

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI



**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEYE DAYALI DRAMA DESTEKLİ
YARATICI YAZARLIK UYGULAMALARININ
ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ, YAZMAYA
YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİ, KAYGI, TUTUM VE ÖZ
YETERLİKLERİNE ETKİSİ**

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ DOKTORA TEZİ

DİLEK ÜNAL

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Sevilay YILDIZ

BOLU, TEMMUZ 2025

KABUL VE ONAY SAYFASI

Dilek ÜNAL tarafından hazırlanan “**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEYE DAYALI DRAMA DESTEKLİ YARATICI YAZARLIK UYGULAMALARININ ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ, YAZMAYA YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİ, KAYGI, TUTUM VE ÖZ YETERLİKLERİNE ETKİSİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

25/07/2025

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Doç. Dr. Sevilay YILDIZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Dr. Öğretim Üyesi Meriç TUNCEL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Hasan AYDEMİR
İnönü Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. İlhami BULUT
Dicle Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir

Aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2023/377 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....

DİLEK ÜNAL

ÖZET

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMEYE DAYALI DRAMA DESTEKLİ
YARATICI YAZARLIK UYGULAMALARININ ÖĞRETMENLERİN
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ, YAZMAYA YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİ,
KAYGI, TUTUM VE ÖZ YETERLİKLERİNE ETKİSİ
DOKTORA TEZİ
DİLEK ÜNAL
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ DOKTORA PROGRAMI
(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. SEVİLAY YILDIZ)**

BOLU, TEMMUZ - 2025

XV + 368 sayfa

Araştırmada, işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının öğretmenlerin kişilik özellikleri, yazmaya yönelik bilgi düzeyleri, kaygı, tutum ve öz yeterliklerine etkisi incelenmiştir. Açıklayıcı sıralı karma desenle yürütülen araştırmanın nicel boyutunda ön test, son test ve izleme testi ölçümleri içeren kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel boyutunda ise olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, Marmara Bölgesi'nin Çatalca-Kocaeli bölümünde yer alan bir ilin merkez ilçelerinde görevli 60 Türkçe ve edebiyat öğretmeni oluşturmakta olup uygulama kapsamında 30 kişilik deney grubuna 24 saatlik bir program uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırma, gönüllülük esasına göre belirlenen deney grubu öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların bağlı bulunduğu ilçe milli eğitim müdürlüğü ile yapılan iş birliğine dayalı şekilde bir proje çalışması olarak uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı yazarlık akademik başarı testi, öğretmenlere yönelik yazma kaygısı ölçeği ve alan yazında kullanılan yazma tutumu ölçeği, yazma öz yeterlik ölçeği, sıfatlara dayalı kişilik testi kullanılmış; nitel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde öncelikle dağılım normalliği Shapiro-Wilk testi ile kontrol edilmiş, verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda bağımsız örneklem için t-testi ve tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA, normal dağılım göstermediği durumlarda ise sırasıyla Mann Whitney U ve Friedman testleri kullanılmıştır. Anlamlı fark saptanan durumlarda ikili karşılaştırmalar için Bonferroni ve Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmış, nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre uygulama sonrasında deney grubundaki öğretmenlerin kişiliklerinin deneyime açıklık, yumuşak başlılık, dışadönüklük boyutları ile yazma öz yeterliği, tutumu ve bilgi düzeylerinde olumlu yönlü anlamlı kalıcı değişimler meydana gelmiş, kaygıları da kalıcı şekilde anlamlı düzeyde azalmıştır. Nitel bulgular da katılımcıların programı tamamı olumlu ifadelerle değerlendirdiklerini, uygulama süresinin-materyal çeşitliliğinin artırılmasını ve programın yaygınlaştırılmasını önerdiklerini ortaya koymaktadır.

ANAHTAR KELİMELER: İşbirlikli öğrenme, drama, yaratıcı yazarlık, öğretmen eğitimi

ABSTRACT

THE EFFECT OF DRAMA-SUPPORTED CREATIVE WRITING PRACTICES BASED ON COLLABORATIVE LEARNING ON TEACHERS' PERSONALITY TRAITS, KNOWLEDGE LEVELS ABOUT WRITING, ANXIETY, ATTITUDES, AND SELF- EFFICACY

PHD THESIS

DİLEK ÜNAL

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

(SUPERVISOR: DOÇ. DR. SEVİLAY YILDIZ)

BOLU, JULY 2025

XV + 368 pages

This study examines the effect of drama-supported creative writing practices based on collaborative learning on teachers' personality traits, knowledge levels about writing, anxiety, attitudes, and self-efficacy. The research was conducted using an explanatory sequential mixed-methods design. In the quantitative dimension, a quasi-experimental design with a pre-test, post-test, and follow-up test control group was employed, while the qualitative dimension adopted a phenomenological approach. The participants of the study consisted of 60 Turkish language and literature teachers working in the central districts of a province located in the Çatalca-Kocaeli subregion of the Marmara Region. A 24-hour program was implemented with the experimental group of 30 teachers, while no intervention was conducted with the control group. The research was carried out as a project in collaboration with the district directorates of national education, where the volunteer experimental group teachers were employed. Data were collected through instruments including a creative writing academic achievement test developed by the researcher, a writing anxiety scale for teachers, a writing attitude scale from the literature, a writing self-efficacy scale, and an adjective-based personality test. Qualitative data were obtained through semi-structured interview forms designed by the researcher. For the analysis of quantitative data, the normality of the data distribution was checked using the Shapiro-Wilk test. In cases where data were normally distributed, independent samples t tests and one-way repeated measures ANOVA were used. For non-normally distributed data, the Mann-Whitney U and Friedman tests were applied. In cases where significant differences were observed, Bonferroni and Wilcoxon signed-rank tests were used for pairwise comparisons. Qualitative data were analyzed using content analysis. Quantitative results showed that, post-intervention, teachers in the experimental group experienced significant and sustained improvements in openness to experience, agreeableness, extraversion, writing self-efficacy, attitudes, and knowledge, alongside a lasting reduction in anxiety. Qualitative findings supported these results, with participants offering uniformly positive evaluations and recommending a longer duration, greater material diversity, and wider dissemination of the program.

KEYWORDS: Cooperative learning, drama, creative writing, teacher education

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiv
TEŞEKKÜR	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	20
1.3 Araştırma Soruları	20
1.4 Araştırmanın Önemi	21
1.5 Sayıtlılar.....	24
1.6 Sınırlılıklar.....	25
1.7 Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür	25
1.7.1 Dil.....	25
1.7.2 Yazma.....	26
1.7.3 Yazma Öğretiminde Öğretmen Nitelikleri	29
1.7.4 Yaratıcılık-Yaratıcı Kişilik Özellikleri	32
1.7.5 Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile İlgili Çalışmalar.....	37
1.7.6 Yaratıcı Yazarlık.....	46
1.7.7 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Yaratıcı yazarlık	50
1.7.8 Öğretmenlerin Yaratıcı Yazarlığa Yönelik Bilgi Düzeyleri ile İlgili Çalışmalar	52
1.7.9 Yazma Öz Yeterlik Algısı	57
1.7.10 Öğretmenlerin Yazma Öz Yeterlik Algıları ile İlgili Çalışmalar	59
1.7.11 Yazma Kaygısı	63
1.7.12 Öğretmenlerin Yazma Kaygıları ile İlgili Çalışmalar	63
1.7.13 Yazmaya Yönelik Tutum	69
1.7.14 Öğretmenlerin Yazma Tutumları ile İlgili Çalışmalar	70
1.7.15 İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı.....	75
1.7.16 Drama	78
2. MATERYAL ve YÖNTEM.....	83
2.1 Araştırmanın Modeli.....	83

2.2 Çalışma Grubu	89
2.2.1 Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi Ön Analiz Sonuçları	92
2.2.2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği Ön Analiz Sonuçları	95
2.2.3 Öğretmenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Analiz Sonuçları	95
2.2.4 Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Analiz Sonuçları	96
2.2.5 Akademik Başarı Testi (ABT) Ön Analiz Sonuçları	96
2.3 Veri Toplama Araçları	97
2.4 Nicel Verilerin Analizi	135
2.5 Nitel Verilerin Analizi	136
2.6 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	140
2.7 Araştırmacının Rolü	146
3. BULGULAR	147
3.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular	147
3.1.1 Kişilik Özellikleri	148
3.1.2 Yazma Öz Yeterliği	155
3.1.3 Yazma Kaygısı	157
3.1.4 Yazmaya Yönelik Tutum	159
3.1.5 Yaratıcı Yazarlığa Yönelik Bilgi Düzeyi (Akademik Başarı)	161
3.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular	162
3.2.1 Kişilik Özellikleri	163
3.2.2 Yazma Öz Yeterliği	165
3.2.3 Yazma Kaygısı	166
3.2.4 Yazmaya Yönelik Tutum	166
3.2.5 Yaratıcı Yazarlığa Yönelik Bilgi düzeyi (Akademik Başarı)	167
3.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular	167
3.3.1 Kişilik Özellikleri	168
3.3.2 Yazma Öz Yeterliği	171
3.3.3 Yazma Kaygısı	171
3.3.4 Yazmaya Yönelik Tutum	172
3.3.5 Yaratıcı Yazarlığa Yönelik Bilgi Düzeyi (Akademik Başarı)	172
3.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular	173
3.5 Araştırmanın Beşinci Sorusuna Yönelik Bulgular	177
3.6 Araştırmanın Altıncı Sorusuna Yönelik Bulgular	180
4. TARTIŞMA	182
4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Tartışma	182
4.1.1 Kişilik Özelliklerinde Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Arası Değişimler	183
4.1.2 Yazma Öz Yeterliğinde Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Arası Değişimler	194
4.1.3 Yazma Tutumunda Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Arası Değişimler	202
4.1.4 Yazma Kaygısında Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Arası Değişimler	209

4.1.5 Yaratıcı Yazarlığa Yönelik Akademik Bilgide Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Arası Değişimler	217
4.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Tartışma	226
4.2.1 Kişilik Özelliklerine Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Karşılaştırmaları	226
4.2.2 Yazma Öz Yeterlik Algısına Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Karşılaştırmaları	231
4.2.3 Yazma Kaygısına Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Karşılaştırmaları	238
4.2.4 Yazma Tutumuna Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Karşılaştırmaları	244
4.2.5 Yaratıcı Yazarlık Alanındaki Akademik Bilgiye Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Karşılaştırmaları	250
4.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Tartışma	260
4.3.1 Kişilik Özelliklerine Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Karşılaştırmaları	260
4.3.2 Yazma Öz Yeterlik Algısına Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Karşılaştırmaları	264
4.3.3 Yazma Kaygısına Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Karşılaştırmaları	266
4.3.4 Yazma Tutumuna Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Karşılaştırmaları	268
4.3.5 Yaratıcı Yazarlık Alanındaki Akademik Bilgiye Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Karşılaştırmaları	270
4.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Tartışma	275
4.5 Araştırmanın Beşinci Sorusuna Yönelik Tartışma	294
4.6 Araştırmanın Altıncı Sorusuna Yönelik Tartışma	306
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	312
5.1.1 Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	312
5.1.2 Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	318
KAYNAKLAR	321
EKLER	347

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Kaygı ölçeğine ilişkin DFA değerleri.....	116
Şekil 2.2. Açımlayıcı faktör analizine ilişkin yamaç birikinti grafiği.....	124
Şekil 2.3. Araştırmanın genel süreci	130
Şekil 2.4. Nitel çalışma veri analizi (Creswell, 2009;185)	137



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1. Yaratıcı yazarlık sürecinde kullanılan başlıca drama teknikleri	82
Tablo 2.1. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarının desenlemesi	86
Tablo 2.2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler	90
Tablo 2.3. Ön test verilerinde normallik varsayımının sağlanma durumu	91
Tablo 2.4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin duygusal dengesizlik faktörü ön test puanlarının karşılaştırılması	92
Tablo 2.5. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin dışadönüklük faktörü ön test puanlarının karşılaştırılması	93
Tablo 2.6. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin deneyime açıklık faktörü ön test puanlarının karşılaştırılması	93
Tablo 2.7. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin yumuşak başlılık faktörü ön test puanlarının karşılaştırılması	94
Tablo 2.8. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin sorumluluk faktörü ön test puanlarının karşılaştırılması	94
Tablo 2.9. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma öz yeterliği ölçeği ön test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	95
Tablo 2.10. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı ölçeği ön test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	96
Tablo 2.11. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum ölçeği ön test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	96
Tablo 2.12. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin akademik başarı ön test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	97
Tablo 2.13. Sıfatlara dayalı kişilik testinin yapı matrisi	98
Tablo 2.14. Uzman görüşleri doğrultusunda belirtke tablosuna ait kapsam geçerlik oranları ve indeksi	101
Tablo 2.15. Drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarına yönelik programın kazanımlarına ilişkin başarı testinde yer alan soruların dağılımı	104
Tablo 2.16. Başarı testinde yer alan sorulara ait madde analizi	105
Tablo 2.17. Akademik başarı testine ilişkin betimsel istatistikler	108
Tablo 2.18. Başarı testinde kalan 25 soruya ait madde analizi	108
Tablo 2.19. İBÖDYU akademik başarı testi elde kalan soruların dağılımı	109
Tablo 2.20. İBÖDYU akademik başarı testi eski-yeni soru sıralaması	110
Tablo 2.21. Kaygı ölçeğine ilişkin AFA değerleri	114
Tablo 2.22. Standart faktör yükleri, AVE ve CR değerleri	118
Tablo 2.23. Ölçeğin madde ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi	119
Tablo 2.24. Çarpıklık, basıklık ve Shapiro-Wilk testi değerleri	121
Tablo 2.25. Yazma kaygısı ölçeği ve yazma motivasyonu ölçeğinden elde edilen verilerle geliştirilen yazma kaygısı ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen veriler arasındaki korelasyonlar	122
Tablo 2.26. Serbest yazmaya karşı tutum ölçeği faktör yük değerleri	125
Tablo 2.27. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler	134
Tablo 2.28. Ölçeklerin yorumlanması için kullanılan puan kestirimleri	136
Tablo 2.29. Örnek veri üzerinde kod, kategori ve tema belirleme süreci	139
Tablo 3.1. Ön test, son test ve izleme testi verilerinde normallik varsayımının sağlanma durumu	147

Tablo 3.2. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin duygusal dengesizlik faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması	148
Tablo 3.3. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin duygusal dengesizlik faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması	149
Tablo 3.4. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin dışadönüklük faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması	150
Tablo 3.5. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin dışadönüklük faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması	150
Tablo 3.6. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin deneyime açıklık faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması	151
Tablo 3.7. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin deneyime açıklık faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması	152
Tablo 3.8. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin yumuşak başlılık faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması	153
Tablo 3.9. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin yumuşak başlılık faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması	154
Tablo 3.10 Deney grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin sorumluluk faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması	155
Tablo 3.11. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin sorumluluk faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması	155
Tablo 3.12. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin yazma öz yeterliği ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	156
Tablo 3.13. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma öz yeterliği ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	157
Tablo 3.14. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	158
Tablo 3.15. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	159
Tablo 3.16. Deney grubundaki öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	159
Tablo 3.17. Kontrol grubundaki öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	160

Tablo 3.18. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin akademik başarı testi ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	161
Tablo 3.19. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin akademik başarı testi ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	161
Tablo 3.20. Son test verilerinde normallik varsayımının sağlanma durumu..	162
Tablo 3.21. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin duygusal dengesizlik faktörü son test puanlarının karşılaştırılması	163
Tablo 3.22. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin dışadönüklük faktörü son test puanlarının karşılaştırılması.....	163
Tablo 3.23. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin deneyime açıklık faktörü son test puanlarının karşılaştırılması...	164
Tablo 3.24. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin yumuşak başlılık faktörü son test puanlarının karşılaştırılması ...	164
Tablo 3.25. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin sorumluluk faktörü son test puanlarının karşılaştırılması	165
Tablo 3.26. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma öz yeterliği ölçeğinin son test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	165
Tablo 3.27. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı ölçeğinin son test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	166
Tablo 3.28. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum ölçeğinin son test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	166
Tablo 3.29. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin akademik başarı testi son test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması..	167
Tablo 3.30. İzleme testi verilerinde normallik varsayımının sağlanma durumu	168
Tablo 3.31. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin dışadönüklük faktörü izleme testi puanlarının karşılaştırılması...	169
Tablo 3.32. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin deneyime açıklık faktörü izleme testi puanlarının karşılaştırılması	169
Tablo 3.33. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin yumuşak başlılık faktörü izleme testi puanlarının karşılaştırılması	170
Tablo 3.34. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin sorumluluk faktörü izleme testi puanlarının karşılaştırılması	170
Tablo 3.35. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma öz yeterliği ölçeği izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	171
Tablo 3.36. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı ölçeği izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	171
Tablo 3.37. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum ölçeği izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	172

Tablo 3.38. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin akademik başarı testi izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması	172
Tablo 3.39. Katılımcıların İBÖDYU hakkındaki görüşleri	173
Tablo 3.40. Katılımcıların uygulamadan mesleki beklentileri	177
Tablo 3.41. Katılımcıların çalışma hakkındaki önerileri	181



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
akt.	: Aktaran
CR	: Cronbach's alfa katsayısı (Construct Reability)
çev.	: Çeviren
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
İBÖDYU	: İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Drama Destekli Yaratıcı Yazarlık Uygulamaları
KGİ	: Kapsam Geçerlik İndeksi
KGO	: Kapsam Geçerlik Oranı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development)
P21	: Partnership for 21st Century Learning
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
t.y.	: Tarih yok
TALIS	: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (Teaching and Learning International Survey)
TDK	: Türk Dil Kurumu
TYMM	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında doğrudan ya da dolaylı katkı sunan tüm kişi ve kurumlara, öncelikle bu uzun ve zorlu sürecin her aşamasında akademik rehberliği, manevi desteği, eleştirel bakış açısı ve sabırlı tutumuyla bana yol gösteren ve düşünsel gelişimime önemli katkılar sağlayan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Sevilay Yıldız'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecindeki değerlendirmeleriyle çalışmayı zenginleştiren değerli hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Meriç Tuncel ve Prof. Dr. Halit Karatay başta olmak üzere lisansüstü eğitim sürecim boyunca akademik gelişimime katkı sağlayan, bilgi ve deneyimlerini özveriyle paylaşan tüm değerli hocalarıma da içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen, okulun tüm imkânlarını kullanıma açarak çalışmanın sağlıklı biçimde yürütülmesine katkı sağlayan değerli okul müdürüm Mustafa İnan'a; veri analiz sürecindeki teknik desteğiyle çalışmayı güçlendiren Dr. Yücel Yalçın'a; ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde uzman katkısı sunan ve manevi desteğiyle her daim yanımda olan değerli arkadaşım Dr. Gülnihal Yalçın'a ve önerileriyle araştırmanın bilimsel niteliğini artıran eğitim uzmanlarına teşekkür ederim. Ayrıca ölçme araçlarının geliştirilme sürecine ve deneysel uygulamaya gönüllü olarak katılan tüm öğretmenlere; araştırmanın ortak bir proje olarak yürütülmesine imkân tanıyan ve sürecin düzenli ilerlemesine katkı sunan il ve ilçe millî eğitim müdürlüğü yetkililerine de içtenlikle teşekkür ederim.

Değerli aileme; bu süreçte gösterdiği anlayış, sabır ve koşulsuz destekle gücümü pekiştiren sevgili eşim Hüseyin Ünal'a; her daim ilham kaynağım olan kızım Nursima ve oğlum Yavuz Bera'ya da derin şükranlarımı sunarım. Akademik yolculuğumda verdikleri manevi destek sayesinde bu çalışmanın tamamlanması mümkün hale gelmiştir. Araştırma sürecine eşlik eden tüm kişi ve kurumların katkıları yalnızca çalışmanın akademik niteliğine değil aynı zamanda sürecin insani yönüne de anlamlı bir değer katmıştır.

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, önemi, amacı, soruları, sınırlılıkları, sayıltıları, temel kavramları ve araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Teknolojideki gelişim, değişen bireysel ihtiyaçlar ve hızla dönüşen toplumsal koşullar eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmayı ve kişilere çağın gereklerine uygun beceriler kazandırmayı zorunlu kılmaktadır. İnsanlık tarihinin en erken dönemlerinden itibaren bireyi ve toplumu her yönüyle saran dil, 21. yüzyıl şartlarında ihtiyaçları değişen (Demirel, 2019) günümüz bilgi toplumları için de bir iletişim, paylaşım ve aktarım sistemi olarak önemli bir yere sahip olduğundan, çağın taleplerini karşılayabilecek donanımda bireyler yetiştirmeyi hedefleyen eğitim çalışmalarında (Collwill ve Gallagher, 2007) kendine yer bulmaktadır. 2002’de Amerika Birleşik Devletleri’nde gerçekleştirilen “21.Yüzyıl Öğrenmeleri için Ortaklık” oluşumu, uluslararası düzeyde yürütülen bu önemli çalışmalardan biridir (Partnership for 21st Century Learning [P21], 2007). İş dünyasından yetkili, politikacı ve eğitimcilerin katılımıyla gerçekleştirilen etkinlikte 21. yüzyıl bireylerini bilgi çağına hazır hale getirmek amaçlanarak yaşam boyu öğrenme becerileri olarak da nitelendirilen anahtar konular “yaşam ve kariyer becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri; öğrenme ve yenilik becerileri (eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık)” şeklinde isimlendirilen üç ana tema altında toplanmıştır. Yapılan sınıflandırmadan anlaşılacağı üzere 21. yüzyılın bireylerden beklediği eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık gibi beceriler, eğitim süreçlerinde yaratıcı ve etkileşimli yaklaşımların benimsenmesini gerektirmektedir. Özellikle işbirlikli öğrenmeye dayalı yöntemler ve drama gibi yaratıcılık merkezli uygulamalar, sadece belirli alanlarda bilgi edinmeyi değil aynı zamanda bu bilgiyi anlamlı şekilde kullanarak farklı bağlamlarda yeniden üretmeyi sağlamaktadır. Söz konusu yaklaşımlar, bir yandan kişinin yaratıcı düşünme potansiyelini desteklerken diğer taraftan yazmaya yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlik gibi psikolojik faktörler üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Arslan, 2021; Arslan ve Engin, 2021; Dönmez ve Şahin, 2025; Korkmaz, 2015; Kurt, 2023;

Locke vd., 2013; Özber vd., 2022; Sever ve Akyol, 2023; Türkben ve Karaca, 2023; Yılmaz vd., 2023; Yıldız, 2021). Dolayısıyla, işbirlikli öğrenme ve yaratıcı drama uygulamalarının yazma becerileriyle ilişkilendirilmesinin, öğretmenlerin olumlu kişilik özelliklerini ve mesleki yetkinliklerini geliştirmek adına güçlü bir araç olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda gerek okulda gerekse okul dışı yaşam alanlarında görevlerin yerine getirilmesini kolaylaştırmak için ihtiyaç duyulan kişisel ve sosyal beceriler “yaratıcılık, takım halinde çalışma yeteneği, iletişim yeteneği, sorumluluk, motivasyon, girişim ve yaratıcı kapasite” şeklinde sıralanmaktadır (Conseil Supérieur de l’Éducation, 2002). Benzer şekilde eğitim liderleri ile iş dünyası temsilcilerinin yer aldığı Kanada Konferans Kurulu (The Conference Board of Canada, 2014) da günümüz toplumunun ihtiyaç duyduğu becerileri şu şekilde sınıflandırmaktadır:

- Temel Beceriler: iletişim becerileri, bilgi yönetimi, dijital beceriler, düşünme becerileri (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, özgünlük, strateji oluşturma).
- Kişisel Yönetim Becerileri: olumlu tutum ve davranışlar gösterme, sorumluluk sahibi olma, bağımsız öğrenme becerisi, sürekli öğrenme, adapte olabilme, iş güvenliği.
- Takım Çalışması Becerileri: takım çalışması ve esneklik, proje ve görevlere katılma.

Detaylı şekilde incelendiğinde bir bütün olarak yaşam boyu öğrenmeye dönük bu becerilerin, temelde sağlam bir *dil* eğitimini gerekli kıldığı, aynı zamanda *yaratıcılık* ve *işbirlikli öğrenme* kavramlarına da vurgu yaptığı görülmektedir. Benzer biçimde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na dayalı olarak Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) da bu olgulara değinildiği ve öğrencilerin ulusal-uluslararası düzeyde bireysel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında gereksinim duyacakları yetkinliklerin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇ) belirlendiği görülmektedir. TYÇ kapsamında ele alınan ve “kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma” olarak tanımlanan *ana dilde iletişim* de bu anahtar yetkinliklerden biridir. Dil gelişiminin düşünce gelişimine yön verdiği

kadar bilişsel süreçlerden de karşılıklı olarak etkilendiği anlayışını temel alan 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda *“bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan birey”* yetiştirmeye odaklanıldığı bilinmektedir. Türkiye'deki eğitimin geleceğini şekillendirme iddiası ile tasarlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (MEB, 2023) de bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerini bütüncül biçimde geliştirmeyi hedefleyen çağdaş bir eğitim vizyonu sunduğu, bu hedefe ulaşmada da işbirlikli öğrenme, yaratıcılık ve dil becerilerinin işlevselliğinin merkezi konumda yer aldığı görülmektedir. Modelde “grup etkileşimi” öğrenme sürecine aktif katılımı destekleyen akran öğrenmesi ve işbirlikli etkinliklerle düzenlenmiş eğitim ortamlarıyla somutlaştırılırken öğrenmenin ürün boyutu “sentez ürün” yaklaşımıyla ele alınarak öğrencilerin yaratıcı, orijinal ve gerçek yaşamla ilişkili çıktılar üretmeleri teşvik edilmekte; süreçte öğretmen rehberliğinde çoklu duyuya hitap eden, bireysel ya da grup temelli yaparak-yaşayarak öğrenme yaşantıları öne çıkarılmaktadır. Dil becerilerine yönelik yaklaşım ise okuryazarlık süreçlerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme) bütüncül biçimde değerlendiren ve dil yapılarını edinime dayalı olarak işlevselleştiren bir anlayışa dayanmaktadır. Maarif Modeli'nin, bu yönleriyle sadece belirli alanlardaki bilgi aktarımına dayalı bir yaklaşımı değil yaratıcı düşünmeyi, birlikte üretmeyi ve dili anlam kurma aracı olarak kullanmayı önceleyen çağdaş ve kapsayıcı bir öğretim paradigmasını yansıttığı ifade edilebilir. Dikkat edildiği üzere hem 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) hem de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (2023) işbirlikli öğrenme, yaratıcı üretim ve dil becerilerine bütüncül yaklaşım ilkeleri öne çıkmakta ve söz konusu esaslar uluslararası düzeyde benimsenen çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla örtüşmektedir. Bu doğrultuda Türkiye'de ve dünyada dilin olanaklarını en doğru şekilde kullanarak bilgi, duygu, düşünce ve eğilimlerini etkili şekilde anlatabilen bireyler yetiştirilmesine büyük değer verildiği söylenebilir. Söz konusu yaklaşım, “dil”in tam olarak neleri karşıladığını doğru anlamayı gerekli kılmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde genel biçimiyle bir iletişim aracı olarak görülen dilin, farklı tanımlarıyla karşılaşılmaktadır. Örneğin dil bilimin önde gelen isimlerinden Saussure (1985:18) dili, işaret ve göstergelerden oluşmuş bir sistem biçiminde nitelerken alanın Türkiye'deki önemli isimlerinden Ergin (1994:7)

konuya daha detaylı yaklaşılarak kavramı “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden oluşan muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemi” olarak tanımlamaktadır. Dilin düşünceden ayrı ele alınmasını olanaksız bulan, gramer kurallarıyla sınırlı bir bakış açısının dil-insan-toplum-yaşam ilişkisini yansıtamayacağını ve dillerin milletlerin kendi ihtiyaç, zevk, kültür ve medeniyetlerine göre yaratıldığını ifade eden Kaplan (2016) ise dilin tıpkı bir ev gibi milletin duygu, düşünce ve yaşamının barınağı, korunağı olduğu görüşündedir. Dilin insanın evi olduğu fikrini özellikle edebi eserleri okurken hissettiğini belirten araştırmacı, dilin güzel edebi eserlerde yaşamasının onun sağlamlığının en kesin delili olduğunu ifade etmektedir.

Dile yönelik tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde, uzmanların konuya farklı açılardan bakmakla birlikte bir işaretler sistemi olarak gördükleri kavramın toplumla sıkı ilişkisi hususunda birleştikleri görülmektedir. Söz konusu ilişkinin, dilin bilinen en eski dönemlerden itibaren insanlar arasında temel iletişim vasıtası olarak kabulünün ve *anlama-anlatma* becerilerine dönük niteliğinin gerekçesi olduğu düşünülmektedir. Alan uzmanları da (Pilav, 2014; Sever, 2015) dilin “anlama-anlatma” olmak üzere iki temel beceriye odaklandığını ve “dinleme, okuma, konuşma, yazma” biçiminde sıralanan dört bileşenden oluştuğunu belirtmektedir. Dinleme ve okuma alanları anlamaya yönelik becerileri ifade ederken konuşma ve yazma, anlatmayı merkeze almaktadır (Pilav, 2014; Yalçın, 2012). Ayrıca dinleme-konuşma insanın doğasında var olmakla birlikte yaşam boyu gelişim halindedir; fakat okuma-yazma alanlarına yönelik becerilerin gelişimi için düzenli bir eğitim ortamına ihtiyaç vardır, bu yetiler örgün eğitim sürecinde geliştirilir (Güzel ve Karatay, 2014; Yalçın, 2012). Dört dil bileşeni arasında en karmaşığı ve kazanılması güç olanı ise bir düşünce süreci olarak nitelendirilen yazma becerisidir (Karadağ ve Maden, 2014). Sözü, düşünceyi özel işaret ve harflerle anlatma (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.) şeklinde tanımlanabilen *yazma* becerisinin diğerlerine kıyasla daha zor kazanılmasına gerekçe olarak olgunun bilinç ile bilinçaltını birleştiren çeşitli stratejileri gerekli kılması ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlara yönelik zorlu bir süreci içermesi gösterilmektedir (Karadağ ve Maden, 2014; Köksal, 2001). Bir çeşit ruhsal-sinirsel kas etkinliğinden oluşan süreçte yazar, his ve fikirlerini çarpıcı şekilde aktarıp iletmek istediği mesajı

okuyucuya en doğru şekilde sunmak için birçok işlemi eş güdümlü biçimde gerçekleştirmek zorundadır (Flower ve Hayes, 1981). Yazmanın bilişsel becerilere dönük aşamasında yazar anlatımı zihninde kurgular, ilgili kavramları birleştirir ve gerekli ekleme-düzenleme çalışmalarını yaparak biçimlendirir. Duyuşsal boyutta dileklerini, duygu ve görüşlerini yazdığı metne yansıtır; psiko-motor becerilere dönük son aşamada ise gerçekleştirdiği kas hareketleriyle zihnindeki kurguyu yazıya aktarır (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Köksal, 2001). Ayrıca, nitelikli bir metin oluşturmak isteyen yazar, bu aktiviteleri gerçekleştirirken çalışmanın verimini engelleyebilecek durumları anlayıp kontrol ederek yönetmeye de çalışır (Pour-Mohammadi vd., 2012). Söz konusu karmaşık süreç, yazmanın biliş ötesi becerilere dönük yönünü ve yazma ile düşünme yeteneği arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından da önemli görülmektedir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda üst düzey bilişsel yeteneklere sahip, olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurabilen, hayata başka açılardan bakarak eleştirel gözle değerlendirme yapabilen kişilerin yazılı anlatım becerilerinin de üst düzey olması beklenmektedir (Chien, 2010). Ancak bireylerin yazma becerilerinin okul ortamında sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi, yalnızca bu niteliklerin düzeyine değil aynı zamanda yazma sürecine yön veren başka unsurlara da bağlıdır. Özellikle kişiye rehberlik eden bir eğitimcinin etkili yöntem ve stratejilerle verdiği desteğin, yazma potansiyelini açığa çıkarmada kritik öneme sahip olduğu ifade edilebilir.

Bütün medeni milletlerin çocuklara yönelik dil eğitimini onların kendi kültür eserlerini bizzat okuyup anlayacak düzeye gelmeleri, zengin kelime hazinesine sahip olmaları hedefiyle yürüttüğü halde Türkiye’de bu alanda eksiklikler olduğunu, yanlış uygulamalar sonucu çocukların kendi kültür ve dillerinden uzaklaştığını ifade eden Kaplan’ın (2016) görüşlerine dayanarak yazma becerisini geliştirmede eğitimcilerin öğrencilere, kendi ana dillerinin zenginliklerini tanıyıp en etkili biçimde bunlardan istifade edebilecekleri eğitim yaşantıları sunmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Alan uzmanları bu doğrultuda öğretmenlere, karmaşık yazma sürecini sınıf içi etkinliklerle açık ve anlaşılır duruma getirmelerini (Archibald, 2010) çeşitli yöntem-tekniklerin kullanıldığı uygulamalarla yoğun yazma çalışmaları yaptırmalarını (Göğüş, 1978; Pour-Mohammadi vd., 2012) ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla duyguların eğitim sürecindeki rolüne de önem vererek rahat bir sınıf ortamında drama destekli eğlenceli aktiviteler gerçekleştirmelerini (Kara, 2010; Sağlam, 2006; Susar-

Kırmızı, 2009) tavsiye etmektedirler. Yaratıcı düşünmeyi teşvik eden öğrenci merkezli ve etkileşim temelli yazma öğretimi uygulamalarının, her düzeyden öğrenenin yazma becerisini etkili şekilde destekleyeceği konusunda araştırmacıların fikir birliği içinde oldukları görülmektedir (Çekmecelioğlu, 2002; Pour-Mohammadi vd., 2012; Susar-Kırmızı, 2009). Ürün ve süreç temelli olmak üzere iki farklı yazma yaklaşımından bahseden Coşkun da (2007) öğrencilerin özgün metinler oluşturabilmelerini desteklemek için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (MEB, 2023) merkeze alındığı gibi süreç temelli yazma programlarıyla desteklenmelerini gerekli görmektedir. Yazma öğretiminde usta çırak ilişkisine vurgu yaparak öğretmenin de bir öğrenci gibi süreçte aktif rol üstlenmesini ve öğrencileriyle birlikte yazmasını tavsiye eden Orhon (2020) ise yazma becerisi gelişmemiş bir öğretmenin bu alanda sağlam bir eğitim vermesinin kolay olmayacağını ifade etmektedir. Ayrıca gerek yaşam boyu öğrenme becerilerine ilişkin uluslararası oluşumlarda (P21, 2007; The Conference Board of Canada, 2014) gerekse Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (MEB, 2023) *yaratıcılık* ve *iş birliği* kazanımlarına yapılan ortak vurgunun, sınıf içi yazma planlamalarında bu yetkinlik alanlarını dikkate almayı gerekli kıldığı söylenebilir. Bu bağlamda, yaratıcılık ve iş birliği kazanımlarının sadece bireysel yetenekleri geliştirmekle sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin karmaşık problem çözme ve farklı-yenilikçi düşünme becerilerini geliştirme süreçlerinde de kritik bir rol oynadığı ifade edilebilir. Ancak eğitimde yaratıcılık “farklı düşünme”ye indirgenmemesi gereken karmaşık bir kavramdır (Capron-Puozzo, 2014). Post-endüstriyel bilgi toplumlarının getirdiği sosyal zorluklarla yüzleşmede kilit bir beceridir (Garrison, 2011) ve hem çağdaş dünya hem de geleceğin toplumları için önemli olduğu kabul edilir (De Bono, 2015; Florida, 2014; Sternberg ve Lubart, 1995). Doğası gereği öznel ve bağlamsaldır; çünkü bağlam, yaratıcı özne ve yaratıcılığı yargılayan referans grubu arasındaki ilişkiyle bağlantılı olarak tanımlanır. Okul çocukları tarafından yapılan ve öğretmenlerce yaratıcı olarak kabul edilen bir çözüm, başka bir bağlamda yaratıcı olarak değerlendirilmeyebilir ve diğer dersler tarafından deneyimlenmeyebilir. Örneğin öğrenciler günlük nesnelerden yeni müzik aletleri yaratırken yaratıcı olabilirler. Bu müzik aletleri öğretmenler tarafından yaratıcı, yeni ve alakalı olarak değerlendirilebilecek bir çözümdür; fakat okul bağlamı dışında, aynı çözüm diğer referans grupları tarafından yaratıcı olarak nitelendirilmeyebilir. Dolayısıyla yaratıcılıkta bağlamsal bir yön ve bir referans

grubu tarafından öznel bir değerlendirme vardır. Yukarıda da belirtildiği üzere yaratıcılık, okul çalışmalarının ötesinde post-endüstriyel bilgi toplumlarının getirdiği sosyal zorluklarla başa çıkmada anahtar bir beceridir (Garrison, 2011). Yaratıcılığı “her alanda bilinmeyeni bulma, özgün olma, her yeni karşılaşmaya, probleme farklı çözümler arama uğraşısı” olarak tanımlayan Çellek (2003) sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılığı geliştirme mantığıyla hareket edilmesi ve bir alandaki öğrenme ürünlerinin bir başka alanla ilişkilendirilmesi durumunda yaratıcılığın herkes için geliştirilebilir olduğunu ifade etmektedir. Deneklerin bireysel veya ekip halinde, durumsal problemin bağlamına uyarlanmış ve bir referans grubu tarafından ilgili-yeni kabul edilen bir çözüm tasarlama sürecini geliştirme yetenekleri (Romero vd., 2012) olarak da tanımlanabilecek yaratıcılıkla öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen Erdoğan (2006) araştırmasında bu görüşle uyumlu şekilde eğitimcilerin öğrencilere yönelik demokratik yaklaşımlarının yaratıcılık gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Uygun eğitim programları ve uygulamalarla yönlendirilen yaratıcı bireyin; aralarında ilişki bulunmayan kavramları analiz edip sentezleyerek yeni ürünler sunmada başarılı, engelleri aşmada kararlı, başkalarını dinleme ve ortamı gözlemlemede dikkatli, araştırıp okuyarak elde ettiklerini hayal gücüyle birleştirmede hünerli (Çellek, 2003) belirsizliğe karşı dayanıklı, sorunlara alternatif çözümler bulmada yetenekli (Patton, 2002) olma bakımından yaratıcılık nitelikleri törpülenmiş kişilerden ayrıldığı bilinmektedir. Bununla birlikte doğuştan her çocukta var olduğu kabul edilen yaratıcılığın, olumsuz eğitim koşullarında körelmesi de mümkündür (Çellek, 2003; Erdoğan, 2006; Patton, 2002).

Günümüz eğitim programlarının önemli kavramlarından olan yaratıcılığın söz konusu nitelikleri dikkate alındığında, öğrencilerin temel yazma eğitiminden sonra mutlaka yaratıcı yazarlık çalışmalarıyla tanıştırılmasının gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda Topçuoğlu-Ünal ve Sever (2012) de yaratıcı yazmanın, temel yazma eğitiminin ötesinde kişinin yaratıcı yazarlık etkinlikleriyle desteklenmesini, böylece bu niteliklerin etkin bir şekilde geliştirilmesini gerektirdiğini ifade etmektedir. Yaratıcılık becerisinin temele alındığı yazarlık uygulamaları; daha sürecin başında metnin yapısını oluşturan giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin çalışmaların merkezine konulduğu, öğrencilerin yazmaya ilişkin sıkı kurallarla sınırlandırıldığı ve yazının içeriğinden ziyade yapısal uygunluğunun önemli görüldüğü klasik yazma çalışmalarından (Koçyiğit ve Sefer, 2005) farklı olarak esneklik ve hayal gücü temelinde şekillenir (Küçük, 2007; Orhon, 2020).

Bununla birlikte yaratıcılık becerisi; farklı ve mantık dışı fikirlerin cesaretlendirildiği, başarısızlıkların olağan karşılandığı, belli davranış kalıplarının dayatılmadığı, iş birliğine dayalı özgürlükçü ortamlarda gelişebileceğinden (Çekmecelioğlu, 2002) yaratıcı yazma sınıflarının da bu iklime sahip olması beklenir. Güleriyüz (2006) için “bellekteki bilgileri, olayları, kavramları, sesleri, görüntüleri yeniden kurgulayıp aralarında bağlantılar kurarak yeni bir hikâye, şiir, deneme ve roman gibi ürünler ortaya koyabilme etkinliği” olan *yaratıcı yazma*; Orhon (2020) tarafından “kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini, hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi” biçiminde tanımlanmaktadır. Dil kurallarının doğru uygulanmasını değerli gören Orhon, bu özgürlüğün sağlanması için öğrencilerin ilgilerini dağıtmamayı ve kuralları baskıcı bir yöntemle uygulamak yerine dengeli bir yaklaşım benimseyerek hem yaratıcılığı hem de yazma süreçlerine ilişkin temel ilkeleri eşit derecede önemsemeyi önermektedir. Bu doğrultuda 21. yüzyıl dünyasında giderek daha fazla önem kazanan serbest çağrışım, otomatik yazma veya doğaçlama oyunları gibi yöntemlerin kullanıldığı yaratıcı yazma atölye çalışmalarının, kârlılık veya ustalık açısından ölçülmediğini; duyguların dışı vurumuna, yazmanın-iletişim kurmanın ve yaratmanın hazzına odaklandığını belirtmek gerekir. Çalışmalardaki temel amaç; yazarların tikanıklık ve korkularını aşmalarına destek olmak, kendilerini ifade etme ve metinlerini başkalarıyla paylaşma konusunda onları cesaretlendirmek ve yazma motivasyonlarını geliştirmektir (Simard vd., 2010). Öğrencilerin yazmaya yönelik yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmek; karar verme, kendilerini tanıma, çalışmalarını planlama ve eyleme dönüştürme sürecinde onları uygulamalarla desteklemek de hedefler arasındadır (Bağcı, 2011; Gündüz ve Şimşek, 2016). Bununla birlikte kişisel öykü, bilim kurgu örnekleri, şiir, deyiş ve fıkra gibi yaratıcı yazı etkinliklerinin öğrencileri neşelendirdiği, kişiliklerini güçlendirdiği ve düşünme-soyutlama-sentezleme-yorumlama gibi üst bilişsel becerilerin gelişimine olanak tanıdığı da bilinmektedir (Orhon, 2020). Ayrıca yaratıcı yazma becerisinin gelişimiyle birey, yazının kendisinde uyandırdığı eserin niteliğiyle kendini keşfedebilir, kendi diliyle ilişkisini değiştirebilir (Bing, 1999).

Yazma becerisi yanında farklı alanlardaki yetilerin gelişimi ve yaratıcılık ürünü metinlerin oluşturulması sürecinde alana özgü pek çok yöntem ve tekniğin kullanıldığı bilinmektedir. Adıgüzel (2021:73) tarafından “Bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama-

rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak canlandırılması” olarak tanımlanan yaratıcı drama da bunlardan biridir. Yazara göre söz konusu canlandırma süreçleri deneyimli bir eğitmen rehberliğinde yürütülürken “kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır. Yazmanın, ancak yaşantı yoluyla öğrencilerin kendilerini keşfedip sahip oldukları yaratıcı potansiyelleri geliştirebilecekleri neşeli, renkli ve zihinsel açıdan bir parça zorlayıcı ortamlarda gelişebileceği bilinmektedir (Orhon, 2020). Benzer şekilde yaratıcı drama da öğrencilere arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışabilecekleri özgür, eğlenceli bir o kadar da zorlayıcı bir sınıf iklimi sunmaktadır (Kara, 2010). Böylesi bir sınıf atmosferinde gerçekleştirilen çalışmalar doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmeyerek katılımcıların beğenilmeme kaygısından uzak bir şekilde kendilerini özgürce ifade etmelerine olanak tanır. Bu durum ise kişinin sahip olduğu yaratıcılık potansiyelini tam anlamıyla ortaya koymasını ve yazma çalışmalarının altyapısını kendi deneyimleri doğrultusunda kurgulamasını mümkün kılmaktadır.

Günümüzde geleneksel bakış açısını benimsemiş eğitimciler yazmayı bireysel bir etkinlik olarak kabul ederken çoğu uzmanın yazılı metinlerin sosyal etkileşim ürünü olduğu konusunda birleştiği görülmektedir (Dyson, 1995; Erdener, 2009; Henson, 2003; Vygotsky, 1986). Yazma sürecinde yaşanan söz konusu etkileşim, Vygotsky’nin dil yaklaşımının temelini oluşturan dinamikler arasında değerlendirilerek yazılı ürünün niteliğini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Sutherland ve Topping, 1999). Bu bağlamda, dil alanına bütüncül yaklaşarak çocuktaki bilişsel gelişimin hem eğitimin hem de parçası olduğu kültürün etkisiyle biçimlendiğini belirten Vygotsky de insanın bebeklikten itibaren sosyal ilişki ve iletişim kurmaya çabaladığını, böylelikle konuşma ve yazma becerilerinin geliştiğini savunmaktadır (Erdener, 2009). Konuşma gelişiminin “sosyal konuşma, benmerkezci konuşma, içsel konuşma” şeklinde sıralanan üç evreden oluştuğunu ifade eden Vygotsky (1986) bebeklikten itibaren sosyal bir varlık olan bireyin önce kendisiyle konuşmaya başladığını ardından çevre koşullarının zorlamasıyla sesli düşünme sürecine geçtiğini ifade eder. Ona göre bu ilk evreden sonra dilin sadece gerginliğin dışı vurumu, duygu ve düşüncelerin ifadesi gibi belirli şartlarda kullanıldığı ikinci aşamaya geçilir. Konuşma gelişiminin son evresi olan içsel konuşma sürecinin üç yaş döneminde, ikinci evreden çok farklı bir durum gözlemlenmezken yaklaşık yedi yaşında içsel

konuşmanın vokal yönü gerilemeye başlar ve dışsal konuşma kademeli şekilde gelişim gösterir. Yapı ve işlev bakımından sözlü konuşmadan çok farklı bir dilsel biçime sahip yazma süreci, doğumdan itibaren gelişim gösteren bu içsel konuşmaların yazıya dökümüdür. Fer ve Cırık (2007) söz konusu zihinsel işlemler gerçekleştirilirken etrafındaki kişilerle etkileşim halinde olan bireyin hem oluşturduğu anlamları paylaşarak çevresindekileri etkilediğini hem de onların etkisinde kalarak kendi düşüncelerini biçimlendirdiğini ifade etmektedir. Böyle bir ortamda öğrenme, diğer insanlarla kurulan iletişim ve akranlarla yapılan iş birliği sayesinde gerçekleşmektedir ki Vygotsky (1978) *sosyal yapılandırmacılık* kuramı bağlamında açıkladığı bu süreçte “yakınsal gelişim alanı”nın önemini vurgulamaktadır. Buna göre çocuğun bir problemi kendi başına çözdüğü durumda tespit edilen belirli bir yaş aralığına dönük gelişim düzeyi ile kendisinden daha yetenekli bir arkadaşıyla iş birliği yaptığı veya bir yetişkinden destek aldığı durumda belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki fark, onun yakınsal gelişim alanını oluşturmaktadır. Yakınsal gelişim alanını desteklemeye yönelik yetişkin rehberliği ve bilgisi, çocuğun öğrenme potansiyelinin artışı sağlarken (Erdener, 2009) işbirlikli çalışmalar, problem çözümünde arkadaş desteğini mümkün kılmaktadır. Böylelikle çocuk öğrenirken arkadaşını model olarak kabul edebilir, alana yönelik gerekli açıklamaları yapan akranından bir çeşit öğretmen desteği alabilir ve ilgili konuda onun yardımıyla kendini daha cesur hissedebilir (Henson, 2003). Söz konusu olumlu etkileri nedeniyle işbirlikli öğrenmenin yaratıcı yazma alanı başta olmak üzere öğrencilere yönelik tüm çalışmalarda kullanımının önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim uluslararası oluşumların (P21, 2007; The Conference Board of Canada, 2014) 21. yüzyıl becerileri odağında yürüttükleri uygulamalarda ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde (MEB, 2023) de işbirlikli çalışmaya büyük önem verildiği görülmektedir. Dolayısıyla işbirlikli öğrenme ortamlarının, yaratıcı düşünmenin bireysel ve kolektif düzeyde yapılandırılmasını kolaylaştırarak öğrencilerin, çok yönlü düşünme becerileriyle zenginleşen, etkileşim temelli ve derinlemesine öğrenme yaşantıları edinmelerine katkı sunduğu ifade edilebilir.

Yaratıcılığın gelişiminde uygun koşullarda gerçekleştirilen, iş birliğine dayalı ve gerekleri yukarıda ayrıntılı biçimde sunulan öğretim ortamlarının veya aksi koşulların öğrenci-öğretmen duyguları üzerinde de etkili olması beklenmektedir. Nitekim motivasyonel, duyuşsal, bilişsel, çevresel, psikolojik ve

fizyolojik yönden girift bir yapı sergileyen duygular hem çevresel şartlardan etkilendirir hem de günlük hayatta ve eğitim ortamlarında önemli bir role sahiptir (Pekrun, 2014; Schachter ve Singer, 1962). Bu düşünceden hareketle duyguları *başarı duyguları, epistemik duygular, konu duyguları, sosyal duygular* biçiminde dört gruba ayıran Pekrun (2014) “öğrencilerin akademik ortamlardaki öğrenmeleri ve başarılarıyla ilişkili her türlü duygu” olarak tanımladığı başarı duygularının, öğrenme ürünleri üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Buna göre öğrencinin önem verdiği bir çalışmada başarısızlık ihtimalini düşünmesinin ve bu durumu kontrol altına alamayacağına inanmasının kaygı duygusunu oluşturması beklenmektedir (Pekrun, 2000, 2006). Negatif başarı duyguları içinde yer alan kaygı, yüksekliği halinde akademik başarı üzerinde olumsuz etkide bulunduğundan (Pekrun vd., 2002; TISA, 2023, May 30) kişiyi yazma çalışmalarından uzaklaştıran ve yazma başarısını düşüren etkenler arasında sayılmaktadır (Özber vd., 2022; MacIntyre vd 1997). Daly ve Wilson tarafından (1983:327) “bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu” olarak tanımlanan yazma kaygısı, kişinin herhangi bir yazma etkinliği sırasında üzüntü duyması, kızgınlık-korku hissetmesi veya daha ileri sevilere kramp ağrıları çekmesi şeklinde kendini göstermektedir. Bu durumlara ilaveten, kişi kendini ilgili alanda yetersiz hissediyor ve yazmayı baş edilmesi zor bir etkinlik olarak görüyorsa zaman içinde “yazılı anlatım”dan kaçınma eğilimi göstermesi muhtemeldir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Dolayısıyla yazma isteği ve yazmaktan kaçınma eğilimlerinin yüksek yazma kaygısı ile ilintili olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber yazma kaygısının yazmaya yönelik tutum ile de ilişkilendirilmesi mümkündür.

Türkçe Sözlük’te “bir sorunu ele alış biçimi, bir kimsenin bir sorun karşısında aldığı durum, tutulan yol, davranış” anlamlarında kullanılan “tutum” (TDK, t.y.) gözlenebilen hallerden ziyade davranışa hazırlayıcı eğilimleri ifade etmekte ve kişinin bir işe yönelik bakış açısı o alandaki bilgi-becerilerini en güzel şekilde sergileyebilmesini mümkün kıldığı gibi yürüttüğü etkinlikte başarılı olmasını da sağlamaktadır (Göçer, 2014). Dolayısıyla yazma sahasında yaratıcı ve başarılı ürünlerin ortaya konulmasında bireyin alana ilişkin olumlu tutumunun önemli olduğu düşünülmektedir. Yazmaya ilişkin başarılı gelişim ve olumlu tutumu sürekliliğe bağlayan Daly (1985) de yazma becerisinin gelişimine yönelik çalışmalar sırasında yaşanan aksaklıkların ve uygulamalarda sürekliliği sağlayamamanın yazmaya ilişkin olumsuz tutuma neden olduğu görüşündedir. Söz

konusu olumsuz tutumun devamı halinde muhtemelen kişinin yazma başarısı olumsuz yönde etkilenecek ve yüksek yazma kaygısı ortaya çıkacaktır ki bu durum da yazma çalışmalarının önemli engellerinden biridir.

Kaygı ve tutumunun bahsedilen etkileri yanında Bandura'nın (1989a) Sosyal Bilişsel Teorisi'nin anahtar kavramlarından olan ve davranışsal-sosyal öğrenme teorisinin bir çerçevesi şeklinde kullanılagelen öz yeterlilik olgusunun da yazma çalışmaları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda öz yeterliliği “bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmek için gerekli olan bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve gerektiğinde bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasiteye sahip olduklarına dair inançları” biçiminde tanımlayan Demir (2013) öz yeterliğe yönelik algının; faaliyet alanı seçiminde gösterilen çabayı, karşılaşılan problemlerin çözüm sürecinde gösterilecek sabrın süresini, güven ve kaygı düzeyini, düşünme-hissetme biçimini ve güdülenmeyi etkileyeceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla yazmaya ilişkin yüksek öz yeterliliğe sahip bireyden de ürün ortaya koymada dirençli-ısrarcı olması ve yüksek çaba sarf etmesi beklenmektedir ki bunun da yazma gibi karmaşık bir sürecin başarıyla tamamlanması ve çalışmalarda sürekliliğin sağlanması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim yazmada sürekliliğin, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirme ve kaygıyı azaltmaya dair etkisi yukarıda ifade edilmiştir. Bu bağlamda alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde, yaratıcı yazma çalışmalarının (Ak, 2011; Akbaba, 2020; Avcı ve İşeri, 2014; Beydemir, 2010; Dorlay, 2018; Dönmez ve Şahin, 2025; Erdoğan, 2012; Erdoğan, 2019; Oğuz, 2017; Türkben ve Karaca, 2023; Uzun, 2015) ve yaratıcı dramayı merkeze alan uygulamaların (Annarella, 2000; Bayraktar ve Okvuran, 2012; Kara, 2010; Kurt, 2023; Peker, 2015; Susar-Kırmızı, 2009; Özber vd., 2022; Türkel, 2011) yazma becerisi, öz yeterlik algısı ve yazma tutumu üzerinde olumlu etkide bulunurken yazma kaygısını azattığı görülmektedir. Çok sayıda araştırma (Anggraini vd., 2020; Dobao, 2012; Erdoğan, 2016; Sever ve Akyol, 2023; Vass vd., 2008) öğrencilerin belirli bir konuya yönelik küçük gruplar hâlinde çalıştıkları, yazma sürecinin tüm aşamalarını birlikte tamamladıkları ve metin oluştururken hem yazarlığı hem de sorumluluğu paylaştıkları işbirlikli yaratıcı yazma çalışmalarının olumlu sonuçlarını göstermektedir. İşbirlikli yazmanın bireysel yaratıcı yazma uygulamalarına kıyasla yazma becerisi ve tutumu üzerinde daha etkili olabildiğini gösteren çalışmalar (Erdoğan, 2012) da mevcuttur. Diğer taraftan karmaşık bir yapı sergileyen ve bu

nedenle edinimi de zor olan yazma becerisine ilişkin bazı araştırmalar (Arıcı ve Urgan, 2008; Ateş ve Akaydın, 2015; Tiryaki, 2012; Ürün-Karahan, 2017) farklı öğrenim seviyelerindeki bireylerin bu alandaki yeterlik ve tutum düzeylerinin düşük, yazma kaygılarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, yazma öğretiminin sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal boyutları da dikkate alan bütüncül yaklaşımlarla ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılandırılan ve olumlu etkileri çok sayıda çalışmayla (Arslan, 2021; Arslan ve Engin, 2021; Dönmez ve şahin, 2025; Korkmaz, 2015; Kurt, 2023; Locke vd., 2013; Özber vd., 2022; Sever ve Akyol, 2023; Türkben ve Karaca, 2023; Yılmaz vd., 2023; Yıldız, 2021) ortaya konulmuş olan *drama*, *yaratıcı yazarlık* ve *işbirlikli yazma* uygulamalarının, öğretmenlerin olumlu kişilik özelliklerini desteklemede; yazmaya yönelik bilgi düzeylerini, öz yeterliklerini, tutumlarını artırmada ve yazma kaygılarını azaltmada etkili olabileceği; dolayısıyla yazma öğretiminin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarına hitap eden bütüncül bir yaklaşım sunarak alandaki yapısal eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayabileceği düşünölmektedir.

Yazma becerisinin kazanımı ve gelişimi okul şartlarında gerçekleştiğinden etkili bir yazma öğretiminde, öğretmenlerin bu alandaki öz yeterlilik algıları; bilgi, tutum, kaygı düzeyleri ve kişilik yapıları önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (MEB, 2023) vurgulanan rehber öğretmen yaklaşımı gereğince bir yazar ve yazma eğitimcisi olarak uygun yöntem-teknikleri etkili şekilde kullandıkları planlı yazma çalışmaları gerçekleştirebilmeleri, uygulamalar sırasında grubun bir üyesi gibi öğrencileriyle yazmaları ve yazma süreci için uygun öğretim ortamları oluşturarak yaratıcılığı destekleyici kişilik özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Nitekim öğretmen kişilik özellikleri ile inançlarının sınıf içindeki yaratıcılığı destekleyici uygulama ve davranışları belirleyen önemli unsurlardan olduğu ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri (şahin, 2021) yanında sosyal-bilişsel gelişimlerini de (Chang, 2003) etkilediği bilinmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerdeki yaratıcılığı geliştirmede hem model hem de eğitim lideri olarak kilit roller üstlenirler ve yaratıcı çocuklara ilişkin tutumları, sundukları eğitimi doğrudan etkiler (Sak, 2004). Yazma becerisi uzun süreli hafızadaki bilgi birikimine dayalı şekilde geliştiğinden alana yönelik düşük bilgi düzeyi yazmada zorlanma nedenleri arasında sayılmaktadır (Flower ve Hayes, 1981). Bu bakımdan yazma sürecinin yürütücüsü öğretmenlerin,

yeterli bilgi düzeyine sahip olarak etkinlikleri belirli bir plan dâhilinde yürütmeleri ve kavramlara tam anlamıyla hâkim şekilde öğrencilere liderlik etmeleri de gerekir. Alan araştırmaları bir alandaki yüksek düzeydeki öz yeterliğin, o konuya dair olumlu tutumla aynı yönlü olarak ilişkilendiğini (Adal ve Yavuz, 2017; Bozgün ve Can, 2021; Korkmaz, 2015; Yamaç ve Öztürk, 2018) ve öğretmenlerdeki olumlu yazma tutumunun öğrencilerin yazma çalışmalarına dair tutumları üzerinde olumlu etkide bulunduğunu (Bozgün ve Can, 2021) göstermektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarını merkeze alan çalışmalarda da öğrencilik dönemindeki yaratıcı yazma uygulamaları ile strateji öğretimine ilişkin olumlu yaşantıların, olumlu yazma tutumu üzerinde etkili olabileceği (Hall ve Grisham-Brown, 2011); öğretmenlerin yazılı bir ürünü değerlendirirken sergiledikleri tutumun öğrencilerdeki yazma kaygısını etkilediği (Hanna, 2009); yüksek düzeyde yazma kaygısı taşıyan öğretmenlerin kaygı seviyesi düşük olanlara kıyasla öğrencilerine daha az yazma görevi vererek yazma etkinliklerine mesafeli durdukları (Claypool, 1980) ve yazma alanında sıkıntılı öğretmenlerin bu durumlarının, yazma alanında kullandıkları öğretim yöntemlerini güçlü şekilde etkilediği (Perkins, 2022) ifade edilmektedir.

Yukarıda belirtilen kavramların yazma becerisi üzerindeki belirgin etkileri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen inceleme, Türkiye’deki mevcut araştırmaların alana dair önemli sorunlara işaret ettiğini ortaya koymaktadır. Örneğin yazma becerisinin gelişiminden sorumlu öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeylerinin genel itibarıyla düşük-yüzeysel olduğu (Aşıkcı ve Pilten, 2016; Bağcı, 2007; Göçen, 2018a; Karadağ ve Kayabaşı, 2013; Tok ve Ünlü, 2014; Yamaç ve Öztürk, 2018), bilgi ile deneyim eksikliğini yazmanın önündeki en büyük engellerden biri olarak gördükleri (Karadağ ve Kayabaşı, 2013), yaratıcı yazma tekniklerinin çoğunu bilmedikleri ve sınıflarında kullanmadıkları (Göçen, 2018a), yazma öğretimi alanında kişisel hazırlıklarını yeterli gören katılımcıların da yarıya yakınının hem hizmet öncesi dönemlerinde hem de hizmet içi eğitim kapsamında aldıkları eğitimin içeriğini zayıf-yetersiz buldukları (Yamaç ve Öztürk, 2018) görülmektedir. Ayrıca Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma uygulamalarına ilişkin birikimlerinin üniversite dönemlerinden kalma kısıtlı teorik bilgiyle sınırlı olduğu, uygulama eğitimlerinin bulunmadığı (Bağcı, 2007; Tok ve Ünlü, 2014), yazma becerisinin geliştirilmesinde bilişsel stratejileri üstbilişsel stratejilerden daha fazla kullandıkları ve kendilerini strateji kullanımı konusunda kısmen yeterli hissettikleri (İnnalı ve

Aydın, 2018), yazma isteksizliklerinin temel nedenini özgüven eksikliğine dayandırdıkları (Karadağ ve Kayabaşı, 2013) ve bir kısmının yazma konusunda yüksek düzeyde kaygılandıkları (Sevim ve Özdemir-Erem, 2013; Ürün-Karahan, 2017) belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin düşük olduğunu gösteren araştırmaların sonucuna göre de yazma sıklığı arttıkça yazma kaygısı düşerken yazma sıklığı azaldıkça kaygı da artmaktadır (Demir ve Çiftçi, 2019) ve yazma kaygısı taşıyanlar özellikle yetersizlik algısı, değerlendirilme endişesi, yazılacak konu, yazma ortamı ve yazmaya ayrılan süreden kaynaklı endişelenmektedirler (İşeri ve Ünal, 2012). Bununla beraber öğretmenlere yönelik araştırmalar, yaratıcı yazma tekniklerinin yaratıcı kişilik özelliklerinin en önemli göstergelerinden kâbul edilen hayal gücünü geliştirdiğini, yazma hevesini artırırken (Göçen, 2018a) yazma kaygısını azalttığını (Göçen, 2018a; 2018b) ve yaratıcı dramaya dayalı öğretim etkinliklerinin yazma kaygısını denetim altına almada öğretmen merkezli öğretime kıyasla daha etkili olduğunu (Sevim ve Özdemir-Erem, 2013) göstermektedir. Ayrıca grup etkileşimine dayalı bir ortamda sunulan işbirlikli yazma etkinliklerinin öğretmen adaylarının yazma becerilerini ve yazmaya ilişkin tutumlarını geliştirdiği (Erdoğan, 2016) aynı şekilde yaratıcı yazma uygulamalarının da yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği (Göçen, 2018b) görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen ve öğretmen adaylarının kişilik özellikleri, yaratıcı yazarlık konusundaki bilgi düzeyleri, yazma öz yeterlik algıları, tutum ve kaygı düzeylerinin, yazma öğretimi üzerindeki etkilerini ortaya koyan bulgular ile alan yazında ifade edilen Türkiye’deki mevcut sorunlar göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu kavramların bu araştırma kapsamında bağımsız değişkenler olarak belirlenmesi bilimsel açıdan mantıklı ve geçerli bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD) tarafından ülkelerin eğitim politikalarını ve bunların okullardaki yansımalarını okul müdürleri ve öğretmenlerin gözünden inceleyerek öğrenme-öğretme alanında etkili politikalar üretilmesi konusunda karar vericilere politika analizleri ve güçlü uluslararası göstergeler sunmak amacıyla gerçekleştirilen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (Teaching and Learning International Survey-TALIS) 2018 sonuçlarının da bu bağlamda incelenmeye değer olduğu düşünülmektedir. 48 ülkeden yaklaşık 13 bin okul müdürü ve 240 bin öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen uygulamaya Türkiye’den ilkökul, ortaokul

ve liselerde görev yapan yaklaşık 16 bin öğretmen ve 815 okul müdürü katılmıştır (OECD, 2019). TALIS 2018 sonuçlarına göre genellikle grup çalışması gerektiren bilişsel etkinleştirme uygulamalarını sınıfta kullanma sıklığında Türk eğitimciler ortalamanın altında kalmaktadır. Bulgular “öğrencilerin kritik düşünmesini gerektiren görevler verme, bir problem/göreve ortak bir çözüm bulmak için öğrencileri küçük gruplara ayırma, kesin bir çözümü olmayan problemler sunma” bilişsel etkinleştirme uygulamalarının -OECD ortalamasına kıyasla- bu öğretmenler tarafından daha az kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca sınıf dışındaki görevlere ayrılan süreye ilişkin analiz sonuçları da Türkiye’deki eğitimcilerin Estonya’dan sonra meslektaşları ile en az takım çalışması yapan ve diyalogda bulunan kesim olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler arasındaki güven ilişkisi, öğretmen-öğrenci ilişkisine oranla daha zayıf düzeydedir (OECD, 2019; TEDMEM, 2019). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki etkileşimlerini güçlendirmek, meslektaşlar arası güven temelli iş birliğini artırmak ve sınıf içi öğrenme ortamlarını bilişsel etkinleştirme stratejileriyle zenginleştirmek amacıyla işbirlikli öğrenme yaklaşımlarının öğretmen eğitimi programlarında ve hizmet içi gelişim süreçlerinde sistematik biçimde yapılandırılması, çağdaş öğretim programlarının bütüncül hedefleriyle de örtüşen bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Alan yazında öğretmen yeterliklerine dair sıklıkla vurgulanan yapısal ve pedagojik eksikliklerin, yazma öğretimine dair sorunların temel nedenlerinden olduğu düşünülmektedir. Özellikle yaratıcı yazma gibi hem bilişsel hem de duyuşsal yönleri güçlü bir beceri alanında; yöntem ve teknik bilgisi sınırlı, öz yeterlik algısı ve tutumu düşük, yüksek kaygı düzeyine sahip ve kendi yazma becerisi gelişmemiş bir öğretmenin, öğrencilerine etkili ve işlevsel bir yazma öğretimi sunması pek mümkün görülmemektedir. Bu doğrultuda yazma eğitimindeki sorunları inceleyen Tağa ve Ünlü (2013) de öğretmenlerin alandaki gelişmeleri takip etmeyişlerinin ve program kapsamında uyguladıkları yöntemlerin zamanın şartlarına uygun olmayışının öğretmene bağlı sorunların temelini oluşturduğunu ifade etmektedir. 2018 TALIS verilerine göre de sınıf içi uygulama ve alan bilgisi konusunda OECD ülkelerine kıyasla ortalamanın altında kalan Türk öğretmenlerin %93,6’sı son bir yıl içinde alanlarına yönelik bir hizmet içi programa katılmış fakat bu katılımcılardan %30’u bu kurs ve seminerlerin kendi öğretim uygulamalarına hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Hizmet içi eğitimlerin

öğretim uygulamalarına olumlu etkileri konusunda Türkiye'nin 48 ülke içinde 43. sırada olduğu görülmektedir. Söz konusu araştırmanın genel sonuçlarına göre öğretmenler öğretilen alan ve programa ilişkin güçlü bir içerik sunan, işbirlikli öğretim yaklaşımlarını içeren, aktif öğrenme fırsatları oluşturan, yenilikçi, tutarlı ve uzun süre devam niteliği olan hizmet içi etkinliklerden daha fazla yararlanmışlardır. Eldeki bu veriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (MEB, 2023) öngördüğü *bütüncül gelişim, üretken birey, anlam kurma ve öğrenen özne* anlayışıyla birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yazma öğretiminde niteliksel bir dönüşüm gerçekleştirebilmeleri için yalnızca bireysel yeterliklerinin değil katıldıkları mesleki gelişim programlarının da etkileşim temelli öğrenme, disiplinlerarası bağlamlar, özgün ürün üretimi ve kademeli sorumluluk ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu türden yenilikçi, sürekliliği olan ve sahada uygulanabilirliği yüksek hizmet içi etkinliklerle donatılan öğretmenlerin, öğrencilerinin yazma becerilerini çok boyutlu olarak destekleyerek onlara çağdaş dil eğitimi hedeflerine uygun biçimde rehberlik edebilecekleri düşünülmektedir. Yaratıcı yazma uygulamalarına ilişkin Türkiye'deki alan yazın genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin merkeze alındığı çok sayıda araştırmaya (Ak, 2011; Beydemir, 2010; Dorlay, 2018; Dönmez ve Şahin, 2025; Erdoğan, 2019; Oğuz, 2017; Kara ve Yıldız, 2024; Kırmızı ve Çağ-Adıgüzel, 2023; Özcan vd., 2020; Saluk ve Pilav, 2018) rastlanmakla birlikte araştırmacı tarafından öğretmenlere yazma eğitimi verilen tek bir uygulamaya ulaşılmış, bu uygulama sonrasında katılımcıların etkinliklere yönelik öz değerlendirmelerinin (Göçen, 2018a), etkinliklerin yazmaya yönelik yeterlilik algısına, tutumuna ve yaratıcı yazma başarısına etkilerinin (Göçen, 2018b) iki ayrı çalışma şeklinde raporlandığı görülmüştür. İşbirlikli öğrenme de dâhil farklı tezlerden seçilen yaratıcı yazarlık etkinliklerinin kullanıldığı söz konusu araştırma kapsamında, Türkiye'nin farklı bölgelerinden 44 sınıf öğretmenine yaratıcı yazarlık konusunda 30 saatlik bir eğitim verilmiştir. Uygulamanın sonunda, programa katılan öğretmenlerin yaratıcı yazma konusunda sınırlı bilgi birikimine sahip oldukları, sınıflarında yaratıcı yazma etkinliklerini uygulamadıkları fakat eğitim sırasında öğrendikleri yaratıcı yazma tekniklerini bundan sonra derslerinde uygulamayı düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın öğretmen görüşlerine dayalı diğer bulguları, yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin bilgi-becerilerini geliştirme ve sınıf içinde uygulama yapma gibi 11 farklı başlıkta

öğretmenlere katkı sağladığını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerine sunulan bu beş günlük (30 saat) yazma eğitiminin olumlu sonuçları; yaratıcı yazma, drama ve işbirlikli çalışmanın yazma becerisi üzerindeki etkileri ve alan öğretmenlerinin yazmaya ilişkin öğretim ihtiyaçları Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine yönelik farklı tekniklerin bir arada sunulduğu üst bilişsel becerilere dönük bir yaratıcı yazma programını gerekli kılmaktadır. Fakat yapılan alan yazın taramasında işbirlikli öğrenme, drama ve yaratıcı yazarlık tekniklerinin bir araya getirildiği, çok katmanlı bir uygulamanın öğretmenlerin hem kişilik özellikleri hem de yazmaya ilişkin öz yeterlik, tutum, kaygı ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkilerini eş zamanlı olarak inceleyen bütüncül bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, araştırmanın literatürdeki önemli bir boşluğu doldurma potansiyeline sahip olduğunu göstermekte ve çalışmanın gerekliliğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine yönelik yaratıcı yazarlık temelli bir uygulanmanın, yalnızca öğretmenlerin bireysel gelişimlerine değil aynı zamanda sınıf içi yazma öğretimi aracılığıyla öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin niteliğine de olumlu yansımalarının olabileceği öngörülmektedir. Özellikle yazma öğretiminin çocukluk döneminden itibaren zengin içerikli ve pedagojik açıdan güçlü yöntemlerle gerçekleştirilmesi durumunda, bireylerin yazı yoluyla kendilerini ifade etme becerilerinin erken yaşta desteklenmesi ve “potansiyel yazar” kimliğinin temellerinin atılması mümkün hale gelebilmektedir. Türkiye’nin, dünya çapında tanınan yazarlar yetiştirme konusunda yeterince başarılı olamadığı yönündeki değerlendirmeler de (Özbey, 2018; Yılmaz, 2019) dikkate alındığında, yaratıcı yazarlık temelli bu öğretmen eğitimi uygulamasının, uzun vadede ulusal yazma kültürünün gelişimine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin hedef kitle olarak seçilmesi, uygulamaların zamanla katılımcıların mesleki birikimleri ve bireysel yaratıcılıklarıyla zenginleşmesini sağlayarak sürdürülebilir etki oluşturmaya ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesine yönelik dolaylı ancak anlamlı bir katkı sunmasına olanak tanıyabilir.

Nitelikli bir öğretmen, duruma bağlı olarak öğrencisi üzerinde çocuğun ebeveynleri de dâhil olmak üzere diğer tüm yetişkinlerden daha etkili ve belirleyici bir konumda bulunabilmektedir. Bu durum, öğretmenin hem rol model işlevini hem de bilgi ve birikim aktarıcılığı görevini üstlenmesinde temel bir unsur olarak kabul edilebilir (Çelikten vd., 2005). Öğretmenin, öğretim sürecindeki başarısının, sahip

olduğu mesleki rol, sorumluluk ve yetkiyi kullanma biçimiyle yakından ilişkili olduğunu vurgulayan Sünbül (1996) de bu savı destekler şekilde öğretmen yeterliklerinin öğrencinin başarı, tutum, ilgi ve becerilerine doğrudan yansıyabileceğini belirtmektedir. Söz konusu etkiyi, nörobilim alanında 20. yüzyılın en çarpıcı buluşlarından biri olarak kabul edilen “ayna nöron” sistemiyle açıklamak mümkündür (Altınbaş vd., 2010; Keysers, 2011). Parma Üniversitesinden bir grup uzmanın makak maymunlarıyla yaptığı araştırmalarla başlayıp insanların tat ve koku duyularına ilişkin deneylerle devam eden bu çalışmalarda, deneklerin bir işi kendileri yaptığında beyinlerinde tetiklenen nöronlar ile o işi yapanı izlediklerinde tetiklenen nöronların aynı olduğu, beynin aynı bölgesinde bir elektriklenme meydana geldiği keşfedilmiştir (Keysers, 2011). Beyin görüntüleme sistemleriyle keşfedilen ve ayna nöronlar olarak adlandırılan bu yapı, temelde “kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlaması” biçiminde tanımlanabilen empati kavramıyla ilişkilendirilmektedir (Altınbaş vd., 2010). Ayna nöronların hukuktan etiğe, psikolojiden toplumbilime kadar pek çok alanda insan davranışlarının temelinde yer aldığını öne süren Keysers (2011) de sezgi, duygu, algı, toplumsallaşma, paylaşım ve dil gelişimi gibi çok sayıda insani özelliğin bu sistem üzerinden şekillendiğini ifade etmektedir. Bu çerçevede, öğretmenini izleyen, onun yazma sürecine dair yaklaşımlarını gözlemleyen bir öğrencinin, ayna nöronlar yoluyla bu deneyimi zihinsel olarak içselleştirmesi ve yazmaya yönelik tutum ve davranışlarını bu etkileşim doğrultusunda biçimlendirmesi olası görülmektedir.

Tüm bu bulguların yanı sıra, geçmişte hem edebiyat hem de eğitim alanında iz bırakan Necip Fazıl Kısakürek, Nurettin Topçu, Ahmet Hamdi Tanpınar, Rıfat Ilgaz, Tevfik Fikret, Refik Halit Karay, Yahya Kemal Beyatlı ve Arif Nihat Asya gibi isimlerin Türk edebiyatına kattığı değer düşünüldüğünde, öğretmenlere yönelik tasarlanan bu programın, yazma alanında uzun vadeli etkiler yaratma konusunda belirgin bir potansiyle sahip olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda yaratıcı düşünme becerileri gelişen, yazma sürecine ilişkin farkındalık ve bilgi birikimi kazanan öğretmenlerin; hikâye, masal, roman, şiir gibi türlerde ürünler ortaya koymak için cesaret kazanabilecekleri ve böylelikle edebiyat dünyasına katkı sunabilecekleri öngörülmektedir. Araştırma kapsamında işbirlikli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda yapılandırılan, drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının -her ne kadar doğrudan öğretmenlere yönelik tasarlanmış olsa da-

yazma alanına ilgi duyan ve bu sahada potansiyel taşıyan farklı meslek gruplarından bireyler için de işlevsel olabileceği değerlendirilmektedir. Alan yazında söz konusu özelliklere sahip böyle bir çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanmadığından çalışmanın; amacı, hedef kitlesi, uygulanma şekli ve içerdiği çok bileşenli yöntemler yönüyle özgün olduğu ve yaratıcı yazma öğretimi alanında tasarlanmış çok boyutlu bir öğretim programı olarak literatürü zenginleştirmek suretiyle alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmada “işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının (İBÖDYU)” Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin kişilik özellikleri, yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları, yazmaya yönelik tutumları ve yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın soruları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1.3 Araştırma Soruları

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin; kişilik özellikleri, yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları, yazmaya yönelik tutumları ve yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeyleri ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin; kişilik özellikleri, yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları, yazmaya yönelik tutumları ve yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeyleri son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin; kişilik özellikleri, yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları, yazmaya yönelik tutumları ve yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeyleri izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde planlanan drama destekli yaratıcı yazarlık etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Deney grubunda yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde planlanan drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarından mesleki açıdan beklentileri nelerdir?
6. Deney grubunda yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin, işbirlikli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde planlanan drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının etkililiğini artırmaya yönelik önerileri nelerdir?

1.4 Araştırmanın Önemi

MÖ 3200'lü yıllarda Sümerler tarafından bulunduğu düşünülen yazı, insanlık tarihinin başlangıcı olarak kabul edilen (Kramer, 2020) o dönemden beri nesiller ve milletler arasında hem kültür hem bilgi aktarımını sağlayan önemli bir iletişim aracı olmuştur. Teknolojik gelişmelerle birlikte toplumlar arası iletişimin değer kazandığı, evrensel bir bakış açısına ve milli kimliğe sahip dünya vatandaşları yetiştirmeye odaklı günümüz eğitim oluşumları (P21, 2007; The Conference Board of Canada, 2014) ve milli eğitim yaklaşımları (MEB, 2019; 2023) için de yazı ve yazılı anlatım, iletişimin önemli unsurlarındandır. Bir parçası olduğu toplumla duygu, düşünce ve birikimlerini paylaşmak isteyen bireyden, yazmaya yönelik becerisi nisbetince bu teşebbüsünde başarılı olması beklendiğinden yazma kazanımlarının toplumlar için öneminin zamanla azalmak yerine yıllar içinde artarak devam edeceği öngörülmektedir. Bununla birlikte Türkiye'deki durum akademik bulgulara dayalı şekilde incelendiğinde, eğitimin farklı kademelerinden bireylerin yazma yeterliliklerinin, tutum ve alışkanlıklarının düşük olduğuna ve yüksek düzeyde yazma kaygısı taşıdıklarına ilişkin araştırma raporları dikkat çekmektedir (Ateş ve Akaydın, 2015; Arıcı ve Ungan, 2008; Tiryaki, 2012; Yalçın, 2012). Benzer şekilde çalışmalar (Ahıskalı, 2020; Bağcı, 2007; Göçen, 2018a; İnnalı ve Aydın, 2018; Karadağ ve Kayabaşı, 2013; Özdemir ve Erdem, 2011; Sulak vd., 2015; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013; Tok ve Ünlü, 2014; Ürün-Karahan, 2017) yazma becerisinin gelişiminden sorumlu öğretmenlerin de yazma teknikleri konusunda bilgi ve uygulamalarının yetersiz kaldığını, sınıflarında farklı yazma yöntemlerini kullanmadıklarını ve yazma görevlerine kaygıyla yaklaştıklarını göstermektedir. Yazmanın sosyal yapı içindeki yeri ve bu alandaki araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; yazma yeterliliğindeki düşüklüğün, yüksek yazma kaygısının ve öğretmenlerin bu alandaki bilgi/uygulama yetersizliklerinin, yazma becerisinin kazandırılması konusunda ciddi bir eğitimsel

problem olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla araştırmanın, yazma gibi dikkate değer bir konuyu ele alması yönüyle önemli olduğu düşünölmektedir.

Araştırma kapsamında drama, yaratıcı yazarlık ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarıyla yapılandırılmış, öğretmenleri hem yazar hem de yazma öğreticisi olarak desteklemeyi hedefleyen, uygulamaya dayalı çok boyutlu bir öğretim tasarımı sunulmaktadır. Uygulanan tasarımın katılımcıların kişilik özellikleri, yazmaya ilişkin tutumları, öz yeterlik algıları, yazma kaygıları ve akademik bilgi düzeylerinin gelişimine bütöncöl şekilde hizmet etmesi beklenmektedir. Araştırmanın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve öğrenme çıktılarına ilişkin etkilerinin somut verilerle ortaya konulmasının, bu alandaki program geliştirme süreçlerine doğrudan rehberlik edebileceği öngörülmektedir. Çalışmanın bu açıdan hem kuramsal temellendirme hem de uygulama boyutuyla yazma öğretimi alanında öğretmen niteliklerini artırmaya yönelik somut katkılar sunma potansiyeline sahip olduğu ifade edilebilir. Ayrıca program tasarım sürecinde tercih edilen bütönlöştirici yaklaşıma dayalı olarak kullanılan drama teknikleri aracılığıyla öğretmenlerin yazma derslerini daha etkileşimli ve ilham verici hale getirmelerinin mümkün olabileceği; örneğin rol yapma veya canlandırma gibi etkinliklerin, öğrencilerin yazma süreçlerine daha derinlemesine dâhil olarak özğün ifade biçimleri geliştirmelerini teşvik edebileceği düşünölmektedir. İşbirlikli öğrenme stratejilerinin de öğretmenlerin sınıflarında öğrenci etkileşimini artırmalarına, akran öğrenmesini desteklemelerine, yazma görevlerini grup içinde paylaşmalarına, geri bildirim alışverişinde bulunmalarına, öğrencilerin yazma kaygılarını hafifletirken iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirebilmelerine olanak tanınması mümkün görölmektedir. Drama, işbirlikli öğrenme ve yaratıcı yazarlık yöntemlerinin sunduğu aktif katılım ve grup temelli etkileşim ortamının, öğrencilerin yazma etkinliklerine dair ilgilerini arttırmada fayda sağlayabileceği, bu yöntemleri etkili şekilde kullanan öğretmenlerin, öğrencilerin yazmaya ilişkin motivasyonlarını güçlendirerek öğrenmeyi daha anlamlı kılan zenginleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturabilecekleri düşünölmektedir. Bu doğrultuda uygulamanın, öğretmenlerin kendi yazma ve öğretim deneyimlerini işbirlikli çalışma ve yaratıcı drama bağlamında yeniden değerlendirmelerine olanak tanıyarak yazma öğretimine dair pedagojik yaklaşımlarını geliştirmelerine ve süreç boyunca edindikleri deneyimler aracılığıyla derslerini daha öğrenci merkezli, katılımcı ve etkileşimli bir yapıda planlamalarına imkân sunabileceği

düşünülmektedir. Bu yönleriyle önemli olduğu düşünülen araştırmanın öne çıkan diğer ayırt edici ve önemli bulunun özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Konu ile ilgili alan yazında öğretmenlerin yazma becerilerinin gelişimine yönelik 30 saatlik bir uygulama (Göçen, 2018a; 2018b) dışında başka çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte 2018 TALİS (OECD, 2019; TEDMEM 2019) sonuçlarına göre Türkiye’de öğretmenlere yönelik işbirlikli uygulamalar barındıran, devamlılığı bulunan, zengin içerikli ve uygulanabilir etkinliklerden oluşan hizmet içi eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın genelde öğretmen eğitime, özelde ise yazma eğitiminden sorumlu Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine yönelik olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim hizmet içi öğretmen eğitimi kapsamında sunulacak bu çalışma yoluyla öğretmenlerin yaratıcı yazma uygulamalarına ilişkin üniversite dönemlerinde edindikleri kısıtlı teorik bilgilerinin (Bağcı, 2007; Tok ve Ünlü, 2014) güncel ve uygulamaya dönük alan bilgisiyle destekleneceği ve üstbilişsel stratejilerden ne şekilde yararlanacaklarının öğretilmesiyle olumlu duyguların gelişimine önem veren, öğrenci merkezli, iş birliğine dayalı, drama destekli etkinlikler tasarlayıp uygulama yeterliklerinin artacağı öngörülmektedir. Ayrıca uygulamaların bir sonucu olarak öğretmenlerin yazmaya ilişkin olumlu tutumların güçlenmesi, yazma kaygılarının azalması ve ortaokul-lise düzeyindeki öğrencilere öğretmen eğitimi yoluyla daha etkili şekilde ulaşılması beklenmektedir. Bu yönde hazırlanan bir hizmet içi eğitim programının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına öğrenme çıktısı, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarıyla örnek teşkil etmesi bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yazma alanına ilgi duyan yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen ve alan yazında vurgulanan gerekler dikkate alınarak eğlenceli, karmaşık, zorlayıcı, zamana yayılmış, iş birliğine dayalı ve drama merkezli yazma uygulamalarıyla zenginleştirilen çalışmanın, geleceğin kıymetli yazarlarının yetişmesine ve ülke adına kayda değer katkılar sunabilmelerine önemli ölçüde katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

3. Yaratıcı yazma alanındaki araştırmalar *yaratıcı drama* ve *işbirlikli öğrenme* yaklaşımlarının yazma yanında çeşitli beceriler üzerinde de olumlu etkisini ortaya koymaktadır (Akdemir ve Karakuş, 2016; Batdı, 2013; Özber vd., 2022; Yıldız, 2021; Yılmaz vd., 2023). Karmaşık bir yapı içinde ve üst bilişsel öğrenmelere hitap eden bu etkinlikler, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına

uygun şekilde eğlenceli, iletişim becerilerini geliştirir nitelikte ve zorlayıcı uygulamalara dönüktür. Program geliştirme ilkelerine göre hazırlanan bu uygulamaların; çalışma grubunun alan yazında vurgulanan ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğrenme çıktıları, bunlarla bağlantılı içeriği, yazma alanındaki yaratıcılığı geliştirici eğitim yaşantılarını ve süreç sonunda yapılacak değerlendirmeye ilişkin metodları sunarak Türkiye’de bu alanda önemli bir örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir.

4. Eldeki somut verilerin alan araştırmacılarına bundan sonraki çalışmaları için öğrenme çıktısı belirleme, içerik-öğrenme yaşantılarını düzenleme ve ölçme araçlarını geliştirme konularında bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir. Ayrıca hazırlanan yazma programının ve program çıktılarının, eğitim politikaları ve öğretim stratejileri geliştiren yetkililer için yazma eğitiminin iyileştirilmesine yönelik somut öneriler sunarak eğitim sistemindeki mevcut yaklaşımların güçlendirilmesine ve gelecekteki müfredat geliştirme süreçlerine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan alan yazın taramasında, maddeler halinde sıralanan niteliklere sahip bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durum, yukarıda açıklanan yaratıcı yazarlık becerilerinin öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlama potansiyelini ortaya koymaktadır. Özellikle, söz konusu becerilerin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik somut etkileri ve program çıktıları bağlamında, eğitim süreçlerinde daha etkili ve sürdürülebilir değişiklikler yapılması için yönlendirici bir kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularının, öğretmen eğitimi alanında araştırma yöntemleri, uygulama örnekleri, ölçme araçları ve ilgili değişkenlerin belirlenmesi gibi konularda hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimi programlarının iyileştirilmesine yönelik yeni yaklaşımlar geliştirilmesine katkıda bulunabileceği; bu süreçlerin eğitim politikaları ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini arttırabileceği öngörülmektedir.

1.5 Sayıtlar

Araştırmaya katılan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin deneysel müdahale kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere içtenlikle katıldıkları ve ölçme araçlarına dayalı olarak kendilerine yöneltilen soruları dürüstçe yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

Araştırmanın bulguları, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Marmara Bölgesi'nin Çatalca-Kocaeli Bölümü'ndeki bir şehrin merkez ilçelerinde görev yapan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinden toplanan verilerle ve veri toplama sürecinde kullanılan Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (Bacanlı vd., 2009), Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (Ayrancı ve Temizyürek, 2017), Yazma Öz-Yeterliği Envanteri (Sarıkaya, 2021) ile araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği, Akademik Başarı Testi ve görüşme formunun kapsamıyla sınırlıdır.

1.7 Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür

Bu bölümde, çalışmaya konu olan işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlığa dair açıklamalara ve bu alanda Türkiye ile Türkiye dışında yürütülen araştırmalara yer verilmiştir.

1.7.1 Dil

Bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapıyı anlayıp sorgulamasına, duygu düşünce ve tasarılarını etkili biçimde paylaşmasına, bir taraftan içine doğduğu kültürel yapının normlarına göre şekillenirken diğer yandan o yapıya kendinden de bir şeyler katarak onu zenginleştirip tazelemesine olanak sağlayan dil, günümüz dünyasının en önemli iletişim aracı olarak kabul edilebilir. Nitekim gerek 21. yüzyıl ihtiyaçları doğrultusunda kazandırılacak yeterliliklerin belirlendiği küresel çalışmalarda (The Conference Board of Canada, 2014; P21, 2007) gerekse Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (MEB, 2023) dil becerisine ilişkin kazanımların önemle vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu oluşumların yaratıcılığın geliştirilmesi ve işbirlikli öğrenme becerilerinin eğitim süreçlerinde etkin şekilde kullanılması ile dil çalışmalarına yansıtılması hususlarında da birleştikleri görülmektedir. Ergin'in (1994:7) "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan, sosyal bir müessese; seslerden oluşan muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemi" olarak tanımladığı dil, belirli gramer kurallarıyla sınırlı bir yapıdan ziyade insan-toplum-yaşam ilişkisi içinde milletlerin

kendi ihtiyaç, zevk, kültür ve medeniyetlerinin bir ürünü olarak ortaya çıkmış çok boyutlu bir yapıyı ifade etmektedir (Kaplan, 2016). Alan yazın incelendiğinde kavramın tanım ve işlevine yönelik açıklamaların farklı bakış açılarına göre yapıldığı, buna karşın uzmanların dilin bir işaretler sisteminden oluştuğu ve toplumsal yapıyla sıkı ilişki içerisinde bulunduğu konularında hemfikir oldukları görülmektedir (Aksan, 1998:11; Saussure, 1985:18; Vardar, 1998:75). Bu doğrultuda iletişimin en temel iki unsuru olan “anlama-anlatma” becerilerine odaklanan dilin (Pilav, 2014; Sever, 2015) anlama becerisi için *dinleme* ve *okuma* alanlarını; anlatma içinse *konuşma* ve *yazma* alanlarını merkeze aldığı bilinmektedir (Pilav, 2014; Yalçın, 2012). Söz konusu bu dört bileşenin (dinleme-konuşma-okuma-yazma) dilin temel yapısını oluşturduğunu belirtmekle birlikte bunlar arasında “yazma”nın diğerlerine kıyasla edinimi en zor ve karmaşık dil becerisi olarak kâbul edildiğinin de altını çizmek gerekir (Albertson ve Billingsley, 2000). Yazma becerisinin diğer dil alanlarına göre daha karmaşık bir yapıda olması ve bu araştırmanın odak noktasını oluşturması bu beceriye yönelik ayrı bir incelemeyi zorunlu kılmaktadır.

1.7.2 Yazma

Düşünme, izleme, çıkarımda bulunarak düşüncelerini dille aktarma becerilerine sahip olması yönüyle diğer canlılardan ayrılan insanoğlu, toplumsal bir varlık olduğundan kendini en doğru ve etkili biçimde anlatma ihtiyacıyla çağlar boyunca çeşitli iletişim kanallarına başvurmuştur. Tarih öncesi dönemlerde ilk iletişim yöntemleri itme, dürtme, çeşitli aletler yardımıyla sesler çıkarma gibi ilkel çağırma şekillerindeyken günümüzden yaklaşık 2.5 milyon yıl önce başlayıp 12.000 yıl önce bittiği kabul edilen Paleolitik Dönem’de duygu ve düşünceler farklı nesneler üzerine ve mağara duvarlarına yapılan çizimler yoluyla iletilmiştir (Öztürk-Çelebi, 2018). Sonraki süreçte İnkaların hesaplama, kayıt veya sicil tutmak için kullandığı, farklı uzunluk ve renklerde iplerden oluşan, ikili sayı sisteminde bir çeşit ilkel bilgisayar sayılabilecek “quipu” bir iletişim yöntemi olarak dikkat çekicidir. Bunlara ilave olarak tarihin farklı dönemlerinde uzak coğrafyalarla haberleşmede, duman ve ulakla iletişimin tercih edildiği de bilinmektedir. MÖ 3200’lerde Sümerler tarafından bulunan ve tarihin başlangıcı kabul edilen *yazı* (Kramer, 2020) ise iletişimin dönüm noktasını oluşturarak insan neslinin duygularını, düşünce ve tasarımlarını, önemli tarihsel olayları ve toplumların milli

kimliklerini gelecek nesillere aktarmanın kalıcı bir yolu olmuştur. Sonraki süreçte alfabenin, kâğıdın ve ardından matbaanın icadıyla yazılı anlatım daha da kolaylaşıp yaygınlaşmış ve yazı, ilk dönemlerden beri iletişimin en önemli yolu olan konuşmanın yanındaki yerini almıştır (Özbay, 2005).

Çağlar boyunca ihtiyaçlara bağlı şekilde gerçekleştirilen keşifler arasında önemli yere sahip olan ve “düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi; alfabe; harfleri yazma biçimi; herhangi bir konuda yazılmış bilim, düşünce ve sanat ürünü” şeklinde nitelendirilen yazı (TDK, t.y.) tanımlardan anlaşılacağı üzere düşünme yetisiyle yakından ilişkilidir. Doğumla birlikte aile ortamında kazanılan dinleme-konuşma becerileriyle de iç içe olan kavram, dilin bir başka alanı olan “okuma”nın da ortaya çıkış nedenidir. Bu doğrultuda, okul şartlarında ve sistemli bir eğitimle bireye kazandırılmaya çalışılan okuma-yazma becerilerinin, duygu ile düşüncelerin belirli işaretlerle ifadesine ve bu sembollerin çözümüne dayandığını ve aralarındaki anlamlı ilişkinin çeşitli araştırma sonuçlarıyla da ortaya konulduğunu belirtmek gerekir (Ahmed vd., 2014; Arıcı ve Taşkın, 2019; Fitzgerald ve Shanahan, 2010; Schoonen, 2019; Ünal, 2019).

Konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın bir yolu olan yazma, Sever (2015:24) tarafından “duyulanları, düşünülenleri, tasarlananları, görüp yaşanılanları yazı ile anlatmak” şeklinde tanımlanırken Türkçe Sözlük’te (TDK, t.y.) “sözü, düşünceyi özel işaret ve harflerle anlatma” biçiminde ifade edilmektedir. Yazma, bilinç ile bilinçaltını birleştiren çeşitli stratejileri gerekli kılar ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlara yönelik zorlu bir süreci ifade eder (Albertson ve Billingsley, 2000; Köksal, 2001). Bir çeşit ruhsal-sinirsel kas etkinliğinden oluşan bu süreçte yazar, aklındaki okuyucuya en doğru şekilde iletebilmek için alt metni zihinde kurgulayıp duygularla bütünleştirerek kas hareketleriyle kâğıda aktarma gibi farklı işlemleri eş güdümlü biçimde gerçekleştirmek zorundadır (Flower ve Hayes, 1981; Köksal, 2001). Bu karmaşık işlemler daha ziyade üst bilişsel becerilere dönük olduğundan, olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurabilen ve hayata başka açılardan bakarak olayları eleştirel gözle değerlendiren, zihinsel becerileri gelişmiş kişilerin daha başarılı yazılı ürünler oluşturmaları beklenmektedir (Chien, 2010).

Bu doğrultuda günümüze kadar hazırlanan Türkçe programları genel olarak incelendiğinde bunların neredeyse tamamında yazma becerisinin bağımsız bir dil alanı olarak kâbul edildiği ve okumadan sonra en fazla kazanımın bu alanda

oluşturulduğu görülmektedir. Örneğin 2018 Türkçe Programı'nda (2019) 8. sınıf düzeyinde belirlenen 76 kazanımın 20'sini yazma alanı oluştururken okuma alanında 35, dinleme-izleme alanında 14, konuşma alanında ise 7 kazanıma yer verilmiştir. Ayrıca bu programda “kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma” şeklinde ifade edilen ana dilde iletişim yetkinliklerinde yine yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması önemsenmiş ve yazma yaratıcılıkla ilişkilendirilmiştir. 2023-2024 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de yazma becerisi öğrencilerin his, düşünce ve deneyimlerini etkili şekilde ifade etmelerini desteklemede temel bir dilsel üretim alanı olarak konumlandırılmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda, güncellenmiş Türkçe öğretim programı incelendiğinde 5-8. sınıflarda yazma alanıyla ilişkilendirilen altışar öğrenme çıktısının bulunduğu ve *yazım kurallarına uyma, yazma sürecini yönetme, metnin yapısını-içeriğini düzenleme, öz yansıtma yapabilme* becerilerinin tüm sınıf düzeylerinde ortak öğrenme çıktıları olarak yer alındığı görülmektedir. Sınıf seviyeleri ilerledikçe *metin üretiminde tahmin yürütme, söz varlığı kullanımı ve yazma stratejileri* gibi bilişsel açıdan daha karmaşık sayılabilecek becerilere ağırlık verilmiştir. Yazma öğretimine ilişkin bu yapının, öğrencilerin yazma becerilerini kademeli şekilde geliştirerek onları üst düzey dil üretimine hazırlamayı hedefleyen bütüncül bir öğrenme anlayışını yansıttığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda 2018 programına kıyasla sayıca az fakat nitelik bakımından daha bütüncül ve kapsamlı kazanımların tercih edilmesi, modelin “dil becerilerinde anlamlılık ve işlevsellik” ilkesine verdiği değerin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu durum, güncel yazma öğretiminde biçimsel ve yüzeysel denetimlerin ötesine geçilerek metin üretmede yaratıcı yaklaşımlara ve düşünsel derinliğe daha fazla alan açıldığını düşündürmektedir. Bununla birlikte her iki yazma programında merkeze alınan süreç odaklı ve beceri temelli yaklaşımla tezat oluşturabilecek, farklı öğrenim seviyelerindeki bireylerin yazmaya ilişkin düşük yeterlik düzeylerini (Arıcı ve Ungan, 2008; Çelik, 2010; Tok ve Ünlü, 2014; Yamaç ve Öztürk, 2018) ve ortalamanın üstündeki yazma kaygılarını (Ateş ve Akaydın, 2015; Tiryaki, 2012; Ürün-Karahan, 2017) gösteren çok sayıda araştırma da bulunmaktadır. Okumayla birlikte okul şartlarında kazandırılan ve zorlayıcı-karmaşık bir süreci gerektiren bu beceriye yönelik söz

konusu durum, yazma öğretiminde öğretmen niteliklerinin önemine ve eğitimcilerin yazma alanındaki bilgi, tutum ve kaygı düzeylerine dikkat çekmektedir. Fiziksel, zihinsel ve duyuşsal boyutları olan yazma alanında bilgi-uygulama düzeyinde yeterli donanıma sahip, bireysel ve toplumsal yazma kültürünün gelişiminde kilit noktada rol alabilecek eğitimcilerin yetişmesinde ihtiyaç ve eksikliklerin bilinmesi gereklidir. Nitekim yazma öğretiminde etkin bir rol üstlenebilecek öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazma kültürünün toplum genelinde yaygınlaştırılması açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, yazma öğretimini gerçekleştirecek öğretmenlerin özellikleri ve bu alandaki gereklilikleri detaylandıran “Yazma Öğretiminde Öğretmen Nitelikleri” başlığına geçilmesi uygun olacaktır.

1.7.3 Yazma Öğretiminde Öğretmen Nitelikleri

Günümüzde bilim, teknoloji ve sanayii alanlarındaki değişim-dönüşüm sürecinin bir sonucu olarak eğitilmiş insan niteliklerinde ciddi değişimler yaşandığı, bilgiyi ezberleyen değil kullanan, yorumlayan, değerlendiren, arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışarak eldeki kaynaklardan yaratıcı biçimde faydalanan, kendini yazıyla veya sözle etkili olarak ifade edebilen, çalışmalarında bilişim teknolojilerini etkin kullanan, girişimci, üretken, eleştirel bakış açısına sahip birey yetiştirmenin küresel bağlamda hedeflendiği görülmektedir (The Conference Board of Canada, 2014; P21, 2007). Söz konusu donanımlara sahip bireylerin yetiştirilmesi için her ne kadar eğitim programları alanında düzenli güncelleme çalışmaları yapılıyor, farklı proje ve uygulamalarla sürece destek veriliyor olsa da asıl sorumluluğun öğrenciyle birebir etkileşim içinde bulunan öğretmende olduğu bir gerçektir. Nitekim bakanlıkça (MEB, 2015) “yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik alan eğitimi alarak yetişmiş olan ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişi” şeklinde yapılan öğretmen tanımının doğrudan bu sorumluluğa göndermede bulunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Benzer şekilde öğretmen yetiştirme modelleri ulusal çerçevede incelendiğinde de cumhuriyetin ilk yıllarındaki bilgi aktarma görevini üstlenen gelenekselci öğretmen yaklaşımından zaman içinde uzaklaşıldığı, günümüzde yapılandırmacı yaklaşım bağlamında “eğitim mühendisi, sanatçı, uzman” tanımlarının ön plana çıktığı ve öğretmenlerden

öğrenmeyi öğretme, öğrencinin bireysel niteliklerine uygun eğitim sunabilme, öğrenciyi düşünme ve sorgulamaya yönlendirme, ürün ortaya koyma sürecinde cesaretlendirme, öğrenme işini kolaylaştırma ve aktif öğrenmeyi mümkün kılma gibi becerilerin beklendiği görülmektedir (Güneş, 2016). İlaveten, eğitim alanında yapılan son dönem çalışmaları (Alpaslan ve Ulubey, 2019; Denizli, 2004; Shen, vd., 2024; Özer-Uzun ve Tezer, 2008; Pekrun, 2006; Vahapoğlu, 2013) sosyal yaşamın her alanında olduğu gibi okul ortamlarında da öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen etkileşiminde duyguların son derece önemli bir rol üstlendiğini ve ders başarısı başta olmak üzere pek çok değişkeni olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Duyuşsal, motivasyonel, bilişsel, çevresel, psikolojik ve fizyolojik yönden karmaşık bir yapı sergileyen duyguların (Pekrun, 2014; Schachter ve Singer, 1962) eğitim ortamlarına yansımalarını inceleyen Pekrun (2006) “öğrencilerin akademik ortamlardaki öğrenmeleri ve başarıları ile ilişkili her türlü duygu” olarak tanımladığı başarı duygularının sınıf iklimi, ders sırasındaki uygulamalar, ödevler ve konu alanlarıyla aynı bağlamda sıkı bir ilişki kurduğunu ve eğitim-öğretimin planlamadan uygulamaya tüm sürecinde bu bağlama dikkat edilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Olumlu duyguların birey üzerindeki yapıcı ve ilham verici etkilerini “Genişlet ve İnşa Et” teorisinde ele alan Fredrickson (2001) da aynı doğrultuda öğrencilerin eğitim sürecinde hızlı, eylem odaklı ve yaratıcı düşünceler oluşturabilmeleri, düşünce yelpazelerini genişleterek kavramları birbirleriyle farklı biçimde ilişkilendirebilmeleri ve zihinsel kapasitelerini üst sınırdaki kullanabilmeleri için sınıf iklimine neşe gibi olumlu duyguların hâkim olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda eğitim ortamında yakalanan-sürdürülen pozitif duygular zaman içinde güçlü psikoloji ve duygusal iyilik halinin gelişimini destekleyerek uzun dönemde yaşamdaki sıkıntılarla baş edebilecek sağlamlıkta duygusal güce sahip bireyler yetişmesine katkı sağlayacaktır (Fredrickson ve Joiner, 2002).

Yukarıda sayılan gerekler ve bilimsel araştırma verileri ışığında yazma eğitimi verecek bir öğretmenin; çağın ihtiyaç duyduğu grupla çalışma, iş birliği, teknolojiyi etkin kullanma, eleştirel-yaratıcı düşünme ve öğrenme sürecinde başarı duygularını dikkate alma gibi üst bilişsel beceriler yanında genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyon bakımından da yeterli olması beklenmektedir. Ayrıca son dönemlerde teknolojik gelişmeler nedeniyle kaynak ve ihtiyaçlarda gerçekleşen değişimler doğrultusunda eğitimde farklı kuram-modellere doğru bir yönelim

olduğu ve eğitim uygulamalarına bilimsel araştırma bulgularıyla yön verilmeye çalışıldığı bilinmektedir. Bununla beraber programlar ne kadar yenilikçi ve bilimsel olursa olsun verilecek eğitimin kalitesinin ancak öğretmen kalitesi kadar olacağı da bir gerçektir. Dolayısıyla tüm branşlarda olduğu gibi yazma alanında da öğretmenlerden yeniliğe açık şekilde eğitimdeki güncel yönelim ve uygulamaları takip ederek duygu kuramları gibi alana katkı sağlayacak bilimsel bulgulardan yararlanmalarının, sonuçları deneysel çalışmalarla ortaya konulmuş eğitim uygulamalarına derslerinde yer vermelerinin ve mesleki gelişimleri için aktif-yeniliklere açık bir yaklaşım sergilemelerinin beklendiği söylenebilir. Bu genel hususlara ilaveten alan yazında yazma eğitimi verecek öğretmenlerde bazı özel niteliklerin arandığı da ifade edilmektedir.

Diğer dil becerilerine göre daha karmaşık ve edinimi zor olan yazma becerisinin kazandırılıp geliştirilmesinde öğretmen uzmanlığı ve rehberliğinin önemi çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Söz konusu çalışmalarda karmaşık yazma sürecini sınıf içi etkinliklerle açık ve anlaşılır duruma getiren (Archibald, 2010) farklı yöntemler eşliğinde yoğun yazma çalışmaları yaptıran (Göğüş, 1978; Pour-Mohammadi vd., 2012) öğrenci merkezli yaklaşımla rahat bir sınıf ortamında drama destekli eğlenceli aktiviteler uygulayan (Adıgüzel, 2021; Kara, 2010; Susar-Kırmızı, 2009; Özber vd., 2022; Kurt, 2023) ürüne değil sürece odaklanan (Coşkun, 2007) iş birliğine değer veren (Sever ve Akyol, 2023; Dyson, 1995; Erdener, 2009; Fer ve Cırık, 2007; Henson, 2003) ve bir usta çırak ilişkisi içinde kendisi de öğrencileriyle yazarak çalışmalara katılan (Bowie, 1996; Daisey, 2003; 2012; Orhon, 2020) bir öğretmenin öğrencilerin yazma gelişimini en iyi şekilde destekleyeceği ifade edilmektedir. Cremin ve Arthur ve Arthur (2006) da bu doğrultuda yazma eğitimi verenlerin bizzat yaratıcı yazarlıkla uğraşmalarının ve yazma işinin aktif bir parçası olarak süreçte yer almalarının büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Yazmayı öğretmekle görevli eğitimcilerin yukarıda sıralanan nitelikleri gerçek anlamda taşımalarının örgün öğretimdeki üst düzey zihinsel performans, yaratıcılık ve dil yeteneğine sahip üstün-özel yetenekli (Özbay, 2013; Sak, 2011) öğrencilerin yazma becerilerinin desteklenmesi için de son derece gerekli olduğu düşünülmektedir. Nitekim Türkiye’de ve dünyada yapılan araştırmalarla yüksek yazma yeterliği, tutum ve eğilimine sahip oldukları ve düşük düzeyde yazma kaygısı taşıdıkları belirlenen (Alevli, 2019; Newcomer ve Goldberg, 1983; Olthouse, 2012; Özsoy, 2015; Özcan vd., 2020; Saluk, 2017; Saluk

ve Pilav, 2018; Ünal, 2019) bu öğrencilerin, tavsiye edildiği gibi (Alevli, 2019) ileri düzey kazanımlara uygun, karmaşık, uzun vadeli, yaratıcı düşünme becerisini geliştiren üst düzey etkinliklerle desteklenmesi sürecinde öğretmen yeterliği son derece önemli görülmektedir. Bu noktada, yazma sürecinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için öğretmenlerin sahip olması gereken yaratıcı kişilik özelliklerinin ve öğretme stratejilerinin belirlenmesinin son derece önemli olduğu söylenebilir. Bu çerçevede “Yaratıcılık-Yaratıcı Kişilik Özellikleri” başlığına odaklanmanın öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koyabilmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.7.4 Yaratıcılık-Yaratıcı Kişilik Özellikleri

Psikoloji, sosyoloji, fen bilimleri, güzel sanatlar, eğitim ve işletme gibi farklı alanların ilgi odağı olan yaratıcılık, söz konusu sahanın bakış açısına göre ele alındığından alan yazında bir tanım çeşitliliği dikkat çekmektedir (Adıgüzel, 2021; Aktamış ve Ergin, 2007; Buzan, 2003; Doğan, 2019). Örneğin eğitim çevrelerinin yaratıcılığa bakışı “soru soran, özgür düşünen ve bu bağlamda doğrudan itaat ve uyumdan uzak duran insan yetiştirme” yönünde iken sosyolojik açıdan yaratıcılık “bireyin kendisi değişirken çevresini de değiştirmesi” olarak (Adıgüzel, 2021) tanımlanmaktadır. Bilimsel yaratıcılığı bilimsel düşünce süreci üzerinden açıklayan Aktamış ve Ergin (2007) ise kavramı bir süreç ve bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürünün özgünlüğü üzerinden değerlendirerek “farkına varma ve sınırlama, çözüm için hipotezler kurma, hipotezleri test etme, sonucu bulma, kabul, ret ya da onarma” işlemlerini bilimsel yaratıcılıkla ilişkilendirir. Bu yaklaşımı benimsemeyen ve yaratıcı düşünme ile yaratıcılığın birbirlerinin yerine kullanılmasını doğru bulmayan Doğan (2019) yaratıcı düşünmenin daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılığın ise hem zihinsel hem performansa dayalı uygulamaları çağrıştırdığını ve daha kapsamlı bir kavram olan yaratıcılık tanımlanırken dolaylı şekilde yaratıcı düşüncenin de tanımlanmış olduğunu kabul etmektedir. Kavramın Türkçe Sözlük’te (TDK, t.y. “yaratıcılık” maddesi) “yaratıcı olma durumu, yaratma yeteneği, her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” olarak yapılan tanımında ise daha ziyade becerinin öne çıkarıldığı bununla birlikte süreç ve ürün vurgusunun devam ettiği görülmektedir. Yaratıcı Düşünce Testi’ni 1974 yılında geliştiren Torrance’ın da (akt. Aslan, 2001) “sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara,

uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama, tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma” biçiminde yaptığı nitelendirmede daha çok süreç odaklı bir bakış açısını benimsediği görülmektedir.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere yaratıcı bir ürün oluşturmak için yaratıcı düşünme sürecinin aşamalarını takip etmek gerekecektir. Bu bağlamda yaratıcı düşünme sürecine ilişkin farklı araştırmacılar tarafından yapılan çeşitli açıklamalar dikkat çekmekle birlikte kaynaklarda en sık karşılaşılan ve yaratıcı problem çözme veya buluş yolu gibi tekniklerle uyumlu bulunan yaklaşım (Doğan, 2019) Wallas’ın (1926) yaratıcı düşünme modelidir. Dört aşamadan oluşan modeli genel olarak şu şekilde açıklamak mümkündür (Doğan, 2019; Kristensen, 2004):

1. Hazırlık Dönemi: Probleme karşı mantıklı-bilinçli şekilde yaklaşılarak ihtiyaç analizi yapılır ve bu doğrultuda hedefler belirlenerek bilgi, kaynak ve malzemeler toplanır. Asıl amaç süreci kolaylaştıracak veriyi toplamak, çevresel düzenlemeleri yapmak ve veri alışverişini kolaylaştırmaktır. Bu aşamadaki etkinlikler bireysel yürütülebileceği gibi grup çalışması olarak da yapılabilir. Grupla çalışmada üye etkileşimi ve ortak amaç doğrultusunda eldeki imkânları sonuna kadar kullanmak hayati önem taşır.
2. Kuluçka Dönemi: Hazırlıktan sonra bireyin kendini rahatlamaya bıraktığı dönemi ifade eder. Bu süreçte kişi asıl uğraştığı işten uzaklaşarak basit aktiviteler içinde bulunur fakat konudan ayrılmış görünse de zihin dolaylı şekilde üzerinde çalıştığı sorunla meşguldür. Kuluçka aşamasında bilgiyi düzenleme, dalgın düşünme, derin düşünme, fikirleri sindirme, görselleştirme, duyumsama ve düşünme sürecini gözden geçirerek bir noktaya ulaşma söz konusudur. Sorunun çözümü bilinçaltında gerçekleşir ve ne kadar süreceği belli olmayan (çok uzun veya kısa olabilir) bu aşamada özgün fikirler oluşabilir.
3. Aydınlanma (Kavrama-Sezme) Dönemi: Çözümün bulunduğu, yeni bir fikrin ortaya çıktığı andır. Çözüm veya yapılacak şey şimşek çakması gibi birden akla gelir. Genellikle kişiye özgü olduğu düşünülen bu aşamanın nerede gerçekleştiği çok da önemli değildir, kişinin herhangi bir yerde aydınlanma yaşaması mümkündür.

4. Değerlendirme (Doğrulama) Dönemi: Hazırlık aşamasında belirlenen hedeflere ne düzeyde ulaşıldığının irdelendiği bu sürece mantıksal ve bilinçli bir düşünme hâkimdir. Ulaşılan çözüm (yaratıcılık bakımından buluş) yollarının uygunluğu kontrol edilir, çözüm ihtiyaçları gidermeye uygunsa genelleme ve uygulanabilirlik üzerinde çalışılır eksiklikler varsa düzeltilir.

Wallas Modeli (1926) her ne kadar yaratıcı yazma sürecinin zihinsel boyutuna ilişkin temel bir çerçeve sunsa da derinlikli bir analiz için yaratıcı düşüncenin bilişsel, duyuşsal ve kişilik temelli boyutlarını birlikte ele alan farklı kuramsal yaklaşımlara da değinmek gerekmektedir. Bu noktada özellikle Mednick, Maslow ve Rothenberg (Janusian düşünme) tarafından geliştirilen yaratıcılık kuramlarının yaratıcı yazarlık süreçlerini doğru anlayıp yapılandırabilmek açısından dikkat çekici açılımlar sunduğu söylenebilir. Örneğin yaratıcılıkta çağrışımı merkeze alan Mednick (1962), zihinsel çağrışım alanları arasında kurulan özgün bağlantıların, yaratıcı ürünlerin esasını oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bu bakış açısına göre yaratıcılık, sıradan kişilerde de bulunan çağrışım yeteneğinin gelişmiş şeklidir; fakat yaratıcı birey, uzak çağrışımlar arasında özgün ve anlamlı bağlantılar kurabilme becerisiyle diğerlerinden ayrılmaktadır. Mednick tarafından geliştirilen Remote Associates Test (Uzak Çağrışımlar Testi) yaratıcı yazarlık bağlamında, kişinin metaforik düşünme becerisi ile dilsel yaratıcılık düzeyini değerlendirme bakımından önemli bulunan “beklenmedik sözcükler arasında ilişki kurabilme” yetisini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Mednick, 1962; Wu vd., 2020). Yaratıcılığı bilişsel süreçlerle sınırlamayan bir diğer kuramcı Abraham Maslow (1954) da kavrama farklı bir açıdan bakarak yaratıcılığı, “kendini gerçekleştirme” yolculuğunun doğal bir çıktısı olarak ele almaktadır. Maslow’a göre birey, temel fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçları karşılandıktan sonra kendini gerçekleştirme düzeyine ulaşabilir ve ancak ihtiyaçlar hiyerarşisinin bu aşamasında yaratıcı ürünler ortaya koyması mümkün hale gelir. Arthur Rothenberg (1971) tarafından geliştirilen Janusian düşünme modelinde ise iki zıt fikrin aynı anda zihinde işlenmesiyle özgün bir yaratıcı ürünün ortaya çıkabileceği ve yaratıcı sürecin özünde “birbiriyle çelişen düşüncelerin eşzamanlı şekilde kavranabilme” becerisinin yattığı savunulmaktadır. Bu doğrultuda özellikle edebi metinlerde sıkça karşılaşılan metaforlar, paradoksal yapılar ve simgesel gerilimlerin oluşturulması sürecinde Janusian düşünmenin temel bir zihinsel yeti olarak kabul edilebileceği ve

yazma öğretiminde bilişsel esnekliği destekleyici bu tür uygulamaları teşvik etmenin, özgünlük düzeyi yüksek yazınsal ürünler tasarlanmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte yaratıcı yazarlıkta tek bir kuramın öngörülerinden ziyade yazma çalışmalarını planlama, zihinde olgunlaştırma, özgün fikirler üretme, bunları yazıya aktarma ve metni değerlendirme aşamalarında bu kuramların her birinin farklı bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla işlevsel oldukları ifade edilebilir. Dolayısıyla yaratıcı yazarlık öğretiminde, yaratıcılık kuramlarına ilişkin çerçevenin bir bütün olarak dikkate alınmasının, yazma programlarının niteliğini artırmak ve bireylerin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmak için uygun olacağı öngörülmektedir.

Yukarıda farklı modeller üzerinden ele alınan yaratıcı düşünme sürecinin etkin bir şekilde işleyebilmesi ve özgün ürünlerin ortaya konabilmesi için bireysel niteliklerin yanı sıra bu niteliklerin geliştirilmesine yönelik uygulamaların kritik bir rol oynadığı söylenebilir. Nitekim yaratıcı düşünmenin teşvik edilmesi, bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için sistematik ve yapılandırılmış yaklaşımlar gerektirmektedir. Bu doğrultuda yaratıcılığın duygusal ve düşünsel yaşamı ifade ettiğini savunan Adıgüzel (2021)'e göre her alanda özgür ve esnek olan yaratıcı bireyler genelde öğrenmeye hazırdırlar ve deneme, araştırma, sına, merak, kalıplardan kurtulma, sezgi, hayal gücü ve yeni düşünceler üretme gibi belirgin niteliklere sahiptirler. Araştırmacı, yaratıcı drama gibi bazı çalışmalarla yaratıcı bireylerin olumsuz gibi görünen “düzensizliğe karşı tahammül, serüvencilik, dış dünyaya karşı çekingenlik, cesaret, gizemli olana ilgi, köklü kurallara bağlılık, bilinçlilik, mükemmelliğe karşı istekli olma, görgü ve sağlık kurallarına uyma, enerjik olma, coşku, güzelin-iyinin alışılmışın dışında olduğunu bilme, hata bulma, kendi kendine yetme, garip alışkanlıklara sahip olma, düşüncelerinde bağımsızlık, dış uyaranlara ve başkalarının düşüncelerine açık olma, başkalarının farkında olma, başlatıcı olma, yapıcı eleştiride bulunma, güç ve makamdan uzak durma” gibi bazı özelliklerini, olumluya çevirmenin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Yaratıcı bireyi “aktif bir şekilde yeni bilgiyi arayan, merak ve başarıma isteğiyle motive olan kişi” şeklinde tarif eden Kristensen (2004) da bu kişilerin çekinmeden risk alma, belirsizliğe tahammül ve kararsızlığı uzun süre devam ettirme yönleriyle diğer insanlardan ayrıldıklarını ve alan uzmanlığı (uygulama/pratik) ile alan bilgisini harmanlamada başarılı olduklarını belirterek doğru zamanda doğru yerde olma gibi dış faktörlerin yaratıcılığı beslediğini

vurgulamaktadır. Araştırmacı, yaratıcı kişilerin diğerlerinden farklı olan yönlerini genel itibarıyla olumlu bulurken risk alma ve kararsızlık gibi özelliklerde çok da aşırıya kaçılmaması gerektiğinin altını çizmektedir. GÜDÜLENME düzeyi, zekâ, başa çıkma davranışları, benlik algısı, yetenek gibi faktörlerin yaratıcılığı etkilediğini ifade eden Doğan (2019) ise yaratıcı kişilerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Orta düzeyde bir zekâ seviyesine sahiptir.
2. Çok kısa sürede yeterli sayıda düşünce üretebilir.
3. Benlik algısı olumlu ve yüksektir.
4. Empatik düşünme yeteneğine sahiptir.
5. Problemleri çözmeye isteklidir.
6. Kesin bilgiye sahip olmadan karar vermez, karar vermeden önce kanıtlar toplar.
7. Bağımsızlığına düşkündür.
8. Grup onayına ihtiyaç duymaz.
9. Düşünüş biçimleri katı ve dogmatik değildir.
10. Ayrıntılardan çok sorunun ana hataları, anlamı veya sonuçları ile ilgilenir.
11. Hayal kurmaktan ve bunlarla yaşamaktan hoşlanır.
12. Genellikle başarılıdır.
13. Meraklıdır.
14. Öz kanıtlama içerisindedir.
15. Kuşkucudur.
16. İlgi alanları çok yönlüdür.
17. Etkileyici, coşkulu ve önsezilidir.
18. Konuya odaklanabilir.
19. Öz güveni yüksektir.
20. Macerayı sever, enerjiktir.
21. Şakacı, mizah gücü yüksektir.
22. Oyun oynamaktan hoşlanır.
23. Artistik ve estetik ilgilere sahiptir.
24. İdealisttir.
25. Kendiğinden davranır.
26. Analojik düşünür.
27. Tahminlerde bulunur.
28. Dönüştürme yapabilir.
29. Sezgileri güçlüdür.
30. Başladığı işi yarım bırakmaz.
31. Konsantrasyonu güçlüdür.
32. Belirsizlikten korkmaz.
33. Mantıklı düşünür.
34. Tahmin gücü fazladır.
35. Sıra dışı bağlantılar kurar.
36. Parçalar arasındaki ilişkiyi görebilir.
37. Bütünle parçalar arasındaki farkı görebilir.

