlkokul Türkçe Programı'nda "Talebeyi İfadeye Alıştırmak" bölümünde "Yazı İle İfade" başlığı altında öğrencilerin yaptıkları işleri, başından geçenleri akrabalarına,

arkadaşlarına anlatmaya istekli oldukları belirtilmiştir. Öğrencilerin bu özelliklerini kullanarak duvar gazetesine, sınıf yıllığına yazılar oluşturmalarını sağlamak öngörülmüştür. Ayrıca “Çocuklar, tetkik ettikleri veya yaşadıkları herhangi bir mevzuu yazarken kendi orijinal görüşlerini, şahsî duyularını yazılarında tebarüz ettirmeğe sevk edilmelidir. Mesela, evlerindeki veya komşularındaki bir kediyi anlatan çocukların o kedinin gözlerini tasvir ederken neye benzediğini kendileri bulup çıkarmalı, kedi ile çok temas eden çocukların kedinin karakterini gösterecek, vasıflarını ifade edecek sözcük ve cümleyi kendilerinin bulup yazmaları temin edilmelidir. Çocuğun, tetkik ettiği mevzuun böyle can alacak noktasını belirtecek bir sözcüğü, bir tabiri, bir cümleyi kendilerinin bulup ortaya atmasına, bir manzara, bir vak’a, bir hadise karşısında duyduğu sevinci veya kederi yine orijinal bir ifade ile tebarüz ettirmesine hâsılı çocuğun başkalarının fikirlerini, duygularını değil; kendi görüşünü ve duyusunu tespit etmesine öğretmen son derece önem vermelidir. Bir mevzuu hakkında sınıfta; bir mükâleme yürütülürken çocuklarda her birinin kendi görüşünü, duyusunu ifade edecek sözcükleri ve cümleleri ortaya atmalarını öğretmen daima teşvik etmeli, çocukların orijinal görüşlerine, samimi duyularına, yaratıcı hamlelerine yer vermeli ve hürmet etmelidir (Temizyürek ve Balcı, 2004: 62), denilmiştir. Bu açıklama ile öğrencilerin özellikle yazmadaki yaratıcılıklarında görülen bireysel farklılıklar vurgulanmış ve öğretmenlere yaratıcı yazmanın teşvik edilmesi için bir konu örneği ile yol gösterilmiştir. Ayrıca programda “Öğretmen, çocukların muhayyilelerini harekete getirecek mevzulara da yer vermelidir. Mesela, hastalığı esnasında bir müddet perhiz yapmış ve başkası bol bol gıda alırken o gıdadan mahrum kalmanın acısını duymuş olan bir çocuğa, bir dilenci çocuğunun çekeceği ıstırapı tahayyül ettirmek mümkün ve lazımdır. Çocuğa anlatılan veya okutulan bir hikâyeyi muayyen bir yerinde keserek vak’anın bundan sonrasını çocuklara buldurup yazdırmak, sergüzeştinin şu kısmını başkasına nasıl anlatacağını çocuklara buldurup ifade ettirmek de faydalıdır (Temizyürek ve Balcı, 2004: 62).” denilerek yaratıcı yazmanın kullanım şekline yönelik bir örneklendirme yapılmış ve bu yöntemin adı açıkça verilmeksizin programda yer almıştır. Yaratıcı yazmada öğrencinin önce yazacaklarını hayal etmesi sonra da bunu yazması temel alınır. Burada verilen uygulamada bu yöntemin uygulanış biçimine bir örnek gösterilmiştir. Bugün benzer şekilde okunan ya da dinlenen bir hikâyeye ya da masalın yarıda kesilmesi ve öğrencilerin devam etmesini sağlama da etkin olarak kullanılan bir yaratıcı yazma tekniğidir. Dolayısıyla

bunun 1936 yılından bu zamana kadar sürekli kullanılagelen bir yaratıcı yazma tekniği olduğunu söylemek mümkündür.

1968 İlkokul Türkçe Programı'nda "Sınıfça yazılacak konular, birlikte incelenen, yaşanan konular arasından seçilmelidir. Bu konu üzerinde önce konuşulur. Böyle bir konuşma, öğrencilerin birbirinden farklı olan izlenimlerini, duyuş ve düşüncelerini, dikkatlerini çeken bölümleri ayrı ayrı ortaya koyacaktır. Bu kişisel yönler, duyuş ve düşüncelerin belirmesine yardım ettiği kadar, serbest yazmaya doğru da önemli bir adımdır." denilir (Temizyürek ve Balcı, 2004: 108). Bu uygulama Bugün herhangi bir konuda yazmaya geçmeden önce sınıfta "Beyin Fırtınası" yapılmasına ve yaratıcılığın ortaya çıkarılmasına benzer. Yine aynı programın "Yazı İle Anlatım" başlığı içersinde bildirilen ilkokulda yer verilecek yazma ile ilgili çalışma çeşitleri arasındaki "Hayali konular vb. yazmak" ve bu konunun 3. sınıftan itibaren kullanılabilir olmasının belirtilmesi yaratıcı yazma için zemin oluşturmak bakımından önemlidir. Ayrıca "Yazma ödevleri için öğretmen tarafından, öğrencilerin serbest yazmalarını sınırlayacak planlar verilmemelidir ve öğrencilere bir yazıyı yazmak için yeteri kadar zaman bırakılmalıdır" ifadeleri de yine öğrencilerin yaratıcılıklarının engellenmesini önleyici tedbirler olarak ifade edilebilir.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda öğrencilere yazma konusu olarak "Öğrencinin, yaşadığı, gördüğü ve incelediği olayları anlatmak ve hayali konuları vb. yazmak" (Temizyürek ve Balcı, 2004: 203), şeklinde sunulan seçenekler, öğrencinin konu seçiminde serbest bırakılması ve hayal gücünü kullanmasını öngörmesi açısından yaratıcılığı geliştirici bir yapı göstermektedir.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programında (1-5. sınıflar) yaratıcı yazma, yazma becerisi içinde açıkça yer almamıştır. Ancak yaratıcı düşünme becerisi açıkça ifade edilmiş ve yazma becerisi içinde sıklıkla kullanılmıştır. İlköğretim 1-5. sınıfların öğretim programında yer alan bazı yazma etkinlikleri incelendiğinde yazma becerisinin 2. sınıftan itibaren yaratıcı düşünme becerisini geliştirici bir öğrenme alanı olarak görüldüğü söylenebilir. Bu süreç beraberinde yaratıcı düşünmenin yansıtıldığı bir yazma sürecini yani yaratıcı yazmayı ortaya çıkartmaktadır. Her ne kadar İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-5. sınıflar) yazma yöntemleri içersinde yaratıcı yazma yöntemine yer

verilmese ve yine bu yöntemin kullanıldığı bir etkinlik örneği bulunmasa da 2., 3., 4., ve 5. sınıflarda “yaratıcı düşünme becerisi” yazma öğrenme alanı içinde geliştirilmesi gereken bir beceri olarak yer almakta; ayrıca sekiz yazma etkinliğinde bu becerinin geliştirilmesi amacı bulunmaktadır.

2.2.1.2.2. İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretim Programları’nda Yaratıcı Yazma

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı’nda yaratıcı yazmayı destekleyecek uygulamalar mevcuttur. Örneğin, “Tahrir mevzuları hayattaki ihtiyaçlara tekabül etmelidir. Çocuk şahsi müşahedeleriyle yazı hazırlamakta serbest olmalıdır. Mamafih muallimin esasını, hududunu çizerek vazife vermesi icap eder (Temizyürek ve Balcı, 2004: 231) denilerek öğrenciye yazma konularının günlük hayattan verilmesi, öğrencinin yazısını serbest tarzda yazmasını sağlamak gibi uygulamalarla bu durum desteklenmiştir.

1929 Ortamektep Türkçe Programı 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı ve 1938 Ortaokul Türkçe Programı’nda öğrencilere yazmaları için verilen konulardan onların yaratıcılıklarını geliştirecek olanları aşağıda sunulmuştur (Temizyürek ve Balcı, 2004: 237-239-250-260):

- Tatile, gezintilere ve talebenin mektep harici faaliyetlerine ait hâdiseleri hikâyeye. (Muallim talebeye yazacağı mevzuların arkadaşlarına alâka verecek surette anlatılmasını, alâka vermeyecek tafsilâttan sakınılmasını telkin edecektir.)
- Muhtelif sahne ve eşyanın tasviri. (Talebenin kendi bildiği fakat başkalarının bilmediği şeylerin tasviri daha münasıptir.)
- Sınıf haricinde talebenin okuduğu kitap hakkında arkadaşlarına izahat. (Talebe, okuduğu kitap hakkında izahat verirken o kitaba arkadaşlarının alâkasını celb etmesi gaye edilmelidir.)
- Muallim tarafından talebeye karşı yarıya kadar okunulan veya anlatılan bir hikâyenin ötesini uydurmak veya baştanbaşa okunan yahut anlatılan bir hikâyeye zeyil yazmak.
- Kitaplarda görülen vak'alar ve vaziyetlerin telkin ettiği mevzuları genişletmek:

- Hayalî seyahatler düzenleme,
- Muhtelif kitaplarda talebenin tesadüf edeceği muhtelif şahsiyetler arasında hayalî mükâlemeler yaptırmak.
- Bu sınıfta talebe tasvir ettirilecek mevzular seçilirken talebenin muhtelif duygularına hitap edecek mevzulara ehemmiyet verilmeli ve yazılan eserin kıymeti dinliyenlerin üzerinde yaptığı tesirin derecesine ölçülmelidir.
- Kitapta görülen bir vak'anın bugün cereyan ediyormuş gibi bir gazeteye havadis olarak yazılması, bu havadise münasip bir serlevha konulması.
- Kitaplarda tesadüf edilen muhtelif şahsiyetler arasında mektuplar.

Bu programlarda yer verilen yazma konularından yukarıya alınanlar incelendiği zaman öğrencilerin yaratıcılıklarını artıran, onların hayal dünyalarına hitap eden uygulamalar olduğunu görmek mümkündür. Yaratıcı yazma ifadesi açıkça kullanılmamasına rağmen uygulamalar bu yöntemi ortaya koymaya yöneliktir.

1949 ve 1962 Ortaokul Türkçe Programı'nda "Yazı yazmak esas anlamında duygu ve düşüncelerin tespiti demek olduğuna göre, öğretmen ilkokuldan gelen öğrencilerin yazma şahsiyetlerini belirtmeye çalışacak ve ödevleri inceleyerek edindiği kanaatlerden, onların yazma temayüllerine uygun yazma konuları vermek hususunda faydalanacaktır. Bilhassa serbest yazma çalışmalarının bu hususta çok faydalı olduğu görülmektedir. Öğrenciler, belli başlı olarak şu tiplerde görülür:

- Bazıları sadece tasvir ederler (Tasvirici tip),
- Bazıları, tek tek görülen olaylar arasında münasebetler ararlar (Gözlemci Tip),
- Bazıları, kendi duygularını belirtirler (Duygucu tip),
- Bazıları, öğrendiklerini birbirine bağlayarak aralarında münasebet kurarlar (Bilimci tip),
- Bazıları, muhayyile kuvvetiyle yazarlar (Muhayyilen tip)" (Temizyürek ve Balcı, 2004: 280).

Bu sınıflandırma öğrencilerin hayal dünyalarını kullanarak yazılar oluşturduğunu bildirmesi ve bu durumun onların yaratıcılıklarından kaynaklandığını ifade etmesi

bakımından önemlidir. Yine bu programda özellikle yazma konusu seçmede, yaratıcılık vurgulanmıştır: Bu vurgu “Öğrencinin bildiği, yaşadığı ve kavradığı olaylar, anlamaya başladığı gerçekler, okul, sınıf, mahalle, arkadaş tip ve karakterlerinin tasviri, bu ilk yazma denemelerinin tabii konularıdır. Bir taraftan bu çeşit konularla çalışılırken bir taraftan da onları yaratıcı çalışmaya yönelten serbest yazma konuları denenmelidir” (Temizyürek ve Balcı, 2004: 281) şeklindedir. Ayrıca programda öğrencinin serbest yazmaya yönlendirilmesi ve yazılarında satır, sayfa ve cümle sınırı konulmaması gerektiği ifade edilir. Bu yolla öğrencinin yaratıcılık ve düşündürücülük yönünün gelişmesini sağlamak vurgulanır.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda “Türkçe öğretimi öğrencilere bilimsel, eleştirci, yapıcı ve yaratıcı düşünme yeteneğinin kazandırılmasında öteki dersler arasında kendi payına düşen görevi de yerine getirecektir” (Temizyürek ve Balcı, 2004: 365) denilerek öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede Türkçe öğretiminin önemli etkisi olduğu bildirilir.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı’nda yaratıcı yazma, amaç ve uygulama olarak tanıtılmış ve sekiz tane örnek yazma etkinliğinde bir yöntem olarak açıkça yer almıştır. Bu programda yaratıcı yazmanın amacı, öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir, denilirken; yöntemin uygulanışı “Bu yöntemde konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok hikâye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilinçaltından çıkan sözcükler alt alta sıralanır ve sözcükler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar.” şeklinde belirtilmiştir.

Cumhuriyetin ilanından bu yana hem ilköğretim I. hem de II. kademedeki Türkçe öğretimine yönelik programlara bakıldığında “yaratıcı yazma”nın açıkça belirtildiği ve bir yazma yöntemi olarak kullanıldığı tek programın “2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8.

sınıflar) Öğretim Programı” olduğu görülmektedir. Bunun yanında 1926 Birinci Kademe ve 1924 İkinci Kademe Türkçe Programı’ndan başlamak kaydıyla bugüne kadar yapılmış bütün programlarda yaratıcılık açık ya da örtük olarak hep yer almış, özellikle yazma konusu belirlemede çoğu zaman dile getirilmiştir. Bu açıdan bakıldığında yaratıcı yazmanın Türkçe öğretim programlarında yazmanın önemli bir boyutu olarak görüldüğünü söylemek mümkündür. Özellikle Bugün değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmenin önemli bir yönü olarak görülmesi bu yazma yönteminin öğrencilere muhakkak kazandırılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Nitekim Öztürk’ün de (2007:4) belirttiği gibi bugün eğitim anlayışı sorgulayan, eleştiren, bilgiye ulaşmayı beceri hâline getirmiş, yapıcı, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Türkçe dersleri, bireylerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, duygularını akıcı bir üslupla anlatabilecekleri, yazmadan zevk alan ve kendisine yazmayı bir uğraş edinmiş çocuklar yetiştirmeye dönük olarak planlanmalıdır. Bunu yapabilmenin en iyi yolunun yaratıcı yazma becerilerini çocuklara kazandırmak olacağı unutulmamalıdır. Bu becerinin öğrencilere kazandırılması için elbette ki öncelikle yazma işi benimsetilmelidir. Bu benimsetme de öğrencinin yazmaya iyi motive olmasıyla sağlanır. Bu konuyla ilgili olarak Wu, Chi ve Hang, (2005) “Motivasyon, yazma için çok önemlidir. Öğrenciler ilgilerini çeken bir konu hakkında yazıyorlarsa ve yazma yeteneklerine sahiplerse yazmaya çok isteklidirler” diyerek konunun önemine değinmiştir.

2.3. Motivasyon

Öğrencilerin bilgiyi öğrenme düzeyini etkileyen, önemli faktörlerden biri olan motivasyon, TDK’ye göre (2009), isteklendirme, güdüleme, harekete geçirme, harekete yöneltici iç güç; Pintrich ve Schunk’a göre (1996) bir amaca yönelik etkinliği gerçekleştirmeye teşvik edilme ve davranışı sürdürme sürecidir. Bunların yanında motivasyon varlıkların iç ya da dış dürtülerin etkisiyle gerçekleştirdikleri eylemlerin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen bir etmen ve bireyin harekete geçmesini sağlayan iç istek şeklinde de ifade edilebilir.

Motivasyon, bugün özellikle öğrenme alanında önemli bir kavramdır. Çünkü bireyler bir duruma motive olduklarında istenen tepkilerde bulunmakta ve sonuçta yeni bir

öğrenme oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla öğrenme sürecinde motivasyon öncelikli koşul olarak görülmektedir. Bell, bir konuşmasında bu konuyla ilgili olarak *eğitim hakkında hatırdada tutulması gereken üç şey olduğunu kaydetmiştir. Bunlardan ilki motivasyon, ikincisi motivasyon ve üçüncüsü de motivasyondur* (Ames, 1990'den akt. Maehr ve Meeyer, 1997:372). Öğrenci yeni bilgi için yeterince motive olamamışsa öğrenmek için hazır değildir ve onun öğrenmeye karşı ilgi duyması için de yeterli nedeni yoktur. Bu durumda eğitim öğretim çalışmalarının merkezinde motivasyon vardır ve öğrenmenin gerçekleşmesinde en önemli belirleyici unsur öğrenci ve öğretmenin motivasyonudur denilebilir. Eğer öğretmen etkileyici, öğrenmeye davet edici ve gerekli ilgiyi oluşturan koşulları sağlayıp sınıf içinde öğrencilerin psikolojik ve akademik ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olursa; öğrencilerin akademik motivasyonunu büyük ölçüde etkileyebilir (Lumsden, 1994). Öğrencinin bu tür bir ortamda göstereceği başarı ise öğretmenin motivasyonunu kendiliğinden oluşturacaktır.

Öğrenciler, eylemlerini çeşitli nedenlerle gerçekleştirir. Bu nedenler öğrenci için iç ve dış güdüler şeklinde ifade edilebilir. Öğrenci, kendisini ilgilendiren konu ve durumlarda isteklenir ve bu isteklerinin etkisiyle görevi yapmaya güdülenir. Öğrenilen şey onun için zevkli, ilginç ve istek verici olduğunda iç motivasyon oluşturur. Dış motivasyon oluşturmuş öğrencide ise bir süre sonra öğrenirken isteksizlik, ilgisizlik ve direnç baş göstermektedir. İç motivasyon yaratıcılığı geliştirdiği ve kalıcı öğrenmeler oluşturduğu için eğitimciler tarafından öğrenmenin önemli bir kaynağı olarak kabul edilmektedir. Yapılan çalışmalar iç motivasyonla gerçekleştirilen eylemlerin dış kaynaklarla oluşarlardan ayrıldığını göstermektedir. Bireyi bir eyleme yönelten güdülerden en önemlisi bireyin içinden gelenlerdir. Daha iyi performans sağlamak için dış güdülenmenin iç güdülenmeye dönüştürülmesi gerekmektedir. İnsanlarda iç motivasyon, tek motivasyon çeşidi değildir; ancak motivasyonun en yaygın ve en önemli şeklidir. Ancak, öğrenmenin teşvik edilmesinde iç motivasyon daima yeterli olmayabilir. Okullarda, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencinin iç motivasyonun da giderek zayıfladığı araştırmalarla tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencide öğrenme eylemini sağlayan dış motivasyon kaynaklarının da iyi bilinmesi gerekmektedir. İç motivasyon çok sayıda akademik deneyim ile ilişkilidir. İç motivasyona sahip olan öğrenciler kendi tatminleri için bir görevi sürdürebilirler. Bu türlü motivasyon oluşturmada, öğrenme zevk veren genel bir deneyim hâline dönüşür. Öğrenim

yaşamlarının başlarında iç motivasyon geliştirme yönünde cesaretlendirilen öğrenciler sonraki zamanlarda da iç motivasyon oluşturlar. Böylece öğrenmeye motive olarak başarı sağlamak için temeller atılmış olur. Bunlara ek olarak iç motivasyona sahip öğrenciler karmaşık bir görevi dış motive olmuş akranlarına göre daha iyi şekilde yaparlar. Örneğin, akademik düzey belirlemek için dış motivasyonla harekete geçen öğrenciler kavramsal bilgi gerektiren sınavlarda daha az başarı gösterirler (Ryan ve Stiller, 1991; Deci ve Ryan, 1985; Grolnick, Deci ve Ryan, 1997; Ryan ve Deci, 2000; Naccarato, 1988; Gottfried, 1983, 1985). Dolayısıyla öğrenmede hem iç hem de dış motivasyon çok önemlidir ve eğiticinin her ikisini de iyi belirleyip öğrenmede kullanması gerekir.

Öğretmenin eğitim öğretim ortamlarını uygun tarzda düzenlemesi öğrencilerin motivasyonunda oldukça önemlidir. Bundan dolayı öğrenme ortamının öğrenciyi motive etmesi için aşağıdaki gibi düzenlemesi gerekmektedir:

1. Etkinlikler öğrenme sürecinde öğrenciyi öğrenme alanı içine almalı,
2. İçerik amaçları, öğrenci deneyimleriyle ilişkilendirilmeli,
3. Bilgi ve tartışma durumları öğrencinin beklentisiyle zaman zaman ters olmalı,
4. Farklı sorular ve beyin fırtınası etkinlikleri kullanılmalı,
5. Kullanılan müfredata dayalı ve yapılandırılmış çeşitli öğrenme etkinlikleri yapılmalı,
6. Öğrencinin akademik ilgileri desteklenmeli,
7. Öğrencinin ilgileri, hobileri değerlendirilmeli ve fazladan program etkinlikleri yapılmalıdır (Lumsden, 1994).

Bu tür ortamların oluşturulması, bireylerin motive olması için gerekli kişisel birtakım özelliklerin de ortaya çıkmasına neden olur. Murphy ve Alexander (2000) tarafından tanımlanan ve bu özellikleri kapsayan motivasyon terimleri listesi şunları içerir: amaç (başarı amaç yönelimi: ben amacı veya benlik içeren amaçlar, öğrenme amaçları, performans amaçları, görev veya görev içeren amaçlar, işten kaçınma amaçları, sosyal amaçlar), iç ve dış motivasyon, ilgi (bireysel ve durumsal ilgi), kendini planlama (temsilci olma, yıpranma, özyetenek, özyeterlik) (Hui, 2006). Çalışma kapsamında bu listede dikkati çeken en önemli motivasyon boyutlarından ikisine değinilecektir. Bu alanlar özyeterlik ve başarı amaç yönelimidir.

2.3.1. Özyeterlik Algısı

Özyeterlik algısı ilk kez 1977 yılında Bandura tarafından ortaya konulan ve devam eden yıllarda da (1986, 1989) *davranışsal ve sosyal öğrenme kuramlarının bir çerçevesi olarak kullanılagelen*; kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için önce ilgili alanda öz güven duymaları gerektiğini savunan “*Sosyal Biliş Teorisi (Social Cognitive Theory)*” adı verilen teorinin anahtar kavramıdır (Wood ve Bandura, 1989: 361; Pajares, 2002). Bandura (1977) çalışmasında korkma ve kaçınma davranışlarını analiz ederek özyeterlik kavramı için teorik bir alt yapı oluşturmuştur.

Özyeterlik kavramı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inancı, bireyin becerileri ile “ne yapabilirim” sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu iç inancı (Bandura, 1997, 1982; Aşkar ve Umay, 2001; Snyder ve Lopez, 2002:278) şeklinde tanımlanabilir. Özyeterlik ayrıca, bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmek için gerekli olan bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve gerektiğinde bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasiteye sahip olduklarına dair inançlarıdır. Böylece; başlangıçta durum / görev bağımlı bir kapasiteye ilişkin iç inanca işaret etmek için kullanılan özyeterlik kavramı; daha sonra bireylerin yaşamındaki olayların üstesinden gelebilecek kapasiteye sahip oldukları yolundaki genellenmiş bir inanç olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Özyeterlik inancı, yeterlikle ilgili birçok kaynaktan gelen bilgilerin seçilerek ve değerlendirilerek bütünleştirilmesi sonucunda oluşur. Kişi sağlam bir özyeterlik inancına sahipse, değişiklikler karşısında daha dayanıklı olabilir. Öte yandan, yeteneğine yönelik özyeterlik inancı düşük olan bireyler değişime karşı savunmasız olduklarını düşünebilirler. Bireyin özyeterliğine ilişkin algısı, faaliyetlerinin seçimine harcayacağı çabayı, ortaya çıkan problemi çözmeye göstereceği sabır süresini, kaygı ve güven düzeyini, nasıl düşünmesi, hissetmesi, kendini güdülemesi ve hareket etmesi gerektiğini etkiler. Özyeterlik ne kadar güçlü olursa, o kişi de o kadar çaba sarfeder, görevi gerçekleştirmede ısrarcı ve dirençli olur. Aynı zamanda yeterlik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini de etkileyebilir. Düşük özyeterlik inancı olan insanlar olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür, buna bağlı olarak her şeye daha dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözmekte zorlanırlar.

Fakat özyeterliği yüksek olan insanların zor iş ve durumlarda daha rahat olmaları, daha güvenli ve güçlü hareket etmeleri beklenmektedir (Senemoğlu, 2002: 235-236; Kaptan ve Korkmaz, 2001: 1). Dolayısıyla kişilerin kendilerine ait özyeterlik algılarının güçlü ve anlamlı olması onların başarılarını artırıcı bir unsurdur. Kendi yetenekleri hakkında yüksek güvenleri olan kişiler zor görevleri daha kolay başarabilmektedir. Bunun yanında yeteneklerinin farkında olmayanlar veya yetenekleri hakkında şüphesi olanlar zor görevlerden uzaklaşma eğilimi göstermektedirler (Bandura, 1994). Bu bilgiler doğrultusunda özyeterlik inancına sahip olan ve olmayan öğrencilerin birbirinden farklı özellikler gösterdiklerini söylemek mümkündür. Aşağıda Altun ve Aykaç (2009) tarafından yüksek ve düşük öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin özelliklerine yönelik olarak yapılan tabloya yer verilmiştir:

Tablo 1

Yüksek ve Düşük Özyeterlik Algısına Sahip Öğrencilerin Özellikleri

Yüksek Özyeterlik Algısına Sahip Öğrenci Özellikleri	Düşük Özyeterlik 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 özyeterliğini çabuk toparlar.	Başarısızlık karşısında özyeterliğini 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.

Özyeterlik, bireylerin inançlarını, yeteneklerini belli bir seviyede göstermelerine yönelik kişisel hükümleri karşılayan ve aktivite, çaba ve performans seçimlerini etkileyen bilişsel bir yapıdır. Özyeterlikli bireyler göreve dahil olmaya ve uzun süreli çaba göstermeye, sıkı çalışmaya gönüllüdür; ayrıca zorlukla karşılaştıklarında yeteneğinden şüphe duyanlara göre görevi başarmada daha istekli olurlar (Hidi ve Boscolo, 2006: 150-151). Dolayısıyla öğrenme ortamlarında bireyin özyeterlik duygusunu hissetmesi öncelikle onların yaptıkları işe motive olmasıyla sağlanır. Bandura (1994:71-81), bireylerin motivasyonları, olaylardan etkilenme durumları ve hareketlerinin, gerçek olandan çok neye inandıklarına bağlı olduğunu belirterek bireylerin özyeterlik düzeyinin kavranması, sahip oldukları yetenek ve bilgilerle neler yapabileceklerinin belirlenmesine yardımcı olacağını bildirir. Özyeterlik inancı, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirlemektedir (Bandura, 1994: 71-81). Bu nedenle özyeterlik öğrenmede motive olmanın temel özelliklerindedir. Özyeterlik ayrıca öğrencinin akademik görevleri yerine getirme seçimlerini, bu görevi yerine getirirken harcadıkları çabayı ve gösterdikleri performansın oranını tespit etmek bakımından da önemli bir özelliktir (Hidi ve Boscolo, 2006: 150-151).

Özyeterlik dört bilgi kaynağından etkilenmektedir (Pajares, 2002). Bunlar: Öğrencinin önceki performansının sonuçlarını kapsayan *geçmiş yaşantılar*, başkalarının tecrübelerinin gözlemlenmesiyle oluşan *dolaylı yaşantılar*, bireyin başkalarından aldığı sözel yargıların bir sonucu olarak düşünülen *sözel ikna*, endişe, stres ve tahrik gibi duygusal ifadelerin etkisini bildiren *fiziksel ve duygusal durumlar*dır.

Bandura, özyeterliğin etkinlik seçimini, çabayı ve sebatı etkilediğini varsayar. Yapabileceğine inanan öğrenciler etkinliğe daha hızlıca katılabilirler. Özellikle zorlukla karşılaştıkları zaman iyi performans gösterebileceğine inanan öğrenciler yeteneğinden şüphesi olan öğrencilerden daha uzun süreli çaba göstermekte ve daha sıkı çalışmaktadırlar (Schunk, 1996). Özyeterlik, öğrencinin yaptığı seçimleri, sarf ettiği çabayı, bir sıkıntıyla karşılaştığında gösterdiği azim ile sebatı ve öğrencinin ne yapacağını etkiler.

Öğrencilerin özyeterlik inançlarını değerlendirmek, onların akademik motivasyonu, davranışları ve gelecek seçimleri hakkında önemli bilgiler sağlar. Pek çok durumda düşük özyeterlik algısı, yetenek veya becerinin eksik olmasından, uyumsuz akademik

davranışlardan, kurstan ve eğitimden kaçınma ve okula ilginin azalmasından sorumlu olabilir (Pajares, 2007).

Bandura'ya göre (1995) özyeterlik, bireyin içinde var olan becerilerin ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Bireylerin tercih ettikleri davranışların özünde bir görevi yerine getirmek, amaçlı davranışlar oluşturmak vardır ki bunlar bireyin sahip olduğu özyeterlik algısıyla ilgili durumları ifade eder. Bu noktada davranışa ait iki boyut ortaya çıkmaktadır. Bunlar sonuca yönelik beklenti ve özyeterlik beklentisidir. Bireyin davranışlarında oldukça önemli olan özyeterlik inançları dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

- a) Benzer bir davranışı ilk elden tecrübe etme (tam ve doğru deneyimler),
- b) Başkalarının aynı tür davranışlarını izleme fırsatı bulma (sosyal modeller),
- c) Bir otorite tarafından inandırılma (sözel ikna) ve
- d) Bireyin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılaması (fizyolojik ve duygusal durumlar)'dır (Bandura, 1995).

Bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Özyeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Bıkmaz, 2004).

Öğrenciler sosyal bir model olan akranları öğrenebiliyorsa kendilerinin de öğrenebileceğine inanırlar. Bir görevi yerine getirmede yaşlılarıyla benzerlik ortaya koyan öğrenciler kendilerini daha yetenekli hissetme eğilimindedirler. Çünkü onlar görevi yerine getirmeyi başaracağı konusunda çok yeterli olduklarını düşünürler. Başarı, özyeterliği artırır, başarısızlık ise azaltır. Ancak güçlü bir özyeterlik duygusu geliştirildiğinde başarısızlık çok etkili olmaz (Schunk, 1996).

Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığındaki temel etken bir görevi yerine getirmek için sahip oldukları yeteneklere duydukları inançlarıdır. Özyeterlik inancı yaşamın bütün alanlarında kişisel başarı göstermek için fayda sağlar. Çünkü insanlar, sonuçlarından hoşnut olacaklarına inanmadıkları şeyleri yapmaya istekli olmazlar. Öğrenciler elbette seçimleri olmayan etkinliklere katılma ve görevlerini tamamlamada zorlanabilirler; ancak onlara kendi seçimlerini yapma hakkı verildiğinde, muhakkak yetenekleri dâhilinde olduğuna

inandıkları etkinlik ve görevleri seçecek ve yapamayacaklarına inandıkları etkinliklerden kaçınacaklardır (Pajares, 2005).

Özyeterlik inancı öğrencilerin yazılı anlatıma karşı düşünce ve davranışlarını da etkilemektedir. Örneğin, öğrencilerin yetenekli yazarlar olduklarına inancı, bir yazı yazmaya başladıkları zaman iyi performans göstermelerine yardım eder. İnançları yazma yeteneklerinin artmasını sağlamaz; ancak öğrencilerin yazmaya karşı daha çok ilgi duymasına, daha sürekli çaba göstermesine ve görev esnasında bir engelle karşılaştığında daha azimli ve dirençli olmasına yardımcı olur (Pajares ve Valiante, 1996).

Özyeterliğin etkilediği birçok akademik alan olduğu araştırmalarla tespit edilmiştir. Araştırmacıların çok az bir kısmı, özyeterliğin yazma becerisi üzerine etkisini araştırmıştır. Bu durum akademik müfredat boyunca bütün sınıf seviyelerindeki öğrenciler için önemli bir beceri olan yazmanın geliştirilmesi adına büyük bir eksiklik (Pajares ve Valiante, 1996). Bu açıdan bakıldığında bireylerin yazma becerisi düzeylerine ilişkin algılarını ifade eden yazma özyeterlik algısının motivasyon süreçleri içinde özellikle üzerinde durulması gereken bir konu olduğu söylenebilir.

2.3.1.1. Yazma Özyeterlik Algısı

Yazmada öğrenci motivasyonunun temelini oluşturan yazma özyeterliği (Pajares, 2007), kişinin sahip olduğu yazma becerisine yönelik algısını bildirir. Hidi ve Boscolo (2006) yazma özyeterliğinin bireyin metin oluşturabilme yeteneğine yönelik kişisel algısı olduğunu; Pajares, Hartley ve Valiante (2001) ise öğrencilerin akademik seviyelerine uygun çeşitli yazıları başarılı bir şekilde oluşturabilmek için sahip oldukları yazma yeteneklerine yönelik inançları olduğunu belirtmişlerdir. Sharples'a (1998) göre yazma sürecinin temel bileşenleri, uzun süreli aktif hafıza, bilişsel süreçler ve güdülenmedir. Bunlar yazma sürecinin bireyselleşmesini ve özyeterlik algısının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu durum beraberinde yazmanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarının araştırılmasını getirmiştir.

Yazmadaki psikolojik araştırmalar 1970'in sonlarına doğru başlamıştır. Bu dönemde yazmanın bilişsel boyutu üzerine odaklanılmıştır. Daha sonra 1980'ler boyunca motivasyon araştırmalarına yoğunlaşmış ve 1980'in sonuna doğru yazma çalışmalarında motivasyonun etkisine bakılmaya başlanmıştır. 1980'lerde sosyal yapılandırmacı

yaklaşımında, yazma bilişsel bir yetenekten çok kültürel bir uygulama olarak görülmüştür. Bu dönemde yazma alanındaki araştırmacılar, geleneksel olarak ya yazarın bu hünerlerini meydana getiren becerilere ya da öğretmenlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini düzeltmek için kullandıkları öğretim uygulamalarına odaklanmaktadır. Öncelikle bu çabalar öğrencilerin yazılarındaki bilişsel süreçleri anlamayı amaçlamıştır; daha sonraları ise araştırmacılar, öğrencilerin bilişsel becerileri ve ilgisini çeken metinlerin, kendi yazma becerileriyle ilişkisini ele almış; ayrıca yazma tutumlarına odaklanmışlardır (Pajares, 2007). Yazma alanındaki bu çalışmalar araştırmacıları yazmanın psikolojik boyutuna yönlendirmiştir. Bu yüzden farklı metot ve teoriler, yazmanın motivasyonla bağlantısını ortaya çıkarmış ve araştırmalar, motivasyondaki birçok geleneksel çalışmaya göre çok farklı bir perspektif kazanmıştır. Bir tarafta yazma becerisi araştırmacıları diğer tarafta özyeterlik araştırmacıları, yazmanın sadece bilişsel ve üst bilişsel süreçleri değil aynı zamanda duyuşsal süreçleri de içeren karışık bir etkinlik olduğunu göstermiştir (Hidi ve Boscolo, 2006: 144-145).

Yazmanın hem bilişsel hem de duyuşsal boyutunun değerlendirilmesi yönündeki araştırmalar gerçekleştirildikçe elde edilen bilgiler biliş ve yazma arasındaki ilişkiyle ilgili olarak karmaşanın daha da artmasına neden olmuştur. Bazı araştırmacılar bu karmaşayı çözmek üzere yazmayı etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak için çok sayıda çalışma ortaya koymuşlardır. Bunun sonucunda araştırmacılar, yazmada öğrenci motivasyonunun temelini oluşturan “özyeterlik” kavramını ortaya çıkarmışlardır. Araştırmaların sonuçlarından elde edilen bulgular, öğrencilerin kendi yazma yetenekleri hakkındaki inançlarını ortaya koymaları için yol gösterici olmuştur. Sonuç olarak araştırmacıların bir kısmı öğrencilerin yazma hakkındaki özyeterlik inançları ve yazmayla ilişkili diğer motivasyon değişkenleri ile çeşitli yazma sonuçları arasındaki ilişkileri değerlendirmiştir (Pajares, 2007).

Bandura (1986), yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin, iyi yazamadığına inanan öğrencilerle karşılaştırıldığında bir yazılı anlatımda daha az kaygılı olduklarını ifade etmiştir. Hidi ve Boscolo (2006: 152) ise yazmanın zorluklarını tamamen üstlenebilen yazarların pozitif özyeterlik inancına sahip, yazma performansından memnun ve yeni yazma görevlerinde yer almada daha gönüllü olduklarını; zayıf yazarlarınsa düşük özyeterlik inancına sahip olabileceklerini ve yazmayla ilgili endişe ve kaygı hissedebileceklerini ifade ederler.

McCarthy, Meier ve Rinderer (1985) çalışmasında özyeterliği güçlü, endişe düzeyi düşük olan öğrencilerin yazılı anlatımlarının başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında bireyin yazma yeteneğinin gelişimi, yazılan ürünün kalitesiyle ilişkili bulunmuştur. Dolayısıyla yazma becerisi özellikle bireyin yazma özyeterlik algısıyla ilişkilidir ve bu becerinin gelişimini tespit etmek, öncelikle onun yazmaya karşı kendine ilişkin algısına yani yazma özyeterliği düzeyinin tespitine bağlıdır.

Hidi ve Boscolo (2006: 144-145), yazma motivasyonunu etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır: Yazmak için istekli olunması, konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmak, yazma konusunun karmaşık olmaması, yazıya yönelik geribildirimim hemen yapılması ve yazmayı gerçekleştirirken sürekli çaba gösterebilmek. Ayrıca Bruning ve Horn (2000), öğrencilerin yazmaya karşı pozitif inançlar beslemesinin, gerçek yazma amaçlarına ve bağlamlara teşvik edilmesinin, öğrencilere yazma için destekleyici bir bağlam sağlanması ve pozitif duygusal bir sınıf çevresi yaratılmasının öğrencinin yazmaya motive olmasını belirleyen koşullar olduğunu ifade ederler. McCarthy, Meier ve Rinderer, (1985) çalışmalarında güçlü özyeterlik ve düşük endişe düzeyine sahip öğrencilerin iyi yazılar yazabildiklerini ortaya çıkarmıştır.

Faigley ve arkadaşları (1985) yazmada tutum ve inançların anahtar bir rolü olduğunu ifade eder. Bu anahtar rol, bireylerin yazmak için öncelikle bu beceriye yönelik olumlu tutumlarının olması ve başarabileceklerine yönelik inançlarının tam olması anlamındadır. Pajares (2007), yazma becerisinde güveni eksik olan öğrencilerin, yazmanın gerekli olduğu görevlere muhtemelen daha az dâhil olduklarını ve zorlukla karşılaştıklarında daha hızlı vazgeçtiklerini bildirmiştir. Ayrıca böyle durumlarda öğretmen ve yetkili kişiler, beceriyi düzeltmeye devam etmeye ek olarak öğrencilerin olumsuz benlik inançlarını tanımlamaya çalışmalı ve bu inançlarını değiştirmek için görüşmeler yapmalıdır, diyerek çözüme yönelik öneri de sunmuştur.

