



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ETKİNLİK TEMELLİ YARATICI YAZMA
ÇALIŞMALARININ YEDİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜ YAZMA
BECERİLERİ, YAZMA TUTUMLARI, ÖZ
DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE
MOTİVASYONEL İNANÇLARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Mustafa Burak TÜRKYILMAZ**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Bülent ARI**

Hatay-2021



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĒİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĒİTİMİ BİLİM DALI**

**ETKİNLİK TEMELLİ YARATICI YAZMA
ÇALIŞMALARININ YEDİNCİ SINIF
ĒRENCİLERİNİN ÖYKÜ YAZMA
BECERİLERİ, YAZMA TUTUMLARI, Z
DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE
MOTİVASYONEL İNANÇLARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Mustafa Burak TÜRKYILMAZ**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Bülent ARI**

Hatay-2021

ONAY

MUSTAFA BURAK TÜRKYILMAZ tarafından hazırlanan “**ETKİNLİK TEMELLİ YARATICI YAZMA ÇALIŞMALARININ YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜ YAZMA BECERİLERİ, YAZMA TUTUMLARI, ÖZ DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE MOTİVASYONEL İNANÇLARINA ETKİSİ**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretım yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değeriendirilip oybirliğı ile **TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALINDA DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

10/05/2021

Jüri yeleri	İmza
Prof. Dr. Bülent ARI (Tez Danışmanı - Başkan)	
Doç. Dr. Ahmet BALCI (ye)	
Doç.Dr. Mustafa Onur KAN (ye)	
Doç. Dr. Ayhan KARAKAŞ (ye)	
Dr. Öğr. Üyesi Halil Erdem ÇOCUK (ye)	

Mustafa Burak TÜRKYILMAZ tarafından hazırlanan “**Etkinlik Temelli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerileri, Yazma Tutumları, Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarına Etkisi**” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (10/05/2021)

Mustafa Burak TÜRKYILMAZ

ÖN SÖZ

Bu araştırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma başarıları, yazmaya yönelik tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına olan etkisi incelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmanın “Giriş” bölümünde “Problem Durumu”, “Araştırmanın Önemi” ve “Araştırmanın Sayıltıları” yer almaktadır.

Çalışmanın “Kuramsal Çerçeve” bölümünde “Yaratıcılık”, “Yazma”, “Yaratıcı Yazma”, “Motivasyon ve Yazma” bölümleri ile bu bölümlerle ilgili yapılmış olan araştırmalar açıklanmıştır.

Araştırmanın “Yöntem” bölümü “Araştırmanın modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları” ve “Verilerin Analizi” bölümlerini içermektedir.

Çalışmanın “Sonuç ve Tartışma” bölümünde ise araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların ilgili konuda yapılmış diğer araştırmalar ile karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Bu çalışmayı gerçekleştirmemde katkılarından dolayı doktora tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Bülent ARI’ya ve her zaman desteklerini hissettiğim aileme teşekkür ederim.

**ETKİNLİK TEMELLİ YARATICI YAZMA ÇALIŞMALARININ YEDİNCİ
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜ YAZMA BECERİLERİ, YAZMA
TUTUMLARI, ÖZ DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE MOTİVASYONEL
İNANÇLARINA ETKİSİ**

Mustafa Burak TÜRKYILMAZ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 2021

Danışman: Prof. Dr. Bülent ARI

ÖZET

Bu çalışmanın amacı etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisini incelemektir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019- 2020 öğretim yılı birinci yarıyılında Hatay ili Antakya ilçesinde yer alan bir ortaokulda 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 67 öğrenci oluşturmaktadır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda 33, mevcut öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunda ise 34 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın uygulama süreci 12 haftayı kapsamaktadır. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin öykü yazma becerilerini tespit edebilmek için öğrencilerden belirlenen öykü konularından biri hakkında birer öykü yazmaları istenmiştir. Yazılan öyküler “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek için “Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını belirlemek için ise “Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, Karışık Ölçümler için İki Faktörlü Varyans Analizi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Mann Whitney U Testi ve ANCOVA testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin öykü yazma becerileri ve yazı yazmaya yönelik tutumlarını geliştirdiği belirlenmiştir. Her iki değişken için de deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Öz düzenleme stratejileri testi; bilişsel strateji kullanımı ve öz düzenleme alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu alt boyutlarda deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Motivasyonel inanç testi ise; öz yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı alt boyutlarından oluşmaktadır. İçsel değer alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerin puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi ve yazma etkinliklerine verdikleri değeri olumlu etkilediği ve onların yazmaya yönelik içsel motivasyonlarını geliştirdiğini göstermektedir. Öz yeterlik ve sınav kaygısı puanlarında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Uygulama sonunda deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları bakımından anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin öykü yazma becerilerini, yazmaya yönelik tutumlarını geliştirdiği belirlenmiştir. Bu uygulamaların öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

ANAHTAR KELİMELER

Yaratıcılık, Yaratıcı Yazma, Yazma ve Motivasyon, Yazma Tutumu

**THE EFFECTS OF CREATIVE WRITING ACTIVITIES ON THE WRITING
STORY SKILLS, WRITING ATTITUDES, SELF-REGULATION
STRATEGIES AND MOTIVATIONAL BELIEFS OF 7TH GRADE
STUDENTS**

**PHD Dissertation, Mustafa Burak TÜRKYILMAZ
The Department of Turkish and Social Sciences Education, 2021
Supervisor: Prof. Dr. Bülent ARI**

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of creative writing activities on 7th gradestudents' storywriting skills, writing attitudes, self-regulation strategies and motivational beliefs. Pre-test post-test control groupdesign was used in the study. The study group of the research consists of 67 students studying at the level of 7th grade in a secondary school located in the district of Antakya in the province of Hatay in the first semester of the 2019-2020 academic year. There were 33 students in the experimental group in which creative writing activities were applied, and 34 students in the control group where the activities in the current curriculum were applied. The application process of the research covers 12 weeks. In order to determine the storywriting skills of the students before and after the implementation, the students were asked to write a story about one of the determined story topics. The stories written were evaluated with the "StoryWriting Skills Scale". "Attitudes Towards Writing Scale" was used todetermine students' attitudes towards writing, and "Motivational Strategies for Learning Scale" was used todetermine self-regulation strategies and motivational beliefs. In the analysis of the data, t test, Two Factor Analysis of Variance for Mixed Measures, Wilcoxon Signed Ranks Test, Mann Whitney U Test and ANCOVA tests were used.

As a result of the study, it was determined that creative writing activities improved students' story writing skills and their attitudes towards writing. It was concluded that the difference between the experimental group and the control group students was significant for both variables.

Self-regulation strategies test; It consists of cognitive strategy use and self-regulation sub-dimensions. In these sub-dimensions, there was no significant difference between the scores of the students in the experimental group and the control group. Motivational belief test; It consists of self-efficacy, intrinsic value and test anxiety sub-dimensions. In the intrinsic value sub-dimension, it was determined that the scores of the students in the experimental group were statistically significantly higher than the scores of the students in the control group. This shows that creative writing activities positively affect students' interest in writing and the value they give to writing activities and improve their intrinsic motivation for writing. There was no significant difference in self-efficacy and test anxiety scores. At the end of the application, no significant difference was observed between male and female students in the experimental group in terms of self-regulation strategies and motivational beliefs.

In line with these results, it was determined that creative writing activities improved students' storywriting skills and their attitudes towards writing. It has been observed that these practices positively affect students' self-regulation strategies and motivational beliefs.

KEYWORDS

Creativity, Creative Writing, Writing and Motivation, Writing Attitude

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ	XV

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yaratıcılık Kavramı	8
2.1.1. Yaratıcılığın Önemi	11
2.1.2. Yaratıcılık Her Bireyde Vardır	12
2.1.3. Yaratıcı düşünme ve Analitik Düşünme	15
2.1.4. Yaratıcılığın Aşamaları	16
2.1.5. Yaratıcı Bireyin Özellikleri	18
2.1.6. Yaratıcılığın Engelleri	19
2.2. Yazma	22
2.3. Yaratıcı Yazma	24
2.3.1. Yaratıcı Yazmanın Tarihçesi	26
2.3.2. Yaratıcı Yazma ve Kurgu	29
2.3.3. Yaratıcı Yazmanın Aşamaları	32
2.3.4. Yaratıcı Yazmanın Öğretimi	35
2.3.4.1. Yaratıcı Yazma Öğretiminin Faydaları	38

2.3.4.1.1. Yaratıcı Yazma Öğretiminin Duyuşsal Etkileri	38
2.3.4.1.2. Yaratıcı Yazma Öğretiminin Bilişsel Etkileri	39
2.3.4.1.3. Yaratıcı Yazma Öğretiminin İletişim ve Dil Becerilerine Etkileri	39
2.3.4.1.4. Yaratıcı Yazma Öğretiminin Kişilik Oluşumuna Etkileri	41
2.3.4.2. Yaratıcı Yazma Öğretiminde Okulun ve Öğretmenin Rolü	42
2.3.4.2.1. Yaratıcı Yazmada Öğretmenin Rolü	43
2.3.4.2.2. Yaratıcı Yazma Öğretiminde Ders İçi Uygulamaların Rolü	46
2.3.4.2.3. Yaratıcı Yazma Öğretiminde Öğretim Programı	48
2.3.4.3. Yaratıcı Yazmada Değerlendirme	49
2.4. Motivasyon ve Yazma	51
2.4.1. Öz yeterlik ve Yazma	55
2.4.2. Öz Düzenleme ve Yazma	59
2.4.3. Üstbilişsel Öğrenme ve Yazma	62
2.4.4. İçsel Değer ve Yazma	63
2.4.5. Kaygı ve Yazma	63
2.5. İlgili Araştırmalar	
2.5.1. Yaratıcı Yazma Yaklaşımına Yönelik Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar	65
2.5.2. Yazmaya Yönelik Tutum ile Yazma Motivasyonu Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar	70
2.5.3. Yaratıcı Yazma Yaklaşımına Yönelik Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar	75
2.5.4. Yazmaya Yönelik Tutum ile Yazma Motivasyonu Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar	78

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	83
3.2. Çalışma Grubu	83
3.3. Veri Toplama Araçları	84
3.3.1. Öykü Yazma Becerisi Ölçeği	84
3.3.2. Yazı Yazmaya Yönelik tutum Ölçeği	87
3.3.2.1. Ölçeğin Geçerlik Çalışması	87
3.3.2.2. Ölçeğin Güvenirlilik Çalışması	91
3.3.3. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	93
3.3.3.1. Ölçeğin Geçerlik Çalışması	94
3.3.3.2. Ölçeğin Güvenirlilik Çalışması	98
3.4. Uygulama Süreci	102
3.5. Verilerin Analizi	104

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.Araştırmanın Birinci Problem Sorusuna Yönelik Bulgular	105
4.2.Araştırmanın İkinci Problem Sorusuna Yönelik Bulgular	119
4.3.Araştırmanın Üçüncü Problem Sorusuna Yönelik Bulgular	123

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	134
5.1.1. Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	134
5.1.2. Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Yazma Tutumuna Etkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	135
5.1.3. Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Motivasyonel İnaçlara Etkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	137
5.2. Öneriler	139
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	139
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	140

KAYNAKÇA	141
EKLER	
Ek-1 Öykü Yazma Becerileri Ölçeği	169
Ek-2 Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	170
Ek-3 Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği	172
Ek-4 Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına Yönelik İzin Belgesi	174
Ek-5 Araştırma Uygulama İzin Belgesi	175
Ek-6 Öykü Yazma Becerileri Ölçeği İzin Belgesi	176
Ek-7 Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği İzin Belgesi	177
Ek-8 Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği İzin Belgesi	178
Ek-9 Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilere Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinlikleri	179
Ek-10 Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Testlerine Ait Öykü Metinleri	210
Ek-11 Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Testlerine Ait Öykü Metinleri	243
Ek-12 Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Testlerine Ait Öykü Metinleri	285
Ek-13 Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Testlerine Ait Öykü Metinleri	325

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dağılımı	84
Tablo 2: Öykü Yazma Becerisi Ölçeğine Ait Puanlayıcılar Arası Uyum Katsayıları	85
Tablo 3: Landis ve Koch Tarafından Önerilen Kappa İstatistiği Uyum Gücü Değerleri	86
Tablo 4: Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği İçin Model-Veri Uyum İndeksleri	90
Tablo 5: Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	91
Tablo 6: Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Ait Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değerleri	92
Tablo 7: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği İçin Model-Veri Uyum İndeksleri	97
Tablo 8: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	98
Tablo 9: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Öz Düzenleme Alt Boyutunda Yer alan Maddelere Ait Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değerleri	99
Tablo 10: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Bilişsel Strateji Kullanımı Alt Boyutunda Yer alan Maddelere Ait Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değerleri	100
Tablo 11: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği İçsel Değer Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere Ait Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değerleri	100
Tablo 12: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Öz Yeterlik Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere Ait Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değerleri	101
Tablo 13: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Sınav Kaygısı Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere Ait Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değerleri	101
Tablo 14: Öykü Yazma Becerisi Kapsamında Belirlenen Ön Test – Son Test Öykü Yazma Konuları	102
Tablo 15: Deney Grubunda Uygulanan Etkinliklerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Dağılımı	103
Tablo 16: Deney Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait Ön Test – Son Test Ölçümlerinin Betimsel Verileri	105

Tablo 17: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait Ön Test – Son Test Ölçümlerinin Betimsel Verileri	105
Tablo 18: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	107
Tablo 19: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Testi; İçerik, Planlama, Karakter ve Mekân Alt Boyutlarına Ait Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	107
Tablo 20: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Testi Zaman Alt Boyutuna Ait Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	107
Tablo 21: Deney Grubu- Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	108
Tablo 22: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	108
Tablo 23: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği İçerik Alt Boyutuna Ait Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	110
Tablo 24: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Planlama Alt Boyutuna Ait Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	111
Tablo 25: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Mekân Alt Boyutuna Ait Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	112
Tablo 26: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Karakter ve Zaman Alt Boyutlarına Ait Ön Test –Son Test Puanlarının Farklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	113
Tablo 27: Deney Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Test- Son Test Toplam Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	114
Tablo 28: Deney Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği İçerik, Planlama, Karakter ve Mekân Alt Boyutlarına Ait Ön Test – Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	115
Tablo 29: Deney Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Zaman Alt Boyutuna Ait Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	115
Tablo 30: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Test- Son Test Toplam Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	116
Tablo 31: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği İçerik, Planlama, Karakter ve Mekân Alt Boyutlarına Ait Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	116

Tablo 32: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Zaman Alt Boyutuna Ait Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	116
Tablo 33: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Test Puanlarının İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	117
Tablo 34: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	118
Tablo 35: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Toplam Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	118
Tablo 36: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Planlama, Karakter, Mekân ve Zaman Alt boyutlarına Ait Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	118
Tablo 37: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği İçerik Alt Boyutuna Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Farklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	119
Tablo 38: Deney Grubu-Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler	119
Tablo 39: Deney Grubu-Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	120
Tablo 40: Deney Grubu- Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	120
Tablo 41: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	121
Tablo 42: Deney Grubu Öğrencilerinin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	122
Tablo 43: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	122
Tablo 44: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	123
Tablo 45: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	123
Tablo 46: Deney Grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön Test-Son Test Ölçümlerinin Betimsel Verileri	124

Tablo 47: Kontrol grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ön test-son test ölçümlerinin betimsel verileri	124
Tablo 48: Deney Grubu-Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	125
Tablo 49: Deney Grubu- Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejileri Ölçeği Sınav Kaygısı Alt Boyutuna Ait Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	126
Tablo 50: Deney Grubu-Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejileri Ölçeği Sınav Kaygısı Alt Boyutuna Ait Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	126
Tablo 51: Deney Grubu-Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Farklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	127
Tablo 52: Deney Grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	131
Tablo 53: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	131
Tablo 54: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	132
Tablo 55: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	133

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri İçin Yol Diyagramı	89
Şekil 2: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri İçin Yol Diyagramı	96
Şekil 3: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öykü Yazma Becrisi Ölçeği Ön Test – Son Test Toplam Puanlarının Grafiği	109
Şekil 4: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öykü Yazma Becrisi Ölçeği İçerik Alt Boyutu Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği	110
Şekil 5: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öykü Yazma Becrisi Ölçeği Planlama Alt Boyutu Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği	111
Şekil 6: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öykü Yazma Becrisi Ölçeği Mekân Alt Boyutu Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği	112
Şekil 7: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öykü Yazma Becrisi Ölçeği Karakter Alt Boyutu Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği	113
Şekil 8: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öykü Yazma Becrisi Ölçeği Zaman Alt Boyutu Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği	114
Şekil 9: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği	121
Şekil 10: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Sınav Kaygısı Alt Boyutuna Ait Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği	127
Şekil 11: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Öz Düzenleme Alt Boyutuna Ait Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği	128
Şekil 12: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Bilişsel Strateji Kullanımı Alt Boyutuna Ait Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği	129
Şekil 13: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Öz Yeterlik Alt Boyutuna Ait Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği	129
Şekil 14: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği İçsel Değer Alt Boyutuna Ait Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği	130

KISALTMALAR LİSTESİ

f	frekans
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
sd	Serbestlik derecesi
ss	Standart sapma
n	Kişi sayısı
$\bar{X}$	Aritmetik ortalama
Akt:	Aktaran
Ed	Editör
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
%	Yüzde

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın sayıltıları ve araştırmanın önemi başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bir toplumun kültürel unsurlarının oluşturduğu zenginlik dile yansımaktadır. Aynı zamanda kültürel unsurlar arasındaki etkileşim ve bağıllık dil ile gerçekleştirilmektedir (Köksal, 2003: 77). Bundan dolayı bir toplumdaki dilin gelişmişliği, o toplumun ve kültürün gelişmişliğinin bir göstergesidir (Yapıcı, 2004: 35). Bu yönüyle dilin, bir toplumun kültürel birikiminin en önde gelen yapısı olduğu söylenebilir.

Dil becerileri, bireylerin, okuduklarını, dinlediklerini, gördüklerini doğru ve eksiksiz bir şekilde anlamaları; duygu, düşünce ve gözlemlerini yine doğru ve eksiksiz bir şekilde başkalarına aktarmalarını ifade etmektedir. Dil becerileri okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Bu becerilerin tamamı birbirini tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır (Maltepe, 2006b: 4). Bireyin özgür ve yaratıcı düşünebilmesi için ana diline hâkim olması ve dil becerilerindeki yetkinliğini yaratıcılıkla birleştirebilmesi gerekmektedir (Uygun ve Çetin, 2020: 2). Yaratıcı yazma, bu kapsamda karşımıza çıkan ve yazma öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken bir kavramdır.

2005 yılından itibaren öğretim programları, yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgileri oluşturduğunu öngörmektedir. Yaratıcı yazma kavramı yapılandırmacı yaklaşımla birlikte önem verilen bir kavram olmuştur. Ancak geleneksel yazma çalışmalarının yerini kısa sürede yaratıcı yazma çalışmalarına bırakmadığı ve yaratıcı yazma çalışmalarının etkili bir şekilde uygulanamadığı görülmüştür (Susar Kırmızı, 2011: 32). Yazma çalışmalarının etkili bir şekilde uygulanmaması ve değerlendirilerek öğrencilere dönüt verilmemesi öğrencilerin yazma çalışmalarını önemsememelerine ve yazma çalışmalarını amaçsız bir etkinlik olarak görmelerine neden olmuştur (Göçer, 2010: 273). Bu durum

öğrencilerin yazmaya yönelik duydukları ilgi ve verdikleri değerin düşük olmasına neden olmaktadır.

Sarıkaya (2020: 51), yaptığı araştırmada, 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu değerlendirmiştir. Bu çalışmada, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 48 yazma kazanımından 19'unun; 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise yer alan 55 yazma kazanımından 23'ünün yaratıcı yazmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 1-5. sınıf yazma kazanımlarında yaratıcı kavramı hiç yer almazken, 6-8. sınıflarda ise yetersiz olduğu görülmektedir. Benzer araştırmalar incelendiğinde (Bulut ve Çiftçi, 2014; Uygun ve Çetin, 2020) Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yaratıcı yazmaya yönelik kazanımların yetersiz olduğu söylenebilir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin kelime öğrenimine yönelik olduğu ve yaratıcılığın, hayal gücünün, özgünlüğün, farklı bakış açısının, benzetmelerin, örneklemelerin yer aldığı etkinliklere yer verilmediği belirtilmektedir. Etkinliklerin yetersiz olmakla birlikte öğrenci düzeyine uygun olmadığı ve aynı türden etkinliklerin tekrarlandığı belirlenmiştir (Topbaşoğlu ve Duran, 2019: 29). Ulu (2019: 283) da benzer şekilde hazırlanan öğrenci kitaplarının yazma becerilerini geliştirmeleri için yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Konuyla ilgili öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Göçen (2018b: 495), sınıf öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yaratıcı yazma tekniklerini bilmedikleri ve sınıflarında uygulamadıkları; Akkaya (2014: 1502) ise öğretmenlerin yaratıcı yazma etkinliklerinin çok zaman aldığı ve bazı öğrenciler tarafından algılanmasının güç olduğunu düşündükleri sonucuna varmışlardır.

Temizkan ve Yalçınkaya (2013: 98), yaratıcı yazmaya yönelik metin türleri içinde yer alan ve öğrencilerin gelişim ve ilgileri doğrultusunda öğretim sürecinde yararlanılmaya en yakın metin türü olan öykü türünde öğretmenlerin planlama boyutunda yer alan maddeleri uyguladıklarını belirlemiştir. Bununla birlikte olay örgüsünün başlatılması ve sona erdirilmesi boyutlarında yer alan maddeleri tercih etmedikleri görülmüştür. Mekân ve zaman boyutunda yer alan maddelerin orta

düzeyde uygulanırken, kahraman boyutundaki maddelerin bir bölümünün orta düzeyde bir bölümünün ise düşük düzeyde uygulandığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar kapsamında öykü türünde yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmenleri tarafından yeterli düzeyde uygulanmadığı ifade edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda 7. sınıf düzeyinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma başarılarına etkisinin incelenmesi, ilgili sınıf düzeyinde hazırlanacak olan öğretim materyallerine katkı sağlayabilir. Bunun yanında ilgili etkinliklerin öğrencilerin öz düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlarına ve tutumlarına olan etkisinin de öğrencilerin yazmaya yönelik duyuşsal faktörlerini geliştirmek için neler yapılabileceğine yönelik fikir verebileceği söylenebilir.

Araştırmanın üç genel problem cümlesi vardır. Bu problem cümleleri ve problem cümleleri doğrultusunda yer alan alt problemler aşağıdaki gibidir:

1.2. Promlen Cümlesi

Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinlikleri ile 2019-2020 Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin öykü yazma başarıları, yazmaya yönelik tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Birinci Problem Cümlesi

Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinlikleri 2019-2020 Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin öykü yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Birinci Problem Cümlesine Ait Alt Problemler

1. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinlikleri ile 2019-2020 Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği ön testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinlikleri ile 2019-2020 Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği ön testi ile son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde 2019-2020 Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği ön testi ile son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği ön testi ile son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İkinci Problem Cümlesi

Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinlikleri ile 2019-2020 Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İkinci Problem Cümlesine Ait Alt Problemler

1. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinlikleri ile 2019-2020 Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ön testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinlikleri ile 2019-2020 Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ön testi ile son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde 2019-2020 Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin Yazı Yazmaya Yönelik

Tutum Ölçeği ön testi ile son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ön testi ile son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Üçüncü Problem Cümlesi

Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinlikleri 2019-2020 Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Üçüncü Problem Cümlesine Ait Alt Problemler

1. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinlikleri ile 2019-2020 Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ön testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinlikleri ile 2019-2020 Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ön testi ile son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde 2019-2020 Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ön testi ile son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Öğrenmeye İlişkin

Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ön testi ile son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Sayıtları

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler, kontrol edilemeyen dış etkenlerden aynı derecede etkilenmişlerdir. Bu uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin veri toplama araçlarına ait puanları, öğrencilerin gerçek düzeylerini yansıtmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitimde ilgili hedefler ve bu hedefler doğrultusunda hazırlanan öğretim süreci öğrencilere nitelikli bir eğitim sunulmasında önemli bir koşuldur. Ana dili eğitimi, hem bireylerin diğer akademik alanlarda daha başarılı olmalarında hem de toplumsal düzeyde etkili bir şekilde iletişim kurmalarında önemli bir etkidir. Bundan dolayı ana dili eğitiminin de etkili bir şekilde planlanması ve dil öğretimi ile ilgili hedef kazanımların bireylere eksiksiz bir şekilde aktarılması gerekmektedir.

Yaratıcı bireyler yetiştirmek 1980'lerden itibaren eğitim sistemlerinin amaçları arasında yer alan bir kavram olmuştur. Bu kazanım, yazma öğretiminin hedefleri için de önem taşımaktadır. Uzun bir süreç olan yazma eğitiminde istenen amaçlara ulaşılabilmesi ancak uygun yöntem ve tekniklerin etkili bir şekilde kullanılması ile mümkündür. Bu amaçla yaratıcı yazma uygulamaları son dönemde araştırılan konular arasında yer almaktadır.

Yazma; hem bilişsel hem de motivasyonel süreçleri içeren çok yönlü bir eylemdir. Öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin bilişsel yönden sahip olmaları istenen kazanımların gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak nitelikte hazırlanması amaçlamaktadır. Yazma öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer etken ise öğrencilerin motivasyonlarını belirleyen unsurların dikkate alınmasıdır. Wilson ve Trainin (2007: 259), öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan duyuşsal faktörleri önemli bir şekilde etkilediklerini ifade etmektedir. Bu çalışmada yer alan etkinliklerin öğrencilerin öykü yazma becerileri ile onların tutum ve motivasyonel değişkenlere olan etkilerinin incelenmesi bu anlamda önem taşımaktadır.

Öğretim sürecinde belirli kazanımların belirli yaş ve sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Aksi durumda öğrencilerin bu becerileri hayatlarının sonraki dönemlerinde kazanmaları oldukça zordur (Eminoğlu ve Bahçeci, 2020: 2). Araştırmalar, öğrencilerin yaşları ilerledikçe akademik görevleri yerine getirme motivasyonlarında bir düşüş gözlemlendiğini göstermektedir (Troia vd., 2013: 21). Bundan dolayı yazmaya yönelik becerilerin okul yıllarında öğrencilere kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Özellikle ortaokul dönemi öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi için en belirleyici dönem olarak görülmektedir (Wright, Hodges ve Tigue, 2019: 65). Bu çalışmanın ortaokul 7. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmesi bu bakımdan önem taşımaktadır.

Yaratıcı yazma kavramının tanımları incelendiğinde bu tanımlarda orijinallik, yenilik, farklılık gibi bazı ortak unsurlar yer almaktadır. Bunun yanında yaratıcı yazma kavramının sınırlarının belirlenmesinin güç olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda yapılan araştırmalar incelendiğinde (Maltepe, 2006b; Ak, 2011; Beydemir, 2010; Top, 2013; Demir, 2011; Bulut, 2012), yaratıcı yazmaya yönelik yapılmış çalışmalarda değerlendirme ölçütlerinde de farklılık bulunmaktadır. Genel görüş doğrultusunda yaratıcı yazma kavramının metin türlerinden bağımsız bir şekilde ele alınmasının güç olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda yaptığımız araştırmada öykü türü kapsamında ele alınan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Bununla birlikte yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğretim sürecinin önemli faktörlerinden olan motivasyonel unsurlara etkisi de belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, öğretim programlarına ve öğretim programına yönelik öğretim materyallerinin hazırlanmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Böylece, öğretim programlarında önemsenen kavramlardan biri olan yaratıcılığın, yazma öğretimine yönelik uygulanmasında etkili olabileceği öngörülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YARATICILIK KAVRAMI

Yaratıcılık, son yüzyılda farklı alanlarda önemini artıran bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak 1940'lı yıllarda ortaya atılan yaratıcılık kavramının 1950'lerde psikologlar tarafından daha yoğun bir şekilde ele alındığını görmekteyiz. 1990'lı ve 2000'li yıllarda yaratıcılık kavramı farklı alanlarda problem çözme prensipleri doğrultusunda ele alınarak değerlendirilmiştir (Başkök, 2012: 11-12). Zamanla sanata ait olan bir kavram olmaktan çıkan yaratıcılık, sosyal alanda bireyde bulunması gereken bir unsur olmuştur (Peker, 2015: 13. Tonyalı, 2010: 37). Son yıllarda özellikle eğitim ve teknoloji alanlarında önemi vurgulanan yaratıcılık, her alanda insanların hayatlarına girmiş ve yaşam biçimlerini etkilemiştir (Kasap, 2019: 10). Yaratıcılığın etkin bir şekilde kullanılması insanlar ve toplumlar için önemli bir güç ortaya koymaktadır. Bu durumun sonucunda son dönemde bu kavram artık tüm meslekler açısından üzerinde durulan ve belirleyici olan bir unsur olmuştur (Khodabakhshzadeh vd., 2018: 227). Dolayısıyla yaratıcılık çalışmaları günümüzde aktif ve disiplinler arası bir alan olup biyoloji, psikoloji, tıp, sosyoloji, edebiyat gibi birçok bilim dalının çalışma konusu olmuştur (Bishop ve Starkey, 2006: 72). Böylelikle yaratıcılık kavramı, birçok bilimsel alanın sınırları içinde değerlendirilmekte ve sosyal hayat içinde bireylerde bulunması gereken önemli becerilerden biri olarak görülmektedir.

Yaratıcılık yeni olarak kabul edilebilecek bir terimdir. 20. yüzyılın ortalarında JP Guilford 1950'de Amerikan Psikoloji Derneği'nde yaptığı konuşmanın başlığında bu kelimeyi kullanana kadar "yaratıcılık" düzenli olarak kullanılan bir kavram değildi (Sundt, 2018: 25). Yaratıcılığın bilimsel, sanatsal, endüstriyel ve sosyal boyutuyla ele alınarak farklı disiplinlerin dinamikleri doğrultusunda farklı açılardan ele alınması, farklı yönlerinin vurgulandığı çok sayıda tanımının yapılmasına neden olmuştur (Öncü, 1992: 255; Onur ve Zorlu, 2017: 1536). Yaratıcılık sözcüğü Latince "creare" kelimesinin karşılığı olan yaratmak fiilinden türetilmiştir. Yaratıcılığın birçok tanımının yapılmasında etkili olan bir başka unsur ise bilişsel ve duyuşsal alanlarda yapılan çalışmaların yaratıcılığı farklı yönüyle ele almasıdır (Uygun, 2019: 15). Görüldüğü gibi psikoloji, sanat gibi alanlarda daha fazla vurgulanan yaratıcılık kavramının zamanla diğer disiplinlerde de önem kazanması ve son dönemdeki

gelişmeler ışığında teknoloji ve eğitimde de ön plana çıkan bir kavram olmasından dolayı birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

“Yaratıcılık, her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” (TDK, 2020).

“Yaratıcılık, var olan kalıpları yıkma, alışlagelmişin dışına çıkma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma, dayatılan düşünce kalıplarını kırma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma, bir problem için değişik çözümler getirme, başkalarının izlediği yoldan çıkma, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulma, yeni bir ilişki kurma, yeni bir düşünce ortaya koyma ve insanlığa faydalı yeni bir aracı veya bir formülü bulma becerisidir” (Topçuoğlu Ünal ve Sever, 2012: 2909).

“Yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında ilişkiler kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme ya da anlam evrenimizi yeniden yapılandırma, bireyler için ya da kültür için gerçekliğe uygun bir yenilik katmaktır.” (Ataman, 2006: 76).

“Yaratıcılık, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine kayıp ögelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sinama, daha sonra da sonucu ortaya koymadır.” (Sungur, 1992: 20.)

“Yaratıcılık bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda öğrendiklerini birbiriyle ilişkilendirerek karşılaştığı bir sorunu çözebilmesi; bu ilişkileri kullanarak ortaya yeni, özgün bir düşünce ya da ürün koyabilmesi olarak açıklanabilir.” (Güleryüz, 2001: 165).

“Yaratıcılık, yeni fikirler geliştirme ve sorunlara ve fırsatlara bakmanın yeni yollarını keşfetme becerisidir. Yaratıcılık, tutarlı veya işlevsel bir bütün oluşturmak için öğeleri bir araya getirmek, öğeleri yeni bir model veya yapıya yeniden düzenlemek anlamına gelir.” (Assimonye ve Ibe, 2019: 126).

"Yaratıcılık, bir bireyin veya grubun bazı sosyal bağlamda tanımlandığı gibi hem yeni hem de yararlı bir sonuç veya ürün ürettiği yetenek ve süreç arasındaki etkileşimdir" (Plucker ve Beghetto 2004, 156'dan akt: Bishop ve Starkey 2006: 72).

"Yaratıcılık; yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenektir." (Aslan, 2001: 19).

"Yaratma sürecinin temel unsurları, bir problemi çok hızlı çözebilmek için parçalar ya da kavramlar ve iki ya da daha fazla bağlantısız fikirler arasında ortak bağ ya da ilişki bulma kabiliyetidir" (Fraser, 2006: 95).

Rosenberg (2010: 123) yaratıcılığı; kişinin hayal gücünü kullanmayı, mevcut fikirleri değiştirmeyi, benzersiz, özgün ve yenilikçi olmayı, bir vizyona sahip olmayı veya görevleri yerine getirmek için yeni ve alışılmadık yollar bulma özgürlüğünü içerdiğini ifade etmiştir.

Yaratıcılığın tanımlarını incelediğimizde bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin yanında, sürece veya ürüne vurgu yapan birçok tanım görmekteyiz. Davaslıgil (1994: 53) yaratıcılığı, geliştirilip beslenebilen bir bilişsel beceri olarak kabul etmektedir. Harris,(2008: 210) yaratıcılığın, durağan olmayan değişime dayalı bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanında bazı araştırmalar ise bir süreç sonunda, bilgi ve deneyimlerin sentezi sonucunda, düşünce veya yazılı bir çalışma olmak üzere ortaya çıkacak ürünün varlığına vurgu yapmıştır. (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 96; Öztürk, 2007: 14). Yaratıcılık göz önünde bulundurulduğunda merak, gözlem, icat etme, orijinallik gibi unsurlar, geliştirilmesi gereken nitelikler arasında yer almaktadır (Vexliard, 1966: 123-126). Clark (1992) sezgi, düşünce, duyular ve duygudan oluşan döngüsel bir modele dayanarak yaratıcılığın en kapsamlı tanımını yapmıştır (Cheung vd., 2003: 79).

Torrance (1972: 236-262), yaratıcı düşünmenin; akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılandırma niteliklerini taşıması gerektiğini ifade etmiştir. Akıcılık, ilgili fikir ve çözüm önerilerinin sayısını, esneklik düşüncelerin çeşitliliğini, özgünlük fikrin

sıra dışı ve tek olmasını, ayrıntılandırma ise fikirlerin nasıl kullanılabileceği ve hayata geçirilebileceğini belirtmektedir (Stallings ve Williams, 1969: 16; Aydın, 2020: 41). Bu özellikler benzer şekilde ve daha ayrıntılı bir biçimde sınıflandırılabilmiştir. Çağlar (1999), yaratıcılığa ait özellikleri; sorunlara karşı duyarlılık, fikirlerde akıcılık, esneklik, orijinallik, yeniden tanımlama ve düzenleme yeteneği, soyutlama, özetleme ve analiz etme, bileşim sentez ve bir sonuca götürme, tutarlı şekilde düzenleme olarak sınıflandırmıştır (Bulut, 2012: 40-41; Beydemir, 2010: 17-19). Yaratıcı ve Kültürel Eğitim Ulusal Danışma Kurulu (NACCE, 1999), hayal gücü, amaç, özgünlük ve değer kavramlarını, yaratıcılığın özellikleri arasında kabul etmiştir (Assimonye ve Ibe, 2019: 126).

Bütün bu tanımlar ile yaratıcılık kavramının özelliklerini ele aldığımızda yeni ve farklı bir şeyler üretmek, farklı bir bakış açısı ile değerlendirmek, süreç, kişi ve ürün gibi ortak noktaların olduğunu görmekteyiz (Duran, 2010: 9). Yapılan tanımlarda; orijinallik, yenilik, farklılık gibi kavramların sıkça yer aldığını ifade edebiliriz (Tonyalı, 2010: 39; Öncü, 1992; 255). Ancak bununla birlikte yaratıcılığın yenilik kavramından ayrılması gereken sınırların da belirlenmesi gerekmektedir. Yaratıcılık kavramsal alan içerisinde, bilinçli bir farkındalık sonucunda kasıtlı olarak yeni bir şeyi keşfetmenin sonucunda orijinal bir şey ortaya koymayı içermektedir. (Sharplers, 1996: 3). Ortaya yeni ve orijinal bir ürün koyma arayışı beraberinde hata yapma tehlikesini de getirmektedir (Perry, 2010: 569). Bu bilgiler doğrultusunda yaratıcılığı; bireyin yaşantıları sonucu elde ettiği bilgileri, analiz ve sentez gibi üstbilişsel beceriler ile değerlendirmesi ve bu süreç sonunda ortaya özgün bir ürün koyma becerisi olarak tanımlayabiliriz.

2.1.1. Yaratıcılığın Önemi

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde ihtiyaç duyulan bilgiye hızlı bir şekilde erişebilmek mümkündür. Bunun sonucunda doğru bilgiyi ayırt edebilmek, yeni ve özgün ürünler ortaya koyabilmek, bireylerde aranan en önemli özellikler arasında sayılmaktadır (Demir, 2013: 85). Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ışığındaki bu etki, ülkeler arası rekabetin artmasına da sebep olmuştur. Bunun sonucunda, gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilmek adına yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi, ülkelerin öncelik verdiği konular arasında yer almıştır.

Toplumda sosyal, siyasi, ekonomik sorunların çözümünde yaratıcı bireylerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü insanların bilgiye sahip olmalarının, sorunları ortadan kaldırmak için yeterli olmadığı, bilgi ve becerisine yaratıcılığını yansıtan kişilerin bu sorunları aşabileceği düşünülmektedir (Tonyalı, 2010: 41). Hayal gücü ve üretim potansiyelinin kullanılmasını gerekli kılan yaratıcılık, hem insanın kendini gerçekleştirmesine hem de toplumun bir parçası olmasında önemli rol oynamaktadır (Oral, 2014:1). Küçük (2020: 23), toplumların değişimini ve ilerlemesini ancak yaratıcı ve vizyon sahibi insanların gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Bilgiyi sorgulamadan, eleştirmeden, düşünmeden kabul eden bireylerin benzer özellik göstermenin ötesine geçemeyeceği söylenebilir (Duru, 2014:25). Günümüz şartlarında beklenen eleştiren, sorgulayan ve üreten bireylerin yaratıcı özelliklerini geliştirebilmeleri eğitim ile olanaklıdır. Seltzer ve Bentley (1999: 9-10) öğrencilerin artık standart sınavlarda başarılı olmalarının yeterli olmadığını, bilgi ve becerilerini yaratıcı bir şekilde kullanabilmelerinin gerekli olduğunu ifade etmektedir (Sundt, 2018: 27). Bu bilgiler ve düşünceler hem eğitim sistemlerinin hem de sınav sistemlerinin çağın ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

2.1.2. Yaratıcılık Her Bireyde Vardır

Araştırmacılar yaratıcılıkla ilgili iki farklı görüş öne sürmüşlerdir. Bazı araştırmacılar yaratıcılığın doğuştan gelen bir beceri olduğunu ileri sürerken bu becerinin geliştirilebilir olma durumunu göz ardı etmişlerdir. Bazı araştırmacılar ise genetik bozuklukları olmayan her bireyin yaratıcı özellikler taşıdığını ve uygun ortam ve eğitimle bu yetinin geliştirilebilir olduğunu öne sürmüşlerdir (Demir, 2013: 85; Sönmez, 2017:174). Eski Yunanlılara göre yaratıcılık, insanlara yaratıcılık özelliklerini verebilen tanrıçalar olan Muses tarafından armağan edilmiş bir özelliktir. Bu düşünce İtalya Rönesansına kadar devam etmiştir. Bugün ise yaratıcılık kavramının düşünce unsuru içerdiği görüşü hâkimdir. Bu düşünce doğrultusunda yaratıcı kişinin bir mantık ve yöntem sonucunda bu özelliklerini ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir. Bu mantık ve yöntemin ise ancak eğitim ve sosyalleşme ile gerçekleşmesi mümkündür (Bishop ve Starkey, 2006: 71). Benzer görüşleri ifade eden San (1979: 177) yaratıcılığın her bireyde var olan ve hayatın her bölümünde bulunan tutum ve davranış biçimi olduğunu belirtmektedir. Emerson ise dehanın uyandırılabilen bir unsur olup her insanın doğuştan getirilen bir özelliği

olduğunu vurgulamıştır (Dawson, 2005: 33). Bu değerlendirmeler çerçevesinde yaratıcılık insan bilişinin bir parçasıdır ve insanların yaratıcılıkla sezgisel bir bağlantısı olduğu düşünülebilir (Runco, 2014: 1). Kültürel farklılıkların çeşitli etkileri olmasına rağmen yaratıcılık, evrensel bir özelliktir. Herkesin sahip olduğu bu yeti çoğu insanların davranışında farkına bile varmadan alışkanlık hâline dönüşebilmekle kullanılabilen bir özellik göstermektedir (Sundt, 2018: 27).

Bu görüşler bağlamında yaratıcılığın güncel açıklamalarının büyük bir bölümünde yaratıcılığın hem doğal bir yeti hem de yaşanılardan beslenen bir özellik olduğu düşüncesi hâkimdir. Birçok araştırmacının ifadeleri bu görüşü destekler bir nitelik taşımaktadır (Sungur, 1992: 61; Robinson'dan akt: Ak, 2011: 20; Şahin ve Polatcan, 2019: 255). Bununla birlikte her bireyde var olduğu düşünülen yaratıcılık becerisinin derecesi veya desteklenerek ortaya çıkarılma biçimleri kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Fyle, 1985: 30; Kale, 1993: 27; Karakuş, 2001: 4; Oral, 2014: 2). Sosyal çevre, yaratıcı davranışın hem seviyesini hem de sıklığını etkileyebilecek bir unsur olmaktadır (Amaible vd., 1996: 1154-1155). Yavuzer (1989: 19) yaratıcılığın hem insanın içinde bulunan hem de insanlar arası ilişkilerden ortaya çıkan bir yeti olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmacıların büyük bir bölümünün her insanın az ya da çok yaratıcılık potansiyeli ile dünyaya geldiğini ifade etmelerinin yanında zekâ düzeyi, cinsiyet gibi bazı değişkenlerin bireylerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Sınavlarında başarılı olan veya zekâ testlerinde yüksek puan alan bazı öğrencilerin çeşitli alanlarda yeni ve özgün düşünceler üretmedikleri ifade edilmiştir. Zekâ testinden yüksek puana sahip fakat düşük yaratıcı puanlı öğrenciler ile yüksek yaratıcı puanlı ve zekâ testinden düşük puan alan öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçları ilgi çekici olmuştur. Yüksek yaratıcı puana sahip ancak zekâ testinden düşük puan alan öğrencilerin, zekâ testinden yüksek puan alan öğrenciler kadar okul başarısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum yaratıcılık ile zekâ arasında doğrudan ve kesin bir bağlantı kurulmasının kolay olmayacağını göstermektedir. Bu durumu etkileyebilecek bir unsur ise zekâ testlerinin ve yaratıcılık testlerinin ilgili becerileri ölçmedeki güvenilirlikleridir. Zekâ ve yaratıcılık bilişsel ve duyuşsal birçok bileşenden oluşmaktadır ve bu iki beceriyi ölçmek için kullanılabilecek testler üzerinde çalışmalar devam etmektedir (San, 2019: 20-23).

Sundt (2018: 26), tüm öğrencilerin farklı güçlü yönleri ve yetenekleri olduğunu, ancak daha yüksek IQ seviyesinin kişinin yaratıcı yeteneklerini ne ölçüde etkileyebileceği konusunda tek başına belirleyici olmadığını ifade etmiştir. Bu durum bireylerin zekâ düzeyi ile yaratıcılık becerileri arasında pozitif ancak yüksek olmayan bir ilişki olduğunu göstermektedir (Yontar, 1993: 21-22'den akt: Dolmaz ve Kaya, 2019: 180). Buna göre bireylerdeki zekâ düzeylerinin, bireysel ve sosyal bakımdan farklı faktörler ile birlikte etkili olarak yaratıcılık becerileri üzerinde etkili olan bir unsur olabileceği yorumu yapılabilir.

Yaratıcı düşünme becerisi ile cinsiyet değişkeni bakımında yapılan araştırmalarda kullanılan testlere, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar belirlendiği görülmektedir. Bazı araştırmalar yaratıcılığın kız öğrencilerin lehine olmak üzere cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşırken bazı araştırmalar ise yaratıcı düşünme becerisi üzerinde cinsiyet değişkeni bakımından herhangi bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir (Sungur, 1992: 78). Cinsiyet değişkeni bakımından farklı sonuçlara ulaşılması, cinsiyetin yaratıcılık becerilerine etkisine yönelik net bir yargı ortaya koymamızı güçleştirmektedir.

Bireylerde bir potansiyel olarak mevcut olan yaratıcılık özelliğinin geliştirilebilir olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Duru, 2014: 20; Ün Açıkgöz, 2014: 137; Kale, 1993: 27). Bunun ise eğitimle gerçekleştirilebileceği açıktır (Sönmez, 2017: 174; Özdemir, 2010: 30; Demir, 2011: 15; Avcı, 2013: 16). Düşünce kalıplarının küçük yaşlarda şekillenme sürecinde olmasından dolayı çocuklar bağımsız ve yaratıcı düşünmeye yatkındırlar. Bundan dolayı küçük yaşlarda çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesi büyük önem taşır. Bu durum, çocukların çevresine karşı geniş bir perspektife sahip bir bakış açısı geliştirmelerine ve sorunlara rahatlıkla etkili çözümler üretebilmelerine katkı sağlamaktadır (Göçen, 2018a: 627-628; Batdal Karaduman ve Çiftçi, 2018: 244). Bundan dolayı çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerekmektedir. Otoriteye uyma, kuralları öğrenme gibi unsurlar sonucu çocukların yaşları ilerledikçe yaratıcılık özellikleri olumsuz etkilenmektedir (Yavuzer, 1989: 113; Aydın, 2020: 2-3; Erdoğan, 2019: 38; Top, 2013: 18). Bu sebeple ilköğretim yıllarından itibaren eğitim sistemlerinin, öğretim programlarının ve eğitim öğretim ortamlarının çocukların yaratıcı düşünme becerilerini

geliştirmelerine olanak sağlayabilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Eckhoff ve Urbach, 2008: 179; Ak, 2011: 22-23).

2.1.3. Yaratıcı Düşünme ve Analitik Düşünme

Yaratıcılık ile yaratıcı düşünme birbirinin yerine kullanılmalarına rağmen aynı anlamı taşımamaktadırlar. Yaratıcı düşünmede zihinsel faaliyetler söz konusu iken yaratıcılık kavramında zihinsel ve düşünsel faaliyetlerin yanında performansın da etkin olduğunu görmekteyiz. Bu anlamda yaratıcılık, yaratıcı düşünmeyi kapsayan bir kavramdır (Özerbaş, 2011: 678; Başkök, 2012: 11). Başka bir deyişle yaratıcı düşünmeyi, yaratıcılığa götüren bir süreç olarak ifade edebiliriz (Aydın, 2020: 45). Bunun yanında yaratıcılık kavramının problem çözme kavramı ile sınırlandırılması da yaratıcılık kavramının anlamını daraltmaktadır. Çünkü yaratıcılık problem çözme becerisinin yanında problemi fark etme ve farklı çözüm yolları üretmeye yönelik bir süreci kapsamaktadır (Bulut, 2012: 34). Yaratıcı düşünme şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Yaratıcı düşünme; buluşçu, yenilikçi, sorunlara yeni ve farklı çözümler üreten, özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce sistemidir” (Güneş, 2012:133; Yenilmez ve Yolcu, 2007: 96.)

Analitik düşünme ise mantıksaldır. Mantıksal düşünme, her türlü düşünce ve olayın, düşünce ve deneyim sonucu geliştirilen veya dışarıdan öğrenilen kural, yöntem ve modeller çerçevesinde değerlendirilmesi, sınıflandırılması ve seçilmesini kapsamaktadır (Yıldırım, 2003: 45’ten akt: Başkök, 2012: 12-13). Bu bakımdan mantıksal düşünme kavramında, daha çok mevcut bilgi ve deneyimlerin doğru ve etkili bir şekilde değerlendirilmesi söz konusudur.

Bu tanımlar ışığında analitik düşünme tek bir yanıt ya da az sayıda çözüm yoluna ulaştırırken yaratıcı düşünme hayal gücünün de katkısıyla pek çok olası yanıt, çözüme ya da düşünceye ulaşmaya olanak sağlayan bir yapıdadır (Rawlinson, 1995: 16; Bulut, 2012: 34; Başkök, 2012: 13). Buna göre yaratıcı düşünme kavramında yeni ve özgün düşüncelerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Yaratıcılık; orijinallik, estetik, bütünlük, öznellik, kurgusalılık, yeniliklere açık olmak, şüphecilik ve entelektüel düşünce gibi unsurları gerektirmektedir (Öztürk, 2007: 13). Sternberg'e göre entelektüel düşüncenin üç beceriyi birleştirmenin sonucunda ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu üç beceri; sentetik düşünme becerisi, analitik düşünme becerisi ve pratik – bağlamsal düşünme becerisidir. Sentetik düşünme becerisi, geleneksel düşünceden sıyrılarak sorunları yeni bir bakış açısı ile görebilmeyi içermektedir. Analitik düşünme becerisi, bireyin mevcut fikirlerin hangilerinin izlenmesi gerektiğini seçebilmesini gerektirmektedir. Pratik-bağlamsal düşünme becerisi ise bir düşünce hakkında bireyleri ikna etme becerisini kapsamaktadır. Analitik düşünme becerisinin diğer iki beceri ile desteklenmemesi durumunda eleştirel düşünme becerisinin varlığı söz konusu olsa da yaratıcı düşünme becerisinin tam olarak gerçekleşmemesinden söz edilebilir (Sternberg, 2006: 88). Bu bağlamda analitik düşünme ile yaratıcı düşünme kavramlarının birbirinden farklı kavramlar olduğu, ancak her ikisinin bir arada kullanılabilmesi sonucunda yaratıcı becerilerin ortaya çıkabileceği ifade edilebilir.

“Analitik” ve “yaratıcı” kavramlarını açıklayan diğer iki kavram ise “yatay” ve “dikey” kavramlarıdır. Bir sorunun analitik yöntemle değerlendirilmesi genellikle dar ve derinlemesine bir bakış açısını gerekli kılmaktadır. Dikey düşünme kavramı analitik düşünmenin bu yönünü açıklayabilen bir kavramdır. Yaratıcı düşünme ise geniş bir seçenekler bütününden farklı çözüm yolları geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yatay düşünme kavramı ise bu bağlamda yaratıcı düşünme kavramını destekleyen bir kavram olarak görülmektedir (Rawlinson, 1995: 17; Başkök, 2012: 13).

2.1.4. Yaratıcılığın Aşamaları

Yaratıcılık kavramının tanımı yapılırken yaratıcılığın zihinsel bir süreçler bütünü olduğu ifade edilmişti. Yaratıcı süreç basamakları bazı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Graham Wallas (1926) yaratıcı sürecin; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamaları olmak üzere dört aşamada gerçekleştiğini belirtmiştir (Aydın, 2020: 40; Onur ve Zorlu, 2017: 1542-1543).

1. Hazırlık aşaması: problemin tanımlandığı ve bilginin toplandığı aşamadır.

2. Kuluçka ařaması: yapılan çalıřmalarla ortaya çıkan dūřıncelerin bilinçsizlik dūzeyinde devam ettięi ařamadır.
3. Aydınlanma aşaması: problemle ilgili özımlerin ve fikirlerin öne sürüldüğü aşamadır.
4. Doğrulama aşaması: özım önerilerinin ve fikirlerin uygulanabilirliğinin belirlenmesinin sağlandığı aşamadır.

Farklı araştırmalarda yaratıcılığın ortaya çıkmasında benzer süreçlerin etkili olduğu belirtilmiştir. Temizkan (2010: 625) yaratıcı dūřınme sürecini; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve gerçekleştirme olarak sınıflandırmıştır. Sönmez (2008: 174), yaratıcı dūřınmenin, hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme aşamalarının sonucunda ortaya çıktığını ifade etmiştir. Rowe (2007: 48) ise yaratıcı sürecin hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve kontrol aşamalarından oluştuğunu açıklamıştır.

Craft (2005) ise yaratıcılığın ortaya çıkma basamaklarını açıklarken ilk olarak dūrtü kavramının öneme vurgu yapmıştır. Kiřiyi harekete geçirecek güç olan dūrtüsel duygudan sonra kişinin bilinçsiz bir duygu hissettiğini, daha sonra bu durumun yerini hayal gücünü kullanarak problemi bulma ya da çözmeye yönelik yaratıcılığın sergilendiği bir basamağa bıraktığını ifade etmiştir. Sergilenen bu yaratıcılığın farklı riskler alınarak tekrarlandığını ve bunun sonucunda kişinin bu yaratıcılık becerisini ve aktivitesini tüm yaşamına uyguladığını ifade etmiştir (Açıkgöz Karakař, 2011: 14). Craft'ın bu dūřınceleri yukarıda ifade edilen yaratıcı dūřınme süreçlerini harekete geçirecek bir unsurun da göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Guilford, yaratıcılığın dört adımda gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu adımların; var olan bir problemi tanıma, ilgili fikirlerden çeşitli özım yolları üretme, olası özım yollarının değerlendirmesini yapma ve problemin çözümünü sağlayan uygun sonuçları taslak hâline getirme şeklinde ifade etmiştir (Bulut, 2012: 35). Harris (1959) ise yaratıcılık sürecinin; gereksinmeyi gerçekleştirme, bilgi toplama, ilgili konu üzerine etraflıca dūřınme, özımler hayal etme, gerçekliğini belirleme ve dūřınceleri geekleştirme olarak 6 adımda gerçekleştiğini belirtmiştir (Yavuzer, 1989: 11). Yapılan bu sınıflandırmaların birbirleri ile örtüşen süreçleri taşıdığı ve bu yönüyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

2.1.5. Yaratıcı Bireyin Özellikleri

Yaratıcılığı yüksek olan bireylerin, düşünme şekilleri, davranışları bakımından diğer insanlara göre farklılık gösterdikleri söylenebilir. Yaratıcılık kavramının farklı disiplinler ve farklı odak noktaları doğrultusunda ortaya konan tanımlarında meydana gelen çeşitlilik gibi yaratıcı bireyin özellikleri ve sınırları belirlenirken de net bir ayırım yapmak mümkün değildir. Yaratıcı bireylerin özellikleri, kişilere, sürece ve ortama göre değişebilmektedir. Yaratıcı bireylerde bulunabilecek özellikler farklı bakış açıları ile çoğaltılabileceği gibi bu kişiler, bu özelliklerin tamamını bir arada bulundurmaz (Aydın, 2020: 39). Başka bir ifadeyle, yaratıcı bireylerin özellikleri bireylere ve sosyal değişkenlere göre farklı şekillerde sınıflandırılabilir gibi belirlenen bu özelliklerin hangilerinin bireylerde daha baskın olduğu da değişebilmektedir.

Yaratıcı bireyde, ilk olarak, merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilmek, deney ve araştırmalardan kaçmamak ve sentez yapabilmek gibi özellikler göze çarpmaktadır. Bununla birlikte yaratıcı birey bağımsız düşünebilme, başkalarının düşüncelerine karşı hoşgörülü olma ve yapıcı eleştiride bulunma gibi özellikleri de taşımaktadır (San, 2019: 17-18). Yaratıcı bireyler; kendini tüm yönleriyle tanıyan, çözüme ulaşmada farklı bakış açıları ile farklı yollar deneyen ve çabuk vazgeçmeyen bir özellik göstermektedirler. Hayal dünyası ile gerçek arasında olan ve bunun sonucunda hayal gücünü etkin bir şekilde kullanabilen sentez yeteneğine sahip bireylerdir (Kılıç, 2018: 15). Rowe (2007: 47), yaratıcı kişilerin zihinsel hareketliliğe sahip olduklarını, bunun sonucunda sorunlara yeni ve uygun çözümler üretebildiklerini belirtmiştir. Bunu yaparken başarısızlık riskini almaya istekli olduklarını ifade etmiştir.

Artut (2020: 224), yaratıcı bireylerde bulunan en genel özellikleri şu şekilde açıklamıştır:

- Esnek, özgün, çabuk ve içgüdüsel olarak düşünebilir; risk almaktan çekinmez ve sorumluluk alırlar.
- Farklı strateji, yöntem ve araçları kullanma becerisine sahiptirler.
- Konulara ve sorunlara farklı ve özgün yaklaşırlar ve sezgi, görsel algı bakımından güçlü kişilerdir.

- Nesne, kavram, olay ve düşünceler arasında bağlantıları fark edebilir ve bu durumlar arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için çözüm önerileri üretebilirler.
- Esnek, akılcı ve akıcı düşünebilirler ve zengin hayal gücüne sahiptirler.
- Gelenekçi, baskıcı ve otoriter kişiliklerden uzak dururlar ve genellikle dünya görüşleri yenilikçi ve özgürlükçü olan bireylerdir.

Yaratıcı bireyler alışılmamış düşünceleri açık bir şekilde anlatan, önemli buluşlar yapan, yeni bakış açıları, yargılar, içgörüler oluşturabilen, düşüncelerini ve fikirlerini özgün bir şekilde açıklayarak içinde bulunduğu kültürü şekillendiren kişilik özellikleri göstermektedirler (Üstündağ, 2020: 38). Bu bireyler geleneksel düşünme biçimlerini sorgulamaları sonucunda farklı bakış açıları ile kitleleri etkileyebilir ve yönlendirebilirler. Bunun sonucunda dünyadaki değişim, gelişim ve dönüşüme öncülük etmeleri söz konusudur (Artut, 2020: 224). Bu anlamda yaratıcı bireylerin sosyal etkileri sonucunda toplumu yönlendiren ve içinde bulundukları kültürü besleyen insanlar olduklarını söyleyebiliriz.

İlgili alanyazında yaratıcı bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden belirli özellikler gösterdikleri açıklanmıştır. Bu özellikleri ile yaratıcı bireylerin hem kendilerini geliştirebilecek hem de içinde bulundukları toplumu ve dünyayı etkileyebilecek özelliklere sahip kişiler olduklarını söyleyebiliriz. Bunun yanında Ornstein ve Hunkins (2016:184-185), yaratıcı bireylerin yaşadıkları kültürü etkileyebildikleri gibi bu kültürden etkilenebildiklerini ve ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve kültürlerindeki farklılıklar doğrultusunda yaratıcı bireylerin bazı özelliklerinin farklılaşabildiğini ifade etmiştir.

2.1.6. Yaratıcılığın Engelleri

Yaratıcılığı engelleyen faktörlerin başında “uygu” kavramı gelmektedir. Bu kavram toplumsal durum ve biçimlere uyma anlamını ifade etmektedir. Toplumun belirli yargılamaları karşısında toplumda bir yer edinme düşüncesi, kişinin farklı ve yeni olanı aramayı tercih etmemesine neden olabilmektedir. İlgili konu için yeterli bilgiye sahip olmama, yanlış yapmaktan ve küçük duruma düşmekten korkma, mükemmeliyetçi olma, belli bir otoriteye bağlı olma gibi durumlar da yaratıcılığı engelleyen faktörler arasında yer almaktadır (San, 2019: 19-20). Sungur (1992: 249-

254), yaratıcılığı engelleyen faktörleri bireysel engeller, örgütsel engeller ve toplumsal engeller olmak üzere üç başlıkta ele almıştır.

1. Bireysel Engeller: Kendine güvensizlik, hata yapma ve eleştirilme korkusu, mükemmeliyetçi olma, engellerden korkma, bir konu üzerinde yoğunlaşmada zorlanma, bilişsel çelişkilere direnç ve kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları yaratıcılığı engelleyen bireysel faktörler arasında yer almaktadır. Yaratıcılığı engelleyen bireysel faktörler genel olarak insanların alışkanlıklarının yol açtığı etkenlerdir. Yaşanılan bir durum karşısında olumlu sonuç veren bir davranışın, benzer durumlarla tekrar karşılaşıldığında da tekrarlanması ve yeni çözüm arayışları içine girilmemesinin, bireyin yaratıcı düşünme sürecini engellediği ifade edilebilir.
2. Örgütsel Engeller: Geriye dönük tutumlar, önceden ve sürekli öz eleştiride bulunma, deneyim teknik uzmanlık, özgüven eksikliği, otoriter yönetim gibi etmenler yaratıcılığı engelleyen örgütsel faktörler arasında sayılabilir. Yaratıcılığı engelleyen örgütsel faktörler, daha çok katı ve otoriter bir düzenin varlığı ve insanların bu düzene olan bağlılığından kaynaklanmaktadır.
3. Toplumsal Engeller: Toplumda hayal kurmanın çılgınlık olarak görülmesi, sorunların çözümünde tek başına analitik düşünce yapısının benimsenmesi ve yanılmanın başarısızlık olduğu düşüncesinin hâkim olması yaratıcılığı engelleyen toplumsal etmenler arasındadır. Mevcut yeniliklerin toplumda değişiklikler ortaya çıkmasına ve bazen toplumsal dengeleri sarsma gibi sonuçlarının olması olağan bir durumdur. Bundan dolayı mevcut toplum yapılarının yaratıcı düşünmeyi kısıtlamak gibi etkileri olduğu söylenebilir.

Kültür, dış baskılar, kurallar, gelenekler yaratıcılığı engelleyen dışsal faktörler olarak ele alınabilmektedir. Ancak bu faktörler zamanla bireysel tutum ve davranışlar üzerinde etkili olarak yaratıcılığı engelleyen içsel faktörlere de dönüşebilmektedir (Rızvanoğlu, 2016: 22-23). Bu durumun bireylerdeki yaratıcılık becerilerinin ön plana çıkarılabilmesini daha da zorlaştırabileceği söylenebilir. Farklı sınıflandırmalar içerisinde değerlendirilen yaratıcılığı engelleyen faktörler bu yönüyle birbirleriyle ilişkilidir.

Rawlinson (1995: 22-32) insanların bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde kendi önlerine koydukları engellerin, tek başına analitik düşünmenin sonucunda kalıplaşmış yanıt verme biçimlerinin oluşturulmasının, çözümlerin tutucu olması sonucunda geçerli olabilecek farklı çözüm arayışlarının tercih edilmemesinin, otoriter yapı tarafından oluşturulmuş davranış standartlarına uyma eğiliminin, alışlagelmişin dışına çıkmamanın, oluşum aşamasında fikirlerin yeterince değerlendirilmemesinin ve gülünç duruma düşmekten çekinmenin yaratıcılığı engelleyen faktörler arasında kabul edilebileceğini ifade etmiştir.

Yaratıcılığı engelleyen faktörlerden biri de yakınsak düşünmedir. Yakınsak düşünme, tek bir doğru yanıtı götüren veya en iyi ya da geleneksel yanıtı kabul eden düşünce sistemini belirtirken, ıraksak düşünme farklı yönlerden düşünme olarak ifade edilebilir. Özellikle eğitimde değerlendirmelerin büyük bir bölümü yakınsak görevlerden oluşan bir yapıda olması öğrencilerdeki yaratıcı yetenekleri olumsuz etkileyecek bir unsurdur (Bentley, 1966: 270-271). Bu kapsamda analitik ve yaratıcı düşünmenin, yakınsak ve ıraksak düşünme kavramlarını temellendirdiğini ifade edebiliriz. Constantinides (2010: 117) ıraksak düşünmenin eğitimdeki bazı sorunların giderilmesinde etkili olabileceğini ifade etmiştir ve bu özellikleri şu şekilde açıklamıştır:

- Materyaller daha etkili bir şekilde sunulabilir
- Öğretmenlerin her aşamada derse neleri dâhil ederek problemlere daha fazla çözüm bulabilecekleri hakkında yol gösterici olabilir. Bu durum materyallerin ve dersin daha çeşitli şekillerde tasarlanmasına olanak sağlar.
- Öğretmenlerin mevcut materyalleri; amaçlarına, öğrencilerin özelliklerine ve öğretim içeriğine uygun olacak şekilde kullanmalarına olanak sağlar.
- Öğretmenler daha fazla orijinal fikirler ortaya koyabilirler.
- Öğretmenler derste kullandıkları yöntemleri daha iyi değerlendirip seçebilirler (Constantinides, 2010: 117).

Yukarıdaki görüşler bireylerin yaratıcılık becerilerinin gelişiminde eğitimin rolünü ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmelerini

sağlayabilecek uygun ortamların oluşturulmasında en önemli faktörün ise öğretmen faktörü olduğunu göstermektedir.

2.2.YAZMA

İnsanlar duygu ve düşüncelerini dil aracılığı ile ifade ederek iletişim kurmaktadır. Bu anlamda dil, toplulukları millet yapan ve kültür aktarımını gerçekleştirerek milletlerin sürekliliğini sağlayan temel noktadır (Uçgun, 2014: 227). Dört temel dil becerisinden biri olan yazma bu kültürel birikimin kalıcılığını sağlayan bir beceridir (Temel ve Katrancı, 2019: 324). Dünya tarihine baktığımızda insanlığın geçirdiği dönemler içerisinde bazı buluşların etkisi bakımından dünya tarihini şekillendirmede önemli bir payı olduğunu görüyoruz. Yazının buluşu; toplumları etkilemesi, kültürlerin birikimli bir şekilde yeni nesillere aktarılması, bilimin ilerlemesinde önemli işlevleri ile toplumları ve kültürleri etkileyen önemli bir unsur olmuştur. Karatay (2011: 21), yazının keşfini medeniyetin oluşması ve şekillenmesinde en önemli faktör olarak görmüştür. Yazı çeşitli uzmanlar tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığı sağlamaya fırsat veren bir araçtır olarak tanımlanabilir” (Aktaş ve Gündüz, 2011: 163).

“Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır” (Güneş, 2013: 157)

“Yazmak birtakım işaret ve semboller yoluyla duygularımızı, düşüncelerimizi paylaşma, iletişim kurma yoludur”(Peker, 2015: 14).

“Yazma, sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemidir” (Adalı, 2016: 30).

Dil becerileri, toplumsal uyumun temelini oluşturmaktadır. Bu dil becerilerinin amacı, insanlar arasındaki iletişimi sağlamaktır. Yazı dili ile konuşma dilini birbirinden ayıran en önemli farklılıklar arasında bu iki becerinin uzlaşımsallık

dereceleri gelmektedir. Yazı dilinde bireyler arasındaki anlam birliği, konuşma diline göre daha geniştir (Onan, 2012: 236). Göğüş, (1978: 236) yazılı anlatımın; doğru ve etkili bir iletişimin sağlanabilmesi adına anlatıma özen göstermek, ifadeleri tam ve doğru bildirmek, biçim ve düzende yanlış yapmamak gibi zorunlulukları içerdiğini ifade etmektedir. Bu durum bireyler arasındaki anlam birliğinin, yazı dilinde daha geniş olmasını sağlayan en önemli faktördür.

Yazma becerisi birçok araştırmacı tarafından en zor gelişen dil becerisi olarak kabul edilmektedir (Babayiğit, 2018: 213; Göğüş, 1978: 236; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013: 81-82; Demir, 2012: 344; Peker, 2015: 14; Ataman, 2010: 101; Akkaya, 2011: 312). Yazma becerisi; dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin bir sonucu olup yazma eyleminin mevcut bilgi, duygu ve düşünce, deneyim ve tecrübe ile fikirlerin oluştuğu bir birikimden ortaya çıkarılacak bir ürün olması bu zorluğun nedenleri arasındadır (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013: 81-82). Kaya (2013: 90), yazma eyleminin; dil bilgisi kuralları, sözcük bilgisi, el becerisi, dili etkili bir şekilde kullanma gibi birçok süreci barındırmasının yazma becerisinin zor bir beceri olarak algılanmasına neden olabildiğini belirtmiştir. İyi yazmak hafıza, dil ve düşünme gibi unsurları bir arada etkili bir şekilde kullanmayı yeteneğini gerektirmektedir (Kellog ve Raulerson, 2007: 237). Bu görüşler yazmanın dilsel, bilişsel ve mekanik bakımdan birçok faktörden oluştuğunu ve bu durumun öğrencilerin yazma becerilerinde zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Yazma becerisinin birçok fiziksel ve bilişsel süreçleri barındırmasından dolayı zor bir beceri olması öğrencilerin yazma etkinliklerini sıkıcı bulmalarına neden olmaktadır (Sulak ve Erdoğan, 2019: 1119). Bu durum öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilecek ve öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanabilecekleri bir beceriye dönüştürmelerini zorlaştıracaktır (Belet Boyacı ve Güner, 2018: 352; Yaman, 2010: 272).

Yazma eylemi, düşünsellik ve yaratıcılık unsurlarının iç içe olduğu bir süreci kapsamaktadır (Ataman, 2014: 98'den akt: Türker, 2019: 22). Yılmaz (2009), yazının teknik kısmının yanında bireysel unsurların bir yansıması olduğunu ve yazınsal ürünlerin parmak izi gibi kişiden kişiye değişen ve bireye özgü bir ürün

olduğunu ifade etmektedir (Yılmaz, 2009: 10). Süreç temelli yazma yaklaşımlarında yazma, düşüncenin ve dilin keşfedilerek yenilenmesi ve değiştirilmesini içermektedir. Bu durum ortaya çıkan yazınsal ürünün özgün bir ürün olduğunu göstermektedir (Erdoğan ve Yangın, 2014: 439). Demir (2013: 85), öğrencilerin yaratıcı yönlerinin somut yansımalarının daha çok ortaya koydukları yazınsal metinlerde görüldüğünü belirtmiştir. Bu düşünceler ve ifadeler doğrultusunda yazma eyleminin başlı başına yaratıcılıkla ilişkili bir kavram olduğunu ifade edebiliriz.

2.3.YARATICI YAZMA

Yazma türlerinin farklı sınıflandırmalar doğrultusunda açıklandığı görülmektedir. Göğüş (1978: 263), yazma türlerini amaçları, kapsamaları ve dil yapıları doğrultusunda yaratıcı yazılar ve bildirme yazıları olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bildirme yazıları insanların günlük faaliyetlerindeki ihtiyaçlarını karşılamak veya çeşitli bilgilerin açıklanmasını içeren yazılardan oluşmaktadır. Bildirme yazıları, yazım kuralları ve ifadenin düzgünlüğü gibi unsurların üzerinde durularak amaca uygun bir şekilde ifade edilerek biçimlenen bir özellik göstermektedirler. Yaratıcı yazmanın ise hayal gücünden faydalanılarak alışılmışın dışına çıkan ve özgünlüğü yakalayabilen bir özellik göstermesi beklenmektedir (Küçük, 2020: 4). Burns ve Lowe (1966) da benzer bir sınıflandırma ile yazma türlerini yaratıcı yazma ve pratik (işlevsel) yazma olarak ikiye ayırmıştır (Öztürk, 2007: 21). Ataman (2011: 25), daha yarınatılı bir sınıflandırma yaparak yazma türlerini; teknik, yaratıcı, anlatan, açıklayıcı ve ikna edici yazma olmak üzere beş başlık altında değerlendirmiştir. Teknik yazma, özel bir gruba ait teknik bir konuda bilgi taşıyan yazıları kapsamaktadır. Açıklayıcı yazılar haber raporları gibi bir konuyu nesnel olarak ortaya koymayı amaçlayan yazılardan oluşmaktadır. İkna edici yazma tutumları değiştirmeyi amaçlayan yazıları içermektedir. Anlatan yazma, günlük gibi kişisel deneyimlerin öznel bir şekilde aktarılmasının söz konusu olduğu yazılardır. Yaratıcı yazma ise öykü, şiir, oyun, roman gibi kurgusal metinleri kapsayan özgün ürünlerdir (Ataman, 2011: 25). Yaratıcı yazma çok sayıda araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

“Yaratıcı yazı, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi demektir” (Oral, 2014: 8).

“Yaratıcı yazma yaklaşımı, öğrencilerin farklı yollarla duyuşsal ve bilişsel olarak yazmaya hazır duruma getirildiği, her öğrenciye uygun farklı ve zevkli, bireysel ve işbirliğine dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı, oluşturulan metinlerin paylaşımına önem verildiği ve ürünün yanında sürecin de değerlendirildiği; tüm yazma süreçlerinde yaratıcılığın desteklendiği süreç merkezli bir yazma yaklaşımıdır.” (Maltepe,2006b: 15).

“Yaratıcı yazma çalışmaları ise öğrencilerin diğer yazılı anlatım çalışmalarından farklı olarak kendi duygu ve düşüncelerini hayalleriyle süsleyip kendi üsluplarıyla sunmaları olarak ele alınmaktadır”(Tonyalı, 2010: 53).

“Yaratıcı Yazma; bireyin kendi iç ve dış dünyasından getirdiklerini, hayal gücünün de yardımıyla verilmiş bilgiyle harmanlayarak yeni ve özgün bir yazılı ürünü yazmak istediği gibi ortaya koymasidir” (Rızvanoğlu, 2016: 27).

“Yaratıcı yazma; zihindeki ses, görüntü, bilgi ve yaşanmışlıkları yeniden bir kurgu içerisinde birbirleriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir ürün koyma çalışması; hayal gücünün özgürce kâğıda aktarılabilmesidir” (Demir, 2012: 345).

“Yaratıcı yazma ise; dış dünyayla ilgili yapılan gözlemler sonucunda elde edilen tüm bilgilerin, diğer kişilerden farklı bir biçimde ortaya konmasıdır. Yaratıcı düşüncelerin; hikâye, şiir, masal, karikatür vb. aracılığıyla yazıya dökülmesi işidir.” (Kaya, 2013: 91.)

“Yaratıcı yazma birçok düşünce ve kavram arasında daha önce kurulmamış ilişkiler kurmaktır” (Harper, 2010’dan akt: Erdoğan, 2012: 38).

“Yaratıcı yazma, yazarın bir metin oluşturmak için hayal gücünü kullandığı kurgu çalışmaları olarak tanımlanabilir.” (Sundt, 2018: 15).

Pardlow (2003: 13) yaratıcı yazmanın sabit bir tanımı olmadığını ve yaratıcı yazmanın kendini keşfetme ve ifade etme süreci olduğunu belirtmiştir.

Bu tanımlar doğrultusunda yaratıcı yazmayı, bireylerin mevcut bilgi ve düşüncelerini bilişsel süreçler sonunda kendilerine özgü bir kurgu ile düzenlemeleri ve bunu kendilerine özgü bir üslupla ifade etmeleri olarak tanımlayabiliriz.

İyi bir yazılı ürün ortaya koyabilmek, iyi tasarlanmış ve belirli aralıklarla izlenen ve yönlendirilen bir yazma süreci ile mümkündür. Yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan süreç temelli yazma modelleri, yazmayı belli aşamalara ayırarak öğrencilere yazma sürecindeki analitik düşünme ve düşünceleri planlayarak anlatabilme ile ilgili bilişsel farkındalık kazandırma ve uygulama becerisi geliştirmeyi amaçlamaktadır (Karatay, 2011: 1029-1034). Yaratıcı süreç fikirlerin sürekli olarak yeniden düzenlenmesini zorunlu kılar ve bu da uzun vadeli bir süreç gerektirmektedir (Sundt, 2018: 90). Süreç yaklaşımında yazma; analiz edilebilen ve belirli kurallar kapsamında düzenlenmiş yaratıcı bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda yaratıcı yazma yaklaşımı süreç temelli bir yaklaşım olarak nitelendirilmektedir (Oral, 2014: 24). Yaratıcı yazma yaklaşımının, süreç temelli bir yaklaşım olduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Göçen, 2018a: 628; Alar, 2018: 10; Özer ve Şahan, 2011: 10; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013: 85).

Bunun yanında yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesinde yazma etkinliklerinin sürekliliğinin de önemi büyüktür (Demir, 2012: 354). Myers (1993: 289-290), öğrencilerin yazmayı ne doğrudan öğretmenin gerçekleştirdiği öğretimden ne de çeşitli kaynaklardan yapılan okumalardan gerçekleştirebileceklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmeleri için sürekli olarak yazma deneyimi gerçekleştirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

2.3.1. Yaratıcı Yazmanın Tarihçesi

Yaratıcı yazma ilk olarak 1837 yılında Emerson tarafından öne sürülmüştür (Veit, 1981'den akt: Demir, 2011: 23-24). Edebiyat çalışmalarında bir reform çabası olarak etkili olması ise 1880-1940 yılları arasındaki 60 yıllık süreci kapsamaktadır. 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında Harvard üniversitesindeki kompozisyonların yaratıcı yazıya örnek olarak gösterilebileceği kabul edilmektedir (Myers, 1993: 278; 283). Yaratıcı yazma hakkında ilk düşünce ileri sürenlerden biri Wendell'dir (1886). Wendell eğitimin amacının, bireye çalışma arzusu ve bunun

sonucunda gerekli ilhamı vermesi olduğunu ifade ederek edebiyat çalışmalarının amacının edebi ürünlerden zevk almak değil ortaya edebi ürünler koyabilmek olduğu düşüncesini savunmuştur. Edebi eserlerde biçim değil içeriğin ön planda olması gerektiğini ifade etmiştir (Myers, 1993: 284-286). Yaratıcı yazma kavramı ile çalışmalarını yürüten ilk isim Hughes Mearns (1875-1965) olmuştur. Mearns yaratıcı yazmanın amacının öğrencilerin sahip oldukları gücü keşfetmek ve ortaya çıkarmak olduğunu belirtmiştir. Bunun için öğrencilerin ilgili öğrenmeleri deneyimlemesinin önemine vurgu yapmıştır (Mearns, Creative Power, 1929: 14-15' den akt: Myers, 1993: 288-289). Yaratıcı yazmanın üniversitede bir disiplin olarak ortaya çıkmasında ise Nornan Foerster (1887-1972)'in etkili olduğunu görüyoruz. Foerster eleştiri ve yaratıcı yazma kavramları üzerinde durmuş ve bu iki kavramın edebi çalışmalardaki tamamlayıcılıklarına vurgu yapmıştır (Myers, 1993: 292-293).

Radavich (1999: 106) yaratıcı yazma alanının diğer akademik alanlarla karşılaştırıldığında oldukça yeni bir olgu olduğunu ve edebi yazı öğretiminin ilk kurumsallaşmasının George Baker'ın 1914 yılında kurduğu oyun yazarlığı atölyesi ile gerçekleştiğini ifade etmektedir. 1931 yılında 41 kolej ve üniversite programının bazı bölümlerinde yaratıcı yazma biçimlerinin uygulandığı ancak bu yıllardaki yaratıcı yazma ürünlerinin belirsiz ve amaçsız uğraşlar olduğu belirtilmektedir (Myers, 1993: 291). Amerikan üniversitelerinde 300'ün üzerindeki program arasında en saygın ve en iyi bilinenleri, II. Dünya Savaşı sonrasında İngiliz edebiyatı bölümlerine yapılan eklemeler olmuştur. Bunların arasında da en üst sırada yer alan Iowa Üniversitesi Yazarlar Atölyesi, resmi olarak 1936 yılında kurulmuştur (Law-Viljoen, 2012: 132). 1970'lere ve 1980'lere gelindiğinde ise ülkedeki hemen hemen her kolej ve üniversitede yaratıcı yazma programlarının filizlendiği ifade edilebilir (Radavich, 1999: 107). Bu bilgiler doğrultusunda yaratıcı yazmanın 19. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkarak 20. yüzyılda hızlı bir şekilde gelişim gösterdiği görülmektedir.

Dünyada yaratıcı yazmanın tarihsel gelişimi her ülkede aynı zamanda ve aynı niteliklerle gelişme göstermemiştir. Japonya yaratıcı yazma hareketinin başladığı ilk ülkelerden biridir. 1920'li yıllarda Sei Katsuhatsu hareketi bu amaca hizmet etmiştir. Amerikada yüz yılı aşkın süredir var olan yaratıcı yazma günümüzde, serbest yazma

(freewriting), hızlı yazma (rapidwriting), sınıflandırma (clustering), beyin haritalama (mind-mapping), vasıtalı yazma, görmeye dayalı yazma, trans halinde yazma gibi çeşitli yazma teknikleri biçiminde uygulanmaktadır. Almanya’da 1970’li yılların başından itibaren ortaöğretim ve yükseköğretimde yer edinen yaratıcı yazma çalışmaları, bizde karşılığı Halk Eğitim Merkezleri olan Volkshochschule’ ler ile başlamıştır. Bu kurumların sayısı oldukça fazladır. 2000 yılındaki verilere göre yaklaşık 50 edebiyat atölyesi ve edebiyat bürosu yaratıcı yazma kursu verirken yaklaşık iki bin Volkshochschule öğrencilere yaratıcı yazma hizmeti vermektedir. Fransa’da yaratıcı yazma hareketini 1960’lı yıllarda kurulan Potansiyel Edebiyat Atelyesi başlatmıştır (Küçük, 2020: 28-41).

1970’li yıllar süreç merkezli yaklaşımın ortaya çıkması, bazı değişikliklere yol açmıştır. Bu değişim yazı yazma sürecinin, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerinin temel aracı olarak görülmesini sağlamıştır (Cheung vd., 2003: 79). Yazma, çözümlenen ve tanımlanabilen, belirli kurallara bağlı kalınarak düzenlenmiş yaratıcı bir etkinlik olarak ele alınmıştır (Aktaş, 2009: 90). Süreç modelinde, fikirlerin üretilmesine benzeyen temel bir zihinsel süreç esas alınmaktadır. Zihinsel faaliyetlerin her birinin yazı yazma sürecinde kısa bir zamanda meydana geldiği ifade edilmektedir (Flower ve Hayes, 1981: 367). Ayrıca süreç yaklaşımı ile ön yazım, taslak yazma, gözden geçirme ve düzenleme gibi işlemlerin yazma süresince uyum hâlinde kontrolünün sağlanması gerekmektedir (Maltepe, 2006a: 59). Bu bakış açısı, yaratıcılık kavramının yazma sürecinin bir parçası olduğu görüşünü ön plana çıkarmıştır.

1980’li yıllarla birlikte bireylerin bilişsel becerileri ile birlikte duyuşsal becerilerinin de geliştirilmesinin amaçlandığı ve bundan dolayı eğitim programlarında yaratıcılığa büyük önem verildiği görülmektedir. Avrupa ve Amerika’daki birçok okul ve üniversitede bireyin, içindeki yaratıcı gücü keşfetmesi, kendi ilgi alanlarını ve sınırlarını görebilmesi ve kendine güven duymasının sağlanması amaçlanmıştır (Kapar Kuvanç, 2008: 1-2). İpşiroğlu (2006: 9), bu tarihten itibaren yaratıcılığın ön planda tutulduğu öğretim modellerinin geliştirildiğini ve uygulamaya yönelik çok sayıda kitap yazıldığını ifade etmiştir.

1990'lı yılların başında yaratıcı yazarlık doktorası İngiliz yükseköğrenimine girmiştir. İlk “İngiliz Yaratıcı Yazarlık Doktoraları” büyük ölçüde nesir temelli olmuş ve ağırlıklı olarak roman yazmayı içermiştir (Harper, 2005: 81). Yazarlar ve Yazma Programları Derneği'ne (AWP) göre, hem lisans hem de lisansüstü düzeydeki Yaratıcı Yazarlık alanındaki toplam derece programı sayısı 1975'te 80 iken bu sayı 2008'de 790'a yükselmiştir (Healey, 2009: 3). Bu durum yaratıcı yazmanın eğitim programlarına dahil edilmesiyle gelişiminin de hızlandığını ortaya koymaktadır.

2.3.2. Yaratıcı Yazma ve Kurgu

Yaratıcı yazma kavramı için farklı bakış açıları doğrultusunda öne sürülen farklı görüşler mevcuttur. Öne sürülen bir görüş yaratıcı yazmanın birçok yönden diğer yazı türlerinden çok farklı olmadığıdır. Tüm yazılarda hatta düzeltilmiş bir e-postada bile yaratıcılık sürecinin var olabildiği ifade edilmektedir (Bishop ve Starkey, 2006: 71). Bizarro (2010: 38) yaratıcı yazmanın ne kadar özerk olduğunun ve hangi noktalarda farklılık gösterdiğinin henüz net olmadığını açıklamıştır (Akt: Baker, 2015: 242-243). McVey (2008: 290), benzer bir şekilde yaratıcı yazma ile yaratıcı olmayan yazılar arasında net bir ayrımın kolay yapılamayabileceğini ifade etmektedir. Bir ürünün kullanma talimatını içeren bir metinden edebi metinlere kadar bütün metinlerde dil, deneyim, bilgi bakımından yazarın fikir ve hayallerinin söz konusu olmasının bu ayrımın net bir şekilde yapılmasını zorlaştırdığını ve neredeyse bütün yazılı ürünlerin yaratıcı yazı kavramı içinde değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Maley (2009), yaratıcı yazma ile açıklayıcı yazma arasındaki ayrımın net olmadığını belirtmekle beraber yaratıcı yazılarda sezgi, yakın gözlem, hayal gücü ve kişisel anıların daha etkili olduğu yorumunu yapmıştır. Bu görüşler doğrultusunda yaratıcı yazmanın sınırlarının net olarak belirlenmesinin kolay olmadığı görülmektedir.

Yaratıcı yazma kavramının kurgu kavramı ile olan ilişkisinin farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde ele alındığı görülmektedir. Yaratıcı yazma kavramının kurgu kavramı ile sınırlandırılmasının mümkün olmadığı görüşü öne sürülen görüşlerden biridir. Bunun aksini öne süren araştırmacılar ise yaratıcı yazma kavramı ile kurgusal ürünlerin ele alındığını ifade etmektedirler.

Susar ve Beydemir (2012: 320-321), yaratıcı yazma ürünlerinin şiir, öykü, roman gibi kurgusal ürünler olabileceği gibi deneme gibi kurgusal olmayan ürünleri de kapsadığını ifade etmiştir. Bilgilendirme amaçlı yazılarda bir kural ve sınırlamaya bağlı kalmak gerekliliği söz konusu iken bu durumun yaratıcı yazmada bulunmaması bu iki yazı türü arasındaki belirleyici fark olarak görülmüştür. Yaratıcı yazma ürünlerinde kural ve sınırlamalar olmaksızın yazarın özgür olduğu belirtilmiştir.

Yukarıdaki görüşlerin aksini iddia eden çok sayıda araştırmacı vardır. Gökçe (2007: 11), yaratıcı yazı eylemini tanımlamada en belirleyici unsurun “kurgu” kavramı olduğunu ifade etmiştir. Üzerine çalışılacak metnin hangi alanın değer ölçülerine göre hazırlanırsa hazırlansın ilgili bilgi ve düşüncelerin biçimsel anlamda bir kurgulama ile oluşturulması, bunun nedeni olarak gösterilmiştir.

Yaratıcı yazma, çevreden elde edilen izlenimlerin özgün bir şekilde ortaya konmasına dayanmaktadır (Temizkan, 2011: 920). Hayal gücü, günlük deneyimlerden izole değildir. Hayal gücü ile ortaya koyulan ürünler günlük faaliyetleri içeren ve deneyime bağlı karmaşık bir süreçtir. Dolayısıyla hayal gücü ile gerçek arasında iç içe geçmiş karmaşık bir ilişki vardır (Eckhoff ve Urbach, 2008: 181). Ortaya konulan yaratıcı yazılar bu birikimin yazar tarafından özgün bir şekilde oluşturulmasını içerir (Van Allen, 1948: 174). Kurgu dış dünyadan elde edilen izlenimlerin yazarın düş dünyasında sanatsal bir biçime dönüşmesidir (Çetin, 2015: 187). Yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşmak; dış dünyayı algılamak, ayrıntıların farkına varmak, duyular aracılığı ile seçilen ayrıntıların zihinde canlandırılmasına bağlıdır. Birey yazılı anlatımda ancak kendi görüş, düşünce ve hayal gücünü de kullanarak özgünlüğe ulaşabilir (Aşılıoğlu, 1993: 146). Bundan dolayı yaratıcı yazmada kurgu kavramının belirleyici bir nitelik taşıdığı vurgulanmaktadır.

Yaratıcı yazma için yapılan değerlendirmeler doğrultusunda hangi metin türlerinin yaratıcı yazma olarak ele alınabileceği görüşü de araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Birçok araştırmacı mektup, öykü, roman şiir, senaryo, anı, deneme gibi metin türlerinin yaratıcı yazma ürünleri arasında değerlendirilebileceğini ifade etmiştir (Aktaş, 2009: 98; Oral, 2014: 23; Göğüş, 1978: 264; Maley, 2009; Harmer, 2001’den akt: Vazir ve İsmail, 2009: 303). Oral (2014: 23), fıkralar ve makalelerinde yaratıcı yazı olarak değerlendirebileceğini belirtmiştir.

Cramer (1975; 507) ise bireyin kendi ürettiği gözlem, rapor gibi metinlerin de yaratıcı yazma olabileceğini ifade etmiştir. Yaratıcı yazılar arasında ele alınan metin türleri arasında şiir, hikâye ve roman türlerinde diğer türlere göre daha fazla yaratıcılığa yer vermek mümkündür (Harper, 2010'dan akt: Erdoğan, 2012: 40-41). Yaratıcı yazma ürünleri bakımından tam bir fikir birliği olmamakla birlikte şiir, roman, öykü gibi belirli metin türlerinin yaratıcı yazma kapsamında değerlendirildiği görülmektedir.

Yaratıcı yazılar için belirleyici kavramlardan biri kurgu kavramıdır. Kurmaca dünyanın temel unsurları ise, olay, kişiler, yer, zaman, bakış açısı ve anlatıcıdır. Buna en uygun yazınsal türler ise masal, öykü ve roman türleridir (Temizkan, 2011: 921). Bununla birlikte hikâyeler hayal gücü ve yaratma arzusunu harekete geçirme eğiliminde olan metin türleridir (Chen, 2006: 228). Yaratıcı metinlerin eğitim kurumlarındaki öğretimi üzerinde durulduğunda öykü türünün yaratıcı yazma etkinliklerinde en uygun metin türü olduğu görülmektedir. Çünkü ilkökul öğrencileri, duygu, düşünce, fikir ve gözlemlerini daha çok kurgusal metinlerle yansıtabilirler. Öyküler Türkçe derslerinde en çok kullanılan metinler arasında yer almaktadır. Bundan dolayı öyküler, yaratıcı yazma öğretiminde en etkili kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Topbaşoğlu ve Duran, 2019: 18). Bununla birlikte çocuklar 10-12 yaşlarından sonra masal çağını geride bırakarak öykü ve romana ilgi duymaya başladıkları bir döneme geçiş yaparlar. Öykü türü öğrencinin sınırsız, engelsiz bir şekilde fikirlerini hayal gücü ile destekleyebilip düşüncelerini özgün bir şekilde yazıya aktarabilecekleri bir türdür. Bundan dolayı öyküler yaratıcı düşüncenin ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaygın olarak kullanılabileceği bir metin türü olma özelliğini göstermektedirler (Miyasoğlu, 1998'den akt: Temizkan, 2011: 922). İlgili görüşler doğrultusunda özellikle kurgu kavramının ön planda olduğu metin türlerinin yaratıcı yazma ürünleri arasında olduğuna yönelik ortak bir görüş vardır. Kurgusal yazıların unsurlarının öykü türünde belirgin olması ve bunun yanında ortaokul dönemindeki öğrencilerin öykü türüne yönelik ilgisi göz önünde bulundurulduğunda, öykü türünün yaratıcı yazma öğretiminde yararlanılmasının uygun olduğu ifade edilebilir.

2.3.3. Yaratıcı Yazmanın Aşamaları

Yaratıcı yazma süreci, belirli aşamaların tamamlanması sonucunda gerçekleşen bir süreçtir. Morley (2010), bu aşamaları yedi başlık altında ele almıştır. Bu adımlar; hazırlık, plan yapmak, kuluçka süresi, başlamak, olayların akışı, olayların durulması, yenilik ve bitiş sınırları olarak ele alınmış ve şu şekilde açıklanmıştır:

Hazırlık: Yaratıcı yazmada hazırlık aşaması, aktif okuma, hayal gücü, araştırma, oyun ve yansıtma gibi bütün bilinçli aktiviteleri kapsamaktadır. Bu adım, ilgili çalışma için ne yapılacağına karar verilen aşamadır. Yazar ne yapacağına ve bunu yapmak için hangi yolu izlemesi gerektiğine bu aşamada karar verir. Bu unsurlar belirlenirken; motivasyon, disiplin ve alışkanlıklar büyük önem taşımaktadır. Yine ortaya koyulacak yazınsal metnin türü de bu aşamada belirlenmektedir.

Plan Yapmak: Plan yapmak araştırmanın yanında önceden tasarlanan diğer faktörleri de içermektedir. Gerek metnin yapısının belirlenmesi ve düzenlenmesi, gerekse konunun belirlenerek konu ile ilgili görüşlerin ve araştırmaların yapılması bu basamakta değerlendirilmektedir. Farklı türde metin yazan yazarların planlama aşamasında farklı düşünebildikleri ve metinleri oluşturmada yaptıkları planların farklılık gösterdiği görülmektedir. Planlama aşamasında yazılan metin türü doğrultusunda plan yapmak önem taşımaktadır.

Kuluçka Süresi: Kuluçka aşaması pasif olup planlama ve hazırlık aşamaları ile tezat bir aşamaymış gibi görünse de aslında plan ve hazırlık, kuluçka aşaması ile örtüşmektedir. Bu aşamada yazar her an yazısı üzerinde düşünmektedir. Bu aşama çalışmanın olgunlaşması için geçen bir süre olarak da düşünülebilir.

Başlamak: Yazarlar bir yazıda yeni bir parçaya başlamanın yazma sürecindeki en zor adım olduğunu kabul etmektedirler. Yazıya başlanılan ilk cümlelerin seçilmesi zor olabilmektedir. Bu anlamda cümlelerin bir araya getirilerek ve birbirleri ile bağlanarak sürecin devam ettirilmesi önerilebilir. Yazma sürecinde başlama ve bitiş kavramlarının diğer bölümlerden soyutlanarak ele alınmasının çok doğru bir yaklaşım olmadığı söylenebilir.

Olayların akışı: Yazıda olayların akıcı bir şekilde devam etmesi yazarda meydana gelen dürtü ve motivasyon ile sağlanabilecek bir durumdur. Ancak yazma sürecinde belirli geri dönüşler yapılması bireyi akıcı olmakta zorlandığı konusunda endişelendirmemelidir. Bu durum yazmanın doğal ritmi ve hızlanma şeklidir. Yazılanların düzeltilerek devam etmesi, yazma sürecinin tamamında gerçekleşen bir durumdur. Bireyin yazma alışkanlığının olmasının yazma çalışmalarında olayların akıcı bir şekilde devam etmesini sağlamasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Olayların Durulması: Yazma süreci tek yönlü bir süreç değil, doğal bir süreçtir. Bu aşamaların her biri, birbiri ile iç içedir. Kuluçka sürecinin akıcılığın bir parçası olması gibi yazma sürecinin yavaşlaması da aslında yazılacak şeylerin biriktirilmesi ve tasarlanmasına imkân veren bir durumdur. Bu anlamda bu dönem de, yazma sürecinin bütünü içinde ele alınarak değerlendirilmelidir. Yazma işleminin ve akıcılığının yavaşladığı dönemlerde yazarın sessiz bir ortamda kendine zaman ayırması, yazısı için düşünmesine olanak sağlayabilir. Bu şekilde zihindeki düşüncelerin ve kurgunun şekillenerek kâğıda aktarılması mümkün olacaktır.