Yukarıda görüldüğü gibi Doğan (2019) yaratıcı kişilerin, olumlu benlik algısı, empatik düşünme, yüksek öz güven, bağımsızlık, merak ve sezgisel düşünme

gibi özelliklere sahip olduklarını; aynı zamanda problem çözme yeteneği, esneklik, analitik düşünme ve belirsizlikle başa çıkabilme gibi niteliklerle özgün ve yenilikçi fikirler üretebilen bireyler olduklarını ifade etmektedir. Söz konusu bireysel nitelikler yanında doğru ve etkili bir rehberliğin de yaratıcılık gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda Buzan'ın (2003:12) “yeni fikirler geliştirme, sorunları orijinal yollarla çözme, hayal gücü, davranış ve verimlilik açısından başkalarından üstün olma” biçiminde tanımladığı *yaratıcılık Çellek* (2003)'e göre herkes için geliştirilebilir olduğundan öğrencilerin bir rehber tarafından basmakalıp tekrarlardan uzaklaştırılıp kendi orijinal eserlerini üretme konusunda yönlendirilmesi, ütopyelerinin desteklenmesi ve hayal güçlerinin zorlanması durumunda yaratıcı eserler ortaya koyarak ülke gelişimine hizmet edebilmeleri mümkün olacaktır. Bu doğrultuda doğuştan getirilen bir nitelik olan yaratıcılığın doğru şekilde desteklenmediği takdirde köreleceğini ifade eden Doğan (2019) da yaratıcılığın önündeki engelleri “algısal, duygusal, kültürel, öğrenilmiş ve yüklü program engelleri” biçiminde gruplandırırken yaratıcılığı engelleyen öğretmen niteliklerini “*öğrencinin cesaretini kırma, güvensizlik, aşırı eleştiri, davranışlarda tutarsızlık, heyecan azlığı, dogmatik ve katı olma, genelde yetersiz olma, dar ilgileri olma, sınıf dışı tartışma ve konuşma olanağı tanımama, öğrencilerde eleştirel düşünceye gereken önemi vermeme, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama bilgi ve becerisindeki sınırlılıklar, motivasyonsuzluk, ekonomik zorluklarla uğraşma*” şeklinde sıralamaktadır. Benzer şekilde yaratıcılıkla öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen Erdoğan (2006) da yaptığı araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitimcilerin öğrencilere demokratik yaklaşım sergilemesinin yaratıcılık gelişimini desteklediğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, öğrencileriyle demokratik bir ilişki kurarak yaratıcılığı engelleyen yaklaşımlardan uzak duran öğretmenlerin sağladıkları olumlu sınıf ikliminin, öğrencilerdeki yaratıcılığı desteklemede kritik öneme sahip olduğu söylenebilir (Işık, 2024). Bu husus tüm yaratıcı faaliyetlerde olduğu gibi yaratıcı yazarlık çalışmaları için de geçerlidir.

1.7.5 Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile İlgili Çalışmalar

Önceki bölümde ifade edildiği üzere öğretmenlerin kişilik özellikleri, bireysel tutum ve davranışlarıyla sınırlı kalmayıp sınıf içi etkileşimlerine, pedagojik yaklaşımlarına ve öğrencilerin bilişsel-duyuşsal gelişim süreçlerine doğrudan

etkide bulunan belirleyici bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, bu bölümde yer alan araştırmalar, öğretmen kişilik özelliklerinin sınıf içi etkileşimden pedagojik tercihlere, yaratıcı düşünmeyi destekleyici uygulamalardan öğrencilerle kurulan duygusal bağa kadar çok boyutlu etkilerini ortaya koymaları nedeniyle işbirlikli öğrenme temelli drama destekli yaratıcı yazma uygulamalarını merkeze alan bu çalışmanın kuramsal ve uygulamalı dayanaklarını güçlendirmek amacıyla seçilmiştir. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın odağındaki “yaratıcılık” kavramını ele alan çalışmalardan biri olması dolayısıyla çocukların yaratıcılığını desteklemede öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve yaratıcı davranışlarının yordayıcı rolünün incelendiğı nicel araştırmanın (Lee ve Kemple, 2014) öncelikli olarak incelenmesinin doğru olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın çarpıcı sonuçlarına göre aday öğretmenlerin “deneyime açıklık” kişilik özelliğinden aldıkları yüksek puanlar, hikâye yazma veya herhangi bir sanat dalında ödöl alma türünden yaratıcı davranışları yordamaktadır ve çocukların yaratıcılıklarını destekleyici öğretmen yaratıcı davranışlarıyla güçlü şekilde ilişkilidir. Bu doğrultuda yaratıcılığı destekleyen öğretim stillerinin “bağımsızlık, bütünleşme, motivasyon, yargı, esneklik, değerlendirme, soru, fırsatlar ve hayal kırıklığı” şeklinde sıralanan dokuz kategoride toplandığı ve aday öğretmenlerin yaratıcı davranış tecrübelerinin bu dokuz değişkeni kapsayan, yaratıcılığı destekleyici davranışlarını güçlü şekilde yordadığı görölmektedir. Benzer şekilde Afida ve arkadaşlarının (2024) eğitimcileri ilham verici yapan kişilik özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla Malezya’daki devlet okullarında görevli 327 öğretmenle gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarına göre de öğretmenlerin “sorumluluk” ve “deneyime açıklıklıkları” öğrenci motivasyonunu anlamlı derecede yordamakta, “duygusal dengesizlikleri” motivasyon üzerinde negatif etkide bulunmakta ve kişiliğın “uyumluluk” boyutu, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmede kritik rol oynamaktadır. Araştırmacılar öğretmen yetiştirme programlarına, özellikle kişiliğın deneyime açıklık ve sorumluluk boyutlarını geliştirebilecek modüllerin eklenmesini önererek bu modüllerin öğretmen adaylarının ilham verici özelliklerini ve liderlik becerilerini güçlendirmeye odaklanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. 197 Ürdünlü sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen çalışmada da (Al-Dababneh, Al-Zboon, 2017) katılımcıların yaratıcılığı destekleyici uygulamalarının, kendileri hakkında bildirdikleri kişilik özellikleri ve yaratıcılığa ilişkin inançlarıyla orta düzeyde anlamlı şekilde ilişkili olduğu görölmektedir. Ayrıca bulgular

öğretmenlerin yaratıcılığa yönelik inançlarının ve yaratıcı kişilik özelliklerinin, sınıf uygulamalarına yönelik algılarının önemli yordayıcılarından olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte üstün yeteneklilere eğitim veren, 10 yıldan daha az mesleki deneyime sahip ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, yaratıcılığa ilişkin inançlarının normal sınıflarda veya devlet okullarında görev yapan, 10 yılın üstünde mesleki deneyime sahip meslektaşlarına kıyasla daha olumlu ve güçlü olması araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından. Bulgular özel okul öğretmenlerinin devlet okullarında çalışanlara nazaran yaratıcı kişilik özelliklerine daha fazla sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin yaratıcılık inançları ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Chan ve Yuen (2014) tarafından yürütülen nicel çalışmada da Hong Kong'da görev yapan 399 ilköğretim öğretmeni ile üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren 187 öğretmenle çalışılmış, yapılan analizler sonucunda yaratıcılık inançlarının ve yaratıcı kişilik özelliklerinin öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyici davranışlarını yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca bulgular üstün yetenekli öğrencilerle doğrudan çalışan eğitimcilerin yaratıcılık inançları, yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılığı destekleyici davranışlara ait ölçeklerden diğer öğretmen grubuna kıyasla daha yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen kişilik özelliklerinin, inançlarının ve program kalitesinin çocukların yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelendiği tez çalışması (Farella, 2010) kapsamında ise okul öncesi düzeyde 10 sınıfta araştırma yapılarak derse giren öğretmenlerden Erken Çocukluk Çevre Derecelendirme Ölçeği, Sınıf Değerlendirme İçin Puanlama Sistemi ve kişisel bilgi formu aracılığıyla veri toplanmış, bu sınıflardaki 82 öğrenciden bir sanat kolajını tamamlamaları istenmiş ve ortaya çıkan ürünler Rızaya Dayalı Değerlendirme Tekniği kullanılarak yaratıcılık bakımından incelenmiştir. Bulgular, öğrencilere karşı daha az duyarlı ve daha cezalandırıcı davranan; çocuk bakımı, aile materyalleri, sağlık ve güvenlik alanında uzmanlık eğitimi almış öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin yaratıcılık puanlarının yüksek olduğunu; mesleklerine yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenlerin öğrencilerinin de yüksek düzeyde yaratıcı olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde yaratıcı ürünler hakkında olumlu inançlara sahip öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların da daha yaratıcı oldukları görülmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları gelişim ihtiyaçlarıyla örtüşen uygulamalarla ilgili güçlü inançlara sahip öğretmenlerin öğrencilerindeki yaratıcılığın, yüksek düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu sonuç çalışmada

“Öğretmenler gelişiminin önemine inansalar da bu inançlarını aktif olarak sınıflarına yansıtamayabilirler.” şeklinde yorumlanmıştır.

Türkiye dışındaki alan yazın araştırmaları her ne kadar ağırlıkla öğretmenlerin kişilik özelliklerinin sınıf uygulamalarına yansımalarını merkeze almış görünse de öğretmen tutum ve davranışlarının yaratıcı öğretim ortamları inşa etmedeki belirleyici rolüne, bu davranışların ölçülebilirliğine ve yaratıcı kişilik özelliklerinin bileşenlerine odaklananan araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Cropley (1997) Sınıfta Yaratıcılığı Teşvik Etmek: Genel İlkeler adlı çalışmasında yaratıcılık ve öğrencilerdeki yaratıcı davranışları geliştirmeye yönelik uygulamalar hakkında alan yazında yapılan çalışmalara dayalı biçimde geniş bir açıklama sunarak özellikle öğretmenlere yönelik destekleyici bilgilere odaklanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmacı öğrencilerdeki yaratıcılığı destekleme konusunda eğitimcilere şu tavsiyelerde bulunduğu görülmektedir:

1. Öğretmen, öğrencileri bağımsız olarak öğrenmeye teşvik etmelidir.
2. Öğretmen; iş birlikçi, sosyal olarak bütünleştirici bir öğretim tarzına sahip olmalıdır.
3. Öğretmen, farklı düşünmede sağlam bir temele sahip olmaları için öğrencilerini olgusal bilgilerde ustalaşma konusunda motive etmelidir.
4. Öğretmen, öğrenciler fikirlerini tam olarak çözüme kavuşturup açıkça formüle edene kadar herhangi bir değerlendirmede bulunmamalıdır.
5. Öğretmen esnek düşünmeyi teşvik etmelidir.
6. Öğretmen öğrencilerde öz değerlendirmeyi teşvik etmelidir.
7. Öğretmen öğrencilerin öneri ve sorularını ciddiye almalıdır.
8. Öğretmen, öğrencilere çok farklı koşullar altında zengin materyallerle çalışma fırsatları sunmalıdır.
9. Öğretmen, öğrencilerin başarısızlık ve hayal kırıklığının üstesinden gelmeyi öğrenmesine yardımcı olarak onları yeni ve sıra dışı olanı deneme konusunda cesaretlendirmelidir.

Yukarıda sıralanan yaratıcılığı teşvik edici davranışlara dayalı olarak “yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarını” belirlemeyi amaçlayan Soh da (2000) çalışması sonunda 45 maddeden oluşan altılı likert tipinde bir ölçek geliştirmiştir. Faktör analizi sonuçları, ölçeğin alt boyutlarının *bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı* olmak üzere dokuz boyuttan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bulgular ölçek madde faktör yüklerinin 0,52 ile 0,85 arasında değiştiğini; ölçek bütünü için Cronbach’s alpha değerinin 0,96 bulunduğunu ve açıklanan varyans miktarının en yüksek hayal kırıklığı (%65,00) en düşük değerlendirme (%47,19) boyutunda olduğunu göstermektedir. Hint, Çinli,

Avrasyalı, Malezyalı ve başka farklı ırklardan 117 öğretmenin katıldığı araştırma sonunda, öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik edici davranışlarının hem cinsiyet hem de etnik kökenle ilişkili olduğu ve Çinli öğretmenlerin Çinli olmayanlardan, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden önemli ölçüde düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Benzer bir uygulamayla Gough'un (1979) yaratıcı kişilik özelliklerini bir sıfatlar listesi üzerinden ortaya koymak amacıyla yürüttüğü ölçek geliştirme araştırmasında, uzman yargıçlardan öğretim üyelerine kadar çeşitli yaş ve meslek alanlarında yetişkinle çalışarak yaratıcılık kriterlerinde çeşitliliğe gittiği görülmektedir. Görev sırasında kişilik değerlendirme amacıyla yapılan gözlem ve öz yaşam öykülerine dayalı görüşmeler yoluyla yedi erkek, beş kadın katılımcıdan elde edilen veriler sonucunda, daha önceden aynı alanda hazırlanmış altı ölçekle anlamlı düzeyde ilişkili olmakla birlikte ölçüt değerlendirme ve korelasyonlarında onları aşan 30 maddelik yeni bir ölçek ortaya konulmuştur.

Öğretmen kişiliğine dair değerlendirmelerin tarihsel evrimi ve pedagojik yeterlik üzerindeki etkisinin ele alındığı iki çalışmada ise yukarıdakilerden farklı olarak bu alandaki başka araştırma sonuçlarının sentezlenmesine odaklanılmakta, böylelikle de öğretmen kişilik özelliklerine ilişkin çok boyutlu ve kapsamlı bir betimleme yapılmaktadır. Bu araştırmalardan ilki Sarkar ve Dutta'nın (2024) gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerden kültürel çeşitliliği gözeterek seçtikleri 2008-2021 yılları arasında yayınlanmış 80 farklı araştırma kapsamında öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri ile kişilik boyutları arasındaki ilişkiyi inceledikleri sistematik derleme çalışmasıdır. Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin en belirleyici kişilik özellikleri "sorumluluk" ve "deneyime açıklık" boyutlarına aittir. Çalışmada "deneyime açıklık" düzeyi yüksek öğretmenlerin, sınıflarında yaratıcı öğretim tekniklerini daha etkili kullandıkları ve yenilikçi pedagojik yaklaşımlara daha açık oldukları vurgulanırken "sorumluluk" özelliği yüksek olanların ise ders hazırlığı, planlama ve öğrenci başarısını takipte daha başarılı ve sistemli oldukları ifade edilmektedir. Ayrıca bulgulara göre yüksek düzeyde duygusal dengeye sahip öğretmenler, öğrencileriyle daha olumlu iletişim kurmakta ve sınıf yönetiminde daha az kaygı yaşamaktadırlar. 1800-2019 yılları arasında İngilizce yayınlanan 16.513.571 kitabı Google Books Ngram veritabanı üzerinden tarayarak öğretmenlere atfedilen kişilik özelliklerindeki tarihsel değişimi analiz eden Xu da (2024), gerçekleştirdiği betimsel analiz sonucunda kişilik tanımlamalarında en fazla *sorumluluk* boyutunun öne çıktığını, onu sırasıyla *uyumluluk*, *deneyime*

açıklık, dışadönüklük ve duygusal denge boyutlarının izlediğini ifade etmektedir. Bu çalışmada düşük nevrotikliğe (sabırlı, hoşgörülü) yapılan vurgunun genel popülasyona kıyasla daha yaygın olduğu tespit edilerek bu durum, öğretmenlerin istikrarlı ve güvenilir kişilik özelliklerine sahip bireyler olarak algılanmasına dayandırılmaktadır. Bununla birlikte yapılan analizde 20. yüzyıldan itibaren “açıklık” kavramıyla ilişkili olumlu ifadelerde (yenilikçi, açık fikirli) azalma ve “geleneksel, görev odaklı” gibi olumsuz çağrışımlarda artış gözlenerek bu değişim, öğretmen kimliğinin zamanla daha muhafazakâr ve yeniliğe kapalı bir çerçeveye sıkışmış olabileceği şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmanın genel sonuçları, toplumların çeşitli dönemlerde öğretmen kişiliğine dair farklı beklentiler içinde olduğunu ve bu değişimlerin hem mesleki nitelik algıları hem de eğitim politikaları açısından önemli sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Yapılan alan yazın taramasında öğretmen kişilik özelliklerine yönelik Türk örneklem gruplarıyla gerçekleştirilen araştırmalarda da (Atmaca, 2020; Receptoğlu vd., 2013; Mete, 2006; Uğurlu ve Çelebi, 2014) Türkiye dışındaki çalışmalarla tutarlı şekilde öğretmenlerin pozitif kişilik özelliklerine işaret edildiği ve “duygusal dengesizlik” boyutunun en düşük ölçek ortalamalarına sahip kişilik boyutu olarak dikkat çektiği görülmektedir. Bununla birlikte 663 öğretmen (Atmaca, 2020) ve 154 öğretim elemanı (Receptoğlu vd., 2013) gerçekleştirilen araştırmalarda en yüksek ortalamaların “yumuşak başlılık” boyutuna, ilköğretim okullarında görevli 300 branş ve sınıf öğretmeni (Mete, 2006) ve 407 lise öğretmenin katıldığı araştırmada (Uğurlu ve Çelebi, 2014) ise “yeniliğe/gelişime açıklık” boyutuna ait olduğu belirlenmiştir. Bahsi geçen son çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların ölçek ortalamaları yüksekten düşüğe *gelişime açıklık, özdisiplin, dışadönüklük, uyumluluk, duygusal denge (nevrotiklik)* şeklinde sıralanmaktadır. Bu sonuçların da Türkiye dışındaki araştırma bulgularıyla genel anlamda örtüştüğü söylenebilir.

Alan yazın taramasında Türkiye dışındaki çalışmalarla aynı yönlü olarak Türk öğretmen ve öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin öğrencilerin bilişsel gelişimini ve sınıf içi öğretim süreçlerini etkileyen önemli pedagojik değişkenler olduğunu gösteren çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Örneğin, öğretmen kişilik özelliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelendiği betimsel araştırmada (Şahin, 2021) 100 sınıf öğretmenin kişilik özelliklerinin belirlenerek *deneyime açıklık, uyumluluk, duygusal dengesizlik* puan ortalamalarının her birine göre en yüksek ve en düşük değere sahip olanlardan altı

öğretmenin seçildiği ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin gözlemlendiği görülmektedir. Araştırma süreci boyunca öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyici davranışlara başvuru seviyeleri ve söz konusu davranışların öğrencilerdeki yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine etkisi incelenmektedir. Bu çalışmanın bulguları “deneyime açıklık” kişilik özelliği yüksek olan öğretmenin yaratıcılığı destekleyici davranışları bu özelliği düşük seviyede olan diğer öğretmenlere göre daha fazla sergilediğini ve sınıfındaki öğrencilerin yaratıcılık ön test-son test puanlarının diğer sınıflardan anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Öğretmenlikte kişilik özelliklerinin alan bilgisi ve öğretmenlik yetenekleri kadar önemli olduğu görüşünden hareketle gerçekleştirilen nicel çalışmada da (Genç, 2000) öğretmenlerdeki denetim odağının problem çözmeye dair yaratıcılıkla ilişkisi incelenmektedir. Yapılan analizlere göre çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%82,6) orta düzeyde yaratıcılık becerisine sahipken %89’u “içten denetimli kişilik” yapısındadır ve öğretmenlerde denetim odağının problem çözmeye dair yaratıcılıkla ilişkisini destekleyen bir veriye ulaşılamamaktadır. Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren, 1998’de yılın en iyi öğretmeni seçilmiş bir kadın öğretmenin sınıfında altı ay boyunca gerçekleştirilen gözlemlere ve öğretmenle yapılan görüşmelere dayalı biçimde yapılan araştırma sonuçlarına göre de (Sak, 2004) yaratıcı kişilikte “içgörü, kişilik, duygusal yoğunluk” önemli rol oynamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen, bunlara ilaveten yaratıcı bireylerin geniş bir hayal gücüne ve kuvvetli merak duygusuna sahip olmak bakımından yaratıcı olmayan üstün yetenekli bireylerden ayrıldıklarını ifade etmektedir. Sınıf gözlemlerine göre de söz konusu öğretmen yaratıcı kişilik yapısını desteklemek amacıyla ağırlıklı olarak özgürlük, barış, insan hakları gibi dünya problemlerini tartışırma; fantastik hayal kurdurma; metafor ve hayal gücüyle süslenmiş kişisel anlatılar, şiir ve kısa metinler yazdırma yoluyla üst bilişsel becerileri destekleyici uygulamaları kullanmaktadır. Ayrıca değerlendirme aşamasında da akran değerlendirme yerine genellikle tüm sınıfın katılım gösterdiği, her bir kâğıt hakkında tek tek yorum yapılan, panel tartışmaları ve düzeltmeye dayalı, eleştirel düşünceyi teşvik edici çalışmalar yapılmaktadır. Uygulamayı yürüten öğretmen, yaratıcı ürünü tanımlarken fikirlerin veya üretilen işlerin kalitesine vurgu yaparak “fikirlerin orijinal olma derecesinin, yeni ve sıradışı olma durumunun, etkileme ve tesir potansiyelinin” bir ürünü yaratıcı kıldığını ifade etmektedir.

Yapılan taramada öğretmen kişilik özelliklerinin, pedagojik uygulamalarla sınırlı kalmayıp öz yeterlik, iletişim becerileri ve sınıf yönetimi gibi profesyonel yeterlik alanlarıyla da çok boyutlu bir etkileşim içinde olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin İhtiyaroğlu ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen nicel araştırmada Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan çeşitli branşlardan 354 öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ile Enneagram kişilik tipleri arasındaki ilişki incelenerek öğretmenlerdeki en sık rastlanan Enneagram kişilik tiplerinin Tip 1 (Reformcu), Tip 2 (Yardımsaver) ve Tip 6 (Sadık Sorgulayıcı) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu kişilik tiplerinin özellikle öğrenci davranışlarını tutarlı bir şekilde yönlendirme, sınıf kurallarını belirleme ve güvene dayalı iletişim kurma gibi sınıf yönetimi becerilerinde yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Araştırmada özellikle Tip 1 öğretmenlerin ilkeli, planlı ve düzenli yapılarının; Tip 2 öğretmenlerin ise öğrenciyle duygusal bağ kurabilen destekleyici yaklaşımlarının sınıf içi etkileşimi olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Çalışmanın korelasyon analizleri de belirli kişilik tipleri ile sınıf yönetiminin alt boyutları arasındaki olumlu yönde anlamlı ilişkileri ortaya koymaktadır. Örneğin, Tip 8 (meydan okuyan) öğretmenlerin sınıf otoritesi kurma yeteneği yüksekken, Tip 9 (barışçıl arabulucu) kişilik özelliğine sahip öğretmenlerin sınıf içi çatışmaları azaltma becerisi güçlüdür. Ancak Tip 4 (bireyselci) ve Tip 5 (gözlemci) gibi daha içe dönük yapıya sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde görece daha düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, kişilik özelliklerine bağlı olarak değişebildiğini gösterdiğinden araştırmacılar öğretmen yetiştirme programlarında kişilik farkındalığına dayalı destekleyici içeriklerin geliştirilmesini önermektedirler. Öğretmen motivasyonunu etkileyen kişisel, idari ve mesleki faktörleri kapsamlı bir şekilde incelemek amacıyla gerçekleştirilen ve karma yöntem deseni kullanılarak tasarlanan araştırma (Köse, 2024) kapsamında da Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 588 öğretmenden anketler aracılığıyla nicel veriler toplanırken nitel veriler odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Yapılan tematik analiz, çoklu regresyon analizi ve betimsel istatistiklere göre öğretmen motivasyonunu en çok etkileyen faktörler; kurumsal destek, öğretmenin mesleki özerkliği, yöneticilerin adaletli ve kapsayıcı tutumu, öğrenci başarısının gözlemlenebilir etkisi, bireysel anlam üretimi ve mesleki gelişim fırsatlarıdır. Araştırma ayrıca içsel motivasyon, kişisel düzeyde öz yeterlik inancı, pozitif benlik algısı ve değerlerle uyumlu meslek

anlayışı gibi unsurların öğretmenlerin görevlerine ilişkin tutum ve bağlılık düzeylerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Araştırmacılar bu sonuçlara dayalı olarak öğretmen motivasyonunu artırmak için okul yöneticilerine yönelik liderlik ve insan ilişkileri eğitimlerinin yaygınlaştırılmasını, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına uygun içsel doyum odaklı programlar tasarlanmasını ve bireysel farklılıkların dikkate alındığı, çok boyutlu destek mekanizmalarının geliştirilmesini önermektedirler. 8. sınıf öğrencilerinin rol model olarak benimsedikleri öğretmenlerde hangi kişilik ve mesleki özellikleri ön plana çıkardıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen durum çalışmasında da (Öztürk ve Öztürk, 2024) verilerin Türkiye’deki çeşitli devlet okullarında öğrenim gören 98 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilerek içerik analiziyle çözümlendiği görülmektedir. Bu çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin rol model olarak seçtikleri öğretmenlerde en çok önemsedikleri özelliklerin başında “öğretim becerisi yüksek olma, adaletli davranma, iletişime açık olma, öğrenciyi anlama ve samimi-güler yüzlü olma” gelmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenmeleri, mesleklerini severek yapmaları, empatik tutum sergilemeleri ve tutarlı davranışları da öğrenciler tarafından sıklıkla vurgulanan diğer önemli noktalar olarak dikkat çekmektedir. Doğrudan kişilik özelliklerini ele almamakla birlikte öğretmenlerin sınıf uygulamalarına yansıyan yaratıcı davranışlarına odaklanan araştırmanın da (Dikici, 2013) bir ölçek uyarlama çalışması olarak alana değer kattığı düşünülmektedir. Soh (2000) tarafından geliştirilen 45 madde ve 9 boyutlu Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi’nin (Creativity Fostering Teacher Index) Türkçeye uyarlanması amacıyla yürütülen bu betimsel tarama araştırmasında ilk olarak dil eşdeğerliği analizi için ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarının 30 öğretim görevlisine uygulandığı daha sonra çalışmanın 288 öğretmenle gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırma sonunda 33 madde ve dokuz alt boyuttan oluşan; KMO değeri 0,925, Alpha katsayısı 0,94 olan; faktör yük değerleri 0,392 ile 0,779 arasında değişen; uyum iyiliği indeksleri iyi ve kabul edilebilir sınırlar içerisinde bulunan; orijinalindeki gibi altılı likert tipinde bir Türkçe ölçek elde edilmiştir. Bulgulara dayalı olarak ölçeğin Türk öğretmenlerin “yaratıcılığı destekleyen sınıf içi davranışlarını” ölçebileceği ifade edilmektedir.

Genel bir değerlendirmeye, incelenen Türkiye ve Türkiye dışındaki araştırmaların öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, pedagojik yönelimlerden sınıf içi

etkileşimlere, yaratıcı öğretim tekniklerinden öğrenci motivasyonuna kadar çok yönlü etkisini vurguladığı görülmektedir. Bulgular, yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarının kişiliğin “sorumluluk, deneyime açıklık, uyumluluk ve duygusal denge” boyutlarından etkilendiğini; bu özelliklerin aynı zamanda sınıf yönetimi, öğretim stilleri, öğretmen motivasyonu ve öğrenciyle kurulan ilişkiler gibi alanlarla da yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmalara ait nicel-nitel bulgular, yaratıcı düşünmenin teşviki açısından öğretmenlerin mesleki tutum ve inançları ile kişilik yapıları arasındaki dinamik ilişkinin, öğrenci çıktılarına doğrudan etkide bulunduğunu ortaya koymaktadır. Gerek Türkiye örnekleminde gerekse uluslararası bağlamda yapılan araştırmalar, *sorumluluk* ve *deneyime açıklık* gibi kişilik özelliklerinin öğretmenlerin yaratıcı öğretim uygulamalarına yatkınlıklarını artırdığını; buna karşın *duygusal dengesizlik* boyutunun etkileşim ve motivasyonu olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir. Ayrıca bulgulardan, öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olmalarının sadece bireysel tutumlarını değil öğrencilerin yazılı anlatım performanslarını, özgün düşünme becerilerini ve ifade yetkinliklerini de olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda söz konusu çalışmaların, kişilik özelliklerinin bütüncül, işbirlikli ve yaratıcı öğrenme ortamlarının inşasındaki belirleyici rolünü ortaya koyarak işbirlikli çalışma ile yaratıcı dramayı merkeze alan yazma uygulamalarına dayalı mevcut araştırmaya hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde sağlam bir dayanak sunduğu ifade edilebilir.

1.7.6 Yaratıcı Yazarlık

Her bireyde doğuştan bulunduğu ve olumlu çevresel olanaklarla geliştirilebileceği gibi olumsuz koşullar altında körelip yitebileceği çeşitli uzmanlarca (Çellek, 2003; Erdoğan, 2006; Patton, 2002) vurgulanan yaratıcılık, donanımlı eğiticiler rehberliğinde uygun eğitim programları ve uygulamalarla desteklendiği takdirde öğrencilerin aralarında ilişki bulunmayan kavramları analiz edip, sentezleyip, hayal güçleriyle birleştirerek özgün ürünler oluşturmaya sağlanacaktır (Çellek, 2003). Böylelikle ortaya konulan yaratıcı eserin hayatı kolaylaştırmaya yarayan bir nesne, zor bir problemin çözümü, hayranlık uyandıran bir resim-heykel, izleyenin dimağında iz bırakan bir film, okuyucusunu derinden sarsan ve kalbinden yakalayan bir yazılı metin olması muhtemeldir. Bu açıdan bir ürün oluşturmaya dönük, bilinç ile bilinçaltını birleştiren çeşitli stratejileri ve

bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlara yönelik zorlu bir süreci ifade eden *yazma* çalışmalarının (Albertson ve Billingsley, 2000; Köksal, 2001) doğrudan yaratıcılıkla ilişkilendirilmesi mümkündür. Yazmanın yaratıcı bakış açısı ve yaratıcı düşünme sürecine göre gerçekleştirilmesi de *yaratıcı yazarlık* kavramını gündeme getirmektedir. Alan yazında kimi zaman “yaratıcı yazma” olarak da adlandırılan kavram, bu çalışmanın hedef kitlesi ve bağlamı doğrultusunda “yaratıcı yazarlık” şeklinde kullanılacak, kavramın kapsamı ve kuramsal temelleri aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanacaktır.

Yaratıcı yazarlıktan “edebiyat yazarlığını” anladığını ve bu terimin kurmaca bir dünya yaratma çabasındaki edebiyat yazarlığını öteki yazarlık türlerinden ayırmak amacıyla kullanıldığını ifade eden Gülsoy (2012) yazar ve okurlar arasındaki kurmaca yazarlığın öğretilebileceğine ve öğretilemeyeceğine inanan iki gruptan bahsederek edebiyatın bir sanat dalı olmasından hareketle yaratıcı yazarlık eğitiminin de bir sanat alanı olduğunu ve heykel, resim, müzik dalları gibi öğretilebileceğini vurgular. Araştırmacı yazar, yaratmayı (yeni bir şey oluşturma) en temel insani niteliklerden ve kendini gerçekleştirme sürecinde tercih edilecek en değerli yollardan biri olarak kabul ederken yazma yeteneğinin doğuştan geldiği ve öğretilemez olduğu savıyla *dâhi yazar-sanatçı* hikâyeleri anlatmanın insanları sanata yabancılaştırmaktan başka bir işe yaramayacağını savunmaktadır. Yazma türlerini yaratıcı yazma ve işlevsel (teknik) yazma biçiminde ayıran Kinneavy (1971) da yaratıcı yazmayı; yazarın iç dünyasının ve kurgusal unsurların ön planda olduğu, kişisel deneyimlerin ve hayal gücünün ifade edildiği bir alan olarak nitelendirirken teknik yazmayı daha ziyade pratik bir amaca hizmet eden, gerçekleri nesnel bir şekilde sunan ve bilgi aktarımına odaklanan bir tür şeklinde açıklamaktadır. Bu bakış açısı Gülsoy’un (2012) yaratıcı yazarlığın edebiyat yazarlığını ifade ettiğine yönelik görüşüyle örtüşmektedir. Yaratıcı yazarlığın öğretilbilir olduğu görüşüne katılan Topçuoğlu-Ünal ve Sever (2012) de günümüz dünyasında kişiye kazandırılmak istenen yaratıcılık becerisinin birey ve toplumlar için alan yazın da ifade edilen niteliklerinden dolayı temel yazma eğitiminden sonra yaratıcı yazarlık çalışmalarının başlatılmasını önemli bulmaktadır. Genel olarak bakıldığında alan yazındaki başka yaratıcı yazarlık tanımlarının da esasen edebiyat yazarlığına ve kişinin iç dünyasındaki birikimin yaratıcı kurgusal öğelerle ürün haline getirilmesine dönük olduğu görülmektedir. Örneğin Güteryüz (2006)’e göre “bellekteki bilgileri, olayları, kavramları, sesleri, görüntüleri yeniden kurgulayarak

ve bunlar arasında bağlantılar kurarak yeni bir hikâye, şiir, deneme ve roman gibi ürünler ortaya koyabilme etkinliği” olan yaratıcı yazarlık; Orhon (2020) tarafından “kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini, hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi” biçiminde tanımlanmaktadır. Yaratıcı yazarlık üzerine yapılan tanımlarda, genellikle yazmanın kişisel, hayal gücüne dayalı ve özgün bir ifade biçimi olduğu vurgulanmaktadır. Gülsoy’un (2012) da yaratıcı yazarlığı kurmaca bir dünya yaratma çabası olarak tanımlayarak edebiyat yazarlığını diğer yazarlık türlerinden ayırdığı görülmektedir. Kinneavy (1971) ise yaratıcı yazmayı, kişisel konuları, hayali öğeleri ve bireysel iç dünyayı ifade etme olarak tanımlar, bu bakış açısı Gülsoy’un yaklaşımıyla paralellik gösterir. Topçuoğlu ve Sever (2012) yaratıcı yazarlığın, temel yazma eğitiminden sonra kazandırılması gereken bir beceri olduğuna dikkat çekerken Güleriyüz (2006) ve Orhon (2020) gibi araştırmacılar, yaratıcı yazarlığı bellekteki bilgileri, hayal gücünü ve içsel birikimleri kurgusal öğelerle yeni ürünler haline getirme yeteneği olarak nitelendirmektedir. Bu tanımlamalarda ortak nokta, yaratıcı yazarlığın bireyin içsel dünyasındaki öğeleri özgün, hayalci ve kişisel bir şekilde yazılı hale getirmesi, süreçte kişinin hayal gücü ve bireysel ifadelerinin ön planda olmasıdır.

Tanımlarda bazı özelliklerine gönderme yapılan yaratıcı yazarlık uygulamaları, çoğu açıdan geleneksel yazma çalışmalarından farklılık göstermektedir. Örneğin klasik yazma çalışmalarında öğrencilerden konu dışına çıkmadan giriş-gelişme-sonuç bölümleriyle birlikte yazım ve noktalama kurallarına da dikkat ederek öğretmenin verdiği tekniğe uygun şekilde yazmalarının beklendiği, öğrencilerin yazmaya ilişkin sıkı kurallarla sınırlandırıldığı ve yazının içeriğinden ziyade yapısal uygunluğuna değer verildiği (Koçyiğit ve Sefer, 2005) görülmektedirken yaratıcılığın temele alındığı yazarlık uygulamalarında esneklik ve hayal gücü ön plandadır (Küçük, 2007; Orhon, 2020). Ayrıca geleneksel yaklaşımda eğitimciler yazmayı “bireysel bir etkinlik” olarak kabul ederken günümüzde çoğu uzmanın yazılı metinlerin sosyal etkileşim ürünü olduğu konusunda birleştiği (Dyson, 1995; Erdener, 2009; Fer ve Cırık, 2007; Henson, 2003) ve bu bağlamda yaratıcı yazarlıkta alt metnin-kurgunun oluşturulması sürecinde işbirlikli (Erdoğan, 2012; Erdoğan, 2016; Vass vd., 2008) ve drama destekli (Annarella, 2000; Bayraktar ve Okvuran, 2012; Kara, 2010; Peker, 2015; Susar-Kırmızı, 2009; Türkel, 2011) farklı uygulamaların kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte klasik yazma çalışmalarının aksine yaratıcı

yazarlıkta Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (MEB, 2023) de vurgulandığı üzere süreç temelli bir yaklaşımın benimsendiğini belirtmek gerekir.

Dilin köklü kurallara sahip olduğu gerçeği hem yaratıcı hem de teknik yazma çalışmalarının dil kurallarına uygun biçimde gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda dil ve yazım kurallarının doğru uygulanmasını değerli gören Orhon (2020) yaratıcı ürün oluşturulması sürecinde öğrencilerin ilgilerini dağıtmamayı ve kuralları baskıcı bir yöntemle uygulatmak yerine dengeli bir yaklaşımla hem yaratıcılığa hem yazma ilkelerine kıymet vermeyi tavsiye etmektedir. Yaratıcı yazarlık çalışmalarının ilk adımının klasik ve güncel eserleri irdeleyerek okumak olduğunu belirten Gülsoy (2012) da yaratıcı yazarlığın rastgele gerçekleşen kaotik bir süreç olmadığı ve çalışmalarda “okur” faktörünün göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmektedir.

Temelde yazarların tikanıklık ve korkularını aşmalarına destek olma, kendilerini ifade etme ve metinlerini başkalarıyla paylaşma konusunda onları cesaretlendirme ve yazma motivasyonlarını geliştirme hedefleriyle yürütülen yaratıcı yazarlık uygulamalarında 21. yüzyıl dünyasında giderek daha fazla önem kazanan, serbest çağrışım, otomatik yazma veya doğaçlama oyunları gibi yöntemlerin kullanıldığını; çalışmaların kârlılık veya ustalık açısından ölçülmediğini; duyguların dışavurumuna, yazmanın, iletişim kurmanın ve yaratmanın hazzına odaklanıldığını belirtmek gerekir (Simard vd., 2010). Dolayısıyla yaratıcı yazma çalışmalarında öncelikli olarak öğrencilerin yazmaya yönelik yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirme, karar verme, kendini tanıma, çalışmalarını planlama ve eyleme dönüştürme sürecinde onları desteklemenin amaçlandığı (Bağcı, 2011; Gündüz ve Şimşek, 2016) söylenebilir. Bununla beraber kişisel öykü, bilim kurgu örnekleri, şiir, deyiş ve fıkra gibi yaratıcı yazarlık etkinliklerinin öğrencileri neşelendirdiği, kişiliklerini güçlendirdiği ve düşünme-soyutlama-sentezleme-yorumlama gibi üst bilişsel becerilerin gelişimine olanak tanıdığı da bilinmektedir (Orhon, 2020). Ayrıca yaratıcı yazma becerisinin gelişimiyle bireyin, yazının kendisinde uyandırdığı eserin niteliğiyle kendini keşfedebileceği ve kendi diliyle ilişkisini değiştirebileceği de düşünülmektedir (Bing, 1999). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesinin, bireyin yazma sürecindeki öz yeterlik algısını ve yazma yeteneğine olan güvenini de güçlendirebileceği göz önünde bulundurulduğunda, yazma öz yeterlik algısının

gelişiminin, yazma becerilerini ve tutumlarını olumlu yönde etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

1.7.7 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Yaratıcı yazarlık

Değer ve beceri temelli bir anlayışla tasarlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bütüncül bir eğitim anlayışı içinde erdemli ve yetkin bireylerin yetiştirilmesini hedeflerken öğrenmenin sosyal-duygusal boyutuna da son derece önem veren bir yaklaşımdır (MEB, 2023). Bu bağlamda model, eğitim süreci içerisinde öğrencilerin bilişsel gelişimleriyle duyuşsal, sosyal ve yaratıcı özelliklerinin gelişimini ve öğretimin farklı boyutları üzerindeki etkileri alan yazında ifade edilen işbirlikli çalışma ve yaratıcılık odaklı uygulamaları da merkeze alarak öğretmeni bu sürecin rehberi, dönüştürücüsü ve taşıyıcısı olarak konumlandırmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin sadece akademik başarıya değil aynı zamanda estetik duyarlık, özgün düşünce, üretkenlik ve anlamlı toplumsal katılıma dayalı çok yönlü bir gelişim süreci yaşamasını hedeflemekte olup bu yönüyle yaratıcı yazarlık uygulamalarına güçlü bir kuramsal zemin sunmaktadır. Yazmayı *düşüncenin inşası ve içsel derinliğin yazılı dile aktarımı* olarak tanımlayan ve “erdem-estetik-hakikat” ekseninde yapılandırılan yaklaşım, yazma becerisini yalnızca bir iletişim aracı olarak değil aynı zamanda bireyin varoluşunu anlamlandırma ve ifade etmede önemli bir unsur olarak ele almaktadır. Bu çerçevede yazılı anlatım becerileri, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal ve etik yönlerinin gelişimiyle birlikte değerlendirilirken metin oluşturma; kültürel aidiyet, bireysel özgünlük ve evrensel estetik ilkelerle desteklenen bir yaratım süreci olarak görülmektedir. Modelin yazma öğretimine dair yaklaşımının klasik doğrucu-yapılandırmacı bakış açısının ötesine geçtiği ve “estetik duyarlılık üretken düşünme, anlam kurma, içsel motivasyon ve çok boyutlu ifade” gibi bileşenlerle yazma sürecini yeniden tanımladığı görülmektedir. Bu bağlamda yaratıcı yazarlığın, modelin “özgün ürün ortaya koyma” ilkesine doğrudan hizmet eden bir araç şeklinde değerlendirilmesi mümkündür. Model kapsamında vurgulanan *kişiselleştirilmiş anlam üretimi* ve *inşa edici öğrenme deneyimleri* kavramları, yazılı anlatımın sadece biçimsel bir yeterlik sahası olarak değil aynı zamanda sanatsal duyarlılığı, bireysel farklılıkları ve kültürel çeşitliliği içeren yaratıcı bir eylem alanı olarak da ele alındığını düşündürmektedir. Bu doğrultuda yaklaşımın,

öğrencilerden yazılı anlatım sürecinde bireysel yeteneklerini keşfederek içsel bir özgünlükle metin inşa etmelerini beklediği söylenebilir.

Yazma çalışmalarını yapılandırma sürecinde öğretmen rehberliğinin akademik yönlendirme işlevinin ötesinde *duygusal-ahlaki destek* ve *erdemli bir rehberlik* olarak tanımlandığı model kapsamında öğretmenin rolünün süreç yöneticisi ve estetik duyarlık taşıyan öğrenme lideri olarak kurgulandığı görülmektedir. Nitekim metindeki (MEB, 2023) “öğretmenin sanatla ilişkilendirilmiş eğitici kimliği” vurgusu, yaratıcı yazarlık bağlamında öğretmenin hem teknik beceri kazandıran hem de öğrencinin ifade gücünü keşfetmesine aracılık eden bir yol gösterici olarak kabulü şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda yaklaşımda yazma öğretimi, öğrencinin “kendi anlam dünyasını inşa etmesini sağlayan bir rehberlik süreci” olarak tanımlanırken öğretmen de “anlamı kavrayan ve yönlendiren bir rehber” olarak konumlandırılmaktadır. Modelde söz konusu yazılı anlatım sürecinde işbirlikli çalışmanın temel bir yapı taşı olduğu açıkça ifade edilerek üretken ve sorgulayıcı birey olma, estetik duyarlılık, içsel eğilim ve sosyal-duygusal unsurlar, öğrenme sürecinin merkezine yerleştirilmektedir. Bu noktada modelin “topluluk içinde öğrenme” ve “öğrenmenin sosyal doğası” ilkelerinin, yaratıcı yazarlık uygulamalarının birlikte kurgu yapma, düşünce geliştirme ve akran temelli yazma süreçleriyle örtüştüğü görülmektedir. Nitekim yaklaşım kapsamında da metin oluşturma sürecinde öğrencilere sadece bireysel değil işbirlikli anlam kurma fırsatlarının da sunulması gerektiği belirtilmektedir. Bu anlayış, yazma becerisinin işbirlikli drama, karşılıklı rol alma ve kolektif anlatım gibi tekniklerle bütünleştirilerek yaratıcı yazarlık çalışmalarının sosyal bir etkileşim alanı şeklinde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. İlaveten Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bütüncül öğrenme kuramlarını temel alarak yazma öğretiminin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları birlikte yapılandıran bir süreç olması gerektiğini savunmakta; bu açıdan yaratıcı yazarlık uygulamalarını deneyime dayalı disiplinlerüstü ve özgün bir etkinlik olarak nitelendirmektedir. Bu yaklaşımla birlikte öğrencilerin yazı üretimindeki deneyimlerinin kişisel inşa süreçlerine aktarılması amaçlanmakta; bu yönüyle yazma öğretimi bireyin kimlik, değer ve duyarlık inşası ile ilişkilendirilmektedir. Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin yaratıcı yazarlığı toplumsal katılım ve bireysel özgünlüğün bileşimi olarak gördüğü, bu alanı kişideki estetik duyarlılığın gelişimini ve ortak anlam üretiminin desteklenmesini mümkün kılan özgün bir öğretim alanı olarak

yapılandırıldığı söylenebilir. Yazma sürecini öğretmen rehberliğinde yapılandırılan, çok katmanlı ve işbirlikli çalışmaya uygun bir alan olarak yeniden tarif eden bu yaklaşımın, yaratıcı yazarlık uygulamalarını modelin temel ilkeleriyle doğrudan uyumlu şekilde ana dil öğretiminin merkezi noktasına konumlandığı ifade edilebilir.

1.7.8 Öğretmenlerin Yaratıcı Yazarlığa Yönelik Bilgi Düzeyleri ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde yazma çalışmalarını yürütecek öğretmenlerin yazma öğretimi alanındaki bilgi düzeylerini araştırmanın hedef ve içeriğine uygun olarak çok yönlü değerlendirebilmeyi mümkün kılacak ulusal ve uluslararası düzeyde nitelikli çalışmalara yer verilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (MEB, 2023) yazma öğretiminde öğretmen rehberliğine atfettiği değer de dikkate alındığında bu çalışmaların yaratıcı yazma sürecine ilişkin uygulama deneyimi, pedagojik donanım ve yöntem teknik bilgisinin rolünü ortaya koymaları açısından araştırmanın kuramsal zeminini oluşturmaya uygun nitelikte oldukları düşünülmektedir. Bu doğrultuda yaratıcı yazarlık uygulamalarının etkili şekilde yürütülebilmesi için öğretmenden yaratıcı düşünceyle birlikte süreci yapılandırma, yönlendirme ve öğrenciye doğru şekilde rehberlik etme becerilerini taşımasının beklendiği bilinmektedir. Bununla birlikte alan yazın taramasında ulaşılan çok sayıda araştırma bu beklentiyle örtüşmeyecek şekilde Türkiye ve Türkiye dışındaki öğretmenlerin yaratıcı yazarlık etkinliklerini planlama ve yönlendirme konularındaki bilgi ve uygulamalarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Örneğin ikinci dil olarak İngilizce (L2) öğretimi yapan deneyimli öğretmenlerin, yaratıcı yazma etkinlikleri aracılığıyla pedagojik yaklaşımlarını ve yazarlık kimliklerini nasıl dönüştürdüklerini belirlemek amacıyla bir dönem boyunca 18 öğretmenle atölye çalışmalarının gerçekleştirildiği çalışmada (Rosenfeld, 2024) veriler uygulama öncesi ve sonrasında yazılı portfolyolar, gözlem notları, yansıtıcı raporlar ve öğretmen günlükleri aracılığıyla toplanmış; içerik analizleri sonucunda, katılımcıların yazarlık kimliklerinde belirgin bir iyileşme olduğu, yaratıcı yazma sürecine ilişkin pedagojik inançlarının daha esnek, açık ve öğrenci merkezli bir hal aldığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın diğer bulguları öğretmenlerin yazma öğretimi alanındaki bilgi birikimlerinin büyük ölçüde sınırlı, uygulamalarının ise geleneksel

pratiklere dönük olduğunu göstermektedir. Katılımcıların özellikle yazma sürecini yapılandırma, öğrencilerin aktif katılımını destekleme ve yazılı ürünlere yaratıcı dönüt verme gibi temel pedagojik becerilerde bilgi ve uygulama eksiklikleri gözlemlenmiştir. Bizzaro ve Toler (1986) tarafından yazma kaygısı ile öğretmenlerin özel öğretim davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği 164 öğretmen adayının katılımıyla yürütülen kesitsel tarama araştırmasının sonuçları da yüksek yazma kaygısı taşıyan katılımcıların yazma çalışmalarına yönelik zengin içerikli öğretim yöntemleri kullanma, eğitim materyalleri geliştirme, doğru değerlendirme yapma gibi hususlarda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Buna göre kendi yazma becerisine güven duymayan ve yazma çalışmalarından kaçan yüksek düzeyde kaygılı öğretmenlerin öğrencilerin kendi yazma yeteneklerini keşfedecekleri ortamlar sunma ve yazma çalışmalarına onlarla birlikte katılma konusunda zayıf oldukları, yazılı ürünleri değerlendirmede daha ziyade kelime-cümle düzeyinde yüzeysel yanıtlara odaklandıkları görülmektedir. Ayrıca etkinlikler sırasında öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşimli grup çalışmalarını mümkün kılacak ortamlar oluşturma ve öğrencilerin kendi yanıtlarını fark edecekleri fırsatlar sunma konusunda yeterli donanımına sahip olmadıkları, kendilerine sorulduğunda yazma çalışmalarında takip ettikleri adımlara dair bir açıklama yapamadıkları görülmüştür. Yazma deneyimlerinden hoşlanmayan bu öğretmenlerin, yazma becerisinin önemini fark ettirme konusunda zayıf oldukları ve başarılı ürünler oluşturma sürecinde öğrenciyi desteklemek için gerekli bilgi ve uygulamalarda zayıf kaldıkları belirlenmiştir. Yaratıcı yazarlık eğitiminde sadece bilgi yetenek ve anlayışı değil aynı zamanda belirsizliğe tahammül için duygusal kapasite, risk alma ve sanatla meşguliyet gibi kavramları da önemseyen Cremin ve Arthur da (2006) 16 İngilizce öğretmeniyle gerçekleştirdikleri nitel araştırmada anket, gözlem, günlük, görüşme formları ve ortaya konan yazılı ürünlere ilişkin analiz sonuçlarından yararlanmışlardır. Araştırma çerçevesinde yapılan incelemede öğretmenlerin öğrencilerin yazma çalışmalarına katılımını destekleyen; iş birliğine dönük; zorlayıcı; fikirlerin kabulünü, reddini veya seçilmesini mümkün kılan; geniş çevre düzenlemeleriyle oluşturulmuş; uygulanabilir; zengin içerikli yaklaşımlara ilişkin bilgi düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin risk alma, şartlara göre tavır takınma, dayanıklılık konularında öğrencilerini destekleyecek bilgi ve donanımdan mahrum olduğu ve yazılı kompozisyon sürecinde duyguların oynadığı role ilişkin farkındalıklarının, ilgili alanda gerekli

düzenlemeyi yapmalarını sağlayacak pedagojik bilgilerinin eksik olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencileri takdir etmenin ve hoşgörünün hâkim olduğu bir çevre düzenlemesi yapmanın önemini fark etmesini ve bu yönde bir donanım kazanmalarını gerekli bulmaktadırlar. Locke ve arkadaşları (2013) yazar ve yazma eğitimcisi olan öğretmenlere yönelik hazırladıkları “Yazma Projesi” adlı programın etkililiğini sınıadıkları araştırmada öğretmenlerin yazma sürecinde yapı iskelesi oluşturma, yazma çalışmalarında öğrencilerine katılma, iş birliğine dayalı öğretim ortamı oluşturma, yazmaya geniş bir perspektiften bakma ve etkili şekilde dönüt-düzeltilmede bulunma konusunda bilgi ve uygulama eksikleri olduğunu belirlemişlerdir. Proje sonunda bu alandaki eksiklerin büyük oranda giderildiği görülmektedir. Kaufman ve arkadaşlar (2005) tarafından üstün yetenekli öğrenci yazarlar ile psikolog, yazar ve öğretmenlerden oluşan yaratıcı yazma uzmanlarının yaratıcı metinleri değerlendirme biçimlerini karşılaştırmak amacıyla yürütülen çalışma da katılımcıların alana ilişkin bilgi düzeyleri hakkında fikir vermektedir. Araştırma kapsamında Amerika’daki 32 eyaletin 8. sınıf öğrencilerinden kısa hikâye ve şiir türünden birer ürün tek dosya halinde toplanmıştır. Daha sonra çalışmaya katılan 125 sınıftan elde edilen bu dosyalar içinden, ülkenin doğu-batı-kuzey-güney farklı noktalarından kır-kent-şehir bölgelerini temsil edecek biçimde eserler seçilmiş; her öğrenciye ait sadece bir eserin yer alabileceği bu seçim sürecinde metinlerin biçim ve içerik özelliklerinden ziyade ülke genelini temsiline ağırlık verilmiştir. Bu yöntemle seçilen 27 kısa hikâye ve 28 şiir çalışmasını değerlendirme görevini ise yaratıcı yazma programının uygulandığı New Jersey Valilik Sanat Okulu öğrencileri üstlenmiştir. Okul, ülke genelinden başvuran öğrencilerin yaklaşık %10’unu seçtiğinden, buraya devam eden öğrencilerin yaratıcı yazma alanında üstün yetenekli oldukları kabul edilmektedir. Bu öğrencilerle birlikte sınıfında yaratıcı yazma etkinliklerini uygulayan dört öğretmen, yaratıcı yazma alanında eser vermiş dört yazar ve konuyla ilgili beş psikologdan oluşan 13 kişilik bir uzmanlar grubu da değerlendirme sürecinde görev almış; verilerin değerlendirilmesi aşamasında bu uzman gruptan ve katılımcı öğrencilerden kendi yaratıcılık tanımlarına göre eldeki yazılı ürünleri değerlendirip birden altıya kadar puanlamaları istenmiştir. Mail yoluyla yürütülen ve katılımcılara diğer puanlamalar hakkında bilgilendirme yapılmayan sürecin sonunda, üstün yetenekli öğrencilerin inceledikleri hikâye ve şiirlerin yaratıcılık düzeylerini *neredeyse mükemmel* (şiir 0,82; hikaye 0,74)

uzmanların ise *mükemmel* (şiiir 0,88; hikaye 0,88) buldukları ve öğrenci yazarların puanlamaları ile uzman yazarların puanlamaları arasında pozitif yönde güçlü ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmacılar sonuçlardan hareketle, üstün yetenekli öğrenci yazarların yaratıcı metinleri değerlendirme ve yaratıcı ürünlerin kalitesini fark etmede uzmanlar kadar güvenilir olduklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin, söz konusu kalitenin nasıl ve niçin oluştuğuna yönelik açıklama yapmada aynı bilgi düzeyi ve yeterliliğe sahip olamayacakları düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yazma öğretimine ilişkin bilgi düzeylerine odaklanan Türk örneklem gruplarına yönelik çalışmaların da Türkiye dışındaki araştırmalarla paralel sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 1-4. sınıf Türkçe derslerindeki yazma etkinliklerinde ve öğrencilerinin yazılı ürünlerini değerlendirme aşamasında, süreç temelli yazma modelinin ana ilkelerinden ne düzeyde faydalandıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen durum araştırması (Aşıkcan ve Pilten, 2016) 35 sınıf öğretmenini kapsamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilen bulgular; katılımcı öğretmenlerin çok büyük bir kısmının (%86,49) süreç temelli yazmadan haberdar olmadıklarını, öğrencilerini yazmaya güdülemede yoğun biçimde düz anlatımdan yararlandıklarını, yalnızca iki öğretmenin taslak oluşturma çalışmaları gerçekleştirdiğini, gözden geçirerek yazma aşamasının “öğrencinin yazısını yazma sürecindeyken öğretmene göstermesi ve aldığı dönütlere göre tekrar yazması” biçiminde algılandığını ve öğretmenlerin yarısının yazma çalışmalarına dönüt vermediğini göstermektedir. Araştırmaya göre katılımcılar düzeltme aşamasında öğrenciye metni tekrar okutarak yanlışlarını fark ettirme veya yazım yanlışlarını kalemle düzeltme biçiminde yüzeysel uygulamalardan yararlanırken yayımlama ve paylaşma aşamasında ağırlıklı şekilde sınıfa okuma ve sınıf panolarında sergileme yolunu tercih etmektedirler. Karadağ ve Kayabaşı'nın (2013) yazmayı engelleyen unsurlara ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini aldıkları nitel araştırmalarının sonuçlarına göre de öğretmen adayları ilk-ortaöğretim dönemlerinde yazılı anlatım alanında genelde atasözü-deyim açıkladıkları ve öğretmenleri tarafından belirlenen konu temelinde yazmak zorunda kaldıkları için alana yönelik olumsuz algı geliştirmişlerdir. Katılımcıların üçte ikisinden fazlası, yazmaya ilişkin olumsuz algıya sahip olmakla birlikte yazmanın önündeki en büyük engelin bilgi ile deneyim eksikliği olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin en fazla yazmaya başlamada ve sonlandırmada sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Göçen (2018a) tarafından eylem araştırması deseninde

yürütülen çalışma kapsamında Türkiye'nin yedi bölgesinden 12'si erkek, 32'si kadın 44 öğretmenle görüşülerek onlardan yaratıcı yazma uygulamalarına ilişkin öz değerlendirmede bulunmaları istenmiştir. Çoğunluğu 10 yıldan uzun süredir öğretmenlik yapan, eğitim fakültesi mezunu katılımcıların geneli, araştırma kapsamında eğitimini aldıkları 15 farklı yaratıcı yazma tekniğinin yarısını veya daha azını bildiklerini ifade etmiştir. Çalışmada bu oranın düşük olma nedenleri “öğretmenlerin daha önceden yazma tekniklerine ilişkin bilgi almamaları, edindikleri bilgiyi unutmaları, uygulama yapmadıklarından bildiklerini hatırlamamaları” olarak sıralanmaktadır. Öğretmenler yoğunlukla “yarım kalan öyküyü tamamlama, sözcüklerden öykü oluşturma, resimden hareketle yazma, metin tamamlama, serbest yazma, karışık olarak verilen kelimelerden metin oluşturma” gibi teknikleri bildiklerini ifade etmişlerdir. Tekniklerin yarısından azını bilen öğretmenler; bu etkinliklerin %80-100'ünü sınıflarında uygulayacaklarını, eksik-yanlış uygulamalarını fark ettiklerini, yazma çalışmalarında grup çalışmasının önemini ve yazma sürecinin bir plan dâhilinde aşama aşama ilerlediğini öğrendiklerini, uygulamaların mesleki bilgilerini artırdığını ve kendi öğrencilerinin hayal gücü, yazma becerisi ile yaratıcılıklarını nasıl geliştireceklerine ilişkin bilgi-beceri kazandıklarını ifade etmişlerdir. Yamaç ve Öztürk (2018) ilkökul öğretmenlerinin yazmaya yönelik algıları ile bu alanda kullandıkları öğretim uygulamalarını araştırdıkları karma çalışmada büyük oranda yazma öğretimi alanında kişisel hazırlıklarını yeterli gören katılımcıların yarıya yakınının, üniversite dönemlerinde sunulan eğitimin içeriğini zayıf ve yetersiz bulduklarını belirlemiştir. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerden yarısından çoğu da hizmet içi eğitim ve kurslardaki eğitimin içeriğinin zayıf ve yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeylerine ilişkin Türkiye dışında yapılan araştırmalar yazma çalışmalarına yönelik zengin içerikli öğretim yöntemleri kullanma; iş birliğine dönük, zorlayıcı çalışmalar yapma; eğitim materyalleri geliştirme; eğitim ortamını uygun şekilde düzenleme; yazmaya geniş bir perspektiften bakma ve doğru şekilde dönüt-düzeltilme yapma gibi alanlarda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte üstün yetenekli öğrenci yazarların yaratıcı metinleri değerlendirme ve yaratıcı ürünlerin kalitesini fark etmede yazar ve yazma öğretmenleri kadar güvenilir oldukları görülmektedir. Türkiye'deki araştırmalar da aynı yönde sonuçlar sunarak öğretmenlerin yaratıcı yazarlık alanında üniversite

döneminde aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu, süreçte yoğun şekilde yüzeysel, yaratıcılıktan uzak çalışmalara yöneldiklerini ve yazılı ürünü değerlendirme konusunda bilgi eksikliklerini ortaya koymaktadır.

Özetle ulusal ve uluslararası araştırma bulguları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yaratıcı yazarlık öğretimine ilişkin kuramsal bilgi ve uygulama yeterliklerinde belirgin eksikliklerin bulunduğu görülmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin yazma öğretimine yönelik bilgi düzeylerinin büyük ölçüde sınırlı kaldığını; yazma sürecini planlama, öğrenci merkezli rehberlik sağlama, yazmayı duyuşsal-sosyal boyutlarıyla ele alma ve yaratıcı dönüt verme gibi temel becerilerde yetersizlikler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yaratıcı yazma gibi tekniklere dayalı yapılandırılmış uygulamaların, öğretmenlerin söz konusu bilgi ve beceri eksikliklerini telafi etmede önemli katkılar sağladığı anlaşılmaktadır.

1.7.9 Yazma Öz Yeterlik Algısı

Sosyal Bilişsel Kuram'ın (Social Cognitive Theory) temel ilkelerinden kabul edilen (Schunk, 2014; Senemoğlu, 2015) öz yeterlik algısı, Bandura tarafından (1997:2) “kişinin gelecekte karşılaşması muhtemel zorluklarla baş etme sürecinde gerekli eylemleri planlama ve yürütme becerisine olan kişisel inancı” biçiminde tanımlanmaktadır. Söz konusu zorlukları bir yarışmaya katılma, sınava girme, öğretmenlik yapma ve topluluk önünde konuşma şeklinde örneklendiren Senemoğlu (2015) için öz yeterlik “bireyin farklı durumlarla baş etme ve belli bir etkinliği başarma yeteneğine/kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, inancı ve yargısı”dır. Kişinin becerilerinin bir fonksiyonunu değil yeteneklerini kullanarak yapabileceklerine dair kişisel algısını ifade eder. Benlik kazanımında önemli yeri olan öz yeterlik, bireyin ne yapacağını bilmesinden ziyade neyi başarmada yeterli olduğunu düşünmesidir (Bandura, 1997). Öz yeterliğin her tip başarı davranışının önemli bir etmeni olduğunu ifade eden Schunk (2014) akranlarının başarılı olduğu durumları gözlemleyen bireyin öz yeterliğinin artacağını ve aynı davranışlarda bulunursa benzer bir başarı yakalayabileceğini düşündüğü için motivasyonun yükselebileceğini ifade etmektedir. Modelin başarısızlığı durumunda ise düşük motivasyon söz konusu olacaktır. Ayrıca öz yeterlik algısı yüksek bireylerin bir işin tamamlanması sürecinde öz yeterliği düşük olanlara göre daha ısrarcı, sebatkâr, gayretli ve mücadeleci oldukları (Schunk, 2014; Senemoğlu, 2015) yeni

yaşantılardan ve farklı şeyler denemekten daha az korktukları da bilinmektedir (Senemoğlu, 2015). Kişinin becerileriyle orantılı gerçekçi bir öz yeterlik algısının söz konusu olumlu etkilerinin, farklı alanlarda başarıyı yakalamada büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir fakat gerçek dışı bir öz yeterlik algısı sonucunda kişinin yaşayacağı başarısızlığın, olumsuz sonuçlar doğurabileceğinin de altını çizmek gerekir (Schunk, 2014). Bu doğrultuda öz yeterliğin değerlendirilmesinde görevin zorluğu, harcanan emek, alınan destek, başarı ve başarısızlık sayısı gibi faktörlere önem verildiği (Bandura, 1997) ve öğrencilerin öz yeterlik algılarını güçlendirmek için akran veya yetişkinler arasından zorlukların üstesinden gelmede başarılı kişilerin model olarak sunulmasının (Schunk, 2014), iş birliğine dayalı bireysel ihtiyaçlara uygun zengin içerikli öğretim programlarının ve öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmamasının (Senemoğlu, 2015) tavsiye edildiği görülmektedir.

Öz yeterlik kavramına ilişkin alan yazında yapılan açıklamalardan hareketle yazma öz yeterlik algısı “bireyin metin oluşturabilme yeteneğine yönelik kişisel algısı” (Hidi ve Boscolo, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterliğe yönelik algının faaliyet alanı seçiminde sergilenen çabayı, karşılaşılan problemlerin çözüm sürecinde gösterilecek sabrın süresini, güven ve kaygı düzeyini, düşünme-hissetme biçimini ve güdülenmeyi etkileyeceği (Demir, 2013; Schunk, 2014; Senemoğlu, 2015) görüşlerine dayanarak yazmaya ilişkin yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin ürün ortaya koyma sürecinde dirençli-ısrarcı olacakları ve yüksek çaba sarf edecekleri düşünülmektedir. Konuya ilişkin Demir (2013) yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı arasında olumlu-anlamlı bir ilişki tespit ederken Hidi ve Boscolo (2006) da zorlu yazma sürecinin tüm sıkıntılarını üstlenebilen yazarların yazma performanslarından memnun, yeni yazma görevleri için istekli ve olumlu öz yeterlik inancına sahip olacaklarını; sürecin zorluklarına katlanamayan zayıf yazarların ise yazmaya dair kaygı ve endişe hissetmekle birlikte düşük öz yeterlik sergileyebileceklerini ifade etmektedir. Alan yazına dayanarak yazma öz yeterliği yüksek bireylerin yaratıcı yazarlıkta da yüksek düzeyde başarı gösterebilecekleri söylenebilir. Aksi bir durum olarak yüksek yazma kaygısının da yazma çalışmalarına mesafeli durma ve düşük yazma performansı ile ilişkilendiği bilinmektedir (Berninger ve Graham, 1998; Buyukkarci, 2013; Charles, 2006). Bu bağlamda yaratıcı yazarlık öğretiminde etkili sonuçlara ulaşabilmek için

öğretmenlerin yazma öz yeterliklerinin artırılmasını sağlayabilecek destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulmasının büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.7.10 Öğretmenlerin Yazma Öz Yeterlik Algıları ile İlgili

Çalışmalar

Araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında bu bölümde sunulan çalışmalar, öğretmenlerin yazma sürecine yönelik öz yeterlik algıları ve yazma eğitimi uygulamaları arasındaki çok boyutlu ilişkiyi ortaya koymaları açısından dikkatle seçilmiştir. Ulusal ve uluslararası düzeyde yürütülen bu araştırmalar, eğitimcilerin yazar ve yazma öğreticisi kimliklerinin gelişimi, yaratıcı yazarlık uygulamalarına ilişkin yaklaşımları, yazma başarısını etkileyen öz yeterlik algıları ve yapılandırılmış yazma uygulamalarının dönüştürücü etkileri gibi alanlarda kapsamlı ve karşılaştırmalı veriler sunmaktadır. Özellikle öğretmen yetiştirme süreçlerinde yazmaya yönelik pedagojik yeterlik, mesleki farkındalık ve yazılı anlatım becerilerinin desteklenmesini hedefleyen programların etkilerini somut bulgularla ortaya koymaları yönüyle bu araştırmaların kuramsal temellendirme açısından anlamlı olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan görece yakın dönemde öğretmenlerin yazma öz yeterlikleri ve akademik yazma süreçlerine yönelik yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme amacıyla hazırlanan müdahale programına dayalı deneysel araştırma sonuçları (Mulyono vd., 2023) dikkat çekici bulunmaktadır. Endonezya’da teknik ve mesleki eğitim alanında görevli 27 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın, beş oturumdan oluşan çevrim içi bir akademik yazma atölyesi kapsamında yürütüldüğü görülmektedir. Öğretmenlerin özellikle akademik metinlerin giriş ve yöntem bölümlerine odaklanan yapılandırılmış yazma görevleri aracılığıyla desteklendiği atölye çalışmalarında, yazma süreci sadece teknik bir beceri değil, aynı zamanda yaratıcı düşünceyi geliştiren bilişsel bir etkinlik olarak ele alınmaktadır. Araştırmanın ön test-son test karşılaştırmaları katılımcıların akademik yazma temelli yaratıcılık algıları ve yazma öz yeterliklerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir artış olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgulara göre öğretmenler yazma sürecindeki zorluklarla başa çıkma ve geri bildirimleri değerlendirme konularında belirgin şekilde gelişim gösterirken yazma sürecine teknoloji entegrasyonunda sınırlı bir ilerleme katetmişlerdir. Araştırmacılar, bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini sürdürülebilir şekilde geliştirmek amacıyla teknoloji destekli, uzman rehberliğinde

kişiselleştirilmiş destek sunan, tür analizine dayalı, yapılandırılmış yazma atölyelerinin yaygınlaştırılmasını önermektedirler. Benzer şekilde yazar ve yazma eğitimcisi niteliklerine sahip öğretmenlerin alana ilişkin öz yeterlik algılarının profesyonel şekilde gelişimi için “Yazma Projesi” adlı programın etkililiğinin sınındığı araştırma da (Locke vd., 2013) akademisyenlerce verilen iki yıllık eğitim sonunda tüm öğretmenlerin hem yazma eğitimcisi hem de yazar olarak öz yeterlilik algılarında olumlu yönde gelişim sağlandığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler; yazmada geniş bir bakış açısına sahip olma, kendilerini öğrenciyle birlikte yazmaya adanma, yazma sürecinin yapı iskelesine daha fazla odaklanma, konuşma ve iş birliğine vurgu yapma, anlamlı görevleri kullanma, düzeltme ve geri bildirim konularında sınıflarındaki uygulamalarda değişikliğe gideceklerini ifade etmişlerdir. Geleceğin öğretmenlerinin kendilerini bir yazar ve yazma eğitimcisi olarak nasıl tanımladıklarını belirlemek amacıyla anket formlarına dayalı şekilde yürütülen betimsel bir araştırmaya da (Bowie, 1996) 226 öğretmen adayı ile öğretmen eğitimi alanındaki 60 öğrenci katılmıştır. Bulgular öğretmen yazarlar olarak katılımcıların çok azının yazmaktan kaçındığını, genelinin yüksek yazma öz yeterliğine sahip olduğunu, yazılarına oldukça güvendiklerini, düşüncelerini yazmak için sabırsızlandıklarını, bir kompozisyonu teslim ettiklerinde kendilerini iyi hissettiklerini ve fikirlerini kâğıt üzerinde görmekten hoşlandıklarını göstermektedir. İlaveten, katılımcıların %52’sinin yazma eğitimi verecek öğretmenlerin aynı zamanda yazar olması gerektiğini düşündüğü ve %84’ünden fazlasının öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte yazması gerektiği konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların %40’ı bir başkasının yazılı metnini değerlendirme konusunda kendine güvenmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bir yazar olarak gelişimleri ile yaratıcı yazarlık eğitimcisi olarak yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği nitel çalışma da (Cremin ve Arthur, 2006) 16 İngilizce öğretmeninden elde edilen anket, gözlem, günlük, görüşme formları ile yazılı ürünlerin analiz sonuçlarına dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırma sonunda öğretmenlerin yazar kimlikleriyle ortaya koydukları ürünler sanatsal bakımdan yeterli görülürken yaratıcı yazarlık eğitimcisi olarak desteklenmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin amaca dayalı basit kısa metinler oluşturma gibi çocukları yeterince zorlamayan etkinliklere odaklandıkları; risk almaya ve şartlara göre davranmaya yönelten, belirsizlik altında denemeyi mümkün kılan, duygulara gereken önemi veren yazma

uygulamalarını planlama-yürütme konularında eksik oldukları, verilen eğitim sonunda da ilgili yeterlikleri büyük oranda kazandıkları görülmektedir. Uygulanan program, öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açılarını ve öğretim şekillerini değiştirmiş, onlara genç yazarları destekleme konusunda daha hassas ve duyarlı olma gibi nitelikler kazandırarak pedagojik uygulamalarının çerçevesini yeniden şekillendirmelerini sağlamıştır. Hodges ve arkadaşları (2021) ise çalışmaları sonucu aday öğretmenlerin yazmaya ilişkin öz yeterlilik inançlarını ölçmeye yarayacak, toplam varyansın %52,26'sını açıklayan üç boyutlu (32 madde) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Araştırmacılar, ölçme aracının öğretmenlerin yazar eğitimciler olarak yetiştirilmesini sağlamada lisans eğitimi sürecinde doğru karar ve uygulamalara hizmet edebileceğini ifade etmektedirler.

Türk öğretmenlerle yürütülen araştırma sonuçlarına bakıldığında uluslararası çalışmalarla örtüşen bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının incelendiği betimsel araştırmaya (Dumanlı, 2014) dört farklı üniversiteden 1056 kişi katılmış, çalışma sonunda aday öğretmenlerin yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının iyi düzeyde olduğu ve kızların yazılı anlatım becerisi bakımından kendilerini erkek öğretmen adaylarından daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Göçen de (2018b) tek gruplu ön test-son test deneysel desende 44 öğretmenle gerçekleştirdiği 30 saatlik çalışmada, alan yazından derlediği yaratıcı yazma etkinliklerini kullanmıştır. Araştırmaya katılanların kendi yeterliklerini ne şekilde algıladıklarını belirlemek amacıyla düzenlenen anketten elde edilen sonuçlar, yaratıcı yazma çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin yazmaya yönelik yeterlik algılarına anlamlı düzeyde olumlu etkide bulunduğunu göstermektedir. Sarıkaya (2021) öğretmen adayları için Hodges ve arkadaşları (2021) tarafından geliştirilen yazma öz yeterliği envanterini Türkçeye uyarlama ve sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik inançları ile başarıları arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yürüttüğü iki aşamalı araştırma sonucunda orijinal ölçekle yapı uyumu sağlayan 32 maddelik geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturmuştur. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının *yazma öğretimi öz yeterliği*, *yazma öz yeterliği* ve *yazma öğeleri öğretimi öz yeterliği* arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu, bu değişkenlerin yazma başarısını anlamlı şekilde yordadığını ve aday öğretmenlerin her bir alana yönelik yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının yazma başarısı varyansının %33 kadarının

ilgili değişkenlerle açıklanabildiği belirlenmiştir. Buna göre yazma öz yeterliğine ilişkin puanda gerçekleşen bir birimlik artış öğretmenlerin yazma başarısında 0,31 civarında; yazma ğretimi öz yeterliği puanlarında gerçekleşen bir birimlik artış yazma başarısında 0,25 civarında; yazma ögeleri ğretimi öz yeterliği puanlarında gerçekleşen bir birimlik artış da yazma başarısında 0,24 civarında bir artış meydana getirebilecektir. Yazmayı engelleyen unsurlara ilişkin bir araştırmada da Karadağ ve Kayabaşı'nın (2013) sınıf ğretmeni adaylarının yazı yazma isteksizliklerinin temel nedenini zgven eksikliğine (%40,2) dayandırdığı görülmektedir. Araştırmacılar bu durumu, ğretmen ifadelerine göre başlıca şu dört başlık altında toplamışlardır: eleştirilmekten hoşlanmama, iyi bir yazar niteliği taşımadığını düşünme, belli bir noktadan sonra ilerleyememekten korkma ve beğenilmemekten korkma. Bu bağlamda, ğretmen adaylarının yazma yeterliliklerinin ve özgüvenlerinin artırılmasına yönelik eğitimlerin öneminin bir kez daha ortaya çıktığı ifade edilebilir. Türkiye'deki ilkokul ğretmenlerinin yazmaya yönelik algıları ile bu alanda kullandıkları ğretim uygulamalarının incelendiği karma yöntem araştırmasına (Yamaç ve ztrk, 2018) göre de katılımcıların çoğunluğu yazma öğretimine dair kişisel hazırlıklarını yeterli görmekte, yarıya yakını niversite dönemlerinde aldıkları eğitimi zayıf-yetersiz bulmakta, yarısından fazlası da hizmet içi eğitim ve kursların zayıf-yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Yukarıda özetlenen çalışmalar bütüncül şekilde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yazma öz yeterlik algılarının sadece bireysel yazma deneyimlerinden değil aynı zamanda yazma sürecine ilişkin pedagojik donanımlarından, aldıkları eğitimin niteliğinden ve yazma çalışmalarını yaratıcı-yapılandırılmış şekilde gerçekleştirme becerilerinden etkilendiği görülmektedir. Ayrıca araştırmalar, yazma öz yeterliğinin; öğretmenlerin yazma başarısı, öğrencileriyle gerçekleştirdikleri iş birliği ve yaratıcı yazma çalışmalarına yönelik tutumları üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle uzun dönemli ve planlı programların, öğretmenlerin yazma öğretimine dair anlayışlarını yeniden yapılandırarak hem sınıf içi yazma ğretimi uygulamalarını hem de yazılı ürün kalitesini dönüştürmedeki etkisi bulgularla desteklenmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin yazma öz yeterliklerini geliştirme odaklı sistematik ve yaratıcı yazarlık temelli yaklaşımların, etkili yazma ğretimi için faydalı araçlar olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

1.7.11 Yazma Kaygısı

Eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirilen çalışmaların öğretmen ve öğrenciler üzerindeki bilişsel etkileri yanında olumlu-olumsuz duyuşsal etkileri de söz konusudur. Sınıf ortamlarındaki başarı duygularının oluşumunun açıklandığı Kontrol-Değer Kuramı'nda da (Pekrun, 2006; Pekrun vd., 2007) kişinin bir çalışmaya yönelik *öznel kontrolü* ve *öznel değeri* yani herhangi bir başarı aktivitesinin sonucunu kontrol edebileceğine yönelik inancı ile o çalışmaya verdiği değer, düzeyinin, farklı başarı duygularının oluşumunu sağlayacağı savunulmaktadır. Buna göre öğrencinin önem verdiği bir çalışmada başarısızlık ihtimalini kabul etmesinin ve bu durumu kontrol altına alamayacağına inanmasının “kaygı” duygusunu oluşturacağı düşünülmektedir (Pekrun, 2000, 2006). Buradan hareketle alana ilişkin yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin öznel kontrol sağlamada muhtemelen daha başarılı olacakları ve düşük kaygı yaşayacakları sonucuna ulaşmak mümkündür. Negatif başarı duyguları içinde yer alan kaygı, öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkide bulunduğundan (Pekrun vd., 2002) kişiyi yazma çalışmalarından uzaklaştıran ve yazma başarısını düşüren etkenler arasında sayılmaktadır. Nitekim Daly ve Wilson'ın (1983: 327) yazma kaygısına yönelik “bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu” biçimindeki tanımının bu duruma ve yazarlık çalışmaları sırasında ortaya çıkan bazı fiziksel ve ruhsal belirtilere gönderme yaptığı görülmektedir. Yazma kaygısı da kişinin herhangi bir yazma etkinliği sırasında üzüntü duyması, kızgınlık-korku hissetmesi veya daha ileri seviyelerde kramp ağrıları çekmesi şeklinde kendini gösterebilmektedir. İlâveten, kişi kendini ilgili alanda yetersiz hissediyor ve yazmayı baş edilmesi zor bir etkinlik olarak görüyorsa zaman içinde “yazılı anlatım”dan kaçınma eğilimi göstermesi de muhtemeldir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Dolayısıyla yazmayı istememe ve yazmaktan kaçınma eğilimlerinin yazma kaygısı ile ilintili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte söz konusu eğilimlerin yazma kaygısı yanında yazmaya yönelik tutum ile de ilişkilendirilmesi mümkündür.

1.7.12 Öğretmenlerin Yazma Kaygıları ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde yer alan araştırmalar, çalışmanın amaç ve içeriğiyle örtüşecek şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının yazma kaygılarına etki eden değişkenleri ortaya koymaları, yazma öğretimine yönelik duyuşsal süreçlere ışık tutmaları ve

uygulamaya dönük öneriler sunmaları bakımından titizlikle seçilmiştir. Bu bağlamda, Filipinler'deki bir devlet üniversitesine devam eden öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzey ve çeşitlerinin incelendiği betimsel çalışma (De Leon vd., 2023) araştırmanın kuramsal zeminiyle örtüşen nitelikli veriler sunmaktadır. Örneklem grubunu, kültür-sanat eğitimi, matematik ve özel eğitim alanlarındaki 165 öğretmen adayının oluşturduğu çalışmada katılımcıların yazma kaygılarının, yüksek güvenirlik katsayılarına sahip Yazma Kaygısının Nedenleri Envanteri (CWAİ) ve İkinci Dil Yazma Kaygısı Envanteri (SLWAI) aracılığıyla ölçüldüğü, elde edilen verilerin de tek yönlü ANOVA testiyle çözümlendiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre katılımcılar genel olarak orta düzeyde yazma kaygısı taşımaktadırlar. Kaygı türleri içinde en baskın şekilde *bilişsel* boyut ön plana çıkmakta, bu boyutu *somatik belirtiler* ve *kaçınma eğilimleri* takip etmektedir. Bulgular, öğretmen adaylarının yazma sürecinde zihinsel bloklar yaşadıklarını, panik duyguları hissettiklerini, buna bağlı olarak yazma görevlerinden uzak durma eğiliminde olduklarını ve yazma kaygısının başlıca nedenleri arasında mükemmeliyetçi tutumların ve zaman baskısının ve yer aldığını göstermektedir. Yazma kaygısının azaltılmasını desteklemek için öğretmen adaylarına yapılandırılmış ve uygulamalı yazma etkinlikleri sunulmasını öneren araştırmacılar, özellikle yazma pratiğini teşvik eden ve bireysel ifade imkânı tanıyan etkinliklerin, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini destekleme potansiyeline sahip olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmen yazma kaygısı ile çeşitli sınıflardaki yazma uygulamaları arasındaki ilişkinin incelendiği kesitsel tarama araştırmasında da (Claypool, 1980) verilerin 192 ortaokul öğretmeninden yazma kaygısı ölçeği yanında mesleki deneyim, öğretilen konu, yıl içinde yapılan yazma çalışmalarının sayı ve uzunluğuna yönelik bulguları içeren anket formu aracılığıyla toplandığı; araştırma kapsamında öğretmenlere “Yazma eğitimi konusunda sorumluluğun kime ait olduğunu düşünüyorsunuz?” şeklinde bir de soru yöneltildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular, yüksek düzeyde yazma kaygısı taşıyan öğretmenlerin kaygı seviyesi düşük olanlara kıyasla öğrencilerine daha az yazma görevi verdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte tüm disiplin alanlarındaki katılımcılar, yazma eğitiminin öğretmen sorumluluğunda yürütülmesi gerektiğinin farkında olduklarını ifade etmektedirler. Johnson (1987) tarafından yapılan çalışmada da ilkökul öğretmenlerine yazmayı öğretmede uygulamalı mikrobilgisayar öğretiminin etkisini belirlemek için hazırlanan hizmet içi

programın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. n test-son test kontrol gruplu (n= 84) deneysel çalışma kapsamında deney grubuna (n=42) Minnesota Educational Computing Consortium-MECC yazılım programına dair bilgilendirmeyi, öğretmenlerin yazma sürecine kişisel katılımda bu yazılımdan nasıl faydalanabileceklerine ilişkin uygulamaları ve bu uygulamaları yazma becerisine yönelik kendi eğitim programlarıyla bütünleştirme konusundaki planlama çalışmalarını içeren beş seanslık (her biri 180 dakika) bir eğitim sunulmuştur. Çalışma sonunda, uygulanan hizmet içi eğitim programının yazma kaygısını düşürmede herhangi bir etkiye sahip olmazken bilgisayar kaygı düzeyini düşürmede anlamlı düzeyde olumlu etkide bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney-kontrol gruplarının ön test-son test sonuçlarına yönelik dört ölçüm de yazma kaygısının yaş ve cinsiyetle ilişkili olmadığını, bilgisayar kaygısının yazma kaygısıyla olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Daisey de (2003) bir kitabın yazım sürecine ilişkin uygulamaları merkeze alan eğitimin (“how-to” book) kapsamını ve bu uygulamaların fen-matematik ğretmenlerinin yazma kaygılarını azaltmadaki etkililiğini belirlemek amacıyla yürüttüğü deneysel çalışmada 38’i deney 136’sı kontrol grubunda olmak üzere 174 ğretmen adayıyla çalışmıştır. Bu araştırmanın bulguları deney grubundaki ğretmen adaylarının farklı alanlardaki katılımcılardan oluşan kontrol grubundaki adaylardan anlamlı şekilde yüksek yazma kaygısına sahip olduklarını ve program sonrasında bu kaygı düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir düşüş yaşandığını göstermektedir. Daisey’in (2008) söz konusu geleneksel olmayan kitap yazım sürecini merkeze alan eğitim çerçevesinde bir de 115 ortaokul ğretmen adayıyla yarı deneysel araştırma yürüttüğü görülmektedir. Çalışma 500 kelimeyi içeren bir (“how-to” book) kitabı, grafik, kapak fotoğrafı ve ğretmen adaylarının otobiyografik bilgilerini içermektedir. Yazma etkinliklerine başlamadan önce çalışmalara yön vermesi amacıyla daha önceki eğitim süreçlerinde ğretmen adaylarınca hazırlanan kitapların incelendiği; kabaca taslak oluşturma, kaynak, biyografi ve kapak düzeltmelerinin yapıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında eğitim dönemi boyunca katılımcılardan kitap yazarlığı hakkında kendi aralarında konuşarak birbirlerinin çalışmalarını incelemeleri istenmiştir. Anket, akran değerlendirme, görüşme formları ve çizim analizlerinden elde edilen sonuçlar, uygulanan eğitim programının ğretmen adaylarının kaygı düzeylerini düşürmede başarılı olduğunu, katılımcıların geçmiş uygulamalara kıyasla yazmaktan daha çok

keyif aldıklarını, yaptıkları işi sahiplendiklerini ve yüksek ihtimalle sonraki süreçte öğrencileriyle böyle bir kitap hazırlama çalışması gerçekleştireceklerini göstermektedir. Araştırmacının “how-to” book projesine dayalı şekilde yürüttüğü bir başka çalışmaya (Daisey, 2012) çeşitli alanlarda eğitim gören 71 aday öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcılar genel itibarıyla yazmaktan zevk alan ve düşük yazma kaygısına sahip bireylerden oluşmaktadır. Bir yazının paylaşımını teşvik etmede alan deneyimine sahip olma yazma kaygısını düşürmekten daha önemlidir ve yazma kaygısı düşük öğretmen adaylarının içeriklerini ve eğlence amaçlı yazılarını öğrencileriyle paylaşma olasılıkları daha yüksektir. Yazma kaygısının yetenek ve başarıya bakılmaksızın geçmiş deneyimlere dayalı olarak tüm alanlardaki yazarlar arasında var olduğunu ve yazma alanında sıkıntılı öğretmenlerin bu kaygıyı öğrencilerine de taşıyabileceklerini savunan Bizzaro ve Toler (1986) ise kesitsel tarama desenindeki araştırmaları kapsamında İngilizce bölümünde okuyan 164 öğretmen adayıyla çalışmıştır. Öğretmenlerin yazma kaygılarının yazma alanında kullandıkları öğretim yöntemlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın bulguları, yazma kaygısının değerlendirme, stres, ürün gibi boyutları ile araştırmanın yapıldığı yazma merkezindeki 20 eğitimcinin özel öğretim davranışları arasında istatistiksel açıdan güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının yazma kaygılarına ilişkin uluslararası çalışmalarda ortaya konulan genel durumun, Türk örneklem gruplarıyla yürütülen araştırmalarda da karşılık bulduğu görülmektedir. Örneğin sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygı düzeylerinin çeşitli demografik ve yazmaya ilişkin bireysel değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yürütülen betimsel çalışmada (Can, 2024) Türkiye’deki bir devlet üniversitesine devam eden 175 öğretmen adayının örneklem olarak seçildiği görülmektedir. Elde edilen verilerin betimsel ve karşılaştırmalı analizlerle değerlendirildiği araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının genel olarak orta düzeyde yazma kaygısı taşıdıklarını göstermektedir. Çalışmanın diğer sonuçları cinsiyet değişkenine göre yazma kaygısı düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını, sınıf düzeyi ilerledikçe kaygıda anlamlı bir azalma gözlemlendiğini ve kaygı düzeyi ile yazma sıklığı arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, öğretmen adaylarının yazma kaygılarının azaltılabilmesi için yazma öğretiminde deneyim temelli ve uygulamalı etkinliklerin artırılmasının gerekliliği

vurgulanmakta ve öğretmen yetiştiren kurumlarda yazma derslerinin yazma sürecini yaşayarak öğrenmeye olanak tanıyacak şekilde yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Yazma kaygısının çeşitli değişkenler bakımından incelendiği nicel tarama araştırması da (İşeri ve Ünal, 2012) Türkçe öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin düşük olduğunu; yazma kaygısının cinsiyet, sınıf düzeyi, barınma durumu, aylık gelir, üniversite öncesindeki barınma durumu ve bir dönemde okunan kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken yazma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Buna göre yazma sıklığı arttıkça yazma kaygısı düşerken yazma sıklığı azaldıkça kaygı da artmaktadır. Sevim ve Özdemir-Erem'in (2013) yaratıcı drama tekniğinin eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma kaygıları üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarını ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürüttüğü görülmektedir. 12 haftalık çalışma sürecinde katılımcılar grup dinamiğine dikkat edilerek 10 gruba ayrılmış, ilk iki hafta sunulan teorik eğitim sonrasında gruptan oyunlarını hazırlayıp sunmaları ve ardından senaryo halinde kâğıda dökmeleri istenmiştir. Araştırma bulguları deney grubu son test kaygı puan ortalamalarının kontrol grubu puan ortalamasından düşük olduğunu, dolayısıyla drama tekniğine dayalı öğretim etkinliklerinin yazma kaygısını denetim altına almada öğretmen merkezli öğretime kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir. Göçen'in (2018a) gerçekleştirdiği eylem araştırması kapsamında da sınıf öğretmenlerine yaratıcı yazmaya ilişkin 15 teknik öğretilerek süreç sonunda öz değerlendirmede bulunmalarını istenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre uygulama sonunda katılımcıların yazma heveslerinde artış olmuş ve yazma kaygıları azalmıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımının öğretmen adaylarının yazma kaygısı ile başarısına etkisinin incelendiği ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırmanın sonuçları da (Arıcı ve Kaldırım, 2015) çalışma kapsamında kullanılan etkinliklerin, deney grubundaki Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirme ve kaygılarını azaltmada anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Sivaci'nin (2020) yazma çalışmalarında akran geri bildiriminden yararlanılıp yararlanılmadığını belirlemek amacıyla öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırma verileri de yazma çalışmalarında akran geri bildiriminden faydalandığını göstermektedir. Araştırma kapsamında İngilizce alanında eğitim gören 26 öğretmen adayıyla çalışılarak verilen sekiz yazma görevinin her birinin sonunda, yazılan metinlerin araştırmacı tarafından düzenlenen akran değerlendirme formuna göre

değerlendirilmesi istenmektedir. Yazma kaygısı ölçeğinin ön test-son test sonuçları, akran geri bildiriminin yazma kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermekte katılımcılarla yapılan görüşme sonuçları da deneysel bulguları desteklemektedir. Karakaya ve Ülper'in (2011) de öğretmen adaylarının yazmaya dair kaygı düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve ilgili grubun yazmaya yönelik kaygılarını farklı değişkenlere göre incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri ilişkisel araştırmada; sınıf, ilköğretim matematik ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinden 202 öğrenciyle çalıştıkları görülmektedir. Verilerin yazma kaygısı ölçeği ve araştırmacılarca geliştirilen kişisel bilgi formuyla elde edildiği çalışma sonunda, toplam varyansın %49'unu açıklayan 35 maddelik, tek boyutlu, KMO değeri 0,95 Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayısı 0,97 olarak bulunan geçerli ve güvenilir bir yazma kaygısı ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki incelemelere göre katılımcı öğretmen adaylarının yazmaya dair kaygıları, cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte kızlarda ve anne-baba eğitim seviyesi düşük bireylerde artmaktadır. Yazmaya yönelik kaygının önemli yordayıcıları yazma etkinlikleri, gün içinde televizyona ayrılan süre, cinsiyet ve yazma çalışmaları değişkenleridir. Bulgulara göre öğrencilerin ders dışı yazma çalışmaları ile öğretmenler tarafından yaptırılan yazma etkinlikleri, yazmaya yönelik kaygı düzeyini düşürürken televizyon başında geçirilen süredeki artış kaygıyı artırmaktadır. Bununla birlikte yazmaya ilişkin kaygının sadece %9,5'inin bu değişkenlerce açıklanabildiğini belirleyen araştırmacılar, yazma kaygısı üzerinde başka hangi faktörlerin etkili olduğunun farklı uzmanlar tarafından da incelenmesini önermektedirler. Türkçe öğretmen adaylarının yazma alışkanlıkları ile yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen çalışmanın (Ürün-Karahan, 2017) örneklemini eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. İlişkisel tarama araştırmasının sonuçları öğretmen adaylarının yazma kaygılarının yüksek, yazma alışkanlıklarının ise iyi düzeyde olduğunu; katılımcıların yazma kaygısı ile yazma alışkanlıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve yazma kaygısının yazma alışkanlığı ölçeğinin alt boyutları tarafından anlamlı şekilde yordanırken cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından anlamlı olarak yordanmadığını göstermektedir. Açımlayıcı karma yöntem deseninde gerçekleştirilen araştırmada (Demir ve Çiftçi, 2019) ise nitel veriler 12 öğretmen adayıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilirken nicel veriler eğitimlerine bir devlet üniversitesinin

Türkçe öğretmenliği programında devam eden 194 öğretmen adayının ölçek sonuçlarına dayanmaktadır. Araştırma bulguları aday öğretmenlerin yazma kaygılarının düşük düzeyde olduğunu ve sınıf düzeyi ile cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermediğini; yazma kaygısı taşıyan katılımcıların özellikle yetersizlik algısı, değerlendirilme endişesi, yazılacak konu, yazma ortamı ve yazmaya ayrılan süreden kaynaklı olarak endişendiğini ortaya koymaktadır.

Genel bir değerlendirmeyle Türkiye ve Türkiye dışındaki örneklem gruplarından elde edilen sonuçlar; yazma kaygısının öğretim yöntemleri, bireysel özellikler, mesleki deneyim, yazma sıklığı ve disiplin alanı gibi çeşitli değişkenlerden anlamlı şekilde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmalar yazma kaygısının genellikle orta düzeyde seyrettiğini, en yaygın biçimde bilişsel boyutta yaşandığını, bunu somatik belirtilerin ve kaçınma davranışlarının izlediğini göstermektedir. Değerlendirilme korkusu, zaman baskısı, mükemmeliyetçi tutumlar ve yetersizlik algısı gibi tetikleyici etkenler hem Türkiye'deki hem de Türkiye dışındaki araştırmalarda ortak şekilde vurgulanmakta; çalışmalarda sınıf düzeyindeki ilerleme, duyuşsal destek mekanizmaları ve yazma pratiğinin kaygıyı azaltıcı işlevi öne çıkmaktadır. Ayrıca akran geri bildirimi, yaratıcı yazma, süreç temelli öğretim ve yaratıcı drama türünden uygulamaların, yazılı anlatım becerilerini destekleyerek yazma kaygısını kontrol altına almada etkili olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarının; yazma kaygısına neden olan bireysel ve duyuşsal faktörleri dikkate alarak uygulamalı ve destekleyici öğrenme deneyimlerine öncelik verecek şekilde yeniden yapılandırılmasının gerekliliği alan yazın genelinde vurgulanan ortak bir gereklilik olarak dikkat çekmektedir.

1.7.13 Yazmaya Yönelik Tutum

Kişinin bir işe yönelik bakış açısı o alandaki bilgi ve becerilerini en güzel şekilde sergileyebilmesini mümkün kıldığı gibi yürüttüğü çalışmalardaki başarısını da doğrudan etkilemektedir (Göçer, 2014). Bu nedenle Türkçe Sözlük'te "bir sorunu ele alış biçimi, bir kimsenin bir sorun karşısında aldığı durum, tutulan yol" anlamlarında kullanılan tutumun (TDK, t.y.), gözlenebilen hallerden ziyade davranışa hazırlayıcı eğilimleri ifade ettiği ve belli bir alandaki çalışmaları olumlu-olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Nitekim tutuma yönelik Bakırcıoğlu'nun (2006: 217) "bireyin insan, nesne, olay ve olgularla ilgili düşünce,

duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim” şeklindeki tanımlamasının da bu savla örtüştüğü görülmektedir. Dolayısıyla yaratıcı ve başarılı yazılı ürünlerin ortaya konulma sürecinde alana ilişkin olumlu tutum gelişimi önemlidir. Bununla beraber tutumu bir kez edindikten sonra değiştirmek için çok çabalamak gerekeceğinden (Sözer, 1996) öğrencilerin yazmaya yönelik etkili ve zengin içerikli erken dönem yazma programlarıyla desteklenmesinin de değerli olduğu düşünülmektedir. Başkök (2012) de araştırmasında yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin hem yazma tutumları hem de yaratıcılık becerilerinin *alternatif kullanım, sözel akıcılık ve düşünsel akıcılık* boyutları üzerindeki anlamlı olumlu etkilerinden bahsetmektedir. Aynı doğrultuda Baştuğ (2015) da yazma tutumu ile yazma başarısı arasındaki anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiye vurgu yaparken yazmaya ilişkin başarılı gelişim ve olumlu tutumu sürekliliğe bağlayan Daly (1985) de yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar sırasında yaşanan aksaklıkların ve uygulamalarda süreklilik sağlanamamasının yazmaya ilişkin olumsuz tutuma neden olacağını ifade etmektedir. Söz konusu olumsuz tutumun devam etmesi durumunda, bireyin yazma başarısının kötü yönde etkileneceği ve bunun sonucunda yazma kaygısının ortaya çıkacağı, dolayısıyla yazma sürecindeki etkinliklerin verimliliğinin ve başarı düzeyinin önemli ölçüde düşebileceği öngörülmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek ve kişiye grup desteğinin güvenini hissettirerek yazma çalışmaları konusundaki cesareti arttırmak için sınıfta kullanılabilecek en etkili yöntemlerden birinin işbirlikli öğrenme olduğu düşünülmektedir.

1.7.14 Öğretmenlerin Yazma Tutumları ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde ele alınan ulusal ve uluslararası araştırmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının yazma tutumlarına etkide bulunan bireysel ve pedagojik faktörleri çok yönlü olarak ortaya koymaları bakımından çalışmanın kuramsal temellerini güçlendirmek amacıyla seçilmiştir. Özellikle tutumun, öğrenme deneyimleri, yazma öğretimindeki yöntem tercihleri ve duyuşsal süreçlerle ilişkisini açıklayıcı nitelikteki araştırma bulgularının, teorik zemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda ortaöğretim öğretmen adaylarının yazdıklarını öğrencileriyle paylaşmaya yönelik tutum ve deneyimlerinin incelendiği nitel araştırmanın (Daisey, 2012) bulgularının dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Çeşitli branşlardan 71 aday öğretmenle yürütülen ve bir kitap

hazırlama projesine (“how-to” book) dayanan araştırmanın sonuçlarına göre alan deneyimi olan öğretmen adayları, deneyimsizlere kıyasla metin içeriklerini ve eğlence amaçlı yazılarını daha fazla paylaşmaktadır ve alan deneyimi olsun olmasın yazmadan keyif alan tüm katılımcıların, yazılı ürünlerini paylaşma olasılıkları daha yüksektir. Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin tutum ve inançlarını inceleyen Hall ve Grisham-Brown da (2011) 14 öğretmen adayıyla gerçekleştirdikleri odak grup görüşmeleri sonunda katılımcıların çoğunun (%64) kendilerini bir yazar olarak olumlu yönde değerlendirdiklerini ve yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ifade etmektedirler. Araştırmada aday öğretmenlerin geçmiş dönem eğitim yaşantılarında yaratıcı yazma çalışmaları ve yazma stratejilerine ilişkin olumlu yaşantılara sahip oldukları belirlenerek bu pozitif tecrübelerin söz konusu olumlu tutuma katkıda bulunmuş olabileceği sonucuna varılmaktadır. Bilgisayar destekli dil öğretim programının öğretmenlerin yazma tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla İran’da gerçekleştirilen araştırma (Amirsheibani ve Irajı, 2014) sonunda da katılımcı öğretmenlerin yazma öğretimini bilgisayar desteğiyle gerçekleştirmeye karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin yazma çalışmalarını değerlendirme aşamasında sergiledikleri tutumun son derece önemli olmasına ve yazma kaygılarına sebep olarak öğretmen geri bildirimlerinin gösterilmesine karşın, bu alanda çok fazla araştırma yapılmamasını eleştiren Hanna (2009) da kesitsel tarama deseninde hazırladığı tezde, bir devlet üniversitesinde okuyan ve kompozisyon derslerine devam eden farklı milletlerden 200 öğrenciyle çalışmıştır. Öğretmen yorum ve geri bildirimlerinin, bu değerlendirmeleri dikkate alan öğrencilerin yazılı ürünleri ve yazma kaygıları üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmada, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen eğitimci yorum anketi ve kişisel bilgi formu yanında yazma kaygısı ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların orta düzeyde yazma kaygısı taşıdıklarını; eğitimci yorumlarının “yorumdaki tonlama” boyutunun yazma kaygısı puanlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ve renk, bütünlük, görünümü içeren diğer öğretmen yorumlarıyla öğrenci algıları arasında ilişki bulunduğunu, dolayısıyla bu kavramların yazma kaygı düzeyiyle dolaylı şekilde ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Buradan hareketle öğretmenin geri bildirim sırasında olumlu bir tonlamayla “İyi iş çıkarmışsın.” destekleyici bir tonlamayla “Güzel başladın, devam et.” olumsuz bir tonlamayla “Özensiz, dikkatsiz iş, pes ediyorum ama sana geçer not vereceğim.” yıkıcı bir tonlamayla “Sen gerçekten

buraya ait değilsin.” ya da sesine herhangi bir duygu yüklemeneden nötr tonlamayla “Virgüle dikkat et.” biçimlerindeki yorumları öğrencilerde kaygı oluşumunu doğrudan etkilemektedir. Bununla birlikte “Aferin, güzel çalışma.” gibi ifadelerle yapılan yüzeysel değerlendirmeler ile daha fazla bilgi sunmaya odaklanan detaylı değerlendirmelerin, yorumun yapılma şeklinin (kırmızı kalemle yazı üzerine notlar alınarak, bireysel-grup değerlendirmeleri, e-posta yoluyla) ve öğretmen yorumlarının öğrenci tarafından bütüncül-eksiksiz algılanmasının öğrencilerdeki yazma kaygısıyla dolaylı şekilde ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu doğrultuda düzeltmelerde sembol ve kısaltma kullanımının, tek kelimelik veya uzun karmaşık cümlelerle verilen dönütlerin tam ve eksiksiz algılamayı engelleyebileceği belirtilmektedir. Daisey (2003) tarafından yürütülen eğitimin (“how-to” book) etkililiğinin incelendiği deneysel araştırmanın anket verilerine dayalı sonuçlarına göre de çalışma grubundaki öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutumlarında değişiklik meydana gelmiş ve katılımcılar bundan sonraki eğitim programlarında yazmaya daha fazla önem vereceklerini ifade etmişlerdir.

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında, araştırma sonuçlarının uluslararası literatürle aynı doğrultuda ilerlediği söylenebilir. Örneğin çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören 242 öğretmen adayının oluşturduğu araştırma (Söylemez ve Eğilmez, 2024) dijital ortamda yazmaya ilişkin tutumun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin Dijital Yazma Tutum Ölçeği ile toplandığı araştırmanın bulguları, katılımcıların dijital ortamda yazmaya ilişkin genel tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Özellikle teknolojiyle yüksek yakınlığı olan bireylerin, dijital yazma süreçlerine daha pozitif yaklaştığı ve dijital platformlarda yazma deneyimleri arttıkça yazma tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Ayrıca, bulgulara göre kadın öğretmen adayları dijital yazma konusunda erkeklerden daha olumlu tutumlara sahiptir. Araştırmacılar bu sonuçlara dayanarak öğretmen adaylarının dijital yazma becerilerini geliştirmek ve bu alandaki olumlu tutumlarını desteklemek amacıyla öğretim programlarında dijital yazma uygulamalarına daha fazla yer verilmesini önermektedirler. Çalışmada özellikle iş birliğine dayalı, bireysel yaratıcılığı teşvik eden ve teknoloji destekli yazma ortamlarının öğretmen adaylarının yazma motivasyonlarını ve pedagojik yeterliklerini arttırabileceği vurgulanmakta; dijital yazma deneyiminin öğretmen ve öğrenciler için etkili bir öğretim aracı olarak değerlendirilebileceği ifade

edilmektedir. Karatay da (2011) hazırlık-plan-düzenleme-düzeltilme-yayınlayma safhalarını içeren sürece dayalı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ni merkeze alan 12 haftalık ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışma sonucunda, uygulanan eğitim modelinin Türkçe bölümü öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutumları ile yazılı anlatım becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Mesleki öz yeterliğin alan başarısını doğrudan etkilediği düşüncesiyle öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarına ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının yordayıcılığını inceleyen Bozgün ve Can (2021) da 454 katılımcıyla gerçekleştirdikleri kesitsel tarama araştırmasında, öğretmen öz yeterlik algıları ile serbest yazma tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmazken güncel yayınları okuma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemiştir. Araştırmada ayrıca, Türkçe alanına devam eden öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarının, sınıf ve okul öncesi öğretmenliğinde okuyanlara kıyasla daha iyi olduğu ve yüksek öz yeterliğe sahip, güncel yayınları takip eden, Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır. İşbirlikli yazma etkinliklerinin aday öğretmenlerin yazma becerileri ile yazma tutumlarına etkisinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre de (Erdoğan, 2016) söz konusu uygulamalar, katılımcıların yazma becerilerini ve yazmaya ilişkin tutumlarını geliştirmede etkilidir. Araştırmacılar, metnin yazıya geçirilmesinden önce yapılan grup tartışma ve değerlendirmeleri sonucu yakalanan etkileşim-iletişim ortamının grup üyelerine yazılacak konu hakkında derinlemesine düşünme fırsatı sunarak özgün fikirler üretilmesine imkân verdiğini düşünmektedirler. Benzer şekilde tek gruplu ön test-son test deneysel desende öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları da (Göçen, 2018b) yaratıcı yazma uygulamalarının yazmaya yönelik tutuma olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Yamaç ve Öztürk de (2018) Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin yazmaya ilişkin algıları ve bu alanda kullandıkları öğretim uygulamalarını inceledikleri karma yöntem araştırması sonucunda, ilkökul öğretmenlerinin yazma öğretimi öz yeterlikleri ve yazma tutumları ile gerçekleştirdikleri kanıta dayalı yazma çalışmaları arasında olumlu yönde ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Bulgulara göre kanıta dayalı yazma çalışmalarını, yazma tutumu doğrudan olumlu şekilde etkilerken yazma öğretimi öz yeterliği, yazma tutumu üzerinde dolaylı olarak olumlu yönde etkiye sahiptir. Göçer (2014) de çalışma grubunu dört farklı devlet üniversitesinden 281 eğitim fakültesi

öğrencisinin oluşturduğu nicel araştırmada Marcia ve arkadaşları (1984) tarafından geliştirilen Yazma Tutum Ölçeği'ni (YTÖ) Türkçeye uyarlamıştır. Ölçeğin Türkçe formu, orijinalinde olduğu gibi 25 madde ve 5 alt boyuttan oluşmakta ve bu boyutlar toplam varyansın %68,52'sini açıklamaktadır. Ölçek güvenirliğini ifade eden Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı ölçek bütünü için 0,85 iken Kaiser-MeyerOlkin (KMO) katsayısı da 0,851 olarak bulunmuştur. Bu veriler ışığında YTÖ'nün yazma becerisine yönelik tutumu ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ifade edilmektedir. Araştırmacının bu ölçeği veri toplama aracı olarak kullandığı ve Türkçe öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının yazma tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği bir başka çalışmada (Göçer, 2017) dört farklı üniversiteden 294 aday öğretmenle çalıştığı görülmektedir. Araştırmada ulaşılan bulgular, katılımcıların yazma tutumlarında cinsiyet ve eğitim görülen üniversite bakımından anlamlı bir farklılık olduğunu, öğretim türü ile mezun olunan liseye göre ise anlamlı farka rastlanmadığını göstermektedir. Buna göre "okul dışı yazma etkinliğinde bulunma" değişkeninde erkek öğrencilerin seviyeleri kızların seviyesinden ve Karadeniz Teknik Üniversitesindeki öğrencilerin düzeyleri de Erciyes Üniversitesi öğrencilerinden anlamlı şekilde yüksektir. Farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının okuma-yazmaya ilişkin tutumlarını karşılaştıran Temizkan ve Sallabaş (2009) da yaptıkları inceleme sonucunda katılımcıların okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının olumlu, yazma tutum puanlarının okuma tutum puanlarından düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her iki ölçekten de diğer bölüm öğrencilerine kıyasla yüksek puan aldıkları görülen Türkçe bölümündeki aday öğretmenlerin okuma-yazmaya ilişkin tutumları arasında, düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı olmayan bir ilişki görülmektedir. Ayrancı ve Temizyürek'in (2017) ise öğretmen adaylarının serbest yazmaya ilişkin tutumlarını belirleyen bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yürüttükleri çalışma sonucunda toplam varyansın %48,097'sini açıklayan; madde toplam korelasyon değerleri 0,40'ın üstünde bulunan; madde faktör yükleri 0,50 ile 0,70 arasında değişim gösteren; ölçek bütünü için Cronbach's alfa katsayısı 0,88 olan; 19 maddelik üç boyutlu bir ölçek geliştirdikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, geliştirilen ölçeğin, serbest yazma tutumunu güvenilir ve geçerli şekilde ölçebilecek nitelikte olduğu ve öğretmen adaylarının yazma tutumlarını belirlemeye ilişkin sonraki araştırmalarda kullanılabilecek sağlam bir yapı sunduğu söylenebilir.

Özetle Türkiye ve Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmaların ortak sonuçları, öğretmen ve öğretmen adaylarının yazma tutumlarının kişisel yazma yaşantıları, öz yeterlik algısı, alan deneyimi ve öğretmen geri bildirimleri gibi değişkenlerden doğrudan etkilendiğine işaret etmektedir. Bulgulara göre pozitif yazma deneyimleri, işbirlikli etkinlikler ve yaratıcı yazma çalışmaları tutum gelişimini desteklerken; öğretmenlerin yapıcı olmayan yorumları, olumsuz değerlendirme tutumları ve yüzeysel dönütleri öğrencilerin yazma motivasyonunu zayıflatmakta ve bu alandaki kaygılarını tetikleyebilmektedir. Ayrıca dijital yazma uygulamaları ve bilgisayar destekli öğretim türünden yenilikçi yaklaşımların yazma tutumunu olumlu etkilediği ve Türkçe öğretmenliği programlarında okuyanların diğer alanlardaki adaylara göre yazmaya karşı daha güçlü-olumlu tutumlar sergilediği görülmektedir. Bu doğrultuda yazma tutumunun; yazma ortamının niteliğiyle, pedagojik becerilerle ve duyuşsal yeterliklerle yakından ilişkili olduğuna işaret eden bulguların, etkili yazma öğretimi için tutuma dayalı yaklaşımlara değer verilmesi gerektiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

1.7.15 İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı

İşbirlikli öğrenme, tıpkı yaratıcılık eğitimi gibi hem 21. yüzyıl ihtiyaçları doğrultusunda kazandırılacak yeterliliklerin belirlendiği küresel çalışmalarda (The Conference Board of Canada, 2014; P21, 2007) hem de Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan öğretim programlarında (MEB, 2019;2023) sıklıkla vurgulanan bir öğrenme yaklaşımıdır. Küreselleşmenin yansıması olarak söz konusu oluşumlarda eğitilmiş bireylere ürün yaratma-problem çözme sürecinde grup içinde uyumlu çalışma becerisinin kazandırılmak istendiği görülmektedir. Nitekim sosyal bir varlık olan insanoğlu farkında olarak ya da olmayarak yaşamı boyunca diğer insanlarla etkileşim halinde bulunmaktadır. Bu nedenle günlük hayatında karşılaştığı sorunların çözümünde de birlikte çalıştığı kişilerden destek alarak planlı bir dayanışma içinde nasıl hareket edeceğini bilmesi önemli görülmektedir.

İşbirlikli öğrenmeye yönelik tanımlar genel itibarıyla değerlendirildiğinde alan yazında küçük gruplar içindeki dayanışma, güç birliği ve daha nitelikli öğrenme kavramlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin Çubukçu (2019:583) işbirlikli öğrenmeyi “küçük grupların eğitsel amaçlı kullanımı olarak öğrencilerin kendilerinin ve diğer grup üyelerinin öğrenmelerini en üst düzeye

çıkarmak için ortaklaşa ve birlikte çalışmaları” şeklinde tanımlarken Ekinci (2019) “öğrenenlerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalıştığı ve işbirlikli başarıları için birlikte ödüllendirildikleri öğretimsel süreçleri betimlemek için kullanılan bir kavram” olarak nitelendirmektedir. Slavin (1980) de bu tanımla uyumlu şekilde işbirlikli öğrenmenin “öğrencilerin küçük gruplar halinde öğrenme etkinlikleri üzerine çalıştığı ve sergiledikleri grup performansına göre ödül veya takdir aldıkları sınıf teknikleri” olduğu görüşündedir. Görüldüğü üzere bu tanımların kesiştiği noktalardan biri olan “ortak öğrenme hedefiyle yapılan grup çalışmaları” eğitim ortamlarındaki amaç yapılarına dikkat çekmektedir.

Sınıflarda “iş birliğine dayalı, yarışmaya dayalı, bireyselleştirilmiş” üç tip amaç yapısı bulunmaktadır. Eğitim ortamlarında sıklıkla karşılaşılan yarışmacı amaç yapılarının aksine işbirlikli amaç yapısının, birlikte başarılı veya başarısız olmaya neden olarak öğrenciler arasında yardımlaşmayı ön plana çıkaracağı, böylelikle başarı düzeyi düşük öğrencilerin grup desteğiyle gelişimini destekleyeceği savunulmaktadır (Senemoğlu, 2015; Slavin, 1980). İş birliği ile grup etkileşiminden ziyade bireyselliğin ve ön plana çıkma duygusunun hâkim olduğu yarışmacı sınıflar; özellikle düşük seviyedeki öğrencilerin ilerlemesine fırsat vermemesi ve öğrencilerde yüksek not hırsı, kıskançlık gibi kötü duygulara neden olması yönüyle ciddi eleştiriler alırken iş birliğine dayalı öğrenmenin desteklenmesindeki gerekçeler şu şekilde sıralanmaktadır (Ekinci, 2019; Senemoğlu, 2015; Slavin, 1980):

1. Güdülenmeyi ve dikkati sürdürmeyi artırma
2. Çeşitli alanlarda başarıyı artırma
3. Öz saygı ve öz yeterliği geliştirme
4. Kaygı düzeyi ve hata yapma korkusunu en aza indirerek etkin katılımı sağlama
5. Öğrenme ortamını eğlenceli hale getirerek öğrenciye keyif verme
6. Dünyayı diğer insanların gözünden görmeyi sağlayarak empatiyi geliştirme
7. Problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme
8. Başkalarına saygı ve hoşgörüyü geliştirme
9. Okula ve derse karşı olumlu tutum geliştirme
10. Toplumsal yaşam becerileri ve demokrasi anlayışını kazandırma
11. Öğrencilerin “ait olma” gereksinimlerinin karşılanmasına yardımcı olma

Sıralanan bu maddelere ilişkin genel bir değerlendirmeye işbirlikli çalışmalardan, öğrenme performansını artırmanın yanısıra psikolojik ve sosyolojik bakımdan da önemli katkılar beklendiği ifade edilebilir. Son dönem çalışmalarında

öğrenme-öğretme sürecindeki etkileri ortaya konulan ve programlarda yer alma nedenleri yukarıda belirtilen işbirlikli öğrenme, esasen uzun yıllar öncesinin küçük grupların birlikte çalışarak performansa göre ödül veya ceza aldıkları sınıf içi ortak çalışma kültürüne dayanmakla birlikte günümüzde merkeze aldığı temel ilke ve programlarla eski anlayışın uzağında sistemli bir yapıyı yansıtmaktadır (Slavin, 1980). Dolayısıyla sınıflarda küçük gruplarla arada sırada yapılan küme çalışmasına benzer her etkinliği işbirlikli olarak nitelendirmek doğru değildir (Ekinci, 2019; Slavin, 1980). Öğrencilerin gruplara ayrılarak tartışmalarının, yardımlaşmalarının veya ödevlerini birlikte yapmalarının sağlanması işbirlikli çalıştıkları anlamına gelmez; gerçek işbirlikli öğrenme sürecindeki etkinliklerde iş ve ödül yapılarına dikkat etmek (Slavin, 1980; Yıldız, 1999) ve çalışmalar sırasında belirli teknikleri işe koşmak gerekir (Çubukçu, 2019; Ekinci, 2019). Bu doğrultuda işbirlikli çalışmada gruptaki her bir üyenin, işin kendine düşen bölümünü tamamlayarak ortak çabaya katkıda bulunmasını önemli bulan Yıldız (1999), işbirlikli öğrenmenin etkili olabilmesi için grup üyelerine belirli sorular aracılığıyla süreci değerlendirmelerini önermektedir. Buna göre grup üyeleri herkes tarafından kabul edilen ortak bir amaca sahip olup olmadıklarını, her bireyin sorumluluk alarak grup çalışmasına katkı sağlayıp sağlamadığını ve uygulamalar sırasında iş birliğine dayalı davranışların ne ölçüde sergilendiğini sorgulamalıdır. Grup etkileşiminin, yapılacak çalışmalarda görev ve sorumluluk paylaşımının, ortak bir amaç etrafında ortak bir tavır sergilemenin gereğine yönelik bu sorgulama, esasen işbirlikli çalışmada aranan temel niteliklere bir göndermedir. Bu temel nitelikler de işbirlikli öğrenmenin okulda ve derslerde uygulanması için gerekli görülen ve “sosyal beceriler, yüz yüze etkileşim, olumlu bağlılık, grup sürecinin değerlendirilmesi, bireysel sorumluluk” şeklinde sıralana beş temel ögeye yöneliktir (Çubukçu, 2019; Johnson vd., 1998). Buna göre bir çalışmanın işbirlikli anlayışla yürütülebilmesi için grubun akademik olduğu gibi kişilerarası ve sosyal becerileri de edinmesi, grup üyeleri arasında yüz yüze destekleyici etkileşimle birlikte olumlu bağlılığın olması, grup başarısı yanında bireyin gruba katkısının da değerlendirilmesi, grup üyelerinin grup amacını ne derece gerçekleştirdiğinin tartışılması, herkese eşit başarı şansı tanınması ve ortaya konulan çalışma grup eseri olduğu için grup ödüllendirilmesinin tercih edilmesi gerekmektedir. Bu temel unsurlar yanında iş birliğine dayalı eğitim sürecinde ortak amacı gerçekleştirmeye yönelik çalışmalar, belirli yöntem ve tekniklere göre yürütülmektedir.

Programlarda sıklıkla kullanılan bu yöntem ve teknikleri “öğrenci takımları ve başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, takım destekli bireyselleştirme, iş birliğine dayalı okuma ve kompozisyon, ayrılıp birleştirme (jigsav), karşılıklı sorgulama, küçük grupla öğretim, araştırma inceleme yoluyla öğrenme” şeklinde sıralamak mümkündür (Çubukçu, 2019; Senemoğlu, 2015).

Yaratıcı yazarlık alanında bir öğretim programı oluşturmayı hedefleyen bu çalışmada işbirlikli öğrenmenin çeşitli yöntem ve tekniklerinden yeri geldikçe faydalanılacağı gibi temel olarak *iş birliğine dayalı yazma (kompozisyon)* kullanılacaktır. Nitekim günümüz eğitimcilerinin de yazmayı bireysel bir etkinlik kabul eden geleneksel yaklaşımdan uzaklaşarak sosyal etkileşim ve iş birliğini merkeze alan bir bakış açısı benimsemeye başladığı görülmektedir (Arslan ve Engin, 2021; Batdı, 2013; Erdener, 2009; Fer ve Cırık, 2007; Yıldız, 2021). Yazmayı bireysel bir etkinlikten ziyade sosyal etkileşim gerektiren bir durum olarak kabul eden Dyson’ın (1995) yanı sıra iş birliğine dayalı yaratıcı yazma tekniğinin öğretmen adaylarının kısa hikâye yazma becerilerini geliştirdiğini belirleyen Dimililer ve arkadaşları (2020) da araştırmalarında sosyal etkileşimin yazma üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. Sosyal etkileşim temelinde gerçekleştirilen öğrenme, diğer insanlarla kurulan iletişim ve akranlarla yapılan iş birliği sayesinde gerçekleşmektedir ki Vygotsky (1978) *sosyal yapılandırmacılık* kuramı bağlamında açıkladığı bu süreçte “yakınsal gelişim alanı”nın önemini vurgulamaktadır. Buna göre çocuğun bir problemi kendi başına çözdüğü durumda tespit edilen belirli bir yaş aralığına dönük gelişim düzeyi ile kendisinden daha yetenekli bir arkadaşıyla iş birliği yaptığı veya bir yetişkinden destek aldığı durumda belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki fark, onun yakınsal gelişim alanını oluşturmaktadır. Dolayısıyla yakınsal gelişim alanını desteklemeye yönelik yetişkin rehberliği ve bilgisinin çocuğun öğrenme potansiyelini arttırması (Erdener, 2009), işbirlikli çalışmaların da yaratıcı düşünme ve problem çözümünde arkadaş desteğini mümkün kılması beklenmektedir. Yaratıcı drama etkinlikleri, belirtilen ikili etkileşimi güçlendirmede önemli bir araç olarak görülebilir.

1.7.16 Drama

Doğuştan her insanda bulunduğu ve olumlu çevresel koşullar altında geliştiği düşünülen yaratıcılık, insana özgüdür ve çeşitli nedenlerle köreltilmiş veya yok edilmiş olsa da (Çellek, 2003; Doğan, 2019; Erdoğan, 2006; Patton, 2002)

drama çalışmalarındaki yaşam deneyimleri sayesinde kişiye yeniden kazandırılabilir (Adıgüzel, 2021). Bununla beraber yazma becerilerinin gelişimi ve yaratıcılık ürünü metinlerin oluşturulması sürecinde drama yöntemine ait pek çok tekniğin kullanıldığı da bilinmektedir (Annarella, 2000; Bayraktar ve Okvuran, 2012; Kara, 2010, Peker, 2015; Susar-Kırmızı, 2009). Disiplinlerarası bir alan olduğundan dil, sosyal bilimler, fen, matematik ve sanat eğitimi gibi çok farklı sahalarla ilişkilendirilerek bir eğitim yöntemi olarak kullanılan kavram; Türkiye’deki çalışmalarda “eğitimde drama, yaratıcı drama, eğitimde yaratıcı drama” veya tiyatrodan farklı olduğunun bilinci içerisinde yalnızca “drama” şeklinde kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2021; Gönen ve Uyar-Dalkılıç, 2000). Mevcut araştırmanın odak noktasını yazma eğitimi oluşturduğu ve sözcük tekrarından kaçınıldığı için bu çalışmada yaratıcılık kavramının *yaratıcı yazarlık* ifadesiyle vurgulanması ve yaratıcı drama yerine bir yaratıcı yazarlık yöntemi olarak “drama” sözcüğünün tercih edilmesi uygun görülmüştür. Ancak “eğitim programına dayalı yaratıcılık gelişimi” çalışmanın drama ve yazarlık süreçlerinin bütününde bulunmaktadır ve genel kullanıma uygun olarak doğrudan dramadan bahsedildiği durumlarda kavram “yaratıcı drama” şeklinde kullanılmaktadır.