Öğrenci, yazma süreci sonucunda ürettiği metinden beklentisinin ne olduğunu ve bu üretim için hangi adımlar gerektiğini bilebilir. Ancak öğrencinin istediği sonuca ulaşabilme inancı eksikse beklediği sonuca büyük oranda ulaşamayacaktır (McCarthy, Meier ve Rinderer, 1985). Bu nedenle özellikle yazma becerisinin oluşturulması ve geliştirilmesi için öncelikle öğrencinin kendisine ve üreteceği ürüne inancının tam olması, kendini bu konuda yeterli hissetmesi gerekir. Eğer inanç, davranışı güçlü bir şekilde etkilerse

özyeterlik teorisi öğrenci yazmaları için güçlü bir gösterge olabilir. Yazma yeteneği konusunda yetersizliği olduğunu ve bu beceriyi gerçekleştiremediğini düşünen bir öğrenci için yazma özyeterliği düzeyinin tespiti çok önemlidir. Bu tespit öğrencinin bu inancını düzeltmek ve beceriyi geliştirmesini sağlamak için dayanak olacaktır.

Özyeterlilik, davranışı başlatan, güdülenmeyi ve devamlılığı artırıcı (Bouffard Bouchard, 1990; Multon, Brown ve Lent, 1991) bir rol oynadığından öğrencilerin yazma becerilerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Yazma özyeterliğine sahip öğrenci yazmaya başlamadan başaracağına inanır ve yazılı anlatıma motivasyonu yüksek bir şekilde başladığından davranışı devam ettirmek onun için kolay olur.

2.3.2. Başarı Amaç Yönelimi Teorisi

Amaç, 1. ulaşmak istenilen sonuç, maksat, 2. gaye (TDK, 2009) şeklinde tanımlanırken; *amaç belirleme*, bir etkinliğe, bir eyleme ya da bir işe başlarken erişilmek istenilen, ilgili sürece bütünlük ve anlam kazandıran hedef şeklinde tanımlanır. Amaçlar, bireyin davranışları için yön belirler ve ilerlemelerinin tespiti için ölçme aracı olarak kullanılırlar. Bu nedenle özellikle eğitim faaliyetlerinde öğrenci motivasyonu ve başarısında amaç oluşturmanın etkisini tespit etmek için başarı amaç yönelimi teorisi ortaya çıkarılmıştır.

Başarı amaç yönelimi teorisi, 20. yüzyılın sonunda, ders süresince öğrenci motivasyonunun sağlanmasında önemli, teorik bir perspektif olarak ortaya çıkmış ve motivasyona öncülük eden bir yaklaşım olarak görülmüştür. Bu teorinin üzerinde durduğu temel yapı, öğrencinin bilgiyi almaya ne kadar motive olduğunu sayısal olarak belirlemekten çok onun okulda ve sınıfta başarılı olmasını sağlayan nedenlerin tespitidir (Kaplan ve Maehr, 2007, 141; Maehr ve Meeyer, 1997:376; Elliot ve McGregor, 2001).

Motivasyon araştırmalarının birçoğu başarı amaç yönelimleri ve akademik başarı sonuçları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Başarı amaç yönelimi, bireylerin becerilerini düzenlemeye veya başarılı olmak için oluşturdukları amaçları ortaya çıkarmaya yönelik inançları (Ames, 1992); öğrenmeyi neden istediklerine ilişkin algısı ve başarılı olmaya devam etmek için bireylerin amaçlarına odaklanmaları (Pintrich ve diğ., 1991; Kaplan ve Maehr 2007:142; Pintrich, 2000a) olarak ifade edilebilir. Başarı amaç

yönelimi, insanların başarılı olmak için oluşturdukları amaçların ne olduğuna odaklanmaktan çok, onların bu amaçları başarmak için niçin ve nasıl çalıştıklarını bildirir. Yani başarı amaç yönelimi, bireylerin başarıyı elde etmek için motive olmalarını sağlayan temel nedendir. Bu teori, başarılı olmayı sürdürmek için bireylerin amaçlarına odaklanır, diğer bir deyişle öğrencilerin görevlerinde başarı olmaları adına niçin o yolu izlediklerinin sebepleriyle ilgilenir (Kaplan ve Maehr 2007:142; Pintrich, 2000a).

Bu teori sosyal-bilişsel çerçevede ele alınmış ve öğrencilerin akademik hayatlarında başarıya ulaşmak için hangi amaçlara sahip olduğunu belirlemenin önemini ortaya koymaya çalışmıştır. Ames (1992:261), teorinin öğrencilerin öğrenme sürecinde neden motive oldukları üzerinde durduğunu ve öğrenme amaçlarını belirleyen inanç ve tutumların özellikleriyle ilgilendiğini; ayrıca bu teorinin öğrencilerin çeşitli aktiviteleri başarmak için farklı yaklaşım, müdahale ve tepki verme yollarının tespitini amaçladığını belirtmiştir. Bu teori öğrenenlerin okul içi etkinliklerinin, öğrenme oluşumlarının ve akademik görevleri gerçekleştirirken gösterdikleri performansın sebeplerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak oluşturulmuştur.

Başarı amaç yönelimi teorisi, aynı zamanda öğrencinin amaç belirlerken ne düşündüğü üzerinde durmaktadır. Nitekim *başarılı olma isteği veya başarısızlıktan kaçınma isteği insanları motive eder* (Middleton ve Midgley, 1997) ve başarılı olmak için belirlenen amaçlar da bireylerin sahip oldukları bilişsel yapıya ve yaşadıkları sosyal çevreye göre açıklanır. *Öğrencilerin, başarılı olmak için nasıl amaçlar oluşturması gerektiğini düşünmeye ihtiyaçları vardır* (Bogolin ve diğ., 2003:36). Bu nedenle bireylerin farklı türlerde amaçlar oluşturabildiklerini kabul etmek gerekmektedir. Bu kabul doğrultusunda *öğrencilerin başarı amaçları, akademik iş yapmaları sebebiyle akademik motivasyon alanında yoğun olarak çalışılmıştır* (Pajares, Britner ve Valiante, 2000).

Başarı amaç yönelimi teorisinde yer alan amaç türleri, yapı bakımından aynı şeyi ifade etmelerine rağmen literatürde farklı şekillerde adlandırılmıştır. Bu kuramın teorisyenleri iki tür amaç yöneliminden bahsetmişlerdir ve bu türler araştırmalarda yaygın olarak kullanılmıştır.

Bunlardan birincisi yetenek ve görevle ilgili becerilerin geliştirilmesine odaklanan ve çeşitli araştırmalarda; *öğrenme amaç yönelimi* (Jagacinski ve Duda, 2001), *öğrenme amaçları* (Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988; Elliott ve Dweck, 1988), *görev içerikli amaçlar* (Maehr ve Nicholls, 1980; Nicholls ve diğ., 1984) veya *uzmanlık amaçları* (Ames ve Archer, 1987, 1988) şeklinde adlandırılmıştır.

İkincisi, başkalarını referans olarak yeteneği göstermeye odaklanmış, yeteneği kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amacı olan ve araştırmalarda; *performans amaç yönelimi* (Jagacinski ve Duda, 2001), *performans amaçları* (Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988; Elliott ve Dweck, 1988; Ames ve Archer, 1987, 1988) *benlik içerikli amaç* (Maehr ve Nicholls, 1980; Nicholls, 1984) veya *yetenek amaçları* (Midgley ve diğ., 1998) olarak adlandırılmıştır.

Pintrich (1999) de üç genel amaç yönelimi üzerinde durmuştur. Bunlardan ilki kişisel düzenlemeler ve standartların kullanıldığı görev uzmanlığı ve öğrenme ile ilgilenen uzmanlık amaç yönelimidir. İkincisi, iyi bir derece elde etmeyi ve başkalarını memnun etmeyi içeren dış yönelimdir. Üçüncüsü, kişinin yeteneklerini ya da performansını diğerleriyle karşılaştırmasını ve onlardan daha iyisini yapmak için çaba göstermesini içeren yetenek yönelimidir. Bu adlandırmalar arasında öğrenme ve performans amaç yönelimi en yaygın (Pintrich ve diğ., 2003) kullanılanıdır ve araştırmada da bu adlandırmalar kullanılacaktır.

2.3.2.1. Öğrenme Amaç Yönelimi

Öğrenme amaç yönelimi (mastery goal orientation), bir öğrencinin öğrenme sürecinde konuya tam anlamıyla hâkim olmayı ve öğrenmeyi arzulamasıyla ilişkilidir. Öğrenme amaç yönelimli insanlar beceriyle öğrenmeyi eşit tutarlar, çabanın beceri edinmeyi artırdığına inanırlar ve kendi gelişimlerini belirleyebilmek için geçmiş performansıyla şimdikini karşılaştırma yoluna giderler (Schunk, 1996). Araştırmalar öğrenme amaç yönelimine sahip bireylerin öğrenmede başarı elde ettiğini tespit etmiştir (Pajares ve Cheong, 2003). Öğrenme amaç yönelimli öğrenciler öğrenme sürecinde konuya yönelik anlayış, duyarlılık veya beceri kazanmayı isteme eğilimindedir.

Becerilerini geliştirmeye odaklanan öğrenme amaç yönelimli öğrenciler için yeteneklerini geliştirmek önemlidir. Onlar çoğunlukla başarılı olmak için sıkı çalışmaya, sabırlı olmaya ve çaba sarfetmekten kaçınmamaya önem verirler. Öğrenme amaç yönelimine sahip öğrenenler çalışmak istedikleri görevleri tercih eder ve kendi beklentilerine uygun standartlar oluştururlar; ayrıca öğrenmede anlama, beceri geliştirme ve ilgili alanda uzmanlaşmaya odaklanırlar (Ames, 1992; Maehr ve Midgley, 1991; Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988; Kaplan ve Maehr, 2007).

Öğrenme amaç yönelimine sahip olan bireyler, bir görevi iç motivasyonu ile gerçekleştirir ve ortalama bir yetenek sergilemek yerine öğreneceği konuya hâkim olmaya çalışırlar. Öğrenme amacını benimseyen bireyler genellikle şu özellikleri gösterir:

- Uyumlu başarı davranışları geliştirme,
- Çaba harcama,
- Güç görevleri tercih etme,
- Göreve iç olarak motive olma,
- Performansı geliştirme ve destekleme,
- Başarısız olduğunda çalışmayı hemen bırakmayıp azimli olma (Lemyre ve diğ., 2002),
- Motivasyonu devam ettirme,
- Öğrenilen bilgilerin akılda tutulması,
- özyeterlik duygusu,
- Pozitif duygusallık,
- Genel iyi olma,
- Akranlarıyla iş birliği yapmaya gönüllü olmak (Kaplan ve Martin, 2007: 142).

DeneySEL çalışmalarda öğrenme amaç yönelimli bireylerin, görevi yerine getirirken sabırlı oldukları, onunla başa çıkmada pozitif tutuma sahip oldukları, problem çözme stratejilerini uygun şekilde kullandıkları ve görevde başarılı olmaya odaklandıkları ortaya çıkarılmıştır (Kaplan ve Martin, 2007:142). Dolayısıyla bu tür amaçlara sahip olmak, çabanın başarı getireceğine inanmakla ilgilidir. Böyle öğrenciler, yeni beceri geliştirme, görevi başarma ve belirlediği standartlara ulaşma eğilimi gösterirler. Öğrenme amaçları,

öğrenenleri özellikle başarısızlık sonrasında daha çok çalışma isteği oluşturmaya, öğrenmede daha etkili stratejiler kullanarak problem çözmeye ve öğrenmek için daha fazla zaman geçirmeyi istemeye teşvik eder (Potter, 1994).

Öğrenme amaç yöneliminde yeteneğin en iyi düzeyde geliştirilmesi amaçlandığından, bu türlü amaç yönelimi oluşturma öğrencinin aktif katılım sağlayabildiği, ilgisinin yüksek olduğu, işbirliği kadar bağımsız davranabilmeyi de destekleyen ve öğrenme için beklenti oluşturduğu sınıf ortamlarında sağlanır. Ayrıca böyle sınıflarda öğretmen karışık ve değişik görevler için destek sağlar, motivasyon için notu veya dışa özendiricileri kullanmaz (Kaplan ve Martin, 2007: 157).

Meece, Blumenfeld ve Hoyle (1988), öğrenme amaçlı öğrencilerin başarmak için materyallerle daha aktif bilişsel iletişimde bulunduğunu ve yeteneklerinin başarılı olmak için yeterli olduğunu düşünerek öğrenmeye motive olduklarını belirtir. Schunk ve Swartz (1993), öğrencinin öğrenmek için kendisine amaçlar belirlediğini ve süreç içinde geribildirim verildiğinde öğrenme amaçlarını artırmaya çalıştıklarını ifade eder.

Schunk ve Swartz (1993), öğrenme amaç yöneliminin motivasyonu ve öğrenmeyi artırdığına yönelik pek çok bulgu elde etmiştir.

2.3.2.2. Performans Amaç Yönelimi

Bireyin bir işi yapabilir görünmesi olarak düşünülen performans amaç yönelimi, öğrencinin sosyal karşılaştırmaya önem vermesi, çalışmalarını diğerlerini kendine örnek alarak, onlardan daha iyi yapmaya çalışarak gerçekleştirilmesi, daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtır (Jagacinski ve Strickland, 2000). Bu türlü amaç oluşturmuş bireyler kendi yetenek ve yeterliklerini başkalarının yeterlikleri ile karşılaştırır, bu karşılaştırmada da özellikle istedik değerlendirme yargılarını göz önüne alır (Jagacinski ve Duda, 2001; Middleton ve Midgley, 1997; Pajares, ve diğ., 2000: 406).

Performans yönelimli öğrenciler ayrıca diğer kişileri, yeteneklerinin etkisinde bırakmaya ve başkalarında kendilerinin düşük yetenekli olduğu yönünde bir izlenim oluşmasını engellemeye odaklıdırlar. Bunun yanında bu tür öğrenciler daha az çalışarak başarılı olabileceğini ya da daha iyi yapabileceğini diğerlerine göstermeye çalışmaktadırlar. Performans amaç yönelimli öğrenciler görev değişikliğinden, başarısızlık nedeniyle güçsüz görünmekten ve özellikle yeteneklerinin zayıf olduğunu biliyorlarsa normalin üzerinde çaba sarf etmekten kaçınırlar. Çünkü başarısız olmanın yeteneklerinin az olmasını doğrulayacağına inanırlar ve onlar için çalışmamak bir hazırlık, başarısız olma durumunda kendilerini korumak üzere kullanılacak bir açıklamadır. Performans yönelimli öğrenciler, özellikle düşük çaba göstermelerine rağmen elde ettikleri başarının ödüllendirilmesini isterler (Schunk, 1996; Kaplan ve Martin, 2007: 143).

Performans amaç yönelimli öğrenciler başkaları tarafından iyi değerlendirilmeye özen gösterir ve olumsuz yargılanmaktan kaçınırlar. Ayrıca onlar genellikle iç motivasyon oluşturamazlar. Hataları başarısızlık işareti olarak algılar ve başarısızlık durumunda devam ettikleri çalışmayı kolayca bırakırlar. Bu bireyler zor durumlarla yüzleşmekten kaçınır; yetenekli ve yeterli görünmeye özen gösterir, başarı elde etmek veya başarısızlıktan kaçınmak için çaba harcar ve diğer insanlarda böyle bir izlenim oluşturmaya çalışırlar (Greene ve Miller, 1996). Araştırmalar, performans amaçlarına sahip olmanın sosyal yaşamda uyumsuz davranışlara yol açabileceğini göstermiştir (Pajares ve Cheong, 2003). Performans amaç yönelimine sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıflar, akademik ilerlemenin çok yavaş olduğu, anlamlı öğrenmeden çok ezbere dayanan öğrenmenin sergilendiği ve öğrencilerin her türlü etkinliği not için yaptığı sınıflardır (Kaplan ve Martin, 2007: 158). Ayrıca bu tür öğrenciler evde ailelerinin memnuniyeti için veya okulda sınıfı baskı altına almak, kendini önemli hissetmek, utanma ve aptal gözükmekten kaçınmak için başarmayı isteyebilirler (Pajares, Britner ve Valiante, 2000).

Pintrich (2000b: 477), öğrenme amaçları ve performans amaçlarına sahip öğrencilerin özelliklerini bir tabloyla özetlemiştir:

Tablo 2

Başarı Amaç Yönelimi Türleri

	İstenen Amaç	Kaçınılan Amaç
Öğrenme Amaç Yönelimi	Konuyu derinlemesine öğrenmeyi, kendini geliştirmeyi, ilerleme kaydetmeyi ve belirlediği standartları aşmayı amaçlar.	Yanlış anlaşılma, konuyu tam olarak öğrenemeden; yanlış yapsa da doğru olanı görememekten, önceki öğrendikleriyle yanlış bağlantı kurmaktan kaçınır.
Performans Amaç Yönelimi	Sınıfın en iyisi olmayı, arkadaşlarıyla karşılaştırılınca hep sınıfta en iyi performansı gösteren, en yüksek notları alan kişi olmayı ve öğrenmeden çok başarılı görünmeyi amaçlar.	Kalitesiz olmaktan, diğerleriyle karşılaştırıldığında yetersiz gözükmekten; sınıfta en düşük performanslı olmaktan, sınıfın en kötü notlarını almaktan kaçınır.

Araştırmacılar genel olarak öğrencilerin, görev amaçlarına sahip olduklarında yeteneklerini geliştirmek için çaba gösterdiklerini; performans amaçlarına sahip olduklarında ise yeteneklerini göstermek için çalıştıklarını bildirirler. Ayrıca verimliliği düşük olan öğrencilerin daha düşük düzeyde amaçlar belirlediklerini, bunun tersine verimliliği yüksek olan öğrencilerin daha yüksek ve kendilerini daha ileri götürme potansiyeli olan amaçlar belirlediklerini ifade etmişlerdir.

Amabile'ye (1983) göre insanlar öğrenmek istediklerini kendi ilgi ve beklentilerine göre belirlerse bu görevi başarmakta iç motivasyon oluştururlar. Ancak eğer öğrenmeyi kendini geliştirme beklentisi olmadan sadece iyi not almak için yaparlarsa dış motivasyon oluştururlar. İç motivasyon öğrenme amaç yönelimi; dış motivasyon ise performans amaç yönelimini karşılamaktadır. *Öğrenme amaç yönelimli öğrenciler, başarılı olmaya performans yönelimli öğrencilerden daha uzun süreli teşvik olur ve bilişsel süreçlerde bilgi ilişkilendirmelerini daha başarılı oluştururlar* (Potter, 1994).

Middleton ve Midgley (1997), öğrenme amaçlarıyla performans amaçlarının ilişkisiz olduğunu belirtmiştir. Ona göre öğrenciler eş zamanlı olarak hem öğrenme hem de

performans amaçlarına sahip olabilir (Schraw ve diğ., 1995, Pintrich ve diğ., 1991). Örneğin, Pintrich ve arkadaşları (1991) üniversite öğrencilerinin bir ders için hem öğrenme hem de performans amaçlarına sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler bir derste öğrenmeyi sevdikleri için hem materyale hâkim olmak amacıyla (öğrenme amacı) çalışabilir hem de performanslarına ve alacakları notlara yönelik düşüncelere (performans amacı) sahip olabilir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm, çalışmada kullanılan modeli, araştırmanın evrenine ve örnekleme yönelik bilgileri; ayrıca çalışmada kullanılan verilerin toplanması ve çözümlenmesine yönelik açıklamaları içermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel (survey) yöntemlerden tarama yaklaşımı içinde yer alan ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005:77). Betimleme / survey olarak da adlandırılan bu modeller araştırmaların ilk aşamasını oluşturur; çünkü burada amaç araştırmaya konu olan olguları ve bu olgular arasındaki ilişkileri saptama, sınıflama ve kaydetmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:56). Betimsel araştırmalarda “Ne, nedir, ne ile ilgilidir, nelerden oluşmaktadır” gibi sorulara cevap aranır ve bu gibi incelemeler mevcut durumları, şartları ve özellikleri olduğu gibi ortaya koymaya çalışır. Büyüköztürk vd.’ne (2008: 22) göre eğitim alanında, sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde olası ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlamaya ve tahminlerde bulunmaya yönelik çalışmalar da yapılmaktadır. Bu yöntemde yer alan ilişkiisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005: 81).

Çalışma, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle yazma özyeterlik algıları ve başarı amaç yönelimlerinin ilişkisini belirlemeyi amaçladığından “ilişkiisel tarama modeli” deseninde yapılandırılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim 8. Sınıf öğrencileridir. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre araştırmanın yapıldığı 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim 8. sınıflarında toplam 70.356 öğrenci eğitim görmektedir. Araştırma evrenine giren bütün öğrencilerden veri toplamak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çeşitli kaynaklarda evreni temsil edebilecek örneklem büyüklüğüyle ilgili olarak (.05 örnekleme hatası için) 100.000'den 500.000'e kadar olan sayılardaki evrenlerde örneklem büyüklüğünün en az 384 olması gerektiği ifade edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2008: 96).

Sosyoekonomik faktörlerin öğrencilerin dil becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade eden çalışmaların (İmer, 1990; Avcıoğlu, 2000; Küçük, 2002; Bostancı, 2003; Taner ve Başal, 2005; Coşkun, 2005; Temur, 2006; Balcı, 2009, Zorbaz, 2010) çokluğu, evrenden alınacak örneklemde sosyoekonomik düzeylerin (SED) dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Araştırmanın farklı sosyoekonomik düzeylere göre planlanması, tabakalı örneklemenin tercih edilmesiyle mümkündür. Arıkan'a (2007: 153) göre *tabakalı örnekleme*; evrenin alt kümelerine ayrılarak, örneklerin bu gruplar içerisinde basit seçkisiz örnekleme ile seçilmesidir. Bu örneklemede her tabakadan belli bir sayıda örneklem çekilmesi, söz konusu tabakaların yeterince temsil edilmesini sağlamakta, dolayısıyla bulguların evreni temsil etme gücünü arttırmaktadır. Bu çerçevede araştırma; alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerdeki (Mamak, Yenimahalle, Çankaya İlçeleri) ilköğretim okullarının 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen; ayrıca araştırma kapsamındaki veri toplama araçlarını eksiksiz dolduran toplam 585 öğrenciyle yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda okullar ve araştırmaya dâhil edilen öğrenci sayıları sunulmuştur:

Tablo 3

Araştırma Örneklemini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları

SED	Okul Adı	Sınıf	Öğrenci Sayısı
Alt	Açıkalın İlköğretim Okulu	8	203
	Ali Şir Nevai İlköğretim Okulu		
	Mehmet Çekiç İlköğretim Okulu		
	Şehit Piyade Murat Eroğlu İlköğretim Okulu		
Orta	Atakent İlköğretim Okulu	8	190
	Hüseyin Güllüoğlu İlköğretim Okulu		
	Onuncu Yıl İlköğretim Okulu		
Üst	Gülen Muharrem Pakoğlu İlköğretim Okulu	8	192
	Ayten Şaban Diri İlköğretim Okulu		
	Rauf Orbay İlköğretim Okulu		
Toplam	10		585

Tablo 3'te belirtilen sayılardan yola çıkarak araştırmaya katılan öğrencilerin sayısının evreni temsil edebilecek yeterlikte olduğu söylenebilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler, Kişisel Bilgi Formu, Yazma Özyeterlik Ölçeği, Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği ve öğrencilerden alınan yazılı anlatımlar ile bunların değerlendirilmesinde kullanılan Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (rubric) yoluyla elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin sosyoekonomik durumları hakkında bilgi edinmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu (bkz. Ek 1) kullanılmıştır. Bu form oluşturulurken, Bacanlı (2004: 112) tarafından geliştirilen ve sosyoekonomik düzeylerle ilgili değişkenlerin yer aldığı ölçme aracından faydalanılmış; ayrıca alan kaynakçası taraması sonucunda yaratıcı yazmayla

ilişkisi olduğu düşünölen günlük tutma alışkanlığı, herhangi bir müzik aleti çalabilme durumu, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı, okul öncesi eğitim alma, evde internet bağlantısı bulunma durumu, eve hangi sıklıkla gazete alındığı, yazmaya başlamadan önce yazılacakları hayal etme, televizyon reklamlarını izleme durumu, önceki dönem Türkçe Dersi karne notu ve çocukluk döneminde oyun oynama durumu bilgilerinin de alınması gerekli görölmüştür.

3.3.2. Yazma Özyeterlik Ölçeği

Öğrencilerin yazma özyeterlikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla Yazma Özyeterlik Ölçeği (YÖYÖ) kullanılmıştır (bkz. Ek 2). Yazma özyeterlik ölçeği, özyeterlik çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Shell vd.'ne göre (1989) bu ölçekteki maddeler öğrencilerin dil bilgisi, dil kullanımı, yazılı anlatım ve bir temayı açıkça ifade etmek için bir paragraftaki cümleleri organize etme veya bir sayfalık bir metni doğru noktalama işaretleriyle yazma gibi gramer kurallarına uygun olan yazma becerilerini başarılı bir şekilde yapabilmek için yazma yeteneklerine olan güvenlerini tespit etmek üzere oluşturulmuştur. Pajares ve diğ. (2001) ise Shall vd.'nin oluşturduğu bu ölçekten 8 madde almış ve iki madde daha ekleyerek ölçeği 10 madde olarak yeniden düzenlemiştir. Ayrıca her bir beceri ve görev için özyeterliğini ölçmek üzere 0'dan 100'e herhangi bir rakam doldurarak öğrencilerin yazma özyeterliklerini değerlendirmeleri istemiştir. Pajares, Hartley ve Valiante (2001), çalışmalarında yazma becerisi özyeterliğinin 0-100 cevaplama şeklinin psikometrik olarak geleneksel özyeterlik likert tipli olandan daha güçlü olduğunu tespit etmiştir (Pajares, 2007).

Shell ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen "Okuma-Yazma Özyeterlik Ölçeği"nin 8 maddesi yazma özyeterliğine yöneliktir (Pajares ve Valiante, 1996:10). Bütün sınıflar için geliştirilen ve 364 öğrenciye uygulanan ölçeğin yazma bölümü 2 faktörlü bir yapı göstermektedir. 1. Faktör "yazma görevi: Çeşitli farklı görevler yazma"; 2. Faktör "yazma becerisi: Yazmayı içeren beceri bileşenleri"nden oluşmaktadır. 1. Faktör için α güvenilirlik kat sayısı ,69; 2. Faktör için α güvenilirlik kat sayısı ,76 olarak tespit edilmiştir. Pajares, Hartley ve Valiante (2001), bu ölçeği öğrencilerin sahip olduğu çeşitli yazılı

anlatım, dil bilgisi, kullanım ve teknik becerileri hakkındaki güvenlerini değerlendirmeleri için, yazma özyeterliklerini ortaya koyabilecekleri bir şekilde uyarlamışlardır. Listelenen beceriler araştırmanın yapıldığı okuldaki dil sanatları öğretmenleri tarafından ortaokul öğrencileri için uygun yazma becerileri olarak belirlenmiştir. Ölçek 10 maddeye çıkarılmıştır. 6–8. sınıf (11-14 yaş) öğrencisinden 497 kişiye uyguladıkları ölçek 2 faktörlü olup ilk 5 madde 2. Faktör'e dahilken ikinci 5 madde de 1. Faktör'e dahil olmuştur. 1. Faktör ileri yazılı anlatım becerilerini (paragraf yapılandırma, ana fikirle ilişkilendirme vb.); 2. Faktör dil bilgisi ve kullanım becerilerini (hece yanlışı yapmamak, noktalama işaretlerini doğru kullanmak vb.) içermektedir. Faktörler arası korelasyon ,65, 1. faktör için α güvenilirlik kat sayısı ,86; 2. faktör için α güvenilirlik kat sayısı ,90 olarak tespit edilmiştir; ayrıca ölçeğin α güvenilirlik kat sayısı ,90 olarak tespit edilmiştir.

Pajares ve arkadaşları ise Shall vd.'nin oluşturduğu bu ölçekten sekiz madde almış ve iki madde daha ekleyerek ölçeği 10 madde olarak yeniden düzenlemiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma özyeterliklerini her bir madde için 0'dan 100'e kadar herhangi bir rakamla doldurarak değerlendirmelerini istenmiştir. Pajares, Hartley ve Valiante (2001), çalışmalarında yazma becerisi özyeterliğinin 0-100 cevaplama şeklinin psikometrik olarak geleneksel likert tipli olandan daha güçlü olduğunu tespit etmiştir (Pajares, 2007). Araştırmada Pajares, Hartley ve Valiante'nin (2001) Shell ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen ölçeği genişlettikleri şekli kullanılmıştır. Ölçek Türkçeye uyarlanırken aşağıdaki işlemler takip edilmiştir.

Çeviri Çalışması

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacılardan Prof. Dr. Gio Valiante'den e-posta yoluyla izin alınmıştır (Ek 7). Daha sonra APA (1999) kriterleri doğrultusunda ilk olarak çeviri eşitliği ele alınmış ve bu eşitliğe kanıt sağlamak üzere ölçek, üç alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. En uygun çeviri için, üç İngiliz Dili Eğitimi uzmanı ve lisansüstü eğitimlerini Amerika Birleşik Devletlerinde tamamlamış iki alan uzmanından görüş alınmış ve çeviride gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra bu Türkçe çeviri İngilizceye tercüme edilmiş, üç İngiliz Dili Eğitimi uzmanından ölçeğin orijinal formu ile Türkçeden İngilizceye çevrilen

formu karşılaştırmaları istenmiş ve yapılan değerlendirmede iki formun da ifadelerinin aynı olduğu sonucuna varılmıştır.

Çeviri esnasında ölçeğin; 1, 5, 6, 7. ve 9. maddelerinde Türk Dili ve Türkçe dersine uygun özellikler yer almadığından aşağıdaki değişiklikler yapılmıştır:

- “Bir sayfalık bir öykü ya da yazılı anlatımdaki bütün sözcükleri doğru bir şekilde hecelerine ayırma.” maddesi “Bir sayfalık öykü ya da yazılı anlatımdaki bütün sözcükleri hece yanlışı yapmadan yazma.”
- “Tekilleri, çoğulları, fiil zamanlarını, ön ekleri ve son ekleri doğru bir şekilde kullanma.” maddesi “Kip ve zaman eklerini, kişi, hâl, çoğul, iyelik ve fiilimsi ekleri ile yapım eklerini doğru bir şekilde kullanma.”
- “İyi bir konu cümlesi veya ana fikre sahip güçlü bir paragraf yazmak.” maddesi “Bir konu ve ana fikir etrafında, etkili bir paragraf yazmak.”
- “Konu cümlesindeki fikirleri desteklemek için paragraflar oluşturmak.” maddesi “Konuyu desteklemek için yardımcı fikirleri barındıran paragraflar oluşturmak.”.
- “İyi bir giriş, gelişme ve sonucu olan; iyi sıralanmış ve tasarlanmış bir yazı yazmak.” maddesi “Düzenli bir giriş, gelişme ve sonucu olan; düşüncelerin iyi aşamalandırıldığı ve tasarlandığı bir yazı yazmak.” şeklinde değiştirilmiştir.

Ayrıca 3. maddede yer alan “yazılı bir kompozisyon” ifadesi “yazılı bir anlatım”; 4. maddede bulunan “iyi bir dil bilgisi” ifadesi de “ dil bilgisi kurallarına uygun” şeklinde değiştirilmiştir.

Türkçe çeviri süreci tamamlandıktan sonra, dil geçerliğini incelemek için testin her iki dili de çok iyi bilen en az 30 kişilik bir gruba uygulanması sağlanmıştır. Bu uygulama için hedef kitle ya da buna yakın bir yaş grubunda her iki dili de çok iyi bilen bireyleri bulmak güç olduğundan, uygulama her iki dili de çok iyi bilen üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü üçüncü sınıfta öğrenim gören toplam 30 öğrenciye bir ay arayla ölçeğin orijinal formu ve Türkçe formu uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4

Çeviri Geçerliği Sonuçları

	İngilizce form
Türkçe form	0,89*
N	30

*p<0,05

Yukarıda verilen tabloda da görüldüğü gibi bu uygulama sonunda her iki formdan elde edilen puanların birbiriyle ne derece tutarlı olduğunu belirlemek amacıyla korelasyon analizi uygulanmış ve iki formdan elde edilen puanlar arasında 0,89 düzeyinde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Analizler

Veri toplama işlemi bitirildikten sonra elde edilen veriler uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarda yapmak üzere düzenlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS-16 kullanılmıştır. Daha sonra ölçeğin geçerliğine ilişkin olarak;

- a-** Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak ve faktör yapısını incelemek için temel bileşenler faktör analizi uygulanmış ve burada madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan kriter faktör yük değeri 0,40 ve üzeri olarak alınmıştır. Ayrıca, özdeğeri 1'den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Kaiser, 1960; Tabachnick ve Fidell, 2001). Ölçeğin Pajares ve diğerleri tarafından tespit edilen iki faktörlü yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Model data uyum iyiliğine IFI, CFI, NFI, GFI, AGFI VE NNFI değerlerinin 0,90'dan büyük olup olmadığına bakılarak karar verilmiştir (Bentler ve Bonnet, 1980; Crocker, Luhtanen ve Cooper, 2003).
- b-** Ölçeği oluşturan maddelerin geçerliğine kanıt sağlayabilmek için madde puanları ve toplam ölçek puanları arasında korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Burada madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan kriter madde toplam test korelasyon değeri 0,30 ve üzeri olarak alınmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak ise;

- a- Ölçeğin maddelerinin birbiriyle ve toplam test puanlarıyla ne derece tutarlı sonuç ürettiğini (iç tutarlık) belirlemek amacıyla ölçeğe ve alt ölçeklere ait *Cronbach alfa* güvenilirlik katsayıları.
- b- Ölçekten elde edilen puanların değişen zaman ve koşullara rağmen ne derece tutarlı sonuçlar ürettiğini belirlemek amacıyla Test - Tekrar Test güvenilirlik katsayısı. Güvenirlik katsayılarının tatmin edici olduğuna ilişkin kesme değeri, 0,70 olarak alınmıştır (Nunally,1978; Kline, 1986; Rothbard ve Edwards, 2003).

Ölçeğin Geçerliği

Madde Analizi ve Ölçeğin Faktör Yapısının İncelenmesi

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla 318 öğrencinin ölçeğe verdiği tepkilerden elde edilen puanlara *varimax* rotasyon yöntemi kullanılarak temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizler yapılmadan önce verilerin bu analizlere uygunluğunu belirlemek üzere KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) değeri ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip bir evrenden gelip gelmediğini kontrol etmek için *Barlett Sphericity* testi yapılmış ve sonuçlar tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5

Yazma Özyeterlik Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Örneklem Yeterlilik Ölçümü		0,87
Bartlett Test of	Kay-Kare	1316,70
Sphericity	sd	45
	p	0,00*

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) değeri 0,87 olarak oldukça kabul edilebilir bir düzeyde bulunmuştur. Bu değer elde edilen verilerin faktör analizine çok uygun olduğunu göstermektedir. Birçok parametrik yöntemi kullanabilmek, ölçülen özelliğin evrende normal dağılıma sahip olmasına bağlıdır. *Barlett Sphericity* testi, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılacak istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen *chi-square* test istatistiğinin anlamlı çıkması, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda *Barlett* testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=1316,70$; $p<0.01$). *Varimax* rotasyon yöntemi kullanılarak yapılan temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda özdeğerleri 1'den büyük 2 faktör elde edilmiştir (özdeğerler sırasıyla: 4,80, 1,13,). Bu iki faktörün toplam varyansın yaklaşık % 60'ını açıkladığı gözlenmiştir (varyansı açıklama oranları sırasıyla: % 47,95, %11,25). Ölçek maddelerine ilişkin temel bileşenler faktör analizi sonucunda elde edilen yük değerleri ve madde test korelasyonları Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'e göre birinci bileşene ait maddelerin faktör yük değerleri 0,776 ile 0,658 arasında, madde-test korelasyonları ise 0,45 ile 0,68 arasında değişirken ikinci bileşene ait maddelerin faktör yük değerleri 0,714 ile 0,767 arasında, madde-test korelasyonları ise 0,58 ile 0,70 arasında değişmektedir. Bu bulgular ışığında her iki alt bileşene ait maddelerin geçerli olduğu ilgili alt bileşeni temsil ettiği diğer bir ifade ile ölçeğin maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü ve amaca hizmet ettiği söylenebilir.

Tablo 6

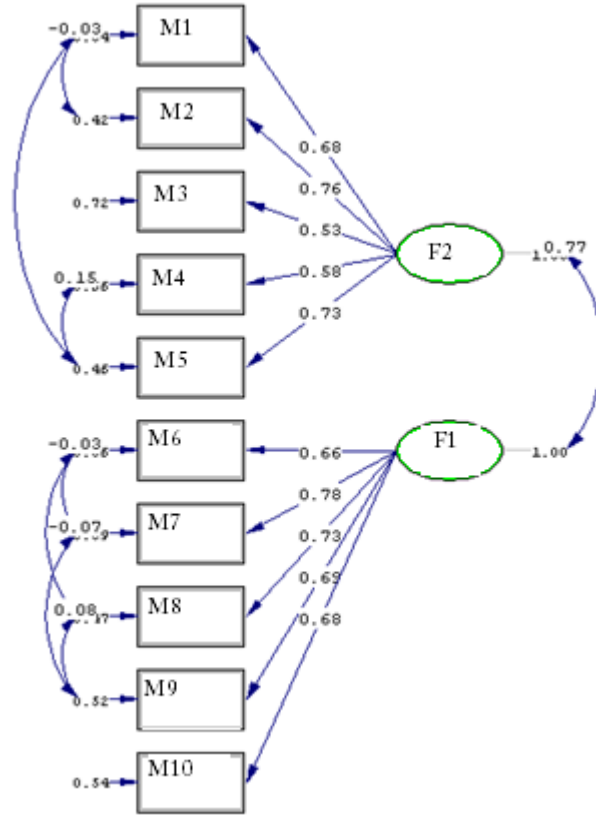
Yazma Özyeterlik Ölçeği Faktör Yükleri

Madde	Faktör Yüğü ve Madde Test Korelasyonu*	
	1.Faktör	2.Faktör
1. Bir sayfalık öykü ya da yazılı anlatımdaki bütün sözcükleri hece yanlış yapmadan yazma.	0,658 (0,62)	
2. Bir sayfalık öykü ya da yazılı anlatımda noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanma.	0,758 (0,68)	

3. Yazılı bir anlatımda bütün sözcük türlerini (isim, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç) doğru bir şekilde kullanma.	0,619 (0,45)	
4. Dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde basit cümleler yazma.	0,717 (0,53)	
5. Kip ve zaman eklerini, kişi, hâl, çoğul, iyelik ve fiilimsi ekleri ile yapım eklerini doğru bir şekilde kullanma.	0,776 (0,65)	
6. Bir konu ve ana fikir etrafında etkili bir paragraf yazma.		0,721(0,61)
7. Konuyu desteklemek için yardımcı fikirleri barındıran paragraflar oluşturma.		0,756(0,70)
8. Paragrafları uygun ifadelerle sonlandırma.		0,767(0,62)
9. Düzenli bir giriş, gelişme ve sonucu olan; düşüncelerin iyi aşamalandırıldığı ve tasarlandığı bir yazı yazma.		0,740(0,59)
10. Konudan uzaklaşmadan mesajları açık ve net bir biçimde aktarabilme		0,714(0,58)
Özdeğer	4,795	1,124
Toplam varyansı açıklama oranı (%)	47,95	11,25
Cr α güvenilirlik kat sayısı (alt ölçek)	0,80	0,84
Cr α güvenilirlik kat sayısı (tüm ölçek)		0,88
Test- tekrar test güvenilirlik katsayısı (alt ölçek)	0,95	0,95
Test- tekrar test güvenilirlik katsayısı (tüm ölçek)		0,99

* Madde-test korelasyonları parantez içinde verilmiştir.

