

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE
YARATICI YAZMA UYGULAMALARININ
ÖĞRENCİLERİN YAZMA KAYGISI VE YARATICI
YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Aybüke ÇAKIR YILDIZ**

**Danışman
Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ**

OCAK 2025, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Yazma Kaygısı ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi” adlı “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımdan incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Aybüke ÇAKIR YILDIZ

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim

Program Adı : Tezli Yüksek Lisans

Tez Başlığı : İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma

Uygulamalarının Öğrencilerin Yazma Kaygısı ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 63 sayfalık kısmına ilişkin 20/01/2025 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %17'dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 20/01/2025

Danışman: Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ **Öğrenci:** Aybüke ÇAKIR YILDIZ

KILAVUZA UYGUNLUK

“İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Yazma Kaygısı ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Aybüke ÇAKIR YILDIZ

Danışman

Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ danışmanlığında **Aybüke ÇAKIR YILDIZ** tarafından hazırlanan “**İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Yazma Kaygısı ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği kabul edilmiştir.

20/01/2025

JÜRİ:

Danışman : **Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ**

Üye : **Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ**

Üye : **Doç. Dr. İlkey AŞKIN TEKKOL**

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu’nun /.... /2025 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... /2025

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Yüksek Lisans eğitimim süresince her zaman yanımda olan, bana güvenerek bu yolda ilerlemem için cesaret veren, bu çalışmanın ortaya çıkmasında benim kadar emeği olan ve beni bilgisi ile sürekli destekleyen, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ'a, tez savunma sınavıma katılan ve benimle değerli görüşlerini paylaşan jüri üyelerim Dr.Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ ve Doç.Dr.İlkay Aşkın TEKKOL hocalarıma saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her alanında desteğini ve sevgisini hissettiğim canım babam Muhterem ÇAKIR'a, kıymetli annem Zehra ÇAKIR'a, kardeşlerim Abidin ÇAKIR, Melike ÇAKIR'a, Mustafa ÇAKIR'a ve yol arkadaşım, biricik eşim en büyük destekçim Muhammed Emin YILDIZ'a, şimdiden minik yüreğiyle annesine destek olan kızım İlbilge YILDIZ'a sonsuz teşekkür ederim.

Aybüke ÇAKIR YILDIZ, Erzincan, 2025

**İLKOKUL 4. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE YARATICI YAZMA
UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN YAZMA KAYGISI VE YARATICI
YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

Aybüke ÇAKIR YILDIZ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Ocak 2025

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının, öğrencilerin yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin Onikişubat ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören toplam 48 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülen araştırma kapsamında, deney grubunda haftada ikişer saat olmak üzere 8 hafta boyunca toplam 16 saat uygulama çalışması yapılmıştır. Araştırmanın verileri, İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ) ve Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF) kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler, nicel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazma kaygısını anlamlı olarak azalttığı ve yaratıcı yazma becerilerini anlamlı olarak arttırdığı tespit edilmiştir. Yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazma sürecindeki kaygılarının azaltılması ve yaratıcı düşünce ve ifade becerilerinin geliştirilmesine olanak tanımıştır. Ayrıca yapılan uygulamalar, cinsiyet fark etmeksizin tüm öğrencilerde benzer başarıyı göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Yazma, Yazma Kaygısı, İlkokul, Türkçe Dersi.

**THE EFFECT OF CREATIVE WRITING PRACTICES ON STUDENTS'
WRITING ANXIETY AND CREATIVE WRITING SKILLS IN PRIMARY
SCHOOL 4TH GRADE TURKISH COURSE**

Aybüke ÇAKIR YILDIZ

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, January 2025

Supervisor: Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effects of creative writing practices in primary school 4th grade Turkish course on students' writing anxiety and creative writing skills. The study was conducted with the participation of 48 fourth grade students studying in a primary school in Onikişubat district of Kahramanmaraş province in the 2023-2024 academic year. Within the scope of the research conducted in a quasi-experimental design with pre-test - post-test control group, a total of 16 hours of practice was carried out for 8 weeks, two hours per week in the experimental group. The data were collected using the Writing Anxiety Scale for Primary School Students (WASPSS) and the Assessment Criteria for Creative Writing Form (ACCWF). The collected data was evaluated with quantitative analysis methods. As a result of the study, it was found that creative writing activities implemented in the 4th grade Turkish course significantly decreased students' writing anxiety and significantly increased their creative writing skills. Creative writing activities allowed students to reduce their anxiety in the writing process and to develop their creative thinking and expression skills. In addition, the practices showed similar success in all students regardless of gender.

Keywords: Creative Writing, Writing Anxiety, Primary School, Turkish Lesson.

İÇİNDEKİLER

İLKOKUL 4. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE YARATICI YAZMA UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN YAZMA KAYGISI VE YARATICI YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dil Kavramı	5
1.2. Türkçe Öğretimi.....	6
1.3. Temel Dil Becerileri.....	7
1.4. Yazma Becerisi	9
1.4.1. Yazma Becerisinin Gelişimi.....	10
1.4.2. Yazma Becerisinin Önemi	11
1.4.3. Yazma Becerisini Etkileyen Faktörler	13

1.4.4. Yazma Kaygısı	14
1.5. Yaratıcı Yazma	15
1.5.1. Yaratıcı Yazmanın Önemi.....	16
1.5.2. Yaratıcı Yazma Uygulamaları ve Faydaları.....	18
1.6. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	19
1.6.1. Konu İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	19
1.6.2. Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	28

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi.....	32
2.2. Evren ve Örneklem	32
2.3. Veri Toplama Araçları	34
2.3.1. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ).....	34
2.3.2. Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF).....	35
2.4. Uygulama Süreci.....	36
2.5. Verilerin Analizi	42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	45
3.1.1. Grupların Yazma Kaygısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	45
3.1.2. Yazma Kaygısı Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	46
3.1.3. Grupların Yazma Kaygısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	49
3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	50
3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	52

3.3.1. Grupların Yaratıcı Yazma Becerisi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	52
3.3.2. Yaratıcı Yazma Becerisi Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	53
3.3.3. Grupların Yaratıcı Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	54
3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	55

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma.....	56
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	56
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	58
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	59
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	60
4.2. Öneriler.....	61
KAYNAKÇA.....	63
EKLER.....	72
ÖZ GEÇMİŞ	92

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama
d	: Cohen d Değeri
n	: Birey Sayısı
p	: Anlamlılık Değeri
s	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
SH	: Standart Hata
t	: t Testi Değeri
X²	: Ki-kare Testi
YİDÖF	: İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği
YKÖ	: Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gruplara ve Cinsiyete Göre Dağılımı	33
Tablo 2.2: İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Bulguları	35
Tablo 2.3: Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu İçin Puanlayıcılar Arası Uyuma Dayalı Güvenirlik Bulguları.....	36
Tablo 2.4: Araştırmanın Uygulama Süreci.....	37
Tablo 2.5: Ölçme Araçlarının Puanlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	43
Tablo 3.1: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	46
Tablo 3.2: Deney Grubunda Yazma Kaygısı Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	47
Tablo 3.3: Kontrol Grubunda Yazma Kaygısı Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	48
Tablo 3.4: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	50
Tablo 3.5: Yazma Kaygısı Puanlarındaki Değişimin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	51
Tablo 3.6: Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Yazma Becerisi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	52
Tablo 3.7: Deney Grubunda Yaratıcı Yazma Becerisi Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	53
Tablo 3.8: Kontrol Grubunda Yaratıcı Yazma Becerisi Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	53
Tablo 3.9: Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	54
Tablo 3.10: Yaratıcı Yazma Becerisi Puanlarındaki Değişimin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1: Yazma Kaygısı Puanlarındaki Değişim 49

Şekil 3.2: Yaratıcı Yazma Becerisi Puanlarındaki Değişim 54



GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, önemi, amacı ve problem cümlesi sırasıyla ele alınmıştır. Ayrıca çalışmada kabul edilen varsayımlar, sınırlılıklar ve kullanılan bazı temel kavramların tanımları da açıklanmıştır.

1. Problem Durumu

Dil, kişinin fikirlerini, düşüncelerini, hislerini ve duygularını ifade etmek için bir iletişim aracıdır. Bu nedenle, dil, iletişim ve konuşma, fikirlerimizi başkalarıyla paylaşmada yararlı olan üç ana önemli ve temel araçtır. İnsanlar, diğer insanlarla iyi iletişim kurabilmek için belirli bir dilin becerilerini edinmek zorundadır (Rao, 2017). Dil becerileri konuşma, dinleme, yazma ve okuma olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Bu beceriler birbirleriyle eşit derecede ilişkilidir ve birbirlerini desteklemektedir. Yazma, tüm beceriler arasında çok önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bunun temelinde yazma becerisinin hem duygu ve düşünceleri yazıya dökmeye katkı sağlaması hem de diğer dil becerilerinin gelişimini etkilemesi yatmaktadır (Perumal ve Ajit, 2020). Bunun yanında yazma becerisi kişinin öğrencilik yıllarında akademik başarı düzeyini yetişkinlik yıllarında ise iş yaşamını doğrudan etkilemektedir (Kellogg ve Raulerson, 2007).

Dil becerileri arasında yazma becerisinin hem öğrencilik yıllarında hem de yetişkinlikte önemli bir yere sahip olması okullarda yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların hız kazanmasına zemin hazırlamıştır. Bu kapsamda günümüzde öğrencilerin yazma becerilerini ilkökul kademesinden itibaren geliştirmeye yönelik bazı teknikler ve öğretim yöntemleri geliştirildiği görülmektedir (Ihmeideh, 2015; Lam ve diğerleri, 2018). Derslerde kullanılan öğretim yöntemleri sadece öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla değil, aynı zamanda yazma kaygılarını azaltmak ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için kullanılmaktadır. Öğrencilerde yazma kaygısına neden olan birçok faktör bulunmakla beraber (Dhanya ve Alamelu, 2019; Chicho, 2022), yazma kaygısının yüksek olması hem genel yazma becerisini hem de yaratıcı yazma becerisini olumsuz yönde etkilemektedir (Balta, 2018). Bu noktada öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yazma kaygısını azaltmaya ve yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye katkı sağlaması beklenmektedir. Yapılan literatür incelemesi, bu alandaki çalışmaların sınırlı olduğunu

ortaya koymuştur. Bu durum, “İlkokul düzeyinde Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusunun yanıtlanması gerekliliğini gündeme getirmiştir.

2. Araştırmanın Önemi

Yazma becerisi, temel dil becerileri arasında yer almakla birlikte, dil gelişimi açısından önemli bir rol üstlenmektedir (Fareed ve diğeri, 2016). Yazmak, bir öğrencinin akademik çabalarına yardımcı olmakla kalmayan, aynı zamanda bir çalışanın fikirlerini etkili bir şekilde ifade etmesine de yardımcı olan bir beceridir. Bir öğrencinin iyi bir yazma becerisi varsa, bu sadece notları üzerinde çalışmasına yardımcı olmakla kalmamakta, aynı zamanda onu profesyonel bir iş yaşamına da hazırlamaktadır (Bora, 2023). Bu durum okullarda yazma becerisinin geliştirilmesini büyük bir zorunluluk haline getirmektedir. Buna karşılık yazma becerisinin geliştirilmesi eğitim sistemi içerisinde sıklıkla göz ardı edilen konular arasında yer almaktadır (Dragomir ve Niculescu, 2020).

Okullarda yazma becerisinin öğretime yeterli düzeyde önem verilmemesi hem yazma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemekte hem de öğrencilerin mevcut yazma kaygılarının ortadan kalkmasına engel olmaktadır. Yazma kaygısı temelde kişinin düşünce ve duygularını yazılı olarak ifade etme sürecinde korku yaşamasını ifade etmektedir (Tiryaki, 2012). Yazma kaygısının yüksek olması öğrencinin akademik başarı düzeyini ve öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir (Sabti ve diğeri, 2019). Bunun yanında yazma kaygısı öğrencinin psikolojik yapısını da olumsuz yönde etkilemekte (Li, 2022), birtakım bedensel belirtileri de (konuşurken kekeleme, yazı yazarken titreme) beraberinde getirmektedir (Katrancı ve Temel, 2018). Yazma kaygısının yüksek olması öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Yaratıcı yazma becerisi temel olarak öğrencinin kendine özgü bir üslup kullanarak kurgu bakımından özgün yazılar yazmalarını ifade etmektedir (Yıldız ve diğeri, 2012). Bu yönüyle yaratıcı yazma becerisi öğrencilerin düşünce ve kendini ifade etme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Yazma kaygısı nedeniyle öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin yeterli düzeyde gelişmemesi ise kendini yazılı olarak ifade etme düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu noktada yazma

becerisinin gelişimine katkı sağlayan Türkçe derslerinde yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalara ağırlık verilmesi yazma kaygısının azalmasına ve yaratıcı yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiği zaman öğrencilerin yazma kaygılarını etkileyen faktörlerin (Salikin, 2019; Teksan, 2012), yazma kaygısını azaltan öğretim yöntemlerinin (Qashoa, 2014; Bayat, 2014), bunun yanında yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaların sıklıkla incelendiği görülmektedir (Tok ve Kandemir, 2015; Göçen, 2019). Bu alanda ülkemizde gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı olması, önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, gerçekleştirilen bu çalışmanın literatüre değerli bir katkı sunacağı öngörülmektedir.

3. Amaç

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazma kaygısı ile yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır.

4. Problem Cümlesi

İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi nedir?

4.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısına etkisi var mıdır?

2. Cinsiyet değişkenine göre, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısı üzerinde bir etkiye neden olmakta mıdır?

3. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamaları öğrencilerin yaratıcı yazmalarına etkisi var mıdır?

4. Cinsiyet faktörüne göre, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi üzerinde bir etkiye neden olmakta mıdır?

5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki 24 deney ve 24 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplamda 48 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

2. Yürütülen bu çalışma deney ve kontrol grubuna ön-son test aşamalarında uygulanan veri toplama aracından elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

6. Sayıtlılar

1. Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin geçerli ve güvenilir araştırma bulguları elde etme noktasında yeterli sayıda oldukları varsayılmıştır.

2. Yürütülen bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının çalışma amacına uygun ölçüm araçları olduğu varsayılmıştır.

3. Yapılan bu çalışmada deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin kendilerine yöneltilen veri toplama aracına doğru yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

7. Tanımlar

Yaratıcılık: Diğer kişilerden farklı olarak, hayal gücüne dayalı yeni ve özgün bir ürün ortaya çıkarma becerisi “yaratıcılık” şeklinde tanımlanmaktadır (Demir, 2013).

Yaratıcı Yazma: Kişinin tamamen özgün bir kurgusal yapı ve üslup ile yazma eylemi, kişiye ait yeni yazılı bir ürün ortaya çıkarma süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldız ve diğerleri, 2012).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dil Kavramı

Dil kavramı temelde insanlar arasındaki iletişimi ve etkileşimi sağlayan bir araçtır. Günümüzde insanların içinde yer aldıkları kültüre göre konuştuğu birçok dil bulunmaktadır. Toplumun kendine özgü bir kültüre sahip olması ve toplumsal yapı içinde insanların etkili bir biçimde iletişim kurabilmeleri ortak bir dile sahip olmaları ile mümkündür (Güleryüz, 2008). Dil ve kültür arasındaki ilişki de insanların sahip oldukları toplumsal özellikler ve kültürel unsurlar ile konuştukları diller arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Imai ve diğerleri, 2016; Jiang, 2000). Toplumların konuştukları diller ve dil özellikleri birbirinden farklı olmakla beraber, dil kavramı üzerine yapılan tanımların birbiri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Başkan (2006) dil kavramını “insanların sahip oldukları duygu ve düşünceleri paylaşma sürecinde kullandıkları bir araç” şeklinde tanımlamıştır. Güneş (2013) ise dili “düşünce, duygu ve gözlemleri ses ve sözcüklerden yararlanarak başka insanlara aktarmada kullanılan araç” olarak tanımlamıştır.

İnsan dünyaya geldiği andan itibaren çevresi ile bir şekilde etkileşim sağlamak, çevrelerinde yaşanan olay ve olguları kavramak, içinde bulunduğu toplumu tanıırken aynı zamanda tanıtmak adına dili ortak bir araç şeklinde kullanmaktadırlar (Koçak ve diğerleri, 2014). Dil, sosyal yetilerin edinilmesi ve bu yetilerden faydalanma sürecini direkt olarak etkilemektedir. Sosyal yetilerin altında yatan iletişimin gelişmesi, dil gelişim süreciyle yakından bağlantılıdır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008).

Ailede başlayan ve sürekli gelişen dilin, programlı ve planlı olarak öğretilmesi ve kullanılması, okul vasıtasıyla mümkün olacaktır. Okulda ise bilhassa Türkçe dersleri

ve öğretmenleri bu önemli görevin sorumluluğunu üstleneceği belirtilmektedir (Girgin, 2011).

1.2. Türkçe Öğretimi

Türkçe ülkemizde ana sınıfından yükseköğretime kadar tüm öğretim kademelerinde okullarda ders olarak öğretilmektedir. İlköğretim düzeyinde Türkçe öğretiminin temel amacı, öğrencilere dinleme, sözlü ve yazılı anlatım becerileri ile olumlu tutumlar kazandırmanın yanı sıra, okuma ve yazma yetkinliklerini geliştirmek ve Türk diline yönelik bir sevgi oluşturmaktır. Sözlü ve yazılı ifade becerilerinin yanı sıra dinleme ve anlama yeteneklerinin geliştirilmesi, öğrencilerin kavrayış düzeyini artırır ve kelime dağarcıklarının genişlemesine katkı sağlar. Bu süreçte, toplum içinde uyumlu, yeniliklere açık, üretken, kendine güvenen ve farklı bakış açılarına hoşgörüsüyle yaklaşabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kişilik gelişimine yönelik becerilerin kazandırılması, Türkçe öğretiminin önemli görevlerinden biridir (Tekişik, 1994).

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programında “Dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ile ‘Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ içerisinde yer alan beceriler, eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak harmanlanmıştır. Böylelikle yalnızca medeniyete uyum sağlayan bir nesil değil, etkin olarak medeniyet kurucusu ve geliştiricisi bilge nesiller yetiştirmeyi hedefleyen eğitim yaklaşımımız doğrultusunda ahlaklı, erdemli, milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş öğrenci profili modeline destek sağlamak hedeflenmiştir.” (MEB, 2024) denilmektedir.

Türkçe öğretiminin temel amaçları olan okuma, dinleme, konuşma, yazma ifadeleri gibi dört temel dil becerisi, yönetici ve öğretmenlerin çoğu tarafından teorik ve uygulanabilme seviyeleri açısından yeterli bulunmamaktadır. Bu dört temel dil becerisiyle alakalı amaçların yeterli olmaması diğer amaçların da yeterli olmamasına neden olmaktadır (Duman, 2004; Dilidüzgün, 2004). Çünkü Türkçe dersi, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders olması nedeniyle diğer disiplinlerle doğrudan bağlantılıdır. Bu derste kazanılan anlama ve anlatma yetenekleri, diğer derslerde sunulan bilgilerin daha iyi kavranmasını sağlarken, yazma ve konuşma becerileri ise öğrencilerin kendilerini etkili bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır. Bu

özellikleriyle Türkçe dersi, okullarda eğitimin temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır (Demirel, 2004).

1.3. Temel Dil Becerileri

Dili meydana getiren unsurlar sadece görsel ve işitsel unsurlardan değil, aynı zaman birtakım teknik becerilerden meydana gelmektedir. Literatürde dili meydana getiren beceriler “temel dil becerileri” olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi olarak sıralanmaktadır. İlgili beceriler küçük yaşlardan itibaren aile ve çevre etkileşiminin yanında alınan eğitime göre şekillenmektedir (Holzinger ve diğerleri, 2020; Vacha ve Adams, 2009; Hoff, 2006). İnsanların iletişim ve etkileşim kurma sürecinde dil becerilerini etkili bir biçimde kullanmaları gerekmektedir. Literatürde yer alan bilgiler ışığında söz konusu dil becerileri aşağıda açıklanmıştır.

1. Konuşma: Bireyler içinde yer aldıkları çevrede işaretler, görüntüler, sesler ya da sözlü anlatım yöntemleri ile birbirleri etkileşim kurma gayreti içindedirler. Konulma en etkin ve en hızlı iletişim kurma yöntemidir. Konuşma insanlarla olan iletişimde ilk yöntemidir. Bu açıdan konuşma dili sosyal hayatın temelini meydana getirmektedir. Yaşadığı müddetçe görüş ve eylemleri anlamlandırmaya çalışan birey, bu gayretinin bir çıktısı olarak sözel iletişimde iletileri kodlama konusunda konuşma becerisinden faydalanır (Deliveli, 2008).

Konuşma kavram olarak değerlendirildiğinde; kaynak tarafından iletinin planlanması, düzenlenmesi ve hedef kesimin çözümleyip kavrayabileceği sözel biçimde aktarılmasına ilişkin yetenektir. Konuşma, görüş ve düşüncelerimizin sözel karşılığıdır. Konuşma sürecinde kelimelerin sadece sesler yolu ile aktarılmaz. Konuşmanın kendine has ilke ve esasları vardır. Yerinde ve doğru konuşarak etkili bir konuşmacı olabilmek için söz konusu ilke ve esasların öğrenilmesi gerekmektedir (Topbaş, 1998).

2. Okuma: İnsanların günlük yaşam döngüsü içinde en fazla kullandıkları dil becerileri arasında okuma becerisi yer almaktadır. Bunun temelinde insanların günlük yaşamda birçok yazılı metni ve görseli (internet, kitap, el ilanları, restoran menüleri, dergi, gazete, ilan panoları, ilaç prospektüsleri vb.) okumak durumunda kalması yatmaktadır. Okuma becerisi bireyin hem okuduklarını anlaması hem de anladıklarına karşılık cevap verebilmesi ile yakından ilişkilidir (Söylemez, 2016). Kavramsal açıdan

ele alındığında okuma becerisi “kişinin karşısında yer alan görseli duyma, pratik ve kavrama gibi çeşitli etkinlikler sonucunda zihninde görseli anlamlandırması” olarak tanımlanmaktadır. Okuma becerisi görselin sadece sesli ya da sessiz olarak okunmasından ibaret değildir. Okuma eyleminde bireyin okuduğunu anlaması ve geçmiş deneyimleri ile okudukları arasında bağ kurabilmesi gereklidir (Usta, 2012).

