

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

**YARATICI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN 8. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA EĞİLİMLERİ VE
YAZMA KAYGILARINA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
AYŞEN SEDA AVCI**

2013-NİĞDE

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

**YARATICI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN 8. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA EĞİLİMLERİ VE
YAZMA KAYGILARINA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
AYŞEN SEDA AVCI**

**Danışman
DOÇ. DR. KAMİL İŞERİ**

2013-NİĞDE

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi**” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 13/09/2013

AYŞEN SEDA AVCI

ONAY SAYFASI

Doç. Dr. KAMİL İŞERİ danışmanlığında AYŞEN SEDA AVCI tarafından hazırlanan "**Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi**" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, TÜRKÇE EĞİTİMİ Anabilim Dalı TÜRKÇE EĞİTİMİ Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

13 / 09 / 2013

JÜRİ :

Danışman : Doç. Dr. Kamil İŞERİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Tuğba ÇELİK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Dilek FİDAN



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI
Enstitü Müdürü

ÖZET

YARATICI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA EĞİLİMLERİ VE YAZMA KAYGILARINA ETKİSİ

Avcı, Ayşen Seda

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kamil İşeri

Eylül, 2013

Bu çalışma yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkilerini incelemeye dayanmaktadır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi olup olmadığını belirlemek bu çalışmanın esasını oluşturmaktadır. Gerçek deneysel modele göre düzenlenen araştırmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılının bahar yarısında Adana ilinde bulunan Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden 2 ayrı sınıftan toplam 61 öğrenci katılmıştır. Yapılan ön test sonucunda birbirine denk deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına ilk ve son test olarak İşeri ve Ünal (2010) tarafından uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği” ile Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından uyarlanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Bu çalışmada uygulanan yaratıcı yazma etkinlikleri literatür taranarak ve uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir. Deney grubuna haftada iki ders saati olmak üzere sekiz hafta boyunca sekiz yaratıcı yazma etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubu ise müfredata göre ders işleyişini sürdürmüştür. Çalışma sonunda yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yazma eğilimlerinde anlamlı fark oluşturduğu fakat yazma kaygılarında anlamlı fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Yazma, Yaratıcı Yazma, Yazma Eğilimi, Yazma Kaygısı.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF CREATIVE WRITING ACTIVITIES ON 8TH GRADE STUDENTS ON THE WRITING DISPOSITIONS AND WRITING APPREHENSIONS

Avcı, Ayşen Seda

Master of Art, Department of Turkish Education

Supervisor: Assoc. Dr. Kamil İşeri

September, 2013

This study examines the effects of creative writing activities on the writing dispositions and writing apprehensions. It constitutes the care of this study whether the creative writing activities have any effects on the writing dispositions and apprehensions or not. Under the lights of the real experimental model and with the participation of 61 8th grade students from two separate classes of Ertuğrul Gazi Primary School, this research has been held in the spring semester of 2011-2012 academic year. As a result of conducted preliminary test, equivalent experimental and control groups were determined with adjustments of “Writing Disposition Scale” by İşeri and Ünal (2010) and “Writing Apprehension Scale” by Özbay and Zorbaz (2011), two tests were conducted for these two groups as the first and last tests. The creative writing activities in this study were determined via going through the resources and consulting the experts’ views the experimental group fulfilled eight creative writing activities in two hour classes within eight weeks. As for the control group, they kept in tune with curriculum. At the end of this study, it is determined that creative writing activities have influenced the writing dispositions of experimental group students in positive sense; nonetheless, led no difference in term of writing apprehensions.

Key Words: Writing, Creative Writing, Writing Disposition, Writing Apprehension.

ÖN SÖZ

Dil, kişinin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını ve kendini doğru anlatabilmesini sağlayan bir unsurdur. İnsan toplumsal bir varlık olması nedeniyle sözlü ya da yazılı iletişimde bulunur.

Yazma eylemi tarihi çok eski dönemlerde ihtiyaçtan doğan bir eylemken günümüzde sanatsal ve psikolojik anlamlar kazanmıştır. İnsanların, kendilerini sözlü olduğu kadar yazılı olarak da ifade etme gereksinimi duyduğu bilinmektedir. Bu durum yazma eğitiminin erken dönemlerde ve gerekli ortamlar sağlanarak yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu eğitim verilmeden önce bireylerin yazma eğilimlerinin belirlenmesi ve yazma kaygı düzeylerinin de en aza indirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında onların yazmaya karşı olumlu tutum sergilemeleri sağlanmalı, yazma isteğini arttıran özendirici çalışmalara yer verilmelidir. Bireylerin her durumda kendini yazılı olarak ifade edebileceği bilincinin oluşturulması gerekmektedir.

Yazma eğitiminin titizlikle yapılmaması yazmaya karşı direnç oluşmasına ve bireylerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Böylelikle birey yazmaktan kaçınmakta, çok iyi yazamadığını düşünmektedir. Dolayısıyla yazmaya karşı bir kaygı duymaktadır. Aşırı kaygının bireyin başarısını olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Yazma kaygısının oluşmasında yazmaya karşı geliştirilen olumsuz ön yargılar büyük önem taşımaktadır.

İnsanoğlu anlama ve anlatma yetenekleriyle donatılmıştır. Yazma kendini anlatabilmesi sağlayan becerilerden biridir. Alan yazın incelendiğinde yazma yeteneğine doğuştan eğilimli olan bireyin yanlış eğitimler sonucu bu eğiliminin zayıfladığı ve yazmaya karşı ön yargılar geliştirdiği görülmektedir. Oysaki alanında yetkin öğretmenler sayesinde bireyin yazmaya olan eğilimi daha da artırılabilir.

Günümüzde teknolojinin geldiği nokta insanın toplum içinde kendine yer edinebilmesi için tüm gelişmeleri takip etmesini ve kendini yenileyebilmesini gerektirir. Son yıllarda etkinlik alanını giderek genişleten yazma yöntemlerinden yaratıcı yazma kişinin bilişsel gelişiminin en üst düzeyini hedef almaktadır. Yaratıcı yazma bireyi tüm önyargılarından kurtarmayı ve bireyin yaratıcı yeteneklerini ortaya koymasını sağlayan bir yazma yöntemidir.

Yaratıcı yazma yönteminin yazma becerisine olumlu katkılar yaptığı bilinmektedir. Bu çalışmada yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma eğilimi ve yazma kaygısına etkisi araştırılmıştır.

Yepyeni bir umutta yol almamı sağlayan, güler yüzünden ve sakin duruşundan her zaman destek aldığım, kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Kamil İşeri'ye çalışmam boyunca yaptığı fedakarlıklar, titiz incelemeler ve doğruya eriştiren önerilerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam boyunca değerli görüş ve önerileriyle bana yol gösteren Doç. Dr. Emre Ünal'a, eğitim hayatıma bambaşka bir yön vermemi destekleyen Öğr. Gör. Dr. Ahmet Özpay ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet Büyükakkaş'a, Niğde'de bir ailem olduğunu hissettiren Arş. Gör. Tuğçe Daşöz ve Türk Dili Okutmanı Yeşim Türkmen'e teşekkür ederim.

Varlıklarıyla bana güç veren annem Fatma Avcı'ya, babam Hasan Avcı'ya; ablaları olmakla gurur duyduğum kardeşlerim H. Fidan Avcı, Beyza Avcı, E. Pınar Avcı'ya ve son olarak hayatıma anlam katan anneannem Ayşe Güven'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayşen Seda AVCI

Eylül, 2013

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Konusu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	1
1.3. Araştırmanın Önemi	1
1.4. Problem Cümlesi	4
1.5. Alt problemler	4
1.6. Sayılılar	4
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
BÖLÜM II	6
İLGİLİ ALAN YAZIN	6
2.1. Yazma	6
2.1.1. Yazma ve Yazı Kavramları	6
2.1.2. Yazma Öğretimi	10
2.2. Yaratıcılık ve Yaratıcı Yazma	13
2.2.1. Yaratıcılık	13
2.2.1. Yaratıcı İnsanın Özellikleri	17
2.2.3. Yaratıcı Yazma	18
2.3. Eğilim ve Yazma Eğilimi	22
2.3.1. Eğilim	22
2.3.2. Yazma Eğilimi	23
2.4. Kaygı ve Yazma Kaygısı	25
2.4.1. Kaygı	25
2.4.2. Yazma Kaygısı	27
BÖLÜM III	30
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30
3.1. Yaratıcı Yazma İle İlgili Araştırmalar	30

3.2. Yazma Eğilimi İle İlgili Araştırmalar	41
3.3. Yazma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar	43
BÖLÜM IV	49
YÖNTEM.....	49
4.1. Araştırmanın Yöntemi.....	49
4.2. Çalışma Grubu	49
4.3. Veri Toplama Araçları	50
4.3.1. Yazma Eğilimi Ölçeği	50
4.3.2. Yazma Kaygısı Ölçeği.....	53
4.4. Araştırmanın Uygulanması.....	56
4.4.1. Birinci Aşama	56
4.4.2. İkinci Aşama	57
4.4.3. Üçüncü Aşama	57
4.5. Verilerin Çözümlemesi	62
BÖLÜM V	63
BULGULAR VE YORUM.....	63
5.1. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular	63
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	63
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	64
5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	64
5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	65
5.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	66
BÖLÜM VI	69
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	69
6.1. Sonuçlar	69
6.2. Öneriler	71
KAYNAKÇA	72

EKLER.....	78
Ek 1) Araştırma İzni	79
Ek 2) Araştırma İzni	80
Ek 3) Deney Grubu Öğrencilerinin Birinci Etkinlik Örnekleri.....	81
Ek 4) Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Etkinlik Örnekleri.....	83
Ek 5) Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Etkinlik Örnekleri.....	85
Ek 6) Deney Grubu Öğrencilerinin Dördüncü Etkinlik Örnekleri	87
Ek 7) Deney Grubu Öğrencilerinin Beşinci Etkinlik Örnekleri.....	89
Ek 8) Deney Grubu Öğrencilerinin Altıncı Etkinlik Örnekleri.....	90
Ek 9) Deney Grubu Öğrencilerinin Yedinci Etkinlik Örnekleri	92
Ek 10) Deney Grubu Öğrencilerinin Sekizinci Etkinlik Örnekleri	94

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma grubunun cinsiyetlerine göre buldukları grupları gösteren demografik veriler	50
Tablo 2: Yazma Eğilimi Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları	51
Tablo 3: Yazma Kaygısı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları	54
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Yazma Eğilimi Düzeylerine İlişkin Bağımsız t Testi Tablosu	63
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bağımsız t Testi Tablosu	63
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Yazma Eğilimi Düzeylerine İlişkin Bağımsız t Testi Tablosu	64
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bağımsız t Testi Tablosu	65
Tablo 8: Kontrol Grubunun Yazma Eğilimi ve Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı t Testi Sonuçları..	65
Tablo 9: Deney Grubunun Yazma Eğilimi ve Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı t Testi Sonuçları..	66

KISALTMALAR LİSTESİ

Aktaran	Akt.
Bakınız	bkz.
Çeviren	Çev.
Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler	vd.
Editör/yayına hazırlayan	Ed.
Milli Eğitim Bakanlığı	MEB
Türk Dil Kurumu	TDK
ve benzeri/ve benzerleri	vb.

EKLER LİSTESİ

Ek 1) Araştırma İzni

Ek 2) Araştırma İzni

Ek 3) Denev Grubu Öğrencilerinin Birinci Etkinlik Örnekleri

Ek 4) Denev Grubu Öğrencilerinin İkinci Etkinlik Örnekleri

Ek 5) Denev Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Etkinlik Örnekleri

Ek 6) Denev Grubu Öğrencilerinin Dördüncü Etkinlik Örnekleri

Ek 7) Denev Grubu Öğrencilerinin Beşinci Etkinlik Örnekleri

Ek 8) Denev Grubu Öğrencilerinin Altıncı Etkinlik Örnekleri

Ek 9) Denev Grubu Öğrencilerinin Yedinci Etkinlik Örnekleri

Ek 10) Denev Grubu Öğrencilerinin Sekizinci Etkinlik Örnekleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türkçe öğretiminin amacı dört temel dil becerisinin edinimini sağlayarak kişiler arası iletişimi sorunsuz hale getirmektir. Bu amaca hizmet eden dört temel dil becerisinden biri olan yazma, diğer dil becerilerinden birçok yönden ayrılır. Yazma, öğretimi sırasında uygulanan yanlış yöntemler ve bunların sonucunda yaşanan olumsuz duygu durumları nedeniyle kişilerin ön yargılı oldukları ve uygulamada zorluklar yaşadıkları bir alandır. Programda da belirtildiği gibi uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2009: 7). Ülkemizde önemi giderek artan yaratıcı yazma yöntemi yazma eylemine farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Yaratıcı yazma öğrencilerde yazma isteği uyandıracak, onların yazmaya olan olumsuz duygu durumlarını değiştirecek birçok etkinliği içermektedir.

1. 1. Araştırmanın Konusu

Türkçe öğretiminin temel dil becerilerinden olan yazma becerisinin öğretiminde kullanılan yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmasının 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve yazma kaygı durumlarına etkisi bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerine ve yazma kaygılarına etkisini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzün gelişen şartları bireylerden alanlarında yetkin olmaları yanında eleştirel, yaratıcı, pratik vb. düşünme becerilerine de sahip olup onların neredeyse kusursuz bir görünüm sergilemelerini gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik kişiler arası iletişimin de kaynağını oluşturmakta, anlama ve anlatma yeteneklerinin kişiler

tarafından etkili, yaratıcı, gelişimsel, yetkin ve özgün şekilde kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir.

Dilin, insanın var olduğu dünyayı anlamasını ve anlatmasını sağlayan bir iletişim aracı olduğunu vurgulayan Sever (1998: 54) bireyin çevresini, toplumu ve toplumun geliştirdiği kültürel birikimi anadiliyle anlamlandırıldığını belirtmiştir. Birey anlamak için dinleme ve okuma becerilerini, anlatmak için ise konuşma ve yazma becerilerini kullanır.

Dilin anlatma becerileri yazılı ve sözlü anlatım olarak ayrılmaktadır. Yazılı anlatımın ürünü olan yazı “duygu ve düşüncelerin, başlangıçta resimlerle, daha sonra bu resimlerin en karakteristik kısımlarının kavramlaşıp önce heceleri sonra harfleri ifade edebilecek duruma gelmesiyle oluşan ve dillerin kendi gramer sistemleri içerisinde farklı anlam ve işlevlerde kullanılan işaretler” (Özbay, 2010: 52) şeklinde tanımlanmaktadır. Yazma becerisi ise yazının eylemsel kısmının varlığıdır. Yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur (Sever, 2004: 24). Yazma eyleminin doğasında başta psikoloji olmak üzere sosyal, pedagojik ve dil gelişimi açısından birçok fayda bulunmaktadır (Yıldız vd., 2008: 205).

Toplumumuzda yaygın olan “Yazmak bir kabiliyet işidir, herkes yazamaz.” görüşüne katılmayan Özbay (2010: 258) iyi ve doğru yazmanın Türkçeyi hatasız kullanan herkesin yapabileceği bir iş olduğunu ve yazma tekniğini, dilin kurallarını bilen, bu bilgileri sürekli uygulayan herkesin, zamanla iyi ve doğru yazma alışkanlığını kazanabileceğini belirtmiştir. Yazma becerisinin dört temel dil becerisi içinde kişilerin zorlandıkları bir alan olduğunu vurgulayan Yıldız vd. (2008: 205) öğrencilerin bu becerinin öğretimi sürecinde çekimser kalıp kendi duygu ve düşüncelerini açığa vurmakta isteksiz olduklarını ifade etmiştir. Bu becerinin öğretimi sırasındaki yanlış ve yetersiz uygulamalar da yazmaya karşı olumsuz tutumların daha erken yaşlarda edinilmesine sebep olmaktadır. Yalçın (1998: 148) derslerde öğrencilere belirli bir konu verilerek onlardan bu konu hakkında yazı yazmaları istendiğini, fakat ilgi alanları değişik, bilgileri de eşit olmayan öğrenciler için, verilen konuda yazı yazmanın ne yazık ki bir işkence halini aldığını belirtmektedir. Ayrıca Oral’ın (2008: 20) dile getirdiği gibi eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından

birisi de, öğrencilerin kendilerini öğretmene beğendirme konusunda yaşadıkları yüksek kaygıdır. Kellogg'a göre (1999'dan akt. Yaman, 2010: 272) zekâ, bilişsel stil, güdülenme ve kaygı; yazma sürecinde bireysel farklılıkları besleyen kaynaklardır. Yeni bir ürün ortaya koyarken bilinmeyenin neden olduğu bir miktar kaygı duyulsa da yüksek düzeydeki kaygı yazmayı imkansız hale getirmektedir. “Yazmaya karşı geliştirilen bir tepki olan yazma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da çeşitli kramplar ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterir” (Poff, 2004: 168'den akt. Zorbaz, 2010: 18). Yazma kaygısının önlenmesinde kişilerin aldığı yazma eğitiminin önemli payı vardır.

Gelişen yaşam şartlarına uygun olarak yazma eğitiminde birçok yeni yöntem ortaya konmuş, kişilerin yeteneklerini, yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu yöntemlerden özellikle yaratıcı yazma Oral'a göre (2008: 21) öğrencilerin kendi fikirlerini özgürce dile getirmelerini sağlarken, bir yandan da onların başka insanların duygu ve düşüncelerine saygı gösterme ve onları kabul etme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Öğrencilerin yazma yeteneklerini geliştirirken yaratıcılıklarını da geliştirmeyi amaçlayan yaratıcı yazma günümüz öğretim programlarında yer almış bir yazma yöntemidir. Bu alanda yapılan çalışmalarla öğrencilerin kendi görüş, düşünce ve isteklerini özgün bir şekilde aktarabilmelerini sağlayacak yaratıcı yazma yöntemi içinde birçok etkinlik planlanmaktadır. Bu etkinlikler öğrencilere yazma eyleminin sadece dışsal özelliklere ve kalıplaşmış sözlere göre yapılandırılması gerekliliği endişesinden kurtararak, onların yazılı anlatımlarına ve dolayısıyla hayal dünyaları, dünya görüşleri ve algılarına özgürlük tanıyacaktır. Böylece öğrencilerin yazma eylemine yönelik önyargılardan kurtararak yazma kaygılarından uzaklaştıracak ve bu beceri alanına eğilim kazanmaları sağlanacaktır.

Araştırmalar (Ak, 2011; Akkaya, 2011; Beydemir, 2010; Kapar Kuvanç, 2008; Öztürk, 2007; Maltepe, 2006) yaratıcı yazma etkinliklerinin yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmanın önemi yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma eğilimi ve yazma kaygısı durumlarına etkisinin ilk kez sınanması hususundadır. Literatür dahilinde yaratıcı yazma etkinliklerinin yazılı anlatıma, Türkçe dersine, yazmaya yönelik tutumlara, yazma erişimine etkisi gibi araştırmalara rastlanmaktadır Ancak, ülkemizde

yapılan çalışmalara bakıldığında, yabancı literatürde sıklıkla çalışıldığı görölen, yaratıcı yazma çalışmalarının yazma eğilimi ve yazma kaygısına etkisine yönelik araştırmaların yeterli düzeyde yapılmadığı görölmektedir. Bu çalışmanın yaratıcı yazmayla ilgili yapılacak çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandıracadı ve katkı sağlayacadı düşünölmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmasının 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve yazma kaygı durumlarına etkisi nedir?

1.5. Alt problemler

1. 8. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmadan önce bu iki grubun yazma eğilim düzeyleri arasında fark var mıdır?

2. 8. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmadan önce bu iki grubun yazma kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?

3. 8. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma etkinlikleri uygulandıktan sonra bu iki grubun yazma eğilim düzeyleri arasında fark var mıdır?

4. 8. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma etkinlikleri uygulandıktan sonra bu iki grubun yazma kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?

5. 8. sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol grubunun yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeylerinde yaratıcı yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında fark var mıdır?

6. 8. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubunun yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeylerinde yaratıcı yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında fark var mıdır?

1.6. Sayıtlar

Bu araştırma şu sayıtlarla gerçekleştirilmiştir:

1. Öğrencilerin ölçekleri kendi doğrularına göre cevaplandırmışlardır.

2. Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmasından önce yazma için uygun ortam hazırlanmış, öğrencilerin motivasyon durumları sağlanmıştır.

3. Yazma etkinlikleri sonrasındaki akran değerlendirmeleri “bireye saygı” unsuru unutulmadan gerçekleştirilmiştir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Adana ili Çukurova ilçesinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeye ve benzer kültürel özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu bir ilköğretim okulunun iki şubesindeki 8. sınıf öğrencileri ve her yaratıcı yazma etkinliği 2 ders saati ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Yazma

2.1.1. Yazma ve Yazı Kavramları

Sosyal bir varlık olan insan, dil aracılığıyla iletişim kurmakta, düşünmekte ve içindeki “birikimi, yaratıcı enerjisi” (Gündüz ve Şimşek, 2011:30) dille ortaya çıkarmaktadır. Dil, insana iletişim evreninden kendisine gelen iletileri anlama; aynı şekilde kendi duygu ve düşüncelerini çevresindekilere anlatma eylemleriyle var olur (Maden, 2011: 1477). Başka deyişle dilin dinleneni ya da okunanı anlama; konuşulana ya da yazılanı anlatma boyutu bulunmaktadır.

Dili kullanma becerisi bireyin iletişim yeteneğinin sınırlarını belirleyen temel bir etkidir (Sever, 1998: 51). Kişi dinleme, konuşma, okuma ve yazma dilsel becerilerini etkili kullandığı takdirde sorunsuz iletişim kurar. Bu dilsel becerilerden özellikle yazılı anlatım, “bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında” (MEB, 2009: 7) en önemli araçlardan biridir. Yazının etkili bir beceri olması yanında yaygın bir iletişim aracı olduğu da unutulmamalıdır.

İletişimin temel malzemesi olan dil ve onu kalıcı kılan yazma eylemi tarih boyunca sürekli bir gelişim ve değişim içinde olmuştur. Dil gibi yazı da teknolojik ve bilimsel gelişmelerle aynı doğrultuda gelişimini yüzyıllar boyunca tamamlamıştır (Yalçın, 1998: 146). Genelde tarihin özeldede uygarlık tarihinin başlangıcı olarak kabul edilen yazının icadı neticesinde iletişimde büyük gelişmeler ve ilerlemeler olmuştur (Bağcı, 2011:88). İnsanlar bilginin ve tarihin kalıcılığını yazının icadı ile sağlamışlardır. “Söz uçar, yazı baki kalır.” şeklindeki anlayış, dilin sözlü kullanımından ziyade yazılı ürünlerinin kalıcı olduğunu, dilin tarihi süreci içinde göstermiştir (Maden, 2011:1488). En eski devirlerden bu yana “sistemli olarak bir araya gelen anlamlı işaretler, sözlü kültürden aldığı mirası, insanlık için gelecek nesillere aktarma” (Özbay, 2010: 50) amacıyla bir araç olmuştur. Zihnimizde bilgi ve deneyim sonucu oluşan her çeşit zihinsel etkinlik sonraki kuşaklara yazı aracılığıyla

aktarılır. Yazının gelecek kuşaklara ulaşma özelliği onu, “öteki iletişim araçlarından daha ayrıcalıklı konuma” (Gündüz ve Şimşek, 2011: 35) taşımaktadır. Yazının keşfi sayesinde medeniyetlerin devamlılığı sağlanmış, bilgi ve kültür birikimi oluşturulmuştur. Hiçbir yetenek ya da buluş, yüzyıllardır dünya milletleri tarafından değişik şekillerde kullanılan ve bir iletişim aracı olan yazının keşfinden daha fazla insanoğlunun medeniyetine katkıda bulunmamıştır (Karatay, 2011: 21).

Anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisi ile ilgili kaynaklarda bu yetinin farklı boyutları ortaya konarak yazma farklı kavramlarla karşılanmıştır. Karatay (2011: 21) konuyla ilgili kaynaklarda tanımlamaların bireyin kendini yazı aracılığıyla anlatabilmesi üzerine yoğunlaştığı ve bu becerinin “yazılı anlatım” terimi ile karşılanıp yazma, yazmak, yazılı anlatım ve yazma becerisi ile ilgili alan yazında birbiriyle örtüşen tanımlar yapıldığını belirlemiştir.