Pajares ve diğ. (2001) tarafından iki faktörlü yapıya sahip olduğu belirtilen ölçeğin Türkçe formunun açıklayıcı faktör analizi sonucu orijinalinde olduğu gibi iki faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında ölçeğin faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunu gösteren Path diyagramı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Yazma Özyeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Diyagram incelendiğinde, her iki faktörü temsil eden madde puanlarının gizil değişkeni yordama düzeylerinin 0,53 ile 0,78 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca Modele ilişkin RMSA değeri 0,041 ($p < 0,01$) olarak bulunmuştur. Model data uyum indeksleri ise Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Model-Data Uyum İndeksleri

Model Data Uyum İndeks	Değer
Comparative Fit İndeks (CFI)	0,99
Incremental Fit İndeks (IFI)	0,99
Normed Fit İndeks (NFI)	0,98
Non Normed Fit İndeks (NNFI)	0,99
Goodnes of Fit (GFI)	0,98
Adjusted Goodnes of Fit İndeks (AGFI)	0,95

Şekil 1 ve Tablo 7’deki değerler incelendiğinde tüm model data uyum indeksleri kriter değer olarak alınan 0.90’ın üzerindedir. Buna göre yazma özyeterlik ölçeğinin Pajares ve diğerleri tarafından tespit edilen iki alt faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

3.3.3. Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği

Öğrencilerin başarı amaç yönelimlerinin tespiti için “Başarı Amaç Yönelim Ölçeği” kullanılmıştır (bkz. Ek 3). Ames ve Archer (1984) tarafından geliştirilen “Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği”nde 17 madde öğrenme yönelimi (1, 3, 6, 8, 10, 11, 16, 17, 19, 21, 23, 26, 27, 31, 32, 33), 16 madde ise performans yönelimi (2, 4, 5, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 24, 25, 28, 29, 30) olmak üzere 33 madde yer almaktadır. Maddelerde yer alan ifadeler öğrencilerin başarı ve performans yönelimlerini ortaya koymak üzere oluşturulmuş, katılımcıların maddelere yönelik verdikleri kararlara göre başarı amaç yönelim türleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Kararlar, her bir madde için “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5’li özyeterlikert olarak oranlandırılmıştır. Orijinalinde 174 öğrenciye uygulanan ve 2 faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin faktörlere göre α güvenilirlik kat sayısı şöyledir: 1. Faktör için α güvenilirlik kat sayısı ,89; 2. Faktör için α güvenilirlik kat sayısı ,89. Bu özelliklere sahip ölçek, Türkçeye uyarlanırken aşağıdaki işlemler takip edilmiştir.

Çeviri Çalışması

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacılardan Prof. Dr. Carole Ames'den e-posta yoluyla izin alınmıştır (Ek 8). Daha sonra APA (1999) kriterleri doğrultusunda ilk olarak çeviri eşitliği ele alınmış ve bu eşitliğe kanıt sağlamak üzere ölçek, üç alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. En uygun çeviri için, üç İngiliz Dili Eğitimi uzmanı ve lisansüstü eğitimlerini Amerika Birleşik Devletlerinde tamamlamış iki alan uzmanından görüş alınmış ve çeviride gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra bu Türkçe çeviri İngilizceye tercüme edilmiş, üç İngiliz Dili Eğitimi uzmanından ölçeğin orijinal formu ile Türkçeden İngilizceye çevrilen formu karşılaştırmaları istenmiş ve yapılan değerlendirmede iki formun da ifadelerinin aynı olduğu sonucuna varılmıştır.

Ölçeğin yönerge kısmında ve bazı maddelerinde Türk Dili ve Türkçe dersine uygun özellikler yer almadığından aşağıdaki değişiklikler yapılmıştır:

- “Kolej ve lisede olduğun İngilizce sınıfına dön ve düşün. Genel olarak aşağıdaki durumlarda kendini ne düzeyde memnun hissederdin?” yönergesi “Okulda aldığınız Türkçe derslerini gözünüzün önüne getirin. Genel olarak kendinizi ne zaman en başarılı hissettiniz?”
- “Kolejde ve lisede aldığınız İngilizce derslerini gözünüzün önüne getirin. Genel olarak kendinizi ne zaman tatmin olmuş hissettiniz?” yönergesi “Okulda aldığınız Türkçe derslerini gözünüzün önüne getirin. Genel olarak kendinizi ne kadar memnun olmuş hissettiniz?”
- “Ödevi kolay bulduğumda” maddesi “Yapılacak işi kolay bulduğumda”
- “Yaptıklarımın ne kadar iyi olduğunu değerlendiremediğim zaman endişeli olurum.” maddesi “Yaptıklarımın ne kadar iyi olduğunu bilmediğim zaman endişeli olurum.”
- “Bir şeyi ilk kez anladığınızdan dolayı” maddesi “Bir şeyi ilk anlatıldığında anladığım için”
- “Sınıftaki yerinizi daha iyi hâle getirdiğiniz zaman” maddesi “Sınıftaki konumumu daha iyi duruma getirdiğim için.” şeklinde değiştirilmiştir.

Türkçe çeviri süreci tamamlandıktan sonra, dil geçerliğini incelemek için testin her iki dili de çok iyi bilen en az 30 kişilik bir gruba uygulanması sağlanmıştır. Bu uygulama için hedef kitle ya da buna yakın bir yaş grubunda her iki dili de çok iyi bilen bireyleri bulmak güç olduğundan, uygulama her iki dili de çok iyi bilen üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü üçüncü sınıfta öğrenim gören toplam 30 öğrenciye bir ay arayla ölçeğin orijinal formu ve Türkçe formu uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki çeviri geçerliği sonuçları yer almaktadır:

Tablo 8

Çeviri Geçerliği Sonuçları

	<i>İngilizce form</i>
Türkçe form	0,90*
N	30

*p<0,05

Yukarıda verilen Tablo 8’de de görüldüğü gibi bu uygulama sonunda her iki formdan elde edilen puanların birbiriyle ne derece tutarlı olduğunu belirlemek amacıyla korelasyon analizi uygulanmış ve iki formdan elde edilen puanlar arasında 0,90 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Analizler

Veri toplama işlemi bitirildikten sonra elde edilen veriler uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarda yapmak üzere düzenlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS-16 kullanılmıştır. Daha sonra ölçeğin geçerliğine ilişkin olarak;

- a) Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak ve faktör yapısını incelemek için temel bileşenler faktör analizi uygulanmış ve burada madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan kriter faktör yük değeri 0,40

ve üzeri olarak alınmıştır. Ayrıca, özdeğeri 1'den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Kaiser, 1960; Tabachnick ve Fidell,2001). Ayrıca ölçeğin Pajares ve diğerleri tarafından tespit edilen iki faktörlü yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Model data uyum iyiliğine IFI, CFI, NFI, GFI, AGFI VE NNFI değerlerinin 0,90'dan büyük olup olmadığına bakılarak karar verilmiştir (Bentler ve Bonnet, 1980; Crocker, Luhtanen ve Cooper, 2003).

- b)** Ölçeği oluşturan maddelerin geçerliğine kanıt sağlayabilmek için madde puanları ve toplam ölçek puanları arasında korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Burada madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan kriter madde toplam test korelasyon değeri 0,30 ve üzeri olarak alınmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak ise;

- a)** Ölçeğin maddelerinin birbiriyle ve toplam test puanlarıyla ne derece tutarlı sonuç ürettiğini (iç tutarlık) belirlemek amacıyla ölçeğe ve alt ölçeklere ait *Cronbach alfa* güvenilirlik katsayıları.
- b)** Ölçekten elde edilen puanların değişen zaman ve koşullara rağmen ne derece tutarlı sonuçlar ürettiğini belirlemek amacıyla Test - Tekrar Test güvenilirlik katsayısı. Güvenirlik katsayılarının tatmin edici olduğuna ilişkin kesme değeri, 0,70 olarak alınmıştır (Nunally,1978; Kline, 1986; Rothbard ve Edwards, 2003).

Ölçeğin Geçerliği

Madde Analizi ve Ölçeğin Faktör Yapısının İncelenmesi

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla 318 öğrencinin ölçeğe verdiği tepkilerden elde edilen puanlara *varimax* rotasyon yöntemi kullanılarak temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizler yapılmadan önce verilerin bu analizlere uygunluğunu belirlemek üzere KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) değeri ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip bir evrenden gelip gelmediğini kontrol etmek için *Barlett Sphericity* testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 9

Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Örneklem Yeterlilik Ölçümü		0,90
Bartlett Test of	Kay-Kare	3,401
Sphericity	sd	496
	p	0,00*

*p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde, *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) değeri 0,90 olarak kabul edilebilir bir düzeyde bulunmuştur. Bu değer elde edilen verilerin faktör analizine çok uygun olduğunu göstermektedir. Birçok parametrik yöntemi kullanabilmek, ölçülen özelliğin evrende normal dağılıma sahip olmasına bağlıdır. *Barlett Sphericity* testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılacak istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen *chi-square* test istatistiğinin anlamlı çıkması, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda *Barlett* testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=3,401$; p<0.01). *Varimax* rotasyon yöntemi kullanılarak yapılan temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda özdeğerleri 1'den büyük 2 faktör elde edilmiştir (özdeğerler sırasıyla: 4,68, 1,14). Bu iki faktörün toplam varyansın yaklaşık % 50'sini açıkladığı gözlenmiştir (varyansı açıklama oranları sırasıyla: %40,0, %10,00). Ölçek maddelerine ilişkin temel bileşenler faktör analizi sonucunda elde edilen yük değerleri ve madde test korelasyonları Tablo 10'da sunulmuştur. Tablo 3'e göre birinci bileşene ait maddelerin faktör yük değerleri 0,694 ile 0,483 arasında, madde-test korelasyonları ise 0,30 ile 0,61 arasında değişirken ikinci bileşene ait maddelerin faktör yük değerleri 0,354 ile 0,727 arasında, madde-test korelasyonları ise 0,37 ile 0,63 arasında değişmektedir. Bu bulgular ışığında her iki alt bileşene ait maddelerin geçerli olduğu, ilgili alt bileşeni temsil ettiği, diğer bir ifade

ile ölçeğin maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü ve amaca hizmet ettiği söylenebilir.

Tablo 10

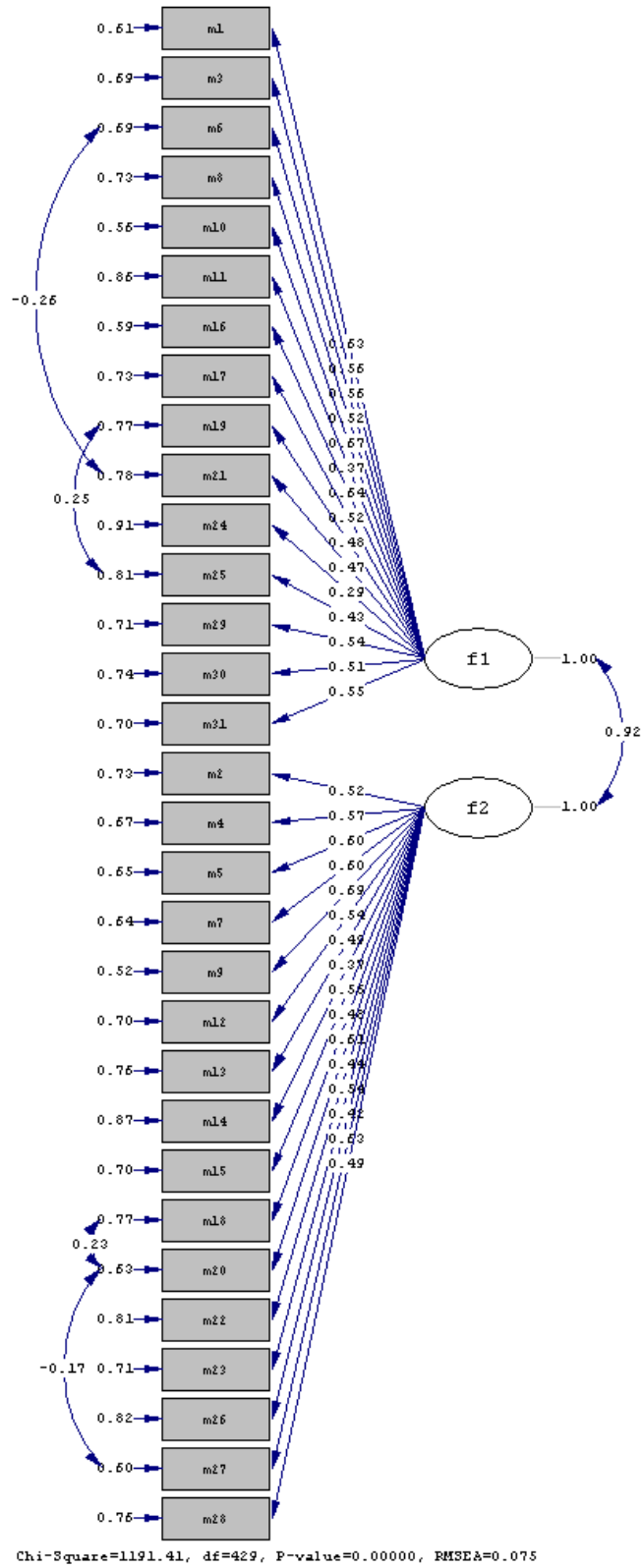
Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği Faktör Yükleri

Madde	Faktör Yükü ve Madde Test Korelasyonu*	
	1.Faktör	2.Faktör
1.İnsanlara herhangi bir konuda iyi olduğumu gösterdiğimde	,576(,57)	
3.Diğer öğrencilerden daha yüksek notlar aldığım zaman	,637(,46)	
6.İnsanlara zeki olduğumu gösterdiğim zaman.	,694(,49)	
8.Öğretmenin sorusunu yanıtlayabilen tek kişi olduğum zaman	,644(,51)	
10.Sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi olduğumda	,688(,58)	
11.Yapılacak işi kolay bulduğumda	,488(,32)	
16.En yüksek notlardan birini aldığım zaman	,680(,61)	
17.Çok sıkı çalışmaya gerek duymadan iyi bir şeyler yaptığımda	,546(,47)	
19.Sınıftaki en iyi öğrenci olmalıyım	,561(,48)	
21.Not ortalamamı yakından takip ederim	,646(,47)	
23.Kazanmak benim için önemlidir	,438(,30)	
26.Yaptıklarımın ne kadar iyi olduğunu bilmediğim zaman endişeli olurum	,614(,43)	
27.Başkalarının yapamadığı bir şeyi başardığım için	,395(,60)	
31.Övgü veya saygınlık kazandığım için	,506(,49)	
32.Bir şey kazandığım için	,521(,50)	
33.Sınıftaki konumumu daha iyi duruma getirdiğim için	,520(,48)	
2.Ders beni düşünmeye teşvik ettiği zaman.		,489(,49)
4.İlgi çekici bir şeyler öğrendiğim zaman		,475(,50)
5.İyi çalışarak zor bir sorunu çözdüğüm zaman.		,562(,50)
7.Öğrendiğim şey bende daha fazla öğrenme isteği uyandırdığı zama		,436(,55)
9.Yeni bir şeyler öğrendiğimde		,484(,63)
12.İlgi çekici bir şeyler okuduğumda		,386(,46)
13.Sıkı çalıştığımda		,398(,51)
14.Beni zorlayan bir proje üzerinde çalıştığımda		,400(,38)
15.Çalışmalarımda gelişme kaydettiğimi görünce		,591(,54)

18.Konu ne kadar zorlayıcı olursa, o kadar sıkı çalışırım	,751	(,48)
20.Her zaman işleri yapış tarzımı geliştirecek yollar düşünürüm	,716	(,58)
22.Becerilerimi geliştirmek için çok çalışırım	,494	(,37)
24.Sadece iyi bir iş başarmak için uzun zaman harcarım	,727	(,37)
25.Kendimle yarışmayı severim	,483	(,47)
28.Bir macera ya da yenilik denediğim için	,507	(,44)
29.Bir şeyi ilk anlatıldığında anladığım için	,499	(,50)
30.Yaptığım işe kendimi tamamen verdiğim için	,354	(,54)
Özdeğer	4,675	1,136
Toplam varyansı açıklama oranı (%)	40,00	10,00
Cr α güvenilirlik kat sayısı (alt ölçek)	0,80	0,84
Cr α güvenilirlik kat sayısı (tüm ölçek)		0,91
Test- tekrar test güvenilirlik katsayısı (alt ölçek)	0.89	0.89
Test- tekrar test güvenilirlik katsayısı (tüm ölçek)		0.90

* Madde-test korelasyonları parantez içinde verilmiştir.

Archer ve Ames (1984) tarafından iki faktörlü yapıya sahip olduğu belirtilen ölçeğin Türkçe formunun açıklayıcı faktör analizi sonucu orijinalinde olduğu gibi iki faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında ölçeğin faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunu gösteren Path diyagramı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Diyagramı

Diyagram incelendiğinde, her iki faktörü temsil eden madde puanlarının gizil değişkeni yordama düzeylerinin 0,29 ile 0,69 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca Modele ilişkin RMSA değeri 0,075; $p < 0,01$ olarak bulunmuştur. Model-Data uyum indeksleri ise Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Model-Data Uyum İndeksleri

Model Data Uyum İndeksi	Değer
Comparative Fit İndeks (CFI)	0.95
Incremental Fit İndeks (IFI)	0.95
Normed Fit İndeks (NFI)	0.93
Non Normed Fit İndeks (NNFI)	0.94
Goodnes of Fit (GFI)	0.79
Adjusted Goodnes of Fit İndeks (AGFI)	0.74

Diyagram ve Tablo 11’deki değerler incelendiğinde başarı amaç yönelimi ölçeğinin Archer ve Ames tarafından tespit edilen iki faktörlü yapıya sahip olduğu; ayrıca bu şekliyle Türk kültür yapısına uygun olduğundan Türkiye’de kullanılabilir olduğu söylenebilir.

3.3.4. Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)

Uygulama esnasında aynı öğrencilere üç ay arayla iki yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. İlk yazılı anlatım çalışmasında öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılıklarını sınırlamamak ve onların iç dünyalarını, hayallerini, duygularını ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerini (Erden,2009:6; Özbek, 1993:127; Özden, 1999: 143; Temizkan, 2010:638) sağlamak için “kendi seçeceğiniz bir konuda herhangi bir yazılı anlatım çalışması yapınız” denilerek serbest yazma çalışması yaptırılmıştır. İkinci yazılı anlatım uygulamasında ise yaratıcı yazma alan kaynakçası taranarak öğrencilere yaratıcılıklarını

ortaya koyabilecekleri “*Yazılı Anlatım Konuları*” verilmiştir. Yazılı anlatım konular belirlenirken öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini rahatlıkla yansıtabilmeleri için onlara 3’ü konusu belirlenmiş ve 1’i anahtar sözcükler, 2’si giriş cümlesi verilerek tamamlanması istenen öykü çalışmasına yönelik olmak üzere toplam altı seçenekli yazılı anlatım konuları sunulmuştur (bkz. Ek 5). Öğrencilerden bu konulardan herhangi birini seçerek yazılı anlatım çalışması yapmaları istenmiştir.

Öğrencilerden alınan bu yazılı anlatımlar Öztürk (2007) tarafından geliştirilen “*Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (rubric)*” kullanılarak değerlendirilmiştir. Öncelikle ölçeği geliştiren Yrd. Doç. Dr. Ergün Öztürk’ten ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için e-posta yoluyla izin alınmıştır (Ek 9). Bu yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarının (rubric) geliştirilmesi sırasında *E.P Torrance (1986, 1990), Stenberg (1995, 1998) ve Soh’un (1997) yazılı anlatım uygulamalarında kullandıkları yaratıcı dil puan ölçeği - İskoç 5-14 Ulusal Program Tüzüğü ve Ana Hatları ile literatürde bulunan yaratıcı yazma ölçeklerini incelemiştir. Bu ölçeklerde yer alan maddelere uygun olarak maddeler çıkarılarak elde edilen ölçek, uzman görüşüne sunulmuştur ve çalışmada kullanılan yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) ortaya çıkarılmıştır. Bu Rubric sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla Orijinallik, Düşüncelerin Akıcılığı, Düşüncelerin Esnekliği, Kelime Zenginliği, Cümle Yapısı, Organizasyon, Üslup ve Gramerin Doğruluğu boyutlarından oluşmaktadır. Bu Rubric’te her alt boyut bir puandan beş puana kadar alınabilir. Bir öğrenci Rubric’ten 8 ile 40 arasında puan alabilmektedir (Öztürk, 2007:71).*

3.4. Verilerin Analizi

1. Kişisel Bilgi Formu, Yazma Özyeterliliği Ölçeği ve Başarı Amaç Yönelimi Ölçeğinden elde edilen verilerin analizi SPSS (16,0) paket programı ile yapılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu yoluyla alınan; cinsiyet, baba ve annenin öğrenim durumu, baba ve anne mesleği, evde internet bağlantısı olup olmadığı, eve gazete alınma sıklığı, okul öncesi eğitim alma, günlük tutup tutmama, herhangi bir müzik aleti çalma durumu,

Sinema ve tiyatroya gitme sıklığı, yazmaya başlamadan önce yazılacakları hayal edip etmeme, çocukluk döneminde yeterince oyun oynayıp oynamama, televizyonda yer alan reklamları izleme durumu, önceki dönem Türkçe dersi karne notu gibi bilgiler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına SPSS (16,0) girilmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak incelenmiştir.

2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla; öğrencilerden biri serbest konulu ve diğeri Ek 5'te yer alan yazılı anlatım konularından herhangi birine yönelik olarak yazılmış iki yazılı anlatım çalışması alınmıştır. Bunlar değerlendirilirken hem serbest yazma hem de konulu yazılı anlatım çalışması verileri biri Türkçe öğretmeni olan üç ayrı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş, ardından dördüncü alan uzmanı da elde edilen üç ayrı notu yazılı anlatımlarla karşılaştırarak uygun notu tespit etmiştir. Serbest yazmada üç alan uzmanının değerlendirmeleri % 89 tutarlı bulunurken konulu yazılı anlatım çalışmasında % 85 tutarlı oldukları belirlenmiştir.

3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan Yazma Özyeterliği Ölçeği'nden elde edilen veriler SPSS (16.0) paket programına girilirken öğrencilerin her bir maddeye yönelik kendilerine 100 tam puan üzerinden verdikleri puanlar toplanmış ve öğrencinin kendini yazma özyeterlik bakımından değerlendirdiği bir ortalama not elde edilmiştir. Bu puanlama sonucuna göre en düşük puan alan, yazma özyeterliği en düşük olan birey 0; en yüksek puan alan, yazma özyeterliği en yüksek olan birey de 1000 tam puan olacaktır. Ölçekten alınan puanlar azaldıkça yazma özyeterliği algısının da düşük olduğu söylenebilir.

4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin başarı amaç yönelimi türlerini belirlemek amacıyla kullanılan Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği'yle elde edilen veriler bilgisayara girilirken; performans amaçlarını karşılayan (1, 3, 6, 8, 10, 11, 16, 17, 19, 21,23, 26, 27, 31, 32, 33) maddeler ve öğrenme amaçlarına yönelik olan (2, 4, 5, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 24, 25, 28, 29, 30) maddeler puanlanırken “tamamen katılıyorum” ifadesi 5 puan, “katılıyorum” 4, “kararsızım” 3, “katılmıyorum” 2 ve “kesinlikle katılmıyorum” ifadesi 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Bu puanlama sonucunda performans amacına yönelimi en

yüksek olan öğrenci 80; en düşük olan 16; öğrenme amaç yönelimi en yüksek olan öğrenci 85; en düşük olan 17 puan almıştır. Bu durumda her bir yönelim için ölçekten alınan puanlar arttıkça o yönde amaç oluşturma da artmaktadır denilebilir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine yönelik betimsel bilgileri yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ve yazma özyeterlik algıları ile cinsiyet, evde internet bağlantısı olup olmama, okul öncesi eğitim alma durumu, herhangi bir müzik aleti çalma durumu, yazmaya başlamadan önce yazılacakları hayal edip etmeme durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek için bağımsız gruplar t testi; yaratıcı yazma becerileri ve yazma özyeterlik algılarının baba ve annenin öğrenim durumu, baba ve annenin mesleği, eve gazete alınma sıklığı, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı, önceki dönem Türkçe dersi karne notuna göre değişip değişmediğini ortaya koymak üzere bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda farklılığın belirlendiği durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Dunette C ve LSD testi uygulanmıştır.

Analiz yapmadan önce grupların normal dağılım gösterme özellikleri tespit edilmiştir. T-testi için Levene Testi, ANOVA için normallik testi uygulanarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Bu uygulama sonucunda anlamlı farklılık belirlendiğinde; varyans analizi yerine parametresiz bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH), t testinin yerine de Mann Whitney U (MWU) uygulanmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması hâlinde ise grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2003). Ayrıca öğrencilerin yaratıcı yazma, serbest yazma, konulu yazılı anlatım çalışması yapma becerileri ile yazma özyeterlik algıları, performans amaç yönelimleri ve öğrenme amaç yönelimleri; öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile ileri yazılı anlatım becerileri özyeterlik algıları, dil bilgisi ve kullanım becerileri özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre demografik bilgilerine yer verilmiştir. Alan kaynakçası taramaları sonucunda bu değişkenlerin yaratıcı yazma, yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yöneliminde etkili olduğu yönündeki tespitler demografik özelliklerin cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre verilmesinde etkili olmuştur. Ardından araştırma alt problemleri doğrultusunda sırasıyla öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ve yazma özyeterlik algılarının 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, herhangi bir müzik aleti çalma durumu, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı, yazmaya başlamadan önce yazılacakları hayal edip etmeme, önceki dönem Türkçe dersi karne notu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği; ayrıca yaratıcı yazma ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türü (öğrenme-performans); yazma özyeterlik algısı ile başarı amaç yönelimi türü (öğrenme-performans) ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

4.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre SED dağılımlarını gösteren bilgiler yer almaktadır.

Tablo 12

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Cinsiyet Dağılımı

			Erkek	Kız	Toplam
SED	Alt	N	112	108	220
		%	36,5	38,8	37,6
	Orta	N	100	79	179
		%	32,6	28,4	30,6
	Üst	N	95	91	186
		%	30,9	32,7	31,8
Toplam	N	307	278	585	
	%	52,5	47,5	100,0	

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin SED değişkenine göre dağılımı şöyledir: Alt SED’de yer alan kız öğrenciler % 38,8, erkekler ise % 36,5 oranındadır. Orta SED değişkeninde ise erkeklerin oranı % 32,6; kızların oranı ise % 28,4’dır. Üst SED’de kızlar % 32,7, erkekler ise % 30,9 oranında katılım göstermiştir. Toplamda ise çalışmaya katılan öğrencilerin % 52,5’i erkek, % 47,5’i ise kızdır ve sosyoekonomik düzey ile cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin katılım oranları birbirine çok yakındır.

4.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin betimsel istatistikî bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 13

Yaratıcı Yazma Puanlarının Betimsel İstatistikî Bulguları

	N	ranj	Min	Max	\bar{X}	ss	Varyans
Serbest Yazılı anlatım	585	29,00	8,00	37,00	16,8	5,55	30,872
Konulu Yazılı anlatım	585	27,00	8,00	35,00	16,1	6,0	36,267
Yaratıcı Yazma Toplam Puan	585	25,50	8,00	33,50	16,4	5,21	27,194

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin serbest konulu yazılı anlatımdan aldıkları puanların ortalaması 16,8; belirlenmiş konulardan tercih ettiği herhangi birine yönelik oluşturdukları yazılı anlatım çalışmasından aldıkları puanların ortalaması 16,1 ve iki ayrı yazılı anlatımdan aldıkları toplam yaratıcı yazma puanlarının ortalaması 16,4'tür. Yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarından (rubric) alınabilecek en yüksek puanın 40 olduğunu düşünülürken öğrencilerin yazı yazarken konunun serbest bırakıldığı durumlarda daha yaratıcı yazılar oluşturdukları, bunun yanında yazılı anlatım konuları hazır olarak sunulduğunda yaratıcılıklarının biraz daha sınırlandırıldığı ve genel değerlendirmede orta düzeyde yaratıcı yazma becerisine sahip oldukları söylenebilir. Nitekim genel toplamda alınan notlara bakıldığında en düşük puanın 8, en yüksek puanın 33,50 ve en düşük ve en yüksek puan arasındaki farkın 25,50 olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre farklı sosyoekonomik düzeylerden belirlenen 585 katılımcının yaratıcı yazma becerisine sahip olma düzeylerinin hemen hemen "orta düzey" olduğunu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen yazılı anlatım çalışmalarına göre öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeyleri sekiz alt boyuta sahip olan yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) ile değerlendirilmiştir. Bu boyutlar: Fikirlerin Orijinallığı, Düşüncelerin Akıcılığı, Düşüncelerin Esnekliği, Kelime Zenginliği, Cümle Yapısı, Organizasyon, Yazı Tarzı, Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluk şeklindedir. Bu kısımda bu alt

boyutlarda en yüksek (5) ve en düşük (1) puanları alan yazılı anlatımlardan birer örnek verilmiştir.

Aşağıda “Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluk” alt boyutunda tam puan alan bir çalışma yer almaktadır.

Aşağıdaki konulardan herhangi biri hakkında bir kompozisyon yazınız. Seçtiğiniz konuya (X) işareti koyunuz.

- Sizden bir şey icat etmeniz istense ne için ve nasıl bir şey icat ederdiniz?
- Olağanüstü güçleri olan, görünmeyen birisi olsaydınız neler yapardınız?
- Kendinizi herhangi bir eşya veya bir hayvanın yerine koyarak (empati yani) onun başından geçebilecek olayları anlatan bir kompozisyon yazınız.
- İçinde “ihtiyar bir adam”, “simit”, “şişe” ve “yaprak” sözcüklerinin kullanıldığı bir kompozisyon yazınız.

Aşağıda verilen giriş cümlelerinden herhangi birini kullanarak bir öykü oluşturunuz.

- “Mektup bitmişti. O şimdi doğru olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu.”
- “Işık, pencere ve dışarıdaki lambadan havuza yansıyor. Ağaçlar karanlık ve sessiz duruyor, bekçi evin çevresinde bakınıyordu”

LALELİ BAHÇE

Işık, pencere ve dışarıdaki lambadan havuza yansıyor. Ağaçlar karanlık ve sessiz duruyor, bekçi evin çevresine bakınıyordu. Kuşların bir arada mutluluk istemiş gibi bakışlarına isliyordu. Bu hayatı yaşayan sanki o değildi. Döner birinde kendine ait olmayan bir konin dolaştığı düşünülmesine kapılmıştı son günlerde hüznü ve mutsuzlukların onun hayatının anlamı almıştı adeta ...

Giden babasının arkasından ağlayan çocuklar gibi belliyordu umutlarını ve hayallerini. Sanki herkes sırtını dönmüştü ona, ağaçlar bile küsmüştü. Güneş eski parlaklığıyla bakınıyordu ona ... Artık ne para ne hediyeler yüzünde gerçek bir tebessüm oluşturabiliyordu. Tek istediği yalnızlıktan kurtulmaktı. Lale eskiden onu mutlu eden şeyleri belliyordu. Ailemini ve arkadaşlarını kaybetmeden önce belki, parası yoktu ama mutluydu. Sonunda cesaretini toplayıp Serhat'ı aradı. Telefonu kulağına götürmeye aklınızdı önce sonra bütün masumluğuyla;

Yazılı anlatımda gerek noktalama işaretlerinin kullanımı (nokta, kesme işareti ve üç nokta, olması gerektiği gibi; ayrıca virgül ve noktalı virgül gereken yerlerde kullanılmıştır) gerek imla kurallarına uygunluk (cümlelerin ilk harfi büyük yazılmış, genellikle bu sınıf

düzeyinde “herkez” şeklinde yazılan sözcük “herkes” olarak doğru imlayla yazılmış, “ne ne” bağlacı yerinde kullanılmıştır) gerekse de yazılı anlatım unsurları (konu, plan, sözcük seçimi, paragraf, başlık, cümle bakımından uygundur) açısından düzeye uygunluk söz konusudur. Yazıda gramer hataları en az seviyededir. Yazılı anlatım çalışması paragraflandırma ve metin biçimi bakımından uygun özelliklerdedir.

Aşağıda “Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluk” alt boyutunda en az puanı alan bir yazıya yer verilmiştir:

eskiden eski mahallemizde otururken küçüktüm 8-10 yaşındaydım küçük bir arsamız vardı mahallede hergün oada bilerle arkadaşlarım la maç yapardık ve çok eğlenirdik abiler bana topu atarlardı bende hep gol atardım ve sevinirdim gol attımdıye yaz günleriyken hep su savaşı yapardık ve çok eğlenirdik arkadaşlarım la sonra ağaca dolardık meyve ağaçlarına ve sahipleri hep kovalardı bizi bizde kaardık saklanırdık bir yere uyarırdık bir birimi sahibi gelio diye kaardık bir gece kondumuzun bahçesinde köpek beslerdik biz üç ev yan yana oturuyordum annem, yengem, gel ve biz birde yengemin 2 oğlu 1 kızı vardı oğlu büyük askeri okula gideyor diğ oğluda benden bir yaş küçüktü birde kızı vardı 15 yaşında fları annesi babası çalışırdı sabah tan işe giderlerdi akşıda bize bakardı müzik dinlerdik üçümüz televizyondan cd' den fları büyük oğlu askeri yeder 2 tane yavru köpek getirmişti köpekler çok güzeldi yengem ben severdik onları köpeğin teki büyükkçe babannem tekini attı bizden gizlice bize almışlar demişti bizde çok üzülmiştük kaldılar diye sonradan onlar dık attı ve gün geldi büyüdü ve oradan taşındık güzel günler geride kaldı.

Yazılı anlatım çalışmasında dil bilgisi kurallarına uygunluk çok zayıftır. Bu durum cümlenin anlamını etkilemektedir:

küçük bir arsamız vardı mahallede hergün oada bilerle (Mahallede küçük bir arsamız vardı. Orada ağabeylerle....) Noktalamada, sözcüklerin doğru yazımında ve

cümlelerin söz diziminde pek çok hata bulunmaktadır:

eskiden eski mahellemizde otururken küçüktüm
saklanırdık bir yere uyarırdık bir birimi sahibi gelio
mevce ağaçlarına ve ... dok hi ?

Yazıda satır başı ve paragraf başı yapılmamıştır. Bu hata okuyucuyu rahatsız etmekte ve okumayı güçleştirmektedir.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) "Kelime Zenginliği" alt boyutundan en yüksek puanı alan bir yazılı anlatım örneğine yer verilmiştir:

YAZ ANISI

11.01.2011
Salı

İşık, pencere ve dışarıdaki tam bodan kavuza yansıyor. Ağaçlar karartık ve sessiz duruyordu, betel evin çevresinde katınıyordu. Bense yatık odanın balkonundan bu görüntüleri izliyordum. Yaz daha yeni başlamıştı. Havada yazın başlangıcını çağırıştıran hafif rüzgarlı ama sıcak bir hava vardı. Yoğun geçen bir yıldan sonra tatil iyi gelecekti. Tam bu sırada bir kedi yavrusu tımandığı ağaçtan balkonuma attı ve Lacaktama sığdı. Yumuşak pembe tüyleri bacaklarımı gıcıklatmıştı. Onu kucağıma alıp kafasını okşadım, mırıldama başladı. Hava klar tokuyordu. Bu sırada kensindeki balkon kapısı açıldı ve dışarı bodan bir kaç yaş büyük yabıllık bir genca çıktı ve bana el salladı. Berde ona aynı şekilde karşılık verdim ve ellerimi ağızma götürüp adın ne diye sordum. Yine aynı şekilde "Rüzgar senin?" diye karşılık verdim. İpeke dedim. Sonra içeriden annem yemek hazır diye seslendi. Kucağımdaki kediyi yere bırakarak Rüzgar'a içici girmeliyim dedim. Sonra odamdan kapıyı açarak içeride her zamankinden farklı olarak mangalda eti, makarna ve patates kızartması vardı. Annem kucağıma tabakları bırakarak bunları sofraya taşıdı. İsteğini yerine getirdim. Sofra kurulup herkes hazır olunca ailece yerlerimize oturup yemeklerimizi yemeye başladık. Mangalda et her zaman benim favori yemekim olmuştur bu yüzden en kısa zamanda tabağına basılmıştı. Herkes tabağındakileri bitirdikten sonra sofrayı toplamaya başladım. Bu sırada annemde mutfakta karpuz kesiyordu. İşlerini bitirdikten sonra karpuzumu odanda giyeceğimi söyleyip odama çıktım. Bunu yapmanın sebebi odanın manzarasına saygı göstermekti. Yeni alınan puf koltuğuma uzanıp ayaklarımı yatağıma uzatarak manzaraya karşı karpuzumu yedim. Bir saat sonra yine terasta ailece toplanmış sohbet ediyorduk. Abim üniversitede basından geçen komik ve ilginç bir anısını anlatıyordu. Benim gülmekten artık karnım ağamaya başlamıştı. Abim anısını anlatmayı bitirince annem sahile inmek istedi. Bunun üzerine herkes hazırlandı ve sahile indik. Bizim burada her öğün hediyelik eşya standları kurulurdu ve çok ucuza bilye, bilezik ve çeşitli tabaklar bulabilirdiniz. Buraya her indigimimde arkadaşlarıma çeşitli hediyeler alırdım. Tabii kendimde. Sırada babam her birimize dandurma olırdı. Her zamanki gibi bugün de öyle oldu. Eve geldiğimizde herkesi tatlı bir yorgunluk sarmıştı. Hemen odama alıp üstümü değiştirdim ve dişlerimi fırçaladım. Ardıllık uyuyabilirdim. İşte şu günlerde böyle geçti sevgili günlük. Yarın yazılmak üzere hoşşahol. İyi uykular...

Bu yazılı anlatımda sözcük anlamları oldukça zengindir:

Yumuşak pamuksu beyaz tüyleri sacaklarını gıdıklamıştı, (yumuşak, pamuksu, gıdıklamıştı)

başından geçen komik ve ilginç bir anısını anlatıyordu. (komik ve ilginç anı); ayrıca cümleler orijinal ve çok ilginçtir:

Eve geldiğimizde herkesi tatlı bir yorgunluk sarmıştı. (tatlı bir yorgunluk),

Hava'da yazın başlangıcını çağırıştıran hafif rüzgarlı ama sıcak bir hava vardı (yazın başlangıcını çağırıştıran hafif rüzgarlı ama sıcak hava). Bunun yanında sözcükler parçanın amacına uygun şekilde ve yerinde kullanılmıştır (yaz, sıcak, tatil, teras, sahil, mangal, karpuz, dondurma). Seçilen kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Olayı betimleyen kelimelerin seçimi yazıya derinlik katarken (Hava klar kokuyordu), yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendirmektedir.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) "Kelime Zenginliği" alt boyutundan en düşük puanı alan bir yazılı anlatım örneğine yer verilmiştir:

Ciliz

Kilo vermek basittir Ciliz almak daha basittir evet bir loğuncu sista olabilir ama kilo vermek için egzersizleri lazımdır. Örneğin Onur arkadaşım çok ince diğere attı desem çok simen ama bu onu durdurur. Evet herkez kilo vermek için egzersiz ve kilo vermeli.

Bu yazıda sözcük anlamları çok sınırlandırılmış (kilo, şişman), oldukça yaygın kullanılan sözcüklere yer verilmiş (kilo vermek, basit); ayrıca sözcükler metin içerisinde yanlış kullanılmıştır (ince, herkez). Yazıda okuyucu dikkate alınmamış, dil verilmek istenen mesajı hedefine ulaştırmayacak şekilde yanlış kullanılmıştır. Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzaktır.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) "Düşüncelerin Esnekliği" alt boyutundan en yüksek puanı alan bir yazılı anlatım örneği yer almaktadır:

ÜĞÜNTÜ

Bazen duygularımızı içimize atmak, gözyaşlarımızı içimize akıtmak o anda yapabileceğimiz en iyi davranış olabilir. Ne kadar zor olsa da...