Yenilik ve Bitiş Sınırları: Yazılan yazıdaki konu ve olaylar, zihinde net bir şekilde belirlediğinde yazının ne zaman ve nasıl tamamlanacağına dair düşünce de ortaya çıkmaktadır. Bu durumda yazar hedeflerinin ne kadarına ulaştığına dair bir öz değerlendirme yapma imkânı da bulabilir.

Bir kişinin yazılarındaki bütünlük, zamanla değişim göstermektedir. Genellikle birey her yazdığı yazınsal üründe bir önceki deneyimlerine göre ilerleme gösterme eğilimindedir. Kişinin bunun farkında olması ve kendine ilerideki deneyimlerine yönelik yeni hedefler belirlemesi sonraki çalışmaları için büyük önem taşımaktadır (Morley, 2010: 125-132). Bireyin yaratıcı yazma süreçlerini etkili bir şekilde gözlemlemesi ve ortaya koyduğu ürüne yönelik öz değerlendirme yapması sonraki çalışmalarındaki başarısını artırmaya katkı sağlayacaktır.

Yıldırım (1998: 41) yaratıcı fikirlerin hazırlık, kuluçka fikrin doğması ve fikrin geliştirilmesi basamaklarının olduğu bir süreç sonunda ortaya çıktığını belirtmiştir.

İpşiroğlu (2006: 27-30), yaratıcı yazma sürecinde yazma aşamalarını ön hazırlık (beyin fırtınası), hazırlık (araştırma, ayıklama, seçme) , tasarım hazırlama (düzenleme), yazma süreci (yoğurma ve biçimlendirme) ve öz denetim (eleştirme) olarak sınıflandırmış ve bu aşamaları şu şekilde açıklamıştır:

Ön Hazırlık Aşaması (Beyin Fırtınası) : İlk aşama olan bu aşamada bireyin beyin fırtınası yaparak yeni ve farklı düşünceler üretebilmesi amaçlanmaktadır (İpşiroğlu, 2006: 27-28).

Hazırlık Aşaması (Araştırma, Ayıklama, Seçme): Bu aşamada yazılacak yazı ile ilgili toplanan malzeme içerisinde gereksiz olanların çıkarılması ve eksiklerin belirlenerek tamamlanmasına yönelik çalışmalar yapılması söz konusudur. Konu seçimi bu aşamada belirlenmektedir (İpşiroğlu, 2006: 28). Hazırlık aşamasından önce bireyin bir bilgi birikimine ihtiyaç vardır. Gözlem yapmak, okumak, düşünmek gibi faaliyetler bu birikimi zenginleştirebilecek unsurlar arasında yer almaktadır (Özdemir, 2010: 52.). Gunning (2006), hazırlık aşamasında; konunun, amacın, hedef kitlenin, metin türünün ve düşüncelerin belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Arı, 2008: 30). Yazma sürecinin hazırlık aşamasında konuşma etkinliklerinden yararlanmak; hem konuşma ve yazma becerilerinin bütüncül bir şekilde kontrol edilebilmesine hem de yaratıcı düşüncelerin gelişmesine imkân tanımaktadır (Bayat 2016: 619). Bundan dolayı hazırlık aşamasında bireye okuduğu kitaplar hakkında sorular yöneltilmesi, bazı resimler üzerine konuşma yapılması, bir filmin eleştirel olarak anlatılmasının istenmesi, küresel sorunlara çözüm önerileri getirilmesi gibi etkinliklere yer verilebilir (Gündüz ve Şimşek, 2019: 232). Önerilen bu uygulamalar öğrencilerin yaratıcı yazma sürecinde hazırlık aşamasında yeterli bilgi ve fikri oluşturmalarını sağlayacak bir unsurdur.

Tasarım Hazırlama Aşaması (Düzenleme): Bu aşamada mevcut bilgi, fikir ve düşüncelerin nasıl düzenleneceği ve bir bütünlük oluşturacağı üzerinde durulmaktadır. Tasarım aşaması, ilgili fikir ve malzeme doğrultusunda metnin kurgulanmaya başladığı aşamadır (İpşiroğlu, 2006: 28). Taslak formu düşüncelerin genişlemesini sağlamaya katkıda bulunabilecek bir unsurdur. Bu aşamada yazının biçimsel ve içeriksel düzenlemesi üzerinde fazla durulmaması gerekmektedir. Bu düzenleme yazım sonrası sürece bırakılmalıdır. Taslak metinde asıl amaç, fikir ve

kelime akışının sağlanmasıdır (Filbin, 1963: 45). Bu aşamada elde edilen bilgi ve fikirlerin düşünsel düzenlemesi ön planda tutulmalıdır.

Yazma Süreci Aşaması (Yoğurma ve Biçimlendirme): Yazma süreci, önceden tasarlanan plana göre yazının eylemine geçildiği süreci karşılamaktadır. Bu süreç yazın metin oluşturmadaki en uzun süreç olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte planlanan unsurlara yeni düzenlemeler yapılabilecek durumlarla karşı karşıya kalınabilir (İpşiroğlu, 2006: 29).

Öz Denetim Aşaması (Eleştirme): Bu aşamada yazma süreci tamamlandıktan sonra – yazının tekrar gözden geçirilerek değerlendirilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması söz konusudur (İpşiroğlu, 2006: 30). Gündüz ve Şimşek (2019: 232), bu aşamanın yaratıcı yazma ürününün dil bilgisi yanlışları, mantıksal ve kurgusal hatalar, tekrarlanan düşünceler gibi unsurlar bakımından denetlenmesi ve düzenlenmesini içerdiğini ifade etmiştir.

Belirtilen bu aşamalar her bireyde aynı sürelerde gerçekleşmeyebilir. Bireysel farklılıklar bu süreçteki aşamaları da etkileyebilecek bir unsurdur. Bireylerin kendilerine özgü düşünme sistemleri bu süreci şekillendirecek bir etkidir (İpşiroğlu, 2006: 30; Uygun, 2019: 23). Bununla birlikte bu aşamaların birbirinden kesin çizgilerle ayrılmasının da söz konusu olmayacağını ve bu aşamaların birbirini etkileyecek ve belirli düzeylerde birbiriyle iç içe olan unsurlar olduğunu ifade edebiliriz.

Yazma sürecinde bu aşamalara dikkat edilmesi öğretim düzeyinde meydana gelebilecek eksikliklerin belirlenmesini kolaylaştırır. Böylece gerekli dönüt ve düzeltmelerin yapılarak sürecin daha doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve yönetilmesi sağlanır (Karatay, 2011: 26). Bu durum daha etkili bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmesine katkı sağlar.

2.3.4. Yaratıcı Yazmanın Öğretimi

Öğrenme, bireyin önceki bilgilerinin düzenlenmesi ve yeni bilgilerin oluşturulma sürecidir. Bu süreçte var olan bilgilerin yeni bilgiler karşısında uğradığı dengesizlik durumu sonunda yapılan düzenleme ile yeni bilgilerin öğrenilmesi söz

konusudur (Savaş, 2006: 41). Piaget'nin görüşleri doğrultusunda oluşturulan öğrenci merkezli öğretim sistemi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını temel alan ilerici eğitim anlayışlarının bir yansıması olan yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmektedir. Yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak düzenlenen programlarda, öğrencilere kazandırılması amaçlanan başlıca becerilerden biri de yaratıcı düşünme becerisidir (Razgatlıoğlu, 2020: 42).

1917 yılında US. Office of Education tarafından yayınlanan “Report on the Reorganization of English in Secondary Schools” ile yazılı iletişimin işlevsel bir nitelik taşıması gerektiği vurgulanmıştır. Bu raporda yazılı iletişimin, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamasının yanında bireyin gelişimine de katkı sağlaması gerektiği ifade edilmiştir (Brand, 1980: 63-64). 1970’li yıllarda “The Anglo-American Seminar on The Teaching and Learning of English” konferansı, doğru dil öğretimi üzerine tartışmaların yapılmasını sağlamıştır. Amerikalıların konu merkezli öğretim programları ile İngilizlerin kişisel gelişimi ön planda tutan programların karşılaştırıldığı bu konferansta, öğretim programlarında yaratıcı yazmaya daha fazla yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Konferansta, yaratıcı yazmanın toplumsal ve akademik yönünden ziyade bireylerin kişisel gelişimlerini destekleyebilmesinin gerektiği görüşü kabul görmüştür (Temizkan, 2011: 921). Bu, son yıllarda öğretim programlarında temel alınan yapılandırmacı yaklaşımın temel felsefesi ile örtüşmektedir.

Orhon (2014: 37-38), bireysel yaratıcılığın önemini kabul etmekle birlikte yaratıcılığın kültüre tanıtılması ve toplumsal kalkınmada etkili olması için eğitim felsefeleri içinde yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Özgünlük, düşünme ve sorgulama, özgüven, öz denetim gibi birçok yeterliği gerektiren ve süreç merkezli olan yaratıcı yazma, öğrenilebilir ve öğretilebilir süreçtir (İpşiroğlu, 2006: 12; Akbaba, 2020: 25-26.) Yaratıcı yazma pedagojisi yazmanın kendini keşfetme ve kendini ifade etme süreci olarak öğretilmesidir. Bu kapsamda diğer yazma türlerine göre yaratıcı yazmada bireyin araştırma ve ifade becerisinin daha etkin olduğu söylenebilir (Pardlow, 2003: 13). Özellikle 1980’li yıllardan itibaren öğrencilerin sadece bilişsel değil, duyuşsal becerilerini de geliştirmek amacıyla Avrupa ve Amerika’daki birçok okul ve üniversitede yaratıcı yazma dersleri verilmeye başlanmıştır. 1985’ten sonra bazı girişimler olmakla birlikte bu süreç ülkemizde

2000’li yıllarda hızlanmış ve yaratıcı düşünme ile yaratıcı yazma, eğitim programlarımıza girmiştir (Kapar Kuvanç, 2008: 1; İpşiroğlu, 2006: 9; Rızvanoğlu, 2016: 28; Dolmaz ve Kaya, 2018: 25).

Cumhuriyetin ilanından sonra ilköğretim II. Kademedeki Türkçe öğretimine yönelik programlar incelendiğinde 1924 yılından itibaren yaratıcılığın açık ya da örtük bir biçimde II. Kademe Türkçe Programları’nda yer aldığını söyleyebiliriz. Ancak bir yazma yöntemi olarak ilk kez 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yaratıcı yazmaya yer verildiği görülmektedir (Duru, 2014: 41). Yaratıcı düşünme becerisi, 2006, 2007 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler arasında yer almıştır.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temel felsefesinde, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ise yetkinlikler başlığı altında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine imkân sağlayacak bir öğretimin önemi vurgulanmıştır ve yaratıcılığın öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasında olduğu belirtilmiştir. Ancak ilgili programlarda 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf kazanımlarında yaratıcılık kavramına yer verilmediği, 6, 7, ve 8. sınıflardaki bazı kazanımlarda bu kavrama değinildiği görülmektedir (MEB, 2017; MEB, 2018; MEB, 2019). Bu bilgiler ışığında ülkemizde güncel programlarda, Türkçe eğitiminde yaratıcı yazmanın kazandırılması ve geliştirilmesi bakımından yetersiz kaldığı ifade edilebilir.

Farklı araştırmalarda öğretmenlerin klasik eğitim anlayışına alışmış olmaları ve eğitim sürecinde ailelerin öğrencileri doğru bir şekilde destekleyememeleri gibi faktörlerden dolayı yapılandırmacı eğitim sisteminin amacına ulaşamadığı ve yazma çalışmalarının da bu durumdan benzer şekilde etkilendiği belirtilmektedir (Taşkesen ve Yurt, 2018: 436; Orhon, 2014:31). Sonuç olarak öğretim programlarındaki eksiklikler, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki yetersizlikler gibi birçok faktör yaratıcı yazma çalışmalarının okullarda istenilen düzeyde uygulanmasını engellemektedir.

2.3.4.1.Yaratıcı Yazma Öğretiminin Faydaları

Yaratıcı yazmanın erken yaşlarda öğretiminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkilemesi söz konusudur. Bu durumun hem kişisel hem de toplumsal düzeyde birçok yönde olumlu etkileri olacaktır. Yaratıcı yazmanın öğretiminin kişiler üzerindeki etkilerini duyuşsal etkiler, bilişsel, etkiler, iletişim ve dil becerilerine etkileri ile kimlik ve benlik oluşumuna etkileri başlıkları altında sınıflandırarak ele almamız mümkündür.

2.3.4.1.1. Yaratıcı Yazma Öğretiminin Duyuşsal Etkileri

Öğrencilerin yazma deneyimlerine devam etmeleri için özgüven kazanmaları gerekmektedir (Colantone vd., 1998: 10). Öğretmenlerin, öğrencilere yaratıcı yazma ile ilgili etkinlikler aracılığı ile yazınsal metin üretmeleri ve kendilerini ifade etmelerini sağlamaları öğrenciler üzerinde motive edici bir etki oluşturmaktadır. Yaratıcı yazmanın öğrenciler üzerindeki en belirgin duyuşsal etkisi onların özgüven ve özsaygılarını oluşturmalarına katkı sağlamasıdır. Öğrencilerin yazma endişelerini gidererek onların yazma cesareti edinmelerinde etkili olan yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin motivasyonlarında artışa yol açması söz konusudur (Maley, 2009; Werder, 2000'den Akt: Küçük, 2020: 54; Oral, 2014: 9-10). Yaratıcı yazma çalışmaları, merak ve beklentiler doğrultusunda hayal gücünün kullanılmasına olanak sağlar ve buna bağlı olarak öğrencilerin yazma kaygısını, korkusunu ve yazmaya başlamadaki endişe ve problemlerini ortadan kaldırır. Bu durum öğrencilerin yazma sürecini içselleştirmelerini sağlar (Böttcher,1999'den akt: Maltepe, 2006b: 38). Bundan dolayı öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen birçok faktörün kontrol edilerek düzenlenmesi ve öğrencilerin yönlendirilmesi gerekmektedir.

Yaratıcı yazmanın önemli bir faydası ise öğrencilerin özgüven ve yazma süreçlerinde kontrol duygusu kazanmalarının sonucunda onların dile hâkim oldukları duygusunu geliştirmeleridir. Bu durum öğrencileri yazınsal metin oluşturmada daha fazla risk alabilmeye ve daha fazla deneme yapmaya yöneltecek bir durumdur. Öğrenciler bu özgüven ve dile hâkimiyet duygusu ile yazmaya karşı olumlu tutum geliştirerek bu aktivitelerden keyif alacaklardır (Perren vd., 2012: 78). Öğrencilerin bu özgüven sonucunda oluşturdıkları olumlu tutum, onların yaratıcı yazma

uygulamalarında istekli olmaları, bu uygulamalara gereken ilgiyi ve değeri göstermeleri ve istenen kazanımlara ulaşabilmelerinde etkili olmaktadır.

2.3.4.1.2. Yaratıcı Yazma Öğretiminin Bilişsel Etkileri

Yaratıcı yazma yaklaşımında, farklı bakış açıları gerektiren yazma etkinlikleri, öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, hayallerini, algılarını, isteklerini yaratıcı özellikleri ile zenginleştirerek bir yazılı anlatım ürünü ortaya koymalarını içermektedir (Ak, 2011: 23-24). Öğrenciler bu yazılı ürünleri bilişsel ve üstbilişsel becerileri içeren işlemler sonunda oluştururlar (Larkin, 2009: 149). Buna bağlı olarak yazmanın mekanik bir süreç değil, düşünsel faaliyetlerin sonucunda bir üretme etkinliği olduğu söylenebilir. Bu da farklı becerileri kullanmayı zorunlu kılan bilişsel bir sürecin gerekliliğine bağlıdır.

Yaratıcı yazma çalışmaları; öğrencilerin gözlem yapma, düşünme, hayal kurma, algılama, sorgulama, yorumlama, sentez yapma gibi birçok bilişsel beceriyi kullanmalarını gerektiren ve bu becerilerini geliştirmelerini sağlayan bir etkinliktir (İpşiroğlu, 2007: 26; Kapar Kuvanç, 2008: 65; Gündüz ve Şimşek, 2019: 229; Yıldırım Bilgili ve Kana, 2019: 545). Yaratıcı yazma çalışmaları, öğrencilerin akranlarının kısa hikâye, şiir gibi yazınsal ürünlerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerine olanak sağlar (Perren vd., 2012). Yaratıcı yazma deneyimleri dikkatli bir şekilde yapılandırıldığı takdirde; öğrencilerin söz konusu edebi ürün bağlamında yaratıcılıklarını yansıtmalarının yanında eleştirel bir bakış açısı kazanmalarını da sağlamaktadır (Green, 2009: 191). Bu durum bireylerde sıradan alışkanlıkların, tabuların ya da toplumsal ve kültürel engellerin dışına adım atılmasını sağlamaktadır (Çer, 2017: 243). Bu durum öğrencilerin sorgulayan, eleştiren, olay ve fikirleri farklı bakış açısı ile değerlendirebilen bireyler olmasında etkili olan bir unsurdur.

2.3.4.1.3. Yaratıcı Yazma Öğretiminin İletişim ve Dil Becerilerine Etkileri

Yaratıcı yazma etkinlikleri ile dil gelişimi birbirinden etkilenmektedir (Temizyürek ve Bulut, 2016: 159). Dilin gramer yapıları, deyimler, kelime öğrenimi gibi dilsel yapıların ve dile özgü kuralların öğretiminde yaratıcı yazılar etkilidir (Raimes, 1983'den akt: Tok ve Kandemir, 2015: 1636). Yaratıcı yazma öğretimi hem

öğrencilerin analitik yeteneklerini geliştirerek temel anlama becerilerini artırmakta ve gerek sözel gerekse yazılı dili daha etkili bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlamak hem de edebi ürünleri yorumlama becerisi edinmelerine katkıda bulunmaktadır (Eliasova, 2001: 477).

Öğrenciler yaratıcı yazma etkinlikleri ile kendilerini ifade etme olanağı bularak duygu ve düşüncelerini özgün ve akıcı bir şekilde ifade edebilirler (Eliasova, 2001: 476; Erdoğan, 2012: 44). Sundt (2018: 89)'un yaptığı araştırmada yer alan öğretmenlerden bazıları, öğrencilerin dili daha zengin bir şekilde kullanabilmelerine, onların hayal güçlerini geliştirmelerine ve kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine olanak sağlamasını, yaratıcı yazmanın faydaları arasında yer aldığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yaratıcı yazma becerileri öğrencilerin düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade edebilmelerine ve bu öğrencilerin şiir, kısa hikâye, mektup gibi yazınsal türlerde kendilerini daha özgün bir şekilde ifade edebilmelerine imkân sağlamaktadır (Perren vd., 2012: 77). Bu durum, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirecek bir unsur olarak göze çarpmaktadır.

Pawliczak (2015: 352), yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirilmesinde kullanılabilecek en etkili yollardan biri olduğunu belirtmiştir. Dünyayı kendi duyuları ile algılayan öğrenciler, düşüncelerini hayal güçleri ile zenginleştirerek kendi ifadeleri ile aktarmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin kendilerini başkalarından farklılaştırma imkânı vererek onların kendi yazılı üsluplarını geliştirmelerini sağlamaktadır (Tonyalı, 2010: 52-53).

Yaratıcı yazmada yeni olanı üretme bakımından önemli bir unsur ise okumadır. Öğrencinin okul içinde veya dışında okuduğu her şey zihninde bir iz bırakmaktadır. Kişi farkında bile olmadan bu bilgileri özümseyerek geliştirip yazılarında kullanmaktadır (Yılmaz, 2010: 206). Okunan metinler insanın bilgi ve birikimini artırır, sözcük dağarcığını zenginleştirir, düşünce ve hayal dünyasını genişletir ve dil becerilerini geliştirir (Kavcar, 1983: 14). Ulu (2019), yaptığı araştırmada okunan kitap sayısının, 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu düşünceler doğrultusunda okuma, çeşitli dil ve düşünce becerilerini geliştirerek yazma becerilerini de etkileyen bir unsurdur.

Emerson (1907: 852), yazmanın yaratıcı olarak kabul edilse de yazılanlardan verimli bir şekilde faydalanabilmek için okumanın da yaratıcı olması gerektiğini belirtmiştir (Dawson, 2005: 33). Maley (2009), yaratıcı yazmanın yaratıcı okumayı desteklediğini ifade etmiştir. Öğrenciler sadece yazarak yazmayı, okuyarak ise okumayı öğrenmezler. Aynı zamanda yazarak okumayı ve okuyarak da yazmayı öğrenmektedirler. Olumsuz bir tutum söz konusu olduğunda da bu iki becerinin birbirini etkilemesi söz konusudur (Goodman ve Goodman, 1983'den akt: Colantone, 1998: 10). Bu bağlamda öğrencilerin okuma becerileri ile yaratıcı yazma becerileri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Okuma ile yaratıcı yazma arasındaki ilişkinin varlığı ile birlikte okunan metinlerin niteliği de bu ilişkiyi etkileyen bir unsurdur. Bazı eserler yaratıcılığı geliştirebilecek nitelikte iken bazı eserler bu niteliklere sahip olmayabilir. Okunan kitapların nitelikleri okuma sıklığı ve miktarından daha önemli olabilmektedir (Dolmaz ve Kaya, 2019: 180). Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik uygulamalarda bu durumun da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte öğrencileri doğru bir şekilde yönlendirmeleri önem taşımaktadır.

2.3.4.1.4. Yaratıcı Yazma Öğretiminin Kişilik Oluşumuna Etkileri

Tompkins (1982), yaratıcı yazmanın bireyde benlik kavramı oluşturulması açısından gerekli olduğunu ifade etmiştir (Akt: Maltepe, 2006b: 36). Oral (2014: 16)'ın, kendini tanımakta zorlanan kişilerin iç dünyalarını yansıtan duygu ve düşünceleri yazı aracılığıyla aktarmanın, kişinin kendi benliklerinin sınırlarını belirlemesine katkı sağladığı düşüncesi de bu görüşü desteklemektedir. Pardlow (2003: 24) da benzer bir şekilde yaratıcı yazma eyleminin bireylerin kişisel farkındalıklarını geliştirdiğini belirtmiştir.

Yaratıcı yazmanın öğrencilerin benlik kavramlarına olan etkilerinden biri de duygudaşlık becerilerini desteklemesidir. Yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerinin yanında başkalarının düşüncelerine saygı göstermeyi kazanmalarında da etkilidir (Oral, 2014: 21). Başkalarının görüşlerine saygı duymak ve olayları başkalarının bakış açıları ile değerlendirebilmek, öğrencilerin kazanmaları gereken önemli sosyal beceriler arasındadır.

1950’li yıllarda öğretmenlerin çocukların duygusal gelişimlerine katkıda bulunmaları gerekliliğinin farkına varılmış ve yaratıcı sanatsal çalışmaların öğrencilerin duygusal özelliklerini belirleyebilecek yöntemlerden biri olduğu belirtilmiştir. 1950’li yıllarda yaratıcı ifadelerin yansıtılarak duygusal çatışmaların ortaya çıkarılabildiği bu yöntem, psikologlar tarafından duygusal sorunları belirlemek için kullanılan bir teknik olmuştur (Cooper, 1951: 21). Bir yazma etkinliğinde öğrenci belirli bir konuyla yüzleşmek ve bu konuya ait düşüncelerini yansıtmak durumundadır. Bu bağlamda psikanalitik yaklaşımda yaratıcı yazma çalışmaları, öğrencilerin performanslarının altında yatan şeyin ne olabileceğine dair empatik farkındalığı teşvik edebilir (Harris, 2001: 201). Temizkan (2010: 629), bu doğrultuda yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin iç dünyalarını ve bilinçaltını yansıtan çalışmalar olduğunu belirtmiştir. Böylelikle öğretmenlerin öğrenciler hakkında daha fazla bilgi sahibi olarak onlara daha etkili bir rehberlik yapabilmelerinin mümkün olduğunu ifade etmiştir.

Bireylere yazma konularının ve yöntemlerinin kendileri tarafından seçilme fırsatı tanınması, yaratıcı yazmanın yaratıcılığı ve kişiliği etkileme nedenleri arasında gösterilebilir (Uygun, 2019: 18). Aynı zamanda, alışkanlıkların ve toplumsal engellerin sorgulanmasına, olay ve düşüncelerin farklı bir bakış açısı ile ele alınabilmesine ve eleştirel düşüncenin geliştirilmesine imkân sağlaması da yaratıcı yazmanın kişilik oluşumuna belirleyici olmasında etkili olabilir (Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012: 320). Bu süreçte öğrencilerin aktif olması, onların sorumluluk duygularını da geliştirmelerine katkı sağlayacak bir durumdur.

2.3.4.2. Yaratıcı Yazma Öğretiminde Okulun ve Öğretmenin Rolü

Yaratıcılık son dönemde dikkat çeken bir konu olmakla birlikte eğitimde yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Yaratıcı bireyler yetiştirme konusunda başarılı olabilmemiz için öğretmenlere ve eğitimin diğer bileşenlerine önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerin yaratıcılıklarının desteklenmesinde etkili yöntemlerden biri olan yaratıcı yazma çalışmalarının uygulanışı bakımından yapılması gerekenler öğretmen, öğretim sürecinde yürütülen ders içi faaliyetler ve öğretim programı boyutuyla ele alınarak değerlendirilebilir.

2.3.4.2.1. Yaratıcı Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Yapılandırıcı kuramın eğitimde uygulanması ile öğrenci ve öğretmene düşen sorumluluklar da değişmiştir. Öğrenci; dinleyen ve sorulara cevap veren biri değil sorular soran, problem kuran, problem çözen aktif bir rol üstlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenin ise öğrenme ortamını düzenlemek ve etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapması beklenmektedir (Kayaoğlu, 2006: 2). Öğrencilerin yaratıcı özelliklerinin bilincine varmalı ve bu becerilerini kullanarak geliştirmeleri konusunda da öğretmenlerin rehberlik yapması gerekmektedir (Duru, 2014: 20). Bu anlamda yaratıcı yazma çalışmalarının da öğretmenin etkili bir rehberliği kapsamında devam eden bir süreçte ihtiyacı vardır (Santosa vd., 2019: 35). Yaratıcı yazmada öğrencilerin özgüven duygusuna sahip olmaları ve yazmaya yönelik cesaret kazanmaları önemli bir husustur (Angela, 2008:). Öğretmenlerin, yazma uygulamalarının her aşamasında öğrencileri harekete geçirecek cesareti gösterebilmeleri için onları desteklemeleri gerekmektedir (Razgathlıoğlu, 2020: 50). Öğretim sürecinde öğrencilerin cesaretlerini kırarak davranışlar başta olmak üzere onların yaratıcılıklarını olumsuz yönde etkileyebilecek davranışlardan kaçınılması gerekmektedir. Öğrenciler arasında kıyaslama yapmak, yapılan çalışmalarda olumsuz eleştirilerde bulunmak bu davranışlar arasında sayılabilir (Tonyalı, 2010: 71; Güneş, 2013: 179). Öğretmen, öğrencinin çalışmasının değerini düşürmemeli ve onu kontrol altına alacak biçimde yönlendirmemelidir. Bunun aksine öğrencilerin güçlü yönlerini belirterek onların özgün fikirlerini yazıya aktarma süreçlerini kolaylaştırmalı ve desteklemelidir (Bartscher, M. A. vd. 2001: 30). Öğretmenin yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerin ürünlerini bir yargıç gibi doğru veya yanlış olarak değerlendirmeleri doğru bir yaklaşım değildir. Öğrencilerin kendi ifade biçimlerini bulmaya yönelmelerini sağlayacak bir yol izlenmelidir (Van Allen, 1948: 176). Öğrencilerin öz güvenlerini destekleyecek şekilde rehberlik edilen bir süreç, onların yazma uygulamalarına yönelik tutumlarını ve bunun sonucunda yazmaya yönelik motivasyonlarını olumlu etkileyecektir.

Birçok araştırmacı, öğrencileri motive etmek ve onlara örnek olmak amacıyla öğretmenlerin de yazma etkinliklerine katılmalarının önemli olduğunu belirtmektedir (Kaya, 2013: 91; Maltepe, 2006b: 31; Oral, 2014: 25).

İyi bir yazma öğretimi, uygun tasarlanan bir süreçte belirli aralıklarla izlenerek gerekli dönütlerin sağlanması ile mümkün olabilmektedir (Karatay, 2011: 1031; Akbaba, 2020: 27). Öğrencilerin yaratıcı yazma ürünlerine öğretmenler tarafından uygun dönütlerin verilmesi, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum edinmelerinde ve yazmaya istekli olmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Demir, 2012: 354; Özdemir ve Çevik, 2018: 152; Karatay, 2011: 1032). Bu dönütlerin hem öğrencilerin yazma başarılarını geliştirecek yönde olması hem de onların yazma isteklerini olumsuz etkilemeyecek şekilde verilmesi önemlidir. Bundan dolayı öğrencilerin yazılarındaki eksikliklerin öğrenciye başarısızlık duygusu hissettirilmeden aktarılması gerekmektedir.

Öğrencilerin istendik yönde bir gelişim sağlayabilmeleri onlar için ancak uygun eğitim ortamlarının sağlanması ile mümkün olabilmektedir. Cheung vd. (2003: 95) yaratıcı yazma çalışmalarından verim alınabilmesi için öğretmenlerin yaratıcı öğrenme ve öğretme ortamlarını sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Kurallar açısından esnek olan ve öğrenenleri sınırlandırmayan, psikolojik açıdan güvenli, bireylerin içsel ve dışsal motivasyonlarını harekete geçiren, değerlendirme yaklaşımlarında suçlayıcı ve yargılayıcı olmayan ve öğrencilerin merak duygularını harekete geçiren ortamlar, yaratıcılığın geliştirilmesi için uygun ortam özellikleri arasında sayılabilir (Karakuş Aktan, 2013: 705). Öğrencilerin eleştirilme korkusu hissetmeden kendilerini rahat ve özgür bir şekilde ifade edebilecekleri ve karşılıklı güvenin hâkim olduğu esnek bir ortamın sağlanması birçok araştırmacı tarafından vurgulanan bir durumdur (Bulut, 2012: 74; Tonyalı, 2010: 69; Erdoğan, 2012: 110; Korkmaz, 2015: 44; Orhon, 2014:29). İhtiyaç olunan bu sınıf iklimi ancak öğretmenler tarafından oluşturulabilir (Akdağ ve Güneş, 2003'den akt: Göçen, 2018a: 627).

Karaduman ve Yıldırım (2017: 59) yaptığı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının, sınıfların kalabalık ve gürültü olmamasının sınıf ortamında yaratıcılığı engelleyen faktörler arasında olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Öğretim sürecini olumsuz etkileyebilecek buna benzer unsurların da öğretmenler tarafından kontrol edilerek düzenlenmesi gerekmektedir.

Yaratıcı yazma çalışmalarında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken unsurlardan biri de öğrenciler üzerinde zaman baskısı yaratmamalarıdır. Yazma uygulamalarında öğrencilere yazıları üzerinde düşünmeleri, yazılarını planlamaları ve gerekli düzenlemeleri yapabilmeleri için gerekli zaman verilmelidir (Uygun, 2019: 22; Yenilmez ve Yolcu, 2007: 98; Kırbaş, 2010: 48; Razgatlıoğlu, 2020: 53). Akkaya (2014: 1502), yaptığı araştırmada bazı öğretmenlerin yazma sürecinin çok zaman aldığını belirttiklerini ifade etmiştir. Türkçe derslerinde sınırlı zaman, öğrencilerin gelişimini sağlamakta yetersiz kalabilmektedir. Ayrıca yazma becerisinin fazla zaman alması, diğer becerilere yeterli zamanın ayrılmasına engel olabilir. Öğrencilerin ders dışı yazma çalışmalarının etkili bir şekilde uygulanmasının bu duruma çözüm olabileceği söylenebilir (Ağın Haykır, 2015: 1372).

Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutuma sahip olmaları ve yazma isteği duymaları yaratıcı yazma çalışmalarının faydalı olmasında etkili olan bir unsurdur (Susar Kırmızı, 2009; Özdemir ve Çevik, 2018: 145). Öğretmenlerin öğrencileri yazma çalışmaları için motive etmeleri farklı pekiştireç tercihleri ile sağlanabilir. Bunun için öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve becerilerinin farkında olmaları ve yazma çalışmalarını düzenlerken bireysel farklılıkları dikkate almaları gerekmektedir (Tonyalı, 2010: 67-70). Bu durum öğrencilerin yazmayı alışkanlık haline getirmelerinde de önemli bir faktördür (Tok, Rachım ve Kuş, 2014: 272).

Sonuç olarak; öğrencilerde yaratıcılığı desteklemek için, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki saygılı ilişkilere dayanan, akran işbirliği için fırsatlar sağlayan, öğrenme ihtiyaçlarının farkında olunan ve baskıcı olmayan bir eğitim ortamına gerek duyulmaktadır. Bunun yanında mevcut eğitimde yer ve zaman konusunda esnek bir yaklaşım izlenmesi de öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede katkı sağlayacak unsurlar arasındadır. (Davies vd, 2013: 80). Öğretmenlerin bu unsurları öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek şekilde düzenlemeleri büyük önem taşımaktadır. Çocukların yaratıcılığının teşvik edilmesi; öğretmen kontrolü ile öğrencilerin özerkliği, duygusal bağlılığın teşviki ile akılcıl düşünme arasındaki dengelemenin sağlanması ile gerçekleştirilebilir (Vass, 2007: 115). Bu bağlamda öğretmenlerin bu dengeyi sağlayabilecek uygun bir öğretim ortamı oluşturmaları gerekmektedir.

2.3.4.2.2. *Yaratıcı Yazma Öğretiminde Ders İçi Uygulamaların Rolü*

Sınıf ortamında öğrencilerin hayal güçlerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve yaratıcı metinler oluşturabilmelerine olanak sağlayan bir öğretim süreci son derece önemlidir.

Öğretim sürecinde öğrencilere yaratıcılığın boyutları olan esneklik, akıcılık, orijinallik ve ayrıntılı düşünebilme becerilerini kazandırabilecek ve onların ilgileri doğrultusunda kullanılacak öğretim stilleri tercih edilmelidir (Orhon, 2014: 27). Yaratıcı yazma öğretiminde öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecek ve onların yaratıcı düşünme becerilerini destekleyecek farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir (Bayat 2016: 618; Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012: 321; Susar Kırmızı, 2009). Böyle bir uygulama öğrencilerin özyeterlik algılarını ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir (Türkben, 2019: 186). Bu anlamda yapılmış olan bazı araştırmalar bu yargıyı desteklemektedir. Belet ve Yaşar (2007: 69), yaptıkları araştırmada öğrenme stratejilerinin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. İnal (2008:62) kümeleme stratejileri gibi bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanılmasının yazma başarılarını artıracığı ve öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir.

Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması doğrultusunda öğretim materyallerinin de tercihi yaratıcı yazma öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir unsurdur.

Öğretim materyalleri, öğrenmedeki temel bileşenlerden biridir. Öğrenciler, edindikleri öğretim materyalleri yoluyla bilgilerini geliştirebilirler. Öğrenciler için sistematik ve bağlamsal olarak düzenlenen öğretim materyalleri, öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracaktır (Santosa vd., 2019: 355). Bu bağlamda yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerin seviyelerine ve ilgilerine uygun görsel ve işitsel materyaller olan fotoğraflar, resimler, filmler, müzikler gibi öğretim materyalleri kullanılabilir (Ataman 2006: 83; Arslan ve Klicic, 2015: 172). Bu tür materyallerin kullanımı, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek onları bilişsel olarak yazmaya hazır hâle getirmeye yardımcı olabilir (Erdoğan ve Yangın, 2014: 449). Colantone vd. (1998: 9) çocukların farklı yazı biçimlerini keşfetmeleri ve

deneyimlemeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bundan dolayı öğrencilerin farklı metin türleri ile ilgili kitaplar okumaları ve yazma çalışmaları yapmaları ile onların yaratıcı ifade becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak gerekmektedir (Özürk, 2007: 39; Ataman 2006: 83). Bu kapsamda öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap edecek materyaller ve farklı türdeki metinlerin öğrencilerin düşünce dünyalarını zenginleştirmeye katkı sağlayacağı söylenebilir. Bunun sonucunda öğrencilerin daha özgün yazılı ürünler ortaya koyabilmeleri mümkün olacaktır.

Yapılan uygulama ve etkinliklerde öğrencilerin anıları ve izlenimlerinin uyandırılması, onların ilgi ve gereksinimlerine uygun konuların belirlenmesi ve konu seçiminde onların da fikirlerinin göz önünde bulundurulması ile mümkündür (Göğüş, 1978: 245; Tonyalı, 2010: 66; Kaya, 2013: 91; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013: 99). Ak (2011: 23), Türkçe derslerinde, etkinliklerle desteklenen çalışma kitaplarında aynı konuların çok fazla tekrarlandığı ve öğrencilerde heyecan ve yazma isteği uyandıracak yazma etkinliklerine yer verilmediğini ifade etmiştir.

Çocukların akranları ile yazmaları onların birbirlerinden öğrenmesini sağlamaktadır (Chen ve Zhoy, 2010: 139). Bundan dolayı yazma sürecinde bireysel çalışmaların yanında grup çalışmalarına da yer verilebilir. Grup çalışmaları öğrencilerin yaratıcı düşünmelerinin, başkalarının düşünceleri ve çalışmaları ile desteklenebilmesini mümkün kılmaktadır. Bu durum fikir alışverişinin yanında öğrencilerin etkileşiminin artmasına da olanak sağlamaktadır (Tonyalı, 2010: 67; Top, 2013: 23). İşbirliğine dayalı ortam, öğrencilerin dilin nasıl sosyal bir güç olduğunu ve yazma uygulamalarının sosyal bağlamda nasıl işlediğini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir (Healey, 2009: 23).

Yaratıcı yazma çalışmalarının sonrasında, öğrencilerin yazma ürünlerinin paylaşılmasına imkân verilmelidir (Kaya, 2013: 91; Ataman 2006: 82.). Bu durum onların motivasyonlarını yüksek tutmalarını sağlayabilecek bir durumdur. Öğrencilerin yazınsal metinlerinin, sınıf ve okul panolarında sergilenmesi, sınıf veya okul gazetelerinde yayınlanması bu amaca hizmet edebilecek uygulamalar arasındadır (Razgatlıoğlu, 2020: 53). Öğrencilerin birbirlerini dinlemeleri, dil becerilerini geliştirebilecek bir unsurdur. Öğrencilerin, başkalarını etkili bir şekilde dinleme becerisi kazanması onların konuşma becerilerini de geliştirebilir. Bundan

dolayı öğrencilerin yaratıcı yazma ürünlerinin sınıf içinde okunarak diğer arkadaşları tarafından dinlenmesi de önerilebilecek bir yaklaşımdır. Kişisel hikâye anlatıcıları olarak gelişmek için öğrencilere; tahmin etmeyi, bulmayı, hatırlamayı, gerçeği ayırt etmeyi, sahneleri canlandırmayı ve kendi deneyimleriyle bağlantı kurmayı içeren yaratıcı akran dinleme görevleri verilebilir (Heathfield, 2010: 44). Yazılarının paylaşılması öğrencilerin özgüvenlerini artıracak gibi akranları ile iletişim hâlinde olunan bir süreç, yaratıcı yazma uygulamalarının gelişiminde etkili olabilecek bir unsurdur.

2.3.4.2.3. Yaratıcı Yazma Öğretiminde Öğretim Programı

Günümüzde nitelikli bireylere duyulan ihtiyaç artarken eğitim programlarının da çağın gereklerini karşılayabilecek bireyleri yetiştirmeye yönelik hazırlanması bir zorunluluk halini almıştır (Kasap ve Susar Kırmızı, 2017: 168).

Yaratıcı süreç, fikirlerin sürekli olarak yeniden düzenlenmesini gerektirir ve eğitim kurumu, çevresel olanaklara bağlı olarak bu süreci iyileştirmek için bir ana platformdur (Sundt, 2018: 27-28). Düşündüren, sorgulatan, farklı bakış açıları geliştirmelerini ve öz güven sahibi bireyler olarak yetişmelerini sağlayan kalıplaşmış düşüncelerden uzak yapılandırılmış bir eğitim programı, öğrencilerin yaratıcı düşünmenin temellerini atmalarını sağlar (Yıldırım, 1993'den akt: Ak, 2011: 20). Bundan dolayı öğrencilerin yazmaya ilişkin ilgi ve güvenlerini artırmalarına katkı sağlayan yaratıcı yazma etkinliklerinin, ayrıntılı bir şekilde hazırlanmış bir program ile uygulanması önemlidir (Colantone vd., 1998: 38-39). Yaratıcı düşünceyi engelleyen en önemli dışsal etken düşünmeye imkân sağlamayan, her adımı belirlenmiş ve aşırı yapılandırılmış eğitim programlarıdır (Rızvanoğlu, 2016: 22; Güleriyüz, 2001: 174). Ayrıca Kapar Kuvanç (2008: 33), eğitim programlarının sınavlara yönelik olmasının ezberciliği beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır. Bunun da yaratıcı düşünmeyi kısıtlayan bir unsur olduğu ifade edilebilir.

Ülkemizde eğitim programlarının 2005 yılında yapılandırmacı felsefe anlayışı ile şekillenmiş olsa da bu anlayışın tam olarak anlaşılıp uygulanamadığı düşünülmektedir (Fer, 2011'den akt: Yüksel, 2016: 19). Ataman (2011: 5), ilköğretim Türkçe programında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmanın önünü açmadığını ifade etmiştir. Okul ve öğretmen yetersizlikleri, sınıf

yönetimindeki bilgi ve uygulama eksiklikleri gibi faktörler de yaratıcılığın geliştirilmesini olumsuz etkileyen unsurlar arasında görülmektedir (Orhon, 2014: 30). Özaşkın ve Bacanak (2016: 213), eğitim programlarında yaratıcılığa katkı sağlayan bir esneklik tanınmaması ve bir üst öğretim seviyesine geçişte yapılan sınavların baskısı gibi unsurların, yaratıcılığa yeterince önem verilmemesine yol açan unsurlar olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak her bireyin sahip olduğu ve geliştirilebilir bir beceri olan yaratıcılığın geliştirilmesi için öğretim programlarının, öğretim sürecindeki etkinliklerinin dikkatle planlaması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin yaratıcı yazma öğretiminde birçok unsuru birlikte ele alarak öğrencilere doğru bir rehberlik edebilecekleri ve onları olumlu bir şekilde yönlendirebilecekleri bir öğretim süreci tasarlamaları gerekmektedir.

2.3.4.3. Yaratıcı Yazmada Değerlendirme

Değerlendirme öğretim sürecinin bir parçası olmakla birlikte ilgili hedeflere ne kadar ulaşılabildiğinin belirlenebilmesini sağlamaktadır. Değerlendirme sadece not verme amacıyla yapılan bir uygulama değildir. Öğretim sürecini düzenleme ve sonraki uygulamalar için yapılabilecek düzenlemelerin belirlenmesi, değerlendirme sonucunda yapılmaktadır.

Yaratıcı yazma uygulamalarında değerlendirme ölçütleri bakımından ortak bir görüş bulunmamaktadır (Temizkan, 2010: 636). Yaratıcılık çok boyutlu bir yapıdır. Bundan dolayı bir çalışmanın yaratıcı olup olmadığının değerlendirilmesini sağlayan ayrımların belirlenmesi kolay olmamakla birlikte, böyle bir değerlendirmenin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini nasıl geliştirebileceklerini anlamalarına da bir katkısı yoktur (Shively vd., 2018: 150). Boulter (2004), literatürde yaratıcı yazmanın değerlendirme kriterlerinin net olmamasının belirsiz varsayımları ortaya çıkardığını ifade etmektedir. Bu durum hangi türdeki yaratıcı yazma ürünlerinin daha önemli olduğu veya bu ürünlerin nasıl geliştirilebileceği gibi çelişkili durumları ortaya çıkarmaktadır (Boulter, 2004: 136).

Eğitimde yaratıcı yazma ile ilgili temel konulardan biri ölçüt sorunudur. Yaratıcılık kavramı tanımlanırken sınırlarının belirlenmesinde zorlanması, yaratıcı

ürünlerin değerlendirilmesinde nasıl bir bakış açısına sahip olunması gerektiğini de zorlaştırmaktadır (Sundt, 2018: 34). Bazı öğretmenler kişisel ölçütlerin etkisinden dolayı yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirilmesinin imkânsız olduğunu ve bu kişisel ölçütlerin, yapılacak değerlendirmenin adil olmasını engelleyeceğini düşünmektedirler (Ataman 2006: 81; Temizkan, 2010: 636-637). Bundan dolayı öğretmenlerin kişisel duygu ve düşüncelerinden sıyrılarak bir değerlendirme yapmaları, istenilen amaca ulaşmaya yaklaşmayı sağlayacak bir unsurdur (Uzun, 2015: 36). Yaratıcı yazıların değerlendirilmesinde öğretmenlerin kişisel önyargılarından uzak durarak öğrencilerin ürünlerini değerlendirmeleri gerekmektedir (Oral, 2014: 21). Değerlendirme yapılırken öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı ve öğrenciler birbirleri ile kıyaslanmamalıdır (Temizkan, 2010: 637; Oral, 2014: 15). Sonuç olarak yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde birçok zorluğun mevcut olduğu görülmektedir.

Yaratıcı yazma ürünlerinde dilin doğru kullanılması önem taşımaktadır. Ancak imla kuralları, kâğıt düzeni, dil bilgisi, noktalama işaretleri gibi biçimsel unsurların değerlendirmede ön planda tutulması bir yanılgıya yol açabilir. Yaratıcı yazma ürünlerinde biçim değil, içeriğe önem verilmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2012: 45; Akkaya ve Susar Kırmızı, 2012: 173; Filbin 1963: 44-45; Ataman, 2010: 102; Ak, 2011: 41). Yaratıcı yazılarda yazının yaratıcılık değeri, biçimsel niteliğinden önce gelmelidir. Sözlü edebiyat ürünlerinin nesilden nesile aktarılmasını da göz önünde bulundurduğumuzda yazınsal metinlerin, biçimsel unsurların toplamından oluşan bir değer olmadığı anlaşılmaktadır (Van Allen, 1948: 176.). Yaratıcı yazılarda önemli olan öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgün ve akıcı bir şekilde ifade etmeleridir (Oral, 2014: 17). Yaratıcı yazma ürünlerinin değerlendirilmesinde, değerlendirme ölçütleri belirlenirken bu önceliğin gözetilmesi önem taşımaktadır.

Yaratıcı yazma süreç temelli bir yazma yaklaşımı olduğundan dolayı yaratıcı yazmanın değerlendirilmesinde de ürünün yanında yazma sürecinin değerlendirilmesi de yapılmalıdır (Oral,2014: 22; Yılmaz, 2010: 250; Bulut, 2012: 97; Özdemir ve Çevik, 2018: 145; Akkaya ve Susar Kırmızı, 2012: 173-174). Değerlendirme sonunda öğrencilere göre dönüt sağlanması, önem verilmesi gereken bir başka noktadır. Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarının nasıl daha iyi

olabileceğine ait bulguların öğretmen tarafından belirlenerek öğrencilere bildirilmesi, daha sonra yapılacak çalışmaların daha verimli olmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin vereceği düzeltici dönütlerin olumlu ifadelerle gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu durumun öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etki sağlayacağı söylenebilir (Bulut, 2012: 99; Oral, 2014:21; Yılmaz, 2010:250).

Yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde metin türüne göre farklı ölçütlerin dikkate alınması gerekmektedir. Buna olanak sağlayarak çalışmaların ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesine imkân sağlayan değerlendirme araçlarından birinin puanlama yönergeleri (rubrik) olduğu söylenebilir (Christie, Enz, Vulkeliç, 2003: 293'den akt: Maltepe, 2006b: 51; Yurdakul, 2004'den akt: Razgathıoğlu, 2020: 53). Armor (2001), rubriklerin yaratıcı yazma değerlendirmesine uygun olduğunu belirtmiştir (Akt: Burke, 2003: 7). Birçok uzman yaratıcı yazma değerlendirmelerinde öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmelerinin de kullanılabileceğini ifade etmiştir (Akkaya ve Susar Kırmızı, 2012: 173; Temizkan, 2010: 637; Bulut, 2012: 100). Ak (2011: 43), süreç boyunca sorumluluklarını hangi düzeyde yerine getirebildiklerini görebilmeleri için öğretmenlerin de öz değerlendirme yapmalarının faydalı olabileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak yaratıcı yazma ürünlerinin değerlendirme ölçütleri bakımından farklı görüşler vardır. Ancak genel görüş yaratıcı yazma ürünlerinin içeriğinin değerlendirilmesinin ön planda tutulmasına yöneliktir. Bununla birlikte yaratıcı yazma ürünlerinin farklı metin türüne yönelik farklı unsurlara sahip olması söz konusudur. Bu durum yaratıcı yazma ürünlerinin değerlendirilmesinde metin türlerinin belirleyici olması gerektiğini göstermektedir.

2.4. MOTİVASYON VE YAZMA

Motivasyon genel olarak insanların yapacakları şeyleri seçmeleri ve bu seçimleri yapma sebeplerini açıklayabilecek bir kavramdır (Keller, 2010: 4). Bu bağlamda motivasyon, insanların davranışlarında herhangi bir alanda daha yüksek performansı sağlayan teşvik edici unsurların başında gelmektedir (Kirchhoff, 2016: 31). Latince “morove”, “hareket ettirme, hareketlendirme” sözcüğünden gelen motivasyon Büyük Türkçe Sözlükte (TDK), “isteklendirme, güdülenme” olarak tanımlanmıştır. Motivasyon; bireyin davranışlarının başlatılması, sürdürülmesi ve bu

davranışların düzenlenmesinde psikolojik ihtiyaçların önemini vurgulayan iç faktörlerdir (Bozgün ve Akın Kösterelioğlu, 2020: 211). Ryan ve Deci (2000: 54) motivasyonu, bir şeyler yapmak için harekete geçmek; Schunk (2012: 97), hedefe yönelik davranışı teşvik etme ve sürdürme süreci olarak; Dörnyei ve Ushioda (2021) ise bir kişiyi belirli seçimler yapmaya, eyleme geçmeye, çaba harcamaya ve eylemde ısrar etmeye iten şey olarak tanımlamaktadır.

Sosyo eğitim modeline (1972) göre, motivasyon, bütüncül motivasyon ve araçsal motivasyon olarak sınıflandırılmıştır. Daha çok dil öğrenimi üzerine yapılan bu sınıflandırmada bütüncül motivasyon öğrenilmesi amaçlanan dilin kültürüne entegre olmayı isteyerek dili öğrenmeyi belirtmektedir. Araçsal motivasyon ise sosyal veya ekonomik olarak kazanç elde etmek gibi nedenlerle ilgili dilin öğrenilmesini karşılamaktadır (Özdemir, 2015: 19-21). 1980'li yıllarda ise Deci ve Ryan (1985) motivasyonu içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak sınıflandırmıştır (Özdemir, 2015: 19; Wang ve Guthrie, 2004: 166). Bu sınıflandırma günümüzde kadar kabul gören en etkili teorilerden biri olmuştur.

İçsel motivasyon, bir faaliyetin bireyin içsel tatminleri için yapılmasıdır (Ryan ve Deci, 2000). İlgi, ihtiyaç, merak, yetenek gibi unsurlar içsel motivasyonun en önemli kaynaklarıdır (Akbaba, 2006: 344; Canitez, 2014: 29; Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2013: 18). Yüksek düzeyde içsel motivasyonunun sağlanması için insanların hem yeterli hem de özerklik ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyon ise bir faaliyeti belirli bir amaca ulaşabilmek için bir araç olarak kullanmayı belirtmektedir (Wang ve Liu, 2008: 397).

İçsel motivasyon eğitim alanında da en önemli kavramlardan biridir. Yapılan çalışmalar, içsel bir motivasyon doğrultusunda belirlenmiş bir hedefe yönelmenin öğrenme materyallerinin daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmasına, ilgili kazanımların daha iyi kavranmasına ve öğrenmelerin hem kısa hem de uzun vadede kalıcılığının artmasına katkı sağladığını göstermiştir (Vansteenkiste, Lens ve Deci, 2006: 28). Bu olumlu etki yazma eğitiminde de söz konusudur. Dışsal olarak motive olmuş öğrenciler yazma eyleminden ve ortaya koydukları ürünlerden zevk almazlar (Williams ve Alden, 1983). Dışsal olarak motive olmuş öğrenciler, bir ödül kazanmak veya bir cezadan kaçınmak gibi bazı araçsal sonuçlara ulaşabilmek için

eylemlerini gerçekleştirirler (Gilakjani, Leong ve sabouri, 2012: 11-12). İçsel motive olmuş öğrencilerin yazmadan keyif almaları söz konusu olmakla birlikte içsel motivasyon öğrencilerin yaratıcılıklarına da yardımcı olan bir unsurdur (Amabile, 1983: 4). Bundan dolayı öğretim sürecindeki uygulamaların, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artıracak, onları öğrenmeye isteklendirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Eğitim sürecinin başarıya ulaşmasında öğretmen, sınıf ortamı, okul idaresi, sosyal çevre, öğretim programı gibi birçok unsur etkilidir. Bu unsurların herhangi birinde ortaya çıkabilecek sorunlar öğrencilerin başarısını etkileyebilmektedir. Bu değişkenlerin etkisi sonucunda öğrenci başarısını etkileyen önemli etkenlerden biri de motivasyondur (Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2013: 9). Çünkü öğrenme süreci genel olarak motivasyon ile yönlendirilen bir süreçtir (Asser ve Poom, 2002: 5). Topçuoğlu, Ünal ve Bursalı (2013: 8) eğitsel açıdan motivasyonu, öğrencinin ihtiyaç duyduğu, ilgisini çektiği, merak ettiği bir konuya aktif katılım sağlaması olarak tanımlamış ve motivasyonun öğrenciyi belirli amaçlara yönlendirerek harekete geçirme durumuna vurgu yapmıştır. Bu anlamda motivasyon, öğrenme ve başarı arasında ayrılmaz bir bağ olduğu ve motivasyonun eğitim sürecine doğru ve etkili şekilde dahil edilmesi gerektiği açıktır (Williams ve Alden). Eğitimciler, motivasyonun herhangi bir eğitim bağlamında çok önemli role sahip olduğu konusunda hemfikirlerdir (Damavand, 2012: 112).

Yazma, bilişsel olduğu kadar duygusal da bir aktivitedir. Duyuşsal faktörler, yazma sürecinin tüm aşamalarını etkilemektedir (McLeod, 1987: 426). Neredeyse her yazma görevinde başarı, yazarların tüm bilişsel, motivasyonel ve dilsel kaynaklarını sıralaması gereken uzun süreli konsantrasyon ve katılım gerektirir (Bruning ve Horn, 2000: 28). Bu anlamda motivasyon yazma sürecinde önemli bir faktördür. Bayülgen (2011: 43), öğrencilerin zor olduğunu düşünceleri durumunda dahi iyi motive olmaları durumunda rahat ve kaygısız yazacaklarını ifade etmiştir. Bu durum, iyi motive olmuş öğrencilerin yazma kapasitelerini en iyi şekilde kullanabildiklerini sağlamaktadır (Takımcıgil Özcan, 2014: 24). Aynı zamanda yazma motivasyonunun yüksek olması, öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmalarında da büyük bir önem taşımaktadır (Deniz ve Demir, 2020: 593). Yazma becerilerinin

okuma becerileri ve diğer dil becerileri ile bağlantısı düşünüldüğünde öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının önemi açık bir şekilde görülmektedir.

Öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmak için öğretmenler başta olmak üzere öğrencilerin velileri ve eğitim süreci içindeki diğer kişilerin yapabilecekleri bazı şeyler söz konusudur. Sever (2019: 42), yazma etkinliklerinde sürecin iyi planlanması ve eğlenceli bir hâle dönüştürülmesi, yazmanın öneminin öğrenciye hissettirilmesi, öğrencilerin birbirlerine yardımcı olabilecekleri yöntem ve tekniklerin kullanılmasının, öğrencinin yazmaya karşı motivasyonunu olumlu şekilde etkileyeceğini ifade etmiştir. Codling vd. (1996: 19), öğrencilerin okurken karşılaştıkları metinlerin, öğrencilerin yazılarında önemli bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Çocukların çeşitli okuma materyallerine erişmelerinin, onların kendi yazıları için bir kaynak oluşturacağını belirtmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okudukları metin türleri hakkında doğru bir yönlendirmenin, öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarına ve yazma başarılarına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Öğretmenler, öğrencileri motive etmek için öğretim sürecindeki alt hedefleri belirlemeli ve öğrencilere olabildiğince doğru ve hızlı geri bildirim verebilmelidir (Spithill 1980: 74). Yazma sürecinin çeşitli aşamalarında öğrencilerin farklı türden geri bildirimlere ihtiyaçları vardır (Kirchhoff, 2016: 35). Wilson ve Czik (2016), geri bildirim ve yazma başarısı arasındaki ilişkinin farklı sonuçlar verebildiğini ve bundan dolayı öğrencilere sağlanan geri bildirimin türü ve seviyesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Hem yazma sürecinin farklı aşamalarının hem de öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurularak verilecek geri bildirimlerin, öğrencilerin motivasyonlarını artıracak şekilde ve doğru zamanda verilen dönütler olmasına dikkat edilmelidir.

Öğrencilerin yazma motivasyonlarının artırılabilmesi için önem verilmesi gereken bir başka durumun ise öğrencinin sosyal çevresinin düzenlenmesi olduğu vurgulanmıştır. Kirchhoff (2016: 38), öğretmenlerin öğrencileri motive edici bir atmosfer yaratabileceğini ve böylece onların yazma motivasyonlarının gelişimine katkı sağlayabileceklerini ifade etmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin sosyal çevrelerini oluşturan aile, arkadaş gibi sosyal çevrelerinin, kişilik özellikleri doğrultusunda

düzenlenerek öğrencilerin olumlu motivasyon geliştirebilmeleri sağlanabilir (Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2013: 9).

Motivasyonun, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılarak çeşitli bileşenlerden oluştuğu ileri sürülmüştür. Camacho vd. (2020), motivasyonun; ihtiyaçlar, inançlar, değerler, arzular ve hedefler gibi birçok faktörü içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu ifade etmiştir. Conradi, Jang ve McKenna (2014: 132), motivasyonla ilgili 12 kavramdan oluşan bir yapı öngörmektedir. Eylemlilik, tutumlar, beklenti, dışsal motivasyon, hedefler, ilgi, içsel motivasyon, okuma motivasyonu, kendine inanç, benlik kavramı, öz-yeterlik ve değer bu yapıyı oluşturan kavramlar olarak ele alınmıştır. Schunk (2012: 58) ise, hedefler, öz yeterlik, ihtiyaçlar, değerler ve kontrol algıları gibi unsurların, motivasyonu etkileyen süreçler ve kavramlar olduğunu belirtmiştir.

Motivasyonu etkileyen unsurların akademik başarı ve yazma öğretimi için de ele alındığı çalışmalar yapılmıştır. Codling vd. (1996: 19), çocukların yazma motivasyonlarının, öğretmenlerinin tutum ve eylemleri, öğrencilerin okudukları ve yazdıkları metnin türü, yazmanın ortaya çıktığı bağlam gibi birçok faktörden etkilendiğini belirtmiştir. Wright, Hodges ve Tigue, (2019: 74), yazma motivasyonunu, bireyin yazar olarak benlik algısı, yazma hakkındaki inançları ve yazmaya yönelik tutumları olmak üzere üç başlık altında değerlendirmiştir. Yazar olarak benlik algısını ise benlik ve özyeterlik kavramları olmak üzere iki kavramla ele almıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde motivasyonun, birbirini kapsayan veya birbirini tamamlayan birçok faktörden oluştuğunu görmekteyiz. Bu faktörlerden öz yeterlik, öz düzenleme, üstbilişsel öğrenme, içsel değer ve kaygı unsurlarını ayrıntılı olarak açıklamak ve bu unsurların birbirleri ile ilişkisini incelemenin, öğrenme motivasyonunu daha iyi açıklamamıza yardımcı olabileceğini söyleyebiliriz.

2.4.1. Öz Yeterlik ve Yazma

İnsanlar, eylemleriyle istenen etkileri üretebileceklerine inanmadıkları sürece, harekete geçme istekleri çok azdır. İnsanlar yaşamlarını kişisel yeterlilik inançlarına göre yönlendirirler (Broadus, 2012: 20). Bu bağlamda öz yeterlik bir işe başlanması ve devam ettirilmesinde önemli bir motivasyonel unsur olarak değerlendirilebilir

(Müldür, 2017: 74). Davranışı etkileyen ana faktör öz yeterlik olarak görülmektedir. Öz yeterlik, kişinin stresli ve zorlayıcı durumlarla başa çıkma yeterliliğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005: 439). Yıldırım ve İlhan (2010: 83), öz yeterlik kavramının; bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve zorluklarla yanı sıra ulaşılabilecek kazanımların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan güdülenme düzeyi gibi unsurları içerdiğini ifade etmiştir.

Bandura (1997), insanların öz yeterliklerinin dört ana kaynaktan şekillendiğini belirtmiştir. Bu kaynaklar; etkin katılım, dolaylı deneyim, sosyal ikna ile kişinin fizyolojik ve duygusal durumudur. Etkin katılım, bireyin geçmiş performans deneyimlerinden elde edilen bilgilerdir. Belirli bir görevde başarılı olmuş kişilerin sonrası için o görevde kendilerini daha yetkin hissetme olasılıkları yüksektir. Dolaylı deneyim, modelleme ve gözlem yoluyla öğrenmeyi ifade etmektedir. Bir modelin, bir görevi nasıl başardığını gözlemlemek anlamına gelmektedir. Sosyal ikna başkaları tarafından yapılan cesaretlendirici yönlendirmeyi karşılamaktadır. Son olarak kişinin fizyolojik ve duygusal durumu ise yorgunluk, ağrı, stres gibi olumsuz faktörlerin öz yeterliği azaltması, zinde ve rahat hissetmek gibi olumlu fizyolojik ve duygusal durumların ise öz yeterliği artırmasını ifade etmektedir (Van Blankestein vd., 2019: 210; Pajares, 2003: 140). Pajares, Johnson ve Usher (2007: 107), yaptıkları araştırmada öğrencilerin öz yeterliklerini en fazla etkileyen kaynağın, öğrencilerin etkin katılım ve önceki başarılı deneyimleri olduğunu belirlemişlerdir. Schunk (2003: 159), sosyal bilişsel teoriye göre öz yeterliğin; davranışlar, kişisel faktörler ve çevresel koşullar arasındaki etkileşimlere bağlı olduğunu öne süren bir mekanizma olduğunu ifade etmiştir. Bu görüş, yukarıda ele alınan ve hem kişisel hem de çevresel faktörlerin oluşturduğu öz yeterlik kaynakları ile örtüşmektedir.

Öz yeterlik inançları, davranışı çeşitli şekillerle etkilemektedir. Öz yeterlik, bireylerin yaptığı seçimleri ve bir eylemi gerçekleştirirken izledikleri hareket tarzlarını etkilemektedir. İnsanlar, kendilerini yetkin ve özgüvenli hissettikleri işlerle meşgul olmayı tercih etme eğilimindedirler (Pajares, 1996: 544). Buna karşın kişi kendisinin veya istediği sonuca ulaşabileceğinin inancına sahip değilse genellikle ilgili davranışın etkili bir şekilde sonuçlanması mümkün değildir (McCarthy, Meier

ve Rinderer, 1985: 466). Yeteneklerine güvenen insanlar, görevlere kaçınılması gereken tehditler yerine, karşılanması ve üstesinden gelinmesi gereken zorluklar olarak yaklaşırlar (Broaddus, 2012: 23). Bunun sonucunda öz yeterlik; görev seçimini, çabayı, sebat etmeyi ve başarıyı etkilemektedir (Schunk, 2003: 159).

Öz yeterlik kavramı; değer, öz düzenleme, üstbiliş, kontrol odağı, içsel motivasyon ve strateji kullanımı gibi diğer faktörlerle de ilgilidir (Bartimote-Aufflick vd. 2016: 1918). Özyeterliğin motivasyonu etkileyen faktörlerin başında geldiğini ifade etmiştik. Motivasyon ve öz yeterlik arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Öz yeterliği yüksek bireyler, herhangi bir göreve karşı daha yüksek motivasyona sahip olmasının yanında bireylerin motive edilmiş davranışlarda bulunması da öz yeterliği artırmaktadır (Broaddus, 2012: 48). Öz yeterlik inançları öğrencilerin motivasyonlarını etkilediği gibi onların akademik performansları için önemli bir yordayıcı olarak görülmektedir (Pajares ve Johnson, 1995: 3; Kotaman, 2008: 113.). Bu durum yazma öğretiminde de etkilidir. Öğrencilerin yazma yeteneklerine olan inançları, onların motivasyonlarını ve yazma başarılarını etkilemektedir (Pajares, 2003: 139). Bu bakımdan öz yeterlik öğrencilerin yazma motivasyonları üzerindeki en etkili unsurlar arasında yer almaktadır.

Yapılan araştırmalarda öz yeterliğin yakından ilişkili olduğu bir başka kavram öz düzenleme kavramıdır. Öğrencilerin öz düzenleme becerileri, onların öz yeterliklerini etkileyen bir unsurdur (Zimmerman, 2000: 89). Bununla birlikte Pintrich ve De Groot (1990) yaptıkları araştırmada öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin öz yeterliği düşük olan öğrencilere göre bilişsel ve üst bilişsel stratejileri daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir (Akt: Müldür, 2017: 75). Belirli akademik alanlarla ilişkili kaygı ve benlik kavramı gibi duyuşsal faktörler de öz yeterlik ve akademik başarıları etkileyen diğer faktörlerdendir (Pajares ve Johnson, 1995: 4). Bu bilgiler ve görüşler, özyeterliğin motivasyonu oluşturan diğer bileşenlerle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Motivasyonu etkileyen birçok unsur olmasına rağmen öz yeterlik, öğrenci katılımının ve öğreniminin gerçekleşmesinde kilit rol oynamaktadır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003: 119). Eğitimciler, öğrencilerin akademik yeteneklerine ilişkin inançlarının, başarıya motivasyonlarında önemli bir rol oynadığını uzun zamandır

kabul etmiş durumdadır (Zimmerman, 2000: 82). Linnenvrink ve Pintrich (2003: 122), öz yeterliğin öğrenme üzerine etkisine yönelik öne sürdüğü yapıda öz yeterliğin davranışsal katılım, bilişsel katılım ve motivasyonel katılım öğelerinden oluştuğunu savunmuştur. Davranışsal katılım, çaba, süreklilik ve araçsal yardım arama unsurlarından oluşmaktadır. Bu unsurlar öğrencilerin ilgili görev için ne kadar çaba harcadıkları ve ilgili öğretim materyalini anlamak için nasıl ve ne kadar yardım aldıklarını içermektedir. Bilişsel katılım strateji kullanımı ve üstbiliş unsurlarından oluşmaktadır. Bu unsurlar öğrencilerin öğrenilecek içerik hakkında düşüncelerini, materyalleri aktif kullanabilmek için farklı stratejiler kullanabilmelerini ve konu hakkında eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini içermektedir. Motivasyonel katılım ise ilgi, değer ve heyecan unsurlarından oluşmaktadır. Bu unsurlar ise öğrencilerin öğrenilecek konu ve materyale karşı ilgi göstermeleri ve öğrenilecek konunun değerli ve önemli olduğunu düşüncelerini içermektedir (Linnenvrink ve Pintrich, 2003: 123-125).

Öğrenme sürecinde ilgili görevleri yerine getirmek ve amaçlanan hedeflere ulaşmak için gereken bilgi ve becerilere sahip olmak, bir öğrencinin bu görevi etkili bir şekilde yerine getireceğini garanti etmemektedir. Bir görevde sahip olunan bilgi ve beceriyi performansa dönüştürebilmek öğrencinin yeterlik inançları ile gerçekleşmektedir (Tılfarlıoğlu ve Cinkara, 2009: 130). Çünkü öğrenmeye karşı öz yeterliği yüksek olan öğrenciler öz yeterliği düşük olan öğrencilere göre öğretim sürecine daha kolay katılırlar, zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla mücadele eder ve daha yüksek düzeyde başarı elde ederler (Schunk, 2003: 161; Yılmaz Soylu ve Akkoyunlu, 2019: 2235). Dolayısıyla bireylerin mevcut bilgi ve deneyimlerini ürüne dönüştürmeleri, öz yeterliğin etkisi ile mümkün olmaktadır.

Sonuç olarak, akademik performansları üzerindeki diğer etkiler, büyük ölçüde, öğrencilerin özyeterliklerinin düzeyinin bir sonucudur. Bu durum, benzer yeteneklere sahip olsalar bile öğrencilerin akademik sonuçlarının neden önemli ölçüde farklı olabileceğini açıklamaktadır (Pajares ve Valiente, 1997: 353). Bu nedenlerden dolayı öz yeterlik, öğrenmenin gerçekleşmesinde ve bu öğrenmelerin yeni öğrenmelere temel oluşturması konusunda önemli bir rol oynamaktadır.

Öz yeterliğin öğrenme üzerindeki etkisi ve önemi beklendiği gibi yazma öğretiminde de önem taşımaktadır. Bireylerdeki yazma başarısı olumlu öz yeterlik algısı ile gerçekleşebilecek bir durumdur (Şengül, 2013: 82). Yazma becerilerine güvenmeyen öğrenciler yazma konusunda istekli olmamakta ve karşılaştıkları zorluklar karşısında yazmadan kaçınma davranışı sergilemektedirler (Pajares, 2007: 246). Bireylerin yazmaya karşı yüksek öz yeterlik algıları, onların yazmaya yönelik endişe ve kaygılarının önüne geçerek yazma başarısını artırmada etkili olmaktadır (Pajares ve Valiante, 1997: 354; Daly ve Miller, 1975: 256).

Bireylerdeki öz yeterlik algıları farklı alanlarda değişkenlik gösterdiği gibi aynı alandaki farklı durumlar karşısında da değişkenlik gösterebilmektedir. Türkçe dersinde öğrencilerin farklı dil becerilerine yönelik öz yeterlik algıları farklı olabilmektedir. Bununla birlikte yazma öğretiminde farklı metin türleri bakımından da öğrencilerin öz yeterlik algıları farklılaşabilmektedir (Müldür, 2017: 75). Bu durum öğretim sürecinde öğretmenler tarafından dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Bununla birlikte Bandura, öz yeterlik ve yaratıcı davranış arasında da muhtemel bir ilişki olduğunu belirtmiştir (Akt: Beghetto, 2006: 447). Bu bağlamda öz yeterliğin yaratıcı yazma uygulamaları bakımından önem taşıdığı görülmektedir.

2.4.2. Öz Düzenleme ve Yazma

Akademik başarı ve birçok beceri alanındaki başarıyla ilişkili olan ve bireylerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almalarını sağlayan öz düzenleme kavramı özellikle 1980'li yıllardan sonra araştırmacıların üzerinde durdukları bir konu olmuştur (Müldür, 2017: 51). Öz düzenleme becerileri öğretim sürecini birçok açıdan etkilemektedir. Bu kavram öğrencilerin başarıları üzerindeki ayırt edici etkenlerden biri olmasının yanında, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurma şeklini ve okulların nasıl organize edilmesi gerektiği konularında da belirleyici bir faktördür (Zimmerman, 1990: 3). Öz düzenleme çevresel, bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri içeren çok bileşenli ve bireylerin kendi kendilerini yönetebildikleri bir süreci ifade etmektedir (Cascallar, Boekaerts ve Costigan, 2006: 299-300). Zimmerman (2002: 65-66) ise öz düzenlemeyi, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri kendi kendini yönetme süreci olarak tanımlamıştır.

Öz düzenleme yaklaşımı ile öğrenme üzerine iki farklı tanımın yapıldığı görülmektedir. Boekaerts, Pintrich ve Zimmerman, öz düzenleme yaklaşımı ile öğrenmeyi hedefe yönelik bir süreç olarak tanımlamaktadırlar ve bu sürecin daha çok kendi kendine üretilen doğasını vurgulamaktadırlar. Borkowski ve Winne ise öz düzenleme yaklaşımı ile öğrenmenin, bilişsel stratejilerin kullanımının görevlere uyarlanmasını amaçlayan ve üstbilişsel olarak yönetilen bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte her iki görüşü savunan araştırmacılar da öz düzenleme yaklaşımı ile öğrenmenin bilişsel, duygusal, motivasyonel ve sosyal faktörleri içerdiğini kabul etmektedirler (Puustinen ve Pulkkinen, 2001: 280).

Yukarıda yapılan açıklamalarda da değinildiği gibi öz düzenleme kavramı üst bilişsel öğrenme ile yakından ilgili bir kavramdır. Öz düzenleme becerisi yüksek öğrenciler, düzenleyici stratejilerin öğrenme üzerindeki etkisinin farkında olarak bu stratejileri etkili bir şekilde kullanabilmektedirler (Zimmerman, 1990: 5). Aynı zamanda öğrencilerin bu stratejileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri, bir dikkat ve çaba gerektirmektedir. Öğrenciler bu çabaların sonuçlarını yeterince çekici bulmamaları hâlinde yeterince motive olamayacaklardır (Zimmerman, 1990: 6). Dolayısıyla öz düzenleme kavramının dikkat, ilgi gibi motivasyonel unsurlarla da yakın bir ilişki içinde olduğu görülmektedir.

Zimmerman ve Campilo, öz düzenlemeyi önsezi, performans ve kendini yansıtma aşamalarından oluştuğunu ileri sürmüşlerdir (Zimmerman, 2002: 67).

Önsezi aşaması, öğrenme performansından önce gerçekleştirilen bir süreçtir. Bu aşama görev analizi ve öz motivasyon alt süreçlerinden oluşmaktadır. Görev analizi hedef belirlemeyi ve stratejik planlamayı içermektedir. Öz motivasyon, bireylerin kendine olan inançlarını yansıtan öz yeterlik düzeylerinden etkilenmektedir. Öğrenme sonunda ortaya çıkması düşünülen sonuç beklentileri, öz motivasyonu etkileyen bir başka faktördür. İçsel ilgi öz motivasyonu etkileyen faktörlerden bir diğeridir. Özellikle içsel motivasyonu sağlayabilecek unsurlar kişiyi motive etmede daha etkilidir. Son olarak öz motivasyonu etkileyen bir diğer faktör ise hedef yönelimidir. Hedef odaklı bir yaklaşım, bir görevi yerine getirmede kişiyi motive edecek ve performansı olumlu yönde etkileyecek bir unsurdur.

Bu yapıda performans aşaması, ikinci aşama olarak görülmektedir. Bu aşama öğrenme sırasında gerçekleştirilen süreçleri kapsamaktadır. Performans aşaması öz denetim ve kendi kendine gözlem süreçlerinden oluşmaktadır. Öz denetim aşaması, seçilen yöntem ve stratejileri ifade etmektedir. Öz denetim aşaması; kendi kendine talimat, imgeleme, dikkat odaklama ve görev stratejileri alt süreçlerinden oluşmaktadır. Kendi kendine gözlem ise kişinin kendi performansının çeşitli yönlerini belirlemek için süreci gözlemlemesini karşılamaktadır. Bu süreç kendini kaydetme ve kendi kendine deney yapma alt süreçlerini içermektedir.

Öz düzenlemenin son aşamasının ise kendini yansıtma aşaması olduğu belirtilmiştir. Kendini yansıtma aşaması; kendini yargılama ve kendine tepki süreçlerinden oluşmaktadır. Kendini yargılama sürecinde kişinin öz değerlendirme ve sonuçlara nedensellik atfetmesi gibi süreçler söz konusudur. Bu süreç, kişinin kendini önceki performansına ya da başka birinin performansı ile karşılaştırarak bir öz değerlendirme yapmasını içermektedir. Kendine tepki verme alt süreci kişinin performans sonuçlarından memnuniyet düzeyini karşılamaktadır. Bununla birlikte kendi kendine tepkiler uyarlanabilir ve savunmacı tepkiler biçimini almaktadır. Uyarlanabilir tepkiler öğretim yönteminin etkililiğini artırmak için kişinin ilgili süreçte etkisiz bir öğretim stratejisini değiştirmesini ifade ederken savunmaya yönelik tepkiler ise başarısızlık gibi bir durumda öğrenme ve uygulama gibi durumlardan kaçınmayı ifade etmektedir (Zimmerman, 2002: 67-68).

Öğrenmede öz düzenleme becerilerine sahip olmak, öğrencilere birçok yönden fayda sağlamaktadır. Öz düzenleme becerilerine sahip olan öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini bilir. Bu durum öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmak için onlara öğrenmelerini düzenleme imkânı sağlamaktadır (Mbato ve Cendra, 2019: 68). Yapılan araştırmalar öz düzenleme becerilerinin, öğrencilerin öz yeterliklerini ve akademik başarılarını olumlu bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır (Zimmerman ve Bandura, 1994: 846; Zimmerman, 1990: 8; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992: 663). Yazma öğretimi için de benzer sonuçlar mevcuttur. Öz düzenlemenin bireylerin yazma performanslarını artırdığı bulunmuştur. Yapılan araştırmalar öz düzenlemeye sahip öğrencilerin yazmadan zevk aldıkları (Hammann, 2005), mevcut bilgileri hatırlamada ve yazıyı gözden geçirmede başarılı oldukları (Kartika, 2015) sonuçlarını ortaya koymuştur (Mbato ve Cendra, 2019: 68). Bu

sonuçlar doğrultusunda öz düzenleme kavramı, yazma performansını etkileyen önemli faktörler arasında kabul edilmektedir.

2.4.3. Üstbilişsel Öğrenme ve Yazma

Motivasyon ile biliş arasında güçlü ilişkiler olduğu görülmektedir (Anderman, E. M., 1992: 12). Öğrencilerin stratejik olmanın öneminin ve faydasının farkına varmaları öğrencilerin öz yeterlik algılarını da geliştiren bir durumdur. Bunun sonucunda öğrenciler başarı veya başarısızlığın şans faktörüne değil, harcadıkları çabaya bağlı olduğunu öğrenmektedirler. Bu farkındalık sonucu bilişsel süreçler ile motivasyonel süreçler birleşerek üstbilişsel modeli oluşturmaktadır (Borkowski, Chan & Muthukrishna, 2000, s. 5-9'dan akt: Müldür, 2007: 53).

Üstbiliş hakkında ilk görüşler 1970'lerde ortaya çıkmıştır. John Flavell üstbilişsel izlemeyi, kişinin kendi bilişini nasıl izlediğinin veya nasıl düşündüğünün gelişimsel yönlerini açıklayarak bu kavram hakkında bir zemin hazırlamıştır. Flavell üstbiliş kavramının; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, hedefler ve stratejilerin etkinleştirilmesi bileşenlerinin gelişimi ve etkileşimi ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu dört bileşen içinde en fazla etkili olan unsurun ise üstbilişsel deneyim olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda üstbilişin temelinin, bireyin zihni olduğunu ifade ederek üstbilişsel yapının, öğrenen-çevre etkileşimi ile bireye yaptığı gelişimi vurgulamıştır. Baker ve Brown ise üstbiliş kavramında bilişsel farkındalık ve öz denetim kavramlarının üzerinde durmuştur. Öz düzenleme mekanizmaları; sonucu kontrol etmeyi, planlamayı, etkililiği izlemeyi, test etmeyi, gözden geçirmeyi ve stratejileri değerlendirmeyi içermektedir (Dinsmore, Alexander ve Loughlin, 2008: 392-393). Böylelikle öz düzenleme, öğrencilerin bilişsel etkinliklerini ve davranışlarını izlemesini, kontrol etmesini ve düzenlemesini sağlamaktadır (Garcia ve Pintrich, 1994: 21). DiBenetto ve Zimmerman (2013: 30), üst bilişsel stratejilerin kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu gösteren çok sayıda araştırma olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerin birbirini desteklediği görülmektedir. Bu bağlamda üstbilişsel öğrenme, öğrenen gelişiminin yanında bireyin ilgili süreçteki öz düzenleme becerilerinin önem taşıdığı bir yapıyı ifade etmektedir. Bu görüş ve bilgiler, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımının öz düzenleme, öz yeterlik gibi birçok motivasyonel faktörle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımının öğrenme üzerindeki

bu etkisinin yazma öğretiminde de belirleyici bir unsur olduğunu söylemek mümkündür.

2.4.4. İçsel Değer ve Yazma

Motivasyon çok sayıda bileşenden oluşan karmaşık bir yapıdır. Öz yeterlik, öz düzenleme, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımı gibi faktörlerin yanında motivasyonu etkileyen unsurlardan biri de ilgi ve değer olarak görülmektedir (Troia vd., 2013: 18). Değer, öğrencilerin öğrenmenin önemi veya öğrendiklerinden ne şekilde yararlanılacağı konusundaki inançlarını ifade eder. Değer inançları davranışı etkiler. Çünkü öğrenciler değer vermedikleri etkinliklere çok az ilgi gösterirler (Wigfield, 1994'den akt: Schunk, 2003: 161). Öğretim bağlamında merak gibi belirli koşullar öğrenciler için ilgi kaynağı olabilir (Lam ve Law, 2007: 147). Bir göreve yönelik gösterdikleri ilgi ve verdikleri değer öğrencilerin içsel motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir.

Hidi, Berndorff ve Ainley, (2002), öğrencilerin yazma konusundaki öz yeterlikleri yanında yazma görevine yönelik ilgi ve göreve yönelik değerlerinin yazma başarısına etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır (Troia vd., 2013: 41). Bununla birlikte ilgi, farklı konular ve farklı etkinlikler üzerinde değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin bir birey öykü yazmaya ilgi duymayabilir, ancak kişisel bir kahramanın tanıtılmasına yönelik bir ödev o kişinin ilgisini çekebilir (Troia, Shakland ve Wolbers, 2012: 10). Bundan dolayı öğretmenlerin öğretim etkinliklerinin uygunluğuna ve bu etkinliklerin zorluk derecelerine dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu unsurların öğrencilerin yeterlik düzeyleri göz önünde bulundurularak belirlenmesi önem taşımaktadır. Öğrencilerin mümkün olduğunca seçim yapmalarına olanak sağlamak, yenilikçi ve ilgi çekici öğretim uygulamaları kullanmak, öğrenilenlerin öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirilmesini ve öğrencilerin bu şekilde göreve yönelik verdikleri değer artırılmasını sağlamak gibi faktörlerin etkili olabilecek öneriler olarak ifade edilebilir (Troia, Shakland ve Wolbers, 2012: 11).

2.4.5. Kaygı ve Yazma

Kaygı, motivasyonu etkileyen ve öğrenme ortamında kontrol edilmesi gereken faktörlerden biridir. TDK (2020), kaygıyı “üzüntü, endişe duyulan düşünce

ve tasa” olarak tanımlamaktadır. Olumsuz bir sonuç bekleme, iç çelişki, belirsizlikler ve var olan desteğin çekilmesi kaygının nedenleri arasında sayılabilmektedir. Kaygının düzeyi öğrenmeyi etkileyecek bir durumdur. Yüksek kaygı endişeli davranışlara yol açabilmektedir. Ancak orta düzeyde bir kaygının bireyi uyarıcı, koruyucu ve motive edici özelliği vardır. Bundan dolayı kaygının iyi yönetilmesi bireyin başarılı olmasına katkı sağlayacaktır (Cüceloğlu, 2021:276). Jalongo ve Hirsh (2010: 433), artan kaygının çocukların dikkat ve odaklanma yeteneklerini zayıflatarak öğrenmelerini olumsuz bir şekilde etkilediğini ifade etmiştir.

Duyuşsal bir özellik olan kaygı dil öğrenme sürecinde de etkili olan değişkenlerdendir (Karakaya ve Ülper, 2011: 703- 704; Maden, Dincel ve Maden, 2015: 753). Young (1991: 427), dil öğretiminde ortaya çıkan kaygıların öğrenci, öğretmen ya da öğretim uygulamaları ile ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Dil becerilerinden olan yazma becerisinde diğer motivasyonel bileşenler gibi kaygı da etkili bir faktördür. Kişisel veya çevresel birçok faktör kaygıyı etkilemektedir. Pajares (2003: 144-145), motivasyonel bileşenlerden olan öz yeterlik inançlarının; sonuç beklentilerini, not hedeflerini ve yazma kaygılarını etkilediğini ifade etmiştir.

Yazma kaygısı yaşayan öğrenciler, olumsuz olarak değerlendirilecekleri endişesini taşıyarak yazmaktan kaçınma eğilimi göstermektedirler (Daly ve Miller, 1975: 244; Smith, 1984: 4). Bu durum bireylerin hayatlarının ilerleyen dönemlerinde de onları etkileyen bir durumdur. Bu bireylerin ilerleyen dönemlerde de yazmanın talep edildiği durumlarda mutsuz olmaları ve daha az yazı yazma gerektiren meslekleri seçme eğilimde olmaları söz konusudur (Daly ve Miller, 1975: 244).

Yüksek kaygı, yazma başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Daly ve Miller, 1975: 255). Yüksek kaygılı bireylerin, düşük kaygılı bireylere göre yazı diline daha az hâkim oldukları bilinmektedir. Yüksek kaygılı kişilerin yazılı ürünlerinde daha az kelimeye yer verdikleri ve daha kısa yazılı ürünler oluşturdukları görülmektedir. Aynı zamanda yazma performansı ile kaygı arasındaki ilişki iki yönlüdür. Öğrencilerdeki kaygı yazmayı olumsuz etkilediği gibi başarısız yazılı ürünler de öğrencilerde kaygıyı artırmaktadır. (Faigley, Daly ve Witte, 1981: 16-20).

Kaygının, yazma performansına olan bu etkilerinin diğer motivasyonel faktörlerle de ilişkili olduğu ifade edilebilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yaratıcı Yazma Yaklaşımına Yönelik Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar

Öztürk (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında 20 deney 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 14 hafta süresince yaratıcı yazma uygulamalarının yapıldığı araştırmanın sonucunda deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Beydemir (2010), yaptığı çalışmada yaratıcı yazma yaklaşımının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve yazma erişimine etkisini incelemiştir. Ön test – son test kontrol gruplu desende yapılan araştırmanın örneklemi 53 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda 27, kontrol grubunda ise 26 öğrenci yer almıştır. Uygulama sonunda deney grubunda yaratıcı yazma yaklaşımının, öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma erişimlerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bunun yanında yaratıcı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Duran (2010), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi” başlıklı araştırmasında, yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin düşüncelerine odaklanmakta ve bu düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilmelerinde olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmiştir.

Tonyalı (2010), “Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi” başlıklı tez çalışmasında deney ve kontrol grubunda yirmişer öğrenci olmak üzere 40 öğrenci yer almıştır. Deney grubunda 12 hafta yaratıcı yazma uygulamalarının yapıldığı uygulama süreci devam etmiştir. Uygulama sonunda her iki grubun yaratıcı yazma becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son testleri incelendiğinde, yaratıcı yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanında uygulama sonunda yaratıcı düşünme testinden elde edilen ölçümler, deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Ak (2011), “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi” başlıklı tez çalışmasında; yaratıcı yazma etkinlikleri ile derse devam eden öğrencilerin serbest yazma puanlarının, derslerin mevcut programa göre düzenlenerek yürütüldüğü sınıftaki öğrencilerin serbest yazma puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarını da olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Temizkan (2011) “Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırmasını, Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 60 öğrenci ile yürütmüştür. Deney grubuna 10 hafta yaratıcı yazma etkinliklerinin yürütüldüğü uygulama sonucunda deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öykü yazma becerisi ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Öykü Yazma Becerisi Ölçeği alt boyutları olan içerik, planlama, karakter, mekân ve zaman alt boyutlarına ilişkin son test ölçümlerinde de deney grubundaki öğrencilerin puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar yaratıcı yazma etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin öykü yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Erdoğan ve Yangın (2014) yaptıkları çalışmada süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. İki deney grubu ile bir kontrol grubundan oluşan çalışmada ilk deney grubunda işbirlikli yaratıcı yazma çalışmaları, ikinci deney grubunda ise yaratıcı yazma çalışmaları uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin yer aldığı sınıfta ise dersler mevcut Türkçe Öğretim Programı’na göre düzenlenmiştir. Araştırmanın sonunda deney grupları ile kontrol grubunun yazılı anlatım becerileri arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bununla birlikte işbirlikli yaratıcı yazma uygulamalarının yürütüldüğü deney grubunda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri

ölçeğinden aldıkları puanların, yaratıcı yazma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfta yer alan öğrencilerin yazılı anlatım ölçeğinden aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duru (2014), “Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejilerin Etkililiğinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde; 44 deney grubu, 39 kontrol grubu olmak üzere 83 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirmeleri ve yazma eğilimlerinin incelendiği araştırmada uygulama sonunda deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma eğilimleri arasında herhangi bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin yaratıcı yazmayı değerlendirme düzeyleri; yazmaya hazırlık, yazma süreci ve yazılanları sunma-değerlendirme olmak üzere üç alt boyutta incelenmiştir. Yaratıcı yazmayı değerlendirme düzeyleri bakımından her üç alt boyutta da deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin grup içi ön test – son test puanları karşılaştırıldığında ise sadece yazma süreci bakımından anlamlı bir fark belirlenmiştir. Duru (2014) yaratıcı yazma uygulamalarının Türkçe dersi dışında ayrı bir ders olarak ele alınmasının, bu uygulamaların başarıya ulaşması ve daha etkili olabilmesi için gerekli süre ve ortamı sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Saluk (2017), yaptığı araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin ve yazmaya yönelik tutumlarının gelişimini incelemiştir. Deney grubu ve kontrol grubunda onar öğrencinin yer aldığı araştırmada ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Haftada ikişer saati kapsayan ve sekiz hafta devam eden uygulama süresinde deney grubunda yer alan öğrencilere yaratıcı yazma uygulamaları yaptırılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği gözlemlenirken deney grubu ile kontrol gurubu öğrencilerinin ön test son test yazma tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alar (2018) yaratıcı yazma yöntemlerinden clustering (kümele) yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde etkisini incelemiştir. Tek gruplu yarı deneysel desen

kullanılarak yapılan araştırmanın örneklemini C1 düzeyindeki 36 TÖMER öğrencisi oluşturmuştur. Uygulama sonunda kümeleme yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları değerlendirmek için kullanılan ölçme aracı; dil bilgisi, sözcük bilgisi, kompozisyona odaklanma ve akıcılık, kompozisyon gelişimi ile kâğıt düzeni ve imla bilgisi ölçütlerinden oluşmaktadır. Bu ölçütlerden alınan puanlar incelendiğinden alt boyutlara ilişkin öğrencilerin ön testleri ile son testleri arasında son testleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Özdemir ve Çevik (2018), “Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma ve Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi” başlıklı makalesinde ön test son test kontrol gruplu desende yaptığı araştırmayı 50 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin grup içi ön test son test yaratıcı yazma başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yaratıcı yazma başarısı son test puanları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı yazma uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını da anlamlı düzeyde olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Erdoğan (2019) ön test – son test tek gruplu yarı deneysel desende tasarladığı araştırmada 14 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu ile araştırmasını yapmıştır. Araştırmanın uygulama süreci 6 hafta ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin uygulama sürecinde etkinliklere istekle katıldıkları ve yapılan uygulamalardan keyif aldıkları sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Kasap (2019) “Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma Ve Yaratıcı Yazma Erişisine Etkisi” başlıklı doktora tezinde 16 deney grubu, 16 kontrol grubu olmak üzere 32 dördüncü sınıf öğrencisi ile araştırmasını yürütmüştür. Veri toplama araçlarından yazma erişileri değerlendirme ölçeği; yazıda anlam, yazılı ifade becerisi ve yazıda biçim alt

boyutlarından oluşmuştur. Uygulama sonucunda mevcut ders programının yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında sadece yazılı ifade becerisi alt boyutunda son test lehine anlamlı bir farklılık görülürken deney grubu öğrencilerinin toplam puan ile bütün alt boyutlara ait son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının arasında da toplam puan ile alt boyutlarda deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı yazma erişileri bakımından yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarının öğrenciler üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göçen (2019), yaptığı araştırmada, yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları, yazma tutumları ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma ilkökul düzeyinde farklı sınıf seviyelerinde 630 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek gruplu ön test son test modeli kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları, Susar Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçütleri Formu”; yazma motivasyonları ise Canitezzer (2014) tarafından geliştirilen “Yazma Motivasyon Ölçeği” ile belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma tutumlarını belirlemek için Yıldız ve Kaman (2016) tarafından geliştirilen “Yazma Tutum Ölçeği” ile Susar Kırmızı (2009) tarafından geliştirilen “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarını, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma motivasyonlarını anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaba (2020), yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri ve ileri okuma farkındalıkları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada; yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinden daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen sonuçlara göre deney grubunda yer alan öğrenciler, yazmaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde etkilendiği, okuma alışkanlığı kazandıkları, kendilerini daha doğru ve etkili bir şekilde ifade edebildikleri ve hayal güçlerinin geliştiğine yönelik ifadelere

yer vermişlerdir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ileri okuma farkındalıkları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Yaratıcı yazma çalışmalarının yazma becerisine etkisi bakımından yurt içinde yapılmış olan araştırmaların ortaokul öğrencileri düzeyinde, üniversite öğrencileri düzeyinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulandığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların büyük bir bölümünde yaratıcı yazma çalışmalarının, bireylerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin düşüncelerine odaklanmalarına ve kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir.

2.5.2. Yazmaya Yönelik Tutum ile Yazma Motivasyonu Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar

Akkaya (2011). Yaratıcı yazma yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını incelediği araştırmada 8 haftalık uygulama yürütmüştür. Elde edilen veriler sonucunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puanlarının deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Grup içi ölçümlerde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmezken; deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2011) “İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezini ilişkisel tarama modelinde yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 518 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algılarının birbiri üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Bunun yanında öğrencilerin yazma özyeterlik algıları ile performans amaç yönelimleri ve öğrenme amaç yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Susar Kırmızı ve Beydemir (2012), “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara Etkisi” başlıklı araştırmasını on bir haftalık uygulama sürecinde 53 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Bu öğrencilerin 27’si deney grubunda, 26’sı ise kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı yazma yaklaşımının 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Avcı (2013), yaptığı araştırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları ve yazma eğilimlerini olan etkisini incelemiştir. Deney grubunda haftalık 2 ders saati olmak üzere sekiz hafta boyunca yaratıcı yazma etkinliklerinden oluşan uygulamalar yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise mevcut müfredatta yer alan işleyişte herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazma eğilimlerini anlamlı düzeyde olumlu yönde etkilemesinin yanında, uygulamanın yazma kaygıları bakımından herhangi bir etki göstermediği belirlenmiştir.

