

**YARATICI YAZMA TEKNİKLERİNİN İNGİLİZCE YAZMA
BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

ÖZLEM AÇIKGÖZ KARAKAŞ

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ESKİŞEHİR, 2011

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özlem AÇIKGÖZ KARAKAŞ tarafından hazırlanan ‘Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmeye Etkisi ’ başlıklı bu çalışma, 08 /07 /2011 tarihinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan Tez Savunma Sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Ahmet AYPAY _____

Danışman: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT _____

Üye: Doç. Dr. Zuhale ÇUBUKÇU _____

Üye: Yard. Doç. Dr. Ümit ÇELEN _____

Üye: Yard. Doç. Dr. Pınar GİRMEN _____

Prof. Dr. Selahattin TURAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Deneysel bir araştırmayı yürütmenin tüm zorluklarına rağmen araştırmamı tamamlamış olmanın mutluluğunu yaşadığımı belirtmek isterim. Tüketim toplumuna dönüşen çağımızda eğitim-öğretime katkı getirecek bir çalışma gerçekleştirmenin önemi elbette yadsınamaz. Bu yüzden, bu araştırmayı gerçekleştirmemde bana yol gösteren çok değerli danışman hocam Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT' a ve yüksek lisans derslerimde bana katkı sağlayan hocalarım Prof. Dr. Selahattin TURAN, Doç. Dr. Zuhâl ÇUBUKÇU, Prof. Dr. Şefik YAŞAR ve Yrd. Doç.Dr. Ümit ÇELEN' e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süreci boyunca hep desteğini aldığım sevgili eşim Hüseyin Buğra KARAKAŞ' a, hayatım boyunca bana sonsuz emeklerini esirgemeyen annem, babam ve kardeşim Melek'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, uygulamalarımı gerçekleştirdiğim okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri Çağrı ÇİMEN'e, Ayşe ÖZAYDIN' a ve verilerin toplanmasında bana yardımcı olan İngilizce öğretmeni arkadaşlarım Büşra AYDIN, Ceren USTABAŞ ve Onur TANRIVERDİ' ye teşekkürlerimi sunarım.

Özlem AÇIKGÖZ KARAKAŞ

ÖZET

Bu araştırma, yaratıcı yazma tekniklerinin İngilizce yazma becerisini geliştirmeye etkisini belirlemek için yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu şu şekildedir: Araştırmanın deney grubunu 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Zonguldak ili Kozlu Anadolu Lisesi 11. İngilizce bölümü sınıfı öğrencileri ve kontrol grubunu ise genel başarı düzeyleri ve sosyoekonomik durumları bakımından deney grubu ile denkliği sağlanmış olan yine Zonguldak ili içerisindeki Erdemir Anadolu Lisesi 11. İngilizce bölümü öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Denel süreç öncesinde her iki gruba da İngilizce yazma becerilerine ilişkin başarı puanlarını belirlemek amacıyla üç farklı yazma çalışmasından oluşan ön test uygulanmıştır. Bu üç yazma çalışması yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğine göre üç ayrı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve elde edilen puanlar ön test puanı olarak alınmıştır. Denel süreç boyunca deney grubu öğrencilerine haftada toplam 4 saat olmak üzere toplam 5 hafta boyunca yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Bu çalışmalarda, araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna ayrıca, denel süreç öncesinde ve sonrasında, İngilizce yazma ilgisi ve farkındalığı anketi uygulanmıştır.

Araştırma verileri Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği (YYDÖ) ve İngilizce Yazma İlgisi ve Farkındalığı Anketi (İYİFA) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada, verileri çözümlmek için SPSS 16.0 for Windows paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sırasında, grupların kendi içlerindeki ön test son test karşılaştırmalarında “Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi”, gruplar arasındaki ortalama puanların anlamlılığının tespit edilmesinde ise “Mann Whitney U Testi” kullanılmıştır. Deney grubuna uygulanan ankete göre uygulama öncesi ve sonrası düşüncelerinin ne eğilimde olduğunu tespit etmek için yüzde ve frekansları bulunmuştur.

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yapılan analizlere göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusudur.
2. Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları metinlerde fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime seçimi, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı, dilbilgisi özellikleriyle kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları metinlerde yine aynı özelliklerden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.
3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test yazma metinlerinde kullandıkları kelime ortalamaları (123) ile son test yazma metinlerinde kullandıkları kelime ortalamaları (125) karşılaştırıldığında önemli bir artış görülmezken deney grubu öğrencilerinin ön test yazma metinlerinde kullandıkları kelime ortalamaları (120) ile son test yazma metinlerinde kullandıkları kelime ortalamaları (190) karşılaştırıldığında önemli bir artış görülmüştür.
4. Deney grubu öğrencilerinin denel süreç öncesindeki İngilizce yazma ilgisi ve farkındalığı anketinden elde edilen yüzde ve frekans oranları ile yine deney grubu öğrencilerinin denel süreç sonrasındaki İngilizce yazma ilgisi ve farkındalığı anketinden elde edilen yüzde ve frekans oranları karşılaştırıldığında anketin tüm maddelerine verilen cevaplarda olumlu yönde bir değişme görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İngilizce yazma becerileri, yaratıcı yazma teknikleri, kelime hazinesi, yazma ilgisi, farkındalık.

ABSTRACT

This study has been done to find out the effect of the creative writing techniques to writing skills in english.

The study group of the research is like that: The experiment group of the study is comprised of Zonguldak Kozlu Anatolian High School 11. grades language class students in spring term of 2010-2011 teaching year and the control group of the study is comprised of the students in Zonguldak Erdemir Anatolian High School 11. grades language class who have no significant difference with the experiment group in terms of their general success and socioeconomic situations.

In the research, controlled pre test post test experimental design has been used. Before the practice period, pre-test comprising of three different writing tasks has been applied to the both of the groups to find out the success points associated with the writing skills in English. These three writing tasks have been assessed according to the creative writing grading scale and the points that have been gotten have been taken as pre-test points. During the practice period, creative writing lessons have been applied to the experiment group during 5 weeks , 4 hours in a week in total. In these studies, creative wrting activities have been used which have been developed by the researcher. In the research , Writing Interest and Awareness Questionnaire has also been applied to the experiment group before and after the practice period.

Research data have been gathered by means of Creative Writing Grading Scale and Writing Interest and Awareness Questionnaire. In the research, SPSS 16. Windows programme has been used to analyze the data. During the analyze of the data, Wilcoxon test has been used in comparisions of the groups in themselves and Mann Whitney U Test has been used to find out how significant the average points are between the groups. To find out the tendency of opinions, percentages, frequencies have been used.

The following results have been reached according to the findings gathered as a result of the statistical analysis of data gathered in research:

1. In the analysis that have been carried out, there is a significant difference statistically between the post test mean of the experiment group and control group in favour of the experiment group.
2. A significant difference has been found out in terms of the originality of ideas, fluency of the ideas, flexibility of the ideas, choice of the words, structure of the sentence, organization, style of writing, grammar between the post tests of the experiment group and control group in favour of the experiment group.
3. When the average of the vocabulary the control group has written in the pre-test (123) and the average of the vocabulary they have written in the post-test (125) were compared, it has been found that there has been no meaningful change but when the average of the vocabulary the experiment group has written in the pre-test(120) and the average of the vocabulary they have written in the post-test(190) were compared, it has been found that there has been a significant difference.
4. When the percentage and frequency of the Writing Interest and Awareness Questionnaire carried out to experiment group before the practice period and the percentage and frequency of the Writing Interest and Awareness Questionnaire carried out to experiment group after the practice period weren compared, a positive change has been observed in all of the items.

Key Words: English writing skills, creative writing techniques, vocabulary knowledge, writing interest, awareness.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Problem Cümlesi.....	5
1.3.1. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. Yaratıcılık	8
2.1.1. Yaratıcılık İlkeleri	9
2.1.2. Yaratıcılığın Gereklere.....	10
2.1.2.1. Yaratıcı Yaşamın Faydaları	11
2.1.3. Yaratıcılığın Yönleri	13

2.1.4. Yaratıcılık Süreçleri.....	14
2.1.5. Yaratıcılığı Geliştirme Yaklaşımları.....	15
2.1.6. Yaratıcılığı Geliştirmede Uygulamaya Yönelik Bazı Teknikler.....	17
2.1.6.1. Küçük Sınıflarda (İlköğretim Düzeyinde) Yaratıcılığı Geliştirecek Yöntemler.....	19
2.1.6.2. Okulların ve Kurumların Yaratıcılığı Desteklemede Yapabilecekleri.....	20
2.1.6.3. İçinizdeki Yaratıcılığınızı Ortaya Çıkarmak İçin Bazı Teknikler.....	21
2.1.7. Yaratıcılık ve Oyun.....	22
2.1.8. Yaratıcılık ve Motivasyon.....	23
2.1.9. Yaratıcılık ve Zeka.....	23
2.1.10. Yaratıcı Problem Çözme.....	25
2.1.11. Yaratıcılığın Engelleri.....	26
2.1.12. Yaratıcılığı Değerlendirme Teknikleri	28
2.1.13. Grup Yaratıcılığı.....	31
2.1.14. Yaratıcı Öğretmen.....	32
2.1.14.1. Yaratıcılık Sürecini Öğretmek.....	33
2.1.15. Yaratıcılığın Döngüsellliği.....	34
2.2. Yazma Süreci	35
2.2.1. Yazma Becerisi ile İlgili Bazı Genel Bilgiler.....	39
2.2.2. Yazma İlkeleri.....	39
2.2.3. İyi Bir Yazının Özellikleri	40
2.2.4. Yazma Yaklaşımları	41
2.2.4.1. Yazma Türleri.....	42
2.2.5. Yazma Sürecinde Öğretmen Rollerini	44
2.2.6. White ve Arndt' ın Süreç Yazma Modeli.....	45
2.2.7. Yazma Öğretimi.....	46
2.3. Yaratıcı Yazma.....	47
2.3.1. Bir Yaratıcı Yazma Programı.....	47
2.3.2. Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar....	49

2.3.3. Yaratıcı Model Olarak Yazma.....	51
2.3.4. Okullarda Uygulanabilecek Yaratıcı Yazma Uygulamaları.....	52
2.3.5. Yaratıcı Yazmada Değerlendirme İlkeleri.....	53
2.3.6. Yaratıcı Bir Hikaye Yazma	54
2.3.7. Yaratıcı Yazma Sürecinde Bireysel Algılamaların Rolü.....	55

3. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Yazma Becerisine Yönelik Araştırmalar.....	56
3.2. İngilizce Dersine Yönelik Araştırmalar.....	60

4. BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Yöntemi.....	65
4.2. Deney Deseni.....	66
4.3. Çalışma Grubu.....	67
4.4. Veri Toplama Araçları.....	69
4.4.1. Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği.....	69
4.4.2. İngilizce Yazma İlgisi ve Farkındalığı Anketi.....	69
4.5. Verilerin Analizi.....	70
4.6. İşlem Yolu.....	71

5. BÖLÜM

BULGULAR

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	78
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	101
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	103

6. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma	110
6.2. Öneriler	116
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	116
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	117
KAYNAKÇA	118
Ek-1 Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği	127
Ek-2 İngilizce Yazma İlgisi ve Farkındalığı Anketi	129
Ek-3 Yaratıcı Yazma Etkinlik Örneği	131
Ek-4 Öğrencilerin Yazdıkları Metinlerden Örnekler	137
Araştırma İzin Belgesi	143

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Yaratıcılığın Yönleri	13
Tablo 2.2. Amabile' e Göre Yaratıcılık.....	16
Tablo 2.3. Yaratıcılığı Değerlendirmeye Yönelik Örnek Bir Test.....	30
Tablo 4.1. Deney Deseni.....	66
Tablo 4.2. Dört Okulun Yıl Sonu Başarı Puanı ve Öz Yazma Uygulama Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.3. Araştırma Uygulama Takvimi ve Etkinlikleri.....	72
Tablo 5.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	79
Tablo 5.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	80
Tablo 5.3. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	81
Tablo 5.4. Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	82
Tablo 5.5. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Son Erişi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	83

Tablo 5.6. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön test Fikirlerin Orijinalliği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 5.7. Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Fikirlerin Orijinalliği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 5.8. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Düşüncelerin Akıcılığı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	86
Tablo 5.9. Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Düşüncelerin Akıcılığı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	87
Tablo 5.10. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Düşüncelerin Esnekliği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	88
Tablo 5.11. Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Düşüncelerin Esnekliği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 5.12. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Kelime Seçimi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	90
Tablo 5.13. Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Kelime Seçimi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	91
Tablo 5.14. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Cümle Yapısı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 5.15. Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Cümle Yapısı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	93

Tablo 5.16. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Organizasyon Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 5.17. Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Organizasyon Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	95
Tablo 5.18. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Yazı Tarzı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	96
Tablo 5.19. Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Yazı Tarzı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	97
Tablo 5.20. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Dil Bilgisi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	98
Tablo 5.21. Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Dilbilgisi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	99
Tablo 5.22. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Kelime Hazinesi Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	101
Tablo 5.23. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrasında İngilizce Yazma İlgisi ve Farkındalığı Anketi' ne Verdikleri Yanıtların Yüzde Dağılımları.....	108

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Carla'nın Kendi Oluşturduğu Portre	11
Şekil 2.2. Yaratıcılık Süreçleri	15
Şekil 2.3. Yaratıcılığın Günlük Süreçleri.....	24
Şekil 2.4. Grup Yaratıcılığı	32
Şekil 2.5. Yaratıcılığın Döngüselligi	34
Şekil 2.6. White ve Arndt (1991)'in Süreç Yazma Modeli.....	46
Şekil 2.7. Yaratıcı Model Olarak Yazma	52

KISALTMALAR LİSTESİ

YY: Yaratıcı Yazma

YYDÖ: Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği

İYİFA: İngilizce Yazma İlgisi ve Farkındalığı Anketi

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu olan problemin ne olduğu irdelenerek, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar belirtilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Dil, anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araç olup bireyler arasındaki iletişimi sağlar. Dil, düşünme aracı ve düşüncenin yaratıcısı olup ulusu meydana getiren en temel öğelerden biridir. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin de oluşmasını sağlar ve bu bilinci pekiştirir (Belet, 2005). Kişinin kendini ifade etmesi bu dilin yazılı sözlü biçimleriyle gerçekleşir. Yazılı anlatım becerisi ise iletişim araçlarının en etkili olanıdır.

Bolat (2009) yazıyı “Genel olarak, ‘kavramları karşılayan dilsel işaretler sistemi’ biçiminde tanımlayabileceğimiz yazı, kavram (anlam)-dil ilişkisi açısından yalın bir niteliğe sahiptir ” şeklinde yorumlamaktadır. Özdemir (1999) ise yazının insanın belleği olduğunu, yazının düşüncüyü bulup saptamada, zenginleştirip boyutlandırmada büyük payı olduğunu söylemektedir. Özbay’ a (2007)’a göre, yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Demirel ise (2004) yazma becerisiyle ilgili olarak, bu sürecin mekanik bir süreç olmadığını, bu süreci eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerektiğini ifade etmiştir. Graham ve Perin (2007), etkili yazmanın Amerika’da hem devlet sektöründe hem de özel sektörde hayati önem taşıdığını, reklâm ve pazarlamada etkisini direkt gösterdiğini söylemektedir. Yazarlar, toplumun etkili yazma taleplerinin sadece profesyonellerle sınırlı olmadığını, bunun sekreterlik, hükümetteki danışmanlık pozisyonunu destekleme,

inşaat, üretim ve hizmet endüstrisi gibi bir çok alana kadar genişlediğini, devlette ve özel sektörde görev yapanların yüzde otuzunun işleri ile ilgili temel yazma becerilerini kazanmalar için özel sektörün yılda yaklaşık 3.1 milyar dolar, devletin 221 milyon dolar harcadığını ifade etmektedir.

Tomakin (2009), dil eğitiminin amacının, bireylerin dili kullanabilmelerini sağlayarak onların iletişim becerilerinin artırılmasına yardımcı olmak olduğunu ve dil eğitiminin bireyin konuşma, yazma, okuma, dinleme etkinliklerini kapsadığını ifade etmiştir. Bu beceri alanlarının yanında kelime bilgisi ve dilbilgisi öğretimi de dili öğrenmek için gerekli unsurlardır. Bu dört temel beceri alanı ve iki öğrenme alanı bir dili öğrenmenin gereğidir. Bu alanlar birbiriyle olmazsa olmaz bir ilişki içerisindedir. Dil öğretiminde yapılan en büyük hata ise bu alanların bir bütün olarak değil de birbirinden bağımsız olarak öğretilmeye çalışılmasıdır. Örneğin, çoğu okullarda dilbilgisi ve kelime bilgisi ayrı bir derste dört temel beceri ise ayrı bir derste sunulmaktadır. Bu durumda da beceri dersleri önemsizlenmekte; kelime ve dilbilgisine ağırlık verilmektedir. Bunda eğitim sistemimizdeki teste yönelik sınavlarla öğrencilerin elemeye tabi tutulmasının da payı elbette büyüktür. Öğrenciler sadece test sorularını cevaplayabilmek için ezbere yönelik olarak çalışmakta; dili kullanma şansına sahip olamamaktadırlar. Böylelikle bildiklerini uygulayamadıkları için dili test kitaplarının arasından çıkarıp gerçek hayatta kullanamamaktadırlar. Bunun sonucunda, yabancı dil *yabancı* olarak kalmaktadır. Çok iyi söz varlığına sahip öğrenciler bile dinledikleri bir metni anlamakta zorluk çekebilmektedirler ya da çok iyi İngilizce dilbilgisi bilen öğrenciler günlük hayatta karşılaştıkları bir turistle diyaloga girmekte zorlanmaktadır.

Ülkemizde dil öğretiminde sorun yaşamamızın, ikinci bir dil ediniminin imkânsız hale gelmesinin ve bu yüzden dil öğretiminde ilerleyememizin başlıca sebebi dil öğrenmede gerekli olan *beceri öğretiminde* yaşadığımız sorunlardır. Okullarda İngilizce dersinde istenen başarıyı yakalayamamanın en önemli sebebi ise sadece kelime (vocabulary) ve dil bilgisi (grammar) öğretimine ağırlık vererek dil gelişimini sağlamanın en önemli parçası olan beceri öğretiminin ikinci plana itilmesidir. İngilizce öğretiminde beceri öğretimi ya önemsizlenmektedir ya da yanlış yöntemlerle öğretilmektedir. Bu dört temel beceri arasında ise belki de en az

önem verilen beceri yazma becerisidir. Yazma becerisi, İngilizce programının yoğun olmasından ve yeterli vakit bulunamamasından; ders süresinin kelime ve dilbilgisi öğretimine ayrılmasından; öğretmenlerin bu beceriyi öğretmeye yönelik yöntem ve tekniklerle ilgili yeterli donanıma sahip olmamasından; öğrencilerin yazma uğraşyla ilgili önceden sahip oldukları olumsuz tutumlar gibi birtakım sebeplerden dolayı, ders saatleri içerisinde yeterince önemsenmemekte ya da hiç yer bulamamaktadır ya da öğrenciler belli başlı konularla ilgili yazmaya zorlanmaktadır. Bununla ilgili olarak Göğüş (1978), “Yazma becerisine, bugün başka ülkelerde daha çok önem verilmiş ve bu beceriyi kazandıracak etkinliklere daha çok yer ayrılmıştır” diyerek yazma ülkemizde yazma becerisine daha az önem verildiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri konularda yazmalarının sağlanması, öğrencilere yazma konusunda bir güven sağlar. Çünkü insanlar kendilerini rahat hissettikleri konularda daha fazla konuşmakta veya yazmaktadırlar. Bu durum da öğrencilerin sahip olduğu kelime hazinesini daha etkin kullanmasına imkân sağlamaktadır (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010). Çoğu öğrenci çok iyi dilbilgisi bilmesine rağmen herhangi bir konuda yazı yazmaları istendiğinde kendilerini yazılı olarak ifade etmekte zorluk çekmektedir. Bu genelde eğitimsel birtakım sorunlardan kaynaklanmaktadır. Örneğin, İngilizce öğretmenleri yazılı anlatım ürünlerini değerlendirirken aşırı kuralcı davranabilmektedirler. İyi bir kompozisyonu ya da paragrafı değerlendirirken yazının dilbilgisi kurallarına uygun olup olmadığı göz önüne alındığında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmeleri ve yabancı dilde yazmaktan zevk almaları mümkün değildir. Hatta yazılarının dilbilgisi ve şekilsel hatalarının çokluğuna göre değerlendirilmesinin yanı sıra düşüncelerinin eleştirilme, yargılanma endişesi de öğrencilerde yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu olumsuz tutumları değiştirmek ise kolay olmamaktadır.

Öğrencilerin birçoğunun yazmaktan sıkıldığı, yazmaya karşı isteksiz olduğu, yazarken zorlandığı bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin yazmaya karşı olan bu olumsuz yaklaşımlarını ortadan kaldırmak, onları yazmaya daha istekli bir hale getirmek ve yazmayı keyif alarak yapacakları bir uğraş ve alışkanlık haline getirmek

için öğrencilerin motivasyonunun artırılması gerekmektedir. Öğrencilerin sıkılmalarını engelleyecek, ilgi duydukları ve üzerinde bir şeyler yazabilecekleri konularda yazı yazdırılmalıdır. Öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini yazmaları için günlük tutmaları ve buna anılarını yazmaları için öğretmen tarafından teşvik edilmesi bunu sağlayabilir. Öğrenciler, yaşadığı olayları anlatırken malzeme sıkıntısı çekmeyecek ve yazma konusunda cesaretleneceklerdir. Öğrencilerin kendi düzeyine uygun duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir (Kurudayıoğlu ve Karadağ 2010). Acat ise (2009), yabancı dil öğrenen bireylerin temel dil becerilerini kullanarak dil ürünlerini ortaya koymalarına, böylece yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri ortamların oluşturulmasına ihtiyaç duyulduğunu ifade ederek öğrenenlere bu tür ortamların hazırlanması gerektiğini ve bunu sağlamak için Türkiye’de yeni bir anlayışın benimsenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin İngilizceyi sevmelerini sağlamak, yazma becerisini daha eğlenceli bir hale getirip yazmaktan zevk almalarını sağlamak, kendilerini İngilizce olarak rahatça ifade etme fırsatı verip hayal dünyalarının sınırlarını zorlamak ve tüm bunları yaparken de İngilizce dilini beceri haline getirip keşfetme olanağını veren ‘yaratıcı yazma’ bu noktada çok faydalı bir yöntem olarak düşünülebilir. Bu doğrultuda hazırlanan bu çalışmada ‘yaratıcılık’, ‘yazma becerisi’ ve ‘yaratıcı yazma’ olmak üzere üç ana başlık ve bu başlıklarla ilgili önemli sayılabilecek alt boyutlara değinilmiştir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ortaöğretim İngilizce dersinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yaratıcı yazma tekniğinin etkililiğini ve bu tekniğin İngilizce dersinde yazmaya karşı farkındalığı nasıl etkilediğini belirlemek; ortaöğretim İngilizce dersi programının gelişmesine katkıda bulunmak; öğrencilerin yazma becerilerindeki başarılarını artırmak ve yazmaya karşı farkındalıklarını artırmalarını sağlamaktır.

1.3. Problem Cümlesi

‘Yaratıcı yazma tekniklerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirmeye etkisi nedir?’

1.3.1. Alt Problemler

1. Yaratıcı yazma teknikleri uygulanan sınıflardaki öğrencilerin, uygulama yapılmayan sınıflardaki öğrencilere göre İngilizce yazma becerilerindeki başarıları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğindeki ;
 - a) fikirlerin orijinalliği,
 - b) düşüncelerin akıcılığı,
 - c) düşüncelerin esnekliği,
 - d) kelime zenginliği (seçimi),
 - e) cümle yapısı,
 - f) organizasyon,
 - g) yazı tarzı,
 - h) dil bilgisi kurallarına uygunluğu boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Yaratıcı yazma teknikleri öğrencilerin kelime hazinesini geliştirir mi?
4. Yaratıcı yazma teknikleri İngilizce yazma ilgisi ve farkındalığını etkiler mi?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; Türkiye’de İngilizceyi günlük hayatta kullanmaya yönelik beceri derslerinde istenilen başarı seviyesine bir türlü gelinememiş olmasından, daha önce İngilizce yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çok fazla kapsamlı bir araştırma yapılmamış olmasından, yaratıcı yazma tekniklerinin daha çok Türkçe dersi kompozisyon yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulanmış olmasından dolayı önem taşımaktadır.

Bu çalışma ile öğrenciler İngilizce dersinde kendilerini ifade etmede kendilerini daha güvende hissedebilecek; kendilerini ifade etmede sadece İngilizce kelime ve dilbilgisi alanlarına dair bilgi kapasitelerinin önemli olmadığına farkına vararak; düşüncelerin, hayallerin serbestçe ifade edilebildiği, tek düze bir ürüne yönelik çabalara yer verilmeyen, bireysel farklılıkların odak noktası olduğu bir çalışmada yer alacaklardır.

Yaratıcı yazma yaklaşımı ile öğrenciler İngilizcede yazılı olarak kendilerini daha rahat bir şekilde ifade edebilecek; yazmaya karşı farkındalıklarını artıracak; daha önceden öğrenmiş oldukları kelime ve dilbilgisi yapılarını yazılı olarak kullanma şansını yakalayabilecek; hayal güçlerinin sınırlarını zorlayarak iç dünyalarının ve kendilerinde var olan yeteneğin farkına varabilecek ve bu doğrultuda kendilerini geliştirmeye yönelik ekstra çalışmalara yönelme ihtiyacı hissedeceklerdir.

Bu araştırma yukarıda belirtilenlere ek olarak çeşitli yönlerden de önem taşımaktadır. Öncelikle çalışma amacı itibari ile Türkiye’de önemli bir sorunu teşkil eden ancak üzerine çok fazla değinilmeyen İngilizce yazma becerisi üzerine yapılmış az sayıda çalışmadan birini oluşturmaktadır. Ayrıca, yurt dışında çeşitli amaçlarla yaygın olarak uygulanan yaratıcı yazma teknikleri ile ilgili İngilizce dersine yönelik Türkiye’de yapılmış ilk çalışmalardan biridir. En önemlisi bu çalışmada kullanılan yaratıcı yazma teknikleri İngilizce dersi başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca bu çalışma, İngilizce öğretiminde dört temel beceriden biri olan yazma becerisi ile ilgili çalışmaları olan, ya da bu alana yönelik ilgisi olan araştırmacılara da yol gösterici olabilir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle belirlenmiştir:

1. Araştırma bulguları; 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde iki farklı okulda öğrenim gören Erdemir Anadolu Lisesi ve Kozlu Anadolu Lisesi 11. dil (İngilizce) sınıflarına devam eden deney grubundaki 11 öğrenci ile kontrol grubundaki 13 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırma, İngilizce yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik yapılarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcı Yazma: Yazıda teknik, biçime yönelik özelliklerdense kişinin duygu, düşünce ve hayallerinin ifade edilmesinin amaçlandığı yaratıcılığın her yönüyle kullanılmaya çalışıldığı, ürünün değil sürecin önemli olduğu bir yazma türüdür.

Yaratıcılık: Tamamen farklı, daha önce eşine rastlanmamış bir ürün, fikir ortaya çıkarmak ya da daha önce var olan bir şeyi kendine özgü farklı bir tarzla yeniden yorumlamaktır.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. Yaratıcılık

Yaratıcılık, pek çok yerde de belirtildiği gibi, tam olarak tanımlanamamış, hala tartışma konusu olan bir kavramdır. Yaratıcılığın ne olduğuna dair kesin bir tanım yapmak mümkün değildir. Farklı kişiler, bu kavramın ne olduğuna ilişkin farklı yorumlar yapmaktadırlar.

Türkçe sözlükte ‘yaratıcı’ sözcüğü; yeni ve değişik şeyler düşünen, yapan, uygulayan, yaratmış ortaya koymuş olan olarak belirtilirken ‘yaratıcılık’ sözcüğü yaratabilme, yoktan var edebilme kabiliyeti ve yeni, değişik şeyler ortaya koyma, meydana çıkarma olarak belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2003).

Sawyer (2003) “ Yaratıcı bir fikir her şeyden önce, yeni bir şey olmalıdır; fakat yeni olması da yetmez; çünkü yeni bir fikir saçma ya da mantıksız olabilir, çoğu hayaller yenidir; ancak çok azı dünya üzerinde bir etki bırakır. O halde, yeni olmasının yanında, akla uygun ve belli bir topluluk tarafından değerli bulunmalıdır ” demiştir. Oral (2008) ise yaratıcılığın ilk önce anı farkına varmakla başladığını belirtmiştir.

Yaratıcılığın genel olarak özelliklerini Duffy (2006), olaylara, durumlara yeni bir bakış açısı getirmek, geçmiş yaşantılardan yola çıkarak bunları yeniyile birleştirmek, sınırların ötesine geçmek, problemleri çözerken geleneksel yöntemler dışında yollar denemek, verilen bilginin ötesine geçmek, orijinal ya da yeni bir şey ortaya çıkarmak olarak belirtmiştir. Bringsjord ve Ferrucci (2000) yaratıcılığı, mantığın tam kalbini oluşturan katı kurallar zincirini kopartmak ve sanatsal açıdan da duyguları açığa çıkartarak akla uygun olmayan bir şeyi bulmak şeklinde yorumlamışlardır. Thorne’a göre ise (2007) bu fikir; karmaşa, özgürlük, birbirine

girmiş düşünceler, beynimizde bir yer işgal etmeye çalışan fikir tohumları, zor anlarda bile karar verip çözüm üretebilmektir. Kaufman, Plucker ve Baer (2008) yaratıcılığı, bir kişinin ya da bir grubun hem yeni hem yararlı bir ürün ortaya koymasıyla ortaya çıkan beceri, süreç ve çevre arasındaki etkileşim olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılık, Pope (2005) tarafından ayrıca aşağıdaki ifadelerle tanımlanmaktadır:

- Yaratıcılık, kapitalizmin en değer gören varlığı; demokrasinin en verimli meyvesidir.
- Yaratıcılık, işe koşulmuş bir düşünceden ibarettir.
- Yaratıcılık düşünürken, konuşurken, hareket ederken zekâmızı farklı yönde kullanmaktır.