İnsanların birtakım duyguları vardır: sevinç, heyecan, umut, üğüntü gibi. Ama bunların en kötüsü de üğüntüdür. Kim üğünmek ister ki? Ayrıca bu üğüntümüzü dışarı vurmak bazen yerarızca olmayabilir. Çünkü, ara sıra ağlamak dayanıklılığımızı yıpratır. Direncimizi kırabilir. Onun yerine dindik durarak görüklere göğüs germeliyiz.

Kompozisyonumu bir dörtlük ile reddediyorum:

Hayatın ailesine tokamül gerek

Değil mi ki sefa ile ceza müsterek

Sigce ağlamak için gözyaşı mı dökmek gerek

Bazen dertliler de ağlar ama gülerler

Bu yazı düşüncelerin esnekliği boyutunda değerlendirildiğinde, çok esnek ve konuyla bağlantılı düşüncelerin bulunduğu ve çeşitli düşüncelerin rahatlıkla sunulduğu bir metne örnek gösterilebilir:

İnsanların bir takım duyguları vardır; sevinç, heves... can, umut, ümitsizlik gibi.
Çünkü, ara sıra ağlamak dayanıklılığını yıpratır. Öğrenci, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılıdır (Ama bunların en kötüsü de üzüntüdür).

Hayatın ailesine tokatı gerek
Değil ki sefa ile ceza müpteler
Sığca ağlamak için gözyaşı mı oluk gerek
Bazen dişiler de ağlar ama ağlamaz.
Ayrıca konu sınırlandırılmış ve metin okuyucunun dikkati dağılmadan okumasına imkân verebilecek şekilde yazılmıştır:

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) “Düşüncelerin Esnekliği” alt boyutundan en düşük puanı alan örnek bir yazılı anlatım yer almaktadır:

- Olağanüstü güçleri olan, görünmeyen birisi olsaydınız neler yapardınız?
 - Kendinizi herhangi bir eşya veya bir hayvanın yerine koyarak (empati yani) onun başından geçebilecek olayları anlatan bir kompozisyon yazınız.
 - İçinde “ihtiyar bir adam”, “simit”, “şişe” ve “yaprak” sözcüklerinin kullanıldığı bir kompozisyon yazınız.
- Aşağıda verilen giriş cümlelerinden herhangi birini kullanarak bir öykü oluşturunuz.
- “Mektup bitmişti. O şimdi doğru olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu.”
 - “Işık, pencere ve dışarıdaki lambadan havuza yansiyordu. Ağaçlar karanlık ve sessiz duruyor, bekçi evin çevresinde bakmıyordu”

Olman üstü güceler
Belki olan üstü gücüm olsaydı eve serbisle gidece
ğime ucata kıl giderdim gözden syletsey
olmayacağı için hep si hayaldir ana sans
gün ki syletsey olabilir. ama olmaz
syle bir sey yok

Bu örnekte düşünceler çok sınırlandırılmıştır; metinde konu kapsamı oldukça dardır (eve uçarak gitmek olağanüstülüktür; ancak bu olamayacağından bir hayaldir (olmayacağı için hep si hayaldir)). Ayrıca metinde tam bir amaç veya ana fikir bulunmamaktadır. Bu nedenle okuyucu metinden bir anlam çıkaramamaktadır.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) "Yazı Tarzı" alt boyutundan en yüksek puanı alan bir yazılı anlatım örneği yer almaktadır:

- AYNALAR -

Işık , pencere ve dışardaki lambadan havuzda yansıyor. Ağalar karanlık ve sessiz duruyor , bekiş evin çevresinde bakınıyordu. Düşünüyordum ve karar verdim candan bekişe gitmesini söylemişim. Kahvem , projemin üzerine dökülmüştü . Ne önemi vardı ki , daha önemli bir sorunum vardı . -Aynalar- Cesaretini topladım ve iş yerim olan müzenin aynalarından kurtulacaktım. Bu ayna yüzünden sevdiğim birçok insanı kaybetmişim. Evet işte dün gece karımı ve kızımı almıştı o aynalar. Çevremdeki tüm insanları yerine çekiyor ve bırakıyordu.

Sinir ve hayâl kırıklığıyla aynaya bulabildiğim herşeyle vurdum, çattıktan sonra kendini tamamlayabiliyordu. Artık gücüm kalmamıştı. Sordum aynaya "Ne istiyorsun bırak artık pesimi", 2dekteki sonra ayna bunu "Essekir" diye cevapladı. Aynanın üzerindeki bu yazıyı araştırdım. Bulduğum tek şey bu bir siropreni kızı sağdıydı. Essekiri aynalardan uzak aynanın yasak olduğu bir kız yurdunda buldum. Orada aktım ve yola koyulduk Bana yolda dedi ki: "Ben küçük bir kekem doktorum beni ayna dolu bir yere kapattı. Ama doktorum yanılıyordu, siropreninin tedavisi yoktu."

Müzege vardığımda Essekir , ayna dolu odanın koltuğuna oturdu ve onu bağlayıp dışarı çıkmasını söyledi. Bağladıktan sonra aktım, ben çıkar çıkmaz aynalar çatlamaya başladı. Anlaşıyordu ki en çok istedikleri kızı yani Essekir'in ruhunu ele geçirmişlerdi. Odadan çıktığımda atesler içinde yarmaktan canavara dönüp-

Metinde yazarın duyguları ve ruhsal durumu oldukça net olarak ortaya çıkmakta ve olay akıcı bir üslupla anlatılmaktadır

Düşünüyordum ve karar verdim canından bekçiye gitmesini söylemişim. Kahvem, projemin üzerine dökülmüştü. Ne önemi vardı ki, daha önemli bir sorunum vardı. -Aynalar - Cesaretimi.

Metin şekil ve sunum açısından okuyucunun mesajı anlamasını ve birleştirebilmesini kolaylaştırmaktadır. Başlık ilgi çekicidir ve başlık seçimi ve sayfa yapısının doğru kullanımı okuyucuyu metinde verilme istenen mesaja yönlendirmektedir.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) "Yazı Tarzı" alt boyutundan en düşük puanı alan bir yazılı anlatım örneği yer almaktadır:

Galatasaray

Bir tutku bir zevktir Galatasaray yenilince ağlamak yenince usmaktır, Galatasaray takımını tutmak için değil sevildiği için tular, ması izlemek için değil takımını yalnız bırakmamak için masaya gidilir, formalar pahalı, havale, sık durur diye değil, armasının şerefli duruşundan görünüşünden giyilir.

Tarih 17 Mayıs 2000 Arsenal - Galatasaray hakemler taraf tuttu "Müslümanız" diye çıktık ta finale yüreğimiz ile. Kopenhag'da Fenerli, Beşiktaşlı, tüm Türkler destekliyordu bizi penaltılar zor olacaktı, ama inandık basardık.

Super kupada rakip yılın en iyi takım, Real Madrid Fransada hakemler katolik, Lucescu dedi; kazanacağız.

Ve dakika 117 Mario Jardel sahnede kupa müzede.

İşte biz böyle bir takımız. Avrupayı devirdik.

Birgün herkes Fenerbahçeli olacak diğer 365 gün Galatasaraylı

Bu yazılı anlatımda yazı tarzı sözlük ya da ansiklopediye benzemektedir.

Tarih 17 Mayıs 2000, ^{U. J. Enerli, Besiktasli, tüm Türkler olacaktı, ana inandık} ^{...me yüreğimize ile. Kopenhag'di destekliyordu bizi} - Yazıda başlık uygun şekilde verilmiştir (Galatasaray); ancak sayfa yapısındaki uyumsuzluk okuyucunun bölümler arasında ilişki kurmasını zorlaştırmaktadır.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) “Fikirlerin Orijinalliği” alt boyutundan yüksek puan alan bir yazılı anlatım örneği yer almaktadır:

☒ Kendinizi herhangi bir eşyanın veya hayvanın yerine koyarak (empati) onun başından geçen olayları anlatan bir kompozisyon yazınız.

İçinde İhtiyar adam, simit, şişe ve yaprak sözcüklerinin kullanıldığı kompozisyon yazınız.

Aşağıdaki verilen giriş cümlelerinden herhangi birini kullanarak bir öykü oluşturunuz.

Mektup bitmişti o şimdi doğruları yapıp yapamadığını merak ediyordu.

Işık, pencere ve dışarıdaki lambadan havuza yansıyordu ağaçlar karanlık ve sessiz duruyor bekçi evin çevresinde bakınıyordu.

“Ölmek istemiyorum”
Ben 50 yıllık bir kitabım beni binlerce kişi okudu. Hakkım da güzel yorumlar yaptılar birbirlerine tavsiye ettiler şimdi ise kapağımı açan yok. Eski olduğumdan dolayı olabilir mi diye düşünüyorum sonra saçmaladığımı anlayıp gülüyorum. O zaman beni niye okumuyorlar?

Çünkü ben artık onlara heyecan vermiyorum. Eski, işe yaramaz yırtık bir kitabım ben, hiç bir bilgi aktarmıyorum onlara, peki beni, beni okumuyorlarsa ne yapıyorlar? Hazine haritasının yerini bildikleri halde oraya gelmiyorlar neden bir kaş altında onları buluyorlar? Rafta dururken bir el uzanıyor bana bir an bir mutluluk sarıyor yüreğimi. Kitabı yerine koyduğu zaman ölüyorum sanki yüreğime bir hüsn bastırıyor. Bu dünyaya ilk geldiğimde içinde hiç birşey olmayan bir defterdim. Her bir kelime beni hayata bağladı şimdi ise sayfalarım hayatım gibi tekerteke kopuyor. Mürekkepler hayatım gibi soluyor.

Kitap hayattır. Kitabın olumsuzluğu, kitapsızlık. hayatın olumsuzluğu ölümdür. Hala anlayamadınız mı?

Bu yazılı anlatım "Fikirlerin Orijinalliği" bakımından değerlendirildiğinde fikirlerin çok iyi geliştirilmiş ve orijinalliğin kuvvetli olduğu

Ben 50 yıllık bir kitabım beni binlerce kişi okudu,
Çünkü ben artık onlara heyecan vermiyorum.

ayrıca bazı bölümlerde sıradan fikirlerin sıra dışı yollarla ifade edildiği görülmektedir

yollar? Rafta dururken bir el uzuyor bana bir an bir mutluluk sarıyor yüreğimi kitabı yerine koyduğu zaman ölüyorum sanki yüreğime bir hüzün bastırıyor. Bu dünyaya ilk geldiğimde,

Mürekkemler hayatım gibi soluyor.

Bunun yanında metin açık ve bir konuya odaklanarak yazılmıştır. Okuyucunun dikkatinin dağılmaması için özen gösterilmiş; uygun fikirler ve detayların ana fikri zenginleştirilmesi sağlanmıştır

Kitap hayattır. Kitabın olumsuzluğu, kitapsızlık, hayatın olumsuzluğu ölümdür. Hala anlayamadınız mı?

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) "Fikirlerin Orijinalliği" alt boyutundan en düşük puanı alan bir yazılı anlatım örneği yer almaktadır:

Güzel bir Anı

Biz arkadaşlarımız köydeyiz. Bizim yakınımızda 3 tane köyde Baraj vardır. Hepsinde çok uzaktı teki 12 km. diğeri ise 18 barajda 18 km balık tutmaya gittik. Ordan 3 tane olta aldık 4 tanede etmek. Sonra barajadaya Yola çıktık saat 10da bisikletle yola devam ettiristik. Oraya geldimiz anda kancaya kiltmeyin isini taktık ve Baraja salladık 3 oltayı birden o oltaların birbirine bir Tane Büyük bir balık takılmıştı o balığı siseye koyup Birtaba olta attık Bizde hava çok sıcaktı baraja Girdik ve saat 12 den 5 re kadar yarıdık. Ve Baraja Balık gelmemistik ve Benim Annim bu kadar.

Yukarıdaki yazılı anlatımda fikirlerin çok basit ve tahmin edilebilir olduğu (balık tutmaya baraja gitme); bir fikrin sürekli tekrarlanarak ifade edildiği söylenebilir (balık tutma). Ayrıca ana fikrin açıklanması yeterince güçlü değildir ve fikirler önemsenmeden, rastgele ifade edilmiştir.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) "Düşüncelerin Akıcılığı" alt boyutundan en yüksek puanı almış bir yazılı anlatıma yer verilmiştir:

-- KENDİMİ2 --

Kendimi bazen hiçbir şey yapmıyorm gibii hissediyorum. İçimde bir boşluk duym. İşte o zaman kendimi bir uğraşa veriyorum.

Kendimi belli bir konuda boşlukta hissetmem hemen beni okuduğum kitaplardaki bilgilere yönlendirir. Yaşanmış günler olmasını isterim. Doğayı duymuşsamak, Parkli acıları görmek isterim. Dışarı çıkarım, doluşırım. Uzun bir süre. Bazen kendimi eleştirir bazen "Bugün iyi bir şey yaptım mı?" diye düşünürüm. Böylece kendimi tanımım. Kendini tanımak böyle zamanlarda benze daha iyi ortaya çıkıyor. Kendini tanımak böyle zamanlarda bana sonsuz bir keyif, mutluluk veriyor. Kendimi bir amaca yönelmiş hissediyorum. Bazen amacımı unutuyor, gerçekleştiremiyör ve sıkıntı hissetmiyör değilim. İşte bu zamanlarda düşüncelerimi kağıda döküyörüm. Ve asta yılmıyörüm. Kendimi tanımak istiyorsam yılmadan çabalamaalıym. Amerika Birleşik Devletleri eski başkanı "Abraham Lincoln" gibi. Abraham Lincoln başkan olana kadar birçok zorlukla karşılaşmış, kaybetmiş çok şeyi 1-2 yıl arayla yaşananları başarısızlıklarına, gerçekleştiremediklerine bakıp, çaba göstermeyi bırakarak geçirseydi belki başkan olamayacaktı.

Sonuç olarak 'kendi kendimizi tanımak, bilmek öncelikle çabalamak çok şey kazandırır.

Bu yazılı anlatım çalışmasında ifadeler çok akıcı sunulmuştur (öncelikle hayatında yaşadığı bir sorun olduğunu fark etmesi, ardından bu soruna odaklanıp çözüm üretmeye çalışması ve amaçlar belirlemesi, kendini tanımanın avantajlarını nasıl kullanacağından haberdar olması) . Bunun yanında düşünceler arasındaki bağlantı çok iyi kurulmuş ve metin içerik açısından oldukça iyi geliştirilmiştir (yaşamda karşılaşılan zorlukların zaman zaman başarı getireceğine yönelik inancını bir örnek vererek kanıtlamaya çalışmıştır). Yazı, bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahiptir. Cümleler, anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuştur.

kendimi eleştirir bazen 'Bugün iyi bir şey yaptım mı?' diye düşünürüm. Böylece kendimi tanıırım. Kendini tanımak böyle zamanlarda bençe daha iyi ortaya çıkıyor. Kendini tanımak böyle zamanlarda bana sonsuz bir keyif, mutluluk Bu durum da yazıya özgünlük ve hareket katmıştır.

Aşağıdaki yazılı anlatım, yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) "Düşüncelerin Akıcılığı" alt boyutundan en düşük puanı almış bir çalışmadır:

- Olağanüstü güçleri olan, görünmeyen birisi olsaydınız neler yapardınız?
 - Kendinizi herhangi bir eşya veya bir hayvanın yerine koyarak (empati yani) onun başından geçebilecek olayları anlatan bir kompozisyon yazınız.
 - İçinde "ihtiyar bir adam", "simit", "şişe" ve "yaprak" sözcüklerinin kullandığı bir kompozisyon yazınız.
- Aşağıda verilen giriş cümlelerinden herhangi birini kullanarak bir öykü oluşturunuz.
- "Mektup bitmişti. O şimdi doğru olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu."
 - "Işık, pencere ve dışarıdaki lambadan havuza yansıyor. Ağaçlar karanlık ve sessiz duruyor, bekçi evin çevresinde bakınıyordu"

**HAYAT BUNLA
GELTİ...**

Bir gün bir adam binlerce kedi ottyordu
ve ben dedim kediye ufobilsenimde
son adamı kartıra bilsen dedim
adam otlanıyordu ve sonra bir iki daktik
geçti ve daktik bir dedim on
Ulanıyordu sonra ufroya denedim ve
binlerin ikine giriyordum ve adonin
sonuna git tin ve konuytu ve adonin
urtaridin ve adam bono sool deti.

Bu yazılı anlatım çalışmasında düşünceler çok sınırlı tutulmuştur (olağanüstü bir güçle intihar eden bir adamı kurtarmak). İçerik sınırlandırıldığı için de fazla geliştirilememiştir. Yazıda cümleler karmaşık, tamlamalar yanlış olduğundan yazı sürükleyici değildir ve okuyucuyu sıkılmaktadır:

geçti ve doktör bir kadın orda
Ulanıyordu sonra Ufmo denedim ve

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) "Organizasyon" alt boyutundan en yüksek puanı almış bir yazılı anlatım yer almaktadır:

KENDİNİ TANIRSAN, HERŞEY ELİNDE

İnsanlar, kendini tanımalı... Hangi konularda iyi olduğunu, neyleri yapabildiğini, neylerden hoşlandığını iyi bilmeli. Kitap okurken, spor yaparken, ders çalışırken bu işi eğlenceli hâle getirmeliyiz ki, o işte başarılı ve mutlu olalım.

Bir insan, neyleri seviyorsa ona göre bir kitap almalı... Neyler de güçlüyse o sporu yapmalı. Mesela; ben gençlik, macera ve aşk kitaplarını sever, onları okurum. Ben voleybol ve atletizme katılırım. Ben çizim yapmayı severim. Bunun içinde mimar olmayı isterim. Mimarlık, tek hedefimdir. Yani, ben kendimi tanıyorum. Herkes kendini tanımalı, kendini geliştirmeli, bir sonuca varmalı ki mesleğini, kitabını, sporunu seçebilsin. Herkesin sevdiği renk, giyim tarzı, sevdiği yemek, sevdiği arkadaş, sevdiği ders, sevdiği kalem, defter, çanta hepsi ayırdır. Bunun içinde "Renkler ve zevkler tartışılmaz" denmiştir. Eğer biz kendimizi tanımasaydık bunların hiçbirini seçemezdik. Mesela, arkadaşlık. Nasıl bir arkadaş tipi sevdiğimiz bize bağlıdır.

Eğlenceli, neşeli, macera seven, deli dolu, sakacı, dürüst, güvenilir, sevimli, güzel, diktir... Hangi derste daha başarılıysak, daha iyi anlıyorsak, sınavlardan iyi not alıyorsak o derse severiz. Mesela, sevdiğimiz müzik tipi ayırdır. Pop, rock, rap... Sevdiğimiz sanatçılar farklıdır. Gülben Ergen, Tarkan, Kenan Doğulu, İsmail YK... İlgilendiğimiz alanlar. Çizim, resim, okumak, yazmak... Beğendiğimiz meslekler. Mimarlık, doktorluk, avukatlık. Hepsi farklıdır.

Eğer, bizler kendimizi, yakınlarımızı, arkadaşlarımızı, tanımasak ileride başı ve mutlu olamayız. Mesleğimizde mutsuz oluruz. Gelecekte hep hata yaparız. Bunun için kendimizi tanımak bu kadar önemlidir. Sevdiğimizle, ilgilendiğimizle bir hedef belirlemeli, gelecek merdivenini hedefe göre çıkmalıyız...

Yukarıdaki metinde cümlenin girişi dikkat çekici

İnsanlar, kendini tanımalı... Hangi konularda iyi olduğunu, neyle yapabildiğini, neylerden hoşlandığını iyi bilmeli. Kitap okurken, spor yaparken, ders çalışırken bu işi eğlenceli hâle getirmeliyiz ki, o işte başarılı ve mutlu olalım.

, fikir akışı düzenli,

değişiklikler ani ve okuyucuyu şaşırtan bir yapıdadır (Her insanın sevdiği kitap türünü okuması gerektiğinden bahsedip ilgilendiği alanı belirlemesi ve mesleğini bu alana yönelik seçmesi gerektiğine yönelik yumuşak bir geçiş yapılmıştır). Sonuçta detaylara iyi yer verilmiş ve okuyucuyu ikna edici bir anlatım sergilenmiştir:

Eğer, bizler kendimizi, yakınlarımızı, arkadaşlarımızı tanımasak ileride başarılı ve mutlu olamayız. Mesleğimizde mutsuz oluruz. Gelecekte hep hata yaparız. Bunun için kendimizi tanımak bu kadar önemlidir. Sevdiklerimizle, ilgilendiklerimizle bir hedef belirlemeli, gelecek merdivenini hedefe göre çıkmalıyız---

Ayrıca metin içerisinde örneklendirmeler yeterli sayıda yer almıştır. Bunun yanında metin ana fikir ve konuyu geliştirerek aktaracak biçimde düzenlenmiş:

Herkes kendini tanımalı, kendini yorgulamalı, bir sonuca varmalı ki mesleğini, kitabını, sporunu secebilsin. Herkesin sevdiği renk, giyim tarzı, sevdiği yemek, sevdiği arkadaş ;

bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendirecek şekilde oluşturulmuştur.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) “Organizasyon” alt boyutundan en düşük puanı almış bir yazılı anlatım örneği yer almaktadır:

- Sizden bir şey icat etmeniz istense ne için ve nasıl bir şey icat ederdingiz?
- Olağanüstü güçleri olan, görünmeyen birisi olsaydınız neler yapardınız?
- Kendinizi herhangi bir eşya veya bir hayvanın yerine koyarak (empati yani) onun başından geçebilecek olayları anlatan bir kompozisyon yazınız.

İçinde “ihtiyar bir adam”, “simit”, “şişe” ve “yaprak” sözcüklerinin kullanıldığı bir kompozisyon yazınız.

Aşağıda verilen giriş cümlelerinden herhangi birini kullanarak bir öykü oluşturunuz.

- ”Mektup bitmişti. O şimdi doğru olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu.”
- “Işık, pencere ve dışarıdaki lambadan havuza yansıyor. Ağaçlar karanlık ve sessiz duruyor, bekçi evin çevresinde bakınıyordu”

Zaman

Bende n bir icat yapmamı isteseler kesinlikle bir zaman makinesi yapardım çünkü: Geçmişte yaşamış savaşları, hataları mı, yapılan kötülükleri, bir bilimci. Böylece gelecekteki hataları ve bir hiç uğruna ölmüş insanlara kurtarıcı bilirdim. Kendimi düşünmek yerine insanların hayatındaki hataları düzeltmek için bir şans daha verilebilir. Yani sadece kendimi düşünmek yerine bütün dünyadaki insanları etkileyecek bir icat olduğundan dolayı zaman makinesi yapmayı istedim.

Bu yazı “Organizasyon” boyutunda değerlendirildiğinde düzensiz yapılandırıldığı, ana fikrin açık olmadığı, dağınık giriş, gelişme ve sonucu bulunan, ilişkilerin üstün körü verildiği bir yapı göstermektedir. Ayrıca metinde fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir araya getirilmiştir ve metnin kendine has, tutarlı bir yapısı yoktur (Metin zaman makinesi icat etme isteğiyle başlar, geçmişte yaşamış insanları kurtarmakla devam eder. Geçişler ilişkisizdir). Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlamakta zorlanmaktadır.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) “Cümle Yapısı” alt boyutundan en yüksek puanı alan bir yazılı anlatım örneği yer almaktadır:

-EBİLMEK

Bu toplumda herkesin üzerine düşen bir sorumluluk vardır. Bu sorumlulukları yerine getirmek her zaman kolay olmuyor.

Ben hayatın en çok görev yüklediği insanlardan bazılarının da bilgisayar başında un süre geçiren kişiler olduğunu düşünüyorum. Birçok şey gibi bilgisayarın da yararları kadar zararları da var. Bu zararlar insanlar gerek fiziksel gerek zihinsel hasarlar verebiliyor.

Bilgisayarın başında geçen süreyi değerdendirirsem benim açımdan en az bir saat. Bu bir saati uyuyarak geçersen daha verimli olabileceğini düşünüyorum. Ayrıca gözlerimizin dinleneceğine eminim. Bu yüzden bu süreyi en aza indirip hayatı dolu dolu yaşamak niyetindeyim.

İnsan beyni, en iyi bilgisayardan kat ve kat üstün. Neden bunu kendimize bir avantaj olarak kullanmıyoruz? Yapılabilecek bir teknoloji ile bu mümkün. Bilgisayarı beynimizin elimize verdiği komutlarla değil de direkt beynimizle yönetmek daha iyi olmaz mıydı?

Beynimiz her saniye Alfa ve Beta dalgaları gönderiyor. Bu dalgaları algılayabilen ve bizim komutlarımızı temassız olarak gerçekleştirirebilen bir bilgisayar iyi olurdu doğrusu. Bu sayede hem daha fazla hız, hem de dolaylı olarak zaman kazanırdık.

Zaman otıp giden bir nehir. Onu kendi kendimize durduramayız. Önemli olan o nehrin üstüne barajlar kurarak bize su ve elektrik olarak dönmelerini sağlamak.

Bu yazılı anlatıma "Cümle Yapısı" açısından bakıldığında cümlelerin iyi geliştirilmiş olduğu, farklı uzunlukta, dizilişte ve yapıda cümlelerin kullanılmasının yazıya hareketlilik getirerek metni zenginleştirdiği görülmektedir:

Zaman atıp giden bir nehir. Onu kendi kendimize durduramayız. Önemli olan o nehrin üstüne barajlar kurarak bize su ve elektrik olarak dönmelerini sağlamak.

Cümleler düşüncelerdeki yaratıcılığı yansıtmaktadır:

Beynimiz her saniye Alfa ve Beta dalgaları gönderiyor. Bu dalgaları algılayabilen ve bizim komutlarımızı temassız olarak gerçekleştirebilen bir bilgisayar işi olurdu doğrusu. Bu konuda

Ayrıca

cümleler arasındaki bağlantılar ve ilişkiler sağlam bir şekilde kurulmuştur.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı (rubric) "Cümle Yapısı" alt boyutundan en düşük puanı alan bir yazılı anlatım örneği yer almaktadır:

- Kendinizi herhangi bir eşya veya bir hayvanın yerine koyarak (empati yani) onun başından geçebilecek olayları anlatan bir kompozisyon yazınız.
- İçinde "ihtiyar bir adam", "simit", "şişe" ve "yaprak" sözcüklerinin kullanıldığı bir kompozisyon yazınız.
- Aşağıda verilen giriş cümlelerinden herhangi birini kullanarak bir öykü oluşturunuz.
- "Mektup bitmişti. O şimdi doğru olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu."
- "Işık, pencere ve dışarıdaki lambadan havuza yansiyordu. Ağaçlar karanlık ve sessiz duruyor, bekçi evin çevresinde bakınıyordu"

HAYAT...

Ben geldim. Fabrikadan yeni geldim demiydim. ^{Her kisinin} bitirmen
gözü üzerimde idi. vitrinlerin enzenisi, en özeli bendim

herkes beni konuşuyor. tüm arkadaşlarımla, dolga geçiyordum
hoo siz bana sorarsanız ne diye ben yeni model ütüyüm

değerim yok. yüksek olduğunda herkes alamazdı beni

birçokları zengin, sıyahsı, uzun boylu, güzel bir nonmpeki
ve beni satın aldı. yüksekim. Sahibimin erinde

başka stüldenlerde vardı. omoben hepsiyi de alay ettim

senkü erin gözdesi bendim. en işi ben ütölüyordum

en pahalı en güzel bendim. Arşelit, amsa ve vestel desı

beni hep yarı yollarda öğtüm. çok havaya kopuyorsun. bir gün
geksək. Senide istemiyge çekleriyke.

Bu yazılı anlatıma “Cümle Yapısı” açısından baktığımızda cümle yapılarının çok basit ve cümlelerin oldukça kısa olduğu; ayrıca bütün cümlelerin aynı sözcükler etrafında kurgulandığı söylenebilir (ben, geldim, en iyi, en).

Maltepe (2007), Türkçe derslerinde sürdürülen yazma uygulamalarıyla oluşturulan yazılı anlatım çalışmalarının yaratıcı yazı açısından niteliğinin belirlenmesi amacıyla Balıkesir ili merkez ilçelerine bağlı tüm resmi ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu toplam 266 öğrenci üzerinde bir çalışma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarımcı bir düşünce yapısı sergiledikleri; özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dilsel yaratıcılık açısından ise genellikle öğrencilerin, yazılarında genel bir anlatım dili, tanım cümleleri, ders verici (öğütleyici) deyişler kullanarak anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu tespitlerimizle örtüşmektedir. Ayyıldız ve Bozkurt, (2006: 49) kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yaptıkları araştırmalarında yazma eğitimiyle ilgili aşağıda sıralanan sorunları belirlemiştir. Bu sorunlar araştırmamız çerçevesinde bizim de karşılaştığımız problemlerdir:

- Öğrenciler, yazılı anlatım terimi konusunda yanlış bilgilendirilmişlerdir.
- Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisi gelişmemiştir.
- Öğrenciler ele alınan konu hakkında derine inememektedirler.
- Öğrenciler fikirlerini destekleyecek örneklere yer verememektedirler.
- Konulara tek yönlü bakılmakta, farklı bakışlar yakalanamamaktadır.
- Başlıklar ile içerik arasında uyumsuzluklar söz konusudur.
- Temel cümle yapılarında hatalar bulunmakta, özgün niteliği olmayan genelleşmiş cümleler kullanılmaktadır.
- Söz varlığı çok sınırlıdır. Kullanılan sözcükler gündelik yaşantılarının ötesine geçememekte; sözcükler, konuşma dilindeki yerel söyleyişlere göre yazılmakta; argo ifadeler kullanılmaktadır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmış olan bağımsız gruplar t-testi sonucu Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Erkek	307	14,8	4,6	583	-8,209	,000*
Kız	278	18,2	5,2			

*p< ,05

Bu sonuçlara göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir (t= -8,209, p < 0,05). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında kız öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin erkeklere göre daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Zorbaz'ın (2010) ve Temur'un (2006: 126) çalışmalarında da cinsiyet, yazılı anlatımda ayırıcı bir faktör olmuştur. Nitekim Zorbaz (2010) yazılı anlatımda kızların erkeklere göre daha başarılı olduğunu bildirirken; Temur (2006: 126) kızların yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam ve farklı sözcük sayılarının erkeklere göre daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Bazı çalışmalarda da erkek öğrenciler lehine sonuçlar tespit edilmiştir. Jonston (1977) tarafından yapılan bir araştırmada cinsiyete göre kız ve erkek ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim puanları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Tanel ve Başal, (2005:395) erkek öğrencilerin dil gelişiminin kız öğrencilere göre daha iyi olduğunu belirtmiştir.

Bazı araştırmalar ise cinsiyetin herhangi bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir. Öztürk (1995), ilköğretim I. kademe öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerine yaptığı araştırmasında cinsiyete göre, alıcı ve ifade edici dil düzeylerini karşılaştırmış ve kız ve erkek öğrenciler arasında alıcı ve ifade edici dil düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmiştir. Demirbaş (2005) yaratıcı yazma etkinlikleriyle zenginleştirilen Biyoloji dersinin uygulamalarına katılan farklı yaratıcılık düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ortalama puanları açısından kız ve erkek öğrenciler

arasında anlamlı bir fark olmadığını, yaratıcı yazma etkinliklerinin kız ve erkek öğrencilerde aynı şekilde gelişim gösterdiğini tespit etmiştir. Bağcı (2007) da öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmasında erkek ve kız öğretmen adaylarının yazılı anlatım puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Coşkun (2006), ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile buldukları farklı sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmış olan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 15'te belirtilmiştir:

Tablo 15

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin SED'e Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2078,300	2	1039,150	43,815	,000	Alt / Orta*,
Gruplar İçi	13803,224	582	23,717			Alt / Üst*,
Toplam	15881,524	584				Orta / Üst*

*p<,05

Tablo 15'te yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri SED'e göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (F=43,815, p <

0,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett C testi sonuçlarına bakıldığında, sosyoekonomik düzeyi alt ve orta düzeyde olanlara göre üst düzey olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin daha iyi olduğu görülür. Yine sosyoekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin alt düzeydeki öğrencilere göre daha iyi yaratıcı yazma becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu fark alt düzeye göre orta düzeyin lehinedir. Bu sonuçlara göre sosyoekonomik düzeyi alt seviyede olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri sosyoekonomik düzeyi orta ve üst seviyede olan öğrencilere göre daha düşük; üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin de orta ve alt düzeye göre daha yüksek düzeydedir. Bu farkın daha somut görülmesi için aşağıda sosyoekonomik düzeye göre öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 16

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin SED'e Göre Yaratıcı Yazma Beceri Düzeyleri

SED	N	\bar{X}	ss
Alt	220	14,3	3,9
Orta	179	16,6	5,1
Üst	186	18,8	5,5
Toplam	585	16,4	5,2

Tablo 16'da verilen değerlere göre öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri sosyoekonomik düzeyi alt seviyede olan öğrencilerden üst seviyede olanlara doğru düzenli bir şekilde artmıştır.

Şimşek (2000), çalışmasında bilgisayar destekli yazılı anlatım etkinliğinin, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisine bakmıştır. Araştırma sonucunda sözcük çeşitlerini kullanma, sözcük gruplarını ve fiilleri kullanma alanlarında sosyo-kültürel ve sosyoekonomik düzeylerin anlamlı derecede etkili olduğu belirlenmiştir. Şahin ve Aksu (1980) çalışmasında üst sosyoekonomik düzeydeki

ailelerin çocuklarının öğrendiklerini kolayca okula uydurabildiklerini, alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının ise uzun bir yeniden öğrenme dönemi geçirmek zorunda kaldıklarını bildirmiştir. Coşkun (2006), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin sosyoekonomik düzeye göre üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında Zorbaz (2010) çalışmada yazılı anlatımda en başarılı öğrencilerin, orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Mangır vd.'nin (1992:14) Lichtenwalner ve Maxwell'den aktardığına göre anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarında sosyoekonomik durumun etkilerinin incelendiği araştırmada sosyoekonomik düzey yükseldikçe yaratıcılıkta da artış olduğu belirlenmiştir. Coşkun (2005), araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarındaki metin uzunluğu, bağdaşıklık, tutarlılık ve öykü elementleri puanlarında sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığını değerlendirmiştir. Buna göre metin uzunluğu, bağdaşıklık, tutarlılık ve hikâye elementleri bakımından üst sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler, orta sosyoekonomik düzeydeki ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha başarılıdır. Benzer şekilde orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha başarılıdır.

Öztürk'ün (1995) araştırmasında alt sosyoekonomik düzeyden gelen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sözcük dağarcıkları ve dil düzeylerinin düşük olduğu ve ilköğretime yetersiz dil düzeyi ile başladıkları belirtilmiştir. Jonston (1977) tarafından yapılan bir araştırmada beş yaşındaki çocukların, geldikleri sosyoekonomik düzeye göre dil gelişimleri karşılaştırılmıştır. Farklı sosyoekonomik düzeylere göre; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimi puanlarının, alt sosyoekonomik düzey ve orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimi puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, çocuğun içinde bulunduğu sosyoekonomik düzey arttıkça dil gelişim puanlarında artış olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda sosyoekonomik düzeyin dil gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Deniz'in (2000) köy ve kent okullarındaki ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri düzeylerinin saptanmasını, köy ve kent yaşamının yazılı anlatım

becerisine etkisini, öğrenciyi bu konuda etkileyebilecek çevre faktörlerini (aile, sosyoekonomik durum, öğrencinin okul dışı ve okul içi yaşamı v.b.) konu alan araştırmasında köyde ve kentte yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımları değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda yazılı anlatım bakımından kentte yaşayan öğrencilerin köyde yaşayanlara göre daha başarılı oldukları, bunun da öğrencinin yaşadığı çevrenin zenginliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Tanel ve Başal, (2005:395) özellikle orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğunu belirlemiştir. Davaslıgil (1985), İstanbul'da ilkokulların birinci sınıfında okulun dil gelişimine katkısını ölçmek için yaptığı araştırmada, alt sosyokültürel çevreden gelen çocukların öğretim yılı sonunda üst sosyokültürel çevreden gelen çocukların seviyesine ulaşamadıklarını tespit etmiştir

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile okul öncesi eğitimi alma değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmış olan bağımsız gruplar t-testi sonucu Tablo 17'de verilmiştir:

Tablo17

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumları Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Okulöncesi Eğitim	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Var	334	17,3	5,6	583	4,955	,000*
Yok	251	15,3	4,3			

*p< ,05

Tablo 17'deki verilere göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları, okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (t=4,955, p < 0,05). Aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri dikkate alındığında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeyinin almayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Coşkun (2006) da çalışmasında tarafımızdan ulaşılan bulguya benzer şekilde okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Temur (2006: 126), araştırmasında okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki toplam ve farklı sözcük sayısının bu eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öztürk (1995) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeylerini karşılaştırmıştır. Okulöncesi eğitim kurumuna giden öğrencilerin sözcük dağarcıkları ve dili anlama ve kullanma düzeylerinin okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu ve ilköğretime başlamak için daha hazır olduklarını tespit etmiştir. Tanel ve Başal (2005:395), genel olarak okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okulöncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğunu saptamıştır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile annenin eğitim durumu arasındaki ilişkiyi belirtmek için yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu Tablo 18’de ele alınmıştır:

Tablo 18

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyansı Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1999,412	2	999,706	41,912	,000	Üniversite / ilkokul*,
Gruplar İçi	13882,112	582	23,852			Lise /
Toplam	15881,524	584				ilkokul*

*p<,05

Tablo 18’de gösterilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($F=28,081$, $p < 0,05$). İstatistikî farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Dunnett C testi sonucuna bakıldığında annenin eğitim düzeyinin üniversite ile ilkokul ve lise ile ilkokul mezunu olması durumlarında anlamlı bir fark oluşturduğu ve bu farkın üniversite ile lise lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre annenin eğitim seviyesinin yükselmesi öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.

Tulgar’ın (1997) yaratıcılık üzerine yaptığı çalışmasında da yüksek okul mezunu annelerle orta dereceli okul mezunu annelerin çocuklarının aldıkları puanlar arasında yüksek okul lehine anlamlı farklılık gözlemlendiği belirlenmiştir. Ayrıca Tulgar, eğitim düzeyi yüksek, bilinçli annelerin çocukları ile sıcak ilişkiler kurarak, onları bağımsız, kendini geliştirebilen, benlik kavramını oluşturabilen, yaratıcı bireyler olabilmeleri için desteklediğini belirterek anne eğitim düzeyine yönelik anlamlı farkı açıklamıştır. Coşkun (2006) da çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile babanın eğitim durumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmış olan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu Tablo 19’da ifade edilmiştir.

Tablo 19

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1585,664	2	792,832	32,277	,000	Üniversite / ilkokul*
Gruplar İçi	14295,860	582	24,563			
Toplam	15881,524	584				

*p < 0,05

Yukarıdaki tabloda gösterilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri, babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır (F=21,484, p < 0,05). Farkın kaynağını ortaya çıkarmak için yapılan Dunnett C testi sonucuna bakıldığında babanın üniversite ve ilkokul mezunu olması arasında bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Babanın üniversite mezunu olmasının öğrencinin yaratıcı yazma becerisine olumlu katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Tulgar'ın (1997) yaratıcılığa yönelik çalışmasında da babanın öğrenim durumu arttıkça, yaratıcılık puanlarında da belirli bir artış olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın bulguları bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bunun yanında babanın öğrenim durumunun ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarına göre farklılık göstermediğini tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Zorbaz, 2010).

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile evde internet bağlantısı olup olmaması durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılmış olan bağımsız gruplar t-testi sonucu Tablo 20'de verilmiştir:

Tablo 20

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre t-testi Sonuçları

İnternet Bağlantısı	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Var	425	17,1	5,3	583	5,639	,000*
Yok	160	14,7	4,3			

*p<,05

Tablo 20'deki sonuçlara göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri, evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (t=5,639, p < 0,05). Aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri

dikkate alındığında evde internet bağlantısı olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin olmayanlara göre daha iyi seviyede olduğu söylenebilir.