Drama, hem bireysel hem de iş birliği içinde yinelemeli bir sürece bağlı olarak ilerleyen yaratıcılığın (Mouchiroud ve Lubart, 2002) sınıf içerisinde gelişimini desteklemede eğitim yöntemi olarak kullanıma uygundur (Annarella, 2000). Nitekim Dirim’e göre (2002:39) “Yaşamdaki olayları doğrudan, anında yaratmak; bir konunun, bir olayın, bir eylemin ya da bir duygunun yeniden canlandırılması; canlı ya da cansız varlıkların sözle veya sözsüz olarak taklit edilmesi; bir anlamda hayali oyun” olan kavram, insanın tasarımlarını eyleme dönüştüreceği bir yol (Gönen ve Uyar-Dalkılıç, 2000) çocuğun içindeki saklı enerjiyi serbest bırakarak duyularını, duygularını, can yanmalarını, duyduğu hazı fark etmesini ve davranışlarını değişmesini sağlayan bir eğitim aracıdır (Danielson,1990). Bu doğrultuda dramanın yaratıcılık boyutunun ihmalini önlemek için kavramın mutlaka “yaratıcı drama” biçiminde kullanılması gerektiğini vurgulayan ve Türkiye’deki tanımların genel itibarıyla mutluluk içeren bir bakış açısıyla yapılmasını eleştirerek bu durumun kavram kargaşası yarattığını ifade eden Adıgüzel’in (2021) yaratıcı drama kavramına dair tanımının hem uygulama sürecini hem de pedagojik ilkeleri içermesi açısından dikkat çekici olduğu düşünülmektedir.

Yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır. (Adıgüzel, 2021:73)

Görüldüğü üzere bu tanım, yaratıcı dramayı sadece bir öğretim yöntemi olarak değil aynı zamanda katılımcı deneyimlerine odaklanan bir öğrenme süreci şeklinde ele almaktadır. Bu bağlamda özellikle “-mış gibi yapma” yaklaşımı ile “şimdi ve burada” ilkesinin, yaratıcı dramanın etkileşim gücünü ve özgünlüğünü ortaya koyduğu ifade edilebilir. Bu yönüyle yaratıcı dramanın bireylere grup içinde aktif roller üstlenerek kendilerini etkili şekilde ifade edebilecekleri demokratik bir öğrenme ortamı sunduğu görülmektedir.

Dram Yunanca “eylem” anlamına gelirken drama “yaşam biçimi” demektir (Gönen ve Uyar-Dalkılıç, 2000). Dolayısıyla, bireysel yaşam deneyimlerine vurgu yapan eğitim odaklı yukarıdaki tanımların da drama sözcüğünün etimolojisiyle aynı ekseninde bulunduğu söylenebilir. Kavramın ortaya çıkışını 18. yüzyılda hem sanatı hem de eğitim alanını etkileyen Romantizm akımı ve ilerici eğitim anlayışıyla ilişkilendiren kaynaklar (Adıgüzel 2021; Gönen ve Uyar-Dalkılıç, 2000), eğitimde drama kullanımını Fransa’ya romantik natüralizmin hâkim olduğu dönemde Endüstri Devrimi gerçekleştiren İngiltere’ye dayandırmaktadırlar. İngiltere’deki çocuk merkezli ilerici okullar, insanın temel nitelik ve ihtiyaçlarını eğitime yansıtaktan uzak olan geleneksel yaklaşımın aksine bireye, onun duyularına ve duygularına değer vermektedir. Bu eğitim anlayışının, bilgiyi yükleme görevini terk etmeye başlayan rehber-eğitimciler gözeminde ilk zamanlar varlıklı ailelerin çocuklarına odaklandığı fakat sonraları giderek ülke geneline yayıldığı görülmektedir. Drama, o dönemde ileri eğitim anlayışının hâkim olduğu sınıflarda etkili şekilde kullanılan bir yöntem olarak dikkat çekmektedir.

Günümüze gelindiğinde eğitimin farklı alanlarında yoğun şekilde kullanıldığı görülen drama, bireydeki tüm duyuşsal, bilişsel ve devinişsel alanları geliştirerek tamamen eğitsel yaşantılara ve başta yaratıcılık olmak üzere empati ve iletişim, kendini keşfetme, demokratik tutum-davranış ve dil becerilerini geliştirmeye dönük bir nitelik taşımaktadır (Adıgüzel 2021; Koçyiğit, 2021). Annarella (2000) için drama; yaratıcılık, üretkenlik, merak, görselleştirme, sorgulama becerileri ve benlik algısını geliştirme gibi önemli eğitsel hedeflere sahiptir. McCaslin (1980) ise

yaratıcı drama çalışmalarının hedeflerini modern eğitim anlayışı çerçevesinde yaratıcılık ve estetik gelişimini, eleştirel düşünme yeteneğini, sosyal büyüme ve işbirlikli çalışma yeteneğini, gelişmiş iletişim becerilerini, ahlaki-manevi değerlerin gelişimini ve benlik bilgisini merkeze alan yapılarla ilişkilendirmektedir.

Yukarıda vurgulanan hedefler doğrultusunda planlanan bir drama çalışması, dört temel bileşenden oluşmaktadır. Buna göre zorunlu bir metne, donanım ve mekânsal niteliklere dayalı olmayan drama uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için bir çalışma grubuna (katılımcılar); yöntem teknik bilen, donanımlı ve alana hâkim deneyimli bir eğitmen (lider); kullanıma uygun açık-kapalı bir mekâna (ortam) ve canlandırmayı mümkün kılacak dramatik alt yapı bir düşünceye(konu) ihtiyaç vardır. Süreçte kullanılan farklı *teknikler* ve katılımcıların *bireysel yaşantıları* da bu dört bileşene ilave edilebilir (Adıgüzel 2021; Koçyiğit, 2021). Söz konusu unsurlar dramanın ısınma-canlandırma-değerlendirme (Adıgüzel, 2021) veya ısınma-kaynaştırma-uygulama-değerlendirme (Gönen ve Uyar-Dalkılıç, 2000) şeklinde sıralanan dört aşamasının her biri için önemlidir. Bununla birlikte kavramın hem kendine özgü amaç, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme boyutlarına sahip *bağımsız bir ders* (amaç) hem de bir disiplin alanında *öğrenme yöntemi* (araç) olarak kullanılabileceğini ve Türkiye’deki çalışmaların yoğun şekilde yöntem olarak kullanıma dönük olduğunu belirtmek gerekir (Adıgüzel 2021). Her iki şekilde de katılım, paylaşım, birliktelik esaslarına göre yürütülen drama çalışmalarında, sürece gönüllü şekilde dâhil olmak önemlidir (Aksarı, 2005). Sonuçtan ziyade sürecin önemli olduğu, sözel takdirin aralıklı pekiştireç olarak verilip ödül-cezanın kullanılmadığı, öğrencinin ne söyleyeceğinin değil nasıl söyleyeceğinin önemli bulunduğu drama çalışmaları, kesinlikle seyirciye yönelik bir temsil olarak hazırlanmaz. Çalışma grubundaki bireyler buradaki dönüşümlü seyircilerdir (Adıgüzel 2021; Gönen ve Uyar-Dalkılıç, 2000). Katılımcılar kendi deneyimlerini merkeze alarak oluşturdukları kurgusal gerçeklikler âleminde bir yaşantı oluştururken gerçek yaşamla kurgusal yaşam arasında gidip gelerek yeni bir dünya tasarlarlar ki bu durum “metaksis” kavramıyla ifade edilmektedir; gerçekle kurgu arasında olma durumu biçiminde tanımlanabilen metaksis, dramayla yakından ilişkilidir (Adıgüzel 2021).

Yazma sürecinin, öğrencilerin kendilerini keşfederek sahip oldukları yaratıcı potansiyelleri geliştirebilecekleri renkli, neşeli ve zihinsel açıdan bir miktar zorlayıcı ortamlarda gelişebileceği bilinmektedir (Orhon, 2020). Aynı şekilde

drama da katılımcılara iş birliği içinde çalışabilecekleri özgür, eğlenceli bir o kadar da zorlayıcı bir sınıf iklimi sunmaktadır (Kara, 2010). Söz konusu şartlarda yapılan çalışmalar, doğru veya yanlış olarak nitelendirilmediğinden kişi kendini beğenilmeme korkusu olmadan özgürce ifade eder ki bu da sahip olduğu yaratıcılık potansiyelini tam olarak sergilemesini ve yazma çalışmalarının alt metnini bizzat yaşantısı yoluyla kurgulamasını mümkün kılar. Bu doğrultuda Annarella da (2000) dinleme, konuşma, okuma, yazma şeklinde sıralanan dört dil alanının birbirleriyle etkileşimde bulunarak geliştiğini ve dramanın sınıf içinde bir yöntem olarak kullanılması halinde, öğrenme sürecinin bir parçası olarak öğrencilerin bu dört alana hem yaratıcı hem de bütünsel şekilde yaklaşmasının mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Ona göre öğrencilerin kendi fikirlerini kelimelere dökerek kadar güvende hissetmelerini sağlamak ve yazdıklarını düzenleyip yeniden yapılandırmak çok kolay olmadığından, öğretmenler ilgi ve motivasyonu devam ettirmek için hayal gücü ve yaratıcılığı kullanma yollarını öğrenmelidirler. Öğrencilere yaratıcılık ve hayal gücünün yazma sürecine nasıl aktarılacağı bir kez öğretildiği takdirde, düşüncelerini geliştirerek özgün ürünler ortaya koymalarını sağlamak mümkün olacaktır. Böyle bir süreçte kullanılacak en etkili yollardan biri de dramadır. Bu bağlamda yaratıcı yazarlık sürecinde öğrencilerin ön yargılarını kırarak yazma motivasyonlarını yükseltebilecek drama teknikleri Tablo 1.1’de gösterildiği şekildedir (Adıgüzel, 2021; Baldwin, 2019; Dirim, 2002; Koçyiğit, 2021):

Tablo 1.1. Yaratıcı yazarlık sürecinde kullanılan başlıca drama teknikleri

Başlıca Drama Teknikleri		
Doğaçlama	Aradaki Boşluk	Rol İçinde Yazma
Rol Oynama	Toplantı Düzenleme	Rol Değiştirme
Anlatı Tekniği	Fotoğraf Karesi	Sıcak Sandalye
Bilinç Koridoru	Zihinde Canlandırma	Rol Kartları
Dedikodu Halkası	Gerçek An	Sözsüz Oyun
Donuk İmge	Özel Mülkiyet	Bölünmüş Ekran
Öğretmen Rolde	Yarım Kalmış Malzeme	Telefon Görüşmeleri
Törenler (Ritüeller	Küçük Grupla Doğaçlama	Tüm Grupla Doğaçlama
Mektuplar	Dramatizasyon	Görüşme (Röportaj)
Tablo	Forum Tiyatro	Kukla ve Maske Kullanımı
Duvardaki Rol	Geriye Dönüş	İç Ses/Kafa Sesi

Tablo 1.1’de görüldüğü üzere, yaratıcı drama çalışmalarında sıklıkla kullanılan ve öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirmeyi hedefleyen zengin bir teknikler bütünü bulunmaktadır. Listelenen bu drama teknikleri, katılımcıların

deneyimsel öğrenmelerini, öz ifade yeteneklerini, problem çözme becerilerini ve empatik yaklaşımlarını destekleyici niteliktedir. Belirli öğrenme çıktılarını merkeze alan her bir tekniğin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim alanlarına katkı sağlayabileceği, özellikle yazma becerisinin geliştirilmesinde ilham sağlama, olay örgüsü kurma, karakter inşa etme ve farklı anlatım biçimlerini deneme konularında çeşitli imkânlar sunabileceği öngörülmektedir.

2. MATERYAL ve YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci hakkında açıklamalarda bulunulmuş, ulaşılan verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Modeli

İşbirlikli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde planlanan drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarını merkeze alan bu çalışmada nitel ve nicel bulguları bir bağlamda bütünleştiren karma yöntem kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi ve bu yöntem bağlamında açıklayıcı sıralı desen kullanılarak hem nitel hem de nicel yaklaşımların güçlü yönleri bir araya getirilmiş, nedensellik derinlemesine ve çok boyutlu bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemleri, nedensellik kavramını farklı bakış açılarından değerlendirdiği için zaman zaman ölçülmesi zor olan çıkarımlar ve araştırma soruları üretebilir (Goertz ve Mahoney, 2012). Bununla birlikte karma yöntem, nedenselliğin bilimsel değerine vurgu yaparken aynı zamanda bu nedenselliğin bağlam ve durumsallık ile ilişkili olduğunu kabul etmektedir. Bu çalışmada karma yöntem, işbirlikli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde planlanan drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin kişilik özellikleri, yaratıcı yazarlık alanına yönelik bilgi düzeyleri, yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygı ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Nitel ve nicel bulguları bir bağlamda bütünleştiren yöntemin açıklayıcı sıralı deseni (Creswell ve Plano-Clark, 2018) kapsamında hem verilerin derinlemesine analiz edilmesi hem de geniş bir perspektiften değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Durumsallık ilkesi doğrultusunda, sabit ve evrensel bir durum varsayımı yerine, katılımcıların yer aldığı bağlamın

değişken yapısı dikkate alınmıştır. Sosyal bilimlerdeki araştırmaların sonuçlarının, bulundukları bağlamın koşulları ile şekillendiği gerçeği göz önüne alınarak elde edilen bulgular; zamansal, mekânsal, kültürel ve bireysel özelliklerle etkileşim içinde değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımla elde edilen veriler, hem nedenselliğin bilimsel değerine ışık tutmakta hem de araştırmanın bağlama dayalı dinamik yapısını ortaya koymaktadır. Ayrıca, çalışmada nirengi yaklaşımı benimsenmiş ve araştırmanın geçerliliği ile güvenilirliğini artırmak amacıyla birden fazla veri kaynağı, yöntem, teknik ve teoriden yararlanılmıştır. Nitekim bilindiği üzere nirengi, farklı perspektiflerin bir araya getirilmesini sağlayarak elde edilen bulguların doğruluğunu ve sağlamlığını artırmaktadır (Denzin, 2012; Patton, 2014). Bu doğrultuda, katılımcıların bağlama özgü deneyimlerini anlamlandırma sürecinde, elde edilen verilerin farklı açılardan doğrulanmış ve güçlendirilmiş olduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak karma yöntemle yürütülen bu araştırma, nedenselliği bağlama dayalı şekilde ele alırken durumsallık ilkesi ve nirengi yaklaşımıyla bulguların bilimsel geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmayı hedeflemektedir. Bu süreç, sosyal bilimlerdeki değişken koşulların ve bağlamın, araştırma sonuçları üzerindeki etkisini kapsamlı olarak değerlendirmek için fırsat sunmaktadır. Dolayısıyla nitel ve nicel verilerin birleştirildiği karma araştırma deseni ile hem derinlemesine bir anlayışa ulaşıldığı hem de elde edilen bulguların genellenebilirliğinin arttırıldığı düşünülmektedir. Araştırma probleminin derinlemesine anlaşılmasını mümkün kılmak için nicel ve nitel verilerin birlikte toplanıp analiz edilerek yorumlanmasına dayanan bir yöntem olan (Creswell ve Plano-Clark, 2018) karma araştırma, bu çalışmada nitel ve nicel araştırma tasarımlarının güçlü yönlerinden yararlanıp zayıflıklarını en aza indirdiği için (Creswell, 2015) tercih edilmiştir. Nicel yöntemleri çok fazla katılımcıdan veri toplanmasını mümkün kıldığı için bir avantaj olarak değerlendiren Green ve arkadaşları (2005) çalışılan konuya ilişkin daha detaylı bilgilere ise gözlem ve görüşme gibi nitel yöntemlerle ulaşılabileceğini ifade etmektedir. Açıklamaya uygun şekilde *ön test – son test – izleme testi ölçümleri içeren, kontrol gruplu yarı deneysel desen* olarak tasarlanan bu çalışmada, sürecin temel yönlendiricisi nicel verilerken nitel veriler, çalışmanın ilk aşamasında elde edilen nicel verileri destekleyici, ikincil bir kaynak olarak kullanılmıştır. Nitekim Creswell (2015)'e göre nicel-nitel yöntemlerin birlikte değerlendirilmesi, araştırmacının ilgili konuya daha bütüncül yaklaşmasını sağlayarak alanın farklı yönlerine ilişkin derinlemesine

bilgi sunacaktır. Bu doğrultuda, çalışmada karma araştırma yöntemlerinden “açımlayıcı sıralı desen” kullanılmıştır. Söz konusu desen, çalışmaya konu olan durumların nicel yöntemlerle incelendiği ve ortaya çıkan sonuçların nitel verilerle açıklandığı araştırmalarda tercih edilmektedir. Desen uygulanırken ilk olarak araştırmaya ilişkin nicel veriler toplanır, analiz edilir daha sonra nicel sonuçlara dayalı şekilde nitel veriler toplanır ve tüm sonuçların bir araya getirildiği genel bir değerlendirme yapılır (Creswell, 2015; Teddie ve Tashakkori, 2006). Bu araştırmada da çalışma süreci bu şekilde gerçekleştirilmiş olup nitel boyut verileri, ele alınan olguya yönelik üç açık uçlu soruya deney grubundaki öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Ayrıca uygulama süreci iki bağımsız gözlemci tarafından izlenerek değerlendirmeler araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış gözlem formuna kaydedilmiştir.

Nicel Boyut: Araştırmanın nicel bileşeni, *ön test – son test – izleme testi ölçümleri içeren, kontrol gruplu yarı deneysel* araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Deneysel araştırmalar; oluşturulan bir ortamda herhangi bir olgu, olay, kişi, nesne ve etkeni inceleyip değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini belirleyerek ulaşılan sonuçları karşılaştırıp ölçmek amacıyla yürütülmektedir (Ekiz, 2017). Araştırmacının bağımsız değişkene manipülasyonu ve deneklerin en az iki durumda bağımlı değişkene yönelik ölçümlerinin karşılaştırılması söz konusudur. Bu süreçte deneklerin deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak yerleştirilmesi gerçek deneysel desen olarak tanımlanırken (Büyüköztürk vd., 2015) katılımcıların tesadüfen değil de belirli ölçümlerle seçilmesi yarı deneysel desen olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2006). Bu çalışmada, deney ve kontrol grupları oluşturulurken katılımcılar rastgele atanmamıştır. Deney grubunu, eğitime gönüllü olan Türkçe ve edebiyat öğretmenleri oluştururken kontrol grubu deney grubuyla branş, cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem açısından eşleştirilen öğretmenler arasından seçilmiştir. Grupların, “kişilik özelliği, yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeyi, yazma öz yeterlik algısı, yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum” gibi bağımlı değişkenlerdeki ön test puanları, t-testi ile karşılaştırılarak eşitliği kontrol edilmiştir. Bu durum, çalışmanın yarı deneysel bir tasarımda yürütüldüğünü göstermektedir. Araştırma sürecinde, bağımsız değişken olan İBÖDYU’nun deney grubundaki öğretmenlerin kişilik özelliklerine, yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeylerine, yazma öz yeterlik algılarına, yazma kaygılarına ve yazma tutumlarına etkisi incelenirken kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamış olup

zaman içinde olağan sürecin etkileri belirlenmeye çalışılmış ön test – son test – izleme testi verileri bu bağlamda toplanmıştır.

Nitel Boyut: Araştırmanın bu boyutunu nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni oluşturmaktadır. Olgubilim deseni, bireyin belirli bir olguyu deneyimlemesi sonucu oluşturduğu anlamlara odaklanmaktadır (Creswell, 2021; Jasper, 1994). Araştırmanın sıralı deseninin bir boyutu fenomenolojik bir yapı arz ettiği için araştırmacı tarafından öncelikle çalışılmak istenen olgu belirlenmiş daha sonra, söz konusu olguyu deneyimlemiş olan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinden veriler toplanarak bu deneyimin özüne yönelik (Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin neyi, nasıl deneyimlediklerine ilişkin) ortak bir anlama ulaşılmaya çalışılmıştır (Tomaszewski vd., 2020). İşbirlikli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde planlanan drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarına bizzat katılan çalışma grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin süreçte karşılaştıkları zorluklar, edindikleri bilgiler ve duygusal tepkileri üzerine derinlemesine görüşmeler yapılarak öğretmenlerin İBÖDYU deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına dair veriler toplanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından problem durumuna dayalı biçimde oluşturulan görüşme formundaki üç açık uçlu soru, deney grubunda bulunan ve İBÖDYU’yu 24 ders saati (3 gün) boyunca deneyimleyen Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine yöneltilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarının ne şekilde desenlenmiş olduğu Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarının desenlemesi

	Ön Test	İşlem	Son Test	Nitel Veri Toplama	İzleme Testi	Analiz	Yorumlama
Deney Grubu N=30	KT YÖY ÖYK YYT ABT	İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Drama Destekli Yaratıcı Yazarlık Uygulamaları (İBÖDYU) (24 Ders Saati)	KT YÖY ÖYK YYT ABT	Görüşme (G)	KT YÖY ÖYK YYT ABT	Nicel verileri bilgisayar ortamına aktarma, betimsel ve çıkarımsal sonuçlara ulaşma Yazılı veriler üzerinde içerik analizi yoluyla kodlama yapma	Nicel verileri nitel verilerle açıklama ve birleştirme

Tablo 2.1. (devam). Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarının desenlemesi

	Ön Test	İşlem	Son Test	Nitel Veri Toplama	İzleme Testi	Analiz	Yorumlama
Kontrol Grubu N=30	KT YÖY ÖYK YYT ABT	...	KT YÖY ÖYK YYT ABT	...	KT YÖY ÖYK YYT ABT	Nicel verileri bilgisayar ortamına aktarma, betimsel ve çıkarımsal sonuçlara ulaşma	

1. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (KT)
2. Yazma Öz Yeterliği (YÖY)
3. Öğretmen Yazma Kaygısı (ÖYK)
4. Yazmaya Yönelik Tutum (YYT)
5. Akademik Başarı Testi (ABT)
6. Görüşme Formu (G)

Tablo 2.1'e göre, deney ve kontrol gruplarının, beş farklı testle üç farklı zaman diliminde değerlendirildiği bir *ön test – son test – izleme testi ölçümleri içeren, kontrol grubu* model kullanılmıştır. Araştırma tasarımı, deney ve kontrol gruplarının “KT, YÖY, ÖYK, YYT, ABT” olarak adlandırılan testlerle uygulama öncesinde, sonrasında ve altı hafta sonraki takip döneminde değerlendirildiği görülmektedir. Ön testlerden sonra deney grubuna uygulama yapılmışken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Bu araştırmada da kurgulandığı üzere bir eğitim programının etkinliğini değerlendirebilmek için katılımcıların davranışlarındaki değişimlerin eğitim programının başında ve sonunda en az iki kez ölçülmesi gerekmektedir. Nitekim bu ölçümlerle, programın katılımcılar üzerindeki etkisi daha net bir şekilde ortaya konulacaktır. Tyler'ın savunduğu gibi program hedeflerinin gerçekleşme düzeylerinin belirlenebilmesi için programın başlangıcında ve sonunda nicel verilere dayalı değerlendirmeler yapılmalı ve programın tamamlanmasından sonra davranışların kalıcılığını ölçmek amacıyla izleme testleri uygulanmalıdır. Söz konusu yaklaşım, eğitim programlarının uzun vadeli etkilerinin değerlendirilmesi açısından kritik öneme sahiptir (Ertürk, 2013; Demirel, 2015). Çalışmada, katılımcıların duygusal durumlarındaki değişimin etkileri göz önünde bulundurularak izleme süresi 6 (altı) hafta olarak belirlenmiştir. Bu süre boyunca, deney ve kontrol gruplarına aynı testler uygulanarak müdahalenin etkilerinin uzun

vadede nasıl devam ettiği incelenmiştir. Nicel verilerin toplanma s¼reci y¼z y¼ze uygulamalarla ger¼ekleřtirilmiř olup katılımcılar yaklaşık 40 dakikada testleri cevaplamışlardır. Deney grubundaki katılımcılar ¼n ve son testleri uygulamanın yapıldığı salonda doldurmuş, araştırmacı izleme testlerinin doldurulması s¼recinde ¼đretmenleri ¼alıřtıkları okullarda ziyaret etmiştir. Testlerin zaman sorunu olmadan sağlıklı şekilde tamamlanabilmesi i¼in ¼đretmenlerle ¼nceden haberleşilerek yemek molasında, boş derslerde, dersler başlamadan ¼nce veya bittikten sonra uygulamalar ger¼ekleřtirilmiřtir. Kontrol grubunun ¼n test, son test ve izleme testi verileri de aynı y¼ntemle y¼z y¼ze g¼r¼řmeyle elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri deney grubundaki 30 g¼n¼ll¼ ¼đretmenin uygulama hakkındaki g¼r¼řlerine dayanmaktadır. Deney grubuna y¼nelik son testin ardından nitel veri toplanma s¼recine ge¼ilmiř, ilk olarak deney grubundaki 30 ¼đretmenle uygulamanın yapıldığı salonda genel bir g¼r¼řme ger¼ekleřtirilmiřtir. G¼r¼řmede, araştırmacı tarafından hazırlanan formlar katılımcılara dağıltılmış ve ¼đretmenler g¼r¼řme formunu nasıl dolduracakları konusunda bilgilendirilmişlerdir. Ardından, katılımcılardan uygulamaya ilişkin g¼r¼řlerini ¼¼ a¼ık u¼lu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış g¼r¼řme formuna ayrıntılı bir şekilde a¼ıklayarak yazmaları istenmiştir. Bu s¼re¼te, katılımcılar formları birbirlerinin g¼r¼řlerinden haberdar olmadan, kimsenin etkisi altında kalmadan, kendi d¼ř¼nce ve tecr¼belerine g¼re doldurmaları konusunda s¼zel olarak uyarılmışlardır. Birbirlerini g¼r¼memeleri i¼in de drama ¼alıřmalarının yapıldığı geniş alanın farklı noktalarında bulunan masaları bireysel olarak kullanmaları sağlanmış, formları halıyla kaplı zemine oturarak doldurmayı tercih eden ¼đretmenler de g¼rsel temas kurmayacak şekilde, arka arkaya oturmuşlardır. Araştırmanın nitel verileri y¼z y¼ze g¼r¼řmeyle elde edilmiş olup ¼đretmenlerin soruları cevaplamaları ortalama 20 dakika s¼rm¼řt¼r.

Nicel ve nitel verilerin toplanmasının ardından başlayan analiz s¼recinde, nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve ¼ncelikle dağılım normalliği Shapiro-Wilk testi ile kontrol edilmiş, verilerin normal dağılım g¼sterdiđi durumlarda bağımsız ¼rneklemler i¼in t-testi ve tekrarlı ¼l¼¼mler i¼in tek y¼nl¼ ANOVA, normal dağılım g¼stermediđi durumlarda ise sırasıyla Mann Whitney U ve Friedman testleri kullanılmıştır. Anlamlı fark saptanan durumlarda ikili karşılaştırmalar i¼in Bonferroni ve Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmış, nitel veriler ise i¼erik analiz y¼ntemiyle ¼¼z¼mlenerek kod, kategori ve temalara

ulaşılmıştır. Yorumlama aşamasında ise açıklayıcı sıralı desen doğrultusunda nicel veriler, nitel verilerle detaylandırılarak açıklanmış ve bulgular bütüncül biçimde değerlendirilmiştir.

2.2 Çalışma Grubu

İşbirlikli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde planlanan drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının çeşitli değişkenler üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Bölgesi'nin Çatalca-Kocaeli Bölümü'ndeki bir şehrin merkez ilçelerinden birindeki MEB okullarında Türkçe ve edebiyat alanlarında kadrolu olarak görev yapan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin sahibi araştırmacılardan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan, aynı üniversitenin rektörlüğünden, araştırmanın yapılacağı şehrin il milli eğitim müdürlüğü ve valiliğinden gerekli izinlerin alınmasının ardından ilçe milli eğitim müdürlüğü ile işbirlikli bir proje olarak planlanan çalışma, müdürlük tarafından resmi yazıyla okullara duyurulmuştur. Duyurunun ardından, gelen başvurular ilçe milli eğitim müdürlüğü tarafından değerlendirilmiş ve 30 kişilik listenin bir hafta içinde tamamlanmasıyla katılımcı belirleme süreci sonlandırılmıştır. Araştırmanın deney grubunu bu gönüllü öğretmenler oluşturmaktadır. Kontrol grubundaki katılımcılar belirlenirken de önce aynı şehrin bir başka merkez ilçesinde görev yapan 150 öğretmene ölçekler uygulanmış sonra da bu grup arasından *alan*, *öğrenim durumu*, *cinsiyet* ve *kıdem* değişkenlerine göre deney grubuyla eşleşen 30 öğretmen seçilmiştir. Son olarak grupların, “kişilik özelliği, yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeyi, yazma öz yeterlik algısı, yazma kaygısı ve yazma tutumu” gibi bağımlı değişkenlerdeki ön test puanları, t-testi ile karşılaştırılarak denkleğin sağlandığı görülmüştür. Bu süreçte çalışmanın deney ve kontrol gruplarının, benzer demografik özelliklere sahip merkez ilçe okullarındaki öğretmenlerden oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın merkez ilçelere yönelik planlanması deney ve kontrol gruplarına yönelik böyle bir denkliği mümkün kıldığı gibi araştırma için ihtiyaç duyulan katılımcı sayısına ulaşmada ve öğretmenlerin uygulamanın yapılacağı kuruma rahatça gidip gelebilmelerinde kolaylık sağlamada da etkili olmuştur. Merkez ilçeler bu nedenle tercih edilmiş olup hem katılımcı sayısının yeterli düzeyde sağlanması hem de öğretmenlerin uygulamanın yapılacağı kuruma kolaylıkla ulaşabilmesi açısından araştırma sürecine önemli katkılar

sunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Özellikler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Alan	Türkçe	17	56,67	17	56,67
	Edebiyat	13	43,33	13	43,33
Öğrenim Durumu	Lisans	21	70	20	66,66
	Yüksek Lisans	9	30	10	33,33
Cinsiyet	Kadın	18	60	18	60
	Erkek	12	40	12	40
Kıdem	1-5 yıl	3	10	3	10
	6-10 yıl	8	26,66	7	23,33
	11-15 yıl	8	26,66	8	26,66
	16-20 yıl	5	16,66	6	20
	21-30 yıl	6	20	6	20
Toplam		30	100	30	100

Tablo 2.2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin demografik özelliklere ilişkin dağılımlarının, birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğretmenlerin %56,67’si (n=17) Türkçe, %43,33’ü (n=13) edebiyat alanı mezunu iken kontrol grubunda bu oranlar aynı doğrultuda sırasıyla %56,67’si (n=17) Türkçe, %43,33’ü (n=13) edebiyat şeklindedir. Öğrenim durumu açısından bakıldığında, deney grubundaki öğretmenlerin %70’inin (n=21) lisans, %30’unun (n=9) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise lisans mezunları %66,66 (n=20) yüksek lisans mezunları ise %33,33 (n=10) oranındadır. Gruplar cinsiyet dağılımı bakımından incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun %60’ının (n=18) kadın öğretmenlerden %40’ının (n=12) ise erkek öğretmenlerden oluştuğu saptanmıştır. Kıdem dağılımları da her iki grup için benzer bir profil sunmaktadır. Bu homojen dağılım, çalışmanın iç geçerliğini desteklemekte ve elde edilecek sonuçlardaki farklılıkların demografik özelliklerden ziyade, uygulanan deneysel müdahaleden kaynaklanma olasılığını güçlendirmektedir. Ayrıca ilgili gruplarının uygulamanın başındaki denkliği, programda kullanılan ölçme araçlarıyla gerçekleştirilen ön test analizleriyle de ortaya konulmaktadır. Bu ölççekler şunlardır:

1. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (KT)
2. Yazma Öz Yeterliği (YÖY)
3. Öğretmen Yazma Kaygısı (ÖYK)
4. Yazmaya Yönelik Tutum (YYT)
5. Akademik Başarı Testi (ABT)

Araştırmanın ön analizleri, istatistiksel analiz sürecinde kullanılacak yöntemlerin geçerliliğini sağlamak için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte varsayımların karşılandığı durumlarda *parametrik* testler, karşılanmadığı durumlarda ise *parametrik olmayan* testler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için gözlem sayısı 29'un üzerinde olduğundan dolayı (Kalaycı, 2010) Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk, normallik varsayımının değerlendirilmesinde kullanılan en güçlü testlerden olup genellikle örneklem sayısı 50 ve altında olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Normallik testi sonuçları Tablo 2.3'te gösterildiği şekildedir.

Tablo 2.3. Ön test verilerinde normallik varsayımının sağlanma durumu

Ölçekler	Gruplar	ks	sd	p	Normallik Varsayımı	Test
KT-Duygusal Dengesizlik	Kontrol	0,980	30	0,821	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,957	30	0,267	Karşılıyor	
KT-Dışadönüklük	Kontrol	0,981	30	0,844	Karşılıyor	Nonparametrik
	Deney	0,921	30	0,028	Karşılamıyor	
KT-Deneyime Açıklık	Kontrol	0,962	30	0,345	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,967	30	0,449	Karşılıyor	
KT-Yumuşak Başlılık	Kontrol	0,880	30	0,003	Karşılamıyor	Nonparametrik
	Deney	0,963	30	0,360	Karşılıyor	
KT-Sorumluluk	Kontrol	0,903	30	0,10	Karşılamıyor	Nonparametrik
	Deney	0,950	30	0,166	Karşılıyor	
Yazma Öz Yeterliği (YÖY)	Kontrol	0,146	30	0,251	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,126	30	0,385	Karşılıyor	
Yazmaya Yönelik Tutum (YYT)	Kontrol	0,928	30	0,043	Karşılamıyor	Nonparametrik
	Deney	0,979	30	0,801	Karşılıyor	
Öğretmen Yazma Kaygısı (ÖYK)	Kontrol	0,106	30	0,200	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,152	30	0,076	Karşılıyor	
Akademik Başarı Testi (ABT)	Kontrol	0,151	30	0,079	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,150	30	0,083	Karşılıyor	

Tablo 2.3. incelendiğinde deney ve kontrol grubuna ait YYT, KT-Dışadönüklük, KT-Yumuşak başlılık, KT-Sorumluluk ön test verilerinin normal dağılmadığı, KT-Duygusal dengesizlik, KT-Deneyime açıklık, YÖY, ÖYK ve ABT ön test verilerinin ise normal dağıldığı görülmektedir. Bu bakımdan incelendiğinde YYT, KT-Dışadönüklük, KT-Yumuşakbaşlılık, KT-Sorumluluk

ölçeklerinin ön testlerine ait verilerin analizinde nonparametrik testlerden Mann Whitney U, KT-Duygusal dengesizlik, KT-Deneyime açıklık, YÖY, ÖYK ve ABT ölçeklerinin ön testlerine ait verilerin analizinde parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır.

2.2.1 Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi Ön Analiz Sonuçları

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (KT) beş faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Katılımcıların kişilik özelliklerini belirlemede ölçek toplam puanlarını almak kişilik yapısını ortaya koymada doğru sonuçlar vermeyeceği için her boyut ayrıca değerlendirilmiş ve analiz sonuçları ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

1. Duygusal Dengesizlik Faktörü Ön Analiz Sonuçları

KT ölçeğinin duygusal dengesizlik faktörü ön test verilerine ait normallik testi sonuçları incelendiğinde verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasındaki farkı belirleyebilmek için ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 2.4'te görülmektedir.

Tablo 2.4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin duygusal dengesizlik faktörü ön test puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Duygusal Dengesizlik Ön test	Kontrol	30	3,52	5,36	58	-0,383	0,703
	Deney	30	3,52	4,73			

Tablo 2.4. incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının KT ölçeği duygusal dengesizlik faktörüne ait ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları incelendiğinde de kontrol ($\bar{X}=5,36$) ve deney ($\bar{X}=4,73$) gruplarının ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda kontrol ve deney gruplarına ait duygusal dengesizlik boyutu ön test sonuçları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilebilir.

2. Dışadönüklülük Faktörü Ön Analiz Sonuçları

Dışadönüklülük faktörü ön test verilerine ait normallik testi sonuçları incelendiğinde verilerin normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasındaki farkı belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 2.5'te gösterildiği şekildedir.

Tablo 2.5. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin dışadönüklülük faktörü ön test puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	U	p
Dışa Dönüklülük Ön test	Kontrol	30	31,28	4,75	379	0,293
	Deney	30	29,72	5,12		

Tablo 2.5. incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının dışadönüklülük faktörüne ait ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($U=379$, $p>0,05$) görülmektedir. Ayrıca kontrol (31,28) ve deney (29,72) gruplarının sıra ortalamaları birbirlerine oldukça yakındır. Grupların puan ortalamalarının da kontrol $\bar{X}=4,75$ ve deney $\bar{X}=5,12$ olmak üzere birbirlerine yakın olduğu ifade edilebilir.

3. Deneyime Açıklık Faktörü Ön Analiz Sonuçları

Deneyime Açıklık faktörü ön test verilerine ait normallik testi sonuçları incelendiğinde, verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasındaki farkı belirleyebilmek için ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.7'de görülmektedir.

Tablo 2.6. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin deneyime açıklık faktörü ön test puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deneyime Açıklık Ön test	Kontrol	30	5,32	6,19	58	0,338	0,736
	Deney	30	5,25	6,76			

Tablo 2.6. incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının deneyime açıklık faktörüne ait ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Gruplara ait puan ortalamaları incelendiğinde de kontrol ($\bar{X}=5,32$)

ve deney ($\bar{X}=5,25$) gruplarının ortalamalarının yakınlığı dikkat çekmektedir. Kontrol ve deney gruplarına ait duygusal dengesizlik boyutu ön test sonuçları arasında ise istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4. Yumuşak Başlılık Faktörü Ön Analiz Sonuçları

Yumuşak başlılık faktörü ön test verilerine ait normallik testi sonuçları incelendiğinde ölçek verilerinin normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasındaki farkı belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.8’de görülmektedir.

Tablo 2.7. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin yumuşak başlılık faktörü ön test puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	U	p
Yumuşak Başlılık Ön test	Kontrol	30	29,70	5,58	426	0,722
	Deney	30	31,30	5,76		

Tablo 2.7. incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının yumuşak başlılık faktörüne ait ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($U= 426$, $p>0,05$) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde de kontrol (29,70) ve deney (31,30) gruplarının sıra ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları incelendiğinde de kontrol ($\bar{X}=5,58$) ve deney ($\bar{X}=5,76$) gruplarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

5. Sorumluluk Faktörü Ön Analiz Sonuçları

Sorumluluk faktörü ön test verilerine ait normallik testi sonuçları incelendiğinde verilerin normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasındaki farkı belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 2.8’de görülmektedir.

Tablo 2.8. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin sorumluluk faktörü ön test puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	U	p
Sorumluluk Ön test	Kontrol	30	29,45	5,29	418	0,641
	Deney	30	31,55	5,52		

Tablo 2.8. incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının sorumluluk faktörüne ait ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($U=418$, $p>0,05$) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde de kontrol (29,45) ve deney (31,55) gruplarının sıra ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir. Aynı şekilde grupların puan ortalamaları incelendiğinde kontrol ($\bar{X}=5,29$) ve deney ($\bar{X}=5,52$) gruplarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

2.2.2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği Ön Analiz Sonuçları

Yazma Öz Yeterliği Ölçeği (YÖY) ön test verilerine ait normallik testi sonuçları incelendiğinde verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasındaki farkı belirleyebilmek için ilişkisiz örneklemeler için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 2.9’da gösterilmiştir.

Tablo 2.9. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma öz yeterliği ölçeği ön test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
YÖY Ön test	Kontrol	30	3,88	13,30	58	1,31	0,195
	Deney	30	3,73	14,27			

Tablo 2.9 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait YÖY ön test verileri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Kontrol ($\bar{X}=3,88$) ve deney ($\bar{X}=3,73$) gruplarının birbirine yakın ortalamaları da analiz sonuçlarını desteklemektedir.

2.2.3 Öğretmenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Analiz Sonuçları

Öğretmenlere yönelik Yazma Kaygısı (ÖYK) ölçeğinin ön test verilerine ait normallik testi sonuçları incelendiğinde verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasındaki farkı belirleyebilmek için ilişkisiz örneklemeler için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 2.10’da sunulmaktadır.

Tablo 2.10. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı ölçeği ön test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
ÖYK Ön test	Kontrol	30	2,72	10,77	58	1,83	0,072
	Deney	30	2,87	5,99			

Tablo 2.10 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait ÖYK ön test verileri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Bununla birlikte kontrol grubunun puan ortalamasının ($\bar{X}=2,72$), deney grubuna oranla ($\bar{X}=2,87$) daha düşük olduğu ifade edilebilir.

2.2.4 Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Analiz Sonuçları

Yazmaya Yönelik Tutum (YYT) ölçeğinin ön test verilerine ait normallik testi sonuçları incelendiğinde verilerin normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasındaki farkı belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 2.11’de görülmektedir.

Tablo 2.11. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum ölçeği ön test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	U	p
YYT Ön test	Kontrol	30	30,75	3,71	442,5	0,912
	Deney	30	30,25	3,64		

Tablo 2.11. incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının YYT ölçeğine ait ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($U=442,5$; $p>0,05$) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde kontrol (30,75) ve deney (30,25) gruplarının sıra ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları incelendiğinde de kontrol ($\bar{X}=3,71$) ve deney ($\bar{X}=3,64$) gruplarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

2.2.5 Akademik Başarı Testi (ABT) Ön Analiz Sonuçları

Akademik Başarı Testi (ABT) ön test verilerine ait normallik testi sonuçları incelendiğinde verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve

kontrol gruplarının ön test sonuçları arasındaki farkı belirleyebilmek için ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 2.12’de görülmektedir.

Tablo 2.12. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin akademik başarı ön test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
ABT Ön test	Kontrol	30	41,06	15,43	58	0,098	0,591
	Deney	30	40,66	16,17			

Tablo 2.12. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait ABT ön test verileri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Puan ortalamalarının birbirine yakınlığı da analiz sonuçlarını desteklemektedir. Genel olarak ön analizler değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bu bakımdan deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde denk olduğu ifade edilebilir.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi, Yaratıcı Yazarlığa Yönelik Başarı Testi, Öğretmen Adayı Yazma Öz-Yeterliği Envanteri, Öğretmenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği ve Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme ile yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla elde edilmiştir.

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi-KT

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin tespitte bulunmak amacıyla Bacanlı ve arkadaşları (2009) tarafından Beş Faktör Kuramı temelinde geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi-KT kullanılmıştır (Ek 2). Dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık olmak üzere beş alt boyuttan oluşan KT’nin dış geçerlik çalışmasında ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Yapı geçerliğini test etme sürecinde, faktör analizinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda 50 sıfat çiftinden 40 çift belirlenmiş ve bunlar üzerinde yapılan faktör analizinde ölçeğe ait beş boyutun toplam varyansın %52,63’ünü açıkladığı

görülmüştür. Buna göre, faktör yükleri 0,568 ile 0,790 arasında değişen 9 maddeden oluşan “dışadönüklük” boyutu varyansın %23,20’sini; faktör yükleri 0,77 ile 0,605 arasında değişen 9 maddeden oluşan “yumuşak başlılık” boyutu varyansın %10,45’ini; faktör yükleri 0,861 ile 0,665 arasında değişen 7 maddeden oluşan “sorumluluk” boyutu varyansın %9,15’ini; yükleri 0,719 ile 0,367 arasında değişen 7 maddeden oluşan “duygusal dengesizlik” boyutu varyansın % 5,26’sını ve yükleri 0,793 ile 0,491 arasında değişen “deneyime açıklık” boyutu da varyansın %4,56’sını açıklamaktadır. Analizler sonucu “dışadönüklük” boyutunu oluşturan maddelerin “deneyime açıklık” boyutuna da yüklendiği görülerek bu durumun her iki alt boyut arasındaki orta seviyeli ilişkiden kaynaklanabileceği çıkarımında bulunulmuştur. Genel anlamda her bir boyuttaki madde faktör yüklerinin kabul edilen sınırlar üzerinde bulunduğu ve açıklanan varyansın yeterli seviyede olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda KT’nin yapı matrisi (n=285) Tablo 2.13’te gösterildiği şekildedir.

Tablo 2.13. Sıfatlara dayalı kişilik testinin yapı matrisi

Maddeler	Dışadönüklük	FAKTÖRLER			
		Yumuşak Başlılık	Sorumluluk	Duygusal Dengesizlik	Deneyime Açıklık
1.Silik	0,790				0,419
2.Durgun	0,758				0,368
3.Arka planda kalan	0,743				0,442
4.Etkisiz	0,738		0,337		0,392
5.Uyuşuk	0,722				
6.Donuk	0,718				0,463
7.Dikkat çekmez	0,696				0,443
8.Neşesiz	0,605	-0,443			0,354
9.Yalnız	0,568				
10.Acımasız		-0,778			
11.Asi		-0,711		-0,374	
12.Hoşgörüsüz		-0,702	0,408		0,319
13.Bencil		-0,693	0,475		
14.Kayıtsız		-0,675	0,349		0,332
15.Kindar		-0,664			
16.Kibirli		-0,628	0,356		
17.İnatçı		-0,605		-0,478	
18.Rekabetçi		-0,583			
19.Disiplinsiz			0,861		
20.Sorumsuz			0,797		
21.Hazırlıksız			0,794		
22.Gayretsiz			0,771		
23.Dikkatsiz			0,695		
24.Düzensiz		-0,316	0,690		
25.Hırslı değil			0,655		
26.Sabırlı				0,719	
27.Rahat				0,700	

Tablo 2.13 (devam). Sıfatlara dayalı kişilik testinin yapı matrisi

Maddeler	Dışadönüklük	FAKTÖRLER			Deneyime Açıklık
		Yumuşak Başlılık	Sorumluluk	Duygusal Dengesizlik	
28.Sakin		0,434		0,668	
29.İyimser	-0,329			0,659	
30.Kaygısız				0,651	
31.Huzurlu				0,368	
32.Tutarlı	-0,327			0,367	
33.İlgileri dar	0,397				0,793
34.Alışılmış	0,353				0,669
35.Meraksız					0,661
36.Dar görüşlü	0,316				0,612
37.Yeni ilişkilere kapalı	0,418				0,605
38.Hayal gücü zayıf					0,602
39.Sanata ilgisiz					0,514
40.Tutucu					0,491
Varyansı Açıklama Yüzdesi	23,202	10,454	9,155	5,260	4,567
Toplam Yüzde	23,202	33,656	42,811	48,071	52,638

Tablo 2.13'te yapı matrisi sunulan KT'nin güvenilirliğini ölçmek amacıyla test tekrarı yapılarak (iki haftalık arayla) her bir alt boyut için Cronbach's alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları ölçek boyutlarının iç tutarlık katsayılarının 0,73 ile 0,89 arasında değiştiğini; en yüksek katsayının dışadönüklük alt boyutuna (0,89) en düşük katsayının ise duygusal dengesizlik (0,73) alt boyutuna ait olduğunu göstermektedir. Aracın test tekrar sonuçları en yüksek ilişkiyi yumuşak başlılık boyutunun ($r=86$, $p<0,01$) en düşük ilişkiyi ise deneyime açıklık alt boyutunun ($r=68$, $p<0,01$) ortaya koyduğunu göstermektedir. Boyutların iç tutarlılık katsayıları, kabul edilen 0,70 güvenilirlik değerinin (Nunnally ve Bernstein, 1994) üzerinde olduğundan KT'nin patolojik olmayan kişilik boyutlarının ölçümünde güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırmada da ölçeğin Cronbach's alfa iç tutarlık katsayısı ortalaması, ölçüm aracıyla elde edilen verilerin iç tutarlılığını yansıtan bir değer olarak deney grubu için 0,888 kontrol grubu için 0,875 seviyesinde bulunmuştur.

Akademik Başarı Testi (ABT)

Araştırmada kapsamında hem deney hem kontrol grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarına yönelik bilgilerinin ön testte, son testte ve izleme testinde hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla çoktan seçmeli test (bir doğru dört çeldirici) biçiminde düzenlenen Akademik Başarı Testi (ABT) geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli testlerde doğru cevabı katılımcıların kendileri yazmayıp verilenler arasından doğru seçeneği işaretlemeleri istendiğinden yazı güzelliği, ifade gücü ve süre gibi farklı durumların ölçmeye karışması söz konusu olmaz; bu nedenle sınav geçerliliği yüksektir. Ayrıca puanlar puanlamacıya göre değişmediğinden güvenilirliği tamdır, iyi soru yazıldığında üst düzey becerileri ölçmeyi mümkün kılar ve farklı öğrenim seviyelerinde güvenle kullanılabilir (Turgut ve Baykul, 2021). Bu nedenle puanlamada nesnelliği sağlayan, dışsal değişkenlerin ölçme sürecine etkisini en aza indiren ve üst düzey bilişsel becerileri geçerli-güvenilir biçimde ölçme fırsatı sunan çoktan seçmeli test biçimi, araştırmanın amacına hizmet eden en uygun ölçme aracı olarak tercih edilmiştir.

Araştırmanın kuramsal çerçevesini ve programın kapsamını oluşturmak için konuya ilişkin alan yazın geniş ölçüde taranmış; yakın araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları, üniversitelerin yaratıcı yazarlık ders programları, alana dair kaynak kitaplar incelenmiştir. Kuramsal bilgiler ışığında düzenlenen işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarını içeren eğitim programının konu-hedef tablosu oluşturularak eğitim programları ve öğretim alanından üç, ölçme değerlendirme alanından iki, Türkçe alanından iki, Türk dili ve edebiyatı alanından iki, dramaturji alanından da bir olmak üzere toplam 10 uzmandan görüş alınmıştır. Hedeflerin araştırmanın amacına uygun olup olmadığını, konu alanı ile hedefler arasındaki uygunluğu, ifadelerin açık şekilde anlaşılabilirliğini belirlemek için Lawshe Tekniği (Lawshe, 1975) olarak bilinen yaklaşımdan istifade edilmiştir. Altı aşamadan oluşan tekniğin ilk basamağını araştırma hakkında yeterli bilgi ve donanımına sahip nitelikli uzmanların (en az 5 en fazla 40) belirlenmesi oluşturmaktadır ki bu çalışmada yaklaşıma uygun biçimde seçilen 10 kişiden uzman desteği alınmıştır. Sürecin ikinci aşamasında uzmanlardan, belirlenen konuların programın kapsamına uygunluğunu, konu-hedef ilişkisini ve ifadelerin anlaşılabilirliğini kontrol ederek kendilerine verilen üçlü likert (gerekli, yararlı fakat gereksiz, gereksiz) tipindeki değerlendirme formuna

işaretlemeleri ve teste ilişkin gerekli gördükleri açıklamaları yazmaları istenmiştir. Sonraki aşamada uzman görüşleri değerlendirilerek yanıtlar tek bir formda birleştirilmiş, dördüncü aşamada her bir maddenin kapsam geçerlik oranı hesaplanmış, beşinci aşamada her bir madde için bulunan kapsam geçerlik oranlarına bakılarak istatistiksel açıdan anlamsız madde olup olmadığı incelenmiş ve her bir konu alanı için kapsam geçerlik oranlarının ortalaması alınıp kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Altıncı ve son aşamada ise kapsam geçerlik oranlarıyla kapsam geçerlik indekslerine bakılarak konu/hedef dağılımını gösteren belirtke tablosuna son şekli verilmiştir. Belirtke tablosuna ilişkin kapsam geçerlik oranları ile kapsam geçerlik indeksleri Tablo 2.14'te gösterildiği şekildedir (Ayrıntılı hesaplama ve ölçütler için bkz. Lawshe, 1975; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).

Tablo 2.14. Uzman görüşleri doğrultusunda belirtke tablosuna ait kapsam geçerlik oranları ve indeksi

KONU / HEDEF İLİŞKİSİ	Hedef/Konu Uygunluğu		Madde Gerekliliği	Madde Yararlı fakat Yetersiz	Madde Gereksiz	KGO
	Evet	Hayır				
1. Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Süreci						
Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ile ilgili temel kavramları açıklayabilme	10	0	10	0	0	1,00
Karşılaşılan bir durum veya olayı Yaratıcı Düşünme Modelleri temelinde yorumlayabilme	10	0	10	0	0	1,00
2. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler ve Yaratıcı Bireyin Genel Nitelikleri						
Yaratıcı bireyin sahip olduğu temel kişilik özellikleri hakkında çıkarımda bulunabilme	10	0	10	0	0	1,00
Yazma eğitiminden sorumlu öğretmenlere ait belirli niteliklerin (yaratıcı kişilik özellikleri, yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma öz yeterlik algısı, yazmaya ilişkin bilgi düzeyi) öğrencilerin yaratıcı metin üretme sürecine etkisini yorumlayabilme	10	0	10	0	0	1,00

Tablo 2.14. (devam). Uzman görüşleri doğrultusunda belirtke tablosuna ait kapsam geçerlik oranları ve indeksi

KONU / HEDEF İLİŞKİSİ	Hedef/Konu Uygunluğu		Madde Gerekli	Madde Yararlı fakat Yetersiz	Madde Gereksiz	KGO
	Evet	Hayır				
3. Yazma-Yaratıcı Yazma (Temel Kavramlar)						
Yazma ve yaratıcı yazma ile ilgili temel kavramları açıklayabilme	10	0	10	0	0	1,00
4. Yaratıcı Drama (Temel Kavramlar)						
Yaratıcı dramayla ilgili temel kavramları açıklayabilme	10	0	10	0	0	1,00
5. Drama Temelli Yaratıcı Yazarlık Eğitiminde İşbirlikli Çalışma						
Yaratıcı yazarlık uygulamalarında kullanılabilecek iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerini hatırlayabilme	10	0	10	0	0	1,00
Drama temelli yaratıcı yazarlık çalışmalarında işbirlikli öğrenmeyi doğru biçimde uygulayabilme	10	0	10	0	0	1,00
Yazarlık eğitiminde işbirlikli çalışmanın dayandığı psiko-sosyal temelleri analiz edebilme	10	0	10	0	0	1,00
6. Yaratıcı Bakış Açısıyla Oluşturulmuş Kurgusal Metinlerin Temel Unsurları						
Yaratıcı yazmanın müzik, resim ve heykel gibi sanat dallarıyla ilişkisini anlayabilme	10	0	10	0	0	1,00
Yaratıcı bakış açısıyla oluşturulmuş bir olay metninde temel unsurların (yer, zaman, mekân, olay, anlatıcı) kullanım şeklinin metne katkısını değerlendirebilme	10	0	10	0	0	1,00
7. İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Drama Destekli Yaratıcı Yazarlık Çalışmalarında Temel Yazma İlkeleri						
İşbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık eğitiminin bireye kazandırdıklarını ifade edebilme	10	0	10	0	0	1,00

Tablo 2.14. (devam). Uzman görüşleri doğrultusunda belirtke tablosuna ait kapsam geçerlik oranları ve indeksi

KONU / HEDEF İLİŞKİSİ	Hedef/Konu Uygunluğu		Madde Gereklili	Madde Yararlı fakat Yetersiz	Madde Gereksiz	KGO
	Evet	Hayır				
7. İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Drama Destekli Yaratıcı Yazarlık Çalışmalarında Temel Yazma İlkeleri (devam) *İşbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık çalışmalarında temel yazma ilkelerini uygulayabilme	10	0	10	0	0	1,00*
8. İşbirlikli Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Kullanılabilecek Drama Teknikleri *İşbirlikli öğrenmeye dayalı yaratıcı yazarlık uygulamalarında kullanılabilecek temel ve yardımcı drama tekniklerini hatırlayabilme	10	0	10	0	0	1,00*
İşbirlikli öğrenmeye dayalı yaratıcı yazarlık uygulamalarında drama tekniklerinden etkin biçimde yararlanabilme	10	0	10	0	0	1,00
Toplam Uzman Sayısı: 10 Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ): 0,99 Her Bir Konu Alanı İçin Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ): 1,00 Programın Tümü İçin Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ): 1,00						

Tablo 2.14 incelendiğinde KGİ (1,00) > KGÖ (0,99) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre çerçeve programın her bir konu alanı ve tümü için kapsam geçerliğinin istatistiki bakımdan anlamlı olduğu değerlendirildiğinden program için seçilen tüm konu alanları ve bunlara yönelik hedefler olduğu gibi bırakılarak sekiz konu alanı ve bunlara yönelik 15 kazanımla belirtke tablosu oluşturulmuştur. Yapılan yazım ve noktalama düzeltmelerinin ardından sekiz konu alanı ve bu alanlara yönelik 15 kazanımla programın kapsamı belirlenmiş, bu kazanımları ölçülebilir kılmak amacıyla alan yazın incelemesi yapıp çoktan seçmeli türde 46 soruyu içeren madde havuzu oluşturulmuştur. Hedef içerik ilişkisini kurmak, konuların hangi hedef alanında gerçekleştirileceğini belirlemek üzere 46 maddelik havuz, belirtke tablosuna aktarılmıştır. Ünite hedeflerine ilişkin belirtke tablosu Tablo 2.15'te gösterildiği şekildedir.

Tablo 2.15. Drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarına yönelik programın kazanımlarına ilişkin başarı testinde yer alan soruların dağılımı

Konu	Hedef Numarası	Sorular
Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Süreci (Janusyan, Wallas, Maslow, Mednick)	1	1, 2, 3, 4
İşbirlikli Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Kullanılabilecek Drama Teknikleri	2	8, 9, 10
Drama Temelli Yaratıcı Yazarlık Eğitiminde İşbirlikli Çalışma	3	14, 15, 16
Yaratıcı Drama (Temel Kavramlar)	4	11, 12, 13
Yazma-Yaratıcı Yazma (Temel Kavramlar)	5	25, 26, 27
Yaratıcı Bakış Açısıyla Oluşturulmuş Kurgusal Metinlerin Temel Unsurları	6	29, 30, 31
İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Drama Destekli Yaratıcı Yazarlık Çalışmalarında Temel Yazma İlkeleri	7	28, 32, 33
Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Süreci (Janusyan, Wallas, Maslow, Mednick)	8	5, 6, 7
Drama Temelli Yaratıcı Yazarlık Eğitiminde İşbirlikli Çalışma	9	17, 18, 19
İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Drama Destekli Yaratıcı Yazarlık Çalışmalarında Temel Yazma İlkeleri	10	34, 35, 36
İşbirlikli Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Kullanılabilecek Drama Teknikleri	11	23, 24, 42
Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler ve Yaratıcı Bireyin Genel Nitelikleri	12	38, 39, 40
Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler ve Yaratıcı Bireyin Genel Nitelikleri	13	37, 41, 43
Drama Temelli Yaratıcı Yazarlık Eğitiminde İşbirlikli Çalışma	14	20, 21, 22
Yaratıcı Bakış Açısıyla Oluşturulmuş Kurgusal Metinlerin Temel Unsurları	15	44, 45, 46

Tablo 2.15'teki belirtke tablosunun tamamlanmasının ardından, İBÖDYU için oluşturulan 46 soruluk madde havuzu, araştırmanın amacı açıklanarak üç eğitim programları ve öğretim alan uzmanı, iki ölçme değerlendirme uzmanı, üç Türk dili ve edebiyatı öğretmeni ve iki dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. İki program geliştirme uzmanı ile bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, yaratıcılığın sadece Wallas kuramına dayalı ele alınmasını eleştirerek her ne kadar metin oluştururken izlenen yaratıcı düşünce süreciyle ilişkilendirilebilse de modelin, daha ziyade bilimsel düşünme süreciyle örtüştüğünü ve yaratıcı yazmayı tek başına açıklamada yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu eleştiriler doğrultusunda diğer uzmanlarla bir değerlendirme yapılarak yaratıcı yazma sürecinde “çağrışım” kavramını öne çıkaran Mednick (1962) “zıtlıkların” birlikte oluşturduğu özgün yapıya dikkat çeken Rothenberg (1971) ve yaratıcılıkla “bireysel ihtiyaçlar” arasındaki ilişkiyi vurgulayan Maslow (1954) tarafından geliştirilen düşünme kuramları programa dâhil edilmiştir. Sonrasında, programın 1. ve 8. hedeflerine yönelik hazırlanan yedi çoktan seçmeli soru; Janusyan (Rothenberg), Wallas,

Maslow, Mednick kuramlarını kapsayacak şekilde düzeltilerek 46 sorudan oluşan taslak başarı testi, pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan taslak test formunun geçerlik-güvenirlik analizleri öncesinde, uygulama açısından değerlendirilmesi amacıyla hedef kitleyi temsil eden bir grup üzerinde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Seçilen Türkçe ve edebiyat alanlarında en az beş yıllık mesleki tecrübeye sahip 10 öğretmenin, içerik bilgisi ve öğretim deneyimi açısından teste yönelik nitelikli geri bildirim sunabilecek düzeyde olmalarına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen pilot uygulama sırasında, katılımcılara test yönergesi ve madde biçimlerine dair bilgi verilerek maddelerin anlaşılabilirliğine yönelik gözlemde bulunulmuştur. Öğretmenlerin özellikle soru köklerinin açıklığı, seçeneklerin dil düzeyi ve çeldiricilerin işlevselliğine ilişkin uygulama sonundaki geri bildirimleri ve yapılan gözlemler sonucunda testte uygulamaya engel herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi için taslak ölçek 2023-2024 eğitim-öğretim yılı 1. Döneminde Marmara Bölgesi'nin Çatalca-Kocaeli bölümünde yer alan bir şehirdeki milli eğitim okullarında görevli, Türkçe ve edebiyat alanlarında 10 yılı aşkın mesleki tecrübeye sahip 70 öğretmene uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak testin madde analizi yapılmış, başarı testinde yer alan sorulara ilişkin madde analizi sonuçları, t değerleri ve madde toplam korelasyon değerleri Tablo 2.16'da gösterilmiştir.

Tablo 2.16. Başarı testinde yer alan sorulara ait madde analizi

Soru Numarası	Madde Güçlük (p)	Madde Ayırtedicilik (r)	Madde Toplam Korelasyon	t	p
1	0,930	0,260	0,227	1,831	0,075
2	0,730	0,180	0,122	1,592	0,120
3	0,760	0,260	0,207	2,147	0,038
4	0,470	0,520	0,473	6,294	0,000
5	0,640	0,030	-0,027	0,000	1,000
6	0,340	0,560	0,514	6,294	0,000
7	0,500	0,500	0,447	5,284	0,000
8	0,310	0,490	0,439	4,471	0,000
9	0,760	0,340	0,294	2,626	0,012
10	0,290	0,610	0,576	6,658	0,000
11	0,470	0,220	0,162	2,307	0,027
12	0,510	0,480	0,426	5,284	0,000
13	0,400	0,510	0,463	4,987	0,000
14	0,470	0,550	0,504	6,042	0,000

Tablo 2.16. (devam). Başarı testinde yer alan sorulara ait madde analizi

Soru Numarası	Madde Güçlük (p)	Madde Ayırtedicilik (r)	Madde Toplam Korelasyon	t	p
15	0,300	0,530	0,487	5,583	0,000
16	0,200	0,330	0,285	1,934	0,061
17	0,340	0,350	0,293	2,757	0,009
18	0,370	0,530	0,481	5,284	0,000
19	0,210	0,460	0,419	3,596	0,001
20	0,700	-0,080	-0,141	-0,677	0,503
21	0,210	0,560	0,521	4,819	0,000
22	0,210	0,460	0,414	2,990	0,005
23	0,270	0,570	0,525	5,339	0,000
24	0,690	0,030	-0,033	-0,330	0,744
25	0,270	0,500	0,460	4,013	0,000
26	0,410	0,410	0,352	4,359	0,000
27	0,790	0,110	0,057	0,000	1,000
28	0,540	0,440	0,387	4,067	0,000
29	0,560	0,330	0,275	2,757	0,009
30	0,460	0,610	0,563	7,010	0,000
31	0,800	0,050	0,004	0,000	1,000
32	0,530	0,220	0,155	1,611	0,115
33	0,740	0,130	0,073	1,000	0,324
34	0,530	0,570	0,520	6,042	0,000
35	0,590	0,430	0,377	4,067	0,000
36	0,660	-0,060	-0,124	-0,677	0,503
37	0,810	-0,030	-0,076	-0,370	0,714
38	0,330	0,510	0,466	4,819	0,000
39	0,760	0,310	0,255	2,135	0,039
40	0,800	0,230	0,178	1,050	0,300
41	0,470	0,580	0,539	8,336	0,000
42	0,640	0,210	0,152	2,042	0,048
43	0,440	0,650	0,611	13,077	0,000
44	0,560	0,410	0,359	4,067	0,000
45	0,240	0,510	0,470	4,471	0,000
46	0,690	0,580	0,536	4,775	0,000

Tablo 2.16’da görüldüğü üzere ölçek maddelerinden bazıları 0,25’in altında korelasyon değerine sahiptir. Bir ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için soru ile bütün arasındaki korelasyon katsayılarının negatif olmaması ve 0,25’ten büyük olması beklenir (Kalaycı, 2010). Bu nedenle, ölçeğin toplanabilirlik özelliğini korumak ve güvenilir bir yapı oluşturmak amacıyla, korelasyon katsayısı 0,25’ten küçük olan veya negatif değer gösteren 2, 5, 11, 20, 24, 27, 31, 32, 33, 36, 37, 40 ve 42. sorular analizden çıkarılarak testin bütünlüğü sağlanmıştır.

Testteki soruların madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında bu değerlerin -0,06 ile 0,65 arasında yer aldığı görülmektedir. Veriler incelendiğinde korelasyon katsayısı düşük olan sayıların ayırt edicilik indekslerinin de düşük olduğu görülmüştür bu nedenle 2, 5, 11, 20, 24, 27, 31, 32, 33, 36, 37, 40 ve 42. sorular testten çıkarılmıştır. Söz konusu maddelerin yanında 1 ve 16. maddeler de ayırt edicilik indekslerinin düşük olması nedeniyle testten çıkarılmıştır. Testin ortalama ayırt edicilik indeksi 0,48 olarak hesaplanmıştır. Testte yer alan soru maddelerine yönelik değerler incelendiğinde, testin yapı geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Downing ve Haladyna, 2006; Gronlund ve Linn, 1990; Osadebe, 2015).

Testi oluşturan maddelerin güçlük indeksine bakıldığında ise bu değerlerin 0,200 ile 0,930 arasında olduğu görülmektedir. Testin ortalama güçlük indeksi ise 0,52 olarak ölçülmüştür. Bu veriler, testte yer alan maddelerin düşük, orta ve yüksek düzeyde zorluk derecelerinden oluştuğunu ve genel anlamda orta güçlük düzeyinde bir test olduğunu göstermektedir. Testte yer alan maddelerden 3, 9, 14, 17, 39 ve 41. maddelerin Cronbach's alfa güvenilirlik katsayılarının düşük olduğu görülmüş ve testten çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra testin Cronbach's alfa güvenilirlik katsayısı 0,862 olarak hesaplanmıştır. Bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2004). Bu nedenle testin güvenilirliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca testin ortalama ayırt edicilik indeksi 0,48 olarak hesaplanmış, soru maddelerine yönelik değerler incelendiğinde, testin yapı geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür (Downing ve Haladyna, 2006; Gronlund ve Linn, 1990; Osadebe, 2015). İşbirlikli öğrenme ve drama merkezli yaratıcı yazarlık uygulamalarına ilişkin mevcut araştırmada da ölçeğin Cronbach's alfa iç tutarlık katsayısı ortalaması, ölçüm aracıyla elde edilen verilerin iç tutarlılığını yansıtan bir değer olarak deney grubu için 0,883 kontrol grubu için 0,876 seviyesinde bulunmuştur.

Kullanılan testin betimsel istatistikleri Tablo 2.17'de sunulmaktadır.

Tablo 2.17. Akademik başarı testine ilişkin betimsel istatistikler

Değer	ABT
Kişi Sayısı (n)	70
Soru sayısı	25
Minimum puan	1
Maksimum puan	24
Medyan	10
Ortalama	10,02
Standart Sapma	6,52
Çarpıklık	0,376
Basıklık	-0,480
Ortalama madde ayırt edicilik indeksi	0,48
Ortalama güçlük indeksi	0,52
KR20 (Alpha)	0,862

Tablo 2.17’de betimsel sonuçları verilen başarı testinde kalan 25 soruya ilişkin madde analizi sonuçları, t değerleri ve madde toplam korelasyon değerleri Tablo 2.18’de yer almaktadır.

Tablo 2.18. Başarı testinde kalan 25 soruya ait madde analizi

Soru Numarası	Madde Güçlük (p)	Madde Ayırtedicilik (r)	Madde Toplam Korelasyon	t	p
4	0,470	0,520	0,473	6,294	0,000
6	0,340	0,560	0,514	6,294	0,000
7	0,500	0,500	0,447	5,284	0,000
8	0,310	0,490	0,439	4,471	0,000
10	0,290	0,610	0,576	6,658	0,000
12	0,510	0,480	0,426	5,284	0,000
13	0,400	0,510	0,463	4,987	0,000
15	0,300	0,530	0,487	5,583	0,000
18	0,370	0,530	0,481	5,284	0,000
19	0,210	0,460	0,419	3,596	0,001
21	0,210	0,560	0,521	4,819	0,000
22	0,210	0,460	0,414	2,990	0,005
23	0,270	0,570	0,525	5,339	0,000
25	0,270	0,500	0,460	4,013	0,000
26	0,410	0,410	0,352	4,359	0,000
28	0,540	0,440	0,387	4,067	0,000
29	0,560	0,330	0,275	2,757	0,009
30	0,460	0,610	0,563	7,010	0,000
34	0,530	0,570	0,520	6,042	0,000
35	0,590	0,430	0,377	4,067	0,000
38	0,330	0,510	0,466	4,819	0,000
43	0,440	0,650	0,611	13,077	0,000
44	0,560	0,410	0,359	4,067	0,000
45	0,240	0,510	0,470	4,471	0,000
46	0,690	0,580	0,536	4,775	0,000

Tablo 2.18’deki gösterilen madde güçlük, madde ayırt edicilik ve madde korelasyon değerleri incelenerek geçerli bulunan soruların, hangi hedeflere yönelik olduğu değerlendirilmiş; teste kullanılacak 25 soru, hedef içerik ilişkisini kurmak ve konuların hangi hedef alanıyla ilişkilendiğini göstermek üzere hazırlanan belirtke tablosunda gösterilmiştir. İBÖDYU programına ilişkin konu-hedef-soru dağılımı Tablo 2.19’da gösterildiği şekildedir.

Tablo 2.19. İBÖDYU akademik başarı testi elde kalan soruların dağılımı

Konu	Hedef Numarası	Sorular
Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Süreci (Janusyan, Wallas, Maslow, Mednick)	1	4
İşbirlikli Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Kullanılabilecek Drama Teknikleri	2	8, 10
Drama Temelli Yaratıcı Yazarlık Eğitiminde İşbirlikli Çalışma	3	15
Yaratıcı Drama (Temel Kavramlar)	4	12, 13
Yazma-Yaratıcı Yazma (Temel Kavramlar)	5	25, 26
Yaratıcı Bakış Açısıyla Oluşturulmuş Kurgusal Metinlerin Temel Unsurları	6	29, 30
İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Drama Destekli Yaratıcı Yazarlık Çalışmalarında Temel Yazma İlkeleri	7	28
Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Süreci (Janusyan, Wallas, Maslow, Mednick)	8	6, 7
Drama Temelli Yaratıcı Yazarlık Eğitiminde İşbirlikli Çalışma	9	18, 19
İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Drama Destekli Yaratıcı Yazarlık Çalışmalarında Temel Yazma İlkeleri	10	34, 35
İşbirlikli Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Kullanılabilecek Drama Teknikleri	11	23
Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler ve Yaratıcı Bireyin Genel Nitelikleri	12	38
Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler ve Yaratıcı Bireyin Genel Nitelikleri	13	43
Drama Temelli Yaratıcı Yazarlık Eğitiminde İşbirlikli Çalışma	14	21, 22
Yaratıcı Bakış Açısıyla Oluşturulmuş Kurgusal Metinlerin Temel Unsurları	15	44, 45, 46

Tablo 2.19’da görüldüğü üzere programın 15 kazanımı sekiz konu alanına yönelik olup testte her bir kazanıma ait en az bir soru bulunmaktadır. Hazırlanan test, başarı testi olduğu için belirtke tablosundaki 25 maddenin her biri ilgili hedefe göre bilişsel alanın hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme ve değerlendirme basamaklarına uygun tasarlanmıştır; programın hedef konu ilişkisine ait bilgiler Ek 8’de verilmiştir. Buna göre hazırlanan başarı testinin hedeflerinden üçü bilişsel alanın hatırlama, dördü anlama, dördü uygulama, üçü çözümleme ve biri

değerlendirme boyutuna yöneliktir. Yaratma boyutu çoktan seçmeli testlerle ölçüme uygun görülmediğinden bu alana yönelik soru hazırlanmamıştır.

Sonuçta, yapılan ön testten 21 soru çıkarılarak 25 sorudan oluşan başarı testi hazırlanmıştır. Katılımcıların doğru yanıtlarına 1, yanlışlara ise 0 puan verilmiş; 25 sorudan oluşan teste ait toplam puan, 4 katsayısıyla çarpılarak yüzlük puan sistemine dönüştürülmüş ve böylece Akademik Başarı Testi (ABT) son şeklini almıştır (Ek 1). Testin ilk halindeki soruların son düzenlemeyle hangi sıraya geldiğine ilişkin bilgiler Tablo 2.20’de gösterilmiştir.

Tablo 2.20. İBÖDYU akademik başarı testi eski-yeni soru sıralaması

Son Testteki Soru Sıralaması	İlk Testten Karşılık Gelen Soru	Son Testteki Soru Sıralaması	İlk Testten Karşılık Gelen Soru
1	4	14	7
2	8	15	18
3	10	16	34
4	15	17	35
5	12	18	23
6	13	19	38
7	25	20	43
8	26	21	21
9	29	22	22
10	30	23	44
11	28	24	45
12	19	25	46
13	6		

Tablo 2.20’de görüldüğü üzere ölçeğin son hali 25 sorudan oluşmaktadır. Analiz sonucu elde kalan soruların yeniden sıralanmasında, kolaydan zora ilkesine dikkat edilmekle birlikte konu alanları arasında ani geçişler yapılmadan bir bağlam çerçevesinde soruların akışı sağlanmıştır. Akademik başarı testi; İBÖDYU’nun başında, sonunda ve programın bitiminden alt hafta sonrasında, deney grubundaki öğretmenlere uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenlere de herhangi bir program uygulanmadan altı hafta arayla üç kez uygulanmıştır.

Öğretmen Adayı Yazma Öz-Yeterliği Ölçeği (YÖY)

Çalışma kapsamında öğretmenlerin yazmaya ilişkin öz yeterliklerini belirlemek amacıyla Hodges ve arkadaşları (2021) tarafından geliştirilerek Sarıkaya (2021) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Öğretmen Adayı Yazma Öz-Yeterliği Envanteri (YÖY) kullanılmıştır. Orijinal ölçeğin geliştirilme sürecinde

araştırmacılar alan yazın desteğiyle madde havuzu oluşturarak açımlayıcı-doğrulamayı faktör analizleriyle üç faktör (ölçek) ve 32 maddeden oluşan yapının uyumunu kontrol etmişlerdir. Buna göre toplam varyansın %52'sini açıklayan ölçeğin *yazma öz yeterliği* boyutuna ilişkin faktör yükleri 0,249 ile 0,900 arasında; *yazma öğretimi öz yeterliği* boyutuna ilişkin faktör yükleri 0,477 ile 0,852 arasında; *yazma öğeleri öğretimi öz yeterliği* boyutuna ilişkin faktör yükleri ise 0,339 ile 0,844 arasında değer almaktadır. Bununla birlikte yazma öz yeterliği ölçeği toplam varyansın %29,960'ını; yazma öğretimi öz yeterliği ölçeği %9,557'sini ve yazma öğeleri öğretimi öz yeterliği ölçeği %12,844'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin doğrulamayı faktör analizi sonuçları da yapı uyumunun iyiliğine işaret etmektedir (CFI=0,817; RMSEA=0,077). Cronbach's alfa katsayısı ölçek bütünü için 0,892 olarak belirlenirken yazma öz yeterliği boyutu için 0,707; yazma öğretimi öz yeterliği boyutu için 0,832; yazma öğeleri öğretimi öz yeterliği boyutu için 0,930 şeklinde hesaplanmıştır (Hodges vd.,2021).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde maddeleri daha anlaşılır kılmak için uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin 1. maddesi “Yazı kalitemi artırmak için yazma süreci boyunca kendimi izleyebilirim (yazımı kontrol edebilirim)” şeklinde güncellenmiş; 10, 31 ve 32. maddelere küçük eklemelerde bulunulmuş ve yapılan bu düzenlemelere ilişkin ölçeği geliştiren araştırmacıların onayı alınmıştır. Anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla 20 öğretmen adayıyla yürütülen bu çalışmalardan elde edilen olumlu sonuçların ardından, uyarlanan ölçeğin yapı uyumu kontrolü ve ölçek iç tutarlık analizleri 424 sınıf öğretmeni adayından toplanan veriler temelinde gerçekleştirilerek orijinal ölçekte olduğu gibi 32 maddeden ve “*yazma öz yeterliği* (10 madde) *yazma öğretimi öz yeterliği* (11 madde) *yazma öğeleri öğretimi öz yeterliği* (11 madde)” olarak sıralanan üç ölçekten oluşan bir ölçme aracı hazırlanmıştır (Ek 3). Yapı ve güvenilirlik analizleri, ölçme aracını oluşturan her bir ölçek için ayrı ayrı yapılarak gerektiğinde alt ölçeklerin bağımsız şekilde kullanılabilmesi sağlanmıştır. Ölçeğin doğrulamayı faktör analizi sonuçları yapı uyumunun iyiliğine işaret etmektedir. Buna göre uyum indekslerinden RMSEA (0,71), RMR (0,79) ve GFI (0,88) değerleri kabul edilebilir düzeydeyken geriye kalan indeksler “mükemmel uyum” düzeyindedir. Alt ölçeklere ilişkin veriler de *yazma öğeleri öğretimi öz yeterliği* ölçeğinin AGFI değeri dışındaki bütün uyum indekslerinin mükemmel düzeyde olduğunu; *yazma öz yeterliği* ölçeğinin bütün uyum indekslerinin kabul edilebilir seviyede olduğunu

ve hem ölçek bütünü için hem de alt ölçekler için tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar maddelerin tamamının farklı özellikleri ölçmesine kanıt olarak gösterilebilir. İlaveten, madde toplam korelasyonuna ilişkin değerlerin *yazma öz yeterliği* ölçeğinde 0,45 ile 0,86 arasında; *yazma öğretimi öz yeterliği* ölçeğinde 0,74 ile 0,90 arasında; *yazma öğeleri öğretimi öz yeterliği* ölçeğinde 0,81 ile 0,91 arasında değiştiği ve bu değerlerin ölçek bütününde 0,49 ile 0,89 arasında bulunduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerine ilişkin bu veriler, tüm maddelerin gizil değişkende açıklama oranının yüksekliğinin kanıtı olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, yapılan iç tutarlılık analizlerinde Cronbach's alfa katsayısı ölçek bütünü için 0,84 olarak belirlenirken *yazma öz yeterliği* boyutu için 0,76; *yazma öğretimi öz yeterliği* boyutu için 0,83; *yazma öğeleri öğretimi öz yeterliği* boyutu için 0,86 şeklinde hesaplanmıştır. Beşli likert tarzında uyarlanan bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan 160'tır. Mevcut araştırmada ise ölçeğin Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayısı ortalaması, ölçüm aracıyla elde edilen verilerin iç tutarlılığını yansıtan bir değer olarak deney grubu için 0,925 kontrol grubu için 0,906 seviyesinde bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adayları için geliştirilen bir ölçek çalışma kapsamında öğretmenlere uygulanacağından uzman görüşüne dayalı olarak bazı ölçek maddelerinde basit bir güncelleme yapılmıştır. Buna göre *yazma öğretimi öz yeterliği* ölçeğinin 27. maddesindeki “yeterince hazır” ifadesinin ve *yazma öğeleri öğretimi öz yeterliği* ölçeğinin 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 ve 21. maddelerindeki “hazır” ifadesinin yerine “yeterli” sözcüğü getirilmiştir. Nitekim “hazır hissetmek” veya “hazır olduğunu düşünmek” şeklindeki ifadelerin öğretmenliğe başlamamış, yazma uygulamalarını mesleki anlamda hayata geçirmemiş olan öğretmen adaylarına uymakla birlikte aktif olarak görevlerini yürüten öğretmenlerin durumunu anlatmak için uygun olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği (ÖYK)

Yapılan alan yazın taramasında öğretmen grubunun yazma kaygısını ölçecek bir araca araştırmacı tarafından rastlanmadığından bu alana yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasına araştırmanın amacına uygun biçimde alan yazın okumaları ve ölçek incelemeleriyle başlanarak beş alt boyuttan oluşan taslak ölçek tasarlanmış ve ön değerlendirme için uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçek alt boyutları ve bunlara ait maddelerin eğitim programları

alanında çalışan üç öğretim üyesi, bir ölçme-değerlendirme uzmanı ve iki dil uzmanı tarafından değerlendirilmesinin ardından dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Sonraki süreçte hem içerik bilgisi hem de öğretim deneyimi açısından teste yönelik nitelikli geri bildirim sunabilecek yeterlikte olan, Türkçe ve edebiyat alanlarında en az beş yıllık mesleki tecrübeye sahip 10 öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde katılımcılara ölçek yönergesine ilişkin açıklamalar yapılarak süreç boyunca maddelerin anlaşılabilirliğine ve dilsel netliğe yönelik gözlemler bulunulmuştur. Katılımcılardan gelen dönütler ve yapılan gözlemler sonucunda ölçeğe ilişkin herhangi bir sorun olmadığı görüldüğünden il geneli uygulamaya geçilmiştir. Bu aşamaya yazma eğitiminin ilk basamağını oluşturdukları için ilkokul öğretmenleri de dâhil edilmiş, veriler 2023–2024 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Marmara Bölgesi'nin Çatalca-Kocaeli bölümünde yer alan bir ilin merkez ilçelerindeki milli eğitim okullarında sınıf, Türkçe ve edebiyat alanlarında görevli 450 öğretmenden toplanmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı analizler sonrası ölçeğin altı faktörden oluştuğu görülmüş bu faktörlerin isimlendirilmesi için dört eğitim programları alan uzmanı, üç Türk dili ve edebiyatı öğretmeni (en az 15 yıllık kıdem), iki Türkçe alanında görevli öğretim üyesi ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Gelen görüşler doğrultusunda ölçeğin birinci faktörü *Yazma Süreci Kaygısı*, ikinci faktörü *Yazma Kaygısının Fiziksel Tepkileri* üçüncü faktörü *Yazma Öğretimi Kaygısı* dördüncü faktörü *Yazmada Özgüven* beşinci faktörü *Öğretimde Etkileşim Kaygısı* altıncı faktörü ise *Yazmaya Değer Verme* olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğe ait nicel analizler ve sonuçları aşağıda detaylı şekilde sunulmaktadır.

Ölçeğin Geçerlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Yapı geçerliliği bir ölçeğin bir fenomeni tam ve yansız olarak ölçmesi için kurgulanmasıdır (Özdamar, 2017). Bunun için ölçekteki soruların yapısı Açımlayıcı Faktör Analizi- AFA ile sorgulanmalıdır (Kartal ve Bardakçı, 2018). Bu doğrultuda gerçekleştirilen analizde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) uygunluk katsayısının 0,754 ve Barlet-testi ki kare değerinin 1828.35 ($p<0,001$) olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi için KMO değerinin 0,60'tan yüksek olması (Büyüköztürk vd., 2004) gerekli olup 0,70-0,79

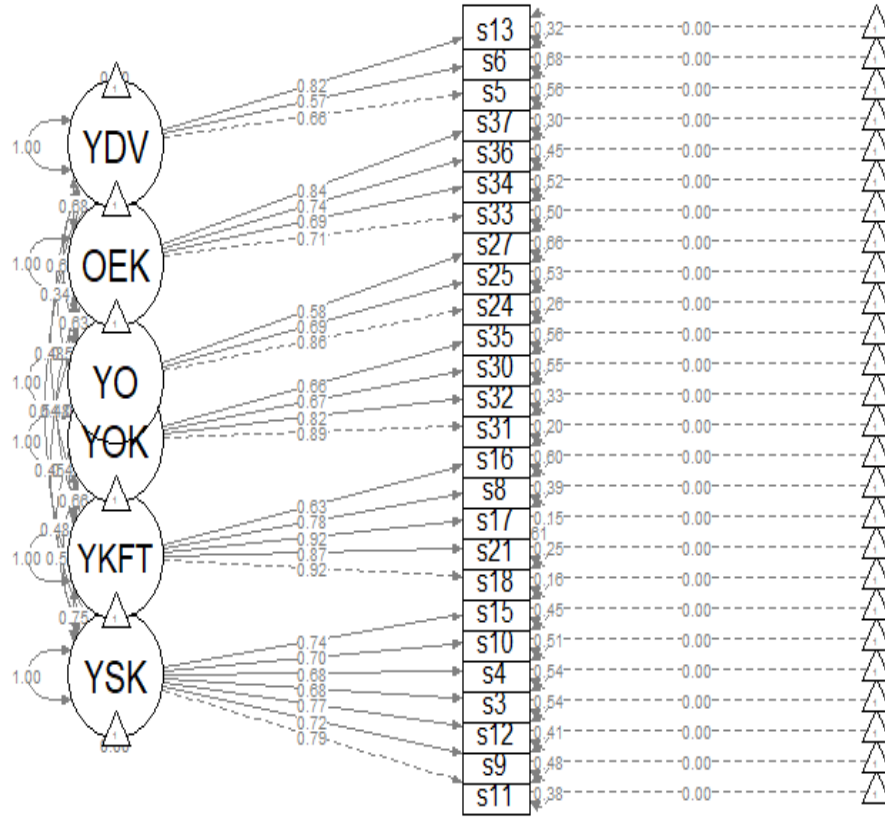
arası değerler örneklem yeterliliği için “iyi” olarak kabul edilmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Ölçeğin AFA sonuçları Tablo 2.21’de görülmektedir.

Tablo 2.21. Kaygı ölçeğine ilişkin AFA değerleri

Döndürme Sonrası Yük Değerleri						
Madde	Yazma Süreci Kaygısı	Yazma Kaygısının Fiziksel Tepkileri	Yazma Öğretimi Kaygısı	Yazmada Özgüven	Öğretimde Etkileşim Kaygısı	Yazmaya Değer Verme
11	0,755					
9	0,739					
12	0,713					
3	0,665					
4	0,639					
10	0,636					
15	0,621					
7	0,559					
18		0,789				
21		0,723				
17		0,662				
8		0,661				
16		0,635				
31			0,770			
32			0,757			
30			0,736			
35			0,545			
25				0,830		
27				0,757		
24				0,640		
34					0,812	
33					0,794	
36					0,519	
37					0,508	
5						0,786
6						0,756
13						0,512
Açıklanan Varyans: %62,01						
Faktör 1: %32,09						
Faktör 2: %9,52						
Faktör 3: %7,57						
Faktör 4: %4,62						
Faktör 5: %4,21						
Faktör 6: %3,97						

Tablo 2.21’de görüldüğü üzere gerçekleştirilen AFA sonucunda toplam varyansın %62,01’ini açıklayan ve özdeğeri 1’den büyük olan altı faktör elde edilmiştir. Birinci faktör toplam 8 maddeden (11, 9, 12, 3, 4, 10, 15), ikinci faktör 5 maddeden (18, 21, 17, 8, 16), üçüncü faktör toplam 4 maddeden (31, 32, 30, 35), dördüncü faktör toplam 3 maddeden (25, 27, 24), beşinci faktör toplam 4 maddeden (33, 34, 36, 37), altıncı faktör toplam 3 maddeden (5, 6, 13) oluşmaktadır. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,755-0,559 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,789-0,635, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,770-0,545 arasında, dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,830-0,640 arasında, beşinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,812-0,508 arasında, altıncı faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,786-0,512 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alması düşünülen her bir maddenin faktör yük değerinin 0,50’nin üzerinde olması uygun bir ölçüttür (Hair vd., 2009) ve ölçekte bulunan 1, 2, 14, 19, 20, 22, 23, 26, 28, 29, 38 (toplam 11 madde) numaralı maddeler, faktör yüklerinin düşük olması ve aynı anda birden fazla faktörü ifade etmeleri nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır.

AFA sonucu elde edilen altı faktörlü yapının örnekleme doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA yapılmıştır. Gerçekleştirilen DFA analizi, modelin bu araştırmanın verileriyle iyi bir uyum sergilediğini göstermektedir ($\chi^2/df = 3,18$; CFI = 0,980; IFI = 0,984; NFI = 0,976; RMSEA = 0,070). Altı faktörlü bu yapıda faktör yükleri 0,508 ile 0,830 arasında değişmektedir ve bunlar maddelere ait faktör yükü için yeterli değerlerdir. Regresyon katsayıları anlamlılık testleri ile incelendiğinde ölçeğin tüm maddelerinin faktör yüklerinin anlamlı olduğu ($p < 0,05$) görülmektedir. DFA neticesinde elde edilen bulgular AFA analizi ile ortaya konulan bulgular ile örtüşmektedir (Şekil 2.1).



Şekil 2.1. Kaygı ölçeğine ilişkin DFA değerleri

Uyum Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Uyum geçerliliğinin amacı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan ve birbiriyle yüksek ilişki içerisinde olan aynı gizil yapıyı ölçen değişkenlerin ortak faktörler altında toplanıp toplanmadığını kontrol etmektir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Bir ölçeğin uyum geçerliliğini sağladığını söyleyebilmek için üç gösterge yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunlar Faktör Yük Değerleri, AVE Değerleri ve CR Değerleridir.

Maddelere ait faktör yük değerlerinin büyüklükleri uyum geçerliliği için önemli bir konudur (Kartal ve Bardakçı, 2018). Aynı faktörde yer alan maddelerin uyum içinde olduklarının her şeyden önce en büyük göstergesi yüksek faktör

yüklerine sahip olmalarıdır. Faktör yük değerlerinin 0,45-0,50'nin üzerinde olması gerekirken (Karagöz, 2017) 0,70'in üzerindeki faktör yükleri mükemmel olarak nitelendirilmektedir (Özçelik, 2010). Bu ölçek çalışmasında faktör yükleri 0,508 ile 0,830 arasında değişmekte olup bu durumun alan yazında belirtilen değerler bakımından oldukça bir iyi seviye olduğu görülmektedir.

Uyum geçerliliğini incelemek için AVE (Average Variance Extracted-Çıkarılan Ortalama Varyans) değerlerinden de yararlanılır. Hair ve arkadaşlarına göre (2009) AVE değeri standardize edilmiş regresyon katsayıları kullanılarak hesaplanır ve maddelere ait standart faktör yüklerinin karelerinin ortalamasına eşittir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Hesaplanan AVE değeri 0,5'ten büyükse faktörün uyum geçerliliği olduğu düşünülür fakat 0,5'ten küçükse ölçüm hatasından kaynaklanan varyans, faktör tarafından açıklanan varyanstan büyüktür ve faktörün uyum geçerliliği olmadığını gösterir (Fornell ve Larcker, 1981). Uyum geçerliliğinin bir diğer göstergesi CR (Construct Reability) değerleridir. Literatürde birçok güvenilirlik katsayısı mevcut olmakla birlikte bunlardan en yaygın olarak kullanılanı Cronbach's alfa katsayısıdır. CR katsayısı Cronbach's alfa katsayısından çok az farklılık göstermesine rağmen yapısal eşitlik modellemesi ile ortaya konulan yapılarda kullanımı daha çok tercih edilmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Bu çalışmada CR değerleri testin geçerliliğine yönelik istatistiksel yöntemlerde faktör yükleri ve AVE değerleri ile birlikte verilmiş, bunun yanında ayrıca testin güvenilirliği bölümünde Cronbach's alfa katsayısı da hesaplanmıştır. CR katsayısı 0 ile 1 arasında değer alan bir katsayıdır ve 0,7'den büyük değerler alması beklenir (Hair vd., 2009). CR katsayısı 0,6-0,7 arasında değer alırsa bu kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyini gösterir. Bu bağlamda Öğretmen Yazma Kaygısı Ölçeği'nin altı faktörü altında toplanan maddelere ait standart faktör yükleri ile birlikte faktörlere ait hesaplanan AVE ve CR değerleri Tablo 2.22'deki gibidir.

Tablo 2.22. Standart faktör yükleri, AVE ve CR değerleri

Madde	Yazma Süreci Kaygısı	Yazma Kaygısının Fiziksel Tepkileri	Yazma Öğretimi Kaygısı	Yazmada Özgüven	Öğretimde Etkileşim Kaygısı	Yazmaya Değer Verme
11	0,755					
9	0,739					
12	0,713					
3	0,665					
4	0,639					
10	0,636					
15	0,621					
7	0,559					
18		0,789				
21		0,723				
17		0,662				
8		0,661				
16		0,635				
31			0,770			
32			0,757			
30			0,736			
35			0,545			
25				0,830		
27				0,757		
24				0,640		
34					0,812	
33					0,794	
36					0,519	
37					0,508	
5						0,786
6						0,756
13						0,486
AVE	0,529	0,691	0,589	0,516	0,558	0,479
CR	0,860	0,842	0,778	0,713	0,761	0,660

Tablo 2.22’de görüldüğü üzere ölçeğin tüm faktörlerine ait AVE değerleri %50’nin üzerindedir. Bu, ölçeğin uyum geçerliliği için istenen bir durumdur. CR değerleri dikkate alındığında ise faktörlere ait CR değerlerinin 0,66-0,86 arasında değiştiği görülmektedir. Söz konusu değerler Hair ve arkadaşlarına göre (2009) faktörlerin kabul edilebilir düzeyde yapı güvenilirliğine sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeğin uyum geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin Madde Analizi Sonuçları

Ölçeğin ayırt ediciliğini test etmek için madde analizi, üst %27 ile alt %27'lik gruplar arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi yapılmış, ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini ortaya koymak için ise düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış (Büyüköztürk vd., 2004) ve t değerleri değerlendirilmiştir. Analizde t değerinin yüksek olması ölçeğin ayırt etme gücünün de yüksekliğini ifade etmektedir (Tavşancıl, 2006). Bu doğrultuda, yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan maddelerin korelasyonlarının 0,523 ile 0,712 arasında, t değerlerinin ise 6,985 ile 15,24 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyon değerleri 0,30 ve üzerinde ölçülmüş olup bu değerler ölçek maddelerinin hepsinin ölçeğin bütününe yeterli ölçüde temsil ettiği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2004). Bu bağlamda ölçeğin tüm maddelerinin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğu ($p<0,05$) ifade edilebilir.

Ölçeğin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçeğin güvenilirlik analizi için Özdamar'ın (2017) belirttiği gibi likert tipi ölçeklerin güvenilirliğinin hesaplanmasında kullanılan Cronbach's alfa iç tutarlık katsayısı soru bazında, alt boyut bazında ve ölçeğin tamamı için hesaplanmıştır. Analiz sonuçları ve elde kalan maddelerin son ölçekte güncellenen sıralamaları Tablo 2.23'te görülmektedir.

Tablo 2.23. Ölçeğin madde ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi

Son Ölçekteki Madde No	Taslak Ölçekteki Madde No	Cronbach α	Alt Boyutlar	Cronbach α
10	11	0,852	Yazma Süreci Kaygısı	0,860
1	9	0,857		
2	12	0,856		
4	3	0,864		
5	4	0,867		
6	10	0,863		
7	15	0,861		
8	7	0,860	Yazma Kaygısının Fiziksel Tepkileri	0,810
9	18	0,772		
11	21	0,817		
13	17	0,786		
14	8	0,816		
15	16	0,861		

Tablo 2.23. (devam). Ölçeğin madde ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi

Son Ölçekteki Madde No	Taslak Ölçekteki Madde No	Cronbach α	Alt Boyutlar	Cronbach α
16	31	0,658	Yazma Öğretimi Kaygısı	0,721
17	32	0,688		
19	30	0,743		
20	35	0,795		
21	25	0,668	Yazmada Özgüven	0,757
3	27	0,788		
18	24	0,816		
22	34	0,700	Öğretimde Etkileşim Kaygısı	0,704
12	33	0,717		
23	36	0,694		
24	37	0,706		
25	5	0,774	Yazmaya Değer Verme	0,762
26	6	0,720		
27	13	0,792		

Tablo 2.23 incelendiğinde ölçeğin geneli için Cronbach's alfa katsayısının 0,78 olarak tespit edildiği görülmektedir. Yazma Süreci Kaygısı faktörüne ait Cronbach's alfa katsayısı 0,86, Yazma Kaygısının fiziksel Tepkileri faktörüne ait Cronbach's alfa katsayısı 0,81, Yazma Öğretimi Kaygısı faktörüne ait Cronbach's alfa katsayısı 0,721, Yazmada Özgüven faktörüne ait Cronbach's alfa katsayısı 0,757 Öğretimde Etkileşim Kaygısı faktörüne ait Cronbach's alfa katsayısı 0,704, Yazmaya Değer Verme faktörüne ait Cronbach's alfa katsayısı 0,762 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin tamamı, her bir maddesi ve alt boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir (0,70-1,00 arası) düzeyde (Kalaycı, 2010) olduğu ifade edilebilir. Mevcut araştırmada da ölçeğin Cronbach's alfa iç tutarlık katsayısı ortalaması, ölçüm aracıyla ulaşılan verilerin iç tutarlılığını yansıtan bir değer olarak deney grubu için 0,84 kontrol grubu için 0,845 seviyesinde bulunmuştur.

Ölçeğin Yakınsak-İraksak Ölçüt Geçerlilik Sonuçları

Ölçeğin yakınsak geçerliliğinin test edilmesi amacıyla Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği, ıraksak geçerliliğinin testi için de Deniz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen Yazma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçüt geçerliliğinin sağlanması için bu iki ölçekten elde edilen veriler ile geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen veriler

arasındaki korelasyonlar (ilişkiler) incelenmiştir. Bunun için öncelikle ölçekler ve alt boyutlarına ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılarak çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiş ve normal dağılım testlerinden Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2.24'te yer almaktadır.

Tablo 2.24. Çarpıklık, basıklık ve Shapiro-Wilk testi değerleri

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk	Test
Yazma Motivasyonu	-0,546	-0,381	0,679	Parametrik
Yazma Kaygısı	0,385	1,267	0,613	Parametrik
Geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği Genel	-0,849	0,727	0,697	Parametrik
Yazma Süreci Kaygısı (1)	-0,063	0,400	0,420	Parametrik
Yazma Kaygısının Fiziksel Tepkileri (2)	0,570	-0,560	0,095	Parametrik
Yazma Öğretimi Kaygısı (3)	0,373	1,439	0,721	Parametrik
Yazmada Özgüven (4)	0,203	-0,376	0,125	Parametrik
Öğretimde Etkileşim Kaygısı (5)	-0,822	-0,291	0,099	Parametrik
Yazmaya Değer Verme (6)	-0,241	-0,048	0,545	Parametrik

Tablo 2.24'te normallik varsayımına ilişkin elde edilen bulgular ayrıntılı şekilde sunulmaktadır. Çarpıklık katsayılarının (-1) – (1) (Leech vd., 2005) ve basıklık katsayılarının (-2) – (2) aralığında olması (George ve Mallery, 2010) dağılımın tek değişkenli normallik gösterdiğine işaret etmektedir. Ölçeklere ait çarpıklık değerlerinin -0,849 ile 0,570 aralığında, basıklık değerlerinin ise 1,439 ile -0,560 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçeklere ve alt faktörlerine ait verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde de verilerin normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) görülmektedir. Bu nedenle değişkenlerle yürütülen analizlerde Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 2.25'te yer almaktadır.

Tablo 2.25. Yazma kaygısı ölçeği ve yazma motivasyonu ölçeğinden elde edilen verilerle geliştirilen yazma kaygısı ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen veriler arasındaki korelasyonlar

	Yazma Motivasyonu	Yazma Kaygısı	Geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği Genel	Yazma Süreci Kaygısı	Yazma Kaygısının Fiziksel Tepkileri	Yazma Öğretimi Kaygısı	Yazmada Özgüven	Öğretimde Etkileşim Kaygısı	Yazmaya Değer Verme
Yazma Motivasyonu	1	-.258*	-.214*	-.294*	-.327*	-.323	.380*	-.101	.326*
Yazma Kaygısı		1	.271*	.405*	.111	.630*	-.201	.409*	-.636*
Geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği Genel			1	.754*	.477**	.518**	.382*	.319*	-.115
Yazma Süreci Kaygısı (1)				1	.206	.324*	-.113	.258*	-.525*
Yazma Kaygısının Fiziksel Tepkileri(2)					1	.660*	-.153	.134	-.212
Yazma Öğretimi Kaygısı (3)						1	-.210	.278	-.188
Yazmada Özgüven (4)							1	-.423*	.625**
Öğretimde Etkileşim Kaygısı (5)								1	-.250*
Yazmaya Değer Verme (6)									1

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Tablo 2.25 incelendiğinde Yazma Motivasyonu Ölçeği ile (Deniz ve Demir, 2020) geliştirilen Öğretmen Yazma Kaygısı Ölçeği arasında zıt yönlü, negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yazma Motivasyonu Ölçeği ile geliştirilen Öğretmen Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazmada özgüven ve yazmaya değer verme alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki, yazma motivasyonu ile yazma süreci kaygısı, yazma kaygısının fiziksel tepkileri, yazma öğretimi kaygısı ve öğretimde etkileşim kaygısı arasında negatif, zıt yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yazma Kaygısı Ölçeği ile (Karakaya ve Ülper, 2011) geliştirilen Öğretmen Yazma Kaygısı Ölçeği arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyli bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği ile geliştirilen Öğretmen Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde yazma süreci kaygısı, yazma kaygısının fiziksel tepkileri, yazma öğretimi kaygısı ve öğretimde etkileşim kaygısı arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde, yazma kaygısı ile yazmada özgüven ve yazmaya değer verme alt faktörleri arasında negatif yönde anlamlı ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

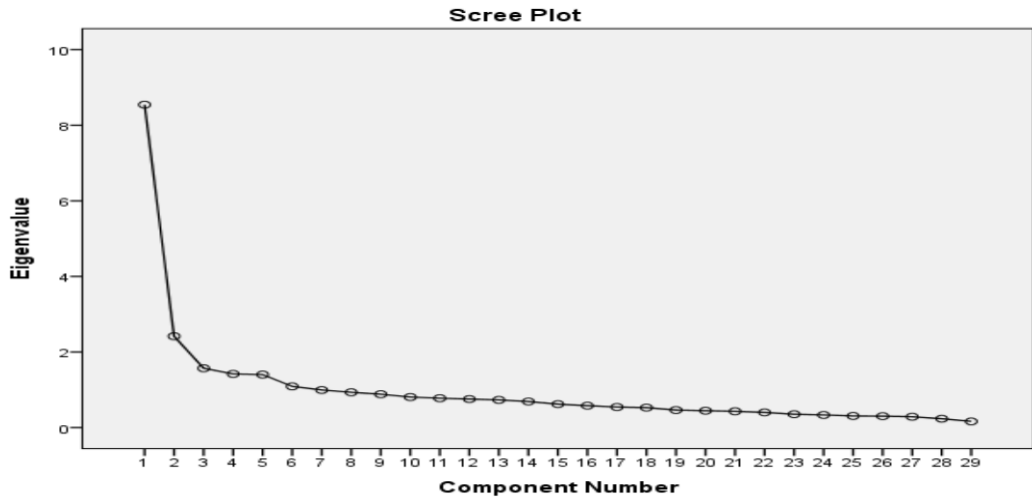
Tablo 2.25 incelendiğinde yazma süreci kaygısı ile yazma kaygısının fiziksel tepkileri, yazma öğretimi kaygısı, öğretimde etkileşim kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde ilişki, yazma süreci kaygısı ile yazmada özgüven ve yazmaya değer verme arasında negatif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Yazma kaygısının fiziksel tepkileri ile yazma öğretimi kaygısı ve öğretimde etkileşim kaygısı arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki varken yazma kaygısının fiziksel tepkileri ile yazmada özgüven ve yazmaya değer verme arasında negatif, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma öğretimi kaygısı ile yazmada özgüven ve yazmaya değer verme arasında negatif, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken yazma öğretimi kaygısı ile öğretimde etkileşim kaygısı arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Yazmada özgüven ile öğretimde etkileşim kaygısı arasında negatif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki varken yazmada özgüven ile yazmaya değer verme arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretimde etkileşim kaygısı ile yazmaya değer verme arasında ise negatif orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde geliştirilen Öğretmen Yazma Kaygısı Ölçeği'nin kendisinin benzeri olan kaygı ölçeği ile pozitif yönde, kendisine göre ters yapıda olan motivasyon ölçeği ile negatif yönde anlamlı şekilde ilişkili olduğu ifade edilebilir. Benzer biçimde, geliştirilen kaygı ölçeğinin alt boyutlarında da kaygı ve motivasyon arasında olması gerektiği gibi pozitif ve negatif ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu durum, ölçeğin ölçüt geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YYT)

Araştırma kapsamında çalışma grubundaki öğretmenlerin yazmaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Ayrancı ve Temizyürek (2017) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk olarak alan yazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan 33 soruluk form aracılığıyla 10 öğretmen adayından serbest yazmaya ilişkin görüş alınmış ve bu doğrultuda 33 maddelik ölçek formu oluşturulmuştur. Sonrasında ölçeğin dil yönüyle anlaşılabilirliğini ve kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla bir dil, üç alan uzmanına danışılmış ve yapılan değerlendirmeler doğrultusunda dört madde

çıkarılarak ölçeğin 29 maddelik formu oluşturulmuş, analiz sonuçları doğrultusunda da ölçeğin üç boyut altında toplanan 19 maddelik son formuna karar verilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenilirlik testleri için eğitim fakültesi öğrencilerinden ilk olarak 200, daha sonra 300 kişilik bir gruptan veri toplanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğuna ilişkin testler 29 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0,696 Bartlett-testi sonucunun $\chi^2 = 4425,806$ ($p \leq 0,05$) olduğunu göstermektedir. Bartlett-testinin anlamlılığı ve KMO değerinin 0,60'ın üstünde bulunması verilerin faktör analizi için uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek puanlarındaki varyansın %56,688'ini açıklayan, öz değeri 1,00'in üzerinde altı faktörlü bir yapıya ulaşılmış ve yamaç birikinti grafiği sonuçlarına göre (Şekil 1) ölçeğin üç faktörlü yapısı kabul edilmiştir.



Şekil 2.2. Açımlayıcı faktör analizine ilişkin yamaç birikinti grafiği

Şekil 2.2'de yamaç birikinti grafiği verilen ölçeğin faktör sayısının belirlenmesinden sonra yapılan ikinci analizde faktör yük değeri 0,40'ın altında bulunan 4, 5, 6, 12, 17, 25, 28 ve 29'uncu maddeler ile iki faktörde farkı 0,10'dan küçük olan 1 ve 23'üncü maddeler ölçekten atılmıştır. Nitekim alan yazında bir maddenin faktör yük değerinin 0,40 ya da üstünde olmasının iyi bir seçim ölçütü olduğu ve bir maddenin iki faktör için yüksek yük değeri vermesi halinde yük değerlerindeki farkın binişiklik meydana getirmemesi için en az 0,10 olması gerektiği ifade edilmektedir (Can, 2014). Söz konusu değerleri karşılayamayan maddeler çıkarıldıktan sonra üçüncü kez faktör analizi yapılarak birinci boyutun

toplam varyansın %32,48’ni, ikinci boyutun %9,162’sini ve üçüncü boyutun %6,450’sini açıkladığı 19 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin üç faktörü toplam varyansın %48,097’sini açıklamakta ve madde faktör yük değerleri Tablo 2.26’da gösterilmektedir.

Tablo 2.26. Serbest yazmaya karşı tutum ölçeği faktör yük değerleri

Maddeler	FAKTÖRLER		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M9	0,702		
M14	0,688		
M15	0,683		
M13	0,660		
M26	0,601		
M27	0,598		
M16	0,586		
M24	0,585		
M8	0,508		
M7		0,754	
M11		0,702	
M22		0,689	
M3		0,673	
M21		0,659	
M2		0,616	
M10		0,579	
M18			0,743
M19			0,707
M20			0,545

Tablo 2.26’da görüldüğü üzere madde toplam korelasyon değerleri 0,40’ın üstündeyken madde faktör yükleri 0,50 ile 0,70 arasında değişim göstermektedir. Faktör analizi sonucunda bir araya gelen maddelerin nitelikleri dikkate alınarak ve alan uzmanlarının görüşü ile alan yazın araştırmalarına dayanarak ölçek faktörleri *kişinin gelişimine yönelik, yazının gelişimine yönelik, dış dünyaya yönelik* şeklinde isimlendirilmiştir. Modele ilişkin uyumluluk indeksleri incelendiğinde NNFI (0,90) ve NFI (0,91) değerlerine göre ölçeğin “mükemmel uyum” içinde olduğu; RMSEA (0,099) CFI (0,91) SRMR (0,07) GFI (0,94) ve AGFI (9,91) değerlerine göre de “iyi uyum” içinde bulunduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, yapılan iç tutarlılık analizlerinde Cronbach’s alfa katsayısı ölçek bütünü için 0,88 olarak belirlenirken *kişinin gelişimine yönelik katkı* boyutu için 0,85, *yazının gelişimine yönelik* boyut için 0,83, *dış dünyaya yönelik* boyut için 0,73 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere

göre ölçek bütünü ve tüm alt boyutlarının tamamının güvenilir olduğu söylenebilir. Beşli likert tipinde “Kesinlikle katılmıyorum-1, Katılmıyorum-2, Kararsızım-3, Katılıyorum-4, Kesinlikle katılıyorum-5” şeklinde derecelendirilen ölçekten alınabilecek en düşük puan 19 iken en yüksek puan da 95’tir (Ek 5). İşbirlikli ve drama temelli yaratıcı yazma uygulamalarını merkeze alan bu araştırmada da ölçeğin Cronbach’s alfa iç tutarlık katsayısı ortalaması, ölçüm aracıyla elde edilen verilerin iç tutarlılığını yansıtan bir değer olarak deney grubu için 0,952 kontrol grubu için 0,913 düzeyinde bulunmuştur.

Görüşme Formu (G)

Katılımcıları Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinden oluşan çalışmanın nitel verileri “cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama” biçiminde tanımlanabilen (Büyüköztürk vd., 2015) görüşme/mülakat tekniği ile elde edilmiştir. İnsanların duygu ve tutumlarının neler olduğunu, davranışlarının hangi etkenler tarafından yönlendirildiğini, neyi-niçin düşündüklerini belirlemeyi sağlayan bir veri toplama aracı olan görüşme (Ekiz, 2017); yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şeklinde üç sınıfa ayrılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015; Ekiz, 2017). Mevcut araştırmada da kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmede, sorular araştırmacı tarafından önceden hazırlanmakla beraber katılımcılara soruları yeniden düzenleme ve içeriğini tartışma konusunda esneklik sunulmaktadır (Ekiz, 2017). Bu doğrultuda deney grubundaki katılımcıların uygulanan eğitim programına yönelik görüşlerini ayrıntılı olarak belirlemek için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir (Ek 6). Formun geliştirilme sürecinde öncelikle benzer araştırmalar incelenmiş ve konuya ilişkin alan yazın taraması yapıldıktan sonra katılımcı öğretmenlerin İBÖDYU’ya yönelik düşüncelerini öğrenmek amacıyla açık uçlu dört sorudan oluşan bir taslak form hazırlanmıştır. Taslak form iki program geliştirme uzmanı, iki ölçme değerlendirme uzmanı ve Türkçe alanında bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Değerlendirmede bulunan iki uzman “Bu uygulamalardan öğrencileriniz açısından ne tür katkılar bekliyorsunuz?” sorusunun “Bu uygulamalardan mesleki açıdan ne tür katkılar bekliyorsunuz?” sorusuyla aynı çerçeveyi sunduğunu, cevapların birbirini tekrar etmemesi ve kapsamın daha net anlaşılmasını sağlamak için ilk sorunun formdan çıkarılmasının uygun olacağını belirtmiştir. Değerlendirmeler üzerine diğer uzmanların da görüşüne başvurularak

“Bu uygulamalardan öğrencileriniz açısından ne tür katkılar bekliyorsunuz?” sorusu görüşme formundan çıkarılmıştır. Ardından formun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla hedef kitleyi temsil eden bir grupta pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde, nitelikli geri bildirimde bulunabilecek düzeyde içerik bilgisine ve öğretim deneyimine sahip, Türkçe ve edebiyat alanlarında en az beş yıllık mesleki tecrübesi olan 10 öğretmen, formda yer alan üç soruyu yazılı şekilde yanıtlarken araştırmacı da katılımcıların soruları algılama biçimlerine, yanıt üretme yeterliliklerine ve formun genel yapısına yönelik tutumlarına dair gözlemde bulunmuştur. Çalışmanın sonunda katılımcıların görüşme formuna ilişkin sözlü değerlendirmeleri, ifadelerin açık-anlaşılır olduğunu ortaya koyarken araştırmacının süreçteki gözlemi de taslak formun bu şekliyle uygulanabilirliğini desteklemiştir. Sonuç olarak nihai görüşme formu, katılımcı öğretmenlerin uygulamaya dair düşüncelerini, mesleki kazanımlarına ilişkin beklentilerini ve programa yönelik önerilerini ortaya koymayı amaçlayan üç açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen düzenlemeler doğrultusunda, görüşme formunun içerik geçerliğinin artırıldığı ve nitel veri toplama aracı olarak kullanılabilirliğinin kuramsal ve uygulamalı açıdan güvence altına alındığı ifade edilebilir.

Gözlem Raporu

Marmara Bölgesi'nin Çatalca-Kocaeli bölümünde yer alan bir şehrin merkez ilçelerinden birindeki milli eğitim müdürlüğü ile ortak bir proje olarak uygulanan doktora tezi kapsamında yürütülen çalışmaların, süreç odaklı değerlendirmesini sistematik şekilde yapabilmek için araştırmacı tarafından yapılandırılmış bir gözlem formu geliştirilmiştir. Söz konusu form, öğretimsel uygulamaların kuramsal ilkelere uygunluğunu, uygulama bütünlüğünü ve içeriksel yeterliğini çok boyutlu olarak analiz etmeye olanak tanıyacak şekilde tasarlanarak beş temel aşama doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu aşamalar, çalışmanın bağlam ve içeriğine uygun olarak şu şekilde sıralanmaktadır: uygulama öncesi hazırlık, kuramsal temellendirme ve giriş etkinliği, uygulama boyutu, uygulama sonrası ve öğrenmeyi yansıtırma.

Gözlem formunun tasarlanma süreci, eğitimde gözlem tekniklerine ilişkin güncel kuramsal çerçeve ve uygulama örnekleri (Akyol, 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2022) temel alınarak yürütülmüş olup çalışmaların ilk aşamasında yaratıcı yazma

eğitimi, işbirlikli öğrenme ve yaratıcı drama alanlarına dair disiplinlerarası literatürden yararlanılarak süreç göstergeleri ve gözlenebilir davranışlara dayalı ölçütler oluşturulmuştur. Bu kapsamda öğretimsel etkililik, pedagojik hedeflerle örtüşme, ortam düzenlemeleri, katılımcı etkileşimi ve öğretici nitelikleri gibi çok boyutlu alanlara odaklanılarak bir taslak form geliştirilmiştir. Ardından, hazırlanan taslak form içerik geçerliliğini sağlamak için araştırmanın amacı açıklanarak eğitim programları ve öğretim alanından üç, ölçme değerlendirme alanından iki, Türkçe öğretimi alanından üç olmak üzere sekiz öğretim üyesinin görüşlerine sunularak gelen geri bildirimler doğrultusunda form dilsel netlik ve ölçütlerin işlevselliği açısından revize edilmiştir. Bu süreçte, eğitim alanındaki değerlendirme araçlarının geliştirilebilmesinde gerekli olan güvenilirlik, yapılandırılmışlık ve gözlenebilirlik ilkelerinin (Turgut ve Baykul, 2021) temel alındığını belirtmek gerekir. Uzman görüşleriyle desteklenen bu sürecin sonunda, gözlem formunun içerik geçerliliğinin sağlandığı ve nitel veri toplama aracı olarak kullanılabilirliğinin güvence altına alındığı ifade edilebilir.

Literatür taraması ve uzman kanısına dayalı şekilde hazırlanan gözlem formu programın her bir oturumunda, eğitim alanında 20 yılı aşkın süredir görev yapan, alanlarında yüksek lisans derecesine sahip, yaratıcı yazarlık merkezli bu çalışmayı gözlemleyebilme yeterliğinde olan iki bağımsız gözlemci tarafından doğrudan yapılandırılmış gözlem yöntemiyle uygulanmıştır. Süreçte her bir gözlem ölçütü “gözlendi” veya “gözlemlenmedi” şeklinde derecelendirilmış ve gözlemcilere ihtiyaç duymaları hâlinde, formun yansıtıcı notlar bölümünü nitel gözlem verilerini desteklemek amacıyla kullanabilecekleri hatırlatılmıştır. Bu bağlamda gözlem sürecinde araç olarak kullanılan formun birinci bölümünde, fiziksel ortamın uygunluğu, katılımcı düzeni, materyal-donanım hazırlıkları ve uygulama öncesi bilgilendirme düzeyi ele alınırken ikinci bölüm, kuramsal açıklamaların açık-doğru ve öğretimsel ilkelere uygun şekilde aktarılmasını, öğrenme ortamının sosyo-duygusal yönlerden destekleyiciliğini ve dikkat odaklayıcı stratejilerin kullanımını kapsamaktadır. Üçüncü bölümde uygulamanın merkezinde yer alan yaratıcı yazarlık, drama ve işbirlikli öğrenme tekniklerinin birleşimi, grup içi etkileşim, katılımcıların sürece aktif katılımı, öğreticinin rehberlik rolü ve ürün oluşturma süreçleri değerlendirilmış; dördüncü bölümde de oluşturulan yazılı ürünlerin paylaşımı, değerlendirme etkinliklerinin niteliği ile uygulamanın belirlenen sürede tamamlanıp tamamlanmadığına ilişkin durumlar ele

alınmıştır. Beşinci ve son bölümde ise katılımcıların etkinlikleri mesleki bağlamda anlamlandırmasına olanak tanıyan yansıtma görevleri, geri bildirim sürecindeki öğretici yaklaşımı, deneyimlerin grup ortamında paylaşılması ile yaratıcı yazarlık uygulamalarının sınıf ortamına aktarılabilirliğine ilişkin görüş ve önerilerin sistematik şekilde ele alınıp alınmadığı değerlendirilmiştir. Bu yapılandırma ile gözlem formunun, yalnızca uygulama süreçlerini değil aynı zamanda öğrenmenin içselleştirilmesine, kalıcılığına ve mesleki pratiğe yansıtılmasına ilişkin göstergelerin de kapsamlı biçimde analizini mümkün kılmak amaçlanmıştır.

Hazırlanan formun kullanıldığı saha uygulamaları 22-24-25 Nisan 2024 tarihlerinde 24 saatlik bir program kapsamında gerçekleştirilmiş olup bu süreçte iki bağımsız gözlemci tarafından eş zamanlı olarak gözlemler gerçekleştirilmiş ve sonuçta formda bulunan tüm ölçütlerin “gözlendi” olarak işaretlendiği belirlenmiştir. Bu bulgu, uygulamanın planlanan yapıya ve içeriksel hedeflere tam uyum içinde gerçekleştirildiğine işaret etmektedir. Buna göre uygulama öncesi hazırlık aşamasında fiziksel düzenlemelerin (mekân, donanım, materyal hazırlığı) eksiksiz şekilde yapıldığı ve katılımcıların sürece hazır hale getirildiği anlaşılmaktadır. Aynı şekilde kuramsal temellendirme sürecinin de öğretim ilkelerine uygun biçimde yapılandırıldığı, katılımcıların ilgisini çeken stratejilerle uygulamaya etkili bir giriş yapıldığı görülmektedir. Uygulama sürecinde de drama, işbirlikli öğrenme ve yaratıcı yazma yöntemlerinin etkin şekilde harmlandığı; tüm katılımcıların aktif biçimde sürece katıldığı ve özgün ürünler ortaya koyduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında değerlendirme, paylaşım ve geri bildirim süreçlerinin titizlikle yürütüldüğü ve öğretici tutumunun destekleyici-yönlendirici bir çizgide olduğu gözlemlenirken yansıtma aşamasında, öğrenilenlerin pekiştirilmesine ve anlamlandırılmasına yönelik görevlerin başarıyla uygulandığı rapor edilmiştir.

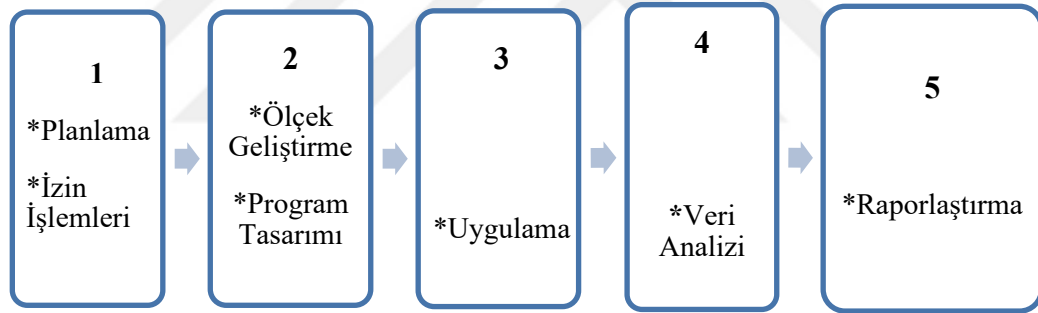
Gözlemciler Arası Tutarlılık

Gözlem raporundan elde edilen bulgular, iki gözlemci arasında %100 uyumun sağlandığını göstermektedir. Bu durum, gözlemlenen uygulamanın belirlenen ölçütler doğrultusunda yüksek standartlarda yürütüldüğünün işareti olarak kabul edilebilir. İki rapor arasındaki bu tutarlılık aynı zamanda gözlem formunun ölçme kriterlerinin açıklık, netlik ve nesnellik özelliklerine de atıfta bulunmaktadır.