Yazma ve yazı birinin beceri diğeri ürün olması nedeniyle birbirlerinden ayrılmaktadır. “Kavramları karşılayan dilsel işaretler sistemi” (Bolat, 2009: 21) biçiminde tanımlanabilen yazı, kişiler arası bildirişimde vazgeçilmez bir anlatım aracıdır. Maden (2011: 1488) yazının insan düşüncesinin boyutlarını, saf halini, incelenebilen, sınanabilen halini gösterdiği ve eğitimde çocuğa yazı becerisinin kazandırılmasının hem ana dilini doğru kullanabilmeyi hem de iletişimde etkili olabilmeyi sağladığı belirtilerek yazma eğitimine küçük yaşlardan itibaren önem verilmesi gerektiğini vurgulanır.

Yazı kavramına yönelik yapılan tanımlamalarda anlamlı bütün olma özelliği üzerinde durulmuştur. Göçer (2010: 178) yazıyı, “birbiriyle ilgili paragrafların bir başlık altında oluşturduğu bütün” şeklinde tanımlamıştır. Yazının bu özelliği batı dillerinde kompozisyon sözcüğü ile karşılanmıştır. Çeşitli alanlarda kullanılan bir sözcük olan kompozisyon, alana özgü “içerik veya malzemenin ziyade, onların bir araya getirilişi ile ilgili” (Özbay, 2010: 255) olması bakımından önem taşımaktadır. Kompozisyon birçok unsurun bir arada bulunması ötesinde yazarın üslubuna dikkat çeken bir kavramdır.

Başarılı bir yazının birçok unsuru bulunmaktadır. Gündüz ve Şimşek (2011: 28) başarılı bir yazının, malzemenin iyi seçilmesi, ele alınan konunun bir plana göre

düzenlenmesi, özgün bir anlatıma sahip olması, bilgi bakımından yeterli olması yanında ‘ana dil’in doğru ve güzel kullanılmasına bağlı olduğunu belirtmektedir.

Raimes (1983: 6’dan akt. Çakır, 2003: 32-33) düşüncelerin açık, akıcı ve etkili biçimde yazılı olarak iletilebilmesi için bir yazının üretilmesi sürecinin bileşenlerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Sözdizim (tümce yapısı, tümcelerin birbiriyle bağlantısı, biçimsel tercihler, vb.)
2. İçerik (tutarlılık, açıklık, özgünlük, vb.)
3. Dilbilgisi (özne-yüklem uyumu, çekimler vb. ile ilgili kurallar)
4. Metin düzeni (paragraflar, bağıntılık ve bağdaşıklık)
5. Sözcük seçimi (sözcükler, deyimler)
6. Amaç (yazma amacı)
7. Hedef kitle (okuyucular)
8. Yazarın yazma süreci (yazma konusunu saptamak, düşünceleri saptamak, yazıya başlamak, taslakları oluşturmak, gözden geçirmek, geri bildirim almak, vb.)

Yazmak, düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi ve yaşantılarımızı anlatmanın bir yoludur. Ancak ondan ayrı beceriler de gerektirir; her konuşan, söylediğini yazamaz (Göğüş, 1978: 23; Sever, 1998: 60). Yazma konuşmaya göre farklı yetkinlikler gerektirmektedir. Karatay (2011: 21) yazmayı, başka bir deyişle yazılı anlatımı, “duygu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına aktarma işi” olarak tanımlamaktadır.

Yazı yazmak bir plan dahilinde anlatımın sağlanmasını gerekli kılmaktadır. “Yazı yazmak deyince, gelişigüzel dizilmiş cümleleri, üst üste yığılmış kelimeler topluluğunu kastetmiyoruz; yazı yazmak, fikir ve düşünceleri, duygu ve istekleri mantıklı ve disiplinli bir şekilde anlatmaya çalışmaktır” (Emir, 1978: 7).

Göçer (2010: 178) de yazmada planlamaya dikkat çekerek yazmayı, “bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyarak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisi” şeklinde tanımlamaktadır. “Yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dahilinde başkalarına ve yarınları ulaştırmaya,

böylece kalıcılığını sağlamaya imkan veren bir araç olarak tanımlanabilir” (Aktaş ve Gündüz, 2004: 61).

Tüm bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere yazma rastgele yapılan bir eylem değil, plan ve bütünlük içinde dilin temel kurallarına bağlı kalmayı gerektiren bir anlatma becerisidir.

Yazma etkinliği kolay iletişim sağlaması ve bilgi aktarımı yönüyle insan zekasının üretilip geliştirdiği kazanımların en önemlilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2011: 17). Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir (Sever, 2004: 24; MEB, 2006: 7).

Dil ediniminin ve eğitiminin belli bir süreç içinde geliştiği bilinmektedir. “Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir” (MEB, 2009: 2). Uygun yöntem ve teknikler yanlış öğrenmelerin önüne geçerek süreci verimli hale getirebilir. Karatay (2011: 24), yazılı anlatım konusunda yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin sistematik düşünme ve anlatma becerilerini geliştirmek için birbiriyle ilintili ancak farklı yazma aşamaları içeren yazma modelleri ortaya konduğunu belirtmektedir.

Yazmayı öğrenme, yazıyla ve yazılı olarak iletişim kurmayı öğrenmektir. Sözlü ve yazılı öğretimin biri diğeri kadar önemlidir ve iyi bir sözcük bilgisi kişiye her iki becerinin kullanımında üstünlük sağlar (Ünsal, 2008: 48). “Yazdığı yazı, kişinin o konudaki bilgisini, yaşantısını, anlayışlarını, zihin düzeyini, sözcük dağarcığını ve kişisel anlatım gücünü yansıtır” (Göğüş, 1978: 236). Bir anlatma becerisi olan yazma kişiye kendini yansıtma imkanı verirken bu iletişimle alıcının da yazarın çeşitli yönlerini değerlendirme imkanı olmaktadır. İnsanın kendisini doğru ve tam olarak ifade edebilmesinin, birikimleriyle doğru orantılı olduğunu belirten Bağcı (2011: 87), birikim kazanma yollarını önce dış dünyayı algılama sonra da bunları kendi içinde algılama sonra da bunları kendi içinde değerlendirme süreçleri şeklinde sıralamış; bilgi ve birikimlerin kazanılmasında gözlem, okuma ve düşünme unsurlarından yararlandığına değinmiştir.

Kullanılan sözcüklerin ve anlatım biçiminin yazarın kişisel özelliklerini yansıtması yanında yazıldığı dönemin dil özelliklerini de yansıttığı söylenebilir.

Türkçe yazıldığı gibi konuşulmayan bir dildir. Konuşma dili ile yazı dili arasında ağız özellikleri, daralmalar, telaffuzda farklılıklar gibi mutlak farklılıklar vardır (Maden, 2011: 1488). Yazmanın kalıcılığı yazma becerisinin kazanılmasını etkileyen bir unsurdur. Anlatıma özen göstermek, tam ve doğru bildirmek, biçim ve düzene yanlış yapmamak zorunlulukları, yazıya, konuşmaya göre daha zor bir beceri özelliği verir. Yazma zor dahi olsa kazanılmayacak bir beceri değildir (Göğüş, 1978: 236). Her beceri ve kazanımda olduğu gibi yazma da çalışılarak, sürekli alıştırmalar yapılarak edinilebilecek bir yetidir. Kavcar (1998: 13) çalışan, biraz çaba gösteren herkesin dilini kullanmayı öğrenebileceği, duygu ve düşüncelerini doğru anlatabileceği, amacını düzgün olarak yazıya dökebileceğini belirtmiş, herkesin büyük yazar olamasa dahi, doğru yazma becerisini kazanabileceği vurgulamıştır.

2.1.2. Yazma Öğretimi

Bireyin toplumsal, sosyal bir varlık olarak gelişmesine, dünyayı ve içinde yaşadığı çevreyi algılamasında eleştirel ve özgür düşünebilmesine olanak sağlayan (Çakır, 2003: 31) anadili eğitiminde amaç, Türkçemizle anlama ve anlatma becerileri kazandırmaktır; bu ise sadece kuramsal bilgiler vererek gerçekleştirilemez (Göğüş, 1978: 7). Dil becerileri de diğer tüm beceriler gibi yaparak yaşayarak edinilmelidir.

Türkçe Öğretim Programında da belirtildiği gibi sekiz yıllık ilköğretim sürecinde Türkçe öğretiminden beklenen, öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesidir (MEB, 2009: 2). Bu dil becerilerinden yazma ile “çeşitli etkinliklerle öğrencilerin herhangi bir konuda duygu, düşünce, hayal, bilgi, tasarı, olay, durum ve gözlemlerini yazma kurallarına uygun olarak etkili ve planlı bir biçimde bir bütün halinde anlatmaları” (Arı, 2010: 44) amaçlanmaktadır.

Başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi tanıtmmanın bir yolu olan yazma, güzel ve etkili yazma becerisi oluşturacak şekilde edinilmelidir. Nitekim “güzel bir yazı iletişim çağı adını verdiğimiz günümüzde kişiyi çevresinde ayrıcalıklı kıldığı gibi aynı zamanda ona özgüven de kazandırır” (Gündüz ve Şimşek, 2011: 17).

Yaşadığımız çağın gereklerine uygun olarak diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisini de bireylerin bilgiye hızla ulaşip kullanabilmede etkin, yaratıcı ve eleştirel anlatıma yardımcı olacak şekilde kazanması zorunlu hale gelmiştir. Maden

(2011: 1479) kendini rahat ve açık bir şekilde ifade edebilen, bilgi kaynaklarından bilgiyi hızla ve doğru şekilde alıp yazılı ve sözlü olarak anlatabilen ve etkili iletişim kurarak yaşamını sürdüren bireyler yetiştirmenin temelinde dil becerilerinin kullanımı bulunduğunu ve bu nedenle temel dil becerilerinin eğitiminde bu ilkelere uygun ve uygulamaya dayalı öğretim süreçleri oluşturulması gerektiğini belirtmektedir.

Yazma becerisi yaparak yaşayarak kazandırılmalıdır. Uygulamaya dayanmayan dil öğretiminden olumlu neticeler alınmadığını belirten Özbay (2010: 259) öğrencilerin konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deney, izlenim ve duygularını anlatmaya yöneltilmesi, onların yazılarında oluşan asıl değer, bu kişilik ve özellik olacağına inandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Yazma eyleminin amacı, bilinenleri tekrar etmek değil, kişinin yeni duygu, düşünce, hayal ve deneyimlerini yazılı olarak ifade ederek özgünlüğü sağlamaktır.

Anadili etkinlikleri arasında özellikle yazma becerisi, yazı yazmakla öğrenilir. Buna göre, yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi “yazdırmak”tır. Bu beceri el ve göz eğitimine dayanmakla birlikte, sürekli yazma çalışmaları yaptırılarak geliştirilir (Göğüş, 1978: 240; Karatay, 2011: 21; Gündüz ve Şimşek, 2011: 17). Eğitim sistemimizde yazma çalışmaları yaptırılmakta fakat bu süreçte öğrencilerin yazmak istedikleri konuyla ilgili fikirleri alınmamakta, onlardan öğretmenin verdiği bir konuda kısıtlı süre içinde bir metin üretmeleri beklenmektedir. Düşüncüyü geliştirme yolları hakkında bilgisi olmayan öğrenci ne yazacağını bilememektedir. Sonuçta öğrenci, öğretmenin değerlendireceğini bildiği yazısını temel kurallara uygun fakat sınırlı, yüzeysel ve sıradan duygu ve düşüncelerin yer aldığı bir ürün olarak ortaya koymaktadır (Ataman, 2006: 120; Çakır, 2003: 33; Yılmaz, 1998: 30).

Alan yazında yazma eğitiminin erken yaşlarda ve uygulamalı olarak yapılması gerektiği konusunda Özbay (2010: 49), özellikle belirli bir eğitim aşamasına gelmiş öğrencilerin, gerek resmi yazışmalarda, gerekse diğer yazılı iletişim ortamlarında, duygu ve düşüncelerini yeteri kadar ortaya koyamamalarının, yazma eğitimini erken yaşlardan itibaren üzerinde durulması gereken bir konu haline getirdiğini belirtmiştir. Eğitimimizde yazma becerisi kazandırma sürecinde uygulamalı anlayışın hakim olması gerektiğini belirten Maden (2011: 1488) teknoloji ve bilimin hızla geliştiği çağımızda bilginin kullanımının çok büyük önem kazandığını ve bunun için de en önemli vasitanın yazı ve dilsel ürünler olduğunu vurgulamıştır.

Ünsal (2008: 48) yazma öğretiminin, daha ziyade tümce düzeyinde gerçekleşen aşırı güdümlü ve zorlayıcı dilbilgisi ve yazım kurallarını öğretmekten çıkıp pek çok alıştırma çeşidiyle serbest bir üretime doğru yol aldığını belirtmektedir.

Yazmayı kurallarına uygun, bütünlük içinde metin oluşturma becerisi olarak; yazma eğitimini ise bu becerinin belli prensipler ve yöntemler dahilinde hedef kitleye kazandırılması amacıyla verilen eğitim olarak tanımlayan Çeçen'e göre (2011: 127) yazma eğitiminde önemli olan, sürecin hangi aşamalardan oluştuğunun bilinmesi, yapılan etkinliklerin sistematik olmasıdır. "Yazma eğitimi kendi içinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma becerisine sahip olma, problem çözme becerisini elde etme, Türkçeyi güzel kullanma gibi etkinlikleri bir arada organize etme gereğini ortaya koyar" (Maden, 2011: 1477).

Yazma öğretiminde temel amaç, hedef kitlede yazamama kaygısını azaltmak, öğrencilere çeşitli konulardaki duygu, düşünce ve bilgilerini doğru, açık, etkili ve öz olarak anlatma becerisini kazandırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2004: 103; Bağcı, 2011: 90). Yazma öğretiminde öğrencilerin sistemli ve yaratıcı düşünme, düşündüklerini planlı anlatma becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanarak bunu gerçekleştirmeye yönelik olarak Karatay (2011: 23) öğretmenlerin öğrencilerle birlikte yeterli yazma çalışmaları yapmasını, onlara yazdıkları ile dönüt vermesini ve öğrencilerin yazılarını sınıfta birbirleriyle paylaşmasını sağlayan etkinliklere yer vermesi gerektiğini belirtmiştir.

Yazma süreci bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri kapsamaktadır. Yazma becerisinin soyutlamayı ve eleştirel düşünmeyi canlandırdığı, bilişsel olduğu kadar etkileşim süreci olduğu hep akılda tutularak yazma öğretimine sınıf içinde yeterince yer verilmesi gerektiğini belirten Ünsal'a göre (2008: 60) yazma çalışmalarında yapılan yanlışlar biçimsel olduğu kadar içeriksel olarak da düzeltilerek kalıcılık sağlanmalı ve öğrenenler yazma çalışmalarına daha fazla teşvik edilmelidir. "Yazma süreci kullanılarak yazma öğretildiğinde öğrencilerin yazdıklarının kalitesinde çok tatmin edici bir fark olduğu gözlenmiştir" (Annarella, 1999'dan akt. Ataman, 2006: 117).

Yazma süreci içinde oluşturulan metinler paylaşımına açılarak gereken dönütler yoluyla düzeltmeler yapılır ve metin en güzele ulaştırılır. Bu uygulamalarda öğrenciler

aktif olarak yazma eğitiminin içinde yer alır ve çok yönlü gelişim sağlarlar. Güzel ve etkili yazmanın esas amaç olması gerektiğini vurgulayan Bağcı (2011: 90) bunun için iyi yazı yazmanın tekniğini öğrenerek yazılı anlatım becerisini geliştirmenin ve bu konudaki eksiklikleri gidermenin mümkün olduğunu belirtmektedir.

2.2. Yaratıcılık ve Yaratıcı Yazma

2.2.1. Yaratıcılık

Özgün bir ürün yaratmak, meydana getirmek anlamlarında kullanılan yaratıcılık Sylvan'a göre (1997) hiç kimsenin görmediklerini görme, hiç kimsenin duymadıklarını duyma, hiç kimsenin düşünmediklerini düşünme ve hiç kimsenin cesaret edemediklerini yapmadır (Üstündağ, 2011: 2). Cesaret ve risk almanın yaratıcılıkta önemli özellikler olduğunu belirten Oral'a göre (2008: 9-10) cesaret, kişinin kendi görüş ve düşüncelerini çoğunluğun baskısından ve beklentilerinden kurtararak aktarabilmesi, ayrıca bunun sorumluluğunu da kabul etmesini gerektirmektedir.

May (2010: 126) yaratıcılığın kendisinin sınırlar getirdiğini; çünkü yaratıcı edimin insanı sınırlayan şeyle birlikte ve ona karşı ortaya çıktığını belirtmektedir. "Erich Fromm yaratıcılığın sorunlarının, çatışmaları kabul etmekle başladığını söylemiştir. Yaratıcılığın ön koşulu şaşırma, yadırgama ve sorgulamaktır. İnsanın kendisini olup bitenler karşısında çaresiz bir nesne olarak değil, kendi davranışlarını yönlendirebilen bir birey olarak duyumsayabilmesidir" (İpşiroğlu, 2006: 22).

Yaratıcılığı kavrayışla açıklayan May'e göre (2010: 80) "kişinin içinde, bir yanda bilinçli olarak düşündükleri ile diğer yandan doğmaya çabalayan bir perspektif, bir kavrayış arasında dinamik bir mücadele kopar gider. Ardından kaygı, suç, coşku ve yeni bir fikrin ya da görüşün gerçekleştirilmesini her zaman izleyen memnuniyet eşliğinde kavrayış doğar." ve bu kavrayış yaratıcılığın temelini oluşturmaktadır.

Batı ülkelerinde özellikle seksenli yıllarda önem kazanmaya başlayan yaratıcılık kavramına öğretimde oldukça değer verildiğini belirten İpşiroğlu (2006: 9) gençlerin yalnız bilişsel becerilerinin değil, duyuşsal becerilerinin de geliştirilmesinin amaçlanması gerektiğini vurgulamıştır. Oral (2008: 1) hayal gücünün ve üretimin potansiyeli olan yaratıcılığın insan yaşamının iki alanında önemli rol oynadığını

belirtmiştir. Bu iki alandan biri insanın toplumun bir üyesi olarak geliştirdiği kimlik ve bu kimlikle toplumda edindiği yer, diğeri ise psikolojik açıdan eriştiği yeterlilik; yani kendini gerçekleştirmedir.

Yaratıcılığın, yaratıcı bireyler gerektirdiği bilinen bir gerçektir. “Yaratıcı bireylerin içinde yaşadığı toplum ve o toplumun yaşama biçimini, “yaratma küresi” olan bir kültürde insanlar yaratmayı solurlar, yaratmanın heyecanı ile sarsılırlar. Yaratıcıların sayısı az olsa bile yaratmanın değerini bilenler fazladır. Yaratma küresi altındaki eğitim; yaşamayı, yaratarak yaşamaya çabalama olarak gören, kendi çapında olanca zenginliği, çeşitliliği içinde, değişik dereceleriyle yaratma uğraşısına adanmış yaşamaları olan insanlar yetiştirmeye yönelik olmalıdır” (İnam, 1993: 7’den akt. Üstündağ, 2011: 167). Yaratıcılığın bir işe yenilik getirme olduğunu ve bu süreçte ortaya çıkan ürünün öncekinden farklı olması ve yenilikçi öğeler taşıması gerektiğini vurgulayan Yavuzer’e göre (1994: 19) yaratıcılık hem insanın içinde bulunan hem de insanlar arası ilişkilerden doğmaktadır. Her iki ilişkide dinamik etmenlerin çeşitli özellikleri söz konusu olmakta ve yaratıcı sürecin aşamaları düşünce gelişimi ve kişilik özellikleri açısından değerlendirilmektedir.

Birçok yaratıcı düşünme süreci yaklaşımı bulunmaktadır. Bazı yaratıcı düşünme süreci yaklaşımlarına göre bu süreç; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve gerçekleştirme evrelerinden oluşmaktadır. “Hazırlık döneminde bilgiler toplanır ve problem tanımlanmaya çalışılır. Kuluçka döneminde kişi problemi ortaya çıkarmak için bilinçli bir şekilde düşünmeye başlar. Aydınlanma döneminde bilimsel keşif, icat, ürün veya hizmet oluşmaya başlar. Son olarak gerçekleştirme döneminde ise ilk üç dönemde elde edilenler test edilerek ortaya çıkan durumun geçerli ve gerçekçi olup olmadığına bakılır” (Temizkan, 2010: 625).

Taylor’a göre yaratıcı sürecin temeli “deneyimlerimizi yeni ve değişik düzenlere çevirebilme becerisi olduğu kadar çevreyi yoğurabilecek bir şekilde algılayabilmek ya da yaşanan, denenen, duyulan eşsiz olayı başkalarına iletebilmek” iken Harmon’a göre (1956) yaratıcı süreç, sorunun çözümlenmesine yardım eden, katkıda bulunan yeni bir fikir, bir nesne, bir biçim vb. ortaya çıkararak herhangi bir süreçtir. Harris (1959) ise yaratıcılık sürecini altıya ayırmaktadır. Bu evreler; gereksinmeyi gerçekleştirme, bilgi toplama, etraflıca bir konu üzerinde düşünme,

çözümler hayal etme, gerçekliğini saptama ve düşünceleri işleme çevirme şeklinde sıralanmaktadır (akt. Yavuzer, 1994: 11).

Çocuğun yetiştiği eğitim ortamı yaratıcılığın gelişmesinde önemli bir etkidir. Razon'a göre (1997: 220'den akt. Üstündağ, 2011: 163) yaratıcılığı geliştirici bir eğitim ortamında yetişmiş olan çocuklar, muhakkak ki kısıtlayıcı bir ortamda yetişmiş olan çocuklardan daha mutlu, çok daha verimli, çok daha üretken bireyler olacaklardır. Mutlu, bağımsız, yeniliğe açık ve yaratıcı bireyler de bilimin ve teknolojinin hızla geliştiği çağımızda bir ulusun kalkınmasını sağlayacaklardır. Eğitimde yaratıcılık varsayımlarından elde edilecek sonuçların küçümsenmemesi gerektiğini vurgulayan Yavuzer (1994: 34) yaratıcılığın sadece sanatçılar ya da yazarları ilgilendiren bir konu olmadığını, herkesi ilgilendiren yaratıcılık konusunda özellikle çocuğa yatırım yapmanın geleceği etkileyeceğini belirtmektedir.

Yaratma içgüdüsünün bütün insanlarda bulunduğu bilinmektedir. Bu içgüdünün kimilerinde zayıf, kimilerinde belirgin, büyük yaratıcılarda ise açıkça görüldüğünü belirten Yalçın'a göre (1998: 148) modern eğitim sistemleri yaratma gücü zayıf ve belirgin olan kişileri hemen her konuda belli bir sistem içinde eğiterek, kendilerini aşma gücünü kazandırmayı amaçlamaktadır.

Okul yıllarında yaratıcı düşüncüyü geliştirmek için Torrence (1962'den akt. Yavuzer, 1994: 42-49) 20 ilke önermektedir. Tüm bireylerin bu yeteneklere değişik derecelerde sahip olduklarına ve bu yeteneklerin okul faaliyetlerinde artırılabilmesine inanan Torrance'ın ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Yaratıcı düşüncüyü değerlendirme
2. Çocukların çevreden gelen uyarılara duyarlılığın artırılması
3. Nesne ve düşünceleri becerili biçimde kullanırmaya özendirme
4. Sistemli olarak her düşüncüyü geçerlik sınavasından geçirme
5. Yeni görüşlere hoşgörü sağlama
6. Basma kalıp örüntü zorlamalarından kaçınma
7. Sınıfta yaratıcı hava egemenliğini sürdürme
8. Yaratıcı kişiye baskı ve zorlamalarından sakınma becerilerini öğrenme
9. Yaşatların kişiye baskı ve zorlamalarından sakınma becerilerini öğrenme
10. Yaratıcı süreç konusunda bilgi verme
11. Şahaserlerin yarattığı saygı ve korku duygusunu giderme
12. Kendi isteğiyle başlanılan öğrenimi destekleyip değerlendirme
13. Tedirgin edecek durum yaratma

14. Yaratıcı düşünce için gereksinimler oluşturma
15. Faal ve sakin dönem sağlama
16. Düşünceleri deneme çalışmalarına sokabilmek için olanaklar yaratma
17. Düşünceleri denerken dolaylı olarak elde edilecek sonuçları destekleme
18. Salt eleştiri yerine yapıcı eleştiri geliştirmeli
19. Çeşitli alanlarda çocukların bilgi edinmelerini sağlama
20. Yeni yollar deneyebilecek yürekli öğretmenler yetiştirme.

Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde okullara çok fazla görev düşmektedir. “Okullar toplumların duygusal rehberleri olmalı ve öğrencilerin kendi benliklerini tanımalarına yardımcı olmalıdırlar. Eğer okullar öğrencilerinin ne kadar yaratıcı olduklarını keşfetmelerini sağlayabilirlerse ve onların bu yeteneklerini kullanıp, geliştirmeleri için ortamlar yaratabilirlerse, o zaman insanın fikir üretmesiyle ilgili olarak yaşadığımız sorunlar epeyce azalır. Öğrenciler yaratmanın, üretmenin tadına bir kez vardıklarında, motivasyon ve başarı kaçınılmaz olacaktır” (Oral, 2008: 5). Yaratıcılığın her alanda görülebilmesi için önce bilinenlerin birikiminin gerektiğini vurgulayan Yavuzer (1994:113) bu bilgiler arası yeni ilişkiler sağlanırken her çocukta bulunan yaratıcılık çekirdeğini beslemek ve geliştirmek gerektiğini belirtmektedir.

Yaratıcılığın eğitimle geliştirilebilir olduğu bilinmektedir. İnsanların özgünlükleri bastırılmadığında ve spontan olmaya yöreklendirildiklerinde, içlerindeki yaratıcı cevheri açığa çıkarabilirler. Buna göre yaratıcılık eğitimindeki ilk adımın spontanlığı bastırmamak, ikinci adımın ise sistematik yaratıcılık eğitimi olduğuna değinen Dökmen (2000: 335-336) yaratıcılığını sistematik olarak geliştirmek istediğimiz kişiye, yaptığı bir işi başka şekillerde de yapabileceğinin ve belirli düşünme biçimlerinin alternatiflerinin üretilebileceğinin gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kişinin özgünlüğü ve cesaret yetisi yaratıcı düşünme eğitimi ile tamamlandığında verimli ve çok yönlü düşünme becerilerine sahip birey ortaya çıkmaktadır.

Sınıf ortamında yaratıcılığı engelleyen bazı etkenlerle karşılaşılabilir. Kırıçoğlu'na göre (2002: 180), sınıf ortamında yaratıcılığı engelleyen etmenler şu şekilde belirtilmektedir:

1. Çocuğun ilgi ve istek duymadığı konu ve gereçle çalışmaya zorlanması.
2. Öğrenciyi her konuda bilgilendirmeden çalışmaya geçilmesi.
3. Öğrencinin yaratıcılığa temel olan kaynaklardan yoksun oluşu.
4. Araç, gereç ve çalışma ortamının yetersizliği.

5. Sınıf kalabalığı, mekanın darlığı, öğretmenin her öğrenciye yeterli ilgi göstermemesi.
6. Çalışma süresinin sınırlılığı ve azlığı.
7. Çevredeki kültür kaynaklarından yeterince yararlanma fırsatının çocuğa verilmemesi.

Bu etkenlerin bilincinde olarak ve gereken önlemlerin alınarak yaratıcı düşünmeyi geliştiren ve destekleyen sınıf ortamları düzenlenmelidir.

2.2.1. Yaratıcı İnsanın Özellikleri

Tüm bireyler yaratıcılık potansiyeli ile doğarlar. Bu potansiyelin kişiden kişiye şekil ve miktar değiştirdiğini dile getiren Oral (2008: 2)'a göre yaratıcılık bazılarında daha az, bazılarında daha çoktur; bazılarının yaratıcılığı sanat alanlarında ortaya çıkarken diğerlerinin bilim, felsefe ya da sporda kendini göstermektedir. Yavuzer (1994: 12) yaratıcı kişinin yaratıcılık sürecinde davranışları konusunda içten bir anlayış ve sezikle kendine özgü yeteneğini arttırarak bilgeliği elde ettiğini ve yaratma anındaki psikolojik düşünce yapısı ve çerçevesinin yaratıcılığın en iyi ölçütleri olarak kabul edildiğini belirtmektedir.

Yaratıcı insanların birçok olumlu özelliklere sahip oldukları bilinmektedir. Temizkan'a göre (2010: 624) yaratıcı düşünceye sahip insanlar "genellikle meraklı, problemleri araştıran, karşısına çıkan tehditleri fırsata dönüştüren, iyimser, yargılayıcı, hayalperest, kolay kolay pes etmeyen ve çalışkan kişiler olarak göze çarparlar". Yavuzer (1994: 13) yaratıcıların öncelikle; yaşamlarında birçok şeyi benimsemek için çevreden oluşan olaylara 'açık' olmaları, yaşadıklarını odaklaştırmak için öz gerçekleştirime yönelebilmeleri, kendilerini disipline sokarak bu alışış ve odaklaştırmayı yetkinleştirmeleri, artan estetik duyarlıklarından ve yaşantılarından anlam çıkarmaları konularında zorunlu olduklarını belirtmiştir.

Yaratıcı sürecin biçim için duyulan tutkunun dışavurumu olduğunu belirten May (2010: 147) bu süreci uyum ve bütünleşmeyi doğuracak olan yeni varlık türlerinin varoluşa getirilmesi mücadelesi şeklinde tanımlamaktadır. İletişim sürecinde yaratıcı kişi başarılı ürüne erişinceye kadar çektiği sıkıntıları, güçlükleri bir yana atmakta, ürün ortaya çıkınca da kıvançlanmakta ve bu hazzı bir taraftan tıkanmış, birikmiş duyguların salıverilmesinin verdiği coşku, diğer taraftan iyi ve güzel biçim yaratmanın sağladığı estetik deneyim ile arttırmaktadır (Yavuzer, 1994: 21).

İnsanların yaratıcı özellikleri ile başkalarına gelecekte nasıl öğrenecekleri konusunda cesaret vermeleri gerektiğini dile getiren Üstündağ'a göre (2011: 161) yaratıcı özellikler; bağımsız ve esnek düşüncelerle bütünleştirilmiş istekli bir uzlaşma durumu, güçlü kişilik yansımaları ile eleştirileri kabul etme, yaratıcılığa destek olacak bilgiyi seçme yeterlilikleri ile var olan bilgiyi birbirinden ayırmadır. "Lowenfeld ve arkadaşları (1962) da "yaratıcılık ölçütlerini" saptayarak sanat dallarında en yaratıcı özelliklerin esneklik, akıcılık, sorunlara duyarlılık, çözümlenme (analiz), birleşim (sentez), materyal ve sorunları tekrar anlamlı biçimde tanıtmaya sokma ve örgütlenme olduğunu belirtmişlerdir. Bu ölçütler bilim alanlarındakilerden hiçbir ayrıcalık göstermezler" (Yavuzer, 1994: 35).

2.2.3. Yaratıcı Yazma

Yazma eğitiminde var olan kalıplar yazmayı zor bir uğraş haline getirmektedir. Gündüz ve Şimşek'e göre (2011: 144) klasik yazma çalışmalarının temel unsurları olarak benimsenen giriş, gelişme, sonuç bölümlerini yazma çalışmalarının vazgeçilmezleri kabul etmek daha işin başında öğrencilerin yaratıcılıklarını sınırlamaktır. Yazma öğretiminde öğrencileri düşünmeye sevk edecek, onların hayal dünyalarını geliştirecek ve yaratıcılıklarını kışkırtacak, dersi tekdüzelikten kurtarıp faydalı duruma getirecek birtakım uygulamalar yaptırılabilir (Aktaş ve Gündüz, 2004: 123).

Yazma eğitiminde iki önemli basamaktan söz eden Göçer (2010: 183) bu basamaklardan birincisinin, öğrenciyi yeterli bilgi, birikim ve deneyim konusunda olgunlaştıracak hazırlık dönemi; ikincisinin ise, belli bir yeterliğe ulaşmış öğrencilerin etkili ve yaratıcı yazma çalışmaları dönemi olduğunu belirtmektedir. Gündüz ve Şimşek (2011: 31) başarılı bir yazma eylemi için gerekli olan unsurları "zengin bir sözcük hazinesine sahip olmak, yaratıcı yanını harekete geçirmek ve özgün olmak, gördükleri, okudukları, izledikleri üzerinde hayal kurmak, sonra zihninde ürettiklerini mantıklı bir düzen içine sokabilmek" şeklinde sıralamaktadırlar.

Yazı yazma, kendini keşfetmek ve öğrenmek için bir araçtır. Serbest yazı yazma yaratıcı yazı yazmanın bir biçimi olarak kabul edilebilir. Serbest yazma yaklaşımının temel prensibi, öğrencilerin ne kadar fazla yazarsa yazı yazmada o kadar başarılı olabilecekleridir. Bu yaklaşımda nitelikten daha çok nicelik vurgulanmış ve

öğrenciler hata yapma endişesi olmaksızın yazı yazmaya karşı cesaretlendirilmiştir (Temizkan, 2010: 627). Serbest yazma çalışmalarıyla öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kendi tarzlarına göre ve yazma kurallarına dikkat ederek yazmaları istenmektedir (Ünsal, 2008: 57).

Yazılı anlatım konusunda yapılan araştırmalar, öğrencilerin sistemli, planlı düşünme ve anlatma yeteneklerini geliştirmek için birbiriyle bağdaşan fakat farklı yazma aşamalarını içeren yazma modelleri ortaya koymaktadırlar (Karatay, 2011: 24). Araştırmacıların yazmayı genellikle yaratıcı ve işlevsel olmak üzere iki başlık altında incelemekte olduğunu dile getiren Burns-Lowe (1966'dan akt. Temizkan, 2010: 630) yaratıcı yazmayı genellikle kişisel, hayalî olan ve kişinin kendisinde var olanları ifade etmesi olarak nitelendirirken, teknik yazmayı ise yararlı, gerçekçi, nesnel, bilgilendirici olma ve kişinin dışında var olanları ifade etme olarak nitelendirmişlerdir.

Yazma çalışmalarının en ileri aynı zamanda en zevkli basamağının yaratıcı yazma olduğu bilinmektedir. “Öğrenciler bir yandan düşsel dünyalarının sınırsız boşluğunda özgürce dolaşırken bir yandan da yaratmanın ve oyun oynamanın zevkini tadarlar” (Gündüz ve Şimşek, 2011: 182). Yaratıcı yazıda hedef, öncelikle öğrencilerin belirli konulardaki duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaları, özgün, akıcı fikirler üretip, duygu ve düşüncelerini cesaretle, dürüstçe ve etkili biçimde kağıda dökmeleridir (Oral, 2008: 15-16).

Yaratıcı yazma yönteminde konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuyu seçme özgürlüğüne sahiptirler. Daha çok hikâye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılarak çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilinçaltından çıkan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantılar kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir ve öğrenciler yazılarını yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle oluştururlar (MEB, 2009: 71). Yaratıcı yazı uygulamalarının kişisel öyküler, şiirler, bilim kurgu örnekleri, fıkralar, deyişler gibi farklı yazım türleri içerdiğini ifade eden Oral (2008: 9) yaratıcı yazı etkinliklerinin öğrencileri neşelendirdiği ve kişiliklerini güçlendirdiği kadar, onların düşünme, soyutlama,

sentezleme ve yorumlama gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmelerine de olanak tanıdığını belirtmektedir.

Bağcı (2011: 95) yaratıcı yazma çalışmalarının asıl amacının, kendini tanıma, düşünerek karar verme, planlama, bu plan ve kararları eyleme dönüştürme sürecinin uygulamalarla yaşama geçirilmesi olduğunu dile getirirken İpşiroğlu (2006: 11-12) ise yaratıcı yazmanın temel amaçlarını ana çizgileriyle şu şekilde belirlemiştir:

- Duyu algılarını geliştirerek düş gücünü harekete geçirme, duyma, duyumsama düşünme, sezme, gözlemlene yetilerinin bütünlüğünü sağlama.
- Düşünme ve algılamının, akıl ve duyguların karşılıklı bir alışveriş içinde birbirini tamamlamasına yol açma.
- Düşünceleri, yaşantıları, gözlemleri kurgusal bir bütünlük içinde temellendirerek dile getirebilme.
- Alımlama, gözlemlene, düşünme, sorgulama, yorumlama, eleştirme yetilerini geliştirme.
- Kafamızdaki kalıpları, ön yargıları ve tıkanma noktalarını kırarak kendi dilimizi bulabilme, özgün olanı, bana özgü olanı dile getirebilme. Ben'i bulgulama.

Yaratıcı yazma çalışmalarının amaçları genel olarak; bireyin yazma sürecindeki yaratıcı yeteneklerini ortaya koymak (Gündüz ve Şimşek, 2011; MEB, 2006; Göçer, 2010), dili etkin şekilde kullanarak duygu ve düşünceleri düzenleme becerilerini yetkinleştirmek (Temizkan, 2010; Bağcı, 2011), bilgiyi keşfetmek ve özgün şekilde kullanabilmek (Temizkan, 2010; Göçer, 2010), hayal gücünü genişletmek, eleştirel bakış açısı kazanmak, analiz ve sentez yeteneklerini geliştirmek, temel gramer ve noktalama kurallarını kullanmak (Temizkan, 2010) şeklinde ifade edilebilir.

Yaratıcı yazı etkinlikleri sayesinde, öğretmenlerin ve eğitimcilerin çocukların iç dünyalarını yakından tanımalarının, onlarla empati kurmalarının mümkün olabileceğini vurgulayan Oral (2008: 18) 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 toplanmasının, öğrencilerle kurulan iletişimin onların lehine olacak şekilde yeniden gözden geçirilmesinde ve düzeltilmesinde yardımcı olacağını ifade etmektedir.

Yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencileri tanımaya sağlayacak ve yaratıcı yazmayı verimli kılacak kaynaklar bulunmaktadır. Oral (2008: 28) yaratıcı yazı etkinliklerinde kullanılacak en önemli kaynaklar; yazıya ayrılan geniş zaman, çocukların geçmiş yaşantıları, hayal güçleri ve beş duyarıdır. Bu kaynaklar yoluyla çocukların oluşturdukları yaratıcı yazma çalışmalarından hareketle onların iç dünyalarına, bilinçaltlarına inmek mümkündür. Onların her zaman, her yerde ve her kişiyle paylaşmadıkları duygu ve düşüncelerini serbest bir şekilde, hiçbir baskı unsuru olmadan, yargılama ve eleştirme korkusundan uzak bir ortamda ortaya koymalarının daha kolay olacağını ifade eden Temizkan (2010: 629) bu sayede öğretmenlerin öğrencileriyle daha rahat bir şekilde empati kurabileceğini ve onlara daha etkili bir rehberlik yapabileceğini belirtmektedir.

Yaratıcı yazı etkinliklerini uygulama sürecinde öğrencilerin cesaretle istediklerini yazabilmelerini sağlamak, onların kendilerine olan güvenlerini pekiştirecek ve bir başka özellik olan duygusal zekalarının gelişmesine büyük katkılar sağlayacaktır (Oral, 2008: 9-10). Öğrencilerin etkili bir yazı yazabilmeleri için, önceden, pedagojik birikime, yazma teknikleri konusunda bilgi ve deneyime sahip olmalarının önemli olduğunu düşünen Göçer'e göre (2010: 188) öğrencilerin öğretilen teknik bilgileri beceriye dönüştürmeleri, yeteneklerini geliştirmeleri ve deneyim kazanmaları için uygulama çalışmaları ihmal edilmemelidir. Oral (2008: 17) yaratıcılığın ve cesaretin gelişmesi için eserin başkalarıyla paylaşılması ve geri bildirim alınması, yaratıcı yazıda gelişimi sağlamak için öğrencilere yeterince deneyim kazanabilecekleri zamanın sunulması ve yazının şeklinden ziyade içeriğine önem verilmesi gerekliliği üzerinde durmaktadır.

İyi yazabilmenin bir eğitim sorunu olduğunu dile getiren İpşiroğlu (2006: 12) yaratıcı yazmada başarı oranını özgünlüğe, düşünme ve sorgulama yetilerinin gelişmiş olmasına, imgelem gücüne, dikkat yoğunluğuna, özenli çalışma ve sürekliliğe, öz güvene, cesarete ve öz denetime bağlı olduğunu ifade etmekte; bütün bunların bir dereceye kadar öğrenilebilir ve öğretilerir olduğunu vurgulamaktadır. Düşünme becerisi ile yaratıcı yazma arasında doğrudan bir ilişkinin varlığı ve yazmak için zihinde birtakım düşüncelerin şekillenmesi gerektiği bilinmektedir. Bireyin düşünme becerisi, yazacak bir şeyler bulmada sıkıntı çekmesini engellemekte ve bireye düşüncelerini belli bir düzene göre sınıflamasında ve ifade etmesinde önemli fırsatlar sağlamaktadır (Göçer, 2010: 188).

Yaratıcı yazmanın, düşüncelerdeki doğruluk ya da standartlaştırmadan daha çok, özgünlük ve hayal gücü tarafından karakterize edildiğini belirten Brookes-Marshall (2004'ten akt. Temizkan, 2010: 630) bu yazma türünü bilgi iletmekten çok, dili kullanabilme yeteneğine sahip olmaya yardım etmenin bir yolu olarak görmektedirler. Maltepe (2007:145) “öğrencinin kendi yaşantı ve deneyimlerinden yola çıkarak gözlemlerini, hayal gücünü, dış dünyaya yönelik algılarını yansıtabilmesine; dili etkili ve yaratıcı kullanabilmesine olanaklar sağlayan, yazma öğretimi sürecinin her aşamasında öğrenciyi etkin kılan ve diğer dil becerilerini kullanmayı gerektiren” yapısıyla yaratıcı yazma yaklaşımının, yazma çalışmalarında ortaya çıkan birçok sorunun çözümünde bir seçenek olabileceğini belirtmektedir.

2.3. Eğilim ve Yazma Eğilimi

2.3.1. Eğilim

Türkçe Sözlük (TDK, 2005: 605)'te “bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül” olarak tanımlanan eğilim kişiliğin değişen ve gelişen bir özelliğidir. Eğilim motivasyon, ilgi, özgüven, yetenek vb. değişkenleri içermektedir.

Mcclenny'e göre (2010: 3) eğilim, verilen bir durumda performansı etkilemek için insan değişkenlerinin kabiliyetle bir noktada nasıl birleşebildiklerini tarif etmek için birçok branş arasında popülaritesi giderek artan bir terimdir. Scahill'e göre (1996'dan akt. Mcclenny, 2010: 4) eğilim, sosyal bağlamda öğrenilen ve sergilenen ya da dış görünüm, görüş ve davranışlarda görünür hale gelen derin, yapısal eğilimler, arzular ya da yatkınlıklardan ortaya çıkmaktadır.

Yeteneklerin edinimi ve onları kullanma eğilimi arasında farklar bulunmaktadır. Yetenek sadece uygulama ve alıştırma şeklindeki kullanımla değil bu yeteneklerin amaçlı bir şekilde uygulanmasıyla gelişmektedir. Bu amaçlar çocukların kendilerine yönelik olup yeteneklerini ne kadar çok kullanırlarsa o kadar uzman olacaklarını ve yeteneklerini kullanma eğilimlerini edinme ihtimallerini yükselteceği belirtilmektedir (Katz, 2013: 1-3). Eğilim tanımının dikkat çeken unsuru, bir defaya mahsus olmaktan ziyade tekrarlanan, alışkanlık haline gelen bir davranış şekli olmasıdır (Mcclenny, 2010: 3).

2.3.2. Yazma Eğilimi

İnsanların duygu ve düşüncelerini, tasarılarını ve sezgilerini, bir konu hakkındaki görüşlerini belirtme ve paylaşma ihtiyaçlarından dolayı kendilerini ifade etme eğiliminde olduklarını belirten Bağcı (2011: 89) çocukluk dönemindeki ağlama, bağırtı, el yüz hareketleriyle görünürlük kazanan bu isteklerin, daha sonra konuşma ve yazma aracılığıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Herkes güzel yazı yazmak isterken bu konuda gerekli çabayı göstermemektedirler. Güzel yazıyı, doğru düşünülebilen işlek bir zekanın, sağlam bir mantığın, ince bir ruhun, keskin görüşün ürünü ve kültürün aynası olarak tanımlayan Emir'e göre (1978: 5) özel ve sosyal hayatta başarılı olabilmek için yazmak sanatını iyi bilmek gerekmektedir. Bu konuda eğitim sistemlerinin önemine değinen Maltepe (2007: 145) her çocuğun kişiliğinde doğal anlatım yetisi gibi doğal yazma yetisi de bulunduğunu ve her iki yetinin de çocuğun kendini ifade edebilmesi için gerekli olduğunu vurgulamış ancak eğitim sistemlerinin düşünmekten uzaklaştıran, yaratıcılığı öldüren ve baskıcı yapılar sergilediğinde, bu yapıların bastırıldığını ve çocuğun artık sözlü ve yazılı anlatım yetisinin kendisine ait bir özellik olduğunu hatırlamadığını belirtmiştir.

Yazma yetisi kişiden kişiye farklı özellikler taşımaktadır. Kimi daha kolay yazar, kimi daha güç, kiminin yazma yeteneği daha çoktur, kiminin daha az, kimi bunu uğraş edinmiştir, kimi yalnızca hobi olarak yazıyordu ama herkes için geçerli olan ortak ilke yazmanın sürekli bir çaba ve uğraş olduğudur (İpşiroğlu, 2006: 10). Yazmayı öğrenmenin en etkili yolu bu becerinin herkeste var olduğu bilinciyle sürekli yazma çalışmaları yapmaktır. Bu süreçte öğrenciler, kendilerini yazılı olarak anlatabilmenin ve yazı yazmanın herkeste var olmayan sadece bazı kişilere özgü bir yetenek olmadığına; yazma deneyimleri, çalışmaları ile geliştirilebilen bir beceri olduğuna ikna edilmelidirler (Karatay, 2011: 23).

Yazma eğiliminin, öğrencinin yazım sürecine olan çabasına yönelik olduğunu belirten Mcclenny (2010: 9) tüm yazım süreci boyunca ısrarla, güven duygusuyla, hareket etme isteğiyle ilgili olan eğilimin bilişsel değişkenler, duyuşsal faktörler ve sosyal bağlam arasındaki üçlü ilişkiyi yansıttığını ifade etmektedir.

Yazma isteği duymanın ve bu yolda başarılı olmanın, her şeyden önce bir özgüven sorunu olduğuna değinen Gündüz ve Şimşek (2011: 27) kişinin başarısını büyük ölçüde sahip olduğu özgüvene bağlamış ve bunun için öğrencilerin, yazma konusunda başarılı olacaklarına inandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Emir (1978: 8) kişiye yazma gücü verenin Horatius'un işaret ettiği gibi bilgi olduğunu, bilginin de çalışarak, okuyarak, araştırarak elde edildiğini ifade etmiş; ama yazı yazma sanatını elde etmek isteyen bir kimsenin, sadece bilgili olmasının bu yolda yeterli olmayacağını kendiliğinden anlayacağını da sözlerine eklemiştir. Yazma becerisinin edinimi kişinin sahip olduğu tüm yetkinliklerini işe koşmasını gerektirmektedir.

Yazma becerisi kazandırmanın ilk yolu öğrencilerin yazma isteği duymalarını sağlamaktır. Fakat öğrenciler çoğu kez yazma isteği duymazlar. Bu isteksizliğin temelinde kişinin kendine güvensizliğinin yer almakta olduğunu belirten Aktaş ve Gündüz (2004: 103) bu konuda en büyük sorumluluğun anadili öğretmenlerine ait olduğunu ve öğretmenin yapacağı ilk işin, çeşitli telkinlerle ve yüreklendirmelerle öğrencilere güven duygusunu kazandırmak olduğunu ifade etmişlerdir. Yazmaya istek uyandırmanın bir yolunun da hangi seviyede olursa olsun yazılı anlatım çalışmalarında seçilen konuların güncelliği olduğunu vurgulayan Bağcı (2011: 93) yazılı anlatım çalışmalarında zaman zaman konu seçimini öğrencilere bırakarak onların ilgi duydukları konularda yazı yazmalarını sağlamanın, öğrencilerin kendilerine olan güven duygusunu arttırılacağı gibi cesaret duygularını da geliştirileceği, ortaya konulacak ürünün benimsenmesine ve gizli kalmış yaratıcılık özelliklerinin ortaya çıkmasına yardımcı olacağını belirtmiştir.

Aktaş ve Gündüz (2004: 103-104) öğrencilerde yazma isteği uyandırmanın yollarını şu şekilde sıralamışlardır:

1. Yazılı anlatım derslerinde öğrencilere yazma becerisi kazandırmanın birinci yolu, öğrencilerde yazma isteği uyandırmak; ikinci yolu ise bu isteği yazma alıştırmaları ile desteklemek ve geliştirmektir.
2. Yazmak için kişinin kendine güvenmesi gerektiği fikri verilmelidir. Her öğrenci, biraz çaba sarfetmekle iyi yazılar yazabileceğine inandırılmalıdır. Öğrenciler, düşündüklerini doğru olarak yazmaları için yapmacılıktan uzak, içten, zihinlerinde doğduğu gibi yazmaya teşvik edilmelidir.
3. Öğrencinin düşünmesine yardımcı olmalı ve düşünce somut hale getirilmelidir.