2.1.1.Yaratıcılık İlkeleri

Yaratıcılığın belirli özellikleri vardır. Bu özellikler yaratıcı düşüncenin ortaya çıkmasını kolaylaştırır. Bowkett (2007) yaratıcılığın olmazsa olmaz ilkelerini şu şekilde tanımlamaktadır:

- *Değer verme:* Yaratıcı düşüncenin ortaya çıkmasını engelleyen en büyük faktör yapılan iş yanlış olduğunda alınacak tepkiden korkmaktır. Çocuklara düşünmelerini söylediğimizde bu düşünmelerinin sonucunda ortaya çıkacak fikirlere değer verilmelidir. Düşünceler mantık dışı olabilir, hatalı olabilir; ancak bunlar, öğrenmenin bir parçasıdır. Sonuç ne olursa olsun, sadece bu süreçteki zihinsel çaba bile övülebilir.
- *Esneklik:* Aktiviteler çok kuralcı bir yapı çerçevesinde düzenlenirse bu durum çocukların düşünmelerine ket vurabilir. Aktiviteler çok belirsiz hale getirildiğinde ise çocuklar nasıl verimli düşüneceklerini bilemeden boşluğa düşebilir. Çocuklara farklı düşünme stratejileri öğretilirse kendi fikirlerini üretip yaratıcılıklarını ortaya koyabilirler.

- *Sabır*: Eğitmenler olarak çocuklardan sadece doğru cevapları vermelerini ya da düşünmelerini istemek çoğu zaman yapılır. Oysaki etkili düşünmek zaman alır. Çoğu zaman programı yetiştirme baskısı altında kalınır oysaki çocukların düşünmeleri için fırsat yaratmamız gerekir. Zaten, çocukların yetenekleri geliştikçe daha çabuk ve daha derin düşünebileceklerdir.
- *Görünenin Ötesine Geçmek*: Bazı yaratıcı becerileri birçok şekilde uygulamak mümkün olabilir. Çocukların yaratıcılığını geliştirmenin en etkili yolu ise onlara model olmaktır.

2.1.2. Yaratıcılığın Gerekleri

Yaratıcı bireyler yetiştirme, çocukların nasıl yetiştirildiğiyle yakından ilgilidir. Özellikle küçük yaştaki çocuklar için yaratıcı olmanın faydaları Duffy (2006) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Duygularını sözlü ya da sözsüz yollarla (jestler, mimikler, dans vb.) ifade etmelerine yardımcı olur.
- Düşüncelerini ifade ederler (resim çizerek, boyama yaparak vb.).
- Dünya ile ilgili algılarını ifade edip olaylara tepkilerini ortaya koyarlar.
- Estetik anlayışları gelişir.
- Kültürel miraslarını ifade ederler ve diğer kültürlere dair sahip oldukları bilgi dağarcıklarını geliştirirler.
- Yeni anlamlar düşünür ve bunları geliştirirler.
- Problem çözme becerilerini geliştirirler.
- Kendilerine olan öz güvenlerini geliştirirler.

Şekil 2.1’de dört buçuk yaşındaki Carla, ışığa tuttuğu bir fotokopi kağıdının üzerine uzanarak oluşturduğu kendi portresi görülmektedir. Bu görüntü, bir çocuğun yaratıcılığını kullanarak nasıl farklı ürünler ortaya koyabildiğine dair bir fikir sunmaktadır.

Şekil 2.1. *Carla’ nın Kendi Oluşturduğu Portre*



Kaynak: (Duffy, 2006)

2.1.2.1. Yaratıcı Yaşamın Faydaları

Yaratıcı bir yaşam tarzını benimsemenin yaşamın sadece belirli bir alanında değil yaşamın tüm alanlarında bireye olumlu getirileri bulunmaktadır. Richards (2007), yaratıcı bir hayat sürmenin avantajlarını şu şekilde belirtmektedir:

1. *Dinamizm*: Sürece odaklanarak, değişiklikleri görebilme ve kendini daha büyük sistemin bir parçası olarak görme yeteneğini kazanma.

2. *Bilinç*: Kendi duygularının, düşüncelerinin, eylemlerinin, amacının, yaşantılarının ve hayallerinin farkında olabilme.
3. *Sağlık*: Hayata çeşitli şekillerde meydan okuyabilme, içsel dengeyi ve uyumu kurup fiziksel ve psikolojik yönden de güçlü bir yaşam tarzına sahip olabilme.
4. *Savunma*: İçsel farkındalığın gelişimini engelleyen bilinçli, bilinçsiz ve çevresel güçlere karşı durabilme.
5. *Açık olma*: Yeni durumlara açık olma.
6. *Entegre etme*: Basit olanla karmaşık olanı bir araya getirebilme, çok yönlü bakış açısı geliştirebilme.
7. *Aktif gözlem*: Fiziksel olarak aktif olsun pasif olsun zihinsel süreçlere aktif katılım gösterebilme.
8. *İlgi*: Birlik ve beraberliğin farkında olarak sevgisini ifade edebilme.
9. *İşbirliği Geliştirme*: Daha büyük amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak diğerleriyle çalışabilme, işbirliği yapabilme.
10. *Birleştirme*: Basmakalıp fikirleri aşarak bilinenin ötesine geçme, birbirine zıt kavramları bir araya getirebilme.
11. *Gelişme*: Kişisel gelişimin farkında olarak daha iyiye yönelme.
12. *Cesaret gelişimi*: Risk alabilme, bilinmeyene karşı cesaretli olabilme.

2.1.3. Yaratıcılığın Yönleri

Yaratıcılığın birçok yönü vardır. Fryer'ın İngiltere'de 1989 yılında öğretmenler ve akademisyenlerle yapılan bir araştırmaya göre yaratıcılığın yönlerini yani yaratıcılık kelimesinin sahip olduğu özellikleri önem sırasına göre aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

Tablo 2. 1

<i>Yaratıcılığın Yönleri</i>	<i>%</i>
• Hayal gücü	90.0
• Sıra dışı bağlantıları görmek	86.7
• Fikirleri bir araya getirmek	80.0
• Orijinal fikirler	80.0
• Yenilik	76.7
• Düşünme süreçleri	76.2
• Keşfetme	66.2
• İcat etme	61.1
• Tümevarımcı düşünme	53.3
• Kendini ifade edebilme	52.2
• Değerli fikirler ortaya koyma	52.2
• Esinlenme	51.1
• Analitik düşünme	44.4
• Güzel olanın farkında olma	25.6
• Estetik ürünler ortaya koyma	21.1
• Bilinçdışı tepkiler	21.1
• İşe yarar ürünler	18.9
• Gizil süreçler	14.4
• Diğer	14.3

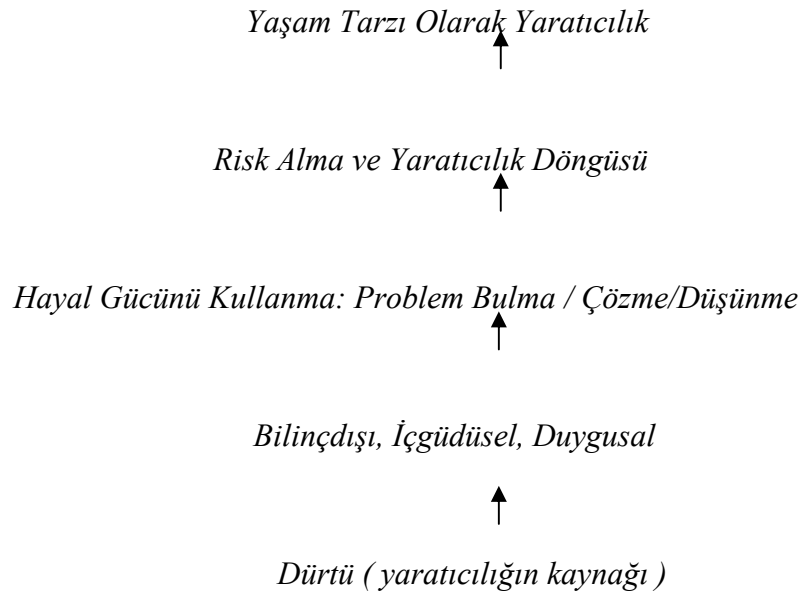
Kaynak: Fryer, 1989.

2.1.4. Yaratıcılık Süreçleri

Craft (2005) , yaratıcılığın ortaya çıkış aşamalarını şekil 2. 2' de olduğu gibi belirtmiş ve bunu şu şekilde yorumlamıştır:

- *Dürtü:* Yaratıcılığın kaynağı olan asıl şey, yani yaratıcılığın sebebidir. Kişi, farkında olarak ya da olmayarak içinden gelen bir dürtüyle harekete geçmeye başlar. Kişiyi harekete geçiren şey herhangi bir şey olabilir. Bu etki oluştuğunda kişiye dışarıdan bir müdahaleye gereksinim duyulmaz. Otomatik olarak kendini bir şeyler yapma ihtiyacı içerisinde bulur.
- *Bilinçsiz, içgüdüsel, ruhani ve duygusal olma durumu:* Kişi var olan dürtüsel duyguyu hissettikten sonra bilinçsizce farklı bir duygu hisseder.
- *Hayal gücünü kullanma: problem bulma/çözme ya da düşünme:* Kişi, burada yaratıcılığını sergiler. Sorunu bulur, çözme aşamasına girer ya da daha önce karşılaşmadığı yeni bir problemi keşfeder.
- *Risk alma ve yaratıcılık döngüsü:* Daha önceki aşamada yaratıcılığını sergileyen birey daha sonra bunu farklı riskler alarak tekrarlar ve bu şekilde devam eder.
- *Yaşam tarzı olarak yaratıcılık:* Kişi yaratıcılığı tüm hayatına yansıtır. Yaşamının her alanında farklı şekillerde bu yönünü kullanır.

Şekil 2. 2. Yaratıcılık Süreçleri



Kaynak: Craft, 2005.

2.1.5. Yaratıcılığı Geliştirme Yaklaşımları

Birbiriyle ilişkili üç alana odaklanan, teorik düzeyde en geçerli modellerden biri Amabile' inkidir (1983) . Bu modeldeki temel odak noktası, ürün ortaya koymaya yönelik olmasıdır. Ayrıca bu model yaratıcı davranışı geliştirmesi açısından öğrenciye sağlanan durumların da önemli olduğuna değinmektedir.

Tablo 2.2

Amabile'e göre yaratıcılık

<i>Alanla ilgili beceriler</i>	<i>Yaratıcılıkla ilgili beceriler</i>	<i>Çalışma Motivasyonu</i>
<i>Alan bilgisi</i>	<i>Uygun bilişsel beceri</i>	<i>İşe karşı tutum</i>
<i>Özel beceriler</i>	<i>yeni bilgi üretmek için</i>	<i>İşin üstesinden</i>
<i>Alanla ilgili yetenekler</i>	<i>dolaylı dolaysız</i>	<i>gelmek için kendi</i>
	<i>buluşsal bilgi</i>	<i>motivasyonu ile ilgili</i>
	<i>Hedefe yönelten</i>	<i>algılar</i>
	<i>çalışma tarzı</i>	
<i>Doğuştan gelen</i>	<i>Alıştırma, uygulama</i>	<i>İşe yönelik içsel</i>
<i>bilişsel yetenekler</i>	<i>Fikir yürütmede</i>	<i>motivasyon düzeyi</i>
<i>doğuştan gelen algısal</i>	<i>tecrübe</i>	<i>Dışsal engellerin</i>
<i>ve motor beceriler</i>	<i>Kişilik ve karakter</i>	<i>varlığı/ yokluğu</i>
<i>Formal ve informal</i>	<i>yapısı</i>	<i>Dış engelleri</i>
<i>eğitim</i>		<i>engelleyecek</i>
		<i>bilişsel yetenek</i>

Kaynak: Amabile, 1983.

Bu modele göre yaratıcılığın geliştirilmesindeki temel ilkeler şunlardır:

1. Öğretmenler öğrenme ortamını öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak şekilde düzenler. Yargılamadan, eleştirmeden öğrencilerin

öğrenme sürecinde etkin bir şekilde yer almasını sağlamak için öncelikle kendisi rol model olur.

2. Etkinlikler ve çalışmaların yapısı çok önemlidir. Öğrencilerin uygulamaya yönelik, analitik becerilerini ve yaratıcı yeteneklerini doğal olarak ortaya çıkaran aktiviteler seçilmeli ya da oluşturulmalıdır. Öğrencilerin bu çalışmalarda yaratıcı roller üstlenmesini sağlamak için birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir.
3. Farklı karakterlere ve yeteneklere sahip olan öğrenciler farklı şekillerde yeteneklerini sergilerler.
4. Yaratıcılık içeren ve içermeyen çalışma ürünleri süreçten geçer. İletişim yoluyla, öğretmen ve öğrenciler yaratıcılığın ve yaratıcı ürünlerin ne olduğunu yeniden tanımlarlar ve değerlendirmelerini yaparlar.

2.1.6. Yaratıcılığı Geliştirmede Uygulamaya Yönelik Bazı Teknikler

Bireyi eşsiz yapan onun duygu ve düşünceleridir. Yazı ise bireyin iç dünyasının kâğıda yansımasıdır. Yaratıcılığının gelişmesi için hayal kurmasına engel olunmamalı; aksine daha da fazla cesaretlendirilmelidir. Yaratıcılığın geliştirilmesi sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bunlar genel olarak bireyin hayal gücünü geliştirmeye yönelik uygulanan bazı aktiviteleri içerir.

Genel olarak yaratıcılığın gelişmesi için bazı şeyler yapılabilir. İngiltere' de öğretmenler ve akademisyenlerle yapılan araştırmaya katılan kişiler Yaratıcılığı geliştirme yolları üzerine bazı ortak önerilerde bulunmuşlardır.

1. *Hayal gücünü ve sezgilerini kullanmayı gerektiren stratejiler kullanmak:*
 - Probleme dayalı öğrenme,
 - Zor problemleri çözme ve bunu yaparken de öğrencinin yeni yollar düşünüp bulmasını sağlayan oyunlar kullanma.
2. *Belirli bir durum içerisinde öğrenmek ve yaratıcı bir işin ortaya çıkması için yeni bir durum sunmak:*
 - Gerçek yaşam senaryoları kullanma
 - Yaratıcı düşünmeye, yaratıcı çözüm önerilerine örnekler sunmak, bunun için de öğrencilerin bakış açılarını genişletmelerini sağlayacak okuma aktiviteleri yapma.
3. *Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirici faktörleri dikkate almak:*
 - Arkadaşça davranmak, hoşgörülü olmak,
 - Beklenmedik soru ve cevaplara karşı hazırlıklı olma.
4. *Karakteristik özellikleri geliştirmek:*
 - Öğrencileri gerektiğinde risk alabilecek şekilde eğitmek,
 - Kendine güveni aşılama.
5. *Yaratıcı ürünlerde kullanılacak becerileri öğretmek:*
 - Öncelikle temel becerileri öğretmek; daha sonra bu beceriler yerleştikten sonra ise harekete geçmeleri için teşvik etmek, cesaretlendirmek,
 - Öğrencinin zayıf yönlerini geliştirmeye çalışırken güçlü yönlerini de geliştirmeyi ihmal etmemek.
6. *Yaratıcılık gerektiren çalışmalar sunmak:*
 - Öğrencileri yaratıcılık gerektiren süreçler ve çözüm önerilerine dahil etmek (geziler, seminerler, sunumlar).

- Yaratıcılık gerektiren görevler vermek; bunu yaparken de olabildiğince esnek olmak.

7. Öğrenci motivasyonunu geliştirmek:

- Öğrencilere tartışmalara katılmaları için izin vermek (Fryer, 1989).

2.1.6.1. Küçük Sınıflarda (İlköğretim Düzeyinde) Yaratıcılığı Geliştirecek Yöntemler

Craft (2005), küçük sınıflarda yaratıcılığı geliştirecek bazı yöntemleri şu şekilde sıralamaktadır:

- *Yaratıcılığı ortaya çıkaracak ortamı hazırlamak:* Yaratıcılığın ortaya çıkmasının sağlanmasında ortamın fiziksel koşulları önemlidir. Bu bağlamda, sunulan etkinlikler, ders araç-gereçleri, oyunlar fiziksel ortamın birer parçasıdır. Birey, fiziksel olarak kendini rahat hissederse ve yeterli uyarıcıya ve kaynağa sahipse yaratıcılığın ortaya çıkması kolaylaşır. Ortamı hazırlamak sadece uygun fiziksel alanı sağlamaktan da ibaret değildir. Bireyi, psikolojik olarak da hazır hale getirmek yaratıcılık potansiyelinin ortaya çıkmasında önem taşır. Burada, hatalara izin verilmelidir. Kişi risk almaya teşvik edilerek farklı deneyimler kazanmaya cesaretlendirilmelidir.
- *İyi öğretmek-yaratıcılığı öğretmek:* Her birey birbirinden farklı özellikler taşır. Öğretirken bunun farkında olarak zaman zaman esnek olmak gerekir.
- *Çocukların çağrılarına kulak vermek:* Çocuklar, direkt ya da dolaylı olarak sorunun ne olduğunu, neye ihtiyaçları olduğunu söylerler. Bunu fark edebilmek ise öğretme sanatının bir parçasıdır.

2.1.6.2. Okulların ve Kurumların Yaratıcılığı Desteklemede Yapabilecekleri

Yaratıcılık sadece bireysel değil kitlesel boyutta da geliştirilebilir. Bunun için en önemli görev eğitimin temel yapı taşı olan okullara düşmektedir. Thorne (2007), okulların ve diğer eğitim kurumlarının yaratıcılığı geliştirmeye yönelik neler yapabileceğine dair birtakım fikirler ileri sürmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Girişimci ruhunu geliştirmeye çalışmak; yaratıcı fikirlerin ve yaratıcılığın sadece birkaç kişi tarafından değil tüm kurum tarafından benimsenmesini sağlamak.
- Yenilik sürecini iyi analiz edip bireylerin güçlü yanlarını geliştirmeye çalışmak.
- Bireyleri fikir üretmeye karşı teşvik etmek.
- Aşırı yargılamalardan kaçınıp, fikirleri daha iyiye doğru geliştirebilecek değerlendirmelerde bulunmak. Çünkü birçok değerli fikir, olumsuz eleştiriler yüzünden gözden kaçabilir.
- Güven duygusunu ve özgürlükçü ruhu geliştirmek.
- Bireylerin kendilerini farkına varmalarını sağlamak. Yenilikleri keşfederken bireylerin tercihlerini fark edebildiği bir öğrenme ortamı oluşturmak.
- İletişimin gerçekleşmesi için temel prensipleri uygulayıp bireylere dönüt verilen bir bağ oluşturmak.
- Farklı düşünen bireyleri ödüllendirmek.
- Değerlendirme, karar verme, dönüt verme süreçlerini kolaylaştırmak. (Böylelikle uygulamaların hızı artırılacaktır.)
- Bilgiye değer verilen, öğrenilenlerin paylaşıldığı bir ortam oluşturmak.
- Yaratıcı kişileri okula çağırıp öğrencilerin farklı alanlarda yaratıcılıklarıyla tanınmış kişileri tanımalarını sağlamak.
- Aile ve toplum arasındaki bağı güçlendirip bu bağı daha da genişletmek.
- Yaratıcılığın sergilendiği bazı mekânlar oluşturmak

2.1.6.3. İçinizdeki Yaratıcılığını Ortaya ıkarmak İçin Bazı Teknikler

Thorne (2007) yaratıcılığı ortaya çıkarabilecek teknikleri Şu Şekilde belirtmiştir:

- *Pozitif dŐŐŐnme*: Olumlu dŐŐŐnmek risk almayı destekler.
- *Canlandırma*: Dergilerden ilgi çeken resimleri ve yazıları kesip bu resimleri veya yazıları farklı Şekillerde canlandırma.
- *HikŐye tahtası*: Kısa bir belgesel hazırlanacağı fikrinden yola çıkarak kimle rŐportaj yapılacağı, hangi mekŐnlara ihtiyaç duyulacağı, ne yorumlar yapılacağı ve hangi anahtar mesajların verileceğini içeren bir hikŐye tahtası oluşturma.
- *GÖrsel dergi*: Herhangi bir kitabı alıp onu gŐrsellerle zenginleŐtirme.
- *HikŐye anlatımı*: İlgili çekebilecek popŐler hikŐyeler okunarak bu hikŐyelerden bir Şeyler yazmaya esinlendirilebilir.
- *MŐzik kullanma*: Çoklu zekŐ kuramına göre, mŐzik zekŐsı zekŐ tŐrlerinden biridir. Şarkı sözleri gibi mŐzikle ilgili ifadeler, kafiyeler ezberlemeyi kolaylaŐtırmada bazı Şeyleri akılda tutmada kullanılabilir.
- *Yaratıcı problem özme*: Yaratıcı dŐŐŐnce sadece sanatsal alanlarda kullanılan bir eylem değildir; ayrıca ders programı içerisinde de yer verilebilir.
- *Beyin fırtınası*: Hiçbir kısıtlama getirmeden akla gelen her tŐrlŐ dŐŐŐnceyi bir yere yazma aktivitesi.

2.1.7. Yaratıcılık ve Oyun

Çocuklar, sesleri ve renkleri, dokuları, biçimleri, şekilleri ve fiziksel ortamları iki ve üç boyutlu olarak algırlar. Gördüklerine, duyduklarına, kokladıklarına, dokunduklarına ve hissettiklerine çok farklı şekillerde tepkide bulunurlar. Resim, müzik, dans, hikâyeler ve hayal güçlerini kullanmalarını gerektiren oyunlar yoluyla, hayal güçlerini, dinleme ve gözlem yapma becerilerini daha da çok geliştirirler. Duygu ve düşüncelerini yansıtmada çok farklı materyaller, durumlara uygun araç-gereçler ve diğer kaynakları kullanabilirler (Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee, 1998).

Craft (2005) oyunla yaratıcılık arasında mutlak ilişki kurmanın yanlış olduğunu ancak oyunun çocukların yaratıcı olmalarını sağlayan önemli faktörlerden birini oluşturduğunu oyun ve yaratıcılığın ortak noktasının yeni durumlara açık olmayı gerektiğini belirterek yaratıcılığı ortaya çıkarmada kullanılan en etkili yöntemlerden birinin oyunlar olduğunu ifade etmiştir. Bowkett (2007) ise oyunların şu şekillerde kullanılabileceğini belirtmektedir:

- *Başlangıç olarak:* Ders başlamadan önce oyunlar yoluyla fikir yürütmeyi, soru sormayı, diğerlerini dinlemeyi sağlayarak öğrencileri hazır hale getirilebilir.
- *Birleştirme görevi sağlamak:* Bazı oyunlar, çocukların sadece zihinsel yetilerini değil kaslarını da geliştirmek için kullanılabilir.
- *Konu başlıklarıyla konular arasında köprü kurmak:* Belirli bir konu birçok konu alanı içerisinde araştırılabilir.
- *Dersi Bitirmede:* Dersin bitiminde konu tekrarını sağlamak amacıyla oyunlar çok işe yarayabilir. Anlamanın ne düzeyde gerçekleştiğini görmeyi sağlayabilir.

- *Ekstralar*: Çalışmalardan kalan boş zamanlarda oyunlar eğlence amaçlı kullanılırsa öğrencilerin motive olmasında çok yararlı olabilir.

2.1.8. Yaratıcılık ve Motivasyon

Amabile'in yaptığı araştırmaya göre (1983), içsel motivasyon (kişinin bir şeyi zevk aldığı için yani içinden gelerek yapması) yaratıcı bir ürün ortaya koyma sürecinde dışsal motivasyona (kişinin bir şeyi ödül gibi dışsal bir amaca bağlı olarak yapmak) göre çok daha etkilidir. Motivasyon kişinin içinde olan bir şey değildir. Dışarıdan bir etki ile kişi motive olmaya karar verir.

2.1.9. Yaratıcılık ve Zekâ

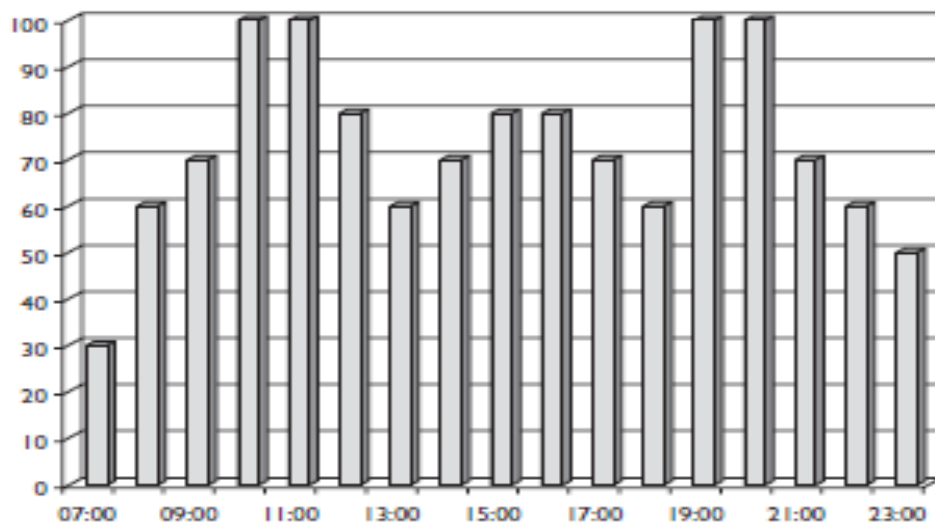
Yaratıcılıkla ilgili bazı teorilerde zekâ ile yaratıcılığın birbiriyle ilişkili olduğu, yaratıcılığın zekânın bir parçası olduğu belirtilir. Yaratıcılık performansı için belli bir düzeyde zekânın gerekli olduğu belirtilirken yüksek düzeydeki zekânın yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyebildiği de belirtilmektedir.

İnsan bilişinin temel bir parçası olan yaratıcılık, zekâ ile ilişkilidir; ancak bazı yönlerden zekâdan farklıdır (Kaufman, Plucker & Baer, 2008). Yaratıcılığın birçok çeşidi vardır. Bazı yaratıcılık türleri dili kullanma becerisiyle ilişkiliyken, bazı yaratıcılık türleri de görsel ya da işitsel türde olabilir. Bu karmaşık süreci anlamak için Heilman (2005) yaratıcılığın beyin aktivitelerinin bir ürünü olduğunu, yaratıcılık sürecini anlamamız için öncelikler beyni anlamamız gerektiğini ifade etmiştir. İnsanlar, yaratıcı eylemlerde bulunmadan önce, uzun yıllar yeteneklerini ve bilgi dağarcıklarını geliştirmeye harcamak zorundadırlar. Fitzgerald (2006) ise yaratıcılığın birçok çeşidi olduğu gibi düzeyinin de olduğunu, yaratıcılıkla ilgili yapılan birçok araştırmanın ortaya koydukları ürünlerle yaratıcılığın en üst noktasında olan en etkili bireyleri anlamakta başarısız olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca yaratıcılıkla ilgili çalışmaların en büyük eksiğinin basit çevresel teorilere

fazla bağılı kalmaları olduğunu, çevresel teorilerin dahi seviyesinde yaratıcılık gösteren insanlarla ilgili çok az açıklama ortaya koyduklarını söylemiştir; çünkü çevresel teoriler her bireyin belirli düzeyde yaratıcı olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, günlük yaşantıda işimize yarayan yaratıcılıkla deha düzeyindeki yaratıcılığı birbirine karıştırmaktadırlar. Başarılı zekâ teorisine göre ise, yaratıcı zekâ kısmen kişinin yeni olan şeylerle nasıl başa çıktığına göre ölçülebilir (Steinberg, 2003).

Clegg (2008) yaratıcılığın belli saatleri olduğuyla ilgili bir görüşe sahiptir. Buna göre, yaratıcılık her istenildiğinde her an ortaya çıkmayabilir. Beynin yaratıcılığa daha yatkın olduğu saatleri yakalamak da önemlidir. Buna göre uykudan hemen sonraki süreçte beynimizi çok verimli kullanamayız. Bir süre sonra ise beynimizin işleyişi hızlanmakta ve verim artmaktadır. Öğleden hemen sonra ise odaklanma kapasitemiz düşmektedir. Öğleden sonra üç ve beş arası ise yine beynimizi verimli kullanabileceğimiz süreçtir. Beynimizi kullanma kapasitesinin zirveye çıktığı bir diğer süreç ise akşam 7 ve 9 arasındadır. Sonrasında ise yorgunluk sonucunda yaratıcılık düzeyi düşer.

Şekil 2.3. Yaratıcılığın günlük süreçleri



Kaynak: Clegg, 2008.