Yüksel (2016), yaptığı araştırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir. Araştırma ön test son test kontrol gruplu model ile yürütülmüştür. Deney grubunda 31, kontrol grubunda ise 29 öğrenci yer almıştır. Araştırmada öğrencilerin sözel yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla sözcük akıcılığı testi, düşünsel akıcılık testi, sonuçlar testi ve alternatif düşünme testi uygulanmıştır. Uygulama sonunda bu testlere ait son test puanları bakımından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak düşünsel akıcılık testi, sonuçlar testi ve alternatif düşünme testi son testlerinden alınan puanların grup içi analizleri incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmezken deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Müldür (2017), “Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine, Yazmaya Yönelik Öz

Düzenleme Becerisine ve Yazma Öz Yeterlik Algısına Etkisi” başlıklı doktora tezini 66 altıncı sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Deney grubu ve kontrol grubunun her ikisinde de 33 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın sonucunda öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerini ve yazma öz yeterlik algılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler; motivasyon, gelişen beceriler, katkılar, destekleyici unsurlar ve olumsuzluklar temaları altında incelenmiştir. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde motivasyon ve gelişen beceriler temalarında kullanılan ifadelerin, araştırmanın nicel bulguları ile benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elçi (2018), yaptığı araştırmada yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazma tutumları ve yazma kaygıları üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 30 deney 30 kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenci oluşturmuştur. Ön test son test kontrol gruplu desende yürütülen araştırma haftada 2 saat olmak üzere sekiz haftalık uygulama sürecinde tamamlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlikler öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde anlamlı derecede etkili olmuştur. Bununla birlikte yapılan uygulamaların öğrencilerin yazma tutumları ve yazma kaygıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2018) “9. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazma Tutumuna Etkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezini, ön test son test kontrol gruplu araştırma modeli ile çalışmasını yürütmüştür. Ayrıca ilgili uygulama kapsamında öğrencilerin görüşlerini incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularında öğrenciler, uygulamaların yazmaya karşı istekli olmalarını sağladığına ve özgüvenlerini geliştirdiklerine yönelik ifadeler kullanmışlardır.

Ulu (2018), “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki” başlıklı tarama modelinde yürüttüğü araştırmasını tesadüfî örnekleme ile seçilen 274 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir.

Araştırmada, yaratıcı yazma başarılarını belirlemek amacıyla Öztürk (2007) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; orijinallik, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi kurallarına uygunluk alt boyutlarını içermektedir. Elde edile veriler öğrenciler yaratıcı yazma başarıları alt boyutlarının tamamında yetersiz düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın diğer bir başka sonucu olarak; yazma eğilimi ve yazmaya yönelik tutumun, yazma başarılarını önemli şekilde etkileyen belirleyiciler olduğu ifade edilmiştir.

Demir (2019), yüksek lisans tezinde bilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğretimindeki yazma başarıları ile yazma kaygılarına etkisini incelemiştir. 31 öğrencinin deney, 32 öğrencinin kontrol grubunu oluşturduğu araştırmanın sonucunda bilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin yazma başarılarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte uygulama sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma kaygılarında azalma olduğu belirlenmiştir. Yazma kaygısı ve yazma başarıları bakımından cinsiyet değişkenine göre herhangi bir fark olmadığı görülmüştür.

Deniz ve Demir (2019), yaptıkları araştırmada Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma kaygıları ve yazma eğilimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 12 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma kaygılarının en belirgin nedenlerinin sırasıyla anne-baba tutumu, öğretmen tutumu, aile desteği, özgüven ve sosyoekonomik düzey olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yazma eğilimlerini etkileyen faktörlerin başında da öğretmen tutumu, anne-baba tutumu, sosyal pekiştirici unsurlarının geldiği ifade edilmiştir. Katılımcılar öğrencilerin yazma eğilimlerinin artırılmasında en fazla etkili olabilecek unsurun yazma yöntem ve teknikleri olabileceğini ifade etmişlerdir.

Demirel'in (2019) "Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygıları İle Yaratıcı Yazma Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme" başlıklı ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü çalışmasının örneklemini 227 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada erkeklerin yazma kaygı düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı yazma başarıları bakımından cinsiyet değişkenine göre

kadınların lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sever (2019) yaptığı araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. İlk deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden “iş birliği iş birliği”, diğer deney grubunda yine iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinden “öğrenci takımları başarı bölümleri” tekniğine yönelik ders planları yürütülmüştür. Uygulama 15 hafta devam etmiştir. Araştırmanın sonucunda her iki deney grubunda yer alan öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme ölçeği son test puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlgili uygulamanın öğrencilerin yazma motivasyonları üzerinde herhangi bir katkısı olmadığı görülmüştür.

Gökçe (2020) yaptığı araştırmada yaratıcı yazma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına, yazma tutumlarına ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemiştir. 40 deney 40 kontrol grubu olmak üzere 80 öğrenci ile yürütülen araştırmada 10 haftalık uygulama sonucunda yaratıcı yazma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumları ve yazmaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamaların öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini de geliştirdiği belirlenmiştir.

Türkel ve Çetinkaya (2020), yaptıkları araştırmada yaratıcı yazma uygulamalarının 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma başarıları bakımından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Bu farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Temizkan ve Erbilen (2020) ön test son test kontrol gruplu modelde gerçekleştirdikleri araştırmada 23 ü deney 25 i kontrol grubu olmak üzere 48 öğrenci

ile çalışmışlardır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinden oluşmuştur. 12 hafta süren öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinden oluşan uygulama süreci sonunda öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğretmen adaylarının öykü yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Uzun (2020), yabancı dil eğitiminde yazma başarısı için destekleme uygulamalarının yazma motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Destekleme uygulamalarının, yabancı dil öğretiminde yazma becerisi için öğrencilere ön etkinlikler ile destekleyici bir programın sunulmasını ifade ettiği açıklanmıştır. Böyle bir programın öğrencilere etkili bir rehberlik sunulması ve sınıf içi uygulamaların daha ilgi çekici hâle gelebileceği belirtilmiştir. Araştırma iki deney ve bir kontrol grubundan oluşan 50 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen veriler, düzenleme faaliyetlerinin yabancı dilde yazma becerisi ve motivasyonunu artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutum ve motivasyonel faktörlere olan etkisine yönelik çalışmalarda yazma tutumunun yazma becerisini etkileyen unsurlardan biri olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmalarda yazma öz yeterliği ve öz düzenleme becerilerinin öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini olumlu bir şekilde etkilediği görülmektedir. Bununla birlikte yaratıcı yazma çalışmalarının, yazma tutumlarına olumlu etkisi sonucunda öğrencilerin yazma eğilimlerini artırdığı sonucuna varıldığı belirlenmiştir.

2.5.3. Yaratıcı Yazma Yaklaşımına Yönelik Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar

Ediger (1993) yaptığı çalışmada altıncı sınıf öğrencileri için yaratıcı yazma üzerine kurulu bir uygulama yürütmüştür. Yapılan uygulamada, yaratıcı yazma kapsamında öğrencilerin efsane yazmaları üzerine kurulu etkinlikler düzenlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin yaratıcı yazma uygulamalarına ilgi gösterdikleri ifade edilmiştir. Öğrencilerin yazma uygulamalarını sınıf içinde paylaşma isteğinde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcı yazma uygulamalarına olan bu ilgisini desteklemek amacıyla öğrencilere uygun ortam sunulması onların motive edilmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Colantone vd. (1998) “Improving Creative Writing” başlıklı araştırmasında 3 ayrı okulda sekiz haftalık süre ile yaratıcı yazma etkinliklerini uygulamıştır. Uygulama sonunda elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde belirgin bir gelişme gösterdikleri ifade edilmiştir. Çalışmada gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin düzenleme becerilerini uygulayabilmelerine ve düşüncelerini düzenleyebilmelerine olanak sağladığı belirtilmiştir. Bunun yanında ilgili uygulamaların öğrencilerin günlük olarak yazma faaliyetlerini destekleyebileceği ifade edilmiştir.

Burke (2003), yaptığı çalışmada lise düzeyinde yaratıcı yazma uygulamalarının yapıldığı bir sınıfta rubrik kullanımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirip geliştirmediğini incelemiştir. Uygulama 16 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. İlgili çalışmada kullanılan yaratıcı yazma rubriği; organizasyon, kelime seçimi-kullanımı, cümle kuruluşu, mekanik, yaratıcılık-özgünlük olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmuştur. Araştırmanın sonunda rubrik kullanımının; organizasyon, kelime seçimi-kullanımı ve yaratıcılık- özgünlük alt boyutlarında öğrencilerin gelişim göstermelerini sağladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin %75’inin ortalama kompozisyon puanlarında artış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %6’sının puanlarında herhangi bir değişiklik gözlemlenmezken, %19’unun puanlarında düşüş olduğu belirlenmiştir.

Burkšaitienė (2014), “Creative Writing At The University: Students’ perceptions and Expectations” başlıklı araştırmasında, Litvanya’daki bir üniversitede çeviri eğitimi üzerine öğrenim gören öğrencilerin kendi yaratıcılıklarına dair algılarını ve yaratıcı yazma çalışmalarından beklentilerini incelemiştir. Araştırmada çalışma grubunu 20-21 yaşlarında 18 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin algılarını ve beklentilerini belirlemek amacıyla elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yaratıcılık ve yaratıcı yazma kavramına yönelik algıları ve beklentilerinin, İngilizce kursunda yaratıcılığı teşvik etmek için önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerinin beklentilerinin yaratıcı yazma süreci hakkında teorik bilgi edinmek, farklı türlerde yaratıcı yazma çalışmaları yapmak ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmenin yanında yabancı dil düzeylerini geliştirmek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar

bağlamında öğretim elemanlarının ders içeriğini oluştururken öğrencilerinin beklentilerini dikkate almaları gerektiği yorumu yapılmıştır.

Pawliczak (2015) “Creative Writing as a Best Way to Improve Writing Skills of Students” başlıklı araştırmasının çalışma grubunu 19-22 yaş arası 33 öğrenci oluşturmuştur. Bir dönemlik bir uygulama sonunda öğrencilerin fikirleri ve öz değerlendirmeleri incelenmiştir. Öğrencilerin en fazla hoşlarına giden yaratıcı yama türünün hikâye olduğu (%45) sonucuna ulaşılmıştır. Şiir (%27), bilim kurgu hikâyeleri (%18) ve senaryo yazıları (%9) hikâye türünden sonra öne çıkan türler olmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak yaratıcı yazma çalışmalarının, kelime bilgisi, dil bilgisi, hayal gücü ve benlik saygısına olumlu etkilerinin olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları sonucunda yaratıcı yazmanın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede en etkili seçeneklerden biri olduğu belirtilmiştir.

Dalavi ve Deshpande (2018) yaptıkları araştırmada yaratıcı yazma becerilerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada iki farklı okul türünde öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Her iki okuldan da 30’ar öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri içerik, akıcılık, ifade ve dil, doğruluk, yaratıcılık olmak üzere 5 boyutta ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçları okul türünün, öğrencilerin yaratıcılık telkinleri üzerinde belirleyici olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum yaratıcılık becerilerinin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

El-Mahdy vd. (2018) “Developing Creative Writing Skills Through a Shortstory Program” başlıklı araştırmasında kısa öykülere dayalı bir öğretim programının ortaokul birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkisini incelemiştir. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma alt boyutlarıyla ele alınmıştır. Ön test son test kontrol gruplu desen ile yürütülen çalışmaya 30 deney grubu 30 kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kısa öyküye dayalı programın ortaokul birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Diab (2019) yaptıkları araştırmada işbirliğine dayalı bazı çevrimiçi öğrenme araçlarının, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test son test tek gruplu desende yapılan bu çalışma, İngiliz Dili bölümünde öğrenim gören 36 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri; akıcılık, doğruluk esneklik ve özgünlük alt boyutlarında ele alınmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin yaratıcı yazma alt boyutları ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yaratıcı yazma toplam son test puanlarının da ön test puanlarında anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucunda öğrencilerin yazma öz yeterlik puanlarının da uygulama sonunda anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştür.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin, yazma becerilerine etkisi bakımından yurt dışında yapılmış olan araştırmaların büyük bir bölümünde elde edilen sonuçlar, yurt içinde yapılmış olan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmaları kapsamında yürütülen etkinliklerin, uygun ortamlar ve teknikler ile daha etkili olabileceği yorumu yapılmaktadır.

2.5.4. Yazmaya Yönelik Tutum ile Yazma Motivasyonu Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar

Bartscher, M. A. vd. (2001) öğretmenlerin öğrencilere yeterli dönüt verememeleri ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının onların yazma başarılarını etkileyen önemli bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Bunun çözümü amacıyla tasarladıkları araştırmanın uygulama süreci işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile günlük yazma ve yaratıcı yazma etkinliklerinden oluşmuştur. İşbirlikli öğrenmeden grupla yazma ve akran değerlendirilmesinde faydalanılması düşünülen çalışmada yaratıcı yazma uygulamaları öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını geliştirmek amacıyla tasarlamışlardır. Araştırmanın sonunda günlük yazma aktivitelerinin öğrencilerin gelişimine en büyük katkıyı sağladığı belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin ilgilerine yönelik konularda yaptıkları çalışmaların yazma başarılarında önemli etkenlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin fantastik konulara daha fazla ilgi duyarken içe dönük konulara daha az ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir.

Buhrke vd. (2002) dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin yazma becerileri ve yazma tutumlarını geliştirmeye yönelik yapılabilecek uygulamaları belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyebilecek farklı yazı türlerinde uygulama yapmak, öğrencilerin yazma sıklığını ve süresini artırmak gibi uygulamaların, öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına olumlu yönde bir etki sağladığı görülmüştür.

Lam ve Law (2007) yaptıkları araştırmada, sınıf içi öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin yazma motivasyonu ve yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 209 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerin %31'i yedinci sınıf, %69'u ise sekizinci sınıf öğrencisidir. Araştırmayı 6 öğretmen adayı gerçekleştirmiştir. 3 aşamada yapılan uygulamanın ilk aşamasında öğretmen adayları öğrencilere açıklayıcı yazı türünü tanıtmışlardır. İkinci aşamada öğrencilerden bağımsız olarak açıklayıcı bir metin yazmaları istenmiştir. Son aşamada ise bu metinler üzerinde nasıl düzenlemeler yapılabileceği hakkında öğrencilere dönüt verilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretim uygulamaları ile öğrenci motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yazma motivasyonu ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin de anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretim uygulamaları ile yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu sonuçlar öğretim uygulamalarının öğrenci motivasyonları üzerinde etkili olarak öğrencilerin yazma becerileri üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Gupta ve Woldemariam (2011) yaptıkları araştırmada sekiz fakülte ve bir kolejden oluşan 680 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, motivasyonun öğrencilerin yazma stratejilerini kullanmaya olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda yazmaya yönelik motivasyonları yüksek olan öğrencilerin, yazma stratejilerini kullanmalarının da yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar; öğretmenler, sınıf arkadaşları, okullar gibi unsurlar bakımında uygun öğrenme alanlarının, öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen etkenler olduğunu ifade etmişlerdir.

Troia vd. (2012) yaptıkları araştırmada yazma motivasyonları, yazma performansları ve yazma uygulamalarının; sınıf düzeyi, cinsiyet ve yetenek değişkenleri bakımından ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma 4. sınıf düzeyi ile 10 sınıf düzeyi arasındaki 618 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında kız öğrenciler ile sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazma becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninin yazma becerisine etki etmesi yanında, motivasyonel inançlar bakımında önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yazma başarısının içsel motivasyonel unsurlardan daha fazla etkilendiği ifade edilmiştir. Motivasyonel inançların, öğrenciler tarafından yazılan hikâyelerin kalitelerini doğrudan etkilemesi, araştırmanın bir başka sonucu olarak ortaya koyulmuştur.

Sarkhoush (2013) “Relationship Among Iranian EFL Learners” Self-efficacy in Writing, Attitude Towards Writing, Writing Apprehension and Writing Performance” başlıklı araştırmasında yabancı dilde yazma eğitimi alan 50 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmada öğrencilerin yazma özyeterlikleri, yazma kaygıları ve yazma tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarında öğrencilerin yazma kaygılarının, yazma özyeterlikleri ve yazmaya yönelik tutumları ile ilişkilerin negatif yönde ve anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ile yazmaya yönelik tutumları arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okasha ve Hamdi (2014) “Using Strategic Writing Techniques for Promoting Efl Writing Skills and Attitudes” başlıklı makalesinde stratejik yazma tekniklerinin öğrencilerin yazma başarıları ve yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Ön test son test kontrol gruplu desende yapılan araştırmada deney ve kontrol grubunun her ikisinde de 25 öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere stratejik yazma teknikleri kullanılarak eğitim verilirken, kontrol grubunda yer alan öğrenciler için yapılan etkinliklerde takip edilen programın dışına çıkılmamıştır. Stratejik yazma tekniklerinin kullanımı 4 aşamadan oluşmuştur. Birinci adım öğrenciler için uygun stratejilerin belirlenmesini, ikinci adım stratejilerin tanıtılmasını, üçüncü adım stratejiyi deneme çalışmalarını ve dördüncü adım ise öğrencilerin ilgili stratejiyi bağımsız bir şekilde uygulayabilmelerini kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda stratejik yazma tekniklerinin

kullanılmasının, öğrencilerin yazma becerileri ile yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Rofi'i, Rukmini ve Hartono (2014) "Improving Students' Motivation In Writing Descriptive Texts By Using The Mind Mapping Technique" başlıklı araştırmasında 35 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırma; planlama, uygulama, gözlemlene ve eylemi yansıtırma basamaklarında oluşan bir uygulama ile sürdürülmüştür. Araştırmada, zihin haritalama tekniğinin, öğrencilerin betimleyici metinler yazmadaki motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dhadhodara ve Joshi (2018) "The Writing Attitude Of Higher Education Students" başlıklı araştırmasının örneklemini, 13 farklı bölümde öğrenim gören 346 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin %15,89'unun yüksek düzeyde yazma tutumuna sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin %13,58'inin düşük düzeyde tutuma; %70,52'sinin ise orta düzeyde tutuma sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet, sosyoekonomik düzey, ailenin eğitim durumu ve bilinen yabancı dil sayısı değişkenlerine göre öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Yaşanılan bölgeye göre, kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin kentsel kesimde yaşayan öğrencilere göre yazma tutumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar üniversite öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarının istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir.

Okwara-Kalu ve Agulanna (2020) yaptıkları araştırmada bilişsel öğrenme yaklaşımı ile özyeterlik eğitiminin öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülen çalışmanın örneklemini 136 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda bilişsel öğrenme yaklaşımı ve özyeterlik eğitiminin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Araştırmada, öz yeterlik eğitiminin özellikleri ve uygulamaları hakkında, farkındalık oluşturularak öğretmenlerin ve uzmanların bu yaklaşımları sınıf içinde uygulamalarına yönelik öneriler getirilmiştir.

Smedt vd. (2020) yaptıkları araştırmada 3. sınıf ile 8. sınıf arasındaki sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okuma ve yazma motivasyonlarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini ilkökul ve ortaokullardan oluşan 26

okuldaki 127 sınıfta öğrenim gören 2343 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin yazma motivasyonları, akademik yazma ve eğlence amaçlı yazma bakımından içsel ve dışsal motivasyon unsurları kapsamında ele alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon unsurları kapsamında akademik yazma ve eğlenme amaçlı yazma motivasyonlarının düşme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma motivasyonlarına yönelik yurt dışında yapılmış çalışmalarda, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen bir unsur olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Bu kapsamda yaratıcı yazma çalışmaları ile öğrencilerin öz yeterlik ve öz düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma deneysel desenlerden ön test - son test kontrol gruplu model ile yapılmış bir çalışmadır. Bu modelde önceden belirlenmiş denek havuzundan oluşturulan iki gruptan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenir. Uygulama öncesinde her iki grubun bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri yapıldıktan sonra deney grubuna ilgili deneysel işlem uygulanır. Uygulama sonunda ise her iki gruptaki bağımlı değişkene ilişkin ölçümler yapılır (Büyüköztürk vd., 2016: 205).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hatay ili Antakya ilçesinde bir ortaokulda 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada yer alan 67 öğrencinin 33'ü deney grubunda 34'ü ise kontrol grubunda yer almıştır. Uygulama öncesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” ön testinden aldıkları toplam puanlar ile bu ölçeğe ait alt boyutlara yönelik alınan puanlar incelenmiştir. Tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarda her iki şubede yer alan öğrencilerin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre her iki şubede yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde benzer düzeyde öykü yazma becerilerine sahip olduğu ifade edilebilir. Bundan dolayı bu iki şubeden biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada çalışma grubu küme rastgele örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Küme rastgele örneklem yöntemi basit ve tabakalı rastgele örnekleminin zor olduğu durumlarda kullanılır. Bu yöntemde deneklerin rastgele seçilerek deney ve kontrol grubuna atanması yerine ilgili grupların seçilerek deney ve kontrol grubunun oluşturulması söz konusudur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 95-96). Bu örneklem belirleme yöntemi doğrultusunda aynı okulda öğrenim gören iki 7. sınıf şubesinden biri deney grubunu diğeri ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ait bilgiler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 1: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dağılımı

Grup	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
Deney Grubu	19	57,6	14	42,4
Kontrol Grubu	17	50	17	50
Toplam	36	53,7	31	46,3

Tablo 1.'de görüldüğü gibi deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet bakımından dengeli bir şekilde dağıldığı söylenebilir. Kontrol grubunda yer alan kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin sayıları eşittir. Deney grubundaki öğrencilerin ise % 57,6'sı kız, %42,4'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi ve yorumlanmasında bu farkın kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Öykü Yazma Becerisi Ölçeği

“Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” Temizkan (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; içerik, planlama, karakter, mekân ve zaman olmak üzere beş alt boyuttan oluşmuştur. İçerik boyutu; ana olay, yan olaylar, tema, tez, ana düşümler, ara düşümler unsurlarından oluşmaktadır. Planlama boyutu serim, düğüm ve çözüm unsurlarını içermektedir. Karakter boyutunda ana kahraman, hasım kahraman, yardımcı kahraman, kahraman tasvirleri, fiziksel çatışma ve psikolojik çatışma unsurları yer almaktadır. Mekân boyutu, mekân kullanımı ile mekân tasvirleri unsurlarını içermektedir. Zaman boyutunda ise zamanın kullanımı ve geriye dönüş unsurları yer almıştır. Lisans öğrencileri üzerinde uygulanması amacıyla geliştirilen bu ölçeğin maddeleri ortaokul 7. sınıf düzeyinde geçerlik çalışması kapsamında uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda karakter alt boyutunda; hasım karakter, fiziksel çatışma ve psikolojik çatışma alt boyutları ile zaman boyutunda yer alan geriye dönüş alt boyutunun ölçme aracından çıkarılmasının uygun olduğu görüşüne varılmıştır. Bu bağlamda ölçme aracı 5 temel boyut ve ilgili 15 alt boyut kapsamında kullanılmıştır

Dereceli puanlama anahtarlarının da içinde yer aldığı bazı ölçme araçlarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla kullanılan yöntemlerden biri de puanlayıcı güvenilirliğidir. Puanlayıcı güvenilirliği; iki ya da daha fazla puanlayıcının farklı bireylere ve farklı maddelere ilişkin yaptıkları puanlamalar arasındaki tutarlılığın derecesidir (Kan, 2018: 70). İki puanlayıcının puanları arasındaki güvenilirliği belirlemek için kullanılan yöntemlerden biri kappa istatistiğidir. Cohen'in Kappa katsayısı, şans eseri ortaya çıkan uyum hariç puanlayıcılar arasında ne kadar uyumun sağlandığını göstermektedir (Can, 2016: 409).

İki veya daha fazla ölçüm arasındaki puanların uyumunu gösteren bir başka yöntem ise sınıf içi korelasyon katsayılarıdır. Sınıf içi korelasyon değeri ise varyans analizine dayalı bir analiz olup varyansın kaynağı ve etkisinin ne şekilde olduğunu belirleyerek ölçümler arası uyumu gösteren bir analizdir (Can, 2016: 397).

İlgili ölçme aracının güvenilirlik çalışması kapsamında ortaokul 7. sınıf öğrencilerden oluşan 84 kişiye verilen 4 öykü konusundan herhangi birini seçerek bir öykü yazmaları istenmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin yazdıkları öyküler ilgili ölçme aracı doğrultusunda iki alan uzmanı tarafından değerlendirilerek puanlandırılmıştır. Ölçme aracının güvenilirlik çalışması amacıyla iki uzman tarafından yapılan puanlamalar arasındaki uyum, Cohen'in Kappa ve Sınıf İçi Korelasyon istatistikleri ile belirlenmiştir. Ölçme aracında yer alan maddelerin Cohen'in Kappa katsayıları ile sınıf içi korelasyon katsayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2: Öykü Yazma Becerisi Ölçeğine Ait Puanlayıcılar Arası Uyum Katsayıları

	Puanlama Anahtarının Kategorileri	Puanlayıcı Ortalamaları (Puanlayıcı 1)	Puanlayıcı Ortalamaları (Puanlayıcı 2)	Sınıf İçi Korelasyon İstatistiği Değeri	Kappa İstatistiği Değeri
İÇERİK	Ana Olay (Konu)	2,53	2,52	0,69	0,68
	Yan Olaylar	2,05	2,20	0,81	0,63
	Tema (İzlek)	2,23	2,32	0,74	0,70
	Tez (Ana Düşünce)	2,16	2,38	0,51	0,51

	Ana D����m	1,88	2,15	0,66	0,53
	Ara D����mler	1,69	1,84	0,75	0,64
PLANLAMA	Serim Bölümü	2,46	2,40	0,73	0,63
	D����m Bölümü	2,02	2,32	0,69	0,51
	��z��m Bölümü	1,98	2,14	0,76	0,74
KARAKERLER	Ana Karakter	2,52	2,67	0,62	0,66
	Yardımcı Karakter	2,03	2,08	0,85	0,71
	Karakter Tasvirleri	1,70	1,61	0,67	0,71
MEK��N	Mek��n	2,40	2,40	0,81	0,71
	Mek��n Tasvirleri	1,86	1,69	0,71	0,54
ZAMAN	Zaman	2,28	2,19	0,62	0,47

“  yk   Yazma Becerisi   l  e  i” güvenirlik çalışması kapsamında maddelere ilişkin elde edilen sınıf içi korelasyon değerlerinin ,51 ile ,85 arasında değiştiği görülmektedir. Sınıf içi korelasyon değerinin 1’e yakın olması güvenirliğin yüksek olduğunu belirtmektedir.   l  me aracındaki maddelere verilen puanlamalar arasındaki uyumu gösteren bir başka analizde ise maddeler arası Cohen’in Kappa değerleri incelenmiştir.   l  me aracındaki maddeler arasındaki Kappa değerlerinin ,47 ile ,74 arasında değiştiği görülmektedir.

Kappa değerinin ifade ettiği uyum sınırları Landis ve Koch (1977) tarafından aşağıdaki tabloda belirtildiği şekilde ifade edilmektedir (Can, 2016: 414):

Tablo 3: *Landis ve Koch Tarafından   nerilen Kappa İstatistiği Uyum Gücü Değerleri*

K Değeri	Uyum Gücü
<0.20	Yetersiz uyum
0.21-0.40	Düşük düzeyde uyum
0.41-0.60	Orta düzeyde uyum
0.61-0.80	İyi düzeyde uyum
0.81-1.00	çok iyi düzeyde uyum

Bu sonuçlar doğrultusunda her iki puanlayıcının puanlamaları arasında ölçme aracında yer alan hiçbir maddede düşük düzeyde uyum gözlemlenmemiştir. Kappa istatistikleri sonucunda ölçme arasında yer alan 15 alt boyuttan 10'unda iyi düzeyde uyum; 5'inde ise orta düzeyde uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içi korelasyon değerleri ele alındığında ise puanlayıcıların değerlendirmeleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde hiçbir maddede düşük düzeyde uyum olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar ilgili ölçme aracını çalışmamız kapsamında ilgili sınıf düzeyi doğrultusunda kullanabileceğimizi göstermektedir.

3.3.2. Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

“Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” Susar Kırmızı (2009) tarafından geliştirilmiştir. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan 12'si olumsuz, 40'ı olumlu 52 maddelik ölçek 258 öğrenciye uygulanmıştır (Özdemir ve Çevik, 2018: 147).

Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonrasında 18 madde testten çıkarılarak 34 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Ölçekte 8 olumsuz, 26 olumlu madde yer almıştır (Özdemir ve Çevik, 2018: 148). Yapılan analiz sonucunda ölçeğin KMO değerinin 0.90; maddelere ilişkin faktör öz değerlerinin 0,50-0,86 arasında olduğu ifade edilmiştir. “Tamamen Uygun, Oldukça Uygun, Kısmen Uygun, Çok Az Uygun, Hiç Uygun Değil” şeklinde 5'li likert tipi olan ölçekte her bir öğrencinin alabileceği toplam puan en az 34, en fazla ise 170'tir. Toplam puanın yüksek olması öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu anlamını taşımaktadır. Susar Kırmızı (2009) yapılan analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,90 olduğunu ifade etmiştir. Splitt-half modeline göre yapılan güvenirlik analizinde ölçek 17 şer maddelik iki gruba ayrılmıştır. Birinci gruptaki maddelerin Cronbach Alpha değerinin 0,93, ikinci gruptaki maddelerin cronbach alpha değerinin ise 0, 78 olduğu belirlenmiş ve iki grup arasındaki korelasyon katsayı değerinin 0, 68 olduğu ifade edilmiştir.

3.3.2.1. Ölçeğin Geçerlik Çalışması

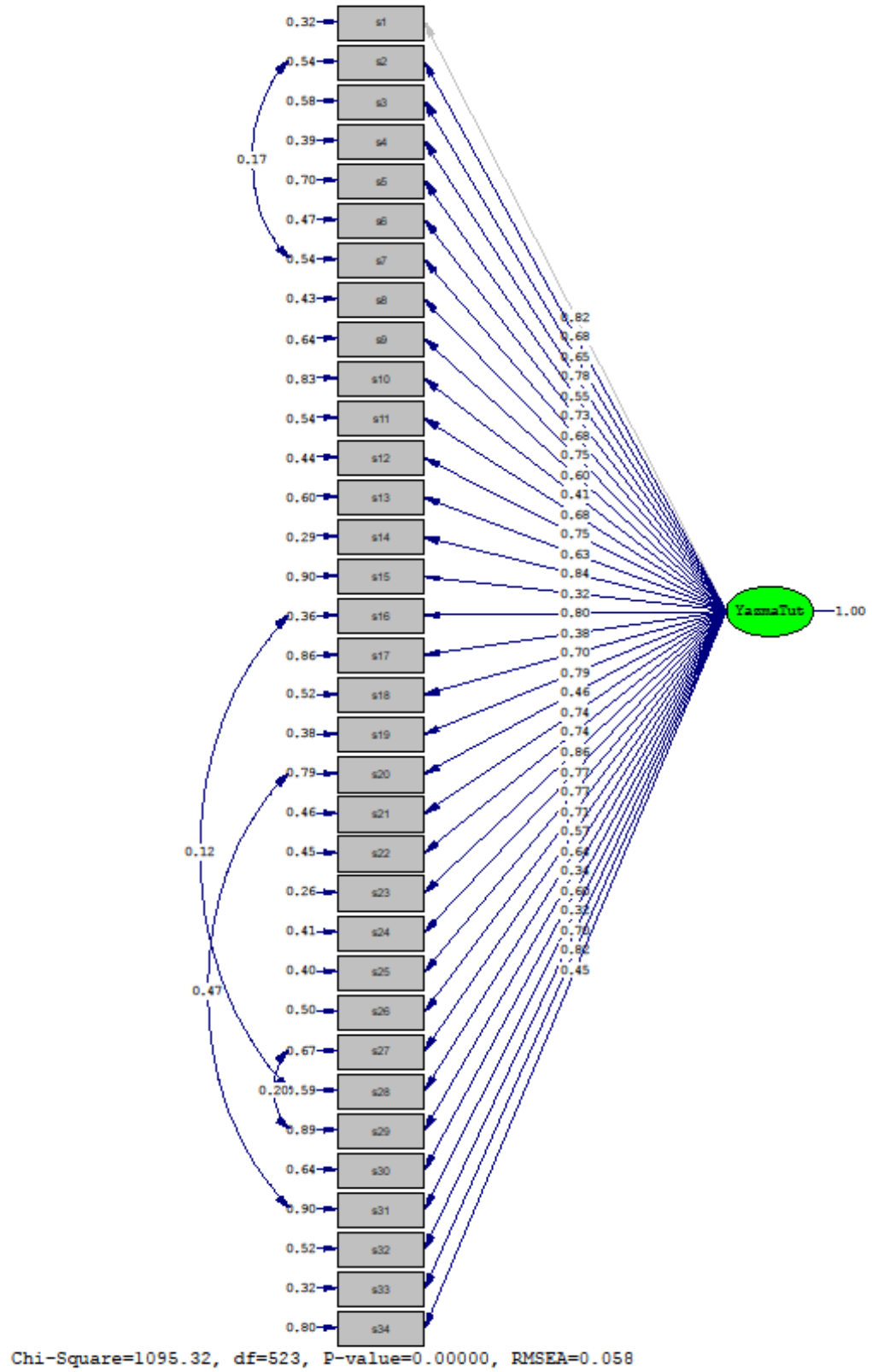
Daha önce geliştirilmiş olan ölçme araçlarının farklı örneklemeler üzerinde kullanılabilmesi için bu örneklem kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Araştırmanın yapılacağı gruba ait bireylerden toplanan veriler doğrultusunda Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılarak ölçeğin ilgili sınıf düzeyinde geçerliği test edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör analizi tanımlanmış olan bir yapının veri toplanan bir model ile iyi uyumlu olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli istatistiksel bir tekniktir (Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Çok değişkenli istatistiksel tekniklerden olan DFA'nın yapılabilmesi için tek ve çok değişkenli uç değer, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, çoklu bağlantılılık gibi varsayımların karşılanması gerektiği ifade edilmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013; Karagöz, 2016). Araştırma yapılacak sınıf düzeyine ait öğrencilerden toplanan verilerin DFA yapılabilmesi için uygun olup olmadığı, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucuna bakılarak karar verilmektedir. Hesaplanan KMO değerinin 0.90'ın üzerinde ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı (KMO=0.965, $p<0.01$) olması öğrencilerden toplanan veri için çoklu normal dağılım varsayımının karşılandığı ve veriye DFA yapılmasının uygun olduğu görülmüştür.

Ayrıca ölçek için hesaplanan betimsel istatistikler incelendiğinde; ortalama (113,00), medyan (116,00) ve mod (114,00) değerlerinin birbirlerine oldukça yakın; çarpıklık katsayısının -0,40, basıklık katsayısının ise -0,51 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar tek değişkenli normallik varsayımlarının karşılandığını göstermektedir. Varsayım testlerinin yapılması sürecinde tek değişkenli uç değer olup olmadığını tespit etmek amacıyla z değerleri, çok değişkenli uç değer olup olmadığını belirlemek amacıyla da Mahalanobis uzaklığı değerleri hesaplanmıştır. Bulunan sonuçlar doğrultusunda 16 öğrencinin verisinde tek değişkenli uç değer, 10 öğrenciden elde edilen veride ise çok değişkenli uç değer olduğu görülmüş ve bu öğrencilerin verisi analize dâhil edilmemiştir.

Gerekli varsayımların incelenmesinden sonra Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilen verilerin geçerlik çalışması amacıyla 328 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde DFA yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda elde edilen path diagramı Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1: Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri İçin Yol Diyagramı

Yapılan DFA sonucunda Yazma Tutum Ölçeği'nin her bir maddesi için geçerlik kanıtı olarak kullanılabilen t değerlerinin 4.81 ile 22.04 arasında farklılaşarak 0.001 anlamlılık düzeyi için kritik değer olan 3.29'dan büyük oldukları görülmüştür. Ayrıca maddelerin standartlaştırılmış faktör yüklerinin .32 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum maddelerinin tamamının kabul edilebilir faktör yükü değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Maddelerin hata varyansları ise 0.26 ile 0.90 arasında hesaplanmıştır. Kuramsal olarak tek boyutlu bir yapısı olan Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğindeki maddeler arasından χ^2 (ki-kare) değerinde düşüşe neden olanlar arasında önerilen modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Kuramsal modelin değerlendirilmesinde farklı uyum indekslerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu nedenle Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler ile ölçeğin kuramsal yapısının uyumunun değerlendirilmesi amacıyla uyum indeksleri incelenmiştir. Yapılan DFA sonucunda elde edilen model-veri uyum indeksleri Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4: Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği İçin Model-Veri Uyum İndeksleri

İndeks	Değer	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kaynak
χ^2	1203.54			
sd	523			
χ^2/sd	2.30	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$	Kline (2011) ve Wheaton vd., (1977)
RMSEA	0.058	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$	Hooper vd., (2008)
SRMR	0.045	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.10$	Browne ve Cudeck, (1993)
AGFI	0.80	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, (2003)
GFI	0.82	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	Hooper vd., (2008)
CFI	0.98	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	Bentler, (1980)
NFI	0.97	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	Bentler, (1980)
NNFI	0.98	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	Bentler, (1980)

Tablo 4'de model-veri uyumunu incelemek amacıyla hesaplanan uyum indekslerinden, χ^2 (ki-kare) (1064.19; p=0.00) değerinin 0.001 düzeyinde anlamlı

olduğu görülmüştür (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998).). Hesaplanan χ^2/sd değerinin (2.04) 2 ile 5 arasında olması, bu uyum indeksinin kabul edilebilir sınır değerler arasında yer aldığını göstermektedir (Kline, 2011; Marsh ve Hocevar, 1988; Wheaton vd., 1977). Ancak geniş örneklem kullanıldığı durumlarda dikkate alınması önerilen (Hu ve Bentler, 1995) GFI (0.80) ve AGFI (0.83) indekslerinin kabul edilebilir sınır değerler arasında olmadığı görülmektedir (Bentler, 1980; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Dikkate alınan bu uyum indeksi sonuçlarının örneklem büyüklüğünün yeterli olmamasından etkilendiği düşünülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunun yanında RMSEA (0.058) değerinin 0.05 ile 0.08 aralığında olması nedeni ile kabul edilebilir uyumun sağlandığı söylenebilir. SRMR (0.045) değerinin mükemmel uyum düzeyi sınırları içinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca CFI (0.98), NFI (0.97) ve NNFI (0.98) değerlerinin de mükemmel düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Bentler, 1980; Hooper vd., 2008).

3.3.2.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin uygulandığı öğrenciler için güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık hakkında bilgi veren Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı, ölçekteki maddelerin her birinin ölçeğin tamamı ile tutarlılığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016: 111). Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği için hesaplanan güvenirlilik alpha katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı için 0.80 ve üzeri değerleri güvenilir olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2014). Bu bağlamda hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları

Ölçek		n	Cronbach Alpha
Yazmaya	Yönelik	328	,96
Tutum			

Bir ölçme aracında tüm katılımcıların maddelere benzer tepki vermesi, o maddeden alınan puanlar ile ölçeğin tamamından alınan puanların arasında pozitif ve yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir (Can, 2016: 392). Bu bağlamda, ölçme aracında yer alan her bir maddenin ölçülen davranışı doğru bir şekilde ölçmesi, ölçeğin toplam puanlar üzerinden yaptığı ölçümün de daha doğru ve güvenilir olduğu anlamını taşımaktadır. Bu amaçla Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği maddelerinin düzeltilmiş toplam korelasyon değerleri ile madde çıkarıldığında ölçeğin alacağı Cronbach Alpha değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 6: *Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinde Yer alan Maddelere Ait Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değerleri*

Tutum	Düzeltilmiş Toplam Korelasyon Değeri	Madde Çıkarıldığında Ölçeğin Cronbach Alpha Değeri
M1	,79	,95
M2	,69	,95
M3	,65	,95
M4	,75	,95
M5	,52	,96
M6	,70	,95
M7	,68	,95
M8	,72	,95
M9	,61	,96
M10	,42	,96
M11	,66	,95
M12	,70	,95
M13	,62	,95
M14	,82	,95
M15	,29	,96
M16	,78	,95
M17	,37	,96
M18	,65	,95
M19	,74	,95
M20	,47	,96
M21	,71	,95
M22	,71	,95
M23	,84	,95
M24	,76	,95

M25	,75	,95
M26	,70	,95
M27	,58	,96
M28	,60	,96
M29	,36	,96
M30	,60	,96
M31	,35	,96
M32	,68	,95
M33	,79	,95
M34	,43	,96

Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları 0,30 üzerindeki maddeler iyi maddeler olarak kabul edilirken; 0,30-0,20 arasındaki maddelerin zorunlu ise ölçme aracı kullanılabileceği belirtilmektedir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayı değerinin 0,20'nin altında maddelerin ise ölçme aracı çıkarılması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2016: 183). Tablo 5'de görüldüğü üzere yaptığımız analiz sonucunda Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları 0,29 ile 0,84 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum ölçekte yer alan maddelerin tamamının kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Bunun yanında madde çıkarıldığında ölçme aracının toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının her bir madde için 0,95 ile 0,96 olduğu görülmektedir.

3.3.3. Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin motivasyonel inançları ve özdüzenleyici öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla Pintrich ve De Groot (1990) tarafında geliştirilen Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) kullanılmıştır. Ölçek 44 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir (Üredi, 2005: 80). Öğrenmeye ilişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin iki versiyonu yaygın olarak farklı dillere çevrilmiş ve kullanılmıştır. Bu ölçeklerden biri Pintrich vd. tarafından 1993 yılında yayımlanan 81 maddeden ve 15 alt ölçekten oluşurken diğer ölçek ise bizim de araştırmamızda kullandığımız Pintrich ve De Groot tarafından 1990 yılında kullanılan 44 madde ve 5 alt ölçekten oluşan ölçektir (Lee, Zhang, & Yin, 2010: 142).

Ölçek öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öz düzenleyici öğrenme stratejileri boyutu; 13 maddeden oluşan bilişsel strateji kullanımı boyutu ile 9 maddeden oluşan öz düzenleme boyutundan oluşmaktadır. Motivasyonel inançlar boyutu ise 9 maddeden oluşan öz yeterlik, 9 maddeden oluşan içsel değer ve 4 maddeden oluşan sınav kaygısı boyutlarını kapsamaktadır. Bilişsel stratejiler kullanımı ölçeği, tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin kullanım sıklığını ölçmeye yönelik maddelerden oluşurken; öz düzenleme ölçeğini oluşturan maddeler planlama, izleme, gözden geçirme gibi üst bilişsel stratejiler ile çaba yönetimi stratejilerini içeren maddeler olarak ele alınmıştır. Öz yeterlik ölçeğinde sınıftaki performansa ilişkin algılanan yeterlik ve güveni ölçen maddeler, içsel değer ölçeğinde içsel ilgi ile sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve öğrenme yönelimini ölçen maddeler, sınav kaygısı ölçeğinde ise öğrencilerin sınavlara ilişkin kaygı düzeyini ölçen maddeler yer almıştır (Pintrich ve De Groot, 1990).

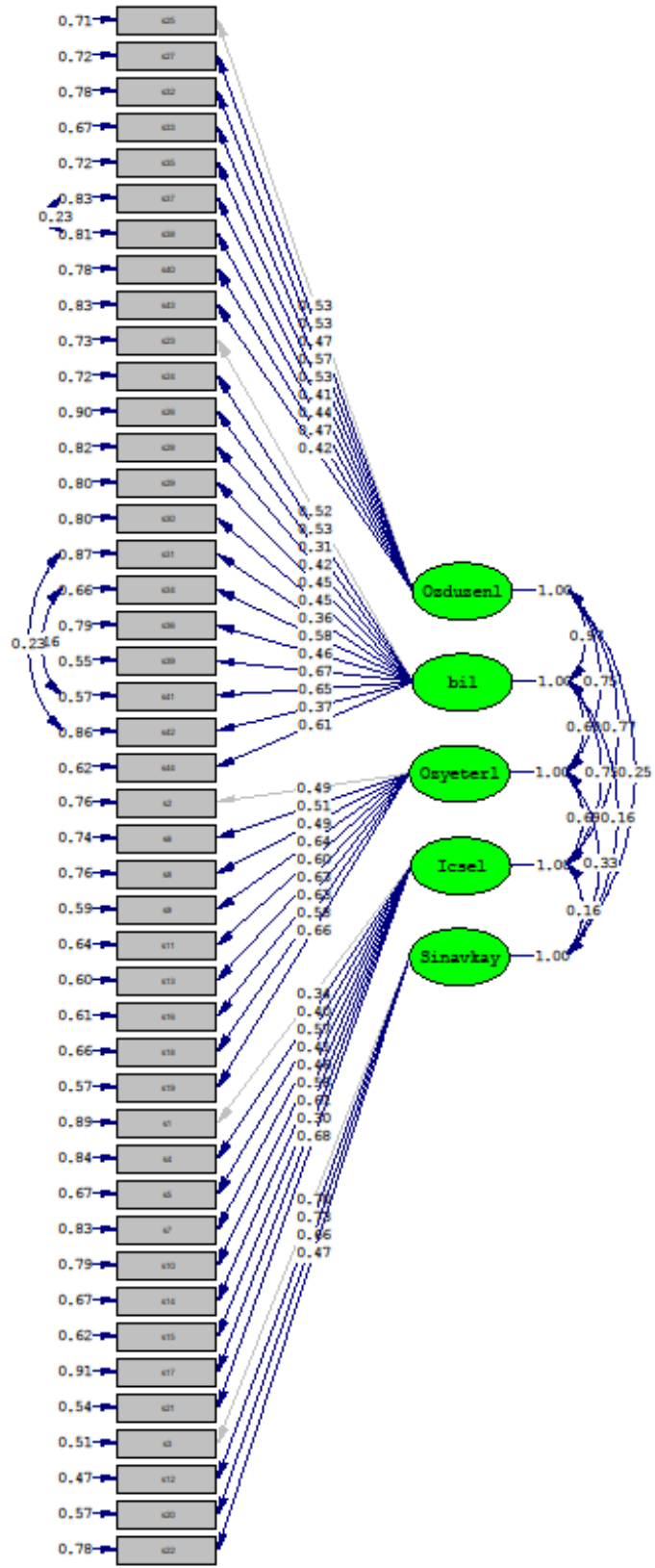
1-7 arasında derecelendirilen ölçek maddelerinde “1” “Bana Tamamen Uymuyor”, “7” ise “Bana Tamamen Uyuyor” ifadesini karşılamaktadır. Erturen vd. (2014) ölçek puanlarının yorumlamasında, her bir alt ölçekte belirlenen aritmetik ortalamaların dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir (Erturan İlker vd., 2014: 824). Ölçme aracının alt ölçeklerinden alınan toplam puanın yüksek olması, ölçülen özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir (Tanrıseven ve Dilmaç, 2013: 24). Ölçekte yer alan 26, 27, 37 ve 38. maddeler olumsuz ifadeden dolayı ters çevrilerek puanlanmıştır (Lee, Zhang, & Yin, 2010: 145). Ölçeğin farklı dillere ve kültürlere uyarlaması yapılarak birçok çalışmada kullanılmıştır (Rao vd. 2000; Üredi, 2005; Wang, 2012; Tanrıseven ve Dilmaç 2013; Erturan İlker vd., 2014; Iwamoto vd., 2017).

3.3.3.1. Ölçeğin Geçerlik Çalışması

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlaması Üredi (2005) tarafından yapılmıştır. Bu kapsamda dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin Türkçeye uyarlaması tamamlanmıştır. Ölçeğin dil açısından eş değeri çalışması 120 öğrenci üzerinde yapılırken ölçeğin geçerlik çalışması ise 8. sınıfa devam eden 100 kişiye yapılan uygulama sonucunda elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi ile analiz edilmiştir. Ayrıca, Erturan

İlker vd., (2014) 1605 öğrenci üzerinde yaptıkları uygulamada elde edilen veriler üzerinde Doğrulamalı Faktör Analizi ile geçerlik çalışması yapmıştır. Bu çalışmada Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Türk kültüründe çocukluk ve ergenlik dönemlerinde gösterdiği yapının ölçeğin orijinalinin gösterdiği yapı ile değişkenlik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme aracının bu çalışma kapsamında 7. sınıf öğrencileri üzerinde geçerlik çalışması yapılması amacıyla 520 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğe ilişkin doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucu (0,911, $p<0.01$) 0,90'ın üzerinde bulunmuştur. Bunun yanında ölçme aracına ait verilerin aritmetik ortalama (237,27), medyan (241,50) ve mod (229,00) değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bunun yanında çarpıklık katsayısı -0,64, basıklık katsayısı ise 0,02 olarak bulunmuştur. Bu değerler verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yapılan doğrulamalı faktör analizine ait path diagramı ve ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:



Chi-Square=1881.09, df=889, P-value=0.00000, RMSEA=0.046

Şekil 2: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri İçin Yol Diyagramı

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda yapılan DFA sonucunda ölçeğe ait maddelerin t değerlerinin 4,84 – 12,07 arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuç ölçme aracında yer alan maddelerin, ölçme aracının iyi birer temsilcisi olduğunu göstermektedir. Ölçekteki maddelere ait standartlaştırılmış faktör yüklerinin 0,31 – 0,70 arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ölçme aracında yer alan bütün maddelerinin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir. Maddelerin hata varyanslarının ise 0,50 – 0,91 arasında değiştiği görülmüştür. Analiz sonucunda χ^2 (ki-kare) değerinde düşüşe neden olduğu için önerilen modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği İçin Model-Veri Uyum İndeksleri

İndeks	Değer	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kaynak
χ^2	1881.09			
sd	889			
χ^2/sd	2.11	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$	Kline (2011) ve Wheaton vd., (1977)
RMSEA	0.046	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$	Hooper vd., (2008)
SRMR	0.058	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.10$	Browne ve Cudeck, (1993)
AGFI	0.84	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, (2003)
GFI	0.86	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	Hooper vd., (2008)
CFI	0.96	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	Bentler, (1980)
NFI	0.93	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	Bentler, (1980)
NNFI	0.96	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	Bentler, (1980)

Yukarıdaki tabloda model-veri uyumunun incelenmesi için uyum indekslerine ait veriler görülmektedir. Uyum indekslerinden χ^2 (ki-kare) değerinin (1881.09; $p=0.00$) 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998). Analiz sonucunda χ^2/sd değerinin (2,11)) 2 ile 5 arasında olması, bu uyum indeksinin kabul edilebilir sınır değerler arasında yer aldığını göstermektedir (Kline, 2011; Marsh ve Hocevar, 1988; Wheaton vd., 1977). Model-veri uyumunda GFI değerinin 0,86, AGFI değerinin 0,84 olduğu görülmüştür. RMSEA (0,046) değerinin mükemmel düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanında CFI

(0,96), NNFI (0,96) değerlerinin de mükemmel düzeyde uyum sınırları içinde olduğu görülmektedir. SRMR (0,058) değeri ile NFI (0,93) değerlerinin kabul edilebilir uyum indeksleri sınırları içinde yer aldığı belirlenmiştir.

3.3.3.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında ölçme aracının alt ölçeklerine ilişkin Cronbach Alpha katsayıları tespit edilmiştir. Pintrich ve De Groot (1990) ölçme aracının alt ölçekleri olan bilişsel strateji kullanımı (,83), öz düzenleme (,74), öz yeterlik (,89), içsel değer (,87) ve sınav kaygısı (,75) boyutlarının Cronbach Alpha katsayı değerlerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ölçme aracının Türkçeye uyarlama çalışmasında da alt ölçeklerin Cronbach Alpha katsayılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının Türkçeye uyarlama çalışmasında elde edilen Cronbach Alpha katsayılarının ise bilişsel strateji kullanımı alt boyutu için ,82, öz düzenleme alt boyutu için ,84, öz yeterlik alt boyutu için ,92, içsel değer alt boyutu için , 88, sınav kaygısı alt boyutu için ise ,81 olduğu belirlenmiştir (Üredi, 2005).

Çalışmamızda 7. sınıf öğrencilerine yaptığımız uygulama sonucunda ölçme aracının alt ölçeklerinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 8: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekler	n	Cronbach Alpha
Bilişsel Str. Kullanımı	520	,78
Öz Düzenleme	520	,74
Öz Yeterlik	520	,84
İçsel Değer	520	,71
Sınav Kaygısı	520	,75

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin araştırmamızda kullanılabilir olup olmadığını incelemek amacıyla yaptığımız geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin alt boyutlarından bilişsel strateji kullanımı alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,78; öz düzenleme alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,74; öz yeterlik alt boyutunun Cronbach Alpha

güvenirlik katsayısı ,84; içsel değer alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,71; sınav kaygısı alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,75 olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,60 üzerinde olması ölçme aracının oldukça güvenilir düzeyde olduğunu belirtmektedir (Can, 2016: 390). Bu sonuçlar doğrultusunda Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin araştırmamızda kullanılabilir olduğunu ifade edebiliriz. Ölçme aracında yer alan maddelerin güvenirlik değerlerini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri ile madde çıkarıldığında alt boyutun alacağı Cronbach Alpha değerleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 9:Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Öz Düzenleme Alt Boyutunda Yer alan Madde Ait Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Öz Düzenleme	Düzeltilmiş Toplam Korelasyon Değeri	Madde Çıkarıldığında Alt Boyutun Cronbach Alpha Değeri
M25	,42	,71
M27	,48	,70
M32	,44	,71
M33	,50	,70
M35	,37	,72
M37	,40	,71
M38	,45	,71
M40	,33	,72
M43	,30	,73

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği öz düzenleme alt boyutunda düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0,30 – 0,48 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuç öz düzenleme alt boyutundaki bütün maddelerin iyi kabul edilebileceği anlamına gelmektedir. Madde çıkarıldığında alt boyutun alacağı Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise bu değer 0,70 – 0,73 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 10:Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Bilişsel Strateji Kullanımı Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere Ait Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Bilişsel Strateji Kullanımı	Düzeltilmiş Toplam Korelasyon Değeri	Madde Çıkarıldığında Alt Boyutun Cronbach Alpha Değeri
M23	,48	,76
M24	,42	,77
M26	,24	,79
M28	,39	,77
M29	,32	,78
M30	,36	,77
M31	,36	,78
M34	,51	,76
M36	,41	,77
M39	,54	,76
M41	,58	,75
M42	,37	,77
M44	,50	,76

Bilişsel stratejiler kullanımı alt boyutundaki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerini incelediğimizde 26. madde dışındaki bütün maddelerin 0,30'un üzerinde bir değer aldıklarını, 26. maddenin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerinin ise 0,24 olduğunu görmekteyiz. Büyüköztürk (2016: 183), 0,20-0,30 aralığında değer alan maddelerin ölçme aracına alınabileceğini ifade etmiştir.

Tablo 11:Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği İçsel Değer Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere Ait Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değerleri

İçsel Değer	Düzeltilmiş Toplam Korelasyon Değeri	Madde Çıkarıldığında Alt Boyutun Cronbach Alpha Değeri
M1	,23	,71
M4	,40	,69
M5	,49	,67
M7	,35	,70
M10	,36	,69
M14	,45	,68
M15	,53	,66
M17	,25	,71
M21	,55	,66

İçsel değer alt boyutuna ait maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinde madde 4, madde 5, madde 7, madde 10, madde 14, madde 15 ve madde 21'in düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0,35-0,55 arasında değiştiği görülmektedir. Bunun yanında madde 1'in düzeltilmiş madde korelasyon değerinin 0,23; madde 17'nin ise 0,25 olduğu görülmektedir. Bu maddeler de ölçme aracına alınabilecek sınırdaki değerler aldıkları için ölçme aracından çıkarılmamıştır.

Tablo 12:Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Öz Yeterlik Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere Ait Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Öz Yeterlik	Düzeltilmiş Toplam Korelasyon Değeri	Madde Çıkarıldığında Alt Boyutun Cronbach Alpha Değeri
M2	,46	,83
M6	,46	,83
M8	,48	,83
M9	,63	,81
M11	,56	,82
M13	,61	,81
M16	,61	,81
M18	,54	,82
M19	,59	,81

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği öz yeterlik alt boyutunda yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0,46-0,63 arasında değiştiği görülmektedir. Bu alt boyuta ait bütün maddelerin iyi madde olarak kabul edilebilecek sınırlar içinde olduğunu görmekteyiz.

Tablo 13:Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Sınav Kaygısı Alt Boyutunda Yer Alan Maddelere Ait Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Sınav Kaygısı	Düzeltilmiş Toplam Korelasyon Değeri	Madde Çıkarıldığında Alt Boyutun Cronbach Alpha Değeri
M3	,57	,68
M12	,65	,63
M20	,59	,67
M22	,39	,77

Sınav kaygısı alt boyutunda yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin ise 0,39 -0,65 arasında olduğu bulunmuştur. Sınav kaygısı alt

boyutunda yer alan maddelerin de iyi madde olarak kabul edilebilecek sınırlar içinde olduğunu ifade edebiliriz.

3.4. Uygulama Süreci

Çalışmada öğrencilerin ön test ve son testte öykü yazmaları için literatürde yapılmış çalışmaların (Yılmaz, 2012; Yasul, 2014; Yılmaz 2008; Çoban, 2012; Kılıç, 2012) incelenmesi sonucunda 11 adet öykü yazma konusu belirlenmiştir. Bu 11 öykü yazma konusu için Türkçe Eğitimi alanında akademisyen olan 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda dörder öykü konusunun ön test ve son testte kullanılması uygun görülmüştür. Belirlenen öykü konuları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 14: Öykü Yazma Becerisi Kapsamında Belirlenen Ön Test – Son Test Öykü Yazma Konuları

	ÖYKÜ KONULARI
ÖN TEST	Babası Aylin'e yıl sonunda notlarının iyi olması durumunda bir hediyesi olacağını söylemiştir. Yıl sonunda notları iyi olan Aylin'e babası tarafından alınan hediye hakkında bir hikâye yazınız.
	Sevdiğiniz bir sanatçı ile tanışıp bir gün geçirdiğinizi düşünün. Bu bir günü anlatan bir hikâye yazınız.
	Sokakta bulduğu bir köpek yavrusunu eve götüren Metin'in bu davranışına karşı çıkacağını düşündüğünden dolayı babasından saklamaya çalışması sonucu olanları anlatan bir hikâye yazınız.
	Kendinizi dağ başında bir ağaç olarak düşünüp hissettiklerinizi ve yaşayabileceklerinizi anlatan bir öykü yazınız.
SON TEST	Ağaçta mahsur kalan bir yavru kediye yardım eden Merve'nin yaşadığı olayı anlatan bir hikâye yazınız.
	Bir grup arkadaşın piknik için ormana gittikleri bir gün başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.
	Ailesinin ekonomik durumu iyi olmadığı için okul dışında çalışmak zorunda olan 13 yaşındaki bir çocuğu anlatan bir hikâye yazınız.
	İleride yapmak istediğiniz meslekte çalıştığınızı düşünün. Bu meslekte yaşayabileceğiniz sıra dışı bir olayı anlatan bir hikâye yazınız.
	Annenizin hafta sonu bir gününü anlatan bir hikâye yazınız.
	Yaz tatilinde en fazla aklınızda kalan (veya sizi en fazla mutlu eden/heyecanlandıran) günü (olayı) anlatan bir hikâye yazınız.
	Hafta sonu babası ile sahilde balık tutmaya giden Oğuz'un başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere belirlenen ön test öykü konuları dâhilinde bir öykü yazmaları istenmiştir. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın kararı ile 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulacak olan ders kitapları içinde yer alan 4 adet 7. sınıf Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Uygulama sürecinde yürütülecek olan dersler, bu kitaplarda yer alan öyküleyici metinlerden seçilen örnekler doğrultusunda hazırlanmıştır. Kontrol grubundaki dersler, ilgili kitaplardaki etkinlikler doğrultusunda hazırlanan ders planları kapsamında yürütülmüştür. Deney grubundaki dersler ise literatürde (Donovon, 2012; May, 2012; Morley, 2010; İpşiroğlu, 2006) yaratıcı yazarlık kapsamında uygulanabilecek etkinliklerin incelenmesi sonucunda oluşturulan etkinliklerle hazırlanan ders planları ile yürütülmüştür. Deney grubunda yürütülen derslerde uygulanan etkinliklerin öykü yazma becerisi ölçeği alt boyutlarına dağılımı ve uygulama sürelerine ait bilgiler tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15: Deney Grubunda Uygulanan Etkinliklerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Dağılımı

DENEY GURUNDA YAPILAN ETKİNLİKLERİN ÖYKÜ ELEMENTLERİ BAKIMINDAN DAĞILIMI				
Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Alt Boyutları	Metin	İlgili Etkinlikler	Süre	Açıklama
İçerik	Tahta Bisiklet Pembe İncili kaftan	Etkinlik 1 Etkinlik 2 4. etkinlik	2 Hafta	a. Okunan metnin konusu ve temasını belirleme b. Verilen bir konu üzerinde temayı belirleyerek öykü oluşturma
Planlama	Pembe İncili Kaftan	Etkinlik 1 Etkinlik 2 Etkinlik 3	2 Hafta	a. Verilen metnin giriş gelişme ve sonuç bölümlerini belirleme b. Farklı öykü giriş paragrafları üzerinde çalışma c. Resimden hareketle giriş cümlesi oluşturma
Karakterler	Muhacir Osman Sığıtmaç Mustafa'nın Öyküsü	Etkinlik 1 Etkinlik 2 Etkinlik 3 Etkinlik 4 Etkinlik 1 Etkinlik 2 Etkinlik 3	4 Hafta	a. Verilen metindeki bir kahramanın karakter özelliklerini belirleme (Fiziksel, toplumsal, psikolojik) b. Karakter oluşturma çalışması
Mekân	Ağaçtan Oyma Su	Etkinlik 1 Etkinlik 2	2 Hafta	a. Verilen öyküde mekânı betimleyen cümleleri bulma b. Mekânın işlevlerini belirleme

	Tası	Etkinlik 3 Etkinlik 4		c. Verilen bir konu üzerinde mekânı tasvir edecek ve mekânın işlevlerini yansıtabilecek bir öykü yazma
Zaman	Munise	Etkinlik 1 Etkinlik 2 Etkinlik 3	2 Hafta	a. Verilen öyküde geçen zaman dilimini belirleme b. Verilen öyküdeki zaman diliminin değiştirilerek öykünün tekrar yazılması c. Geçmiş yıllara ait bir dönemde geçen bir konu hakkında öykü yazma

Uygulama süreci haftada 2 ders saati olmak üzere 12 hafta devam etmiştir. Uygulama sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden son testte öykü konuları olarak belirlenen 4 öykü konusundan biri hakkında bir öykü yazmaları istenmiştir. Bunun yanında uygulama öncesinde ve uygulama sonunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere “Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak deney ve kontrol gruplarının ön ve son ölçümlerinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla verilerin aritmetik ortalama, mod ve medyan değerler incelenmiştir. Bunun yanında verilerin normallik ölçülerinin değerlendirilme yöntemleri arasında yer alan basıklık ve çarpıklık değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Deney grubu ile kontrol grubunun ön test puanları arasındaki istatistiksel analizlerde bağımsız örneklem t testi ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun kendi içlerindeki ön test-son test puanlarının analizi için ise ilişkili örneklem t testi ile Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen son test puanları ise bağımsız örneklem için t testi ve Karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ile analiz edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Problem Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci problem sorusu kapsamında yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla gruplar arası ön test ve son test puanları ile grup içi ön test son test puanları incelenerek değerlendirme yapılmıştır.

Çalışmaya ilişkin verilerin analiz edilmesi bakımından öncelikle deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda verilerin betimsel istatistikleri Tablo 14, ve Tablo 15’de gösterilmiştir:

Tablo 16: Deney Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait Ön Test – Son Test Ölçümlerinin Betimsel Verileri

Gruplar		n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	Ss	Basıklık	Çarpıklık
Deney Grubu Ön Test	İçerik	33	1,70	1,50	1,17	0,59	-0,74	0,68
	Planlama	33	1,86	2,00	2,00	0,64	-0,49	0,24
	Karakter	33	1,67	1,67	2,00	0,32	-1,04	-0,48
	Mekan	33	1,37	1,50	1,00	0,39	-1,22	0,47
	Zaman	33	1,24	1,00	1,00	0,56	4,51	2,30
	Toplam	33	1,65	1,53	1,13	0,43	-0,67	0,53
Deney Grubu Son Test	İçerik	33	2,65	2,67	3,00	0,36	-0,18	-0,89
	Planlama	33	2,78	3,00	3,00	0,38	1,90	-1,78
	Karakter	33	2,55	2,67	3,00	0,46	0,55	-1,08
	Mekan	33	2,34	2,50	2,00	0,53	-1,24	-0,14
	Zaman	33	2,09	2,00	3,00	0,87	-1,71	-0,18
	Toplam	33	2,58	2,67	2,67	0,31	0,43	-0,96

Tablo 17: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Ait Ön Test – Son Test Ölçümlerinin Betimsel Verileri

Gruplar		n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	Ss	Basıklık	Çarpıklık
Kontrol Grubu Ön Test	İçerik	34	1,91	2,00	1,33	0,50	-0,78	0,33
	Planlama	34	2,07	2,00	2,00	0,58	-0,67	0,34
	Karakter	34	1,72	1,67	1,67	0,28	0,90	0,19
	Mekan	34	1,33	1,50	1,00	0,34	-0,70	0,51
	Zaman	34	1,38	1,00	1,00	0,55	0,21	1,07
	Toplam	34	1,79	1,76	1,40	0,36	-0,47	0,35

	İçerik	34	2,08	2,00	2,00	0,34	-0,12	0,01
Kontrol	Planlama	34	2,11	2,00	2,00	0,40	-0,68	0,41
Grubu	Karakter	34	1,69	1,67	1,67	0,31	0,62	-0,68
Son Test	Mekan	34	1,60	1,50	1,50	0,57	0,38	0,97
	Zaman	34	1,32	1,00	1,00	0,58	2,01	1,69
	Toplam	34	1,90	1,93	2,00	0,24	0,16	0,01

Merkezi eğilim ölçüleri elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri hakkında fikir yürütülmesine olanak sağlayan değerlerdir. Verilerin aritmetik ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirlerine yakınlığı verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Tablo 16 ve Tablo 17’ de yer alan verilere ait değerlerin büyük bir bölümünde verilere ait aritmetik ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine yakın değerler olduğu söylenebilir. Bununla birlikte verilerin normal dağılım sergileme durumlarının incelenebileceği diğer değerler ise verilerin basıklık ve çarpıklık değerleridir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (George ve Mallery, 2020: 114-115). Bu bağlamda deney grubu ön testi ile kontrol grubu son testinde zaman alt boyutunda elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test verilerinde içerik, planlama, karakter, mekân alt boyutları ile toplam puanlara ait verilerin ise normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Araştırmanın birinci alt problemde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Son test puanlarının incelenmesinde yapılacak olan analizlerin belirlenmesinde etkili olduğu için ön test puanlarının analizine gerek duyulmuştur. Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki ön test toplam puanlarına ait Levene F testi sonuçları varyansların eşit olduğunu göstermektedir ($F=1,470$; $p=,230$; $p>,05$). Deney grubu ile kontrol grubu ön test sonuçlarına ait t testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 18:Deney Grubu – Kontrol Grubu öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Grubu	n	$\bar{X}$	ss	Sd	T	p
Deney Grubu	33	1,65	0,43	65	-1,434	0,155
Kontrol Grubu	34	1,79	0,36			

Yapılan analiz sonucunda deney grubu ile kontrol grubu ön testlerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [$t_{(65)}=-1,434$, $p>0.05$]. Bu araştırma sorusu kapsamında deney grubu ile kontrol grubunun “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” ön testi alt boyutlarından alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. İçerik, planlama, karakter ve mekân alt boyutlarındaki veriler normal dağılım gösterdiği için bu alt boyutlara ait veriler bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Zaman boyutunda yer alan veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı zaman boyutu ön test puanları Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonuçları Tablo 19 ile Tablo 20’de görülmektedir:

Tablo 19:Deney Grubu – Kontrol Grubu öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Testi; İçerik, Planlama, Karakter ve Mekân Alt Boyutlarına Ait Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grubu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	T	p
İçerik	Deney Grubu	33	1,70	0,59	65	-1,591	0,117
	Kontrol Grubu	34	1,91	0,50			
Planlama	Deney Grubu	33	1,86	0,64	65	-1,397	0,167
	Kontrol Grubu	34	2,07	0,58			
Karakter	Deney Grubu	33	1,67	0,32	65	-0,663	0,510
	Kontrol Grubu	34	1,72	0,28			
Mekan	Deney Grubu	33	1,37	0,39	65	0,449	0,655
	Kontrol Grubu	34	1,33	0,34			

Tablo 20: Deney Grubu – Kontrol Grubu öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Testi Zaman Alt Boyutuna Ait Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Zaman	Deney Grubu	33	31,36	1035,00	474,00	0,158
	Kontrol Grubu	34	36,56	1243,00		

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Öykü Yazma Becerisi ölçeği alt boyutlarından alınan puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum deney ve kontrol grubunun öykü yazma becerilerinin uygulama öncesinde benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan uygulama sonucunda yaratıcı yazma etkinlikleri ile hazırlanan ders planları doğrultusunda yürütülen uygulamanın öğrenciler üzerinde etkili olup olmadığını sınamak amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yer alan betimsel veriler ve varyans analizi sonuçları aşağıda tablolarda görülmektedir. Yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonuçlarında karakter ve zaman alt boyutlarında analiz için gerekli varsayımların sağlanmadığı görülmüştür. Bundan dolayı bu iki alt boyut için bu desende kullanılabilecek diğer bir analiz olan ön test-son test puanları arasındaki farkların t testi analizi yapılmıştır.

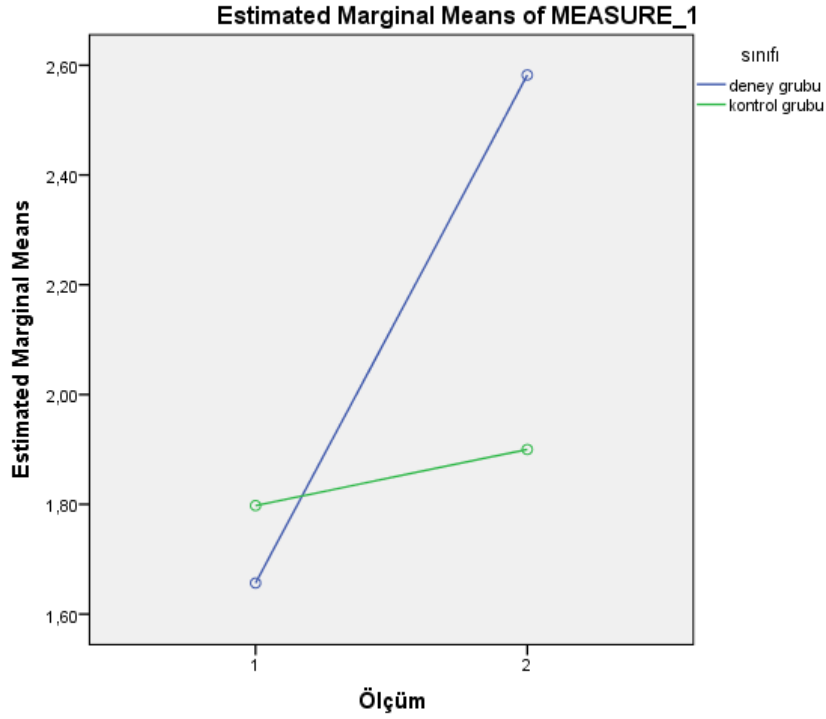
Tablo 21: Deney Grubu- Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

BOYUTLAR	GRUPLAR	ÖN TEST			SON TEST		
		n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
İçerik	Deney G.	33	1,70	0,59	33	2,65	0,36
	Kontrol G.	34	1,91	0,50	34	2,08	0,34
Planlama	Deney G.	33	1,86	0,64	33	2,78	0,38
	Kontrol G.	34	2,07	0,58	34	2,11	0,40
Mekan	Deney G.	33	1,37	0,39	33	2,34	0,53
	Kontrol G.	34	1,33	0,34	34	1,60	0,57
Toplam	Deney G.	33	1,65	0,43	33	2,58	0,31
	Kontrol G.	34	1,79	0,36	34	1,90	0,24

Tablo 22: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	13,493	66			
Grup (Birey/Grup)	2,452	1	2,452	14,435	0,000
Hata	11,041	65	0,170		
Denekleriçi	19,254	67			

Ölçüm (Ön test-Son test)	8,845	1	8,845	121,398	0,000
Grup*Ölçüm	5,673	1	5,673	77,857	0,000
Hata	4,736	65	0,073		
Toplam	32,747	133			



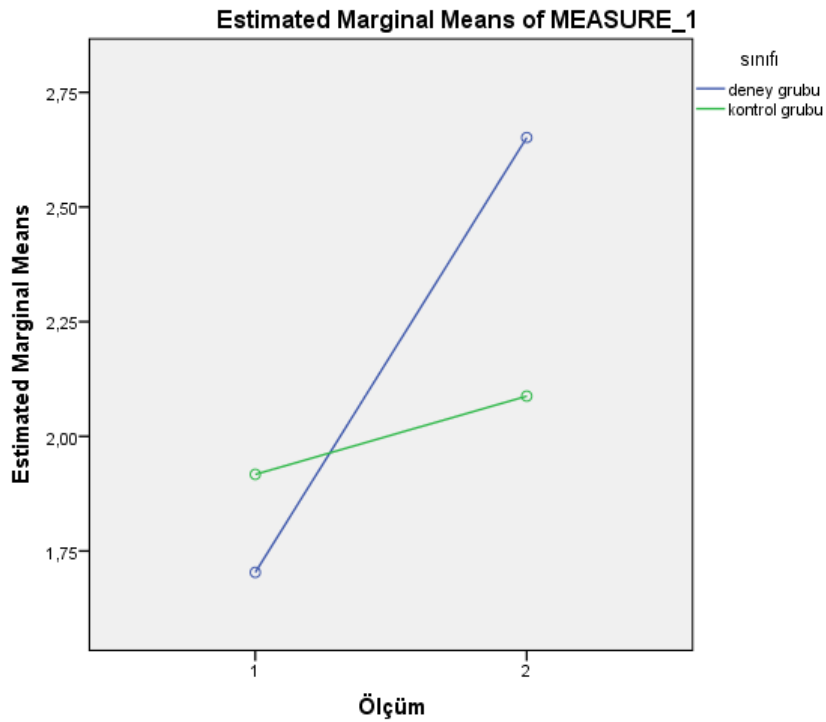
Şekil 3: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öykü Yazma Becrisi Ölçeği Ön Test – Son Test Toplam Puanlarının Grafiği

Tablo 22’de uygulama sonunda deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(1-65)}=77,857$, $p<0.01$]. Bu sonuca göre yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Elde edilen bulguların yorumlanmasında dikkate alınan bir başka istatistik de etki büyüklüğüdür. Etki büyüklüğünü gösteren eta kare (η^2) değeri, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde hangi düzeyde etkili olduğunu gösterir. Eta kare değeri (η^2) 0 ile 1 arasında bir değer alır. 0,01, 0,06 ve 0,14 değerleri “küçük”, “orta” ve “geniş” etki büyüklüğü olarak kabul edilecek sınırları ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2016: 44). Bu çalışmada öğrencilerin “Öykü Yazma Becrisi Ölçeği” son test verilerinin eta kare değeri 0,59 olarak hesaplanmıştır. Bu değer yapılan elde edilen bulgularda yapılan uygulamanın geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Daha kapsamlı bir değerlendirme yapılabilmesi için Öykü Yazma Becerisi Ölçeği alt boyutlarına ait yapılan analiz sonuçları incelenmiştir. İlgili bulgulara ait analiz sonuçları Tablo 23, Tablo 24, Tablo 25 ve Tablo 26’da görülmektedir:

Tablo 23: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği İçerik Alt Boyutuna Ait Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	19,823	66			
Grup (Birey/Grup)	1,027	1	1,027	3,550	0,064
Hata	18,796	65	0,289		
Denekleriçi	24,599	67			
Ölçüm (Ön test-Son test)	10,480	1	10,480	75,224	0,000
Grup*Ölçüm	5,063	1	5,063	36,339	0,000
Hata	9,056	65	0,139		
Toplam	44,422	133			



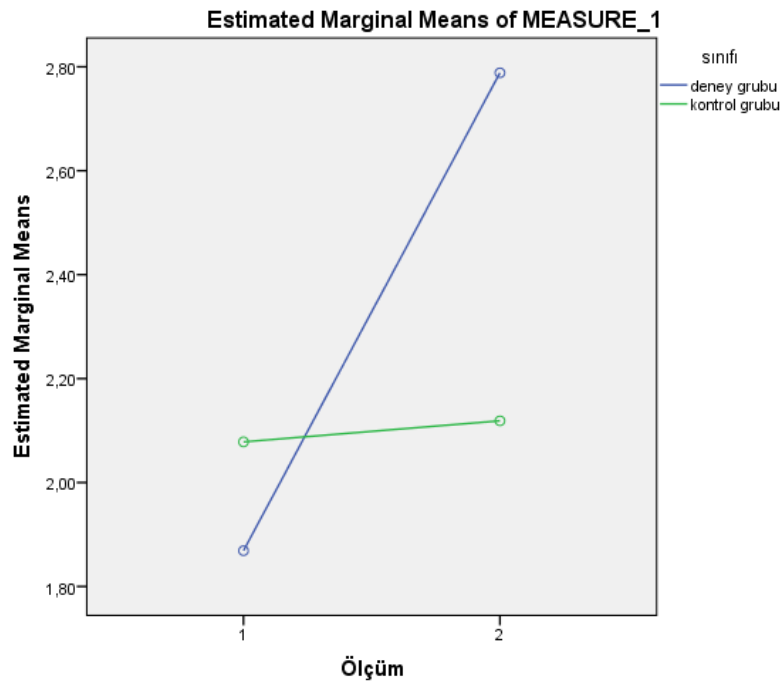
Şekil 4: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği İçerik Alt Boyutu Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği

Tablo 23’te uygulama sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği İçerik alt boyutu puanlarının kontrol grubunda yer alan

öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir [$F_{(1-65)}=36,339$, $p<0.01$].

Tablo 24: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Planlama Alt Boyutuna Ait Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	23,512	66			
Grup (Birey/Grup)	1,773	1	1,773	5,303	0,025
Hata	21,739	65	0,334		
Denekleriçi	26,786	67			
Ölçüm (Ön test-Son test)	7,221	1	7,221	38,330	0,000
Grup*Ölçüm	6,471	1	6,471	32,124	0,000
Hata	13,094	65	0,201		
Toplam	50,298	133			

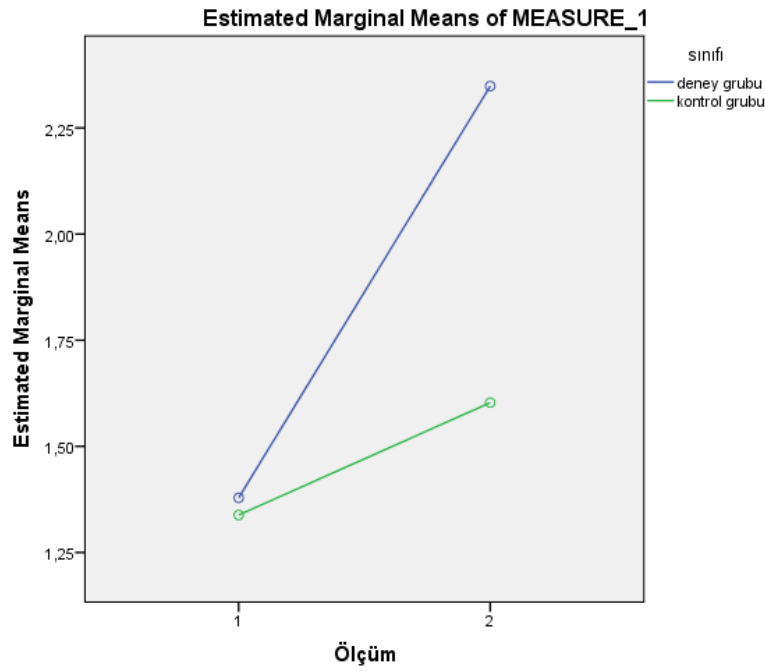


Şekil 5: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Planlama Alt Boyutu Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği

Yukarıdaki tabloda Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Planlama alt boyutuna ait son test puanları arasında deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(1-65)}=32,124$, $p<0.01$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 25: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Mekân Alt Boyutuna Ait Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	21,388	66			
Grup (Birey/Grup)	5,174	1	5,174	20,743	0,000
Hata	16,214	65	0,249		
Denekleriçi	29,715	67			
Ölçüm (Ön test-Son test)	12,759	1	12,759	64,822	0,000
Grup*Ölçüm	4,162	1	4,162	21,143	0,000
Hata	12,794	65	0,197		
Toplam	51,103	133			



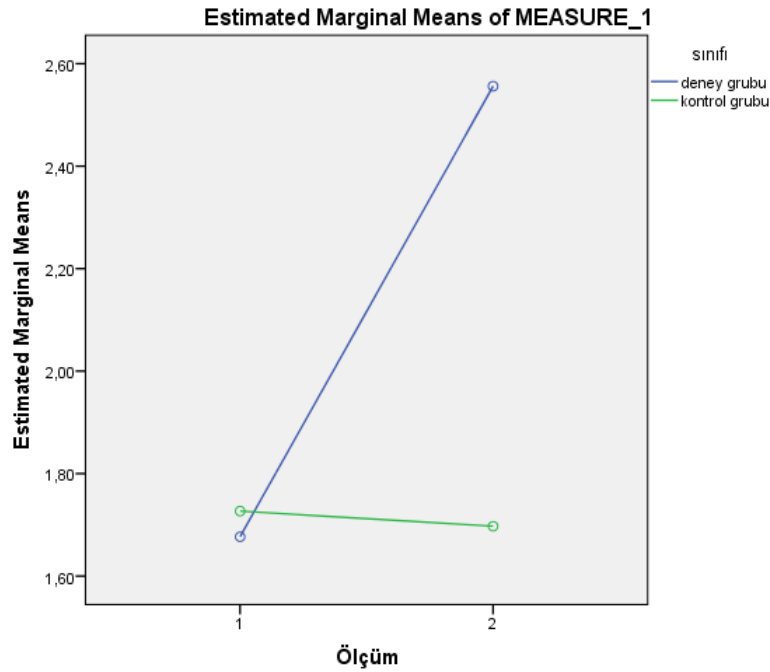
Şekil 6: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Mekân Alt Boyutu Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği

Tablo 25'te deney grubunda yer alan öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği son test puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir [$F_{(1-65)}=21,143$, $p<0.01$].

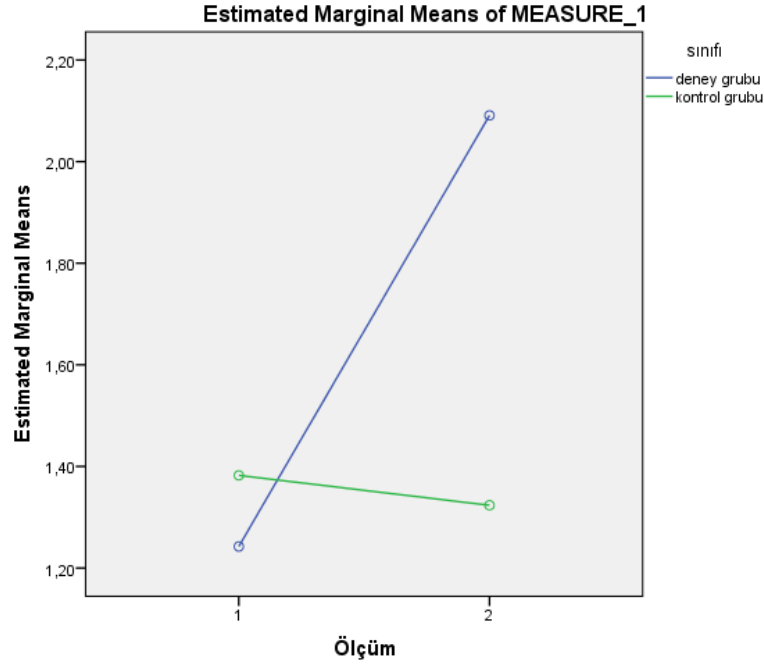
Tablo 26: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Karakter ve Zaman Alt Boyutlarına Ait Ön Test –Son Test Puanlarının Farklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grubu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	T	p
Karakter	Deney Grubu	33	0,87	0,43	65	9,345	0,000
	Kontrol Grubu	34	-0,02	0,35			
Zaman	Deney Grubu	33	0,84	0,90	65	4,315	0,000
	Kontrol Grubu	34	-0,05	0,81			

Yukarıdaki tabloda deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği karakter ve zaman alt boyutlarına ait son test ile ön test arasındaki puan farklarına ait t testi analiz sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin puan artışlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan artışlarına göre daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yukarıdaki tablolar incelendiğinde deney grubunda uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.



Şekil 7: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Karakter Alt Boyutu Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği



Şekil 8: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Zaman Alt Boyutu Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği

Elde edilen bu sonuçların yanında yapılan uygulamanın etkisini incelemek amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin grup içi gelişimleri incelenmiştir.

Bu bağlamda deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test puanları arasındaki değişime ait analiz sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 27: Deney Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Test- Son Test Toplam Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Ön Test	33	1,65	0,43	32	-12,238	0,000
Son Test	33	2,58	0,31			

Tablo 27 incelendiğinde deney grubu ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$t_{(32)}=-12,238$, $p<0.05$]. Deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 1,65 iken son test puanlarının ortalamasının 2,58 olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği alt boyutlardan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım gösterdiği içerik, planlama, karakter ve mekân alt boyutları ilişkili örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım zaman boyutunda ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 28 ve Tablo 29’ da görülmektedir:

Tablo 28: Deney Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği İçerik, Planlama, Karakter ve Mekân Alt Boyutlarına Ait Ön Test – Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
İçerik	Ön Test	33	1,70	0,59	32	-9,869	0,000
	Son Test	33	2,65	0,36			
Planlama	Ön Test	33	1,86	0,64	32	-7,425	0,000
	Son Test	33	2,78	0,38			
Karakter	Ön Test	33	1,67	0,32	32	-11,489	0,000
	Son Test	33	2,55	0,46			
Mekân	Ön Test	33	1,37	0,39	32	-7,885	0,000
	Son Test	33	2,34	0,53			

Tablo 29: Deney Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Zaman Alt Boyutuna Ait Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Zaman	Negatif Sıra	1	5,50	5,50	-3,826	0,000
	Pozitif Sıra	19	10,76	204,50		
	Eşit	13				

Yapılan analizler sonucu deney grubu öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği alt boyutlarının tamamında ön test ile son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu farkın son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma becerilerini içerik, planlama, karakter, mekân ve zaman boyutunda geliştirdiği ifade edilebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonunda öykü yazma becerilerinde meydana gelen değişimi belirlemek amacıyla grup içi ön test son test sonuçları analiz edilmiştir. Kontrol grubunun Öykü Yazma Becerisi Ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin analizler Tablo 30, Tablo 31 ve Tablo 32’ de belirtilmiştir:

Tablo 30: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Test- Son Test Toplam Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Ön Test	34	1,79	0,36	33	-1,850	0,073
Son Test	34	1,90	0,24			

Yukarıdaki tabloya göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Ancak kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(33)} = -1,850$, $p > 0.05$].

Tablo 31: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği İçerik, Planlama, Karakter ve Mekân Alt Boyutlarına Ait Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
İçerik	Ön Test	34	1,91	0,50	33	-1,976	0,057
	Son Test	34	2,08	0,34			
Planlama	Ön Test	34	2,07	0,58	33	-0,430	0,670
	Son Test	34	2,11	0,40			
Karakter	Ön Test	34	1,72	0,28	33	0,486	0,630
	Son Test	34	1,69	0,31			
Mekan	Ön Test	34	1,33	0,34	33	-2,859	0,007
	Son Test	34	1,60	0,57			

Tablo 32: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Zaman Alt Boyutuna Ait Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Zaman	Negatif Sıra	9	8,39	75,50	-0,421	0,674
	Pozitif Sıra	7	8,64	60,50		
	Eşit	18				

Kontrol grubunun ön test son test alt boyutlara ilişkin puanların analizi incelendiğinde öykü yazma becerisi ölçeği alt boyutlarından mekân boyutunda öğrencilerin son test puanlarının anlamlı bir şekilde ön test puanlarından yüksek olduğu görülmektedir [$t_{(33)} = -2,859$, $p < 0.05$]. İçerik, planlama, karakter ve zaman alt boyutlarında ise ön test son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu durum mevcut öğretim materyallerinde yer alan etkinliklerin içerik, planlama, karakter ve zaman alt boyutlarında öğrencilerin anlamlı bir gelişim göstermelerini sağlamadığı şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın birinci problem cümlesinin alt problemlerinden olan yaratıcı yazma etkinliklerinin cinsiyet değişkenine göre öğrenciler üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test sonuçlarına ait verilerin t testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 33: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Test Puanlarının İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
İçerik	Kız	19	1,88	0,66	29,781	2,352	0,026
	Erkek	14	1,45	0,38			
Planlama	Kız	19	2,05	0,71	31	1,994	0,055
	Erkek	14	1,61	0,45			
Karakter	Kız	19	1,68	0,34	31	0,141	0,889
	Erkek	14	1,66	0,32			
Mekan	Kız	19	1,44	0,40	31	1,166	0,253
	Erkek	14	1,28	0,37			
Zaman	Kız	19	1,26	0,56	31	0,244	0,809
	Erkek	14	1,21	0,57			
Toplam	Kız	19	1,77	0,48		2,075	0,047
	Erkek	14	1,49	0,30	30,352		

Tablo 33'e göre deney grubunda yer alan öğrencilerin öykü yazma becerisi ölçeği alt boyutlarından planlama, karakter, mekan ve zaman alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte içerik alt boyutu ile ölçeğin toplam puanlarının ortalamaları arasında ön test sonuçlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin öykü yazma becerisi ölçeği planlama, karakter, mekân ve zaman alt boyutlarında ait son test puanları bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Ölçeğe ait toplam puanların ortalamaları ANCOVA ile analiz edilirken, içerik alt boyutuna ait veriler ANCOVA analizinin varsayımlarını karşılamadığı için son test ve ön test puanlarının farkları t testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 34 Tablo 35, Tablo 36 ve Tablo 37’de görülmektedir:

Tablo 34: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet		n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama
Toplam Puan	Kız	19	2,65	2,63
	Erkek	14	2,47	2,51

Tablo 35: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Toplam Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Toplam Puan	Ön Testler	0,291	1	0,291	3,221	0,083
	Grup	0,097	1	0,097	1,077	0,308
	Hata	2,706	30	0,090		
	Toplam	223,287	33			

İlgili analiz sonucunda düzeltilmiş başarı puanları ortalamaları arasında bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(1-30)} = 1,077$, $p > 0,05$]. Bu durum yaratıcı yazma etkinliklerinin kız ve erkek öğrenciler üzerinde benzer bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 36: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Planlama, Karakter, Mekân ve Zaman Alt boyutlarına Ait Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Planlama	Kız	19	2,82	0,32	31	0,627	0,535
	Erkek	14	2,73	0,47			
Karakter	Kız	19	2,63	0,44	31	1,098	0,281
	Erkek	14	2,45	0,48			

Mekan	Kız	19	2,42	0,53	31	0,901	0,375
	Erkek	14	2,25	0,54			
Zaman	Kız	19	2,15	0,89	31	0,504	0,618
	Erkek	14	2,00	0,87			

Tablo 37: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği İçerik Alt Boyutuna Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Farklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
İçerik	Kız	19	0,86	0,63	31	-0,973	0,338
	Erkek	14	1,05	0,40			

Alt boyutlara ait puanlar incelendiğinde öykü yazma becerisi ölçeği içerik, planlama, karakter, mekân ve zaman alt boyutlarının tamamında deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç yaratıcı yazma etkinliklerinin kız ve erkek öğrencilerin öykü yazma becerilerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya koymaktadır.

4.2. Araştırmanın İkinci Problem Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci problem sorusu yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumları üzerinde etkisi olup olmadığının belirlenmesini hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını analiz etmek amacıyla her iki grupta yer alan öğrencilerin verilerinin betimsel istatistikleri incelenmiştir.

Tablo 38: Deney Grubu-Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test puanlarına İlişkin Betimsel Veriler

Gruplar		n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	Ss	Basıklık	Çarpıklık
Deney Grubu	Ön Test	33	3,06	2,97	2,79	0,71	-0,34	0,27
	Son Test	33	3,31	3,18	3,00	0,73	-0,30	0,00
Kontrol Grubu	Ön Test	34	3,23	3,25	2,88	0,73	0,01	-0,06
	Son Test	34	2,87	2,94	1,79	0,92	-0,67	-0,02

Yukarıdaki tabloda deney grubu ile kontrol grubuna ait öğrencilerin ön test ve son test verilerinin aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirlerine yakın değerler oldukları görülmektedir. Bunun yanında verilere ait basıklık ve çarpıklık

değerlerinin -0,67 ile -0,34 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Bu durum deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir.

Deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön testlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 39: Deney Grubu-Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Deney Grubu	33	3,06	0,71	65	-0,976	0,333
Kontrol Grubu	34	3,23	0,73			

Tablo 39’ da deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarının ortalamaları 3,06, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarının ortalamaları ise 3,23’tür. Deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(65)} = -0,976$, $p > 0.05$]. Bu durum deney grubu ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde yazmaya karşı tutumlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Uygulama sonunda her iki grupta meydana gelen değişimin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları son test puanları incelenmiştir.

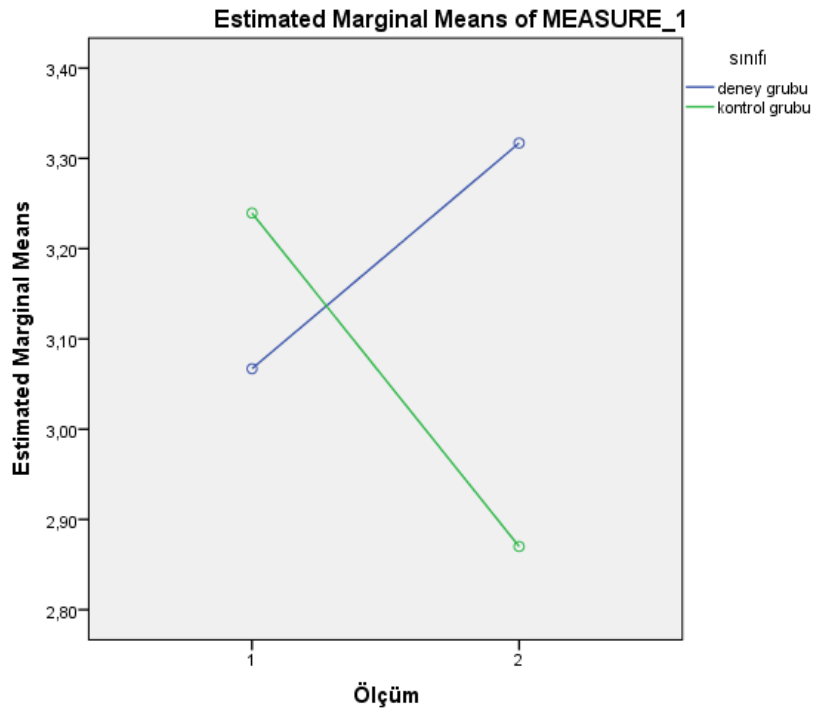
Deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanarak incelenmiştir. Analiz sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 40: Deney Grubu- Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney Grubu	33	3,06	0,71	33	3,31	0,73
Kontrol Grubu	34	3,23	0,73	34	2,87	0,92

Tablo 41: Deney Grubu – Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	56,785	66			
Grup (Birey/Grup)	0,631	1	0,631	0,730	0,396
Hata	56,154	65	0,864		
Denekleriçi	26,785	67			
Ölçüm (Ön test-Son test)	0,119	1	0,119	0,331	0,567
Grup*Ölçüm	3,213	1	3,213	8,904	0.000
Hata	23,453	65	0,361		
Toplam					



Şekil 9: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği

Tablo 41'e göre öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(1-65)} = 8,904$, $p < 0.01$]. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları ortalamaları 3,23 iken son test puanlarının 2,87 olduğu; deney grubunda yer alan

öğrencilerin ön test puanlarının ortalamaları 3,06 iken son test puanlarının 3,31 olduğu görülmektedir.

Deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin grup içi ön test son test puanlarının ortalamalarının incelenmesi elde edilen sonuçları daha açık bir şekilde ortaya koymaya yardımcı olacaktır. Bundan dolayı her iki grupta grup içi ön test – son test ölçümleri ilişkili örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda görülmektedir:

Tablo 42: Deney Grubu Öğrencilerinin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Ön Test	33	3,06	0,71	32	-2,217	0,034
Son Test	33	3,31	0,73			

Deney grubu öğrencilerinin grup içi ön test son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(32)} = -2,217$, $p < 0,05$]. Bu bulguya göre yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediği söylenebilir.

Tablo 43: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Ön Test	34	3,23	0,73	33	2,139	0,040
Son Test	34	2,87	0,92			

Kontrol grubundaki öğrencilerinin son test puanlarında düşüş olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, mevcut etkinlikler kapsamında yürütülen uygulamanın öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yazı yazmaya yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 44 ve Tablo 45'te belirtilmiştir:

Tablo 44: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Kız	19	3,23	0,78	31	1,567	0,127
Erkek	14	2,84	0,56			

Ön test puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubunda yer alan kız öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının (3,23) erkek öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarından (2,84) yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$t_{(31)} = 1,567$, $p > 0,05$].

Tablo 45: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Kız	19	3,42	0,87	29,119	1,066	0,295
Erkek	14	3,17	0,48			

Araştırma kapsamında yapılan uygulamanın deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Uygulama sonunda kız öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3,42 iken erkek öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının 3,17 olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin uygulama sonunda yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir [$t_{(29,119)} = 1,066$, $p > 0,05$]. Bu sonuçlar hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin uygulama sonunda yazmaya yönelik tutumlarının olumlu şekilde etkilendiğini göstermektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Problem Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu araştırma sorusu kapsamında yapılan araştırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ile motivasyonel inançları üzerinde etkili olup olmadığını incelemek amacıyla deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulama öncesi ve uygulama sonrasında “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan

öğrencilerin ilgili ölçekten aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 46 ve Tablo 47’de görülmektedir:

Tablo 46: *Deney Grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön Test-Son Test Ölçümlerinin Betimsel Verileri*

Gruplar		n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	Ss	Basıklık	Çarpıklık
Deney Grubu Ön Test	Öz düzenleme	33	4,37	4,44	3,67	1,04	0,06	0,14
	Bilişsel Strateji	33	4,82	5,00	4,77	1,06	1,13	-1,21
	Kullanımı							
	Öz Yeterlik	33	4,79	5,11	4,89	1,34	0,32	-0,77
	İçsel değer	33	4,71	4,89	4,00	1,14	0,87	-0,86
	Sınav Kaygısı	33	4,87	4,75	4,75	1,16	-0,43	-0,01
Deney Grubu Son Test	Öz düzenleme	33	4,76	4,89	4,33	0,86	-0,41	-0,33
	Bilişsel Strateji	33	5,13	5,15	5,00	0,84	-0,28	-0,23
	Kullanımı							
	Öz Yeterlik	33	5,25	5,56	5,78	0,87	0,66	-0,93
	İçsel değer	33	5,31	5,56	5,89	0,75	-1,17	-0,42
	Sınav Kaygısı	33	4,17	4,00	3,75	1,21	-0,31	0,20

Tablo 47: *Kontrol grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön Test-Son Test Ölçümlerinin Betimsel Verileri*

Gruplar		n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	Ss	Basıklık	Çarpıklık
Kontrol Grubu Ön Test	Öz düzenleme	34	5,02	5,00	5,67	0,99	-0,36	-0,31
	Bilişsel Strateji	34	5,62	5,85	5,23	0,94	-1,06	-0,42
	Kullanımı							
	Öz Yeterlik	34	5,77	5,89	6,67	0,98	-0,42	-0,64
	İçsel değer	34	5,55	5,78	6,00	0,79	1,09	-1,20
	Sınav Kaygısı	34	4,63	4,25	7,00	1,62	-0,25	-0,50
Kontrol Grubu Son Test	Öz düzenleme	34	5,16	5,11	4,78	0,89	0,25	-0,00
	Bilişsel Strateji	34	5,64	5,62	4,15	0,86	-0,75	-0,41
	Kullanımı							
	Öz Yeterlik	34	5,82	6,11	4,89	0,89	0,41	-0,93
	İçsel değer	34	5,50	5,67	6,00	0,82	0,27	-0,88
	Sınav Kaygısı	34	4,55	4,62	6,00	1,33	-0,95	-0,14

Öğrenmeye ilişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinden alınan puanların normallik durumları Tablo 46 ve Tablo 47’de belirtilmiştir. Deney grubu ve kontrol

grubunda yer alan öğrencilere ait ön test son test puanlarının aritmetik ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine yakın oldukları ifade edilebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin verilerinin basıklık çarpıklık değerleri incelendiğinde ön test puanlarına ait basıklık çarpıklık değerleri 1,13 ile -1,21 arasında değiştiği görülmektedir. Son test puanlarına ait basıklık çarpıklık değerleri ise 0,66 ile -1,17 arasında değişmektedir. Deney grubuna ait hem ön test hem son test puanlarının basıklık çarpıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması verilerin bütün alt boyutlarda normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Kontrol grubunun ön test puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri 1,20 ile -1,06; son test puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayıları ise 0,41 ile -0,95 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, bütün alt boyutlarda ön test ve son teste ait puanlarının da normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir.

Bu araştırma sorusu bağlamda ilk olarak araştırmada deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Ölçekteki alt boyutlara ait analiz sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 48: Deney Grubu-Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Öz düzenleme	Deney Grubu	33	4,37	1,04	65	-2,608	0,011
	Kontrol Grubu	34	5,02	0,99			
Bilişsel Strateji Kullanımı	Deney Grubu	33	4,82	1,06	65	-3,271	0,002
	Kontrol Grubu	34	5,62	0,94			
Öz Yeterlik	Deney Grubu	33	4,79	1,34	65	-3,406	0,001
	Kontrol Grubu	34	5,77	0,98			
İçsel değer	Deney Grubu	33	4,71	1,14	56,850	-3,452	0,001
	Kontrol Grubu	34	5,55	0,79			
Sınav Kaygısı	Deney Grubu	33	4,87	1,16	65	0,712	0,479
	Kontrol Grubu	34	4,63	1,62			

Tablo 48'deki ön test sonuçları incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” alt boyutlarından sınav kaygısı boyutunda anlamlı bir fark olmadığı; öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz yeterlik ve içsel değer alt boyutlarında ise kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

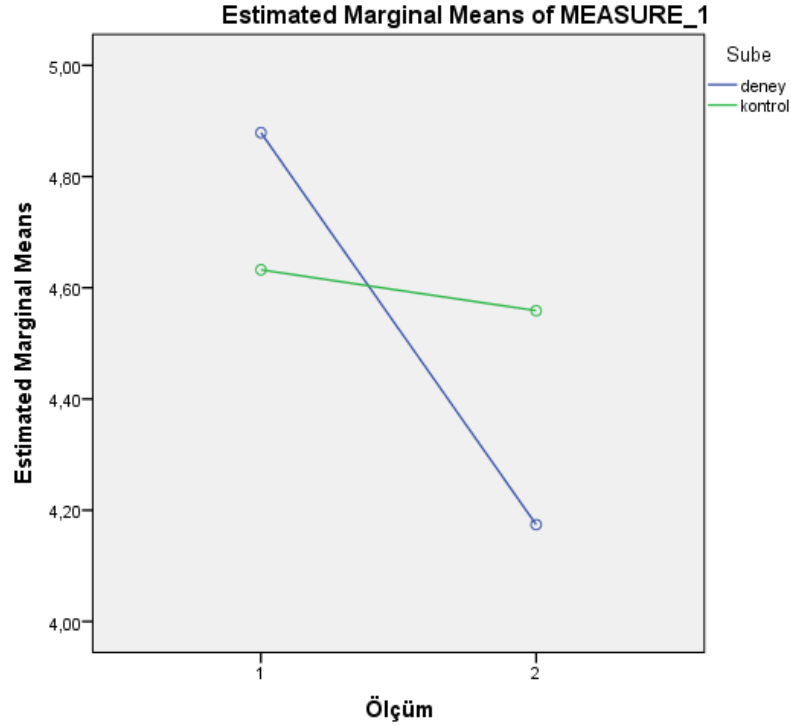
Bu sonuçlar doğrultusunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları sınav kaygısı alt boyutunda karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi; öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz yeterlik ve içsel değer alt boyutunda ise ön test – son test puanları arasındaki farkların t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 49 Tablo 50 ve Tablo 51’de görülmektedir:

Tablo 49: Deney Grubu- Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejileri Ölçeği Sınav Kaygısı Alt Boyutuna Ait Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

BOYUTLAR	GRUPLAR	ÖN TEST			SON TEST		
		n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Sınav Kaygısı	Deney G.	33	4,87	1,16	33	4,17	1,21
	Kontrol G.	34	4,63	1,62	34	4,55	1,33

Tablo 50: Deney Grubu-Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejileri Ölçeği Sınav Kaygısı Alt Boyutuna Ait Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	141,524	66			
Grup (Birey/Grup)	0,160	1	0,160	0,073	0,787
Hata	141,364	65	2,175		
Denekleriçi	102,902	67			
Ölçüm (Ön test-Son test)	5,069	1	5,069	3,487	0,066
Grup*Ölçüm	3,334	1	3,334	2,293	0,135
Hata	94,499	65	1,454		
Toplam					



Şekil 10: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Sınav Kaygısı Alt Boyutuna Ait Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği

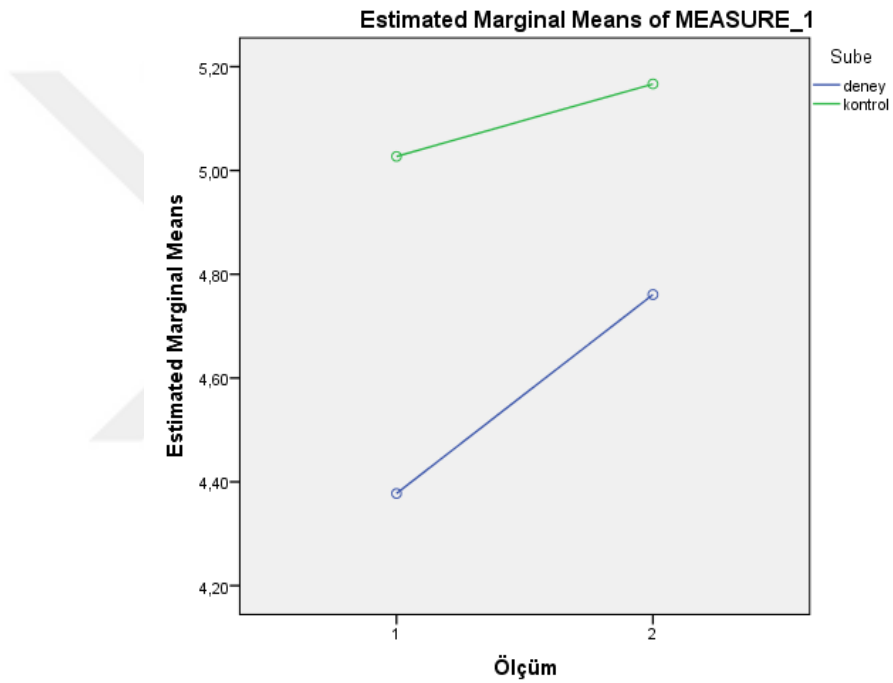
Yukarıdaki tablo dikkate alındığında deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği alt boyutlarından sınav kaygısı boyutunda son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir [$F_{(1-65)} = 2,293$, $p > 0.05$]. Verilere ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı ön test puanları 4,63 iken son test puanları ise 4,55 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerde ise ön test puanları ortalamaları 4,87 iken son test puanlarının 4,17 olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygılarında daha fazla bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 51: Deney Grubu-Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Farklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

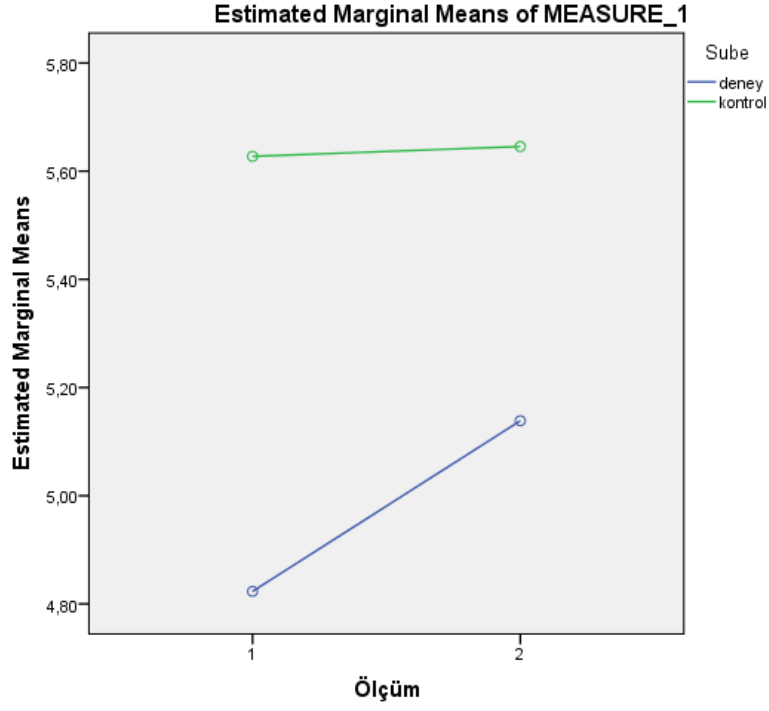
Alt Boyut	Grubu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	T	p
Öz Düzenleme	Deney Grubu	33	0,38	1,01	65	0,910	0,366
	Kontrol Grubu	34	0,13	1,16			
Bilişsel Strateji Kullanımı	Deney Grubu	33	0,31	1,01	65	1,247	0,217
	Kontrol Grubu	34	0,01	0,93			
Öz yeterlik	Deney Grubu	33	0,45	0,93	65	1,834	0,071

	Kontrol Grubu	34	0,05	0,86			
İçsel Değer	Deney Grubu	33	0,59	1,03	65	2,623	0,011
	Kontrol Grubu	34	-0,04	0,97			

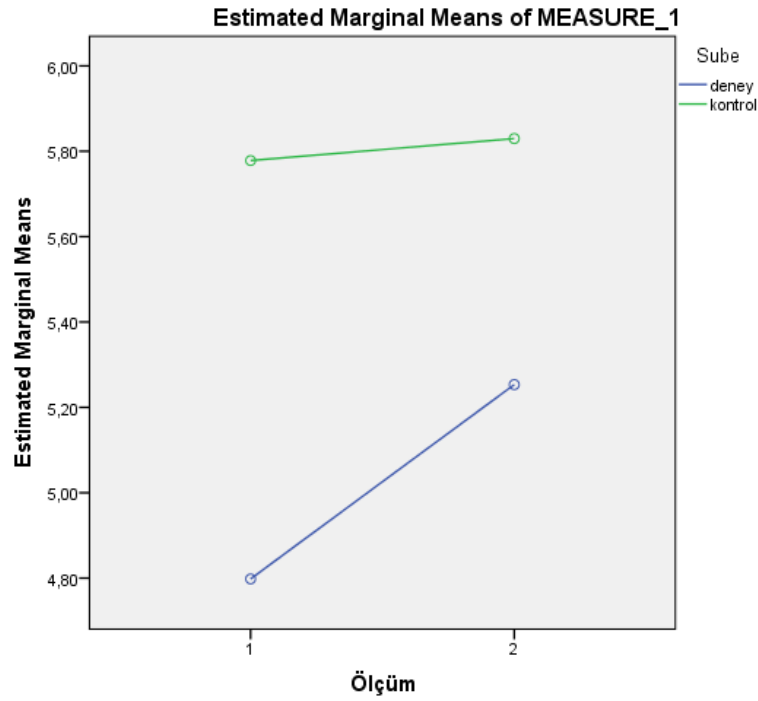
Tablo 51’de öğrencilerin son test puanlarının ortalamaları arasındaki sonuçlar görülmektedir. İçsel değer alt boyutunda son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu durum yaratıcı yazma etkinlikleri ile yürütülen derslerin, öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen bileşenlerden olan içsel değerlerini olumlu bir şekilde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.



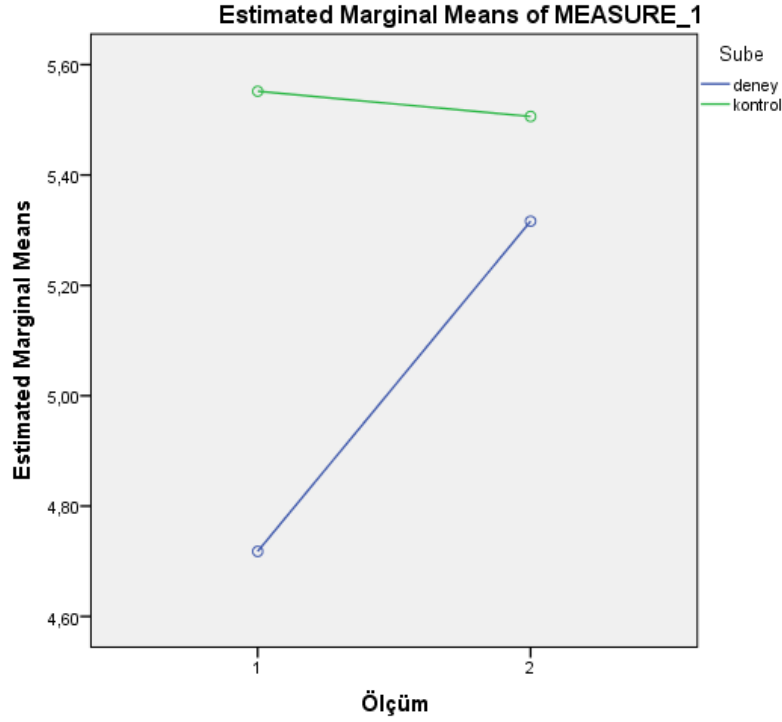
Şekil 11: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Öz Düzenleme Alt Boyutuna Ait Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği



Şekil 12: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Bilişsel Strateji Kullanımı Alt Boyutuna Ait Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği



Şekil 13: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Öz Yeterlik Alt Boyutuna Ait Ön Test – Son Test Puanlarının Grafiği



Şekil 14: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği İçsel Değer Alt Boyutuna Ait Ön Test – Son Test Puanlarının Grafığı

Öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı ve öz yeterlik alt boyutlarında ise deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak aritmetik ortalamalar incelendiğinde bütün alt boyutlarda deney grubuna ait öğrencilerin ön test ile son test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum deney grubunda yer alan öğrencilerin süreç sonundaki gelişimlerinin daha fazla olduğunu açıkça göstermektedir.

Yapılan uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin grup içi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna bağlı alt problemler arasında yer almaktadır.

Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin kendi grup içi gelişimlerini daha açık bir şekilde görebilmek amacıyla her iki grupta yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları ilişkili örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizin sonuçları Tablo 52 ve Tablo 53’de görülmektedir:

Tablo 52: *Deney Grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Öz düzenleme	Ön Test	33	4,37	1,04	32	-2,161	0,038
	Son Test	33	4,76	0,86			
Bilişsel Strateji Kullanımı	Ön Test	33	4,82	1,06	32	-1,788	0,083
	Son Test	33	5,13	0,84			
Öz Yeterlik	Ön Test	33	4,79	1,34	32	-2,785	0,009
	Son Test	33	5,25	0,87			
İçsel değer	Ön Test	33	4,71	1,14	32	-3,318	0,002
	Son Test	33	5,31	0,75			
Sınav Kaygısı	Ön Test	33	4,87	1,16	32	2,892	0,007
	Son Test	33	4,17	1,21			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği öz düzenleme, öz yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı alt boyutları ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu durum yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin bu alt boyutlarda gelişimlerini sağladığını ortaya koymaktadır. Bilişsel strateji kullanımı alt boyutunda ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [$t_{(32)} = -1,788$, $p > 0.05$]. Ancak aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğrencilerin bu alt boyuttaki puanlarının ortalamalarının da 4,82’den 5,13’e yükseldiği görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte öğrencilerin bilişsel strateji kullanımını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Tablo 53: *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Grubu	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Öz düzenleme	Ön Test	34	5,02	0,99	33	-0,699	0,490
	Son Test	34	5,16	0,89			
Bilişsel Strateji Kullanımı	Ön Test	34	5,62	0,94	33	-0,113	0,910
	Son Test	34	5,64	0,86			
Öz Yeterlik	Ön Test	34	5,77	0,98	33	-0,348	0,730
	Son Test	34	5,82	0,89			
İçsel değer	Ön Test	34	5,55	0,79	33	0,273	0,787
	Son Test	34	5,50	0,82			

Sınav Kaygısı	Ön Test	34	4,63	1,62	33	0,219	0,828
	Son Test	34	4,55	1,33			

Tablo 53'e göre Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği alt boyutlarının tamamında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı ve öz yeterlik alt boyutlarında öğrencilerin son test puanların düşük düzeyde yükselme görülürken içsel değer ve sınav kaygısı alt boyutlarında son test puanları ortalamalarında bir düşüş olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlar, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

İlgili problem sorusu bağlamında ele alından alt problemlerden biri ise yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öz düzenleme ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğidir. Bu alt problem kapsamında deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nden aldıkları puanlar incelenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesine ait test puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 54'te belirtilmiştir.

Tablo 54: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Öz düzenleme	Kız	19	4,34	1,00	31	-0,204	0,840
	Erkek	14	4,42	1,13			
Bilişsel Strateji Kullanımı	Kız	19	4,84	1,11	31	0,143	0,887
	Erkek	14	4,79	1,04			
Öz Yeterlik	Kız	19	4,93	1,24	31	0,656	0,517
	Erkek	14	4,61	1,49			
İçsel değer	Kız	19	4,85	1,07	31	0,795	0,433
	Erkek	14	4,53	1,25			
Sınav Kaygısı	Kız	19	5,17	1,14	31	1,737	0,092
	Erkek	14	4,48	1,09			

Yukarıdaki tabloya göre Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği alt boyutları olan öz düzenleme, bilişsel stratejiler kullanımı, öz yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı alt boyutlarının hiç birinde kız ve erkek öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uygulama öncesinde öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile motivasyonel inançları benzer olan deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son test puanlarına ilişkin t testi Tablo 55'te görülmektedir.

Tablo 55: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Öz düzenleme	Kız	19	4,83	0,85	31	0,532	0,598
	Erkek	14	4,66	0,89			
Bilişsel Strateji Kullanımı	Kız	19	5,32	0,68	31	1,480	0,149
	Erkek	14	4,89	0,98			
Öz Yeterlik	Kız	19	5,27	0,87	31	0,126	0,901
	Erkek	14	5,23	0,90			
İçsel değer	Kız	19	5,34	0,70	31	0,248	0,806
	Erkek	14	5,27	0,83			
Sınav Kaygısı	Kız	19	4,19	1,34	31	0,126	0,901
	Erkek	14	4,14	1,05			

Yukarıdaki tabloya göre deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz yeterlik ve içsel değer alt boyutlarına ait son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte uygulama sonunda öğrencilerin sınav kaygılarında düşüş olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin son test puanlarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile motivasyonel inançları üzerinde benzer düzeyde gelişim göstermelerini sağladığını ortaya koymaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bulguları üç genel problem sorusu kapsamında değerlendirilmiştir. Birinci araştırma sorusu ile yaratıcı yazma becerilerinin öğrencilerin öykü yazma başarılarına olan etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” son test toplam puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç yapılmış olan birçok araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Ak, 2011; Beydemir, 2010; Erdoğan, 2012; İnal, 2006; Korkmaz, 2015; Memiş, Sever ve Bozkurt, 2016; Susar Kırmızı, 2015; Öztürk, 2007; Temizkan, 2011; Top, 2013; Kutno 1993’den akt: Temizkan, 2011: 929-930). Bununla birlikte Şahin ve Polatcan (2019: 265), yaratıcı yazma uygulamalarının etkisinin incelendiği 25 çalışmayı değerlendirmişlerdir. Yapılan bu meta analiz çalışmasında, yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha fazla olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da bu çalışmadaki sonuçları destekler niteliktedir.

“Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” içerik, planlama, karakter, mekân ve zaman alt boyutlarından oluşmaktadır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları incelendiğinde ilgili bütün alt boyutlarda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin öykü türünde metin oluşturma aşamasında bütün öykü elementlerini daha açıklayıcı bir şekilde oluşturabilmelerini sağladığını göstermektedir. Metin oluşturmadaki bu başarının, öğrencilerin yazmaya karşı daha istekli olmalarına ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacağı yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin ön test ve son test puanlarının incelenmesi uygulamanın sonuçlarının daha ayrıntılı bir şekilde değerlendirilebilmesi için önemlidir. “Öykü

Yazma Becerisi Ölçeği” toplam puanları ve alt boyutlarının tamamında deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin içerik, planlama, mekân alt boyutlarından ve toplam puanları bakımından son test puanlarında bir yükseliş görülmektedir. Mekân boyutundaki yükseliş istatistiksel olarak anlamlı iken diğer alt boyutlardan alınan puanlardaki yükselişin anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Karakter ve zaman alt boyutlarında ise kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarında düşüş olduğu gözlemlenmiştir.

Bu bulgular, mevcut öğretim materyallerinde yer alan etkinliklerin öğrencilerin öykü yazma becerilerini yeteri düzeyde geliştirmediği sonucunu göstermektedir. Yaratıcı yazma çalışmalarının ise öğrencilerin öykü yazma başarılarını tüm alt boyutlar bakımından geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu bakımdan yaratıcı yazma etkinliklerinin mevcut öğretim materyallerinde yer alan etkinliklere göre daha etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Cinsiyet değişkeni bakımından yaratıcı yazma uygulamalarının, öğrencilerin “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” alt boyutları ile toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar yaratıcı yazma etkinliklerinin hem kız hem de erkek öğrencilerin öykü yazma gelişimlerini benzer düzeyde etkilediğini göstermektedir. Ulu’nun (2019), 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve öykü öğelerini değerlendirdiği çalışmada cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bununla birlikte bazı araştırmalarda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır (Kılıç, 2012; Yasul, 2014; Yılmaz, 2008; Coşkun, 2006). Çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlar, yapılan araştırmaların büyük bir bölümü ile benzerlik gösterir niteliktedir.

5.1.2. Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Yazma Tutumuna Etkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci problem sorusu, yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Son testten elde edilen bulgular sonucunda,

deney grubunda yapılan uygulama sonrasında öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında yükseliş görülürken, kontrol grubunda yapılan uygulama sonrasında öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının düştüğü belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin lehine olan son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Çok sayıda araştırma sonucu elde ettiğimiz sonuçlarla tutarlı görünmektedir (Ak, 2011; Bayat, 2016; Beydemir, 2010; Başkök, 2012; Erdoğan, 2012; Kapar Kuvanç, 2008; Korkmaz, 2015; Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012; Öztürk, 2007; Top, 2013; Susar Kırmızı ve Kasap, 2017; Özdemir ve Çevik, 2018). Şahin (2019), yaptığı çalışmada 10 farklı araştırmayı incelemiştir. Bu araştırmalarda yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersindeki tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Babayiğit (2018: 218) de yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Saluk ve Pilav (2018) üstün yetenekli öğrenciler ile yaptıkları araştırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin az sayıda olması, etkinlikleri uygulayan eğitimcilerin tutumları, etkinliklerin sayısı, üstün yetenekli öğrencilerin bireysel özellikleri, etkinliklerin çeşitliliği gibi faktörlerin bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabileceği yorumu yapılmıştır. Bu çalışmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin yazma tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç yaratıcı yazma etkinliklerinin hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler üzerinde benzer şekilde ve anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Birçok öğrenci okula yazma konusunda olumlu tutumlarla başlamaktadırlar. Bu durum okuldaki yazma etkinlikleri sonucunda olumsuz bir şekilde etkilenebilmektedir. Yapılan yazma etkinliklerinin, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda olmaması bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir (Colantone vd., 1998: 10). Bundan dolayı yazma öğretiminde yapılan etkinliklerin, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda ve onların istekle katılımlarını sağlayabilecek nitelikte hazırlanması önem taşımaktadır.

5.1.3. Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Motivasyonel İnançlara Etkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü problem sorusu kapsamında yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi incelenmiştir. “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” öz düzenleme stratejileri alt boyutunda öz düzenleme stratejileri ve bilişsel strateji kullanımı; motivasyonel inançlar boyutunda ise öz yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı alt boyutları ele alınmıştır.

Albertson, Billingsley ve Felix’in (2001), yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini kullanmalarını ve böylelikle daha nitelikli yazılar yazmalarını sağladığını belirtmiştir (Taşkesen ve Yurt, 2018: 437; Temizkan, 2011: 929). Bu çalışmada deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz düzenleme boyutuna ait ön test puanları kontrol edildiğinde, her iki grubun son test puanlarının arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test ortalamalarındaki artışın daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç, yaratıcı yazma etkinliklerinin mevcut öğretim programında yer alan etkinliklere göre öğrencilerin öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir fark oluşturacak etki göstermediğini belirtmekle birlikte öğrencilerin gelişimine katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Yüksek başarılı öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksetir (DiBenetto ve Zimmerman, 2013: 39). Yazma sürecinde de bireylerin daha nitelikli ürünler ortaya koyabilmeleri için yazma sürecini engelleyen veya kısıtlayan durumları fark etmeleri ve bu süreci doğru bir şekilde yönetmeleri gerekmektedir. (Pour-Mohammadi, Abidin ve Fong, 2012: 90). Bundan dolayı öğrencilerin bilişsel stratejileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri oldukça önemlidir. Araştırmamızda uygulama sonunda yaratıcı yazma etkinlikleri ile mevcut öğretim materyallerindeki yazma etkinliklerinin, öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanmaları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Ancak ön test ve son test puanlarına ait ortalamalar incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin gelişimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Motivasyonel inançların bileşenlerinden öz yeterlik bakımından deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son testleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrencilerin ön test ve son test aritmetik ortalamaları incelendiğinde yaratıcı yazma etkinliklerinin daha etkili olduğu söylenebilir. Öz yeterlik ve yazma becerilerine yönelik araştırmalar incelendiğinde farklı sınıf düzeylerinde yapılmış çalışmaların olduğu görülmektedir. Meier, McCarthy ve Schmeck (1984), yazma özyeterliliğinin üniversite öğrencilerinin yazma performansını artırdığını belirtmektedir. Pajares ve Johnson (1995) 9. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada öz yeterliğin öğrencilerin yazma başarılarını doğrudan etkilediği ve yazma başarılarının güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Pajares ve Johnson, 1995: 14). Lalonde (1980), ortaokul öğrencileri için öz yeterliğin sonraki öğretim durumlarının iyi bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir (Meier, McCarty ve Schmeck, 1984: 108). Schunk ve Swartz (1993) ise 4. ve 5. sınıf düzeyinde yazma öz yeterliğine sahip öğrencilerin göreve yönelik çabalarının daha fazla olduğunu ve yazma öz yeterliğinin yazma becerisini yordadığını ifade etmiştir (Demir, 2013: 106). Demir (2013), 8. sınıf düzeyinde, Korkmaz (2015) ise 6. sınıf düzeyinde benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Öz yeterlik ile yazma becerileri arasında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar kız öğrencilerin yazma öz yeterliğinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir (Demir, 2011; Andrade, Wang, Du ve Akawi, 2009; Broaddus, 2012: 37; Pajares ve Valiante 1997, 2001'den akt: Meece, Glienke ve Burg, 2006: 359; Andrade, Wang, Du ve Akawi, 2009: 287). Bazı araştırmalarda ise yazma öz yeterliği bakımında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Pajares, 2007: 240.) Cinsiyet değişkenine göre yapılmış araştırmaların incelendiği bir çalışmada; araştırmaların dördünde kızların daha güçlü yazma öz yeterliğine sahip olduğu, dört araştırmada ise cinsiyete göre öz yeterliğin herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Pajares ve Valiante (1997: 358) yaptıkları araştırmada kız ve erkek öğrencilerin yazma başarılarında bir farklılık gözlemlenmesine rağmen kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öz yeterliğe sahip olduklarını belirlemiştir. Sonuç olarak cinsiyet değişkenine göre yazma özyeterliliği bakımından elde edilen sonuçların tutarlı olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada ise kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Motivasyonel inanç bileşenlerinden biri de içsel değerdir. Araştırmamızda içsel değer puanları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin ilgilerini ve içsel motivasyonlarını artırmada mevcut öğretim materyallerinde yer alan etkinliklere göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. İçsel motivasyona sahip bireylerin dışsal motivasyona sahip bireylerden daha yaratıcı olmaları beklenmektedir (Amabile, 1983: 7.). Kruglanski, Friedman ve Zeevi (1971), içsel olarak motive olmuş öğrencilerin, çalışmalarını için dışsal bir motive edici unsur bekleyen öğrencilere göre daha yaratıcı hikâyeler yazdıklarını belirlemişlerdir. (Akt: Amabile, 1983: 6). Bu araştırmalar da çalışmamızdaki sonuçlarla tutarlıdır. Bu sonuçlara göre, yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin yazmaya yönelik gösterdikleri ilgi ve verdikleri değeri artırmada etkilidir. Bu durumun öğrencilerin yazma alışkanlıklarını etkileyerek hayatlarının sonraki dönemlerinde de faydalı olabileceği yorumu yapılabilir.

Bireylerin motivasyonel inançlarını etkileyen bir diğer unsur sınav kaygısı olarak ele alınmıştır. Hem yaratıcı yazma etkinliklerinin hem de mevcut programda yer alan etkinliklerin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin sınav kaygısının azaldığı görülmüştür. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygılarının kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha fazla azaldığı, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Buna göre yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin sınav kaygılarının önüne geçmede etkilidir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Farklı sınıf düzeyi ve farklı örneklemeler üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi incelenebilir.
2. Yaratıcı yazma etkinliklerinin farklı metin türleri kapsamında ele alınan çalışmalar yapılabilir.

3. Araştırmamızda öğrencilerin 12 hafta devam eden etkinlik sonrası sonuçları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmaları ve bu becerilerini geliştirme durumlarının değerlendirilebilmesi için boylamsal çalışmalar yapılabilir.
4. Diğer dil becerilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi ve birbirleri ile ilişkisi incelenebilir.
5. Motivasyonel faktörlerin yazma becerisi ve diğer dil becerileri ile ilişkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretim materyallerinde farklı metin türleri kapsamında oluşturulan yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilebilir.
2. Metin oluşturma sürecinde öğrencilerin bilgi ve düşüncelerini organize ettikleri bir süreç söz konusudur. Bu bakımdan öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirebilmelerine yönelik bilgilendirici etkinliklere yer verilebilir.
3. Yazma etkinliklerinde konu belirlenme ve uygulama aşamasında öğrencilerin sürece dâhil edilmesi ve öğrencilerin ilgi ve isteklerinin göz önünde bulundurulması, daha başarılı bir öğretim süreci gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilir.
4. Öğretmenler tarafından öğrencileri yazmaya teşvik edecek bir ortam sağlanması ve öğrencilerin yazılı ürünlerine etkili dönütler verilmesi, öğretim sürecini etkili kılacak bir durumdur.
5. Öğretmenlerin yaratıcı yazma uygulamalarını daha etkili bir şekilde uygulanabilmesine yönelik seminer veya hizmet içi eğitim uygulamaları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Karakaş, Ö. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Adalı, O. (2016). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ağın Haykır, H. (2015). Yaratıcı Yazma Teknikleri Kullanılarak Yazılan Kompozisyonların Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Katkısı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. ISSN: 2198 – 4999, Mannheim – GERMANY UDES 2015 p. 1349-1373.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öyküleyici Metin Yazma Becerisine Ve İleri Okuma Farkındalığına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl: 2006. Sayı: 13.
- Akkaya, N. (2014). Elementary teachers' views on the creative writing process: an evaluation. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1487-1504.
- Akkaya, N. ve Susar Kırmızı, F. (2012). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-187.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 311-319.
- Aktaş, M. (2009). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve Sözlü Anlatım. Okuma-Dinleme-Konuşma-Yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Alar, S. (2018). *Clustering (kümeleme) yaratıcı yazma yönteminin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.

- Albertson, L., Billingsley, M., & Felix, R. F. (2001). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12 (2), 90-111.
- Amabile, T. M. (1983). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Reports - Research/Technical* (143.)Speeches /Conference Papers (150.)
- Anderman, E. M. (1992). Motivation and cognitive strategy use in reading and writing. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading 214 Conference (42. San Antonio, TX, December 2-5). (ERIC Document No. ED374402).
- Andrade, H., Wang, X. L., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *Journal of Educational Research*, 102(4),287–301.
- Angela, F. (2008). Teaching Creative Writing: the role of the tutor. *Writing in Education*, 45.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. Ve 7. Sınıf örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Arslan, M. ve Kılıc, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 169-182.
- Artut, K. (2020). *Sanat Eğitimi. Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (2001), Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Sayı 14*
- Asser, H. & Poom-Valickis, K. (2002). Learning To Write: From Choosing The Topic to Final Draft. *Journal of Educational Research*,1-10. (Eric Document No: ED462 701)
- Assimonye, A. C. ve Ibe, S. U. (2019). Developing Creative Writing Skills in Children. *Multidisciplinary Journal of Education, Research and Development* 3(1).
- Aşlıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ataman M. (2006). Yaratıcı Drama Sürecinde Yaratıcı Yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*. Ankara: *Çağdaş Drama Derneği Yayını*, 2006; 1 (1): 75- 83

- Ataman, M. (2010). *Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ataman, M. (2011). *Yaratıcı Yazma İçin Yaratıcı Drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri Ve Yazma Kaygılarına Etkisi*. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.
- Aydın, B. (2020). *Yaratıcı Düşünmenin Yaratıcı Yazmaya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Babayiğit, Ö. (2018). Examining the Effect of Creative Writing Activities on Reading, Writing and Language Lesson Attitudes of Elementary School Fourth Grade Students. *European Journal of Educational Research*. Volume: 8 Issue: 1: 213-220.
- Baker, C. J. (2015). The Philosophy of Creative Writing. *New Writing: International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 2015 Vol. 12, No. 2, 238–248, <http://dx.doi.org/10.1080/14790726.2015.1047854>
- Bartimote-Aufflick, K., et al. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student selfefficacy. *Studies in Higher Education*, 40, 1–26.
- Bartscher, M. A., Lawler, K.E., Ramirez, A.J.&Schinault, K.S. (2001). Improving student's writing ability through journals and creative writing exercises. *Master of arts action research project reports*, Saint Xavier University, Chicago.
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Batdal Karaduman G. ve Çiftçi C. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlarının İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 242-262.
- Bayat, S. (2016). The effectiveness of the creative writing instruction program based on speaking activities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 617-628.
- Bayülgen, N. (2011). Yazı Çalışmalarında Karikatür, Motivasyon ve Yaratıcılık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 1(1), 39–55.

- Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18, 447–457
- Belet Boyaci, S. D., & Guner, M. (2018). The Impact of Authentic Material Use on Development of the Reading Comprehension, Writing Skills and Motivation in Language Course. *International Journal of Instruction*, 11(2), 351-368. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11224a>
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okudugunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1): 69-86. ISSN: 1304-9496.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentley, J. C. (1966). Creativity and Academic Achievement. *Journal of Educational Research*, 59, 269-272.
- Beydemir, A (2010). *İlköğretim 5. Sınıf türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- Bishop, W., & Starkey, D. (2006). *Keywords in creative writing*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Boulter A. (2004) Assessing the Criteria: An Argument for Creative Writing Theory, *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 1:2, 134-140, DOI: 10.1080/14790720408668931.
- Bozgün, K., ve Akın Kösterelioğlu, M.(2020). İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2020; 10(1): 209-236 DOI: 10.18039/ajesi.682030
- Brand, A. G. (1980). Creative Writing In English Education: An Historical Perspective. *The Journal of Education*, Fall 1980, Vol. 162, No. 4 (Fall 1980), pp. 63-82.
- Broadbush, M. B. (2012). Students' writing self-efficacy, motivation, and experience: *Predictors in journalism education*. (Doctoral Dissertation).
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 257-38.

- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J., & Pfister, H. (2002). Improving fourth grade students' writing skills and attitudes. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471788).
- Bulut, K. (2012). *2006 türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı'nda yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.
- Bulut, K. ve Çiftçi, Ö. (2014). 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu. *International Journal of Language Academy Volume 2/4*. p. 375-384.
- Burke, R. A. (2003). *The Influence of Rubrics on High School Students' Creative Writing Skills*. Master's thesis. Defiance College.
- Burksaitiene, N. (2014). Creative writing at the university: students' perception and expectation. *Socialiniu Mokslu Studijos Societal Studies*, 6(3), p. 661–671.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camacho A., Alves R. A., Boscolo P. (2020). Writing motivation in school: a systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educ. Psychol. Rev.* 10.1007/s10648-020-09530-4
- Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cantezer, A. (2014). *8.Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu İle Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Cascallar, E., Boekaerts, M., and Costigan, T. (2006). Assessment in the evaluation of self-regulation as a process. *Educ. Psychol. Rev.* 18, 297–306. doi: 10.1007/s10648-006-9023-2
- Chen, S. Ve Zhoy, J. (2010). Creative writing strategies of young children: Evidence from a study of Chinese emergent writing. *Thinking Skills and Creativity* 5: 138–149.
- Chen, Y. M. (2006). Using children's literature for reading and writing stories. *Asian EFL Journal*, 8 (4), 210-232.

- Cheung, W. M., Tse, S. K., & Tsang, W. H. (2003). Teaching creative writing skills to primary school children in Hong Kong: Discordance between the views and practice of language teachers. *The Journal of Creative Behavior*, 37(2), 77–98.
- Codling, R. M., Gambrell, L. B., Kennedy, A., Plamer, B. M., & Graham, M. (1996). The teacher, the text and the context: Factors that influence elementary students motivation to write.
- Colantone, L., Cunnigham-Wetmore, M. and Dreznes, J. (1998). *Improwing creative writing*. Research project reports, Saint Xavier University, Chicago.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127–164. doi:10.1007/s10648-013-9245-z
- Constantinides, M. (2010). Creating creative teachers, in A. Maley & N. Peachy (eds.), *Creativity in the English language classroom*, British Council, London, 115-122.
- Cooper, J. W. (1951). Creative Writing As An Emotional Outlet. *Elementary English*, JANUARY, 1951, Vol. 28, No. 1 (JANUARY, 1951), pp. 21- 23, 34.
- Coşkun, İ. (2006), *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cramer, R. L. (1975). The Nature and Nurture of Creative Writing, *The Elementary School Journal*, May.
- Cüceloğlu, D. (2021). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi. Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çer, E. (2017). Yaratıcı Yazma ve Toplumsal Cinsiyet. *Ana Dili Eğitim Dergisi*. 5(2), 238-258.
- Çetin, N. (2015). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çoban, A. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerin bağdasıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.

- Dalavi, A. Ve Deshpande, S. C. (2018). A Critical Study of Role of Creative Writing Skills in Improving Academic Performance of School Children. Vol - V Issue-IV APRIL 2018 ISSN 2349-638x Impact Factor 4.574.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242-249.
- Damavand, A. (2012). The effects of motivation types (instrumental and integrative) on writing proficiency among Iranian ielts candidates. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 8(15), 109-124.
- Davaslıgil, Ü. (1994), “Yüksek Gizli Güce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerine Deneysel Bir Araştırma”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, ss.53–68.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and New Humanities*. New York: Routledge.
- Demir, A. (2019). *The effects of cognitive strategy training on 8th grade learners' writing anxiety and writing achievement*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun
- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Öz Yeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (1), 84- 114.
- Demirel, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygıları ile Yaratıcı Yazma Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir inceleme. *International Journal of Language Academy*. Volume 7/4 December 2019 p. 210/220.

- Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Öğrencilerin Yazma Kaygıları ve Eğilimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32 (2), 497-526.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*. Cilt: 9. Sayı:2. e-ISSN: 2147-1606.
- Dhadhodara, N. (2017). The writing attitude of higher education students. *Horizons of Holistic Education*, 4(3-4) pp. 111-120.
- Diab, A. A. M. (2019). Using Some Online-Collaborative Learning Tools (Google Docs & Padlet) to Develop Student Teachers' EFL Creative Writing Skills and Writing Self-Efficacy. *Journal of Faculty of Education*, 30 (119) part (30), 21-70.
- DiBenedetto, M. K., & Zimmerman, B. J. (2013). Construct and prective validity of microanalytic measures of students' self-regulation of science learning. *Learning and Individual Differences*, 26, 30-41.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review* doi:10.1007/s10648-008- 9083-6.
- Dolmaz, M. ve Kaya, E. (2018). 7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ve Dilsel Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 2(1), 22-41.
- Dolmaz, M. ve Kaya, E. (2019). The Effect of 7th Grade Students' Reading Habits and Their Academic Achievement in Social Studies and Turkish Courses on Their Creative Writing Skills, *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1), 168-183.
- Donovan, M. (2012). *Adventures in Writing. 101 Creative Writing Exercises*. San Francisco: Swan Hatch Press.
- Dörnyei, Z. Ve Ushioda, E. (2021). *Teaching and Researching Motivation*. New York: Routledge.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Duru, A. (2014). *Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejilerin Etkililiğinin Değerlendirilmesi*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.
- Eckhoff A, Urbach J. (2008). Understanding imaginative thinking during childhood: Sociocultural conceptions of creativity and imaginative thought. *Early Childhood Education Journal* 36(2): 179–185.
- Ediger, M. (1993). *Middle School Pupils Write Legends*. Northeast Missouri State University, Kirksville.
- Elçi, Z. A. (2018). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazma tutumları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.
- Eliasova, V. (2001). Literature and creative writing projects. *Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 473-480.
- El-Mahdy, M. M. A., Qoura, A. A., & El Hadidy, M. (2019). Developing Creative Writing Skills through a Short Story-Based Program. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 4(4), 153-166.
- Eminoğlu N. ve Bahçeci, B. (2020). Öğrencilerin Okuma ve Yazma Tutumlarını Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2020 Cilt 4 Sayı 1.
- Erdoğan Ö, Yagın B (2014) Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatıma ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(1): 438-459.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve Yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Erdoğan, R. (2019). *İlkokul 4. Sınıf türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Rize
- Erturan İlker, G., Arslan, Y. Ve Demirhan, G. (2014). Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(3) • 821-833.
- Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). Writing apprehension in writing performance and competence. *Journal of Educational Research*, 75, 16–21.

- Filbin, R. L. (1963). Teaching Creative Writing in the Elementary School. *National Council of Teachers of English. Elementary English*, JANUARY, 1963, Vol. 40, No. 1 (JANUARY, 1963), pp. 43- 45.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *National Council of Teachers of English. College Composition and Communication* , Dec., 1981, Vol. 32, No. 4 (Dec., 1981), pp. 365-387
- Fraenkel, Jack R Wallen, Norman ve Hyun, Helen H. (2012). *How To Design and Evaluate Research in Education*. San Francisco: Mc Graw Hill Publication.
- Fraser, D. (2006). The creative potential of metaphorical writing in the literacy classroom. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(2). 93-108.
- Fyle B (1985). Encouraging Creative Thinking In Children. *Teacher Educ. Q.*, 12: 1.
- Garcia, T., ve Pintrich, P. R. (1994). *Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies*. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 127}153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- George, D., and P. Mallery, P. (2020): *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference, Sixteenth Edition*. Routledge, New York.
- Gilakjani, A. P., Leong, L.-M., & Sabouri, N. B. (2012). A study on the role of motivation in foreign language learning and teaching. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 7, 9-16.
- Göçen, G. (2018a). Öğretmenlerin Yaratıcı Yazma Tekniklerine Yönelik Değerlendirmeleri: Bir Eylem Araştırması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. Yıl: 8 Cilt: 9 Sayı: 16. ISSN:2528-9527
- Göçen, G. (2018b). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma uygulamalarına yönelik öz değerlendirmeleri. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi Kış Winter 2018-Sayı Number 19- Sayfa Page 469-502*.
- Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032-1044.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.

- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumu, Yazma Tutumu Ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi*. Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yozgat.
- Gökçe, Y. (2007). *Ben Büyüyünce Yazar Olacağım*. İstanbul: Kapital Yayınları.
- Green, A. (2009). Creative writing in A Level English. *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 6 (3), 187–195
- Gupta, D., ve Woldemariam, G. S. (2011). The influence of motivation and attitude on writing strategy use of undergraduate efl students: Quantitative and qualitative persepective. *The Asian of EFL Journal Quarterly*, 9 (1), 34-74.
- Güteryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2019). *Anlatma Teknikleri 2: Uygulamalı Yazma Eğitimi. El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi. Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları TÜBAR-XXXII-II*. 127-146
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R., L. and Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis (Fifth edition)*. United States: Prentice-Hall, Inc.
- Harper, G. (2005) The Creative Writing Doctorate: Creative Trial or Academic Error?, 2:2, 79-84, DOI: 10.1080/14790720508668947.
- Harris, J. (2001). Re-Writing the Subject: Psychoanalytic Approaches to Creative Writing and Composition Pedagogy. *College English* , Nov., 2001, Vol. 64, No. 2 (Nov., 2001), pp. 175-204.
- Harris, V. (2008). Applying research in creativity and skill acquisition in a community-based creative writing program: Implications for teachers and learners. *Teaching Artist Journal*, 6(3), 209-219.
- Healey, S. P. (2009). *The Rise Of Creative Writing And The New Value Of Creativity*. Yayımlanmamış Doktora Tez,. A Dissertation Submitted To The Faculty Of The Graduate School Of The University Of Minnesota.

- Heathfield, D. (2010). *Personel and Creative Storytelling: Telling Our Stories*. in A. Maley & N. Peachy (eds.), *Creativity in the English language classroom*, British Council, London, 115-122.
- Hooper, D. Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural Equation Modeling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. and Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R.H.Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Application*. (pp. 76-100). London: Sage.
- Iwamoto, D, H., Hargis, J., Bordner, R., & Chandler, P. (2017). Self-Regulated Learning as a Critical Attribute for Successful Teaching and Learning. *Nternational Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2, 11.
- İnal, S. (2006). *Yabancı dil öğretimindeki hedeflerin gerçekleştirilmesinde "Clustering" yazılı anlatım tekniğinin öğrenci tutumu ve başarısı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İnal, S. (2008). Beynin algılama süreci, yazma ve kümeleme stratejisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1) 2008, 55-64.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı Yazma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2007). “Türkçe Öğretiminde Yaratıcılık, Almanya’daki Yeni Öğretmenler: Göçmen Kökenli Üçüncü Kuşak.”, *Dil Dergisi*, 135, 21-27.
- Jalongo MR, Hirsh RA. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Child Educ J*. 37: 431–435.
- Jöreskog, K. G. and Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with The Simplis Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kale, N. (1993), Üç Düşünsel Yeti: Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Mayıs-Haziran, s. 24- 27.
- Kan, A. (2018). *Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler. (Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde Ed: Hakan Atılğan)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Karaduman, G. B. Ve Yıldırım, E. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı düşünme Becerisi Hakkındaki Görüşlerine Ait Nitel Bir Çalışma. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4 (2), 51-63.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakaya, I., & Ulper, H. (2011). Developing a writing anxiety scale and examining writing anxiety based on various variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 703-707.
- Karakuş Aktan, E. N. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. Yıl: 6 Sayı: 11.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve Yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 3-7
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kasap, D. ve Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1): 166-175.
- Kavcar, C. (1983). Güzel yazı yazmanın önemi ve yolları. *Eğitim ve Bilim*, 7 (41).
- Kaya, B. (2013), Yaratıcı Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, S.1(2), s. 89-101.
- Kayaoğlu, F. (2006). *İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Keller, J. M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York: Springer.
- Kellogg, R. T., ve Raulerson, B. A. III. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 237-242.
- Khodabakhshzadeh, H., Hosseinnia, M., Moghadam, H. A. & Ahmadi, F. (2018). EFL teachers' creativity and their teaching's effectiveness: A structural equation modelling approach. *International Journal of Instruction*, 11(1), 227-238.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya
- Kılıç, Ü. (2018). *9. sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazma tutumuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kırbaş, B. (2010). *Yeni Türkçe Ders Programına Göre İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazım, Noktalama ve Planlama Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Kirchhoff, L. (2016). Motivation in the Writing Centre: A Peer Tutor's Experience. *Journal of Academic Writing* Vol. 6 No 1 Autumn 2016, pages 31-40 <http://dx.doi.org/10.18552/joaw.v6i1.282>
- Kline, B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling*. 3rd ed. New York: Guilford.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. Sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Köksal, A. (2003). *Dil İle Ekin*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Küçük, S. (2020). *Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık*. Ankara: Gece Kitaplığı.

- Lam, S. Ve Law, Y. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance, *The Journal of Experimental Education*, 75, 145-164.
- Larkin, S. (2009). Socially mediated metacognition and learning to write. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 149–159. doi:10.1016/j.tsc.2009.09.003.
- Law-Viljoen, B. (2012). Teaching creative writing, *Scrutiny2*, 17:2, 132-137, DOI: 10.1080/18125441.2012.747769
- Lee, J. C. K., Zhang, Z. H. & Yin, H. B. (2010). Using Multidimensional Rasch analysis to validate the Chinese version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ-CV). *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 141–155.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self efficacy beliefs in student engage ment and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119–137.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439–457.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (4), 748-769.
- Maley, A. (2009) *Creative writing for language learners (and teachers)* <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/creative-writing-language-learners-teachers> sayfasından erişilmiştir.
- Maltepe, s. (2006a). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı. *dspace.ankara.edu.tr*. Sayı: 132.
- Maltepe, s. (2006b). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Marsh, H. W. and Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107 -117.
- May, S. (2012). *Yaratıcı Yazarlık*. Çev: Figen Yanık. Optimist Yayıncılık.
- Mbato, C. L., & Cendra, A. (2019). Efl undergraduate students' self-regulation in thesis writing: helpseeking and motivation-regulation. *JELE (Journal of English Language and Education)*, 5(1), 66-82.

- McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing. *College Composition and Communication*, 36, 465-471.
- McLeod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, 38, 426-435.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 289–294.
- MEB (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*: Ankara.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*: Ankara.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*: Ankara.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351–373. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.004
- 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.
- Memiş, A., Sever, E., & Bozkurt, M. (2016). Yaratıcı yazma ve yaratıcı drama yaklaşımının ilköğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1685-1702, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>, ANKARA-TURKEY.
- Morley, D. (2010). *The Cambridge Introduction To Creative Writing*. San Francisco: Cambridge University Press.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Myers, D. G. (1993). The Rise of Creative Writing. *Journal of the History of Ideas*, Vol. 54, No. 2 (April).
- Okasha, M., & Hamdi, S. (2014). Using strategic writing techniques for promoting EFL writing skills and attitudes. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (3), 674-681.

- Okwara-Kalu, C. E. Ve Agulanna, G. G. (2020). Effects Of Cognitive Apprenticeship Approach And Self Efficacy Training On Pupils' Creative Writing Skills. *Journal of the Nigerian Academy of Education* Vol. 14, No. 1
- Onan, B. (2012). Dil Eğitiminin Dilbilimsel Temelleri: Ferdinand De Saussure'ün Genel Dilbilim Kuramında Dil Eğitimiyle ilgili Bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(17), 219-243.
- Onur, D., ve Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık Kavramı ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.
- Oral, G. (2014). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller*. Ankara Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim Programı. Temeller, İlkeler ve Sorunlar*. (Çev: Asım ARI). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Öncü, T. (1992) Yaratıcılığın Betimlenmesi ve Yaratıcılık Üzerine Çevresel Etkiler, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, No.14, 255-264.
- Özaşkın, A. G. ve Bacanak, A. (2016). Eğitimde yaratıcılık çalışmaları: neler biliyoruz? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 25 ISSN: 2146-9199.
- Özdemir, E. (2015). *The Effect Of The Use Of Blogs On Motivation In Efl Writing*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. Sınıf örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özdemir, S. Ve Çevik, A. (2018). Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma ve Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 19, Sayı 2, 2018 ss. 141-153 DOI: 10.17679/inuefd.336990.
- Özer, S. ve Şahan, M. (2011). Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Dramanın Türkçe Derslerinde Kullanımı ve Atölye Örnekleri.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3).

- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543–578.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139–158.
- 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.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1995). The role of self-efficacy beliefs in the writing performance of entering high school students: a path analysis. ED384049.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90, 353–360.
- Pajares, F., Johnson, M. J., ve Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacybeliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teachingof English*, 42, 104–120.
- Pardlow, D. K. (2003), *Flight to Flatland: A Descriptive Study of Using CreativeWriting Pedagogy to Improve The Teaching of First-Year English Composition*, Unpublished PhD Dissertation. Indiana University of Pennsylvania.
- Pawliczak, J. (2015). Creative Writing as a Best Way to Improve Writing Skills of Students. *Sino-US English Teaching*, May 2015, Vol. 12, No. 5, 347-352 doi:10.17265/1539 8072/2015.05.004
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Tekniklerinden Özel Mülkiyet Tekniğinin Yaratıcı Yazma Yaklaşımı İle Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Perren, J. M., Losey, K. M., Perren, D. O., Popko, J., Piippo, A., & Gallo, L. (2012). “New Horizons: Striding into the Future”: Selected Proceedings of the 2011 Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference, October 7-8, 2011.*New horizon*, 3(3), 300-320.
- Perry, C. (2010). Seven: A collaborative creative writing activity. In A. Stewart (Ed.), *JALT Conference Proceedings*. Tokyo: 565-575.

- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Pyschology*, 82(1), 33-40.
- Pour-Mohammadi, M., Abidin, M. J. Z. & Fong, C. L. (2012). The effect of process writing practice on the writing quality of form one students: A case study. *Asian Social Science*, 8 (3), 88-99.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–28
- Radavich, D. (1999). Creative Writing in the Academy. Profession 1999 New York: *Modern Language Association MLA*. 106-12.
- Randolph, P. T. (2011). Using Creative Writing as a Bridge to Enhance Academic Writing. “New Horizon: Striding Into the Future” Selected Proceedings of the 2011 Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference.
- Rao, N., Moely, B. E., & Sachs, J. (2000). Motivational beliefs, study strategies, and mathematics attainment in high- and low-achieving Chinese secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 25(3), 287–316.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. (Çev: Osman Değirmen). İstanbul: Rota Yayın.
- Razgatlıoğlu, M. (2020). *Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarının Akıcı Okuma, Yaratıcı Yazma Ve Tutumlara Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Rızvanoğlu, A. H.(2016). *Üniversiteler İçin Arapça Yaratıcı Yazma: Öğretim Programı Ve Atölye Tasarımları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Rofi'i, S., Rukmini, D., & Hartono, R. (2014). Improving students' motivation in writing descriptive texts by using mind mapping technique. *English Education Journal*, 4(2).
- Rosenberg, M. (2010). *The Learner As A Creativity Resource*. in A. Maley & N. Peachy (eds.), *Creativity in the English language classroom*, British Council, London, 115-122.
- Rowe, A. J. (2007). *Yaratıcı Zekâ*. (Çev: Şule Gülmen). İstanbul: Prestij Yayınları.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development and practice*. (2nd ed.). Amsterdam: Elsvier.

- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Saluk, N. (2017). *Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Saluk, N. ve Pilav. S. (2018). *Üstün Yeteneklilerde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 19. Sayı: 3. ISSN: 2147 – 1037.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık İki Düşünme Biçimi Ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.12, (1-4). 177-190.
- San, İ. (2019). Sanat ve Eğitim. Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları. Sanat Eleştirisi Yaklaşımları. Ankara. Ütopya Yayınları.
- Santosa, A. B., Basuki, Y., ve Puspita, A. M. I. (2019). The Effectiveness of Local Wisdom-Based Teaching Materials in Enhancing Creative Writing Skills of Elementary School Students. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 4(3), 349.
- Sarikaya, B. (2020). Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları Örnekleri). *Türk Eğitim Dergisi*. Cilt: 5, Sayı: 1: 42-55.
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL Learners' Self-efficacy in Writing, Attitude towards Writing, Writing Apprehension and Writing Performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (5), 1126–1132.
- Savaş, B. (2006). *İlköğretim 4. Sınıfta bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin öğrenme düzeylerine, öğrenmeye karşı tutumlarına, akademik özgüvenlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*,19(2), 159–172.

- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston: Pearson.
- Schunk, D. H. and Swartz C. 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.
- Sever, E. (2019). *İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Yazılı Anlatıma, Öz Düzenleme Becerisine Ve Yazma Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sharples, M. (1995). *An account of writing as creative design*. University of Sussex.
- Shively, K., Stith, K. M., ve Rubenstein, L. D. (2018). Measuring What Matters: Assessing Creativity, Critical Thinking, and the Design Process. *Gifted Child Today*, 41(3), 149 – 158.
- Smedt, F. D., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E. Ve Van Keer, H. (2020). Assessing and Mapping Reading and Writing Motivation in Third to Eight Graders: A Self-Determination Theory Perspective. *Frontiers in Psychology*. July 2020 | Volume 11 | Article 1678. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01678
- Smith, M. W. (1984). Reducing writing apprehension. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of English.
- Sönmez, V. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spithill, A.C. (1980). Motivation and language teaching. *Hispania*, 63(1), p.72- 76.
- Stallings, W. M. (1969) - The Predictive Validity of the Torrance Figural Test (Form B) of Creative Thinking in the College of Fine and Applied Arts. Illinois Univ., Urbana. Office of Instructional Resources.
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. Vol. 18, No. 1, 87–98.
- Sulak S. E. ve Erdoğan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. Cilt: 7 Sayı: 16 Sayfa: 1118 - 1139 - Mart 2019 Türkiye
- Sundt, E. (2018). *Teachers' beliefs on creative writing in English language teaching in Norway*. Master's Thesis. Inland Norway University Faculty of educational sciences.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.

- Susar-Kırmızı, F. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi*, 151, 22-35.
- Susar Kırmızı, F. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 13, Sayı 3, Aralık 2012, Sayfa 319-337.
- Susar Kırmızı, F. (2009), Türkçe dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, Cilt 2, Sayı 5, 159-177.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 93-115.
- Susar Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2017). Yaratıcı Okuma ve Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi* Cilt 2, Sayı 1, 48 – 62.
- Şahin, N. (2019). Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinin meta-analiz ile incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 115-129.
- Şahin, N., ve Polatcan, F. (2019). The Effect of Creative Writing Exercises in Turkish Classes on Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11 (2), 254-268.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma öz yeterlikleri ölçeği geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 81-94.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları İle Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Tanrıseven, I. ve Dilmaç, B. (2013). Orta Öğretim Öğrencilerinin İnsani Değerleri, Motivasyonel İnançları ve Öz-düzenleme Stratejileri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(1) • Kış/Winter • 21-36.
- Taşkesen, S., Uzun Yurt, S. (2018,). Ortaokul öğrencilerinin çizgisel gelişimleri ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 440-441.
- TDK (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>

- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar*
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919–940.
- Temizkan, M. Ve Erbilen, M. (2020). The Effect of Creative Writing Activities Based on Self-Regulation on Story Writing Skill. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2020, 8(1), 32-50. Doi: 10.35233/oyea.703204
- Temizkan, M. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkilerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91
- Temizyürek, F. ve Bulut, K. (2016). Çocuğun Dil Gelişiminde Yaratıcı Yazmanın Önemi. *YTÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: XIII, Sayı:1,146-163.
- Tılfarlıoğlu, F. T., ve Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: Differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-Royal*, 3, 129–142.C. Wang et al. / *International Journal of Educational Research* 59 (2013) 24–34 33
- Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma Alışkanlığı Kazanmış Öğrencilerin Yazma Nedenlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 267-292. DOI: 10.17152/gefd.36525.
- Tok, Ş. ve Kandemir, A. (2015). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174 (2015) 1635 – 1642.
- Tonyalı, E. (2010), *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Top, F. (2013). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Topbaşoğlu, N ve Duran, E. (2019). Investigation of Creative Story Writing Skill Levels of Primary School 4th Grade Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2019, 11 (5), 18-32.

- Topçuoğlu Ünal F. ve Sever, A. (2012). Yaratıcı Yazmada Müziğin Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/4, Fall 2012, p. 2907-2918, ANKARA-TURKEY
- Topçuoğlu Ünal, F ve Bursalı, H.(2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 5, Year 2013, 7.
- Troia, G. A., Shankland, R. K., ve Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 28, 5–28. doi:10.1080/10573569.2012.632729.
- Troia, G., Harbaugh, A., Shankland, R., Wolbers, K., ve Lawrence, A. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17–44. doi:10.1007/s11145-012-9379-2.
- Türkben, T. (2019). The effects of creative writing practices on the writing skills of students learning Turkish as a second language. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(83), 183-208.
- Türkel, A. ve Çetinkaya, M. (2020). The Effect of Creative Writing Activities on Students' Attitudes towards Writing and Their Success. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2020, 12 (1), 172-183.
- Türker, A. (2019). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerilerine Etkisi: Somali Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Uçgun, D. (2014). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 39, Sayı 175: 227-238.
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1601-1611.
- Ulu, H. (2019). Investigation of Fourth Grade Primary School Students' Creative Writing and Story Elements in Narrative Text Writing Skills. *International Journal of Progressive Education*, Volume 15 Number 5.
- Uygun, A. (2019). *2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Kazanımlarının Ve Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yaratıcı Yazma*

- Becerisine Uygunluğunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçma Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Uygun, A. ve Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Uzun, A. (2015). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Çinli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Uzun, Ş. (2020). *An experimental study on scaffolding for writing achievement and its effect on writing motivation*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ün Açıkgöz (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Özel Eğitim, Danışmanlık, Araştırma Hizmetleri ve Yayın.
- Üredi, I. (2005). *Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Üstündağ, T (2020). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi.
- Van Allen, R. (1948). What Is Creative Writing? National Council of Teachers of English. *Elementary English*, MARCH 1948, Vol. 25, No. 3 (MARCH 1948), pp. 174-176.
- Van Blankenstein, F. M., Saab, N., Van der Rijst, R. M., Danel, M. S., Bakker-van den Berg, A. S., & Van den Broek, P. W. (2019). How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project? *Educational Studies*, 45, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446326>.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. ve Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41 (1), 19–31.
- Vass, E. (2007). Exploring Processes of Collaborative Creativity. *Thinking Skills and Creativity* 2 (2): 107–117.

- Vazir, N. & Ismail, S. (2009) Developing creative writing skills in early childhood: A case study from Pakistan. *Journal of Educational Research*, (Vol.12, No.2) 2009 Dept Of Education IUB,
- Vexliard, A. (1966). Yaratıcılık Teorileri ve Eğitim. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi* (Yayınlanmıyor).Cilt 04.
- Wang, C. K. J. ve Liu, W, C. (2008). Teacher's motivation to teach national education in Singapore: A self-determination theory approach, *Asia Pacific Journal of Education*, 28(4), 395-410.
- Wang, J. (2012). Revised Motivated Strategies for Learning Questionnaire for secondary school students. *International Journal of Research & Review*, 8(1), 19–32.
- Wang, J. H. Y., Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162–184.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D., F., and Summers, G. (1977). Assessing Reliability and Stability in Panel Models, *Sociological Methodology*, 8 (1), 84-136.
- Williams J. D. ve Alden, S. D. (1983). Motivation in the Composition Class. *Research in the Teaching of English*, May, 1983, Vol. 17, No. 2: 101-112.
- Wilson, J., ve Czik, A. (2016). Automated essay evaluation software in English Language Arts classrooms: Effects on teacher feedback, student motivation, and writing quality. *Computers&Education*, 100,94e109. Retrieved from:<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.004>.
- Wilson, K. M., ve Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling. *Reading Psychology*, 28, 257–282. doi:10.1080/02702710601186464
- Wright,K.L., Hodges,T., ve McTigue,E. (2019). Avalidation program for the Self-Beliefs, Writing Beliefs, and Attitude Survery: A measure of adolescents' motivation toward writing. *Assessing Writing*, 39, 64–78. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.12.004>.

- Yaman, H. (2010). Writing Anxiety of Turkish Students: Scale Development and the Working Procedures in Terms of Various Variables. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2 (1) 267- 289
- Yapıcı, Mehmet. (2004), “İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu”, *İlköğretim-Online Dergi*, 3(2), 26-34, <http://ilkogretimonline.org.tr>
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (muş ili merkez ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Yavuzer, H. S. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Yenilmez, K. Ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 18. s. 95-105.
- Yıldırım Bilgili, G. Ve Kana, F. (2018). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Cilt 12 Sayı 26, Sayfa 544-561
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2010;21(4):301-8
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2009). *6, 7, 8. sınıftaki yüz öğrenciye ait çalışma kitabından hareketle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan.
- Yılmaz, Ö. (2012). *11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yılmaz Soylu, M. ve Akkoyunlu, B. (2019). Yazma öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2233-2242.

- Yılmaz, Y. (2010). *Yazma Öğretimi*. Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi (içinde – Ed. Cemal Yıldız).Ankara: Pegem Akademi.
- Young, D.J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal* 75 (4), 426–439.
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5.Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına Ve Sözel Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Pract.* 41, 64–71.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
- Zimmerman, B. J. (Ed.). (1990). Self-regulated learning and academic achievement [Special issue]. *Educational Psychologist*, 25, 3–17
- Zimmerman, B. J., ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of selfefficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663–676.

EKLER

Ek-1: Öykü Yazma Becerisi Ölçeği

Öykü Yazma Becerisi Ölçeği				
Temel Boyutlar	Alt Boyutlar	Puanlar		
		Yeterli (3)	Geliştirilmeli (2)	Yetersiz (1)
İÇERİK	Ana Olay (Konu)	Öyküde ana olay belirgin olarak yer almaktadır.	Öyküde ana olay tam olarak seçilememektedir.	Öyküde ana olay yoktur.
	Yan Olaylar	Öyküde yan olaylar ana olayı desteklemektedir.	Öyküde yan olaylar ana olayı yeterince desteklememektedir.	Öyküde yan olaylar kullanılmamaktadır.
	Tema (İzlek)	Öyküde belirgin bir tema vardır.	Öyküde tema tam olarak seçilememektedir.	Öyküde belirgin bir tema yoktur.
	Tez (Ana Düşünce)	Öyküde belirgin bir ana düşünce bulunmaktadır.	Öyküde ana düşünce tam olarak seçilememektedir.	Öyküde ana düşünce yoktur.
	Ana Düşüm	Öyküde ana düşüm işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde ana düşüm tam olarak belirlenmemektedir.	Öyküde ana düşüm yoktur.
	Ara Düşümler	Öyküde ara düşümler işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde ara düşümler tam olarak belirlenmemektedir.	Öyküde ara düşümler bulunmamaktadır.
PLANLAMA	Serim Bölümü	Öyküde serim bölümü var ve işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde serim bölümü işlevini tam olarak yerine getirememektedir.	Öyküde serim bölümü yoktur.
	Düşüm Bölümü	Öyküde düşüm bölümü var ve işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde düşüm bölümü işlevini tam olarak yerine getirememektedir.	Öyküde düşüm bölümü yoktur.
	Çözüm Bölümü	Öyküde çözüm bölümü işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde çözüm bölümü işlevini tam olarak yerine getirememektedir.	Öyküde çözüm bölümü yoktur.
KARAKTERLER	Ana karakter	Öyküde ana karakter ayrıntılarıyla verilmektedir.	Öyküde ana karakter tam olarak seçilememektedir.	Öyküde ana karakter yoktur.
	Yardımcı Karakter	Öyküde yardımcı karakter işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde yardımcı karakter işlevini yerine getirememektedir.	Öyküde yardımcı karakter yoktur.
	Karakter Tasvirleri	Öyküde karakter tasvirleri yeterli derecede kullanılmaktadır.	Öyküdeki karakter tasvirleri yeterli değildir.	Öyküde karakter tasvirleri bulunmamaktadır.
MEKÂN	Mekân	Öyküde mekân/mekânlar belirgindir.	Öyküde mekân/mekânlar belirgin değildir.	Öyküde mekân yoktur.
	Mekân Tasvirleri	Öyküde mekân tasvirleri işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde mekân tasvirleri yeterli değildir.	Öyküde mekân tasvirleri yoktur.
ZAMAN	Zaman	Öyküde zaman belirgindir.	Öyküde zaman tam olarak seçilememektedir.	Öyküde zaman kullanılmamaktadır.

Ek-2: Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz? Kız () Erkek ()
2. Boş zamanlarınızda yazı/şiir yazar mısınız? Evet () Hayır ()
Bazen ()
3. Yazı/Şiir yazmaya günde kaç saat ayırıyorsunuz?
4. Geçtiğimiz dönem Türkçe dersi başarı notunuz kaçtı?

Sevgili Öğrenci;

Aşağıda **yazı/şiir** ifadeleri kullanılırken çoğunlukla **ders dışı zamanlarımızda yaptığımız yazı ya da kompozisyon çalışmaları kastedilmiştir**. Cümleleri dikkatlice okuduktan sonra size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. **Boş soru bırakmayınız**. Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Maddeler		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Yazı/şiir yazmak kendimi mutlu hissetmemi sağlar.					
2.	Hissettiklerimi yazmayı severim.					
3.	Yazı/şiir yazmak hayal gücümü geliştiriyor.					
4.	Boş zamanlarımda yazı/şiir yazarım.					
5.	Yazarken kolum yorulsa da önemli değil.					
6.	Yazı/şiir yazarken kendimi rahat ve güvende hissediyorum.					
7.	Yazı/şiir yazarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade ediyorum.					
8.	Canım sıkıldığında yazı/şiir yazmak beni rahatlatır.					
9.	Yazarken ortaya güzel şeyler çıkarıyorum.					
10.	Yazı/şiir yazmak yazımın güzelleşmesini sağlıyor.					
11.	Yazı/şiir yazmak için düşünmeyi çok severim.					
12.	Yazı/şiir yazmak benim için vazgeçilmez bir hobi.					
13.	Yazı/şiir yazmak düşüncelerimi sonsuz kılıyor.					
14.	Yazı/şiir yazmayı severim.					
15.	Yazı/şiir yazarken zaman geçmek bilmez.					
16.	Yazı/şiir yazmak sıkıcı gelir.					
17.	Yazmak bana ilginç gelir.					
18.	Saatlerce yazı/şiir yazsam bıkmam.					
19.	Ders dışı zamanlarda da yazı/şiir yazmaktan hoşlanırım.					
20.	Yazdıklarımı başkalarına okutmaktan hoşlanırım.					
21.	Türkçe dersinde daha fazla yazı/şiir çalışması yapılmasını isterim.					
22.	Yazı/şiir yazarken zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmam.					
23.	Yazı/şiir yazmak eğlenceli bir iştir.					
24.	Yazdıklarım üzerine düşünmekten zevk alırım.					
25.	Yazmanın ruhumu dinlendirdiğini düşünürüm.					
26.	Yazmada kendimi geliştirmek için çaba gösteririm.					
27.	Yazı/şiir yazarken akıcı bir dil kullanmaya özen gösteririm.					
28.	Yazı/şiir yazma programdan kaldırılmalıdır.					
29.	Yazı/şiir yazarken, yazma kurallarına uymaya özen gösteririm.					

30.	Önemli bir konuda olsa yazı/şiiir yazmak istemem.					
31.	Yazdıklarımı başkalarına okumayı sevmem.					
32.	Yazma içerikli etkinliklerden sıkılırım.					
33.	Tüm zorluklarına rağmen yazı/şiiir yazmayı seviyorum.					
34.	Sınıfta kalacağımı da bilsem yazı/şiiir yazmam.					



Ek-3: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda bu ders içindeki davranışlarınızı tanımlayan 44 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derece uyduğunu daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade size **tamamen uyuyorsa “7” yi, hiç uymuyorsa “1” i** daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa 1 ile 7 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi daire içine alınız. **Lütfen boş madde bırakmayınız.**

		1	2	3	4	5	6	7
		Bana hiç uymuyor						Bana tamamen uyuyor
Maddeler		Uygunluk Düzeyi						
1.	Yeni şeyler öğrenebilmek için zorlayıcı sınıf çalışmalarını tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında bu derste başarılı olacağımı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Sınav esnasında o kadar gergin olurum ki öğrendiğim bilgileri hatırlayamam.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Bu derste öğretilenleri öğrenebilmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Bu derste öğrendiklerimi seviyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Bu derste öğretilenleri anlayabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Bu derste öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Bu derste çok başarılı olmayı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Daha fazla çalışmayı gerektirse bile genellikle bir şeyler öğrenebileceğim ödev konularını seçerim.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Bu derste verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim	1	2	3	4	5	6	7
12.	Sınava girdiğim zaman gergin ve tedirgin hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Bu derste iyi not alacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Sınavda başarısız olduğum zaman bile hatalarımdan bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Bu derste öğrendiklerimin benim için faydalı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Bu derste öğrendiklerimin ilginç olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Bu dersle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Sınavlar beni çok endişelendirir.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Bu dersin konularını anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Sınava girdiğim zaman, soruları cevaplandırmada ne kadar başarısız olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Ödevimi yaparken, soruları doğru bir şekilde cevaplandırabilmek için öğretmenin derste anlattığı	1	2	3	4	5	6	7

	şeyleri hatırlamaya çalışırım.							
25.	Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Çalıştığım konularda ana fikirlerin neler olduğuna karar vermek benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Çalıştığım konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da sadece kolay bölümleri çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Ders çalışırken önemli bilgileri kendi sözcüklerimle ifade ederim.	1	2	3	4	5	6	7
29.	Bir anlam ifade etmese bile daima öğretmenin söylediğini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
30.	Sınava çalışırken olabildiğince fazla bilgi hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
31.	Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım.	1	2	3	4	5	6	7
32.	Yapmak zorunda olmadığım bile bölüm sonu sorularını ve alıştırmaları yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
33.	Çalışma konuları sıkıcı olduğunda bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5	6	7
34.	Sınava çalışırken önemli bilgileri kendi kendime defalarca tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
35.	Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
36.	Yeni ödevleri yapmak için eski ödevlerden ve ders kitaplarından öğrendiklerimden faydalanırım.	1	2	3	4	5	6	7
37.	Genellikle çalıştığım şeylerin ne hakkında olduğunu anlamadığımı fark ederim.	1	2	3	4	5	6	7
38.	Öğretmen ders anlatırken başka şeyler düşündüğümün ve söyleneni dinlemediğim farkına varırım.	1	2	3	4	5	6	7
39.	Bir konuya çalışırken, tüm bildiklerimi birbirine uygun şekle getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
40.	Çalışırken arada bir durup, okuduklarımı gözden geçiririm.	1	2	3	4	5	6	7
41.	Bu ders için bir konuya çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
42.	Çalışmama yardımcı olması için kitabımdaki ünitelerin ana hatlarını çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
43.	Dersi sevmediğimde bile iyi bir not almak için çok çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
44.	Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7

Ek-4: Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına Yönelik İzin Belgesi



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.21463362
Konu : Mustafa Burak TOP'un
Araştırma İzin Onayı

09.11.2018

VALİLİK MAKAMINA

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı 1493110605 nolu Yüksek Lisans Öğrencisi Mustafa Burak TOP "Etkinlik Temelli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının 7.Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerileri, Yazma Tutumları, Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarına Etkisi" konulu ölçek çalışmasını 12/11/2018-28/12/2018 tarihleri arasında İlimiz Antakya İlçesinde bulunan Antakya Beyhan Gençay Ortaokulu, Antakya Özbuğday Ortaokulu, Antakya İnönü Ortaokulu ve Antakya Doktor Mustafa Gençay Ortaokulunda uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 ve 2017/25 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin 12/11/2018 - 28/12/2018 tarihleri arasında İlimiz Antakya İlçesinde bulunan Antakya Beyhan Gençay Ortaokulu, Antakya Özbuğday Ortaokulu, Antakya İnönü Ortaokulu ve Antakya Doktor Mustafa Gençay Ortaokul Müdürlüklerinin uygun göreceği tarih ve saatlerde, çalışma yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KÖSE
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
09.11.2018

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek-5: Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-604.01.01-E.17355150
Konu : Mustafa Burak TÜRKYILMAZ'ın
Araştırma İzin Onayı

18.09.2019

VALİLİK MAKAMINA

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Mustafa Burak TÜRKYILMAZ "Etkinlik Temelli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerileri, Yazma Tutumları, Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarına Etkisi" adlı tez çalışmasını, 2019-2020 eğitim öğretim yılı 1. yarıyılında İlimiz Antakya İlçesi Özbuğday Ortaokulunda uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 35558626-10.06.01- E.12607291 ve 2017/25 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin İlimiz İlimiz Antakya İlçesi Özbuğday Ortaokul idaresinin uygun göreceği tarih ve saatlerde, çalışma yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Ayşegül AYDIN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
18.09.2019

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek-6: Öykü Yazma Becerisi Ölçeği İzin Belgesi

ÖLÇEK İZİN FORMU

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı 1493110605 numaralı Mustafa Burak TÜRKYILMAZ' ın "Etkinlik Temelli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerileri, Yazma Tutumları, Öz Düzenleme Stratejileri Ve Motivasyonel İnançlarına Etkisi" başlıklı doktora tezinde geliştirmiş olduğum "Öykü Yazma Becerisi Ölçeği" ni kullanmasına izin veriyorum.


Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN

Ek-7: Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği İzin Belgesi

ÖLÇEK İZİN FORMU

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı 1493110605 numaralı Mustafa Burak TOP' un "Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi" başlıklı doktora tezinde tarafımdan geliştirilmiş olan "Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği" ni kullanmasına izin veriyorum.

13.06.2019

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI

Ek-8: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği İzin Belgesi

ÖLÇEK İZİN FORMU

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı 1493110605 numaralı Mustafa Burak TOP' un "Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi" başlıklı doktora tezinde Türkçe'ye uyarlamasını yapmış olduğum "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" ni kullanmasına izin veriyorum.

12.06.2019

Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN



Ek-9: DENEY GRUBUNDA UYGULANAN YARATICI YAZMA ETKİNLİKLERİ

SİĞİRTMAÇ MUSTAFA’NIN ÖYKÜSÜ

Yıl 1929... Mevsim yaz.

Sığirtmaç Mustafa; cılız, çelimsiz ve hastalıklı bir çocuktur. Bir akşamüstü, Yalova kırlığında, ineklerini önüne katmış çiftliğe dönüyordu. Yirmi kadar atının kendine doğru yaklaştığını gördü.

Atlılar yakınına gelince en öndeki atından inip ona çiftliğe nereden gidileceğini sordu.

Mustafa:

- Siz yanlış yoldan gelmişsiniz, dedi.

Eliyle işaret ederek:

- Çiftliğe şu yoldan gidilir.

Karşısındaki, başını salladı.

- Adın ne? diye sordu.
- Mustafa!

Karşısındakinin yüzüne hemen bir gülümseme yayıldı.

- Benim adım da Mustafa, demek adaşız!

Hemen ardından da sordu.

- Sen Gazi’yi tanır mısın?
- Tanırım, dedi Sığirtmaç Mustafa.
- Onu sever misin?
- Severim.
- Niçin seversin?

Sığirtmaç Mustafa, Gazi’yi hep “Paşa” olarak duymuştu.

- Paşa olduğu için severim, dedi.

Bu yanıtı duyunca karşısındaki gülmeye başladı. Mustafa bozuldu buna. Yoksa bu adam kendisiyle eğleniyor muydu?

Karşısındaki sormaya devam etti:

- Sen ne iş görürsün Mustafa?
- İşte şu gördüğün sığırları güderim.
- Ne kazanırsın?
- Ayda üç lira.



- Peki, söyle bana, ayda üç lira senede kaç lira eder?

Mustafa hesaplamaya çalıştı. Onun zorlandığını gören diğer atlılar, hemen araya girdi. Onların da yardımıyla hesap yapıldı.

- Otuz altı lira eder, dedi Sığırtmaç Mustafa.
- Sana bu otuz altı lirayı versem ne yaparsın?



- Hiç... Almam ki!
- Neden almıyorsun?
- Otuz altı lira çok para! Durdu, düşündü Sığırtmaç Mustafa:
- Sonra nereden aldın diye sorarlar bana.

Kendine gülümseyerek bakan adam “Aferin oğlum.” dedi. Yanındakilere döndü: “Böyle olmalı işte.” Sonra cebinden bir avuç para çıkarıp Mustafa’ya uzattı:

- Al bu parayı, dedi. Yol gösterdiğin için veriyorum sana! Kimse bir şey diyemez.

Sığırtmaç Mustafa, karşısındaki adama yeniden dikkatle baktı. Ciddi miydi, yoksa eğleniyor muydu, bir türlü karar veremedi.

Adamın uzattığı paralara karşılık, torbasındaki cevizleri göstererek:

- Bir şartla alırım, dedi. Sen bu cevizleri alırsan ben de senin paranı alırım.
- Tamam, dedi karşısındaki adam. Cevizleri alıp karşılığında Mustafa'ya bir avuç parayı uzatırken yeniden adını sordu. Mustafa, adını bir kere daha söyleyince adam:
- Benim adım da Mustafa ama yanında Kemal'i de var, dedi. Mustafa ile Kemal bir araya gelince ne olur?

Sığırtmaç Mustafa şaşırıldı. O an "Bu adam, sakın Mustafa Kemal olmasın?" diye geçirdi aklından. Karşısındaki bu kez:



-Beni başka yerde görsen tanır mısın? diye sordu.

Başını salladı Sığırtmaç Mustafa.

- Tanımaz mıyım ya... Sen Gazi Mustafa Kemal Paşa'sın.

Atına atlayan Atatürk, diğer atlılarla birlikte oradan uzaklaşmaya başladığında Sığırtmaç Mustafa şaşkınlık içindeydi. Rüya görmüş gibiydi.

Ertesi gün, Sığırtmaç Mustafa'nın evlerinin

önünde bir otomobil durdu. Mustafa'ya:

- Seni kaplıcalara götürmeye geldik, Gazi istiyor, dediler.

Bu habere çok sevindi Sığırtmaç Mustafa. Hemen otomobile atladı.

Otomobil, bir süre sonra kocaman bir binanın önünde durdu. Kocaman bir kapıdan geçip kocaman bir salona girdiler. Salonda bir adam ayakta durmuş ona bakıyordu.

- Hoş geldin, beni tanıdın mı? diye sordu adam.

Sığırtmaç Mustafa hiç duraksamadan yanıtladı:

- Tanımadım. Hiç görmedim sizi.

Adam şaşırılmış gibi görünerek bir gün önce yol sorduğunu, sohbet ettiklerini, ceviz alıp karşılığında para verdiğini anlattı. Sonra da:

- Nasıl tanımadın beni? diye sordu.

Mustafa ısrar etti. Ona, dün konuştuğu kişi olmadığını söyledi.

O sırada salonun perdelerinden biri aralandı. Atatürk çıktı ortaya.

Yaklaşp Mustafa'nın saçlarını okşadı.

- Aferin oğlum, sandığımdan da dikkatliymişsin, dedi. Bu konuştuğun bana benzeyen bir arkadaşım ama sen bunu kolayca fark ettin.

Sığırtmaç Mustafa, hemen koşup elini öptü.

Atatürk:

- Mustafa, seni çiftliğime kâhya yapacağım, ister misin? diye sordu.

Mustafa, kâhyanın anlamını bilmiyordu.

- Kâhya ne demek?
- Çobanların en büyüğü demek!

Mustafa, karşılık vermedi. Atatürk:

- Kâhyalık için sana ayda dört lira versem yetişir mi?

Mustafa çoktan razıydı.

- Siz bilirsiniz, dedi.

Atatürk, şakayı daha fazla uzatmadı, ona gerçek düşüncesini söyledi:

- Hayır Mustafa... Seni kâhya yapmayacağım, okula göndereceğim. Orada okuma yazma öğreneceksin!

Mustafa belli etmedi ama çok sevinmişti:

- Okula gönderin, bu daha iyi, dedi.

Sığırtmaç Mustafa hemen Şişli Çocuk Hastanesine gönderildi. Orada sağlık taramasından geçip tedavisi yapıldıktan sonra okula başladı. Kuleli Askeri Lisesini bitirip subay olarak hayata atıldı.



Süleyman BULUT

Etkinlikler

1. **Etkinlik:** Yukarıdaki metinde farklı zamanlarda geçen kaç diyalog yer almaktadır? Bu diyalogların nerede ve kimler arasında geçtiğini belirtiniz.

1. Diyalog

.....
.....
.....

2. Diyalog

.....
.....
.....

3. Diyalog

.....
.....

2. **Etkinlik:** Yukarıdaki metinde konuşanların beden dillerini ve konuşma sırasındaki duygularını ifade eden cümleleri belirtiniz.

3. **Etkinlik:** İzlediğiniz kısıfta numaralandırılmış yerlerde birer diyalog kuracak şekilde filmi hikâye olarak yazınız. (Süper motivasyon adlı kısa film <https://www.youtube.com/watch?v=wlUzmImkLh0>)

TAHTA BİSİKLET

Canım Oğlum, Yıllarca önce senin de yazları severek gittiğin kasabada yaşıyorduk. Babamın küçük bir tatlıcı dükkânı vardı. Annem, evde bütün gün temizlik yapardı. Her aybaşı babam, elinde bazen iki bazen tek bilezikle gelir; annemin bileğine takardı. Annemin içten içe gönendiğini, sevindiğini görürdüm. O akşamlar her akşamdan daha güzel geçerdi bana göre. Babam da, annem de neşeli olurlardı. Babam eğlenceli bir adamdı. Her durumun gülünç bir yanını bulur çıkarır, bizi kahkahalara boğardı. Arada bir babamın dükkânına uğrayıp taze ekmekle tahin yemeyi çok severdim. Hele okul çıkışlarında karnım zil çaldığında şeker şerbetiyle karılmış tahinin tadına doyamazdım. Babam bir akşam asık yüzle geldi. Annem merakla yüzüne baktı. Bir şey demedi. Zaten babam söylemezse o, bir şey sormazdı. Babam, uzun süre suskun kaldı. Pencereden, akşamın sokakları kaplayan karanlığına daldı gitti.

Sonunda annem dayanamadı: “Ne oldu Osman, bir şey mi oldu? Hiç yüzün gülmüyor.” Babam şaşırarak baktı anneme. Sanki böyle bir soru beklemiyordu. “İşler kötü gidiyor. Birkaç haftadır alışveriş olmuyor.” dedi. Sonra da evdeki havayı dağıtmak ister gibi güldü: “Boş verin, kara gün kararıp kalmaz. Bugün olmazsa yarın olur, yarın olmazsa öbür gün...” Annem de onun umutlarına katıldı: “Elbette. Ne yapalım? Her şey, her zaman güzel gitmez ya!” O akşam babam yine eskisi gibi güldü, güldürdü. Öyle zamanlarda en çok benimle ilgilenirdi. İlginç sorular sorardı bana: “Bir kulağı sağır olan köpek neden konsere gider?” “Kuyruğu kırık kedinin kaç bacağı vardır?” “Annesini yitiren kaz neden aramaz?” Ya da: “Sarı öküzün boynuzları ne renktir?” “Çil horozun yumurtası da çil olurmuş. Doğru mu?” Ben, onun sorularına kıkırdarken annem de kahve pişirirdi. O zaman babamın neşesi yerine gelir, dükkândaki yorgunlukları biterdi. O gün de geceyi umutla, neşeyle bitirdik. Ben her zaman erkenden yatarken o gün geç kaldım. Yine de mutluydum. Babamın yüzü gülmüştü ya... Ötesinin önemi yoktu. Babam nasıl olsa işleri yoluna koyardı. Öyle olmadı. Babam ertesi gün de daha ertesi günlerde de yorgun, umutsuz geldi. Annem her seferinde sesini çıkarmadan karşıladı. Sessizce yemeklerimizi yedik, odalarımıza çekildik. Neşemiz kaçmıştı artık. Hepimiz, bir daha eski günlerdeki gibi mutlu olamayacağız, diye düşünüyorduk. Öylesine umutsuzduk. Bir akşam babamla annem ilk kez tartıştılar. Annem kırıldı. Babam küstü. Ortadaki sofraya suçlu bir çocuk gibi bekledi bizi. Ben üzüldüm. Odama çekildim. Uyumuşum. Sabahleyin evden hepimiz birlikte çıktık. Sokaklardan hiç konuşmadan geçtik. Annemle babam, beni okuluma bıraktılar. Sonra da çarşıya yürüdüler. Akşam eve geldiğimde annem yoktu. Biraz sonra sesini duydum. Komşulardan geliyordu. Onu karşılamaya çıktım. Üzgündü. Solgun görünüyordu. Hasta zannettim. Alnına dökülen saçlarını düzeltirken kolunu gördüm. Bilezikler yoktu. (...) Babamın işlerini annemin bilezikleri de düzeltmedi. Evdeki değerli halılar, özel dokutulmuş yörük kilimleri birer ikişer çıktı elden. Annem artık hiç konuşmuyordu. Akşamları sofraya hepimiz zorla oturuyorduk. Bir akşam babam eve gelmedi. Annemse pencerede asker oğlunu bekleyen kadınlar gibi uzun süre bekledi. Tam ben odamda yatmaya hazırlanırken evin önüne bir kamyon geldi. İçinden babam indi. “Hadi hiç durmayın, evde ne varsa kamyonu yükleyelim, köye gidiyoruz.” dedi.

Annem hiç sesini çıkarmadan eşyayı toplamaya başladı. Babam getirdiği adamlara önce buzdolabı, çamaşır makinesi gibi ağır olanları kamyonu yükletti. Sonra yataklar, dolaplar, çalışma masam, koltuklar derken ev boşaliverdi. Annem ağlıyordu. Ben de arkadaşlarımdan, komşularımdan ayrılıyorum diye üzgündüm. (...) Kamyon yürüdüğünde gözyaşlarımı tutamadım. Babamın da başını çevirdiğini, gözlerini sildiğini gördüm. Annemse daha kamyonu binmeden evi süpürürken ağlamaya başlamıştı. Köye nasıl geldik,

eşyalar nasıl indi bilmiyorum. Ertesi sabah kalktığımda odada yalnızdım. Dışarı çıktım. Babam toprak damın üstünde oturuyordu. Annemse ortalarda görünmüyordu. Burası babamın köyüydü, bunu biliyordum ama yine de öylesine yabancıydı ki bana... Evin içinde nereye basacağımı, nerede duracağımı bile bilmiyordum. “Baba, annem nerede?” Oturduğu yerde sesime döndü. Gözleri ağlamış gibi kırmızıydı: “Anneannenlere gitti.” “Ne zaman gelecek?” “Bilmiyorum. Yakında belki biz gideriz.” “Peki, benim okulum ne olacak?” “Ona da bir çare bulacağız.” Okula o yıl köyde devam ettim. Ama çok sessizdim. Arkadaşlarım ne kadar oyuna çağırırsalar da içimden oynamak gelmiyordu. Benim durgunluğum da babamı üzüyordu. Bunu görüyordum. Annemi soramıyordum. Evimize amcalar, dayılar, halalar gelip gidiyordu. Bense hepsini birbirine karıştırıyordum. Kim necidir? Kim kimin nesi olur, bilemiyordum. Beni sever görünüyordlardı. Tarlalar, bahçeler, bağlar alınıp satılıyor ama sonuç değişmiyordu. Biz hâlâ köydeydik. Bir gün babam avluya birtakım tahta parçalarıyla bir iki dal getirdi. Testereyi, keseri, çekici, çivi kutusunu çıkardı. “Ne yapacaksın baba?”



