

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı



**YAZMA MOTİVASYONU, ÖZERKLİĞİ VE ÖZ DÜZENLEME
YETKİNLİĞİ İLE YARATICI DÜŞÜNME EĞİLİMİNE İLİŞKİN YAPISAL
EŞİTLİK MODELİ**

Doktora Tezi

Hacer DENİZ

Danışman: Doç. Dr. Sezgin DEMİR

**Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu (AYK) bünyesinde Türk Dil Kurumu (TDK)
tarafından desteklenmiştir.**

Elazığ, 2023

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Doktora Tezi

**Tez Başlığı: Yazma Motivasyonu, Özerkliği ve Öz Düzenleme Yetkinliği ile
Yaratıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli**

Tez Yazarı: Hacer DENİZ

İlk Teslim Tarihi: 02.06.2023

Savunma Tarihi: 07.07.2023

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırlanan bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Yönetim Kurulunun 08/06/ 2023 tarih ve E-48668769-050.01.04-335869 sayılı kararı ile oluşturulan jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve akademik dinleyicilere açık olarak yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

Danışman: Doç. Dr. Sezgin DEMİR

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Halit KARATAY

Üye: Prof. Dr. Kamil İŞERİ

Üye: Prof. Dr. Şener DEMİREL

Üye Doç. Dr. Haki PEŞMAN:

O N A Y

Bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve ... sayılı kararıyla tescillenmiştir.

Prof. Dr. Ahmet TEKİN
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “**Yazma Motivasyonu, Özerkliği ve Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli**” başlıklı doktora tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

07/07/2023

Hacer DENİZ

İmza

ÖN SÖZ

Yazma duygu, düşünce, hayal ve isteklerin bildirişim amacı güdülerak yazıya aktarılmasıdır. Fikirleri, etkili ve düzenli bir şekilde aktarmayı gerektiren yazma, pek çok beceriyi uyum içerisinde kullanmayı gerektiren zor bir süreçtir. Söz konusu becerileri edinme ve etkili bir şekilde kullanabilme ise ancak iyi tasarlanmış bir yazma eğitimi sonunda kazandırılabilir.

Konuşmadan farklı olarak yazma sonucunda elde edilen ürünün kalıcılık özelliğine sahip olması, her okunuşta yeniden ele alınabilmesi yazma sırasında belli kaidelere uyma zorunluluğunu beraberinde getirir de öğrencilerin yazma sürecinde temel kurallar çerçevesinde özgür ve aktif olmaları desteklenmelidir. Bunun için yazma özerklikleri ve öz düzenleme yetkinlikleri sağlanmalıdır. Ancak bu durumda yazma becerileri, yazma alışkanlıkları, olumlu yazma tutumları desteklenebilecek, özgün ve yaratıcı metinler üretebileceklerdir. Nitekim yapılandırmacı yaklaşıma dayanan günümüz eğitim anlayışında öğrencilere hayat boyu kullanabilecekleri temel becerileri kazandırmak ve bu becerilerini geliştirerek en etkili şekilde kullanmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerisini ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilmeleri için yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Bu da yazma motivasyonu ile gerçekleştirilebilir.

Öğrencilerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenleme yetkinlikleriyle yaratıcı düşünme eğilimlerine odaklanan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problemin genel bir tanımı yapılmış, problem açıklanmış, araştırmanın amacı, hipotezleri, önemi, varsayım ve sınırlılıkları ortaya konmuştur. İkinci bölümde kavramsal çerçeveye yer verilmiş, bölüme ana dili eğitimi ile başlanmış; ardından yazma eğitimi, motivasyon, yazma motivasyonu, özerk öğrenme, yazma özerkliği, öz düzenleme, yazma öz düzenleme, yaratıcı düşünme ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca 2019 TUDÖP'teki yazma kazanımları; yazma motivasyonu, özerkliği, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme açısından incelenmiştir. Ek olarak bu kavramların sürekli ve süreksiz değişkenlerle ilgileri ele alınmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi ve modeli açıklanmış, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir. Dördüncü bölümde, verilerinin analiziyle elde edilen bulgular tablolastırılmış ve yorumlanmıştır. Beşinci bölümde

tartışma kısmında elde edilen sonuçlar ile benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlar karşılaştırılmış, sonuçlar sıralanmış ve öneriler belirtilmiştir. Araştırmanın yazım aşamasında genellikle Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Güncel Türkçe Sözlük dikkate alınmıştır.

Araştırma sürecinde maddi veya manevi destekleriyle katkı sağlayan, bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren kurum ve kişiler bulunmaktadır. Benim gibi pek çok doktora öğrencisinin yetişmesine katkı sağlayarak bilime verdikleri önemi gösteren, Türkiye Cumhuriyeti Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu (AYK) bünyesinde yer alan Türk Dil Kurumuna (TDK) doktora eğitimi sürecime sağladığı kaynak ve tezime verdiği destek için teşekkürü bir borç bilirim. Devletimin bana sağladığı katkının bilinciyle ülkeme hizmet edeceğim.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren bilimsel olarak beni yetiştiren kıymetli tez danışmanıma minnettar olduğumu belirtmek isterim. Sadece bir hoca olarak değil yeri geldiğinde bir ağabey, bir arkadaş samimiyetiyle motivasyonumu sağlayan, tecrübeleriyle yolumu aydınlatan, bilgisini esirgemeyen çok kıymetli hocam Doç. Dr. Sezgin DEMİR'e verdiği emekler ve gösterdiği sabır için sonsuz şükranlarımı sunarım. Kendimi her zaman şanslı hissetmemi sağladınız, iyi ki varsınız...

Tez izleme jürisinde yer alan ve bu süreçte bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren kıymetli hocalarım Prof. Dr. Şener DEMİREL'e ve Doç. Dr. Haki PEŞMAN'a emekleri için teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama sürecinde kolaylık sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Suat UNGAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde sağladıkları katkılar için kıymetli hocalarım Prof. Dr. Figen AKÇA'ya, Prof. Dr. Serdar YAVUZ'a ve Doç. Dr. Özlem ÇELİK ÇAKAR'a teşekkür ederim. Bu zorlu süreçte motivasyonumu canlı tutmam için beni destekleyen Dr. Zehra GEDİKLİ'ye, Arş. Gör. Ertuğrul ZORLU'ya, Öğr. Gör. Zuhal DOĞAN'a ve Şükran ARİTE'ye de teşekkür ederim.

Hayatım boyunca desteğini yanımda hissettiğim, canım babam Abdullah DENİZ'e ve kıymetli kardeşim Fatih Ahmet DENİZ'e şoförlüğümü üstlenerek veri topladığım okullara ulaşmamda kolaylık sağladıkları için en derin şükranlarımı sunarım. Sevgisi ve

şefkatiyle şifa kaynağı olan, emeklerini asla ödeyemeyeceğim canım annem Saliha DENİZ'e duyduğum minnet ise sonsuzdur. Varlığınız her zaman şükür sebebim oldu, hep var olun...

Türkçe eğitimine katkı sağlaması dileğimle...