Zorbaz (2010) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir şekilde değiştiğini, evde internet bağlantısı olan öğrencilerin olmayanlara göre yazılı anlatımda istatistiksel olarak daha başarılı olduğunu ifade ederek tespit ettiğimiz bulguyu desteklemiştir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile eve gazete alınma sıklığı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmış olan bağımsız gruplar t- testi sonucu Tablo 21’de belirtilmiştir:

Tablo 21

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Eve Gazete Alınma Durumuna Göre T- Testi Sonuçları

Eve Gazete Alınma Durumu		N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Hiç Alınmaz		333	3,5	93,4	583	-6,660	,000*
Çoğunlukla Alınır		252	4,0	73,5			

*p < 0,05

Yukarıdaki tabloda gösterilen t- testi sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri, eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır (t=-6,660, p < 0,05). Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alındığında evine çoğunlukla gazete alınan öğrencilerin gazete alınmayan öğrencilerden daha yaratıcı yazılar oluşturabildiği söylenebilir.

Zorbaz (2010) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değiştiğini, evine çoğunlukla gazete giren öğrencilerin yazılı anlatımdaki başarı düzeylerinin, evine arada bir gazete alınan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu araştırma kapsamında elde ettiğimiz sonuçla örtüşmektedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin günlük tutma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene Testi sonucuna göre ($F= 5,841$, $p < 0,05$) homojen bir dağılım elde edilemediğinden bağımsız ölçümler için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 22

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Günlük Tutma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Günlük Tutuyorum	142	344,35	48897,00	2,416	,000*
Günlük Tutmuyorum	443	276,54	122508,00		

* $p < ,05$

Tablo 22’de yer alan verilere göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin günlük tutanlar lehinde anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($U=2,416$, $p < ,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında günlük tutan öğrencilerin tutmayanlara göre daha yaratıcı yazılar yazdıklarını söylemek mümkündür.

Byrne'ye (1991) göre serbest yazma yaklaşımının temel prensibi, öğrencilerin yazı yazmada ne kadar fazla yazarlarsa o kadar başarılı olacakları yönündedir. Burada nitelikten daha çok nicelik vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencileri hata yapma endişesi olmaksızın yazı yazmaya karşı cesaretlendirir. Buradaki vurgu, biçimden daha çok akıcılık ve tatmin üzerinedir ve önemli olan birinin sayfa üzerine düşüncelerini yansıtmasıdır. Öğrenciler yazmak istediklerini yazarlar ve yazı yazma onlar için hoş bir tecrübe olur. Bu durumda öğrencinin kendi isteği ve motivasyonu ile günlük tutması onun yazma becerisini geliştirici olacaktır. Zorbaz (2010) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeyinin günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Aynı şekilde Bağcı (2007) da çalışmasında günlük tutma ve beğendiği şiirlerden bir defter oluşturma alışkanlığı olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım puanlarında anlamlı bir fark bulunmadığını belirlemiştir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Normallik Testi sonucuna göre ($F= 4,234$, $p < 0,05$) öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının annenin mesleğine göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı görülmüştür. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanamadığı için ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine, ilişkisiz ölçümler için yapılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları Tablo 23'te belirtilmiştir:

Tablo 23

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Annenin Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Annenin Mesleği	N	Sıra Ortalaması	Sd	X²	p	Anlamlı Fark
Ev Hanımı	403	272,84				
İşçi	14	241,25				Memur / Ev Hanımı*,
Memur	121	369,30	4	31,886	,000	
Esnaf	8	294,31				Memur / İşçi*
Serbest Meslek	39	282,92				

*p<,05

Tablo 23'te gösterilen Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($X^2=31,886$, $p < 0,05$). Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin meslek dağılımlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma bulgularına yer verilmektedir:

Tablo 24

İlköğretim 8. Sınıf Öğrenci Annelerinin Meslek Dağılımları

Annenin Mesleği	\bar{X}	SS
Ev Hanımı	15,7	4,7
İşçi	14,7	3,2
Memur	19,0	5,9
Esnaf	15,9	3,7
Serbest Meslek	16,3	5,7

Sıra ortalamaları ve Tablo 24’te verilen aritmetik ortalama bulgularından hareketle annenin memur olmasının diğer mesleklere göre öğrencinin yaratıcı yazma becerisini geliştirici bir etken olduğu söylenebilir.

Aral’ın (1996) araştırmasında da belli bir eğitim seviyesini gerektiren meslek gruplarındaki annelerin çocuklarının yaratıcılık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Zorbaz (2010) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının anne mesleğine göre anlamlı bir şekilde değiştiğini ve genel olarak bakıldığında annesi memur olan öğrencilerin annesi ev hanımı, işçi, serbest meslek sahibi veya esnaf olanlara göre yazılı anlatımda daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Çalışmaların sonuçları tarafımızdan ulaşılan bulguyu destekler niteliktedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin babanın mesleğine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmış olan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu Tablo 25’te verilmiştir:

Tablo 25

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Babanın Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1202,494	4	300,624	11,878	,000	Memur-işçi*
Gruplar İçi	14679,030	580	25,309			Memur-esnaf*
Toplam	15881,524	584				Memur-serbest meslek*

*p< ,05

Tablo 25'te yer verilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin diğer meslek gruplarına göre babanın memur olması lehine istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F=11,878$, $p < 0,05$).

Zorbaz (2010) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının babanın mesleğine göre anlamlı bir şekilde değiştiğini ve genel olarak bakıldığında babası memur olan öğrencilerin babası işçi, serbest meslek sahibi veya esnaf olanlara göre yazılı anlatımda daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Bu bulgu araştırmada ulaştığımız sonucu desteklemektedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin tiyatroya gitme sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu Tablo 26'da verilmiştir:

Tablo 26

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Tiyatroya Gitme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	373,452	2	186,726	7,008	,001	Ayda bir giderim
Gruplar İçi	15508,072	582	26,646			/ Hiç gitmem*
Toplam	15881,524	584				

* $p < ,05$

Tablo 26'da verilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin tiyatroya gitme sıklığına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenebilir ($F=7,008$, $p < 0,05$). Farkın hangi tercih lehine olduğunu tespit etmek üzere

yapılan Dunnett C testi sonucuna göre tiyatroya ayda bir gidenlerin yaratıcı yazma becerileri hiç gitmeyenlerden daha iyi düzeydedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin yazacaklarını önce hayal edip etmeme durumu değişkenine göre farklılığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu Tablo 27’de verilmiştir:

Tablo 27

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Yazacaklarını Önce Hayal Edip Etmeme Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Yazacaklarını Hayal Etme	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Hayal ederim.	505	16,7	5,2	583	3,552	,000*
Hayal etmem.	80	14,5	4,9			

*p<,05

Tablo 27’de gösterilen verilere göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin yazacaklarını önce hayal edip etmeme durumuna göre yazacaklarını önce hayal edenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu söylemek mümkündür ($t=3,552$, $p < 0,05$).

İkincil Düzey İngilizce Dil Sanatları Müfredatı Referans Komitesi’ne (Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee) göre (1998), yaratıcı yazma bir hayal gücü ürünü olarak görülmelidir: Hayal gücü; yaratmaya, yaratıcılığın haz ve doyum gücüne, gelecekle ilgili yorum yapılmasına, diğerlerinin yerine kendini koymasına olanak tanır. Öğrenciler, yaratıcı yazmada dili kullanarak yaşadıkları çevreyi kendileri ve okuyucuları için temsili bir dünya yaparlar. Bu nedenle yazacaklarını önce hayal etmeleri onların yaratıcı yazma becerilerini geliştirir. Maltepe (2006) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yaratıcı yazma açısından durumunu araştırmıştır.

Çalışmada sonuç olarak; öğrencilerin yazmaya hazırlık sürecini yaşamadıkları, yazılarında hayal güçlerini yeterince kullanmadıkları, yazılarında kalıplaşmış giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturdukları, tanım cümleleri ve ders verici öğütlere çokça yer vermelerine karşılık dilsel yaratıcılıktan, üretkenlikten yoksun yazılar yazdıkları belirlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin yazmadan önce ve yazarken hayal güçlerinden yararlanmadan metinler oluşturdukları yönünde bir bulgudur ve araştırma sonucumuzla örtüşmemektedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin önceki sene Türkçe dersi karne notuna göre anlamlılık ilişkisi bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analiziyle (ANOVA) belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 28’de belirtilmiştir:

Tablo 28

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Önceki Dönem Türkçe Dersi Karne Notuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	19,158	49	,391	1,072	,348	
Gruplar İçi	195,088	535	,365			Yok
Toplam	214,246	584				

$p > ,05$

Tablo 28’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin önceki sene Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmediği tespit edilmiştir ($F=1,072$, $p > 0,05$).

4.2.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

“Yazma Özyeterliği Ölçeği” “ileri yazılı anlatım becerileri (paragraf yapılandırma, ana fikirle ilişkilendirme vb.) özyeterlik algısı” ile “dil bilgisi ve kullanım becerileri (hece yanlışı yapmamak, noktalama işaretlerini doğru kullanmak vb.) özyeterlik algısı” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu kısımda; ölçek toplam puanları ve ölçeğin iki alt boyutundan ayrı ayrı elde edilen toplam puanları ile yaratıcı yazma puanları arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş, yapılan analizin sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir:

Tablo 29

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları

	r
Pearson Correlation	,333
Yaratıcı Yazma - Yazma Özyeterlik Algısı	
p	000*
N	585

*p <,01

Büyüköztürk (2009:32), korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında şu sınırların sıklıkla kullanılabileceğini ifade etmiştir: Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0,70 – 1,00 arası, yüksek; 0,70 – 0,30 arası, orta; 0,30 – 0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir. Bu bilgilere ve

Tablo 29'a göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yaratıcı yazma becerileriyle yazma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin orta düzeyde olması nedeniyle yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de iyi olduğunu söylemek güçtür. Ancak aradaki anlamlı ilişki göz önüne alındığında, yazma özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Aşağıda yazma özyeterliği 1000 tam puan üzerinden 990 olan ve yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarına (rubric) göre değerlendirilerek 40 tam puan üzerinden 35 alan bir öğrenciye ait serbest yazma çalışmasına yer verilmiştir:

TU KOLTUĞUNUN ESİRLERİ

Çoğu insan, kendisine "Sanata önem verir misiniz?" soru-

lünde bir soru yöneltildiğinde cevap veremez ve yakasının arkasına gizlenir, hiç farkettiniz mi? Çünkü sanattan kını sebeplerle uzak kalmış ve boş zamanlarını bu güzelliklerle değerlendirememiş bir insandır o. Ne yazık ki ülkemizdeki çoğu insan televizyonun karşısına geçip uyumayı altın değerinde bir sanat gösterisine tercih eder. Oysa televizyon, insanı gerçeklerden uzaklaştırırken sanat hayatı tekrar yaşatmaktadır.

Diyelim ki yorucu bir işiniz var ve hafta boyunca çalışmanızın acısını bol bol dinlenerek geçirmek istiyorsunuz. Televizyon kumandasını elinize alınca dünyalar sizin oluyor. Peki ya sonrası? Sizi bilmem ama ben güzel bir tiyatro salonunun koltuğuna gömülmeyi televizyon koltuğuna gömülmeye tercih ederim. İki koltuğun tek farkı ise biri sanatın büyüyle, diğeri de uykunun dayanılmaz isteğiyle kendi içine çeker sizi. Bu yüzden bırakın o sıkıcı koltukta kaybolmayı da sanatın büyüüne kapılarak güzel yolculuklara çıkın...

Müziğin harika ritminde kaybolmak, tiyatroyun yansıttığı anlamları yakalamak ve hatta ustaca çizilmiş bir resmi yorumlayabilmek istiyorsanız televizyonun egemenliğinden kurtulun. O sıkıcı koltukta değil de sanatın güzellikleri içinde kaybolun...

Bu yazılı anlatım çalışmasında öğrencinin yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarına göre aldığı puan da yazma özyeterliliğine yönelik kendini değerlendirdiği puan da oldukça yüksektir. Yazı incelendiğinde öğrencinin orijinal fikirler sunduğu, yazılı anlatım unsurlarını başarılı bir şekilde kullandığı, hem metnin tamamında hem paragraflarda anlam bütünlüğü oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanında yazma becerisine yönelik özyeterlik algısı da hem anlam hem dilbilgisi kurallarına uygunluk boyutunda oldukça yüksektir.

Aşağıda yazma özyeterliği 1000 tam puan üzerinden 590 olan ve yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarına (rubric) göre değerlendirilerek 40 tam puan üzerinden 33 alan bir öğrenciye ait konulu bir yazılı anlatıma yer verilmiştir:

Kendinizi herhangi bir eşya veya bir hayvanın yerine koyarak (empati yani) onun başından geçebilecek olayları anlatan bir kompozisyon yazınız.

İçinde “ihtiyar bir adam”, “simit”, “şişe” ve “yaprak” sözcüklerinin kullanıldığı bir kompozisyon yazınız.

Aşağıda verilen giriş cümlelerinden herhangi birini kullanarak bir öykü oluşturunuz.

“Mektup bitmişti. O şimdi doğru olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu.”

“Işık, pencere ve dışarıdaki lambadan havuza yansıyor. Ağaçlar karanlık ve sessiz duruyor, bekçi evin çevresinde bakınıyordu”

KEDI OLMAYI

Ben küçük bir kediydim. Yeni doğan henüz altı ay olmuştu. Annemle beraber yemek aramaya çıkmıştık. Fakat bir grup köpelle karşılaştık. Ben küçüküm ve hızlı koşabiliyordum. Ama annem büyükü ve benim kadar hızlı koşamıyordu. Annem hemen kocanımı ve onu düşünmememi söyledi. Kabul ettim ve hızlıca koşmaya başladık. Annem de koşuyordu fakat iri yarı, sırtı dişleri olan, korkunç bir köpek annemi yakalamayı başardı.

O günden beri annemden duyduğum tek şey “Fonii bir tanem sakın benim için üzme!” idi. Annemi kaybedeli altı ay olmuştu. Şimdi bir yaşındayım bir ailem yoktu. Babam bizi bırakıp gitmişti ve bildiğiniz üzere annemi köpekler öldürdü. Bu kocaman dünyada bir sors dushmanım yokken kendi ayaklarımın üzerinde kalmaya çalışıyordum. Nedense bir trolü arkadaş edinemişlerdim. Kimse benimle arkadaş olmuyordu. Bunun sebebi benim zavallı olmamı düşünmeleriydi. Belki zavallı olabilirdim ama cesur olduğumu düşünüyordum. Küçüküm her delikten kıluya girebiliyordum. Çok hızlı koştuğumu söylüyorlardı. Bu yüzden düşmanlarımdan basit bir şekilde kaçabiliyordum. Sadece yemek bulmakta zorlanıyordum.

Yazılı anlatımlar değerlendirildiğinde yaratıcı yazma ve yazma özyeterlik algısı arasında orta düzeyde ve anlamlı bulunan ilişkinin bu örneklerle de desteklendiğini görmek mümkündür.

Meier, McCarthy ve Schmeck (1984), yazma özyeterliğinin üniversite öğrencilerinin yazma performansını artırdığını ifade eder. McCarthy, Meier ve Rinderer (1985) ise 19 yazma becerisi alanı belirleyip, öğrencilerin bu alanlarda becerilerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek üzere yaptıkları çalışmalarında özyeterlik ve yazılı anlatım puanlarının ilişkisinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Shell, Murphy ve Bruning (1989) de üniversite öğrencilerinin yazma özyeterliği algılarını araştırmış ve öğrencilerin yazma becerilerindeki özyeterlikleri ve 20 dakikalık bir yazılı anlatım metni oluşturma başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Pajares ve Johnson (1994), lise öğrencilerinin yazma özyeterliğini araştırmış ve özyeterlik inançlarının performansı güçlü derecede etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Schunk ve Swartz (1993), 4. ve 5. sınıfların yazma özyeterlikleri ve yazma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yazma özyeterliğinin yazma becerisini büyük oranda yordadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca kendini yazma konusunda yetenekli hisseden öğrenenlerin, yeteneklerinden şüphe duyanlara göre yazılı anlatımda, yazma için çaba sarf etmede ve yazma görevinde sebat göstermede daha iyi olduklarını belirtmişlerdir. Pajares ve Valiante (1996), yazma yeteneklerine inançları olan öğrencilerin, zayıf yazar olduklarına inanan öğrencilerle karşılaştırıldığında bir yazma ödevinde daha az kaygılı olduklarını ve daha iyi yazılar oluşturduklarını ortaya çıkarmıştır. Hidi ve Boscolo (2006: 152), çalışmalarında yazarken zorlanmalarına rağmen başarılı olmada kararlı bir öğrencinin pozitif özyeterlik inancına sahip, yazma performansından memnun ve yeni yazma görevlerinde yer almada daha gönüllü olabileceğini; tersine yazma becerisi zayıf bir öğrencinin, düşük özyeterlik inancına sahip olabileceğini, yazmayla ilgili kaygı hissedebileceğini ifade etmiştir.

Bandura'nın (1997) özyeterlik teorisine göre yazma becerisi ile özyeterlik algısı arasında iki taraflı ilişki vardır: Düşük kaygı düzeyi, yüksek motivasyon ve yazarın yeterlik algısının artmasına zemin hazırlamaktadır. Pintrich, (1999) araştırmasında özyeterliğin akademik performansla olumlu ve güçlü bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Shell, Colvin, Bruning (1995) yüksek başarı gösteren öğrencilerin, ortalama başarı gösteren öğrencilerden ve ortalama başarı gösteren öğrencilerin, düşük başarı gösteren öğrencilerden daha yüksek okuma yazma özyeterliğine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu bulgu, kapasitesi düşük öğrencilerin performanslarının geliştirilmesinde özyeterliğin etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Birçok çalışma özyeterlik algısının başarı ile ilişkili olduğu yönünde kanıtlar sunmaktadır (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Schunk, 1995). Multon, Brown ve Lent'in (1991) çalışmasında şu bulgu tespit edilmiştir: Ortalama ve üzeri başarı gösteren öğrencilerin özyeterlik inançları, düşük başarılı öğrencilerden daha yüksektir; bu bulgu düşük özyeterlik algısının, başarıyı olumsuz etkilediğini ortaya koyar. Bunun yanı sıra, özyeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişki, lise ve üniversite öğrencilerinde ilköğretim öğrencileri örnekleminde daha yüksektir. Bu bulgu ise, öğretim sürecindeki deneyimler arttıkça öğrencilerin kendi akademik becerileri hakkında daha doğru değerlendirmeler yapabildiği yönündedir. Yüksek akademik özyeterlik, öğrencinin başarısını ve iyilik hâlini kuvvetlendirir. Akademik etkinlikleri gerçekleştirebilme yönünde kendine yönelik inancı yüksek olan öğrenciler, zorluk içeren yeni öğrenme etkinliklerine, yeni beceriler kazanmak amacıyla dâhil olurlar. Bu yeni öğrenme etkinliklerinde kendileri için zorlayıcı hedefler seçerler ve bu hedeflere ulaşma gayretlerini başarısızlık yaşasalar dahi sürdürürler. Özyeterlik algısı yüksek olan öğrenciler için yaşanan başarısızlık, yeterli çabanın harcanmadığı yönünde yorumlanır. Bu durumun tam tersi olarak özyeterlik algısı düşük olan öğrenciler, öğrenme etkinliklerini olduğundan daha zor yorumlayarak, yaşanan başarısızlığı bireyin doğuştan getirdiği, giderilemeyecek bir yetenek yoksunluğu olarak görürler. Dolayısıyla yaşadıkları her başarısızlığı bu durumun bir hatırlatıcısı olarak kabul ederler (Pajares ve Schunk, 2002).

Schunk, (1996) özyeterliğin öğrenme için önemli olduğunu çünkü yeteneklerini düzeltmek için bireyleri motive ettiğini ifade eder. Özyeterlik deneyimle artan bir algıdır. Bu tespiti Oral'ın çalışması da doğrulamaktadır. Oral (2003) yayımladığı “Yine Yazı Yazıyoruz” adlı çalışmasında, Antalya’da özel bir okulun 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çeşitli konularda yazdıkları yazılara yer vermiştir. Çalışma sırasında, yaratıcı yazı etkinliklerine ilk kez başlandığında, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu işi bir angarya olarak gördükleri ve yazıları baştan savma yazdıkları gözlemlenmiştir. Çalışmalar ilerledikçe ve konular değiştikçe yazı yazmanın bazı öğrenciler için bir tür psikolojik rahatlamaya dönüştüğü, çocukların sözel olarak aktarmakta zorlandıkları iç problemlerini yazılı olarak çok rahat ve esnek bir şekilde ortaya koyabildikleri gözlemlenmiştir.

4.2.1.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle İleri Yazılı Anlatım Becerileri (paragraf yapılandırma, ana fikirle ilişkilendirme vb.) Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri alt boyutu toplam puanları arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş, yapılan analizin sonuçları Tablo 30’da gösterilmiştir:

Tablo 30

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Ölçeği İleri Yazılı Anlatım Becerileri Alt Boyutu Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	r
Yaratıcı Yazma –	Pearson Correlation
	,328
Yazma Özyeterlik Ölçeği İleri	p
	,000*
Yazılı Anlatım Becerileri Alt Boyutu	N
	585

*p < ,01

Büyüköztürk’ün (2009:32) korelasyon katsayısı oranları ve Tablo 30’a göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri alt boyutu toplam puanları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yaratıcı yazma toplam puanları ile yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkinin orta olmasına bağlı olarak yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri toplam puanları yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de daha iyi olduğu: aradaki anlamlı ilişki göz önüne alındığında, yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri

özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de iyi olabileceğini söylemek mümkündür.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarından (rubric) 30 puan üzeri alan ve ileri yazılı anlatım becerileri özyeterliği 500 tam puan üzerinden 450 üzeri olan bir öğrenciye ait yazılı anlatıma yer verilmiştir:

- 4 Mevsim -

Bir insana hangi mevsimi daha çok seviyorsun diye sorulduğunda kimisi yaz der kimisi ilkbahar der. Ancak bazı insanlarda bütün mevsimleri sevdiğini söyler.

Böyle insanlar her mevsimden tat almasını bilen kişilerdir. Yani Yazın güneşin sıcaklığını denizin serinliğini, Kışın karın büyüsunü, ilkbaharda açan çiçeklerin muhteşemliğini ve Sonbaharda dökülen yaprakların hüznünü hissederler. Bu insanlar her mevsimde kendilerini bulur ve içtenlikle severler. İlk başta söylediğim gibi birde tek mevsimi seven insanlar vardır. Bu insanlar ise sadece bir mevsimin güzelliğini görüp, diğer mevsimlerin güzelliğini göremeyenlerdir. Bir mevsimi sevip diğer mevsimlerin kötü yanlarını görürler. Örneğin yazı seven bir insan kışı sevmez. Yazın güneşin sıcaklığındaki hazzı hisseder, kışın yağmurun çamurun pisliğini sevmez. Halbuki kışın yağın karın güzelliği bütün şehrin kirini geride bırakır. İşte böyle insanlar kışın ve sonbaharın birçok güzelliğini göremeyenlerdir.

İşte seçim sizin ya kör olup sadece bir mevsimin güzelliğini görüp diğer mevsimlerin kötülüğünü görür ya da bütün mevsimlerde saklı olan büyüğü ortaya çıkarırsınız.

Yazılı anlatımın bütününe bakıldığında paragraflar arasındaki anlam ilişkisinin iyi düzeyde kurulduğunu söylemek mümkündür. İlk paragrafta yer alan

hangi mevsimi , yaz , ilkbahar , mevsimleri , gibi sözcüklerin devam

eden

paragrafta

anlam

ilişkisi

kurmak

üzere her mevsimden, tek mevsimi, yazı, kışın ve sonbaharın


Yazın güneşin sıcaklığını denizin serinliğini, Kışın karın büyüsunü, ilkbaharda açan çiçeklerin muhteşemliğini ve Sonbaharda dökülen yaprakların hüznünü hissederler. Bu insanlar her mevsimde kendi-

söylenebilir. Ardından sonuç bölümünde,

İşte seçim sizin ya kâr olup sadece bir mevsimin güzelliğini görüp diğer mevsimlerin kötülüğünü görür ya da bütün mevsimlerde saklı olan büyüğü ortaya çıkarırız.

denilmiş ve mevsimlere yönelik ana fikir ortaya konularak anlam bütünlüğü sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen yazılı anlatımlardan toplam puanı 8 olan ve yazma özyeterlik ölçeği “ileri yazılı anlatım becerileri” alt boyutu toplam puanı 500 tam puan üzerinden 100 olan bir öğrenciye ait yazılı anlatım aşağıda sunulmuştur:

günlük ben okulla geldim de der bittiğinde günlük 
tutarım mesela bugün müzik işlediysen on hemen günlüğüme
yazarım yazılı yaptığımızda ne zaman yazılı oldu tarih kaç
onların hepsini günlüğüme tutarım mesela müzik dans
televizyon eylence der gelişmeyi severim ama yapamadığımda
özülürüm ama hoşlandığım bir şey olursa yaparım mesela
müzik dinlemeyi dans yapmayı televizyon izledim de
bunların hepsi beni çok severim özellikle müzik dinlerim

Yazı değerlendirildiğinde noktalama ve imla kurallarına uyulmadan yazıldığı görülmektedir. Gramer kurallarına uygun olmadığı gibi metinde bir bütünlük ve tutarlılık da yoktur. Yazı günlük tutma ve günlüğe neler yazıldığını bildirmekle başlar, yapmaktan hoşlandığı şeyleri sıralamakla biter. Bu durum bir paragraflık bir metinde bile konu bütünlüğüne hakim olamamaya örnek olarak gösterilebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen yazılı anlatımlardan toplam puanı 8 olan ve yazma özyeterlik ölçeği “ileri yazılı anlatım becerileri” alt boyutu toplam puanı 500 tam puan üzerinden 200 olan bir öğrenciye ait yazma çalışmasına yer verilmiştir:

BU KOMPÖZİSYON YAZIMINDA

Aşağıda verilen giriş cümlelerinden herhangi birini kullanarak bir öykü oluşturunuz.

- "Mektup bitmişti. O şimdi doğru olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu."
 "Işık, pencere ve dışarıdaki lambadan havuza yansıyor. Ağaçlar karanlık ve sessiz duruyor, bekçi evin çevresinde bakmıyordu"

IŞIK FAYDASI

Işık evleri ısıtıyor her taraf ışık nereye bakarsanız her yer ışık dışarıda her tarafta ışık evlerin içi hep ışık ışık olmasa her taraf olmaz çünkü her taraf ışık ışık olmasa günümüzde hep ışık kullanıyor ışık olmasa televizyon çalışmaz bilgisayar çalışmaz camasır makinesi çalışmaz buzdolabı çalışmaz ışıklar gitmişse her taraf karanlık oluyor evler genellikle ışık kullanıyor

Yazı değerlendirildiğinde konu bütünlüğünün olmadığını, bir paragraflık yazıda "ışık" sözcüğünün 13 defa tekrarlandığını, hiçbir imla - noktalamaya dikkat edilmediğini, **IŞIK FAYDASI** başlığında "Işığın Faydası" denilmek istendiğini ve büyük küçük harflerin düzensiz kullandığını söylemek mümkündür.

Quandt (akt. Öztürk, 2007: 29), yaratıcı yazma becerisi ve güven duygusunu ayrılmaz bir bütün olarak görür. Çünkü her ikisi de aynı yazım çevresinde gelişir. Güven ve yaratıcılık üzerindeki vurgular, yazma tekniklerinden ve ifadelerden önce gelmeyi gerektirir. Çünkü tekniklere ve ifadelere çok fazla dikkat çekmek, yaratıcılığı engeller ve güveni kırar. Güven ve yaratıcı yazma sonuçları daha önceden açıklandığı zaman, öğrenciler yazma tekniklerini ve yazıdaki ifade yeteneklerini daha kolay öğreneceklerdir. Maltepe (2006: 208) yaratıcı yazma üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında dilsel yaratıcılık göstergeleri olarak az sayıdaki öğrencinin yazısında öyküleştirme, betimleme, duyular, gözlemler, kesik cümleler, karşılıklı konuşmalar ve özgün deyişler görüldüğünü ifade etmiştir. Ayrıca çok sayıda öğrencinin, yazısında genel bir anlatım diline; tanım cümlelerine; ders verici (öğütleyici) deyişlere; kalıplaşmış giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer vererek dili yaratıcı kullanmak yerine, anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları belirtilmiştir.

4.2.1.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Dil Bilgisi ve Kullanım Becerileri (hece yanlış yapmamak, noktalama işaretlerini doğru kullanmak vb.) Özyeterlik Alguları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle yazma özyeterlik ölçeği “dil bilgisi ve kullanım becerileri” alt boyutu toplam puanları arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş yapılan analizin sonuçları Tablo 31’de gösterilmiştir:

Tablo 31

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Ölçeği Dil Bilgisi ve Kullanım Becerileri Alt Boyutu Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	r
Yaratıcı Yazma - Yazma Özyeterlik Ölçeği Dil Bilgisi ve Kullanım Becerileri Alt Boyutu	
Pearson Correlation	,163
p	,000*
N	585

*p <,01

Büyüköztürk’ün (2009:32) korelasyon katsayısı oranları ve Tablo 31’e göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle yazma özyeterlik ölçeği dil bilgisi ve kullanım becerileri alt boyutu toplam puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Düşük düzeydeki bu anlamlı ilişki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileriyle dil bilgisi ve kullanım becerilerinin birbirine doğrudan etki etmediğini göstermektedir.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarından (rubric) 30 puan üzeri alan; dil bilgisi ve kullanım becerileri özyeterliği 500 tam puan üzerinden 155 olan bir öğrenciye ait yazılı anlatıma yer verilmiştir:

— Kimse Başarı Merdivenlerini Elleri Cebinde Tırmanmamıştır —
Başarı nedir? Bir şeyi kazanmaktır başarı. Sizin için önemli olan bir şeyi kazanmaktır. Belki hızlı, belki yavaş. Ama kesinlikle çalışarak başarılmak...

Evet; çalışmadan kimse başarılamaz. Önceden ne talih vardı ne de şans. Şimdi tembel insanların yaşadığı şeyler bunlar. "Leke çocuk" kelimesini ben o çocuğa hakaret olarak kabul ederim. Çocuk çalışmadan nasıl başarabilir ki? Edison'u ele aldım. Herkes ampulü buldu diye "ne zeki adam" der durur. Oysa Edison sadece kararlılığı ve çalışkanlığıyla bulmuştur ampulü. 100 kere denemiş olmasın, 101. denemistir. Örneğin Einstein "Ünlü fizikçi". Küçükten fizik öğretmeni onu "Bu çocuk sokak." diye okuldan kovmuştur. Oysa Einstein şu anda hala anılan "Yüzyılın fizikçisi"dir. Einstein çok zeki değildir, aksine fizikten bir şey anlamamasına rağmen şu an "Yüzyılın fizikçisi". Bütün bilim adamlarının hikayeleri böyledir.

Doğaya bakalım. Küçükken karınca bile iş zamanı da çalışmamak için yuvasına yiyecek toplar. Arılar bal yapar. Doğa bile bir başarı örneği değil midir? Bir öğrenci bir sınavda çalışmadan ne kadar başarılı olabilir ki? Bir çifttar harman zamanı birşey ekmezse hasat zamanı ne olabilir ki toprakten? Bir yüzücü çalışmadan yarışmaya katılırsa birinci olabilir mi? Hayatın her anında büyük bir yarışta değil miyiz? Yutarıya, en yutarıya ulaşmak için bu yarışımız. Eğer hiçbir çalışma göstermezsek erinde sonunda düşeriz o merdivenden. Bu yüzden tırnaklarımızla sıkı sıkı tutunalım oya ve düşmeyelim.

Metin incelendiğinde öğrencinin dil bilgisi kurallarını başarıyla uyguladığı görülmektedir. Bu bulgu dil bilgisi ve kullanım özyeterliği düşük olan bu öğrencinin uygulamada gayet başarılı olması bakımından önemlidir. Aşağıda bu metinde yer alan dil bilgisi kullanımlarından örnekler sunulacaktır: Öğrenci yazısına ilk olarak bir soruyla

Başarı nedir? , soru cümlesinin gerekliliği olan soru işaretini de başlamıştır.

kullanmıştır.

Ardından

Başarı nedir? Bir şeyi kazanmaktır başarı. Sizin için önemli olan bir şeyi kazanmaktır. Belki hızlı, belki yavaş. Ama kesinlikle Galip olarak bezarmak...
... Önceden ne talih vardı r

büyük harfle başladığı cümleyi nokta kullanarak tamamlamıştır. Bir sonraki cümlede çalışma kapsamında çok defa denk geldiğimiz bir imla hatasını yapmadan “bir şey” sözcüklerini ayrı yazdığını görmekteyiz. Son cümlede ise yarım bırakarak dikkati çekmek istediği cümlenin sonuna üç nokta koyarak doğru bir noktalama işareti tercih etmiştir.

Yazılı anlatımın gelişme paragrafında “*Leti çocuk*” kullanımını vurguladığını belirtmek için tamlamayı tırnak içinde vermesi uygun bir noktalama tercihidir. “Çocuk çalışmadan nasıl başarabilir ki?” kullanımı da uygun bir imla ve noktalama kullanımı örneğidir. Nitekim cümlenin sonunda olması gereken noktalama işareti soru işaretidir ve öğrenci doğru kullanmıştır; ayrıca elimizde bulunan diğer yazılı anlatım çalışmalarında “ki” bağlacı çoğu kez yanlış kullanılmış ve önceki sözcükle bitişik yazılmıştır. Oysa bu

öğrenci doğru kullanmıştır. “*Yüzyılın fizikçisi*”, kullanımı da Albert Einstein için tüm dünyada kullanılan bir adlandırmadır ve öğrenci bu kullanımı da vurgulayarak tırnak içinde ifade etmiştir.

“*Yukarıya, en yukarıya ulaşmak için bu yarışımız*”, ifadesinde “Yukarıya, en yukarıya...” kullanımı da virgülün doğru yerde kullanımına bir örnektir. Ayrıca yazıda başlık içerik uyumu da başarılı bir şekilde sağlanmıştır.

Aşağıda araştırma kapsamında toplanan verilerden yaratıcı yazma toplam puanı 8 olan ve yazma özyeterlik ölçeği “dil bilgisi ve kullanım becerileri” alt boyutu toplam puanı 500 tam puan üzerinden 380 olan bir öğrenciye ait yazma çalışmasına yer verilmiştir:

DAĞLAR

///

Dağlarda kuzular var her yer çimentelik
 her yerde obalar evler var obalarda
 insanlar yaşıyor çok güzel yerler
 koyunlar var çimentelerde geziyor ve
 otuyorlar insanlar bakıyorlar. değirmenden
 su çekiyorlar birileride kuzulara bakıyorlar
 diğeri ise obaya su çekiyor obalar
 köy köy geziyorlar obalar bir yandan
 mola veriyorlar bir yandan yemek yiyorlar
 ama sonunda gideceği yere vardılar
 oba sonunda ısınacak bir yer bulmuştu
 ama bıkılmıştı oba orda kaldı ve
 sabahleyin yola başladı. orada bitti

Yazı incelendiğinde yazım, imla, noktalama yönünden hemen hemen hiçbir kurala

uyulmadığı görülmektedir. her yer köy köy bir yer , sözcükleri ve

birileride kullanımındaki bağlaç olan “de” ayrı yazılması gerekirken bitişik yazılmıştır.

Başka bir çalışmada ise yaratıcı yazma toplam puanı 8 ve yazma özyeterlik ölçeği “dil bilgisi ve kullanım becerileri” alt boyutu toplam puanı 500 tam puan üzerinden 350 olan örneğe aşağıda yer verilmiştir:

İlgini Çeken Çınar Ağacı

Bursadaki Çınar Ağacına ilgini fena şekilde çekti.
 Ağacın o kadar büyük ki ağacın dallarına destek veriyolar
 Biz orada pesim erkindik. Baza bi eğlendit Ağacın
 Yaşı Tamı tamına 600 Yaşında ama daha fazla
 10 Senedir 600 Yaşında biten en fazla o ilgini çekti.
 Ağacın çarşısına gelince kadınlar meyveler bozlanalar
 Çörekler satışlarda dereler akıyordu neyse bu ağacın
 en çok benim ilgini çekti.

Yukarıdaki örnek yazı incelendiğinde

Ağacına, Büyük, Pesim, Baza, Tamı, Senedir, Yaşında

kullanımlarının cümle ortasında yer almasına rağmen büyük harfle başladığı; ^{Baza bi}
 ifadesinde konuşma dilindeki yerel kullanımın yazıya olduğu gibi aktarıldığı söylenebilir.
 Ayrıca

Biz orada pesim erkindik. Baza bi eğlendit Ağacın
 Yaşı Tamı tamına 600 Yaşında ama daha fazla
 10 Senedir 600 Yaşında biten en fazla o ilgini çekti.

örneklerinde sözcük ve cümle tekrarları ile anlamsız cümlelerin yer aldığı; bunun yanında hiçbir noktalama işaretinin kullanılmadığı görülmektedir.

Özbay (1995), Ankara merkez ortaokullarındaki 3. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmasında toplam 515 öğrenciye bir yazılı anlatım bilgi testi uygulamış, daha sonra da yazılı anlatım kâğıtlarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki en önemli eksikliklerin noktalama işaretlerini kullanamama, imla kurallarına uymama, anlatılmak istenene uygun sözcük bulamama ve kurallara uygun cümle seçememe olduğu belirlenmiştir. Ayyıldız ve Bozkurt (2006:49) araştırmalarında öğrencilerin yazma becerilerine yönelik sorunları belirlerken “Yazım yanlışları vardır. Çok sayıda noktalama yanlışı görülmektedir. Özne-yüklem uyumsuzlukları, kip uyumsuzlukları, sözcüğün yanlış ya da gereksiz kullanımına dayanan anlatım bozuklukları yaygındır.” şeklinde bir sonuca ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmada öğrencilerin özellikle dil bilgisi ve kullanım boyutunda kendilerine olan güvenlerinin düşük düzeyde olması tespitini destekler niteliktedir.

4.2.1.3. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Serbest Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin serbest yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş, yapılan analizin sonuçları Tablo 32’de gösterilmiştir:

Tablo 32

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Serbest Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları

	r
Pearson Correlation	,336
Serbest Yazma - Yazma Özyeterlik Algısı	
p	,000*
N	585

*p <,01

Büyüköztürk'ün (2009:32) tespit ettiği korelasyon katsayısı oranları ve Tablo 32'de verilen bulgulara göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin serbest yazma becerileriyle yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Serbest yazma becerisi ile yazma özyeterlik algısı arasındaki ilişkinin orta düzeyde olması ve aradaki anlamlı ilişki göz önüne alındığında, yazma özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin genellikle serbest konulu yazılı anlatım becerilerinin de daha iyi olduğunu söylemek mümkündür.

Bağcı (2007), Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine yaptığı doktora çalışmasında, Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerini evren olarak belirlemiş ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım puanları ortalamasının, serbest yazma çalışmaları yapma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Serbest yazma çalışması yapmayanların yazılı anlatım puanları ortalaması ile serbest yazma sıklığı on beş günde bir olanların yazılı anlatım puanları ortalaması arasında on beş günde bir serbest yazma çalışması yapanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarından (rubric) 30 puan üzerinde not alan ve dil bilgisi ve kullanım becerileri özyeterliği 500 tam puan üzerinden 400 olan bir öğrenciye ait yazılı anlatıma yer verilmiştir:

KIŞ DEDE

Kış mevsimi ben de çok farklı duygular yaratır. Hüzün doldurur. Yine kış geldi ve yine gelecek. Kedi ve köpeklerle patileri donarak gezerek caddelerde, 3 Ocak Doğum günüm olmasına rağmen. Her sene ben kış.