“Ben de bilmiyorum. Bakalım sonunda ortaya ne çıkacak?” Sonra da kesip biçmeye başladı. Sesimi çıkarmadan bir süre onu izledim. Sonunda arkadaşların yanına gittim. Oyunlarına girmesem de onları izlemeyi seviyordum. (...) Eve geldiğimde hanaya çıktım. Orta yerde üç tekerlekli bir tahta bisiklet duruyordu. Çok heyecanlandım. Gerçek bir bisikletmiş gibi dümeninden tuttum. Tekerleklerini elledim. Pedalına dokundum. Ertesi gün sokaklarda ne güzel sürerdim kim bilir? Babamı arandım. Yoktu.

Sanki kendi yerine bisikleti bırakıp o da çekip gitmişti. Öyle sandım. Bisikleti yattığım odaya götürdüm. Yatağımın başucuna koydum. Yatağıma uzandım. Bir şey yememiştim ama açlık duymuyordum. Uyumuş kalmışım.

Gece başucumda konuşmalar duydum. Bir el saçlarımı okşuyor, beni kokluyordu. Birden onun kokusunu, annemin kokusunu yüreğimde duydum. Gözlerimi açtım. Bana gülümseyen yüzüyle babam duruyordu karşımda. Düş kırıklığına uğradım ama yine de boynuna sarıldım. Sormadan edemedim: “Annem ne zaman gelecek baba? Biz anneme ne zaman gideceğiz?” O, beni öperken yanaklarım ıslandı. “Bilmiyorum, belki de çok kısa zamanda gelir annen.” Neler olduğunu bilmiyordum ama ben annemi bekliyordum. O akşam babamla birlikte gece yarısına doğru sıcak bir çorba içtik. Ertesi sabah başucumda beni bekleyen tahta bisikleti kucaklayıp hanaya çıktığımda annemle babamı konuşurken gördüm. Düş mü görüyorum diye etimi çimdikledim. Bisikleti bir yana fırlatıp anneme sarıldığımda babam pedalı kırılan bisikleti onarmaya başlamıştı. Tahta bisiklete hiç binemedim. Çünkü her binişimde pedalı kopuyordu. Ama olsun. O, babamın benim için sevgiyle yaptığı bisikletti. Çarşılarında satılan pırlıl pırlıl bisikletlerde sevgi var mıydı? (...) “Tahta bisikletin canı var mıydı?” “Kayısı ağacı şeftaliye ne demiş?” Bu soruların yanıtını babam da bilmiyordu ama beni düşündürüyordu. Ben de bol bol yanıt buluyordum. Bakalım sen de bu sorulara kendine göre yanıtlar bulacak

mısın? İşte böyle İlker'im. Benim tahta bisikletim öyle sanırım o köylerde hiç yapılmamış bir bisikletti. O, bana babamın sessiz ama derin sevgisini söyledi durdu bunca yıl. Ne zaman bir bisiklet görsem babamın bana yaptığı o garip ama sevginin simgesi tahta bisikleti anımsarım. Gözlerinden öperim canım oğlum.

Hidayet KARAKUŞ
(Kısaltılmıştır)

Etkinlikler:

1. **Etkinlik:** Yukarıdaki metnin teması ve konusu nedir?

Metnin Teması:

Metnin Konusu:

2. **Etkinlik:** Zafer ile metin çocukluklarından beri birlikte olan 14 yaşındaki iki arkadaştır. Birlikte büyümüş, birlikte okula gitmişlerdi. Kılolu ve biraz kısa boylu olan Metin aynı köyde yaşadığı zafer ile boş zamanlarında birlikte vakit geçirir ve hoşlandıkları şeyleri yapmada hiçbir zaman birbirlerini destekleyici olmaktan geri durmamaktadırlar. Yine bir gün zafer ile metin...



Zafer ile Metin'in seçtiğiniz resimdeki mekânda bir gece kalmalarını konu edinen bir olayı yazarak parçayı devam ettiriniz. Yazdığınız metinde aşağıdaki soruların cevaplarının yer almasına özen gösteriniz.

- Bulundukları kulübede / teknede / evde olmalarının sebebi nedir?
- Ne oldu da kulübede / teknede / evde bir gece geçirmek zorunda kaldılar?
- Geceyi bu kulübede / teknede / evde geçirirken neler yaşadılar? Neler hissettiler?
- Ertesi gün buradan nasıl kurtuldular/ kurtarıldılar?

AĞAÇTAN OYMA SU TASI

Muğla'nın bir köyünde doğmuşum. Adım Esen Hiçyılmaz.

Babam ve annem varlıklı insanlar değildi. Bu nedenle kardeşim doğunca beni dedemin yanına yollamışlar. Babamın babası dedem, orman içinde bir köyde oturuyordu. Bu köyde altı yaşıma kadar ninemle, dedemle yaşadım.

Dedemin tarlaları, keçileri, birkaç ineği ve tavukları vardı. Ninemle küçük evin arkasındaki bahçeye giderdik sık sık. Ninem fideleri çapalar, ben ağaçların altında oynardım. Sonra keçileri gözetirdik. Oğlaklara, tekelere alışmışım. İneklerden korkmuyordum. Küçük eşeğe bile biniyordum. Minicik oğlaklara elimle kepek yedirmek, çok hoşuma giderdi. Onların pembe, küçük dilleriyle elimi yalamaları beni kıkır kıkır güldürürdü.

Dedem beni çok seviyordu. Ninem de öyle... Onlarla bu orman köyünde mutlu yıllar geçirdim. Bu iki yaşlı insanın tek umutları bendim. Dedem, hâlâ sağlam kalan dişlerinin arasından “Esen!” diye bir bağırdı mı nerede olsam çıkar gelirdim.



(...)

En sevinçli saatlerimi dedemin yanında geçirirdim. Dedem, uzun boyluydu. Yüzü çıra gibi pembeydi. Dişleri, gözleri sağlamdı. Tüm yaşamını burada geçirmişti. Bir kez, uzaklara askerlik için gittiğinden söz etmişti. Okuma yazma bilmezdi ama çok güzel türkü söylerdi. Beni dizine yatırır, masallar anlatırdı.

(...)

Dedemin önemli bir alışkanlığı vardı. Genç, yaş ağaçları hiç kesmezdi. Sık sık “Yaş kesen, baş keser!” derdi. Bu sözü anlayamazdım ama dedemin dilinden döküldüğü için önemli sayardım. Bir sabah dedem bana:

— Esen, haydi çarıklarını giy, seni Çamoluk’a götüreceğim, dedi bana.

Hemen giydim çarıklarımı. Dedem, bana da bir çift çarık almıştı.

Ninem bize bir küçük azık çıkışı hazırladı. İçinde yufkayla peynir vardı. Dedem sevinçle:

— Ormanda meyveyle de karnımızı doyururuz, diyordu.

İkimiz yola koyulduk. Dedem eski torbasını da almıştı. Bu torbada ağaç oymak için kullandığı ince uçlu bıçakları, küçük keseri, törpüsü vardı.

Ormanda benim o güne değin görmediğim dar bir yola saptık. Dinlene dinlene gidiyorduk. (...)

Ne kadar gittiğimizi bilemiyorum. Önce bir su sesi duydum, sordum:

— Dedeciğim, geldik mi?

— Geldik... Buradan bir su iç bakalım.

— Susamadım ki!

— Sen iç, benim sözümü dinle.

Çamoluk burasıydı demek. Bir ak kayanın altından sular kaynıyordu durmadan. Kayanın önündeki küçük göl pırıl pırıldı. Suyun içinde çakıl taşları tüm renkleriyle parlıyorlardı. Suyun içi çok güzeldi. Suyun çevresinde renk renk çiçekler vardı. Kaynaktan süzülen su, bir çağlayan gibi yamaçtan tatlı şırıltılarla akıp gidiyordu.

Hemen yere uzanıp dudaklarımı suya uzattım. Ama suya dokunur dokunmaz çekmem bir oldu. (...)

— Çok soğuk, diye bağırdım. Dedem,

— İç sen, iyidir; insana dirilik, can verir, diyordu.

Bu sudan ancak öğleyin, ekmeğimizi yediğimiz zaman içebildim. Tatlı, yumuşak, soğuktu.

Dedem, Çamoluk'un arkasındaki çamdan bir dal kesti. Benim oturduğum yere getirdi, yavaş yavaş şöyle konuştu:

— Yavru Esen, şimdi sana bir armağan yapacağım. Sevinmiştim, ne yapacağımı anlamadan,

— Yaşa dede, diye bağırdım.

Dedem, çam dalından kestiği parçayı keseriyle yontuyordu. Öyle hızlı çalışıyordu ki... Arada da bana,

— Yavru Esen, bak bugün bir suç işledim, senin için yaş ağacı kestim, diyordu.

Gerçekten öyleydi. Yaş ağaçları hiç kimseye dokundurmayan dedem, neden balta vurmuştu bugün? Bunu uzunca düşünemedim. Yorgunluktan uyukluyordum. Dedem:



— Yavru Esen, sana canlı bir armağan yapıyorum bak diye seslendiği zaman çamın dalları soyulmuş, bir baştan içi oyuluyordu. Dedemin elleri öyle hızlı çalışıyordu ki... Onun gençken ağaçlardan ibrikler, taslar, çanaklar, kupalar yaptığını ninemden duymuştum. Topladığım çiçeklerle oynuyorken gözlerim kapanıyordu. Başımın altına azık çıkısını koyarak uzandım. Dedem, elindeki ağacı biçimlendirmeye çalışırken bana,

— Yat, uyu yavru Esen, diyordu.

Dedemin sesi bir başkalaşmıştı. Baktım, gözlerinden yaşlar damlıyordu.

— Terledin mi dedeciğim, diye sordum.

— Hayır kızım!

Ama dedem ağlıyordu.

Uyumuşum. Uykumun arasına dedemin bıçağının, törpüsünün işleyişi girmişti.

(...) Törpülüyor, pürüzleri düzeltiyor, sapını daha inceltiyordu.

— Yavru Esen uyandın mı?

— Uyandım!

— Bak, sana erik topladım.

Azık çıkısının yanında kocaman erikler duruyordu. Birkaç tane yedim onlardan ve dedemi izledim.



Su tası dedemin parmakları arasında biçimleniyordu. Akla pembe arası, sevimli bir tas.

— Bu çıralı tasta su içmek iyi olur, çıra tadı güzeldir yavru Esen!

Biraz sonra su tasım bitmişti. Dedem,

— İşte bitti, diye bağırdı ve güldü. Arkasındaki ağaca yaslandı, bir erik yedi ve sonra yavru Esen gidelim mi,

diye sordu.

— Gidelim, diye bağırdım.

— Öyleyse al şu tasını, git bir su daha iç bununla! Tası dedemin elinden aldım. Sapı, tam elime göreydi. Kaynağa koştum, daldırdım ve hemen içtim. Su ağızımdan, boğazımdan kaydı gitti, üşüyor gibi ürperdim. Dedemin boynuna atılarak,

— Sağ ol dedeciğim, dedim.

— Sen de sağ olası yavru Esen. Bu su tasını saklarsan yıllar sonra bu ormanı, bu suyu ve beni anarsın. Hele hele benim, senin için bir yaş dal kestiğimi... Ama yalnız senin için kestim bunu, bilesin.

Elimde küçük sevimli çam su tasım, yola koyulduk. Orman, bırakılacak gibi değildi. Evimize yöneldik. Dedem ikide bir duruyor, dinleniyordu. Eve vardık. Dedem çok sevinçliydi. Nineme anlattı:

— Yavru Esen’e çamdan su tası yapıverdim!

O gece, hiç aklıma gelmeyen önemli bir olay oldu. Dedem bu yemyeşil evrenden göçüp gitti. Ben, boynum bükük, annemin yanına döndüm. Bohçamda, giysilerimin arasında dedemin yaptığı su tasım vardı.

(...)

Şimdi, belki birçok kişiye anlamsız görünecek bu su tasında iç içe girmiş üç anım var. Bu üç insansal sevgiyi her zaman yüreğimde taşıyacağım: Dedemin bana karşı sevgisi, dedemin ağaç sevgisi, dedemin sanat sevgisi...

İbrahim Zeki BURDURLU
(Kısaltılmıştır)

Etkinlikler

- Etkinlik:** Yukarıdaki öyküde mekânı tanıtan cümleleri bulunuz.
- Etkinlik:** Esenin yaşadığı mekan esenin dedesi ve ninesinin karakterlerini nasıl etkileyebilir? Esenin dedesi ve ninesinin karakterleri hakkında birer paragraf yazınız.

3. **Etkinlik:** Dedesinin köyünde yaşayan esenin hangi duyguları yaşayabileceği hakkında bir paragraf yazınız.



4. **Etkinlik:**

Esenin dedesi ve ninesi ile yaşadığı köy evinin içini tasvir edecek şekilde esenin dedesi ve ninesi ile bir akşam yemeği ve sonrasında geçirdikleri bir akşamı konu alan bir sahne yazınız.

MUNİSE

(Küçük yaşta anne ve babasını kaybeden Feride, teyzesi tarafından büyütülür. Yaramaz bir çocuk olduğundan okulda arkadaşları tarafından “Çalıkuşu” diye çağrılır. Çok sevdiği Kâmuran’ın başka bir kadına evlenme sözü verdiğini öğrenen Feride, Anadolu’da öğretmenlik yapmak için başvuruda bulunur. Zeyniler köyü denen ulaşımı zor, hiçbir öğretmenin gitmek istemediği bir yere tayin edilir. Burada okulun eski hocası Hatice Hanım ile birlikte kalmaya başlar. Öğrencilerini seven Feride özellikle Munise adlı öğrencisini çok sever ve onunla daha fazla ilgilenir. Munise babası ve üvey annesi ile kalan küçük bir kızdır.)

Kar gittikçe artıyor, yollar kapandı. O kadar ki çocuklardan birçoğu mektebe gelemiyor. Bugün hayatımın en acı, en dertli günü oldu. Sabahleyin talebelerim bana fena bir havadis getirdiler. Dün gece Munise, bir kabahat yapmış, abası üstüne yürümüş. Çocuk odanın penceresinden kendini bahçeye atmış, karlar ve karanlıklar içinde uzun müddet kalamayacağını, biraz sonra kapıya gelip yalvaracağını zannetmişler fakat saatler geçtiği hâlde, çocuk görülmemiş. O vakit, komşulara haber vermişler. Köy delikanlıları, ellerinde yanar çıralarla sokaklara dökülmüşler, zavallının nereye gittiğini anlamak bir türlü mümkün olamamış.

(...)

Kaç saat geçtiğini bilmiyorum. İnsan böyle hâllerde zaman hissini kaybediyor.



Mezarlık tarafındaki kapıya vuruyorlar gibi bir ses işitmeye başladım. Rüzgârdan başka ne olabilirdi? Fakat hayır, bu rüzgâr sarsıntısından başka bir şeydi. Yatağımdan doğrularak kulak verdim ve gecenin içinde bir insan iniltisi işitir gibi oldum. Hemen yatağımdan fırladım, omuzlarıma bir örtü

alıp aşağı koşmaya başladım. Niyetim Hatice Hanım’ın odasına uğrayarak onu uyandırmaktı. Fakat o da bu sesi işitmiş, elinde bir mum parçasıyla taşlığa çıkmıştı.

Kapıyı birdenbire açmaya cesaret edemedik. Zaten gürültü de kesilmişti. Hatice Hanım erkek gibi kalın sesiyle, “Kimdir o?” diye bağırdı. Cevap yok. İhtiyar kadın bir kere daha seslendi. O vakit, rüzgârın gürültüsü içinde ince bir sesin inlediğini işittik. Hatice Hanım, “Sen kimsin?” diye bağırdı. Fakat ben sesi tanımış, “Munise!” diye haykırarak kol demirlerine sarılmıştım.

Kapı açılır açılmaz içeriye karlı bir rüzgâr doldu, ihtiyar kadının elindeki mum birdenbire söndü. Karanlıkta, kollarımın içine buz gibi donmuş, küçük bir vücut düştü.

Hatice Hanım, tekrar mumunu yakmaya uğraşırken ben onu göğsümden sıkıyor, hıçkırığa hıçkırığa ağlıyordum. Son kuvvetini tükettiği anlaşılan Munise, kollarımda baygın gibiydi. Yüzü mosmor, saçları dağılmış, elbisesinin içine karlar dolmuştu.

Çocuğu soyduktan sonra kendi yatağıma yatırdım. Hatice Hanım'ın mangalında ısıttığım fanila parçalarıyla vücudunu ovuşturmaya başladım. Munise, kendine gelir gelmez ilk sözü, "Bir parça ekmek!" diye yalvarmak oldu. Bereket versin, biraz sütümüz vardı. Hatice Hanım'la onu ısıttık ve kaşık kaşık çocuğa vermeye başladık. Dakikalar geçtikçe Munise'nin yüzü kızarmaya, gözlerine fer gelmeye başlıyordu. Kollarımda ara sıra içini çekiyor, kim bilir hangi acı ile için için ağlıyordu?

Ah, şu çocuk gözlerindeki minnet! Dünyada, bir parça iyilik edebilmekten daha güzel bir şey olmuyor. Fırtına içinde viran bir gemi teknesi gibi sallanan bu sefil ve karanlık oda, ocağın kıvılcık akisleri içinde birdenbire öyle munis ve mesut bir yuva olmuştu ki... Biraz evvel hayata gösterdiğim emniyetsizlik için, kendi kendimden utanıyordum.



Çocuk, artık konuşmaya başlamıştı. Kolları boynumda, sarı saçları bileklerimden dökülerek gözlerime bakıyor, sorduğum suallere ağır ağır cevap veriyordu. Dün akşam, üvey annesinden çok korkmuş, köyün öteki ucundaki bir ambara kaçarak samanların arasına girmiş. Samanlar insanı yatak gibi sıcak tutuyormuş. Fakat bugün çok acıkmış. Dışarı çıkarsa tutup yine eve götüreceklerini biliyormuş. Onun için çaresiz, geceyi beklemiş. Zavallı çocuğun en büyük ümit yeri benmişim. Bütün gün, "Hocanım mutlak bana ekmek verir." diye kendini avutmuş.

Biraz sonra, çocuğun parlak gözlerine bir gölge düştüğünü, parlak neşesinin sönmeye başladığını fark ettim. Sormaya lüzum yoktu. Çünkü aynı korku bende de uyanmıştı. Yarın sabah Munise'yi yine eve götürmek lazım gelecekti. İçimde sönük bir ümit yok değildi. Çok güzel bulduğumuz için hiçbir zaman elimize geçmeyecek sandığımız şeylere karşı duyulan o ümitsiz ümit. Munise'de neticesiz bir rüya uyandırmaktan korkar gibi yavaş bir sesle Hatice Hanım'a dedim ki:

— Mademki bu kızı, evlerine istemiyorlar. Acaba ben, onu kendime evlat etmek istesem razı olurlar mı? Benim de kimsem yok. Vallahi bu çocuğa kendi evladım gibi bakarım. Acaba vermezler mi?

Bu çılgın arzum, Hatice Hanım'ın dudaklarından çıkacak kelimeye bağılıymış gibi, titreye titreye ellerimi uzatıyor, boynumu büküyordum.

İhtiyar kadın, gözlerini ocağa dikmiş, düşünüyordu. Ağır ağır başını salladı:

— Fena olmaz. Yarın muhtarla konuşalım. O, “Peki!” derse babasını da razı ederiz. İyi olur, dedi.

Ben ömrümde bu kadar güzel bir ümit sözü işittiğimi bilmiyorum. Cevap vermeden Munise'yi göğsüme çektim. Çocuk, ellerimi öperek “Anacığım, anacığım!” diye ağlamaya başladı.

Reşat Nuri GÜNTEKİN
(Kısaltılmıştır.)

Etkinlikler

- Etkinlik:** Hikâyedeki olay nasıl bir zaman diliminde geçmektedir? Hikâyede olayın geçtiği zaman dilimini ifade eden cümleleri bulunuz.
- Etkinlik:** Munisenin yaz tatilinde sıcak bir günde yaptığı bir hatadan dolayı ablası ile tartışmasını konu edinen kısa bir öykü yazınız.



3. Etkinlik:

Tatil amacıyla Adana'dan Hatay Samandağ Hırdırbey' deki Musa ağacını ziyaret etmek için yola çıkan Mehmet ile Kemal'in 1900 ve 2019 yılında aşağıdaki maddeleri göz önünde bulundurarak; yola çıkmalarını, yollarını kaybetmelerini ve yolda başından geçenleri konu edinen kısa birer öykü yazınız.

- a. Nasıl bir araç ile yola çıkmışlardır?
- b. Yollarını kaybettiklerinde yollarını bulmak için ne yapmışlardır?
- c. Yolda nasıl bir aksilik yaşamışlardır.

MUHACİR OSMAN

İkide bir:

—Hay gidi haay! diyordu. Demek Osman Aga'nı görmeğe geldin? Hem de ta buralara! Bir çayevinde, önümüzde örtüsüz küçük bir masa, karşı karşıya oturuyorduk. Deniz, altımızda bizden ötedeydi. Kıyıya yanaşan tekneler, çalışan, gezen, duran insanlar, asfaltta karşılıklı akıp giden vasıtalar sessiz, renkli bir kargaşalık içindeydiler. Osman Aga simit tablasını hemen yanımıza, çayevinin alçak koruntuluğuna dayamıştı. Baktığımı anlayınca ezilir gibi oldu gülümsemeye çalışarak:



—Napçan, dedi, burda büle. Yukarı, Çimentepe sırtlarına baktı, eliyle gösterdi:

—Ne olur burda? Ekin mi, mısır mı? Büle işte burda. Benzemez bizim memlekete. İskemlesinin kıyısına biraz sonra kalkıp gidecekmiş gibi ilişmişti. Gözleri yüzümdeydi hep. Sakalları uzamıştı.

—Otursana, dedim, rahat olsana.

—Abe düşünme beni sen, rahatım ben. Sen bak kendi rahatına. Gülümsedim, o da gülümsedi. Garson çaylarımızı getirdi. (...)

Ben hususi seninle görüşmek için geldim İzmir'e. Babamın tembihi var. Adaşımı görmelisin, dedi.

—Sahi be, dedi. Adaşım nasıldır? Onunla ne odunlar keserdik biz. Ah... Ah... Ah!.. Bir görmeliydin. O zaman küçüktün sen. Kimi Karabayır'a kadar çıkar, "Bubaaa, ormancı geldi gene!" diye bağırarak karşılardın bizi. Caddeden bir grup kadın gülüşerek geçtiler. Karşı balkonda bir kadın görüldü, çamaşırları toplamaya başladı. Garsonun insanı rahatsız edici sesi duyuldu:

—Çay biiir!.. Demliler üç olsun!.. Gözlerim Muhacir Osman'ın yüzündeydi... Önümüzdeki kalın zaman perdesini aralayıp



onun yıllar önce belleğime kazılmış olan yüzünü anımsamaya çalıştım. O, deminden beri bir türlü salınmadığı iskemlesine âdeta çökmüş, gözlerini denizin uçsuz bucaksız ufkuna dikmişti. Kendisini rahatsız etmemek için uzun süre sesimi çıkarmadım. Bakıyor; o bildiğim benim pek yakından tanıdığım Osman Aga ile bu Muhacir Osman arasında bir türlü bir benzerlik, bir yakınlık bulamıyordum. Biz çocuklar Osman Aga derdik kendisine, büyükler ve akranları Uzunların Osman... Köyde adı en çok duyulanlardan biriydi. Güçlüydü, açık elliydi. Alabildiğine de şendi. Çayır biçmede, bağ bellemeye, odun kesmede onun üstüne yoktu. Birinin çalışkanlığını mı övecekler; tıpkı Uzunların Osman, derlerdi. Ramazan'da, bayramda davul mu çalınacak; bunu Osman Aga'dan başka becerecek birini kimse düşünmezdi. Hele "Bu Ramazan davulu yine Uzunların Osman çalacak." dediler miydi biz çocukların bayramı olurdu. Bilirdik ki bizim çok sevdiğimiz manileri yine söyleyecek hatta güzel havalarda sahur vakti dolaşırken ardı sıra gezmemize ses çıkarmayacak. O ne ses ne canla başla davul çalmaydı öyle. Her kapıda durur, birer ikişer mani söyler; aynı şevk, aynı heyecan bir ay boyunca sürerdi. Gerek sahur vakitleri gerekse bayram sabahları olsun, en çok Sığırtaç Hasan'ın kapısında durur, en güzel manileri de belki orada söylerdi. (...) "Gökten indi bir yeşil melek, / Elhamdülillâhi tebarek. / A benim canım sultanım, / Bayramınız olsun mübarek." (...)

Biz mahallenin tüm çocukları Osman Aga'sız bir bağ bozumu da düşünemezdik. Üzüm dolu küfeleri omzuna alır, şıraneye boşaltır, kurnasının altına büyük bir kazan yerleştirilen şıraneye girerek uzun, sağlam bacaklarıyla üzümleri ustalıkla çiğner, ezerdi. Bizim kurnadan akan şırayı tasa doldurarak içmemize kızmaz, tam tersine gülerdi. Bir ara dışardan Osman Aga'nın sesini duyardık: Gülizar, git getir şu bizim kurbanlığı da size güzel bir çevirme yapayım. O meşe odunları kim bilir nasıl da kor tutmuştur. Karısı Gülizar Hanım -hastalıklı yüzü sarı olduğu için Gülizar Hanım derlerdi- gülümsemeye çalışırdı:

—Deli bu bizim adam be, derdi. Sahiden deli. Bir akşam babam, tam ezan vakti Gülizar Hanım'ın ölüm haberini getirdi. Ortalık kararmak üzereydi. Karanlık üzünce dönüştü, yüreklerimize doldu. O gece Ferište'yi bize getirdiler, bizde yattı. Sonraki gün, ikindi vakti Gülizar Hanım'ı mezarlığın kuzeybatısındaki karaağacın yanına gömdüler. Osman Aga bir hafta sonra sık sık mezarlıkta göründü. Gülizar Hanım'ın mezarının çevresinde ne kadar karaçalı varsa hepsini kökledi. (...)

Osman Aga, Gülizar Hanım'ın ölümünden sonra daha sık gitti odun kesmeye. Dağdan, adlarını bilmediğimiz çiçekler getirdi bize. Hem de kökleriyle. Kendi avlusuna da ekti bu çiçeklerden. Onları kuyudan su çekerek suladı. Bir gün elinde bir gül fidanı ile bize geldi, bir kürek aldı, çıktı, gitti. Sonraki yaz Gülizar Hanım'ın mezarının başucunda pembe, tek bir gül açtı.

Osman Aga'yı son olarak bir yağmur sonrası günü görmüştük. Bugünmüş gibi gözlerimin önünde. Bir grup çocuk, suyun eştığı yerlerde çivi, tel parçaları, eski demirler arıyorduk. Tüfekli iki asker Osman Aga'yı önlerine katmış, karakola doğru götürüyorlardı. Osman Aga'nın sırtında uzun bir yağmurluk, başında örme, kahverengi bir başlık vardı. Başı öne eğikti. Koşarak eve gittim. Ferište bizdeydi ve ağlıyordu. Babam gece geç saatlerde geldi. Anneme:

—Adaşın başı dertte bizim. Hemen biraz yiyecek hazırla. Karakolda çok dövmüşler, bırakmışlar. Ama değil mi kuşkulanmışlar bir kere, bundan sonra Osman'ı ancak Türkiye paklar. Şimdilik saklanması lazım... Siz hiç merak etmeyin, dedi. Bir daha göremedik Osman

Aga'yı. Babam bir gece Ferište'yi de aldı, götürdü. Daha sonra İzmir'e yerleştiklerini öğrendik. (...)

Annem:

—Yazık, diyordu. Yazık oldu kıza da Osman'a da. (...)

Babam:

—Kısmet, diyordu. Kısmet öyleymiş. Osman ne yapabilirdi ki? Tutmuş çeteciler kendisini, eline para verip “Bize kasabadan bu eşyaları alacaksın.” demişler. “Hayır.” desen öleceksin. “Evet.” desen ölme tehlikesi var. Birisi peşin ölüm... Osman gene akıllı davrandı, ölümden kaçtı. (...)

O günlerde ara sıra Osman Aga'dan da haber alıyorduk. Bütün arkadaşları birer iş güç sahibi oldukları hâlde o daha belli başlı bir işe tutunamamıştı. Dilini de düzeltmiyormuş hiç. Burada nasıl konuşuyorsa orada da öyle konuşuyormuş. Bu konuşması yüzünden herkes “Muhacir Osman” diyormuş kendisine. O gülermiş buna. “Olsun be!” dermiş. “Muhacir değil miyim?”

Muhacir Osman!.. Denizin uçsuz bucaksız ufkundaydı gözleri ve durmadan soruyordu: (...)

—Bizim viranelikler (evler) ne âlemde? Bozmuş, yenilemiş galiba Hacıların Bekir onları. Sen belkim de hatırlamazsın, çok çiçek vardı haremde. Papatkeler, hem de kır meneşeleri. Var mıdır gene haremde?

—Olduğu gibi duruyorlar, diyordum. Hatta kafesler bile. Çocuklar baharda ilk menekşeleri sizin avludan koparıyorlar yine. Bekir, avlunun günbatisına yaptı yeni evi. Hani bir iğde ağacı vardı eskiden, onun olduğu yere. Sizin evler olduğu gibi duruyor. Seviniyor, dünyalar kendisine verilmiş gibi oluyordu.

—Uğlum Ali, getir bize iki çay gene.

—Ne o Muhacir Osman, bugün doğum günün müdür, nedir? Duymuyordu Osman Aga.

—Sığırtmaç Hasan ne yapar? Sağ mıdır divane? Karısı Rayfe?.. Onun sağ koluna inme inmiş dediler, doğru mu?

—İkisi de iyi, diyorum. Bir ara Raife teyzenin sağ koluna bir tutukluk gelmişti ama önemli bir şey değil, demişti doktorlar. Soruyordu Osman Aga. Bayram sabahlarını, Hıdırellez günlerini, kuyuların işleyip işlemediklerini, akranlarını, evleri, sokakları, bazı belli başlı ağaçları soruyor; bunlarla ilgili en ayrıntılı bilgileri öğrenmek istiyordu. Bir ara sustu. Gözleri uzaklarda, denizin sonsuz maviliklerindeydi. Ardımızdaki masalarda müşteriler konuşuyorlar, garsonun o insanı rahatsız edici sesi ara sıra duyuluyordu. Uzakta bir plak satış mağazasından dokunaklı bir kadın sesi ta bize kadar geliyordu. Osman Aga ağır ağır döndürdü başını bana doğru. Dudakları kırıpdadı. Son sözünü söylemeye hazırlanan bir idam mahkûmu gibiydi. Güçlkle yutkundu.

—Karaçalılar... Mezarlığın sağ üst köşesinde çok karaçalı vardı bir zamanlar... Gene var mı?.. Hanidir bekliyordum bu soruyu. Hazırlıklıydım.

—Karaçalı ne gezer orda? dedim. Büyük bir gül ağacı var. Öyle güzel açıyor ki...

Rahmi ALİ
(Kısaltılmıştır)

Etkinlikler

Dedem beni çok seviyordu. Ninem de öyle... Onlarla bu orman köyünde mutlu yıllar geçirdim. Bu iki yaşlı insanın tek umutları bendim. Dedem, hâlâ sağlam kalan dişlerinin arasından “Esen!” diye bir bağırdı mı nerede olsam çıkar gelirdim. (...) En sevinçli saatlerimi dedemin yanında geçirirdim. Dedem, uzun boyluydu. Yüzü çıra gibi pembeydi. Dişleri, gözleri sağlamdı. Tüm yaşamını burada geçirmişti. Bir kez, uzaklara askerlik için gittiğinden söz etmişti. Okuma yazma bilmezdi ama çok güzel türkü söylerdi. Beni dizine yatırır, masallar anlatırdı. (...)

Çayırılıkta bir başka ağacın gölgesinde birikmiş çoluklu çocuklu kocaman adamlar bir müddet beklerler, sonra kuşların üşüştüğü ağaca doğru, yavaş yavaş yürürlerdi. Ökselerden kurtulmuş dört beş kuş, bir başka ökseye doğru şimdilik uçup giderken birer damlacık ederiyle birer tabiat harikası olan kuşları toplarlardı. Hele bir tanesi vardı, bir tanesi. Çocukları bu işe seferber eden de oydu.

Ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da Konstantin isminde bir adamdı. Galata’da bir yazıhanesi vardı. Zahire tüccarıydı. Kalın, tüylü bilekleri, geniş göğsü, delikleri kapanıp açılan üstü kara benekli bir burnu, deriyi yırtmış da fırlamış gibi saçları, kısa kısa bir yürümesi, kalın kalın bir gülmesi vardı.

Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, mütevazı adamdı da... Hiçbir şeye hiçbir dedikoduya karışmazdı. Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken akşam Filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseniz; iriliğine, sallapatiliğine, Karamanlı ağzı konuşuşuna, basit ama hesaplı fikirlerine, sevimli şakalarına hakkında kötü bir hüküm de vermezsiniz. Kendi halinde, işi yolunda hesaplı yaşayan bin bir tanesinden bir tanesiydi. Ama güz mevsiminde birdenbire böyle canavar kesilirdi...

- 1. Etkinlik:** Yukarıdaki üç paragrafta yer alan karakterlerin özelliklerini değerlendiriniz.

2. **Etkinlik:** Yukarıdaki metinde Muhacir Osman adlı kişinin fiziksel, psikolojik ve toplumsal yönden özelliklerini aşağıdaki tabloya yazınız.

Fiziksel Tanıtım	Psikolojik Tanıtım	Toplumsal Tanıtım

3. **Etkinlik:** Yukarıdaki metinde Muhacir Osman'ı tanıtan bir paragraf yazınız.

4. Etkinlik

Dürüst	Çevresiyle iyi iletişim kuran	Yalancı	
Sorumluluk sahibi	Sakin	Sorumsuz	Çabuk öfkelenen
Adaletli	Neşeli	Bencil	Sinirli
Saygılı	Düşünceli	Saygısız	Düşüncesiz
Hoşgörülü	Fedakâr	Hoşgörüsüz	Kendini Düşünen
Düzenli		Dağınık	

Kendinizi Yansıtan Özellikler

-
-
-
-
-
-
-
-
-

Zıt Anlamlıları

-
-
-
-
-
-
-
-
-

- Yukarıdaki karakter özelliklerinden faydalanarak temel karakter özelliklerinizi yansıttığını düşündüğünüz beş ile on arası sözcük yazınız.
- Bu sözcüklerle zıt anlamlı olan sözcükleri yazınız.
- Kendinizi ikinci listedeki özelliklere sahip bir insan olarak düşünün.
- Son zamanlarda yaşadığınız bir olayı ikinci listedeki kişilik özelliklerine sahip biri olarak anlatın.

PEMBE İNCİLİ KAFTAN

Büyük kubbeli serin divan, bugün daha sakin, daha gölgeliydi. Pencerelelerinden süzülen mavi, mor, sincabi, bahar ışınları; çinilerin yeşil derinliklerinde birikiyor, koyulaşıyordu. Yüksek ipek şiltelere diz çökmüş yorgun vezirler önlerindeki halının renkli nakışlarına bakıyorlar. Uzun beyaz sakalını zayıf eliyle tutan ihtiyar sadrazamın sönük gözleri, gayet uzak, gayet karanlık şeyler düşünüyor gibi, mevcut olmayan noktalara dalıyordu.

— Cesur bir adam gerekiyor paşalar, dedi. Biz onun sırmalara, altınlara, elmaslara garkederek gönderdiği elçisine padişahımızın elini öptürmedik. Şüphesiz o, karşılığını vermeye kalkacak.

— Şüphesiz.

— Hiç şüphesiz.

— Mutlaka.

Kubbealtı vezirlerinin tamamıyla kendi fikrinde olduğunu anladığı sadrazam, düşündüğünü daha açık söyledi:

— O hâlde, bizden elçi gidecek adamın çok cesur olması gerek. Öyle ki ölümden korkmasın. Devlet şanına dokunacak hareketlere karşı koysun. Ölüm korkusu ile uğrayacağı hakaretlere boyun eğmesin...

— Evet.

— Hayhay!

— Çok doğru!

Sadrazam, sakalından çektiği elini dizine dayadı. Doğruldu. Başını kaldırdı. Parlak tuğları ürperen vezirlere ayrı ayrı baktı:

— Haydi öyleyse... Bir cesur adam bulun, dedi. Hocalardan, Enderun'dan, Divan'dan, benim aklıma böyle gözü pek bir adam gelmiyor. Siz de düşünün bakalım.

[(Bu elçi Safevi Devleti hükümdarı İsmail Safevi (Şah İsmail) 'ye gönderilecektir. Osmanlı Devleti'nin başında o zaman barışsever, tasavvuf ve hikmet ehli bir hükümdar olan Bayezit-i Veli vardır. Vezirler barışsever hükümdarlarının huzurunu bozmak istememektedirler. Bununla beraber batıda fetihler yapılmaktadır. Doğuda ise Şah İsmail, Osmanlı için bir tehdit oluşturmaktadır. Şah İsmail basit bir sebeple Osmanlı topraklarına girerek Diyarbakır ve Harput kalelerini almıştır. Osmanlı topraklarına geçtiği için özür dilemiş, birbiri ardına elçiler göndermiştir. Divan'da, zalimliği ve kurnazlığı ile bilinen Şah'ın karşısına onun yapacağı münasebetsizliğe karşı koyacak, devleti en güzel şekilde temsil edecek ve korku nedir bilmeyen bir elçi aranmaktadır. Sadrazama bu iş için Muhsin Çelebi teklif edilmiştir.)]

Sadrazam, o akşam kethüdasını Muhsin Çelebi'nin Üsküdar'daki evine gönderdi. Devlete, millete dair bir iş için kendisiyle konuşacağını, yarın mutlaka düşünmeyip gelmesini istiyordu.

Sabah namazından sonra sarayın selamlığında, Hint kumaşından ağır perdeli küçük, loş bir odada kâtibin bıraktığı kâğıtları okurken sadrazama, Muhsin Çelebi'nin geldiği haberini verdiler.

— Getirin buraya, dedi. İki dakika geçmeden odanın sedef kakmalı ceviz kapısından palabıyıklı, iri, levent, şen bir adam girdi. İnce, siyah kaşlarının altında iri gözleri parlıyordu. Belindeki silahlık boştu. Bütün emrindekilerin derin hürmetine alışan sadrazam, bir an eteğine kapanılmasını bekledi. Oturduğu mor, çuha kaplı sedirin daima öpülen ağır sırma saçağındaki yumağı, altından, içi boş küçük bir kafa gibi şaşkın duruyordu.

Sadrazam söyleyecek bir şey bulamadı. Böyle göğsü ilerde, kabarık, başı yukarı kalkık bir adamı ömründe ilk defa görüyordu. Kubbe vezirleri bile huzurunda iki büklüm dururlardı. Muhsin Çelebi, gayet doğal bir sesle sordu:

— Beni istemişsiniz, ne söyleyeceksiniz efendim?

— Şey...

— Buyurunuz efendim...

— Buyur oğlum, şöyle otur da...

Muhsin Çelebi çekinmeden, sıkılmadan, ezilip büzülmeden, gayet doğal bir hareketle kendisine gösterilen şilteye oturdu. Sadrazam, hâlâ elinde tuttuğu kıvrık kâğıtlara bakarak içinden:

“Ne biçim adam? Acaba deli mi?” diyordu. Hâlbuki... hayır.

Bu Çelebi, gayet akıllı bir insandı. Namerde ve ikiyüzlüye muhtaç olmayacak kadar serveti vardı. Çamlıca Ormanı’nın arkasındaki büyük mandıra ile büyük çiftliğini işletir, namusuyla yaşar, kimseye eyvallah etmezdi. Fukaraya, gariplere, zayıflara bakar; sofrasından hiç misafir eksik olmazdı. Dindardı ama taassup içinde değildi. Din, millet, vatan, padişah aşkını kalbinde duyanlardandı. Devletin büyüklüğünü, kudsiliğini anlardı. Yegâne ülküsü “Allah’tan başka kimseye secde etmemek, kula kul olmamak”tı... Yaşı, kırkı geçiyordu. Önünde açılan makam, mevki, parlak gelecek yollarından hiçbirine sapmamıştı. Yalnız savaş zamanları Gureba (garip) Bölüklerine kumandanlık için meydana çıkardı. Huzurda serbest, tabii oturuşu, sadrazamı çok şaşırttı. Ama kızmadı.

— Tebriz’e bir elçi göndermek istiyoruz.

Tarafımızdan, sen gider misin oğlum?

— Ben mi?

— Evet.

— Ne münasebetle ben?

— Aradığımız gibi adam bulamıyoruz da...

— Ben şimdiye kadar devlet mansıbına girmedim.

— Niçin girmedin?

Muhsin Çelebi biraz durdu. Yutkundu.

Gülümsedi:

— Çünkü ben boyun eğmem, el etek öpmem, dedi.

Sadrazam, yavaşça dişlerini sıktı. Gözlerini süzdü. Tuttuğu kâğıdı buruşturdu. Hiddetlenemiyordu. Süzük gözlerini açtı. Avcunda sıktığı kâğıdı yanına koydu. Tekrar, Muhsin Çelebi’ye baktı. Ortasında geniş bir kılıç yarasının izi parlayan yüksek alını... Al yanakları... Yeni tıraşlı, beyaz, kalın boynu... Biraz büyücek, eğri burnu... İnce sarığı.. Tıpkı Şehname sayfalarında görülen eski kahramanların resimlerine benziyordu.

Bu kadar pervasız bir adam devletine, milletine yapılacak hakareti de çekemez, ölümden korkarak göreceği hakaretlere eyvallah diyemezdi. Kavuşunu hafifçe salladı:

— Seni Tebriz’e elçi göndereceğiz.

Muhsin Çelebi sordu:

— Katınızda bu kadar nişancılar, kâtipler, hocalar var. Niçin onlardan birini seçmek istemiyorsunuz?

— Sen, Şah İsmail’in kim olduğunu biliyor musun?

— Biliyorum.

— Devletini seviyor musun?

— Seviyorum.

Sadrazam doğruldu. Arkasına dayandı:

— Pekâlâ öyleyse, dedi, bu adam, “Elçiye zeval yok.” kuralını kabul etmez. Bizimle rekabet davasıdır. Er meydanında hakkımızda yapamadıklarını, bizim göndereceğimiz elçiye yapmak ister. İhtimal, işkenceyle idam eder. Oysa elçimize yapılacak hakaret, devletimize demektir. Bize öyle bir adam lazım ki hakaret görünce başından korkmasın. Bu hakareti aynıyla iade etsin. Devletini seversen sen, bu fedakârlığı kabul edeceksin.

— Ettim efendim fakat bir şartla...

— Ne gibi?

— Mademki bu bir fedakârlıktır, fedakârlık ücretle olmaz, karşılıksız olur. Devlete karşı ücretle yapılacak bir fedakârlık ne olursa olsun, şahsi kazançtan başka bir şey değildir. Ben maaş, makam, ücret filan istemem. Fahri görev olduğu için bu hizmeti görürüm. Şartım budur.

— Fakat oğlum, bu nasıl olur? Onun elçisi, gayet ağır giyinmişti. Atları, hizmetçileri mükemmeldi. Bizim elçimizin atları, hizmetçileri, giysileri daha muhteşem, daha ağır olmak icap eder. Bunlar için mutlaka hazineye sana birkaç bin altın vereceğiz.

Muhsin Çelebi döndü. Önüne baktı. Sonra, başını kaldırdı.

— Hayır, dedi, hazineye bir pul almam.

Gereken muhteşem takım atları, süslü hizmetçileri ben kendi paramla düzeceğim. Hatta...

Sadrazam gözlerini açtı.

— ... Hatta sırtıma, Şah İsmail'in ömründe görmediği ağır bir şey giyeceğim.
— Ne giyeceksin?
— Sırmakeş Toroğlu'ndaki ipek kumaşı Hint'ten, takısı Venedik'ten gelme, "Pembe İncili Kaftan"ı alacağım.
— Ne? O kadar parayı, nereden bulacaksın, oğlum?
Sadrazamın şaşmaya hakkı vardı. Bir ay önce dikimi tamamlanan, üzeri en nadir pembe incilerle işlemeli bu kaftanın namını İstanbul'da duymayan yoktu. Vezirler, elçiler, padişaha hediye etmek için Toroğlu'na müracaat ettikçe o, fiyatını arttırıyordu.
Muhsin Çelebi de bu meşhur kaftanı nasıl alacağını anlattı:
— Çiftliğimi, mandıramı ve evimi rehine vereceğim; tüccarlardan on bin altın borç toplayacağım. İki bin altını atlarla, hademelere harcayacağım. Geriye kalan sekiz bin altınla da bu kaftanı alacağım.
Sadrazam, bu hareketi akıllıca bulmadı:
— Geldikten sonra, bu kaftan senin işine yaramaz. Yalnız bir debdebe aletidir. Mallarını elinden kaçıracaksın. Fakir düşeceksin.



— Hayır, sekiz bin altına alacağım kaftanı altı ay sonra Toroğlu, benden geri alır. Yedi bin altınla ben çiftliğimi, rehinden kurtarırım. Geri kalan borçlarımı ödeyemezsem varsın babamın yadigar bıraktığı mandıram devlete feda olsun. Devletten hep alınmaz ya, biraz da verilir.
Altı ay içinde Muhsin Çelebi, büyük çiftliğini, mandırasını, dükkânlarını, bahçesini, bostanını rehine koydu. Tüccarlardan para topladı. Atlarını, hizmetçilerini düzdü. Bunların hepsi, hakikaten benzeri görülmedik derecede görkemliydi. Dönüşte yedi bin liraya iade etmek şartıyla Toroğlu'ndan "Pembe İncili Kaftan"ı da aldı. Genç karısıyla iki çocuğunu akrabasından birinin evine bıraktı. Altı aylık nafakalarını ellerine verdi. Sonra padişahın mektubunu koynuna koyarak yola düzüldü. Konak konak ilerledikçe, bu yeni elçinin debdebesi, hele incili kaftanının şöhreti, bütün Anadolu'yu geçerek Şah İsmail'in diyarına taşıyordu.
Muhsin Çelebi, bir gün Tebriz Kalesi'ne büyük bir ihtişamla girdi. Bu küçük payitahtın süse, renge düşkün halkı, İstanbul elçisinin kaftanını görünce şaşırdı. Şehir, saray, bütün encümenler, kaftanın hikâyesiyle çalkalandı.

Şah İsmail "Pembe İnci" yi yalnız masallarda işitmişti, daha nasıl bir şey olduğunu görmemişti. Kendisinin daha görmediği şeye sahip olan bu zengin elçiye karşı nefsinde derin bir kin duydu. Onu hakareti altında ezmeye karar verdi. Huzuruna kabul etmezden evvel, tahtın arkasına cellatlarını hazırlattı. Tahtının önündeki ipekli şilteleri, ipek seccadeleri kaldırttı. Sağında vezirleri, solunda savaşçıları duruyordu.

Muhsin Çelebi, geniş, somaki kemerli açık kapıdan serbest adımlarla girdi. Yürüdü. Baş, her vakitki gibi yukarıda, göğsü her vakitki gibi ilerdeydi.

Koynundan çıkardığı mektubu öptü, başına koydu. Sonra altın tahtın üstüne -allı, yeşilli, mavili, morlu ipek yığınlarına sarılmış, sırmalarla, tuğlarla, sancaklarla bağlanmış gibi- garip bir kuş sessizliğiyle tüneyen Şah'a uzattı.

Ayağı öpülmeyen Şah, kızgınlığından sapsarıkesildi. Gözlerinin beyazlığı kayboldu.

Mektubu aldı. Muhsin Çelebi, tahtın önünden çekilince şöyle bir etrafına baktı. Oturacak bir şey yoktu. Gülümsedi. İçinden: "Beni mecburen ayakta, saygı vaziyetinde tutmak istiyorlar

galiba?” dedi. Bir an düşündü. Bu hakarete nasıl mukabele etmeliydi? Hemen, sırtından “Pembe İncili

Kaftan”ı çıkardı. Tahtın önüne serdi. Şah İsmail, vezirleri, kumandanları şaşırmışlar, hayretle bakıyorlardı. Sonra bu kıymetli kaftanın üzerine bağdaş kurdu. İnce dev, ejderha resimleri işlenmiş sivri kubbeyi, yaldızlı kemerleri çınlatan gür sadasıyla:



— Mektubunu verdiğim büyük padişahım, Oğuz Kara Han neslindendir, diye haykırdı. Dünya yaratıldığından beri, onun atalarından kimse kul olmamıştır. Hepsi padişah, hepsi hakandır. Ataları yaratılıştan itibaren hükümdar olan bir padişahın elçisi, hiçbir yabancı ülke padişahı karşısında divan durmaz. Çünkü kendi padişahı kadar dünyada asil bir padişah yoktur. Çünkü...

— Muhsin Çelebi, kaba Türkçeyle bağırırken, Şah kızarıyor, sararıyor, morarıyor, elinde heyecandan açamadığı mektup, tir tir titriyordu. Tahtın arkasındaki cellatlar, kılıçlarını çekmişlerdi.

— Muhsin Çelebi, sözünü bitirince izin filan istemedi, kalktı. Kapıya doğru yürüdü. Şah İsmail donmuş, taş kesilmişti. Çaldıran'da kırılacak gururu bugün, bu tek Türk'ün ateşli bakışları altında erimişti. Muhsin Çelebi dışarı çıkarken kendi gibi hayretten donan nedimlerine:

— Şunun kaftanını veriniz, dedi.

— Savaşçılardan biri koştu, tahtın önünde serili kaftanı topladı. Türk elçisine yetişt:

— Buyurunuz, kaftanınızı unutuyordunuz. Muhsin Çelebi durdu. Güldü. Çıktığı kapıya doğru dönerek Şah'ın işiteceği yüksek bir sesle:

— Hayır, unutmuyordum. Onu size bırakıyorum. Sarayınızda büyük bir padişah elçisini oturtacak seccadeniz, şiltiniz yok. Hem bir Türk, yere serdiği şeyi, bir daha arkasına koymaz. Bunu bilmiyor musunuz, dedi.

... Geçtiği yollardan gece gündüz, dörtnala döndü.

Evine uğramadan deniz kıyısına koştu. Bir kayığa atladı. Sadrazamın konağına gitti. Mektubu Şah'a verdiğini, hiçbir hakarete uğramadığını, Şah'ın müsaadesine tenezzül etmeden habersizce kalkıp İstanbul'a döndüğünü söyledi.

Zaten sadrazam onun, görevini hakkıyla yerine getireceğinden emindi. Yollara, derebeylerine, aşiretlere dair bazı şeyler sordu. Çelebi, kalkıp çekileceği zaman:

— Ben satın almak istiyorum oğlum, kaftanın burada mı, dedi.

— Hayır, getirmedim.
— İran'da mı sattın?— Hayır, satmadım.
— Çaldırdın mı?
— Hayır.
— Ya, ne yaptın?
— Hiç!

Sadrızam ısrar etti, tekrar sordu. Kaftanın ne olduğunu bir türlü anlayamadı.

Muhsin Çelebi, yaptığıyla iftihar edecek kadar küçük ruhlu değildi. O akşam Üsküdar'a döndü. Ertesi gün yedi bin altına geri almak için kendini bulan Sırmakeş Toroğlu'na da kaftanı ne yaptığını söylemedi.

Meraklı İstanbul'da hiç kimse meşhur “Pembe İncili Kaftan”ın, “nasıl, nerede, niçin” bırakıldığını öğrenemedi. Tebriz sarayındaki macera, tarihin karanlığına karıştı, sır oldu. Fakat eski zengin Muhsin Çelebi, bu kaftan için girdiği borçları verip çiftliğini, mandırasını, tüm gelir getiren kaynaklarını rehinden kurtaramadı. Elçilikten hatıra kalan atıyla, süslü takımını satıp Kuzguncuk'ta mini mini bir bahçe aldı. Onu ekip biçti. Çoluğunun çocuğunun ekmeğini öyle çıkardı.

Ölünceye kadar Üsküdar pazarında sebzecilik etti. Pek fakir, pek acı, pek yoksul bir hayat geçirdi. Ama yine ne kimseye boyun eğdi ne de bütün servetini bir anda yere atmakla gösterdiği fedakârlığa dair gevezelikler yaparak boşu boşuna kendini pohpohladı.

Ömer SEYFETTİN

Etkinlikler:

- Etkinlik:**“Pembe İncili Kaftan” başlıklı öyküdeki giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde hangi olayların yaşandığını yazınız.

GİRİŞ	GELİŞME	SONUÇ

2. Etkinlik:

- a) Büyük kubbeli serin divan, bugün daha sakin, daha gölgeliydi. Pencerelelerinden süzülen mavi, mor, sincabi, bahar ışınları; çinilerin yeşil derinliklerinde birikiyor, koyulaşıyordu. Yüksek ipek şiltelere diz çökmüş yorgun vezirler önlerindeki halının renkli nakışlarına bakıyorlar. Uzun beyaz sakalını zayıf eliyle tutan ihtiyar sadrazamın sönük gözleri, gayet uzak, gayet karanlık şeyler düşünüyor gibi, mevcut olmayan noktalara dalıyordu.
- b) Dar kapısından başka aydınlık girecek hiçbir yeri olmayan dükkânında tek başına gece, gündüz, kıvılcımlar saçarak çalışan Koca Ali, tıpkı kafese konmuş terbiyeli bir aslanı andırıyordu. Uzun boylu, iri pençeli, kaim pazılı, geniş omuzlu bir pehlivandı on yıldır bu karanlık içinde ham demirden dövdüğü kılıç namluları bütün Anadolu'da, bütün Rumeli'de sınır boylarında büyük bir ün kazanmıştı.
- c) Dedim:
- Kaç dakika var?
Birdenbire anlayamamış olmalı ki sordu:
 - Neye kaç dakika var?
Yüzüne şaşkın şaşkın baktım:
 - Dersten çıkmaya canım! Dedim.
 - Haa! Dedi.

Yukarıda üç farklı öykünün giriş cümleleri yer almaktadır. Bu giriş cümleleri arasındaki farkları yazınız?

3. Etkinlik:



Yukarıdaki fotoğrafı inceleyerek bir öykünün giriş cümlesini oluşturunuz.

MİRAS KEÇE

Geçen sene ailemize bir taraftan küçük bir miras hissesi düştü. Çini bir soba ile dört boru, iki kanat perde, ayaklı bir gaz lambası, beş altı tencere, boş bir sandık. Yani davalı bir mirasta karşı tarafın gönderebileceği birtakım şeyler... Afedersiniz; birçok defalar yaptığım gibi yine unutuyordum: Bir de küçük bir keçe parçası.

Evdekiler bütün bunları didik didik ettikten sonra:

— Doğrusu, Paşa'nın karısı tam ümit ettiğimiz gibi çıktı, dediler. Ayol bunları eskici bile kabul etmez.

Hakları vardı. Çini soba, mirasına konduğumuz Paşa'nın 310'da evlendiği zaman aldığı sobaydı. Sandık da hanımın ilk çeyizleri sakladığı sandık. Perdeler lime lime olmuştu. Yalnız birisinin kornişı duruyordu. Birisinin de uç tarafındaki işlemeler henüz çürümemişti. Tencereler kalaysızdı! Ya şu keçe parçası...

Halam:

— Vallahi utansınlar, dedi. Bu keçe parçası da gönderilir mi kardeş?

Annem:

— Deli olmuşlar, dedi. Hiç olmazsa Paşa'nın Yemen dönüşü getirdiği canım Hicaz işlerinden bir tanecik koyar insan.

Halam:

— Kuzum Hanife, dedi. Allah aşkına şu keçe parçasını uşakla yollayıp bahçe duvarlarından içeriye attır. Ve sonra, iç kapının hemen önünde odaya atılıvermiş olan keçe parçasına terliklerinin ucuyla şöyle bir dokundu:

— O, dedi. Keçe değil, pislik yuvası. Ertesi gün, bizim küçük mirası çöpçü bile kabul etmedi. "Arabayı abur cuburla dolduramam hanımefendi!" dedi. Yalnız, Aşçı Mehmet başka bir şey yaptı. Keçeyi beş altı su yıkadı. Tele astı. Kuruttu:

— Hanımefendiciğim, dedi. İsterseniz yemek odasının kapısı altına seriverelim. Kuru tahtayı da kapatmış oluruz! Keçe bir müddet orada kaldı. Belki beş altı ay, hizmetçi kız haftada iki defa çınar ağacının altına asıyor; elinde bir değnek, bir taraftan var gücüyle vuruyor, bir taraftan da:

— İllallah bu keçeden, diyordu. Evin bütün tozlarını yer yutar!

Sonra bir gün çamaşırcının küçük iskemlesinin üzerinde gördüm. Orada dört kat edilip bırakılmıştı. Kış gelince bir iki ay kümesin üstüne örtüldü. Birkaç hafta bahçede sürünüp kaldı. Bir gün, sokak kapısının önünde, baktım paspas vazifesini görüyor.

Nihayet geçen hafta annem şöyle dedi:

— Bu ufak tefeklerden bıktım usandım çocuklar!

Annemin ufak tefek dediği şeyler Paşa'nın mirasından çini soba ile borular, ayaklı gaz lambası, bir yığın Fransızca mecmua, eski bir dolap, birkaç da tencereydi. "Küçük odaya bunlardan girilmiyor doğrusu. Satmaktan başka çare yok!" İki eskici ile anlaşılmadık. Ertesi gün getirdiğim biri de topuna birden üç buçuk lira verince annem:

— Dilenciye veririm de bu adamlara yine satmam! dedi. Adamı da kapı dışarı etti. Sadece eskiciyi kapıya doğru uğurluyordum ki birdenbire durdu.

— Beyim, dedi. Bunu satıyor musunuz?

— Hangisini?

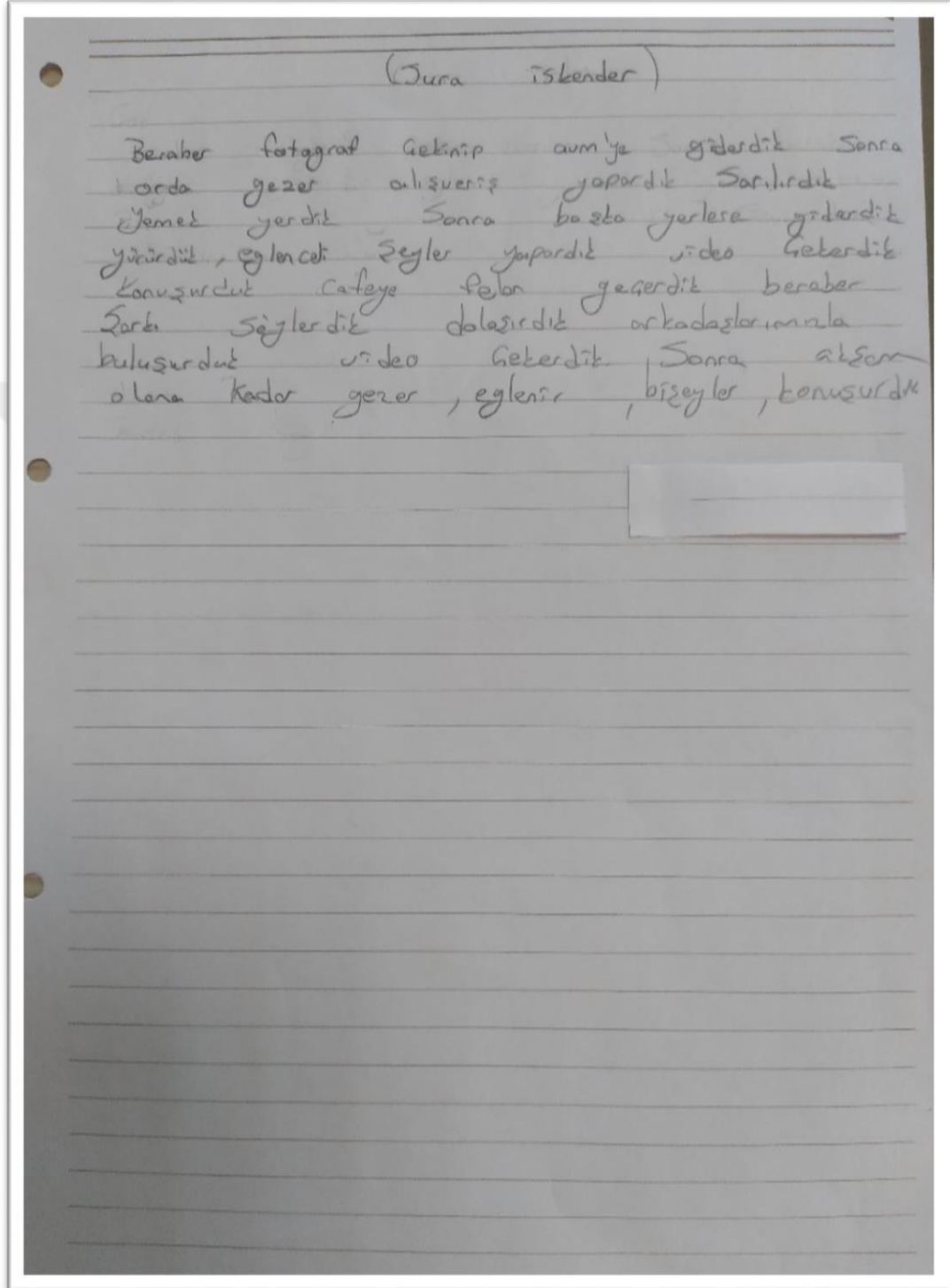
— Şu keçeyi canım! ...

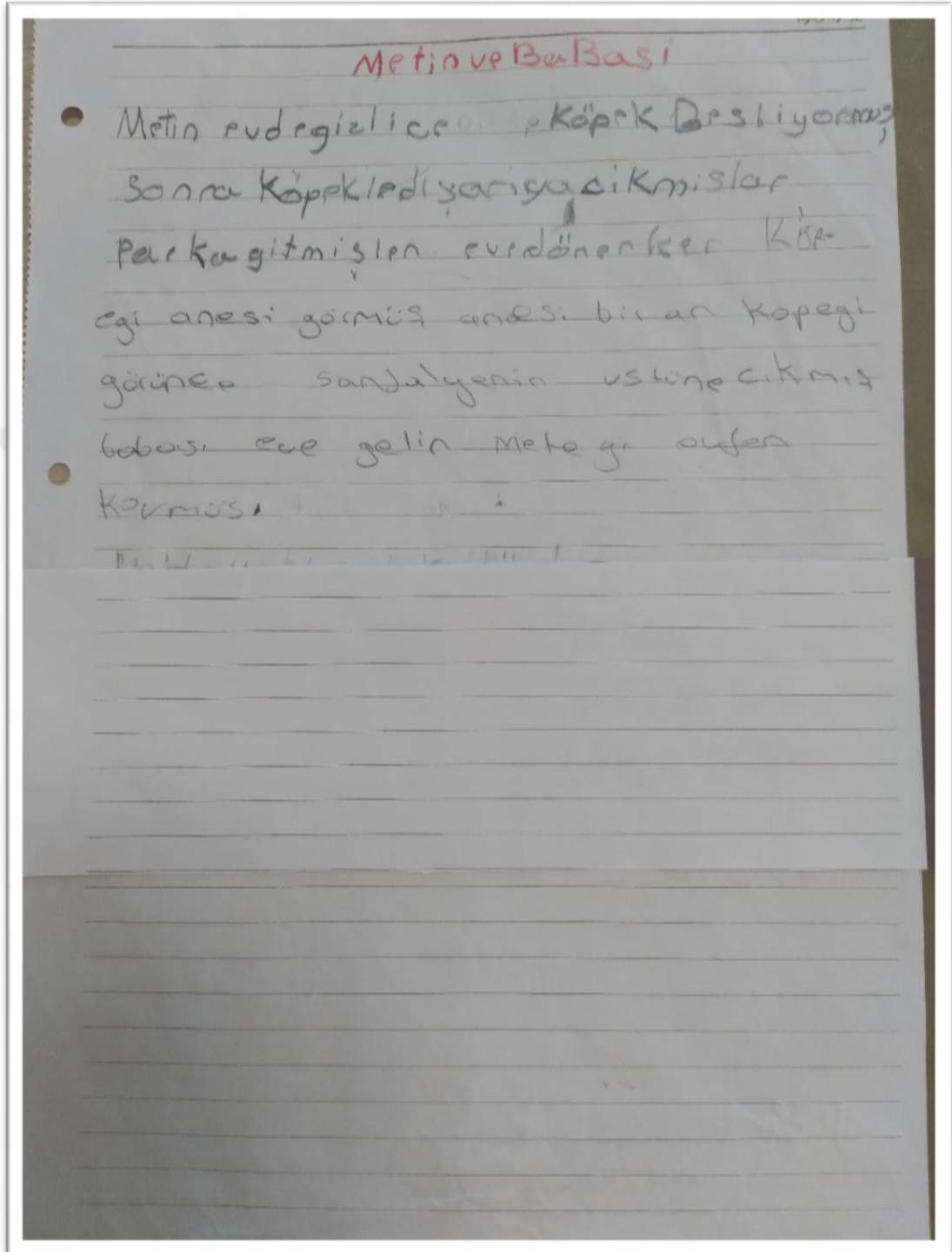
4. Etkinlik

Yukarıdaki öyküyü devam ettiriniz.

Ek-10: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Testlerine Ait Öykü Metinleri

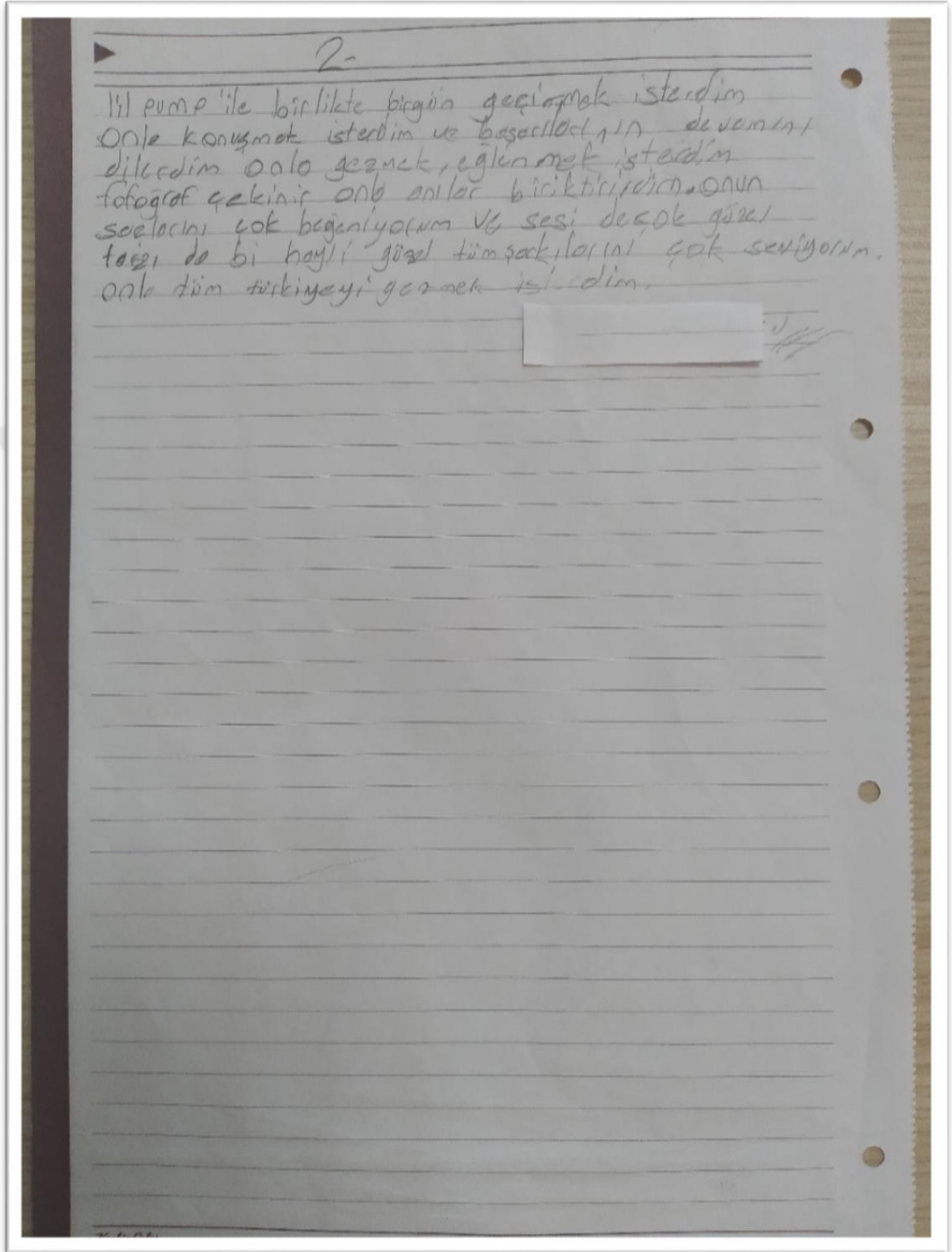
D-1





KimseSiz Ağaç ♥

Bir varmış bir yokmuş. Günlükten bir gün ormanın birinde bir ağaç yatarmış. Bu ağacı ormanda kimse sormemiş çünkü bu ağaç herkeze laf ve kötü sözlerde bulunurmuş. Bu durumda rahatsız olanlar bunun karşısına geçip konuşmuşlar bu sözleri duyan ağaç çok hayal kırıklığına uğrunmuş. Ağaç bir süre beklerken kimseyle konuşmaz ve bir gün Ağaç lesikeliğini öğrenmiş öğrendiğinden dolayı kimseye konuşmaz. Son olarak sesiz kalarak geçirmeye karar vermiş. Rahatsız olanlar bir gün ağacı bulma göreviyle yine bu sefer orada dıfırsanmışlar. Ağaç denizdeki - kesilene mi yatanmışın beni kesip yerine bir ci yollayabiliriz" demiş. Ağaçlar oralarında konuşup "Hayır" denizler - kesilene için veripcece" denizler ben zaten ses bu ormandan konuşmuyup laf atma. Yıca bu ormanın tadı olmuyor" demişler. Ağaç çok sevinmiş. Arkadaşlarına söyle vermiş ve bir daha kötü davranışta bulunmaya azgına söz vermiş. 12 orantı ormandan oralanıyup arkadaş olmayan balmamız mutlu mesut yuzarken birden bir testere sesi duyuyor ağaç. Arkadaşlarına zamanın geldi der arkadaşları bize yopaması ve birden ormanın en büyük Ağaç beni kesinler der testereci tanıy gelikten yuce ağaç testere cıların testere sesedöğün. Gılgında birde "E görsen denizal bir ağaç görür ve derki "ben en iyisi buna kesiyim zaten patron bana en büyük kagazı kes" denmiştir der ve ağacı keser götür. Diğerleri üzölür ama ağaç dostları gımedeğinden dolayı sevinirler ve ormanda herkeze Mutlu Yazar.



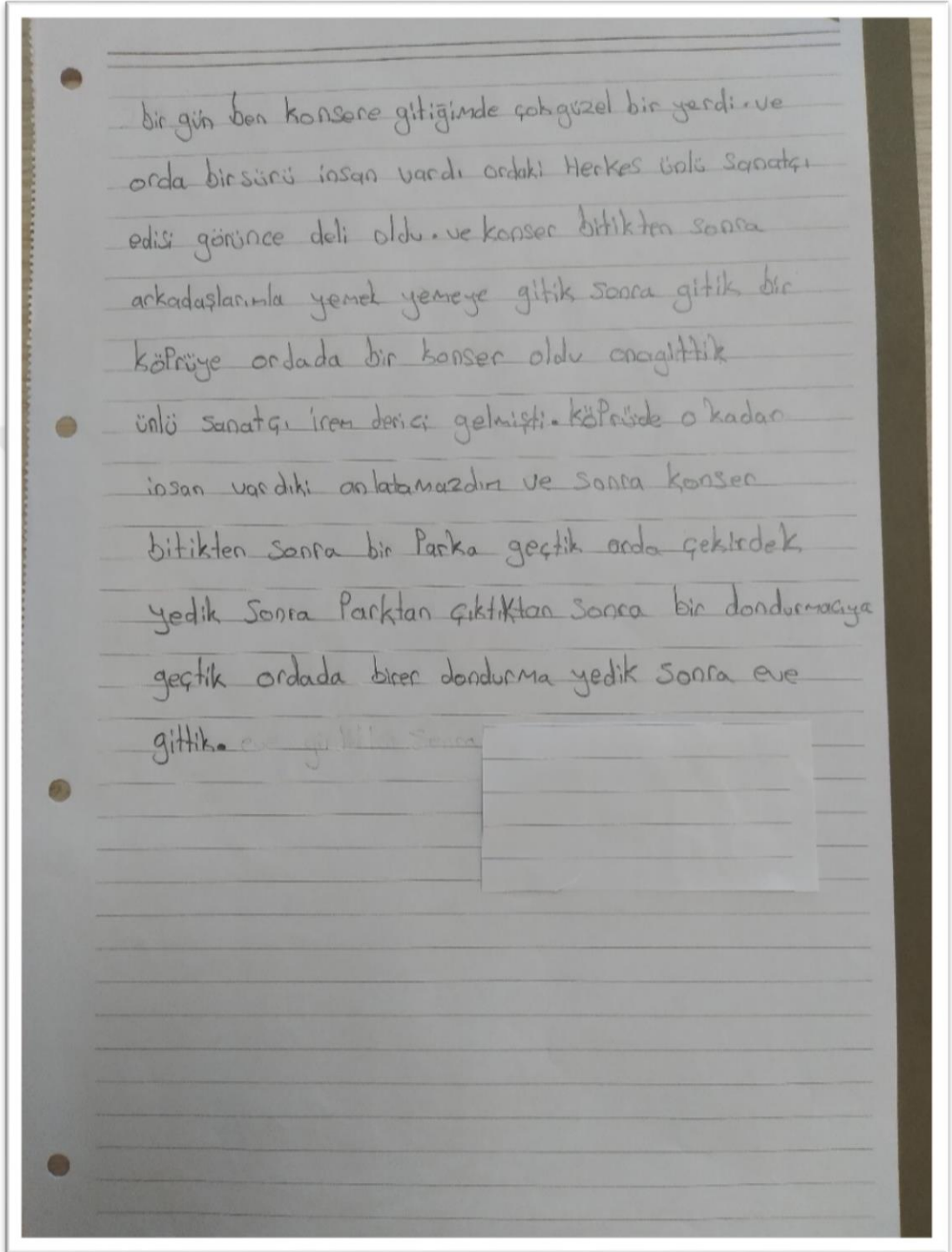
Natın arkadaşları ile birlikte geçen gün bir köpek
bulmuştu. Kucakladı kaldığı köpeği evine götürmeye karar vermişti.
Arkadaşları ile birlikte yürürken köpeği alıp götürmeye gittiklerinde
Metin babasının bacasına köpeğini kabul ettirmesini istiyordu.
Çünkü köpek çok deliği bir köpek gibi davranıyordu. Köpeği evine
götürdü ama köpek ve deliği babasının bacasına kabul ettirmeyemedi. Metin
köpeği alırken evine götürmek ve götürmek Metin ailesine
sorular verirken köpeği alırken evine götürmek ve köpeği alırken
götürmek Metin ailesine Metin ailesine ne olduğunu
sorarken Metin hiçbir şekilde anlatamadı. Bir hafta sonra
annesi Metin'in köpeğini götürmeye gitti. Annesi evden
götürdü köpeği alıp götürmek ve götürmek Metin ailesine
Annesi Metin'i annesi köpeğini alırken ve götürmek Metin ailesine
Onun köpeğini götürmek götürmek ve götürmek Metin ailesine
Annesi bu durumu anlatırken Metin'e köpeği alırken götürmek
olduğunu anlatırken Metin çok sevindi ve köpeği alırken götürmek
babasına köpeği alırken köpeği alırken götürmek Metin ailesine
bu köpeği alırken götürmek götürmek Metin ailesine
Annesi köpeği alırken götürmek götürmek Metin ailesine
"bu yürür köpeği alırken götürmek götürmek Metin ailesine
daha ilgileri anlatırken anlatırken" dedi ve köpeği alırken götürmek
"baba dedi ve köpeği alırken götürmek" dedi. O
günden sonra Metin babasına köpeği alırken götürmek
köpeği alırken götürmek götürmek Metin ailesine
götürmek ve götürmek Metin ailesine götürmek Metin ailesine
götürmek Metin köpeğini alırken köpeği alırken götürmek
Metin ailesinden götürmek köpeği alırken götürmek
elbet tekrar bir köpek alacaklardı ve köpeği alırken götürmek
metin alırken köpeği alırken götürmek Metin köpeği alırken
sonra köpeğini alırken köpeği alırken götürmek ve
o günden sonra her zaman köpeği alırken götürmek

Yavrı köpek

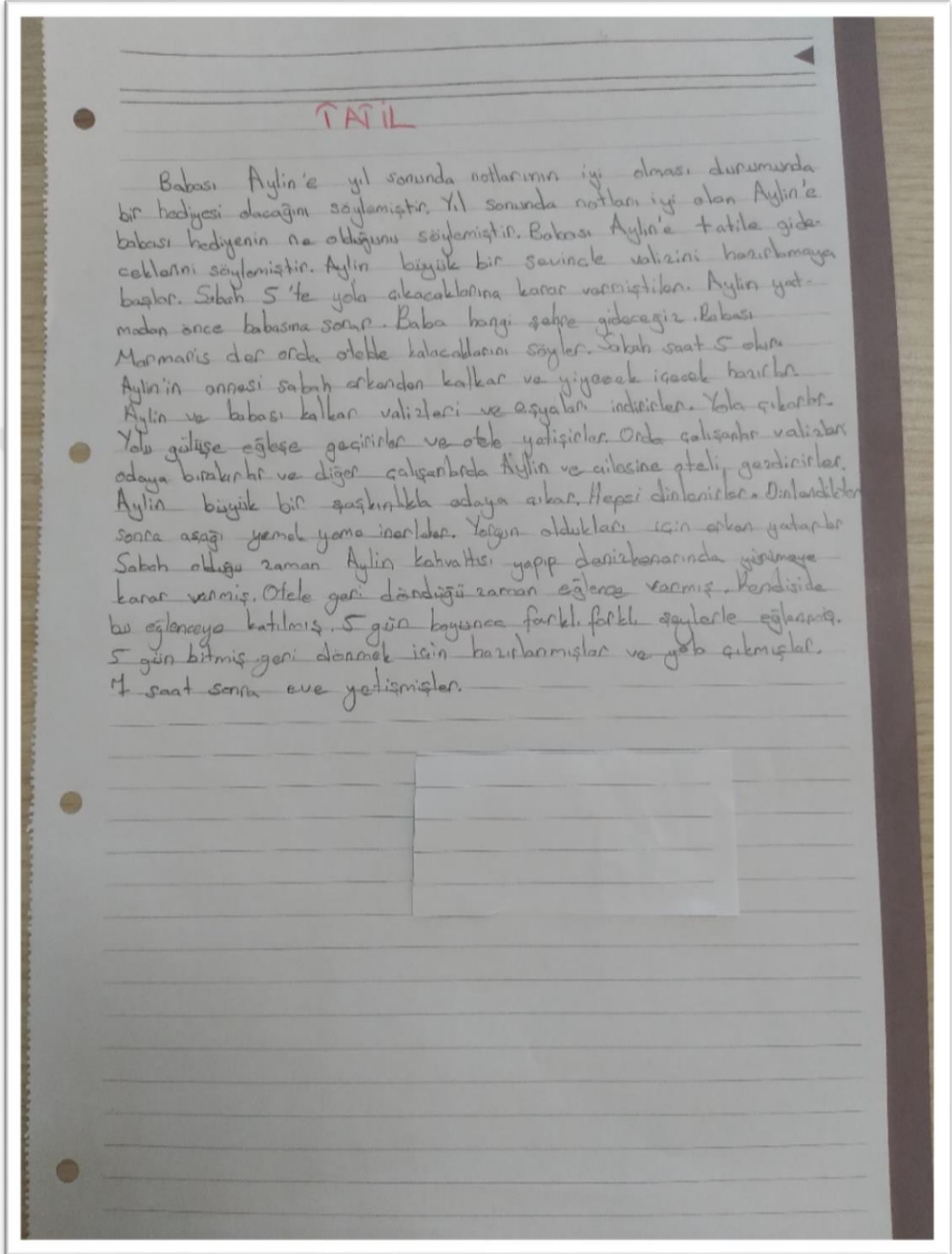
Metin duvarın döşeyordu. Parda yarı sahiptsiz bir köpek görmüştü. Evi getirip onu güzelce odasına getirdi. Çünkü babasına köpekten değışisi vardı. Annesinde söylemek istemişordu babasına söyleyeceğini düşündüğü için. Odasına gectikten sonra duvarını bırakıp mutfğa geçip annesi onu yarak haçlamıştı. Yemeğini yiyip odasına gecti. Yemek yerken birarada güzelce uyurup köpeğe bırakmıştı. Döşeklerini yapmaya gecti. Babası gelmişti ve babasını karışılıp "başgubdu babacım" dedi. Babası ki anam üç dört kere kopsu oldu ve sonki anke köpek var gibine geldi. dedi babası. Metin de diyeceğini susırdı ve küklemeye başladı. Annesi ve Babası duvarı adamıştı. Heran Metin'in odasına gectiler ve ki anke köpek ortaya çıktı. Metin çok korkuyordu. Annesi ve babası gülmeye başladılar. Metin çok şaşırmıştı. Annesi ile babası Metin ile van van konuşup aniden habersiz birarada bisey yapması için onlara söz vardı. köpeğe bahçede hep birlikte. Böylece her Metin mtlı oldu ve bu olaydan sonra anne ve babası ile habersiz hiç birsey yapmadı.

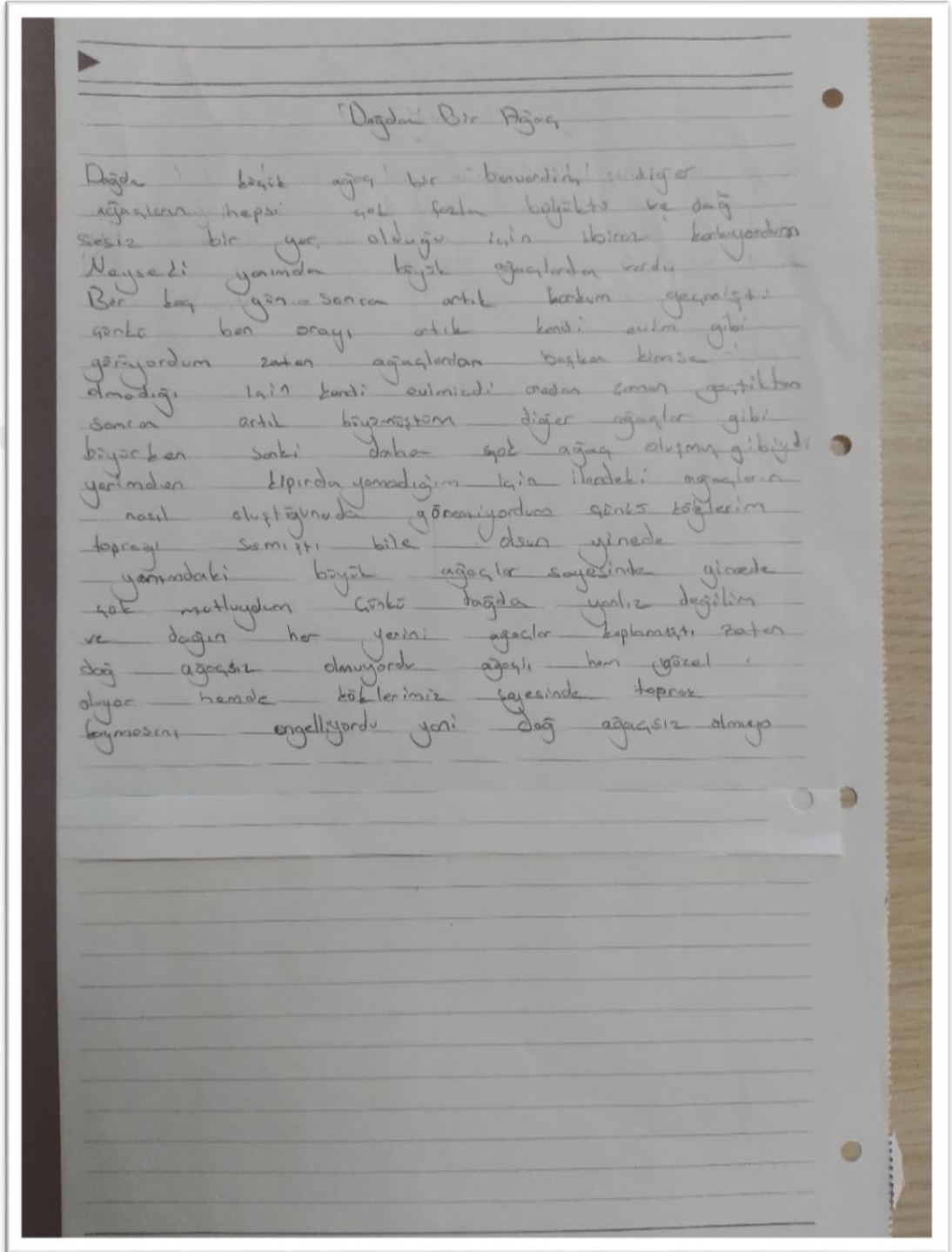
Bir Güneşin

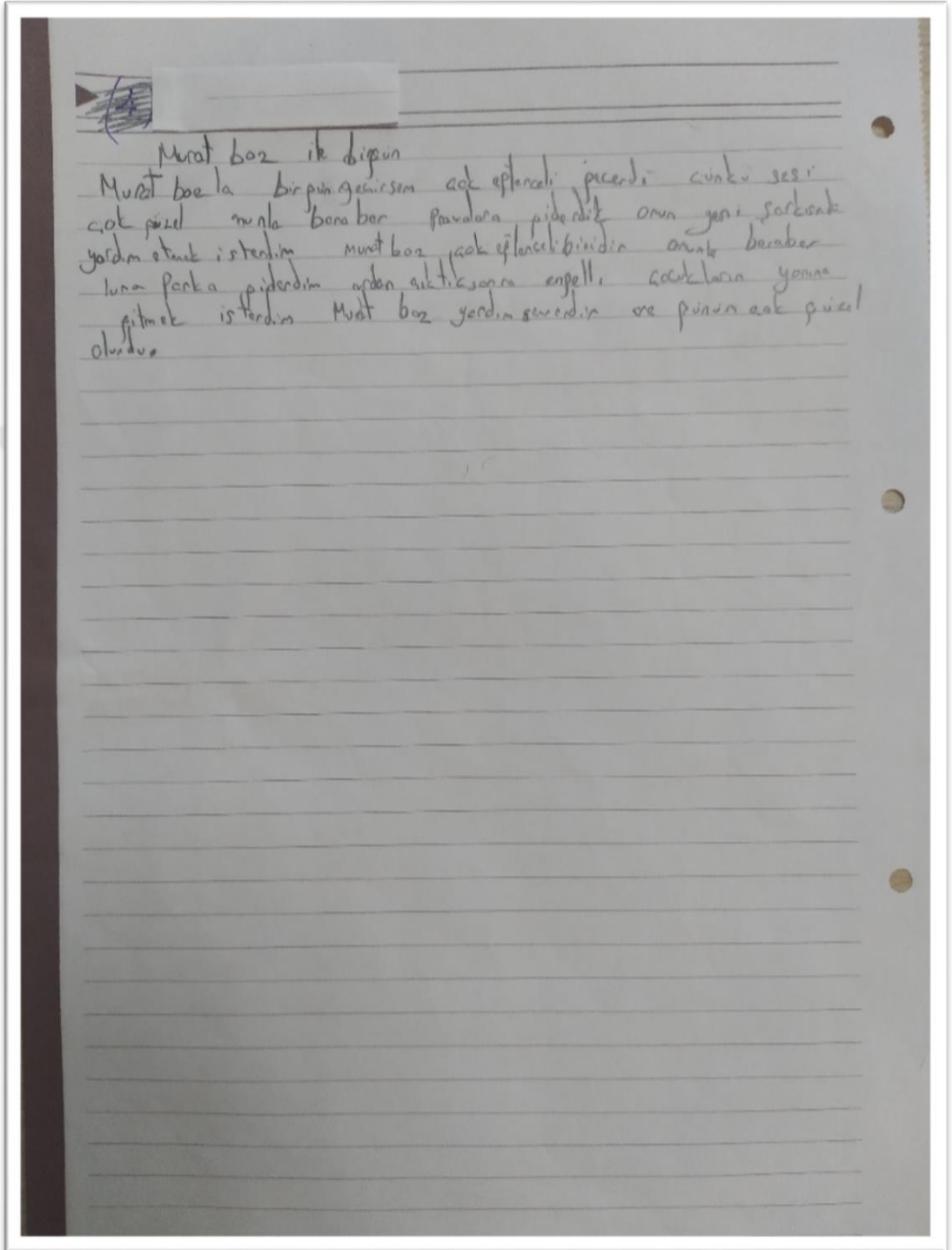
Bana en çok Feride Hild Alın ile konuşmak istardım. İlk önce gıcırma konuşarak başlamak istardım sonra Feride Hild Alın ile hahalktı yapmaya gitmek istardım. Sonra ise Feride Hild Alınla gırtlak istardım. Sonra gıcırma konuşarak alırdı. Gıcırma konuşmak istardım. Kendisi ile videolar çekmek istardım. Oyun oynadığı Şahin sağırmak istardım. Sonra alırdı. Yemeyince ya evimde Feride Hild Alın ile yemeyince ya da yemeyince dışarda gırtlak. Ve oradan sonra Feride Alın'ın bir konser vermesini istardım ve benimle birlikte Şahin söylerdi. Sonra Feride Alın ile geri gırtlak ve sonra yemeyince yemeyince gırtlak. Benim Hidayet bu konuda umman bğünceşine.

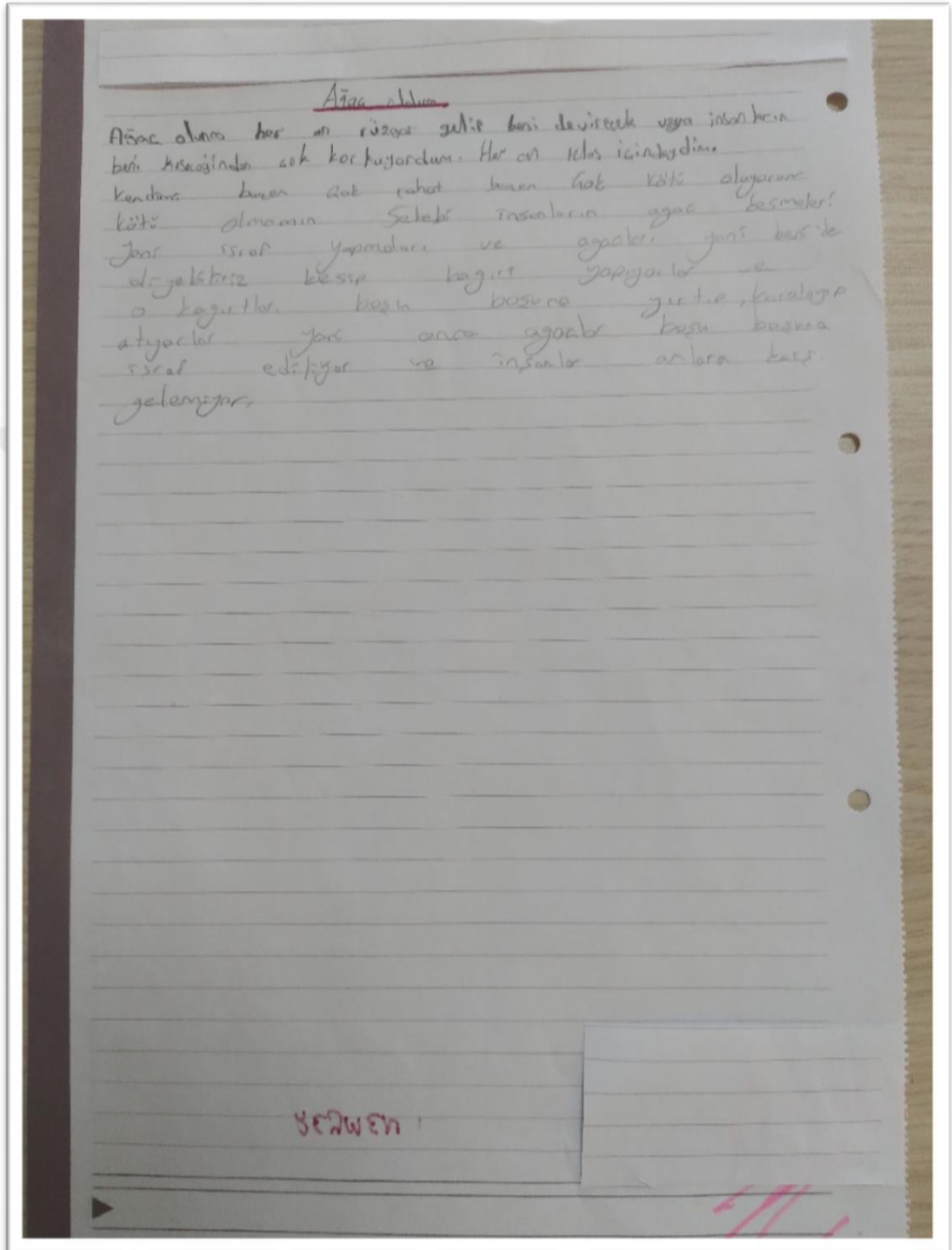


Metin okuldan eve dönüşüydü. Eve geldi. Vemegini yedi. Ve ödevlere başladı. Yaklaşık 1 saat sonra ödevleri bitti. Arkadaşlarıyla oyun oynamak için dışarıya çıktı. Saklambaç oynayacaklardı. Ve ebe seçilecekti. Metin ebe seçildi. Ağacı yastılamak oynamaya başladı. Sığırdi gözlerini aca ve bir yavru köpek gördü. Hemer aynı kırakıp yansa kısı. Köpek'in annesi oluyordu. Köpek çok acı. Ve yordama çıkıyor olduğu beliydi. Eve götürmek istedi. Ana anne, ve babası okula geldi. Dolar için vemezlekti. Çaktı anne ve babası çalışıyor, Metin'de okula gideceğinden Köpeği kolanmaya ilgi gösterememeslerdi. Ama Metin öyle istiyordu ki ne olurda okun v köpeği eve götürülecekti. Köpeği ki yere sakladı. Babası kapayı aca. Ve okuma odasına yöneldi. Metin'de köpeği alıp odasına ki yere sakladı. Köpeği sür getirdi. Köpek çok sevinçliydi ki koubmaya başladı. Babası ilk bunu duymadı. Çaktı televizyona aca çok gülmekti. Akşam oldu. Ve metin yemek yedi ve uyumak için odasına gitti. Köpek ilk kez karn karn duyduğu için çok sevinçliydi. Havlıyordu sürekli. Metin susturmaya çalışıyordu ama olmuyordu. Anne ve babası da uyumaya gittiler. Köpek kaulamalı'nı ilk sokaktan geldiğini sandı. Ama çok yakın den geliyordu. Ve mesin geldiği yere doğru yöneldiler. Er Metin'in odasından geliyordu. Ve kapıyı açtı. Odasında köpeği gördüler. Ve çok kızdı. Metin'in böyle his yapmasını beklemiyorduk. Metin orba yalan söylemişti. Belki yalan söylemeyiip alabilir. Ana anbt saydı. Belli bir kutube yapı işine yemek koyar bdi. Metin uyandı ve bir daha almamasını söyle diler. Köpeğe kutube yapıp yemek koydular. Metin yapıpı hatadan dolayı ailesinden özür diler ve yalan söylemeyi bıraktı.









Aylin, notları düşük bir kızıdır. Okuldan eve geldiğinde hep telefon ile oynar, yemek bile yemezdi.

Aylin'in annesi ve babası bu durumdan çok rahatsızdı. Aylin, bir gün arkadaşlarıyla buluşmıyordu.

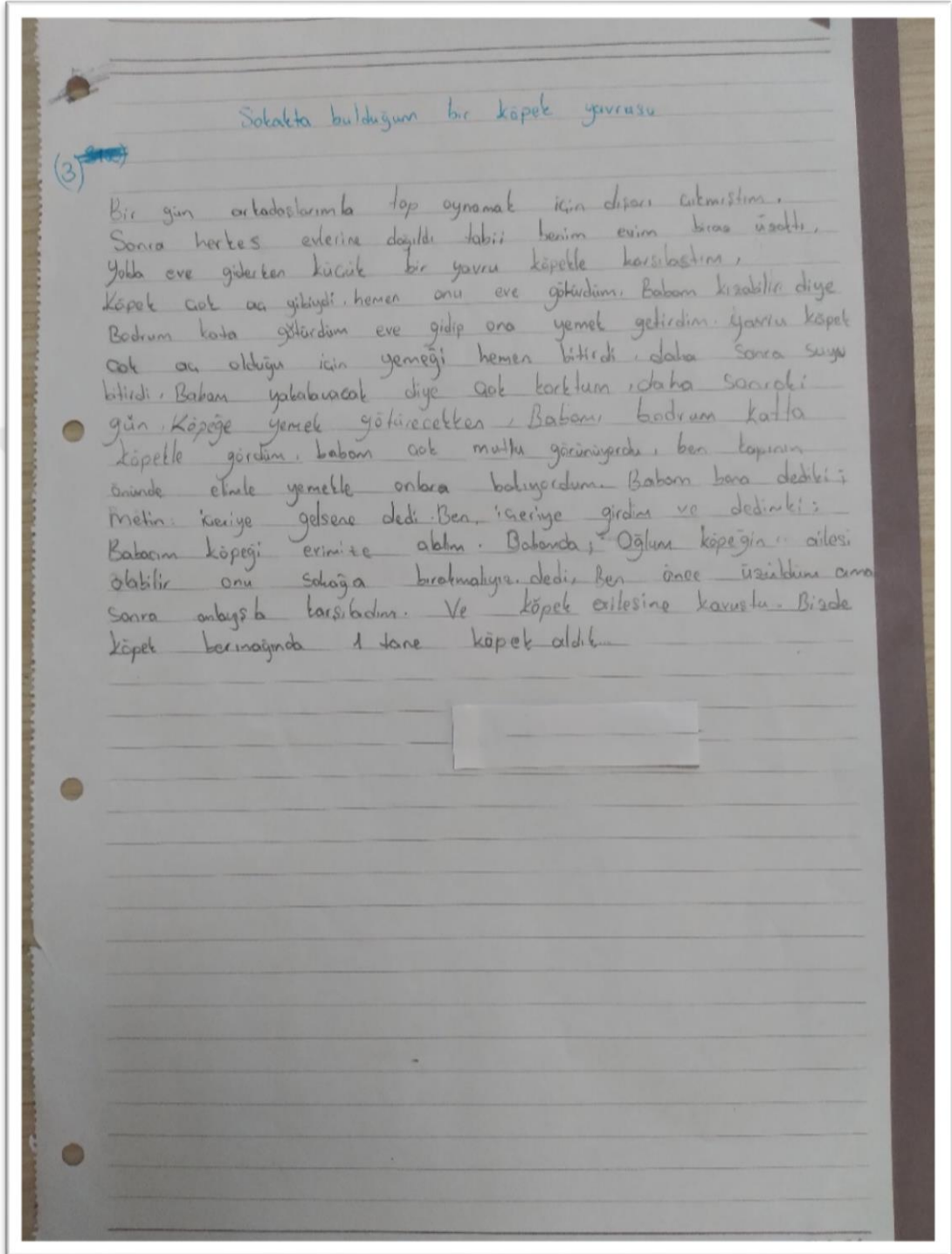
Hep derste olan başarılarını konuşurlardı. Fakat Aylin'in anlatarak hiç bir şeyi yoktu. O an; Aylin çok üzülüyordu. Aylin kendine bir hedef koydu o an. Artık o da ders çalışacaktı.

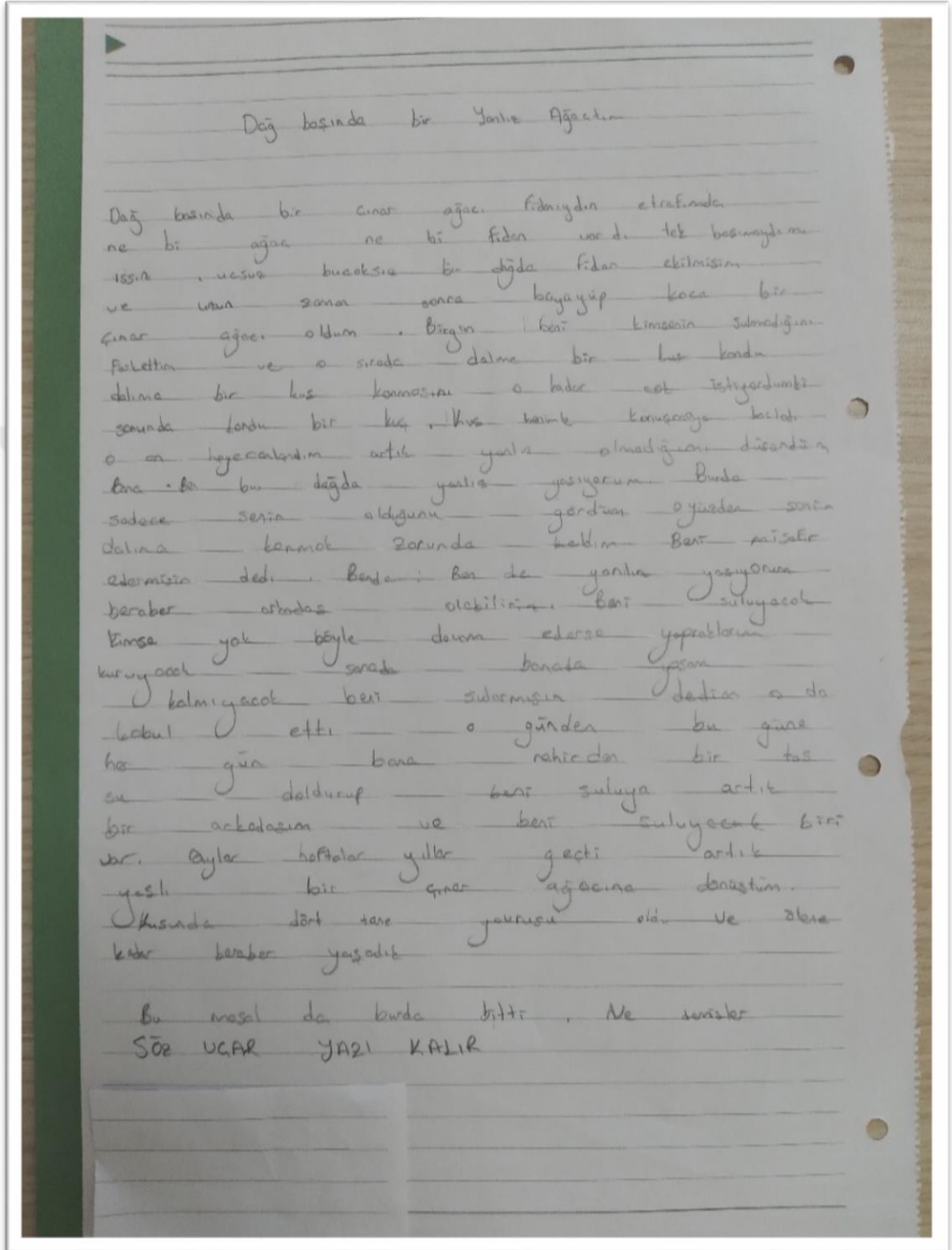
1 AY SONRA

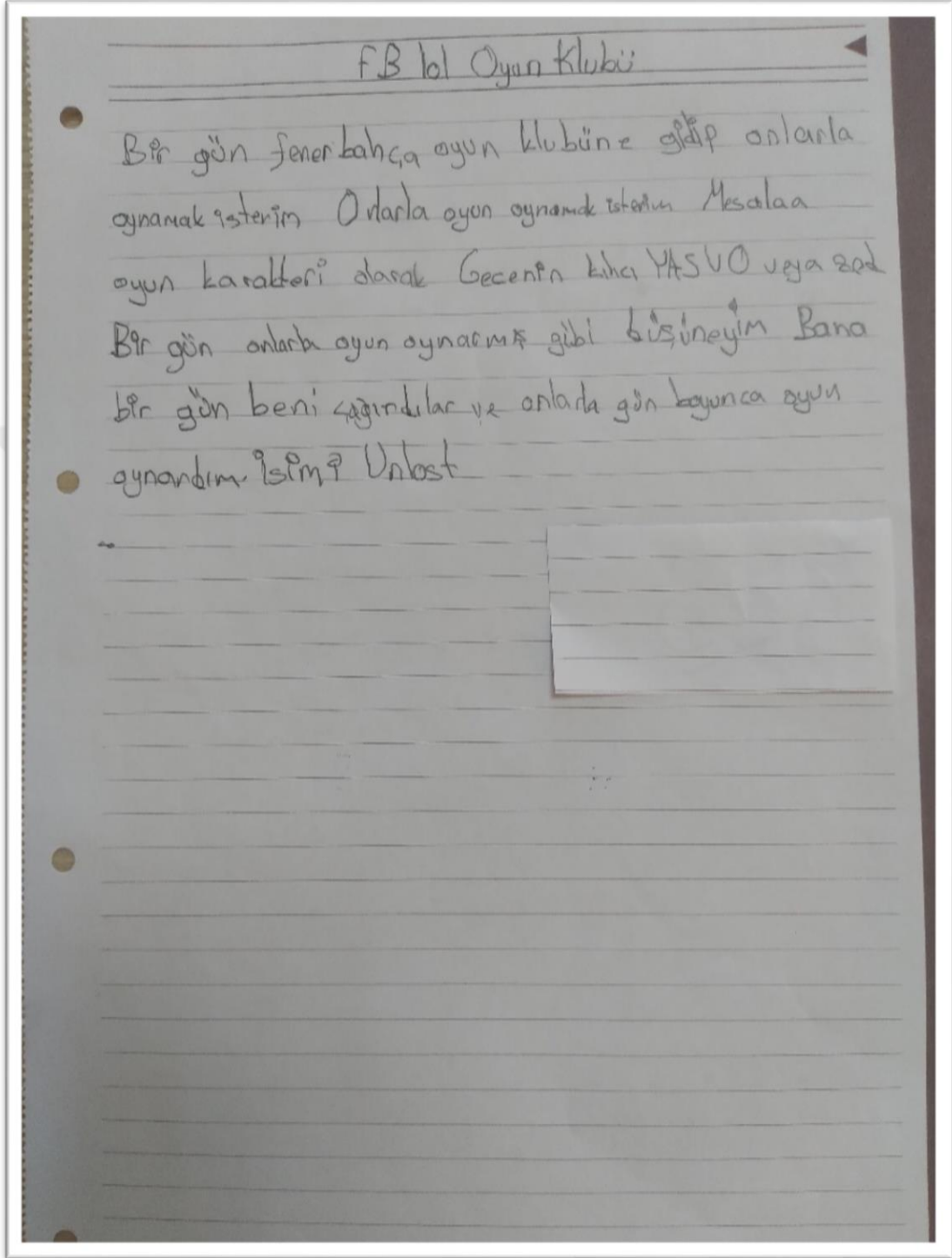
Aylin, artık derslerinde başarılı, akıllı, zeki bir kız oldu.

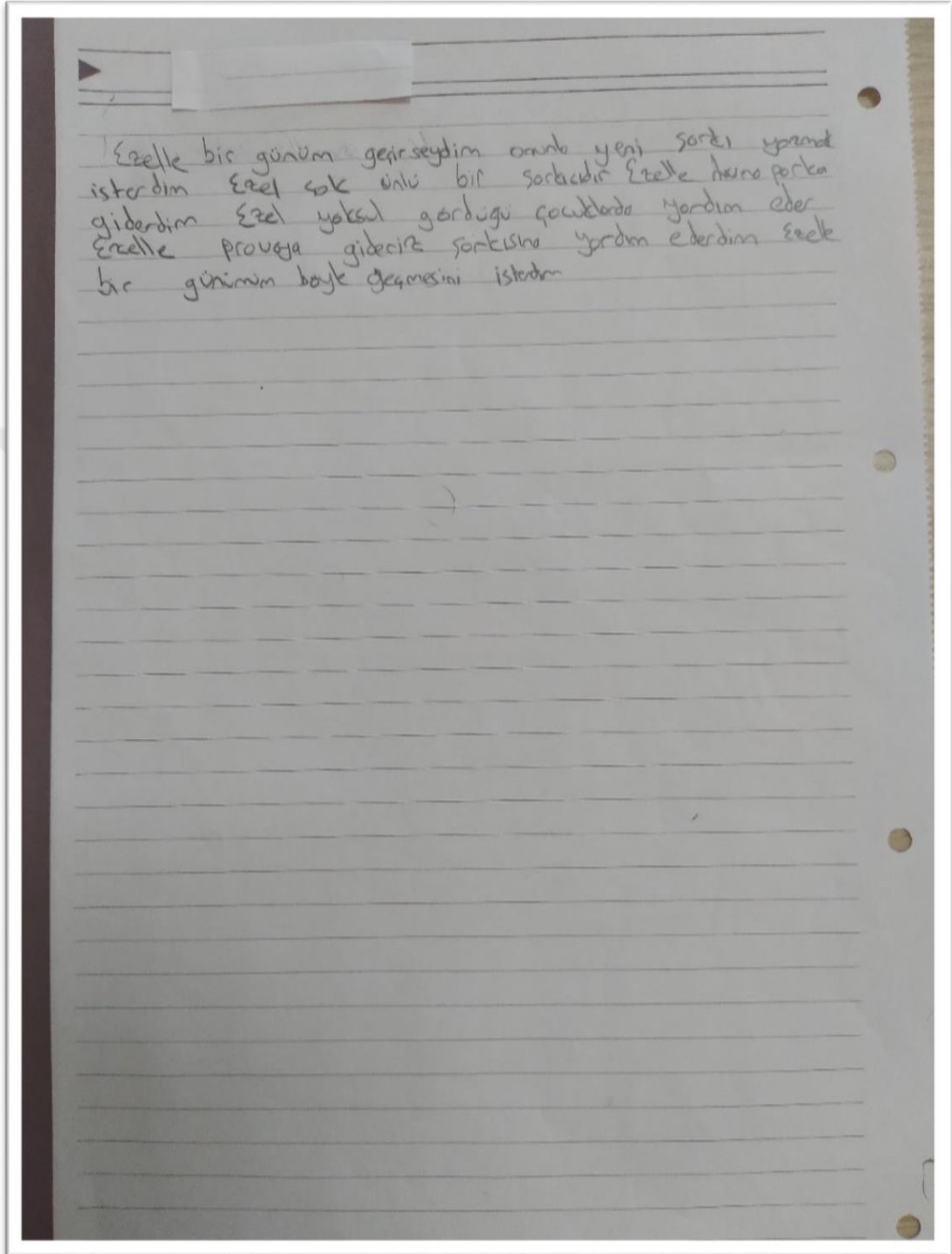
Babası ve Annesini gururlandığı kadar başarılarıyla Babası bu duruma çok sevindi, Aylin'e bir hediye almıştı.

Aylin hediyeyi alırken çok mutlu oldu ve artık her ders bu durumda rahatlamıştı.







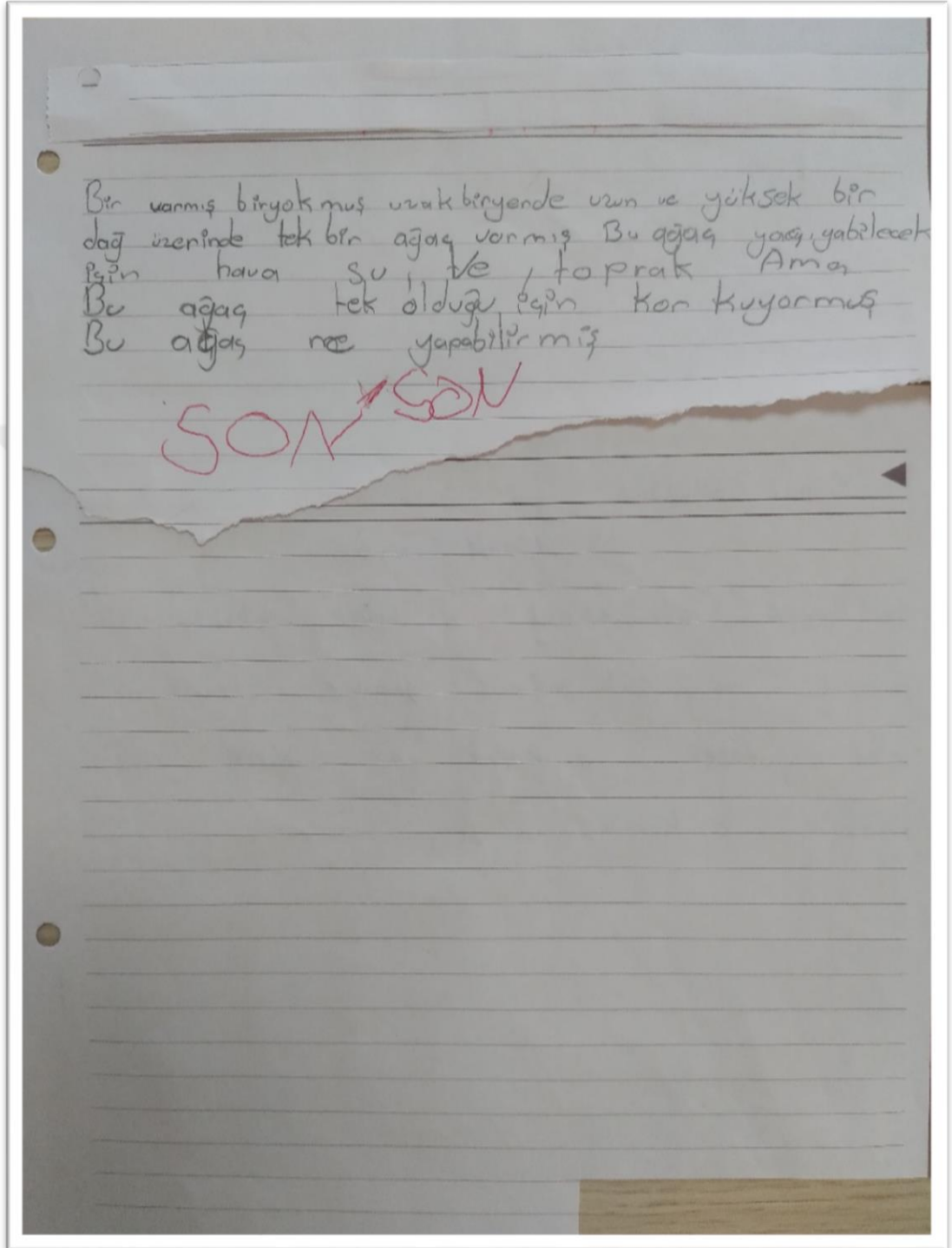


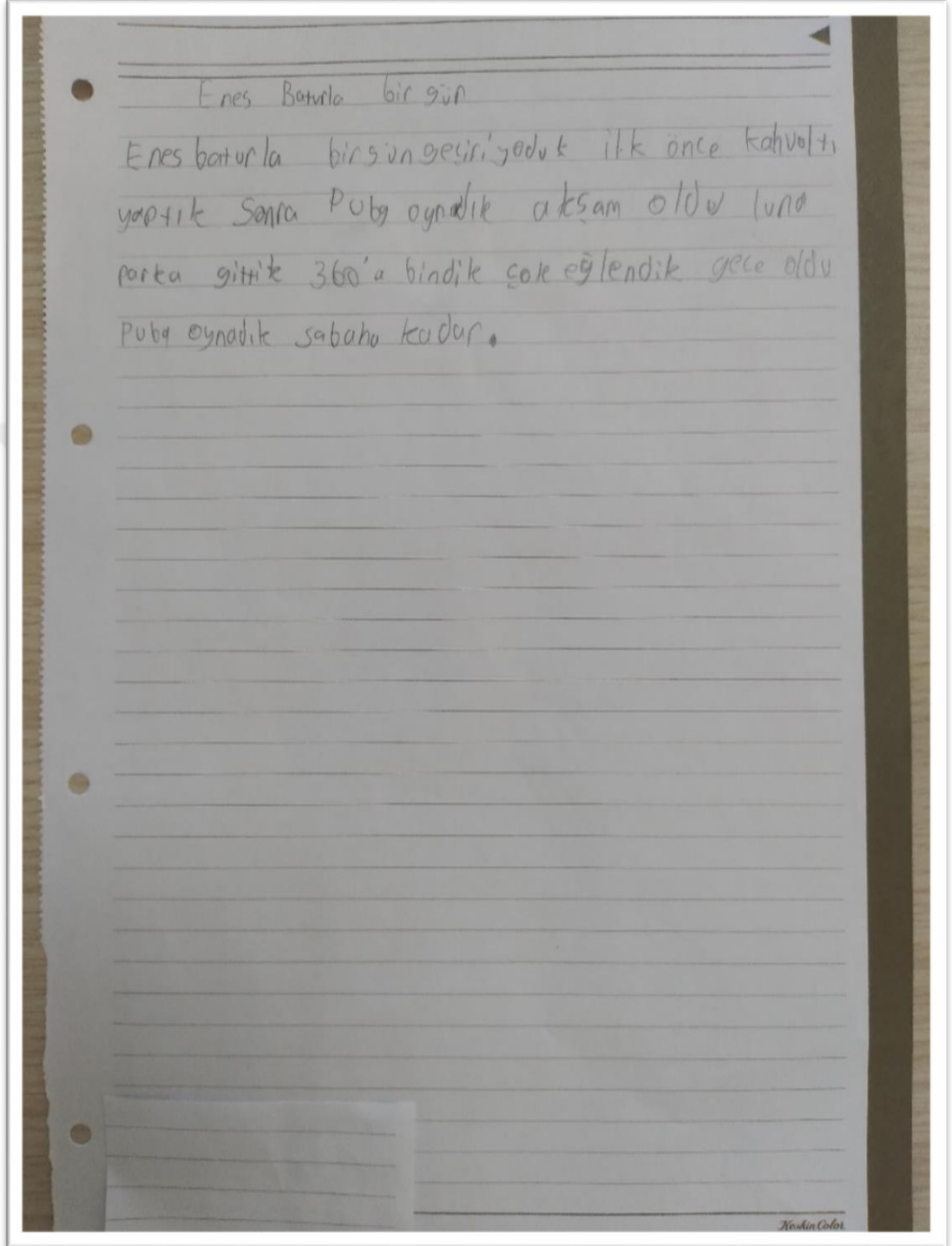
Ben fero ile Bir gün

Ben fero Ben fero ile bir günümü anlatacaam Ben fero'nan evine gittim ve beno evini tanıtta sonra biraz konuştukton sonra benim oklema şarkı yapmala geldi. Ben fero sordum şarkı yapalemi.

Ben fero beno izin verdi sonra şarkıyı yapmaya a stüdyoya gittik şarkıyı yapıp yayınladık sonra yarıldak diye dinlendik ve o şarkıyı yaptınla günden sonra şarkı fazla dinlenmişt  bnu duyduktan sonra babam orada seni almaya geliyorum diğ  kopatı o günden sonra oklemedeydi.

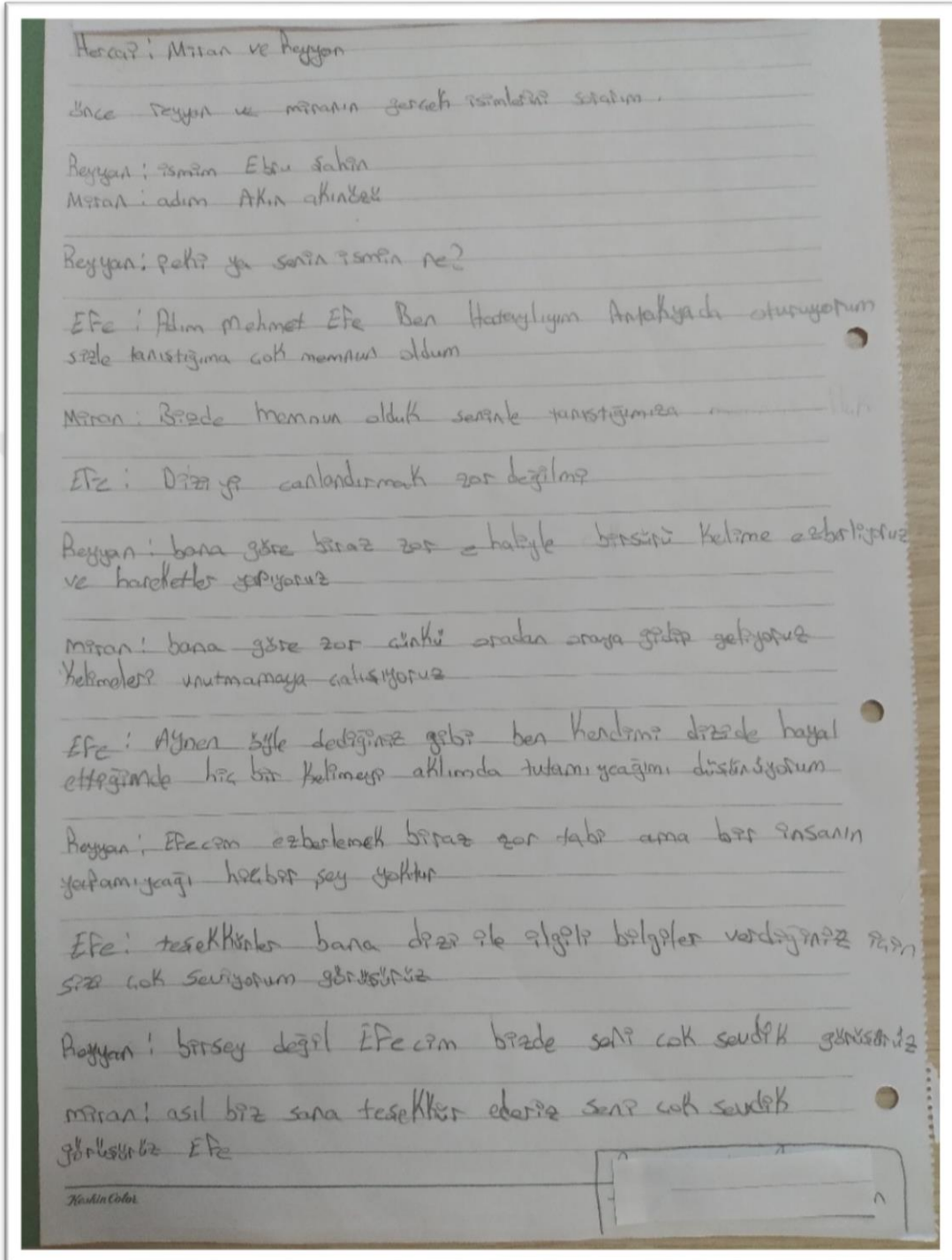
Sonra beni telefon orada istedişin zaman gele bilirsın dedi yine gittim yine şarkı yaptık sonra bidaha görüşmedik o günden bu güne kadar hiç unuttu madim.





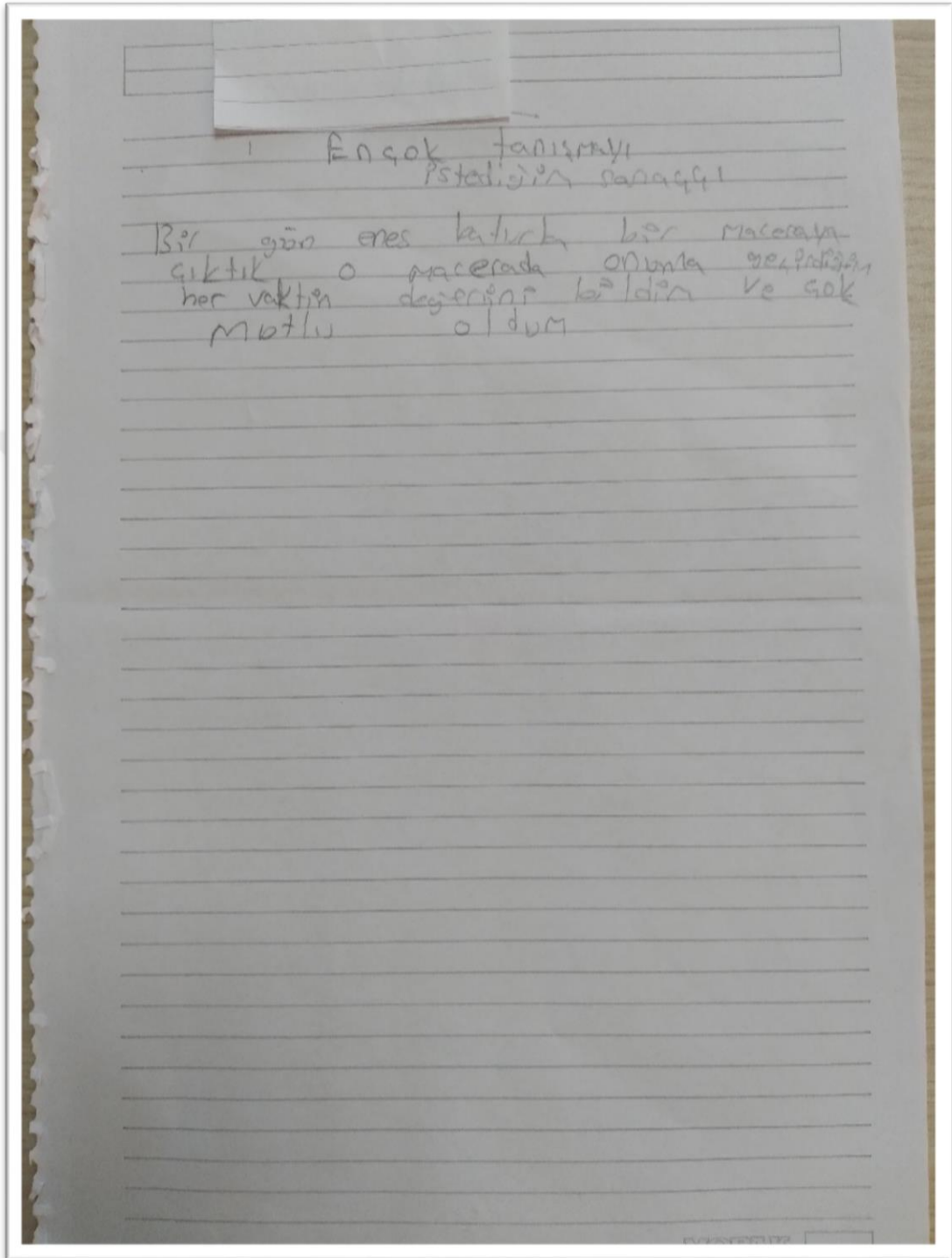
Aylinin hediyesi

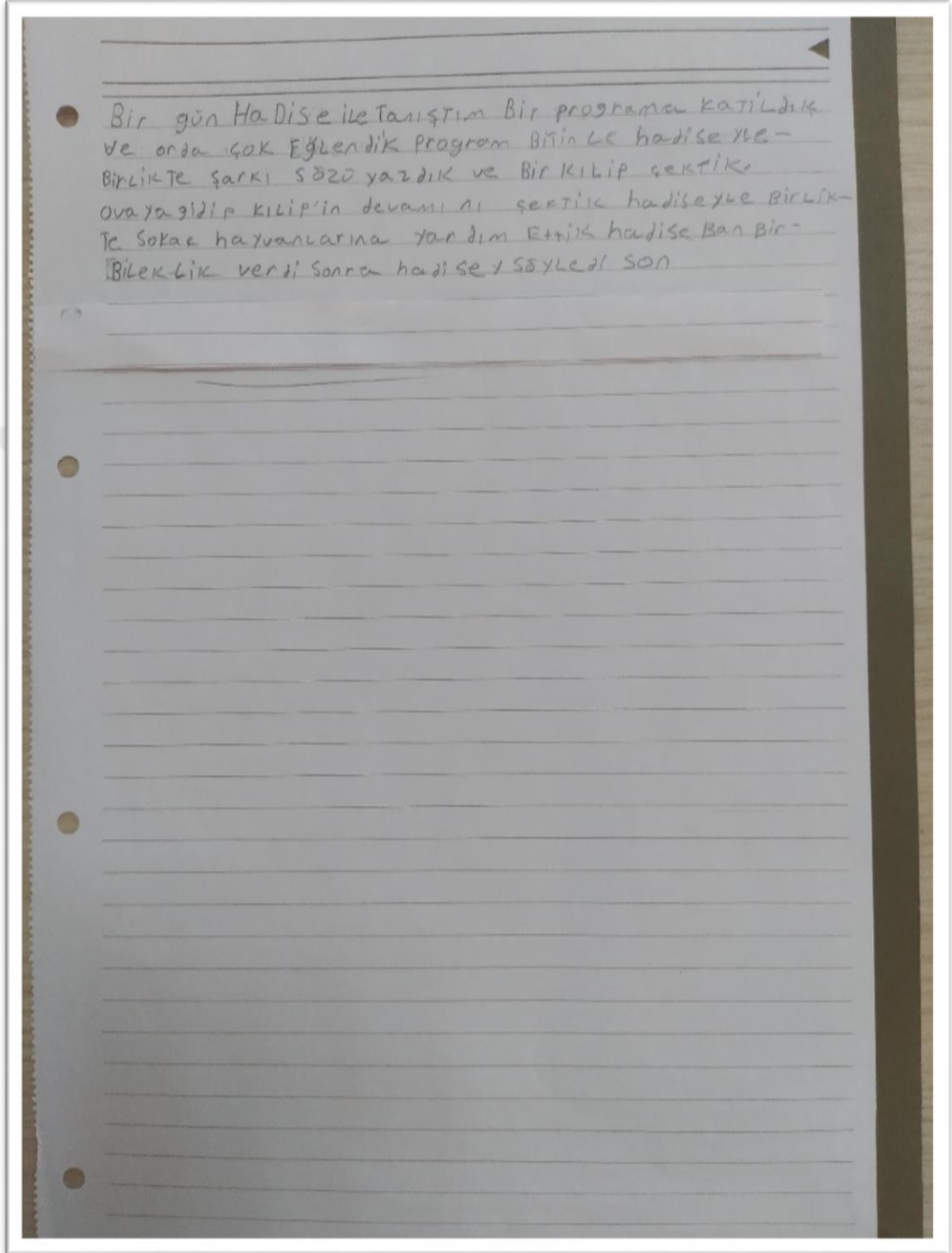
[illegible]



SAHİPSİZ KÖPEK

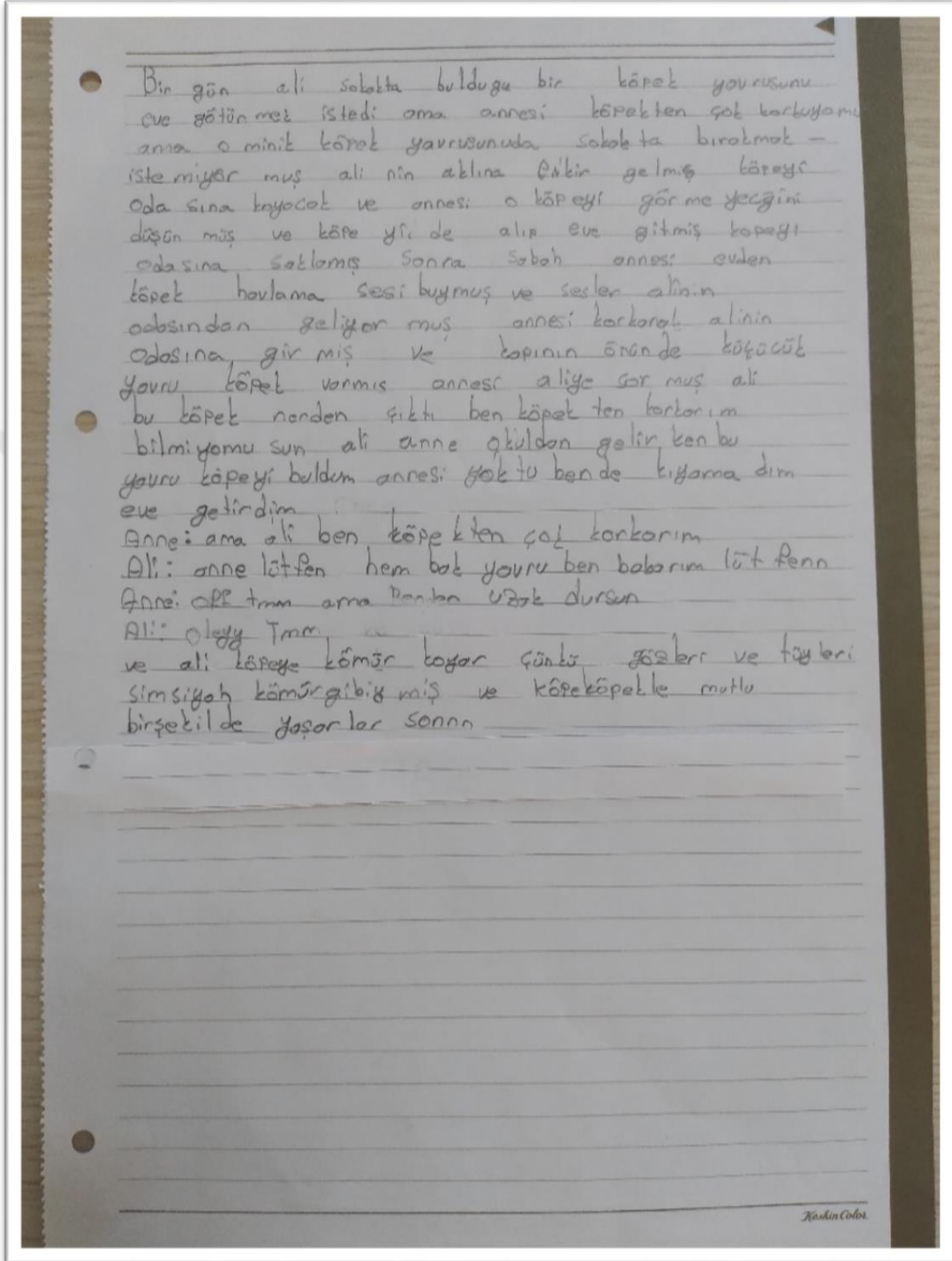
Bir gün okuldan dönüyorken duvar kenarında yavru bir köpek buldum yalnızdı. Onu sevmek için kucagiına aldım. Sıcacık eve dönmeye gittiğimde onun binişini gördüm. Ama onu her binişinde a bina gittiğini düşünüyordum. Onu alıp evime götürdüm ve ferah ferahımı acı binişini gördüm. Eve vardığımdan sonra hemen odaya koşup yavru köpeği aldım. Ama bu yavru köpeği annemle babama açıklamazdım. Ne yapacağımı bilmiyordum. Sonunda yavru köpeği saklamaya karar verdim. Yavru köpeğe bir isim vermek istiyordum. İsmi de kral koydum. Krali birkaç gün edare etti. Ama bir gün bir okuldan döndüğümde annem krali bulmuştu. Öncekle baka kıldı. Sonra da Affetti. Artık krali benimle kalıyordu.





metin sokaja buldu Kopele mama verir sonra Kopek
Pisindur gelir metin kopeji
Mama alir ama babasinin Gok Kizacagini zanneder
eve girerler kopeji atasina sokar
sonra babasi ona kizmaz oyla yururduyor
sonra babas kopegin evde kalmasina
izin verir

Yarıyıl tatline girmeden babası ağıline kurne hediyesi Alacak gibisi ağılinin notları çok iyi ağılin her babasının kurnası bilgisayar diye kurnıyamus babasida kurnası notların iyi gelirse sonra genel bir hediye alacağım Ağılinde Tanım babacım sonra ssz kurnası gözde getiricem. her derslerime çalışıcam ve sonra ağılin gelmiş kurnası çok güzelmiş hiç kurnı yılmıy babası ağılin bilgisayar istediğini biliyamus ve ona hediye olarak bilgisayar Almış. Ağılin çok sevmiş terekkele babacım demiş ve ağılinin artık bir bilgisayar olmuştı hergün oynuyordu babasını alıyınca Pisman etmişti çünkü çok ağılin bilgisayar oynuyordu. Bir gün babası ağılini yanına çağırmış kurnası yetki artık oynamam demiş Ağılin babasını dinlenemiy oynamam ve notları düşünmüş aslında Buın farkına varmış kurnası oynamazcam demiş ama neyse eğer bilgisayarına duramıyormuş boğulu olmuş artık ssz vermez diye rağmen her oynuyormuş ve birgün sinavdan çok başarılı Almış öğretmenini buın farkına varmış ağılin ilk dönem hiç kurnı yoktu bu dönem neden böyle oldu hocam bende biliyosun demiş babası artık bilgisayar elinden almış ağılin artık bilgisayarına dağınabiliyamus ve notları gözde gelmiş babası artık ağıline bir hediye almadan önce düşünüyomuş ama göre alıyamus ve ağılinde artık hiç bilgisayar oynamıyormuş ve notları çok iyi geliyomuş Ağılin bu durum çok etmiş kurnası böyle kurnası alışkanlıklar yormamış



Metin Köpeği evde gizlice besler ve babası bu durumu fark eder ve Metine ağırtımda 2 aradan bir zaman geçtikten sonra babası Metini çağırır ve Metini tutar eder ve köpeği barınağı veriler vatanında tüm bakınları yapılır ve uzun bir zaman sonra Metin köpeğine bakmaya gider ve çok mutlu olur ve köpeği geri almak ister ve evde beslemeye devam eder ve diğer arkadaşlar köpeği taşımayı kopartıp Kaçar Metin köpeğin arkasından koşar ama yakalayamazlar ve köpeği arabayla götürür ve Metin eve koşu koşu giderek babasının yanına ve yeni bir köpek sahiplenirler

AĞAÇ

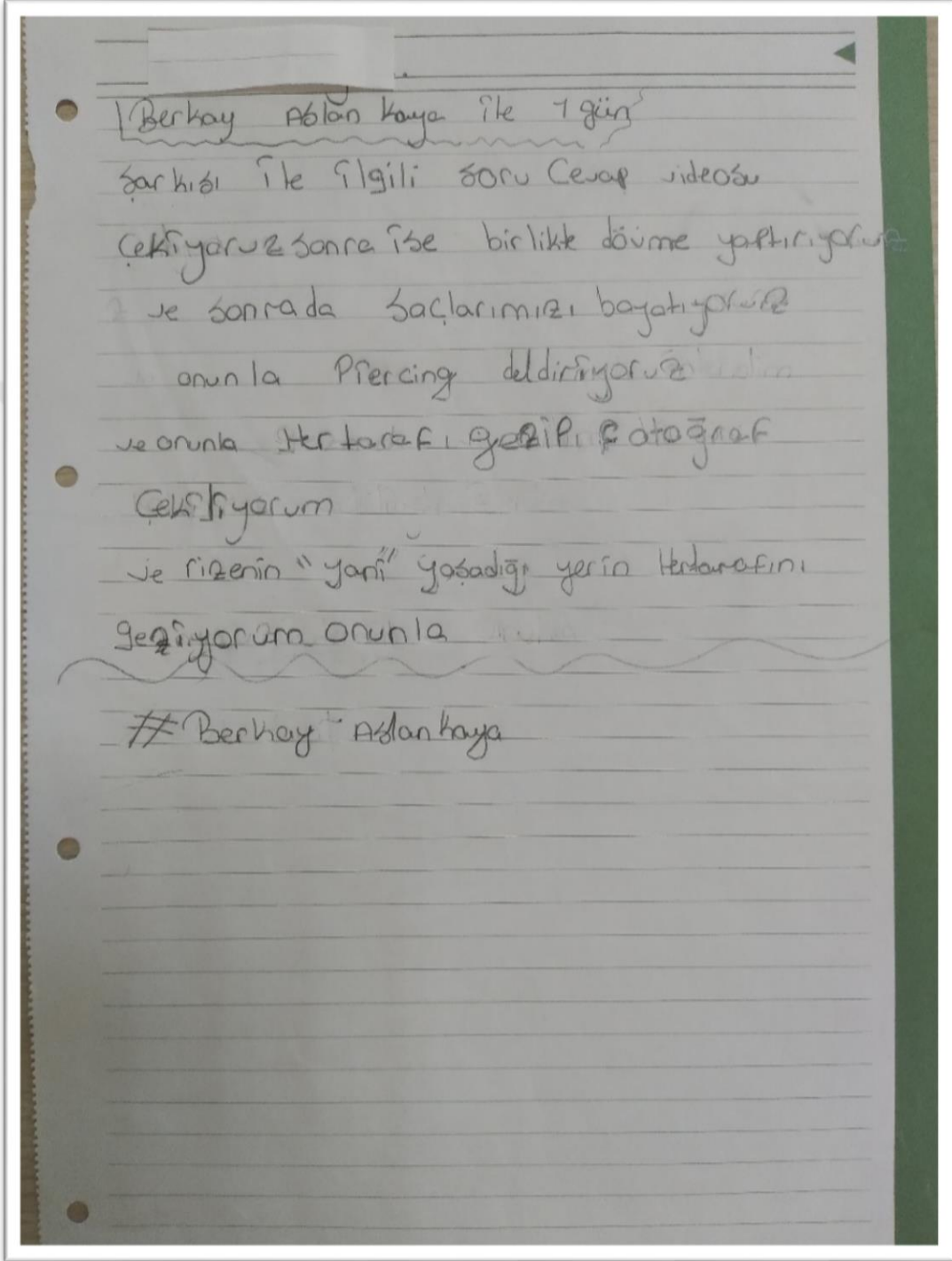
Evvvel zaman içinde kâhın zaman içinde
 bir ağaç var mış, bu bir meşe ağacıymış.
 Kafkasın tepesinde olan bu meşe ağacı
 çok yalnızmış, çünkü etrafındaki ağaçların
 hepsini kesmişler bu meşe ağacını kendisi
 tehlikeye hissediyormuş. Bir gün o ağacın üstüne
 bir serçe konmuş, bu serçe ağaca yuva yapmış.
 Serçe her gün ağaçla konuşmüştü. Bir gün
 serçe ağaca niye bu kadar yalnızsın demiş.
 Ağaç şöyle cevap vermiş:

- Benim etrafındaki ağaçları insanlar
 kâğıt, sehpa, masa, sandalye, vb gibi eşyalar
 kullanıyorlar benim için değerimi bilmiyorlar ağaç
 önümüze alıp kâğıt yapıyorlar bina gibi donatım
 makineleri var ve geri donatım kutularını
 kullanmıyorlar. Oysa ağaçların neyi yaptıklarını
 bilmiyorlar. Oysa ki bir insanları eğ. heyelan
 gibi doğal afetlerden koruyorsa insanları bina
 falanında bile değiller. Bütün bir 2 ay geçmiş
 kiş. olmuş meşe ağacının yaprakları kökleri
 müthiş bir anda ağacın üstüne büyük
 bir cisim düşmüş. Bir anda etrafındaki ağaçların
 yarısını düşmüş. Cisim ağaçları zor da olsa
 cığır büyük bir kırılmı. Suymuş insanlar
 bundan sonra insanları ağaçların ne kadar
 değerli olduğunu anlamış. Bu arada okullarda
 çocukları bilmelilerden dikmişler artık şehirlerini
 eğ. heyelan sel gibi doğal afetlerden
 korunmuş. Ve ağaç yapılan herşey geri
 dönüştürülebilir. Kullanılmış. Ve ağaçları zarar
 vermek isteyen kişiler ciddi bir maddi zarar
 alabilir. Ve artık meşe ağacı
 ULU Ağaç olarak adlandırılmış.

Bir gün okuldan çıktım tam eve varacaklar
 sırda ne göreyim en sevdiğim Şarkıcı hemen
 telefonumu alıp onunla bir fotoğraf çekilmek istediğini
 söyledim oda kırmadan kabul etti ve bana
 dedi ki birlikte 1 gün geçirmeye ne dersin
 ben ilk olarak anneme veya babama söylemem
 gerektiğinden ona nasıl olacağını bilmiyordum Şarkıcı
 annem izin vermezdi bence saklıma bir şey geldi
 annemi aradım ve anne ben evim'e gidebileceğimi
 diye sordum annem tamam dedi zaten kutuda
 olsa en sevdiğim şarkıcıyı bulmuşum birakıp mıgır
 sonra ilk olarak beni yavaş yavaş götürdü
 sonra biraz kışkırttı ve beni 5.30 da evime
 bıraktı eve gidişimde hayatımın varlığına en güzel
 zamanımı geçirdim sonra annemi sordum yavaş yavaş
 ancak ben aslında anneme onların Arapsini tek
 tek anlatım ep sonunda annem ozak olsada bana
 kızdı birdaha bana söylemeden bir daha bana zaman
 söyleme dedi. Ertesi sabah okula gidiyordum ve
 telefon çaldı açtığımda telefonda ki ayda hemen
 ona sordum numaramı nenden buldurdun ve bana
 sen verdin dediği yerde onun numarasını kaydettim
 evini öğrendim ve her evine çağırıldığında annemden
 izin alıp gidiyordum hatta bir kere annemle gittik ona
 Şarkı kısa oturduk neyse en güzel 1 haftamı,

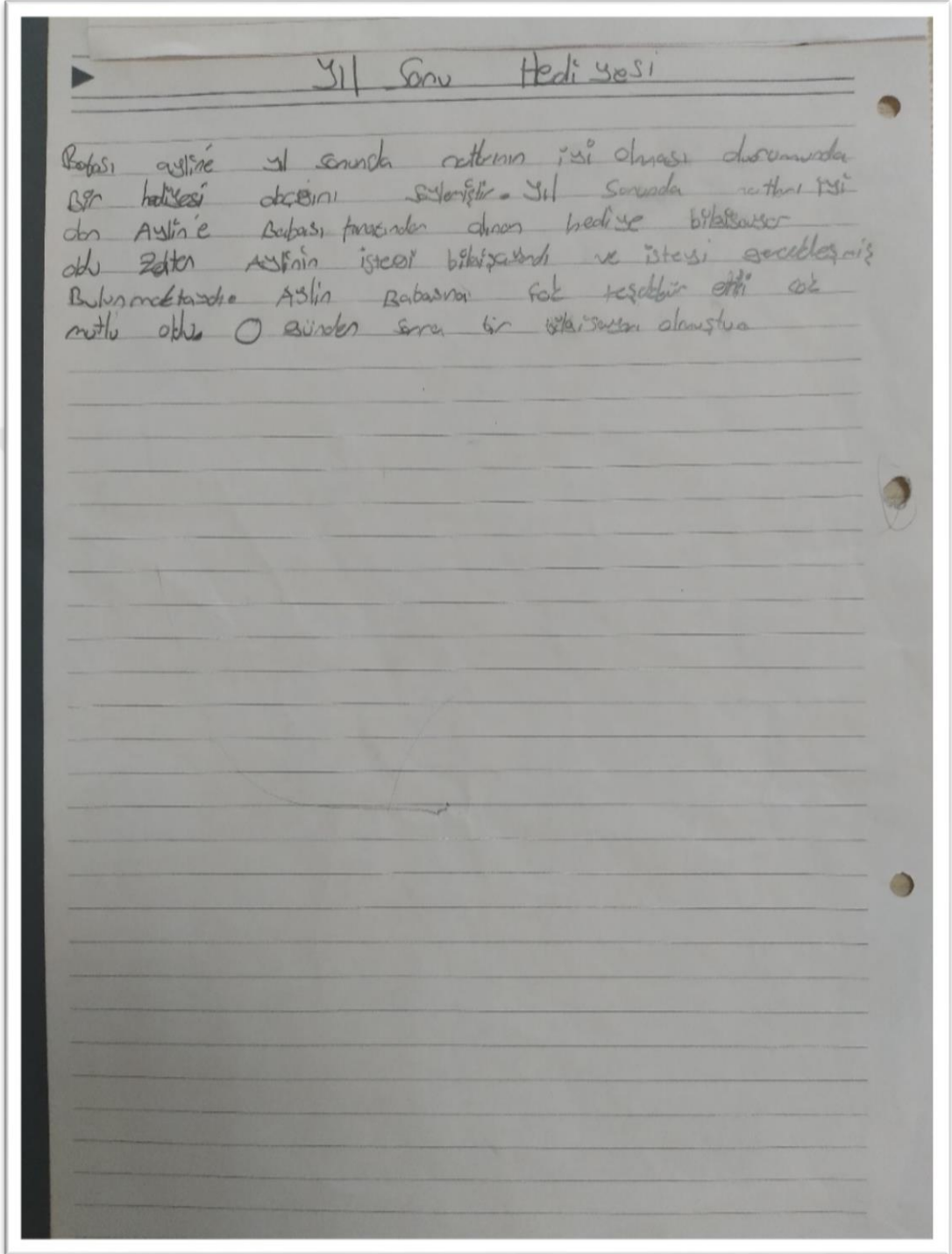
Ek-11: Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Testlerine Ait Öykü Metinleri

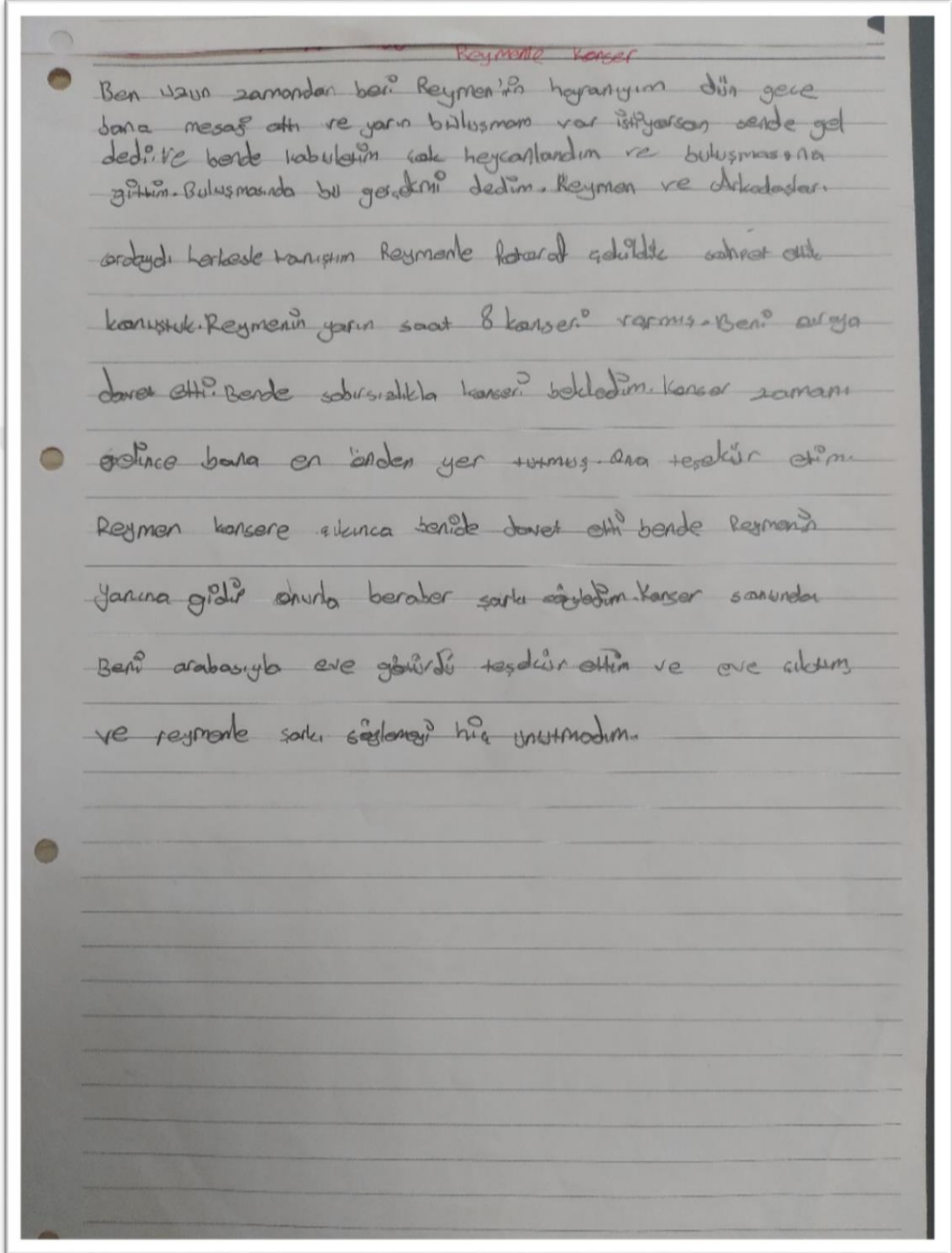
K-1



Birgün yolda giderken Binyerden küçük köpek sesi geldi
 o köpek sesine doğru gittik Batımkı önümüzde köpek çıktı
 ondan sonra köpek bizi çok sevdi nereye giderssek gidelim
 peşim izden gelirdi ondan sonra o köpeği alıp eve götürdüm
 annem dedi ki oğlum neden bu köpeği getirdin dedi sonra
 anneme dedim ki anne bu köpek peşime gidersen gidelim peşim
 izden gelirdi sonra annem dedi ki oğlum benim kö-
 peğelerim var dedi annem sonra köpeği alıp hayvan
 barınağına götürdüm ondan sonra oradaki amcaya
 dedim ki amca bu köpeğe iyi bak ben bu köpeği çok
 seviyorum ondan sonra köpeği bırakıp köpeğe
 üzuldü ama ben de üzuldüm

SON





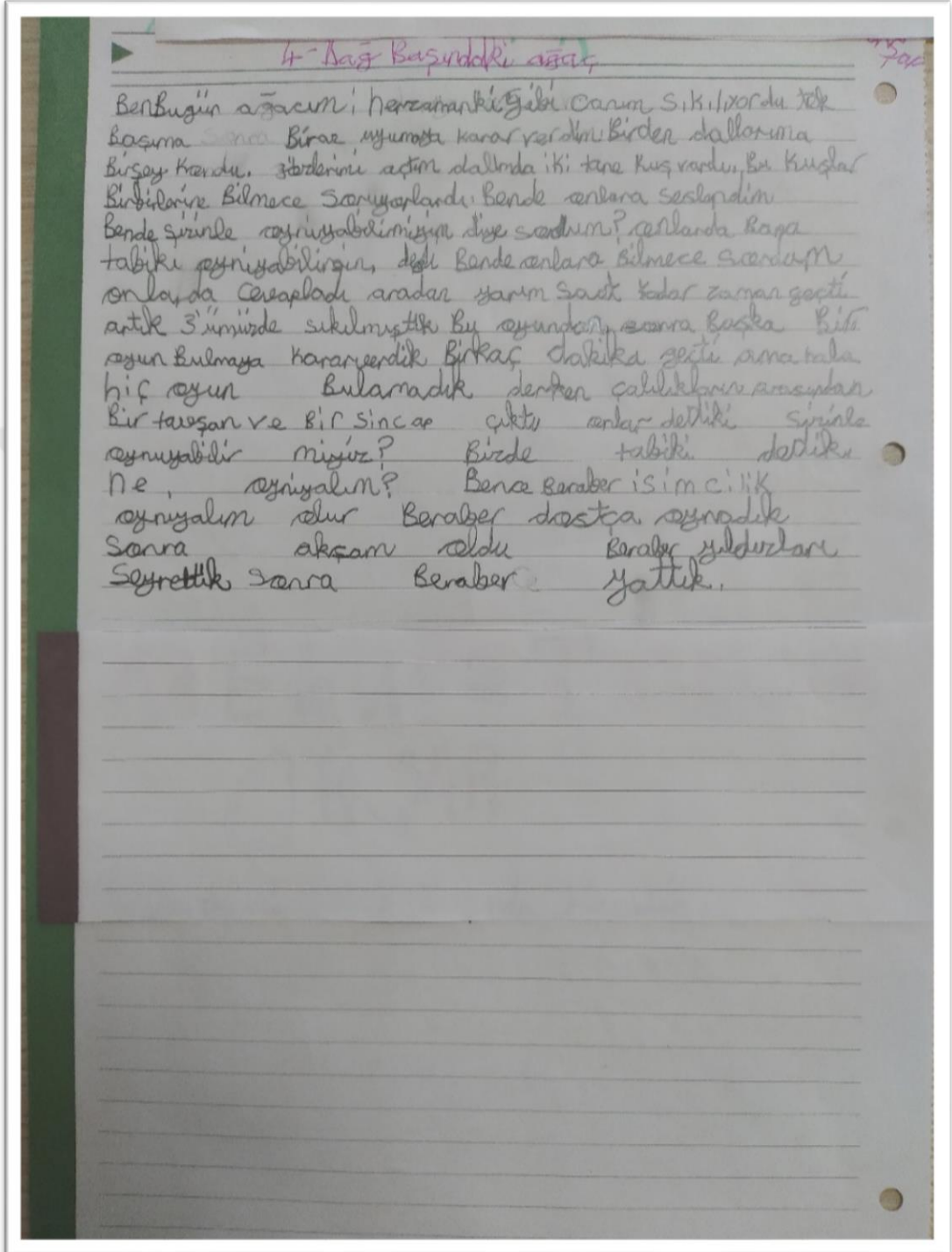
SEVİNİYİM DERKE N. ÜZÜLMEY.

Babası Ayline yıl sonunda notlarının iyi olması durumunda bir hediyesi olacağını söyledi. Yıl sonunda notları iyi olan Aylin'e babası tarafından alınan hediye Aylin'i çok mutlu etti. Aylin Babasını teşekkür etti. Sonra Aylin telefonunu arkadaşlarını annesini babasını telefonuna ekledi. Aylin telefonla mesajlaşırken saati fark etmemiş babası Aylin'e yatak koydu. Aylin üzüldü ve babasına söz verdi yaz tatilinde ders çalışacağına dair. Ertesi gün Aylin ders çalışmaya başladı. Her gün 2 veya 3 saat ders çalışıyor. Babası bunu görünce Aylin'e telefonunu verdi. Aylin babasına "baba ben telefonu istemiyorum." Babası "tamam kızım" dedi. Sonra derslerine çalışmam dedi. Yıllar geçti Aylin doktor oldu ve hayallerini gerçekleştirdi. Sonra Aylin'in babası hastalandı ve kısa süre içinde vefat etti. Aylin ve Annesi çok üzüldü. Birkaç gün geçti ve Annesi vefat etti. Aylin çok üzüldü ve üzüntüden yatağa bağlandı ve o da vefat etti.

Ben ve Fatih bulut

Yusuf bir gün "Fatih bulut'un" konserine gitmişti.
ve bir kişi seçecek ve onla şarkı söylecem dedi.
Fatih bulut gönüllü olan var mı dedi. Her Ben kaldırımdım
ve Beraber şarkı söyledik Bana dedi abın nedir.
Bende dedim ki Yusuf emir dedim ben dedim ki
fotoğraf çekilebilir miyiz Fatih Bulut dedi ki Evet
Ben tam telefonu çıkardım erimden düştü Ben yürüdüm
Fatih bulut Gel sana telefonabılır dedi Ben dedim Palam
gelmez Fatih bulut dedi Bugünkü ödülün olsun
Ben dedim olmaz Ben Para için katılmadım Ben Sana alı-
m dedi tamam dedim ve gittik telefoncuya alarak
ve eve bıraktı Beni dedi Bana Birdaha Beraber şarkı
Söylügelim tamam dedim ve Birdaha söyledik
1000 lira verdi o parayı marmekit vakfına bağışladık

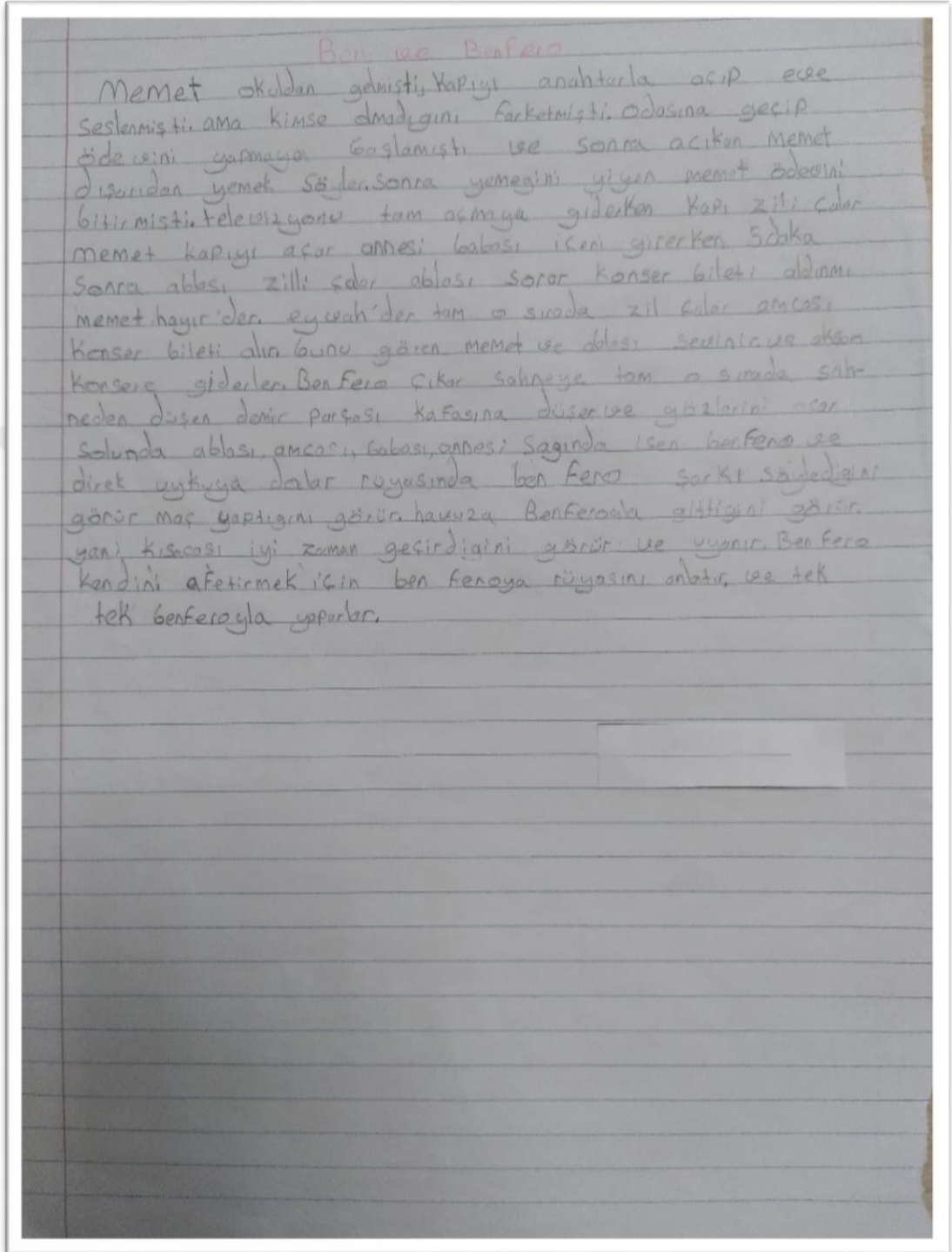
Son

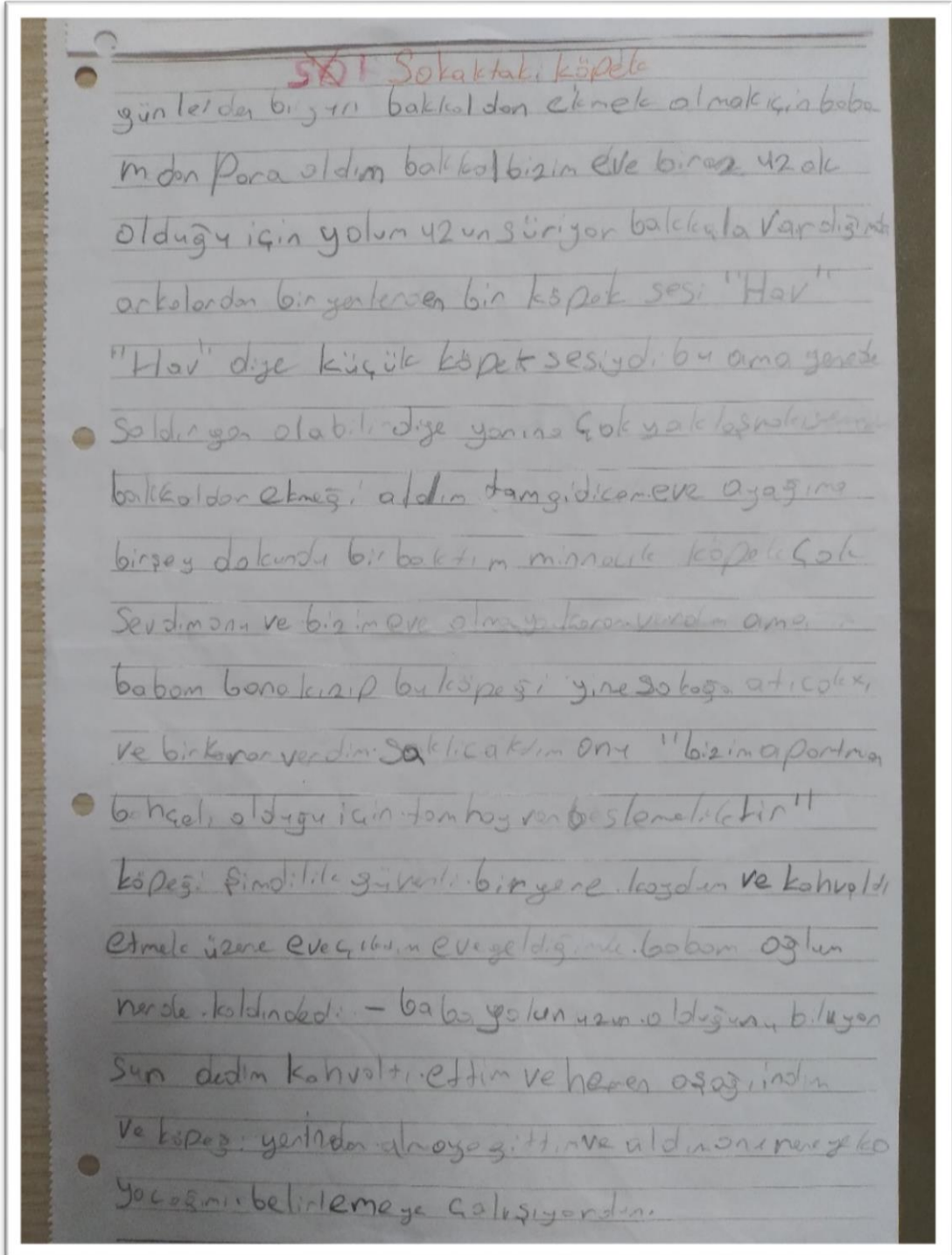


Dag' başındaki ağaç

bir köçöck fidanı dag başına ekildi
orada böğödü, böğödü ve kocaman bir ağaç
ağaç oldu. tabiki Zigarettsiz kalmadı
kuşlar gura gitti insanlar soluma aradan

4. yıl geçince yaşlı olmuştu yaprakları
döküldü hep insanlar soluma ama genelde
yaprak vermiyordu artık insanların ondan
umodu kesilmişti ama bigön ağaç çiçekler
açtı aradan öne 4 yıl geçince yeşil, yeşil
yaprakları olmuştu ve insan halkı çok sevindi.





Ve Özeri buldum oğre. köpek kulbesi' alcağım
Onu hongi Parayla ve bobono söylenece kor or vardı
bobono. Söyledim budur em olundu. kızıllı' vardı. ve si p. enis
ettik. heşşaj' oldu nenas. Sidi ve Gole met lio dnu ulu

Bu hikaye SON bulmuştu

KATİP KÖPEK

Her zaman ki gibi parkta oynarken yavru köpek gördüm ve arkadaşlarımı çağırdım. Onlar da görüp "ben eve çıkacağım" deyip çıktılar. Eve köpeği tanıttırırken babama kızacağımı anlattım ve eve gelsece çıktım. Eve çıktığımda annen köpeği gördü ama babama göstermeden götürdü ve köpeği sakladım. Babam tanıdık gelirken köpeğe yer veriyordum. Babam:

- Metin oğlum hadi yemek hazın

diyince çok toktum sonra babam "İmam" deyip akitim ve kapımı kapattı. Yemeğe gittim. Yemekten sonra ders yapmaya gittim. Dersimi saat 9.00'da bitirdim. Babam yatmaya gitti. Ben de köpeğe yemekle su verdim. Köpek çok acıbaş ve susamıştı. Hepsini

hemen bitirdi. Mutlaka götürdüm ve köpeğe yer hazırlayıp yattı ve ben de yattım. Sabahçıydım ve sabah kalktım okula giderken aklıma yavru köpek geldi. Götürmedim köpeğe yemekle su koydum. Gittim okuldan saat 12.30'da geldim. Geldiğimde babam uydurdu. Dadama göndüğünde köpek yoktu. Anneme babamdan gelsece sordum. Annem:

- Oğlum özer dilerim ama babam aldı. Köpeği aldığından tutamaz. Mutfa:

- Anne ben şimdi ne yapacağım şimdi.

Anne:

- Belki de oğlum babama her şeyi anlat

Metin:

- Tamam anne hemen istemi değiştirip söylüyorum.

Üstümü değiştirdim geldim.

Babam:

- Oğlum bu köpek ne?

Metin:

- Şey Baba sokaktaydı yavruca olursa aldım.

Babam:

- Tamam beldaha böyle bir şey istemiyorum.

Babam bana kışkırmıştı.

Bir gün Aylin'ın altında bir kız varmış bu kız tembelmiş ama ailesi buna çok üzülüyormuş ne de olsa o da okumak istiyormuş. Buna en çok üzülen ise annesidir ve bir gün vadi toplantısı vardır. Annesi gider toplantıya orada o da en sonunda bir ümit varmış içinde. Okula geldiğinde herkes teneffüste içinde kitap ama Aylin çarpıyorken gördüğü çok kötü olmuş öğretmenini göüp salmış ve Aylin'i sormuş ne de diyeyim önce den dersleri kötüydü o kadar ki öğretmenleri her hafta derste arkadaşını konuşturmuştu çakıya, köfür ediyor arkadaşlarını olup olmaz dövüyor annesinin bankası herkesin içinde (evlerinde) dövünce eve gelip hiç iyi hissetmiyor kendini. Aylin'in ablası Elif eve gelip kapıya çalıyor çalıyor bir de bakıyor hâlâ annesi uyumamış eve öğretmenleri çağırıyor uzun uğraşlar sonra kapı açılıyor içeri girip baktığında annesini bağlayan halde buluyor ne yapacağını bilmez halde karşı komşusunun kapısını çalıyor komşusu Alperen bey açıyor kapıyı Elif anlatıyor olayları. Alperen bey gelip bakıyor ve Elif babasına aramasını istiyor Alperen beyden arıyor Kerem beyi Alperen bey var olmaları anlatıyor Kerem bey gelirken ambulansı arıyor ambulans geliyor Serap hanım (anne) ambulansa kaldırıyor Alperen bey, Elif ve Kerem bey Kerem beyin arabasıyla geliyor hastane yetiştiriltilerinde ise istip olmaları tam bu anda oluyor doktorlar bayıldıktan uzun zaman geçtiği için ameliyata talimatlarını söylüyor o zaman daha çok korkuyorlar şifir damarları patladığı için ölüyor Serap hanım Aylin'le okulda kavga ediyor daha okul bitip babası arıyor servisini bugün Aylin'i ben alacağım diyor gelip alıyor hastaneye geliyorlar yolda konuşuyor Kerem bey nasıl konuşabilir ki bir daha en sevdiği kişiyi ömrüm dediği kişiyi bir daha göremiycek bu nasıl duydu ömrü artık kısaldı diye hissediyor Aylin babasına nereye gidiyoruz diyor Kerem bey cevap veremiyor daha doğrusu veremiyor açıklamaktan aşırısını veremiyor bile Aylin hastanede neresi, ablası, dedesi daha bir çok kişiyi aşırken buluyor ve annesinin olmadığını fark ediyor annem nerede diye bağırıyor ve herkez hep bir ağızdan o öldü diyor Öldümü neden neyi oluşturma öldü demis ve biri şifir damarları patladı diyor bir de bugün vadi toplantısı olduğunu hatırlıyor ve hep benim suçum diyor yarın cenazesi var olduğunu öğreniyor ve cenazesi oluyor üzerinden bir ay sonra geçti.

artık zorda olsa alisiliyan bi duruma babasi bir gun Aylla'e
ve gar duslerin iyi olursa son hediye 'olucak denise
Aylin zaten artik cok saklması gerektiginin farkındaymış o günden
sonra cok saklamış babasi toplantılara gittiğinde mukke ediyormuş
ve aşın gelmiş Aylin'in kunesi cok iyiymiş ve sonra ilk defa
babasi hediye olarak çocuklarını annelemin mezarına götürmüş aynı cıkla
denamışlar ve sonra bir tatile githmişler.

MUTLU SON

3- Sokakta yavru köpek bulan Metin

YAVRU KÖPEK DUMAN

Metin yolda giderken bir yavru köpek bulur. Bu köpeği eve götürür, gizli gizli eve geçer. Çünkü babasına kare, çikacığını düşünür, zavallı yavru köpek aç ve kırlıysa Metin'in babası zaten evde yokmuş. Annesine yavru bir köpek sokaktan aldığı için annesine söyler Annesi

- Aldıysan hemen yıka ve karnını doyurur. Metin hemen yavru köpeği alır yıkar ve ona odasında yemek yedirirken zil çalar. Kapıda babası belirir. Metin hemen köpeği yemeğiyle birlikte yatağın altına koyar. Odasından çıkan Metin babasına selam verir. Babasında Metine selam vererek odasına geçer ve üzerini indirir. Annesi Metine

- Metin baban köpeklerden hastalanmaz o köpeği dışarıya koy der. Metin

- Hayır Anne ona gizli gizli bakıcam ben, adı bile var adı gri renkli olduğu için Duman koymak istedim. Nasıl Güzel mi? Annesi

- Güzel ama ya baban görürse o zaman yandın der

Metin odasına geçer ve köpeğiyle konuşmaya başlar. Tam o sırada babası içeri girer ve Metin köpekle konuştuğunu duyar.

Baba - Metinin diye bağırır. Metin köpeği alıp hemen odadan çıkar. Ve dışarı çıkar, babası onu kovalamaya başlar. Babası Metine

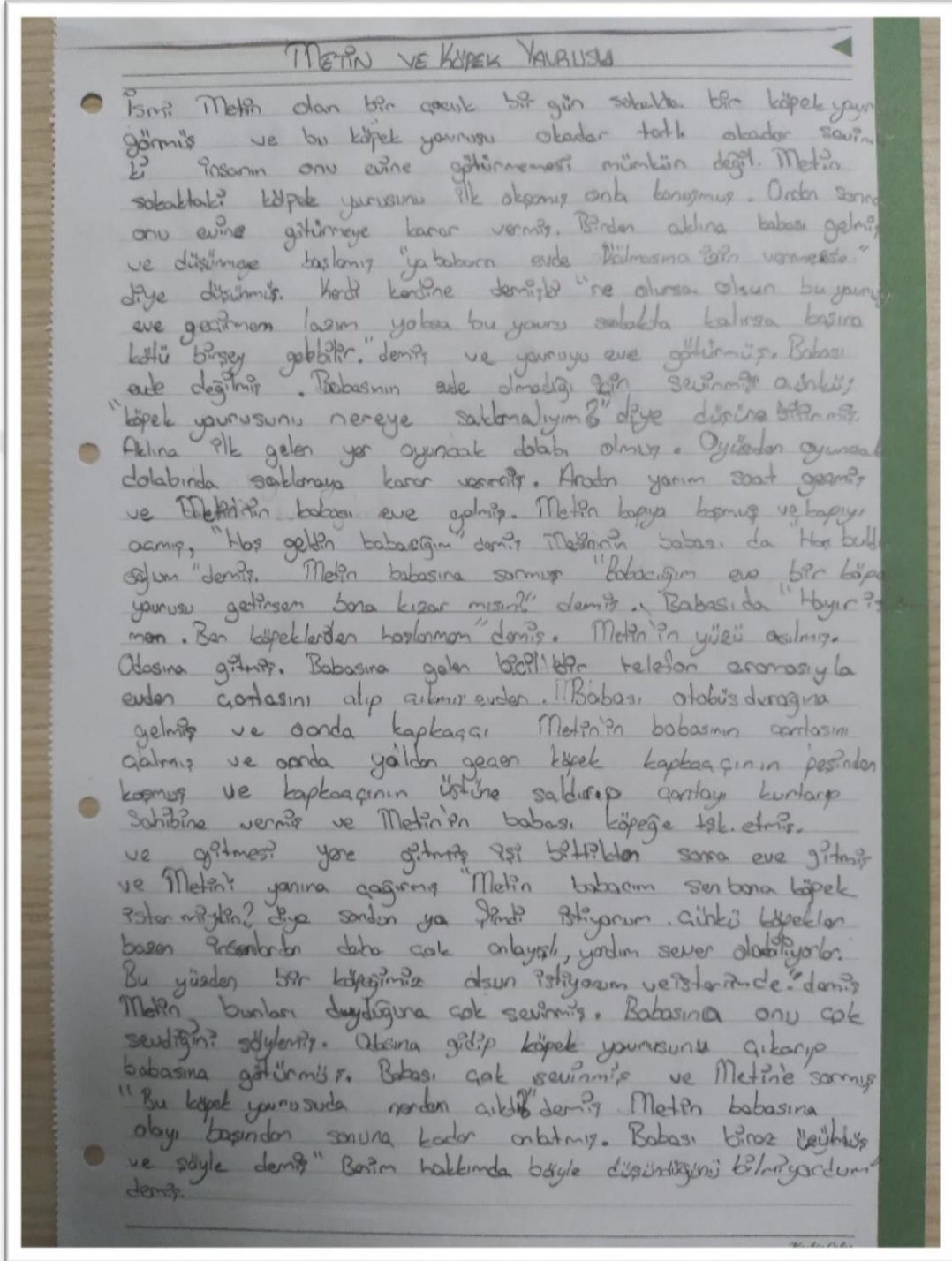
- Metinin gel buraya birak o köpeği diye bağırır. Metin sonunda sıkılır ve babasına

baba bana yaklasma der. Çünkü ben köpektən
hoslanmıyosun diye bızle hoslanmıyacaız diye
bır şey yok sen bu köpeyin yanında olasan,
ne hissederdin bır düşün ağsın susuzsun
kırkırsın her zaman kasınıyosun bu köpeğin adı Duman
Ben dumanı seviyorum. Yıkamadan önce kasılan
ıyodu şimdi bır şey? yok ağ değil susuz
değil ben köpeyimi bıcalmıyacım eğer sen
bu köpeyi alırsan ütölür ve pasanları sevmez
pasanlardan uzak durur. Babası Metin'in sözü-
ne sağıır. Ve köpeyi ister Metin vermez zor-
la alır köpeyi ve Metine derki
-Takip et beni der Metin babasını takip
eder. Ve eve varırlar evleri bahçede olduğu
için Duman bahçede kalır, bır kaç gün sonra
babası Dumanı ev alır. Babasında köpektən hoşlanır
Ve sever Metin de. Dumanı mutlu olur.

— Son —

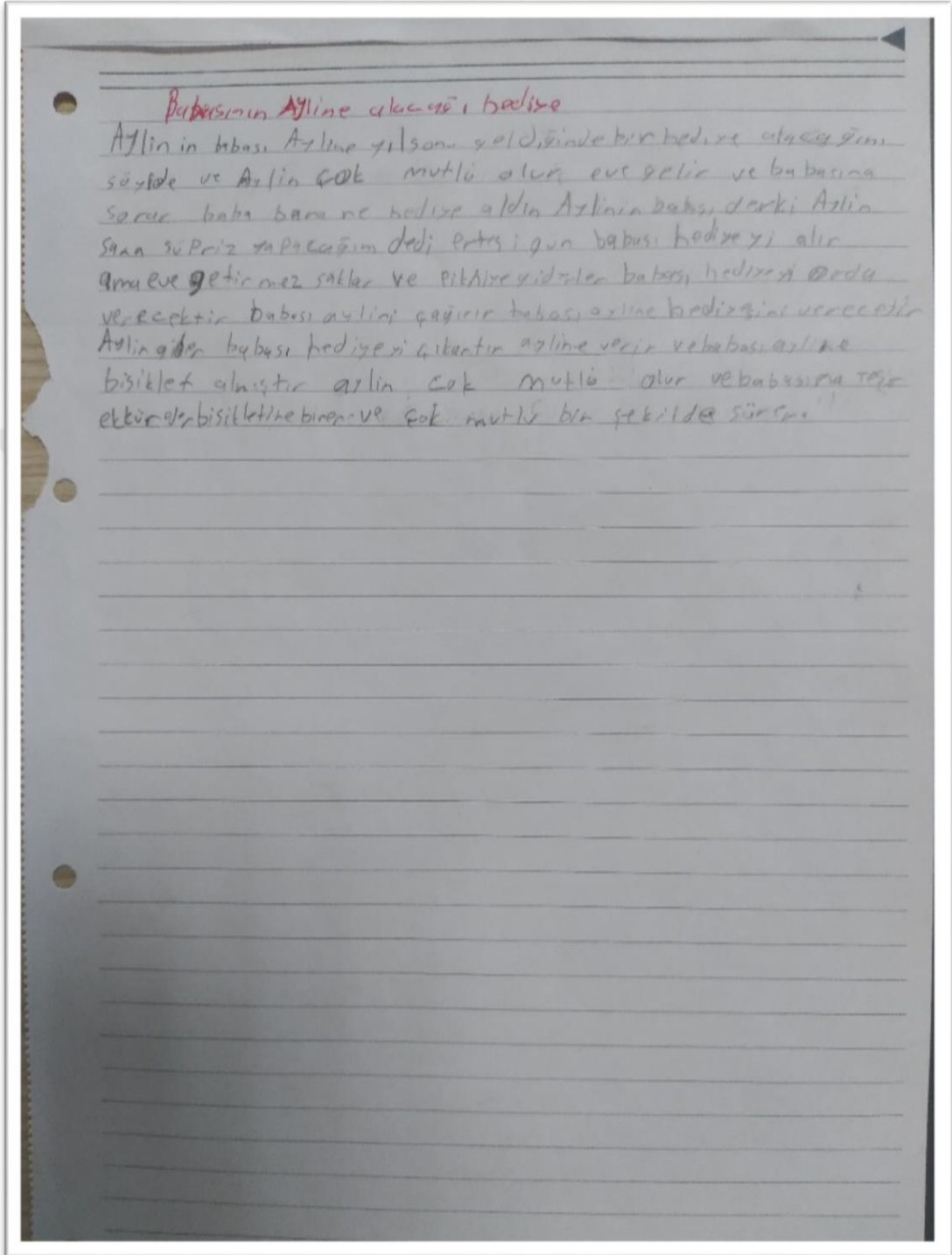
Babası Aylıne Hedvesi

Babası aylıne yıl sonunda notlarının iyi olması karşılığında ona bir hediye almasını söyledi babası. Ve yıl sonu geldiği zaman Aylıne bir sürpriz yapmak istedi ve ona bisiklet almaya düşündü babası ve aylın da eve gelince ona hedvesini verdi ve aylın çok mutlu oldu Babasına teşekkür etti ona sarıldı ve bir sabah aylın babasını kaldırıp beraber kahvaltı hazır bulundurmış hazırlandı ve sonra bisiklet kurma öğreniler aylın. Aylın bisiklet sürmesi bilmediği için dışarı koşa yattı ve hastanaya gittiler sonra ilahının otup eve dönmüş ve babası bu durumu üzölüp aylını bisiklet kursuna yazdırması düşüncesine aylıne vermiş orda Tamerin babası demiş ve gittiler kursa kaydını yaptırmış ve aylın herşey bisiklet kursundan öğidi ve bir sabah aylın bisikletine habellen bir de ne görsün bisikleti yokmuş hemen babasını kaldırıp babasına durumu anlatmış ve durumu hemen müdahale etmişler hemen Aylıne aramışlar Polis evi aramışlar onun birşey bulamamış Polis gitmiş ve aylın çok üzölmiş babası aylın üzölmesini diye hemen ona bir bisiklet almış ve almasını bulamış aylın da otuldu gelince hemen almasını almış bir de ne görsün babası ona bisiklet almış aylın babasının yanına gitmiş ve ona sarılmış babasına teşekkür etmiş aylın çok mutlu olmuş ve yeni aldığı bisikleti kullanmak istemiş babası ve babası ona bir tane hedye daha almak istemiş kask alması almış ve aylıne vermiş yanından yere düşmüş diye almış ve birlikte bisiklette gezmişler sonunda kanaberi almış eve gittiler ve kendilerine yemek yaptırıp kanaberi dışarıda sinemadan gittiler ve sera geç saat olmuştu eve gittiler ve babası aylıne hikaye okuyarak uyutmuş aylını ve kanda uyunmuş ve babası Sabah erkenden kalkıp aylıne güzel bir kahvaltı hazırlamış ve aylın çok sevinmiş ve aylın işini öğrenip babası ona otula öğretmiş ve kendisi de artık çok sağlamış ve bir çeşide gidip yorgunluk bir kahve içmiş ve otul çıkış aylını almış gittmiş babası. Onun sonra babası aylıne gaze kepekt demiş ve ona en sevdiği yer luncartına gittiler aylın kavgatant bulmuş içice bir oramış ve eve yorgun bir şekilde gittiler ve hemen yunmuşlar kendilerine gittiler ve ikiside kendilerine sozük bir meşvesun yaptılar kendilerine içmişler ondan sonra aylın tek basına babasına gidip hedye almış bir tane masajör almış aylın babasına saat almış eve gelip babasına hedvesi vermiş ve hep babası aylından gurur duymuş.



Metin babasına dönüktü "babacığım üzülmeye sen. Düşündüklerim
seni üzün istemem. Lütfen kendini tanı" dedi. Babası hayvan
barınağına gidip 3 tane daha köpek getirmiş eve. Metin
köpekleri çok sevdiği için köpekleri gördükçe çok sevinmiş.
Köpekleri kucasına alıp öpmüş, okşamış, sevmiş. Babası Metin'i
Mutlu görünce çok sevinmiş ve Mutlu oluyormuş.
Bu 4 köpek ile birlikte çok mutlu bir hayat yaşamış / yaşı-
mış...

— Mutlu Son —



İmkansızlar Gerçekleşebilir

Ben uzun bir süredir Loren Corak'in fanatim ve onu çok seviyorum. Bir gece bana Loren den mesaj geldi ve ben çok sevdim daha sonra mutluktan ağladım daha sonra ona cevap verdim biraz uzun sürdü İngilizce okudu için sonra direkt çeviriyi açtım ve Loren aklı bana şöyle yazmıştı: (Siz Annem/hababam mı oturuyorsunuz ben araka bir iş için selamettim. aklı şöyle bir mesaj geldi bende ona oturduğumuz sevin adresini attım kendisine bana çok teşekkür etti. Ama ben hala saktaydım. Sonra her şey nışa gibi ve sahah oldu hep karaher gelecek kavaklı yaftık bende tüm olanları aklıma anlatmaya ilk önce Ailem onlardan izinsiz iş yaptım diye kızdı daha sonra ailemde biraz gıcırda ablam'da onu çok sevdi? için mutluktan ağladı ve daha sonra babamı vuruladık ve işe aklı Annemden sonra da soak geldi ve Lorenin gelmesine çok az kaldı belkide doktoralar kaldı bizde Annem ben ve ablam hazırlandık ve onu havalanından almaya çıktık bende arabada hekimden çıkarak çıktı oldum. Ve havalanına yetişlik gelmesine neredyse saatler kalmıştı ve onu aldım direkt koş koş ona sarıldım ve öpülerim dolmuştu. Sonra onla biraz konuşuk ablamda İngilizce öğretmeni olduğu için çok şanslıydım. Sonra Loren eşyalasını bizim evde bob olan odaya yerleştirip hemen işi oldu için çıktı. Sonra bizde Annem ve Ablamla oturur konuştuk Annem dedi ki: "Acaba Lorene zıkkat mı çekti? Ablam: aha, evet Anne çok güzel fikre bulmuşsun Ben: çok güzel olur dedim ve daha sonra hemen yemekleri yapmaya başladık Annem zeytinli börek yaptı ablam çilek pasta yaptı ben: mutfakta çalıştım ben: mmm çok güzel kokuyor. Dedim sonra bende limonata yapmaya başladım. Yemekleri servis yapmaya başladık ve kapı geldi ben koş koş kapıyı açtım ve Loren geldi. Şö: Loren: mmm Neş bu kek? Annem Allah'im dedi. Şö: İngilizce olduğu için anlamamıştım Ablamda güldü. Sonra Loren üstünü değiştirdi o sırada babam geldi. Babam: ooo buşün zıkkat var evde burası çok güzel kokuyor dedi.

Sonra hep beraber yemeye oturdular ve loren ilk
defa bu yemekleri yiyebildi. ve yemeklerini beğendi. ve loren
ben ablam bizim odada oturup konuşurduk lorenin oturduğumuz
yeri tanıdı ve burada çok sevdi. Annemde biraz sürtünce
olarak mısır patlatmıştı.

loren - mm ne kötü böyle dedi

ablam - Annem mısır patlatıyor dedi

sonra onu izlerken komedi izli mi? izledi. bir sürü kahkaha
güler geldik ve sabah oldu loren ailesiyle dışarı biraz
uzaklandı loren eşyalarını topladı ve o sırada babam işe gitti.

kahvaltı yapmadan çıktık sonra havalandırma kapılarını

beğendi çünkü çok acıkmıştı sonra lorenin uykusu geldi.

Şunu anlamıştım her imkansız şeyler gerçek olabiliyor.