Elazığ, 2023

Hacer DENİZ



ÖZ

Yazma Motivasyonu, Özerkliği ve Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli

Hacer DENİZ

Doktora Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

2023, Sayfa: xxx+416

Yazma, zihinde yapılandırılan sembolik anlamın simgelerle aktarımını sağlayan bir iletişim aracıdır. Bu iletişim aracını başarılı ve etkili kullanabilmek için yaratıcılık, öz düzenleme, özerk öğrenme, analiz-sentez, sıralama, sınıflama gibi beceriler gereklidir. Ancak yeterince gelişmeyen yazma becerisi; öğrencilerin kendilerini yetersiz ve başarısız hissetmelerine, yazmadan kaçmalarına, isteksizlik ve motivasyonsuzluk yaşamalarına neden olan, yazma becerilerinin gelişimini engelleyen bir kısır döngüyü oluşturmaktadır. Buna karşın yazma motivasyonu; yazma öncesinde ve yazma sırasında yazma isteği, dikkat, özen, enerji, öz yeterlik algısı gibi bireyin yazma başarısını artıran faktörleri desteklemektedir. Bu nedenle yaratıcı metin üretimi, yazma gelişimi ve alışkanlığı adına bir yandan yazma motivasyonunun artırılması gerekirken bir yandan da öz düzenleme yetkinlikleri ve özerklik algılarının desteklenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının yazma özerkliği ve öz düzenleme yetkinlikleri üzerinden yaratıcı düşünme eğilimleriyle ilişkilerini belirlemek, öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine başvurarak bu ilişkileri açıklamaktır.

Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmada açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Nicel ve nitel veri türlerinin en iyi yönlerinin yakalanmasını sağlayan bu modelin nicel aşaması, deneysel olmayan korelasyonel desende gerçekleştirilirken nitel aşaması, sosyoloji ve psikoloji temelli olan araçsal durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Türkiye’de ortaokul düzeyinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Ulaşılabilirlik temel alınarak 2021-2022 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki resmî okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri alt evren olarak belirlenmiştir. Evrenin en az hata ile yansıtılabilmesi için alt evren içerisinde 1728 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Bire bir görüşmeler için çalışma grubunun seçileceği örneklem oldukça büyük ve geniş dağılım gösterdiğinden nitel çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer

alan tipik durum örnekleme ile bir okul belirlenmiştir. Ardından tabakalı amaçsal ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Odak grup görüşmeleri için nicel araştırmanın gerçekleştirildiği okullardaki Türkçe öğretmenleri içerisinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir.

Nicel verilerin toplanmasında, bu araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği, Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği ve Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Deniz ve Demir (2019) tarafından geliştirilen Yazma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması için ortaokul öğrencilerine yönelik Yarı Yapılandırılmış Bire Bir Görüşme Kılavuzu ile Türkçe öğretmenlerine yönelik Odak Grup Görüşme Kılavuzu geliştirilmiştir. Veriler analiz edilirken katılımcıların cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, günlük kitap okuma durumları, düzenli egzersiz yapma, uyku ve beslenme alışkanlıkları, çoğunlukla tercih ettikleri oyun ortamı, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim durumları, hobi ve egzersiz türleri, uyku ile okul öncesi eğitim süresi, anne ve baba eğitim durumları, baba mesleği, annenin çalışma durumu sürekli veya süreksiz değişken olarak belirlenmiştir. Yazma motivasyonu, özerkliği, öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünme eğilimi arasındaki ilişkiler YEM ile incelenmiştir. Dikkat çeken bulguları açıklamak için bire bir ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yorumlama sürecinde betimsel fenomenoloji kullanılarak olgunun tanımlanması, yorumsayıcı fenomenoloji kullanılarak olgunun açıklanması hedeflenmiştir. Literatür ve çoklu veri kaynaklarıyla bulgulara ait yorumlar desteklenmiştir. Görüşlerin içerik analiziyle kodlar belirlenmiş ve betimsel analizle tanımlamalar gerçekleştirilmiştir. SPSS, LISREL, AMOS ve MAXQDA programları kullanılarak gerçekleştirilen analizler sonucu ulaşılan bulgular, alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları, özerklikleri, öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu doğrultuda test edilen model doğrulanmış, yazma motivasyonu ile özerkliğinin yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeyi dolaylı şekilde anlamlı olarak orta etki büyüklüğünde etkilediği belirlenmiştir. Model içerisindeki doğrudan etkilerin güçlü etki büyüklüğünde (.38-.49) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşüncelerinin düzenli yaptıkları spor türüne, okul öncesi eğitim sürelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, öğrencilerin yazma motivasyonlarının düzenli beslenme alışkanlığı olan ve en az bir hobiyle ilgilenen, anneleri çalışan, okul öncesi eğitim alan ortaokul öğrencilerinin lehine küçük; düzenli egzersiz yapan ve günlük kitap okuyan, çoğunlukla gerçek ortamda oyun oynayan öğrencilerin lehine orta etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Yazma özerkliği, öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşüncelerinin cinsiyete, düzenli uyku alışkanlığına göre; yaratıcı düşüncelerinin kardeş sayısına, anne ve baba eğitim durumuna, baba mesleğine göre; yaratıcı düşünme eğiliminin okul öncesi eğitime göre küçük etki büyüklüğünde farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet, oyun ortamı, düzenli uyku, hobi, egzersiz ve okuma alışkanlıkları bileşenleri ile gerçekleştirilen yinelemesiz yapısal modeller doğrulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Öz Düzenleme, Özerklik, Yaratıcı Düşünme, Yazma Becerisi

ABSTRACT

A Structural Equation Model of Writing Motivation, Autonomy and Self-Regulation Competence and Creative Thinking Disposition.

Hacer DENİZ

Ph.D. Thesis

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Educational Science

Department of Turkish and Social Sciences Education

Division of Turkish Language Education

2023, P: xxx+416

Writing is a communication tool that provides the transfer of the symbolic meaning structured in the mind with symbols. In order to use this communication tool successfully and effectively, skills such as creativity, self-regulation, autonomous learning, analysis-synthesis, sequencing, and classification are necessary. However, insufficiently developed writing skills create a vicious circle that prevents the development of writing skills, which causes students to feel inadequate and unsuccessful, to avoid writing, to experience reluctance and lack of motivation. On the other hand, writing motivation supports factors that increase an individual's writing success, such as willingness to write, attention, care, energy, self-efficacy perception before and during writing. Because of that, it is necessary to increase the motivation to write in order to support the production of creative texts and to ensure the development and habit of writing. On the other hand, it is considered important to support self-regulation competencies and perceptions of autonomy. The purpose of this study is to determine the relationship between the writing motivation of secondary school students and their creative thinking dispositions through their writing autonomy and self-regulation competencies, and to explain these relationships by referring to the opinions of students and teachers.

Explanatory sequential design was used in the research, which was carried out with mixed method. Students studying at secondary school level in Turkey in the 2021-2022 academic year constitute the population of the research. Because of accessibility, secondary school students studying in public schools in the city center of Elazığ in the 2021-2022 academic year, which is included in this universe, were determined as the sub-population. In order to reflect the universe with the least error, 1728 secondary school students were reached from the sub-population. Since the sample from which the study group would be selected for one-to-one interviews is quite large and widely distributed, the qualitative study group has been determined. A school was determined by typical case sampling, which is one of the purposive sampling methods.

Then, the study group was formed by using the stratified purposive and criterion sampling method. For the focus group interviews, the study group was determined by using the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, among the Turkish teachers in the schools where the quantitative research was carried out.

In the collection of quantitative data, the Writing Autonomy Perception Scale, the Writing Self-Regulation Competence Scale and the Creative Thinking Disposition Scale developed by the researchers within the scope of this research, and the Writing Motivation Scale developed by Deniz and Demir (2019) were used. In order to collect qualitative data, a Semi-Structured One-to-One Interview Guide for secondary school students and a Focus Group Interview Guide for Turkish language teachers were developed by the researchers. While analyzing the data; participants' gender, grade levels, daily reading, regular exercise, sleep and eating habits, mostly preferred game environment, number of siblings, preschool education status, hobby and exercise types, sleep duration, preschool education year, mother and father education status, father's occupation and mother's working status were determined as continuous or discontinuous variables. Regression and structural equation modeling examined relationships between writing motivation, autonomy, self-regulation competence and creative thinking disposition. One-to-one and focus group interviews were conducted to explain the striking findings. In the interpretation process, it is aimed to define the phenomenon by using descriptive phenomenology, and to explain the phenomenon by using interpretive phenomenology. The codes were determined by content analysis of opinion and definitions were made with descriptive analysis. The findings obtained as a result of the analyzes performed by using SPSS, LISREL, AMOS and MAXQDA programs were interpreted based on the literature.