Hiç ısınmadım kısa. Küçükliğimde ben kış mevsimi akimda sık sık üzülen bir dede gibi kalmış. Hiç ısınmadım aslında çok sevdim ama seni acıyorum kış dedeye. Hayatım geçen İstanbul da geçti. Ben gariba İstanbulun kışını seviyorum. Orası ısıtıyor içimi, mutluluk dolduruyor seni. Orası benim sevim benim mevsimim. 15 tatil geldiğinde İstanbulu geçişimi duyduğum zaman İktisadi bekleyen kışlar gibi, sıcaklığı bekleyen baharındaki esik ağacı gibi umutlanıyor, mutluluk doluyor içim. Eldiğerleri elime geçiştir kor yapmaya bayıldım ben. Ama artık kışım kısa öyle güzel kor gönderiyor. Ama ben umutluym bu yıldan. Güveniyorum sana kış dede.

Sevi seviyorum. diye sakin ha sakin bana kızma ben seninle alakası yok ben lapa lapa kor yapar kış dedeye istiyorum. ve ben İstanbul kışını. özlemiyorum. Sıcaklık sana elveda 1 ay sonra görüşürüz. Öyle ben çünkü ben seni çok özledim gariba...

Yazılı anlatım çalışması üç paragraf hâlinde oluşturulmuş ve her bir paragrafta yazarın kış mevsimine yönelik algısı örneklerle belirtilmiştir. Yazılı anlatımın giriş kısmında kış mevsiminin öğrenci için ne ifade ettiği, gelişme paragrafında yazarın kış algısına etki eden etmenler ve sonuç bölümünde kış mevsiminden beklentiler anlam bütünlüğü içinde ortaya konulmuştur. Bunun yanında yazılı anlatım dil bilgisi ve kullanımı açısından ele alındığında öğrencinin imla noktalamaya dikkat ederek yazısını oluşturduğu söylenebilir. *Hiç ısınmadım kısa. Küçükliğimde ben kış mevsimi,*

Ben gariba İstanbulun kışını seviyorum. Orası ısıtıyor örneklerinde de görüldüğü gibi noktadan sonra büyük harfle başlanmış ve “İstanbul’un” ifadesinde özel isme eklenen çekim eki kesme işaretiyle (‘) ayrılmıştır.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarından (rubric) 8 puan alan ve yazma özyeterliği 500 tam puan üzerinden 300 olan bir öğrenciye ait serbest yazma örneğine yer verilmiştir:

S.S.K

Bizim arkadaşlar macerayı sever en çok
 Çoşkun, ben, Görkem, Enes, Hamit, Bektaş, Tarık,
 mahallede bir şey olsun hemen çoşkundan
 bulurlar am ben veya başkaları yapmıştır

Serbest yazma çalışması olan yukarıdaki metinde öğrenci sevdiği bir durumu ortaya koymaya çalışsa da bunu başaramamış, bir paragraflık bir yazı oluşturmuş ve bu konuyu ele almakta yetersiz kalmıştır. Ayrıca,

Çoşkun, ben, Görkem, Enes, Hamit, Bektaş, Tarık sıralamasında isimlerin ilk harfini küçük yazmış, ancak sıralı sözcükler arasına virgül koymuştur. “Çoşkun” sözcüğünü ÇOŞKUN şeklinde, “bulurlar ama” ifadelerini bulurlar am şeklinde harf yanlışı ve eksikliğiyle yazmıştır.

Keleşoğlu (1999), kontrollü yazmaya karşı serbest yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerinde nasıl bir ilerleme sağladığını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, kontrollü yazmaya göre serbest yazmanın, çok fazla yazma deneyimi oluşturarak yazarken yapılan anlatım ve gramer yanlışlarını azalttığını ortaya çıkarmıştır.

4.2.1.4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Konulu Yazılı Anlatım Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin konulu yazılı anlatım becerileriyle yazma özyeterlik algısı düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson

Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş, yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 33

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Konulu Yazılı Anlatım Puanları İle Yazma Özyeterlik Algısı Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	r
Konulu Yazılı Anlatım –	Pearson Correlation ,267
Yazma Özyeterlik Algısı	p ,000*
	N 585

*p <,01

Büyüköztürk'ün (2009:32) belirlediği korelasyon katsayısı oranları ve Tablo 33'e verilen bulgulara göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin konulu yazılı anlatım toplam puanları ile yazma özyeterlik algısı düzeyleri arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Konulu yazılı anlatım toplam puanları ile yazma özyeterlik algısı düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük olması nedeniyle yazma özyeterliği ve konulu yazılı anlatım becerilerinin birbiriyle doğrudan ilişkili olduğu söylenemez.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarına (rubric) göre konulu yazılı anlatımdan sekiz puan alan ve yazma özyeterliği 1000 tam puan üzerinden 800 olan bir öğrenciye ait yazılı anlatıma yer verilmiştir:

Olaganüstü güçleri olan, güçlü...

Kendinizi herhangi bir eşya veya bir hayvanın yerine koyarak (empati yani) onun başından geçebilecek olayları anlatan bir kompozisyon yazınız.

İçinde "ihtiyar bir adam", "simit", "şişe" ve "yaprak" sözcüklerinin kullanıldığı bir kompozisyon yazınız.

Aşağıda verilen giriş cümlelerinden herhangi birini kullanarak bir öykü oluşturunuz.

"Mektup bitmişti. O şimdi doğru olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu."

"Işık, pencere ve dışarıdaki lambadan havuza yansyordu. Ağaçlar karanlık ve sessiz duruyor, bekçi evin çevresinde bakınıyordu"

Bir zamanlar

Beni Cifcai gördüce beni öldürmeye kalktı en di
 Son birtane kedi gördü beni kurtardı,
 ben kendimi sallama yaptım. tavşana çok teşekkür
 ederim ededim ben onların hepsi beni
 yokalamaya çalıştılar ben kaçtım kurtuldum
 birden karşıma güzel bi kız çıktı o beni
 evine götürdü konumu dağurdu bende onunla
 rahatçana annemim yanına gittim

Yazılı anlatım incelendiğinde öğrencinin konuyu öncelikle kendi kafasında netleştiremediği ve bu durumdan dolayı da yazısında bir ana fikir oluşturamadığı görülmektedir. Cümleler birbirinden kopuk ve ilgisizdir. Aşağıdaki örnekte öğrenci kendisini kedinin kurtardığını söylemekte; ancak tavşana teşekkür etmektedir.

son birtane kedi gördü beni kurtardı,
 ben kendimi sallama yaptım. tavşana çok teşekkür

Bu durum öğrencinin bir paragraflık yazısında anlam bütünlüğü kuramadığına iyi bir örnektir. Yine aynı metinde öğrencinin dil bilgisi ve kullanım becerisinin de yetersiz

olduğu görülmektedir.

ededim (ederim),

Cifcai (çiftçi), yaptım. (çalışım),

karşıma (karşıma),

bi (bir),

doğurdu (doyurdu), rahatçana (rahatça) sözcüklerini yanlış yazmıştır. ben kendimi sallama yaptım, tavşana çok

kullanımında cümle küçük harfle başlamış, noktadan sonra tekrar küçük harfle devam etmiştir. Ayrıca cümleyi tamamladıktan sonra genellikle nokta konulmamıştır.

Aşağıda yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarına (rubric) göre konulu yazılı anlatımdan 30 puan üzeri alan ve yazma özyeterliği 1000 tam puan üzerinden 500 olan bir öğrenciye ait yazılı anlatıma yer verilmiştir:

- Sizden bir şey icat etmeniz istense ne için ve nasıl bir şey icat ederdiniz?
- Olağanüstü güçleri olan, görünmeyen birisi olsaydınız neler yapardınız?
- Kendinizi herhangi bir eşya veya bir hayvanın yerine koyarak (empati yani) onun başından geçebilecek olayları anlatan bir kompozisyon yazınız.
- İçinde "ihtiyar bir adam", "simit", "şişe" ve "yaprak" sözcüklerinin kullanıldığı bir kompozisyon yazınız.
- Aşağıda verilen giriş cümlelerinden herhangi birini kullanarak bir öykü oluşturunuz.
- "Mektup bitmişti. O şimdi doğru olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu."
- "Işık, pencere ve dışarıdaki lambadan havuza yansıyor. Ağaçlar karanlık ve sessiz duruyor, bekçi evin çevresinde bakınıyordu"

İdealler Doğultusunda

İdealler, insanın hirsında ve çabasında amaç olarak edindiği en büyük etkendir.

İnsanlar, idealleri doğrultusunda hareket etmektedirler. Eğer bir idealini amaçla hayatta elde edebileceğini düşünürse büyük bir aranda düşer. İdealler insanların kendi amaçları doğrultusunda hareket ederek başarıya ulaşma kavramıdır. Bu hareketten korkmaz, çalışarak ve çabalararak istediğini elde etme mücadelesidir.

Benim en büyük idealim güzel bir şey icat edip büyük başarılar imza atmaktır. Bunu başarabilmek için çok çalışmak zorundayım.

Özellikle bu düzenli çalışma doğrultusunda icat edeceğim bir eşya veya alet için nasıl çalışacağımı kor vermeliyim. Örneğin kinyo, fizik gibi derslerde güzel bir alt yapı elde etmeliyim.

Aslında yapacağım icatı kendim için değil her insanın fayda görmesi amacıyla yapmak istemekteyim.

Derslerde gördüğüm kodonyta öğretmenler ders anlatmak için çok yorulmaktadır. Bu durumda yapabileceğim icat simülük bu görülmektedir.

Yapacağım şey günümüzde bazı yerlerde bulunan akıllı tahtaların gelişmiş bir örneği olacaktır.

Bazı derslerden öğrendiğim ses konusunda faydalanarak tahtanın içine bir ses düzeni yerleştirmeliyim. Bu ses düzeni öğretmenin sesinden dersin hangi ders olduğunu algıladığı gibi ders öğretene göre o anlatabilecektir.

Yazılı anlatım incelendiğinde öğrencinin hem anlam boyutunda hem dil bilgisi kurallarına uygunluk boyutunda oldukça başarılı bir yazı yazdığı görülmektedir. Öğrenci icadının ne olduğunu ve icat etme gerekçelerini açıkça ortaya koymuş, noktalama işaretlerini başarılı bir şekilde kullanmıştır. Aşağıda öğrencinin satır sonunda sözcüğü bölmek zorunda kaldığı durumda başarılı bir hece ayırımı yaptığını gösteren bir örnek bulunmaktadır:

etmektedir.
İnsanlar, idealleri doğrultusunda hareket etmektedirler. Eğer bir idealini
almazsa hayatta elde edebileceğiniz başarı büyük bir oranda düşer. İdealler in-
sanların kendi amaçları doğrultusunda hareket ederek başarıya ulaşma kav-
ramıdır. Bu hareketten kasıtız, çalışarak ve çabalararak istediğinizi elde etme
mücadelesidir.

Bu örnekte ayrıca cümle sonunda nokta kullanımını ve ardından gelen cümlenin ilk harfinin büyük yazıldığını da görmek mümkündür.

4.2.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Başarı Amaç Yönelim Türleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilere bağlı olarak; “öğrenme amaç yönelimi” ile “performans amaç yönelimi” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu kısımda; ölçeğin bu alt boyutları temel alınarak öğrencilerin ilgili alt boyuta yönelik toplam puanları ile yaratıcı yazma puanları arasındaki ilişki ortaya konulmaktadır.

4.2.2.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Performans Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile performans amaç yönelimleri arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş, analiz sonuçları Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Performans Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	r
Yaratıcı Yazma - Performans Amaç Yönelimleri	224
p	,000*
N	585

*p <,01

Büyüköztürk'ün (2009:32) korelasyon katsayısı oranları ve Tablo 34'e göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle performans amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin performans amaç yönelimine sahip olmasının yaratıcı yazma becerilerine doğrudan etkisi bulunmadığı söylenebilir.

Archer (1984: 100), çalışmasında performans amaçlarına sahip öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Performans amaç yönelimi akademik başarı ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur (McGregor ve Elliot, 2002; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Mattern, (2005) üniversite öğrencilerinin amaç yönelimlerinin başarı ile ilişkisini inceleyen çalışmasında, performans amaçlarıyla başarının ilişkisiz olduğunu ifade etmiştir.

4.2.2.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Öğrenme Amaç Yönelimi Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile öğrenme amaç yönelimleri arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş, yapılan analizin sonuçları tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Öğrenme Amaç Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	r
Yaratıcı Yazma - Öğrenme Amaç Yönelimleri	Pearson Correlation
	,233
	p
	,000*
	N
	585

*p <,01

Büyüköztürk'ün (2009:32) belirlediği korelasyon katsayısı oranları ve Tablo 35'e göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile öğrenme amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin öğrenme amaç yönelimine sahip olmaları ve yaratıcı yazılar oluşturabilmeleri arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır.

Archer, (1984: 100) çalışmasında öğrenme amaçlarına sahip öğrencilerin daha yaratıcı yazılar yazdıklarını ortaya çıkarmıştır. Çeşitli araştırmalarda öğrenme amaç yönelimi akademik başarı ile olumlu yönde ilişkili ya da ilişkisiz olarak bulunmuştur (Pintrich, 2000b; Kaplan ve Maehr, 1999; Harackiewicz ve diğ., 2002a; Harackiewicz ve diğ., 2002b). Mattern, (2005) çalışmasında üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç yönelimleriyle başarıları arasında olumlu yönde ilişki olduğunu belirtmiştir. Öztürk, (2007: 35) yaratıcı yazmaya yönelik çalışmasında yaratıcı yazmada içsel motivasyonların etkili olduğunu belirtmiştir. Ona göre yaratıcı yazarlar, yazılarını büyük bir zevkle yazarlar, yazma çalışması yazarları tatmin etmektedir; bu tatmin yazarların daha uzun ve detaylı yazmalarına yol açar. Bu durum da yaratıcı yazma ve öğrenme amaç yönelimi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu dolaylı olarak ortaya koymaktadır. VanTassel ve Baska çalışmasında (2005) ödüllü yazarlardaki yaratıcı yazma yeteneklerinin gelişimini aile ve öğrencilerin de dâhil olduğu çeşitli bakış açılarından hareketle araştırmıştır. Sonuç olarak ilk başlarda öğrencilerin kendilerine iç motivasyon uygulayarak yazma ürünleri üzerinde sistemli bir şekilde çalıştıklarını ve bu süreçte ailelerin de çocuklarına kaynak sağlayarak ve

yapıcı eleştirilerle onların çalışmalarını kolaylaştırıcı bir rol üstlendiklerini tespit etmiştir.

4.3. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 36’da belirtilmiştir:

Tablo 36

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Erkek	307	7,4	171,1	583	-2,922	,004*
Kız	278	7,8	151,1			

*p< ,05

Bu sonuçlara göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir (t= -2,922, p < 0,05). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında kız öğrencilerin yazma özyeterlik algılarının erkeklere göre daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Pajares ve Johnson’ın (1994) yazma özyeterliği ve yazma performansı ilişkisini ortaya koymaya yönelik yaptıkları araştırmada kızların erkeklere göre yazma becerilerinde daha düşük özyeterlik inancına sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Pajares ve Valiante (1997) 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin özyeterlik inançlarının, cinsiyetle doğrudan ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Shell ve arkadaşları (1995), çalışmalarında bütün sınıf seviyelerinde yazma özyeterliği ile cinsiyet arasında fark bulunmadığını belirtmişlerdir.

Pajares, Miller ve Johnson (1999) ile Pajares ve Valiante (2001) yazma yeteneğinde ortaokul boyunca kızların erkeklerden daha güçlü yazma özyeterliliğine sahip olduklarını bulmuştur. Crain (1996), bu farklılıkların erken yaşlarda başladığını bildirir. Ecclet vd., (1989) ile Wigfield vd. (1991) de yazma özyeterliliği ve cinsiyet arasındaki ilişkinin yazma alanındaki çalışmaların odak noktası olduğunu vurgulamış ve ilköğretimde (Türkiye'deki eğitim sistemine göre ilköğretim II. kademe) kızların yazma yeteneğine olan güvenlerinin erkeklerden daha güçlü olduğunu ifade etmiştir.

Schunk ve Pajares (2005), dilsel yeteneği gerektiren alanlarda başarı düzeylerinin cinsiyet açısından değişiklik gösterdiğini, kızların özyeterlilik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca Pajares ve Valiante, (2001) özyeterlilik düzeylerinde cinsiyete bağlı olarak rapor edilen farklılıkların, gelişim aşamalarına bağlı olarak oluştuğunu bildirirler. Onlara göre cinsiyetler arası özyeterlilik farklılaşmaları, çocukların ilköğretim ikinci kademeye geçişleri sırasında özellikle kızların özyeterlilik düzeylerinde belirgin bir düşüş görülmesi şeklindedir. Altun ve Aykaç'ın (2009) çalışmalarında özyeterlilik algısının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısıyla ilişkili ve erkeklere göre kızların özyeterliliğinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Tablo 37'de ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlilik algılarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir:

Tablo 37

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Annenin Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	547448,671	4	136862,168	5,303	,000	Ev hanımı - Memur*
Gruplar İçi	1,497	580	25806,042			
Toplam	1,551	584				

*p<,05

Tablo 37’de gösterilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının annenin mesleğine göre istatistikî açıdan anlamlı farklılık oluşturduğu ve bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Dunnett C testi sonucuna göre ev hanımı ve memur arasında memur anneler lehine değiştiği söylenebilir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 38’de belirtilmiştir:

Tablo 38

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Babanın Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	992980,051	4	248245,013	9,915	,000	Memur / işçi-
Gruplar İçi	1,452	580	25037,884			esnaf- serbest
Toplam	1,551	584				meslek*

*p<,05

Tablo 38’de verilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Dunnett C testine göre bu farklılık memur babalarla serbest meslek-işçi-esnaf babalar arasında ve memurlar lehinedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 39’da belirtilmiştir:

Tablo 39

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının SED Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2183017,065	2	1091508,533	47,649	,000	Üst / orta-alt*
Gruplar İçi	1,333	582	22907,106			Orta/ alt*
Toplam	1,551	584				

*p< ,05

Tablo 39’da gösterilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları SED değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Dunnett C testine göre bu farklılık üst düzey SED’e sahip katılımcılar ve alt – orta düzey SED’e sahip katılımcılar arasında; ayrıca orta düzey SED’e sahip katılımcılarla alt düzey SED’de yer alan katılımcılar arasında üst ve orta düzey lehinedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının okul öncesi eğitimi alıp almama durumu arasındaki ilişkiye yönelik yapılmış olan bağımsız gruplar t-testi sonucu Tablo 40’ta belirtilmiştir:

Tablo 40

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitimi				Sd	t	p
Alma	N	\bar{X}	ss			
Evet	334	7,9	150,4	583	5,909	,000*
Hayır	251	7,1	168,5			

*p< ,05

Tablo 40'taki sonuçlara göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir (t= 5,909, p < 0,05). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin yazma özyeterlik algılarının okul öncesi eğitimi almayanlara göre daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgu Colantone'un (1998:17) yaptığı çalışmada birçok öğrencinin 1. sınıfa geldiğinde yazabileceğine % 90 oranında inandığı bulgusuyla desteklendiğinde, öğrencilerin okul öncesi eğitimi sürecinde yazma becerisiyle karşılaşmalarının onların yazabileceklerine olan inançlarının artmasına bir etki oluşturması açısından önemlidir. Nitekim okul öncesi eğitimi, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerinde ve yaratıcı yönlerini ortaya çıkarmalarında etkilidir. Araştırmada ulaşılan bulgu da okul öncesi eğitiminin bu amacını doğrular niteliktedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarıyla annenin eğitim durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) bulgularına Tablo 41'de yer verilmiştir:

Tablo 41

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1893894,000	3	631298,000	26,928	,000	Üniversite / ilkokul*
Gruplar İçi	1,362	581	23444,164			lise/ ilkokul*
Toplam	1,551	584				

*p<,05

Tablo 41’de gösterilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Dunnett C testine göre bu fark üniversite ve ilkokul ile lise ve ilkokul arasında üniversite ve lise mezunu anneler lehinedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları ile babanın eğitim durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 42’de belirtilmiştir:

Tablo 42

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1880579,014	2	940289,507	40,137	,000	Üniversite / ilkokul*
Gruplar İçi	1,363	582	23426,759			lise/ ilkokul*
TOPLAM	1,551	584				

*p<,05

Yukarıdaki tabloda gösterilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Dunnett C testine göre bu fark üniversite ve ilkokul ile lise ve ilkokul arasında üniversite ve lise lehinedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları ile evde internet olup olmama durumu değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik olarak yapılmış bağımsız gruplar t-testi sonucu Tablo 43'te belirtilmiştir:

Tablo 43

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Evde İnternet Olup Olmama Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Evde İnternet Olup Olmama	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Evet	425	7,8	142,7	583	5,294	,000*
Hayır	160	6,9	193,5			

*p<,05

Bu sonuçlara göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları evde internet olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir (t= 5,294, p < 0,05). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında evde interneti olan öğrencilerin yazma özyeterlik algılarının evde interneti olmayan öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları ile eve gazete alınma durumu değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik olarak yapılmış bağımsız gruplar t-testi sonucu Tablo 44'te belirtilmiştir:

Tablo 44

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Eve Gazete Alınma Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Eve Gazete Alınma Durumu				Sd	t	p
N	\bar{X}	ss				
Çoğunlukla Alınır	333	7,2	178,5	583	-7,043	,000*
Hiç Alınmaz	252	8,1	123,3			

*p< ,05

Tablo 44'teki sonuçlara göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları eve gazete alınma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t = -7,043$, $p < 0,05$). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında evine çoğunlukla gazete alınan öğrencilerin yazma özyeterlik algılarının evine gazete alınmayan öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları ve günlük tutma alışkanlıkları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene Testi sonucuna göre ($F = 4.560$, $p < 0,05$) homojen bir dağılım elde edilmediğinden bağımsız ölçümler için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları tablo 45'te yer almaktadır:

Tablo 45

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Günlük Tutma Alışkanlıklarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Günlük Tutma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Günlük Tutarım	142	311,82	44279,00		
Günlük Tutmam	443	286,97	127126,00	28780,000	,127

$p > ,05$

Bu sonuçlara göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları, günlük tutma alışkanlıklarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($U=28780,000$, $p > 0,05$).

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları ve yazacaklarını önceden hayal etme durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 46'da belirtilmiştir:

Tablo 46

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Yazacaklarını Önce Hayal Etme Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Yazacaklarını Hayal Etme	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Evet	505	7,6	165,3	583	,151	,880
Hayır	80	7,6	147,9			

$p > ,05$

Bu sonuçlara göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının yazacaklarını önceden hayal etme durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=,151, p > 0,05$).

Araştırma kapsamında elde edilen bu bulguyu destekleyen bir çalışma yoktur. Ancak Pajares ve Valiante (1997) çalışmalarında 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin özyeterlik inançlarının, yazacağı şeyi hayalinde canlandırmasını doğrudan etkilediğini tespit etmişlerdir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının önceki sene Türkçe dersi karne notuna göre anlamlılık ilişkisi bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analiziyle (ANOVA) belirlenmiştir. Elde edilen bulguları Tablo 47’de belirtilmiştir:

Tablo 47

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algılarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	5038677,356	2	2519338,678	139,960	,000	5/ 1-2-3-4*,
Gruplar İçi	1,048	582	18000,474			4/3-2-1*,
Toplam	1,551	584				3/1-2*,

* $p < 0,05$

Tablo 47’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algısı Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=139,960, p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için

yapılan Dunnett C testine göre 5 ile 1-2-3-4; 4'le 3-2-1 ve 3 ile 1-2 notları arasında 5, 4, 3 lehine anlamlı fark vardır.

Jackson (2002) da çalışmasında tarafımızdan tespit edilen bulguya benzer olarak özyeterlik inancının ders başarısıyla istatistikî olarak anlamlı düzeyde ilişkili ve özyeterlikteki artışın ders başarısındaki artışla paralel olduğunu tespit etmiştir.

4.3.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algısı Düzeyleriyle Başarı Amaç Yönelim Türleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algısı ile performans amaç yönelimleri arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı, Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş yapılan analizin sonuçları tablo 48'de gösterilmiştir:

Tablo 48

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algısı Toplam Puanları İle Performans Amaç Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	r	
Yazma Özyeterlik Algısı –	Pearson Correlation	,347
Performans Amaç Yönelimi	p	,000*
	N	585

*p <,01

Büyüköztürk'ün (2009:32) tespit ettiği korelasyon katsayısı oranları ve Tablo 48'e göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algısı ile performans amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular öğrencilerin öğrenme amaç yönelimli olmasının onların yazma özyeterliklerini orta düzeyde yordadığını göstermektedir.

Çalışmada elde edilen bu sonuç bazı araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Greene ve Miller (1996) üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimleri ve algılanan yetenekleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Sonuçlar performans amaçlarının yüzeysel bilişsel uğraşlarla pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Tao ve Hong (2000) üniversite öğrencilerinin performans amaç yönelimleriyle akademik yeterliliklerinin pozitif ilişkili olduğunu kanıtlamıştır.

Bunun yanında yazma özyeterlik algısı ile performans amaç yönelimi arasında negatif yönde ilişki ya da bunların birbiriyle ilişkisiz olduğunu belirten çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Schunk (1996), araştırmasında özyeterlikle performans amaç yöneliminin başarıyla negatif ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Araştırmalar (Pajares ve Valiante, 2001; Pajares ve diğ., 1999) yazma özyeterliğiyle yazmada performans amaçlarına sahip olmanın negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Pajares, (2003: 148) performans amaçlarının erkek öğrencilerde yazma özyeterliğiyle pozitif ilişkiliyken kız öğrencilerde ilişkisiz olduğunu tespit etmiştir. Middleton ve Midgley (1997), performans amaç yönelimi ile özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarda performans amaç yönelimi ile özyeterlik arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Bir başka çalışma (Skaalvik, 1997) ise performans amaç yönelimi ile özyeterlik arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunduğunu bildirmektedir. Pajares ve diğerleri (2000) ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin yazma ve fen alanında başarı amaçları, motivasyonel yapıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yazma alanında performans amaçları, özyeterlik ve benlik kavramıyla negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algısı toplam puanları ile öğrenme amaç yönelimleri arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş, yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 49

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algısı Toplam Puanları İle Öğrenme Amaç Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Yazma Özyeterlik Algısı –	r	
		Pearson Correlation
Öğrenme Amaç Yönelimi	p	,000*
	N	585

*p < ,01

Tablo 49'a göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algısı ile öğrenme amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğrenme amaç yönelimli öğrencilerin çoğunlukla yaratıcı yazma becerisine de iyi düzeyde sahiptir.

Schunk (1996), çalışmasında özyeterlikle öğrenme amaç yöneliminin pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar (Pajares ve Valiante, 2001; Pajares ve diğerleri, 1999) yazma özyeterliğiyle yazmada öğrenme amaçlarına sahip olmanın pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Middleton ve Midgley (1997), öğrenme amaç yönelimi taşıyan öğrencilerin öğrenme sürecinde edindikleri geribildirimlerin onların ilerlemesini sağladığı için gerekli olduğunu ve buna bağlı olarak özyeterlik algılarının arttığını bildirmektedirler. Pajares ve diğerleri (2000) ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin yazma ve fen alanında başarı amaçları, motivasyonel yapıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Her iki alanda da öğrenme amaçlarının; özyeterlik ve benlik kavramı ile pozitif, kaygı ile negatif ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Akt. Pajares ve Cheong, 2003). Greene ve Miller (1996), üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimleri ve algılanan yetenekleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Sonuçlar öğrenme amaçları ve algılanan yeteneğin pozitif ilişkili olduğu yönündedir. Botsas ve Padeliadu (2003) öğrenme amaç yöneliminin yüksek başarıyla ilişkili olduğunu ileri sürerek öğrenme amaç yönelimine sahip öğrencilerin başarıya ulaşacaklarını veya en azından kendilerini başarılı olarak algılayacaklarını ifade etmektedir. Öğrenme amaç yönelimini benimseyen öğrenciler sosyal karşılaştırmaya değil, içsel motivasyona önem vermektedir. Bu durum özyeterlik

düzeylerinin yüksek olmasına yardımcı olduğu için (Gerhardt ve Brown, 2006), kendilerini başarılı olarak algılama olasılıklarının da yüksek olacağını gösterir. Tiryaki (2007:140), öğrencilerin kendilerini başarılı, orta ve başarısız görmeler ile başarı amaç yönelimleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin yaptığı araştırmada, kendini başarılı hissedenlerin öğrenme amaç yönelimi daha yüksekken, kendini başarısız hissedenlerde performans amaç yöneliminin daha çok olduğunu tespit etmiştir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışma kapsamında ulaşılan bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçları verilmiş ve bu sonuçlar neticesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin çeşitli değişkenlerle ve öğrencilerin yazma özyeterlik algıları ve başarı amaç yönelimi türleriyle ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlerle ve öğrencilerin başarı amaç yönelimi türleriyle ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede, çalışmada elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar belirtilmiştir.

5.1.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Başarılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile cinsiyet, sosyoekonomik düzey, babanın ve annenin öğrenim durumu, babanın ve annenin mesleği, evde internet bağlantısı olup olmama durumu, okul öncesi eğitim alma durumu, günlük tutup tutmama durumu, herhangi bir müzik aleti çalma durumu, yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal edip etmeme durumu, çocukluk döneminde yeterince oyun oynayıp oynamama durumu, eve gazete alınma sıklığı, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı, önceki dönem Türkçe dersi karne notu değişkenleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir. Yaratıcı yazma ve bu değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar değerlendirilmeden önce öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri düzeylerine yönelik sonuçlar ele alınacaktır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazmış oldukları iki ayrı yazılı anlatımdan aldıkları yaratıcı yazma puanlarının ortalaması 16,4'tür. Yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarından alınabilecek en yüksek puanın 40 olduğu düşünülürse öğrencilerin genel olarak orta düzeyde yaratıcı yazma becerisine sahip oldukları söylenebilir. Buna göre öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin üst düzeyde olmamasını, onların yaratıcı düşünme becerilerinin yeterince gelişmemiş olması ve yazma becerisine yönelik bilgi ve becerilerinin eksik olması gibi nedenlere bağlamak mümkündür.

Cinsiyet değişkeni ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Araştırmaya göre kız öğrenciler erkeklere göre yaratıcı yazmada daha başarılıdır. Alan kaynakçasında tespit edilen çeşitli çalışmalarda da kızların yazılı anlatım başarılarının erkeklere göre daha iyi olduğuna yönelik tespitler bulunmaktadır (Zorbaz, 2010; Temur, 2006; Jonston,1977; Demirbaş, 2005; Tanel ve Başal, 2005; Bağcı, 2007; Coşkun, 2006). Dolayısıyla yazma becerisinde kız öğrencilerin akademik başarısının daha iyi olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum kız öğrencilerin verilen akademik görevleri yerine getirmede daha fazla sorumluluk almalarından kaynaklanabilir.

Sosyoekonomik düzey değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu fark araştırmaya katılan sosyoekonomik seviyesi üst düzey olan öğrencilerin lehinedir; ayrıca orta ve alt düzeye göre üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri daha iyi seviyededir. Araştırmada elde edilen bu sonuç başka çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Şimşek, 2000; Şahin ve Aksu, 1980; Coşkun, 2006; Mangır vd.,1992; Coşkun, 2005; Öztürk, 1995; Jonston, 1977; Deniz, 2000; Tanel ve Başal, 2005). Sosyoekonomik düzey arttıkça yaratıcı yazma becerisinin de kademeli olarak artması, öğrencilerin maddi durumu yüksek ailelerde kendilerini daha rahat ifade edebildikleri, sahip oldukları potansiyel yaratıcılığı ortaya çıkarmada daha uygun ortamlara ve imkânlarla sahip oldukları, sosyoekonomik düzey yükseldikçe sosyokültürel çevrelerin de çeşitlilik göstermesinden dolayı öğrencilerin çok çeşitli uyararla motivasyonlarını yükseltebildikleri gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Babanın öğrenim durumu değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Babanın eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencinin yaratıcı yazma becerisinin de daha iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Benzer çalışmaların da (Tulgar, 1997; Zorbaz, 2010) bu bulguyu doğrulaması, babaların eğitim seviyesinin yüksek olmasının öğrencilerin yaratıcılıklarını artırıcı bir etken olduğu sonucuna ulaşmayı sağlamaktadır. Nitekim yaratıcı yazmada yeni ve orijinal düşüncelerin etkili bir üslupla yazılı olarak ortaya konulması durumu söz konusudur. Bu becerinin geliştirilmesi öncelikle aile içinde babanın çocuğa yaklaşımının onun yaratıcılığını artırıcı nitelikte olmasından kaynaklanır.

Annenin öğrenim durumu değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Annenin eğitim düzeyinin üniversite ile ilkokul ve lise ile ilkokul mezunu olması arasında bir fark oluşturduğu ve bu farkın üniversite ile lise lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre anne eğitim seviyesinin yükselmesinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de gelişmesine etki ettiği söylenebilir. Çocuğun ana dilini ilk olarak annesinden öğrenmesi bu bulguyu destekler. Nitekim araştırma sonucundan hareketle anne eğitim seviyesinin yükselmesinin hem ana dilini daha ustaca kullanabilmeyi hem de öğrencinin yazılı anlatım düzeyini artırmasını etkileyeceği söylenebilir.

Babanın mesleği değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Yaratıcı yazma toplam puanlarının diğer meslek gruplarına göre babanın memur olması lehine istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Zorbaz'ın (2010) da çalışmasında memur babalar lehine bir ilişki bulması, araştırmanın sonucunu doğrulamanın yanında yazma becerisinin düzeyi ile baba mesleğinin son derece ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu ilişki Türkiye'de babanın memur olabilmesi için belli bir eğitim düzeyine sahip olması gerektiği gerçeğinden hareketle yine çalışmada baba eğitim durumunun yaratıcı yazmayı etkilediği sonucuyla da örtüşmektedir.

Annenin mesleği değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Buna göre annenin

memur olması diğer mesleklere göre öğrencinin yaratıcı yazma becerisini artırıcı bir etkidir. Bu bulgu araştırma kapsamında ilişkisi test edilen anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, baba mesleği gibi değişkenlerle yaratıcı yazma arasındaki ilişkinin doğrulanması açısından da önemlidir. Çünkü bütün bu değişkenlerle yaratıcı yazma arasındaki ilişkinin kaynağı ortaktır. Bu kaynak, öğrencilerin bilişsel gelişimi, zihinsel uyum süreçlerinin algılanması ve sözcük dağarcığının geliştirilmesinde ailenin eğitim düzeyinin etkili olmasıdır. Nitekim anne babaların erken dönemden başlayarak çocukla kurdukları sözel iletişim, onların ana dilini öğrenmesinin temelini oluşturur. Baba ve anne tarafından çocuğa sunulan sözlü anlatım ortamlarının dil gelişimini olumlu etkileyeceği bilinmektedir. Çocuk gelişimi çalışmaları göstermiştir ki sıkı kişisel ilişkiler, dil gelişiminde önemli bir etkidir. Aile bireyleri, özellikle anneyle çocuk arasındaki sağlıklı iletişim, dil gelişimini olumlu etkiler. Bu nedenle annenin eğitim düzeyinin yüksek olması ve memurluk mesleğinin belli bir eğitim seviyesini gerektirmesi, annenin mesleği ve eğitim durumu değişkenlerinin birbiriyle ilişkili olduğunu gösterir; ayrıca öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine etki etmesi bakımından önemli bir bulgudur.

Evde internet bağlantısının olup olmaması değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Buna göre evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin olmayanlara göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle internet ortamında öğrencinin çok çeşitli bilgi ve uyarıcıyla karşılaştığı, başkalarıyla özellikle yazılı iletişim kurabileceği çok sayıda ortama dâhil olduğu ve bu durumun onun yaratıcı yazma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Eve gazete alınma sıklığı değişkeni ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu farka göre evine çoğunlukla gazete alınan öğrencilerin gazete alınmayan öğrencilerden daha yaratıcı yazılar oluşturabildiği söylenebilir. Bu bulgu öğrencinin yazılı bir materyal olan gazeteyle karşılaşma sıklığına paralel olarak yaratıcı yazma becerisinin de geliştiğini gösterir. Evine her gün gazete alınan bir öğrenci ondan herhangi bir bölümü her gün okumasa da denk geldikçe okuyacak, bu durum onun yaşam algısı ve perspektifini, sözcük dağarcığını vb. geliştirecek; bu da yaratıcı yazma becerisini etkileyecektir.

Okul öncesi eğitim alma değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu sonuca göre okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeyinin almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu başka araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Colantone, 1998; Coşkun, 2006; Temur, 2006; Öztürk,1995; Tanel ve Başal, 2005:395). Okul öncesi eğitiminin dil gelişimi üzerindeki etkisi bugün artık göz ardı edilemeyecek bir durumdur. Bu nedenle araştırma kapsamında elde edilen bu bulgu okul öncesi eğitiminin öğrencilerin hem yaratıcılıklarını hem de dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ve dolaylı olarak da yaratıcı yazmayı artırdığını yordaması açısından önemlidir.

Günlük tutup tutmama değişkeni ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Günlük tutma, bireyin kendi üslubunu geliştirmesinde, özellikle hayal dünyasını yansıtır boyutunda son derece önemlidir. Yaratıcı yazılar yazma bireye özgü bir üslupla sağlanır. Bu açıdan araştırma kapsamında tespit edilen bu bulgu önemlidir. Nitekim analiz sonuçlarına göre günlük tutan öğrencilerin tutmayanlara oranla daha yaratıcı yazılar yazdıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca günlük tutma öğrencinin kendi isteğiyle yazma becerisini gerçekleştirdiği serbest yazma etkinliklerinden biridir. Bu açıdan bakıldığında günlüklerde oluşturulan yazılar, öğrencinin duygu, düşünce, hayal ve beklentilerini herhangi bir kalıba sokmadan, özgürce yazdığı etkinlikler olması nedeniyle yaratıcı yazmayı birebir karşılar. Bu açıdan araştırmada ulaşılan bu sonuç önemlidir.

Herhangi bir müzik aleti çalma değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Yaratıcılığın somut bir şekilde dışa yansıtıldığı çeşitli etkinlikler vardır. Yazma ve herhangi bir müzik aleti çalma da bunlar arasındadır. Araştırma kapsamında bu iki yansıma arasındaki ilişki istatistikî olarak tespit edilmeye çalışılmış ve aralarında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sinemaya gitme sıklığı değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu sonuç sinemaya hiç gitmeyenlere göre ayda bir gidenlerin yaratıcı yazmada daha başarılı olduklarını

göstermiştir. Tiyatroya gitme sıklığı değişkeni de ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu sonuca göre tiyatroya hiç gitmeyen öğrencilere göre ayda bir gidenler yaratıcı yazmada daha başarılıdırlar. Hem sinema hem de tiyatro, öğrencinin hem sosyal aktivite olarak gerçekleştirdiği hem de farklı yaşamlara tanık olduğu önemli etkinliklerdir. Kişi bu etkinlikler vasıtasıyla farklı bakış açıları oluşturabilmekte, orijinal fikirler üretebilmektedir. Hem sinemaya hem de tiyatroya gitme sıklığının yaratıcı yazmayı geliştirmesi bulgusu, öğrencinin farklı yaşamlar ve çeşitli dil kullanımlarına tanık olmaları ve oluşturdukları bu deneyimlerin kendi yaratıcılıklarına etki ettiğini görmeleri açısından önemlidir.