4. Öğretmen yazma sırasında karşılaşılan güçlüklerle yardımcı olmalıdır. Mesela öğrenci yazı için uygun başlık bulamayabilir, ya da yazıya bir türlü giriş yapamaz, örnekler aklına gelmez vb. öğretmen bu aşamada müdahale etmeli, öğrencinin tıkanma yolunu açmalıdır
5. Öğrenciye nelerden yararlanacağına dair yardımcı kaynaklar tanıtılmalı ve ulaşamayacağı kaynaklar konusunda yardımcı olmalıdır.
6. Yazma çalışmaları, okuma, gözlem yapma, konuşma, tartışma yolları ile desteklenmelidir.
7. Öğrenci yazılarında yazının olumsuz yanlarından çok olumlu ve başarılı olan yönlerine dikkat çekilerek öğrenci yüreklendirilmelidir. Yani öğretmen hoşuna giden en küçük ayrıntıyı dahi öğrenciyi teşvik unsuru olarak kullanmalıdır. Yazma çalışmaları düzenlemek, dergi, gazete çıkarmak bu hususta teşvik edici yöntemlerdir.
8. Seçilen konular öğrencinin hoşuna giden, rahat yazabileceği konulardan seçilmelidir. Öğrencilerin anılarını, gözlemlerini canlandıracak nitelikte olmalıdır.

Öğretmenin yazma çalışmalarına geçmeden önce öğrencilerini bu konuda bilgilendirmesi ve yazmaya hazırlaması gerektiği bilinmektedir. Bu süreç için gereken hazırlık çalışmalarını Gündüz ve Şimşek (2011: 27) “yazmaya motive olmak, Türkçeyi kullanma becerisine sahip olmak, dil ile bütünleşmek yani dili kendileştirmek, iyi bir gözlemci olmak, çok okumak ve çeşitli yollarla elde edilen bilgiler üzerinde düşünmek” şeklinde sıralamışlardır.

Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazandırılmasında çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarının önemli yer tuttuğu bilinmektedir. Öğrencilerde yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak ve onlara yazma alışkanlığı edindirmek için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine, öğrencilere yeteri kadar dönüt veren uygulama çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir (Bağcı, 2011: 89; Karatay, 2011: 23).

2.4. Kaygı ve Yazma Kaygısı

2.4.1. Kaygı

Kaygı hemen her alanda araştırma konusu olmuş bir kavramdır. İnsanoğlunun kaygıları çok çeşitli görünümde ve değişken olabilmektedir.

Üzüntü, endişe duyulan düşünce (TDK, 2005:1115) olarak tanımlanan kaygıyı Morgan (1998:228'den akt. Zorbaz, 2011: 18) sorunun ne olduğu bilinmeden duyulan

belli belirsiz bir korku olarak ifade etmiştir. Cüceloğlu (2009: 581) ise kaygıyı belirsiz bir korkunun ya da kötü bir şey olacağına dair hissin sürekli baskın olduğu psikolojik hal olarak tanımlamaktadır. İşeri'ye göre (2012: 68) kaygı insanların ilişkide ya da etkileşimde olduğu durumlardan oluşan duygusal ifadedir ve kişiliğin gelişimini engelleyecek düzeyde olduğu zaman zararlı olmaktadır. Bireyin kaygıyı günlük yaşamının merkezine koyup, kaygı üzerinde odaklandığında normal yaşamını sürdürmez hale geldiğini belirten Cüceloğlu (2009: 440). bu durumun bireyin değişik davranış bozuklukları geliştirmesine yol açtığını ifade etmektedir. Kaygının miktarı kişinin olumlu veya olumsuz etkilenmesini belirlemektedir. Kaygılı olan insanların davranışlarının bozulduğunu ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmediğini ve ortaya çıkan durumun bireye zarar verme, bir tehdit oluşturma derecesine göre bireyin kaygı düzeyinin arttığını veya azaldığını belirten Tekindal'a göre (2009: 9'dan akt. Zorbaz, 2011: 18) bir miktar kaygı güdüleyici olabilmektedir.

Kaygıyı farklı bir anlayışla ele alan May'e göre (2010: 107) kaygı, kişinin "kendisi"ni özgürlük olarak kavraması; insanın geçmişi ve geleceği arasındayken, kendisini, kendisiyle hiçlik arasında bir kayma olarak yakalaması, anlaması, bu yüzden de kendisini sürekli olarak seçme zorunluluğu içinde bulması, bu seçiş anını anlamlı kılacak değerlerin geçerliliğini garantileyecek hiçbir şey olmamasıdır.

Kaygı, korkudan farklı olarak içinde bulunulan duruma verilen bir tepki değil; bulunulması muhtemel olan duruma, gerçekleşecek bir olaya önceden verilen bir tepkidir. Kaygının oluşmasının sebebi olarak geçmiş yaşantılar, ön yargılar, psikolojik etmenler gibi birçok unsur sayılabilir. Ayrıca yeni bir şeylerin üretimi sürecinde duyulan kaygı yeni olanın, bilinmeyen kaygısıdır. Bu anlamda May (2010: 108) kaygının yaratıcılık için esas olan karşılaşmada meydana gelen benlik- dünya ilişkisindeki sarsıntının ayrılmaz bir refakatçisi olduğunu belirtmekte ve yaratma sürecinde hissedilen kaygının henüz var olmayana karşı duyulan, yönsüzlükten kaynaklanan geçici bir duygu olduğunu ifade etmektedir. Kaygı ya da endişenin bir soruna tepki olduğunu belirten Tallis (2003: 4) insanların, işlerin pek iyi gitmediğini veya belki bir durumun pek hoş bir şekilde sonuçlanmayacağını anladıkları zaman kaygılandıklarını vurgulamaktadır.

2.4.2. Yazma Kaygısı

Yetenek bakımından aşağı yukarı doğuştan benzer anlama ve anlatma yetileriyle donanımlı olarak dünyaya gelen bireylerin, bu yetilerinden birini kullanarak aşabileceği bir sorunla karşılaştıklarında eğer o konuda yeteri kadar deneyimli ve eğitilmiş değilse, olumsuzlukla sonuçlanabilecek birkaç sorun çözme girişiminden sonra kendilerini o alanda yetersiz veya başarısız gördüklerini belirten Karatay (2011: 23), öğretim sürecindeki yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yaşadığı olumsuz yazma deneyimlerinin, yazma becerisini iyileştirici ve geliştirici yetersiz dönütlerin, zamanla onlarda yazmaya karşı olumsuz bir tutuma neden olduğunu ifade etmektedir. “Okul çağındaki çocuktan tutun da yetişmiş, olgun insanlara varıncaya kadar herkeste yazı yazmaya karşı bir korku ve çekimserlik vardır. Gerçeği söylemek gerekirse, genellikle; insanlar, yazı yazma alışkanlığına sahip olmak için gerekli çabayı göstermezler; kağıt, kaleminden kaçınırlar” (Emir, 1978: 5). Yazmaya karşı oluşan bu tutumun temelinde gereken çabanın ve eğitimin olmadığı söylenebilir.

Temel dil becerileri arasında öğrenciler tarafından zorluk derecesi yüksek olarak algılanan yazma becerisi, içerdiği süreçler bakımından öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine zemin hazırlamakta ve yazma eyleminin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar da öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanılacak bir beceri hâline getirmesini zorlaştırmaktadır (Yaman, 2010: 272). Anlatıma özen göstermenin, tam ve doğru bildirmenin, biçim ve düzende yanlış yapmamak mecburiyetinin varlığı, yazının konuşmaya göre daha güç bir beceri olma niteliği verdiğini belirten Özbay’a göre (2010: 253) yazma ne kadar zor olsa da kazanılamayacak bir beceri değildir.

Orta öğretim kurumlarında “kompozisyon” adı altında verilen yazılı anlatım dersinin amacı, “öğrencilerin düzgün yazılı ve sözlü anlatıma ulaşmaları” olmasına rağmen uygulama bunun tam tersini göstermektedir (Yalçın, 1998: 148). Öğretim sürecinin her aşamasında yazma becerisini geliştirmeye yönelik yetersiz uygulama etkinlikleri ve değerlendirme çalışmaları, süreç içinde öğrencilerin kendini yazılı olarak anlatmalarının ve yazı yazmanın herkeste var olmayan özel bir yetenek olduğu şeklinde hatalı bir algı ve yazmaya karşı gelişen olumsuz bir tutum oluşturmaktadır (Karatay, 2011: 22).

Öğrencilerin çoğunun yazma isteği duymadıkları ve bu isteksizliğin kendilerine güvensizlikten meydana geldiği bilinmektedir. İnsanın, kendi yazısına bilgisi, düşüncesi, kanısı ve duygusuyla iç dünyasını koyacak ve bunu başkalarının yargısına sunacak olduğunu ifade eden Göğüş (1978: 244) bu duygunun, yazan kişide bilinçli ya da bilinçsiz, çekingenlik uyandırdığını belirtmiştir. Bu çekingenlik öğrencileri başarısız hale getirmektedir. Daly ve Miller (1978: 255'ten akt. Zorbaz, 2011: 19) bireylerin yazma konusunda başarısız olmalarının zamanla yüksek düzeyde yazma kaygısına sebep olduğunu belirlemişlerdir.

Riffe ve Stacks (1992: 40'dan Akt. İşeri, 2012: 68) yazma kaygısını zaman ve bağlam üzerinde bulunan ruhsal tutum ve belirli görevler için çok özel bir durum ya da tutumdan oluştuğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak anlatmakta zorlanmaları, onların yazmaya dayalı hazırladıkları proje ve performans ödevlerinin niteliğinden veya yazılı sınav kaygılarının yüksek olmasından kolayca gözlenebilmektedir (Karatay, 2011: 22). Verilen bir yazma ödevi, derste yapılan bir yazma etkinliği ya da sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu hallerde kendini gösteren yazmaya karşı geliştirilen tepki yazmanın zorunlu olmadığı hallerde de kendini gösterebilmektedir (Zorbaz, 2011: 18).

Araştırmalar (Sawkins, 1971; Thompson, 1981), yazma eyleminin bireyi karar vermeye götüren birtakım örgütsel beceriler gerektirdiğinden dolayı kaygıya sebep olduğunu göstermektedir. Yapılan başka bir araştırmada da (Fritzsche, Young ve Hickson, 2003) genel kaygı düzeyi ile yazma kaygısı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir (akt. Yaman, 2010: 273).

Holladay'e göre (1981: 2'den akt. Zorbaz, 2011: 18) yazma kaygısı olanlar şu özellikleri göstermektedirler:

- Yazma yeteneğini gerektiren durumlardan korkarlar,
- Olumsuz yönde değerlendirilecekleri düşüncesiyle yazdıklarının değerlendirilmesinden korkarlar,
- Yazmaktan mümkün olduğunca kaçınırlar,
- Ve yazmaya zorlandıklarında kendilerini yıkılmış, örselenmiş hissederler.

“Yazma kaygısı öğrenciler arasında ertelemeye, korku ve gerilim yaşanmasına, özgüvenin ve motivasyonun düşmesine, düşünme sürecinin kesintiye uğramasına

neden olabilmektedir” (Brand ve Leckie, 1988; Petzel ve Wenzel, 1993’den akt. Yaman, 2010: 273). Tighe (1987: 1’den akt. Zorbaz, 2011: 19) yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olduğunu ve bu öğrencilerin yazma becerisinde geri olduklarını, yazma kaygısının yazma becerilerinin gelişimine ket vurduğunu, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmayla ilgili olarak kendilerine yardımcı olabilecek diğer derslerden de kaçtıklarını ifade etmiştir. Bunun bir sonucu olarak da yazı yazma konusunda kendine güvensiz, eleştirilmekten büyük bir korku duyan, ortaya çıkan yazıların okunması sırasında tedirginlik hisseden nesiller yetişmektedir (Yalçın, 1998: 148).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Yaratıcı Yazma İle İlgili Araştırmalar

Maltepe (2006) tarafından hazırlanan “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi” konulu doktora tezinin çalışma grubunu 2005-2006 öğretim yılı Balıkesir ili merkez ilçesine bağlı tüm resmi İlköğretim okullarında görevli 85 Türkçe öğretmeni ve toplam 712 kişiden oluşan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarının ve öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin (kompozisyonlarının) yaratıcı yazma yaklaşımının özellikleri açısından değerlendirmektir. Bu amaca yönelik “Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği” araştırmacı tarafından veri toplama aracı olarak geliştirilmiştir. Araştırmada model olarak nicel araştırma stratejisi içinde yer alan betimsel nitelikli genel tarama modeli ile nitel araştırma stratejisi içinde yer alan doküman analizi yöntemi birlikte kullanılmıştır.

Sonuç olarak yaratıcı yazma yaklaşımındaki yazmaya hazırlık süreçlerinin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yeterince gerçekleşmediği fakat yaratıcı yazma sürecinin yazmaya hazırlık sürecine göre daha etkili işlediği ortaya konmuştur. Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında değerlendirmenin tamamen ürün odaklı olduğu, yazılı anlatım ürünlerinin paylaşımının ve çoklu bakış açılarına dayalı değerlendirilmesinin yeterince gerçekleşmediği ve bu yüzden de Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarının yaratıcı yazma yaklaşımından farklılaştığı tespit edilmiştir. Yaratıcı yazma yaklaşımı ile örtüşen süreçlerin daha çok alt düzeyde başarılı okullarda gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu sonucun üst grup okulların başarıyı hedefleyip test türü sınavlara odaklanmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Ayrıca okulların Türkçe derslerindeki başarı düzeyi arttıkça, öğrencilerin; dilbilgisi kurallarına, yazım ve noktalama kurallarına ve genel görünüm ölçütlerine uygun metinler üretmede daha yetkin oldukları ortaya konmuştur.

İpşiroğlu (2007) tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretiminde Yaratıcılık Almanya’daki Yeni Öğretmenler: Göçmen Kökenli Üçüncü Kuşak” konulu makale

çalışmasında Almanya’da Duisburg-Essen Üniversitesinde açılan Türkçe eğitimi bölümünde başarıyla uygulanan yaratıcı yazım, sahne yorumlama ve kültürlerarası tiyatro eğitimi hakkında bilgiler verilmiş, yeniliğe açık, yaratıcı projeler tanıtılmıştır. Açılan Türkçe eğitimi bölümünün hedef grubu Almanya’da iki dille yetişen, göçmen kültürünü taşıyan öğrencilerdir. Duisburg-Essen Üniversitesinde uygulanan yaratıcı yazma atölye çalışmalarının üç çizgide geliştiği belirtilmiştir. Bunlar; yazınsal metinlerle yapılan çalışmalar, yaratıcılığı geliştirici bağımsız çalışmalar, gazete yazarlığı çalışmalarıdır. Bu çalışmaların en başarılarının kültür merkezleri ya da kütüphanelerde sergilenip, başarılı röportaj ve eleştiri yazılarının gazete ve dergilerde yayınlanmasının öğrencilerin teşvikini sağlayacağı belirtilmekte ve bu uygulama önerilmektedir. Bu çalışmayla öğrencilerin gizil güçlerinin çok güçlü olduğu, buna karşılık bilimsel düşünme ve soyutlama yetilerinin yeterince gelişmediği ortaya çıkmıştır. Yaratıcı çalışmaların amacının yaratıcı düşünmeyi geliştirmekle birlikte çözümleyici düşünme, sorgulama ve soyutlama yetilerinin geliştirmesi olduğu belirtilerek duyuları ve düşünmeyi etkin kılacak yaratıcı yöntemlerle öğretmen adaylarının en iyi şekilde yetişeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2007) tarafından hazırlanan “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” konulu doktora tezinde yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, gerçek deneysel modellerden ön test- son test kontrol gruplu modele uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2006- 2007 öğretim yılının güz yarıyılında, Ankara ili Etimesgut ilçesi Hasan Şükran Saruhan İ.O. beşinci sınıfında yer alan toplam 40 öğrenci (20 deney-20 kontrol) oluşturmuştur. Araştırmacı deney grubuyla, haftada iki ders saati olmak üzere on dört hafta boyunca yaratıcı yazma uygulaması yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ön ve son testlerde araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazı Yazma Düşünce Anketi” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Rubriği” kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı yazmanın öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağlayan bir yaklaşım olduğu araştırmanın sonucu olarak belirtilmiştir.

Kapar Kuvanç (2008) tarafından hazırlanan “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde amacı öğrencilerin görüş ve akademik başarılarına bakarak yaratıcı yazma yaklaşımının etkililiğini belirlemek; İlköğretim Türkçe Dersi Programının geliştirilmesine katkıda bulunmak; öğrencilerin Türkçe dersine ve yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak; öğrencilerin yaratıcı gizil güçlerinin farkına vararak bunu kullanmalarını ve kendilerine güven duymalarını sağlamak şeklinde açıklanmıştır. Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisinin incelendiği araştırma deneme modellerinden kontrollü ön test- son test modeline uygun gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2007-2008 öğretim yılı 2. döneminde İzmir Buca Hüseyin Avni Ateşoğlu İlköğretim Okulu’nda bulunan öğrenciler oluşturmuş; araştırma, deney grubunda 34, kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 68 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ), ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersi 2. dönem kazanımlarını ölçen Türkçe Dersi Başarı Testi (TDBT) ve öğrencilere çalışma süresince yazdırılan yaratıcı yazma ürünleri ile toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı yazma teknikleri ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını artırmada geleneksel öğretimdeki yazma çalışmalarından daha etkili olmuştur. Yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılmasının, öğrencilerin Türkçe dersi başarısını kabul edilebilir düzeyde arttırmadığı görülmüştür. Ayrıca yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin söz varlığını geliştirmelerinde önemli bir etki yaptığı belirtilmiştir.

İşeri ve Demirgüneş (2009) tarafından hazırlanan “Yaratıcı Yazmada Çağrışımlar ve Hiyerarşik Yapılanışları” konulu makale çalışmasının dayanağını oluşturan Smith (2005)’te dile dayalı stratejilerin üç ana başlık altında toplandığı belirtilmiş, bunlardan sözcük çağrışımlarının alt boyutunda işlenen beş etkinlikten üçü ile çalışma sınırlandırılarak çağrışımlara dayalı yaratıcı yazma tekniklerinin sınıf düzeylerine göre farklı olup olmadığı ortaya konmuştur. Bu etkinlikler;

1. Sözcük çağrışımları

1.a. Anlamsal çağrışımlar

1.b. Sessel çağrışımlar

- 1.c. Değişim-ilerlemeli çağrışımlar
- 1.d. Çağrışımsızlık
- 1.e. Karma
2. Öbek işleme (phrase manipulation)
 - 2.a. Öbek değiştirimi
 - 2.b. Değiştirim
 - 2.c. Öbeğe ekleme/çıkarma
3. Sözcük havuzları şeklindedir.

Bu çalışmanın amacı çağrışımlara dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin sınıf düzeylerine göre farklılıklarının olup olmadığını ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılandırılmıştır. Çalışmanın sonucuyla çok yönlü bir olgu olan yaratıcı yazmanın sadece anlamsal çağrışım etkinliği ile sınırlandırılmaması gerektiği, çalışma kapsamındaki üç etkinliğin 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılığı olduğu kapsam geçerliliği uzman görüşü ile alınmış, Öztürk'ün (2007) "Yaratıcı Yazma Ölçeği" ile ölçülerek ortaya konmuştur.

Beydemir (2010) tarafından hazırlanan "İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişisine Etkisi" konulu yüksek lisans tezi 2009-2010 eğitim-öğretim yılı içerisinde Denizli ili Merkez ilçede bulunan orta sosyo- ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulunun 5. sınıflarında bulunan 53 öğrenciyle yürütülmüştür. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisini tespit etmek şeklinde belirtilmiştir. Araştırmada ön test, son test kontrol gruplu deney deseni ve nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Susar Kırmızı ve Beydemir tarafından geliştirilen "Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Ürünleri Değerlendirme Ölçeği", Susar (2009) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Yazma Tutum Ölçeği", Uysal (2009) tarafından geliştirilen "Yazma Becerisi Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma on bir hafta boyunca iki ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 17 kız, 10 erkek toplam 27 öğrenciye "Yaratıcı Yazma Yaklaşımı"; kontrol grubunda 9 kız, 17 erkek toplam 26 öğrenciye "Türkçe Öğretim Programı" uygulanmıştır. Araştırmada yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmaların öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını

olumlu yönde etkilediği, yaratıcı yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazma erişimlerinde, Türkçe ders programında bulunan çalışmaları yapan öğrencilere göre artış olduğu, deney grubunun yaratıcı yazma erişimlerinin, kontrol grubunun yazma erişimlerine göre arttığı, yaratıcı yazma yaklaşımına uygun yöntem ve etkinliklerin uygulandığı grubun yaratıcı yazma ürünlerinde yaratıcı unsurlara daha çok rastlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dilidüzgün (2010) tarafından hazırlanmış “İlköğretim Türkçe Derslerinde Aktif Öğrenme Bağlamında Yaratıcı Metin Çalışmaları” konulu makale çalışması aktif öğrenme yönteminin gerektirdiği teknikleri kullanarak yapılandırmacılık felsefesine uygun yaratıcı metin çalışmaları için bir örnek oluşturmayı amaçlamaktadır. Araştırmacı çalışmada öğretim felsefesi açısından yapılandırıcı yaklaşımı benimseyen Türkçe derslerinin metinlerdeki dil kullanımını, kavramları ve metin oluşumundaki düşünce geliştirme biçimlerini irdelleyerek metni anlamlandırma amacıyla öğrencilerin geçmiş bilgileriyle bağlantı kurabileceği, arkadaşlarıyla beraber çalışıp tartışabileceği, kendi düşüncelerini açıklayabileceği, keşfederek öğrenebileceği, kendi başına anlam çıkarabileceği, öğrendiklerini başka ifadelerle anlatabileceği ve kendi yaşantısıyla karşılaştırabileceği, çalışma sırasında zevk, heyecan duyacağı ve bunu korkmadan ses ve hareketle ifade edebileceği aktif öğrenme etkinliklerini içermesi gerektiğini savunmuştur. Araştırmada A. Kanevski'nin “Kaybettiklerimiz” metni üzerine etkinlikler düzenlenmiştir. Aktif yöntemin ilkeleri temel alınarak öğrencilere dağıtılmak üzere hazırlanan çalışma yaprağını oluşturan etkinlikler dört ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sırasıyla “Hatırlayalım, Metin Oluşturalım, Metni Anlayalım, Yazalım”dır. Yapılan çalışma, araştırmacı tarafından 3. Fethiye Kültür ve Sanat Günleri (26- 30 Nisan) bağlamında çeşitli okullarda 6, 7. ve 8. Sınıflarda uygulanmış, gerek öğrencilerden gerekse öğretmenlerden olumlu eleştiriler alınmış ve bu uygulamaların ders kitaplarında görülme isteği belirtilmiştir.

Özdemir (2010) tarafından hazırlanan “Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği” konulu yüksek lisans tezinin amacı, ilköğretim ikinci kademedeki bulunan üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma düzeylerini belirlemek ve normal zekâyâ sahip öğrencilerle aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak olarak belirtilmiştir. Araştırmaya 2009- 2010 eğitim öğretim yılında tam günlük heterojen eğitim gruplarının uygulandığı T.C. Beyazıt İlköğretim Okulundan 6, 7, 8. sınıf düzeyindeki 49 üstün, 33

normal öğrenci; normal ikili eğitimin uygulandığı T.C. Bayrampaşa Ahmet Haşim İlköğretim Okulundan 6, 7, 8. sınıf düzeyindeki 41 normal öğrenci ve tamamlayıcı eğitim hizmeti veren İstanbul Bilim Sanat merkezine devam eden 24 üstün olmak üzere toplam 147 öğrenci katılmıştır. Normal öğrenciler rastgele seçilmiştir. Araştırmada öğrencilerden Bäumer'e ait "Siyah Çadır" adlı resim uyarı olarak kullanılarak bir hikâye yazmaları istenerek öğrencilerin yazdıkları metinlerin değerlendirilmesinde çözümleyici puanlama yönergesine göre dış yapı, dil ve anlatım, düzenleme özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Metinlerde dış yapı özelliği olarak, biçim ve yazım noktalama kuralları; dil ve anlatım olarak sözcük, cümle, paragraf ve anlatım; düzenleme olarak başlık, serim, düğüm çözüm özelliklerinin düzeyleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda normal öğrenciler üstün yetenekli öğrencilere göre üstün yetenekli öğrencilere göre biçim ve paragraf konusunda daha başarılı iken, üstün yetenekli öğrencilerin yazım kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık, serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Normal öğrencilerde başarının orta ve iyi seviyede yoğunlaştığı görülürken, üstün yetenekli öğrencilerde dağılımın uçlara doğru kaydığı görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerde bireysel performansların öne çıktığı belirlenmiştir.