2.1.10. Yaratıcı Problem Çözme

Yaratıcı problem çözme bir anda gerçekleşmez. Belirli aşamalardan oluşur. Bu aşamalar Cox, Default ve Hopkins'e göre (1992) şu sırayla gerçekleşir:

1. *Problemi tanımlama*: Problem tanımlanırken sınırları çok dar ya da çok geniş olmamalıdır. Problemin ne olduğu farklı açılardan ele alınmalıdır. Problemin boyutu çok büyükse küçük parçalara bölünmelidir.
2. *Fikir yürütme*: Bu iki şekilde olabilir. Birincisi, daha önce ortaya atılmış fikirlerin kullanılması şeklindedir. Örneğin deneyimler, geleneksel yollar ya da daha önce işe yarayan olan çözüm önerilerini tekrar kullanmak bu aşamada işe yarayabilir. İkincisi ise eski yöntemleri yeni düşünceler üretmek için kullanmaktır.
3. *Eleştirel düşünme*: Bir önceki evrede üretilen ya da ulaşılan bilgileri analiz etmek ve gruplandırmak.
4. *Vizyon oluşturma*: Bu aşama, beynimizi bütüncül olarak; hayal gücü ve sanatsal yönüyle birlikte kullanmayı gerektirir. Kullanılacak strateji ya da çözüm yolu belirlendikten sonra, bunun uygulama aşaması planlanır. Bu çözüm yolunu uygularken nelerle karşılaşılabilineceği tüm yönleriyle düşünülmesi gerekir.
5. *Uygulama*: Tüm yönleriyle ele alınıp farklı çözüm yolları geliştirilen probleme dair bulunan en uygun çözüm yolu seçilip uygulanır.
6. *Süreçten öğrenme*: Problem çözüldükten sonra süreç sona ermez. Süreçten de öğrenme gerçekleşir.

Yaratıcı problem çözme aşamalarını Gelb (1998) ise şu şekilde belirtmiştir:

- Problemi belirleme.
- Problem hakkında düşünme.
- Farklı görüşteki insanların görüşlerini dikkate alıp ve katılmalarını sağlama.
- Probleme odaklanma.
- Çeşitli problem çözme tekniklerini kullanma.
- Probleme ilgili düşünüp ve tüm fikir ve olasılıkları ortaya çıkarma.
- Çözümlere sistemli bir şekilde odaklanma.
- Uygulama için bir eylem planı oluşturma.
- Sonuçları gözden geçirip değerlendirme

2.1.11. Yaratıcılığın Engelleri

Yaratıcılık her zaman ortaya çıkmayabilir. Bunun farklı nedenleri bulunmaktadır. Davis (1998), yaratıcılığın ortaya çıkmasındaki engelleri şu şekilde belirtmiştir:

1. *Öğrenme ve alışkanlıklarla ilgili engeller:* Doğuştan itibaren edindiğimiz davranış kalıpları bizi daha öncekiler gibi davranmaya yönlendirir ve bu yüzden daha öncekilerden farklı bir şey denemeye kalkışmayız.
2. *Kurallar ve geleneklerle ilgili engeller:* Bu öğeler sistemin aynı şekilde çalışması için insanları belirli davranış kalıplarına sokar ve o şekilde insanları belirli bir alana hapseder. Bunlar okul kuralları ya da politik kurallar olabilir.
3. *Algısal engeller:* Çoğu zaman bildiğimiz şeyleri, olayları aynen oldukları gibi algılarız, onlara farklı açılardan bakamayız. Bu da yenilikçi düşüncenin ortaya çıkmasını engeller. Örneğin öğrencilerini belli bir IQ testi sonuçlarına göre değerlendiren bir öğretmen sanatın farklı dallarında potansiyel oluşturabilecek yetenekli öğrencileri gözden kaçırabilir; çünkü zekâyı tek boyutuyla değerlendirmeyi seçmiştir.

4. *Kültürel engeller:* Her kültürün kendine özgü düşünce ve davranış kalıpları vardır. Bu kalıplar kişilerin kişiliklerini ve davranış biçimlerini şekillendirir ve insanlar toplum tarafından kabul edilen şekilde davranışlarını düzenler. Dışlanma korkusu ve toplumsal baskılar ise kişilerin kendi istedikleri şekilde duygu ve düşüncelerini ifade etmesini engeller.
5. *Duyuşsal engeller:* Bunlar bireyin içinde bulunduğu duygusal durumla ilgilidir. Örneğin, endişe, kızgınlık, öfke, nefret gibi duygular bireyin esnek olmasını, özgürce düşünüp yaratıcı davranmasını engelleyen duygulardır. Örneğin, endişe bireyin cesaretini azaltabilir ve gerekli durumlarda risk almasını engelleyebilir.
6. *Kaynak eksikliğine bağlı engeller:* Bunlar, yaratıcı bir ürün ortaya çıkarmak için gerekli olan öğelerin eksikliğini ifade eder. Örneğin, gerekli olan bilginin insanın, zamanın yeterli olmaması bunlardan bazılarıdır.

Sungur (1997), evde ve okulda öğrencinin yaratıcılığının gelişmesinin önüne çıkan faktörleri aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- Çocukları sürekli gözetim altında bulundurma, izlendiklerini fark ettirme,
- Çocukların yaptıklarını iyi ya da kötü olarak sürekli yorumlama veya iyi kötü anlamlarında değerlendirme,
- Çocukları denetim altına alma
- Aşırı övme veya tersine aşırı yerme,
- Çocukları birbirleriyle karşılaştırma, onları rekabete zorlama,
- Çocukların deneyip yanılarak öğrenmelerine izin vermeme,
- Çocukların fikrini almadan, katı ve değişmeyen seçimler sunma,
- Çocukların yapmak istediklerine sürekli sınırlar koyma,
- Çocukların yapması gerekenleri onların yerine yapma,
- Sorumluluk vermektan kaçınma,
- Çocuklara neyi, nasıl yapacaklarını gösteren kesin, değişmez reçeteler sunma.

2.1.12. Yaratıcılığı Değerlendirme Teknikleri

Yaratıcılık değerlendirmesi çok da kolay olmayan tek bir boyuta ya da kaynağa göre değerlendirilemeyen karmaşık bir süreçtir. Kaufman, Plucker ve Baer (2008) yaratıcılığın değerlendirilmesine yönelik en genel teknikleri şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Görüş birliğine dayalı değerlendirme tekniği- CAT (Consensual Assessment Technique): Yaratıcılığı değerlendirmede çeşitli düz puanlama ölçekleri vardır. Bu değerlendirme yöntemlerinin içerisinde en popüler olanı ise CAT (Consensual Assessment Technique) yani görüş birliğine dayalı değerlendirme tekniğidir. Bu tekniğe göre, bir eserin değerlendirilmesi için o konuda uzman olan kişilerin fikirlerinin alınması gerekmektedir. Herhangi bir değerlendirme ölçeğine göre değerlendirme yapılmaz. Çoğunluğu oluşturan uzman görüşleri önemlidir. Uzmanlar birbirinden bağımsız çalışırlar, birbirlerini etkilemezler. Odak noktası ortaya konan ürünlerdir. Bu, uzun süredir uygulanmakta olan bir yaklaşımdır; çünkü birinci olarak asıl yaratıcı performanslara, ortaya konan ürünlere dayanmaktadır. İkinci olarak, herhangi bir yaratıcılık teorisine bağlı değildir. Üçüncü olarak ise yaratıcılık değerlendirilmesinin amaç standardı olarak adlandırılmaktadır. En yaygın kullanım alanını ise birtakım özel programlara ya da okullara öğrenci alımı oluşturmaktadır. Genelde grup içi değerlendirilmelerinde tercih edilirken bireysel değerlendirmelerde tercih edilmez. Özetle, görüş birliğine dayalı yaratıcılık değerlendirme tekniği:

- Yaratıcılığın gerçek hayatta değerlendirildiği şekliyle değerlendirilir.
- Uzmanlar, kişilerin oluşturduğu asıl ürünleri karşılaştırırlar.
- Bir grup uzman tarafından yapılan karşılaştırmalarda kullanılır.
- Hiçbir standart skor, puana dayanmaz, sadece karşılaştırmalı puanlamaya dayanır.
- Okul gibi kurumlarda çok fazla tercih edilmezken daha çok yaratıcılıkla ilgili araştırmalarda kullanılır.

2. *Öğretmen, akran, aile değerlendirme tekniği*: Burada farklı değerlendirme ölçekleri kullanılabilir. Farklı kişiler tarafından değerlendirmeler yapılır. Tercihe ve duruma göre değerlendiren kişi değişmektedir.

3. *Kendi kendini değerlendirme tekniği (self assessment technique)*:

Değerlendirilmesi hızlı, kolay ve içseldir; ancak, iki yönden risklidir. Birinci olarak, değerlendirme türünün geçerliliği tutarsız olabilir. İkinci olarak ise, kişinin dürüst davranıp davranmamasıyla ilişkilidir.

Tablo 2. 3' te yaratıcılığı değerlendirmeye yönelik örnek bir test yer almaktadır. Bu teste göre değerlendirme ölçütleri şu şekildedir: Ölçeğin puanlanması şu şekilde yapılmalıdır: Her Evet seçeneği için 2, her Bilmiyorum seçeneği için 1 ve her Hayır seçeneği için 0 puan alınır. Sonuçlar ise şu şekillerde değerlendirilir:

- *Toplam puan 17 puandan düşük ise*: Yaratıcılık potansiyelinizi henüz keşfetmemişsiniz. Hayata belli bir alana yönelmişsiniz ve o alana yoğunlaşmışsınız. Hayatın diğer yönlerine kendinizi kapatmışsınız. Yeni alanlara yönelerek hayatın diğer yönleriyle de tanışmanız gerekmektedir.
- *Toplam puan 18-35 puan arasındaysa*: İçinizde bir şeye yönelme isteği, çeşitli alanlara ilginiz var; ancak, harekete geçmiyorsunuz. Düşünceleriniz uygulamaya geçmiyor.
- *Toplam 36-50 puan arasındaysa*: Mükemmel derecede yaratıcısınız. Yaratıcı yönünüzün yanı sıra analitik ve entelektüel yönünüz de çok güçlü. Yaşamınızda yaratıcılıkla ilgili pek çok tecrübeniz olmuş ve olmaya da devam edecek; çünkü yeni şeyler denemekten korkmuyorsunuz (Carter ve Russell, 2003).

Tablo 2. 3 Yaratıcılığı değerlendirmeye yönelik örnek bir test

	<i>Evet</i>	<i>Bilmiyorum</i>	<i>Hayır</i>
Resim yapmakta iyi misiniz?			
Bir tiyatro grubuna üye misiniz?			
Sanatçı olma istiyor musunuz?			
İyi tasarlanmış bir bahçeniz var mı?			
Geçtiğiniz yıl bir sanat müzesinde bulundunuz mu?			
İyi satranç oynar mısınız?			
Hiç çömlek kursuna katıldınız mı?			
Modayı takip ediyor musunuz?			
Kâşif olmak ister misiniz?			
Ev tasarımı dergilerini okur musunuz?			
Kütüphane kartınız var mı?			
Hiç kısa hikâye yazdınız mı?			
Şiir tutkunu musunuz?			
Görkemli evleri ziyaret eder misiniz?			
Çiçek düzenlemeyi sever misiniz?			
Bahçe işlerine düşkün müsünüz?			
Duyular ötesi algılamaya inanır mısınız?			
Film sektöründe çalışmayı düşündünüz mü?			
Karikatürist olmak ister misiniz?			
Dekorasyon uzmanı mısınız?			
Hiç müzik dersi aldınız mı?			
Hiç okulunuzda bir tiyatro oyununda yer aldınız mı?			
Hiç şiir yazdınız mı?			

Kaynak: Carter ve Russell (2003).

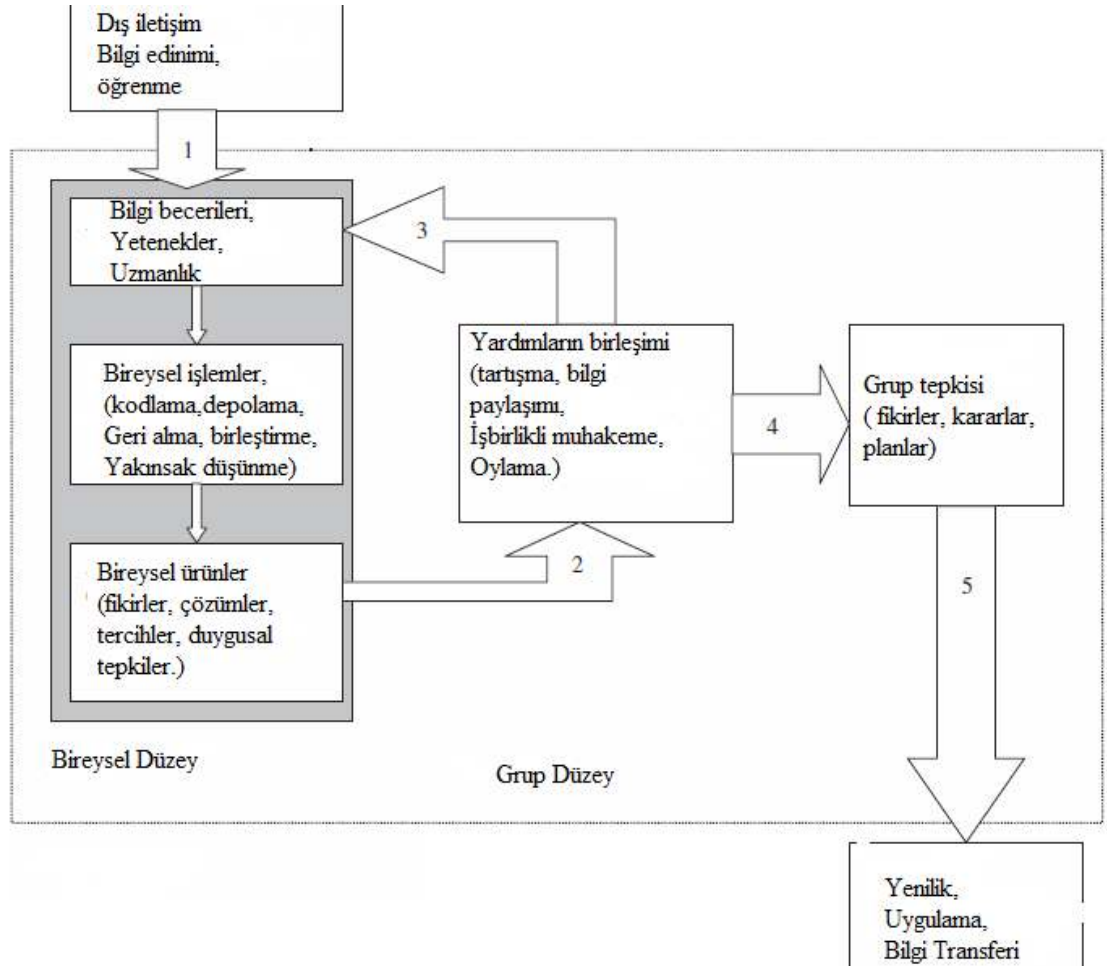
2.1.13. Grup Yaratıcılığı

Yaratıcılık sadece bireysel değil grubun başarısı da olabilir. Grup bireyleri arasındaki iletişim yaratıcı süreç içerisinde gerekli olabilir. Bireylerin tek başına gerekli olan tüm bilgi ve uzmanlığa sahip olması imkânsız olabilir. Yaratıcılık sosyal bir süreç gerektirebilir ve yaratıcı olarak tanımlanmadan önce diğerleri tarafından değerlendirilmesi gerekebilir. Grup yaratıcılığı içeren çalışmalar, çeşitli olasılıkların ortaya çıkmasını sağlayabilir (Paulus ve Nijstad, 2003).

Grup yaratıcılığı bireysel yaratıcılıktan biraz farklıdır. Sosyal bir olgu olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Grup yaratıcılığında, ortaya çıkan performans, bireysel eylemden ve etkileşimden doğar. Grup yaratıcılığının incelenmesi, sosyal ve iletişimsel bir yaklaşım gerektirir. Ayrıca, iletişim ve etkileşim, grup yaratıcılığının özünü oluşturmaktadır (Sawyer, 2008).

Grup yaratıcılığını birtakım faktörler etkilemektedir. Bu faktörlerden en önemlisi grubun içinde bulunduğu sosyal yapıdır. Şekil 2. 4'te grup yaratıcılığı modeli verilmiştir. Bu modele göre, bireysel süreçlerden geçen girdiler grubun ürünü olarak yeniden şekillenmektedir.

Şekil 2.4. Grup Yaratıcılığı



Kaynak: Paulus ve Nijstad, (2003).

2.1.14. Yaratıcı Öğretmen

Yaratıcı bir öğretmen yaratıcı düşüncenin oluşması için çeşitli teknikler kullanabilir. Bunlar, Craft'a göre (2005) özellikle küçük sınıflarda şu şekildedir:

- Simülasyonlar (benzetimler)
- Hikâye anlatımı
- Role-play (canlandırma)
- Doğaçlama
- Empati kurma
- Dramatizasyon

- Kuklalar kullanma
- Hayali modeller oluşturma.

2.1.14.1.Yaratıcılık Sürecini Öğretmek

Yaratıcılık sürecini öğretmede uygulanabilecek bazı teknikler şunlardır:

- Öğrencilerden çeşitli yazarların yapıtlarını yaratıcılıkları açısından incelemelerini isteme.
- Öğrencileri yaratıcı yazarlarla ilişkilendirip onlarla aralarındaki benzerlikleri gösterme.
- Öğrencilere düzenli olarak çalışmalarını hakkında sorular sorup aldıkları kararlar hakkında bilgi edinme.
- Öğrencileri süreç boyunca yazdıkları hakkında düşünmeye yönlendirme.
- Öğrencileri risk almaya ve yaptıkları hatalardan ders almaya teşvik etme.
- Bireysel farklılıklar konusunda bilinçlendirme.
- Öğrenci katılımını değerlendirme.
- Farklı türlerde yazan yazarların eserlerini öğrencilerle tanıtmak.
- Yazarların çalışmalarını inceleyip yeterli bilgi sahip olduktan sonra o yazarlarla öğrencilerin tarzı arasında bağlantılar kurup bunları öğrencilere açıklamak.
- Yazma süreci boyunca öğrencilere çalışmalarını ve aldıkları kararlarla ilgili sorular sormak.
- Öğrencilere zaman zaman yazma sürecini gözden geçirmelerini söylemek.
- Öğrencilere risk almalarını söylemeyip zaman zaman yaptıkları hataların ne kadar faydalı olabileceğini göstermek.
- Bireysel farklılıklar konusunda öğrencilere olumlu açıklamalarda bulunmak
- Öğrencinin yaratıcılık sürecindeki katılımını değerlendirmek.

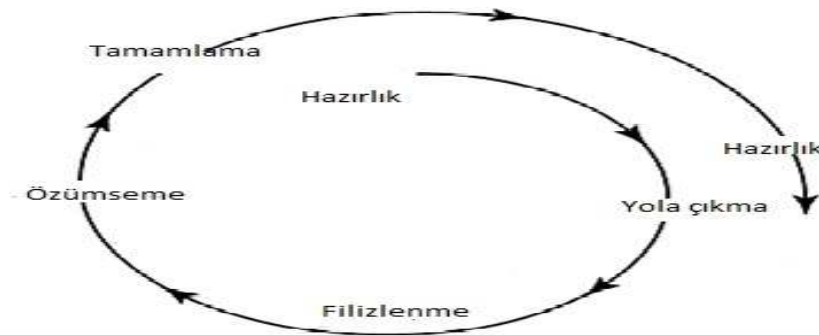
(Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee, 1998).

Öğretmenin yaratıcı yazı etkinliklerindeki rolü öğrencileri düşünmeye ve yazmaya teşvik etmekle sınırlıdır. Öğretmenin çocuklara belirli konuları sunmasıyla başlangıç olarak zihinsel şemalar uyarılır ve farklı bağlantıların kurulması gerçekleştirilir. Daha belirleyici olursak öğretmen yaratıcı yazı etkinliklerini başarıyla yürütmek için öğrencilerini en az on beş dakika çevreyi gözlemlenmelerini sağlayabilir. Bu gözlem okul bahçesinde ya da okul çevresinde kısa bir yürüyüş olabilir, eski bir ara sokaktaki binaların dış cephelerini seyretmek olabilir, kırdaki bir gözlem olabilir yada yoldan geçen insanları gözlemlemek, yüz ifadelerinden öyküler çıkarmak olabilir. Önemli olan öğrencilerin gördükleri insan, nesne ya da manzaraları bilinçlerine kaydetmelerini sağlamaktır (Oral, 2008).

2.1.15. Yaratıcılığın Döngüsellığı

Yaratıcılık eyleminin nasıl başladığı ve nasıl sonuçlanacağına dair Fritz, 1943 yılında yaratıcılık döngüsü adında bir model geliştirmiş ve yaratıcılık sürecini bu model üzerinden anlatmıştır.

Şekil 2.5. Yaratıcılığın döngüsellığı



Kaynak: Craft, 2005.

Yaratıcılık döngüsel bir olaydır. Bu süreç beş aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama, *hazırlık* aşamasıdır. Bu aşama kısaca yolculuğa çıkmadan önce yapılan bir çeşit ön hazırlığı ifade eder. Burada, birey kendisini duygusal ve fiziksel olarak yaratıcılığa hazırlar ve sonunda kişi harekete geçme gereğini hisseder. Bu şekilde yolculuk başlar. Sonra ise ikinci aşama, yani *yola çıkma* aşaması gelmektedir. Burada ise birey boşluktadır, pasif durumdadır. Burada bireyi harekete geçirecek bir dürtü gelir ve bilinci ona fikirlerini rahatça ifade etmesini sağlar. Bundan sonra ise *filizlenme* aşaması gelmektedir. Bu aşamada kişi çözüme ulaşmanın heyecanı hisseder. Duygusal anlamda en yoğun süreçtir. Burada kişi kendindeki gücü hisseder, bir şeyleri değiştirebileceğinin farkına varır, çözüme yaklaşmanın verdiği heyecanı ve isteği yaşar. Sonraki aşama ise *özümseme* aşamasıdır. Bu süreç gebelik sürecine benzer. Dışarıdan görülemeyen, sonuçlanması için belirli bir zaman gerektiren, içeride yaşanan içsel bir süreci temsil eder. Ve sonunda da ne olacağı tam olarak kestirilemez. Son aşama ise *tamamlama* aşamasıdır. Bu tıpkı doğuma benzer. Burada amaca ulaşılır. Ancak bu bir son değildir; çünkü yaratıcılık süreci devamında yine yaratmayı gerektirir. Kişi bir şeyler ortaya koydukça devam eder ve daha da fazlasını oluşturmaya bakar. Böylece bu süreç döngüsel olarak devam eder (Frits' den aktaran; Craft, 2005).

2.2. Yazma Süreci

1. *Konu başlığı yazma süreci ve yazma öncesi stratejileri:* Yazma öncesi aktiviteleri öğrencileri fikir üretmeye ve yazmaya başlamaya teşvik etmek için öğretmen tarafından sunulur. Her bir yazma öncesi aktivitesi örnekler verilerek tam olarak açıklanmalıdır. Öğrenciler her bir noktayı daha sonra kullanmak amacıyla not etmelidirler. Bu aktiviteler öğrencilerin hayal güçlerini genişletmede yardımcı olabilir. Aşağıda genel olarak yazma öncesinde kullanabilecek aktiviteler sıralanmıştır:

- *Beyin fırtınası listeleri:* Bu, yazmaya başlamadan önce olabildiğince çok sayıda fikir üretmeyi gerektiren bir metottur.

Öğrenciler akıllarına ne gelirse mantıklı mantıksız, doğru, yanlış her türlü düşünceyi yazarlar. Genelde listeleme aşamasının başında yüzeysel gözlemlere dayalı fikirler yer alır; ancak yazmaya devam ettikçe ilginç fikirler ortaya çıkar. Listelerde yeterince fikir olmalıdır. Beyin fırtınası listeleri her an yapılabilir ve oluşturulan listelerdeki fikirler daha sonra yaratıcı yazma projelerinde kullanılabilir.

Clegg (2006) başarılı bir beyin fırtınası sürecinin yedi temel adımdan oluştuğunu belirtmiştir. Bu sürecin çok uzun olduğu anlamına gelmez. Tüm bu adımlar, beş dakikalık bir zamanda meydana gelir ya da yapılacak olan işin yapısına göre bu süreç beş saat de sürebilir. Bu tamamen işin yapısına bağlıdır. Beyin fırtınası sürecini oluşturan süreçler Clegg (2006) tarafından kısaca şöyle belirlenmiştir:

1. *Amacı belirlemek*: Başarmaya çalıştığınız şeyin ne olduğunu, amacınızı belirlemek beyin fırtınasının başarılı olmasını belirlemede son derecede önemlidir.
2. *Esinlenme*: Süreçte pasif durumda kalıp bir şeylerin harekete geçirmesini beklememek gerekir.
3. *Bilgi toplama*: Bu adım, sürecin kalbidir. Hiçbir eleştiri yapılmadan konu ile ilgili bilgiler toplanır.
4. *Ürünün yapısını organize etme*: Herhangi bir şeyi rastgele oluşturulmuş bir fikir yığınıyla oluşturmak. Bilgiler yapılandırılırsa daha iyi sonuç alınabilir.
5. *Seçme*: İyi bir beyin fırtınası sürecinde çok sayıda fikir üretilir. Bu fikirlerin içinden en iyilerini seçmek gerekir; ancak, bu diğer fikirlerin kullanılmayacağı anlamına gelmez.

6. *Yeniden Tanımlama:* Beyin fırtınasında fikirlere olumsuz yorumlar yapılmamasının nedeni herkesin fikirlerinin eksik bir tarafa sahip olabileceğindedir. Fikirler seçilince, grup içerisindeki diğer bireylerin de katkılarını almak ve fikirleri geliştirmek gerekir.
7. *Uygulama:* Çok iyi bir fikir işlevsizse bir anlam ifade etmez. Uygulanmayan fikirler yaratıcı değildir. Yaratıcılıkta bir şeylerin ortaya çıkması gerekir.
- *Konu listeleri:* Öğrenciler ilerde kendilerine konu bulmalarında yardım edecek olan konu listelerini kendileri oluşturabilirler; en sevdikleri şeyleri, onları sinirlendiren şeyleri, yaşamlarında gerçekleşmiş olan olayları, saklayacakları ya da atacakları şeyleri, korkularını, hayallerini, pişmanlıklarını, isteklerini, batıl inançlarını ya da doğum günlerinde almak istedikleri veya almak istemedikleri şeyleri vb. Ayrıca, kelime listeleri de oluşturabilirler (sıcak kelimeler, soğuk kelimeler, kaba kelimeler, düzgün kelimeler vb.)
 - *Mekânlar:* Öğrenciler çocukluklarından hatırladıkları yerleri anımsayabilirler (onları korkutan yerleri, eğlendiren yerleri vb.) Hayal güçlerini canlandıran yerlerin listesini yapabilirler; beysbol sahaları, perili evler, bilim laboratuvarları, kozmetik dükkânları vb. Daha sonra, kendilerine ayırdıkları bir zamanda, bu yerlerden birini ziyaret edebilirler ve daha sonra yazmalarında kullanmak üzere fikirleri ve görüntülerle ilgili notlar alıp kayıt tutabilirler. Bunun yanı sıra, hayal güçlerini tetikleyen yerlerin resimlerini biriktirip saklayabilirler.
 - *Anılar, geçmiş yaşantılar:* Öğrenciler, çocukluktaki olaylar ve yaşantılarıyla ilgili hatıraları gözünde canlandırıp bunlarla ilgili duygu ve düşüncelerini farklı şekillerde kullanabilirler.

- *Resimler*: Resimler fikir yürütmek için yararlı kaynaklardır; dergi resimleri, fotoğraflar, boyamalar, bilgisayar destekli görüntüler vb. Filmler de ayrıca yaratıcı yazmada düşünceyi geliştirmede kullanılabilir. Öğrenciler, resimlere kendilerini koyarlar dışarıdan görüneni belli bir açıdan tanımlamaya çalışırlar. Ayrıca bir resmin öncesini ve sonrasını tahmin etmeye çalışarak bir öykü oluşturabilirler.
 - *Kavram haritaları*: Belli bir kelimeyi çağrıştıran fikirlerin gruplandırıldığı kavram haritaları yazma öncesi stratejisi olarak yararlıdır.
2. *Taslak oluşturma*: Bu süreç özel bir planlama gerektirebilir. Bundan dolayı, öğretmenler sınıfları öğrencilerin taslakları üzerine yoğun bir şekilde çalışabilecekleri şekilde düzenlemelidir. İlk taslakla ilgili hatırlanması gereken en önemli şey, bu taslağın bir düşünceyi ele alması ve zamanla bu düşünceyi geliştirme fırsatı vermesidir. Öğrenciler ilk taslaklarını tamamladıktan sonra, yazıları şekillenmeye başlayacaktır. Düşüncelerini organize etmeye başlayacaklardır.
 3. *Gözden geçirme süreci*: Bu süreçte neyin değiştirileceğine neyin eklenip neyin çıkarılacağına karar verilir.
 4. *Düzeltilme*: Hatalar düzeltilir ve yazı yayınlama sürecine hazır hale getirilir.
 5. *Yayınlama*: Yazı son şekindedir. Gerekli düzenlemelerden sonra, yazı yayınlanır (Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee, 1998).