Yazmaya başlamadan önce yazılacakları hayal edip etmeme durumu, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu bulguya göre yazacaklarını önce hayal edenler, yaratıcı yazmada daha başarılıdır. Yaratıcılıkta hayal gücünü kullanma ve orijinal bağlantılar oluşturma vardır. Araştırma kapsamında elde edilen bu bulgu yaratıcı yazma becerisine daha iyi düzeyde sahip olan öğrencilerin yazılı anlatım yapmadan önce yazacaklarını hayal ettiklerini göstermesi bakımından önemlidir. Öğrencilerin yazmadan önce yazacaklarını hayal etmeleri, onların yeni ve farklı bağlantılar kurabilmelerine ve bunları yazıya aktarabilmelerine neden olmuştur denilebilir.

Önceki dönem Türkçe dersi karne notu değişkeni ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu bulguya göre 5 ile 1-2; 4'le 3-2-1 ve 3 ile 1-2 notları arasında 5, 4, 3 lehine olan bu farklılığa göre önceki dönem Türkçe notu yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazmada daha başarılı olduğu söylenebilir. Türkiye'de yazma becerisi çoğunlukla ders kapsamında, öğretmen tarafından bildirilen konuların yazdırıldığı bir etkinlik olarak görülür. Bu açıdan bakıldığında önceki dönem Türkçe Dersi karne notuyla öğrencilerin yaratıcı yazmaları arasında bir ilişkinin olabileceği öngörüsü, beraberinde Türkçe Dersi karne notunun yükseldikçe yaratıcı yazma becerisinin de arttığı sonucunu getirmiştir. Bu bulgu öğrencilerin daha çok ders kapsamında yazma becerisi geliştirmeye odaklanmasından kaynaklanabilir.

5.1.1.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma düzeyleri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerileriyle yazma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin orta düzeyde olmasına bağlı olarak yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de iyi olduğu söylenebilir.

Türkiye’de yazma özyeterlik algısına yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu açıdan araştırma kapsamında elde edilen bu sonuç önemlidir. Bunun yanında yurt dışında özellikle özyeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişki çok çeşitli açılardan incelenmiştir (Meier, McCarthy ve Schmeck, 1984; McCarthy, Meier, ve Rinderer, 1985; Shell, Murphy ve Bruning, 1989; Pajares ve Johnson, 1994; Schunk ve Swartz, 1993; Pajares ve Valiante, 1996; Hidi ve Boscolo, 2006: 152; Bandura, 1997; Pintrich, 1999; Shell, Colvin ve Bruning, 1995; Bandura, 1997; Pajares, 1996; Schunk, 1995). Akademik etkinlikleri gerçekleştirebilmede kendine yönelik inancı yüksek olan öğrenciler, zorluk içeren çeşitli öğrenme etkinliklerine de yeni beceriler kazanmak amacıyla dâhil olurlar, bu durum beraberinde başarıyı getirir. Türkiye’de yazma becerisi öğrenciler için gerçekleştirilmesi en zor olan becerilerden biri olarak görüldüğünden; öğrencinin bu beceriye yeterince sahip olduğuna yönelik inancı, performansının da artmasına neden olacaktır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin serbest yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Serbest yazma puanları ile yazma özyeterlik algısı düzeyleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olması nedeniyle yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle serbest konulu yazılı anlatım becerilerinin de iyi olduğu söylenebilir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin konulu yazılı anlatım puanları ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit

edilmiştir. Bu bulgu öğrencilerin konulu yazılı anlatımlarıyla yazma özyeterlik algılarının birbirine doğrudan etkisinin olmadığını göstermektedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma puanları ile yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri alt boyutu puanları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu anlamlı ilişki göz önüne alındığında, yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de gelişmiş olduğunu söylemek mümkündür. Quandt'ın (1983) ve Maltepe'nin (2006) çalışmalarında elde ettikleri bulgular da bu sonucu desteklemektedir. İleri yazılı anlatım becerilerinden kasıt öğrencinin oluşturduğu yazılı anlatımların paragraf yapılandırma, ana fikirle ilişkilendirme vb. gibi metnin daha çok anlam boyutuna işaret etmektedir. Bu açıdan bakıldığında çalışma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımda anlam boyutuna yönelik özyeterlikleri ve yaratıcı yazma becerileri orta düzeyde ilişkilidir. Bu sonuca göre öğrencilerin yaratıcı yazma puanları, onların yazılı anlatım oluştururken anlam birimlerini yerinde kullanmalarına yönelik özyeterliklerini orta düzeyde yordamaktadır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma puanları ile yazma özyeterlik ölçeğinin “dil bilgisi ve kullanım becerileri” alt boyutu puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişkiye göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında dil bilgisi ve kullanım becerilerini uygulamaya yönelik özyeterlikleri onların yaratıcı yazma becerileriyle düşük düzeyde ilişkilidir ve birbirini doğrudan etkilemez. Özbay (1995) ile Ayyıldız ve Bozkurt'un (2006:49) çalışmaları da bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç öğrencilerin dil bilgisi kurallarını uygulama boyutundaki özyeterliklerinin onların yaratıcı yazma beceri düzeylerine etki etmediğini göstermektedir. Nitekim elde edilen yazılı anlatımlarda ulaşılan sonuçlar ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin genel olarak dil bilgisi kurallarını uygulama bakımından yetersiz olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında yazma özyeterliği kapsamında dil bilgisi ve kullanım becerisine yönelik sorularda ise kendilerini yüksek puanlarla değerlendirmişlerdir. Buna göre öğrencilerin bu kuralları bilme noktasında kendini yeterli görürken uygulama boyutunda bilgilerini yansıtamadıkları, bilgilerini beceriye dönüştüremedikleri söylenebilir.

5.1.1.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Puanları İle Başarı Amaç Yönelimi Türü Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilere bağlı olarak; “öğrenme amaç yönelimi” ile “performans amaç yönelimi” olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğundan burada ilgili alt boyutlara yönelik sonuçlar ele alınacaktır. Başarı amaç yönelimi kuramı çerçevesinde ele alınan hedef yönelimleriyle ilgili akademik alandaki başarı arasında bulunan ilişkinin incelenmesi, literatürdeki birçok çalışmaya konu olmuştur (Kaplan ve Maehr, 2007; McGregor ve Elliot, 2002).

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle performans amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Performans amaç yönelimi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalar da (Archer,1984; McGregor ve Elliot, 2002; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Mattern, 2005) bu bulguyu desteklemektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin performans amaçlarına sahip olmaları, onların yaratıcı yazılar yazıp yazamamalarında etkili değildir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle öğrenme amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin öğrenme amaç yönelimine sahip olmaları, onların yaratıcı yazılar oluşturabilmelerinde belirleyici bir faktör değildir. Ulaşılan bu sonuç alan kaynakçasındaki başka çalışmalarla da (Pintrich, 2000b; Kaplan ve Maehr, 1999; Harackiewicz ve diğ., 2002a; Harackiewicz ve diğ., 2002b; Mattern, 2005; Öztürk, 2007; Eppler ve Harju, 1997; VanTassel ve Baska, 2005) paraleldir.

5.1.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algısı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında yazma özyeterlik algıları ile cinsiyet, sosyoekonomik düzey, baba ve annenin öğrenim durumu, baba ve annenin mesleği, evde internet bağlantısı olup olmama, eve gazete alınma sıklığı, okul öncesi eğitimi alma durumu, günlük tutup tutmama, herhangi bir müzik aleti çalma durumu, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı, yazmaya başlamadan önce yazılacakları hayal edip etmeme, önceki dönem Türkçe dersi karne notu değişkenleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Cinsiyet değişkeni ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algısına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu fark araştırmaya katılan kız öğrencilerin yazma özyeterlik algılarının erkeklere göre daha üst düzeyde olduğu yönündedir. Yazma özyeterliği alan kaynakçasına bakıldığında cinsiyet ve yazma özyeterlik algısı ilişkisinin çalışmaların odak noktası olduğunu ve araştırma sonucunda ulaşılan bulgunun bu çalışmalar (Pajares ve Johnson, 1994; Pajares ve Valiante, 1997; Shell vd.,1995; Pajares, Miller ve Johnson, 1999; Pajares ve Valiante, 2001; Crain, 1996; Ecclet vd., 1989; Wigfield vd., 1991; Schunk ve Pajares, 2005) tarafından da desteklendiğini görmek mümkündür. Kız öğrencilerin yazma özyeterliklerinin daha iyi olması onların erkeklere göre akademik bir görevi yerine getirmeye daha istekli olmaları ve özyeterliğin de deneyimle artan bir kişisel algı olması nedeniyle yeteneğin gelişmesine olumlu katkı sağlamasından kaynaklanabilir.

Sosyoekonomik düzey değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algısı düzeylerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu fark araştırmaya katılan üst düzey SED'e sahip katılımcılar ve alt-orta düzey SED'e sahip katılımcılar arasında; ayrıca orta düzey SED'e sahip katılımcılarla alt düzey SED'de yer alan katılımcılar arasında üst ve orta lehinedir. Bu sonuç sosyoekonomik düzey arttıkça yazma özyeterliğinin de sistematik olarak arttığını göstermektedir. Üst sosyoekonomik ve sosyo kültürel düzeye sahip öğrenciler, kendilerini yazma konusunda daha yeterli algılamaktadır. Bu bulgu SED yükseldikçe öğrencilerin çok çeşitli çevrelerde bulunabilme,

iletişim ağını genişletme, demokratik tutumun geliştirilebilmesi, öğrencinin girişimlerinin daha çok desteklenmesi vb. nedenlerden dolayı özyeterliliklerinin de artmasına bağlanabilir.

Babanın öğrenim durumu değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlilik algısı düzeylerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu fark üniversite ve ilkokul ile lise ve ilkokul arasında üniversite ve lise lehinedir. Bu bulguya göre babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma özyeterliliği de buna paralel olarak artmaktadır. Babası üniversite mezunu olan öğrenciler, yazma becerisi bakımından kendilerini daha yeterli hissetmektedir.

Annenin öğrenim durumu değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlilik algı düzeylerine göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu fark, anne eğitim düzeyi üniversite ve lise olan öğrencilerle ilkokul arasında; üniversite ve lise lehinedir. Dolayısıyla anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma özyeterlilik algıları da yükselen bir artış göstermektedir.

Babanın mesleği değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlilik algılarıyla istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Yazma özyeterlilik algısı toplam puanları memur babalarla serbest meslek-işçi-esnaf babalar arasında ve memurlar lehine bir farklılık oluşturmuştur. Bu sonuca göre babası devlet kurumunda memur olarak çalışan babaların çocukları, babası işçi, esnaf olan veya serbest meslek olanlara göre yazma özyeterliliğinde daha üst düzeye sahiptir.

Annenin mesleği değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlilik algılarıyla istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Buna göre annenin ev hanımı ve memur olması arasında memur anneler lehine bir fark oluşturduğu söylenebilir. Bu bulguya göre annesi herhangi bir devlet kurumunda memur olarak çalışan öğrenciler annesi ev hanımı olan öğrencilere göre yazma becerisinde kendilerini daha yeterli hissetmektedirler.

Evde internet bağlantısı olup olmaması değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlilik algısına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Buna göre evde interneti olan öğrencilerin yazma özyeterlilik algılarının evde interneti olmayan

öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özyeterlik deneyim elde ettikçe artan kişisel bir algı olduğundan, öğrencilerin evinde internet olmasının onların internet ortamında yer alan çeşitli alanlarda yazma becerisini sürekli kullanabilmesine, çok çeşitli kelime, kavram, deyim, terim vb. ile karşılaşmasına ve bu durumun da tekrarla gelişen yazma becerisine yönelik yeterlik algısının artmasına neden olduğu söylenebilir.

Eve gazete alınma sıklığı değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algısına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu farka göre evine çoğunlukla gazete alınan öğrencilerin yazma özyeterlik algılarının evine gazete alınmayan öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu dil becerilerinden okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi de ortaya koyması bakımından önemlidir. Nitekim evine gazete alınan öğrenciler gerek doğrudan gerekse dolaylı olarak çok çeşitli yazıyla karşılaşmakta, yazılanları okumakta ve zamanla kendileri de nitelikli yazılar oluşturabileceğine yönelik inanç oluşturmaktadır. Bu durum öğrencilerin yazma özyeterliklerinin de artmasına neden olmaktadır.

Okul öncesi eğitim alıp almama değişkeni ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu sonuca göre okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin yazma özyeterlik algılarının okul öncesi eğitimi almayanlara göre daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler okul, kalem ve kâğıtla daha erken tanışır. Yazma özyeterliği de deneyim arttıkça gelişen bir özellik gösterir. Bu nedenle elde ettiğimiz bu sonuç oldukça manidardır. Nitekim okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin yazma becerisi geçmişleri daha fazla olduğundan yazma özyeterlikleri de buna paralel olarak daha yüksektir.

Günlük tutup tutmama değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algısına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Yazmaya başlamadan önce yazılacakları hayal edip etmeme değişkeni, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algısına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Oysa Pajares ve Valiante (1997) yazılacakların hayal edilmesinin yazmaya ilişkin özyeterlik inançlarını yordadığını tespit etmiştir. Bu tezat Türkiye’de ve yurt dışında yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde farklılıklar bulunmasından kaynaklanabilir.

Önceki dönem Türkçe dersi karne notu, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algısına göre istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu bulguya göre 5 ile 1-2-3-4; 4'le 3-2-1 ve 3 ile 1-2 notları arasında 5, 4, 3 lehine anlamlı fark vardır. Bu bulguya göre önceki dönem Türkçe notu yüksek olan öğrencilerin yazma özyeterlik algısının da yüksek olduğu söylenebilir. Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yazma özyeterlik algıları da kademeli olarak artmıştır. Bu bulgu her sınıfta öğrencinin yazma becerisine ilişkin yeni deneyimler oluşturması, deneyim arttıkça yazma özyeterlik algısının da artmasını göstermesi bakımından önemlidir.

5.1.2.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Özyeterlik Algısı Düzeyleriyle Başarı Amaç Yönelimi Türleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Çalışmada öğrencilerin yazma alanındaki özyeterlik algıları ve başarı amaç yönelimi türleri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca alan kaynakçasına bakıldığında akademik özyeterlik ile başarı amaç yönelimlerinin ilişkisini inceleyen birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Aşağıda başarı amaç yönelimi türlerinden performans amaç yönelimi ve öğrenme amaç yönelimi ile yazma özyeterlik algısı ilişkisine yönelik tespit edilen bulgulara yönelik sonuçlar verilmiştir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları ile performans amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yurt dışında yapılan çeşitli çalışmalar da (Schunk, 1996; Pajares ve Valiante, 2001; Pajares ve diğ., 1999; Pajares, 2003; Middleton ve Midgley, 1997; Skaalvik, 1997; Pajares ve diğ., 2000; Pajares ve Cheong, 2003; Greene ve Miller, 1996; Tao ve Hong, 2000; Kaplan ve Maehr, 2007) bu bulguyu desteklemektedir. Buna göre öğrencilerin performans amaç yönelimine sahip olması onların yazma özyeterliklerine orta düzeyde etki etmektedir. Öğrenciler yazma özyeterlik algıları yükseldikçe performans amaç yönelimi oluşturmaktadır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarıyla öğrenme amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki

tespit edilmiştir. Bu durumda öğrenciler öğrenme amaç yönelimine sahip oldukça yazma özyeterlikleri de artırmaktadır denilebilir. Nitekim istatistikî açıdan bu iki değişken arasında tespit edilen orta düzeydeki ilişki, yurt dışı alan kaynakçasından ulaşılan bazı araştırma bulgularıyla da (Schunk, 1996; Pajares ve Valiante, 2001; Pajares ve diğ., 1999; Pajares, 2003; Middleton ve Midgley, 1997; Pajares ve diğ., 2000; Pajares ve Cheong, 2003; Greene ve Miller, 1996; Tao ve Hong, 2000; Botsas ve Padelidi, 2003; Tiryaki, 2007; Gerhardt ve Brown, 2006) desteklenmektedir.

5.2. Öneriler

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları ve başarı amaç yönelimi türleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak yaratıcı yazmaya ve yazma özyeterlik algısına yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

5.2.1. Yaratıcı Yazmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma kapsamında 10 ilköğretim okulundan veri toplanmıştır. Bulgular doğrultusunda öğrencilerin sınıf mevcudunun yirmi beş kişiyi aşmadığı, rahat bir oturma düzeninin olduğu sosyoekonomik düzeyin yüksek olduğu sınıf ortamlarında eğitim öğretim görmeleriyle yaratıcı yazılar oluşturabilmeleri arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit doğrultusunda Türkiye'nin tamamında sınıf mevcutlarının azaltılmasının öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Nitekim Rubin'in (2000) çalışmasında öğrencilerin yaratıcı yazı yazabilmeleri için kendi düşüncelerine yoğunlaşabilecekleri ve diğer öğrencilerle düşüncelerini paylaşabilecekleri, psikolojik güven duyacakları bir sınıf ortamına ihtiyaçları olduğunu vurgulaması da bu tespiti doğrulamaktadır.

2. İlköğretimin her iki kademesinde de özellikle yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesinin ve yazma özyeterliğinin artırılmasının sürekli yazdırmakla sağlanacağı

düşüncesinden hareketle, öğretmenlerin Türkçe derslerinde yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere daha fazla zaman ayırmaları gerektiği söylenebilir.

3. Sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin metinlerinde gerek sözcük seçimi ve kullanımı gerekse de paragraf oluşturma ve anlam bütünlüğü sağlama bakımından etkili olduğu yönündeki tespit; özellikle, üst sosyoekonomik düzey ailelerin çocuklarına doğumdan itibaren daha özgür ve zengin uyarıcılarla dolu bir çevrede yetiştirmelerini sağlamlarının, çocuklarıyla ilişkilerinin daha demokratik olmasının ve çocuklarına kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri ortamlar oluşturmalarının çocukların dil gelişimlerine katkısı olduğu düşüncesini de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle okullarda öğrencilerin zengin uyarıcı, demokratik ve kendilerini rahatça ifade edebildikleri eğitim ortamlarıyla buluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

4. İnternet kullanımının yaratıcı yazma becerisini geliştiren bir durum olmasına yönelik bulgudan hareketle, evinde internet bulunmayan öğrencilerin de internette zaman geçirebilmelerine olanak tanımak için okulda internet kullanımı ortamlarının oluşturulması faydalı olacaktır.

5. Yazma becerisinin geliştirilmesi ve dolaylı olarak da yazma özyeterliliğinin artırılmasında en önemli husus, öğrencileri yazmaya isteklendirmek, yazma işini başaracaklarına dair onları yüreklendirmek ve ortaya koydukları ürünlere yönelik olumlu dönütler vermektir. Bu şekilde öğrencilerin yazılarını oluştururken yazılı anlatım tekniklerine dikkat ederek, duygu ve düşüncelerini bir kalıba sıkıştırmadan anlatmayı başarmaları; her geçen gün daha nitelikli metinler ortaya koydukça yazmaya istekli olmaları sağlanacaktır.

6. Yaratıcı yazma öğrencilerin farklı ve çok çeşitli uyarıcılarla dikkatlerinin çekildiği ortamlarda geliştirilebilir bir yazma becerisidir. Bu nedenle okullarda öğrencilere kendilerini ifade edebilecekleri bu tür ortamlar oluşturmak gerekmektedir. Böyle ortamlar kimi zaman bir doğa gözlemi kimi zaman müze gezileri kimi zaman ilgi çekici çeşitli mekânlar olabilir. Bu tür ortamlar oluşturulduktan sonra çeşitli meslek grubu uzmanlarından yardım alınabilir. Bu uzmanlar, doğa gözlemcileri, gazeteciler, üniversitelerden alan uzmanları, okuldaki sosyal bilgiler öğretmeni vb. olabilir. Öğrencilerin bu etkinliklerin ardından yaşadıklarını yazılı olarak anlatmaları istemek,

onların hem yaratıcı ve eleştirel düşünme hem de yaratıcı yazma becerisinin gelişmesini sağlayacaktır.

7. Yaratıcı yazma becerisi, yaratıcı dramayla birebir ilişkilidir. Öğrencilerin küçük gruplar hâlinde kendi oluşturdukları hikâye, tiyatro veya haber metinlerini canlandırmalarını istemek, onların yazma becerisini daha çok önemsemelerini ve yaptıkları dramanın sadece kendilerinin değil grubun tamamının sorumluluğunda olduğu bilinciyle hareket etmelerini sağlayacaktır. Okullarda öğretmenler bu tür etkinlikler yaptırabilirler. Ayrıca araştırmacıların öğrencilere bu tür etkinliklerin yaptırıldığı ve ardından yaratıcı yazma düzeylerinin tespit edildiği deneysel çalışma tasarımları alana katkı sağlar.

8. Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mevcut yaratıcı yazma düzeylerine yönelik durumları tespit edilmiştir. Başka çalışmalarda ilköğretim I.kademe, II. kademe 6. ve 7. sınıflar, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin ne düzeyde olduğu tespit edilebilir.

9. Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mevcut yaratıcı yazma düzeylerine yönelik durumları tespit edilmiştir. Başka araştırmalarda çeşitli öğretim yöntemlerinin yaratıcı yazma becerisi üzerine etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

10. Öğrencilerin zamanlarının önemli bir kısmını internet ortamında geçirdikleri düşünülürse, internet ortamında öğrencilerin yaratıcı yazma becerisini geliştirmesini sağlayacak çeşitli yazılımların oluşturulmasının ve bu yönde yapılandırılmış çalışmaların yapılmasının bilgi teknolojilerinin öğrenci lehine kullanılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

11. Bu çalışma devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. Başka çalışmalarda özel okullarda eğitim-öğretim gören öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi düzeyleri tespit edilebilir.

12. Araştırma sonucunda öğrencilerin konu seçiminde sınırlandırılmadığı, konunun serbest bırakıldığı durumlarda daha yaratıcı yazılar oluşturabildikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle özellikle yazma konusunun belirlenmesinde öğrenci istekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen konu seçiminde belirleyici olmamalı, sadece öğrencilere seçtikleri konuları nasıl yazacakları konusunda rehberlik etmelidir.

5.2.2. Yazma Özyeterlik Algısına Yönelik Öneriler

1. Yazma özyeterlik algısı öğrencilerin yazma becerisini ne düzeyde gerçekleştirebildiklerinin en önemli yordayıcısıdır. Bu nedenle okullarda öncelikle öğrencilerin yazma özyeterliklerinin tespit edilmesi gerekir.

2. Yazma, iyi bir ilk okuma yazma eğitimiyle oluşturulabilecek temel becerilerdendir. Bu beceri edinildikten sonra bireyin kendinde var olan yetenekle gelişme gösterir. Özyeterlik ise Bandura'ya göre (1995) bireyin içinde var olan becerilerin ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Bu durum yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencinin kendini bu alanda yeterli hissetmesinin gerekliliğini ortaya koyması açısından çok önemlidir. Bu nedenle ilköğretim I. kademedede yazma becerisini edinen öğrencinin II. kademedede bunu geliştirmek için öncelikle yazma özyeterliğinin olması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın, eğitim sisteminin bu amaca yönelik bir iş ve işleyişe sahip olmasını sağlaması gerekmektedir.

3. Yazma özyeterliği tespit edildikten sonra özellikle orta ve düşük düzeyde yazma özyeterliğine sahip öğrencilerin eksik olduklarını düşündükleri yazma boyutunda gelişmelerini sağlayıcı etkinlik ve düzenlemeler yapılmalıdır.

4. Öğrencilerin daha çok dil bilgisi ve kullanım becerisi yazma özyeterliği boyutunda kendilerini eksik hissettikleri yönündeki tespitlere dayanarak okullarda dil bilgisi öğretiminin kuralları ezberletme, mekanik bir bilgi yığını yükleme şeklinde değil, öğrencilerin kendi yazdığı metinlerden, kendi sözlü kullanımlarından hareketle yapılması gerektiği düşünülmektedir.

5. Yazma özyeterlik algısı ileri yazılı anlatım becerileri alt boyutunda elde edilen veriler, öğrencilerin herhangi bir konuda fikirlerini ortaya koymak denilince hemen bir yazılı anlatım yapmayı anladıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu durum okullarda yazma becerisinin kazandırılması esnasında öğretmenlerin herhangi bir konuda giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olan bir metin oluşturulmasını istemesinden kaynaklanır. Öğrencilerin ileri yazılı anlatım becerilerini edinebilmeleri için öncelikle parçadan bütüne gitmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere öncelikle paragraf oluşturmayı öğretip, ardından giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yer alacak paragrafların özelliklerini vermelerinin, en sonunda da bu paragrafların birleşiminden bir metnin nasıl oluşturulacağını öğretmelerinin daha yerinde bir yöntem olacağı düşünülmektedir.

6. Yazma özyeterliği deneyimle üst düzeye çıkarılacak bir çeşit algıdır. Bu nedenle öğrencilerin eğitim öğretim yılı boyunca her fırsatta gerek kendi istedikleri gerekse de hem sınıfça hem de öğretmenlerinin yardımıyla belirleyecekleri konularda yazılar oluşturmalarını teşvik etmek gerekmektedir. Deneyim arttıkça öğrenci yazma alanında ilerleme kaydettiğini fark edecek ve bu durum onun yazma konusunda kendini yeterli hissetmesini sağlayacaktır.

7. Bilgi çağını yaşadığı bugün öğrencilerin yazma becerisini kullanmalarını sürekli hâle getirmek için imkânlar dâhilinde onların bilgisayarla etkileşim hâlinde olmalarını sağlayarak, özellikle internette yazma becerilerini kullanabilecekleri etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Bu hem elektronik mektuplar yoluyla öğretmenlerle iletişimlerini sağlamak, hem de ödevlerin internet ortamından birbirlerine ve öğretmene iletilmesini sağlamak şeklinde olabilir. Bu yolla öğrenci karşısındaki kişiyle yazılı iletişim kurmak mecburiyetinden dolayı yazma becerisiyle daha çok ilişkili olacaktır.

8. Yazma özyeterliğinin üst düzeylere çıkartılmasında öğrenciye kendi performansı hakkında gerekli dönütün sağlanması çok önemlidir. Öğretmen bunu sınıf ortamında herkesin duyabileceği bir yerde yapmaktan kaçınarak, öğrencileri yazmaya da teşvik edebilecek bir şekilde yapmalıdır. Bu, öğrencilerin her birine özel oluşturulan çeşitli kartlar vasıtasıyla yapılabilir. Öğretmenlerin seçkin bir üslupla öğrenciye yazılı olarak vereceği her geri bildirim, onlar için kendi yeterliğinin farkında olmaları ve yazmaya teşvik edilmeleri açısından önemlidir.

9. Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mevcut yazma özyeterlik düzeyleri ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisi tespit edilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda yazma özyeterliğini etkileyeceği düşünülen çeşitli etkinliklerin düzenlendiği deneysel desenli bir çalışma yapılabilir.

10. Bu araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda ilköğretim I. ve II. kademe 6. ve 7. sınıflar, ortaöğretim ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin yazma özyeterlikleri üzerine çalışılabilir.

11. Bu çalışmada Türkiye’de yaşayan, ana dili ve toplum dili Türkçe olan öğrencilerle çalışılmıştır. Başka çalışmalarda bugün sayıları üç milyonu bulan, yurt dışında yaşayan ve ana dili Türkçe, toplum dili farklı bir dil olan Türk çocuklarının yazma özyeterliğinin tespitine yönelik çalışmalar yapılabilir.

12. Bu araştırmada dil becerilerinden yazmanın özyeterlik algısı ele alınmıştır. Başka araştırmalarda okuma, dinleme veya konuşma özyeterlik algısına yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, T. (2005). *Özyeterlik (Self-Efficacy) Kavramı Üzerine*, http://www.parantezegitim.net/Bilgi_Bank/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf. Erişim Tarihi: 05.04.2010.
- Açık Önkaş, N. (2010). Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı ve Kalıcı Öğrenme, *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi, *Millî Eğitim Dergisi*, S. 146, s. 37-48.
- Altun, S. ve Aykaç, B. (2009). *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü*, <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/551.pdf>. Erişim Tarihi: 06.01.2011.
- Ames, A and Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes, *Journal of Education Psychology*, Vol: 80, No:3.
- Akyol, H. (2008a). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008b). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Albayrak, M. (2001). İlköğretim Okullarının I. Kademesinden II. Kademesine Geçişte Matematik Eğitimi ile İlgili Ortaya Çıkan Problemler, *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, M.E. Basım Evi, Ankara s.513-517.
- Amabile, T. M. (1982) Social Psychology of Creativity: a Consensual Assessment Technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997-1013.

- Amabile, T. M. (1983). Motivation and Creativity: Effects of Motivatioonal Orientation en Vreative Writers, *Annual Convention of the American Psychological Association* (91st, Anaheim, CA, August 26-30, 1983).
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in Context*. New York: Springer-Verlag.
- Ames, C., and Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, Vol: 80.
- Ames, C. (1992). Classrooms Goals Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, Vol:84.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006), Fen Eğitimi ve Yaratıcılık, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol: 20: 77-83.
- Aksan, D. (1994). Ana dili. *TÖMER Dil Dergisi*, 16, 63–71.
- Altunışık, R.; Coşkun, R.; Bayraktaroğlu S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- APA (1999). *Standard's for Educational and Psychological Testing*, Washington: American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association, National Council on Measurement an Education.
- Aral, N. (1996). Dokuz ve On Dört Yaşlarındaki Çocukların Yaratıcılıkları İle Sosyo - Ekonomik Düzey ve Cinsiyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 20(101), 65-71.
- Archer, J. (1984). *Motivation and Creativity: The Relationship between Achievement Goals and Creativity in Writing*, University of Illinois at Urbana – Champaign, Thesis, Urbana.
- Arıkan, R. (2007). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Arthur, B. and Zell, N. A. (1996). Strategy for Teaching Creative Writing Skills to Emotionally Disturbed Students, *Preventing School Failure*, Vol. 34, Issue 4.

- Aşılıoğlu, B. (1993). *Okullarda Türkçe Öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşkar, P. ve Umay A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21, 1-8.
- Ataman, M. (2009). *Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 115: 10-17.
- Avis, F. (2006). *Mesleki ve Teknik Okulların Bilgisayar Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Özyeterlik Algılarının İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe Öğretiminde Tematik Yaratıcı Drama Etkinlik ve Uygulamaları*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 4 (1), s. 45-52.
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal İlişkilerde Benlik, Kendini Ayarlamanın Psikolojisi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayınları

- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84,191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy. Mechanism İn Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), pp. 122-147.
- Bandura, A. (1984). Recycling Misconceptions Of Perceived Self Efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, pp.231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall. <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>. Erişim Tarihi 02.05.2010
- Bandura, A.(September, 1988) Self-Efficacy Conception Of Anxiety. *Anxiety Research*, Vol 1(2), pp. 77-98. <http://www.des.emory.edu/mfp/banpubs.html>. Erişim Tarihi 12.07.2010.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia Of Human Human Behavior*. New York: Academic Press. Vol. 4, Pp. 71-81.
<http://www.des.emory.edu/mfp/effbook1.html>.Erişim Tarihi: 02.09.2010
<http://www.des.emory.edu/mfp/effbook3.html>. Erişim Tarihi: 02.09.2010
- Bandura, A. (1995). Exercise Of Personal And Collective Efficacy İn Changing Societies. İn A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy İn Changing Societies*. New York: Cambridge University Press. pp. 1-45.

- Bandura, A.(1997) *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*, pp. 400- 411. <http://www.des.emory.edu/mfp/effquotes.html>. Erişim Tarihi 22.02.2011
- Bandura, A ve Cervone, (1983). D Self Evaluative And Self Efficacy Mechanism Governing The Motivational Effects Of Goal Systems. *Journal Of Personality and social Psychology*, 45, pp.1017-1028.
- Bandura. A., Barbaranelli, C., Caprara., G. V., ve Pastorelli, C. (2001). Muitifaceted Impact Of Self-Efficacy Beliefs On Academic Functioning. *Child Development*. 76, Pp. 1206-1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., ve Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Belief As Shapers Of Children's Aspirations Ad Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), Pp. 187- 206.
- Barro, A. R. (1972). Personality and Cognitive Correlates of Creativity in Writers, *The Annual AERA Meeting*, April.
- Barry, B. A. (1997). Motivating Student to Write: İmplementing Creative Theory to Overcome the Habitual and Encourage Autotelic Low, *The Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (48 th, Phoenix, AZ, March 12-15,1997).
- Bartzer, S. (2001). The Development of Creative Thinking Through an Adequate Engineering Education, *International Conference on Engineering Education*, 18-22, August 6-10, Oslo, Norway.
- Baş, T. (2006). *Anket Nasıl Hazırlanır, Uygulanır, Değerlendirilir*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baymur, F. (1948). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Bean, J. (1998). *Engaging Ideas*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

- Belet, D. (2008). *Türkçe Öğretimi* (Editör: Hülya Pilancı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bentler, P.M., and Bonnet, D.G. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606
- Berretta, S. and Privette, G. (1990). Influence Of Play On Creative Thinking. *Perceptual and Motor Skills*, 71, 659–666.
- Bessis, P. ve Jaqui, H. (1973). *Yaratıcılık Nedir?*, İstanbul: İstanbul Reklam Ofset.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bıkmaz, F. H. (2004a). “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı” Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı;161 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm>. Erişim Tarihi 10.08.2010).
- Bıkmaz, F.H. (2004b). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Öz Yeterlilik İnançları* (Edt.Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D.), (ss. 289-315). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bogolin, L., Harris, L. and Norris, L. (2003). *Improving Student Writing Through the Use of Goal Setting. Master of Arts Action Research Project*. U.S. Illinois: Saint Xavier University.
- Bostancı, G. (2003). *Ergenlik Dönemindeki Çocukların Sosyoekonomik Şartlar Çerçevesinde Dili Kullanma Biçimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Botsas, G., and Padeliadu, S. (2003). Attributional Beliefs, Goal Orientations, Strategy Use And Reading Comprehension Of Good And Poor Readers. *Paper presented at the EARLI 10th Biennial Conference*, Padova, Italy, August 26–30.
- Bouffard Bouchard, T. (1990). Influence of Self-Efficacy on Performance in a Cognitive Task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-63.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, New York: Longman.

- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37.
- Burns, P.C. and A.L. Lowe. *The Language Arts In Childhood Education*. Chicago: Rand McNally and Co., 1966.
- Byrne, D. (1991). *Teaching Writing Skills*. Hong Kong: Longman.
- Büyüköztürk, S. (2002). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, S.; Çakmak, E. B.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calkins, L. M. (1986). *The Art Of Teaching Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Carin, A. ve Sund, B. (1985). *Teaching Modern Science* (4th ed.). Columbus, Ohio: C. E. Merrill Publishing Co.
- Chenfeld, M.,B. (1978). *Teaching Language Arts Creatively*. Harcourt Brace Javonovich, Inc.
- Crain, R. M. (1996). *The Influence, Of Age, Race, And Gender On Child And Adolescent Multidimensional Self-Concept*. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Development, social, and clinical considerations* (pp. 395-420). New York: Wiley.
- Cramer, R. L. (1975). The Nature And Nurture Of Creative Writing, *The Elementary School Journal*, May.
- Crocker, J., Luhtanen, R., and Cooper, M. (2003). Contingencies of Self-Worth in College Students: Theory and Measurement. *Journal of Personality & Social Psychology*, 85(5), 894-908.
- Colantone, L. (1998). *Improving Creative Writing*, M. A. Research Project, Saint Xavier University, Dissertation /Theses – Master Theses (0-42).

- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2006). Yazma Eğitimi. İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Ed. A.Kırkılıç ve H.Akyol). Ankara: Pegem Yayınları
- Coşkun, V., Açık Önkaş, N. ve İnce, V. M. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, 186-187.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, G. (2007). *Performansa Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Matematik Dersindeki Özyeterlik Algısına, Tutumuna ve Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çağatay Aral. N. (1992) *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ortaokul Son Sınıfta Devam Eden Öğrencilerin Yaratıcılıkları ile İlgili Alanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çekmecelioğlu, H. (2002). Yaratıcı Birey Teorisi ve Örgütsel Yaratıcılığı Etkileyen Genel Özellikler, *1.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı*, Kocaeli 10-11 Mayıs.
- Çellek, T. (2002). Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Mart, Cilt 2, Sayı 1.
- Çetingöz, D. (2002). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Çotuksöken, Y.(2006). *Uygulamalı Türk Dili*, İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve Oyun, *Eğitim ve Bilim*, Sayı 71.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 2, 35-58.
- Dembo M.H. (2004). *Motivation and Learning Strategies for College Success: A Self Management Approach*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Demirbaş, A. (2005). *Biyoloji Öğretiminde Yaratıcı Yazma Uygulamaları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö; Şahinel, M. (2006), Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi, Ankara: PegemA Yay.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Dowling, H.F. JR. (1985). Imaginative Exposition: Teaching “Creative” Non-Fiction Writing, *College Composition and Communication*, Vol.36, No.4, December.
- Durukafa, G. (1992). Cluster Metodu-Yaratıcı Kompozisyon. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 8, Sayı 3, Sayfa 83-114.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Dweck, C. S., ve Leggett, E. L. (1988), "A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality", *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Eccles, J. (1983). *Expectancies, Values, And Academic Behaviors*. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Ekici G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik Algı Düzeyine Etkisi, *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* 100 (H. U. *Journal of Education*), 35 (2008), 98-110.
- Elliott, E. S. and Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personalhy and Social Psychology*. 54. 5-12.
- Elliot, A. J., and Harackiewicz, J. (1996). Approach And Avoidance Achievement Goals And İntrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Elliot, A. J., and McGregor, H. A. (2001). Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Eppler, M.A., and Harju, B.J. (1997). Achievement Motivation Goals In Relation To Academic Performance In Traditional And Non-Traditional College Students. *Research in Higher Education*, 38, 557-573.
- Erden, A. (2009). *Yazımsal Yaratıcılıkta Temel İlke ve Kurallar*, Ankara: Hayal Yayıncılık.
- Faigley, L., Cherry, R. D., Jolliffe, D. A., and Skinner, A. M. (1985). *Assessing Writers' Knowledge and Processes of Composing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Fraser, C. (1979). Teaching Writing Skills: Focus on the Process. *The Conference of the Canadian Council of Teachers of English* (Ottawa, Ortario, May).

- Fyle, B. (1985). Encouraging Creative Thinking in Children. *Teacher Education Quarterly*, 12 (1), 30-35. Erişim Tarihi: 28.02.2011.
- Garfrerick, R. A. (2003). The Relationship Between Creativity Score and Creative Outcome in Popular Songwriting, *MEIEA Journal Vol 3 No 1*, 13-21. Erişim Tarihi: 02.12.2010.
- Grabe, W. ve Kaplan, R. B. (1996). *Theory & Practice Of Writing*, England: Pearson Education Limited.
- Gerhardt, M.W., and Brown, K.G. (2006). Individual Differences İn Self-Efficacy Development: The Effects Of Goal Orientation And Affectivity. *Learning and Individual Differences*, 16, 43–59.
- Greene, B. A., ve Miller, R. B. (1996), “Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement”, *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181-192.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Gomez, R., Parker, R. and Gomez, L. (1996). Process Versus Product Writing With Limited English Proficient Students, *The Bilingual Research Journal*, Vol. 20, No. 2.
- Gottfried, A. (1983). Intrinsic Motivation in Young Children. *Young Children*, 39, 64-73.
- Gottfried, A. (1985). Academic İntrinsic Motivation in Elementary and Junior High Students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Volume: 3 Issue: 12 Summer.