Okuma sürecinin ilk aşamasında harf, sembol ve çizgilerin kavranması yer almaktadır. Kişi ilgili sembolleri kavradıktan sonra kelime ve cümleler anlaşılır hale gelmektedir. Seçilen kelime ve bilgiler bağ kurma, sentez yapma, eleştiri, çözümleme, sınıflama, sıralama, sorgulama ve irdeleme gibi zihinsel süreçlerden süzülmetedir. Daha sonrasında süzülen bilgiler kişinin zihnindeki geçmiş veriler ile buluşmakta ve geçmiş verilerden yararlanılarak okunan metin anlam kazanmaktadır. Okumanın temel amacı da okunan metnin bireyin zihninde anlam kazanmasıdır. Bireyin okuduğu metnin zihninde anlam kazanabilmesi için okuma becerisinin iyi düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir (Korkmaz, 2008).

3. Dinleme: İşitsel yöntemlerle iletilerin yorumlanabilmesi adına seçici dikkatin sağlanması sürecidir. Dinlenme, iletişim sürecinin alıcı tarafına ilişkin bir faaliyettir. İletişim aşamasında insanlar kimi zaman okuyan, kimi zaman konuşan kimi zaman da dinleyen pozisyonundadır. Bu açıdan, kaynak, kişinin kendi ifadelerini de dinleyerek karşılık alması nedeniyle alıcı yönünü amaçlamaktadır (Topbaş, 1998). Dinleme yeteneği farklı olan araştırmacılar tarafında çeşitli boyutlarına vurgu yapılan bir yetenek olmanın yanı sıra, iletişim aşamasında duyulan seslere anlam kazandırılması ve bu anlam kazandırmaya tepkide bulunulması olarak ifade edilmektedir. Bu bakımdan ele alındığında dinleme karşısındaki bireyleri edilgen olarak izlemekten çok mesajı tam olarak almayı ve yorumlamayı gerekli kılmaktadır. Böylelikle iletişim tam olarak sağlanabilmektedir (Melanlıoğlu, 2013). Ayrıca bireyi toplum hayatına kazandıran ve onun bir birey olmasını sağlayan dinleme becerisidir. Dinleme, okuma yeteneğinin edinildiği birinci sınıfa dek bilgi kazanımı ve öğrenme için anahtar role sahiptir. Anne karnında başlayan dinleme yaşam boyu sürmektedir. Çocuğun okula başladığı dönemde, dinlemeyi bildiği varsayılarak eğitim-öğretim sürecine başlanır. Öğretmen tarafından bilgi aktarımı gerçekleştirilir. Çocuk öğretmenin anlattıklarını sessizce dinliyorsa, eğitim öğretim amacına ulaşmış demektir. Ancak gürültülü bir ortam hakimse ve öğretmen öğrencinin dinlemesini sağlayamıyorsa eğitim öğretimin hedefine ulaşmadığı

varsayılır. Bu durum karşılıklı iletişim süreci içinde geçerlidir. Konuşmacı, karşı tarafın sessizliğine göre kendisinin dinlenip dinlenmediğini anlamaya çalışır (Arslan, 2008).

4. Yazma: Yazma becerisi temel olarak dil becerilerinin yazıya aktarılmasını ifade etmektedir. Ancak yazma becerisi de diğer dil becerileri gibi başlı başına bir yetenektir. O nedenle yazma becerisini diğer dil becerilerinin bir çıktısı olarak değerlendirmek mümkün değildir. Ancak okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin yazma becerisinin gelişimine destek olduğu da bilinmektedir. Bu nedenle yazma becerisinin gelişimi incelenirken diğer dil becerileri ile ilişkilendirilerek ele alınması gerekmektedir (Yaylı, 2008).

Literatürde yer alan bilgiler ışığında yazma becerisine ilişkin bilgiler aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

1.4. Yazma Becerisi

Yazma becerisi bireyin zihninde yer alan duygu, düşünce ve talepleri yazılı ifadeler kullanarak diğer kişilere aktarmasını ifade etmektedir. Diğer bir tanıma göre yazma “yapılandırılmış bilgileri yazıya aktarma becerisi” olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2013). İnsanların dil gelişim süreçlerinde yazma becerisinin gelişiminin önemli bir yeri bulunmaktadır. Çünkü yazma becerisi hem bireyin dil gelişimini olumlu yönde etkilemekte ve dil becerileri arasındaki etkileşimi hızlandırmaktadır (Wolf ve diğerleri, 2019; Zhu ve diğerleri, 2016). Yapılandırmacı yaklaşım yazma eyleminin zihindeki bilgilerin kontrol edilmesi ile başladığını savunmaktadır. Bu yaklaşım literatürde yaygın olarak kabul görmüştür. Bu yaklaşıma göre yazının içeriği, amacı, konusu ve yöntemi zihinsel yapıda belirlenmekte, söz konusu unsurlar zihinsel süreçlerden (sıralama, sınıflama, sentez yapma, bağ kurma, eleştirme, tahmin etme) geçerek yazıya dökülmektedir (Güneş, 2013). Güney (2016) yazma becerisini “hayal, istek, duygu ve düşüncelerin zihinsel işlemlerden geçtikten sonra semboller ile karşı tarafa aktarılması” şeklinde tanımlamıştır.

Yazım sürecinde zihinsel süreçlerden geçerek yazıya aktarılan metinde farklı sembol, işaret ve karakterler kullanılmaktadır. Yazma becerisi diğer dil becerileri ile yakından ilişkili olup, konuşma becerisi gibi sonradan edinilen bir dil becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Usta, 2012). Diğer dil becerileri günlük kullanımda yazma becerisinden daha fazla faydalanan dil becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada

yazma becerisini diğer dil becerilerinden ayıran en önemli özellik yazmanın bilgi edinme ve bilgiyi kalıcı hale getirmeye katkı sağlaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında diğer dil becerilerine kıyasla yazma becerisinin yüksek düzeyde gelişmesi bireyin hem dil öğrenme hızlarının yükselmesine hem de kişilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasına destek olmaktadır (Ungan, 2007).

Yazma becerisi yukarıda ifade edilen öneminden dolayı temel eğitimde öğrencilere kazandırılması amaçlanan dil becerileri arasında yer almaktadır. Temelleri ilkökul birinci sınıfta atılmaya başlayan yazma becerisi diğer eğitim kademelerinde de öğrenci gelişimini etkilemektedir. Mesleki ve sosyal gelişimin yanında akademik gelişimin desteklenmesinde de yazma becerisine gereksinim duyulmaktadır. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisi de bireyin kendini ifade edebilmesi için gerekli olan temel bir beceridir. Geçmişten günümüze kadar gelen yazılı metinler sayesinde bilginin değeri artmakta ve edinilen bilgiler gelecek nesillere aktarılabilir. Bu bağlamda, yazma becerisinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal gelişim açısından da önem taşıyan bir yetkinlik olduğu anlaşılmaktadır (Batur ve diğerleri, 2023).

1.4.1. Yazma Becerisinin Gelişimi

Yazma becerisinin gelişimi temel olarak örgün eğitime geçiş ile birlikte gerçekleşmektedir. Çünkü yazma becerisi hedef dilin öğretimi ile yakından ilişkili bir dil becerisidir. Yazma becerisinin öğretilme sürecinde cümle bilgisi, dilbilgisi, sözcük bilgisi ve dilin yazım kuralları dikkate alınarak öğretim süreci tamamlanmaktadır. Söz konusu kurallara göre yürütülen yazma eğitimi sayesinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazıya aktarabilme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Polat ve Erişti, 2018). Literatürde yer alan araştırmalarda ilkökul kademesinde verilen ilk okuma yazma eğitiminin yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmekle beraber (Tutal ve Oral, 2015; Gürol ve Yıldız, 2015), günümüzde hem geleneksel öğretim yöntemlerinin hem de farklı yazma tekniklerinden yararlanılmasının yazma becerisinin gelişimini desteklediği ifade edilmektedir (Kaya ve Ateş, 2016; Kana ve Şener, 2021; Karagül, 2018).

İnsanların konuşma ve okuma becerileri günlük yaşam döngüsü içinde sıklıkla kullanıldığı için yazma becerisine göre daha hızlı gelişim gösterebilmektedir. Ancak

yazma becerisinin gelişimi bireyin kendi çalışma disiplinine ve pratik yapmasına bağlıdır. Bu noktada yazma becerisinin sağlıklı ve hızlı bir biçimde gelişmesi için bireyin planlı, düzenli ve disiplinli çalışması gerekmektedir (Karakuş-Tayşi ve Taşkın, 2018). Bunun yanında öğrencilerin yazma kaygılarını azaltan ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemlerinden yararlanılması da yazma becerisinin sağlıklı bir biçimde gelişmesine katkı sağlamaktadır. Literatürde bu alanda yapılan çalışmalarda genellikle öğrencilerin derslere yönelik ilgilerini arttıran öğretim yöntemlerinden yararlanılmasının öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırdığı belirtilmektedir (Moskovsky ve diğerleri, 2013; Cudney ve Ezzell, 2017). Yazmaya yönelik motivasyonun gelişmesinin de uygun öğretim yöntemlerinden yararlanılması ile mümkün olduğu ifade edilmektedir (Kristyanawati ve diğerleri, 2019; Handayani ve diğerleri, 2013). Literatürde yer alan bu bilgilere göre yazma becerisinin gelişiminde bireysel faktörlerinin yanında eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Yazma becerisi hem eğitim hem de disiplinli ve planlı çalışma ile hızlı gelişim gösterirken, öğrencide gelişim problemleri olması, okul yaşamına önem vermemesi ve düşük akademik başarı düzeyine sahip olması yazma becerisinin gelişimini engellemektedir (İlker ve Melekoğlu, 2017; Şahin ve Çakır, 2018). Bunun yanında öğretim sürecinde aile desteğinin yetersiz olması da yazma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bu görüşü destekleyen araştırmalarda genellikle okulda alınan yazma eğitiminin evde ebeveyn desteği ile pekiştirilmemesinin yazma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilediğine vurgu yapılmaktadır (Karaoğlu, 2021).

1.4.2. Yazma Becerisinin Önemi

Yazma becerisini diğer dil becerileri gibi anlamlı ve önemli hale getiren bazı unsurlar bulunmaktadır. Yazma becerisi temelde duygu ve düşüncelerin şekiller, harfler ya da semboller ile yazıya dökülmesinden ibaret değildir. Yazma becerisi yazılacak metinde hangi ifadelerin nerelerde kullanılması gerektiği konusunda da kişiyi yönlendiren bir beceridir. Bu kapsamda kişinin yazma becerisi geliştiği zaman hangi ifadelerin hangi düzende yer alacağını daha iyi ayarlaması, bunun yanında anlam bütünlüğü olan cümleler yazması daha kolay hale gelmektedir (Çakır, 2010).

Yazma becerisi öğrenme sürecinin kontrol edilmesine katkı sağlamakta, yazma becerisinin gelişmişlik düzeyi öğrencilerin gelişim seviyelerine göre değerlendirilmesine destek olmakta, yazma sayesinde öğrenilen yapılar ve kelimeler pekiştirilmekte, bunun yanında dilbilgisi alanındaki yanlışlar yazma sayesinde tespit edilebilmektedir (Çakır, 2010). Yazma becerisinin gelişmiş olması öğrencilerin ders başarılarını da arttıran bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Yazma becerisi gelişmiş olan öğrencilerin genellikle not alma ve ders çalışma alışkanlıkları da yüksek düzeyde gelişmektedir. Bu durum akademik başarı düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Literatürde farklı kültürler üzerinde yürütülen araştırma bulguları da yazma becerisinin akademik başarı düzeyini etkileyen bir faktör olduğu belirtilmektedir (Kuiken ve Vedder, 2021; Hosseini ve diğerleri, 2013).

Yazma becerisinin geliştirilmesi noktalama işaretlerini öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Yazma becerisinin gelişmesi diğer dil becerilerinin de gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Alanyazında yer alan çalışmalarda da yazma becerisinin okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığına vurgu yapılmaktadır (Bozorgian, 2012). Yazma becerisi öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini geliştirmekte, yazma sayesinde öğrenilen konular kısa dönem bellekten uzun dönem belleğe aktarılmaktadır (Çakır, 2010). Böylece yazma becerisi sayesinde öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hale gelmesi mümkün olmaktadır. Yapılan çalışmalarda da yazma becerisinin bilgi kalıcılığı üzerinde önemli bir belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Deneme ve Demirel, 2012). Yazma becerisi kişinin düşünme biçimlerini olumlu yönde etkilemekte, duygusal zekâ gelişimine katkı sağlamakta ve öğrencinin kendisini iyi hissetmesine destek olmaktadır (Smith, 2013). Yazma becerisini önemli kılan diğer unsurlar ise öğrencilerin özgüvenini arttırması, özsaygı düzeyini geliştirmesi ve öğrenme motivasyonunu arttırması şeklinde sıralanmaktadır (Klimova, 2013).

Yazma becerisi öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde de kilit bir rol oynamaktadır (Sari ve diğerleri, 2021). PISA ve TIMSS gibi sınavlarda öğrencilerin problem çözme becerilerinin düşük düzeyde olması nedeniyle ciddi sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu sınavlarda ülkemizin düşük başarı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin PISA ve TIMSS gibi sınavlarda başarılı olamama nedenlerinin başında okuduğunu anlama, problemin çözüm süreçleri hakkında

muhakeme yapma konusunda sorun yaşama ve problem çözme sürecinde dikkatsiz davranma gibi unsurların geldiği belirtilmektedir (Güler, 2013).

1.4.3. Yazma Becerisini Etkileyen Faktörler

Yazma becerisi öğrencilerin büyük bir bölümü tarafından öğrenilmesi en zor dil becerisi olarak dikkate alınmaktadır. Öğrenciler bildikleri bir konuyu yazıya aktarma sürecinde sorun yaşadıkları zaman genellikle dil gelişimleri olumsuz yönde şekillenmektedir. Bu durum anadilin yanında yabancı dil öğrenen kişiler için de geçerlidir. Kişinin dil edinme sürecinde yazma becerisinin yeterli düzeyde gelişmemesi yazma becerisinin yanında genel dil gelişimi açısından olumsuz bir durumdur (Çakır, 2010). Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ise hem yazma becerisinin hem de diğer dil becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin yazma becerilerinin etkili bir biçimde geliştirilmesi için öncelikli olarak yazma becerisini etkileyen öğelerin kapsamlı bir şekilde bilinmesi bir ihtiyaçtır. Literatürde yer alan çalışmalarda yazma becerisini etkileyen birçok unsur olduğu (öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ya da öğretim yöntemi kaynaklı) belirtilmektedir (Polpo ve Mahakaew, 2019; Chicho, 2022; Dhanya ve Alamelu, 2019).

Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik motivasyonları yazma becerisinin gelişimini etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır. Bilindiği gibi öğrenmeye yönelik motivasyon öğrencilerin başarılı olmalarında büyük bir öneme sahiptir. Literatürde yer alan çalışma bulguları da öğrenmeye yönelik motivasyonun öğrenci başarısını arttırdığını göstermektedir (Lin ve diğerleri, 2017; Yahya ve diğerleri, 2023; Filgona ve diğerleri, 2020). Yazma becerisinin gelişiminde de öğrencilerin yazmaya yönelik güdülenme düzeylerinin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Özellikle güzel yazı yazarak yakın çevresine kendisini beğendirme ve kanıtlama amacı olan öğrencilerin yüksek yazma motivasyonuna sahip oldukları, bu durumun da yazma becerisini olumlu şekilde etkilediği gözlemlenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için öncelikli olarak yazmaya yönelik motivasyonlarını artırıcı önlemler alınması gerektiği belirtilmektedir (Karaoğlu, 2021).

Yazma becerisini etkileyen unsurlar arasında bilişsel, fiziksel ve duyuşsal faktörlerin de büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Yazma becerisini etkileyen bilişsel faktörlerin başında öğrenme güçlüğü gelmektedir. Literatürde yer alan araştırma

bulguları öğrenme güçlüğü'nün temel dil becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Van der Schuit ve diğerleri, 2011). Yazma becerisini etkileyen fiziksel faktörlerin başında ise öğrencinin bedensel bir engelle sahip olma durumu gelmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla bedensel engelle sahip olan öğrencilerde genellikle yazma becerisinin daha yavaş gelişim gösterdiği bilinmektedir (Karaoğlu, 2021). Yazma becerisinin gelişimini etkileyen duyuşsal faktörler ise motivasyonun yanında yazma kaygısı ve öz-yeterlik inancı olarak karşımıza çıkmaktadır. Genellikle düşük öz-yeterlik inancı ile yüksek düzeyde yazma kaygısının bireyin yazma becerisini olumsuz yönde etkilediğine vurgu yapılmaktadır (Kara, 2013; Jalaluddin ve diğerleri, 2015; Khosravi ve diğerleri, 2017).

1.4.4. Yazma Kaygısı

Yazma becerisi temel dil becerileri arasında bilgi kalıcılığının sağlanmasına en fazla katkı sağlayan beceri olarak değerlendirilmektedir. Yazma becerisi, planlı ve anlamlı bir süreç sonucunda şekillenir. Bu süreçte birey, duygu ve düşüncelerini yazılı bir şekilde ifade etmeye çalışırken, karşılaşılan korku ve endişeler "yazma kaygısı" olarak adlandırılmaktadır (Tiryaki, 2012). Diğer bir ifadeyle yazma kaygısı "yazmaya karşı geliştirilen ve daha çok yazmanın zorunlu olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde ortaya çıkan bir tepki" olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle yazma kaygısı bireyin yazma isteğinin düşük olmasına ve yazma eyleminden kaçmasına neden olmaktadır.

Yazma kaygısı, zaman kısıtlamaları, olumsuz değerlendirme korkusu, öğrenci ve akran beklentileri, ilgisiz konular, özgüven eksikliği ve yetersiz yazma becerileri gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanan çok boyutlu bir kavramdır (Arindra ve Ardi, 2020). Bu faktörler, öğrencilerin yazma süreçlerinde endişe duymalarına ve kaygı yaşamalarına neden olabilir. Araştırmalar, bu kaygının yazı kalitesi ve başarısını olumsuz etkilediğini, yazmaktan kaçınma eğilimine yol açtığını gösterir. Kaygılı öğrenciler, yazma çalışmalarını sevmez, bazen yazmayı ceza olarak algırlar (Zorbaz, 2011).

Yazma süreci, öğrencilerde başarısızlık kaygısına neden olabilir ve çeşitli zorluklar doğurabilir. Bu kaygı, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini sınırlar ve fikirlerini desteklemede güçlük çekerler (Atalay, 2020). Göçer'in (2010) gözlemlerine göre, bu kaygı ayrıca derinlemesine analiz yapmalarını engeller ve içerik ile düşünceler

arasında uyumsuzluklar yaşanmasına sebep olabilir. Kelime 26 dağarcığının sınırlılığı da yazma kaygısıyla ilişkilendirilebilir çünkü öğrenciler kelimeleri doğru seçmekte güvensizlik yaşayabilirler. Hassan'ın (2001) çalışmasına göre, yazma kaygısı yaşayan öğrenciler genellikle yazma yeteneklerini göstermekten kaçınırlar, olumsuz değerlendirileceklerini düşündükleri için değerlendirme korkusu yaşarlar ve yazma görevlerinden kaçınma eğilimindedirler. Bu durumu gösteren en yaygın belirti ise yazılı görevlerin gecikmiş veya hiç tamamlanmamış olmasıdır.

1.5. Yaratıcı Yazma

Yaratıcılık olgusu insan yaşamının her alanında kendisini gösteren, bireyin yeteneklerinden günlük yaşamında sergilediği davranışlara kadar birçok alanda etkili olan bir kavramdır. Yaratıcı yazma olgusu da bireyin yaratıcılık düzeyi ile yakından ilişkili bir kavramdır (Temizkan, 2010). Yaratıcı yazma kavramı “tamamen özgün bir kurgusal yapı ve üslup ile yazma, kişiye ait yeni yazılı bir ürün ortaya çıkarma süreci” olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcı yazma becerisi temelde bireyin yaratıcılık düzeyi ile yakından ilişkili bir kavramdır. Yaratıcı yazma eyleminde zihinsel süreçler ön planda olduğu için bireyin kendini iyi tanıması, yüksek özgüvene sahip olması, edebi zevklerinin gelişmiş olması ve özgün fikir üretme becerisine sahip olması gerekmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2012). Fitria'ya (2024) göre yazma, yalnızca el yazısı veya yazma teknikleri ile ilgili bir şey değil, daha çok kişinin bilgisini ifade etme ve kavrama aracıdır. Bu nedenle duyguların ifade edilebilmesi için yaratıcı yazma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir.

Yaratıcı yazma becerisi bireyin hem yazılarında başarılı olma hem de yazarlığa ilk adımını atmada oldukça önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı yazma temel olarak hayal dünyası ve düşünce yapısı arasında daha önceden kurulmamış olan akıcı ve ilginç ilişkiler kurmaya dayanmaktadır (Temizkan, 2010). Bu kapsamda yaratıcı yazmada bireyin düşüncelerini özgür bir biçimde yazdığı görülmektedir. Yaratıcı yazma sayesinde sahip olunan duygu ve düşünceler kolayca yazıya dökülebilmektedir. Bireyin yaratıcı yazma düzeyinin yüksek olması düşüncelerini özgür bir biçimde yazmasının yanında yazım sürecinde dilbilgisi kurallarına da daha fazla dikkat etmesine katkı sağlamaktadır (Göçen, 2019; Smith, 2013).

1.5.1. Yaratıcı Yazmanın Önemi

Zihinsel bir süreç olduğu için yaratıcı yazma becerisinin gelişmesi bireyin duyu organlarını etkili bir biçimde kullanmasına, dinleme, konuşma, algılama ve dikkat becerilerinin gelişmesine, bunun yanında beden dilini daha etkili kullanmalarına katkı sağlamaktadır. Yaratıcı yazma becerisi gelişmiş olan öğrenciler derslere daha aktif katılım sağlamaktadır. Söz konusu öğrencilerin iletişim becerilerinin de yüksek düzeyde gelişim gösterdiği bilinmektedir. Bunun yanında yaratıcı yazma becerisi özgüven gelişimini, sosyal gelişimi ve farklı düşünebilme becerisini geliştirmektedir (Susar-Kırmızı, 2008). Yaratıcı yazma sayesinde bireyin dili yaşayarak daha etkili kullanması mümkün hale gelmektedir. Ayrıca yaratıcı yazma hem düşünceleri daha iyi aktarmaya hem de başkalarının düşüncelerine saygı gösterme ve başkalarının düşüncelerini kabul etme düzeyini olumlu yönde etkilemektedir (Temizkan, 2010). Bu durum yaratıcı yazma becerisi gelişmiş olan kişilerin hem günlük yaşamda hem de okul hayatında ve iş yaşamında etkili metinler yazmalarına destek olmaktadır (Pawliczak, 2015).