Gözlem sonuçlarına göre İBÖDYU uygulamaları, eğitimsel anlamda planlı, sistematik ve pedagojik temellere dayalı olarak yürütülmüş; hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşma konusunda başarılı bir süreç işletilmiştir. Tüm kriterlerin gözlenmiş olması, uygulamanın yalnızca teknik olarak değil aynı zamanda yöntemsel ve duyuşsal boyutlarda da bütüncül şekilde tasarlandığını ve yürütüldüğünü düşündürmektedir. Özellikle yaratıcı drama ile işbirlikli öğrenme yöntemlerinin, öğretmenlerin aktif katılımını ve yazılı ürün oluşturma süreçlerini güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Bulgular, öğreticinin rehberlik edici tutumunun, öğrenme ortamındaki güven ve iş birliği iklimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

3.4. İşlem Yolu

Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine yönelik bu araştırma aşağıda gösterildiği gibi dört aşamalı şekilde yürütülmüştür.



Şekil 2.3.Araştırmanın genel süreci

Şekil 2.3'te gösterildiği gibi araştırmanın ilk aşaması planlama ve izin işlemlerine yöneliktir. “İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Drama Destekli Yaratıcı Yazarlık Uygulamaları” adlı çalışma, milli eğitimde görevli öğretmenleri kapsadığından öncelikle böyle bir uygulamanın il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinin desteğiyle yapılıp yapılamayacağını öğrenmek için il ve ilçeden yetkili şube müdürleriyle ön görüşmelerde bulunulmuş, çalışmanın ancak kaymakam onaylı proje olarak merkez ilçelerden birinde uygulanabileceği yanıtı alınınca izin işlemlerine geçilmiştir. Bu aşamada ilk olarak araştırmacı tarafından geliştirilmeyen ölçekler için ölçek sahiplerinden daha sonra Bolu Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan, ardından da

araştırmanın yapılacağı il milli eğitim müdürlüğü ve valiliğinden gerekli izinlerin alınmış ve izin işlemlerine ilişkin süreç tamamlanmıştır. Alan yazında öğretmenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğine araştırmacı tarafından rastlanmaması ve katılımcıların bilgi düzeylerini ölçmek için akademik başarı testine ihtiyaç duyulması nedeniyle araştırmanın sonraki aşamasında ölçek geliştirme çalışmaları yapılmış, bu kapsamda ölçek taslakları oluşturularak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçme araçlarına son şekilleri verilerek başarı testi aynı ilin bir başka merkez ilçesindeki 70 öğretmene (Türkçe ve edebiyat) kaygı ölçeği ise il genelindeki milli eğitim çalışanı 450 öğretmene (sınıf, Türkçe ve edebiyat) uygulanmış, ulaşılan veriler üzerinde gerekli analizler yapılarak ölçek geliştirme çalışmaları tamamlanmıştır. Uygulama kapsamında araştırmacı tarafından başarı testi ile kaygı ölçeği yanında yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları da geliştirilmiş olup söz konusu materyallere ilişkin bilgiler “Veri Toplama Araçları” başlığı altında detaylı şekilde sunulmuştur.

Başarı testinde yer alan maddeler, programın hedeflerine dönük olduğundan başarı testinden önce programın hedefleri ve içeriği belirlenmiştir. Hedef-içerik ilişkisini gösteren belirtke tablosunun hazırlanmasından sonra taslak, uzman görüşüne sunulmuş, gelen dönütlere göre düzeltmeler yapılarak çerçeve program oluşturulmuştur. Çerçeve programa uygun biçimde etkinlik planları (24 ders saati) yazılarak uygulama için gerekli ölçme araçları ve ders materyalleri hazırlanmıştır. Araştırmanın üçüncü aşaması olan uygulama basamağında öncelikle çalışmanın yapılacağı ilçe milli eğitim müdürlüğüyle görüşülerek başvuruların alınması süreci başlatılmıştır. Bu doğrultuda, müdürlük yetkilileri önce programın yapılmasına ilişkin kaymakam olurlarını almış, ardından ilçedeki resmi ortaokul ve liselere projeyi duyurarak gönüllü öğretmenlerin başvurularını kabul etmiştir. Bir haftalık başvuru sürecinin ardından 30 kişilik katılımcı sayısına ulaşılarak deney grubunun katılımcı listesi netleştirilmiş ve uygulama gün-saati deney grubundaki öğretmenlere duyurulmuştur. Kontrol grubunun oluşturulmasına uygulamadan yaklaşık bir ay önce aynı şehrin bir başka merkez ilçesinde görev yapan 150 öğretmene ölçeklerin uygulanmasıyla başlanmıştır. Ardından bu 150 kişi arasından alan, öğrenim durumu, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre deney grubuyla eşleşen 30 öğretmen seçilmiştir. Yapılan analizlerle grupların “kişilik özelliği, yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeyi, yazma öz yeterlik algısı, yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum” değişkenlerine yönelik ön test puanları, t-testi ile

karşılaştırılmış ve eşitliğin sağlandığı görülmüştür. Bu son işlem uygulamanın başında, deney grubundan ön test verileri toplandıktan sonra gerçekleştirilmiş ve kontrol grubunu oluşturan 30 kişinin belirlenmesi süreci bu şekilde tamamlanmıştır.

Uygulama sürecinde öncelikle, çalışmaların yürütüleceği alanların temizliği, fiziksel durumu ve donanımları kontrol edilerek internet bağlantıları ve projeksiyon düzeniyle ilgili gerekli ayarlamalar yapılmış, grupların çalışacağı masalar düzenlenmiş, molalardaki ikramlar planlanarak gerekli malzemeler temin edilmiştir. Yapılan son kontrollerde hem sunumların yapılacağı salonun hem de drama çalışmalarının gerçekleştirileceği alanın hazır olduğu görülmüştür. Programın hedef ve içeriğine ilişki metnin çıktıları, ölçek formları, dosya kâğıtları ve birer tükenmez kalem, süreç boyunca öğretmenlerin kullanımı için özel olarak bastırılan dosyaların içine yerleştirilerek uygulama gününde yaka kartlarıyla birlikte katılımcılara dağıtılmıştır. 22-24-25 Nisan 2024 tarihlerinde (24 ders saati) gerçekleştirilen öğretim çalışmalarına deney grubundaki öğretmenler görevli izinli olarak katılmış, bu katılımcılardan sürecin başında ön test verileri, sonunda nicel ve nitel son test verileri toplanmış; araştırmanın bitiminden altı hafta sonra yani haziranın son iki haftası da çalışmaların kalıcılığını test etmek amacıyla izleme testi yapılmıştır. Kontrol grubunu belirlemek için 150 öğretmenden mart ayının ikinci haftası ölçek verileri toplanmış, uygulama haftasında denklik sağlama ve ön analiz işlemleri yapılarak 30 kişi seçilmiştir. Ön testlerden altı hafta sonra (nisanın ayının son haftası) son testler, bu işlemten altı hafta sonra deney grubuyla eş zamanlı olarak izleme testleri yapılmıştır. Kontrol grubundan verilerin altı hafta arayla toplanmasının ve deney grubunun izleme testlerinin uygulamadan altı hafta sonra yapılmasının temel nedeni, “insanların gözlemlendiklerini bildiklerinde davranışlarını değiştirme eğilimi” şeklinde tanımlanan (Vannan, 2021) Hawthorne etkisini kontrol etmek içindir. Deney grubundaki öğretmenler, eğitimi veren kişi tarafından kontrol edildiklerini düşünerek daha iyi bir performans gösterme çabasına girebilirler ve bu durum da ölçek sonuçlarına olumlu şekilde yansarak uygulamaya ilişkin yanıltıcı sonuçlar ortaya koyabilir. Böyle bir karışıklığın önüne geçebilmek için deneysel çalışmadan 6-8 hafta sonra, araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin tekrar uygulanması ve bu ölçümden elde edilen sonuçların son test verileriyle karşılaştırılması gerekmektedir. Hawthorne etkisiyle meydana gelen değişiklikler, ortamdaki farklılıktan kaynaklanır ve kalıcı değildir. Bu nedenle karşılaştırma sonucu iki test arasında anlamlı fark ortaya çıkmamış ise aradan geçen

zamanın katılımcıların duyuşsal nitelikleri ve bilgi düzeyleri üzerinde etkide bulunmadığı, değışikliğin kalıcı olduğu, dolayısıyla araştırmada Hawthorne etkisinin olmadığı yorumu yapılabilir (Kocakaya, 2012). Bu şekilde yüz yüze gerçekleştirilen uygulamanın başından sonuna kadar yapılan tüm çalışmalar eğitim bilimleri alanında uzman iki gözlemci tarafından takip edilerek değerlendirilmiş, doldurulan uygulama gözlem formları, çalışma sonunda araştırmacıya teslim edilmiştir. Ayrıca araştırmacı kendisi de çalışma sürecine dair önemli notları araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Nicel ve nitel verilerin uygun yöntemlerle incelenmesinden sonra araştırmacının son aşaması olan raporlamaya geçilerek eldeki tüm bilgiler bilgisayar ortamına aktarılıp yorumlanmıştır. Son okuma ve buna bağılı düzenlemelerin yapılmasının ardından süreç tamamlanmıştır. Çalışmalara ilişkin zaman çizelgesi Ek 10'da gösterildiğı şekildedir. Buna göre araştırma 2023 yılı Ekim ayında başlayıp 2024 Haziran'da sona ermiştir.

Program Tasarımı

Program tasarım sürecine İBÖDYU'nun hedeflerinin belirlenmesiyle başlanmış, ardından hedeflere uygun içerik düzenlemesi yapılarak belirtke tablosu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne dayalı şekilde altı aşamalı Lawshe (1975) yaklaşımına göre yürütölen bu çalışmalar, akademik başarı testi geliştirme sürecinin açıklandığı bölümde ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Programın belirtke tablosunun kesinleştirilmesinin ardından iş birliğine dayalı drama destekli yaratıcı yazarlığı temel alan etkinliklerin yazımına geçilerek 24 ders saatlik program oluşturulmuştur. Tasarlanan etkinlikler; eğitim programları ve öğretim alanından iki, Türkçe alanından iki ve ölçme değerlendirme alanından bir uzmanın görüşüne sunularak geri bildirimlere göre gerekli düzeltmeler yapılmış ve çalışmaya son şekli verilmiştir. Araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler ve ders saatleri Tablo 2.27'de gösterilmiştir.

Tablo 2.27. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler

Deney Grubu Etkinlikler	Ders Saati	Kontrol Grubu
1. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme süreci Yaratıcı drama (temel kavramlar)	2 Ders Saati	Herhangi bir uygulama yapılmamıştır.
2. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme süreci Yaratıcı drama (temel kavramlar)	2 Ders Saati	
3. Yaratıcılığı etkileyen faktörler ve yaratıcı bireyin genel nitelikleri İşbirlikli yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilir drama teknikleri	2 Ders Saati	
4. Drama temelli yaratıcı yazarlık eğitiminde işbirlikli çalışma İşbirlikli yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilir drama teknikleri	2 Ders Saati	
5. Yazma-yaratıcı yazma (temel kavramlar) Yaratıcı bakış açısıyla oluşturulmuş kurgusal metinlerin temel unsurları (önerme) İşbirlikli yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilir drama teknikleri	2 Ders Saati	
6. Yaratıcı bakış açısıyla oluşturulmuş kurgusal metinlerin temel unsurları (karakter ve çatışma) İşbirlikli yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilir drama teknikleri	2 Ders Saati	
7. Yaratıcı bakış açısıyla oluşturulmuş kurgusal metinlerin temel unsurları (olay, yer, zaman, anlatıcı) İşbirlikli yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilir drama teknikleri	2 Ders Saati	
8. İşbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık çalışmalarında temel yazma ilkeleri Yaratıcı bakış açısıyla oluşturulmuş kurgusal metinlerin temel unsurları Drama temelli yaratıcı yazarlık eğitiminde işbirlikli çalışma İşbirlikli yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilir drama teknikleri	4 Ders Saati	
9. İşbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık çalışmalarında temel yazma ilkeleri Yaratıcı bakış açısıyla oluşturulmuş kurgusal metinlerin temel unsurları Drama temelli yaratıcı yazarlık eğitiminde işbirlikli çalışma İşbirlikli yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilir drama teknikleri	8 Ders Saati	

Sıralamaları ve saatleri Tablo 2.27’de gösterilen etkinliklere, kuramsal temellerin sunulmasıyla başlanmış olup süreçte kuramsal bilgilerle uygulamaların harmanlanması yaklaşımı esas alınmıştır. Yaratıcılık, yaratıcı yazma, drama ve

işbirlikli çalışma alanlarına ilişkin kavramlar sunuş stratejisi-düz anlatım yöntemiyle verilmiş, uygulama sürecinde kullanılan yaratıcı drama ve işbirlikli çalışma yöntemleriyle bu kuramsal bilgilerin pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Uygulamaların ilk aşamasında yaratıcı yazma, drama ve işbirlikli çalışma yöntemleri detaylı şekilde açıklanmış olup yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı uygulama aşamasında bu yöntem ve teknikler kullanılarak her defasında kuramsal bilgilere atıfta bulunulmuştur. Etkinliklerin uygulama aşaması programın kuramsal temellerine dayalı yürütülürken hem sunulan bilgilerin kalıcı olarak öğrenilmesine çalışılmış hem de uygulamaların gerekçe ve temellerinin katılımcılar tarafından özümsemesi hedeflenmiştir. Sürecin işleyişi örnek etkinlik planı üzerinden daha iyi anlaşılacağından Ek 9'un incelenmesi önerilmektedir.

2.4 Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın analiz işlemleri yapılmadan önce, elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Buna göre varsayımların karşılandığı durumlarda “parametrik” testler, karşılanmadığı durumlarda “parametrik olmayan” testler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için gözlem sayısı 29'un üzerinde olduğundan dolayı (Kalaycı, 2010) Shapiro- Wilk testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk testi normallik varsayımının değerlendirilmesinde kullanılan en güçlü testlerden olup genellikle örneklem sayısı 50 ve altında olduğunda kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Ön ve son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için ise verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda bağımsız gruplar için t-testi, normal dağılım göstermediği durumlarda ise Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu yöntem birbiriyle ilişkisi olmayan iki gruba ait ölçüm sonuçlarının sıraları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır. Bu analizin yapılması için verilerin en az sıralama ölçeğinden elde edilmiş ölçümler olması gerekir (Büyüköztürk vd., 2008). Bağımsız gruplar için t-testi bazı varsayımlar altında gerçekleşir. Bunlardan biri iki grubun birbirinden bağımsız olmasıdır. Veriler en az eşit aralık ölçeğinden elde edilmiş olmalıdır. Örneklemelerin geldiği evrenlerin varyansları homojen olmalı ve normal dağılım sergilemelidir (Büyüköztürk vd., 2004; Field, 2009). Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için verilerin normal dağıldığı durumlarda tekrarlı

ölçümler için tek yönlü ANOVA, verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda ise Friedman testi kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi aynı gruba ait iki veya ikiden fazla ölçüm arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmada kullanılır (Kilmen, 2015). Tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testinde hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için Bonferroni testi, Friedman testi sonucunda fark olduğu durumlarda hangi gruplar arasında fark olduğu belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Analizler sonrasında ölçek ortalamaların yorumlanmasında Tablo 2.28’de gösterilen puan kestirimlerine göre hareket edilmiştir.

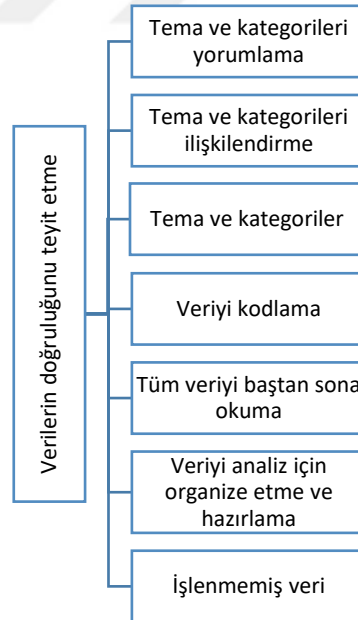
Tablo 2.28. Ölçeklerin yorumlanması için kullanılan puan kestirimleri

Puan Aralığı	Yazma Öz Yeterliği Ölçeği (YÖY)	Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YYT)	Öğretmen Yazma Kaygısı Ölçeği (ÖYK)
1,00-1,80	Çok düşük	Çok düşük	Çok düşük
1,81-2,60	Düşük	Düşük	Düşük
2,61-3,40	Orta	Orta	Orta
3,41-4,20	İyi	İyi	Yüksek
4,21-5,00	Çok iyi	Çok iyi	Çok yüksek
Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (KT):		4,00 üstü olumlu	4,00 altı olumsuz

2.5 Nitel Verilerin Analizi

Yaratıcı yazarlık uygulamalarının drama ve işbirlikli çalışmalar ekseninde yürütüldüğü araştırmanın nitel verilerini temel olarak deney grubundaki öğretmenler tarafından doldurulan yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturmaktadır. Söz konusu veri kaynağının yanında uygulama süreci iki bağımsız gözlemci tarafından doldurulan yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla da değerlendirilmiş olup programın tüm ölçütlerinin gözlemlendiğini ve değerlendirmede iki gözlemci arasında %100 uyumun sağlandığını gösteren gözlem raporu “Veri Toplama Araçları” başlığı altında detaylı şekilde sunulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın nitel analiz boyutu, çalışmanın 4, 5 ve 6. soruları kapsamında veri sunan görüşme formlarının içerik analiziyle değerlendirilerek tasnif edilmesine dayanmaktadır. Süreçte, görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizinin doğasına uygun olarak (Creswell, 2009) araştırma soruları bağlamında daha önceden belirlenmiş bir çerçeveye dayalı olarak özetlenmiş, sınıflandırılmış, doğrudan alıntılarla desteklenmiş, yorumlanmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

Ulaşılan bilgilerin katılımcı öğretmenlerin ifadelerine sadık kalınarak sistematik şekilde analiz edildiği bu süreçte, kodlamalarla ortaya çıkarılan temel anlamlara genelde “örüntüler” veya “temalar” denir ve çalışmalarda bunları arama süreci de sırasıyla “örüntü analizi” ve “tema analizi” şekillerinde adlandırılır. Burada “örüntü” çoğu zaman betimsel bulguları ifade derken “tema” daha ziyade kategorik ve şekilsel verilere işaret etmektedir (Patton, 2014). Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldığından her bir katılımcı öğretmenin görüşü, ilgili soruya karşılık gelecek şekilde ele alınmış ve kavramlar arasındaki örüntü ile temaların bulunması amacıyla gerçekleştirilen analiz sürecinde “seçici kodlama” yaklaşımı benimsenmiştir. Nitekim bilindiği üzere seçici kodlama, araştırma soruları ya da belirli temalara odaklanarak sadece bunlara karşılık gelebilecek anlamlı birimlerin kodlanmasını içermektedir (Corbin ve Strauss, 2015). Bu bağlamda öğretmen görüşlerinin kodlanarak aralarındaki örüntülerin analiz edilmesi ve kodların kategori ile temalar altında toplanması çalışmaları Creswell’in (2009) nitel araştırmalar için önerdiği veri analiz basamakları dikkate alınarak yürütülmüştür.



Şekil 2.4. Nitel çalışma veri analizi (Creswell, 2009;185)

Şekil 2.4’te gösterildiği üzere sürece öncelikle işlenmemiş verilerin bir araya getirilmesiyle başlanmış, ardından bu veri kaynakları analiz için hazırlanmış

ve baştan sona detaylı şekilde okunmuştur. Yapılan bu ön çalışmaların ardından üç farklı araştırma sorusunun her birine ait cevaplar üzerinde kodlama işlemine geçilmiş, seçici kodlamaya dayalı şekilde oluşan kategoriler birbirleriyle ilişkilendirilerek uygun temalar altında birleştirilerek yorumlanmıştır. Bu doğrultuda yürütülen nitel veri analizinde, sadece anlamlı içeriklerin sınıflandırılmasıyla yetinilmeyip aynı zamanda verilerin kavramsal temellendirmesi ve bağlamsal yorumlanması da önemsenmiştir. Kodlama süreci, nitel verilerin çok katmanlı yapısına uygun şekilde gerçekleştirilen döngüsel analizler yoluyla derinleştirilmiş; başlangıçta geliştirilen kodlar, süreç ilerledikçe eldeki verilerle devamlı şekilde karşılaştırılarak gözden geçirilmiş ve gerekli durumlarda revize edilmiştir. Bu uygulama, Glaser ve Strauss (1967) tarafından öne sürülen karşılaştırmalı yöntem yaklaşımının bir yansıması olarak temaların yalnızca sıklıkla değil aynı zamanda bağlam içindeki anlam yoğunluğu-bütünlüğü temelinde de belirlenmesini mümkün kılmıştır. Yapılan analiz çalışmalarında ayrıca “nitel analiz sürecinde veri doygunluğu” ilkesine de önem verilmiş; yeni veriler eklendikçe her bir kod, kategori ve tema tekrar gözden geçirilerek özgün görüşlerin hangi pedagojik anlam katmanlarını ortaya çıkardığı ve araştırma bulgularını nasıl çeşitlendirdiği dikkatle değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda kodların kategori ve temalara dönüştürülmesi sürecinde, içeriksel tutarlılığın yanı sıra kavramsal kapsayıcılığında da gözetilmiş olduğunu ifade etmek gerekir. Özellikle işbirlikli öğrenme, drama ve yaratıcı yazarlık ekseninde şekillenen görüşlerin analizinde, bu yöntemlerin öğretmen deneyimlerine yansıyan biçimleri ile pedagojik işlevleri de analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Söz konusu çalışmalar, kodlama sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla Türk dili ve edebiyatı alanında 10 yılı aşkın mesleki tecrübesi ve eğitim bilimleri alanında lisansüstü derecesi olan, nitel araştırma deneyimine sahip üç bağımsız araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı analizleri, Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği gibi kodlayıcılar arası uzlaşma oranı doğrultusunda karşılaştırılarak araştırmacılar arası uyum düzeyi %85 olarak bulunmuştur. Ayrıca, her bir araştırmacının ayrı ayrı yürüttüğü veri kodlama süreci sonrasında gerçekleştirilen toplu değerlendirme oturumlarında kod, kategori ve temaların anlamlılık durumu ve içeriksel sınırları ayrıntılı olarak tartışılmış; bu çalışmaların yürütülmesi sürecinde nitel analizde sıklıkla vurgulanan *yorumlayıcı derinlik* ve *analitik kesinlik* ilkeleri doğrultusunda hareket edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu bağlamda,

analiz sonucu ulaşılan temaların öğretmen görüşlerinin betimleyici yansımaları olmakla birlikte aynı zamanda araştırmanın temel kuramsal çerçevesi olan işbirlikli öğrenme, drama ve yaratıcı yazarlık eksenindeki pedagojik dönüşümlerin anlamlandırılmasına dönük yapılar sunduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla gerçekleştirilen nitel veri analizi sürecinin hem içerik temelli hem de öğretim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasına katkıda bulunabilecek düzeyde yorumlayıcı bir boyut kazanmış olduğu söylenebilir. Söz konusu analiz süreci kapsamında veriler üzerinde kod, kategori ve tema belirleme çalışmaları Tablo 2.29’da gösterildiği şekilde yürütülmüştür.

Tablo 2.29. Örnek veri üzerinde kod, kategori ve tema belirleme süreci

Araştırma Sorusu: Katılmış olduğunuz programda uygulanan “İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Drama Destekli Yaratıcı Yazarlık Uygulamaları” hakkında neler düşünüyorsunuz?			
Görüş İfadesi	Kod	Kategori	Tema
(EKÖ3) Çok güzel bir uygulama oldu, keyifliydi. İlk başta yazamam derken uygulamanın adım adım ilerleyişi ve grup olmak yazma konusunda beni rahatlattı. Ortaya güzel bir ürün çıkardık, kendi başıma da yazabileceğimi düşünüyorum.	Program güzel	Duygusal Tepkiler	Programı Tanımlayıcı İfadeler
	Program eğlenceli/keyifli		
	Yazma etkinliklerinin aşamalı ilerlemesi	Yazma Sürecine Yönelik	Memnuniyet Alanları
	Yazma çalışmalarının işbirlikli yapılması		
	Yaratıcı metin oluşturma	Yazma ve Yaratıcılık Becerileri	Programın Geliştirdikleri
	Yazmaya yönelik olumlu duyguları destekleyici		
	Yazma öz yeterliğini geliştirici		

Tablo 2.29’da görüldüğü üzere öğretmenlerin görüş bildiren cümleleri kodlanırken araştırma sorusuna karşılık gelebilecek ifadeler bazen sözcük bazında (*güzel, keyifli*) bazen de sözcük grubu şeklinde (*ilk başta yazamam derken... kendi başıma yazabileceğimi*) alıntılanmış, uygun kategori ve temalar altında toplanarak kavramlar arasındaki örüntüler yorumlanmış, yürütülen bu çalışmaların her aşamasında ve döngüsel olarak verilerin doğruluğu teyit edilmiştir. Son olarak bu şekilde tablolaştırılan veriler; araştırmanın diğer nitel-nicel bulguları, daha önce gerçekleştirilen benzer araştırmaların sonuçları ve alan yazın ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Söz konusu süreçte bulguları tasnif etme ve yorumlamada kolaylık sağlaması için katılımcı öğretmenler, branşları (Türkçe-TÖ; edebiyat-EÖ) ve cinsiyetleri (kadın-K; erkek-E) dikkate alınarak sistematik olarak

numaralandırılmıştır. Katılımcı bilgilerine ilişkin kodlamalar ve açıklamaları şu şekildedir:

- ✓**EÖK1:** Edebiyat öğretmeni kadın 1 numaralı görüşmeci
- ✓**EÖE1:** Edebiyat öğretmeni erkek 1 numaralı görüşmeci
- ✓**TÖK1:** Türkçe öğretmeni kadın 1 numaralı görüşmeci
- ✓**TÖE1:** Türkçe öğretmeni erkek 1 numaralı görüşmeci

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yapılan doğrudan alıntılarda da bu kodlama kullanılmıştır.

2.6 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

İşbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık etkinlikleri temelinde yapılandırılan bu uygulamada, nitel ve nicel yaklaşımların güçlü yönlerini bir araya getirerek elde edilen bulguları güçlü nedensel çıkarımlara ulaşabilmek için bağlama dayalı bütünleştirmeyi gerekli kılan (Creswell ve Plano-Clark, 2018) karma araştırma yöntemi ve bu yöntemin açıklayıcı sıralı deseni kullanılmıştır. Araştırmalarda güvenirlilik “ölçme sonuçlarının tesadüfî hatalardan arınık olma derecesi olarak tanımlanırken geçerlilik “ölçülmek istenen özelliğin başka faktörlerle karıştırılmadan ne derece ölçüldüğü” ile ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2015:170). Bu nedenle, seçilen desene uygun olarak kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel desen ve durum çalışması ekseninde yapılandırılan araştırmanın hem nicel hem nitel boyutunda veri türü, kaynağı, araştırmacı ve kuramsal çeşitlilik temel alınarak nirengi (triangulation) yaklaşımı benimsenmiş; böylece bulguların tesadüfî hatalardan arındırılması ve ölçülmek istenen niteliği doğru şekilde tespiti için çok yönlü bir kontrolün gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır (Denzin, 2012; Patton, 2014). Bu doğrultuda yazma alanına ilişkin öz yeterlik, kaygı, tutum ve akademik başarı testleri ile katılımcıların kişilik yapılarına yönelik nicel testler birlikte kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen bulgular bunlara eklenerek veri nirengisi yaklaşımı uygulamaya konulmuştur. İki bağımsız gözlemciden elde edilen yapılandırılmış gözlem formları da veri nirengisinin bir başka boyutu olarak programın “uygulama öncesi hazırlık, kuramsal temellendirme ve giriş etkinliği, uygulama boyutu, uygulama sonrası ve öğrenmeyi yansıtmaya” aşamalarına ilişkin ölçütlerin gözlenip gözlenmediğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Yöntem nirengisi olarak

araştırma sonuçlarının derinlemesine anlaşılmasını sağlamak için deneysel desen ve görüşme yöntemi bir arada kullanılmış; teorik nirengi kapsamında ise ulaşılan tüm bulgular (nitel-nicel) belirli bir bağlam içinde sosyal yapılandırmacılık, deneyimsel öğrenme, beklenti-değer teorisi, davranışçı öğrenme, bireysel ve yapılandırmacı kişilik kuramları gibi çeşitli yaklaşımların kabulleri doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu çoklu teorik bakış açısı, tek bir kuramsal çerçevenin sınırlılıkları yerine, araştırma sonuçlarının daha kapsamlı şekilde yorumlanıp anlaşılmasını sağlayabilecek geniş bir perspektif sunduğu için tercih edilmiş olup sürece hâkim olan bütünlüklü nirengi yaklaşımının araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamada son derece önemli bir rol üstlendiği düşünülmektedir. Nitekim bu savı destekler şekilde Creswell ve Plano-Clark da (2018) karma desende yürütülen çalışmalarda güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşmak için eldeki tüm nicel-nitel verilerin bütüncül olarak değerlendirilmesi, karşılaştırmalı şekilde yorumlanması ve birbirini tamamlaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Nicel araştırmalarda iç geçerlik “bağımlı değişkenler üzerinde gözlemlenen değişimlerin, bağımsız değişkenlerle açıklanabilme” dış geçerlik ise araştırma kapsamında elde edilen sonuçların “evrene genellenebilme” dereceleriyle ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2015; Karasar, 2006). Bu bağlamda Creswell ve Plano-Clark (2018)’a göre araştırmaların deneysel boyutlarında iç geçerliği sağlamanın temel yollarından biri, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarını oluşturan katılımcılar arasında benzerliği sağlama ve zamana dayalı değişkenleri denetim altına almadır. Bu yaklaşımla aynı yönlü olarak Büyüköztürk ve arkadaşları (2015) da araştırmalarda iç geçerliği tehdit edebilecek faktörleri “*deneklerin seçimi, deneklerin olgunlaşması, veri toplama aracı, deneklerin geçmişi, denek kaybı etkisi, ön test (deney öncesi ölçüm) etkisi, istatistiksel regresyon, etkileşme etkisi, beklentilerin etkisi*” şeklinde sıralamaktadır. Bu doğrultuda deneklerden ve zamanın denekler üzerindeki etkisinden kaynaklı faktörlerin kontrolünü sağlamak amacıyla uygulama öncesinde katılımcı Türkçe ve edebiyat öğretmenleri alan, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu açısından eşleştirilerek bağımlı değişkenler açısından denklikleri ön testlerle kontrol edilmiş ve denek kaybını önlemek amacıyla gruplar otuzar kişiden oluşturulmuştur. Söz konusu uygulamalarla, deneysel geçerliği zayıflatabilecek denek seçiminde *yanlılık, deney-kontrol gruplarının ön testlerindeki farklılık, istatistiksel regresyon, olgunlaşma ve denek*

kaybı gibi iç geçerlik tehditlerinin kontrol altına alınması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hem deney hem kontrol grubunda süreç boyunca denek kaybının yaşanmadığını belirtmek gerekir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubundaki öğretmenler cinsiyet, alan, kıdem ve öğrenim durumu bakımından benzer nitelikte olduklarından *denek geçmişinin* araştırma sonuçlarına etkisinin de kontrol altında olduğu söylenebilir. Çalışmanın nicel boyutunda uygulanan öğretim programının deney grubundaki öğretmenlerin yazma tutumu, kaygısı, öz yeterliği, akademik başarısı ve kişilik yapıları üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmış ve bu özelliklere uygun geçerlik-güvenirlikleri yüksek ölçme araçları seçilerek alan yazında ulaşılamayan başarı testi ve yazma kaygısı ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu araçlar ilgili özelliği ölçmeye yönelik güçlü istatistiki değerlere sahip olduklarından araştırmanın iç geçerliğine yönelik en önemli kriterlerden birinin daha sağlanmış olduğu ifade edilebilir. Ayrıca ölçme araçlarının bir arada kullanımı katılımcıların yazma becerilerine yönelik bütüncül ve tutarlı bir bakış açısını yakalamayı mümkün kılmıştır ki bu da iç geçerlik bakımından son derece kıymetli bulunmaktadır. Bununla birlikte söz konusu ölçme araçlarının iç tutarlılık katsayılarının da kabul edilen 0,70 güvenirlik değerinin (Nunnally ve Bernstein, 1994) üzerinde olduğu ve bu çalışma için de bu değeri aşan ortalamalarla güvenirlik kriterinin sağlandığı görülmektedir. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ölçme araçlarının bu çalışmaya yönelik Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayı ortalamaları “Veri Toplama Araçları” başlığı altında verilmektedir.

Araştırmanın ölçme sürecinde “insanların gözlemlendiklerini bildiklerinde davranışlarını değiştirme eğilimi” şeklinde tanımlanan (Vannan, 2021) *Hawthorne etkisinin* kontrol edilmesine çalışılmıştır. Nitekim deney grubundaki öğretmenlerin, eğitimi veren kişi tarafından kontrol edildiklerini düşünerek daha iyi bir performans gösterme çabasına girmeleri ve bu durumun da ölçek bulgularına olumlu şekilde yansarak uygulamaya ilişkin yanıltıcı sonuçlar ortaya koyması mümkündür. Böyle bir karışıklığın önüne geçebilmek için öncelikle deney grubunun yanında bir kontrol grubu kullanılmış ve öğretimden 6-8 hafta sonra, araştırmada kullanılan tüm ölçekler her iki gruba tekrar uygulanmış ve elde edilen sonuçlar son test verileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda ağırlıklı olarak anlamlı farka rastlanmadığından araştırma sonuçlarının Hawthorne etkisinden uzak olduğu söylenebilir. İlaveten, alan yazındaki öngörüler doğrultusunda (Campbell ve Stanley, 1963) uygulama sırasında soruların *hatırlama etkisine* bağlı yanıtlanma

ihtimallerini en aza indirmek amacıyla ölçme araçlarının kaç kez ve hangi zamanlarda uygulanacağı hakkında katılımcılara bilgi verilmemiş, son test ve izleme testlerinde ölçeklerin sıralaması değiştirilerek bazı ölçeklere dolgu maddeler eklenmiştir. Deney ve kontrol grubu ölçeklerine eklenen alanla ilgisiz dolgu maddeler analizlerde çıkarılmış, değerlendirmeye alınmamıştır. *Sıra etkisini* dengelemek için de ölçekler 15 katılımcıya belli bir sırada verilirken 15 katılımcıya farklı bir sırada verilmiştir. Ayrıca yüz yüze gerçekleştirilen uygulamalarda *beklenti etkisinden* kaynaklı (Büyüköztürk vd., 2015) tehditlerin önüne geçebilmek amacıyla süreci yürüten araştırmacı, katılımcılarla ilişkisindeki araştırmacı rolünü titizlikle korumaya çalışarak duygu bulaşmasının ve katılımcıların araştırmacıyla kurdukları hissel bağın etkisiyle değerlendirmede bulunmalarının önüne geçmeye yönelik bir yaklaşım içinde olmuştur. Katılımcıları uygulama öncesinde bilgilendirmemeye yönelik yaklaşım da yine beklenti etkisini kontrol amacına yöneliktir. İlaveten hem ölçme aracı geliştirme hem de program tasarlama aşamalarında uzman görüşüne başvurularak bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri Lawshe Tekniği (Lawshe, 1975) kapsamında değerlendirilerek programa ait belirtke tablosu ile yazma kaygısı ölçeğine ilişkin kapsam geçerlik analizlerinin “ $KGİ (1,00) > KGÖ (0,99)$ ” olduğu görülmüş, bu durum yüksek düzeldede geçerlik olarak yorumlanmıştır. Söz konusu uzman desteği araştırmanın iç geçerliği ve güvenilirliği açısından son derece önemli bulunmaktadır. Dış geçerlik açısından da programın öğretmenlerin doğal çalışma ortamlarıyla benzer nitelikler taşıyan bir okulda gerçekleştirilmesinin, örneklem gruplarının öğretmen kitlesine denk kabul edilebilecek bir yapıda oluşturulmasının, yazma alanında öğretim veren Türkçe ve edebiyat öğretmenlerini birlikte ele almasının ve öğretim programının farklı sahalardaki uzman görüşlerine dayalı biçimlendirilmesinin ulaşılan bulguların başka öğretmen gruplarına aktarılabilirliğini desteklediği ifade edilebilir. Bununla birlikte araştırmanın iç geçerliğine hizmet eden tüm uygulamalar, çalışma bulgularının geçerli ve güvenilir olmasını desteklediğinden aynı zamanda dış geçerliğin güçlenmesine de hizmet etmektedir.

Araştırmanın nitel verileri tasnif edilirken eğitim bilimleri alanında lisansüstü dereceye sahip, nitel çalışma yöntemi konusunda deneyimli üç bağımsız araştırmacıyla bir araya gelinerek kodlamaya dair esaslar belirlenmiş, ardından seçilen üç form üzerinde ön kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Bu ilk çalışma

tamamlanınca formlar değerlendirilerek kodlamaya ilişkin sınır ve yaklaşımlar net şekilde ortaya konulmuş ve sonrasında katılımcılar bireysel olarak tüm formlar üzerinde kodlama çalışmalarını tamamlamışlardır. Tüm verilerin ayrı ayrı kodlanmasının ardından Miles ve Huberman'ın (1994) önermiş olduğu güvenilirlik formülü “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” ile kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Bu aşamada yapılan kodlamalardaki uyum yüzdesinin %85 olduğu görülmüş olup %70 ve üstü yeterli kabul edildiğinden veri güvenirliliğinin sağlandığı yorumu yapılmıştır. Nitel veri analizi sürecinde gerekli oldukça bir araya gelen uzmanlar, son olarak ihtilaflı konuları değerlendirerek %100 uyumla nitel bulgulara ait kod, kategori ve temaların sınıflandırmasını tamamlamışlardır. Tüm bu süreçler boyunca, araştırmanın nitel ve nicel verilerinin doğrulanabilirliğini sağlamak için uygulama kapsamında ulaşılan tüm ham veriler (ölçme araçları, görüşme kayıtları, kodlar, yazılan masallar, notlar, fotoğraflar) düzenli şekilde arşivlenerek gerektiğinde denetlenebilmesi için hazır tutulmaktadır. Bulguların aktarılabilirliğinin sağlanması için de kodlama sürecinin nasıl yapıldığına ilişkin bir tablo hazırlanarak nitel verilerle ilgili diğer tablolarla birlikte sunulmuş, hangi kodun hangi katılımcıya ait olduğu tablolara işlenmiş, veriler çok sayıda doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve her bir nitel bulgu, ayrıntılı olarak açıklanarak tartışılmıştır. Nitekim bilindiği üzere aktarılabilirliğin sağlanabilmesinde bağlamsal bilgilerin detaylı şekilde verilmesi ve raporu okuyanların bu sonuçlara bakarak benzer durumlarla ilişki kurabilmesi son derece önemlidir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu türden bir ilişkilendirmeyi mümkün kılabilmek amacıyla araştırma raporunda çalışma ortamı, uygulama süreci, katılımcılar ve veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmada ayrıca geçerlik ve güvenilirlik temellerini güçlendirmek için Tracy'nin (2010) nitel araştırmalar için önerdiği “Eight Big-Tent Criteria” çerçevesi hem yöntemsel hem de etik boyutlarda gözetilmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında sunulan işbirlikli öğrenme, drama ve yaratıcı yazmanın harmanlanmasına dayalı öğretim programının, katılımcıların pedagojik uygulamalarına ve öğretmen yetiştirme süreçlerine sunmuş olduğu katkılar nedeniyle hem yaratıcı yazma gibi ihmal edilen alanlar hem de güncel eğitim reformları için değerli bir zemin oluşturduğu; bu yönüyle de ilgili çerçevenin “Bir nitel araştırmanın pedagojik, toplumsal veya kuramsal açıdan anlamlı ve

araştırılmaya değer bir konuya (worthy topic) odaklanması gereklidir.” ilkesini karşıladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın yöntemsel süreçleri, kuramsal çerçeveye dayalı güçlü bir yapı içinde, analitik derinlik ve veri çeşitliliği ekseninde yürütülerek zengin titizlik (rich rigor) ilkesine uygun şekilde tasarlanmıştır. Öznel etkiyi en aza indirmek ve süreci etik sorumlulukla yürütmek için uygulama süresince araştırmacı tarafından duygu bulaşmasının önüne geçmeyi destekleyici tavır ve yaklaşımda bulunulmuş, uzman görüşleriyle desteklenen uygulama denetimleri gerçekleştirilmiş, ölçme aracı geliştirme ve analiz aşamalarında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmacı, çalışma süreci boyunca altı aylık periyotlarla eğitim bilimleri alanından iki, Türkçe öğretimi alanından bir öğretim üyesini uygulamaları hakkında detaylı şekilde bilgilendirerek gelen dönütlere göre düzeltmelerde bulunmuştur. Bu türden uzman denetimleri, araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirliği artıran değerli uygulamalar arasında sayılmakla birlikte (Miles ve Huberman, 1994; Lincoln ve Guba, 1985) Tracy’nin (2010) nitel araştırmalar için sunduğu çerçevenin içtenlik (sincerity) ölçütüyle de ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda ilgili çerçeveye dayanarak araştırmanın nitel analiz sürecinde üç araştırmacı tarafından bağımsız kodlama yapılması, verilerin doğrudan alıntılarla desteklenmesi ve yüksek düzeyde kodlayıcılar arası uyumun sağlanması inandırıcılık (credibility) kriterinin yerine getirildiği şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların uygulama sürecine ilişkin duygusal-bilişsel dönüşümlerini yansıtan zengin anlatımları ise İBÖDYU’nun öğretmenler üzerindeki etkisinin somut bir göstergesi olarak çalışmanın yankı uyandırma (Resonance) ilkesine uygunluğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilen özgün veriler, alan yazına katkı sunan teorik çıkarımlar, öğretim uygulamaları için geliştirilen model önerisinin de araştırmanın anlamlı katkı (significant contribution) niteliğini yansıttığı ifade edilebilir. Ayrıca etik kurallar doğrultusunda yürütülen süreçte gizlilik ilkelerine uyulmuş, katılımcı rızası alınmış ve veriler güvenli şekilde arşivlenerek etik uygulama (ethical practice) ilkesine riayet edilmiştir. Tüm bu aşamalar boyunca araştırma soruları, veri toplama stratejileri, analiz yöntemleri ve kuramsal çerçeveyi destekleyen yaklaşımlar arasında kurulan güçlü bütünlük, çalışmanın anlamlı tutarlılık (meaningful coherence) ölçütünün karşıladığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, araştırmanın nitel boyutunun hem Tracy’nin önerdiği nitel araştırma kalitesine yönelik sekiz temel kriteri hem de Lincoln ve

Guba'nın (1985) nitel araştırmalarda güvenilirlik ilkelerini çok boyutlu biçimde karşıladığı ifade edilebilir. Araştırmanın hem nicel hem nitel boyutunda alan yazında belirtilen ilkelerin bütüncül olarak dikkate alınmasının, çalışmanın yüksek düzeydeki iç-dış geçerliğini ve dayandığı güçlü güvenirlik temellerini yansıttığı düşünülmektedir.

2.7 Araştırmanın Rolü

Nicel boyutu ön test – son test – izleme testi ölçümleri içeren, kontrol gruplu yarı deneysel desende, nitel boyutu olgubilim deseninde yürütülen araştırma kapsamında kullanılan ğretim programı; Türk dili ve edebiyatı bölümünden mezun, Türkçe ğretmenliği alanında 25 yıllık mesleki deneyime sahip araştırmaı tarafından uygulanmıştır. Araştırmaı, daha önce farklı projeler kapsamında öğretmenlerle yaratıcı yazarlık etkinlikleri geekleştirdiği için ğretmen eğitimi alanında uygulama deneyimi bulunmaktadır. Dolayısıyla araştırmaının Türk dili ve edebiyatı alanındaki mesleki deneyimi, yaratıcı yazarlık ve ğretmen eğitimi projelerindeki önceki uygulamaları nedeniyle programın hem geliştirilmesi hem de uygulanmasına dair gerekli bilgi birikimine sahip olduğu ifade edilebilir.

Bu bağlamda ğretmen araştırmaı, İBÖDYU'nun tasarımı sırasında kendisinin ve meslektaşlarının saha deneyimleri ile yazma alanı öğretimine dair mevcut sorunları dikkate almış; programın teknik altyapısını kurma aşamasında araştırmanın gerekli kıldığı yapılandırmaları sağlamış ve hata ayıklama süreçlerini özenle yürütmüştür. Uygulama basamağında ise katılımcı Türkçe ve edebiyat ğretmenlerinin programa erişimlerini kolaylaştıracak gerekli teknik altyapıyı hazırlayarak veri toplama sürecinin eksiksiz ve doğru biçimde ilerlemesi için sürekli olarak izleme yapmış ve programın uygulayıcısı olarak süreci yönetmiştir. Bu doğrultuda özellikle yaratıcı drama uygulamalarında grup çalışmalarını drama lideri sıfatıyla yönlendiren araştırmaının süreçteki rl, dışarıdan bir gözlemci değil programın uygulayıcısı ve yer yer katılımcısı şeklinde-dir.

3. BULGULAR

3.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Deney ve kontrol gruplarında yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin; kişilik özellikleri, yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları, yazmaya yönelik tutumları ve yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeyleri ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci sorusunun cevaplanmasına yönelik analizlerin belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelemek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.1’de görülmektedir.

Tablo 3.1. Ön test, son test ve izleme testi verilerinde normallik varsayımının sağlanma durumu

Ölçekler	Gruplar	Öntest	Sontest	İzleme Testi	Normallik Varsayımı	Test
KT-Duygusal dengesizlik	Kontrol	0,821	0,600	0,892	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,267	0,995	0,976	Karşılıyor	Parametrik
KT-Dışadönüklük	Kontrol	0,844	0,776	0,948	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,028	0,110	0,267	Karşılamıyor	Nonparametrik
KT-Deneyime Açıklık	Kontrol	0,345	0,501	0,629	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,449	0,626	0,728	Karşılıyor	Parametrik
KT-Yumuşak Başlılık	Kontrol	0,003	0,002	0,006	Karşılamıyor	Nonparametrik
	Deney	0,360	0,098	0,117	Karşılıyor	Parametrik
KT-Sorumluluk	Kontrol	0,010	0,129	0,007	Karşılamıyor	Nonparametrik
	Deney	0,166	0,024	0,009	Karşılamıyor	Nonparametrik
Yazma Öz Yeterliği (YÖY)	Kontrol	0,251	0,207	0,161	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,385	0,054	0,017	Karşılamıyor	Nonparametrik
Yazmaya Yönelik Tutum (YYT)	Kontrol	0,043	0,052	0,039	Karşılamıyor	Nonparametrik
	Deney	0,801	0,551	0,382	Karşılıyor	Parametrik
Öğretmen Yazma Kaygısı (ÖYK)	Kontrol	0,010	0,020	0,052	Karşılamıyor	Nonparametrik
	Deney	0,120	0,395	0,515	Karşılıyor	Parametrik
Akademik Başarı Testi (ABT)	Kontrol	0,024	0,017	0,131	Karşılamıyor	Nonparametrik
	Deney	0,039	0,000	0,001	Karşılamıyor	Nonparametrik

Tablo 3.1. incelendiğinde, her bir değişkenin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı ve buna bağlı olarak hangi analiz tekniklerinin uygulanacağı açıkça belirtilmiştir. Kontrol ve deney gruplarına ait ön test, son test

ve izleme testi verileri normallik testine tabi tutulmuş ve sonuçlar doğrultusunda parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinden hangilerinin tercih edileceği belirlenmiştir. Bu, araştırmanın istatistiksel geçerliliği açısından kritik bir aşamadır; çünkü normallik varsayımının sağlanması, analizlerin doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için gereklidir. Sonuçlar, her bir değişkenin analiz yöntemini etkileyerek bulguların güvenilirliğini sağlamaktadır.

3.1.1 Kişilik Özellikleri

Duygusal Dengesizlik

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin duygusal dengesizlik faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	$\bar{X}$	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Deney	Denekler arası	422,93	29	14,58	Deney Ön 3,52				
	Ölçüm	4,82	2	4,41	Deney son 3,44	0,196	0,688	0,007	-
	Hata	712,51	58	12,28	Deney izleme 3,49				
	Toplam	1140,26							

Tablo 3.2. incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin duygusal dengesizlik faktörü ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(2,58)}=0,196$; $p>0,05$; $\eta^2=0,007$). Etki büyüklüğünün çok küçük olması da (0,007) deney gruplarında farklı zamanlarda yapılan ölçümler arasında fark olmadığını ($\eta^2=0,01$ küçük; $\eta^2=0,06$ =orta; $\eta^2=0,138$ büyük) göstermektedir (Büyüköztürk, 2011).

Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin duygusal dengesizlik faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	$\bar{X}$	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Kontrol	Denekler arası	37,48	29	1,26	Kontrol Ön 3,45	2,52	0,098	0,008	-
	Ölçüm	6,46	2	3,23	Kontrol son 3,52				
	Hata	74,20	58	1,27	Kontrol izleme 3,54				
	Toplam	118,14							

Tablo 3.3. incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubu öğretmenlerinin duygusal dengesizlik özellikleri ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(2,58)} = 2,52$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,008$). Etki değerinin küçük olması da (0,008) kontrol gruplarında farklı zaman dilimlerinde yapılan ölçümler arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Dışadönüklük

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin dışadönüklük faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması

Grup	Test	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deney	Ön test	30	1,75	5,12	2	3,77	0,152	-
	Son test	30	2,18	5,30				
	İzleme Testi	30	2,07	5,28				

Tablo 3.4. incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu öğretmenlerinin dışadönüklük faktörü ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=3,77$; $p>0,05$). Puan ortalamalarının da birbirine oldukça yakın olması aynı gruba ait farklı zaman dilimlerinde yapılan ölçümler arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Dışadönüklük faktörü bakımından kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.5’te yer almaktadır.

Tablo 3.5. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin dışadönüklük faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	$\bar{X}$	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Kontrol	Denekler arası	36,48	29	1,25	Kontrol Ön 4,75	1,594	0,212	0,052	-
	Ölçüm	4,68	2	2,53	Kontrol son 4,87				
	Hata	85,31	58	1,47	Kontrol izleme 4,76				
	Toplam	126,57							

Tablo 3.5. incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin dışadönüklük faktörü ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(2,58)}=1,594$; $p>0,05$; $\eta^2=0,052$). Etki büyüklüğünün çok küçük olması da (0,052) kontrol gruplarında farklı zamanlarda yapılan ölçümler arasında fark olmadığını göstermektedir.

Deneyime Açıklık

Deneyime açıklık faktörü bakımından deney grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.6’da yer almaktadır.

Tablo 3.6. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin deneyime açıklık faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	$\bar{X}$	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Deney	Denekler arası	142,4	29	4,91	Deney Ön 5,25	12,63	0,000	0,303	1-2* 1-3*
	Ölçüm	92,60	2	71,91	Deney son 5,51				
	Hata	212,73	58	3,68	Deney izleme 5,52				
	Toplam	126,57							

* 1: ön test 2: son test 3: izleme testi

Tablo 3.6. incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin deneyime açıklık faktörü ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2,58)}=12,63$; $p<0,05$; $\eta^2=0,303$). Etki değerinin yüksek olması da (0,303) bu farkı ortaya koymaktadır. Ortalamalar incelendiğinde ön test puanlarının diğerlerine oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi ölçümler arasında meydana geldiğini ortaya koymak amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Test sonucunda deney grubunun son test puanları ile ($\bar{X}=5,51$) ön test puanları arasında ($\bar{X}=5,25$) ve izleme testi puanları ile ($\bar{X}=5,52$), ön test puanları arasında ($\bar{X}=5,25$) istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde deney grubunun deneyime açıklık son test ve izleme testi puanlarının ön test puanlarına oranla daha yüksek olduğu, izleme testi ile son test puanları arasında ise istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda deney grubunda yer alan öğretmenlerin sanata olan ilgilerinin arttığı (madde 3); hayal güçlerinin genişlediği (madde 8); daha geniş görüşlü (madde 13), yenilikçi (madde 18), meraklı (madde 23), liberal (madde 28)

olmaya başladıkları; ilgilerinin genişlediği (madde 33) ve yeni ilişkilere açık hale geldikleri (madde 36) ifade edilebilir.

Deneyime açıklık faktörü bakımından kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.7’de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin deneyime açıklık faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	$\bar{X}$	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Kontrol	Denekler arası	23,68	29	0,92	Kontrol Ön 5,32	5,09	0,012	0,001	2-3
	Ölçüm	8,86	2	4,43	Kontrol son 5,34				
	Hata	50,46	58	0,87	Kontrol izleme 5,25				
	Toplam	126,57							

Tablo 3.7. incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin deneyime açıklık faktörü ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($F_{(2,58)} = 5,09$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,001$) bununla birlikte bu farka ait etki büyüklüğünün oldukça düşük olduğu (0,001) ve öğretmenlerin puan ortalamalarının birbirine oldukça seyrettiği görülmektedir.

Farklılığın hangi ölçümler arasında meydana geldiğini ortaya koymak amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Test sonucunda kontrol grubunun son test puanları ile izleme testi puanları arasında ($\bar{X}$ [son test]=5,34; $\bar{X}$ [izleme test]=5,25) istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Son test puanları ile ($\bar{X}$ =5,34) ön test puanları ($\bar{X}$ =5,32) arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde kontrol grubunun deneyime açıklık ön ve son test puanlarının birbirine yakın olduğu, izleme testi puanlarının ise hem ön hem de son test puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Yumuşak Başlılık

Yumuşak başlılık faktörü bakımından deney grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.8’de yer almaktadır.

Tablo 3.8. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin yumuşak başlılık faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	$\bar{X}$	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Deney	Denekler arası	142,4	29	4,91	Deney Ön 5,76	3,49	0,038	0,0106	1-2 1-3
	Ölçüm	45,42	2	22,71	Deney son 5,94				
	Hata	381,91	58	6,58	Deney izleme 5,90				
	Toplam	126,57							

Tablo 3.8. incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin yumuşak başlılık faktörü ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2,58)} = 3,49$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,0106$). Ancak her ne kadar istatistiksel olarak fark oluşsa da etki değeri düşük olarak ifade edilebilir (0,0106). Ortalamalar incelendiğinde ön test puanlarının diğerlerine oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi ölçümler arasında meydana geldiğini ortaya koymak amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Test sonucunda deney grubunun son test puanları ile ($\bar{X} = 5,94$) ön test puanları arasında ($\bar{X} = 5,76$) ve izleme testi puanları ile ($\bar{X} = 5,90$), ön test puanları arasında ($\bar{X} = 5,76$) istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Son test puanları ile izleme testi puanları arasında ise anlamlı bir fark yoktur.

Analizler değerlendirildiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin süreç boyunca daha affedici (madde 4), yardımsever (madde 9), iş birliği yapmaya müsait (madde 14), alçakgönüllü (madde 19), uysal (madde 24), merhametli (madde 29),

fedakâr (madde 34), hoşgörölü (madde 38) ve uzlaşmacı (madde 40) olmaya başladıkları ifade edilebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yumuşak başlılık faktörü bakımından uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.9’da yer almaktadır.

Tablo 3.9. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin yumuşak başlılık faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması

Grup	Test	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Kontrol	Ön test	30	2,25	5,58	2	6,98	0,03	1-3 2-3
	Son test	30	2,08	5,56				
	İzleme Testi	30	1,67	5,44				

Tablo 3.9. incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubu öğretmenlerinin yumuşak başlılık faktörü ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görölmektedir ($\chi^2=6,98$; $p<0,05$). Hangi gruplar arasında fark olduğu belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Test sonucunda ön test ve izleme testi ($p=0,004$), son test ve izleme testi ($p=0,027$) arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görölmektedir. Ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde de ön test ve son test puanlarının birbirine yakın olduğu, izleme testi puanlarının ikisine oranla daha düşük olduğu görölmektedir.

Sorumluluk

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin sorumluluk faktörü bakımından uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.10’da yer almaktadır.

Tablo 3.10 Deney grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin sorumluluk faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması

Grup	Test	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Kontrol	Ön test	30	1,85	5,52	2	1,29	0,523	-
	Son test	30	2,07	5,41				
	İzleme Testi	30	2,08	5,42				

Tablo 3.10. incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu öğretmenlerinin sorumluluk faktörü ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=1,23$; $p>0,05$). Puan ortalamalarına göre deney grubunda yer alan öğretmenlerin sorumluluk ön test, son test ve izleme testi puanları birbirine yakındır.

Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sorumluluk faktörü bakımından uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 3.11. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin sorumluluk faktörü ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması

Grup	Test	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Kontrol	Ön test	30	2,27	5,29	2	4,42	0,109	-
	Son test	30	1,93	5,24				
	İzleme Testi	30	1,80	5,21				

Tablo 3.11. incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubu öğretmenlerinin sorumluluk faktörü ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=4,42$; $p>0,05$). Puan ortalamaları kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sorumluluk ön test, son test ve izleme testi puanlarının birbirine yakınlığını ortaya koymaktadır.

3.1.2 Yazma Öz Yeterliği

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan

ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.12’de yer almaktadır.

Tablo 3.12. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin yazma öz yeterliği ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Grup	Test	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deney	Ön test	30	1,25	3,73	2	29,91	0,00*	1-2
	Son test	30	2,17	4,28				1-3
	İzleme Testi	30	2,58	4,32				2-3

Tablo 3.12. incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu öğretmenlerinin yazma öz yeterliği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 29,91$; $p < 0,05$). Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Test sonucunda ön test ve son test, ön test ve izleme testi, son test ve izleme testi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde de ön test puanlarının son test ve izleme testi puanlarına oranla daha düşük olduğu, izleme testi puanlarının ise en yüksek olduğu görülmektedir. Test ortalamaları incelendiğinde ön test puanlarının ($\bar{X}=3,73$), son test ($\bar{X}=4,28$) ve izleme testi ($\bar{X}=4,32$) puanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve uygulamadan altı hafta sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.13’te yer almaktadır.

Tablo 3.13. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma öz yeterliği ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	$\bar{X}$	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Deney	Denekler arası	0,301	29	0,10	Kontrol Ön 3,88	1,51	0,228	0,005	-
	Ölçüm	0,015	2	0,008	Kontrol son 3,85				
	Hata	0,295	58	0,005	Kontrol izleme 3,87				
	Toplam	0,651							

Tablo 4.13. incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma öz yeterliği ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(2,58)} = 1,51$; $p > 0,05$; $\eta^2 = 0,005$). Etki büyüklüğünün çok düşük olması da bu sonucu doğrulamaktadır ($\eta^2 = 0,005$). Ön test ($\bar{X}=3,88$), son test ($\bar{X}=3,85$) ve izleme testi ($\bar{X}=3,87$) puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

3.1.3 Yazma Kaygısı

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.14'te yer almaktadır.

Tablo 3.14. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	$\bar{X}$	F	p	η^2	Anlamlı Fark
	Denekler arası	0,318	29	0,11	Deney Ön 2,87				
Deney	Ölçüm	1,23	2	0,615	Deney son 2,61	20,12	0,000*	0,410	1-2 1-3
	Hata	1,77	58	0,031	Deney izleme 2,63				
	Toplam	3,318							

Tablo 3.14. incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2,58)} = 20,12$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,410$). Etki büyüklüğünün yüksek olması da bu farkın önemli olduğunu göstermektedir ($\eta^2 = 0,410$). Farklılığın hangi ölçümler arasında meydana geldiğini ortaya koymak amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Test sonucunda ön test puanları ile son test puanları arasında ($\bar{X}$ [ön test] = 2,87; $\bar{X}$ [son test] = 2,61) ve ön test puanları ile izleme testi puanları arasında ($\bar{X}$ [ön test] = 2,87; $\bar{X}$ [izleme] = 2,63) istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Son test puanları ile ($\bar{X}$ = 2,61) izleme testi puanları ($\bar{X}$ = 2,63) arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı puanlarının uygulama sonrasında, uygulama öncesine göre düştüğü ifade edilebilir. Bulgular, uygulanan programın deney grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazma kaygılarını düşürmede etkili olduğunu ve bu düşüşte kalıcılığın sağlandığını göstermektedir.

Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.15'te yer almaktadır.

Tablo 3.15. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Grup	Test	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Kontrol	Ön test	30	1,83	2,72	2	2,36	0,307	-
	Son test	30	1,97	2,71				
	İzleme	30	2,20	2,73				
	Testi							

Tablo 3.15. incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubu öğretmenlerinin yazma kaygısı ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=2,36$; $p>0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde son test ve izleme testi puanlarının ön test puanlarına oranla daha yüksek olduğu ifade edilebilir ancak bu fark istatistiki olarak anlamlı olmamıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde Son test puanlarının ($\bar{X}=2,71$), ön test ($\bar{X}=2,72$) ve izleme testi ($\bar{X}=2,73$) puanlarına oranla düşük olduğu görülmektedir.

3.1.4 Yazmaya Yönelik Tutum

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.16’da yer almaktadır.

Tablo 3.16. Deney grubundaki öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	$\bar{X}$	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Deney	Denekler arası	7,17	29	0,24	Deney Ön 3,64	29,09	0,000*	0,501	1-2 1-3
	Ölçüm	4,70	2	2,35	Deney son 4,13				
	Hata	4,69	58	0,08	Deney izleme 4,12				
	Toplam	1,56							

Tablo 3.16. incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2,58)}=29,09$; $p<0,05$; $\eta^2=0,501$). Farklılığın hangi ölçümler arasında meydana geldiğini ortaya koymak amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Test sonucunda ön test puanları ile son test puanları arasında ($\bar{X}[\text{ön test}]=3,64$; $\bar{X}[\text{son test}]=4,13$) ve ön test puanları ile izleme testi puanları arasında ($\bar{X}[\text{ön test}]=3,64$; $\bar{X}[\text{izleme}]=4,12$) istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Son test puanları ile ($\bar{X}=4,13$) izleme testi puanları ($\bar{X}=4,12$) arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Tablo incelendiğinde yapılan uygulamanın öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum puanları üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahip olduğu ($\eta^2=0,501$) görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde de deney grubu ön test ortalamasının ($\bar{X}=3,64$) deney grubu son test ($\bar{X}=4,13$) ve izleme testi ortalamasına göre ($\bar{X}=4,12$) düşük olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.17’de yer almaktadır.

Tablo 3.17. Kontrol grubundaki öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Grup	Test	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Kontrol	Ön test	30	2,12	3,71	2	4,99	0,82	-
	Son test	30	1,68	3,58				
	İzleme Testi	30	2,20	3,65				

Tablo 3.17 incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubu öğretmenlerinin yazmaya yönelik tutum ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=4,99$; $p>0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin son test puanlarına ait sıra ortalamalarının ön test ve izleme testi puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu, ancak bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bunun yanında puan ortalamaları incelendiğinde ön test ($\bar{X}=3,71$), son test ($\bar{X}=3,58$) ve izleme testi ($\bar{X}=3,65$) puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

3.1.5 Yaratıcı Yazarlığa Yönelik Bilgi Düzeyi (Akademik Başarı)

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.18’de yer almaktadır.

Tablo 3.18. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin akademik başarı testi ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Grup	Test	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deney	Ön test	30	1,00	40,66	2	56,36	0,000*	1-2
	Son test	30	2,83	90,13				1-3
	İzleme Testi	30	2,17	86,27				2-3

Tablo 3.18. incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu öğretmenlerinin akademik başarı ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($\chi^2=56,36$; $p<0,05$). Hangi gruplar arasında fark olduğu belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Test sonucunda ön test ve son test, ön test ve izleme testi, son test ve izleme testi arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde de ön test puanlarının son test ve izleme testi puanlarına oranla daha düşük olduğu, son test puanlarının ise en yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçlar değerlendirildiğinde yapılan uygulamanın öğretmenlerin akademik başarı puanlarını yükselttiği ve öğrenmelerinin kalıcı olmasını sağladığı ifade edilebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan ön test, uygulama sonrası yapılan son test ve daha sonra yapılan izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.19’da yer almaktadır.

Tablo 3.19. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin akademik başarı testi ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Grup	Test	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Kontrol	Ön test	30	2,00	41,06	2	1,47	0,479	-
	Son test	30	1,92	40,53				
	İzleme Testi	30	2,08	41,20				

Tablo 3.19. incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubu öğretmenlerinin akademik başarı ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=1,47$; $p>0,05$). Test sonuçları incelendiğinde son test puanlarının ($\bar{X}=40,53$) ön test ($\bar{X}=41,06$) ve izleme testi ($\bar{X}=41,20$) puanlarına oranla daha düşük olduğu ifade edilebilir.

3.2Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Deney ve kontrol gruplarında yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin; kişilik özellikleri, yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları, yazmaya yönelik tutumları ve yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeyleri son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusunun cevaplanmasına yönelik yapılacak analizlerin belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.20’de görülmektedir.

Tablo 3.20. Son test verilerinde normallik varsayımının sağlanma durumu

Ölçekler	Gruplar	<i>p</i>	Normallik Varsayımı	Test
KT-Duygusal Dengesizlik	Kontrol	0,600	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,995	Karşılıyor	
KT-Dışadönüklük	Kontrol	0,776	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,110	Karşılıyor	
KT-Deneyime Açıklık	Kontrol	0,501	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,626	Karşılıyor	
KT-Yumuşak Başlılık	Kontrol	0,002	Karşılamıyor	Nonparametrik
	Deney	0,098	Karşılamıyor	
KT-Sorumluluk	Kontrol	0,129	Karşılıyor	Nonparametrik
	Deney	0,024	Karşılamıyor	
Yazma Öz Yeterliği (YÖY)	Kontrol	0,207	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,054	Karşılıyor	
Yazmaya Yönelik Tutum (YYT)	Kontrol	0,052	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,552	Karşılıyor	
Öğretmen Yazma Kaygısı (ÖYK)	Kontrol	0,020	Karşılamıyor	Nonparametrik
	Deney	0,395	Karşılıyor	
Akademik Başarı Testi (ABT)	Kontrol	0,017	Karşılamıyor	Nonparametrik
	Deney	0,000	Karşılamıyor	

Tablo 3.20. incelendiğinde değişkenlerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı ve bu duruma göre hangi istatistiksel yöntemlerin kullanılacağı görülmektedir.

3.2.1 Kişilik Özellikleri

Duygusal Dengesizlik

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin duygusal dengesizlik faktörü son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.21’de yer almaktadır.

Tablo 3.21. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin duygusal dengesizlik faktörü son test puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Duyusal Dengesizlik Son Test	Kontrol	30	3,52	4,79	58	0,362	0,719
	Deney	30	3,44	6,49			

Tablo 3.21. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin duygusal dengesizlik faktörü son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$), ölçek ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Dışadönüklük

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin dışadönüklük faktörü son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.22’de yer almaktadır.

Tablo 3.22. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin dışadönüklük faktörü son test puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Dışadönüklük Son Test	Kontrol	30	4,81	7,50	58	-1,98	0,045
	Deney	30	5,30	9,65			

Tablo 3.22. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin dışadönüklük faktörü son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<0,05$), deney grubu ortalamalarının kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum deney grubunda yapılan uygulamaların öğretmenlerin dışadönüklük faktörü bakımından gelişme gösterdiklerini ortaya

koymaktadır. Bu süreç öğretmenlerin daha sosyal (madde 2), atak (madde 7), canlı (madde 12), delidolu (madde 17), neşeli (madde 22), önce çıkan (madde 27), belirgin (madde 32), etkili (madde 37) ve coşkulu (madde 39) olmalarına sebep olmuştur denilebilir.

Deneyime Açıklık

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin deneyime açıklık faktörü son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.23'te yer almaktadır.

Tablo 3.23. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin deneyime açıklık faktörü son test puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deneyime Açıklık	Kontrol	30	5,34	5,67	58	-0,829	0,411
Son Test	Deney	30	5,51	7,03			

Tablo 3.23. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin deneyime açıklık faktörü son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$), deney grubu ortalamalarının kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu fark istatistiki olarak anlamlı olmamıştır.

Yumuşak Başlılık

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin yumuşak başlılık faktörü son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.24'te yer almaktadır.

Tablo 3.24. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin yumuşak başlılık faktörü son test puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	U	p
Yumuşak Başlılık	Kontrol	30	26,50	6,25	330	0,048
Son Test	Deney	30	34,50	6,69		

Tablo 3.24. incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının yumuşak başlılık faktörüne ait son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($U=330$, $p<0,05$), deney grubunun ortalamalarının daha yüksek olduğu (34,50) görülmektedir. Bu

durum öğretmenlerin yumuşak başlılık faktörüne ait özelliklerinin deney gruplarında uygulama sonrasında arttığını, bu artışın istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda uygulanan programın öğretmenlerin affedici (madde 4), yardımsever (madde 9), iş birliği yapan (madde 14), alçakgönüllü (madde 19), uysal-yumuşak başlı (madde 24), merhametli (madde 29), fedakâr-diğergam (madde 34), hoşgörülü (madde 38) ve uzlaşmacı (madde 40) özelliklerini geliştirdiği söylenebilir.

Sorumluluk

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin sorumluluk faktörü son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.25'te yer almaktadır.

Tablo 3.25. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin sorumluluk faktörü son test puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	U	p
Sorumluluk Son Test	Kontrol	30	28,75	5,24	397,5	0,437
	Deney	30	32,25	5,41		

Tablo 3.25. incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının sorumluluk faktörüne ait son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($U=397,5$; $p>0,05$) görülmektedir. Puan ortalamalarına yönelik inceleme de kontrol ($\bar{X}=5,24$) ve deney ($\bar{X}=5,41$) gruplarının ortalamalarının birbirine yakınlığına işaret etmekteydi.

3.2.2 Yazma Öz Yeterliği

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin yazma öz yeterliği son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.26'da yer almaktadır.

Tablo 3.26. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma öz yeterliği ölçeğinin son test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Ölçekler	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
YÖY Son Test	Kontrol	30	3,85	0,39	58	4,13	0,000*
	Deney	30	4,28	0,41			

Tablo 3.26. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin öz yeterlik algıları son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<0,05$), deney grubu ortalamalarının ($\bar{X}=4,28$), kontrol grubu ortalamalarına göre ($\bar{X}=3,85$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.2.3 Yazma Kaygısı

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.27’de yer almaktadır.

Tablo 3.27. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı ölçeğinin son test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	U	p
ÖYK Son Test	Kontrol	30	32,78	2,71	381,5	0,311
	Deney	30	28,22	2,61		

Tablo 3.27. incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının yazma kaygısı ölçeğine ait son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($U= 381,5$; $p>0,05$) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunun sıra ortalamalarının daha düşük olduğu (28,22) görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin yazma kaygılarının deney gruplarında uygulama sonrasında azaldığını ancak bu azalmanın istatistiki olarak anlam oluşturmadığını göstermektedir.

3.2.4 Yazmaya Yönelik Tutum

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.28’de yer almaktadır.

Tablo 3.28. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum ölçeğinin son test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
YYT Son Test	Kontrol	30	3,58	0,45	58	4,47	0,000*
	Deney	30	4,13	0,48			

Tablo 3.28. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Gruplara ait ortalamalar incelendiğinde deney grubunun ortalamalarının kontrol grubunun ortalamalarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan uygulamaların öğretmenlerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiye neden olduğu ifade edilebilir.

3.2.5 Yaratıcı Yazarlığa Yönelik Bilgi düzeyi (Akademik Başarı)

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin akademik başarı son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.29’da yer almaktadır.

Tablo 3.29. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin akademik başarı testi son test ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	U	p
Akademik Başarı Son Test	Kontrol	30	15,83	40,53	475,5	0,000**
	Deney	30	45,17	90,13		

Tablo 3.29. incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının akademik başarı ölçeğine ait son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($U=465,5$; $p<0,05$) görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde deney grubunun ortalamalarının ($X=90,13$) kontrol grubuna ($X=40,53$) oranla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bulgular yapılan uygulamaların deney grubunun test puanlarını artırdığını göstermektedir.

3.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Deney ve kontrol gruplarında yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin; kişilik özellikleri, yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları, yazmaya yönelik tutumları ve yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeyleri izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusunun cevaplanmasına yönelik yapılacak analizlerin belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu tespit için Shapiro-Wilk testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3.30’da sunulmuştur.

Tablo 3.30. İzleme testi verilerinde normallik varsayımının sağlanma durumu

Ölçekler	Gruplar	<i>p</i>	Normallik Varsayımı	Test
KT-Duygusal Dengesizlik	Kontrol	0,892	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,976	Karşılıyor	
KT-Dışadönüklük	Kontrol	0,948	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,267	Karşılıyor	
KT-Deneyime Açıklık	Kontrol	0,629	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,728	Karşılıyor	
KT-Yumuşak Başlılık	Kontrol	0,006	Karşılıyor	Nonparametrik
	Deney	0,117	Karşılamıyor	
KT-Sorumluluk	Kontrol	0,007	Karşılamıyor	Nonparametrik
	Deney	0,009	Karşılamıyor	
Yazma Öz Yeterliği (YÖY)	Kontrol	0,161	Karşılıyor	Nonparametrik
	Deney	0,017	Karşılamıyor	
Yazmaya Yönelik Tutum (YYT)	Kontrol	0,039	Karşılamıyor	Nonparametrik
	Deney	0,382	Karşılıyor	
Öğretmen Yazma Kaygısı (ÖYK)	Kontrol	0,052	Karşılıyor	Parametrik
	Deney	0,515	Karşılıyor	
Akademik Başarı Testi (ABT)	Kontrol	0,131	Karşılıyor	Nonparametrik
	Deney	0,001	Karşılamıyor	

Tablo 3.30. incelendiğinde değişkenlerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı ve bu duruma göre hangi istatistiksel yöntemlerin kullanılacağı görülmektedir.

3.3.1 Kişilik Özellikleri

Duygusal Dengesizlik

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin duygusal dengesizlik boyuna ait izleme testi puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.20’de yer almaktadır.

Tablo 4.20. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin duygusal dengesizlik faktörü izleme testi puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Duygusal Dengesizlik İzleme Testi	Kontrol	30	3,54	5,25	58	0,289	0,774
	Deney	30	3,48	5,48			

Tablo 4.20. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin duygusal dengesizlik izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>05$), deney grubu ortalamaları ($X=3,48$) ile kontrol grubu ortalamalarının ($X=3,54$) birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Dışadönüklük

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin dışadönüklük boyutuna ait izleme testi puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.31’de yer almaktadır.

Tablo 3.31. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin dışadönüklük faktörü izleme testi puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Dışadönüklük İzleme Testi	Kontrol	30	4,76	7,50	58	-2,186	0,033
	Deney	30	5,28	9,18			

Tablo 3.31. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin dışadönüklük izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<05$) görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde deney grubunun ortalamalarının ($X=5,28$) kontrol grubu ortalamalarına göre ($X=4,76$) yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun izleme testi puanları kontrol grubuna oranla yüksektir.

Deneyime Açıklık

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin deneyime açıklık boyutuna ait izleme testi puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.32’de yer almaktadır.

Tablo 3.32. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin deneyime açıklık faktörü izleme testi puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deneyime Açıklık İzleme Testi	Kontrol	30	5,25	5,72	58	-1,397	0,168
	Deney	30	5,52	6,45			

Tablo 3.32. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin deneyime açıklık izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$), deney grubunun ortalamalarının ($\bar{X}=5,52$) kontrol grubu ortalamalarından ($\bar{X}=5,25$) yüksek olduğu görülmektedir.

Yumuşak Başlılık

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin yumuşak başlılık izleme testi puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.33'te yer almaktadır.

Tablo 3.33. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin yumuşak başlılık faktörü izleme testi puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	U	p
Yumuşak Başlılık İzleme Testi	Kontrol	30	25,88	5,44	311,5	0,040*
	Deney	30	35,12	5,90		

Tablo 3.33. incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının yumuşak başlılık faktörüne ait izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($U=311,5$; $p<0,05$), deney grubu ortalamalarının ($\bar{X}=5,90$) kontrol grubuna oranla ($\bar{X}=5,44$) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan uygulamalar yumuşak başlılık faktörü bakımından deney grubunun test puanlarını arttırmıştır.

Sorumluluk

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin sorumluluk izleme testi puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.34'te yer almaktadır.

Tablo 3.34. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik ölçeğinin sorumluluk faktörü izleme testi puanlarının karşılaştırılması

Faktör	Grup	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	U	p
Sorumluluk İzleme Testi	Kontrol	30	28,35	5,21	385,5	0,339
	Deney	30	32,65	5,42		

Tablo 3.34. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin sorumluluk izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı

($p>0,05$) görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde deney grubunun ortalamaları ($X=5,42$) ile kontrol grubu ortalamalarının ($X=5,21$) birbirine yakın olduğu görülmektedir.

3.3.2 Yazma Öz Yeterliği

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin yazma öz yeterliği izleme testi puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.35'te yer almaktadır.

Tablo 3.35. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma öz yeterliği ölçeği izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	U	p
YÖY İzleme Testi	Kontrol	30	20,25	3,87	142,5	0,000**
	Deney	30	36,56	4,32		

Tablo 3.35. incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının öz yeterlilik algısı ölçeğine ait izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($U= 142,5$; $p<0,05$), deney grubunun sıra ortalamalarının (36,56) kontrol grubuna oranla (20,25) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan uygulamalar öz yeterlik algısı bakımından deney grubunun test puanlarını arttırmıştır.

3.3.3 Yazma Kaygısı

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı izleme testi puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.36'da yer almaktadır.

Tablo 3.36. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı ölçeği izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
ÖYK İzleme Testi	Kontrol	30	2,73	0,37	58	1,34	0,184
	Deney	30	2,63	0,20			

Tablo 3.36. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin yazma kaygısı izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Her ne kadar deney grubunun ortalaması

($X=2,63$) kontrol grubuna oranla ($X=2,73$) düşük olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı hale gelmemiştir.

3.3.4 Yazmaya Yönelik Tutum

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum izleme testi puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.37’de yer almaktadır.

Tablo 3.37. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yazmaya yönelik tutum ölçeği izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	U	p
YYT İzleme Testi	Kontrol	30	22,63	3,65	214,0	0,000**
	Deney	30	38,37	4,12		

Tablo 3.37 incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının yazmaya yönelik tutum ölçeğine ait izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($U=214,0$; $p<0,05$), deney grubu ortalamalarının ($X=4,12$) kontrol grubuna oranla ($X=3,65$) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan uygulamalar yazmaya yönelik tutum bakımından deney grubunun test puanlarını arttırmıştır.

3.3.5 Yaratıcı Yazarlığa Yönelik Bilgi Düzeyi (Akademik Başarı)

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin akademik başarı izleme testi puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3.38’de yer almaktadır.

Tablo 3.38. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin akademik başarı testi izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	$\bar{X}$	U	p
ABT İzleme Testi	Kontrol	30	16,28	41,20	23,5	0,000**
	Deney	30	44,72	86,26		

Tablo 3.38. incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının akademik başarılarına ait izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($U=250,5$; $p<0,05$), deney grubu ortalamalarının ($X=86,26$) kontrol grubuna ($X=41,20$) oranla oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

3.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “İşbirlikli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde planlanan drama destekli yaratıcı yazarlık etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin cevapların betimleyici analiz sonuçları Tablo 3.39’da gösterilmektedir.

Tablo 3.39. Katılımcıların İBÖDYU hakkındaki görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans (f)
Programı Tanımlayıcı İfadeler	Olumlu Nitelikler	Program faydalı		
		✓ Genel anlamda	TÖE2-TÖK9-TÖK3-EÖK5- EÖK6-TÖK8-TÖK6	23
		✓ Mesleki açıdan		
		✓ Bireysel yazma deneyimleri açısından	EÖE1-TÖK7-TÖE6-EÖE2-TÖK1-TÖK10-TÖE5-EÖK8-TÖK2-TÖE4-EÖE4-EÖK1-TÖE6-TÖK10-EÖK4-TÖE4	12
		Program uygulanabilir	EÖE1-EÖE5-TÖK7-EÖE2- TÖE1-TÖE3-TÖE5-TÖE7- TÖK8-TÖK6-EÖE4-EÖK2	
		Program başarılı	TÖK3-TÖE7	2
		Program verimli	TÖK10-EÖK6	2
		Program değerli	EÖK5-TÖK6	2
		Program gerekli	TÖE7	1
		Program yoğun	EÖK7	1
	Duygusal Tepkiler	Program eğlenceli/keyifli	EÖE3-EÖK3-TÖE6-TÖK4- TÖK9-TÖE5-EÖK5-EÖK6-EÖK7-TÖK2-EÖE4-EÖK2	12
		Program güzel	EÖK3-TÖE6-TÖK5-TÖK8-TÖK2	5
		Program renkli	TÖK5-TÖE3-EÖK7	3
		Program ufuk açıcı	EÖK1	1
		Program etkileyici	TÖE6	1
		Program harika	TÖK6	1
		Program değişik	TÖK5	1
		Program heyecan verici	TÖE4	1

Tablo 3.39. (devam). Katılımcıların İBÖDYU hakkındaki görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans (f)
Programın Geliştirdikleri	Yazma ve Yaratıcılık Becerileri	Yazma öz yeterliğini geliştirici	EÖK3-TÖK4-TÖE3-EÖE5-EÖK5-EÖE4	6
		Yazma motivasyonunu destekleyici	TÖE1-TÖK10-TÖE7-EÖK5-EÖK1	5
		Hayal gücünü geliştirici	TÖE2-EÖK8-EÖK5	3
		Yazmaya yönelik olumlu duyguları destekleyici	TÖK7-EÖK3	2
		Yaratıcı düşünme becerisi geliştirici	EÖK5	1
	Olumlu Tutum ve Planlama Becerileri	Yeni etkinlikler planlama becerisini geliştirici	TÖK1-EÖK4-EÖK7-EÖE4	4
		Yazmaya yönelik olumlu bakış açısını destekleyici	EÖE5-TÖK10-TÖK4	3
		Yaratıcı dramaya yönelik olumlu bakış açısını destekleyici	EÖE5	1
Memnuniyet Alanları	Yazma Sürecine Yönelik	Farklı yöntem ve teknik öğrenme	EÖE1-EÖE2-EÖE3-TÖE6-TÖK10-EÖK7-TÖK8-TÖK6- EÖE4-EÖK1-EÖK2	11
		Yazma çalışmalarının işbirlikli yapılması	EÖE5-EÖK3-TÖE2-TÖK4- TÖK9-TÖE3-EÖK5-TÖE4	8
		Yaratıcı metin oluşturma	EÖE5-EÖE3-EÖK3-TÖK4-TÖK9-TÖE3	6
		Çalışmaların kuramsal temellere dayalı sunulması	TÖE6-TÖK9-TÖE3-TÖK6	4
		Yaparak/yaşayarak öğrenme temelli öğretim	EÖE3-TÖK9-TÖE3-EÖK4	4
		Yazma etkinliklerinin aşamalı ilerlemesi	EÖE3-EÖK3-TÖK4	3
	Kendilerine Yönelik	Eğitime gönüllü olarak katılım	TÖK9-TÖK5-TÖE3-EÖK8- EÖK4-EÖK7-TÖK2-TÖE4	8
		Sosyalleşme imkânı bulma	EÖK5-EÖK6	2
Fark Edilenler	Eksiklik	Derslerde yazma çalışmalarına gerektiği kadar yer vermeme	TÖK7-TÖE6-TÖE1-TÖK9-TÖK2-EÖE4-EÖK1	7
	Olumlu Uygulamalar	Yazmanın yaratıcı drama ile bütünleştirilebileceği	EÖE3-EÖK5-TÖK2-TÖE4	4
		Yazmanın işbirlikli çalışmayla yapılabileceği	EÖE3-TÖE2	2

Tablo 3.39. incelendiğinde uygulamaya katılan öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin “*Programı Tanımlayıcı İfadeler, Programın Geliştirdikleri, Memnun Olunan Konular, Fark Edilenler*” şeklinde sıralanan dört tema altındaki 34 koddan oluştuğu görülmektedir.

Yapılan incelemede katılımcıların programı tanımlamak için kullandıkları bazı kodların programın pratik ve işlevsel değerine odaklandığı görüldüğünden bu ifadeler “olumlu nitelikler” başlığı altında birleştirilmiş; bazı kodların da öğretmenlerin programdan aldıkları kişisel deneyim ve hissiyatı yansıttığı görüldüğünden bu kavramlar da “duygusal tepkiler” kategorisi altında değerlendirilmiş ve bu iki kategori “programı tanımlayıcı ifadeler” teması altında birleştirilmiştir. Buna göre *program faydalı* ($f=23$), *program uygulanabilir* ($f=12$), *program verimli* ($f=2$), *program başarılı* ($f=2$), *program değerli*, ($f=2$), *program ufuk açıcı* ($f=1$), *program gerekli* ($f=1$), *program yoğun* ($f=1$) şeklindeki kodlar tanımlayıcı ifadelerin “olumlu nitelikler” kategorisini oluştururken; *program eğlenceli/keyifli* ($f=12$) *program güzel* ($f=5$), *program renkli* ($f=3$), *etkileyici* ($f=1$), *harika* ($f=1$), *değişik* ($f=1$), *heyecan verici* ($f=1$) şeklindeki kodlar ise “duygusal tepkiler” kategorisinin altında yer almaktadır. Nitel bulgular, katılımcıların çoğunluğunun programı genel anlamda, bireysel yazma deneyimleri ve mesleki bakımdan *faydalı* ($f=23$) olarak tanımladığını; önemli bir bölümünün de *uygulanabilir* ($f=12$) ve *eğlenceli/keyifli* ($f=12$) olarak nitelendirdiğini göstermektedir. Genel anlamda, sunulan eğitim programını tanımlayan ifadelerin tamamının olumlu anlam taşıdığı, çalışmaya yönelik olumsuz bir nitelendirmede bulunulmadığı ifade edilebilir.

Katılımcı ifadelerine dayalı oluşturulan bazı kodların yazma ve yaratıcı düşünmeye dair yetkinliklerin gelişimine odaklandığı görüldüğünden bu yapılar “yazma ve yaratıcılık becerileri” kategorisi altında değerlendirilmiş, bilişsel ve duyuşsal alanlardaki gelişimlere işaret eden kodlar ise “olumlu tutum ve planlama becerileri” şeklinde isimlendirilerek her iki kategori “programın geliştirdikleri” teması altında birleştirilmiştir. Buna göre *yazma öz yeterliğini geliştirici* ($f=6$), *yazma motivasyonunu destekleyici* ($f=5$), *hayal gücünü geliştirici* ($f=3$), *yazmaya yönelik olumlu duyguları destekleyici* ($f=2$), *yaratıcı düşünme becerisi geliştirici* ($f=1$) şeklindeki kodlar “yazma ve yaratıcılık becerileri” kategorisini oluştururken *yeni etkinlikler planlama becerisini geliştirici* ($f=4$), *yazmaya yönelik olumlu bakış açısını destekleyici* ($f=3$), *yaratıcı dramaya yönelik olumlu*

bakış açısını destekleyici (f=1) kodları “olumlu tutum ve planlama becerileri” kategorisinin altında yer almaktadır. Öğretmen ifadelerine göre programın geliştirdiklerine yönelik en yüksek frekanslar *yazma öz yeterliği (f=6)*, *yazma motivasyonu (f=5)* ve *yeni etkinlikler planlama (f=4)* alanlarına aittir.

Nitel analizde ortaya çıkan bazı kodların, yaratıcı yazmanın belirli aşamalarına ilişkin öğretmen memnuniyetine odaklandığı görülmüş olup bu yapılar “yazma sürecine yönelik” kategorisi altında toplanmıştır. Katılımcıların kendileri hakkındaki memnuniyet ifadeleri de “kendilerine yönelik” kategorisi altına alınarak her iki başlık “memnuniyet alanları” teması altında birleştirilmiştir. Buna göre *farklı yöntem ve teknik öğrenme (f=11)*, *yazma çalışmalarının işbirlikli yapılması (f=8)*, *yaratıcı metin oluşturma (f=6)*, *çalışmaların kuramsal temellere dayalı sunulması (f=4)*, *yaparak/yaşayarak öğrenme temelli öğretim (f=4)*, *yazma etkinliklerinin aşamalı ilerlemesi (f=3)* şeklindeki kodlar “yazma sürecine yönelik” kategorisini oluştururken *eğitime gönüllü olarak katılım (f=8)* ve *sosyalleşme imkânı bulma (f=2)* kodları “kendilerine yönelik” kategorisinin altında yer almaktadır. Söz konusu nitel veriler genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların en fazla *farklı yöntem ve teknik öğrenme (f=11)*, *yazma çalışmalarının işbirlikli yapılması (f=8)* ve *eğitime gönüllü olarak katılımdan (f=8)* ötürü memnuniyet duyduklarını söylenebilir.

Nitel analizde ortaya çıkan “*yazmanın yaratıcı drama ile bütünleştirilebileceği (f=4)*” ve “*yazmanın işbirlikli çalışmayla yapılabileceği*” kodları, yazma öğretimini zenginleştirebilecek etkili pedagojik stratejilere odaklandığı için bu yapılar birlikte ele alınarak “olumlu uygulamalar” kategorisi altında birleştirilmiştir. Öğretmenlerin kendi sınıf uygulamalarına yönelik fark ettikleri bir eksikliği işaret ettiği için de “*derslerde yazma çalışmalarına gerektiği kadar yer vermeme (f=7)*” kodu “eksiklik” şeklinde adlandırılarak diğer kategoriyle birlikte “fark edilenler” teması altına alınmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin en büyük farkındalıklarının “*derslerde yazma çalışmalarına gerektiği kadar yer vermeme (f=7)*” konusunda olduğunu göstermektedir. Uygulamaya yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

EÖK3: Çok güzel bir uygulama oldu, keyifliydi. İlk başta yazmam derken uygulamanın adım adım ilerleyişi ve grup olmak yazma konusunda beni rahatlatı.

EÖE5: Bu çalışmaya kadar yazmadan ve drama çalışmalarından, yapamayacağım düşüncesiyle uzak durmayı tercih ettim. Çalışmanın sonunda yazmaya ve yaratıcı dramaya

daha uygulanabilir olarak bakıyorum. Masal yazmak, grupla çalışmak çok faydalı ve eğlenceliydi.

EÖE2: Katıldığım eğitimin bana fayda sağladığını düşünüyorum. Bir edebiyat öğretmeni olarak sınıfta yazma çalışması yaptırırken bazen tıkanıp kalıyordum, çalışmalar kendini tekrar eder şekildeydi. Bu çalışmada öğrendiğim yöntem ve teknikleri sınıfta uygulayacağım.

EÖK1: Eğitim ufuk açıyordu. Yazmanın müfredat yoğunluğundan kaçırdığımız bir alan olduğunu fark ettim. Ayrıca farklı uygulamalar öğrenmiş olmamız mesleki açıdan çok faydalı oldu. Arada bir farklı yöntemleri öğrenmek insana şevk veriyor ve insanı tazeliyor.

EÖE3: Yazmanın bireysel bir çalışma olduğunu düşündüm. Yazmanın işbirlikli yapılabilmesine şaşırdım. Yazmanın yaratıcı dramayla birleştirilmesi çok iyi fikir. Çalışmalar eğlenceli olduğu için yazma gibi öğrencileri sıkı ve zor kazandırılan bir beceri daha keyifli hale getirilebilir. Basit bir iki teknik yerine aşamalı etkinlikler yapmak ve bunların sonunda bir masal yazmak çok etkileyici. Yaparak yaşayarak öğrendik.

TÖE6: Basit yaratıcı yazma çalışmalarının aksine etkinliklerin kuramsal temellere dayandırıldığı son derece zevkli bir eğitim oldu. Hem kendi yazma deneyimlerim hem de öğrencilerime sunacağım eğitim için büyük fayda sağlayan güzel, etkileyici ve keyifli bir eğitim deneyimledim. Farklı yazma tekniklerini öğrenmek güzeldi. Sınav odaklı bir eğitim sürecinde yazma becerisinin önemini unutmamız. Bu eğitim bu konudaki farkındalığımı artırdı.

TÖK8: Yazmaya çok hevesli -geç başlayan- biri olarak kendimi geliştirmeye çalıştığım güzel ve faydalı bir etkinlik oldu. Bundan sonraki derslerimde kullanabileceğim yöntem ve tekniklere de aşina oldum. Teşekkür ederim...

3.5 Araştırmanın Beşinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “Deney grubunda yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde planlanan drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarından mesleki açıdan beklentileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin cevapların betimleyici analiz sonuçları Tablo 3.40’te gösterilmiştir.

Tablo 3.40. Katılımcıların uygulamadan mesleki beklentileri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans (f)
Öğretmeni Merkeze Alan Beklentiler	Yazma Öğretimi	Yazma çalışmalarını planlama	EÖE5-EÖE3-EÖK3-TÖE6-TÖK4-TÖK9-TÖE3-TÖK10-TÖK3-EÖK4-EÖK7	11
		Yeni yazma etkinlikleri planlama	EÖE3-TÖE1-TÖK9-TÖK6	4
	Bilişsel Esneklik	Yaratıcılığın gelişmesi	EÖE1-TÖE5-TÖE4-EÖE4-EÖK2	5
		Hayal gücünün gelişmesi	TÖK1-TÖE5-TÖE4- EÖE4	4

Tablo 3.40 (devam). Katılımcıların uygulamadan mesleki beklentileri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans (f)
Öğrenciyi Merkeze Alan Beklentiler	Yazmaya ilişkin Kazanımlar	Yazma çalışmalarına aktif katılım	EÖK3-TÖE3-TÖK10- TÖE5-TÖE7- EÖK4- EÖK7-EÖK1	8
		Yazma unsurlarına dayanarak alt metin kurgulama	EÖE2-TÖE1-TÖE2-TÖK5-EÖK7-TÖK6	6
		Yaratıcı metin oluşturma	EÖE3-TÖK3-EÖK8-TÖK6-EÖE4	5
		Yazmayı sevme	TÖE1-TÖK4-TÖE5-TÖK8-EÖK1	5
		Hayal gücüyle kurguladığını yazıya geçirme	TÖK7-EÖE2- TÖE2-TÖK5	4
		Yazmanın öğrenilebilir olduğunu fark etme	EÖE5-TÖE5	2
	21. Yüzyıl Becerilerine ilişkin Kazanımlar	Hayal gücünün gelişimi	TÖK7-EÖE2-TÖK1-TÖE2-TÖK5-EÖK8-EÖK5-EÖK6-EÖK2	9
		Yaratıcılığın gelişimi	EÖE1-EÖK5-EÖK6	3
		İşbirlikli çalışma	TÖK4-EÖK5-EÖE4	3
		becerisinin gelişimi		
		Eleştirel düşünme	EÖK5	1
		becerisinin gelişimi		
		Kendini ifade etme	EÖE2	1
		becerisinin gelişimi		
		Özgüven gelişimi	EÖE2	1
Derse Genel Yansımalar	Öğrenci Deneyimi Odaklı	Yazma çalışmalarının keyifli hale gelmesi	EÖE3-TÖE6-TÖE1-TÖK4-TÖK10-TÖK3-TÖE7-EÖK5-EÖK7-TÖK6-TÖK2-TÖE4-EÖK1	13
		Yazma çalışmalarının kolaylaşması	TÖE6- EÖK6	2
	Öğretim Kalitesi Odaklı	Yazma çalışmalarının nitelikli hale gelmesi	EÖE5-TÖE1-TÖK10-EÖK4	4

Tablo 3.40. incelendiğinde eğitime katılan öğretmenlerin uygulamadan mesleki açıdan beklentilerinin “öğretmeni merkeze alan beklentiler, öğrenciyi merkeze alan beklentiler ve derse genel yansımalar” şeklinde sıralanan üç tema altındaki 19 koddan oluştuğu görülmektedir. Buna göre “*yazma çalışmalarını planlama (f=11)*” ve “*yeni yazma etkinlikleri planlama (f=4)*” ifadeleri, öğretmenlerin sınıfta yazma sürecini yönetme ve düzenleme rolünü doğrudan yansıttığı için “yazma öğretimi” kategorisi altına alınmıştır. *Yaratıcılığın gelişmesi (f=5)* ile *hayal gücünün gelişmesi (f=4)* kodları ise kalıpların dışına çıkma, farklı düşünme yollarını keşfetme ve yeni fikirler üretme yetisine işaret

ettiği için birlikte ele alınmış ve bu kategori “bilişsel esneklik” olarak adlandırılmıştır. Nitekim bilindiği üzere *hayal gücü* ve *yaratıcılık* bilişsel esnekliğin önemli bileşenlerindendir (Cañas vd., 2006). Söz konusu iki kategori öğretmenlerin kendilerine ilişkin beklentilerine yönelik olduğundan “öğretmeni merkeze alan beklentiler” teması altında birleştirilmiştir. Bu analize göre öğretmenlerin programdan en büyük beklentileri “*yazma çalışmalarını planlama (f=11)*” konusunda uygulamalardan yararlanmakla ilgilidir.

Yapılan nitel analizde ulaşılan bazı kodların öğrencilerin yaratıcı yazma alanındaki birtakım kazanımlarına odaklandığı görüldüğünden bu ifadeler “yazmaya ilişkin kazanımlar” başlığı altında birleştirilmiş; bazı kodların da farklı metinlerde vurgulanan (P21, 2007; The Conference Board of Canada, 2014) 21. yüzyıl becerilerine işaret ettiği görüldüğünden bu yapılar “21. yüzyıl becerilerine ilişkin kazanımlar” kategorisi altında değerlendirilmiştir. Her iki kategori de programın öğrenciler üzerindeki etkisine dair öğretmen beklentisini ifade ettiği için “öğrenciyi merkeze alan beklentiler” teması altında toplanmıştır. Buna göre “*yazma çalışmalarına aktif katılım (f=8)*, *yazma unsurlarına dayanarak alt metin kurgulama (f=6)*, *yaratıcı metin oluşturma (f=5)*, *yazmayı sevme (f=5)*, *hayal gücüyle kurguladığını yazıya geçirme (f=4)*, *yazmanın öğrenilebilir olduğunu fark etme (f=2)* şeklindeki kodlar “yazmaya ilişkin kazanımlar” kategorisini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin beklenti ifadelerine dayalı şekilde ortaya çıkan “*hayal gücünün gelişimi (f=9)*, *yaratıcılığın gelişimi (f=3)*, *işbirlikli çalışma becerisinin gelişimi (f=3)*, *eleştirel düşünme becerisinin gelişimi (f=1)*, *kendini ifade etme becerisinin gelişimi (f=1)*, *özgüven gelişimi (f=1)* kodları ise “21. yüzyıl becerilerine ilişkin kazanımlar” kategorisinin altında değerlendirilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin programdan öğrencilerine yönelik en büyük beklentileri *hayal gücü* gelişimini (f=9) desteklemesidir.

Nitel bulgular bazı öğretmenlerin *yazma çalışmalarının keyifli hale gelmesi (f=13)*, *kolaylaşması (f=2)* ve *nitelikli hale gelmesi (f=4)* konularında beklentiye sahip olduklarını göstermektedir. Bu kodlardan ilk ikisi öğrencilerin yazma sürecindeki deneyimlerini merkeze aldığından “öğrenci deneyimi odaklı”, sonuncusu yazma öğretimindeki kaliteyi geliştirmeyi ifade ettiği için “öğretim kalitesi odaklı” şeklinde isimlendirilmiş, her iki kategori de doğrudan programın yazma derslerine etkisiyle ilişkilendirildiğinden “derse genel yansımalar” teması altında birleştirilmiştir. Sonuçlara göre katılımcılar yazma desleri açısından en fazla

yazma çalışmalarının keyifli hale gelmesi (f=13) beklentisine sahiplerdir ki bu ifade araştırma sorusunun en yüksek frekansa sahip kodu olarak öğretmenlerin genel anlamda programdan en büyük beklentilerine de işaret etmektedir. Bu doğrultuda uygulamaya yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

EÖK1: Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerimin derse aktif şekilde katılacaklarını ve uygulamaların onlara çok şey katacağını düşünüyorum. Yazma noktasında öğrencilerin isteksiz olduğu malum, bu yöntemlerle bu sorunun aşılacağını çocukların yazmayı seveceklerini düşünüyorum.

EÖE5: Bize öğretilen bu etkinlikler sayesinde öğrencilerimin yazmanın öğrenilebilir bir beceri olduğunu fark edeceğini umuyorum. Yazma çalışmalarını daha detaylı planlayacağım ve derslerimiz daha nitelikli olacak.

TÖK1: Öğretmenlik mesleğini yaparken yazma ve drama çalışmaları hem öğrencilerin hayal gücünü hem de bizim hayal gücümüzü geliştirecektir.

EÖE2: Öğrencilerin hayal etme becerilerini arttıracasına inanıyorum. Metnin alt yapısını oluşturmak için öncelikle hayal edecekler sonrasında da kurallarına uygun biçimde bu kurguları yazıya aktaracaklar. Ayrıca bu çalışmaların kendini ifade etme becerisi ve öz güven gibi konularda da öğrencilere katkı sağlayacağına inanıyorum.

EÖK6: Hayal dünyalarının kapılarını yazma becerisiyle aralayıp yeni bakış açılarına tanıklık edeceklerini düşünüyorum. Kazanılması güç olan yazma becerisini çocuklara bu etkinliklerle birlikte daha kolay kazandırabiliriz.

EÖE3: Bu etkinlikleri çok sevdim, yazma çalışmalarını planlarken bu etkinliklerden yararlanacağım, bazılarını da değiştirip geliştirerek sınıfıma uyarlayabilirim. Yazma derslerini eğlenceli hale getirecek bu çalışmaları öğrencilerim de sevecek. Bu teknikleri kullanarak masal ve hikâyeler yazabileceklerini düşünüyorum.

EÖK7: Öğrenci yazılarını, yazıların konusunu, detaylarını belirlerken yaratıcı yazma çalışmaları destek olacaktır. Planlamada da daha keyifli ve sağlıklı sonuçlara ulaşılabilecektir. Öğretmen merkezli eğitimden öğrencinin de işin içinde olduğu bir öğrenme modeline geçilerek öğrencilerin öğrenirken eğlenebilmeleri sağlanacaktır.

3.6 Araştırmanın Altıncı Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu “Deney grubunda yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin, işbirlikli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde planlanan drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının etkililiğini artırmaya yönelik önerileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin cevapların betimleyici analiz sonuçları Tablo 3.41’de gösterilmiştir.

Tablo 3.41. Katılımcıların çalışma hakkındaki önerileri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans f
Programı iyileştirme	Nitelik	Etkinlik süresi uzatılmalı	EÖE2-EÖE3-TÖE6-TÖE1-TÖK5-TÖE3-TÖK10- TÖE5-EÖK8-EÖK4-EÖK7-TÖK2-EÖK2	13
		Etkinlik sayısı arttırılmalı	TÖE6-TÖK9-TÖE3- TÖE5-TÖK3-EÖK4-EÖK6- TÖK8-TÖK2	9
		Farklı yazı türlerini kapsamalı	EÖE2-EÖK3-TÖK9-EÖK5	4
		Materyal çeşitliliği	EÖK8	1
	Uygulama Zamanı	Dönem başı (seminer)	TÖK7-TÖK10-EÖK8- EÖK5	4
		Sık aralıklarla tekrar	EÖE1-EÖE5-TÖK1	3
		Belirli aralıklarla tekrar	TÖK7-EÖE2	2
		Sene sonu (seminer)	TÖK10-EÖK5	2
	Bölge	Ülke geneli	TÖK1-TÖE1-TÖK9- EÖK5-TÖK6	5
		İl geneli	TÖK1-EÖE4	2
Yaygınlaştırma	Katılımcı	Farklı branşlar	TÖE6-TÖE1-TÖK4-TÖE3-TÖE7-EÖK5-TÖK6-TÖE4-EÖE3-TÖK10- TÖE7-TÖE4-EÖE4-EÖK1	8
		Türkçe Öğretmenleri	EÖE3-TÖK10-TÖE7-TÖE4-EÖE4	6
		Türk dili ve edebiyat öğretmenleri	EÖE3-TÖK10-TÖE7-TÖE4-EÖE4	5
		Sınıf öğretmenleri	EÖE3-TÖE3-TÖK10-TÖE7	4
		Daha fazla öğretmen	TÖE2	1

Tablo 3.41'e göre eğitime katılan öğretmenlerin çalışmaya katkı sağlamak için sundukları öneriler iki tema altında kümelenen dört kategoriye bağlı 15 koddan oluşmaktadır. Buna göre programı iyileştirme teması altında programın niteliğini geliştirmeye ve ideal uygulama zamanını belirlemeye yönelik önerilerin yer aldığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde katılımcıların *niteliğin* iyileştirilmesi için *etkinlik süresinin uzatılmasını* ($f=13$), *etkinlik sayısının arttırılmasını* ($f=9$), *uygulamanın farklı yazı türlerini de kapsamasını* ($f=4$) ve *materyal çeşitliliği sunulmasını* ($f=1$) önerdikleri; eğitim için uygun zamanı ise *dönem başındaki seminer haftası* ($f=4$), *sık aralıklarla* ($f=3$) ve *belirli aralıklarla tekrar* ($f=2$) *sene sonundaki seminer haftası* ($f=2$) şeklinde sıraladıkları anlaşılmaktadır. Yaygınlaştırma teması altında ise uygulamanın yapılabileceği bölgeye ve eğitim sunulacak katılımcılara yönelik önerilerin yer aldığı görülmektedir. Bulgulara bakıldığında, eğitime katılan öğretmenlerin bu programın *ülke* ($f=5$) ve *il genelinde* ($f=2$) yaygınlaştırılmasını önerdikleri; programın sonraki uygulamalarında *farklı*

branşların (f=8), Türkçe öğretmenlerinin (f=6), Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin (f=5), sınıf öğretmenlerinin (f=4) ve daha fazla öğretmenin (f=1) katılımcı olarak seçilebileceğini düşündükleri görülmektedir. Bu doğrultuda uygulamaya yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

EÖE2: Çalışmaların saat olarak daha fazla olması verimliliği artırabilir. Eğitimin içeriği yoğun ve ezberlenmesi gereken çok fazla kuramsal bilgi var, bunların kalıcılığı için eğitimin süresi uzatılmalı diye düşünüyorum. Ayrıca bu tür eğitimlerin devamlı olması gerektiğini düşünüyorum, yıl içinde belirli periyotlarla yapılabilir. Şiir, teknik yazım gibi farklı türleri içeren uygulamalarla zenginleştirilebilir.

TÖE1: Etkinliğin süresi daha uzun olmalı ve daha çok öğretmene hitap edilmeli. Yazma dersi tüm alanlara yönelik olduğundan ülke genelinde farklı branş öğretmenlerine bu eğitim verilmeli diye düşünüyorum.

TÖE2: Daha fazla sayıda meslektaşımıza ulaşabilmesinin mesleki gelişimimiz açısından çok faydalı olacağını düşünüyorum ve buna yürekten inanıyorum.

TÖE3: Etkinlikler birkaç haftaya yayılarak süresi uzatılabilir ve etkinlik sayısı arttırılabilir. Başka alanlardan öğretmenler de bu eğitime katılabilir. Özellikle sınıf öğretmenleri mutlaka dâhil edilmeli.

TÖE7: Bence çalışma Türkçe ve edebiyat öğretmenleriyle sınırlı kalmamalı diğer branşları da içermeli. Türkçe ve edebiyat öğretmenleri mutlaka bu eğitimi almalı ama temelde sınıf öğretmenleri bu donanımına erebilirlerse ileriki aşamaları yönetmek daha kolay olacaktır.

EÖK5: Bu çalışmalar sene başındaki ve sonundaki seminer eğitimlerinde verilebilir. Bu tip uygulamaya dönük çalışmalar (özellikle ana dil alanında) ülke geneline yayılabilir. Çünkü okuma ve yazma eğitimi konusunda çok derin sıkıntılarımız bulunuyor. Tüm öğretmenlere ve alanlara yönelik yazma eğitimleri planlanabilir. Sadece yaratıcı yazarlık değil teknik yazma çalışmaları da yapılabilir.

TÖK2: Süre daha uzun tutulabilir. Drama kısmı çok eğlenceli ve akılda kalıcı. Etkinlik sayısı arttırılabilir. Güzel bir etkinlikti, emeğinize sağlık.

4. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan sonuçlar ve bunlara ilişkin tartışmalar alt problemlere göre oluşturulan başlıklar altında verilmektedir.

4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın birinci sorusu “Deney ve kontrol gruplarında yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin; kişilik özellikleri, yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları, yazmaya yönelik tutumları ve yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeyleri

ön test, son test ve izleme testi arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular, istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup her bir değişkene ait sonuçlar başlıklar altında tartışılmıştır.

4.1.1 Kişilik Özelliklerinde Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Arası Değişimler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özellikleri, beş faktörlü bir yapı üzerinden değerlendirilmiştir. Buna göre uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmenlerin *duygusal dengesizlik/nevrotiklik* boyutuna ait puanları ortalamanın altındayken *dışadönüklük*, *deneyime açıklık*, *yumuşak başlılık* ve *sorumluluk* puanları ortalamanın üstünde olmakla birlikte en yüksek değerler her iki grup için de *yumuşak başlılık* boyutuna aittir. Beş Faktör kişilik kuramına dayalı geliştirilen ölçekten (Bacanlı vd., 2009) elde edilen veriler ışığında, çalışmaya katılan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin genel anlamda iç dünyalarında dengeyi yakalamış, yeni deneyimlere açık, başkalarıyla ilişki kurmaktan çekinmeyen, dışa dönük, grup çalışmalarına yatkın, çevresiyle uyumlu ve sorumluluk sahibi kişilerden oluştuğu söylenebilir. Olumlu kişilik özelliklerine işaret eden bu durum; katılımcıların mesleki deneyime sahip, ana dil alanında eğitim sunan, yaklaşık üçte biri yüksek lisans-doktora düzeyinde eğitilmiş kişiler oldukları düşünüldüğünde olağan bulunmaktadır. Nitekim, öğretmenlerin söz konusu niteliklere sahip oldukları için bu mesleği seçmeleri ve/veya görevlerini icra ederken olumlu kişilik özelliklerinin zaman içinde gelişmiş olması muhtemeldir. Daha önce farklı branşlardan 663 öğretmen (Atmaca, 2020) ve 154 öğretim elemanı (Recepoglu vd., 2013) kişilik özelliklerine yönelik yapılan araştırmalar da mevcut çalışmanın bulgularıyla uyumlu şekilde en yüksek ortalamaların “yumuşak başlılık” en düşüklerin ise “duygusal dengesizlik/nevrotiklik” boyutuna ait olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin pozitif kişilik özelliklerinin daha baskın olduğunu gösteren sonuçların, beklenen ve istenen bir durum olduğunu ifade etmektedirler. Ulaşılan diğer araştırmalarda da (Mete, 2006; Uğurlu ve Çelebi, 2014; Xu, 2024) yüksek puanlara ilişkin sonuçlar farklılık gösterse de öğretmenlerin en düşük ölçek ortalamalarının duygusal dengesizlik boyutuna ait olduğunun raporlandığı görülmektedir. Özetle, farklı gruplarla yürütülen saha araştırmaları genel anlamda öğretmenlerin duygusal dengesizlik puanlarının

ortalamanın altında, diğer boyutlara ilişkin puanların ortalamanın üstünde olduğunu göstererek olumlu kişilik özelliklerine dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda Türkçe ve edebiyat öğretmenleriyle gerçekleştirilen mevcut araştırmanın kişilik özelliklerine ilişkin sonuçlarının da daha önce yürütülen çalışmalarla tutarlık gösterdiği ve bu durumun araştırmanın dış geçerliğinin işaretçisi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın grup içi test karşılaştırmaları deneysel müdahaleye katılan öğretmenlerin dışadönüklük, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık test puanlarının uygulama sonrasında yükseldiğini ve duygusal dengesizlik puanlarının düştüğünü göstermektedir. Bu durum, İBÖDYU kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların, araştırmaya katılan deney grubundaki öğretmenlerin kişilik özellikleri üzerinde bütüncül anlamda iyi etkide bulunmuş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ancak söz konusu etki, kişiliğin “deneyime açıklık” ve “yumuşak başlılık” boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı bulunurken diğer faktörlerde anlamlı duruma gelmemiştir. Deneyime açıklık ile yumuşak başlılığa ait izleme testi sonuçları da uygulama sonrasındaki gelişimin öğretmenlerin kişilik yapılarına işleyerek kalıcı hale geldiğini göstermektedir. Kişiliğe ait yapıları açıklamaya çalışan çeşitli kuramcılar, kalıtsal özelliklerin kimlik edinmedeki yerini vurgulamakla birlikte çevresel şartların önemini de yadsımadan kişilik özelliklerinin farklı psikolojik-sosyolojik değişkenlerden etkilenecek şekilde şekillendiğini ve değişime dirençli olduğunu ifade etmektedirler (Cernove ve Pervin, 2016; Topses ve Bulut-Serin, 2012; Uçar, 2024; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012). Bu nedenle deney grubundaki öğretmenlerin diğer kişilik özelliklerindeki gelişimin anlamlı hale gelebilmesi için uygulanan programın yoğunlaştırılarak daha uzun bir zaman dilimine yayılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın kontrol grubuna ait “deneyime açıklık” boyutu izleme testi sonuçlarının son testten, “yumuşak başlılık” boyutu izleme testi sonuçlarının da ön ve son test sonuçlarından anlamlı şekilde düşük olduğu görülmektedir. Ancak bulgular incelendiğinde kontrol grubundaki öğretmenlerin deneyime açıklık değerlerindeki farkın etki büyüklüğünün oldukça düşük ($\eta^2=0,001$) olduğu ve ölçeğin yumuşak başlılık boyutundaki puan ortalamalarının ($\bar{X}=5,58$; 5,56; 5,44) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü, araştırma sonuçlarının pratikteki anlamlılık düzeyinin bir göstergesi olarak kabul edildiği için (Özsoy ve Özsoy, 2013) çeşitli çevresel ve psikolojik değişkenler nedeniyle gerçekleştiği düşünülen kontrol grubu sonuçlarındaki farklılıkların,

istatistiksel anlamlılığa sahip olmasına karşın pratikteki yansıma ve etkilerinin sınırlı olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte daha derin ve kapsamlı bilgiye ulaşabilmek için hiçbir deneysel müdahale olmadan, doğal süreçte öğretmenlerin kişilik özelliklerinde ne türlü değişimler olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilecek daha büyük örneklem gruplarına yönelik boylamsal çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine yönelik uygulamanın sonuçları, süreçteki çalışmaların katılımcıların yazma becerilerini geliştirmekle kalmayıp kişilik özelliklerinin deneyime açıklık ve yumuşak başlılık başta olmak üzere diğer boyutları üzerinde de olumlu etkide bulunduğunu göstermektedir. Etki büyüklükleri incelendiğinde de deneyime açıklık boyutundaki etkinin, yumuşak başlılıktan daha anlamlı olduğu görülmektedir. Deneyime açıklık boyutundaki etkinin yumuşak başlılığa göre daha anlamlı bulunması, söz konusu kişilik özelliğinin eğitimsel deneyimlerle daha güçlü şekilde ilişkilendirilebildiği ve uygulamaların bireyin içsel dünyasında daha derin bir dönüşüm yaratabildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda, alan yazına (Cernove ve Pervin, 2016) ve araştırmada kullanılan ölçeğin (Bacanlı vd., 2009) maddelerine dayanarak deneyime açıklık boyutundan yüksek puan alan öğretmenlerin sanatla ilgilerinin arttığı; hayal güçlerinin geliştiği; daha liberal, yenilikçi ve geniş görüşlü oldukları; ilgi alanlarının genişlediği ve yeni ilişkilere açık, yaratıcı, sorgulayıcı, düşünür, gelişmiş hale geldikleri söylenebilir. Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere deneyime açıklık; bireylerin yeni yaşantılara, değişime ve farklı düşünce biçimlerine ne kadar açık olduklarını ifade eden bir kişilik özelliğidir ve yaratıcı düşünme, yenilikçilik ve problem çözme becerileriyle güçlü şekilde ilişkilidir (McCrae ve Costa, 1997). Ayrıca deneyime açıklık kişilik özelliğinden alınan yüksek puanların hikâye yazma veya herhangi bir sanat dalında ödül alma gibi yaratıcı davranışları yordadığı ve yaratıcılığı destekleyici öğretmen davranışlarıyla güçlü bir ilişki içinde olduğu da bilinmektedir (Lee ve Kemple, 2014). Benzer şekilde, 80 farklı araştırma kapsamında öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri ile kişilik boyutları arasındaki ilişkinin incelediği sistematik derleme çalışması da (Sarkar ve Dutta, 2024) deneyime açıklık düzeyi yüksek öğretmenlerin, sınıflarında yaratıcı öğretim tekniklerini daha etkili kullandıklarını ve yenilikçi pedagojik yaklaşımlara daha açık olduklarını göstermektedir.

Araştırma bulguları temelinde öğretmenlerin deneyime açıklık düzeylerindeki artışın, yaratıcı yazarlık çalışmalarını benimsemeleri ve sınıf içi öğretim süreçlerine yaratıcılığı destekleyici yenilikçi yaklaşımlar entegre etmeleri açısından belirleyici bir etken olabileceği ifade edilebilir. Dolayısıyla işbirlikli çalışma, drama ve yaratıcı yazma gibi farklı yöntem-tekniklerin harmanlanmasıyla oluşturulan İBÖDYU kapsamında sunulan olumlu-yapıcı öğretim ortamının ve programın uygulayıcısının sergilediği yaratıcılığı destekleyici davranış örüntülerinin, deney grubundaki öğretmenlerin deneyime açıklık özellikleri üzerinde olumlu etkide bulunmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, kişinin özgürce davranabildiğinde olgun ve olumlu potansiyeline doğru ilerleyebileceğini savunarak biricik kabul ettiği insana derin bir saygıyla yaklaşan birey merkezli kişilik kuramlarının temel vurgusu haline gelen (Cernove ve Pervin, 2016; Topses ve Bulut-Serin, 2012) “an”ı ve anda yaşananları fark edebilmenin, çalışmaların önemli bir boyutunu oluşturduğunu ifade etmek gerekir. Drama çalışmaları ve ardından gelen yaratıcı yazma süreçleri boyunca şimdiki zamanda yaşananlara yani “an”ı odaklanılmış, katılımcılar zaman zaman “Şimdi ne hissediyorsun, bu yaşananlar sana neyi düşündürüyor, bunu neyle ilişkilendirdin, bu durum sana neyi hatırlattı, bu olay gerçekleşmemiş olsaydı şimdi nasıl hissederdin?” gibi varoluşsal sorgulamalara yönlendirilerek duygu ve algılarını tamamen açmaları istenmiştir. Bazıları psikodrama çalışmalarında da kullanılan farklı yöntem ve işleyişlerin, psikolojik-sosyolojik-fizyolojik özellikleri sağlam oturtulmuş karakter profilleri kurgulama gibi amaçlarla kullanıldığı bu süreçteki temel nokta, öğretmenlerin deneyime açıklık ve yumuşak başlılık kişilik özelliklerini geliştirmek veya onlara psikolojik destek sunmak değildir ki bir yazma programı kendine böyle bir hedef edinemez. Asıl gaye; tutarlı, alt yapısı sağlam ve yaratıcı bir metin kurgulamaktır. Böyle bir kurguyu yapabilmek için de özellikle varoluşçu, insancıl, birey merkezli ve psikolojiye bütüncül açıdan yaklaşan kuramların öğretilerine uygun olarak öğretmenlerin “an”daki farkındalıklarının geliştirilmesine çalışılmış (Cernove ve Pervin, 2016; Topses ve Bulut-Serin, 2012; Uçar, 2024; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012) ve psikodramada da sıklıkla kullanılan bazı yaratıcı drama tekniklerinden yararlanılmıştır. Örneğin psikolojik danışma sürecinde danışanların kendilerine ait tutarsız kişilik özelliklerini fark etmesi veya travma yaşamalarına sebep olan insanlarla yüzleşmelerini sağlamak amacıyla kullanılan “boş sandalye” tekniği (Topses ve Bulut-Serin, 2012) yaratıcı

dramanın “sıcak sandalye” uygulamasıyla benzerlik taşımaktadır. Uygulama süreçte, metindeki karakterlerin kimlik özelliklerini derinlemesine tahlil etmek ve/veya yeni karakterler kurgulamak için kullanılmıştır. Söz konusu tekniğe dayalı böyle bir analizin, gerçekçi ve sanatsal yönü güçlü metinler oluşturabilmek ve yaratıcı ürünlerdeki kimlik yapılarını derinlemesine anlayabilmek için son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın sonuçlarına dayanarak bu etkinliklerin aynı zamanda öğretmenlerin sanatsal bakış açılarını ve hayal güçlerini geliştirerek onları daha geniş görüşlü, yenilikçi, yaratıcı bir kimlik örüntüsü oluşturmaya ve kişiliklerinin deneyime açık yanını yapılandırmaya sevk etmiş olabileceği de söylenebilir.