Temizkan (2010) tarafından hazırlanan "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi" konulu makale çalışmasında yaratıcı yazmanın niteliği, amaçları, tarihi gelişimi, yaratıcı yazmada öğretmenin rolü ve yaratıcı yazma çalışmalarının nasıl değerlendirildiği konuları ele alınmıştır. Yaratıcı yazma yaklaşımına betimsel bir yöntemle açıklık getiren araştırmacı çalışmasının sonunda Türkçe eğitiminde kullanılabilecek 9 yaratıcı yazma etkinliğine yer vermiştir. Böylece yapılabilecek etkinliklere örnek oluşturulmuştur. Bu etkinlikler şunlardır;

Uygulama I: Ara Düğümler

Uygulama II: Fiziksel Çatışma

Uygulama III: Anlatıcı ve Bakış Açısını Değiştirme

Uygulama IV: Mekân Tasvirleri

Uygulama V: Geriye Dönüş Tekniği

Uygulama VI: Şahıs Tasvirleri

Uygulama VII: Hasım (Engelleyici Kahraman)

Uygulama VIII: Şahıslara İsim Verme

Uygulama IX: Şahıslara Öz Geçmiş Yazma

Tonyalı (2010) tarafından hazırlanan “Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yaratıcılık seviyelerinin artmasında etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazma becerilerinin ölçülmesi için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği” ve öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini ölçmek üzere “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “Yaratıcılık”, “Metin Yapısı” ve “Yazım-Noktalama ve Sunum” şeklinde sıralanmıştır. Araştırma gerçek deneme modellerinden biri olan ön test- son test kontrol gruplu modele uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında, Düzce Yeşiltepe İlköğretim Okulu ve Düzce Bilgi İlköğretim Okulu’ndan toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Bu iki okulda yer alan 20 kişilik sınıflardan biri kontrol, diğeri ise deney grubu seçilerek araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma çalışmalarının geleneksel yazılı anlatım çalışmalarına oranla öğrencilerin yazma becerilerine olumlu katkı yaptığı, fakat bu katkının anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yaratıcı yazma çalışmalarının, geleneksel yazılı anlatım çalışmalarından daha başarılı olmadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin sözel yaratıcılık becerilerine olumlu katkı yaptığı gözlenmiştir.

Ak (2011) tarafından hazırlanan “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde öntest- sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2010-2011 öğretim yılının I. döneminde İzmir ili, Bornova ilçesi Özel Ege İlköğretim Okulu 5-B ve 5-D sınıflarında gerçekleştirilmiş ve araştırmaya deney grubunda 23, kontrol grubunda 23 olmak üzere toplam 46 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın amacı yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi incelenerek, öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği” , yaratıcı yazma etkinlikleri, yazılı anlatımları değerlendirmek için Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri

Formu (YİDÖF)” kullanılarak toplanmıştır. Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarına serbest yazma öntesti ile yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği araştırma sürecinde evreni oluşturan 55 kişilik bir öğrenci grubuna da uygulanarak ön çalışma yapılmıştır. Serbest yazma konusu olarak, öğrenciler kendilerinin belirlediği “hayvanlar ve teknolojik gelişmeler” konuları üzerinde yazılı anlatım ürünleri oluşturmuşlardır. Araştırmanın uygulanması aşaması 12 hafta boyunca toplam 24 ders saati sürmüştür. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin serbest yazma becerilerini ve yazılı anlatıma yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Akdal (2011) tarafından hazırlanan “Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” konulu yüksek lisans tezinin çalışma grubunu Kırşehir Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Akpınar İlköğretim Okulunun 5. sınıf şubelerinde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada metinler arası okuma yaklaşımının, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma modeli olarak “Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu” deneysel araştırma modeli; veri toplama aracı olarak da Öztürk (2007) tarafından geliştirilmiş “Yaratıcı Yazma Rubriği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, metinler arası okuma yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Akkaya (2011) tarafından hazırlanan “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi” konulu makale çalışması yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Amaca uygun olarak araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, İzmir, Buca’da bir ilköğretim okulunun 6/A ve 6/B sınıflarında bulunan toplam 82 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın uygulama süreci haftada iki saat olmak üzere 8 hafta sürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve yaratıcı yazma etkinliği yaprakları kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmaların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Demir (2011) tarafından hazırlanan “İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi” konulu doktora tezinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları, öğrenme amaç yönelimleri ve performans amaç yönelimleri arasındaki ilişkiyi; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının öğrenme ve performans amaç yönelimleriyle ilişkisini ortaya çıkarmak; bunun yanında öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ve yazma özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmaktadır. Bu nedenle de araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Evrenin tamamına ulaşılamadığından alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerde (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) eğitim gören 518 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi örneklem olarak alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Özyeterlik Ölçeği” ve “Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarını belirleyebilmek amacıyla öğrencilere üç ay arayla iki yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. İlkinde serbest yazma tekniğiyle; ikincisinde yaratıcı yazma konuları ile elde edilen yazılı ürünler “Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazı yazarken konunun serbest bırakıldığı durumlarda daha yaratıcı yazılar oluşturdukları, bunun yanında yazılı anlatım konuları hazır olarak verildiğinde yaratıcılıklarının biraz daha sınırlandırıldığı ve genel değerlendirmede orta düzeyde yaratıcı yazma becerisine sahip oldukları araştırmanın yaratıcı yazma ile ilgili sonuçları olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile cinsiyet, baba ve annenin öğrenim durumu, baba ve annenin mesleği, evde internet bağlantısı olup olmama, eve gazete alınma sıklığı, okul öncesi eğitim alma durumu, günlük tutup tutmama, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı, yazmaya başlamadan önce yazılacakları hayal edip etmeme, önceki dönem Türkçe dersi karne notu gibi değişkenler arasında anlamlı farklılıklar tespit edildiği belirtilmiştir. Bunun yanında yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de iyi düzeyde olduğu;

öğrencilerin performans ya da öğrenme amaç yönelimine sahip olmalarının, onların yaratıcı yazma becerilerine doğrudan etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Maltepe (2011) tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı” konulu makale çalışmasında öğrencilerin zorlandığı bir dil becerisi olan yazma becerisine bir seçenek olarak sunulan yaratıcı yazma yaklaşımının dilin etkili ve yaratıcı kullanılabilmesini sağlayan, her sürecinde öğrenciyi aktif kılan ve diğer dil becerilerini kullanmayı gerektiren yapısı tanıtılmıştır. Maltepe’ye göre yaratıcı yazmada öğrencileri bilişsel ve duyuşsal olarak yazmaya hazırlayabilmek için farklı kaynaklar okunur; araştırma ve incelemeler yapılır; sınıfta farklı fikirlerin keşfine yönelik beyin fırtınası yapılır; yazılacak türe ve konuya ilişkin iyi örnekler sınıfta okunur; yazıların nasıl yazılabileceği sınıfta tartışılır; çağrışım yoluyla sözcük dağarcığını geliştirme; cümle ve paragraf yazma, karşılıklı konuşma (diyalog) yazma çalışmaları yapılır; yazma konusu ve etkinliği ile ilgili oyunlar oynanır; doğa, çevre ya da sınıf içi gözlemleri yapılır. Ayrıca yaratıcı yazmada öğrenciler “Yazma Öncesi” aşamasında taslak metinler oluştururlar. Taslak metinler, öğretmen ve öğrenciler tarafından incelenir ve metinlere ilişkin dönüt ve düzeltmeler ikili ve grup çalışmalarıyla gerçekleştirilerek isteyenlerin taslak metinleri sınıfta paylaşılır. Bu çalışmayla yaratıcı yazma ayrıntılı olarak tanıtılmış tüm aşamaları, yapısı ve sağladığı imkânlarla Türkçe öğretimindeki yazma uygulamalarında bir seçenek olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Susar Kırmızı (2011) tarafından hazırlanan “Yaratıcı Yazma Ürünlerinin Bazı Ölçütler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma” konulu makale çalışması ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden elde edilen yaratıcı yazma ürünlerinin içeriğinin değerlendirilerek öğrencilerin yazılı ürünlerinin niteliğini belirlenen ölçütler açısından ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli Merkez ilçede yer alan 6 ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıfında öğrenim gören toplam 412 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Yaratıcı Yazmaya Yönelik Açık Uçlu Soru/Kompozisyon Konusu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDOF)” ile toplanmıştır. Öğrencilerin ortaya koyduğu yaratıcı yazma ürünleri nitel araştırma sürecine uygun bir şekilde içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş, daha sonra araştırmacı tarafından geliştirilen formun ölçütleri doğrultusunda puanlandırılarak nicel yaklaşımla da değerlendirilmiştir. Araştırmada yaratıcı yazma çalışmalarının

öğrencilerin özgün fikirlerini, kendi hayal dünyalarını ortaya koymada etkili olduğu fakat öğrencilerin bunları dışa vurma konusunda yeterince hazır olmadıkları, geleneksel öğretimden kopmakta zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bulut (2012) tarafından hazırlanan “2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu” konulu yüksek lisans tezinde betimsel doküman analizi modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu incelemektir. Araştırmayla ilgili veriler belgesel tarama yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada programda yer alan 42 yazma kazanımı incelendikten sonra, bu kazanımların yaratıcı yazmaya uygunluğunu belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Söz konusu programda yer alan 42 yazma kazanımının tamamı bir anket hazırlanarak Türkçe Eğitimi alanında uzman olan 17 akademisyene gönderilmiş ve onlardan gelen cevaplar doğrultusunda yazma kazanımlarından hangilerinin yaratıcı yazmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda programda yer alan 42 yazma kazanımının 10 tanesinin yaratıcı yazmaya uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu 10 yazma kazanımı tek tek ele alınarak yaratıcı yazmaya uygunlukları ortaya konulmuştur.

Erdoğan (2012) tarafından hazırlanan “Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi” konulu doktora tezinin amacı yaratıcı yazma, iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini ve bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirleyebilmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilindeki üç ilköğretim okulunda beşinci sınıfta okuyan toplam 81 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın yöntemi nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karışık yöntemdir. Araştırmanın uygulama sürecinde, iki deney grubu oluşturularak Deney 1 grubunda iş birlikli yaratıcı yazma ve Deney 2 grubunda yaratıcı yazma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar 16 hafta boyunca ikişer ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ön test ve son test olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazma Tutum Ölçeği” uygulanmış, araştırmanın öncesinde ve sonrasında yazdırılan aynı tür metinleri değerlendirmek amacıyla “Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı” kullanılmış ve deney süreci sonunda araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci ve

Öğretmen Görüşme Formları” ile öğrenci ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney 1 ve Deney 2 gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında ise Deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde deney gruplarındaki öğrenci ve öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İpşiroğlu (2012) tarafından hazırlanan “Yaratıcı Yazma: Oyun Yazma Atölye Çalışmalarından Notlar” konulu çalışmada Almanya’da Duisburg- Essen Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde yapılan atölye çalışmalarından bir bölüm kısa notlar halinde tanıtılmıştır. Ana hatlarıyla tanıtılan çalışmalardan öğrencinin yaratıcı gizilgücünü ortaya çıkartmayı hedefleyen öğretmen adaylarının geniş çapta yararlanabileceğini düşünen yazar, bu yazısının son yıllarda kendi seminer çalışmalarında kullandığı teknik ve yöntemleri içerdiğini belirtmiştir.

3.2. Yazma Eğilimi İle İlgili Araştırmalar

İşeri ve Ünal (2010) tarafından hazırlanan “Yazma Eğilimi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması” konulu makale çalışmasında Piazza ve Siebert tarafından geliştirilmiş olan ilköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan “Yazma Eğilimi Ölçeği” Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, güven (confidence), süreklilik (persistence) ve tutku (passion) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutta 31 madde bulunmak üzere ölçek, toplam 93 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “tamamen katılmıyorum” yanıtında “tamamen katılıyorum” yanıtına kadar değişkenlik gösteren beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersine puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 93, en yüksek puan ise 465’tir. Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen yazma eğilimi ölçeği için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin son versiyonu (3’ü güven, 4’ü süreklilik, 4’ü tutku olmak üzere) 11 maddeden oluşmaktadır. Son versiyonda alınabilecek en düşük puan 11 en yüksek puan ise 55’tir. Ölçekten alınan puanlar yüksek puanlar ise yazma eğiliminin olumlu yönde olduğunu gösterirken;

düşük puanlar ise yazma eğiliminin olumsuz yönde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında 11 maddeden oluşan ölçek üzerindeki çalışmalar sonucu madde sayısı 21 maddeye çıkarılarak yurtdışında geliştirilmiş olan bu ölçeğin ülkemizde kullanılabilirliği sağlanmıştır.

Tüfekçioğlu (2010) tarafından hazırlanan “Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı makale çalışması ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma başarısının cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, not tutma ve özet çıkarma durumları açısından incelemeyi ve yazma eğilimleri ile olan ilişkisini saptamayı amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Mersin ilindeki Mezitli, Mersin Toroslar Abdullah Günaydın İÖO. ve Ulaşlar ilköğretim okullarında okuyan 120 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin yazma eğilimlerini belirlemek amacıyla Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen ve İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilerin kompozisyon başarılarını ölçmek için Ömür (2009) tarafından geliştirilen “Kompozisyon Yazmaya İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma eğilimleri ile kompozisyon başarı puanları arasında Spearman Sıra Korelasyonu yapılmış ve pozitif yönlü zayıf bir ilişki saptandığı belirtilmiştir. Katılımcıların kompozisyon yazma başarılarının cinsiyet, özet çıkarma ve not tutma durumlarını arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunurken kompozisyon yazma başarıları ile anne-baba eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmediği saptanmıştır. Araştırmada katılımcıların kompozisyon yazma başarıları ile ilişkili olan cinsiyet ve not tutma durumlarının yazma eğilimleri ile de ilişkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Baş ve Şahin (2012) tarafından hazırlanan “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” başlıklı makale çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının ve yazma eğilimlerinin Türkçe dersindeki akademik başarıyı ne oranda yordadığını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Niğde ilindeki ilköğretim okullarından seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 474 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmada veriler Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği (Ünal, 2006) ve

İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Yazma Eğilimi Ölçeği (Piazza ve Siebert, 2008) ile toplanmıştır. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgularla öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptandığı belirtilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ile yazma eğilimleri arasında da pozitif ve yüksek düzeyli anlamlı ilişki saptanmıştır. Diğer taraftan, yordayıcı değişkenler olan okumaya ilişkin tutum ve yazma eğiliminin Türkçe dersindeki akademik başarının önemli birer yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır. Okumaya ilişkin tutumların Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık olarak %45'ini ve yazma eğiliminin ise Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık olarak %41'ini açıkladığı saptanmıştır. Ayrıca, okumaya ilişkin tutumun yazma eğiliminin önemli bir yordayıcısı olduğu anlaşılmış, okumaya ilişkin tutumun yazma eğiliminin %66'sını açıkladığı belirtilmiştir.

3.3. Yazma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar

Yaman (2010) tarafından hazırlanan “Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması” konulu makale çalışmasının amacı ilköğretim ikinci kademe Türk öğrencilerine yönelik "Yazma Kaygısı Ölçeği" (YKÖ) geliştirmek, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemek ve geliştirilen ölçek aracılığıyla ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı taşıma durumlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın ölçeğini oluşturma süreci Sakarya'daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 774 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ardından geliştirilen ölçek 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği, güvenilirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık ve madde analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara dayanarak “Yazma Kaygısı Ölçeği”nin eğitim alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Ölçek geliştirildikten sonra Sakarya'daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde asıl uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma göz önüne alınarak değerlendirilmiş, puanların kişisel değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için, t Testi, tek yönlü varyans analizi ve Lcd Testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Türkçe dersini sevmeyen öğrencilerin yazma

kaygılarının yüksek olduğu; altıncı sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının, sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu; hiç kitap okumayan öğrencilerin yazma kaygılarının, ayda üç-dört kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve el yazısı kötü olan öğrencilerin, el yazısı düzgün olan öğrencilere göre daha fazla yazma kaygısı taşıdığı belirlenmiştir. Bu araştırmada da sınıf düzeyi, yazma becerisini yordayıcı bir değişken olarak değerlendirilmekte fakat Zorbaz'ın (2010) belirttiği “sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısının arttığı” bulgusunun tersi olarak altıncı sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının, sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe dersini sevme, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, bir ayda okunan kitap sayısı ve el yazısının düzgünlüğü değişkenlerine göre öğrenci puanlarında anlamlı fark ortaya çıkarken, cinsiyet değişkeninde anlamlı fark ortaya çıkmadığı belirtilmiştir.

Zorbaz (2010) “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi” konulu doktora tezinde ilköğretim okulları ikinci kademe (6, 7 ve 8.sınıf) öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluk düzeylerini çeşitli değişkenlere göre tespit etmeyi ve yazma kaygısı ve tutukluğunun öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencileri oluşturmuştur. Evrenin tamamına ulaşamadığı için alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerde (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) eğitim gören 450 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler, Kişisel Bilgi Formu, Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazma Tutukluğu Ölçeği ve öğrencilerden alınan kompozisyonlar yoluyla elde edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu oluşturulurken, Bacanlı (2004) tarafından geliştirilen ve sosyoekonomik düzeylerle ilgili değişkenlerin yer aldığı ölçme aracından faydalanılmıştır. Öğrencilerin yazma kaygıları hakkında bilgi edinmek amacıyla Daly ve Miller tarafından 1975 yılında geliştirilmiş olan ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma tutuklukları hakkında bilgi edinmek amacıyla Mike Rose (1981) tarafından geliştirilmiş yine araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmış Yazma Tutukluğu Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımdaki başarılarının belirlenmesi amacıyla kendilerine verilen yedi ayrı konudan biri hakkında

kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonlar İlköğretim Türkçe Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı'nda (2006) yer alan “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” kullanılarak üç değerlendirmeci tarafından değerlendirilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyini belirleyebilmek amacıyla Bamberg (1984) tarafından geliştirilmiş olan “Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı” da Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Genel olarak araştırma sonuçlarında; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin önemli bir kısmının (% 45,5) yazma kaygısının düşük olduğu, erkeklerin yazma kaygısının kızlara göre daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısının arttığı, yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarısı yükseldikçe yazma kaygısının düştüğü, evine düzenli gazete ve dergi giren öğrencilerin yazma kaygısının düşük olduğu ve günlük tutan öğrencilerin de yazma kaygılarının düşük olduğu saptanmıştır. Yazma tutukluğuyla ilgili sonuçlarda ise ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin % 5'inde yazılı anlatım çalışmaları esnasında sıklıkla yazma tutukluğu olduğu, yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarısı yükseldikçe yazma tutukluğunun azaldığı, evine düzenli dergi giren öğrencilerin daha az yazma tutukluğu yaşadıkları belirlenmiştir. Yazma kaygısı ile yazma tutukluğu arasında olumlu, orta düzeyde ve istatistiksel olarak da anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından yapılan “Daly-Miller’in Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması” adlı makale çalışmasının amacı öğrencilerin yazma kaygılarını ölçmek amacıyla Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilmiş olan “Yazma Kaygısı Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Ankara ili Mamak, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerindeki üç ilköğretim okulunun ikinci kademesinde öğrenim görmekte olan 450 öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uyarlama çalışması sonrasında, “zevk alma, ön yargı, değerlendirilme kaygısı, yazdıklarını paylaşma” olarak adlandırılan dört faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu elde edilen bulgular, Daly ve Miller (1975) tarafından 26 madde olarak geliştirilen ölçeğin 21 maddelik hâlinin geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermiştir.

Tiryaki (2011) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri” konulu yüksek lisans tezinin amacı Mustafa Kemal Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin 1. öğretimde öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmektir. Tabakalı kümeleme örnekleme yöntemiyle belirlenen sözel branşlardan (Tarih, Coğrafya ve Türkçe Öğretmenliği) 98 öğrenci; sayısal branşlardan (Fizik, Kimya, Fen Bilgisi Öğretmenliği) 101 öğrenci; eşit ağırlıklı branşlardan (Kamu, İktisat, Sınıf ve Özel Eğitim Öğretmenliği) 164 öğrenci olmak üzere toplam 363 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğrencilerin 206’sı bayan; 157’si erkektir. Araştırmada beş veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar Ennis ve Milmann (1985) tarafından geliştirilen ve Akar (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTX)”; Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen Zorbaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Tartışmacı Metin Yazma Formu”, “Tartışmacı Metin Elementleri dereceli Puanlama Anahtarı” ile “Tartışmacı Metin Sorun Envanteri”dir. Ayrıca hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla öğrencilerin hangi bölümde okudukları, mezun oldukları lise türü ve üniversiteye giriş puanları hakkında da veri toplanmıştır.

Araştırmanın bu çalışmayla ilgili sonucu, üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarının belirlenmesi hususundadır. Öğrencilerin % 15.7’sinin yazma kaygısı düşük, % 66.9’unun orta düzeyde ve % 17.4’ünün ise yüksek olduğu ve öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinde cinsiyet, lise türü, bölüm ve alana (sözel, sayısal ve eşit ağırlık) göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri tüm boyutlarda % 52 düzeyinde; tümevarım boyutunda % 50, güvenirlik boyutunda % 48, tümden gelim boyutunda % 61 ve varsayım boyutunda % 57 düzeyindedir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca sınavla kazanılan liseler (Anadolu lisesi, öğretmen lisesi, yabancı dil ağırlıklı lise) mezun öğrencilerden eleştirel düşünme becerileri de sınavsız girilen liselerden (genel lise, meslek lisesi ve diğer liseler) mezun olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tartışmacı metin yazma

becerileri arasında istatistiksel olarak düşük fakat anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisi ve tartışmacı metin yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

İşeri ve Ünal (2012) tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı makale çalışması Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri, Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygı Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören Türkçe öğretmen adayları (222 öğrenci) oluşturmaktadır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama tekniğiyle yapılandırılmış, analizlerde betimsel ve karşılaştırmalı istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının yazma kaygıları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, barınma durumlarına, aylık gelirlerine, üniversiteye gelmeden önceki barınma durumlarına ve bir dönemde okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir fark saptanmadığı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının yazma kaygıları, yazma durumlarına göre anlamlı fark olduğu saptanmış, böylece yazma sıklığı arttıkça yazma kaygısının düştüğü, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karakoç Öztürk (2012) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı makale çalışması İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf düzeyi, günlük kitap okuma alışkanlıkları, yazma konusunu seçmede serbestlik tanınıp tanınmaması ve öğrencilerin kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modelinde yürütülmüş olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve Yaman (2010) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Adana ilinin Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam merkez ilçelerindeki birer ilköğretim okulunun her birinden seçilen altı 6. sınıf, altı 7. sınıf ve altı 8. sınıftan toplam 611 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf

düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görüldüğü belirtilmiştir. Bu sonuçlara göre üç sınıf düzeyi içinde en yüksek kaygıya sahip öğrencilerin 6. sınıf öğrencileri, en düşük kaygıya sahip öğrencilerin ise 8. sınıf öğrencileri olduğu saptanmıştır. Günlük kitap okuma alışkanlıkları açısından incelendiğinde ise her gün kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının hiç okumayanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yazma konusunu seçmede serbest olduklarını belirten öğrencilerin yazma kaygılarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte yazmak için verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygılarının süreyi yeterli bulmayan öğrencilerin yazma kaygılarından daha düşük olduğunu belirtilmiştir.

Tiryaki (2012) tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi” konulu makale çalışmasında üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelemesi amaçlanmıştır. Yazma kaygısının cinsiyet ve alana göre ilişkisinin belirlendiği çalışmanın modeli “betimleyici tarama (survey) modeli”dir. Veri toplama aracı olarak Daly ve Miller’in (1975) geliştirerek Zorbaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Kaygısı Ölçeği”nin kullanıldığı araştırmanın amacı Mustafa Kemal Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin 1. öğretimde öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısını ve bunu çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet ve alan) farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin % 15.7’sinin yazma kaygısının düşük, % 66.9’unun orta düzeyde ve % 17.4’ünün ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinde cinsiyet ve alana (sözel, sayısal ve eşit ağırlık) göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama, veri çözümleme bilgileri yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmanın modeli gerçek deneysel modellerinden ön test- son test kontrol gruplu model olarak düzenlenmiştir. Bu modelde ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. İki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar edilir (Büyüköztürk vd., 2010: 202). Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2011: 97). Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler arasında en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı kesin yorumlara götürmesi beklenir (Büyüköztürk vd., 2010: 13).