- Göğüş, B.(1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Güner G. (2004). Türkçe Kompozisyon Öğretiminde (İlköğretimin II. Basamağı) Yazma Öncesinde Yapılabilecek Bazı Etkinlikler, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 17. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/guner_kompozisyon.pdf. Erişim Tarihi: 20.08.2010.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneyli, A. (2006). Kitap İncelemesi Yine Yazı Yazıyoruz, *İlköğretim Online*, 5(2), 50-52, 2006. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Gürgen Tekin E. ve Bilen, S. (2005). Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K., Tauer, J., and Elliot, A. J. (2002a). Predicting Success In College: A Longitudinal Study Of Achievement Goals And Ability Measures As Predictors Of Interest And Performance From Freshman Year Through Graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562-575.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., and Thrash, T. M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Harris, R. (1998). *Introduction to Creative Thinking Version* Date: July 1, <http://www.virtualsalt.com/crebook1.htm>
- Hambleton, R. K. ve Patsula, L. (1998). Adapting Tests for Use in Multiple Languages and Cultures, *Social Indicators Research*, 45: 153-171.

- Hengirmen, M. (1999). Türkçenin Söz Varlığı. *Dil Dergisi* (76). Ankara.
- Hidi, S. and Boscolo, P. (2006). *Motivation and Writing*, (Chapter 10), Edt. Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., *Handbook of Writing Research*, New York: The Guilford Press.
- Hildebrand, V. (1991). Young Children's Care And Education: Creative Teaching And Management. *Early Child Development and Care*, 71, 63-71. Erişim Tarihi: 18.09.2010.
- Honig, A. S. (2001) How to Promote Creative Thinking?, *Early Childhood Today*, Feb. 2001, Vol. 15, Issue 5, p. 34, 7p.
- Hui, A. (2007) *Effects of Goal Orientation and Self Regulation On Creative Behaviors*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Chinese University of Hong Kong.
- Hui, A. (2006) Supporting Creativity in Schools. *Learning for Democracy*, 2 (3), 83-85.
- Işık, İ. (2001). *Öz-Yeterlilik İnancı: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- İpşiroğlu, Z. (2007). *Yaratıcı Yazma*. İstanbul: Morpa Yayın Dağıtım.
- İşler, A. Ş. ve Bilgin, A. (2002). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcılık Hakkındaki Düşünceleri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: XV, Sayı: 1.
- İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

- İnal, S. (2008). Beynin Algılama Süreci, Yazma ve Kümeleme Stratejisi, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1) 2008, 55-64.
- Jackson, J. W. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education*, 70, 243-255.
- Jagacinski, C. M., ve Strickland, O. J. (2000), Task And Ego Orientation The Role Of Goal Orientations İn Anticipated Affective Reactions To Achievement Outcomes, *Learning and Individual Differences*, 12, 189-208.
- Jagacinski, C. M., and Duda, J. L. (2001). A Comparative Analysis Of Contemporary Achievement Goal Orientation Measures. *Educational and Psychological Measurement*, Vol: 61, 1013-1039.
- Johnston, R.P. (1977). Social Class And Grammatical Development. A Comparison of The Speech of Five Years Olds From Middle And Working Class Backgrounds, *Language and Speech*, Vol:20(4).
- Jarial, G. S. (1983). Creativity and Family Size, *Journal of Education*, 1,1, 13-17.
- Kaiser, H. F. (1960). The Application of Electronic Computers to Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151
- Kale, N. (1993). Üç Düşünsel Yeti: Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme”, *Yaşadıkça Eğitim*, S: 28.
- Kantemir, E. (1997). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Gündüz Eğitim Matbaacılık.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve Yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26 (119).

- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, A. ve Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory, *Educ Psychol Rev* (2007) 19:141–184.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keleşoğlu, C. (1999). *Strategies on EFL Teachers Evaluation And Student Progress In Writing By Means Of Free Writing Approach*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kıbrıs, İ. (2008). Yaratıcı Yazma- Salkım Oluşturma Yöntemi (s. 357-380). *Türkçe Öğretimi* (Editörler: A. Tazebay, S. Çelenk), Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Kırıoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim: Görmek, Öğretmek, Yaratmak*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kline, P. (1986). *A Handbook of Test Construction: Introduction to Psychometric Design*, Methuen, New York.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Özyeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi, *Bilgi Dünyası*, 5(2): 137-152.

- Kurt İ. ve Kurt, M. K. (2007). AB - Bologna Sürecinde Eğitimde Yaratıcılık Gelişimi: Yeni Okul, Öğretmen – Öğrenci, *The International Symposium On Physical Education And Sports Teaching In Eu-Bologna Process*, May,11-12.
- Kurudayıoğlu M. ve Karadağ Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 7, Sayı/ : 13.
- Küçük. S. (2002). Sehirleşme ve Okuma Anlama İlişkisi. *Dil Dergisi*, 117: 25-46.
- Küçük, S. (2007). *Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Lawwill, K. S. (1999). *Using Writing to Learn Strategies: Promoting Peer Collaboration Among High School Science Teachers*. Dissertation submitted to the Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education In Curriculum and Instruction.
- Lemyre, P., Roberts, G. C., ve Ommundsen, Y. (2002), “Achievement goal orientations, perceived ability, and sportpersonship in youth soccer”, *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 120–136.
- Lumsden, L. S. (1994). Student Motivation, ERİC Clearinghouse on Education Management, Eugene, Oreg.; National Association of Elementary School Principals, Alexandria, VA. *The Annual Meeting of The American Educational Research Association* (New Orleans LA, April).
- Maehr, M. L., and Nicholls, J. G. (1980). Culture and Achievement Motivation: A Second Look. In N. Warren (Ed.), *Studies on Cross-Cultural Psychology*, vol. 2 (pp. 221–267). New
- Maehr, M., L. (1982). Motivational Faktörleri in School Achievement, A Meeting of the National Commission on Excellence in Education (Washington, DC, November 15, 1982).

- Maehr, M. L. and Meyer, H. A. (1997). Understanding Motivation And Schooling: Where We've Been, Where We Are, And Where We Need To Go. *Educational Psychology Review*, 9, 371– 408.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları için Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımları, *Dil Dergisi*, S. 132.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı Yazı Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 26.
- Mangır, M., Aral, N. (1992). Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Gelistirilmesi. 8. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Marlow, E. (1991). *The Writing Curriculum and Student*, ERİC, Erişim Tarihi: 18.01.2010.
- Marlow, E. (1991a). *Creative Writing in the Language Arts*, ERİC, Erişim Tarihi: 18.01.2010.
- Marlow, E. (1991b). *Creativity and Science*, ERİC, Erişim Tarihi: 18.01.2010.
- Marlow, E. (1991c). *Writing and Language Arts* ERİC, Erişim Tarihi: 18.01.2010.
- Marlow, E. (1991d). *Writing and The Child*, ERİC, Erişim Tarihi: 18.01.2010.
- Mason, L. Boscolo, P. (2000). Writing and Conceptual Change. *What Changes? Instructional Science* 28.
- Mattern, R. A. (2005). College Students' Goal Orientations and Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17 (1), 27–32.

- Mayo, W. (1992). Creative Writing and Collaborative Learning, *The Annual Spring Meeting of the Northeast Modern Language Association* (Buffalo, NY, April 4).
- Mayosky, M. (1995). *Creative Activites For Young Children*. Delmar Publishers.Inc., New York.
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuz. (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuz. (6-8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- McCarthy, P., Meier, S., and Rinderer, R. (1985). Self-Efficacy and Writing. *College Composition and Communication*, 36, 465-471.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., and Hoyle, R. H. (1988). Students' Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514– 523.
- Meier, S., McCarthy, P. R., and Schmeck, R. R. (1984). Validity of self-Efficacy as a Predictor of Writing Performance. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 107-120.
- Middleton, M., ve Midgley, C. (1997). Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Underexplored Aspect of Goal Orientation. *Journal Educational Psychology*, 89, 70-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L. M., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., ve Roeser, R. (1998), "The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations", *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113–13.
- Mogbel, A. (2008). *Assessment of Creativity in Education*, Kingdom of Saudi Arabia, Qassim University Faculty of Arabic and Social Sciences Education & Psychology Department.

- Mott, J.A. (1973). *Creativity and Imagination*. Mankato, Minn.: Children's Press.
- Morgan, W. (2006). "Poetry Makes Nothing Happen": Creative Writing and the English Classroom, *English Teaching: Practice and Critique* September, Volume 5, Number 2, pp. 17-33. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n2art2.pdf>. Erişim Tarihi: 20.03.2011.
- Multon, K. D., Brown, S. D., and Lent, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30–38.
- Murphy, P.K., and Alexander, P.A. (2000). A Motivated Exploration Of Motivational Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25 [special issue], 3-53. Available: www.idealibrary.com/links/doi/10.1006/ceps.1999.1019. Erişim Tarihi: 06.12.2010.
- Myers, D. G. (1993). The Rise of Creative Writing, *Journal of the History of Ideas*, Vol. 54, No. 2 (April).
- Na Na Anna, HUI, (2006). Effect of Goal Orientation and Self- Regulation on Creative Behaviors, the Chinese University of Hong Kong.
- Naccarato, R. W. (1988). *Assessing Learning Motivation: A Consumer's Guide* (Northwest Regional Educational Lab., Portland, OR. No. ED297027). Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington.
- National Council of Teachers of English (1957). Creative Writing in the Composition / Communication Course, *College Composition and Communication*, Vol. 8, No. 3, General Session, Panel, and Workshop Reports. Conference on College Composition and Communication.
- Nas, R. (2001). *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Nicholls, J. G., Patashnick, M., ve Nolen, S. B. (1984), Adolescents' theories of education, *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Noyanalpan, N. (1993). Eğitimde Yaratıcılığa Genel Bakış, *Yaratıcılık ve Eğitim*, Ankara: TED Yayınları.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*, McGraw-Hill, New York.
- Oral, G. (2003) *Yine Yazı Yazıyoruz*, Ankara: Pegema Yayıncılık (2. Baskı).
- Özbay, M. (1995). *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbay, M. (2002). *Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi, Sadık Tural Armağanı*. Ankara: Can Reklamevi Basın Yayın.
- Özbay, M. (2003a). *Türkçe Öğretimi Bibliyografyası*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özbay, M. (2003b). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2006), *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özbay, M. (2007) *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II (2.baskı)*, Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özdemir, E. (1991). *Yazma Öğretimi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını.
- Özdemir E. ve Binyazar A. (1998) *Yazma Öğretimi ve Yazma Sanatı*, İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Özden, Y. (1993). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, H. (1995). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Pajares, F.ve Miller, M. D. (1994). The Role Of Self Efficacy And Self Concept Beliefs İn Mathematical Problem Solving: Alfpah Analıysis. *Journal Of Educational Psychology*. 86, pp.193-203.
- Pajares, F., ve Kranzler, J. (1995). Self-Efficacy Beliefs And General Mental Ability İn Mathematical Problem-Solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.
- Pajares, F. (1996a). Rôle Of Self-Efficacy Beliefs İn Mathematical Problem Solving Of Gifted Students. *Contemporary Educatlonal Psychology*, 21, 325-344.
- Pajares, F. (1996b). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research* ,66(4), pp.543-578. <http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSE1996.html>. Erişim Tarihi: 22.06.2010.
- Pajares, F. and Valiante G. (1996). Predictive Utility and Causal İnfluence of the Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary Student, *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York, MY, April 8-12.
- Pajares, F. and Johnson. M. J. (1996). Self Efficacy Belief İn Writing Of High School Students: A Path Analıysis. *Psychology İn The Schools*, 33, pp.163-175.
- Pintrich, P. and Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Pajares, F. (1997). Current Directions İn Self-Efficacy Research. İn M. Maehr ve P. R. Pintrich (Eds.). *Advances İn Motivation And Achievement*. (Vol.10. Pp. 1-49). Greenvvich. CT: JAI Press.
- Pajares. F. ve Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90, 353-360.

- Pajares, F., Britner, S. L. ve Valiante, G. (2000). Relation Between Achievement Goals and Self- Beliefs of Middle School Student in Writing and Science, *Contemporary Education Psychology* Vol.25 pp.406-422.
- Pajares, F. (2001). Toward A Positive Psychology of Academic Motivation. *Journal of Educational Research*, Vol: 95.
- Pajares, F., and Valiante, G. (2001). Gender Differences In Writing Motivation And Achievement Of Middle School Students: A Function of Gender Orientation? *Contemporary Educational Psychology*, Vol: 20.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001). Self Beliefs And School Success: Self-Efficacy. Self-Concept And School Achievement İn R. Riding ve S. Rayner (Eds.).Perception. London: Ablex. pp. 239-266. (<http://des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html>, erişim tarihi:17.08.2010).
- Pajares, F., Hartley, J. and Valiante, G. (2001). Response Format in Writing Self – Efficacy Assessment: Greater Discrimination Increases Prediction, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* , Vol: 33, ss 214-221.
- Pajares, F. (2002). Gender And Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory in to Practice*, 4(2). 116-125.
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Belief. Motivation. And Achievement İn Writing: A Review Of Ihe Literature. *Reading And Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2). 139-158.
- Pajares, F., ve Cheong, Y. F. (2003), “Achievement Goal Orientations in Writing: A Developmental Perspective”, *International Journal of Educational Research*,39, 437–455.
- Pajares, F. (2007). Empirical Properties of a Scaie to Assess Writing Self-Efficacy in Schooi Contexts, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, Vol: 39, ss 239-249.

- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. ve McKeachie, W.J., (1991). *Self-Regulated Learning Strategies*, <http://www.jan.ucc.nau.edu>. Erişim Tarihi: 25.03.2010.
- Pintrich, P. R. (2000a). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000b). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research, and Applications* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000c). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement, *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich and M.L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes* (pp. 115-149). Greenwich, CT: JAI Press.
- Potter, E. F. (1994). Motivation in the Writing Classroom: Contributions of Goal Theory, *The Annual Meeting of The American Educational Research Association* (New Orleans LA, April 4-8).
- Probst, R. (1988). *Response and Analysis: Teaching Literature in Junior and Senior High School*. Portsmouth, NH: Boynton Cook.
- Randall R. F. (1978). Creative Writing and Creative Composition, *College English*, Vol. 40, No.3.
- Robert H, (1998). Introduction to Creative Thinking Version Date: July 1. <http://www.virtualsalt.com/crebook1.htm>. Erişim Tarihi: 20.08.2010.
- Robinson, K. (2003). *“Yaratıcılık” Aklın Sınırlarını Aşmak*, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Rothbard, N. P. and Edwards, J. R. (2003). Investment in Work and Family Roles: A Test of Identity and Utilitarian Motives. *Personnel Psychology*, 56: 699-730.

- Rıza, E. T. (2001). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Rubin, D. (2000). *Teaching Elementary Language Arts, A Balanced Approach*. Boston: A Pearson Education Company.
- Runco, M. A., Bachleda, M. D. (1987). Implicit Theories Of Artistic, Scientific And Everyday Creativity, *Journal of Creative Behavior*, 20.
- Ryan D.C., R. M., ve Stiller, J. (1991). The Social Contexts of Internalization: Parent and Teacher Influences on Autonomy, Motivation and Learning. In P.R.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Saskatchewan Education. (1998). *Creative writing 20: A curriculum Guide for the Secondary Level*. <http://www.sasklearning.gov.sk.ca/docs/cw20/assess.html> - sample, Erişim tarihi: 29.05.2010.
- Savaşır, I. (1994). Ölçek Uyarlamasındaki Sorunlar ve Çözüm Yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*. 9 (33): 27-32.
- Schiller, A. (1954). The Use of Creative Writing in the Teaching of Literature, *College English*, Vol. 16, No. 2 (November).
- Schunk, D. H. (1982). Verbal Self Regulation As A Facilitator Of Children's Achievement And Efficacy. *Human Learning*, 265-277.
- Schunk, D. H. (1983). Developing Children's Self-Efficacy And Skills: The Roles Of Social Comparative Information And Goal Setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 76-86.
- Schunk, D. H. (1984a). Sequential Attribitional Feedback And Children's Achievement Behaviors. *Journal Of Educational Psychology*, 76, 1159-1169.

- Schunk, D. H. (1984b). Enhancing Self-Efficacy And Achievement Through Rewards And Goals: Motivational And Informational Effects. *Journal Of Educational Research*, 78, 29-34.
- Schunk, D. H. (1985). Self-Efficacy And Classroom Learning. *Psychology In The School*, 22, 208-223.
- Schunk, D. H. (1987). Peer-Model Attributes And Children's Achievement Behaviors. *Journal Of Educational Psychology*, 79, pp. 54-61.
- <http://www.positivepractices.com/Social/ModelingResearch.html>
- Schunk, D.H.(1990a). Goal Setting And Self Efficacy-During Self –Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), pp. 71-86.
- Schunk, D. H. (1990b). Introduction To The Special Section On Motivation And Efficacy. *Journal Of Educational Psychology*, 82, pp. 3-6.
- Schunk, D. H. And Swartz Carl W. (1993). Goal and Progress Feedback: Effects on Self Efficacy and Writing Achievement, *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta, GA, April 12-16.
- Schunk, D. H. (1996). Self Efficacy for Learning and Performance, *The Annual Conference of the American Educational Research Association*, New York, NY, April 8-12.
- Schunk, H. D., (2009). *Öğrenme Teorileri*. Çev. Şahin, M. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., ve Bruning, R. (1995), “Academic Goal Orientations and Student Classroom Achievement”, *Contemporary Educational Psychology*, 20, 359–368.

- Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee. (1998). *Creative Writing 20. A Curriculum Guide For The Secondary Level*. <http://www.sasked.gov.sk.ca/~ischool/CrWriting20/module1/intro.html>
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, s. 235.
- Sever, S. (2002). Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar, *Türkçenin Dünyü, Bugünü, Yarını, Uluslar arası Bilgi Şöleni*, Bildiriler, Ankara.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-Enhancing And Self-Defeating Ego Orientation: Relations With Task And Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, And Anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 59, 71-81.
- Shell, F. D., Murphy, C. C., ve Bruning, H. R. (1989). Self-Efficacy and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Shell, F. D., Colvin, C., ve Bruning H. R. (1995). Self-Efficacy, Attribution, and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement: Grade-Level and Achievement-Level Differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Sönmez, V. (1993). Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci, *Yaratıcılık ve Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Susar Kırmızı, Fatma. (?). *Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Yaklaşımından Elde Edilen Yazılı Ürünlerinin Değerlendirilmesi*, oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/236.pdf, Erişim tarihi: 06.09.2010.
- Snyder, C. R. and Lopez, S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York, NY: Oxford University Press.

- Şahin, N. ve A. Aksu. (1980). *Çocukla İletişim ve Dil Gelişimi*. TRT Çocuk Yayınları Semineri İçinde. Ankara: Program Planlama Dairesi Başkanlığı, Yayın No: 8, Seminer Dizisi: 2, Can Matbaa.
- Şimşek, Ö. (2000). *İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek T ve Topal Y. (2010). Türkçe Eğitiminde Drama ve Özgün Uygulama Örnekleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, e-dergi.atauni.edu.tr, Erişim Tarihi: 12.02.2011.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell L.S. (2001) *Using Multivariate Statistics*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: XVIII (2), 395-420, [http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmlpdf/2005-18\(2\)/395-420.pdf](http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmlpdf/2005-18(2)/395-420.pdf), Erişim Tarihi: 22.01.2011.
- Tansel, F. A. (1985). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri I-II, Kompozisyon, Tashih ve Müracaat El Kitabı*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Tao, V., and Hong, Y.Y. (2000). A Meaning System Approach To Chinese Students Achievement Goals. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 1(2),13-38.
- Tekin Gürgen, E. ve Bilen, S. (2005). Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3, ss:325-338.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, Yıl: 15, Sayı: 27. 2010 Bahar

- Temizyürek, F ve Balcı, A. (2004). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, Vol: 2 Issue 1 Article 8.
- Tiryaki, A. (2007). *Üniversite ve Lise Öğrencilerinin Sosyal Amaç Oryantasyonlarının Başa Çıkma Tutumları ve Bazı Değişkenlerle İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.
- The UK National Advisory Committees Report (DfEE) (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, <http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf>. Erişim Tarihi: 20.08.2010.
- Torrance, E. P. (1972). Predictive Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Journal of Creative Behavior*, 6(4), 236–252.
- Torrance, E, Paul; Torrance, J. (1973). *Pansy Is Creativity Teachable? Phi Delta Kappa Foundation Fastback 20*, Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington.
- Torrance, E. P. (1988). The Nature Of Creativity As Manifest İn Its Testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature Of Creativity* (pp.43–73). New York: Cambridge University Press
- Tulgar, B. (1997). *Yaratıcı Drama Eğitimi Alan Ve Almayan Ergenlerin Yaratıcılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkçe Sözlük, (2009), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Ulaş, A. H. (2002). *Klâsik Dönem Söz ve Anlam Biliminin Türkçe ve Edebiyat Öğretiminde Fonksiyonel Kullanımı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 23, s. 461-472.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- VanTassel Baska, J. (2005). *Dissertation. The College of William and Mary, United States—Virginia*. [ProQuest document ID: 885691201, PublicationNumber: AAT 3164088, 66/02, p. 523, Aug.]
- Vardar, B.(1988), *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: ABC Kitabevi.
- Veit, R. (1981). Creating Conditions for Learning: A Further Argument for Free Writing, *The Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*, March 26-28.
- Wigfield, A., and Karpathian, M. (1991). Who Am in And What Can İn Do? Children's Selfconcepts And Motivation İn Academic Situations. *Educational Psychologist*, 26,233-262.
- Wood, R. ve A, Bandura, (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Manegement, *Academy of Manegement Review*, V.14,Sayı:3, pp. 361-384.
- Wooten, V. J. (1968). *Primary Creative Writing*, ERIC, Erişim Tarihi: 05.01.2010.
- Yalçın, S. D. (1998). Yazma Eğitiminde Yeni Bir Araştırma Alanı: Yaratıcı Yazarlık, *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 145-152, Ankara Üniversitesi TÖMER Gaziantep Şubesi, 5-6 Haziran.
- Yalçın, A. (2002), *Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Mersin: Dersal Yayıncılık.
- Yıldırım, C.(2002), *Bilim Felsefesi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5.baskı).
Ankara: Seçkin Matbaası.
- Yıldız, C. (2003). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*, Ankara:
Pegem A Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun
Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi
Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- www.sasklearning.gov.sk.ca/docs/cw20/teach.html, Erişim Tarihi: 24.12.2010, *Principles
for Teaching Creative Writing*
- www.writing.com. *Creative Writing: A Partial Solution to a Growing Problem*,
24.12.2010.
- <http://myweb.sabanciuniv.edu/yaraticiyazma/yaratici-yazma-hakkinda/>
- http://www.yaraticiyazma.com/on_kayit.html

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Adınız Soyadınız:

1. Cinsiyetiniz: () 1. Kız () 2. Erkek

2. Babanızın öğrenim durumu:

- () Herhangi bir okul mezunu değil
 () İlkokul mezunu
 () Ortaokul mezunu
 () Lise mezunu
 () Üniversite mezunu
 () Lisansüstü eğitim görmüş
 (yüksek lisans, doktora)

Babanızın mesleği/yaptığı iş

- () İşçi (toprak, sanayi)
 () Çiftçi (kendi toprağında)
 () Memur
 () Esnaf/ tüccar
 () Serbest meslek (doktor, avukat vb.)

Ailenizin ortalama aylık geliri;

- () 500 TL'den az
 () 501–1.000 TL arası
 () 1.001–1.500 TL arası
 () 1.501–2.000 TL arası
 () 2.001–2.500 TL arası
 () 2.501–3.000 TL arası
 () 3.001–3.500 TL arası
 () 3.501–4.000 TL arası
 () 4.001–4.500 TL arası
 () 4.501–5.000 TL arası
 () 5001 TL ve yukarısı

Günlük tutuyor musunuz?

- () Evet.
 () Hayır.

Sinemaya gitme sıklığınız nedir?

- () Haftada 1 kez.
 () Ayda 1 kez.
 () Hiç gitmem

Yazmaya başlamadan önce

yazacaklarınızı hayal eder misiniz?

- () Evet.
 () Hayır

Çocukluk döneminde arkadaşlarınızla yeterince oyun oynadığınızı düşünüyor musunuz?

- () Evet.
 () Hayır.

Televizyonda reklamları izler misiniz?

- () Evet.
 () Hayır.

Geçen dönem Türkçe dersi karne notunuz?

- () 1
 () 2
 () 3
 () 4
 () 5

3. Annenizin öğrenim durumu

- () Herhangi bir okul mezunu değil
 () İlkokul mezunu
 () Ortaokul mezunu
 () Lise mezunu
 () Üniversite mezunu
 () Lisansüstü eğitim görmüş (yüksek lisans, doktora)

Anninizin mesleği/yaptığı iş:

- () Ev hanımı
 () İşçi (toprak, sanayi)
 () Memur
 () Esnaf/ tüccar
 () Serbest meslek (doktor, avukat vb.)

Evinizde internet bağlantısı var mı?

- () Var
 () Yok

Evinize hangi sıklıkla gazete alınır?

- () Hiç alınmaz.
 () Arada bir alınır.
 () Çoğunlukla alınır.
 () Her Gün/Aboneyiz.

Okulöncesi eğitim aldınız mı?

- () Evet.
 () Hayır.

Herhangi bir müzik aleti çalıyor musunuz?

- () Evet.
 () Hayır.

Tiyatroya gitme sıklığınız nedir?

- () Haftada 1 kez.
 () Ayda 1 kez.
 () Hiç gitmem

Kendiniz dahil kaç kardeşiniz?

- () Tek çocuk
 () İki kardeş.
 () üç ve daha fazla

Ek 2: Yazma Özyeterlik Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda verilen cümlelerde belirtilen yazma becerisine yönelik ifadeleri ne kadar yerine getirebiliyorsunuz? Lütfen her bir cümle için 0 ile 100 arasında herhangi bir sayı ile kendinizi değerlendiriniz.

70

ÖRNEK CÜMLE: Metne uygun ve konuyu özetleyen bir başlık yazma.

- | | |
|--|--|
| | 1. Bir sayfalık öykü ya da kompozisyondaki bütün sözcükleri hece yanlışı yapmadan yazma. |
| | 2. Bir sayfalık öykü ya da kompozisyonda noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanma. |
| | 3. Yazılı bir anlatımda bütün sözcük türlerini (isim, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç) doğru bir şekilde kullanma. |
| | 4. Dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde basit cümleler yazmak. |
| | 5. Kip ve zaman eklerini, kişi, hâl, çoğul, iyelik ve fiilimsi ekleri ile yapım eklerini doğru bir şekilde kullanma. |
| | 6. Bir konu ve ana fikir etrafında, etkili bir paragraf yazmak. |
| | 7. Konuyu desteklemek için yardımcı fikirleri barındıran paragraflar oluşturmak. |
| | 8. Paragrafları uygun ifadelerle sonlandırma. |
| | 9. Düzenli bir giriş, gelişme ve sonucu olan; düşüncelerin iyi aşamalandırıldığı ve tasarlandığı bir yazı yazmak. |
| | 10. Konudan uzaklaşmadan mesajları açık ve net bir biçimde aktarabilmek |

Ek 3: Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği

Okulda aldığınız Türkçe derslerini gözünüzün önüne getirin. Genel olarak kendinizi ne zaman en başarılı hissettiniz?

	Kesinlikle katılmıyor	Katılmıyor	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. İnsanlara herhangi bir konuda iyi olduğumu gösterdiğimde.	1	2	3	4	5
2. Ders beni düşünmeye teşvik ettiği zaman.	1	2	3	4	5
3. Diğer öğrencilerden daha yüksek notlar aldığım zaman	1	2	3	4	5
4. İlgi çekici bir şeyler öğrendiğim zaman	1	2	3	4	5
5. İyi çalışarak zor bir sorunu çözdüğüm zaman.	1	2	3	4	5
6. İnsanlara zeki olduğumu gösterdiğim zaman.	1	2	3	4	5
7. Öğrendiğim şey bende daha fazla öğrenme isteği uyandırdığı zaman.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenin sorusunu yanıtlayabilen tek kişi olduğum zaman	1	2	3	4	5

Okulda aldığınız Türkçe derslerini gözünüzün önüne getirin. Genel olarak kendinizi ne kadar memnun olmuş hissettiniz?

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Yeni bir şeyler öğrendiğimde	1	2	3	4	5
2. Sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi olduğumda	1	2	3	4	5
3. Yapılacak işi kolay bulduğumda	1	2	3	4	5
4. İlgi çekici bir şeyler okuduğumda	1	2	3	4	5
5. Sıkı çalıştığımda	1	2	3	4	5
6. Beni zorlayan bir proje üzerinde çalıştığımda	1	2	3	4	5
7. Çalışmalarımda gelişme kaydettiğimi görünce	1	2	3	4	5
8. En yüksek notlardan birini aldığımda	1	2	3	4	5

9. Çok sıkı çalışmaya gerek duymadan	1	2	3	4	5
--------------------------------------	---	---	---	---	---

iyi bir şeyler yaptığımda

Okulda aldığımız Türkçe derslerini gözünüzün önüne getirin. Genel olarak, bu durumların hangilerine ne kadar katılıyorsunuz?

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyor	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Konu ne kadar zorlayıcı olursa, o kadar sıkı çalışırım	1	2	3	4	5
2. Sınıfımdaki en iyi öğrenci olmalıyım	1	2	3	4	5
3. Her zaman işleri yapış tarzımı geliştirecek yollar düşünürüm	1	2	3	4	5
4. Not ortalamamı yakından takip ederim	1	2	3	4	5
5. Becerilerimi geliştirmek için çok çalışırım	1	2	3	4	5
6. Kazanmak benim için önemlidir	1	2	3	4	5
(7. Sadece iyi bir iş başarmak için uzun zaman harcarım	1	2	3	4	5
8. Kendimle yarışmayı severim	1	2	3	4	5
9. Yaptıklarımın ne kadar iyi olduğunu	1	2	3	4	5

bilmediğim zaman endişeli olurum

Türkçe derslerinde kendinizi oldukça tatmin olmuş ve pozitif hissettiğiniz zamanları düşünün. Bunun nedeni...

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyor	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Başkalarının yapamadığı bir şeyi başardığım için	1	2	3	4	5
2. Bir macera ya da yenilik denediğim için	1	2	3	4	5
3. Bir şeyi ilk anlatıldığında anladığım için	1	2	3	4	5
4. Yaptığım işe kendimi tamamen verdiğim için	1	2	3	4	5
5. Övgü veya saygınlık kazandığım için	1	2	3	4	5
6. Bir şey kazandığım için	1	2	3	4	5
7. Sınıftaki konumumu daha iyi duruma getirdiğim için	1	2	3	4	5

Ek 4:Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)

Fikirlerin Orijinallığı

1	2	3	4	5
Fikirlerdeki orijinallik çok az Fikirler çok basit ve tahmin edilebilir Tekrarlanan çok fikir mevcut	Orijinallik tatmin edici bir düzeyde gösterilmiş Birkaç benzersiz düşünce gösterilmiş Fikirler açıklanmış, tanımlanmış ve bağlantılı		Fikirler çok iyi geliştirilmiş, Orijinallik çok kuvvetli Bazı zamanlar sıradan fikirler sıra dışı yollarla ifade edilmiş Yazı benzersiz	

Düşüncelerin Akıcılığı

1	2	3	4	5
Düşünceler çok sınırlı İçerik sınırlandırıldığı için Geliştirilememiş	Düşünceler tatmin edici İçerik oldukça geliştirilmiş Düşünceler birbiriyle bağlantılı ve konuyla ilgili		İfadeler çok açık, Düşünceler arasındaki bağlantı çok İçerik oldukça iyi geliştirilmiş	

Düşüncelerin Esnekliği

1	2	3	4	5
Düşünceler çok sınırlandırılmış İçerik emsallerine çok benziyor Kapsam dar	Sunulan düşüncelerde biraz esneklikler gösterilmiş Kapsam geniş		Çok esnek ve konuyla bağlantılı, Çeşitli düşünceler rahatlıkla sunulmuş Emsallerinden oldukça farklı	

Kelime Zenginliği(seçimi)

1	2	3	4	5
Kelimelerin anlamları çok sınırlandırılmış Kullanılan kelimeler oldukça yaygın Kelimeler metin içerisinde yanlış kullanılmış	Kelime anlamları oldukça zengin Bazı kelimeler yaygın kullanılmış Çoğu kelimeler metin içerisinde doğru kullanılmıştır		Kelime anlamları oldukça zengin Cümleler orijinal ve çok ilginç Kelimeler uygun bir şekilde kullanılmış Kelimeler parçanın amacına uygun	

Cümle Yapısı

1	2	3	4	5
Cümle yapıları çok basit Cümleler oldukça kısa Cümleler karmaşık değil Bütün cümleler aynı şekilde başlıyor	Cümle yapıları daha çok geliştirilmiş Kompleks cümle oluşumları gösterilmiş Farklı tip ve uzunlukta cümleler kullanılmış		Cümleler iyi geliştirilmiş, Kompleks cümleler oldukça yüksek seviyede Cümle uzunluğu ve stili etkileyici	

Organizasyon (Yazını giriş, gelişme ve sonucu)

1	2	3	4	5
Düzensiz, ana fikir açık değil dağınık Giriş, gelişme ve sonuç açık değil İlişki üstün körü, düzenli değil		Etkili bir şekilde cezp ediyor Anahtar fikirler vurgulanıyor Sonuçlar yazıyı kapsıyor Anlam mantıklı fikirlerle destekleniyor	Cümlelerin girişi dikkat çekiyor ve okuyucuyu şaşırtıyor Fikir akışı düz, değişiklikler ani sonuç okuyucuyu tatmin ediyor Detaylara iyi yer verilmiş, Metin içerisinde yer, zaman, kişiyi vermeleri doğru bir şekilde yapılmış	

Yazı Tarzı

1	2	3	4	5
Yazı tarzı sözlük ya da ansiklopediye benziyor Kişilik ya da ses yok	metin yazarı hakkında bazı şeyler öğreniyor Bazı duygular bağlantılı Üzüntü, mizah, ton bağlantısı yaratılmış		Metin yazarın kişiliğini ortaya çıkarıyor Duygular çok güzel ifade edilmiş	

Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluğu

1	2	3	4	5
Gramer çok zayıf Noktalama, kelimenin doğru yazımı, cümlenin söz diziminde pek çok hata var		Gramer hataları makul düzeyde Paragraf yerinde fakat gerektiği kadar uygun değil Kelimelerin doğru yazımı, cümlenin söz dizimi ve imlanın iyileştirilmesine ihtiyaç var	Gramer bakımından doğru Çok az gramer hataları var Paragraflara ayırma güzel Biçim uygun	

Ek 5: Yazılı Anlatım Konuları

Adınız Soyadınız:

Okulunuz:

Sınıfınız:

Aşağıdaki konulardan herhangi biri hakkında bir yazılı anlatım çalışması yapınız. Seçtiğiniz konuya (X) işareti koyunuz.

- Sizden bir şey icat etmeniz istense ne için ve nasıl bir şey icat ederdingiz?
- Olağanüstü güçleri olan, görünmeyen birisi olsaydınız neler yapardınız?
- Kendinizi herhangi bir eşya veya bir hayvanın yerine koyarak (empati yani) onun başından geçebilecek olayları anlatan bir yazılı anlatım çalışması yapınız.
- İçinde “ihtiyar bir adam”, “simit”, “şişe” ve “yaprak” sözcüklerinin kullanıldığı bir yazılı anlatım çalışması yapınız.

Aşağıda verilen giriş cümlelerinden herhangi birini kullanarak bir öykü oluşturunuz.

- ”Mektup bitmişti. O şimdi doğru olanı yapıp yapmadığını merak ediyordu.”
- “Işık, pencere ve dışarıdaki lambadan havuza yansyordu. Ağaçlar karanlık ve sessiz duruyor, bekçi evin çevresinde bakınıyordu”

Ek 6: Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/92768
KONU : Araştırma İzni
Tazegül DEMİR


26/10/2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsünün 04/10/2010 tarih ve 7760 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitim Anabilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Tazegül DEMİR'in "**İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi**" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (8 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER _____ :
Anket (8 sayfa)

İl Millî Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
İstatistik Bölümü
Bilgi İçin:Nermin ÇELENK

Tel : 223 75 22
Fax: 223 75 22
istatistik06@meb.gov.tr

Ek 7: Prof. Dr. Giovanni J. Valiante'den Alman İzin

Date: Wed, 20 Jan 2010 07:31:17 -0800
 From: gvalian@yahoo.com
 Subject: Re: use of self-efficacy scale
 To: tazegul_d@hotmail.com

Tazegul,

Do you mean "self-efficacy" scale? It has lost some formatting when converted to .pdf but should look just fine. Good luck!

Dr. Valiante

 Giovanni J. Valiante, Ph.D.
 Rollins College
 1000 Holt Avenue, #2726
 Winter Park, FL 32789

Email: gvalian@yahoo.com
 Web Rollins: <http://web55.rollins.edu/~gvaliante/>
 Web Golf: <http://www.drjvaliante.com>

--- On Wed, 1/20/10, tazegül demir <tazegul_d@hotmail.com> wrote:

From: tazegül demir <tazegul_d@hotmail.com>
 Subject: use of self-efficiency scale
 To: gvalian@yahoo.com
 Date: Wednesday, January 20, 2010, 3:49 AM

I am Research Associate Tazegül DEMİR, a doctoral student in Institute of Education Sciences of Gazi University. My doctoral thesis is about "Academical Writing Skill in Turkish Language Education and the Relation of it with the Self-Suff". I would like to benefit from and use "Self-efficacy Scale for Writing," which you and your friends (Frank Pajares and JAm) I will be grateful if you let me use this scale in terms of scientific ethics. Thanks for your positive attitude in advance. I wish

Research Associate Tazegül DEMİR
 Gazi University
 Gazi Education Faculty
 Turkish Language Department
 Teknikokullar / Ankara

Ek 8: Prof. Dr. Carole Ames'den Alınan İzin

Date: Sun, 7 Feb 2010 23:02:17 -0500
To: tazegul_d@hotmail.com
From: cames@msu.edu
Subject: Re: Permission About Your Goal Orientation Scale

You certainly may use this instrument and all you have to do is reference the origin. Best wishes to you in your work.

--
Carole Ames
Dean
College of Education
Michigan State University
East Lansing, MI 48823
517-355-1734

I am Research Associate Tazegül DEMİR, a doctoral student in Institute of Education Sciences of Gazi University. My doctoral thesis is about "Academical Writing Skill in Turkish Language Education and the Relation of it with the Self-Sufficiency Perception." I would like to benefit from and use "Goal Orientation Scale" which you and your friends (Jennifer ARCHER) have developed. I will be grateful if you let me use this scale in terms of scientific ethics. Thanks for your positive attitude in advance. I wish you success in your works.

my adress:
Research Associate Tazegül DEMİR
Gazi University
Gazi Education Faculty
Turkish Language Department
Teknikokullar / Ankara

Ek 9: Yrd. Doç. Dr. Ergün Öztürk'ten Alınan İzin

> Date: Mon, 22 Feb 2010 11:15:41 +0200
 > From: eozturk@sakarya.edu.tr
 > Subject: Yanıt: ölçek
 > To: tazegul_d@hotmail.com

> Hocam,
 > Çalışmanızda ölçeğimi kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.
 >
 > Yrd.Doç.Dr. Ergün ÖZTÜRK
 > SAÜ. Eğitim Fak.İlköğretim Blm.
 > Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
 >
 > -----
 > Bu posta, tazegül demir tarafından 19.02.2010 - 11:14 tarihinde gönderilen postanın yanıtıdır.
 > This is a reply mail that was sent by tazegül demir <tazegul_d@hotmail.com> at 11:14 on 02.19.2010.
 > -----

Sayın hocam,
 Ben Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi Tazegül DEMİR.
 Hocam "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle
 Yazma Özyeterlik Algısı Ve Başarı Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezimde
 tarafınızdan geliştirilen "Yaratıcı Yazma Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.
 yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Tazegül Demir
 Gazi Üniversitesi
 Gazi Eğitim Fakültesi
 Türkçe Eğitimi Bölümü
 Teknikokullar/Ankara