Süreçteki tüm uygulamalar işbirlikli çalışmalar etrafında şekillendiği için hem dramayla alt metin kurgulama aşamasında hem de grup çalışmalarıyla masal yazma sürecinde katılımcılar birbirleriyle yoğun şekilde iletişim kurarak duygusal paylaşımına girmişlerdir. Kişiliklerinin yardımsever, iş birliği yapan, alçak gönüllü, uysal, merhametli, fedakâr, hoşgörülü ve uzlaşmacı özelliklerinin yani yumuşak başlı taraflarının da bu yolla geliştiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda sürecin yürütücüsü olan eğitiminin ses tonu ve beden dili de dâhil olmak üzere kullandığı tüm yöntem ve tekniklerin, katılımcıları rahatlatarak programa yönelik muhtemel ön yargılarını yıkmak, birlikte çalışmalarını ve etkinliklere içten gelen itici bir güçle katılmalarını desteklemek hedefine dönük olduğunu da ifade etmek gerekir. Eğitimci bu zaman zarfında kendisi gibi alan hâkimiyeti olan meslektaşlarıyla birlikte olduğunu unutmayıp onlara saygıyla yaklaşarak programın yazma alanına ilişkin keyifli uygulamaları barındıran bir paylaşım sahası olduğunu sıklıkla ifade etmiş ve katılımcıların bu süreçte sınanmadıklarının sadece meslektaşlarıyla ürün oluşturmaya dönük eğlenceli ve öğretici yazma uygulamasının bir parçası olduklarının altını çizmiştir. Uygulamalar boyunca katılımcıların “an”a odaklanarak yaratıcı dramanın temel ilkelerinden olan “şimdi ve burada”nın (Adıgüzel, 2021) farkına varıp kendi sınır ve yetkinlikleriyle yüzleşmeleri sağlanmış, böylelikle üzerlerindeki duygusal ve düşünsel baskıyı azaltıp iç dünyalarındaki zenginliklerden yararlanarak yaratıcılıklarını en üst sınırdaki kullanabilmelerinin sağlanması hedeflenmiştir. En nihayetinde gruplar kendilerine ait özgün bir masal yazmış, bu çalışmalar grup etkileşiminin yoğun olduğu bir ortamda okunarak değerlendirilmiş ve eser sahiplerinin hem eğitimi veren öğretmenlerden hem de grup arkadaşlarından onay alarak taltif edilmeleri

sağlanmıştır. Manevi doyumu da içeren söz konusu yazma sürecinde işe koşulan uygulamalar, esasen farklı psikolojik yaklaşımların da ilgi alanına girmekle birlikte temelde ihtiyaçlar hiyerarşisinde ifade edilen güvenlik, aidiyet-sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerini (Cernove ve Pervin, 2016; Uçar, 2024) karşılamaya dönüktür. İnsancıl kuramcıların alın terine dayalı, yapıcı ve emekle elde edilmiş kazanımların kişinin öz saygısını arttıran en önemli etken olduğuna ilişkin savları da (Topses ve Bulut-Serin, 2012) dikkate alındığında söz konusu süreçte insancıl ihtiyaçları giderilen öğretmenlerin, yaşadıkları olumlu duyguların da eşliğinde ortaya çıkardıkları kurgusal ürünün verdiği cesarete dayanarak sanatla ilgilerinin ve yaratıcı düşünme becerilerinin arttığı; böylelikle de kişilik yapılarının yeni deneyimlere açık yanlarının gelişmiş olabileceği düşünülmektedir. Her ne kadar bu tip bir yazma süreci bireysel ihtiyaçlara cevap veren nitelik taşısa da uygulamalar büyük ve küçük grup çalışmalarıyla yürütülmüştür. Grup etkinlikleri sırasında öğretmenler kimlik edinmeye dair kendi gereksinimlerini karşılarken birbirlerini gözlemleyip modelleyerek gerçekleştirdikleri sosyal bilişsel öğrenme sürecinin sonunda (Bandura, 1986) kişiliklerinin yumuşak başlılık özelliklerini de pekiştirmiş olabilirler. Ayrıca yaratıcı dramadan yazmaya uzanan işbirlikli süreçte, öğretmenlerin odaklandıkları işe daldıkları için zaman algısını kaybedip bir bütünün parçası olduklarını düşünerek olumlu duygular eşliğinde hareket etmelerinin yani *akışta* olmalarının da deneyime açıklığın ve yumuşak başlılığın gelişimine hizmet edebileceği düşünülmektedir. Bu durumda da pozitif psikolojinin ve olumlu duyguların, yeni deneyimlere açıklığı ve başkalarıyla uyumlu çalışmayı destekleyen yapıcı etkilerinden bahsetmek mümkündür (Cernove ve Pervin, 2016; Fredrickson, 2001; Topses ve Bulut-Serin, 2012). Öğretmenler, drama ve yazma çalışmaları sırasında kazandıkları bilgi ve beceriler sayesinde önceki yazma uygulamalarını yeni edinimleri ile karşılaştırıp yazmayla ilişkileri ve bu alandaki eğitimci rollerine dair bir farkındalık da geliştirmiş olabilirler ki varoluşçu kişilik kuramına göre “farkındalık” kişilik yapılandırması için son derece önemlidir (Cernove ve Pervin, 2016; Topses ve Bulut-Serin, 2012). Böyle bir farkındalık sürecinde katılımcıların kendileri hakkındaki iç görülerinin, harekete geçirici bir etkiyle kişiliklerinin deneyime açıklığını pekiştirdiği ve empati yeteneklerini geliştirerek birlikte iş yaptıkları arkadaşlarıyla uyumu yakalamalarını sağladığı düşünülmektedir. Nitekim bilindiği üzere “an”da hissedilenlerin yani otantik duyguların (kendi olma-özgün olma) kişilik yapılandırmasında önemli bir yeri

vardır (Topses ve Bulut-Serin, 2012; Uçar, 2024). Yaratıcılık, deneyime açıklık kişilik özelliğinin alt boyutudur. Dolayısıyla uygulama kapsamında eğitim-katılımcı ve katılımcı-katılımcı etkileşimiyle oluşturulan yaratıcılığı destekleyici öğretim ortamının yumuşak başlılık yanında kişiliğin söz konusu boyutundaki iyileştirmeler üzerinde de etkili olması şaşırtıcı bulunmamaktadır. Kişilik gelişimini bireysel psikolojiye dayalı açıklayanlar (Topses ve Bulut-Serin, 2012:42) “yaratıcı benlik” kavramından bahsederken bireyin gelişim dinamiğinin esas itici kuvveti olarak tanımladıkları yapının, doğal bir nitelik olarak her insanda yüklü olduğunu ifade ederler. Bu benlik sürekli olarak kişiyi yeni hedefler üretip kendini doyuma ulaştırabilecek yaşantı arayışına sevk eder. Bahsedilen arayış kişiye özgü bir yapı arz ettiği için başkalarından ayırt edici nitelikler taşımaktadır. İş birliğine dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamaları da öğretmenlere grup çalışmaları içinde rahatlayıp gelişme fırsatı sunarken aynı zamanda onları bireysel olarak da zorlayarak yaratıcı benliklerini ortaya çıkarıp özgün ürünler oluşturmaları için fırsatlar sunmaktadır. Ürün oluşturma sürecinde katılımcıların öğrendikleri yöntem ve teknikleri gelecekte nasıl uygulayabileceklerini, etkinlikleri ne şekilde geliştirip sınıflarına uyarlayabileceklerini düşünerek kendilerine yeni hedefler belirlemek suretiyle yaratıcı benliklerini geliştirmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Tüm bu değerlendirmeler ışığında programın, psikolojik kuramların savlarıyla örtüşen uygulamaları nedeniyle deneyime açıklık ve yumuşak başlılık başta olmak üzere kişiliğin farklı yönlerini geliştirebilecek etkili bir araç olduğu söylenebilir.

İş birliğine dayalı drama etkinlikleri ile yaratıcı yazarlık süreçleri, katılımcıların yazmaya dair farklı bakış açıları kazanmalarını sağlarken hayal gücü, grupla çalışma ve problem çözme becerisinin ön planda olduğu, sanata ilgiyi artıracak deneyimsel ortamlar oluştur ve kendini ifade etme biçimini zenginleştirerek yaratıcı düşünce ve algıyı güçlendirir (Adıgüzel, 2021; Anggraini vd., 2020; Bulut, 2024). Söz konusu ortamların ve süreçteki uygulamaların, öğretmenlerin yeni deneyimlere açıklıklarını ve yumuşak başlılıklarını artırarak sanata dair ilgilerini ve hayal güçlerini genişlettiğine, bu durumun da onların mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığına ilişkin sav, literatürde de desteklenmektedir. Örneğin, araştırmalarda (Runco, 2007; Sternberg, 2003) yaratıcılığın temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilen deneyime açıklığın, inovatif düşünce ve esneklikle doğrudan ilişkili olduğu, yaratıcı öğretim yöntemleri

uygulanan eğitim ortamlarında bu özelliğin geliştirilebildiği vurgulanmaktadır. Bir başka çalışmada da mevcut araştırmanın bulgularıyla uyumlu şekilde (Susar-Kırmızı, 2015) öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yaratıcı drama uygulamalarının ardından gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinlikleri sırasında eğlendiklerini, rahatladıklarını, kendilerini daha özgür hissettiklerini ve yazmaya yönelik daha istekli olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum, grupla çalışma becerisinin alt yapısını oluşturan yumuşak başlılığın ve bireylerin yeni deneyimlere karşı olumlu tutum sergileyebilme, bu deneyimlerden öğrenme yeteneğiyle ilişkili olan deneyime açıklık faktörünün öğrenciler üzerindeki olumlu bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda yaratıcı dramaya dayalı yazma uygulamalarının, öğrencilerin duygusal ve bilişsel esnekliklerini artırarak onlara yazma sürecinde daha özgür ve yaratıcı bir yaklaşım geliştirme fırsatı sunduğunu ve grupla çalışmayı keyifli kılacak iletişim becerilerini kazandırdığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu sürecin, katılımcıların yenilikçi düşünme becerilerini pekiştirerek yeni deneyimlere daha açık olmaları ve kişiliklerinin yumuşak başlı özelliklerinin gelişmesi için katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde yaratıcı dramanın ilköğretim programlarına entegrasyonunun öğrenci tutumları, kavramsal öğrenme ve bilişsel-duyuşsal gelişim üzerindeki etkilerinin incelendiği bir başka araştırmanın (Hendrix vd., 2012) bulguları da yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil aynı zamanda problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılım sağladıkları, sosyal etkileşim becerilerinin güçlendiği ve deneyime açıklık düzeylerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Bu durum yaratıcı dramanın, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini desteklerken öğrenme sürecine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Horasan-Doğan (2024) tarafından yapılan bir çalışmada ise yaratıcı drama kurslarının öğretmen adaylarının öğretim becerilerine yönelik inançları üzerindeki etkileri derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının pedagojik yaklaşım ve profesyonel kimlik gelişimleri üzerinde anlamlı bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Çalışmada özellikle, öğretim yöntemlerine ve sınıf yönetimine dair daha yenilikçi ve esnek yaklaşımlar geliştirilmesine olanak tanıdığı bilinen yaratıcı drama kurslarının, öğretmen adaylarının deneyime açıklık düzeylerini artırdığı ve aynı zamanda

yaratıcı kişilik özelliklerini geliştirdiği belirlenmiştir. Araştırmacı bu bağlamda, yaratıcı drama eğitiminin öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini pekiştirirken aynı zamanda kişisel gelişimlerine de katkı sunduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcılık merkezli bir başka araştırmada da (Conner vd., 2018) günlük yaratıcı etkinliklerin, bireylerin pozitif duygusal durumlarını ve genel gelişim düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, yaratıcı etkinliklere zaman ayırmanın, bireylerin o gün içinde daha yüksek aktive olmuş pozitif duygular hissetmelerine ve psikolojik gelişimlerinin artmasına yol açtığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, mevcut araştırmada da iş birliğine dayalı drama destekli yaratıcı yazma etkinliklerinin öğretmenlerin uyumlu, uzlaşmacı, hoşgörülü, affedici, alçak gönüllü kişilik özelliklerini desteklediği ve deneyime açıklık düzeylerini arttırdığı sonucuna varılmaktadır. Bahsi geçen araştırmanın bulgularıyla uyumlu olarak yaratıcı yazma etkinliklerinin sadece yazma becerilerini değil aynı zamanda öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve yeniliklere açık olma kapasitelerini de güçlendirdiğini ve bireylerin başka kişilerle daha uyumlu bir iletişim kurabilme becerileri yanında genel iyilik hallerini de destekleyerek psikolojik gelişimlerine katkıda bulunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Conner ve arkadaşları (2018) da çalışmalarında yaratıcı etkinliklere daha fazla zaman ayıran bireylerin sonraki günlerde daha yüksek aktiviteye sahip pozitif duygusal durum ve gelişim hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin yaratıcı yazma etkinliklerine katıldıklarında sadece yaratıcı süreçlerinin iyileşmekle kalmadığı aynı zamanda yenilikçi düşünme, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık gibi kişilik özelliklerinin de geliştiği düşüncesini desteklemektedir.

Kişilik özelliklerini, tanımlayıcı ifadelere dayanarak sınıflandıran Beş Faktör (Büyük Beşli) kuramına göre kişiliği beş boyutta açıklayan ana yapı, *durağanlık (alfa- α)* ve *esneklik (beta- β)* adı verilen iki üst düzey faktörün altında yer almaktadır. Deneyime açıklık, dışadönüklük faktörüyle birlikte esneklik boyutunu oluştururken yumuşak başlılık durağanlığın alt faktörlerinden biridir (Çiçek ve Aslan, 2020; DeYoung vd., 2002). Bu araştırmanın gruplar arası son test ve izleme testi sonuçları yaratıcı yazmayı geliştirici uygulamaların, öğretmenlerin yumuşak başlılık özelliklerinin yanında dışa dönüklüğü üzerinde de deney grubu lehine anlamlı fark oluşturduğunu dolayısıyla kişiliğin esneklik boyutunu da geliştirdiğini göstermektedir. İnsanlar yaşadıkları olaylara karşı nasıl tepki

vereceklerini seçme hakkına sahiptir ve esneklik bu bağlamda, kişinin mevcut durumdaki seçenek ve alternatiflere ilişkin farkındalığını, şartlara göre esnek olma ve/veya uyum sağlama istekliliğini ve esnek davranmaya ilişkin öz yeterlilik inancını ifade eder (Martin ve Rubin 1995). Bilişsel esneklik kavramı bu açıdan belirli ve sınırlı tepkilerden ziyade karmaşık davranışlardaki değişikliklere atıfta bulunur ve esnekliğe ilişkin adaptasyon, bireyin bir görevi bir süre yerine getirdikten sonra karşılaştığı yeni ve beklenmedik çevresel koşullara uyum sağlamasıyla gerçekleşir. Kişinin karşılaştığı değişiklikleri stratejik ve yaratıcı biçimde yanıtlayabilme kapasitesini ifade eden esneklik, potansiyel bir yetenektir ama gerçekleşmesi kişinin bilişsel kaynaklarına ve çevresel desteklere bağlıdır (Cañas vd., 2006). Öğretmenleri merkeze alan bu uygulamanın, kişiliğin esneklik boyutunun gelişimine hizmet edebilecek çevresel desteği sunarak alandaki önemli bir boşluğu doldurduğu söylenebilir.

Kişilik yapısı, günlük yaşamın farklı alanlarındaki durum ve yaşantıları da etkileyeceğinden araştırmaya katılan öğretmenlerin yumuşak başlılık ve deneyime açıklıklarının hem mesleki yeterliklerinde hem de öğrencilerinin yaratıcı düşünme süreçlerinde olumlu değişimlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca mevcut araştırmanın diğer nicel bulgularına göre de uygulanan program, deney grubundaki öğretmenlerin yazma kaygılarını düşürürken yazmaya ilişkin tutum, öz yeterlik ve akademik başarılarını da yükseltmiştir. Bu olumlu durum, kişilik yapılanmasındaki gelişimin desteğiyle gerçekleşmiş olabileceği gibi söz konusu alanlardaki yükselişin etkisiyle öğretmenlerin kişilik özelliklerinde iyileşme meydana gelmesi de mümkündür. Nitekim lise öğretmenlerine yönelik bir araştırmanın (Kalafat, 2012) sonucu da bu görüşle uyumlu şekilde kişilik özelliklerinin öğretmen yeterlik algıları üzerinde beş doğrudan, dokuz dolaylı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Mesleki yeterlik boyutları ile Beş Faktör kişilik modelinin faktörleri arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada, duygusal denge dışındaki kişilik boyutlarının öğretmen yeterlikleriyle olumlu yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve kişiliğin *deneyime açıklık* boyutunun, dolaylı ve doğrudan olarak en fazla etkiyi yapan kişilik faktörü olduğu belirlenmiştir. Deneyime açıklıklığın ulusal-uluslararası değerler, kendini geliştirme ve meslek bilgisine yönelik yeterliklere doğrudan etkide bulunduğunu gözlemleyen araştırmacı; bu boyutun temelde duyarlılık, analitik düşünme, yeniliğe açıklık, ilgi alanları genişliği ve yaratıcılık özellikleri taşıması nedeniyle öğretmen yeterliklerine hem doğrudan

hem de dolaylı olarak etki yapmasını beklendik bir sonuç olarak değerlendirmektedir. Benzer şekilde öğretmen kişilik özelliklerinin öğrencilerdeki yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelendiği araştırma (Şahin, 2021) kapsamında da ilk olarak 100 sınıf öğretmeninin kişilik testi puanları incelenerek “deneyimlere açıklık, uyumluluk, duygusal dengesizlik” alanlarından en yüksek ve en düşük değerleri alan altı öğretmen seçilmiş ve bu öğretmenlerin sınıflarında yaratıcılığı destekleyici davranışlara ne düzeyde başvurdukları ile söz konusu davranışların öğrencilerdeki yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları da yaratıcılığı destekleyici davranışları “deneyime açıklık” puanı yüksek olan öğretmenin diğer öğretmenlere kıyasla daha fazla sergilediğini ve onun öğrencilerinin yaratıcılık ön test, son test puanlarının diğer sınıflardan anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Her iki araştırmanın bulguları ışığında İBÖDYU’ya katılan ve kişiliklerinin deneyime açıklık ile yumuşak başlılık boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenen Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin de mesleklerini icra ederken daha uyumlu bir yaklaşım içinde kendilerini daha yeterli ve etkin hissedecekleri, sınıflarında yaratıcılığı destekleyici uygulamaları daha cesur şekilde uygulayarak öğrencilerinin yaratıcı düşünme süreçlerinin gelişimine katkıda bulunacakları ön görülmektedir.

Sonuç olarak iş birliğine dayalı drama destekli yaratıcı yazma etkinliklerinin, sadece öğretmenlerin yazma becerilerini iyileştirmekle kalmadığı aynı zamanda deneyime açıklık ve yumuşak başlılık kişilik özelliklerini de geliştirerek genel psikolojik iyilik hallerini, sanatsal algılarını, hayal güçlerini, yenilikçi ve yaratıcılığı destekleyici yaklaşımlarını ve başkalarıyla uyumlu çalışma becerilerini de kalıcı olarak geliştirdiği ifade edilebilir. Uygulamanın etkinliğine dair literatürde yer alan bulgularla uyumlu bu sonuçlar, eğitimde yaratıcı uygulamaların önemine işaret ederek yaratıcı etkinliklerin pedagojik pratiğin ve öğretmen gelişiminin merkezinde yer alması gerektiğine dair önemli bir öneri sunmaktadır. Yaratıcı dramının farklı alanlardaki akademik başarıyı artırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koyan meta analiz araştırmasının (Akdemir ve Karakuş, 2016) sonuçları da düşünüldüğünde bu yazma programının, eğitimde farklı özelliklerin gelişimini destekleyebilecek önemli bir araç olduğu ifade edilebilir.

4.1.2 Yazma Öz Yeterliğinde Ön Test, Son Test ve İzleme Testi

Arası Değişimler

Araştırma bulguları, deney grubundaki öğretmenlerin yazma öz yeterlik algılarının uygulamanın başında iyi düzeyde ($\bar{X}=3,73$) olduğunu, uygulama sonunda çok iyi ($\bar{X}=4,28$) düzeye yükseldiğini ve bu artışın programın altı hafta sonrasında da devam ettiğini ($\bar{X}=4,32$) göstermektedir. Yani işbirlikli çalışma temelinde gerçekleşen ve dramayla yaratıcı yazarlığı birleştiren İBÖDYU; deney grubundaki öğretmenlerin yazma öz yeterliklerinde anlamlı bir artış sağlamış, uygulamadan sonra da bu gelişim devam etmiş ve izleme testi değerleri son test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir. Buna karşın, herhangi bir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ön test, son test ve izleme testi verilerine göre ($\bar{X}=3,88$; 3,85; 3,87) bu öğretmenlerin yazmaya ilişkin öz yeterlik algıları iyi düzeydedir. Araştırmanın deney ve kontrol grubu katılımcıları yazma öğretimiyle doğrudan ilgili alanların öğretmenleri oldukları için yazma öz yeterliklerinin iyi düzeyde olması beklenen bir durumdur. Muhtemelen öğretmenler hem akademik yaşamlarında hem de mesleki hayatlarında çeşitli yazma görevleri üstlenmiş ve yazma öğretimine ilişkin farklı alanlarda çalışmalar yapmışlardır. Yazma, doğrudan yaşantılar yoluyla hayatlarında olduğu için de alana ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Nitekim bilindiği üzere verilen görevi başarılı biçimde tamamlamanın, doğrudan yaşantıların ve deneyime dayalı öğrenmenin öz yeterlik inançlarını güçlendirmede önemli bir yeri bulunmaktadır (Arseven, 2016; Bandura, 1989b; Kolb, 1984). Bu doğrultuda, deney grubundaki öğretmenlerin yazma sürecine aktif katılımı ve kişisel yazma deneyimlerinin, yazma öğretimine yönelik güven duygularını pekiştirerek alandaki yeterlik algılarını doğrudan etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının grup içi karşılaştırmaları, uygulamanın öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerinde anlamlı ve kalıcı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin “öğretme ile ilgili olarak kendi kapasiteleri hakkındaki görüşleri” biçiminde tanımlanarak (Schunk, 2014) öz yeterliğin kaynakları “*doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar-modelleme, sözel ikna ve psikolojik durum*” olarak sıralanmaktadır (Arseven, 2016; Bandura, 1989b;

Oral 2019; Schunk, 2014). Bu bağlamda İBÖDYU'nun, söz konusu yapıları desteklediği için katılımcıların öz yeterliklerinin gelişimine hizmet etmiş olabileceği düşünülmektedir.

Doğrudan yaşantılar, öz yeterliği güçlendirmede önemli bir role sahiptir (Arseven, 2016; Bandura, 1989b). Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme döngüsü de bireylerin doğrudan yaşantılar yoluyla öğrenmelerinin önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, yaratıcı yazarlık uygulamalarının, etkinliklere aktif katılım sağlayan öğretmenlerin öğrenme süreçlerini zenginleştirerek öz yeterlik algılarını artırmış olabileceği düşünülmektedir. Mevcut çalışmada olduğu gibi uygulamalara dayalı öğrenme, teorik bilgilerin pratikte nasıl kullanılacağına dair somut bir anlayışı da sağlayabilir. Nitekim öğrenme, değişim ve gelişim birbirini takip eden adımlardır. Söz konusu sürecin ilk aşaması “şu an ve burada yaşanan deneyimler” ile başlar. Deneyimler süresince gözlemler yapılır ve çeşitli veriler toplanır. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular doğrultusunda yeni deneyimler tercih edilir ve davranışlarda değişiklik oluşur (Kolb, 1984). Bu bağlamda araştırma sonuçları işbirlikli çalışma, yaratıcı yazarlık ve dramayı birleştiren uygulamanın, deney grubundaki öğretmenlerin yazma öz yeterliklerinde anlamlı bir artış sağladığını göstermektedir. Söz konusu bulgu, Kolb'un (1984) öğrenme süreci modelinin doğruluğunu destekler niteliktedir; çünkü öğretmenler, uygulama sırasında aktif deneyimle, gözlem ve veri toplama aşamalarını geçirmişlerdir. Ayrıca uygulamadan altı hafta sonra yapılan izleme testi sonuçları, gelişimin sürekliliğini göstermekte ve öğretmenlerin yeni deneyimlerini benimsemeye devam ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yaşadıkları olumlu deneyimlerin, öz yeterlik algılarını kalıcı bir şekilde artırdığını ve öğrenme süreçlerinin etkililiğini güçlendirdiğini göstermektedir. Böylece, işbirlikli çalışma ve drama destekli yazarlık uygulamaların, öğretmenlerin öz yeterliklerinde sürdürülebilir bir gelişim sağladığı ve bunun da eğitim alanındaki profesyonel gelişimlerine destek sunduğu söylenebilir. İBÖDYU, drama ve işbirlikli yazma gibi tamamen uygulamaya dayalı öğrenme modelleri temelinde şekillenmiş ve öğretmen grupları aşamalı bir çalışma içine çekilerek masal türünde metinler oluşturmaları sağlanmıştır. Dolayısıyla seminer havasında geçen ve sunuş stratejisine dayalı yürütülen, katılımcıların edilgen birer dinleyici olduğu uygulamaların aksine bu programın her aşamasına öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmış, eğitimin odak noktasını doğrudan yaşantılar oluşturmuştur. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde de katılımcıların

deneyime dayalı uygulamalara yönelik olumlu görüşler beyan ettikleri ve bizzat yaparak-yaşayarak öğrendikleri için memnun oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda, gerçekleştirilen olumlu doğrudan yaşantıların öğretmenlerin öz yeterlik algılarını yükseltmeye yardımcı olduğu söylenebilir. Nitekim, bu konuda bir olgubilim araştırması yapan Alev de (2019) öğretmenlerin öz yeterlik kavramına dair algılarını “planlama, başlama, sorun çözme, açıklama/ikna, yılmama” şeklinde sıralanan başlıklar altında toplamaktadır. Bu temaların hepsi doğrudan yaşantılara işaret etmesi bakımından önemli bulunmaktadır. 12 farklı programdan 855 öğretmen adayıyla gerçekleştirdikleri tarama araştırmasında öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarının “biraz yeterli” olduğu sonucuna ulaşan Güven ve Gökdağ-Baltaoğlu da (2017) bu düşük sonucun, öğrenim boyunca edinilen olumsuz deneyimlerden kaynaklanabileceğini belirterek doğrudan yaşantıların öz yeterlik üzerindeki etkisine atıfta bulunmaktadır. Mevcut araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarıyla yürütülen söz konusu çalışmanın sonuçlarından farklı bir eğilim göstermektedir. Güven ve Gökdağ-Baltaoğlu (2017) öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının “biraz yeterli” düzeyde olduğunu belirlemişken bu çalışmada öğretmenlerin görece mesleki öz yeterliğin alt faktörleri gibi düşünülebilecek yazma öz yeterliği algılarındaki gelişim, dikkat çekici bir şekilde pozitif yönde ilerlemiştir. Deney grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazma öz yeterlik algılarındaki anlamlı artış, işbirlikli öğrenme ve drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının etkili bir şekilde öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde güçlendirici bir etki yarattığını göstermektedir. Bu bulgu, bahsi geçen araştırmanın sonuçlarından farklı olarak öğretmenlere yönelik özel bir uygulamanın, öz yeterlik algılarında somut bir iyileşme sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca izleme testi sonuçlarındaki son test değerlerine göre anlamlı yükselişin, çalışmanın kalıcı etkilerini desteklediği söylenebilir. Bu farklılık, öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda elde edilen bulgularla öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaların, uygulama türüne ve katılımcı grubunun özelliklerine göre farklılık gösterebileceğini ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin de bu tür etkilerde rol oynayabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin, belirli alanlarda öz yeterlik algılarını güçlendirebilecek müdahalelerle desteklendiğinde, hem genel mesleki hem de özel beceri alanlarında (örneğin yazma) iyileşme sağlanabileceğini ortaya koyması bakımından önemli bulunmaktadır. Mesleki öz yeterlik ve yazma öz

yeterliği arasındaki benzerlik, her iki kavramın da öğretmenlerin genel yeterlik algılarının bir parçası olduğunu, öğretmenin öğretme ve öğrenme süreçlerine dair öz güvenlerini güçlendirdiğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, yazma öz yeterliği ile mesleki öz yeterlik arasındaki ilişkiyi ele almak öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerine yönelik stratejilerin daha bütünsel bir şekilde tasarlanmasına katkı sağlayabilir. Yazma öz yeterliği, öğretmenlerin yazılı ifade becerilerini geliştirme ve yazma görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirme konusundaki inançlarını ifade eder. Bu bağlamda, Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998) tarafından tanımlanan mesleki öz yeterlik, öğretmenlerin mesleki rollerini etkili bir şekilde yerine getirme yetenekleriyle ilgilidir. Benzer şekilde, araştırmada elde edilen bulgular, işbirlikli öğrenme ve drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının deney grubundaki öğretmenlerin yazma öz yeterlik algılarında anlamlı bir artışa yol açtığını göstermektedir. Yazma öz yeterliğine yönelik bu artışın, öğretmenlerin yazılı iletişimdeki yeterliklerini geliştirmeye dair inançlarını güçlendirmiş olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, mesleki öz yeterlik ile yazma öz yeterliği arasındaki ilişki, öğretmenlerin hem genel mesleki yeterlik algıları hem de yazma becerilerine dair öz güvenlerinin arttığını gösterebilir. Öğretmenlerin yazma öz yeterliklerindeki yükseliş aynı zamanda mesleki rollerini yerine getirirken yazılı ifade becerilerine duydukları güvenin arttığını ve mesleki görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirme kapasitesinin güçlendiğini de ifade edebilir. Bu durumun, öğretmenlerin yazma süreçlerine dair daha olumlu bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamış ve dolaylı olarak mesleki öz yeterlik algılarına da katkıda bulunmuş olabileceği öngörülmektedir.

Kişi, öğretmen veya akran gibi başka modelleri gözlemleyerek kendi yeterlikleri hakkında fikir sahibi olabilir ve modelin başarı ile başarısızlığından dersler çıkararak belli bir konudaki öz yeterliklerini geliştirebilir (Bandura, 1989b; Oral 2019). Bu araştırmanın temel dayanaklarından biri olan işbirlikli öğrenme “küçük grupların eğitsel amaçlı kullanımı olarak öğrencilerin kendilerinin ve diğer grup üyelerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için ortaklaşa ve birlikte çalışmaları” biçiminde tanımlanmaktadır (Çubukçu, 2019: 583). Yani bu programda drama temelinde gerçekleştirilen işbirlikli yaratıcı yazma çalışmaları grup üyelerinin bir hedefi en kusursuz şekilde yerine getirme çabasına dayanır ki bu süreç de mutlak bir gözlem, modelleme ve değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Zaman zaman eğitimciyi, onun verdiği örnekleri, gerçekleştirdiği çalışmaları;

zaman zaman da grup arkadaşlarının ve diğer gruplardaki katılımcıların performansını gözlemleyen öğretmenlerin, öz yeterlik algılarında olumlu değişimler yaşandığı düşünülmektedir. Ürün odaklı bu çalışmalar boyunca katılımcıların çevreyi gözlemleyerek kendilerini “Başkası yapıbiliyorsa ben de yapabilirim, çalışması beğenilenlerin neyi doğru yaptığına dikkat etmeliyim, eğitmeni hangi konularda örnek almam gerektiğini iyi belirlemeliyim.” gibi ifadelerle yüreklendirmiş olabilecekleri düşünülmektedir. İşbirlikli çalışma ve yaratıcı drama uygulamaları bu tip sorgulamalar için son derece uygun bir zemin sunmaktadır. Nitekim bir görevin işbirlikli anlayışla yerine getirilebilmesi için grubun kişilerarası ve sosyal beceriler edinmesi, grup üyeleri arasında yüz yüze destekleyici etkileşimle birlikte olumlu bağlılığın olması, grup başarısı yanında bireyin gruba katkısının da değerlendirilmesi, grup üyelerinin grup amacını ne derece gerçekleştirdiğinin tartışılması ve ortaya konulan çalışma grup eseri olduğundan tüm grubun ödüllendirilmesi gerekmektedir (Çubukçu, 2019; Johnson vd., 1998). İşbirlikli çalışmanın tüm bu gereklerinin gözlem ve modelleme olmadan yapılamayacağı, bu çerçevede drama ve işbirlikli yaratıcı yazma tekniklerine dayalı yürütülen grup çalışmalarının öz yeterlik inançlarını destekleyeceği düşünülmektedir ki işbirlikli çalışmanın öz yeterlik ve öz saygı geliştirmede etkili olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından da (Ekinci, 2019; Senemoğlu, 2015; Slavin, 1980) ifade edilmektedir.

Kişinin ailesi, arkadaş grubu veya öğretmenleri sosyal çevresini oluşturur ve bu çevrenin herhangi bir konudaki olumlu-olumsuz telkinleri öz yeterlik üzerinde etkilidir. Bu insanlar sözel telkinlerle karşılarındaki kişiyi başarılı olduğuna ikna ederek onun öz yeterlik inançlarının güçlenmesini sağlayabilir. Fakat unutulmamalıdır ki bu olumlu telkinlerin ardından kişi başarısızlıkla karşılaşrsa öz yeterlikte düşme yaşanır (Bandura, 1989b; Oral 2019; Schunk, 2014). Bu nedenle öz yeterlik gelişimini desteklemek için sözel ikna yöntemini doğru ve gerçekçi bir şekilde kullanmak önemlidir. Mevcut çalışmada yaratıcı ürün ortaya koyma süreci eğitmen ve katılımcıların iç içe yakın temasta bulunmasını mümkün kılan drama atölyesinde, samimi bir ortamda geçmiş; eğitmen, katılımcıları çalışmanın her aşamasında gözlemleyerek sözel geri bildirimlerde bulunmuş; gerekli durumlarda özellikle becerileri zayıf olanları desteklerken Vygotsky’in (1978) sosyal yapılandırmacılık kuramının *yapı iskelesi* modeline göre hareket ederek kişinin *yakınsal gelişim alanını* genişletmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda ihtiyacı

olanlarla bire bir ilgilenmiş, başlangıçta yüksek düzeyde verdiği desteği katılımcı yol katettikçe aşamalı olarak azaltmış, kendisine ihtiyaç duyulmayacak duruma geldiğinde de tamamen çekmiş, süreç boyunca olumlu ve gerçekçi geri bildirimlerde bulunmayı ihmal etmemiştir. İlaveten, öğretmenler program süresince yapılan tüm çalışmalardan haberdar olarak birbirlerini sözel ifadelerle destekleyip ortaya konulan ürünleri küçük ve büyük grup tartışmalarıyla değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla işbirlikli öğrenmenin, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine ve destek almalarına olanak tanıyacağı bütün durumlar süreçte işe koşulmuştur. Sözel ikna temelinde gerçekleşen tüm bu uygulamaların deney grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu etkide bulunduğu tahmin edilmektedir. Nitekim Johnson ve Johnson (1999) da çalışmalarında işbirlikli öğrenmenin, bireylerin öz yeterlik algılarını artırdığını ve sosyal destek sağlayarak motivasyonu güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma, katılımcı öğretmenlerin birlikte çalışma deneyimlerinin, öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algılarını artırma potansiyeline sahip olduğunu da göstermektedir.

İnsanoğlu yaşamın çeşitli alanlarında fikirleri kadar duygularıyla da vardır ve psikolojik durumun günlük yaşamı olduğu gibi eğitim ortamlarını da etkileyerek başarı veya başarısızlığa neden olduğu bilinen bir gerçektir. Eğitim ortamlarındaki duyguları başarı duyguları olarak adlandırıp “öğrencilerin akademik ortamlardaki öğrenmeleri ve başarıları ile ilişkili her türlü duygu” şeklinde tanımlayan Pekrun (2000; 2006) umut, gurur, zevk, neşe, minnettarlık gibi pozitif duyguların hâkim olduğu öğrenme ortamlarında olumlu sonuçların beklendiğini söyler. Bu doğrultuda motivasyonu artıran, esnek öğrenmeyi sağlayan pozitif duyguların başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, olumsuz duyguların başarıyı azalttığı görüşünde olan başka araştırmacılar da mevcuttur (Pekrun vd., 2002). Bu araştırma kapsamında da işbirlikli yazma çalışmaları yaratıcı bakış açısıyla gerçekleştirilmiş olup süreçte yaratıcı drama teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda yaratıcı yazarlık ile drama çalışmalarının; özgür ve yapıcı bir ortamda, grup arkadaşlıklarının da desteğiyle kişiye güç kazandırdığı, çalışmalar sırasında yalnız-yetersiz hissetmenin önüne geçtiği, hayal gücü gelişimini destekleyerek yaratıcı ve özgün yazma deneyimleri sunduğu için katılımcıların duygularını da olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, çalışmalarına dayanarak yaratıcı dramının, yazma öz yeterliği üzerinde olumlu etkide bulunduğunu ifade eden Özber ve arkadaşları (2022) da yaratıcı dramının, katılımcıları eğlendirdiğini ve sosyal

yönlerini geliştirdiğini vurgularken Adıgüzel (2021) yöntemin bir sihirli değnek olmamakla birlikte süreci yaşayan herkesi mutlu ederek yaşama dair daha umutlu olmalarını sağladığını belirtmektedir. Araştırmacı, yaptığı çalışmaya katılanların yaratıcı drama eğitiminden sonra farklı bakış açısı geliştirdiklerini; birlikte üreterek paylaştıklarını; kendilerini ifade etmede rahatlık kazandıklarını; daha empatik ve demokratik olduklarını; estetik davranışlarının, duyarlılıklarının ve sorumluluk bilinçlerinin geliştiğini gözlemlediklerini aktarmaktadır. Yaratıcı dramının sıralanan bu etkilerinin, sınıftaki olumlu duygu ortamını desteklemekle birlikte yazma öz yeterliğini geliştirmede bütüncül bir fayda sağladığı düşünülmektedir. Nitekim bu araştırmanın kişilik ölçeğinden elde edilen sonuçları; uygulamanın kişiliğin “deneyime açıklık, yumuşak başlılık, dışadönüklük” boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşturduğunu gösterirken nitel sonuçları da katılımcıların program hakkındaki görüşlerinin büyük oranda olumlu olduğunu ve ifadelerin süreçteki olumlu duygulara işaret ettiğini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, eğitim ortamındaki olumlu psikolojik durumun, öğretmenlerin yazmaya ilişkin öz yeterlik inançları üzerinde pozitif yönlü bir etkide bulunduğu söylenebilir.

Öz yeterliği “kişinin gelecekte karşılaşması muhtemel zorluklarla baş etme sürecinde gerekli eylemleri planlama ve yürütme becerisine olan kişisel inancı” olarak nitelendiren Bandura’nın (1997:2) bu tanımından yola çıkarak yazma öz yeterliği yükselen araştırma grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin kendilerini yeterli hissettikleri yazma ve yazdırma eylemlerini ileride daha fazla gerçekleştirme ihtimallerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, eğitime katılan öğretmenlerin edindikleri bilgi ve tecrübeyi, program sonrasında da sınıflarına etkili biçimde yansıttıkları ve elde ettikleri muhtemel olumlu sonuçlar neticesinde yazma öz yeterliklerinin arttığı ve artışın izleme testine olumlu şekilde yansıdığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, öz yeterliği yüksek olanların alan yazında savunulduğu gibi (Bandura,1989b; Schunk, 2014) daha büyük hedefler tayin ederek daha zorlayıcı işlere girişme ve amaçlarına ulaşmak için büyük çaba gösterme eğiliminde oldukları, muhtemel olumsuzluklara odaklanmaktansa güzel sonuçları hayal ettikleri düşünülmektedir. İzleme testi puanlarındaki artışa, söz konusu eğilim yanında, öğretmenlerin olumlu sonuçlara yoğunlaşma becerilerinin de etkili olması muhtemeldir. Kısacası, izleme testi sonuçlarının uygulamadan altı hafta sonra da anlamlı bir artış göstermesinin, programın etkisinin sürekliliğine işaret ettiği söylenebilir. Bu, öğretmenlerin kazandıkları deneyimlerin kalıcı

öğrenmelere dönüşmesini destekleyen bir bulgudur (Hattie, 2009). Kalıcı öğrenmelerin, öğretmenlerin gelecekteki öğretim uygulamalarında daha etkili olmalarına katkı sağlayabileceği ifade edilebilir. Bu doğrultuda süreçte kullanılan yaratıcı drama, öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanarak öğrenme ortamlarını daha ilgi çekici hale getirmelerine olanak tanımaktadır (Brown, 1994). Bu durumun, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırarak öğrenme süreçlerine daha istekli katılmalarını sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, araştırmada elde edilen bulgulardan anlaşıldığı üzere işbirlikli çalışma temelinde gerçekleşen ve yaratıcı yazarlıkla drama çalışmalarını birleştiren uygulama; deney grubundaki öğretmenlerin yazma öz yeterliklerinde anlamlı bir artış sağlamış, uygulamadan altı hafta sonrasında da bu gelişim devam etmiş ve izleme testi değerleri son test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde artışa işaret etmiştir. Bu sonuç, Johnson ve Johnson (1999) tarafından yapılan çalışmayla uyumlu olup işbirlikli öğrenmenin öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilediği yönündeki bulguları desteklemektedir. Ayrıca, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla aynı yönlü olarak yaratıcı drama yönteminin öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanarak öğrenme ortamlarını daha ilgi çekici hale getirmelerine olanak tanıdığı ve bu durumun öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırdığı da bilinmektedir (Brown, 1994). Dolayısıyla mevcut araştırmanın odağını oluşturan yaratıcı drama ve işbirlikli öğrenme gibi etkileşim temelli yaklaşımların, mesleki doyumu artırmakla kalmayıp öğretmenlerin öz yeterlik algılarını da pekiştiren öğrenme deneyimleri sunan değerli araçlar olduğu ifade edilebilir.

Sosyal Bilişsel Kuram'ın kilit kavramlarından olan öz yeterlik, insan davranışlarını yöneten en önemli güdüsel yapı olarak kabul edilir ve artan öz yeterlik inancının hem azmi hem de kararlılığı artırarak belli bir alandaki yüksek performans mümkün kıldığı ifade edilir (Arseven, 2016; Bandura, 1989b; Schunk, 2014; Oral 2019) ki bu araştırmanın diğer bulguları da katılımcı öğretmenlerin öz yeterlikleri yanında akademik başarıları ile yazma tutumlarında anlamlı düzeyde artışa ve kişilik özelliklerinde olumlu değişimlere işaret etmektedir. Ayrıca insanların kendi yeteneklerine olan inancının zor durumlarda yaşadıkları kaygının şiddetini etkilediği de bilinmektedir (Bandura, 1989a). Aynı doğrultuda, mevcut araştırmanın sonuçları da uygulama sonunda ilgili grubun yazma kaygı düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Deney grubuna ait bu sonuçlar, araştırmanın iç tutarlılığını yansıtmaları bakımından önemli görülmektedir. Nitekim

yapılan alan yazın taramasında da bir çalışma alanına ilişkin yüksek öz yeterlik ile yüksek akademik başarı (Aydın vd., 2018; Elias ve Loomis, 2002; Korkmaz, 2015) tutum (Adal ve Yavuz, 2017; Bozgün ve Can, 2021; Korkmaz, 2015; Yamaç ve Öztürk, 2018) ve düşük kaygı (Adal ve Yavuz, 2017; Özber vd., 2022; Pajares ve Johnson, 1994) arasındaki ilişkiye dikkat çeken farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, akademik öz yeterliğin akademik başarıyla ilişkisini inceleyen Polat (2017) araştırma sonuçlarına dayanarak yüksek akademik öz yeterlik algısına sahip olanların, olmayanlara göre daha fazla ve verimli çalışacağını böylelikle de akademik başarılarında artış olacağını ifade ederken Ateş (2020) akademik başarının özgüven ve sorumluluk duygularından etkilendiğini ve özgüvenin akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Gerçekleştirdikleri tarama araştırması sonunda yüksek öğretmen öz yeterliğine sahip öğretmen adaylarının Serbest Yazma Tutum Ölçeği'nden de yüksek puan aldıklarını belirleyen Bozgün ve Can da (2021) öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik algılarının gelişmesi durumunda serbest yazma tutumunun da gelişebileceğini ifade etmektedir. Bu çalışmalar, öz yeterlik algısının geniş bir çerçevede akademik başarı, tutum ve kaygı gibi eğitim-öğretim sürecinin önemli boyutlarına olumlu ve yapıcı etkilerini ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Araştırma sonuçlarına dayanarak İBÖDYU'nun deney grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazma öz yeterlik algılarının gelişimine büyük bir destek sunarken kavramın ilintili olduğu diğer yapıların da doğrudan veya dolaylı şekilde gelişmesine hizmet ettiğini söylemek mümkündür.

4.1.3 Yazma Tutumunda Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Arası Değişimler

Bulgular, deney grubundaki öğretmenlerin yazmaya yönelik tutumlarının araştırma öncesinde iyi düzeyde olduğunu ($\bar{X}=3,64$), drama destekli yaratıcı yazarlık çalışmalarının işbirlikli etkinliklerle gerçekleştirildiği uygulama sonunda, tutum puanlarının anlamlı düzeyde arttığını ($\bar{X}=4,13$) ve uygulamanın bitiminden altı hafta sonra da ($\bar{X}=4,12$) bu düzeyin korunduğunu göstermektedir. Sonuçlara dayanarak uygulamanın, araştırmaya katılan öğretmenlerin yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve kazanılan olumlu tutumun program sonrasında da sürdüğü söylenebilir. Bununla birlikte hiçbir uygulama yapılmadan

altı haftalık arayla yazmaya ilişkin tutumları üç kez ölçülen kontrol grubunun da yazma tutumlarının *iyi* düzeyde olduğu ve test puanlarında, istatistiki açıdan anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir. Buradan hareketle, İBÖDYU'nun araştırmaya katılan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazma tutumlarını kalıcı olarak geliştirmede etkili bir program olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazmaya ilişkin iyi düzeydeki tutumlarının, öncelikle yazma çalışmalarıyla en yakın ilişki kuran alanın öğretmenleri olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim bilindiği üzere Türkçe ve edebiyat dersleri kapsamında yürütülen çalışmalar, yoğun şekilde yazma süreçlerine yönelik stratejileri içerir. Her ne kadar, bazı araştırmalarda (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Göçen, 2018a; Tok ve Ünlü, 2014; Temizkan ve Yalçinkaya, 2013; Yamaç ve Öztürk, 2018) yazma becerisinin kazandırılması sürecinde karşılaşılan farklı sıkıntılara vurgu yapılmış olsa da ana dili eğitiminden sorumlu öğretmenlerin yazmayla iç içeliği tartışılmaz bir gerçektir. Bu öğretmenler hem sınıf içi uygulamalarla hem de düzeyi ne olursa olsun mesleki gelişime yönelik araştırma, görüşme, gezi, inceleme, hizmet içi eğitime katılım gibi her türlü faaliyetle bu iç içeliği gerçekleştirebilirler. Diğer meslek gruplarına kıyasla kitaplarla daha sıkı ilişki kurarak okuduklarını yakın çevreleriyle paylaşabilir, bloglarda yazarlık yapabilirler. Sosyal medyayı ve dijital ortamlardaki öğretmen gruplarını kullanarak ya da yüz yüze etkileşime geçerek meslektaşlarıyla paylaşımlarda bulunup değerlendirme yapabilirler. Böylelikle öğretmenlerin dil çalışmalarına sürekli bir maruziyeti söz konusu olur ki bu türden bir etkinin yazmaya ilişkin olumlu bakış açısını desteklemesi mümkündür. Söz konusu etkenlerin hizmet öncesi dönemden itibaren öğretmenleri etkilemesi de olasıdır. Genelde dil etkinliklerine özelde yazmaya uzun zaman boyunca sürekli şekilde maruz kalmanın ve alanda çalışmalar yapmanın, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu doğrultuda Zajonc (1968) da yaptığı araştırma sonuçlarına dayanarak bir şeye ne kadar çok maruz kalınırsa ona karşı o kadar olumlu bir tutum geliştirilebileceğini ve insanların tanıdık oldukları şeylere daha sıcak bakma eğiliminde olduklarını ifade eder. Wood ve Neal (2007)'e göre de insanlar bir uygulamayı devamlı olarak yaptıklarında iş onlara tanıdık gelmeye başlar ve bu durum genellikle kişilerin o alanda olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlar. Alan yazına bakıldığında mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşecek şekilde öğretmenlerin yüksek yazma tutumunu ortaya koyan çeşitli araştırmalara

rastlanmaktadır. Örneğin, öğretmen adaylarının yazmaya yönelik algılarını ve süreçte karşılaştıkları güçlükleri inceleyen Karakuş ve Baki (2017) öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. Hall ve Grisham-Brown (2011) da 14 öğretmenle gerçekleştirdikleri odak grup görüşmeleri sonunda katılımcıların yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Türkçe öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir başka çalışma da (Söylemez ve Eğilmez, 2024) konuya farklı bir açıdan ışık tutarak katılımcı adayların dijital ortamda yazmaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Genel bir değerlendirmeye öğretmen ve öğretmen adaylarının yazma tutumlarını inceleyen çok sayıda araştırmaya rastlandığı ve bunların da çalışmanın sonuçlarıyla tutarlı şekilde yüksek-iyi düzeyde yazma tutumuna işaret ettiği söylenebilir (Bozgün ve Can, 2021; De Smedt vd., 2016; Hsiang ve Graham, 2016; Yıldırım, 2018). Öğretmenlerin yazmaya ilgilerini ve verdikleri değeri yansıtan bu sonuç, öğretmenlere yönelik yazma odaklı atölye çalışmaları, hizmet içi eğitimler ve mesleki gelişim programlarına yönelik bir ihtiyacın göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu doğrultuda uygun programlarla desteklenen öğretmenlerin, sahip oldukları yüksek yazma tutumu aracılığıyla kalıcı eserler üreterek öğrencilerine örnek teşkil etmelerinin önünün açılacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu tip uygulamalar sayesinde öğretmenlerin yazma konusundaki bilgi ve becerilerini güncel tutmaları ve yazmaya dair yeni yaklaşımları öğrenerek birbirlerinin yazma deneyimlerini desteklemeleri de beklenmektedir.

Dilin temel alanlarından biri olan yazma, genellikle en zorlu beceri olarak değerlendirilir ve bu becerinin içermiş olduğu süreçler, bireylerin olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilir. Zihinsel olarak organize edilen duygu ve düşüncelerin düzenli bir biçimde yazıya dökülmesi, bireyler için sıkıntılı bir süreç olduğundan bu durum yazmaktan keyif almalarını engelleyebilir (Yaman, 2010). Ancak araştırmanın sonuçları uygulanan programının katılımcıların yazma becerileri üzerinde olumlu etkide bulunduğunu ve öğretmenlerin yazma tutum puanlarını anlamlı şekilde arttırdığını göstermektedir. Süreçte öğretmenlerin yazma öz yeterlikleri de anlamlı düzeyde artmıştır. Tutum puanlarındaki artışın nedenlerinden birinin öğretmenlerin yazma öz yeterliğindeki yükseliş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim genel bir yaklaşımla, yazma tutumunun yazmaya ilişkin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal eğilimleri; yazma öz yeterliğinin ise yazma başarıları konusundaki kişisel inançları ifade ettiği ve birbirleriyle yakından ilişkili

olan bu iki kavramın bireylerin yazma becerilerini ve yazma sürecine yaklaşımlarını olumlu şekilde etkilediği söylenebilir (Adal ve Yavuz, 2017; Bozgün ve Can, 2021; Korkmaz, 2015; Yamaç ve Öztürk, 2018). Olumlu yazma tutumuna sahip kişilerin yazma sürecine daha istekli yaklaşacakları düşünülür ki bu durum da yazma öz yeterliğinin artmasına hizmet eder. Çünkü yazma görevlerine istekle yaklaşan ve olumlu tutum sergileyen kişilerden kendilerini rahat, güçlü hissetmeleri; o alanda yeterli olduklarına inanmaları; bu inancın da yazma çalışmaları boyunca karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma kapasitelerini artırması beklenir. Benzer şekilde yüksek yazma öz yeterliğine sahip kişilerden de yazma becerilerine güvendikleri ve bu alanda kendilerini yetkin hissettikleri için yazma görevlerini tehdit değil fırsat olarak görüp olumlu tutum sergilemeleri beklenir. Araştırma kapsamında deney grubunun yazma öz yeterlik algıları ve tutumları arasında bu şekilde çift yönlü faydacı bir ilişki olduğu ve her iki kavrama dair yukarıda açıklanan durumların mevcut araştırmanın bulguları arasında sayılan ve son testlerle ortaya konulan düşük yazma kaygısıyla ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Nitekim ilkökul öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ile algılarını inceleyen Yamaç ve Öztürk (2018) de bu savla örtüşür şekilde, araştırmaya katılan 303 öğretmenin yazma öğretimi öz yeterliğinin yazma tutumunu doğrudan pozitif yönlü yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz (2015) da gerçekleştirdiği deneysel çalışmanın sonuçlarına dayanarak yazma öz yeterliği ve yazmaya ilişkin tutum düzeyi yüksek öğrencilerin, yazma çalışmalarında daha başarılı sonuçlar elde ettiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, araştırmada yüksek yazma öz yeterliği ile düşük yazma kaygısının açıklayıcıları olarak sunulan işbirlikli öğrenmeye, yaratıcı yazarlığa ve drama tekniklerine yönelik tüm yapıların, yazmaya ilişkin olumlu tutumun da açıklayıcıları olduğu düşünülmektedir.

Metni oluşturan yapıların, işbirlikli çalışma ve drama merkezli etkinliklerle ayrıntılı şekilde kurgulanması, sonrasında bu kurgunun yaratıcılığın merkezde olduğu işbirlikli yazmayla masal/hikâye haline getirilerek kâğıda aktarılması esasına dayanan programın, kaygı ve öz yeterliğe yönelik etkileri ilgili başlıklar altında detaylıca sunulmuştur. İşbirlikli çalışma, yaratıcı yazarlık ve dramanın söz konusu olumlu etkilerinin, son testlerle ortaya konulan yüksek yazma tutumu için de geçerli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda grup etkileşimine dayalı bir ortamda sunulan işbirlikli yazma uygulamalarının, öğretmen adaylarının yazma becerilerini ve yazmaya ilişkin tutumlarını geliştirdiğini belirleyen Erdoğan (2016)

da metnin yazıya geçirilmesinden önce yapılan grup tartışma ve değerlendirmeleri sonucunda yakalanan etkileşim-iletişim ortamının, grup üyelerine yazılacak konu hakkında derinlemesine düşünme fırsatı sunduğunu, bu fırsat sayesinde özgün fikirler üretilbildiğini ve katılımcıların yazma becerileriyle yazma tutumlarının bu durumdan olumlu yönde etkilendiğini ifade etmektedir. Aynı doğrultuda Anggraini ve arkadaşları (2020) da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle gerçekleştirdikleri araştırma sonunda işbirlikli yazma stratejisinin öğrencilere yazma fikirlerini oluşturma ve kendilerine verilen konular hakkında yazarken metnin arka planını tasarlama konusunda destek sağladığını ortaya koymaktadır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin işbirlikli yazma stratejisine yönelik olumlu algıları da vurgulanmaktadır. Söz konusu araştırmalar bu çalışmayla aynı doğrultuda bulgular sunması yönüyle dikkat çekicidir. Hâlihazırda önceki çalışmalardan elde edilen bulgularla mevcut araştırma sonuçlarının benzerlik içinde olması program kapsamında kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin tutum üzerindeki etkisinin farklı örneklem için de geçerli olduğunu yansıtmakla birlikte araştırmanın dış geçerliğinin işaretçisi olarak kabul edilebilir.

İşbirlikli yazmanın, sıralanan etkilerinin yanı sıra yaratıcı yazma uygulamalarının sunduğu olumlu sınıf ortamının da katılımcıların yazma tutumlarının olumlu gelişimini desteklediği düşünülmektedir. Nitekim kendilerini bir yazar olarak olumlu yönde değerlendiren ve yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirlenen öğretmen adaylarının, geçmiş dönem eğitim süreçlerinde yaratıcı yazma uygulamaları ve yazma stratejileriyle ilgili olumlu yaşantılar geçirdiklerini belirleyen Hall ve Grisham-Brown (2011) da bu eğitim yaşantılarının söz konusu olumlu tutuma katkıda bulunmuş olabileceğini vurgulamaktadır. Göçen'in (2018b) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonrasında da yaratıcı yazma atölyelerine katılan öğretmenlerin yazma tutum ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ön teste göre artış gösterdiği ifade edilmektedir. Benzer şekilde, Türkçe öğretmenliğinde okuyan lisans öğrencileriyle çalışan Yıldırım ve Ateş (2018) de 3. sınıflara uygulanan yaratıcı yazarlık programının öğretmen adaylarının yazma becerisini geliştirdiği ve yazmaya karşı tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmaktadır. Alan yazında yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma tutumunu olumlu yönde etkilediğini gösteren başka araştırmalar da mevcuttur (Beydemir, 2010; Daisey, 2003; Korkmaz, 2015; Özdemir ve Çevik, 2018). Bu çalışmalarda da mevcut araştırmanın bulgularıyla aynı doğrultuda sonuçlara ulaşıldığı ve genel

anlamda yaratıcı yazmanın öğretimin farklı kademelerinden öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmede etkili bir araç olduğunun raporlandığı görülmektedir. Bununla birlikte mevcut araştırma, yazma öğretiminden doğrudan sorumlu olan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerini merkeze alması bakımından önceki çalışmalardan ayrılmakta; yaratıcı yazarlık uygulamalarının sadece öğretmen adaylarında değil mesleğini icra eden kıdemli öğretmenler üzerinde de yazma tutumunu güçlendiren anlamlı bir etki yarattığını göstererek alan yazına uygulamaya dönük ve özgün bir katkı sunmaktadır.

Programın temel yöntemlerinden bir başkası olan yaratıcı drama, ağırlıklı olarak işbirlikli çalışmayla gerçekleştirilir ve yaratıcı yazma etkinliklerinin dayanak noktasını oluşturur. Özellikle yaratıcı metinlerin alt yapısını kurgulama ve yazının temel unsurlarını, yazma eylemini gerçekleştirmeden önce belirleme amacıyla kullanılan bu yöntem, katılımcılar arasındaki etkileşimi, ortak güç birliğini ve olumlu başarı duygularını desteklerken bilgi, üretim ve eğlenceyi de birleştirir. Söz konusu olumlu etkilerin, deney grubundaki öğretmenlerin son test ve izleme testlerinde ortaya konulan yazmaya ilişkin olumlu tutumlarında rolü olduğu düşünülmektedir. Nitekim alan yazın taramasında ulaşılan araştırmalar da yaratıcı drama yöntemine dayalı uygulamaların, yazmaya yönelik olumlu tutumu desteklediğini göstermektedir. Örneğin yaratıcı drama ile gerçekleştirilen yaratıcı yazma öğretiminin yazma tutumuna ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini inceleyen İsbir-Abrekoğlu, (2019) karma desende yürüttüğü araştırma kapsamında deney grubuyla iki haftalık bir uygulama gerçekleştirmiş ve araştırma sonunda, mevcut okul programlarına devam eden 7. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarında bir değişim olmadığını, buna karşın yaratıcı dramayla yapılan yaratıcı yazma programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin yazma tutumlarının olumlu yönde geliştiğini belirlemiştir. Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmelerinin sonuçlarına göre de yaratıcı drama çalışmalarının; ders notlarının yükselmesine, gelişmeye, yazma hızının artmasına, hayal gücü gelişimine, zevkli ders işlenmesine, sosyalleşmeyi arttırmaya/sağlamaya, noktalama-yazımı kolaylaştırmaya ve farklı bakış açısı kazandırmaya etkisi vardır. Araştırmacı, bu sonuçlara dayanarak derslerde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasını, ders kitaplarına yaratıcı dramaya ilişkin etkinlikler konulmasını ve öğretmenlere yaratıcı drama eğitimi verilmesini önermektedir. Kırmızı'nın (2009) da araştırmasında 5. sınıf öğrencileriyle çalıştığı ve grup içi ön test, son test karşılaştırmasında deney

grubu lehine önemli farka rastladığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrenciler de yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmişlerdir fakat yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test ortalamaları kontrol grubundan daha yüksektir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle çalışan Özber ve arkadaşları (2022) da yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutum son test ortalamalarını anlamlı düzeyde yükselttiğini ve okunan kitap sayısı ile yazma tutumu arasında orta düzeyli bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Türkel (2011) de 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları ile yazma tutumlarının kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmalar, çalışma gruplarını ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin oluşturması yönüyle bu araştırmadan farklılık gösterse de sonuçları itibarıyla aynı doğrultudadır. Araştırmacı tarafından yapılan taramada, yaratıcı dramının öğretmenlerin yazma tutumuna etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığından bu yönde bir karşılaştırma yapılamamıştır. Dolayısıyla araştırmanın, yazma öğretiminden sorumlu öğretmenlerin yazma tutumlarına ilişkin veri sunarak literatürdeki önemli bir eksikliği gidereceği ve ortaya konulan bulguların gelecekte bu alanda çalışacak olan araştırmacılara etkili kaynaklar olarak kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir.

Türkçe Sözlük'te “bir sorunu ele alış biçimi, bir kimsenin bir sorun karşısında aldığı durum, tutulan yol” (TDK, t.y.) biçiminde tanımlanan tutum Bakırcıoğlu (2006:217)'na göre “bireyin insan, nesne, olay ve olgularla ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim”dir. İki tanım bir arada düşünüldüğünde tutum, bireyin çeşitli olaylar ve durumlar karşısında geliştirdiği düşünsel, duygusal ve davranışsal eğilimlerin bir sonucu olarak bir soruna veya duruma karşı sergilenen belirli bir yaklaşımı ifade eder. Söz konusu eğilim ilgili alana yönelik bakış açısını ifade ettiğinden, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştiren deney grubundaki öğretmenlerin hem kendi yaşantılarında hem de sınıf içi uygulamalarda yazmaya daha fazla yer verip bu alana yakınlık duyarak tutumlarını davranışa çevirebilecekleri düşünülmektedir. Nitekim bu konudaki araştırmalar da öğretmenlerdeki olumlu yazma tutumunun sınıf uygulamalarına yansiyarak öğrencilerdeki yazma tutumunu olumlu yönde etkilediğini (Bozgün ve Can, 2021) ve öğretmen tutumu ile öğrencilerin yazma

kaygıları arasında ilişki olduğunu (Hanna, 2009) göstermektedir. Brinkley (1993) ve Kamman (1990) da bir öğretmenin yazma etkinliklerini sınıfında verimli ve başarılı şekilde uygulayabilme yeteneğinin o öğretmenin öğretim faaliyetlerini geliştirme kapasitesine, yazmaya yönelik tutum ve inançlarına bağlı olduğu konusunda hem fikirdirler (Akt. Daisey, 2009). Bu doğrultuda yazmaya yönelik olumlu tutumun “öğretmenlerin, öğretme ile ilgili olarak kendi kapasiteleri hakkındaki görüşleri” biçiminde tanımlanan (Schunk, 2014) öz yeterlik inançlarıyla pozitif; “bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu” olarak nitelendirilen (Daly ve Wilson, 1983:327) yazma kaygısıyla da negatif yönlü olarak ilişkilmesi beklenmektedir. Nitekim, alan taramasında da yazmaya yönelik olumlu tutumun yüksek yazma öz yeterliği ve düşük yazma kaygısıyla ilişkilendiğini gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Akbulut, 2019; Akpınar vd., 2024; Korkmaz, 2015; Yamaç ve Öztürk, 2018). Bu araştırmada böyle bir ilişkiye bakılmamakla birlikte deney grubundaki öğretmenlerin akademik başarı testi ve yazma öz yeterlik ölçeği son ölçümlerinden aldıkları puanların, tutum puanlarında olduğu gibi anlamlı düzeyde artış gösterdiği, buna karşın kaygı ölçeği puanlarında azalma olduğu görülmektedir. Sonuçlar, uygulanan programın katılımcı öğretmenlerin yazma becerilerine bütüncül şekilde olumlu etkide bulunduğunu göstermesi ve araştırmanın iç tutarlılığını yansıtması bakımından önemlidir. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının genel anlamda alan yazındaki incelemelerle uyum içinde olduğu söylenebilir. Bilindiği gibi araştırma sonuçlarının alan yazındaki mevcut incelemelerle uyum içinde olması, elde edilen bulguların güvenilirliğini ve geçerliliğini pekiştiren önemli bir faktördür. Sonuçların geniş bir bağlamda geçerli olabileceğine, bulguların öğretmen eğitimi ve öğretim yöntemleri gibi alanlarda uygulama geliştirilmesine olanak tanıyabileceğine işaret edebilir. Böylece araştırma sadece mevcut literatürle uyumlu olmakla kalmaz aynı zamanda alana yeni bir perspektif ve derinlik de kazandırabilir.

4.1.4 Yazma Kaygısında Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Arası Değişimler

Araştırma sonuçları, çalışmaya katılan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğunu ($\bar{X}=2,87$) İBÖDYU’dan sonra

kaygılarında anlamlı bir düşüşün yaşandığını ($\bar{X}=2,61$), araştırmadan altı hafta sonra ölçek puanlarında bir miktar artış olsa da ($\bar{X}=2,63$) bunun istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadığını ve düşüşte kalıcılığın sağlandığını göstermektedir. Buna göre programa katılan öğretmenlerin orta düzeydeki yazma kaygıları, uygulama sonunda meydana gelen anlamlı düşüşle düşük kaygı sınırına kadar gerilemiş ve çalışmadan altı hafta sonrasında bu durum genel anlamıyla korunmuştur. Kontrol grubundaki öğretmenlerin yazma kaygı seviyeleri ise yapılan üç ölçümde de orta düzeyde bulunmuş ($\bar{X}=2,72$; 2,71; 2,73) ve ön test, son test, izleme testi sonuçları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Ön test, son test ve izleme testi arasında anlamlı farkın bulunması, yazma kaygısındaki değişimin zamana bağlı olarak nasıl şekillendiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, deney grubunda ön test ile son test arasında anlamlı bir düşüş yaşanması ve son test ile izleme testi arasında anlamlı farkın bulunmaması, öğretmenlerin yazma kaygılarının uygulanan programın etkisiyle azaldığını ve bunda kalıcılığın sağlandığını göstermesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte izleme testi sonuçları öğretmenlerin yazma kaygılarında iki puanlık bir artışa işaret etmektedir. Bu durum, yazma kaygısındaki değişikliğin ilk etapta belirgin olduğunu ancak uygulamanın etkisinin zamanla daha durağan hale geldiğini ve uzun vadede kaygı seviyelerinin belirli bir düzeyde sabitlendiğini düşündürmektedir. Bu bağlamda uygulamanın hemen ardından yazma kaygısında gözlemlenen anlamlı düşüşün nedeni, öğretmenlerin yazma becerilerine yönelik güvenlerinin artması ve uygulamanın sağladığı deneyimlere bağlanabilirken izleme testindeki anlamlı olmayan kaygı artışı ise uygulamanın uzun vadede sürdürülebilirliğini etkileyebilecek “öğretmenlerin günlük pratiklerinde uyguladıkları yöntemlerin sürekliliği, bireysel farklılıklar, çevre ve uygulama süresinin kısalığı” gibi unsurların etkisiyle açıklanabilir. Özetle, İBÖDYU’nun desteğiyle öğretmenlerin yazma kaygılarında yaşanan düşüşün zamanla daha durağanlaşarak bir noktada sabitlenmiş olabileceği söylenebilir. Bu tür bir sonuç, yazma kaygısının dinamik bir süreç olduğunu ve bir eğitimsel müdahalenin etkilerinin, zamanla farklı şekillerde deneyimlenebileceğini gösterebilir. Ayrıca öğretmenlerin yazma kaygılarını azaltmak ve düşüşün sürdürülebilirliğini sağlamak için daha uzun vadeli ve sürekli destekleyici uygulamalara ihtiyaç duyulabileceği vurgulanabilir.

Araştırmanın ön test bulguları Türkçe ve edebiyat öğretmenlerin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Sonucun karşılaştırılması amacıyla yapılan kapsamlı alan yazın taramasında, öğretmenlerin yazma kaygısı üzerine odaklanan araştırmaların genel itibarıyla *düşük* (Daisey, 2012; Demir ve Çiftçi, 2019; Kalaycı ve Erdoğan, 2017) ve *orta* (Ahıskalı, 2020; Can, 2024; De Leon vd., 2023; Hanna, 2009; Hakkoymaz, 2017; Kuşdemir vd., 2016; Tiryaki, 2012) düzeyli kaygıya işaret ettiği tespit edilmiştir. Örneğin Türkçe öğretmen adayları ile yapılan bir araştırmada (Demir ve Çiftçi, 2019) katılımcıların yazma kaygısının düşük seviyelerde olduğu; yazma kaygısı yaşayan öğretmen adaylarının kaygılarının yetersizlik algısı, değerlendirilme endişesi, yazılacak konu, yazma ortamı ve yazmaya ayrılan süre gibi faktörlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Türkçe öğretmen adaylarıyla yürütülen bir başka çalışmada (Ürün-Karahan, 2017) ise katılımcıların yazma kaygılarının yüksek, yazma alışkanlıklarının da iyi düzeyde olduğu ve yazma kaygısı ile yazma alışkanlığı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür. Katılımcıları Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinden oluşan mevcut araştırmanın ön test sonuçları, sürecin başında deney ve kontrol grubunun orta düzeyde yazma kaygısına sahip olduklarını göstererek bu iki çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen bir durum ortaya koymaktadır. Bununla birlikte araştırma sonuçlarının genel anlamda alan yazınla benzer olduğu söylenebilir. Bu benzerlik, çalışma sonuçlarının literatürdeki mevcut bulgularla karşılaştırılması ve bulguların genellenebilirliğini sağlaması açısından önemli bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olduğu düşünüldüğünde söz konusu benzerlik, literatürdeki boşluğu doldurma ve alandaki bilgi birikimini derinleştirme açısından anlamlıdır. Böylece, mevcut alan yazına katkı sunarak öğretmenlerin yazma kaygısına dair daha geniş bir perspektif elde edilmesi sağlanabilir.

Türkçe ve edebiyat öğretmenleri ortaokul, lise düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerinden sorumludurlar. Bu beceriyi geliştirmek amacıyla planlı çalışmalar yaparak öğrencilerini yazma konusunda yönlendirir ve ortaya çıkan yazılı ürünleri değerlendirirler. Araştırmanın başında ön teste tabi tutulan öğretmenlerin sorumlusu oldukları bir alana ilişkin sınanmaktan dolayı rahatsızlık duyup yanlışlık yapmaktan çekinebilecekleri, bu durumun da orta düzeyde bir kaygıya neden olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, sınıf ortamındaki duygular üzerine yoğun araştırmalar yapan Pekrun (2000) da kişinin önem verdiği bir

çalışmada başarısızlık ihtimalini kabul etmesinin ve bu durumu kontrol altına alamayacağına inanmasının kaygıya neden olacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenler bir başkası tarafından değerlendirilme düşüncesiyle kaygı yaşamış olabilirler. Değerlendirilme kaygısı; sınavlarda iyi performans gösterilmesini engelleyen, öğrenenlerin sinirli, stresli ve endişeli hissetmelerine neden olan psikolojik bir durumdur. Başarısızlık korkusu, yetersiz hazırlık, iyi performans gösterme baskısı gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir ve öğrenenlerin bilgi hatırlama, eleştirel düşünme ve sınav sırasında odaklanma yeteneklerini olumsuz yönde etkileyebilir. Değerlendirilme kaygısının performans üzerinde de etkileri vardır. Örneğin kaygı, öğrencilerin bilgiyi hatırlamasını ve soruları doğru yanıtlamasını zorlaştırarak düşük likert puanlarına yol açabilir. Öğrenenlerin yeteneklerine olan güvenlerini azaltabilir ki bu da gelecekteki motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Kaygılı öğrenenler genellikle kendileriyle olumsuz bir şekilde konuşarak “Yeterince iyi değilim.” gibi düşüncelere kapılırlar. Bu durum kaygıyı artırarak performanslarını daha da düşürebilir (TISA, 2023, May 30). Böyle bir düşünce sistemi içinde değerlendirme kaygısı yaşamış olabileceği düşünülen öğretmenlerin, yazma çalışmalarına yönelik kaygılarının bir diğer nedeni geçmişte yaşadıkları olumsuz deneyimler ve aldıkları ürün odaklı eğitim de olabilir. Nitekim Atay ve Kurt (2006) da yaptıkları araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının çoğunluğunun yazma kaygısı yaşadığını ve kaygının özellikle ürün odaklı bir eğitimden ve geçmişte yaşanan olumsuz deneyimlerden kaynaklandığını tespit etmiştir.

Öğrenme süreci, bireysel öğrencilerin metakognitif bilişsel becerileri, kişilik özellikleri, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, sosyal bağlamlar ve duygusal unsurlar gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu duygusal unsurlar; tutum, motivasyon ve kaygı ile ilişkili olup öğrenme sürecinde belirleyici etkiye sahiptir (MacIntyre ve Gardner, 1994). Eğitimciler ve araştırmacılar, kaygının dil öğrenimi üzerindeki olumsuz etkilerinin yanı sıra, dil öğrenimini daha zor hale getiren ince etkilerini de dile getirmektedir (MacIntyre vd., 1997). Bununla birlikte yabancı dil yazma kaygısının üstesinden gelebilecek bazı yollar olduğu da gösterilmiş; öğretim uygulamaları, öğrencilerin yabancı dil sınıfındaki kaygı seviyeleri ile ilişkili bulunmuş ve çeşitli çalışmalar, öğretim uygulamalarının yazma kaygısı seviyelerini nasıl azaltabileceğini incelemeye odaklanmıştır. Örneğin bir çalışmada; katılımcıların yazma kaygı düzeylerinin, bilişsel çıraklık anlayışını

teşvik eden yazma strateji tabanlı prosedürel kolaylaştırıcı bir ortam sağlandıktan sonra azalıp azalmayacağı test edilmeye çalışılmıştır. Hipotez, mevcut araştırmada da varılan sonuç gibi bulgularla desteklenmiştir. Özellikle nihai ölçümde, deneysel grup katılımcılarının kaygının üç faktörünün ortalama değerlerinde önemli istatistiksel farklılıklar ortaya çıkmıştır; bu fark, büyük ölçüde bu belirli grupta uygulanan müdahale programının içeriğine bağlanabilir. Bulgular, kaygının yazma performansını olumsuz yönde etkilediğini doğrulamaktadır. Ayrıca, yazma strateji tabanlı prosedürel kolaylaştırıcı yazma ortamlarının, bilişsel çıraklık anlayışını destekleyerek dil beceri gelişimini artırma ve yazma kaygısını azaltma etkinliğini de desteklemektedir (Tsiriotakis vd., 2017).

Kaygıyı ortaya çıkaran sürecin aksine, önem verilen konudaki -bu araştırma için yaratıcı yazma- kontrol altına alınabileceğine olan inancın da öz yeterlik kavramıyla ilişkili olup kaygıyı düşürmede fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın diğer sonuçlarına bu açıdan bakıldığında, işbirlikli çalışmaya dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının katılımcıların yazma öz yeterliğini geliştirmede ve kalıcılık sağlamada etkili olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğretmenlerin yazma kaygılarındaki anlamlı azalmanın yazma öz yeterliğindeki bu artışa bağlı şekilde meydana gelmesi ve yazma öz yeterliğini artırmada etkili olduğu düşünülen faktörlerin kaygıyı düşürmede de fayda sağlaması olasıdır. Muhtemelen öğretmenler, yazma çalışmaları sırasında deneyimlerine dayalı olumlu sonuçlar elde ettikçe öz yeterlik algıları güçlenmiş ve bu durum da yazma kaygılarını azaltmıştır (Bandura, 1997). Alanın önemli temsilcilerinden Pajares de 2003'teki bir araştırmasında, yazma becerisini geliştirmeye dayalı uygulamaların yazma öz yeterliğini geliştirdiğini ve yazma kaygısını da belirli oranda düşürdüğünü ortaya koyarak belli bir alandaki zor ve çaba gerektiren anlamlı görevlerin kişileri güçlendireceğini ifade etmektedir. Yaratıcı yazma becerisinin, işbirlikli çalışmalarla ve drama tekniklerine dayalı biçimde nasıl geliştirileceğini, yazma eğitiminden sorumlu öğretmenlere göstererek onların bu konudaki duygu ve inançlarını destekleyip bilgi seviyelerini yükseltmeyi hedefleyen bu araştırmanın hem teori hem de uygulama boyutunda, katılımcılara zorlayıcı görevler yüklenmiştir. Söz konusu görevler yerine getirilirken bireysel çaba, grup çalışmasının rahatlatıcı ve destekleyici ortamıyla birleştirilmiştir. Bu doğrultuda sürece dayalı zorlayıcı uygulamaların katılımcıların sınırlarını geliştirerek onlara neler yapabildiklerini gösterirken kaygı düzeylerinde de düşüşü

sağladığı; drama ve yazma çalışmalarını temel alan işbirlikli ortamın destekleyici etkilerinin de katılımcıların kendilerini yalnız hissedip sıkılmalarının önüne geçerek olumlu sınıf ortamını desteklediği ve kaygıyı azalttığı düşünülmektedir. Nitekim alan yazında da işbirlikli yazma çalışmalarının eğitim ortamına olumlu yansımalarını gösteren araştırmalar mevcuttur. Örneğin Dimililer ve arkadaşları (2020) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışma kapsamında katılımcılara işbirlikli yazma tekniklerinin öğretildiği bir eğitim vererek kısa öykü yazma uygulamaları yaptırmışlardır. Araştırma sonuçları, yaratıcı ve işbirlikli hikâye yazma uygulamalarının kısa bir sürede dahi öğretmen adaylarının yazma başarıları üzerinde olumlu etkide bulunduğunu göstermiştir. Kardaş (2013) da yaptığı deneysel çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirme ve becerilerde kalıcılığı sağlama konusunda geleneksel yöntemle kıyasla daha etkili olduğunu belirlemiştir. Erdoğan'ın çalışmaları (2012;2016) ve Vass ile arkadaşlarının (2008) araştırmaları da bu bulgularla örtüşecek şekilde işbirlikli yazma çalışmaların olumlu yansımalarını ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmanın sonuçları bu bulgularla birleştirildiğinde yazmayı grup etkileşimine dayalı sürdürmenin, süreci tecrübe edenlerin yazmaya ilişkin duyuşsal özelliklerinin iyileşmesine ve daha başarılı metinler yazma becerisi kazanmalarına katkı sunabileceği söylenebilir.

Katılımcıların yaratıcı yazma becerilerini geliştirme sürecinde, işbirlikli öğrenme çalışmaları drama ve yaratıcı yazarlık uygulamalarıyla birleştirilerek sunulmuş; özellikle alt metin kurgulama, yazma unsurlarının genel niteliğini ve aralarındaki örüntüyü oluşturma aşamalarında yaratıcı drama ile yaratıcı yazma yöntemleri birlikte işe koşulmuştur. Birbirini tamamlayan teknikler sayesinde katılımcılar canlandırma yaparken hayal güçlerini kullanmış, ortaya çıkan kurguyu yazıya aktarırken özgün ve yaratıcı bir bakış açısıyla hareket etmiş; derin içerikli ve gerçekçi metinler oluşturabilmek için empatik bir yaklaşım göstererek kendilerini karşılarındaki kişinin yerine koymaya çalışmışlardır. Yaratıcı drama, katılımcıların aktif olarak yer aldığı ve etkileşimli bir şekilde grup çalışmasıyla gerçekleştirilen bir yöntemdir (Adıgüzel, 2021). Bu nedenle deney grubundaki öğretmenler hem drama çalışmalarında hem de kurgunun yazıya geçirilmesi sürecinde işbirlikli çalışarak birbirlerini desteklemiş, fikir alışverişinde bulunmuş, birbirlerinden öğrenerek ilerlemiş ve böylelikle her biri gruba ait metnin belli bölümünü yazarak ortak ürün oluşturma sürecine katkıda bulunmuştur. Kurgusal

eser oluşturmaya ilişkin bu süreç, yazılı metinlerin sosyal etkileşim ürünü olduğunu savunan uzmanların (Dyson, 1995; Erdener, 2009; Fer ve Cırık, 2007; Henson, 2003) bakış açılarıyla uyumlu olmakla birlikte, yazmayı bireysel bir etkinlik olarak görüp süreç denetimini sıkı kurallarla sağlayan klasik bakış açısından ayrılmaktadır. Yukarıda genel çerçevesi çizilen yaratıcı drama ile işbirlikli yaratıcı yazarlık tekniklerine ait söz konusu özelliklerin, katılımcıları rahatlatıp motivasyonlarını artırmak suretiyle kaygı seviyelerini azalttığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda Gülsoy (2012) da yaratıcı yazarlığı destekleyici eğitim programlarının benzer heyecanları taşıyan kişileri bir araya getirerek yarar sağladığını ve yalnız olmadığını fark etmenin kişiyi olumlu yönde beslediğini ifade etmektedir. Drama destekli ve yaratıcı yazarlığı temel alan uygulamaların yazma becerisine olumlu katkıları, alan yazındaki çeşitli araştırmalarla da ortaya konulmaktadır. Örneğin Temizkan (2011) çalışmasında Türkçe öğretmenliği bölümünden 60 öğrenciyle 10 hafta boyunca çalışmıştır. Elde edilen ürünlerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği'yle değerlendirildiği araştırma sonunda, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğretmen adaylarının öykü yazma becerilerini geliştirmede geleneksel yazma eğitimine kıyasla daha işlevsel olduğu görülmüştür. Kara'nın (2010) 135 ortaokul öğrencisi ve 44 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirdiği araştırma da ön test son test kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüş olup çalışma kapsamında öğrencilere dramayla öykü oluşturma yöntemi öğretilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları da dramayla öykü oluşturma yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu tutumlarını anlamlı düzeyde arttırdığını göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler, yöntemin Türkçe dersi temel dil becerilerini, hayal gücünü, yaratıcılığı geliştirdiğini ve dil bilgisi öğretimine olumlu yönde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Alan yazında drama destekli uygulamaların ve yaratıcı yazarlık çalışmalarının olumlu sonuçlarını ortaya koyan çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Akkaya, 2014; Annarella, 2000; Bayraktar ve Okvuran, 2012; Dimililer vd., 2020; Göçen, 2018a; Güney, 2016; Horasan-Doğan, 2024; Özber vd., 2022; Peker, 2015; Rosenfeld, 2024; Susar-Kırmızı, 2009; Tuna, 2018; Türkel, 2011;). Söz konusu araştırmalar, bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlı bulgular sunarak yaratıcılığı merkeze alan sınıf uygulamalarının yazma alanındaki bilişsel ve duyuşsal katkılarına dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin yazma kaygısı, öğretim uygulamalarını etkilediği gibi kendi yazma deneyimleri, yaratıcılık ve yazma hakkındaki inançları üzerinde de etkili

olabilir. Rezaeian ve Abdollahzadeh (2020) ile Klassen ve Chiu (2010) gibi araştırmacılar, öğretmen inançlarının deneyimlerle şekillendiğini ve kolay kolay değişmediğini belirtmektedir. Bu durumun, özellikle yaratıcı yazma gibi daha deneyimsel ve kişisel bir alanda kendini göstermesi mümkündür. Ashton (2015), Fives ve arkadaşları (2015) ise öğretmenlerin bu tür inançlarını değiştirmenin zorlu ve uzun süreçli olduğunu vurgulayarak işbirlikli öğrenme ve drama temelli uygulamaların öğretmenlerin yaratıcılık algılarını ve yazma öğretim yaklaşımlarını değiştirmede etkili olup olmayacağı konusunda şüpheler uyandırmaktadır. Ancak Bosica (2022) gibi araştırmacılar, geçmiş deneyimlerin etkisini aşmanın mümkün olduğunu savunmaktadır. Grootenboer (2008)'e göre öğretmenlerin kendi inançlarını derinlemesine analiz etmeleri, bu değişimi kolaylaştırabilir. Bu durum, çalışmada uygulanan işbirlikli öğrenme ve drama destekli yaratıcı yazma uygulamalarının öğretmenlerin yazma hakkındaki inançlarını nasıl etkilediği sorusunu gündeme getirmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere karmaşık bir olgu olarak öğretmen inançları, öğretmenin hem eylemlerinde hem de çalışma ortamında görülebilir ve öğretimsel kararları, uygulamaları ve sınıf iklimini etkileyebilir (Hill vd., 2019). Nitekim birçok araştırmacı, öğretmenlerin yazma kaygısının öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulamaktadır. Örneğin Bizzaro ve Toler (1986) kaygılı öğretmenlerin öğrencileriyle yazılarını derinlemesine tartışmaktan kaçındıklarını ve öğrencilerin yazma sürecinde keşif yapmalarını engelleyebildiklerini belirtmektedirler. Daly ve arkadaşları (1988) kaygılı öğretmenlerin yazma sürecinde daha çok gramer ve dilbilgisi gibi mekanik kurallara odaklandıklarını, öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemeye daha az önem verdiklerini; Graham ve Harris (2023) ise öğretmenlerdeki yazma kaygısının öğrencilerin yazma motivasyonunu düşürdüğünü ve yazma performanslarını sınırladığını belirlemişlerdir. Öğretmen yazma kaygısının, sınıfta kullanılan öğretim yöntemlerini şekillendirdiği de bilinmektedir. Kaygılı öğretmenler, genellikle yazma etkinliklerini kısıtlı tutar ve öğrencilere yeterli desteği sunamazlar (Buyukkarci, 2013; Uysal ve Bardakci, 2014; Gabinete, 2017). Benzer şekilde, öğretmen ve öğrenci etkileşimi de bu kaygıdan etkilenebilir. Yazma kaygısı yüksek öğretmenler, öğrencilerinin yazma süreçlerine daha az katılır ve onların yazma hakkındaki olumsuz tutumlarını pekiştirerek yazma motivasyonlarını negatif yönde etkileyebilirler (Charles, 2006). Alan yazında öğretmenlerdeki yüksek yazma kaygısının öğrencilerin yazma motivasyonunu düşürdüğünü ve yazma

performanslarını sınırladığını gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Berninger ve Graham, 1998; Graham vd., 2003). Ayrıca yüksek düzeyde yazma kaygısı taşıyan öğretmenlerin kaygı seviyesi düşük olanlara kıyasla öğrencilerine daha az yazma görevleri vererek yazma etkinliklerine mesafeli durdukları ve kaygılarının yazma alanında kullandıkları öğretim yöntemlerini güçlü şekilde etkilediği Claypool (1980) tarafından yapılan çalışmayla da ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Hill ve arkadaşları (2019) da araştırmalarında, öğretmenlerin yazma kaygısının, kullandıkları öğretim yöntemlerini ve öğrencilere verdikleri geri bildirimleri sınırladığını göstermektedir. Öğretmenlerin yazma kaygılarının, öğrencilerin yazma becerileri üzerinde doğrudan ve dolaylı bir etkiye sahip olduğunu gösteren bu araştırma sonuçlarına dayanarak yüksek kaygı durumunda yaşanan olumsuzlukların düşük kaygı sınırındaki deney grubu öğretmenleri için geçerli olmayacağı düşünülmektedir. Tersine bir durum olarak İBÖDYU programına katılan öğretmenlerin kaygı düzeylerindeki düşüşün hem sınıf içi uygulamalara hem de öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine olumlu biçimde yansiyebileceği öngörülmektedir.

4.1.5 Yaratıcı Yazarlığa Yönelik Akademik Bilgide Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Arası Değişimler

Araştırma sonuçları, deney grubu öğretmenlerinin uygulama öncesinde işbirlikli öğrenme, yaratıcı drama ve yaratıcı yazma alanlarına ilişkin akademik bilgilerinin düşük olduğunu ($\bar{X}=40,66$) ve İBÖDYU'nun deney grubundaki öğretmenlerin bu alanlardaki bilgi düzeylerini anlamlı şekilde artırdığını ($\bar{X}=90,13$) göstermektedir. Sonuçlara göre program, öğretmenlerin akademik bilgilerini artırmada yüksek düzeyde etkili olmakla birlikte, uygulamanın bitimini takip eden altı haftalık süreçte bu bilgi seviyesinde anlamlı düşüş ($\bar{X}=86,27$) yaşanmıştır. Kontrol grubuna ait ön test, son test ve izleme testleri arasında ise anlamlı bir fark oluşmamış, tüm sonuçlar öğretmenlerin akademik bilgi düzeylerinin düşüklüğüne işaret etmiştir. Bu sonuçlar, İBÖDYU'nun öğretmenlerin işbirlikli öğrenme, yaratıcı drama ve yaratıcı yazma konularındaki akademik bilgi düzeylerini önemli ölçüde artıran bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların uygulama öncesinde düşük seviyede olan bilgi düzeylerinin, program sayesinde anlamlı bir şekilde yükselmesinin, programın etkili bir eğitim aracı olarak işlediğinin

göstergesi olabileceği düşünülmektedir. Fakat uygulamanın ardından (altı hafta süresince) yaşanan bilgi kaybı, programın etkinliğinin sürekliliği konusunda bazı soruları gündeme getirmektedir. Bu düşüş, öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri uzun vadeli olarak hatırlama ve uygulama konusunda bazı zorluklar yaşadığının, dolayısıyla programın sürekliliği ve bilgilerin pekiştirilmesi için ek desteklerin gerekebileceğinin de göstergesi olabilir. Kontrol grubunda ise herhangi bir anlamlı değişimin gözlemlenmemesi, programın etkisinin sadece deney grubuna özgü ve bu tür eğitim programlarının bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğunu destekler niteliktedir. Sonuçlar, programın bilgi kazancı sağladığını göstermekle birlikte uzun süreli etki için uygulamanın devamlılık gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin akademik bilgilerini sürdürebilmesi için düzenli tekrarlar, ek uygulamalar ve daha fazla pratik fırsatlar sunulması önemli olabilir.

Öğretmenlerin akademik bilgilerine dair ön test sonuçları, Türkçe ve edebiyat lisans programlarının ve bu programlardan mezun olanlara sunulan hizmet içi eğitim uygulamalarının içeriğinde söz konusu alanlara yönelik eksiklikler olabileceğini düşündürmektedir. Öğretmenler; işbirlikli öğrenme, yaratıcı drama ve yaratıcı yazmaya yönelik kapsamlı bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almamış olabilirler. İçeriği yoğun bir eğitim almış olsalar da sunulan programın uygulama yönü eksikse bilgilerin içselleştirilmesi mümkün olmamış, ezber bilgiler zaman içinde unutulmuş olabilir. Aynı şekilde öğretmenlik sürecinde de bilgiler kullanılmadıysa unutma kaçınılmaz olacaktır. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlere yönelik araştırmalarda bu savla örtüşen bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin rastgele örneklem yöntemiyle belirlenen sekiz üniversiteden 540 Türkçe öğretmen adayıyla çalışan Bağcı'nın (2007) araştırmasına göre öğretmen adaylarının %42,5'i içerik, anlatım ve dil konularında değerlendirme yapabilme yeterliliği ve bilgi birikimine sahip değildir; planlama dışı yapı özellikleri bakımından da sadece %55,4'ü yeterli bilgi birikimine sahiptir. Yazılı Anlatım bilgisi genel başarı ortalamaları %76 olan öğretmen adayları; kalabalık sınıf mevcutlarından ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin uygulamaların eksikliğinden yakınmaktadır. Bu çalışmada kullanılan başarı testi "*kelime bilgisi, ana fikri bulma bilgisi, anlatım bozukluğu bilgisi, paragraf tamamlama bilgisi, paragrafta anlam bilgisi ve noktalama-imla bilgisi*" bölümlerinden oluşmaktadır ve "anlatım biçimleri bilgisi" katılımcıların en başarısız oldukları bölümdür. Söz konusu çalışmada kullanılan başarı testi, yazılı anlatımın temel alanlarına yönelik

düzenlenme ve yaratıcılık, yaratıcı yazma, yaratıcı drama, işbirlikli öğrenme alanlarını içermeme yönüyle bu çalışmada kullanılan testle farklılık göstermektedir. Mevcut araştırmada kullanılan başarı testi, daha kapsamlı bir içeriği ölçmek üzere tasarlanmıştır. Öğretmenlerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin durumları hakkında, Türkçe ana dili öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerine dayalı 2000-2014 yılları arasındaki tez ve makaleleri inceleyen Kardaş ve Cemal'in (2015) meta analiz çalışması dikkat çekici sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, derslerde kullanılan tekniklere dair genel değerlendirmelerinde, ağırlıklı olarak *birlikte öğrenme* tekniğinin kullanıldığını belirtmiş; dil eğitiminin çok boyutlu yapısından dolayı kullanılan teknikleri çeşit olarak yetersiz bularak sosyal becerilerin öne çıktığı Türkçe eğitim alanında, farklı işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanılmasını önermiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme tekniklerine ilişkin bilgi düzeyleri hakkında şüpheler uyandırmaktadır. Bir başka araştırmada (Karadağ ve Kayabaşı, 2013) 107 sınıf öğretmeni adayıyla görüşmeler yapılmış, katılımcıların yazma çalışmalarını engelleyen unsurların başında bilgi birikimi ve deneyim yoksunluğunu saydığı görülmüştür. Bununla birlikte alan yazında yazma eğitiminden sorumlu öğretmenlerin yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeylerinin genel itibarıyla düşük-yüzeysel olduğunu gösteren çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Göçen, 2018a; Rosenfeld, 2024; Tok ve Ünlü, 2014; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013; Yamaç ve Öztürk, 2018). Söz konusu araştırmaların bulguları, mevcut çalışmanın akademik başarı ön testleriyle aynı doğrultuda sonuçlar ortaya koyarak öğretmenlerin yaratıcı yazma ve grupla çalışma alanlarındaki bilgi eksikliklerine işaret etmektedir.

Araştırmanın son test sonuçları işbirlikli çalışmayla gerçekleştirilen drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının, katılımcıların akademik bilgi düzeylerini artırmada çok etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlere yönelik bu uygulamanın başında, programın kuramsal boyutuna yönelik akademik bilgileri içeren bir dosya hazırlanarak eğitimin ilk günü katılımcılara dağıtılmış; program süresince sunumlar katılımcı-eğitmen etkileşimine dayalı şekilde yürütülmüş; bilgilerin kalıcılığını sağlamak için işbirlikli çalışmayla bulmaca tamamlama, yaratıcı drama gibi yöntemlerden yararlanılmış ve metin oluşturma süreci boyunca neyin niçin yapıldığı, kullanılan tekniğin ne olduğu kuramsal bilgilere atıfta bulunularak açıklanmıştır. Bilginin uygulamayla pekiştirildiği, uygulamaların kuramsal temellere dayalı olarak yürütüldüğü çalışmalar boyunca, öğretmenler

etkinliklere aktif katılım göstermişlerdir. Sadece not alan pasif dinleyici olmanın ötesine geçerek bilgiyi gruplar halinde tartışma, güncel uygulamalar içindeki yerini değerlendirme ve istedikleri biçimde yapılandırma fırsatını bularak aktif öğrenme gerçekleştirmişlerdir. Harmin ve Toth (2006) aktif öğrenmenin kullanıldığı bir eğitim ortamında “güven, enerji, özdenetim, gruba ait olma, duyarlı olma” şeklinde sıralanan beş niteliğin göze çarptığını belirterek öğrencilerin pasif dinleyici olduğu öğretmen merkezli sınıflarda bu nitelikleri sağlamanın güçlüğünden bahsetmekte; aktif öğrenmenin gerçekleştirildiği eğitim ortamlarının aksine bu sınıflarda öğrenciler arasında iletişim ve iş birliğinin sağlanamadığını ve öğrenilenlerin kolay unutulduğunu vurgulamaktadır. Bu ifadeler, aktif öğrenme temelinde gerçekleştirilen faaliyetlerin, grupla öğrenmeyi desteklediği ve akademik bilginin hatırlanmasını kolaylaştırdığı biçiminde yorumlanabilir. Mevcut araştırmada, işbirlikli yaratıcı yazma çalışmaları ile yaratıcı drama uygulamalarının gerçekleştirildiği etkinlik sınıfında kullanılan tüm teknikler, aktif öğrenmenin bir parçası olduğundan doğal olarak “güven, enerji, özdenetim, gruba ait olma, duyarlı olma” niteliklerini de taşımaktadırlar. Aktif öğrenme ortamının söz konusu boyutlarının öğrenme-öğretme sürecine olumlu etkide bulunarak öğretmenlerin akademik bilgi düzeylerini yükseltmede ve son test ile izleme testi puanlarını ön test puanlarına göre anlamlı şekilde arttırmada etkili olduğu düşünülmektedir. İlgi ve anlayışların, anlamların aktif olarak kazanılmasını ifade eden aktif öğrenme sürecinde, uygulamaya katılanlar yalnızca dinleme ya da rutin uygulamalarla yetinmek yerine, derinlemesine tartışmalara katıldıklarından, çeşitli hipotezler geliştirerek kapsamlı araştırmalar yaptıklarından ve olaylara farklı perspektiflerden bakmayı öğrendiklerinden bu süreç, öğretmenlerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirirken aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilerin gelişimine de olanak tanır. Ayrıca süreç, öğretmenlerin yalnızca yüzeysel bilgiyi kavramasının ötesine geçerek bilgiyi derinlemesine anlamalarını ve öğrenilenlerin uzun süreli bellekte daha kalıcı bir şekilde yer almasını sağlar. Aktif öğrenme, bireylerin öğrendikleri bilgileri farklı bağlamlarda kullanabilme ve transfer edebilme becerilerini geliştirerek öğrenmenin niteliğini artırır ve bilgilerin zihinde yapılandırılmasını destekler (Perkins, 1999). Bu araştırmada tasarlandığı gibi öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı, bireyin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasına olanak sağlar. Bu tür bir çevre, rekabet yerine iş birliğini teşvik eder. Öğrenciler, ders içeriğini öğretmenleri ve

arkadaşlarıyla tartışarak birlikte çalışarak öğrendiklerinde, öğrenme sürecini yönetme ve kontrol etme fırsatına da sahip olurlar. Buna karşılık, derse pasif bir şekilde katılanlar ise yalnızca kendilerine sunulan bilgilerle sınırlı kalırlar ve öğrenme sürecine derinlemesine katkıda bulunamazlar (Carr ve diğerleri, 1998). Nitekim Kalem ve Fer'in (2003) 34 öğretmen adayıyla gerçekleştirdikleri nitel araştırma da bu görüşü destekler şekilde, aktif öğrenme modeline uygun oluşturulmuş öğrenme ortamının öğrenme, öğretme, iletişim sürecine olumlu etkide bulunduğunu ve uygulamalar sırasında özellikle -mevcut araştırmada da yoğun şekilde kullanılan- grup çalışması ve beyin fırtınası tekniklerinin öğretmen adaylarının ilgisini çektiğini ortaya koymaktadır. Bulgulara göre süreç eğlenceli geçtiği; öğrenciler bilgileri sorgulayan, yeni fikirler üreten, aktif ve üretken bireyler konumunda öğretmen de onların rehberi konumunda olduğu için aktif öğrenme ilkelerine göre işlenen ders, öğretmen adaylarının beklentisini karşılamıştır. Ayrıca katılımcılar süreçteki aktifliği ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını aktif öğrenmenin güçlü yönleri olarak nitelendirmişlerdir. Özerbaş ve arkadaşları (2010) da çalışmalarına dayanarak aktif öğrenme yöntemine göre düzenlenen öğrenme ortamının Türkçe dersi akademik başarısı ve motivasyonu üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Aktif öğrenmenin “yazım kuralları, yaratıcı yazma, cümle ve paragraf oluşturma” düzeyinde yazma yeteneğine katkısını inceleyen Yıldız (2015) da beş hafta boyunca ortaokul öğrencilerine öğretilen aktif yazma tekniklerinin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkide bulunduğunu tespit ederken Aytan (2011) deneysel araştırmasının sonunda aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkide bulunduğunu belirlemiştir. Söz konusu çalışmalar, aktif öğrenmenin dil alanına olumlu etkilerini ortaya koyarak mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte alan yazın taramasında aktif öğrenmenin farklı alanlardaki akademik başarıyı geliştirmede de olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Aydede ve Matyar (2009) aktif öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin akademik başarılarını arttırdığı ve öğrenmede kalıcılığı sağladığı sonucuna ulaşırken Korde, (2017) aktif öğrenme yöntemlerinin 20. yüzyıl sanat akımlarının öğretimine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında katılımcı lise öğrencilerinin 20. yüzyıl sanat akımlarını etkili ve kalıcı şekilde öğrendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar, aktif öğrenmeyi destekleyen öğrenme

yaklaşımlarının yalnızca belirli dersler veya içerikler üzerinde değil genel olarak öğrenme süreçlerinde etkili olduğunu göstermesi bakımından önemli bulunmaktadır. Benzer şekilde mevcut çalışma kapsamında aktif öğrenme ilkeleri temelinde gerçekleştirilen drama destekli işbirlikli yaratıcı yazma uygulamaları da öğretmenlerin yazma becerileri ve yazma tutumları üzerinde anlamlı bir etki yaratmıştır. Aktif öğrenme ilkelerine dayalı tasarlanan programın, öğretmenlerin yalnızca akademik bilgi düzeylerini artırmakla kalmayıp aynı zamanda bu bilgilerin kalıcılığını sağlamada da etkili olduğu görülmektedir. Bulgular, programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik bütüncül bir katkı sağladığını ve alan yazındaki çalışmalarla paralel sonuçlar ortaya koyduğunu göstermesi açısından dikkat çekici bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında yürütülen uygulamalar, genel anlamda aktif öğrenme kapsamında değerlendirilerek akademik başarı üzerindeki etkileri literatür desteğiyle yukarıda açıklanmıştır. Bu geniş bakış açısı daha özele indirgendiğinde oldukça kapsamlı bir kavram olan aktif öğrenme çatısı altındaki işbirlikli öğrenme modelinin de araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik başarılarının çarpıcı şekilde artmasında spesifik bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Nitekim Kardaş ve Cemal'in (2015) meta analiz çalışması da bu görüşü destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, 46 tez çalışmasının sonuçlarına dayanarak işbirlikli öğrenme tekniklerini merkeze alan Türkçe öğretiminin, akademik başarı üzerinde son derece etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamlı araştırmanın bulgularına göre incelemeye alınan 46 çalışmanın 43'ünde işbirlikli öğrenmenin akademik başarıya olumlu etkileri belirlenirken üç çalışmada uygulamaların akademik başarı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Drama destekli yaratıcı işbirlikli yazma çalışmalarının gerçekleştirildiği bu araştırmanın akademik başarıya ilişkin olumlu sonuçlarının, söz konusu meta analiz çalışmasıyla ortaya konulan genel durumla uyum içinde olduğu görülmektedir.

İşbirlikli öğrenmede olduğu gibi aktif katılımı sağlayan, kuramsal bilginin yaratıcılık ve hayal gücüyle yoğrulmuş uygulamalarla pekişmesini mümkün kılan yaratıcı yazma ve drama tekniklerinin de öğretmenlerin akademik başarılarını artıran önemli araçlar olduğu düşünülmektedir. Nitekim alan yazın taramasında bu alanda yapılan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanarak onların da genel anlamda bu savla örtüşen sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Örneğin Beydemir (2010), Duran (2010) ve Tonyalı (2010) gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalarla yaratıcı yazma

uygulamalarının öğrencilerin yazma erişilerinde, anlamlı düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Korkmaz (2015) da 12 haftalık deneysel araştırması boyunca uyguladığı yaratıcı yazma etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarını, yazma tutumlarını ve yazmaya dair akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını belirlemiştir. Sonuçlara göre yaratıcı yazmaya dayalı program, ilgili değişkenler üzerinde Türkçe Öğretim Programı'ndan daha etkilidir. Bu çalışma, öğretmenlere yönelik bir hizmet içi eğitim programı olduğundan çocuklar için planlanan Türkçe Öğretim Programı'yla bir karşılaştırma yapılması mümkün değildir. Bununla birlikte araştırmanın diğer sonuçları İBÖDYU'nun uygulamaya katılan öğretmenlerin yazma öz yeterlik algıları ile yazma tutumları üzerinde olumlu yönde etkiye bulunduğunu göstermektedir. Söz konusu sonuçlar, Korkmaz tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularıyla birebir örtüşerek olumlu tutum, yüksek yazma öz yeterliği ve yazmaya ilişkin akademik başarı arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Özetle Korkmaz'ın (2015) bulgularıyla mevcut araştırmanın sonuçları arasındaki paralellik, yaratıcı yazma etkinliklerinin kişilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini daha da belirgin hale getirmektedir. Her iki çalışmada da yazmaya yönelik olumlu tutumların, yazma öz yeterliği ve akademik başarıyla güçlü bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Bu durum, yaratıcı yazma temelli programların yalnızca öğrenciler için değil öğretmenler için de etkili bir öğrenme ve öğretme aracı olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla İBÖDYU'nun öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirmedeki başarısı, yaratıcı yazmanın tüm eğitim düzeylerinde uygulanabilir ve etkili bir yöntem olduğunu düşündürmektedir. Programın bu yönüyle, yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı uygulama alanlarının keşfedilmesine olanak tanıyabileceği söylenebilir. Nitekim 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre de (Demir, 2013) yazma öz yeterlik algısı ile serbest yazma becerileri arasında olumlu yönde, orta düzeyli ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç, yazmaya ilişkin öz yeterliği ve olumlu tutumu artan kişinin sunulan akademik bilgileri daha istekli dinleyerek pekiştirmek için çalışma yapmaya yatkın olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde akademik alt yapısı sağlamlaşan bireyden de yazmaya ilişkin olumlu tutum sergilemesi, yüksek öz yeterliğe sahip olması ve yazmaya ilişkin kaygı düzeyinin düşmesi beklenmektedir ki mevcut araştırmanın sonuçları bu yöndedir. Programda yoğun şekilde kullanılan yaratıcı drama yönteminin de akademik başarıyı

arttırmada etkili olduğu düşünölmektedir. Ulubey ve Toraman (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma, bu savı destekler niteliktedir. Araştırmacılar inceledikleri 37'si yüksek lisans, 7'si doktora tezi ve 24'ü makale olmak üzere toplam 68 deneysel çalışmanın bulgularına dayanarak yaratıcı dramının farklı alanlardaki akademik başarıyı arttırmada çok etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. 2005-2022 yılları arasında yayınlanan tezler üzerinden ilkökul düzeyinde uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin akademik başarıya etkisinin incelendiğı meta analiz çalışmasının (Yılmaz vd., 2023) sonuçlarına göre de yaratıcı drama yöntemi, akademik başarı üzerinde yüksek düzeyde olumlu etkiye sahiptir.

Araştırmanın ön test sonuçlarına genel olarak bakıldığında, deney grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yaratıcı yazmaya ilişkin akademik bilgilerinin, yazma tutumları ve yazma öz yeterlik algılarının çok daha gerisinde olduğu görölmektedir. Öğretmenlerin bilgi düzeylerindeki düşöklüğe işaret eden bu durum, sınıf içinde yapılan yaratıcı yazarlık uygulamalarının sağlam kuramsal temellere dayandırılarak gerçekleştirilmediğini ve öğretmenlerin drama, yaratıcı yazma, işbirlikli öğrenme yöntemlerine gereğı kadar hâkim olmadıklarını düşöndürmektedir. Yazma tutumu ve öz yeterliği yüksek olsa da kuramsal bilgiler yönünden eksiklik varsa yaratıcı yazarlık yöntem ve teknikleri bilinmiyorsa muhtemelen öğretmenler yazma dersleri sırasında bir kısır döngü içerisinde tekrara düşörek öğrencilerine gereken desteğı sunmada yetersiz kalacaktır. Son test ve izleme testi verileri İBÖDYU'nun önemli bir eksikliği gidererek öğretmenlerin yaratıcı yazarlık çalışmalarına temel teşkil edecek akademik bilgilerini yüksek oranda artırdığını göstermektedir. Öğretmenlerin akademik başarı puanlarındaki bu artışın hem kendi yazma deneyimlerine hem de sınıf içi uygulamalara olumlu şekilde yansıyacağı, özellikle yazmayı seven öğrencilerin farklı yöntem ve tekniklerle desteklendiklerinde üst düzey yazma çalışmaları için kendilerinde cesaret bulacakları düşünölmektedir. Bununla birlikte bulgular, uygulamanın tamamlanmasını izleyen altı haftalık süre zarfında katılımcı öğretmenlerin akademik bilgi düzeylerinde anlamlı bir düşüşün yaşandığını da göstermektedir. Bu durumun, İBÖDYU kapsamında sunulan kuramsal bilgilerin izleme testine kadar geçen süre içerisinde yeterince pekiştirilememesinden ya da farklı çevresel faktörlerden kaynaklanmış olabileceğı düşünölmektedir. Nitekim, öğretmenlere yönelik bu programın kuramsal bilgiler boyutu; kapsamlı, derin ve birbirlerini

tamamlar nitelikteki zengin içerikten oluşmaktadır. Uygulama sırasında, farklı konu alanlarına ait bilgiler, yaratıcı yazma alanıyla bütünleştirilerek sunulmuştur. Akademik bilgilerin kalıcı olarak öğrenilebilmesi için aralıklı olarak tekrar edilmesi gereklidir. Nitekim aralıklı tekrarın gerekliliğini ve bellekteki bilgiyi nasıl güçlendirdiğini anlamada Alman psikolog Ebbinghaus'un (1913) araştırmalarına dayalı olarak geliştirdiği unutma eğrisi grafiği, süreci somutlaştıran önemli bir referans noktası olarak değerlendirilebilir. Bu grafiğe göre bilgi belleğe geldiği anda tekrar edilirse kalıcı olacak aksi takdirde hemen unutma gerçekleşecektir. Belleğe geldikten 20 dakika sonra tekrar edildiğinde %60'ı, bir saat sonrasındaki tekrarda yaklaşık %50'si, dokuz saat geçtikten sonra tekrar edildiğinde yaklaşık %35'i hatırlanacaktır. Bilgi pekiştirilip tekrar edilmezse ilk saatlerde ve günlerde unutma hızlı bir şekilde gerçekleşecek, ilerleyen günlerde unutma hızı yavaşlama eğilimi gösterecektir. Yeşilyurt (2020) da öğrenilen bilgiler üzerinde yeniden çalışıldığında ve bilgiler ara sıra gözden geçirildiğinde unutmanın aza ineceğini ifade ederek tekrarın, bilhassa öğrenilen bilgi ve yeterliklerin kalıcılığının sağlanmasında önemli bir rol üstlendiğini vurgulamaktadır. Bu bilgiler ışığında, araştırmaya katılan deney grubundaki öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmek için tekrar etmek konusunda eksikleri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte dönüt ve düzeltmenin de kalıcı öğrenme için önemli olduğu unutulmamalıdır. Öğrenilenlerin ne kadarının doğru ne kadarının yanlış olduğuna, hangi noktalarda eksik öğrenmeler bulunduğu dair geri bildirimin sağlanması, hem öğrenmeyi kolaylaştırır hem de edinilen bilgileri kalıcı hale getirir. Öğrenmede yanlışlıklar varsa üzerinden fazla zaman geçmeden düzeltilmesi sağlanır (Senemoğlu, 2015; Yeşilyurt, 2020). Çalışmaya katılan öğretmenler, programın bitiminden izleme testinin yapıldığı zamana kadar geçen sürede uygulayıcı tarafından gözlemlenmemiş ve yaratıcı yazarlığa ilişkin öğrendikleri hakkında dönüt almamışlardır. Bu nedenle edindikleri bilgilerde yanlışlık ve eksiklik varsa muhtemelen bunu fark edip düzeltmeleri mümkün olamamıştır. Tekrar ve düzeltme eksikliği nedeniyle de öğrenilen bilgilerin bir kısmında unutma gerçekleşmiş olabilir. Nitekim tekrar ve düzeltmenin erişiyeye ve başarıya etkisini inceleyen Alacapınar (2006) da deneysel çalışması sonunda tekrar ve düzeltme yapılan deney grubu lehine anlamlı bir fark oluştuğunu belirleyerek kalıcı öğrenme için tekrar ve düzeltmenin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Ancak izleme testi sonuçları her ne kadar katılımcıların öğrendiklerinin bir bölümünü unuttuklarını gösterse de

uygulamadan altı hafta sonra bile öğretmenlerin akademik bilgilerinin %86,27 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu veriler ön testlerle karşılaştırıldığında programın öğretmenlerin bilgi düzeylerini kalıcı şekilde artırmada büyük başarı sağladığı söylenebilir.

4.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın ikinci sorusu “Deney ve kontrol gruplarında yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin; kişilik özellikleri, yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları, yazmaya yönelik tutumları ve yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeyleri son testleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular, istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup her bir değişkene ait sonuçlar başlıklar altında tartışılmıştır.

4.2.1 Kişilik Özelliklerine Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Karşılaştırmaları

Araştırmanın son test karşılaştırmaları, katılımcı öğretmenlerin kişilik özelliklerininin *dışadönüklük* ve *yumuşak başlılık* boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark oluştuğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri (Bacanlı vd., 2009) dikkate alındığında dışadönüklük özellikleri gelişen deney grubu öğretmenlerinin daha fazla öne çıkan, sosyal, atak, canlı, neşeli, baskın, belirgin, etkili ve coşkulu bir yapıya sahip oldukları söylenebilir. Dışa dönüklüğü konuşkan, iddialı, maceraperest, enerjik ve cesur kişilik özelliklerinin bileşkesi olarak tanımlamak da mümkündür (Cernove ve Pervin, 2016). Benzer şekilde araştırmada kullanılan ölçeğe göre öğretmenlerin kişiliklerinin yumuşak başlılık yönünün gelişimiyle de daha affedici, yardımsever, iş birliği yapan, alçak gönüllü, uysal, yumuşak başlı, merhametli, fedakâr (diğergam), hoşgörülü ve uzlaşmacı özellikleri gelişmiştir. Cernove ve Pervin (2016) bu faktöre ilişkin nitelikleri aynı yönlü ifadelerle “nazik, iş birlikçi, bencil olmayan, güvenilir ve cömert” şeklinde sıralamaktadır. Bu bağlamda dışadönüklük ve yumuşak başlılık özelliklerinin -birbirleriyle tutarlı olarak- genel anlamda insanlarla ilişki kurmaktan çekinmeyen, aktif ve grup çalışmalarında başarılı kişilik özelliklerine atıfta bulunduğu; öğretmenlere yönelik tasarlanan İBÖDYU’nun da yazma becerisini destekleyici etkisi yanında kişiliğin söz konusu özelliklerinin kuvvetlenmesinde fayda sağlayacak niteliklere sahip bir

program olduğu ifade edilebilir. Aktif öğrenme süreçlerinin işe koşulduğu program kapsamında gerçekleştirilen drama ve yaratıcı yazarlık etkinlikleri, temelde grup etkileşiminin ön planda olduğu, uygulamaya yönelik çalışmalara dönük olduğu için kişilik yapısı üzerindeki bu etkisi şaşırtıcı bulunmamaktadır. Muhtemelen öğretmenler, metnin alt kurgusunu oluşturup bunu yazıya aktarıırken girdikleri etkileşim ve paylaşım ortamının desteğiyle daha dışa dönük bir tavır sergilerken bir taraftan da başkalarıyla daha uyumlu çalışmayı öğrenerek nazik, anlayışlı ve fedakâr bir kişilik örüntüsü oluşturmuşlardır. Nitekim programın üst bilişsel becerilere dönük zorlayıcı uygulamaları düşünüldüğünde katılımcıların söz konusu nitelikleri gelişmeden grup çalışmasına dayalı özgün kurgusal metinler üretmeleri de mümkün görülmemektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kişilik yapılarındaki iyileşmenin, işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık programının akışı sırasında doğal olarak ortaya çıkan zahmetsiz ve beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Bir yazma programı olan İBÖDYU; drama, işbirlikli öğrenme ve yaratıcı yazma yöntemlerinin harmanlandığı üst bilişsel etkinlikler etrafında şekillenmiş olduğundan kişiliğin dışadönüklük ve yumuşak başlılık özelliklerinde deney grubu lehine gözlemlenen farklılıkların, bu yöntemlerin destekleyici etkisinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Yapılan alan yazın taramasında söz konusu yöntemler bileşkesinin kişilik yapısı üzerindeki etkisini test eden ve elde edilen sonuçları bir kontrol grubuyla karşılaştıran araştırmalara rastlanmamıştır. Bununla birlikte işbirlikli çalışma, drama ve yaratıcı yazmanın kişiliğin dışadönüklük ve yumuşak başlılık boyutlarını geliştirmede kullanılabilecek etkili yöntemler olduklarını düşündüren farklı bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin yaratıcı dramaya dayalı öğretimin ortaokul öğrencilerinin okuma-yazma becerilerinde anlamlı bir iyileşme meydana getirdiğini ortaya koyan araştırmanın (Özcan, 2019) nitel sonuçlarına göre yöntem, katılımcıların hem kendilerini hem de diğerlerini tanımaya ilişkin farkındalıklarını artırmış ve düşünme, canlandırma, hayal kurma, işbirlikli çalışma ile iletişim becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca öğrenciler yaratıcı drama uygulamaları sayesinde öz güven kazandıklarını, birden fazla konuda bilgi-beceri edindiklerini ve kelime dağarcıklarının geliştiğini ifade etmişlerdir. Yaratıcı drama temelli yazma çalışmalarının yazma kaygısını düşürmede, yazmaya yönelik tutum ve öz yeterliği geliştirmede anlamlı etkiye sahip olduğunu gösteren bir başka araştırmanın (Özber vd., 2022) nitel bulgularına göre de öğrenciler, uygulama

sonunda hem yazma becerilerinin hem de kendilerine karşı güvenlerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini düşünmektedirler. Aynı şekilde drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisinin incelendiği araştırma da (Susar-Kırmızı, 2015) son test sonuçlarının deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığını ve yapılan çalışmaların öğrencilerin duygu ve düşünceleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere dayanarak “rahatlama, eğlence ve mutluluk, duygu ve düşünceleri ifade etme, yazmaya istek uyandırma, ilginç bulma, cesaret verme ve özgürleştirme, yaratıcılığı geliştirmesi” kodlarına ulaşılmış ve bu kodlar “yazma becerisinin gelişmesi, duyguların etkilenmesi, farklı düşünme becerisinin gelişmesi” temaları altında toplanmıştır. Batur ve arkadaşları (2023) da bu çalışmalarla uyumlu olarak yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesi için yapılan sınıf etkinliklerinin öğrencilerdeki olumlu duygu ve düşünce oluşumunu geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalara ait sonuçlar, yazma etkinlikleri sırasında yaşanan duygu-düşünce değişimlerinin ve yaşama dair psikolojik-sosyolojik farkındalık kazanma durumunun, kişilik yapılandırması üzerinde de etkili olduğunu göstererek yazma öğretiminin çıktılarına dair farklı bir perspektif sunmaktadır (Topses ve Bulut-Serin, 2012; Uçar, 2024; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012). Bu doğrultuda uygulamaların bir yansıması olarak meydana gelen değişimlerin katılımcıları başkalarıyla daha uyumlu, cesur ve girişken olmaya teşvik ederek kişiliklerinin bu yönünü geliştirdiği söylenebilir. Dil alanındaki araştırmalara ait sonuçlar, mevcut çalışmanın bulgularıyla uyumlu şekilde yaratıcı dramının sadece katılımcıların okuma yazma becerilerinin gelişimine hizmet etmekle kalmadığını aynı zamanda onları daha dışa dönük ve yumuşak başlı olmaya sevk edecek sosyal beceri ve farkındalıkları da kazandırdığını göstermesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte yaratıcı dramının kişilik yapıları üzerindeki olumlu yansımaları sadece ana dil öğretimini merkeze alan çalışmalarla sınırlı kalmamakta üniversite öğrencileriyle farklı alanlarda yapılan başka araştırmalar da yöntemin katılımcıların farkındalıklarını, kendilerini tanıma ve ifade etme düzeylerini artırdığını göstermektedir (Altınova ve Çiftci, 2013; Yeler, 2018). Bu doğrultuda yaratıcı dramayı “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersinde yöntem olarak kullanan Yeler (2018) uygulama sonunda öğrencilerin iletişime dair farkındalık kazandıklarını, iletişim problemlerini nasıl çözeceklerini öğrendiklerini, kendini tanıma ve ifade edebilme, kendine güven duyma gibi bireysel; yardımlaşma, paylaşma, iş birliği gibi sosyal konularda gelişim gösterdiklerini ifade

etmektedir. Araştırmacı uygulama sonunda öğrencilerin birbirlerine daha saygılı, ön yargısız ve demokratik davrandıklarını gözlemlemiştir ki bu durum özellikle kişiliğin yumuşak başlılık yönündeki gelişimleri ortaya koymaktadır. Yaratıcı dramının kişiliğin olumlu yönde seyrini desteklemek amacıyla kullanılabilecek etkili bir araç olduğunu gösteren söz konusu iki araştırmanın sonuçları, mevcut çalışmanın bulgularıyla birleştirildiğinde işbirlikli çalışma ekseninde yürütülen yaratıcı drama ve yazma uygulamalarının katılımcıların sosyal ve öznel iyi oluşlarını destekleyerek onların daha uyumlu ve dışadönük bir kişilik yapılandırmasına sevk edebileceği söylenebilir.

Kişilik gelişiminde çevresel şartlar kadar hatta bazı kuramcılara göre ondan da fazla şekilde kalıtımsal miras önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle kişiliğe ait özellikler değişime dirençlidir (Cernove ve Pervin, 2016; Topses ve Bulut-Serin, 2012; Uçar, 2024; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012). Bununla birlikte araştırmanın son test sonuçlarına göre öğretmenlere yönelik tasarlanan program, temelde yazma çalışmalarını merkeze alan bir uygulama olmasına rağmen deneysel sürece katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin bütüncül olarak gelişimine de hizmet etmiş ve bu etki kişiliğin dışadönüklük ve yumuşak başlılık boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmıştır. Kısa süre içerisinde kişiliğin bahsi geçen yapılarında meydana gelen söz konusu gelişimin, programın grup çalışmalarının destekleyici ve dışa dönüklüğe yönlendirici etkilerinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğretmenlere işbirlikli uygulamalarla metin kurgusu oluşturup kurguyu yine ortak çalışmaların oluşturduğu sinerjiyle kâğıda dökme becerisi kazandırmayı amaçlayan İBÖDYU, katılımcılara duygu ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşabilecekleri, yaparak yaşayarak öğrenmeye dönük, harekete geçirici, olumlu duyguların hâkim olduğu, ılımlı ve destekleyici bir sınıf iklimi sunmaktadır. Böyle bir ortamdaki drama ve yazma etkinliklerine katılan öğretmenlerin de akıllarındaki anlatmak için daha cesur ve atak davranmaları, drama çalışmalarının oyun atmosferinde ve işbirlikli yazma süreçlerinde kendilerini keyifli, canlı, neşeli, etkili ve coşkulu hissetmeleri şaşırtıcı olmayacaktır. Ayrıca kurgusal metin oluşturma süreçlerinin tüm aşamalarını diğer arkadaşlarıyla birlikte yürütecekleri için de muhtemelen bencillikten uzak, nazik, yardımsever, alçak gönüllü, uysal, fedakâr, hoşgörülü ve uzlaşmacı bir tavır benimseyerek kendilerini bir gruba ait hissedeceklerdir. Kişilik gelişimini bireysel psikolojiyle veya varoluşsal yaklaşımla açıklayan kuramcılara göre böyle bir süreçte geliştirilen aidiyet duygusu, kimlik edinmede son derece

önemlidir (Cernove ve Pervin, 2016; Topses ve Bulut-Serin, 2012; Uçar, 2024; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012). Bu doğrultuda bireysel psikolojinin önemli isimlerinden Adler (akt. Topses ve Bulut-Serin, 2012) insanın toplumsal bir varlık olduğunun altını çizerek kişinin ancak toplum içinde yer edinmek ve bir yapıya ait olmak duygusuyla kimlik geliştirebileceğini ifade eder. Ona göre herkesin gelişim dönemlerine göre toplumsal ihtiyaçlara dönük belirli “evrensel yaşam görevleri” bulunmaktadır ve sorunlarla yüzleşip onlarla başa çıkabilme sürecinin en önemli unsuru aidiyet duygusudur. Uygulanan program açısından bakılacak olursa katılımcıların, ana dil öğretiminden sorumlu diğer öğretmenlerle bir arada yazma etkinlikleri yaparken işbirlikli çalışmanın getirdiği duygusal ve bilişsel rahatlamayı yaşayarak bu topluluğuna karşı bir aidiyet duygusu geliştirmiş olmaları beklenmektedir. İBÖDYU onları mesleki açıdan destekleyerek sınıflarında etkili yazma çalışmaları yapmalarını mümkün kılacak teori ve uygulamaya dayalı alt yapıyı sunmaktadır. Bu doğrultuda katılımcılar aidiyet hissedip gelişimlerine destek sağlayabilecek program aracılığıyla mesleki görevlerini yerine getirerek topluma katkıda bulunduklarını düşünmüş olabilirler. Böyle düşündükleri için de kişilik gelişiminin temel nitelikleri olarak tanımlanan evrensel yaşam görevlerinden birini yerine getirdiklerini hissedebilirler. Muhtemelen bu görevler, başkalarıyla ilişki kurmaya dönük olduğu için de kişiliğin dışadönüklük ve yumuşak başlılık boyutlarının gelişimine hizmet etmiştir. Bu bağlamda ihtiyaçlar hiyerarşisinde de ancak aidiyet ve sevgi gereksinimleri karşılanan bireyin kendini gerçekleştirme yolunda ilerleyebileceğinin belirtildiği ve aidiyet kavramının kimlik gelişimindeki öneminin vurgulandığı unutulmamalıdır (Cernove ve Pervin, 2016). Kişilik yapılarını açıklayan modellerin savlarına uygun olarak grup aidiyeti gelişen öğretmenlerin içinde bulundukları toplumsal yapıya duydukları güvenle daha girişken ve cesur davranışlar sergilerken bir taraftan da bu yapıya zarar vermemek için daha temkinli, kibar, hoşgörülü ve katılımcı bir oluşum içine girerek kimliklerinin ilgili boyutlarını geliştirmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Söz konusu örüntüler oluşturulurken de muhtemelen verdikleri tepkiler grup üyeleri ve öğretimi gerçekleştiren öğretmen tarafından onaylandığında o davranışlarını pekiştirip yeni durumlara genelleyerek sürdürmüş, takdir edilmeyen ve ortamda hoş karşılanmadığını fark ettikleri davranışları da terk ederek sönmesini sağlamışlardır. O durumda da öğretmenlerin kimlik yapılarındaki değişimlerin, davranışçı kuramların edimsel koşullanma ilkelerine göre gerçekleşmiş olduğu düşünülebilir

(Cernove ve Pervin, 2016; Uçar, 2024). Bununla birlikte araştırma kapsamındaki tüm öğretim faaliyetleri sosyal bir ortamda işbirlikli çalışmalarla yürütüldüğü için katılımcıların kimlik yapılandırmalarını sadece davranışçılığın “pekiştirme, sönme, genelleme” kavramlarıyla açıklamak büyük bir eksiklik olacaktır. Nitekim süreç boyunca öğretmenler giriştikleri her çalışmada kendilerine dair bir farkındalık içinde hareket ederken aynı zamanda programın uygulayıcısını ve grup arkadaşlarını da gözlemlemişlerdir. Yazma görevleri sırasında rehberlik eden öğretmeni ve grup arkadaşlarını gözlemleyen katılımcıların, modelleme yoluyla da kişiliklerinin bahsi geçen özelliklerini yeniden yapılandırmaları mümkündür. Nitekim kişilik yapılanmasını sosyal bilişsel kuram temelinde açıklayanlar, edimsel koşullanmayla meydana gelen kişisel ve doğrudan deneyimlerin, davranış geliştirmede önemli rol oynayabileceğini kabul etmekle birlikte öğrenmenin ağırlıklı olarak sosyal bir bağlam içinde gözlem, taklit ve etkileşim gibi mekanizmalar aracılığıyla gerçekleşen bir süreç olduğunu savunarak kimlik ediniminde bu öğrenmeyi merkeze alırlar (Cernove ve Pervin, 2016; Schunk, 2014; Uçar, 2024). Bu doğrultuda uygulama sonuçlarının kişilik kuramlarının ilkeleriyle örtüşen yapısı da düşünüldüğünde Türkçe ve edebiyat öğretmenlerini hem yazar hem de yazma eğitimcisi olarak desteklemek amacıyla tasarlanan programın, kişiliğin dışadönüklük ve yumuşak başlılık boyutlarının gelişimini de sağlayabilecek etkili bir araç olduğu söylenebilir.

4.2.2 Yazma Öz Yeterlik Algısına Yönelik Deney ve Kontrol

Gruplarının Son Test Karşılaştırmaları

Araştırmanın son test sonuçlarına göre gerçekleştirilen müdahale sonrası deney grubundaki öğretmenlerin yazmaya ilişkin öz yeterlik inançları artmış ve çok iyi ($\bar{X}=4,28$) düzeyine ulaşarak yazma öz yeterliği iyi ($\bar{X}=3,85$) olan kontrol grubundan anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bulgular, araştırmanın kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin bireysel yazma çalışmaları yapmak, öğrencilere yazma öğelerini ayrı ayrı öğretmek ve sınıfta yazma etkinlikleri yaptırmak konularında iyi düzeyde öz yeterliğe sahip olduklarını göstermektedir. Ön test ve son test verilerine göre bu durum, araştırma öncesinde böyleyken hiçbir müdahale olmadan geçen altı hafta sonrasında da böyledir. Yapılan incelemede bu sonucun genel anlamda alan yazındaki araştırmalarla uyum içinde olduğu görülmüştür. Örneğin dört farklı üniversiteden 1056 Türkçe öğretmen adayıyla yürütülen çalışma (Dumanlı, 2014)

sonunda adayların yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının iyi düzeyde olduğu ve kız adayların yazılı anlatım becerisi bakımından kendilerini erkeklerden daha yeterli gördükleri belirlenirken bir başka araştırmanın sonuçlarına göre (Bowie, 1996) katılımcıların geneli, öğretmen yazarlar olarak yüksek yazma öz yeterliğine sahip olduklarını, yazılarına çok güvendiklerini, fikirlerini yazmak için sabırsızlandıklarını, düşüncelerini kâğıt üzerinde görmekten hoşlandıklarını ve bir metni teslim ettiklerinde kendilerini iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. İlkokul öğretmenlerinin yazmaya yönelik algıları ile kullandıkları öğretim uygulamalarının incelendiği çalışmada da (Yamaç ve Öztürk, 2018) katılımcıların %69,3'lük bölümünün yazma öğretimine dair kişisel hazırlıklarını yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin iyi düzeydeki yazma öz yeterliğine vurguda bulunan bu çalışmalardan ve mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Sarıkaya'nın (2021) araştırmasında katılımcı sınıf öğretmeni adayların yazmaya yönelik yeterliklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına ilişkin bu farkın örneklem grubu, mesleki kıdem, mezun olunan alan gibi değişkenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte mevcut çalışmanın genel anlamda alan yazındaki bulgularla tutarlı sonuçları, araştırmanın yüksek geçerlik ve güvenirliğinin işaretçisi olarak kabul edilebilir.

Bilindiği üzere Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecindeki temel görevi, öğrencilerin ana dillerini etkin şekilde kullanabilme becerilerini geliştirmektir. Yazma da dört temel dil becerisinden biri olduğu için deney ve kontrol grubundaki üçte biri yüksek lisans seviyesinde eğitilmiş ve ağırlıklı olarak 10 yılın üstünde mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, iyi düzeydeki yazma öz yeterlikleri araştırmanın beklenen bir sonucudur. Bir bölümü akademik uzmanlığa sahip bu öğretmenler, uzun yıllar boyunca yazma eğitimi vermiş ve muhtemelen hem özel hem de mesleki yaşamlarında yoğun yazma deneyimleri edinmişlerdir, yazma onların işidir. Deneysel müdahaleye katılmayan öğretmenlerin yazma öz yeterliklerinin bu nedenle gelişmiş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim kişinin meslek edindiği alanda yüksek öz yeterliğe sahip olabileceği savını destekler şekilde müzik, resim ve beden eğitimi alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmanın (Ekinci, 2013) sonuçları da katılımcıların kendilerini %75 oranında öz yeterli bulduklarını göstermektedir. Aynı yönlü olarak müzik alanındaki öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalar da (Akbulut, 2006; Özmenteş ve Özmenteş, 2008; Piji-

Küçük, 2011) bu kişilerin müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Farklı öğretmen gruplarına ait söz konusu sonuçlar, konuya ilişkin geniş bir perspektif sunarak meslek edinilen iş ile o alandaki yüksek öz yeterlik arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Mevcut araştırmada olduğu gibi katılımcıların Türkçe öğretmenlerinden oluştuğu iki farklı çalışma da aynı yönlü sonuçlar ortaya koyarak öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin (Ülper ve Bağcı, 2012) ve özel alan yeterliklerinin (Coşkun vd., 2010) iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bahsi geçen son araştırma kapsamında yedi ayrı üniversitenin Türkçe eğitimi bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin özel alan yeterliğini inceleyen Coşkun ve arkadaşları (2010) araştırmaları sonunda katılımcıların en yüksek yeterlik algılarının “dil becerilerini geliştirme” alanında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç her ne kadar dört dil becerisinin bütününe ait olsa da yazmayı da içerdiğinden Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazmaya yönelik öz yeterliklerinin iyi düzeyde olduğunu gösteren bu araştırmanın bulgularıyla uyum içindedir.

Araştırma sonuçları katılımcıların yazma öz yeterliklerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğunu; dolayısıyla belirli değişkenler üzerindeki etkisi test edilen İBÖDYU’nun Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazma öz yeterliğini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenleri hem yazar hem de yazma çalışmalarından sorumlu öğreticiler olarak desteklemeyi hedefleyen uygulama kapsamında, drama çalışmalarının etkin şekilde kullanıldığı yaratıcılığı temel alan işbirlikli yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Söz konusu yöntem-teknik ve uygulamaların yazma öz yeterliğinin gelişimine ne şekilde katkıda bulunmuş olabileceği, araştırmanın birinci sorusu kapsamında ilgili başlık altında detaylı şekilde açıklanmış olup bu faktörlerin deney grubunun öz yeterlik algılarının kontrol grubundan anlamlı şekilde farklılaşmasına da hizmet etmiş olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlere yönelik mevcut uygulama kapsamında temelde kurgusal yani yaratıcı yazma becerisinin gelişimine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda süreçte kullanılan yaratıcı yazarlık yöntem ve tekniklerinin katılımcıların yazma öz yeterliklerinin gelişimine büyük ölçüde katkıda bulunmuş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim alanda yürütülen tek gruplu deneysel çalışmaların da (Göçen, 2018b; Locke vd., 2013; Melanlıoğlu ve Demir-Atalay, 2016) yaratıcı yazma tekniklerine dayalı şekilde yapılan öğretimin yazma öz yeterliği üzerindeki

olumlu etkilerini ortaya koyduğu gör÷lmektedir. Bu açıdan doğrudan bir yaratıcı yazma uygulaması olmayıp dil becerilerini bir bütün halinde ele alan ve 30 lisans öğrencisiyle bir dönem boyunca yürüt÷len dil etkinliklerine dayanan araştırma da (Pajares ve Johnson, 1994) sonuçları itibarıyla dikkat çekici bulunmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre yazma öz yeterliği, öğrencilerin dönem başındaki ve sonundaki yazma performansını yordamaktadır ve öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öz yeterlik algıları dönem boyunca değişmezken yazma görevleriyle ilişkili öz yeterlik ve performansları artış göstermektedir. Bu sonucun şaşırtıcı olmadığını ifade eden araştırmacılar; ders kapsamında etkili bir kompozisyon eğitime yoğunlaşılması ve öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi için çok çaba sarf edilmediğinin altını çizmektedirler. Araştırmada, dersi yürüten öğretmenin, öğrencilerine -onların da kendi öğrencilerine aktarabileceği umuduyla- sahip oldukları becerilerle neler yapabileceklerine ilişkin bir takdir duygusu aşılama çalıştığı ifade edilmektedir. Bu durumun, katılımcıların yazma görevlerine olan öz yeterliklerinin önemli ölçüdeki artışına katkıda bulunmuş olabileceğini savunan araştırmacılar, performans puanlarındaki artışı ise öğrencilerin yazmayla ilgili görevleri yerine getirme potansiyellerine yönelik kendi beklentilerindeki artışa bağlamaktadırlar. Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine yönelik mevcut uygulama, yaratıcı yazmaya ilişkin yöntem ve tekniklerin yazma öz yeterliği üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymak bakımından literatürdeki araştırmalarla uyum içindedir. Bununla birlikte söz konusu çalışmalar tek gruplu uygulamalar iken bu araştırmada kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırma bu yönüyle önceki çalışmalardan farklılık göstermektedir. Pajares ve Johnson'ın (1994) çalışmasında, yazma öğretiminden sorumlu öğretmenin katılımcılara bir dönem boyunca sahip oldukları becerilerle neler yapabileceklerine dair bir takdir duygusu aşılama çalıştığı, bu durumun da yazma görevlerine dair öz yeterliğin gelişimine hizmet etmiş olabileceği vurgulanmaktadır. Mevcut araştırmada da yazma öğretimini gerçekleştiren öğretici, süreç boyunca katılımcılara kendi yazma becerilerine ilişkin dönütte bulunarak çalışmalarını hem kendisi takdir etmiş hem de grup çalışmasıyla yazılan ürünlerin tüm öğretmenlerle paylaşımını sağlayarak bu takdir duygusunun çerçevesini geliştirmiş ve öğretmenlerde edindikleri becerilerle sınıflarında yapabileceklerine ilişkin bir farkındalık oluşturmaya çalışmıştır. Bu yaklaşımın, Pajares ve Johnson'ın (1994) savıyla uyumlu olarak öğretmenlerin yazma öz yeterliğinin, kontrol grubundan anlamlı düzeydeki artışına

hizmet etmiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca program, bütüncül bir dil dersi olmayıp Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yaratıcı yazma becerilerine odaklanan bir uygulamadır. Araştırma, bu yönüyle yazma becerisinin gelişimini daha geri planda ele alan ve katılımcıların yazma öz yeterliğinde anlamlı fark oluşturmeyen söz konusu bütüncül dil uygulamasından ayrılmaktadır. Bahsi geçen son çalışma da dâhil olmak üzere yukarıda sıralanan tüm araştırmalar tek gruplu desenler oldukları için deney ve kontrol gruplarına ilişkin son test karşılaştırmaları yapılamamış olup alan yazın taramasında yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma öz yeterliği üzerindeki etkisinin kontrol gruplu şekilde incelendiği tek araştırmaya ulaşılmıştır. Altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bu kontrol gruplu ön test- son test deneysel araştırmanın sonuçlarına göre de 12 hafta boyunca yaratıcı yazarlık uygulamalarına dayalı ders yapan deney grubu öğrencilerinin yazma öz yeterlik son test puanları MEB programını takip eden öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde farklılaşmıştır (Korkmaz, 2015). Mevcut araştırmanın bulguları bu sonuçla örtüşmekle birlikte katılımcıların öğretmenlerden oluşması yönüyle farklıdır.

İBÖDYU kapsamında kullanılan ve deney grubundaki öğretmenlerin öz yeterliği üzerinde etkide bulunduğu düşünülen yaratıcı drama yönteminin de yazma becerilerinin gelişimi ve yaratıcılık ürünü metinlerin oluşturulması sürecindeki olumlu etkileri bilinmektedir (Annarella, 2000; Bayraktar ve Okvuran, 2012; Kara, 2010, Peker, 2015; Susar-Kırmızı, 2009). Bununla birlikte araştırmacı tarafından yapılan alan yazın taramasında yöntemin yazma öz yeterliği üzerindeki etkisinin incelendiği tek çalışmaya (Özber vd., 2022) rastlanmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen bu çalışmada, yaratıcı dramaya dayalı yazma uygulamaları sonunda öğrencilerin yazma öz yeterliği ön test, son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Yöntemin derse etkin katılımı desteklediğini; öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenecekleri, öğrenirken de eğlenecekleri bir eğitim ortamı sunduğunu ifade eden araştırmacılar, bu nedenle öz yeterlik üzerindeki olumlu etkinin beklenen bir sonuç olduğunu vurgulamaktadırlar. Söz konusu çalışma, drama yöntemine dayalı uygulamaların yazma öz yeterliği üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymak yönüyle bu araştırmanın bulgularıyla uyum içindedirler. Ancak mevcut çalışmada deney grubunun son test sonuçlarının karşılaştırılabileceği bir kontrol grubu kullanılmışken Özber ve arkadaşlarının (2022) çalışması tek gruplu deneysel desende yürütülmüştür. O nedenle çalışmanın deney grubu lehine sonuçlanan son

testlerine ilişkin bir karşılaştırma yapılamamıştır. Yaratıcı yazma uygulamalarının yazma öz yeterliği üzerindeki etkisinin incelendiği kontrol gruplu araştırmaların eksikliği de düşünüldüğünde yaratıcı yazma ve drama yöntemlerinin yazma öz yeterliği üzerindeki etkisinin bir kontrol grubuyla kıyaslanarak verildiği araştırmanın, gelecekte bu alanda yapılacak deneysel çalışmalar için karşılaştırma olanağı sunarak önemli bir akademik boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlere yönelik bu yazma programında çalışmalar grup etkileşimine dayalı olarak yürütüldüğünden öğrenme performansını artırma ve üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirme gibi bilişsel etkileri yanında öz saygı ve öz yeterliği geliştirme, güdülenme ve dikkati artırma, öğrenme ortamını eğlenceli hale getirerek öğrenciye keyif verme, başkalarına karşı saygı ve hoşgörüyü geliştirme, öğrencilerin “ait olma” gereksinimlerinin karşılanmasına yardımcı olma gibi psikolojik ve sosyolojik bakımından da önemli katkıları bulunan işbirlikli öğrenme yönteminin (Ekinci, 2019; Senemoğlu, 2015; Slavin, 1980) katılımcıların yazma öz yeterliğinin gelişmesi sürecinde de etkili olduğu düşünülmektedir. Bu savı değerlendirmek ve araştırma bulgularını alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırmak için yapılan incelemede, kontrol gruplu deneysel desende yürütülen iki araştırmaya ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencileriyle yürütülen 10 haftalık bir uygulamaya dayanan ilk çalışmada (Yıldırım ve Ateş, 2019) grup olarak yazma tekniğiyle MEB programında var olan tekniklerin etkisi karşılaştırılarak grupla metin oluşturan deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Söz konusu sonuç mevcut araştırma bulgularıyla uyumlu olmakla birlikte bu çalışmada kontrol grubundaki öğretmenlere herhangi bir yazma programı uygulanmamıştır. Araştırma bu yönüyle ilgili çalışmadan farklıdır. Bireysel ve grup çalışmalarıyla yapılan yazma uygulamalarının karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen diğer araştırma ise (Katrancı, 2015) okul öncesi, sınıf ve sosyal bilgiler alanlarında öğrenim gören 192 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırma kapsamında öğretmen adayları üç gruba ayrılarak gruplardan birincisiyle bireysel, ikincisiyle grupla, üçüncüsüyle hem bireysel hem grupla etkinlikler gerçekleştirilmiş ve elde edilen son test verileri karşılaştırılmıştır. Grupların son test puan ortalamalarına göre en yüksek yazma öz yeterliği, bireysel ve grupla çalışmanın birlikte yürütüldüğü gruba aitken en düşük puanlar sadece grupla yazma çalışması yapan adaylarındandır. Yazma uygulamalarını bireysel çalışmayla gerçekleştiren grubun puanları ise ikisinin arasındadır. Araştırmacı bu bulgular

ışığında yazma etkinliklerinin sadece grup uygulamalarına dayalı yapılmasının yazma öz yeterliğini geliştirmede eksik kalacağını ifade ederek yazmaya yönelik öz yeterlik geliştirmek için grup çalışmasının yanında bireysel yazma uygulamalarına da yer verilmesini tavsiye etmektedir. Araştırmanın bu sonucu yazmayı “bireysel bir etkinlik” olarak kabul eden geleneksel yaklaşımdan uzaklaşarak yazılı metinlerin sosyal etkileşim ürünü olduğu konusunda birleşen uzmanların görüşleriyle kısmen çelişmektedir (Dyson, 1995; Erdener, 2009; Fer ve Cırık, 2007; Henson, 2003). Ayrıca öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen söz konusu araştırma, Türkçe ve edebiyat öğretmenleriyle yürütülen mevcut çalışmayla örneklem grubu bakımından kısmi bir uyum içinde bulunsa da grupla yapılan yazma etkinliklerinin katılımcıların yazma öz yeterlikleri üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçları ve farklı yöntemlerin karşılaştırılmasına dayanması yönüyle ayrılmaktadır. Katrancı'nın (2015) araştırmasında grup çalışmaları “hikâye yazma, hikâye tamamlama, fıkra, gezi yazısı, eleştiri, deneme” gibi yazı türlerinin grup halinde yazımına dayanırken bu çalışmada grup çalışmaları drama ve yaratıcı yazarlık etkinlikleriyle harmanlanmıştır. İki çalışmadaki farklı sonucun temelde grup çalışmasının uygulanma şekline ve örneklem farklılığına dayanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte işbirlikli çalışmaların yazma öz yeterliği üzerindeki etkisine yönelik literatürün darlığı da düşünüldüğünde yöntemin etkililiği hakkında fikir sahibi olmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer son test sonuçları İBÖDYU kapsamında kullanılan yöntem, teknik ve uygulamalar aracılığıyla deney grubundaki öğretmenlerin yazmaya yönelik akademik bilgi düzeylerinde ve yazma tutumlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık oluştuğunu; kaygı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı olmasa da bir düşüş gerçekleştiğini ve kişiliklerinin deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve dışadönüklük boyutlarında anlamlı gelişimler yaşandığını göstermektedir. Alan yazındaki çeşitli araştırmalarla ortaya konulan yüksek öz yeterlik ile yüksek akademik başarı (Aydın vd., 2018; Elias ve Loomis, 2002; Korkmaz, 2015) tutum (Adal ve Yavuz, 2017; Bozgün ve Can, 2021; Korkmaz, 2015; Yamaç ve Öztürk, 2018) ve düşük kaygı (Adal ve Yavuz, 2017; Özber vd., 2022; Pajares ve Johnson, 1994) arasındaki ilişki ve kişiliğin yumuşak başlılık-dışadönüklük boyutları ile öz yeterlik arasındaki olumlu yönde anlamlı ilişki (Bölek ve Coşkun-Şentürk, 2024; Yüksel, 2020) dikkate alındığında deney grubundaki

öğretmenlerin yazma öz yeterliklerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde artmasında bu ilişkiler ağının etkisinin de olabileceği düşünülmektedir. Nitekim kişiliklerinin ilgili özellikleri ve yazma tutumları gelişen, yaratıcı yazarlığa dair akademik bilgileri artan ve yazma kaygıları azalan öğretmenlerin, bu alanda kendilerini daha güvende ve yeterli hissetmeleri olağan bir durum olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, yazmaya ilişkin öz yeterlikleri geliştiği için yazma görevlerinde kendilerini daha cesur ve girişken hissederek bu alanda olumlu tutum geliştirmeleri, kişilik yapılarını iyi yönde örgütlemeleri, akademik bilgi içeren çalışmalara daha istekli katılmaları ve yazma kaygı düzeylerinin düşmesi de muhtemeldir; ki bu gelişimler de döngüsel şekilde yazma öz yeterliğinin artışına hizmet edecektir. Ayrıca belirtilmelidir ki uygulama süresince, çalışma grubundaki öğretmenlere edindikleri bilgi ve becerileri kendi yazma çalışmalarında nasıl kullanabileceklerine ve sınıflarına ne şekilde uyarlayabileceklerine ilişkin bilgi ve örnekler sunularak, verilen eğitimin günlük yaşama yansıtılması ve öğretmenler aracılığıyla öğrencilerin de yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin, bu etkinlikler yoluyla hem kendi hem de öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirebileceklerini düşünmesi durumunda İBÖDYU'nun aracı değişken olarak katılımcıların öz yeterliğini geliştirmiş olması da mümkündür. Özetle süreçte kullanılan başta yaratıcı yazarlık, drama ve işbirlikli öğrenme olmak üzere her türlü uygulama ve yaklaşım yanında söz konusu değişkenler arasındaki bu karşılıklı ilişkiler ağının da deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklılaşan öz yeterliklerinin gelişimine katkıda bulunmuş olabileceği düşünülmektedir.

4.2.3 Yazma Kaygısına Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Karşılaştırmaları

Araştırmanın son test sonuçları, gerçekleştirilen müdahale sonrasında deney grubundaki öğretmenlerin yazma kaygılarının ($\bar{X}=2,61$) kontrol grubundakilere kıyasla azaldığını ($\bar{X}=2,71$) fakat bu durumun istatistiksel açıdan anlam oluşturmadığını göstermektedir. Buna göre deney grubunun ölçek puanları düşük kaygı sınırında olmakla birlikte her iki grup da yazmaya ilişkin orta düzeyde kaygı taşımaktadır. Alan yazın taramasında ulaşılan farklı araştırmalarda da (Ahıskalı, 2020; Can, 2024; De Leon vd., 2023; Hanna, 2009; Hakkoymaz, 2017; Kuşdemir

vd., 2016; Tiryaki, 2012) bu sonuçlarla uyumlu şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının orta düzeyde yazma kaygısı taşıdığı bildirilmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmalara göre (Daisey, 2012; Demir ve Çiftçi, 2019; Kalaycı ve Erdoğan, 2017) ilgili grubun yazmaya yönelik kaygıları düşük düzeyde iken bazılarına göre (Bizzaro ve Toler, 1986; Ürün-Karahan, 2017) yüksektir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaların ağırlıklı olarak öğretmenlerin orta ve düşük düzeydeki yazma kaygısına işaret ederek bu araştırmanın bulgularını desteklediği söylenebilir.

Mevcut araştırmanın katılımcıları, yazma eğitiminden bizzat sorumlu Türkçe ve edebiyat öğretmenleridir. Yazma kaygısının “bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu” şeklindeki tanımı da (Daly ve Wilson, 1983:327) dikkate alındığında bu kişilerin, işlerinin bir parçası olan yazma konusunda değerlendirileceklerini düşündükleri için kaygılanmaları olası görülmektedir. Ayrıca deney grubunun ön test sonuçlarıyla kontrol grubunun tüm ölçümlerden elde edilen bulguları, katılımcıların drama destekli işbirlikli yazma konusundaki akademik bilgi düzeylerinin de zayıf olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda kontrol grubunun orta düzeydeki yazma kaygısının, bir başkası tarafından değerlendirilme düşüncesiyle hissedilen tedirginlik yanında yazma çalışmalarının nasıl yapılacağına ilişkin bilgi eksikliğinden de kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Türkçe öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmanın (Demir ve Çiftçi, 2019) nitel bulgularına göre de yüksek düzeyde yazma kaygısı taşıyan öğretmen adaylarının yazma kaygılarının ana sebebi, kompozisyon yazım bilgisine gereğince sahip olmadıklarına yönelik inançları ve başkaları tarafından değerlendirilme endişeleridir. Katılımcılar, bilhassa arkadaşları olmak üzere öğretmenleri ve diğer kişiler tarafından yapılan değerlendirmelerden kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Baki ve Aktaş'ın (2014) eğitim fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışma da Türkçe bölümündeki adayların sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik ve sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören adaylardan daha yüksek değerlendirme kaygısı taşıdıklarını göstermektedir. Bu durumu, genel müfredat kapsamında yazma becerisinin Türkçe bölümündeki tüm derslerde daha aktif olarak kullanılmasına ve derslerdeki değerlendirmelerde puanlamaya dâhil edilmesine bağlayan araştırmacılar, öğrencilerin değerlendirilme korkusu yaşadıkları durumlarda yazma görevlerine ilişkin kaygılarının da arttığını

ifade etmektedir. Her iki araştırmanın sonuçları da mevcut çalışmadaki kontrol grubu öğretmenlerinin yazma kaygılarına ilişkin bulguları açıklar niteliktedir.

Araştırmanın deney grubuna ilişkin son test sonuçları İBÖDYU kapsamında gerçekleştirilen sınıf etkinliklerinin, en az 10 yıldır sahada uygulamalı olarak yazma çalışmaları yaptıran öğretmenlerin yazma kaygılarını düşürmede etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre deneysel müdahale sonrasında öğretmenlerin bir metni oluştururken ve yazma öğretimi sürecinde öğrencilerini destekleyip onlarla etkileşimde bulunurken daha az kaygılandıkları; yazma sırasında ortaya çıkan kaygı göstergesi fiziksel tepkilerinin azaldığı; yazdıkları metinleri başkalarıyla paylaşırken daha öz güvenli hissettikleri ve yazmaya verdikleri değerin arttığı söylenebilir fakat söz konusu bu gelişimler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğretmenlerin kendi yazma deneyimleri ve sınıfta gerçekleştirdikleri yazma öğretimleri sırasında yaşadıkları kaygıdaki azalmanın daha belirgin ve anlamlı hale gelebilmesi için uygulanan programın yoğunlaştırılarak daha uzun bir zaman dilimine yayılabileceği düşünülmektedir.

Uygulama kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler; yaratıcı yazarlık, drama ve işbirlikli çalışma yöntemleri temel alınarak tasarlanmış olup bu yöntemlerin yazma kaygısı üzerindeki olası etkileri, araştırmanın birinci sorusu kapsamında ilgili başlık altında ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Söz konusu faktörlerin deney grubunun kontrol grubundan daha düşük düzeydeki yazma kaygılarının da gerekçesi olabileceği düşünülmektedir. Süreçte kullanılan bu üç temel yöntem çerçevesinde gerçekleştirilen ve yazma eğitiminden sorumlu öğretmenlere yazmaya ilişkin üstbilişsel stratejileri öğretmeyi hedefleyen uygulamaların alan yazındaki durumları bu bağlamda incelendiğinde, bulguların mevcut araştırmanın sonuçlarıyla zaman zaman örtüşmekle birlikte bazen de çeliştiği görülmektedir. Örneğin Türkçe öğretmenliği bölümündeki öğrencilere verilen 12 haftalık yazma stratejileri eğitiminin sonunda, gerçekleştirilen uygulamanın deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında olumlu yönde anlamlı farklılığı sağladığı ancak gruplar arası son test karşılaştırmalarında deney ve kontrol grubu arasındaki puan farkının anlamlı olmadığı görülmüştür (Topuzkanamış, 2015). Yazma kaygısını azaltmada planlama ve yazma stratejileri öğretiminin etkisinin test edildiği bir başka araştırma da (Ahıskalı, 2020) uygulamanın deney grubundaki öğretmen adaylarının yazma kaygılarını anlamlı olarak düşürdüğünü göstermektedir. Son testlerde kontrol grubunun orta düzeydeki yazma kaygılarında anlamlı bir farkın

oluşmadığı belirlenen çalışmada gruplar arası son test karşılaştırması yapılmamıştır. Yaratıcı yazma sürecine ilişkin drama ve iş birliğini merkeze alan strateji öğretimi temelli mevcut araştırmanın bulguları her iki çalışmanın sonucuyla uyum içindedir ki bu durum da araştırma sonuçlarının dış geçerliğinin işaretçisi olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte Topuzkanamış'ın (2015) çalışması ve mevcut araştırmanın sonuçları, kullanılan yöntemin kaygıyı düşürmede etkili olmakla birlikte deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturmak konusunda eksik kaldığını düşündürmektedir. Araştırma sonuçlarının, yazma kaygısını azaltmada çeşitli yazma stratejilerini kullanmanın önemini ve etkisini göstererek bu alandaki literatürü destekleyebileceği düşünülmektedir.

Deneysel uygulama kapsamında öğretmenleri yazma görevlerine yaklaştırarak duydukları endişeyi azaltmak için kullanılan ana yöntemlerden biri yaratıcı yazarlıktır. Yöntemin yazma kaygısı üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan alan yazın taramasında, küçük bir el kitabı tasarlamak amacıyla gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen adaylarının yazma kaygısını düşürmede deney grubu lehine anlamlı fark oluşturduğu (Daisey, 2003) buna karşın 8. sınıf öğrencilerine yönelik programın (Avcı ve İşeri, 2014) yazma kaygısı üzerinde anlamlı fark yaratmadığı görülmektedir. İlk çalışmada Daisey, (2003) fen-matematik öğretmenleri için tasarladığı programın ("how-to" book) yazma kaygısı üzerindeki etkisini sınamak amacıyla 38'i deney 136'sı kontrol grubunda olmak üzere 174 öğretmen adayıyla çalışmış ve bir dönemlik uygulama sonunda deney grubundaki adayların yazma kaygılarının kontrol grubundan anlamlı şekilde düşük olduğunu belirlemiştir. Araştırmacı, bu kitap hazırlama sürecinde katılımcılardan yazarlık hakkında kendi aralarında konuşup birbirlerinin işlerini incelemelerini isteyerek işbirlikli çalışmalar da gerçekleştirmiştir. Mevcut araştırmanın sonuçları, katılımcı grubun eğitimciler olması bakımından bu çalışmayla uyumlu olmakla birlikte, öğretmenlerin farklı branşlarda olması yönüyle ayrılmaktadır. Türkçe bölümündeki adayların sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik ve sınıf öğretmenliği alanlarında öğrenim görenlere kıyasla daha fazla değerlendirme kaygısı taşıdıklarını ortaya koyan çalışmanın (Baki ve Aktaş, 2014) bulguları da dikkate alındığında, araştırma sonuçlarına branş değişkeninin de etkide bulunmuş olabileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda tecrübeli Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin, çok daha kusursuz metinler oluşturmaları gerektiği düşüncesiyle kaygılarını yönetmekte zorlanabileceği; buna karşın doğrudan yazmayla ilişkili

olmayan bir alanda çalışan fen-matematik öğretmenlerinin -kendilerinden daha düşük bir performans beklentisi içinde- öğrendikleri teknikleri kitap yazımında kullanabildikleri için mutlu olarak yazma görevlerine karşı bir rahatlama yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Bununla birlikte Türkiye dışında yürütülen ilgili araştırma, bir dönem boyunca devam etmiş ve deney grubundaki öğretmenlerin yazma kaygıları uzun bir süreç sonunda anlamlı şekilde gerilemiştir. Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine yönelik bu çalışma ise üç günlük yoğun bir program olarak uygulanmıştır. Dolayısıyla araştırmalar uygulama süresi açısından da birbirinden farklıdır ve bu durumun da araştırma sonuçları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Haftada 2 saat olacak şekilde 8 hafta süren ikinci uygulamada (Avcı ve İşeri, 2014) ise deney grubunun yazma kaygısı ölçeği son test puanları kontrol grubuna kıyasla anlamlı bulunmamıştır. Sonuçları yönüyle mevcut çalışmayla uyumlu olan bu araştırma da diğeri gibi geniş bir zaman dilimine yayılmıştır. Fakat araştırmacıların beyanına göre muhtemelen liseye geçiş sınavı olan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) nedeniyle öğretmenler 8.sınıf öğrencilerinin yazma etkinliklerine özen göstermedikleri ve öğrenciler çalışmalara ilgili olmadıkları için kaygıdaki fark anlamlı hale gelmemiştir. Mevcut araştırmanın bulguları önceki sonuçlarla birleştirildiğinde çalışmaların; yazma kaygısını merkeze alan araştırmaların doğru bir takvimle belirlenmiş, uzun soluklu, yoğun içerikli ve iş birliğine değer veren etkinlikler etrafında yapılandırılmasının gerekliliğine işaret ederek sonraki uygulamalar için bir çerçeve sunduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan diğer yöntemlerden olan dramanın, yazma kaygısı üzerindeki etkilerine dair yapılan alan yazın taramasında, sonuçların kontrol grubuyla kıyaslanarak verildiği tek araştırmaya (Özber vd., 2022) rastlanmış; eğitim fakültesi İngilizce bölümü öğrencileriyle gerçekleştirilen bu 12 haftalık uygulamada, deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bulgular, yazma kaygısını kontrol edebilmek amacıyla öğretimde drama tekniğini kullanmanın öğretmen merkezli yaklaşıma kıyasla daha başarılı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Arslan'ın (2021) bir aylık süreçte haftada iki saat şeklinde gerçekleştirdiği uygulamaya göre de işbirlikli yöntemle dayalı etkinlikler, katılımcıların yazma kaygılarını düşürmede deney grubu lehine anlamlı fark oluşturmaktadır. Mevcut araştırmanın sonuçları, drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin yazma kaygısını düşürmede tercih edilebilecek yöntemler olduğunu

gösteren bu çalışmalarla aynı doğrultuda sonuçlar ortaya koymakta ve yöntem seçimi konusunda literatürü zenginleştirmektedir. Bununla birlikte mevcut çalışmada Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazma kaygılarındaki düşüş istatistiki bakımdan anlamlı bulunmamıştır. Araştırma bu yönüyle bahsi geçen iki çalışmadan farklıdır.

Katılımcıları Türkçe ve edebiyat öğretmenleri olan İBÖDYU'ya ait diğer son test sonuçları, uygulama sonrasında öğretmenlerin yazma öz yeterliklerinde, kişiliklerinin dışadönüklük-yumuşak başlılık boyutlarında, yazmaya ilişkin tutumlarında ve yaratıcı yazarlığa ilişkin akademik bilgi düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık oluştuğunu göstermektedir. Bu bağlamda programın, deney grubundaki öğretmenlerin yazmaya ilişkin kaygılarının makûl düzeye çekilmesine hizmet ettiği, düşük sınırdaki orta düzey kaygının da yazmaya ilişkin duygu ve bakış açısı üzerinde olumsuz bir etkide bulunmayıp aksine destekleyici bir unsur olarak devreye girmiş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim modern kaygı yaklaşımının, kişisel kaynaklar ve deneyime bağlı olarak farklı kaygı durumlarından bahsettiği ve kaygıyı olumsuz bir kişilik özelliği olarak görmeyip “olumlu kaygı” olarak adlandırılan uygun düzeydeki kaygıyı, kişilik gelişimi için gerekli bulduğu bilinmektedir (Majali, 2020). Akademik performans ile test kaygısının duygusallık bileşenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Cassidy ve Johnson (2002) da bu yaklaşımı destekler şekilde araştırmaları sonucunda genel olarak orta düzeydeki fizyolojik uyarılmanın daha yüksek sınav performansı ile ilişkilendiğini ortaya koymaktadır. Kaygının motivasyon ve performans üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada da (Majali, 2020) yüksek performans sergileyen öğrencilerin %49'unun orta, %41'inin de yüksek oranda kaygı taşıdığı ve orta düzeyde kaygılı katılımcıların içsel-dışsal motivasyonlarının yüksek, fazla kaygılı olanların ise önemli ölçüde düşük olduğu görülmektedir. Araştırmacı bu sonuçlara dayanarak ortalama kaygı seviyesinin hem motivasyon hem de akademik performans üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Orta düzeydeki kaygının yüksek motivasyon ve akademik başarıyla ilişkilendiğini ortaya koyan söz konusu çalışmalar, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla uyum içindedir. İç ve dış geçerliğin işaretçisi olarak kabul edilebilecek bu durum, aynı zamanda ilgilenilen konuda makul miktarda kaygı taşımanın başarıya giden yolda itici bir güç olabileceğini göstermesi bakımından da önemli bulunmaktadır.

4.2.4 Yazma Tutumuna Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Karşılaştırmaları

Araştırma bulguları, deney grubundaki öğretmenlerin iyi düzeydeki yazma tutumlarının deneysel müdahale sonrası anlamlı şekilde arttığını ($\bar{X}=4,13$) göstermektedir. Son test sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğretmenlerin yazma tutumları da iyi düzeyde olmakla birlikte deney grubu öğretmenlerinden anlamlı şekilde düşüktür ($\bar{X}=3,58$). Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin sürecin başında yazmaya yönelik iyi tutuma sahip olmaları ve hiçbir müdahale olmadığı halde kontrol grubunun son test sonuçlarında bu olumlu durumun aynı şekilde devam ettiğinin belirlenmesi olağan bir durum olarak görülmektedir. Nitekim yazma çalışmalarının, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin akademik geçmişlerinde ve mesleki yaşamlarında önemli bir yeri olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Öğretmenler alanları gereği muhtemelen çeşitli nedenlerle sürekli şekilde yazmaya maruz kalmaktadırlar. Dolayısıyla yazma, onlar için tanıdık bir alan olduğundan bu konudaki tutumları da gelişmiş olabilir ki insanların sürekli yaptıkları işlere aşina olmaları nedeniyle o yönde olumlu tutum geliştirmelerinin doğal olduğu farklı kaynaklarda da ifade edilmektedir (Wood ve Neal, 2007; Zajonc, 1968). Bozgün ve Can da (2021) bu savı destekler şekilde, 454 kişiyle gerçekleştirdikleri tarama çalışması sonunda Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarının sınıf ve okul öncesi öğretmenliğinde okuyanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar bu durumun Türkçe öğretmenliği bölümünün müfredatında ve ders uygulamalarında yazma faaliyetlerine daha fazla yer verilmesinden kaynaklandığı görüşündedir. Türkçe bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarının yazma tutumlarının farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu gösteren başka araştırmalar da bulunmaktadır (Güzel ve Karatay, 2014; Temizkan ve Sallabaş, 2009). Yine Türkçe bölümü öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bir başka araştırmada (Yıldırım, 2018) katılımcıların yazma eğitimini “yaşam için zorunlu olan durumlar, rahatlama aracı olarak yazma, sürekliliği olan durumlar, zamanla oluşan durumlar” şeklinde sınıflandırılan ve yazma öğretiminin farklı yönlerini ifade eden metaforlarla nitelendirdikleri görülmektedir. Söz konusu metaforların tamamının olumlu yönde olması dikkat çekicidir. Çalışmada her ne kadar yazmaya ilişkin tutum incelenmemiş olsa da öğretmenlerin alana ilişkin olumlu bakış

açılarını yansıtması bakımından mevcut araştırmanın bulgularıyla aynı doğrultuda sonuçlar ortaya koymaktadır. Türkiye dışındaki araştırmalara bakıldığında da ulaşılan sınırlı sayıda çalışmanın bu araştırmayla örtüşen bulgular ortaya koymakla birlikte branş ayrımı yapmadan genel bir bakış açısıyla öğretmenlere odaklandığı görülmektedir. Örneğin, öğretmenlerin yazmaya ve yazma öğretimine ilişkin tutumlarını inceleyen De Smedt ve arkadaşları (2016) araştırmalarına katılan 128 öğretmenin bu alanda oldukça olumlu tutuma sahip olduklarını; Hsiang ve Graham da (2016) araştırmalarına katılan 1102 öğretmenin, yazmaya karşı genellikle olumlu tutum sergilediklerini belirlemiştir. Öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmelerine dayalı gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise (Hall ve Grisham-Brown, 2011) katılımcıların çoğunun (%64) olumlu yazma tutumuna sahip oldukları ve kendilerini bir yazar olarak iyi yönde değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacılar adayların, yaratıcı yazma çalışmaları ve yazma stratejilerine ilişkin olumlu yaşantılar geçirdikleri belirleyerek yazmaya ilişkin olumlu tutumlarının bu pozitif tecrübelerin katkısıyla kazanılmış olabileceğini değerlendirmektedir. Özetle, ulaşılan Türkiye ve Türkiye dışındaki çalışmalarda genelde öğretmenlerin, özelde ise yazma öğretiminden sorumlu öğretmenlerin olumlu yazma tutumuna sahip olduklarının ifade edildiği ve bu araştırmanın kontrol grubuna ait son test sonuçlarının da onlarla uyum içinde olduğu söylenebilir. Geçmiş çalışmalardan elde edilen bulgularla mevcut araştırma sonuçlarının örtüşmesi, çalışmanın alan yazınla tutarlı olduğunu göstermektedir ki bu durumda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın son test sonuçları deney grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazma tutumlarının İBÖDYU'ya katıldıktan sonra anlamlı şekilde arttığını göstermektedir. Söz konusu uygulama kapsamında, katılımcı öğretmenler yaratıcılığı destekleyici olumlu bir sınıf ikliminde yaratıcı yazarlık, drama ve işbirlikli öğrenme gibi yazma becerisi üzerindeki olumlu etkileri alan yazında öne çıkan yöntemlerle özgün masallar yazmışlardır. Süreçte kullanılan yöntem-teknik ve uygulamalar yanında grup etkileşimine dayalı olumlu sınıf ortamının da öğretmenlerin yazmaya ilişkin tutumlarının gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında da öğretmen ve öğretmen adaylarını hedef alan yaratıcı yazma uygulamalarının yazma tutumu üzerindeki olumlu etkilerini gösteren araştırmalara (Daisey, 2003; Hall ve Grisham-Brown, 2011; Göçen 2018b; Yıldırım, 2018) rastlanmakla birlikte bu çalışmalar

kontrol gruplu uygulamalar olmadığı için son test karşılaştırmaları yapılamamıştır. Bununla birlikte öğrencilerle yapılan deneysel araştırmalarda yaratıcı yazarlık uygulamalarının yazılı anlatıma yönelik tutum üzerindeki deney grubu lehine olumlu yönde anlamlı etkilerinin rapor edildiği görülmektedir. Örneğin 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalar sonunda (Ak, 2011; Beydemir, 2010; Özdemir ve Çevik, 2018) yaratıcı yazma uygulanan grupların mevcut programları takip eden öğrencilere kıyasla yazma tutum ölçeğinden anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Söz konusu sonuçlarla uyumlu şekilde Akto ve arkadaşları (2023) yaratıcı yazmanın 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarına; Korkmaz (2015) ise tutum yanında yazma öz yeterlik algısına ve yazma becerisine ilişkin akademik başarılarına deney grubu lehine olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Özetle, ulaşılan araştırmaların, yaratıcı yazma uygulamalarının özellikle ilk ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazma tutumunu geliştirdiğini göstererek aynı yönlü sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir. Mevcut araştırmanın bulguları, bahsedilen çalışmalarla uyumlu olmakla birlikte yaratıcı yazarlığı merkeze alan uygulamaların yazma tutumunu geliştirmede sadece öğrenciler için değil yazma eğitimi veren Türkçe ve edebiyat öğretmenleri için de uygun bir yöntem olabileceğini göstermesi yönüyle farklılık göstererek yazmaya ilişkin literatürü zenginleştirmektedir.

Araştırmadaki yaratıcı yazarlık etkinlikleri, drama ve işbirlikli çalışma yöntemleriyle birlikte işe koşulmuş, katılımcılar süreç boyunca bu üç yöntemin harmanlandığı uygulamalarla buluşturulmuşlardır. Alan yazın taramasında ulaşılan araştırmalarda bu çalışmanın ana yöntemlerinden biri olan yaratıcı dramanın farklı kademelerdeki öğrencilerin yazma tutumları üzerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Erkan ve Aykaç, 2014; Susar-Kırmızı, 2009; Kılıç, 2018; Türkel 2011). Örneğin, Türkçe dersinde drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma uygulamalarının etkisinin incelendiği çalışmanın (Susar-Kırmızı, 2009) yazma tutumuna yönelik son testlerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunarak yaratıcı dramanın yazma tutumunu olumlu yönde geliştirme konusunda MEB programında yer alan uygulamalardan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, Türkçe derslerinde yaratıcı drama uygulamalarına daha çok yer verilmesini ve mevcut programın yaratıcı yazma ve drama uygulamalarının yeterliliği bakımından gözden geçirilmesini tavsiye etmektedir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma başarıları

ve yazma tutumlarında deney grubu lehine anlamlı fark oluşturduğunu belirleyen Türköl (2011) de yazma çalışmalarının zor olduğunu ve yaratıcı düşünme gerektirdiğini ifade ederek derslerde geleneksel yöntemlerden ziyade yaratıcı drama etkinliklerinin uygulanmasını önermektedir. Dramayı yaratıcı düşünceyi tetikleyen bir kışkırtıcı olarak gören araştırmacı; yöntemin sınıfı canlı-dinamik kılması, öğrencilerin kaynaşmasını sağlaması, eğlenceli olması ve ek materyale gerek olmadan zor koşullar altında dahi uygulanabilmesi nedeniyle sınıf çalışmalarında gerekli bulunmaktadır.

Yaratıcı dramada olduğu gibi işbirlikli öğrenmeye dayalı yazma uygulamalarının da yazma tutumu üzerindeki olumlu etkileri farklı çalışmalarda raporlanmaktadır (Arslan ve Engin, 2021; Çörek, 2006; Erdoğan, 2012; Erdoğan, 2016; Vass vd., 2008;). Bununla birlikte söz konusu araştırmalar, ağırlıklı şekilde tek gruplu ön test, son test araştırma deseninde yürütölmüş olduklarından gruplar arası karşılaştırma sınırlı çalışmalar üzerinde yapılabilmektedir. Bunların bazılarında ise yaratıcı dramanın Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkilerinin incelendiğı görölerek yazma becerisini içerdikleri için bu çalışmalar da değerlendirmeye alınmıştır. Örneğın 7. sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada (Çörek, 2006) işbirlikli öğrenme ile gerçekleştirilen öğretimin, Türkçe dersine yönelik tutumu mevcut programdaki yöntemlere kıyasla anlamlı derecede artırdığı belirlenmiştir. Araştırmacı bulgular ışığında öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve sonrası programlarda işbirlikli çalışmalara daha fazla yer verilmesini ve öğretmenlerin uzmanlaşmasının sağlanmasını önermektedir. İşbirlikli öğrenmeye ait *öğrenci takımları başarı bölümleri, birlikte okuma ve kompozisyon, jigsaw* tekniklerine ilişkin bir karşılaştırmanın yapıldığı araştırmada ise (Arslan ve Engin, 2021) 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde en fazla *öğrenci takımları başarı bölümleri* tekniğinin etkili olduğu, bunu *jigsaw* tekniğinin izlediğı belirlenmiştir. Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine yönelik mevcut uygulamanın hedeflerinden biri katılımcıların işbirlikli çalışma konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmektir. Araştırmanın akademik başarı son test ve izleme testlerinden elde edilen veriler söz konusu amaca büyük oranda ulaşıldığını düşündürmektedir. Bu açıdan çalışmanın, Çörek'in (2006) "öğretmenlerin uygun programlarla işbirlikli çalışma konusunda uzmanlaştırılmalarının sağlanması" önerisini destekleyerek çözüm odaklı bir rol üstlenmiş olabileceğı söylenebilir. Ancak mevcut araştırmada işbirlikli öğrenmenin

çeşitli tekniklerinden yararlanılmış olup tekniklerin hangilerinin daha etkili olduğu konusunda bir karşılaştırma yoluna gidilmemiştir. Araştırma bu yönüyle Arslan ve Engin (2021) tarafından yapılan uygulamadan farklılık göstermektedir.

Mevcut araştırmada, kurgusal yapının metne dökülme işlemi işbirlikli yaratıcı yazmayla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayla benzerlik taşıyan, işbirlikli yazma ve yaratıcı yazma etkinlikleriyle MEB öğretim programındaki yazma uygulamalarının yazma tutumu üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırma (Erdoğan, 2012), sonuçları itibarıyla dikkate değer bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı yazma çalışmaları ve işbirlikli yaratıcı yazma çalışmaları, yazma tutumu üzerinde MEB programındaki uygulamalara kıyasla anlamlı düzeyde olumlu etkiye sahiptir. Ayrıca grup etkileşimine dayalı işbirlikli yaratıcı yazma etkinlikleri, yazmaya ilişkin tutum üzerinde bireysel yaratıcı yazma uygulamalarından anlamlı düzeyde daha etkilidir. Mevcut araştırma, yaratıcı yazma etkinliklerinin işbirlikli gerçekleştirilmesi ve yazma tutumuna olumlu etkileri bakımından Erdoğan'ın (2012) uygulamasıyla benzerlik gösterse de o çalışmada drama yönteminin kullanılmamış olması yönüyle farklıdır. Bununla birlikte söz konusu iki araştırmanın yazma becerisinin gelişimi üzerinde farklı yöntemlerin harmanlanarak uygulanmasının önemine dikkat çekerek bu alanda program geliştirecek olanlara fikir verebileceği söylenebilir.

Mevcut araştırmada uygulanan ve farklı yöntem-tekniklerin birleşimiyle yapılandırılan yazma etkinlikleri, katılımcıların duygu ve düşüncelerinin anlık aktarımı olmayıp aşama aşama bir plan dâhilinde ilerleyen, sonuçtan ziyade sürece odaklanan grup çalışmalarını kapsamaktadır. Söz konusu yazma sürecinde önce drama merkezli grup etkinlikleriyle metnin temel unsurları oluşturularak bunların nasıl bir kurgusal bağlam içinde bütünleştirileceği belirlenir. Ardından sözel kurgusal yapı, kırılma noktalarından kesilir ve her bir grup üyesi bir bölümü yazmakla görevlendirilir. Son olarak da metin parçaları bir araya getirilerek iş birliğiyle birleştirilip kopukluk ve dil yanlışları giderilerek masal tamamlanır. Aşamalı biçimde ilerleyen bu yaz(dır)ma yaklaşımının, sürece dayalı olması yönüyle öğretmenleri korkutmadan adım adım ilerletip yazma uygulamalarının içine çekerek alandaki tutumlarını desteklediği, bu durumun da deney grubunun son test puanlarına olumlu şekilde yansıdığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, çeşitli yaş gruplarına yönelik araştırmalarda yazma becerisine ilişkin eksikliklerin vurgulandığını ifade eden Dilber ve Gökmen (2022) de kişilerin yazma sorunlarını

giderebilmeleri için öncelikle yazmaya dair olumlu tutum geliştirmeleri ve yazdıkları metinler üzerinde öz düzenleme yapabilme becerisine sahip olmaları gerektiğini ifade ederek öz düzenlemeli strateji gelişimi modelini önermektedir. Benzer şekilde, genellikle yazı derslerinde öğretmenlerin yazma ürünlerinin niteliğinden ziyade yazı okunaklığı ve noktalama yanlışları gibi şekilsel özelliklere odaklandığını belirterek bu durumu eleştiren Karatay da (2011) öğretmenlerin yazma sürecini takip ederek öğrenciye dönüt verdiği, doğru tasarlanmış sürece dayalı bir yazma uygulamasının, iyi bir yazma ürünü için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacı, bu bakış açısıyla Türkçe bölümündeki öğretmen adaylarıyla sürece dayalı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ni temel alan 12 haftalık deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş ve uygulama sonunda, modelin öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini ve yazılı anlatıma karşı tutumlarını anlamlı düzeyde geliştirdiğini belirlemiştir. Söz konusu yazma öğretim modeline dayalı olarak 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştilen bir uygulamada da aynı şekilde yazma tutumunda deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (Balcı, 2017). İlâveten yazma tutumu üzerindeki olumlu etkileri yukarıda anlatılan yaratıcı drama ve işbirlikli yazmaya dayanan yaratıcı yazma uygulamalarının da süreç temelli modeller olduğu ifade edilmelidir. Olumlu sonuçlarla birlikte alan yazında sürece dayalı yazmanın yazma tutumu üzerinde anlamlı fark oluşturmadığını gösteren araştırmalara rastlandığını da belirtmek gerekir. Sürece dayalı şekilde yansıtıcı düşünmeyi temel alarak yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında yapılan etkinliklerle gerçekleştirilen 16 saatlik çalışma (Elçi, 2018) ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik uygulama (Aksu, 2015) bunlara örnektir. Genel bir değerlendirmeye sürece dayalı yaz(dır)ma modelleri merkezinde şekillenen çalışmalarda; katılımcı profili, deneysel müdahalenin süresi-niteliğı ve kullanılan ölçme araçları gibi unsurlar arasında farklılık bulunduğı, araştırmalara ilişkin bu sonuçların da söz konusu farklılıklardan kaynaklanmış olabileceğı söylenebilir. İBÖDYU'nun yazma tutumu üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan mevcut araştırmanın sonuçları sürece dayalı modellerin anlamlı fark yarattığını gösteren araştırmalarla örtüşmekle birlikte bahsi geçen son iki çalışmayla uyumsuzdur. Bu bağlamda Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine ilişkin tespitlerin; sürece dayalı yaz(dır)ma modelleri alanında yapılacak çalışmalarda katılımcı, yöntem-teknik, süre ve ölçme araçları seçiminde fikir vererek sunduğı bilgilerle alan yazının genişletilmesine katkı sağlayabileceğı düşünülmektedir.

4.2.5 Yaratıcı Yazarlık Alanındaki Akademik Bilgiye Yönelik

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Karşılaştırmaları

Araştırmanın son test sonuçları, çalışmaya katılan öğretmenlerin işbirlikli öğrenme, yaratıcı drama ve yaratıcı yazarlık alanlarına ilişkin bilgi düzeylerinin İBÖDYU'ya katılan deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Programa katılan öğretmenler, akademik başarı testinden yüksek puan ($\bar{X}=90,13$) alırken herhangi bir uygulamaya dâhil olmayan kontrol grubu öğretmenleri düşük puanda ($\bar{X}=40,53$) kalmıştır. Bu sonuçlar İBÖDYU'nun okullarda yazma çalışmalarının temel uygulayıcıları olan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yaratıcı yazarlığa ilişkin akademik bilgilerini artırmada etkili bir yöntem olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın deney ve kontrol grupları oluşturulurken alan, öğrenim durumu, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre gruplar arası denkliliği sağlayan otuzar öğretmen seçilmiştir. Bu öğretmenlerin yaklaşık üçte biri yüksek lisans derecesinde öğrenim görmüş, üçte ikisi de 10 yıldan uzun süredir öğretmenlik yapmaktadır. Dolayısıyla hem deney hem kontrol gruplarının mesleki bilgi birikimi ve tecrübeye sahip olduğu düşünülen öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Hal böyleyken yapılan ön testler her iki grubun da işbirlikli öğrenme, yaratıcı drama ve yaratıcı yazmaya yönelik bilgilerinin düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Hiçbir müdahalenin olmadığı kontrol grubu öğretmenlerinin düşük bilgi düzeyleri ilk ölçümden altı hafta sonra da aynı durumdadır. Bu durum, öğretmenlerin lisans dönemlerinde ve öğretmenlik süreçlerinde ilgili alanlara yönelik kapsamlı bir eğitim almamış olabileceklerini düşündürmektedir. Belki de içerik olarak yeterli bir programa dâhil olmuşlardır fakat çalışmaların uygulama yönü eksik ise bilgiler ezbere dayalı verilmişse ve öğretmenlik sürecinde de kullanılmamışsa kalıcı öğrenmeler gerçekleşmemiş ve bu akademik bilgiler zaman içinde unutulmuş olabilir. Bu görüşün alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla ne denli örtüştüğüne dair yapılan incelemede, Türkiye'deki yaratıcı yazarlık çalışmalarının ağırlıklı biçimde, örgün öğretimdeki öğrencilerle ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği görülmüş, araştırmacı tarafından yapılan taramada katılımcıların öğretmenlerden oluştuğu iki uygulamaya rastlanmıştır. Göçen (2018a; 2018b) tarafından bir TÜBİTAK projesi olarak yürütülen ve iki ayrı çalışma olarak raporlanan eylem araştırmasının katılımcı grubunu Türkiye'nin yedi bölgesinden 44 sınıf öğretmeni

oluşturmaktadır. Bu araştırmada olduğu gibi söz konusu çalışmada da uygulamaya katılanların çoğunluğu 10 yılın üzerinde mesleki deneyime sahip, tecrübeli oldukları düşünülen öğretmenlerdir. Deneyimli öğretmenlere yönelik olması bakımından her iki çalışma benzerlik içindedir. Bununla birlikte, mevcut araştırmanın katılımcılarını Türkçe ve edebiyat öğretmenleri oluştururken bahsi geçen araştırma, sınıf öğretmenlerine yöneliktir ve her ne kadar bazı işbirlikli etkinlikleri kapsasa da yaratıcı dramaya yönelik çalışmaları içermemektedir. İlgili araştırma kapsamında öğretmenlere yaratıcı yazma teknikleri hakkında bilgi verilerek atölye çalışması yapılmış, ardından kendileri hakkında öz değerlendirmede bulunmaları istenmiştir. Değerlendirmelerde 44 öğretmenden 37'si bilgi aldıkları ve uyguladıkları bu yaratıcı yazma tekniklerinin yarısını veya daha azını önceden bildiklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin büyük oranda program kapsamında sunulan yaratıcı yazma tekniklerini bilmedikleri, bilenlerin de ağırlıklı “yarım kalan öyküyü tamamlama, sözcüklerden öykü oluşturma, resimden hareketle yazma, metin tamamlama, serbest yazma, karışık olarak verilen kelimelerden metin oluşturma” gibi uzun süreç gerektirmeyen temel tekniklerden haberdar oldukları görülmektedir. Görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin yaratıcı yazarlığa dair bilgileri “daha önceden yazma tekniklerine ilişkin bilgi almamaları, edindikleri bilgiyi unutmaları, uygulama yapmadıklarından bildiklerini hatırlamamaları” gibi nedenlerle düşük seviyededir. Araştırmacı uygulamaya katılanların, yaratıcı yazma çalışmalarına ihtiyaç duyan öğretmenler arasından seçildiğini belirterek bu durumun düşük bilgi düzeyinin bir başka nedeni olabileceğini ifade etmektedir. Söz konusu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin yaratıcı yazarlık tekniklerine ilişkin bilgilerinin zayıf olduğunu göstermesi bakımından bu çalışmayla aynı doğrultuda sonuçlar ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu durumun açıklayıcısı olarak sıraladıkları gerekçeler de mevcut araştırmada yapılan “yaratıcı yazarlığa ilişkin etkin bir eğitim almama veya edinilen bilgilerin uygulama eksikliği nedeniyle unutulması” değerlendirmelerini destekler niteliktedir. Yamaç ve Öztürk'ün (2018) çalışmasına göre de araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin yarıya yakını, üniversite dönemlerinde sunulan eğitimin içeriğini, yarısından çoğu da öğretmenlik döneminde katıldıkları hizmet içi kurslardaki eğitimin içeriğini zayıf ve yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Bulgularla aynı yönlü sonuçlar ortaya koyan bir başka araştırma da Karadağ ve Kayabaşı (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma

kapsamında sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan görüşmelere göre katılımcılar en fazla yazmaya başlamada ve sonlandırmada sıkıntı yaşamakta ve yazmanın önündeki en büyük engelin bilgi ile deneyim eksikliği olduğunu düşünmektedirler. Tok ve Ünlü (2014) de yürüttüğü nitel araştırmada sınıf, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı alanlarından yirmişer öğretmenle görüşme yapmıştır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren bu öğretmenler de yazma alanıyla ilgili kendilerinden kaynaklanan sorunların başında yazma yöntem ve tekniklerini bilmemeyi göstermişlerdir. Bu durumun, öğretmenlerin yazma derslerini verimli şekilde sürdürememelerine ve süreyi başka etkinliklere ayırmalarına neden olduğunu düşünen araştırmacı, öğretmenlere yazma yöntem ve tekniklerini öğretebilecek kapsamlı seminerler düzenlenmesini önermektedir. Yapılan taramada ulaşılan başka araştırmaların da bu çalışmayla aynı doğrultuda bulgular sunduğu görülmektedir (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Bağcı, 2007; Temizkan ve Yalçinkaya, 2013). Söz konusu araştırma sonuçları lisans sürecindeki öğretim programlarında yaratıcı yazmaya ilişkin eksikliklere işaret ettiği ve bu araştırmanın katılımcıları genel itibarıyla 10 yılın üstünde mesleki deneyime sahip öğretmenlerden oluştuğu için ilgili dönemdeki öğretmen yetiştirme programının incelenmesi gerekli görülmüştür. Bu amaçla Yükseköğretim Kurulu tarafından Haziran 2007’de yayımlanan Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı’nın Türkçe öğretmenliğine ilişkin bölümü değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yaratıcı yazarlık alanındaki bilgi eksiklikleri, lisans öğretim programlarında yer alan yaratıcı yazarlıkla doğrudan ilişkili derslerin içeriğiyle açıklanabilecektir. Nitekim yapılan incelemede, yaratıcı yazarlıkla bağlantılı derslerin; yazı yazma teknikleri, yazılı anlatım, anlatma teknikleri ve tiyatro-drama uygulamaları gibi alanları kapsamakla birlikte, çoğunlukla teorik bilgiye dayalı olduğu ve temel yaratıcı yazarlık uygulamalarıyla sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu durumun, kontrol grubundaki öğretmenlerin yazma konusundaki akademik bilgi eksikliklerinin nedeni olabileceği düşünülmektedir. Özellikle yaratıcı yazarlık tekniklerinin programda kapsamlı bir şekilde ele alınmaması nedeniyle öğretmenlerin yaratıcı yazma yöntem ve uygulamalarını sınıflarında etkin bir şekilde kullanamadıkları dolayısıyla akademik başarılarını artırmada sınırlı kaldıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin yaratıcı yazarlık alanındaki akademik bilgilerine ilişkin Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında, ulaşılan çalışmaların kontrol grubunun ön test, son test sonuçlarıyla örtüşen sonuçlar ortaya koyduğu

görülmektedir. Örneğin Bizzaro ve Toler'ın (1986) 164 öğretmen adayıyla gerçekleştirdiği tarama araştırmasında, katılımcıların yüksek yazma kaygısı taşıdıkları ve yazma çalışmalarına yönelik zengin içerikli öğretim yöntemleri kullanma, eğitim materyalleri geliştirme, doğru değerlendirme yapma konularında bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrencileriyle etkileşim halinde grup çalışmaları yapabilecekleri ortamlar oluşturma ve onlara kendi yanlışlarını fark etmelerini sağlayacak fırsatlar sunma konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları, kendi yazma uygulamalarında takip ettikleri adımları açıklayamadıkları ve yazmanın önemini fark ettirme konusunda zayıf oldukları görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları öğrencilerin yazma sürecini başarılı kılmak için sahip olmaları gereken destekleyici bilgi ve uygulamalarda zayıftırlar. Bahsi geçen araştırmanın bulguları, öğretmenlerin düşük bilgi düzeyini ortaya koyan bu çalışmayla aynı yönlü olmakla birlikte; yazma kaygısına dair sonuçlar birbirinden farklıdır. Nitekim öğretmen adaylarının yazma alanındaki akademik bilgilerine ilişkin kapsamlı sonuçlar ortaya koyan söz konusu çalışmanın katılımcıları yüksek yazma kaygısı taşıırken bu araştırmanın bulgularına göre kontrol grubundaki öğretmenler yazmaya ilişkin orta düzeyde kaygılıdırlar. Bu sonuç, orta veya yüksek seviyedeki kaygının yazmaya ilişkin düşük bilgi düzeyiyle ilişkilendirilebileceğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Sonuçlarla uyumlu şekilde Locke ve arkadaşları (2013) da yazar ve yazma eğitimcisi olan öğretmenlerin yapı iskelesi modeline ve iş birliğine dayalı öğretim ortamı oluşturma, yazma uygulamalarına geniş açıyla bakma ve süreçte öğrencileri uygun dönüt-düzeltilmeyle yönlendirme konularında bilgi ve uygulama eksikleri olduğunu belirlemiştir. Cremin ve Arthur'un (2006) İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirdiği nitel araştırmaya göre de öğretmenlerin; öğrencilerin yazma etkinliklerine katılımını destekleyen, zorlayıcı, iş birliğine dönük, sunulan fikirlere ilişkin olumlu-olumsuz tavır almalarına olanak sağlayan, uygun çevre düzenlemeleriyle oluşturulmuş, zengin içerikli ve gerçekleştirilebilir uygulamalara yönelik bilgi düzeyleri zayıftır. Öğretmenlerin, yazma çalışmalarında destekleyici ve teşvik edici bir ortam yaratmanın ve öğrenciyi takdir etmenin ne kadar önemli olduğunu fark etmeleri gerektiğini ifade eden araştırmacı, yazma eğitimcilerinin bu yönde bir donanım kazanmalarını gerekli bulmaktadır. Türkiye ve Türkiye dışında yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, ana dilde yazma eğitimi veren öğretmenlerin yazma tekniklerini bilme-uygulama, yaratıcı

ürünler ortaya konulmasını destekleyecek uygun eğitim ortamları oluşturma ve öğrencileri yönlendirme konularında bilgi düzeylerinin zayıf olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın deney grubu lehine anlamlı son test sonuçlarına göre İBODYU, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yaratıcı yazarlığa ilişkin akademik bilgilerini artırmada büyük etkiye sahiptir. Söz konusu etkinin programın tasarımıyla uygulanmasına her aşamasında gözetilen programlama ilkelerinin olumlu bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Sürecin başında alan yazın taramasına dayalı şekilde detaylı bir ihtiyaç analizi yapılarak hem yazma becerisi üzerindeki etkileri test edilen yaklaşım ve uygulamalar hem de öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Sonrasında, işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yaratıcı yazma ve drama uygulamalarının yazma becerisinin farklı boyutları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu görüldüğünden bu yöntemlerin harmanlandığı bir çerçeve program oluşturularak konu-hedef ilişkisi temelinde bahsi geçen yöntemlerin bileşimine dayalı etkinlikler tasarlanmıştır. Bu bağlamda yazma öğretimine yönelik önemli bir sorunun çözümüne hizmet ettiği düşünülen programın akademik başarıyı yükseltmedeki temel gücünün, üç farklı yöntemin bütüncül etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir ki bu doğrultuda öncelikle çalışmaların uygulamaya dayalı yürütülmesinin öneminden bahsetmek gerekebilir. Program kapsamında söz konusu yöntemler bileşkesi kullanılırken gerçekleştirilen tüm etkinlikler uygulamaya yani yaparak yaşayarak öğrenme prensibine dayanmaktadır. Kullanılan işbirlikli öğrenme, drama ve yaratıcı yazarlık teknikleriyle öğretmenlerin çalışmalara etkin katılımını mümkün kılacak ortamlar oluşturulmasına dikkat edilmiş ve aktif öğrenmenin önü açılmıştır. Deney grubunun akademik bilgilerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı farklılık göstermesinin, esasen programdaki bu işleyişten kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim öğretmenler sürecin tüm aşamalarına bizzat katılıp çeşitli uygulamaların birer parçası olarak hareket ettiklerinden aktif öğrenme gerçekleşmiş ve başarı düzeyi artmış olabilir. Bu doğrultuda, çalışmanın başında kuramsal bilgilerin yazılı bulunduğu bir dosya katılımcılara dağıtılmış, öğretmenler program boyunca dosyadaki bilgilerden istifade etmeleri konusunda yönlendirilmiş ve sunumlar düz anlatımdan ziyade öğretici-katılımcı, katılımcı-katılımcı etkileşimine dayalı olarak yürütülmüştür. Akademik bilgilerin pekiştirilerek uygulamaya dökülmesi için de grup çalışmasıyla bulmaca tamamlama ve yaratıcı drama etkinliklerinden

faaydalanılmış; yazma uygulamaları boyunca hangi çalışmanın hangi akademik gerekçelerle yapıldığı, süreçte hangi tekniklerin kullanıldığı, bu tekniklerin niçin tercih edildiğı tartışılarak kuramsal bilgilere atıfta bulunulmuştur. Böylelikle, ğretmenlerin pasif bir dinleyici olmalarının önüne geçilmeye çalışılmış; sunulan akademik bilginin grup etkileşimiyle tartışılıp güncel uygulamalar içindeki yerinin değerlendirileceğı ve ğretmen yeterliklerine göre tekrardan yapılandırılacağı aktif öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Dolayısıyla, İBÖDYU kapsamında yapılan drama destekli işbirlikli yaratıcı yazma çalışmaları özünde aktif öğrenmeye dayanmaktadır ki aktif öğrenme yönteminin farklı alanlardaki akademik başarıyı arttırdığı çeşitli araştırmalarda da görülmektedir (Akşit ve şahin, 2011; Aydede ve Matyar; 2009; Aydın, 2011; Türksoy ve Taşlıdere, 2016).

Aktif ğrenme çatısı altında yer alan işbirlikli ğrenme, İBÖDYU'da hem yazma çalışmalarında hem de akademik bilgilerin özümsenmesi sürecinde etkili olarak kullanılan bir yöntemdir. Deney grubundaki öğretmenlerin akademik başarı düzeylerinin artmasında, çalışmaların iş birliğı içinde yürütülmesinin büyük etkisi olduğı düşünülmektedir. Nitekim alan yazın incelemelerinde de grup çalışmasına dayalı yöntemlerin farklı alanlardaki akademik başarıya olumlu etkide bulunduğunu gösteren araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğın Gümüş ve Bulu (2007) işbirlikli öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisini inceledikleri araştırmalarının son test sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı farklılığa ulaşmıştır. Araştırmacılar, çalışmanın nitel bulgularına dayalı olarak bu başarının nedenini işbirlikli öğrenme temelli dersin zevkli geçmesine, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesine, karşılıklı paylaşıma, ortak sorumlulukların yerine getirilmesine ve öğrencilerin sürece aktif katılmasına bağlamaktadır. Yedinci sınıf öğrencileriyle alışan Arslan ve Engin (2021) de Türkçe dersindeki akademik başarıya hali hazırda uygulanan yöntem ile üç farklı işbirlikli tekniğın ne şekilde etkide bulunduğunu araştırmış ve çalışmasının sonunda deney grubu lehine anlamlı farklılığa ulaşarak işbirlikli çalışmanın Türkçe dersinde kullanılması gereken bir yöntem olduğı sonucuna varmıştır. Aynı şekilde 7. sınıf öğrencileriyle alışan Dönmez ve Gündoğdu (2018) da ayrılıp birleşme (jigsaw) tekniğının Türkçe dersi akademik başarısı üzerine deney grubu lehine anlamlı etkide bulunduğunu belirlemiştir. Bahsi geçen araştırmalar, işbirlikli öğrenme yaklaşımının ana dil ğretimi alanında etkin bir yöntem olduğunu ortaya koymasından mevcut araştırmayla aynı doğrultuda sonuçlar sunmaktadır. Ancak bu çalışmada Türkçe

öğretiminin diğer alanları olan dinleme, konuşma ve okuma becerileri ele alınmamış; araştırma genelde yazma, özelde ise yaratıcı yazma alanıyla sınırlı tutulmuştur. Çalışma bu yönüyle sözü edilen araştırmalardan farklılık göstermektedir. Türkçe öğretimine ilişkin bu bulgular ışığında yöntemin genel anlamda akademik başarıyı nasıl etkilediği hakkında fikir sahibi olmak ve konuya daha geniş bir çerçeveden bakabilmek için Mutlu-Bayraktar ve Camnalbur'un (2018) işbirlikli öğrenmenin akademik başarıya etkisini ortaya koyan araştırmaların etki büyüklüklerini birleştirdiği meta-analiz çalışmasını değerlendirmek doğru olabilir. 1995-2017 yılları arasında yapılan 97 deneysel çalışmayı inceleyen araştırmacılar işbirlikli öğrenmenin, geleneksel öğretim yöntemine kıyasla akademik başarı üzerinde yüksek etkiye (0,879) sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. İşbirlikli çalışmanın etkilerine yönelik bu veriler, deney grubu lehine ortaya çıkan anlamlı farklılığı açıklar niteliktedir.

İBÖDYU, yaratıcı yazarlık öğretimi üzerine planlandığı ve süreçte yaratıcı drama ile yaratıcı yazarlığın çeşitli tekniklerinden etkin şekilde yararlanıldığı için sınıfta yaratıcılık gelişimini destekleyici öğretim ortamı oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Programın uygulayıcısı, öğretmenlere liderlik ederken grup etkileşimini ve esnek düşünmeyi mümkün kılacak demokratik, hoşgörülü ve destekleyici bir sınıf iklimi oluşturmaya çalışarak yaratıcılığı engelleyici tavır ve yaklaşımlardan kaçınmıştır. Eğitim liderinin uygulamalar sırasındaki genel yaklaşımının ve yaklaşımın yansıması olarak oluşan ılımlı sınıf ikliminin, katılımcıların öğrenme süreçlerine yansiyarak akademik başarılarındaki artışa katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim öğrenci algısıyla belirlenen öğretmen liderliği seviyesinin, öğrencilerin akademik başarı ve öz yeterliğini anlamlı şekilde yordadığı Ersoy (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmayla da ortaya konulmaktadır. Benzer şekilde büyük bir şehrin 20 farklı okulundan 1159 öğrenciyle çalışarak verileri Okul İklimi Ölçeği aracılığıyla elde eden Bahçetepe ve Giorgetti de (2015) araştırmalarında ölçeğin *başarı odaklılık* ve *destekleyici öğretmen davranışları* boyutlarının, akademik başarıyla olumlu yönde güçlü şekilde ilişkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bahsedilen araştırmanın bulgularıyla uyumlu olarak İBÖDYU'ya katılan öğretmenler de yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yardımcı akademik bilgileri edindiklerinde hem kendilerinin hem de öğrencilerinin yazılı ürünlerini geliştirerek üst seviyeye çıkarabileceklerini düşünmüş olabilirler. Bu durumda başarıya odaklılık, öğretmenlerin akademik

başarılarını arttıran bir başka faktör olarak ortaya çıkabilir. Ayrıca öğretmenler, programı başarıyla bitirdiklerinde sınıflarında daha verimli yazma dersleri yapabileceklerini ve kendi çalışmalarını daha ileri boyutlara taşıyabileceklerini düşündüklerinde, uygulanan program aracılığıyla gelecek faydaları bütüncül olarak hesaba katmış olabilirler. Bu koşulda da İBÖDYU'nun akademik başarı üzerindeki muhtemel olumlu aracı etkisinden bahsedilebilir. Bir başka deneysel araştırma (Özerbaş, 2011) yaratıcı düşünme yöntemine uygun şekilde düzenlenen öğrenme ortamının, akademik başarı üzerindeki olumlu yönlü anlamlı etkilerini ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışma her ne kadar fen öğretimi alanında uygulanması yönüyle bu araştırmadan farklılık gösterse de süreçte kullanılan buluş yoluyla öğretim stratejisi, problem çözme, rol yapma, beyin fırtınası, yaratıcı drama, gösteri, tartışma gibi yöntem ve teknikler mevcut çalışma da kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının yaratıcı yazma alanıyla da ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada ayrıca yaratıcı yazarlık ve iş birliği temelli çalışmalara ait çeşitli teknikler de kullanılmıştır. Bu tekniklerin kullanımıyla gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinliklerinin üst bilişsel öğrenmeleri destekleyerek akademik başarının artmasına katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir ki Ataalkın'ın (2012) “Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin, öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi” adlı tez çalışması üst bilişsel becerileri geliştiren stratejilerin akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. İlaveten, program süresince kullanılan tüm yöntem ve tekniklerin, destekleyici lider yaklaşımının, işbirlikli çalışmalarla oluşturulan ve dayanışmaya dayanan ılımlı sınıf ikliminin katılımcı öğretmenleri rahatlatarak onlarda olumlu başarı duyguları oluşturabileceği düşünülmektedir. Olumlu başarı duygularının da öğretmenlerin yaratıcı yazma alanındaki akademik başarılarının yükselişini desteklemesi muhtemeldir. Nitekim sınıf ortamındaki duygular üzerine yaptıkları çalışmalarla tanınan Pekrun ve arkadaşları (2002) da bu ekseninde öğrenci motivasyonunu artıran ve esnek öğrenmeyi mümkün kılan pozitif aktive edici duyguların, öğrenci üzerinde olumlu etkide bulunarak başarıyı artırdığını belirtmektedir.

İşbirlikli şekilde uygulanan drama ve yaratıcı yazarlık yöntemleri, bir taraftan katılımcıları esnek ve yaratıcı düşünmeye sevk ederken diğer yandan neşeli ve destekleyici sınıf ortamında birlikte öğrenip bilgiyi paylaşacakları, birbirlerinin eksiklik ve yanlışlarını düzeltecekleri, kuramsal bilgiyle uygulamayı birleştirip

öğrenilenleri yeniden yapılandırabilecekleri öğretim fırsatları sunmaktadır. Nitekim Türkiye ve Türkiye dışındaki çok sayıdaki deneysel araştırmada da yaratıcı yazma (Mercan, 2016; Rosenfeld, 2024; Veyis ve Kolikpınar, 2021; Yıldız, 2021) drama (Akdemir ve Karakuş, 2016; Conard, 1992; Lee vd., 2015; Özbey ve Sarıkaya, 2019; Ulubey ve Toraman, 2015) ve işbirlikli öğrenme (Aydın ve Kömürkaraoğlu, 2015; Batdı, 2013; Dönmez ve Gündoğdu, 2018; Hevadanlı ve Akbayın, 2006) yöntemlerinin farklı alanlardaki akademik başarıyı artırmada geleneksel uygulamalara kıyasla anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin katılımcıları öğretmen adaylarından oluşan çalışmada (Yıldız, 2021) işbirlikli çizgi roman yazma tekniğine dayalı öğretimin; fen bilimleri alanındaki lise öğrencileriyle yapılan araştırmalarda ise yaratıcı yazma tekniğinin Türk dili ve edebiyatı (Veyis ve Kolikpınar, 2021) ile coğrafya (Mercan, 2016) derslerindeki akademik başarıyı mevcut programla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı şekilde yükselttiği belirlenmiş, araştırmacılar öğrenme üzerindeki yapıcı etkileri nedeniyle yaratıcı yazma yönteminin derslerde daha yoğun kullanılmasını tavsiye etmişlerdir. Benzer şekilde Akdemir ve Karakuş'un (2016) meta-analiz çalışmasında da 27 tez üzerinden 39 karşılaştırma yapılarak en fazla araştırmanın Türkçe alanında yürütüldüğü ve yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerinde geniş etkiye (1,384) sahip olduğu görülmüştür. Tüm öğretim kademelerinde pozitif yönlü etkisi belirlenen yaratıcı drama; en fazla ilkokul ve ortaokul kademelerinde fayda sağlarken en az yükseköğretim düzeyinde etkilidir. Araştırmacılar yöntemin öğrenme üzerindeki işlevselliği nedeniyle öğretmen tercihine bırakılmadan gerekirse yaratıcı drama dersi biçiminde okullarda uygulanmasını tavsiye etmektedir. Conard da aynı şekilde (1992) çalışmasında yaratıcı dramanın öğrenmede etkili bir yöntem olduğunu belirtirken daha iyi bir değerlendirme için araştırmalarda neyin nasıl yapıldığının ayrıntılı olarak raporlanmasını tavsiye etmektedir. Lee ve arkadaşları da (2015) 47 araştırma üzerinden 288 ayrı etki boyutunu değerlendirdikleri çalışmalarında, drama yöntemini içeren bir öğretim programına dâhil olan ortalama bir öğrencinin, olmayan öğrencilerin %67 – %70'inden daha iyi bir puan alacağı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar, dramanın sınıfta kullanımının akademik başarı yanında akademik disipline yönelik tutumu da iyileştirdiğini belirleyerek drama kullanılan sınıfta öğrencinin hem konuları öğrendiğini hem de öğrenmekten zevk aldığını ifade etmektedirler. Özbey ve Sarıkaya'nın (2019) lisansüstü düzeydeki 61

araştırma üzerinden 111 karşılaştırma yaptığı çalışma da drama yönteminin akademik başarı üzerindeki pozitif yönlü geniş ölçekli (1,24) etkisini ortaya koymaktadır. Özetle mevcut araştırmanın son testleriyle ortaya konulan yaratıcı yazma, drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin akademik başarıya yönelik anlamlı etkilerinin, alan yazında bu sahada yapılan çalışmalarla uyumlu olduğu ifade edilebilir. Bu durum da araştırmanın yüksek dış geçerliliğe sahip olduğunu ve katılımcıların son testte belirlenen ileri düzeydeki (%90,13) akademik başarılarının esasen bu üç yöntemin sentezlenerek kullanılmasına dayandığını düşündürmektedir. Muhtemelen bu yöntemler bileşkesi, farklı öğrenme stillerine hitap eden çok yönlü bir öğrenme deneyimi sunarak öğrenme sürecini daha zengin hale getirdikleri için öğretmenlerin akademik başarılarında ciddi bir artış olmuştur. Bununla birlikte alan yazındaki bu tutarlılık; drama, yaratıcı yazarlık ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin temelini oluşturan pedagojik ve psikolojik teorilerin, uygulamada da işe yaradığı savını destekleyerek akademik başarı üzerine gelecekte yapılacak çalışmalara referans oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma, söz konusu yöntemlerin öğrenci grupları üzerinde ortaya konulan etkilerinin, deneyimli öğretmenler için de geçerli olduğunu göstererek bu alandaki literatürü zenginleştirmektedir.

Çalışmanın diğer son test sonuçlarına göre uygulama sonrasında öğretmenlerin yazma tutumları, kişilik özellikleri ve öz yeterlik inançlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşmuş, yazma kaygılarında anlamlı düzeye ulaşamamış olsa da düşüş gerçekleşmiştir. Buna göre uygulamaya katılan öğretmenlerin yazma tutumları iyi, öz yeterlikleri de çok iyi düzeydeyken kaygıları düşük sınırdan orta düzeydedir ve kişiliklerinin deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve dışadönüklük boyutlarında anlamlı iyileşmeler meydana gelmiştir. Program sonrasında öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğrenmeyi destekleyecek yönde geliştiğini ve muhtemelen yazma çalışmalarına daha sıcak-güvenli yaklaşıklarını düşündüren bu sonuçlar, akademik başarıdaki artışla ilişkilendirilebilir. Nitekim kişiliklerinin dışa dönük, yumuşak başlı ve yeni deneyimlere açık yönünü geliştiren; yaratıcı yazmada başarılı olabileceğine inanan ve olumlu bakış açısı kazanan öğretmenlerin hem motivasyonlarını hem de gayretlerini arttırarak akademik başarılarını yükseltmeleri mümkündür. Aynı şekilde öğretmenlerin yazmaya ilişkin bilgi düzeyleri arttıkça kişilik özelliklerinin olumlu hale gelmesi, yazma tutumları ile öz yeterliklerinin gelişmesi, kaygılarının düşmesi ve bu

durumunun da döngüsel bir etkiyle akademik başarının gelişimine ivme kazandırması olasıdır. Nitekim “Kaygı Düzeyi ve Akademik Özyeterlik İnancının Akademik Başarı ile İlişkisi” adlı çalışmanın yazarı Polat (2017) da araştırma sonuçlarına dayanarak yüksek akademik öz yeterlik algısına sahip olanların, diğerlerine göre daha fazla ve verimli çalışacağını, bu durumun da akademik başarı artışında itici bir güç olacağını ifade ederken normal kaygı düzeyinin kötü bir durum olmadığını, aksine kişinin motivasyonunu yükselterek akademik başarının artışını destekleyeceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Ateş de (2020) araştırma sonucuna dayanarak akademik alandaki başarının özgüven ve sorumluluk duygularından etkilendiğini; özgüvenin de akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca olumlu kişilik özelliklerinin akademik başarı ile pozitif şekilde ilişkili olduğu da bilinmektedir (Sığrı ve Gürbüz, 2011). Bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu, söz konusu tespitlere dayanarak başarı duygularının; öğrenmeyi destekleyici drama, yaratıcı yazma ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin; etkin eğitim liderliğinin; olumlu sınıf ikliminin; olumlu kişilik yapısı, yüksek yazma tutumu ve öz yeterlik algısı ile düşük yazma kaygısının öğrenme süreci üzerindeki yapıcı etkileri nedeniyle deney grubundaki öğretmenlerin akademik başarılarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde artmış olabileceği düşünülmektedir.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın üçüncü sorusu “Deney ve kontrol gruplarında yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin kişilik özellikleri, yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları, yazmaya yönelik tutumları ve yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeyleri izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulgular, istatistiki açıdan değerlendirilmiş olup her bir değişkene ait sonuçlar başlıklar altında tartışılmıştır.

4.3.1 Kişilik Özelliklerine Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Karşılaştırmaları

Araştırmanın izleme testi verileri, müdahale sonrasında Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin kişilik yapılarının dışadönüklük ve yumuşak başlılık özelliklerinde deney grubu lehine oluşan anlamlı farklılığın uygulamadan haftalar sonra da devam

ederek kalıcı hale geldiğini göstermektedir. İşbirlikli öğrenme, drama ve yaratıcı yazmanın olumlu yansımalarının yazma becerisiyle sınırlı olmadığını; kişilik yapıları üzerindeki etkisinin de derin ve uzun vadeli olabileceğini gösteren bu sonuç, söz konusu yöntemlerin kişiliğin dışadönüklük ve yumuşak başlılık boyutlarında kalıcı gelişim sağlamak için kullanılabilecek etkili araçlar olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Bununla birlikte alan yazın taramasında bu yöntemlerin kişilik yapıları üzerindeki etkilerinin kalıcılığına dair bir çalışmaya rastlanmadığı için araştırma sonuçlarının karşılaştırılması yapılamamıştır. Dolayısıyla işbirlikli çalışma, drama ve yaratıcı yazarlık ekseninde şekillendirilmiş sınıf uygulamalarının kişilik yapıları üzerindeki iyileştirici etkilerini ortaya koyan araştırma sonuçlarının, literatürde ihmal edilmiş bir yönü aydınlatmaya yardımcı olabileceği ve kişiliğin kalıcı olarak “nasıl, ne kadar sürede” değişebileceği hakkındaki mevcut anlayışa yön vererek gelecekteki araştırmalara metodolojik yollar açabileceği düşünülmektedir. Nitekim bahsedilen gelişim birkaç günlük bir uygulama sonucu gerçekleşmiş ve program, kişilik yapılarının iyi düzenlenmiş öğretim ortamlarındaki kısa süreli müdahalelerde bile kalıcı şekilde değişmesinin mümkün olduğunu ortaya koymuştur. Bu açıdan araştırmanın kişilik değişiminine yönelik yeni kavram ve modelleri ele alan gelecekteki çalışmalara teorik bir çerçeve sunarak alan yazına özgün ve önemli katkılarda bulunabileceği söylenebilir.

Kişilik; kalıtım, biyolojik yapı ve çevre etkisiyle şekillenen, nispeten istikrarlı bir yapı olarak kabul edildiği için değişiminin çok kolay olmayacağı sıklıkla ifade edilmiş (Cernove ve Pervin, 2016; Uçar, 2024; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012) hatta Beş Faktör kişilik kuramının erken dönemlerinde kişilik özelliklerinin sosyal faktörlerden etkilenmediği savunularak bazı boylamsal araştırmalar buna kanıt gösterilmiştir (Cernove ve Pervin, 2016:277). Ancak son dönem çalışmaları bu savların gerçeği tam olarak yansıtmadığını; olgunlaşma süreçleri, yaşam boyu süren deneyimler (Cernove ve Pervin, 2016:281) özellikle de bilinçli çaba ve müdahaleler yoluyla (Altınova ve Çiftci, 2013; Özber vd., 2022; Özcan, 2019; Runco, 2007; Sternberg, 2003; Susar-Kırmızı, 2015; Yeler, 2018) kişilik yapısının değişebileceğini göstermektedir. Türkçe ve edebiyat öğretmenleriyle yürütülen mevcut çalışma da söz konusu araştırma sonuçlarıyla uyumlu şekilde deneysel müdahalenin kişilik yapılanması üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymakla birlikte bunun bir adım daha ötesine geçip bu etkinin uzun vadede devam ederek kişilik yapısında kalıcı duruma girebileceğini göstermesi

bakımından önemlidir. Söz konusu olumlu duruma süreçte kullanılan işbirlikli öğrenme, drama ve yaratıcı yazma yöntemlerinin ne şekilde etkide bulunmuş olabileceğine dair detaylı açıklama, ilgili başlıklar altında sunulmuştur. Bahsedilen unsurların kişiliğin dışadönüklük ve yumuşak başlılık boyutlarındaki kalıcı gelişime de kaynak teşkil edebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda ilgili boyutlardaki kalıcı gelişimin, İBÖDYU'ya katılan öğretmenlerin çalışmalar sırasında kısa süreli etkiye sahip yüzeysel bir deneyim yaşamadıklarını aksine süreçte tecrübe ettikleri kişisel değişim ile büyümeyi içselleştirerek kabullendiklerini gösterdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında kullanılan yöntem, teknik ve uygulamalar her ne kadar kişilik özelliklerini geliştirmede etkiye sahip görülse de programın diğer bilişsel ve duyuşsal kazanımlarının da bu iyileşme sürecini hızlandırmış olması muhtemeldir. Nitekim çalışmanın izleme testi sonuçları uygulamaya katılan öğretmenlerin yazma kaygılarının düştüğünü; bu alandaki tutumlarının, öz yeterlik algılarının ve akademik başarılarının anlamlı şekilde arttığını göstererek sağlam ilişkilere sahip pozitif bir tablo çizmektedir. Katılımcıların mesleki gelişimlerindeki bu olumlu durumun, kişilik yapılandırmaları üzerinde bütüncül bir rol oynayarak onları daha dışa dönük ve yumuşak başlı olmaya sevk etmesi mümkündür. Bu düşünceyle örtüşür şekilde kişiliğin yumuşak başlılık ve dışadönüklük boyutları ile öz yeterlik arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunduğunu (Bölek ve Coşkun-Şentürk, 2024; Yüksel, 2020) kişiliğin genel uyumluluk durumuyla kaygının ters yönde (Dündar vd., 2008) ve yumuşak başlılığın akademik başarıyla olumlu yönde anlamlı şekilde ilişkilendiğini (Sıgır ve Gürbüz, 2011) gösteren ilişkisel araştırmalara da rastlanmaktadır.

Söz konusu ilişkiler ağında kişiliklerinin dışadönüklük ve yumuşak başlılık boyutlarını tekrar yapılandıran öğretmenlerdeki gelişimin, kısıtlı ve sadece kendilerini ilgilendiren durağan bir özellik taşımadığı; aksine psikolojilerine olumlu etkide bulunurken başka yeterliklerin de önünü açarak onlara mesleki açıdan daha etkin olmalarını sağlayacak içsel donanımlar kazandırabileceği ön görülmektedir. Nihayetinde dışadönüklük ve yumuşak başlılık kişilik özelliklerinin öznel iyi oluşla pozitif yönde anlamlı şekilde ilişkilendiği ve dışa dönüklüğün öznel iyi oluşu pozitif olarak anlamlı düzeyde yordadığı (Doğan, 2013) ve yumuşak başlılık kişilik özelliği baskın öğretmenlerin mesleklerini diğer öğretmenlerden daha fazla özümstedikleri (Demir vd., 2017) bilinmektedir. Bu bağlamda mevcut

araştırmanın sonuçları da katılımcıların, gerçekleştirdikleri derin öğrenmeler ve kurdukları sosyal bağların destekleyici ortamında kendilerini daha mutlu ve sakin hissettiklerini, hem bilişsel hem duyuşsal açıdan gelişerek meslekleriyle aralarındaki bağı sağlamlaştırdıklarını düşündürmektedir. Böylece öğretmenlerden, gelecek mesleki yaşamlarında daha neşeli, mutlu ve kendileriyle barışık bir psikoloji içinde iş birlikçi, uyumlu, sabırlı, başkalarının duygu-düşüncelerine karşı duyarlı, konuşkan, girişken, canlı, enerjik ve cesur davranmaya eğilimli olmaları beklenmektedir. Muhtemelen bu özellikler, onların öğretmenlik mesleğine daha derin hislerle bağlanmalarına ve daha güçlü bir mesleki kimlik edinmelerine katkıda bulunacaktır. Bu sayede öğrencileriyle daha gerçekçi ve kolay bir iletişim kurup destekleyici bir öğrenme ortamı sağlayarak eğitim ihtiyaçlarına etkili biçimde yanıt vermeleri ve diğer meslektaşlarıyla verimli takım çalışmaları gerçekleştirerek hem kendilerini hem arkadaşlarını mesleki açıdan ileri taşımaları mümkün olabilecektir. Ayrıca duygusal açıdan sabırlı ve dengeli olan yumuşak başlı öğretmenlerden öğretmenlik mesleğinin getirdiği zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmaları, tükenmişlikten uzak olmaları ve mesleki motivasyonlarını daha uzun süre koruyabilmeleri beklenmektedir. Nitekim kendi duygu ve zihin yapılarında bu yönde bir gelişim gözlemleyen, öğrencilerindeki başarı grafiğini izleyen ve meslektaşlarıyla uyumlu bir çalışma temposu yakalayan öğretmenlerin, bu süreci anlamlı bularak mesleklerine olan bağlılıklarını pekiştirmeleri mümkündür. Özetle bir yaratıcı yazarlık programı olarak tasarlanan İBÖDYU'nun, yazma alanındaki katkıları yanında öğretmenlerin kişilik yapılarının dışadönüklük ve yumuşak başlılık boyutlarında da deney grubu lehine anlamlı etkide bulunarak kişilik özellikleri ile yazma pratiği arasındaki ilişkiye dikkat çektiği ifade edilebilir. Çalışma, söz konusu ilişkinin dinamiklerinin neler olabileceği hakkında bir tartışma zemini oluşturarak bu alanda yapılacak başka araştırmalar için hareket noktası teşkil edebilir ve mevcut yazma öğretimi modelleri ile kişilik gelişimi teorilerinin sınırlarını zorlayarak gelecekteki araştırmalar için yeni soru ve hipotezler sunabilir. Ayrıca çalışma, İBÖDYU'nun yazma becerisi yanında katılımcıların kişisel-sosyal gelişimlerini ve kimlik yapılandırmasını da destekleyebilecek potansiyele sahip olduğunu göstererek yazma alanındaki programların tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarında kişilik özelliklerine ilişkin gelişimleri de dikkate alarak daha bütüncül ve öğrenci merkezli bir yaklaşım içinde olmalarının önemini de vurgulamaktadır. Araştırma sonuçlarının bu açıdan da gelecekte yazma alanında

hazırlanacak programlara ilham kaynağı olabilecek niteliklere sahip olduğu düşünülmektedir.

4.3.2 Yazma Öz Yeterlik Algısına Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Karşılaştırmaları

Araştırmanın izleme testi sonuçları, deney grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazmaya ilişkin öz yeterliklerinin kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Bulgulara göre İBÖDYU kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar, deney grubundaki öğretmenlerin -ölçeğin alt boyutları olan- yazma öz yeterliklerini, yazma öğelerini öğretme öz yeterliklerini ve yazma öğretimi öz yeterliklerini anlamlı düzeyde geliştirerek çok iyi düzeydeki son test ortalamalarının da üstüne çıkarırken hiçbir programa dâhil olmayan kontrol grubundaki öğretmenlerin öz yeterliklerinde önceki ölçümlere kıyasla anlamlı farklılık oluşmamış ve ölçek puan ortalamaları iyi düzeyde seyretmiştir. İzleme testi verilerinin uygulamadan altı hafta sonra elde edildiği düşünüldüğünde program kapsamında kullanılan yaratıcı yazarlık, drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin ve süreç boyunca gerçekleştirilen tüm sınıf içi uygulamaların, yazmaya yönelik öz yeterliği kalıcı olarak geliştirmede ve gelişimin artarak devam etmesini sağlamada etkili araçlar olduğu söylenebilir.

Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin katılımıyla yürütülen araştırmada, İBÖDYU kapsamında kullanılan üç temel yöntemin ve gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaların, katılımcıların yazma öz yeterliğinin gelişimine ne şekilde hizmet etmiş olabileceğine ilişkin detaylı açıklamalar ilgili bölümlerde sunulmuş olup aynı faktörler nedeniyle yazma öz yeterliğinde kalıcılığın sağlandığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda süreçte kullanılan yaratıcı yazma (Göçen, 2018b; Korkmaz, 2015; Locke vd., 2013; Melanlıoğlu ve Demir-Atalay, 2016) drama (Özber vd., 2022) ve işbirlikli öğrenme (Katrancı, 2015; Yıldırım ve Ateş, 2019) yöntemlerinin yazma öz yeterliği üzerindeki olumlu yönde anlamlı etkilerinin -bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu şekilde- önceki araştırmalarda da ortaya konulduğu bilinmektedir. Ancak araştırmacı tarafından yapılan alan yazın incelemesinde ulaşılan bu araştırmaların çoğu tek gruplu, bazıları kontrol gruplu ön test, son test deneysel desende olduğu için izleme testine ait veriler bulunmamaktadır. Bu nedenle mevcut araştırmanın izleme testi sonuçları, alan yazındaki çalışmalarla karşılaştırılamamıştır.

Öz yeterlik, her tip başarı davranışının önemli bir unsurudur (Schunk, 2014) ve bir görevin tamamlanması esnasında o alana ilişkin öz yeterliği yüksek kişiler düşük olanlara göre daha ısrarcı, sebatkâr, gayretli ve mücadeleci davranabilirler (Schunk, 2014; Senemoğlu, 2015). Dolayısıyla yazma öz yeterliği yüksek kişilerden de gayretli şekilde başarılı metinler ortaya koymak için çaba sarf etmeleri beklenir ki bilimsel çalışmalar da bu beklentiyi destekleyen sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin 37 çalışmanın verilerine dayanılarak gerçekleştirilen meta analiz araştırması (Atasoy, 2021) yazma öz yeterliği ile yazma becerisi ilişkisinin genel etki büyüklüğünün olumlu yönde ve orta düzeyde (0,369) olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen faktörlere ilişkin görüşlerini inceleyen Karadağ ve Kayabaşı (2013) da bu sonuçla tutarlı şekilde adayların yazı yazma isteksizliklerinin temel nedeninin özgüven eksikliğine (%40,2) dayandığını ifade etmektedir. Yazma öz yeterliğinin yazma becerisi üzerindeki etkileri bu şekilde ortaya konulmuşken araştırmacı tarafından yapılan alan yazın taramasında farklı yöntem ve tekniklerin yazma öz yeterliği üzerindeki etkisinin kapsamlı olarak incelendiği araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu durumu destekler şekilde Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında yapılan lisansüstü tezleri inceleyen Demirel (2023) de ele aldığı 73 tezde yazma öz yeterliğinin yazma tutumu yanında en çok kullanılan üçüncü bağımlı değişken olduğunu, bununla birlikte sadece iki çalışmada işbirlikli öğrenme ve işbirlikli yazmanın bağımsız değişken olarak kullanıldığını, yaratıcı drama yönteminin bağımlı değişkenler arasında yer almadığını ve yaratıcı yazarlığın farklı tekniklerinin sınırlı sayıdaki çalışmada bağımsız değişken olarak kullanıldığını belirlemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre lisansüstü tezlerde en az karma araştırma yaklaşımı (22,45) benimsenmiş ve sadece iki çalışmada öğretmenler örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmacı bu verilere dayanarak yazma alanında daha güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için karma araştırma desenlerinin daha çok tercih edilmesini ve öğretmenlere yönelik yazma araştırmalarının artırılmasını tavsiye etmektedir. Yakın dönemde gerçekleştirilen bir araştırmada (Benzer ve Masun, 2024) ise incelenen 32 makalenin hiç birinde yazma öz yeterliği kavramının çalışma başlığında yer almadığı görülmektedir. Yazma unsurlarını inceleme, değerlendirme/karşılaştırma, sorunları ve çözüm önerilerini sunma amaçlarını benimseyen makalelerin sayıca fazla olduğunu ifade eden araştırmacılar, yeni bir yöntemi tanıtır ve uygulayan ve uygulamaların etkisini

ölçen araştırmaların artırılmasını ve çalışmaların programdaki stratejilerle sınırlı kalmayıp üst bilişsel yazma stratejileri öncelikli olmak üzere yeni yazma tekniklerinin arayışlarına girilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Söz konusu araştırma sonuçları da dikkate alındığında, yazma öz yeterliği alanında gerçekleştirilen bu karma araştırmanın ve uygulamanın uzun vadeli sonuçlarını ortaya koyan bulguların, alandaki önemli bir boşluğu doldurarak yazma öz yeterliğiyle ilgili deneysel araştırma yapacak eğitim bilimi uzmanlarına özellikle çalışmalarının kalıcılık sonuçlarını karşılaştırabilmek bakımından bir kaynak olarak fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

4.3.3 Yazma Kaygısına Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Karşılaştırmaları

Katılımcıları Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinden oluşan araştırmanın izleme testi bulguları, deney grubunun kaygı ölçeği puan ortalamalarının ($\bar{X}=2,63$) kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla azaldığını ($\bar{X}=2,73$) fakat kaygıdaki bu düşüşün istatistiksel bakımdan anlam oluşturmadığını göstermektedir. Deney grubundaki öğretmenlerin uygulama öncesindeki yazma kaygılarının sürecin sonunda anlamlı düzeyde düştüğü ve programdan altı hafta sonra elde edilen ölçümlerle son test verileri arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı da düşünüldüğünde İBÖDYU'nun yazma eğitimi veren öğretmenlerin kaygılarını düşürmede başarı sağladığı söylenebilir. Bu başarıdaki kalıcılığın kontrol grubuna kıyasla anlamlı hale gelebilmesi için grup etkileşimine dayalı drama ve yaratıcı yazma etkinlikleri ekseninde şekillenen öğretim programının, yoğunlaştırılarak daha uzun bir zaman çizelgesine yayılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yazma kaygılarını düşürmede etkisi test edilen uygulamalar; işbirlikli öğrenme, drama ve yaratıcı yazarlık yöntemlerinin bir bileşkesi olarak tasarlanmıştır. Araştırmacı tarafından alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, bu şekilde oluşturulmuş bir deneysel modele rastlanmamış, bahsedilen yöntemlerin tek tek ele alındığı araştırmalarda da uygulamadan sonraki durumun kalıcılığının izlenmediği görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın izleme testi sonuçları, yazma kaygısı alanında daha önce gerçekleştirilen başka bir deneysel çalışmanın bulgularıyla kıyaslanamamıştır.

Eğitim araştırmalarında, Hawthorne etkisiyle meydana gelen değişikliklerin testlere yansımaları engelleyebilmek amacıyla deneysel uygulamadan altı hafta sonra yapılması önerilen (Kocakaya, 2012) izleme testleri, program desteğiyle gerçekleşen kazanımların aradan geçen zaman içerisinde ne ölçüde korunduğunu ve öğrenmenin uzun vadeli etkilerini belirlemek için yapılır. Bu testler aracılığıyla deneysel araştırmalardaki uygulamaların zaman içindeki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etkilerinin belirlenmesi, öğrenmenin “bireyin yaşantı ve deneyimleri sonucunda davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişiklikler” şeklindeki tanımı (Ertürk, 2013) uyarınca son derece önemli bulunmaktadır. Nitekim tanım, yaşantı ve deneyimler sonucunda elde edilenlerin öğrenme olabilmesi için davranışlardaki değişiminin kalıcı izli olmasını şart koşmaktadır ki bu durum da deneysel araştırmalarda kalıcılığı ölçen izleme testlerinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Daha önce de ifade edildiği üzere izleme testleri, çeşitli eğitsel uygulamalar sonrasındaki ilerlemeyi ve edinimlerdeki kalıcılığı takip etmek için değerli veriler sağlar. Bu veriler ışığında öğrenme sürecinde yapılan uygulamalar hakkında daha kapsayıcı ve tutarlı bir yargıda bulunmak mümkün olabilir. İzleme testlerinin söz konusu önemine karşın; yapılan taramada alan yazındaki işbirlikli öğrenme, drama ve yaratıcı yazma yöntemlerinin yazma kaygısına etkilerinin test edildiği deneysel araştırmalarda (Ahıskalı, 2020; Arslan, 2021; Avcı ve İşeri, 2014; Daisey, 2003; Özber vd., 2022; Topuzkanamış, 2015) kalıcılık ölçümlerinin yapılmadığı dolayısıyla yöntemlerin uzun süreli etkilerinin deney grubuyla kıyaslanarak sunulmadığı görülmektedir. Alan yazında öğretmenleri merkeze alan araştırmaların sınırlılığı da düşünüldüğünde, yazma kaygısını yönetmeyi mümkün kılacak öğretim modellerinin uzun süreli etkilerinin, bu beceriyi öğrencilere kazandırmakla yükümlü bireyler üzerinde gözlemlenmesi önemli hale gelmektedir. Bu nedenle işbirlikli çalışma, drama ve yaratıcı yazmanın yazma kaygısı üzerindeki uzun dönemli etkisini bir kontrol grubuyla kıyaslayarak sunan mevcut çalışmanın, ihmal edilmiş bir alana ilişkin önemli bulgular sunarak özellikle gelecekte bu sahada çalışma yapmak isteyen uzmanlara, araştırmalarını karşılaştırabilecekleri veri setleri sunarak destek sunabileceği düşünülmektedir. Yazma öğretiminden sorumlu öğretmenleri hedef alan araştırmacının bu bakımdan literatürdeki önemli bir boşluğu doldurarak araştırmacılar yanında yazma becerisinin gelişimi hakkında çalışma yapacak eğitim politikacıları başta olmak üzere tüm ilgililere fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

4.3.4 Yazma Tutumuna Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Karşılaştırmaları

Araştırmanın izleme testi sonuçları, katılımcı Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazmaya yönelik tutum ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. İzleme testleri deneysel müdahalenin zaman içindeki seyrini ortaya koyduğundan bu veriler ışığında İBÖDYU sonrasında deney grubundaki öğretmenlerde gelişen olumlu yazma tutumunun korunduğu, kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksek seyrettiği, kalıcı ve sürdürülebilir olduğu söylenebilir.

Türkçe ve edebiyat öğretmenlerini yazar ve yazma eğitimcileri olarak desteklemek amacıyla tasarlanan bu öğretim programındaki temel bakış açısının işbirlikli öğrenme, drama ve yaratıcı yazarlığa ilişkin tekniklerin harmanlanmasına dayandığı ve bu yöntemler bileşkesinin deney grubunun yazma tutumu üzerinde nasıl bir etkiye bulunmuş olabileceği çalışmanın ilgili bölümlerinde detaylı şekilde açıklanmıştır. Bu doğrultuda söz konusu yöntemlerin muhtemel olumlu etkilerinin uygulama sonrasında da devam ederek izleme testlerine yansıdığı, kontrol grubunda herhangi bir özel müdahale olmadığı için ön ve son testlerde belirlenen düzeyin korunduğu ifade edilebilir.

Alan yazın taramasında araştırmacı tarafından ulaşılan yaratıcı yazma tekniklerinin yazma tutumuna ilişkin olumlu etkilerini ortaya koyan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde çalışmaların bir bölümünün (Daisey, 2003; Hall ve Grisham-Brown, 2011; Göçen 2018b; Yıldırım, 2018) tek grupla yürütüldüğü, diğerlerinin ise (Ak, 2011; Akto vd., 2023; Beydemir, 2010; Özdemir ve Çevik, 2018) deney ve kontrol gruplu ön test, son test desende gerçekleştirildiği görülmektedir. Söz konusu araştırmalara yönelik izleme testi verileri bulunmadığı için mevcut araştırmanın bulguları yaratıcı yazma alanındaki bir başka çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılamamıştır. Benzer şekilde, ulaşılan işbirlikli öğrenme (Arslan ve Engin, 2021; Çörek, 2006; Erdoğan, 2012; Erdoğan, 2016; Vass vd., 2008) ve yaratıcı dramaya (Erkan ve Aykaç, 2014; Susar-Kırmızı, 2009; Kılıç, 2018; Türkel 2011) dayalı araştırmalarda da yazma tutumundaki kalıcılığa bakılmadığı için bu çalışmanın kalıcılık testlerinden elde edilen veriler de bir başka araştırmayla karşılaştırılamamıştır. İzleme testlerinden elde edilen ölçümlerden, deneysel çalışmanın uzun vadeli sonuçlarını ortaya koyarak ilgili alana yönelik bakış açısını genişletmesi beklenir. Bununla birlikte uygulamanın üzerinden belirli

bir zaman geçtikten sonra deney ve kontrol gruplarına tekrar ulaşarak veri toplamak zahmetli bir iştir. Araştırmacı tarafından ulaşılan deneysel çalışmalarda izleme testlerinin bu zahmet dolayısıyla yapılmamış olabileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan yazmaya yönelik tutum gibi önemli ve kalıcılık testlerine dair eksikliklerin gözlemlendiği bir alanda Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin uygulamadan altı hafta sonraki durumlarını gösteren bu sonuçların hem gelecekte yapılacak bilimsel araştırmalar için hem de yazma alanında öğrenci ve öğretmenlere yönelik tasarlanacak programlar için önemli bir veri kaynağı olarak kullanılabileceği öngörülmektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin İBÖDYU sonrasında edindikleri olumlu yazma tutumunun kalıcı duruma gelmesinde - kullanılan yöntemler yanında- programın kazandırdığı diğer bilişsel ve duyuşsal faktörlerin de etkin rol oynadığı düşünülmektedir. Buna göre araştırmanın diğer izleme testi verileri öğretmenlerin yazma öz yeterliklerinin son test sonuçlarından daha yüksek olduğunu, yazma kaygılarının gerilediğini, yazma alanında akademik bilgi düzeylerinin yüksek oranda arttığını ve kişiliklerinin dışadönüklük ile yumuşak başlılık özelliklerinde anlamlı gelişimler olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda yazma alanındaki bilgi düzeyleri, öz yeterlikleri artan, kişiliklerinin olumlu özellikleri öne çıkan ve kaygıları düşen öğretmenlerin farkındalık, motivasyon ve cesaretleri arttığı için uygulama aracılığıyla kazandıkları olumlu yazma tutumunu devam ettirebildikleri düşünülmektedir. Nitekim kişilik özellikleri, kaygı, öz yeterlik ve tutum arasındaki karşılıklı ilişkinin detayları ilgili başlıklar altında alan yazın desteğiyle açıklanmıştır. Dolayısıyla yazmaya yönelik olumlu tutumda kalıcılığı yakalayan deney grubu öğretmenlerinin hem kendi yazma deneyimlerinde hem de öğrencileriyle yürütecekleri sınıf uygulamalarında yazmaya daha fazla yer vererek yazınsal anlamda daha başarılı ürünler ortaya çıkarabilecekleri veya çıkmasına destek olabilecekleri öngörülmektedir. Bu savla uyumlu şekilde görev başındaki öğretmenlerin atölye çalışmalarıyla, öğretmen adaylarının ise eğitim fakültelerindeki programlara konacak yaratıcı yazma dersleriyle desteklenerek gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasını öneren Özdemir ve Çevik de (2018) yazmaya dair olumlu tutuma sahip olmanın yazma başarısını artırma ve yazma eğitiminin amaçlarını yerine getirmede çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Nitekim yazma tutumunun yazma başarısıyla ilişkili olduğu (Ulu, 2018), yazma başarısını açıkladığı (Baştuğ, 2015; Ulu, 2018)

olumlu yazma tutumuna sahip olanların diğerlerine kıyasla yazma alanında daha iyi performans gösterdikleri (Sarkhoush, 2013) ve öğretmenlerin öğrenci yazılarını değerlendirirken sergiledikleri tutumun öğrencilerin yazma kaygılarıyla doğrudan ilişkilendiği (Hanna, 2009) alan yazındaki çeşitli araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Yazma tutumu üzerinde etkili olduğu belirlenen diğer yöntem ve uygulamalarla birleştirildiğinde, araştırmanın eldeki kaynakları artırarak öğretmenlerin yazma tutumlarını etkileyen faktörlerin anlaşılmasına katkı sunması beklenmektedir. Böylece sonuçların, öğretmen yetiştirme programlarında etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesi sürecinde araştırmacı ve uygulayıcılara, öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlemelerin yapılma sürecinde eğitim politikalarını geliştirenlere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

4.3.5 Yaratıcı Yazarlık Alanındaki Akademik Bilgiye Yönelik Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Karşılaştırmaları

Araştırmanın izleme testi sonuçları, deney grubundaki öğretmenlerin akademik başarı test ortalamalarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. İzleme testleri, deneysel uygulama sonrasında kazanılan bilgi ve becerilerin zaman içinde ne kadar korunduğunu, öğrenmenin uzun vadeli etkilerini ve kontrol grubunda zaman içinde meydana gelen değişimleri değerlendirmek amacıyla yapılır. Bu bağlamda, programın bitiminden altı hafta sonra yapılan izleme testi sonuçlarına dayanarak İBÖDYU'nun deney grubundaki katılımcılara yaratıcı yazarlık alanında kazandırdığı akademik bilgilerin kalıcı ve sürdürülebilir olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan program; işbirlikli çalışma, drama ve yaratıcı yazarlığa ait yöntem-teknik ve uygulamaların bileşkesidir. Bu üç farklı yöntemin harmanlandığı etkinlikler gerçekleştirilirken katılımcıların grup etkileşimiyle öğrenmelerini mümkün kılan, rahat, keyifli ve yaratıcı düşünciyi destekleyici öğretim ortamlarının oluşturulmasına dikkat edilerek kuramsal bilgi uygulamayla birleştirilmiştir. Bu ekseninde yürütülen çalışmaların, öğretmenlerin bilgi düzeyinin artmasına ne şekilde etkide bulunmuş olabileceği son test sonuçlarına ilişkin bölümde detaylıca tartışılmış olup aynı unsurlar nedeniyle öğrenmelerin derinleşip kalıcı hale geldiği düşünülmektedir. Ancak her ne kadar deney grubunun grup içi karşılaştırmalarında izleme test puanlarının son teste göre anlamlı düzeyde düştüğü görülse de bu durum büyük bir öğrenme kaybı şeklinde

değerlendirilmemektedir. Nihayetinde programa katılan öğretmenlerin izleme testi ortalamalarının ön teste göre anlamlı şekilde arttığı ve kontrol grubunun izleme ortalamalarından ($\bar{X}=40,53$) oldukça yüksek olduğu ($\bar{X}=90,13$) görülmektedir. Bu sonuç, araştırma kapsamında kullanılan yöntem ve tekniklerin, yazma eğitimi veren öğretmenlerin yaratıcı yazarlığa ilişkin akademik bilgilerini kalıcı olarak artırmada etkili olduğunu düşündürmektedir.

Uygulamanın kalıcılığına ilişkin sonuçlarını, alan yazındaki diğer deneysel araştırmalarla karşılaştırmak için ilk olarak Locke ve arkadaşlarının (2013) öğretmenleri yazar ve yazma eğitimcisi olarak desteklemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışma incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre 15 ay süren öğretim programı, katılımcıların işbirlikli yazma alanındaki bilgi eksikliklerini gidermede büyük oranda etkilidir. Bununla birlikte uygulama sonrasındaki duruma ilişkin bir ölçüm yapılmadığından söz konusu araştırma sonuçlarının bu araştırmanın izleme testi bulgularıyla karşılaştırılması mümkün olmamıştır. Öğretmenlerin yaratıcı yazma becerisine odaklanması ve bu konuda başarı sağlaması yönüyle bu çalışmayla benzerlik gösteren Göçen'in (2018a) 30 saatlik öğretim uygulaması da katılımcıların akademik bilgi düzeyindeki artışa işaret ederken uzun vadede bu durumun ne şekilde seyrettiği incelenmediğinden bu araştırmayla da bir karşılaştırma yapılamamıştır. Aynı şekilde, alan yazındaki kontrol gruplu çalışmalarda da işbirlikli (Yıldız, 2021) ve bireysel (Mercan, 2016; Veyis ve Kolikpınar, 2021) yaratıcı yazma teknikleriyle yapılan uygulamalardan sonra ulaşılan akademik başarının ne denli kalıcı olduğuna ilişkin bir ölçümün yapılmadığı görülmektedir fakat işbirlikli öğrenme ve yaratıcı drama yöntemlerinin akademik başarıda kalıcılığı sağladığını gösteren çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır. Örneğin, işbirlikli öğrenmenin ayrılıp birleşme tekniğini (jigsaw) 7. sınıf Türkçe dersinde kullanan Dönmez ve Gündoğdu (2018) araştırmaları sonunda bu teknikle öğretim gören öğrencilerin kalıcılık puanlarının, uygulamadaki programın yöntemleriyle öğretim görenlere kıyasla anlamlı şekilde yüksek olduğunu belirlemiştir. Altıncı sınıf öğrencileriyle çalışan Aydın ve Kömürkaraoğlu (2015) da beş haftalık program sonunda yaptıkları son testlerle uygulama bittikten 16 hafta sonra yaptıkları izleme testi sonuçlarını karşılaştırdıklarında “Işık ve Ses” ünitesini işbirlikli öğrenen öğrencilerin MEB programına katılanlara kıyasla daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini görmüşlerdir. İşbirlikli öğrenmenin İngilizce öğretimindeki etkilerini inceleyen Batdı (2013) da deney grubundaki öğrencilerin

bilgilerinin diğerlerine göre daha kalıcı olduğunu belirlemiştir. Araştırmacı, öğrencilerin performanslarını arttıracakları düşünülen bu özellikteki uygulamaların, daha yaygın şekilde kullanılmasını önermektedir. Özetle, yapılan alan yazın taramasında ulaşılan çalışmaların (Erçelebi, 1995; Hevadanlı ve Akbayın, 2006; Kılınç ve Yıldırım, 2015; Koç, 2015; Uyar ve Girgin 2016) bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu olarak işbirlikli öğrenmenin farklı konu alanlarında ve öğrenim düzeylerinde akademik bilginin kalıcı olarak öğrenilmesine fayda sağladığı ifade edilebilir. Mevcut araştırmada, işbirlikli çalışmanın yaratıcı yazarlığa ilişkin akademik bilgide kalıcılığı sağlama durumu incelenmişken ulaşılan çalışmalardan biri Türkçe biri yabancı dil diğerleri ise fen-matematik alanlarına yöneliktir. Bununla birlikte tüm araştırmalarda işbirlikli çalışmaların kalıcı öğrenme üzerindeki olumlu etkileri raporlanmaktadır. Bu ortak bulgu, işbirlikli öğrenme yönteminin ana dil öğretimi de dâhil olmak üzere, farklı alanlarda akademik bilginin kalıcı olarak öğretilmesinde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğunu göstermesi bakımından önemli bulunmaktadır. Söz konusu uygulamaların tamamı öğrencileri hedef alırken İBÖDYU öğretmenlere yönelik düzenlenmiştir. Araştırma bu yönüyle işbirlikli öğrenmenin, öğretmen eğitimlerinde kalıcı öğrenmeyi sağlayabilecek alternatif bir yöntem olduğunu ortaya koyarak araştırmacı ve uygulayıcılara kayda değer bir veri sunmaktadır.

