

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ÖZEL YETENEK TANISI ALAN VE ALMAYAN ÖĞRENCİLERİN
YAZMA TUTUMLARI VE SÖZEL YARATICILIKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KARDELEN ÖZKAN

İSTANBUL 2025

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ÖZEL YETENEK TANISI ALAN VE ALMAYAN ÖĞRENCİLERİN
YAZMA TUTUMLARI VE SÖZEL YARATICILIKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KARDELEN ÖZKAN

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. AYŞİN KAPLAN SAYI

İSTANBUL 2025



T.C.

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

07/04/2025

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Program Adı:	Üstün Zekalılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Öğrencinin Adı Soyadı:	Kardelen Özkan
Tezin Adı:	Özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin yazma tutumları ve sözel yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi
Tez Savunma Tarihi:	07/04/2025

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

Doç. Dr. Yücel Batu Salman
Enstitü Müdürü

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmza
Tez Danışmanı:	Doç. Dr. Ayşin KAPLAN SAYI	Bahçeşehir Üniversitesi	
2. Üye (Kurum Dışı):	Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül İŞLEKELLER BOZCA	İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa	
3. Üye (Kurum Dışı):	Doç. Dr. Savaş AKGÜL	İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa	



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Kardelen ÖZKAN

İmza :

ÖZET

ÖZEL YETENEK TANISI ALAN VE ALMAYAN ÖĞRENCİLERİN YAZMA TUTUMLARI VE SÖZEL YARATICILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Özkan, Kardelen

Üstün Zekalılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşin Kaplan Sayı

Nisan 2025, 70 sayfa

Bu tezin amacı, ortaokul düzeyinde öğrenim gören özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin yazma tutumları ve sözel yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma bu becerilerin hem farklı demografik değişkenler hem de özel yetenekli olup olmama durumuna göre değişip değişmediğini ele almaktadır. Araştırma ayrıca sözel yaratıcılık ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmada tarama modeli kullanılmış ve veriler sınıf ortamında bire bir toplanmıştır. Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin İstanbul ilinde öğrenim gören 5.6.7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise İstanbul ilinde bulunan özel yetenek tanısı almış 100, özel yetenek tanısı almamış 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda çıkan sonuçlara bağlı olarak sözel yaratıcılığın nasıl geliştirilebileceğine dair uygulamalara yol göstermesi, ayrıca öğrencilerin yazma isteğinin arttırılmasını sağlayacak çeşitli öneriler sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenekli, Sözel Yaratıcılık, Yazma Tutum

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN WRITING ATTITUDES AND VERBAL CREATIVITY OF STUDENTS DIAGNOSED AS GIFTED AND NONGIFTED

Özkan, Kardelen

Master's Program in Gifted and Talented Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ayşin Kaplan Sayı

April 2025, 70 pages

The aim of this thesis is to examine the relationship between the writing attitudes and verbal creativity of students diagnosed with gifted and nongifted. The study addresses whether these skills vary according to different demographic variables and the presence of giftedness. The research also investigates the relationship between verbal creativity and writing skills. A survey model was used in the study, and data were collected one-on-one in the classroom setting. The population of the study consists of 5th, 6th, 7th, and 8th grade students studying in the 2024-2025 academic year in Istanbul, Turkey. The sample includes 100 students diagnosed with giftedness and 100 students without such a diagnosis all from Istanbul. Based on the findings of the study, practical applications for how verbal creativity can be developed are suggested, as well as various recommendations to increase students' motivation to write.

Keywords: Gifted, Verbal Creativity, Writing Attitude

TEŞEKKÜR

Bu tez sürecinde değerli katkıları, rehberliği ve akademik desteği için kıymetli hocam Doç. Dr. Ayşin Kaplan Sayı'ya en içten teőekkürlerimi sunarım. Bu çalışmanın gerçekleşmesine katkıda bulunan tüm katılımcılara özel teşekkür etmek isterim. Onların değerli katkıları olmadan bu araştırma mümkün olmazdı.

Yüksek lisans sürecim boyunca bana büyük anlayış ve sabırla destek olan sevgili eőim Aykut Özkan'a teşekkür ederim. Onun desteği ve motivasyonu olmadan bu çalışma tamamlanamazdı. Ayrıca her zaman yanımda olan annem Serpil Sayılır'a, babama, kardeőime ve bana neőe katan sevgili kedilerim Cosmic, Herkül ve Hector'a sonsuz minnettarlığımı sunarım.

Kardelen Özkan

İstanbul, 2025

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
Bölüm 1 Giriş	1
1.1 Problem	1
1.2 Amaç	3
1.3 Önem	4
1.4 Varsayımlar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar	5
Bölüm 2 İlgili Literatür.....	7
2.1 Zekâ	7
2.1.1 Temel zekâ kuramları.....	9
2.2 Üstün Yetenek	17
2.2.1 Üstün yetenek tanımı.. ..	17
2.3 Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri	19
2.4 Yaratıcılık ve Sözel Yaratıcılık	23
2.4.1 Yaratıcılık tanımları.....	24

2.4.2 Yaratıcılık becerileri..	26
2.4.3 Yaratıcılık süreci.	27
2.5 Dil Öğretimi	28
2.5.1 Üstünlerde dil öğretimi.	29
2.5.2 Yazma becerisi.	31
2.5.3 Yazma süreci.	34
2.4.4 Yaratıcı yazma.	41
Bölüm 3 İlgili Araştırmalar	43
3.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	43
3.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	48
Bölüm 4 Yöntem.	51
4.1 Araştırmanın Modeli	51
4.2 Evren Örneklem	52
4.3 Veri Toplama Araçları	52
4.3.1 Kişisel bilgi formu.	52
4.3.2 Torrance yaratıcı düşünme testi sözel A formu.	53
4.3.3 Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği.	53
4.4 Veri Toplama İşlemi.	54
4.4.1 Verilerin toplanması ve analizi.	54
Bölüm 5 Bulgular	56
5.1 Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	56
5.2 İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	57
5.3 Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	59
5.4 Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	60
5.5 Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	61

5.6 Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	63
Bölüm 6 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	64
6.1 Araştırma Bulgularının Genel Değerlendirmesi	64
6.2 Bulguların Literatürle Karşılaştırılması ve Tartışma	65
6.3 Eğitim Uygulamaları İçin Öneriler	68
6.4 Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler	69
6.5 Sonuç ve Değerlendirme	70
KAYNAKÇA	71
EKLER	81

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Sosyodemografik Bilgiler Tablosu.....	54
Tablo 2 Cinsiyet Değişkeni T-Test Tablosu.....	57
Tablo 3 Grup Değişkeni T-Test Tablosu	58
Tablo 4 Cinsiyet Değişkeni T-Test Tablosu.....	59
Tablo 5 Grup Değişkeni T-Test Tablosu	60
Tablo 6 Korelasyon Analizi.....	61
Tablo 7 Regresyon Analizi (Yazma Tutum Ölçeği).....	63



ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Üstün Yeteneğin Üç Temel Özelliği.	18
Şekil 2 Hayes ve Flower'ın Yazma Süreci Modeli.	35
Şekil 3 Üretme Sürecinin Yapısı.	37
Şekil 4 Organize Etme Sürecinin Yapısı.	37
Şekil 5 Yazıya Geçirme Sürecinin Yapısı.	38
Şekil 6 Gözden Geçirme Sürecinin Yapısı.	39



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
TYDT	Torrance Yaratıcı Düşünce Testi
F	Frekans
P	Anlamlılık Düzeyi
N	Veri Sayısı
X	Aritmetik Ortalama
Ss	Standart Sapma
S.T.	Sıra Toplam

Bölüm 1

Giriş

1.1 Problem

İnsanlar, dil aracılığıyla iletişim kurar ve kültürel birikimi bir sonraki kuşaklara aktarır. Dil, bireyleri birbirine bağlayan en önemli araçtır ve bu nedenle dil eğitimi büyük bir öneme sahiptir. Dil eğitimi, bireylere okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerileri kazandırmayı hedefler (Kocasavaş, 2010). Bu beceriler içinde yazmanın özel bir yeri vardır, çünkü yazma çalışmaları yalnızca yazma yeteneğini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda düşünme yetisini de güçlendirir (Özdemir & Çevik, 2018). Yazma, işlevsel kullanımı açısından dört temel dil becerisinden en karmaşık ve gelişimi en uzun süren beceri alanıdır. (Göçer, 2016, s. 67). Yazma becerisi, hem kendi yapısal özelliklerinden kaynaklanan içsel karmaşıklığı hem de uygulama sürecinde değerlendirme, geri bildirim ve düzeltme aşamalarının yeterince takip edilememesi nedeniyle, sınıf mevcudu, öğretmen kaynaklı zorluklar gibi dışsal faktörlerin etkisiyle diğer dil becerilerine kıyasla daha yavaş gelişen veya yeterince geliştirilemeyen bir alan olarak öne çıkmaktadır (Karatay, 2011; Türkben, 2021a).

Günümüz eğitim sisteminin büyük ölçüde çoktan seçmeli sınav yöntemine dayalı olması, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi açısından yetersiz kalmaktadır. Çoktan seçmeli testlerde öğrencilerden genellikle sadece belirli yerleri karalama veya işaretleme yapılması istenir. Bu sınavlarda sorular ve cevap seçenekleri önceden hazır gelir ve öğrenciler yalnızca bir seçenek işaretler. Öğrencilerin düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak ifade etmeleri talep edilmez. Bu durum, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişimini sınırlayarak engeller (Güneş, 2012, s. 39).

Günümüzün hızla değişen dünyasında, bireylerin yaratıcı düşünme yetilerini kullanarak ilerlemeleri, yenilikler üretebilmeleri ve toplumsal gelişmeye katkıda

bulunabilmeleri için yaratıcı bireylere duyulan ihtiyaç artmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde, 2006, 2016 ve 2017 Türkçe Öğretim Programları'nda yaratıcı düşünmenin kazandırılması gereken temel becerilerden biri olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2016).

Clark ve Zimmerman (1998), özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılığı, liderlik, zihinsel veya akademik başarılar, görsel sanatlar ve performans sanatları gibi alanlarda üstün zekâ göstergesi olarak ifade edilmektedir. (Clark, Zimmerman, 1998). Bu öğrencilerin sadece bilimsel ve sanatsal yaratıcı potansiyelleri değil, aynı zamanda yaratıcı düşüncelerini yazılı ifade biçiminde aktarmaları da büyük önem taşır. Bu potansiyele sahip öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, onların entelektüel ve yaratıcı güçlerini en verimli şekilde dışa vurabilmeleri için kritik bir faktördür. Özer ve Şahan'a göre, yazma etkinliklerinin tekdüzelik ya da belirsizlik içermesi, temel dil becerilerinin gelişimini desteklemek için gerekli olan çeşitli alıştırmaların yapılmasını engeller ve bu durum yazma becerisinin gelişmesine olanak tanımaz (Özer ve Şahan, 2011, s. 5). Üstün yetenekli bireylerin, tekdüzelikten ve rutinlerden hoşlanmayan özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, bu tür etkinlikler öğrencilerin yazma çalışmalarından kaçınmalarına neden olabilir. Bu bağlamda, yaratıcı zekâyâ sahip bireyler, yazma becerisini gerektiği gibi kullanarak yaratıcılıklarını ortaya koymada zorluk yaşayabilirler. (Saluk, Pilav, 2018).

Kendini yazılı olarak ifade edemeyen üstün ve özel yetenekli bireyler, toplumlar için büyük bir potansiyel kaybı oluşturabilir. Bilim, sanat ve dil gibi alanlarda özel yetenekleri bulunan öğrencilerin, gelecekte bu alanlarda yapacakları katkıları yazılı olarak aktarabilme yetisinden yoksun olmaları, kuşaklararası bilgi aktarımını olumsuz etkileyerek, toplumların gelişimine engel teşkil edebilir. Bu durum, aynı zamanda değerli emek kaynaklarının verimli bir şekilde kullanılmaması anlamına gelir ve toplumsal kalkınma açısından ciddi bir kayıp oluşturur. (Saluk, Pilav, 2018). Bu çalışmada, özel yetenek tanısı almış ve almamış öğrencilerin yazma tutumları ve sözel yaratıcılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2 Amaç

Yukarıda ifade edilen problem doğrultusunda bu araştırmanın amacı, ortaokul düzeyinde öğrenim gören özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin yazma tutumları ve sözel yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Yapılan bu araştırma ile özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin sözel yaratıcılıkları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ortaya çıkması planlanmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının sözel yaratıcılık üzerinde ilgisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda çıkan sonuçlara bağlı olarak sözel yaratıcılığın nasıl geliştirilebileceğine dair uygulamalara yol göstermesi, ayrıca öğrencilerin yazma isteğinin arttırılmasını sağlayacak önerilerde bulunarak literatüre katkı yapılması beklenmektedir. Araştırma sorusunda, iki grup arasındaki farkları ve benzerlikleri belirlemek için yazma tutumları ve yaratıcılık gibi iki farklı boyutun nasıl etkileşebileceği vurgulanmaktadır.

Temel araştırma sorusu: Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Yazma Tutumları ile Sözel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki Nasıldır?

Bu temel araştırma sorusu doğrultusunda aşağıdaki alt araştırma soruları oluşturulmuştur.

1. Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Yazma Tutumları demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
2. Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin yazma tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Düzeyleri demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
4. Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Düzeyleri Arasında anlamlı Bir Fark Var Mıdır?
5. Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Yazma Tutumları ile Sözel

6. Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Yazma Tutumları Sözel Yaratıcılıklarını Yordamakta mıdır?

1.3 Önem

Bu araştırmanın önemi, özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin sözel yaratıcılıklarının yazma tutumları üzerindeki etkisini inceleyerek literatüre güncel bir bakış açısı kazandırmasından kaynaklanmaktadır. Literatürde sözel yaratıcılıkla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış olmakla birlikte, özel yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin karşılaştırıldığı güncel ampirik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından yayımlanan akademik çalışmalar incelendiğinde, alanda yürütülen araştırmaların genellikle yaratıcı yazma ve sözel yaratıcılık konularına odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda, Bapoğlu (2010) "Üstün ve Normal Çocukların Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi", Eminoğlu (2019) "İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi", Yüksel (2016) "Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Sözel Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi", Gökçe (2020) "İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumu, Yazma Tutumu ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi" ve Yüksel (2016) "Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Sözel Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi" gibi araştırmalar dikkat çekmektedir.

Bu çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle belirli uygulamaların etkisini ölçmeye yönelik deneysel yöntemlere dayandığı görülmektedir. Mevcut çalışmanın ise özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin sözel yaratıcılıkları ile

yazma tutumları arasındaki ilişkiyi ele alması, alana eğitsel ve bilimsel açıdan önemli bir katkı sağlayacaktır.

1.4 Varsayımlar

1. Belirlenen örneklemin evreni temsil edeceği,
2. Araştırmanın uygulandığı öğrenci grubunun, veri toplama araçlarına gerçek beceri, duygu ve düşüncelerini yansıtacağı,
3. Tanılanmamış öğrencilerin normal zekâ düzeyine sahip olduğu.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında uygulanmıştır. Araştırma, bu okullarda eğitim gören, özel yetenek tanısı almış ve almamış öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ise Kişisel Bilgi Formu, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel Formu), Ortaokul Yazma Tutum Ölçeği ve bu testlerin ölçtüğü düşünülen nitelikler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Bu bölümde, araştırmada yer alan kavramlar ve terimler açıklanacaktır.

Üstün Zekalı ve Yetenekli Birey: Marland Raporu'na göre (1972), üstün yeteneklilik, yüksek performansın olağanüstü sonuçlar doğurması olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, bu raporda üstün yetenek alanları olarak altı farklı kategori

vurgulanmıştır: "Genel entelektüel beceri, yüksek akademik başarı, üretken ve yaratıcı düşünme, liderlik, görsel ve performans sanatlarındaki beceriklilik, psikomotor beceriler." Bu alanlardan en az birinde olağanüstü yetenek sergileyen çocuklar, üstün zekalı bireyler olarak kabul edilmektedir. (Marland, 1972).

Yaratıcılık: Guilford'a göre yaratıcılık, hem fikirlerin çeşitliliğini hem de bu fikirlerin yeni ve anlamlı şekillerde sunulabilmesini kapsamaktadır (Guilford, 1984; akt. Ülger, 2012).

Sözel yaratıcılık: Sözel Yaratıcılık, yazılı ve sözlü kelimeler gibi sözel formlarda yeni ve faydalı yanıtların üretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Torrance, 1962).

Yaratıcı yazma: Yaratıcı yazı demek, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi demektir (Oral, 2008: 8).

Bölüm 2

İlgili Literatür

Bu bölümde, araştırma konusuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve ilgili kavramlar çerçevesinde çeşitli tanımlar, kuramlar ve yaklaşımlar ele alınmıştır. İlk olarak, zeka ve üstün yetenek konularına dair literatürde yer alan temel tanımlar ve kuramlar incelenecek, ardından yaratıcılık kavramı ve yaratıcılığın gelişimi üzerine yapılan çalışmalardan bahsedilecektir. Son olarak, dil öğretimi, özellikle yazma becerisi ve yaratıcı yazma süreçleri üzerine literatürdeki yaklaşımlar aktarılacaktır. Bu literatür taraması, araştırmanın teorik altyapısını oluşturarak, konuyla ilgili daha derin bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

2.1 Zekâ

Zeka kavramı, tarih boyunca çeşitli disiplinlerden birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Literatür taraması yapıldığında, zeka üzerine yapılmış çok sayıda araştırmanın varlığı ve her bir araştırmacının geliştirdiği kurama göre zekâyı farklı şekilde tanımladığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle, zeka kavramı, üzerinde farklı görüşlerin bulunduğu ve ortak bir tanımda uzlaşmanın genellikle zor ve tartışmalı olduğu bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Charles Darwin'in kuzeni olan Francis Galton, 1869 yılında kalıtsal özelliklere olan ilgisiyle insan zekasının genetik faktörlerle ilişkisini incelemeye yönelik sorular ortaya koymaya başlamıştır. Galton'un zekâyâ dair gerçekleştirdiği araştırmalar bireysel farklılıkları inceleyen ilk çalışmalardan olması sebebiyle önem arz etmektedir. Bu araştırmalar sonucunda, Galton zekânın gelişiminin doğumdan ölüme kadar sabit kaldığı görüşünü ileri sürmüştür (Clark, 2008).

Galton'un zekaya bakış açısına ve zekayı ölçme yöntemine karşı çıkan Alfred Binet, bireysel farklılıkların yeterli derecede ölçülebilmesi için karar verme, hafıza, akıl yürütme gibi karmaşık zihinsel fonksiyonların değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapmıştır. 1905'te Fransız Hükümeti'nin yavaş öğrenen ve akademik desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin çocukluk döneminde tanılanması konusunda yardım istemesiyle, Galton, öğrencisi olan Simon'la birlikte ilk zeka testi olan Binet- Simon Ölçeği'ni geliştirmiştir (Gürel, Tat, 2010).

Binet zekâ testini revize ederek kullanan Terman, üstün zekâlı bireyler üzerinde en kapsamlı, boylamsal çalışmayı yaparak, üstün bireyler hakkındaki "gözlüklü, cılız, sosyal açıdan sorunlu, kitaplara gömülmüş, muazzam düşüncelere sahip" şeklindeki önyargıları değiştirmiştir. Bu çalışmaları boyunca "sabit zeka" teorisini kullanan Terman (1925), boylamsal çalışması sonucunda sabit zekanın geçerli bir kavram olduğunun tartışılır bir bilgi olduğunu da çalışmasına eklemiştir.

