

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA BECERİLERİ İLE YAZMA ÖZYETERLİK ALGISI İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA*

Tazegül DEMİR**

Özet

Bu araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçeleri, örnekleme ise tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerde (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) eğitim gören 518 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Yazma Özyeterlik Ölçeği, öğrencilerden alınan yaratıcı yazma çalışmaları ve bu çalışmaların değerlendirilmesinde başvurulan Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Bu ölçeklerden ve yazılı anlatım çalışmalarından elde edilen veriler, analiz edilirken SPSS 16,0 paket programı kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerileri de iyi düzeydedir.

Anahtar Kelimeler: Yazılı Anlatım, Yaratıcı Yazma Becerisi, Yazma Özyeterliği, Türkçe eğitimi.

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

Abstract

This study is intended to detect the relationship between creative writing skills of eighth-grade primary school students and their self-efficacy. Relational screening model was used in the study. The population of the study included the eighth-grade students from the schools of central Ankara who received education in the school year of 2010 and 2011. Because the whole of the population could not be reached, 518 eighth-grade students from lower, middle and upper socioeconomic strata (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) were used as sample. To collect data, “Personal Information Form”, “Writing Self-efficacy Scale”, the students were given writing tasks in order to determine their success in creative writing and referenced rubric used in the evaluation of these studies. The data collected were analysed through SPSS 16.0. A positive, medium-level and meaningful relationship was observed between students’ creative writing skills and their self-efficacy perceptions in writing. Accordingly, the students with a high level of self-efficacy had a better creative writing skill. There was a positive low-level and meaningful relation between students’ creative writing skills and their performance goal orientations and their learning goal orientations. Accordingly, the fact that students have performance or learning goal orientations is not directly influential on their creative writing skills.

Keywords: Writing, Creative Writing Skills, Writing Self Efficacy, Turkish education.

* Bu çalışma doktora tezinin bir bölümünden derlenerek hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr.; Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, tazeguldemir@gmail.com.

Giriş

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

Yaratıcılık, orijinallik, hayal gücü, yeni şeyler keşfetme, yapılmayan şeyleri yapma, söylenmeyen şeyleri söyleme (Honig, 2001); değişen koşullara uyum sağlama, fikirleri akıcı bir şekilde sıralama, özgünlük (benzersiz cevaplar üretme), alışılmıştan farklı bir şekilde düşünmedir (Senemoğlu, 2002). Bunların yanında problemlere duyarlı olma süreci; çok yönlü düşünme; çevreye, insanlara, karşılaşılan yeni durumlara karşı uyanık ve ilgili olma; rahat, çabuk ve bağımsız düşünebilme ve hareket edebilme; farklı ve değişik sonuçlara varabilme (Çağatay Aral, 1992; Davaslıgil, 1989; Hildebrand, 1991; Mayosky, 1995) olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda yaratıcılık, bireyin öğrenme yaşantıları sonucunda öğrendiklerini, yeni öğrendiği bir konuyla orijinal ve değişik biçimde ilişkilendirerek karşılaştığı bir sorunu çözebilmesi, ortaya yeni, özgün bir düşünce ya da ürün koyabilmesi etkinliği (Güleryüz, 2006: 86) olarak açıklanır.

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

Yaratıcılıkla ilgili yapılan araştırmalar iki farklı görüş ortaya koymuştur. Bazı araştırmalar yaratıcılığın doğuştan getirilen bir beceri olduğunu savunurken bazı araştırmalar yaratıcılığın sadece doğuştan getirilen bir özellik olmadığını, genetik bozuklukları olmayan her insanda yaratıcı özelliklerin bulunduğunu ve bu özelliklerin uygun ortam ve eğitimle geliştirilebilir olduğunu ortaya koymaktadır (Emir vd., 2004; Sönmez, 1993).

Yaratıcılık özünde güçlü hayal kurabilme ve bütünde ayrıntıları, ayrıntılarda bütünü görüp düşünebilme yeteneğidir. Bu nedenle okulda öğrencilerin bu yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri, onları destekleyen ortamlar oluşturulmalıdır. Bu tür ortamlar, öğrencilerin karşılarına çıkan problemlere çeşitli ve özgün çözüm yolları üretebilen bireyler olmalarına yardımcı olur. Bunu başarabilen öğrenciler bir şey üretirken başkalarının geliştirdiklerini basitçe

tekrar etmeyen, yeni ve özgün ürünler oluşturabilen yaratıcı bireyler olurlar. Ancak bireylerin yaratıcılıkları, içinde buldukları ortamlara göre farklı düzeylerde gelişme gösterir. Yaratıcılığı geliştiren ortamların özellikleri, kurallar bakımından esnek olan ve öğrenenleri sınırlandırmayan, psikolojik açıdan güvenli, bireylerin içsel motivasyonlarını harekete geçiren, değerlendirme yaklaşımlarında yargılayıcı olmayan, öğretim programında yer verilen konular bakımından öğrencilerin merak duygusunu harekete geçiren ortamlar şeklinde sıralanabilir.