Deney grubundaki öğretmenlerin kalıcı öğrenmelerini desteklediği düşünülen bir diğer yöntem yaratıcı dramadır. Yapılan alan yazın taramasında dramının akademik başarı üzerindeki kalıcılık etkisini inceleyen çok sayıda araştırmaya rastlanmakla birlikte bütüncül bir bakış açısına ulaşmak için bu çalışmaların (61 lisansüstü tez) verilerine dayalı olarak gerçekleştirilen meta-analiz araştırmasının (Özbey ve Sarıkaya, 2019) değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Araştırmaya göre 2006-2016 yılları arasında Türkiye’deki drama yöntemine dayalı uygulamalar, akademik bilgide kalıcılık üzerinde 0,85 düzeyinde geniş ölçekli bir etkiye sahiptir. Söz konusu etki en fazla ilkokul-ortaokul seviyesinde ve Türkçe, sosyal bilgiler, fen-teknoloji derslerine yöneliktir. Yaratıcı dramayla gerçekleştirilen sınıf etkinliklerinin akademik başarı ve kalıcılığın yanı sıra öğrencilerin sosyal becerileri, motivasyon ve tutumları üzerinde de olumlu etkide bulunduğunu belirleyen araştırmacılar, öğrencilerin farklı yönlerden gelişimini desteklemek için drama yönteminin derslerde kullanılmasını önermektedir. Yöntemin, farklı ders alanlarında ve öğrenim kademelerinde yüksek düzeyde

olumlu etkiye sahip olduğunu gösteren bu sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla uyum içindedir. Bununla birlikte söz konusu meta-analiz çalışmasına dâhil edilen tezlerin katılımcıları da öğrencilerden oluşmaktadır. Türkçe ve edebiyat öğretmenlerini hedef alan çalışma, bu yönüyle meta-analizde kullanılan araştırmalardan farklılık göstermekle birlikte, dramının -aynı zamanda işbirlikli öğrenme ve yaratıcı yazmanın da- öğretmenlere yönelik öğretim programları için etkili bir yöntem olabileceğini ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Bu sonucun, hizmet öncesi ve sonrası öğretmen yetiştirme programları tasarlayan araştırmacılara, yöntem seçimi konusunda fikir vererek katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Türkçe ve edebiyat öğretmenlerini hedef alan İBÖDYU kapsamında gerçekleştirilen tüm çalışmalar ve kullanılan yöntemler, katılımcıların yaparak yaşayarak öğrenmesine dönük olmakla birlikte öğretmenlerin ilgi alanına giren yazma konusuna yöneliktir. Dolayısıyla öğretmenler, yazma eğitimcisi oldukları ve hem özel hem de mesleki yaşamlarının çeşitli alanlarında yazma becerisiyle iç içe bulundukları için uygulama boyunca sunulan akademik bilgiyi, yüksek motivasyonla dinleyerek çalışmalara da aynı ilgiyle iştirak etmiş böylelikle de bilginin zihinde kalıcı olmasını sağlamış olabilirler. Nitekim “Öğrenme ve Bellek” kitabının yazarı Terry (2018) de bir alana yönelik ilginin, dikkati ve materyal ile teması artırarak materyalin daha derin işlenmesini mümkün kıldığını yani öğrenilen materyale yönelik kişisel ilginin akılda tutmayı artırdığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda katılımcı öğretmenler içeriği ilgiyle takip ederken öğrendikleri bilgilerin ilerleyen süreçte hem kendi hem de öğrencilerinin yazma çalışmalarının gelişimine katkı sağlayabileceğini düşünmüş olabilirler. O durumda da İBÖDYU’nun aracı rolünden bahsetmek doğru olacaktır. Yani uygulama süresince edindikleri bilgiler aracılığıyla uzun vadede etkili metinler ortaya çıkarabileceklerini düşünerek fayda beklentisi içine girmiş, böylelikle de bilgiyi hatırd tutmaları kolaylaşmış olabilir. İlaveten, yazma Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin çalışma alanı olduğu için uygulamaya katılmadan önce de zihinlerinde bu konuya yönelik bilgi şemalarının bulunacağı düşünülmektedir. Deney grubundaki katılımcılar öğrenmede kalıcılığı sağlarken yeni öğrendikleri veya tekrar hatırladıkları bilgileri zihinlerindeki eski şemalarla eşleştirip anlamlandırarak kodlayabilirler. Programın kuramsal boyutuna ilişkin çalışmalar yürütülürken bilgiler, zihinde anlamlı örüntüler oluşturmayı mümkün kılacak şekilde özenle düzenlenmiş; akademik içerik kademeli olarak detaylandırılmış; kavramlar arasında anlamlı bağlar kurularak ezberden mümkün

olduğunca uzaklaşmış; grup etkileşimine dayalı ve aktif katılımın ön planda olduğu yaşantı merkezli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Söz konusu durumların; ön bilgi olmadan bir materyali kavramanın, belleğe kaydetmenin oldukça zor olduğu ve anlamlılık, detaylandırma ve organizasyonun zihinde bilgiyi saklamayı kolaylaştıracağı görüşüyle (Schunk, 2014) uyumlu şekilde, bilgideki kalıcılığı desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca uygulama odaklı bu öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenler, çalışmaları kendi yaşantılarının bir ürünü olarak anı haline getirmiş; drama ve işbirlikli yazma çalışmaları sırasında psikomotor becerilerini sıklıkla kullanmışlardır. Dolayısıyla, sunulan akademik bilginin uzun süreli belleğin anlamsal bellek bölümüyle birlikte anısal ve işlemsel bellek bölümlerine de kaydedildiği ve böylelikle saklanması kolaylaştığı söylenebilir. Bilgiyi İşleme Kuramı ilkelerine göre uzun süreli belleğin anlamsal bellek bölümü şema ve önerme ağlarından oluşur. Zihnin bu bölümünde, belirli bir bağlam içinde olmayan genel bilgi ve kavramlar depolanır (Schunk, 2014) Anlamsal bellek, tıpkı bir sözlük gibi bilinen kelime ve imajları kapsar. Anısal bellekteki bilgi işte anlamsal bellekteki bu bilgi ve kavramların özel bir yolla bir araya getirilmiş formlarıdır. Yani anısal bellekteki bilgi; anlamsal belleğin kapsadığı bilginin kullanılmasıyla oluşmuş bir film, roman veya öykü gibidir (Martindale'den akt. Senemoğlu, 2015). İşlemsel bellek ise bir şeyin yapım sürecine dair bilgilerinin depolandığı bölümdür. Buradaki bilgilerin kalıcılığı büyük oranda, yapılacak alıştırma ve tekrar sayısına bağlıdır. Çok uygulama yapıldığı takdirde bilginin uzun süreli bellekten çağırılması da kolaylaşır (Senemoğlu, 2015; Terry, 2018). Bu bilgiler ışığında, programa katılan öğretmenlerin edindikleri bilgileri, gerçekleştirdikleri uygulamaların da desteğiyle uzun süreli belleğin anlamsal, anısal ve işlemsel bellek bölümlerine anlamlı şekilde kodlamış olabilecekleri ve muhtemelen uygulama sonrasında kendi sınıflarında da bunları kullanarak tekrar ettikleri için kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri düşünülmektedir.

Özetle, uygulanan programın yukarıda sözü edilen faktörler bileşkesinin bütüncül etkileri nedeniyle Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yaratıcılık, drama, yaratıcı yazarlık ve işbirlikli öğrenmeye dair bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, yazma eğitimi verenlerin süreci en iyi şekilde nasıl yöneteceklerini, öğrencilerini hangi yazma uygulamalarıyla nasıl destekleyebileceklerini bilmelerinin yazma derslerini daha verimli ve eğlenceli hale getireceği öngörülmektedir. Bu şekilde, ders içeriğini zengin ve bilimsel tabanlı

uygulamalarla doldurabilen öğretmenler, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişime önemli katkıda bulunabilirler. Edindikleri bilgilerle kendi yetenek ve birikimlerini birleştirip yeni uygulamalar tasarladıkları takdirde, bu olumlu etki zaman içinde dalga dalga yayılım göstererek yaratıcı yazarlık alanına büyük katkı sağlayabilir.

4.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın dördüncü sorusu, deney grubunda yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin deneyimlemiş oldukları “işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamaları (İBÖDYU)” hakkındaki görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Soru kapsamında elde edilen bulgular, karma yöntem desenin açıklayıcı sıralı yaklaşımı doğrultusunda hem nicel hem de nitel verilerin bütünleştirilmesi yöntemiyle tartışılmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, uygulamanın öğretmenlerin kişilik özelliklerinin deneyime açıklık, dışadönüklük, yumuşak başlılık boyutları ile yazma kaygısı, öz yeterlik algısı, tutumu ve yaratıcı yazarlığa dair bilgi düzeyleri üzerindeki olumlu ve kalıcı etkilerini gösterirken, dördüncü probleme dayalı nitel verilerin de bu etkinin altında yatan deneyimsel süreçlerin derinlemesine anlaşılmasına hizmet edebileceği düşünülmektedir. Katılımcıların programa ilişkin görüşleri bu bağlamda değerlendirildiğinde 34 kodu içeren sekiz kategoriye ulaşılarak söz konusu kategoriler “*programı tanımlayıcı ifadeler, programın geliştirdikleri, memnun olunan konular, fark edilenler*” şeklinde isimlendirilen dört tema altında toplanmıştır. Araştırma sorusuna cevaben oluşan kategorilerin içeriklerine göre öğretmenler katıldıkları programı, tamamı olumlu nitelik taşıyan sözcüklerle tanımlayarak öğretim süresince belirli duyuşsal ve bilişsel özelliklerinin geliştiğini, uygulamaya dair çeşitli konulardan memnuniyet duyduklarını, derslerinde yazma çalışmalarına gerektiği kadar yer vermediklerini ve yazma çalışmalarının hem işbirlikli hem de drama destekli yapılabileceğini fark ettiklerini belirtmişlerdir. İşbirlikli çalışma ve yaratıcı drama merkezinde yapılandırılan bu yaratıcı yazarlık uygulamasının öğretmenler üzerinde olumlu etki bıraktığını düşündüren söz konusu sonuçlar, yaratıcı yazarlık alanındaki geçmiş çalışmaların nitel bulgularıyla genel anlamda uyumludur (Rosenfeld, 2024; Batur vd., 2023; Cremin ve Arthur ve Arthur, 2006; Daisey, 2008; Göçen, 2018a; Locke vd., 2013; Sur, 2022; Susar-Kırmızı, 2015). Bununla birlikte alan yazında yaratıcı yazarlığın işbirlikli veya dramayla yapıldığı uygulamaların sınırlı olduğu, bunların da daha ziyade öğrencilerle gerçekleştirildiği

ve nicel araştırma desenlerinde yürütüldüğü görülmektedir. Örneğin Türkçe öğretimi alanında yaratıcı yazmaya yönelik 80 araştırmanın sistematik derleme yöntemiyle incelendiği çalışmada da (Sur, 2022) ilkokul öğrencileriyle 15, ortaokul öğrencileriyle 37, lise öğrencileriyle üç, üniversite öğrencileriyle 12 ve öğretmenlerle yalnızca üç araştırma yapıldığı görülmüş olup çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel desenin kullanıldığı belirlenmiştir. Yaratıcı yazarlık alanındaki çalışmaların %24'ünün nitel, %18'inin ise karma desende yapıldığı sonucuna ulaşan araştırmacı, uzmanlara bu alandaki çalışmalarında karma deseni tercih etmelerini ve yaratıcı yazarlık yönteminin duyuşsal-bilişsel faktörler üzerindeki başarısının nedenlerine ilişkin araştırmalara yönelmelerini tavsiye etmektedir. Bu bağlamda yazma öğretiminden sorumlu kişiler olan Türkçe ve edebiyat öğretmenleriyle gerçekleştirilen ve drama temelli işbirlikli yaratıcı yazarlık üzerine odaklanan bu araştırmanın, nitel derinliği karma desende bütünleştirilerek alan yazına belirgin bir yenilik sunduğu söylenebilir. Öğretmen deneyim ve bakış açısını merkeze alarak öğrenci odaklı çalışmalara kıyasla daha geniş ve farklı bir perspektif sunması, nicel bulguları anlamlandıran nitel verileri de içererek bu iki kanaldan gelen bilgilerin harmanlanmasına odaklanması nedeniyle araştırmanın, alandaki mevcut bilgi birikimine değerli ve özgün katkılar sunma potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları alan yazındaki bulgularla karşılaştırıldığında çalışmaların, yaratıcı yazarlık süreçlerinin ve bu süreci drama veya işbirlikli etkinliklerle sürdürmenin katılımcılar üzerinde olumlu yansımalarını göstererek aynı yönlü değerlendirmeler sunduğu görülmektedir. Örneğin drama ve yaratıcı yazmanın birleştirilerek kullanıldığı çalışmada (Susar-Kırmızı, 2015) deney grubundaki öğrencilerin deneyimledikleri yaratıcı yazma sürecine dair görüşlerinin “eğlence ve mutluluk, rahatlama, duygu ve düşünceleri ifade etme, yaratıcılığı geliştirme, ilginç bulma, cesaret verme ve özgürleştirme, yazmaya istek uyandırma” kodlarına bağlı *yazma becerisinin gelişmesi, duyguların etkilenmesi, farklı düşünme becerisinin gelişmesi* şeklinde adlandırılan üç tema altında toplandığı belirlenmiştir. Araştırmacı söz konusu sonuçlara dayanarak yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin iç dünyalarında sakladıkları farklılıkların dışa vurumunu desteklediğini, bu durumun da onlara duygusal bir rahatlama yaşattığını ifade etmektedir. Ayrıca çalışmaların, öğrencilerin duygularını ifade etmesini mümkün kılacak daha demokratik bir sınıf ortamı yarattığını ve duyguların kâğıda

dökümü sürecinde etkili olduğunu belirterek öğrencilerin yazıları vasıtasıyla his ve fikirlerini daha iyi ifade ettiklerine dair bulguyu bu duruma dayandırmaktadır. Bahsi geçen çalışmanın deney grubu 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamında ulaşılan kodların mevcut çalışmaya kıyasla çok daha az olması ve sadece bireysel yazma kazanımlarına işaret etmesi olağan görülmektedir. Bu çalışmada öğrenciler, yaratıcı yazma etkinliklerinin bireysel yazma becerilerini, yaratıcılık ve cesaretlerini geliştirdiğini; onları duygusal açıdan etkileyerek his ve düşüncelerini ifade edip mutlu ve rahat hissetmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Olumlu duygulara ve beceri kazanımına işaret eden bu ifadeler, mevcut araştırmanın program hakkındaki görüşlere ilişkin bulgularıyla genel anlamda örtüşerek yaratıcı yazma ve drama tekniklerinin hem öğrenci hem de öğretmen eğitimlerinde kullanılabilecek etkili araçlar olduğunu göstermesi bakımından önemli bulunmaktadır. Bununla birlikte mevcut çalışmanın katılımcıları deneyimli Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinden oluştuğu için programa ilişkin görüşler, çok daha geniş ve derin bir çerçeve sunarak yaratıcı yazma öğrenimi yanında öğretimine de atıfta bulunan ifadeler içermektedir. Araştırma bu yönüyle ilgili çalışmadan ayrılmakla birlikte Türkiye'nin farklı şehirlerinden, mesleki deneyime sahip 44 sınıf öğretmenine işbirlikli çalışmayı da içeren farklı yaratıcı yazarlık tekniklerinin öğretildiği programın (Göçen, 2018a) nitel bulgularıyla uyumludur. Çalışmada sınıf öğretmenlerinden, deneyimledikleri yaratıcı yazma uygulamalarının katkılarını öz değerlendirme yaparak yazmaları istenmekte ve elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan 11 tema *“öğrencilere bilgi ve beceri kazandırma, sınıf içi uygulamaların yapılması, grup olarak yazmanın önemi, yazmaya yönelik akademik bilgi kazanma, mesleki gelişim, yazma sürecini öğrenme, yazma becerisinin gelişimi, düşünce becerisinin gelişimi, yazma hevesi kazandırma, hayal gücünün gelişimi, kişisel gelişim”* şeklinde sıralanmaktadır. Kodlar yerine öğretmenlerin görüş bildiren cümleleri doğrudan değerlendirmeye alınmakta ve bu cümleler üzerinde yapılan incelemede öğretmen öz değerlendirmelerinin mevcut çalışmanın bulgularıyla uyumlu şekilde tamamen olumlu ifadelere dayandığı ifade edilmektedir. Farklı temalar altında toplanmış olsalar da bu ifadelerin tamamının, mevcut çalışmanın 4. sorusu kapsamında ulaşılan kategori ve temalarla doğrudan ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Türkiye dışındaki bir araştırmada da (Cremin ve Arthur, 2006) 16 İngilizce öğretmeninden elde edilen anket, gözlem, günlük, görüşme formları ve

yazılı ürünlerin analizi sonunda, yaratıcı yazma uygulamalarının öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açılarını ve öğretim şekillerini değiştirdiği, onlara genç yazarları desteklemede daha duyarlı olmak gibi nitelikler kazandırarak öğretimsel uygulamalarının çerçevesini yeniden biçimlendirmelerini sağladığı belirtilmektedir. Aynı yönlü olarak bir başka çalışmada, öğretmenler için düzenlenen kitap yazma süreçlerinin öğretime dayalı programın sonunda (Daisey, 2008) anket, akran değerlendirme, görüşme formları ve çizim analizlerinden, etkinliklerin öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini düşürmede başarılı olduğu, katılımcıların daha önceki tecrübelerine göre yazmaktan daha çok keyif aldıkları, yaptıkları işi sahiplendikleri ve büyük ihtimalle gelecekte öğrencileriyle böyle bir kitap hazırlama çalışması gerçekleştirecekleri sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Benzer şekilde, yazar ve yazma eğitimcisi olan öğretmenlere yönelik “Yazma Projesi” adlı programın etkililiğinin sınındığı araştırmanın (Locke vd., 2013) nicel bulguları mevcut çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu olarak öğretmenlerin yaratıcı yazma alanındaki bilgi eksikliklerini giderdiklerini ve öz yeterliklerini geliştirdiklerini gösterirken nitel bulguları da uyumlu şekilde öğretmenlerin “yazmada geniş bir bakış açısına sahip olma, kendilerini öğrencileriyle birlikte yazmaya adanma, yazma sürecinin yapı iskelesine daha fazla odaklanma, konuşma ve iş birliğine vurgu yapma, anlamlı görevleri kullanma, düzeltme ve geri bildirim” konularında kazanım sağladıklarını ve sınıf uygulamalarında bu yönde değişikliğe gitme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın nitel bulgularıyla birleştirildiğinde, öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirmek için iyi tasarlanmış öğretim programlarına dayalı hareket etmenin ve süreçte drama ile işbirlikli çalışma yöntemlerini kullanmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca görüldüğü üzere araştırma Türkiye’deki Türkçe ve edebiyat öğretmenleriyle yapılmış olsa da sonuçları, dünya genelindeki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu durum, araştırmanın odak noktasını oluşturan işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık yaklaşımının, yazma becerisi alanında evrensel bir potansiyele sahip olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın dördüncü problemine dayalı sonuçların alan yazındaki benzer araştırma bulgularıyla karşılaştırılmasının ardından, nitel verilere dayalı oluşan her bir temanın detaylı olarak yorumlanması ve tüm bulguların ortak değerlendirmelerinin yapılması uygun olacaktır. Bu doğrultuda *programı tanımlayıcı ifadeler* teması incelendiğinde “olumlu nitelikler” başlığı altındaki

ifadelerin programın pratik ve işlevsel değerine atıfta bulunduğu, “duygusal tepkiler” kategorisinin ise katılımcıların uygulamaya dair kişisel deneyim ve duygularını yansıttığı görülmektedir. Deney grubundaki öğretmenler, İBÖDYU’yu *uygulanabilir* (f=12) ve *eğlenceli/keyifli* (f=12) bulmakla birlikte ağırlıklı olarak hem genel anlamda hem de mesleki ve bireysel yazma deneyimleri açısından *faydalı* (f=23) olarak tanımlamışlardır ki bu durum tanımlamada programın olumlu niteliklerinin öne çıktığını göstermektedir. Katılımcılar ayrıca program için “güzel, renkli, verimli, başarılı, değerli, ufuk açıcı, gerekli, etkileyici, harika, değişik, heyecan verici, yoğun” ifadelerini kullanarak uygulamayı geniş bir perspektifte pozitif sıfatlarla tanımlamışlardır. Programın olumlu niteliklere ve duygusal etkilenmeye işaret eden güçlü ve zengin sıfatlarla tanımlanması, İBÖDYU kapsamında gerçekleştirilen sınıf çalışmalarının öğretmenler üzerindeki çok yönlü etki ve değerini göstermekle birlikte süreçte kullanılan yöntemlerin, etkin eğitim liderliğinin ve yaratıcılığı destekleyici şekilde yapılandırılan öğretim ortamının bir yansıması olarak kabul edilebilir. Nitekim araştırmanın diğer bulguları da (Tablo 3.40) katılımcı öğretmenlerin, programın kendi yaratıcılıkları üzerindeki olumlu etkilerinden bahsettiklerini ve yaratıcı metin oluşturmaktan memnun olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğrendiklerini uyguladıklarında hem kendilerinin hem de öğrencilerinin hayal güçlerinin gelişeceğini ve öğrencilerin yaratıcılık ve yaratıcı metin oluşturma becerilerinin ilerleyeceğini düşündüklerini ifade eden öğretmenlerin, kişiliklerinin bilişsel esneklikle ilişkilendirilen (Çiçek ve Aslan, 2020; DeYoung vd., 2002) deneyime açıklık ve dışadönüklük özelliklerinde de olumlu yönde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ait bu sonuçlar, işbirlikli çalışma ile yaratıcılığı merkeze alan drama ve yazma tekniklerine dayalı sınıf ikliminin, deney grubundaki katılımcıları daha yaratıcı bir bakış açısı ve kişilik örgütlenmesine sevk ettiği savını desteklemektedir. Bununla birlikte programı tanımlayıcı ifadeler daha özel bir çerçevede incelendiğinde en yüksek frekansın “faydalı” koduna ait olduğu görülmektedir. Fayda, Türkçe Sözlük’te (TDK, t.y.) *yarar* sözcüğüne atıfla “bir işten elde edilen iyi sonuç; getiri, kazanç, kâr, avantaj; işe yarayan, elverişli, uygun olan” biçiminde tanımlanmaktadır. Eğitim, davranışçı yaklaşıma göre “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik ve kasıtlı değişme meydana getirme süreci” yapılandırmacı yaklaşım için de “ön bilgiyle yeni bilginin birleştirilip anlamlandırılması, zihinde yapılandırılması” olarak kabul edildiği için

(Yeşilyurt, 2021:6) eğitimsel fayda da uygulanan programın bunları ne ölçüde gerçekleştirdiğiyle ilgilidir. Dolayısıyla eğitimsel açıdan *fayda* ifadesinin öğrenme süreçleri sonunda elde edilen bilgi birikiminin de ötesinde, davranışlardaki olumlu değişikliklere, düşünce becerilerindeki gelişime ve bilgiyi farklı bağlamlara uygulama yeteneğine atıfta bulunduğu söylenebilir. Bloom (1956), eğitimsel faydanın yalnızca bilgi aktarımı olmadığını; analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini de kapsadığını vurgularken Biggs ve Tang (2011) eğitim açısından gerçek faydanın, öğrenenlerin bilgiyi anlamlı şekilde oluşturup çeşitli durumlara uygulamaları ile mümkün olabileceğini savunmaktadır. Bu çerçevede, eğitsel açıdan faydalı bulunan bir yazma programından; katılımcıların öğrenmeye aktif-yaratıcı katılımını, farklı alanlardaki düşünce-beceri gelişimlerini ve bilgiyi gerçek yaşamla ilişkilendirebilme yeteneklerini desteklemesi; kişiliklerinin olumlu yönde yapılandırılmasına olanak tanınması; yazma kaygısını düşürürken öz yeterlik ve tutumu geliştirerek bu alandaki akademik bilgiyi artırması beklenir. Araştırmanın deney grubuna ait diğer nicel ve nitel bulgularının, programın bu yöndeki beklentileri karşılayıp öğretmenlerin yazma alanıyla birlikte farklı duyuşsal ve bilişsel becerilerini de kalıcı şekilde desteklediğini göstererek uygulanan öğretim programının Türkçe ve edebiyat öğretmenleri için “faydalı” olduğunu ortaya koyduğu ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenler, *eğlenceli/keyifli* buldukları yazma etkinliklerinin *uygulanabilir* olduğunu da ifade etmişlerdir ki bu durum, İBÖDYU’nun *hayata yakınlık* öğretim ilkesine uygunluğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Hayata yakınlık ilkesine göre düzenlenen bir program sonrasında öğrenilen bilgiler gerçek şartlarda kullanılabilir ve yaşamdaki farklı süreçlerle örtüşebilir olduğundan öğrenmelerin güçlü ve kalıcı olmasını destekleyebilir (Yazar ve Karataş, 2019). Nitekim mevcut çalışmanın diğer sonuçları da kişiliğin dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık boyutları ile akademik başarı, yazma öz yeterliği, tutum ve kaygısındaki olumlu gelişimlerin kalıcı olduğunu ve katılımcıların öğrendikleri yazma tekniklerini sınıflarına uyarlayarak kullanmayı düşündüklerini göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, program tasarım sürecinde öğretimin hayata yakınlık dışındaki diğer ilkelerine de dikkat edildiğinin altını çizmek doğru olacaktır. Uygulamanın yaşamın gerçekleriyle örtüşür şekilde faydalı, uygulanabilir, keyifli, güzel, renkli, verimli, başarılı, değerli, ufuk açıcı, gerekli, etkileyici, harika, değişik, heyecan verici, yoğun olarak nitelendirilmesinin program geliştirme sürecindeki söz konusu

hassasiyetten kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna göre tasarım sürecinde ilk olarak Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazma becerilerine yönelik Türkiye ve Türkiye dışındaki çalışmalar incelenerek kapsamlı bir ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiş ve katılımcı grubun gereksinimlerine uygun, ulaşılabilir hedefler oluşturulmuştur. Ardından, özellikle güncel araştırmalarda yazma becerisi ve yaratıcılık gelişimi üzerindeki iyi etkileri sıklıkla raporlandığı için işbirlikli öğrenme, yaratıcı yazarlık ve drama yöntemleri seçilip bunların harmanlanarak kullanıldığı etkinlikler planlanmıştır. Planlamada öğretmenlerin, en iyi bildiklerinden ve yakın çevrelerinden başlayarak öğrenmelerini sağlayabilecek, aşamalı şekilde zorlaşarak ilerleyen, üst bilişsel becerilere dönük uygulamalara yer verilmiştir. Eğitimi sunan öğretmen uygulamalar sırasında, yaratıcılığı destekleyici bir yaklaşım içinde, meslektaşlarının kendilerini iyi hissedebileceği bir öğretim ortamı oluşturmaya gayret edip kapasitelerine uygun açık ve anlaşılır bir dil kullanarak çalışmalara aktif katılımı desteklemiştir. Bu aşamada, akademik bilgiler ve sınıf uygulamaları birbirlerini tamamlar şekilde bütünlük içinde yapılandırılarak gerekli durumlarda -sunum ve metin kurgulama çalışmalarında- bilgisayar ve projeksiyondan yararlanılmış ve bu yoğun program üç günlük bir uygulamayla gerçekleştirilerek zamandan tasarruf edilmiştir. Dolayısıyla tüm planlamalar ve sınıf etkinlikleri sırasında, öğretimin *hayata yakınlık* ilkesi yanında *bireye görelilik, aşamalılık, güncellik, yakından uzağa, bütünlük, aktiflik, açıklık, teknoloji kullanma, ekonomiklik* ilkelerinin de (Ertürk, 2013; Yazar ve Karataş, 2019) dikkate alındığı ifade edilebilir. Programın, öğretmen ihtiyaçlarına dönük ve öğretim ilkelerine uygun olarak tasarlanması nedeniyle katılımcılar üzerinde iyi bir izlenim oluşturduğu ve olumlu ifadelerle tanımlandığı düşünülmektedir.

Araştırma sorusunun ikinci başlığını oluşturan *programın geliştirdikleri* kategorisi incelendiğinde; gerçekleştirilen uygulamanın katılımcıların temelde “yazma ve yaratıcılık becerileri” ile yazma ilişkin “olumlu tutum ve planlama becerileri” bağlamında farklı alanlardaki gelişimleri desteklediği görülmektedir. Program; öğretmenlerin yazma öz yeterliği, yazma motivasyonu ve yeni etkinlikler planlama becerisi başta olmak üzere hayal gücü, yazmaya yönelik olumlu bakış açısı, yazmaya yönelik olumlu duygu, yaratıcı düşünme becerisi, yaratıcı dramaya yönelik olumlu bakış açısı şeklinde sıralanan özelliklerinin gelişimlerine katkı sağlamıştır. İBÖDYU’nun katılımcı öğretmenler üzerinde çok yönlü yapıcı etkilerini ortaya koyan bu sonuç, programın hedeflerine ulaşarak öğretmenlerin

hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine önemli katkılar sunduğunu düşündürürken araştırmanın nicel bulgularıyla da desteklenmektedir. Dikkat çekici bir durum olarak yazma öz yeterliği test sonuçları (Tablo 3.12), katılımcıların yazma alanında kendilerini daha yetkin ve hazır hissettiklerini gösteren nitel sonuçlarla aynı yönlü olarak öğretmenlerin deneysel süreç sonunda yazma öz yeterliklerinin geliştiğini hatta uygulamadan haftalar sonra bu gelişimde anlamlı artış yaşandığını göstermektedir. Katılımcıların kendileri hakkındaki değerlendirmeleri dikkate alındığında, bu artış olağan bulunmaktadır. Nitekim öğretmenler edindikleri bilgi ve deneyimler sayesinde yeni etkinlikler planlayacak donanımı kazandıklarını; hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini; yazmaya yönelik olumlu duygu ve bakış açısına sahip olduklarını; yaratıcı dramaya karşı bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini ve yazma motivasyonlarının arttığını düşündüklerinde yazma öz yeterlikleri doğal olarak yükselebilir. Belirli bir alandaki öz yeterliğin o sahaya yönelik tutum ve akademik başarıyla doğru (Elias ve Loomis, 2002; Korkmaz, 2015; Yamaç ve Öztürk, 2018) kaygıyla ters orantılı ilişkilendiği (Adal ve Yavuz, 2017; Özber vd., 2022; Pajares ve Johnson, 1994) düşünüldüğünde bu nitel bulguların, araştırmanın son testlerinde ortaya konulan tutum, akademik başarı ve kaygı puanlarının da açıklayıcısı olabileceği düşünülmektedir. İlaveten belirli bir alandaki duygu, düşünce ve bakış açısının kişilik yapılanmasındaki önemi bilindiğinden (Cervone ve Pervin, 2016; Topses ve Bulut-Serin, 2012; Uçar, 2024) öğretmenlerin kişiliklerinin dışadönüklük, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık özelliklerindeki anlamlı gelişimlerin nedenleri arasında -nitel bulgularla ortaya konulan- yaratıcı çalışmalara ilişkin olumlu bakış açısı ile olumlu duygu ve düşünce artışının da sayılabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde bireyin hem duygusal durumunun hem de ilgi, hedef, inanç, düşünce ve alışkanlıklarının motivasyon üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Üst düzey düşünme becerileri, yaratıcılık ve kendiliğinden gelişen merak duygusu da motivasyon artışına katkı sağlamaktadır. Buna göre insanlara ilgi alanına yönelik görevler verildiğinde, yeni-zorlayıcı olan ve hem seçim hem de kontrol sağlayabilecekleri işleri yapmaları istendiğinde içsel motivasyonları uyarılacak; gelişen öğrenme motivasyonu da kişinin karmaşık bilgi ve beceri edinimi için gerekli olan yoğunlaştırılmış çaba ve yönlendirilmiş pratiği, dışarıdan bir baskı olmadan içtenlikle sergilemesini mümkün kılacaktır (Schunk, 2014: 267). Bu doğrultuda uygulanan üst bilişsel becerilere dönük, zorlayıcı programın; öğretmenlerin duygu, düşünce, inanç ve alışkanlıklarına bütüncül etkide

bulunarak yaratıcı yazarlık alanındaki motivasyonlarını arttırmış olabileceği düşünülmektedir. Böylece ilgili oldukları bir alandaki motivasyonun desteğiyle zorlayıcı bir programın gereklerini yerine getirirken içten gelen duygularla yoğunlaştırılmış çaba göstererek akademik başarılarını arttırmaları, tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeleri, yazma kaygılarını uygun düzeye indirmeleri ve kişiliklerini olumlu yönde yapılandırmış olmaları mümkün hale gelebilir. Dolayısıyla, düzenlenmiş öğretim ortamlarındaki motivasyon hakkında bilinenlere dayanarak katılımcı öğretmenlerin ilerlediğini düşündükleri yazma motivasyonlarının, program süresince gelişim göstererek araştırma değişkenleri üzerinde yapıcı etkide bulunmuş olabileceği öngörülmektedir. İlaveten bilindiği üzere Türk eğitim sistemindeki son programlama çalışmaları, bir eğitim seferberliği olarak tasarlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (MEB, 2023) dayalı yürütülmektedir. Öğrencilerin çok yönlü düşünme becerilerinin gelişimini yani *epistemolojik* bütünlüğünü sağlamayı hedefleyen yaklaşım çerçevesinde iş birliği yapabilme, esneklik, meraklı olma, analitik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi beceri ve eğilimlerin geliştirilmesine de oldukça önem verildiğinden liderlik rolleri gereği öğretmenlerin de bu becerilerle donanarak epistemolojik bütünlüğe sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin kendilerinde olmayanı öğrencilerine veremeyecekleri gerçeğinden hareketle bu araştırmanın nitel boyutundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine ilişkin bulguların, büyük önem kazandığı ifade edilebilir. Öğretmenlere yönelik tasarlanan İBÖDYU'nun katılımcıların yazma öz yeterlik algılarını, motivasyonlarını, hayal güçlerini, yaratıcı düşünme kapasitelerini ve yazmaya dair duygusal yaklaşımlarını olumlu yönde etkilediğini gösteren sonuçlar; öğretmen eğitiminde bilgi ve beceri ediniminin yanı sıra sosyal-duygusal yeterliklerin sağlamlığını da gerekli kılan TYMM'nin ihtiyaç duyduğu öğretmen profilini yansıtmaması açısından önemli bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yazma becerilerindeki gelişim sadece yazılı anlatım becerilerini içeren teknik bir iyileşme olarak değil aynı zamanda empatik yaklaşım, öz farkındalık, yaratıcı öz-yansıtma, duyguların ifade edilmesi ve sosyal-duygusal öğrenme gibi bileşenlerin bütüncül şekilde güçlenmesi olarak da değerlendirilebilir. Öz yeterlik kuramı çerçevesinde (Bandura, 1997) yazma öz yeterliğinde gözlemlenen artışın, katılımcı öğretmenlerin yalnızca kendi profesyonel yetkinliklerini arttırmakla kalmayıp aynı zamanda model olma yoluyla öğrencilerine motivasyon kazandırma işlevini de üstlenebileceği düşünülmektedir.

Bu durum, TYMM'nin “öğretmenin sürekli gelişen bir öğrenen olması” ilkesini desteklerken hayal gücü ve yaratıcılıkta kaydedilen gelişmeler, yaklaşımın yenilikçi üretkenliği ve disiplinlerarası düşünmeyi teşvik eden yanıyla doğrudan ilişkili kabul edilebilir. Ayrıca program kapsamında sunulan etkinlikler desteğiyle geliştirilen yaratıcı bakış açısının, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yalnızca akademik içerik aktarıcı değil aynı zamanda anlam kurucu ve bilişsel-sanatsal estetiğe sahip bağlamlar yaratıcı birer eğitim liderine dönüşmelerine olanak tanıyabileceği düşünülmektedir. Bu da modelin “üretim odaklı birey yetiştirme” ve “öğrenmeyi gerçek yaşamla ilişkilendirme” hedeflerine katkı sağlayabilecek somut bir çıktı olarak kabul edilebilir (MEB, 2023).

Katılımcı öğretmenlerin mesleki yeterlik ve sosyal-duygusal becerilerindeki gelişimlerde yaratıcı yazma, işbirlikli öğrenme ve drama gibi yaratıcılık ve etkileşim temelli uygulamaların bir arada kullanılmasının önemli bir fark yarattığı düşünülmektedir. Nitekim alandaki araştırmalar da bahsedilen yöntemlerin yaratıcı düşünme becerileri ve duygusal farkındalığı geliştirmedeki etkisini ortaya koymaktadır (Özber vd., 2022; Özcan, 2019; Susar-Kırmızı, 2015; Yeler, 2018). Örneğin işbirlikli çalışmalarla yürütülen yaratıcı drama yönteminin, öğretmenlerin öğrencileriyle empati kurma, sınıfta duyarlı bir iletişim zemini oluşturma ve olumlu duyguların hâkim olduğu bir sınıf inşa etme becerilerini desteklediği görülmektedir (Adıgüzel, 2021). Alan yazındaki deneysel araştırmalar da aynı yönlü olarak yaratıcı dramının empatik eğilim ve empatik beceriyi geliştirmede anlamlı düzeyde etkili olduğunu (Çiftçi ve Altınova, 2012) iletişim becerileri ile empatik tutumu güçlendirdiğini (Karaosmanoğlu ve Adıgüzel, 2021) işbirlikli tekniklerin de kullanıldığı yaratıcı yazma çalışmaları sonrasında, öğretmenlerin yazma alanında kendilerini daha yeterli hissettiklerini ve öğrencilerinin hayal gücünü, yaratıcılığını, yazma becerilerini nasıl geliştirebileceklerine ilişkin bilgi-beceri kazandıklarını (Göçen, 2018a) göstermektedir. Bu sonuçlar, TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenme alanına ilişkin hedeflerle doğrudan örtüşmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin yazma becerilerindeki çok boyutlu gelişimin; yaratıcı düşünme, TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenme, disiplinlerarası etkileşim ve duygusal dayanıklılık ilkeleriyle güçlü şekilde ilişkilendiği ve önceki araştırmaların bulgularıyla örtüştüğü ifade edilebilir ki bu durum da araştırmanın dış geçerliliğine dair güçlü bir kanı oluşturmaktadır.

Bilinç ile bilinçaltını birleştiren çeşitli stratejileri gerekli kılması ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlara yönelik zorlu bir süreci içermesi nedeniyle çok yönlü bir nitelik taşıyan yazma öğretimi, dil becerilerini kazandırmanın en zorlu ve son aşamasını oluşturmaktadır (Albertson ve Billingsley, 2000; Karadağ ve Maden, 2014; Köksal, 2001). Bu açıdan bakıldığında, yazmayı; yaratıcılık, işbirlikli çalışma ve drama temelinde gelişip dönüşen bir süreç biçiminde ele alarak Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine yönelik planlanan İBÖDYU’nun nitel bulgularına dayalı oluşan “memnuniyet alanları” adlı üçüncü boyutun derin bir anlam kazandığı söylenebilir. Araştırmanın söz konusu temasının ilk boyutu olan öğretmenlerin *yazma sürecine yönelik* kategorisi “farklı yöntem ve teknik öğrenme, yazma çalışmalarının işbirlikli yapılması, yaratıcı metin oluşturma, çalışmaların kuramsal temellere dayalı sunulması, yaparak/yaşayarak öğrenme ve yazma etkinliklerinin aşamalı ilerlemesi” konularındaki memnuniyeti ifade etmektedir. Öğretmenler uygulamaya gönüllü olarak katıldıkları ve burada sosyalleşme fırsatı buldukları için de memnun olduklarını bildirmişlerdir ki bu ifadeler de ilgili temanın *kendilerine yönelik* kategorisi altında değerlendirilmiştir. İBÖDYU, yazma öğretiminin alan yazındaki gerek ve ilkelerine dikkat edilerek hazırlanan bir programdır. Bu durumun, uygulamanın memnuniyetle karşılandığını gösteren nitel sonuçlarının temel nedeni olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde programa ilişkin memnuniyet de öğretmenlerin kişilik özellikleri ile yazma becerilerindeki gelişime dair son testlerde ve izleme testlerinde ortaya konulan olumlu sonuçların duyuşsal açıklayıcılarından biri olarak kabul edilebilir. Nitekim memnun olmak Türkçe Sözlük’te (TDK, t.y.) “sevinmek, sevinç duymak, kıvanmak” şeklinde ifade edilerek duyuşsal kazanımlara atfen kullanılmaktadır. Program, işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamaları temelinde ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine uygun şekilde yapılandırıldığı için öğretmenlerin dile getirdiği “memnuniyet” anlık bir hoşnutluk ifadesinden ziyade yazma sürecine dair anlamlı öğrenmeye, içsel motivasyonun gücüne, birlikte zaman geçirerek gelişmenin hazzına dayalı çok katmanlı bir tatmin duygusuna bir atıf olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda uygulamanın öğretmenler üzerindeki en belirgin etkisinin, farklı yöntem ve tekniklerin öğrenilmesine ilişkin istekli yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Alan araştırmalarının (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Göçen, 2018a; Rosenfeld, 2024; Tok ve Ünlü, 2014; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013; Yamaç ve Öztürk, 2018) öğretmenlerin yaratıcı yazarlık alanındaki bilgi

düzeylerinin eksikliğini ortaya koyduğu bilindiğinden yöntem teknik öğrenmekten duyulan memnuniyetin, yazma öğretimine ilişkin önemli bir ihtiyacın giderilmesi karşısında duyulan hazzı ve katılımcıların, yaşam boyu öğrenen bireyler olarak deneyime açık yanlarını yansıttığı ifade edilebilir. Nitekim araştırmanın akademik başarı son test sonuçları, programa katılan öğretmenlerin kendileri hakkındaki öz değerlendirmelerini doğrulayarak %90,13 oranında başarı sağladıklarını; izleme testi bulguları da bu başarının %86,26 düzeyinde kalıcı olduğunu göstermektedir (Tablo 3.18). Ayrıca kişilik ölçeği sonuçlarına göre de (Tablo 3.6) işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamaları, öğretmenlerin kişiliklerinin deneyime açıklık özelliklerini geliştirerek onları daha kuvvetli, yaratıcı, sorgulayıcı, düşünür, gelişmiş ve hayal gücü kuvvetli duruma getirmiştir (Cernove ve Pervin, 2016). Araştırmanın nitel ve nicel bulguları arasındaki uyumu gösteren bu sonuçlar, çalışmanın iç tutarlılığının işareti olarak değerlendirilebilir. Deneyime açıklık; yeni yaşantılara, değişime, farklı düşünce biçimlerine ne kadar açık olunduğunu ifade eden bir kişilik özelliği olduğu ve yaratıcı düşünme, yenilikçilik, problem çözme becerileriyle güçlü şekilde ilişkilendiği (McCrae ve Costa, 1997) için öğretmenlerin farklı yaratıcı yazma tekniklerini öğrenmekten duydukları memnuniyet, onların hem mesleki hem de bireysel ihtiyaçlarına cevap veren çok yönlü bir deneyim sonrasında öğretim donanımlarını genişletmekten duydukları sevincin ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirme konusundaki isteğin bir göstergesi olarak da görülebilir. Bulgular katılımcıların bu yöntemlerin kuramsal temellere dayalı şekilde yaparak yaşayarak sunulmasından, aşamalılık içermesinden, sürecin sonunda yaratıcı bir metin oluşmasından keyif aldıklarını gösterdiği için söz konusu memnuniyetin yöntem-teknik öğrenmenin ötesinde, yazma etkinliklerinin niteliğine ve ilerleme şekline dair duygu durumlarını yansıttığı söylenebilir. Bu durumların deneyimsel, yapılandırmacı ve anlam merkezli öğrenme yaklaşımları ile doğrudan ilişkili olduğunu ve programın temel ilkelerinden olan yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımının, Kolb'un (1984) "Deneyimsel Öğrenme Kuramı" ile birebir örtüştüğünü ifade etmek yanlış olmayacaktır. Kuram kapsamında, insanların döngüsel bir yapı içerisinde bilgiyi doğrudan deneyimleyip kazandıkları ifade edilerek öğrenmenin bilgi edinmenin ötesinde yaşantı aracılığıyla anlam inşa etme süreci olduğu vurgulanmaktadır. İBÖDYU kapsamında yürütülen metin kurgulama ve kurguyu yazıya aktarma süreci boyunca gerçekleştirilen her türlü işbirlikli çalışma, Kolb'un (1984) öğrenme

anlayışıyla uyumlu olduğu gibi doğrudan uygulamaya dönük olduğundan ve bir rehber eşliğinde ilerlediğinden Dewey'in (1938) yaparak-yaşayarak öğrenmeyi merkeze aldığı deneyimsel eğitim anlayışıyla da temellendirilebilir. Bu yaklaşımda araştırmacı; eğitimi hayatla iç içe, daima gelişen ve yenilenen bir süreç olarak görerek bilgi aktarımından ziyade kişinin toplumsal yaşama katılımını sağlayan yaşantıların düzenlenmiş biçimi olarak kabul etmektedir. Kuram ilkeleriyle aynı yönlü olarak mevcut uygulama tasarlanırken de toplumsal-akademik yaşamın ihtiyaçlarına göre hareket edilmiş ve bir rehber eşliğinde ilerleyen yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı grup çalışmaları sırasında, katılımcıların yazma becerileriyle birlikte yaratıcı, yansıtıcı, karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine değer verilmiştir. Ilımlı bir sınıf ikliminde gerçekleştirilen söz konusu uygulamalar sonrası elde edilen ve çalışmanın başarısını yansıtan nitel-nicel bulgular, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi merkeze alan kuramların ön görülerinin alan yazında sıkışıp kalmayarak yaşamsal gerçeklikle örtüşebildiğini ve yetişkin öğrenmelerinde de fayda sağlayabildiğini göstermesi bakımından önemli bulunmaktadır. İlâveten katılımcıların öğrenme sürecinin aşamalı olarak ilerlemesinden, kuramsal temellere dayalı sunulmasından ve ürün oluşturmaktan duydukları memnuniyet de dikkate alındığında öğretmenler için hazırlanan bu uygulamanın öğretimin “hayata yakınlık, bireye görelik, aşamalılık, güncellik, yakından uzağa, bütünlük, aktiflik” ilkeleriyle de (Ertürk, 2013; Yazar ve Karataş, 2019) uyumlu olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla İBÖDYU'nun öğretimin temel ilkelerine dayalı şekilde tasarlanıp uygulanmasından kaynaklı yapıcı etkileri nedeniyle katılımcıların sürece dair iyi izlenimler edindiği ve programın işleyişinden memnun kaldıkları düşünülmektedir. Grup çalışmaları ve dramaya dayalı yaratıcı yazarlık etkinliklerinin aşamalılığından duyulan memnuniyetin Spiral Öğrenme Kuramı (Bruner, 1960) ile ilişkilendirilmesi de mümkündür. Kuramın öngörülerıyla uyumlu şekilde mevcut araştırmada da öğrenmenin kademeli şekilde aşama aşama önceki bilgilerle ilişkilendirilerek derinleştirilmesine çalışılmış ve üst düzey bilişsel öğrenmelerin gerçekleşmesi amacıyla uygun yöntem ve teknikler işe koşulmuştur. Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin aşamalı şekilde yapılandırılan bir işleyişten memnuniyet duymaları, anlamlı öğrenmeyi destekleyen ve öğrenenin bilişsel yükünü dengeleyen bir pedagojik yaklaşımın başarısı olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda işbirlikli yaratıcı yazma çalışmalarının sağlam kuramsal bilgilere dayalı

sunulması yaklaşımının, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin gördüklerini icra ederken “nasıl” sorusuna odaklanan tekrarcılardan ziyade “neden” sorusuna yanıt arayan bilinçli uygulayıcılar olmalarını hedefleyen bir eğitim anlayışını yansıttığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin kuram ve uygulama arasında bağlantı kurarak eleştirel düşünme becerileri ile mesleki özerkliklerini desteklemelerine önem veren bu anlayış, Schön’ün (1983) öğrenme sürecinde “nasıl yapılır” sorusu kadar “neden yapılır” yapılır sorusuna da yanıt verilmesinin gerekliliğini vurguladığı “anlam merkezli öğretim ilkeleri” ve “bilinçli uygulayıcı (reflective practitioner)” kavramıyla da örtüşmektedir. Öğrendikleri tekniklerin dayandığı kuramsal alt yapıyı anlamaktan memnun olan katılımcıların, yürütülen yazma etkinlikleri sırasında kendi öğretim uygulamalarını ve öğrencileriyle iletişim şekillerini sorgulayarak yazma öğretim süreçlerini geniş bir boyutta gözden geçirmiş olabilecekleri düşünülmektedir ki bu yönde bir farkındalık “bilinçli uygulayıcı” tanımına karşılık gelmektedir. İlaveten katılımcılar, yaratıcı yazmaya ilişkin yeni yöntem ve teknikleri öğrendikleri bu sürecin sonunda yaratıcı bir yazınsal ürün oluşturmaktan da memnun olduklarını ifade etmişlerdir ki yaratıcı metin oluşturmak, Bloom’un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisinin en üst basamağı kabul edilen “yaratma” düzeyinde bir kazanımı temsil etmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Yaratma aşamasında kişi, belli bir amaca ulaşmak için yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerileri aracılığıyla önceki öğrenmeleri arasından doğru parçaları seçerek uygun ve özgün bir bütün oluşturduğundan (Turgut ve Baykul, 2021) bu düzeyde bir kazanıma ulaşmak, katılımcı öğretmenlerin uygulama sonunda sadece bilgi edinmekle kalmadıklarını aynı zamanda bilgileri yapılandırarak işlevsel ve özgün ürünler oluşturabildiklerini de göstermektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Öğretmenlerin öğrenme ve çıktı oluşturma süreçlerine aktif katılımını içeren bu türden bir üretkenlikten duyulan memnuniyetin, araştırmanın bağımlı değişkenleri üzerinde yüksek düzeyde motivasyon ve tatmin kaynağı olarak destekleyici etkide bulunmuş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca nitel bulgular, öğretmenlerin yaratıcı yazarlık gelişimini hedef alan bu uygulamaya gönüllü olarak katıldıkları ve burada sosyalleşme fırsatı buldukları için memnun olduklarını göstermektedir. Bu durumun da programa ilişkin yukarıda detaylı şekilde açıklanan faktörlerin ve süreçte aktif şekilde kullanılan yaratıcı yazarlık, drama ve işbirlikli çalışma yöntemlerinin bütünüyle etkisinin olağan bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Nitekim yazma becerisini

geliştirici etkileri farklı araştırmalarla ortaya konulan üç ayrı yöntemin harmanlanmasına dayalı, öğretim ilkelerinin gözetildiği ve olumlu duyguların önemsendiği bir öğrenme ortamında, katılımcıların kendilerini mesleki olarak güçlenmiş, değerli ve sürece dâhil hissederek bundan memnuniyet duymaları mümkündür. Ayrıca nitel bulgularla ortaya çıkan “gönüllü katılım” ve “sosyalleşme imkânı bulma” unsurları, programın etkililiğini artırdığı düşünülen önemli bağlamsal faktörlerdendir. Bu doğrultuda katılımcıların programa kendi istekleriyle dâhil olmalarının, içsel motivasyonlarını yükselterek öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik etmiş olabileceği düşünülmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Nitekim işbirlikli öğrenme ortamının, öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim kurarak deneyimlerini paylaşmalarında, akran desteği almalarında ve sosyal bir öğrenme ortamında yazma kaygılarını azaltmada destekleyici bir rol oynadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla nicel bulgularla ortaya konulan öğretmenlerin yazma kaygılarındaki anlamlı düşüş, bu sosyal desteğin ve uygulamaların rahatlatıcı etkisinin bir sonucu olarak da yorumlanabilir.

Araştırmanın program hakkındaki görüşlere dayalı son kategorisine göre uygulamadan sonra öğretmenler, *derslerinde yazma çalışmalarına gerektiği kadar yer vermediklerini, yazmanın yaratıcı drama ile bütünleştirilebileceğini* ve işbirlikli *çalışmayla yapılabileceğini* fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yazmaya dair eksikliklerine ve bu alandaki olumlu uygulamalara ilişkin farkındalıkları, programın “farkındalık yaratma” misyonunu taşıma gücüne sahip olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Söz konusu farkındalığın öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini tetikleyerek gelecekteki yazma öğretimi pratiklerine olumlu yansımalar sağlaması mümkündür. Bu bağlamda yaratıcı drama, işbirlikli öğrenme ve yaratıcı yazma uygulamalarının eşgüdümlü olarak yürütülmesinin, öğretmenleri sınıflarında uyguladıkları yazma öğretim yöntemlerini sorguladıkları ve benimsedikleri yaklaşımları eleştirip eksiklikler üzerinde düşündükleri bir sürece sevk etmiş olabileceği düşünülmektedir. Bilindiği üzere “fark etme” duyuşsal alanın ilk basamağı olarak kabul edilen “alma” düzeyinin ilk adımını oluşturmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Kişi bir nesne, uyarıcı veya duruma karşı farkındalık geliştirdikten sonra onu kabul ederek anlamlandırmaya açık hale gelir ve o alana dikkatini yoğunlaştırabilir (Sönmez, 2012). Dolayısıyla fark etme, öğrenme sürecinde zihinselden ziyade duygusal kabulün hâkim olduğu kritik bir

eşği ifade etmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bu yönüyle araştırmanın katılımcı ifadelerine dayalı bu sonucunun, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamalarında duyuşsal alan üzerinden başlatılan bir yenilenme sürecini belgelemiş olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın son test bulguları da bu savı doğrular şekilde uygulamanın katılımcıların yazma kaygılarını düşürmede; yazmaya dair akademik başarı, tutum ve öz yeterlikleri ile kişiliklerinin dışadönüklük, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık özelliklerini geliştirmede etkili olduğunu gösterirken izleme testi sonuçları bu olumlu durumlarda kalıcılığın sağlandığını hatta öğretmenlerin yazma öz yeterliklerinin çok iyi düzeye ulaştığını ortaya koymaktadır. Kişiliklerinin dışa dönük, yumuşak başlı, deneyime açık yönleri gelişen ve yazma alanında olumlu duyuşsal-bilişsel nitelikler kazanan öğretmenlerin, sınıf çalışmalarında daha cesur ve girişken hamlelerde bulunarak uygulama kapsamında edindiklerini daha ileri seviyelere taşıma konusunda kendilerini yeterli hissedebilecekleri düşünülmektedir. Böyle bir durumda üç günlük uygulama sonunda duyuşsal alanın ilk basamağı olarak işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarına dair geliştirilen farkındalığın, sonraki basamaklara taşınıp sırasıyla tepkide bulunma, değer verme, örgütleme aşamalarını tamamlayarak nihayetinde “bir değer ya da değer bütünüyle nitelendirilmişlik” düzeyine ulaşabilmesi mümkün olabilir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Sönmez, 2012). Bu bağlamda farkındalıkla başlayan sürecin sonunda, katılımcılar yazma öğretimini bir değer olarak benimsedikleri takdirde, bu bakış açılarının hem bireysel yazma uygulamalarına hem de okuldaki yazma derslerine sistematik şekilde yansması beklenmektedir. Frekansı en yüksek farkındalık “yazma öğretime gereği kadar yer vermeme” konusunda olduğu için öğretmenlerin öncelikle bu eksikliği düzeltmeye çalışarak derslerindeki yazma uygulamalarının sıklığını artıracabilecekleri düşünülmektedir. Yaratıcı dramaya ilişkin de farkındalık kazandıklarından teknikleri -programda bizzat kendileri de deneyimlemiş oldukları için- yazma öncesinde motivasyonu yükseltici bir aktivite olarak göremekten ziyade, kurgudan yazıya aktarmaya kadar sürecin bütün aşamalarında etkili bir araç şeklinde kullanarak öğrencilerin yazma deneyimlerini zenginleştirebilmeleri mümkündür. Benzer şekilde öğretmenlerin, işbirlikli çalışmayı yazma derslerine taşıyarak yazma grupları oluşturmaları ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenerek yazma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilecek öğretim ortamları tasarımları da beklenmektedir. Ayrıca yazmayı yaşamında değer haline

getiren bir öğretmenden, öğrencileri için rol model olarak onlarla birlikte yazması, yazdıklarını çevresiyle paylaşması, öğrencilerini yazma konusunda destekleyerek ortaya çıkan kurgusal metinlerin gerçek okuyucu kitlesine ulaşması için gerekli fırsatları oluşturmaları da beklenir. Böyle bir süreçte okul içi yazma atölyeleri, meslektaşlarla işbirlikli yazma çalışmaları ve etkinlik planlama da dâhil olmak üzere gerçekleştirilebilecek bütün uygulamalardan, yazma öğretimini teorik bir kavram olmaktan çıkararak günlük pedagojik pratiğin sıradan bir ögesi durumuna getirmesi beklenmektedir. Bu türden bir dönüşümle, öğretmenlerin kendi yazma pratiklerini ileri safhalara taşımaları ve öğrencilerinin yazma becerileri yanında iletişim ile eleştirel-yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişimi konusunda gerekli desteği sunmaları mümkün hale gelebilir. Nitekim alan araştırmaları da öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyerek olumlu duyguların hâkim olduğu bir sınıf ortamında drama destekli eğlenceli aktiviteler uygulayan (Adıgüzel, 2021; Kara, 2010; Susar-Kırmızı, 2009) ürüne değil sürece odaklanan (Coşkun, 2007) farklı yöntemler eşliğinde yoğun yazma çalışmaları yaptıran (Göğüş, 1978; Pour-Mohammadi vd., 2012) iş birliğine değer veren (Dyson, 1995; Erdener, 2009; Fer ve Cırık, 2007; Henson, 2003) ve derslerde bir usta çırak ilişkisi içinde öğrencileriyle yazan (Bowie, 1996; Daisey, 2003; Daisey, 2012; Hall ve Grisham-Brown, 2011; Orhon, 2020) öğretmenlerin, öğrencilerin yazma gelişimini en iyi şekilde destekleyeceği ifade edilmektedir. Araştırmanın 5. sorusu bağlamında elde edilen nitel bulgulara göre de katılımcı Türkçe ve edebiyat öğretmenleri, program sonrasında hem kendilerinin hem de öğrencilerinin yazma deneyimlerinin zenginleşmesini; yazma derslerinin keyifli, nitelikli hale gelmesini ve kolaylaşmasını beklemektedirler. Öğretmenlerin drama yönteminin kullanıldığı işbirlikli yazma etkinliklerine dair farkındalıklarını, sonraki zamanlarda bireysel ve sınıf içi uygulamalarla daha ileri seviyelere taşımayı planladıklarını düşündüren bu sonuç, farkındalıkla başlayan duyuşsal gelişimin yazmaya değer verme aşamasına kadar ilerleyebileceğinin ve öğrencilerin yazma becerilerinin öğretmenleri tarafından en doğru şekilde desteklenebileceğinin işareti olarak kabul edilebilir. Bu düşüncenin somut kanıtı niteliğindeki bazı ifadeler *“Öğrencilerin hayal etme becerilerini arttıracığına inanıyorum. Metnin alt yapısını oluşturmak için öncelikle hayal edecekler sonrasında da kurallarına uygun biçimde bu kurguları yazıya aktaracaklar. Ayrıca bu çalışmaların kendini ifade etme becerisi ve öz güven gibi konularda da öğrencilere katkı sağlayacağına inanıyorum (EÖE2). Olaylara tek*

yönlü değil farklı açılardan da bakabileceğimi öğrendim, çalışmaların yaratıcılığımıza olumlu etkide bulunmasını bekliyorum (EÖK2). Öğrencilerimle yapacağım etkinliklerde daha dikkat çekici yöntemleri uygulayacağıma, öğrencilerim tarafından da etkinliğe aktif katılımın artacağına inanıyorum. Yazma derslerimizin daha eğlenceli olmasını bekliyorum (TÖK10).” şeklindedir. Söz konusu sonuçlar, bazıları işbirlikli çalışma gerektiren 15 etkinliğin sınıf öğretmenlerine öğretildiği araştırmanın (Göçen, 2018a) bulgularıyla kısmi bir uyum içindedir. Tez ve makalelerden seçili yaratıcı yazma etkinliklerinin öğretimine dayalı bu araştırmanın sonunda da katılımcıların yazmaya dair bazı becerileri edindikleri için mutlu oldukları, “yaratıcı yazma alanında yetersiz olduklarını, yazma çalışmalarını uygun-etkili yöntemlerle ve aşamalı şekilde uygulamadıklarını, yaratıcı yazmanın etkili ve eğlenceli olduğunu, öğrencilerinin yazma veya konuşma sırasında ifade ettikleri farklı fikirlerin yaratıcı düşünceye örnek olduğunu, yazma teknikleri sayesinde öğrencilerini yazma alanında geliştirebileceklerini, yaratıcı yazma çalışmalarıyla okuma ve yazma sevgisini daha rahat aşılayabileceklerini” fark ettikleri ve büyük bir çoğunluğunun (%80-100) bu etkinlikleri sınıflarında uygulamayı düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlere yönelik her iki araştırmanın da akademik altyapıya sahip iyi düzenlenmiş öğretim ortamlarının öğretmenlerin yazma öğretimi alanındaki farkındalıklarını arttırmada etkili olduğunu göstererek bu alanda düzenlenecek hizmet öncesi ve sonrası çalışmalara bakış açısı oluşturma ve yöntem-teknik seçimi konusunda fikir vererek katkı sağlama gücüne sahip olduğu düşünülmektedir. Göçen’in (2018a) araştırmasında başarı testi kullanılmayıp kuramsal temellere yer verilmezken mevcut çalışmada, programın kuramsal dayanaklarının anlaşılmasını mümkün kılacak etkinlikler yapılarak yaratıcı yazmanın her aşaması bu altyapıyla ilişkilendirilmiş, böylelikle öğretmenlerin neyi niçin yaptıklarını bilerek öğrenmeleri amaçlanmıştır. Araştırma sonunda program hedeflerinin ne derece gerçekleştiğine ilişkin yapılan ölçümlerde de yüksek düzeyde kalıcı başarı sağlandığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında diğer çalışmadan farklı olarak mevcut araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin yazma alanında kazandıkları farkındalığı, derin akademik bilgiyle ilişkilendirilebilecekleri alt yapıyı kazanmış oldukları düşünülmektedir. Bu doğrultuda katılımcı öğretmenlerin yaratıcı yazarlık derslerinde hangi uygulamayı niçin gerçekleştirdiklerini bilen, yazma öğretimine dair farkındalığa sahip, Schön’ün (1983) ifadesiyle *bilinçli uygulayıcılara*

dönüşmüş olabilecekleri öngörülmektedir. Araştırma sorusunun temalarından biri olan “farkındalığın” bu yönüyle Göçen’in (2018a) çalışmasından daha derin ve kapsayıcı bir duyuşsal olguya işaret etmesi mümkün görülmektedir.

Sonuç olarak hem nicel başarı göstergelerinin hem de nitel görüşlerin drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının öğretmenlerin yazma becerileri, tutumları ve pedagojik yaklaşımları üzerindeki derin etkileri somutlaştırdığı ifade edilebilir. Karma yöntem yaklaşımı sayesinde, bu etkinin sadece sayısal olarak değil öğretmenlerin deneyimlerinden doğrudan beslenerek nasıl ve neden oluştuğu detaylıca anlamlandırılmakta; araştırmanın bu yönüyle eğitim programlarının değerlendirilmesinde bütüncül yaklaşımların önemini ortaya koyduğu düşünülmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bütüncül anlayışın bir uzantısı olarak verilerin bütünleştirilmesi sürecinde özellikle nicel bulguların derinlemesine açıklanması aşamasında, nitel verilerin kritik öneme sahip olduğu ifade edilebilir. Nitekim bilindiği üzere nicel analizde ortaya çıkan şaşırtıcı, beklenmedik veya açıklanmaya muhtaç sonuçlar için belirlenen nitel sorular, veri bütünleştirmede nicel bulguların açıklayıcısı durumundadırlar. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutu İBÖDYU kapsamında gerçekleştirilen müdahalenin bağımsız değişkenler üzerindeki olumlu etkilerini göstermekte iken nitel boyutu da bu uygulamanın öğretmenler üzerindeki olumlu ve kalıcı etkilerini destekleyen bulgular sunmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulguların, nicel bulguların ardındaki “nasıl” ve “neden” sorularına ışık tuttuğu ifade edilebilir. Görüldüğü üzere nitel veriler, deney grubundaki öğretmenlerin programı genel olarak “olumlu” olarak nitelendirdiklerini ve uygulamanın kendilerinde duygusal olarak pozitif tepkiler uyandırdığını göstermektedir. Bu olumlu gelişim, nicel sonuçlarla paralellik göstermekte ve programın sadece bilişsel düzeyde bilgi aktarımı yapmakla kalmayıp katılımcıların duyuşsal alanlarına da etki ettiği savını desteklemektedir. Çalışma bu açıdan, Bandura’nın (1977) sosyal bilişsel öğrenme kuramında belirtildiği gibi bireylerin yeterlik algılarının doğrudan deneyimlerle ve başarılı uygulamalarla pekiştiği yaklaşımının da somut bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda drama ve işbirlikli öğrenmenin sağladığı deneyimsel ortamın, öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine ve yazma eylemini bir görevden ziyade keyifli bir süreç olarak algılamalarına olanak tanıdığı düşünülmektedir. Nitekim sosyal bilişsel teoriye göre bireyin yeterlik algısı (öz yeterlik) en güçlü şekilde doğrudan başarılı deneyimler (mastery experiences)

yoluyla gelişmektedir. Drama ve işbirlikli yazma uygulamalarının, öğretmenlere güvenli ve destekleyici bir ortamda yazma deneyimleri sunarak bu “ustalık deneyimlerini” paylaşmalarına olanak tanıdığı düşünülmektedir. Ayrıca bilindiği üzere başarılı yazma deneyimleri, yazmaya yönelik öz yeterlik algısını artırır (Pajares, 2003) ve işbirlikli öğrenme ortamları, bireylerin birbirlerinden gözlemleyerek öğrenmelerine (vekaleten deneyimler) sosyal ikna yoluyla cesaretlenmelerine ve olumlu geri bildirimler almalarına olanak tanır. Söz konusu sosyal etkileşimler, yazmaya karşı kaygıyı azaltırken olumlu tutumların ve öz yeterliğin gelişimini de desteklemektedirler. Ayrıca drama, bu işbirlikli ortamı daha etkileşimli ve “oyunsu” hale getirerek ilgili alandaki kaygıyı daha da düşürebilir (Slavin, 1995). Yazma motivasyonu ve öz düzenleme üzerine kapsamlı çalışmalar yapan Harris ve Graham’a (2016) göre de sosyal destek, akran etkileşimi ve olumlu atmosferin, yazma kaygısını azaltma ve yazmaya yönelik tutumu geliştirme üzerindeki etkileri oldukça güçlüdür. Drama ve işbirlikli öğrenmenin sağladığı “rahat ifade” ortamının bu bağlamda ilgili sonuç ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu araştırmanın nitel bulgularıyla uyumlu olarak drama ve yaratıcı yazma gibi deneyimsel ve oyun tabanlı yaklaşımların, yazmayı “görev” algısından çıkararak daha “keyifli bir süreç” haline getirmesi de mümkündür. Bu durumun özellikle yazma kaygısı yaşayan bireyler için yaratıcı ifadeye teşvik edici bir ortam sağlayabileceği, kaygının azalması durumunda da daha serbest ve üretken yazma süreçlerinin önünün açılacağı düşünülmektedir. (Grainger vd., 2005). Bu bağlamda nicel bulgularla örtüşerek çalışmanın iç tutarlılığına işaret eden nitel sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, İBÖDYU’nun yazma çalışmalarını sıradan bir ders etkinliğinin ötesine taşıyabilecek çok katmanlı yapısı nedeniyle yaratıcı yazma öğretiminin niteliğini arttırabilecek işlevsel bir araç olarak öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği ifade edilebilir.

4.5 Araştırmanın Beşinci Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın beşinci sorusu, deney grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin katılmış oldukları “işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarından (İBÖDYU)” mesleki açıdan beklentilerini belirlemeye yöneliktir. Soruya dayalı bulgular, bu başlık altında karma yöntem deseninin açıklayıcı sıralı yaklaşımı doğrultusunda nicel ve nitel verilerin bütünleştirilmesi yöntemiyle tartışılmaktadır. Elde edilen nitel bulgular, nicel

sonuçların anlamlandırılmasını sağlayarak programın etkisinin derinlemesine açıklanmasını mümkün kılacağından öğretmenlerin programdan mesleki beklentilerine ilişkin bulgulardan, nicel verilerdeki pozitif değişimlerin ardında yatan neden-sonuç ilişkisini görünür kılmaları beklenmektedir. İçerik analiziyle tasnif edilen katılımcı yanıtları bu doğrultuda değerlendirildiğinde 19 kodu içeren altı kategoriye ulaşılmış ve yapılar “*öğretmeni merkeze alan beklentiler (f=24), öğrenciyi merkeze alan beklentiler (f=48) ve derse genel yansımalar (f=16)*” şeklinde isimlendirilen üç farklı tema altında toplanmıştır. Araştırma sorusuna cevaben oluşan söz konusu temalara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin gerçekleştirilen program sonrasında kazandıkları bilgi ve becerileri kullanarak nitelikli-özgün etkinlikler tasarlamayı planladıkları ve bilişsel esnekliklerinin gelişmesini bekledikleri görülmektedir. Edindikleri deneyimler aracılığıyla öğrencilerinin yazma yetenekleri yanında 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine de katkıda bulunabileceklerini düşünen katılımcılar, bundan sonra yazma derslerinin daha keyifli, nitelikli ve kolay duruma gelmesini beklemektedirler. Söz konusu beklentiler, ağırlıklı olarak katılımcı öğretmenlerin ve onların öğrencilerinin yaratıcı yazarlık becerilerinin gelişimini merkeze almakla birlikte yaratıcılık başta olmak üzere farklı düşünce ve kişilik özelliklerinin gelişimine de atıfta bulunmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların bu görüşleri, programın hedefleriyle örtüşmekle birlikte uygulamanın, öğretimin “*hayata yakınlık, bireye görelilik, güncellik, yakından uzağa, bütünlük, aktiflik*” ilkeleriyle (Ertürk, 2013; Yazar ve Karataş, 2019) uyumunun somut kanıtı olarak da değerlendirilebilir. Nitekim öğretmenlerin “*Bize öğretilen bu etkinlikler sayesinde öğrencilerimin yazmanın öğrenilebilir bir beceri olduğunu fark edeceğini umuyorum. Yazma çalışmalarını daha detaylı planlayacağım ve derslerimiz daha nitelikli olacak (EÖE5). Öğretmenlik mesleğini yaparken yazma ve drama çalışmaları hem öğrencilerin hayal gücünü hem de bizim hayal gücümüzü geliştirecektir (TÖK1). Bu etkinlikleri çok sevdim, yazma çalışmalarını planlarken bu etkinliklerden yararlanacağım, bazılarını da değiştirip geliştirerek sınıfıma uyarlayabilirim. Yazma derslerini eğlenceli hale getirecek bu çalışmaları öğrencilerim de sevecek. Bu teknikleri kullanarak masal ve hikâyeler yazabileceklerini düşünüyorum (EÖE3).*” şeklindeki ifadeleri de uygulamanın etkisinin yakından uzağa yani öğretmenden başlayıp öğrenciye kadar genişleme eğilimi gösterdiğini düşündürmektedir. Ayrıca bu görüşlere dayalı olarak söz konusu sürecin, öğretmen ve öğrencilerin kişisel beceri

ile özelliklerinin gelişimini merkeze alıp aktif katılımlarını destekleyerek yazma alanında bütüncül bir fayda sağlayabileceği, bu yönüyle de hayata yakınlık ve güncellik taşıdığı söylenebilir. İlâveten, tüm katılımcıların olumlu beklenti içinde olmaları, öğretmenlere yönelik tasarlanan bu yazarlık programının, kısa zamanda unutulup gidecek nitelikte davranışlardan ziyade, kalıcı ve uzun soluklu bir etkileşim ve dönüşüm sürecine işaret etmiş olabileceğini düşündürerek program hedeflerinin dayanıklılık ve işgörürlüğünün kanıtı da sayılabilir (Ertürk, 2013). Dolayısıyla araştırma sorusu kapsamında sunulan beklenti içerikli görüşlerin, Türkçe-edebiyat öğretmenlerini yazar ve yazma öğreticileri olarak desteklemek için tasarlanan İBÖDYU'nun hedeflerinin gerçekleşme başarısını ve programın ileriye dönük işlevselliğini yansıttığı ifade edilebilir. Öğretmenler, kendileriyle yapılan görüşmelerde program aracılığıyla öğrencilerinin “yaratıcılıklarının, öz güvenlerinin; işbirlikli çalışma, eleştirel düşünme ve kendini ifade etme becerilerinin” gelişimini desteklemeyi beklediklerini ifade etmişlerdir. Söz konusu beklenti alanları yaşam boyu öğrenme olarak da bilinen 21. yüzyıl becerileri kapsamına girmektedir (P21, 2007; The Conference Board of Canada, 2014). Bu doğrultuda iş birliğine dayalı öğrenme, drama ve yaratıcı yazarlık eksenli araştırmanın nicel-nitel bulgularına bakıldığında, programın öğretmenlerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini destekleyerek yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği, problem çözme ve iletişim gibi temel 21. yüzyıl becerilerinin eğitim ortamına entegresini mümkün kılacak yetileri kazandırdığı ifade edilebilir. Tablo 3.40 bu bağlamda incelendiğinde, öğretmenlerin program aracılığıyla sadece mesleki teknik becerilerini değil aynı zamanda empati yeteneklerini, pedagojik sezgilerini ve esnek düşünme kapasitelerini de geliştirdikleri görülmektedir. Bu durumun, birey merkezli öğretim anlayışının gerektirdiği çok yönlü eğitimci profiline katkı sağlamakla birlikte sınıf içinde yaratıcı düşünmeyi teşvik eden, öğrenci merkezli ve etkileşim temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına da imkân tanıdığı ifade edilebilir. Bu yönüyle İBÖDYU'nun öğretmenlerin, 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek öğrenme deneyimlerini tasarlayıp uygulayabilme kapasitelerini artırarak çağdaş öğretim programlarının gereksinim duyduğu yenilikçi yaklaşım ve becerilerin yerleşmesine katkı sunabilecek etkili bir araç olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sorusu kapsamında ulaşılan “öğretmeni merkeze alan beklentiler” teması incelendiğinde, katılımcıların ilerleyen süreçte *yazma öğretimi*

alanında yetkinlik kazanmayı, yazma çalışmalarını planlamayı ve yeni yazma etkinlikleri tasarlamayı umdukları görülmektedir. Öğretmenlerin uygulamadan kendilerine dair diğer beklentileri ise hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının gelişimine dolayısıyla *bilişsel esneklik* kazanımına yöneliktir. Öğretmenlerin kendilerine dair söz konusu yeterlik beklentileri, deneysel müdahale sonrasında katılımcıların yazma kaygısının düştüğünü, yazmaya dair akademik bilgi birikimleri yanında yazma öz yeterlik ve tutumlarının geliştiğini gösteren son test ve izleme testi sonuçlarıyla tutarlı bulunmaktadır. Nitekim uygulanan program sonrasında işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlığa ilişkin kuramsal içeriğin %90,13'ünü öğrenen, yazma alanındaki kaygıları uygun seviyeye düşen, bu alanda kendilerini yüksek düzeyde yeterli hissederek olumlu tutum geliştiren Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin, ilerleyen süreçte yazma derslerini daha planlı ve özgün şekilde yürütmeyi, öğrencilerinin yazma becerileri yanında farklı özelliklerinin gelişime katkı sunmayı ve derslerini daha etkili duruma getirmeyi beklmeleri şaşırtıcı olmayacaktır. Ayrıca araştırma bulgularına göre kişiliklerinin yaratıcılıkla ilişkilendirilen ve bilişsel esnekliğin göstergesi olarak kabul edilen dışadönüklük ve deneyime açıklık özellikleri de (Çiçek ve Aslan, 2020; DeYoung vd., 2002) geliştiği için nitelikli ve özgün planlamalar konusunda cesaret göstermeleri; daha sağlam hayal gücü ile yaratıcılığa sahip olmayı, öğrencilerinin yazma becerileriyle birlikte farklı bilişsel-duyuşsal niteliklerini desteklemeyi ve yazma derslerinin iyileşmesini beklmeleri de olağan kabul edilmektedir. Bununla birlikte edindikleri deneyimleri kullanarak yaratıcı yazarlık etkinlikleri planlamayı, daha hayalci ve yaratıcı olmayı, öğrencilerine olumlu nitelikler kazandırmayı ve derslerini daha etkili duruma getirmeyi uman katılımcıların bu beklentilerinin; yazmaya ilişkin kaygı, tutum, öz yeterlik ve akademik başarıları ile kişilik yapıları üzerinde de olumlu etkiye bulunmuş olması mümkündür. Bu doğrultuda araştırma sorusunun ilk başlığıyla birlikte diğer iki boyutunu oluşturan “öğrenciyi merkeze alan beklentiler” ve “derse genel yansımalar” adlı temalarda ortaya konulan durumlar ile araştırmanın nicel bulguları arasında, birbirlerini besleyen döngüsel bir etkinin varlığından bahsetmek yanlış olmayacaktır. Söz konusu etkinin, yazma öğretiminden sorumlu öğretmenleri destekleyerek onlara edinimi en zor dil becerisi olan yazma alanında (Albertson ve Billingsley, 2000; Karadağ ve Maden, 2014) üretim ve öğretim yeterliği kazandırmayı hedefleyen İBÖDYU’nun merkeze aldığı işbirlikli öğrenme, drama

ve yaratıcı yazma yöntemlerinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler bu yöntemlerin harmanlanması ile oluşturulan program kapsamında öğrendikleri etkinlikleri veya hayal gücü ve yaratıcılıklarıyla tasarladıkları yeni etkinlikleri kullanarak öğrencilerinde de “*hayal gücü, yazma çalışmalarına aktif katılım, yazma unsurlarına dayanarak alt metin kurgulama, yaratıcı metin oluşturma, yazmayı sevmek, hayal gücüyle kurguladığını yazıya geçirme, yaratıcılık, işbirlikli çalışma, yazmanın öğrenilebilir olduğunu fark etme, eleştirel düşünme, kendini ifade etme, özgüven*” konularında gelişim sağlamayı ve derslerini daha keyifli, nitelikli ve kolay kılmayı beklemektedirler (Tablo 3.40).

Uygulanan programda metnin alt yapısını oluşturan etkinlikler, yaratıcı dramayı merkeze alan grup çalışmalarıyla yürütülürken tasarımı metne aktarma süreci işbirlikli yazmayla tamamlanmıştır. Masal yazmanın tüm evrelerinde katılımcılar, öğretmen rehberliğiyle desteklenip yönlendirilirken öğretim ortamları birbirlerinden öğrenerek kendilerine dair beklentilerini genişletebilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Bu nedenle işbirlikli öğrenme yaklaşımının, programın temelini oluşturarak Vygotsky’nin (1978) sosyal yapılandırmacılık çatısı altındaki *yakınsal gelişim* kuramı bağlamında, katılımcıların kapasitelerinin ötesine geçerek daha derin öğrenmeler gerçekleştirmelerinde fayda sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında ortaya çıkan “*programın geliştirdikleri*” ve “*memnun olunan konular*” temaları altında katılımcıların ifade ettiği durumların bir açıklayıcısı olarak da kabul edilebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, her evresinde işbirlikli çalışma gerektiren uygulama kapsamında edindiklerini düşündükleri -nicel testlerle de doğrulanan- farklı özelliklerinin destekleyici etkisi nedeniyle mesleki alanlarında yazmayla birlikte başka beklentilere de sahip olmaları şaşırtıcı bulunmamaktadır. Nitekim bilindiği üzere (Erdener, 2009; Slavin, 1980) bu türden işbirlikli ortamlarda gerçekleşen akran etkileşimine dayalı fikir alışverişleri, sadece geleneksel öğrenme çıktılarını geliştirmekle kalmayıp öğrenenin yaratıcı problem çözme yeteneklerini de önemli derecede geliştirmektedir. Ayrıca bu çalışmada tespit edildiği gibi *işbirlikli yazma* etkinliklerinin başta yazma becerisi olmak üzere farklı bilişsel ve duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkide bulunduğunu gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Çörek, 2006; Erdoğan, 2016; Yıldız, 2021; Yılmaz ve Yılmaz, 2012; Zhang, 2019). Örneğin Türkçe Yazılı Anlatım dersinin işbirlikli şekilde yürütüldüğü araştırma (Yılmaz ve Yılmaz, 2012) sonunda katılımcı sınıf öğretmeni

adayların, yüksek frekansla araştırmaya yönelik olumlu geri bildirimde bulunarak işbirlikli çalışmaların öğrenme ve öğretmede oldukça faydalı olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Adayların %92'si işbirlikli çalışmaları geleneksel öğretmen merkezli yöntemlere kıyasla daha etkili ve zevkli bulduklarını aktararak bu araştırmanın “*programı tanımlayıcı*” ifadeler başlığındaki sonuçlarla aynı yönlü bir değerlendirmede bulunmuştur. Bu görüşler, mevcut araştırmadaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin uygulamaların dersleri daha keyifli, verimli ve kolay geçirmesine yönelik beklentileriyle de uyumludur. Benzer şekilde alan çalışmaları, *yaratıcı drama* (Altınova ve Çiftçi, 2013; Endrix vd., 2012; Kırmızı, 2009; Özcan, 2019) ve *yaratıcı yazma* (Akto vd., 2023; Beydemir, 2010; Göçen, 2018a; Korkmaz, 2015; Rosenfeld, 2024; Tuna, 2018) odaklı uygulamaların da yazma becerisini geliştirirken farklı duyuşsal ve bilişsel özellikleri iyileştirdiğini göstermektedir. Tuna'nın, (2018) “Öğretmen adaylarının müze eğitimi ve uygulamaları dersi kapsamında yaratıcı yazma etkinliğine yönelik görüşleri” adlı çalışması bunlardan biridir. Söz konusu araştırmada adaylar, katıldıkları yaratıcı yazma etkinliğini mevcut çalışmanın bulgularıyla aynı yönlü olarak “merak duygusu ve empati becerisini geliştirici; ilgi çekici, eğlenceli, bilgilendirici, yaratıcı ve uygulanabilir” bulduklarını ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmanın *programı tanımlayıcı ifadeler* başlığı altında yer alan kodlarla uyumlu bu sonuçlar, öğretmenlerin yaratıcı yazma etkinliklerinden kendilerinin yazma ve yazmayı planlama becerilerine; öğrencilerinin de yazma yanında yaratıcılık, merak, empati gibi duyuşsal-bilişsel özelliklerine olumlu etkide bulunmasını ve yazma derslerinin niteliğini arttırmasını bekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı programların her iki araştırmanın katılımcıları üzerinde derin izler bıraktığı ve onları benzer sonuç beklentilerine sevk ettiği söylenebilir. Aynı yönlü olarak aralarında işbirlikli tekniklerin de bulunduğu yaratıcı yazma etkinlikleri uygulayan Göçen'in (2018a) araştırmasının sonunda da katılımcı öğretmenlerin hem yazma derslerini planlama hem de öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimi ve yazma derslerinin niteliğine ilişkin olumlu beklentilere sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin “*sınıf içi uygulamaların yapılması, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırma, yazmaya yönelik akademik bilgi kazanma, yazma sürecini öğrenme, mesleki gelişim, yazma becerisinin gelişimi, düşünce becerisinin gelişimi, grup olarak yazmanın önemi, yazma hevesi kazandırma, kişisel gelişim, hayal*

gücünün gelişimi” temaları altında sunulduğu çalışmadaki beklenti yönlü ifadelerin, mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Bahsi geçen araştırmalar, bu çalışmanın bulgularıyla uyumlu şekilde işbirlikli öğrenme, drama ve yaratıcı yazma temelli uygulamaların öğretmen eğitimi alanında çok katmanlı gelişimler sağlayabilecek güçlü araçlar olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Yapılan değerlendirmede bu yöntemlerin kullanıldığı yazma odaklı programlara ilişkin sonuç beklentilerinin, yazmaya dair bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp öğretmenlerin hayal gücü, yaratıcılık, mesleki tutum, pedagojik beceri ve öz yeterlik algılarına doğrudan etkide bulunabilecek deneyimsel öğrenme alanlarını ve öğrencilerin yazma becerileri yanında 21. yüzyıl yetkinliklerine ilişkin kazanımları da içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu tür programlardan beklentileri, mevcut araştırmanın nitel bulgularıyla uyumlu şekilde “kişisel gelişim, öğrenci başarısına katkı, sınıf içi uygulamalar” şeklinde isimlendirilebilecek üç ayrı yapı altında toplanmaktadır ki araştırmanın beşinci sorusu kapsamında ulaşılan kategorilerle uyumlu bu durum, mevcut çalışmanın dış geçerliliğinin işaretçisi olarak kabul edilebilir. Ancak mevcut araştırmada katılımcı beklentilerinin diğer çalışmalardan daha kapsamlı ve derin bir nitelik taşıdığı görülmektedir. Bu durumun katılımcılara “programa dair beklentilerinin” ayrı bir soru cümlesi olarak yöneltilmesinin yanında, öğretimin farklı alanlarındaki gücü bilinen üç yöntemin birlikte kullanımının oluşturduğu bütüncül etki nedeniyle gerçekleşmiş olabileceği öngörülmektedir. Bu doğrultuda işbirlikli öğrenme, drama ve yaratıcı yazarlığın harmanlanmasıyla oluşan sinerjik etkinin; Akış Teorisi (Csikszentmihalyi, 1996) bağlamında anlam kazanarak öğretmenlerin drama ile yazma gibi dikkat, çaba ve eylem gerektiren işlere odaklanma düzeylerini artırıp zamansal algılarını yitirmelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Kurama göre böyle bir durumda katılımcıların içsel motivasyonları mümkün olan en üst sınıra çıkabilecektir. İş birliğine dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamaları, yapılandırılmış etkinliklerden oluşmakla birlikte dil alanında yetkinlik sahibi Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin özgün katkısına da açık olduğundan, yapılan işbirlikli ve yaratıcılık odaklı çalışmalar, katılımcıların “akış” durumuna geçmelerine olanak tanıyabilir. Söz konusu uygulamalar hem sosyal etkileşimi hem de bireysel üretkenliği desteklediğinden katılımcıların akış deneyimine zemin hazırlayarak zamanın nasıl geçtiğini fark etmeden yazı üretmeye odaklanmalarını, duygularını ve yaratıcı fikirlerini daha özgür şekilde ifade ederek yazar ve yazma

öğreticisi kimlikleriyle mesleki doyum yaşamalarını mümkün kılabilir. Böyle bir sürecin sonunda da kişinin o alandaki öz yeterliğinin yükselmesi ve kendine ulaşılması mümkün, zorlayıcı hedefler koyması beklenir. Nitekim yazma öz yeterliklerinin uygulamadan sonra kalıcı şekilde artarak çok iyi düzeye ulaştığı tespit edilen katılımcıların, programdan mesleki beklentilerine ilişkin bulgular bu çerçevede değerlendirildiğinde uygulamanın yansımalarının kısa süreli bir dönemde kalmayıp uzun bir zaman dilimine yayılarak dalga dalga genişleyebileceği izlenimi oluşmaktadır. Bu doğrultuda yaratıcı bakış açısıyla işbirlikli çalışmalar gerektiren drama ve yazma ortaklığının öğretimdeki gücünün ve oluşturduğu olumlu sınıf ikliminin, katılımcıları derinden etkileyerek motivasyonlarını ve sunulan programa olan inançlarını arttırmış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim deneyimledikleri uygulamalar sayesinde araştırmanın nicel bulgularıyla da ortaya konulduğu üzere katılımcıların yazma kaygıları azalmış, bilgi düzeyleri, tutum ve öz yeterlikleri anlamlı düzeyde artmıştır. Programın etkileri yazma alanıyla da sınırlı kalmayıp öğretmenlerin kişiliklerinin *deneyime açık* yönünü anlamlı şekilde geliştirerek sanatla ilgilerinin artmasını, ilgi alanlarının genişlemesini, daha liberal, yenilikçi ve geniş görüşlü olmalarını sağlamış; hayal güçlerini geliştirmiş ve yeni ilişkilere açıklıklarını desteklemiştir. Kişilik yapılarının *dışa dönük* yanı üzerindeki anlamlı etkiler sayesinde daha fazla öne çıkan, sosyal, atak, canlı, neşeli, baskın, belirgin, etkili ve coşkulu bir yapıya sahip olmalarını; *yumuşak başlılık* özellikleri üzerindeki anlamlı etkilerle iç dünyalarında dengeyi yakalamış, yeni deneyimlere açık, başkalarıyla ilişki kurmaktan çekinmeyen, dışadönük, grup çalışmalarına yatkın, çevresiyle uyumlu ve sorumluluk sahibi kişiler olmalarını desteklemiştir (Bacanlı vd., 2009). Programın katılımcılar üzerindeki çok boyutlu bütüncül etkisine işaret eden bu nicel bulgular, İBÖDYU'nun hem yazma becerisini kalıcı olarak geliştirmede hem de öğreneni, bilişsel esnekliği ve yaratıcılığı geliştirmiş, sosyal becerileri kuvvetli bir kişilik örgütlenmesine sevk etmede güçlü bir araç olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yazma becerisi ile kişilik yapıları üzerindeki söz konusu dönüştürücü gücü ve olumlu duyguları destekleyici özellikleri nedeniyle öğretmenlerin deneyimledikleri ve hakkında olumlu görüş bildirdikleri bu uygulamaları “değerli” bularak inandıkları için programdan mesleki açıdan beklentilerini yüksek tuttukları düşünülmektedir. Katılımcı Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin, uygulanan programdan hem kendi bireysel gelişimleri hem öğrencilerinin yazma ve düşünme becerileri hem de derslerinin niteliği bakımından

yüksek seviyede beklenti içinde olmaları, Beklenti-Değer Kuramı (Eccles ve Wigfield, 2002) çerçevesinde son derece anlamlı bulunmaktadır. Bu bilişsel motivasyon teorisine göre kişinin belirli bir göreve dair katılım düzeyi ve bu işi tamamlamak için gösterdiği çaba, bahsedilen alandaki başarı “*beklentisi*” ile o görevi ne kadar “*değerli*” bulduğuna ilişkin etkileşime bağlıdır. Daha geniş bir ifadeyle kişi kültürel ortam, geçmiş yaşantılar, önceki başarıların sonuçları ve toplum beklentileri gibi unsurların ortak etkisiyle edindiği birikime dayanarak ilgili olduğu bir alandaki görevleri başarıyla tamamlayabileceğine inanıyor (başarı beklentisi) ve bu işi tamamlamanın kendisi için önemli, yararlı veya ilginç olacağı düşüncesini taşıyorsa; görevi yerine getirme konusunda içten gelen bir haz duyuyorsa; görevin gelecekteki bir hedefi gerçekleştirmek için değerli bir araç olduğunu düşünüyorsa; görevi tamamlamak için çektiği sıkıntılara değeceğini inancındaysa (görev değeri) o göreve karşı bağlılık ve motivasyonu artış gösterecektir. Böyle bir motivasyon artış sürecinin sonunda da kişiden söz konusu alana ilişkin daha istikrarlı ve yüksek performans gerektiren davranışlar sergilemesi beklenmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002; Schunk, 2014). Çok sayıda araştırma (Cooper vd., 2017; Nagle, 2021; Peixoto vd., 2023; Trautwein vd., 2012) teorisinin farklı bağlamlarda geçerli ve uygulanabilir olduğunu doğruladığından kuram öngörülerinin bu araştırmanın katılımcıları için de kullanılabileceği düşünülmektedir. Gerçekleştirilen yazma öğretim programına dair öğretmen görüşleri bu bağlamda incelendiğinde, beklentilerin özellikle öğrencilerdeki gelişimleri merkeze aldığı ($f=48$) görülmektedir. Buna göre katılımcıların programdan öğrenci merkezli beklentileri “*hayal gücü* ($f=9$), *yazma çalışmalarına aktif katılım* ($f=8$), *yazma unsurlarına dayanarak alt metin kurgulama* ($f=6$), *yaratıcı metin oluşturma* ($f=5$), *yazmayı sevme* ($f=5$), *hayal gücüyle kurguladığını yazıya geçirme* ($f=4$), *yaratıcılık* ($f=3$), *işbirlikli çalışma* ($f=3$), *yazmanın öğrenilebilir olduğunu fark etme* ($f=2$), *eleştirel düşünme* ($f=1$), *kendini ifade etme* ($f=1$), *özgüven* ($f=1$)” şeklinde sıralanmaktadır. Ayrıca deneysel sürece katılan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin uygulamadan en büyük beklentileri “*yazma çalışmalarının keyifli hale gelmesi* ($f=13$)” dir. Araştırma sorusunun “*derse genel yansımalar*” boyutuna ait bu kod, aynı boyutun “*yazma çalışmalarının nitelikli hale gelmesi* ($f=4$)” ve “*kolaylaşması* ($f=2$)” kodlarıyla birlikte yine öğrenci kazanımlarına işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin programın işlevselliğine ilişkin temel beklentilerinin “*öğrenci*” odaklı olduğunu söylemek

yanlış olmayacaktır. Söz konusu bulgular Beklenti-Değer Kuramı (Eccles ve Wigfield, 2002) kapsamında yorumlandığında, öğretmenlerin bu eğitsel sürece katılım motivasyonlarının kendi bireysel kazanımlarıyla ilişkili olmakla birlikte esasen öğrencilerinin yazma çalışmalarını daha başarılı ve severek gerçekleştirmelerine; yaratıcılık, işbirlikli çalışma, eleştirel düşünme, kendini ifade etme yetenekleri ve özgüven gelişimlerine doğrudan katkı sağlama beklentisine dönük olduğu söylenebilir. Araştırmanın, yazma öğretiminde öğretmenden başlayıp öğrenciye kadar kalıcı ve sürdürülebilir iyileşmeler gerçekleştirmek hedefiyle de tamamen uyumlu olan bu sonucun; işbirlikli çalışma, drama ve yaratıcı yazma gibi öğretimin farklı alanlarındaki katkısı bilinen yöntemlerin bütüncül etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim bu yöntemler bileşkesinin bir arada kullanılması öğrencilerin hayal güçlerini, yazılı ifade ve işbirlikli çalışma becerilerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme yetilerini geliştireceğine yönelik öğretmen inançlarını -etkisini bizzat deneyimledikleri için- pekiştirmiştir olabilir. Ayrıca yaratıcı drama oturumlarını, özellikle öğrenciler için farklı bakış açılarını anlama, empati geliştirme, grupla çalışma, hayal kurma ve sözlü-yazılı ifadeyi derinleştirme bakımından işlevsel bulmaları; yaratıcı yazma etkinliklerini öğrencilerin yaratıcılık gelişimlerini ve yazma sürecine aktif katılımlarını destekleyen ve yazıyı kişisel bir üretim sahası durumuna çeviren pedagojik bir araç olarak değerlendirmeleri de mümkündür. Bu çerçevede, öğretmenlerin uygulamaya dair “araçsal değer” algılarının güçlenmiş olabileceği; yani programı hem kendi mesleki becerilerini ilerletmede hem de öğrencilerinin duyuşsal, bilişsel ve yazınsal gelişimine fayda sağlamada kullanışlı bir araç olarak görmeye başlamış olabilecekleri düşünülmektedir. İlaveten öğretmenler, uzun saatler boyunca bu programda zorlu görevlerin üstesinden gelmeye çalışırken günlük yaşamın akışını durdurarak zamanları ve emekleri de dâhil, tamamı öngörülemeyen bazı bedeller ödemişlerdir. Etkinlikleri sınıfta uygulamak da zaman ve çaba gerektirdiği için programa yönelik belirli “algılanan maliyetler” söz konusudur. Öğretmenlerin bu maliyetleri, elde edeceklerine inandıkları bazı eğitsel ve pedagojik kazanımlar karşılığında kabullendiklerini gösteren ifadeleri, sürecin onlar tarafından sahiplenildiğini düşündürerek katılımcıların “bedel inancına” işaret etmektedir. Bununla birlikte katılımcı ifadelerinden yola çıkarak öğretmenlerin uygulamayı “kendilerini tanımlayan ve mesleki kimliklerini destekleyen bir deneyim” olarak görüp içerikte sunulanları uygulayabileceklerine inandıkları, dışarıdan herhangi bir

yönlendirme olmadan içten gelen hazla etkinliklere katılım gösterdikleri ve deneyimlerini hem bireysel hem de sınıf çalışmalarında kullanmayı önemsedikleri söylenebilir. Bu durum da sırasıyla “göreve özgü benlik, içsel değer veya ilgi, başarıma değeri” boyutlarında yüksek farkındalık geliştirmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla katılımcıların programa yüksek *görev değeri* yükleyip, öğrendiklerini başarıyla uyguladıklarında istedikleri gelişimlere ulaşacaklarını düşünerek *beklenti* içine girebilecekleri, böylelikle de bu alandaki *motivasyonlarının* artış gösterebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda İBÖDYU’nun uzun vadeli etkilerinin katılımcıların yazma öğretimine dair yaklaşımlarını, yöntemsel tercihlerini ve sınıf uygulamalarını kalıcı şekilde dönüştürebileceği ve öğrencilerin yazma başarısına olumlu şekilde yansıyabileceği öngörülmektedir. Nitekim Bandura’ya (1986) göre de kişi bir görevi başarılı biçimde tamamlayabileceğine inanıyorsa yani o alandaki öz yeterliği fazlaysa ve o işi gerçekleştirmenin beklenen veya arzu edilen bir sonuca yol açacağına (sonuç beklentisi) ilişkin inancı yüksekse o görevi uygulayarak beklentilerini davranışa çevirir. Bu görüşle aynı yönlü olarak insanların hedeflerine ulaşmak için zihinlerindeki bilişsel işaretleri izleyeceğini savunan Schunk da (2014) bilişsel haritalar oluşturmaya veya bir davranışı gerçekleştirmek için neye ihtiyaç olduğuna dair içsel planlar tasarlamaya yardımcı olduğu için beklentilerin önemli olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde The New Teacher Project (TNTTP) tarafından 2024’te yayınlanan "The Impacts of Teacher Expectations on Student Outcomes: A Practitioner's Literature Review" başlıklı raporda da öğrenci başarısı ile öğretmen beklentileri arasında karşılıklı döngüsel bir ilişki olduğu ve öğretmen beklentilerindeki iyileşmelerin öğrencilerin akademik çıktılarını doğrudan olumlu şekilde etkilediği ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki beklentilerine yönelik bulgular araştırmadan altı hafta sonra uygulanan yazma kaygısı (Tablo 3.36), öz yeterlik (Tablo 3.35), tutum (Tablo 3.37), akademik başarı (Tablo 3.38) ve kişilik testleriyle (Tablo 3.31; 3.33) ortaya konulan olumlu sonuçlarla birleştirildiğinde; katılımcıların öğretmen, öğrenci ve ders merkezli beklentilerinin uygulamaya atfettikleri değer de etkisiyle davranışa dönüşerek sınıf faaliyetlerini iyileştirebileceği düşünülmektedir. Olumlu beklentilerin ifade edildiği alanlarda öğretmenlerin istikrarlı davranışlar sergileyerek öğrencilerin yazmayla birlikte 21. yüzyıl becerilerini de etkili programlarla desteklemeleri beklenmektedir. Bununla birlikte araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar,

hizmet öncesi ve sonrası öğretmen yetiştirme programlarında deneyim temelli ve beklenti odaklı çok boyutlu yapılandırmaların nitelikli kalıcı etkiler meydana getirebileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, yazma becerisi yanında farklı duyuşsal ve bilişsel özelliklerin gelişimine odaklı bu çok katmanlı uygulamanın, alanda örnek teşkil ederek öğretmenlerin uzmanlaşma süreçlerine katkı sunabilecek, sürdürülebilir uygulamaları planlama konusunda program geliştirme uzmanlarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ancak ne var ki programın etkisine ilişkin yukarıda vurgulanan kapsamlı ve çok katmanlı beklentiler ağı, katılımcı öğretmenlerin bireysel ve mesleki dönüşüm alanlarında güçlü bir irade geliştirdiklerini düşündürmekle birlikte, program okuryazarlığı açısından bazı sınırlılıklara da işaret etmektedir.

Araştırmanın beşinci sorusuna dayalı nitel bulgular incelendiğinde, katılımcıların beklentilerinin büyük oranda yazma sürecinin kolay, keyifli ve nitelikli hale gelmesine; öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine; yaratıcılık, hayal gücü, özgüven ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerinin desteklenmesine odaklandığı görülmektedir. Söz konusu yönelimler, katılımcıların programa dair yüksek düzeydeki motivasyonlarını, öğrenci gelişimini destekleme konusunda taşıdıkları sorumluluğu ve önceki öğretim programlarının (MEB, 2019) kilit kavramlarına hâkimiyetlerini yansıtmaları bakımından önemli bulunmakla birlikte eğitim politikalarındaki güncel yönelimlere ilişkin farkındalık düzeylerinin sınırlı olduğunu düşündürmektedir. Nitekim yapılan içerik analizinde, öğretmenlerin programa ilişkin beklentilerini ifade ederken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (MEB, 2023) öğretim süreçlerine entegrasyonuna yönelik çalışmalarda merkeze alınan “erdem-değer-eylem, özgünlük, bütüncül gelişim, kavram-anlam-yaşantı, yapılandırmacı öğrenme, anlamlandırma, etkin vatandaşlık” gibi kuramsal çerçeve ve ilkelere açıkça yer vermedikleri görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin beklentilerini ifade ederken modelin temel kavramlarını doğrudan kullanmamaları, güncel öğretim programlarına kavramsal düzeyde hâkimiyetlerinin sınırlı olduğunu düşündürse de içerikte vurguladıkları önceliklerin, modelin hedef ve ilkeleriyle örtüşen yönler taşıması dikkat çekici bulunmaktadır. Örneğin drama temelli işbirlikli yaratıcı yazarlık uygulamalarının öğrencilere çok boyutlu katkılar sağlayacağı yönündeki yaygın öğretmen beklentisi, modelin “bütüncül gelişim” ilkesiyle örtüşmektedir. Ancak öğretmenlerin görüşlerini belirtirken bu ilkeyi açıkça ifade etmedikleri görülmektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin yazma

sürecine aktif katılım göstermesi, yazmanın öğrenilebilir bir beceri olduğunu fark etmesi ve yazmayı sevmesi gibi beklentiler, yaşantı temelli öğrenme ve anlamlandırma ilkeleriyle doğrudan ilişkilendirilebilecek iken öğretmen ifadelerinde bu ilişkilerin görünür olmaması, katılımcıların programın kuramsal arka planını içselleştirme düzeylerine dair soru işaretleri oluşturmaktadır. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin uygulamadan elde ettikleri kazanımları daha kapsamlı bir eğitim paradigması içinde konumlandırabilmek için rehberliğe ihtiyaç duyabilecekleri düşünülmektedir. Nitekim bilindiği üzere Maarif Modeli sadece öğrenme-öğretme süreçlerinin biçimsel yapılarına değil aynı zamanda eğitimin epistemolojik ve ahlaki temellerine yönelik bütüncül bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin programdan beklentilerini dile getirirken bu bağlamı dikkate almamaları, eğitim politikaları ile saha uygulamaları arasındaki etkileşimin yüzeyde kalma riskine işaret etmektedir. Dolayısıyla, nitel analizde ortaya çıkan olumlu beklentiler, programa yönelik güçlü bir sahiplenmeyi işaret etmekle birlikte bu beklentilerin sürdürülebilir bir mesleki dönüşüm ve bütüncül bir ilerlemeyi mümkün kılabilmesi için öğretmenlerin yürürlükteki programların felsefi temelleri ve metodolojisine dair kuramsal yeterliklerinin geliştirilmesi gerekli bulunmaktadır.

4.6 Araştırmanın Altıncı Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın altıncı sorusu, deney grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin deneyimlemiş oldukları “işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarına (İBÖDYU)” ilişkin önerilerini belirlemeye yöneliktir. Soru kapsamında elde edilen bulgular, bu başlık altında karma yöntem deseninin açıklayıcı sıralı yaklaşımı doğrultusunda nicel ve nitel verilerin bütünleştirilmesi esasına dayalı olarak tartışılmaktadır. Nitel veriler kapsamında elde edilen öneri ve değerlendirmelerin; öğretmenlerin kişilik özellikleri, yazma tutumu, kaygısı, öz yeterlik algısı ve yaratıcı yazmaya dair akademik başarılarına ilişkin nicel testlerle ortaya konulan sonuçların arka planındaki pedagojik-deneyimsel gerekçeleri ve programın etkisinin artırılmasını destekleyebilecek katılımcı fikirlerini görünür kılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, gerçekleştirilen içerik analizinde 15 kodu içeren dört kategoriye ulaşılarak bu kategoriler “*programı iyileştirme*” ve “*yaygınlaştırma*” olarak isimlendirilen iki tema altında toplanmıştır. Katılımcıların programı iyileştirmeye

yönelik önerileri uygulamanın nitelik ve zamanını merkeze alırken yaygınlaştırmaya dair tavsiyeleri programın uygulanmasını istedikleri bölge ve katılımcıları ifade etmektedir. Buna göre öğretmenler çalışmanın *niteliğine* dönük olarak etkinlik süresinin uzatılıp sayısının arttırılmasını, farklı yazı türlerini kapsamasını ve materyal çeşitliliği sunmasını; *uygulama zamanına* yönelik de çalışmanın “dönem başı (seminer), sık aralıklarla tekrar, belirli aralıklarla tekrar, sene sonu (seminer)” şeklinde yapılmasını önermektedirler. Programın ülke ve il genelinde yaygınlaştırılmasını isteyen öğretmenlerin katılımcı önerileri ise “farklı branştan öğretmenler (f=8), Türkçe öğretmenleri (f=6), Türk dili ve edebiyat öğretmenleri (f=5), sınıf öğretmenleri (f=4), daha fazla öğretmen (f=1)” şeklindedir. Verileri, katılımcıların İBÖDYU’nun kapsamının genişletilerek sürmesini istedikleri ve deneyimledikleri yazma etkinliklerine ilişkin olumlu bakış açısına sahip oldukları şeklinde yorumlayarak araştırmanın nicel boyutunda ortaya konulan olumlu sonuçlarla ilişkilendirmek mümkündür. Araştırmanın nicel bulguları bu bağlamda incelendiğinde İBÖDYU’nun öğretmenlerin yazmaya yönelik tutumlarını (Tablo 3.37) ve yaratıcı yazarlık bilgi düzeylerini/akademik başarılarını (Tablo 3.38) anlamlı ve kalıcı bir şekilde artırdığı görülmektedir. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği izleme testi sonuçlarına göre de deney grubu öğretmenlerinin tutum ortalamaları ($\bar{X} = 4,12$) kontrol grubuna ($\bar{X} = 3,65$) kıyasla belirgin derecede ($U=214,0$; $p<0,05$) yüksektir. Yaratıcı Yazarlığa Yönelik Bilgi Düzeyi (Akademik Başarı Testi) izleme testi sonuçları deney grubu lehine anlamlı farklılığı ortaya koymaktadır ($U=137,5$; $p<0,05$). Son test ve izleme testi bulgularına göre katılımcıların yazma kaygıları düşük sınırdan orta düzeyde (Tablo 3.14), yazma öz yeterlikleri çok iyi düzeydedir (Tablo 3.35) ve kişiliğin dışadönüklük (Tablo 3.22), yumuşak başlılık (Tablo 3.24) deneyime açıklık (Tablo 3.6) boyutlarındaki gelişimler istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu doğrultuda katılımcı öğretmenlerin, nicel testlerle ortaya konulan bu gelişimleri kendilerinde fark ettikleri için programı faydalı ve gerekli bularak daha uzun bir zaman periyoduna yayılmasını, etkinliklerin çeşitlendirilmesini ve yazma tüm branşlar için ortak bir beceri olduğundan Türkçe ve edebiyat da dâhil farklı alanlardaki öğretmenlerin katılımıyla hem il hem de ülke genelinde yaygınlaştırılmasını talep etmeleri muhtemeldir. Yani öğretmenlerin kendi olumlu deneyimlerinden ötürü, işbirlikli çalışmalarla yürütülen drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının diğer meslektaşlarına ve onların öğrencilerine katkı sağlayabileceğine inandıkları düşünülmektedir.

Öğretmenler böyle bir inançla, programın yoğunlaştırılarak daha geniş kitlelere ulaşmasını istemiş olabilirler. Dolayısıyla sunulan talep, araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitimde nitelik gelişimini desteklemek için paylaşım, süreklilik ve meslektaş dayanışmasına dayanan bir öğrenme yaklaşımı içinde olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen ihtiyaçları temelinde işbirlikli çalışma, drama ve yaratıcı yazarlık teknikleriyle yoğrularak sunulan etkinlikler, katılımcıların pedagojik farkındalığını artırmakla kalmayıp iş doyumuna ulaşmalarında, mesleki aidiyet hissetmelerinde ve etkileşimsel öğrenme ortamlarının oluşmasında destekleyici bir rol üstlenmiş olabilir. Nitekim 48 ülkeden yaklaşık 13 bin okul müdürü ve 240 bin öğretmenin katıldığı TALIS (2019) sonuçları ve Türkiye’deki öğretmen eğitimlerine yönelik araştırmalar da (Altun ve Yengin-Sarpkaya, 2021; İlğan, 2013) öğretmenler için tasarlanan programların ihtiyaca dönük, uzun vadeli, alan bilgisini geliştirici, işbirlikli, etkileşim ve uygulamaya dayalı bir yapıda olmaları durumunda öğretmenler tarafından anlamlı bulunacağına işaret etmektedir. Öğretmenlerin etkili mesleki gelişim faaliyetlerini literatür taramasına dayalı olarak inceleyen İlğan da (2013) elde ettiği bulgulara dayanarak mesleki gelişim çalışmalarının ancak öğretmeni desteklerken öğrenci öğrenmelerinin artışına da hizmet etmesi durumunda etkili olabileceğini ifade etmektedir. İlgili araştırmanın Türkiye’deki mesleki gelişim çalışmalarının etkililikten uzak olduğuna dair sonuçları; öğretmenlerin sadece teorik bilgiye odaklanan programlar yerine etkileşimli, doğrudan sınıf pratiğine yansıyan, işbirlikli ve mesleki doyumunu arttırıcı uygulamalara ilişkin taleplerini de ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Altun ve Yengin-Sarpkaya da (2021) öğretmenlerle gerçekleştirdikleri görüşmeler sonucunda katılımcıların, mesleki gelişim programlarının ihtiyaç temelli ve uzun dönemli şekilde planlanmasını istediklerini belirlemişlerdir. Güncel çalışmalarda bölgesel ihtiyaçlara dönük, farklı sınıf ortamlarına uyarlanabilen, mesleki gelişimi destekleyici, işbirlikli yaklaşımların teşvik edilmesine (OECD, 2019) karşın öğretmenlerin yerel hizmet içi eğitim seminerlerine zorunlu olarak katıldıklarını ve bu uygulamaları verimsiz bulduklarını tespit eden araştırmacılar, bu durumu eleştirmektedirler. Bu bağlamda yazma öğretim programının tasarım ve uygulanma sürecinde -alan yazında vurgulanan gerekler doğrultusunda- sadece yazma becerisinin gelişimine odaklanılmayıp öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik de detaylı bir incelemenin yapıldığı ve bu doğrultuda seçilen üç yöntemin yazma yanında farklı öğrenmeleri de destekleyip olumlu kişilik özelliklerini

geliştirebilecek şekilde yapılandırıldığı ifade edilmelidir. Söz konusu yaklaşımın nicel-nitel bulguları, drama ve yazma gibi iki farklı disiplinin işbirlikli uygulamalarla yürütülmesinin bilişsel ve duyuşsal alandaki olumlu sonuçlarını belgelediği için öğretmenlerin çalışmanın yayınlştırılmasına dair talepleri şaşırtıcı bulunmamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın, öğretmen eğitimini temel alan çalışmalarda vurgulanan ihtiyaç odaklılık, uygulamaya dönüklük, iş birliği ve etkileşim prensiplerini bünyesinde barındırması nedeniyle örnek bir uygulama olarak alana değer katma potansiyelinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yapılan alan yazın taramasında ulaşılan, uygulamaya dayalı yaratıcı yazarlık merkezli araştırmalarda (Batur vd., 2023; Cremin ve Arthur ve Arthur, 2006; Daisey, 2008; Göçen, 2018a; Locke vd., 2013; Rosenfeld, 2024; Sur, 2022; Susar-Kırmızı, 2015) katılımcıların program hakkındaki önerilerine dair bir veriye ulaşılmadığının da altını çizmek gerekir. Bu yönüyle de önemli bulunan araştırma sonuçlarının, yaratıcı yazarlık da dâhil farklı alanlardaki öğretmen yetiştirme programlarını tasarlayıcılara programın süresi, zamanı, etkinlik sayısı, katılımcı profili ve uygulama bölgesini belirleme konularında fikir vererek katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sorusunun alt başlıkları ayrıntılı olarak incelendiğinde katılımcıların, özellikle etkinlik süresinin uzatılması ($f=13$), etkinlik sayısının artırılması ($f=9$) ve şiir, teknik yazım gibi farklı yazı türlerinin dâhil edilmesi ($f=4$) gibi önerilerde bulundukları görülmektedir. Bu öneriler, öğretmenlerin yalnızca programa dair pasif bir gözlem yapmadığını, aksine süreci aktif olarak deneyimleyip pedagojik farkındalık geliştirdiklerini düşündürmektedir (Yin, 2016). Araştırmacı ifadelerine bakıldığında da öneri cümlelerinin doğrudan bu yönde bir farkındalığa odaklandığı görülmektedir. Örneğin EÖE2 kodlu katılımcı, programın içeriğindeki kuramsal bilginin yoğunluğuna dikkat çekerek bu bilginin kalıcılığı için eğitim süresinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. TÖK10 kodlu katılımcı da bu görüşle paralel şekilde “Süre daha uzun olursa öğrenilenlerin kalıcılığı, dolayısıyla eğitimin niteliği artacaktır.” yorumunda bulunmuştur. Katılımcı deneyimlerinin yansıması olan bu ifadelerinin de işaret ettiği üzere program; işbirlikli öğrenme, yaratıcı drama ve yazarlık gibi kapsamlı yöntemlerin odağında çok katmanlı bir yapı temel alınarak tasarlanmıştır. Bu nedenle katılımcılar, kapsamlı kuramsal bilgi ve uygulama içeren bu yaratıcı yazarlık çalışması onları zorladığı için programın daha uzun bir zamana yayılıp daha fazla etkinliği

kapsayacak şekilde yapılandırılmasını istemiş olabilirler. Nitekim bu araştırmanın nicel boyutunda da akademik başarıya ait kalıcılık testlerinde anlamlı düşüş, yazma kaygısı izleme testlerinde anlamlı olmamakla birlikte iki puanlık bir artış belirlenerek ilgili alanlardaki olumlu gelişimlerin tekrara dayanan, uzun dönemli bir öğretimle mümkün olabileceği yönünde görüş beyan edilmiştir. Benzer şekilde deney-kontrol grubu kıyaslamalarında da kişiliğin deneyime açıklık özelliklerindeki puan artışının istatistiksel bakımdan anlamlı duruma gelmesinde çalışmanın daha uzun bir zaman periyoduna yayılmasının fayda sağlayabileceği belirtilmiştir. Bu sonuçlar katılımcı görüşleriyle birleştirildiğinde anlamlı bulunarak İBÖDYU'nun uygulama süresinin daha uzun bir zaman periyoduna yayılması durumunda daha kalıcı iyileşmelere ulaşılabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca nicel ve nitel bulgular arasındaki bu tutarlı ilişki, araştırmanın iç geçerliğini yansıtmaları bakımından önemli bulunmaktadır.

Araştırmanın nitel bulgularına ilişkin bir diğer önemli boyut, öğretmenlerin programın yaygınlaştırılması ve farklı branş öğretmenlerine de uygulanması gerektiğine yönelik görüşleridir. Bu bağlamda TÖE7 kodlu öğretmenin ifadesindeki gibi Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yanı sıra sınıf öğretmenlerinin de bu eğitimi almasının önemine yapılan vurgunun, programın çok boyutlu potansiyelini ortaya koyduğu düşünülmektedir. Bu görüş, programın sürdürülebilirliği ve farklı alanlara entegre edilebilirliği açısından güçlü bir gösterge olarak kabul edilebilir. Özellikle yazma kaygısı azalan ($\eta^2 = 0,410$) deney grubu öğretmenlerinin görüşlerine dayalı nitel bulguların, drama destekli etkinliklerin eğlenceli ve akılda kalıcı yapısını ortaya koyması dikkat çekici bulunmaktadır. Nitekim katılımcıların uygulamaya ilişkin “Drama kısmı çok eğlenceli ve akılda kalıcıydı (TÖK2) şeklindeki ifadelerinin nicel boyutta tespit edilen düşük kaygı sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Söz konusu nitel bulguların, yazma sürecine karşı geliştirilen olumlu yaklaşımın ve kaygının azalmasının ardında yatan sosyal bilişsel öğrenme gibi mekanizmaların (Bandura, 1997) daha iyi anlaşılmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların programın uygulama zamanına yönelik önerilerinin de ($f=11$) dikkate değer olduğunu ifade etmek gerekir. Çalışma nisan ayı içerisinde gerçekleştirilmiş olup katılımcılar ilçe milli eğitim müdürlüğünce izinli kabul edilerek uygulamaya katılmışlardır. Bu durumun doğurmuş olabileceği muhtemel sıkıntılar nedeniyle ve seminer dönemlerini verimli geçirme fikriyle katılımcıların uygulamanın sene başı

ve sene sonunda yapılmasını talep ettikleri düşünülürken “*belirli aralıklarla tekrar, sık aralıklarla tekrar*” ifadeleri yine çalışmanın yoğun içeriği ve kalıcılık beklentisiyle ilişkilendirilmektedir. Öğretmenlerin uygulamaların sayısının, süresinin artırılmasını ve daha fazla yazı türünü kapsamına yönelik önerilerinin ise programın sunduğu faydalara olan inançlarını ve daha derinlemesine bir öğrenme arzularını yansıttığı düşünülmektedir. Söz konusu öneri, nicel bulgulardaki kalıcılık etkisini pekiştirmek için müdahale süresinin uzatılması ve zaman serisi analizlerinin kullanılması gerekliliğini vurgulayan önceki tartışmalarla da tutarlılık göstermektedir. Dolayısıyla materyal çeşitliliğinin sunulması ve uygulamaların sık sık veya belirli aralıklarla tekrar edilmesi isteğinin, öğrenmenin sürekliliği ve pekiştirilmesi açısından kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Ebbinghaus, 1913). Ayrıca uygulamaya katılan öğretmenler tarafından uygulamanın il-ülke genelinde Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yanı sıra farklı branşlardan öğretmenlerin katılımıyla da yaygınlaştırılması ve dönem başı/sonundaki seminer haftalarının uygun zaman olarak önerilmesi, programın genellenebilirliği ve ölçeklenebilirliği konusundaki güçlü talebi de başka bir açıdan göstermektedir. Bunun, karma araştırmanın bir amacı olan “transfer edilebilirlik” ilkesiyle de oldukça uyumlu bir istenç olduğu söylenebilir ve gelecekteki politika yapıcılar için önemli bir geri bildirim niteliğindedir. Öğretmenlerin söz konusu beklentileri, İBÖDYU gibi disiplinlerarası ve deneyimsel yaklaşımların sadece belirli branşlarla sınırlı kalmayıp farklı alanlardaki öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine de katkı sağlayabileceği potansiyeline işaret etmektedir.

Özetle, karma yöntemle elde edilen bulgular, İBÖDYU’nun öğretmenlerin kişilik özellikleri, yazma tutumları, kaygıları, öz yeterlikleri ve bilgi düzeyleri üzerindeki olumlu etkisini nicel olarak kanıtlarken nitel verilerin bu etkinin gönüllülük, sosyalleşme, farkındalık gibi deneyimsel boyutlarını ve programın gelecekteki gelişimine dair öğretmen perspektifinden somut önerileri ortaya koyduğu ifade edilebilir. Bu bütünleştirme, uygulamanın “ne” ile birlikte “nasıl” ve “neden” başarılı olduğuna dair kapsamlı bir anlayışı ortaya çıkarmaktadır. Tüm bulgular ışığında araştırmanın; drama temelli işbirlikli yaratıcı yazarlık uygulamalarının, öğretmenlerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde dönüştürme, öz yeterlik algılarını güçlendirme, yazma kaygılarını anlamlı düzeyde azaltma ve akademik başarılarını artırma potansiyeline sahip, etkili bir pedagojik müdahale olduğunu açıkça ortaya koyduğu söylenebilir. Kontrol grubunda anlamlı

bir farklılık gözlemlenmemesi, müdahalenin olmadığı koşullarda kendiliğinden bir değişimin ortaya çıkmadığını göstererek bu tür yenilikçi ve deneyimsel programların öğretmen eğitiminde sunduğu katkının ve artan öneminin altını çizmektedir. Gelecekteki çalışmalar için sunulan öneriler, uygulamanın kapsamının genişletilmesi, etki süresinin uzatılması ve farklı bağlamlardaki genellenebilirliğinin test edilmesi gereğine işaret ederek alan yazına sürekli ve anlamlı katkıların kapısını aralamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin programa dair geri bildirimlerinin uygulamanın potansiyelini, bu potansiyeli daha üst sınıra taşıma isteklerini ve bu tür ihtiyaç odaklı, yenilikçi yaklaşımların etkisine dair inançlarını yansıttığı söylenebilir. Gelecekteki araştırmalar için kıymetli bir başlangıç noktası olabilecek söz konusu talepler, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarından sadece kendi öğrenim süreçleriyle ilgili değil eğitimin toplam kalitesine dönük olarak da güçlü beklentiler içinde olduklarını düşündürmektedir. Dolayısıyla yürütülen yaratıcı, etkileşimli ve işbirlikli yazma uygulamasının bireysel gelişim yanında sistemsel dönüşümü de destekleme kapasitesine sahip bir model olarak öğretmen eğitimi alanına katkı sunabileceği söylenebilir. Nihayetinde bu çalışmanın, öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerinin bilişsel yeterliklerle sınırlı kalmaksızın deneyimsel ve duyuşsal boyutları da kapsayan bütüncül programlarla desteklendiği durumlarda öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle birlikte öğrencilerin yazma becerileri ve genel eğitim deneyimleri üzerinde de dönüştürücü ve sürdürülebilir etkiler yaratabileceğini gösteren örnek bir uygulama olduğu düşünülmektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.1 Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Türkçe ve edebiyat öğretmenleriyle gerçekleştirilen bu araştırmada “işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının (İBÖDYU)” katılımcıların kişilik özellikleri, yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları, yazmaya yönelik tutumları ve yaratıcı yazarlığa yönelik bilgi düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu hedefler doğrultusunda karma

desende yürütülen çalışmanın genel sonuçları ile bunlara bağlı öneriler şu şekildedir:

1. Araştırmanın birinci sorusuna bağlı olarak yapılan ön test, son test ve izleme testi analizleri, deney grubundaki öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *deneyime açıklık ve yumuşak başlılık* boyutlarında kalıcı şekilde gerçekleşen anlamlı gelişimi ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu sonucu, yaratıcı yazarlık ve drama temelli uygulamaların öğretmenlerin bilişsel esneklikleri, yeni deneyimlere açıklıkları ve iş birliğine yatkınlıkları üzerindeki olumlu etkilerini gösterdiğinden öğretmen yetiştirme programlarında yaratıcı yazma uygulamaları, farklı disiplinlerden katkılarla zenginleştirilmiş uzun süreli modüller şeklinde yapılandırılarak uygulanabilir.

2. Grup içi ön test, son test ve izleme testi analizleri deney grubundaki öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *sorumluluk ve duygusal denge* boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuca dayanarak kişiliğin söz konusu özelliklerinin gelişimine yönelik ek stratejilere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu nedenle gelecekteki programlar, öğretmenlerin mesleki sorumluluk bilincini ve duygusal iyi oluşlarını desteklemek amacıyla spesifik duygu düzenleme egzersizleri, mesleki etik senaryoları ve mentörlük gibi farklı pedagojik yaklaşımlarla zenginleştirilerek daha uzun süreli uygulamalar şeklinde planlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin kişilik yapılarının desteklenmesinde kapsamlı ve sürdürülebilir fayda sağlanabilmesi için üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum kuruluşları arasında disiplinlerarası iş birliği modelleri geliştirilebilir. Modeller, yenilikçi pedagojik tasarımlarla desteklenmiş uzun dönemli eğitimler ve ilgili politika desteği ile güçlendirilebilir.

3. Araştırma sonuçları, İBÖDYU'nun deney grubundaki öğretmenlerin yazma öz yeterlik algılarını anlamlı düzeyde artırdığını ve altı hafta sonraki izleme testi sonuçlarının son test bulgularından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmemesi ve son test ile izleme testinde deney grubu lehine anlamlı farklılıkların bulunması, sunulan programın öğretmenlerin yazma öz yeterlik algıları üzerinde yarattığı olumlu ve kalıcı etkiyi desteklemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin yazma öz

yeterlik algılarını güçlendirmek ve yazma öğretimindeki etkililiklerini artırmak amacıyla aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Drama ve yaratıcılık odaklı işbirlikli yazma atölyelerinin hem hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında hem de hizmet içi eğitimlerde yaygınlaştırılması önerilebilir. Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra yazma öğretimi konusundaki öz yeterlik algılarını artırarak yazar ve yazma öğreticisi kimliklerini destekleyebilir. Bu yaklaşımın, öğretmenden öğrenciye uzanan aşamalı bir etki yaratma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterliliklerini artırabilmek için politika yapıcı ve uygulayıcılara, yaratıcı drama, iş birlikli çalışma ve yazma öğretimini birleştiren modüllere programlarda yer vermeleri önerilebilir. Okullarda yazma atölyelerinin yaygınlaştırılması ve drama tekniklerinin kullanımını kolaylaştıracak gerekli fiziksel ve materyal donanımın sağlanması, bu tür yenilikçi yaklaşımların sürdürülebilirliğini destekleyebilir. Bu adımlar, öğretmenlerin sınıflarında yaratıcı ve etkili yazma deneyimleri sunmalarına olanak tanıyarak genel eğitim kalitesini artırabilir.

4. Sonuçlara göre uygulama sonrasında deney grubu öğretmenlerinin yazma kaygıları anlamlı şekilde düşerek düşük kaygı sınırına gerilemiş ve bu durumda kalıcılık sağlanmıştır. Araştırmanın bu sonucuna dayalı olarak yazma kaygısını azaltmaya yönelik etkili sonuçlar üreten drama temelli işbirlikli yaratıcı yazma etkinlikleri, öğretmen yetiştirme programlarında duyuşsal farkındalık çalışmaları, yansıtıcı yazma ve grup temelli destek sistemleriyle zenginleştirilmiş şekilde yapılandırılarak uygulanabilir. Yaratıcılığı merkeze alan drama temelli işbirlikli yazma etkinliklerinin özellikle yazma görevlerine karşı yüksek kaygı taşıyan öğretmenler için motivasyon artırıcı ve rahatlatıcı bir araç olarak kullanımı teşvik edilebilir.

5. Araştırmanın son test ve izleme testi karşılaştırmaları deney grubunun yazma kaygısı puan ortalamalarının kontrol grubundan düşük olduğunu fakat aradaki puan farkının istatistiksel olarak anlamlı duruma gelmediğini göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda, yazma kaygısındaki azalmayı istatistiksel açıdan daha anlamlı düzeye taşıyabilmek için uygulanan yazma öğretim programının süresinin uzatılması, yazma etkinliklerinde öğretmenlerin bireysel

yazma deneyimlerine daha fazla yer verilmesi ve bilişsel-duyuşsal yapılandırmaya odaklanan psikoeğitimsel uygulamalarla destekli oturumların programa eklenmesi önerilmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim politikalarından, yazma kaygısının azaltılmasına ilişkin gerçekçi ve yüksek hedefler belirleyerek bunlara ulaşmada işbirlikli çalışma, drama, yaratıcı yazma gibi kanıtlanmış yöntemlerin kullanımını desteklemeleri beklenmektedir.

6. Araştırma sonuçlarına göre uygulamadan sonra deney grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yazmaya ilişkin tutumlarında kalıcı şekilde anlamlı gelişimler olmuş, son test ve izleme testi karşılaştırmalarında deney grubundaki öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu sonuç temelinde, öğretmenlerin yazmaya ilişkin olumlu tutumlarını pekiştirmek ve gelişimi sürdürülebilir hâle getirebilmek için öğretmen yetiştirme programlarında yazma tutumunu destekleyici, iş birliğine dayalı, yaratıcı yazarlık ve drama yöntemlerinin harmanlandığı uygulamalara sistematik biçimde yer verilebilir. Öğretim programlarını geliştiren paydaşlar, yazma öğretiminin yalnızca teknik becerilerle sınırlı kalmayıp motivasyon ve tutumu da gözeten bütüncül yaklaşımlarla yeniden yapılandırılması doğrultusunda politika geliştirebilir. Bu kapsamda, hizmet içi eğitim programlarında yazma süreçlerine dair olumlu duyuşsal eğilimleri artırmayı amaçlayan yapılandırılmış uygulamalara yer verilebilir ve öğretmenlerin yazma deneyimlerine destek sunabilecek okul temelli yazma toplulukları oluşturulabilir.

7. Araştırma sonuçları uygulamaya katılan öğretmenlerin yaratıcı yazmaya ilişkin bilgi düzeylerinin %40,66'dan %90,13'e ulaştığını, bu sonucun deneysel müdahaleden altı hafta sonra da %86,27 oranında kalıcı duruma geldiğini göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin yaratıcı yazma alanındaki kuramsal ve uygulamalı bilgi düzeylerini artırmaya yönelik yapılandırılmış öğretim programları öğretmen yetiştirme sistemine dahil edilebilir. Özellikle drama temelli sınıf içi uygulamalar ile yaratıcı yazmanın kuramsal temelleri arasında köprü kuran ve disiplinlerarası yaklaşımları içeren modüllere hem hizmet öncesi hem de hizmet içi programlarda yer verilmesinin, öğretmenlerin yaratıcı yazma becerilerini ve bu alandaki pedagojik yetkinliklerini artıracığı düşünülmektedir.

8. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre programı tamamı olumlu özellikte ifadelerle tanımlayan deney grubu öğretmenleri, uygulamanın hem yazma çalışmalarına yaklaşımlarını hem de planlama, yazma ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların, gerçekleştirilen uygulamanın

farklı özellikleri yanında eğitime gönüllü katılım ve sosyalleşme imkânı bulma gibi hususlar nedeniyle programdan memnun oldukları; yazma öğretimindeki olumlu yaklaşımları ve bu alandaki eksikliklerini fark ettikleri görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu doğrultusunda öğretmenleri yazma sürecinde duyuşsal, bilişsel ve sosyal açıdan destekleyecek biçimde yapılandırılan drama, işbirlikli çalışma ve yaratıcılık merkezli hizmet içi yazma eğitimleri yaygınlaştırılabilir. Özellikle sosyalleşme, gönüllü katılım, öz değerlendirme ve paylaşım boyutlarını önceleyen yaratıcı yazarlık uygulamalarının, öğretmenlerin yazma sürecine ilişkin öz farkındalıklarını artırarak mesleki gelişimlerini bütüncül şekilde destekleyebileceği düşünülmektedir. İlaveten öğretmen yetiştirme programlarında, salt alan bilgisi kazandırmanın ötesinde, duyuşsal ve bilişsel gelişimi hedefleyen sanat merkezli yaratıcı yazma ve drama modüllerine yer verilmesi tavsiye edilebilir. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarının, geleceğin öğretmenlerini bu yenilikçi yaklaşımlara hazırlamak üzere yeniden yapılandırılabilceği düşünülmektedir. Aday öğretmenlere, sanat temelli modüller (drama, görsel sanatlar, müzik vb.) aracılığıyla yazma eğitimini nasıl daha etkileşimli ve yaratıcı hale getirecekleri konusunda uygulamalı deneyimler kazandırılabilir. Bu tür modüller, sadece Türkçe ve edebiyat öğretiminde değil aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi, rehberlik ve genel mesleki gelişim süreçlerinde de destekleyici bir unsur olarak kullanılabilir. Bu entegrasyon, öğretmenlerin öğrencileriyle kuracakları etkileşimi derinleştirerek onların bütüncül gelişimine doğrudan katkıda bulunma potansiyeli taşımaktadır. Böylece, yazma eğitimi, sadece dilbilgisel doğruluğu değil aynı zamanda ifade özgürlüğünü, hayal gücünü ve iş birliğini teşvik eden, Türkiye Yüzyılı'nın gerektirdiği nitelikli bireylerin yetiştirilmesine yönelik dinamik bir araç haline gelebilir.

9. Araştırma sonuçları programa katılan deney grubu öğretmenlerinin, derslerinde yazma etkinliklerine yeteri kadar yer vermediklerini ve yazma sürecinde işbirlikli çalışma ile yaratıcı drama yöntemlerini kullanabileceklerini fark ettiklerini göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda, etkililiği bilinen yöntemlerle bütünleştirilmiş yaratıcı yazma çalışmalarının programlara daha bütüncül şekilde entegre edilmesi, Türkçe-edebiyat öğretmenlerinin yazma öğretimine derslerinde ne ölçüde yer verdiklerine ilişkin bakanlık düzeyinde bir tarama çalışmasının yapılarak uygulama eksikliklerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerini geliştirebilecek projelerin desteklenmesi önerilmektedir.

10. Sonuçlar, deney grubundaki Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin programdan yazma öğretimi ve bilişsel esneklik alanlarını destekleme konusunda mesleki beklentilerinin olduğunu göstermektedir. Öğretmenler ayrıca yazma ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi konularında öğrenci merkezli; yazma çalışmalarının keyifli, kolay ve nitelikli hale gelmesi hususlarında da ders merkezli beklenti içindedirler. Bu doğrultuda, işbirlikli öğrenme ve drama temelli yaratıcı yazarlık uygulamaları gibi sanat merkezli çok yönlü programlar öğretmenlerin yaratıcı, eleştirel ve esnek düşünme becerilerini destekleyecek şekilde öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilebilir. Ayrıca bilindiği üzere günümüz eğitim paradigmaları ve özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin “yetkin ve erdemli insan” vizyonu doğrultusunda, yazma eğitimi programlarının sadece dil bilgisi ve yazım kurallarıyla sınırlı kalmaması büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme ve mevcut ders öğretim programlarında, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri olarak öne çıkan yaratıcılık, işbirlikli çalışma, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi yetkinlikleri kazanmaları merkeze alınabilir. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında dil becerilerini bütüncül bir yaklaşımla ele alan Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2023) disiplinlerarası ilişkilere vurgunun, önerilen sanat temelli yazma modüllerinin entegrasyonu için sağlam bir zemin oluşturduğu; öğrencilerin dil gelişimini sadece akademik bir süreç olarak değil aynı zamanda bireysel ve toplumsal gelişimlerinin bir parçası olarak kabul eden bu yaklaşımın, yaratıcı ve işbirlikli yazma etkinliklerinin önemini pekiştirdiği düşünülmektedir.

11. Araştırma sonuçları öğretmenlerin beklenti ifadelerinin programa dair yüksek düzeydeki motivasyonlarını, öğrenci gelişimini destekleme konusundaki sorumluluklarını ve önceki öğretim programlarına hâkimiyetlerini yansıtması bakımından değerli bulunmakla birlikte Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (MEB, 2023) öğretim süreçlerine entegrasyonunda merkeze alınan kuramsal çerçeve ve ilkelerin ele alınması açısından sınırlı olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç temelinde öğretmen eğitimlerinde yöntem-teknik öğretiminin yanı sıra öğretim programı okuryazarlığını artıran bütünsel yaklaşımlara yer verilmesinin ve öğretmenlerin eğitim politikaları ile sınıf uygulamalarını ilişkilendirme becerilerinin desteklenmesinin hem bireysel hem de sistem düzeyinde daha kalıcı ve anlamlı dönüşümlerin önünü açacağı düşünülmektedir.

12. Araştırmaya katılan öğretmenler deneyimledikleri uygulamaların sayı ve süresinin arttırılarak daha fazla yazı türünü kapsamasını, materyal çeşitliliği sunmasını, sık sık veya belirli aralıklarla tekrar edilmesini önermektedirler. Uygulamanın il-ülke genelinde Türkçe ve edebiyat yanında farklı branşlardan da öğretmenlerin katılımıyla yaygınlaştırılmasını isteyen öğretmenlerin bir kısmı, uygulama zamanı olarak dönem başı ve sonundaki seminer haftalarının uygun olacağı görüşündedirler. Bu durum, yaratıcı yazma alanındaki öğretmen eğitimlerinin tek seferlik ve kısa süreli uygulamalar şeklinde sunulması halinde sınırlı kalabileceğini, bunun yerine sürekliliği olan dönemsel planlamalara ihtiyaç duyulduğunu göstermesi bakımından önemli bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlere yönelik program geliştiriciler, yazma odaklı eğitimleri dönem başı veya dönem sonu seminerleri gibi zamanlar için planlayıp yıl içinde belirli aralıklarla yapılacak kısa çalışmalarla destekleyerek sürdürülebilir hale getirebilir. Katılımcı öğretmenlerin programın il ve ülke genelinde yaygınlaştırılmasına yönelik önerileri de uygulamanın genellenebilirliğine ve ölçeklenebilirliğine ilişkin güçlü bir talebin göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu açıdan, yerel eğitim yönetimleri ve Milli Eğitim Bakanlığının, bu tür çok katmanlı yazma uygulamalarını çeşitli alanlardan öğretmenlerin katılımına açık olacak biçimde yaygınlaştırılması amacıyla destekleyici politikalar geliştirmeleri önerilmektedir.

5.1.2 Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak gelecekteki çalışmalar için sunulabilecek öneriler şu şekildedir:

- Öğretmenlerin duyuşsal ve bilişsel kişilik boyutlarındaki gelişimini desteklemek amacıyla yaratıcı yazarlık, drama ve işbirlikli öğrenme gibi alan yazında etkililiği ortaya konulmuş uygulamaların harmanlandığı, uzun dönemli deneysel çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışmalar, özellikle belirli kişilik boyutlarında (örn. sorumluluk, duygusal denge) daha sınırlı etki görülen alanlara odaklanarak öğretmenlerin çok yönlü mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlayabilir.
- Kontrol grubundaki öğretmenlerin kişilik yapılarında gözlemlenen değişimlerin altında yatan faktörleri belirlemek amacıyla geniş ölçekli boylamsal araştırmalar tasarlanarak yürütülebilir. Mevcut çalışmada da kullanılan karma yöntem deseni, kişilik gibi çok katmanlı ve dinamik

yapıların derinlemesine incelenmesinde güçlü bir çerçeve sunsa da gelecekteki araştırmalarda nicel verilerin yanı sıra katılımcı gözlemleri, mülakatlar ve yansıtıcı günlükler gibi zengin nitel veri kaynaklarının bütünleştirilmesi ve bu verilerin derinlemesine analiz edilmesi büyük önem taşımaktadır.

- Benzer çalışmaların, daha büyük ve farklı sosyo-demografik özelliklere sahip öğretmen gruplarını içerecek şekilde yürütülmesi, elde edilen bulguların eğitim sisteminin farklı bağlamlarına uygulanabilirliğini güçlendirebilir. Bu doğrultuda küçük örneklem gruplarının, sonuçların istatistiksel gücünü sınırlayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Kısa süreli müdahaleler, davranışsal ve duyuşsal değişimlerin tam olarak yerleşmesi için yeterli olmayabilir; bu nedenle programın etkilerinin daha kalıcı ve sürdürülebilir olup olmadığını değerlendirebilmek için dönemsel veya yıl boyunca devam eden uygulamalar planlanabilir.
- Kişilik özelliklerindeki değişimleri tetikleyen belirli drama ve yazma tekniklerinin (örn. rol içinde yazma, doğaçlama, işbirlikli yazma) karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmaların planlanması önerilmektedir. Bu çalışmaların, her bir yöntemin hangi kişilik boyutunun gelişiminde daha etkili olduğuna dair detaylı ve nedensel çıkarımlar sunma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.
- Bu araştırmada drama temelli işbirlikli yaratıcı yazma uygulamalarının yazmaya yönelik tutum, öz yeterlik, kaygı ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkileri ortaya konulmuştur. Bu bulguların genellenebilirliğini test etmek amacıyla farklı branşlardan daha geniş ve çeşitlendirilmiş öğretmen gruplarıyla benzer çalışmaların yürütülmesi önem arz edebilir.
- Araştırma sonuçları, drama, işbirlikli öğrenme ve yaratıcı yazma temelli müdahalenin yazma öz yeterliği, tutumu, kaygısı ve akademik başarı üzerindeki güçlü etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Bu etkinin ilgili yapıların hangi alt bileşenlerinde daha belirgin olduğunu tespit etmek amacıyla nitel verilerle desteklenen karma desenli araştırmalar yürütülebilir. Programın kalıcılık etkisini daha net değerlendirebilmek için ise müdahale süresi uzatılabilir ve “3 ay, 6 ay” gibi farklı izleme ölçüm zamanları çalışmalara dâhil edilebilir. Bu bağlamda, uygulamanın uzun

vadedeki etkisini ve değişim örüntülerini sistematik şekilde analiz etmek üzere zaman serisi analizlerinin kullanıldığı araştırmalar planlanabilir. Bu sayede, elde edilen verilerle programın zaman içindeki performansı ve etkisinin sürekliliği hakkında daha kapsamlı bilgilere ulaşılabilir.

- Öğretmenlerin kişilik özellikleri, öz yeterlikleri, tutumları ve ilgili alanlardaki akademik başarılarındaki gelişimin yanı sıra kaygılarındaki düşüşün öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen, öğretimin her kademesine yönelik ilişkisel ve karma desenli kapsamlı araştırmaların yürütülmesi düşünülebilir. Bu tür çalışmaların, öğretmenlerde gözlemlenen değişimlerin farklı bağlamlarda ve uzun vadede öğrencilerin gelişim ve performansları üzerindeki yansımalarını ortaya koyarak alan yazına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Kontrol grubunun yazma tutumu, öz yeterliği, kaygısı ve akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemesi, uygulamadaki programların etkililiği konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminde farklı müdahale tekniklerinin etkililiğini karşılaştıran deneysel çalışmaların sayısının artırılması önem taşımaktadır. Bu tür karşılaştırmalı araştırmalar, mevcut uygulamaların sınırlılıklarını daha net ortaya koyarken yenilikçi yaklaşımların potansiyel faydalarını da bilimsel olarak destekleyebilir.
- Araştırmanın nitel sonuçlarına göre yazma tüm alanlarla ilişkili bir beceri olduğu için katılımcılar, farklı branşlardan öğretmenlerin katılımıyla programın yayınlamasını önermektedirler. Geliştirilen programın farklı branşlardaki öğretmenler üzerindeki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesinin gerekliliğini ortaya koyan bu sonuç doğrultusunda, gelecek çalışmalarda hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde programın uzun vadeli etkilerini ölçmek amacıyla boylamsal araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca programa katılan öğretmenlerin sınıf içi yazma öğretimi uygulamalarında gerçekleştirdikleri değişikliklere odaklanan eylem araştırmalarının da alan yazına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu değişiklikleri daha derinlemesine anlamak amacıyla ilgili öğretmenlerin öğrencileriyle odak grup görüşmelerine dayalı nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu sayede uygulamanın

öğretmenler aracılığıyla öğrenci öğrenimi üzerindeki dolaylı ve pratik etkilerinin daha net bir şekilde belirlenebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adal, A. A. ve Yavuz, İ. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Algıları İle Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *International Journal of Field Education*, 3(1), 20-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijofe/issue/30889/334329>
- Adıgüzel, Ö. (2021). *Eğitimde yaratıcı drama* (7. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Afida, I., Mustaffa, R. P. M. R., Basir, K. I. A. ve Tahir, C. R. (2024). The big five in education: Unveiling the personality traits that makes educators inspiring. *Journal of Education and Practice*, 15(1), 95-109. doi: 10.7176/JEP/15-1-11
- Ahıskalı, E. E. (2020). Planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ve yazma başarısına, yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi
- Ahmed, Y. ve Wagner, R.K. ve Lopez, D. (2014) Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 419-434. doi:10.1037/a0035692
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* (3), 24-33.
- Akbulut, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Akdemir, H. ve Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Akkaya, N. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1487-1504.
- Akpınar, Ş., Ercan, A. N. ve Yiğit, Z. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Günlük Tutma Alışkanlıkları ile Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 997-1022. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1236608>
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (3. Baskı). TDK Yayınları.
- Aksarı, S. (2005). *İlköğretimde günlük plan olarak drama önerileri*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Aksu, Ö. (2015). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Akşit, F. ve Şahin, C. (2011). Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 1-26.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87629>
- Akto, A., Kıran-Ölmez, E. ve Bindak, R. (2023). 6. Sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 2977-3008. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1187162>

- Akyol, H. (2022). *Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar ve uygulamalar* (10. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alacapınar, F. G. (2006). Tekrar ve Düzeltmenin Erişye Etkisi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 126-135. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/104647>
- Albertson, L. R. ve Billingsley, F. F. (2000). Using strategy instruction and selfregulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Advanced Academics*, 12(2), 90-101. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-648>
- Al-Dababneh, K.A. ve Al-Zboon, E.K. (2017). Can teachers' self-reported characteristics and beliefs about creativity predict their perception of their creativity practices in the classroom. *International Journal Of Special Education*, 32(4), 723-745. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184189.pdf>
- Alev, S. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlilik kavramına ilişkin algıları: Bir olgubilim araştırması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 956-981. DOI: 10.26466/opus.603276
- Alevli, O. (2019). *Özel yetenekli öğrencilere bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan Türkçe eğitimi: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Alpaslan, M.M. ve Ulubey, Ö. (2019). Matematik dersindeki başarı duygusu, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1-14. <https://doi.org/10.17556/erziefd.458020>
- Altınbaş, K., Gülöksüz, S., Özçetinkaya, S. ve Oral, E.T. (2010). Empatinin biyolojik yönleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(1), 15-25. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pgy/issue/11163/133448>
- Altınova, H. H. ve Çiftçi, E. G. (2013). Yaratıcı dramının kendini tanıma düzeyine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15), 28-47.
- Altun, B. ve Yengin-Sarpkaya, P. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerine Bir Durum Çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106. <https://doi.org/10.26466/opus.932403>
- Amirsheibani, M. ve Iraj, M. (2014). CALL and teaching writing: Language teachers' attitude, an Iranian survey. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 98, 258-266. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814025063>
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman. https://haqaa2.obsglob.org/wp-content/uploads/2020/11/2001_Anderson_A-taxonomy-for-learning-teaching-and-assessing.-A-Revision.pdf adresinden 18 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Anggraini, R. Rozimela, Y. ve Anwar, D. (2020). The Effects of Collaborative Writing on EFL Learners' Writing Skills and Their Perception of the Strategy. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 335-341. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1102.25>
- Annarella, L. A. (2000). *Using creative drama in the writing and reading process*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445358.pdf> adresinden 2 Ocak 2025 tarihinde alınmıştır.
- Archibald, M. (2010). *Perceptions of diverse first-grade learners of their writing instruction and growth as writers* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Walden University. <https://eric.ed.gov/?id=ED520396>
- Arıcı, A. F. ve Kaldırım, A. (2015). The effect of the process-based writing approach on writing success and anxiety of pre-service teachers. *The Anthropologist*, 22(2), 318-327. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891883>
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *IJOFE*, 5 (2), 185-194. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/908174>

- Arıcı, A. F. ve Ungan S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4762/65435>
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *Turkish Studies* (11)19, 63-80. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Arslan, A. (2021, Ekim 22-24). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkisi* [Sözlü sunum]. I. International Eurasian Conferences on Educational and Social Studies, Antalya, Türkiye.
- Arslan, A. ve Engin, A. O. (2021). İşbirlikli öğretim yönteminin Türkçe dersinde akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46), 831-854. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.933111>
- Ashton, P. T. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In H. Fives, M. C. Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (s. 31-47). Routledge.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2120> adresinden 8 Nisan tarihinde alınmıştır.
- Aşıkcı, M. ve Piltin, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 255-276. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Ataalkın, A. N. (2012). *Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Atasoy, A. (2021). Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46(208). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.10024>
- Atay, D. ve Kurt, G. (2006). Prospective teachers and L2 writing anxiety. *Asian EFL Journal*, 8(4), 100-118. <https://avesis.marmara.edu.tr/yayin/c56ab8f5-ba84-4ba6-ba95-0e98fe1e776b/prospective-teachers-and-l2-writing-anxiety>
- Ateş, A. (2020). *Öğrencilerin özgüven ve sorumluluk duygusunun akademik başarı üzerindeki rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ateş, A. ve Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(16), 24-38.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-613930>
- Avcı, A. S. ve İşeri, K. (2014). Yaratıcı yazma etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 152-169. DOI: [10.18033/ijla.144](https://doi.org/10.18033/ijla.144)
- Aydede, M. N. ve Matyar, F. (2009). Aktif öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 137-152.
- Aydın, A. ve Kömürkaraoğlu, S. (2015). Işık ve ses ünitesinin öğretiminde Jigsaw tekniğinin bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisinin incelenmesi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 335-352.
- Aydın, B., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2018). Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerde kaygı, yalnızlık, öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 327-348. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/614458>
- Aydın, Z. (2011). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde kullanılan aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarına, akademik başarı ve yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

- Ayrancı, B. B., Temizyürek, F. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest yazma tutumlarına dair ölçek geliştirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 704-716. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/359008> adresinden 20 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23-43.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDTK). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256271>
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (s. 85-124) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bahçetepe, Ü. ve Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi*, 1(3), 83-101.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Baki, Y. ve Aktaş, E. (2014). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yazma kaygıları. *Turkish Journal of Teacher Education*, 3(1), 38-52.
- Balcı, O. (2017). 4+1 planlı yazma değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazmaya karşı tutumlarını geliştirmeye etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Baldwin, P. (2019). *Drama yoluyla okul gelişimi: Tüm sınıf ve tüm okulla uygulanabilecek yaratıcı bir yaklaşım* (Z. Özen, İ. Metinnam, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989a). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1(2), 77-98. <http://www.des.emory.edu/mfp/banpubs.html>
- Bandura, A. (1989b). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf adresinden 16 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4279>
- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Batur, Z., Başar, M. ve Yusufoglu, S. (2023). Yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 52 (Özel Sayı), 763-790. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1305274>
- Bayraktar, A. ve Okvuran, B. (2012). Improving students' writing through creative drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 662-665. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.220>

- Benzer, A. ve Masun, A. F. (2024). Türkçe öğretiminde 2021-2023 yılları arasında yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki eğilimler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 1-24.
- Berninger, V. W. ve Graham, S. (1998). Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review*, 12, 11-25.
- Beydemir, 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.
- Biggs, J. ve Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. Baskı). Open University Press. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf adresinden 13 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.
- Bing, E. (1999). Lettre pour une éthique de ateliers d'écriture in les ateliers d'écriture Elisabeth Bing. *Calendrier*, 1999-2000, 3-6.
- Bizzaro, P. ve Toler, H. (1986). The effects of writing apprehension on the teaching behaviors of writing center tutors. *The Writing Center Journal*, 7(1), 37-43. <https://www.jstor.org/stable/43441829> adresinden 15 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals* (s. 7-8). Longmans, Green. https://eclash.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives%2C%20Handbook%201_%20Cognitive%20Domain-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20%281956%29.pdf adresinden 14 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.
- Bosica, J. (2022). Using a mixed methods approach to study the relationship between mathematics anxiety, mathematics teacher efficacy, and mathematics teaching anxiety in preservice elementary school teachers in Ontario. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 22, 190-209. <https://doi.org/10.1007/s42330-022-00203-8>
- Bowie, R. (1996). Future teachers' perceptions of themselves as writers and teachers of writing: Implications for teacher education programs [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Memphis Üniversitesi <https://www.proquest.com/docview/304313968?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> adresinden 11 Şubat 2025 tarihinde alınmıştır.
- Bozgün, K. ve Can, F. (2021). Öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarında öğretmen öz yeterlik algılarının yordayıcılığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 21-33. <https://doi.org/10.29000/rumelide.990059>
- Bölek, A. ve Coşkun-Şentürk, G. (2024). Müzik öğretmeni adaylarının beş büyük kişilik özelliklerinin çalgı öz yeterlik durumlarını yordaması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 8(1), 421-446. <https://doi.org/10.34056/aujef.1192106>
- Brinkley, E. H. (1993). Passing on the joy of literacy: Students become writing teachers. In L. Patterson, C. M. Santa, K. G. Short, K. Smith (Ed.), *Teachers as researchers: Reflection and action* (s. 210-219). International Reading Association.
- Brown, J. (1994). *The arts in action: A handbook for teachers*. Prentice Hall.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press. http://edci770.pbworks.com/w/file/45494576/Bruner_Processes_of_Education.pdf adresinden 12 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Bulut, S. (2024). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ürünlerinin çeşitli değişkenler bağlamında değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 159(159), 104-129. <https://doi.org/10.29228/ASOS.78776>
- Buyukkarci, D. K. (2013). Assessment beliefs and practices of language teachers in primary education. *International Journal of Instruction*, 7(1).
- Buzan, T. (2003). *Aklın gücü* (G. Yazgan, Çev.). Epsilon Yayınevi.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Köklü, N. (2008). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, D. T. ve Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin. https://www.jameslindlibrary.org/wp-data/uploads/2016/01/Campbell_Stanley-Experimental_and_Quasi-Experimental_Designs_for_Research_1963.pdf adresinden 17 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, B. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 12(1), 90-114. <https://doi.org/10.35233/oyea.1380657>
- Cañas, J. J., Fajardo, I. ve Salmerón, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, 1, 297-301. <https://doi.org/10.13140/2.1.4439.6326>
- Capron-Puozzo, I. (2014). Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue: réflexion théorique et pratique sur la triade créativité, émotion, cognition. *Voix Plurielles*, 11(1), 101-111. DOI: <https://doi.org/10.26522/vp.v11i1.921>
- Carr, A. A., Jonassen, D. H., Litzinger, M. E. ve Marra, R. M. (1998). Good Ideas to Foment Educational Revolution: The Role of Systemic Change in Advancing Situated Learning, Constructivism, and Feminist Pedagogy. *Educational Technology*, 38(1), 5-15. <http://www.jstor.org/stable/44428442>
- Cassady, J. C. ve Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Cervone, D. ve Pervin, L. A. (2016). *Kişilik psikolojisi: Kuram ve araştırma* (12. Baskı; M. Baloğlu, Çev.). Nobel Yayınları.
- Chan, S. ve Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creativity personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109-118. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.10.003>
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74(2), 535-548. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402014>
- Charles, C. M. (2006). *Building classroom discourse: Talking, listening, and learning*. Teachers College Press.
- Chien, S. C. (2010). Enhancing English composition teachers' awareness of their students' writing strategy use. *The Asia Pacific Education Researcher*, 19(3), 417-438. doi: 10.3860/taper.v19i3.1851
- Claypool, S. H. (1980). Teacher writing apprehension: Does it affect writing assignments across curriculum? (ERIC No: ED216387). <https://eric.ed.gov/?id=ED216387> adresinden 2 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Collwill, J. ve Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: The experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37, 411-425. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9044-3>
- Conard, F. (1992). *The arts in education and a meta-analysis* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Purdue University. <https://doi.org/10.16953/deusbed.74839>

- Conner, T. S., DeYoung, C. G. ve Silvia, P. J. (2018). Everyday creative activity as a path to flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, 13(2), 181-189. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257049>
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2002). *Rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation: La gouverne de l'éducation, priorités pour les prochaines années*. Gouvernement du Québec.
- Cooper, K. M., Ashley, M. ve Brownell, S. E. (2017). Using expectancy value theory as a framework to reduce student resistance to active learning: A proof of concept. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 18(2), 18.2.32. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v18i2.1289>
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. bs.). Sage Publications. <http://library.atu.kz/files/50909.pdf>
- Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (3. Baskı, s.49-91) içinde. Pegem Akademi.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123-136.
- Cremin, T. ve Arthur, J. (2006). *Learning to teach in the primary school* (2. Baskı). Routledge. <https://privateedelt.com/wp-content/uploads/2022/11/learning-to-teach-in-the-primary-2nd-edition.pdf> adresinden 22.04.2025 tarihinde alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. Baskı). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. Baskı). SAGE Publications.
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. *Creativity research handbook* (Cilt 1, ss. 83-114) içinde. Hampton.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins. https://inspiredbyislam.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/08/creativity-flow-and-the-psychology-of-discovery-and-invention-mihaly-csikszentmihalyi-z-lib.org_.pdf adresinden 10 Ocak 2025 tarihinde alınmıştır.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2002). Yaratıcı birey teorisi ve örgütsel yaratıcılığı etkileyen genel özellikler. *1. Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiri Kitapçığı* (ss. 553-565) içinde. Kocaeli Üniversitesi Yayınları.
- Çelik, M. E. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231612> adresinden 10 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *PiVOLKA*, 2(8), 3-11. http://elyadal.org/pivolka/08/PiVOLKA_08_01.pdf adresinden 12 Mart 2024 tarihinde alınmıştır.
- Çiçek, İ. ve Aslan, A. E. (2020). Kişilik ve beş faktör kişilik özellikleri: Kuramsal bir çerçeve. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(1), 137-147.
- Çiftçi, E. G. ve Altınova, H. H. (2012). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin empati becerisine etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 133-149. https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000023

- Çörek, D. (2006). İşbirlikli öğrenmenin Türkçe derslerine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çubukçu, Z. (2019). İşbirlikli öğrenme. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (5. Baskı, s.581-596) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daisey, P. (2003). The value of writing a “how-to” book to reduce the writing apprehension of secondary preservice science and mathematics. *Reading Research and Instruction*, 42(3), 75-118. <https://doi.org/10.1080/19388070309558391>
- Daisey, P. (2008). Using drawings by secondary preservice teachers to study their writing process and apprehension. In M. Foote, F. Falk-Ross, S. Szabo ve M. B. Sampson (Ed.), *Navigating the literacy waters: Research, praxis & advocacy. The 29th yearbook of the College Reading Association* (s. 201-218).M Press.
- Daisey, P. (2009). The writing experiences and beliefs of secondary teacher candidates. *Teacher Education Quarterly*, 36(4), 157-172. <https://www.jstor.org/stable/23479289>
- Daisey, P. (2012, Kasım 3). Secondary preservice teachers’ attitudes toward and experiences with sharing their writing with students [Sözlü sunum]. Association of Literacy Educators and Researchers Konferansı, Grand Rapids, MI. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537039.pdf> adresinden 10 Ekim 2024 tarihinde alınmıştır.
- Daly, J. A. (1985). Writing apprehension. M. Rose (Ed.), *When a writer can't write: Studies in writer's block and other composing process problems* içinde. Guilford Press.
- Daly, J. A. ve Wilson, D. A. (1983). Writing Apprehension, Self-Esteem, and Personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327–341. <http://www.jstor.org/stable/40170968> adresinden 3 Şubat 2025 tarihinde alınmıştır.
- Daly, J. A., Vangelisti, A. ve Witte, S. P. (1988). Writing apprehension in the classroom context. In B. A. Rafoth ve D. L. Rubin (Ed.), *The social construction of written communication* (s. 147-171). Ablex Publishing.
- Danielson, K. E. (1990). Creating interest in words with literature. *Childhood Education*, 66(4), 220-225. <https://doi.org/10.1080/00094056.1990.10522523>
- De Bono, E. (2015). *Serious creativity: How to be creative under pressure and turn ideas into action*. Random House. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=vsz3BQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=De+Bono,+E.+\(2015\).+Serious+Creativity%E2%80%89+How+to+Be+Creative+Under+Pressure+and+Turn+Ideas+into+Action,+New+York,+Random+House.&ots=O9iCGdlbpL&sig=2_jTZGsjRbE0IoKVdxvyCXHLr4&redir_esc=y#v=onepage&q=De%20Bono%2C%20E.%20\(2015\).%20Serious%20Creativity%E2%80%893A%20How%20to%20Be%20Creative%20Under%20Pressure%20and%20Turn%20Ideas%20into%20Action%2C%20New%20York%2C%20Random%20House.&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=vsz3BQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=De+Bono,+E.+(2015).+Serious+Creativity%E2%80%89+How+to+Be+Creative+Under+Pressure+and+Turn+Ideas+into+Action,+New+York,+Random+House.&ots=O9iCGdlbpL&sig=2_jTZGsjRbE0IoKVdxvyCXHLr4&redir_esc=y#v=onepage&q=De%20Bono%2C%20E.%20(2015).%20Serious%20Creativity%E2%80%893A%20How%20to%20Be%20Creative%20Under%20Pressure%20and%20Turn%20Ideas%20into%20Action%2C%20New%20York%2C%20Random%20House.&f=false) adresinden 14 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.
- De Leon, T. M., Sarona, J., Casimiro, A., Lao, H., Lao, K. A., Pantaleon, C. ve Alieto, E. (2023). Writing anxiety among prospective nonlanguage teachers: A quantitative study of a nonmetropolitan state university. *Forum for Linguistic Studies*, 5(3), 1933. <https://doi.org/10.59400/fls.v5i3.1933>
- De Smedt, F., Keer, H. ve Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children’s writing performance. *Reading & Writing*, 29(5), 833–868.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Demir, C., Demir, E. ve Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 73-87.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2215-2239.

- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirel, A. (2023). Türkçe Eğitimi Alanındaki Yazma Eğitimiyle İlgili Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 849-863. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1074129>
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (22. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (Ed.). (2019). *Eğitimde yeni yönelimler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Yazma motivasyonu ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(2), 593-616. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.640584>
- Denizli, S. (2004). *Umut ve çalışma becerilerinin üniversite öğrencilerinin sınav kaygısını yordamadaki rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi. <https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf> adresinden 13 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- DeYoung, C. G., Peterson, J. B. ve Higgins, D. M. (2002). Higher-order factors of the Big Five predict conformity: Are there neuroses of health? *Personality and Individual Differences*, 33(4), 533-552. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00171-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00171-4)
- Dikici, A. (2013). Yaratıcılığı Destekleyen İlköğretim Öğretmenleri İndeksi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 307-324. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/yaratıcılığı-destekleyen-ilkogretim-ogretmenleri-indeksi-olcegi-toad.pdf>
- Dilber, N. Ç. ve Gökmen, G. S. (Ed.). (2022). *Bir yazma öğretimi modeli öz düzenlemeli strateji gelişimi*. Akademisyen Kitabevi.
- Dimililer, Ç., Kurt, M., Güneşli, A. ve Gömeçli-Ulu, E. (2020). Yaratıcı ve işbirliğine dayalı kısa hikâye yazma tekniğinin öğretmen adaylarının yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Folklor Edebiyat* 26(1), 187-201. <https://doi.org/10.22559/folklor.1032>
- Dirim, A. (2002). *Okulöncesi yaratıcı drama*. Esin Yayınevi.
- Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21, 40-58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>
- Doğan, N. (2019). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 167-198) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Dorlay, O. (2018). *5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Downing, S. M. ve Haladyna, T. M. (2006). *Handbook of test development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dönmez, Y. ve Şahin, A. (2025). Hikâye Haritası Tekniğinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisine Etkisi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 98-114. <https://doi.org/10.38122/ased.1667687>
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2018). 7. sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının akademik başarı, öz-düzenleme becerisi, tutum, erşi ve bilginin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 959-983. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419348>

- Dumanlı, M. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş. ve Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 171-186.
- Dyson, A. H. (1995). Writing children: Reinventing the development of childhood literacy. *Written Communication*, 12(1), 4-46. <https://doi.org/10.1177/0741088395012001>
- Ebbinghaus, H. (1913). *Memory: A contribution to experimental psychology* (H. A. Ruger & C. E. Bussenius, Trans.). Teachers College Press. <https://doi.org/10.1037/10011-000>
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: Müzik, resim ve beden eğitimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 189-196. DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4582>
- Ekinci, N. (2019). İş birliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (7 Baskı, 83-108) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Elçi, Z. A. (2018). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazma tutumları ve yazma kaygıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Elias, S. M. ve Loomis, R. J. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1687-1702. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb02770.x>
- Endrix, R., Eick, C. ve Shannon, D. (2012). The integration of creative drama in an inquiry-based elementary program: The effect on student attitude and conceptual learning. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 823-846. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9292-1>
- Erçelebi, E. (1995). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin matematik öğretimi üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26140/275302>
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erdoğan, Ö. (2016). İşbirlikli yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 273-286. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000164895>
- 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.
- Erdoğdu, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6131/82229>
- Ergin, M. (1994). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak Yayıncılık.
- Erkan, G. ve Aykaç, M. (2014). Samet Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 600-610.

- Ersoy, Z. (2024). *Öğrencilerin öğretmen liderliğini algılaması: Öz yeterlik ve akademik başarı bağlamında bir araştırma* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6. Baskı). Edge Akademi Yayıncılık.
- Farella, E. N. (2010). *The influence of teacher characteristics, beliefs, and program quality on children's creativity* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Alabama Üniversitesi. <https://ir-api.ua.edu/api/core/bitstreams/30f9773f-ab31-4aad-8df8-9fb1630b44e1/content> adresinden 12 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. Morpa Kültür Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Fitzgerald, J. ve Shanahan, T. (2010). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Fives, H., Lacatena, N. ve Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). In H. Fives ve M. C. Gill (Ed.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 249-265). Routledge.
- Florida, R. (2014). *The rise of the creative class-revisited: Revised and expanded*. Basic Books.
- Flower, L. ve Hayes, R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Fornell, C. ve Larcker, C. F. (1981). Evaluating structural equations models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. ve Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Gabinete, M. K. L. (2017). Teachers' beliefs and practices in assessing the viewing skill of ESL learners. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 19-28. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i1.6854>
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Taylor and Francis.
- Genç, E. (2000). *Öğretmenlerde denetim odağının problem çözmeye yönelik yaratıcılıklarıyla ilişkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (17.0 update)* (10a baskı). Pearson.
- Glaser, B. G. ve Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Goertz, G. ve Mahoney, J. (2012). *A tale of two cultures: Qualitative and quantitative research in the social sciences*. Princeton University Press.
- Gough, H. G. (1979). A creative personality scale for the Adjective Check List. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(8), 1398-1405. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.8.1398>
- Göçen, G. (2018a). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma uygulamalarına yönelik öz değerlendirmeleri. *Diyelektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 469-502. DOI: [10.22464/diyalektolog.270](https://doi.org/10.22464/diyalektolog.270)
- Göçen, G. (2018b). Sınıf öğretmenlerinin yazmaya yönelik yeterlilik algısına, tutumuna ve yaratıcı yazma başarısına yaratıcı yazma çalışmalarının etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 737-762. <http://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/handle/11352/3633>

- Göçer, A. (2014). Yazma Tutum Ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524. https://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/ali_gocer_yazma_tutum_olcegi_turkceye_uyarlanmasi.pdf adresinden 1 Kasım 2024 tarihinde alınmıştır.
- Göçer, A. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının yazma tutumları ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Ekev Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(69), 55-69. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/353457>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gönen, M. ve Uyar-Dalkılıç, N. (2000). *Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar* (3. Baskı). Epsilon Yayınevi.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2023). In The role and development of self-regulation in the writing process. *Self-Regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications* (s. 203-228). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203763353-9>
- Graham, S., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B. ve MacArthur, C. (2003). Primary grade teachers' instructional adaptations for struggling writers: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 279-292. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.279>
- Grainger, T., Goouch, K. ve Lambirth, A. (2005). *Creativity and writing: Developing voice and verve in the classroom* (1. Baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203391075>
- Green, J. C., Krayder, H. ve Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh ve C. Lewin (Ed.), *Research methods in the social sciences* (s. 275-282). Sage.
- Gronlund, N. E. ve Linn, R. L. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6. Baskı). Macmillan.
- Grootenboer, P. (2008). Mathematical belief change in prospective primary teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(6), 479-497. <https://doi.org/10.1007/s10857-008-9084-x>
- Grootenboer, P. J. (2008). Mathematical belief change in preservice primary teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(6), 479-497. <https://doi.org/10.1007/s10857-008-9084-x>
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülsoy, M. (2012). *Büyübozumu-Yaratıcı yazarlık kurmacanın bilinen sırları ve ihlal edilebilir kuralları* (7. Baskı). Can Yayınları.
- Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49(49), 7-30.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2016). *Anlatma teknikleri 2-Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı* (3. Baskı). Grafiker Yayınları
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985.
- Güven, M. ve Gökdağ-Baltaoğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin incelenmesi: Anadolu Üniversitesi örneği. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337. <https://doi.org/10.18039/ajesi.333735>
- Güzel, A ve Karatay, H. (Ed.). (2014). *Türkçe öğretimi el kitabı* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Hair, J. F., Black, W. C., Anderson, R. E. ve Babin, B. J. (2009). *Multivariate data analysis* (7. Baskı). Prentice Hall.

- Hakkoymaz, S. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 24-38.
- Hall, A. H. ve Grisham-Brown, J. (2011). Writing development over time: Examining preservice teachers' attitudes and beliefs about writing. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32, 148-158. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.572230>
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya G. (2011). Yazılı anlatım düzenlemede akran dönütleri, öğrenci algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16840>
- Hanna, K. J. (2009). *Student perceptions of teacher comments: Relationships between specific aspects of teacher comments and writing apprehension* [Yayınlanmış Doktora tezi]. North Dakota Üniversitesi. <https://commons.und.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1897&context=theses> adresinden 27 Ekim 2024 tarihinde alınmıştır.
- Harmin M. ve Toth, M. (2006). *Inspiring active learning : a complete handbook for today's teachers* (2. Baskı). <https://www.collegesidekick.com/study-docs/20311574> adresinden 2 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.
- Harris, K. R. ve Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77–84. <https://doi.org/10.1177/2372732215624216>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf> adresinden 17 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Hendrix, R., Eick, C. ve Shannon, D. (2012). The integration of creative drama in an inquiry-based elementary program: The effect on student attitude and conceptual learning. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 823-846. DOI: [10.1007/s10972-012-9292-1](https://doi.org/10.1007/s10972-012-9292-1)
- Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered educational: A knowledge base. *Education*, 124(1), 5-16. <https://research.ebsco.com/c/2olwj5/search/details/qhi6j6pnjv?db=asn>
- Hevadanlı, M. ve Akbayın, H. (2006). Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin başarı, hatırlama tutma ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(6), 21-31.
- Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. Macarthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* (s.144-157). The Guilford Press.
- Hill, H. C., Charalambous, Y. ve Chin, M. J. (2019). Teacher characteristics and student learning in mathematics: A comprehensive assessment. *Educational Policy*, 33(7), 1103–1134. <https://doi.org/10.1177/0895904818755468>
- Hodges, T. S., Wright, K. L. ve McTigue, E. M. (2021). The preservice teacher self-efficacy for writing inventory (PTSWI): A tool for measuring beliefs about writing. *Assessing Writing*, 49, 100545. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100545>
- Horasan-Doğan, S. (2024). Performance-based teacher education: The impacts of a creative drama course on pre-service teachers' beliefs. *Journal of Language, Identity & Education*, 23(4), 575-589. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.2008252>
- Hsiang, T. P. ve Graham, S. (2016). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in the Greater China Region. *Reading and Writing*, 29(5), 869-902. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9597-5>
- Işık, A. D. (2024). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı bireyler yetiştirmede görev ve sorumlulukları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 585-601. DOI : [10.9761/JASSS1611](https://doi.org/10.9761/JASSS1611)
- İhtiyaroğlu, N., Aydılek, S. ve Öztürk, Y. (2024). Öğretmenlerin enneagram kişilik tipleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 65-84. <https://doi.org/10.47479/ihead.1409084>
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(-ÖYGE Özel Sayısı), 41-56. <https://doi.org/10.12780/UUSBD174>

- İnnalı, H. Ö. ve Aydın, İ. S. (2018). Yazma stratejilerinin öğretimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 879-889. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14610>
- İsbir-Abrekoğlu, B. (2019). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. <https://doi.org/10.17860/efd.70585>
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309-314. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1994.tb01085.x>
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5. Baskı). Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Interaction Book Company.
- Johnson, N. D. (1987). *Effects of inservice training on writing apprehension and computer anxiety in elementary school teachers* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Wisconsin-Madison Üniversitesi.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kalafat, S. (2012). Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 193-200.
- Kalaycı, D. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64-Ek Sayı), 1480-1495. <https://doi.org/10.17755/esosder.302303>
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayıncılık.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(2), 433-461.
- Kamman, C. F. (1990). *Writing across the curriculum: Implications for preservice teacher education* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Florida Atlantic Üniversitesi.
- Kaplan, M. (2016). *Kültür ve dil* (34. Baskı). Dergâh Yayınları.
- Kara, N. ve Yıldız, D. (2024). 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması: Anti-masal oluşturma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 448-479. Doi:10.31464/jlere.1538645
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (2. Baskı, s. 265-306) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2013). “Neden yazı yazmıyoruz?": Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri (Adıyaman Üniversitesi Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-32.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakuş, N. ve Baki, Y. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 573-593.

- Karaosmanoğlu, G. ve Adıgüzel, Ö. (2021). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde yaratıcı drama deneyimine öğrenci gözüyle bir bakış. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 26, 1–22. <https://doi.org/10.14689/enad.26.1>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı). Nobel Akademi Yayınları.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies* 6(3), 1029-1047. DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Kardaş, M. N. (2013). *İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kardaş, M. N. ve Cemal, S. (2015). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde başarı, tutum ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşleriyle ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 231-250.
- Kartal, M. ve Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve AMOS uygulamalı örneklerle güvenilirlik ve geçerlilik analizleri*. Akademisyen Yayınevi.
- Katrancı, M. (2015). Bireysel ve grupta yazma uygulamalarının yazma kaygısı ve yazılı anlatım öz yeterlik algısı üzerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 40-55. DOI: [10.17121/ressjournal.272](https://doi.org/10.17121/ressjournal.272)
- Kaufman, J. C., Gentile, C. A. ve Baer, J. (2005). Do gifted student writers and creative writing experts rate creativity the same way? *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 260-270. <https://doi.org/10.1177/0016986205049003>
- Keysers, C. (2011). *Empatik beyin: Ayna nöronlarının keşfi insan doğasını anlama yetimizi nasıl değiştirdi?* (A. Eper, Çev.). Alfa Yayınları.
- Kılıç, Ü. (2018). *9. sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazma tutumuna etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kılınç, A. ve Yıldırım, E. (2015). Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi. *J. Acad. Soc. Sci. Stud*, 37, 421-431. DOI : 10.9761/JASSS3004
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68. <https://doi.org/10.21612/yader.2009.005>
- Kırmızı, F. ve Çağ-Adıgüzel, D. (2023). İlkokul öğrencilerinin yaratıcı yazma ürünlerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(58), 370-397. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1091976>
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmaları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi Yayıncılık.
- Kinneavy, J. L. (1971). *A theory of discourse: The aims of discourse*. W. W. Norton and Company.
- Klassen, R. M. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. DOI: 10.1037/a0019237
- Kocakaya, S. (2012). Deneyisel çalışmalar ne kadar güvenilir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 225-231. <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/25.kocakaya.pdf>
- Koç, B. (2015). *İşbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki erişkiye, kalıcılığa ve sosyal beceriye etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Koçyiğit, B. K. ve Sefer, G. D. (2005). *Süreç değerlendirme yaklaşımlarıyla yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Benim öykülerim* [Bildiri sunumu]. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, İstanbul, Türkiye.
- Koçyiğit, S. (2021). *Drama atölyeleri için uygulama modeli* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience

[As The Source Of Learning And Development](#) adresinden 10 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.

- Korde, N. Y. (2017). *16-17 yaş grubunda 20. yüzyıl sanat akımlarının aktif öğrenme yöntemleriyle öğretimi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- 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.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Pegem Akademi.
- Köse, M. F. (2024). Öğretmen motivasyonunu etkileyen idari, mesleki ve kişisel faktörlerin bütüncül bir incelemesi. *GOPU Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1056-1079. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1500136>
- Kramer, S. N. (2020). *Tarih Sümer'de başlar: Yazılı tarihteki otuz dokuz ilk*. (H. Koyukan, Çev.). Kabalıcı Yayınevi. (Orijinal eserin basım tarihi 1956, *From the Tablets of Sumer: Indian Hills* adıyla).
- Kristensen, T. (2004). The physical context of creativity. *Creativity and Innovation Management*, 13(2), 89-96. <https://doi.org/10.1111/j.0963-1690.2004.00297.x>
- Kurt, E. G. (2023). *Dramanın ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma, yazma kaygısı ve motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 100-109. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/402068>
- Küçük, S. (2007). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://parsmodir.com/wp-content/uploads/2015/03/lawshe.pdf>
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W. ve Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on preK-16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49. <https://doi.org/10.3102/0034654314540477>
- Lee, I. R. ve Kemple, K. (2014). Preservice Teachers' Personality Traits and Engagement in Creative Activities as Predictors of Their Support for Children's Creativity. *Creativity Research Journal*, 26(1), 82-94. <http://doi.org/10.1080/10400419.2014.873668>
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications. <https://www.scribd.com/document/807643958/Lincoln-y-Guba-1985-Naturalistic-Inquiry> adresinden 13 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Locke, T., Whitehead, D. ve Dix, S. (2013). The impact of writing project professional development on teachers' self-efficacy as writers and teachers of writing. *English in Australia*, 48(2), 55-69. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.568159115619910> 2 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. ve Clement, R. (1997). Biases in self-rating of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- Majali, S. A. (2020). Positive anxiety and its role in motivation and achievements among university students. *International Journal of Instruction*, 13(4), 975-986. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13459a>

- Marcia, R. O., Guttinger, H. I., ve Morris, C. M. (1984, Kasım 14-16). *Validation of A Writing Attitude Scale* [Konferans bildirisi]. The Thirteenth Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Associations, New Orleans, Louisiana. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED252577.pdf> adresinden 15 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.
- Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper and Row. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.198216/page/n237/mode/2up> adresinden 10 Ocak 2025 tarihinde alınmıştır.
- McCaslin, N. (1980). *Creative drama in the classroom*. Longman Press.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509-516. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>
- MEB. (2015, Nisan 17). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Resmi Gazete*, (Sayı: 29329) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> adresinden 20 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2023). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: Öğretim programları*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari> adresinden 1 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220-232. <https://doi.org/10.1037/h0048850>
- Melanlioğlu, D. ve Demir-Atalay, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/355939>
- Mercan, S. İ. (2016). Coğrafya öğretiminde yaratıcı yazma yönteminin etkililiği. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2016(7), 131-140.
- Mete, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). SAGE Publications. <https://vivauniversity.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/milesandhuberman1994.pdf> adresinden 22 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Mouchiroud, C. ve Lubart, T. (2002). Social creativity: A cross-sectional study of 6- to 11-year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(1), 60-69. <https://doi.org/10.1080/01650250042000591a>
- Mulyono, H., Ningsih, S. K., Fausia, F., Setiawan, H., Ibarra, F. P. ve Mukminin, A. (2023). Developing an academic writing creativity and self-efficacy among Indonesian TVET instructors: Evaluating an online genre analysis-based academic writing workshop. *Cogent Education*, 10(2), Article 2237319. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2237319>
- Mutlu-Bayraktar, D. ve Camnalbur, M. (2018). İşbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1149-1172. <https://doi.org/10.15869/itobiad.378623>
- Nagle, C. (2021). Language learning motivation and attrition: An expectancy-value approach to L2 development. *Foreign Language Annals*, 54(3), 728-746. <https://doi.org/10.1111/flan.12569>
- Newcomer, P. L. ve Goldberg, M. A. (1983). The relationship between written expression and reading in gifted adolescents. *Journal for The Education of The Gifted*, 5(2), 90-97. <https://doi.org/10.1177/016235328300500203>

- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3. Baskı). McGraw-Hill. <https://www.scribd.com/document/366667341/Jum-Nunnally-Ira-Bernstein-Psychometric-Theory> adresinden 7 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.
- OECD (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Oğuz, S. G. (2017). *Masalları birleştirme yoluyla ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Olthouse, J. M. (2012). Talented young writers' relationships with writing. *Journal for The Education of The Gifted*, 35(1), 66-80. <https://doi.org/10.1177/0162353211432039>
- Oral, B. (Ed.). (2019). *Öğrenme kuram ve yaklaşımları* (5. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Orhon, G. (2020). *Yine yazı yazıyoruz: Okulda, iş yerinde, evde kullanılabilecek yaratıcı yazı uygulamaları* (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Osadebe, P. U. (2015). Psychometric properties of a new instrument for assessing knowledge of basic science concepts. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 127-133. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083861.pdf>
- Özbay, M. (2005). Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı. *Dergi Park*, 2, 67-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/326935>
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miiller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19554/208287>
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları. https://www.aile.gov.tr/media/92202/01_05_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf adresinden 08.02.2025 tarihinde alınmıştır.
- Özber, M., Akar, C. ve Balbağ, N. L. (2022). Yaratıcı Drama Yönteminin Yazma Kaygısına, Yazmaya Yönelik Tutuma ve Yazma Özyeterliğine Etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-25.
- Özbey, İ. (2018, 16 Aralık). Türkiye'de yazarlar, okuyanlardan fazla. *Hürriyet Pazar*. <https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/hurriyet-pazar/turkiyede-yazarlar-okuyanlardan-fazla-41053239> adresinden 2 Aralık 2024 tarihinde alınmıştır.
- Özbey, Ö. F. ve Sarıkaya, R. (2019). Türkiye'de Drama Yöntemi ile Yapılan Çalışmaların Etkililiğinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 231-253. <https://doi.org/10.30855/gjes.2019.os.01.013>
- Özcan, B., Konaş, H. ve Polat, M. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1262-1272. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/56890/798956>
- Özcan, Ş. (2019). *Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan Yayıncılık.
- Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125. <https://doi.org/10.12780/UUSBD103>
- Özdemir, S. ve Çevik, A. (2018). The effect of creative writing studies on attitudes towards writing and the creative writing success. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 141-153. DOI: 10.17679/inuefd.336990
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Özerbaş, M. A., Tabak, H. ve Ahi, B. (2010, Kasım). *Aktif öğrenme ortamının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarısına ve motivasyonuna etkisi* [Sözel bildiri]. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

- Özer-Uzun, B. ve Tezer, E. (2008). Umut ve olumlu-olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-86. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25428/268280>
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2008). Çalgı eğitiminde müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve kişisel özellikler arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2) 24, 92-100.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90484>
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Öztürk, B. ve Öztürk, D. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin rol model olarak benimsedikleri öğretmenlerde hangi kişilik ve mesleki özellikleri ön plana çıkardıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen durum çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(153), 241-254. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.75852>
- Öztürk-Çelebi, G. (2018). Tarih öncesi dönemlerde iletişim. *Etkileşim*, 2, 142-157. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/710725>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F. ve Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331. <https://doi.org/10.58680/rte199415378>
- Partnership for 21st Century Learning-P21. (2007). *Framework for 21st century learning*. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21> adresinden 25.04.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Patton, J. D. (2002). The role of pioneers in creative innovation. *Creativity Research Journal*, 14(1), 111-127. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1401_9
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4. Baskı). Sage. <https://archive.org/details/michael-quinn-patton-qualitative-research-evaluation-methods-integrating-theory-/page/72/mode/2up> adresinden 3 Mart 2025 tarihinde alınmıştır.
- Peixoto, F., Watt, H. M. G., Pohl, A. ve Eccles, J. S. (2023). Testing expectancy-value theory for mathematics in primary school children across six European countries. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 41(3), 327-342. <https://doi.org/10.1177/07342829221144868>
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. J. Heckhausen (Ed.), *Advances in psychology*, 131. *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (s. 143-163). Elsevier Science. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(00\)80010-2](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(00)80010-2)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. DOI 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Educational Practices Series-24. Brussels, Belgium: The International Academy of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED560531> adresinden 3 Mart 2025 tarihinde alınmıştır.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, G. ve Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz, R. Pekrun (Ed.), *Emotion in education* (s. 13-36). Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. ve Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11 <https://people.wou.edu/~girodm/library/Perkins.pdf> adresinden 14 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Perkins, M. A. (2022). The relationship between teacher efficacy, writing apprehension, and writing to learn using structural equation modeling. *The Journal of Writing Analytics*, 6, 15-57.
- Piji-Küçük, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik algıları özel yetenek sınavı başarıları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 171-181. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1915>
- Pilav, S. (2014). Yazma ve öğretimi. M. Elkatmış (Ed.), *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi* (s. 86-107) içinde. Maya Akademi Yayıncılık.
- Polat, E. (2017). Kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(4), 1-22. <http://dx.doi.org/10.11611/yead.312024>
- Pour-Mohammadi, M., Abidin, M. J. Z. ve Fong, C. L. (2012). The effect of process writing practice on the writing quality of form one students: A case study. *Asian Social Science*, 8(3), 88-99. doi:10.5539/ass.v8n3p88
- Recepoglu, E., Kılınç, A. Ç., Şahin, F. ve Er, E. (2013). Öğretim elemanlarının kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 603-617. <https://research.ebsco.com/c/2olwj5/viewer/pdf/yaioipi774v>
- Rezaeian, S. ve Abdollahzadeh, E. (2020). Teacher efficacy and its correlates in the EFL context of Iran: The role of age, experience, and gender. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1533-1548. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/788>
- Romero, M., Hyvönen, P. ve Barberà, E. (2012). Creativity in collaborative learning across the life span. *Creative Education*, 3(4), 422-429. <https://www.scirp.org/html/21637.html?pagespeed=noscript> adresinden
- Rosenfeld, M. N. (2024). Continuing language teacher education: L2 experienced teachers engage in the craft of creative writing. *Journal of Language Teaching*, 4(2), 12-26. <https://doi.org/10.54475/jlt.2024.007>
- Rothenberg, A. (1971). The process of Janusian thinking in creativity. *Archives of General Psychiatry*, 24(3), 195-205. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1971.01750090001001>
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Elsevier Academic Press.
- Sağlam, T. (2006). Gavin Bolton drama-sanat-öğrenme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 57-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/23800/253637>
- Sak, U. (2004). About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review*, 26(4), 216-222. <https://doi.org/10.1080/02783190409554272>
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Maya Akademi Yayınları.
- Saluk, N. (2017). *Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Saluk, N. ve Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2191-2215. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.011>
- Sarıkaya, İ. (2021). Adapting the preservice teacher self-efficacy for writing inventory: The relationship between preservice primary teachers' beliefs about writing and their writing success. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(3), 176-194. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2079627>
- Sarkar, S. ve Dutta, R. (2024). Teacher effectiveness and Big Five personality traits: A review of related research. *TWIST*, 19(1), 558-565. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10049652>

- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1126–1132. DOI: [10.4304/jltr.4.5.1126-1132](https://doi.org/10.4304/jltr.4.5.1126-1132)
- Saussure, F. de. (1985). *Genel dilbilim dersleri* (C. Bally ve A. Sechehaye, Der.; B. Vardar, Çev.). Birey ve Toplum Yayınları.
- Schachter, S. ve Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379-399. <https://doi.org/10.1037/h0046234>
- Schoonen, R. (2019). Are reading and writing building on the same skills? The relationship between reading and writing in L1 and EFL. *Reading and Writing*, 32, 511-535. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9874-1>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. https://archive.org/details/reflectivepracti0000scho/page/n387/mode/2up?utm_source=chapt.com adresinden 17 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (Gözden geçirilmiş 5. Basımdan çeviri) (M. Şahin, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (24. Baskı). Yargı Yayınevi.
- Sever, E. ve Akyol, H. (2023). The impact of collaborative learning techniques on written expression, self-regulation and writing motivation. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(3), 381–394. <https://doi.org/10.26822/iejee.2023.275>
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. ve Özdemir-Erem, N. H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 975-992. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.413>
- Shen, S., Tang, T., Pu, L., Mao, Y., Wang, Z. ve Wang, S. (2024). Teacher emotional support facilitates academic engagement through positive academic emotions and mastery-approach goals among college students. *SAGE Open*, 14. <https://doi.org/10.1177/21582440241245369>
- Sıgı, Ü. ve Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30–48. <https://doi.org/10.17134/sbd.22641>
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J. ve Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.
- Sivaci, S. (2020). The effects of peer feedback on writing anxiety levels of pre-service English teachers. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 20(2), 131-139. <https://www.readingmatrix.com/files/23-e8r7351j.pdf>
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2. Baskı). Allyn and Bacon.
- Soh, K. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior: A preliminary validation study. *Journal of Creative Behavior*, 34(2), 118-134. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2000.tb01205.x>
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (17. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Söylemez, İ. N. ve Eğilmez, N. İ. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 38, 73-86. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439583>
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 7-21.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. London: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511509612>

- Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Free Press.
- Sulak, S. E., Çevik, A. ve Sönmez, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hikâye yazma becerilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı*, 306-317.
- Sur, E. (2022). Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 204-220. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1150177>
- Susar-Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 93-115. Doi:10.15390/EB.2015.4552
- Susar-Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68. Doi: 10.21612/yader.2009.005
- Sutherland, J. A. ve Topping, K. J. (1999). Collaborative creative writing in eight-year-olds: Comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154-179. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00080>
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Şahin, F. (2021). Öğretmen kişilik özelliklerinin öğrenci yaratıcılığı gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 191-205. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9154>
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Teddie, C. ve Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28. <https://www.scribd.com/document/313636284/A-General-Typology-of-Research-Designs-Featuring-Mixed-Methods-pdf>
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRFMk1qY3dNQTO9>
- Temizkan, M. ve Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Temizkan, M. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/786935>
- Terry, W. S. (2018). *Öğrenme ve bellek: Temel ilkeler, süreçler ve işlemler* (B. Cangöz, Çev., 4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- The Conference Board of Canada. (2014). *Employability skills*. <https://www.conferenceboard.ca/edu/employability-skills.aspx> adresinden 2 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.
- The New Teacher Project (TNTP). (2024). *The impacts of teacher expectations on student outcomes: A practitioner's literature review*. <https://tntp.org/wp-content/uploads/2024/09/The-Impacts-of-Teacher-Expectations-on-Student-Outcomes-Literature-Review-2024.pdf> adresinden 2 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.
- TISA. (2023, 30 Mayıs). *The role of test anxiety in shaping students' performance in the modern education system*. <https://www.tisagra.com/blog/the-role-of-test-anxiety-in-shaping-students-performance-in-the-modern-education-system> adresinden 5 Mart 2025 tarihinde alındı.

- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95. <https://doi.org/10.17755/esosder.04506>
- Tomaszewski, L. E., Zarestky, J. ve Gonzalez, E. (2020). Planning qualitative research: Design and decision making for new researchers. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-7.
- Tonyalı, E. (2010). Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Sever, A. (2012). Yaratıcı yazmada müziğin etkisi. *Turkish Studies*, 7(4), 2907-2918. 109453020 <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933512.pdf>
- Topses, G. ve Bulut-Serin, N. (2012). *Psikolojik danışma ve kişilik kuramları*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Topuzkanamış, E. (2015). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygısına etkisi. *Journal of Language and Literature*, 13, 97-110. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/136932>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "Big-Tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G. ve Jonkmann, K. (2012). Modern beklenti-değer teorisinde çarpımsal terimi araştırmak: Gizli bir etkileşim modelleme çalışması. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 104(3), 763-777. <https://doi.org/10.1037/a0027470>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tsiriatakis, I. K., Vassilaki, E., Spantidakis, G. ve Stavrou, N. (2017). The examination of the effects of writing strategy-based procedural facilitative environments on students' English foreign language writing anxiety levels. *Frontiers in Psychology*, 7, 2074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02074>
- Tuna, S. (2018). Öğretmen adaylarının müze eğitimi ve uygulamaları dersi kapsamında yaratıcı yazma etkinliğine yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 262-270. <https://doi.org/10.20875/makusobed.429839>
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Türk Dil Kurumu sözlükler*. <https://sozluk.gov.tr> adresinden 14 Temmuz 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Türkben, T. ve Karaca, H. (2023). The effect of creative writing practices integrated with story-based learning approach on secondary school students' writing attitudes and development of creative writing skills. *Education and Science*, 48(213), 57-83. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11832>
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramının yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. Sınıf)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Türksoy, E. ve Taşlıdere, E. (2016). Aktif öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 57-77.
- Uçar, S. (2024). *Kişilik kuramları: Örnek vaka çözümleri*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Uğurlu, B. ve Çelebi, N. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 537-569. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.835>

- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1601-1611. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2171>
- Ulubey, Ö. ve Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 195-220.
- Uyar, E. K. ve Girgin, S. (2016). İnsan ve çevre konularını kavramaya, bilgilerin kalıcılığına ve çevreye karşı tutuma jigsaw tekniğinin etkisi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 8-18.
- Uysal, H. H. ve Bardakci, M. (2014). Teacher beliefs and practices of grammar teaching: Focusing on meaning, form, or forms? *South African Journal of Education*, 34(1), 1-16. Doi: 10.15700/201412120943
- Uzun, A. (2015). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1115-1131.
- Ünal, D. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ürün-Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-3075. <https://research.ebsco.com/c/2olwj5/viewer/pdf/ckjv4e2xof>
- Vahapoğlu, Z. (2013). *Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyleri ve başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Vannan, K. (2021). History of the Hawthorne effect. In J. C. Barnes and D. R. Forde (Eds.), *The encyclopedia of research methods in criminology and criminal justice* (s. 246-248). Wiley.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. ABC Kitabevi.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.09.001>
- Veyis, F. ve Kolikpınar, N. (2021). Yaratıcı yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturma'nın Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutum, yazma becerisi ve akademik başarı üzerindeki etkisi. *Asya Studies*, 5(18), 43-51. <https://doi.org/10.31455/asya.1019104>
- Vygotsky, L. S. (1978). Educational implications. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner ve E. Souberman (Ed.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (s. 79-153). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. The Massachusetts Institute of Technology. <https://img3.reoveme.com/m/bac6393f496a1d08.pdf> adresinden 14 Temmuz 2025 alınmıştır.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. <https://www.scribd.com/document/640766956/Untitled> adresinden 10 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Wood, W. ve Neal, D. T. (2007). A new look at habits and the habit-goal interface. *Psychological Review*, 114(4), 843-863. DOI: 10.1037/0033-295X.114.4.843
- Wu, C.L., Huang, S.Y., Chen, P.Z., ve Chen, H.C. (2020). A systematic review of creativity-related studies applying the Remote Associates Test from 2000 to 2019. *Frontiers in Psychology*, 11, 573432. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.573432>

- Xu, L. (2024). Historical trends in teacher personality from human language. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 121(42), e2413253121. <https://doi.org/10.1073/pnas.2413253121>
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.
- Yamaç, A. ve Öztürk, E. (2018). Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarının değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 846-867. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037559>
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yazar, T. ve Karataş, K. (2019). Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları ile ilgili temel kavramlar. B. Oral (Ed.), *Öğrenme kuram ve yaklaşımları* (5. Baskı) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yazgan-İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeler, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 213-236.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 263-288. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2578509>
- Yeşilyurt, E. (2021). Eğitim programının temel kavramları. E. Yeşilyurt (Editör), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (s. 1-38) içinde. Vizetek Yayınları.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. ve Ateş, M. (2019). Grup olarak yazma tekniğinin ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliklerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 73(3), 167-179. Doi: [10.29228/ijla.25879](https://doi.org/10.29228/ijla.25879)
- Yıldırım, G. (2018). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yıldız, E. (2021). İşbirlikli hikâye ve çizgi roman yazma çalışmalarının öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkilerinin karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 32-49. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.689518>
- Yıldız, N. (2015). Aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(5), 59-73.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 155-163.
- Yılmaz, A. ve Yılmaz, H. (2012). Öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1231-1250. <https://doi.org/10.12738/estp.2012.2.1164>
- Yılmaz, M. (2019). *Türk halk edebiyatı unsurlarının Türkçe öğretiminde kullanımı ve yaratıcı yazmaya etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yılmaz, M., Yüksel, R., Kurt, M. ve Toy, M. (2023). İlkokul düzeyinde yaratıcı drama uygulamalarının akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 78-95. <https://doi.org/10.52974/jena.1258938>
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish* (2. Baskı). The Guilford Press.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> adresinden 30 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.

- Yüksel, H. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(2, Pt.2), 1–27. <https://doi.org/10.1037/h0025848>
- Zhang, M. (2019). Implementing collaborative writing in teacher-centered classroom: Student perceptions and change in beliefs about English writing. *Language Awareness*, 28(4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1675680>



EKLER

EK 1 Başarı Testi

1. Yaratıcılığın “özel yetenek yaratıcılık” ve “kendini gerçekleştiren yaratıcılık” olarak ikiye ayrıldığı; fiziksel, güvenlik, aidiyet ve saygı ihtiyaçları karşılanmış kişilerin, kendini gerçekleştirme aşamasında yaratıcılığı deneyimledikleri savunulur. Buna göre özel yetenek yaratıcılığı, daha ziyade üstün zekâli-yetenekli kişilere aitken kendini gerçekleştiren yaratıcılık, kişilik özellikleriyle ilişkilidir ve sağlıklı bireylerde gözlenir.

Yukarıdaki açıklamalar hangi kurama aittir?

- A) Maslow Yaratıcılık Kuramı B) Vygotsky Yaratıcılık Kuramı
C) Janusyan Yaratıcılık Kuramı D) Wallas Yaratıcılık Kuramı
E) Mednick Yaratıcılık Kuramı

2. Aşağıdakilerden hangisinde yaratıcı dramının iki temel tekniği bir arada verilmiştir?

- A) Doğaçlama-Düşünceyi izleme-Sıcak Sandalye
B) Öğretmen Rolde-Rol Oynama-Anlatı
C) Rol Oynama-Anlatı-Doğaçlama
D) Düşünceyi izleme-Doğaçlama-Anlatı
E) Rol Oynama-Sıcak Sandalye-Öğretmen Rolde

3. Bir metne bağlı olarak gerçekleştirilen, oynayanların kendilerinden bir şeyler katıp akışı değiştirmesine fırsat tanımayan, yaratıcılığın nispeten sınırlı olduğu bu teknik genelde adıyla bilinir.

Boşluğa getirilebilecek en uygun ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tiyatro B) Doğaçlama C) Anlatı
D) Paralel Çalışma E) Dramatizasyon

4. İş birliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon tekniğine ilişkin aşağıdaki ifadelerden hangisi doğru kabul edilemez?

- A) Yetenek temelli okuma grupları yaklaşımını desteklemek üzere geliştirilmiştir.
B) Okuma-yazma gruplarındaki öğrenciler bireysel performanslarına göre ödüllendirilir.
C) İkişer kişilik çalışma grupları birbirlerinin okuma-yazma becerilerini destekler.
D) Başarı için eşit şans, öğrenme için de grup desteği söz konusudur.
E) Elde edilen performansla bireysel sorumluluk gerçekleştirilmiş olur.

5. Zorunlu bir metne, donanım ve mekânsal niteliklere dayalı olmayan drama uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için bir çalışma grubuna (1); yöntem teknik bilen, donanımlı ve alana hâkim deneyimli bir lider(2); oyunları seyredip değerlendirmede bulunacak sevirciye(3) kullanıma uygun açık-kapalı bir mekâna(4) ve canlandırmayı mümkün kılan dramatik alt yapı bir düşünceye(5) ihtiyaç vardır.

Yaratıcı dramının temel bileşenlerinin sıralandığı yukarıdaki metinden kaçınca ifadenin çıkarılması doğru olacaktır?

- A) 5 B) 4 C) 3 D) 2 E) 1

6. Yaratıcı dramada canlandırma süreçleri şu üç temel ilkeye dayalı biçimde yürütülür (.....), (.....), (.....).

Boşluklara getirilmesi gereken kavramlar aşağıdakilerin hangisinde bir arada verilmiştir?

- A) şimdi ve burada, kendini keşfetme, -miş gibi yapma
B) sorgulama, kendini keşfetme, demokratik tutum
C) demokratik tutum, kendiliğindenlik, sorgulama
D) kendini keşfetme, sorgulama, -miş gibi yapma
E) kendiliğindenlik, şimdi ve burada, -miş gibi yapma

7. Yazmaya ilişkin aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Yazma, bilişsel ve psikomotor alanlara yönelik zorlu bir süreci ifade eder.
B) Yaratıcı yazmada biliş kadar duyuş da önemlidir.
C) Yazma, dilin anlatma alanına dönüktür.
D) Yazma, dil becerileri arasında en zor kazanılanıdır.
E) Yazma sürecinde bilinç ve bilinçaltını birleştiren çeşitli stratejiler kullanılır.

8. Uzmanlara göre (I)..... genellikle “kişisel konuları, hayali olanı ve kişinin kendisinde var olanları” ifade etmesidir, (II)..... ise “yararlı, gerçekçi, nesnel, bilgilendirici, kişinin dışında var olanları ifade etme” şeklindedir. **Metindeki numaralanmış yerlere getirilmesi gereken kavramlar aşağıdakilerin hangisinde bir arada verilmiştir?**

I	II
A) hayali yazma	günlük yazma
B) yaratıcı yazma	teknik yazma
C) bireysel yazma	işbirlikli yazma
D) drama temelli yazma	makale yazma
E) masal yazma	deneme yazma

9. Yaratma (yeni bir şey oluşturma) en temel insani niteliklerden ve kendini gerçekleştirme sürecinde tercih edilecek en değerli yollardan biri olduğundan yazma yeteneğinin doğuştan geldiği ve öğretilemez olduğu saviyla dâhi yazar-sanatçı hikâyeleri anlatmak insanları sanata yabancılaştırmaktan başka bir işe yaramayacaktır. (M. Gülsoy)

Bu ifadeler yaratıcı yazarlığa yönelik aşağıdaki görüşlerden hangisini desteklemektedir?

- A) Yaratıcı yazarlık denilince zor bir iş olarak görülen edebiyat yazarlığı akla gelir.
- B) Yaratıcı yazarlık eğitimi de bir sanat alanıdır ve heykel, resim, müzik dalları gibi öğretilir.
- C) Yaratıcı yazarlık eğitimi diye bir şey yoktur; yazarlık kalıtsal, özel bir yetenektir.
- D) Yaratıcılığın temele alındığı yazarlık uygulamalarında esneklik ve hayal gücü ön plandadır.
- E) Yaratıcı yazarlık eğitiminde dâhi yazar-sanatçıların hayatlarını değil eserlerini tanıtmak gerekir.

10. Sanat galerisinde gördüğü bir insan heykeli önünde duran Deniz, heykelin bakışlarında yakaladığı derin anlama ilişkin yorumlarını, yanındaki arkadaşına iletirken ondan da eserin beden diline yönelik tespitleri dinlemektedir. İki arkadaşın karşılıklı değerlendirmeleriyle bu şekilde devam eden birkaç dakikanın ardından bu soğuk mermer, ete kemiğe bürünmüş ve bir roman karakteri olup çıkmıştır.

Metinde hangi temel düşünce vurgulanmak istenmiş olabilir?

- A) Gerçek sanatçılar sanatın her boyutuyla ciddi biçimde ilgilenir.
- B) Roman karakterlerini oluşturmanın yolu farklı sanat dallarını iyi yorumlamaktan geçer.
- C) Bir heykelin iletmediği mesajı çözebilmek için beden dilini iyi okumak gerekir.
- D) Sanatın çeşitli dalları birbirlerine esin kaynağı olabilir.
- E) Bir sanat ürününü ait olduğu yapı içinde değerlendirmek gerekir.

11. Sınıfında işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamaları yapan bir öğretmenden, bu çalışmaların öğrencilere kazandırdıklarını listelemesi istenmiştir. Hangisinin bu listenin dışında kalması beklenir.

- A) Kurgusal metin yazma becerilerini ortaya çıkarma
- B) Fantastik metin yazma becerilerini geliştirme
- C) Yazdıklarını paylaşma konusunda destek verme
- D) Üst düzey düşünme becerilerini destekleme
- E) Teknik yazma becerilerini geliştirme

12. Drama tekniğine dayalı biçimde yaratıcı yazarlık etkinlikleri planlayan bir öğretmen, çalışmalarda işbirlikli etkinliklerden de yararlanmak istemektedir.

Aşağıdakilerden hangisinin öğretmenin seçeceği teknikler arasında yer alması beklenmez?

- A) Doğaçlama
- B) İş birliğine dayalı okuma ve kompozisyon
- C) Takım destekli bireyselleştirme
- D) Rol içinde yazma
- E) Küçük grupla öğretim

13. Öğrencilerinin yazma yetenekleri yanında çağrışımsal düşünme becerilerini de geliştirmeyi isteyen bir Türkçe öğrenmeni, onlara birbirleriyle ilişkili görünmeyen üç sözcük verir. Çocuklardan bunların çağrıştırdığı ve her biriyle ilişkili olan dördüncü bir sözcüğü bulmalarını ve bu dört sözcüğü kullanarak bir paragraf yazmalarını ister.

Bu çalışmanın hangi yaratıcılık kuramına dayanarak planlandığı söylenebilir?

- A) Maslow Yaratıcılık Kuramı
- B) Mednick Yaratıcılık Kuramı
- C) Janusyan Yaratıcılık Kuramı
- D) Wallas Yaratıcılık Kuramı
- E) Vygotsky Yaratıcılık Kuramı

14. Deniz, ilgilendiği konu üzerinde uzun süre araştırma yapıp çözüm yollarına ilişkin çalıştıktan sonra zihnini dinlendirmek için parkta yürüyüş yapmaya karar vermiş, araştırma yaptığı konudan uzaklaşarak günlük uğraşlarına yönelmiştir.

Bu süreç sonunda Wallas Yaratıcı Düşünme Modeli'ne göre aşağıdakilerden hangisinin gerçekleşmesi beklenir.

- A) Üzerinde çalıştığı konunun ayrıntılarını unutup gerileme yaşaması
- B) Beklemediği bir anda çözüm veya yeni fikrin birden aklına gelmesi
- C) Sosyalleşme fırsatı yakaladığı için mutlu ve dingin hissetmesi
- D) Üzerinde çalıştığı konuyu bir türlü unutamadığından zihninin iyice karışması
- E) İş ve özel hayatı arasında istediği dengeyi yakalaması

15. Sınıfında işbirlikli öğrenme modelini uygulayan bir öğretmen, öğrencilerini hem bireysel hem de grup olarak değerlendirmeyi planlamaktadır. Bu amaçla, grupların çalışmayı bölümlere ayırmasını ve her bölüm için bir öğrencinin görevlendirilmesini sağlar. Ardından, her gruptan aynı bölüm uzmanlarını bir araya getirerek uzman gruplar oluşturur ve uzman grupların ortak çalışmayla konuyu derinlemesine öğrenmesine fırsat sunar.

Bu öğretmen işbirlikli öğrenme tekniklerinden hangisini kullanmaktadır?

- A) Takım destekli bireyselleştirme
- B) Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
- C) Ayrılmış Birleştirme
- D) Karşılıklı Sorgulama
- E) Birlikte Öğrenme

16. Yaratıcı metin oluşturma sürecinde öğrencilerin ilgilerini dağıtmak, kuralları esnek bir yöntemle uygulayarak dengeli bir yaklaşımla hem yaratıcılığa hem yazma ilkelerine kıymet vermek gerekir. Geri bildirimin çok önemli olduğu bu çalışmalarda ilk adım ise klasik ve güncel eserleri irdeleyerek okumak olmalıdır.

Yukarıdaki görüşü destekleyen bir öğretmen, derslerde kullanmak amacıyla not defterine beş madde yazar, sonra bunları dörde indirir. Öğretmenin temel yazma eğitimi için uygun bulunmayarak sildiği madde aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Yazım ve noktalama kurallarını yaratıcı dramayla öğretmek
- B) Yazma etkinliği sırasında rahatlatıcı bir müzik açarak sınıfta sakin bir ortam oluşturmak
- C) Yazma anında sınıfta gezinerek yazı planına dikkat edilmesi gerektiğini sürekli hatırlatmak
- D) Cengiz Aytmatov'un "Gün Olur Asra Bedel" eserini öğrencilerle okuyup tartışmak
- E) Öğrenci çalışmalarını değerlendirirken ürünün olumlu-olumsuz yanlarına ilişkin dönüt vermek

17. Yaratıcı yazarlık alanında kurgusal metinler oluşturan Can, öğretmeninden bu alandaki becerilerini geliştirebilecek tavsiyeler ister.

Aşağıdakilerden hangisi öğretmenin Can'a verdiği tavsiyelerden biri olamaz?

- A) Günümüz edebiyatını ve klasik eserleri irdeleyerek okumalısın.
- B) Öğrendiğin yazma tekniklerine bağlı kalmalısın.
- C) Metne ritim-hareket katmak için devrik ve eksiltili cümleleri kullanmalısın.
- D) Yazmaya başlamadan önce anlatımı kaçınıcı kişi ağzından yapacağına karar vermelisin.
- E) Hikâyenin zaman cetvelini önceden hazırlamalısın.

18. Bir öğretmen, antikacıdan bulduğu gümüş bir aynalı taraktan yola çıkarak işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık etkinliği planlamak istemektedir.

Bu öğretmenin öncelikli olarak hangi tekniği kullanması beklenir?

- A) Fotoğraf Karesi
- B) Bölünmüş Ekran
- C) Öğretmen Rolde
- D) Özel Mülkiyet
- E) Anlatı Tekniği

"Yaratıcı bireyi diğerlerinden ayıran kişilik özellikleri genel anlamda olumlu olmakla birlikte ve gibi özelliklerde çok da aşırıya kaçılmaması önemlidir."

19. Açıklamadaki boşluklara getirilmesi gereken kavramlar aşağıdakilerin hangisinde bir arada verilmiştir?

- A) kendi kendine yetme - enerjik olma
- B) merak - motivasyon
- C) risk alma - kararsızlık
- D) düzensizliğe karşı tahammül - motivasyon
- E) motivasyon - başarıma isteği

20. Bir araştırmada, kendi yazma becerisine güven duymayan öğretmenlerin, öğrencilere yazma yeteneklerini keşfedecekleri ortamlar sunma konusunda zayıf oldukları ve yazılı ürünleri değerlendirmede daha ziyade kelime-cümle düzeyinde yüzeysel yanıtlara odaklandıkları belirlenmiştir. Yazma deneyimlerinden hoşlanmayan ve öğrencileriyle birlikte yazmaktan kaçınan bu öğretmenlerin, yazılı anlatımın önemini fark ettirme becerileri ve öğrenciyi destekleyecek bilgi düzeyleri de yetersiz bulunmuştur. **Söz konusu araştırmadan çıkarılabilecek temel sonuç aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

- A) Öğretmenlerin alan bilgileri düşükse öz yeterlikleri de düşük olur.
- B) Öğretmenlerin kişilik özellikleri, sınıf içi uygulamalardan bağımsızdır.
- C) Öğretmende yüksek yazma kaygısı sınıf içi uygulamalara olumlu yansır.
- D) Öğretmende yüksek yazma öz yeterlik algısı sınıf içi uygulamalara olumsuz yansır.
- E) Öğretmende yüksek yazma kaygısı sınıf içi uygulamalara olumsuz yansır.

21. Ali: Konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi için hazırlanan bu eğitim programının temellerini tarafından ortaya atılan oluşturduğu için öğrenci-öğretmen etkileşimi çalışmaların merkezindedir. Buna göre öğretmen, tıpkı inşaatlardaki yapı iskelesinin sunduğu destek gibi öğrencisinin yanındadır; öğrenci, ilgili alanda bilgi ve yeterlilik kazandıkça sunduğu desteği aşama aşama kaldırır.

Yukarıdaki metinde anlam bütünlüğünün sağlanması için boşluklara aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi uygun olacaktır?

- A) Wallas- Dört Evre Kuramı
- B) Janusyan- Yaratıcı Düşünme Kuramı
- C) Mednick - Düşünme Kuramı
- D) Maslow – Yaratıcılık Kuramı
- E) Vygotsky - Sosyokültürel Kuram

22. Sınıflarda (1)..... (2)..... (3)..... şeklinde sıralanan üç tip amaç yapısı bulunmaktadır. Eğitim ortamlarında sıklıkla karşılaşılan ikinci amaç yapısının aksine birinci amaç yapısı, birlikte başarılı veya başarısız olmayı sağlayarak öğrenciler arasında yardımlaşmayı ön plana çıkarıp başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin de grup desteğiyle gelişmesini mümkün kılmaktadır.

Yukarıdaki metnin doğru biçimde tamamlanabilmesi için boşluklara aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi uygun olacaktır?

1	2	3
A) öğretmen destekli - bireyselleştirilmiş - işbirlikli		
B) bireyselleştirilmiş - öğretmen destekli - yarışmacı		
C) işbirlikli - bireyselleştirilmiş - yarışmacı		
D) işbirlikli -yarışmacı- bireyselleştirilmiş		
E) yarışmacı - öğretmen destekli- bireyselleştirilmiş		

23. Öykülerde anlatımın birinci kişi ağzından sunulması okuyucunun olayları karakterin gözünden görmesini ve içselleştirmesini kolaylaştırır. Bununla birlikte birinci kişi ağzından anlatımın sorunlu yanları da vardır. (...)

Metnin sonuna getirilebilecek öncelikli cümle aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?

- A) Mesela zamanın hızlı akışını kontrol etmek zorlaşır.
B) Örneğin birinci kişi ağzıyla anlatımda betimlemeler zayıf ve yüzeyseldir.
C) Örneğin okuyucu olarak sadece bir kişinin gördüğü dünyayı öğrenebiliriz.
D) Mesela yazarın, karakterin ruh haline girmesi bu anlatımda zordur.
E) Mesela bilinç akışı tekniği bu anlatımda kolay uygulanamaz.

24. Elindeki defterle odasına döndü, kapıyı sıkıca kapattı. Derin bir nefesin ardından, yavaşça yatağın köşesine oturdu. İnce parmaklarını defterin yıpranmış yaprakları arasında biraz dolandırdıktan sonra kapağı hızla kapattı. Ayağa kalkıp oda içinde birkaç tur attı, aniden durdu, gözlerini kapıya dikip öylece kaldı. Yanına gidip gözlerinin içine bakarak “Neden?” diye sormak istedi, yapamadı.

Bu metindeki kip kullanımına ilişkin aşağıdaki değerlendirmelerden hangisi daha uygundur?

- A) Kullanılan kip sayesinde olaylar şimdiki zamanda okuyucunun gözleri önünde geçiyormuş gibi algılanıyor.
B) Olayları daha yavaş bir akış içinde merak uyandırmadan vermek için şimdiki zaman kipini kullanabilirdi.
C) Metindeki olayları yavaşlatmak için geniş zaman kipini kullansaydı yazı daha etkileyici olurdu.
D) Kip kullanımının metnin akışıyla ilgisi olmadığından üzerinde fazla durmak yersiz olur.
E) Betimlemeler için en uygun kip bilinen geçmiş zaman kipidir, doğru tercih yapılmış.

25. “Kral öldü ve sonra kraliçe öldü. Bu bir hikâyedir. Kral öldü ve sonra üzüntüsünden kraliçe de öldü. Bu da olay örgüsüdür.” (Foster)

Kurmaca metinlerin temel unsurlarından olan hikâye ve olay örgüsü arasında böyle bir ayrıma gidilmesinin temel gerekçesi aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Hikâye bir edebi türdür, olay örgüsü ise metinde yaşananların kronolojik sırasını ifade eder.
B) Metinde anlatıların kronolojik sırası olay örgüsünün temelidir, hikâyede bu sıra önemli değildir.
C) Hikâye ve olay örgüsü aslında aynı şeydir fakat olay örgüsü daha uzun ve detaylıdır.
D) Hikâye daha sade ve yalın bir anlatım gerektirirken olay örgüsünde sanatlı bir söyleyiş esastır.
E) Hikâye, olayların kronolojik sırasıyla olay örgüsü, olayları nedensel-mantıksal olarak bağlayan yapıdır.

EK 2 Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi

		<i>Çok uygun</i>	<i>Oldukça uygun</i>	<i>Biraz uygun</i>	<i>Ne uygun, ne uygun değil</i>	<i>Biraz uygun</i>	<i>Oldukça uygun</i>	<i>Çok uygun</i>	
1	Sakin	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sinirli
2	Yalnızlığı tercih eden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sosyal (topluluğu seven)
3	Sanata ilgisiz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sanata ilgili
4	Kindar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Affedici
5	Düzensiz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Düzenli
6	Sabırlı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sabırsız
7	Silik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Atak
8	Hayal gücü zayıf	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Hayal gücü kuvvetli
9	(Başkalarına) kayıtsız	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Yardımsaver
10	Sorumsuz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sorumluluk sahibi
11	Rahat	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Tedirgin
12	Uyuşuk, eliağır	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Canlı
13	Dargörüştü	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Geniş görüşlü
14	Rekabetçi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	İş birliği yapan
15	Hırslı değil	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Hırslı
16	Tutarlı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Tutarsız
17	Durgun	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Delidolu
18	Alışılmış	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Yenilikçi
19	Kibirli	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Alçakgönüllü
20	Dikkatsiz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Dikkatli
21	İyimser	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Karamsar
22	Neşesiz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Neşeli
23	Meraksız	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Meraklı
24	Asi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Uysal, yumuşak başlı
25	Gayretsiz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Gayretli
26	Huzurlu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Huzursuz
27	Arka planda kalan	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Öne çıkan
28	Tutucu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Liberal
29	Acımasız	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Merhametli
30	Hazırlıksız	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Hazırlıklı
31	Kaygısız	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kaygılı
32	Dikkat çekmeyen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Baskın, belirgin
33	İlgileri dar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	İlgileri geniş
34	Bencil	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Fedakâr (diğergam)
35	Disiplinsiz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Disiplinli
36	Yeni ilişkilere kapalı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Yeni ilişkilere açık
37	Etkisiz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Etkili
38	Hoşgörüsüz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Hoşgörülü
39	Donuk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Coşkulu
40	İnatçı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Uzlaşmacı

EK 3 Öğretmen Adayı Yazma Öz Yeterliği Envanteri ve Alt Ölçekler

Faktör (Ölçek)	Madde	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
Faktör 1 Öğretmen Adaylarının Yazma Öz-yeterlikleri	1. Yazı kalitemi artırmak için yazma süreci boyunca kendimi izleyebilirim (yazımı kontrol edebilirim).					
	2. Yazmaya ayırdığım zamanın çoğu, daha çok, zevk içindir.					
	3. Farklı okuyucu kitleleri için yazma konusunda kendime güveniyorum.					
	4. Yazdıklarımı, akranlarımla paylaşma konusunda, kendime güvenirim.					
	5. Yazmak, günlük işleri gerçekleştirmeme yardımcı oluyor (örneğin; yapılacaklar listelerini tamamlama, günlük tutma, not alma gibi).					
	6. Genel olarak, yazmaya karşı olumlu duygular besliyorum.					
	7. Genel anlamda yazma becerilerime güveniyorum.					
	8. Yazma, benim için zorlayıcı bir iştir.					
	9. Farklı türlerde yazma konusunda kendime güveniyorum (örneğin; ikna, kurgusal olmayan yazı, hikâye).					
	10. Lisans eğitimi kapsamında, yazılı değerlendirmede, öğretmenin nasıl etkili bir model olacağını öğrendim.					
Faktör 2 Öğretmen Adaylarının Yazma Öğelerini Öğretme Öz-yeterlikleri	11. Ses özelliklerini öğretmek için kendimi hazır hissediyorum (örneğin; yazarın üslubu ve tonuahengi).					
	12. Fikirlerin nasıl organize edileceğini öğretmek için kendimi hazır hissediyorum					
	13. Düşüncelerin açık ve net bir şekilde yazıya nasıl aktarılacağını öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	14. Metinde tutarlılık ögesini öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	15. Dilbilgisi kurallarını öğretmek için kendimi hazır hissediyorum. (Örneğin; etken/edilgen yapı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı gibi). Hissediyorum					
	16. İmla/yazım bilgisini öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	17. Kelime seçimini öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	18. Sözdizimi/cümle yapısını öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	19. Bir metnin nasıl düzenleneceğini ve gözden geçirileceğini öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	20. Paragraf yapısını öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	21. Metnin genel kalitesinin nasıl artırılacağını öğretmek için kendimi hazır hissediyorum					

Faktör 3 Öğretmen Adaylarının Yazma Öğretimi Öz-Yeterlikleri	22. Yazma, öğrencilere öğretilmesi gereken önemli bir beceridir.					
	23. Yazma öğretimi, sınıfta gerçekleşen rutin öğrenme etkinliklerine entegre edilmelidir					
	24. Yazma, kendi alanımı öğretmek için önemli bir beceridir.					
	25. Yazmayı öğretirken, yazma ile ilgili resmi müfredatları uygulama konusunda, rahat hissediyorum.					
	26. Etkili öğretmenler, yazma konusunda yetkin olmalıdır.					
	27. Yazmayı öğretmek için yeterince hazır hissediyorum.					
	28. Yazmaktan hoşlanan öğretmenler yazmayı daha etkili bir şekilde öğretebilir.					
	29. Yazma sürecini öğretmek zordur					
	30. Yazılı ürünlere tutarlı değerlendirmede bulunmak, öğrencilerde yazma konusunda özgüven geliştirmek için önemlidir.					
	31. Yazma, öğrencilerin ilgisini çekmenin/katılımını sağlamanın etkili bir yoludur.					
	32. Yazma etkinliklerini seçerken, öğrencilere, yazacakları özel/dikkat çekici bir konu sunmanın önemli olduğunu düşünüyorum					

EK 4 Öğretmenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bir yazıya başlarken zorlanırım.					
2. Yazma sürecinde düşüncelerimi sıralamada zorlanırım.					
3. Yazdıklarımı başkalarıyla tartışmayı seviyorum.					
4. Bir konuda yazmam gerektiğinde bunu mümkün olduğunca ertelerim.					
5. Etkileyici yazılar yazmak benim için her zaman kolaydır.					
6. Bilgilendirici metin yazma konusunda kendimi kaygılı hissedirim.					
7. Sınırlı bir zaman diliminde yazmak zorunda kalınca telaşlanır, cümleleri bağlayamam.					
8. Duygu ve düşüncelerimi yazıyla açık biçimde ifade etmede zorlanmam.					
9. Yazı sırasında tüm vücudumun kasıldığını hissedirim.					
10. Yaratıcı metin yazma konusunda kendimi kaygılı hissedirim.					
11. Yazı yazarken nefesim kesiliyormuş gibi hissedirim.					
12. Başarılı yazılar yazan öğrencilerime destek sunarken rahat ve iyi hissedirim.					
13. İlgili olduğum bir konuda yazarken bile elim ayağıma dolanır.					
14. Yazı yazarken sıkıntıdan avuç içlerim terler.					
15. Yazım ve noktalama yanlış yapma düşüncesi yazı sırasında üzerimde baskı oluşturur.					
16. Öğrencilerin yazılı çalışmalarına dönüt vermem gerektiğinde tedirgin olurum.					
17. Öğrencilere yönelik yazma etkinliklerinin her aşamasını detaylı olarak planlamam istendiğinde paniklerim.					
18. Yazılarımı okuyanların bundan keyif aldıklarını düşünüyorum.					
19. Zor olduğunu düşündüğümünden öğrencilerime yazma çalışmaları yaptırmaktan kaçınırım.					
20. Öğrenci yazılarındaki yazım ve noktalama yanlışlarını düzeltmem gerektiğinde kendimi tedirgin hissedirim.					
21. Bir yazıyı bitirdiğimde başkalarına okutmak için sabırsızlanırım.					
22. Öğrenci yazılarındaki güçlü yönleri ve eksikleri kolaylıkla fark edebilirim.					
23. Öğrencilerimle birlikte yazmak beni mutlu eder.					
24. Yazılarımın öğrencilerim için iyi örnekler olduğunu düşünüyorum.					
25. Duygu ve düşünceleri yazarak anlatmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.					
26. Duygu ve düşünceleri yazarak aktarmanın diğer yollardan daha keyifli olduğunu düşünürüm.					
27. Yazarken mutlu olurum ve zamanın nasıl geçtiğini fark etmem.					

EK 5 Eğitim Fakültesi Öğrencileri için Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği

Faktör (Ölçek)	Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Faktör 1. Kişinin Gelişimine Yönelik	1. Yazmanın kişisel gelişimime katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
	2. Yazı yazdıkça özgün ve sanatsal ürün verme yeteneğimin artacağını düşünürüm.					
	3. Yazı yazmanın hayal gücümü geliştirdiğine inanırım.					
	4. Yazı yazdıkça yazılı iletişimde daha rahat bir şekilde duygu ve düşüncelerimi dile getireceğimi düşünürüm					
	5. Serbest yazma çalışmalarının okuma becerimi olumlu yönde etkileyeceğini düşünürüm.					
	6. Serbest yazma çalışmalarının eleştirel bakış açıma katkı sağlayacağı fikrindeyim.					
	7. Yazmanın geliştirilebilir bir yetenek olduğunu düşünüyorum.					
	8. Serbest yazma çalışmalarının konuşma becerimi olumlu yönde etkileyeceğini düşünürüm.					
	9. Yazma konusunda çaba gösterirsem başarabileceğimi düşünüyorum.					
Faktör 2. Yazının Gelişimine Yönelik	10. Boş zamanlarımda serbest yazı çalışmaları yaparım.					
	11. Yazma yeteneğimin gelişmesi için yazı çalışmaları yaparım.					
	12. Serbest yazma tekniklerine ilgi duyarım.					
	13. Düşünce yazıları yazarım.					
	14. Serbest yazma konusundaki etkinlik örneklerine ilgi duyarım.					
	15. Olay yazıları yazarım.					
	16. Yazma yeteneğimin gelişmesi için okuma çalışmaları yaparım.					
Faktör 3. Dış Dünyaya Yönelik	17. Yazdıklarımı başkalarıyla paylaşma gerekliliğine inanırım.					
	18. Yazdıklarım hakkında gelen eleştirilere göre yazılarımda düzenlemeler yapma ihtiyacı duyarım.					
	19. Dil kurallarını yazı çalışmalarıyla daha iyi kavradığımı düşünürüm.					

EK 6 Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe öğretmenlerine yönelik bu çalışma; öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri, bilgi düzeyleri, yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yürütülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar hiçbir yerde isim ve kurum bazında açıklanmayacaktır. Katılımınız ve sorulara eksiksiz biçimde yanıt vermeniz, konuya ışık tutması ve yapılacak çalışmalara yön verebilmesi bakımından önemlidir. Desteğiniz için çok teşekkür ederiz. (Doç. Dr. Sevilay YILDIZ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi; Dilek ÜNAL, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, doktora öğrencisi)

RUMUZ:..... (Anne adı ve doğum tarihinizin son iki rakamı Ör: Ayşe84)

GÖREV YERİ: MEB Kurumu () Özel Öğretim Kurumu () Bilim ve Sanat Merkezi ()

ALANI: Türkçe () Türk Dili ve Edebiyatı ()

ÖĞRENİM DURUMU: Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()

CİNSİYET: Kadın () Erkek ()

YAŞ: 20-28() 29-37() 38-46() 47-55() 56+ ()

KIDEM: 1-5 Yıl() 6-10 Yıl() 11-15 Yıl() 16-20 Yıl() 21-25 Yıl() 26 Yıl ve Üstü()

1. Katılmış olduğunuz programda uygulanan “işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamaları” hakkında neler düşünüyorsunuz?

2. Bu uygulamalardan mesleki açıdan ne tür katkılar bekliyorsunuz?

3. Yapılan uygulamaya katkı sağlamak için önerileriniz nelerdir?

EK 7 Gözlem Formu

İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENMEYE DAYALI DRAMA DESTEKLİ YARATICI YAZARLIK UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖZLEM FORMU

Bu form, Doç. Dr. Sevilay Yıldız danışmanlığında, doktora öğrencisi Dilek ÜNAL tarafından yürütülen tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı “işbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının (İBÖDYU)” Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin kişilik özellikleri, yaratıcı yazmaya yönelik bilgi düzeyleri, yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda gönüllük esasına göre belirlenen Türkçe ve edebiyat branşlarından 30 öğretmene yönelik 22-24-25 Nisan 2024 tarihlerinde 24 saatlik bir program uygulanmaktadır. Gözlem formunun temel amacı, araştırmacının İBÖDYU etkinliklerini uygulamadan evvel hazırlanan hedefler doğrultusunda katılımcılara uygulayıp uygulamadığını kontrol etmektir. Gözlem formunda yer alan her bir madde İBÖDYU kapsamındaki etkinliklerin aşamaları ile ilişkili bir biçimde, sıralı olarak sunulmuştur.

(Doç. Dr. Sevilay YILDIZ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi; Dilek ÜNAL, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, doktora öğrencisi)

Gözlem sürecinde,

- Gözlemlediğiniz uygulama kapsamında hazırlanan etkinliklere, etkinlik hedeflerine ve ilgili komutlara uygunluğunu dikkate almanız önemlidir.
- Formda yer alan her bir maddenin gözlenme durumuna ilişkin görüşünüzü ve ilgili maddeyle ilişkili varsa yansıtıcı notlarınızı yazmanız beklenmektedir. Yansıtıcı notlarınızda o maddeyle ilgili dikkat çekici ya da kaygı uyandırıcı durumları yazabilirsiniz.
- Notlarınızı desteklemek amacıyla sınıf ortamının resmini çizebilirsiniz.
- Gözlem sürecinde derse müdahale etmemeniz ve kriterlerin gözlemlenme durumuna ilişkin objektif olmanız önemlidir.

Gözlem Türü: Süreç Temelli, Yapılandırılmış Gözlem

Gözlemcinin Adı:

Öğretmenin Adı:

Gözlem Tarihi:

Uygulama Süresi:

Uygulama Konusu:

UYGULAMA AŞAMALARI	GÖZLENEN KRİTERLER	Gözlendi	Gözlemlenmedi	YANSITICI NOTLAR
Uygulama Öncesi Hazırlık	Sunumun yapılacağı toplantı odası ve drama salonundaki masa ve sandalyeler 30 katılımcının kullanımına uygun şekilde düzenlenmiştir.			
	Uygulama alanlarındaki teknik donanımın (internet bağlantısı, bilgisayar, projeksiyon) kullanılabilirliği kontrol edilmiştir.			
	Çalışma ortamı havalandırılmıştır.			
	Uygulamanın amaç ve kazanımlarının yazılı olduğu form, boş dosya kâğıtları ve birer kalemle birlikte bir dosya içinde her bir katılımcıya ayrı ayrı sunulmuştur.			
	Uygulama süresince isimle hitap etmeyi kolaylaştırmak amacıyla katılımcılara yaka kartları dağıtılmıştır.			
Kuramsal Temellendirme ve Giriş Etkinliği	İşbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık uygulamalarının amacı açıklanmıştır.			
	Uygulamanın süresi katılımcılara belirtilmiştir.			
	Uygulama sırasında katılımcıların nasıl davranmaları gerektiği net bir şekilde açıklanmıştır.			
	Katılımcıların dikkatini odaklayan uygun bir giriş stratejisi (örnek olay, soru, drama vb.) kullanılmıştır.			
	Sunum süreci öğretimsel amaçlara uygun şekilde yapılandırılmıştır.			
	Kuramsal bilgiler, öğretimsel açıklık ve doğruluk ilkelerine uygun biçimde aktarılmıştır.			
	Sunum süreci boyunca öğretici ve katılımcılar arasında etkileşime dayalı bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur.			
	Katılımcıların ön bilgileri etkin biçimde harekete geçirilmiştir.			
Uygulama Boyutu	Grup yapıları, iş birliğini destekleyecek şekilde heterojen biçimde oluşturulmuştur.			
	Yaratıcı drama uygulamaları, alt metnin kurgulanmasını destekleyecek şekilde uygulanmıştır.			
	Yaratıcı drama uygulamaları, katılımcıların hayal gücü ve empatik düşünme becerilerini geliştirmeye dönük yapılandırılmıştır.			

	Süreç boyunca katılımcılar aktif rol almış, grup içi katılım dengeli şekilde sağlanmıştır.			
	Öğrenme ortamı, güvenli ve destekleyici bir sosyo-duygusal iklim sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.			
	Kuramsal bilgiler uygulama sürecine entegre edilmiştir.			
	Yazılı metin oluşturma sürecinde yaratıcı drama tekniklerinden etkin şekilde yararlanılmıştır.			
	Yazılı metin oluşturma sürecinde işbirlikli öğrenme tekniklerinden etkin şekilde yararlanılmıştır.			
	Yazılı metin oluşturma sürecinde yaratıcı yazma tekniklerinden etkin şekilde yararlanılmıştır.			
	Öğretici, süreç içerisinde kolaylaştırıcı ve yönlendirici bir rol üstlenerek grup çalışmalarına rehberlik etmiştir.			
	Her grup yazma sürecini özgün ve yaratıcı bir ürünle sonuçlandırmıştır.			
	Her bir gruba ait yazma ürünü, grupların seçtiği temsilci(ler) tarafından tüm katılımcıların huzunda okunarak paylaşılmıştır.			
	Her bir gruba ait masal, diğer grup üyeleri tarafından olumlu, olumlu ve geliştirilmesi gereken yönlerine dikkat çekilerek değerlendirilmiştir.			
	Uygulama sürecinde, katılımcıların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmıştır.			
	Uygulama boyunca öğretici tarafından katılımcılara sesli komutlar vermiştir.			
	Uygulama belirtilen zaman diliminde sona ermiştir.			
	Öğretici uygulamanın bittiğini sesli komutla ifade ederek katılımcıların farkına varmalarını sağlamıştır.			
	Öğreticinin beden dili, ses tonu ve sakinliği uygulamaya uygundur.			
Uygulama Sonrası	Uygulama bittikten sonra, katılımcılara rahatlamaları ve toparlanmaları için biraz zaman verilmiştir.			
	Gerçekleştirilen büyük grup tartışmaları yoluyla katılımcılara yazma deneyimlerini paylaşma ve değerlendirme fırsatı sunulmuştur.			
	Öğretici katılımcıların deneyimlerini sabır ve sakinlikle dinlemiş yargılayıcı olmadan objektif bir şekilde geri bildirimde bulunmuştur.			

	Uygulanan yaratıcı yazarlık etkinliklerinin gerçek hayatla bağlantısı kurulmuş ve uygulamaların sınıf ortamlarına nasıl uygulanabileceği konusunda yönlendirici bilgi verilmiştir.			
	Katılımcı öğretmenler uygulanan etkinliklerin öğrencilere yönelik sınıf çalışmalarına nasıl uyarlanabileceğine ilişkin görüş ve önerilerini sunmuşlardır.			
Öğrenmeyi Yansıtma	Öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla yansıtma görevleri verilmiştir.			
	Katılımcılar uygulamanın kendi iç dünyalarında anlam kazanması için yansıtma görevlerini sınıf ortamında gerçekleştirmişlerdir.			
	Öğretici, İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Drama Destekli Yaratıcı Yazarlık Uygulamalarının önemli noktalarını kısaca özetleyerek programı sonlandırmıştır.			

EK 8 Hedef Konu İlişkisini Gösterir Tablo

Öğrenme Düzeyleri		Konular		Hedefler		Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme Süreci (Janusyan, Wallas, Maslow, Mednick)	Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler ve Yaratıcı Bireyin Genel Nitelikleri	Yazma-Yaratıcı Yazma (Temel Kavramlar)	Yaratıcı Drama (Temel Kavramlar)	Drama Temelli Yaratıcı Yazarlık Eğitiminde İş Birlikli Çalışma	Yaratıcı Bakış Açısıyla Oluşturulmuş Kurgusal Metinlerin Temel Unsurları	İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Drama Destekli Yaratıcı Yazarlık Çalışmalarında Temel Yazma İlkeleri	İşbirlikli Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Kullanılabilecek Drama Teknikleri	Uygulama
Hatırlama	Anlama	1.Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ile ilgili temel kavramları açıklayabilme 2. İşbirlikli öğrenmeye dayalı yaratıcı yazarlık uygulamalarında kullanılabilecek temel ve yardımcı drama tekniklerini hatırlayabilme 3. Yaratıcı yazarlık uygulamalarında kullanılabilecek iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerini hatırlayabilme	4.Yaratıcı dramayla ilgili temel kavramları açıklayabilme 5.Yazma ve yaratıcı yazma ile ilgili temel kavramları açıklayabilme 6.Yaratıcı yazmanın müzik, resim ve heykel gibi sanat dallarıyla ilişkisini anlayabilme 7. İşbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık eğitiminin bireye kazandırdıklarını ifade edebilme	X						X			X	X
								X	X		X	X		

Uygulama	8. Karşılaşılan bir durum veya olayı Yaratıcı Düşünme Modelleri (Janusyan, Wallas, Maslow, Mednick) temelinde yorumlayabilme 9. Drama temelli yaratıcı yazarlık çalışmalarında işbirlikli öğrenmeyi doğru biçimde uygulayabilme 10. İşbirlikli öğrenmeye dayalı drama destekli yaratıcı yazarlık çalışmalarında temel yazma ilkelerini uygulayabilme 11.İşbirlikli öğrenmeye dayalı yaratıcı yazarlık uygulamalarında drama tekniklerinden etkin biçimde yararlanabilme	X				X		X		X
Çözümleme	12.Yaratıcı bireyin sahip olduğu temel kişilik özellikleri hakkında çıkarımda bulunabilme 13.Yazma eğitiminden sorumlu öğretmenlere ait belirli niteliklerin (yaratıcı kişilik özellikleri, yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma öz yeterlik algısı, yazmaya ilişkin bilgi düzeyi) öğrencilerin yaratıcı metin üretme sürecine etkisini yorumlayabilme 14.Yazarlık eğitiminde işbirlikli çalışmanın dayandığı psiko-sosyal temelleri analiz edebilme		X							
Değerlendirme	15.Yaratıcı bakış açısıyla oluşturulmuş bir olay metninde temel unsurların (yer, zaman, mekân, olay, anlatıcı) kullanım şeklinin metne katkısını değerlendirebilme						X			X
Yaratma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

EK 9 Örnek Etkinlik Planı

BÖLÜM I

Eğitimin Adı: İşbirlikli Öğrenmeye Dayalı Drama Destekli Yaratıcı Yazarlık Uygulamaları
Katılımcılar: Öğretmenler (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı)
Konu: Nesneden Yola Çıkarak Olay Metni Yazma
Önerilen Süre: Üç Ders Saati (40+40+40)

BÖLÜM II

Amaç ve Davranışlar (Kazanımlar): • Yaratıcı yazarlık uygulamalarında kullanılabilecek temel ve yardımcı drama tekniklerinin bilgisi • Yaratıcı yazarlık uygulamalarında temel ve yardımcı drama tekniklerinden etkin biçimde yararlanabilme • Genel çerçevesi belirlenmiş bir anlatıyı, kurgusal metinlerin unsurları arasındaki ilişkiyi dikkate alarak yazıya geçirebilme
Konu: Nesneden Yola Çıkarak Olay Metni Yazma
Materyaller: Ahşap kutu, fotoğraf, kalem, kâğıt, drama malzemeleri
Ders Öncesi Hazırlıklar: Yaratıcı drama ve yaratıcı yazarlık tekniklerine ilişkin ders notları katılımcılarla paylaşılır.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Öğretmen rolde, özel mülkiyet, küçük grupla doğaçlama, tartışma, soru-cevap
Giriş Etkinlikleri: <u>Dikkat Çekme:</u> Öğretmen etkinliğe başlamadan önce katılımcılara paylaşılan ders notlarını okuyup okumadıklarını ve dikkatlerini en fazla çeken yaratıcı drama tekniğinin ne olduğunu sorar. Gelen yanıtlar grup içinde kısaca değerlendirilir. <u>Güdüleme:</u> Bugünkü etkinlikte, önceki derste anlatılan ve katılımcılara iletilen notlardaki tekniklerin yaratıcı yazma çalışmalarında nasıl kullanılacağını uygulamalı olarak gösterileceği ve çalışmalar sonunda tüm gruba ait bir olay metninin ortaya çıkmasının amaçlandığı söylenir.
Geliştirme Etkinlikleri: 1.Etkinlik: Hikâye Kurgulama (40 Dakika)

- Katılımcılar yarım daire şeklinde yerde oturmaktadır. Tam karşılarında duran öğretmen, elinde tuttuğu küçük ahşap bir kutuyu onlara göstererek konuşur:
- Bu sabah masamın üzerinde bir kâğıt çanta buldum, üzerinde adım yazılı olduğu için hemen açtım. Bu küçük kutuyla karşılaştım. Kutunun kapağı kilitli olduğundan bir türlü açamadım. Antikaya benziyor o nedenle zarar vermek istemedim, kilidi zorlamadım ama çok merak ediyorum içinde ne olabilir? (Öğretmen rolden çıkmadan grubu sohbete dâhil etmeye çalışır, gülüşme ve kopmaların önüne geçer.)
- Katılımcılar tek tek söz alarak tahminlerini söyler. Bu tahmin ifadelerini dikkatle dinleyen öğretmen, grubu “Evet olabilir, zaten sallayınca ses çıkıyor; sanırım üç dört parça eşya var içinde. Yok, zannetmem; salladım içinden hiç ses çıkmıyor ama çok keskin bir koku geliyor burnuma, naftalin kokusu.” gibi ifadelerle yönlendirdikten sonra konuşmasını “Arkadaşlar kutunun konulduğu kâğıt çanta yanımda, tekrar bir bakayım içinde başka bir şey daha olmasın.” şeklinde sürdürür.
- Çantayı karıştıran öğretmen, beş altı küçük çocuğun büyük bir demir kapının önüne sıralandığı görülen siyah-beyaz bir fotoğraf bulur. Fotoğrafın arkasını çevirince bir yetişkine ait olduğu anlaşılan güzel bir el yazısıyla “Göztepe: 24 Mayıs. O günün anısına...” yazıldığını fark eder. Bu bilgileri katılımcılarla paylaştıktan sonra, yüksek sesle okuyarak destek ister, çünkü bunların ne anlama geldiğine dair bir fikri yoktur. Ardından tek tek tahminler gelir ve öğretmen bu cevapları “Siz söyleyince hatırlamaya başladım evet öyle bir durum vardı, hayır kesinlikle öyle bir şey olmadı eminim.” gibi ifadelerle yönlendirmeye devam eder. 30 kişinin tahmini ve öğretmen yönlendirmesiyle kutu, içindeki nesne(ler), fotoğraf ve arkasındaki not üzerinden bir hikâye kurgulanır. Hikâyenin kronolojik sırası ve olay örgüsü grup tartışmasıyla netleştirilir. Katılımcılar konuşulanlara dair notlarını ellerindeki kâğıtlara yazar.

Etkinlik: Dramadan Metne (40 + 40 Dakika)

- Öğretmen katılımcılardan ayağa kalkarak sokakta gezer gibi rastgele dolaşmalarını ister. Bu sırada güya birden yağmur bastırır, katılımcılar da yağmurdan kaçır gibi dolanırlar. Ardından fırtına çıkar üşürler, güneş açar terleyip bunalırlar. Öğretmenin talimatıyla koşarak bir ağaç gölgesine sığınan katılımcılar altışar kişilik beş gruba ayrılır, grupların lideri seçilir.
- Öğretmen, oluşturulan hikâyenin kronojik sırasına göre metni kırılma noktalarından beşe bölerek her bir grubu bir bölümün anlatımıyla görevlendirir ve gruplardan kendi bölümlerini anlatan üç dakikalık bir doğaçlama hazırlamalarını ister. Hazırlık için verilen beş dakikanın ardından gruplar kronolojik akışa göre canlandırmayı yaparken

öykü tüm katılımcıların zihninde netlik kazanır. Bu süreçlerde grup liderleri aktif rol oynar.

- Öğretmen, gruplardan ayrı yerlerde toplanarak canlandırdıkları bölümleri yazmalarını ister. Diyalogları kaleme alırken doğaçlamadaki ifadeleri kullanmalarının doğallığı sağlayacağını ve beş duyuya ait ifadelerle yapacakları betimlemelerin daha gerçekçi olacağını hatırlatan öğretmen, kurgulanan metinde üçüncü kişi ağzından anlatımın kullanılacağını belirtir. Her bir grup kendi bölümünü işbirlikli çalışmayla tamamlarken duruma göre gönderilen bir mektubun veya bir şarkının sözlerinin yazılması gibi işlerde bireysel görevlendirme yapılabilir.
- Metinler tamamlandıca her bir grup kendisinden önceki ve sonraki bölümü yazan ekibin metnini inceleyerek bölümler arasındaki geçişte dil ve anlatım kusurlarını düzeltir.
- Düzeltme çalışmalarının ardından her gruptan bir kişi seçilir ve yazılan metinler kronolojik sıraya göre bölüm bölüm okunur. Böylece 30 kişinin katılımıyla bir kurgusal metin tamamlanır.

Sonuç Etkinlikleri:

- Yaratıcı yazarlık uygulamalarının drama tekniklerine ve işbirlikli çalışmaya dayalı biçimde gerçekleştirilmesinin öğrenci ve öğretmen açısından etkileri tartışılır.
- Çalışmada kullanılan teknikler ve uygulamaları hakkında kısa bir değerlendirme yapılır.
- Hazırlanan metinlerin grup liderleri tarafından haftaya yapılacak derse kadar düzenlenip bilgisayar üzerinden temize çekilerek ders öğretmenine e-posta yoluyla iletilmesi kararlaştırılır.

EK 10 Araştırma süreci işlem-zaman çizelgesi (Ekim 2023- Haziran 2024)

Aylar/ İşlem Basamakları	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak (2024)	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haz
Alan yazın taraması									
Ölçme araçlarının geliştirilmesi									
Çalışma grubunun belirlenmesi									
Programın uygulanması (ön test-son test verilerin toplanması)									
Nitel verilerin toplanması									
Kalıcılık testlerinin yapılması									
Verilerin analizi									
Bulguları yorumlama ve raporlandırma									

EK 11 Uygulamaya İlişkin Fotoğraflar