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında Adana ilindeki Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden 61 öğrenci katılmıştır. Bilimsel değeri en yüksek denemeler gerçek deneme modelleriyle yapılanlardır. Gerçek deneme modellerinin ortak özellikleri birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama (örnekleme) ile oluşturulmasıdır. Böylece, her araştırmada en az bir deney bir de kontrol grubu bulunur (Karasar, 2011: 97). Deney ve kontrol grubunun belirlenebilmesi için örnekleme oluşturan, Türkçe dersleri aynı öğretmen tarafından yürütülen 8-B ve 8-D öğrencilerine “Yazma Eğilimi Ölçeği” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanmış, ilk test verileri arasında fark bulunmadığından deney ve kontrol grubu random olarak seçilmiştir. Sonuç olarak 8-B sınıftaki 29 öğrenci

kontrol, 8-D sınıfındaki 32 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu cinsiyet dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunun cinsiyetlerine göre buldukları grupları gösteren demografik veriler

Grup		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Kontrol	N	10	19	29
	%	16,4	31,1	47,5
Deney	N	17	15	32
	%	27,9	24,6	52,5
Toplam	N	27	34	61
	%	44,3	55,7	100

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubu sınıfı 15 erkek, 17 kız, toplam 32 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu sınıfı 19 erkek, 10 kız, toplam 29 öğrenciden oluşmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan yaratıcı yazma etkinliklerinin bağımlı değişkenler (yazma eğilimi ve yazma kaygısı) üzerindeki etkisini belirlemek için ön test ve son test olarak “Yazma Eğilimi Ölçeği” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır.

4.3.1. Yazma Eğilimi Ölçeği

İşeri ve Ünal tarafından Türkçeye uyarlanan yazma eğilimi ölçeği Piazza ve Siebert tarafından geliştirilmiş olup ilköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan bir değerlendirme aracıdır. Ölçek, güven (confidence), süreklilik (persistence) ve tutku (passion) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutta 31 madde bulunmak üzere ölçek, toplam 93 madde bulunmaktadır. Ölçek “tamamen katılmıyorum” yanıtında “tamamen katılıyorum” yanıtına kadar değişkenlik gösteren beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersine puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 93, en yüksek puan ise 465’tir. Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen yazma eğilimi ölçeği için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin son versiyonu (3’ü güven, 4’ü süreklilik, 4’ü tutku olmak üzere) 11 maddeden oluşmaktadır. Son versiyonda alınabilecek en düşük puan 11 en yüksek puan ise 55’tir. Ölçekten alınan puanlar yüksek puanlar ise yazma eğiliminin olumlu yönde olduğunu gösterirken;

düşük puanlar ise yazma eğiliminin olumsuz yönde olduğunu göstermektedir (Piazza ve Siebert 2008'den akt. İşeri ve Ünal, 2010:108). Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında 11 maddeden oluşan ölçek üzerindeki çalışmalar sonucu madde sayısı 21 maddeye çıkarılarak yurtdışında geliştirilmiş olan bu ölçeğin ülkemizde kullanılabilirliği sağlanmıştır (İşeri ve Ünal, 2010: 115).

Yazma Eğilimi Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bu çalışma için ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .60 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .85, Barlett küresellik testi de ($P < 0.01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2: Yazma Eğilimi Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
e1	,658	,643		,740	
e2	,792	,680		,836	
e3	,666	,711		,698	
e4	,668	,585		,781	
e5	,670			,794	
e6	,530			,704	
e7	,841				,898
e9	,724	,536			,774
e10	,682	,792	,572		
e11	,753	,848	,798		
e12	,688	,775	,804		
e13	,795	,854	,831		
e14	,738	,794	,792		
e15	,810	,837	,855		
e16	,701	,760	,774		
e17	,771	,848	,772		
e18	,641	,761	,759		
e19	,709	,814	,796		
e20	,644	,773	,760		
e21	,750	,778	,845		

Yazma Eğilimi Ölçeğine yapılan faktör analizi sonucunda üç faktör elde edilmiştir. İlk Faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %39,23'ünü, ikinci

faktör %21,76'sını, üçüncü faktör %10,17'sini açıklamaktadır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı % 71,16 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2002: 118), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiğini ifade etmektedir. Burada elde edilen sonuçlara göre ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 12 maddeden, ikinci faktörünün 6 maddeden, üçüncü faktörünün 2 maddeden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,57–0,85, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,69–0,83, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,77–0,89 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2002: 119), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamanın genellikle zor olduğunu ifade etmektedir.

İşeri ve Ünal (2010) tarafından uyarlanan "Yazma Eğilimi Ölçeği"ne yapılan faktör analizi sonucunda üç faktör elde edilmiştir. İlk faktör, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %30,08'ini, ikinci faktör %8, 45'ini, üçüncü faktör ise %7,73'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarını n toplamı ise ölçeğin %46,26'sını açıklamaktadır. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün (tutku) 11 maddeden, ikinci faktörün (güven) 6 maddeden, üçüncü faktörün (süreklilik) ise 4 maddeden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,601-0,702; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0, 561-0,668; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,632-0,748 arasında değişmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda tutku alt boyutundan 20 madde, güven alt boyutundan 25 madde, süreklilik alt boyutundan ise 27 madde herhangi bir faktörde yer almadığından ve .50'nin altında bir değer aldığından ölçekten çıkarılmıştır.

Yazma Eğilimi Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlilik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiğe göre birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .96, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .89, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .75, ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa değeri .95 bulunmuştur. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlilik

katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

İşeri ve Ünal (2010) tarafından uyarlanan "Yazma Eğilimi Ölçeği"nin güvenilirliğine ilişkin bulgular için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında .874; tutku alt boyutunda .882; güven alt boyutunda .734 ve süreklilik alt boyutunda .639 katsayılarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin tutku ve güven alt boyutlarında yüksek, süreklilik alt boyutunda ise kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilmiştir.

4.3.2. Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen, Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yazma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçeği oluşturacak maddelerin havuzu, bireylerin kendi yazma kaygılarına yönelik algıları; yazmaktan hoşlanma ya da hoşlanmama durumları; yazılarının akranları, öğretmenler ve profesyonel değerlendirmeciler tarafından değerlendirilmesi; yazmaya yönelik kendi öz değerlendirmeleri ifadelerinden oluşan toplam 63 madde oluşturulmuştur. "tamamen katılıyorum"dan "kesinlikle katılmıyorum"a doğru beşli likert tipinde olan bu maddeler 164 üniversite öğrencisine uygulanmış ve tek faktör altında toplanan 26 maddelik bir ölçek elde edilmiştir (Daly,1985:46-47'den akt.Özbay ve Zorbaz, 2011:34-35). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmaları ilköğretim ikinci kademe düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş olup öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemeye yönelik 26 maddelik bu ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular, ölçeğin 21 maddelik halinin geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir (Özbay ve Zorbaz, 2011: 44). Yazma Kaygısı Ölçeği'yle elde edilen veriler bilgisayara girilirken; olumlu olan (1, 4, 5, 7, 8, 13, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 26) maddeler puanlanırken "tamamen katılıyorum" ifadesi 1 puan, "katılıyorum" 2, "kararsızım" 3, "katılmıyorum" 4 ve "kesinlikle katılmıyorum" ifadesi 5 puan; olumsuz (2, 3, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 23) maddelerde ise bu puanlamanın tersi bir puanlama yapılarak "tamamen katılıyorum" ifadesi 5 puan, "kesinlikle katılmıyorum" ifadesi 1 puan şeklinde puanlandırılmıştır. Bu puanlama sonucunda en düşük puan alan, yazma kaygısı en yüksek olan birey 26 puan; en

yüksek puan alan, yazma kaygısı en düşük olan birey de 130 puan alacaktır. Ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma kaygısının arttığı, yükseldikçe azaldığı söylenebilir.

Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bu çalışma için ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .60 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .82, Barlett küresellik testi de ($P<0.01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3: Yazma Kaygısı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri			
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4
k1	,661	,702	,619			
k4	,774	,736	,852			
k5	,744	,668	,853			
k7	,471	,578	,633			
k13	,699	,730	,794			
k18	,821	,782	,740			
k21	,725	,687	,824			
k3	,748	-,701		,777		
k12	,595			,684		
k15	,705	-,521		,819		
k17	,774	-,593		,853		
k10	,698	-,648		,762		
k9	,532				,575	
k11	,711	-,722			,641	
k23	,731	-,711			,701	
k2	,734	-,620			,754	
k24	,653					,758
k25	,748	,547				,743

Yazma Kaygısı ölçeğine yapılan faktör analizi sonucunda dört faktör elde edilmiştir. İlk Faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %26,14'ünü, ikinci faktör %21,09'unu, üçüncü faktör %12,44'ünü, dördüncü faktör ise %9,90'ını açıklamaktadır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı % 69,57 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2002: 118), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiğini

ifade etmektedir. Burada elde edilen sonuçlara göre ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 7 maddeden, ikinci faktörünün 5 maddeden, üçüncü faktörünün 4 maddeden, dördüncü faktörünün 2 maddeden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,61–0,85, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,68–0,85, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,57–0,75, dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,74–0,75 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2002: 119), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamanın genellikle zor olduğunu ifade etmektedir.

Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından uyarlanan ölçeğin faktör analizi iki şekilde yapılmıştır. Bu analizlerin ilkinde ölçeğin iki faktörlü olduğu ön kabulüne dayalı bir analiz yapılmış, ikincisinde ise madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan ölçüt faktör yük değeri ,30 ve üzeri olarak alınmıştır. Ayrıca, öz değeri 1'den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır. İkinci faktör analizinde ortaya çıkan yapının toplam varyansı açıklama yüzdesi, % 50'nin üzerinde olduğu için bu analiz sonuçlarının kullanılmasının daha uygun olduğu kararına varılmıştır. Temel Bileşenler Analizi tekniği, döndürme tekniklerinden varimax kullanılarak ve bazı maddeler (6, 7, 8, 11, 21) çıkarılarak yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 53'ünü açıklayan ve öz değeri 1'in üzerinde olan dört faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır.

Yazma Kaygısı Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada ölçeğin güvenirliliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlilik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiğe göre birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .90, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .87, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .74, dördüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .60, ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa değeri .64 bulunmuştur. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlilik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından uyarlanan ölçeğin ve alt faktörlerinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,901 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin madde-toplam test korelasyonlarının ,33 ilâ ,67 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ise birinci faktör için ,841, ikinci faktör için ,799, üçüncü faktör için ,689, dördüncü faktör için ,681 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu, ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığının da oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.

4.4. Araştırmanın Uygulanması

Bu araştırmada uygulanan çalışmalar dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama uygulanacak etkinliklerin belirlenmesi ve 8. sınıf Türkçe öğretmenleriyle görüşülmesini içeren hazırlık aşaması, ikincisi deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi, üçüncüsü belirlenen etkinliklerin deney grubuna uygulanması ve dördüncüsü son testlerin elde edilmesi aşamalarıdır. Bu aşamalar detaylı olarak açıklanmıştır.

4.4.1. Birinci Aşama

Bu aşamada uygulama yapılacak Adana ilinde bulunan Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu'nun 8. sınıf Türkçe dersi öğretmenleriyle görüşülmüştür. Ayrıca deney grubuna uygulanacak yaratıcı yazma teknikleri uzman görüşü, araştırmacı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde öğrenci ilgi ve yetenekleri düzeyi göz önünde tutularak belirlenmiştir. Bu etkinlikler;

- Düşünce Kümeleri (Öztürk, 2007: 83; Kıbrıs, 2008: 359)
- Nesnelere Yazma (Writing From Objects) (Bishop, 1990: 89)
- Betimleme Yazıları (Postcard Invention I: Literal Description) (Bishop, 1990: 92)
- Rehberli Portreler (Guided Portraits – The Fifteen Sentence Portrait) (Bishop, 1990: 98)
- Mecazi Tasvir (Metaphorical Description) (Bishop, 1990: 101)
- Otobiyografi (Autobiography) (Bishop, 1990: 103)
- Mektup Formları (Letter Forms) (Bishop, 1990: 108)

- Zıtlıklar (Reversals) (Parodi veya Çeşitlemeler Yazdırma) (Bishop, 1990: 111; İpşiroğlu, 2006: 158)

şeklinde belirlenerek haftada iki saat olmak üzere 8 haftalık süreç uygulama için ayrılmıştır. Bu süreçte kontrol grubu öğrencileri mevcut Türkçe programındaki yazma çalışmalarlarıyla öğrenime devam etmiştir.

4.4.2. İkinci Aşama

Bu çalışmanın deneysel modele dayanması nedeniyle bir deney ve kontrol grubunun belirlenmesi gerekmiştir. Uygulama yapılacak okulun dört 8. sınıf şubesinden ikisi Türkçe derslerinin aynı öğretmen tarafından yürütülmesi esası ve öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Uygulama öncesinde her iki sınıfa “Yazma Eğilimi Ölçeği” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan ön test sonuçlarına göre denk oldukları belirlenen iki sınıftan deney ve kontrol gruplarının hangi sınıflar olacağına random şekilde karar verilmiştir.

Çalışma süreci boyunca araştırmacı tarafından deney grubuna ilk aşamada belirlenen etkinlikler uygulanırken kontrol grubuna hiçbir müdahalede bulunulmamış, müfredatın gerekleri Türkçe öğretmeni tarafından yerine getirilmiştir.

4.4.3. Üçüncü Aşama

Bu aşamada belirlenen yaratıcı yazma etkinlikleri deney grubuna uygulanmıştır.

Birinci Hafta

Deney grubunu oluşturan 8/D sınıfıyla tanışılarak öğrencilere 8 haftalık süreç boyunca yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenciler, bu çalışmada yer almalarını onlara kazandıracığı yararlar konusunda ikna edilmişlerdir. Yaratıcı yazma çalışmalarının gerçekleşmesi için gereken ortamın sağlanmasının önemi vurgulanmış, bireye saygının bu çalışmalar sırasında ilk sırada yer almasına dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin uygulama hakkında merak ettikleri sorulara cevaplar verilerek gerek araştırmacı ve deney grubu arasında gerekse deney grubunun kendi içinde samimi bir ilişki kurulması sağlanmıştır.

İlk haftada giriş etkinliği olarak Öztürk (2007: 83) tarafından “Düşünce Kümeleri”, Kıbrıs (2008: 359) tarafından “Salkım Oluşturma” olarak adlandırılan beyin fırtınası sonucunda oluşturulan çağrışımların kağıda aktarılması şeklinde gerçekleştirilen etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinliğin aşamaları şöyledir:

- Bir kavram sınıfça belirlenerek tahtaya yazılmış ve tüm sınıfın katıldığı bir beyin fırtınası yapılarak örnek bir düşünce kümesi oluşturulmuştur.
- Ardından öğrencilerden kendi düşünce kümelerini oluşturmaları istenmiştir.
- Düşünce kümeleri tüm grup tarafından oluşturulduktan sonra ortaya çıkan bağlantılar yoluyla öğrencilerden bir yazma çalışması yapmaları istenmiştir.
- Metnin türünde serbest bırakılan öğrenciler farklı türlerde yazılar oluşturmuşlardır.

İkinci Hafta

Bishop (1990: 89) tarafından “Ayakkabılar ve Şapkalar” olarak da adlandırılan “Nesnelere Yazma” (Writing From Objects) etkinliğinin uygulama basamakları şöyledir:

- Araştırmacı tarafından birbirinden farklı on şapka ve ayakkabı sınıfa götürülmüştür.
- Öğrenci ayakkabılardan birini seçerek bunu giyebilecek bir karakter betimlemesi yazmaları istenmiştir.
- Öğrenciler betimlemelerini okumuş, akran dönütleriyle yazılarının düzeltmelerini yapmıştır.
- Öğrenci şapkalardan birini seçerek bunu giyebilecek bir karakter betimlemesi yazmaları istenmiştir.
- Öğrenciler betimlemelerini okumuş, akran dönütleriyle yazılarının düzeltmelerini yapmıştır.
- Öğrenciler yarattıkları iki karakterin karşılaştıkları ve konuştukları bir sahne yaratmaları istenmiştir.
- Bu sahne ve diyaloglar okunmuş, öğrenciler akran dönütleriyle yazılarının düzeltmelerini yapmıştır.

Üçüncü Hafta

Bu haftada yapılan etkinlik “Betimleme Yazıları” (Postcard Invention I: Literal Description) olarak adlandırılmaktadır. Bu etkinlik öğrencilerin gerçeğe uygun tasvir yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Bu etkinliğin aşamaları şöyledir:

- Araştırmacı öğrenci sayısından fazla kartpostalın bulunduğu bir desteyi sınıfa getirir.
- Öğrencilerden arka yüzünü görebildikleri kartpostaldan birini seçmelerini istenir.
- Her öğrenci arkadaşına göstermeden kendi kartpostalının betimlemesini yazmaya başlar.
- Yazılarında hikâye veya eklemeler olmayacağı konusunda uyarılırlar.
- Yazılar tamamlandıktan sonra kartpostallar toplanır ve masaya dizilir.
- Bir öğrenci yazısını okurken bir diğeri de yazılanların ışığında tahtaya çizim yapar.
- Okunan yazı ve yapılan çizimle sınıftaki diğer öğrencilerden birinin tasvirini yapılan kartpostalı bulması istenir.
- Gerçek kartpostal ve yazılan betimlemenin karşılaştırılması yapılarak yazının düzeltilmesine yönelik akran dönütleri sağlanır.
- Her öğrenci yazısını diğer arkadaşıyla takas ederek kartpostalın çizimini yapar ve gerçek kartpostalı bulmaya çalışır. Son olarak arkadaşına tasvirini geliştirmesi için bir not yazarak etkinlik tamamlanır.

Dördüncü Hafta

Bu haftanın etkinliği olan “Rehberli Portreler” de (Guided Portraits – The Fifteen Sentence Portrait) öğrencilerden tanıdıkları ya da tanımış oldukları bir kişinin tasvirini yapmaları istenmiştir. Bu etkinliğin direktifleriyle oluşturdukları metinlerden sonra öğrenciler yazdıkları kişilerin farklı yönlerini de keşfedebilmişlerdir.

Etkinliğin direktifleri şunlardır:

1. Zihninizde güçlü hisler beslediğiniz bir kişiyi oluşturun. Bu kişi hoşlanmadığınız biri de olabilir. Bu kişi ünlü birinden çok tanıyor olduğunuz bir kişi olmalıdır.

2. Başlık için kişiyi sizde temsil eden bir renk veya bir duygu seçin.
3. İlk cümleye başlamak için aşağıdakilerden birini seçin ve bu cümleleri tamamlayın.
 - Sen orada...
 - Bazen düşünürüm...
 - Biz...
 - Buradaki hiç kimse...
4. İlk cümleyi takiben bu kişinin bir portresini kurun ve talimatlara göre cümleler yazın.
 2. cümle: İçinde bir renk olan bir cümle yazın.
 3. cümle: İçinde vücudun bir parçası geçen bir cümle yazın.
 4. cümle: Kıyaslama yapılan bir cümle yazın.
 5. cümle: En az 25 sözcükten oluşan bir cümle yazın.
 6. cümle: En fazla 8 sözcükten oluşan bir cümle yazın.
 7. cümle: İçinde bir giysi parçası geçen bir cümle yazın.
 8. cümle: İçinde bir istek olan bir cümle yazın.
 9. cümle: İçinde bir hayvan olan bir cümle yazın.
 10. cümle: İlk harfi aynı sessiz harfle başlayan, en az üç sesi aynı olan sözcüklerin bulunduğu bir cümle yazın.
 11. cümle: İki virgül kullanacağınız bir cümle yazın.
 12. cümle: İçinde bir koku ve bir renk olan bir cümle yazın.
 13. cümle: Kıyaslama yapılan bir cümle yazın.
 14. cümle: Ünlem işaretini kullanacağınız bir cümle yazın.
 15. cümle: Başlık için seçtiğiniz sözcük veya kelimeleri kullanarak bitiş cümlelerinizi yazın.
5. Yazdığımız metni okuyun ve bu kişiye karşı hissettiğiniz yeni duyguların altını çizin.
6. Gönüllüler yazılarını yüksek sesle okuyarak direktiflerle oluşturdukları cümlelerin farklılıklarını görebilirler.

Beşinci Hafta

“Mecazi Tasvir” (Metaphorical Description) etkinliğinin yapılacağı bu haftada öğrencilerin yazılarının ve yazmaya karşı isteklerinin gözle görülür şekilde arttığı gözlenmiştir. Etkinliklerdeki direktifler öğrencilere rehber olmakla birlikte onların

hayallerinin sınırlarını genişletmeyi de sağlamaktadır. Bu etkinlik öğrencilerin soyut düşüncelerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu etkinliğin direktifleri şöyledir:

1. Gözlerini kapa ve hakkında güçlü hislere sahip olduğun bir kişi hayal et.
2. Gözlerini aç ve kağıdın başına o kişinin adını veya kod adını yaz.
3. Sonra çabucak aşağıda istenenlerin karşılıklarını yaz.
 - O kişinin görünümünü düşün. O nasıl görünmektedir?
 - O kişiyi bir meyve, bir ağaç, bir metal, haftanın bir günü, tarihte bir dönem vb. olarak tarif et.
 - O kişinin en sevdiği yerde o kişiyi düşün ve orayı tarif et. Onu konuşur. Birini daha bu sahneye getir ve onları birbiriyle konuşur.
 - O kişi ne söylemek ister ama söyleyemez? Bu kişi neyin hayalini kurar?

Altıncı Hafta

Üç haftadır yapılan betimleme çalışmalarının her biri aslında öğrencinin kendini tanımlamasını sağlamaya yöneliktir. Öğrenci etkinliklerdeki direktifleri kullanarak kendine yeni yollar açacaktır. Bu haftaki etkinlik olan “Otobiyografi”de (Autobiography: Past, Present, Future) öğrencilerden önemli bir zaman kesiti seçmeleri ve o kesitte yaşananları, yaşayacaklarını düşündükleri olayları anlatmaları istenmiştir. Bu etkinliğin en önemli yanı öğrencilerden yazdıkları ana ait sorunlar, çözüm yolları, içinde buldukları duygu durumlarını açıkça yazmalarının istenmesidir. Bu yazılar manzum ya da nesir olabilir.

Yedinci Hafta

Bu haftanın etkinliği “Mektup Formları”nda (Letter Forms) talimatlar doğrultusunda öğrencilerden bir mektup oluşturmaları istenmiştir. Bu etkinliğin talimatları şöyledir:

1. İyi tanıdığımız bir kişi seçin. Bu kişi birlikte birkaç deneyim paylaştığımız veya birkaç yıldır tanıdığımız ve ona mektup yazmaktan hoşlanacağınız biri olmalı.
2. Bir mektupta olduğu gibi başlangıçta onun tanımlayın (sevgili arkadaşım, sayın hocam vb.)
3. Aşağıdaki istemlerle 3-5 dakika yazın.
 - O kişiye bugünkü havayı tarif edin.
 - O kişiye, onun bulunduğunu düşündüğün yeri tarif edin.

- O kişiye paylaştığımız bir deneyim ya da olayı hatırlatın.
- Bir mecazla ilişkinizi tarif edin ama bu mecazı açıklamayın.
- O kişiye iki soru sorun.
- O kişiye, sizin yaşam şartlarınızdan anlayacağını düşündüğünüz bazı durumları tasvir edin.
- Son kez bir araya geldiğinizde ona söylemek istediğiniz ama söylemeye cesaret edemediğiniz, çok sinirlendiğiniz, utandığınız veya korktuğunuz için söyleyemediğiniz bir şeyleri söyleyin.
- Alıntılıyıp size verdiği en iyi tavsiyeyi o kişiye hatırlatın.
- O kişiye, son görüşmenizden sonra fiziki olarak nasıl değiştiğinizi anlatın.
- Gitmek zorunda olduğunuzu ama eve gittiğinizde mektubu bitireceğinizi çünkü ona ... (boşluğu siz doldurun) hakkında söyleyeceğiniz şeyler olduğunu yazın.

4. Bir dakika içinde, hızlıca, kısaca bu kişi hakkındaki güçlü hislerinizi yazın.

Sekizinci Hafta

Bu haftaki etkinlik olan “Zıtlıklar”da (Parodi veya Çeşitlemeler Yazdırma) (Reversals) öğrencilerden bilinen bir şiiri ya da öyküyü gerek sözcüklerini gerekse verilen duyguyu tamamen tersine çevirerek yeniden yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikle amaçlanan metnin aslına eleştirel bir yaklaşım getirmektir (İpşiroğlu, 2006: 158). Bu etkinlik sonunda oldukça ilginç ve komik yazılar ortaya çıkmıştır.

4.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan veriler çözümlenmeden önce uygulanan ölçeklere birer sıra numarası verilmiş ve toplam 61 ölçek üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Yazma Eğilimi Ölçeği”nden elde edilen öntest ve sontest verilerinin analizinde bağımsız (ilişkisiz) örneklem t Testi ve bağımlı (ilişkili) örneklem t Testi kullanılmıştır.

Bağımsız örneklem için t Testinin, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanıldığını belirten Büyüköztürk (2002: 39- 67), bağımlı örneklem için t Testinin ise ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanıldığını belirtmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde problem cümlesine ve alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar verilecektir.

5.1. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “8. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmadan önce bu iki grubun yazma eğilimi düzeyleri arasında fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Yazma Eğilimi Düzeylerine İlişkin Bağımsız t Testi Tablosu

Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	P
Kontrol	29	3,34	,75	59	.671	.505
Deney	32	3,22	,72			

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının yazma eğilimi ölçeği ön testinden aldıkları puan ortalamaları ($t_{(.59)} = .671, p > .05$) arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum, deney ve kontrol grubu arasında deneysel işlem öncesinde yazma eğilimi düzeylerinin denk olduğu anlamına gelmektedir.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “8. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmadan önce bu iki grubun yazma kaygısı düzeyleri arasında fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bağımsız t Testi Tablosu

Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	P
Kontrol	29	3,06	,42	59	.046	.963
Deney	32	3,07	,34			

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ölçeği son testinden aldıkları puan ortalamaları ($t_{(59)} = .046, p > .05$) arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum, deney ve kontrol grubu arasında deneysel işlem öncesinde yazma kaygısı düzeylerinin denk olduğu anlamına gelmektedir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “8. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma etkinlikleri uygulandıktan sonra bu iki grubun yazma eğilimi düzeyleri arasında fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Yazma Eğilimi Düzeylerine İlişkin Bağımsız t Testi Tablosu

Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	P
Kontrol	29	3,40	1,02	59	1.082	.284
Deney	32	3,65	,81			

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının yazma eğilimi ölçeği son testinden aldıkları puan ortalamaları ($t_{(59)} = 1.082, p > .05$) arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum, deney ve kontrol grubu arasında deneysel işlemin istatistiksel olarak yazma eğilimi düzeylerinde fark olmadığı anlamına gelmektedir. Literatürde yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma eğilimine etkisini gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “8. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma etkinlikleri uygulandıktan sonra bu iki grubun yazma kaygısı düzeyleri arasında fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bağımsız t Testi Tablosu

Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	P
Kontrol	29	3,17	,60	59	.093	.926
Deney	32	3,16	,44			

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ölçeği son testinden aldıkları puan ortalamaları ($t_{(59)} = .093, p > .05$) arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum, deney ve kontrol grubu arasında deneysel işlemin istatistiksel olarak yazma kaygısı düzeylerinde fark olmadığı anlamına gelmektedir.

Literatür incelendiğinde bu bulguyla doğru ya da ters orantılı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “8. sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol grubunun yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeylerinde yaratıcı yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Kontrol Grubunun Yazma Eğilimi ve Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı t Testi Sonuçları

Eğilim	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Ön Test	29	3,34	,74	28	.230	.820
Son Test		3,40	1,02			
Kaygı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Ön Test	29	3,06	.42	28	.874	.390
Son Test		3,17	.60			

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubunun yazma eğilimi ölçeği ön ve son testinden aldıkları puan ortalamaları ($t_{(28)} = .230, p > .05$) arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum, kontrol grubunun ön ve son testi arasında istatistiksel olarak yazma eğilimi düzeylerinde fark olmadığı anlamına gelmektedir.

Kontrol grubunun yazma kaygısı ölçeği ön ve son testinden aldıkları puan ortalamaları ($t_{(.59)} = .874, p > .05$) arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum, kontrol grubunun ön ve son testi arasında istatistiksel olarak yazma kaygısı düzeylerinde fark olmadığı anlamına gelmektedir.

İlgili literatürde bu bulguyla doğru ya da ters orantılı bir bulguya rastlanmamıştır.

5.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “8. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubunun yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeylerinde yaratıcı yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Deney Grubunun Yazma Eğilimi ve Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı t Testi Sonuçları

Eğilim	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Ön Test	32	3,21	,72	31	2.226	.033
Son Test		3,65	,81			
Kaygı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Ön Test	32	3,07	.34	31	.939	.355
Son Test		3,16	.44			

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubunun yazma eğilimi ölçeği ön ve son testinden aldıkları puan ortalamaları ($t_{(.28)} = 2.226, p < .05$) arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bu durum, deney grubunun ön ve son testi arasında istatistiksel olarak yazma eğilimi düzeylerinde fark olduğu, dolayısıyla süreç içerisinde yapılan deneysel işlemin deney grubunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusuyla ilgili doğrudan bir çalışma bulunmamakla birlikte bazı çalışmaların sonuçlarıyla dolaylı ilişkiler kurulmuştur. Öztürk (2007) yaptığı araştırma sonucunda yaratıcı yazma etkinlikleri uyguladığı deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde

bir gelişme olduğunu belirlemiştir. Beydemir (2007) ve Ak (2011) araştırmaları sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilediğini tespit etmişlerdir. Tonyalı'nın (2010) araştırma sonuçlarına göre yaratıcı yazma çalışmalarının geleneksel yazılı anlatım çalışmalarına oranla öğrencilerin yazma becerilerine olumlu katkı yaptığı fakat bu katkının anlamlı olmadığı tespit edilmiş ve yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin sözel yaratıcılık becerilerine olumlu katkı yaptığı gözlenmiştir. Baş ve Şahin (2012) yaptıkları araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptamışlardır. Ayrıca Kapar Kuvanç (2008) ve Akkaya'nın (2012) araştırma sonuçlarına göre de yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmaların öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Yukarıda sözü edilen çalışmaların sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları, yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma eğilimini olumlu yönde etkilemesi bakımından paralellik göstermektedir.

Deney grubunun yazma kaygısı ölçeği ön ve son testinden aldıkları puan ortalamaları ($t_{(59)} = .939, p > .05$) arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum, deney grubunun ön ve son testi arasında istatistiksel olarak yazma kaygısı düzeylerinde fark olmadığı anlamına gelmektedir. Bu durum, deney grubunun ön ve son testi arasında istatistiksel olarak yazma kaygısı düzeylerinde fark olmadığı, dolayısıyla süreç içerisinde yapılan deneysel işlemin deney grubunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusuyla ilgili doğrudan bir çalışma bulunmamakla birlikte bazı çalışmaların sonuçlarıyla dolaylı ilişkiler kurulmuştur. Yaman (2010) ve Zorbaz (2010) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin Türkçe dersini sevmeleri, yazılı anlatım başarıları ve Türkçe dersi başarıları ile yazma kaygı düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. İşeri ve Ünal (2012) Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeylerinde yazma sıklığı durumlarına göre anlamlı fark olduğunu saptamışlardır. Karakoç Öztürk (2012) ise araştırması sonucunda yazma konusunu seçmede serbest olan ve yazmak için verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygılarının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Yukarıda sözü edilen çalışmalarda bağımsız değişkenlerin yazma kaygısıyla ilişkisel yönü belirtilmiştir. Bu çalışmanın araştırma modelinin ön test- son test kontrol gruplu

model olması nedeniyle sözü edilen çalışmalarla bir kıyaslamaya gidilememiştir. Literatür tarandığında yazma kaygısı ile ilgili deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgu ve yorumlarına ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle oluşturulan öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmadan önce bu iki grubun yazma eğilimi düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı ($t_{.(59)} = .671, p > .05$) bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur. Bu durumun, deney ve kontrol grubu arasında deneysel işlem öncesinde yazma eğilimi düzeylerinin denk olduğu anlamına geldiği belirlenmiştir.
2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmadan önce bu iki grubun yazma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı ($t_{.(59)} = .046, p > .05$) bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur. Bu durumun, deney ve kontrol grubu arasında deneysel işlem öncesinde yazma kaygısı düzeylerinin denk olduğu anlamına geldiği belirlenmiştir.
3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere yaratıcı yazma etkinlikleri uygulandıktan sonra bu iki grubun yazma eğilimi düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı ($t_{.(59)} = 1.082, p > .05$) bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur. Bu durumun, deney ve kontrol grubu arasında deneysel işlemin istatistiksel olarak yazma eğilimi düzeylerinde fark oluşturmadığı anlamına geldiği belirlenmiştir.
4. Deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma etkinlikleri uygulandıktan sonra bu iki grubun yazma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı ($t_{.(59)} = .093, p > .05$) bağımsız t testi sonucunda bulunmuştur. Bu durumun, deney ve kontrol grubu arasında deneysel işlemin istatistiksel olarak yazma kaygısı düzeylerinde fark oluşturmadığı anlamına geldiği belirlenmiştir.
5. Kontrol grubunun yazma eğilimi düzeyine ait yaratıcı yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t_{.(28)} = .230, p > .05$) bağımlı t testi sonucunda bulunmuştur. Bu durum, kontrol grubunun ön ve son testi arasında istatistiksel olarak yazma eğilimi düzeylerinde fark olmadığı anlamına geldiği belirlenmiştir.

6. Kontrol grubunun yazma kaygısı düzeylerine ait yaratıcı yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında anlamlı farkın olmadığı ($t_{.(59)} = .874, p > .05$) bağımlı t testi sonucunda bulunmuştur. Bu durum, kontrol grubunun ön ve son testi arasında istatistiksel olarak yazma kaygısı düzeylerinde fark olmadığı anlamına geldiği belirlenmiştir.
7. Deney grubunun yazma eğilimi düzeylerine ait yaratıcı yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında anlamlı farkın olduğu ($t_{.(28)} = 2.226, p < .05$) bağımlı t testi sonucunda bulunmuştur. Bu durumun, deney grubunun ön ve son testi arasında istatistiksel olarak yazma eğilimi düzeylerinde fark olduğu, dolayısıyla süreç içerisinde yapılan deneysel işlemin deney grubunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu düşünülmüştür.
8. Deney grubunun yazma kaygısı düzeylerine ait yaratıcı yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında anlamlı farkın olmadığı ($t_{.(59)} = .939, p > .05$) bağımlı t testi sonucunda bulunmuştur. Bu durumun, deney grubunun ön ve son testi arasında istatistiksel olarak yazma kaygısı düzeylerinde fark olmadığı anlamına geldiği belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonunda yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yazma eğilimlerinde anlamlı fark oluşturduğu fakat yazma kaygılarında anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca yönelik öneriler şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Öğrencilerin yazma eğilimi düzeylerini artırmak ve yazma kaygılarını düşürmek için yazma çalışmaları daha serbest bir zaman dilimine yayılmalı, yaratıcı yazma çalışmalarına ve akran dönütlerine oldukça sık yer verilmelidir.
2. Türkçe öğretim programında yazma etkinlikleri içerisinde yaratıcı yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmeli ve yazma kazanımları içerisinde yaratıcı yazma kazanımlarının sayısı artırılmalıdır.
3. Yaratıcı yazmanın yazma eğilimi ve yazma kaygısına etkisini inceleyen bu çalışma farklı düzeylerdeki örneklerle gerçekleştirilebilir, yaratıcı yazmanın farklı değişkenlere etkisini ortaya koyan çalışmalar da yapılabilir. Böylece ülkemizde önemi giderek artan yaratıcı yazma tüm boyutlarıyla ortaya konabilir.
4. Yaratıcı yazma etkinlikleri geliştirmede sosyal medya, popüler kültür ve gelişen teknolojinin imkanlarından faydalanılabilir.
5. Medya okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı gibi kavramların eğitim-öğretim ortamlarına taşınmasının yaratıcı yazma etkinliklerine farklı bakış açısı kazandırılacağı düşünülmektedir. Bu kavramların programla ulaşılması beklenen temel becerilerden biri olan yaratıcı düşünme üzerinde etkili olacağı düşünülerek bunlara bağlı etkinliklerin oluşturulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- AK, E. (2011), “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- AKDAL, D. (2011), “Metinlerarası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- AKKAYA, N. (2011), “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 30, ss. 311-319.
- AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2004), *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- ARI, G. (2010), “Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdığı Hikaye Edici Metinlerin Değerlendirilmesi”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, ss. 43-75.
- ATAMAN, M. (2006), “Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Drama”, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1.cilt*, ss. 115-123, Ankara: Kök Yayıncılık.
- BAĞCI, H. (2011), “Yazılı Anlatım ve Unsurları”, M. Özbay (Editör), *Yazma Eğitimi*, ss. 85-124, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- BAŞ, G. ve ŞAHİN, C. (2012), “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, *Turkish Studies*, c. 7, s. 3, ss. 555-572.
- BEYDEMİR, A. (2010), “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişimine Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- BISHOP, W. (1990), *Released Into Language: Options For Teaching Creative Writing*, Illinois: National Council Of Teachers Of English.

- BOLAT, S. (2009), *Öykü Yazma Teknikleri*, İstanbul: Varlık Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., ve DEMİREL, F. (2010), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- CÜCELOĞLU, D. (2009), *İnsan Ve Davranışı (Psikolojinin Temel Kavramları)*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- ÇAKIR, Ö. (2003), “Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği”, *Dil Dergisi*, s. 122, ss. 31-51.
- ÇEÇEN, M. A. (2011), “Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi”, M. Özbay (Editör), *Yazma Eğitimi*, ss. 127-144, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- DEMİR, T. (2011), “İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı Ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi”, *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DİLİDÜZGÜN, Ş. (2010), “İlköğretim Türkçe Derslerinde Aktif Öğrenme Bağlamında Yaratıcı Metin Çalışmaları”, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 2, s. 14, ss. 19-37.
- EMİR, S. (1978), *Kompozisyon Yazma Sanatı*, İstanbul: Emek Matbaacılık.
- GÖÇER, A. (2010), “Türkçe Eğitiminde Yazma Eğitimi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, c. 3, s. 12, ss. 179-195.
- GÖĞÜŞ, B. (1978), *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GÜNDÜZ, O. ve ŞİMŞEK, T. (2011), *Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları.

- İPŞİROĞLU, Z. (2006), *Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi Yaratıcı Yazma*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İPŞİROĞLU, Z. (2007), “Türkçe Öğretiminde Yaratıcılık Almanya’daki Yeni Öğretmenler: Göçmen Kökenli Üçüncü Kuşak”, *Dil Dergisi*, s. 135, ss. 21-27.
- İPŞİROĞLU, Z., “Yaratıcı Yazma: Oyun Yazma Atölye Çalışmalarından Notlar”, <http://www.iudergi.com/tr/index.php/tiyatro/article/viewfile/16175/15346>, 8 Ocak 2012.
- İŞERİ, K. ve DEMİRGÜNEŞ, S. (2009), “Yaratıcı Yazmada Çağrışımlar Ve Hiyerarşik Yapılanışları”, *Uluslararası Türkçenin Eğitimi Ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, Ürgüp: Ankara Üniversitesi.
- İŞERİ, K. ve ÜNAL, E. (2010), “Yazma Eğilimi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, c.35, s. 155, ss. 104-117.
- İŞERİ, K. ve ÜNAL, E. (2012), Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 8, s. 2, ss. 67-76.
- KAPAR KUVANÇ, E. B. (2008), “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KARAKOÇ ÖZTÜRK, B. (2012), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 21, s. 2, ss. 59-72.
- KARASAR, N. (2011), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- KARATAY, H. (2011), “Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma Ve Değerlendirme”, M. Özbay (Editör), ss. 21-43, *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

- KATZ, L., “The Dispositions To Write And Read”, <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/projcat4/section1/katz.pdf>, 19 Haziran 2013.
- KIBRIS, İ. (2008), “Yaratıcı Yazma (Creative Writing) Salkım Oluşturma/ Cluster Yöntemi”, A. Tazebay ve S. Çelenk (Editör), *Türkçe Öğretimi İlke -Yöntem –Teknikler*, ss. 332- 380, Ankara: Maya Akademi.
- MADEN, S. (2011), “İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Yaz(ı)ma Eğitimine Yönelik Düşünceleri ve ‘Yazının Usul-İ Tedrisi’”, *Turkish Studies*, c. 6, s. 1, ss. 1476-1490.
- MALTEPE, S. (2006), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi”, *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MALTEPE, S. (2007), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, s. 26, ss. 143-154.
- MALTEPE, S., “Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı”, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/757/9637.pdf>, 20 Mart 2011.
- MAY, R. (2010), *Yaratma Cesareti* (Çev. A. Oysal), İstanbul: Metis Yayınları.
- MCCLENNY, C. S. (2010), “A Disposition To Write: Relationships With Writing Performance”, *Master Thesis*, The Florida State University, College Of Education.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2009), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- ORAL, G. (2008), *Yine Yazı Yazıyoruz*, Ankara: Pegem Akademi.
- ÖZBAY, M. (2010), *Türkçe Öğretimi Yazıları*, Ankara: Öncü Kitap.

- ÖZBAY, M. ve ZORBAZ, K. Z. (2011), “Daly-Miller’in Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 8, s. 16, ss. 33-48.
- ÖZDEMİR, Ö. (2010), “Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği”, *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZTÜRK, E. (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi”, *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SEVER, S. (1998), “Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım)”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c. 31, s. 1, ss. 51-66.
- SEVER, S. (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- SUSAR KIRMIZI, F. (2011), “Yaratıcı Yazma Ürünlerinin Bazı Ölçütler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma”, *Dil Dergisi*, s. 151, ss. 22-35.
- TALLIS, F. (2003), *Kaygıları Aşmak* (Çev. C. ÖnerToy), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- TEMİZKAN, M. (2010), “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi”, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, s. 27, ss. 621-643.
- TEZBAŞARAN, A. (1997), *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu (İkinci Baskı)*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- TİRYAKİ, E. N. (2011), “Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri İle Yazma Kaygısı Ve Eleştirel Düşünme Becerileri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- TİRYAKİ, E. N. (2012), “Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, c. 1, s. 1, ss. 14-21.

- TONYALI, E. (2010), “Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- TÜFEKÇİOĞLU, B. (2010), “Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Dil Dergisi*, s. 149, ss. 30-45.
- TÜRK DİL KURUMU (2005), *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK.
- ÜNSAL, G. (2008), “Yazma Öğretimi”, *Dil Dergisi*, s.142, ss. 46-60.
- ÜSTÜNDAĞ, T. (2011), *Yaratıcılığa Yolculuk*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- YALÇIN, S. D. (1998), “Yazma Eğitiminde Yeni Bir Araştırma Alanı: Yaratıcı Yazarlık”, *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu*, ss. 145-152, Gaziantep: Ankara Üniversitesi Tömer.
- YAMAN, H. (2010), “Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme Ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması”, *International Online Journal Of Educational Sciences*, c. 2, s. 1, ss. 267-289.
- YAVUZER, H. S.(1994), *Yaratıcılık*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- YILDIZ, C., OKUR, A., ARI, G. ve YILMAZ, Y. (2008), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegema Yayınları.
- YILMAZ, Ö. (1998), “Orta Öğretimde Yazılı Anlatım”, *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu*, ss. 27-37, Gaziantep: Ankara Üniversitesi Tömer.
- ZORBAZ, K. Z. (2010), “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı Ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi”, *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek 1) Araştırma İzni

ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.01.09.00-5734
Konu : Tez Çalışması

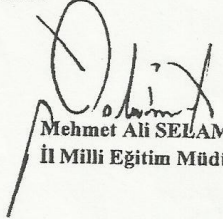
02/02/2012

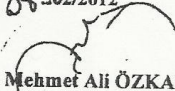
VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 13.01.2012 tarih ve 302-01 sayılı yazılarında; Türkçe Eğitimi Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ayşen Seda AVCI' nın danışmanı Yrd. Doç. Dr. Kamil İŞERİ yönetiminde hazırlanmış oldukları "İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin incelenmesi" konulu tez çalışmasını İlimiz Merkez Çukurova İlçemize bağlı Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulunda 2011-2012 öğretim yılı 2. döneminde uygulama izin istemleri belirtilmekte olup ilişikte sunulmuştur.

Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşen Seda AVCI' nın tez çalışmasını ilgili okul müdürlüğünün gözetim ve denetiminde, eğitim ve öğretim aksatılmadan 8.sınıf öğrencilerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Mehmet Ali SELAMET
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
02/02/2012

DR. Mehmet Ali ÖZKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 2) Araştırma İzni

754

**T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.01.09.00 - 5974
Konu : Tez Çalışması.

09.02/2012

**NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
NİĞDE**


İlgi: 13/01/2012 tarihli ve 102 sayılı yazınız.

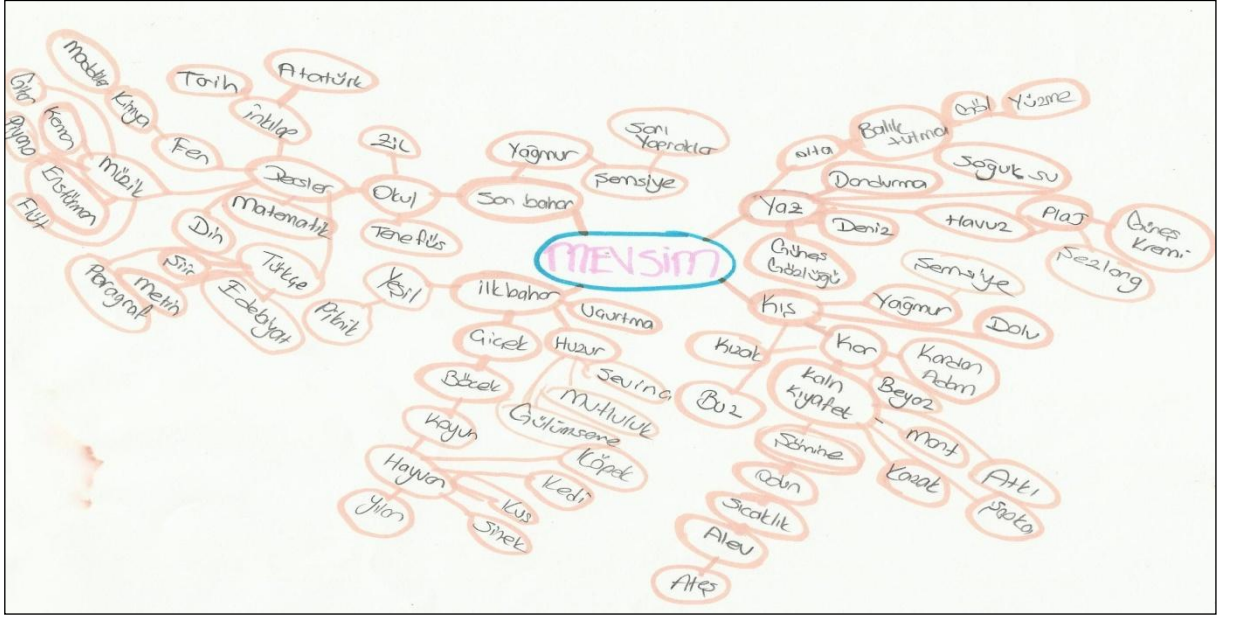
İlgi yazı gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Aysen Seda AVCI'nın, Tez Çalışmasını 2011-2012 öğretim yılı 2. döneminde İlimiz Çukurova İlçesi Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulunda yapmasının uygun görüldüğüne dair Valilik Makamından alınan 08/02/2012 tarihli ve 5734 sayılı oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Hamza KARAKÖK
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

EKLER :
EK-1 Valilik Oluru (1 Adet)

 **Kültür Hizmetleri Bürosu**
Telefon : 0 (322) 458 83 71 - 116681 <http://adana.meb.gov.tr>
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



MEVSİM

Civil civil kışlar
 Ötüşüyorlar,
 Çocuklar da sokakta
 Oyun oynuyorlar.

Yemyesil çimenler
 Üzerinde çiçekler
 Papatyalar, sümbüller,
 Renklerle açıyorlar.

Kışın kor yağar,
 Çocuklar kardan adam yapar,
 Sünlü'nün başında
 Resim yapar, oynarlar.

Yağmur yağdı ıslandı
 Oyun oynayan çocuklar,
 Semsiyelerini alıp,
 Okula doğru yol aldılar.

Yapılıyor sevikler
 İnsanlar sevgiye geldiler.
 Bolca eğlenip
 Evlere döndüler.

Çocuklar kızakta
 Eğleniyorlar dışarıda
 Hic bitmez enerjileri
 Sımsıcaktır kalpleri

Çiftçiler ekim bekti,
 Yağmur yağdı bitkiler su içti,
 Ağacın yaprakları.
 Yeşil iken sarı düştü.

Ağaçlar dikildi,
 Bir güzel sulandı.
 Büyüyüp insanlara
 Meyve verdi, çiçek verdi.