2.2.1. Yazma Becerisi İle İlgili Bazı Genel Bilgiler

Sharples (2003) yazma becerisiyle ilgili şu bilgileri sunmaktadır:

- Yazma büyük bir çaba gerektiren zihinsel bir aktivitedir; ancak bazı insanlar çok fazla çaba harcamadan yazma eylemini gerçekleştirirler.
- Yazma eylemi genelde iyi bir planlama gerektirir; ancak bazen plan dışı olayların da gerçekleşmesine izin vermek gerekir.
- Ayrıca analiz yapmayı, değerlendirme yapmayı, problem çözmeyi gerektiren bir eylem olan yazma eylemi bazen de bir ürün ortaya çıkarmayı ve bununla beraber sentez yapmayı da gerektirir.
- Yazarken genelde dil bilgisi kuralları, biçim, üslup ve konu başlığı önemlidir; ancak yaratıcı yazmada tüm biçimsel öğeleri bir kenara bırakmak gerekebilir.
- Yazma öncelikle zihinsel bir aktivitedir.
- Yazı yazmak tek başına yapılan bir eylemdir; ancak kişi kültürel ve sosyal durumların etkisinde kalabilir.

2.2.2. Yazma İlkeleri

Brinkley (2006), yazma becerisinin temelini oluşturan ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Yazma, yazarın başlangıçtan bitişe kadar tekrar tekrar başa dönüp yazma süreçlerini (yazma öncesi, taslak oluşturma, gözden geçirme, yayınlama) kontrol ettiği bir süreçtir.
2. Yazarlar içeriği, yapıyı ve anlamı oluşturmak için çok çeşitli yazma stratejileri kullanırlar.

3. Öğrenciler ise yazarken farklı amaca ve okuyucu kitlesine yönelik farklı stratejiler kullanırlar.
4. Yazarken okuma aktivitesinden de yararlanılır bu şekilde diğer yazarların cümleleri oluşturma biçimleri, organize etme şekilleri ve tüm metinlerle ilgili bilgi sahibi olunur ya da bunun tam tersi de geçerlidir. Yazdıklarımız biçimsel yapıları okumamızı kolaylaştırır.
5. Öğrenciler fikirler ve sorular üreterek sorunları ortaya koyarak bazı konularla ilgili araştırmalar yürütebilirler. Çeşitli kaynaklardan (yazılı ya da yazılı olmayan kaynaklar, insanlar gibi) bilgileri toplarlar, sentez oluştururlar.
6. Yazmak, bir araya getirmek, yayınlamak, diğerlerine aktarmak için iletişim araçlarından biri olarak kullanılır.
7. Çok çeşitli okuyucu kitlesine etkili bir şekilde ulaşmak için çeşitli medya araçları kullanılır.

2.2.3. İyi Bir Yazının Özellikleri

Heaton (2003), iyi bir yazı yazabilmek için sahip olunması gereken özellikleri genel olarak beş kategoride toplamıştır. Bunlar:

1. *Dilin kullanımı*: Doğru ve uygun cümleleri yazabilme becerisidir.
2. *Mekanik beceriler*: Yazılı anlatıma özgü özellikleri yerli yerinde kullanabilme becerisidir (noktalamalar, heceler vb.)
3. *İçerik düzeni*: Yaratıcı düşünerek gereksiz bilgileri atıp gerekli olanları kullanma becerisi.
4. *Biçimsel (stilistik) özellikler*: Cümleleri ve paragrafları değişik biçimlerde sunma ve dili etkili bir şekilde kullanabilme becerisi.

5. *Yargılama becerileri*: Belirli okuyucu kitlesine yönelik belirli bir amaç için belirli bir tarzda yazabilme yeteneği ve gerekli bilgiyi seçme, organize etme, düzenleme becerisi.

2.2.4. Yazma Yaklaşımları

Yazarken ürüne de sürece de odaklanabiliriz. Süreç odaklı yazma aktivitelerinde çeşitli alt süreçlere zaman ayırmak gerekmektedir. Bunlar, ön yazma ya da yazma öncesi süreçler, düzeltmeler, taslak çıkarma ve sonuç olarak yayımlama gibi süreçlerdir. En basit şekliyle süreç odaklı yazmada en iyisini ortaya koymak amaçlanır. Alt süreçlere tekrar dönülebilir (Tribble, 1996). Örneğin, düzenleme ya da düzeltme aşamasında yazma öncesi sürece tekrar dönülebilir.

Oral (2008) yazma sürecinin iki ana yaklaşımda inceleneceğini belirterek bu yaklaşımları şu şekilde açıklamaktadır:

1. *Ürün merkezli yazma yaklaşımı*: Bu yaklaşımda yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi ya da kâğıda aktarılması olarak görülür. Bu yaklaşımda yazıdan önce gerekli bilgiler toplanır daha sonra toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi, bir tezi ispatlama, kıyaslamalar yapma yoluyla kâğıda işlenir. Bu yaklaşım bilgilere önem verdiği için öğretmenin ve öğrencinin yazı etkinliğindeki rolleri de bu doğrultuda gelişir. Öğretmen öğrenciyi değerlendiren kişi konumundadır. Yazının değerlendirilmesinde önemli olan dilbilgisi kelime kullanımı biçim gibi teknik ölçütlere göre ürün değerlendirilebilir yapılıır. Bu yaklaşımda yazının yazılması ve değerlendirilmesi oldukça mekanik bir şekilde gerçekleşir. Önemli olan tekniğin doğru uygulanmasıdır.
2. *Süreç merkezli yazma yaklaşımı*: Burada yazı düşüncenin ve dilin keşfedilmesi yenilenip değiştirilmesi olarak görülür. Bu yaklaşım yazıyı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üstünde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak oluşturma, gözden geçirip düzeltme ve yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar.

Öğrencileri yazma sürecine odaklanmanın zorluklarından birisi bu işin zaman almasıdır. Beyin fırtınası yapmak ya da farklı yollarla fikir yürütmek için harcanan zaman, yazma etkinliğinin taslağını oluşturmak ve sonra belki öğretmenin de yardımıyla onu gözden geçirmek ya da çeşitli düzeltmeler yapmak için harcanan zaman, odak noktasını değiştirmek, daha fazla fikir yürütmek, tekrar taslak hazırlamak, tekrar düzeltmek gibi süreçler kısa bir süre içinde gerçekleştirilemez. Ayrıca, bazı aşamalarda tartışma, fikir alışverişi de gerekebilir.

2.2.4.1. Yazma Türleri

1. *Belli Bir Üsluba Göre Yazma*: Her yazı türünün kullanıldığı durum farklıdır. Farklı durumlarda farklı üslupla yazmak durumunda kalırız. Örneğin, iş mektuplarını resmi durumlarda yazarız. Doğal olarak da bu mektupların kendilerine özgü kuralları, tarzları vardır. Öğrenciler de bu tür bir mektup yazmak durumunda kaldıklarında, daha önce yazılmış örnek iş mektuplarını incelemeleri onlar için iyi olacaktır. Yazı düzeni ve kullanılan dile ilişkin bilgi sahip olurlar (Tribble, 1996). Öğrenciler, kelime ve dilbilgisi yapılarıyla ilgili bilgi toplarlar. Belirli bir üsluba göre yazma, özellikle özel amaçlar için İngilizceyi öğrenen kişiler için uygundur. Belirli bir yazı biçimine göre yazmalarını istemek, oldukça kuralcı görülebilir. Bu taklit olarak da algılanabilecek yaklaşım sadece birinci aşamadır. Yazı ilerledikçe toplanan bilgilerle istenilen yönde ilerlenebilir.
2. *Yaratıcı yazma*: Yaratıcı yazmada nihai amaç yazma etkinliğinin sonunda, kişinin bir şeyleri başardığını hissetmesi bir nevi kendisi ve ortaya koyduğu ürünle gurur duymasıdır (Ur, 1996).
3. *İşbirliğiyle yazma*: Bireysel yazma çalışmalarının yanı sıra grup halinde de yazma çalışmaları yapılabilir. Grup halinde yapılan çalışmaların bir avantajı yazma ürününün sayısı azaldığından dönüte daha fazla vakit ayırmanın mümkün olmasıdır. Bu şekilde öğretmen yazma ürünlerini daha ayrıntılı ve

etkili şekilde değerlendirebilecektir (Boughey, 1997). Grup çalışmasının bir diğer avantajı ise yazma için gereken araştırmanın daha yoğun yapılabilmesidir. Çünkü normalden daha fazla kişi yazma etkinliğinde yer alır. İşbirliğiyle yazma, hem sürece dayalı yazmada hem de belli bir üsluba göre yazmada kullanılabilir bir yazma türüdür. Sürece dayalı yazmada beyin fırtınası yapma, gözden geçirme ve değerlendirme aşamaları için birden fazla kişinin bulunması bir avantajdır. sluba göre yazmada ise daha fazla kişi ile yazma metinleri daha iyi analiz edilir ve değerlendirmeler daha iyi yapılabilir. Grupla yazma aynı zamanda yüksek motivasyon sağlar; sadece yazmanın değil araştırmanın, tartışmanın, akran değerlendirmenin gerçekleşmesini ve grup ruhunun ortaya çıkmasını sağlar.

4. *Bilgisayar kullanarak yazma*: Yazma etkinliklerinde bilgisayar kullanmanın bazı yararları vardır. Bunlar aşağıda belirtilmiştir:

- El yazısı kötü olan kişilerin bu sorununu ortadan kaldırır.
- Kelime işlem programları yazılan metinlerin kontrolünü, yanlışların düzeltilmesini sağlar.
- Hece kontrol eden programlar doğru hecelemenin geekleşmesini sağlar.
- Grup yazma aktivitelerinde bilgisayar ekranı normal bir kğittan daha kolay görülebilir.
- Bilgisayar ekranı öğrencilerin yazılarını daha objektif olarak görmelerini sağlar.
- Bilgisayar yoluyla dünyanın farklı yerlerindeki öğrencilerle yazışmak da öğrencilerin yazmalarını daha da geliştirmelerini sağlar. Motivasyonlarını yükseltir. İletişim anında gerçekleşir ve heyecan vericidir (Harmer, 2001).

2.2.5. Yazma Sürecinde Öğretmenin Rollerini

Harmer (2001), yazma sürecinde öğretmen rollerini şu şekilde belirtmiştir:

- *Motive Etme:* Öğretmen fikir yürütmeyi sağlamak için en elverişli ortamı düzenler, öğrencileri aktivitenin onlara ne yarar sağlayacağı konusunda bilgilendirir ve bundan en üst düzeyde faydalanmak için öğrencilerin çabalamasını sağlar. Yazma sürecinin uzunluğu ya da kısalığı öğretmenin rolünün süresini etkiler. Özellikle yaratıcı yazma aktivitelerinde fikir üretme daha kolay ve esnek olmaktadır. Örneğin, şiir yazma çalışmalarında hiçbir şey üretmeyen kişilere birkaç satır ya da en azından ipucu verilebilir.
- *Kaynak:* Özellikle uzun süreli yazma aktivitelerinde bu rol önem kazanmaktadır. Gerekli olduğu zamanlarda dilsel düzeltmeler yapılabilir. Öğrencilere çalışmalarını süresince geri dönütler verilebilir, kibarca düzeltmeler yapılabilir. Bu düzeltmeler yıkıcı değil yapıcı bir tarzda olmalıdır. Öğretmen öğrencilere gruplar halinde ya da bireysel olarak yazılar tartışabileceğini belirtir.
- *Dönüt Verme:* Yazma aktivitelerine dönüt vermek özel bir ilgi gerektirmektedir. Öğretmen öğrencilere olumlu yaklaşmalı öğrencilerin yazma çalışmalarının içeriklerini desteklemelidir. Düzeltme yaparken öğretmen neye ne derece odaklanacağına öğrencilerin neye ihtiyacı olduğuna doğru karar vermeli ve onlara verilen görevlere iyi odaklanmalıdır.

Dönüt verme farklı şekillerde olabilir. Yazılı bir ürüne sadece yazılı olarak dönüt verilmez. Bunun yanında bireysel görüşmeler ya da grup görüşmeleri yapılabilir. Sürekli ya da belirli aralıklarla yapıldığı takdirde bu tür görüşmelerde öğretmenler, öğrencilerinin yazma becerilerinde gösterdikleri gelişmeyi inceleyebilirler, öğrencilerinin yazmalarından daha gerçekçi beklentilerde bulunmaya

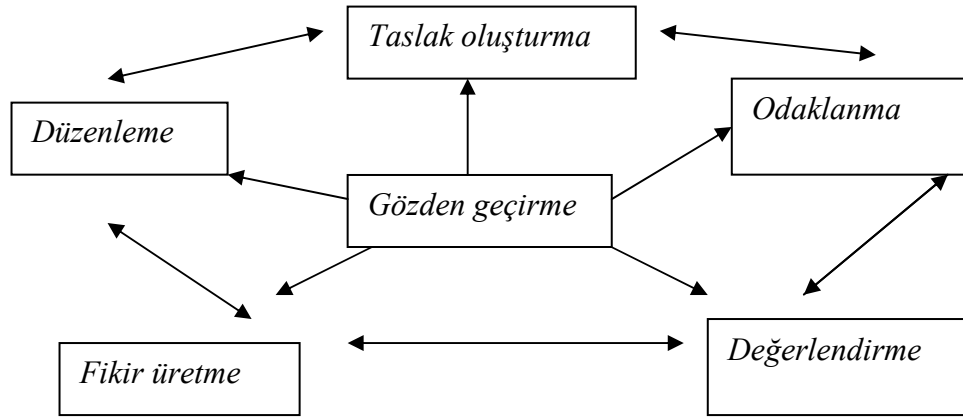
başlarlar ve ayrıca kendi yazarlık derecesinin de farkına varmaya başlarlar (Shin, 2004).

2.2.6. White ve Arndt'ın Süreç Yazma Modeli

White ve Arndt'ın (1991) vurguladığı nokta, yazma işinin tekrar tekrar yazmayı gerektirdiğidir. Yani, önceden yazılmış olanlara farklı bir gözle bakmak tekrar bir metni oluştururken çok büyük önem taşır. Süreç yazma modeline göre yazma süreci aşamaları aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

- *Taslak oluşturma*: Yazma ile ilgili bilgileri toplama.
- *Düzenleme*: Bilgileri düzgün sıraya koyma, düzenlemeleri gözden geçirme.
- *Gözden geçirme*: İçeriği, bağlantıları kontrol etme, etkiyi değerlendirme, düzeltme.
- *Odaklanma*: Vermek istenilen mesajı karşı tarafa aktarabildiğinden emin olmak.
- *Fikir üretme ve değerlendirme*: Taslağı ya da alt taslakları değerlendirme.

Şekil 2.6. *White ve Arndt (1991) 'ın Süreç Yazma Modeli*



Kaynak: White ve Arndt (1991).

2.2.7. Yazma Öğretimi

Gerek piyasaya yeni çıkan ders kitaplarının tanıtım toplantılarında ve gerekse yabancı dil öğretimine ilişkin düzenlenen seminerlerde yazınsal metnin yabancı dil öğretim kitaplarında reddedilemeyecek bir yere sahip olduğu vurgulanmakta, ancak işlevi bir türlü tanımlan(a)mamaktadır. Yabancı dil öğretiminde, geçmişte yaygın bir biçimde kullanılmış, günümüzde de aynı yayınevlerinin sunduğu, hatta birçoğunu aynı yazar grubunun kaleme aldığı ders kitaplarının öğretmen kitaplarına baktığımızda da yazınsal metinlerin ne amaçla kullanıldıkları konusunda yeterince bilgi edinememekteyiz (Köse, 2006).

Gülsoy' a göre (2010) sanatsal etkinliği gerçekleştirmek için esin, içe doğuş, yetenek ve adını koyamayacağımız birçok özellik kuşkusuz pay sahip olup o sanat dalında kullanılan teknikler de en az bunlar kadar önemlidir. Ayrıca, teknikler öğretilbilir ve eğitimi veren kişinin izlediği programa göre yazma teknikleri konusunda deneyim kazandırılabilir.

2.3. Yaratıcı Yazma

Edebi bir yazıyı anlatmak için iki farklı yol vardır. Birincisi, tarihin, ekonominin, dilin, davranış biliminin, ideolojinin, cinsiyetin, ırkın, sınıfın kişisel olmayan güçler tarafından belirlenmesi, ikincisi ise yazarın yoludur ve bu ikisi arasındaki fark yazarın yargısının esnekliğine güvenmesi, bilginin ise sistemli bir yöntemle hâkim olmasıdır. Yaratıcı yazma, yorum için bir nesne olmaktansa edebiyatı yaratıcı etkinlikler olarak ele almak için tarihsel bir çaba olarak adlandırılır (Ataman, 2011).

Yaratıcı yazma, şiir, hikâye ve oyun gibi hayal gücünü kullanmayı gerektiren ürünleri kapsar (Harmer, 2001). Yaratıcı yazma aktiviteleri, öğrencilerin yeni şeyler keşfetmeleri, oyun oynamaları ve kelime – dilbilgisini kullanabilmek için yeni yollar bulmaları yönünde motive eder. Öğrencilerin dili kullanma becerilerini geliştirir. Çoğu öğrenci için eğlencelidir ve yabancı dili farklı açılardan düşünmelerini sağlar (Homstad ve Thorson, 1996). Yazılan her şey daha önce hiç oluşturulmadığı için tamamen yenidir. Çoğu yazma ürünü okuyucunun ve işin gerektirdiklerini karşılamaya yönelikken bazı yazma ürünleri ise öylesine büyük bir orijinallığe sahiptir ki bu türdeki yazma ürünleri yaratıcı olarak adlandırılır (Sharples, 2003).

“Yaratıcı yazarlık, edebiyat yazarlığıdır. Kurmaca bir dünya yaratma çabasındaki edebiyat yazarlığını, diğer yazarlık türlerinden ayırmak için kullanılan bir terim olduğunu söyleyebilirim ” (Gülsoy, 2010).

2.3.1. Bir Yaratıcı Yazma Programı

Yaratıcı yazma yaklaşımı ile hazırlanacak bir programda aşağıdaki ilkeler yol gösterici olmaktadır:

- Öğrenciler dili dildeki yaşantıları ile öğrenirler. Yaratıcı yazma yaklaşımı ile hazırlanacak bir programda öğrenciler, edebi türleri kendi yaşantılarıyla tecrübe etmeli, öğrenme sürecine etkin olarak katılmalıdır. Öğrenciler okudukça ve yazdıkça kendi, diğerleri ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olurlar.

- Yaratıcı yazma programının odağı anlam ve düşünceler olmalıdır. Yaratıcı yazmanın öğrencilerle ilgisi kendi düşüncelerinin eşsiz ifadesi ve keşfidir. Düşünceler doğrudan ya da dolaylı (hayal gücü kullanımıyla) olarak ifade edilir. Düşünceler öğrencilerin görüşlerini, görüş açılarını, karşıtlıklarını ifade eder.
- Yazım türlerinin yapısı ve dilin kullanımında kurallar ve formüllerden daha çok anlamın nasıl oluşturulduğu ve açıklandığı üzerinde durulmalıdır.
- Okuma, öğrencilerin yazar olarak gelişmeleri için zorunludur. Okuma yoluyla öğrenciler diğer yazıları sorgulayarak dili ifadeli ve yaratıcı kullanmak için geniş dağılımlı olasılıkları görürler. Öğrenciler onlara ilham veren yazarları okuyarak kendi yazma nedenlerinin, estetik duygularının farkına varırlar.
- Öğretmenler öğrencilere kendi yazım modellerini seçmede hoşgörülle yaklaşmalıdır. Öğretmen, öğrencileri farklı alanlara sürükleyecek bir rehber gibi davranmalı; ancak başlama noktası öğrenci tarafından belirlenip değerlendirilmelidir.
- Yazım etkinlikleri öğrencilerin ilgileri ve seçimleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Kendi yolları içinde konuları keşfetme ve konuları seçme özgürlüğü öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu etkiler.
- Öğretmen ön yazım etkinliklerinde öğrenciye geniş çerçevede seçenekler sunmalıdır.
- Yaratıcı yazma hayal gücünün bir 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 dünyayı kendileri ve okuyucular için temsili bir dünya oluştururlar.
- Yaratıcı yazma sınıflarında yazma ürünleri öğrencilerin farklı bakış açıları ile tartışılmalıdır. Yazım hakkındaki üretici tartışma, öğrencilerin yazının önemini anlamasına yardım eder. Bu, ayrıca öğrencilere diğerlerinin düşüncelerinden yararlanması için bir fırsat oluşturur.
- Öğretmen sınıfta öğrencilerle birlikte yazmalıdır. Öğretmen çocuklara verdiği konu hakkında kendisi de yazarsa aslında bunun çok basit bir etkinlik olmadığını

anlayacaktır. Öğretmenin yaratıcı yazı çalışmaları yapması, hem kendi yazım becerilerini geliştirecek, hem de öğrencilerle empati kurmasına yardımcı olacaktır. (Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee, 1998) .

2.3.2. Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Murdoch ve Wilson (2008) değerlendirmenin öncelikli amacının öğrenmeyi geliştirme olduğunu ve değerlendirmenin odağı bu olursa nelerin yapılması gerektiği ve nelerin yapılmaması gerektiğini değerlendirmenin daha kolay olacağını ifade etmektedir. Oral (2008) ise yaratıcı yazı çalışmalarını değerlendirmede şu hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir:

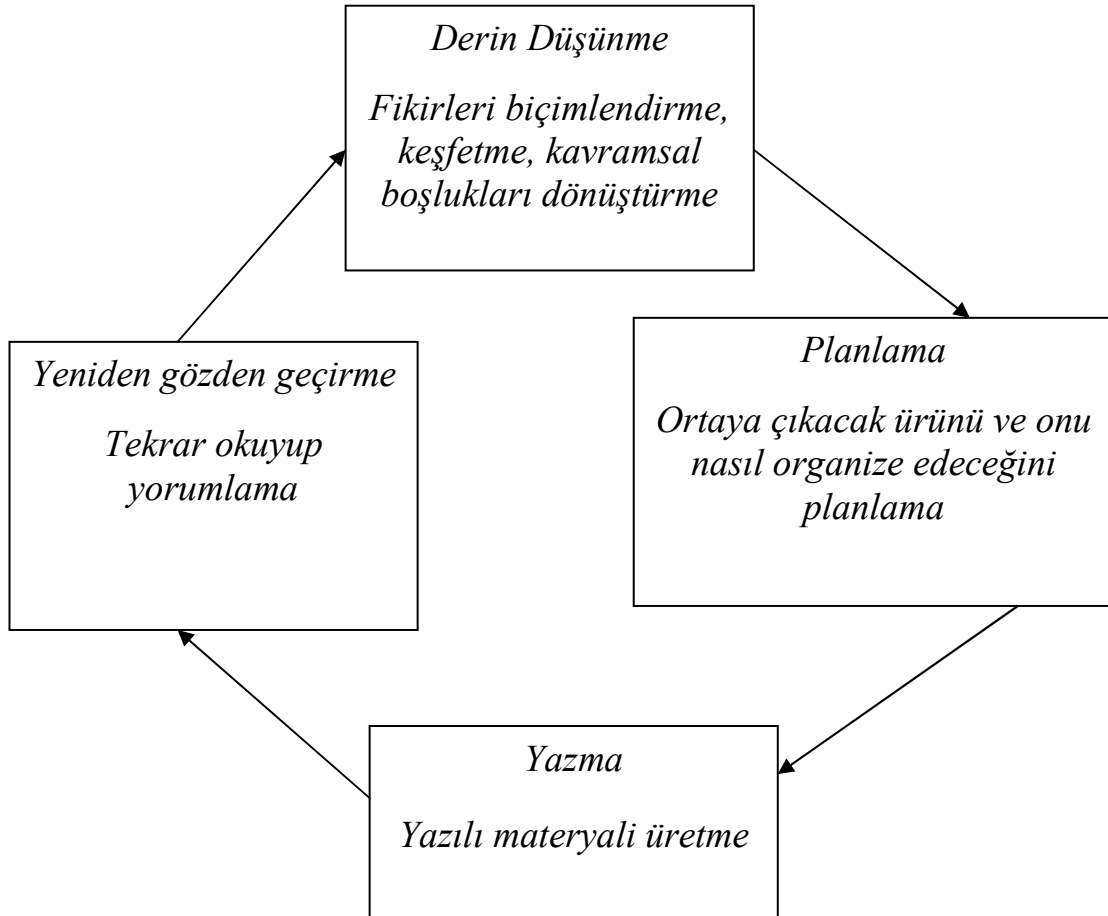
- Yaratıcı yazı etkinlikleri alışlagelmiş yöntemlerle değerlendirmemelidir. Not vermek, öğrencilerin yazılarını birbirleriyle kıyaslamak, yanlışlar bulmak, onları daha iyi yazamadıkları ya da fikirlerini daha iyi sunamadıkları için suçlamak yaratıcı yazının ana felsefesine aykırıdır. Yaratıcı yazı dilbilgisi kurallarını doğru kullanarak mantıklı yazmaktan ibaret değildir. Böyle yazılar elbette kaliteli yazılardır ama yaratıcı yazıda öncelikle öğrencilerin belirli konulardaki duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaları, özgün, akıcı fikirler üretip duygu ve düşüncelerini cesaretle, dürüstçe ve etkili bir biçimde kâğıda dökmeleri hedeflenmektedir.
- Grup çalışmaları yaratıcı yazma etkinliklerinde önem taşır. Duyguları görmenin yanı sıra, bir eser yaratırken, yazının ürününü başkalarının ağzından işitmesi onlarda yarattığı etkiyi görebilmesi için grup çalışması gerekir. Grupla yazım etkinlikleri yazarın eseri hakkında geribildirim alması kadar eserini başkalarıyla paylaşma ihtiyacını da giderir. Yaratıcılığın ve cesaretin gelişmesi için eserin başkalarıyla paylaşılması ve geribildirim alınması gerekir.

- Yaratıcı yazıda gelişimi sağlamak için öğrencilere yeterince deneyim kazanabilecekleri zamanı sunmak gerekir.
- Yaratıcı yazıda yazının şeklinden ziyade içeriğine önem vermek gerekir. Okulların ve kitapların yaptığı en önemli hatalardan birisi yazının belli bir mantık sırasına bağlı kalmasını sağlamaktır. Sözcükler cümleleri, cümleler paragrafları, paragraflar giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini, bölümler ise yazıyı oluşturur. Hâlbuki öğrencileri bu sırada yazmaya zorlamak yaratıcı yazının asıl amacını kökünden sarsar ve mantıklı olsa bile, yaratıcılığını yitirmiş kompozisyonların oluşmasını sağlar.
- Yaratıcı yazı etkinlikleri sayesinde öğretmenlerin ve eğitimcilerin de çocukların iç dünyalarını yakından tanımaları, onlarla empati kurmaları mümkün olabilir. Çocukların gelişim dönemlerine göre düşüncelerinde ve duygularında yer alan farklılıklar, içinde buldukları aile ortamı, evde konuşulan konular, çocuğun geçmiş yaşantılarının onun üzerindeki etkileri gibi çok önemli ve değerli bilgilerin toplanması öğrencilerle kurulan iletişimin onların lehine olacak şekilde yeniden gözden geçirilmesine ve düzeltilmesine yardımcı olacaktır.
- Yaratıcı yazı çalışmalarında, öğretmen kişiyi değil yazıyı değerlendirmelidir. Yazıyı değerlendirirken asla olumsuz sıfatlar kullanılmamalıdır. Öğretmen çok kötü bulduğu bir yazı için bile abartıya kaçmadan olumlu sözcükler kullanmalıdır. İlk başta bireysel geribildirim verebilirse öğrencinin özgüvenini artırır. Öğrenci kendi kendine yeterli olmaya başladıktan sonra öğretmen eserin grupta paylaşılmasını sağlamalıdır.

2.3.3. Yaratıcı Model Olarak Yazma

Yazma parçası tek bir amaçla başlamaz, aynı zamanda içsel ve dışsal sınırlamalarla birlikte başlar. Bunlar, belli bir yazı türüne göre yazma zorunluluğu, belli kaynaklardan bilgi toplanması zorunluluğu, yazarın bilgisi ve tecrübesiyle ilgili sınırlamalar, yönlendirici fikirle ilgili sınırlamalar olabilir. Yönlendirici fikir, hayal gücü gerektiren yazma türlerinde özellikle önemlidir. Çünkü yazma metnini o fikir etrafında zihinsel olarak yapılandırmasını sağlar. Bu fikir çok geniş kapsamlı olmamalıdır, mümkün olduğunca yazılan metni yönlendirmeli ve genel çerçevesini çizmelidir. Yazma ilerledikçe sınırlamalar sözsüz bilginin yazma sürecini yönlendirmesini sağlar. Yazar, sözsüz bilgiyi daha açık bir şekilde açıklar. Sözsüz sınırlamalar tarafından şekillendirilen yazma ve daha kesin fikirler arasındaki hareket bilişsel yazma döngüsünü oluşturmaktadır (Sharples, 2003). Şekil 2. 7' de yaratıcı model olarak yazmanın aşamaları görülmektedir. Bu modele göre, yaratıcı yazmanın başlangıç noktasını anlam ve düşünceler oluşturmaktadır. Bu düşünceler daha sonra, iyi bir planlama sürecinden geçer ve ortaya yazılı ürün çıkar; ancak süreç bununla da bitmez. Ortaya çıkan ürün yeniden gözden geçirilir, tekrar değerlendirilir.

Şekil 2.7. Yaratıcı model olarak yazma



Kaynak: Sharples, 2003.

2.3.4. Okullarda Uygulanabilecek Yaratıcı Yazı Uygulamaları

Oral (2008) , Okullarda uygulanabilecek yaratıcı yazı uygulamalarına örnek olarak şunları vermektedir:

- Doğa / çevre gezileri,
- Müze gezileri,
- Pencere tekniği ile şiir yazma,
- Grupla beraber öykü yazma,

- Sözcük türeterek öykü yazma,
- Senaryo yazma,
- Diyalog yazma,
- Cümle birleştirme,
- Kullanılan dili tahmin etme,
- Müzik ve fotoğraflar eşliğinde yazma,
- Öykü karakterleri oluşturma,
- Özgün deyişler oluşturma,
- Serbest girişlerle öykü oluşturma.

