T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YARATICILIĞI DESTEKLEME DURUMLARI İLE ÖĞRENCİLERİN YAZMA ÖZERKLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Zeynep BURUN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAHRAMANMARAŞ
TEMMUZ - 2020

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YARATICILIĞI DESTEKLEME DURUMLARI İLE ÖĞRENCİLERİN YAZMA ÖZERKLİKLERİNİN İNCELENMESİ

DANIŞMAN: Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT
JÜRİ : Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ
JÜRİ : Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR SAGNAK

Zeynep BURUN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAHRAMANMARAŞ
TEMMUZ - 2020

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN YARATICILIĞI DESTEKLEME DURUMLARI İLE ÖĞRENCİLERİN YAZMA ÖZERKLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Zeynep BURUN

Danışman : Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Yıl : 2020 , Sayfa: 116

Jüri : Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT (Başkan)
: Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ (Üye)
: Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR SAGNAK (Üye)

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerkliklerini incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Onikişubat ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu evrenden kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen 50'si öğretmen, 281'i öğrenci toplam 331 kişi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, "Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği" ve "Yazma Özerkliği Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi, Tukey anlamlılık testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ortaokul

öğretmenlerinin cinsiyetinin öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemeleri üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olmadığı, yalnızca bağımsızlık alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kıdeme göre yaratıcılığı destekleme durumlarının genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olmadığı, sadece güdüleme alt boyutunda kıdemi 17 yıl ve üzeri olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Proje ödevi verme değişkeninin ise ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Planlama ve süreç alt boyutu dışında genel olarak kız öğrencilerin yazma özerkliğinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek oranda yazma özerkliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinden her gün okuyan öğrencilerin, haftada birkaç saat okuyan, ayda birkaç saat okuyan ve hiç okumayan öğrencilere kıyasla daha fazla yazma özerkliğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyinin ve baba eğitim düzeyinin, öğrencilerin yazma özerkliklerinin farklılaşması üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerkliklerinin düşük düzeyde de olsa aynı yönde değişim gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, yaratıcılığı destekleme, yazma özerkliği, yazma becerisi, özerk öğrenme, ortaokul öğretmenleri, ortaokul öğrencileri

DEPARTMENT OF CURRICULUM INSTRUCTION
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY

ABSTRACT

MA THESIS

EXAMINATION OF TEACHERS' CREATIVITY FOSTERING LEVELS AND STUDENTS' WRITING AUTONOMY

Zeynep BURUN

Supervisor : Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Year : 2020 , Pages:116

Jury : Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT (Chairperson)
: Assoc. Prof. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ (Member)
: Assist. Prof. Dr. Hatice ÇİLSALAR SAGNAK (Member)

The main purpose of this research is to examine the creativity fostering levels of teachers and writing autonomy of their students. The research has used correlational survey desing. The population of the study consists of the teachers working at the secondary schools and the secondary school students studying at the schools in Onikişubat District of Kahramanmaraş Province during the 2019-2020 academic year. The sample of the study consists of 331 individuals; namely 50 teachers and 281 students chosen through convenience sampling among the above-mentioned population. The data of the study has been collected using "The Adaptation of Creativity Fostering Primary Teachers Index Scale into Turkish" and "Writing Autonomy Scale". For data analysis, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Mann Whitney-U test, Kruskal Walis-H test, Tukey significance test and Pearson correlation analysis have been performed. According to results of the study, it has been reached that the creativity fostering levels of the secondary school teachers are high. In addition, it has also been observed that the genders of the secondary school teachers do not have a determinative impact on creativity fostering levels of the teachers; however

the meaningful difference has been observed in favor of the female teachers in independence sub-dimension. It has been detected that the seniority levels of the teachers do not have a determinative impact on creativity fostering levels; only a meaningful difference at motivation sub-dimension has been observed in favor of the teachers having 17 years or over teaching experience. It has been concluded that the variable of project assignment does not have any impact on the creativity fostering levels of the secondary school teachers. It has also been observed that the writing autonomies of the secondary school students are over the average. It has also been concluded that writing autonomy of the female students is generally higher than the male ones' writing autonomies except for the planning and process sub-dimension. It has been detected that the writing autonomies of the 5th, 6th and 7th grade students are higher than the 8th grade students' writing autonomies. It has been observed that the students, who regularly read every day, have higher writing autonomy compared to the students, who read only a few hours a week, students, who read only a few hours a month, and the students, who never read. It has been concluded that the education levels of the parents of the secondary school students do not have any impact on the writing autonomies of the students. It has been concluded that the creativity fostering levels of the teachers and the writing autonomies of the students may vary at the same direction even at low levels.

Key words: Creativity, fostering creativity, writing autonomy, writing skills, autonomous learning, secondary school teachers, secondary school students.

ÖN SÖZ

Bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmekte kullandıkları önemli iletişim araçlarından biri olan yazma eyleminde, özerk bir sürecin varlığı bireydeki yaratıcılığın ortaya çıkmasına etki edebilir. Bu durum mektup yazma, günlük tutma gibi edebi metinlerde etkili olduğu gibi bilimsel bir araştırma yaparken de etkili olabilmektedir. Yazma özerkliği, özünde öğrenme sorumluluğunu almayı gerekli kılan bir süreçtir. Bireyin konuyu belirlemesiyle başlayıp, planlama ve süreç ile devam edip, paylaşım ve değerlendirme ile son bulur. Yazma özerkliği, her aşamasında bireyi etkin kılar. Yaratıcılığı desteklenen ve özerk ortam sağlanan birey bu süreçte daha özgün metinler ortaya koyabilir. Bu çalışmada öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerklikleri incelenmiştir. Tez çalışması sırasında karanlıkta kaldığım her anımda yolumu aydınlatan danışmanım Sayın Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'a teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın verilerinin istatistiksel analizlerinde yardımını aldığım çok kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ'a, kıymetli jüri üyesi Dr. Öğretim Üyesi Hatice ÇİLSALAR SAGNAK'a, bana olan inancıyla beni sürekli motive eden değerli arkadaşım Rabia ÇETİNTAŞ'a, bu süreçte maddi ve manevi desteğini esirgemeyen sevgili eşim Arif BURUN'a ve örneklemi oluşturan kıymetli öğretmen ve öğrencilere sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zeynep BURUN

İÇİNDEKİLER

ÖZET I
ABSTRACT III
ÖN SÖZ V
İÇİNDEKİLER VI
KISALTMALAR LİSTESİ IX
TABLOLAR LİSTESİ X
ŞEKİLLER LİSTESİ XII
EKLER LİSTESİ XIII
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 2
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 4
1.4. Sayıltılar 4
1.5. Sınırlılıklar 4
1.6. Tanımlar 4
2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR 6
2.1. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Desteklemesi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 6
2.2. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Desteklemesi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 8
2.3. Yazma Özerkliği ile İlgili Yapılan Çalışmalar 10
3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR 14
3.1. Yaratıcılık Kavramı 14
3.1.1. Yaratıcı Bireyin Özellikleri 18
3.1.2. Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Öğretmenin Etkisi 20
3.1.3. Yaratıcılığı Geliştirmede Kullanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri . 22
3.1.3.1. Beyin Fırtınası 22
3.1.3.2. Yaratıcı Problem Çözme 23
3.1.3.3. Örnek Olay 23
3.1.3.4. Görüş Geliştirme 23
3.1.3.5. Kavram Haritaları 24
3.1.3.6. Altı Şapka Düşünme Tekniği 24
3.1.3.7. Kapsamlı Düşünme 24
3.1.3.8. Kuluçka Tekniği 24
3.1.3.9. Iraksak Düşünme 24
3.1.3.10. Analitik Düşünme 24
3.1.3.11. Eleştirel Düşünme 25
3.1.3.12. Yanal (Lateral) Düşünme 25
3.1.3.13. İstasyon Yöntemi 26

3.1.3.14. Öykü Tamamlama ve Arkası Yarın Tekniği ... 26
3.1.3.15. SCAMPER Tekniği ... 26
3.1.3.16. Sinektik ... 27
3.1.3.17. Ters Çevirme ... 27
3.2. Yazmanın Tanımı ve Kapsamı ... 27
3.2.1. Yazma Becerisi ... 29
3.2.2. Yazma Yaklaşımları ... 30
3.2.2.1. Süreç Odaklı Yazma ... 30
3.2.2.2. Ürün Odaklı Yazma ... 31
3.3. Öğrenci Özerkliği Kavramı ... 32
3.3.1. Öğrenci Özerkliğinin İlkeleri ve Aşamaları ... 34
3.3.2. Öğrenci Özerkliğini Destekleyen Yaklaşımlar ... 36
3.3.2.1. Kaynak Temelli Yaklaşımlar ... 36
3.3.2.2. Teknoloji Temelli Yaklaşımlar ... 36
3.3.2.3. Öğrenen Temelli Yaklaşımlar ... 36
3.3.2.4. Sınıf Temelli Yaklaşımlar ... 37
3.3.2.5. Program Temelli Yaklaşımlar ... 37
3.3.2.6. Öğretmen Temelli Yaklaşımlar ... 37
3.4. Yaratıcılık ve Yazma Özerkliği Arasındaki İlişki ... 37
4. YÖNTEM ... 40
4.1. Araştırmanın Modeli ... 40
4.2. Evren ve Örneklem ... 40
4.3. Veri Toplama Araçları ... 41
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu ... 42
4.3.2. Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ) ... 42
4.3.3. Yazma Özerkliği Ölçeği (YÖÖ) ... 43
4.4.Verilerin Toplanması ... 43
4.5. Verilerin Analizi ... 43
5. BULGULAR ... 46
5.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Belirlenmesine İlişkin Bulgular ... 46
5.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular ... 46
5.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumları ile Kıdeme Göre Analizine İlişkin Bulgular ... 48
5.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Proje Ödevi Verme Sıklığına Göre Analizine İlişkin Bulgular ... 50
5.5. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular ... 52
5.6. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular ... 53
5.7. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular ... 55

5.8. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Okuma Sıklıklarına Göre Analizine İlişkin Bulgular 58
5.9. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular 63
5.10. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular 65
5.11. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumları İle Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerklikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular 68
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 69
6.1. Sonuçlar 69
6.2. Tartışma 70
6.3. Öneriler 74
6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 74
6.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 75
KAYNAKÇA 76
ÖZ GEÇMİŞ
EKLER

KISALTMALAR LİSTESİ

YDÖİÖ: Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği
YYÖ: Yazma Özerkliği Ölçeği

TABLOLAR LİSTESİ

Tablolar **Sayfa**

Tablo 4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Verilerin Dağılımı 40
Tablo 4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Verilerin Dağılımı 41
Tablo 4.3. Araştırma Verilerinin Çarpıklık (Skewness) Değerleri 44
Tablo 5.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 46
Tablo 5.2. Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları 47
Tablo 5.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları 48
Tablo 5.4. Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Kıdem Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları 48
Tablo 5.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Kıdeme Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları 49
Tablo 5.6. Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Proje Ödevi Verme Sıklığı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları 50
Tablo 5.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Proje Ödevi Verme Sıklığına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 51
Tablo 5.8. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler 53
Tablo 5.9. Yazma Özerkliğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları 53
Tablo 5.10. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları 54
Tablo 5.11. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları 54
Tablo 5.12. Yazma Özerkliğinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları 55
Tablo 5.13. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 55
Tablo 5.14. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma ÖZerkliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları 56
Tablo 5.15. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Motivasyon ve Tutum Alt Boyutunun Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları 56
Tablo 5.16. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Planlama ve Süreç Alt Boyutunun Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları 57
Tablo 5.17. Paylaşım ve Değerlendirme Alt Boyutunun Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları 58
Tablo 5.18. Yazma Özerkliğinin Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları 58

Tablo 5.19. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Okuma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 59
Tablo 5.20. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Okuma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları 60
Tablo 5.21. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Motivasyon ve Tutum Alt Boyutunun Okuma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları 61
Tablo 5.22. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Paylaşım ve Değerlendirme Alt Boyutunun Okuma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları 62
Tablo 5.23. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Planlama ve Süreç Alt Boyutunun Okuma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları 62
Tablo 5.24. Yazma Özerkliğinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları 63
Tablo 5.25. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Anne Eğitim Düüzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 64
Tablo 5.26. Yazma Özerkliğinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları 65
Tablo 5.27. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Krukal Wallis-H Testi Sonuçları 66
Tablo 5.28. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Motivasyon ve Tutum Alt Boyutunda Baba Eğitim Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları 66
Tablo 5.29. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumları ile Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerklikleri Arasındki İlişkiye Yönelik Sonuçlar 68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 3.1. Özerk Öğrenme Sürecinin Aşamaları (Reinders, 2010)..... 35

EKLER LİSTESİ

EK-1: Kişisel Bilgiler Formu

EK-2: Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği

EK-3: Yazma Özerkliği Ölçeği

EK-4: YDÖİÖ Histogram Grafiği

EK-5: YÖÖ Histogram Grafiği

EK-6: Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği İzin Yazışması

EK-7: Yazma Özerkliği Ölçeği İzin Yazışması

EK-8: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

EK-9: Etik Kurul Kararı

1. GİRİŞ

Öğrencilere, yaşam boyu kullanacakları dil becerileriyle birlikte eleştirel ve yaratıcı düşünme, sağlıklı iletişim, problem çözme, araştırma, karar verebilme, girişimcilik gibi becerileri kazandırmak, temel dil becerilerini ve zihinsel becerilerini yaşam boyu etkili bir biçimde kullanabilmelerinin yanı sıra iletişime açık ve istekli olmalarını sağlamak, günümüz dil öğretim programlarının temelinde yer almaktadır (Süğümlü, 2016). Yaratıcılığın ve yeniliğin teşvik edilebilmesi için öncelikle sağlanması gereken bazı koşullar vardır. Bu nedenle eğitimcilerin ve öğrencilerin beklenti ve isteklerine bağlı olarak bunu doğrudan gerçekleştirmek her zaman mümkün olmayabilir. Bu bağlamda bazı politikalar ve ortak uygulamalar, yaratıcı öğrenme ve yenilikçi öğretim için uygun koşullar sağlayabilir ya da tam tersine bunu engelleyebilir (Ferrari, Cachia ve Punie, 2009). Burke'ün (2007) belirttiği gibi, "Eğer yaratıcılığı tanımlamada kesin olan bir şey varsa o da yaratıcılığın gelişmesi daha muhtemel olan koşulları yaratmanın mümkün olmasıdır."

Yaratıcılığı geliştirmede formal eğitim için oluşturulan koşullar önemli bir role sahiptir. Bu noktada formal eğitim ve bu süreçte kullanılan programlar ön plana çıkmaktadır (Çetintaş, Burun, Türk ve Tamer, 2018). 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programları ile öğrenci merkezli eğitime geçilmiş ve yaratıcı öğrenmenin de önü açılmıştır. Öğrencinin merkezde olduğu, araştırdığı, sorduğu, merak ettiği, sorumluluk aldığı bir ortamda verilen eğitimle, öğrencilerin hem yaratıcılığını hem de özerkliğini destekleyecek eğitim ortamları oluşturulmuştur (Durukan, 2008; Köksal, 2008). Bununla birlikte bu amaçların gerçekleştirilmesinde en stratejik öge öğretmenler olarak kabul edilebilir.

Öğretmenler yaratıcılık eğitiminin anahtar bileşenleridir. Destekçiler ve kolaylaştırıcılar olan öğretmenler, bilginin birlikte yapılandırılmasına izin vermelidir (Sharp, 2004). Yapı ve ifade özgürlüğü arasındaki dengeyi sağlarlar ve öğrencilerin yaratıcı çıktılarının tetiklenmesini veya engellenmesini belirlerler (Beghetto, 2005). Öğretmenler yaratıcı öğrenmeye elverişli iklimin kurucularıdır. Etkili öğretmenler genellikle yaratıcı öğretmenlerle karşılaştırıldığında aynı özellikleri paylaştıkları görülmektedir (Esquivel, 1995). Yaratıcı ve etkili öğretmen, gerçek nesneleri, manipüle edilebilecek kaynakları ve yenilikçi kaynakları içeren bir dizi kaynağa güvenir. Genellikle derslerini ders kitaplarıyla sınırlamazlar (Simplicio, 2000).

Yaratıcılık için öğretim, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları için ortam oluşturur. Öğrenciler sadece bilgi alıcısı olarak görülmemelidir. Aksine öğrencilerin keşif rolünü üstlenmeleri önemlidir, ancak başarılı olmaları için destek ve rehberliğe ihtiyaç vardır. Bunun için öğretmenlerin, özerkliği ve eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrenci merkezli olmayı teşvik etmenin yollarının ve araçlarının farkında olarak pedagojik bakımdan hazırlanması gerekir. Öğretmenler öğrencilerin ilgisini çekerek yaratıcı yaklaşımların geliştirilmesine olanak sağlar (Simplicio, 2000). Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaran eğitim-öğretim etkinlikleri arasında yazma etkinlikleri dikkat çekmektedir.

Yazmanın insan hayatında önemli bir yeri vardır. Yazma eylemi bir çeşit iletişim kurma yolu olarak da kabul edilebilir. Bireyin kendi iç dünyasında kurgulanan ve karmaşık bir yapıya sahip olan yazma becerisinde, öğrencinin bu süreçte kendi öğrenme sorumluluğunu alması, yönetim ve kontrol mekanizmasını kullanabilmesi, amaç, içerik ve yöntem gibi teknik konuları belirleyebilmesi, yani bu süreçte baştan sona kadar etkin rol alması önemlidir (Süğümlü, 2016). Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini yazılı biçimde ifade edebilmeleri öncelikle onlara sağlanan imkânlarla ilgilidir. Yazma sürecinde kendini motive olmuş ve özerk hisseden öğrenci zihnindeki yaratıcılığı keşfedecek ve bunu yazıya dökme fırsatı bulabilecektir.

Yaratıcılık, potansiyel olarak her çocukta bulunabilir (Runco, 2003), yaratıcılık teşvik edilebilir veya engellenebilir (Sharp, 2004). Öğretmenlerin eğitim ortamlarında öğrencilerin yaratıcılığını desteklemesi, onları motive etmesi ile öğrencilerin yazma çalışmaları yaparken kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmasına imkân vermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerklikleri arasındaki ilişki önem kazanmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Özerk öğrenme davranışının kazanılabilmesi, bireyin öğrenme yaşantılarında kendine sunulan imkânlarla ve iletişimde olduğu kişilerin davranışlarıyla yakından ilgilidir. Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alabilecek nitelikte yetiştirilmesi, öğrenmeyi etkileyen değişkenlerin öğrenci tarafından şekillendirildiği ve zenginleştirildiği, özerkliğin bir sınıf kültürü olarak benimsendiği ortamlarda mümkündür (Oğuz, 2013). Bu ortamlarda verilen yazma eğitimleri ile öğrencilerin yazma becerileri geliştirilebilir.

Yazma eğitiminde en çok karşılaşılan problemlerden biri, öğrencilerin yazmaya karşı duydukları isteksizliktir. Çünkü yazma çalışmaları çoğu öğrenci tarafından sıkıcı ve zahmetli bir görev olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tavır geliştirmelerinin nedeni ilgilerini çekmeyen konularla sınırlandırılmaları gösterilebilir (Süğümlü, 2016). Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) araştırmaların, öğretmenlerin yazının konusunu belirlerken öğrencilerden daha çok bir atasözü, deyim veya özdeyişi açıklamalarını istediği bulgusuna ulaştıklarına yer verilmektedir. Ayrıca, sürekli kalıplaşmış, daha önce birileri tarafından söylenmiş sözleri açıklamaya çalışmanın öğrenci için ilgi çekici olmayabileceği ve bu yüzden yazma konularının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek nitelikte olmasının önemli olduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek olması ve yazmaya yönelik tutumlarının düşük olması, öğrencilerin yazmaya karşı bakış açılarını doğrudan etkilemektedir (Karakaya ve Ülper, 2011). Dil bilgisi kurallarıyla ilgili hata yapma korkusunun ve yazmanın kendisine özgü psikolojik, dilsel ve bilişsel problemlerine sahip olma durumunun öğrencilerin yazma performansını etkilediği görülmektedir (Karatay, 2011). Bu faktörler öğrencilerin yazma öz-yeterlik algılarını ve yazmaya yönelik geliştirmiş oldukları diğer duyusal özelliklerini etkileyebilmektedir (Sarıkaya ve Sökmen, 2019).

Gümüş (2012), "Yaratıcı Yazarlık Dersleri" adlı kitabında, önemli şeyler yazma zorunluluğu hissetmeden tam tersine en önemsiz görünen şeyleri yazmanın yaratıcılığı ortaya çıkaran bir eylem olduğunu ifade etmektedir. Hayaller ve düşlerin yaratıcılığı besleyen faktörler olduğunu, insanın içinde taşıdığı merak duygusunun yazma eyleminde tek başına öğretici bir özelliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Yazma eyleminin sürekliliğine de vurgu yapan yazar, insanın yazdıkça yazmayı öğrendiğini belirtmiştir. Tek başına yazma eylemi etkili bir okuldur.

Yaratıcılıklarını kullanan bireyler bilgiyi ezberlemek yerine karşılaştıkları herhangi bir durumda yeni fikirler, projeler, ürünler ortaya çıkarabileceklerdir. Öğretmen adaylarından öğrencilerin yaratıcılığını ortaya çıkaran bir örnek vermeleri istendiğinde, öğretmen adayları, öğrencilere proje ödevi vermenin, materyal tasarlatmanın yaratıcılığın ortaya çıkarılmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Ayeş, 2013). Bu açıdan öğretmenlerin proje ödevi verme sıklıkları yaratıcılığı destekleyen bir öğretim yöntem ve tekniği olarak kabul edilebilir.

Bu bağlamda okullarda yaptırılan yazma çalışmalarında öğrencileri özerklik temelli çalışmalara yönlendirmenin ve bunu alışkanlık haline getirerek sürekliliği sağlamanın önemli olduğu görülmektedir. Çocuklar yetişkinlere göre daha meraklı, daha istekli ve hayal gücünü daha çok kullanırlar. Çocuklar büyük bir hayal gücüne sahip olduklarından dolayı, çocukluk döneminde yaratıcılıkları çok daha fazla ortaya çıkmaktadır (Standler, 1998). Eğitimin amacı öğrencilerin daha çok soru sormasını sağlamak ve çözüm yollarını kendilerinin bulmasına imkân tanımak olmalıdır. Böylece problem çözebilen, yaratıcı bireyler yetişebilir. Öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemeleri, öğrencilerin sorularını, meraklarını artıracak etkinlikler düzenleyerek yazma sürecinde de özerk olmalarını sağlamaları, öğrencilerin yaratıcılığına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi "Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerklikleri nasıldır?" şeklinde ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları;
    a) Cinsiyetlerine göre,
    b) Kıdemlerine göre,
    c) Proje ödevi verme sıklığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin yazma özerklikleri;
    a) Cinsiyetlerine göre,
    b) Sınıf düzeyine göre,
    c) Okuma sıklığına göre,
    d) Anne eğitim düzeyine göre,
    e) Baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerinin yazma özerkliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilen verilerin, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumlarının, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin yazma özerkliklerini nasıl etkilediğini belirlemesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazma özerkliklerinin gelişiminin belirlenmesi ve öğretmenlerin onların yaratıcılıklarını destekleyerek aynı zamanda özerkliklerini de desteklemeleri yönünde bir farkındalık oluşturması açısından önemli kabul edilebilir.

Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinin, yaratıcılığı destekleme sürecinde hangi durumlarda öğrencileri teşvik ettikleri hangi durumlarda yetersiz kaldıklarının belirlenmesi açısından, öğretmenlere bir yol haritası göstermesi bakımından öneriler sunabilir. Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte öğrencilerin yaratıcılığına katkı sağlayacak hangi yöntem ve teknikleri kullanmaları gerektiği, yaratıcılık eğitiminde nelere dikkat edilmesi gerektiği ve kendi sorumlulukları hakkında bilgiler vererek bu konuda daha bilinçli eğitim-öğretim ortamları oluşturulması bakımından önem arz etmektedir.

Bu araştırmada ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin yazma özerkliklerinin belirlenmesi, öğrencilere 21. yüzyılda sahip olması beklenilen ana dilde iletişim becerilerini ne derecede kazandırıldığını göstermesi açısından önemli kabul edilebilir. Kendini yazılı ya da sözlü olarak ifade edebilen, iletişim gücü yüksek bireylerin yetişmesine vurgu yapması bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında, öğretmenlere yol gösterici olması açısından önemli görülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Ortaokul öğretmen ve öğrencilerinin veri toplama araçlarına doğru ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesindeki bir ortaokulda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında görev yapan 50 öğretmen ve öğrenim gören 280 öğrenci ile,

2. Veri toplama araçları olan "Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği, Yazma Özerkliği Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu" ile toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcılık: Herkesin aynı şekilde gördüğü (düşündüğü) bir şey üzerinde farklı düşünebilme yeteneği, tutum veya davranışı, önceden var olan nesne veya kavramları ele alıp bunları yeni bir amaç için farklı ve sıra dışı şekillerde ilişkilendirme becerisidir (Doğan, 2015).

Yazma: Yazma, duygu ve düşüncelerin yazılı şekilde ifade edilmesi ve bilgiden çok beceri gerektiren bir yetenektir (Akkaya ve Kırmızı, 2010).

Yazma Becerisi: Fikirleri iletme, yaşantıyı ifade etme, bilgiyi ve düşünceyi belirleme, okuyucuya duyguları doğru, güzel ve etkili biçimde yansıtmayı amaçlayan bir beceridir (Süğümlü, 2016).

Özerklik: Kişinin kendi davranışlarını düzenleme ve yön verme bakımından bağımsız olması olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019d).

Öğrenci özerkliği: Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenebilmeleri için belirli taktikleri kullanabilme yeterliliğine sahip olmalarıdır (Cotterall, 1995).

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde; öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemesi ve öğrencilerin yazma özerklikleri üzerine önceki yıllarda yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Desteklemesi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kenç (2001), "Anasınıfı ve İlköğretimin Birinci Sınıflarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yaratıcı Eğitim Uygulamaları Konusundaki Görüşleri (Elazığ İli Örneği)" isimli çalışmasında, Elazığ ilinde görev yapan anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, yaratıcı eğitim ve uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada örneklem belirlemek yerine veri toplanması sürecinde evrenin tamamına ulaşılmıştır. Araştırma evrenini, 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki tüm devlet okulları ve özel okullarda görev yapan anasınıfı ve ilköğretimin birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet, sınıf türü ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından öğretmenlerin yaratıcı eğitim ve uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken mesleki deneyim açısından anlamlı fark tespit edilmiştir.

İşler ve Bilgin (2002), "Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcılık Hakkındaki Düşünceleri" adlı çalışmalarında, fen bilimleri öğretmen adaylarının yaratıcılık ve yaratıcılığa ilişkin etkenler ile ilgili düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Basit betimsel araştırma modelinde olan çalışmanın örneklemini, 2011–2012 öğretim yılı bahar döneminde Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilimleri Öğretmenliği bölümünde birinci ve dördüncü sınıfa devam eden 86 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, yaratıcılığın geliştirilebileceğini ve bu konuda öğretmenin önemli bir rol oynadığını düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretim programlarının yaratıcılığı geliştirmede etkili olmadığını düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Çiftçi'nin (2002), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki" isimli çalışmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerini belirlemek ve liderlik tarzları ile ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Tarama modelinde çalışılan araştırmanın örneklemi, İstanbul ilinde yer alan 184 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 270 müdür ve müdür yardımcısı ile 43 özel ilköğretim okulunda görev yapan 59 müdür ve müdür yardımcısı olmak üzere toplam 329 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu, yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet ve medeni duruma göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Mesleki kıdem ile yaratıcılık düzeyi karşılaştırıldığında, yaratıcılık düzeyi en yüksek olanların meslekte 20 yıl ve daha fazla çalışanlarla 5 yıldan az çalışanlar olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin, yaşları arttıkça arttığı ve 40 yaş üzerindeki yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin en yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aslan ve Arslan Cansever (2009), "Eğitimde Yaratıcılığın Kullanıma İlişkin Öğretmen Tutumları" başlıklı çalışmalarında, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin eğitimdeki yaratıcılık hakkındaki farkındalığını ve derslerde yaratıcı eğitim uygulamalarını kullanma ile ilgili tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya İzmir'de bir ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 7 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin tümü eğitimde yaratıcılığın önemli olduğu ve derslerinde buna yönelik uygulamaları kullanmak için gayret ettiklerini ifade etmişlerdir.

Çayırdağ (2017), "Creativity Fostering Teaching: Impact of Creative Self-efficacy and Teacher Efficacy" başlıklı çalışmasında, öğretmenle ilgili iki faktör yani yaratıcı öz-yeterlik ve öğretmen etkinliği ile öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik edici davranışları arasındaki bağlantıyı ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, kolay ulaşılabilir örneklem ile belirlenmiş 322 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 288 devlet okullarında 32'si ise özel okullarda görev yapmaktadır. Araştırma sonucunda kısıtlamalara ve sıkıntılara karşı daha fazla inisiyatif alan öğretmenlerin, öğretme davranışlarını destekleyen yaratıcılıkları gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen bir diğer sonuca göre kendilerini daha yaratıcı bulan öğretmenlerin yaratıcı öğretme olasılığı diğerlerinden daha fazladır.

Batdal Karaduman ve Çiftci (2018), "Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini, Kahramanmaraş ilinde görev yapmakta olan 80 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde yüksek düzeyde yaratıcılığı destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri ile medeni durum, cinsiyet, eğitim durumu, okuttukları sınıf düzeyi ve eğitim teknolojileri kullanma sıklıkları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak mezun oldukları okul ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Kaya (2018) tarafından yürütülen "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Düzeylerinin Belirlenmesi" başlıklı çalışmada, Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM) öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini, Ankara'daki 5 BİLSEM'de çalışan 52 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş, kıdem, üstün yetenekli öğrencilerle çalışma süresine göre anlamlı farklılık bulunmazken, bağımsızlık alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.

Yıldız ve Baltacı'nın (2018), "İki Farklı Kurumda Çalışan Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının İncelenmesi" adlı çalışmalarında, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan ortaokul matematik

öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarını belirlemek ve aralarındaki farklılıkları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma betimsel araştırma niteliğinde olup ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'deki çeşitli devlet okullarında ve kolejlerde ortaokul matematik öğretmenliği yapan 370 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı alt boyutlarında özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bağımsızlık ve bütünleştirme alt boyutlarında ise her iki kurumda görev yapan öğretmenler için anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Ünlü (2019), "Kişilik, Süreç ve Çevre Boyutları Açısından Yaratıcı Öğretim Uygulamalarının Sınıfa Yansıması: Öğretmen-Öğrenci Görüşleri" isimli çalışmasında, 6. sınıf matematik dersinde yaratıcı düşünme becerilerine dayalı öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcılar Niğde ili Merkez ilçeye bağlı ortaokullarda 6. sınıfta öğrenim gören 370 öğrenci ve 6. sınıflarda matematik dersini yürütmekle görevli 20 öğretmenden oluşmaktadır. Bu araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, yaratıcılığı desteklemek için öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamışlardır: Rol model olmaları, yol gösterici ve rehber olmaları, farklılıklara ve fikirlere açık olmaları.

Bağrıaçık Yılmaz ve Karataş (2019), "Sosyal Medyada Yaratıcı Düşünme Eğitiminin Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Farkındalıklarına Etkisi" başlıklı çalışmalarında, sosyal medya aracılığıyla ters beyin fırtınası tekniği kullanılarak verilen yaratıcılık eğitiminin öğretmenlerin yaratıcı düşünmeye yönelik farkındalıklarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda 7 farklı bölgeden ve 13 branştan 30 gönüllü öğretmen sosyal medya platformunda oluşturulan bir gruba dâhil edilmiştir. Bu öğretmenler dört hafta boyunca ters beyin fırtınası tekniği esas alınarak yapılan etkinliklere katılım sağlamıştır. Uygulama öncesi ve sonrası öğretmenlerden görüşme formu yardımıyla veriler toplanmış, 11 öğretmenden elde edilen verilerin analizi sonucunda yapılan uygulamanın, öğretmenlerin farkındalıklarını arttırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenler genel olarak sosyal medya platformunda eğitim almaktan memnun kalmıştır. Araştırmanın önemli bulgularından birisi de öğretmenlerin yaratıcı eğitim vermenin önündeki engellere takılı kalmış olmasıdır.

2.2. Öğretmenlerin Yaratıcılığı Desteklemesi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Soh (2000), "Indexing Creativity Fostering Teacher Behavior: A Preliminary Validation Study" adlı çalışmasında, 45 maddeden oluşan yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarını belirlemeye yönelik altılı Likert tipi bir ölçek hazırlamıştır. Ölçek Çinli, Malezyalı, Hintli, Avrasyalı ve diğer ırklardan oluşan 117 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı olmak üzere 9 alt boyut belirlenmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .96 bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanlar kadın ve erkek öğretmenler, Çinli ve Çinli

olmayan öğretmenler arasında karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı farklar bulunduğu görülmüştür.

Fleith (2000), "Teacher and Student Perceptions of Creativity in The Classroom Environment" başlıklı çalışmasında, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf ortamında yaratıcılığın gelişimini uyaran veya engelleyen özellikler hakkındaki algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Devlet okulunda bulunan 31 öğrenci (3. ve 4. sınıf) ve bu öğrencilerin öğretmenleri üzerinde çeşitli yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren bir sınıf ortamının öğrencilere seçimler sağladığını, farklı fikirleri kabul ettiğini, kendine güvenini artırdığını ve öğrencilerin güçlü ve ilgi alanlarına odaklandığına inandığını ortaya koymuştur. Öte yandan, yaratıcılığı önleyen bir ortamda, öğrencilerin fikirlerinin yok sayıldığı, öğretmenlerin öğrencileri çok fazla kontrol ettikleri ve aşırı yaptırım uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Olawale (2008,) "Predictive Value of Teachers' Creativity Fostering Behaviour: Do Nigerian Teachers Foster Creativity in Students as Their Chinese Counterparts?" başlıklı çalışmasında, Soh (2000) tarafından geliştirilen CFTI (Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği) ölçeğinin Nijerya ve Çin'e uyarlanmış şekillerini test etmiştir. Çalışmaya ilkokul, ortaokul, eğitim kolejleri ve eyalet üniversitelerinde görev yapmakta olan 40'ar, toplam 160 öğretmen katılmıştır. Sonuç olarak ölçeğin her iki uyarlamasının da geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Ayrıca Nijeryalı öğretmenlerin Çinli öğretmenlere göre yaratıcılığı destekleme durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dababneh, Ihmeideh ve Al-Omari (2010), "Promoting Kindergarten Children's Creativity in The Classroom Environment in Jordan" adlı çalışmalarında, Ürdün'deki sınıfların yaratıcı ortamının gelişimini teşvik eden veya engelleyen öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını araştırmayı ve eğitim düzeyi, kıdem ve öğretim yöntem ve tekniklerine göre uygulamalar arasındaki farkları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, 215 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, anasınıflarında yaratıcı ortam oluşturma konularında oldukça eksik oldukları bulunmuştur.

Olawale, Adeniyi ve Olubela (2010), "Creativity Fostering Behaviour as an Index of Productivity and Capacity Building Among Lecturers in Selected Universities in Ogun and Oyo States" başlıklı çalışmalarında, iki ayrı üniversitede görev yapmakta olan öğretim elemanlarının yaratıcılığı destekleme durumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini iki ayrı eyalette bulunan rastgele seçilen iki üniversitenin yine rastgele seçilen iki fakültesinde görev yapmakta olan 5'i kadın 5'i erkek 10'ar öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada CFTI (Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği) ölçeği kullanılmış ve sonuç olarak her iki eyalette görev yapan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri yüksek olarak saptanmıştır.

Shepard ve Runco (2016), "Recent Research on Creativity and Education" adlı çalışmalarında, yaratıcılıkla ilgili son yıllarda yapılan akademik çalışmaları derlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, yaratıcılıkla ilgili eğitim araştırmalarının kapsamlı bir incelemesi değildir, ancak kesinlikle geniş bir alana hâkimdir. Odak konusunu konuyla

ilgili yeni yapılan araştırmalar ve eğitimciler için çıkarımları araştırmak ve bulguları daha büyük yaratıcılık araştırması olarak tasarlamak istemişlerdir. Burada, eğitim ve yaratıcılıkla ilgili son bulgular ile sanat yanlılığı, yaratıcılığın standart tanımı, farklı düşünme, iki dillilik ve akademik başarı sadece ele alınan konulardan birkaçıdır. Araştırma sonucunda yaratıcıkla ilgili bir takım kanılara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcılığın gelişiminde önemli bir motivasyon kaynağı olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcılığı sadece içsel motivasyonun beslemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yusoff, Hamzah ve Surat (2018), "Kesahan dan Kebolehpercayaan Instrumen Indeks Pemupukan Kreativiti dalam Pengajaran Guru dengan Elemen Islam (I-CFTI) Berdasarkan Pendekatan Model Rasch" başlıklı çalışmalarında, İslami eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerini belirlemek için var olan CFTI (Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği) ölçeğini İslami unsurlara göre uyarlama çalışması yapmışlardır. Araştırmaya göre, CFTI batılı fikirlerle tanımlanan bir yaratıcılığı ölçmektedir ve bu dünyaca standartlaşmış bir yaratıcılık ölçeği olarak kabul edilmektedir. Ancak İslam'ın yaratıcılığa bakışıyla batının bakışı bir olmadığı için, İslami eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerini ölçmek için uygun bir ölçek olarak kabul edilmemiştir. Bu bağlamda araştırmada, şeriat kurallarına, Kur'an ve sünnete uygun olacak şekilde maddeler yeniden düzenlenmiş, öğretmenlerin kullanımına uygun 46 maddeden oluşan bir I-CFTI (İslami Unsurlara Göre Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği) aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Wang ve Shan'ın (2019), "A Preliminary Investigation into Creativity Fostering Behaviors of Maker Teachers in Shanghai" adlı çalışmalarında, maker öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik eden davranışları değerlendirilmiş ve öğretmenlerin bireysel yaratıcılıkları ile ilişkileri incelenmiştir. Araştırmaya Şanghay'da görev yapmakta olan toplam 54 maker öğretmen katılmıştır. Sonuçlara göre, maker öğretmenler, yaratıcılığı geliştiren davranışlar arasında en yüksek puanın fırsatlar boyutunda olduğu yüksek bir ortalama puan elde etmişlerdir. Bununla birlikte, esneklik, yargı, soru ve bağımsızlık gibi boyutlarda maker öğretmenlerin özellikleri ve avantajları yansıtılmamıştır. Maker öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik eden davranışlarının yaş, hizmet yılı ve eğitimsel yeterlilik ile ilişkili olduğu, ancak kendi yaratıcılıklarıyla ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Yazma Özerkliği ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Süğümlü (2017) tarafından yürütülen "Yazma Becerisinde Öğrenci Özerkliğinin Yazmaya Yönelik Tutum ve Motivasyonla İlişkisi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı çalışmada, yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisini belirlemek ve yazma becerisine öğrenci özerkliği ile yeni bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde, tesadüfi örneklem yoluyla seçilen ve bir devlet ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim gören öğrenciler arasından gönüllülük ilkesine göre seçilen 25 öğrenci oluşturmaktadır. Etkinlik uygulamaları, öğrenci yazıları, araştırmacı gözlemi ve öğrenci günlükleri ile veriler toplanmıştır. Araştırma

sonucunda, öğrenci özerkliği becerisi kazandırmaya yönelik etkinlik uygulamaları ve öğrenci özerkliği temelinde gerçekleştirilen yazma becerisi uygulamaları ile öğrencilerin, öğrenci özerkliği becerilerinin geliştiği, yazmaya yönelik tutumu ve motivasyonunun arttığı, yazma becerilerinin geliştiği sonuçlarına ulaşılmış ve yazma becerisi ile öğrenci özerkliği arasında, yazmaya yönelik tutum ve motivasyon açısından olumlu bir ilişkinin varlığı ortaya konulmuştur.

Tekşan ve Süğümlü (2018), "Yazma Özerkliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı makalelerinde, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu, ortaokulda öğrenim gören 319 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler gerçekleştirilerek ölçek geliştirilmiştir. Yazma özerkliği ölçeği için öncelikle açımlayıcı faktör analizi ile üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının, doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu test edilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 22 madde ve üç faktörden oluşan modelin kuramsal ve istatistiksel olarak uygun olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu sonuçlar, ölçeğin yapı geçerliğinin olduğuna ilişkin bir kanıt olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için, iç tutarlılık ve testi yarılama yöntemlerinden yararlanılmıştır. İç tutarlılık yöntemiyle güvenirliği belirlemede Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .82 bulunmuştur. Ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Tekşan ve Süğümlü (2019) tarafından yürütülen "Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliği Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yazma özerklik düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve yazma sıklığı değişkenleri açısından incelenmiştir. Toplam 310 öğrenci ile yürütülen çalışmada veriler yazma özerkliği ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin özerk yazma düzeylerinin 5. sınıfta 6, 7 ve 8. sınıflara göre "motivasyon ve tutum" ile "planlama ve süreç" alt boyutlarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aliweh (2011) tarafından yürütülen "The Effect of Electronic Portfolios on Promoting Egyptian EFL College Students' Writing Competence and Autonomy" isimli çalışmada, Tanta Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 30 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu ile yapılan çalışmada, öğrencilerin yazma becerileri ve öğrenci özerklikleri ölçülmüştür. Ön testten sonra gruplara portfolyo hazırlama çalışmaları yaptırılmış, dönem boyunca en az beş final içeren çeşitli makalelerini bu porfolyolarda sunmaları istenmiştir. Deney grubu internetten ve bilgisayar laboratuvarlarından faydalanırken kontrol grubu sadece geleneksel yüz yüze kâğıt kalemli derslerde yazma eğitimleri almışlardır. Son test sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yazma becerileri ve özerkliklerinin iki grup arasında anlamlı şekilde değişmediği belirtilmiştir.

Dion (2011) tarafından yürütülen "Tools to Enhance Second Language Writing Autonomy: Can We Do Things Better?" çalışmada, Kanadalı öğrencilerin L2 yazma stratejilerini kullanarak ikinci dilde yazma özerkliklerinin gelişimi incelenmiştir. Araştırmaya toplam 38 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler üç ayrı grup halinde

yazma kurslarına katılmışlardır. Birinci grup, ikinci yıl üniversite dersi alan 9 öğrenciden, ikinci grup, üçüncü sınıf ileri düzey yazma kursu alan 10 öğrenciden ve üçüncü grup, üçüncü yıl ileri yazma kursu alan 19 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada L2'de yazma çalışmaları yaptırılmış, öğrencilerin kişisel değerlendirme tablosu kullanmaları istenmiş, yazar sayfası oluşturarak burada yazılar paylaşmaları istenmiştir. Son olarak da kontrol amaçlı, istedikleri bir dergide tartışma ya da yazılı yorumlar yapmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin daha yetkin, bağımsız, sorumlulukları üstlenen, özerk ve verimli birer yazar olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin yazı günlükleri tutarak yazma ile ilgili düşüncelerini denetlediği ve L2 yazma stratejileriyle özerklik bilinçlerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Daskalogiannaki (2012) tarafından yürütülen "Developing and Assessing EFL Students' Writing Skills Via a Class-blog" isimli çalışmada, Yunanistan'daki ortaokul öğrencilerinin yazmayı öğrenmek ve değerlendirmek için blog kullanmalarının ve portföy geliştirmelerinin etkisi ile bir sınıf blogunun Yunanca EFL öğretim bağlamına entegre edilip edilemeyeceği araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Girit'in kırsal bir bölgesinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören on dört yaşındaki 12 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler haftada iki kez İngilizce dil eğitimi almıştır. İngilizce öğretmeni olan araştırmacı öğrencilerin dilsel gelişimlerini iki yıl boyunca izlemiş, öğrencilerin ifade ederken yaşadıkları isteksizlikleri ve zorlukları düzenli olarak takip etmiştir. Araştırma sonucunda blog kullanımıyla öğrencilerin daha özerk, yetkin ve eleştirel birer yazar olmalarına katkı sağladığı ve yazmaya karşı motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Foroutan, Noordin ve Gani (2013) tarafından yürütülen "Weblog Promotes ESL Learners' Writing Autonomy" isimli çalışmada, Malezyalı öğrencilerin weblogu kullanmalarının yazma özerkliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Malezya Putra Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Fakültesinden 17'si kadın, 13'ü erkek 30 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar Malezya'daki üç ana ırktan, 16 Malay, 8 Hint ve 6 Çinli'den oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 14 haftalık bir süre için haftada iki kez (araştırmacı tarafından düzenlenen) bir sınıfta buluşmaları istenmiştir. Başlangıçta, öğrencilere interneti kullanma ve blog yazma deneyimlerini ortaya çıkarmak için bir anket verilmiş ve ilk oturumda weblog, öğrencilere kendi kullanıcı adlarını ve şifrelerini oluşturmalarını sağlamak için tanıtılmıştır. Anonim kullanıcı adları, öğrencilerin birbirleriyle özgürce iletişim kurmalarını ve duygularını paylaşmalarını sağlamak için seçilmiştir. Öğrencilerin, 14 haftalık dönem boyunca web günlüğünde yirmi giriş yayınlamaları ve yazma konularını seçmeleri ayrıca, birbirlerinin yazılarını yorumlamaları ve gözden geçirmeleri istenmiştir. Dönem sonunda öğrencilerin web günlüğü kullanma ve kendi öğrenmeleri için sorumluluk kabul etme konusundaki algılarını ölçmek için görüşme yapılmıştır. Araştırma bulguları, weblog deneyiminin öğrencilerin yazılarını yayınlama ve makalelerini paylaşma sürecinden keyif aldığını ortaya koymuştur. Weblog dil öğrenenler arasında özerkliği teşvik etmek için uygun bir öğretim aracı olarak uygulanabilir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları (Batdal Karaduman ve Çiftci, 2018; Olawale, Adeniyi ve Olubela, 2010; Wang ve Shan,

2019; Yıldız ve Baltacı, 2018) ve ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerine ilişkin ulusal ve uluslararası çalışmalara rastlanmıştır (Aliweh, 2011; Tekşan ve Süğümlü, 2019). Yaratıcılığı destekleyen öğretmenlerle ilgili çalışmalar sınırlı olmakla birlikte bu çalışmalar incelendiğinde, örneklemin sınıf öğretmenleri, öğretim elemanları, öğretmen adayları tarafından oluşturulduğu gözlenmektedir. Yöntem olarak nitel ve nicel çalışmaların yanı sıra deneysel çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Kullanılan değişkenler genellikle, cinsiyet, kıdem, medeni durum, eğitim verilen sınıf düzeyi ve mevcudu olarak özetlenebilir. Bu araştırmada örneklem olarak ortaokul öğretmenleri belirlenmiş ve bu bağlamda alanyazında çok fazla örneğe ulaşılamamıştır. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, kıdem, proje ödevi verme sıklığı olarak belirlenmiştir. Yine bu açıdan diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada kullanılan ölçme aracı yurt içinde olmasa da yurt dışında sıkça kullanılan bir ölçme aracıdır.

Yazma özerkliği ile ilgili ulaşılabilen alanyazın incelendiğinde çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt içinde sadece 3 çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Süğümlü, 2017; Tekşan ve Süğümlü, 2018; Tekşan ve Süğümlü, 2019). Bu çalışmalardan biri eylem araştırması, biri ölçek geliştirme diğeri ise nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmada kullanılan örneklem ortaokul öğrencileri olarak seçilmiş ve cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yazma sıklığı değişkenleri kullanılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde örneklemin genellikle yabancı dil öğrenimi gören lise ya da üniversite öğrencileri olduğu görülmektedir. Yurt dışı çalışmalarında başlı başına bir yazma özerkliği çalışması olmamakla birlikte genellikle deneysel olarak yapılan uygulamaların özerkliğe etkileri araştırılmıştır. Bu araştırmada örneklem olarak ortaokul öğrencileri seçilmiştir. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, sınıf düzeyi, okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi olarak belirlenmiştir. Seçilen değişkenler açısından yapılan çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Bunun yanı sıra, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bu iki konuyu bütünleştiren bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerkliklerini belirleyerek ilgili alanyazına önemli bir katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde; yaratıcılık kavramı, yaratıcı bireyin özellikleri, yaratıcılığın geliştirilmesinde öğretmenin etkisi, yaratıcılığı geliştirme yöntem ve teknikleri, yazmanın tanımı ve kapsamı, yazma becerisi, öğrenci özerkliği kavramı, yaratıcılık ve yazma özerkliği arasındaki ilişki hakkında kuramsal bilgiler yer almaktadır.

3.1. Yaratıcılık Kavramı

Yaratıcılık kavramının bazı Batı dillerindeki karşılığı 'kreativitaet, creativity'dir (Akıllı, 2012). Latincede "doğurmak, yaratmak" manasında kullanılmaktadır (Korkmaz, 2018). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te *yaratmak*, "zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanarak, daha önce var olmayan yeni bir şey meydana getirmek, ortaya koymak, yapmak", *yaratıcılık* ise "yaratma yeteneği, yaratıcı olma durumu" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019a). Tüm düşünme yetenekleri gibi yaratıcılık da 21. yüzyılda özellikle üzerinde durulan bir kavramdır. Medeniyetlerin ve toplumların gelişiminde önemli bir yere sahip olan yaratıcılık her bireyde var olan ve yaşamın her evresinde ortaya çıkabilen bir yetenek, tüm alanları içine alan bir tutum ve davranış şeklidir (Bacak, 2008).

Samurçay (1983) yaratıcılığı tanımlamanın güç bir iş olduğunu belirtmiş ve en geniş manasıyla yaratma yeteneğini, bir amaca yönelik özgün fikirler, ürünler ortaya çıkarabilme becerisi olarak açıklamıştır. Dikici (2006) ise yaratıcılığın üründen çok bir süreç olduğunu ifade etmiş ve yaratıcılık kavramını aykırı düşünme, kimsenin yapamadığını yapma, ilginç bir şey ortaya koyma ile bağdaştırmıştır. Kimileri yaratıcılığı bir işlem olarak ifade ederken kimileri ise bir ürün olarak görmektedir. Uzlaşılan nokta ise yaratıcılığın orijinal ve yeni bir şey yapmak olduğu ve gözlenebilen bir ürüne göre değerlendirilebileceği yönündedir (Erdoğdu, 2006).

Torrance'a (2003) göre yaratıcılık; karşılaşılan zorlukları, sorunları, bilgi eksikliklerini algılamak ve bu eksikliklerle ilgili tahminlerde bulunmak, hipotez oluşturmak, bulunulan tahminleri, hipotezleri test etmek, gözden geçirmek ve sonuçları ilan etmektir. Yaratıcılık, bir düşünme yoludur ve hayal gücünün bununla çok yakın bir ilişkisi vardır. Bireyin tüm duyusal ve zihinsel aktivitelerinde bulunur (Berkant ve Akıllı, 2015). Ausubel (1964) ise yaratıcılığı, daha önce yapılmamış bir şeyi yapmak ve çok az kişide var olan bir yetenek olarak tanımlamaktadır.

Bir başka tanımda da yaratıcılık bilişsel bir süreç olarak kişinin kendi niteliği veya yeteneği biçiminde ifade edilmiştir (Diakidoy ve Kanari, 1999). Honig (2006) yaratıcılığı şu şekilde ifade eder: "Yaratıcılık; yeni, ani ve beklenmedik bağlantılar kurmayı içerir." Var olanın ve yeni ortaya konulanın birleşmiş mantıksal çelişkisidir (Emir, 2001). Entelektüel bakış açısıyla sorun olarak kabul edilen bir eksikliğin farkına varılarak; bu sorunlara çözüm olarak ortaya konulan yenilikçi, özgün, olağandışı olanı kurgulayabilme yeteneği olarak da ifade edilebilir (Onur, 2018). Doğan (2015) ise yaratıcılığı, "Herkesin aynı şekilde gördüğü (düşündüğü) bir şey üzerinde farklı düşünebilme yeteneği, tutum veya davranışı, önceden var olan nesne veya kavramları

ele alıp bunları yeni bir amaç için farklı ve sıra dışı şekillerde ilişkilendirme becerisi" olarak tanımlar.

Yaratıcılık kavramına psikolojik kuramların bakış açıları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu yaklaşımlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Psiko-analitik yaklaşıma göre, yaratıcılık bireyin iç çatışmalarının toplumun onaylayabileceği bir davranış haline getirmesidir. Bu yaklaşımda yaratıcılık insanın olumsuz özelliklerinden meydana gelen bir üründür. İlk çocukluk evresinin bir neticesi ya da çocukluktaki oyunların devamı olarak görülür (Doğan, 2015). Psiko-analitik kuramın temsilcisi Freud'a göre yaratıcılık acıyı ve endişeyi azaltmak için basit içgüdüsel dürtülere yol açan bilinçdışı süreçlerdir (Aydın, 2009). Yine bu kuramın temsilcilerinden olan Kubie de bilinç öncesinin yaratıcılığın temelini, esasını oluşturduğunu savunmaktadır (Sungur, 1997). Bilinç öncesinde yaşanan anlam yoğunlaşmasının önemini vurgularken korku, suçluluk gibi nörotik kişilik özelliklerinin yaratıcı üretimi sınırlandırdığını ifade etmektedir (Aydın, 2009).

Hümanist yaklaşımda, yaratıcılık insanın olumlu, pozitif yanlarıyla ilgili bir olgudur. İnsanlar yaratıcı yeteneklerle dünyaya gelirler ve uygun ortamı bulduklarında bu yeteneklerini geliştirirler (Doğan, 2015; Emir, 2001). Maslow, yaratıcılığı bireyin yaşam rehberi olarak ifade etmektedir ve bireyin öğrenmesinin, çevresine uyum sağlamada ve alışkanlıklar oluşturmada önemli bir yeri olduğuna vurgu yapmaktadır (Yuvacı, 2017). Rogers ise yaratıcılığı iyi ya da kötü olarak ayırmamış; bir insanın acıyı azaltmak için, diğer bir insanın ise daha çeşitli işkenceler uygulayabilmek için gösterdiği çabaların yaratıcı eylemler olduğunu söylemiştir (Sungur, 1997).

Davranışçı yaklaşıma göre, yaratıcılık pozitif yönde yaşanan deneyimlere bağlı olarak öğrenilen davranışlardır. Bireyin yaşam içerisinde karşılaştığı problemleri çözerken kullandığı özgün yollar olarak ifade edilir. Davranışçılara göre yaratıcılık bireyin desteklenmesi ve eğitilmesi ile geliştirilebilir. Bu gelişim ise çevrenin uygun şekilde düzenlenmesine bağlıdır (Doğan, 2015).

Bilişsel gelişim kuramcılarına göre, yaratıcılık ile Piaget'in zihinsel gelişim aşamaları arasında büyük bir ilişki bulunmaktadır. Bu kuramcılara göre yaratıcılık eş ve zıt anlamlı düşünebilme yeteneği, akıcılık, esneklik ve özgünlük olarak tanımlanmaktadır (Yasavur, 2013).

Gestalt kuramında, yaratıcılık üretken düşünce ya da sorun çözme becerisi olarak ele alınmaktadır. Bu kuramcılara göre üretken düşünceyi sürekli kullanan bireyler genellikle olayların doğruluğunu araştıran ve yapısal gerçeklere yönelen üstün yetenekli kişiler olarak ifade edilmektedir (Emir, 2001). Bu bireyler problemi çözülmesi gereken bir süreç olarak kabul edip fikir üretme kavramına yoğunlaşmaktadırlar (Yuvacı, 2017). Kuramın temsilcilerinden olan Wertheimer'a göre yaratıcılık sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Sorunun yapısal yönleri bireyde strese ve gerilime neden olur. Birey bu stresleri takip ederse sorunu algılamada farklı yollara yönelecektir. Yeniden yapılandırma süreci bir çözüm bulana kadar devam edecektir (Sungur, 1997).

Yaratıcılık Torrance'a (1965) göre farklı düzeylerde meydana gelir. Bu düzeyler şu şekilde açıklanabilir:

- *Anlamlı Yaratıcılık:* Öğrencilerin meydana getirdikleri ürünlerinin kalitesinin özgünlüğünün ve becerilerinin birbirinden farklı olduğu yaratıcılık türüdür. Ürün öne çıkan yönüyle değer kazanır.
- *Üretken Yaratıcılık:* Daha çok artistik ve bilimsel ürünlerden oluşur. Ürünler için yeni teknikler geliştirmek söz konusudur. Genel olarak güzel sanatlarda ortaya çıkan ürünleri kapsar.
- *Özgün Yaratıcılık:* Çeşitli materyal, metot, yöntem ve tekniklerle meydana gelen daha çok mucitlerin, araştırmacıların yaratıcılıklarıdır. Bilim adamlarını ve çağına damgasını vuran insanları kapsar.
- *Yenilikçi Yaratıcılık:* Daha çok kavramsal becerileri içerir. Bu tür kimseler başarı ya da başarısızlık duygusuna önem vermeden yeni özgün ürünler ortaya koyma gayretindedir.
- *Buluşçu Yaratıcılık:* Yeni gelişmeler çerçevesinde tamamen yeni olan prensipleri içerir. Kimsenin farkında olmadığı şeyleri fark edebilen, görebilen kişileri kapsar (Akt. Yaman, 2003).

Yaratıcılık birçok farklı şekilde tanımlansa da onu etkileyen faktörler çoğunluk tarafından kabul görmektedir. Yaratıcılıkla ilgili çalışmalarda ortak olarak ele alınan ve yaratıcılığı etkileyen faktörler şunlardır (Doğan, 2015):

Zekâ: 1950'li yıllardan beri zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişki, araştırmacılar tarafından sürekli incelenen bir konu olmuştur (Yuvacı, 2017). Yaratıcılık ve zekâ arasında alt düzeyde bir sınır belirlenmiş olsa da üst düzeyde bir sınırlama görülmemektedir. Yani zekâ düzeyi 120'nin altına düştüğünde yaratıcılığın engellendiği ancak çok üst düzey zekâ seviyesine de gerek olmadığı belirtilebilir (Doğan, 2015).

Yetenekler: Yaratıcılığı pozitif yönde etkileme gücü olan yeteneğin bireyin ilgisi olan alanda daha yaratıcı davranışlar sergilemesine katkısı vardır. Bazı araştırmacılar yaratıcılığı başlı başına bir yetenek olarak kabul etmektedir. Bu anlayışa göre yaratıcılık doğuştan gelen ve herkeste belirli düzeyde bulunan bir yetenektir (Doğan, 2015).

Kişilik: Kişilik kavramı sözlükte "bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019b). Yaratıcılık ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde yaratıcılığı bir kişilik özelliği olarak kabul edenler olduğu gibi kişiliğin yaratıcılığı etkileyen bir etmen olduğu görüşünde olanlar da bulunmaktadır (Bender, 2014).

Çevre: Çocuk dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren çevresiyle etkileşim halindedir. Yaşam boyunca çevresine uyum sağlamak için uğraş verir. Yapılan araştırmalar çevrenin yaratıcılık üzerinde etkisi olduğunu ifade etmektedir. Çocuğun düşüncelerini hoşgörü ile karşılamak, araştırma isteğine destek olmak, problemlere farklı bakış açıları aramak, onların hayal güçlerini kuvvetlendirecek ortamı oluşturmak çevrenin yaratıcılık üzerindeki etkilerine örnek gösterilebilir (Kontaş, 2015). Çocuğun ilk çevresi aile olduğu için ailenin baskıcı ve eleştirel yaklaşımları çocuğun yaratıcılığını olumsuz yönde etkilerken; fikirlerine değer veren, özgür bir aile ortamı yaratıcılığı destekler (Okutan, 2012).

Bunlarla birlikte yaratıcılığın gelişmesinin önünde bir takım engeller de bulunmaktadır. Davaslıgil (1989) yaratıcılığın toplum tarafından değişmez bir nitelik

olarak algılanmasının doğru olmadığını ifade etmiş ve bu yaklaşımın yaratıcılığı teşvik etme bakımından engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Her ne kadar yaratıcılık doğuştan gelen bir yetenek olarak ifade edilse de geliştirilmediği takdirde körelmesi muhakkak olarak düşünülebilir. İnsanın içinde yaşadığı toplum ve kişiliği yaratıcılığı engelleyecek ögelerle doludur. Bu engellerin birey üzerindeki etkisi çocukluktan yetişkinliğe doğru giderek artış göstermektedir. Problemi algılayamama, sebep sonuç ilişkisini kuramama gibi algısal engeller; hata yapmaktan korkma ya da eleştirilmekten çekinmek gibi duygusal engeller; içinde yaşanılan kültürün öğretileri ise kültürel engeller olarak ifade edilebilir (Doğan, 2015).

Yaratıcı bireylerin özgün ürünler meydana getirirken en azından dört ana yönde fikir geliştirdikleri bilim adamlarınca gözlenmiştir (Korkmaz, 2018). Bunlar akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme olarak ifade edilmiştir. Bireyin ürettiği çözüm sayısı akıcılığı, elde ettiği bilgiler ve çok yönlü bakış açısı esnekliği, çözümlerin farklılığı ve yeniliği ise özgünlüğü ifade etmektedir (Doğan, 2015). Bu dört boyut kısaca aşağıda açıklanmıştır.

Akıcılık: Önceden belirlenmiş bir sürede çok sayıda fikir, çözüm ve öneri üretmektir (Emir, 2001). Bir konu hakkında birçok fikri aynı anda düşünme becerisi olarak da tanımlanabilir (Yuvacı, 2017).

Esneklik: Ulaşılan çözümlerde, ortaya konulan fikirlerde veya alternatiflerde çeşitliliktir. Olaylara çok yönlü bakış açısıyla bakabilmektir. Yaratıcılık düşüncenin çok çeşitliliğini ve olaylara farklı bakış açılarından bakmayı gerekli kılar (Emir, 2001). Bir kategoriden diğerine hızlı şekilde geçebilme yeteneği olarak da ifade edilebilir (Kontaş, 2015). Bir nevi yaratıcılığın dışa vurumudur (Yüksel, 2018).

Özgünlük: Diğer adıyla orijinallik daha çok bilişsel bir enerji gerektirir ve ortaya konulan ürün yeni ve eşine az rastlanır türden olmalıdır (Emir, 2001). Bireyin sürekli olarak benzersiz olanı, farklı olanı araması demektir (Yuvacı, 2017). Olağandışı sonuçlara ulaşmak, hareketlerinde özgür olmak olarak tanımlanan özgünlük, benzersiz olmayı temsil eden bir ifadedir (Yüksel, 2018).

Zenginleştirme: Ortaya çıkan fikri olduğu gibi kabul etmek yerine onu daha da geliştirip ileriye taşımaktır. İnsan fikrinin hiçbir zaman son halini aldığına inanmamaktır (Emir, 2001). Yaratıcı bireylerin sahip olduğu fikirler çok detaylıdır ve onlar kendilerini ifade ederken yalın bir dil yerine daha detaylı ve zengin bir dil kullanırlar (Yüksel, 2018).

Yaratıcı fikirlerin bu dört ana kaynaktan beslendiğini açıklayan araştırmacıların yanı sıra bir de yaratma sürecini ele alan araştırmacılar bulunmaktadır. En çok kabul gören seçmeci yaklaşıma göre yaratma süreci hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Doğan, 2015). 1926 yılında Graham Wallas tarafından geliştirilen bu model, yaratıcı düşünmenin aşamaları olarak kabul edilir (Doğan, 2015; Yasavur, 2013). Bu aşamalar şunlardır:

Hazırlık Aşaması: Bu aşamada ilk önce problem, ihtiyaç ve ya gerçekleştirilmek istenen şey belirlenir ve tanımlanır. Çözüm için gereken bilgi ve materyaller toplanır. Bu bilgi ve materyaller geçerlik ve işlerlik bakımından denenir. Bu aşamada problem

tanımı, veri toplama, analiz, hipotez, sorgulama, modelin çözüm yapısı ve gösterilmesi süreçleri yer alır (Uysal, 2009).

Kuluçka Aşaması: Bu aşamaya gelindiğinde birey problemden soyutlanarak geriye gider. Gerçekleştirilmek istenen şey zihin incelemesine bırakılır ve irdelenir. Bu aşama günler ya da haftalar sürebilir. Birey farklı düşünce veya düşünceleri birleştirmeye başlar, problemleri çözmek için yeni çözümler üretir (Demirci, 2007).

Aydınlanma Aşaması: Yaratıcılığa temel oluşturacak olan fikirler zihinde canlanmaya başlar. Bunlar başlı başına sonuç olacağı gibi ürünün parçası da olabilirler. Bu aşama genellikle anlık yaşanan bir durumdur. Birkaç dakika ya da saat sürebilir. Gerekli çözümün ortaya çıktığı aydınlanma veya kavrama olarak adlandırılan aşamadır (Demirci, 2007).

Değerlendirme Aşaması: Bir önceki aşamada ortaya çıkan sonucun saptanan amacı karşılayıp karşılamadığını anlamak için yapılan etkinlikler dizisini içerir. Çözümler sınanır, aksaklıklar giderilir ve eksiklikler tamamlanır. Düşüncenin zayıf yönleri belirlenerek gerekli düzeltmeler yapılır (Demirci, 2007).

Yaratıcılık kavramı ile ilgili gerek alanyazında, gerek bilimsel çalışmalarda gerek psikoloji yaklaşımlarında uzlaşılmış genel bir tanım olmamakla birlikte özetle diyebiliriz ki; yaratıcılık bireyin kendi zihin ve hayal dünyasında kurguladığı orijinal şeyleri yine kendine özgü bir üslupla ortaya çıkarması olarak ifade edilebilir. Zeka, yetenekler, kişilik ve çevrenin yaratıcılık üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bunlarla birlikte yaratıcılıkla ilgili bir takım engeller de bulunmaktadır. Birey yaratıcılık sürecinde hazırlık, kuluçka, aydınlanma, değerlendirme aşamalarını geçerek ortaya orijinal bir şeyler koyabilir. Bireylerin yaratıcılık serüvenindeki sürecini tanımladıktan sonra yaratıcı bireylerin özelliklerinin neler olduğunu açıklamak gerekecektir. Bu bağlamda aşağıda yaratıcı bireylere özgü özelliklerden bahsedilecektir.

3.1.1. Yaratıcı Bireyin Özellikleri

Yaratıcılık, esneklik, imgeleme, sorun çözme, eleştirel düşünme, sezgisel düşünme, ıraksak düşünme gibi çeşitli düşünme yetenekleri ile ilişkilidir. Bireyin duyuşsal ve bilişsel özelliklerinin hepsinde var olan ve bunlardan olumlu, olumsuz etkilenen bir özelliğe sahiptir (Doğan, 2015). Yaratıcılık doğuştan gelen bir yetenek değildir aksine eğitim yaratıcı zihinler geliştirebilir (Sternberg ve Lubart, 2016). Yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için öncelikle bu bireylerin sahip olması gereken özelliklerin bilinmesi gerekir ve uygun öğrenme ortamları oluşturularak uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır (Korkmaz, 2018).

Vexliard'a (1966) göre yaratıcı bireyler; kendini basmakalıp düşüncelerden bağımsız sayma eğiliminde olan, kendine güvenen, mizah ruhuna sahip, şüpheci, yenilikçi, sabırlı ve duyarlıdır. Bu bireylerin amaçları ise gerçeğin başkaları tarafından görülemeyen yönlerinin farkına varabilmektir ve bu da orijinallik olarak adlandırılabilir. Aynı şekilde Davaslıgil de (1989) kendine güvenen, maceracı, risk alabilen, idealist, estetik ilgilere sahip, yeniliklere düşkün, şakacı, gizemli şeyleri seven kişileri yaratıcı bireyler olarak tanımlamaktadır. Yaratıcı kişiler yüksek zekâya sahip olanlar değil, çok yönlü düşünebilen bireylerdir (Aktamış ve Ergin, 2006).

Arık (1987), yaratıcı bireyleri eşine az rastlanan kimseler olarak tanımlamakta ve yaptıklarının orijinal olduğunu ifade etmektedir. Bu bireylerin katkılarındaki orijinallik ise kendilerine olan katkıdan değil ille de insan bilgisine, topluma olan faydadan kaynaklanmaktadır. Saban'a göre yaratıcı bireyler, kendi ayakları üzerinde durmak, başkalarının fikirlerini ve düşüncelerini eleştirmek ve başarı mücadelesinde yalnız kalmak gibi daha karmaşık yeteneklere sahiptir (Berkant ve Akıllı, 2015).

Torrance'a göre yaratıcı bireyin özellikleri birbirine zıt nitelemelerden ve en uç noktalarda gezinen sıfatlardan oluşmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır (Sungur, 1997):

- Özgeci
- Başkalarının farkında olan
- Görgü kurallarına uymayan
- Sağlık kurallarına uymayan
- Gayrimemnun
- Coşkulu
- Çok az canı sıkılan
- Farklı olarak adlandırılmaktan korkmayan
- Düşüncelerinde bağımsız
- Sezgili
- Karmaşık fikirleri tercih eden
- Duygularını bastıramayan
- Dikkafalı
- Utangaç
- Çeşitliliğe değer veren
- Güzelliğe duyarlı
- Uyumsuz

Yaratıcılık ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında yaratıcı insanlara has bazı özellikler üzerinde durulduğu görülmektedir. Ancak ortak kişilik özelliklerinin kolay bir sınıflamasının yapılamayacağı da bilinmelidir. Yaratıcılık aşamasının çok boyutlu ve soyut süreçlerle etkileşimde olması ve özgün eserler ortaya çıkarmanın özgün bireylere has olduğu göz önünde tutulursa bu durum daha iyi anlaşılabilir (Bender, 2014). Bu kişilik özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Akıllı, 2012; Eroğlu, 2014; Saliceti, 2015):

- Gerçeklere dayanan bir başarısı vardır.
- Yargıları ve değerleri estetik bir bakışla algılar.
- Heyecanlara ve farklı duygulara açıktır.
- Baskıya karşı olumsuz bir tutumu vardır.
- Girişimci ve liderdir.
- Çeşitli ilgilere sahip ve çok yönlüdür.
- Eleştirir. Sezgileri güçlüdür.
- Sosyal olaylara duyarlıdır ancak bu değerlerin kendini etkilemesine engel olur.

- Olana ve olabilecek olan her şeye karşı açıktır.
- Kendini denetleyebilme özelliği vardır.
- Kişisel girişimlerde bulunur.
- İnsanları etkileme gücüne sahiptir.

Yaratıcı bireyler hırslı, inatçı, kararlı ve heyecan doludurlar. Asla vazgeçmeyen bu bireyler çabuk öfkelenirler. Sürekli çaba göstermek, kararlı olmak, öz disiplin ve planlama yaratıcı bireylerin biyografilerinde görülen ortak noktalardır. Bu bireylerin ayırıcı özellikleri ise bitmek tükenmek bilmeyen bir üretkenliğe sahip olmalarıdır (Sungur, 1997).

Yaratıcı kişilik özelliklerinin alanyazında ortak bir sınıflamasının yapılmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Yine de yaratıcı kişilerde sıklıkla rastlanan bir takım kişilik özellikleri dikkat çekmektedir. Özetle yaratıcı bireylerin bağımsız, girişimci, heyecanlı, meraklı, kendine güvenen, yenilikçi, sabırlı, problem çözebilen ve insanları etkileme gücü olan karakteristik özellikleri vardır.

3.1.2. Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Öğretmenin Etkisi

Bir toplumun ilerlemesi ve gelişimi, o toplumdaki öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcılığını dikkate alma ve geliştirebilme çabaları ile yakından ilgilidir. Yaratıcılıkları önemsenmeyen, üreticilikten yoksun kişilerden oluşan toplumların ilerlemesi ve gelişmesi de zor olmaktadır (Erdoğdu, 2006). Bu bağlamda bireyleri hayata hazırlayan eğitim kurumları ve öğretmenler, bireylerin yaratıcılığının dikkate alınması ve geliştirilmesi açısından önemlidir (Şahin, 2003).

Avrupa Birliğine üye devletlerde, eğitimde yaratıcı öğrenmeyi destekleme ile ilgili yapılan çalıştayda, yaratıcılığın sınırları ve etmenleri ele alınmış ve bu etmenler açıklanmaya çalışılmıştır. Çalıştaydan elde edilen sonuca göre yaratıcılığı etkileyen faktörler şunlardır: Değerlendirme, kültür, eğitim programları, bireysel beceriler, öğrenme ve öğretme stratejileri, teknoloji, araçlar ve öğretmenler. Öğretmenler, eğitimde yaratıcılık ve yenilikçiliğin geliştirilmesinde veya yok edilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Ferrari, Cachia ve Punie, 2009). Öğretmenlik bireyin sadece fizyolojik ve sosyal gelişimini değil aynı zamanda entelektüel gelişimini de sağlamaya yönelik amaçlar güden ve teoriden ziyade uygulamaya yönelik bir meslektir. Öğrenciye kazandırılması hedeflenen bu özellikleri gerçekleştirmek için kendi yaratıcılığından yararlanan öğretmen tüm fikirlerinde ve eylemlerinde hem duyarlı hem de esnektir. Ayrıca yaratıcılığa yönelik bir farkındalık oluşturmak için gayret gösterir (Schreglmann ve Kazancı, 2016).

Öğrencilerin yaratıcılığının ortaya çıkmasında ve ilerlemesinde en önemli unsurlar öğretmenin öğrencilerine karşı gösterdiği tutum ve davranışlarıdır (Dikici, 2013). Bir öğrencinin yaratıcı olabilmesi ancak yaratıcı bir öğretmenle mümkün kılınabilir (Trnova, 2014). Öğretmenlerin çocukların yaratıcılığını geliştirebilmesi için öncelikle ve özellikle kendilerinin yaratıcı bir kişiliğe sahip olmaları gerekir. Öğrencilere rol model olarak onların yaratıcılık yolculuğunda uygun öğrenme ortamları ayarlayarak bir rehber olabilmelidir. Bunun için de orijinal bir düşünme gücüne sahip

olmaları gereklidir (Senemoğlu, 1996). Yaratıcı öğretmen problem çözme becerisine sahip olan, değişik fikirleri ve materyalleri sınıfa getirerek öğrencilerin beklenti, ilgi ve isteklerini karşılayabilen, uyum sağlayabilen kişidir. İlgi çekici ve teşvik edici bir öğrenme ortamı sunar ve öğrenmeyi öğrenciler için anlamlı hale getirir (Schreglmann ve Kazancı, 2016). Öğrencileri için, dersi ilginç ve çekici kılmak için sürekli farklılıklar ve yenilikler yapmaya çalışarak bir önceki günün dersinden farklı bir ders ortaya koyar (Emir, 2001).

Chambers yaptığı bir araştırmada öğrencilere kendilerini yaratıcı olmaya özendiren öğretmen özelliklerini sormuş ve şu cevapları almıştır (Sungur, 1997):

- Öğrencilerini birey olarak kabul eden ve buna göre davranan
- Özgür olmaya teşvik eden
- Öğrencilere rol model olan
- Sınıf dışında öğrencilerle vakit geçiren
- En iyiyi bekleyen ve zorlukların aşılabileceğini gösteren
- Heyecanlı olan
- Öğrenciler arasında ayrım yapmayan, hepsini eşit gören
- Öğrencileri ödüllendiren
- İlgi gösteren
- Sürekli okuyan
- İlişkilerde kolay ve rahat iletişim kurabilen

Yaratıcı bir eğitim için öğretmenin öğrencilere yaratıcılığı bir ihtiyaç olarak hissettirmesi, ortaya çıkan durumlara uyum sağlamayı öğretmesi, risk alabilme becerisi kazandırması ve olayları gözlemleyip kendileri hakkında değerlendirme yapmayı öğretmesi gerekir (Güven, 2004). Yaratıcılığın merkezinde birey vardır. Bu nedenle eğitim uygulamaları öğrencilerin aktif bilişsel yeteneklerini geliştirerek öğrenmelerini kolaylaştırmalıdır. Bu amaca ulaşabilmek için ise öğrencilerin fikirlerini özgürce oluşturabilmelerine zemin hazırlayan destekleyici bir çevre oluşturulmalıdır. Bu çevrenin en önemli ve stratejik unsuru ise öğretmenlerdir (Tezci ve Gürol, 2003).

Oluşturulan bu ortamda çocuğun kendini özgür ve rahat hissetmesi çok önemlidir. Böylelikle öğrenciler kendilerini baskıdan uzak eğlenceli ve keyif aldıkları rahat bir öğrenme ortamında bulacaklardır. Öğretmenlerin hatırlarında tutması gereken şey ise öğrencilerinin yaratıcılıklarını sürekli beslemeleri gerektiğidir. Bu inanışla öğretmenlerin öğrencilerinin kendi kendilerine karar vermelerini desteleyen, onları araştırmaya, sorun çözmeye yönlendiren bir tavır sergilemeleri gerekmektedir (Özerbaş, 2011). Mesleğini gerçekten seven ve bunu öğrencilerine hissettiren, derste anlattığı konularla öğrencilerinde heyecan ve merak uyandırabilen, sorduğu sorularla öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirebilen, nazik ve sevecen tavırla öğrencilerine yaklaşabilen ve onları motive edici övgüler sunabilen öğretmenler yaratıcı bireyi destekleyen öğretmenler olarak adlandırılabilir (Öztürk, 2004). Öğrencinin cesaretini kıran, güvensizlik oluşturan, sürekli eleştiren ve tutarsız davranış sergileyen

öğretmenler ise yaratıcılığın gelişmesini engelleyen öğretmen özellikleridir (Dikici, 2013).

Öğretmenlerin yaratıcılığın ortaya çıkmasında ve gelişiminde en önemli etken olduğu yapılan çalışmalarda ortak görüş olarak ifade edilebilir. Öğrencilerde doğuştan var olan bu yeteneğin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi öğretmenlerin destekleyici tavrıyla sağlanabilir. Bunun için öğretmenlerin rol model olması, açık fikirli ve sevecen tavır takınması, ilgi çekici, heyecanı harekete geçiren ve dikkat uyandıran bir ders ortamı oluşturması, yaratıcılığı destekleyen öğretim yöntem ve tekniklerini derslerinde kullanmaları önemlidir. Bu bağlamda aşağıda yaratıcılığı geliştirmede kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerine dair bilgi verilmiştir.

3.1.3. Yaratıcılığı Geliştirmede Kullanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Yaratıcı bireylerin ilgi ve ihtiyaçları diğerlerinden farklılık gösterdiği için eğitim-öğretim ortamının düzenlenmesi öğretmen için zorlaşabilmektedir (Dikici, 2013). Yaratıcılığı okul ortamında geliştirebilmek için uygun öğrenme ortamları düzenlenmeli ve bunu sağlamak için yaratıcılığı destekleyecek öğretme strateji, yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır (Demirel, 2008). Bu yöntemlerden bazıları şunlardır:

- Beyin fırtınası
- Yaratıcı problem çözme
- Örnek olay
- Görüş geliştirme
- Kavram haritaları
- Altı şapka düşünme tekniği
- Kapsamlı düşünme
- Kuluçka tekniği
- Iraksak düşünme
- Analitik düşünme
- Eleştirel düşünme
- Yanal (Lateral) düşünme
- İstasyon yöntemi
- Öykü tamamlama ve arkası yarın tekniği
- SCAMPER tekniği
- Sinektik
- Ters çevirme

3.1.3.1. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası tekniği yaratıcılığı geliştirme yöntemleri içerisinde en çok kullanılan, düşünmeyi geliştirmeye yönelik geniş kapsamlı bir süreçtir. Beyin fırtınası, bir grup öğrenciden kısa sürede çok sayıda fikir elde etme olarak da ifade edilebilir (Üstündağ, 2002). Üretilen bütün fikirlere saygı duymak önemlidir. Öğrencilerin sınırlandırılmaması, esnek düşünebilmelerinin sağlanması, değişik düşüncelerin kınanmaması gibi özellikler yaratıcılığın temel ilkelerindendir (Doğan, 2015).

Öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına olanak veren ve yaratıcılıklarını destekleyen bir sorun çözme tekniğidir (Üstündağ, 2002).

Bu tekniğin uygulanması sırasında, öğrencilerden konuyla ilgili akıllarına gelen ilk düşünceyi birkaç saniye içerisinde söylemesi istenir. Oturma düzenine göre tüm öğrencilerden alınan cevaplar tahtaya yazılır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar hakkında öğretmen ve diğer öğrencilerin olumlu ya da olumsuz eleştiride bulunmaması istenir. Sıra kendine geldiğinde fikir üretemeyen öğrenci pas geçilebilir ancak daha sonra tekrar o öğrenciye dönülür. Fikirler orijinal olabildiği gibi önceki söylenenlerle de benzerlik teşkil edebilir. Önemli olan üretilen fikirlerin niteliği değil sayıca çokluğudur. Tüm fikirler tahtaya yazıldıktan sonra benzerlik ve farklılıklarına göre tasnif edilip değerlendirilirler. Bu teknik büyük grup etkinliği yoluyla yaratıcı ve hızlı düşünmeye olanak sağlar (Berkant ve Karabacak, 2018).

3.1.3.2. Yaratıcı Problem Çözme

Yaratıcı problem çözme, bilinen problem çözme basamaklarından biraz daha farklı daha genel bir problem çözme çeşididir. Yaratıcı problem çözme sürecinde; farklılıkları kavrama, bunlar arasında ilişki kurma, yeni fikir, duygu ve beceriler oluşturma yer alır. Yani öğrencinin çözümleme ve sentez yaptığı bir süreçtir. Böylelikle ölçütler belirleme ve hayal gücünü kullanma devreye girer. Öğrenci hayal kurabildiği ölçüde yaratıcı çözümlere ulaşır (Üstündağ, 2002). Çözüm seçenekleri çoğaldıkça başarıya ulaşma şansı da artacaktır. Yaratıcı problem çözme sürecinin avantajı esnek bir yapıya sahip olmasıdır. Çözüm seçenekleri düşünmeye özendirir, üretilen çok sayıda çözüm zamana ve şartlara uydurulur (Sungur, 1997).

3.1.3.3. Örnek Olay

Örnek olay incelemesi gerçek hayatta karşılaşılmış sorun niteliğindeki olayların öğrencilerin katılımı ile çözüme ulaştırma temeline dayanan bir tekniktir. Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme yeteneklerini geliştirici özelliğe sahiptir (Üstündağ, 2002). Olayların günlük olaylar arasında güncel olanlarının seçilmesi, öğrencilerin ilgisini çekebilmesi, birden fazla çözüme ulaşılabilmesi ve bir bütünlük içinde olması önemlidir (Berkant ve Karabacak, 2018).

3.1.3.4. Görüş Geliştirme

Birbiriyle çelişkili konuların öğretiminde öğrencilerde görüş geliştirmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde en önemli adım dinleme becerilerini etkili kullanabilmek, konuya ilgi duymak, konuşulanların farkına varmak ve dikkatle algılamaya çalışmaktır (Üstündağ, 2002). Öğrencilerin zıt fikirlere karşı kendi fikirlerini geliştirebilmesi, diğerlerini ikna edebilmek için tutarlı ve güvenilir fikirler ortaya koyması gibi çabaları gerekli kılar (Doğan, 2015). Bu teknikte 3-5 farklı görüş ve bu görüşlere katılan ve savunan öğrenciler vardır. Tartışma sonunda kazanan ya da kaybeden bir görüş yoktur. Öğrencilerin görüşlerini değiştirmeleri hedeflenir (Berkant ve Karabacak, 2018).

3.1.3.5. Kavram Haritaları

Novak ve Gowin tarafından geliştirilen kavram haritaları Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramını temel almıştır. Kavramların, kavramlar arasındaki bağlantıların ve bunların kısa ifadelerinin görselleştirilmiş şeklidir (Berkant ve Karabacak, 2018). Bilginin zihinde somut ve görsel olarak şekillenmesine olanak sağlar. Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirir; anlamı örgütleme, tartışma yollarını seçme ve yanlış öğrenmeleri açığa çıkarma gibi imkânları vardır (Üstündağ, 2002).

3.1.3.6. Altı Şapka Düşünme Tekniği

Edward De Bono tarafından 1999 yılında geliştirilmiştir. Öğrencilerin soruna bir açıdan değil altı farklı açıdan bakmasını sağlar. Böylece öğrencilere mantıksal, analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlar (Berkant ve Karabacak, 2018). Bu teknikte öğrencinin düşünme etkinliği bir düzene sokularak çözümleme yapması sağlanır. Altı şapkalı düşünme, öğrenciye kendisi ya da başkaları adına düşünebilme ve düşüncelerini ayrıştırabilme imkânını sunar. Bu teknik öğrencilerin tek bir düşünme türüne takılı kalmadan rahatça tartışabilecekleri bir ortamı sağlarken gereksiz tartışmaların oluşmasını da engeller (Üstündağ, 2002). Farklı düşünceler farklı renkteki şapkalarla ifade edilir. Beyaz şapka tarafsız, kırmızı şapka duygusal, siyah şapka karamsar, sarı şapka iyimser, yeşil şapka yaratıcı, mavi şapka ise değerlendirme ile ilgili düşünceleri ifade eder (Doğan, 2015).

3.1.3.7. Kapsamlı Düşünme

Var olan sorunun çözümü için farklı kaynaklardan pek çok okuma yapmayı ve birden fazla tekniği uygulamayı ifade eder. Böylelikle karşılaştırmalar yapılabilir ve her bir bilgi yeni bir çözüm yolu olabilir. Benzer ve farklı düşüncelerin karşılaştırılması çözümün özgün olma şansını da arttıracaktır (Doğan, 2015).

3.1.3.8. Kuluçka Tekniği

Bireyin sorun üzerinde yeterince yoğunlaştıktan sonra dikkatini başka yöne vermesidir. Böylelikle sorunun çözümü bilinçdışında aranmaya devam ederken bilinç düzeyinde soruna karşı ilgisizlik gözlemlenir. Çözümün bulunması için bireyin sabırla beklediği bir aşamadır (Doğan, 2015).

3.1.3.9. Iraksak Düşünme

Alışılmışın dışına çıkmayı, yeni bağlantılar kurmayı, daima "acaba?" sorusunu sormayı, belirsizlikten korkmamayı gerekli kılan düşünme şeklidir. Basmakalıp cevaplardan hoşlanmayan bireyler, kendilerine has farklı sorular sormak ve farklı cevaplar almak isterler. Bu yönüyle yaratıcı düşünmenin bir öğesi olarak kabul edilebilir (Doğan, 2015). Öğrenilmiş, bilindik çözüm yollarını bir kenara bırakıp yeni bağlantılar kurmak, yeni fikirler üretmektir. Öğrenci karşılaştığı sorunla baş ederken daha önce denenmiş çözüm yollarını değil, kendinin ortaya koyduğu çözüm yolunu kullanarak yaratıcılık yeteneğini ortaya çıkarmış olacaktır (Kapar Kuvanç, 2008).

3.1.3.10. Analitik Düşünme

Yaratıcı düşünme ile birbirine zıt görünseler de birbirlerini tamamlayan özellikleri vardır (Doğan, 2015). Üstündağ (2002) analitik düşünmeyi ve yaratıcı

düşünmeyi birlikte ele almıştır. Analitik düşünme tek bir yanıta ulaştırırken yaratıcı düşünme hayal gücü gerektirir ve olası birçok çözüme ulaştırır. Yaratıcı düşünmede çözüm yolları geliştirilirken problemin iyi analiz edilmesi gerekir. Bu da ancak analitik düşünmeyle gerçekleşebilir (Değirmenci, 2018). Analitik düşünmeyi sağlayacak beş faktörden söz edilebilir. Bunlar örneklerle şu şekilde ifade edilmiştir (Strenberg, 2002):

Analiz: Truman neden Hiroşima'yı bombaladı, neden maddelerin bazıları radyoaktiftir, neden bazı çocuklar Tom Sawyer'ı hala komik bulur gibi örnekleri olan konuları kapsar.

Değerlendirme: İnternet felaketlere yol açan saldırıları nasıl sağlar, iyi bir kek en iyi nasıl pişirilir gibi örnekleri olan konuları kapsar.

Açıklama: Aritmetik kelime sorusu nasıl çözülür, kısa hikâyelerde kahraman yaptıklarıyla hikâyeyi nasıl etkiler gibi örnekleri olan konuları kapsar.

Karşılaştırma ve Zıtlık: İngiltere ve Amerika'nın yönetim biçimleri, iki roman ya da ikiden fazla parçadan oluşan nesneler gibi örnekleri olan konuları kapsar.

Yargılama: Yasa, bilimsel araştırmalar, şiir, bir şeyin ayırt edici özelliklerinin değeri gibi örnekleri olan konuları kapsar.

3.1.3.11. Eleştirel Düşünme

Bireyin bilgiyi kabul etmeden önce araştırması, incelemesi ve değerlendirmesi gibi süreçleri olan eleştirel düşünme, yaratıcılığa zemin hazırlayan bir düşünme biçimidir. Yaratıcılığın en yakın ilişkide olduğu düşünme biçimi olan eleştirel düşünme, üretilen fikirlerin değerlendirilmesi aşamasında işe koşulmaktadır (Doğan, 2015). Eleştirel düşünmenin beş ana kuralı vardır. Bunlar (Demirel, 2008):

1. Tutarlılık: Düşüncedeki zıtlıkları ortadan kaldırabilmek.

2. Birleştirme: Bütünü görmek, düşüncenin tüm boyutlarını ele almak.

3. Uygulanabilme: Anladıklarını bir model üzerinde uygulayabilmek.

4. Yeterlilik: Deneyimleri ve sonuçları sağlam temellere oturtmak.

5. İletişim Kurabilme: Düşüncelerini bir bütün haline getirip çevresindekilere anlaşılır şekilde ifade edebilmek.

3.1.3.12. Yanal (Lateral) Düşünme

Edward de Bono tarafından mantıksal, matematiksel ve doğal düşünme biçimlerine karşı olarak geliştirilmiş bir düşünme biçimidir. Nesnelere tamamen farklı bir bakış biçimi sunan bir tekniktir. Yanal düşüme aşamaları aşağıdaki gibidir (Sungur, 1997):

Eski Düşünceleri Kabul Etme: Eski düşünceler yeni düşünme biçimine engel olur. Eski düşünceler yeni düşüncelere uyum sağlayarak genişleme büyüme eğilimi gösterirler. Yeni fikirler sürekli bir engelle karşı karşıyadır. Bu nedenle eskiyi terk edip yeni bir başlangıç yapmak gerekir. Eskiyi terk edebilmek içinse alışılmış düşünceleri olduğu gibi kabul etmek gerekir.

Nesnelere Farklı Bakmanın Yollarını Aramak: Sorunlara farklı bakış açısıyla bakabilmek kolay bir süreç değildir. Bu nedenle bireylerin özenli bir çabayla kendilerini sürekli eğitmeleri gerekmektedir. Bu bakış açısını geliştirebilmek için birkaç yöntem uygulanabilir. Bunlardan biri sorun ile ilgili 35 ya da 50 çözüm yolu aramak gibi

önceden belirlenmiş bir sayı vermek olabilir. Böylelikle sorunu gözden kaçırmadan çok sayıda fikrin ortaya çıkması sağlanır. Diğer bir yöntem ise sorunu alt basamaklara ayırarak belirli sürelerle dikkati parçalara yoğunlaştırmaktır.

Dikey Düşünmenin Katı Denetimini Bırakmak: Dikey (mantıksal) düşünmenin, düşüncede üretimi engellediği için bırakılması gerektiği aşamadır. Dikey düşünmede sürekli doğru yolda olma eğilimi vardır. Yanal düşünmede ise ileri, geri, yanlara doğru bir hareket eğilimi mevcuttur. Dikey düşünme sınıflamayı, etiketlemeyi benimser. Bu da düşünceyi statik hale getirir. Oysa yanal düşünme; nesneleri ve fikirleri, akılcı, dinamik, genişletilebilir, yapılandırabilir ve hatta mükemmelleştirilebilir varlıklar olarak görür.

*Şansı Kullanmak***:** Dünyadaki büyük icatların sadece şans eseri ortaya çıktığını kimse iddia edemez. Ancak şans faktörünü kullanmak için uygun ortamların oluşturulması gerektiği yanal düşüncede hâkim bir fikirdir. Amaçsız oynanan oyunlar ya da ilgisiz uğraşlar sonucunda çoğu zaman yaratıcı bir düşünce ortaya çıkabilir.

3.1.3.13. İstasyon Yöntemi

Öğrencilere bir konunun farklı yönlerini öğretmek için etkili olarak kullanılır (Berkant ve Karabacak, 2018). Bu yöntemde öğrencilerin çalışma yapabileceği farklı masalar düzenlenir. Bu masalar istasyonlardır ve her bir istasyon öğrencilerin farklı öğrenmelerine zemin oluşturacak birer merkez görevi görür. Her istasyonda uygulanacak etkinlik için gerekli olan materyaller hazır bulundurulur. Öğrenciler sırayla bu istasyonları gezer ve etkinlikleri gerçekleştirirler. Kendilerinden önce yapılmış olan etkinliği inceler ve ona uyumlu şekilde etkinliği devam ettirirler. Böylece her istasyonda etkinliklerin özgünlüğü yaratıcılığı destekleyecektir (Korkmaz, 2018).

3.1.3.14. Öykü Tamamlama ve Arkası Yarın Tekniği

İki teknik birbirine yakın olsalar da arkası yarın tekniği öykü tamamlama tekniğinin birkaç kez tekrarı gibi düşünülebilir. Öykü tamamlama tekniğinde bir film, hikâye ya da yaşanmış bir olayın yarısı öğrenciye sunulup devamını öğrencilerin getirmesi beklenir. Daha sonra öğrencilerin bunları sınıf ortamında paylaşması istenir. Yarım bırakılan hikâye, film ya da olayın tamamı öğrencilere sunulur ve kendi tahminleriyle karşılaştırmaları beklenir. Arkası yarın tekniğinde ise sunulan hikâyenin yarısı değil bir kısmı öğrenciye verilir. Öğrenciler geri kalan kısmın hepsini değil kısa bir bölümünü tahmin ederler. Sonra hikâyenin bir kısmı daha verilir yine öğrencilerin tahmin etmesi istenir. Bu şekilde ardışık olarak tekrarlanan etkinlik sunulan hikâyenin, filmin ya da olayın sonuna kadar gerçekleştirilir (Korkmaz, 2018).

3.1.3.15. SCAMPER Tekniği

Diğer bir adıyla dokuz soru ile yaratıcılığın geliştirilmesidir. Sorulan dokuz sorunun baş harfleri SCAMPER tekniğinin adını oluşturur. Sorular şunlardır (Üstündağ, 2002):

1. S(Substitute): "Yerine geçme, yerini alma" anlamına gelen bu kelime; "Kullanılmakta olan nelerin yerini alacak?" şeklinde sorulabilir.

2. C(Combine): "Birleştirmek" anlamına gelen bu kelime; "Hangi fikirleri, parçaları birleştirecek?) şeklinde sorulabilir.

3. A(Adapt): "Uyarlamak" anlamına gelen bu kelime; "Başka neler yeni duruma uyarlanabilir?" şeklinde olabilir.

4. M(Modify): "Değişiklik yapmak" anlamına gelen bu kelime; "Nelerde değişiklik yapılabilir?" şeklinde sorulabilir.

5. M(Magnify-Add): "Büyütmek, eklemek" anlamına gelen bu kelime; "Neleri büyütebilir, neleri ekleyebiliriz?" şeklinde sorulabilir.

6. P(Put the Other Uses): "Diğer kullanımlar" anlamına gelen bu kelime; "Kullanım amacı dışında başka nasıl kullanılabilir?" şeklinde sorulabilir.

7. E(Eliminate): "Elemek" anlamına gelen bu kelime; "Buraya kadar tasarlananlardan neleri eleyebiliriz?" şeklinde sorulabilir.

8. R(Rearrenge): "Yeniden düzeltmek" anlamına gelen bu kelime; "Yeniden düzenlenebilir mi?" şeklinde sorulabilir.

9. R(Reverse): "Yer değiştirmek" anlamına gelen bu kelime; "Yeri değiştirilebilir mi?" şeklinde sorulabilir.

3.1.3.16. Sinektik

Benzetme tekniği olarak da adlandırılan bu teknik farklı ve birbiriyle ilgisi olmayan elemanları sistemli bir şekilde bir araya getirmeye dayanır. Teknikte benzetmeler ve mecazlar kullanılır. Sorunların çoğunu onlara olan yakınlığımız dolayısıyla çözemeyiz. Böyle bir durumda uygun bir mecaz ve benzetme ile ihtiyaç duyulan mesafe oluşturularak yaratıcı çözüme ulaşmamız sağlanır. Benzetmenin dört çeşidi bulunmaktadır (Sungur, 1997):

Kişisel Benzetme: Kişi kendisini sorun olarak kabul ettiği şeyin yerine koyar. Örneğin bir ilkbahar olup onun gerilimini hisseder ya da bir buz parçası olup hareket etmesini sağlayan moleküllerle özdeşleşir. Kişisel benzetmeyi yapabilmek için kişinin kendinden uzaklaşıp empatik özdeşleşmeyi yaşaması gerekir.

Doğrudan Benzetme: Bu benzetmede teknolojinin, bilginin ve olguların birikiminden faydalanılır. Mesela, teknik sorunların çözümü için biyolojiden faydalanmak doğrudan benzetmeye örnek olabilir.

Sembolik Benzetme: Kişi ile sorun olarak kabul ettiği şey arasındaki mesafeyi açmak için şiirsel yanıtlardan, temel zıtlıklardan, kitap isimlerinden faydalanılır.

Fantezi: Bireyin görmek istediği şekilde sorunu tanımlaması olarak ifade edilebilir. Gelecekte olması hayal edilenlerin listelenmesine dayanan bir tekniktir. Amaç hayal gücünü ve imgelemeyi arttırmaktır (Kapar Kuvanç, 2008).

3.1.3.17. Ters Çevirme

Probleme önce normal olan ya da alışılmış çözüm yoluyla bakılmakta daha sonra bu bakış tersine çevrilmektedir. Ters çevirmede olumlu olan ifadeler olumsuza çevrilerek kullanılır. Her şey ters çevrildiği için düşünce ve yöntemlere ters düşenler ele alınır. Böylece orijinal fikirler ortaya çıkar. (Kapar Kuvanç, 2008).

3.2. Yazmanın Tanımı ve Kapsamı

İnsanoğlunun asırlardır kullandığı önemli iletişim araçlarından biri olan yazının bulunması ile konuşmanın yanı sıra yeni ve çok önemli bir iletişim aracı daha ortaya çıkmıştır. Yazı ile birlikte toplumlar ve nesiller arasında bilgi ve kültür aktarımı daha

etkili şekilde sağlanmıştır. Yazılı iletişim yüzyıllar boyunca toplumların gelişmişlik düzeyini ortaya koyan önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Hiçbir beceri ya da icat, yazının keşfinden daha çok medeniyete katkı sağlamamıştır. İnsanoğlu deneyimlerini kendinden sonraki toplumlara yazı aracılığıyla aktararak bugünkü bilim, kültür ve medeniyet seviyesine ulaşmıştır. Yazı sayesinde bilgi ve kültürün toplumlar arası dolaşımı, çok daha kolay ve etkili hale gelmiştir (Çoşkun, 2014).

İlgili alanyazında yazma ile ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Yapılan tüm tanımların ve açıklamaların her birinin yazmanın farklı yönlerini ele aldığı görülmektedir (Süğümlü, 2016). Yazma kavramı sözlükte "söz ve düşünceyi özel işaretlerle veya harflerle anlatmak; yazı ile anlatmak, yazıya dökmek" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019c). Yazma; duyguların, düşüncelerin, olayların, varlıkların bir plan dâhilinde, canlı bir dil ile verimli ve zevkli bir biçimde ortaya konmasıdır (Kavruk, Salman, Öztürk, Aydın, Uğur ve Karagöz, 2001).

Duygu ve düşüncelerin yazılı şekilde ifade edilmesi ve bilgiden çok beceri gerektiren bir yetenek olarak da tanımlanabilir (Akkaya ve Kırmızı, 2010). Bununla birlikte gözlem yapmayı, yapılan gözlemleri analiz etmeyi ve düzenleme yaparak yazıya aktarmayı kapsayan üretken bir süreçtir (Nauman, 2007). Süğümlü (2016) yazma kavramını, dinleme, konuşma ve okuma gibi formal eğitim vasıtasıyla kazanılan, planlı bir süreci gerekli kılan, bireyin duygu, düşünce ve isteklerini ifade edebildiği ve hayat boyu kullanılan bir beceri olarak tanımlamaktadır. Yazma, öğrencinin gördüğünü, işittiğini, düşündüğünü ve yaşantılarını dilbilgisi ve yazım kurallarına uygun şekilde yazıyla anlatması olarak da ifade edilebilir (Bölükbaşı, 2007).

Düşüncelerin yazı ile ifade edilmesi, düşünceleri karşılayacak sözcüklerin bir araya gelmesi ve düzenlenmesi ile başlar. Burada dikkat çeken nokta yazma eyleminin düzenli düşünme alışkanlığını öncelikli olarak kazandırmış olmasıdır. Yazma eylemi bir dil becerisi olmasının yanı sıra bilişsel kontrol gerektiren ve üst düzey düşünmeyi sağlayan bir etkinlik olarak da görülebilir. Çok sayıda karmaşık duruma dayalı bir karar verme sürecidir (Kapar Kuvanç, 2008). Temel dil becerilerinden biri olan yazma genel olarak ruh sağlığını koruma görevini gerçekleştirirken insanın anlatma, anlama ve anlamlandırma ihtiyacını karşılama yollarından biridir (Yaz, 2015). İnsan toplum için yazdığı gibi kendisi için de yazar. Tıpkı konuşmak gibi yazmak da bir ihtiyaçtır (Kavruk ve diğerleri, 2001). İnsanlar kendilerini ifade ederken sadece konuşma ve beden dili kullanmazlar. Yazma da bir anlatım aracı olarak karşımıza çıkar. İnsanlar eğer konuşarak, jest ve mimiklerini kullanarak kendilerini ifade edemiyorlarsa o zaman devreye yazma girecektir (Özçakmak, 2011).

Yazmanın anlamı ve içeriği her eğitim-öğretim kademesine göre farklılık gösterir. İlkokulda öğrencilerin harfleri tanıması ve bu harflerle okunaklı cümleler kurması; ortaokul kademesinde fikirlerin, duyguların belirli kurallar çerçevesinde bir düzen içinde ifade edilmesi; lise düzeyinde öğrencilerin daha çok estetik değerlere sahip olarak kendini ifade edebilmesi; üniversite düzeyinde ise akademik anlamda bilgiyi raporlaştırmak olarak ifade edilir (Keklik, 2016). Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri ile ilgili olduğu için çalışmada yazmanın ortaokul öğrencileri için ifade edilen tanımını kullanmak daha doğru olacaktır. Bu bağlamda yazma kavramı;

öğrencinin duygu ve düşüncelerini belirlenmiş kurallar çerçevesinde bir düzen içinde aktarabilmesi olarak ifade edilebilir.

3.2.1. Yazma Becerisi

Alanyazında yazma ile ilgili yapılan çalışmalarda, bireyler ve toplumlar için yazmanın önemli bir beceri olmanın yanı sıra aynı zamanda bir ihtiyaç olduğu ve bu nedenle yazma becerisi eğitimine gereken önemin verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Süğümlü, 2016).

Yazma, düşüncenin iletilmesiyle kelimelerin belirli bir düzen içerisinde cümlelere, cümlelerden paragraflara ve paragraflardan ise metne dönüştüğü bir süreçtir (Aktaş, 2009). Diğer becerilere göre bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda aktif olmasını gerekli kılan çok yönlü bir beceri olarak karşımıza çıkar (Korkmaz, 2015). Edinilen bilgilerin belirli bir sıraya konularak zihinsel bir işlemden geçmesi, bilişsel boyutunu; anlatımın çekiciliği, yalınlığı duyuşsal boyutunu; yazma eylemindeki kas hareketlerini yapabilmek ise devinişsel boyutunu oluşturur.

Yazmanın insan hayatında önemli bir yeri vardır. Duygu ve düşünleri açık ve anlaşılır şekilde ifade edebilmek, yazıya dökebilmek bazı zihinsel becerileri gerektirir (Öz, 2011). Yazma bilgiden çok beceri gerektiren alanlardan biridir. Becerileri kazandırmak içinse sık sık uygulama yapılmalıdır. Bu beceriler sayesinde öğrenciler duygu ve düşüncelerini sıraya koymayı, belirli bir düzene oturtmayı, sınırlamayı ve kuralına uygun şekilde ifade etmeyi öğrenirler (Bölükbaşı, 2007).

Yazma becerisi, fikirleri iletme, yaşantıyı ifade etme, bilgiyi ve düşünceyi belirleme, okuyucuya duyguları doğru, güzel ve etkili biçimde yansıtmayı amaçlayan bir beceridir. Sadece bilgiyi yansıtma amacı olmayan, okurun zevk almasını sağlamaya da yönelik çok yönlü bir beceridir (Süğümlü, 2016). Bu nedenle yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel ve yaratıcı bir düşünme süreci olarak algılamak gerekir. Yazma süreci, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlamaktadır. Daha sonra seçilen bilgiler zihinsel bir süzgeçten geçerek yazıya dökülmektedir (Demir, 2013). Akyol (2000) yazma becerisinin, öğrencilerin gözlem yeteneğini, hayal kurma ve düşünme güçlerini, bilgiyi transfer edebilmelerini, düşüncelerini düzenleyebilmelerini ve ana dillerini etkili kullanma becerilerini göstermesi bakımından önemli olduğunu ifade etmektedir.

Kellogg (2008), öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yolun bilişsel eğitim uygulamaları olduğunu ifade etmektedir. Yazma eyleminin kendi doğasından kaynaklanan birtakım zorluklar öğrencilerin bu eylemden zevk almasını ve bu eylemi sürekli kullanabilecekleri bir beceri haline getirebilmelerini neredeyse imkânsız kılmaktadır (Yaman, 2010). Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin bu sürece yönelik duyguları, dikkat edilmesi gereken bir husustur. Öğrenci yazmaya karşı olumsuz duygu geliştirmişse ona yazmayı sevdirmek ve bu beceriyi kazandırmak zorlaşmaktadır (Süğümlü, 2016). Nauman (2007) öğrencilerin deneyimleriyle ve ilgilerini çeken konularla ilgili yazma çalışmaları yapmalarının yazmaya karşı motive edici bir tutum oluşturduğunu ve yazma isteklerinde artış meydana getirdiğini ifade etmiştir.

Süğümlü (2016) yazma eyleminde motivasyonu artırmaya yönelik unsurların Hidi ve Boscolo tarafından şu şekilde sıralandığını belirtmiştir:

- Yazmak için istekli olmak,
- Konuyla alakalı yeterli bilgiye hâkim olmak,
- Konunun karmaşık olmaması,
- Yazma sürecinde dönütlerin anlık verilmesi,
- Süreç içerisinde sürekli çaba gösterilmesidir.

Kısaca yazının icadıyla başlayan ve önemli bir iletişim aracı haline gelen yazma eylemi bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda aktif olmasını gerekli kılan çok yönlü bir beceri olarak ifade edilebilir. Yazma becerisinin gelişiminde öğrencinin yazmaya karşı tutumu ve ilgisi önem arz etmektedir. Bu nedenle yazma eğitimi verilirken öğrencinin ilgisini çekecek konularda yazma çalışmaları yaptırmak önemlidir. Bu bağlamda aşağıda yazma yaklaşımları hakkında bilgi verilmiştir.

3.2.2. Yazma Yaklaşımları

Yazma yaklaşımlarının genellikle iki boyutta ele alındığı görülmektedir. Bunlar süreç ve ürün odaklı yazma olarak iki türdür:

3.2.2.1. Süreç Odaklı Yazma

Süreç odaklı yazma modeli, temelini 20. yüzyılın sonlarında başlayan insan beyniyle ilgili çalışmaların eğitime aktarılmasıyla ortaya çıkan yapılandırmacı yaklaşımdan alır. Bu modelde esas alınan yazım öncesi, yazım sırası ve yazım sonrasında yaşanılan süreçlerdir. Bu süreç kronolojik bir yapıya sahiptir. Bu yaklaşımda kilit nokta ortaya çıkan metin değil öğrencinin o metni oluşturabilecek beceriyi kazanmasıdır. Öğrencinin yazma sürecini planlaması ve süreç içerisinde kendi kendini izlemesi, değerlendirmesi gibi aşamalardan oluşan bu yaklaşımda amaçlanan yazının niteliğini artırmaktır. Süreç temelli yazma yaklaşımlarında genel olarak şu aşamalar yer almaktadır (Akbaba, 2015; Korkmaz, 2015):

- Hazırlık
- Taslak oluşturma
- Gözden geçirme
- Düzeltme / düzenleme
- Paylaşma / yayımlama

Hazırlık aşaması yazma sürecinin ilk ve en önemli bölümüdür. Bu aşamada konu, metnin türü, amaç ve okuyucu kitlesi belirlenir. Yazılacak konu hakkında araştırmanın yapıldığı bölüm burasıdır. Yazma eylemine karşı kişiyi güdüleme de bu aşamada yapılması gerekenler arasındadır (Akbaba, 2015).

Taslak oluşturma aşamasında, bir önceki basamakta zihinde şekillenenlerin kâğıda dökülmesi işlemi gerçekleştirilir. Ana ve alt başlıklar belirlenir. Metinde kullanılacak yöntem ve yol burada belirlenir (Akbaba, 2015). Konuyla ilgili düşünceler özelden genele ya da genelden özele doğru sıralanarak ana fikre ulaşılacak şekilde detaylandırılır (Coşkun, 2014).

Gözden geçirme aşamasında, karşılaşılabilecek yanlışları ortadan kaldırmaya yönelik çalışma yapılır. Yapısal problemlerin giderilmesi ve içerik düzenlemesi yapılır. Öğrenci kendi yazısını çok fazla okuyacağından bu aşamada yazı anlamını yitirebilir. Bu nedenle gözden geçirme aşamasında bir öğretmenden ya da arkadaştan yardım almak daha sağlıklı olabilir (Akbaba, 2015).

Düzeltme / düzenleme aşamasında, dil ve anlatım yanlışları düzeltilir. Kullanılan yöntem tekniklerin doğruluğu sınanır. Kelimeler, cümleler ve paragraflar tekrar gözden geçirilir ve gerekirse taslak metne dönüş yapılır. Metnin bütününde ifadelerin tutarlılığı kontrol edilir ve metne son şekli verilir (Coşkun, 2014; Korkmaz, 2015).

Paylaşma / yayımlama aşamasında öğrenci ortaya koyduğu metni öğretmeni, ailesi ve arkadaşlarıyla paylaşır (Korkmaz, 2015). Büyük emeklerle ortaya çıkarılan metnin kimse tarafından takdir görmemesi, fark edilmemesi öğrencinin yazma eylemine karşı isteksiz olmasına neden olabilir. Bu nedenle öğrencilerin ortaya çıkardıkları yazılar, metinlerin niteliğine göre farklı ortamlarda paylaşılmalıdır. Böylelikle öğrenciler yazma eylemine karşı olumlu tutum geliştirebilirler (Coşkun, 2014).

Süreç odaklı yazma çalışmaları temelini yapılandırmacı yaklaşımdan alan, merkezinde öğrencinin olduğu bir yaklaşım olarak ifade edilebilir. Hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma aşamalarından oluşan yazma çalışmalarında amaç yazının niteliğini artırmaktır.

3.2.2.2. Ürün Odaklı Yazma

Ürün odaklı yazma yaklaşımları daha çok davranışçı eğitim anlayışının hâkim olduğu dönemlerde kullanılmıştır. Ürünü merkeze alan bu yaklaşımda yazı yazmak düşünceleri mekanik şekilde kaydetmeye yarayan bir araç olarak kabul edilir. Yazmak ve bilgi aktarımı eşdeğerde görülür (Korkmaz, 2015). Ürün odaklı yazma yaklaşımını Coşkun (2014) şu maddelerle açıklamıştır:

- Asıl amaç öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.
- Yazma tek hamlede gerçekleştirilen bir eylemdir.
- Hazırlık aşamasına yer verilmez. Öğrencinin her konuyu her an yazabilecek yeterliliğe sahip olduğu varsayılır.
- Yazının konusunu öğretmen verir ve değerlendirmeyi de öğretmen yapar. Öğretmen bunun dışında bir rol üstlenmez.
- Öğrencilerin yazma kaygıları dikkate alınmaz.
- Tüm öğrencilerin hazırbulunuşlukları aynı düzeyde kabul edilir.
- Biçimsel nitelikler içerikten daha ön plandadır.
- Konu önemlidir ve genellikle öğrencilere bir atasözü ya da özdeyiş verilerek yazı yazmaları istenir.
- Öğrencinin konuyla ilgili doğru düşünceleri ifade etmesi önemli görülür.
- Yazma ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.
- Değerlendirme not verme amacıyla yapılır.
- Yazma eylemleri sadece sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.

Karmaşık ve içsel bir süreci gerekli kılan yazma becerisinde öğrencinin süreci kendisinin yönetmesi ve kontrol etmesi, sorumluluğu üstlenmesi, amacı, içeriği, yöntem ve tekniği kendisinin belirlemesi önemlidir. Bu bağlamda öğrenci özerkliğinin yazma becerisinin gelişiminde önemli rolü olduğu görülmektedir (Süğümlü, 2016).

3.3. Öğrenci Özerkliği Kavramı

Son yıllarda eğitim alanında öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımın yerine öğrenci merkezli yapılandırmacı bir yaklaşım hedef alınmış ve buna göre eğitim öğretim düzenlemelerine gidilmiştir. Bu değişiklikle beraber alana yeni kavramlar girmiştir. Bunlardan biri de öğrenen özerkliği kavramıdır. Öğrenen özerkliği kavramı 1970'lerde Freire, Illich ve Rogers gibi araştırmacıların öğrenciyi merkeze alan eğitim önerileriyle ortaya çıkmış daha sonra 1971 yılında Avrupa Konseyi tarafından planlanan Modern Diller Projesi ile dil öğretim alanında yer almıştır (Taş, 2016).

Eğitim terimleri sözlüğünde özerklik kavramı; "yönetim açısından dış denetimden bağımsız olmak" ve "kişinin kendi davranışlarını düzenleme ve yön verme bakımından bağımsız olması" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019d). Holec, öğrenci özerkliğini bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu alması olarak tanımlamış ve bu tanım alanyazında kabul görmüştür (Benson, 2006). Little (1995) da aynı şekilde öğrenci özerkliğinin temelini öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına bağlamış ve bu durumun öğrenciler üzerinde sosyo-duygusal, bilişsel etkilere katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca formal eğitim sürecinde başarı gösteren öğrencilerin bu özerkliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Özerk bireyler eylemlerini gerçekleştirirken seçimler yapabilen ve bağımsız olabilen bireylerdir. Bağımsız olabilme becerisine sahip olan bireylerde bulunması gereken iki önemli bileşen vardır, bunlar yeterlilik ve gönüllülüktür (Littlewood, 1996).

Usuki (2002) öğrenci özerkliğiyle ilgili temel iki noktaya değinmiştir. Bunlardan ilki öğrencinin kendi öğrenmesini yönetmesinin ve öğrenci öğretmen arasındaki işbirliğinin farkındalığıdır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumu öğrenci özerkliğinin kilit noktası olarak kabul edilebilir. Bir diğer husus ise öğrenci özerkliğinin temelde öğrencinin iç tutumuyla alakalı olduğudur. Bu bakımdan öğrenci özerkliğinin insanın evrensel özelliği olması gerektiğini vurgulamaktadır. Cotterall (1995) ise öğrenci özerkliğini, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenebilmeleri için belirli taktikleri kullanabilme yeterliliğine sahip olmaları olarak ifade etmiştir. Demirel ve Mirci (2002) öğrenci özerkliğinin, eğitim-öğretim durumlarının öğrencinin kontrolünde olması anlamına gelmediğini, öğretmenlerin sınıf içi ve dışı yapılan tüm etkinliklerde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık gelebilecek uygulamaları yaparak öğrencilerin bu sürece etkin katılımının sağlanması olarak ifade etmişlerdir. Süğümlü (2016) öğrencinin öğrenme amacını, içeriğini ve yöntemlerini belirlemesi, öğrenme sürecini takip ve kontrol edebilmesi, ortaya çıkardığı öğrenme ürününü değerlendirebilmesi gibi yeteneklere sahip olmasını öğrenci özerkliği olarak tanımlamaktadır.

Özerk öğrenme davranışının kazanılabilmesi, bireyin öğrenme yaşantılarında kendine sunulan imkânlarla ve iletişimde olduğu kişilerin davranışlarıyla yakından ilgilidir. Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alabilecek nitelikte yetiştirilmesi;

öğrenmeyi etkileyen değişkenlerin öğrenci tarafından şekillendirildiği ve zenginleştirildiği, özerkliğin bir sınıf kültürü olarak benimsendiği ortamlarda mümkündür (Oğuz, 2013). Özerk öğrenmede, öğrenci kendi ihtiyaçlarını belirlemeyi, karar verebilmeyi ve öz değerlendirme yapabilmeyi öğrenir. Bu sürecin gerçekleşebilmesi ve öğrencinin bu niteliği kazanabilmesi, nasıl öğrendiğini bilmesine ve öğrenciye uygun ortamın sağlanmasına bağlıdır (Aydoğdu, 2009).

Öğrencilerin özerklik kazanabilmesi için öğrenme kapasitelerini artırmaya yönelik eğitim uygulamalarının yapılması, yapılan etkinliklerle nasıl öğreneceklerinin öğretilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğrenci, öğrenmeyi kendi başına gerçekleştirebilecek bilgi ve yeteneğe sahip olabilecek ve kendi kararlarını kendisi alabilecektir (Tekşan ve Süğümlü, 2019). Öğrencilere özerk bir sınıf ortamı sağlandığında öğrenciler kendilerini daha yetkin olarak görmekte, kendilerine olan özsaygıları ve derse karşı ilgileri artmakta, daha pozitif duygular besleyerek daha yaratıcı olmaktadır (Deci ve Ryan, 1987). Bu bağlamda öğrenci özerkliğinin sağlanmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenler öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini belirleyip bunları destekleyerek özerkliklerinin gelişimine katkı sağlayabilirler (Oğuz, 2013). Bunun için öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine, eğitim etkinliklerini planlamalarına, kendilerine yönelik düşünmelerine imkân vererek özerkliği destekleyici tavır sergileyebilirler (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens ve Dochy, 2009). Özerklik desteği sağlayan öğretmenler öğrencilerin kendi yöntemleriyle problemleri çözebilmeleri için gerekli olan bilgileri vererek onları cesaretlendirmelidir (Black ve Deci, 2000). Öğrencilerin ilgilerini, amaçlarını kendilerinin belirlemesine yardımcı olarak öğrenme sorumluklarını almalarına ve görevlerini üstlenmelerine imkân vermelidirler (Assor, Kaplan ve Roth, 2002).

Özerklik kavramı kendi kendine öğrenme, uzaktan eğitim gibi bazı esneklik belirten kavramlarla açıklanmaya çalışılsa da bu kavramların karşıladığı anlamlarla bire bir benzerlik göstermediği bilinmelidir. Yani özerklik bir öğretmen olmaksızın öğrencinin kendi başına öğrenmesini ifade eden bir kavram değildir. Ayrıca öğrenme ortamında öğretmeni birtakım sorumluluklardan muaf tutan bir yaklaşım da değildir. Tek başına ne öğretmenlerin yapabileceği ne de öğrencilerin kazanabileceği bir davranıştır. Tüm katılımcıların ortak ve karşılıklı çabasını gerekli kılan sosyal bir süreçtir (Little, 1999).

Formal ve informal öğrenme ortamlarında öğrenci özerkliğini artırmak için uygun tekniklerin kullanılması gerekir. Bu tekniklerle öğrenci öğrenme sürecinde sorumluluğu kendisi alarak kendi öğrenmesinde yetkin olabilecektir. En çok kullanılan teknikler şunlardır (Akkuş, 2019):

- Çeşitli anlamlı öğrenme etkinliklerinin kademeli olarak öğrencinin seçimine sunulması,
- Öğrenme sürecinde öğretmenin değerlendirme yaparken akran ve öz değerlendirmeyi de kullanarak elde edilen sonuçları incelemesi,
- Sonuç temelli değil de süreç temelli bir değerlendirme yapılıp öğrencinin sürekli takip edilmesi olarak sıralanabilir.

Öğrenci özerkliği kavramı kısaca, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması olarak ifade edilebilir. Burada kastedilen şey öğrenme sürecinde amaçlarını, yöntemini öğrencinin kendisinin belirlemesi; süreci takip ve kontrol etmesi; ortaya çıkan ürünü değerlendirmesidir. Öğrenci özerkliğinin ilkeleri ve aşamaları aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Öğrenci Özerkliğinin İlkeleri ve Aşamaları

Süğümlü (2016), özerk öğrenmenin kapsam ve içeriğine ilişkin Benson tarafından ortaya konulan ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

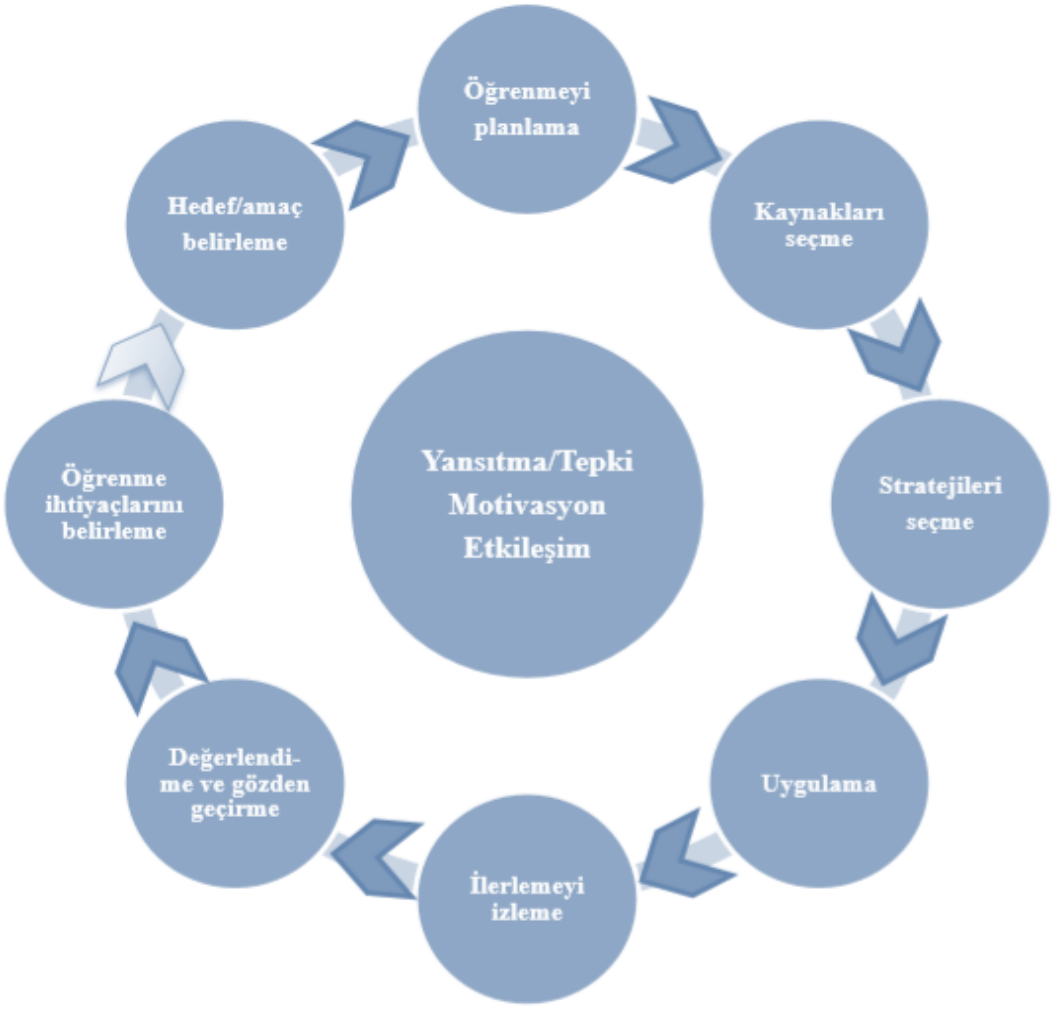
- Özerklik süreç içerisinde doğal bir özellik gösterir ve herkese uygulanabilir.
- Özerk olmayan öğrenmeye nazaran daha etkilidir.
- Farklı durumlarda farklı bireylere farklı seviyelerde sunulur.
- Özerklik desteği alamayan öğrenciler uygun koşullar kendilerine sunulduğunda bunu geliştirme yeteneğine sahiptir.
- Öğrenme ortamını düzenleme biçimleri öğrenciler arasında özerkliğin gelişiminde büyük etkiye sahiptir.

Reinders'e (2010) göre özerk öğrenme süreci döngüsel bir yapıya sahiptir. İhtiyaçların belirlenmesiyle başlayan özerk öğrenme aşamasında, özellikle birçok öğrencinin öğrenme ihtiyaçları hakkında çok az bilgiye sahip olduğu ifade edilir. Öğrenciler yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini bilseler bile başkalarıyla paylaşma ya da onlardan öğrenme konusunda zayıf olduklarını bilmeyebilirler. Bu da öğrencilerin yazma konusundaki başarılarını etkileyecektir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları genellikle doğrudan bilgi vermez. Bu nedenle kapsamlı bir ihtiyaç analizi sınıfın odak noktası haline getirilmelidir. Sınıf etkinlikleri açıkça belirlenmiş ihtiyaçlarla bağlantılı olmalıdır. İhtiyaç analizi dinamik bir sürecin başlangıç noktası olduğundan düzenli aralıklarla tekrarlanmalıdır. Bu şekilde, öğrenciler çalışmalarını ihtiyaçlarıyla sürekli olarak takip edebilirler.

Özerk öğrenmede bir sonraki aşamayı hedeflerin belirlenmesi oluşturur. İhtiyaç analizi, öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını anlamada ilk adımı atmalarına yardımcı olduğu gibi hedef belirleme de amaçladıkları sonuçlar hakkında spesifik olmalarına yardımcı olur. Sonraki aşama ise öğrenmeyi planlamadır. Hedef koyma ve öğrenmeyi planlama aynı madalyonun farklı yönleridir. Biri kişinin hedefini belirlemeye yardımcı olurken, planlama oraya ulaşmak için en iyi yolu bulmak gibidir. Planlama, pratik planlar hazırlamayı ve bunlara zaman ayırmayı içerir. Kaynak seçiminde ise normalde öğretmenin görevi olmasına rağmen, öğrencilerin öğrenme kaynaklarının seçimine ve hazırlanmasına dâhil edilmesi söz konusudur. Öğrenme stratejilerinin seçiminde öğrencilerin hangi stratejiyi kullanacaklarına karar vermeleri ve bunu kullanmaları gerekir. Bunun için hazırlanmış envanterler kullanılabilir. Süreç içerisinde anket tekrar uygulanarak öğrenciler gelişimlerini kontrol edebilirler (Reinders, 2010).

Sonraki aşamalar ise sınıf içinde uygulamalara ve uygulamaların öğretmenler tarafından değerlendirilmesine ve öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına dayanır.

Son aşamada ise bu sürecin aslında geneline yansıyan motivasyondur. Böylelikle özerk öğrenme aşamaları döngüsel biçimde devam eder (Reinders, 2010). Bu aşamalar Şekil 3.1'de verilmiştir:



Şekil 3.1. Özerk Öğrenme Sürecinin Aşamaları (Reinders, 2010)

Şekil 3.1'de görüldüğü gibi, özerk öğrenme süreci öğrenme ihtiyaçların belirlenmesiyle başlayan, hedeflerin saptanması, öğrenmenin, kaynakların ve stratejilerin seçimiyle devam eden, uygulamayı ve bu süreci izlemeyi içeren ve değerlendirme yaptıktan sonra tekrar ihtiyaçların belirlenmesine giden döngüsel bir süreçtir.

Öğretmenlerin öğrencilerine öğrenme özerkliği kazandırabilmek için uygulaması gereken aşamalar ise şu şekilde sıralanabilir (Süğümlü, 2016):

- Öğrenciyi öğrenmeye güdüleme,
- Öğrenciye öğrenmeye ihtiyacı olduğunu hissettirme ve bu konuda öğrenciyi cesaretlendirme,
- Öğrencinin planlama yapmasını sağlama,
- Yöntem, teknik seçiminde yol gösterici olma,

- Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini takip etmelerini sağlama ve dönütler vererek öğrenme sorumluluğunu geliştirme,
- Öz ve akran değerlendirme yapmalarına fırsat vererek kendi öğrenme eksikliklerinin farkına varmalarını sağlama,
- Öğrencilerde olumlu tutum ve motivasyon oluşturmaktır.

3.3.2. Öğrenci Özerkliğini Destekleyen Yaklaşımlar

Biçer (2015), özerk öğrenenlerin yetiştirilebilmesi için ve özerk öğrenmenin geliştirilmesi için Benson tarafından altı başlık altında toplanan uygulamaları şu şekilde sıralamıştır:

- Kaynak temelli yaklaşımlar
- Teknoloji temelli yaklaşımlar
- Öğrenen temelli yaklaşımlar
- Sınıf temelli yaklaşımlar
- Program temelli yaklaşımlar
- Öğretmen temelli yaklaşımlar

Bu yaklaşımlar birbirinden farklı görünse de bu yaklaşımları kesin çizgilerle birbirinden ayırmak mümkün değildir. Ancak bir bütün olarak ele alındıklarında öğrenme sürecinde özerklik gelişimine katkı sağlanabilir (Erbil Tursun, 2010).

3.3.2.1. Kaynak Temelli Yaklaşımlar

Bu yaklaşımda öğrencilere kendi öğrenmelerini yönetmeleri için bir şans verilir, öğrenciler öğrenme sürecini değerlendirerek, planlayarak ve materyalleri seçerek bu süreçte yetkin olurlar. Böylelikle öğrenen özerkliği desteklenmiş olur. Öğrencilerin özerklikleri arttıkça bağımsız çalışmaya istekli olurlar ve çalışma hedeflerinin takibini üstlenirler (Demircan Yıldırım, 2014). Bu yaklaşımda esas olan öğrenenlerin eğitim materyalleriyle etkileşim halinde olmasıdır. Öğrenme sürecini planlamada, materyalleri seçmede ve öğrenmeyi değerlendirmede öğrenciler kontrol sahibidir. Öğrencilerin seçimlerinde özgür olmaları ise en önemli noktadır (Erbil Tursun, 2010).

3.3.2.2. Teknoloji Temelli Yaklaşımlar

Öğrenenlerin eğitim teknolojileri ile bağımsız etkileşim içerinse oldukları yaklaşımdır. Öğrenen özerkliğine katkısı bakımından kaynak temelli yaklaşımla benzerlik göstermektedir. Aralarındaki fark ise öğrenme kaynaklarına ulaşmada teknoloji kullanımıdır (Erbil Tursun, 2010). Teknoloji aracıyla yapılan uygulamalar etkileşime olanak sağladığı için işbirliği yapmayı, karar vermeyi ve seçim yapmayı gerekli kılar böylelikle özerkliği pekiştirir (Eren, 2015).

3.3.2.3. Öğrenen Temelli Yaklaşımlar

Öğrencide oluşması hedeflenen davranışsal ve psikolojik değişiklikleri içeren yaklaşımdır. Diğer yaklaşımlar öğrenenin materyallerle olan etkileşimine odaklanırken bu yaklaşımda öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alırken gösterdiği davranışsal ve psikolojik değişimlere odaklanılır. Bu yaklaşıma göre öğrenci özerkliğinin geliştirilmesinde kilit nokta öğrenme stratejileridir. Bu stratejilerin öğretimi ve öğrenimi

üzerinde önemle durulur (Erbil Tursun, 2010). Öğrenciler bu stratejileri öğrenme sürecini planlamada ve eğitim etkinliklerinde bilinçli kullanarak öğrenme faaliyetlerini düzenler (Biçer, 2015). Böylelikle öğrenciler süreç içerisinde aktif olarak yer alır. Öğretmenler bilgi kaynağı olmak yerine iletişim sağlayıcı, yol gösterici bir rol üstlenir (Kucuroğlu Tirkeş, 2000).

3.3.2.4. Sınıf Temelli Yaklaşımlar

Bu yaklaşım öğrencilerin planlama sürecinde etkin olmasına ve öğrenme sürecini değerlendirmesine imkân sağlayarak öğrenmelerinde pozitif etkiye sahiptir (Demircan Yıldırım, 2014). Geleneksel uygulamaların aksine yapılandırmacı eğitim uygulamasına odaklanılır. Sınıf içi aktivitelerde, öğrenmenin bilişsel kısmında ve içeriğin belirlenmesinde öğrenciye karar verme fırsatı verilir (Erbil Tursun, 2010). Öğrenciyi mümkün olduğunca öğretmen bağımlılığından uzak tutmak temele alınmıştır. Bunun için de öğrencilerin kendisinin ya da sınıf üyelerinin öğretmeni olmaları için uygulamalar yapılır. Öz ve akran değerlendirme, sınıf temelli yaklaşımlarda öğrenci özerkliğini kazandırmaya yönelik kullanılan uygulamalardır (Eren, 2015).

3.3.2.5. Program Temelli Yaklaşımlar

Program temelli yaklaşımlar öğrenenin program üzerinde kontrolünün olması ilkesine dayanır. Öğrenme süreçleri ile ilgili kararlarda öğrenciler de söz sahibi olmalıdır (Biçer, 2015). Öğrenenin öğretmen ile işbirliği yaparak içerikte ve kurallarda karar vermesine imkân tanınır. Öğrencinin istek ve ihtiyaçlarına yönelik izlence kullanılmasına olanak sağlanır. İzlence önceden hazırlanmaz, süreç içerisinde ihtiyaçlara göre belirlenir (Erbil Tursun, 2010).

3.3.2.6. Öğretmen Temelli Yaklaşımlar

Bu yaklaşımda merkeze alınan özerkliğin gelişiminde öğretmenin rolü ve öğretmen eğitimidir. Öğretmenlerin öğrenenlere kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmalarına olanak sağlayacak roller edinmesi gerekliliği üzerinde durulur. Öğretmenin özerklikle ilgili bilgiye ve uygulama becerisine sahip olması gerekir (Erbil Tursun, 2010). Öğretmen bu süreçte yol gösterici ve kaynak olmalıdır. Bu rollerin gereği olarak öğretmen, öğrenme sürecindeki her karar aşamasında öğrenciye sorumluluk vermeli, ortak değerlendirme yapmalı, ortaya çıkacak riskleri yönetebilmeli, sabırlı olmalıdır (Eren, 2015).

3.4. Yaratıcılık ve Yazma Özerkliği Arasındaki İlişki

Yazma becerisinin insanda bir ihtiyaç haline gelmesini sağlayan en önemli etken yaratıcılıktır. Bireyin doğuştan getirdiği yaratıcılık yeteneğini ortaya çıkarmanın bir yolu da yazma becerisidir. Bu durum eski çağlardan beri önce duvar resimleriyle sonra yazının icadıyla yazılan ürünlerde kendini göstermektedir (Yaz, 2015).

Robinson'un *"İnsanlar soyut olarak yaratıcı değildirler; bir şeyde yaratıcıdırlar - matematikte, mühendislikte, yazıda, müzikte, iş hayatında vb.- gerçekten bir şey yapmıyorsanız, yaratıcı olamazsınız."* sözünde de vurguladığı gibi bireyin hayal kurmak gibi yaratıcılık için önkoşul becerilere sahip olması tek başına yeterli değildir (Korkmaz, 2015). Yaratıcılık yazmanın zihinde yapılandırılmış ve ifade edilmeye hazır

soyut boyutudur. Dil ise zihinde oluşan düşüncenin aktarılmasını sağlayan somut boyutu oluşturur. Bu iki boyut birbirini destekleyen, geliştiren ve tamamlayan niteliktedir. Yazma ürününün niteliği yaratıcılığa bağlıdır (Temizkan, 2010).

Bireyin elinden çıkan yazının kurmaca olsa da olmasa da yaratıcılık ile ortaya çıktığı düşünülmektedir. Her insanın içinde belirli çatışmalar vardır ve insan bu çatışmalara belirli çözümler bulma eğilimindedir. Böylelikle anlama, anlatma ve anlamlandırma ihtiyacını gidermek için çaba gösterir. Yazma becerisini bir ihtiyaç haline getiren kişisel bir etken olarak yaratıcılığın, insan elinden çıkan tüm yazılarda var olduğu düşünülmektedir (Yaz, 2015).

Tompkins, çocukların eğlenmek, sanatsal ifadelerini geliştirmek, açıklamak, hayal güçlerini geliştirmek ve kendilerini tanımak için yazmaları gerektiğini belirtmiştir (Korkmaz, 2015). Bunun için de sadece bilgilendirici, öğretici yazılar yazdırmak yeterli olmayacaktır. Öğrencilerin hayal gücünü geliştirmek, algılarını ve anlatım yeteneklerini güçlendirmek için de yaratıcılık önemlidir. Ancak bu şekilde dış dünyadaki izlenimler zihinde yeniden canlandırılarak özgün şekilde ifade edilecektir (Öztürk, 2007).

Yaratıcılık temelde hayal gücünü kullanabilme ve bütünün içindeki ayrıntıları, ayrıntılardaki bütünü görebilme yeteneğidir. Bu yeteneğin ortaya çıkarılabilmesi için okullarda öğrencilere uygun ortamlar sağlanmalıdır. Yaratıcılığın yaşam boyunca gerçekleşmesi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Bu bazen bir resim ya da heykelle, bazen bir edebi metinle, bazen yaratıcı bir film ile ortaya çıkar. Okul ortamında ise öğrencilerin yaratıcı yönlerini ortaya çıkaran en somut yansıma yazma becerilerini kullanarak oluşturdukları metinlerdir. Bu nedenle yaratıcılık ve yazma becerisi birbirine çok yakındır (Demir, 2013).

Yaratıcılık ile benzer şekilde insanda doğal olarak var olan bir diğer yetenek de yazılı anlatımdır. Yazılı anlatım becerisine yönelik yapılacak çalışmalar öğrencilerin hayal dünyasının gelişmesini sağlayarak yaratıcılıklarını beslemeye yardımcı olacaktır (Memiş, Sever ve Bozkurt, 2016). Bunun için süreç odaklı yazma yaklaşımlarına yönelik yazma çalışmaları yapılmalıdır. Süreç odaklı yazma çalışmaları ile öğrencilerin çeşitli düşünme becerilerini, hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlayan beyin fırtınası, grup çalışması, oyun, canlandırma, drama gibi etkinliklerle desteklenen, öğrencilere özerklik desteği sağlayan ve onları sınırlandırmayan çalışmalar yapılabilir (Göçen, 2018).

Akkaya'ya (2014) göre bu tür yazma çalışmaları öğretmenlerin özellikle üzerinde durması gereken etkinliklerdir. Kişiliği, hayal gücü, yaratıcılığı, düşünme becerileri gelişen öğrencilerin bunlara bağlı olarak yazma becerileri de gelişecektir. Çünkü bu becerilerin gelişmesi yazma eyleminin gerçekleşmesinden önceki becerilerin gelişmesi demektir.

Yaratıcılık ile yazma eylemi arasında oldukça sıkı bir bağ olduğu ifade edilebilir. Yazma özerkliği öğrencilerin yazma eylemini gerçekleştirirken bu süreçteki tüm sorumluluğu üstlenmeleri olarak ifade edilebilir. O halde öğrencinin yazma sürecinde metnin konusunu, yöntemini belirlerken özgür olması bir başka deyişle kalıplaşmış kurallar içerisinde değil de kendi bilişsel süzgeçlerinden geçirerek bu eylemi gerçekleştirmesi yaratıcılığın bir göstergesi kabul edilebilir. Yazma sürecinde

özerk olan öğrenci kendi özgün metinlerini ortaya çıkarmada daha başarılı olabilir. Özerklik yaratıcılığın kullanılmasına alan açarken, yaratıcılık da yazma özerkliğini besleyen bir unsur olarak düşünülebilir.

4. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler verilecektir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerkliklerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalardandır (Williams, 2007). İlişkisel tarama modelleri ise iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirleyen araştırma desenleridir (Karasar, 2009). Çalışmada kullanılan bağımlı değişkenler ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme eğilimleri ile ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği eğilimleridir. Bağımsız değişkenler ise, öğretmenler için cinsiyet, kıdem ve proje ödevi verme sıklığı; öğrenciler içinse cinsiyet, sınıf düzeyi, okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi olarak belirlenmiştir. Belirlenen değişkenler, öğretmenler açısından yaratıcılığı desteklemelerine, öğrenciler açısından ise yazma özerkliği eğilimlerine doğrudan ya da dolaylı olarak etki ettiği düşünüldüğü için çalışmada kullanılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Onikişubat ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise bu evrenden kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen 50'si öğretmen, 281'i öğrenci toplam 331 kişi oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan ögelere dayanır (Baltacı, 2018). Bu yöntem düşük maliyete sahip ancak zengin bilgiye ulaşmada yardımcı ve genellemeler yapmada kullanılabilecek bir yöntem olması bakımından (Yıldırım ve Şimşek, 2013) tercih edilmiştir. Tablo 4.1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin, Tablo 4.2'de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin verilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Verilerin Dağılımı

Değişken	***Gruplar***	***f***	***%***
Cinsiyet	Kadın	25	50
	Erkek	25	50
Kıdem	5-16	25	50
	17 ve üzeri	25	50
Proje Ödevi	Dönemde bir	42	84
	Dönemde birkaç	5	10
	Hiç	3	6

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin eşit oranda olduğu, dönemde bir proje verenlerin oranının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Verilerin Dağılımı

Değişken	***Gruplar***	***f***	***%***
Cinsiyet	Kız	127	45.2
	Erkek	154	54.8
Sınıf	5. sınıf	81	28.8
	6. sınıf	60	21.4
	7. sınıf	65	23.1
	8. sınıf	75	26.7
Okuma sıklığı	Her gün	174	61.9
	Haftada birkaç saat	92	32.7
	Ayda birkaç saat	7	2.5
	Yılda birkaç saat	4	1.4
	Hiç	4	1.4
Anne eğitim düzeyi	Okumaz-yazmaz	2	0.7
	Sadece okuryazar	5	1.8
	İlkokul	70	24.9
	Ortaokul	54	19.2
	Lise	90	32.0
	Üniversite	60	21.4
Baba eğitim düzeyi	Okumaz-yazmaz	1	0.4
	Sadece okuryazar	3	1.1
	İlkokul	35	12.5
	Ortaokul	41	14.6
	Lise	90	32.0
	Üniversite	111	39.5

Tablo 4.2 incelendiğinde, örneklemi oluşturan öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından erkeklerin sayısının daha fazla olduğu, 5. sınıf düzeyinde olanların oranlarının daha yüksek olduğu, okuma sıklığı değişkeninde her gün okuyanların sayısının daha fazla olduğu, anne eğitim düzeyinde liseden mezun olanların oranının daha yüksek olduğu, baba eğitim düzeyinde ise üniversiteden mezun olanların oranının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, "Kişisel Bilgi Formu", "Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği" ve "Yazma Özerkliği Ölçeği" kullanılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, proje ödevi verme sıklığı; ortaokul öğrencilerinin ise cinsiyet, sınıf düzeyi, okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi bazı demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenciler ve öğretmenler için iki farklı "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

4.3.2. Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ)

Soh (2000) tarafından geliştirilen ve Dikici (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği (YDÖİÖ)" öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyici sınıf içi davranışlarını ele alan 33 madde ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar bağımsızlık (1, 2), bütünleştirme (3, 4, 5, 6), güdüleme (7, 8, 9), yargılama (10, 11, 12, 13), esneklik (14, 15, 16, 17), değerlendirme (18, 19, 20), sorgulama (21, 22, 23, 24), fırsat verme (25, 26, 27, 28) ve hayal kırıklığıdır (29, 30, 31, 32, 33). Bağımsızlık boyutu, öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretmene bağımlı olmadan sorular ve cevaplar üretmesini ifade eder. Bütünleştirme boyutu, öğrencilerin ders içi etkinliklerde grup çalışmaları yapmalarını, düşüncelerini paylaşmalarını ve bu konuda cesaretlendirilmelerini ifade eder. Güdüleme boyutu, öğrencilerin temel bilgi ve becerileri öğrenmedeki hedefe odaklılığını ifade eder. Yargılama boyutu, öğrencilerin fikirlerini yargılamadan onları dinlemeyi ve öğrencilere daha çok alan açmayı ifade eder. Esneklik boyutu, öğrencilerin ilgili ya da ilgisiz özgürce soru sorabilmelerini ve farklı düşüncelerini ifade edebilmelerini ifade eder. Değerlendirme boyutu, öğrencilerin öz ve akran değerlendirme yapmalarına imkân vermeyi ifade eder. Sorgulama boyutu, öğrencilerin en mantık dışı düşüncelerini bile sabırla ve dikkatle dinlemeyi, onları ciddiye almayı ifade eder. Fırsat verme boyutu, öğrencilerin öğrenilen bilgiyi yeni durumlarda uygulamaları için onları cesaretlendirmeyi ifade eder. Hayal kırıklığı boyutu ise, başarısızlığa uğrayan öğrencilere duygusal açıdan destek olmayı ve onlara farklı çözüm yolları bulmada cesaretlendirmeyi ifade eder.

Ölçeğin derecelendirilmesi 5 (her zaman), 4 (sık sık), 3 (bazen), 2 (nadiren) ve 1 (hiçbir zaman) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 165 en düşük toplam puan ise 33 olarak belirlenmiştir. Ölçekte elde edilen toplam puan arttıkça öğretmenlerin de yaratıcılığı desstekleme düzeyleri aynı oranda artmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekteki 33 maddenin tamamına ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .94 bulunmuştur. Diğer Cronbach Alpha değerleri ise bağımsızlık alt boyutunda .64, bütünleştirme alt boyutunda .67, güdüleme alt boyutunda .77, yargılama alt boyutunda .62, esneklik alt boyutunda .69, değerlendirme alt boyutunda .57, sorgulama alt boyutunda .71, fırsat verme alt boyutunda .64 ve hayal kırıklığı alt boyutunda .75 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmanın verileri ile elde edilen Cronbach Alpha değeri ölçeğin tümü için .89 olarak hesaplanmıştır. Bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı alt boyutlarına ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla .43, .54, .61, .57, .60, .63, .58, .72, .74 şeklindedir.

4.3.3. Yazma Özerkliği Ölçeği (YÖÖ)

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin belirlenmesi amacıyla "Yazma Özerkliği Ölçeği (YÖÖ)" uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan, Tekşan ve Süğümlü (2019) tarafından geliştirilen "YÖÖ" , 22 maddeden oluşan ve üç alt boyutu olan bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları, motivasyon ve tutum, paylaşım ve değerlendirme, planlama ve süreçtir. Motivasyon ve tutum boyutu, öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını, yazma eyleminin onlarda hissettirdiği duygu ve düşünceleri ifade eder. Paylaşım ve değerlendirme boyutu, öğrencilerin yazılarını arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle paylaşmasını ve yazıları hakkında onların değerlendirme yapmalarını ifade eder. Planlama ve süreç boyutu ise, öğrencilerin yazma sürecini belirli bir plan ve taslağa göre aşamalarla ilerletmesini ifade eder.

Ölçek 3'lü likert tipinde olup 3 (evet), 2 (kısmen), 1 (hayır) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 66'dır. Ölçekten elde edilen toplam puan arttıkça yazma özerklik düzeyi artmaktadır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .82 olarak, motivasyon ve tutum alt boyutu .83, paylaşım ve değerlendirme alt boyutu .84, planlama ve süreç alt boyutu ise .80 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda KMO değeri .80 olarak hesaplanan ve Barlett testi sonucu anlamlı çıkan ($p< .01$) ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olduğu ve mevcut haliyle kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerle hesaplanan ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlik katsayısının .89 olduğu belirlenmiştir. Motivasyon ve tutum, paylaşım ve değerlendirme, planlama ve süreç alt boyutlarının güvenirlik katsayıları sırasıyla .82, .78, .81 şeklindedir.

4.4.Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Onikişubat ilçesinde bulunan bir ortaokulda görev yapan öğretmenlerden ve bu öğretmenlerin öğrencilerden toplanmıştır. Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları araştırmacı tarafından öğretmenlere ve öğrencilere bulundukları okulda dağıtılmış, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra doldurulması sağlanmıştır. Her bir form kontrol edilerek araştırmacı tarafından toplanmıştır. Verilerin toplanması süreci bir haftalık süreci kapsamaktadır.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırmayla ilgili veri toplama araçları örnekleme uygulandıktan sonra, veriler araştırmacı tarafından kontrol edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin istatistiksel çözümlemeleri gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel işlemlerin uygulanması sürecinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin dağılımlarının normalliğini belirlemek için çarpıklık (Skewness) değeri incelenmiştir. Parametrik bir testle analiz yapılabilmesi için verilerin normal dağılıma sahip olması gerekmektedir. Bu koşullar sağlanmadığında içerisinde katı varsayımlar

bulunmayan parametrik olmayan testler uygulanır (Karagöz, 2010). Tablo 4.3'te araştırma verilerinin çarpıklık değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.3. Araştırma Verilerinin Çarpıklık (Skewness) Değerleri

Ölçekler	*Faktörler*	*Çarpıklık (Skewness)*	*Ortalama*	*Mod*	*Medyan*	*Ranj*
YDÖİÖ	Bağımsızlık	-.52	8.68	9.00	9.00	4.00
	Bütünleştirme	-.21	17.22	17.00	17.00	6.00
	Güdüleme	-.76	13.70	15.00	14.00	5.00
	Yargılama	-.26	15.44	17.00	16.00	9.00
	Esneklik	.34	16.86	15.00	16.00	6.00
	Değerlendirme	-.43	11.58	12.00	12.00	8.00
	Sorgulama	-.22	17.16	16.00	17.00	8.00
	Fırsat verme	-.17	17.10	17.00	17.00	7.00
	Hayal kırıklığı	.06	21.40	20.00	21.00	8.00
	Toplam	.10	139.18	132.00	136.50	46.00
YÖÖ	Motivasyon ve tutum	-.92	16.16	18.00	17.00	14.00
	Paylaşım ve değerlendirme	-.32	16.52	18.00	17.00	16.00
	Planlama ve süreç	-.85	16.56	19.00	18.00	14.00
	Toplam	-.76	49.25	46.00	51.00	44.00

Tablo 4.3 incelendiğinde yapılan ön analizler sonrasında ölçeklerin alt boyutlarında ve toplamda çarpıklık katsayıları +1 ile -1 arasında değer aldığı görülmektedir. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Her iki ölçeğin de toplam puanlarından elde edilen verilerin dağılımlarını gösteren histogram grafikleri incelendiğinde puanların genel olarak ortada toplandığı ve uç değerlere yaklaştıkça azaldığı görülmektedir (Ek-4, Ek-5).

Yukarıdaki analizlere ek olarak, grupların varyans homojenliğini sağlayıp sağlamadığını test etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarında anlamlı farkın çıkmasının yanı sıra, bir gruba düşen kişi sayısı 20'den az olması durumlarında da parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Buna göre, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının cinsiyet ve kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde bağımsız gruplar t-testi, proje ödevi verme sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde bağımsız gruplar t-testi; sınıf düzeyi, okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığının belirlenmesinde Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılaşmanın tespiti durumunda Tukey anlamlılık çözümlemesi ve Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerine ait okuma sıklığı değişkeni, öğrencilerin süreli ve süresiz yayınları ne sıklıkla okuduklarını belirlemeye yöneliktir. Etki büyüklüğü hesaplamalarında parametrik testler için eta-kare

(η^2) istatistiği kullanılmıştır. Eta-kare .00 ile 1.00 arasında değer almaktadır. Sırasıyla, .01 düşük, .06 orta, .14 yüksek değer olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2009). Parametrik olmayan testlerde ise Cohen d değeri hesaplanmıştır. Cohen kriterlerine göre .1 düşük, .3 orta ve .5 yüksek değer olarak kabul edilir (Pallant, 2017). Ayrıca, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerklikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizinde 0 ila .30 arasındaki korelasyon değeri düşük, .31 ila .70 arasında orta ve .71 ila 1 arasında yüksek korelasyon olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2009). Betimsel istatistiklerin değerlendirilmesinde, her bir bağımsız değişken kategorisinde YDÖİÖ'nün tamamına ve alt boyutlarına ait puanların ortalamasın 2.5 değerinde olması ortalama bir değer olarak kabul edilirken, YÖÖ'de ise 1.5 değerinde olması ortalama değer olarak kabul edilmiştir.

5. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumlarına ve araştırmaya katılan öğrencilerin yazma özerkliklerine yönelik bulgulara araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yer verilmiştir.

5.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin, yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5.1'de sunulmuştur.

Tablo 5.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek/Alt Boyutlar	***N***	$\overline{X}$	***ss***
YDÖİÖ	50	3.96	0.31
Bağımsızlık	50	4.34	0.55
Bütünleştirme	50	4.30	0.44
Güdüleme	50	4.56	0.43
Yargılama	50	3.86	0.54
Esneklik	50	4.21	0.48
Değerlendirme	50	3.86	0.65
Sorgulama	50	4.29	0.51
Fırsat verme	50	4.28	0.48
Hayal kırıklığı	50	4.28	0.47

Tablo 5.1 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 3.96'dır. Ölçek alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalamasının ise 3.86 ila 4.56 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları bakımından ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında ortalamanın üzerinde değer aldığı ifade edilebilir. Alt boyutlardan elde edilen puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin en düşük puanları yargılama ve değerlendirme boyutunda aldıkları görülmektedir.

5.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grupların dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.2'de verilmiştir.

Tablo 5.2. Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

	Levene Testi	
Ölçek/Alt Boyutlar	***F***	***p***
YDÖİÖ	.006	.937
Bağımsızlık	.205	.653
Bütünleştirme	1.805	.303
Güdüleme	.058	.811
Yargılama	.046	.830
Esneklik	.542	.465
Değerlendirme	.000	.993
Sorgulama	.083	.775
Fırsat verme	.026	.873
Hayal kırıklığı	.012	.913

Tablo 5.2'ye göre, ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir (p>.05). Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 5.3'te sunulmuştur.

Tablo 5.3 incelendiğinde, katılımcıların yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması sırasıyla erkek öğretmenler için 3.93 ve kadın öğretmenler için 4.00 olarak belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [t(48)=-.830, p>.05]. Alt boyutlar analiz edildiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre "bağımsızlık" alt boyutuna ilişkin toplam puanları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur [t(48)=-2.099, p<.05]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında "bağımsızlık" alt boyutunun gözlenen varyansın %8 oranında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla cinsiyet "bağımsızlık" boyutunu orta düzeyde etkilemektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre "bütünleştirme" [t(48)=-.874, p>.05], "güdüleme" [t(48)=.535, p>.05], "yargılama" [t(48)=.383, p>.05], "esneklik" [t(48)=-.217, p>.05], "değerlendirme" [t(48)=.071, p>.05], "sorgulama" [t(48)=-1.099, p>.05], "fırsat verme" [t(48)=-.504, p>.05], "hayal kırıklığı" [t(48)=-1.331, p>.05] alt boyutlarına ait toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 5.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek / Alt boyutlar	*Cinsiyet*	*N*	$\bar{X}$	*ss*	*sd*	*t*	*p*	*η²*
YDÖİÖ	Erkek	25	3.93	0.31	48	-.830	0.41	
	Kadın	25	4.00	0.32				
Bağımsızlık	Erkek	25	4.18	0.55	48	-2.099	0.04*	0.08
	Kadın	25	4.50	0.52				
Bütünleştirme	Erkek	25	4.25	0.42	48	-.874	0.38	
	Kadın	25	4.36	0.46				
Güdüleme	Erkek	25	4.60	0.46	48	.535	0.59	
	Kadın	25	4.53	0.41				
Yargılama	Erkek	25	3.89	0.54	48	.383	0.70	
	Kadın	25	3.83	0.56				
Esneklik	Erkek	25	4.20	0.47	48	-.217	0.82	
	Kadın	25	4.23	0.49				
Değerlendirme	Erkek	25	3.86	0.65	48	.071	0.94	
	Kadın	25	3.85	0.66				
Sorgulama	Erkek	25	4.21	0.49	48	-1.099	0.27	
	Kadın	25	4.37	0.53				
Fırsat verme	Erkek	25	4.25	0.49	48	-.504	0.61	
	Kadın	25	4.32	0.48				
Hayal kırıklığı	Erkek	25	4.19	0.48	48	-1.331	0.19	
	Kadın	25	4.36	0.44				

*p<.05

5.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumları ile Kıdeme Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grupların dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.4'te verilmiştir.

Tablo 5.4. Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Kıdem Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

	Levene Testi	
Ölçek/Alt Boyutlar	*F*	*p*
YDÖİÖ	.498	.484
Bağımsızlık	.009	.927
Bütünleştirme	.283	.597
Güdüleme	4.006	.051

Tablo 5.4. (devamı)

	Levene Testi	
Ölçek/Alt Boyutlar	***F***	***p***
Yargılama	2.671	.109
Esneklik	.114	.737
Değerlendirme	.134	.716
Sorgulama	.112	.739
Fırsat verme	.240	.627
Hayal kırıklığı	.250	.619

Tablo 5.4 incelendiğinde, ölçeğin genelinde (Levene F=.498) puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir (p>.05). Ayrıca "bağımsızlık" (Levene F=.009), "bütünleştirme" (Levene F=.283), "güdüleme" (Levene F=4.006), "yargılama" (Levene F=2.671), "esneklik" (Levene F=.114), "değerlendirme" (Levene F=.134), "sorgulama" (Levene F=.112), "fırsat verme" (Levene F=.240), "hayal kırıklığı" (Levene F=.250) alt boyutlarında puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir (p>.05). Buna bağlı olarak ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 5.5'te sunulmuştur.

Tablo 5.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Kıdeme Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek / Alt boyutlar	***Kıdem(yıl)***	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***sd***	***t***	***p***	***η²***
YDÖİÖ	5-16	25	3.90	0.30	48	-1.327	0.19	
	17 ve üzeri	25	4.02	0.32				
Bağımsızlık	5-16	25	4.36	0.56	48	.251	0.80	
	17 ve üzeri	25	4.32	0.55				
Bütünleştirme	5-16	25	4.28	0.46	48	-.395	0.69	
	17 ve üzeri	25	4.33	0.42				
Güdüleme	5-16	25	4.44	0.47	48	-2.118	0.03*	0.08
	17 ve üzeri	25	4.69	0.35				
Yargılama	5-16	25	3.74	0.60	48	-1.568	0.12	
	17 ve üzeri	25	3.98	0.47				
Esneklik	5-16	25	4.12	0.45	48	-1.400	0.16	
	17 ve üzeri	25	4.31	0.50				
Değerlendirme	5-16	25	3.76	0.69	48	-1.079	0.28	
	17 ve üzeri	25	3.96	0.61				
Sorgulama	5-16	25	4.26	0.52	48	-.408	0.68	
	17 ve üzeri	25	4.32	0.51				

Tablo 5.5. (devamı)

Ölçek / Alt boyutlar	*Kıdem(yıl)*	*N*	$\bar{X}$	*ss*	*sd*	*t*	*p*	*η²*
Fırsat verme	5-16	25	4.21	0.47	48	-1.091	0.28	
	17 ve üzeri	25	4.36	0.50				
Hayal kırıklığı	5-16	25	4.22	0.44	48	-.838	0.40	
	17 ve üzeri	25	4.33	0.49				

*p<.05

Tablo 5.5'e göre katılımcıların yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması sırasıyla kıdemi 5-16 yıl arası olan öğretmen için 3.90 ve kıdemi 17 yıl ve üzeri olan öğretmenler için 4.02 olarak bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının kıdeme göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir [t(48)=-1.327, p>.05]. Alt boyutlar analiz edildiğinde, öğretmenlerin kıdeme göre "güdüleme" alt boyutuna ilişkin toplam puanları arasında kıdemi 17 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur [t(48)=-2,118, p<.05]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında "güdüleme" alt boyutunun gözlenen varyansın %8 oranında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla cinsiyet "güdüleme" boyutunu orta düzeyde etkilemektedir.

Öğretmenlerin kıdeme göre "bağımsızlık" [t(48)=.251, p>.05], "bütünleştirme" [t(48)=-.395, p>.05], "yargılama" [t(48)=-1.568, p>.05], "esneklik" [t(48)=-1.400, p>.05], "değerlendirme" [t(48)=-1.079, p>.05], "sorgulama" [t(48)=-.408, p>.05], "fırsat verme" [t(48)=-1.091, p>.05], "hayal kırıklığı" [t(48)=-.838, p>.05] boyutlarına ait puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır..

5.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Proje Ödevi Verme Sıklığına Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının proje ödevi verme sıklığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemeden önce dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiş, Levene testi sonuçları Tablo 5.6'da verilmiştir.

Tablo 5.6. Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Proje Ödevi Verme Sıklığı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

	Levene Testi	
Ölçek/Alt Boyutlar	*F*	*p*
YDÖİÖ	.402	.671
Bağımsızlık	1.372	.264
Bütünleştirme	2.785	.072
Güdüleme	.230	.795
Yargılama	1.446	.241

Tablo 5.6. (Devamı)

	Levene Testi	
Ölçek/Alt Boyutlar	***F***	***p***
Esneklik	.369	.693
Değerlendirme	.479	.622
Sorgulama	.268	.766
Fırsat verme	.887	.419
Hayal kırıklığı	.627	.538

Tablo 5.6 incelendiğinde, bağımsızlık (Levene F=1.372), bütünleştirme (Levene F=2.785), güdüleme (Levene F=.230), yargılama (Levene F=1.446), esneklik (Levene F=.369), değerlendirme (Levene F=.479), sorgulama (Levene F=.268), fırsat verme (Levene F=.887), hayal kırıklığı (Levene F=.627) alt boyutlarındaki ve ölçeğin genelindeki (Levene F=.402) puanlara ait dağımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir (p>.05). Bazı gruplara düşen kişi sayısının 20'den az olması nedeniyle, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının proje ödevi verme sıklığı değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5.7'de sunulmuştur.

Tablo 5.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumlarının Proje Ödevi Verme Sıklığına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek / Alt boyutlar	***Proje Ödevi Verme Sıklığı***	***N***	***S.O***	***Sd***	***X²***	***p***
YDÖİÖ	Hiç	3	33.83	2	1.15	0.56
	Dönemde bir	5	25.21			
	Dönemde birkaç	42	22.90			
	Toplam	50				
Bağımsızlık	Hiç	3	38.67	2	2.86	0.23
	Dönemde bir	5	24.83			
	Dönemde birkaç	42	23.20			
	Toplam	50				
Bütünleştirme	Hiç	3	40.67	2	3.59	0.16
	Dönemde bir	5	24.67			
	Dönemde birkaç	42	23.40			
	Toplam	50				
Güdüleme	Hiç	3	24.83	2	0.57	0.75
	Dönemde bir	5	26.07			
	Dönemde birkaç	42	21.10			
	Toplam	50				
Yargılama	Hiç	3	24.83	2	0.66	0.71
	Dönemde bir	5	24.95			
	Dönemde birkaç	42	30.50			
	Toplam	50				

Tablo 5.7. (Devamı)

Ölçek / Alt boyutlar	*Proje Ödevi Verme Sıklığı*	*N*	*S.O*	*Sd*	*X²*	*p*
Esneklik	Hiç	3	33.67	2	1.05	0.59
	Dönemde bir	5	24.88			
	Dönemde birkaç	42	25.80			
	Toplam	50				
Değerlendirme	Hiç	3	38.83	2	2.86	0.23
	Dönemde bir	5	24.40			
	Dönemde birkaç	42	26.70			
	Toplam	50				
Sorgulama	Hiç	3	31.17	2	0.49	0.78
	Dönemde bir	5	25.12			
	Dönemde birkaç	42	25.30			
	Toplam	50				
Fırsat verme	Hiç	3	24.67	2	0.01	0.99
	Dönemde bir	5	25.55			
	Dönemde birkaç	42	25.60			
	Toplam	50				
Hayal kırıklığı	Hiç	3	32.50	2	1.12	0.57
	Dönemde bir	5	25.50			
	Dönemde birkaç	42	21.30			
	Toplam	50				

Tablo 5.7 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının ölçeğin genelinde (X^2=1.15, p>.05) proje ödevi verme sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları değerlendirildiğinde; "bağımsızlık" (X^2=2.86, p>.05), "bütünleştirme" (X^2=3.59, p>.05), "güdüleme" (X^2=0.57, p>.05), "yargılama" (X^2=0.66), "esneklik" (X^2=1.05, p>.05), "değerlendirme" (X^2=2.86, p>.05), "sorgulama" (X^2=0.49, p>.05), "fırsat verme" (X^2=0.01, p>.05) ve "hayal kırıklığı" (X^2=1.12, p>.05) boyutlarında proje ödevi verme sıklığına göre öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

5.5. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerini belirlemek amacıyla yazma özerkliği ölçeğinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5.8'de verilmiştir.

Tablo 5.8. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek/Alt Boyutlar	***N***	$\overline{X}$	***ss***
YÖÖ	281	2.23	0.41
Motivasyon ve Tutum	281	2.30	0.48
Paylaşım ve değerlendirme	281	2.06	0.50
Planlama ve süreç	281	2.36	0.53

Tablo 5.8 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması 2.23 olarak hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalamasının ise 2.06 ila 2.36 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri bakımından ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında aldıkları puanların ortalamanın üzerinde olduğu ifade edilebilir. Alt boyutlardan elde edilen puanlar incelendiğinde, öğrencilerin en düşük puanı "paylaşım ve değerlendirme" boyutunda aldıkları görülmektedir.

5.6. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediğini belirlemeden önce grupların dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.9'da verilmiştir.

Tablo 5.9. Yazma Özerkliğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

	Levene Testi	
Ölçek/Alt Boyutlar	***F***	***p***
YÖÖ	3.668	0.056
Motivasyon ve Tutum	14.610	0.00*
Paylaşım ve değerlendirme	.016	0.91
Planlama ve süreç	1.484	0.22

*p<.05

Tablo 5.9 incelendiğinde, yazma özerkliği ölçeğinin tamamında (Levene F=3.668), "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutunda (Levene F=.016) ve "planlama ve süreç" alt boyutunda (Levene F=1.484) puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir (p>.05). Buna bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 5.10'da sunulmuştur.

Tablo 5.60. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyutlar	*Cinsiyet*	*N*	$\overline{X}$	*ss*	*sd*	*t*	*p*	n^2
YÖÖ	Erkek	154	2.17	0.44	279	-2.940	0.00*	0.03
	Kız	127	2.31	0.35				
Paylaşım ve Değerlendirme	Erkek	154	2.00	0.49	279	-2.247	0.02*	0.01
	Kız	127	2.13	0.50				
Planlama ve Süreç	Erkek	154	2.33	0.56	279	-1.021	0.30	
	Kız	127	2.40	0.49				

*p<.05

Tablo 5.10 incelendiğinde, yazma özerkliği ölçeğinin genelinde [t(279)=-2.940, p<.05] ve "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutunda [t(279)=-2.247, p<.05] alınan toplam puanların cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra "planlama ve süreç" alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır [t(279)=-1.021, p>.05]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında yazma özerkliği ölçeğinin tamamında ve "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutunda gözlenen varyansın %1 ila %3 oranında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, cinsiyetin yazma özerkliği ölçeğinin tamamını ve "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutunu düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Tablo 5.9'da verilen Levene testine göre, "motivasyon ve tutum" (F=14.610) alt boyutunda puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görüldüğünden (p<.05), öğrencilerin yazma özerkliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 5.11'de verilmiştir.

Tablo 5.11. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	*Cinsiyet*	*N*	*S.O*	*S.T*	*U*	*p*	*Cohen d*
Motivasyon ve Tutum	Erkek	154	125.66	19351.50	7416.50	0.00*	0.20
	Kız	127	159.60	20269.50			

*p<.05

Tablo 5.11 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre "motivasyon ve tutum" alt boyutunda (U=7416.50, p<.05) cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin yazma özerkliklerinin erkek öğrencilerden anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında "motivasyon ve tutum" alt boyutunda gözlenen varyansın %20 oranında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir.

Dolayısıyla, cinsiyetin "motivasyon ve tutum" alt boyutunu düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

5.7. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediğini belirlemeden önce dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.12'de verilmiştir.

Tablo 5.12. Yazma Özerkliğinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	***Levene Testi***	
	F	***p***
YÖÖ	2.950	0.03*
Motivasyon ve Tutum	5.991	0.01*
Paylaşım ve değerlendirme	2.583	0.054
Planlama ve süreç	6.119	0.00*

*p<.05

Tablo 5.12'ye göre, yazma özerkliği ölçeğinin tamamında (Levene F=2.950), "motivasyon ve tutum" alt boyutunda (Levene F=5.991) ve "planlama ve süreç" alt boyutunda (Levene F=6.119) puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir (p<.05). Ölçeğin genelinden ve bu boyutlardan alınan toplam puanların sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.13'te verilmiştir.

Tablo 5.13. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyutlar	***Sınıf***	***N***	***S.O***	***Sd***	***X²***	***p***
YÖÖ	5	81	158.79	3	25.13	0.00*
	6	60	160.57			
	7	65	146.02			
	8	75	101.77			
Motivasyon ve Tutum	5	81	165.13	3	31.84	0.00*
	6	60	170.48			
	7	65	123.31			
	8	75	106.69			
Planlama ve Süreç	5	81	151.64	3	13.30	0.00*
	6	60	146.18			
	7	65	156.01			
	8	75	112.36			

*p<.05

Tablo 5.13'te görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin ölçeğin genelinde (X^2=25.13, p<.05), "motivasyon ve tutum" alt boyutunda (X^2=31.84, p<.05) ve "planlama ve süreç" alt boyutunda (X^2=13.30, p<.05) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testine ilişkin sonuçlar Tablo 5.14, Tablo 5.15 ve Tablo 5.16'da verilmiştir.

Tablo 5.14. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	*Sınıf*	*N*	*S.O*	*S.T*	*U*	*p*	*Cohen d*
YÖÖ	5	81	70.55	5714.50	2393.500	0.87	
	6	60	71.61	4296.50			
	5	81	76.76	6217.50	2368.500	0.29	
	7	65	69.44	4513.50			
	5	81	93.48	7572.00	1824.000	0.00*	0.34
	8	75	62.32	4674.00			
	6	60	66.88	4012.50	1717.500	0.25	
	7	65	59.42	3862.50			
	6	60	83.09	4985.50	1344.500	0.00*	0.34
	8	75	55.93	4194.50			
	7	65	83.16	5405.50	1614.500	0.00*	0.29
	8	75	59.53	4464.50			

*p<.05

Tablo 5.14 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin ölçeğin genelinde 5. ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine (U=1824.000, p<.05), 6. ve 8. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine (U=1344.500, p<.05), 7. ve 8. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine (U=1614.500, p<.05) anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında yazma özerkliği ölçeğinde gözlenen varyansın %29 ila %34 oranında öğrenim görülen sınıf düzeyine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, öğrenim görülen sınıf düzeyinin yazma özerkliği ölçeğinin toplam puanını orta düzeyde etkilediği düşünülebilir.

Tablo 5.75. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Motivasyon ve Tutum Alt Boyutunun Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	*Sınıf*	*N*	*S.O*	*S.T*	*U*	*p*	*Cohen d*
Motivasyon ve Tutum	5	81	69.64	5640.50	2319.500	0.64	
	6	60	72.84	43.70			
	5	81	83.54	6766.50	1819.500	0.00*	0.26
	7	65	60.99	3964.50			
	5	81	93.96	7610.50	1785.500	0.00*	0.35
	8	75	61.81	4635.50			
	6	60	73.90	4434.00	1296.000	0.00*	0.29
	7	65	52.94	3441.00			

Tablo 5.15. (devamı)

Ölçek/Alt Boyut	*Sınıf*	*N*	*S.O*	*S.T*	*U*	*p*	*Cohen d*
Motivasyon ve Tutum	6	60	84.73	5084.00	1246.000	0.00*	0.38
	8	75	54.61	4096.00			
	7	65	75.38	4899.50	2120.500	0.18	
	8	75	66.27	4970.50			

*p<.05

Tablo 5.15 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin ölçeğin "motivasyon ve tutum" alt boyutunda 5. ve 7. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine (U=1819.500, p<.05), 5. ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine (U=1785.500, p<.05), 6. ve 7. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine (U=1296.000, p<.05), 6. ve 8. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine (U=1246.000, p<.05) anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, "motivasyon ve tutum" alt boyutunda gözlenen varyansın %26 ila %38 oranında öğrenim görülen sınıf düzeyine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla öğrenim görülen sınıf düzeyinin "motivasyon ve tutum" alt boyutunu orta düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Tablo 5.16. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Planlama ve Süreç Alt Boyutunun Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	*Sınıf*	*N*	*S.O*	*S.T*	*U*	*p*	*Cohen d*
Planlama ve Süreç	5	81	72.07	5838.00	2343.000	0.71	
	6	60	69.55	4173.00			
	5	81	72.83	5899.50	2578.500	0.83	
	7	65	74.33	4831.50			
	5	81	88.73	7187.50	2208.500	0.00*	0.23
	8	75	67.45	5058.50			
	6	60	60.63	3638.00	1808.000	0.48	
	7	65	65.18	4237.00			
	6	60	76.99	4619.50	1710.500	0.01*	0.21
	8	75	60.81	4560.50			
	7	65	82.49	5362.00	1658.000	0.00*	0.27
	8	75	60.11	4508.00			

*p<.05

Tablo 5.16 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin ölçeğin "planlama ve süreç" alt boyutunda, 5. ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine (U=2208.500, p<.05); 6. ve 8. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine (U=1710.500, p<.05); 7. ve 8. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine (U=1658.000, p<.05) anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında "planlama ve süreç" alt boyutunda gözlenen varyansın %21 ila %27 oranında öğrenim görülen sınıf düzeyine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla öğrenim görülen sınıf düzeyinin "planlama ve süreç" alt boyutunu düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Tablo 5.12'deki Levene testi sonuçları incelendiğinde paylaşım ve değerlendirme alt boyutundaki puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir (Levene F=2.583; p>.05). Paylaşım ve değerlendirme alt boyutunun sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 5.17'de verilmiştir.

Tablo 5.17. Paylaşım ve Değerlendirme Alt Boyutunun Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	***Sınıf***	***N***	$\overline{X}$	***ss***	***VK***	***K.T***	***sd***	***K.O***	***F***	***p***	η^2
Paylaşım ve Değerlendirme	5	81	2.13	0.48	GA	4.270	3	1.423	5.978	0.00*	0.06
	6	60	2.15	0.48	Gİ	65.951	277	.238		Fark	
	7	65	2.13	0.42	Top.	70.220	280			5>8	
	8	75	1.86	0.54						6>8	
	Top.	281	2.06	0.50						7>8	

*p<.05

Tablo 5.17 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği ölçeğinin "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutundaki puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir, F(3,277)=5.978, p<.05. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonucunda, 5. sınıfta ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında 5. sınıflar lehine; 6. sınıfta ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında 6. sınıflar lehine; 7. sınıfta ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında 7. sınıflar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Etki büyüklüğü incelendiğinde "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutunda gözlenen varyansın %6 oranında öğrenim görülen sınıf düzeyine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla öğrenim görülen sınıf düzeyinin "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutunu orta düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

5.8. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Okuma Sıklıklarına Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediğini belirlemeden önce dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.18'de verilmiştir.

Tablo 5.18. Yazma Özerkliğinin Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	***Levene Testi***	
	F	***p***
YÖÖ	.599	0.66
Motivasyon ve Tutum	1.527	0.19
Paylaşım ve değerlendirme	.570	0.68
Planlama ve süreç	.966	0.42

Tablo 5.18'de görüldüğü gibi, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda puanlara ait dağılımların varyansları homojendir (p>.05). Ancak, bazı gruplara düşen kişi sayısı 20'den az olduğu için, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5.19'da sunulmuştur.

Tablo 5.19. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Okuma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyutlar	***Okuma Sıklığı***	***N***	***S.O***	***Sd***	***X²***	***p***
YÖÖ	1)Her gün	174	160.43	4	32.19	0.00*
	2)Haftada birkaç saat	92	116.93			
	3)Ayda birkaç saat	7	61.57			
	4)Yılda birkaç saat	4	83.13			
	5)Hiç	4	46.50			
	Toplam	281				
Motivasyon ve Tutum	1)Her gün	174	158.32	4	23.27	0.00*
	2)Haftada birkaç saat	92	117.57			
	3)Ayda birkaç saat	7	86.79			
	4)Yılda birkaç saat	4	84.13			
	5)Hiç	4	78.25			
	Toplam	281				
Paylaşım ve Değerlendirme	1)Her gün	174	154.22	4	19.88	0.00*
	2)Haftada birkaç saat	92	127.26			
	3)Ayda birkaç saat	7	48.57			
	4)Yılda birkaç saat	4	115.00			
	5)Hiç	4	69.98			
	Toplam	281				
Planlama ve Süreç	1)Her gün	174	156.92	4	22.22	0.00*
	2)Haftada birkaç saat	92	118.63			
	3)Ayda birkaç saat	7	127.79			
	4)Yılda birkaç saat	4	91.13			
	5)Hiç	4	36.25			
	Toplam	281				

*p<.05

Tablo 5.19'da, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin ölçeğin genelinde (X^2=32.19, p<.05), "motivasyon ve tutum" (X^2=23.27, p<.05), "paylaşım ve değerlendirme" (X^2=19.88, p<.05) ve "planlama ve süreç" (X^2=22.22, p<.05) alt boyutlarında okuma sıklığına göre anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde grupların sıra ortalaması dikkate alındığında, yazma özerkliği puanlarının en yüksek "her gün" okuyan öğrencilerde daha sonra sırasıyla "haftada birkaç saat" okuyan, "yılda birkaç saat" okuyan, "ayda birkaç saat" okuyan ve "hiç" okumayan öğrencilerde olduğu görülmektedir. "Motivasyon ve tutum" alt boyutundaki puan

sıralamaları ise en yüksek "her gün" okuyanlara daha sonra sırasıyla "haftada birkaç saat" okuyan, "ayda birkaç saat" okuyan, "yılda birkaç saat" okuyan ve "hiç" okumayan öğrencilere aittir. "Paylaşım ve değerlendirme" alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puanın "her gün" okuyan öğrencilerde daha sonra sırasıyla "haftada birkaç saat" okuyan, "yılda birkaç saat" okuyan, "hiç" okumayan ve "ayda birkaç saat" okuyan öğrencilerde olduğu görülmektedir. "Planlama ve süreç" alt boyutunda grupların sıra ortalaması incelendiğinde en yüksek puan "her gün" okuyan öğrencilerde, daha sonra sırasıyla ayda birkaç saat okuyan, haftada birkaç saat okuyan, yılda birkaç saat okuyan ve hiç okumayan öğrencilerde olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testine ilişkin sonuçlar Tablo 5.20, Tablo 5.21, Tablo 5.22 ve Tablo 5.23'te verilmiştir.

Tablo 5.8. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Okuma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	*Okuma Sıklığı*	*N*	*S.O*	*S.T*	*U*	*p*	*Cohen d*
YÖÖ	1)Her gün	174	147.96	25745.00	5488.000	0.00*	0.25
	2)Haftada birkaç saat	92	106.15	9766.00			
	1)Her gün	174	93.36	16245.50	197.500	0.00*	0.22
	3)Ayda birkaç saat	7	32.21	225.50			
	1)Her gün	174	90.59	15763.50	157.500	0.06	
	4)Yılda birkaç saat	4	41.88	167.50			
	1)Her gün	174	91.01	15835.00	86.000	0.01*	0.19
	5)Hiç	4	24.00	96.00			
	2)Haftada birkaç saat	92	51.59	4746.50	175.500	0.04*	0.20
	3)Ayda birkaç saat	7	29.07	203.50			
	2)Haftada birkaç saat	92	49.01	4508.50	137.500	0.39	
	4)Yılda birkaç saat	4	36.88	147.50			
	2)Haftada birkaç saat	92	49.68	4570.50	75.500	0.04*	0.20
	5)Hiç	4	21.38	85.50			
	3)Ayda birkaç saat	7	5.71	40.00	12.000	0.70	
	4)Yılda birkaç saat	4	6.50	26.00			
	3)Ayda birkaç saat	7	6.57	46.00	10.000	0.44	
	5)Hiç	4	5.00	20.00			
	4)Yılda birkaç saat	4	5.38	21.50	4.500	0.30	
	5)Hiç	4	3.63	14.50			

*p<.05

Tablo 5.20 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin ölçeğin genelinde her gün okuyanlarla haftada birkaç saat okuyanlar arasında her gün okuyanlar lehine (U=5488.000, p<.05), her gün okuyanlarla ayda birkaç saat okuyanlar arasında her gün okuyanlar lehine (U=197.500, p<.05), her gün okuyanlarla hiç okumayanlar arasında her gün okuyanlar lehine (U=86.000, p<.05) haftada birkaç saat okuyanlarla ayda birkaç saat okuyanlar arasında haftada birkaç saat okuyanlar lehine (U=175.500,

p<.05), haftada birkaç saat okuyanlarla hiç okumayanlar arasında haftada birkaç saat okuyanlar lehine (U=75.500, p<.05) anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bunlar dışındaki ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı fark bulunmamaktadır (p>.05). Etki büyüklükleri dikkate alındığında, yazma özerkliği ölçeğinin tamamında gözlenen varyansın %19 ila %25 oranında okuma sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla okuma sıklığının yazma özerkliğini düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Tablo 5.91. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Motivasyon ve Tutum Alt Boyutunun Okuma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	*Okuma Sıklığı*	*N*	*S.O*	*S.T*	*U*	*p*	*Cohen d*
Motivasyon ve Tutum	1)Her gün	174	146.97	25572.50	5660.500	0.00*	0.24
	2)Haftada birkaç saat	92	108.03	9938.50			
	1)Her gün	174	92.73	16135.00	308.000	0.02*	0.16
	3)Ayda birkaç saat	7	48.00	336.00			
	1)Her gün	174	90.53	15753.00	168.000	0.07	
	4)Yılda birkaç saat	4	44.50	178.00			
	1)Her gün	174	90.59	15762.00	159.000	0.06	
	5)Hiç	4	42.25	169.00			
	2)Haftada birkaç saat	92	50.88	4680.50	241.500	0.26	
	3)Ayda birkaç saat	7	38.50	269.50			
	2)Haftada birkaç saat	92	49.02	4510.00	136.000	0.37	
	4)Yılda birkaç saat	4	36.50	146.00			
	2)Haftada birkaç saat	92	49.15	4521.50	124.500	0.27	
	5)Hiç	4	33.63	134.50			
	3)Ayda birkaç saat	7	6.07	42.50	13.500	0.92	
	4)Yılda birkaç saat	4	5.88	23.50			
	3)Ayda birkaç saat	7	6.21	43.50	12.500	0.77	
	5)Hiç	4	5.63	22.50			
	4)Yılda birkaç saat	4	4.75	19.00	7.000	0.77	
	5)Hiç	4	4.25	17.00			

*p<.05

Tablo 5.21 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin ölçeğin "motivasyon ve tutum" alt boyutunda her gün okuyanlarla haftada birkaç saat okuyanlar arasında her gün okuyanlar lehine (U=5660.500, p<.05), her gün okuyanlarla ayda birkaç saat okuyanlar arasında her gün okuyanlar lehine (U=308.000, p<.05) anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Bunların dışındaki ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı fark bulunmamaktadır (p>.05). etki büyüklükleri dikkate alındığında, "motivasyon ve tutum" alt boyutunda gözlenen varyansın %16 ila %24 oranında okuma sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla okuma sıklığının "motivasyon ve tutum" alt boyutunu düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Tablo 5.102. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Paylaşım ve Değerlendirme Alt Boyutunun Okuma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	*Okuma Sıklığı*	*N*	*S.O*	*S.T*	*U*	*p*	*Cohen d*
Paylaşım ve Değerlendirme	1)Her gün	174	142.43	24782.50	6450.500	0.00*	0.16
	2)Haftada birkaç saat	92	116.61	10728.50			
	1)Her gün	174	93.53	16274.00	169.000	0.00*	0.24
	3)Ayda birkaç saat	7	28.14	197.00			
	1)Her gün	174	90.08	15673.50	247.500	0.32	
	4)Yılda birkaç saat	4	64.38	257.50			
	1)Her gün	174	90.68	15778.50	142.500	0.04*	0.15
	5)Hiç	4	38.13	152.50			
	2)Haftada birkaç saat	92	52.11	4794.50	127.500	0.00*	0.26
	3)Ayda birkaç saat	7	22.21	155.50			
	2)Haftada birkaç saat	92	48.66	4477.00	169.000	0.78	
	4)Yılda birkaç saat	4	44.75	179.00			
	2)Haftada birkaç saat	92	49.37	4542.00	104.000	0.14	
	5)Hiç	4	28.50	114.00			
	3)Ayda birkaç saat	7	4.86	34.00	6.000	0.13	
	4)Yılda birkaç saat	4	8.00	32.00			
	3)Ayda birkaç saat	7	5.36	37.50	9.500	0.39	
	5)Hiç	4	7.13	28.50			
	4)Yılda birkaç saat	4	5.38	21.50	4.500	0.30	
	5)Hiç	4	3.63	14.50			

*p<.05

Tablo 5.22'de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin ölçeğin "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutunda her gün okuyanlarla haftada birkaç saat okuyanlar arasında her gün okuyanlar lehine (U=6450.500,p<.05), her gün okuyanlarla ayda birkaç saat okuyanlar arasında her gün okuyanlar lehine (U=169.000, p<.05), her gün okuyanlarla hiç okumayanlar arasında her gün okuyanlar lehine (U=142.500, p<.05), haftada birkaç saat okuyanlarla ayda birkaç saat okuyanlar arasında haftada birkaç saat okuyanlar lehine (U=127.500, p<.05) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunların dışındaki ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı fark bulunmamaktadır (p>.05). Etki büyüklükleri dikkate alındığında, "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutunda gözlenen varyansın %15 ila %26 oranında okuma sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, okuma sıklığının "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutunu düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Tablo 5.23'e göre, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin ölçeğin "planlama ve süreç" alt boyutunda, her gün okuyanlarla haftada birkaç saat okuyanlar arasında her gün okuyanlar lehine (U=5802.000, p≤.05), her gün okuyanlarla hiç okumayanlar arasında her gün okuyanlar lehine (U=63.500, p≤.05), haftada birkaç saat okuyanlarla hiç okumayanlar arasında haftada birkaç saat okuyanlar lehine (U=62.500, p≤.05) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunların dışındaki ikili karşılaştırmalarda ise

anlamlı fark bulunmamaktadır (p>.05). Etki büyüklükleri dikkate alındığında "planlama ve süreç" alt boyutunda gözlenen varyansın %21 ila %22 oranında okuma sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, okuma sıklığının "planlama ve süreç" alt boyutunu düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Tablo 5.113. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Planlama ve Süreç Alt Boyutunun Okuma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	*Okuma*	*N*	*S.O*	*S.T*	*U*	*p*	*Cohen d*
Planlama Ve Süreç	1)Her gün	174	146.16	25431.00	5802.000	0.00*	0.22
	2)Haftada birkaç saat	92	109.57	10080.00			
	1)Her gün	174	91.74	15962.50	480.500	0.34	
	3)Ayda birkaç saat	7	72.64	508.50			
	1)Her gün	174	90.39	15727.50	193.500	0.12	
	4)Yılda birkaç saat	4	50.88	203.50			
	1)Her gün	174	91.14	15857.50	63.500	0.00*	0.21
	5)Hiç	4	18.38	73.50			
	2)Haftada birkaç saat	92	49.77	4578.50	300.500	0.76	
	3)Ayda birkaç saat	7	53.07	371.50			
	2)Haftada birkaç saat	92	48.97	4505.50	140.500	0.42	
	4)Yılda birkaç saat	4	37.63	150.50			
	2)Haftada birkaç saat	92	49.82	4583.50	62.500	0.02*	0.22
	5)Hiç	4	18.13	72.50			
	3)Ayda birkaç saat	7	6.64	46.50	9.500	0.39	
	4)Yılda birkaç saat	4	4.88	19.50			
	3)Ayda birkaç saat	7	7.43	52.00	4.000	0.058	
	5)Hiç	4	3.50	14.00			
	4)Yılda birkaç saat	4	5.25	21.00	5.000	0.38	
	5)Hiç	4	3.75	15.00			

*p<.05

5.9. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediğini belirlemeden önce dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.24'te verilmiştir.

Tablo 5.24. Yazma Özerkliğinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	*Levene Testi*	
	F	*p*
YÖÖ	.800	0.55
Motivasyon ve Tutum	.739	0.59

Tablo 5.24. (Devamı)

Ölçek/Alt Boyutlar	*Levene Testi*	
	F	***p***
Paylaşım ve değerlendirme	1.926	0.09
Planlama ve süreç	1.390	0.22

Tablo 5.24 incelendiğinde ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir (p>.05). Ancak, bazı gruplara düşen kişi sayısı 20'den az olduğu için, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5.25'te verilmiştir.

Tablo 5.25. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyutlar	*Anne Eğitim Düzeyi*	*N*	*S.O*	*Sd*	X^2	*p*
YÖÖ	1)Okumaz-Yazmaz	2	176.50	5	4.18	0.52
	2)Sadece okuryazar	5	89.30			
	3)İlkokul	70	146.14			
	4)Ortaokul	54	144.81			
	5)Lise	90	144.88			
	6)Üniversite	60	129.47			
	Toplam	281				
Motivasyon ve Tutum	1)Okumaz-Yazmaz	2	159.25	5	4.29	0.50
	2)Sadece okuryazar	5	94.20			
	3)İlkokul	70	137.96			
	4)Ortaokul	54	156.85			
	5)Lise	90	140.04			
	6)Üniversite	60	135.01			
	Toplam	281				
Paylaşım ve Değerlendirme	1)Okumaz-Yazmaz	2	167.25	5	1.71	0.88
	2)Sadece okuryazar	5	117.10			
	3)İlkokul	70	142.04			
	4)Ortaokul	54	144.12			
	5)Lise	90	145.09			
	6)Üniversite	60	131.96			
	Toplam	281				

Tablo 5.25. (Devamı)

Ölçek / Alt Boyutlar	*Anne Eğitim Düzeyi*	*N*	*S.O*	*Sd*	*X²*	*p*
Planlama ve Süreç	1)Okumaz-Yazmaz	2	173.00	5	7.25	0.20
	2)Sadece okuryazar	5	77.70			
	3)İlkokul	70	151.89			
	4)Ortaokul	54	139.14			
	5)Lise	90	146.63			
	6)Üniversite	60	125.73			
	Toplam	281				

Tablo 5.25'te görüldüğü gibi, öğrencilerin yazma özerklikleri, ölçeğin genelinde (X^2=4.18, p>.05), "motivasyon ve tutum" alt boyutunda (X^2=4.29, p>.05), "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutunda (X^2=1.71, p>.05) ve "planlama ve süreç" alt boyutunda (X^2=7.25, p>.05) anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.10. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediğini belirlemeden önce dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.26'da verilmiştir.

Tablo 5.26. Yazma Özerkliğinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	*Levene Testi*	
	F	*p*
YÖÖ	2.726	0.03*
Motivasyon ve Tutum	2.792	0.02*
Paylaşım ve değerlendirme	2.690	0.03*
Planlama ve süreç	2.029	0.09

*p<.05

Tablo 5.26'da, yazma özerkliği ölçeğinin toplamında (Levene F=2.726), "motivasyon ve tutum" alt boyutunda (Levene F=2.792) ve "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutunda (Levene F=2.690) puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir (p<.05). Ölçeğin genelinden ve bu boyutlardan alınan toplam puanların baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.27'de verilmiştir.

Tablo 5.27. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Krukal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek/Boyutlar	*Baba Eğitim Düzeyi*	*N*	*S.O*	*Sd*	*X²*	*p*
YÖÖ	1)Okumaz-yazmaz	1	239.50	5	10.48	0.06
	2)Sadece okuryazar	3	8.83			
	3)İlkokul	35	148.84			
	4)Ortaokul	41	151.00			
	5)Lise	90	139.58			
	6)Üniversite	111	138.67			
Motivasyon ve Tutum	1)Okumaz-yazmaz	1	256.00	5	11.47	0.04*
	2)Sadece okuryazar	3	15.67			
	3)İlkokul	35	137.17			
	4)Ortaokul	41	149.76			
	5)Lise	90	149.36			
	6)Üniversite	111	134.55			
Paylaşım ve Değerlendirme	1)Okumaz-yazmaz	1	136.50	5	8.27	0.14
	2)Sadece okuryazar	3	15.50			
	3)İlkokul	35	147.26			
	4)Ortaokul	41	151.72			
	5)Lise	90	137.73			
	6)Üniversite	111	141.15			

*p<.05

Tablo 5.27'de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin ölçeğin genelinde (X^2=10.48, p>.05) ve "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutunda (X^2=8.27, p>.05) baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Ancak "motivasyon ve tutum" alt boyutunda öğrencilerin baba eğitim düzeyine ilişkin aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (X^2=11.47, p<.05). Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Mann Whitney-U testine ilişkin sonuçlar Tablo 5.28'de verilmiştir.

Tablo 5.28. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerkliklerinin Motivasyon ve Tutum Alt Boyutunda Baba Eğitim Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	*Baba Eğitim Düzeyi*	*N*	*S.O*	*S.T*	*U*	*p*	*Cohen d*
Motivasyon ve Tutum	1)Okumaz-yazmaz	1	4.00	4.00	.000	0.15	
	2)Sadece okuryazar	3	2.00	6.00			
	1)Okumaz- yazmaz	1	33.00	33.00	3.000	0.15	
	3)İlkokul	35	18.09	633.00			
	1)Okumaz-yazmaz	1	36.50	36.50	5.500	0.21	
	4)Ortaokul	41	21.13	866.50			
	1)Okumaz-yazmaz	1	84.00	84.00	7.000	0.14	
	5)Lise	90	45.58	4102.00			

Tablo 5.28. (Devamı)

Ölçek/Alt Boyut	*Baba Eğitim Düzeyi*	*N*	*S.O*	*S.T*	*U*	*p*	*Cohen d*
Motivasyon ve Tutum	1)Okumaz-yazmaz	1	102.50	102.50	9.500	0.15	
	6)Üniversite	111	56.09	6225.50			
	2)Sadece okuryazar	3	3.00	9.00	3.000	0.00*	0.43
	3)İlkokul	35	20.91	732.00			
	2)Sadece okuryazar	3	5.00	15.00	9.000	0.01*	0.37
	4)Ortaokul	41	23.78	975.00			
	2)Sadece okuryazar	3	5.50	16.50	10.500	0.00*	0.28
	5)Lise	90	48.38	4354.50			
	2)Sadece okuryazar	3	8.17	24.50	18.500	0.00*	0.24
	6)Üniversite	111	58.83	6530.50			
	3)İlkokul	35	36.63	1282.00	652.000	0.49	
	4)Ortaokul	41	40.10	1644.00			
	3)İlkokul	35	58.23	2038.00	1408.000	0.35	
	5)Lise	90	64.86	5837.00			
	3)Ortaokul	35	75.31	2636.00	1879.000	0.77	
	6)Üniversite	111	72.93	8095.00			
	4)Ortaokul	41	66.96	2745.50	1805.500	0.84	
	5)Lise	90	65.56	5900.50			
	4)Ortaokul	41	81.78	3353.00	2059.000	0.36	
	6)Üniversite	111	74.55	8275.00			
	5)Lise	90	106.98	9628.00	4457.000	0.18	
	6)Üniversite	111	96.15	10673.00			

*p<.05

Tablo 5.28 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin "motivasyon ve tutum" alt boyutunda aldıkları puanların baba eğitim düzeyinde hangi gruplar arasında anlamlı farklılaşma olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, babası sadece okuryazar olanlar ile ilkokul mezunu olanlar arasında, babası ilkokul mezunu olanlar lehine (U=3.000, p<.05); babası sadece okuryazar olanlar ile ortaokul mezunu olanlar arasında, babası ortaokul mezunu olanlar lehine (U=9.000, p<.05); babası sadece okuryazar olan öğrencilerle lise mezunu olanlar arasında, babası lise mezunu olanlar lehine (U=10.500, p<.05); babası sadece okuryazar olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasında, babası üniversite mezunu olanlar lehine (U=18.500, p<.05) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunların dışındaki ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı fark bulunmamaktadır (p>.05). Etki büyüklükleri dikkate alındığında "motivasyon ve tutum" alt boyutunda gözlenen varyansın %24 ila %43 oranında baba eğitim düzeyine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla baba eğitim düzeyinin "motivasyon ve tutum" alt boyutunu orta düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

5.11. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumları İle Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerklikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada incelenmek istenen ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 5.29'da verilmiştir.

Tablo 5.29. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme Durumları ile Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Özerklikleri Arasındki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Ölçek		***Ölçek***
		YÖÖ
YDÖİÖ	Pearson R	.270
	p	.000*
	N	281

*p<.05

Tablo 5.29 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerklikleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Pearson R=.270, p<.05).

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca ölçeğin yargılama ve değerlendirme alt boyutlarına ait puanların diğer alt boyutlara göre daha düşük değer aldığı belirlenmiştir.

2. Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetinin, öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemeleri üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Yalnızca ölçeğin bağımsızlık alt boyutunda, kadın öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Ortaokul öğretmenlerinin kıdeminin, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumlarını genel olarak etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Sadece ölçeğin güdüleme alt boyutunda, kıdemi 17 yıl ve üzeri olanların yaratıcılığı destekleme durumlarının diğer kıdemdeki öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Ortaokul öğretmenlerinin proje ödevi verme sıklıklarının, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Ortaokul öğrencilerinin yazma özerliklerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca ölçeğin paylaşım ve değerlendirme alt boyutuna ait puanların diğer alt boyutlara göre daha düşük değer aldığı belirlenmiştir.

6. Planlama ve süreç alt boyutu dışında genel olarak kız öğrencilerin yazma özerkliklerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

7. Ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla yazma özerkliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Ortaokul öğrencilerinden her gün okuyan öğrencilerin, haftada birkaç saat okuyan, ayda birkaç saat okuyan ve hiç okumayan öğrencilere kıyasla daha fazla yazma özerkliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

9. Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyinin, öğrencilerin yazma özerklikleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

10. Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyinin, öğrencilerin yazma özerklikleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

11. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerkliklerinin düşük düzeyde de olsa aynı yönde değişim gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Tartışma

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerinin yazma özerklikleri incelenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Çalışmada ortaokul öğretmenlerinin, yaratıcılığı destekleme durumlarının ortalama değerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin, öğrenci merkezli yaklaşımla eğitim-öğretim yaptıkları, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek 21. yüzyıl yeterliliklerini öğrencilerine kazandırma amacıyla çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın sonucuyla benzer nitelikte, İnel Ekici (2016) ve İlhan (2016), ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarını ve algılarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde, Kılıç (2017), Anadolu, fen, sosyal bilimler ve güzel sanatlar lisesinde görev yapan fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini destekleme düzeylerinin orta ve yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Yıldız ve Baltacı (2018) iki farklı kurumda çalışan matematik öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları hakkında yaptıkları çalışmanın sonucunda, kolejde çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı boyutlarında daha yüksek düzeyde destekleyici olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Kaya (2018) üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Batdal Karaduman ve Çiftçi'nin (2018) sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışları hakkında yaptıkları çalışmada sınıf içi eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin yüksek düzeyde destekleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Bunun nedeni, kadın ya da erkek fark etmeksizin tüm öğretmenlerin, ezberci ve geleneksel eğitimden vazgeçip, öğrencinin aktif olduğu bir eğitim-öğretim sürecini benimsemiş olması olabilir. Alanyazında bu sonuçla benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur (Batdal Karaduman ve Çiftçi, 2018; İnel Ekici, 2016; Kaya, 2018; Kılıç, 2017; Yenilmez ve Yolcu, 2007). Aynı şekilde, Çağ Adıgüzel (2006), sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini destekleme durumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Fakat İlhan (2016), ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada, kadın öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeyleri sadece "bağımsızlık" alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı sonuç vermiştir. Bunun nedeni, kadın öğretmenlerin genelinin birer anne olması ve yapıları itibariyle erkeklere nazaran daha hoşgörülü olmalarıyla ilgili olabilir. Fakat Yıldız ve Baltacı (2018) yaptıkları çalışmada, "bağımsızlık" alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir.

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının kıdem değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Kıdemi 5-16 yıl arasında olan

öğretmenlerin 2005 sonrası güncellenen öğretim programları ile yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenlik eğitimi aldığı, bu nedenle yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olduğu düşünülebilir. Ancak kıdemi 17 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lisans eğitimlerinin geleneksel eğitim yaklaşımına yönelik olmasına rağmen yaratıcılık düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle yeni öğretim yaklaşımları ve yaratıcılık gibi konularda eğitim almalarıyla ilgili olabilir. Alanyazında bu sonuç ile benzerlik gösteren farklı çalışmalar yer almaktadır (İlhan, 2016; Kaya, 2018; Özel ve Bayındır, 2015). Benzer biçimde Çağ Adıgüzel (2016) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen davranışlarını incelemiş ve kıdeme göre anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Fakat Yenilmez ve Yolcu (2007) öğretmen davranışların yaratıcı düşünme becerilerine etkisine yönelik araştırmalarında 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine daha çok katkılarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmada ölçeğin "güdüleme" alt boyutunda öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin kıdemi 17 yıl ve üzeri olanların 5-16 yıl arası olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni, öğretmenlerin tecrübeleri arttıkça ve yaşları ilerledikçe hayata dair öğrenilmesi gereken şeylere daha çok önem verdikleri bu nedenle de daha iyi güdüleme yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak Güven (2014) ortaokul öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerisi kazandırmada üstlendikleri roller hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmada kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin daha olumsuz tavır sergilediklerini ve bunu zaman kaybı olarak gördüklerini belirlemiştir.

Çalışmada ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının proje ödevi verme sıklığından etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcılığını desteklemek için farklı yöntem ve teknikleri kullanmalarıyla açıklanabilir. Benzer şekilde, Batdal Karaduman ve Çiftçi (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım sıklıklarının yaratıcılığı destekleme düzeylerini anlamlı şekilde etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Oysa Işık (2013) yaptığı çalışmada, yaratıcılığı geliştirmek için öğretmenlerin öğrenme ortamlarındaki uyaranları düzenlemeleri, beyni hazırlamaları, yaratıcı yöntem ve teknikleri kullanmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ersoy ve Anagün (2009) 5. sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde verdikleri proje ödevlerinin ne amaçla verildiğini araştırmışlar ve sonuç olarak, öğrencilerde sorumluluk bilincini kazandırmak ve yaratıcılığı geliştirmek gibi nedenlerle proje ödevi verildiğini belirtmişlerdir. Proje ve performans ödevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bir çalışmada, öğretmenler proje ödevlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği yönünde görüş bildirdikleri ifade edilmiştir (Bozkurt, Aslanargun, Akın ve Kılıç, 2014). Çek Cumhuriyeti'nde 25 ortaokul öğretmeni ile yapılan çalışmada, araştırma-incelemeye dayalı öğretim stratejisi kullanılarak yapılan fen öğretiminin öğretmenlerde ve öğrencilerde yaratıcılığı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Trnova, 2014).

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin yazma özerkliklerinin

ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni, öğrencilerin yazma özerkliklerini destekleyen ev, okul ve sınıf ortamında bulunmaları olabilir. Buna benzer bir çalışmada Tekşan ve Süğümlü (2019) ortaokul öğrencilerinin yazma özerklik düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Süğümlü (2016) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerinin yazma eğitimini öğrenci özerkliği temellinde gerçekleştirmiş ve sonuç olarak öğrencilerin yazma becerilerinin olumlu yönde geliştiğini tespit etmiştir. Foroutan, Noordin ve Gani (2013) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yazma özerkliklerinin blog uygulamalarıyla geliştirilebildiği sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle dil eğitiminde kullanılan ve öğrencilerin kendi sorumluluklarını üstlenerek yaptıkları yazma çalışmalarıyla özerkliklerini geliştirdikleri ve daha iyi öğrendikleri ifade edilmiştir. Dion (2011) Kanada'da yaptığı çalışmada öğrencilerin L2 yazma stratejilerini kullanarak ikinci dilde yazma özerkliklerinin gelişimini incelemiş ve öğrencilerin daha yetkin, bağımsız, sorumlulukları üstlenen, özerk ve verimli birer yazar olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin yazı günlükleri tutarak yazma ile ilgili düşüncelerini denetlediği ve L2 yazma stratejileriyle özerklik bilinçlerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Daskalogiannaki'nin (2012) Yunanistan'daki ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, yazmayı öğretmek ve değerlendirmek için blog kullanımının öğrencileri daha özerk, yetkin ve eleştirel birer yazar olmalarına katkı sağladığı ve yazmaya karşı motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim stratejilerinden biri olan iskele strateji ile öğrencilere öğrenme sorunlarını çözme fırsatı verilir. Yazma süreci öğrenciler için zordur, çünkü zorluklar sadece fikir üretme ve organize etme değil, aynı zamanda bu fikirleri yazılı bir forma çevirmektir. Bu zorluklara rağmen, yazma becerilerinin bir öğretim stratejisi ile geçici destek sağlanarak öğretilmesi mümkündür. İskele stratejisi, bir öğretmenin öğrencilere öğrenme için geçici bir çerçeve sağladığı bir süreçtir. İskele eğitiminde daha bilgili başkaları iskele veya destek sağlar. İskele eğitiminin temel faydalarından biri destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamasıdır. Bir iskele öğrenme ortamında, öğrenciler soru sorma, geri bildirim sağlama ve yeni materyal kullanmada akranlarını destekleme konusunda özgürdür (Saputri, Raja ve Nurweni, 2017). İskele önemli bir öğretim stratejisi olarak kabul edilir, çünkü öğrencilerin öğrenmelerini destekler, başkalarına öğretmek ve onlardan bilgi edinmenin de kendilerine öğretebileceklerini anlamalarına yardımcı olur. Bilgileri onlara anlam ifade eder, öğrenme belirsizliğini azaltır ve böylece büyüme fırsatları artar (Poorahmadi, 2009). İskele stratejisi kullanılarak verilen yazma eğitiminin öğrencilerin yazma özerkliğine etkisinin incelendiği deneysel çalışmada, deney grubunun kontrol grubundan anlamlı farklılaştığı görülmüştür. İskele stratejisinin öğrencilerin yazma özerkliklerini geliştirdiği saptanmıştır (Saputri, Raja ve Nurweni, 2017). Öğrencilerinin zihin stratejileri kullanma alışkanlıkları ile yazma becerileri ve özerklikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, hazırlık sınıfı öğrencilerinin zihinsel stratejileri kullanması onların yazma becerilerini ve özerkliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Koura ve Zahran, 2017).

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve ölçeğin genelinde, kız öğrencilerin yazma

özerkliklerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ölçeğin "motivasyon ve tutum" alt boyutu ile "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutunda kız öğrencilerin yazma özerkliklerinin erkek öğrencilerin yazma özerkliğinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni, kız öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeye ve paylaşmaya daha istekli olması olabilir. Ancak Tekşan ve Süğümlü (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin yazma özerkliğinin sadece "planlama ve süreç" alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Süğümlü (2016) öğrencilerin yazmaya karşı motivasyon ve tutumlarını incelediği çalışmada, bu çalışmanın sonucundan farklı olarak, cinsiyetin öğrencilerin yazma yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri sınıf düzeyine göre analiz edildiğinde, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla yazma özerkliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, 8. sınıf öğrencilerinin liseye geçiş sınavına hazırlanmaları ve bu nedenle çoktan seçmeli soru çözümü ve akademik başarı ile ilgili olmalarından kaynaklanabilir. Çalışmanın sonucunu destekler şekilde Tekşan ve Süğümlü de (2019) 5. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliklerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak Baş ve Şahin (2013) öğrencilerin yazma eğilimlerini inceledikleri çalışmada sınıf düzeyinin öğrencilerin yazma eğilimlerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri okuma sıklığı değişkenine göre incelendiğinde, her gün okuyan öğrencilerin, haftada birkaç saat okuyan, ayda birkaç saat okuyan ve hiç okumayan öğrencilere kıyasla daha fazla yazma özerkliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni okuma ile yazma eylemi arasındaki döngüsel ilişki ile yorumlanabilir. Gümüş (2012) yaratıcı yazarlık derslerinde, yazma eyleminin ilk ve olmazsa olmaz basamağının okuma eylemi olduğunu, okumayla sürekli ve yoğun bir ilişki içerisinde olan kişinin yazmayı da er geç başaracağını belirtmiştir. Öğrencilerin yazma becerileri, okumayı alışkanlık haline getirmeleri ve okuduklarından anlamlar çıkararak duygu ve düşüncelerini yazmaya çalışmaları ile gelişebilir (Baş ve Şahin, 2012). Çalışmanın sonucunu destekler biçimde Tok, Rachim ve Kuş (2014) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin anne ve baba eğitim düzeyinden etkilenmediği belirlenmiştir. Bu sonuç, anne ve babaların çocuklarına karşı sergiledikleri destekleyici tutumla açıklanabilir. Çalışmanın sonucunu destekler biçimde, Süğümlü (2016) yaptığı çalışmada öğrencilerin özerkliklerinin, yazmaya karşı tutumlarının ve motivasyonlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerinde yaptığı çalışmada, Karakuş Aktan (2013) öğrencilerin yaratıcı yazmalarının anne ve baba eğitim düzeyine göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Tüfekçioğlu da (2010) ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazma başarılarını ve yazma eğilimlerini incelediği çalışmada, öğrencilerin kompozisyon yazma başarılarının ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmiş, ancak annesi lise ve yükseköğretim mezunu olanların yazma eğilimi algılarının annesi ilkokul

mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonucundan farklı olarak, Baş ve Şahin (2013) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yazma eğilimlerinin anne eğitim durumu lise ve yükseköğretim olanlar lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Coşkun (2006) da öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarının yükseköğretim olmasının onların kompozisyon yazmalarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Başkan (2018) ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileriyle ilgili yaptığı çalışmada, öğrencilerin yazma becerilerinin anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Annesi ve babası ortaokul mezunu öğrenciler ile lise veya üniversite mezunu olan öğrencilerin yazma becerisinin, annesi ve babası okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

6.3. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir.

6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak "yargılama" ve "değerlendirme" alt boyutlarındaki toplam puanları diğer alt boyutlara göre daha düşük değer aldığından; öğretmenlerin, öğrencilerinin çalışmalarını değerlendirmesi konusunda alternatif değerlendirme yaklaşımlarını daha sık kullanmaları faydalı olabilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri cinsiyete göre değişmemektedir. Ancak ölçeğin bağımsızlık boyutunda, erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha düşük puan aldığından; erkek öğretmenler yaratıcılığı destekleyen öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları yönünde teşvik edilebilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeyleri kıdeme göre değişmemektedir. Fakat ölçeğin güdüleme boyutunda, 5-16 yıl arası kıdeme sahip olanlar 17 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardan daha düşük puan aldığından; mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin öğrencileri derste yaratıcı olmaları açısından güdüleme konusunda mentor öğretmenlerle birlikte çalışmaları faydalı olabilir.
- Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak "paylaşım ve değerlendirme" alt boyutundaki toplam puan diğer alt boyutlara göre daha düşük değer aldığından, öğrenciler yazdıkları metinleri akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşmaları yönünde teşvik edilebilir. Bunun için sınıf içi ya da okul içi etkinlikler düzenlenebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin cinsiyet değişkeninden etkilendiği, kız öğrencilerin yazma özerkliklerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin yazma özerkliklerinin

desteklenmesi için ilgilerini çekebilecek konularda yazma çalışmaları yapmaları tavsiye edilebilir.

- Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin 5, 6 ve 7. sınıf düzeyinde yüksek iken 8. sınıf düzeyinde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise geçiş sınavının öğrencilerin yazma özerkliğini olumsuz etkilediği düşünüldüğünden, sınav sistemi öğrencinin özerkliğini destekleyecek şekilde düzenlenebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin okuma sıklığı değişkeninden etkilendiği, her gün okuyan öğrencilerin yazma özerkliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumları düzenlenirken, öğrencilerin yazma özerkliklerinin okuma alışkanlığıyla ilişkisi dikkate alınarak okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ders planları hazırlanabilir. Öğrencileri okumaya teşvik edici sınıf içi ve dışı etkinlikler düzenlenebilir.
- Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerklikleri arasında aynı yönde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere, yaratıcılığı destekleyen öğretim yöntem ve tekniklerini derslerinde kullanmalarına paralel olarak öğrencilerin yaratıcılığının ve yazma özerkliklerinin de artabileceği yönünde farkındalık ve beceri eğitimleri verilebilir.

6.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Farklı çalışmalarda ilköğretim kademesinden başlayarak farklı örneklem gruplarının yaratıcılığı destekleme durumları ve yazma özerklikleri beraberce incelenebilir. Ayrıca, öğrencilerin yazma özerklikleri ile okuma alışkanlıklarının ilişkisi incelenebilir.
- Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda, ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumları ile ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri nitel araştırma yöntemlerinden (gözlem, görüşme, doküman incelemesi) yararlanılarak incelenebilir. Yazma becerileri derslerinde gözlem yapılarak öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ve öğrencilerin yazma sürecindeki özerklikleri gözlemlenebilir. Öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılarak yazma sürecindeki motivasyonları, planlamaları ve değerlendirmeleri hakkında görüşleri alınabilir. Yazma becerisi dersinde öğrenciler tarafından kaleme alınan metinler doküman inceleme yöntemiyle incelenebilir.
- Ulaşılabilen alanyazında, yazma özerkliği ile ilgili kısıtlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu bakımdan, yazma özerkliğiyle ilgili alanyazını zenginleştirecek nitel ve nicel yöntemlere dayalı çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

AKBABA, R. S. (2015). *Türkçe dersi kapsamında 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması.* Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

AKILLI, N. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

AKKAYA, N. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1487-1504.

AKKAYA, N. ve KIRMIZI, F. (2010). Relationship between attitudes to reading and time allotted to writing in primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *2*, 4742–4746.

AKKUŞ, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğrenci özerkliği açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

AKTAMIŞ, H. ve ERGİN, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*, 77-83.

AKTAŞ, M. (2009). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

AKYOL, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 37-48. 13.03.2020 tarihinde http://hdl.handle.net/20.500.12602/141771 adresinden erişilmiştir.

ALIWEH, A. M. (2011). The effect of electronic portfolios on promoting Egyptian EFL college students' writing competence and autonomy. *Asian EFL Journal, 13*(2), 90-132.

ARIK, İ. A. (1987). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

ASLAN, N. ve ARSLAN CANSEVER, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı (TÜBAV) Bilim Dergisi, 2*(3), 333-340.

ASSOR, A., KAPLAN, H. ve ROTH, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, *72*, 261 278.

AUSUBEL, D. P. (1964). Creativity, general creative abilities and the creative individual. *Psychology in Schools, 1*, 344-347.

AYDIN, M. (2009). *Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

AYDOĞDU, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(8), 68-74.

AYEŞ, Ü. (2013). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının yaratıcılığa yönelik görüşleri.* Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

BACAK, S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi.* Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

BAĞRIAÇIK YILMAZ, A. ve KARATAŞ, S. (2019). Sosyal medyada yaratıcı düşünme eğitiminin öğretmenlerin yaratıcı düşünmeye yönelik farkındalıklarına etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 9*(1), 1-20.

BALTACI, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 231-274.

BAŞ, G. ve ŞAHİN, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies, 7*(3), 555-572.

BAŞ, G. ve ŞAHİN, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 3*(1), 32-42.

BAŞKAN, A. (2018). *Kelime ve dilbilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisi*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

BATDAL KARADUMAN, G. ve ÇİFTCİ, C. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(3), 242-262.

BEGHETTO, R. A. (2005). Does assessment kill student creativity? *The Educational Forum*, 69, 254–263.

BENDER, M. T. (2014). Yaratıcılık, kişilik ve sanatsal yaratma üzerine. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimi Enstitü Dergisi*, 1, 20-30.

BENSON, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.

BERKANT, H. G. ve AKILLI, N. (2015). Evaluation the levels of eight grade primary school students' critical thinking dispositions and creativity, *Education in the 21st Century: Theory and Practice.* (Ed: İ.Koleva, R.Efe, E.Atasoy, B.Kostova). Sofya: St. Klıment Ohridski Unıversıty Press, 11-31.

BERKANT, H. G. ve KARABACAK, K. (2018). Öğretim yöntem ve teknikleri. L. Hurioğlu ve A. Efendioğlu (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (105-158). Ankara: Murat Yayınları.

BİÇER, N. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

BLACK, A. E. ve DECI, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.

BOZKURT, S., ASLANARGUN, E., AKIN, S. ve KILIÇ, A. (2014). İlköğretimde uygulanan proje ve performans ödevlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 157-173.

BÖLÜKBAŞI, F. (2007). Yazma eğitimi. F. Bölükbaşı (Ed.), *Türkçe Öğretimi* (122 -137). İstanbul: Arı Matbaacılık.

BURKE, C. (2007). Inspiring spaces: Creating creative classrooms. *Curriculum Briefing, 5*(2), 35-39.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

COŞKUN, E. (2014). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (49-91). Ankara: Pegem Akademi.

COŞKUN, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

COTTERALL, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learners beliefs. *System, 23*(2), 195-205.

ÇAĞ ADIGÜZEL, D. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

ÇAYIRDAĞ, N. (2017). Creativity fostering teaching: Impact of creative self-efficacy and teacher efficacy. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 17*(6), 1959-1975.

ÇETİNTAŞ, R., BURUN, Z., TÜRK, C., ve TAMER, Ö. (2018). Kübik programın yapısı ve özellikleri. *Journal of Educational Reflections (Eğitim Yansımaları Dergisi), 2*(2), 11-24.

ÇİFTÇİ, Y. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

DABABNEH, K., IHMEIDEH, F. M. ve AL-OMARI, A. A. (2010). Promoting Kindergarten Children's Creativity in the Classroom Environment in Jordan. *Early Child Development and Care. 108*(9), 1165- 1184.

DASKALOGİANNAKİ, E. (2012). Developing and assessing EFL students' writing skills via a class-blog. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 3*(1), 269-292.

DAVASLIGİL, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim, 13*(71), 24-32.

DECI, E. L. ve RYAN, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1024-1037.

DEĞİRMENCİ, M. (2018). Analitik düşünme ve günlük ders planı örneği. H. G. Berkant (Ed.), *Düşünme Eğitimi* (51-76). Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.

DEMİR, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2*(1), 84-114.

DEMİRCAN YILDIRIM, F. (2014). *Identifying efl instructors' beliefs and practices on learner autonomy.* Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DEMİRCİ, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişiye ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-75.

DEMİREL, Ö. (2008). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

DEMİREL, Ö. ve MİRİCİ, İ. H. (2002). Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi,* 155-156, 76-88.

DIAKIDOY, I. A. N. ve KANARI, E. (1999). Student teacher's beliefs about creativity. *British Educational Journal, 25*(2), 225-243.

DION, C. M. (2011). Tools to enhance second language writing autonomy: Can we do things better? In D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 64-74). Gaziantep: Zirve University.

DİKİCİ, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 31*(139), 1300-1337.

DİKİCİ, A. (2013). Yaratıcılığı destekleyen ilköğretim öğretmenleri indeksi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 307-324.

DOĞAN, N. (2015). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (ED.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (167-198). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

DURUKAN, E. (2008). İlköğretim ikinci kademe (2005) Türkçe dersi öğretim programında genel amaçlar-hedef/kazanımlar ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research, 1*(4), 149 -158.

EMİR, S. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişiye ve kalıcılığa etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ERBİL TURSUN, S. (2010). *Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

ERDOĞDU, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(17), 95-106.

EREN, İ. (2015). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

EROĞLU, M. (2014). *İlköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algılarının incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

ERSOY, A. ve ANAGÜN, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi, 3*(1), 58-79.

ESQUIVEL, G. B. (1995). Teacher behaviours that foster creativity. *Educational Psychology Review, 7*(2), 185-202.

FERRARI, A., CACHIA, R., ve PUNIE, Y. (2009). Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching. *Literature review on Innovation and Creativity*

in E&T in the EU Member States (ICEAC). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

FLEİTH, S. D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review, 22*(3), 148-153.

FOROUTAN, M., NOORDIN, N. ve GANI, M. S. (2013). Weblog promotes ESL learners' writing autonomy. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(5), 994-1002.

GÖÇEN, G. (2018). Öğretmenlerin yaratıcı yazma tekniklerine yönelik değerlendirmeleri: Bir eylem araştırması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS), 9*(16), 625-677.

GÜMÜŞ, S. (2012). *Yazar olabilir miyim? Yaratıcı yazarlık dersleri*. İstanbul: Notos Kitap.

GÜVEN, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi, 164*(32), 127-141.

GÜVEN, Z. A. (2014). Ortaokul Türkçe derslerinde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 1-22.

HONIG, A. S. (2006). Supporting creativity. *Early Childhood Today, 20*(5), 13-14.

IŞIK, D. A, (2013). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı bireyler yetiştirmede görev ve sorumlulukları. *International Journal Of Social Science, 6*(6), 585-601.

İLHAN, Z. (2016). *Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

İNEL EKİCİ, D. (2016). Öğretmenler öğrenme ortamında öğrencilerin yaratıcılığını destekleme düzeylerine ilişkin kendilerini nasıl değerlendiriyorlar. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(3), 1287-1308.

İŞLER, A. İ. ve BİLGİN, A. (2002). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcılık hakkındaki düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 133-152.

KAPAR KUVANÇ, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersineilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi.* Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

KARAGÖZ, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(33), 18-40.

KARAKAYA, İ. ve ÜLPER, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(2), 691-707.

KARAKUŞ AKTAN, E. N. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerine bir araştırma (Kütahya ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, *6*(11), 701-732.

KARASAR, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

KARATAY, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies, 6*(3), 1029-1041.

KAVRUK, H., SALMAN, R., ÖZTÜRK, A., AYDIN, G., UĞUR, H. ve KARAGÖZ, N. (2001). *Türk dili yazılı ve sözlü anlatım.* Malatya: Uğur Matbaası.

KAYA, N. G. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(2), 157 175.

KEKLİK, S. (2016). Yazma eğitimiyle ilgili iki ders önerisi: Düşünceye dayalı metin yazma ve kurmaca metin yazma dersi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi, 1*(1), 86-109.

KELLOGG, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing, 1*(1), 1-26.

KENÇ, M. F. (2001). *Anasınıfı ve ilköğretimin birinci sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcı eğitim uygulamaları konusundaki görüşleri (Elazığ ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

KILIÇ, A. F. (2017). Öğretmenlerin yaratıcı düşünceyi destekleme davranışlarının incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 7*(1), 87 115.

KONTAŞ, T. (2015). *5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

KORKMAZ, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. Sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

KORKMAZ, G. E. (2018). Yaratıcı düşünme ve günlük ders planı örneği. H. G. Berkant (Ed.), *Düşünme Eğitimi* (219-235). Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.

KOURA, A. A. ve ZAHRAN, F. A. (2017). Using habits of mind to develop EFL writingskills and autonomy. *Arab World English Journal (AWEJ), 8*(4), 183 -198.

KÖKSAL, N. (2008). Eğitim programları ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(3/4), 179-191.

KUCUROĞLU TİRKEŞ, Ç. (2000). The role of a learner-centred approach in language teaching on the development of learner autonomy: A model course design. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 1*(1), 193-200.

LITTLE, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacherautonomy. *System, 23*(2), 175-181.

LITTLE, D. (1999). Developing learner autonomy in the foreign language classroom: A social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 77-88.

LITTLEWOOD, W. (1996). Autonomy in Communication and Learning in the Asian Context. *Proceedings of the International, Conference Autonomy 2000: The Development Learning Indepence in Language Learning* (124-140). Bangkok, Thailand KMITT. http://arts.kmutt.ac.th/dral/img/Autonomy2000.pdf#page=133 adresinden 11.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018). *Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı (ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5,6,7 ve 8. sınıflar).* Ankara.

MEMİŞ, A., SEVER, E. ve BOZKURT, M. (2016). Yaratıcı yazma ve yaratıcı drama yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin 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.

NAUMAN, A. D. (2007). Writing in the primary grades: Tapping young children's enthusiasm to help them become good writers. *Illinois Reading Council Journal, 3*(4), 16-28.

OĞUZ, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2177-2194.

OKUTAN, N. Ş. (2012). *Karma ve izole yaş gruplarında verilen okul öncesi eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri ve yaratıcılık performanslarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

OLAWALE, S. G. (2008). Predictive value of teachers' creativity fostering behaviour: Do Nigerian teachers foster creativity in students as their Chinese counterparts? *NASHERJ, 6*(2), 267-276.

OLAWALE, S. G., ADENİYİ, E. O., ve OLUBELA, O. I. (2010). Creativity fostering behaviour as an index of productivity and capacity building among lecturers in selected universities in Ogun and Oyo states. *Educational Research and Reviews,* 5, 257-262.

ONUR, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 145-156.

ÖZ, M. .F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZÇAKMAK, H. (2011). *İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

ÖZEL, A. ve BAYINDIR, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(5), 348-358.

ÖZERBAŞ, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 675-705.

ÖZTÜRK, E. (2007). Yaratıcı yazı yazmanın gelişim süreci ve ilköğretimde yaratıcı yazı yazma öğretimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 266 -273

ÖZTÜRK, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 77-84.

PALLANT, J. (2017). *Spss kullanma kılavuzu: Spss ile adım adım veri analizi*. (çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.

POORAHMADİ, M. (2009). The effect of employing scaffolding strategies and classroom task in teaching reading comprehension. *Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature 1*(3) : 87-106.

REINDERS, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(5), 40-55.

RUNCO, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*(3), 317-324.

SALICETI, F. (2015). Educate for creativity: New educational strategies. *Procedia -Social and Behavioral Sciense 7th Worl Conference on Educational Sciences,* 197, 1174-1178.

SAMURÇAY, N. (1983). Zekâ ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 8*(45), 4-12.

SAPUTRI, V. A. M., RAJA, P. Ve NURWENI, A. (2017). Scaffolding strategy based writingin struction to promote students' autonomy in writing. *UNILA Journal of English Teaching*, 6(10), 1-8.

SARIKAYA, İ. ve SÖKMEN, Y. (2019). *İlkokul öğrencileri yazmayı neden zor ve sıkıcı bir etkinlik olarak nitelendiriyor? Sınıf öğretmenlerinin görüşleri*.2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, 23-27 Ekim 2019, Muğla.

SCHREGLMANN, S. ve KAZANCI, Z. (2016). Öğretmen adaylarının "Yaratıcı öğretmen" kavramına yönelik metaforik algıları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 3*(3), 21-34.

SENEMOĞLU, N. (1996). *Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri*. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli, Kara Harp Okulu, Ankara. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/yaratici.htm/ adresinden 14.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

SHARP, C. (2004). Developing young children's creativity: What can we learn from research? *Topic*, 32, 5-12.

SHEPARD, A. ve RUNCO, M. (2016). Recent research on creativity and education. *Ricercazione, 8*(2), 21-38.

SIERENS, E., VANSTEENKISTE, M., GOOSSENS, L., SOENENS, B. ve DOCHY, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of selfregulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68.

SIMPLICIO, J. S. C. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education, 120*(4), 675-680.

SOH, K. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior: A preliminary validation study. *Journal of Creative Behavior, 34*(2), 118-134.

STANDLER, B. R. (1998). Creativity in science and engineering. http://www.rbs0.com/create.htm adresinden 7.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

STERNBERG, R. J. ve LUBART, T. I. (2016). Yaratıcı zihinler geliştirmek. A. C. Ornstein, E. F. Pajak ve S. B. Ornstein (Ed.), *Eğitim Programlarında Güncel*

Sorunlar (132 142). (Çev. N. T. Bümen, Ö. Uslu, E. Ç. Özkan). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

STRENBERG, R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review, 14*(4), 383-393.

SUNGUR, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

SÜĞÜMLÜ, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

ŞAHİN, Ç. (2003). Değişen dünyada sınıf öğretmenlerinin değişen toplumsal ve yaratıcılık rolleri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 1-9.

TAŞ, M. M. (2016). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2019a). *Güncel Türkçe sözlük*. www.tdk.gov.tr adresinden 16.09.2019 tarihinde erişilmiştir.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2019b). *Güncel Türkçe sözlük*. www.tdk.gov.tr adresinden 08.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2019c). *Güncel Türkçe sözlük*. www.tdk.gov.tr adresinden 5.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2019d). *Eğitim terimleri sözlüğü*. www.tdk.gov.tr adresinden 4.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

TEKŞAN, K. ve SÜĞÜMLÜ, Ü. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi, 170*(1), 108 126.

TEMİZKAN, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.

TEZCİ, E. ve GÜROL, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(1), 50-55.

TOK, M., RACHIM, S. ve KUŞ, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *Gazi üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 267-292.

TORRANCE, E. P. (2003). The millenium: A time for looking forward and looking back. *The Journal of Secondary Gifted Education, 15*(1), 6-12.

TRNOVA, E. (2014). IBSE and creativity development. *Science Education International,25*(1), 8-18.

TÜFEKÇİOĞLU, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.

USUKI, M. (2002). *Learner autonomy: Learning from the students' voice*. Dublin: Trinity College Dublin, Centre for Language and Communication Studies. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478012.pdf adresinden 3.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

UYSAL, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişi, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ÜNLÜ, D. (2019). Kişilik, süreç ve çevre boyutları açısından yaratıcı öğretim uygulamalarının sınıfa yansıması: Öğretmen-öğrenci görüşleri. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÜSTÜNDAĞ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

VEXLIARD, A. (1966). Yaratıcılık teorileri ve eğitim. (Çev. N. Hızır), *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 4, 107-153.

WANG, W. ve SHAN, J. (2019). A Preliminary Investigation into Creativity Fostering Behaviors of Maker Teachers in Shanghai. In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1432-1437). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://www.learntechlib.org/primary/p/207834/. adresinden 6.02.2020 tarihinde erişilmiştir.

WILLIAMS, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economic Research, 5*(3), 65-72.

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.

YAMAN, S. (2003). *Fen bilgisi eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YASAVUR, H. (2013). *İlköğretim 3. Sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından*

kullanılma sıklıkları. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

YAZ, E. (2015). *Yazma becerisinin gereksinim haline dönüşmesini sağlayan etkenler ve bu gereksinimin Türk edebiyatından örneklerle değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

YENİLMEZ, K. ve YOLCU, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIZ, A. ve BALTACI, S. (2018). İki farklı kurumda çalışan ortaokul matematik öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 1392-1418.

YOSUFF, H., HAMZAH, M. ve SURAT, S. (2018). Kesahan dan kebolehpercayaan instrumen indeks pemupukan kreativiti dalam pengajaran guru dengan elemen Islam (I-CFTI) berdasarkan pendekatan model rasch. *Jurnal Pendidikan Malaysia SI, 43*(1), 77-88.

YUVACI, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YÜKSEL, Y. B. (2018). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerine etkisi.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı-Soyadı :Zeynep BURUN

Doğum Yeri ve Tarihi :Ankara - 1983

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı (2000-2004)

Yüksek Lisans Öğrenimi :Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim ABD (2018-2020)

Bilimsel Faaliyetler :

- Çetintaş, R., Burun, Z., Türk, C., ve Tamer, Ö. (2018). Kübik programın yapısı ve özellikleri. *Journal of Educational Reflections (Eğitim Yansımaları Dergisi), 2*(2), 11-24.
- Berkant, H. G. ve Burun, Z. (2019). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen faktörlere yönelik görüşleri. F. Mustafayev, E. Cafarov (Ed.), *Uluslararası 24 Kasım Başöğretmen, Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Sempozyumu* (s.266-283). Ankara: İksad Yayınevi.
- Burun, Z ve Fettahlıoğlu, M. Ş. (2020). Karakter eğitimi öğretim programı tasarısı. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS), 4*(4),74-82.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :Erol Altaca Dershanesi (2005-2007) Kahramanmaraş Belediyesi Özel Kalem Müdürlüğü(2007) Özel Çınar Tıp Merkezi (2008)

İletişim

E-Posta Adresi :burunzey@gmail.com

Tarih :15.07.2020

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler,
Bu çalışmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme durumlarını belirlemektir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi formu yer alırken ikinci bölümdeki maddeler yaratıcılığı destekleme düzeyinizi belirleme amacı taşımaktadır. Ölçek sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için size en uygun olan seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Zeynep Burun
Yüksek Lisans Öğrencisi
KSÜ

KİŞİSEL BİLGİLER
Cinsiyet: Kadın ( ) Erkek ( )
Kıdem (Yıl):
Proje ödevi verme sıklığı: ( ) Dönemde bir ( ) Dönemde birkaç ( ) Hiç

Sevgili Öğrenciler,
Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerini belirlemektir. Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileriniz yer alırken ikinci bölümdeki maddeler yazma özerklik düzeyinizi belirleme amacı taşımaktadır. Ölçek sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için sizin için gerçekten uygun olan cevabı işaretlemeniz gerekmektedir. İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Zeynep Burun
Yüksek Lisans Öğrencisi
KSÜ

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: Kız ( ) Erkek ( )

Sınıf düzeyi: 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )

Okuma sıklığı: ( ) Her gün ( ) Haftada birkaç saat ( ) Ayda birkaç saat ( ) Yılda birkaç saat ( ) Hiç

Annenizin eğitim durumu:
( ) Okumaz – yazmaz
( ) Sadece okur-yazar
( ) İlkokul mezunu
( ) Ortaokul mezunu
( ) Lise mezunu
( ) Üniversite mezunu

Babanızın eğitim durumu:
( ) Okumaz – yazmaz
( ) Sadece okur-yazar
( ) İlkokul mezunu
( ) Ortaokul mezunu
( ) Lise mezunu
( ) Üniversite mezunu

EK-2: Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği

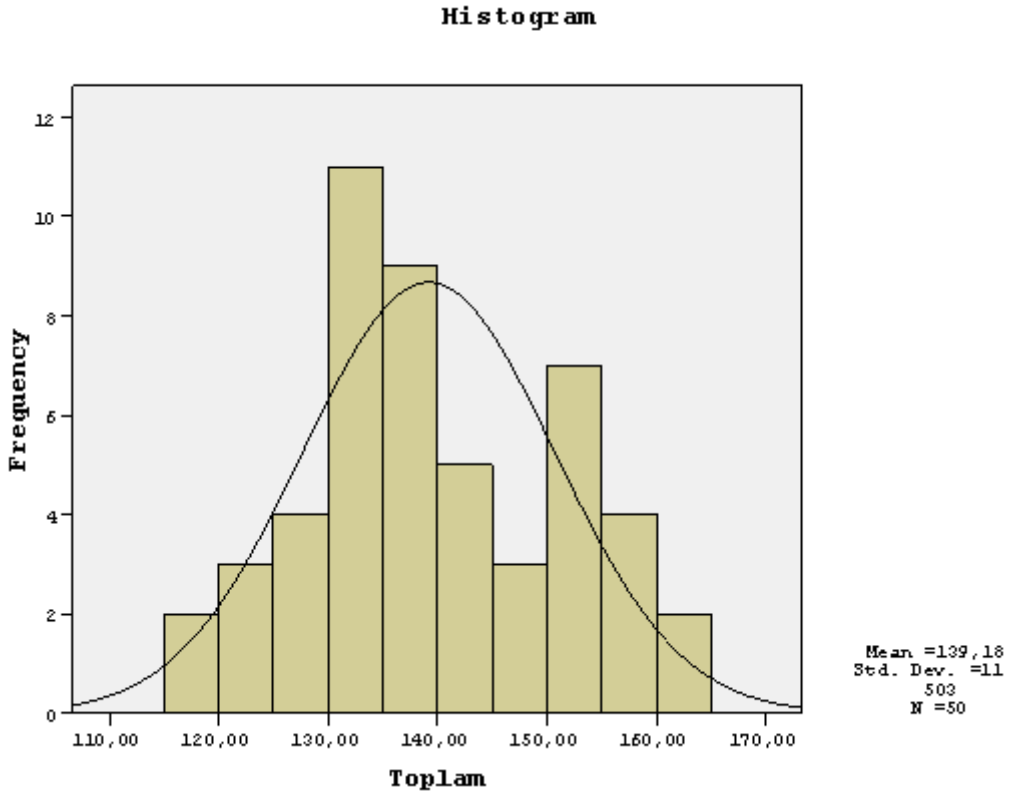
Madde No	Maddeler	Her zaman	Sık sk	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Öğrencileri kendi kendilerine öğrendikleri şeyi bana göstermeleri için cesaretlendiririm.					
2	Kendi kendilerine cevaplarını bulmaları için öğrencilerime açık uçlu sorular veririm.					
3	Sınıfımdaki öğrenciler fikir ve düşüncelerini paylaşma fırsatına sahiptir.					
4	Sınıfımdaki öğrenciler düzenli bir şekilde grup çalışması yapma fırsatına sahiptirler.					
5	Sınıfımdaki öğrenciler fikir ve önerileri ile derse katkı sağlamak için cesaretlendirilir.					
6	Sınıfımda öğrencileri soru sormaları ve öneri yapmaları için cesaretlendiririm.					
7	Temel bilgi ve becerilerin iyi bir şekilde öğrenilmesini sınıfta öğrencilerime vurgularım.					
8	Temel bilgi ve becerilerin iyice öğrenilmesinin önemini vurgularım.					
9	Öğrencilerimin temel bilgi ve becerileri iyi öğrenmelerini onlardan beklediğimi bilirler.					
10	Öğrencilerim bir şey öne sürdüklerinde onlara daha fazlasını düşündürtmek için sorular sorarım.					
11	Onlarla aynı görüşte olsam da olmasam da öğrencilerin fikirleri hakkında derhal düşüncemi söylemem.					
12	Öğrenciler fikirlerini bütünüyle araştırdıklarında ancak öğrencilerin fikirleri üzerinde yorum yaparım.					
13	Çok fazla zaman almasına rağmen öğrencilerimi farklı şeyler yapmaları için cesaretlendiririm.					
14	Sınıfımda düşünmeyi cesaretlendirmek için öğrencilerimin fikirlerini irdelerim.					
15	Öğrencilerimi ilgisiz görünse bile özgürce soru sormak için cesaretlendiririm.					
16	Fikirlerin bazıları işlevsiz olsa bile farklı yönlerden düşünmeleri için öğrencilerimi cesaretlendiririm.					
17	Farklı şekillerde düşünmek için zaman isteyen öğrencilerimi severim.					
18	Öğrencilerimin güçlü ve zayıf yönlerini sınıfla paylaşmaları için onlara fırsatlar sağlarım.					
19	Doğru ya da yanlış olup olmadıklarını görmeleri için sınıfımda öğrencilerin kendi kendilerini yargılamaları için onlara fırsat veririm.					
20	Öğrencilerime çalışmalarını sunmadan önce birbirlerine göstermelerine müsaade ederim.					
21	Öğrencilerimi ciddiye aldığımı bilmeleri için onların önerilerini dikkate alırım.					
22	Öğrencilerimin soruları olduğunda onları dikkatlice dinlerim.					
23	Öğrencilerimin pratik ya da faydalı olmayan önerilerini bile dinlerim.					
24	Öğrencilerim aptalca gibi görünebilen sorular sorduklarında onları sabırla dinlerim.					
25	Benden öğrendiklerini farklı durumlarda denemeleri için öğrencilerimi cesaretlendiririm.					
26	Öğrencilerimin öğrendiklerini farklı şekilde kullandıklarında onları takdir ederim.					
27	Öğrencilerimi sınıfta öğrendikleri şeyle farklı şeyler yapmaları için cesaretlendiririm.					
28	Benim gösterdiğim şeyden sapan ve kendi fikirlerini deneyen öğrencilerime itirazım yoktur.					
29	Hüsrana uğrayan öğrencilerim duygusal destek almak için bana gelebilir.					

30	Yeniden kendilerine güvenlerini kazanmaları amacıyla başarısız oldukları şeyin üstesinden gelmeleri için başarısız olan öğrencilerime yardım ederim.					
31	Öğrencilerimin hatalarından ders çıkarmalarına yardımcı olurum.					
32	Öğrenme sürecinin bir parçası olarak hüsrana uğrayan öğrencilerimi cesaretlendiririm.					
33	Başarısızlık deneyimi yaşayan öğrencilerimi diğer muhtemel çözüm yollarını bulmaları için cesaretlendiririm.					

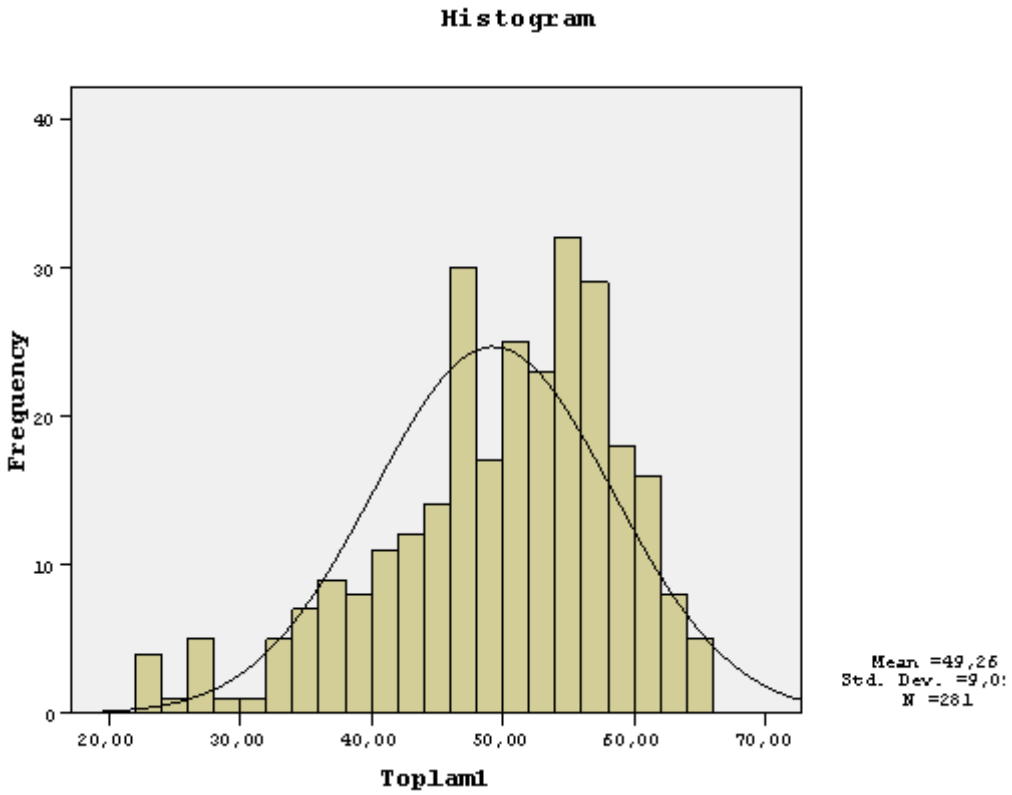
EK-3: Yazma Özerkliği Ölçeği

Madde No	Maddeler	EVET	KISMEN	HAYIR
1	Yazı yazmayı severim.			
2	Yazı yazmaktan hoşlanırım.			
3	Yazma çalışmasını bitirdiğimde yazı yazma isteğim artar.			
4	Yazımı yazarken kendimi mutlu hissederim.			
5	Yaşamım boyunca yazı yazmak isterim.			
6	Yazma çalışmalarına olumlu bakarım.			
7	Başarılı bir yazı çalışması yaptığımı düşünürüm.			
8	Yazımı öğretmenimle paylaşırım.			
9	Yazımı paylaşmak beni mutlu eder.			
10	Yazımı arkadaşlarımla paylaşırım.			
11	Yazımın başkaları tarafından okunmasını isterim.			
12	Öğretmenimin yazım hakkında değerlendirme yapması benim için önemlidir.			
13	Yazma sürecinde öğretmenime danışırım.			
14	Arkadaşlarımın yazım hakkında değerlendirme yapması benim için önemlidir.			
15	Yazma sürecini çevremden yardım alarak yürütüm.			
16	Yazma çalışmasını plana göre yürütürüm.			
17	Yazma çalışmam için yazı planı hazırlarım.			
18	Yazım için yöntem belirlerim.			
19	Yazma sürecini aşamalara göre yürütürüm.			
20	Yazımı belirlediğim yönteme göre yazarım.			
21	Yazma sürecinin aşamalarını kontrol ederim.			
22	Yazı yazmadan önce konuyu belirlerim.			

EK-4: YDÖİÖ Histogram Grafiği



EK-5: YÖÖ Histogram Grafiği



EK-6: Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği İzin Yazışması

Zeynep Burun <burunzey@gmail.com> 3 Tem 2019 Çar 22:47

Alıcı: adikici

Sayın Hocam merhaba,
Ben Zeynep Burun. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde yüksek lisans yapıyorum. İzniniz olursa uyarlamış olduğunuz yaratıcılığı destekleyen ilköğretim öğretmenleri indeksini yüksek lisans tezimde kullanmak isterim. Dönüt verebilirseniz çok sevinirim. Şimdiden çok teşekkür ederim.

Ayhan Dikici <adikici@ohu.edu.tr> 3 Tem 2019 Çar 23:36

Alıcı: ben

Zeynep hanım ölçeği çalışmalarınızda kullanmanızda bir sakınca yok. İyi çalışmalar dileklerimle...
Prof. Dr. Ayhan Dikici
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

EK-7: Yazma Özerkliği Ölçeği İzin Yazışması

Zeynep Burun <burunzey@gmail.com> 3 Tem 2019 Çar 22:43

Alıcı: kezibanteksan

Sayın Hocam merhaba. Ben Zeynep Burun. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde yüksek lisans yapıyorum. Daha önce de mail atmıştım sanırım gözden kaçtı. İzniniz olursa geliştirmiş olduğunuz yazma özerkliği ölçeğini tezimde kullanmak isterim. Dönüt verirseniz çok mutlu olurum. Şimdiden çok teşekkür ederim.

Keziban Tekşan <kezibanteksan@gmail.com> 4 Tem 2019 Per 12:26

Alıcı: ben

Ölçeği gönderdik iyi çalışmalar

EK-8: Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Belgesi

T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.99-E.19710694 11.10.2019
Konu : Anket İzin Talebi (Zeynep BURUN)

Sayın Zeynep BURUN
Şehit Abdullah Çavuş Mah. 48. Sok. Sevgi Sitesi C Blok Kat:3 No:9
Onikişubat/KAHRAMANMARAŞ

İlgi : a) 09/10/2019 tarihli dilekçeniz.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi.

"Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Durumları ile Öğrencilerin Yazma Özerkliklerinin İncelenmesi" adlı çalışmanın İlimiz Onikişubat ilçesindeki Ortaokulda görev yapan öğretmenlere, ve öğrencilere yönelik izin talebi hakkındaki Zeynep BURUN"un ilgi (a) ekindeki dilekçesi Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı için izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Cemal YILMAZ
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
- Veri Toplama Araçları (4 sayfa)

Adres: ARGE Vizyon 2023
Elektronik Ağ: kmaras@meb.gov.tr
e-posta: arge46@meb.gov.tr

Bilgi için: Ahmet Arif KILINÇ
Tel: 0 (344) 216 46 94
Faks: 0 (344) 216 47 09

EK-9: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/11/2019-E.47204

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : 72321963-050.01.04
Konu : Etik Kurul Kararı Onay Talebi (Zeynep BURUN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 05/11/2019 tarihli ve 45386 sayılı yazı,

Danışmanlığını Üniversitemiz Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'in yaptığı öğrencilerinizden Zeynep BURUN için talep ettiğiniz Etik Kurul Raporu talebiniz raportöre iletilmiş ve ekte gönderilmiş olan kurul kararı alınmıştır.
Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail BAKAN
Kurul Başkanı

Ek:Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 15.11.2019 Tarih ve 2019-28 Sayılı Kararı (2 sayfa)

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Avşar Kampüsü, 46100 - Onikişubat/Kahramanmaraş
Telefon No: 0344 300 27 01 Faks No: 0344 300 27 02
E-Posta: genelsekreterlik@ksu.edu.tr İnternet Adresi: www.ksu.edu.tr
Bilgi İçin: Adem Fethi KARAGÖZ
Unvan: Sekreter
Telefon No: 0(344)3001080

KARAR 3 :

Doç. Dr. Mahmut SAĞIR'ın 31.10.2019 Tarihli dilekçesi ve ekleri Prof. Dr. Ökkeş Alpaslan GENÇAY'ın (raportör) 13.11.2019 tarih ve E. 46842 sayılı raporu görüşüldü.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep BURUN'un "Öğretmenlerin Yaratıcılığı Destekleme Durumları ile Öğrencilerin Yazma Özerkliklerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ilişkin kurulumuza sunmuş olduğu anketin (ankette yer alan soru, önerme ve/veya ölçeklerin alıntılanmasına yönelik akademik alıntılanma kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan akademisyen ve varsa danışmanlığını yaptığı öğrenciye ait olmak koşuluyla) Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Onikişubat İlçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ve Ortaokul 5.,6.,7., ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere uygulama talebinin uygun olduğuna oylama sonucunda oy birliği ile;

Karar verildi.