Elizem ÖZKAN
 8/10 782

Ek 4) Deney Grubu Öğrencilerinin İkinci Etkinlik Örnekleri

- AYAKKABIYI GIYEN KARAKTERİM -

Ben beyaz Converse, sportif ayakkabıyı seçtim. Bence bu ayakkabıyı genç bir insan giyiyordur. Çünkü günümüzde bu ayakkabıları genç insanlar giyiyor. Ayakkabıları giyen insan çok sportif ve zeki biri çünkü benim bu ayakkabıdan 2 tane var. Ayakkabıları giyen insan rahatla düşkündür çünkü bu ayakkabılar çok rahat. Bu ayakkabıları giyen insan asi bir insandır. Çünkü günümüzde gençleri asi oluyor. Bu ayakkabıyı giyen kişi kömert biridir. Çünkü converse ayakkabılar yaklaşık 100 TL. Bu ayakkabıyı giyen kişi bu parayı vermektен çekinmediğine göre elibel biridir. Bu kişi cezaevindeki arkadaşları tarafından sevilen bir insandır. Bu ayakkabının sahibi ipli ayakkabı aldığına göre usengeç ve erinen bir insan değildir. Ayakkabı beyaz olduğu için demek ki bu ayakkabıyı giyen insan özgüveni olan biridir.

- ŞAPKAYI GIYEN KARAKTERİM -

Ben hırslı, kremtengi, beyaz bantlı ve yanında gül olan şapkayı seçtim. Bu şapkayı giyen bir kadındır. Ayrıca güzelliğe ve dış görünüme önem veren bir kadın giyiyordur. Ayrıca bu şapka bana göre çok rükös o yüzden bu şapkayı giyen kadın rüküşür. Şapkanın hırslı bölümü kouboy şapkasına benziyor. Bu şapkayı giyen kadın kouboglara meraklı olabilir. Bu kadın çok hoş ve ılımlı bir bayandır. Giyimine önem veren dış görünüşü önemseyen ve kendini beğenmiştir. Böyle bir şapkayı takan kadın bütün gözleri kendine çekmek istemistir. Çünkü bana göre bu şapka çok dikkat çekiyor.

Converse ayakkabıyı giyen kişi çok sportif ve gençtir. Şapkayı giyen kadın ise rükös ve orta yaşlı bir kadındır.

Ayakkabı ve şapkayı giyen kişiler bir kafede karşılaşılıyor ve

Ayakkabıyı giyen = Merhaba hanımefendi, sizi gördüğümde yabancısı bir ülkeden geldiniz sanmıştım. Çünkü ülkemizde bu şapkayı giyen kadınlar hiç yok.

Şapkayı giyen = Ben kendimi beğenen ve kendime güvenen bir insanım. Siz de bünyüncce böyle olacaksınız küçük hanım

Ayakkabıyı giyen = Eminim ki olmayacağım çünkü ben sportif şeyleri seviyorum.

Şapkayı giyen = Ayakkabı giydiğiniz şeyler rahatla düşkün biri olduğunuzu gösteriyor. Ama her yaşta bir giyim tarzı vardır.

Ayakkabıyı giyen = Umanmaki ben de sizin gibi özgüvenli biri olurum.

Şapkayı giyen kadın gülümser ve gider.

~ AYAKKABIYI GIYEN KARAKTERİM ~

Siyah Topuklu Ayakkabı : Bu ayakkabıyı giyen karakter, bakımlı, güzel bir bayan olabilir. Bu bayan giyimiyle tarzla toplumda dikkat çeken birisi de olabilir. Bu tarz insanlar kendine güvenir, ve başarılı olabilir. Böyle bir karakter nezeli, servecen, zihin biri ve estetik ortamlarda da vakit geçirebilir. Yada topuklu ayakkabı giyen bir karakter kariyerine önem veren iyi bir meslek sahibi bir bayanda olabilir. Bu kızın mesleği öğretmenlik, doktorluk, tiyatrocu gibi mesleklerde de rol oynayabilir. Yada böyle bir karakter zamanın ufunu güzellik salonlarında, kuaförde, yada spor salonlarında da zaman geçirebilir. Genelde topuklu ayakkabı giyen kadınların fiziki çok güzeldir. Mesela zayıf, uzun boylu çok çekici bir bayanda olabilir. Yada boylu kısa olduğu için topuklu ayakkabıları tercih eden bir bayanda olabilir...

~ ŞAPKAYI TAKAN KARAKTERİM ~

Bej Şapka : Bej, güzel bir şapka tokan bir genç kız tarzın güneşten korunmak amacıyla ve pastorelli geçirmek için böyle bir şapkayı tercih edebilir. Bu karakterin fiziki, zayıf, uzun boylu giyimine ve güzelliğine önem veren uzun büküklü saçlarıyla çok güzel bir karakterde olabilir.

~ KARAKTERLERİNİN KARŞILAŞMASI ~

Karakterlerin otobüste yolculuk yaparken karşılaşıyor...

Siyah Topuklu Ayakkabıyı Giyen Karakter : Şapka gerçekten çok güzeldir...

Bej Şapka Takan Karakter : Tezekkür ederim. Bende sizin topuklu ayakkabıyı çok beğendim. Ama hatırla böyle şapka giymen için yazın çok erken. Senin yerinde olmamı çok isterdim.

Siyah Topuklu Ayakkabıyı Giyen Karakter : İnan bana bende sizin yerinde olmak isterdim. Senin ki gibi güzel şapkalar tokan, nakli elbiseler giymek isterdim. Ama sizin dediğiniz gibi bu kez de benim yazın uymak. O yüzden yazın tepemizi görmelisin...

Ek 5) Deney Grubu Öğrencilerinin Üçüncü Etkinlik Örnekleri



26.05.2012

Pazartesi.

Elimdeki kartpostalda; sıra sıra evler dizilmiş. En yakındaki evin bacasından dumanlar yükseliyor. Evin önünde bir çam ağacı var. Çam ağacının hemen yanında bir sokak lambası var. Sokakta dizilmiş, büyük ağaçlar var. Ama ağaçların yaprakları yok. Evin önünde buz pisti gibi bir yer var, insanlar orada kayıyor. On dört kişi kayıyor. İki çocukta kardan adam yapıyor. Kardanadama kırmızı bir şapka, siyah iki göz, turuncu bir burun takmışlar. Kardanadama bir de atki takmışlar. Kardanadam yapmada uğraşan çocukların biraz ilerisinde taslık bir aton var. Evin önünde bir posta kutusu var. Evin önünden geçmekte olan otarabası var. At arabasını iki at sürüyor. Atlar kahverengi. Arabadaki arabada insanlar var. İlerideki evlerin önünde bir insan var. Yol kenarında ağaçlar var. Ağaçların üzerinde karlar biriktmiş. En yakındaki evin sekiz penceresi var. Evin arkasından yeşillikler görülebiliyor. Buz pistinde kayan iki çocuk el ele tutuşmuş ve kayıyorlar. Bir kişi küçük çocuğun elinden tutmuş ve buz pistine yürüyor. Buz pistindeki biri de düşmüş kalkanmaya çalışıyor. Gökyüzü kızılmsa bir renk almış.



KIŞ GÜNÜ

Karlı bir kış günü ... Ve de bir yılbaşı. Bir çocuk babası ile birlikte ellerinde lamba karda dolaşip, soğuktan donmuş nehri üzerindeki köprüden geçiyorlar. Tüm ağaçlar çıplak ve her tarafı sadece yılbaşı süsleriyle kaplı çam ağacı hariç. Köprüyü geçerken bizi bir karlı adam, çatısında yılbaşı şapkası olan karlı kaplı bir ev karşılıyor. Her yeri lambalar aydınlatıyor. Köprüden üstündeki lamba, baba ve ağlın elindeki lamba ve ev lambaları ... Kar yağıyor ve evin bacasından duman çıkıyor. ~~Kışın soğuk ve güzel bir yılbaşı günü~~
Kısacası soğuk ve güzel bir yılbaşı günü ...

- PEMBE VE MUTLULUK -

Bazen düşünüyorum da burada yanımda olsan ne kadar mutlu olurdum. Senin gözlerin mavî rekte. Senin saçının teline zarar gelse üzülürüm. Benim yanımda annem kadar özel sîn, ve değerlisin.

Seni çok seviyorum kardeş olarak tabiki de ama yine de benim yanımdan hiç ayrılmamamı istiyorum ki; hiç ayrılmak istemiyordum ve sana çok önem veriyordum.

Şunu bil ki seni çok seviyorum. Bunu söyle anlaya bitirsin ki senin bana aldığın T-shirt'ü hala giymedim çünkü eskimesini istemiyordum.

Keşke evlerimiz yakın olsa bize daha çok gelip gitsen. Bu arada köpeğin şita nasıl? Keşke sizin yaylaya taşınacak çünkü sizin yaylada kedi, köpek, kuşlar ve daha birçok hayvan var.

Babaanneme, dedeme, halamlara selam söyle. Hem biz sizin yaylaya taşınacak mis gibi kekik kokusu, nehir kokusu ve senin kokun kadar güzel. Hiç birşey yok.

Hey oradan kalkıp yanıma gel! Seni mutlu eden tek pembe gibi yanından hiç ayrılmaya coğım

MUTLULUK

Şimdi sen burada yanımda olsan çok mutlu olurum. Çünkü seni çok seviyorum ve yanımda olduğun zaman çok mutluluk duyuyorum. Sen içinde kötülük beslemeyen, etrafındaki insanlara mutluluk dağıtan birisin. İşte bunun için beyaza benziyorsun. Seni eğer bir organım yada vücudumun bir parçasıyla anlatacak olursam şöyle tanımlarım. Sen benim ellerim gibisin çünkü her insana yardım etmeyi sevdiğinden yani el uzattığından ellerime benziyorsun. Sen çok yardımsever bir insandan bile daha yardımsever bir kişiliğe sahipsin, Sen böyle bir kişiliğe sahip olduğundan, her insana ön yargıyla yaklaşmayan, merhametli, sevecen, mutlu, her anının değerli olduğunun farkında olduğundan seni çok ama çok seviyorum. İyi ki varsın ve iyiki kuzenimsin. Sen bir mont gibisin çünkü yardıma ihtiyacı olanlara kol kanat genişliğinin için mont benziyorsun. Eğer yanımda her zaman olsaydın, çok güzel şeyler yapardık ve mutlu olurduk. Bir çok ortak yanımız var. Örneğin sen ve ben kediyi, köpeği ve kuzu çok seviyoruz. Hatırlıyormusun seninle beraber karşıdan pantolon, tişört, ayakkabı ve çanta almış ve çok sevinmiştik. Karşıdayken çok güzel kokulu bir parfümde almıştık. Parfümün kokusu çilek kokusu kadar çok güzeldi. Karşıdayken eyvah! dediğin an çok korkmuştum. Nitekim eyvah! dediğini hala anmış degilim. Seninle birlikte gezmekten ve olmaktan çok mutluyum.

- BEYAZ -

Bazen düşünüyorum da iyiki arkadaşısın ya... Sen çok renkli bir kişisin. O yüzden seni "Beyaz" renğine benzetiyorum, çünkü "Beyaz" bütün renklerin birleşmesiyle oluşuyor. Uzun boylu ve kahverengi gözlerin beni bitiriyor. Eline her dokunduğumda sıcaklığını ve cana yakınlığını hissediyorum. İvana Sert kadar güzel, elmalı şeker kadar tatlısın. Seninle vakit geçirmeyi, beraber ders çalışmayı, tenefüslerde hep bir şeylerin peşinde olmayı seninle geçirdiğim bütün vakitler benim için çok değerli ve güzel vakitlerdi. Bugünleri arayacağım arkadaşım, sen benim değerlisin. Sana şort çok yakışıyor. Hiç ayrılmamak olmaz mı, Kelebek kadar hafif ve narınsın, Seni Sen olduğun için Seviyorum. Her tenefüs mutlaka anasınıfına gider, gelirdi. Baharda çiçeklerin ortaya çıktığı o güzel kokular gibi kokuyorsun, Senin kadar tatlı ve şirin bir insan görmedim. Ayrılamayız bizz...! Her an Beyazsın.

Ek 7) Deney Grubu Öğrencilerinin Beşinci Etkinlik Örnekleri

FİKRET KAÇAKÇI;

Uzun boylu, esmer, yavaşlığı, biraz kilolu, saçları biraz dökülüşü bir kişidir. Babamı ben kavak ağacını benzetiyorum. Çünkü uzun boylu ve gölgesiyle beni koruyor. Babam evin önüne bahçe yaptı, öyle seyleyle uğraşmayı çok seviyor. Bizim evin önündeki bahçe bir sınıf kadar var. Onu sevdiğim, uğraşmayı kendisini mutlu hissediyor. Ben "babam nasılsın" Babam "iyiyim kızım seni nasılsın" Ben "iyiyim babamın saad ne yapıyorsun" Babam "bahçeyle uğraşıyorum kızım yeşillik topluyorum, Ben "tamam babam ben eve çıkıyorum, ders çalışmam görüşürüz, Babam "tamam kızım evde görüşürüz." Benim babam silanlarını belli etmeye çalışıyor, ve süzme. Babam kaldesim ve belli bir meslek sahibi olmuş, kendi yeteneklerini üzerinde dururken görmek ister.

Kişi adı: Edi

Bu kişinin görünümünü kilolu, uzun boylu, babayigit birisidir. Çok iyi kalpli çok sevecen birisidir. Yardım etmeyi seven birisidir. Bu kişi bir tatlının kadar tatlı birisidir. Cumartesi ve pazar gibi çok hızlı zaman geçiren. Eğlenmeyi seven birisidir. Tarihte bir dönem gibi. Edi en çok Lunaparkı seviyor. Korkuya dolu yerleri seviyor. En çok korku tünelerini seviyor. Oyuncaklarla dolu, enerjiyle dolu bir yer.

Edi= Ne kadar çok güzel bir yer değil mi? Eğlence dolu korku dolu bir yer.

Büdü= Ben ne kadar korkuyu seviyorsun.

Edi= Benim göbek ağrım korku canım kardeşim.

Büdü= Hi... Belli, belli...

Edi= Hadi korku tüneline girelim çok eğlenceli bir yer.

Büdü= Korkarsam koşarak dışarı çıkarım bak.

Edi= Tamam, Tamam...

Bu kişi Büdü'ye korkuya alıştırmak istiyor. Ama bir türlü söyleyemiyor. Bu kişi iyi bir işin hayalini kuruyor. İşte kardeşini yanına almak istiyor.

Ek 8) Deney Grubu Öğrencilerinin Altıncı Etkinlik Örnekleri

- 40 YAŞINDAYIM -

Ben 40 yaşında euli iki çocuk sahibi çocuk psikoloğu bir bayanım. Neden çocuk psikoloğu dersiniz, ben ataokuldan beri bu mesleği istemişimdir. Bu mesleğe ulaşabilmek için çalıştım. Özel bir hastanede çalışıyorum. İsimden gayet memnunum, çok rahat bir yaşam sürüyorum. Hem ekonomik hem de rahatlık açısından. Çocuklarımdan büyük kızım lise ikinci sınıfta, özel bir okulda okuyor. Küçük oğlum da ortaokul sonda, o da özel bir okula gidiyor. Çocuk psikoloğu olduğumdan çocuklarımla anlaşmakta güçlük çekmiyorum. Onlara bir arkadaş gibiyim.

Kendimi anlatmam gerekirse, çok duygusal bir yapım vardır. Çok hırslı bir insandım. Fakat 40 yaşında hırs yapabileceğim herhangi bir şey olmadığından dolayı, içimdeki hırs ve onla beraber gelen istekli çalışma özüm yok olmaya başladı. Çok monoton bir hayatım yok fakat çok hareketli bir hayatımda yok. Hani derler ya 40 yaşındayım ama ruhum 18 yaşında. Bende bu gerçekten var. Örneğin bir genç kadar deli dolu bir insanım. 40 yaşındaki insanlar ne yapıyorlar öyle mız mız. Ben gezmeyi, tuzmayı, eğlenmeyi bayılan biriyim. Kızımın dinlediği müzikler benim favorilerimdir. Eski müziklerde neymiş ben kendimi dün değil bugün ve yarına odaklıyım. Ortam özelliklerine, çağın getirdiği şeylere uyum sağlamak ve onları kabul etmek gerektiğine inanıyorum ve hayatımda bunu uyguluyorum.

Geçmişide unutmamak gerekir aslında, ortaokul arkadaşlarını, lise maceralarını, arkadaşlıklarını, acı tatlı dostlukları unutmamak gerekir. Ben de unutmuyorum. Ortaokul hatta anasınıfından beri tanıdığım arkadaşım Yelizle dostluğumuzu sürdürüyoruz. Onla birlikte eski günleri yaşıyoruz.

Geleceği önemsiyorum. Bir dünya seyahatine çıkmak istiyorum. Aslında çoğu kez yurtdışına çıktım, fakat sadece İtalya ve Paris'e gidebilmişim. İleriki günlerde her ülkeyi her kültürü tanımak, görmek gezmek istiyorum. Dünyadaki güzellikleri, küçük ayrıntılarda gizlenen muhtesem yerleri gezmek istiyorum. Bu aralar fotoğrafçılığı merak sardım. Gezdiğim yerlerin fotoğrafını çekiyorum, bir tür hobi benim için boş vakti geçirdiğim için fotoğraf çekmeyi seviyorum.

Şunu söyleyebilirim ki hayatı atısına bırakıyorum. Hayat 40 yaşındada güzel her şeyyle.

40. YAŞIM

40 yaşındayım. Eşim ve 1 çocuğum var. Kızım şu anda 10 yaşında ve 4. sınıfa gidiyor. Eşim doktor, ben de öğretmenim. Çocukları çok sevdiğim için öğretmenlik mesleğini seçtim. İşimi severek yapıyorum. Kızımın da derslerinden memnorum. Geçmişte çok ders çalıştım, gezmeyi sevmeydim yazılılarımdan yüksek not aldım. SBS' den beklediğim puanı almasam da gelecekte olmak istediğim şeyi öğretmenlik bölümünde okudum ve sonunda öğretmen oldum. Eşimle 28 yaşında evlendim.

Geçmişte meslek sahibi olduğun evlenmeyi düşünmüyordum hatta evlenmeyi düşünmüyordum. Meslek sahibi olup aileme katkıda bulunmaya başlayınca kendi ayaklarımın üstünde durabileceğimi hissettim ve tayininin çıktığı yere gittim ve oradan ev kiraladım. Öğrencilerim çok akıllı ve çalışkanlardı. Ben hiç üzmeşirlerdim. Orada 2 yıl öğretmenlik yaptıktan sonra tayinimi ailemin yanına istedim. Annemi ve babamı çok özlemiştim. Onlardan ayrılmak, onlardan uzaktayken yaşamak çok zordu, bunu ayrı kalınca anladım. Evlendiğimde de eşimle evimizi, annemle yakın aldık. Çoğunlukla her gün annemi ve babamı görüyorum Onları çok seviyorum. Tet bayalim kızımın evlendiğini görmek ve torunlarımı sevmek ...

Ek 9) Deney Grubu Öğrencilerinin Yedinci Etkinlik Örnekleri

Sevgili Arkadaşım,

Bugün hava, kış daha yeni bitmesine rağmen, güneşliydi. Ben bu yazıyı yazarken belkide sen dersthanede, okulla veya evdesindir, belki arkadaşlarınla sinemaya gitmişsindir. Bunun hiç bir önemi yok. Hatırlıyor musun? Kardeşin sinnet durken arkadaşın olarak yanında bir tek ben vardım. Ve dönüştü ailenle birlikte gelmişim, onlar beni eve bırakmıştı... Senle daha neler neler yapmıştık. Ben ilk defa bir arkadaşımın bu kadar samimi olduğunu, aynı bir ağacın meyvesi. Senin hakkında sunları merak ediyordum, arkadaşlığımız, samimiyetimiz bittikten sonra başka biriyle bu kadar samimi olmuş muydun? Sen benim yerimde olsan ne yapardın? Senle arkadaşlığımız bittikten sonra çok kötü şeyler oldu, hayata küstüm, aynı ölü gibiydim. Arabın çok zaman geçti, ben sana bir şey itiraf etmek istiyordum, ama kendimden utanıyordum... Senle ben konuşuyordum ama gerizekallı ben canım kadar sevdiğim kankama aşkıttım.

Sen bana "Bu hayatta en çok yaptırımdan korkuyorsun" demiştin. Haklıymışsın sen benim en yakınımydın, en çok senden korkmam lazımmış. Senle son görüşüğümüzden beri çok değişiklik olmadı bende. Hayat beni çok yıprattı.

Fu on fazla vaktim yet eve gidince mektubu tamamla-
yacağım. Sana senle benim aramda olan bir olayı anlatacağım. Senin hakkında sunları düşünüyordum, hayat sana çok acılar verdi, ama sen çok güçlüydün, duygusaldın, omuz omuza öğleceğimize olmuştuk. Seni çok seviyorum canım arkadaşım.

Sevgili Seydağım;

Canım arkadaşım bugün hava burada çok güzel. Gökyüzü masmavi. Seninle beraber zaman okuyoruz ve çok mutluyuz. Hatırlıyor musun? Canım arkadaşım seninle alış-veriş yapmaya gittik ve yemek yerken üstüne kola dökmüştüm, dondurmaya süratimize yedirmiştik. Seyda biz seninle dökme ve sakatlık geçirdik. Çok uzun zamandır konuşmuyorduk sen müzik alanında neler yaptın? Bir sanatçıyla tanıştın mı? Benim durumum şöyle çok sevdiğim bir insanla arkadaşlığımız bana çok çok sevdiğim. Şuan çok kötüyim ve mutsuzum. Seyda en son görüşmemizde sana sıyah rengin yakışmadığını söyleyecektim ama söyleyemedim. Topuklu ayakkabı için çok küçüksün. Sen bana benim kötülüğümü düşünen insanlardan ayrı kalmam gerektiğini söylemişsin, çok haklıydın. En son görüştüğümüzde çok kıldıldım ve saçlarım çok zekilerdi ama şuan çok değiştim. Canım arkadaşım, bitenem, uğur bcdesim şuan gitmek zorundayım. Bir arkadaşımızla ilgili anlatacaklarım var eve gidince sana anlatacağım. Senin hakkında şunları düşünüyorum şuan müzik desime geliyor musun ve beni çok seviyorsun.

Ek 10) Deney Grubu Öğrencilerinin Sekizinci Etkinlik Örnekleri

Sebnem Ferah / Erkekler Ağlar
 İçinde bir pürüzlük gözlerinde yaş,
 Yüzünde yavaş duyguların rezaleti yarıp bedas,
 Sesinde bir burkukluk elleri soğuk:
 Başlarında düşüm, düşüm kelimeler.

Erkekler ağlar, sil göz yaşını
 Kacırma gözlerini kenden suyu suyu
 Erkekler ağlar insanı unutmaya
 Susturum senin kelimeler bu acıyı

Göz yaşının içini açıyor
 Erkekler ağlar sevgilin sil göz yaşını

Yaşadığım o günleri unutmak zor
 Geceler boyu beklemek nedir
 Onu kende kora sor
 Göz beklemek ve sevmediğini bilmek
 Soru gelmez acılarınla beraber.

Sebnem Ferah / Kızlar Ağlar Parodisi
 Dışında az sevinç, kaşlarında kıl
 Suratında serbest duyguların aldığı komik sakinlik
 Ağzında 2 burusukluk ayakların sıcak
 Gırtlığında ağık, ağık sözcükler,

Kızlar ağlar, silme kaş kılını
 Götür kaşlarını senden masum masum
 Kızlar ağlar insanız hatırlama
 Konuştururum dakikalarca dışındaki bu tatlıyı

Kaş kılının dışını tatlılaştırıyor
 Kızlar ağlar manitam, silme kaş kılını

Öldüğüm bugünleri hatırlamak kolay
 Gündüzler boynu beklemek nisindir
 11'i 2'de sana sorma
 Az özlemedim ve sevdiğini bilmemek
 Başı gelir tatlılarımla ayrı.

Dejo ölüyor

Başına koşmaacak
Sahil bayı balıkların
Artık jörmesin
Kalbi kırık dolguların
Deriz küskün
Balıklar jistik
Balıklar meçhule sürgün
İnsanlar umursamaz
İnsanlar düşüncesiz
Deriz tükendiye jünbeyün!
Başına koşmaacak!

Dejo kopuyor

Başına oturmaacak
Sahil bayı balıkların
Artık jörebilirsin
Kalbi sağtam dolguların!
Deriz kopuyor
Balıklar çok komik
Balıklar dışkade sürgün
İnsanlar çok komik!
Deride kızlar kopuyor jünbeyün
Başına oturmaacak
Kalk seade oturma
Eğlen deride, kızlarla!
Deriz kopma derri!
Deriz kopma derri
Geneliğini hebe etme
Başına oturmaacak.
Balıklar dışkade sürgün!!!