2.3.5. Yaratıcı Yazmada Değerlendirme İlkeleri

Weimer (2002), eğitimde değerlendirme süresinin daha uzun tutulması gerektiğini böylelikle öğrenenin kendini ve diğer arkadaşlarını değerlendirmesinin mümkün olabileceğini ifade etmektedir.

Yaratıcı yazma yaklaşımı ile oluşturulan bir yazma programında öğrenci değerlendirirken aşağıdaki değerlendirme ilkeleri yol gösterici olmaktadır:

- Değerlendirme önceden belirlenen amaçlara uygun olarak yapılır ve sürece dahildir. Değerlendirme süreç bittikten sonra düşünülecek bir şey değildir; planlama sürecinin bir parçasıdır ve öğretmenler amaçlara ve uygulanan stratejilere uygun ölçme araçlarını kullanmalıdır.
- Değerlendirmenin belirli bir amacı vardır ve süreç boyunca devam eder. Öğrenmenin sık aralıklarla kontrol edilip gözlenmesi programın öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesini sağlar. Sürekli değerlendirme öğretmenin öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamasını sağlar.
- Değerlendirme ölçütleri sürecin en başında açıkça dile getirilmelidir.
- Değerlendirme adil ve yansız olmalıdır.

- Değerlendirme dengeli ve anlaşılır olmalıdır. Bunlar, öğretmen değerlendirmesi/ akran değerlendirme/ kendi kendini değerlendirme şeklinde olabilir. Öğretmen değerlendirmesinde öğretmenin hazırlamış olduğu değerlendirme ölçütleri önemli bir yarar sağlar. Akran değerlendirmede öğrencilerinin birbirlerini değerlendirmeleri kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlarken aynı zamanda öğrenme sürecine dahil olmalarını sağlar. Kendi kendini değerlendirme ise öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olmalarını ve onu geliştirmelerini sağlar.

İçerik / süreç / ürün: İçerik, süreç ve ürünün her biri değerlendirme sürecinde rol oynar. Öğrenciler ne öğrenmeleri gerektiğinin, nasıl öğrenmeleri gerektiğinin ve sürecin sonunda ne öğrenmiş olmaları gerektiğinin bilincinde olmalıdırlar. Yaratıcı yazma yaklaşımında bilinmesi gereken önemli bir nokta, süreç sonunda yapılacak tek bir sınavla değerlendirilmeyecekleridir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin problem çözmeyle nasıl baş ettiklerini, nelerde zorlandıklarını, nerede eksik kaldıklarını, nerede iyi olduklarını bilmeleri gerekir (Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee, 1998).

2.3.6. Yaratıcı Bir Hikâye Yazma

Edebiyat bir sanat dalıdır. Dolayısıyla ‘Yaratıcı Yazarlık’ eğitimi de bir sanat eğitimidir. Resim, yontu, müzik gibi sanat dalları nasıl öğretiliyorsa yazma sanatı da öğretilir olmalıdır. Edebiyat sanatının öğretilmez olduğunu savunmak, bu sanatların doğuştan gelen bir yetenekle yapıldığını iddia etmek anlamına gelir (Gülsoy, 2010).

Lavid (2008) yaratıcı yazma yaklaşımıyla bir hikâye yazarken izlenebilecek adımları genel olarak şöyle sıralamaktadır:

- Hikâyenin amacını belirlemek,
- Senaryoyu oluşturmak,
- Sahne ve mekânları belirlemek ve karakterleri o mekânlara yerleştirmek,

- Gelişmeyi yani olaylar zincirini yazmak,
- Yeniden yazma (üzerinden bir kez daha geçip tekrar yazmak)

2.3.7. Yaratıcı Yazma Sürecinde Bireysel Algılamaların Rolü

Yaratıcı süreçte yazarı etkileyen iki temel faktör vardır; birincisi, yazarın gerçek dünyaya ilişkin algıları, ikincisi ise yazarın edebiyat ve dile ilişkin algılarıdır. Öğrencinin gerçek dünyaya ve edebiyat ve dile ilişkin algıları bireyseldir. Bu yüzden diğerleri tarafından saygı gösterilmelidir. Aşağıda, kişinin gerçek dünya ilişkin algılarını etkileyen faktörler belirtilmiştir:

- Çeşitli kültürel perspektifler,
- Seyahatlerde elde edilen deneyimler,
- Şehirsel, kırsal perspektifler,
- Cinsiyete özgü algılar,
- Dinsel algılar,
- Dünya kültürlerine ilişkin bilgiler,
- Fen bilimleri ya da felsefe gibi bilgi alanlarına ilişkin algılar,
- Cari işler bilgisi.

Kişinin edebiyat ve dilsel algılarını etkileyen faktörler verilmiştir:

- Çeşitli biçimlerdeki yazı türlerindeki okuma deneyimleri,
- Alt türlerdeki okuma deneyimleri,
- Sözlü geleneklerle olan tecrübeler,
- Tarihsel edebiyat bilgisi,
- Dünya kültürleri ve çeşitli kültürlere ilişkin bilgiler edebi eleştiri bilgisi (Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee, 1998).

3. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, konu ile ilgili alan yazında araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar, yazma becerisine ve İngilizce derslerine yönelik olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

3.1. Yazma Becerisine Yönelik Araştırmalar

Öztürk (2007)' ün, İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi adlı doktora tezinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmacı, deney grubu olarak seçtiği 20 öğrenciyle haftada iki ders saati olmak üzere on iki hafta boyunca yaratıcı yazma uygulaması yapmıştır. Bu süreç sonunda deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları kontrol grubuna göre anlamlı fark ifade edecek kadar olumlu yönde artış gösterdiğini gözlemlemiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Demirbaş (2005)' in Biyoloji Öğretiminde Yaratıcı Yazma uygulamaları adlı yüksek lisans çalışmasında, yaratıcı yazma etkinlikleriyle zenginleştirilen biyoloji dersinin farklı yaratıcılık düzeylerindeki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine, derse yönelik tutum ve akademik başarı düzeylerine etkilerini incelemiştir. Araştırma sonunda, yaratıcı yazma etkinlikleriyle zenginleştirilen biyoloji dersine karşı öğrencilerin tutumlarında olumlu bir değişimin olmadığı belirlenmiştir. Biyoloji dersinin birinci dönem ve ikinci dönem notlarının ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleriyle yaratıcı yazma becerilerinin karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir

farklılık görülmemiştir. Ancak, edebiyat derslerinin birinci dönem ve ikinci dönem ders notlarının karşılaştırılması sonucunda ise olumlu bir değişim olduğu görülmüştür.

Özbek (2006)'in Bir Yaratıcı Düşünce Programının İngilizce Öğrencilerinin Yazma Derslerindeki Kendi Yaratıcılıklarına Yaklaşımlarına Etkisi adlı yüksek lisans çalışmasında, kısa süreli bir yaratıcı düşünme eğitim programının İngilizce öğrencilerinin yazma derslerinde kendi yaratıcılıklarına bakış açısına etkisini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bunun için, kontrol grubuna seçilen öğrenciler hiçbir eğitim görmezken, deney grubuna seçilen öğrenciler beş oturumdan oluşan bir yaratıcı düşünce eğitim programına katılmıştır. Uygulama sonunda, yaratıcı düşünce eğitim programının, deney grubu öğrencilerinin yazma derslerindeki kendi yaratıcılıklarına bakış açılarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

Maltepe (2006) 'Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi adlı doktora tezinde, Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını (kompozisyonları) yaratıcı yazma yaklaşımının özellikleri açısından değerlendirmiştir. Türkçe derslerindeki uygulamaların öğrencileri yaratıcı yazıma yöneltebilecek yazmaya hazırlık süreçlerini ve yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini yeterince içermediği; yazma süreci oluşumlarının daha etkili işlediği ortaya çıkmıştır. Diğer bir sonuç olarak ise, öğrencilerin, yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı 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.

Erice (2008) 'nin Elektronik Portfolyo Kullanımının Abant İzzet Baysal Üniversitesi Hazırlık Programı Yabancı Dil Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi adlı doktora çalışmasında, elektronik portfolyonun İngilizce dil becerileri orta düzey seviyesinde olan öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Uygulama öncesi ve sonrasında yapılan testlerden edinilen verilere

dayanarak, elektronik portfolyo grubundaki öğrencilerin dosya olarak portfolyo tutan öğrencilerden yazma becerilerinde daha başarılı oldukları ortaya çıkmaktadır.

Akay (2005) 'ın Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi adlı yüksek lisans çalışmasında, ortaöğretim İngilizce dersinde okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında oluşturmacılık temelli sosyal etkileşim modelinin öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmada deneysel yöntem uygulanmıştır. Oluşturulan deney ve kontrol gruplarına, denel süreç öncesinde ve sonrasında öğrencilerin duyuşsal özelliklerini ölçmek için tutum ölçekleri verilmiştir. oluşturmacı sınıf ortamları oluşturulmuş, sosyal etkileşim modeline uygun olarak yürütülen denel süreç sonrasında her iki grubun da tutumları ölçülmüş ve araştırma sonunda, oluşturmacılık temelli sosyal etkileşim modelinin öğrencilere fikir alışverişi yapabilme, kendilerini cesur bir şekilde ifade edebilme, sosyal bir çevre içinde bilgi paylaşabilme ve önceki bilgileri ile yeni bilgilerini birleştirerek yeni kazanımlar oluşturabilmeye fırsat verdiğiinden, İngilizce dersinde okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında etkin olarak kullanılabilceği gözlemlenmiştir.

Göçmen (2007)'in İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Bilgiyi Kullanılabilir Biçimlerde Planlama ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinin Öğrencilerin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine etkisi adlı yüksek lisans çalışmasında, İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler derslerinde bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi araştırmıştır. Deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma evrenini, Afyonkarahisar İli Hocalar İlçesinde bulunan Hocalar İlköğretim Okulu'nda 2006-2007 eğitim –öğretim yılının birinci yarısında devam eden 4. Sınıflarda okuyan 46 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubuna sosyal bilgiler ders kitabındaki bir ünite, bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma becerilerinin işlendiği bir dersle öğretilirken kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle öğretilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonunda, araştırmacı öğrencilerin akademik başarı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgiyi kullanılır biçimlerde planlama ve yazma

becerilerinin uygulandığı sınıfın, geleneksel yönetime göre daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

Özkara (2007) , 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi adlı doktora çalışmasında, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin hikâye edici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, hikâye edici metin yazma becerileri açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmayan Ankara ili Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: 1. Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları son test toplam puan ortalamaları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları son test toplam puan ortalamaları kıyaslandığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları ön test toplam puan ortalamaları ile, son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. 3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları kendi değerlendirme puanları ile uzmanlar tarafından verilen puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin yazılı ürünlerine kendilerinin verdiği puanlar ile uzmanların bu yazılı ürünlere verdiği puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Dülger (2007) , Biliş ötesi Stratejilerin Yazma Becerilerini Geliştirmede Tutum, Erişi ve Kalıcılık Üzerine Etkisi adlı doktora çalışmasında, biliş ötesi stratejilerin yazma becerilerini geliştirmede tutum, erişisi ve kalıcılık üzerine etkisini gözlemlemeye çalışmıştır. Deneysel desenli bu çalışmaya, 77 Selçuk Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi katılmıştır. Veri toplamada öğrencilerin erişisi ve öğrenilenlerin kalıcılığını ölçmek için öğrencilere ön test, son test ve kalıcılık testi olarak yazma değerlendirme sınavı uygulanmıştır. Ayrıca, tutumlardaki

değişiklikleri araştırmak için ön test ve son test olarak bir yazma becerilerine karşı tutum ölçeği uygulanmıştır. Bunların dışında, elde edilen verilerle karşılaştırmak üzere öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, biliş ötesi stratejilerin yazmada erişimi ve kalıcılığa katkıda bulunduğu deney ve kontrol grupları arasında yazmaya karşı tutum bakımından anlamlı farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır.

Öztürk (2010), Yazım Dosyası Tekniğinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise II. Sınıf Türk Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi adlı yüksek lisans çalışmasını niceliksel ve niteliksel olarak bir devlet okulunda yürüttü. Araştırma, süreç odaklı yazma dersinde yirmi öğrenci ile yürütüldü ve çoklu metod kullanıldı. Araştırmanın ilk sorusu, Yazma ilgisi ve Farkındalık'ı Anketi ile cevaplandı. Araştırmanın ikinci sorusunu cevaplamak için, Yazım dosyası bir müdahale yöntemi olarak kullanıldı. Araştırma sonucunda yazım dosyası tekniği, katılımcıların İngilizce yazı yazma farkındalığını artırmalarını sağlamıştır.

3.2.İngilizce Dersine Yönelik Araştırmalar

Karayazgan (2010), Yabancı Diller Hazırlık Sınıflarında İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi İçin Yürütülen Uygulamaların Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında, Ege Üniversitesi hazırlık sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan ve uygulanan 'Video, Listening and Speaking' dersi öğretim programı uygulamalarını öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bazı sonuçlar ise şu şekildedir: 1. dersin hedefleriyle ilgili yarıyıl başında yapılan çalışmaların yetersiz olduğu ve öğrenci ve öğretim elemanlarının dersin hedeflerini benimsemedikleri belirlenmiştir. 2. dersin içeriğinin öğrenilebilir nitelikte olduğu, ancak içeriğin dersin hedeflerine hizmet etmediği, ilgi çekici, anlamlı ve güncel olmadığı; konularının sıralanışının uygun olmadığı, mesleki yaşam için gerekli yeterlikleri geliştirmekten uzak olduğu ortaya çıkmıştır. 3. Dersin öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili olarak genellikle işlenişin Türkçe gerçekleştiği, dersin giriş etkinliklerinden dikkat çekme

yetersizken, güdülemeye ve önbilgileri dikkate almaya yönelik yapılan çalışmaların yeterli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemede, çoğunlukla konuşma sınavı ve derse katılım kullanılmaktadır. 5. Genel olarak dersin değerlendirilmesinde, öğretim elemanlarının dersi yararlı buldukları, ancak öğrencilerin dersin gerekli olarak algılamadıkları görülmüştür.

Kocakara (2010), Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramına uygun ders yapılandırmasının 6. sınıf öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına nasıl etki ettiği araştırdığı yüksek lisans araştırmasında, Çoklu Zekâ Kuramının İngilizce öğretimi sürecindeki önemini tutum ve başarı açısından incelemiştir. Araştırmacı, ön test-son test deneysel deseni benimsediği çalışmasını 28 6.sınıf öğrencisi ile 6 hafta sürdürdüğü bir çalışma ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda, son-test sonuçları Çoklu Zekâ temelli öğretimin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilerin öğrenme düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte Çoklu Zekâ uygulamaları ile şekillenmiş derslerin ardından, öğrencilerin İngilizce dersini kolay ve eğlenceli olarak değerlendirmeleri, kendilerini bu derste rahat ve başarılı olarak görmeleri ve hedef dilde sınıf içi etkileşimini daha rahat kurmaları bakımından İngilizce dersine karşı tutumlarında olumlu değişiklikler gözlemlenmiştir.

Özdemir (2010), Açık Yönergeli Öğretim ve Örtük Yönergeli Öğretimin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin Edimsel Yetilerine Etkisi adlı doktora çalışmasında, açık yönergeli öğretim ve örtük yönergeli öğretimin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen onlu yaşlardaki öğrenenlerin edimsel yetilerine olan etkisini araştırmıştır. Deneysel desen kullanılan bu çalışmada, deney grubu öğrencilerine beş saatlik bir program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, başlatıcılar, destekleyici hamleler ve istek ana söz-eylem stratejilerine göre Pearson kay-kare testi kullanılarak analiz edilmiştir. Program sonrasında, grup içinde yapılan analiz sonuçlarına göre, başlatıcılar açısından en büyük ilerlemenin açık yönergeli öğretim grubunda olduğu, destekleyici hamleler açısından açık ve örtük yönergeli grupta bir soruda anlamlı fark olduğu, kontrol grubunda herhangi bir fark olmadığı ve istek ana söz-eylem stratejilerinde en büyük gelişmenin açık yönergeli grupta

olduğu görülmüştür. Gruplar arası yapılan analizlerde ise, başlatıcılar ve destekleyici hamlelerin sayısında ve tipinde gruplar arasında anlamlı bir farkın görülmediği, kullanılan istek ana söz-eylem stratejilerinin sayısında ve tipinde gruplar arası anlamlı bir fark görülmüştür.

Yağcılar (2010), Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Eleştirel Düşünme: Teoriden Uygulamaya adlı yüksek lisans çalışmasında. Türkiye’de Devlet Okulları birinci kademedeki kullanılan 6. Sınıf İngilizce Ders kitaplarında okuma yazma etkinliği çerçevesinde, eleştirel düşünceye ne ölçüde yer verildiği, Beyer’in (1995) Eleştirel Düşünme Modeli doğrultusunda incelenmiştir. Bu çalışma, araştırma konusunun kuramsal temelini oluşturan “eleştirel düşünme”, “eleştirel pedagoji” ve “okuryazarlık” kavramlarını irdelemekle birlikte kuram ve uygulama arasında köprü oluşturacak eleştirel düşünme becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikler ve materyaller de sunmaktadır.

Demirlier (2010) Yenilenen İlköğretim İngilizce Programına Karşı Öğretmen ve Öğrenci Tutumları adlı yüksek lisans çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin ve 6,7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin yenilenen ilköğretim İngilizce programına karşı tutumlarını araştırmıştır. Bu araştırma Muğla, Yatağan ve Kavaklıdere’de çalışan ilköğretim İngilizce öğretmenleri ve Şehit Şenol Özbay ilköğretim okulunda okuyan 6,7,8.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel yöntem kullanılan bu araştırmada, 2 ayrı anket yoluyla verilere ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrenciler İngilizce dersini daha çok sevdiğini, konulara ilgi duyduklarını, etkinliklere aktif olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında, proje, performans ödevlerinin ve ürün dosyalarının yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ise derse ilginin ve derse katılımın arttığını, öğrencinin merkezde yer aldığını, dilin dört temel becerisinin etkin olarak kullanıldığını, değerlendirme aşamasında ise süreci değerlendirmenin temel alındığını ancak proje, performans gibi ödevlerin değerlendirilmesinin zaman aldığını belirtmişlerdir.

Ekmekyermezoğlu (2010), İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-kültürel Faktörler adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören

öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerini belirlemek ve bu faktörlerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarına etkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencinin, anne ve babanın doğum yerinin, anne ve babanın eğitim düzeyinin, anne ve babanın mesleğinin, ailenin aylık gelir düzeyinin, ailedeki toplam kişi sayısının, öğrencilerin öğrenim gören kardeş sayısının, öğrencilerin çalışma odasına ve internete sahip olmasının, öğrencilerin yabancı dil sitelerini ziyaret etme, yabancı müzik dinleme, yabancı kitap okuma, yabancı film izleme, yabancı yayın yapan kanalları izleme sıklığının, öğrencilerin anne ve babalarının yabancı dil bilmesinin ve bildikleri dil türünün, öğrencilerin evlerinde dil eğitimine yardımcı kaynakların-materyallerin bulunmasının, velilerin İngilizce öğretmenleri ile görüşme sıklığının, aile üyelerinin İngilizce dersine çalışırken öğrenciye yardım etme sıklığının, öğrencilerin dershaneye gitmelerinin ve özel ders almalarının, İngilizce dersine günlük çalışma süresinin ve gelecekte yabancı dil ile ilgili bir meslek seçip seçmeyeceklerinin İngilizce dersi akademik başarı durumlarında etkili olduğu görülmüştür. Buna rağmen, öğrencilerin cinsiyetinin İngilizce dersi akademik başarı durumunda etkili bir faktör olmadığı görülmüştür.

Özbay F. A (2009) , “Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İngilizce Dersinin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri” , adlı yüksek lisans tezinde, İlköğretim okulları birinci ve ikinci kademelerinde İngilizce dersine giren öğretmenlerin, yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak, İngilizce dersinin öğretimine ilişkin görüşlerini ve bu görüşler arasında bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan Afyonkarahisar İli merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında İngilizce dersine giren 122 öğretmene yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan 52 maddelik anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, İngilizce dersine giren öğretmenlerin dersinin işlenişinde yapılandırmacılık kuramını oldukça benimsedikleri ve derslerinde kullanmaya çalıştıkları, fakat geleneksel yaklaşımdan da tamamen uzaklaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan okul, görev yapılan okul türü ve branş açısından incelendiğinde bazı farklar bulunmuştur.

Seçkin (2010) , İlköğretim 4.sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi adlı doktora çalışmasında, İlköğretim 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirtilen kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyini, programın öğrencilerin akademik özgüvenlerine etkisini ve programa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Betimsel yöntem kullanılan bu araştırmanın örneklemini 415 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi ve 147 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada “Yıl Düzey Belirleme Testi”, “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği”, “Anket”, “Görüşme” ve “Gözlem” formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir. Öğretim süreci sonunda 0.75 düzeyinde kazanıma en fazla ulaşabilen okullar üst, orta ve alt düzey okul grupları olarak sıralanmaktadır. Hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyleri açısından gruplar değerlendirildiğinde, üst grup orta ve alt gruptan; orta grup ise alt gruptan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Programın her okul düzeyinde öğrencilerin akademik özgüvenleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Gruplara ait ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin genel olarak görüşleri olumlu olmakla birlikte, programın öğelerine yönelik eksiklikler olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri arasında mezun oldukları okul ve kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır.

4. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi, deney deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve işlem yolu hakkında bilgi verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirmeye etkisini incelemek için gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

“Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir” (Büyüköztürk, J. ; Çakmak, E. K. ; Akgün Ö. E. ; Karadeniz, J. ; Demirel, F. , 2008).

4.2. Deney Deseni

Araştırmada kullanılan deney deseni Tablo 4. 1' de verilmiştir.

Tablo 4. 1.

Deney Deseni

Grup	Ön test	Uygulama	Son test
<i>Kontrol grubu</i>	Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği (YYDÖ)	Geleneksel yazma çalışmaları	Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği (YYDÖ)
<i>Deney grubu</i>	Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği (YYDÖ) İngilizce Yazma İlgisi ve Farkındalığı Anketi (İYİFA)	<ul style="list-style-type: none"> • Müzik ve fotoğraflar eşliğinde hikâye yazma • Öykü karakterleri oluşturma • Yarım bırakılan bir öyküyü tamamlama • Pencere problemi: şiir yazma • Senaryo yazma • Beyin fırtınası ve düşünce kümeleri oluşturarak öykü yazma • Örnek şiir verip şiir yazmalarını isteme • Sözcük türeterek öykü yazmak • Resim ve sorular vererek öykü yazma • Grupla diyalog yazma 	Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği (YYDÖ) İngilizce Yazma İlgisi ve Farkındalığı Anketi (İYİFA)

4.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın yapılacağı birbirine en yakın iki grubu seçmek için Zonguldak ili merkez çevresinde rastgele seçilen dört farklı okuldaki toplam 48 tane 11. sınıf İngilizce bölümü öğrencilerinin bir önceki yılsonu başarı puanları ve ön yazma deneme puanları esas alınmış ve aralarından birbirine en yakın iki okul belirlenmiştir. Bir önceki yılsonu başarı puanı genel başarı düzeylerini belirlerken, ön yazma deneme puanları ise öğrencilerin İngilizce yazma becerisi başarı durumlarını belirlemek için kullanılmıştır. Ön yazma deneme puanlarını belirlemek için öğrencilere verilen bir konuda hikâye yazmaları istenmiş ve öğrencilerin yazdıkları bu metinler üç ayrı alan uzmanı tarafından yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Bir önceki yılsonu başarı puanları ve ön yazma deneme puanları birbirine en yakın iki sınıf çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu değerlendirmeyi yapmak için seçilen okullar ve şubeler şu şekildedir:

- Mehmet Çelikel Anadolu Lisesi
- Kozlu Anadolu Lisesi
- Erdemir Anadolu Lisesi
- Atatürk Lisesi

Araştırmanın asıl uygulaması 2010-2011 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde bir önceki yılsonu başarı puanları ve ön yazma deneme puanları birbirine en yakın Zonguldak Kozlu Anadolu Lisesi 11-D ve Erdemir Anadolu Lisesi 11-G şubelerinde yapılmıştır. Araştırmanın iki farklı okulda yapılmasının nedeni, il genelinde aynı okul içinde 2 tane 11.sınıf dil bölümü olan okul sayısının neredeyse yok denecek kadar az olması ve olan okuldaki sınıfların seviye bakımından birbirinden farklılıklar göstermesidir. Çalışmanın deney grubu rastgele Kozlu Anadolu Lisesi 11-D dil bölümü öğrencileri seçilmiştir. Deney grubu 2 erkek ve 9 kız öğrenci olmak üzere toplam 11 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunu ise Erdemir Anadolu Lisesi 11-G dil bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Kontrol grubu 9 erkek ve 4 kız öğrenci olmak üzere toplam 13 öğrenciden oluşmaktadır.

Dört okulun yılsonu başarı puanı ve ön yazma deneme puanları arasındaki farklar Mann Whitney U Testi ile belirlenmiştir. Tablo 4. 2’de dört okulun yılsonu başarı puanı ve öz yazma uygulama puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 2.

Dört Okulun Yıl Sonu Başarı Puanı ve Öz yazma Uygulama Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		<i>Yıl Sonu Başarı Puanı</i>	<i>Ön Yazma Uygulama Puanı</i>
		<i>p</i>	<i>p</i>
Kozlu	Erdemir	0,056	0,816
	Çelikel	0,017	0,000
	Atatürk	0,037	0,011
Erdemir	Çelikel	0,000	0,000
	Atatürk	0,225	0,027
Çelikel	Atatürk	0,002	0,000

Bir önceki yılsonu başarı puanlarına göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre Erdemir-Çelikel (p: 0.000), Kozlu-Çelikel (p: 0.017), Kozlu-Atatürk (p: 0.037) ve Çelikel-Atatürk (p: 0.002) Liseleri arasında yılsonu başarı puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılırken Erdemir-Atatürk (p: 0.225) ve Erdemir-Kozlu (p: 0.056) liseleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Ön yazma deneme puanlarına göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre ise Erdemir-Çelikel (p:0.000), Erdemir-Atatürk (p: 0.027), Kozlu-Çelikel (p: 0.000), Çelikel-Atatürk (p:0.000) Liseleri arasındaki farkın istatistiksel

olarak anlamlı olduğu anlaşılırken Erdemir-Kozlu (0.816) Anadolu Liseleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Yılsonu başarı puanları ve ön yazma deneme puanlarına ilişkin yapılan analiz sonuçları incelendiğinde yılsonu başarı puanı ve ön yazma deneme puanlarının her ikisinde de aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmayan okullar Erdemir Anadolu Lisesi ve Kozlu Anadolu Lisesidir. Bu sonuçlara göre bu iki okul deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir.

4. 4. Veri toplama araçları

Bu araştırmada, veriler yazma etkinliklerini değerlendirmede kullanılacak olan yaratıcı yazma derecelendirme ölçeği (YYDÖ) ve İngilizce yazma ilgisi ve farkındalığını değerlendirmede kullanılacak olan İngilizce Yazma İlgisi ve Farkındalığı Anketi (İYİFA) kullanılacaktır.

4.4.1. Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği: Yaratıcı yazma derecelendirme ölçeği, Ergün Öztürk'ün 'İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi' adlı doktora tezinden alınarak kullanılmıştır. Ölçek, 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; fikirlerin orijinalliği, düşüncelerinin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği (seçimi), cümle yapısı, organizasyon, üslup (yazı tarzı) ve gramerin (dilbilgisi kurallarına uygunluk) doğruluğudur. Bu ölçekte her alt boyut için bir puandan beş puana kadar puan alınabilmektedir. Bir öğrenci bu ölçeğe göre 8 ile 40 arasında puan alabilmektedir. Bu ölçek öğrencilerin yazmış olduğu serbest yazma metinlerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu ölçek kullanılarak öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin düzeyleri hakkında deneysel işlemler öncesi ve sonrası veriler elde edilmiştir.

4.4.2. İngilizce Yazma İlgisi ve Farkındalığı Anketi: Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası İngilizce yazı yazmaya karşı ilgilerini ve farkındalıklarını belirlemek amacıyla uygulanmış olan İngilizce yazma ilgisi ve farkındalığı anketi Huriye Arzu Öztürk'ün 'The Effect Of Writing Portfolios On The

Writing Skills Of The Tenth Grade Turkish Efl Students At A State School' (Yazım Dosyası Tekniğinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise II. Sınıf Türk Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi) adlı yüksek lisans çalışmasından alınmıştır. Araştırmacı anketi 10. sınıf Türk öğrencilerinin İngilizce yazma ilgisi ve farkındalığını ölçmek için geliştirmiştir ve anketteki bazı maddeleri (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 17, 18, 19 ve 20) adapte etmiştir. Anketin alfa katsayısı 0. 83 olarak hesaplanmıştır. Bu ankette toplam 16 soru bulunmaktadır. Her bir soru için *Daima (5), Sık Sık (4), Bazen (3), Nadiren (2), Asla (1)* seçeneklerinden birini işaretlemeleri gerekmektedir.