As a result of the research, significant relationships were found between secondary school students' writing motivation, autonomy, self-regulation competencies and creative thinking dispositions. In this direction, the tested model was confirmed. It has been determined that writing motivation and autonomy indirectly affect creative thinking through writing self-regulation, with a moderate effect size. It has been determined that the direct effects within the model are significant in the strong effect size. It has been determined that students' writing motivations, autonomy, self-regulation competencies and creative thinking do not differ according to the type of sports they regularly do and their pre-school education period. On the other hand, it was determined that the writing motivations of the students differed slightly in favor of the secondary school students who had regular eating habits and were interested in at least one hobby, whose mothers were working and who received pre-school education. The other determination is that there is a statistically significant difference in the medium effect size in favor of the students who exercise regularly, read books daily, and mostly play games in the real environment. It has been determined that writing autonomy, self-regulation competence and creative thinking differ according to gender and regular sleeping habits; creative thinking differs according to the number of siblings, education level of parents, and father's profession; creative thinking disposition differs in small effect size compared to pre-school education. Non-repetitive structural models were confirmed in terms of gender, play environment, regular sleep, hobbies, exercise, and reading habits.

Key Words: Motivation, Self-regulation, Autonomy, Creative Thinking, Writing Skill

İÇİNDEKİLER

O N A Y.....	I
ÖN SÖZ	iii
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxiv
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xxviii
EKLER LİSTESİ.....	xxx
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.2.1. Araştırma Soruları veya Hipotezler.....	8
1.2.1.1. Nicel Boyuta İlişkin Hipotezler	8
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
1.6. Araştırmanın Tanımları.....	11
İKİNCİ BÖLÜM.....	12
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN	12
2.1. Ana Dili Eğitimi.....	12
2.1.1. Yazma Eğitimi.....	15

2.2. Motivasyon	29
2.2.1. Motivasyon Teorileri.....	31
2.2.2. Motivasyon Türleri	38
2.2.3. Yazma Motivasyonu	40
2.3. Özerk Öğrenme.....	42
2.3.1. Özerk Öğrenme Aşamaları	44
2.3.2. Özerk Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	46
2.3.3. Özerk Öğrenen Nitelikleri.....	48
2.3.4. Yazma Özerkliği.....	51
2.4. Öz Düzenleme.....	53
2.4.1. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri	56
2.4.2. Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği	67
2.5. Yaratıcı Düşünme	70
2.5.1. Yaratıcı Düşünme Sürecine Ait Modeller	74
2.6. Yazma Motivasyonu, Özerkliği ve Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünme Eğilimine 2019 TUDÖP'teki Yeri.....	77
2.7. Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünme Eğiliminin Demografik Değişkenlerle İlişkisi	84
2.7.1. Cinsiyet	84
2.7.2. Sınıf.....	84
2.7.3. Hobi	85
2.7.4. Düzenli Egzersiz, Uyku ve Yemek	85
2.7.5. Düzenli Okuma	86
2.7.6. Oyun Ortamı	86
2.7.7. Okul Öncesi Eğitim	87
2.7.8. Kardeş Sayısı	87

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	88
III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	88
3.1. Araştırmanın Deseni	88
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar	93
3.2.1. Nicel Boyut için Evren ve Örneklem	93
3.2.2. Nitel Boyut için Çalışma Grubu	104
3.3. Veri Toplama Araçları	109
3.3.1. Yazma Motivasyonu Ölçeği	109
3.3.2. Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	110
3.3.3. Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği	135
3.3.4. Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği	160
3.3.5. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bire Bir Görüşme Kılavuzu	185
3.3.6. Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Odak Grup Görüşme Kılavuzu	192
3.4. Araştırma Süreci	198
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	198
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması	199
3.5. Verilerin Analizi	200
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	200
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	204
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	207
IV. BULGULAR VE YORUMLAR	207
4.1. Nicel Bulgular	207
4.1.1. 8, 9, 10 ve 11. Hipoteze İlişkin Bulgular	213
4.1.1. 1, 2, 3 ve 4. Hipoteze İlişkin Bulgular	230
4.1.3. 5, 6 ve 7. Hipoteze İlişkin Bulgular	231

4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar	279
4.2.1. 3. Hipoteze İlişkin Nitel Bulgular	279
4.2.2. 5. ve 6. Hipoteze İlişkin Nitel Bulgular.....	291
4.2.3. 1. Hipoteze İlişkin Nitel Bulgular	301
4.2.4. 8, 9, 10 ve 11. Hipoteze İlişkin Nitel Bulgular.....	309
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	348
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	348
5.1. Tartışma	348
5.1.1. 1. Hipoteze İlişkin Tartışma	348
5.1.2. 2. Hipoteze İlişkin Tartışma	349
5.1.3. 3. Hipoteze İlişkin Tartışma	350
5.1.4. 4. Hipoteze İlişkin Tartışma	351
5.1.5. 5. Hipoteze İlişkin Tartışma	352
5.1.6. 6. Hipoteze İlişkin Tartışma	353
5.1.7. 7. Hipoteze İlişkin Tartışma	353
5.1.8. 8. Hipoteze İlişkin Tartışma	354
5.1.9. 9. Hipoteze İlişkin Tartışma	356
5.1.10. 10. Hipoteze İlişkin Tartışma	357
5.1.11. 11. Hipoteze İlişkin Tartışma	358
5.2. Sonuç	360
5.2.1. 1. Hipoteze İlişkin Sonuç	360
5.2.2. 2. Hipoteze İlişkin Sonuç	360
5.2.3. 3. Hipoteze İlişkin Sonuç	360
5.2.4. 4. Hipoteze İlişkin Sonuç	361
5.2.5. 5. Hipoteze İlişkin Sonuç	361

5.2.6. 6. Hipoteze İlişkin Sonuç	362
5.2.7. 7. Hipoteze İlişkin Sonuç	362
5.2.8. 8. Hipoteze İlişkin Sonuç	362
5.2.9. 9. Hipoteze İlişkin Sonuç	363
5.2.10. 10. Hipoteze İlişkin Sonuç	364
5.2.11. 11. Hipoteze İlişkin Sonuç	364
5.3. Öneriler	365
5.3.1. Millî Eğitim Bakanlığına Öneriler.....	365
5.3.2. Eğitimcilere Öneriler	367
5.3.3. Araştırmacılara Öneriler	368
KAYNAKLAR	369
EKLER	389
İZİN BELGELERİ	407
ÖZ GEÇMİŞ	416

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme için Süreçler ve Düzenleme Alanları (Pintrich, 2000)	60
Tablo 2 2019 TÖDÖP'teki Yazma Kazanımlarının Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Yaratıcı Düşünme Eğilimine Göre İncelenmesi	79
Tablo 3 Alt Evreni Oluşturan Ortaokullar	96
Tablo 4 Alt Evrende Eğitim Bölgesi Temelinde Oluşturulan Alt Gruplar	97
Tablo 5 Aşamalı Örnekleme Sonucunda Seçilen Okullar.....	99
Tablo 6 Örneklem Grubuna Ait Bilgiler	101
Tablo 7 Bire Bir Görüşme Gerçekleştirilen Katılımcılara Ait Bilgiler.....	107
Tablo 8 Odak Grup Görüşmesinin Gerçekleştirildiği Katılımcılara Ait Bilgiler.....	109
Tablo 9 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Taslak Maddeleri için Görüş Alınan Öğrencilere Ait Bilgiler	110
Tablo 10 Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Taslak Maddelerine Ait Yüzey Geçerlik Oranları ve İndeksi	111
Tablo 11 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Taslak Maddeleri için Uzmanlara Ait Bilgiler	113
Tablo 12 Uzman Görüşleri Doğrultusunda Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Taslak Maddelerine Ait Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi	114
Tablo 13 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için AFA Örnekleme	116
Tablo 14 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Taslak Ölçeğine Ait Verilerin Dağılım Değerleri	117
Tablo 15 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları	118
Tablo 16 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Maddelerinin Ortak Varyans Değeri	119
Tablo 17 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Bileşenler Matrisi.....	120
Tablo 18 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans	121

Tablo 19 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne Ait Maddelerin Ortak Varyans Değeri.....	123
Tablo 20 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Faktörlemeden Sonra Açıklanan Toplam Varyans	124
Tablo 21 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Bileşenler Matrisi	124
Tablo 22 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Cronbach's Alpha Güvenirlilik Testi	125
Tablo 23 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Öz Madde Değerleri	125
Tablo 24 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Cronbach's Alpha Madde Toplam Değerleri	126
Tablo 25 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Güvenirlilik Testi	127
Tablo 26 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Madde Toplam Değerleri.....	127
Tablo 27 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için DFA Örnekleme	128
Tablo 28 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Çok Değişkenli Normallik Değerleri ...	129
Tablo 29 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Sonuçları	130
Tablo 30 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Model Uyum Ölçüleri	130
Tablo 31 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Dışsal Gizil Değişkenler Arasındaki Açıklanan Varyans.....	131
Tablo 32 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Düzeltme İndeksleri	132
Tablo 33 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için Test-Tekrar Test Örnekleme.....	133
Tablo 34 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için Test-Tekrar Test Korelasyon Analizi.....	134
Tablo 35 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için Cevaplama Süresi.....	134
Tablo 36 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Tepki Kategorisi	135

Tablo 37 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Taslak Maddeleri için Görüş Alınan Öğrencilere Ait Bilgiler	136
Tablo 38 Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'nin Taslak Maddelerine Ait Yüzey Geçerlik Oranları ve İndeksi	137
Tablo 39 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Taslak Maddeleri için Uzmanlara Ait Bilgiler	138
Tablo 40 Uzman Görüşleri Doğrultusunda Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'nin Taslak Maddelerine Ait Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi	139
Tablo 41 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için AFA Örnekleme	141
Tablo 42 Yazma Özerkliği Algısı Taslak Ölçeğine Ait Verilerin Dağılım Değerleri	142
Tablo 43 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları	143
Tablo 44 Yazma Özerkliği Algısı Maddelerinin Ortak Varyans Değeri	144
Tablo 45 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Bileşenler Matrisi	145
Tablo 46 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans	146
Tablo 47 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Ortak Varyans Değeri	148
Tablo 48 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Faktörlemeden Sonra Açıklanan Toplam Varyans	149
Tablo 49 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Bileşenler Matrisi	149
Tablo 50 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi	150
Tablo 51 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'nin Öz Madde Değerleri	150
Tablo 52 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Cronbach's Alpha Madde Toplam Değerleri	151
Tablo 53 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Güvenirlik Testi	152
Tablo 54 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Madde Toplam Değerleri	152

Tablo 55 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için DFA Örnekleme	153
Tablo 56 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Çok Değişkenli Normallik Değerleri	154
Tablo 57 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Sonuçları	154
Tablo 58 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Model Uyum Ölçümleri	155
Tablo 59 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Dışsal Gizil Değişkenler Arasındaki Açıklanan Varyans.....	156
Tablo 60 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için Test-Tekrar Test Örnekleme.....	158
Tablo 61 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için Test-Tekrar Test Korelasyon Analizi	158
Tablo 62 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için Paralel Formlar Örnekleme	159
Tablo 63 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için Paralel Formlar Korelasyon Analizi .	159
Tablo 64 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için Cevaplama Süresi.....	160
Tablo 65 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'nin Tepki Kategorisi	160
Tablo 66 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Taslak Maddeleri için Görüş Alınan Öğrencilere Ait Bilgiler	161
Tablo 67 Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Taslak Maddelerine Ait Yüzey Geçerlik Oranları ve İndeksi.	162
Tablo 68 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Taslak Maddeleri için Uzmanlara Ait Bilgiler	163
Tablo 69 Uzman Görüşleri Doğrultusunda Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Taslak Maddelerine Ait Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi.....	164
Tablo 70 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için AFA Örnekleme	166
Tablo 71 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Taslak Ölçeğine Ait Verilerin Dağılım Değerleri	167
Tablo 72 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları	168
Tablo 73 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Maddelerinin Ortak Varyans Değeri	169

Tablo 74 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Bileşenler Matrisi.....	170
Tablo 75 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans	171
Tablo 76 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Ortak Varyans Değeri	173
Tablo 77 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Faktörlemeden Sonra Açıklanan Toplam Varyans.....	174
Tablo 78 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Bileşenler Matrisi.....	174
Tablo 79 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi	175
Tablo 80 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Öz Madde Değerleri	175
Tablo 81 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Cronbach's Alpha Madde Toplam Değerleri	176
Tablo 82 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Güvenirlik Testi	177
Tablo 83 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Madde Toplam Değerleri.....	177
Tablo 84 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için DFA Örnekleme	178
Tablo 85 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Çok Değişkenli Normallik Değerleri	179
Tablo 86 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Sonuçları.....	180
Tablo 87 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Model Uyum Ölçüleri.....	180
Tablo 88 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Dışsal Gizil Değişkenler Arasındaki Açıklanan Varyans.....	181
Tablo 89 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Düzeltme İndeksleri.....	182
Tablo 90 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için Test-Tekrar Test Örnekleme	183

Tablo 91 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için Test-Tekrar Test Korelasyon Analizi.....	184
Tablo 92 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için Cevaplama Süresi	184
Tablo 93 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Tepki Kategorisi	184
Tablo 94 Nicel Bulgulara İlişkin Belirtkeler.....	186
Tablo 95 Yarı Yapılandırılmış Bire Bir Görüşme Soruları için Uzmanlara Ait Bilgiler	189
Tablo 96 Uzman Görüşleri Doğrultusunda Yarı Yapılandırılmış Bire Bir Görüşme Sorularına Ait Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi	189
Tablo 97 Bire Bir Görüşmelere İlişkin Yarı Yapılandırılmış Sorular.....	190
Tablo 98 Nicel Belirtkeler ve Bire Bir Görüşmelere İlişkin Yarı Yapılandırılmış Sorular	192
Tablo 99 Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Soruları için Uzmanlara Ait Bilgiler	195
Tablo 100 Uzman Görüşleri Doğrultusunda Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Sorularına Ait Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi	195
Tablo 101 Odak Grup Görüşmelere İlişkin Yarı Yapılandırılmış Sorular.....	196
Tablo 102 Verilerin Dağılım Değerleri.....	200
Tablo 103 Çok Değişkenli Normallik Değerleri	202
Tablo 104 Yazma Motivasyonu Ölçeği'ne İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	207
Tablo 105 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'ne İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	208
Tablo 106 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'ne İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	210
Tablo 107 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	211

Tablo 108 Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları	213
Tablo 109 Anne Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları	213
Tablo 110 Hobi Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları	214
Tablo 111 Düzenli Spor Alışkanlığı Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları	215
Tablo 112 Okul Öncesi Eğitim Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları	215
Tablo 113 Düzenli Okuma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları	216
Tablo 114 Oyun Ortamı Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları	217
Tablo 115 Düzenli Uyku Alışkanlığı Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları	217
Tablo 116 Düzenli Beslenme Alışkanlığı Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları	218
Tablo 117 Sınıf Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	219
Tablo 118 Anne Eğitim Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	220
Tablo 119 Baba Eğitim Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	222
Tablo 120 Baba Mesleği Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	223
Tablo 121 Kardeş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	224
Tablo 122 Hobi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	226
Tablo 123 Spor Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	227
Tablo 124 Okul Öncesi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	228
Tablo 125 Uyku Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	229
Tablo 126 Yazma Kaygısı ve Eğitimde Motivasyon Arası Çoklu Doğrusal Korelasyon Sonuçları	230
Tablo 127 Yazma Motivasyonu Model Uyum Ölçüleri	232
Tablo 128 Yazma Özerkliği Algısı Model Uyum Ölçüleri.....	234
Tablo 129 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Model Uyum Ölçüleri.....	236
Tablo 130 Yaratıcı Düşünme Model Uyum Ölçüleri.....	238
Tablo 131 Model Uyum Ölçütleri.....	239

Tablo 132 Yapısal Modele İlişkin Regresyon Katsayıları	241
Tablo 133 Düzenlenen Modelin Uyum Ölçütleri.....	242
Tablo 134 Yapısal Modele İlişkin Regresyon Katsayıları	244
Tablo 135. Yinelemesiz Cinsiyet Modeli için Uyum Ölçüleri	245
Tablo 136 Yinelemesiz Cinsiyet Modeline İlişkin Regresyon Katsayıları	248
Tablo 137 Yinelemesiz Sınıf Modeli için Uyum Ölçüleri	249
Tablo 138 Yinelemesiz Sınıf Modeline İlişkin Regresyon Katsayıları	254
Tablo 139 Yinelemesiz Hobi Modeli için Uyum Ölçüleri.....	255
Tablo 140 Yinelemesiz Hobi Modeline İlişkin Regresyon Katsayıları	258
Tablo 141 Yinelemesiz Egzersiz Modeli için Uyum Ölçüleri	259
Tablo 142 Yinelemesiz Egzersiz Modeline İlişkin Regresyon Katsayıları	262
Tablo 143 Yinelemesiz Okuma Alışkanlığı Modeli için Uyum	264
Tablo 144 Yinelemesiz Okuma Alışkanlığına İlişkin Regresyon Katsayıları	267
Tablo 145 Yinelemesiz Oyun Ortamı Modeli için Uyum Ölçüleri.....	269
Tablo 146 Yinelemesiz Oyun Ortamı Modeline İlişkin Regresyon Katsayıları	272
Tablo 147 Yinelemesiz Düzenli Uyku Alışkanlığı Modeli için Uyum Ölçüleri	274
Tablo 148 Yinelemesiz Düzenli Uyku Alışkanlığı Modeline İlişkin Regresyon Katsayıları.....	277
Tablo 149 Yazma Özerkliğinin Yazma Öz Düzenlemesindeki Rolüne İlişkin Görüşler	279
Tablo 150 Yazma Özerkliğinin Yazma Öz Düzenlemesindeki Rolüne İlişkin Odak Grup Görüşleri	286
Tablo 151 Yazma Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyonunun Yaratıcı Düşünme Eğilimdeki Rolüne İlişkin Görüşler.....	291
Tablo 152 Yazma Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyonunun Yaratıcı Düşünme Eğilimdeki Rolüne İlişkin Odak Grup Görüşleri.....	297

Tablo 153 Yazma Motivasyonunun Yazma Özerliğindeki Rolüne İlişkin Görüşler .	301
Tablo 154 Yazma Motivasyonunun Yazma Özerliğindeki Rolüne İlişkin Odak Grup Görüşleri	305
Tablo 155 Düzenli Egzersiz Yapmanın Yazma, Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünmeye Yansımalarına İlişkin Görüşler.....	309
Tablo 156 Düzenli Kitap Okumanın Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünmeye Yansımalarına İlişkin Görüşler.....	313
Tablo 157 Çoğunlukla Sanal Ortamda Vakit Geçirmenin Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünmeye Yansımalarına İlişkin Görüşler	318
Tablo 158 Oyun Ortamı, Düzenli Okuma, Egzersiz Yapmanın Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünmeye Yansımalarına İlişkin Odak Grup Görüşleri	323
Tablo 159 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerinin Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünmeye Yansımalarına İlişkin Görüşler	327
Tablo 160 Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerinin Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünmeye Yansımalarına İlişkin Odak Grup Görüşleri	332
Tablo 161 Yaratıcı Metinler Üretebilmek için Oluşan Beklentilerin Yansımalarına İlişkin Görüşler	336
Tablo 162 Öğrencilerin Yaratıcı Metinler Üretebilmeleri için Yazma Derslerinde Yapılması Gerekenlere İlişkin Odak Grup Görüşleri	341

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Probleme İlişkin Taslak Model	6
Şekil 2	5, 6, ve 7. Hipoteze Ait Model	9
Şekil 3	Ana Dili Ediniminde Çevre	13
Şekil 4	Yazma Kazanımı Süreci	20
Şekil 5	Yazmanın Temel Bileşenleri	22
Şekil 6	Yazmanın Etki Alanı	24
Şekil 7	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	32
Şekil 8	Yükleme Modelinde Önemli Motivasyon Olayları	37
Şekil 9	Beklenti Değer Modelinin Bileşenleri	38
Şekil 10	İçsel ve Dışsal Motivasyon Kaynakları	39
Şekil 11	Özerk Öğrenme Bileşenleri	43
Şekil 12	Özerk Öğrenme Süreci Döngüsü	45
Şekil 13	Özerkliği Etkileyen Faktörler	47
Şekil 14	Özerk Öğrenci Davranış Şeması	48
Şekil 15	Yazma Özerkliği Gelişim ve Öğrenme Döngüsü	52
Şekil 16	Öz Düzenleme Döngüsü	57
Şekil 17	Öz Düzenlemenin Aşamaları ve Alt Süreçleri	58
Şekil 18	İki Aşamalı Öğrenme Modelinin Altı Bileşenli Gösterimi	62
Şekil 19	Süreç Odaklı Üst Bilişsel Öz Düzenleme Modeli	65
Şekil 20	Dört Aşamalı Öğrenme Modeli	66
Şekil 21	Yazma Öz Düzenlemesinin Aşamaları	69
Şekil 22	Beynin Basit Düşünme Yollarından Biri	71
Şekil 23	Yaratıcı Bilişsel Faktörlerin Temel Kategorileri	72
Şekil 24	Yaratıcı Düşünmenin Bileşenleri	73

Şekil 25 Kesişme Modeli.....	75
Şekil 26 Geneplore Modeli.....	77
Şekil 27 Açıklayıcı Sıralı Desen.....	88
Şekil 28 Araştırma Deseni.....	90
Şekil 29 Evren ve Örneklem.....	93
Şekil 30 Hedef ve Ulaşılan Katılımcı Sayıları.....	103
Şekil 31 Evren ve Örneklem Tabakalara Göre Dağılımı.....	104
Şekil 32 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği.....	122
Şekil 33 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Yol Şeması	132
Şekil 34 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği.....	147
Şekil 35 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'nin Yol Şeması	157
Şekil 36 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği	172
Şekil 37 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Yol Şeması.....	182
Şekil 38 Çapraz Görüşme ve Analizler	199
Şekil 39 Başlangıç Kodlamalar	205
Şekil 40 Yazma Motivasyonu Ölçüm Modelinin Yapısal Yol Analizi	231
Şekil 41 Yazma Özerkliği Algısı Ölçüm Modelinin Yapısal Yol Analizi	233
Şekil 42 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçüm Modelinin Yapısal Yol Analizi ..	235
Şekil 43 Yaratıcı Düşünme Ölçüm Modelinin Yapısal Yol Analizi	237
Şekil 44 Yapısal Yol Analizi	240
Şekil 45 Düzenlenen Modelin Yol Analizi.....	243
Şekil 46 Kız Öğrenciler için Yinelemesiz Cinsiyet Modeli Yol Analizi	246
Şekil 47 Erkek Öğrenciler için Yinelemesiz Cinsiyet Modeli Yol Analizi.....	247
Şekil 48 5. Sınıflar için Yinelemesiz Model Yol Analizi.....	250
Şekil 49 6. Sınıflar için Yinelemesiz Model Yol Analizi.....	251

Şekil 50 7. Sınıflar için Yinelemesiz Model Yol Analizi.....	252
Şekil 51 8. Sınıflar için Yinelemesiz Model Yol Analizi.....	253
Şekil 52 Düzenli Olarak Bir Hobi ile İlgilenen Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi.....	256
Şekil 53 Düzenli Olarak Bir Hobi ile İlgilenmeyen Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi.....	257
Şekil 54 Düzenli Egzersiz Alışkanlığı Olan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi.....	260
Şekil 55 Düzenli Egzersiz Alışkanlığı Olmayan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi.....	261
Şekil 56 Okuma Alışkanlığı Olan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi .	265
Şekil 57 Okuma Alışkanlığı Olmayan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi.....	266
Şekil 58 Çoğunlukla Sanal Ortamda Oynayan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi.....	270
Şekil 59 Çoğunlukla Gerçek Ortamda Oynamayan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi.....	271
Şekil 60 Düzenli Uyku Alışkanlığı Olan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi	275
Şekil 61 Düzenli Uyku Alışkanlığı Olmayan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi.....	276
Şekil 62 Yazma Özerkliğinin Yazma Öz Düzenlemesindeki Rolü	284
Şekil 63 Yazma Özerkliğinin Yazma Öz Düzenlemesindeki Rolüne İlişkin Odak Görüşler	289
Şekil 64 Yazma Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyonunun Yaratıcı Düşünme Eğilimindeki Rolü.....	295
Şekil 65 Yazma Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyonunun Yaratıcı Düşünmedeki Rolüne İlişkin Odak Görüşler	299

Şekil 66 Yazma Motivasyonunun Yazma Özerkliğindeki Rolü	303
Şekil 67 Yazma Motivasyonunun Yazma Özerkliğindeki Rolüne İlişkin Odak Görüşler	308
Şekil 68 Düzenli Egzersiz Alışkanlığının Yansımaları	312
Şekil 69 Günlük Kitap Okuma Alışkanlığının Yansımaları	316
Şekil 70 Çoğunlukla Sanal Ortamda Oyun Oynamanın Yansımaları	321
Şekil 71 Oyun Ortamı, Okuma ve Egzersiz Alışkanlığının Yansımaları	326
Şekil 72 Sınıf Düzeyinin Yansımaları	330
Şekil 73 Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetin Yansımaları	334
Şekil 74 Katılımcıların Daha Yaratıcı Yazma Konusundaki Beklentileri.....	339
Şekil 75 Öğrencilerin Yaratıcı Metinler Üretebilmelerinin Desteklenmesine Yönelik Öneriler	344
Şekil 76 Bire Bir Görüşlere İlişkin Odak Kodlar	346
Şekil 77 Odak Görüşlere İlişkin Odak Kodlar.....	347

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

$\bar{x}$	: Ortalama
AGFI (İng.)	: Düzenlenmemiş iyilik uyum indeksi
akt.	: Aktaran
AMOS	: Analysis of Moment Structures
bs.	: Basım/baskı
Çev.	: Çeviren(ler)
EMEM	: Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Ed.	: Editör
f	: Frekans
GA	: Gruplar arası
GFI (İng.)	: İyilik uyum indeksi
Gİ	: Gruplar içi
Göz. geç. bs.	: Gözden geçirilmiş basım
İHO	: İmam hatip ortaokulu
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Measure
KO	: Kareler ortalaması
KT	: Kareler toplamı
LISREL (İng.)	: Linear Structural Relations
MAXQDA	: Qualitative and mixed methods research software and QDA software
n (İng.)	: Sayı/adet
η^2	: Eta kare
NFI (İng.)	: Normlaştırılmış uyum indeksi
NNFI (İng.)	: Normlaştırılmamış uyum indeksi

pp. (İng.)	: Sayfa(lar)
RMR (İng.)	: Artık ortalamalarının karekökü
RMSA(İng.)	: Yaklaşık hatalarının ortalama karekökü
RO	: Resmi ortaokul
S	: Standart sapma
s.	: Sayfa(ar)
sd	: Serbestlik derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
T	: Toplam
TÜDÖP	: Türkçe dersi öğretim programı
vb.	: Ve benzeri/benzerleri
vd.	: Ve diğerleri
VK	: Varyans kaynağı
X²	: Ki-kare değeri
Yay. haz.	: Yayına hazırlayan(lar)
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
Ω²	: Omega kare

EKLER LİSTESİ

EK 1 Veli Onam Formu	389
EK 2 Katılımcı Kabul Formu	391
EK 3 Ölçek Geliştirme Sürecinde Uzman Görüşü için Kullanılan Form Örneği	393
EK 4 Ölçek Geliştirme Sürecinde Yüzey Geçerliliği için Kullanılan Form Örneği	395
EK 5 Yarı Yapılandırılmış Sorulara Yönelik Uzman Görüşü için Kullanılan Form Örneği	396
EK 6 Nicel Veri Toplama Formu	397
EK 7 Nicel Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Kişisel Bilgi Formu	398
EK 8 Yazma Motivasyonu Ölçeği.....	399
EK 9 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği.....	400
EK 10 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği.....	401
EK 11 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	402
EK 12 Görüşme Kılavuzu Örneği	403
EK 13 Odak Grup Görüşme Kılavuzu Örneği	404
EK 14 Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Sorular....	405
EK 15 Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Soruları.....	406
EK 16 Etik Kurul Araştırma İzni	407
EK 17 Elazığ Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzinleri.....	409
EK 18 Orijinallik Raporu	415

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Yazma, zihinde yapılandırılan sembolik anlamın simgelerle aktarımını sağlayan bir iletişim aracıdır. Zihinde yapılandırma süreci, yazmanın özünü oluşturmaktadır. Çünkü yazma; bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin zihinde işlenmesini ve düzenlenmesini gerektirmektedir (Güneş, 2017). Bu zihinsel süreç, mantık süzgecinden geçirilen anlamın dilsel ifadelere dönüştürme ve ses-harf ilişkisini sağlama aşamalarıyla devam etmektedir. Yazma eğitimi; düşünceleri yapılandırma ve bilgiyi transfer etmenin yanında hecelerin, sözcüklerin, cümlelerin ve paragrafların nasıl yazılacağını ve bu unsurların yazma sürecinde nasıl kullanılacağını öğretmeyi hedeflemektedir (Gömleksiz ve diğerleri, 2010). Tüm bu beceri ve işlemler nedeniyle yazma, diğer temel dil becerilerine göre daha uzun bir süreci kapsamaktadır. Ayrıca fiziksel ve zihinsel becerilerin yoğun ve karmaşık bir şekilde kullanılmasına dayanması, aynı anda pek çok beceri için dikkat ve odaklanma gerektirmesi, zihindekilerin insan vücudunun en güçlü kaslara sahip organı olan dile göre daha çabuk yorulan el organıyla dışa aktarılması gibi çeşitli nedenlerden ötürü, yazmanın daha fazla çaba gerektirdiği düşünülmektedir. Çünkü hem mekanik hem de yaratıcılık gerektiren ve bilişsel becerilerin gelişimini isteyen bir süreç olduğundan yazma, satranç oynamayı ya da bir müzik aleti çalmayı öğrenmeye benzediği için, en az on yıllık yoğun bir öğrenme ve gelişmenin yanında güçlü bir motivasyon da gerektirmektedir (Kellogg, 2008). Analitik düşünmeye dayanan planlama sürecinin desenleme ve yönetebilme işlemleri, ancak bilişsel farkındalığa ve yazma motivasyonuna sahip öğrenciler tarafından başarıyla gerçekleştirilebilir (Aston, 1994). Olağanüstü derecede karmaşık bir beceri olarak dilsel ve bilişsel becerilerin gelişimini içeren yazmayı öğrenme süreci, dikkat ve motivasyon gerektirmektedir (Bruning ve Horn, 2000). Bu nedenle dikkat, istek, ilgi, odaklanma ve enerji gerektiren yazma sürecinin sonunda, hedefe ulaşabilme açısından motivasyon etkili faktörlerden biridir.

Yazma motivasyonu, bireyi içsel ve dışsal etkilerle yazmaya yönelten enerji ya da bireyde birtakım değişiklikler meydana getirerek onu yazmaya iten güçtür. Bu nedenle

yazma motivasyonu; yazma işleminin gerçekleştirilebilmesini, bireyin isteyerek yazmaya yönelmesini sağlamak ve yazma becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin ilgi, istek ve haz duyarak yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlayan motivasyon, bu yönüyle yazma eğitiminin temel amaçlarına ulaşılmasında rol oynamaktadır. Öğrencilerin yazarak kendilerini ifade edebilmelerini, ürettikleri metinlerde yaratıcılığa odaklanarak yazmaktan haz duymalarını ve yazma motivasyonlarını sağlamak yazma eğitimin amacı olarak kabul edilmektedir (Nelson, 2007). Öğretmenler, demokratik bir tutuma sahip olmalı, yazma özgürlüğü sağlayarak motivasyonu incelemeli, çeşitli yazma tür ve stratejilerini kullanarak öğrencilerin tutarlı metin üretme becerilerini ve başarı duygularını desteklemelidirler (Oldfather ve Shanahan, 2007). Çünkü yazma motivasyonu sağlanmadan yazma eğitiminin hedeflediği becerilerin gelişimi ve yazma alışkanlığının kazanımı mümkün değildir. Bu açıdan Bruning ve Horn (2000) başarılı bir yazma süreci için motivasyonun 4 adımda sağlanabileceğini belirtmişlerdir:

1. Kendi potansiyeline yönelik inancını sağlamlaştırmak ve yazmanın doğasını anlamak,
2. Zor ama ulaşılabilir yazma hedefleri belirlemek ve amaçlara odaklanmak,
3. Belirlenen hedefler doğrultusunda yazmaya başlamak ve karmaşık yazma görevlerini yerine getirmek,
4. Yazma sürecinde karşılaşılan olumsuz durumlarla başa çıkmak, karşılaşılan olumsuzluklara rağmen yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmek ve yazma alışkanlığı kazanmaktır.

Burada belirtilen ilk üç adım gerçekleştirildiğinde zaten dördüncü adımda bahsedilen olumsuzluklar kolaylıkla aşılarak olumlu yazma tutumu ve alışkanlığı kazandırılacaktır. Bunun yanında yazma başarısı adına hedeflerin belirlenmesi, süreç odaklı yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilere dönütler verilmesi ve stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir (Schunk ve Swartz, 1993). Çünkü yazma amacına uygun yöntem seçmek, yazma sürecini kolaylaştırmakta ve yazma başarısını artırmakta dolayısıyla yazmaya yönelik özgüven, öz yeterlik, inanç, bilgi, beceri gibi motivasyonla ilişkili pek çok faktörü olumlu yönde etkilemektedir.

Yazma motivasyonu, öğrencinin sürece daha istekli katılımını sağlayarak başarıyı artırmanın yanında öz güveni de desteklemektedir. Öğrencilerin bu konuda özgüvenli olmaları ve başarı amacı taşımaları, yazma becerilerinin gelişimini ve motivasyonlarını desteklemektedir. Kişinin yazma çalışmalarını gerçekleştirebilmesi, süreci başarılı bir şekilde yürütebilmesi ve tamamlayabilmesi; yeterli yazma bilgisi ve enerjiye bağlı olduğu için yazma motivasyonu, ilgisi ve öz yeterlilik algısı arasında ilişki olduğu düşünülmektedir (Cumming ve diğerleri, 2007). Bireysel olarak yazma faaliyetlerini planlama, başlatma ve sürdürmenin yanında yazılanların her aşamada yeniden gözden geçirilmesine dayanan yazma, içerdiği bu zorlu işlemler nedeniyle kelime ve dil bilgisinden ziyade öz düzenleme ve motivasyon gerektirmektedir (Iran-Nejad ve diğerleri, 2007).

Motivasyon, öz düzenleme, özerklik ve yaratıcı düşünme becerilerinin kendi aralarında ilişkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin; öz düzenleme becerilerini kullanmak isteyen bir yazar, öz yeterlik inancı ve motivasyona ihtiyaç duyduğu gibi motivasyon kaynaklarını da öz düzenleme çabaları, başarı-başarısızlık, özgüven-güvensizlik, bilgi ve beceriler gibi öz düzenleme sonucunda ulaşılan faktörlerle düzenleyebilmektedir (Iran-Nejad ve diğerleri, 2007). Öngörü, performans ve kendini yansıtmak olmak üzere üç döngüsel aşamadan oluşan öz düzenleme ile motivasyon arasındaki ilişki; zamanı etkili kullanma, başarılı yazma performansı ve kendini yansıtmak gibi temel becerilerin gelişimini sağlamaktadır (Zimmerman ve Kitsantas, 2007). Bireyin karşılaştığı sorunlara çözüm üretme, başarısızlıklar karşısında yeni stratejiler geliştirerek başarıya ulaşma ve bu yolla yazma motivasyonunu ve becerisini geliştirmeyi sağlamaktadır. Öz düzenleme sürecinin irade, motivasyon, öz yeterlik gibi psikolojik süreçlerden çok çözüm üretme, strateji geliştirme gibi davranışlara odaklanması özerklik ile arasındaki farkı oluşturmaktadır (Lewis ve Vialleton, 2011). Çünkü öğrenen özerkliği; özyönetim yetkinlikleri, öz bilgi ve öz denetim kadar öz disiplin ve motivasyon süreçlerine de odaklanmaktadır (Goulão ve Menezes, 2015). Bireyin özerkliğini destekleyen motivasyon, yazma becerilerini geliştirmek için yaptığı alıştırmaları kapsayan öz düzenleme sürecini de beslemektedir. Yazma motivasyonu bu yönüyle yazma performansını artırmakta, kişinin öz düzenleme becerilerini ve yazma özerkliklerini desteklemekte, bireyin yaratıcılık becerilerini etkin kullanması için coşkunlukla yazma işlemlerini gerçekleştirmesini sağlamaktadır.