Yaratıcı yazma problem çözme, yaratıcı düşünme ve empati becerilerinin gelişimine de katkı sağlayan bir özellik olarak değerlendirilmektedir (Gordon, 2012; Lubicz-Nawrocka, 2019). Yaratıcı yazma becerisi sadece öğrencilik yıllarında akademik başarının ve düşünce becerilerinin gelişimine katkı sağlamanın yanında kişinin meslek yaşamını da etkileyen bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Özellikle metin yazarlığı içeren meslek dallarında mümkün olduğu kadar yaratıcı yazma becerisi gelişmiş kişiler istihdam edilmektedir. Bu durum son yıllarda hem insanların yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye çalışmalarına hem de yaratıcı yazma eğitimi veren kurum sayısının artmasına zemin hazırlamıştır (McVey, 2007).

Günümüzde küreselleşme süreci ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak öğrencilere yeni beceriler kazandırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. 21. Yüzyıl becerileri olarak ifade edilen bu beceriler eleştirel düşünme, iş birliği ve iletişim, liderlik, problem çözme, yenilikçilik ve yeni fikirler üretme şeklinde sıralanmaktadır. Bunun yanında günümüzde öğrencilerin daha donanımlı bireyler olarak yetiştirilmeleri için bilgi okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, finansal okuryazarlık ve çevre okuryazarlığı gibi becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Cansoy, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 21. yüzyılda öğrencilerin kazanması gereken beceriler ve değerlere yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalardan birinde, 21. yüzyıl öğrencilerinde bulunması gereken nitelikler dört ana başlık altında toplanmıştır:

- Düşünme yolları: Yaratıcılık ve yeniliklere açıklık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, öğrenme stratejilerini kullanma, öğrenmeyi öğrenme ve üstbilişsel beceriler gibi yetkinlikler, bireyin kendini değerlendirme becerisiyle bir araya getirilmiştir.
- Çalışma yolları: Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, temel düzeyde bir yabancı dili öğrenme, iletişim becerileri geliştirme ve takım çalışması yapabilme yetenekleri bu kategoriye dahildir.
- Çalışma araçları: Bilgi okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı bu başlıkta yer almıştır.
- Dünya'ya entegrasyon: Yerel ve evrensel vatandaşlık bilinci, kariyer ve yaşam bilinci, kültürel farkındalık ve yeterliliklerin yanı sıra, kişisel ve sosyal sorumluluk bilinci gibi unsurlar ön plana çıkmıştır (MEB, 2011).

Millî Eğitim Bakanlığı geliştirmeyi amaçladığı beceriler arasında yer alan yaratıcı düşünme becerisini öğrencilerde, Türkçe dersi müfredatıyla kazandırmayı düşünmektedir (MEB, 2019)

2024 yılında yenilenen 4.sınıf Türkçe öğretim Programına göre yaratıcılık ve yazma becerisi ile ilgili öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bir kaçı şu şekildedir:

1. Metnin eksik bırakılan bölümlerini ön bilgilerinden yararlanarak tamamlar.
2. Önceki bilgilerini temel alarak metin oluşturur.
3. Dinlediği, izlediği veya okuduğu metinle günlük yaşam arasındaki bağlantıyı yazar.
4. Sözcüklerin anlamlarını bağlamdan faydalananarak tahmin eder ve yazar.
5. Okuduğu, izlediği ya da dinlediği metinle ilgili çıkarımlarını planlı bir şekilde yazar.
6. Yazışmalarında kişi ve nesneleri benzerlik veya farklılık açısından karşılaştırır.
7. Yazışmalarında durumları, olayları, nesneleri veya karakterleri özelliklerine göre sınıflandırır.

8. Dinlediği, izlediği olayları ya da okuduğu metinleri mantıksal bir düzende kendi cümleleriyle ifade eder.
9. Detaylı yönergeler hazırlar.
10. Dinlediği, izlediği veya okuduğu görüşlere katılıp katılmama kararlarını gerekçeleriyle açıklar.
11. Serbest yazma etkinliklerinde düşüncelerini nedenleriyle birlikte sunar.
12. İstek, şikâyet veya önerilerini mektup, dilekçe, e-posta gibi yazılı araçlarla ifade eder.
13. Yazılarını görsel veya dijital içeriklerle zenginleştirir (MEB, 2024).

Bal (2018), 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı yazma yeteneğinin önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, Türkçe dersi öğretim programında yaratıcı yazma etkinlikleri kritik bir öneme sahiptir.

1.5.2. Yaratıcı Yazma Uygulamaları ve Faydaları

Yazma sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerine başvurulması genellikle öğrencilerin katı kurallar çerçevesinde yazma eğitimi almalarına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesini zorlaştırmaktadır. Geleneksel öğretim yönteminde kâğıdı düzgün kullanma, dilbilgisi ve yazım kurallarına dikkat etme ile kâğıdın görüntüsüne değer verme ön plandadır. Bu noktada yaratıcı yazma uygulamaları kâğıdın görselliğinden ve dilbilgisi kurallarına uygun yazı yazmaktan ziyade hayal gücünü ön plana çıkararak yazmayı amaçlamaktadır. Ancak yaratıcı yazma uygulamalarında da temel yazma ve dilbilgisi kurallarına önem verilmektedir. Bu noktada yaratıcı yazma uygulamaları temelde kuralsız yazma anlamına gelmemektedir (Susar-Kırmızı, 2008). Yaratıcı yazma uygulamaları ile monoton ve sıkıcı yazılar yazmaktan ziyade düşünceleri ortaya koyarak akıcı ve özgün yazılar yazılması amaçlanmaktadır. Bunun yanında yaratıcı yazma etkinlikleri sayesinde öğrencilerin bilinçaltlarına ve iç dünyalarına inilmesi de mümkün hale gelmektedir. Böylece öğretmenlerin hem öğrenciler ile empati kurma becerileri hem de öğrencileri daha iyi anlama düzeyleri gelişmektedir. Yaratıcı yazma uygulamaları öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirme, duygu ve düşünceleri organize etme becerilerini arttırma, bunun yanında eleştirel bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla da gerçekleştirilmektedir (Temizkan, 2010).

Yaratıcı yazma uygulamaları okuma başta olmak üzere diğer dil becerilerinin de geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Yaratıcı yazma yazılı anlatımın yanında sözcüklerin ve yazılardaki duyguların daha iyi anlaşılmasına destek olmaktadır. Bu noktada çocukların okuma kültürlerinin geliştirilmesi yaratıcı yazma uygulamalarının etkili kullanılması ile yakından ilişkilidir. Çocukların yazma sürecinde hazırladıkları metinlere anlam yüklemeleri, çatılma ve gerilim anlarını özgün bir biçimde kurgulamaları, bunun yanında karakter ilişkilerini özgün bir biçimde ele alma becerilerinin geliştirilmesi yaratıcı yazma uygulamaları ile mümkün hale gelmektedir (Çer, 2017).

1.6. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde çalışma konusu ile ilgili olarak geçmiş dönemlerde yapılan araştırma özetlerine yer verilmiştir.

1.6.1. Konu İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Aydemir (2023) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışma kapsamında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan müzikli yazma eğitiminin yazma tutumu, yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Deney ve kontrol gruplu olarak yürütülen çalışmada iki deney ve bir kontrol grubu yer almıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programına göre eğitim almaya devam etmiştir. Birinci deney grubunda yer alan öğrenciler müzikli yazma, ikinci deney grubundaki öğrenciler ise müziksiz yazma çalışmalarına katılmıştır. İlgili çalışmanın uygulama süreci toplam sekiz hafta devam etmiştir. Çalışmanın sonunda birinci deney grubunda yer alan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla hem yazma kaygılarının azaldığı hem de yazmaya yönelik tutumlarının arttığı bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı gelişme meydana geldiği rapor edilmiştir.

Dönmez (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkökul öğrencilerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin bu beceri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 76 katılımcıyla yürütülmüş ve iki deney grubu ile bir kontrol grubu şeklinde tasarlanmıştır. Birinci deney grubunda öğrencilere yaratıcı yazma eğitimi verilmiş, ikinci deney grubunda ise hikâye haritası ve hikâye tamamlama teknikleri kullanılmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise Türkçe dersine

geleneksel öğretim yöntemleriyle devam etmiştir. Uygulama süreci sonunda, birinci ve ikinci deney gruplarında yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, her iki deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundakilere kıyasla yaratıcı yazma becerilerinde daha fazla ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir.

Yıldırım (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaratıcı drama uygulamalarının yaratıcı yazma becerisinin kazandırılmasındaki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Türkçe öğretmenliği bölümü birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada nitel çalışma deseninden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonunda geleneksel yazma yöntemlerine kıyasla yaratıcı drama temelli yazma uygulamalarının yaratıcı yazma becerisinin gelişimine daha fazla katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Kaya (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında duyguya dayalı metinlerin ortaokul öğrencilerinin yazma tutumları ile yaratıcı yazma düzeyleri üzerindeki etkilerinin hedeflenmiştir. Çalışmaya, altıncı sınıfta öğrenim gören toplam 32 öğrenci katılmış ve araştırma sürecinde herhangi bir kontrol grubu kullanılmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere Türkçe dersinde sekiz hafta boyunca duyguya dayalı metinler eşliğinde yazım eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin duyguya dayalı metinler eşliğinde yazı yazmalarının hem yaratıcı yazma hem de derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Aynı çalışmada öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile yaratıcı yazma becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Kolıkpınar (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaratıcı yazma teknikleri arasında yer alan öyküleyici metin oluşturma çalışmalarının ders tutumu, yazma becerisi ve ders başarısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Lise öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, 20 öğrenci deney grubunda ve 20 öğrenci kontrol grubunda yer almak üzere toplamda 40 katılımcı bulunmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi kapsamında yürütülen çalışmada deney grubundaki öğrenciler dersleri öyküleyici metin oluşturma çalışması yaparak yürütmüştür. Aynı dersleri kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel öğretim yöntemine göre işlemiştir. Araştırmanın sonunda hem ders başarı düzeyinin hem de yaratıcı yazma becerisindeki gelişimin

deney grubunu oluşturan öğrenciler lehine yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı çalışma kapsamında derse yönelik tutum düzeyinin de deney grubundaki öğrenciler lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkyılmaz (2021) tarafından yapılmış olan araştırmada yedinci sınıf öğrencilerine uygulanan etkinlik temelli yaratıcı yazma eğitiminin yazmaya yönelik tutum, öykü yazma, motivasyonel inanç ve öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya 33 öğrenci deney ve 34 öğrenci kontrol grubu olarak katılım sağlamış, kontrol grubu öğrencileri geleneksel öğretim yöntemine göre ders işlerken, deney grubundaki öğrenciler etkinlik temelli yaratıcı yazma eğitimine dahil edilmiştir. çalışmanın sonunda öykü yazma, yazmaya yönelik tutum ve yazma özyeterlik düzeyinde deney grubunda bulunan öğrenciler lehine anlamlı farklılığı olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada etkinlik temelli yaratıcı yazma eğitiminin öğrencilerin yazmaya ilişkin motivasyonel inanç düzeylerini de olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mandı (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik artırılmış gerçeklik destekli dijital öykü uygulamasının yaratıcı yazma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması modelinin kullanıldığı araştırmaya dördüncü sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler Türkçe derslerinin işleme sürecinde artırılmış gerçeklik destekli dijital öykü uygulamasından yararlanmıştır. Çalışmanın ön test ölçümlerine kıyasla son test yaratıcı yazma beceri puanlarında anlamlı düzeyde artış meydana geldiği rapor edilmiştir.

Gökçe (2020) tarafından yürütülen araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe dersine yönelik tutum, yaratıcı yazma düzeyi ve yazma tutumu üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışma kapsamında 40 öğrenci deney, 40 öğrenci ise kontrol grubu olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın kontrol grubunu oluşturan öğrenciler geleneksel öğretim yöntemine göre Türkçe derslerini yürütmüştür. Deney grubunu oluşturan öğrenciler ise 10 hafta boyunca haftada iki gün olacak şekilde yaratıcı yazma eğitim programına katılım sağlamıştır. Çalışmanın sonunda kontrol grubunu meydana getiren öğrencilere

kıyasla deney grubundaki öğrencilerin ders tutumlarının, yaratıcı yazma becerilerinin ve yazmaya yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde geliştiği tespit edilmiştir.

Azak (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerine İngilizce dersinde uygulanan süreç odaklı rehberli sorgulayıcı öğrenme tekniği eğitiminin yaratıcı yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 56 öğrenci katılmış ve bu öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere süreç odaklı rehberli sorgulayıcı öğrenme tekniği ile eğitim verilmiş, kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlemeye devam etmiştir. Deney grubundaki öğrencilere uygulanan eğitim altı hafta boyunca haftada iki gün olacak şekilde sürdürülmüştür. Eğitimde okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmiştir. Çalışmanın sonunda kontrol grubunu meydana getiren öğrenciler ile karşılaştırıldığı zaman deney grubunu oluşturan öğrencilerde yaratıcı yazma becerisinin daha yüksek düzeyde gelişim gösterdiği rapor edilmiştir.

Uc (2019) tarafından yapılan araştırmada, yazma destekli argümantasyon uygulamalarının yedinci sınıf öğrencilerinin yazma özyeterliliği, yaratıcı yazma becerisi ve kavram öğrenme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmaya, 27 öğrenci kontrol grubunda ve 27 öğrenci deney grubunda olmak üzere toplam 54 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, kontrol grubundaki öğrenciler fen bilimleri dersini geleneksel öğretim yöntemiyle işlerken, deney grubundaki öğrencilere beş farklı argümantasyon temelli yazma dersi uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla deney grubunu oluşturan öğrencilerin yazma becerilerinde daha yüksek düzeyde gelişim meydana geldiği bulunmuştur.

Kasap (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yaratıcı okuma ve yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma ve okuma becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmaya 16 deney ve 16 kontrol olmak üzere toplam 32 öğrenci katılım sağlamıştır. İlgili çalışmada kontrol grubunu oluşturan öğrenciler geleneksel öğretim yöntemine göre Türkçe dersini yürütmüştür. Deney grubunu oluşturan öğrenciler ise yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma etkinliklerine katılım sağlayarak Türkçe dersine devam etmiştir. Çalışmanın sonunda grupların okuma ve yazma becerileri arasında

farklılıkların gözlemlendiği bulunmuştur. Ortaya çıkan sonuçlara göre, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla deney grubunu meydana getiren öğrencilerin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yaratıcı yazma ve genel yazma becerisi düzeylerinde anlamlı artış olduğu bulunmuştur.

Erdoğan (2019) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma uygulamalarının, öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmaya, dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 14 öğrenci katılmıştır. Araştırma sürecinde, öğrencilerin yaratıcı yazma etkinliklerinden önce ve sonra yazma düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda uygulama öncesi ile kıyaslandığı zaman uygulama sonrasında öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı gelişim gözlemlendiği bulunmuştur.

Yıldırım (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya 15 öğretmen adayı katılım sağlamış, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uygulama öncesi ile sonrasında yazma becerileri test edilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci 10 hafta devam etmiş, uygulama sürecinin sonunda yaratıcı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Dorlay (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında 5E öğrenme modeline göre uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışma beşinci sınıflarda öğrenim gören toplam 68 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmış, deney grubundaki öğrenciler sekiz hafta boyunca 5E öğrenme modeline uygun olarak tasarlanan yaratıcı yazma eğitimine dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ise Türkçe derslerini geleneksel öğretim yöntemine göre işlemeye devam etmiştir. Araştırma tamamlandığı zaman kontrol grubunda bulunan ortaokul öğrencileri ile kıyaslandığı zaman deney grubunu oluşturan öğrencilerde yazma becerisinde daha yüksek düzeyde gelişim meydana geldiği tespit edilmiştir.

Kılıç (2018) tarafından yapılan araştırmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinde drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 65 öğrenci katılım sağlamış, öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Araştırma kapsamında kontrol grubundaki öğrenciler Türk Dili ve Edebiyatı dersini geleneksel öğretim yöntemine göre yürütürken, deney grubundaki öğrenciler ise dersleri drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma etkinlikleri ile yürütmüştür. Çalışmada grupların son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olduğu bulunmuş, ortaya çıkan sonuçlara göre kontrol grubunu oluşturan öğrencilere kıyasla deney grubundaki öğrencilerde yazmaya yönelik tutumun daha fazla gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Saluk (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, karma çalışma deseniyle yürütülmüş olup, altıncı sınıfta öğrenim gören 20 özel yetenekli öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Bu öğrenciler, deney ve kontrol gruplarına ayrılarak çalışmada değerlendirilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri geleneksel öğretim yöntemine göre ders işlerken, deney grubunu oluşturan öğrenciler yaratıcı yazma etkinlik programına dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma tutumunu etkilemediği, buna karşılık yaratıcı yazma becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Yüksel (2016) tarafından ortaokul beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışma kapsamında Türkçe derslerinde yaratıcı yazma uygulamalarının sözel yaratıcılık ve yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler, Türkçe derslerini geleneksel öğretim yöntemleri doğrultusunda işlemeye devam etmiştir. Deney grubundaki öğrencilere ise Türkçe derslerinde yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmıştır. İlgili çalışmada kontrol grubunu meydana getiren öğrencilere kıyasla deney grubunda bulunan öğrencilerin sözel yaratıcılık düzeylerinin daha fazla gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Buna karşılık grupların ön-son test yazmaya yönelik tutumları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Korkmaz (2015) tarafından yapılan araştırmada altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisi, akademik başarı düzeyi,

yaratıcı yazma ve yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen bu çalışmada, 32'si deney grubunda ve 29'u kontrol grubunda olmak üzere toplamda 59 öğrenci yer almıştır. İlgili araştırmada kontrol grubu öğrencileri geleneksel öğretim yöntemine, deney grubundaki öğrenciler ise yaratıcı yazma yöntemine göre ders işlemiştir. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinde, akademik başarı düzeylerinde, yazma özyeterlik algılarında ve yazmaya yönelik tutumlarında daha fazla gelişim gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Duru (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kontrol gruplu çalışma deseninden yararlanılmış, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Türkçe derslerini kontrol grubunu oluşturan öğrenciler geleneksel öğretim yöntemine göre yürütürken, deney grubundaki öğrenciler ise derslerde yaratıcı yazma etkinlikleri uygulamıştır. Araştırma sonucunda, kontrol grubundaki öğrencilerle karşılaştırıldığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde daha belirgin bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Başkök (2012) tarafından yapılan araştırmada, yedinci sınıf öğrencilerine verilen yaratıcı yazma eğitiminin hem yaratıcılık düzeyleri hem de Türkçe dersine karşı tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir. İlgili çalışmaya toplam 281 öğrenci katılım sağlamış, öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler Türkçe dersini geleneksel öğretim yöntemine göre işlerken, deney grubundaki öğrencilere 12 hafta boyunca haftada iki saat olmak üzere Türkçe derslerinde yaratıcı yazma etkinlik programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda hem derse yönelik tutumun hem de yaratıcılık düzeyinin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Ak (2011) tarafından yürütülen araştırma kapsamında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe dersinde yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 46 öğrenci katılım sağlamış, 23 öğrenci deney, 23 öğrenci ise kontrol grubu olarak çalışmaya katılım sağlamıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler Türkçe öğretim programında yer alan

yazma etkinliklerini uygulamış, deney grubundaki öğrenciler ise Türkçe derslerini yaratıcı yazma etkinliklerinden yararlanarak yürütmüştür. Araştırma sonunda geleneksel öğretim yöntemine göre ders işleyen öğrenciler ile karşılaştırıldığı zaman deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde daha yüksek düzeyde gelişim gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Baydemir (2010) tarafından yürütülen çalışma kapsamında beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma erişişine, yaratıcı yazmaya ve yazma tutumuna etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışma 53 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş, deney grubunda 27, kontrol grubunda ise 26 öğrenci yer almıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler Türkçe öğretim programında yer alan uygulama aşamalarına göre ders işlemiş, bu süreçte deney grubundaki öğrenciler ise yaratıcı yazma etkinlik programına katılmıştır. Çalışmanın sonunda araştırmanın kontrol grubunu meydana getiren öğrencilere kıyasla deney grubunu oluşturan öğrencilerde hem yazma erişi düzeyi hem de yazma tutumunun daha yüksek düzeyde gelişim gösterdiği bulunmuştur. Aynı çalışmada yaratıcı yazma düzeyinde de deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı farklılığın gözlemlendiği rapor edilmiştir.

Tonyalı (2010) tarafından yürütülen araştırma kapsamında altıncı sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının metin yazma becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu araştırmaya 40 öğrenci katılmış ve öğrenciler deney ile kontrol grubu olacak şekilde ikiye ayrılmıştır. Kontrol grubu ile deney grubundaki öğrencilerin çalışmanın başlangıç aşamasında yazılı anlatım becerileri arasında farklılık bulunmadığı görülmüştür. Aynı çalışmada uygulama sonunda kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla yaratıcı yazma eğitimi alan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde daha yüksek düzeyde gelişim gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Duran (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlkokul kademesinde yürütülen çalışmada deney grubunu oluşturan öğrencilere yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanırken, çalışmanın kontrol grubunu meydana getiren öğrenciler geleneksel öğretim yöntemine göre ders işlemeye devam

etmiştir. İlgili çalışmanın sonunda öğrencilerin yazma becerileri üzerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin daha olumlu etki yarattığı tespit edilmiştir.

Kapar-Kuvaç (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe derslerinde yaratıcı yazma etkinliklerinden yararlanılmasının Türkçe ders başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin katılım sağladığı araştırmaya 34 kontrol ve 34 deney olmak üzere toplam 68 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada kontrol grubunu oluşturan öğrenciler Türkçe derslerini geleneksel öğretim yöntemine göre yürütmüştür. Deney grubunu meydana getiren öğrenciler ise 12 hafta boyunca haftada iki ders yaratıcı yazma etkinlik programına dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda kontrol grubunu meydana getiren öğrencilere kıyasla deney grubunu oluşturan öğrencilerin hem ders başarılarının hem de derse yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde gelişim gösterdiği bulunmuştur.

Öztürk'ün (2007) doktora tezinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisi ile yazmaya yönelik tutumlarına katkısı incelenmiştir. Çalışma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Etimesgut ilçesinde beşinci sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneysel desen ile yürütülmüş ve deney grubundaki öğrencilere 14 hafta boyunca haftada iki saat yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim süreci, öğretmen kılavuz kitabına bağlı kalarak sürdürülmüştür. Elde edilen sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin fikirlerin özgünlüğü, düşüncelerin akıcılığı ve esnekliği, kelime seçimi, cümle yapısı, metin organizasyonu, yazı düzeni ve dilbilgisi bakımından kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Öztürk'ün (2000) yüksek lisans tezinde ise yaratıcı düşünme becerilerinin Türkçe dersleri ile olan ilişkisi ele alınmıştır. Araştırmada, Torrance Düşünce Testi kullanılarak ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri değerlendirilmiştir. Bu deneysel çalışma, ön test-son test modeli ile gerçekleştirilmiş ve yaratıcı yazma becerilerinin nasıl geliştirilebileceği ile bu gelişimin nasıl ölçülebileceği araştırılmıştır. Bulgular, yaratıcı düşünme için uygun öğrenme ortamlarının sağlanması durumunda öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerinin kayda değer şekilde geliştiğini göstermiştir.

Ayrıca öğrencilerin akıcılık, esneklik ve yaratıcı düşünme düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.6.2. Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Al Mukhallafi (2022) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinde bilgi teknolojilerinin yaratıcı yazma becerisi ve yazma özyeterliği üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 32 deney ve 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 64 öğrenci katılmış, deney grubundaki öğrenciler bilgi teknolojilerinden yararlanılarak hazırlanan yaratıcı yazma eğitimine katılmış, kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel öğretim yöntemlerine göre ders işlemeye devam etmiştir. Çalışmanın sonunda kontrol grubunda bulunan öğrencilere kıyasla deney grubunda yer alan öğrencilerin hem yaratıcı yazma becerilerinde hem de yazma özyeterlik düzeylerinde daha yüksek gelişim gözlemlendiği bulunmuştur.

Samiullah (2019) tarafından yürütülen araştırma kapsamında lise öğrencilerinde iletişim becerileri ile yaratıcı yazma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında dokuzuncu sınıf öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış, kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel öğretim yöntemine göre ders işlerken deney grubundaki öğrenciler ise iletişimsel yaklaşım ile ders işlemiştir. Çalışmanın sonunda kontrol grubunu meydana getiren öğrencilere kıyasla deney grubunu oluşturan öğrencilerde yaratıcı yazma becerisinin daha yüksek düzeyde gelişim gösterdiği bulunmuştur.

Gibriel (2019) tarafından yürütülen araştırmada yazma stratejileri, yazma kaygısı ve yazma başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmada yazma kaygısı yaşama düzeyi düşük olan öğrencilerin derslerde düz metin yazma süreçlerinde ciddi sorunlar yaşamadıkları tespit edilmiştir. Buna karşılık öğrencilerde yazma kaygısı yükseldikçe yazma başarısının anlamlı düzeyde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sabti ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada özyeterlik, yazma performansı, yazmaya yönelik motivasyon, yazma başarısı ve yazma kaygısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazma kaygıları ile yazma performansları arasında negatif yönde, buna karşılık yazma özyeterliği ile yazma performansı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda

öğrencilerin yazma kaygıları yükseldikçe yazma performanslarının azaldığı, buna karşılık yazma özyeterlik düzeyi yükseldikçe yazma performansının da arttığı görülmüştür. Aynı çalışmada yazma performansı, yazma motivasyonu ve yazma özyeterliği arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Blasco (2016) tarafından yapılan araştırma kapsamında öğrencilerde yazma kaygısı ve yazma özyeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmada öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek olmasının yazma özyeterliğini olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Aynı çalışmada öğrencilerin sahip oldukları bireysel özelliklerin yanında bazı çevresel faktörlerin de yazma kaygısını arttırdığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerde yazma kaygısını azaltmak için eğitim ortamının yazma kaygısını azaltacak biçimde tasarlanması gerektiği belirtilmiştir.

Pawliczak (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi, yaratıcı yazma becerisinin diğer dil becerileri ile ilişkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin en fazla sevdikleri yaratıcı yazı türlerinin başında hikâye ve şiirin geldiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin derslerde yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler verilmesinin hayal gücünü, benlik saygısını, dil bilgisi ile kelime bilgi düzeylerini geliştirdiği bulunmuştur. Aynı çalışmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre yaratıcı yazma eğitiminin yazma becerisinin gelişimine daha fazla katkı sağladığı belirtilmiştir.

Nasir ve diğerleri (2013) tarafından beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışma kapsamında yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların etkili olma düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Özel okul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere sekiz hafta boyunca yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yönelik eğitim verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin ön-son test yazılı anlatım becerileri arasındaki farklılığın anlamlı olduğu, bu kapsamda yaratıcı yazma eğitiminin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı rapor edilmiştir.

Murugiah (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma eğitiminin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yaratıcı yazma eğitim modülü geliştirilmiştir.

Eğitim modülünün uygulanmasının öncesinde ve uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin gözlenmesi hedeflenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, uygulanan eğitim modülünün öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Hartono (2012) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil  ğretiminde yazma becerisinin başarı düzeyini doğrudan etkileyen bir faktör olduğu belirtilmiştir. İlgili araştırmada da yabancı dil öğrenen öğrencilerde yazma kaygısının akademik başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin derslerin devamında yapılan sınavlardan ve testlerden düşük puan aldıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin yazma kaygıları ile genel akademik başarı düzeyleri arasında da negatif yönde anlamlı ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Martinez ve Cass (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kısa metinler hazırlama sürecinde öğrencilerin yazma kaygısı yaşama düzeylerinin incelenmesi, bunun yanında öğrencilerde yazma özyeterliğini etkileyen değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda metin yazma konusunda ciddi sorun yaşamayan ve akıcı metin yazabilen öğrencilerin yazma kaygılarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre ele alındığında kadınlarda yazma kaygısının erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında erkek öğrencilere kıyasla kadın öğrencilerin yazı yazma sürecini eğlenceli bulmadıkları ve yazı yazarken daha hızlı sıkıldıkları bulunmuştur.

Feuer (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yabancı dil  ğretim sürecinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin yabancı dil becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmada geleneksel  ğretim yöntemine göre yürütülen derslerin yabancı dil becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı bulunmuştur. Aynı çalışmada derslerde yaratıcı yazma etkinliklerine yer verildiği zaman öğrencilerin yabancı dilde konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerinde daha yüksek düzeyde gelişim sağlandığı bulunmuştur.

Vass ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf içi yazma uygulamalarında iş birliği yapılmasının yaratıcı yazma becerisi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmaya katılan ilkokul öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak iki eşit gruba ayrılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri geleneksel  ğretim

yönteminden yararlanarak, deney grubundaki öğrenciler ise işbirlikli yazma uygulamasına dahil edilerek ders işlemiştir. Araştırmada kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı farklılığın görülmediği, buna karşılık deney grubunda bulunan öğrencilerde yaratıcı yazma becerisinin anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Cheung ve diğerleri (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında ilkokul kademesinde yer alan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma eğitiminin yazma becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmada ilkokul kademesinde yer alan öğrencilere uygulanan geleneksel öğretim yöntemlerinin yazma becerisini geliştirmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin yazma konusunda sıklıkla sorun yaşadıkları görülmüştür. Buna karşılık derslerde yaratıcı yazma uygulamalarına yer verilmesinin öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir.

Medd'in (2002) "Bilinçaltı Çalışmasının Yaratıcı Yazma Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırmasında, bilinçaltı çalışmalarının yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, beş farklı sınıftan onar dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 50 öğrenciyle yürütülmüştür. Katılımcılar, on dakikalık bir yaratıcı yazma etkinliğiyle sürece başlamışlardır. Dört grup bu sürecin ardından on dakikalık bir ara vermiştir; iki grup, konu ile ilişkili aktiviteler gerçekleştirirken diğer iki grup ilgisiz etkinliklere katılmıştır. Daha sonra her grup on dakika daha yaratıcı yazma çalışması yapmıştır. Beşinci grup ise herhangi bir ara vermeden, yirmi dakika boyunca kesintisiz yaratıcı yazma uygulamasını tamamlamıştır. Araştırmanın bulguları, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını ve bilinçaltı çalışmasının yaratıcı yazma becerileri üzerinde belirgin bir etkisi bulunmadığını göstermiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının, öğrencilerin yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, bilimsel araştırma yöntemleri içinde en kesin sonuçların elde edilebildiği yöntem olarak nitelendirilen deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar; araştırmacının karşılaştırılabilir işlemler uygulayarak elde ettiği sonuçları incelemesine dayalı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2023).

Araştırmanın deseni ise davranış bilimlerinde sıkça kullanılan ve deneysel işlemin etkisini ölçme amacı taşıyan “ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” olarak belirlenmiştir. Bu desen, araştırmacının dışsal etkenleri kontrol altına alarak güvenilir sonuçlara ulaşmasını hedeflemektedir. Ön testlerin kullanımı, deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki seviyelerinin belirlenmesini ve son testlerde elde edilen sonuçların doğru bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Deney grupları, deneysel bir işlem uygulanan katılımcılardan oluşurken, kontrol grubuna herhangi bir deneysel müdahale yapılmamaktadır. Deneysel süreç tamamlandığında, her iki grubun bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri tekrar alınmaktadır. Böylece bu desen, araştırmacıya yüksek düzeyde istatistiksel güç sağlayarak sonuçların güvenilirliğini artırmaktadır (Büyüköztürk, 2007).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin Onikişubat ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileridir. Bu okulun

evren olarak seçilmesinin nedeni, araştırmacının aynı okulda görev yapmasıdır. Bu durum, araştırmacının uygulamaları doğrudan gözlemlemesine olanak tanımayı ve böylece araştırmanın güvenilirliğini artırmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın örnekleme yöntemi ise, evren içerisinden basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 48 öğrenciden oluşmaktadır. Basit rastgele örnekleme yöntemi, her birimin evrenden eşit olasılıklarla ve tamamen rastgele seçildiği bir yöntem olarak tanımlanmakta ve örneklem seçiminde yanlılığı minimize etmeyi ve sonuçların genellenebilirliğini sağlamayı hedeflemektedir (Tuna, 2016).

Araştırma kapsamında, seçilen 48 öğrenci 24'er kişiden oluşan 2 gruba ayrılmıştır. Bu işlemten sonra gruplara ön test uygulanmış ve grupların başlangıçta eşit düzeyde olup olmadığı incelenmiştir. Eşitliğin sağlandığının görülmesinden sonra, rastgele biçimde gruplardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler yaratıcı yazma uygulamalarına katılırken, kontrol grubu öğrencileri sadece Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği standart eğitimi almıştır. Bu yöntem, araştırmanın istatistiksel gücünü artırarak parametrik testlerin güvenilir biçimde uygulanabilmesini sağlamıştır.

Tablo 2.1'de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet dağılımına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 2.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gruplara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Erkek	12	50,0	12	50,0
Kız	12	50,0	12	50,0
Toplam	24	100	24	100

Tablo 2.1'de görüldüğü üzere, deney grubunda toplam 24 öğrenci yer almakta olup, bunların %50'si (n=12) erkek, %50'si (n=12) kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Aynı şekilde, kontrol grubunda da toplam 24 öğrenci bulunmakta ve bunların %50'si (n=12) erkek, %50'si (n=12) kız öğrencilerdir.

Gruplardaki kız ve erkek öğrenci sayılarının birbirine eşit olması, her iki grubun cinsiyet açısından eşit ve homojen bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ) ve Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri oluşturmaktadır.

2.3.1. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ)

İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ), ilkokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerini ölçmek amacıyla Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, öğrencilerin yazma sırasında yaşadıkları kaygıyı çeşitli boyutlarda değerlendirmek için tasarlanmıştır ve 3'lü Likert tipi bir ölçek yapısına sahiptir. Ölçekteki her bir madde, “1: hiçbir zaman”, “2: bazen” ve “3: her zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Toplamda 20 maddeden oluşan ölçek, yazma kaygısını; yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme olarak adlandırılan dört alt boyut ile birlikte ölçmektedir.

Bunlardan yazma süreci alt boyutu (4, 10, 12, 14, 15, 17, 20. maddeler), öğrencilerin yazma eylemi sırasında yaşadıkları kaygıyı ölçmektedir. Paylaşma alt boyutu (3, 5, 7, 9, 16. maddeler), yazılı çalışmalarını başkalarıyla paylaşma sürecinde hissettikleri kaygıya odaklanmaktadır. Ön yargı alt boyutu (1, 2, 6, 13, 19. maddeler), öğrencilerin yazma konusunda sahip oldukları ön yargıları değerlendirmektedir. Değerlendirme alt boyutu (8, 11, 18. maddeler), yazılı çalışmalarının değerlendirilmesi esnasında yaşadıkları kaygıyı ölçmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar, öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Puanlar arttıkça kaygı düzeyi de artmaktadır.

Katrancı ve Temel (2018) tarafından yapılan çalışmada, YKÖ'nün toplam varyansın %58,369'unu açıkladığı (yapı geçerliği) belirlenmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin yapısal geçerliğini desteklemiştir ($\chi^2/df=2,109$; RMSEA=0,043; NNFI=0,912; CFI=0,924; GFI=0,944; AGFI=0,928). Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiş ve genel olarak güvenilirlik $\alpha=0,91$ olarak belirlenmiştir. Alt boyutlardaki güvenilirlik katsayıları ise 0,74 ile 0,86 arasında değişmiştir.

Bu araştırmada tekrar edilen Cronbach Alpha güvenirlik analizine göre ise YK’nn genel güvenirlik katsayısı $\alpha=0,800$ olarak bulunmuş ve bu sonuç, ölçeğin “iyi” düzeyde (0,80-0,90 arası) güvenilir olduğunu göstermiştir. Alt boyutlardaki güvenirlik katsayıları ise 0,504 ile 0,653 arasında tespit edilmiş olup kabul edilebilir düzeyde değerlendirilmiştir (Tavşancıl, 2014) (Tablo 2.2).

Tablo 2.2: İlkokul ğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı leği Cronbach Alpha Güvenirlik Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	n	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Ölçek Geneli	48	20	0,800
Yazma Süreci	48	7	0,504
Paylaşma	48	5	0,533
n Yargı	48	5	0,653
Değerlendirme	48	3	0,537

2.3.2. Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme ltleri Formu (YİDF)

Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme ltleri Formu (YİDF), Susar-Kırmızı (2011) tarafından öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir lme aracıdır. YİDF, ğrencilerin yaratıcı yazma düzeylerini altı farklı ölçüte göre puanlayan ve toplamda 100 puan üzerinden değerlendirme yapan bir formdur. Bu form, yazılı bir metindeki yaratıcı öğeleri sistematik olarak incelemeye olanak sağlamaktadır. Formdaki ltler ve puanlama dağılımı şu şekildedir:

- Ölçüt 1: Yazının içeriğinin alışılmışın dışında bir yenilik veya yenilikler barındırması (20 puan).
- Ölçüt 2: Yazıda, bilinen bir unsurun farklı bir biçimde ifade edilmesi (20 puan).
- Ölçüt 3: Yazıda zgn benzetmelerin yer alması (15 puan).
- Ölçüt 4: Yeni fikirlerin yazı içerisinde açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi (10 puan).
- Ölçüt 5: Duygu ve düşüncelerin etkili ve akıcı bir şekilde aktarılması (20 puan).
- Ölçüt 6: Yazıya uygun bir başlık seçilmesi (15 puan).

Bu ölçütler, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini çok yönlü olarak değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Susar-Kırmızı (2011) tarafından yapılan çalışmada, YİDÖF'ün güvenilirliğini belirlemek amacıyla her bir ölçüt için iki uzman arasındaki görüş birliği yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu yüzdelerin %65 ile %84 arasında değiştiği bildirilmiştir. Bu araştırmada da benzer bir yaklaşım izlenmiş ve uzmanlar arası değerlendirmeler üzerinden güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı çalışmaları, araştırmacı ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan bir Türkçe öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar tarafından verilen puanlar arasındaki uyumu tespit etmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar güvenilirlik düzeyini belirlemek üzere değerlendirilmiştir (Tablo 2.3).

Tablo 2.3: Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu İçin Puanlayıcılar Arası Uyuma Dayalı Güvenirlik Bulguları

	Yaratıcı Yazma Becerisi (Ön Test) (Uzman)	Yaratıcı Yazma Becerisi (Son Test) (Uzman)
Yaratıcı Yazma Becerisi (Ön Test) (Araştırmacı)	0,956**	-
Yaratıcı Yazma Becerisi (Son Test) (Araştırmacı)	-	0,976**

** Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2.3'te sunulan verilere göre, YİDÖF'e ilişkin puanlayıcılar arası uyum oldukça yüksek bulunmuştur. Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, araştırmacı ile uzman arasında ön test için elde edilen korelasyon katsayısı 0,956, son test için ise 0,976 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır ve puanlayıcılar arasında çok yüksek (güçlü) bir uyum olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, YİDÖF'ün güvenilirliğinin yüksek olduğunu ve farklı değerlendiriciler tarafından yapılan ölçümlerde tutarlılığın (güvenirliğin) sağlandığını ortaya koymaktadır.

2.4. Uygulama Süreci

Araştırma ve deney grubunda yürütülecek uygulama için öncelikle Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nden 26.01.2024 tarihinde 01/04 protokol numarası ile etik kurul onayı alınmıştır (Ek-1). Ardından, 08.02.2024 tarihinde Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden E:35776031-605.01.96230686 sayı numaralı araştırma izni

alınmıştır (Ek-2). Bu izinlerden sonra, araştırmacı tarafından öğrencilerin ailelerinden araştırma için izin belgeleri toplanmıştır (Ek-3).

İzin işlemlerinin tamamlanmasının ardından, araştırmacının da görev yaptığı okulda 14.02.2024 tarihinde iki gruba ayrılan öğrencilere ön testler uygulanmıştır. Her iki gruba YKÖ ve YİDÖF ölçekleri uygulanarak katılımcıların yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerisi düzeyleri ön test olarak belirlenmiştir. Böylece grupların başlangıçta eşit düzeyde olup olmadığı incelenmiştir. Eşitliğin sağlandığının görülmesinden sonra, rastgele biçimde gruplardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bunlara ilişkin istatistikler, bulgular bölümünün 3.1.1 ve 3.3.1 numaralı başlıkları altında sunulmuştur.

Grupların belirlenmesinden sonra, öğrenciler uygulamalar hakkında önceden bilgilendirilmiş ve deney grubunda araştırmacı tarafından 20.02.2024 - 16.04.2024 tarihleri arasında haftada ikişer saat olmak üzere 8 hafta boyunca toplam 16 saat uygulama çalışması yapılmıştır. Kontrol grubunda ise bu tür özel bir uygulama yapılmadan Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun standart eğitim sürdürülmüştür.

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra, her iki gruba tekrar YKÖ ve YİDÖF ölçekleri uygulanarak yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerisi düzeyleri son test olarak ölçülmüştür. Böylece, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırmalı analizleri yapılmıştır. Uygulama süreci, Tablo 2.4'te özetlenmiştir.

Tablo 2.4: Araştırmanın Uygulama Süreci

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	YKÖ YİDÖF	Yaratıcı yazma çalışması uygulamaları	YKÖ YİDÖF
Kontrol Grubu	YKÖ YİDÖF	Mevcut programa göre gerçekleştirilen Türkçe eğitimi	YKÖ YİDÖF

Yaratıcı yazma etkinlikleri tez danışmanı ve araştırmacı tarafından şekillendirilmiştir. Deney grubunda, 20.02.2024 - 16.04.2024 tarihleri arasında yaratıcı yazma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise yalnızca Türkçe öğretim programı uygulanmış ve yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmemiştir. Deney grubunda yapılan yaratıcı yazma etkinlikleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Etkinliğin Adı: Karikatür Üzerinden Diyalog Oluşturma (Ek-7)

Etkinlik Tarihi: 20.02.2024

Etkinlik Süresi: 2 Ders Saati

Kazanımlar:

1. Öğrencilerin karikatürden hareketle yaratıcı yazma becerilerini geliştirebilme.
2. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme.

Dersin İşlenişi:

*Karikatür kelimesi sınıf tahtasının ortasına yazılır. Beyin fırtınası yolu ile öğrencilerden akıllarına gelen ilk kelimeler alınır.

*Örnek olarak bir tane karikatür videosu izletilir.

*Her öğrenciye baloncuğu silinmiş karikatürler dağıtılır. Otuz dakikalık süre içinde “Karikatürü çizen karikatürist ben olsaydım baloncukları nasıl doldururdum?” sorusunun düşünülerek karikatür baloncuklarının doldurulması gerektiği açıklanır.

*İstedikleri takdirde resimleri renklendirebilecekleri belirtilir.

2. Etkinliğin Adı: Farz Edelim Ki! (Ek-8)

Etkinlik Tarihi: 27.02.2024

Etkinlik Süresi: 2 Ders Saati

Kazanımlar:

*Öğrencilere açık uçlu sorular sorarak onları yaratıcı düşünmeye sevk edebilme, düşüncelerini de yazarak ortaya koyabilme.

*Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme.

Dersin İşlenişi:

*Öğrencilere ilk olarak dinozorlarla ilgili beyin fırtınası yöntemi uygulanır.

*Öğrencilerden alınan cevaplardan sonra dinozorlar ile ilgili kısa bir animasyon izletilir.

*Animasyondan sonra öğrenciler için hazırlanan çalışma kâğıdı dağıtılır.

*Yapılan çalışmalardan sonra yazdıklarını arkadaşları ile paylaşır.

3. Etkinliğin Adı: Fotoğraf Eşliğinde Yazmak (Ek-9)

Etkinlik Tarihi: 05.03.2024

Etkinlik Süresi: 2 Ders Saati

Kazanımlar:

- *Görsellerden hareketle hikâye yazabilme.
- *Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme.

Dersin İşlenişi:

- *6 yüzeyinde çeşitli resimlerin olduğu 6 küp ile sınıfa girilir.
- *Öğrencilerden sıra ile küpleri aynı anda yere atılması istenir. Küplerin üzerine gelen 6 şekil öğrenciler tarafından not edilir.
- *Öğrencilerden yere gelen o resimlerle bir hikâye yazmaları istenir.
- *Yazdıklarını arkadaşları ile paylaşır.

4. Etkinliğin Adı: Yarım Kalan Hikâyeyi Devam Ettirme (Ek-10)

Etkinlik Tarihi: 12.03.2024

Etkinlik Süresi: 2 Ders Saati

Kazanımlar:

- *Yarım kalan hikâyeden hareketle yeni fikirler üretebilme.
- *Çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilme.
- *Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme.

Dersin İşlenişi:

- *Hikâye, çocukların ilgisini çekecek ve onları heyecanlandıracak bir konu seçilir.
- *Açık uçlu hikâye seçilir.
- *Hikâye, çocukların anlayabileceği bir hızda ve vurgulu bir şekilde sınıfta öğretmen tarafından okunur.
- *Hikâye, uygun bir yerde sonlandırılmalıdır.
- *Çocuklara, hikâyeyi tamamlamaları için yeterli zaman verilmelidir.
- *Yazdıklarını arkadaşları ile paylaşılması istenir.

5. Etkinliğin Adı: 5N 1K ile Hikâye Yazma (Ek-11)

Etkinlik Tarihi: 19.03.2024

Etkinlik Süresi: 2 Ders Saati

Kazanımlar:

*Anlamalı ve kurallı cümleler oluşturabilme. Cümlelerden paragraflar, paragraflardan metin oluşturarak hikâyeler yazabilme.

*Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme.

Dersin İşlenişi:

*5N 1K kutusu ile sınıfa girilir ve öğrencilerin dikkati çekilir.

*Kutunun içerisi 6 bölmeden oluşmaktadır. Her bölme 5N 1K ya denk gelecek şekilde ayarlanır.

*Öğrencilere küçük parçalardan oluşmuş 6 kâğıt dağıtılır.

*Öğrencilerden 5N 1K soruları için tek tek cevap yazmaları istenir.

*Yazdıkları cevapları 5N 1K kutusunda uygun alanlara atması istenir.

*Yazılan cevaplar karıştırıldıktan sonra öğrencilerden sıra ile her bölmeden bir kâğıt seçmesi istenir.

*Seçilen kâğıtlarla ilgili bir hikâye yazılması istenir.

*Yazdıklarını arkadaşları ile paylaşılması istenir.

6. Etkinliğin Adı: Morfolojik Tablo ile Hikâye Yazma (Ek-12)

Etkinlik Tarihi: 26.03.2024

Etkinlik Süresi: 2 Ders Saati

Kazanımlar:

*Anlamalı ve kurallı cümleler oluşturabilme. Cümlelerden paragraflar, paragraflardan metin oluşturarak hikâyeler yazabilme.

Dersin İşlenişi:

*Morfolojik tablo ile sınıfa girilir ve öğrencilerin dikkati çekilir.

*Tablo 7 ana bölmeden oluşmaktadır. Her bölmeye denk gelecek şekilde alt başlıklar vardır.

*Tablonun mantığı ve yorumlanması ilk önce öğrencilere anlatılır.

*Tablo ile ilgili bir örnek öğretmen tarafından öğrencilere gösterilir.

*Daha sonra öğrencilere gösterilen tablonun aynısı bulunan bir A4 kâğıdı dağıtılır.

*Öğrencilerden 7 ana başlıktan istedikleri birini seçip işaretlemeleri istenir.

*İşaretledikleri maddelerle ilgili hikâye yazmaları istenir.

*Yazdıklarını arkadaşları ile paylaşılması istenir.

7. Etkinliğin Adı: 5N (Neden) Tekniği (Ek-13)

Etkinlik Tarihi: 02.04.2024

Etkinlik Süresi: 2 Ders Saati

Kazanımlar:

- *Anlamli ve kurallı cümleler oluşturunbilme.
- *Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilme.
- *Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme.

Dersin İşlenişi:

- *İlk olarak öğrencilere 5N(Neden) Tekniği anlatılır.
- *5N(Neden) Tekniği ile ilgili bir örnek öğretmen tarafından yapıp konunun öğrenciler tarafından daha iyi anlaması sağlanır.
- *Hazırlanan çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılır ve yapmaları için belirli bir süre verilir.
- *Yazdıklarını arkadaşları ile paylaşılması istenir.

8. Etkinliğin Adı: Scamper Tekniği ile Yazma (Ek-14)

Etkinlik Tarihi: 16.04.2024

Etkinlik Süresi: 2 Ders Saati

Kazanımlar:

- *Anlamli ve kurallı cümleler oluşturunbilme.
- *Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilme.
- *Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurabilme.

Dersin İşlenişi:

- *İlk olarak öğrencilere Scamper Tekniği anlatılır.
- *Scamper Tekniği ile ilgili bir örnek öğretmen tarafından yapıp konunun öğrenciler tarafından daha iyi anlaması sağlanır.
- *Hazırlanan çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılır ve yapmaları için belirli bir süre verilir.
- *Yazdıklarını arkadaşları ile paylaşılması istenir.

Deney grubu ile yapılan 8 haftalık çalışmadan sonra 23.04.2024 tarihinde son test çalışmaları da yapılmış olup çalışmaya son verilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde nicel analiz yöntemleri kullanılmış ve verilerin istatistiksel değerlendirilmesi SPSS yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm analizlerde %95 güven aralığı esas alınmış ve anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir.

Ölçeklerden elde edilen verilerin betimlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri açısından karşılaştırılması amacıyla bağımsız gruplar t-testi tercih edilmiştir. Cinsiyet bazında yapılan analizlerde de aynı test uygulanmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için ise bağımlı gruplar t-testi kullanılarak iki zaman noktası arasındaki değişim değerlendirilmiştir.

Ayrıca elde edilen anlamlı farklılıkların büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen d etki büyüklüğü indeksi kullanılmıştır. Bu indeks, farklılıkların büyüklüğünü ölçmede yaygın olarak kullanılmakta olup, 0,2'nin küçük, 0,5'in orta, 0,8'in büyük ve 1'in üzerindeki değerlerin çok büyük farklılıklar olarak kabul edildiği bir ölçüttür (Tuna, 2016).

Parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek kontrol edilmiştir. Bu kontrol, normal dağılım varsayımının sağlanması açısından önem taşımaktadır ve ilgili değerler Tablo 2.5'te gösterilmiştir.

Tablo 2.5: Ölçme Araçlarının Puanlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Puanlar	n	Çarpıklık	Basıklık
Deney Grubu			
Yazma Kaygısı (Ön Test)	24	0,962	1,634
Yazma Süreci (Ön Test)	24	1,062	1,533
Paylaşma (Ön Test)	24	-0,538	0,078
Ön Yargı (Ön Test)	24	0,910	1,619
Değerlendirme (Ön Test)	24	0,843	0,563
Yaratıcı Yazma Becerisi (Ön Test) (Araştırmacı)	24	0,180	-0,846
Yaratıcı Yazma Becerisi (Ön Test) (Uzman)	24	-0,038	-0,802
Yazma Kaygısı (Son Test)	24	-0,686	-0,037
Yazma Süreci (Son Test)	24	0,337	-0,980
Paylaşma (Son Test)	24	0,644	0,024
Ön Yargı (Son Test)	24	0,035	-1,436
Değerlendirme (Son Test)	24	0,361	-1,104
Yaratıcı Yazma Becerisi (Son Test) (Araştırmacı)	24	-0,475	-1,151
Yaratıcı Yazma Becerisi (Son Test) (Uzman)	24	-0,621	-0,776
Kontrol Grubu			
Yazma Kaygısı (Ön Test)	24	0,712	1,103
Yazma Süreci (Ön Test)	24	0,547	0,243
Paylaşma (Ön Test)	24	0,490	-0,359
Ön Yargı (Ön Test)	24	0,689	0,450
Değerlendirme (Ön Test)	24	0,248	-0,448
Yaratıcı Yazma Becerisi (Ön Test) (Araştırmacı)	24	0,472	-0,696
Yaratıcı Yazma Becerisi (Ön Test) (Uzman)	24	-0,238	0,227
Yazma Kaygısı (Son Test)	24	-0,294	-0,867
Yazma Süreci (Son Test)	24	-0,165	-0,857
Paylaşma (Son Test)	24	0,235	-0,836
Ön Yargı (Son Test)	24	-0,104	-0,938
Değerlendirme (Son Test)	24	0,348	-0,926
Yaratıcı Yazma Becerisi (Son Test) (Araştırmacı)	24	0,566	-0,636
Yaratıcı Yazma Becerisi (Son Test) (Uzman)	24	-0,255	0,122

Tablo 2.5'te görüldüğü üzere, ön testlerden ve son testlerden elde edilen puanların tamamı için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri $\pm 2,00$ aralığında yer almaktadır. Bu aralık, George ve Mallery'e (2020) göre, verilerin normal dağılım gösterdiğinin bir göstergesidir.

Bazı kaynaklar, örneklem büyüklüğünün 30'dan küçük olduğu durumlarda normal dağılımın sağlanamayacağını öne sürmektedir. Bu görüş, Merkezi Limit Teoremi'ne dayanmaktadır ve örneklem büyüklüğünün 30 veya üzerinde olması gerektiğini savunmaktadır. Ancak, güncel araştırmalar, $n < 30$ olsa dahi verilerin normal dağılım gösterdiğinin tespit edilmesi durumunda, bu dağılımın geçerli sayılabileceğini ve parametrik yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmektedir (Cevahir, 2020). Bu çalışmada da örneklemin normal dağılım gösterdiği göz önünde bulundurularak nonparametrik yöntemlere göre daha güçlü ve hassas sonuçlar üreten parametrik analizler tercih edilmiştir. Ancak deney grubu içinde yapılan cinsiyet karşılaştırmalarında gruplarda normal dağılım şartının sağlanmamasından dolayı Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısına etkisi var mıdır?” sorusuna cevap verebilmek amacıyla öncelikle grupların ön testleri birbiri ile karşılaştırılarak, grupların yazma kaygısı bakımından uygulama öncesinde benzer düzeyde olup olmadıkları tespit edilmiştir. Bunun ardından, deney ve kontrol gruplarında ayrı ayrı olmak üzere ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Son aşamada ise grupların yazma kaygısı son test puanları karşılaştırılarak uygulamaların grupları birbirinden anlamlı ölçüde farklılaştırıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Bunlara yönelik yapılan testler ve elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1.1. Grupların Yazma Kaygısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grupların yazma kaygısı ön test puanlarının karşılaştırılması ve birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Buna göre yazma kaygısı bakımından; deney grubunun ön test puanları, kontrol grubuna göre hafif düşük olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(46)=-0,387$; $p=0,700$).

Alt boyutlar incelendiğinde genel duruma benzer şekilde, yazma süreci alt boyutunda da deney grubunun puanları kontrol grubuna göre daha düşüktür, ancak bu fark da anlamlı bulunmamıştır ($t(46)=-1,446$; $p=0,155$). Paylaşma alt boyutunda kontrol grubunun puanları, deney grubuna göre daha düşük olmakla birlikte, bu durum da

anlamli bir fark oluşturmamıştır ($t(46)=1,402$; $p=0,168$). Ön yargı ($t(46)=-1,024$; $p=0,311$) ve değerlendirme ($t(46)=0,711$; $p=0,481$) alt boyutlarında da gruplar arasında anlamli bir farklılık gözlenmemiştir

Tablo 3.1: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	s	Fark	SH	t	sd	p
Yazma Kaygısı (Ön Test)	Deney	24	1,67	0,29	-0,03	0,09	-0,387	46	0,700
	Kontrol	24	1,71	0,31					
Yazma Süreci (Ön Test)	Deney	24	1,53	0,32	-0,14	0,10	-1,446	46	0,155
	Kontrol	24	1,67	0,36					
Paylaşma (Ön Test)	Deney	24	1,93	0,40	0,18	0,13	1,402	46	0,168
	Kontrol	24	1,75	0,50					
Ön Yargı (Ön Test)	Deney	24	1,52	0,37	-0,11	0,11	-1,024	46	0,311
	Kontrol	24	1,63	0,38					
Değerlendirme (Ön Test)	Deney	24	1,76	0,51	0,10	0,14	0,711	46	0,481
	Kontrol	24	1,67	0,44					

Bu bulgular, uygulamalar öncesinde her iki grubun yazma kaygısı bakımından birbirine benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Böylece, gruplar arasındaki benzerlik, sonraki aşamalarda yapılacak karşılaştırmalar için bir temel oluşturmakta ve uygulama sonrası elde edilecek sonuçların daha anlamli bir şekilde değerlendirilebilmesini sağlamaktadır.

3.1.2. Yazma Kaygısı Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ön test – son test puanlarının karşılaştırılması kapsamında öncelikle Tablo 3.2’de, deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test – son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar t-testi bulguları verilmiştir.

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, deney grubunda yazma kaygısı puanlarının ön testte $1,67 \pm 0,29$ iken son testte yaklaşık %19’luk bir azalma ile $1,36 \pm 0,19$ ’a düştüğü gözlemlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yazma kaygısında bir azalma olduğunu göstermektedir. Azalmanın anlamli olup olmadığı incelendiğinde ise deney grubundaki öğrencilerde yazma kaygısı son test ortalaması, ön test ortalamasına göre anlamli bir azalma göstermiştir ($t(23)=-5,455$; $p<0,001$). Bu azalmanın hangi büyüklükte olduğunu

tespit etmek için hesaplanan Cohen d etki büyüklüğü değeri ise 1,11 olarak bulunmuş ve bu sonuç farkın “çok büyük” düzeyde (Tuna, 2016) olduğunu göstermiştir.

Tablo 3.2: Deney Grubunda Yazma Kaygısı Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Test	n	$\bar{x}$	s	Fark	SH	T	sd	p	d
Yazma Kaygısı	Son	24	1,36	0,19	-0,31	0,28	-5,455	23	<0,001	1,11
	Ön	24	1,67	0,29						
Yazma Süreci	Son	24	1,28	0,23	-0,25	0,08	-3,245	23	0,004	0,66
	Ön	24	1,53	0,32						
Paylaşma	Son	24	1,36	0,27	-0,58	0,08	-6,944	23	<0,001	1,42
	Ön	24	1,93	0,40						
Ön Yargı	Son	24	1,42	0,34	-0,11	0,08	-1,393	23	0,177	-
	Ön	24	1,52	0,37						
Değerlendirme	Son	24	1,36	0,34	-0,40	0,09	-4,282	23	<0,001	0,87
	Ön	24	1,76	0,51						

Ayrıca alt boyutlar incelendiğinde benzer şekilde, yazma süreci puanları $1,53 \pm 0,32$ 'den $1,28 \pm 0,23$ 'e düşmüş, bu da yazma süreciyle ilgili kaygılarında azalma olduğuna işaret etmektedir. Paylaşma boyutunda da önemli bir azalma söz konusudur. Ön testte $1,93 \pm 0,40$ olan ortalama, son testte $1,36 \pm 0,27$ 'ye inmiştir. Ön yargı boyutunda daha küçük bir azalma gözlenmiş olup, puanlar $1,52 \pm 0,37$ 'den $1,42 \pm 0,34$ 'e gerilemiştir. Değerlendirme boyutunda da benzer bir azalma yaşanmış ve puanlar $1,76 \pm 0,51$ 'den $1,36 \pm 0,34$ 'e düşmüştür. Azalmaların anlamlı olup olmadıkları incelendiğinde; yazma süreci, paylaşma ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı azalmalar tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Yazma süreci ile ilgili azalma orta düzeyde ($d=0,66$), paylaşma ile ilgili azalma çok büyük düzeyde ($d=1,05$) ve değerlendirme ile ilgili azalma büyük düzeyde ($d=0,87$) değerlendirilmiştir. Ön yargı alt boyutu puanlarındaki değişim ise azalma olmasına rağmen anlamlı ölçüde bulunmamıştır ($p=0,177$).

Sonuç olarak; deney grubunda yapılan uygulama sonrasında, öğrencilerin yazma kaygısında olumlu yönde anlamlı değişimler gözlemlenmiştir. Yazma kaygısındaki düşüş uygulamaların başarılı olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki karşılaştırmalardan sonra, kontrol grubundaki karşılaştırmalar kapsamında Tablo 3.3'te, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test – son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar t-testi bulguları verilmiştir.

Tablo 3.3: Kontrol Grubunda Yazma Kaygısı Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

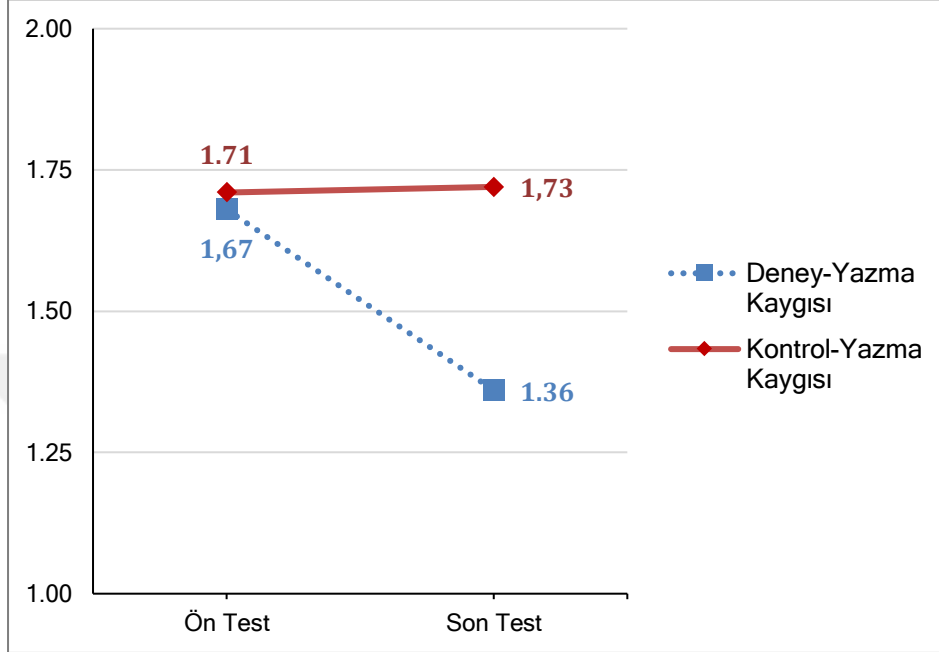
Puan	Test	n	$\bar{x}$	s	Fark	SH	T	sd	p
Yazma Kaygısı	Son	24	1,73	0,26	0,02	0,05	0,379	23	0,708
	Ön	24	1,71	0,31					
Yazma Süreci	Son	24	1,75	0,36	0,08	0,07	1,108	23	0,279
	Ön	24	1,67	0,36					
Paylaşma	Son	24	1,78	0,48	0,03	0,11	0,297	23	0,769
	Ön	24	1,75	0,50					
Ön Yargı	Son	24	1,53	0,30	-0,10	0,06	-1,599	23	0,124
	Ön	24	1,63	0,38					
Değerlendirme	Son	24	1,74	0,34	0,07	0,09	0,774	23	0,447
	Ön	24	1,67	0,44					

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere, kontrol grubunda yazma kaygısı puanlarının ön testte $1,71 \pm 0,31$ iken son testte $1,72 \pm 0,26$ olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, yazma kaygısı puanlarında önemli bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Anlamlılık bakımından inceleme yapıldığında da yazma kaygısı açısından kontrol grubundaki öğrencilerin son test ortalaması, ön test ortalamasına göre anlamlı bir değişim göstermemiştir ($t(23)=0,379$; $p=0,708$).

Ayrıca yazma süreci puanlarının $1,67 \pm 0,36$ 'dan $1,75 \pm 0,36$ 'ya hafif bir artış gösterdiği görülmüştür. Paylaşma boyutunda da küçük bir artış gözlenmiş ve ön testte $1,75 \pm 0,50$ olan ortalama, son testte $1,78 \pm 0,48$ 'e çıkmıştır. Ön yargı boyutunda ise, küçük bir iyileşme gözlenmiş olup, puanlar $1,63 \pm 0,38$ 'den $1,53 \pm 0,30$ 'a düşmüştür. Değerlendirme boyutunda ise hafif bir artış görülmüş, puanlar $1,67 \pm 0,44$ 'ten $1,74 \pm 0,34$ 'e yükselmiştir. Bu bulgulara göre, alt boyutların tamamında da anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme alt boyutlarındaki ön test – son test değişimleri istatistiksel olarak önemli ölçüde bulunmamıştır.

Bu sonuçlar, kontrol grubunda yazma kaygısı açısından uygulama sonrası belirgin bir değişim yaşanmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki değişim Şekil 3.1’de de gösterilmiştir.

Şekil 3.1: Yazma Kaygısı Puanlarındaki Değişimin Gruplara Göre İncelenmesi



3.1.3. Grupların Yazma Kaygısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grupların yazma kaygısı son test puanlarının karşılaştırılması ve birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 3.4’te deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.4’te yer alan bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yazma kaygısı açısından deney grubunun son test ortalaması, kontrol grubunun ortalamasından anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur ($t(46)=-5,498$; $p<0,001$). Bu fark, Cohen d etki büyüklüğü değerlendirmesine göre “çok büyük” düzeyde bir farklılık ($d=1,59$) olarak değerlendirilmiştir.

Alt boyutlar incelendiğinde; yazma süreci alt boyutu için yapılan karşılaştırma da benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Deney grubunun yazma süreci puanı, kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur ($t(39,5)=-5,395$; $p<0,001$). Bu bulgu,

yazma sürecine yönelik kaygının deney grubunda da önemli ölçüde düşük olduğunu ve farkın “çok büyük” düzeyde ($d=1,56$) olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.4: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	s	Fark	SH	T	sd	p	d
Yazma Kaygısı (Son Test)	Deney	24	1,36	0,19	-0,36	0,07	-5,498	46	<0,001	1,59
	Kontrol	24	1,73	0,26						
Yazma Süreci (Son Test)	Deney	24	1,28	0,23	-0,47	0,09	-5,395	39,5	<0,001	1,56
	Kontrol	24	1,75	0,36						
Paylaşma (Son Test)	Deney	24	1,36	0,27	-0,43	0,11	-3,809	36,5	<0,001	1,10
	Kontrol	24	1,78	0,48						
Ön Yargı (Son Test)	Deney	24	1,42	0,34	-0,12	0,09	-1,255	46	0,216	-
	Kontrol	24	1,53	0,30						
Değerlendirme (Son Test)	Deney	24	1,36	0,34	-0,37	0,10	-3,823	46	<0,001	1,10
	Kontrol	24	1,74	0,34						

Paylaşma alt boyutunda da deney grubunun son test puanı, kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha düşüktür ($t(36,5)=-3,809$; $p<0,001$), ve aradaki fark yine “çok büyük” düzeyde ($d=1,10$) değerlendirilmiştir.

Ön yargı alt boyutunda ise deney grubunun puanları kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(46)=-1,255$; $p=0,216$). Grupların son test puanları birbirine benzer düzeyde bulunmuştur.

Son olarak, değerlendirme alt boyutunda ise deney grubunun puanları, kontrol grubuna göre yine anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur ($t(46)=-3,823$; $p<0,001$), ve fark yine “çok büyük” düzeyde ($d=1,10$) belirlenmiştir.

Bu sonuçlar, deney grubunda yazma kaygısı ve alt boyutlarının son test puanlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı ölçüde düşük olduğunu ve uygulamanın etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “*Cinsiyet değişkenine göre, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısı üzerinde bir etkiye neden olmakta mıdır?*” sorusuna cevap verebilmek amacıyla

öncelikle ön test ve son test puanları arasındaki farklar hesaplanmıştır. Bunun ardından, gruplarda normal dağılım şartının sağlanmamasından dolayı Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Tablo 3.5'te yazma kaygısı puanlarındaki değişimin cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.5: Yazma Kaygısı Puanlarındaki Değişimin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Puan	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p
Yazma Kaygısı (Fark)	Erkek	12	14,75	177,00	45,000	-1,567	0,128
	Kız	12	10,25	123,00			
Yazma Süreci (Fark)	Erkek	12	14,08	169,00	53,000	-1,121	0,291
	Kız	12	10,92	131,00			
Paylaşma (Fark)	Erkek	12	13,54	162,50	59,500	-0,735	0,478
	Kız	12	11,46	137,50			
Ön Yargı (Fark)	Erkek	12	15,21	182,50	39,500	-1,904	0,060
	Kız	12	9,79	117,50			
Değerlendirme (Fark)	Erkek	12	11,33	136,00	58,000	-0,838	0,443
	Kız	12	13,67	164,00			

Tablo 3.5'te sunulan bulgulara göre, erkek ve kız öğrenciler arasında genel olarak yazma kaygısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Ayrıca erkek ve kız öğrencilerin yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme puanlarına ait sıralama ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, erkek ve kız öğrenciler arasında yazma kaygısı puanlarındaki değişimin anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Ancak, “ön yargı” boyutunda erkek öğrencilerin sıralama ortalamasının (15,21) kız öğrencilerden (9,79) daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlılık sınırında olduğu gözlemlenmiştir ($U=39,500$; $p=0,060$). Bu bulgular, cinsiyetin yazma kaygısının belirli boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını, ancak ön yargı boyutunda erkekler lehine bir eğilim olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, yazma kaygısı ve alt boyutlarındaki değişim açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum hem erkek hem de kız öğrencilerin yazma kaygısı ile ilgili benzer düzeylerde değişim yaşadığını göstermektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamaları öğrencilerin yaratıcı yazmalarına etkisi var mıdır?” sorusuna cevap verebilmek amacıyla öncelikle grupların ön testleri birbiri ile karşılaştırılarak, grupların yaratıcı yazma becerisi bakımından uygulama öncesinde benzer düzeyde olup olmadıkları tespit edilmiştir. Bunun ardından, deney ve kontrol gruplarında ayrı ayrı olmak üzere ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Son aşamada ise grupların yaratıcı yazma becerisi son test puanları karşılaştırılarak uygulamaların grupları birbirinden anlamlı ölçüde farklılaştırıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Bunlara yönelik yapılan testler ve elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.3.1. Grupların Yaratıcı Yazma Becerisi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grupların yaratıcı yazma becerisi ön test puanlarının karşılaştırılması ve birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6: Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Yazma Becerisi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	s	Fark	SH	t	sd	p
Yaratıcı Yazma Becerileri (Ön Test)	Deney	24	28,88	11,32	0,96	3,36	0,285	46	0,777
	Kontrol	24	27,92	11,95					

Buna göre, yaratıcı yazma becerileri açısından deney grubunun ön test puanları kontrol grubuna göre hafifçe yüksek bulunmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(46)=0,285$; $p=0,777$). Bu bulgular, uygulama öncesinde her iki grubun yaratıcı yazma becerisi açısından benzer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu benzerlik, sonraki aşamalarda yapılacak karşılaştırmalara sağlam bir temel sunmakta ve uygulama sonrası elde edilen sonuçların daha anlamlı ve güvenilir bir şekilde analiz edilmesine olanak tanımaktadır.

3.3.2. Yaratıcı Yazma Becerisi Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ön test – son test puanlarının karşılaştırılması kapsamında öncelikle Tablo 3.7’de, deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi ön test – son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar t-testi bulguları verilmiştir.

Tablo 3.7: Deney Grubunda Yaratıcı Yazma Becerisi Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Test	n	$\bar{x}$	s	Fark	SH	t	sd	p	d
Yaratıcı Yazma Becerisi	Son	24	47,17	19,27	18,29	3,41	5,368	23	<0,001	1,10
	Ön	24	28,88	11,32						

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere, yaratıcı yazma becerisi puanları incelendiğinde; deney grubunda yaratıcı yazma becerisi puanlarında %63,4 oranında belirgin bir artış gözlenmiştir. Ön testte $28,87 \pm 11,32$ olan ortalama, son testte $47,17 \pm 19,27$ ’ye yükselmiştir. Bu bulgu, yaratıcı yazma becerilerinin önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Anlamlılık bulguları incelendiğinde ise yaratıcı yazma becerileri açısından son test ortalaması, ön test ortalamasına göre anlamlı bir artış göstermiştir ($t(23)=5,368$; $p<0,001$). Farkın büyüklüğünü ortaya koyan Cohen d değeri 1,10 olarak hesaplanmış, bu da “çok büyük” bir fark olduğunu göstermiştir.

Tablo 3.8’de ise, kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi ön test – son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar t-testi bulguları verilmiştir.

Tablo 3.8: Kontrol Grubunda Yaratıcı Yazma Becerisi Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

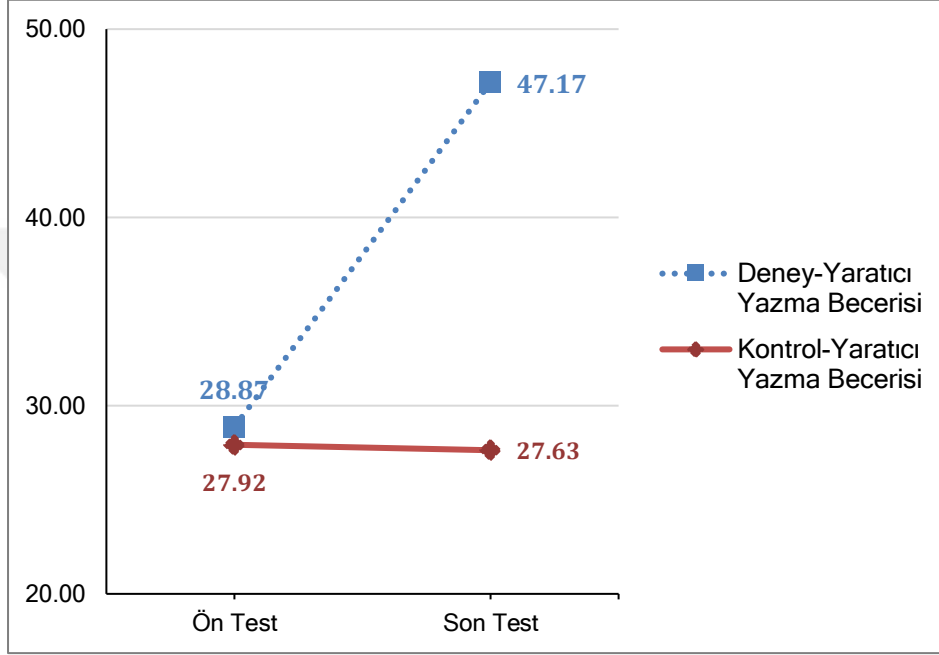
Puan	Test	n	$\bar{x}$	s	Fark	SH	t	sd	p
Yaratıcı Yazma Becerisi	Son	24	27,63	11,86	-0,29	0,36	-0,813	23	0,424
	Ön	24	27,92	11,95					

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere, yaratıcı yazma becerisi puanları incelendiğinde, kontrol grubunda yaratıcı yazma becerisi puanlarında da kayda değer bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Ön testte $27,92 \pm 11,95$ olan ortalama, son testte $27,63 \pm$

11,86'ya düşmüştür. Ayrıca kontrol grubunda yaratıcı yazma becerileri açısından yapılan karşılaştırmada anlamlı bir değişim gözlenmemiştir ($t(23)=-0,813$; $p=0,424$).

Bu sonuçlar, kontrol grubunda yazma becerisi açısından uygulama sonrası belirgin bir değişim yaşanmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki değişim Şekil 3.2'de de gösterilmiştir.

Şekil 3.2: Yaratıcı Yazma Becerisi Puanlarındaki Değişim



3.3.3. Grupların Yaratıcı Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grupların yaratıcı yazma becerisi son test puanlarının karşılaştırılması ve birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 3.9'da deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma becerisi son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.9: Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Grup	n	$\bar{x}$	s	Fark	SH	t	sd	p	d
Yaratıcı Yazma Becerileri (Son Test)	Deney	24	47,17	19,27	19,54	4,62	4,230	38,2	<0,001	1,22
	Kontrol	24	27,63	11,86						

Tablo 3.9'daki verilere göre, deney grubu ile kontrol grubunun yaratıcı yazma becerisi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Deney grubunun son test ortalamasının, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t(38,2)=4,230$; $p<0,001$). Ayrıca, hesaplanan etki büyüklüğü ($d=1,22$), bu farkın “çok büyük” bir düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi puanlarının, kontrol grubunun puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olması, yapılan müdahalelerin etkili olduğunu desteklemektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “*Cinsiyet faktörüne göre, ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi üzerinde bir etkiye neden olmakta mıdır?*” sorusuna cevap verebilmek amacıyla öncelikle ön test ve son test puanları arasındaki farklar hesaplanmıştır. Bunun ardından, gruplarda normal dağılım şartının sağlanmamasından dolayı Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 3.10'da yaratıcı yazma becerisi puanlarındaki değişimin cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.10: Yaratıcı Yazma Becerisi Puanlarındaki Değişimin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Puan	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p
Yaratıcı Yazma Becerileri (Fark)	Erkek	12	11,17	134,00	56,000	-0,925	0,378
	Kız	12	13,83	166,00			

Tablo 3.10'da sunulan bulgulara göre; analiz bulguları, erkek öğrencilerin sıralama ortalamasının 11,17, kız öğrencilerin ise 13,83 olduğunu göstermektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=56,000$; $p=0,378$). Bu sonuç, yaratıcı yazma becerilerindeki değişimin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Dolayısıyla, hem erkek hem de kız öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerindeki değişimlerin benzer düzeylerde olduğu ve cinsiyetin bu alandaki performansları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanarak, elde edilen bulguların nesnel ve belirgin bir şekilde ortaya konulmasını amaçlamıştır.

Kahramanmaraş ilinin Onikişubat ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören toplam 48 öğrenci arasından rastgele seçilen 24 öğrenci deney grubuna, 24 öğrenci ise kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler 8 hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamalarına katılırken, kontrol grubundaki öğrenciler Türkçe Dersi Öğretim Programının gerektirdiği standart eğitimle sınırlı kalmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan *“İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısına etkisi var mıdır?”* sorusuna ilişkin olarak; araştırmanın bulguları, yaratıcı yazma uygulamalarının yazma kaygısını azaltmada belirgin bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

8 haftalık uygulama sürecinin öncesinde, yazma kaygısı açısından birbirine eşdeğer durumda olan ($t(46)=-0,387$; $p=0,700$) deney ve kontrol grupları, uygulamalar sonrasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t(36,5)=-3,809$; $p<0,001$). Bu farklılık, “çok büyük” bir düzeyde ($d=1,10$) değerlendirilmiştir. Bu sonuç, yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygılarının azaltılmasında önemli bir araç olabileceğini göstermektedir. Yazma kaygısının, öğrencilerin yazılı ifade

becerilerini etkileyerek öğrenme süreçlerini sekteye uğratabileceği düşünülürse, bu bulguların pedagojik anlamda önemi daha da artmaktadır.

Ayrıca, yazma kaygısının alt boyutları incelendiğinde, genel başarının yazma süreci, paylaşma ve değerlendirme alanlarında da gözlemlendiği görülmektedir. Uygulama öncesinde, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$), uygulama sonrası deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,01$). Bu durum, yaratıcı yazma uygulamalarıyla birlikte öğrencilerin yazma eylemi esnasında yaşadıkları, yazılı çalışmalarını başkalarıyla paylaşma sürecinde hissettikleri ve yazılı çalışmalarının değerlendirilmesi esnasında hissettikleri kaygının anlamlı bir şekilde azaldığını göstermektedir. Ancak, deney grubunun ortalama puanları kontrol grubuna kıyasla daha düşük bulunmasına rağmen, ön yargı alt boyutu puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermemesi, uygulamaların bu alanda beklenen etkiyi sağlamakta yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, yazma kaygısının ön yargılarla ilişkisi açısından daha derinlemesine bir inceleme gerektirdiğini düşündürmektedir.

Öte yandan, grupların ön test ve son test puanları arasındaki değişim, yaratıcı yazma uygulamalarının yazma kaygısı üzerindeki olumlu etkisini doğrulamaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı puanlarında anlamlı bir azalma gözlenmiştir ($t(23)=-5,455$; $p<0,001$). Bu değişim yaklaşık %19 oranında gerçekleşmiş ve “çok büyük” bir fark ($d=1,05$) olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, kontrol grubunun yazma kaygısı puanlarında önemli bir değişim gözlenmemiştir ($t(23)=0,379$; $p=0,708$). Bu durum, yaratıcı yazma uygulamalarının etkisinin sadece deney grubuna özgü olduğunu desteklemektedir.

Ayrıca, ön test - son test puanları arasında yapılan karşılaştırmalarda, yazma kaygısı alt boyutları bakımından elde edilen bulgular, yazma süreci, paylaşma ve değerlendirme alanlarında anlamlı azalmalar göstermektedir ($p<0,01$). Ancak ön yargı alt boyutundaki azalma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Deney grubunda 0,12 puanlık bir azalma olmasına karşın bu azalmanın anlamlı ölçüde bulunmaması bu alanda geliştirilecek stratejilerin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmak amacıyla gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamaları, ön yargıların kırılmasında daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır. Ancak

sonuç olarak, yapılan bu çalışma, yaratıcı yazma uygulamalarının yazma kaygısını azaltmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde yer alan benzer çalışma bulguları da yaratıcı yazma eğitiminin öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan müzikli yazma eğitiminin öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığı bulunmuştur (Aydemir, 2023). Kaya (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaokul öğrencilerinde yaratıcı yazma eğitiminin yazmaya yönelik olumlu tutumların gelişmesine katkı sağladığı bulunmuştur. Gibriel (2019) tarafından yürütülen araştırmada yazma stratejilerinin yazma kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. Yaratıcı yazma eğitiminin yazma kaygısını azaltmasının temelinde yaratıcı yazma eğitiminin yazma motivasyonu ve yazma başarısını arttırmasının yattığı düşünülebilir. Bu görüşü destekleyen çalışmalarda yaratıcı yazma eğitiminin yazmaya yönelik tutum, motivasyon ve başarıyı arttırdığı bulunmuştur (Sabti ve diğerleri, 2019; Blasco (2016; Pawliczak, 2015).

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi olan *“Cinsiyet değişkenine göre, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısı üzerinde bir etkiye neden olmakta mıdır?”* sorusuna ilişkin olarak araştırmamızda, erkek ve kız öğrencilerin yazma kaygısı puanlarındaki değişimin birbirinden anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum, yaratıcı yazma etkinliklerinin cinsiyet fark etmeksizin tüm öğrencilerin yazma kaygısını azaltma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Uygulamalar hem erkek hem de kız öğrencilerde başarılı sonuçlar elde etmiş, böylece yaratıcı yazma eğitiminin kapsayıcı bir yaklaşım sergilediği ortaya konulmuştur.

Literatürde yer alan çalışmalarda kız ve erkek öğrencilerin derslere yönelik tutum ve görüşlerinin bazı farklılıklar gösterdiği belirtilmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerinde yazma kaygısının daha yüksek olduğu ve yazı yazarken daha erken sıkıldıkları tespit edilmiştir (Martinez ve Cass, 2011). Buna karşılık yazma kaygısını azaltmaya yönelik uygulamaların hem kız hem de erkek öğrencilerin yazma kaygılarını benzer düzeyde azalttığı görülmektedir. Bu görüşü destekleyen bir çalışmada yaratıcı yazma eğitiminin kız ve erkek öğrencilerin yazma

kaygılarını azaltmada olumlu sonuçlar ortaya koyduğu bulunmuştur (Aydemir, 2023). Pawliczak (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma da yaratıcı yazma eğitiminin kız ve erkek öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumu arttırdığı ve yazmaya yönelik kaygı düzeyini azalttığı tespit edilmiştir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamaları öğrencilerin yaratıcı yazmalarına etkisi var mıdır ?” sorusuna ilişkin olarak araştırmanın bulguları, yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermiştir.

Yaratıcı yazma becerileri bakımından uygulamalar öncesinde anlamlı farklılık göstermeyen deney ve kontrol grupları ($t(46)=0,285$; $p=0,777$), uygulamalar sonrasında deney grubu lehine ve çok büyük düzeyde ($d=1,22$) anlamlı farklılık göstermiştir ($t(38,2)=4,230$; $p<0,001$).

Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri puanları, uygulamalar sonrasında anlamlı bir artış göstermiştir ($t(23)=5,368$; $p<0,001$). Bu artış “çok büyük” bir düzeyde ($d=1,10$) değerlendirilmiştir. Kontrol grubunda yapılan ön test – son test karşılaştırmasında ise anlamlı bir değişim gözlenmemiştir ($t(23)=-0,813$; $p=0,424$). Bu sonuç, yaratıcı yazma uygulamalarının, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirme konusunda da etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Bu alanda yapılan benzer çalışmalarda da öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma eğitim programının öğrencilerin yazma kaygılarının azalmasına destek olduğu bulunmuştur (Aydemir, 2023). İlkokul öğrencilerinde yaratıcı yazma eğitiminin etkinliğinin ele alındığı bir çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma etkinliğinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Dönmez, 2023). Yıldırım (2023) tarafından yapılan çalışmada geleneksel yazma öğretimine kıyasla derslerde yaratıcı yazma eğitime yer verilmesinin yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Kolikpınar (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaratıcı yazma teknikleri arasında yer alan öyküleyici metin oluşturma çalışmalarının öğrencilerde yaratıcı yazma becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Türkyılmaz (2021) tarafından yapılmış olan araştırmada yedinci sınıf öğrencilerine uygulanan etkinlik temelli yaratıcı yazma eğitiminin öykü yazma becerisini arttırdığı belirlenmiştir. Nasir ve diğerleri (2013) tarafından beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada yaratıcı yazma eğitiminin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği tespit edilmişti. Mandı (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik artırılmış gerçeklik destekli dijital öykü uygulamasının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini arttırdığı bulunmuştur. Kasap (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da yaratıcı okuma ve yazma çalışmalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin hem genel yazma becerilerini hem de yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Murugiah (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma eğitimine katılmalarının yaratıcı yazma becerilerini arttırdığı belirlenmiştir. Martinez ve Cass (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin yaratıcı yazma programına katılım sonrasında kısa ve akıcı metinler yazma becerilerinin gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan *“Cinsiyet faktörüne göre, ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi üzerinde bir etkiye neden olmakta mıdır?”* sorusuna ilişkin olarak ise erkek ve kız öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri puanlarındaki değişimin birbirinden anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum, yaratıcı yazma etkinliklerinin cinsiyet fark etmeksizin tüm öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Uygulamalar hem erkek hem de kız öğrencilerde başarılı sonuçlar elde etmiştir.

Bu alanda farklı örneklem grupları üzerinde yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler üzerinde bu alanda yapılan bir çalışmada dördüncü sınıf öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış, çalışmada deney grubundaki öğrencilere Türkçe dersinde yaratıcı yazma eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel öğretim yöntemine göre ders işlemeye devam etmiştir. Çalışma sonunda, deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha fazla ilerleme

kaydettikleri tespit edilmiştir (Aydemir, 2023). Bu konuda ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada kız ve erkek öğrencilerin yaratıcı yazma eğitim programı sonrasında yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı gelişme gözlemlendiği tespit edilmiştir (Dönmez, 2023). Bu alanda ilkokul ve ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan farklı çalışmalarda da yaratıcı yazma eğitiminin kız ve erkek öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği rapor edilmiştir (Türkyılmaz, 2021). Gökçe (2020) tarafından yürütülen araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin kız ve erkek öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği bulunmuştur.

4.2. Öneriler

4.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

- Yapılan bu araştırmada yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma becerisine katkı sağladığı bulunmuştur. Öğretmenlerin derslerinde yaratıcı yazma uygulamalarına yer vermelerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.
- Uygulama sürecinde kullanılan yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik kaygılarını azalttığı bulunmuştur. Kontrol grubunda herhangi bir değişiklik olmadığı için ders öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına verilecek olan hizmet içi eğitimler ile sınıf içinde etkili ve verimli bir eğitim sürecinin yaşanmasına katkı sağlanabilir.
- Bu çalışmada yapılan yaratıcı yazma uygulamalarının Türkçe ders kitaplarında yer verilmesi öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştireceği ve yazma kaygısının azaltacağı düşünülmektedir.

4.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

- Bu çalışma ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Diğer sınıf kademeleriyle de yürütülebilir.
- Yapılan bu çalışma nicel bir araştırmadır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin ve öğrencilerinde görüşlerine değinilmemiştir. Yapılacak olan çalışmalarda nitel boyutuna da değinilebilir.
- Yaratıcı yazmanın, okuma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerileri üzerindeki etkilerini analiz eden yeni araştırmalar tasarlanabilir.

- Bu araştırma yalnızca tek bir okulda gerçekleştirilmiştir; benzer çalışmalar, farklı sınıf seviyelerinde ve daha geniş bir katılımcı kitlesiyle yürütülebilir.
- Yapılan bu araştırma 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Yeni yapılacak çalışmalar daha uzun sürede uygulanırsa daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılabilir.
- Yapılan bu araştırma 48 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Daha fazla örneklem grubu ile gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Al Mukhallafi, T. R. (2022). The impact of information technology on developing creative writing skills and academic self-efficacy for undergraduate students. *International Journal of English Linguistics*, 12(1), 12-29.
- Arindra, M. Y., ve Ardi, P. (2020). The correlation between students' writing anxiety and the use of writing assessment rubrics. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(1), 76-93.
- Arslan, D., (2008). Dinleme. *İçinde Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (ss.77). Ekin Yayınevi.
- Atalay, D. T. (2020). Yazma becerisinin temel kavramları. *İçinde B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Ed.). Kuramdan uygulamaya yazma eğitimi. 1. Baskı* (ss. 15-42). Pegem Akademi.
- Aydemir, Ö. G. (2023). *Müzikli ve müziksiz yazma çalışmalarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum, kaygı ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Azak, A. (2020). *Sekizinci sınıf İngilizce dersinde yaratıcı yazma becerisinin süreç odaklı rehberli sorgulayıcı öğrenme tekniği ile geliştirilmesinin öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- Balta, E. E. (2018). The relationships among writing skills, writing anxiety, and metacognitive awareness. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 233-241.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. Multilingual.
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batur, Z., Başar, M., ve Yusufoglu, S. (2023). Yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 763-790.
- Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 1133-1141.
- Baydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Blasco, J. A. (2016). The relationship between writing anxiety, writing self-efficacy, and Spanish EFL students' use of metacognitive writing strategies: A case study. *Journal of English Studies*, 14, 7-45.

- Bora, P. (2023). Importance of writing skill to develop students' communication skill. *Journal of Research Scholars Professionals of English Language Teaching*, 7(35), 1-6.
- Bozorgian, H. (2012). The relationship between listening and other language skills in the International English Language Testing System. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657-663.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: Öntest - son test kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2018). 21st century skills according to international frameworks and building them in the education system. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 7(4), 3112-3134.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kibele Yayınları.
- Cheung, W. M., Tse, S. K., ve Tsang, H. W. (2003). Teaching creative writing skills to primary school children in Hong Kong: Discordance between the views and practices of language teachers. *The Journal of Creative Behavior*, 37(2), 77-98.
- Chicho, K. Z. H. (2022). An analysis of factors influencing EFL learners' writing skills. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 2(2), 28-38.
- Cudney, E. A., ve Ezzell, J. M. (2017). Evaluating the impact of teaching methods on student motivation. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 18(1), 32-49.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Çer, E. (2017). Yaratıcı yazma ve toplumsal cinsiyet. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 238-258.
- Deliveli, K. (2008). Konuşma. İçinde *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (ss.161). Ekin Yayınevi.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Deneme, S., ve Demirel, Ö. (2012). The Effect of teaching summary writing on the development of writing skills in a foreign language. *Dil Dergisi*, (157), 49-64.
- Dhanya, M., ve Alamelu, C. (2019). Factors influencing the acquisition of writing skills. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(7), 259-263.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 43-55.
- Dorlay, O. (2018). *5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dönmez, Y. (2023). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dragomir, I. A., ve Niculescu, B. O. (2020). Different approaches to developing writing skills. *Land Forces Academy Review*, 25(3), 201-206.
- Duman, B. (2004). İlköğretim Türkçe programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Konya ve Muğla örneklerinin karşılaştırılması). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 85-108.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duru, A. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, R. (2019). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fareed, M., Ashraf, A., ve Bilal, M. (2016). ESL learners' writing skills: Problems, factors and suggestions. *Journal of Education and Social Sciences*, 4(2), 81-92.
- Feuer, A. (2011). Developing foreign language skills, competence and identity through a collaborative creative writing project. *Language, Culture and Curriculum*, 24(2), 125-139.
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., ve Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10(4), 16-37. <https://doi.org/10.9734/AJESS/2020/v10i430273>
- Fitria, T. N. (2024). Creative writing skills in English: Developing student's potential and creativity. *EBONY: Journal of English Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 4(1), 1-17.
- George, D., ve Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.
- Gibriel, M. (2019). Investigating writing strategies, writing anxiety and their effects on writing achievement: A mixed method design. *The Journal of Asia TEFL*, 16(1), 429-436. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.1.33.429>
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Gordon, E. S. (2022). Empathy in the creative writing classroom. *Innovative Practices in Creative Writing Teaching*, 85.
- Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032-1044.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.

- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güler, H. K. (2013). Türk öğrencilerin PISA'da karşılaştıkları güçlüklerin analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 501-522.
- Güleryüz, H. (2008). *Dil ve anadil*. Maya Akademi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985.
- Gürol, A., ve Yıldız, E. (2015). İlk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi. *International Journal of Field Education*, 1(1), 1-18.
- Handayani, A. A., Dantes, N., ve Ratminingsih, N. M. (2013). The effect of guided writing strategy and students' achievement motivation on students' writing competency. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia*, 1, 1-12.
- Hartono, H. (2012). The correlation between students' level of anxiety and students' achievement in writing class. *LITE: Jurnal Bahasa, Sastra, dan Budaya*, 8(2), 106-112.
- Hassan, B. A. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL University students. *Mansoura Faculty of Education Journal*, 1-39. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459671.pdf>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Holzinger, D., Dall, M., Sanduvete-Chaves, S., Saldaña, D., Chacón-Moscato, S., ve Fellinger, J. (2020). The impact of family environment on language development of children with cochlear implants: A systematic review and meta-analysis. *Ear and Hearing*, 41(5), 1077-1091.
- Hosseini, M., Taghizadeh, M. E., Abedin, M. J. Z., ve Naseri, E. (2013). The importance of EFL learners' writing skill: Is there any relation between writing skill and content score of English essay test. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 6(1), 1-12.
- Ihmeideh, F. (2015). The impact of dramatic play centre on promoting the development of children's early writing skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 250-263.
- Imai, M., Kanero, J., ve Masuda, T. (2016). The relation between language, culture, and thought. *Current Opinion in Psychology*, 8, 70-77. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.011>
- İlker, Ö., ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469. <https://doi.org/10.21565/oezelegitimdergisi.318602>

- Jalaluddin, I., Paramasivam, S., Husain, S., ve Bakar, R. A. (2015). The consistency between writing self-efficacy and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 545. <https://doi.org/10.17507/jltr.0603.09>
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 54(4), 328-334.
- Kapar-Kuvaç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarıları etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, S. (2013). Writing anxiety: A case study on students' reasons for anxiety in writing classes. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 103-111.
- Karagül, S. (2017). Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 874-887. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419335>
- Karakuş-Tayşi, E., ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1172-1189.
- Karaoğlu, R. (2021). *İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin makalelerin incelenmesi: Tematik içerik analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Katrancı, M., ve Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(24), 1544-1555.
- Kaya, B., ve Ateş, S. (2016). The effect of process-based writing focused on metacognitive skills-oriented to fourth grade students' narrative writing skill. *Education and Science*, 41(187), 137-164.
- Kaya, K. N. (2023). *Duyguya dayalı metinlerin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve yazma tutumları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kellogg, R. T., ve Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin ve Review*, 14, 237-242.
- Khosravi, M., Ghoorhaei, B., ve Arabmofrad, A. (2017). The relationship between writing strategies, self-efficacy and writing ability: A case of Iranian EFL students. *International Journal of English Language ve Translation Studies*, 5(3), 96-102
- Kılıç, Ü. (2018). *9. sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazma tutumuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Klimova, B. F. (2012). The importance of writing. *Paripex-Indian Journal of Research*, 2(1), 9-11.
- Koçak, N., Ergin, B., ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 100-106.

- Kolıkpınar, N. (2021). *Yaratıcı yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturma yazma becerisi, derse yönelik tutum ve başarı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi. *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* içinde. Ekin Yayınevi.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kristyanawati, M. D., Suwandi, S., ve Rohmadi, M. (2019). Improvement of exposition text writing motivation and skills through the application of the problem based learning model. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 2(2), 278-287.
- Kuiken, F., ve Vedder, I. (2021). The interplay between academic writing abilities of Dutch undergraduate students, a remedial writing programme, and academic achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(10), 1474-1485.
- Lam, Y. W., Hew, K. F., ve Chiu, K. F. (2018). Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. *Language Learning ve Technology*, 22(1), 97-118.
- Li, B. (2022). Research on correlation between English writing self-efficacy and psychological anxiety of college students. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-10.
- Lin, M. H., Chen, H. C., ve Liu, K. S. (2017). A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3553-3564. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00744a>
- Lubicz-Nawrocka, T. (2019). Creativity and collaboration: An exploration of empathy, inclusion, and resilience in co-creation of the curriculum. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 2(3), 199-213.
- Mandı, M. (2021). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisini geliştirmede artırılmış gerçeklik destekli dijital öykü kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Martinez, C. T., Kock, N., ve Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 54(5), 351-360.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 289-294.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2011). MEB 21. yüzyıl öğrenci profili. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf adresinden 1 Aralık 2024 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Medd, E. L. (2002). *The effect of facilitated incubation on fourth graders' creative writing*, New York.

- Melanlioğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 851-876.
- Moskovsky, C., Alrabai, F., Paolini, S., ve Ratcheva, S. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34-62.
- Murugiah, M. (2013). Improving the 5th formers' continuous writing skills through the creative writing module. *Advances in Language and Literature Studies*, 4(2), 7-12.
- Nasir, L., Naqvi, S. M., ve Bhamani, S. (2013). Enhancing students' creative writing skills: An action research project. *Acta Didactica Napocensia*, 6(2), 27-32.
- Özbay, M., ve Melanlioğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Öztürk, E. (2000). *İlköğretim V. sınıf Türkçe derslerinin yaratıcı düşünce açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim V. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pawliczak, J. (2015). Creative writing as a best way to improve writing skills of students. *Sino-US English Teaching*, 12(5), 347-352.
- Perumal, K., ve Ajit, I. (2020). Enhancing writing skills: A review. *Psychology and Education Journal*, 57(9), 2229-2236.
- Polat, M., ve Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1113-1138.
- Polpo, K., ve Mahakaew, V. (2019). A study of factors affecting writing skills of undergraduate students in ENL 113 class at Rangsit University. In *RSU International Research Conference*, 28(4), 1276-1281.
- Qashoa, S. H. H. (2014). English writing anxiety: Alleviating strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 59-65.
- Rao, P. S. (2017). Developing writing skills among the EFL/ESL learners. *Research Journal of English*, 2(3), 52-63.
- Sabti, A. A., Md Rashid, S., Nimehchisalem, V., ve Darmi, R. (2019). The impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL learners. *SAGE Open*, 9(4), 1-13.
- Salikin, H. (2019). Factors affecting male and female Indonesian EFL students' writing anxiety. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 316-323.
- Saluk, N. (2017). *Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Samiullah, M. (2019). Effect of communicative approach on creative writing at secondary level in Pakistan. *Pakistan Journal of Education*, 36(1), 47-60.

- Sari, Y. I., Utomo, D. H., ve Astina, I. K. (2021). The effect of problem based learning on problem solving and scientific writing skills. *International Journal of Instruction*, 14(2), 11-26.
- Smith, C. (2013). Creative writing as an important tool in second language acquisition and practice. *The Journal of Literature in Language Teaching*, 2(2), 12-18.
- Smith, M. C. (2013). The benefits of writing. *Center for the Interdisciplinary Study of Language and Literacy*, 1-2.
- Söylemez, A. S. (2016). Yabancı dilde okuma öğretimi. *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış*, 43-54.
- Susar-Kırmızı, F. (2008). Okuma. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi içinde* (pp. 43-54). Ekin Yayınevi.
- Susar-Kırmızı, F. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi*, (151), 22-35.
- Şahin, F., ve Çakır, R. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma yazma becerileri üzerinde etkisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 7(2), 75-90.
- Şener, G. E., ve Kana, F. (2021). Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 353-382.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Tekışık, H. H. (1994). *İlköğretim – Türkçe öğretimi ve 2. ve 3. sınıf ders kitabı*. Tekışık Yayıncılık.
- Teksan, K. (2012). Analysis of writing anxiety of secondary school students according to several variables. *Educational Research and Reviews*, 7(22), 487-493.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tok, Ş., ve Kandemir, A. (2015). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1635-1642.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topbaş, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Tutal, Ö., ve Oral, B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121.
- Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Uc, F. B. (2019). *Yazma destekli argümantasyon uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerine, yaratıcı yazmalarına ve kavram öğrenmelerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Usta, İ. (2012). Dört temel dil becerisi ve Arapça öğretimindeki katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(2), 317-326.
- Vachha, B., ve Adams, R. (2009). Implications of family environment and language development: Comparing typically developing children to those with spina bifida. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 709-716.
- Van der Schuit, M., Segers, E., Van Balkom, H., ve Verhoeven, L. (2011). How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1884-1894.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D., ve Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 192-202.
- Yahya, M. D., Suwarna, A. I., Ginting, D., Bakri, A. A., ve Ramli, A. (2023). The relationship between learning motivation, academic achievement, student perceptions and teacher performance of high school students. *Community Development Journal: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 4(2), 2314-2318.
- Yaylı, D. (2008). Yazma. *İçinde Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (ss.201). Ekin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2018). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, G. (2023). *Yaratıcı yazma becerisinin kazandırılmasında yaratıcı drama kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yıldız, N., Alevli, O., Ogun, F., Polat, H., Aksoy, H. B., Atam, K., Ateşoğlu, L., Ünal, M., ve Yoğurtçu, M. (2022). *Yaratıcı yazar atölyesi*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zhu, X., Li, X., Yu, G., Cheong, C. M., ve Liao, X. (2016). Exploring the relationships between independent listening and listening-reading-writing tasks in Chinese language testing: Toward a better understanding of the construct underlying integrated writing tasks. *Language Assessment Quarterly*, 13(3), 167-185.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences*, 6(3), 2271-2280

EKLER

EK-1: Etik Kurul İzin Belgesi



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	26/01/2024
Protokol No	01/04
Araştırma Başlığı	İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Yazma Kaygısı ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi
Araştırma Türü	Nicel-Yarı Deneysel Araştırma
Araştırmacılar	Aybüke ÇAKIR YILDIZ (Sorumlu Araştırmacı) Doç. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-2: MEB İzin Belgesi



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-35776031-605.01-96230686
Konu : Araştırma İzni (Aybüke ÇAKIR YILDIZ)

08.02.2024

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : a) 31/01/2024 tarih ve 332903 sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi Aybüke ÇAKIR YILDIZ'ın "İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Yazma Kaygısı ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi" konulu veri toplama çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, ilimize bağlı tüm ilçelerde bulunan ilkokul öğrencilerine yönelik ilgi (a) yazı ekindeki anket ve ölçeklerinin uygulanabilmesi ile ilgili yazınız incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünde ve okul/kurum idarelerinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2023-2024 Eğitim Öğretim döneminde eğitim öğretim aksatılmadan yüz yüze ya da çevrim içi olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının kullanımı araştırmayı yapacak kişinin sorumluluğundadır.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Yusuf KAHRAMAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Veri Toplama Araçları (6 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Necip Fazıl Mah. Kadirpaşa Bulvarı No:3 Ertuğrul Gazi Görmüş
Engelliler İlkokulu Onikişubat / Kahramanmaraş
Telefon No : 0 (505) 586 53 25
E-Posta: arge46@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
Bilgi için: D. ŞAHİN
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: meb@hs01.kep.tr
Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e-f43-0589-379c-b0c5-1742 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3: Bilgilendirilmiş Gönüllü Veli-Vasi Olur Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Yazma Kaygısı ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi” adıyla, Şubat 2024-Aralık 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini, yazma kaygılarını belirlemek. Belirledikten sonra yapılacak olan çalışmalar ile yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek ve yazma kaygılarını azaltılması hedeflenmiştir.

Araştırma Uygulaması: Öğrencilere ön test olarak Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçek Formu(YİDÖF) ve Yazma Kaygısı Ölçeği uygulanacaktır. Deney grubu ile yaratıcı yazma içerikli materyallerle yazma çalışmaları gerçekleştirilecektir. Öğrenciler deneysel işlem süresince materyaller ile öğrenme süreçlerini gerçekleştirmeleri sağlanacaktır. Yapılan yaratıcı yazma çalışmalarından sonra da son test uygulanacaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hisse derse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Aybüke ÇAKIR YILDIZ

İletişim bilgileri : Telefon: [REDACTED] Mail: [REDACTED]

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Sovisim İmza:

EK-4: Ölçeklerin Kullanım İzinleri

259

YİDÖF 

**Aybüke ÇAKIR YILDIZ**
Merhabalar hocam. "Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri" formunuzu tez çalışmamda kullanabilmem için izninizi talep eder,ölçeğin elektronik versiyonunu g

**FATMA KIRMIZI**
Sevgili Aybuke Merhaba; Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğin yer aldığı makaleyi gönderiyorum. Veri toplama araçları kısmında görebilirsiniz. Kolay gelsin. --- Prof. D

**[Redacted]** 20 Kas 2023 Pzt 1
Alıcı: FATMA 
Teşekkür ederim hocam emekleriniz için.
iPhone'umdan gönderildi
FATMA KIRMIZI  (Kas 2023 20:43):

<YİDÖF.pdf>

Yazma Kaygısı Ölçeği 

**Aybüke ÇAKIR YILDIZ**
Merhabalar hocam. "Yazma Kaygısı Ölçeği" formunuzu tez çalışmamda kullanabilmem için izninizi talep eder,ölçeğin elektronik versiyonunu göndermenizi rica ederim

**Mehmet KATRANCI** 1
Sayın Aybuke ÇAKIR YILDIZ, Yazma Kaygısı Ölçeği'ni yapacağınız araştırmada kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim. Aybuke ÇAKIR YILDIZ <aybukecakil40@gmail.c

**[Redacted]** 20 Kas 2023 Pzt 14:22
Alıcı: Mehmet 
Teşekkür ederim hocam. Saygılarımla.
iPhone'umdan gönderildi
Mehmet KATRANCI  (19 Kas 2023 23:23):

<YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ.docx>

EK-5: Yazma Kaygısı Ölçeği

No Maddeler

Hiçbir zaman Bazen Her zaman

- 1 Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi beni tedirgin eder.
- 2 İyi yazamadığım için yazı yazmaktan kaçınırım.
- 3 Yazdıklarımı sadece kendime yakın hissettiklerime okurum.
- 4 Yazı yazarken terlemeye başlarım.
- 5 Yazdıklarımı başkalarının okuyacağı düşüncesi beni korkutur.
- 6 Arkadaşımdan daha kötü yazı yazacağım düşüncesi beni tedirgin eder.
- 7 Yazdığım bir yazıyı sınıfta okurken sesim titrer.
- 8 Yazdıklarımın değerlendirileceği düşüncesi beni kaygılandırır.
- 9 Yazdıklarımı başkalarının okumasından rahatsız olurum.
- 10 Yazı yazarken başım ağrır.
- 11 Yazdığım yazılardan düşük not alma korkusu beni tedirgin eder.
- 12 Yazı yazarken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.
- 13 Kendimi yazma konusunda yetersiz hissederim.
- 14 Yazma etkinliklerinde düşüncelerimi sıralarken zorlanırım.
- 15 Yazı yazarken, yanlış yazacağım düşüncesi beni endişelendirir.
- 16 Yazdıklarımı okurken heyecanlanırım.
- 17 Yazı yazarken verilen konunun dışına çıkacağım korkusuna kapılırım.
- 18 Yazdıklarımın eleştirileceği düşüncesi beni huzursuz eder.
- 19 Yazdıklarımın başkaları tarafından anlaşılmayacağı düşüncesi beni endişelendirir.
- 20 Yazı yazarken nefes alış verişim hızlanır.

Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler
Yazma süreci	7	4-10-12-14-15-17-20
Paylaşma	5	3-5-7-9-16
Ön yargı	5	1-2-6-13-19
Değerlendirme	3	8-11-18

EK-6: Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu

1. ÖLÇÜT: Yazının içeriğinin, alışılmışın dışında belli başlı bir yenilik ya da yenilikler içermesi (20 puan).
 2. ÖLÇÜT: Yazıda bilinen bir ögenin yeni bir biçimde ifade edilmesi (20 puan).
 3. ÖLÇÜT: Yazıda özgün benzetme/benzetmelerin yer alması (15 puan).
 4. ÖLÇÜT: Yazıda yer alan yeni fikirlerin anlaşılır bir şekilde açıklanması (10).
 5. ÖLÇÜT: Yazıdaki duygu ve fikirlerin etkili ve akıcı bir şekilde ortaya konulması (20 puan).
 6. ÖLÇÜT: Yazıya uygun bir başlık verilmesi (15 puan).
-

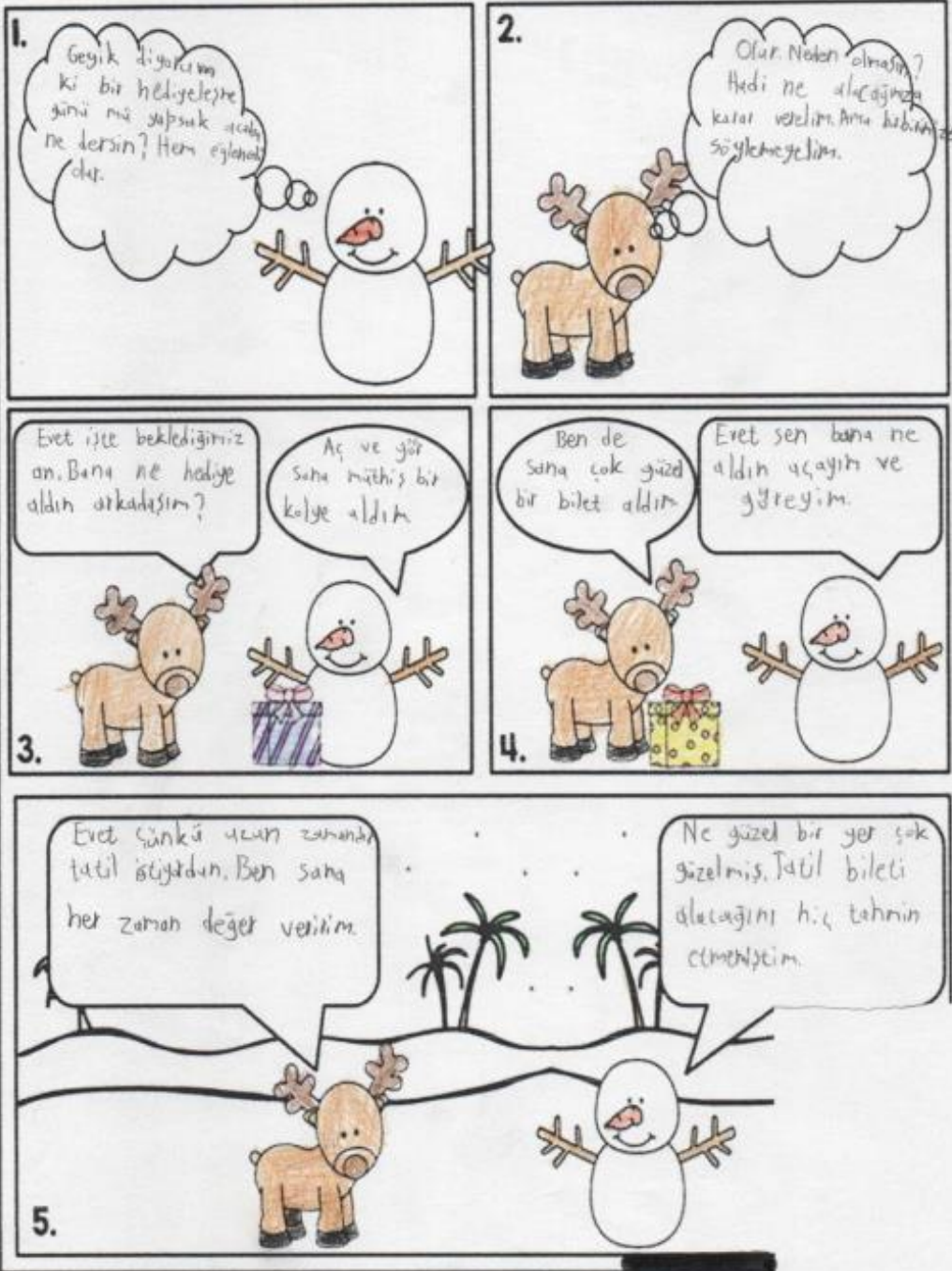


Etkinlikler

Ek-7: 1. Hafta Etkinlik Örneği

HADI KENDİ ÇİZGİ ROMANINI OLUŞTUR 😊

Kardam Adam Ve Geyik'in Hediyeleşme Günü



FARZEDELİM Kİ!

Dinozorlar şimdi yaşasaydı ne olurdu?

Ben ce pek bir sıkıntı olmazdı.
Çünkü bu kadar teknolojiye insanlar
onları evcilleştirmenin bir yolunu
bulurdu. bulamazlarsa onları dindirmek-
nin ilahaki bir yolu vardır. yeni
doğan bebek dinozorlara hemen
eğitim verilebilir. Sonuçta teknoloji
gelişti, günümüzü yolumuz sağladı.
Ama eğer eski çağlarda olsaydı
bu is çok zor olabilirdi. insanlar

zorluk çeker teknoloji
gelişmeden insanların
nesli tükenirdi. Ben ce.....



Ek-9: 3. Hafta Etkinlik Örneği

1. Resim: Balık

2. Resim: Nine

3. Resim: Çiçekçi

4. Resim: Ananas

5. Resim: Sört

6. Resim: Roket

ANANAS VE ROKET

Bir varmış, bir yokmuş. Bir nine varmış. Bu ninenin bir balığı varmış. Balığının ismi Ananasmış. Bir gün bu ninenin torunları gelmiş. Ninelere inşirvanına gelirken ana çiçekçiden bir buket çiçek almışlar. Eve geldiklerinde Ananas adlı balığı görmüşler. Ninelerinden "Roket" adlı bir kedi ile değiştirmeye karar vermişler. Bu sortı kabul eden nineleri Roket'i alıp Ananas adlı balığı vermişler. Üstünden haftalar geçmiş. Nineleri Roket'e alışmış ama Ananas'da çok özleyormuş. Bir gün yine torunları gelmiş. Nine demiş ki "Yavrularım Ben balığım Ananas'ı çok özledim, artık balığımı alıyım" demiş. Torunları "Biz de kedimizi özledik" demişler. Nine Ananas'ı Torunları'ya Roket'i almışlar. Nineleri çok mutlu, torunları da mutlu olmuşlar.

Ek-10: 4. Hafta Etkinlik Örneği

HİKÂYE TAMAMLAMA

Aşağıdaki hikâyeyi okuyunuz ve kendi hayal gücünüze göre tamamlayınız.

...KIRPI...İLE...AVCI...

Kirpi ile tavşan ormanda yaşayan hayvanlardan biriymiş. Tavşanı ve yavrularını çocuklar çok severmiş. Ellerine alır okşar ve beslermiş. Kendisinin de sevilip okşanmasını isteyen kirpi tavşanı çok kıskanmış. Kirpinin dikenleri olduğu için insanlar tarafından pek sevilip okşanmazmış.

Kirpi tavşan olmaya karar vermiş. Tavşan olmanın yollarını düşünüp durmuş. Bir gün kirpi ormanda gezinirken bir tavşan postu bulmuş hemen üzerine örtünerek tavşana benzemeye çalışmış. Tek amacı insanlar ve çocukları tarafından sevilip okşanmakmış. Artık dikenlerim insanların ve çocukların eline batmaz, beni tavşan sanıp okşarlar diye düşünüp seviniyormuş.

Üzerinde tavşan postuyla dolaşırken bunu bir avcı fark etmiş. Bu...avcı...tavşanı...gülmüş...onu...sakladığını...saki gördü...Bu...avcı...tavşanı...sakladığını...çok...kolay...olmuş...çünkü...kirpi...ziflaşmış...işin...sakladığını...kolay...olmuş...Avcı...bu...kirpi...çok...gülmüş...Çünkü...çok...yaprak...isbi yapmış...Avcı...bu...tavşana...ne...yapacak...diye...tutmamış...ki...aklına...his...bir...sey...gelsin...yormuş...tavşan...ben...kirpi...gim...ben...yene...temiş...Avcı...his...düymanmış...gibi...yapmış...Avcı...ben...sakladığını...beni...Avcı...bütünde...sakladığını...ne...Avcı...kunu...pistat...istiyordu...Avcı...sen...kirpi...dolan...dikdik...olmuş...Kirpi...kışkırtmış...deniş...Avcı...işin...yememiş...Tav...avcı...elile...tutmuş...ki...kirpi...denişki...tutmuş...beni...elini...besem...Avcı...kışkırtmış...sakladığını...Avcı...gim...onu...pistat...uzerebe...tutmuş...tutmuş...bale...ben...bir...kışkırtmış...deniş...kirpi...yutmuş...sakladığını...Avcı...sakladığını...kışkırtmış...Kirpi...denişti...Ben...sen...işi...kendin...alınmış...deniş...ve...hu...nasal da...burda...bitmiş...Kirpi...kendin...yalnız...avcı...kendi...yalnız...deniş...

Ek-11: 5. Hafta Etkinlik Örneği

GEMİDE BİR GÜN

Ne? **Top ✓**
Neden? **üzgün olduğu için ✓**
Ne zaman? **Aksam ✓**
Nerede? **Gemide ✓**
Nasıl? **Kasarak ✓**
Kim? **öğrenciler ✓**

Bir zamanlar bir okul varmış. Bu okulda çok iyi anlaşılan dört arkadaş varmış. Bunların adı Esmâ, Nisa, Mine ve Emreymiş. Bir gün öğretmenleri öğrencilerine (ama sadece Esmâ, Nisa, Mine ve Emre'ye) "Cocuklar hafta sonu sizi bir arkadaşımızın gemisine götürüp sizinle bir gün geçirmek istiyor um." demiş. Çocuklar eve geline öğretmenlerinin söylediklerini dilelerine anlatmışlar ve aileleri bunu kabul etmiş. Ertesi gün hazırlıkları yapıp geminin olduğu yere gelmişler. Geminin kaptanı Hasan Amca gemiyi alıstırmış. Gemiyle bir dolmuş bir ara gemiden inip denizde yüzmüşler birlikte. Mine'den plastik topuyla oynamışlar. Nihayet aksam olmuş ve eve gelmişler. Öğrenciler kasarak ailelerine sarılmışlar. Ama bir sıkıntı varmış. Esmâ üzgün olduğu için ailesini fark etmemiş. Dilesi Esmâ'ya ne olduğunu sor salanda Esmâ cevap vermemiş. Sonunda sorunu bulmuşlar. Esmâ denizde oynarken denizin diğer tarafının çok kirlili olduğunu görmüş ve ona üzül müş. Ertesi gün arkadaşları denizi temizleyip Esmâ'ya göstermişler. Esmâ da bunu çok sevinmiş.

Ek-12: 6. Hafta Etkinlik Örneği

Morfolojik Tablo

YARATICI YAZMAYA YOLCULUK

Kahraman	Erkek	Kadın ✓	Çocuk	Hayvan	Robot	Ağaç
Yardımcı Kahraman	Erkek ✓	Kadın	Çocuk	Hayvan	Robot	Oyuncak
Kötü Karakter ya da Engel	Tilki	Taş	Canavar ✓	Kurt	Ejderha	Dev
Mekân	Köy	Uzay	Deniz	Hava	Kutup	Çöl ✓
Konu	Aşk ✓	Mutluluk	Aile	Arkadaşlık	Yardım	İnat
Zaman	Geçmiş	Şimdi ✓	Gelecek	Erkenden	Hafta Sonu	Her gün
Problem	Yalan ✓	Kıskançlık	Hastalık	Fakirlik	Oburluk	Kızgınlık

MELEK'İN MUTSUZLUĞU

Bir gün bu kadın yasar mış. Bu kadının ismi Melek' miş. Melek bir gün sokakta yürürken bir erkek görmüş. Bu erkeğin ismi Mert' miş. Mert Melek'e "Merhaba, nasırsınız?" diye sormuş. Melek "İyiyim. Melek sizin isminiz nedir?" Mert "Benim ismimde Mert" demiş. Melek "Kadına "Sizin mutlu musunuz?" Melek "Benim mutluğum yok ama şüpheli kalmıyorum" Mert "Acaba ben sizin yardımınıza alabilir miyim?" Melek "Tabii ki alabilirsin" Melek Mert'e biraz kendinden bahsetmiş. "Ben sesli, sessiz, mavi, güzel, uzun boylu biriyim. Çok mutlu, neşeli bir insanım." Mert "İçeriden biraz bahsetmiş. "Ben de güzel, sesli, kahverengi, güzel, uzun boylu bir adamım. Ben de sizin gibi neşeli biriyim." Bir gün Mert ile Melek bu canavar ile karşılaşmış. Melek Mert'e dönerek "Mert bak canavar, ilk görüşte sevmek için hazır mısın?" Mert "Evet, hadi gidelim sevgilim." Mert ve Melek canavar ile sevmişler. Ama sevmişlikleri çok çok sıkılmış. Çünkü canavar sevmişler. Şimdi çok kötü bir şey. Mert ile Melek canavar ile sevmişken canavar daha da büyüdü. Ne kadar büyürse canavar o kadar büyüyor. Mert'in bir sevgilisi vardı. Mert ile Melek birbirine aşık olmuştu. Mert Melek'e yalan söyledi ve "Benim sevgilim yok. Bırak etme." Melek "Çok sevdim e zaman bir sevgili oluruz." Mert "Evet." Bir gün Mert diğer sevgilisi ile geziyordu. Melek Mert'in yanında gelmek için kısıtlı kalmıştı. Mert ve sevgilisi arkadaşına gitti. Melek Mert'i aradı ve Mert telefonunu açmadı. Melek çok üzgün ve mesaj atmaya kurt verdi. Mesajda "Neredesin canım?" yazıyordu. Mert mesajı gördü ve "Peki ya canım, yazık. Melek parka gitti ve bir de ne görsün. Mert ve yanında bir kız. Melek ağlayınca ağladı ve Mert Melek'in sesini duydu. Melek ağlayarak eve gitti ve Mert çok pişman oldu. Çünkü Melek'i aldatmıştı. Melek artık Mert'in kıskanması için başka bir erkekle geziyordu. Mert ve Melek birbirini sevmişler. Aldatmış ve bu daha beter olmuştu.

5N (NEDEN) TEKNİĞİ

Problem: Öğretmenin verdiği ödevi yapmamak.

Neden bu oldu?

Kardeşlerim ile aynı kalem kullandığım için bir türlü sıra bana gelmedi.

Neden bu oldu?

Purumumuz kötü olduğu için.

Neden bu oldu?

Babam zamanında derslerine çalışmadığı için iyi bir işe gilemediği için.

Neden bu oldu?

Okuldan nefret ettiği için.

Neden bu oldu?

Aile baskılarından dolayı.

5N (NEDEN) TEKNİĞİ

5N (NEDEN) TEKNIĞİ

Problem: Kırmızı ışıkta arabayla geçmek.

Neden bu oldu?

Kızının bir kaza sonucu hastaneden
olduğunu rendi.

Neden bu oldu?

Kızını evde tek başına bıraktığı için.

Neden bu oldu?

Bakıcı izin aldığı için.

Neden bu oldu?

Aile içinde sorunlardan dolayı.

Neden bu oldu?

Bakıcının oğunun yaramazlık yapıp bade-
ğini kıldığı için.

Ek-14: 8. Hafta Etkinlik Örneği

RAPUNZEL

AD:
SOYAD:

1) Masalın adını Rapunzel yerine ne koyabiliriz? <i>Hain Cadı.</i>	2) Masalda başka kimleri bir araya getirebiliriz? <i>Tavşan ve kablumbaga.</i>
3) Masalda bulunan karakterlerle masala yeni eklediğimiz karakterler arasında nasıl bir bağ kurabiliriz? <i>Rapunzel, tavşan ve kablumbaga arasında arkadaşlık.</i>	4) Cadı Rapunzeli büyük bir kız çocuğu olarak aileden alsaydı masalda neler olurdu? <i>Rapunzel koledene Gök kez kasmağı deneyebilirdi.</i>
5) Masalda cadı kötü bir karakterdi. Peki, cadı başka nasıl bir karakter olabilir? <i>Cimri, kurnaz, hain ve yarıdimeymeyi sevmiyen.</i>	6) Masaldan bir karakter çıkaracak olsan bu kim olurdu? Neden? <i>Prens in atını atı çıkarıp onun yerine bir aslan ekleyebilirdim.</i>

7) Rapunzel masalını sen yazmış olsaydın nasıl yazardın? Masalınızı aşağıdaki boş alana yazınız.

HAIN CADİ

..Eski zamanlarda...Ayşe...adında güzel mi güzel bir
..kadın varmış. Bu kadın hamileymiş. Ayşe katı bi hasta-
..lığa yakalanmış. Ayşenin iyileşmesi için Rapunzel bit-
..kisine ihtiyacı varmış. Rapunzel bitkisi sadece hain
..cadının evinde yetişirmiş. Kocasını kendini tehlikeye at-
..rak cadının evine gitmiş. gizlice Rapunzel bitkisinden
..bi parça koparmış. O anda bi ağılık sesi gelmiş. Cadı
.."Hirsiz var" diye bağırması. Ayşenin esi galvorup yakor-
..muş. Cadı bir sacıla kabul edeceğini söylemiş. Sacı süymüş.
.. "Kızın 18 yaşına basar basmaz onu senden almak istiyorum"
.. demiş. Ayşenin esi bunu mecburen kabul etmiş. Ayşe bitki
.. sayesinde iyileşmiş. ama kızı 18 yaşına basınca neler ala-
..cağı bilmiyormuş. Kızı 18 yaşına basar basmaz kapı gel-
..miş. gelen cadıymış. Anlaşmayı hatırlatmış ve kızı istemiş.
.. Babası kızı vermek zorunda kalmış. Kız ne kadar ağladı
.. bile anlamamış. Cadı onu hemen evine götürüp mahsene
.. kapatmış. Kızın baba hatırı olması için Rapunzel koymas.
.. Sacı Sacı Rapunzelin saçları his kesilmediği için çok uzun-
..muş. O yüzden kalem çekmek için Rapunzelin saçlarını
.. uzatmasını istemiş. Rapunzel çok sıkıldığı için manzara-
..yı seçer meye başlamış. O sırada tavşan ve kaplumbağa
.. yarış yapıyorlarmış. Rapunzel yarışı seyrederken çok
.. eğlenmiş. Tavşan ve kaplumbağa ile arkadaş olmuşlar. Cadı
.. bunu öğrendiğinde bir daha görürse saçlarını keseceğini
.. söylemiş. Rapunzel bu haberi arkadaşlarına iletmış.
.. Tavşan ve kaplumbağa kendilerinin görüşme yerlerini
.. anlamış ve başka birinin onla görüşebileceğini anlamış.

ve bu durumu prens iletmiş. Prens aslaana binip
yola koyulmuş. Rapunzel o sırada saçını tanyordu.
prens Rapunzel'e saçlarını uzatmasını istemiş. Rapunzel
saçını uzatmış. Prens tırmamış ve Rapunzelle bol bol soh-
bet etmiş. Prens Rapunzel'i ailesine geri götürmüş.
Annesi ve babası bu duruma çok mutlu olmuş. Tesekkür
olarak Rapunzelle evlenmek isteyip istemediğini sormuş. İki-
side evlenmek istediği için evet demiş, ömür boyu çok mutlu
olmuşlar.

**EK-15: Deney Grubu Ön Test ve Son Test
Ön Test Çalışma Kağıdı Örneği**



Öğrenci 9: Ön Test Çalışma Kağıdı

Varsayalım ki bir zaman tüneline girdiniz. Geçmişe ya da geleceğe yolculuk yapabilirsiniz. Hangi döneme gitmek isterdiniz? Gitmek istediğiniz dönemde nasıl bir dünya ile karşılaşmak istersiniz?

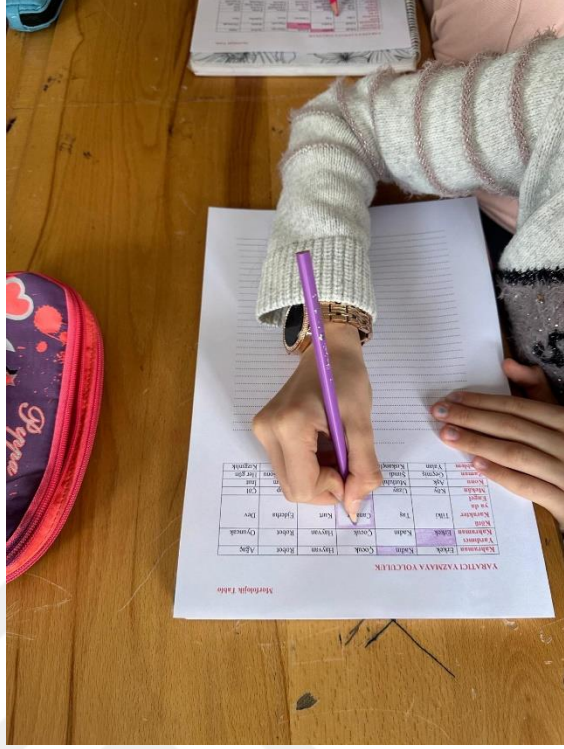
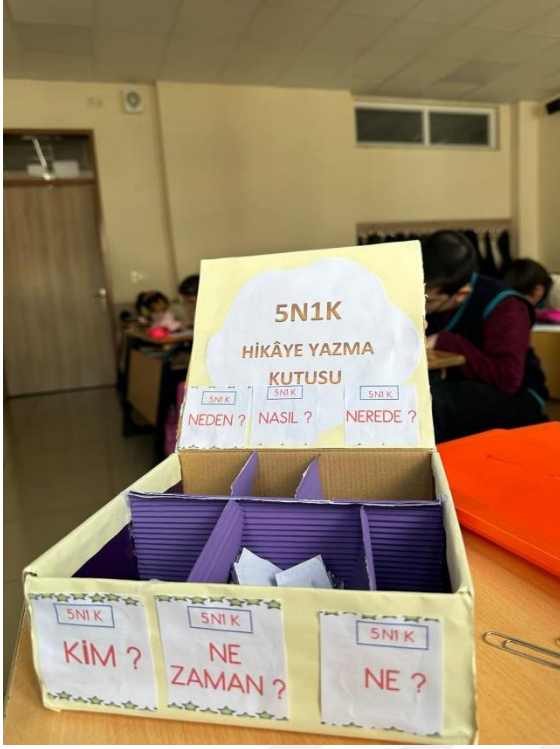
DÜNYA
Geleceğe gitmek isterdim 2033 ve bütün dünya
ile karşılaşmak ve dünyadaki hayvanların nesi
tükenmemiş olsaydı. İnsanlar zorlu
fikir yineli. İnsanların bir kısmını bulmaya
çalışırdım. Herkes zor ama yaşamayı başardı
bilirdim ama bir çok kilitli kaptı. Üretimler
dururdu herkes yemekler bitişine herkes
ölürdü. Yemekler bitirdi herkes okulları
okulda ve doktorlar bitti. Ü nasıl yaşayacak
doktorlar olamaz insanlar olamaz dünya
boşlaş olursa ve çok sıkıcı olurdu

Son Test Çalışma Kağıdı Örneği

Öğrenci 9: Son Test Çalışma Kağıdı

Varsayalım ki bir zaman tünelindesiniz. Geçmişe ya da geleceğe yolculuk yapabilirsiniz. Hangi döneme gitmek isterdiniz? Gitmek istediğiniz dönemde nasıl bir dünya ile karşılaşmak istersiniz? DOĞA DÜZENLİLİĞİ 2017'ye dönmek isterim. Piknik alanlarında çöp kirlilik olmamasını isterim sementlerin her 1 haftaya bakımı yapılması. Parklarda sekirdek kabuğu ve çamı kirefi atılmalı. Sıcak suyu kullanmak isterim. Mahalle kirliliği olmamasını. Camilerin her hafta bakımı yapılması. Halıları yıkanması. Süpürülmesi. Kentleşmeye evlerimiz verilecek ağaç kesilmesini önlemek isterim. Ormanlarda su yapılmaması. Okul bakımları vs. kağıt yorarken ağaç kesilmesini istemiyorum. Uğak halıların denizden sıkıp alınmasını istiyorum. Bazen Pet şişe vs. kağıt kutuların çöpe değil de atık kutusuna atılması. Su israfı yapılmasını istemiyorum. Afrikadaki çocukların aç kalmamasını istiyorum. Onlara para başı yapılması. Fakir çocukların evi olması aç kalmaması. Üstleri başları bizzat gibi düzenli olsun. Kırın. Mahalle arasındaki boşları kullanan evlerin daha düzenli olması. Sokakların dar olmamasını istiyorum. Esnafın daha iyi kazanması. Yaptıkları dağlarda daha çok ağaç olsa. Depremde evi yıkılır çalır ve konteynerde kalanlarında evi olmasını istiyorum. Barınak güllere daha fazla su olması. Suluğu hayvanların yiyememesi. Site bahçelerinde kafalı otomatik ve açık otomatik çocuklarda ayrı oyun alanı. Park olmasını istiyorum. Ağaç israfı. Alınması. Herkes ağaçları geri yerine ağaç dikiliriz.

EK-16: Uygulamalardan Görüntüler



ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Aybüke ÇAKIR YILDIZ	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	