4. 5. Verilerin analizi

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS 16. 0 for Windows paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test puanlarının ortalamalarının hesaplanmasında aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Yaratıcı yazma etkinlik uygulamalarına başlamadan önce birbirine en yakın iki okulun belirlenmesinde kullanılan yılsonu başarı puanları ve ön yazma deneme puanlarını analiz etmek için parametrik olmayan ilişkisiz gruplar arasındaki farkı belirlemede kullanılan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Grupların kendi içlerindeki puan karşılaştırmalarında ise parametrik olmayan ilişkili grupların puan karşılaştırmalarında kullanılan Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi kullanılırken; ikili gruplar arasındaki puanların anlamlılığının tespit edilmesinde ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Deney grubuna uygulanan anketin uygulama öncesi ve sonrası düşüncelerinin ne eğilimde olduğunu tespit etmek için yüzde ve frekans kullanılmıştır.

4.6. İşlem Yolu

Araştırmanın uygulama süreci; hazırlık çalışmaları, ön test ölçümleri, denel süreç ve son test ölçümleri olmak üzere toplam 4 bölümden oluşmaktadır. Bu süreçler aşağıda belirtildiği şekilde yürütülmüştür:

1. Hazırlık çalışmaları: Araştırmacı tarafından gerekli literatür taraması yapılarak araştırmanın denel sürecinde kullanılacak olan yaratıcı yazma etkinlikleri hazırlanmıştır. Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini denemek için bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarını belirlemek için il merkezinde İngilizce dil sınıfı bulunan liseler içerisinde birbirine en yakın iki okul belirlenmiştir. Bu okullardan Erdemir Anadolu Lisesi 11-G dil sınıfı kontrol grubu ve Kozlu Anadolu Lisesi 11-D dil sınıfı ise deney grubu olarak seçilmiştir. Bu okullarda gerekli uygulamayı yapabilmek için araştırmacı tarafından Araştırma Önerisi hazırlanmış ve Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmış ve uygulama takvimi hazırlanmıştır. Okuldaki İngilizce öğretmenleriyle İngilizce dersinin genel işlenişi hakkında bilgi alınmıştır. Her iki okulda da İngilizce yazma becerilerini geliştirmeye yönelik müfredat programındaki etkinlikler haricinde hiçbir çalışmanın yürütülmediği, hatta yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kayda değer bir çalışma yapılmadığı, dersin yazma becerileriyle ilgili kısmının geleneksel yöntemlerle işlendiği öğrenilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, ders kitabındaki yazma etkinlikleri haricinde ek bir çalışma yapılmaması, mevcut düzende dersin işlenmeye devam etmesi yönünde paylaşımlar gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, okul yönetimine de bu çalışma ve çalışmanın literatüre katacağı katkı hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Uygulama takvimi ve etkinlikleri Tablo 4. 3' te verilmiştir.

Tablo 4. 3.

Araştırma Uygulama Takvimi ve Etkinlikleri

	<i>Etkinlik</i>	<i>1.ders</i>	<i>2.ders</i>
1.hafta-1.gün (16.02.2011)	<i>Müzik ve fotoğraflar eşliğinde öykü yazma</i>	-Müzik eşliğinde resme bakarak sorulara cevap verme, beyin fırtınası tekniği ile taslak oluşturma, örnek soruları ve taslağı kullanarak öykü yazma	-Öyküyü tamamlama -Akran değerlendirme - Yazıların sınıfla paylaşılması ve yorumlanması
1.hafta-2.gün (18.02.2011)	<i>Öykü karakterleri oluşturma</i>	-Taslak kâğıdının doldurulması, sütun ve satırlarının kesilerek ayrı zarflara yerleştirilmesi -Tüm zarfların bir araya getirilip 5 kategoride birleştirilmesi, sözcükleri seçip öykü yazma	- Akran değerlendirme ile yazılara dönüt verilmesi -Yazıların sınıfla paylaşılması ve yorumlanması

2.hafta-1.gün (23.02.2011)	<i>Yarım bırakılan bir öyküyü tamamlama</i>	-Yazma konusuyla ilgili soru-cevap - Resim yorumlama - Yarım bırakılan bir öyküyü tamamlama	- Grup değerlendirme ile yazıların seçilmesi -Seçilen yazıların sınıfla paylaşılması ve yorumlanması
2.hafta-2.gün (25.02.2011)	<i>Pencere tekniği ile şiir yazma</i>	- Soru-cevap - Penceren dışarı bakarak şiir yazma	-Grup çalışması ile şiirlerin birleştirilmesi -Şiirlerin sınıfla paylaşılması
3.hafta-1.gün (02.03.2011)	<i>Senaryo yazmak</i>	- Video (film) seyretme - Filmle ilgili sorulara cevap verme - Soru listesinden yararlanarak senaryo yazma	- Senaryoların sınıfla paylaşılması ve yorumlanması

3.hafta-2.gün (04.03.2011)	<i>Beyin fırtınası ve düşünce kümeleri oluşturarak öykü yazmak</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Konuyla ilgili beyin fırtınası ve düşünce kümeleri oluşturma - Serbest metin çalışması 	<ul style="list-style-type: none"> - Metinlerin sınıfla paylaşılması ve yorumlanması
4.hafta-1.gün (09.03.2011)	<i>Örnek şiir verip şiir yazmalarını isteme</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Şiir konusuyla ilgili sorulara cevap verme - Düşünce kümesi oluşturma 	<ul style="list-style-type: none"> - Verilen şiiri tamamlama - Şiirlerin sınıfla paylaşılması ve yorumlanması
4.hafta-2.gün (11.03.2011)	<i>Sözcük türeterek öykü yazmak</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Hızlı yazma tekniğiyle düşünce havuzu oluşturma - Seçilen sözcüklerle öykü yazma 	<ul style="list-style-type: none"> - Akran değerlendirme - Yazıların sınıfla paylaşılması ve yorumlanması

5.hafta-1.gün (16.03.2011)	<i>Resim ve sorular vererek öykü yazma</i>	- Resme bakarak soruları cevaplama - Soru kâğıdı ve resimden yararlanarak öykü yazma	- Akran değerlendirm e - Öykülerin sınıfla paylaşılması
5.hafta-2.gün (18.03.2011)	<i>Grupla diyalog yazmak</i>	- Soru-cevap yöntemiyle düşünce paylaşımı - Konuyla ilgili monolog yazma - Grupla diyalogla oluşturma	- Diyalogları canlandırma

2. Ön ölçümler: Araştırmada kontrol ve deney gruplarına uygulanan ön ölçümler şu tarihlerde uygulanmıştır:

- 15 Şubat 2011 tarihinde kontrol grubuna İngilizce yazma ön testlerinin uygulanması
- 14 Şubat 2011 tarihinde deney grubuna İngilizce yazma isteği ve farkındalığı anketinin uygulanması

3. Denel süreç: 16 Şubat 2011 ve 18 Mart 2011 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarına şu uygulamalar yapılmıştır:
- Deney grubu: 16 Şubat 2011 ve 18 Mart 2011 tarihleri arasında deney grubuna haftada 2 gün 2 şer saat olmak üzere toplam 4 saat, 5 hafta araştırmacı tarafından hazırlanan yaratıcı yazma etkinlikleri yine araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Bu uygulamada özetle şu etkinliklere yer verilmiştir:
 - Müzik ve fotoğraflar eşliğinde hikâye yazma
 - Öykü karakterleri oluşturma
 - Yarım bırakılan bir öyküyü tamamlama
 - Pencere problemi: şiir yazma
 - Senaryo yazma
 - Beyin fırtınası ve düşünce kümeleri oluşturarak öykü yazma
 - Örnek şiir verip şiir yazmalarını isteme
 - Sözcük türeterek öykü yazma
 - Resim ve sorular vererek öykü yazmalarını isteme
 - Grupla diyalog yazma

- Kontrol grubu: 16 Şubat 2011 ve 18 Mart 2011 tarihleri arasında geleneksel yazma çalışmaları devam etmiştir. Bu süreçte, kontrol grubunda İngilizce yazma becerileriyle ilgili herhangi bir ek çalışma yapılmamıştır.
4. Son ölçümler: Deneysel uygulama bittikten sonra, kontrol ve deney gruplarına son test uygulamaları yapılmıştır. Bu uygulamalar şu tarihlerde belirtildiği şekilde yapılmıştır:
- 24 Mart 2011 tarihlerinde kontrol grubuna İngilizce yazma son testlerinin uygulanması
 - 23 Mart 2011 tarihlerinde deney grubuna İngilizce yazma son testlerinin uygulanması
 - 23 Mart 2011 tarihlerinde deney grubuna İngilizce yazma ilgisi ve farkındalığı anketinin uygulanması

5. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analiziyle ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Yaratıcı yazma teknikleri uygulanan sınıflardaki öğrencilerin uygulama yapılmayan sınıflardaki öğrencilere göre İngilizce yazma becerilerindeki başarısı anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin İngilizce yazma becerisine etkisini inceleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan yaratıcı yazma etkinliklerine başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön ölçümler yapılmıştır. Bu şekilde iki grubun ön test puanları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Denel süreç bitiminden sonra ise deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Böylece, yaratıcı yazma tekniklerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi araştırılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Wilcoxon Testi ile analiz edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve bu testlerden aldıkları puanların analizi sonucunda elde edilen veriler tablo 5. 1' de verilmiştir.

Tablo 5. 1.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Z	p	Önem Denetimi
Ön Test	13	13.35			
			-1.712	0.087	p > 0.05 Fark önemsiz
Son Test	13	14.14			

Denel sürecin başında kontrol grubu öğrencilerinin ön testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 13.35 iken son testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 14.14 tür. Buna göre denel sürecin sonunda 0.79 puan artışı söz konusudur. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testten aldıkları puanlara ilişkin yapılan Wilcoxon Testine göre kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusu değildir (p= 0.087; p >0.05). Bu sonuca göre yaratıcı yazma teknikleri uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerine ilişkin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon Testi ile analiz edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve bu testlerden aldıkları puanların analizi sonucunda elde edilen veriler tablo 5. 2' de verilmiştir.

Tablo 5. 2.

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Z	p	Önem Denetimi
Ön Test	11	13.75			
			-2.934	0.003	$p < 0.05$
Son Test	11	29.23			Fark Önemli

Denel sürecin başında deney grubu öğrencilerinin ön testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 13.75 iken denel sürecin sonunda son testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 29.23' tür. Buna göre denel sürecin sonunda deney grubunun ön testlerden aldıkları puanlarla son testlerden aldıkları puanlar arasında 15.48 puan artışı söz konusudur. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testten aldıkları puanlara ilişkin olarak yapılan Wilcoxon Testine göre deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusudur ($p = 0.003$; $p < 0.05$). Bu sonuca göre yaratıcı yazma tekniklerinin deney grubu öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirmede olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve bu puanların analizi sonucunda elde edilen veriler tablo 5. 3' te verilmiştir.

Tablo 5. 3.

Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	13.35				
			60.500	-0.638	0.524	$p > 0.05$
Deney G.	11	13.75				Fark Önemsiz

Denel sürece başlamadan önce kontrol grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalaması 13.35 olup deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 13.75' tir. Buna göre denel sürecin başında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin başarı ön test puanları arasında 0.40 puanlık bir fark söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney grubunun ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusu değildir ($p = 0.524$; $p > 0,05$).

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve bu puanların analiziyle elde edilen veriler tablo 5. 4' te verilmiştir.

Tablo 5. 4.

Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>Önem Denetimi</i>
Kontrol G.	13	14.14				
			0.000	-4.143	0.000	$p < 0.05$
Deney G.	11	29.23				Fark Önemli

Denel sürecin sonunda kontrol grubu öğrencilerinin son testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 14.14 olup deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalaması 29.23'tür. Buna göre, denel sürecin sonunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test puanları arasında 15.09 puanlık bir fark söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusudur ($p = 0.000$; $p < 0.05$). Bu sonuca göre, yaratıcı yazma tekniklerinin deney grubunun yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kabul edilebilir ölçüde etki ettiği söylenebilir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son erişim puanlarının aritmetik ortalamaları ve bu puanların analizi sonucunda elde edilen veriler karşılaştırması Tablo 5. 5' te verilmiştir.

Tablo 5. 5.

Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Son Erişim Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.30				
			0.000	-4.142	0.000	$p < 0.05$
Deney G.	11	15.48				Fark Önemli

Denel sürecin sonunda kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanlarının aritmetik ortalaması 1.30 olup deney grubu öğrencilerinin erişim puanlarının aritmetik ortalaması 15.48' dir. Buna göre, denel sürecin sonunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin erişim puan ortalamaları arasında 14.18 lik bir puan farkı söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin erişim puan ortalamalarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney grubunun erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusudur ($p = 0.000$; $p < 0.05$). Buna göre, yaratıcı yazma tekniklerinin yazma becerilerini geliştirme yönünde deney grubu lehine kabul edilebilir ölçüde etki ettiği söylenebilir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test son test puanları yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğindeki; fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği (seçimi), cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı, dil bilgisi kurallarına uygunluğu boyutuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir.

Yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğinin birinci alt boyutu olan ‘fikirlerin orijinalliği’ puanları denel süreç öncesinde ve sonrasında kontrol ve deney grupları için ayrı ayrı hesaplanmış olup bu iki grup arasındaki fikirlerin orijinalliği boyutuna ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile hesaplanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğindeki fikirlerin orijinalliği boyutuna ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve iki grubun bu boyut için aldıkları puanların analizi sonucunda elde edilen veriler tablo 5. 6’da verilmiştir.

Tablo 5. 6

Kontrol ve Deney Gruplarının Ön test Fikirlerin Orijinalliği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>Önem Denetimi</i>
Kontrol G.	13	1.51				
			70.500	-0.058	0.955	$p > 0.05$
Deney G.	11	1.53				Fark Önemsiz

Denel sürecin başında kontrol grubu öğrencilerinin fikirlerin orijinalliği puanlarının aritmetik ortalaması 1.51 olup deney grubu öğrencilerinin fikirlerin orijinalliği puanlarının aritmetik ortalaması 1.53' tür. Buna göre, denel sürecin başında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin fikirlerin orijinalliği puan ortalamaları arasında 0.02 puan deney grubu lehine bir fark söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test fikirlerin orijinalliği puanlarına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testine göre iki grubun bu alt boyuttan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusu değildir ($p = 0.955$ $p > 0.05$).

Kontrol ve deney gruplarının son testlerden aldıkları fikirlerin orijinalliği puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve bu puanların analiziyle elde edilen veriler tablo 5. 7' de verilmiştir.

Tablo 5. 7.

Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Fikirlerin Orijinalliği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>Önem Denetimi</i>
Kontrol G.	13	1.68				
			0.000	-4.146	0.000	$p < 0.05$
Deney G.	11	3.38				Fark Önemli

Denel sürecin sonunda kontrol grubu öğrencilerinin fikirlerin orijinalliği puanlarının aritmetik ortalaması 1.68 olup deney grubu öğrencilerinin fikirlerin orijinalliği puanlarının aritmetik ortalaması 3.38' dir. Buna göre denel sürecin

sonunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin fikirlerin orijinalliği puan ortalamaları arasında 1.70 puan bir fark söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son testlerden aldıkları fikirlerin orijinalliği puanlarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test fikirlerin orijinalliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusudur ($p = 0,000$; $p < 0,05$). Buna göre, yaratıcı yazma tekniklerinin yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğindeki fikirlerin orijinalliği boyutunu geliştirmede deney grubu lehine kabul edilebilir ölçüde etki gösterdiği söylenebilir.

b) Düşüncelerin Akıcılığı Boyutuna Yönelik Bulgular

Yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğinin ikinci alt boyutu olan düşüncelerin akıcılığı puanları denel süreç öncesinde ve sonrasında kontrol ve deney grupları için ayrı ayrı hesaplanmış olup bu iki grup arasındaki düşüncelerin akıcılığı boyutuna ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkı olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile hesaplanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön testlerden aldıkları düşüncelerin akıcılığı puanlarının aritmetik ortalamaları ve bu puanlara ilişkin analizlerden elde edilen veriler tablo 5. 8' de verilmiştir.

Tablo 5. 8.

Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Düşüncelerin Akıcılığı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.75				
			60.000	-0.668	0.531	$p > 0.05$
Deney G.	11	1.71				Fark Önemsiz

Denel sürecin başında kontrol grubu öğrencilerinin düşüncelerin akıcılığı puanları aritmetik ortalaması 1.75 olup deney grubu öğrencilerinin düşüncelerin akıcılığı puanlarının aritmetik ortalaması 1.71' dir. Buna göre, denel sürecin başında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin düşüncelerin akıcılığı puan ortalamaları arasında 0.04 puan kontrol grubu lehine bir farkı söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test düşüncelerin akıcılığı puan ortalamalarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test düşüncelerin akıcılığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusu değildir ($p = 0.531$; $p > 0.05$).

Kontrol ve deney gruplarının son testlerden aldıkları düşüncelerin akıcılığı boyutuna ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve bu puanların analizi sonucunda elde edilen veriler tablo 5. 9' da verilmiştir.

Tablo 5. 9.

Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Düşüncelerin Akıcılığına Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.78				
			0.000	- 4.146	0.000	$p < 0.05$
Deney G.	11	3.61				Fark Önemli

Denel sürecin sonunda kontrol grubu öğrencilerinin düşüncelerin akıcılığı puanlarının aritmetik ortalaması 1.78 olup deney grubu öğrencilerinin düşüncelerin akıcılığı puanlarının aritmetik ortalaması 3.61' dir. Buna göre, denel sürecin sonunda

kontrol ve deney grubu öğrencilerinin düşüncelerin akıcılığı puan ortalamaları arasında 1.83 puan bir fark söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test düşüncelerin akıcılığı puanlarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney gruplarının son test düşüncelerin akıcılığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusudur ($p = 0.000$; $p < 0.05$). Buna göre, yaratıcı yazma tekniklerinin düşüncelerin akıcılığı boyutunu geliştirmede deney grubu lehine kabul edilebilir ölçüde etki gösterdiği söylenebilir.

c) Düşüncelerin Esnekliği Boyutuna Yönelik Bulgular

Yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan düşüncelerin esnekliği puanları denel süreç öncesinde ve sonrasında kontrol ve deney grupları için ayrı ayrı hesaplanmış olup bu iki grup arasında düşüncelerin esnekliği boyutuna ait puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile hesaplanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön testlerden aldıkları düşüncelerin esnekliği puanları aritmetik ortalamaları ve bu puanların analizi sonucunda elde edilen veriler tablo 5. 10'da verilmiştir.

Tablo 5.10.

Kontrol ve Deney Gruplarının Ön test Düşüncelerin Esnekliği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.42				
			71.000	- 0.29	0.977	$p > 0.05$
Deney G.	11	1.43				Fark Önemsiz

Denel sürecin başında kontrol grubu öğrencilerinin düşüncelerin esnekliği puanlarının aritmetik ortalaması 1.42 olup deney grubu öğrencilerinin düşüncelerin esnekliği puanlarının aritmetik ortalaması 1.43' tür. Buna göre, denel sürecin başında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin düşüncelerin esnekliği puan ortalamaları arasında 0.01 puan deney grubu lehine bir fark söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test düşüncelerin esnekliği puanlarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney gruplarının ön test düşüncelerin esnekliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusu değildir ($p = 0.977$; $p > 0.05$).

Kontrol ve deney gruplarının son testlerden aldıkları düşüncelerin esnekliği boyutuna ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve bu puanların analizi sonucunda elde edilen veriler tablo 5. 11' de verilmiştir.

Tablo 5.11.

Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Düşüncelerin Esnekliği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.64				
			0.000	- 4. 147	0.000	$p < 0.05$
Deney G.	11	3.36				Fark Önemli

Denel sürecin sonunda kontrol grubu öğrencilerinin düşüncelerin esnekliği puanlarının aritmetik ortalaması 1.64 olup deney grubu öğrencilerinin düşüncelerin esnekliği puanlarının aritmetik ortalaması 3.36' dır. Buna göre, denel sürecin

sonunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin esnekliği puan ortalamaları arasında 1.72 lik deney grubu lehine bir puan farkı söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin düşüncelerin esnekliği puanlarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test düşüncelerin esnekliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusudur ($p = 0.000$; $p < 0.05$). Buna göre, yaratıcı yazma tekniklerinin yaratıcı yazma ölçeğindeki düşüncelerin esnekliği boyutunu geliştirmede deney grubu lehine kabul edilebilir ölçüde etki ettiği söylenebilir.

d) Kelime Seçimi Boyutuna Yönelik Bulgular

Yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan kelime zenginliği (seçimi) puanları denel süreç öncesinde ve sonrasında kontrol ve deney grupları için ayrı ayrı hesaplanmış olup bu iki grup arasında kelime seçimi boyutuna ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkı olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile hesaplanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön testlerden aldıkları kelime seçimi puanlarının aritmetik ortalamaları ve bu puanlara ilişkin yapılan analizlerden elde edilen veriler tablo 5.12' de verilmiştir.

Tablo 5. 12.

Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Kelime Seçimi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.92				
			57.500	0.816	0.424	$p > 0.05$
Deney G.	11	2.08				Fark Önemsiz

Denel sürecin başında kontrol grubu öğrencilerinin kelime seçimi puanlarının aritmetik ortalaması 1.92 olup deney grubu öğrencilerinin kelime seçimi puanlarının aritmetik ortalaması 2.08' dir. Buna göre, denel sürecin başında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin kelime seçimi puan ortalamaları arasında 0.16 puan deney grubu lehine bir fark söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin kelime seçimi puanlarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test kelime seçimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusu değildir ($p = 0.424$; $p > 0.05$).

Kontrol ve deney gruplarının son testlerden aldıkları kelime seçimi puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve bu puanların analizi sonucunda elde edilen veriler tablo 5. 13' te verilmiştir.

Tablo 5.13.

Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Kelime Zenginliği (Seçimi) Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.84				
			0.000	- 4.150	0.000	$p < 0.05$
Deney G.	11	3.91				Fark Önemli

Denel sürecin sonunda kontrol grubu öğrencilerinin kelime seçimi puanlarının aritmetik ortalaması 1.84 olup deney grubu öğrencilerinin kelime seçimi puanlarının aritmetik ortalaması 3.91' dir. Denel sürecin sonunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin kelime seçimi puan ortalamaları arasında 2.07 puan deney

grubu lehine bir fark söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test kelime seçimi puanlarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test kelime seçimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusudur ($p = 0.000$; $p < 0.05$). Buna göre yaratıcı yazma tekniklerinin yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğindeki kelime seçimi boyutunu geliştirmede deney grubu lehine kabul edilebilir ölçüde etki ettiği söylenebilir.

e) Cümle Yapısı Boyutuna Yönelik Bulgular

Yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğinin beşinci alt boyutu olan cümle yapısı puanları denel süreç öncesinde ve sonrasında kontrol ve deney grupları için ayrı ayrı hesaplanmış olup bu iki grup arasındaki cümle yapısı boyutuna ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile hesaplanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön testlerden aldıkları cümle yapısı boyutu puanlarının aritmetik ortalamaları ve bu puanların analizleri sonucunda elde edilen veriler tablo 5.14' te verilmiştir.

Tablo 5.14.

Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Cümle Yapısına İlişkin Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.74				
			58.500	- 0.755	0.450	$p > 0.05$
Deney G.	11	1.79				Fark Önemsiz

Denel sürecin başında kontrol grubu öğrencilerinin cümle yapısı puanlarının aritmetik ortalaması 1.74 olup deney grubu öğrencilerinin kelime seçimi puanlarının aritmetik ortalaması 1.79 dur. Buna göre, denel sürecin sonunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin cümle yapısı puan ortalamaları arasında 0.05 puan deney grubu lehine bir fark söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test cümle yapısı puanlarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test cümle yapısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusu değildir ($p = 0.450$; $p > 0.05$).

Kontrol ve deney gruplarının son testlerden aldıkları cümle yapısı puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve bu puanların analizi sonucunda elde edilen veriler tablo 5. 15' te verilmiştir.

Tablo 5.15.

Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Cümle Yapısı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.70				
			3.000	- 3.973	0.000	$p < 0.05$
Deney G.	11	3.24				Fark Önemli

Denel sürecin sonunda kontrol grubu öğrencilerinin cümle yapısı puanlarının aritmetik ortalaması 1.70 olup deney grubu öğrencilerinin cümle yapısı puanlarının aritmetik ortalaması 3.24 tür. Buna göre, denel sürecin sonunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin cümle yapısı puan ortalamaları arasında 1.54 puan deney grubu lehine bir fark söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son testlerden

aldıkları cümle yapısı puanlarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney gruplarının son test cümle yapısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusudur ($p = 0.000$; $p < 0.05$). Buna göre yaratıcı yazma tekniklerinin yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğindeki cümle yapısı boyutunu geliştirmede deney grubu lehine kabul edilebilir ölçüde etki ettiği söylenebilir.

f) Organizasyon Boyutuna Yönelik Bulgular

Yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğinin altıncı alt boyutu olan organizasyon boyutuna ilişkin puanlar denel süreç öncesinde ve sonrasında kontrol ve deney grupları için ayrı ayrı hesaplanmış olup bu iki grup arasındaki organizasyon boyutuna ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile hesaplanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön testlerden aldıkları organizasyon boyutuna ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve bu puanların analizi sonucunda elde edilen veriler tablo 5.16' da verilmiştir.

Tablo 5.16.

Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Organizasyon Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.83				
			48.500	- 1.340	0.180	$p > 0.05$
Deney G.	11	1.98				Fark Önemsiz

Denel sürecin başında kontrol grubu öğrencilerinin organizasyon boyutuna ilişkin aldıkları puanlarının aritmetik ortalaması 1.83 olup deney grubu öğrencilerinin organizasyon puanlarının aritmetik ortalaması 1.98' dir. Buna göre, denel sürecin başında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin organizasyon puan ortalamaları arasında 0.15 puan deney grubu lehine bir fark söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin organizasyon puanlarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney grubunun ön testlerden aldıkları organizasyon boyutuna ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusu değildir ($p = 0.180$; $p > 0.05$).

Kontrol ve deney gruplarının son testlerden aldıkları organizasyon boyutuna p ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve bu puanların analizi sonucunda elde edilen veriler tablo 5. 17' de verilmiştir.

Tablo 5.17.

Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Organizasyon Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.96				
			0.000	- 4. 164	0.000	$p < 0.05$
Deney G.	11	4.00				Fark Önemli

Denel sürecin sonunda kontrol grubu öğrencilerinin organizasyon boyutuna ait puanlarının aritmetik ortalaması 1.96 olup deney grubu öğrencilerinin bu boyuta ait puanlarının aritmetik ortalaması 4.00' tır. Buna göre, denel sürecin sonunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin organizasyon puan ortalamaları arasında 2.04

puan deney grubu lehine bir fark söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son testlerden aldıkları organizasyon boyutuna ait puanlara ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney gruplarının son test organizasyon boyutuna ait puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusudur ($p = 0.000$; $p < 0.05$). Buna göre yaratıcı yazma tekniklerinin yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğindeki organizasyon boyutunu geliştirmede deney grubu lehine kabul edilebilir ölçüde etki ettiği söylenebilir.

g) Yazı Tarzı Boyutuna Yönelik Bulgular

Yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğinin yedinci alt boyutu olan yazı tarzı puanları denel süreç öncesinde ve sonrasında kontrol ve deney grupları için ayrı ayrı hesaplanmış olup bu iki grup arasındaki yazı tarzı boyutuna ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkı olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile hesaplanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön testlerden aldıkları yazı tarzına ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve bu puanların analizleri sonucunda elde edilen veriler tablo 5.18’ de verilmiştir.

Tablo 5.18.

Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Yazı Tarzı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.38	64.000	- 0.436	0.663	$p > 0.05$
Deney G.	11	1.32				Fark Önemsiz

Denel sürecin başında kontrol grubu öğrencilerinin yazı tarzı puanlarının aritmetik ortalaması 1.38 olup deney grubu öğrencilerinin yazı tarzı puanlarının aritmetik ortalaması 1.32' dir. Buna göre, denel sürecin başında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yazı tarzı puan ortalamaları arasında 0.06 puan kontrol grubu lehine bir farkı söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yazı tarzı puanlarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test yazı tarzı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusu değildir ($p = 0.663$; $p > 0.05$).

Kontrol ve deney gruplarının son testlerden aldıkları yazı tarzı boyutuna ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve bu puanların analizleri sonucunda elde edilen veriler tablo 5. 19' da verilmiştir.

Tablo 5.19

Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Yazı Tarzı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.46				
			0.000	- 4.150	0.000	$p < 0.05$
Deney G.	11	3.60				Fark Önemli

Denel sürecin sonunda kontrol grubu öğrencilerinin yazı tarzı boyutuna ilişkin olarak aldıkları puanların aritmetik ortalaması 1.46 olup deney grubu öğrencilerinin yazı tarzı puanlarının aritmetik ortalaması 3.60' dır. Buna göre, denel sürecin sonunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yazı tarzı puan ortalamaları

arasında 2.14 puan deney grubu lehine bir fark söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yazı tarzı puanlarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son testlerden aldıkları yazı tarzı boyutuna ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusudur ($p = 0.000$; $p < 0.05$). Buna göre yaratıcı yazma tekniklerinin yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğindeki yazı tarzı boyutunu geliştirmede deney grubu lehine kabul edilebilir ölçüde etki ettiği söylenebilir.

h) Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluğu Boyutuna Yönelik Bulgular

Yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğinin sekizinci alt boyutu olan dilbilgisi kurallarına uygunluğu puanları denel süreç öncesinde ve sonrasında kontrol ve deney grupları için ayrı ayrı hesaplanmış olup bu iki grup arasındaki dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutuna ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkı olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile hesaplanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön testlerden aldıkları dilbilgisi boyutuna ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve bu puanların analizleri sonucunda elde edilen veriler tablo 5.20’de verilmiştir.

Tablo 5.20.

Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Dilbilgisi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.76				
			60.000	- 0.667	0.531	$p > 0.05$
Deney G.	11	1.83				Fark Önemsiz

Denel sürecin başında kontrol grubu öğrencilerinin dilbilgisi puanlarının aritmetik ortalaması 1,76 olup deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi puanlarının aritmetik ortalaması 1,83 dür. Buna göre, denel sürecin sonunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi puan ortalamaları arasında 0,07' lik deney grubu lehine bir puan farkı söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi puanlarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test dilbilgisi kurallarına uygunluğu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusu değildir ($p = 0.531$; $p > 0,05$).

Kontrol ve deney gruplarının son testlerden aldıkları dilbilgisi kurallarına uygunluğu alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalar ve iki grubun bu boyutta aldıkları puanların karşılaştırılmasına yönelik veriler tablo 5.21 'de verilmiştir.

Tablo 5.21

Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Dilbilgisi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	U	Z	p	Önem Denetimi
Kontrol G.	13	1.97				
			1.000	- 4.087	0.000	$p < 0.05$
Deney G.	11	4.07				Fark Önemli

Denel sürecin sonunda kontrol grubu öğrencilerinin dilbilgisi puanlarının aritmetik ortalaması 1,97 olup deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi puanlarının aritmetik ortalaması 4,07' dir. Buna göre, denel sürecin sonunda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi puan ortalamaları arasında 2,10' luk deney grubu lehine bir puan farkı söz konusudur. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi kurallarına uygunluğu puanlarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testine

göre kontrol ve deney gruplarının son testlerden aldıkları dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusudur ($p = 0,000$; $p < 0,05$). Buna göre yaratıcı yazma tekniklerinin dilbilgisi boyutunu geliştirmede deney grubu lehine kabul edilebilir ölçüde etki gösterdiği söylenebilir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Denel süreç başlamadan önce kontrol ve deney gruplarına ön test uygulanmış ve her iki grubun ön test yazma etkinliklerinde kullandıkları toplam kelime sayısının aritmetik ortalamaları bulunarak birbiriyle karşılaştırılmış ve denel süreç başında aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Denel süreç bittikten sonra ise kontrol ve deney gruplarına her iki gruba uygulanan ön test son test olarak tekrar uygulanmış yazma etkinliklerinde kullandıkları toplam kelime sayısı aritmetik ortalamaları bulunarak birbiriyle karşılaştırılmış ve denel süreç sonunda aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Böylece, yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin kelime hazinesinin geliştirmeye etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 5.22' de kontrol ve deney gruplarının ön test ve son testlerde kullandığı toplam kelime sayısının aritmetik ortalaması karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 5.22

Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Kelime Hazinesi Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması

	<i>Ön Test</i>	<i>Son Test</i>
	\bar{X}	\bar{X}
Kontrol G.	123	125
Deney G.	120	190

Kontrol ve deney grubunun ön test kelime ortalamalarını incelediğimizde kontrol grubu öğrencilerinin ön test kelime sayısı ortalamasının 123, deney grubu öğrencilerinin ise 120 olduğu görülmektedir. Bu sayılar, son testlerde şu şekilde bir değişim göstermiştir: Kontrol grubu öğrencilerinin son testlerde kullandıkları kelime ortalaması 120 iken deney grubu öğrencilerinin son testlerde kullandıkları kelime

ortalaması 190' tır. Kontrol grubunun kelime ortalamasında önemli bir artış görülmezken deney grubu öğrencilerinin kelime ortalaması kayda değer biçimde artmıştır. Bu sonuçlar, yaratıcı yazma etkinliklerinin kelime haznesini geliştirmeye yönelik olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu açıkça göstermektedir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi , ‘yaratıcı yazma teknikleri, İngilizce yazma ilgisi ve farkındalığını etkiler mi?’ şeklinde belirlenmiştir.

Yaratıcı yazma tekniklerinin İngilizce yazma ilgisi ve farkındalığı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 11 kişiden oluşan deney grubuna denel sürecin başında ve sonunda 16 sorudan oluşan İngilizce yazma ilgisi ve farkındalığı anketi uygulanmıştır. Bu ankete verilen cevaplar yüzde ve frekansları bulunarak analiz edilmiştir. Anketin analizi sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

Anketin birinci maddesi olan ‘İngilizce kompozisyon yazmayı severim’ ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin %45,5’inin (%9,1 asla, %36,4 nadiren) İngilizce kompozisyon yazmayı sevmediği, %36,4’ü nün orta derecede sevdiği, %18,2’sinin (%9,1 sık sık, %9,1 daima) ise İngilizce kompozisyon yazmayı sevdiği anlaşılmaktadır. Son ankette ise %9,1’inin İngilizce kompozisyon yazmayı orta derecede sevdiği, %90,8’inin ise (%81,8 sık sık, %9,1 daima) sevdiği anlaşılmaktadır.

Anketin ikinci maddesi olan ‘Ben iyi İngilizce kompozisyon yazarım’ ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin %45,5’inin (%18,2 asla, %27,3 nadiren) iyi İngilizce kompozisyon yazmadığı, %45,5’inin orta derecede yazdığı, %9,1’inin (%9,1 sık sık, %0 daima) ise iyi yazabildiği anlaşılmaktadır. Son ankette ise hiç kimsenin nadiren ve asla seçeneklerini tercih etmediği, %63,6’ sının orta düzeyde yazabildiği, %36,4’ünün ise (%36,4 sık sık, %0 daima) iyi İngilizce kompozisyon yazabildiği anlaşılmaktadır.

Anketin üçüncü maddesi olan ‘İngilizce kompozisyon yazmak benim için kolay’ ifadesine verilen yanıtlardan öğrencilerin ön ankette %45,5’ i için (%18,2 asla, %27,3 nadiren) iyi İngilizce kompozisyon yazmanın kolay olmadığı, %36,4’ ü için İngilizce kompozisyon yazmanın orta derecede kolay olduğu, %18,2’ si için (%9,1 sık sık, %9,1 daima) ise İngilizce kompozisyon yazmanın kolay olduğu anlaşılmaktadır. Son ankette ise hiç kimsenin nadiren ve asla seçeneklerini tercih

etmediği, %36,4' ü için İngilizce kompozisyon yazmanın orta derecede kolay olduğu, %63,7'si için (%45,5 sık sık, %18,2 daima) ise İngilizce kompozisyon yazmanın kolay olduğu anlaşılmaktadır.

Anketin dördüncü maddesi olan 'İngilizce kompozisyon yazmak eğlencelidir' ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin %27,3'ü için (%18,2 asla, %9,1 nadiren) İngilizce kompozisyon yazmanın eğlenceli olmadığı, %27,3'ü için İngilizce kompozisyon yazmanın orta derecede eğlenceli olduğu, %45,5'i için (%27,3 sık sık, %18,2 daima) ise İngilizce kompozisyon yazmanın eğlenceli olduğu anlaşılmaktadır. Son ankette ise; hiç kimsenin nadiren ve asla seçeneklerini tercih etmediği, %9,1'i için İngilizce kompozisyon yazmanın orta derecede eğlenceli olduğu, %90'ı için (%45,5 sık sık, %45,5 daima) ise İngilizce kompozisyon yazmanın eğlenceli olduğu anlaşılmaktadır.

Anketin beşinci maddesi olan 'Yazarken daha iyi öğrenirim' ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin hiçbirinin asla ve nadiren seçeneklerini tercih etmediği %27,3'ünün yazarken orta derecede daha iyi öğrendiği, %72,8'inin (%27,3 sık sık, %45,5 daima) ise yazarken daha iyi öğrendiği anlaşılmaktadır. Son ankette ise hiç kimsenin nadiren, asla ve bazen seçeneklerini tercih etmediği, %100'ünün ise yazarken daha iyi öğrendiği (%27,3 sık sık, %72,7 daima) anlaşılmaktadır.

Anketin altıncı maddesi olan 'İngilizce derslerinde kompozisyonlarımı arkadaşlarıma okuturum' ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin %72,7'sinin İngilizce derslerinde kompozisyonlarını arkadaşlarına okutmadığı (%63,6 asla, %9,1 nadiren) %18,2'sinin bazen okuttuğu %9,1'inin ise sık sık okuttuğu anlaşılmaktadır. Son ankette ise öğrencilerin %27,3'ünün İngilizce derslerinde kompozisyonlarını arkadaşlarına okutmadığı (%0 asla, %27,3 nadiren) %45,5'inin bazen okuttuğu ve %27,3'ünün (%18,2 sık sık, %9,1 daima) ise okuttuğu anlaşılmaktadır.

Anketin yedinci maddesi olan 'Kompozisyonlarımın içeriği hakkında İngilizce öğretmenlerimden geribildirim almayı faydalı bulurum' ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin %45,5'inin (%9,1 asla, %36,4 nadiren)

kompozisyonlarının içeriği hakkında İngilizce öğretmenlerinden geribildirim almayı faydalı bulmadığı, %18,2' sinin orta derecede faydalı bulduğu, %36,4' ünün (%36,4 sık sık, %0daima) ise faydalı bulduğu anlaşılmaktadır. Son ankette ise öğrencilerin %9,1' inin (%9,1 asla , %0 nadiren) kompozisyonlarının içeriği hakkında İngilizce öğretmenlerinden geribildirim almayı faydalı bulmadığı, %27,3' ünün orta derecede faydalı bulduğu ve % 63,7' sinin (%27,3 sık sık, %36,4 daima) ise faydalı bulduğu anlaşılmaktadır.

Anketin sekizinci maddesi olan 'İngilizce derslerinde kompozisyonlarının içeriği hakkında arkadaşlarımdan geribildirim alırım' ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin %72,8' inin (%27,3 ünün asla, %45,5 nadiren) İngilizce derslerinde kompozisyonlarının içeriği hakkında arkadaşlarından geribildirim almadığı, %18,2' sinin orta derecede geribildirim aldığı, %9,1' inin (%9,1 sık sık, %0 daima) ise geribildirim aldığı anlaşılmaktadır. Son ankette ise öğrencilerin %9,1' inin (%9,1 asla ,%0 nadiren) İngilizce derslerinde kompozisyonlarının içeriği hakkında arkadaşlarından geribildirim almadığı, %45,5' inin orta derecede geribildirim aldığı ve % 45,5' inin (%18,2 sık sık, %27,3 daima) geribildirim aldığı anlaşılmaktadır.

Anketin dokuzuncu maddesi olan 'Evde İngilizce yazma ödevimi yaparım' ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin %63,7' sinin (%36,4 asla, %27,3 nadiren) evde İngilizce yazma ödevini yapmadığı, %27,3' ünün orta derecede yaptığı, %9,1' inin (%9,1 sık sık, %0daima) ise yaptığı anlaşılmaktadır. Son ankette ise öğrencilerin %9,1' inin (%9,1 asla, %0 nadiren) evde İngilizce ödevlerini yapmadığı, %72,7' sinin orta derecede yaptığı, %18,2' sinin ise (%9,1 sık sık, %9,1 daima) yaptığı anlaşılmaktadır.

Anketin onuncu maddesi olan 'Kompozisyonlarının içeriği hakkında İngilizce öğretmenlerimden geribildirim alırım' ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin %45,5' inin (%27,3 asla, %18,2 nadiren) kompozisyonlarının içeriği hakkında İngilizce öğretmenlerinden geribildirim almadığı, %54,5' inin bazen aldığı anlaşılmaktadır. Sık sık ve daima seçeneklerini hiçbir öğrencinin tercih etmediği görülmektedir. Son ankette ise öğrencilerin %18,2' sinin (%0 asla, %18,2

nadiren) kompozisyonlarının içeriği hakkında İngilizce öğretmenlerinden geribildirim almadığı, % 27,3' ünün bazen geribildirim aldığı, %54,6' sının ise (%36,4 sık sık, %18,2 daima) geribildirim aldığı anlaşılmaktadır.

Anketin onbirinci maddesi olan 'Kompozisyonlarımın içeriği hakkında arkadaşlarımdan geribildirim alırım' ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin %27,3' ünün (%9,1 asla ve %18,2 nadiren) kompozisyonlarının içeriği hakkında arkadaşlarından geribildirim almadığı, %36,4' ünün bazen aldığı, %36,4' ünün (%18,2 sık sık, %18,2 daima) ise arkadaşlarından geri bildirim aldığı anlaşılmaktadır. Son ankette ise % 36,4' ünün bazen geribildirim aldığı, %63,6' sının (%54,5 sık sık, %9,1 daima) geribildirim aldığı anlaşılmaktadır..

Anketin onikinci maddesi olan 'İngilizce derslerinde kompozisyonlarımdaki hatalar hakkında öğretmenlerimden geribildirim alırım' ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin %18,2'sinin (%9,1 asla ve %9,1 nadiren) kompozisyonlarının içeriği hakkında öğretmenlerinden geribildirim almadığı, %45,5' inin bazen aldığı, %36,4' ünün (%9,1 sık sık, %27,3 daima) öğretmenlerinden geri bildirim aldığı anlaşılmaktadır. Son ankette ise %9,1' inin İngilizce derslerinde kompozisyonlarındaki hatalar hakkında öğretmenlerinden geribildirim almadığı (%9,1 asla, %0 nadiren), %18,2' sinin bazen geribildirim aldığı, %72,2' sinin ise (%9,1 sık sık, %63,6 daima) geribildirim aldığı anlaşılmaktadır.

Anketin onüçüncü maddesi olan 'İngilizce öğretmenimin gösterdiği hataları düzelterek kompozisyonlarımı tekrar yazarım' ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin %45,5' inin (%36,4 asla ve %9,1 nadiren) İngilizce öğretmeninin gösterdiği hataları düzelterek kompozisyonlarını tekrar yazmadığı, %27,3' ünün bazen yazdığı, %27,3' ünün (%27,3 sık sık, %0 daima) tekrar yazdığı anlaşılmaktadır. Son ankette ise %18,2' sinin İngilizce öğretmeninin gösterdiği hataları düzelterek tekrar yazmadığı (%9,1 asla, %9,1 nadiren), %54,5' inin bazen yazdığı, %27,3' ünün ise (%27,3 sık sık, %0 daima) tekrar yazdığı anlaşılmaktadır.

Anketin ondördüncü maddesi olan 'İngilizce derslerinde kompozisyonlarımı birkaç kez gözden geçiririm' ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin %45,5' inin (%27,3 asla ve %18,2 nadiren) İngilizce derslerinde kompozisyonlarını

birkaç kez gözden geçirmedeği, %45,5' inin bazen gözden geçirdiği, %9,1' inin (%9,1 sık sık, %0 daima) gözden geçirdiği anlaşılmaktadır. Son ankette ise %18,2' sinin İngilizce derslerinde kompozisyonlarını birkaç kez gözden geçirmedeği (%18,2 asla), %18,2' sinin bazen gözden geçirdiği, %63,7' sinin ise (%27,3 sık sık, %36,4 daima) gözden geçirdiği anlaşılmaktadır.

Anketin onbeşinci maddesi olan 'İngilizce derslerinde kompozisyonlarımı en iyiye ulaşıncaya kadar birkaç kez yazarım' ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin %54,6' sının (%27,3 asla ve %27,3 nadiren) İngilizce derslerinde kompozisyonlarını en iyiye ulaşıncaya kadar birkaç kez yazmadığı, %18,2' sinin bazen yazdığı, %27,3' ünün (%9,1 sık sık, %18,2 daima) birkaç kez yazdığı anlaşılmaktadır. Son ankette ise öğrencilerinin %45,5' inin İngilizce derslerinde kompozisyonlarını en iyiye ulaşıncaya kadar tekrar yazmadığı (%18,2 asla 27,3 nadiren), %27,3' ünün bazen yazdığı, %23,7' sinin ise (%27,3 sık sık, %0 daima) tekrar yazdığı anlaşılmaktadır.

Anketin onaltıncı maddesi olan 'İngilizce derslerinde kompozisyonlarımdaki hatalar hakkında geribildirim almayı faydalı bulurum' ifadesine verilen yanıtlardan ön ankette öğrencilerin %18,2' sının (%18,2 asla ve %0 nadiren) İngilizce derslerinde kompozisyonlarındaki hatalar hakkında geribildirim almayı faydalı bulmadığı, %36,4' ünün bazen faydalı bulunduğu, %45,5' inin (%27,3 sık sık, %18,2 daima) faydalı bulunduğu anlaşılmaktadır. Son ankette ise asla ve nadiren seçeneklerini hiçbir öğrencinin tercih etmediği %27,3' ünün bazen faydalı bulunduğu, %72,7' sinin (%18,2sık sık, %54,5 daima) faydalı bulunduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5. 23

Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrasında İngilizce Yazma İlgisi ve Farkındalığı Anketi' ne Verdikleri Yanıtların Yüzde Dağılımları

	<i>Asla</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Bazen</i>	<i>Sık Sık</i>	<i>Daima</i>
1. İngilizce kompozisyon yazmayı severim.	%9.1 %0	%36.4 %0	%36.4 %9.1	%9.1 %81.8	%9.1 %9.1
2. Ben iyi İngilizce kompozisyon yazarım.	%18.2 %0	%27.3 %0	%45.5 %63.6	%9.1 %36.4	%0 %0
3. İngilizce kompozisyon yazmak benim için kolay.	%18.2 %0	%27.3 %0	%36.4 %36.4	%9.1 %45.5	%9.1 %18.2
4. İngilizce kompozisyon yazmak eğlencelidir.	%18.2 %0	%9.1 %0	%27.3 %9.1	%27.3 %45.5	%18.2 %45.5
5. Yazarken daha iyi öğrenirim.	%0 %0	%0 %0	%27.3 %0	%27.3 %27.3	%45.5 %72.7
6. İngilizce derslerinde kompozisyonlarımı arkadaşlarıma okuturum.	%63.6 %0	%9.1 %27.3	%18.2 %45.5	%9.1 %18.2	%0 %9.1
7. Kompozisyonlarımın içeriği hakkında İngilizce öğretmenlerimden geribildirim almayı faydalı bulurum.	%9.1 %9.1	%36.4 %0	%18.2 %27.3	%36.4 %27.3	%0 %36.4
8. İngilizce derslerinde kompozisyonlarım hakkında geribildirim alırım.	%27.3 %9.1	%45.5 %0	%18.2 %45.5	%9.1 %18.2	%0 %27.3
9. Evde İngilizce yazma ödevi yaparım.	%36.4 %9.1	%27.3 %0	%27.3 %72.7	%9.1 %9.1	%0 %9.1

10. Kompozisyonlarımın içeriği hakkında	<i>%27.3</i>	<i>%18.2</i>	<i>%54.5</i>	<i>%0</i>	<i>%0</i>
İngilizce öğretmenlerimden geribildirim alırım.	<i>%0</i>	<i>%18.2</i>	<i>%27.3</i>	<i>%36.4</i>	<i>%18.2</i>
11. İngilizce derslerinde kompozisyonlarım hakkında arkadaşlarımdan geribildirim alma-	<i>%9.1</i>	<i>%18.2</i>	<i>%36.4</i>	<i>%18.2</i>	<i>%18.2</i>
yı faydalı bulurum.	<i>%0</i>	<i>%0</i>	<i>%36.4</i>	<i>%54.5</i>	<i>%9.1</i>
12. İngilizce derslerinde kompozisyonlarımdaki hatalar hakkında İngilizce öğretmenle	<i>%9.1</i>	<i>%9.1</i>	<i>%45.5</i>	<i>%9.1</i>	<i>%27.3</i>
rimden geribildirim alırım.	<i>%9.1</i>	<i>%0</i>	<i>%18.2</i>	<i>%9.1</i>	<i>%63.6</i>
13. İngilizce öğretmenimin gösterdiği hataları düzelterek kompozisyonlarımı tekrar	<i>%36.4</i>	<i>%9.1</i>	<i>%27.3</i>	<i>%27.3</i>	<i>%0</i>
yazarım.	<i>%9.1</i>	<i>%9.1</i>	<i>%54.3</i>	<i>%27.3</i>	<i>%0</i>
14.İngilizce derslerinde kompozisyonlarımı birkaç kez gözden geçiririm.	<i>%27.3</i>	<i>%18.2</i>	<i>%45.5</i>	<i>%9.1</i>	<i>%0</i>
	<i>%18.2</i>	<i>%0</i>	<i>%18.2</i>	<i>%27.3</i>	<i>%36.4</i>
15. İngilizce derslerinde kompozisyonlarımı en iyiye ulaşıncaya kadar tekrar yazarım.	<i>%27.3</i>	<i>%27.3</i>	<i>%18.2</i>	<i>%9.1</i>	<i>%18.2</i>
	<i>%18.2</i>	<i>%27.3</i>	<i>%27.3</i>	<i>%27.3</i>	<i>%0</i>
16. İngilizce derslerinde kompozisyonlarımdaki hatalar hakkında İngilizce öğretmenle	<i>%18.2</i>	<i>%0</i>	<i>%36.4</i>	<i>%27.3</i>	<i>%18.2</i>
rimden geribildirim almayı faydalı bulurum.	<i>%0</i>	<i>%0</i>	<i>%27.3</i>	<i>%18.2</i>	<i>%54.5</i>

Not: 1. Satırda italik olarak belirtilen yüzde oranları deney grubunun denel süreç öncesi verdiği yanıtlarken 2. satırdaki yüzde oranları denel süreç sonrası yanıtları ifade etmektedir.

6. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sonuçlar ortaya konmuştur. Sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiştir.

1. Araştırmanın birinci alt problemi yaratıcı yazma teknikleri uygulanan sınıflardaki öğrencilerin uygulama yapılmayan sınıflardaki öğrencilere göre İngilizce yazma becerilerindeki başarısı anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Kontrol grubundaki öğrencilerin yazdıkları metinlerden aldıkları ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.
- Deney grubundaki öğrencilerin yazdıkları metinlerden aldıkları ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür.
- Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları metinlerden aldıkları ön test toplam puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları metinlerden aldıkları ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

- Deneysel grupta bulunan öğrencilerin yazdıkları metinlerden aldıkları son test toplam puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları metinlerden aldıkları son test toplam puanları karşılaştırıldığında, deneysel grupta bulunan öğrencilerin metin yazma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür. Deney sürecinin sonunda kontrol grubu öğrencilerinin son testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 14.14 olup deneysel grubu öğrencilerinin son testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 29.23'tür. Buna göre, deney sürecinin sonunda kontrol ve deneysel grubu öğrencilerinin son test puanları arasında 15.09 puanlık bir fark söz konusu olup yapılan analizlere göre iki grup arasında deneysel grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p = 0.000$; $p < 0.05$).
- Deneysel grupta bulunan öğrencilerin yazdıkları metinlerden aldıkları ön test puanları ile son test toplam puanları arasındaki başarı puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları metinlerden aldıkları ön test puanları ile son test toplam puanları arasındaki başarı puanları karşılaştırıldığında deneysel grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık görülmüştür.

Araştırmanın bu boyutuyla ilgili ulaşılan sonuçlarla ilgili şunu söylemek mümkündür ki yazma işlemi bir beceridir. Becerinin geliştirilebilmesi için ise bu beceriyi oluşturan işlemi tekrar tekrar uygulamak yani tecrübe etmek gerekmektedir. Beceriler uygulandıkça gelişir. Bu çalışmada da öğrencilere çok sayıda yazma aktivitesi yaptırılmıştır. Öğrenciler de tekrar tekrar yazdıkça yazma becerilerini daha da geliştirme imkânına sahip olmuşlardır.

Maltepe (2006) yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerini ve ürünlerini değerlendirdiği çalışmada öğrencilerin yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri; özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıklarını saptamıştır. O halde, yazma dersleri farklı yöntemlerle zenginleştirilmelidir. Öztürk (2007) de yaptığı doktora çalışmada yaratıcı yazma

uygulamasının beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. İltter (2002) de oluşturmacı yaklaşım benimseyerek İngilizce yazma becerisini geliştirmeyi amaçladığı deneysel çalışmasında oluşturmacı yaklaşımın öğrencileri yaratıcı düşünceye yönlendirdiğini daha önceki bilgilerini farklı bir biçimde kullanmalarını sağladığını bunda dolayı da yazma becerilerini geliştirmede etkin olarak kullanılabileceğini ileri sürmüştür.

Tonyalı (2010) Türkçe dersine yönelik deneysel olarak yürüttüğü çalışmasında on iki hafta boyunca yaratıcı yazma dersleri sonucunda öğrencilerin özellikle ‘yaratıcılık, yazım-noktalama ve sunum’ boyutlarında olmak üzere yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığını bulmuştur. Yaratıcı yazma etkinlikleriyle zenginleştirilmiş yazma çalışmaları yaptırılan bu çalışmada resim, müzik vb. uyarıcı malzemeler sunulmuştur. Ataman (2011) da bununla ilgili olarak resim, müzik ve devinimsel süreçlerin yazma öncesi çalışmalarda öğrencilere zengin yaşantılar sağlayarak yazmayı zenginleştirdiğini ifade etmektedir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları yaratıcı yazma ölçeğindeki; fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği (seçimi), cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı, dil bilgisi kurallarına uygunluğu boyutuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir. Buna göre, yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları metinlerde fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime seçimi, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı, dil bilgisi özellikleriyle, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde yine aynı özelliklerden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.
- Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları metinlerde fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime seçimi,

cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı, dilbilgisi özellikleriyle kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde yine aynı özelliklerden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Araştırmanın bu boyutuyla ilgili ulaşılan sonuçlara göre yaratıcı yazma tekniklerinin; fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime seçimi, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı, dilbilgisi boyutlarına ilişkin olarak öğrencilerin yazdıkları metinlerde olumlu yönde gelişme sağladığı söylenebilir. Zaten yaratıcı yazma derecelendirme ölçeğindeki tüm boyutlar yazma işleminin tekrarlı uygulanmasına bağlı olarak geliştirilmesi mümkün olabilecek boyutlardır. Ayrıca, Keleşoğlu (1999) da “İngilizce Öğretmenlerinin Değerlendirme Kriterleri ve Serbest Yazma Metodunda Öğrenci Gelişimi” adlı çalışmasında gramer ve doğruluğu birinci amaç edinen kontrollü yazmaya göre serbest yazmada daha fazla yazarak yanlışların azalmasını sağladığını belirterek bu düşüncüyü desteklemektedir.

Ayrıca, Öztürk (2007) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik yürüttüğü çalışmasında deney grubunu oluşturan öğrencilerin yazma metinlerinde yaratıcı yazma değerlendirme ölçeğindeki tüm boyutlara açısından önemli gelişme sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu da yaratıcı yazmanın fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime seçimi, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve gramerin doğruluğu açısından öğrencilerin yazmalarını olumlu yönde geliştirdiği sonucunu desteklemektedir. Tarnopolsky (2005) Ukrayna’ da İngilizce’ yi mesleki amaçlarla öğrenmekte olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme amaçlı uyguladığı yaratıcı yazma dersleri sonucunda öğrencilerin kelime ve yapı bakımından oldukça gelişme gösterdiğini, daha az dilbilgisi hatası yaptıklarını gözlemiştir.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi yaratıcı yazma teknikleri öğrencilerin kelime hazinesini geliştirir mi? şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Kontrol grubu öğrencilerinin ön testte yazdıkları metinlerde kullandıkları kelime ortalamaları ile deney grubu öğrencilerinin ön testte yazdıkları metinlerde kullandıkları kelime ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kelime ortalamaları arasında önemli bir artış görülürken, aynı durum için kontrol grubunda böyle bir artış görülmemiştir.

Kapar Kuvanç (2008) da deneysel desen kullandığı yüksek lisans çalışmasında geleneksel yazma uygulamalarının yapıldığı kontrol grubunda öğrencilerin söz varlığına dair fazla bir artış gözlemlenmezken yaratıcı yazma çalışmalarının yürütüldüğü deney grubunun söz varlığının önemli miktarda artırdığını gözlemiştir ve bundan yola çıkarak yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin söz varlığını önemli derecede artırdığı sonucuna varmıştır. Yine bununla ilgili olarak Mollaoğlu (2002) da Almanca dersinde gerçekleştirdiği çalışmasında ‘yaratıcı yazma’ ve ‘geleneksel yazma’ olarak iki gruba ayırdığı sınıflarda gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında farklı yöntemler kullanılarak işlenen yazma derslerinde öğrencilerin sözcük dağarcığının geliştiğini gözlemiştir. Bu sonuca göre, yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin İngilizce kelime hazinelerini önemli derecede artırdığı söylenebilir.

Kelime bilgisini geliştirmek sadece akademik anlamda değil günlük hayatta da olumlu etki yaratabilir. Baran da (2003) kelime bilgisinin düşünce ve zekâyı geliştirdiğini belirterek kelime hazinesinin önemini vurgulamaktadır. Bu nedenlerden yaratıcı yazma tekniklerinin İngilizce kelime hazinesini geliştirmeye yönelik olarak uygulanabileceği söylenebilir.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi yaratıcı yazma teknikleri, İngilizce yazma ilgisi ve farkındalığını etkiler mi? şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Deney grubu öğrencilerinin denel süreç öncesindeki İngilizce yazma ilgisi ve farkındalığı anketinden elde edilen yüzde ve frekans oranları ile yine deney grubu öğrencilerinin denel süreç sonrasındaki İngilizce yazma ilgisi ve farkındalığı anketinden elde edilen yüzde ve frekans oranları

karşılaştırıldığında; İngilizce kompozisyon yazmayı severim, İngilizce kompozisyon yazmak benim için kolay, İngilizce derslerinde kompozisyonlarımı arkadaşlarıma okuturum, kompozisyonlarımın içeriği hakkında İngilizce öğretmenlerimden geribildirim almayı faydalı bulurum, İngilizce derslerinde kompozisyonlarımın içeriği hakkında arkadaşlarımdan geribildirim alırım, evde İngilizce yazma ödevimi yaparım, kompozisyonlarımın içeriği hakkında İngilizce öğretmenlerimden geribildirim alırım, ben iyi İngilizce kompozisyon yazarım, İngilizce kompozisyon yazmak eğlencelidir, yazarken daha iyi öğrenirim, kompozisyonlarımın içeriği hakkında arkadaşlarımdan geribildirim alırım, İngilizce derslerinde kompozisyonlarımdaki hatalar hakkında öğretmenlerimden geribildirim alırım, İngilizce öğretmenimin gösterdiği hataları düzelterek kompozisyonlarımı tekrar yazarım, İngilizce derslerinde kompozisyonlarımı birkaç kez gözden geçiririm, İngilizce derslerinde kompozisyonlarımı en iyiye ulaşıncaya kadar birkaç kez yazarım, İngilizce derslerinde kompozisyonlarımdaki hatalar hakkında geribildirim almayı faydalı bulurum ifadelerinin tümünde olumlu yönde bir değişme olduğu gözlenmiştir.