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

Yazma Becerisi

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

Yazma, dinleme, okuma, konuşmanın da olduğu dört temel dil becerisinin en son ve en zor kazanılanıdır. “Öğrenciler, dil becerileri içinde enerjilerinin çoğunu yazmak için harcarlar” (Schiller, 1954). “Yazma, öğrenciler için düşüncelerini, sınıf etkinlikleriyle ilgili duygularını ve kişisel deneyimlerini ifade etme ve iletişim kurma aracı olduğu zaman anlamlıdır” (Hidi ve Boscolo, 2006: 153). Yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak gerekir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Öncelikle yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, zihinsel becerilerin gelişimi ve düşünmeyle de ilişkilidir. “Yazma becerisi, öğrencilerin gözlem, hayal ve mantığa uygun düşünme gücünü; bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme ve ana dilini kullanma becerisini gösterir” (Belet, 2008; Akyol, 2000). Bireyin yazma becerisini geliştirebilmek ve bu beceriyi iyi düzeyde kazanabilmesini sağlamak için sürekli yazdırmak gerekmektedir. Nitekim “yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır. Bu beceriyi bir

düşünce süreci olarak algılamak ve bilmek önemlidir” (Demirel ve Şahinel, 2006: 111; MEB, 2005: 21; Demirel, 2003). Kısacası, öğrenciler yazmayı ne doğrudan öğretmenin gerçekleştirdiği öğretimden ne de sürekli olarak çok çeşitli kaynakları okumaktan öğrenirler. Öğrenciler yazmayı kendi kendilerini geliştirmek için edebiyatla ilgilenerek ve sürekli yazma deneyimi oluşturarak edinirler (Myers, 1993).

Araştırmaların sonuçlarına göre yazma üç ana boyuttan oluşmaktadır. İlki, hem doğrudan doğruya hem de dolaylı olarak insanların yazarken düşünce ve davranış boyutunda neler yaptığıdır. İkincisi, yaratıcı yazılar oluşturmak için insanların sınırlı bilgilerinin işlenmesi ve bir ürün hâline dönüştürülmesi sürecinde dayandıkları noktanın ne olması gerektiğidir. Üçüncüsü ise yazarın metni oluştururken okuyucuya ulaştırmak istediği amaçtan okuyucunun okuma sürecinde edindiği bilgiye kadar olan süreci ortaya çıkarmaktır (Fraser, 1979).

Yazmanın yaratıcılıkla ve düşünmeyle ilişkisi bulunan bütünsel bir süreç (Ataman, 2009: 101) olması ve bu becerinin sürekli yazma etkinlikleri gerçekleştirerek kazandırılması beraberinde bu beceriye yönelik çeşitli sınıflandırmalar ortaya çıkarmıştır. Burns ve Lowe (1966) yazmayı, yaratıcı ve işlevsel yazma şeklinde iki tür olarak sınıflandırmıştır. Bireyin çoğunlukla kendince ortaya çıkardığı hayali ve kişisel ürünler yaratıcı yazma olarak adlandırırken; bireyin yazılarını hayata ve gerçeklere dayalı pratiklerini bilgilendirme maksadıyla üretmesini de işlevsel yazma şeklinde isimlendirmiştir. Bunun yanında MEB, Türkçe öğretim programlarında yazma becerisinin yöntemlerine değinmiş ve ortaya koyduğu amaç ve kazanımların çeşitli etkinliklerle bu yöntemler aracılığıyla gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Bu yöntemler şöyle sıralanabilir (MEB, 2005): Not Alma, Özet Çıkarma, Boşluk Doldurma, Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma, Serbest Yazma, Kontrollü Yazma, Gündümlü Yazma, Yaratıcı Yazma, Metin Tamamlama, Tahminde Bulunma, Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma, Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma, Duyulardan Hareketle Yazma, Grup Olarak Yazma, Eleştirel Yazma. Bu yazılı anlatım yöntemlerinden araştırmanın kapsam alanı olan “Yaratıcı Yazma” çalışmada ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Yaratıcı Yazma Yöntemi

Türkçe derslerinde yazma becerisi kazandırılırken aynı zamanda öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı bakış açısı oluşturmak ve onların konuyla ilgili yeni ve farklı düşünce üretmesini sağlamak da amaçlanmaktadır. Nitekim yazma, “yaratıcı düşünmeyi ve yeni bilgiyi ön bilgiyle ilişkilendirmeyi içerir; bu da yeni bilgiyi anlamlı kılar” (Lawwill, 1999). Öğrencilerin özgün

metinler oluşturmak istemeleri yazma becerisinde önemli bir yöntem olan yaratıcı yazma ortaya çıkmaktadır.

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

Türkiye’de yaratıcı yazma becerisi sadece ders esnasında gerçekleştirilen bir etkinlik olarak görüldüğünden bu beceri için öğrenci motive olmaya ve onu geliştirmek için özel bir çaba sarf etmeye ihtiyaç hissetmez. Dolayısıyla kişi yazma yeteneğini geliştirmek için yeterli performansı göstermiyorsa yazmada başarılı olamaz. “Temel dil becerileri içinde yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre ağır gelişmekte ve çok sayıda alıştırmayı gerekli kılmaktadır” (Demirel, 2003). Bu nedenle hem yaratıcılığın hem de yazma becerisinin sürekli kullanılıp işlenerek ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi önemlidir. Ancak öğrencilere istenilen düzeyde bir yazma becerisi kazandırmada önemli olan, dış dünyayı algılamaları ve anlatmalarında kendi görüş, düşünce ve hayal güçlerini kullanmalarına imkân sağlamaktır.

Cramer (1975) bir yazının yaratıcılığının, bireyin tecrübeleri ve düşüncelerini, özgün sözcük ve cümlelerle farklı bir tarzda bildirdiği zaman ortaya çıkacağını ve bireyin yaratıcı yazısının kendi ürettiği mektup, rapor, bir gözlem ya da açıklama yazısı olabileceğini ifade etmiştir. Bu açıdan öncelikle öğrencilere günlük yaşamda yaratıcı yazılar oluşturabilecekleri çok çeşitli yazma ortamlarının varlığını hissettirmek gerekmektedir. Böylece öğrenci bu ortamları fark edecek ve yaratıcı yazma becerisini geliştirmek için kendisine sebepler belirleyecektir.

Yaratıcılık, farklılık, teklik ve orijinalliği vurgular. Öğrenciler yazmak için anlamlı sebeplere ve öğrenme fırsatlarına sahip olmalıdır. Öğrenme sürecindeki bütün unsurlar (öğretmen, içerik, program vb.) öğrencileri yaratıcı yazmaya teşvik etmeli ve her bir öğrencinin yaratıcılığını geliştirebilmesi için uygun ortamların oluşturulması gerekmektedir. “Yazma, bütün öğrenme alanlarına yayılmalıdır. Her bir öğrenci yaratıcı his ve düşünce geliştirmek için yeterli şartlara ihtiyaç duyar. Yaratıcı yazma oluşturabilmek için öğretim program boyunca yazma üzerinde durulmalı ve öğrencilerin hem düz yazı hem de şiir okumaları ve yazmaları sağlanmalıdır” (Marlow, 1991). Öğrenciler, konu seçimine, öğrenme fırsatlarına, ön değerlendirme işlemlerine dâhil edilmelidir. Yazma amaçları oluşturmak öğrenenlerin içinden gelmeli; yine öğrencilerin “öğretmen rehberliğinde amaçlar ve öğrenme etkinlikleri belirlemeleri ve yaratıcılık kavramını yansıtan yöntemleri uygulamaları sağlanmalıdır” (Marlow, 1991a). Amaçlar belirlendikten sonra öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarına istekli

olabilir. Öğretmen ise teşvik edici, motive edici ve uyarıcıdır. Yazılı anlatım konusunu belirlemek öğrencinin kendi isteği doğrultusunda gerçekleşmelidir. Ezberleme, yaratıcı davranışlarla uyumlu değildir. Derste teşvik edici tartışmalar, öğrencilerin öğrenmeye ilgisini sürekli tutmaya, başarılarına ve kişisel gelişim sağlamalarına yardım eder. Yazma etkinliği, sıralı ve birbirini takip eden bir şekilde olmalıdır. Odak, yazmanın teknik kısmına yani dil bilgisi özelliklerine değil, metin içeriği, ana fikir ve yardımcı fikirler üzerine olmalıdır. Yazılı anlatımda dil bilgisi kurallarının hatasız bir şekilde uygulanması öğrencilerin geçmiş tecrübelerine dayanabilir. Ayrıca öğrenciler birbirine yazılarındaki imla hatalarını, yazılan uygunsuz ana fikir bölümlerini, okunaksız el yazısını, anlamı bozan paragrafları ve noktalamayı düzeltmede yardım edebilir. Yazmada yapılacak bu uygulamaların her biri, kademeli olarak yaratıcı ifadeyi geliştirmeyi sağlayacaktır. Ayrıca “yaratıcı yazma okul programında vurgulanırsa öğrenme öğretme amaçları gerçekten çocuğun ürünündeki özgün ifadeleri ve değişik içeriği vurgulayabilir. Özel amaçlar da sıklıkla öğrenme içeriklerini ve çocukların içinden gelen orijinal fikirleri ifade etmeleri için fırsatlar sunarlar” (Marlow, 1991a).

Wu, Chi ve Hang, (2005) “Motivasyon, yazma için çok önemlidir. Öğrenciler ilgilerini çeken bir konu hakkında yazıyorlarsa ve aynı zamanda yazma becerileri iyi düzeydeyse yazmaya çok isteklidirler.” diyerek konunun önemine değinmiştir. Yazma motivasyonunda öğrencilerin kendilerini bu beceri alanında yeterli ve yetenekli hissetmesi de yazma başarılarına etki eder. Bu durum öğrencilerin yazma özyeterlik algılarıyla ilgilidir.

Özyeterlik Algısı

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

Özyeterlik kavramı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inancı, bireyin becerileri ile “ne yapabilirim” sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu iç inancı (Aşkar ve Umay, 2001; Bandura, 1997, 1982; Snyder ve Lopez, 2002:278) şeklinde tanımlanabilir. Özyeterlik ayrıca, bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmek için gerekli olan bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve gerektiğinde bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasiteye sahip

olduklarına dair inançlarıdır. Böylece; başlangıçta durum / görev bağımlı bir kapasiteye ilişkin iç inanca işaret etmek için kullanılan özyeterlik kavramı; daha sonra bireylerin yaşamındaki olayların üstesinden gelebilecek kapasiteye sahip oldukları yolundaki genellenmiş bir inanç olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Bireyin özyeterliliğine ilişkin algısı, faaliyetlerinin seçimine harcayacağı çabayı, ortaya çıkan problemi çözmeye göstereceği sabır süresini, kaygı ve güven düzeyini, nasıl düşünmesi, hissetmesi, kendini güdülemesi ve hareket etmesi gerektiğini etkiler. Özyeterlik ne kadar güçlü olursa, o kişi de o kadar çaba sarfeder, görevi gerçekleştirmede ısrarcı ve dirençli olur. Aynı zamanda yeterlik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini de etkileyebilir. Düşük özyeterlik inancı olan insanlar olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür, buna bağlı olarak her şeye daha dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözmekte zorlanırlar. Fakat özyeterliliği yüksek olan insanların zor iş ve durumlarda daha rahat olmaları, daha güvenli ve güçlü hareket etmeleri beklenmektedir (Kaptan ve Korkmaz, 2001: 1; Senemoğlu, 2002: 235-236). Dolayısıyla kişilerin kendilerine ait özyeterlik algılarının güçlü ve anlamlı olması onların başarılarını artırıcı bir unsurdur.

Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığındaki temel etken bir görevi yerine getirmek için sahip oldukları yeteneklere duydukları inançlarıdır. Özyeterlik inancı yaşamın bütün alanlarında kişisel başarı göstermek için fayda sağlar. Çünkü insanlar, sonuçlarından hoşnut olacaklarına inanmadıkları şeyleri yapmaya istekli olmazlar. Öğrenciler elbette seçimleri olmayan etkinliklere katılma ve görevlerini tamamlamada zorlanabilirler; ancak onlara kendi seçimlerini yapma hakkı verildiğinde, muhakkak yetenekleri dâhilinde olduğuna inandıkları etkinlik ve görevleri seçecek ve yapamayacaklarına inandıkları etkinliklerden kaçınacaklardır (Pajares, 2005).

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

Özyeterliliğin etkilediği birçok akademik alan olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacıların çok az bir kısmı, özyeterliliğin yazma becerisi üzerine etkisini araştırmıştır. Bu durum akademik öğrenimi boyunca bütün sınıf seviyelerindeki öğrenciler için önemli bir beceri olan yazmanın

geliştirilmesi adına büyük bir eksiklik (Pajares ve Valiante, 1996). Bu açıdan bakıldığında bireylerin yazma becerisi düzeylerine ilişkin algılarını ifade eden yazma özyeterlik algısının motivasyon süreçleri içinde özellikle üzerinde durulması gereken bir konu olduğu söylenebilir.

Yazma Özyeterlik Algısı

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

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

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

McCarthy, Meier ve Rinderer (1985) çalışmasında özyeterliği güçlü, endişe düzeyi düşük olan öğrencilerin yazılı anlatımlarının başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında bireyin yazma yeteneğinin gelişimi, yazılan ürünün kalitesiyle ilişkili bulunmuştur.

Dolayısıyla yazma becerisi özellikle bireyin yazma özyeterlik algısıyla ilişkilidir ve bu becerinin gelişimini tespit etmek, öncelikle onun yazmaya karşı kendine ilişkin algısına yani yazma özyeterliği düzeyinin tespitine bağlıdır.

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

Pajares (2007), yazma becerisinde güveni eksik olan öğrencilerin, yazmanın gerekli olduğu görevlere muhtemelen daha az dâhil olduklarını ve zorlukla karşılaştıklarında daha hızlı vazgeçtiklerini bildirmiştir. Ayrıca böyle durumlarda öğretmen ve yetkili kişiler, beceriyi düzeltmeye devam etmeye ek olarak öğrencilerin olumsuz benlik inançlarını tanımlamaya çalışmalı ve bu inançlarını değiştirmek için görüşmeler yapmalıdır, diyerek çözüme yönelik öneri de sunmuştur.

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

Sonuç olarak yazma becerisinin sürekli yazmayla gelişen bir beceri olması ve tekrarın da öğrenci de o beceri alanına yönelik yeterli olduğu hissi oluşturması yazma becerisinin yazma özyeterlik algısıyla doğrudan ilişkili olacağı fikrini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışma da bu ilişkinin mevcut durumunu ortaya çıkarmayı hedeflediğinden önemlidir.

Amaç

Çalışma ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaca dayalı olarak aşağıda belirtilen alt problemlere cevap bulunmaya çalışılmıştır:

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ileri yazılı anlatım becerileriyle (paragraf yapılandırma, ana fikirle ilişkilendirme vb.) yazma özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi ve kullanım becerileriyle (hece yanlış yapmamak, noktalama işaretlerini doğru kullanmak vb.) yazma özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel (survey) yöntemlerden tarama yaklaşımı içinde yer alan ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel tarama modeli, “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır” (Karasar, 2005: 81). Çalışma, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle yazma özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından “ilişkiisel tarama modeli” deseninde yapılandırılmıştır. Araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi için öğrencilerden alınan yazılı anlatımlar da değerlendirildiğinden çalışmanın bu aşamasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen durum hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Çepni, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencileridir. Evreni temsil eden örnekleme tabakalı örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Tabakalı örneklemin belirlenmesinde Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden destek alınmıştır. Araştırma alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerdeki (Mamak, Yenimahalle, Çankaya İlçeleri) ilköğretim okullarının 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen; ayrıca araştırma kapsamındaki veri toplama araçlarını eksiksiz dolduran toplam 585 öğrenciyle yapılmıştır.

Tablo 1: Araştırma Örneklemine Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları

SED	Okul Sayısı	Sınıf	Öğrenci Sayısı
Alt	4	8	203
Orta	3	8	190
Üst	3	8	192
Toplam	10		585

Verilerin Toplanması

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

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Kişisel Bilgi Formu, Yazma Özyeterliği Ölçeği, öğrencilerden alınan yazılı anlatımlar ve bunların değerlendirilmesinde kullanılan Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan elde edilen verilerin analizi SPSS (16,0) paket programı ile yapılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu oluşturulurken, Bacanlı (2004: 112) tarafından geliştirilen ve sosyoekonomik düzeylerle ilgili değişkenlerin yer aldığı ölçme aracından faydalanılmış; ayrıca alan kaynakçası taraması sonucunda yaratıcı yazmayla ilişkisi olduğu düşünülen değişkenler de araştırmacı tarafından eklenmiştir.

Yazma Özyeterliği Ölçeği, Pajares, Hartley ve Valiante'nin (2001) Shell ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen ölçeği genişlettikleri şeklinin araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmış hâli kullanılmıştır. Yazma Özyeterliği Ölçeği'nin güvenilirliği 0,87; geçerliği 0.90 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerden alınan yazılı anlatım çalışmaları, Öztürk (2007) tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen “Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (rubric)” ile araştırmacıdan alınan izin dâhilinde değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma ile yazma özyeterlik algıları, ileri yazılı anlatım becerileri (paragraf yapılandırma, ana fikirle ilişkilendirme vb.) özyeterlik algısı, dil bilgisi ve kullanım becerileri (hece yanlışı yapmamak, noktalama işaretlerini doğru kullanmak vb.) özyeterlik algısı

arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,01 olarak alınmıştır

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileriyle yazma özyeterlik algısı ilişkilerine yönelik bulgular ortaya konmuştur.

1. Alt Probleme Yönelik Bulgular

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

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş, yapılan analizin sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları

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

*p <,01

Büyüköztürk (2009: 32), korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında şu sınırların sıklıkla kullanılabileceğini ifade etmiştir: Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0,70 - 1.00 arası, yüksek; 0,70 - 0,30 arası, orta; 0,30 - 0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir. Bu bilgilere ve Tablo 2’ye göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yaratıcı yazma becerileriyle yazma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin orta düzeyde olması nedeniyle yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de iyi olduğunu söylemek güçtür. Ancak aradaki anlamlı ilişki göz önüne alındığında, yazma

özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

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

TU KOLTUĞUNUN ESİRLERİ

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

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

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

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

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

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

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

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

Aşağıda verilen giriş cümlelerinden herhangi birini kullanarak bir öykü oluşturunuz.

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

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

KEDI OLMALIK

Ben küçük bir kediydim. Yeni doğmuş henüz altı ay olmuştu. Annemle beraber yemek masasına oturmuştu. Fakat bir grup köpekde karşılaştık. Ben küçüküm ve hızlı koşabiliyordum. Ama annem büyüktü ve benim kadar hızlı koşamıyordu. Annem hemen kocamı ve onu düşünmememi söyledi. Kabul ettim ve hâlâ koşmaya başladık. Annem de koşuyordu fakat iri yarı, sürri dişleri olan, korkunç bir köpek annemi yakalamayı başardı.

O günden beri annemden duyduğum tek şey "Fonii birtanem sakın benim için üzme!" idi. Annemi kaybedeli altı ay olmuştu. Şimdi bir yaşındayım bir ailem yoktu. Babam bizi bırakıp gitmişti ve bildiğiniz üzere annemi köpekler öldürdü. Bu kocamın dünyada bir sörsü düşünürüm çünkü kendi ayaklarının üzerinde kalmaya çalışıyordum. Nedense bir süre akademi edinebiliyordum. Kimse benimle arkadaş olmuyordu. Bunun sebebi benim zayıf olmamı düşünmeleriydi. Belki zayıf olabilirdim ama cesur olduğumu düşünüyordum. Küçüküm her denekten kolayca geçebiliyordum. Çok hızlı koştuğumu söylüyorlardı. Bu yüzden düşmanlarımdan basit bir şekilde kaçabiliyordum. Sadece yemek bulmakta zorlanıyordum.

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

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri alt boyutu toplam puanları arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve

anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş, yapılan analizin sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3: *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Ölçeği İleri Yazılı Anlatım Becerileri Alt Boyutu Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları*

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

*p < ,01

Büyüköztürk'ün (2009: 32) korelasyon katsayısı oranları ve Tablo 3'e göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri alt boyutu toplam puanları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yaratıcı yazma toplam puanları ile yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkinin orta olmasına bağlı olarak yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri toplam puanları yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de daha iyi olduğu: aradaki anlamlı ilişki göz önüne alındığında, yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de iyi olabileceğini söylemek mümkündür.

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

- 4 Mevsim -

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

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

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

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

hangi mevsimi yaz, ilkbahar, mevsimleri, gibi sözcüklerin devam

eden paragrafta anlam ilişkisi kurmak

üzere her mevsimden,

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

söylenbilir. Ardından sonuç bölümünde,

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

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

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

günlük⇒ben okulla geldimde der bittiğinde günlük tutarım mesela bugün müzik işlediysen on hemen günlüğüme yazarım yazılı yaptığımızda ne zaman yazılı oldu tarih kaç onların hepsini günlüğüme tutarım mesela müzik dans televizyon eğlence der çalışmayı severim ama yapamadığımda özürüm ama hoşlandığım bir şey olursa yaparım mesela müzik dinlemeyi dans yapmayı televizyon izledimde bunların hepsi beni çok severim özellikle müzik dinlerim

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

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

Bu kompozisyonun...

Aşağıda verilen giriş cümlelerinden herhangi birini kullanarak bir öykü oluşturunuz.

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

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

IŞIK FAYDASI

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

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

3. Alt Probleme Yönelik Bulgular

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle yazma özyeterlik ölçeği “dil bilgisi ve kullanım becerileri” alt boyutu toplam puanları arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş yapılan analizin sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4: *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Ölçeği Dil Bilgisi ve Kullanım Becerileri Alt Boyutu Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları*

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

*p <,01

Büyüköztürk’ün (2009: 32) korelasyon katsayısı oranları ve Tablo 4’e göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle yazma özyeterlik ölçeği dil bilgisi ve kullanım becerileri alt boyutu toplam puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Düşük düzeydeki bu anlamlı ilişki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileriyle dil bilgisi ve kullanım becerilerinin birbirine doğrudan etki etmediğini göstermektedir.

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

— Kimse Başarı Merdivenlerini Ellerini Cebinde Tırmanmamıştır —

Başarı nedir? Bir şeyi kazanmaktır başarı. Sizin için önemli olan bir şeyi kazanmaktır. Belki hızlı, belki yavaş. Ama kesinlikle çalışarak başarmak...

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

Doğaya bakalım. Küçükken karınca bile iş zamanı da kalmamak için yuvasına yiyecek toplar. Arılar bal yapar. Döğalar bile bir başarı örneği değil midir? Bir öğrenci bir sınavda çalışmadan ne kadar başarılı olabilir ki? Bir çifttar her zaman bir şey etmezse hasat zamanı ne olabilir ki toprakten? Bir yüzücü çalışmadan yarışmaya katılrsa birinci olabilir mi? Hayatın her anında büyük bir yarışta değil miyiz? Yularına, en yutariye ulaşmak için bu yarışımız. Eğer hiçbir çalışma göstermezsek sonunda düşeriz o merdivenden. Bu yuzden tınaklarımızı sıkı sıkı tutmalıyız oraya ve döneyelim.

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

Başarı nedir?

, soru cümlesinin gerekliliği olan soru işaretini de kullanmıştır.

Başarı nedir? Bir şeyi kazanmaktır başarı. Sizin için önemli olan bir şeyi kazanmaktır. Belki hızlı, belki yavaş. Ama kesinlikle çalışarak başarmak...

Ardından çalışmadan kimse başaramaz. Önceden ne talih vardı ne de şans.

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

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

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

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

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

DAĞLAR

///

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

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

uyulmadığı görülmektedir.

heryer köyköy biryer

sözcükleri ve

birileride

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

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

İlgimi Çeken Fınar Ağacı

Bursadaki Fınar Ağacına ilgimi fena şekilde çekti.
 Ağacın o kadar büyük ki ağacın dallarına destele veriyolar
 Biz orada pesim çekindik. Başu bi eğlendit Ağacın
 Yaşı Tamı tamına 600 yaşında ama daha fazla
 10 senedir 600 yaşında biten en fazla o ilgimi çekti;
 Ağacın karşısına gelince kadınlar meyveler bakımlar
 Görebler satıldırda dereler akıyordu neyse bu ağacın
 en çok benim ilgimi çekti.

Yukarıdaki örnek yazı incelendiğinde

Ağacına , Büyük , Pesim , Başu , Tamı , Senedir , Yaşında

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

Biz orada pesim çekindik. Başu bi eğlendit Ağacın
 Yaşı Tamı tamına 600 yaşında ama daha fazla
 10 senedir 600 yaşında biten en fazla o ilgimi çekti;

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

SONUÇ VE TARTIŞMA

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

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

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

düşük öğrencilerin performanslarının geliştirilmesinde özyeterliğin etkili olabileceğine işaret etmektedir.

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

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

Türkiye'de yazma özyeterlik algısına yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu açıdan araştırma kapsamında elde edilen bu sonuç önemlidir. Bunun yanında yurt dışında özellikle özyeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişki çok çeşitli açılardan incelenmiştir (Meier, McCarthy ve Schmeck, 1984; McCarthy, Meier, ve Rinderer, 1985; Shell, Murphy ve

Bruning, 1989; Pajares ve Johnson, 1996; Schunk ve Swartz, 1993; Pajares ve Valiante, 1996; Hidi ve Boscolo, 2006: 152; Pintrich, 1999; Shell, Colvin ve Bruning, 1995; Bandura, 1997; Pajares, 1996; Schunk, 1995). Akademik etkinlikleri gerçekleştirebilmede kendine yönelik inancı yüksek olan öğrenciler, zorluk içeren çeşitli öğrenme etkinliklerine de yeni beceriler kazanmak amacıyla dâhil olurlar, bu durum beraberinde başarıyı getirir. Türkiye’de yazma becerisi öğrenciler için gerçekleştirilmesi en zor olan becerilerden biri olarak görüldüğünden; öğrencinin bu beceriye yeterince sahip olduğuna yönelik inancı, performansının da artmasına neden olacaktır.

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

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin konulu yazılı anlatım puanları ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu öğrencilerin konulu yazılı anlatımlarıyla yazma özyeterlik algılarının birbirine doğrudan etkisinin olmadığını göstermektedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma puanları ile yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri alt boyutu puanları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu anlamlı ilişki göz önüne alındığında, yazma özyeterlik ölçeği ileri yazılı anlatım becerileri özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de gelişmiş olduğunu söylemek mümkündür. Quandt’ın (1983) ve Maltepe’nin (2006) çalışmalarında elde ettikleri bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Quandt (akt. Öztürk, 2007: 29), yaratıcı yazma becerisi ve güven duygusunu ayrılmaz bir bütün olarak görür. Çünkü her ikisi de aynı yazım çevresinde gelişir. Güven ve yaratıcılık üzerindeki vurgular, yazma tekniklerinden ve ifadelerden önce gelmeyi gerektirir. Çünkü tekniklere ve ifadelere çok fazla dikkat çekmek, yaratıcılığı engeller ve güveni kırar. Güven ve yaratıcı yazma sonuçları daha önceden açıklandığı zaman, öğrenciler yazma tekniklerini ve yazıdaki ifade yeteneklerini daha kolay öğreneceklerdir. Maltepe (2006: 208) yaratıcı yazma üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında dilsel yaratıcılık göstergeleri olarak az sayıdaki öğrencinin yazısında öyküleştirme, betimleme, duyular, gözlemler, kesik cümleler, karşılıklı konuşmalar ve özgün deyişler görüldüğünü ifade etmiştir. Ayrıca çok sayıda öğrencinin, yazısında genel bir anlatım diline; tanım cümlelerine; ders verici (öğütleyici) deyişlere; kalıplaşmış giriş, gelişme

ve sonuç bölümlerine yer vererek dili yaratıcı kullanmak yerine, anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları belirtilmiştir.

İleri yazılı anlatım becerilerinden kasıt öğrencinin oluşturduğu yazılı anlatımların paragraf yapılandırma, ana fikirle ilişkilendirme vb. gibi metnin daha çok anlam boyutuna işaret etmektedir. Bu açıdan bakıldığında çalışma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımda anlam boyutuna yönelik özyeterlikleri ve yaratıcı yazma becerileri orta düzeyde ilişkilidir. Bu sonuca göre öğrencilerin yaratıcı yazma puanları, onların yazılı anlatım oluştururken anlam birimlerini yerinde kullanmalarına yönelik özyeterliklerini orta düzeyde yordamaktadır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma puanları ile yazma özyeterlik ölçeğinin “dil bilgisi ve kullanım becerileri” alt boyutu puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişkiye göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında dil bilgisi ve kullanım becerilerini uygulamaya yönelik özyeterlikleri onların yaratıcı yazma becerileriyle düşük düzeyde ilişkilidir ve birbirini doğrudan etkilemez.

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

Özbay (1995) ile Ayyıldız ve Bozkurt’un (2006: 49) çalışmaları da bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç öğrencilerin dil bilgisi kurallarını uygulama boyutundaki özyeterliklerinin onların yaratıcı yazma beceri düzeylerine etki etmediğini göstermektedir. Nitekim elde edilen yazılı anlatımlarda ulaşılan sonuçlar ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin genel olarak dil bilgisi kurallarını uygulama bakımından yetersiz olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında yazma özyeterliği kapsamında dil bilgisi ve kullanım becerisine yönelik sorularda ise kendilerini yüksek puanlarla değerlendirmişlerdir. Buna göre öğrencilerin bu kuralları bilme noktasında kendini yeterli görürken uygulama boyutunda bilgilerini yansıtamadıkları, bilgilerini beceriye dönüştüremedikleri söylenebilir.

ÖNERİLER

1. İlköğretimin her iki kademesinde de özellikle yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesinin ve yazma özyeterliğinin artırılmasının sürekli yazdırmakla sağlanacağı düşüncesinden hareketle, öğretmenlerin Türkçe derslerinde yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere daha fazla zaman ayırmaları gerektiği söylenebilir.

2. Sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin metinlerinde gerek sözcük seçimi ve kullanımı gerekse de paragraf oluşturma ve anlam bütünlüğü sağlama bakımından etkili olduğu yönündeki tespit; özellikle, üst sosyoekonomik düzey ailelerin çocuklarına doğumdan itibaren daha özgür ve zengin uyarıcılarla dolu bir çevrede yetiştirmelerini sağlamalarının, çocuklarıyla ilişkilerinin daha demokratik olmasının ve çocuklarına kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri ortamlar oluşturmalarının çocukların dil gelişimlerine katkısı olduğu düşüncesini de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle okullarda öğrencilerin zengin uyarıcı, demokratik ve kendilerini rahatça ifade edebildikleri eğitim ortamlarıyla buluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

3. Yazma becerisinin geliştirilmesi ve dolaylı olarak da yazma özyeterliğinin artırılmasında en önemli husus, öğrencileri yazmaya isteklendirmek, yazma işini başaracaklarına dair onları yüreklendirmek ve ortaya koydukları ürünlere yönelik olumlu dönütler vermektir. Bu şekilde öğrencilerin yazılarını oluştururken yazılı anlatım tekniklerine dikkat ederek, duygu ve düşüncelerini bir kalıba sıkıştırmadan anlatmayı başarmaları; her geçen gün daha nitelikli metinler ortaya koydukça yazmaya istekli olmaları sağlanacaktır.

4. Yaratıcı yazma öğrencilerin farklı ve çok çeşitli uyarıcılarla dikkatlerinin çekildiği ortamlarda geliştirilebilir bir yazma becerisidir. Bu nedenle okullarda öğrencilere kendilerini ifade edebilecekleri bu tür ortamlar oluşturmak gerekmektedir. Böyle ortamlar kimi zaman bir doğa gözlemi kimi zaman müze gezileri kimi zaman ilgi çekici çeşitli mekânlar olabilir. Bu tür ortamlar oluşturulduktan sonra çeşitli meslek grubu uzmanlarından yardım alınabilir. Bu uzmanlar, doğa gözlemcileri, gazeteciler, üniversitelerden alan uzmanları, okuldaki sosyal bilgiler öğretmeni vb. olabilir. Öğrencilerin bu etkinliklerin ardından yaşadıklarını yazılı olarak anlatmaları istemek, onların hem yaratıcı ve eleştirel düşünme hem de yaratıcı yazma becerisinin gelişmesini sağlayacaktır.

5. Yaratıcı yazma becerisi, yaratıcı dramayla bire bir ilişkilidir. Öğrencilerin küçük gruplar hâlinde kendi oluşturdukları hikâye, tiyatro veya haber metinlerini canlandırmalarını istemek, onların yazma becerisini daha çok önemsemelerini ve yaptıkları dramanın sadece kendilerinin değil grubun tamamının sorumluluğunda olduğu bilinciyle hareket etmelerini sağlayacaktır. Okullarda öğretmenler bu tür etkinlikler yaptırabilirler. Ayrıca araştırmacıların

öğrencilere bu tür etkinliklerin yaptırıldığı ve ardından yaratıcı yazma düzeylerinin tespit edildiği deneysel çalışma tasarımları alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- AKYOL, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- ARTHUR, B. and ZELL, N. A. (1996). Strategy for Teaching Creative Writing Skills to Emotionally Disturbed Students. *Preventing School Failure*, 34(4).
- AŞKAR, P. ve UMay A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- ATAMAN, M. (2009). *Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- AYYILDIZ, M. ve BOZKURT, Ü. (2006). Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(1), 45-52.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84,191-215.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundation Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall. <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>. Erişim Tarihi 02.05.2010.
- BELET, D. (2008). *Türkçe Öğretimi* (Editör: Hülya Pilancı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- BANDURA, A. (1997). *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*, pp. 400- 411. <http://www.des.emory.edu/mfp/effquotes.html>. Erişim Tarihi 22.02.2011.
- BANDURA, A. (1982). Self-Efficacy. Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- BANDURA, A.(September, 1989) Self-Efficacy Conception Of Anxiety. *Anxiety Research*, 1(2), 77-98. <http://www.des.emory.edu/mfp/banpubs.html>. Erişim Tarihi 12.07.2010.
- BRUNING, R. ve HORN, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37.
- BURNS, P. C. and Lowe, A. L. (1966). *The Language Arts in Childhood Education*. Chicago: Rand McNally and Co.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- BOUFFARD BOUCHARD, T. (1990). Influence of Self-Efficacy on Performance in a Cognitive Task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-63.
- CRAMER, R. L. (1975). The Nature and Nurture of Creative Writing, *The Elementary School Journal*, May.
- ÇAĞATAY ARAL. N. (1992) *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ortaokul Son Sınıfta Devam Eden Öğrencilerin Yaratıcılıkları ile İlgili Alanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- ÇEPNİ, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- DAVASLIGİL, Ü. (1989). Yaratıcılık ve Oyun, *Eğitim ve Bilim*, Sayı 71.
- DEMİREL, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- DEMİREL, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- DEMİREL, Ö ve ŞAHİNEL, M. (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi, Ankara: PegemA Yay.
- FRASER, C. (1979). Teaching Writing Skills: Focus on the Process. *The Conference of the Canadian Council of Teachers of English* (Ottawa, Ortario, May).
- GÜLERYÜZ, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- HIDI, S. and BOSCOLO, P. (2006). Motivation and Writing (Chapter 10). Edt. Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., *Handbook of Writing Research*, New York: The Guilford Press.
- HILDEBRAND, V. (1991). Young Children's Care and Education: Creative Teaching and Management. *Early Child Development and Care*, 71, 63–71. Erişim Tarihi: 18.09.2010.
- HONIG, A. S. (2001) How to Promote Creative Thinking? *Early Childhood Today*, Feb. 2001, Vol. 15, Issue 5, p. 34, 7p.
- KAPTAN, F. ve KORKMAZ, H. (2000). *İşbirliğine Dayalı Fen Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerine Etkisi*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, 206-211, Ankara.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- LAWWILL, K. S. (1999). *Using Writing to Learn Strategies: Promoting Peer Collaboration Among High School Science Teachers*. Dissertation submitted to the Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education In Curriculum and Instruction.
- MALTEPE, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MARLOW, E. (1991). *The Writing Curriculum and Student*. ERIC, Erişim Tarihi: 18.01.2010.
- MARLOW, E. (1991a). *Creative Writing in the Language Arts*, ERIC, Erişim Tarihi: 18.01.2010.
- MASON, L. Ve BOSCOLO, P. (2000). Writing and Conceptual Change. *What Changes? Instructional Science*, 28.
- MAYOSKY, M. (1995). *Creative Activites for Young Children*. Delmar Publishers.Inc., New York.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuz. (6-8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- MEIER, S., MCCARTHY, P. R., and SCHMECK, R. R. (1984). Validity of self-Efficacy as a Predictor of Writing Performance. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 107-120.
- MCCARTHY, P., MEIER, S., and RINDERER, R. (1985). Self-Efficacy and Writing. *College Composition and Communication*, 36, 465-471.
- MULTON, K. D., BROWN, S. D., and LENT, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- MYERS, D. G. (1993). The Rise of Creative Writing, *Journal of the History of Ideas*, Vol. 54, No. 2 (April).
- ORAL, G. (2003) *Yine Yazı Yazıyoruz*, Ankara: Pegem Yayınları (2. Baskı).
- ÖZBAY, M. (1995). *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ÖZBAY, M. (2007) *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II (2.baskı)*, Ankara: Öncü Yayınevi.
- ÖZTÜRK, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- PAJARES, F. and JOHNSON. M. J. (1996). Self Efficacy Belief In Writing Of High School Students: A Path Analysis. *Psychology In The Schools*, 33, 163-175.
- PAJARES, F. and VALIANTE, G. (1996). Predictive Utility and Causal Influence of the Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary Student, *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York, MY, April 8-12.
- PAJARES, F. ve SCHUNK, D. H. (2002). Self Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept and School Achievement in R. Riding ve S. Rayner (Eds.). Perception. London: Ablex. 239-266.
- (<http://des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html>, erişim tarihi: 17.08.2010).
- PAJARES, F., HARTLEY, J. and VALIANTE, G. (2001). Response Format in Writing Self – Efficacy Assessment: Greater Discrimination Increases Prediction, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- PAJARES, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory in to Practice*, 4(2), 116-125.
- PAJARES, F. (2007). Empirical Properties of a Scale to Assess Writing Self-Efficacy in School Contexts, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239-249.
- Saskatchewan Education. (1998). *Creative writing 20: A curriculum Guide for the Secondary Level*. <http://www.sasklearning.gov.sk.ca/docs/cw20/assess.html> - sample, Erişim tarihi: 29.05.2010.
- SCHUNK, D. H. (1996). Self Efficacy for Learning and Performance. *The Annual Conference of the American Educational Research Association*, New York, MY, April 8-12.

- SCHUNK, D. H. and SWARTZ CARL, W. (1993). Goal and Progress Feedback: Effects on Self Efficacy and Writing Achievement. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta, GA, April 12-16.
- SENEMOĞLU, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- SHELL, F. D., MURPHY, C. C., ve BRUNING, H. R. (1989). Self-Efficacy and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- SHELL, F. D., COLVIN, C., ve BRUNING H. R. (1995). Self-Efficacy, Attribution, and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement: Grade-Level and Achievement-Level Differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398. Snyder, C. R. and Lopez, S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- SÖNMEZ, V. (1993). Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci, *Yaratıcılık ve Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.
- SEVER, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- SCHILLER, A. (1954). The Use of Creative Writing in the Teaching of Literature. *College English*, Vol. 16, No. 2 (November).
- WOOD, R. ve A, BANDURA, (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 18(3), 361-384.