Zekânın değişmez olduğuna dair görüş, ilk kez 1938 yılında Iowa Üniversitesi'nden Beth Wellman ve çalışma arkadaşları tarafından sorgulanmıştır. Bu araştırmacılar, zekânın eğitim yoluyla geliştirilebileceğini savunmuşlardır. Wellman'ın bulgularını takiben, 1956 yılında J.P. Guilford tarafından önemli bir model önerilmiştir. Guilford'un "Zihin Yapısı Modeli" kapsamında, zekâyı oluşturan çeşitli faktörler ve bu faktörler arasındaki ilişkiler detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Guilford, zekânın eğitilebilirliğine vurgu yaparak, yaratıcılığın insan zihninin önemli bir işlevi olduğunu belirtmiştir. Daha sonra yapılan araştırmalar, zekânın eğitimle geliştirilebileceği ve değişebileceği fikrini desteklemiş, zekânın gelişiminin genetik ve çevresel etmenlerin etkileşimine bağlı olduğu görüşü yaygınlık kazanmıştır (akt. Clark, 2008).

1952 yılında, Jean Piaget, çocukluk dönemindeki zekâ gelişimini ilk kez sistematik bir şekilde inceleyen bilim insanı olmuştur. Piaget, zihinsel gelişimin bireyin öğrenme sürecine aktif katılımı ile gerçekleştiğini ve bu sürecin aşamalı olarak ilerlediğini ileri sürmüştür. Piaget, bu aşamalar arasında kesin zaman sınırları çizmese de, bu gelişim sürecinin sıralı olduğunu ve bireyin her aşamada daha yüksek bilişsel seviyelere geçtiğini ifade etmiştir. Piaget'in etkileşimsel teorisi, çocuğun bir aşamadan

diğerine geçişinin hem genetik faktörlere hem de çevresel etmenlere bağılı olduğunu öne sürmüştür (Piaget, 1950).

1985 yılında Robert Sternberg, zekâyı anlamak için üç ana yönün incelenmesi gerektiğini belirtmiştir: Bunlar; bireyin içsel dünyası, çevresel farkındalık ve bu iki dünya arasındaki etkileşimi belirleyen deneyimlerdir. Bu teoriye göre, bu üç tür zihinsel işlem üç farklı üstünlük biçimiyle sonuçlanır: analitik üstünlük, sentetik üstünlük ve pratik üstünlük. Analitik üstünlük, akademik ve problem çözme yeteneklerini, sentetik üstünlük, yaratıcı düşünme ve yenilikçi çözümler geliştirmeyi, pratik üstünlük ise günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözme yeteneğini ifade eder (Sternberg & Grigorenko, 2003).

1980'lerde ilk kez Guilford tarafından ortaya konan, "zekâ kavramının genişletilmesi" üzerinde durulmuştur ve Gardner (1983) "Çoklu Zekâ Teorisini" ortaya koymuştur. Gardner bu teorisinde, bireylere en uygun öğrenmeyi sağlama konusunda müthiş bir hassasiyet göstererek, eğitim ortamlarının gelişmesine katkıda bulunmuştur.

Howard Gardner 1983 yılında "Çoklu Zeka Teorisi" ni ortaya koyarak, bu kavram ile bilişsel yeteneklerin birbirlerinden bağımsız olduğunu belirtmiştir. Bu durum, zekânın farklı bilişsel alanlara göre çeşitlenmesini sağlamıştır. Bireyin bir alandaki yetenek düzeyi, diğer alanlardaki yetenek düzeyleri ile genellikle örtüşmediğini ancak, bir yeteneğin kullanımı, başka bir yetenekten etkilenebileceği görüşünü savunmuştur (Gardner, 1983).

2.1.1 Temel zekâ kuramları. Zekâ, yukarıda da anlatıldığı gibi yüzyıllardır farklı düşünürler ve bilim insanları tarafından incelenmiş ve çeşitli kuramlarla açıklanmaya çalışılmış bir kavramdır. Çalışmanın devamında zeka kuramları üzerinde durulacaktır.

2.1.1.1 Cattell akıcı ve kristalize zeka modeli. Raymond Cattell'in akıcı ve kristalize zeka modeli, zekayı iki ana bileşene ayırarak bilişsel kapasitenin yapısını anlamamıza katkı sağlamaktadır: "Akıcı zeka" ve "Kristalize zeka". Bu model, insan zekasının gelişimi ve bilişsel kapasitenin değerlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. (Cattell, 1971).

Akıcı zeka, bireylerin "yeni durumlara uyum sağlama" ve "karşılaşılan problemleri çözme" yeteneği olarak tanımlanır. Bu zeka türü, "soyut düşünme", "karmaşık desenleri tanıma" ve "ilişkileri anlamaya" yönelik becerileri içerir. Cattell, akıcı zekanın, "genetik özellikler" ve "nörolojik yapılar" ile ilişkili olduğunu belirtir. Yani, çevresel faktörlerden bağımsız olarak, bireyin doğuştan sahip olduğu bilişsel kapasitesini yansıtır. Akıcı zeka, genellikle "kültürden arındırılmış testler" (örneğin şekil ve desen testleri) ile ölçülür ve kültürel etkilerden bağımsız bir biçimde değerlendirilir. Kristalize zeka ise, bireyin "eğitim", "yaşam deneyimleri" ve "kültürel etkileşimler" yoluyla kazandığı bilgi ve becerileri ifade eder. Bu zeka türü, "kelime bilgisi", "genel kültür", "aritmetik" ve "dil becerileri" gibi daha çok "öğrenilen ve deneyimle kazanılan" bilişsel becerilerle ilgilidir. Cattell, kristalize zekayı, "akıcı zekanın" eğitsel ve kültürel deneyimlerle geliştirildiği bir alan olarak tanımlar. Yani, akıcı zekanın sağladığı öğrenme kapasitesi, kristalize zekanın gelişimini destekler. (Cattell, 1971).

Cattell'in bu modeli, zeka gelişiminde çevresel faktörlerin önemini vurgular ve zekanın yalnızca "genetik faktörlerle sınırlı olmadığını" gösterir. Zeka, bireyin yaşadığı çevre ve deneyimlerle şekillenir. Ayrıca, model yaşlanmanın bilişsel etkileri üzerine de bir çerçeve sunar. Akıcı zeka genellikle yaşla birlikte azalma eğilimindeyken, kristalize zeka, "bilgi birikimi" sayesinde artma eğilimindedir. Bu, yaşlanmanın bilişsel gelişim üzerindeki farklı etkilerini anlamamıza olanak tanır. (Cattell, 1971).

Sonuç olarak, Cattell'in akıcı ve kristalize zeka modeli, zekanın genetik ve çevresel etmenlerin etkileşimiyle şekillenen dinamik bir yapı olduğunu, yaşla birlikte bilişsel yeteneklerdeki değişimlerin farklılıklar gösterdiğini ortaya koyar. Bu model, bireylerin bilişsel gelişimlerinin nasıl desteklenebileceği ve nasıl ölçülmesi gerektiği konusunda önemli bir perspektif sunar (Cattell, 1971).

2.1.1.2 Genel zeka faktörü g. Spearman, araştırmalarında, belirli bir zihinsel görevi başarıyla yerine getirebilen bireylerin, genellikle diğer zihinsel görevlerde de yüksek performans sergilediklerini gözlemlemiştir. Örneğin, yabancı dilde kelime öğrenme konusunda başarılı olan kişiler, genellikle daha yaratıcı düşünme ve mantıklı akıl yürütme gibi diğer zihinsel becerilerde de yüksek performans gösterirler. Bu gözlem, Spearman'ı, bireylerin farklı entelektüel başarılarının ardında ortak bir temel yeteneğin bulunduğu varsayımına itmiştir.

Günümüzde, genel zekâ faktörü (g-faktörü) konusunda yapılan çalışmalar, bu kavramın varlığını güçlü bir şekilde desteklemektedir (Warne & Burningham, 2019). Ancak, Spearman'ın genel zekâ anlayışının, zekâyı tanımlamak için tek başına yeterli olduğu görüşü artık geçerliliğini yitirmiştir (Holling, Preckel & Vock, 2004 akt. Gans). Farklı zihinsel beceriler arasındaki ilişkiler genellikle pozitif yöndedir, ancak bazı beceriler arasındaki korelasyonlar, diğerlerine göre çok daha güçlü ya da daha zayıf olabilir. Bu durum, belirli becerilerle ilgili başka yeteneklerin de var olabileceğini gösterir (örneğin, dil becerileri için sözel yetenekler).

Genel zeka faktör teorisi, birçok modern zekâ modelinin temelini oluşturmaktadır. Bu teoriyi benimseyen hiyerarşik zekâ modelleri, genel zekâyı, daha geniş ve üst bir düzeyde tanımlar, alt seviyelerde ise daha spesifik yetenekleri yerleştirir. Spearman'a göre, genel zekâ tüm zihinsel becerileri etkiler, ancak bu etki, daha çok genel süreçlerle, örneğin farkları ve benzerlikleri tanımak gibi, dolaylı yollardan olur. Diğer yandan, özel yetenekler yalnızca belirli düşünme becerilerini etkiler, ancak bu etki daha güçlüdür. Bu nedenle, zekâ, bir özellikler hiyerarşisi olarak da tanımlanabilir (Gnas, Mack, Matthes, & Preckel, 2023).

2.1.1.3 Sternberg başarılı zeka teorisi. Sternberg (1997) tarafından geliştirilen Başarılı Zekâ Kuramı, zekâyı, bireylerin çevreleriyle olan etkileşimleri bağlamında tanımlar. Bu kurama göre, zekâ; çevreye uyum

sağlama, çevreyi değiştirme ve uygun çevreyi seçme gibi davranışlarla kendini gösterir. Çevreye uyum sağlama ya da çevreyi değiştirme, yalnızca sosyal ya da fiziksel ortama adaptasyon olarak algılanmamalıdır. Örneğin, bilimsel alanda çalışan ve mevcut dogmaları sorgulayan bir bilim insanı, üç farklı yol izleyebilir: İlk olarak, mevcut bilimsel anlayışı kabullenip, o anlayışa adapte olabilir; ikinci olarak, mevcut dogmaları ele alıp değişiklikler yapabilir; ya da üçüncü olarak, bu alandaki başarısızlıklarını fark edip, farklı bir alana yönelir (Sternberg, 2005).

Başarılı Zekâ Kuramı, zekâyı üç farklı türde tanımlar: analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ. Bu üç zekâ türü günlük yaşamda farklı bağlamlarda kullanılır. Örneğin, bir ürünün pazarlanması süreci, müşterilerin ihtiyaçlarının analiz edilmesini (analitik zekâ), bir satış stratejisinin geliştirilmesini (yaratıcı zekâ) ve son olarak, müşterilerin ikna edilmesini (pratik zekâ) gerektirir. Başarılı Zekâ Kuramı'na göre, bireyler bu üç zekâ türünden en az birinde iyi oldukları takdirde ya da bu zekâ türleri arasında dengeli bir yetkinlik geliştirebildikleri sürece başarılı olabilirler.

Analitik Zekâ, fikirleri, sorunları ve durumları analiz etme, yargılama, eleştirme ve neden-sonuç ilişkileri kurma becerisidir. Bu tür zekâ, problem tanımlama, bilgi düzenleme, strateji geliştirme ve çözümleri değerlendirme gibi bilişsel bileşenleri içerir. Analitik zekâsı yüksek olan bireyler, problemleri sağduyu ile çözer ve daha az hata yaparlar. Bu bireyler, zekâ ve başarı testlerinde yüksek performans sergilerler.

Yaratıcı Zekâ, yeni, değerli ve farklı fikirler üretme, problemleri keşfetme ve mevcut çözümleri yenilikçi bir şekilde değiştirme kapasitesidir. Yaratıcı bireyler genellikle alışılmadık düşünceler geliştirebilirler ve bazen sınıf ortamında sıradışlıkları nedeniyle göz ardı edilebilirler. Yaratıcı zekâ, genellikle özgünlük ve yenilik arayışını içerir.

Pratik Zekâ ise, gerçek dünya problemlerini çözme ve bu çözümleri pratik bir şekilde hayata geçirme kapasitesidir. Pratik zekâ, bireylerin deneyimleriyle gelişen bir yetenektir. Analitik ve yaratıcı bireyler teorik olarak çok iyi fikirler üretebilirken, pratik zekâyı sahip bireyler bu fikirleri uygulama alanına dönüştürme konusunda daha başarılıdır.

Başarılı Zekâ Kuramı, bireylerin okulda ve günlük yaşamda başarılı olabilmek için hangi yetenekleri geliştirmeleri gerektiğini, bu yeteneklerin nasıl ortaya çıktığını ve hangi durumlarda hangi tür zekâların daha etkili olacağını bilimsel bir temele dayandırarak açıklar (Sak, 2016).

2.1.1.4 Berlin zeka yapısı. Berlin Zeka Yapısı (BIS) modeli, Jäger (1984) tarafından geliştirilmiş olup, zekâyı iki ana bileşen üzerinden tanımlar: İçerik ve işlemler. Modelin temel varsayımı, zihinsel görevlerin yerine getirilmesinin belirli içerik alanlarında, örneğin dil veya sayılar gibi, gerçekleşmesidir. İnsanların farklı içerik alanlarındaki düşünme görevlerinde gösterdikleri başarılar, zekânın farklı boyutlarını ortaya koyar. Bu gözlemden hareketle, BIS modeli, zekâyı üç ana içerik becerisine ayırır: ‘‘sözel’’, ‘‘sayısal’’ ve ‘‘figüratif-resimsel’’ beceriler.

1. **Sözel Beceriler:** Dilsel beceriler, bireylerin dil ile ne kadar etkili başa çıkabildiklerini ve kelimeleri anlamada, tanımada ve kullanmada ne kadar yetkin olduklarını ifade eder (Thurstone, 1946). Okulda bu beceriler özellikle dil derslerinde, okuma, yazma ve metin anlama gibi aktivitelerde belirgindir. Bunun dışında, bilimsel metinlerin sunumu veya problem çözme süreçlerinde de sözel beceriler devreye girer.
2. **Sayısal Beceriler:** Sayılarla ve matematiksel kavramlarla ilgili beceriler, özellikle matematiksel problemlerin çözümünde öne çıkar. Sayısal beceriler, yalnızca matematikte değil, kimya ve fizik gibi bilimsel alanlarda da geçerlidir (Schneider & McGrew, 2018). Bu beceri, sayısal ilişkileri kavrayabilme ve işlem yapabilme yeteneğini içerir.
3. **Figüratif-Resimsel Beceriler:** Bu beceri, insanların resimsel materyalleri kullanma, nesnelere arasındaki mekânsal ilişkileri anlama, hayal gücünde nesnelere döndürme ve mekânda yönlendirme becerisini ifade eder (Maresch, 2015). Şekilsel beceriler, örneğin geometri derslerinde veya sanat ve beden eğitimi derslerinde, mekânsal mesafeleri tahmin etme ve görsel sunumları değiştirme gereksinimlerinde gözlemlenir.

Bu içerik becerilerine ek olarak, BIS modeli dört operasyonel beceri tanımlar: Hafıza, işlem kapasitesi, işlem hızı ve ustalık.

1. Hafıza: Hafıza becerisi, özellikle kısa süreli hafıza gerektiren görevlerde, örneğin resimlerin yerini hatırlama ve hızlıca yeniden üretme gibi durumlarda devreye girer.
2. İşlem Kapasitesi: Bu beceri, bireylerin karmaşık bilgileri ne kadar hızlı ve etkili bir şekilde özümseyip işleyebildiklerini tanımlar. Örneğin, okuma ve anlamada veya matematikte soyut kavramları anlamada işlem kapasitesi önemli bir rol oynar.
3. İşlem Hızı: İşlem hızı, bireylerin basit, yapılandırılmış görevleri ne kadar hızlı çözebildiklerini gösterir. Örneğin, Sudoku gibi bulmacaları çözmek, işlem hızını gerektiren bir aktivitedir. Bu beceri, dikkat ve hızla ilgili bir yetenektir.
4. Ustalık: Ustalık, genellikle yaratıcılıkla ilişkilendirilir. Bir soruna birçok farklı ve uygun çözüm önerme yeteneğini ifade eder. Örneğin, bir nesneyi farklı bir şekilde kullanma fikri üretmek, yaratıcılığı ve ıraksak düşünmeyi (Guilford, 1950) gerektirir.

Her bir beceri, hem içerik alanına hem de operasyonel becerilere dayalı olarak tanımlanır. Örneğin, sözel ezberleme becerisi, kelime listelerini kısa süreli hafızada tutma yeteneğini içerir.

BIS modelinin önemli bir avantajı, zekanın farklı yönleri arasında ayırım yapılmasına olanak tanınmasıdır. Yani, bir alanda güçlü olan bir öğrencinin diğer alanlarda da aynı derecede güçlü olması gerekmez. Bunun tersi de doğrudur: Bir öğrencinin belirli bir alandaki zayıflığı, diğer alanlardaki zayıflıklarıyla doğrudan ilişkili olmayabilir. Bu nedenle, öğrenciler sınıfa kendi kişisel zeka profilleri ile gelirler ve her öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri farklıdır.

Araştırmalar, bir bireyin zekâ seviyesi ile bu tür zeka profillerinin belirginliği arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ortalama zekaya sahip bireyler genellikle dengeli profillere sahipken, yüksek zekalı bireyler belirli alanlarda güçlü, diğerlerinde ise daha zayıf olabilmektedirler (Breit, Brunner & Preckel, 2020). Bu durum, zekâ çeşitliliğinin ve bireysel farklılıkların önemli bir göstergesidir (Gnas, Mack, Matthes, & Preckel, 2023).

2.1.1.5 Çoklu zeka kuramı. Howard Gardner (1983) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı, bilişsel yeteneklerin birbirinden bağımsız olduğu varsayımına dayanır ve bu nedenle zekânın da farklı bilişsel alanlara göre çeşitlendiğini öne sürmektedir. Bir kişinin bir alandaki beceri düzeyi, genellikle diğer alanlardaki beceri düzeyleriyle paralellik göstermez. Bilişsel yeteneklerin birbirlerinden bağımsızlığı, beyin travması geçiren veya felç sonucu beynin yalnızca belirli fonksiyonlarını kaybeden bireylerde, ya da olağanüstü belleğe sahip, ancak diğer bilişsel fonksiyonlarda gerilik gösteren savantlarda gözlemlenebilir. Bununla birlikte, bir bilişsel yeteneğin kullanımı diğer yeteneklerden etkilenebilir. Örneğin, bazı matematiksel problemler, dilsel becerilerin kullanılmasını gerektirir; çünkü matematik problemleri yalnızca soyut sembollerle sınırlı değildir; dilsel ifadeler, matematiksel çözüm süreçlerinde önemli bir rol oynar. Gardner, zekâ türlerini belirlerken sekiz temel ölçüt kullanmıştır. Bu ölçütleri yeterince karşılayan aday kapasite ve yetenekler, zekâ türleri olarak kabul edilmiştir. Bu ölçütlerin iki tanesi biyolojik bilimlerden, iki tanesi mantıksal analizlerden, iki tanesi gelişimsel psikoloji alanından ve kalan iki tanesi ise geleneksel psikoloji araştırmalarından türetilmiştir. Bir aday kapasitenin zekâ olarak kabul edilebilmesi için aşağıdaki sekiz ölçüte yeterince karşılık vermesi gerekmektedir:

1. Beyin travması sonucu diğer zekâ türlerinin işlevsel olmaya devam ederken bir zekâ türünün tamamen kaybolması veya tersine, bir zekâ türünün kaybı durumunda diğerlerinin hâlâ işlevsel kalması.
2. Evrimsel tarih ve mantık açısından bir temele sahip olması (evrimsel gelişim).
3. Kendine özgü bilişsel işlemler ve işleyiciler içermesi.
4. Kendine özgü sembolik sistemler barındırması.
5. Çocukluktan yetişkinliğe kadar belirgin bir gelişimsel geçmişinin olması.
6. Savant, deha ve diğer olağanüstü bireylerin varlığı.
7. Deneysel psikoloji araştırmalarında, diğer zekâ türlerinden bağımsız olarak varlık göstermesi.

8. Psikometrik verilerin, diğer zekâ türleriyle anlamlı bir ilişki kurmadığını ortaya koyması.

Bu bilimsel dayanaklardan yola çıkarak, Gardner, 1983 yılında ‘‘Aklın Çatıları’’ adlı eserinde Çoklu Zekâ Kuramını ortaya koymuştur. Başlangıçta yedi farklı zekâ türü tanımlanmışken, Gardner (1999) ‘‘Zekâ Yeniden Çerçvelendi’’ adlı kitabında bu kuramı gözden geçirerek zekâ türlerinin sekiz olduğunu savunmuştur. Gardner’ın tanımladığı zekâ türleri şunlardır:

- Dilsel Zeka: Yazılı ve sözlü dili etkin bir şekilde kullanma, yeni diller öğrenme ve dili kişisel hedefler doğrultusunda kullanabilme yeteneğidir. Avukatlar, şairler ve yazarlar gibi bireylerde yüksek dilsel zeka görülebilir.
- Mantıksal-Matematiksel Zeka: Matematiksel problemleri çözme, mantıksal akıl yürütme ve bilimsel analizler yapabilme kapasitesidir. Matematikçiler ve fizikçiler gibi profesyonellerin bu alanda üstün zekaya sahip olduğu söylenebilir. Ancak, mantık ve matematik arasındaki farklar, mantıksal-matematiksel zekanın içsel bir çelişki taşıyabileceğini de göstermektedir.
- Görsel-Uzamsal Zeka: İmgelerle düşünme ve zihinsel olarak üç boyutlu nesnelere tasarlayabilme yeteneğidir. Denizciler, pilotlar, ressam ve satranç oyuncuları bu tür zekaya sahip olabilirler.
- Müziksel Zeka: Sesleri, ritimleri ve notaları tanıyabilme, ayırt edebilme ve yeniden üretebilme kapasitesidir. Müzikçiler bu alanda yüksek zekaya sahip olabilirler.
- Bedensel-Kinestetik Zeka: Vücut dilini etkin bir şekilde kullanma ve fiziksel hareketlerle zihinsel süreçleri koordine edebilme yeteneğidir. Dansçılar, aktörler ve sporcular bu zeka türüne örnek olarak verilebilir.
- Sosyal Zeka: Başkalarını tanıma, onların duygularını ve davranışlarını anlayabilme ve empati kurarak etkili iletişim kurma kapasitesidir. Liderler ve pazarlamacılar gibi bireyler bu zekaya sahip olabilirler.
- İçsel Zeka: Kendi duygusal ve zihinsel durumlarını fark etme, içsel dünyayı anlama ve kendi davranışlarını yönetme yeteneğidir. Psikologlar, filozoflar ve şairler gibi bireyler bu zeka türüne örnek olarak gösterilebilir.

- Doğacı Zeka: Doğal dünyayı anlama, bitkiler ve hayvanlar gibi canlıları tanıyabilme ve sınıflandırabilme yeteneğidir. Biyologlar ve ekolojistler bu alanda yüksek zekaya sahip olabilirler. Bu zeka türü, Gardner'ın 1999'daki revizyonu ile kurama eklenmiştir (Gardner, 1983).

Temel zeka kuramları üzerine yaptığımız bu inceleme, zekanın ne kadar çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Böylece zekanın, sadece bir yetenektan ibaret değil; genetik, çevresel ve kişisel faktörlerin etkileşimiyle şekillenen bir süreç olduğu söylenebilir. Bu noktada, zeka anlayışındaki bu derinlik ve çeşitlilik, üstün yetenekli bireylerin tanımlanmasında ve onların ihtiyaçlarına yönelik doğru yaklaşım geliştirilmesinde önemli bir temel oluşturur. Çalışmanın devamında üstün yetenekli bireylerin tanımlanmasına ve bu tanımların genel özelliklerine odaklanılacaktır.

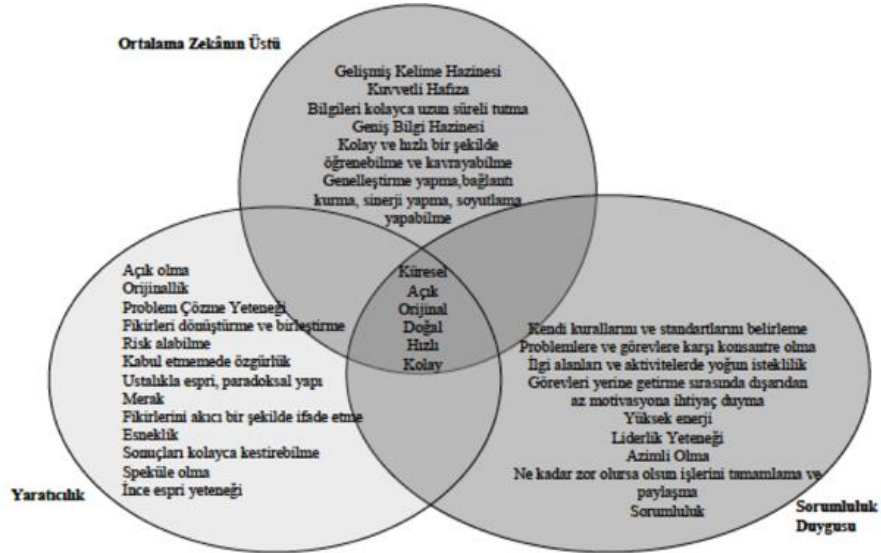
2.2 Üstün Yetenek

Temel zeka kuramları bölümünde aktarılan bilgiler doğrultusunda, üstün yeteneğin sadece yüksek zeka düzeyine sahip olmanın ötesinde, yaratıcılık, problem çözme yeteneği ve özgün düşünme gibi birçok farklı bilişsel beceriyi de kapsadığı söylenebilir. Üstün yetenek tanımları, bu bireylerin potansiyellerini en iyi şekilde anlayabilmemiz için farklı perspektifler sunar ve onların eğitimsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını belirlemede yol gösterici olabilir. Bu bölümde, üstün yetenekle ilgili yapılan çeşitli tanımlar üzerinde durulacaktır.

2.2.1 Üstün yetenek tanımı. Üstün zeka kavramı, tarihsel süreçte daha geleneksel ve katı tanımlardan esnek ve çoklu perspektiflere doğru bir evrim geçirmiştir. Geleneksel yaklaşımlar, üstün zekayı standart zekâ testlerinde belirlenen kriterlerin üzerinde performans gösterme olarak tanımlarken, bu kriter genellikle 130 ve üzeri puan almayı kapsamaktadır (Sak, 2012). 20. yüzyılın

başlarında, üstün zeka genellikle ‘‘deha’’ ile ilişkilendirilmekteydi ve üstün zekalı bireyler ‘‘deha sahibi’’ olarak değerlendirilebiliyordu. Örneğin, Terman (1925), üstün yeteneği belirlemek için geliştirdiği zeka testinde, 140 ve üzeri zeka puanına sahip bireylerin, yani en üst %1'lik dilime girenlerin, üstün bireyler olduğunu belirtmiştir (Terman, 1925; akt. Sak, 2012).

Günümüzde, üstün zeka ve yetenek kavramlarına dair daha esnek ve çok yönlü yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu yeni tanımlamalar, sayısal kriterlerin ötesine geçerek daha geniş bir perspektif sunmaktadır. Örneğin, Marland Raporu (1972), üstün yetenekliliği yüksek performansın olağanüstü sonuçlar doğurması olarak tanımlamıştır. Joseph S. Renzulli'ye göre (2016), üstün yetenek üç temel özelliğin etkileşimi ile şekillenir: üstün yetenek, yaratıcılık ve görev bağlılığı.



Şekil 1. Üstün Yeteneğin üç temel özelliği (Karabey, Yürümezoğlu 2015).

- **Üstün Yetenek:** Genel veya özel yetenek alanlarında sıra dışı bir kapasiteyi ifade eder. Örneğin, üstün bir matematik yeteneği veya müzikal yetenek gibi.
- **Yaratıcılık:** Özgün ve değerli fikirler üretme, alışılmadık çözümler bulma ve düşüncelerini akıcı ve esnek bir şekilde ifade etme becerisini ifade eder.

- **Görev Bağlılığı:** Bir işe kendini adanma, yüksek motivasyon ve azim gösterme, içsel bir istekle çalışmaya devam etme ve yüksek standartlar belirleyerek bu standartlara ulaşmak için çaba gösterme yeteneğini ifade eder.

Renzulli'nin modeline göre, bu üç özelliğin bir arada bulunması, üstün yeteneğin ortaya çıkmasını sağlar. Bu model, yeteneğin statik bir nitelik değil, zamanla gelişebilen dinamik bir kavram olduğunu vurgular (Renzulli, 2016).

Robert Sternberg ve Robert Wagner (1982), üstünlüğü zihinsel olarak kendini yönetme biçimi olarak tanımlamışlardır. Üstün yetenekli öğrencilerin, problem çözme becerilerini ön plana çıkararak, bilgiyi hızla işleyebilen ve öngörü yeteneklerini etkili bir şekilde kullanabilen bireyler olduğunu belirtmişlerdir (akt. Kaplan Sayı, 2013).

Howard Gardner (1983), çoklu zeka kuramını geliştirerek bilişsel yeteneklerin birbirinden bağımsız olduğunu ve bu nedenle üstün zekanın farklı alanlarda çeşitlilik gösterdiğini öne sürmüştür. Gardner, dünyayı algılamanın birçok yolu olduğunu vurgulamış ve yedi zeka türü tanımlamıştır: dilsel, mantıksal/matematikselsel, uzamsal, müzikal, bedensel/kinestetik, bireylerarası ve bireyiçi. Daha sonra doğa zekası da bu kategorilere eklenmiştir.

Columbus Grubu, üstün zekalı bireylerin duygusal ve bilişsel yönlerinin etkileşimine dikkat çekerek, üstün zekayı "üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların bir araya gelerek alışılmadık deneyimler oluşturduğu eş zamanlı olmayan gelişim" şeklinde tanımlamaktadır (Silverman, 1993).

Bir sonraki bölümde üstün yetenekli bireylerin özellikleri üzerinde durulacaktır.

2.3 Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Çocuklar, zeka seviyelerine göre belirli yaşlarda farklı davranışsal özellikler sergilerler. Örneğin, normal gelişim gösteren çocuklar yaklaşık bir yaş civarında yürümeye başlarken, iki yaşına doğru konuşma becerilerini geliştirirler. Bebeklik

dönemindeki bazı davranışsal özellikler, ilerleyen yıllarda bireylerin zeka düzeyleriyle ilişkilidir. Erken dönemdeki dil gelişimi, dikkat süresi, güçlü hafıza, alışılmış objelere karşı ilgi eksikliği ve yeni objelere karşı yoğun merak, çevresel uyarılara karşı yüksek duyarlılık gibi faktörler, bebeklik döneminin üstün zeka göstergelerindedir (akt. Sak, 2012).

Bu nedenle, çocuklar doğdukları ilk aylardan itibaren diğerlerinden farklı özellikler gösterebilirler. Aileler genellikle, çocuklarındaki üstünlük belirtilerini ilk beş yıl içinde fark etmeye başlarlar. Bu çocuklar, diğer bireylerden ayırt edici duyuşsal, sosyal, fiziksel ve sezgisel özelliklere sahip olurlar (Kaplan Sayı, 2013). Bu noktada, üstün zekâlı bireylerin erken gelişim özelliklerini bilmek büyük önem taşır.

Genellikle test yapmadan önce üstün zekâlı bireyler, ailelere ve çevrelerine zekalarına ilişkin birtakım ipuçları sunarlar. Bu ipuçları çok erken yaşlardan itibaren ortaya çıkmaktadır.

Bu konuyla ilgili literatür incelendiğinde üstün yetenekli çocukların fiziksel gelişimlerinin her döneminde akranlarına kıyasla daha ileri bir düzeyde oldukları saptanmıştır. Marland (1972), üstün yetenek alanları olarak altı farklı kategoriye vurgulamıştır: "genel entelektüel beceri, yüksek akademik başarı, üretken ve yaratıcı düşünme, liderlik, görsel ve performans sanatlarındaki beceriklilik, psikomotor beceriler." (akt. Kaplan Sayı, 2022).

Bu alanlardan en az birinde olağanüstü yetenek sergileyen çocuklar, üstün zekâlı bireyler olarak kabul edilmektedir. Bu kategorileri inceleyecek olursak;

Genel Zihinsel Yetenek özetle, ileri sözcük dağarcığı, erken yaşta okuma ve kitaplara ilgi, hızlı öğrenme, güçlü hafıza, neden-sonuç ilişkilerini hızlı kavrama, meraklı olma, uzun dikkat süresi, yüksek standartlar belirleme, gelişmiş mizah anlayışı, yeniliklere açık olmayı içerir.

Yaratıcı ve Üretici Düşünme ise meraklı ve deneyimlere açık olma, bağımsız çalışma eğilimi, güçlü hayal gücü, problem çözmede çok yönlü düşünme, alışılmadık

bağlantılar kurma, risk almaya yatkınlık, estetik duyarlılık, ezberden sıkılma, otoriteyi sorgulamayı kapsar.

Özel Akademik Yetenek, belirli bir akademik alana yoğun ilgi, kavram ve yöntemleri hızlı anlama, alanda yüksek standartlar belirleme, hızlı öğrenme, bilgili kişilerden destek alma, alanında yetkin olma isteğini içerir.

Liderlik Yeteneği, sosyal zekâ, ilişki kurma ve sürdürme, empatik dinleme, sorumluluk alma, grup yönetme, uyum sağlama, karar alma ve arabulucu olma, özgüvenli duruş, başkalarını motive etme becerisini içerir.

Görsel ve Performans Sanat Yetenekleri ise dört farklı kategori altında ele alınmıştır:

Müzik, Orijinal besteler yapma, ritim duygusuna sahip olma, melodileri ve ritmi kolay hatırlama ve tekrar etme, duyguları ifade etmek için müzik kullanma, sesleri ve notaları kolayca çıkarmayı kapsar.

Sanat, sanat aktivitelerine zaman ayırma, çeşitli nesne ve durumları çizme, sanata ilgi ve ciddiyetle yaklaşma, hayal gücünü kullanma, duygu ve deneyimleri sanatla ifade etme, sanat çalışmaları planlama, farklı teknikleri denemeye istekli olma, sanatla ilgili alışılmadık çözüm yolları bulmayı içerir.

Drama, drama etkinliklerine ilgi duyma, jest ve mimiklerle hikâye anlatma, duygularını yüz ifadeleri ve vücut hareketleriyle ifade etme, rol yapma, taklit ve canlandırma konusunda yetenekli olma, vücut dilini etkili kullanarak fikirleri ifade etme, orijinal oyunlar yaratmayı içerir.

Psikomotor Yetenek, ritmik olma, atletik yeteneklere sahip olma, fiziksel etkinliklerde koordineli ve dengeli olma, oyun yaratmada ve değiştirmede yaratıcılık, enerjik olma, fiziksel güç gerektiren oyunlardan hoşlanmayı kapsar (akt. Kaplan Sayı, 2022).

Milli Eğitim Bakanlığı'na (1991) göre ise, üstün yeteneklilerin ayırt edici özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Gelişimin tüm alanlarında yaşlılarının ilerisinde olma,
2. Öğrenme ve bilgiye sürekli alık duyma,
3. Merak,
4. Kelime hazinesinin zengin olması,
5. Çabuk öğrenme, kavrama ve akılda saklama,
6. Genelleme ve soyutlama yaparak elindeki bilgiyi diğer alanlara aktarma,
7. Niteliksel olarak farklı problem çözme ve öğrenme stratejileri kullanma,
8. İlgisiz gibi görünen işlemler arasında ilgi kurma,
9. Yaratıcılık,
10. Bağımsız çalışma,
11. Kararlılık ve sebat,
12. Karşılarındakinin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarına vb. duyarlı olma,
13. Kendisini açık seçik ifade etme,
14. Espiri yeteneği.

Fakat yukarıda verilen özelliklerin her çocukta farklılık gösterebileceği unutulmamalıdır (MEB, 1991). Zihinsel olarak üstün zekâlı öğrencilerin en belirgin özelliği, dil ve düşünme yeteneklerinin gelişimsel olarak ileri düzeyde olmasıdır. Bazı üstün zekâlı çocuklar, 2,5 yaşında oldukça detaylı resimler çizebilir ve karmaşık bir dil kullanabilir. Diğerleri ise 3 yaşında okumaya başlar ve 4 yaşında akıcı bir şekilde okuma yeteneğine sahip olabilirler. Bu çocukların dil yetenekleri, aynı zamanda yüksek anlama becerileriyle de birleşir. Bu nedenle, üstün zekâlı bir çocuk genellikle geniş bir kelime dağarcığına ve çok sayıda konuda derin bilgiye sahip olur. Ayrıca, bu çocuklar erken yaşlarda yazma becerisini de geliştirebilirler (Davis, 2022).

2.4 Yaratıcılık ve Sözel Yaratıcılık

İnsanlık, karşılaştığı küresel sorunlarla başa çıkabilmek için problem çözme yeteneklerini güçlendiren temel becerilerden biri olan yaratıcılığı geliştirmeyi kaçınılmaz bir ihtiyaç haline getirmiştir. UNESCO, eğitimde nicelikten ziyade nitelik üzerine odaklanarak, hem okul içi hem de okul dışı öğrenme ortamlarında yaratıcı düşünmenin önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve yenilikçi çözümler geliştirme becerilerini de kazanmalarını hedeflemektedir. Birleşmiş Milletler 'in son yıllarda vurguladığı sürdürülebilirlik hedefleri de bu kapsamda, karşılaşılan sorunları çözmeye yönelik bir odaklanma göstermektedir. Bu zorluklarla baş edebilmek ve belirlenen hedeflere ulaşabilmek için, tüm üst düzey düşünme becerilerinin yanı sıra, yaratıcılığın önemi büyük bir gereklilik taşımaktadır. (Kaplan Sayı, 2022).

Yirminci yüzyılda dilbilim alanında ortaya çıkan ve Chomsky (1966) tarafından tanımlanan dilsel/sözel yaratıcılık, sınırlı dilsel öğelerle sonsuz sayıda yeni şey üretme yeteneğini ifade etmektedir (Veale, 2012). Dilsel yaratıcılık kavramının tanımları, genel yaratıcılık anlayışındaki çeşitlilikle benzerlik gösterir. Örneğin, Croce (1902) dilin "daimi bir yaratılış" olduğunu savunurken, Ricoeur (2004) dilin "kendi içinde sonsuz bir şekilde yeni rezonanslar bularak kendini genişletebileceğini" belirtmiştir. Bu tanımlar, yirminci yüzyıl dilbiliminde dilsel yaratıcılığın kapsamlı bir tarihsel gelişim yaşadığını ortaya koymaktadır (Zawada, 2006). Dilsel yaratıcılık, sadece özel bir beceri ya da alışılmadık bir biçimde dil kullanmak anlamına gelmez; aynı zamanda folklor anlayışından sözlü sanatların özel kullanımına kadar geniş bir anlam alanını kapsar. Bu çeşitlilik, dilsel yaratıcılığın doğasında bulunan bir özellik olarak karşımıza çıkar. Diğer bir ifadeyle, dilsel yapıların yenilikçi bir şekilde oluşturulabilmesi için dil birimlerinin esnek bir çağrışım kapasitesine sahip olması gerekmektedir (Langlotz, 2006).

2.4.1 Yaratıcılık tanımları. Felsefeciler, psikiyatristler ve psikologlar, uzun yıllardır yaratıcılığın yapısını ve temel ilkelerini anlamaya çalışmaktadırlar. Ancak yaratıcılık, 1950'lerde J.P. Guilford, Amerikan Psikologlar Birliği'ne yaptığı bir konuşmada bu terimi başlık olarak kullandıktan sonra, bir yetenek olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Yaratıcılık kuramlarının açıklamalarında, yalnızca farklı yapılar değil, aynı zamanda çeşitli yaratıcılık düzeylerine de vurgu yapıldığı açıkça görülmektedir (Davis, 2022).

Welsch (1980)'e göre yaratıcılık, var olan ürünleri dönüştürerek yeni ve özgün eserler yaratma sürecidir. Bu eserler, maddi ya da maddi olmayan nitelikte olabilir ve yalnızca yaratıcısına ait olmalıdır. Ayrıca, yaratıcısı tarafından belirlenen amaç ve değer ölçütlerini de karşılamalıdır (akt. Treffinger, 1996).

Csikszentmihalyi (1996) sosyal etkileşimi, yaratıcılık sürecinin vazgeçilmez bir unsuru olarak görür ve yaratıcı bireylerin, buldukları topluluk ve çevreyle sürekli bir etkileşim içinde olduğunu belirtir. Bu etkileşim, yaratıcılığı hem desteklediğini hem de yönlendirdiğini savunur. Yaratıcılığı tam anlamıyla kavrayabilmek için sadece bireysel yetenekleri değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bağlamı da göz önünde bulundurmanın önemli olduğunu vurgular.

MacKinnon'a (1962) göre ise yaratıcılığın yalnızca yenilikçi fikirlerin üretilmesiyle ilgili olmadığı, aynı zamanda bu fikirlerin pratiklik, uygulanabilirlik ve kapsamlı bir geliştirme süreci gerektirdiği görüşünü savunmaktadır.

Guilford yaratıcılığın, tek bir özellikten ziyade bir dizi yeteneğin birleşimi olduğunu ve bu yeteneklerin iki kategoriye ayrıldığını aktarır. Bunlar;

- 1. Iraksak üretim yetenekleri:** Farklı ve özgün çözümler üretebilme becerisini ifade eder. Bu, bir soruna çok sayıda farklı yaklaşım geliştirme yeteneğini içerir.
- 2. Dönüşüm yetenekleri:** Mevcut bilgileri yeniden yorumlama ve yeni anlamlar oluşturma yeteneğidir. Bu, tanıdık unsurları farklı şekillerde yeniden yapılandırmayı içerir.

Özetle Guilford'a göre yaratıcılık, hem fikirlerin çeşitliliğini hem de bu fikirlerin yeni ve anlamlı şekillerde sunulabilmesini kapsamaktadır (Guilford, 1950; akt. Karabey & Yürümezoğlu 2015). Torrance, yaratıcılığı zorlukları, problemleri, bilgi boşluklarını ve eksik unsurları hissetme yeteneği; bu eksiklikler hakkında tahminler yapma veya hipotezler oluşturma; oluşturulan tahminleri test etme; ve sonuçları yeniden düzenleme, yeniden test etme ve sonuçları aktarma şeklinde tanımlar (akt. Clark, 2008).

Rolla May'e göre (2003) ise yaratıcılık, yapma, varlığı ortaya çıkarma sürecidir. May, yaratıcılık duygusuna tam ve doğru bir biçimde yaklaşabilmek için bu ayrımı netleştirmek gerektiğini savunur. Biri sıradan, tek düze bir yaratıcılıkken diğeri otantik yani yeni bir şeye varlık kazandıran yaratıcılıktır. May, yaratıcılığa sağlıklı normal kişilerin kendilerini gerçekleştirmek amacıyla beliren bir dışavurum olarak bakmaktadır (May, 2003).

Rhodes (1961)' e göre yaratıcılık dört düzeyde ele alınmaktadır:

1. Örneğin meraklı ve yeni deneyimlere açık olan yaratıcı kişi,
2. Fikir üretme, uygulama ve değerlendirme gibi faaliyetleri içeren yaratıcı süreç,
3. Belirli fikirler veya nesnelere gibi sonuçları ifade eden yaratıcı ürün,
4. Yaratıcı kişiliklerin, ürünlerin veya süreçlerin gelişimini teşvik edebilen veya engelleyebilen yaratıcı ortam (Gnas, Mack, Matthes, & Preckel, 2023).

Maslow (1971), yaratıcılığı, yaratıcı ürünlere veya davranışlara odaklanarak değil, yaratıcı bireylerin eylemleri ve özellikleri üzerinden açıklamayı tercih etmiştir. Yaratıcı bireylerde gözlemlenen özellikler ile sağlıklı, kendini gerçekleştiren ve insan doğasına özgü niteliklere sahip bireyler arasındaki korelasyonun yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Maslow, başarıdan ziyade bireyin kişilik özelliklerine, problem çözme veya ürün yaratma sürecinden ziyade kişinin ifade ettiği etkileyici özelliklere vurgu yapmıştır. Bu yaklaşımla, yaratıcılığa ilişkin bütüncül bir perspektifi önemsemiştir (Clark, 2003).

Feldhusen (1993) yaratıcılığı, kişisel gelişim ve problem çözme açısından ele alır. Feldhusen, yaratıcılığı, ürün odaklı bir süreç olmaktan öte; problem çözme,

düşünme becerilerinin gelişimi ve kişisel ifadenin zenginleşmesi olarak ele almaktadır. Yaratıcılık, bireyin farklı yetenekleri, bilgi birikimi ve motivasyonunun birleşimini içeren çok boyutlu bir süreçtir. Bu nedenle, Feldhusen'e göre, yaratıcı düşüncenin teşvik edilmesi, eğitimde yapılandırılmış yöntem ve uygun ortamlarla mümkün kılınabilir. Bu yapılandırma, bireylerin özgün fikirler üretebilmesi, problem çözmeye becerilerini geliştirmesi ve yaratıcı potansiyellerini açığa çıkarması açısından önemlidir (Feldhusen, 1993; akt. Treffinger, 1996).

Sternberg ve Lubart (1993) çalışmasında yaratıcılığın zekânın IQ'yu bütünleyen bir boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Onlar da yaratıcılığın bir üstün yeteneklilik şekli olduğu görüşüne inanmışlardır (akt. Bapoğlu, 2010).

Piirto'ya (2005) göre ise, yaratıcı insanlarda gözlemlenen dört temel tutum şunlardır: (1) saflık, (2) öz disiplin, (3) risk alma, (4) gruba güven. ‘‘Saflık’’ kavramı, yaratıcı bireylerin dünyayı taze ve yenilikçi bir bakış açısıyla, daha önce fark edilmeyen yönleriyle gözleme yeteneklerini ifade eder (akt. Davis, 2022).

2.4.2 Yaratıcılık becerileri. Aşağıda önemli olarak görülen yaratıcılığa ilişkin beceriler verilmiştir. Belirtilen becerilerin çoğu Torrance'ın çalışmaları tarafından ortaya çıkmıştır (akt. Davis, 2022).

Akıcılık: Açık uçlu sorunlar karşısında çok sayıda fikir üretme kapasitesidir.

Esneklik: Farklı bakış açılarıyla düşünme yeteneği, bir probleme farklı açılardan yaklaşabilme becerisidir.

Özgünlük: Yaratıcı fikirlerin üretimi, alışılmışın dışında düşünme ve diğerlerinden farklı çözümler geliştirme yeteneğidir. (Runco ve diğerleri, 2010; akt. Onur,2017).

Zenginleştirme: Bir fikri geliştirerek ayrıntılandırma, süsleme ve tamamlayıcı unsurlar ekleme becerisidir. (akt. Davis, 2022).

Detaylandırma: Belirli bir fikre detaylar ekleyerek onu zenginleştirme ve geliştirme becerisidir.

Problemi bulma, problem duyarlılığı, problemi tanımlama: Zorlukları, eksiklikleri ve bilgi boşluklarını tespit etme yeteneğidir. Problem duyarlılığı, bir durumu net bir şekilde tanımlama, alt problemlere ayırma ve problem için çeşitli tanım alternatiflerini keşfetme sürecini kapsar. Bu beceri, yaratıcı çözümlene süreçlerinin başlangıç noktasıdır. (akt. Davis, 2022).

Görselleştirme: Zihinsel olarak imgeler oluşturma ve fikirleri, nesnelere veya olayları hayal etme yeteneğidir. (akt. Davis, 2022).

Analojik veya metaforik düşünme: Bir bağlamdaki fikirleri başka bir bağlamda kullanma ya da iki durum arasında benzerlikler, bağlantılar kurma yeteneğidir. (Davis, 2006: 240-243).

Bu beceriler, yaratıcı düşünme sürecinin farklı yönlerini temsil eder ve bireylerin yenilikçi çözümler geliştirme potansiyelini artırır. Yaratıcılık, aynı zamanda bu becerilerin etkileşimiyle beslenir ve geliştirilir. (akt. Davis, 2022).

2.4.3 Yaratıcılık süreci. Yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalar, genellikle iki ana yaklaşımdan birini ele almaktadır: Kişilikle ilişkilendirilen çalışmalar ve yaratıcı süreçlere odaklanan çalışmalar. Yaratıcılığın süreçle olan ilişkisini inceleyen çalışmalar, yaratıcılığın, düşünme, muhakeme etme, problem tanımlama, analiz yapma, sentezleme, problem çözme, yenilikçi çözümler geliştirme ve enformasyon işleme gibi bilişsel eylemlerle bağlantılı bir süreç olduğunu öne sürmektedir. Bu yaklaşım, yaratıcılığı zihinsel ve bilişsel bir süreç olarak tanımlamakta ve yaratıcı düşüncenin, çeşitli bilişsel yeteneklerin etkileşimiyle şekillendiğini vurgulamaktadır (Onur, 2017). Yaratıcılık, dinamik bir olgu olarak farklı açılardan tanımlanıp incelenebilen bir süreçtir (Davis, 1998). Bu sürecin doğası üzerine yapılan çalışmalar, genellikle psikoloji ve eğitim alanlarında derinlemesine araştırmalar yürüten akademisyenler tarafından yürütülmüştür. Yaratıcılık teorilerine katkı sağlayan önemli isimler arasında Torrance, Guilford, Mednick, MacKinnon, Yavuzer, San, Amabile ve Abra gibi akademisyenler öne çıkmaktadır.

Schon'a göre yaratıcılık, zaman içinde gelişen ve bir dizi aşamadan geçen dinamik bir süreç olarak tanımlanabilir (Schon, 1995). Bu süreç, yaratıcı bireyin bedensel ve zihinsel çabalarını bir bütün olarak kapsar ve çoğu zaman beklenmedik gelişmelerle şekillenir. Yaratıcı süreç, ortaya çıkan ürünün bilinmeyenliğine karşın, yaratıcı davranışın izlerini ve yönlendiren ipuçlarını da barındırır. (akt. Onur, 2017)

Yaratıcılığı bir sezgi süreci olarak ele alan Torrance (1966; 1990), bu sürecin, eksik veya rahatsız edici unsurları fark edip bunlar üzerine düşünceler geliştirme, varsayımlar oluşturma, bunları test etme ve sonuçları gözden geçirme aşamalarından oluştuğunu vurgular.

Yaratıcılığı bir problem çözme süreci olarak ele alan Wallas (1926), yaratıcı düşüncenin farklı evrelerden geçtiğini belirtir. Wallas'a göre (1926) bu evreler, hazırlık, tasarım/kuluçka, düşüncenin geliştirilmesi, aydınlanma ve gerçeklik denetimi olarak sıralanabilir. Bu evreler, her zaman belirli bir sırayı takip etmez ve çoğu zaman iç içe geçmiş bir şekilde gerçekleşir. Hazırlık evresinde, yeni bilgiler toplanır ve problem tanımlanmaya çalışılır. Kuluçka evresinde, eski bilgilerle yeni bilgilerin etkileşime girmesiyle zihinsel süreçler devreye girer. Aydınlanma evresinde ise yaratıcı birey, problemi birdenbire çözme noktasına gelir ve düşünsel düzeyde buluşu ortaya koyar. Son evre olan gerçekleştirme aşamasında, önceki evrelerde geliştirilen düşünceler test edilir ve yaratıcı ürün somut bir hale gelir. Bu bağlamda, tam anlamıyla bir yaratıcılıktan bahsedebilmek için bu evrelerin tümünün tamamlanması gerekmektedir (akt. Onur, 2017).

2.5 Dil Öğretimi

Dil, doğduğumuzda hazır olarak edinmeye başladığımız ve insana özgü çok güçlü bir sistemdir. Aksan (1999: 13) dilin, iletişim kurma, düşünme ve dünyayı anlamlandırma biçimimizi belirleyen, büyülü bir düzen olduğunu ifade eder. Dil, çocuğun sadece iletişim kurma değil, aynı zamanda bilgi edinme, öğrenme ve bireysel gelişiminde önemli bir rol oynar (Girgin, 2002: 247).

Dil, çocuğun iletişim ve düşünce gelişimini destekleyen birçok işlevsel özelliğe sahiptir. Bu işlevsel özellikleri öğretirken, öğretmenin temel görevi, bireylerin dil kullanımını güçlendirmek ve gerçek yaşamda bu becerileri daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır (Acat, 2000: 37). Dil becerileri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunuyu içerir. Ayrıca, düşünme becerileri de bu dil becerilerinin ardında yer alan ve gelişimini destekleyen bir diğer önemli bileşendir (Farris, 2005: 7-8; Cramer, 2004: 6). Dil becerilerinin gelişimi, doğrusal ve sıralı bir süreç değil, eşzamanlı ve birbirini tamamlayan bir yapıdır (Farris, 2005: 8; Ashworth, 2004: 49).

Günümüzde, eleştirel düşünebilen, yaratıcı çözümler üretebilen, sorumluluk alabilen, karar verebilen, problem çözme becerilerine sahip, bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilen ve paylaşabilen bireyler yetiştirmek ön plana çıkmıştır. Bu niteliklere sahip bireyler yetiştirmenin ilk adımı, etkili dil becerilerinin kazandırılmasıdır. İkinci adım ise düşünme becerilerinin geliştirilmesidir. Etkili iletişim becerilerinin kazandırılması, bu bireylerin toplumda başarılı ve lider birer figür olmalarını sağlayacaktır. Tüm bu beceriler, ancak etkili bir dil öğretimi ile mümkün hale gelir. Dilsel gelişim açısından akranlarından üstün özellikler gösteren üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin, ana dil farkındalığı ve bilinci büyük bir öneme sahiptir. Bu öğrencilerin ana dilini etkin bir şekilde kullanma duyarlılığı, yalnızca bireysel yeteneklerini fark edip en üst düzeyde kullanabilmeleri için değil, aynı zamanda insanlığın sağlıklı gelişimi ve geleceği için de kritik bir rol oynar. Ana dil, bir toplumun kültürel kimliğini ve düşünsel derinliğini taşıyan temel araçtır. Bu bağlamda, köklü bir geçmişe sahip ve geleceğe sağlam adımlarla ilerlemek isteyen milletlerin, üstün ve özel yetenekli öğrencilerinin ana dil eğitimini ihmal etmeleri mümkün değildir. Ana dilin doğru ve etkili kullanımı, bu bireylerin potansiyellerini en verimli şekilde geliştirmeleri için temel bir gerekliliktir (Selçuk, 2018).

2.5.1 Üstünlerde dil öğretimi. Üstün yetenekli bireyler, akranlarına kıyasla daha hızlı bir zihinsel gelişim süreci yaşayabilir. Levent'e (2013) göre, bu çocuklar anadil edinimine daha erken yaşlarda başlayarak süreci daha hızlı

tamamlayabilir. Sözel dil becerileri de akranlarına oranla daha ileri düzeyde olabilir. Ruf (2005) ve Sak (2014), üstün yetenekli çocukların kelime dağarcığının akranlarına göre daha geniş olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bu çocukların daha erken yaşlarda okumaya ve yazmaya başladıkları, kitaplara karşı daha fazla ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Konuşmaya akranlarına kıyasla daha erken yaşta başlayabilir, kelime hazineleri daha geniş olabilir ve daha akıcı konuşabilirler (Çağlar, 2004; Çiçil ve Ataman, 2018). Özellikle üst düzey düşünme süreçlerini yönetme ve onlardan yararlanma yetenekleri, onların dil tüketiminden dil üretimine geçmeleri, yani konuşma, yazma ve edebiyat analizi yapabilmeleri için önemlidir. Üstünlerin bu özellikleri bize üst düzey başarı amacının fark edilmesinde yardımcı olacaktır.

Tutle (1979), üstün yetenekliler için etkili bir dil öğretim programı geliştirmek adına dört prensip belirlemiştir:

1. Üstün bireylerin özelliklerine uygun programlar oluşturulmalı, temel becerileri zaten edinmiş olan bu öğrenciler için daha gelişmiş yetenekleri destekleyen içerikler sunulmalıdır.
2. Programda süreklilik sağlanmalı, öğretmenler ve yöneticiler bileşenler ve yöntemler konusunda uyum içinde olmalıdır.
3. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle çalışabilecek nitelikte öğretmenler seçilmeli, bu öğretmenler hem duygusal hem de akademik gereksinimlere uygun bilgi birikimine sahip olmalıdır.
4. Başarı, ezbere dayalı testlerle değil, öğrencilerin program kapsamında ortaya koyduğu çalışmaların kalitesiyle değerlendirilmelidir. (Akt. Kaplan Sayı 2013).

Bu prensipler, üstün zekâlı öğrenciler için tasarlanan yabancı dil veya dil bilimi programlarında uygulanabilir. Ayrıca, üstün zekâlı öğrencilerin dili yaratıcı bir şekilde kullanabilmeleri için kendilerini özgürce ifade edebilecekleri yazma fırsatlarına ihtiyaçları vardır ve en başlangıç seviyesindeki yabancı dil öğrencileri bile yaratıcı yazmaya teşvik edilmelidir. Bunun yanı sıra, araştırma becerilerini geliştirmek amacıyla bağımsız çalışma projeleri verilerek, sınıf içeriğini daha derinlemesine

öğrenmeleri ve kültürel konuları keşfetmeleri desteklenmelidir (Allen, 1992). Bu doğrultuda, dilsel gelişim ve düşünme becerilerinin güçlendirilmesiyle birlikte, öğrencilerin akademik başarılarını ve bireysel ifade yetilerini en üst düzeye çıkaracak bir diğer önemli unsur yazma becerisidir.

2.5.2 Yazma becerisi. Beceri terimi eğitim bilimine 1970'lerin başlarında girmiştir (Becker- Mrotzek, M., Roth, H., J., 2017, 19). Heinrich Roth, eğitimin amacını “sorumlu eylem için bir yeterlilik olarak olgunluk” olarak tanımlamıştır. Becker- Mrotzek ve Roth, öz yeterlilik, mesleki yeterlilik ve sosyal yeterlilik arasındaki bu ayrımın günümüzde hala kullanıldığını vurgulamaktadır (Roth, 1971, II, s. 180, Becker- Mrotzek, M., Roth, H., J., 2017, 19'dan alıntı). Bu anlayışa göre yetkinlik, insanların belirli türdeki sorunları başarılı bir şekilde çözmelerini, yani belirli bir türdeki belirli zorlu durumlarla başa çıkmalarını sağlayan bir eğilim olarak görülmektedir. Bununla birlikte yazarlar, dil yetkinliğinin bu yetkinlik kavramına sorunsuz bir şekilde uymadığını da eklemektedir. Bunun nedeni, Bühler (1932/1984) anlamında dilin sosyal olarak geliştirilmiş bir iletişim ve düşünme aracı ya da organonu olmasıdır (bkz. 19). Ayrıca, dilin kelime hazinesi, dilbilgisi ve pragmatik olarak iletişimsel ve bilişsel görevler için gerekli araçları içerdiğini vurgularlar (bkz. 19). Amerikalı dilbilimci Chomsky'yi takip eden Fix, dil yetkinliğini, dil kullanıcısının zihninde, performans olarak bilinen dilin somut kullanımını üretebilen temel bir kurallar sistemi olarak da tanımlar.

Fix'e göre iletişimsel yetkinliğin genişletilmiş bir tanımı, niyet ve partner açısından (yazılı iletişim durumunda da) uygun şekilde iletişim kurma becerisini içerir (Fix, M., 2006, 20). Ayrıca dil yeterliliğinin hem sistemle ilgili (örneğin dilbilgisi kuralları) hem de eylemle ilgili yönleri (örneğin >> Birini nasıl ikna ederim? <<) içerdiğini vurgulamaktadır (bkz. 20).

Bachmann ve Becker- Mrotzek yazmayı, esasen iletişimsel açıdan uygun ve içerik açısından anlamlı metinlerin bağımsız olarak üretilmesini amaçlayan belirli bir dilsel eylem olarak tanımlamaktadır. Ayrıca yazma yetkinliği, yazılı metinleri

kullanarak zaman ve mekan sınırlarını aşarak başkalarıyla iletişim kurmak gibi temelde dilsel bir beceri olarak da kavramsallaştırılmaktadır (Bachmann, T., Becker-Mrotzek, M., 2017, 25).

Yazma, bireyin duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini belirli dil kurallarına uygun ve özgün bir biçimde ifade etme sanatı olarak tanımlanabilir. Bu süreç, bireyin kendini açık ve etkili bir şekilde ifade etmesine olanak tanır ve iletişimde en güçlü araçlardan biri olarak öne çıkar. Yazma, bir anlatım eylemi olarak birçok unsurdan etkilenir. Topçuoğlu (2012) bu unsurlar arasında okunan ürünler, çevre, bireylerin yetenekleri ve zekâları, hayal güçleri ve mantık kurgularının bulunduğunu belirtir. Bu faktörler, bireylerin yazılarını oluştururken belirleyici bir rol oynar. (Topçuoğlu, 2012).

Yazma eylemi, düşünme ve öğrenmenin bir sonucudur. Bu nedenle Jozsef (2001) yazmanın en karmaşık insan etkinliklerinden biri olduğunu belirtmiştir. Yazma, bir kişinin zihninde var olan düşünce ve fikirleri ifade etme yeteneğidir.

Genel olarak yazma, bireyin kendi içinde örgütlenmesi, fikirlerini ve durumunu düzene koyması ve bunları sistematik bir şekilde kâğıda dökebilmesi anlamına gelmektedir. Bu yeteneğin etkili bir şekilde kullanılması, dış dünyanın gözlemlenmesine, sürekli okumaya, düşünmeye ve yazmaya, kısacası hem anlama hem de betimleme becerilerinin yeterince gelişmesine bağlıdır (Karatay, 2011). Yazma sadece bilgiyi yeniden üretmenin bir aracı değil, bilgi edinmenin ya da yeni bilgi üretmenin bir aracıdır. (Kruse ve Ruhmann, 2006).

Dolayısıyla yazmanın temel koşulları fikir ve düşüncedir. Yazma, bireyin bu düşünceleri çeşitli aşamalardan geçirip bir metne dönüştürerek yazılı olarak ifade etme isteğidir. Nunan'a (2003) göre yazma, fikir bulma, bu fikirleri bir teze dönüştürme ve insanlar tarafından anlaşılabilir bir paragraf oluşturma aşamalarından oluşan düşünsel bir etkinliktir (akt. Maden, Dincel, 2015). Sever'e (2004) göre ise yazma; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (akt. Öztürk, 2012).

Graham ve Haris (2005, s.1) yazmanın önemli boyutlarını aşağıdaki gibi özetlemektedir.

- Bilgiyi yazılı olarak korumak ve iletmek mümkündür.
- Yazma, bir konu hakkındaki bilgiyi daraltmak ve genişletmek için ideal bir araçtır.
- Yazı, zaman ve mekân açısından farklı düşünen insanlar arasında iletişim kurulmasını sağlar.

Böylece Graham ve Haris, yazmanın hem okulda hem de okul dışında hayatın her alanında var olduğunu vurgulamışlardır.

Yazma becerisinin okuma becerisi ile doğrudan ilgili olduğu ortadadır. Çünkü insanlar okuyarak elde ettiği izlenimlerini yazarlar. Okuma yoluyla yeni düşünceler, yeni kelimeler, yeni ifadeler kazanılır. “İnsanlar okudukça düşüncelerini yazılı olarak ne ölçüde doğru ya da yanlış ifade ettiklerini değerlendirebilir ve eleştirel düşünerek yazma becerilerini geliştirebilir” (akt. Altunkaya, H., İlham E., 2017).

Yazma becerisi, süreç içerisinde gelişebilir. Bu süreç sonucunda ortaya çıkan ürünün kalitesi bireyin yazılı anlatım yeteneği kadar, bu beceriye yönelik çalışmaların sayısı ile de ilgilidir. Yazmanın yazdıkça gelişen bir beceri olduğu unutulmamalıdır. “Sadece dil becerisinin gelişimi yazma eğitiminde yeterli görülmemektedir. Özellikle okulda yazma ortamının oluşturulması ve öğretmenlerin bu alanda kullanacağı materyaller de öğrencilerin yazma becerilerini destekleyici nitelikte olmalıdır” (Arıcı, 2012, s. 2).

Koç ve Müftüoğlu'nun da (1998) belirttiğine göre yazma beceri ve alışkanlığının geliştirilmesinde aşağıdaki noktaların göz önünde bulundurulmasının yararlı olacağını ifade edilmiştir:

- Yazma beceri ve alışkanlığı ancak yazmakla öğrenilip gelişeceğinden öğrencilere her fırsatta yazı yazdırmak,
- Öğrencilere önceden hazırlık yaptıkları ya da yapmadıkları bir konuya yönelik yazı yazdırmak,

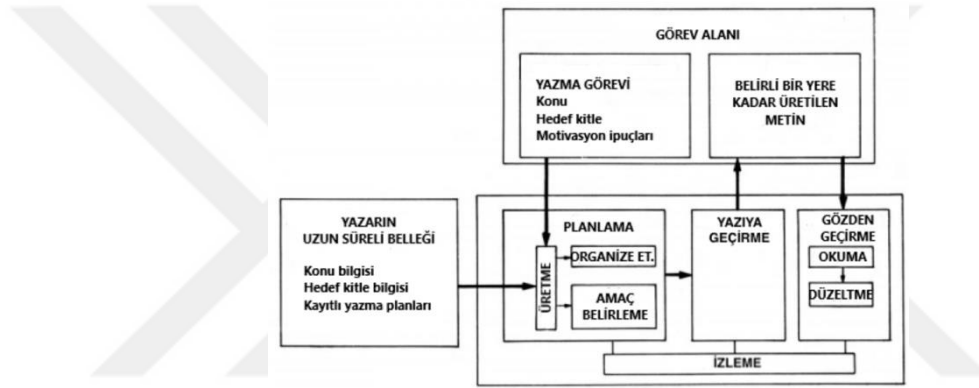
- Yazı yazdırılacak konuları, genel, belirsiz, beylik konulardan değil, kişisel saptamalara, tartışma ve eleştirilere götürececek konulardan ya da ilgilerini çekecek güncel, sanatsal, kültürel konulardan seçmek,
- Yazılardaki yazım yanlışlarını düzeltmek, bunları düzeltmeyi sınıf içinde konuşarak, anlatarak, doğrularını göstererek düzeltmek,
- Konu ve konu sınırlamasının ne olduğunu öğrencilere somut bir biçimde örneklerle anlatmak,
- Konuyu hangi açıdan ele alıp, hangi açıdan işleyeceğini öğrenciye buldurmak, konuyla ilgili amacı ayırt etme yetisini kazandırmak,
- Konuyla ilgili söylenecekleri saptamak ve sıraya koymayı öğretmek,
- Sözcüğün, kavram birimi; cümlenin, yargı birimi; paragrafın da düşünce birimi olduğunu, paragrafla yazının bütünü arasında bir benzerlik bulunduğunu, örnekler üzerinden öğretmek.

Görüldüğü üzere yazma becerisi, bireyin yazılı anlatım yeteneği, bireyin bu beceriye yönelik çalışmalarının sayısı, yazma ortamının oluşturulması, öğretmenlerin bu alanda kullanacağı teknikler ve materyaller ile geliştirilebilir.

2.5.3 Yazma süreci. Bachmann ve Becker- Mrotzek'e göre, metin üretimi anlamında yazma, son 35 yılda disiplinler arası ve uluslararası yazma araştırmalarının merkezi çalışma nesnelere biri haline gelmiştir (Bachmann, T., Becker- Mrotzek, M., 2017, 25). Burada psikoloji, dil didaktiği, dilbilim ve eğitim başta olmak üzere çeşitli disiplinler yer almaktadır. Yazarlara göre, yazma araştırmalarının en önemli özelliği ampirik ve uygulama odaklı olmasıdır. Bu anlamda, yazma araştırmalarının ampirik temelleri, yazma süreçleri ve ortaya çıkan metinler olarak anlaşılmaktadır (bkz. 25). Bugüne kadar, yazma araştırmaları, yazma sürecini, yazma gelişimini ve yeterlilik düzeylerini tanımlamak için bir dizi teorik model üretmiştir (Bachmann, T., Becker-Mrotzek,

M., 2017, 25). Hayes ve Flower, 1980 yılında yaptıkları araştırmada bilişsel psikologların sıklıkla kullandıkları "sesli düşünme protokolü"nü (thinking aloud protocol) uygulamışlardır. Katılımcılardan, yazma süreci boyunca akıllarından geçen her düşüncüyü ve zihinsel işlemi yüksek sesle dile getirmeleri istenmiştir. Bu yöntemle, yazma sürecinin alt aşamaları ve her aşamada gerçekleştirilen işlemler ayrıntılı şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır.

Bu modelde yazma süreci üç ana bileşenden oluşmaktadır: görev alanı, uzun süreli bellek ve yazma süreci. Araştırmacılar, yazma sürecine odaklanarak yazarın uzun süreli belleği ve görev alanını yazma sürecinin işlendiği bağlam olarak nitelendirmişlerdir.



Şekil 2. Hayes ve Flower'ın (1980: 11, Şekil 1.5) yazma süreci modeli.

1. Görev alanı (Task environment): Görev alanı, yazma görevini etkileyen tüm unsurları içerir. Bu unsurlar, yazılacak konu, hedef kitlenin belirlenmesi ve yazarın motivasyonu gibi faktörlerden oluşabilir. Örneğin, bir öğretmenin yazma görevi verirken yaptığı ciddi açıklamalar, görevin önemini vurgulayıp yazarın yaklaşımını etkileyebilir. Ayrıca, görev alanı yazma sürecinin başlamasıyla birlikte yazarın o ana kadar ürettiği metni de kapsar. Bu metin, görev alanının önemli bir parçasıdır çünkü yazar, sürecin ilerleyen aşamalarında sık sık ürettiği metne geri dönüp ona işaret eder (Hayes ve Flower, 1980).
2. Yazarın uzun süreli belleği (Writer's long term memory): Bu bellek, yazarın çeşitli konular ve hedef kitleler hakkında sahip olduğu bilgileri depoladığı

yerdir. Yazar, uzun süreli belleğindeki bilgileri yazma sürecinde gerektiğinde farklı şekillerde organize edip planlayabilir (Hayes ve Flower, 1980).

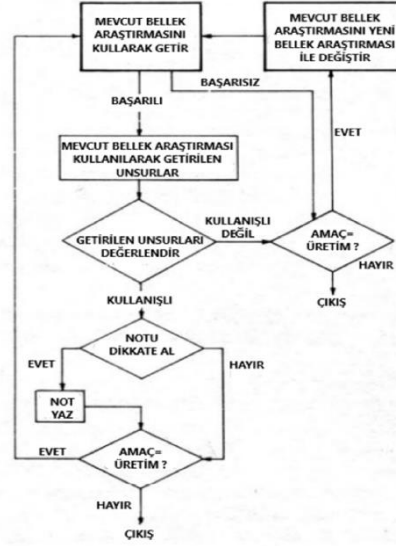
3. Yazma süreci (Writing process): Yazma süreci, üç ana aşamadan oluşur: planlama, yazıya geçirme ve gözden geçirme.

- Planlama (Planning): Planlama, yazma sürecinin başında yer alır ve üç alt süreçten oluşur: üretme, organize etme ve hedef belirleme. Bu süreçte görev alanı ve uzun süreli bellekten gelen bilgiler alınarak bir yazma planı oluşturulur. Bu plan, yazma görevinde hedeflere ulaşmayı sağlayacak bir metin üretimine rehberlik eder (Hayes & Flower, 1980).

- Üretme (Generating): Üretme, yazma görevine uygun bilgileri uzun süreli bellekten almayı amaçlar. Bellekten alınan bilgiler yazma görevine göre çağrılır ve bu çağrılma süreci genellikle zincirleme bir mantıkla ilerler. Her bilgi, yeni bilgiler çağırarak için kullanılır; böylece bir bilgi zinciri oluşturulur. Ancak bazen bellekte yararlı olmayan bilgiler de çağrılabilir ve bu durumda zincir kırılır. Bu durumda, görev alanından ya da çağrılmış olan diğer bilgilerden yola çıkılarak yeni bir bellek araştırması başlatılır (Hayes & Flower, 1980).

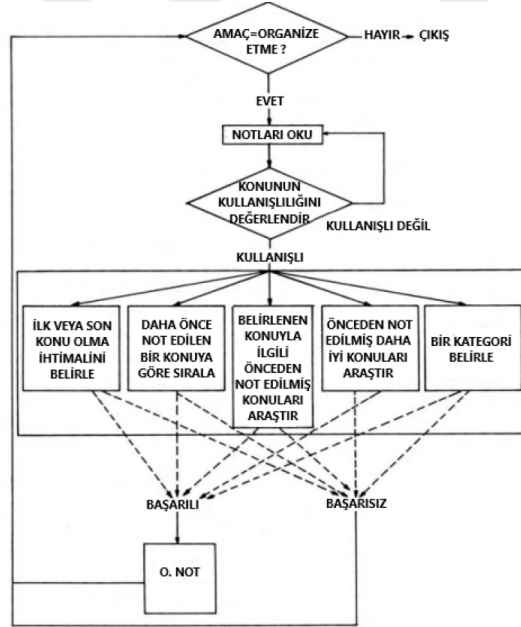
- Yazıya Geçirme (Translating): Bu süreç, oluşturulan yazma planını takip ederek düşünceleri yazılı bir forma dönüştürmeyi içerir. Yazıya geçirme, yazarın belleğindeki bilgilerin metin biçiminde ifade edilmesini sağlar.

- Gözden Geçirme (Reviewing): Gözden geçirme süreci, okuma ve düzeltme olmak üzere iki alt süreçten oluşur. Bu süreç, metnin kalitesini artırmayı hedefler. Metin, yazarın belirlediği hedeflerle uyumlu olup olmadığı açısından değerlendirilir; eksiklikler veya hatalar varsa düzeltilir.



Şekil 3. Üretme sürecinin yapısı (Hayes & Flower, 1980).

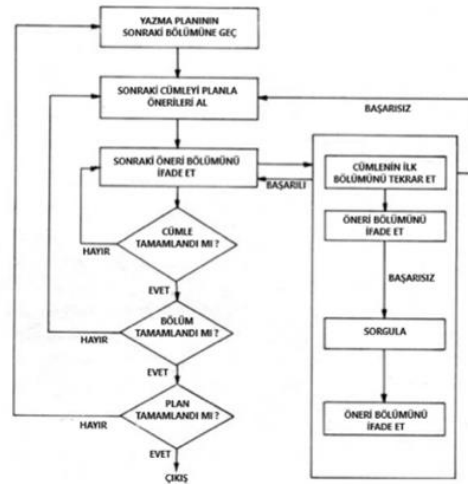
-Organize etme (Organizing): Organize etme sürecinin amacı, üretim sürecinde çağrılan materyaller arasından en kullanışlı olanları seçip onları mantıklı bir şekilde düzenlemektir. Bu süreç, yazma planının oluşturulmasına katkı sağlar ve yazma görevinde hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır (Hayes & Flower, 1980).



Şekil 4. Organize etme sürecinin yapısı (Hayes & Flower, 1980).

- Amaç belirleme (Goal setting): Amaç belirleme süreci, üretim aşamasında çağrılan materyaller arasından, yazılacak içerikten ziyade, metni değerlendirmeye yönelik kriterlerin seçilmesiyle ilgilidir. Öğrencilerin yazarken akıllarından geçen “ifadeler basit olmalı” veya “burada geçiş ifadesi gerekli” gibi düşünceler, yazma sürecinde hedef belirlemenin örnekleridir. Bu aşama, daha sonra gözden geçirme sürecinde kullanılmak üzere metni geliştirecek ölçütlerin belirlendiği adımdır (Hayes & Flower, 1980).

- Yazıya geçirme (Translating): Yazıya geçirme süreci, oluşturulan yazma planlarına uygun olarak bellekteki materyalleri alıp anlamlı ve kabul edilebilir cümleler haline getirmeyi amaçlar. Bellekteki bilgiler, genellikle cümle yapıları olarak değil, anlam taşıyan önermeler biçiminde saklanır; bu nedenle yazıya geçirme süreci, bu önermeleri doğru cümle yapılarıyla ifade etmeyi sağlar (Hayes & Flower, 1980).



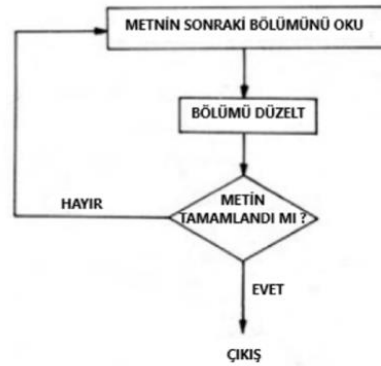
Şekil 5. Yazıya geçirme sürecinin yapısı (Hayes & Flower, 1980).

- Gözden geçirme (Reviewing): Gözden geçirme süreci, yazılı metnin kalitesini artırmak için okuma ve düzeltme olmak üzere iki alt aşamadan oluşur (Hayes & Flower, 1980).

1. Okuma (Reading): Bu aşama, metinde yapılması gereken değişiklikleri belirlemek için gerçekleştirilir. Yazar, yazdığı metni okuyarak üzerinde

düzeltilmesi gereken kısımları tespit eder. Bu işlem, metin tamamlanana kadar tekrarlanabilir.

2. Düzeltme (Editing): Düzeltme aşamasının amacı, yazılı metindeki yazım hatalarını ve anlatım bozukluklarını tespit edip düzeltmektir. Ayrıca, metin yazma amaçlarına göre değerlendirilir. Bu değerlendirme sırasında yazar, “Bu argüman yeterince ikna edici mi?” veya “Planın tümünü gerçekleştirdim mi?” gibi sorular sorarak yazının hedeflere uygunluğunu gözden geçirir (Hayes & Flower, 1980).



Şekil 6. Gözden geçirme sürecinin yapısı (Hayes & Flower, 1980).

-Düzeltme süreci: Hayes ve Flower'in modeline göre düzeltme süreci, bağlamın algılanması ve hataların algılanması olmak üzere iki aşamada gerçekleşir.

1. Bağlamın algılanması: Bu aşama, üretilen metnin bağlamına uygunluk açısından değerlendirilmesiyle ilgilidir ve üretim süreciyle doğrudan ilişkilidir. Örneğin, formal bir yazı yazılırken cümlenin küçük harfle başlaması bir hata olarak algılanacak ve düzeltilecektir. Ancak bu durum, yazma notları gibi daha esnek üretim koşullarında önemsenmeyebilir.
2. Hataların algılanması: Hatalar bağlama göre otomatik olarak tetiklenerek yazma sürecini kesintiye uğratabilir. Bu aşama, kısa aralıklarla meydana gelen ve metni sürekli olarak kontrol etme işlevine sahiptir. Hayes ve Flower, bu tür

düzeltilmelerin, yazma sürecini anlık olarak kesintiye uğratan otomatik bir süreç olduğunu belirtir. Bu yüzden gözden geçirme ile düzeltme arasında bir ayrım yapılır: gözden geçirme, yazarın metni sistematik olarak değerlendirmek için özel zaman ayırdığı kapsamlı bir faaliyet iken; düzeltme, yazma sırasında anlık ve kısa kesintilerle gerçekleşir.

- Yazmanın döngüsel (recursive) doğası: Hayes ve Flower modeli, yazma sürecinin planla-yaz-düzeltil sırasıyla ilerleyen bir süreç olarak değil, yinelemeli (recursive) bir süreç olarak ele alınması gerektiğini vurgular. Bu modele göre, planlama, yazma ve düzenleme gibi bilişsel süreçler, yazmanın herhangi bir aşamasında tekrarlanabilir ve birbirini destekleyebilir (Galbraith, 2009).

- İzleme (Monitor): İzleme, yazma sürecinin kontrol edilmesinde kritik bir rol oynar. Yazar, izleme süreci sayesinde içerikte yeterli ilerleme kaydedip kaydetmediğine veya düzenleme yapmanın gerekip gerekmediğine karar verebilir (Galbraith, 2009).

İnsanlar, tarih boyunca çeşitli araçlarla iletişim kurma çabası içinde olmuşlardır. Yazının icadıyla birlikte, iletişim açısından önemli bir döneme girilmiş ve insanoğlu mesajlarını aktarmak için güçlü bir araç kazanmıştır. Yazılı iletişim, mesajların yazılı dil aracılığıyla diğer kişilere iletiildiği iletişim türüdür ve bu yönüyle sözlü iletişimden ayrılır; yazılı iletişimde düşünceler, fikirler ve bilgiler bir metin veya belge üzerinden paylaşılır (akt. Maltepe,2006).

Yazı, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda insan düşüncesinin soyutlama ve sembolleştirme yetisinin ulaştığı bir zirve olarak değerlendirilir. Bu anlamda, yazı kültürel gelişim sürecinde bir dönüm noktasıdır ve insanlığın uzun süreli arayış, deneme ve birikimlerinin bir ürünü olarak kabul edilir. Tıpkı kültür tarihi gibi, yazının tarihi de tarih öncesi çağlara kadar uzanır ve bu süreç insanın sembolik düşünme kapasitesinin bir yansımasıdır (Zillioğlu, 1990; akt. Temizkan, 2010).

1970'lerin başlarına kadar yazı yazma, sıkı kurallarla çevrili ve son ürün odaklı bir etkinlik olarak görülmekteydi. Bu dönemde yazma sürecinde esas önemli olan, dil bilgisi kurallarının doğru şekilde uygulanabilmesiydi. Ancak 1970'lerin sonları ve özellikle 1980'lerle birlikte yazılı anlatım çalışmalarında önemli bir kavramsal değişim

yaşandı. Ürün odaklı yaklaşımdan uzaklaşmaya başlanarak yazma sürecine odaklanıldı. Bu geçişle birlikte, yazma öğretiminde süreci esas alan yaklaşımlara daha fazla destek sağlandı (Paquette, 2002; akt. Öztürk, 2007: 4).

2.5.4 Yaratıcı yazma. Yaratıcı yazmanın, yaratıcılık becerileriyle doğrudan bağlantılı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, yaratıcı yazma faaliyetlerinde başarılı olmak ve yazarlık yolunda ilk adımları atmak için kritik unsur yaratıcılıktır. Yaratıcılık, önceden var olmayan ilişkiler kurma kapasitesini içerir; bu sayede yeni düşünce yapıları içinde farklı deneyimler, fikirler ve ürünler ortaya çıkarma veya anlam dünyamızı yeniden şekillendirme imkanı tanır. Bu, bireyler veya kültürel topluluklar için gerçeklikte yenilik oluşturma anlamına gelir (San, 1985).

Yaratıcılık, hayal gücünün, gözlemlerin, dış dünyaya dair algıların, deneyimlerin ve fantastik unsurların bir araya gelmesiyle oluşan yazılı ürünlerde önemli bir rol oynar. Bu tür yazma etkinliklerinde, belirtilen unsurların izlerini taşıyan ürünler ortaya çıkması beklenir. Ayrıca, öğrencilerin bu kaynaklardan ve uyarıcılardan faydalanarak oluşturdukları yazılarda, dili de yaratıcı bir biçimde kullanmaları önemlidir. Dilin yaratıcı kullanımı, sözcüklerin, cümle yapıların, deyimlerin, benzetmelerin ve imgelerin tüm olanaklarını keşfetmeyi ve bu unsurları etkili ve özgün bir şekilde uygulamayı gerektirir (Aksan, 1993; akt: Temizkan, 2010).

Yaratıcı yazma, bireylerin normal değerleri zorlamaksızın, hayal güçlerini kullanarak özgün ve farklı düşünceler ortaya koymalarına olanak tanır. Bu süreçte, yazma eyleminin keyifli ve akıcı bir şekilde gerçekleşmesi de önemlidir. Küçük (2007) bu durumu, yazmanın sadece bir zorunluluk değil, aynı zamanda bir zevk haline gelmesi gerektiğini vurgulayarak açıklamaktadır. (Küçük, 2007).

Spandel' e göre bir yazının yaratıcı yazı olabilmesi için belirli niteliklere sahip olması gerekir. Bunlar; fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, akıcı cümle, mekaniklerdir. İyi bir yazıda bulunması gereken bu niteliklere ek olarak, yazılarını dürüstçe ve cesurca yazabilmek önemlidir. Yazar bütün bu nitelikleri yazısında

bulundurabildiği ölçüde yazısını geliştirebilir, yaratıcılığını ortaya koyabilir ve okuyucuyu daha fazla etkileyebilir (akt. Öztürk, 2007).

Yazma sürecine başlamadan önce, yazılacak metnin türüne uygun okuma çözümlerinin yapılması gerekmektedir. Özellikle metnin hangi türde (hikâye, roman, deneme, anı, söyleşi vb.) olacağı belirlenmişse, o türe ait kaliteli örneklerin incelenmesi, yazılacak metnin niteliğini artıracaktır. Eğitim-öğretim ortamlarında bu tür çalışmaların yapılması, öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde geliştirecektir. Bu bağlamda, okuma ve yazma becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Okuma, yazma yetisinin gelişiminde önemli bir rol oynar; çünkü okunan metinler, yazma sürecinde kullanılan dil ve yapıların öğrenilmesini sağlar (Taşkın ve Arıcı, 2019).

Bölüm 3

İlgili Araştırmalar

3.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yurtiçinde yapılan yazma tutumu ve sözel yaratıcılık ile ilgili yapılan bazı araştırmalara değinilmiştir.

Ünal (2019) yüksek lisans tezinde, özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerini incelemiştir. Çalışma, Türkiye'deki BİLSEM'lerde öğrenim gören 352 öğrenci ile yapılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin BİLSEM'de devam ettikleri yetenek alanlarının yazma eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını, anne-baba eğitim düzeyinin ise okuma ve yazma tutumları üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Ancak, Türkçe dersini ve yazmayı seven, kendini yazma çalışmalarında başarılı bulan, günlük tutan ve evlerinde kitaplık bulunan öğrenciler, daha olumlu okuma tutumlarına ve yazma eğilimlerine sahip olmuştur.

Kansu Çelik, F., & Çaydere, O. (2021) makalesinde üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi için geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının, öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının, öğrencilerin sözel yaratıcılık ve şekilsel yaratıcılık puanlarının üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sanat eğitimi alanında geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının, üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin sözel ve şekilsel yaratıcılık puanlarında anlamlı düzeyde farklılığa yol açtığı belirlenmiştir.

Sevim, O., Karabulut, A. ve Elkatmış, V. (2021) makalesinde ‘‘Çağrışımını Yaz Taktiğinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Tutum ve Kaygılarına Etkisi’’ ni incelemiştir. Çalışmadan elde edilen nicel veriler, ‘Çağrışımını Yaz’ taktiğinin özel

yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir.

Baş ve Şahin, (2012) ‘in ‘‘İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki’’ adlı makalesindeki amaç, ilköğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının ve yazma eğilimlerinin Türkçe dersindeki akademik başarıyı ne oranda yordadığını incelemektir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile yazma eğilimlerinin de Türkçe dersindeki akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

Eminoğlu, (2019) ‘‘İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarındaki değişimin incelenmesi’’ adlı tezindeki amacı öğrencilere uygulanan okuma ve yazma etkinliklerinin, öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarına etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın sonucunda, deneysel çalışma öncesi yapılan öntest puan ortalaması ile deneysel çalışma sonrası yapılan sontest puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark görülmüştür . Test sonuçları deneysel çalışmanın okuma ve yazma tutumu üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

Midilli, M. (2019) yüksek lisans tezinde özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Ölçeği’nden elde ettiği puanlarla özel yeteneklilik alanları, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf ve yaş düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Ölçeği’nden aldıkları puanlarla cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi, aile gelir durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü ve anne baba yaşı arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yıldız ve Kaman (2016), ‘‘ İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi’’ adlı makaleleri, ilköğretim 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıfta

okuyan öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumları incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak araştırmaya katılan kız öğrencilerin eğlence amaçlı okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülürken, akademik okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Sınıf düzeyi bakımından ise ilkökul 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının diğer öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilkökul (2, 3 ve 4. sınıf) öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının ortaokul (5 ve 6. sınıf) öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okuma ve yazma tutumunun birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

Gökçe (2020), "İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumu, Yazma Tutumu ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi" adlı tezinde, yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma, deney ve kontrol grupları arasında Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri, kontrol grubuna göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Kakuş ve Ayten (2025) 'İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi' adlı makalesinde ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumların cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu ve aylık kitap okuma sıklığı gibi faktörler açısından incelemektedir. Ayrıca, yüksek yazma kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygı nedenlerini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, yazma kaygısının düşük olduğunu ve ebeveyn eğitim durumu ile kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Kız öğrencilerin yazma tutumları erkeklerden daha olumlu olup, yazma tutumları ile yazma kaygıları arasında ilişki bulunamamıştır. Öğrenciler, yazma sürecinde olumlu duygular yaşadıklarını ancak çeşitli faktörlerden kaynaklı kaygılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Saluk ve Pilav (2018), "Üstün Yeteneklilerde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmalarında, yaratıcı yazma

etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin yazma tutumu ve becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerini içeren karma bir araştırmadır. Nicel sonuçlar, deney ve kontrol grupları arasında yaratıcı yazma tutumunda anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak, deney grubu öğrencileri yaratıcı yazma becerilerini geliştirmiştir. Nitel veriler, deney grubunun hayal güçlerini geliştirdiğini, yazma becerisi kazandıklarını ve zengin konularla daha iyi yazabildiklerini ortaya koymuştur.

Karakuş ve Özbilgin (2020), İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi adlı çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözel ve şekilsel yaratıcılık düzeylerini incelemektir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sözel yaratıcılık açısından en yüksek puanı akıcılık, en düşük puanı ise orijinallik alt boyutlarında aldıkları görülmüştür. Şekilsel yaratıcılık testinde en yüksek puan ortalamasının akıcılık, en düşük puan ortalamasının ise başlıkların soyutluğu alt boyunda olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sözel yaratıcılık puanları ile şekilsel yaratıcılık puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki vardır.

Bapoğlu (2010) “Üstün ve Normal Çocukların Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada üstün zekalı ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Bilim Sanat Merkezlerinde ve ilköğretim okullarında eğitim alan 5.,6.,7.,8., sınıf öğrencilerin; yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyini test etmiştir. Araştırma bulgularında üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yüksel (2016) “Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Sözel Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin sözel yaratıcılıkları üzerinde deney grubunun lehine anlamlı bir etkisi olduğu, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi

olduğu görülmüştür fakat deney grubunun lehine anlamlı bir etkisi olduğu saptanamamıştır.

Akın (2016) “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Yazma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı makalesinde ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarı düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmaya, Muş ili Bulanık ilçesi Turgut Özal Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflarındaki 232 öğrenci katılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okuma alışkanlığı, yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları, yazma tutumları ve Türkçe dersindeki akademik başarıları ile anne-baba eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark görülmemişken cinsiyet değişkenine göre fark kızların lehine, sınıf değişkeni açısından ise üst sınıfların aleyhine anlamlı farklılığa rastlanılmıştır.

Korkmaz, (2015) “Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı yazma yönteminin, öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma becerisi akademik başarılarını artırmada Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamalarından daha etkili olduğu görülmüştür.

Tonyalı (2010) “Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi” adlı tezinde yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yaratıcılık seviyelerinin artmasında etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırma boyunca deney grubu ile haftada iki ders saati olmak üzere on iki hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri artış gözlenmiştir. Deney grubunun Torrance Yaratıcı

Düşünce Testinden elde edilen verileri üzerinde ilişkili ölçümler t-testi uygulanmış, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir farkın oluştuğu belirlenmiştir.

Özcan B., Konaş, H ve Polat M. (2020) ‘‘Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Beceri ve Düzeylerinin İncelenmesi’’ adlı araştırmada, Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) öğrenim görmekte olan özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin cinsiyet ve yetenek alanı değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli erkek öğrencilerin, yaratıcı yazma düzeyleri özel yetenekli kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca resim alanında yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma düzeyleri genel yetenek alanındakilerden daha yüksek bulunmuştur.

3.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde yurtdışında yapılan yazma tutumu ve sözel yaratıcılık ile ilgili yapılan bazı araştırmalara değinilmiştir.

Ghufron ve Ermawati (2018), "Yabancı Dil Olarak İngilizcede Öğrencilerin Sözel Yaratıcılıklarını Kolaylaştırmak" adlı makalelerinde, öğrencilerin İngilizce yazma sınıfında sözel yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla pedagojik bir girişim rapor etmişlerdir. Araştırma, Endonezya'daki bir üniversitenin İngilizce Eğitimi bölümünde ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. İşbirlikçi eylem araştırmasıyla yapılan çalışmada, Avila'nın (2015) önerdiği dokuz öğrenme adımı kullanılarak öğrencilerin sözel yaratıcılıkları teşvik edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sözel yaratıcılıklarının geliştiği ve uygulanan adımlara olumlu geri bildirim verdikleri belirlenmiştir.

Wang (2012), ‘‘Yaratıcı düşünmenin okuma ve yazma ile ilişkisini keşfetmek’’ adlı makalesinin temel amacı, kişisel okuma veya yazma uygulamalarının kişisel yaratıcı performansla ilişkili olup olmadığını anlamaktır. Bu çalışma, öğrencilerin yaratıcılık testi puanlarını, tutumlar, okuma ve yazma alışkanlıkları ve okuma ve

yazma etkinliklerinde harcanan saatler konusunda kendi bildirdikleri ölçeklerle karşılaştırarak, yaratıcı düşünmenin okuma ve yazma ile herhangi bir ilişkili bağlantısı olup olmadığını araştırıyor. İstatistiksel kanıtlarla, bu çalışma okuma ve/veya yazmayı seven, düzenli okuma ve/veya yazma alışkanlığı olan veya okuma ve/veya yazma konusunda daha fazla zaman geçiren öğrencilerin yaratıcılık testinde daha iyi performans gösterip göstermeyeceğini anlamaya çalışır. Sonuçlar özellikle okuma/yazma için daha fazla zaman harcayan öğrencilerin yaratıcılık testinde önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini göstermiştir. Çalışmada, yaratıcılık puanlarının, özellikle detaylandırma puanlarının, okuma/yazmaya yönelik tutumlar ve okuma/yazma için harcanan zaman miktarı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Khoshsima (2015), "Yazma Alanındaki Yaratıcılık: İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kontrol Odağı Üzerine Bir Çalışma" adlı makalesinde, öğrencilerin kontrol odağı ile yazma alanındaki yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, içsel kontrol odağına sahip öğrencilerin çevrelerini daha fazla kontrol ettiklerine inandıkları için daha yaratıcı olduklarını, dışsal kontrol odağına sahip öğrencilerin ise başarılarının çevrelerinden bağımsız olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, içsel kontrol odağının yüksek olduğu öğrencilerin daha yaratıcı olduğu belirlenmiştir.

Knudson (1993) ‘‘9 ve 12. Sınıflar için Yazma Tutumu Anketinin Geliştirilmesi: Cinsiyet, Sınıf ve Etnik Kökenin Etkileri’’ çalışmasında, öncelikle 4. ila 8. sınıflar için geliştirilen bir aracı değiştirerek lise öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını güvenilir ve hızlı bir şekilde değerlendirmek ve cinsiyet, sınıf ve etnik kökenin bu öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemek için bir araç geliştirilmiştir. 870 öğrenciye 19 maddelik bir anket aracı uygulandı. Etnik köken için önemli bir ana etki yoktu, ancak cinsiyet (kızların yazmaya karşı erkeklerden daha olumlu tutumları vardı) ve sınıf için etkiler vardı. 12. sınıftaki öğrenciler, 9., 10. veya 11. sınıftaki öğrencilere göre yazmaya karşı önemli ölçüde daha olumlu tutumlara sahipti.

Graham, Berninger ve Fan (2007) "Yazma Tutumu ile Yazma Başarısı Arasındaki Yapısal İlişki: Küçük Çocuklarda Bir Araştırma" adlı çalışmalarında, ilkokul öğrencilerinin yazma başarıları ile yazma tutumları arasındaki ilişkiyi üç model üzerinde test etmişlerdir. Yazma tutumu, yazma eyleminin yazarı nasıl hissettirdiğini içeren duygusal bir yatkınlık olarak tanımlanmış ve üç model test edilmiştir: (a) yazma tutumu yazma başarısını etkiler, (b) yazma başarısı yazma tutumunu etkiler, (c) yazma tutumu ve başarısı karşılıklı olarak birbirini etkiler. En uygun model, yazma tutumunun yazma başarısını etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, üçüncü sınıf öğrencileri yazma konusunda birinci sınıf öğrencilerinden daha başarılı olsalar da, yaş grupları arasında yazma tutumları açısından fark bulunmamıştır. Kızlar, erkeklerden daha olumlu bir yazma tutumuna sahipken, yazma başarılarında cinsiyet farkı bulunmamıştır.

Colantone, Cunningham-Wetmore, Dreznes (1998) tarafından yazılan "Yaratıcı Yazmayı Geliştirme" adlı çalışma 3 ayrı okulda ve 2 farklı yerleşim yerinde 8 haftalık zamanda tamamlanmıştır. Birinci bölge orta sınıf aile çocuklarının olduğu, diğer bölge ise düşük gelirli aile çocuklarının olduğu bölgelerden oluşmaktadır. Proje sonunda her 3 okuldaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde artış belirlenmiştir.

Bölüm 4

Yöntem

4.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin sözel yaratıcılık ve yazma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için genel tarama modeli olan ilişkisel tarama yöntemi benimsenmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını veya ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli türüdür (Karasar, 2011).

Araştırma özel yetenekli ve normal gelişim gösteren bir grup öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A formunun, Sözel Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Sözel Yaratıcı Düşünme Testi, 7 alt ölçekten oluşmaktadır. Sözel kısım; Soru Sorma; Nedenleri Tahmin Etme; Sonuçları Tahmin Etme; Ürün Geliştirme; Alışılmadık Kullanımlar; Alışılmadık Sorular; Farz edin ki: alt testlerinden oluşmaktadır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin bütünü için cronbach alfa güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi"nin değerlendirilmesi Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin norm ve kriter dayanaklı ölçütlerini kapsayan yönergeler doğrultusunda yapılacaktır. Testte verilen cevapların miktarı akıcılık puanı, cevapların kaç ayrı türde düşünüldüğü esneklik puanı, alışılmadık olması ise orijinallik puanı olarak değerlendirilmiştir. Bu alt ölçeklerden elde edilecek veriler, akıcılık, esneklik, orijinallik becerilerine göre değerlendirilmiştir (Aslan, E. 2001). Yazma tutumu ise, araştırmacılar tarafından hazırlanan Yazma Tutum Ölçeği ile belirlenmiştir.

Bu ölçek ortaokul (5-8. sınıf) öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Geliştirilen ölçek üç boyutlu (ilgi, algı, katkı) olup 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik

çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 10 maddelik “ilgi”, 6 maddelik “algı” ve 7 maddelik “katkı” olmak üzere üç boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ulaşılan uyum iyiliği değerleri ($\chi^2 /sd= 2,19$, $RMSA= 0.097$, $GFI= 0.75$, $SRMR= 0.091$, $CFI= 0.79$, $NNFI= 0.76$, $RMR= 0.071$) ölçeğin yapı bakımından geçerli olduğunu göstermektedir. Güvenilirlik çalışmaları Cronbach Alfa yöntemi ile yapılmış, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha= .891$ olarak bulunmuştur.

Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla, öğrencilerin sözel yaratıcılık ve yazma tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenecektir.

4.2 Evren Örneklem

Araştırma İstanbul İli sınırları içerisinde ilköğretim seviyesinde eğitim veren farklı okullarda yapılacak olup, ortaokul kademesinde okuyan özel yetenek tanısı almış ve almamış öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

4.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler; Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Sözel A formu ve Can ve Topçuoğlu tarafından 2017 yılında geliştirilen Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği ile toplanmıştır.

4.3.1 Kişisel bilgi formu. Ölçeğin bağımsız değişkenleriyle ilgili veri toplamak ve örneklemin özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından

geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda öğrencilere cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyleri sorulmuştur.

4.3.2 Torrance yaratıcı düşünme testi sözel A formu. Deneysel ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla, E. Paul Torrance tarafından geliştirilen "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi" kullanılmıştır. Bu test, ilk kez 1966 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yayımlanmıştır ve hem sözel hem de şekilsel alanda yaratıcılığı ölçmeyi amaçlayan toplam 10 alt testten oluşmaktadır. Türkiye'de testin dilsel eşdeğerliği, güvenilirliği ve geçerliliği üzerine yapılan istatistiksel analizler, Esra Aslan (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Torrance (1974:8) yaratıcılığı, "sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma" olarak tanımlamaktadır (akt. Aslan, 2001).

4.3.3 Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği. Bu ölçek ortaokul (5-8. sınıf) öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Can ve Topçuoğlu (2017) tarafından geliştirilen bu ölçek üç boyutlu (ilgi, algı, katkı) olup 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 10 maddelik "ilgi", 6 maddelik "algı" ve 7 maddelik "katkı" olmak üzere üç boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ulaşılan uyum iyiliği değerleri ($\chi^2 /sd = 2,19$, $RMSA = 0.097$, $GFI = 0.75$, $SRMR = 0.091$, $CFI = 0.79$, $NNFI = 0.76$, $RMR = 0.071$) ölçeğin yapı bakımından geçerli olduğunu göstermektedir. Güvenilirlik çalışmaları Cronbach Alfa yöntemi ile yapılmış, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .891$ olarak bulunmuştur. (Can ve Topçuoğlu, 2017). Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .888$ olarak bulunmuştur.

4.4 Veri toplama işlemi

Araştırma için Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden Etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul izni sonrasında Milli Eğitim Araştırma İzni alınarak ulaşılabilecek öğrenci sayısını belirlemek amacıyla Bilim Sanat Merkezleri ile Resmî ve Özel okullarla görüşülmüştür. Araştırma 5.6.7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulandığından öğrenci velilerine ulaşılmış ve ulaşılan öğrenci velilerinden gönüllü bilgilendirme ve onam formu alınmış sonrasında öğrenci onam formu da hazırlanarak ölçekler öğrencilere tek seferde 40 dk sürecek şekilde uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri bire bir olarak araştırmacı tarafından sınıflarda toplanmıştır. Araştırma için hazırlanan ölçekler 200 öğrenciye uygulanmış olup ölçeklerden 200 tanesi geçerli görülerek istatistiksel değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 1

Sosyodemografik Bilgiler Tablosu

Değişkenler	Grup	n	%
Grup	Normal gelişim	100	50,0
	Üstün gelişim	100	50,0
Özel Ders Alma Durumu	Evet	111	59,7
	Hayır	75	40,3
Sınıf	5. Sınıf	99	50,0
	6. Sınıf	74	37,4
	7. ve 8. Sınıf	25	12,6
Cinsiyet	Kız	89	44,5
	Erkek	111	55,5

Tablo 1’de katılımcıların sosyodemografik bilgileri verilmiştir.

4.4.1 Verilerin toplanması ve analizi. Torrance yaratıcı düşünme testinde verilen cevapların miktarı akıcılık puanı, cevapların kaç ayrı türde düşünüldüğü esneklik puanı, alışılmadık olması ise orijinallik puanı olarak değerlendirilmiştir. Bu alt ölçeklerden elde edilecek veriler, akıcılık, esneklik, orijinallik becerilerine

göre değerlendirilmiştir. Yazma tutumu ise, araştırmacılar tarafından hazırlanan yazma tutum ölçeği ile belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilere araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmış olup yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi sorulmuştur.

Veriler SPSS-27 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sosyodemografik sorular için frekans tablosu oluşturulmuştur. Değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için 2 gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem t-test, 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde non-parametrik Kruskal Wallis-H analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü tespit edebilmek için Pearson ve Spearman korelasyon analizi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini görmek üzere doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analizler $\alpha=0,05$ seviyesinde uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmiş öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri ile yazma tutumları arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmıştır.

Bunun yanı sıra öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yazmaya karşı tutumları üzerinde yordama gücü belirlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yazmaya karşı tutum değişkeni üzerindeki yordama gücünü belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bölüm 5

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt araştırmalar doğrultusunda toplanan verilere ilişkin bulgular ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlar verilmektedir. Araştırmanın bulguları alt araştırma soruları yer alan sıralama kapsamında incelenmektedir. Araştırmanın alt araştırma soruları şunlardır:

1. Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Yazma Tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin yazma tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Düzeyleri Arasında anlamlı Bir Fark Var Mıdır?
5. Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Yazma Tutumları ile Sözel Yaratıcılıkları Arasında Bir İlişki Var Mıdır?
6. Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Yazma Tutumları Sözel Yaratıcılıklarını Yordamakta mıdır?

5.1 Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt sorusu özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin yazma tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? sorusudur. Bu alt araştırma sorusu kapsamında, öğrencilerin yazma tutumları cinsiyete göre incelenmesi için

öğrencilere Yazma Tutum ölçeği uygulanmıştır. Katılımcıların yazma tutum puanlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 2

Cinsiyet Değişkeni T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
İlgi	Kız	89	3,60	,884	5,352	198	,000*
	Erkek	111	2,87	1,001			
Algı	Kız	89	4,00	,664	2,860	198	,005*
	Erkek	111	3,69	,844			
Katkı	Kız	89	3,99	,819	4,971	198	,000*
	Erkek	111	3,31	1,119			
Yazma Tutum Ölçeği	Kız	89	3,82	,746	5,158	198	,000*
	Erkek	111	3,21	,926			

*p<0,05

Tablo 1’de cinsiyet değişkeni için Bağımsız Örneklem T-Test Analizi sonuçları verilmiştir.

Cinsiyet değişkeni gruplarına göre İlgi Puanı, Algı Puanı, Katkı Puanı ve Yazma Tutum Ölçeği Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir (İlgi Puanı: $p=,000<0,05$, Algı Puanı: $p=,005<0,05$, Katkı Puanı: $p=,000<0,05$, Yazma Tutum Ölçeği Puanı: $p=,000<0,05$). Kızların tüm bu puanların ortalamaları, erkeklerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

5.2 İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt araştırma sorusu “Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin yazma tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” dur. Bu alt araştırma sorusu kapsamında, grupların yazma tutum düzeyleri ölçülmüştür.

Tablo 3

Grup Değişkeni T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
İlgi	Normal	100	3,18	1,062	-,272	198	,786
	Gelişim						
	Üstün	100	3,22	,970			
	Gelişim						
Algı	Normal	100	3,67	,807	-2,836	198	,005*
	Gelişim						
	Üstün	100	3,98	,730			
	Gelişim						
Katkı	Normal	100	3,54	1,085	-,919	198	,359
	Gelişim						
	Üstün	100	3,68	1,017			
	Gelişim						
Yazma Tutum Ölçeği	Normal	100	3,42	,931	-1,035	198	,302
	Gelişim						
	Üstün	100	3,55	,870			
	Gelişim						

*p<0,05

Tablo 3’de grup değişkeni için Bağımsız Örneklem T-Test Analizi sonuçları verilmiştir.

Grup değişkeni gruplarına göre İlgi Puanı, Katkı Puanı ve Yazma Tutum Ölçeği Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir (İlgi Puanı: $p=,786>0,05$, Katkı Puanı: $p=,359>0,05$, Yazma Tutum Ölçeği Puanı: $p=,302>0,05$). Grup değişkeni gruplarına göre Algı Puanı ise istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,005<0,05$). Üstün gelişim grubu bireylerinin Algı Puanı ortalaması, normal gelişim grubu bireylerinin Algı Puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

5.3 Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt araştırma sorusu “Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” dur. Bu alt araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri cinsiyete göre incelenmiştir.

Tablo 4

Cinsiyet Değişkeni T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Akıcılık	Kız	89	21,27	6,746	3,265	198	,001*
	Erkek	111	18,23	6,403			
Esneklik	Kız	89	15,06	4,553	4,387	198	,000*
	Erkek	111	12,45	3,675			
Orijinallik	Kız	89	8,63	3,758	3,518	198	,001*
	Erkek	111	6,73	3,814			
Torrance Yaratıcı Düşünce Testi	Kız	89	44,96	13,973	3,952	198	,000*
	Erkek	111	37,41	12,991			

Tablo 4’de cinsiyet değişkeni için Bağımsız Örneklem T-Test Analizi sonuçları verilmiştir.

Cinsiyet değişkeni gruplarına göre Akıcılık Puanı, Esneklik Puanı, Orijinallik Puanı ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir (Akıcılık Puanı: $p=,001<0,05$, Esneklik Puanı: $p=,000<0,05$, Orijinallik Puanı: $p=,001<0,05$, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Puanı: $p=,000<0,05$). Kızların tüm bu puanların ortalamaları, erkeklerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

5.4 Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Dördüncü alt araştırma sorusu ise ‘‘Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Düzeyleri Arasında anlamlı Bir Fark Var Mıdır?’’ dur.

Tablo 5

Grup Değişkeni T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Akıcılık	Normal Gelişim	100	17,70	6,237	-4,127	198	,000*
	Üstün Gelişim	100	21,47	6,674			
Esneklik	Normal Gelişim	100	12,66	4,274	-3,222	198	,001*
	Üstün Gelişim	100	14,57	4,091			
Orijinallik	Normal Gelişim	100	6,96	3,732	-2,266	198	,025*
	Üstün Gelişim	100	8,19	3,976			
Torrance Yaratıcı Düşünce Testi	Normal Gelişim	100	37,12	12,853	-3,833	198	,000*
	Üstün Gelişim	100	44,42	14,052			

Tablo 4’de grup değişkeni için Bağımsız Örneklem T-Test Analizi sonuçları verilmiştir.

Grup değişkeni gruplarına göre Akıcılık Puanı, Esneklik Puanı, Orijinallik Puanı ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir (Akıcılık Puanı: $p=,000<0,05$, Esneklik Puanı: $p=,001<0,05$, Orijinallik Puanı: $p=,025<0,05$, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Puanı: $p=,000<0,05$). Üstün gelişim grubu bireylerinin tüm bu puanların ortalamaları, normal gelişim grubu bireylerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

5.5 Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Beşinci alt araştırma sorusu, “Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Yazma Tutumları ile Sözel Yaratıcılıkları Arasında Bir İlişki Var Mıdır?” dur.

Tablo 6

Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6	7	8
Akıcılık (1)	1							
Esneklik (2)	,865** ,000	1						
Orijinallik (3)	,691** ,000	,658** ,000	1					
Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (4)	,966** ,000	,901** ,000	,816** ,000	1				
İlgi (5)	,203** ,004	,211** ,003	,174* ,014	,220** ,002	1			
Algı (6)	,228** ,001	,229** ,001	,197** ,005	,237** ,001	,705** ,000	1		
Katkı (7)	,243** ,001	,236** ,001	,203** ,004	,253** ,000	,813** ,000	,777** ,000	1	
Yazma Tutum Ölçeği (8)	,239** ,001	,240** ,001	,199** ,005	,252** ,000	,946** ,000	,848** ,000	,940** ,000	1

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

Akıcılık ile İlgi arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki vardır (r=,203; p=,004).

Akıcılık ile Algı arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki vardır (r=,228; p=,001).

Akıcılık ile Katkı arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki vardır ($r=,243$; $p=,001$).

Akıcılık ile Yazma Tutum Ölçeği arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki vardır ($r=,239$; $p=,001$).

Esneklik ile İlgi arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki vardır ($r=,211$; $p=,003$).

Esneklik ile Algı arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki vardır ($r=,229$; $p=,001$).

Esneklik ile Katkı arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki vardır ($r=,236$; $p=,001$).

Esneklik ile Yazma Tutum Ölçeği arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki vardır ($r=,240$; $p=,001$).

Orijinallik ile İlgi arasında pozitif yönlü ve çok zayıf seviyede anlamlı bir ilişki vardır ($r=,174$; $p=,014$).

Orijinallik ile Algı arasında pozitif yönlü ve çok zayıf seviyede anlamlı bir ilişki vardır ($r=,197$; $p=,005$).

Orijinallik ile Katkı arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki vardır ($r=,203$; $p=,004$).

Orijinallik ile Yazma Tutum Ölçeği arasında pozitif yönlü ve çok zayıf seviyede anlamlı bir ilişki vardır ($r=,199$; $p=,005$).

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ile Yazma Tutum Ölçeği arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki vardır ($r=,252$; $p=,000$).

5.6 Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yedinci alt boyut ‘‘Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Yazma Tutumları Sözel Yaratıcılıklarını Yordamakta mıdır?’’ sorusudur.

Tablo 7

Regresyon Analizi (Yazma Tutum Ölçeği)

Yordanan	Yordayan	Std. Olm.		Std.	t	p	F	R
		B	S.H.					
Yazma Tutum Ölçeği	(Sabit)	2,788	,210		13,293	,000	4,371 (0,005*)	0,250 (0,048)
	Akıcılık	,013	,020	,099	,681	,496		
	Esneklik	,025	,029	,121	,866	,388		
	Orijinallik	,012	,022	,051	,523	,602		

Tablo 7’de, Yazma Tutum Ölçeği Puanını yordama durumu doğrusal regresyon analiziyle incelenmiştir. Bağımsız değişkenler, Yazma Tutum Ölçeği Puanının %4,8’ini açıklamaktadır. Ancak, bağımsız değişkenler Yazma Tutum Ölçeği Puanını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayamamaktadır ($p>0,05$).

Bölüm 6

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, özel yetenek tanısı almış ve almamış öğrencilerin yazma tutumları ile sözel yaratıcılık düzeylerini karşılaştırmak ve bu faktörler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Elde edilen bulgular, yazma tutumlarının ve sözel yaratıcılığın öğrencilerin genel akademik başarısını ve bilişsel gelişimini etkileyen önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Bu bölümde, araştırmanın bulgularının genel bir değerlendirmesi yapılacak, bulgularla ilgili tartışmalar gerçekleştirilecek ve eğitim ortamına yönelik öneriler sunulacaktır.

6.1 Araştırma Bulgularının Genel Değerlendirmesi

Araştırma sonuçlarına göre, özel yetenek tanısı almış öğrencilerin yazma tutumları ile sözel yaratıcılık düzeylerinin, tanı almayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Özel yetenek tanısı almış öğrencilerin bilişsel kapasitelerinin daha gelişmiş olması, onları yazılı ifadeye daha yaratıcı ve özgün hale getirebilmektedir. Bunun yanı sıra, sözel yaratıcılık ve yazma tutumu arasındaki pozitif ilişki de araştırmada önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmıştır. Bu, yazma tutumunun ve yaratıcılığın birbirini besleyen iki önemli kavram olduğunu, birbirlerini geliştirebileceğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, kız öğrencilerin yazma tutumlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, cinsiyetler arası farkların eğitim süreçlerinde dikkate alınması gerektiğini, erkek ve kız öğrencilerin yazılı ifade becerilerini desteklemek için farklı öğretim stratejileri geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

6.2 Bulguların Literatürle Karşılaştırılması ve Tartışma

1. Araştırma Sorusu ‘‘Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Yazma Tutumları Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Mıdır?’’ a Yönelik Tartışma

Bu çalışmada, özel yetenek tanısı almış ve almamış öğrencilerin yazma tutumları cinsiyete göre incelenmiştir. Sonuçlar, kız öğrencilerin yazma tutumu ortalamalarının erkek öğrencilerinkilerden anlamlı şekilde farklı ve daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, mevcut literatürle paralellik göstermektedir. Knudson (1993) ve Suna (2006) kızların yazmaya yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını ifade etmiştir. Kakuş ve Ayten (2025) de kız öğrencilerin yazma tutum puanlarının (57,77) erkek öğrencilerin ortalamasından (54,12) daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak, Özcan ve Kontaş (2020) yaptığı araştırmada BİLSEM’de öğrenim gören erkek öğrencilerin yaratıcı yazma düzeylerinin, BİLSEM’de eğitim gören kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

2. Araştırma Sorusu ‘‘Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin yazma tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’’ a Yönelik Tartışma

Grup değişkeni gruplarına göre İlgi Puanı, Katkı Puanı ve Yazma Tutum Ölçeği Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir (İlgi Puanı: $p=,786>0,05$, Katkı Puanı: $p=,359>0,05$, Yazma Tutum Ölçeği Puanı: $p=,302>0,05$). Grup değişkeni gruplarına göre Algı Puanı ise istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,005<0,05$). Özel yetenek tanısı alan bireylerin Algı Puanı ortalaması, normal gelişim grubu bireylerinin Algı Puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Elde edilen bu veriler literatürle örtüşmektedir. Ünal (2019), özel yetenekli öğrencilerin yazma eğilimlerinin, yazma tutumları ile doğrudan ilişkili olduğunu ve onların yazmaya karşı daha yüksek bir tutum geliştirme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Yine, Sevim, Karabulut ve Elkatmış (2021)’ın çalışmasında özel yetenekli bireylerin kendi akranlarına oranla yazma tutum puanlarının daha yüksek; yazma kaygılarının da düşük olduğu görülmüştür.

3. Araştırma Sorusu ‘‘Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?’’ a Yönelik Tartışma

Çalışmada, cinsiyet değişkenine göre yapılan gruplar arası karşılaştırmalar, Akıcılık Puanı, Esneklik Puanı, Orijinallik Puanı ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Puanı gibi yaratıcılık göstergeleri açısından anlamlı farklar göstermektedir. İstatistiksel analizler, tüm bu puanlar için p değerlerinin 0,05'ten küçük olduğunu ve bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır (Akıcılık Puanı: $p=0,001$; Esneklik Puanı: $p=0,000$; Orijinallik Puanı: $p=0,001$; Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Puanı: $p=0,000$). Bununla birlikte, kızların tüm bu puanlar için ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Bu çalışmanın bulguları, ilgili literatürle çelişen sonuçlar ortaya koymaktadır. Karakuş ve Özbilgin (2020)' in yaptığı araştırmaya göre cinsiyete göre sözel yaratıcılığın alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine farklılıklar olsa da, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir, sonucuna ulaşmıştır. Ancak, Midilli M. (2019) ise öğrencilerin Torrance Şekilsel Yaratıcılık Testinin alt boyutlarından ve tamamından aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmış olup, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Buna göre özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisiyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Yine, Bapoğlu (2010) TYDT'nin şekilsel testini uygulayarak yaratıcılık ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Şekilsel boyutlardan olan tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi boyutu dışında toplam alınan puanlarda erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

4. Araştırma Sorusu ‘‘Özel Yetenek Tanısı Alan ve Alman Öğrencilerin Sözel Yaratıcılık Düzeyleri Arasında anlamlı Bir Fark Var Mıdır?’’ a Yönelik Tartışma

Grup değişkeni gruplarına göre Akıcılık Puanı, Esneklik Puanı, Orijinallik Puanı ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir (Akıcılık Puanı: $p=,000<0,05$, Esneklik Puanı: $p=,001<0,05$, Orijinallik Puanı: $p=,025<0,05$, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Puanı: $p=,000<0,05$). Üstün gelişim grubu bireylerinin tüm bu puanların ortalamaları, normal gelişim grubu bireylerinin ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Elde edilen verilerle literatürle örtüşmektedir. Bapoğlu (2010) yaptığı araştırmaya göre üstün öğrencilerin yaratıcılık puanları ile üstün olmayan öğrencilerin yaratıcılık puanları arasında fark var mıdır sorusuna göre; Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Sözel bölümünden alınan akıcılık ve esneklik toplam puanlarına ve Şekilsel alt boyutlarından tümünden aldıkları puanlar $p<.01$ manidarlık düzeyinde üstünler lehine farklılaştığı görülmektedir. Sternberg ve Lubart (1993) çalışmasında yaratıcılığın zekânın IQ'yu bütünleyen bir boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Onlar da yaratıcılığın bir üstün yeteneklilik şekli olduğu görüşüne inanmışlardır.

5. Araştırma Sorusu ‘‘Özel Yetenek Tanısı Alan ve Alman Öğrencilerin Yazma Tutumları ile Sözel Yaratıcılıkları Arasında Bir İlişki Var Mıdır?’’ a Yönelik Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, İlgi, Algı, Katkı ve Yazma Tutum Ölçeği arasında yapılan korelasyon analizine göre, birçok pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan, Saluk ve Pilav (2018)'a göre üstün yetenekli bireylerin rutinlerden hoşlanmamaları yazma çalışmalarından kaçınmalarına yol açabileceği görüşünü savunmuşlardır. Böylelikle, yaratıcı zekaya sahip öğrencilerin yazma becerilerini kullanırken zorluk yaşamalarına neden olabileceğini belirtmişlerdir. Ancak Wang (2012) elde edilen bulguyu destekler nitelikte, özellikle okuma/yazma için daha fazla zaman harcayan öğrencilerin yaratıcılık testinde önemli ölçüde daha iyi performans

gösterdiğini ortaya koymuştur.

6. Araştırma Sorusu ‘‘Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Yazma Tutumları Sözel Yaratıcılıklarını Yordamakta mıdır?’’ a Yönelik Tartışma

Bu araştırmada, özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin yazma tutumları ile sözel yaratıcılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan doğrusal regresyon analizleri, bağımsız değişkenlerin Yazma Tutum Ölçeği Puanının %4,8’ini açıkladığını ancak bu yordamanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($p>0,05$). Benzer şekilde, bağımsız değişkenlerin Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Puanının %5,4’ünü açıkladığı, ancak bu yordamanın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Yüksel, (2016) ‘‘Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Sözel Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi’’ başlıklı yüksek lisans tezinde ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir, fakat öğrencilerin yazma tutumlarının sözel yaratıcılıklarını yordayıp yordamadığı analiz edilmemiştir. Dolayısıyla bu çalışmada ulaşılan sonucu destekleyen ya da bu sonuç ile ayırışan bir çalışma bulunmamaktadır.

6.3 Eğitim Uygulamaları İçin Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda, yazma tutumu ve sözel yaratıcılığı geliştirmek için çeşitli eğitimsel stratejiler önerilebilir. Özellikle özel yetenek tanısı almış öğrencilerin yazma süreçlerinde daha fazla yaratıcı fırsatlara sahip olmaları, yaratıcı yazma, hikaye anlatımı, serbest yazı gibi etkinlikler sunulması, onların yaratıcılıklarını keşfetmelerini sağlayacaktır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin yazılı

ifade becerilerini geliřtirmekle kalmaz, aynı zamanda onların özgün dūřüncelerini de dıřa vurabilmelerine olanak tanıyabilir.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirirken öğrencilerin motivasyonunu artıracak yöntemler kullanması önemlidir. Öđrencilerin yazma sürecinde sadece dil bilgisi ve yazım kurallarına değil, aynı zamanda kendi yaratıcı dūřüncelerini ifade etmelerine de teşvik edilmesi gerekmektedir. Öđrencilerin yazma tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için, öğretmenlerin sınıf içinde güvenli bir yazma ortamı yaratmaları, öğrencilerin fikirlerini açıkça ifade edebileceği bir ortam sağlamaları önerilebilir.

Özellikle cinsiyet farklarının yazma tutumu üzerinde etkili olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin her iki cinsiyeti de eşit bir şekilde teşvik etmesi gerektiği unutulmamalıdır. Ayrıca, yazma faaliyetlerine eşit bir şekilde dahil edilen erkek ve kız öğrenciler, daha sağlıklı bir yazma tutumu geliştirebilirler.

6.4 Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu araştırma, yazma tutumu ve sözel yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelediği için daha geniş çaplı çalışmalar yapılması, daha genel sonuçlara ulaşılmasına olanak sağlayacaktır. Farklı yaş gruplarındaki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar, yazma tutumu ve yaratıcılığın gelişimsel süreçlerini daha derinlemesine anlamamıza katkı sağlayabilir.

Bunun yanı sıra, yazma tutumu ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda okul ve öğretim düzeyinde de incelemek faydalı olacaktır. Okul ortamlarının, öğretim stratejilerinin ve sınıf içi etkileşimlerin, öğrencilerin yazma tutumları üzerindeki etkisi üzerine yapılan araştırmalar, eğitimcilerin daha etkili öğretim yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olabilir.

6.5 Sonuç ve Değerlendirme

Yapılan regresyon analizlerinin bulguları, yazma tutumu ve sözel yaratıcılık arasındaki ilişkiyi yordama konusunda özel yetenek tanısı almış ve almamış öğrenciler arasındaki farkları anlamada önemli bir gösterge olmamaktadır. Hem yazma tutumu hem de yaratıcılık, daha karmaşık bir yapıya sahip faktörler tarafından şekillendirilmekte ve dolayısıyla tek bir veya birkaç değişkenle açıklanması zor olmaktadır.

Özellikle yazma tutumu ve sözel yaratıcılık arasındaki bu zayıf ilişkiler, eğitimcilerin yazma ve yaratıcılık becerilerini geliştirirken daha çok multidisipliner bir yaklaşım benimsemelerinin önemini ortaya koymaktadır. Eğitimciler, öğrencilerin yazma tutumları ve yaratıcılıklarını geliştirirken, yalnızca dil becerileri ya da yaratıcılık alt boyutlarına odaklanmak yerine, öğrencilerin bireysel farklarını, çevresel faktörleri ve motivasyonel süreçleri de göz önünde bulundurmalarıdır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, yazma tutumu ve sözel yaratıcılığın bağımsız değişkenlerle doğrudan ilişkilendirilmesinin zorluğunu göstermekte ve bu alanda yapılacak daha derinlemesine araştırmaların önemini vurgulamaktadır. Gelecekteki çalışmalarda, farklı yazma türleri, yaratıcı düşünme yaklaşımları ve öğrenci özellikleri gibi değişkenlerin daha detaylı bir şekilde incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (2000). *Dilin işlevselliği Yaklaşımına Göre Düzenlenen Türkçe Eğitiminin Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akın, E. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Yazma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi ISSN: 1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız–Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat–KIRGIZİSTAN <http://www.akademikbakis.org>
- Allen, L, Q. (1992). “Foreign Language Curriculum for the Gifted”. *Gifted Child Today*, Nov.1.15: 12. DOI:10.1177/107621759201500603.
- Altunkaya, H., Erdem İ. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri*. *Sakarya University Journal of Education*. 7(1). s.60-61.
- Arıcı, B. (2012). *Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Hataları*. *Temel Eğitim Dergisi / Journal of Primary Education*, 2021, 3(2), 42-50.
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). *Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi*. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>
- ASHWORTH, M. (2004). *Teaching the World’s Children: ESL for ages Three to Seven*. (2nd Ed.). Toronto. ON, CAN: Pippin Publishing.
- Aslan, E. (2001a). *Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu*, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14, 19-40.
- Aslan, E. (2001b). *Kavram boyutunda yaratıcılık*. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16) , 15-21.

- Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, & T. Steinhoff (Eds.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (ss. 25-53). Waxmann.
- Bapoğlu, S. S. (2010). Üstün ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Baş, G., & Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Eds.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (s. 11–36). Waxmann.
- Breit, M., Brunner, M., & Preckel, F. (2020). General intelligence and specific cognitive abilities in adolescence: Tests of age differentiation, ability differentiation, and their interaction in two large samples. *Developmental Psychology*, 56(2), 364–384.
<https://doi.org/10.1037/dev0000876>
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- Clark, B. (2008). *Growing Up Gifted* (7th ed.), Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River: NJ.
- Clark, G. and Zimmerman, E. (1998). Nurturing the arts in programs for gifted and talented students. *Phi Delta Kapan*, 79 (10), 746–751
- Cramer, R. L. (2004). *The Language Arts: A Balanced Approach To Teaching Reading, Writing, Listening, Talking And Thinking*. Boston: Pearson.

- Çağlar, D. (2004). Üstün zekalı çocukların eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(3),95-110.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *GEFAD / GUJGEF* 38(1), 185-231.
- Eminoğlu, N. (2019). *İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarındaki değişimin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- FARRIS, P. J. (2005) *Language Arts. Process, Product And Assessment*.Fourth edition. Long Grove, Illinois: Waveland Press Inc.
- Galbraith, D. (2009). *Cognitive Models of Writing*. Gfl-journal, 2009, No. 2(3).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Girgin, Ü. (2002). *İşitme engelli çocuklarda yazma süreci*. 12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Gnas, J., Mack, E., Matthes, J., & Preckel, F. (2023). *Intelligenz, Kreativität und Hochbegabung*. utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838560649>
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dersin Tutumu, Yazma Tutumu ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. (629025).
- Güneş, F. (2012). *Testlerden etkinliklere türkçe öğretimi*. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(1), 31-42.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005) *Writing Better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Brookes.

- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11).
- Jozsef, H. (2001) *Advanced Wriiting in English as a Foreign Language*. Yayın Evi: *Lingua Franca Csoport*.
- Kakuş, S. ve Kasa Ayten, B. (2025). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 66-87.
- Kansu Çelik, F., & Çaydere, O. (2021). Geliştirilen Farklılaştırma Yaklaşımının Sanat Alanında Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4519-4538. <https://doi.org/10.26466/opus.906214>.
- Karakuş, M., & Özbilgin, M. (2020). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sözel ve Şekilsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 171-183. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.675419>
- Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişkiye, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi*. (Doktora tezi)
- Kaplan Sayı, A. (2022). *Üstün Yetenekli Çocuğun Yaşam Üçgeni*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karabey, B. & Yürümezoğlu, K., (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin bazı zeka kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , no.40, 86-109.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım ve Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/3, 1029-1047.

- Kocasavaş, Y. (2010). *Kuşaklar Arasındaki İletişimde Etkili Ve Kalıcı Dil Eğitiminin Önemi*.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 5. Ünite, No: 587, Eskişehir.
- Korkmaz, G. (2015). Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kruse O., Ruhmann G. (2006). *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung*. Yayınevi: Haupt Verlag.
- KÜÇÜK, Salim (2007), *Yazılı Anlatım Ve Yaratıcılık*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları, Samsun.
- Knudson, R. E. (1993). Development of a writing attitude survey for grades 9 to 12: Effects of gender, grade, and ethnicity. *Psychological Reports*, 73, 587-594.
- Kütükcü, D. (2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının kâğıttan dijital yazma tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Langlotz, A., 2006, Idiomatic creativity: A cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English (Vol. 17). *John Benjamins Publishing*.
- Maden, S. Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygısı*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 4/2 2015 s. 748-769, Türkiye.
- Maltepe, S. (2006). *Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı*. Dil Dergisi (132), 56-66.
https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000056

- Maresch, G. (t.y.). *How to Develop Spatial Ability? Factors, Strategies, and Gender Specific Findings*.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- May, R. (2003). *Yaratma Cesareti*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Midilli, M. (2019). *Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Ordu Üniversitesi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (METK), Resmî Gazete 14574 (24 Haziran 1973), Kanun No. 1739.
- Onur, D. (2017). *Yaratıcılık Kavramı ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (3).
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2008..
- Özer, S. ve Şahan, M. (2011). *Yaratıcı drama ve yaratıcı yazmanın türkçe derslerinde kullanımı ve atölye örnekleri*. Erişim tarihi: 12.12.2017, http://www.academia.edu/3227553/yaratıcı_yazma_ve_yaratıcı_dramanın_türkçe_derslerinde_kullanımı_ve_atölye_örnekleri
- Özcan, B., Kontaş, H. ve Polat, M. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin incelenmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1262-1272.
- Öztürk, B. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 21, Sayı2, 2012, Sayfa 59-72.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezinden edinilmiştir. (207018).

- Petruzzi, P, R. (1984). *Creativity Within Gifted Students*. Temple University. 1984. 168 pages; AAT 8419783.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge.
- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness. S. M. Reis (Ed.). *Reflection On Gifted Education* (55- 86). Waco, TX: Prufrock Press.
- Ricoeur , P., 2004, *The Rule of Metaphor: The Creation of Meaning in Language*, Taylor and Francis E-library.
- Rimm, R.B., Siegle D. & Gary A. D. (2022). *Üstün Zekalı ve Yeteneklilerin Eğitimi*. (Köksal, M. S., Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sak U. (2012). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2016). *Zeka ve gelişimi*. C. Bayrak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (104-121). Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Saluk, N., & Pilav, S. (2018). *Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 2191-2215. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.011>.
- San, İ. (2019). *Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro*. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 18(1), 99-112. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001094
- Selçuk, S. (2018). *Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Ana Dil Farkındalığı ve Bilinci, Türkçeyi Doğru ve Güzel Kullanma Hassasiyetleri*. Milli Eğitim Dergisi, 47(1), 449-462.
- Sevim, O., Karabulut, A. ve Elkatmış, V. (2021). *Çağrışımlarını yaz taktiğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına etkisi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(4), 1066-1080.

- Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2018). The Cattell–Horn–Carroll theory of cognitive abilities. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (4th ed., pp. 73–163). The Guilford Press.
- Silverman, L. K. (1993) *The Quest for Meaning: Counseling Issues with Gifted*. Love publishing Company. Denver, Colorado.
- Sternberg, R. J. (2005). *The Theory of Successful Intelligence*.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2003). *Teaching for Successful Intelligence: Principles, Procedures, and Practices*. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 207-228.
- Sternberg, R. J., ve Lubart, T. I. (1993). *Creative giftedness: A multivariate investment approach*. *Gifted Child Quarterly*, 37, 7–15.
- Şahbaz, Ö (2004). *İlköğretim 4. sınıf 'canlılar çeşitlidir' ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Temizkan, M. (2010). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, sy. 27, 2010, ss. 621-43.
- Thurstone, L. L. (1946). *Theories of intelligence*. *Scientific Monthly*, New York, 62, 101–112.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Topçuoğlu, F., Sever, A. (2012). *Yaratıcı Yazmada Müziğin Etkisi*. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7 (4) 2907-2918.

- Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. <http://dx.doi.org/10.1037/13134-000>
- Treffinger, D. J. (1996). *Creativity, Creative Thinking and Critical Thinking: In Search of Definitions*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Türkyılmaz, M. B (2021). *Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi) Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Ülger, K. (2012). Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki, *e-International Journal of Educational Research*, 3(2), 50-62.
- Ünal, D. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- VanTassel-Baska, J., Johnson, D., Hughes, C., & Boyce, L. (1996). A study of language arts curriculum effectiveness with gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 461-480.
- Veale, T., 2012, *Exploding the creativity myth: The computational foundations of linguistic creativity*, A&C Black.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications using Mplus*. Chichester: John Wiley & Sons. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118356258>
- Warne, R. T., & Burningham, C. (2019). Spearman's g found in 31 non-Western nations: Strong evidence that g is a universal phenomenon. *Psychological Bulletin*, 145(3), 237-272. <https://doi.org/10.1037/bul0000184>
- YILDIZ, M., & Kaman, Ş., (2016). *İlköğretim 2 6 Sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi , vol.2, 507-522.

Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Sözel Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi.

Zawada, B., 2006, Linguistic creativity from a cognitive perspective, *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 24(2), 235-254.