Mollaoğlu (2002) da yaratıcı yazma ilke ve yöntemlerini uyguladığı çalışmasında farklı yazma tekniklerinin yazma becerileriyle ilgili olarak güdüleme düzeyini düşürmediğini gözlemlemiştir. Oral (2008) yaratıcı yazmanın öğrencilerin okuma isteklerini artırdığını belirterek yaratıcı yazmanın güdüleyici özelliğini vurgulamaktadır. Bu sonuçlara göre yaratıcı yazma tekniklerinin yukarıda belirtilen maddelerin tamamında daha olumlu bir etki yaratabilmesi için yaratıcı yazma etkinliklerinin daha uzun bir sürece yayılması gerektiği söylenebilir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde yaratıcı yazma tekniklerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirmeye etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, ortaöğretim 11. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanmıştır. Ancak, İngilizce yazma becerisi kendini yazılı olarak ifade etmede büyük önem taşıdığından öğretimin diğer seviyelerinde; ilköğretim veya üniversite seviyesindeki öğrencilere de uygulanabilir.
- Bu araştırmada İngilizce yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yaratıcı yazma teknikleri kullanılmıştır. Yazma becerilerini geliştirmek için farklı teknikler kullanılarak da bir araştırma uygulanabilir.
- Bu araştırmada yaratıcı yazma becerilerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Aynı tekniklerin yabancı dil öğretiminde dilin diğer beceri alanlarındaki gelişmeye etkisini incelemek amacıyla da bir araştırma uygulanabilir.
- Bu araştırmada, yaratıcı yazma tekniklerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Bunun yanında yaratıcı yazma tekniklerinin İngilizce yazma becerileriyle ilgili tutumlarını ölçmek amacıyla da bir çalışma yapılabilir.
- Bu araştırmada, yaratıcı yazma tekniklerinin İngilizce yazma becerilerine geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Ortaöğretim ya da üniversite seviyelerindeki

öğrencilerinin İngilizce yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik nitel bir araştırma yapılabilir.

- Bu çalışma nicel bir çalışmadır. İlköğretim, ortaöğretim ya da üniversitede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazma becerileri başarıları ile dilin diğer beceri alanları arasındaki ilişkileri bulmaya yönelik nitel bir araştırma yapılabilir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Okullarda öğrencilere sunulan yazma etkinlikleri onları belli kalıplar içerisine sokmakta ve kendilerini ifade etmelerine engel olmaktadır. Bundan dolayı öğrenciler yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmektedirler. Bu araştırma ise göstermiştir ki yaratıcı yazma teknikleri kullanılan bir derste öğrenciler daha orijinal fikirler sunabilmektedir. Sonuç olarak öğrencilere daha özgür bir ortam yaratılmalı ve kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmelidir.
- Bu etkinlikler okullarda öğrencilerin yaş, seviye, ilgi ve isteklerine göre düzenlenerek uygulanabilir ve yazma öğretimi daha eğlenceli hale getirilebilir.
- Okullarda öğrencilere, yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri görevler verilmeli, kendilerini ifade etmelerine olanak tanınmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin ortaya koyduğu yazma ürünlerine karşı yargılayıcı, eleştirel olumsuz tutum yerine destekleyici bir tavır sergilemelidir.
- Yaratıcı yazma teknikleri sadece İngilizce derslerinde değil diğer derslerde de uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2009). Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*. 5(14), 15-20.
- Akay, C. (2005). *Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Amabile, T. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Ataman, M. (2011). *Yaratıcı Yazma İçin Yaratıcı Drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baran, Z. (2003). *Hızlı Okuma*. İzmir: Bilgivizyon Yayıncılık.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bolat, S. (2009). *Öykü Yazma Teknikleri*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Bougey, C. (1997). Learning to write by writing to learn: a group –work approach. *ELT Journal* 51/ 2.
- Bowkett, S. (2007). *Jumpstart Creativity*. Oxon: Routledge.

- Bringsjord, S. & Ferrucci, D. A. (2000). *Artificial Intelligence and Literary Creativity*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Brinkley, E. (2006). *The College Board English Language Arts Framework*. Western Michigan University.
- Büyüköztürk, J. ; Çakmak, E. K. ; Akgün Ö. E. ; Karadeniz, J. ; Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, P., Russell, K. (2003). *More Psychometric Testing-1000 New Ways to Assess Your Personality, Creativity, Intelligence and Lateral Thinking*. England: JohnWiley & Sons.
- Clegg, B. (2006). *Insant Creativity*. United Kingdom: Creativity Unleashed Limited.
- Clegg, B. (2008). *Studying Creativiely*. Oxon: Routledge Press.
- Cox, C., Default, C., Hopkins, W. (1992). *50 Activities for Creativity and Problem Solving*. North America: HRD Press.
- Craft, A. (2005). *Creativity across the primary curriculum*. London and New York: Routledge.
- Davis, G. A. (1998). *Creativity is forever* (4th ed.). Dubuque, IA: Kendall /Hunt.
- Demirbaş, A. (2005). *Biyoloji Öğretiminde Yaratıcı Yazma Uygulamaları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirlier, H. (2010). *Yenilenen ilköğretim ingilizce programına karşı öğretmen ve öğrenci tutumları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duffy, B. (2006). *Supporting Creativity and Imagination*. England: Open University Press.
- Dülger, O. (2007). *Biliş ötesi stratejilerin yazma becerilerini geliştirmede tutum, erişimi ve kalıcılık üzerine etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekmekyermezoğlu, N. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erice, D. (2008). *Elektronik Portfolyo Kullanımının Abant İzzet Baysal Üniversitesi hazırlık Programı Yabancı Dil Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fitzgerald, M. (2006). *Autism and Creativity*. New York: Brunner-Routledge.
- Fryer, M. (1989) *Teachers' Views on Creativity*, PhD Thesis, Leeds Metropolitan University.

- Gelb, M. (1998). *How to Think Like Leonardo da Vinci*. New York: Thorsons.
- Göçmen, B. (2007). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler derslerinde bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göğüş B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayıncılık.
- Graham, S. and Perin, D. (2007) .*Writing Next*. NewYork. Carnegie Corpora
- Gülsoy, M. (2010). *Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık*. İstanbul: Can Yayınları.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. England: Longman.
- Heaton, J. B. (2003). *Writing English Language Tests* .New York: Longman.
- Heilman, M. K. (2005). *Creativity and the Brain*. New York: Psychology Press.
- Homstad, T. & Thorson, H. (1996). Using Writing- to Learn Activities in the Foreign Classroom. *Technical Report Series*. University of Minnesota. No. 14.
- İlter, B. G. (2002). *Oluşturmacı yaklaşımla İngilizce yazma becerisini*

geliştirmenin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Sanem Matbaacılık.

Karayazgan, B. (2010). *Yabancı diller hazırlık sınıflarında İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesi için yürütölen uygulamaların değerlendirilmesi*.
Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaufman, J.C., Baer J. (2006). *Creativity and Reason in Cognitive Development*.
Cambridge University Press.

Kaufman, J. C., Plucker J. A., Baer J. (2008). *Essentials of Creativity Assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Kocakara, (2010). *Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramına uygun ders yapılandırmasının 6. sınıf öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Trabzon, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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.

Köse, B. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi Yöntem ve Yaklaşımlarında Yazınsal Metnin Değişken Statüsü*. Ankara Üniversitesi: TÖMER Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Kurudayıoğlu, M., Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* . 7 (13), 192 – 207

Lavid, A. L. (2008). *On Creative Writing*.

Haziran 20, 2010 tarihinde

<http://www.getfreebooks.com/?p=277> adresinden alınmıştır.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Milli Eğitim Bakanlığı (2003). *Örnekleriyle Türkçe Sözlük*. Ankara: Saray Matbaacılık.

Mollaoğlu, A. (2002). *Der einsatz des kreativen schreibens im daf-unterricht zur förderung der schreibfertigkeit von Türkischen studierenden*. Dissertation. HÜ Institut für Sozialwissenschaften, Ankara.

Murdoch, K. & Wilson, J. (2008) . *Creating a Learner-centered Primary Classroom*, NY: David Fulton.

Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.

- Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İngilizce Dersinin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbek, A. (2006). *Bir Yaratıcı Düşünce Programının İngilizce Öğrencilerinin Yazma Derslerindeki Kendi Yaratıcılıklarına Yaklaşımlarına Etkisi*. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, E. (2010). *Açık yönergeli öğretim ve örtük yönergeli öğretimin yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin edimsel yetilerine etkisi*, yayınlanmış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim 5.sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, H. A. (2010). *Yazım Dosyası tekniğinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise II. Sınıf Türk öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1999). *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Paulus, P. B., & Nijstad, B. A. (2003). *Group Creativity: Innovation Through Colloboration*. New York: Oxford University Press.

Pope, R. (2005). *Creativity –Theory, History and Practice*. Oxon: Routledge.

Richards, R. (2007). *Everyday Creativity and Views of Human Nature*.

Washington DC: American Psychological Association.

Sawyer, R. K. (2003). *Creativity and Development*. New York: Oxford University Press.

Sawyer, R. K. (2008). *Group Creativity-Music, Theater and Colloboration*.

London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee.

(1998). Creative writing 20. a curriculum guide for the secondary level.

Haziran 17, 2010 tarihinde

<http://www.sasked.gov.sk.ca/~ischool/CrWriting20/module1/>

intro.html. adresinden alınmıştır.

Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sharples, M. (2003). *An Account of Writing as Creative Design*. University of Sussex Brighton, UK.

Sharples, M. (2003). *How We Write*. New York: Routledge publication.

- Shin, J. S. (2004). The reflective L2 writing teacher. *ELT Journal*. İstanbul: Oxford Yayıncılık Ltd. 59-66.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Tarnopolsky, O. (2005). Creative EFL Writing AS A Means of Intensifying English Writing Skill Acquisition: A Ukrainian Experience. *TESL Canada Journal*, v23 n1 p76-88.
- Thorne, K. (2007). *Essential Creativity in the Classroom*. Oxon: Routledge.
- Tomakin, E. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Başarılı Olunamamasının Nedenleri. *Eğitime Bakış Dergisi*. 14, 25-39.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford University press.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weimer, M. (2002). *Learner Centred Teaching*. NY: Jossey- Bass.
- White, R. & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Pearson Education Ltd.
- Yağcılar, H. (2010). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde eleştirel düşünme: teoriden uygulamaya*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ek-1: Yaratıcı Yazma Derecelendirme Ölçeği

Fikirlerin Orijinalliği

1	2	3	4	5
Fikirlerdeki orijinallik çok az. Fikirler çok basit ve tahmin edilebilir. Tekrarlanan çok fikir mevcut	Orijinallik tatmin edici bir düzeyde gösterilmi 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 geli tirilememiş	Düşünceler tatmin edici İçerik oldukça geli tirilmiş Düşünceler birbiriyle bağlantılı ve konuyla ilgili			İfadeler çok akıcı Düşünceler arasındaki bağlantı çok İçerik oldukça iyi geli tirilmiş

Düşüncelerin Esnekliği

1	2	3	4	5
Düşünceler çok sınırlandırılmış İçerik emsallerine çok benziyor Kapsam dar	Sunulan düşüncelerde biraz esneklikler gösterilmiş, Emsallerinden oldukça farklı Kapsam geniş			Çok esnek ve konuyla bağlantılı Çeşitli düşünceler rahatlıkla sunulmuş

Kelime Zenginliği(seçimi)

1	2	3	4	5
Kelime 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 kullanılmış			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 kompleks değil Bütün cümleler aynı şekilde başlıyor.	Cümle yapıları daha çok geliştirilmiş Kompleks cümle olu unları gösterilmiş Farklı tip ve uzunlukta cümleler kullanılmış			Cümleler iyi geliştirilmiş Kompleks cümleler oldukça yüksek seviyede Cümle uzunluğu ve sitili etkileyici

Organizasyon (Yazını giri , gelişme ve sonucu)

1	2	3	4	5
Düzensiz Ana fikir açık değil da imak Giriş gelişme ve sonuç açık değil İlişki üstün körü düzenli değil	Etkili bir ekilde cezp ediyor Anahtar fikirler vurgulanıyor Anlam mantıklı fikirlerle destekleniyor Sonuç yazıyı kapsıyor.			Cümlelerin giri şı dikkat çekiyor ve okuyucuyu şaşırtıyor Fikir akışı düz, de ği iklıklar ani Sonuç okuyucuyu tatmin ediyor Detaylara iyi yer verilmiş , metin içerisinde yer, zaman, kişiyi vermeleri doğru bir ekilde yapılmış

Yazı Tarzı

1	2	3	4	5
Yazı tarzı sözlük ya da ansiklopediye benziyor Kişilik ya da ses yok	Okuyucu metin yazar 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
Grammer çok zayıf Noktalama, kelimenin doğru yazımı, cümlelerin söz diziminde pek çok hata var	Grammer hataları makul düzeyde Paragraf yerinde fakat gerekti ği kadar uygun değil Kelimelerin doğru yazımı, cümlelerin söz diziminde ve imlaların ivileştirilmesine ihtivac			Grammer bakımından doğru Çok az grammer hataları var Paragraflama hissi güzel Biçim uygun

Ek-2 İngilizce Yazma İlgisi ve Farkındalığı Anketi

Interest in and Awareness of Writing in English Questionnaire

Please read the following sentences carefully and circle the most appropriate choice to you.

Please give sincere answers to the questions. Thank you in advance!

1. I like to write compositions in English

Always Often Sometimes Rarely Never

2. I am good at writing compositions in English.

Always Often Sometimes Rarely Never

3. It is easy for me to write compositions in English.

Always Often Sometimes Rarely Never

4. For me, it is enjoyable to write compositions in English.

Always Often Sometimes Rarely Never

5. I learn better when I write.

Always Often Sometimes Rarely Never

6. I ask my peers to read my compositions in English lessons.

Always Often Sometimes Rarely Never

7. I find it useful to get feedback from my English language teachers about the content of my compositions.

Always Often Sometimes Rarely Never

8. I get feedback from my peers about my compositions in English lessons.

Always Often Sometimes Rarely Never

9. At home, I do writing homework in English.

Always Often Sometimes Rarely Never

10. I get feedback from my English language teachers about the content of my compositions.

Always Often Sometimes Rarely Never

11. I find it useful to get feedback from my peers about my compositions.

Always Often Sometimes Rarely Never

12. I get feedback from my English language teachers about the mistakes in my compositions.

Always Often Sometimes Rarely Never

13. I rewrite my compositions correcting the mistakes underlined by my English language teachers.

Always Often Sometimes Rarely Never

14. I revise my compositions a few times in English lessons.

Always Often Sometimes Rarely Never

15. In English lessons, I write my compositions a few times until I reach the best one.

Always Often Sometimes Rarely Never

16. In English lessons, I find it useful to get feedback from my English language teachers about the mistakes in my compositions.

Ek- 3 Yaratıcı Yazma Etkinlik Örneği

1. Hafta, 1. Gün

Etkinlik 1: Müzik ve Resim Eşliğinde Hikaye Yazma

Amaç: İngilizce Yazma Becerilerini Geliştirme

Kullanılan Teknik: Yaratıcı Yazma Tekniği - uyarıcı yazma

Süre: 2 ders saati

Materyaller: Bir resim, cd player, cd, soru kağıdı, kalem, kağıt.

1. Yazma Öncesi Süreç:

Bu süreçte, öğretmen öğrencileri yazmaya hazırlar. Bu bağlamda öğrencileri hem motive etmek hem de yazma konusuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirmek için yazma öncesi süreci verimli bir şekilde kullanır. Burada, öğretmen, yazma öncesi yöntemlerini kullanarak öğrencilerin taslak metinler oluşturmalarını sağlar. Bu sürecin verimli gerçekleşmesi için öğrencilere gerekli zaman tanınır. Ve öğrenciler yazmaya hazır hale gelir.

Öğretmen öğrencilere bir resim gösterir. Önce bu resimle ilgili sorular sorar. Soruların cevaplarını hiçbir şekilde eleştirmez, yargılamaz, öğrencileri düşüncelerinde tamamen serbest bırakır. Sonra, bu resimle ilgili beyin fırtınası tekniğini kullanarak öğrencilerin resimle ilgili duygu ve düşüncelerini somutlaştırır. Öğrenciler bu resimle ilgili akıllarına gelen her türlü duygu, düşünce, ifadeyi yazarlar ve resimle ilgili bir taslak oluştururlar.

Instructions:

- Please look at the picture carefully
- (Teacher asks a few questions about the picture)What is it? How many people do you see? Where are they going? What is the weather look like in the picture? Do you want to be there?etc.)

- Ok, now make a list of ideas what ever comes to your mind when you look at this picture. You can free to write anything.

2. Yazma Süreci:

Bu süreçte öğrenciler, yazma öncesi sürecinden de yararlanarak konuyla ilgili yazılarını yazarlar. Öğretmen de öğrencilerle birlikte yazma çalışmasını yapar. Öğretmen rehberdir. Öğrenciler eleştirilmeden yazarlar. Ve yazma sürecinde öğrencilere ihtiyaç duydukları anda yardım eder.

Öğretmen, daha önceden hazırlamış olduğu bir şarkıyı öğrencilere dinletir. Aynı anda resme de yoğunlaşmalarını ister. Yazma öncesi süreçte oluşturdukları taslaktan yararlanarak, resimden ve müzikten de esinlenerek öğrencilere bir hikaye yazmalarını ister. Bununla ilgili bir durum verir (kendilerini resimdeki botun içinde hayal edip resmin öyküsünü yazmalarını ister). Yazmalarını kolaylaştırmak amacıyla daha önceden hazırladığı soruları öğrencilere dağıtır. Öğrenciler isterlerse bu soruların cevaplarını içeren bir öykü yazabileceklerdir.

Instrucions:

- Now, listen to the song and look at the picture .
- Imagine that you are in that boat, sailing. Write the story of that picture answering the following questions in your story.
- You can make use of the questions if you want.

3. Yazma Sonrası Süreç:

Bu süreçte, yazılar paylaşılır ve değerlendirilir. Paylaşım oldukça önemlidir. Öğrenciler birbirlerinin yazılarını okuyarak veya dinleyerek farklı bakış açıları geliştirirler ve kendi yazılarını da geliştirirler. Paylaşım ikili yada grup şeklinde yapılabilir. Gerekli düzeltmeler yapılarak yazılara son şekilleri verilir. Beğenilen yazılar panoya asılır.

Öğretmen öğrencileri ikili olarak eşleştirir. Birbirlerinin yazılarını okuyup yorumlar yaparlar. Daha sonra yazılar sınıfla paylaşılır ve gerekli yorumlar ve düzeltmeler yapıldıktan sonra beğenilenler panoya asılır.

Instructions:

- Now, be pairs and change your stories to give feedback to your friends.
- Read your pairs' stories and take small notes about the points that you like most, you don't like and the things need changing.
- Ok, class, let's listen to the stories and talk about them together.
- While you are listening to your friends' stories, you can take notes so that you can comment after you've listened.



QUESTIONS

1. What do you feel?
2. Are you alone?
3. If you aren't alone, who is the other person?
4. Where is your destination?
5. What do you want ?
6. What have you got?
7. Dou you want to return?
8. What or who is waiting for you?

CD- Şarkı sözleri (surisan-where have you gone)

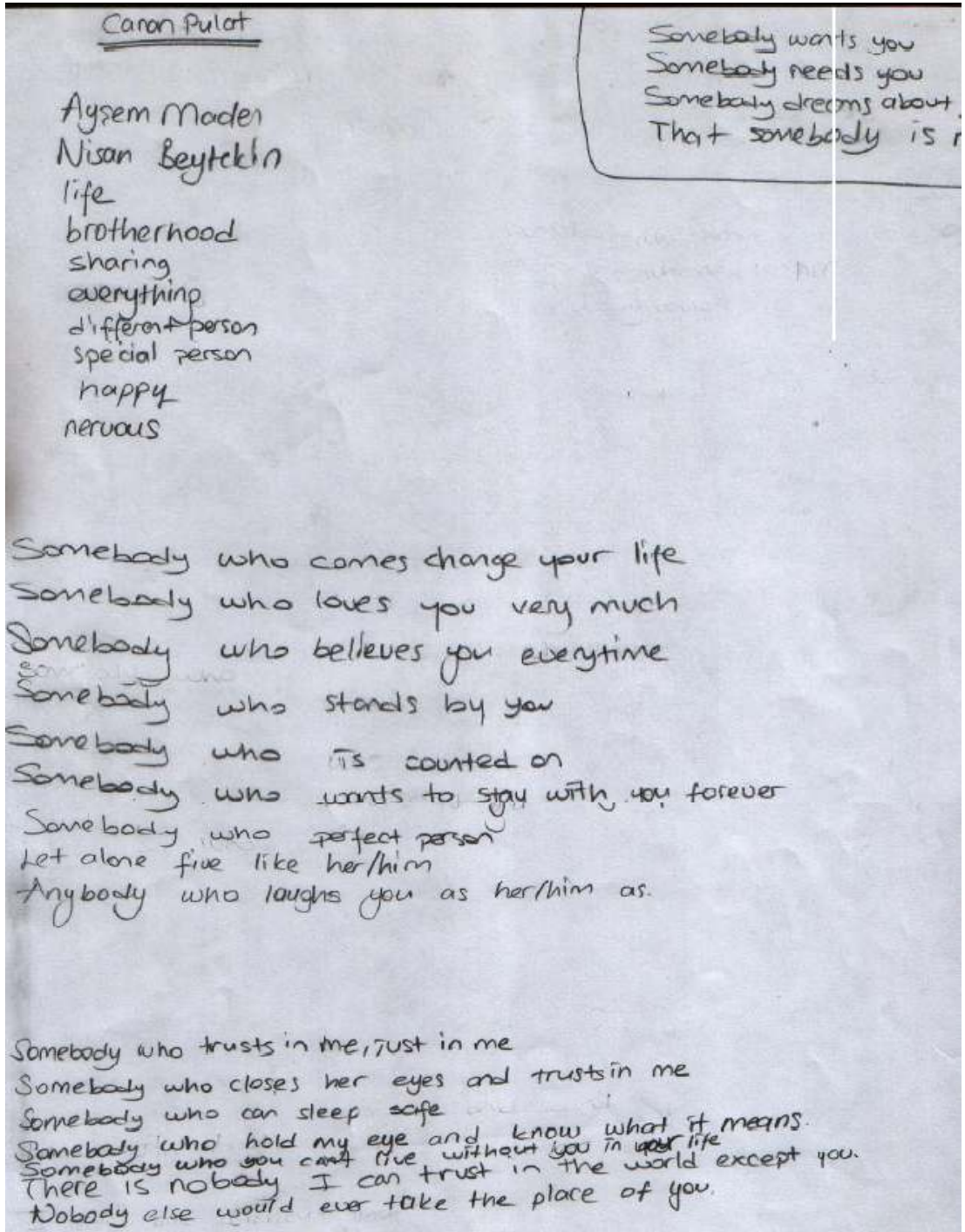
I look around, dont know
Where have you gone
you have never told me anything
so I ask you, where have you gone

where have you gone
so tell me, babe
where have you gone

The night is here, the room is dark
where is the light that shines on me right now
so I ask you, where have you gone

Ek-4 Öğrencilerin Yazdıkları Metinlerden Örnekler

Canan PULAT, *Somebody*



Canan

*Sometimes in life, you find a special friend;
Someone who changes your life just by being part of it.*

*Someone who makes you laugh until you can't stop;
Someone who makes you believe that there really is
good in the world.*

*Someone who convinces you that there really is an
unlocked door just waiting for you to open it.*

This is Forever Friendship.



Ebru GÜLTEKİN, Time Machine

Ebru GÜLTEKİN

Time Machine

If you had a time machine...

1. Where would you go? I would go to the Ottoman Empire - "Lale Darı"
2. What would you do? I talk to the governer and protect turtles from people's damage.
3. Who would you talk to?
4. What would you change? I want to change increasing value for person and I ask not to spend much money.
5. Which year would you travel?
6. What would you take with you?
7. With whom would you be? with a governer.
8. How old would you be? I would be 34 years old.

Write a paragraph answering the questions above...

Many years ago, Peoples in the "Lale Darı" used to live happy, relax, wealthy and sometimes cruelly. Because they used to turtle to light their gardens. They would put candles on turtle. when turtle showed around the gardens were shining.

From the future, A girl who was a conservationist came here. She wanted to keep the turtles from people's cruel.

She entered the palace as a vezir's daughter. A short time later, she became a very reliable person and whenever she wanted something everyone did it. Making use of this, she gathered a committee. At this committee, she warned people for their behavior. Everyone in this committee confirmed her ideas. They rebelled against cruel persons. Finally, they declared their decision and Emperor admitted, animals didn't suffer anymore. She turned back from past to future life. She did her task again and she protected animals.

Ebru GÜLTEKİN, *The Badness and The Favour*

- The badness and the favour -

In Nottingham, it was a dark rainy day. Mary came this city from back enormous mountains. She wanted to achieve her aim. But, first she had to find the old fortune teller's house. At the moment, she arrived yet there, she asked a man:

- I am looking for Argelia - is a fortune teller. How can I find her house?

- What are you asking her? I don't know what your aim is, but you should be careful in this city. Now, I can say her house. Go with this car at this direction, there is Inexit street. Then you have to go there on foot. When you walk almost two hours, you will see a cottage on the top of the mountain.

- Thanks, I will be careful!

Then, she went to by car, and walked. Wow, there was a cottage on the top ---, really. She begun ^{to} the walking and came in front of the cottage. She knocked the door and an ugly old woman opened the door.

- What do you want?

- I want to speak you.

- Why?

- It is important, please?

- Stay, come here

Mary afraid of this strange woman - But she actually want to be "Who am I?" It was said her that "She is an orphan. Her family woman is her real aunt."

She wanted to live with her - she said
 - You are my aunt, aren't you?
 - What? No, no you are ---
 - Ha, I want to live with you no longer -
 - But! You have to do my wantings
 - okay
 - You will be a 'bad', you will be fortune teller.
 - But, I don't know. How can I do this?
 - I will learn you and you will do.
 Mary didn't want to do this but she want to live with her.
 One week later, she learnt how she would fly with broom,
 how the magic should do and which the ingredients were put
 to do magic. They were the worst creative in the world. And
 when Mary was 25, the big battle began between fortune
 teller and good fairy. Finally all fortune tellers were killed
 and the favour ruled all world.

Zeynep CURA, *A Story*

When you went, I felt very bad. I wanted to go away from this
 city. I didn't want to living but you seemed very happy with your
 life and whenever I saw you, I was depressed. I wrote everywhere
your name.
 I don't want to say goodbye to you
 I follow you everytime
 Maybe you don't recognize me
 But I am with you everytime.

Later months, I forgot you. I loved another person, I didn't know
 you still love me. Now, I escape from you but you follow me.
 It is too late anymore. I will go holiday my new friends without you.
 I ^{was} started a new life and I am very happy without
 I am happy without you
 I am not lonely anymore.
 I don't miss you anymore.

I went a holiday with my friends and I spent very good time until
 you came the hotel where I was staying. Everything was bad day by day.
 But I understand ^{that} you ^{don't} love me so I ^{wouldn't} be upset. I decided to be
 happy and I will be. ^{would} ^{wouldn't be upset.}

Sometimes I remember you
 But I don't upset
 Because I know that we are nothing anymore.
 And everything will be good I believe.

I am living, I will love everything, I ~~didn't~~ ^{haven't} died. I am a young.
 Until I will older, I will do my best. I will live the life with engo
 I wonder what you will do, because you very complex person. I don't understand
 you anytime and I won't understand. I'm happy.

I like/ Because you wrote a good.



I love you, honey.

Zeynep CUREA

T.C
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.67.00.05.500/928
Konu: Anket Çalışması

22.01.2011

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ZONGULDAK

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğünün, 24.12.2010 tarih ve B.30.2.OĞÜ.0.72.00.302.08.01-4881-7300 sayılı yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özlem AÇIKGÖZ'ün "Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İngilizce Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" konulu teziyle ilgili anket çalışmasını ilimiz Atatürk Lisesi, Mehmet Çelikel Lisesi, Kozlu Anadolu Lisesi ve Erdemir Anadolu Lisesinde uygulamak istediği belirtilmektedir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonunuz, anket çalışmasının ilimiz Atatürk Lisesi, Mehmet Çelikel Lisesi, Kozlu Anadolu Lisesi ve Erdemir Anadolu Lisesinde yapılmasında sakınca olmadığına karar vermiş olup, yönerge doğrultusunda yapılmasını olurlarınıza arz ederim.

Mehmet DUYAR
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
22.01.2011
Harun GİRGİN
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü