

**THE EFFECTS OF CREATIVE WRITING  
ACTIVITIES ON 8TH GRADE STUDENTS'  
WRITING DISPOSITIONS AND THEIR WRITING  
ANXIETY**

**Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin  
Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi<sup>1</sup>**

**Ayşen Seda AVCI<sup>2</sup> & Kamil İŞERİ<sup>3</sup>**

**Abstract**

The aim of this study was to determine the effects of creative writing activities on 8th grade students' writing dispositions and their writing anxiety. This study was organized as pre-test-post-test control group experimental model. In 2011-2012 academic year spring semester, sixty-one (N=61) eight grade students from Ertugrul Gazi Elementary School in Adana participated in the study. To be able to determine the experimental and control groups, "Writing Disposition Scale" and "Writing Anxiety Scale" were applied to the students in 8-B and 8-D taught by the same teacher, and as there was no difference between the groups' pre-test results, the experimental and control group were chosen randomly. As a result, 29 students in the class 8-B were in control group, 32 students in the class 8-D were in the experimental group. It was indicated that while there is significant difference between the pre and post test results of creative writing practices of the experimental group, there is no significant difference between the pre-test and post-test results of experimental group in writing anxiety.

**Key words:** *Creative writing, writing disposition, writing anxiety.*

**Özet**

Bu araştırmanın amacı yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerine ve yazma kaygılarına etkisini belirlemektir. Bu araştırmanın modeli gerçek deneysel modellerinden ön test- son test kontrol gruplu model olarak düzenlenmiştir. Araştırmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılının bahar yarısında Adana ilindeki Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden 61 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grubunun belirlenebilmesi için örnekleme oluşturan, Türkçe dersleri aynı öğretmen tarafından yürütülen 8-B ve 8-D öğrencilerine "Yazma Eğilimi Ölçeği" ve "Yazma Kaygısı Ölçeği" uygulanmış, ön test sonuçlarına göre gruplar arasında fark bulunmadığından deney ve kontrol grubu random olarak seçilmiştir. Sonuç olarak 8-B sınıftaki 29 öğrenci kontrol, 8-D sınıftaki 32 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Deney grubunun yazma eğilimi düzeylerine ait yaratıcı yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında anlamlı farkın olduğu; yazma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** *Yaratıcı yazma, yazma eğilimi, yazma kaygısı.*

<sup>1</sup> Bu çalışma Doç. Dr. Kamil İŞERİ danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Türkçe Öğretmeni, e-posta: [avsenseda23@gmail.com](mailto:avsenseda23@gmail.com)

<sup>3</sup> Doç. Dr. Niğde Üniversitesi, e-posta: [kamiliseri@gmail.com](mailto:kamiliseri@gmail.com)

## Giriş

Günümüzün gelişen şartları bireylerden alanlarında yetkin olmalarının yanında eleştirel, yaratıcı, pratik vb. düşünme becerilerine de sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik kişilerarası iletişimin de kaynağını oluşturmakta, anlama ve anlatma becerilerinin kişiler tarafından etkili, yaratıcı, yetkin ve özgün şekilde kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir.

Dilin, insanın var olduğu dünyayı anlamasını ve anlatmasını sağlayan bir iletişim aracı olduğu bilinmektedir. Sever (1998: 54) bireyin çevresini, toplumu ve toplumun geliştirdiği kültürel birikimi anadiliyle anlamlandırdığını belirtmiştir. Birey, anlamak için dinleme ve okuma becerilerini, anlatmak için ise konuşma ve yazma becerilerini kullanmaktadır. Bu nedenle bireyin yaşamında başarılı olma durumu, temel dil becerilerini kullanma ve geliştirme düzeyine bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

Toplumumuzda “Yazmak bir kabiliyet işidir, herkes yazamaz.” görüşü yaygın olmasına karşın Özbay (2010: 258) “iyi ve doğru yazmanın Türkçeyi hatasız kullanan herkesin yapabileceği bir iş olduğunu ve yazma tekniğini, dilin kurallarını bilen, bu bilgileri sürekli uygulayan herkesin, zamanla iyi ve doğru yazma alışkanlığını kazanabileceğini” belirtmiştir.

Yapılan nitel ve nicel araştırmaların sonucunda öğrencilerin yazmaya; okuma, dinleme ve konuşma kadar ilgili olmadıkları anlaşılmaktadır. Yazma üzerine yapılan kaygı ve tutum çalışmalarından, öğrencilerin yazmaya yeterince güdülenmedikleri, yazmaya dönük önemli ölçüde kaygı taşıdıkları, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Yazma becerisinin dört temel dil becerisi içinde kişilerin zorlandıkları bir alan olduğunu vurgulayan Yıldız vd. (2008: 205) öğrencilerin bu becerinin öğretimi sürecinde çekimser kalıp kendi duygu ve düşüncelerini açığa vurmakta isteksiz olduklarını ifade etmiştir. Bu becerinin öğretimi sırasındaki yanlış ve yetersiz uygulamalar da yazmaya karşı olumsuz tutumların daha erken yaşlarda oluşmasına neden olmaktadır.

Graham ve Perrin(2006), yazma eyleminin “çok güçlü bir beceri olduğunu, zaman ve mesafe olarak uzakta olan insanlarla iletişim kurmamızı sağladığını, yazmayı herhangi bir konuda fikirler keşfetmek, düzenlemek ve geliştirmek için kullanabildiğimizi” vurgulamaktadırlar. “Yazma, aynı zamanda öğrenmek için değerli bir mekanizmadır. Hem hayali yerler yaratmak hem de düşüncelerimizi kendi bakış açımızla başkalarını ikna etmek için yazma eylemini kullandığımız gibi kendini ifade etmek için de kullandığımızı” belirtmektedirler. Bunun yanında yazmayı, ne düşündüğümüzü ve kim olduğumuzu daha iyi fark etmek için kullandığımızı” ve yazma eyleminin “kendimizi nasıl hissettiğimiz ve bildiğimizi dile getirme konusunda etkili olduğuna” dikkat çekmektedirler. Bu nedenle yazmayı öğrenmenin genç insanlar için çok gerekli olduğunu, iş dünyasında ve okulda başarının anahtarının yazma becerisine bağlı olduğunu dile getirerek yazmanın ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmektedirler.

Eleştirel düşünebilmeye ve dili yeniden örgütleyebilmeye dayanan yazma becerisini geliştirmek ve geleneksel yazma eğitimi yöntemlerinin eksiklerini gidermek amacıyla eğitim ortamlarına taşınmak üzere araştırmacılar tarafından son yıllarda çok sayıda yazma eğitimi yöntemi önerilmiştir. Bu yöntemler genellikle öğrencilerin yazma öncesi, yazma süreci ve yazma sonrası aşamalarında özgün, özgür ve eleştirel davranmalarını sağlamak üzerine sıralanan yönlendirmeleri ve etkinlikleri içermektedir. Çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde gerçekleştirilen yazma eğitiminde, öğrenciler çeşitli konular üzerine görsel ve yazılı uyaranlarla, oyunlarla desteklenip onların özgün yazılar yazmaları

amaçlanmaktadır. Bu yöntemlerin uygulanmasının ardından alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarındaki yazma becerisi ediniminde ulaştıkları düzey belirlenebilmektedir.

Gelişen yaşam şartlarına uygun olarak yazma eğitiminde ortaya konan yeni yöntemlerden biri de yaratıcı yazmadır. Oral'a göre (2008: 21) yaratıcı yazma, öğrencilerin kendi fikirlerini özgürce dile getirmelerini sağlarken, bir yandan da başka insanların duygu ve düşüncelerine saygı gösterme ve onları kabul etme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin yazma yeteneklerini geliştirirken yaratıcılıklarını da geliştirmeyi amaçlayan yaratıcı yazma günümüz öğretim programlarında yer almış bir yazma yöntemidir. Araştırmalar (Ak, 2011; Akkaya, 2011; Beydemir, 2010; Kapar Kuvanç, 2008; Öztürk, 2007; Maltepe, 2006) yaratıcı yazma etkinliklerinin yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin yazma kaygılarından uzaklaşarak yazma eğilimlerinin artması sağlanmaktadır.

Yazma çalışmalarının en ileri, aynı zamanda, en zevkli basamağının yaratıcı yazma olduğu değerlendirilmektedir. "Öğrenciler bir yandan düşsel dünyalarının sınırsız boşluğunda özgürce dolaşırken bir yandan da yaratmanın ve oyun oynamanın zevkini tadarlar" (Gündüz ve Şimşek, 2011: 182). Yaratıcı yazıda hedef, öncelikle öğrencilerin belirli konulardaki duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaları, özgün, akıcı fikirler üretip, duygu ve düşüncelerini cesaretle, dürüstçe ve etkili biçimde kâğıda aktarmalarıdır (Oral, 2008: 15-16). Yaratıcı yazı uygulamalarının kişisel öyküler, şiirler, bilim kurgu örnekleri, fıkralar, deyişler gibi farklı yazım türleri içerdiğini ifade eden Oral (2008: 9) yaratıcı yazı etkinliklerinin öğrencileri neşelendirdiği ve kişiliklerini güçlendirdiği kadar, onların düşünme, soyutlama, sentezleme ve yorumlama gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmelerine de olanak tanıdığını belirtmektedir.

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

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

### **Yazma Eğilimi**

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

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

Yazma becerisi kazandırmanın ilk yolu öğrencilerin yazma isteği duymalarını sağlamaktır. Fakat öğrenciler çoğu kez yazma isteği duymazlar. Bu isteksizliğin temelinde kişinin kendine güvensizliğinin yer almakta olduğunu belirten Aktaş ve Gündüz (2004: 103) bu konuda en büyük sorumluluğun anadili öğretmenlerine ait olduğunu ve öğretmenin yapacağı ilk işin, çeşitli telkinlerle ve yüreklendirmelerle öğrencilere güven duygusunu kazandırmak olduğunu ifade etmişlerdir.

### **Yazma Kaygısı**

Öğrencilerin çoğunun yazma isteği duymadıkları ve bu isteksizliğin kendilerine güvensizlikten meydana geldiği bilinmektedir. İnsanın, kendi yazısına bilgisi, düşüncesi, kanısı ve duygusuyla iç dünyasını koyacak ve bunu başkalarının yargısına sunacak olma duygusu (Göğüş1978: 244) yazan kişide bilinçli ya da bilinçsiz, çekingenlik uyandırmaktadır. Bu çekingenlik öğrencileri başarısız hale getirmektedir. Daly ve Miller (1978: 255'ten akt. Özbay ve Zorbaz, 2011: 19) bireylerin yazma konusunda başarısız olmalarının zamanla yüksek düzeyde yazma kaygısına sebep olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Oral'ın (2008: 20) dile getirdiği gibi eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından birisi de, öğrencilerin kendilerini öğretmene beğendirme konusunda yaşadıkları yüksek kaygıdır. Kellogg'a göre (1999'dan akt. Yaman, 2010: 272) zekâ, bilişsel stil, güdülenme ve kaygı; yazma sürecinde bireysel farklılıkları besleyen kaynaklardır. Yeni bir ürün ortaya koyarken bilinmeyen neden olduğu bir miktar kaygı duyulsa da yüksek düzeydeki kaygı yazmayı imkânsız hale getirmektedir. "Yazmaya karşı geliştirilen bir tepki olan yazma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da çeşitli kramplar ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterir" (Poff, 2004: 168'den akt. Zorbaz, 2010: 18). Yazma kaygısının önlenmesinde kişilerin aldığı yazma eğitiminin önemli payı vardır.

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

“Yazma kaygısı öğrenciler arasında ertelemeye, korku ve gerilim yaşanmasına, özgüvenin ve motivasyonun düşmesine, düşünme sürecinin kesintiye uğramasına neden olabilmektedir” (Brand ve Leckie, 1988; Petzel ve Wenzel, 1993’den akt. Yaman, 2010: 273). Tighe (1987: 1’den akt. Özbay ve Zorbaz, 2011: 19) yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olduğunu ve bu öğrencilerin yazma becerisinde geri olduklarını, yazma kaygısının yazma becerilerinin gelişimine ket vurduğunu, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmayla ilgili olarak kendilerine yardımcı olabilecek diğer derslerden de kaçtıklarını ifade etmiştir. Bu durum bize yazma becerisinin geliştirilmesinde yazma eğilimi ve kaygısını belirlemeye yönelik çalışmaların önemli bir yere sahip olduğunu ve bu tür çalışmaların sonuçlarının yazma eğitimi çalışmalarının yönünü belirlemede etkili olacağını göstermektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerine ve yazma kaygılarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmadan önce bu iki grubun yazma eğilim düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmadan önce bu iki grubun yazma kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma etkinlikleri uygulandıktan sonra bu iki grubun yazma eğilim düzeyleri arasında fark var mıdır?
4. Sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma etkinlikleri uygulandıktan sonra bu iki grubun yazma kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?
5. Sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol grubunun yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeylerinde yaratıcı yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında fark var mıdır?
6. Sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubunun yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeylerinde yaratıcı yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında fark var mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu araştırmanın modeli gerçek deneysel modellerinden ön test- son test kontrol gruplu model olarak düzenlenmiştir. Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler arasında en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır (Büyüköztürk vd., 2010: 13). Deneysel araştırmalar, sistematik bir yöntem kullanmak suretiyle, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış koşullarda belli bir sorunun çözümünde ne derece etkili olacağını görme için yapılır (Özmen, 2014: 49).

### Çalışma Grubu

Araştırmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında Adana ilindeki Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden 61 öğrenci katılmıştır. Bilimsel değeri en yüksek denemeler gerçek deneme modelleriyle yapılanlardır. Gerçek deneme modellerinin ortak özellikleri birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama (örnekleme) ile oluşturulmasıdır (Karasar, 2011: 97). Bu nedenle 8-B sınıfındaki 29 öğrenci kontrol, 8-D sınıfındaki 32 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu cinsiyet dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1: Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Buldukları Grupları Gösteren Demografik Veriler**

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

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubunun oluşturduğu sınıfın 15 erkek, 17 kız olmak üzere toplam 32 öğrenciden; kontrol grubunu oluşturan sınıfın 19 erkek, 10 kız olmak üzere toplam 29 öğrenciden oluştuğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

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

### Yazma Eğilimi Ölçeği

İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Yazma Eğilimi Ölçeği Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilmiş olup ilköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan bir değerlendirme aracıdır. Ölçek, güven (confidence), süreklilik (persistence) ve tutku (passion) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek “tamamen katılmıyorum” yanıtından “tamamen katılıyorum” yanıtına kadar değişkenlik gösteren beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersine puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 93, en yüksek puan ise 465’tir. Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen Yazma Eğilimi Ölçeği için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin son versiyonu (3’ü güven, 4’ü süreklilik, 4’ü tutku olmak üzere) 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında 11 maddeden oluşan ölçek üzerindeki çalışmalar sonucu madde sayısı 21 maddeye çıkarılarak yurtdışında geliştirilmiş olan bu ölçeğin ülkemizde kullanılabilirliği sağlanmıştır (İşeri ve Ünal, 2010: 115).

### Yazma Eğilimi Ölçeğinin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

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

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

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

Yazma Eğilimi Ölçeğine yapılan faktör analizi sonucunda üç faktör elde edilmiştir. İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 39,23'ünü, ikinci faktör % 21,76'sını, üçüncü faktör % 10,17'sini açıklamaktadır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı % 71,16 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2002: 118), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiğini ifade etmektedir. Burada elde edilen sonuçlara göre ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

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

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

#### **Yazma Eğilimi Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

Ölçeğin güvenirliliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlilik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiğe göre birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .96, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .89, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .75, ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa değeri .95 bulunmuştur. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlilik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

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

#### **Yazma Kaygısı Ölçeği**

Araştırmada Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen, Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yazma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçeği oluşturacak maddelerin havuzu, bireylerin kendi yazma kaygılarına yönelik algıları; yazmaktan hoşlanma ya da hoşlanmama durumları; yazılarının akranları, öğretmenler ve profesyonel değerlendirmeciler tarafından değerlendirilmesi; yazmaya yönelik kendi öz değerlendirmeleri ifadelerinden oluşan toplam 63 madde oluşturulmuştur. "tamamen katılıyorum"dan "kesinlikle katılmıyorum"a doğru beşli likert tipinde olan bu maddeler 164 üniversite öğrencisine uygulanmış ve tek faktör altında toplanan 26 maddelik bir ölçek elde edilmiştir (Daly, 1985: 46-47'den akt. Özbay ve Zorbaz, 2011: 34-35). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmaları ilköğretim ikinci kademe düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş olup öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemeye yönelik 26 maddelik bu ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular, ölçeğin 21



maddelik halinin geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabilceğini göstermektedir (Özbay ve Zorbaz, 2011: 44). Yazma Kaygısı Ölçeği'yle elde edilen veriler bilgisayara girilirken; olumlu olan (1, 4, 5, 7, 8, 13, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 26) maddeler puanlanırken "tamamen katılıyorum" ifadesi 1 puan, "katılıyorum" 2, "kararsızım" 3, "katılmıyorum" 4 ve "kesinlikle katılmıyorum" ifadesi 5 puan; olumsuz (2, 3, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 23) maddelerde ise bu puanlamanın tersi bir puanlama yapılarak "tamamen katılıyorum" ifadesi 5 puan, "kesinlikle katılmıyorum" ifadesi 1 puan şeklinde puanlandırılmıştır. Bu puanlama sonucunda en düşük puan alan, yazma kaygısı en yüksek olan birey 26 puan; en yüksek puan alan, yazma kaygısı en düşük olan birey de 130 puan alacaktır. Ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma kaygısının arttığı, yükseldikçe azaldığı söylenebilir.

### Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

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

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

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

Yazma Kaygısı ölçeğine yapılan faktör analizi sonucunda dört faktör elde edilmiştir. İlk Faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 26,14'ünü, ikinci faktör % 21,09'unu, üçüncü

faktör % 12,44'ünü, dördüncü faktör ise % 9,90'ını açıklamaktadır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı % 69,57 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2002: s,118), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiğini ifade etmektedir. Burada elde edilen sonuçlara göre ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

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

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

#### **Yazma Kaygısı Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

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

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

#### **Araştırmanın Uygulanması**

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

### Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan verilerin çözümümlenmesi 61 ölçek üzerinden yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Yazma Eğilimi Ölçeği”nden elde edilen ön test ve son test verilerinin analizinde bağımsız (ilişkisiz) örneklem t Testi ve bağımlı (ilişkili) örneklem t Testi kullanılmıştır.

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

### Araştırmanın Uygulanması

Bu araştırmada uygulanan çalışmalar dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama uygulanacak etkinliklerin belirlenmesi ve sekizinci sınıf Türkçe öğretmenleriyle görüşülmesini içeren hazırlık aşaması, ikincisi deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi, üçüncüsü belirlenen etkinliklerin deney grubuna uygulanması ve dördüncüsü son testlerin elde edilmesi aşamalarıdır. Deney grubuna uygulanacak yaratıcı yazma etkinlikleri de araştırmacı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde öğrenci ilgi ve yetenek düzeyleri göz önünde tutularak aşağıdaki etkinlikler belirlenmiştir:

- Düşünce kümeleri (Öztürk, 2007: 83)
- Nesnelere yazma (Bishop, 1990: 89)
- Betimleme yazıları (Bishop, 1990: 92)
- Rehberli portreler (Bishop, 1990: 98)
- Mecazi tasvir (Bishop, 1990: 101)
- Otobiyografi (Bishop, 1990: 103)
- Mektup formları (Bishop, 1990: 108)
- Zıtlıklar (parodi veya çeşitlemeler yazdırma) (Bishop, 1990:111, İpşiroğlu, 2006:158).

Uygulama için haftada iki saat olmak üzere sekiz haftalık süre ayrılmıştır. Bu süreçte kontrol grubu öğrencileri mevcut Türkçe programındaki yazma çalışmalarıyla öğrenime devam etmiştir.

### Bulgular

#### Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular

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

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

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

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının yazma eğilimi ölçeği ön testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum, deney ve kontrol grubu arasında deneysel işlem öncesinde yazma eğilimi düzeylerinin denk olduğu anlamına gelmektedir.

#### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

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

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

| Grup           | n  | $\bar{X}$ | S   | sd | t    | P    |
|----------------|----|-----------|-----|----|------|------|
| <b>Kontrol</b> | 29 | 3,06      | ,42 | 59 | .046 | .963 |
| <b>Deney</b>   | 32 | 3,07      | ,34 |    |      |      |

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ölçeği son testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum, deney ve kontrol grubu arasında deneysel işlem öncesinde yazma kaygısı düzeylerinin denk olduğu anlamına gelmektedir.

#### **Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

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

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

| Grup           | n  | $\bar{X}$ | S    | sd | t     | P    |
|----------------|----|-----------|------|----|-------|------|
| <b>Kontrol</b> | 29 | 3,40      | 1,02 | 59 | 1.082 | .284 |
| <b>Deney</b>   | 32 | 3,65      | ,81  |    |       |      |

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının yazma eğilimi ölçeği son testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum, deney ve kontrol grubu arasında deneysel işlemin yazma eğilimi düzeylerinde istatistiksel olarak fark oluşturmadığı anlamına gelmektedir.

#### **Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

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

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

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

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ölçeği son testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum deneysel işlemin, deney ve kontrol grubunun yazma kaygısı düzeylerine istatistiksel olarak etki etmediği anlamına gelmektedir.

#### Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

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

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

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

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubunun yazma eğilimi ölçeği ön ve son testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum deneysel işlemin, kontrol grubunun yazma eğilimi düzeylerine istatistiksel olarak etki etmediği anlamına gelmektedir.

Kontrol grubunun yazma kaygısı ölçeği ön ve son testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum deneysel işlemin, kontrol grubunun istatistiksel olarak yazma kaygısı düzeylerinde fark olmadığı anlamına gelmektedir.

#### Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

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

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

| Eğilim   | N  | $\bar{X}$ | S   | Sd | t     | P    |
|----------|----|-----------|-----|----|-------|------|
| Ön Test  | 32 | 3,21      | ,72 | 31 | 2.226 | .033 |
| Son Test |    | 3,65      | ,81 |    |       |      |

| Kaygı    | N  | $\bar{X}$ | S   | Sd | t    | P    |
|----------|----|-----------|-----|----|------|------|
| Ön Test  | 32 | 3,07      | .34 | 31 | .939 | .355 |
| Son Test |    | 3,16      | .44 |    |      |      |

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubunun yazma eğilimi ölçeği ön ve son testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bu durum, deney grubunun ön ve son testi arasında istatistiksel olarak yazma eğilimi düzeylerinde fark olduğu, dolayısıyla süreç içerisinde yapılan deneysel işlemin deney grubunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Deney grubundaki öğrencilere yaratıcı yazma etkinlikleri uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarının yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç hakkında sınıf öğretmeniyle yapılan görüşme sonunda "müfredatın dönem sonuna yetiştirilme zorunluluğu nedeniyle yazma çalışmalarına gereken önem ve zamanın verilemediği dile getirilmiştir. Öğretmenler müfredatın dışına çıkamayıp öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek farklı etkinliklere zaman bulamamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin dönem sonunda girecekleri SBS nedeniyle yazma etkinliklerinde istekli ve ilgili davranmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun yaratıcı yazma uygulamaları yapılan deney grubuyla kontrol grubu arasında farkın çıkmamasında önemli bir etken olacağı düşünülmektedir.

Deney grubunun yazma eğilimi düzeylerine ait yaratıcı yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında anlamlı farkın olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, alan yazında bazı çalışmalarla desteklenmektedir (Yarrow ve Topping, 2001; Jasmine ve Weiner, 2007; Öztürk (2007); Kapsar Kuvanç, 2008; Beydemir, 2010; Ak, 2011; Akkaya, 2011; Baş ve Şahin, 2012; Erdoğan, 2012).

Yarrow ve Topping (2001)'de yaratıcı yazma çalışmaları sayesinde öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştiği ifade edilmiştir. Bunun yanında, ders saatlerinin az olması ve kazanımların fazla olmasının sınıfta yapılacak yaratıcı yazma çalışmalarının sınırlılıklarını ortaya koyduğu da belirtilmiştir. Bu durum çalışmada yaratıcı yazma etkinliklerinin deney ve kontrol grupları arasında fark çıkmamasının nedenini de açıklamaktadır. Öğrenciler yaratıcı yazmaya ayrılan zamanı az bulmaktadırlar. Düşüncelerini tam olarak kâğıda aktaramadıklarından yazma kaygıları düşmemekte ve buna koşut olarak yazma eğilimleri de artmamaktadır.

Jasmine ve Weiner (2007)'da grupta yapılan yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir. Öztürk (2007) yaptığı araştırma sonucunda yaratıcı yazma etkinlikleri uyguladığı deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğunu belirlemiştir. Kapsar Kuvanç (2008)'de yaratıcı yazma teknikleri ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını arttırmada geleneksel öğretimdeki yazma çalışmalarından daha etkili olmuştur. Tonyalı'nın (2010) araştırma sonuçlarına göre yaratıcı yazma çalışmalarının geleneksel yazılı anlatım çalışmalarına oranla öğrencilerin yazma becerilerine olumlu katkı yaptığı fakat bu katkının anlamlı olmadığı tespit edilmiş ve yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin sözel yaratıcılık becerilerine olumlu katkı yaptığı gözlenmiştir. Beydemir (2010)'de yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmaların öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışmada elde edilen sonuç, çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Bu durum İşeri ve Demirgüneş (2010)'da yaratıcı yazma

çalışmalarının çeşitlendirilerek öğretim ortamlara sunulmasının yararlı olacağı sonucunu da desteklemektedir.

Ak (2011)'da yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin serbest yazma becerilerini ve yazılı anlatıma yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilediği tespit edilmiştir. Akkaya (2011)'da yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmaların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Baş ve Şahin (2012)'de öğrencilerin yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptanmıştır. Erdoğan (2012) Yaratıcı yazma ve işbirlikli yaratıcı yazma çalışmaları, öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmiştir. İşbirlikli yaratıcı yazma çalışmaları, öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını geliştirmede, bireysel yaratıcı yazma çalışmalarından daha etkili olmuştur. Bu anlamda işbirliğine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarına ağırlık verilmesi Türkçe Programında amaçlanan kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun yazma kaygısı düzeylerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmasından öncesi ile uygulamaların yapılmasından sonrası arasında anlamlı farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum Graham, Gillespie ve Mckeown (2013)'da belirttiği gibi "birçok ülkede öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak yazmayı öğretmeye çok az zaman ayrılmasından kaynaklanmış" olabileceğini düşündürmektedir. Bu düşüncüyü destekleyen İşeri ve Ünal (2012)'in çalışmasında "öğretmen adaylarının yazma kaygıları, yazma durumlarına göre anlamlı fark olduğu saptanmış, böylece yazma sıklığı arttıkça yazma kaygısının düştüğü, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısının arttığı" sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun orta öğretim öğrencileri için de geçerli olacağı düşünülmektedir. Buna göre yapılacak yaratıcı yazma etkinliklerinin sayılarının ve sürelerinin artırıldığında, gruplar arasında farkın deney grubu lehine çıkacağı ön görülmektedir.

Zorbaz (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin önemli bir kısmının (% 45,5) yazma kaygısının düşük olduğunu, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısının arttığını, yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarısı yükseldikçe yazma kaygısının düştüğünü belirlemiştir. Bu durum çalışmada öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük çıkmasını açıklamaktadır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, öğrencilerin lise giriş sınavına hazırlanıyor olmalarının; yazma yerine test çözmeye yönelik çalışmalarının; yazma süresinin az olmasının da etki etmiş olacağı düşünülmektedir.

Yaman (2010)'da Türkçe dersini sevmeyen öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek olduğu; altıncı sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının, sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ise çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Bu tür bir farklılığın ortaya çıkmasının nedeni öğrencilerin farklı sosyo-kültürel kazanımlarından, okul idaresinin ve öğretmenin öğrenciye yaklaşımından, öğrencilerin yazmaya karşı isteklenme durumlarından ve öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin yazma eğilimi düzeylerini artırmak ve yazma kaygılarını düşürmek için yazma çalışmaları daha serbest bir zaman dilimine yayılmalı, yaratıcı yazma çalışmalarına ve akran dönütlerine oldukça sık yer verilmelidir. Yaratıcı yazmanın, yazma eğilimi ve yazma kaygısına etkisini inceleyen bu çalışma farklı düzeylerdeki örneklerle gerçekleştirilebilir, yaratıcı yazmanın farklı değişkenlere etkisini ortaya koyan çalışmalar da yapılabilir. Böylece önemi giderek artan yaratıcı yazma becerisine ilişkin görünüm tüm boyutlarıyla ortaya konabilir. Yaratıcı yazma etkinlikleri geliştirilirken sosyal medya, popüler kültür ve gelişen teknolojinin imkânlarından faydalanılabilir.

Medya okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı gibi kavramların eğitim-öğretim ortamlarına taşınmasının yaratıcı yazma etkinliklerine farklı bakış açısı kazandırılacağı düşünülmektedir. Bu kavramların programla ulaşılması beklenen temel becerilerden biri olan yaratıcı düşünme üzerinde etkili olacağı düşünüülerek bunlara bağlı etkinliklerin oluşturulup eğitim öğretim ortamlarına taşınmasının yaratıcı yazma becerisini geliştireceği öngörülmektedir.

### **Kaynaklar**

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* (basılmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkaya, N. (2011), İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 311-319.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikaye edici metinlerin değerlendirilmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. 27, 43-75.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*. 7, (3), 555-572.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. (basılmamış yüksek lisans tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bishop, W. (1990). *Released into language: Options for teaching creative writing*, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Büyüköztürk, Ş. (2002), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Emir, S. (1978). *Kompozisyon yazma sanatı*. İstanbul: Emek Matbaacılık.
- Erdoğan Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Graham, S., Gillespie, A. and McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing (A Special Issue: Writing Development and Instruction)*. 26(1), 1-15.



- Graham, S., & Perrin, D. (2006). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. Washington, D.C.: Alliance for Excellence in Education.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- İşeri, K. ve Demirgüneş, S. (2010). Yaratıcı yazmada çağrışımlar ve hiyerarşik yapılanışları. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*. Ürgüp: Ankara Üniversitesi.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 35(155), 104-117.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(2), 67-76.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi* (basılmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011), "Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme", M. Özbay (Editör), ss. 21-43, *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (basılmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 26, 143-154.
- McClenny, C. S. (2010), *A disposition to write: Relationships with writing performance*. (Master Thesis inedit), The Florida State University, College of Education.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(16), 33-48.
- Özmen H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ed.Mustafa METİN). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık 49-75.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (basılmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sever, S. (1998). Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 31(1), 51-66.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. 27, 621-643.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu (İkinci Baskı)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal ff Educational Sciences*. 2(1), 267-289.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* (basılmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.