Yavru Köpek

Bir gün Metin diye bir çocuk varmış. Metin köpeği olmasını çok istemiş. Metin bir gün okuldan dönerken soğuktan üşüyen bir yavru bir köpek görmüş. Sonra köpeğe uzulüp evine götürmüş ama babası köpeklerden hoşlanmazmış. Metin o yüzden köpeği babasından saklamış. Bir gün Metin okul çıkışından sonra hemen köpeğine bakmaya gitmiş. Metin eve girince hemen adasına doğru çıkmış. Metin yavru köpeği bir oyuncak sandığın içinde saklamış. Sonra köpeğin çıkıp, susadığını öğrenmiş ve ona et ve biraz süt getirmiş. Akşam vakti Metin'in babası gelip Metine

Babası: Metin oğlum Neden artık aşağı inmiyorsun?

Metin: Ödevim vardı baba.

Sonra babası yukarı çıkıp Metin'e uzun konuştuk. Sonra bir anda yavru köpek havlamaya başladı. Sonra Metin'in babası

Babası: Bu köpek Sesimi?

Metin: Evet baba dışarıda soğuktan üşüyordu. Bizde kalabilirmi?

Babası: Tamam oğlum ama neden yalan söylüyorsun?

Metin: Kızarsın sandım o yüzden baba.

Babası: Oğlum isterse Kızamam hadi köpeğe mamasını ver.

Sonra Metin sevinçle yavru köpeğe mamasını ve sütünü verdi. Ve babasına teşekkür etti. Babası da o mutlu olunca kendisi de mutlu olduğunu söyledi. Metin ile babası da erktesi gün yavru köpeğe yuva yaptılar. Artık yavru köpeğin üşmediğini gören Metin ile babası yavru köpek için çok mutlu olmuşlardır.

→ Geyiklerin Little Girl ←

Bir gün clubdan dönerken, bir araba gördüm, araba çok güzel. Etrafı bir arabayla bu araba biraz aykırı oluyordu. Yoldan geçiyordu. Sonra kızı bir kızıyla birlikte geldiklerini gördüm. Daha sonra, tüm çocuklar geyik, fildişi gibi kızıyla birlikte geldiklerini gördüm, ve diğer çocukları da gördüm. Arabadan Aysel Telleri aldı. Ve bir konser vermek için geldiklerini ve bu parayla bir konser verdiğini söyledi. Ve bir çok kişi belediye için onları destekledi.

Tüm çocukları, tümünü bir yere getirdi, ve onlara oyun çok yaptı. Herkesle tanıştıktan sonra, "Yura" geleceğini söyledi ve İhsan'ın ismini söyledi. Ancak o zaman kendisine tüm işi yaptırdığını söyledi. Yura geldi ve şansın ben işi yaptım. Bende ben İhsan'ın Aysel Telleri ile yola çıktık.

Salon gezip, dandurucu yaptı. Yura'nın bir Geyik kızıyla geyik uyarları vardı. Ve yol üstündeki bir ormana girdi. Yura parka gitti deni parka binmek için arabaya bindi. Sonra yola çıktık konser veren Salona gittik ve Aysel Telleri konser verdi. Parkanın parka kızıyla çocuklara bağışladı.

Agac

Hepinize rehber olarak size bir bilmece söyleyebilirim. Tanıdığınız ve tanımadığınız her şeyi anlatarak anlatıyorum ve siz de bilmeceyi çözüyorsunuz. "Hepsi bir ağaçtır, yeşil, sarı ve kırmızı renklerle boyanmış ve her mevsim renk değiştirir. Yaprakları vardır." Aferin bildiniz ben bir ağacın ismiyim belki siz de ağacın ismini biliyorsunuz. Ben büyük ağaç en büyük, güzel, gölgesi herkesi rahatlatır, çiçekleri çok kokulu, yeşil bir ağaç. Fakat ben şimdiye kadar neye ihtiyaç duyuyorum? Hiçbir şey. Hiçbir şeyi merak etmiyorum çünkü şimdiden merak etmiyorum. Hazır olun ne de olsa hikayem başlıyor. Sıra hazır olun anlatıyorum. Şimdiye insan ailesi piknik yapmak için bir dağın tepesine çıkıyor. Pikniklerini çok güzel şekilde yapıyorlar en sonunda dağın tepesine çıkıyor ve gitmeye hazır oluyorlar. Orada küçük çocuktan büyükler, erkek ve kadın, diğer yere bırakıyor, aile hazırlanıyor. Çocukları alıp eve getiriyor. Aile gözden kaybolduğunda gökyüzünü karartarak bulutlar kaplıyor, şimşekler çakıyor, çok çok hızlı daha önce hiç böyle bir şey görmemiştir. Çok ama çok korkmuş, dum yağmur hisli ve şaşırtıcı bir şekilde yağmaya başladı. Bulundukları yer tamamen çamur oldu ve evet ben de o çamurun arasında kaldım. Yağmur yağduğunda akşam olmuştu. Sabah güneşli olduğunda çok mutlu olurdum. Şimdi bütün şamandıralar bulutlar seviyorlar. Gibi birim yinede o sevişimin çok çok çok çok bir an önce yer yavaşça çıkarak çıkıyor. Şimdiye kadar çok hafta geçmişti o sıralar ilk bahardan yazı geçiyorduk. Mevsim değiştiğinden dolayı da aya aya yağmur yağıyordu ve tahmin edebileceğiniz gibi de önce hafta güneş ışığıyla yağmurların ardından olan oldu. Filtrelendim yani henüz bir tohumken yer yavaşça büyümüşüm şimdiye filiz olarak yer yavaşça çıkıyor. Yıllar geçtikten sonra büyüyüp kocaman bir ağaç oldum ve tahmin edin ne oldum? Benim bigan o çocuk büyümüş ve ailesiyle yanıma geldi. Yaşlıların çokları yanıma yeni bir arkadaş geliyor çünkü yanıma yeni bir arkadaş geliyor çünkü küçük çocuktan onun yaptığı gibi yavaşça yavaş tohumunu yanıma büyük. Son.

Aylin'in yıl sonu notları ve hediyesi

Nine her zaman ki gibi güzel bir gündü. Aylin okula gitmek için kalkıp hazırlanıp okula gidecekti. Sonra Aylin okula gitmeden önce babası Ayline yıl sonunda notlarının iyi olması durumunda bir hediye alacağını söylemişti. Aylin bu duruma çok sevindi. ve Aylin okula gitti. Aylin okulla giderken babasının desigini düşünüyordu ve çok çalsıp babasının alacağı hediyeı merak ediyordu. Okula yetişdi ve sınıfa doğru yürümeye başla bugünkü sınav düşünüyordu kolay olup olmadığını düşündü. Sınıfa girip sırasına oturdu ve öğretmen geldi öğretmen önce bir konuşma yaptı.

- Çocuklar kinse heyecanlanmasın herkes sakin olun türkçe sınavınız biraz kolay herkes kalem silgi çıkartın sınavınız başlayacak. Öğretmeni sınav kağıtlarını dağıttı herkes sinava başladı. Süreleri 40 dk sınavını bitiren öğrenciler öğretmene veriyordu Ama aylin hala bitirmemisti. Çünkü çok heyecanlıydı sınavını yapmaya devam ediyor en sonunda aylin sınavını bitirdi. Sınav kağıdını öğretmene verdi. Sonra teneffüs aldı herkes teneffüse çıktı. Ama aylin teneffüse çıkmadı. Sınıfta oturdu. Herkes birbirlerine sınavınız nasıl geçti diye soruyorlar. Sonra Aylin'in arkadaşı geldi aylin'e sorar. Aylin dediki - 'Kolay geçti ama bazı sorularda zorlandım. Sonunda ders bitti. Eve gidecektirdi. Aylin'i babası alacaktı babasını okul bahçesinde bekliyordu. Sora babası geldi aylin arabaya binip yola koyuldular yolda giderken babası aylin'e sordu ki - Canım kızım bugünkü sınavın nasıl geçti diye sordu. Aylinde cevap verdi - İyi geçti babacığım ama bazı sorularda zorlandım. Eve yetiştiler Aylin'in annesi güzel yemekler yapmıştı. Oturup yemek yemişler. Sonra Aylin yemeğini bitirdi ellerini yıkayıp odasına gitti. Bugünkü ödevlerini yapıyor. Ödevlerini bitirdi dişlerini fırçalayıp yatağına gidip uyudu. Sabah kalkıp yüzünü yıkadı kıyafetlerini giydi. Annesinin yanına gitti annesiyle birlikte kahvaltı koydular. Oturup kahvaltı ettiler. Aylin'in servisi geldi ve annesi aylin'i uğurladı. Bugün türkçe yazılıları açıklanacaktı ve aylin çok heyecanlıydı. Düşünüyordu kaç alıcaktı sınavdan diye türkçe sınavından yüksek almayı düşünüyör. Çünkü diğer sınavlarından hep yüksek alıyordu. Bundanda yüksek almayı bekliyor. Çünkü bu son sınavdı. Okulla yetişti sınıfına gidip sırasına oturdu.

Öğretmeni geldi ve sınav sonuçlarını açıkladı. Sıra Aylin'e geldi. Aylin sınavından 95 almış Aylin çok sevindi. Sınıfta en yüksek puanı alan Aylin'di. Ders yine bitmişti yine bugün Aylin'i babası alacaktı ve babası geldi. Babası Aylin'e sınavdan kaç aldığını sordu. Aylin cevap verdi. - Sınavdan 95 aldım baba babası çok sevindi. Eve getirdiler Aylin annesinide söyledi 95 aldığını annesinde çok sevindi. Sonra birkaç gün geçti ve karne günü gelmişti. Aylin karnesini almak için babası ile okula gittiler. Karneyi almayı bekliyorlardı. Karnelerini aldılar Aylin karnesini çok güzel aldı. Ve babası ona verdiği sözü tutup Aylin'e hediye aldı. Aylin hediyesini aldı ve çok heyecanlıydı babası ona ne aldı diye babası ona piyano aldı Aylin buna çok sevindi ve babasına sıkı sıkı sarıldı.

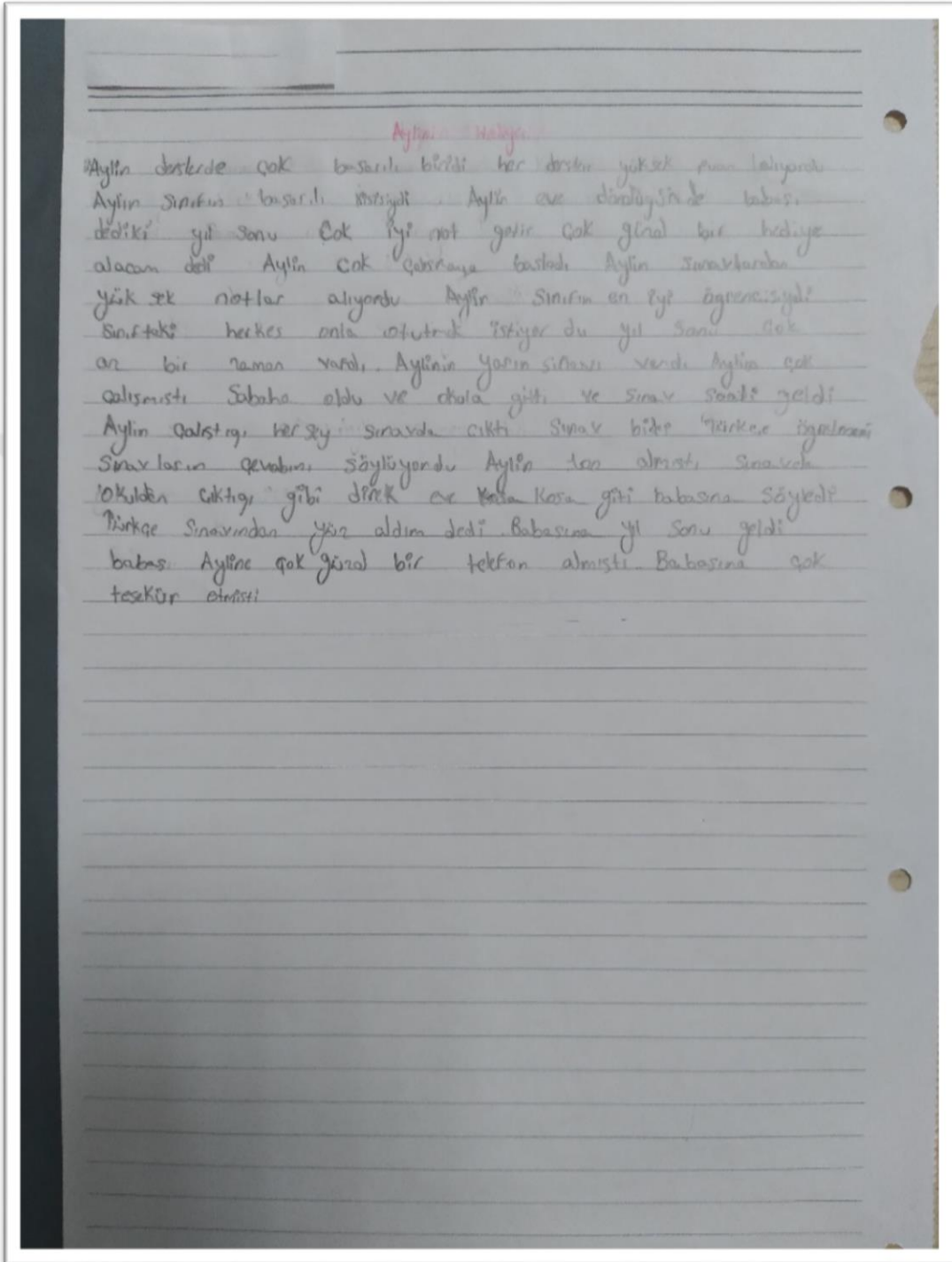
Mutlu Son

Aylinin Yıl Sonu Notları

Yine her zamanı gibi Bin Günde ve gilin yandı Gökün gıyıp Bahattıya İndi ve Babası - Güneşin canım kızım Gel oha Bakalım - Güneşin Babacığım Aylinin Bugün Matematik sınavı vardı. - Babacım Bugün Benim Matematik sınavım var - Himm Demek matematik sınavına ve Çalışmam Bakalım - Evet Babacım Çok çalıştım - Affenim Emin olur ya da ve 10 puan alacağım İyi gelirse Sana Gözel Bir hediye alacağım Aylin Nendisine Ben Hediye Alınacağımı Duyunca İkinden Dediki - Himm Demek Babam Bana Gözel Bir hediye alacak Özaman Deneyime Çık İki Gölge alacağım ve diğer Yangınlar Neye okul çıktı Aylin Matematik hocasını Çok sevdiğini ve Sibel hocam - Evet Çocuklar 2. Ders Yazılı olacaksınız ve Sonunda Yazı sırası geldi Aylin Yazılı Bazi Soruları Kolaylıkla Gerdü ona Bazi Sorularda ona Çok zor geldi Yazılı Sonunda Bitti ve Aylin eve gitti Aylinin Kızı İse asikti Çunu Kardeşin Babası - Aylin Kızım Yorum gel Babamın Sen - İfendim Baba - Kızım Senin Yazın Neye asik Babamın - Baba Yazalım Kardeş Kete Gecti - Kızım İstiyene gerek yok hadi sen adına git yemek hazırla Olana Haden Dinten - Tamam Baba Aylin Odaına gitti ve Ders Çalışmaya Başladı Aylinin Yanında Fen Yazılısı da vardı. Annesi Ayline - Kızım Aylin Gelde Bana Söfneyi Kurmama Yordım et Aylin - Tamam Anne geliyorum Aylin asığı indi ve Annesine Yordım et Aylin Yemek Yedikte Sonra Odaına Giti ve yine Ders Çalışmaya Başladı Aylin Bugün Çok Yarandı ve Ders Çalıştıkten Sonra Uyudu Sabah Aylin Uyup asığı indi ve Babası - Aylin Bugün Hangi yazılı var - Himm Fen Yazılısı Babacığım Babası - Çalıştım Bazi Aylin - Evet Baba dün Bütün Gece Çalıştım - Tamam Kızım Aylin Yemegini Yiyip Okula Giti Sonuncu Ders Aylin Yazılı Oldu ve Aylinin Yazılısı Çok iyi geçti ve eve giti - Babacım Nendesi - Bundayım Kızım - Hayırdır Kızım - Babacım Fen Yazılısı Çok iyi geçti - Affenim Kızım Demek çalışınca herşey oluyormuş Babası - Biliyordumun 3 gün Sonra Okul Kapanıyor - Evet Baba Beki Bana Ne hediye Alacağın - Söptüz Kızım ve Sonunda Hanne açnc Geldi ve Aylinin tam Notları Çok iyi ve Takkin olmuştı, Eve Gitiğinde - Babacığım Takkin aldım Babası, Aylini 2 Yangında da Öpüc ve - Affenim Canım Kızım Aylin - Babacım Akki hediyem Nende - Git ve Odon Bok Bokuyum Babası Ayline Pembe Bir Bisimlet almıştı Aylin Çok Sevinmişti ve mutluluktan Gözleri Doldu.

İki bir günü Normender ile bambaşka gezme çıkışta alışveriş merkezine
gittik kışa alıştık. Fakat Paramız yetmedi Bankaya gidip Para Çektik
Eve geldik altılarımızı alıp İstanbul başa. Çiğdem Sınırda Balık
tutma gittik tuttuğumuz balıkları eve götürüp yemek yapmak için
yedik Çok lezzetliydi ve sonra arabamızı alıp Ufak gittik
ve orada amcamla uyardık Göktepe'de durduk Gittik Çok acıydı
bitiremedim Sonra Dağın ile uyardık Dağın kızın Dağın var
Akşam oldu ve Dağın gittik Davul sesleri kulakları hoş geliyor
Çok güzel bir gündü ve Akşam oldu uyardık Uzakda kaldık
izlemek çok güzeldi bir den uyardı kalmışın Sabah oldu Kar yağdı
Annem eldivenleri Salkımı Çektiyi hazırlamıştı Normender ile beraber
kar topu savaşı yaptık ve sonra eve geldik Annem Çok güzel bir
kahvaltı hazırlamıştı, yemek ve sonra arabaya gidip Spor yapma gittik
Film izledik ve sonra lokantaya gittim Normender bana Ufak bir
öğle yemeği hazırlamıştı, Yerin kayması olduğu için alışveriş
merkezine gidip Babramlık loranız, aldık eve gittik Çok hoşca oldu
Çünkü yemeyi kalmış, Akşam oldu Akşam yemeğini yedik Sonra
televizyon izledik ve sonra yatmak kalmıştık Çok uykulu kaldık
kayınordu Sonra uykulu kalmışın Sabah oldu Babramlık loranız,
gittik Sonra Camiye gidip Babram namazını kıldık Sonra
tüm akrabalarımızı sezerik toplar 850 TL topladın Sonra farla
almaya gittik Çok güzel bir gündü.

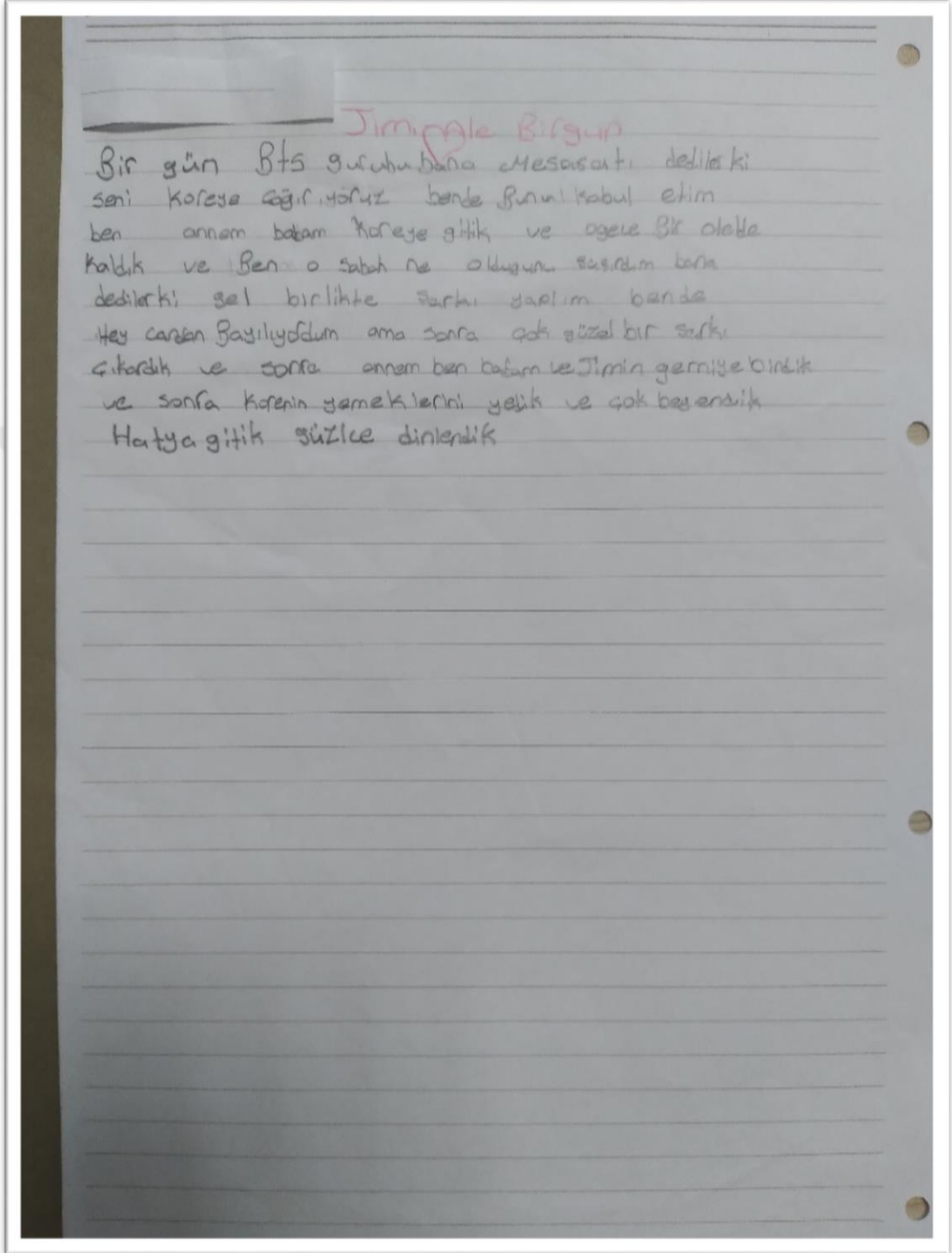
VE MUTLU SON



Ev G zel Buluşma

Ben uzun zamandan beri Hande Erzel'ın hayranıyım. ve dün gece bana mesaj attı. ve yarın benimle birlikte bir gün geçirebileceğini söyledi. Çok mutlu olmuştum hemen kıyafetlerimi hazırlayıp, uyudum. ertesi gün sabah erkenden uyanıp, hazırlandım ve direkt yola çıktık. Sonunda en sevdiğim  nleye girmiştim. hüküm yerinde  ukuk g biydi. kaşır direkt soruldım ve o da bana s ndi. hayalinde ilk defa bu kadar mutluydum.!! Hande Erzel'e arabaya bindik ve bir restorante gittik ve orda hem yemek yiyip hem de sohbet ettik konuşma tarzı çok hoştu ve bu tavırlarıyla ona kürsi daha fazla sevgim a mıstı. Daha sonra onun fotoğraf çekilmek istediğini söyledi ve o da bunu çok güzel bir tavırla kabul etti. ve fotoğraf çekildi. Biraz daha sohbet ettikten sonra telefonu çaldı ve film çekimi için acil gitmesi gerekiyordu ve bana canım a ı g tmen gerekiyo daha sonra belki tekrar buluşuruz dedi soruldu  etki ve herkes orada ayrıldı.

[illegible]



Aylinin Hayatı

Bir gün aylin 6.sınıfı geçer aylin okula gider aylin eve gider ve ödevlerini yapmaya başlar. Babası ona yıl sonu notları iyi olursa ona bir hediye almak ister. Aylin bunu duyunca şaşırır ve notları iyi değildir. Aylin bir hediye almak ister ve aylin derslerine çok çalışır ve notları iyi olmaya başlar ve çok mutlu olur. Bir gün sınavı olur. Sınıf onun sevmediği bir dersi ama ödevi çalışmak ister çünkü hediye almak istiyor. Aylin dersine çok iyi çalışır ve sınavı girer ve sınavı biter ama o hiç rahat olmaz çünkü korkuyor düşük alırsa kendine hiç güvenmiyendir. Bu onu korkutur ve o korkusunu yine bilmesi için sınıflardan heyecanını ve kendini güvene bilmesi için bunları yenmesi gerekir. O bu heyecanı korkuyu yener sınıflardan asla korkmaz ama korkuyu, heyecanı yenmesi zor olur ve sınıfın açıklanması gün gelir. Hoca'sı sınavları açıklar ve aylinin kağıdını en sona koyar çünkü 30 alır ve ikinci yazılısında 200 olur. Ve çok mutlu olur. Bütün sınavları çok güzel olur. Karneleri alma günü gelir. Aylin ilk defa Taktir Belgesi alır. Aylin çok mutlu olur. Eve koş koşu gider. Babası evde değil ve aylin babasını evde görmeyince üzülür ve akşam babası gelir. Babası onun Taktir Belgesi aldığını görünce çok sevinmiş kızının başarılı olduğunu bilir. Babası ona ne hediye istediğini sorar. Aylin Baba'sından Pilesinin mutluluğunu ister babası bunu duyunca üzülür çünkü aylinin annesi ve babası ayrılacaktı babası ondan başka bir şey istemesini söyler. Aylin babasına neden başka bir şey istediğini sorar babası annesiyle ayrılacağını duyar ve üzülür. Neden diye sorar öyle olması gerektiğini söyler. Aylin babasından bir şey istemez. Aylin üzülerek odasına gider. Annesi ve babası aylinle konuşmak için

O daşına girer. Bir şeyler yadına gitmediği
papaşla olur. Annesi ona hiç bulaşmadığını
ve mutlu olmağı kişile aynı yerde durmasını
sorar? Aylin anlatır ve böyle böyle olduğunu
papaş aynı yerde kalamıyormuş. Aylinin annesi ve
babası ayrılır. Aylin annesinde kalırsa da sonları
babası ona alır hayatı böyle geçip gitmiş

Bir gün Aylin 7 sınıfa geçer okuldan giderken
 Aylin babasına soru soruyor. Baba ben bütün
 notlarımı yüksek alırsam bana bir hediye
 alırmısın diye soruyor. Babası da böyle cevap
 veriyor. Tabiki de kızım alırsın. 1 ay geçiyor Aylin'in
 matematik sınavı var. Aylin sınavı yaptıktan sonra
 matematik öğretmeni sınavları okuyor. Ayşe arkadaşısı,
 nükte okuduktan sonra sıra Aylin'in kine geliyor.
 Aylin seviçten bekliyor. Aylin'in öğretmeni Aylin'in
 notunu okuyor. Aylin sınavdan 95 aldındıye söylüyor.
 Okul çıkışı babasını bekliyor. Babası geliyor. Babası
 Ayline diyor ki kızım matematik sınavından kaç
 aldın diye sorar. Aylin babasına şaka yapmak istiyor.
 Aylin babası na diyor ki 65 aldındıye söyler. Babası
 Ayline diyor ki emin misin 65 olduğın emin misin.
 Babası na böyle cevap veriyor. Baba sana şaka
 dedim. Baba gerçek notun kaç. Aylin böyle diyor ki
 sınavdan 95 aldındıye söylüyor. Babası bir gün
 sonra babası Ayline hediye alıyor. Aylin heyecanla
 hediye kutusu nu açıyor. hediye kutusunun içinde
 çok güzel süper oyuncak çıkıyor. Babası nin bir
 hediyesi daha var. Aylin okadar sevinyor.
 Babası onu nune parka götürüyor. Aylin babası na
 böyle bir şey söylüyor. İyi ki de matematik sınavından
 yüksek olduğım için çok mutluyum.

2-ÇOK güzel bir gündü. Normenderle beraber bir lokantaya gitmiştik. Lokantaya girdiğin andan itibaren herşey sanki değişti bana göre lokanta öyle güzeldi ki az daha dilimi yutuyordum. gözlerimi baktığım şeylerden alamıyordum. Normender benim için UP uzun bir masa hazırlamıştı. Masada düşündüğün, düşünmediğin şeylerin hepsi vardı. Normender bana hadi masaya oturalım dedi. Masaya ikimizde oturduk. Normender bana ne istersen sen yiyebilirsin dedi. Ben de canım ne istiyorsam afiyetle yedin. Tabi Normenderde yedi. İkinizi de karnınızı doyurduk. Sonra ikimizde bir alışveriş merkezine gittik. Orada her istediğini aldı. Ama son istediğini alamadık. Çünkü Paramız yetmedi. Heran bankaya gidip Para çektik. Para çektikten Heran sonra o son istediğin şeyi alıp eve lüks bir arabaya bağla gittik. Eve geldikten sonra aldıklarınızı yerleştirdi. Birazcık dinlendik. Sonra lüks bir arabaya binip İstanbul buğazına gittik. İstanbul buğazında bir güzel fotoğraf çekindikten sonra Çiğköfte yemeye gittik. Çiğköftenin tadı çok güzeldi. Ama birazcık acıydı. Bu yüzden normender ağzında aldı. Ağızdan çıktıktan sonra tekrar lüks bir arabaya binip künefe yemeye gittik. Künefeyi bir güzel yedikten sonra lüks bir arabaya binip eve gittik. Birazcık Normenderle oyun oynayıp uyuduk.

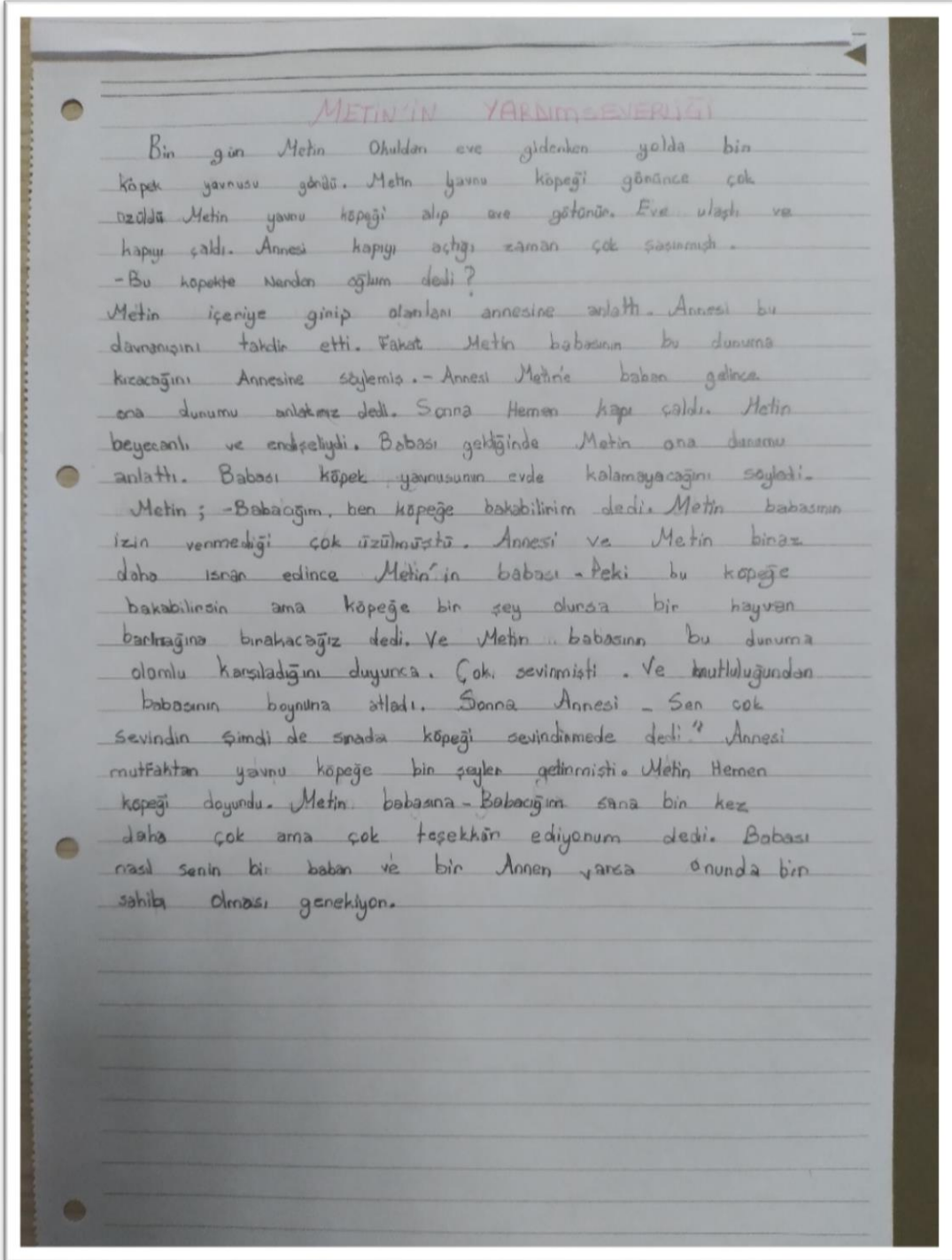
Metin'in Eve aldığı köpek

- Metin güzel bir günde okuldan eve gelirken yolda küçük bir köpek bulur almak ister ama babasının kızıcağını bildiği için önce almak istememiş fakat köpeğin huylarıyla oynamış ve köpeği yanına almış eve gelmiş köpeği babası gelmeden önce saklamış ve elini yötünü yıkamış bir süre sonra annesi ve babası işten gelmiş. Metin babası geldiğinde odasına giriyormuş giderken biraz yemekte alıyormuş. Annesi merak edip birdefasında peşinden gelmiş o köpeği görünce çok şaşırmış Metin annesine her şeyi olduğu gibi anlatmış annesinde 149 saklamış ve sonunda akmayakerece vermişler. Anne ve baba işten gelirken baba sinirli anne ise ona salınlarmış. Galiyormuş baka Metin'e hemen o köpeği yanına getirmesini istemiş Metin köpeği babasının yanına götürdüğünde baba köpeği alıp gitmiş geri geldiğinde köpek yanında değilmiş 10k sonra babanın telefonu salmış baba gidip köpeği aldığı anda eve bırakmış ve Metin köpekleri neden sevmediğini neden istemediğini sorum luluklarını anlatmış Metin köpeğe bir süre bakmış fakat bir gün köpeki hastabormuş Metin babası ile birlikte veterinerle gitmişler köpek sağlıklı beslemeyi anlatmış ve gereken ilaçları ve mamasını vermiş. Metin's baları düzenli bir şekilde köpeğe vermiş köpek iyileşmiş ama bir kaç gün sonra ölmüş. Metin çok üzül mış. Babası ona yeni köpek alması ama Metin istememiş Babası Metin'e her canlı'nın topraktan yaratıldığını anlatmış. Metin her gün okuldan eve gelirken köpeği göndüğü yere gidiyormuş. Babası Metin geçtikçe merak etmiş Salbra bakmış bulamamış. Akli'na köpeği göndüğü yer gelmiş ve oraya gitmiş Metin orda kum lardan uğraşıyormuş. Babası Metin'e sellemiş Metin arkasını dönmeyen "Ben bana her canlı'm topraktan yaratıldığını söylemiş'tin demi" der. Babası da kabul eder

Metin Çelikkale

Metin "Orman yardımı et de köpeğimi beraber taşıyın" diyor. Babası Metin'in elinden tutup eve götürmüştü. Ve üstüne başını temizlemiş ve onu annesiyle beraber anlatmış. Gidip Metin'in ölünce köpeğinin aynısından almak istemişler fakat Metin kabul etmemiş. Daha birçok hayvan göstermişler onları da istemeyince ona ne istediğini sormuşlar. Metin de "Ölünce köpeğimi istiyorum" diyor.

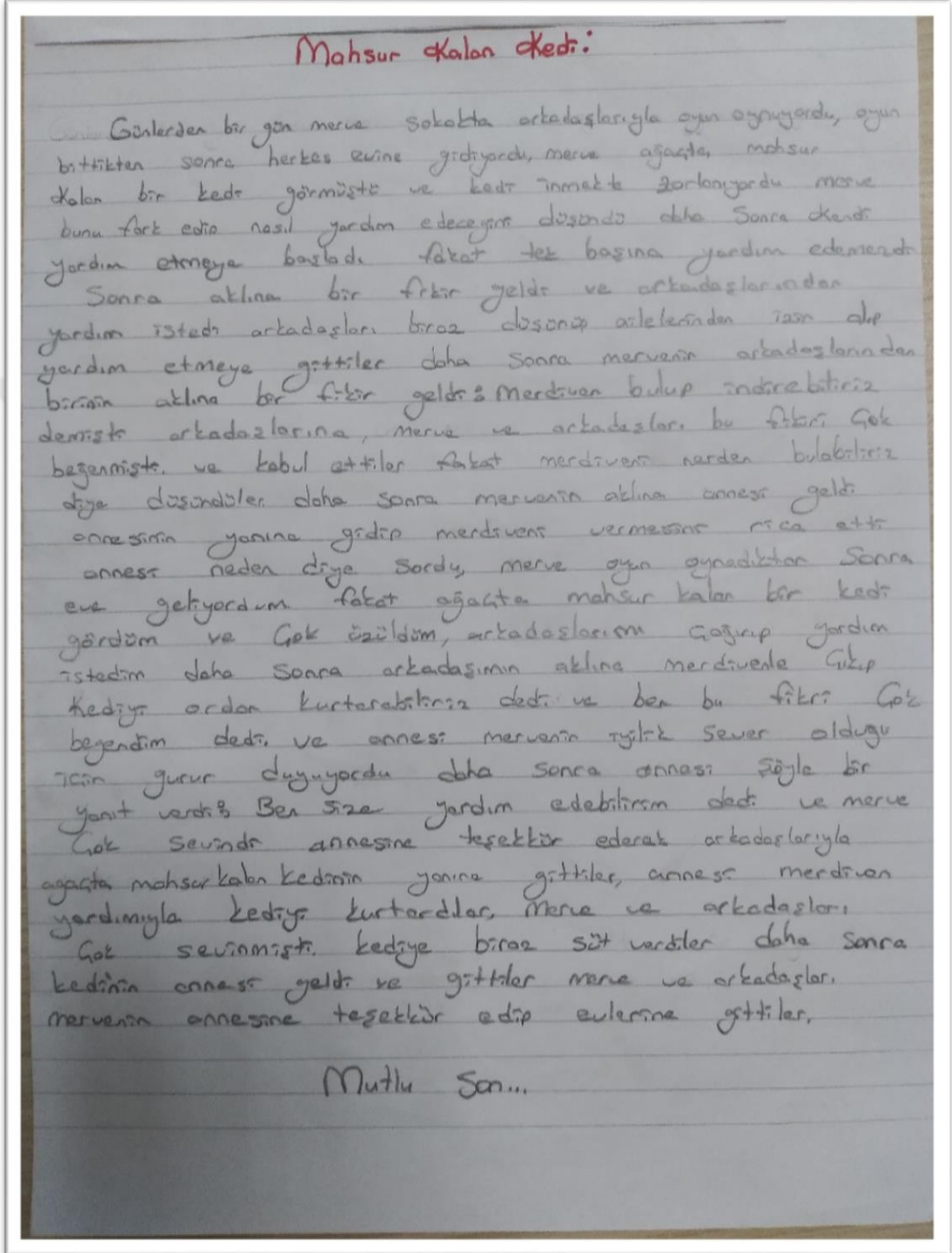
SON



Aylin'in istediği bir hediye varmış kendisi para biriktirecekti istediği hediyesi babasından istenir babası tek bir şart ile alacağını söylemiş ki o şartta yıl sonu notlarının iyi olmasıydı. Aylin bütün yıl çalışmış ve sonunda takdir alıp Babasına göstermiş babasında istediği o hediye'yi yani telefonunu almış.

Ek-12: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Testlerine Ait Öykü Metinleri

D-1

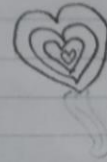


Astronot Olmak İstiyorum

Merhaba! Ben inen size buya hayati anketi ben kucukken en sevdiğim mekiyi yeni Astronot olma istedi ama anam ve baba bu konuda gıcıkla hep dediler ama ben o kadan istedigimden sonrada dedim! Neden dem istedim? Penceresini acarsam ama uzayda musuru getire ilmi cakti anladim, guven ve oclum uzayla ilgili pek cok sey ogrendim gittiken Astronot olma istegin artti. Uzayya gittikde ki o kadan salata ki aldimen! ama sonrada busem ve dora. Sende size uzay hikayemi anlatam bir gun bana bir mesaj geldi uzayya gittim kaka ettim! Uzayya gittim. Gile bir duyyu ki anladim. Noyse anadan day gecti! busem ve salata alim yada aldim sonra uzay mekiye binim ama o kadan salata ki uzay mekiye ki hat baka hali galyan. Otar salata o kadan asim ki ben kulluim anadan zora gecti hali yedigimden day. Gise an yati geyen kakti! (Mektup) aklam anamne Ayta busem an doger. Zora iyi bir yere galyan. Mektup aldim o kadan asim ki suki her an enjantidit heman bir kup gibi bir ay alip Mektup busem ve mekiye kuman. busem ne vasa ali di o kadan anamemtin ki halatam Mektup adanmga busem Aradim halatam anamga karkam ben halatam gittim ve karkam anam geyim! ama gile sade aldim ki bise karkam sonra kuma aldim kuma kadan kum karkam karkam busem uzay mekiye bise an busem. Anan 1-2 saat gecti day an alip tirk karkam astin o kadan guvanyamki ben bile anamam anan day gectiken sonra Dayan yeni dordit duka heman anamam ve bise anamam aldim o kadan anamamki aldiman ben bise busem karkam busem ama cok doguz bir day alim o kadan ve bise heman karkam bir ay geyim karkam busem anam DNA' lami busem o kadan anam day gectiken sonra kulan adim yaka gibi karkam anam cok doguz ve bise doguz karkam anamam saki ay anamamam gibi bir his anam. Ben igise anamamam o kadan sicutu busem kulan adim busem anam ve bise kulan Uzay anamam yilim saglam. Ben eve dordim anam ve bise bise guvay dayim ve sonra bise dayim gectiken icim bise dordim ama ben duka anamam Mektup anam ve busem duka busem anam karkam bir day geyim anam o kadan doguz busem ki geyim anam ve an anam de bise karkam;

- Kimin alim gile ki karkam uzayya alip Mektup anam karkam!

Son



MERVE VEKEDİ'Sİ

Adım Merve Dergün annemle dışarıya çıktık
 sonra annemle markete doğru yürüdük
 yürürken ağaçta Bir miyar miyar! diğerssler
 geligordu oraya doğru baktim sonra Kediye
 yardım etmeye çalıştık ama ağaç çok
 büyüktü alamadık sonra itfaiyeci
 çağrıyı çardık itfaiyeci çağrı kediye
 kurtardı o kişiladılar Ardaya 1 Kızlar
 ağılık oldu ~~Arda~~ ~~Arda~~ kediye aldık
 rvinizir götürdük ve ziyi l sonra
 Kedinin çocukları. oldu ve mutlu
 yaşadık, son.....
 VEKEDİLERİN Babası oldu
 KKK

Maceracı Arkadaşlar

Birgün Hikmet, Halan, Ali, Batuhan, Nuri diye 5'le bir arkadaş varmış. Hikmet lüks bir sitede otururmuş, Halan ise köyde yaşamış, Batuhan, Halanla aynı köyde. Nuri ise Hikmet'in yanındaki sitede oturur. Ali normal sobalı ve küçük bir evde oturur. Ve bu arkadaşlar birgün anlaşıp pikniğe giderler. Herkes gitmek için izin alır. İzin verirler ona. Herkes birşey beklemiyordu. Hikmet, Abur cubur alır, Halan etmek, domates. Peynir götürür. Ali'nin babası oduncu olduğu için odun götürürse Batuhanla, Nuri ise kadir ve lamba götürürler. Lambalar gahli olduğu için gazda alırlar ve cafede toplanıp arabaya binerler. Arabaya hikmet soner sonra Arabanın benzinini birer benzin almaya geçerler aldıkları sonra yola devam ederler.

Çukuklarında nereye oturacak diye konuşurlar. Hikmet arabada, halı vardı onu getiririzmişler ve gider gelir ve Nuri ailesi yemeye gelir ilk olarak çay şişe meşmele sebzeli püresi ve yollar. Nuri yedikten sonra Batuhanla kadirleri kurup ağacın köşelerine lambaları asarlar. Ailesi sandıracı ile yarıdıkları için yatarlar. Akşam gece saat 12'de bir ses duyulur. Dışarıya Ali çıkar. Ali Battığında çok tatlı bir kavgan görür uyanır. Alın ve sabah olur. Kahvaltı yaparlar ve gidiş olduğu için yola koyulur. Eve gider hepsi orna.

Gırtlıklarında iltimet evde Anne ve babası yoktu diğerlerinin de Arlesi yoktu ama Alinin
Anne ve babası evdeydi Annesi sobanın üstünde etli kurufasulye ve Doume yapıyordu anne-
Si yemeleri çok yapıyordu Ali annesine sordu "Anne niye bu kadar çok yapıyorsun" demiş
Annesi "oğlum söylemedim mi yemeğe gelecek arkadaşlarının aileleri yemeğe gelecek" demiş
Alinin evi küçüktü ama dışarıda uzun bir bahçesi vardı bahçede tahtas-
lanak , tahtadan blluk, tahtadan masa vardı , sandalyeler de tahtadandı Babası
Oduncuysa ama el becerisi iyiydi onların hepsini babası yapmıştı . Neyse Ali Arkadaş-
larını Anmış ve birer gelin ailelerine birde demiş ve gelmişler alınmış
ve yemeği hazırlamışlar mutlu bir hıboye sonu oldu

Merve ve kedisi disko

Bir gün Merve adında bir kız varmış. Ve onun disko adında kedisi varmış. Merve her zaman kedinin en odasındaymiş. Bir gün Merve okuldan gelmiş. Annesine merhaba diye demiş. Ve odasına gitmiş. Ve Merve diskoyu yerinde görmiş ve endişeli bir şekilde Disko Disko ne dedisini diyor ve pencerenin açık olduğunu görüyor. Ve annesine haber veriyor annesi ile birlikte bahçeye çıkıp oynamaya başlıyor. Merve ümidini kaybediyor sonra dışarıdan anne geçip ağlamaya başlıyor ve bir ses duyuyor ve bir ümitlenip sesin geldiği yere bakıyor. Ve Diskoyu görüyor sonra Anne Anne koş çabuk disko burada diyor. Annesi geliyor. Annesi o zamanki uzun boylu sarışın bir kadıymış ama gencede kediyi alamamış sonra Merve annesine söyle demiş "anne İtfaiyeyi ararsak İtfaiye Diskoyu kurtarır" disko kahve rengi kafası ve gövdesi grimsiz disko açığa çıkarırken annesi gil İtfaiyeyi aramış İtfaiye gelmiş ve merdiven kayır çıkıp çıkıp İtfaiyeci annesi tam diskoyu almaya çalışırken disko kaçmış ve İtfaiyeciyi tırmalamış İtfaiyeci her ne kadar da almaya çalışsada alamamış. Sonra Merve demiş ki bu böyle olmazsa ben çıkıyorum belki belki tanır ve gelir demiş annesi ile başta izin vermemiş ama Merve ısrar edince izin vermiş. Zorunda kalmış Merve çıkmış ve disko benim Merve demiş disko emin adımlarla Merveye yürümüş tam gelirken annesi bahçesinden disko korkup geri geri yürümeye başlamış Merve anne neptin demiş Merve diskoyu geri çağırması ama disko gelmemiş sonra annesi mutfağa diskonun en sevdiği mamayı getirip Merveye veriyor Merve diskoyu kovalabileceği bir yere doğru çağırıyor ve disko geliyor yereye başlıyor sonra Merve diskoyu kapıyor sonra inip sarılıyor sonra İtfaiyeye demeye ve annesine teşekkür ediyor sonra bir deba çok dikkatli bakıyor. Son

Ailesinin ekonomik durumu olmayan 13 yaşındaki Ege eğitim görüyor. Ege 13 yaşındayken ailesine yardım etmek için eğitim görerek yerine sarayilerde çalışıyor. Ege annesinin rahatsızlığında babası da kardeşine de o bakıyor. Babası küçükken yaka vakt eden Ege 13 yaşına kadar sokaklarda çalışıp annesine ve dört kardeşine Ege bakmıştı. Ege babası refah ettiği için kardeşlerine kurşu daha iyi davranıyordu. Ege kardeşlerinin okumasını istiyordu. Samside çalışarak emek vererek en küçük kardeşi 10 yaşındaki Elif'in eğitim görmesini sağlamıştı. Ege diğer 3 kardeşinin de eğitim görmesini istiyordu fakat üa kardeşi de Ege ile birlikte Samside çalışmayı istiyordu. Ege bunu istemiyordu çünkü mecburdu... Ege uzun bir süre düşündükten sonra izin vermişti çünkü annesinin ilaçları için gereken paraya ihtiyacı vardı. Ege iki kardeşini yanına alıp çalışmaya başlamıştı. Ege en küçük kardeşi Elif'in eğitim görmesini sağladığı için mutluydu ama bir diğer taraftan erkek kardeşlerini yanında çalıştırdığı için mutsundu. Ege annesine bakması için Muge kardeşinin evinde kalmasını istemişti. Ege sıcağı kanlı iyi biriydi. Bu arada kardeşi Elif'in dersleri çok iyiydi. Ege iki kardeşi Ahmet ve Onur ile birlikte adanarak kardeşi Muge'nin eğitim görmesini sağlamışlardı. Annesinin ilaçlarını alıp hastayı dıme sokmuştu kendisi daha iyi hissediyordu daha mutluydu. Ve artık Ege 14 yaşına girmişti. Hah kardeşi Ahmet ve Onur'un eğitim görmesini istiyordu bunun için çalıştıyordu yapacağından da emindi. Bu kadar zorluk aşığı. İzin kendisi cesur hissediyordu. Annesi Vahide Hanım da iyileşip dadılıkla yapmaya başlamıştı. Vahide Hanım Ahmet ve Onur'u ilk üç aylık maaşı ve Ege'nin çalıştığı yerdeki maaşını birleştirerek Ahmet ve Onur'un eğitim görmesini sağlamıştı. Annesi Ege'nin okuması için elinden gelen herşeyi yapıyordu. Ege çok meraklıydı daha çok çalışıp eğitim görmek istiyordu. Annesi Vahide Hanım ek işle çalışarak Ege'nin okumasını sağlarmış ve iyi ev tutmuştu Ege ve ailesi çok mutluydu...

Sadece istemelisin...

Ağaçta Mahsur kalan Kedi

Bir yaz günü Merve ailesiyle beraber tatil için gitmişler. Arabada yolculuk yaparken diğerleri uykuya dalmıştı. Merve 13 yaşında genç bir kızı. Merve babasına "baba benim daha ne kadar yol var geldiklerimize" dedi babasına "az kaldı Mervecim" dedi. Sonunda Antalya'ya varmışlardı ve bavullarını alıp otel'e gittiler. Önce bir saat kadar dinlendiler. Sonra babası "hadi biraz dışarı çıkıp etrafı dolaşalım" dedi. Piknik alanına gitmeye karar verdiler. Gittikleri yerde Merve orada arkadaşlıklar edindi ve hep beraber oyun oynadılar. Hepsisi çok mutlu. Ağaçta kedi' sesini duydu ve hepsi anında oraya ve babasını çağırmaya gittiler. Aileleri de hemen itirazı yapıp kediye ağaçtan kurtararak ve Merve ailesine "anne baba bu kediye her sahip olabiliyor muyuz" dedi. Anne ve babası Merve'nin dediği şeyi anladılar. Tatilten döndüklerinde önce veterinerlere gidip aşısını yaptırıp kedinin sağlık durumunu baktılar. Kedinin sağlık durumu iyiydi. Evlerinde önce kediye bir yatak yaptılar sonra kedinin konmasını öğretiler. Merve kediye çok sevmişti.

Ormanda Çıral
Bir Gün

Bir zamanlar 3 arkadaş varmış. Bu üç arkadaş Feride, Feride Bangış ve Eda'yı. Feride Orta Boylu, Orta Kilo, Esmar tenli bir kızdır, hobileri kitap okumak ve gitar çalmaktır. Feride Bangış Uzun Boylu, Orta Kilo, Baya Tenli bir kızdır, hobileri kitap okumak, yazmak ve voleybol oynamaktır. Eda ise Orta Boylu -Zayıf bir kızdır. Koyu tenlidir. Hobileri alışveriş yapmak ve basketbol oynamaktır. Bu üç arkadaş ormana piknik yapmak için gelmişlerdir. Üç arkadaş kendilerine bir ev yapmışlardır. Feride Bangış ev için Bambu Çubukları ve otlar toplamıştır. Feride ise ev için Yapraklar toplamıştır. Eda ise mangal için kömür toplamıştır. Üç arkadaş ev yapmak için toplamıştır ve ortaya çok güzel bir ev çıkmıştır. Arkadaşlar yarın için etkinlik için gelmişlerdir. Ve birer oturmuşlardır. Sonra ise Saat 15:00 Dağı piknikleri yapmışlardır. Feride Bangış piknik için: Ketchup, Çay, Ağaç - Berek ve Salata yapmıştır. Feride ise: Et - Tavuk - Balık - Sos ve Sıcak getirmiştir. Eda ise: Portakal Suyu - Mayonez Suyu - Mayonez ve Sebze birde ise sıklıkla diğer oyunlar getirmiştir. Arkadaşlar Masalarını kurmuşlardır. Ve Mangallarında yapmışlardır. Sonra ise yemeklerini yerken size sorarsanız oynamışlardır. Ve Eda, Feride Bangışa Doğruluk mu Cesaretlik mi demiştir. Feride Bangış Doğruluk demiştir. Eda bize soruyormusun demiştir. Evet kapıyı çok soruyorum demiştir. ve Feride Bangış Feride Sormuştur. Doğruluk mu Cesaretlik mi demiştir. Feride cesaretlik demiştir. Feride Bangış demiştir ki: Götür mangaldaki iki tane suyu getir demiştir. ve Feride getirmiştir. Feride ise Eda sormuştur Doğruluk mu Cesaretlik mi demiştir. Eda cesaretlik demiştir. Feride demiştir ki Eda git tüm çimleri topla demiştir. Eda toplamıştır. Bu şekilde Eda dağıdaki çimleri de toplamış olur. Ondan sonra yemekleri bitmiştir ve arkadaşlar sıklıkla için VMO oynamışlardır ve ayı da bitmiştir artık. Saat 18:00 gelmiştir. Artık hikaye de sona ermiştir.

İLERDE YAPMAK İSTEDİĞİNİZ MEŞLEKLER:

Bir gün ben doktor oldum. bir kız arkadaşımla
 tartıştıktan sonra bu karga etigin kız olayı
 büyütti ve sonra Hastanede çalışıyordum o kız
 yüzünden Hastanede çalışmayı bırakıyordum. askalkışın
 Sonra zaman geçtikçe geçti karga etigin kız
 Hastanede beni görünce Hemen yanıma geldi.
 Sonra gelince bana dedi ki senden özürdilerim
 ben birşey diyemedim şoka uğradım sonra dedi ki
 isteyerek karga etmedim dedi ondan sonra
 barıştık. Sonra bende affettim onu ondan
 sonra biz kızla bahçeğe çıktık güzel bir
 Hava aldık. sonra oturduk sohbet ettik ettikten
 sonra içeri geçtik-bitti.

Merve'nin İyi Yareği

Merve iyi yarekeli bir kedi. Uzun boylu, orta kılıklı, bir kızı. Okulunda da çok başarılıydı. Yine bir gün saat 7.00'da Merve'nin uykusu geldi ve uyandı. Elini yüzünü yıkadı. Gantasını hazırladı. Formasını giydi ve annesine yardım etmeye gitti. Annesiyle birlikte güzel bir kahvaltı yaptılar. Merve babasını uyandırmaya gitti. Babasına; babacım kahvaltı hazır haydi kalk diyerek uyandırdı. Babası da bu kadar tokluk bir sese hemen uyandı ve tamam kızım uyandım dedi. Merve annesiyle, babasıyla birlikte kahvaltı etmeye başlıyordu. 15 dk sonra Merve, annesi ve babası iyice doymuştu. Merve'nin babasını işe yolladıkten sonra sofrayı topladılar. Merve saatine baktı. Saat 8.30'du. Servisinin gelmesine bir kaç dakika kalmıştı. Gantasını taktı. Annesini öpti. Ve servisine bindi. 10 dk sonra okula yetişti. Öğretmenlerine günaydın diyerek sınıfa geçti. 5 dk sonra da hocası geldi. Günaydın çocukları diyerek derse başladı. Saat 12.30'du. Merve'nin sınıftan çıktı. Merve servisine bindi. Ve eve yetişti. Eve yetişip servisten indiğinde bir yavru kedi bin acı acı miyavlaması duydu. Ve sağına soluna baktı. Ama bir kedi görmedi. Tekrar bir kedi miyavlaması duyunca yukarıya baktı. Ve bir yavru kedinin ağacın altına mahsur kaldığını gördü. Onu görünce hemen onu kurtarmaya çalıştı. Ama kedi çok yukarıdaydı. Ona yetişemedi. Hemen annesini çağırdı. Annesi koşarak o kediyi kurtarmaya çalıştı. Ama o da yetişemedi. Merve, annesine anne itfaiyeyi arayalım dedi. Anneside itfaiyeyi aradı. İtfaiye 10 dk sonra geldi. Ve hemen itfaiye kediyi kurtardı. Ve itfaiye anneye teşekkür etti. Ama anne kendine değil kızına teşekkür etmelerini söyledi. İtfaiyenin de Merve'ye teşekkür etti. Merve çok utanmıştı. Ve şöyle dedi: Bu benim görevim eğer bunu ben yapmasam başkaları yapacaktı dedi. İtfaiye bu cevabı duyunca çok sevindi ve Merve'ye şöyle dedi: Sen öyle iyi yarekeli bir kizsin ki insan gibi yapacaklar olursa birise zarar görmez dedi. Merve kükürmeyi almıştı. İtfaiye ona şu soruyu sordu: Sen büyüyünce hangi mesleği seçersin dedi. Merve'de şu cevabı verdi: Bilmiyorum daha karar vermedim dedi. İtfaiye de şu cevabı verdi: Sen hangi mesleği seçersen sen onu hakkıyla yapacağına inanıyorum dedi. Merve biraz düşünükten sonra hangi mesleği yapacağını karar verdi. O bir veteriner olacaktı. Ve bu işi para için değil hayvanları korumak ve onlara iyi bakmak için yapacaktı. En doğrusu da zaten buydu.

Lashtikilik

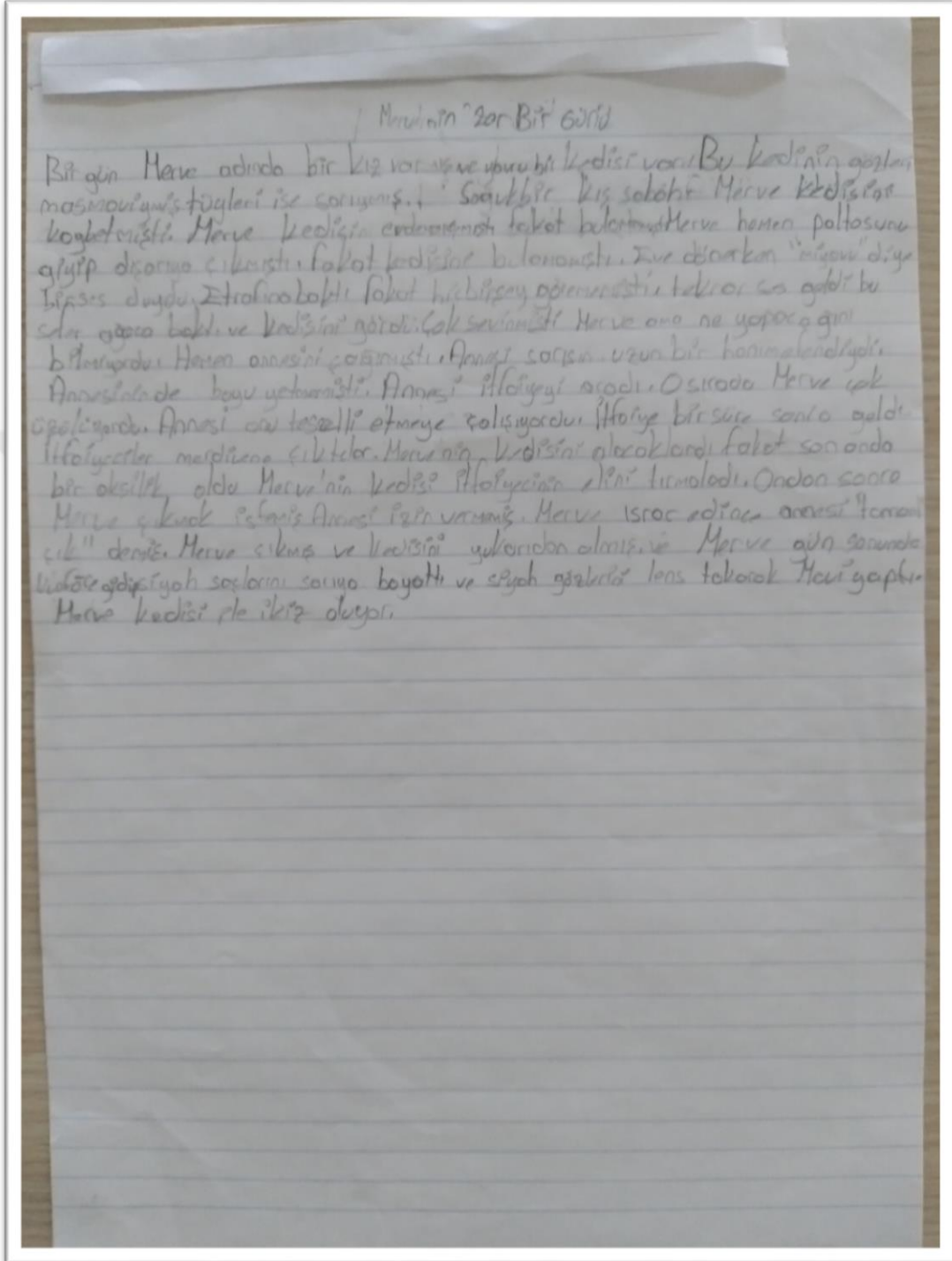
Mete durumu olmadığı için lashtikilik işe girdi. Dükkan küçük kulube gibi bir yandı. Mete işinde çok memnundu. Mete sabahı olduğu için her zaman okula sonra işe girdi. Mete ilk başlarda getir götürle ilgilendi, dükkanı süpürmek, temizlemek göreviydi. Babası 50 yaşındaydı tatlı tembel yanaklıydı. Bel fitiği olduğu için eğlenmiyor ve kalkmıyordu kulağıyla zordan kalkıp zordan oturuyordu. Annesi de 42 yaşındaydı. Uzun saçlı, elma gibi yanakları, elleri ise yumuşaktı. Annesi işe evlere temizliğe gidiyordu. Her gittiği evden 100 TL alıyordu. Mete ise 50 lira alıyordu. O 150 TL'den ellerinden geldiği kadar evin ihtiyaçlarını karşılıyorlardı. Mete her sabah okula gittiği zaman arkadaşları ondan dalga geçirilirdi. Mete umursamıyordu bile. Uzunluğu arada bir de ağlıyordu. Ama gene vargımsıydı. Gelip elinden geleni yaparlardı. Mete ve ailesinin durumları yavaş yavaş düzeliyordu. Artık para biriktiriyorlardı. Yavaş yavaş babasının ameliyat parasını karşılıyorlardı. Mete'nin babasının durumu düzelmisti. Artık Mete okumuyordu. Sadece artık okula gidiyordu. Kintoya eşyalarını karşılıyorlardı. Mete'nin babası izken da bir işe girmisti. Bekedice de çalışıyordu. İşinden çok memnundu. Mete ve annesi kendilerine yeni kıyafetler alıyorlardı. Eve yeni eşyalar lazım olduğu için zamanla eşyaları almaya başladılar. Mete ve ailesi çok mutluydu. Baya bir borçları da vardı. Yavaş yavaş hem eve yeni eşyalar alıyorlar hem de borçları ediyorlar. Günler zaman zaman geçti. Mete gilin borçları bitti. Eve bütün eşyaları aldılar. Babası Mete'ye dedi ki eğer bu süre karnen iyi gelirse seni Antalya'ya babanın yanına tatile götüreceğim. Çün gelin karne günü gelin Mete takdir alır. Babası sözünü tutar tatile götürür. Mete yolda gelince çok heyecanlıydı. Babasının da 43 yaşında bir oğlu vardı. Onunla vakit geçireceği için çok mutluydu. Antalya'ya babasının evine yetişlikleri zaman babasının oğlu Berk'e tek tek herşeyi anlattı. Bütün kız, beyuska ne yaptıklarını anlattı. Herkes çok mutluydu. Artık Mete'nin babasının işe başlama zamanı geldi. Çeri dönmeye karar verdiler. Yola çıktılar. 7 saat sonra evde oldular. Mutlu mecut yaşadılar.

SON

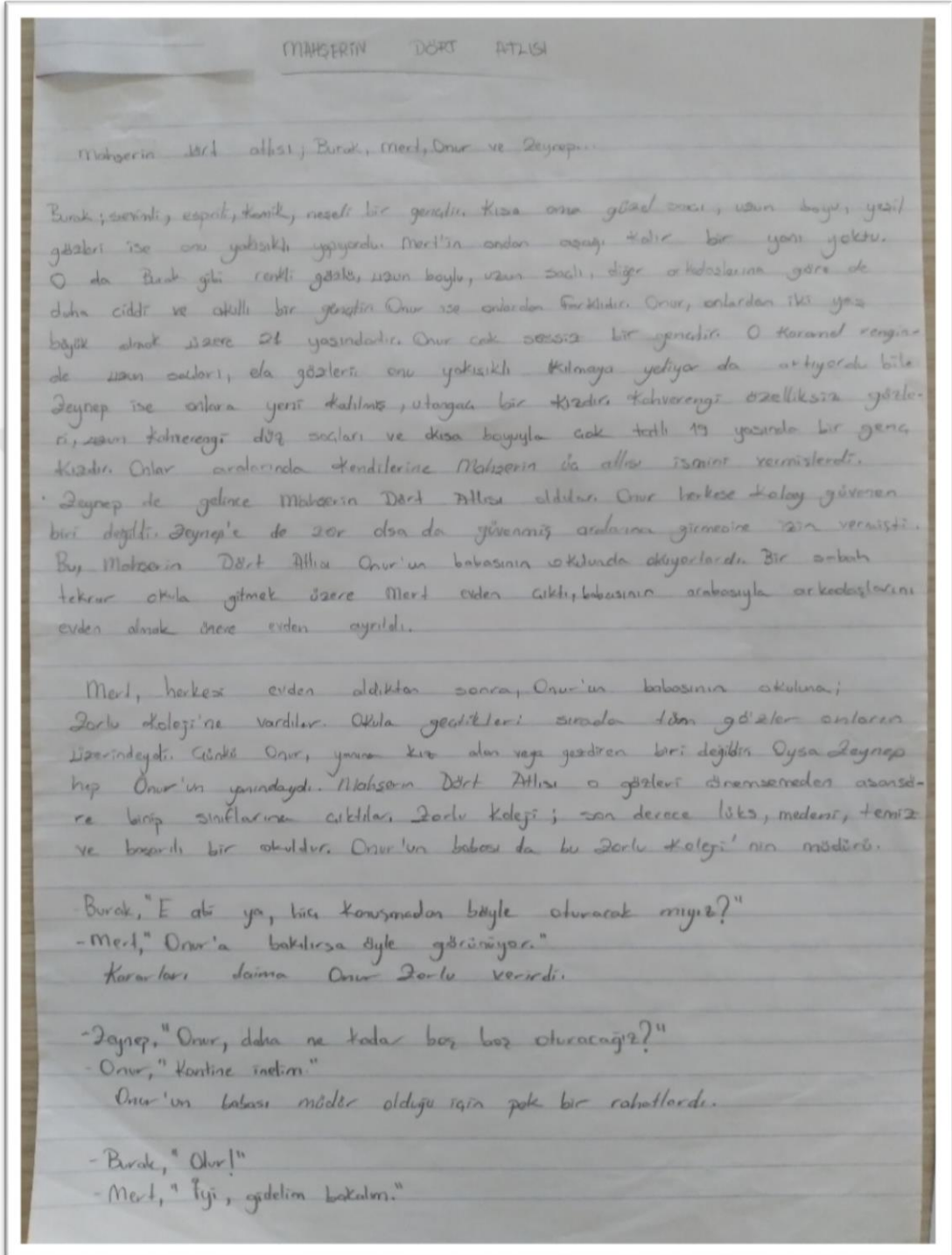
KÜÇÜK YAVRU KEDİ

Ahmed ile buğra bir kedi evi için bir arada Merve ailesiyle ve arkadaşlarıyla birlikte yaşıyor. Merve bir gün top oynarken Merve bir ses duyar ve Melisa'ya ve Ada'ya "Sade bir ses duyduysam" diye Ada ve Melisa "Neyi duyduydun?" derler. Merve gecen sesi aldığını ve top oynamaya devam ederler. Aynı sesi Merve tekrar aynı sesi duyar ama bu sefer Melisa ve Ada'dan duyar ve sesin geldiği yere doğru giderler. Merve yavaş yavaş sesin geldiği yere doğru giderken birden kuyruk Merve kuyruğunu sıkı edip sağına bakarsa ve soluna bakarsa kimseyi görünmeyince kendi kendine şöyle söyler "En iyi birer duyma arkadaşlarımsa beni bulmasını bekleyeyim". Demek ki Melisa ve Ada Merve'nin yalvarıncı sıkı edip Merve'ye doğruya başlanırlar. Daha sonra Melisa "Merve" diye bağırınca Merve bu sesi duyar ve "Bunların" diye bağırır. Melisa'da bu sesi duyar Ada ile sese doğru girmeye başlar. Sonunda Merve bulur. Ada Merve'ye şöyle sorar "Neden bizden ayrıldın?" der Merve şöyle söyler "Sesin geldiği yere doğru giderken kayboldum" der. Melisa neyse baksın sesi kuyruğunu ikinin rahatladı. Merve tekrar aynı sesi duyar ama bu sefer ses daha yakından geliyordu. Bu bir kedi sesiydi. Merve her anın yalvarıncı koca baba ve gören koca bir ağaç tepesinde yavru kedi Merve bu duyma çok sevinmişti çünkü o ağaç ağacından inmişti. Neden kedinin o ağaçtan inmesi inmişti. Merve ne gösterirler yavaş yavaş yavaş duyma başlanırdı. Kuyruk Merve çok duygusal bir kedi. Melisa Merve'ye şöyle söyler "Görünce görünce gelir ve neyin söylüyor" der. Merve şöyle söyler "Veee yavru kediye izliyordum o kediye oradan sesli indiriyordum" der. Ada'nın altına bir fikir gelir ve Ada şöyle söyler "İtfaye çağıralım" der. Merve gösterini alır ve görünür Melisa'da bu duyma çok mutlu olur. Merve hemen gidip kütüphaneye duyma anlatıp itfayeyi çağırdı. İtfaye hemen itfayeyi arar itfaye gelir itfaye yavru kediye indirirken Merve kedinin ne olduğunu düşünür ama keşer ve kediye birer tane sıkı tutulur. Kedi ağacına indiğinde sıkı tutulur. İtfaye kediye keder. Kedi sıkı tutulur Merve ve arkadaşları kediye bir bulmaya çıkarlar en son duyma işine

İzzer verirler. Merve ailesinin bahçesinde başlangıçta koton
verirler ona bunun için mervenin annesinde izin olması
lazımdı. Merve çıkacak eve gider ve annesinden izin alır.
annesi Merve'ye izin verir. ona bu kadını kotonu
yoktu bu durumda kotonu seçer ve kotonu eski adından
Turgun bir kütübe yazar. Turgun kütübesini beyan mize koyuyordu.
Bu durumda Merveyi askı mütla ediyordu.



[illegible]



- Zeynep, "E, ben "gitmeyelim" desem de bir şey değişmeyecek zaten..."

- Burak, "ahahaha! Abi, Zeynep çok haklı konuşuyor."

Aralarında gülgöğüs kartına radılar. Tostlarını yiyip ice-ten bulur ve sınıfa çıkırlar. Ders çoktan bostur, bitmek üzereydi.

Ve nihayet de dersler bitmiş oldukları çıkıyorlardı...

Okuldan çıkırları sırada Mahzerin Dört Atlısı, piknik yapmaya karar vermişlerdi.

- Burak, "Ben çok heyecanlıyım ya!"

- Zeynep, "Ben de."

(...)

Ertesi gün piknik için yola çıkırlar.

20 dakika sonra...

- Mert, "Burası çok iyignis, tekrarlanmalı!"

- Onur, "Burası bizim olsun, çıkıldıkça gelelim."

(...)

Piknik yeri: yemyeşil, ferah, temiz, sakin ve kimsenin olmadığı bir yandı.

Ve Mahzerin Dört Atlısı da burayı oldukça beğenmişti.

(...)

Karavane bindiler...

- Mert, "Hepinize iyi geceler. Erken kalkın, eve döneceğiz."

- Zeynep, "İyi geceler, tatlı rüyalar, iyi uykular, optimum hupiniz!"

- Onur, "Ben de optimum iyi geceler hadi."

- Burak, "romantizme hiç gerek yok, zıbarın hadi. ahahahah!"

Huzurla uyudular...

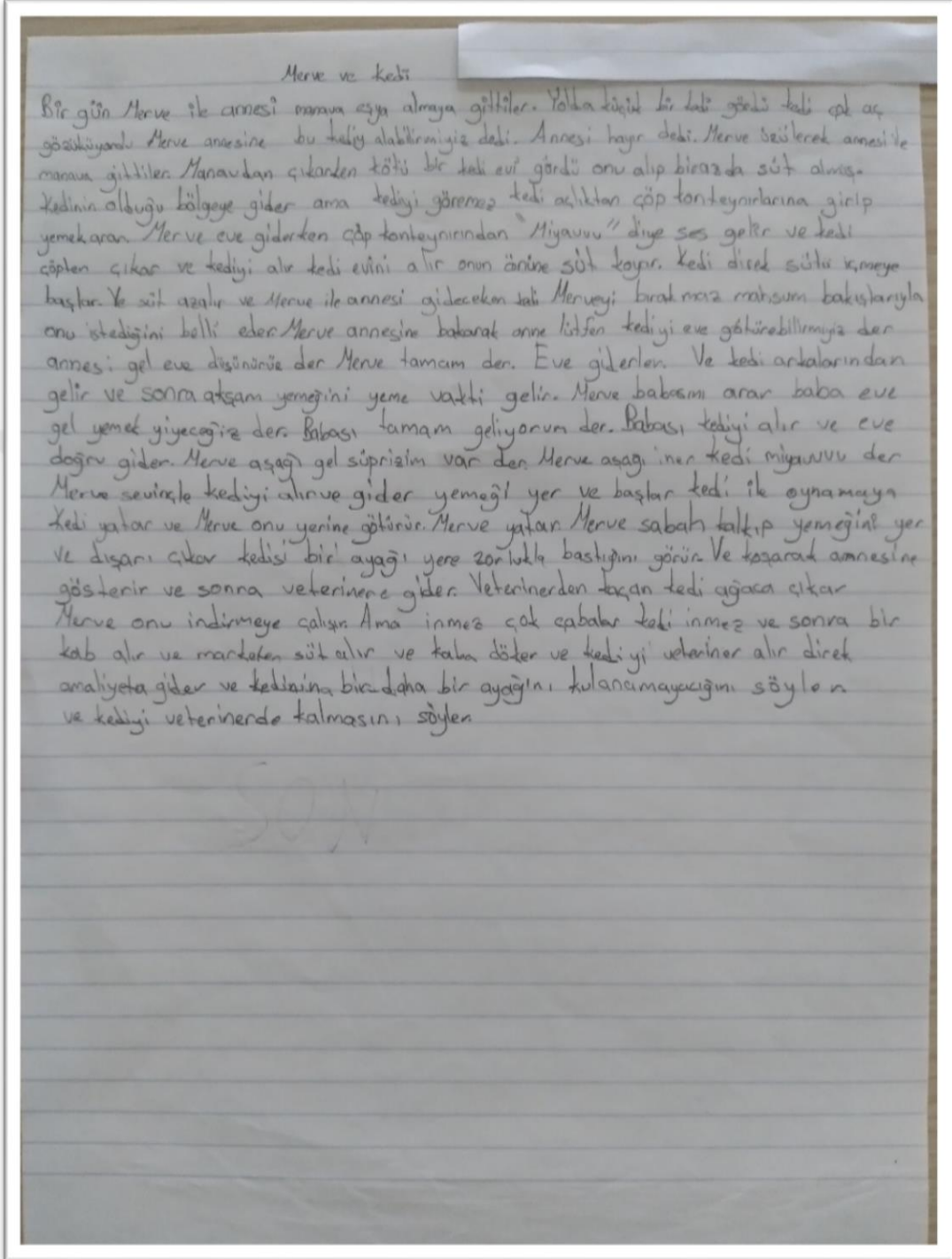
(...)

En İyi Arkadaşlar

Bir gün, Buket, Mert ve Dilan bir pikniğe gitmek için hazırlandı, plan yaptılar. Mert, arkadaşlarına bildiği bir piknik yeri, fakat orman'da olduğunu söyledi, Buket arkadaşlarına ~~dedi~~ "Ailemiz izin veremeyebilir" dedi. Dilan ise "Ailelerimle konuşalım belki izin verirler" dedi. Herkes evine gidip aileleriyle konuştular, Aileleri ise Birbirleriyle konuştu. Mert, Dilan ve Buket'in aileleri çok disiplinliydi. Fakat verilen karara hepsi çok sevinmişti. Çünkü, Aileleri onlara dedi ki; "Biz onların aileleriyle konuştuk ve kesin bir karara vardık. Biz ailecek gidelim" demişlerdi. Buket biraz Neşeli bir kızdı yani pozitifti, O, çok sevinmişti, Mert, Ciddi ve kararlı bir çocuktu. Oda çok sevinmişti ama nedense belli etmiyordu. Dilan, Çok Duygusal bir kızdı her şeye ağlardı yani Bu habere de çok mutlu olmuştu hatta ağlamıştı. ~~Aradan~~ Aradan 1 hafta geçti, Mert, 3 aileydi, Buket, 4 aile, Dilan ise 5 aileydi, yani hepsi toplam 12 aile ~~gittiler~~ gideceklerdi, haftasonuydu, ve gittiler, Mert ve Dilan, Buket'ten uzundu, Dilan; uzun, Sarı saçlı, Mavi gözlüğe sahipti, Buket; Dilan ve Mert'ten kısaydı, Buket, Uzun saçlı, ~~kıvrık~~ kıvrık saçlı ve kahverengi gözlüğüdü, Mert ise Uzun boylu, Siyah saçlı, Yeşil gözlü, bir çocuktu, Hepsi birbirinden iyilerdi, Cumartesi oldu ve Pikniğe gittiler. ~~Orman~~ Ve herkes yiyecek yapıp gittiler. Herkes yemegini yedi ve çok eğlendiler, Hepsinin En güzel günlerinden biriydi, Hepsi çok mutluydu. Ve mert ilk defa gülmüştü. Biraz ~~g~~ yaramazlık yaptılar ve Akşam olmak üzereydi. Herkes Büyükleer sayıttılar, Küçükler ise Meyvesuyu içtiler. Daha Sonra Hepsi evlerine dağıldı hepsi çok eğlenmişti, aradan 1 gün geçti ve Pazar günü hepsi ders çalıştılar. Pazar günü okula gittiler ve hocaları hepsine haftasonu

ne yaptıklarını Sordu hepsi başından geçen olayları anlattı. Öğretmenleri güle güle onları dinledi. Mert, "arkadaşlarıyla geçirdiği bu günden çok memnun ve çok memnun oldum dedi." Herkes Mert'in mutlu olduğuna çok sevindi ve hepsi eve gittiklerinde Ailelerinin bir karar verdiğini duydular. ve çok sevindiler Çünkü her hafta pikniğe gideceklerdi.

Ve aradan 1 hafta geçti ve tekrardan gittiler. Bu Sefer başka bir piknik yerine gittiler. Çünkü, piknik kapanmıştı. Mert ve ailesi çok üzülüyordu. Çünkü, mert küçüklükten beri piknik yeri oraya giderlerdi. Fakat Bu piknik yeri havuslu olduğu için kendilerine yedek kıyapette getirdiler. Mert, Buket ve Dilan büyük havusa girerdi. Kardeşleri ise küçük havusda. Aileleri ise Mongol yemek için hazırlıklara başlamıştı. Mert, Buket ve Dilan havusdan çıktılar ve Yemek yediler. Mert, Buket ve Dilan çok eğlenmişti.



[illegible]

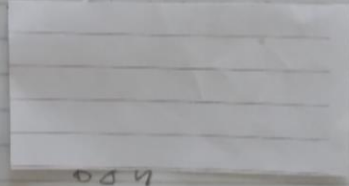
MER VE'NİN YAVRULI KEDİSİ

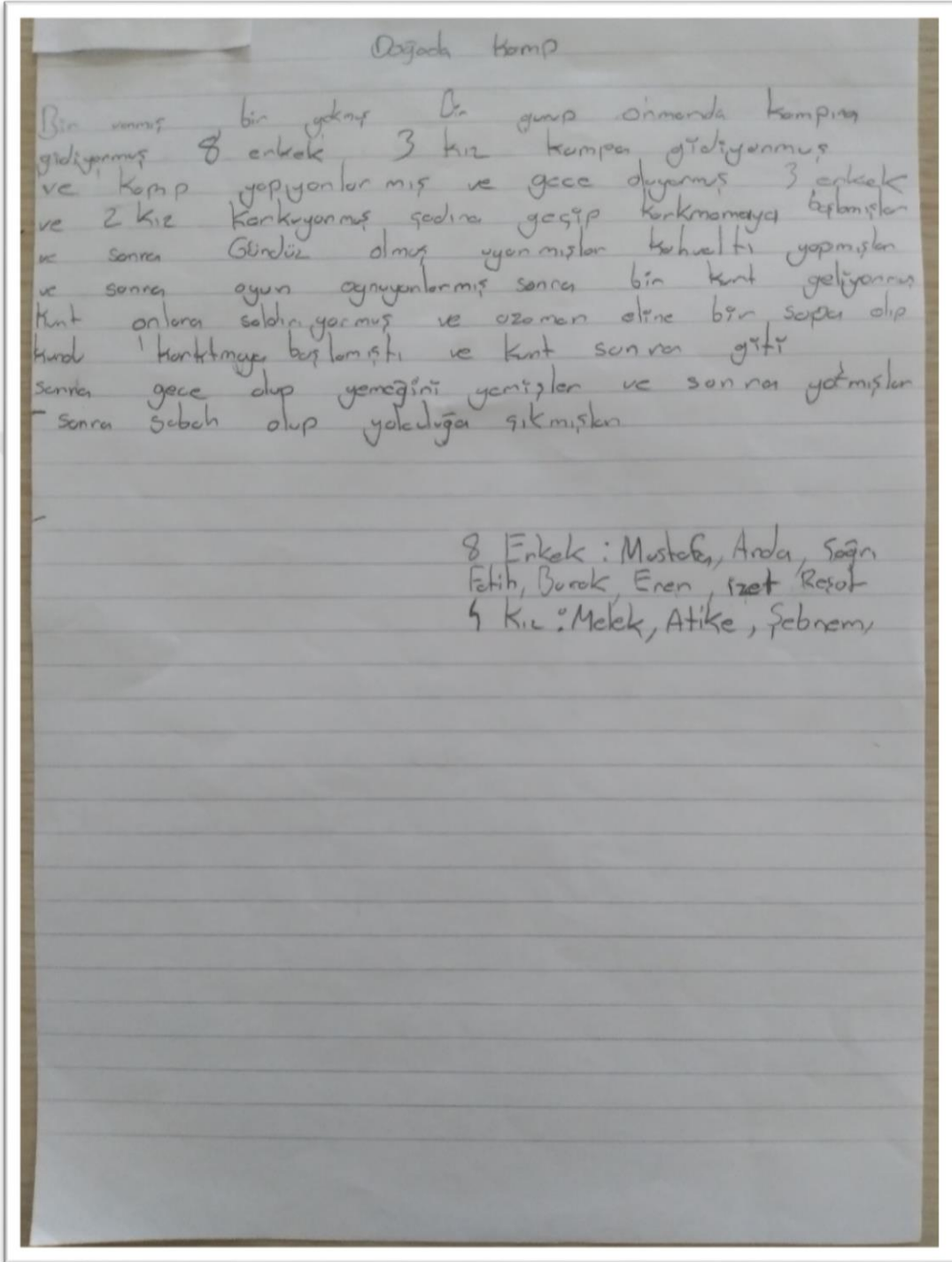
Merve sokakta yürürken kedi sesi duyar etrafına bakar ama kediyi görmez ve ağaca bakar ve yavru kedi görür babası,--
sından merdiven alır babası sorar "Merve, niye bu merdiveni aldın" Merve der "Yavru kedi ağaca taldı onu almak için merdiveni aldım" dedi. Ve kediye kurtarmaya gitti merve merdiveni taşıyıp kediye alır ve evinde besler ismini Pomuk koyar Merve iyi bir kız ve yardım sever olur, Pomuk evi dağıtmaya başlar Merve bunu görünce evden dışarı çıkar o saat günü dışarda beklerken kedi yani pomuk sokakta bir köpek görür o köpek pomuku kovalamaya başlar sesleri duyan Merve okşam okşam dışarı çıkıp yavru kediye oramaya başlar köpek pomuku kovalar kışkırtır ve bunu gören Merve köpeği oradan kovar ve pomuku alır. Çarşamba günü sabah çok sıcaktı Merve, babası, annesi ve kedisıyla denize giderler. Orda Merve kedisini kovaladığını fark eder ve ağlamaya başlar ve Babası ve annesi yavru kediye oramaya başlarlar yavru kediye kasede üzgün görünce baba onu alıp Merve'nin yanına götürür ve Merve mutlu olur.

Merve bir koron verir kediye evden dışarı çıkarmaz
Persimbe günü
yuvu kedi evde çok üzülür ve evi döğütür Merve bu
kez ona kızıp dışarı otar yuvu kedi pamuk oğoca çı-
kar ve miğavlar bunu duyan Enes yuvu kediye kurtor-
mak için oğoca çıkar yuvu kediye indirir losmosını
götür ve baka ismi Pamukmuş ve altında Merve yazısı
götür ve Merve orkodağına götürür ve merve mutlu olur
ve kedisini dışarı bidağa çıkarmaz.

SON

Yozon =





Merve'nin yavru kedisini

Bir çocuk varmış onun adı Merveymiş bu Merve'nin bir yavru kedisini varmış. Bu yavru kedi çok yaramazmış hergün bir yerleri yarıyorlarmış. Bir gün Merve'nin kedisini yine yaramazlık yapıyormuş ama bu sefer ağaçta kuş görmüş onu avlayım derken kuş uçuşmuş ve kedi ağaçta kalmış. Yavru kedi ne yapacağını şaşırmış ama yapacak birşey yoktu neyse aradan 1 gün geçmiş hali ne yapacağını bilmiyormuş uzaktan sahibini görmüş yani Merve'yi görmüş bağırmış ama nafile duymuyormuş ondan sonra birden yere düşmüş arka ayağı incilmiş acıdan kıvrılmış ve devam etmiş etmiş bir yerde dinlenmeye karar vermiş ama köpekler uzaktan görmüş kediye kedide onları görmüş hemen bir yere saklanmış onu hemen veterineri görmüş ve onu hemen hastaneye götürmüş hastanede sahibi yani Merve'nin numarası yazıyormuş veteriner hemen aramış ve Merve yavru kedisine sonunda kavuşmuş.

Moore, Arkados Geziği

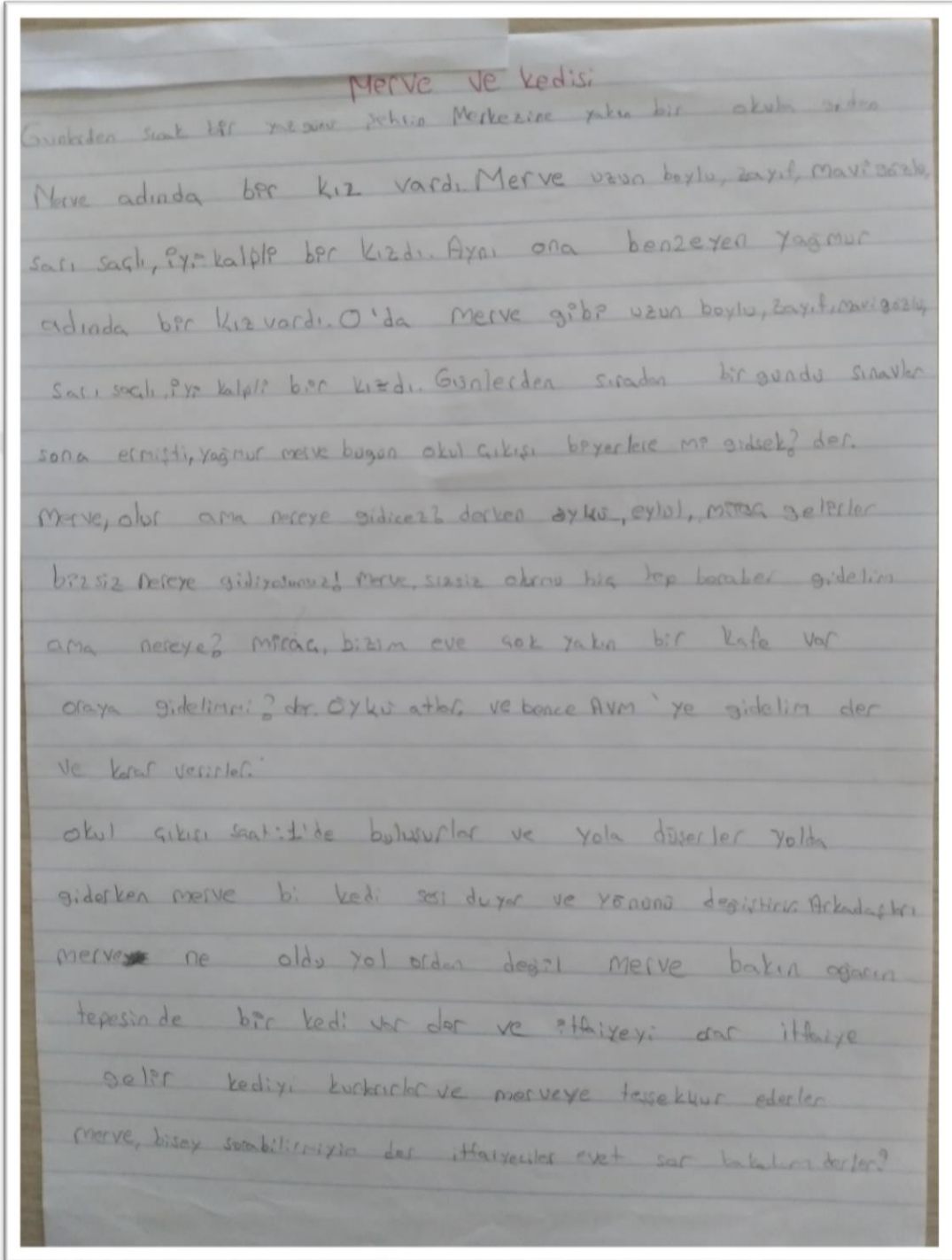
[illegible]

DOKTOR MEHMET

Berhayat Hastanesi İstanbul Vadihöy plcasinde en iyi Hastaneymiş. Berhayat Hastanesi 7 Katlı büyük bahçeli güzel ne güzel bir hastaneymiş. Ve bu hastanede çalışan berseri doktor, hemşire ve berseri çalışan varmış. Bir gün hastaneye yaşlı ak sakallı, kır saçlı, uzun boylu gürümekte zorluk çeken bir adam gelmiş. ve danışmaya giderek; şöyle demiş. Kızım benim bir randevum vardı demiş. Amcacım senin adın Ahmet'ni alet yarım adın Ahmet. Tamam amca 2. Kat Koridorun sonu soldaki oda doktor Mehmet. Amca doktorunun yanına gitmiş. Doktor Mehmet hastalarını sevgiyle karşılamayı çok sevmiş, ve bütün hastalarına yaptığı gibi Ahmet amcaya da öyle davranmış. Ve Ahmet amca bu durum karşısında Doktor Mehmet'i öyle bir düşünmüş öyle bir düşünmüş ki doktor Mehmet tamam amcacım tamam bu kadar özveri yetti demiş. Çok sağıl hadi ne sıkıntı varsa şöyle demiş. Oğlum bende bilmiyorum belim son 1 haftadır çok ağrıyor ağır dağım ama gümüş, tamam amca hayli gel seni bir muayene edeyim demiş. ve doktor Ahmet amcağı tomografi edasına almış ve Ahmet amcaya şöyle demiş. Amcacım buraya yat ve hiç hareket etme demiş. Amca ayran doktorun şöyle dediği gibi yapmış. ve oradaki hemşireye Ahmet amcağı ve sonucunu benim adama getir demiş, ve biraz sonra sonucunda Ahmet amcağı almış doktor sonucunu önce sessizce okumuş. ve şöke olmuş. Ahmet amcağı nasıl şöylececeğini bilememiş. ve Ahmet amcağı durumu tek tek izah etmiş. ve sonunda şöyle demiş. Allah seni korumuş şu an yürüyen bir mucize demiş. emur ilizsin Kaymış düşünce; Ahmet amca Vaktinamamış dışarı hava almaya çıkmış. ve birden başı dönmeğe başlamış ve bir anda bayılmış. doktor Mehmet durumu farkedince hemen ameliyat'a almış. ve 1 saatlik ameliyatt sonra olmuş. Ahmet amca zor bir dönem gelmiş. ve 2 ay sonra Ahmet amca ölmüş doktor Mehmet çok üzümüş. ve 1 yıl sonra Ahmet amcanın bir kızı olduğunu öğrenmiş Kızının adı Ayşe'ymiş Ayşe Sarı saçlı, mavi gözler bir kadınımış ve doktor Mehmet Ahmet amcanın hastalığını anlatmış. Kızı Ayşe çok üzümüş ve Mehmet Ayşe'ye ailenme teklif etmiş. akmışlar çok güzel bir hayatları varmış. ve bir zaman sonra 2007 yılında Kızı'ı çocukları almış çok ama çok tedullarmış. bismisale okulda başkumışlar derslerde çok iyimmiş. ve Mulla Mesut yasayip ölmüşler

GARİP SES

Bir gün üç arkadaşımı; merve, ayşe ve zpek benim evime geldiler. Oyunlar oynadıktan sonra cuma günü piknik yapmak için ormana gitmeye karar verdik. Ertesi gün eşyalarımı hazırlamaya başladım. Yarım gidecektik. Sonunda eşyalarımı hazırlamayı bitirdim çok heyecanlıyım. Sonra yatağa girip uyudum. Sabah alarmıydı. Çantamın altına kıyafet ve oyunlar koyduktan sonra çantayı başıma takıp çıktım. Sonra merve, ayşe ve zpek kuya geldiler ve kuyuyu gösterdiler. Eşyaları arabaya koyduktan sonra yola koyulduk. Sonunda Zeytinlik'e vardık. Oran aynamaya başladık. Sonra da kuyuyu bulduk. Hepimiz yorulmuştuk. Anneler gelmişti. Oran yattık. Etrafında oturduk. Hepimiz çok uykuluyduk. Hen çadırımıza girip. Merve hemen uyudu. Sonra da zpek. Sonra dışardan garip garip sesler gelmeye başladı. Ayşayla ben ilk önce korktuk. Dışarı çıkıp baktık. Ama o garip sesler devam ediyordu. Çadırı geçtik. Ayşayla kuyuyu bulup geldik. Oran yattık. Piknik yapmaya başladık. Sonra hepimiz uykuluyduk. Sonra ormanın ortasına girmeye karar verdik. Ama Ayşe ve zpek gelmek istemedi. Merveyle ben ormana girmeye başladık. Ayşe ve zpek de oyun oynuyordu. Biz kuya girdik. Hava da kararmaya başlamıştı. Gemi denizden geri etrafa battığımızı düşünürken yolumu kaybetmiştik. Ayşe ve zpek de uykuluydu. Dönüş yolumu bulamamış olma korkusu endişeleniyorlardı. Ne yapacağımızı bilmiyorduk. Tamam bir yere vardık. Ayşe ve zpek bize göremediklerinde endişeleniyorlardı. Ne yapacaklarını bilmiyorlardı. Arkalarına anneler geldi. Hemen annelere haber verdiler. Anneleri sonunda bulduk. Çok acıkmıştık ve susamıştık. Zemek yedikten sonra annelerle beraber eşyaları topladık. Ve arabaya bindik. Eve varınca eşyalarımı yerleştirdim. Ama o garip sesin kaynağını çok merak ediyordum. Anneme sorduktan sonra sesin selaleden akan su sesi olduğunu öğrendim. Ama yine de çok korkmuştuk. Biz daha sefere daha çok katılacaklardık. Ama hepimizde çok eğlenmiştik. Arkadaşlarımızla güzel vakit geçirmiştim.



o da bu kedi benim olabileceği evde bir tane var
kışta yaklaşıyor ben güzel bakırım der ve o kedi yi alır

Mutlu
Son
ve
bırker

Arkadaşlığın Gücü

Bir varmış Bir yokmuş Bir gün orman gezisi için Bulum Flora-mitusa hazırlanmışlar Alfeadan sıkılmışlar ve ormana doğru yürümeye başlamışlar 2 Saat sonra ormana varmışlar - Bu kızlar normal kızlara benzemezler Bu kızlar aslında perilermiş artık akşam oluyormuş ve kamp için flora Sihirle odun getirmiş Bloom ise ateş yakmış a Sizlere Bu kızları tanıtıyım Bloom ejderha ateş perisi flora Doğa perisi miyusa mezin perisi ve kap çadırlarını kurdular ve yemek yediler ve artık uyudular ve Bide Düşmanlar o kızları izler ve Baş Düşman olan valtor derki aysı Bloom flora ve miyusa'yı izler 7 nam - der aysı ve yola çıkar aysı Bir cadıdır ve Bloom'un Bir - de Kedisi vardır kızlar uyurken aysı Bloom'un kedisini ağaca ışınlar ve aysı gider ve sabah olur Bloom kedisi - Boncuk u arar ve Bulamaz. Bloom Sihirini kullanır ve kedisini Boncuk u Baş Düşmanı aysının kediye ağaca ışınladığını - görür. Bloom Bunun üzerine kediye Bulur ve sihirle indirir ve aysı da dersini verir ve Alfa ya Geri Dönerler.

MUTLU SON

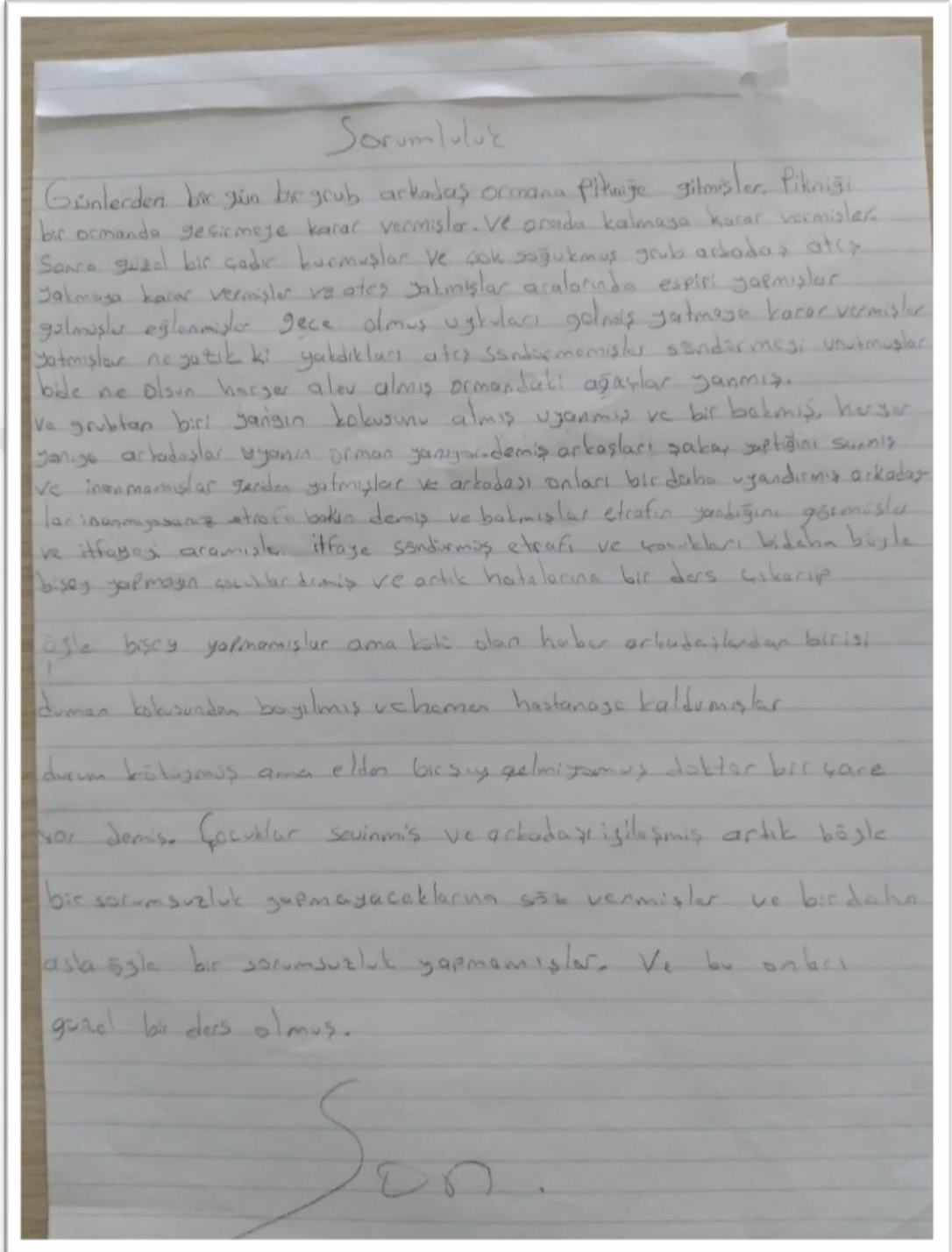
AÇIKLAMA! Bu hikaye tamamen hatalı orandır ve - WINX Club adlı çizgi filminden ilham alınmıştır.

P

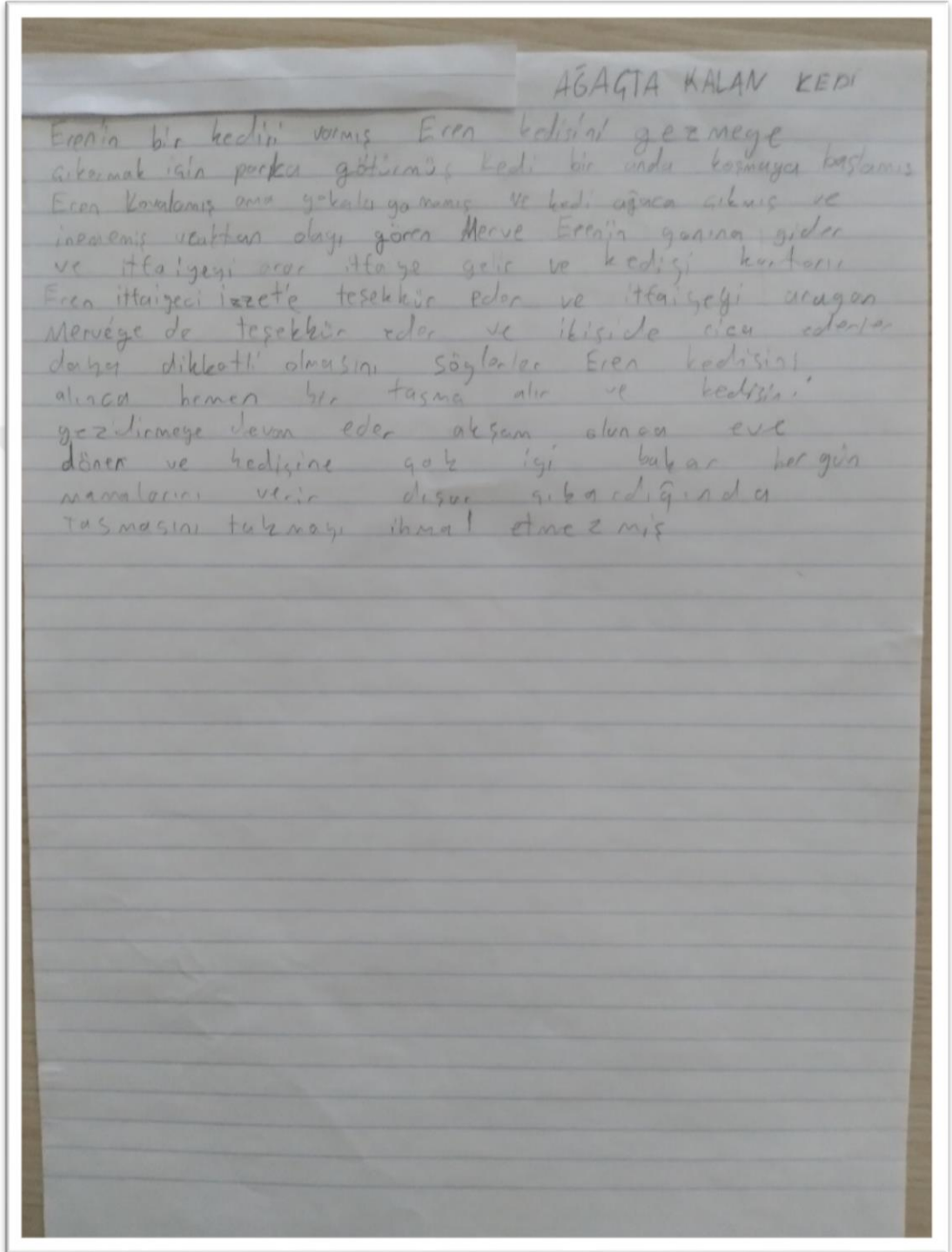
ben iler de Polis OLMAK İSTİYİYORDUM

her han jibi bir jundu ise gelmişim geldik ten 5.30 -
 da ki La sonra bir ih par geldi o zaman kısıradını sağadını
 söylemedi ANNESİ VE BABASI tarafından Sıddet gören bir
 kız aramış sonra kızın evine Litik evi kolu ve bakımsız
 evte İki Sığara kutları görmüşüm kız, soruşa çektiği mde
 telefonda dediklerin a jısını demedi sonra annesi ve
 BABASI geldi şaşırmış ki kız neder İki ve Sığara
 kutisini söyledi ama kızın ağız, Lokb dı gmda ağız,
 nesigar ne İki kolu yodu annesi kızın Riskolojik
 sorunları olduğunu söyledi ama kız düğün deru yordu
 sonra berden Özü d ile gıP beri evden jünder diler
 ben annesi ve babasında bı ter sli k oldu gnu
 görmüşüm ama sonra Okızı düşünür durdum
 Ama sonra kızın evine gıdıp bisey olusa beri
 almasını söylemişim ve Numa mı verdim ve evim
 gıdıp Ujulum Ujandım ve is jeri ne gıdım
 sonra Okız ber a radı ve beri evledirı yobra dedi
 çok şaşır dım cıdı kız sadece 16 jasında ydı
 kızın evine çok cabık ulaştım eve gecl gide
 dınesi ve BABASI Okızı dırp ed jor k dı okızı
 durdur dım ve annesi ve BABASI dılp karkola
 jırdım kız, Nanesi ve BABASI ağırlas dı rı mı
 muhepetle jargılandılar ve ceza evine jünder diler
 kız evine ilk geldi gıde neder denedıgı sordum
 oda kork du gnuvı söyledi kızı Zerdı me evlat
 edındım kızın Gok güzel hayatı olmuştı
 sağende buda beri çok mutlu efı

SON



Merve pazart günü sabah saatlerinde arkadaşlarıyla evde
 oynarken arkadaşları Eylül, Merol, Zeynep, Merve'nin
 kedisiyle oynamak vermişlerdi. Kedi bir anda
 korkup ağaca çıkmış ve garip kedi sesleri
 çıkıyordu. Merve kedisini kurtarmak için
 Ağaca çıkmaya çalışıyordu ama başaramadı
 yere düştü. Kolu kırık acıyordu. Annesi onu doktora
 götürdü ve doktor inandığını söyledi. Eve geldiler
 kedi hala Ağaca çıkmıştı. Merve
 bu sefer mendirekle çıkmaya çalıştı
 Ama yine başaramadı. Yine düştü
 bu sefer ayağı kırıldı. Bu arada Merve'nin
 bahçesinde ucuzca bir ağaçtı. Sonra itfaiyeyi
 çağırıp kediye kurtarmıştı.



TAPINAK

Bir kış günü çok soğuktu Karlı hep yağıyordu Mehmet en çok "endişi" mevsimbi kış, çünkü Karlı yağınca Karlıdan adam gıyıcı ve kar topu oynuyordu. Mıslanın küçük çekmece köşünde oturuyordu Mehmet uzun boylu Sağlam. Sadece bayan teneği Mehmet çok arkadaşları bir kışa zehirli aynı zamanda cömertleriydi ve arınılığı Mehmet arkadaşlarını yanına getirmek için bahutaya otuk bahutalarını yapıp ehemen Ali, Aslı, ve Mertti. Aslı bu dört kalalı kar topu oynamak için hazırlandı ve araya kütlergöle baya gittiler göl kuz tutmuştu ayarlarında bu patenlerini de almıştı. Ayar kaymaya başladılar oradan bir kaç gün geçtikten sonra kar yerini suya bırakmış ve almıştı çok kışakları çıkmıştı şimdi bir gelecek Mehmetin de her yaptığına Mehmet ilk bahar geldi ilk bahar geldi diye bağırmağa başlayıp oradan buraya koşmaya başladılar. Mehmetin bahar günü yaklaşıyor Mehmetin bahar günü yaklaşıyor Mehmet 25 subatta doğmuştu tam tamına 43 yaşına basıyordu Mehmet yine her zamanki gibi yine bahutalarını yapıp arkadaşlarını çağırır Ali, Aslı, Mertti Mehmet haykırarak bugün ormana gidelim ve piknik yapalım hehe 5 çadırımızı batarijelerni alıp geldiler orman kenarına uzulürler ve Ali hepimiz aygılların ordan ulma ya gıllısalım demisler Ali aralarında en zeki ve en akıllıydı ve deristi Ali göle kınduz vaxır diye düşünüp göle gittir ıman bir te ne görsün Orda kocaman bir tapınak görmüş ve kamp alanına doğru yürümeye başlamış ve Aslı, Mehmet, ve mertti beklemiş ve gölün ortasında bir tapınak gördüm çok tehlikeli olabilir araların kenar en cesuruları Mert ile Mehmet birle bir şey olman Ali demiş ki hem zaten firavun ve mısralar sadece bir efsane eger gerçek olma mile Mısra firavun un ve mısraların ne işi olacak demiş ve doğru gölün yanındaki tapınağa gittikler ve içine girmişler tapınağın içi çok koca ve dünceli aygıllar doluymuş Aslı biran korkmuş ve ölmüşlelerden kaçtı korkmuş ve gelen gıyısı buradan çıkalmış demiş ve biriken kapı pat "GÜM M" diye bir ses çıkmış ve birden bi bakmış

A

bu ki kapı arkularından kapanmış ve mes ölelel
yanmış ve biriken bile Aslı Mehmet dikot edin Ödün
düşüyor. Gide bir bakmışlar ki bir transbolin üstüne
düşmüşler ve ikerde ki duvarda "Eğer biriken qitnata istiyorsan
bu kapıları açman gerektir" yazıyormuş ve kaydırma barmışlar.
ve kaymışlar biriken için de denge tahtası olan bir odaya
geçmişler ve ikeride eğer denge tahtasından çıkarsan bataklık
buzlarına düşer bir yare gamus ve suya bataklıkta düşmekten
terge top tabiri den geçirmişler ve ki, bakmışlar ki olanın
atasın bir bürücü güleleri varmış ve bitane de çok
Mert hiç düşünmeden var gücüyle çakı çevirmeye
başlamış kapı biran ualunmuş ve heri kapanmış Ali biriken
atılmış ve bu leonardo da vinci'nin son suat kuler döner çarkı
kmiş ve eğer bir bu tahtayı çark ko kuyruktan çevirirsen
kmine karşı döner ve Bu dijit kütüphanesi güleleri toplamaya başlarlar
ve çok sürmeye başladığı için kapı açılmış ve yeni bir odaya
gelmişler ki o da bir transbolin ve kapının üstüne küpe sek-
kine bir delik varmış ki deliği doldurmak için transbolinle
zıplayıp tavandaki tüm sehilleri alıp birleştirip bir kup yapmaya
karar vermişler ve Aslı, Mert ve Mehmet zıplamaya başlamış
biri hepsini toplayıp Aliye vermişler için bu alt geomet-
ri konusuna cabiyi ve becerikliymiş. Sonra da kupu tamamlayıp
kütüphaneye koymuşlar ve kapı açılmış ve birden bakmışlar ki biran
ilerideki kütüphane önünde küçük çakıncı kuyruğu görmüşler
ve köpe doğru gitmişler ve bir daha asla için sin ormana
gitmemeye karar vermişler

Son

Arkadaşlarla bir ormana gider ve arkadaşlar, Eren, Mustafim, Arda, Çağrı, Kaan, birgün özel jetle ve yağmur ormanlarından üstünden geçiyorduk birden çok sallarınmaya başladı her kes Perşembe alır otladık ancak orda yağmurda olan piknik eşyaları vardı. Ama nasıl Arda burada egi, jibin, ormanda var dedi birden nasıl çıkıcaz dedi ve ardından Eren genagimiz bel eturunda birer piknik gibi birşeyler yaptım. Zaten piknik yaparlardı ve ardından jala koyuluyorduk bir ateş yakarak bir ev yapmaya çalışıyorlardı herkes 2 kişi jala, Erenle, İzzet, Ardayla, Mustafim, Çağrıyla Kaan herkes evimi son yasa kurdu ancak çokta rahat değildi oram kışlar disoraydı ancak ateş iduğu için jaklaşamıyorduk, ancak herkes uyudu ancak Çağrı, İzzet ve Mustafim uyumadı, sabah erken Kaan, Eren ve Arda çok güzel uyudu ama Çağrı, İzzet ve Mustafim uyumadı. Sonra çok sıcaklık var ama su da çok azdı Eren, Arda ve Çağrı subullular, İzzet, Kaan, Mustafa Ateş için çok çaba bulmaya gittiler yaklaşıp yarım saat sonra herkes diydü ve su içtik sonra birde ne güzelim korşimında bir orman Saçına fukkan yanında ise bir neymis biz kaftık sonra bir helikopter gerdük oda bizi gördü ve almak için mendiren indirdi. Sonra Kaan, İzzet, Çağrı, Eren, Arda ve Mustafim ama uçağı kullanan orman Saçına değilmiş bizim pilot mus ama helikopteri neden buldu bir etel buldum ordan Çaldım dedi ve bizi evimize götürdü Türkiye'ye gelince Toprak, Öptük ve Ardayla bu olayı anlattık Eren ise başımızdan geçen olayların Ardayla bir kütuba dikti ve notlar kirdi, ancak biz bir anlıydu bu hikayeye ilgili bir film bile şiketi deyen bölümü 12 Aralıkta yanında a yarın birde Yarın gidicez Hatayda olacağız.

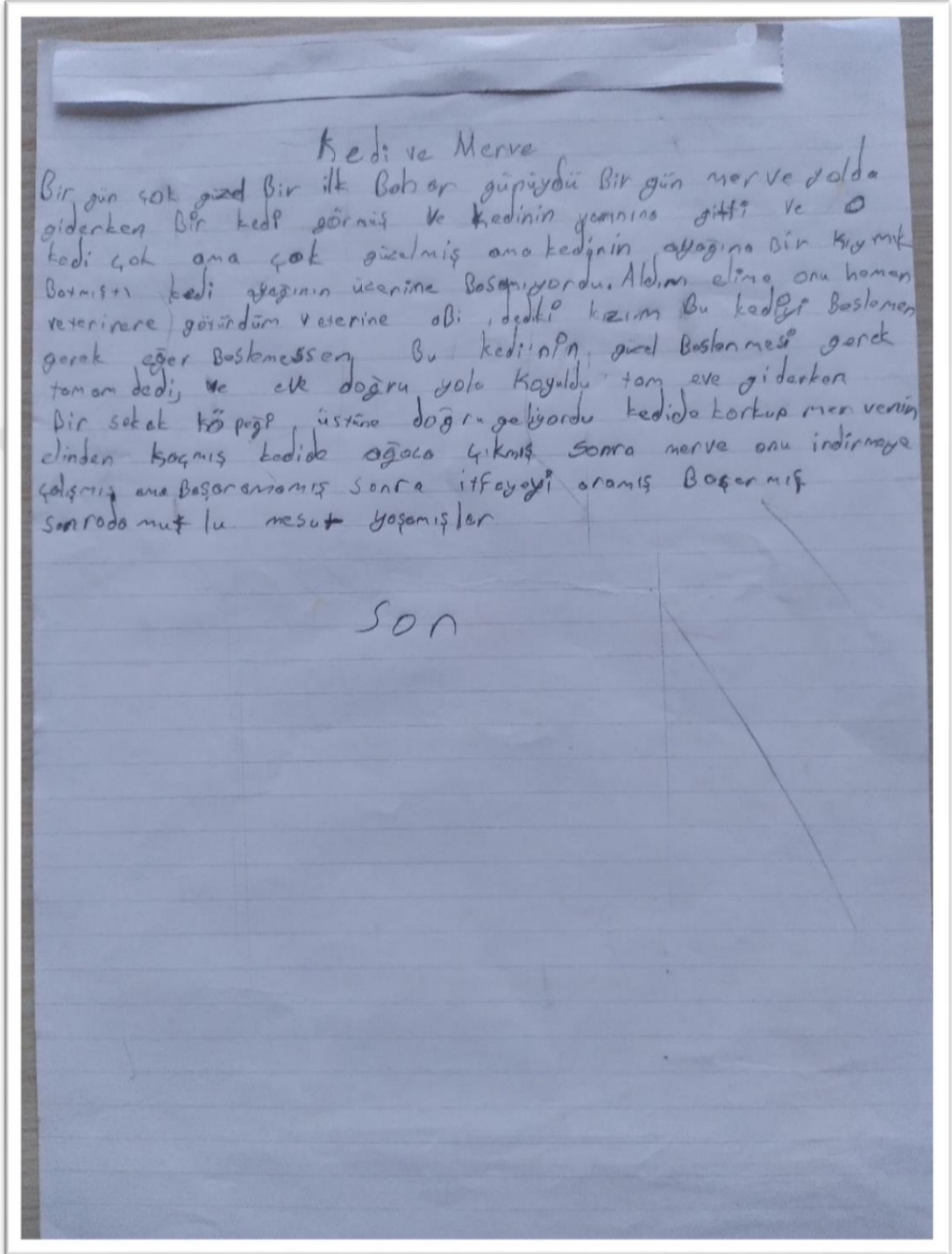
Ek-13: Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Testlerine Ait Öykü Metinleri

K-1

merve'nin arkadaşları ile ağaçtaki kediyi
yordum elmesi

merve bir gün arkadaşları ile okul gidenken
ağaçlardan gelen kedi miyavlamasını duymuşlar kedinin ağaçtan
çıkmaya çabası kuvvetli yetmemiş ve merve ile
arkadaşları ile kurtarmaya çalışmışlar ve en sonunda
kurtarmışlar ve sonra kediyi veterinerlere götürmüşler
sonra ise kediyi merve sahiplenmiş büyümüş daha sonra
orta okulda kurtardığı kediyi üniversiteye kadar hep bakmış
büyümüş ve kedi 5 yaşına bastığı zaman kediyi hayvan
barınağına daha iyi bakınlar diye bir an
olsun ihmal etmesinler diye hayvan barınağına bırakmış
ve merve arkadaşları üniversite zamanlarını yollar
başına geçirir mis ve mutlu son.

Hocam bu kadar kıldım güzel Puanlarınızı
Bekliyorum İntfen



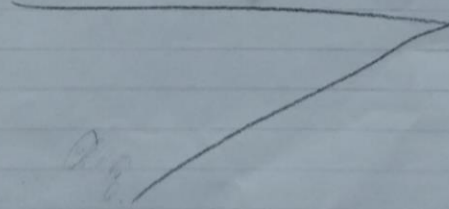
Kedi ve Merve

Bir gün Merve yolda giderken ağaçta bezemeli bir kedi gördü ve hemen itiraz etti. Kedi ve itiraz edip kediye kurtuldu ve sonra Merve kediye eve kattı ve annesine söyledi. Anne side sinirli bir tepki verdi anne kızma olur kedi böyle kalsın dedi annesi dedi ki hayır bu kedi bu eve bir misafire geldi Merve de şöyle dedi tamam anne o zaman Bahçede kalsın dedi annesi de tamam ama Bir şartla bu kedi eve geçmiyecek dedi tamam anne dedi ve Merve kediye Bahçeye koştu ve sonra Babası geldi ve sonra Babası şöyle dedi bu kediye kim kattı Merve şöyle dedi Ben kattım Baba babası Böyle der Bu kedi yi Cabuk götür dedi Merve üzüldü ve gitti ve sonra kedi ölü ve Son Devamı Sonra

= 4 Arkadaşın Piknik Macerası =

Bir varmış bir yokmuş zamanın birinde 4 çocuk varmış. Bu çocukların Adları = Ahmet, Helen, Melike ve Zeynep'miş. Bu çocuklar piknik yapmayı severlermiş. Bir gün piknik yapmaya karar vermişler. Bu piknikte arabayı getirmekle varmış oyundan yanlarına ihtiyaç ne varsa almışlar. Ve piknik yerinin yolunu tutmuşlar. Orada Helen ve Zeynep yemekleri hazırlamış, Ahmet ve Melike'de masayı kurmuşlar. Yemeklerini yemişler, yediklerini kaldırmışlar. Ve yola koyulmuşlar. Yolda kaybolmuşlar. Ahmet git? dönme?i söylemiş. Diğerleri kabul etmemiş. Akşam olmuş. Masayı hazırlamışlar. Yemeklerini yemişler. Ateş kurmuşlar orada kalmaya karar vermişler. Yemekleri bitmek üzereymiş. Saat 21:00 olmuş ve yatmışlar. Sabah erken uyanıp yemek yemişler. Esyalarını toparlayıp hemen yola koyulmuşlar.

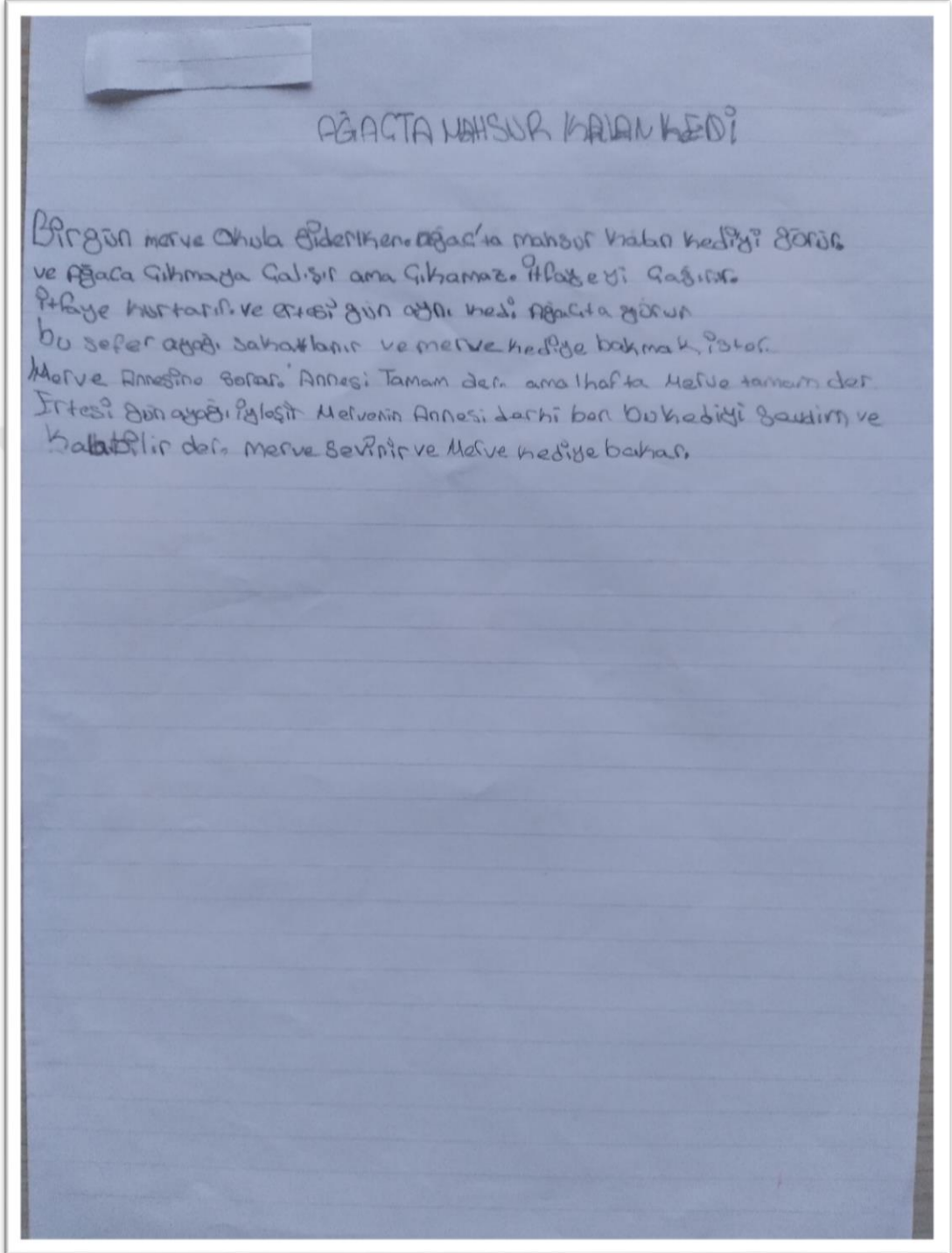
SON



Ağaçta mahsur kalan bir kediye yardım eden Merve'nin yaşadığı olayı anlatan bir hikaye yazınız.

Merve bir gün yolda giderken karşısına bir kedi çıkmıştır. Etrafına bakınmıştır. Anca kediye göremiyordur. En sonunda ağaca baktı kediyi görür ama indirmez. Kediyi indirmeye çalışır. Ama başaramaz. İtfaiyeyi arar ve kediyi kurtatır. Uzun yıllar geçer kedi mervedekidir. Kedi artık Merve'nin kedisi Tombiş olur.

Tombiş bir gün kaybolur. Merve çok üzülür. Sokaja çıkıp aramaya başlar. Anca bulamaz. Sonra kayıp ilanı dağıtıp asmayla başlar. Aradan bir ay geçer. Bir adam gelir Tombişin sahibini sokaramıştır. İleri gider ve Merve'ye der ki Tombiş sizin kadınızdır diye sorar. Merve sevinçle evet der ve Tombiş'i bulur. Ve mutlu mutlu yaşarlar.



1- ağaçta mahsur kalan bir kediye yardım eden merve'nin yaşadığı olayı anlatan bir hikaye yazınız

AĞAÇTA KALAN KEDİ

BİR kedi varmış Bu kedi Yerin de duramazmış

Günler den Bir Gün Bu kedi ağaca

tırmanmış ama inememiş miyavlamış

Sonra merve akula giderken Bu kedi
Sonra merve akula giderken Bu kedi

Görmüş Sonra hemen itfaiye

aramış itfaiyeci gelmiş

Kediyi indirmişler Kedinin tasma

varmış tasma da Pamuk yazıyormuş

merve Kediyi ALIP eve götürmüş.

Ailesinin Ekonomik Durumu iyi Olmayan Çocuk

Bir aile vardı mutlu mesut geçiyorlarmış 13 yaşında bir çocukları varmış okula gidip gelirmiş. Ama bir gün bu ailenin bir sıkıntısı oldu o da faturalarmış bu faturalar gözünden bu ailenin maddi durumu olmuştur ama bir sıkıntı daha vardı o da 13 yaşındaki çocuk bu borçlar gözünden okul ihtiyacı almışacaklardı bu gözünde çocuk okula gidemezdi babası onu okula göndereceğine çocuğunu sanayiye götürmüştür yani okul dışında çalışmak zorunda işe gönderilmiştir.

Ağaçta mahsur kalan bir kediye yardım eden merue'nin yaşadığı olayı anlatan bir hadise yazınız.

Merue diye kız bir gün sabah uyanmış. Ailesiyle kahvaltı edip okula gitmiş. Okulda iyi bir zaman geçirip eve dönmüş. Okula yakın ağaç varmış. Ağaçta kalan kediyi gören merue iftayı aramış. Kedi kurtulmuş ama gidecek yeri yokmuş onu üzen merue eve almış. Çünkü kediyi eve alan merue yatağın altına alan merue düşünmüş ama geri çıkmış çekmeyeceği getirmeye çalışmış almamış ama yine de pes etmemiş. Yorganın altına koymuş ama her defasında nerye koşsa kedi çıkmış. Bu uğraşmadan sonra kedi ve merue'nin karnı açılmış merue'nin annesi yemeğe çağırmış merue telaşla kediyi dolaba saklamış. Merue aşağı inip gizlice kediye süt ve kab getirip kediyi karnını doyurmuş ve kendide yemek yemiş. Akşam kedi uyanır ve annesinin ve babasının yanına gider ve annesi kediyi önce baktırır merue uyanır telaşla koşar ve annesi sorar neden gitti bu kedi der. Merue olan biten ne varsa anlatır. Babası biddaha yakın söylemeyeceğini yaptığı şeyin çok doğru olduğunu söyler merue babasının kızacağını sanar ama merueyi telatik eden merue şaşırır ve biddaha yakın söylemeye söz veriyorum der ve kediyi en yakın binaya bırakıp okuluna gider. Ve unuttuğu tek şey ismiydi. Kedim ismi bencuk tuğ.

Ve SON!!!

...ca beraber. koca beraber
 Bir grup gang Ormana gitmek için yola koyuldu. Yolda
 gelirken önlerine bir inek çıkar. O inek: yoldan kablrmak
 için gide uğraş mışlar ama olmamış. Ana Allah tanki piknik yerine
 yakınlarmış. Arabaları eşya larını alıp piknik yerine varmışlar yemeklerini
 yemek üzere hazırlamışlar. Ormanın diğer taraflarından
 Bir hayvan sesi gelmiş. Çok ürpertmişler. Arapçıda birşey olma
 deyip geçmiştir. Sand. daha çok erkemiş onun için. Kahraltı
 etmek istemişler. Ve ormanı gezmek istemişler. Yola
 koyulmuşlar. Ve arabalarının olduğu yere geldiklerinde Arabalarda
 yokmuş. Çok kötü telaşlanmışlar. Biraz daha ilerledikten
 sonra Şekicinin arabayı aldıklarını gördüklerini vedurup arabayı
 almışlar. ve artık her halleriyle açılmışlar. piknik yeri
 Arabaları almış lardı. Kahraltı larını ettikten sonra biraz
 oyun oynamışlar ve Akşam yemeklerini hazırlamaya koyulmuş
 lar. Akşam yemeğini yedikten sonra hava karanlık
 VE EVLERİNE DÖNMÜŞLER

Ağaçta Kalan Kedi

Merve okula giderken ağaçtan ses geliyordu. Bu ses "mıyav" di. Merve nereden geldiğini anlamamış. Ve yoluna devam etmiş. Bu seferde biraz gittikten sonra arkadaşları Merve'yi çağırmışlar. Merve dönüp baktığında anda, deniz ve diğer arkadaşları okuldan çıktıktan sonra yine aynı sesi duymuş Merve deniz te:

- Bu ses nereden geliyor arkadaşlar.

Elif

- Bilmiyorum Merve ama galiba ağaçtan geliyor.

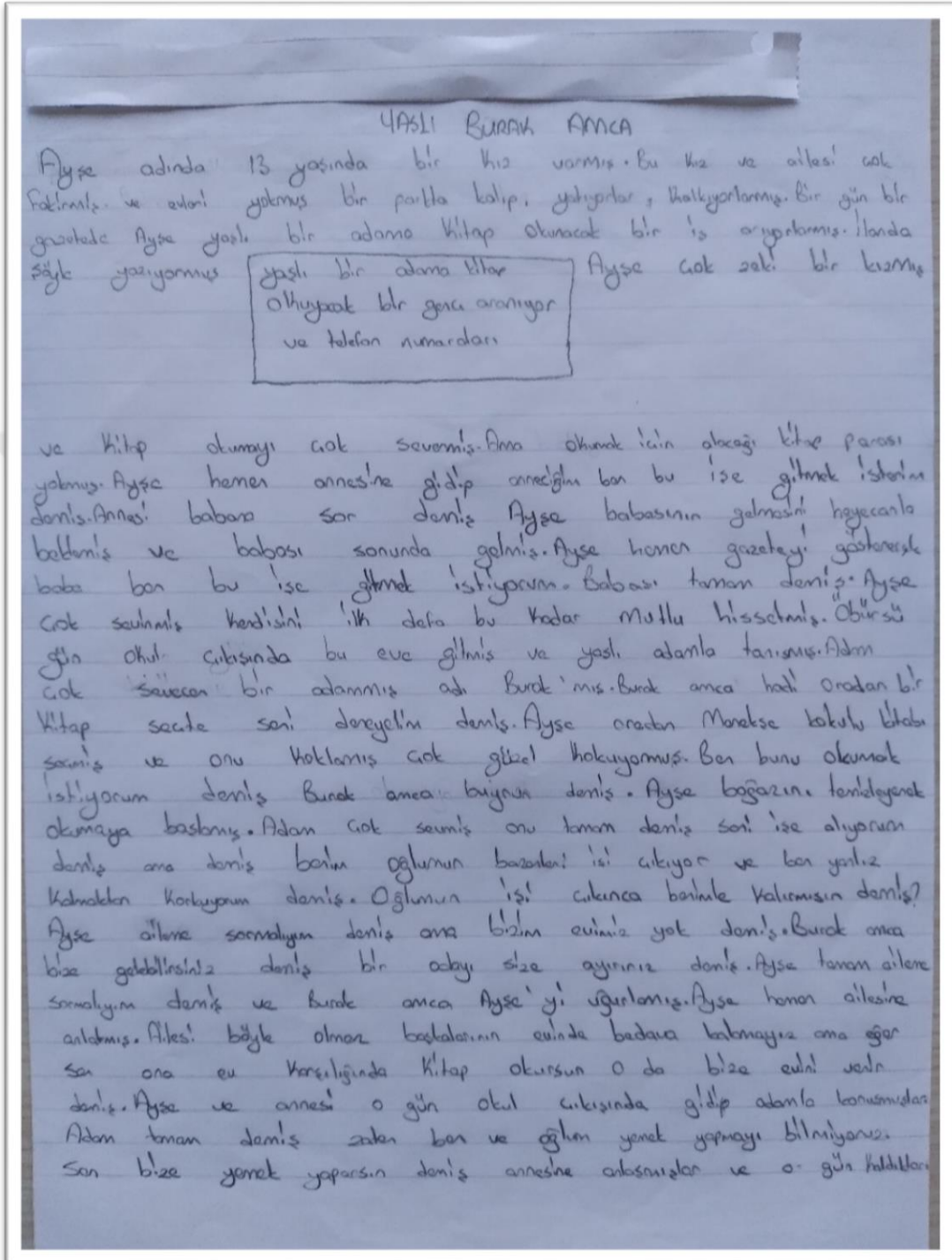
Merve

- Olabilir Elif galiba Kedi sesi bu neyse ben eve gidiyorum annem merak eden.

Arkadaşlar:

- bay bay

eve gittiğinde annesine her şeyi anlatıyor ve babası geldiğinde mendirciye gidince Kediye kurtarıyorlar Merve Kediyi alıyor evleştiriyor.



patka g  r   y  lerini toplam  klar ve yeni   lenize gülmüşler Annesi yemekte
yapmaya başlamış ve Ayşe o sırada kitap okunus. Akşam yemeklerini
    r olunuslar. Burak anca ben bugün çok sa  n de    ve   rtk
  le olunuslar bir gün Burak anca çok hastalanmış ve 2.gün m  l   t
  rneyi kaybetmi   . Çok   z  lm     anca   leninden b   e gelmemi   .

=Mağaradaki Yazının Gizemi Ve Sarkadaların Pikenikte yasadıkları =

Bir varmış bir yokmuş Alp, Ahmet, Asel, Ayhan, Medine diye Sarkadas varmış. Bu Arkadaslar her zam toplandıkları yer olan arsaya giderlermiş. Bir gün yine arsada toplanmışlar ve Aralarından Ayhan demişki: Bence piknik yapmaya gidelim demis. Arkadasları onaylamis her kiz sipelerinden izin almis. Ve diger gun gidicektermis. Bir sonraki gun dnuş Herkez evinden güzel güzel seyler hazırlamış. Ve piknik yapacakları yere gitmişler. Asel ve Medine yemekleri hazırlamış. Alp, Ahmet ve Ayhan da orayı geziyormuş. Medine demişki: Ne iyi ettiğkte geldik çok güzel burası yemek yedikten sonra gezoriz biraz etrafı demis. Ardından Alp: Aynen, Çok güzel burası yemek yedikten sonra bence de gormeliyiz demis. Ahmet ise: Buraları daha bilmiyoruz ya kay bolursak derken Araya Alp girmiş demişki: kaybolmayı demis Arkadasları Alp onaylamis gitme karar almışlar. Oturup yemek yemeye başlamışlar. Yarım saat kadar yemek yemekle geçmiş. Yemeklerini bitirmişler bu sefer Asel ile Medine etrafa bakmış. Alp, Ahmet ve Ayhan yemekleri toplamışlar. Biraz dinlenip yola yarı? gezmeye başlamışlar. Her yenden sesler geliyormuş Sarkadas korkmuş. Medine demişki: keske gitmeseydik kaybolucaz ve Akşam üstü olmak üzereymiş Hava kararıyomuş. Eve dönmeleri gerekiyormuş. Biraz daha ilerlemişler ve karşlarına bir mağara çıkmış bu mağaraya girmişler. İçerisi karanlık olduğu için el fenerini yakmışlar. İçeride birsey olursa diye Ayhan ile Asel dışarıda beklemiş. Diğerleri içeri girmişler ilerlemişler ve ortaya gelmişler. Etraflarında 4 kapı varmış bu kapıların birinden geçmişler. İlkde bir yazı ve harita görmüşler ona bakmışlar bu yazılar Arapça yazısıymış islerinden Arapça bilen Aselmiş ama o da dışarıdaymış Ahiden Ahmedin aklına bi fikir gelmiş. Ahmet yanına kalem ve defter de almıştı eğer değişik birsey görürse diye ona yazdılar ve yollarına devam ettiler. İlerlediler ve

Heride bir ısık görmüşler. İziğe doğru ilerlemişler. Ama orada
bir ısık yokmuş. Biraz daha ilerlemişler. Karşılarında Uçurum
çıkışa gencekteinde uçurumun altında ısıklar varmış. Oradan
herkez teker teker atlamışlar. İlerlemişler ve bir çıkışa
ulaşmışlar bu çıkış Medinenin evinin bahçesindeymiş. Eve
hemen girmişler herkez heyecanlıymış. Çok sakin olmuşlar evde
Medinenin ailesi? Aselin ailesi? Ahmedin ailesi? yani Sarkadasın da
ailesi? oradaymış. Ama orda Aysel ve Ayhan yokmuş. Gününün
magaranın dışında beklemişler. Aselin ve Ayhanın ailesi çok üzül-
müş neredeyse ağlayacak hale gelmişler. Ahmet, Medine ve Aliye
almışlar. Piknik yaptıkları yere gitmişler. Orda Magraya doğru
gitmişler. Ayhan ve Aysel'i gören ailesi hemen koşmuşlar birbirlerine
sarılmışlar. Ahmet hemen söze girmiş: Ben Arapca yazı görmüştüm
onları göstereyim dedim ve Asele göstermişler. O yazıda yazıyormuş ki

"Ali, Ayhan, Ahmet, Aysel ve Medine buraya geleceğinizi biliyorum
siz gördüğüm en cesur kızılarınsınız. Bunun gerisi yok demis
Aysel, Ahmet evet oradada istediği yerler silinmişti zaten o
yüzden bu kadar acaba ne demek istedi demis bu yazıyı yazan
kisi Aselin dedesiymiş. Tabii? dedesinin de dedesiymiş o yüzden
daha orada ne yazıldığı o yazının devamını bilmiyorlarmış.

- Son -

① **AGATA KALAN KESTİ**

Bir gün Merve bahçede girerken ağacın bir kolu çarpmış küçük sevimli bir kedi. Çen yardımı etmek istemiş ama baya küçük olduğu için ağaca ulaşamamış. Derbaya gitmiş ve oradan merdiven almış kediyi alabilmek için ve sonra merdiveni binip kediyi almış kedinin rengi siyah-beyazmış. kediyi eve götürmüş annesi hiç hoşlanmamış ama ablası kediyi çok sevmiş. Merve'nin evi çok uzaklarda ve çok sakin bir evdi ve her yerde ağaç vardı ve okula gidip gelmesi çok zor olduğundan ve annesi ve babası merveye servis ağacı tutmuş çünkü okula gidemiyormuş okula arkadaşları ona çok iyi davranırmış ve hoca çok kıyır doğru çalışkan bir öğretmenidir ve mervede eve gelince elini yıkar yıkar içeri girip abasını yafar ödeden bitikten sonra aileye yemek yemeye başlarlar ve sonunda yemekleri bitirip saat 10:00'da dışarı çıkıp yataklarına giderken bir mermanın babası merveye süperiz hazırlamak istemiş mermanın gözünü kaptırıp babası ona süperiz olarak pembe bir bisiklet almıştır ve merve çok sevinmiş ve babasına çok teşekkür etmiştir ve annesi bisikleti görürken anneside sevinmiş ve kızından gurur duymuştur ve anne süperiz için alıp bisiklet kuruna kattırıştır ve babası ve annesi bu duruma çok sevinmiştir ve okulda bisikletten gitmeye karar vermiştir ve anneside babasda izin vermiştir gitmesine ve sabah merve okula gitmiştir geldikten sonra yemek hazırlamış ve annesi babasına teşekkür etmiş herfese

Merve'nin Hayatı

Bir varmış bir yokmuş adı Merve olan bir kız ve ailesi varmış. Ailesinin ekonomik durumunun olmadığı için dağlarda çalışmak zorunda kaldığını biliyordu, Merve'de buna boyun eğip olur demiydi; çünkü ailesinin durumu hiç iyi değildi, annesi yarıya çalışıyordu, içme suyu içiyordu, kız banyosu diye, oca banyosu diye, bir kuaförle çalışıyordu. Merve'yi ise zor dedikleri kabul etmiyorlardı? İlk başta zor zor ikna ettiler kuaför banyosunu, sonunda dediler ise Merve'yi ailesinde banyo huzurlu çalışıyordu ora sıra insanların saçını tıraşlayarak para kazanmak için, eve gidince homunu dedi, birsey toplayabiliyordun banyo diye; banyo banyosunu eşe eşe bir şekilde 3 lira toplayabiliyordun dedi, annenin banyosuna banyo müddeti haberi verdi, dediler; kızın bir ise dediler dedi, banyo müddeti hangi ise, nerede bakalım dedi, homunu, kuaförle çalışmaya çalışacak hemen yarıya dedi, saat 8'de gidip ilandir namazına doğru eve gelecek dedi. Sonradan kız geldi hastalığın baba diyen yere oturdu ve annesi yere oturma asıp yarıya geldiği sofrada sadece tuz, ekmek ve tıbbi vardı; hemen yarıya gidip yarıya geçtikler evinde sadece 1 fener vardı ve orda bütün işler yapıyordu, yarıya geçtikler yere yatıyordu Merve çok heyecanlıydı yarıya sadece saat 8'de kalıp kuaförde çalışacak diye hemen uyanıydu sabahın erken geçmesi için ve o sabah vakti oldu saat 7:30'da hemen uyanıydu gidip ise gidilecek tüm kapıları açıp orada babasının koltuğunu ve ise gidileceğini gördü ve saat 7:30'da gidileceğini emin olmak için; son nereye banyo baba dedi, baba ise gidileceğini gel beraber gideyim diye söyledi, kızda olur dedi, ve kayıldılar yola kız kuaföre ve banyoda insanların saçını tıraşlayarak gitti, Merve çok heyecanlıydı hali adıyla gidiyordu ve kuaföre gitti ve 2'ci girdi onu çok hoş bir şekilde karşıladılar ve hemen ona iş verdiler, Merve düşünüyorduk kendisi iş yapmak makul yapmak diye kız, 2'ci girdi girmiş ekme bir kez verip yarıya verip silmesini istediler. Çok uzadı kız neyse ağızlağı gözleri dolmuştu hemen ise kendisi ve yarıya eşe eşe 2'ci bitince haftalık hoş lira diye geldi, 5 lira dediler kız içinden onada nazım, bir vakti dedi ve devam etti işini bitirdi kuaför banyo kas kızın su hanımlara

çay getti baldım dedi kız hemen çay getirdi aradan birkaç gün
sonra ailesinin maddi durumu iyi olmaya başladı ve para biriktirmeye
di bir ev almak için ve ev almaya parayı yavaş yavaş ve ev
almak için mütahhale konuştular ve dur alın dedi yalnız 5 Pa
ekstik evi yavaş yavaş Sali gona almak içinde kaldılar ve Sali
gonu oldu evi alacakları ev tutulmuştu. Başka bir ev almak zorunda
kaldılar ve aldılar ve para biriktirmeye başladılar bu arada ise Merve
Merve'ye okula aldırıcaktı ve aldılar Merve Pazartesi günü okula
başlayacaktı çok heyecanlıydı ve o gün okula gitmek için
evden çıktı ve okula doğru yavaş yavaş başladı ve okula döşe
girdi, artık Merve'nin güzel bir evi güzel bir okulu ve güzel
mahalle sokak ve artık dünyanın 3. sınıf Merve rahatlayıp ve 1 yıl
böylece geçti ve Merve zeki bir kız oldu için okula 6. sınıftan
başlamış ve o dönem o yıl takdir almıştı eve gidip takdir aldığını
annesine ve babasına söyledi çok mutlu oldu, artık çok mutluydu
herkesin mutlu olduğunu gördü. onlarda mutluydu.

Son...

- ÇINAR AĞACINDA KALAN KÜÇÜK KEDİ -

Bir varmış bir yokmuş. Bir gün Merve pencereden dışarıya doğru bakmış ve "Ne güzel bir gün" diye kendi karnesine tam denkken evlerin önündeki Çınar Ağacında mahsur kalan bir kedi görmüş. Annesine seslenmiş. "Anne, Anne" diye bağırır. Annesi - Efendim Mervecim.

Merve - Anne Çınar Ağacında bir kedi mahsur kalmış.

Annesi - İhtiyacı hemen anıyorum. Küçük, tatlı kediyi o ağacın hemen kurtarmak istediğimi söylüyordum.

Merve - Tsk anneciğim.

Annesi - Rica ederim kızım. O kediyi kim görse aynı şeyi yeri ziti.

Merve ve Annesi İhtiyacı sirenini duyardıymış dışarı çıkmışlar.

İhtiyacı dedi ki İki adam - O bahsettiğinize kedi nerede hanım efendisi?

Merve - İşte karşıdaki çınar ağacında mahsur kalan kedi.

İki adam - Tamam hanım efendisi siz sakin olun ve çınar ağacına fazla yaklaşmayın.

Merve - Hayır, ben de sizlerle geliyorum.

İki adam - Hayır, bu kediyi kurtarıncaya sana birerer gelebilir. Bize birer gözle bakmayın. Lütfen ihtar etmeyin.

Merve - Tamam. Ona zarar vermem. Onu incitmem. Lütfen.

İki adam - Tamam.

İki adam - Merdiveni getirin, hızlı olun biraz.

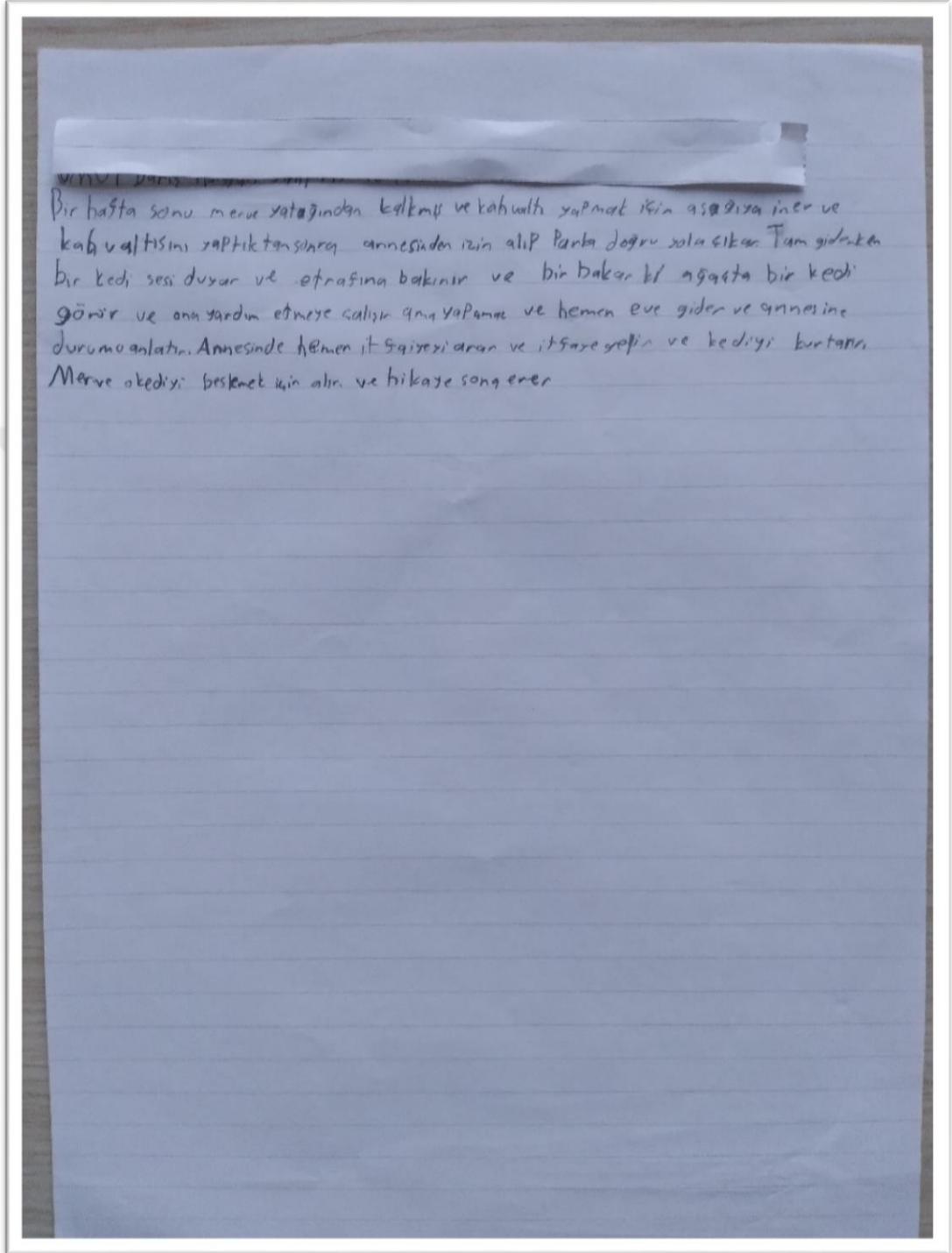
Merdiveni getirmişler. Kediyi yavaşça ağacın altına indirirler.

Merve kediyi kucaklarına almış. Onu birer okşamış ve o kediyi kendi evine götürmüş. Annesiyle birlikte o kediyi bir yuva yapmışlar yemeyini, suyunu... koymuşlar.

Merve annesine çok teşekkür etmiş.

Annesi Merveyi sarıyıp onu öpmiş...

VE MUTLU SON



Öğretmen

- Ne oluyor burada çocuklar

Ceren

- Öğretmenim aya kafama top attı.

Efe

- Hocam bilmiyorum yanlışlıkla oldu

Öğretmen

- Ceren yanlışlıkla olmuş bu kadar büyümeye ne şeret vardı?

Efe

- Ben size özür diliyorum

Ceren

- İsim önemli değil!

Ve daha sonra halledik. Sonra Samet Bedir oğun oynadık çok güzel oynadık. Sonra Bektaşoğlu'na ve öğretmenimize bina bu güzel günü hatırlatması için teşekkür ettim. Bu günü hiç unutmuyacağım dedim. Ve herkes eveye dağıldı ve bu güzel günün sonuna geldik.

Pikniste Gecen Olaylar

Bir gün emre arkadaşlarıyla beraber bir pikniğe gitmek istedikler. Sonra emre arkadaşlarına - herkes farklı şeyler getirsinler. Sonra bazıları eğlence için eşyalar bazıları yemek bazıları ise sofraya foları getirdiler. Sonra gitme zamanı her şeyi aldıklarını kontrol ettikten sonra arkadaşlarıyla yola koyuldular ve güzel bir bombos yeşil bir orman buldular. Ve oraya safralarını örtüler ve yemek yediler. Önden sonra oyun oynadılar. Ve arkadaşlarıyla oyun oynadıktan sonra biraz dinlendiler. Dinlenirken biraz sohbet ettiler. Sonra Emre ağıltı kolar yemekleri gördü.

- Neden yemekleri Sepete koymuyorsunuz. Sepete koymazsanız yemekler bulabiliriz.

Emrenin Sözüne uyan arkadaşlar hemen yedikleri yemekleri topladılar. Önden sonra Emreyle arkadaşları etraflarını göpleri sarıp toplamaya başladılar. Ve tüm göpleri topladıktan sonra

Emrenin Arkadaşlarından Biri

- Neden insanlar göpleri göplütüsüne atmışlardır dedi.

Sonra Emreyle arkadaşları toplanmaya başladılar. Ve toplandıktan sonra hep beraber evlerine doğru yola koyuldular. Sonra Emre

- Birelchakine tefkor gelim demiş

Arkadaşları da kabul etmiş, ve eve gelince pikniste ne kadar önemli şeyler yaptığı anladı, ve çok muflu olmuştur. Ve herkesin böyle düzenli olmasını istedi.

24 MAYIS

Küçük bir kasabada bir okul varmış, bu kasaba çok güzelmiş. Elmaları, havuçları, ve zeytin ağaçları kasabada çok fazlaymış. Bir gün bu kasabadaki çocuklar hep anlatılan nehrin kırsısındaki Ormanı merak etmişler. Çünkü ataları hep onlara o ormanda en güzel Meyveler yetiştiğini ve kasabaya göre daha fazla ve çeşitli meyveler Sebze ler yetiştiğini anlatırmış. Bir gün bu çocuklar ormana gitmek istemişler, Duru, Burak, Eylül ve Mert bu 4 çocuk ormanda Piknik yapmak istemişler, ailelerinden izin almışlar ve Ormana saat 12'de gitmek üzere yola çıkmışlar. Nehri geçmek için tahta köprüden üzerinden geçmişler. Bazı tahtalar çürümüş olduğu için geçmeleri biraz zordu. Tahtaları birer birer ayaklarıyla kontrol ettikten sonra köprüden geçmişler. Eylül, Burak'a düşecek olan arı kovasını göstermiş arı kovasını aşağıya düşmüş arı çocukları kovalamış. Duru ve Mert'i 1, 2 tane arı ısırması ama orman çok güzelmiş.

Çocuklar bir yer bulup oturmuşlar sohbet ederek pikniklerini yapmışlar ve evlerine dönmek üzere yola çıkmışlar ve köprüden üzerinden geçip evlerine gitmişler.

Meslek Hayalim

Ben ileride doktor olmak istiyorum. Kendimi bu meslekte zıya dışı vakalar, cüzceken veya birçok ilginç ameliyata girerken hayal edince kızılg seyletin bile yapıla bilinçegine inanıyorum.

Doktor olmak için ne kadar çok çalışmam gerektiğini biliyorum bu yüzden gerekiyorsa geceleri gündüzüne bile katabiliyim ve bunları yaparak girdiğim sınavların sınavlarına özellikle aldığım notları yükseltmek için çalışacağım. Biliyorum ki zor bir meslek bir gösterilen cahayla kızılg kolay gelebilir. Her kim bile bilir belkide, ilerde benim gelmek olan birçok hastayı ilaştıyord sadece kendi doktor olma hayalimi değilke hastalarının kapı kapı doluşta seşini beklemadıkları hastalıklarına bir ışık tutabiliyim.

Belkide ilkenin en iyi doktorlarından biri olabilirim yada güzel bir sığın bir sağlık arağında sevik alınlığından hastaların şaaklara biter, ilaq yapıp normal bir hayat seşegin Ama bildiğin birşek varsa oda seşegin meslek zor bile olsa çalışarak bunu kuların basarı bileceğindir.

İleride doktor oluca yarına girip gözünden gelen bir hastanın "ateşin varmı?" yada "neleğın ağrıgar?" diye zardağında eaven verileği cevapları göre teşis koyarak gani Filmlerdeki gibi almanin yada macera dolu olmasada en azından kendince zek olabilir belkide ki bu herce aralarından en enertisi ve belkide bignaz kılazik oluğak ama en azından zeküğün bir izi yapma oluğak belkide ailem veya arkadaşlara benden guur duruğak yani dözünceleim bignaz kılazik ama olsun benim kendimi ileride böyle dözünçurum ve de dözünceleim de ger çekleştirmek için günden herşeyi yapıacağım. En azından her ne kadar hayal etmeyle başlanışında uıf hard olarak kalamaz ya.

Ağacın Mahsur Kalan Kedi

Bir gün günüydü. Merve ve ailesi tatile gitmek için hazırlanıyordu. Merve ve annesi tatil için alışveriş yapıyorlar. Babası ise tatil için bir yer ayarlıyordu. O sırada Merve tatil için kendine kıyafetler seçiyor en sonunda alışveriş bitmişti. Eve doğru gidiyorlardı. Babası da güzel bir yer ayarlamıştı. Tatil için Antalya'ya gidiyorlar Merve çok sevinmişti Antalya'ya gidecekleri için Antalya'ya gitmek için yola koyuldular. Yolda biraz ara verdiler Merve babasına:

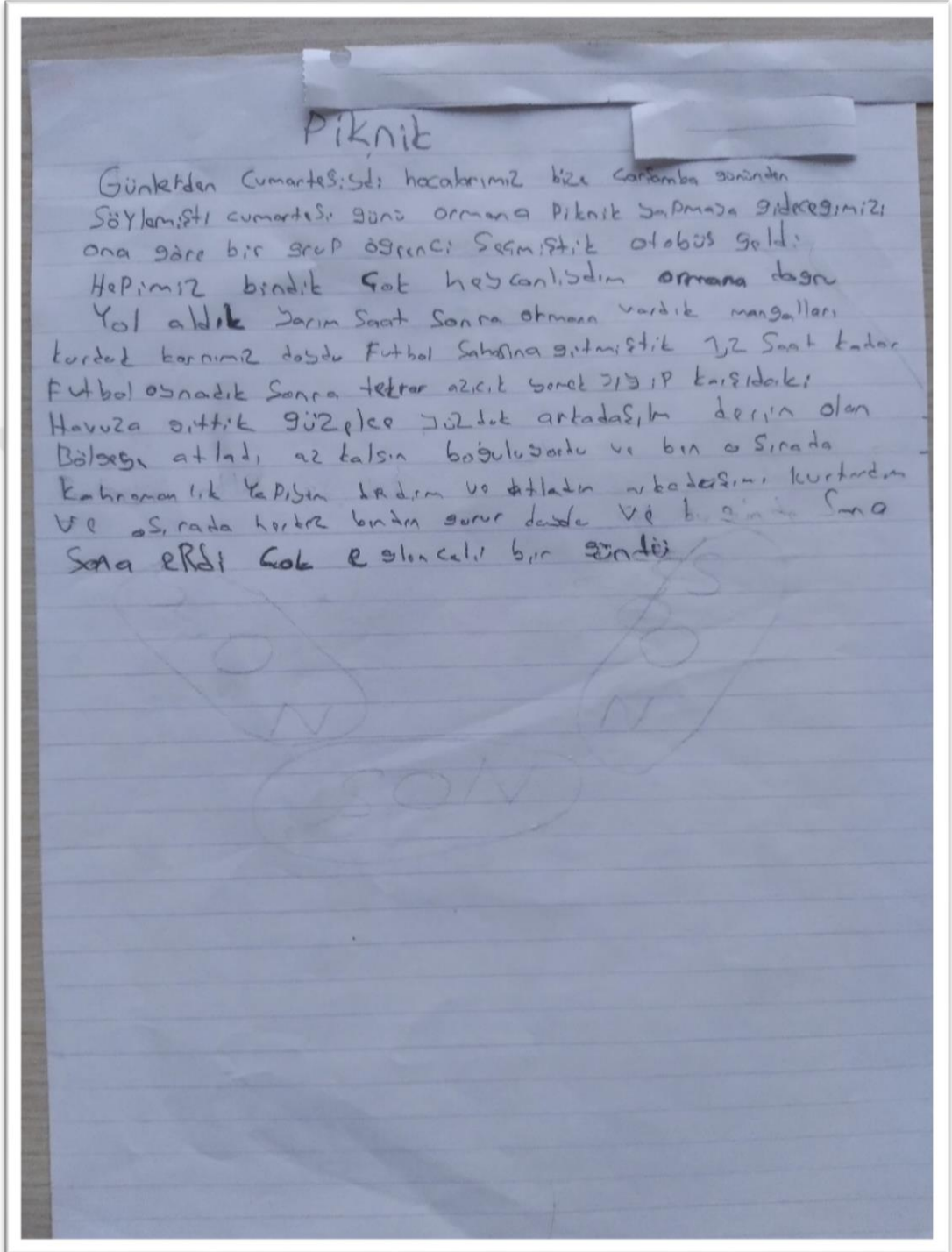
- Baba bir lokantada yemek yiyebiliriz ben çok açtım. Babası:
- Tamam kızım şu yerlerde bir lokanta var orada yemek yeriz sonra yola koyuluruz. Yemek yedikler sonra yola koyuldular yollarına devam ettiler. En sonunda Antalya'ya yetiştiler. Odalarına geçtiler çok yorulmuşlardı biraz dinlendiler sonra ayağı rırp yemek yediler. Merve biraz havuzda yüzdü annesi geldi: =kızım yeter bu kadar yüzdüün aile hadi Merve havuzdan çıktı. Üstünü giyindi odaya çıktı. Telefonu eline aldı biraz telefonla oynadı. Akşam oldu yatağına girip uyudu. Annesi ve babası daha uyumamışlardı. Ahmet Bey Merve'nin babası dedi ki: - Ben düşünürümde yarın ailemizi güzel bir ev bakalım otelde kalmayalım kendi evimizle kalalım dedi. Buna çok sevinmişti. Fatma hanım Merve'nin annesi dedi ki: - Çok güzel düşünüyorsun Merve çok sevinecek. Sabah olmuş Fatma hanım ve Ahmet Bey akşam konuştuklarını Merve'ye anlatmışlar. Çok sevinmiş Merve dedi ki:
 - Baba çok güzel düşünüyorsun bizim şimdi Antalya'da kendi evimiz olacak. Merve çok ama çok sevinmiş yaşasın diye bağırıyor Ahmet Bey dedi ki:
 - Ben akşam bilgisayarından güzel evler baktım bağılacaksınız oraya hemen valizleri toplayın dedi. Merve ve annesi valizleri toplayıp arabaya koydular bindiler ve o eve doğru gittiler eve yetiştiler. Merve annesi çok beğenmişler hemen oraya taşındılar emlakçı ile tanıştılar ve o ev onların oldu hemen eşya aldılar yeni koltuklar, televizyon, yatak, dolap evi çok güzel yaptılar çok yorulmuşlardı. Annesi akşam için yemek yaptı yemek

yediler. Oturdular televizyon izlediler annesi mısır yaptı mısır yediler
sonra herkes odalarına girdiler yatılar. Sabah oldu Merve kedi
sesleri duyuyordu kalktı pencereden baktı ağaçta mahsur kalan
kedi gördü hemen bahçeye çıktı. Kedi çok korkmuş gibiydi.
Merve kediyi kurtarmaya çalışıyordu ama kedi ondan korkuyordu.
Merve hemen annesi ile babasını çağırdı. Babası merdiven
getirip kediyi kurtardı. Merve kediyi kucağına aldı. Kediyi
sevdi sonra annesi ile babasına Merve dedi ki :
- Anne baba bu kedi benim olabilir mi lütfen annesi ve babası
tamam dedi Merve çok sevindi kedi güzel bir Kedi Evi
yaptı kedi Merve ile çok mutluymuş annesi ve babası da
çok mutluymuş. Herkes mutluymuş.

SON...

Ağasta Mahsun Kızın Vedit

Bir Yıl Günüde Merve ve ailesi Bu Yıl bir Yıl tatil gitmek istiyordu ve aile Dileti olarak Antalya'ya gitmeye karar vermişler. O sırada Babası Kocacık Yemi ve Uzak Piletlerini ayınlamaya başladı Anneside - Özmen Yarı Sabah Merveyle ben Gansiya gidip alışveriş yaparız ve Sabah oldu Merve ve annesi yemek yapıp Gansiya gittiler ve alışveriş yapmaya başladılar ve işleri bittikten sonra eve gittiler sonra Merve valizini hazırlamaya başladı anneside Babasıda valizi hazırladıktan sonra Sabah 7.00 gittiler ve sonra Antalya'ya vardılar ve Kocacık Otele gittiler ve Odasına yerleştiler geldikleri yer çok uzun olduğu için Merve çok yorulmuştu O yüzden Biraz yatmıştı. Anneside Odaya yerleştikten sonra Merveyi Uyandı Merve de Dışarıya gitti ve yemek yemek için Aşağı indiler. Merve Annesine dedi ki - Anneciğim yemek hazırla Vatan Roka ayınladım mıyım Annesi "toran kızım Oya ona fazla yaklaşıma" Merve "toran" sonra yemekten geldi ve Annesi Merveyi Roka almaya gitti sonra Merveyi aldı ve yemek yenine gittiler Merve güzelce Yemeğini Yedi ve Babasına dedi ki "Babacığım Biraz Etrafı Bakışmaya gidelim" Babası "Olur kızım" sonra hep beraber Döşemken Oteli Bahçesinde Serikler vardı Merve Babasına "Baba Ben Oya'ya gösterdim mi?" dedi Babası "toran" ve Oya'ya gittiler ve Ben gittiler Tentele Poligonlar çoktuncu giymiş insanlar vardı. Kukla oynatan Atölyeler vardı her tarafı balonlarla süslenmişti ve çoktur Bizi Cevabına Şek. Söylenirken ve Merve de bir Şek. Söylenmişti Şek.s.n. Bitirip Babasının yanına gitti ve Babası "Hadı kızım geç oldu Odamıza gidelim" dedi Merve de "toran" dedi ve Odasına gidenken Merve Ağasta Mahsun Kızın bir Vedit gendi ve Babasına "Baba Bakıma ağasta bir Vedit var" dedi Babası "Alet kızım" dedi sonra Babası Otel Galisanonuna seslendi ve Otel Galisanonı 11.00'e Gittik ve Vediti Odamızda İndirip Merveye verdiler Merve Annesine Anneciğim bu Vedit Bizim Olsunmu Annesi Bilmem Merve Annesine İbnu bili. Güzeline Baktı ve Anneside Toran Kızım dedi



Merve bir gün evinin bahçesindeki bir ağacın kedi nişanesi vardı.
 Merve ağaca dikilince baktı ve yavru kedi gördü yavru kedi ağaca çıkması
 istiyordu Merve yavru kediyi indirmek için her seferinde annesi ile birlikte oluyordu
 yavru kediye çok korkuyordu. Merve'nin Aklına İhtiyaç vardı annesi geldi Merve
 ihtiyacı vardı ve söyledi ihtiyacı hemen geldi yavru kediye indirdi yavru
 kedi çok korkmuştu kedi çok küçüktü diye Merve sahiplendi Merve yavru
 kedinin adını Pamuk koymuştu Pamuk büyümüş ve yavru kedi olmuştu Merve'nin
 5 kedisi olmuştu Merve çok sevdi Merve yavru kedinin adlarını düşünüyordu önceki gün
 bulmuştu yavru kedinin adlarını Pır, Yumurt, Kömür, Yumak koymuştu Kedi büyümüş
 ve anne kedi çok yaşlıydı anne kedi bir kere gün sonra ölmüştü Merve çok
 üzülüyordu anne kediyle gündülden kedi annesiz kalmıştı yavru kedi artık çok büyük
 olmuştuk Merve büyümüş Merve'nin okulundan dolayı okul yanında kalıyordu
 kedileri bırakmıştı vakti zamanda kedi Merve çok üzülüyordu Merve artık
 kediyle olmamasına alışmıştı artık

AĞAÇTA MAHSUR KALAN KEDİ

Bir yaz günü, Merve ve ailesi tatile gitmek için hazırlanıyorlardı. Merve ve annesi tatil için alışveriş yapmaya giderken, Ağaça mahsur kalmış bir kediye rastladılar. Kediyi ağaçtan indirmeye çalıştılar fakat kedi onlardan korkup daha da yükseğe çıkıyordu. Merve'nin annesi Fatma Hanım kedi için gerekli yerleri aradı ve yarım saat geçtikten sonra, bir araba geldi ve kedi için geldiklerini söylediler. ve kediyi kurtarmak için uzun bir merdiven getirmişlerdi. Adam kediyi kurtarmak için merdivene çıktı ve kediyi alıp aşağı indi. Kedi çok mutlu görünüyordu çimenlerin üstünde oradan oraya koşup zıplıyordu. O sırada adam Fatma Hanımla konuşuyordu. Sonra adam gitti ve Merve annesinin yanına gidip;

- anne kedi bizim olabilir mi çok tatlı dedi.

Annesi Fatma hanım;

Olmaz biz tatile gidicez tatile gittiğimizde kediye kim bakıcak?

- Onu da kendimizle götürürüz.

ve masum masum bakar, Annesi onu kıramaz ve pekî der. Merve çok mutlu olur. Ve kediye kutu bulmak için annesi bakkala giderken Merve de kediyi oynuyordu. 5 dakika sonra Fatma Hanım kutuyu geldi kediye kutuyu koydular ve eve doğru gitmeye başladılar. Eve gittiklerinde kızı Merve'nin karesi Muhammed açtı. Annesinin elindeki kutuyu gören Muhammed Annesine;

- Bu kutu ne?

Annesi;

- Kedi

Muhammed direk annesinden kutuyu alır ve kutuyu açıp içinden kediyi alır sevmeye başlar. Sonra kapı açılır, ve Merve kızı açar gelen babasıdır. Babası evde kedi sesini duyunca şaşırır!

Bu ses nereden geliyo diye sorar. Annesi bugün olanları anlatır

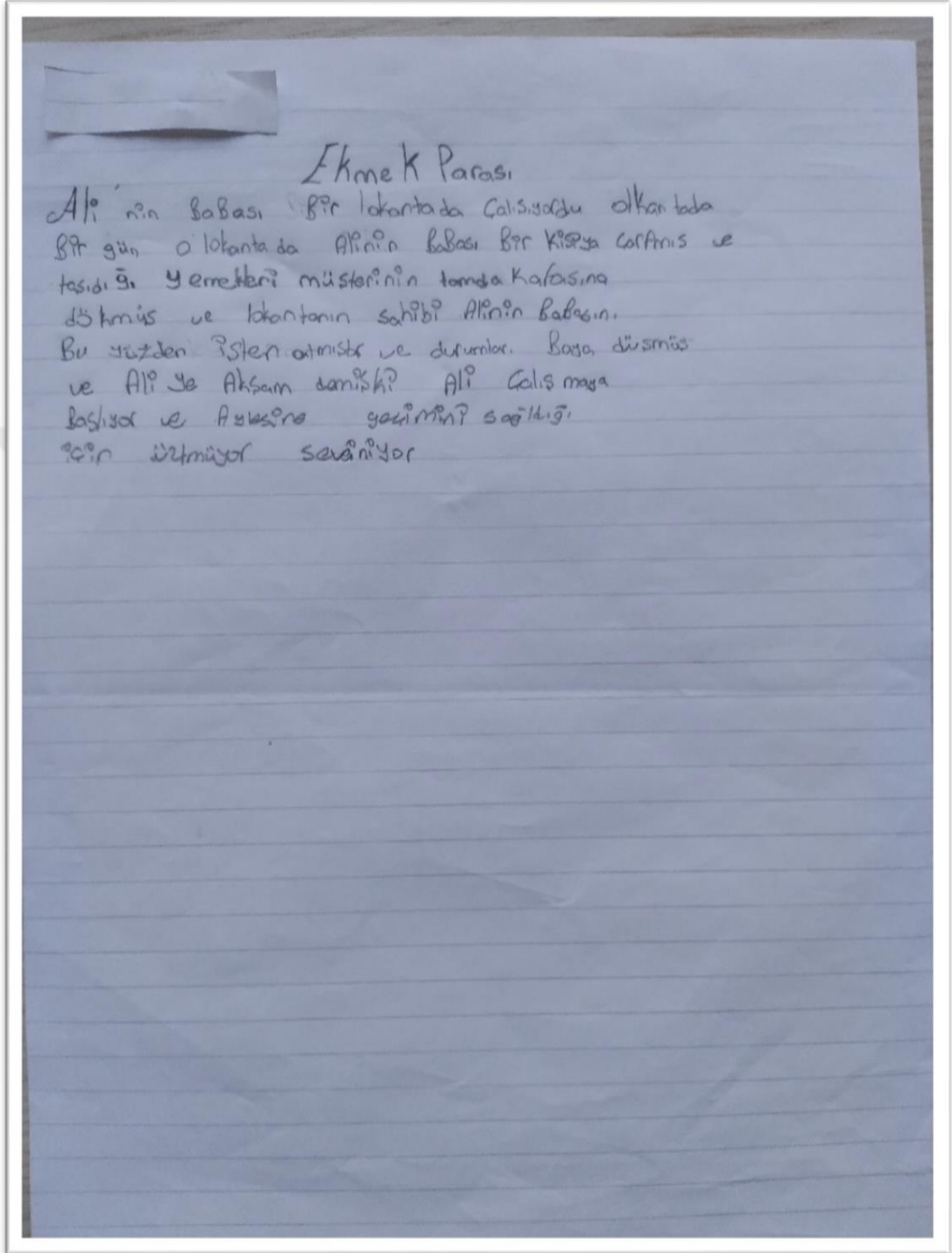
Babası iyi ki getirmişsiniz zaten tatil işi de iptal oldu

Gocuklar niye diye sorar. Babası tatil için planladığımız gün şirkete çok önemli müşteriler gelecek onlarla görüşme yapmam

gerekiyo o yüzden iptal oldu. Herkes babasını anlayışla karşılar.
ve Herkes mutluymış. Son...

Agosta mahsur kolan bir kediye yardım eden merve'nin
yaşadığı olay anlatan bir hikaye yazması

Merve diye bir kız sabah uyanmış Ailesiyle yorru kedi
eğosa çekmiş ineniyordu merve yorru kediği indirinab
iş herşeyi yaptı ama hiç biri olmadı yorru kede
çok korkuyodu merve'nin olma itfaiyeyi oramak gelmişti
merve itfaiyeyi oradı itfaiye hemen geldi yorru kediye
indirdi yorru kedi çok korkmuştu kedi çok kıcıkta
diye merve Sahiplendi yorru kedinin adı pomuk kaymıştu
ve yorru kedinin büyüme ve yorru kedinin olma mervenin
5 kedisini almıştu merve çok sevinmiş yorru kedisini acaba
olmasını düşünüyordu ertesi gün bulmuştu yorru kedisini
olmasını pıtırıcı yumuşak kömür yumak kaymıştu kedisin
büyüdü ve anne kedi çok yaşlıydı anne kedi bir
bir kaç gün sonra ölmüştu merve çok üzülmez
merve artık kedisinin ölmesi de üzülmez

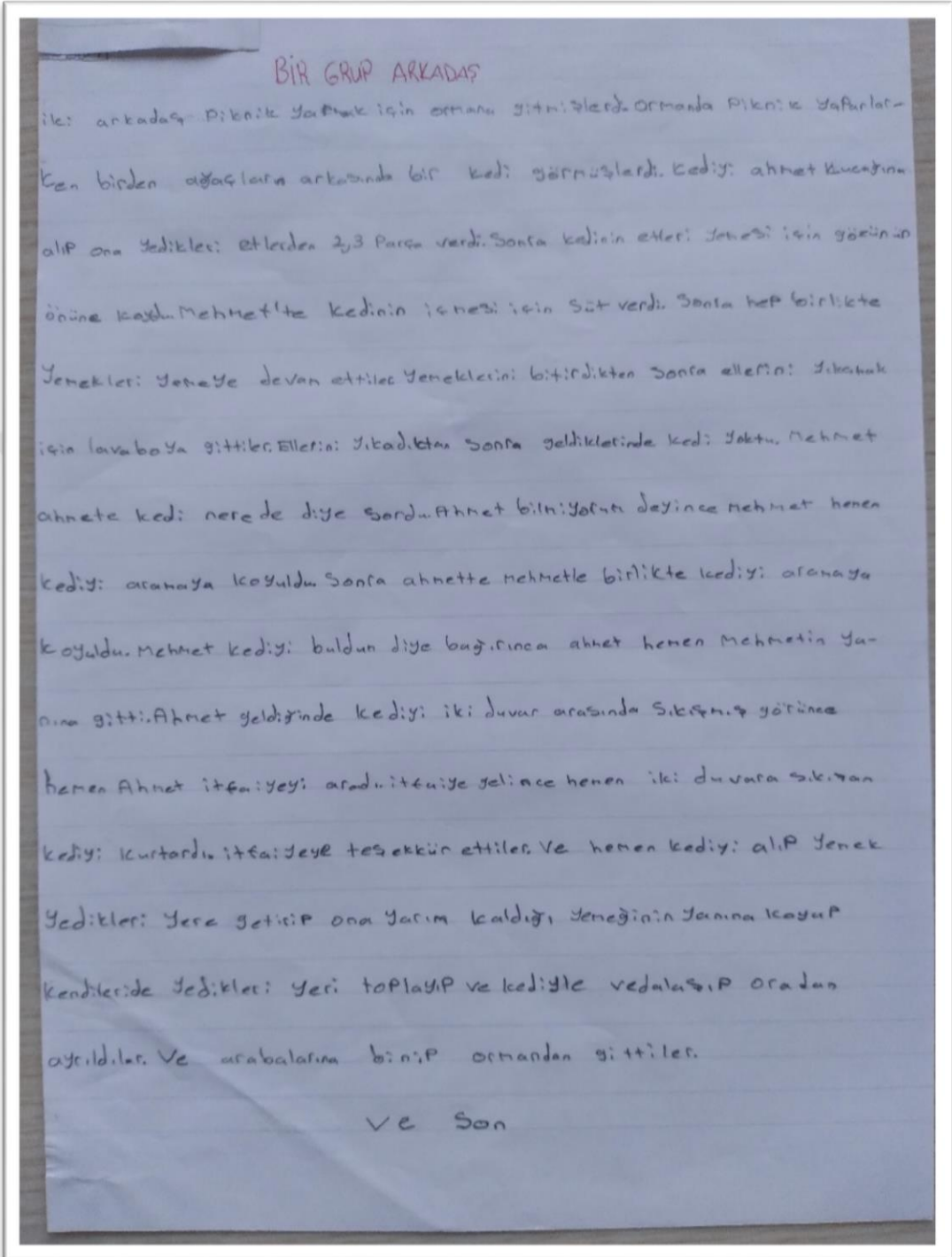


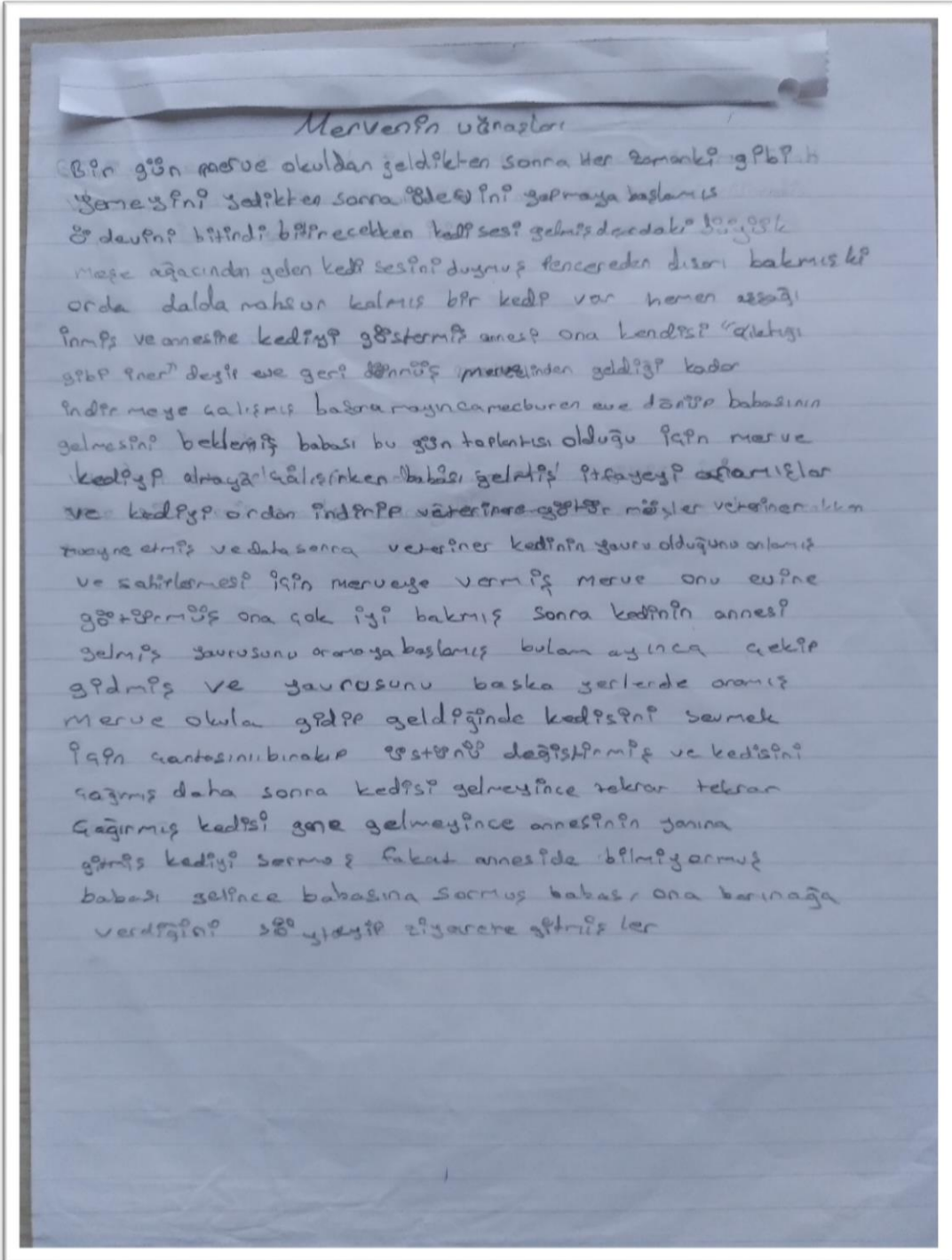
Ormanın Kirliliği

Bir grup arkadaş pikniğe gitmek ister ve pikniğe giderler mutlu bir şekilde ve ormana yetişirler ormana girerken ormanın ne kadar kirlili insanlar gözlerini almışlar toplamadan gitmişler arkadaşlar pikniğe giderken soldan fidanlar almışlar ormana dikmek için arvan ormana selioce mutlulukken birden üzölmüşler çünkü orman çok kirlili ve o anda hayvanlar gelir aklına ormanda yaşayan hayvanların nasıl bir çarede olduklarını düşünemez hale gelmişler orman neden yangına sebebi bu çevrenin kirlili olduğunu düşünürler fidanları diki bilmekleri için bir temiz ortam olmasıkızım ve her birinin elinde bir çöp röşeti etrafta ne kadar kir varsa toplamak için her biri bir yana giderler ve etraftaki çöpleri toplarlar ve ormanın yangın ve hayvanlara zarar vermemek için toplarlar ve her biri ellerindeki fidanları dikmek için toprağı kazarlar ve fidanları dikerler ve sularlar ve acıklarlar ve bir örne acık piknik sepetinden ne yiyeceklerini çıkarırlar ve yerler hayvanları ormanı düşünüp bir incelik daha yaparlar ve sofa ve kordillerinde olan konda ormanın girişine kağıdın üzerine (lütfen ormanı temiz tutalım ve çöplerimizi toplayarak gidelim.) Hayvanlar etkilenmesin ve ormanlarımız yan masın diye bu çocukların düşündükleri ormanı ve hayvanları kurtarmış olurlar. İnsanlar bu uyarıya uymazlar ve asadan bağa güller seçer fidanlarına bakmak için ama orman eskisi kadar temiz değilmiş her yerde çöp ve yince toplamışlar bu kez ormana geri dönüşüm kutuları koyarlar fidanlarını sularlar ve büyümüşler piknik yerleri ormanlar hayvanlar rahatlamış çocukların yaptığı geri dönüşüm kutuları yararıştı. Orman ne kirleniyor nede hayvanlara zarar veriyor çocuklar hep ormanı kontrol etmek için ormana gelirler ve böyle sürmüş.

Ad

Sınıf arkadaşlarıyla beraber piknik yapıyorlar?
 Bugün Merve sınıf arkadaşlarıyla birlikte pikniğe gittiyi.
 Çok istiyorlar Merve'nin sınıf arkadaşları diyor ki? Zeynep
 öğretmene söyleyelim diye söylemişler sonra Zeynep öğretmene
 diyorlarki? Öğretmenim bizler pikniğe gitmek istiyoruz.
 Diye söylemişler. Zeynep öğretmen düşünüyüm çocuklar
 demiş. Sonra Zeynep öğretmen demiş ki tamam gidelim diye
 söylemiş. Merve'nin arkadaşları sevinmişler. Zeynep öğretmen,
 le beraber gidiyorlar sonra yetişiyorlar herkez otobüsten
 iniyorlar ormana yaklaştıktan sonra bakıyorlar etraflarına bakıyorlar
 orman okadar kirliliği olduğunu görüyorlar Zeynep öğretmen
 diyor ki yerdeki bir şeyleri topluyalım demiş. Merve'nin
 arkadaşları tamam demişler. Ellerine eldiven takıp toplamaya
 başlamışlar sonra yorulmuşlar Zeynep öğretmene diyorlarki
 öğretmenim yorulduk Zeynep öğretmen diyor ki bir şeyler
 yiyeceğiz öğrenciler seviniyor o yorgunluktan çok sıkılmışlar
 bir yere sofrayı açıp yemeklerini yedikten sonra işlerini
 bitirip evlerine giderler lütfen kâğıtları yere atmayalım
 diye yazmışlar.





ZEYNEP VE ARKADAŞLARININ MACERESİ

Günlere bir gün Zeynep arkadaşları ile sokakta oynarken "pikniye gitmeye ne dersiniz?" diye sormuş. arkadaşları Zeynep'in bu fikrini düşünmüşler ve "evet gidelim" demişler. "Zeynep hemen eve gitmiş. Ertesi gün Zeynep arkadaşları uyanıp annesine "anneciğim biz arkadaşlarımızla pikniye gidebiliyoruz?" demiş. annesi: peki gidebilirsiniz ama çok dikkatli olun. Zeynep çok sevmiş. Zeynep annesinden yiyecek birşeyler yapmasını istemiş. hemen odasına gidip çantasını hazırlamış. Zeynep annesini hazırladığı yiyeceği çantasına koymuş. evden çıkıp hemen arkadaşlarını çağırmış. ve yola koyulmuşlar. 2 saat sonra bir ormana varmışlar. Zeynep ve arkadaşları "yemek yiyelim" demişler. ve herkes getirdiği yiyeceği çıkartmışlar. Yemek yemeyi bitirdikten sonra biraz etrafta dolaşmışlar bir yerde oturup oyun oynamışlar. Fakat hava kararmıştı. fakat piknik alanına gitmek için yola koyulmuşlar. ama sonra nerede olduklarını bilememişler ve kaybolduklarına anlamışlar. ve korkmaya başlamışlar. ve ormandan bir ses duymuşlar ve bir bakmışlar ki bir yaşlı adam görmüşler. korkmuşlar yaşlı adam korkmanın ben size bir şey yapmam demiş. "siz neden ağlıyorsunuz" demiş onları titreyerek biz kaybolduk demişler. "Peki sizin ne işiniz var burada" biz piknik yapmaya geldik. "Tamam siz şimdi ağlamayın" Zeynep annesinin telefon numarasını sormuş. Zeynep hemen numarayla söylemiş. yaşlı adam annesine durumu anlatmış. Annesi çok endişelenmiş. babası sakin ol. "hadi gel onları almaya gidelim." demiş. onları aldıkları anda annesi Zeynep'e sonlanmış. Zeynep annesinden özün dilemiş. annesi ve babası yaşlı adamla huzur etmişler.

Ali 13 yaşında bir çocukmuş ailesinin ekonomik durumu iyi olmadığı için okul dışında geçilmek zorundaymış. Bir gün hesabı olduğu gibi işe gitmiş Ali pidesinde gırtlak yaparmış sonra eltiyatmış yaşlarında bir kadın gelmiş kadın pidesini söyleyip beklemiş ve pidesi gelir kadın yemeye başları birkaç dakika sonra kadından garip bir ses geldi Ali baktı ve kadının boğazında pide kaçmış Ali korkarak kadının yanına gitmiş ve bağıraarak yardım istemiş ustası korkarak gelmiş sonra kadının sırtına hırlıca vurdu kadının boğazındaki cıkarmış ve birteha denemiş bu seter çıkmış sonra netes alabilmiş hemen ambulans aramışlar ambulans gelmiş kadın gitmiş ertesi gün sonra yeniden gelip Ali'ye teşekkür edip para vermiş ve sonra ustasına vermiş parayı ustası istenen deniz oda parayı alıp yataklardaki dilenciye vermiş.