1.1.Araştırmanın Problemi

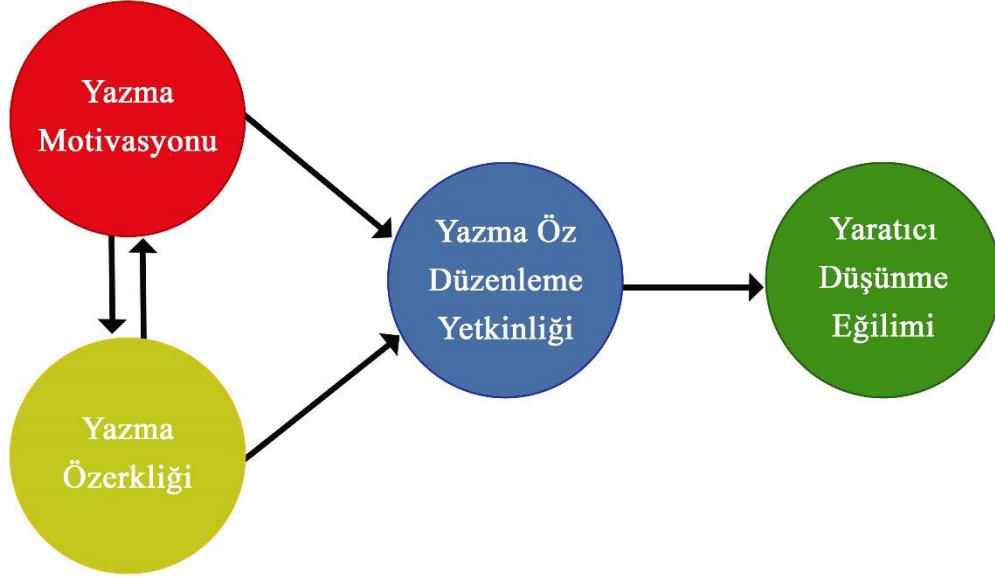
Motivasyon, kişiyi belli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren enerjidir. Dürtü, istek, ihtiyaç gibi faktörlerden kaynaklanan motivasyon (Freud, 2019; Maslow, 1991; Murray, 1960; Wentzel, 1996), hedeflenen eyleme ulaşma yolunda iradeyle devam edilmesini sağladığından (Jung 2016; Selçuk, 2010; Wlodkowski, 1978), bilgi ve becerilerin ediniminde ve başarıyla kullanımında önemli bir etkidir (Ormrod, 2018). Başarılı ve etkili yazabilmek için gerekli olan yazma motivasyonu; yazma isteği, dikkat, özen, öz yeterlik algısı, özgüven, öz saygı gibi faktörleri destekleyerek bireyin yazma sürecinde öz düzenleme, özerklik, yaratıcılık, analiz-sentez, sıralama gibi becerilerini etkin kullanabilmesini sağlamaktadır. Yazma sırasında kullanılan öz düzenleme stratejileri; planlama, süreci yönetme, sorunlarla başa çıkma gibi becerileri etkili kullanmayı sağlayarak yazma performansını artırmakta, bilişsel ve duyuşsal süreçleri olumlu yönde etkileyerek yazma motivasyonunu desteklemektedir (Graham ve Harris, 2000). Ek olarak öz yeterlik inancı (Pajares, 2003), bilgi ve beceri düzeyi, öz düzenleme becerisi, problem çözme becerileri ve yazma alışkanlığı (Bruning ve Horn 2000; Iran-Nejad ve diğerleri, 2007), metabilişsel düşünebilme (Aston, 1994), yazma motivasyonunu ve performansını artırmaktadır (Pajares ve diğerleri, 2007). Buna karşın yazma motivasyonu; endişe, sıkıntı, ilgi vb. duyguları engellemekte, yazma ilgi ve isteğinin devamlılığını sağlamaktadır (Boscolo ve diğerleri, 2006). Yazma sürecinde yaşanan sorunlar yazma motivasyonunu düşürerek (Pajares ve diğerleri, 2006), öğrencilerin özgüvenleri ile akademik başarı ve motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yazma motivasyonları; hem yazma gelişimlerini hem de bütünsel gelişimlerini destekleyerek akademik başarıyı artırmaktadır. Çünkü öğrencilerin psikolojik durumları, yazma eğitiminin bilişsel süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Ölçme aracı eksikliklerinden dolayı bu konuda yapılan araştırmaların çoğunlukla tek ya da iki değişkenli desenlendiği ve aynı kavramlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yapısal eşitlik denklemleri, birden fazla bağımsız değişkenin aracı değişkenler üzerinden bağımlı değişkenlere etkisinin incelenmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca bir dizi algoritmik işlemler sayesinde uygulamanın gerçekleştirildiği örneklem üzerinden olası örneklemeler üretmekte ve oluşturulan her örneklem üzerinde aynı analizi gerçekleştirerek çıkan sonuçların uyumunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla elde edilen sonuçların benzer örneklemeler

üzerinde uygulandığında aynı sonuçlara ulaşma düzeyini belirlemesi açısından güvenilirliğini artırmaktadır. Alan yazında öğrencilerin yazma kaygılarının yazma motivasyonları aracılığıyla içsel ve dışsal motivasyonları arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeliyle (YEM) incelenmiştir (Deniz, 2019). Bunun dışında ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının başka değişkenlerle ilişkisini YEM ile inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri tek değişken olarak kullanılmış ve demografik değişkenler açısından incelenmiştir (Tekşan ve Süğümlü, 2018). Dolayısıyla ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerini, yazma öz düzenleme yetkinlikleri ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin bağımlı ya da bağımsız değişkenlerle ilişkisi incelenmemiştir. Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında öğrencilerin yazma motivasyonları, yazma özerklik ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimi arasındaki ilişkilerin incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ilişkinin incelenmesinde YEM kullanılmıştır.

Birçok araştırmada, öğrencilerin yazma motivasyonları ile yazma becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Akyol ve Aktaş, 2018; Canitezer, 2014; Liao ve Wong, 2010; Süğümlü ve diğerleri, 2019; Takımcıgil Özcan, 2014). Sınav kaygı ve motivasyonu ile yazma becerisi arasında, anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Amiryousefi ve Tavakoli, 2011). Yabancı dil eğitimi alanındaki öğretmen adaylarının yazma motivasyonlarına yönelik çalışmalar mevcuttur (Savran Çelik, 2016; Özdemir, 2015). Öğrencilerin yazma motivasyonlarıyla yaşadıkları dil zorlukları arasındaki ilişki belirlenmiştir (Brouwer, 2010). Nitel yöntemde gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin yazma motivasyonları ele alınmıştır (Ngeow, 2007). Alico tarafından (2016) öğrencilerin yazma kaygıları ile dil öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen karma yöntemde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. İlkokul 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ana dilde yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri incelenmiştir (Takımcıgil Özcan, 2014). 8. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları ile yazılı anlatım beceri düzeylerine yönelik ilişkisel tarama yöntemiyle bir araştırma da mevcuttur (Canitezer, 2014). Öğrencilerin yazma kaygısı, yazma hazzı ve öz yeterliği arasında (Martinez ve diğerleri, 2011) anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Türkçe dersine ilişkin tutumlarıyla akademik motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Fidan, 2017).

Şekil 1

Probleme İlişkin Taslak Model



5, 6, 7 ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları, yazma motivasyonları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiler, YEM ile incelenmiştir (Deniz, 2019). Benzer şekilde öğrencilerin yazma motivasyonları ile yazma performansları arasındaki ilişki ele alınmıştır (Demirtaş Tolaman, 2017; Lam, ve Law 2007; Temizkan ve Erbilen, 2020). Pajaraes ve Valiante (2002), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha güçlü yazma öz yeterliği, yazma öz kavramı, öz yeterlik, öz denetim ve performans yaklaşma hedeflerine sahip olduklarını ve dil sanatlarında daha yüksek notlar aldıklarını belirlemişlerdir. Öğrencilerin yazma motivasyonları ile yazma öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Kaplan ve diğerleri, 2009). Öğrencilerin yazma kaygılarıyla yazma motivasyon ve öz yeterlik algıları (Piniel ve Csizér, 2015; Wiltse, 2000), yazdıklarına yönelik geri bildirimler (Tsao ve diğerleri, 2017) ve yazma özerklikleri (Darabi ve diğerleri, 2022; Süğümlü, 2020; Süğümlü ve Alver, 2021; Vardar Kuyumcu, 2014; Weinstein ve Hodgins, 2009) arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bunun yanında öğrenen özerkliği ile motivasyon arasındaki ilişki üzerine çalışmalar

gerçekleştirilmiştir (Ghufron ve Nurdianingsih, 2019; Lam, ve Law, 2007; Maddens ve diğerleri, 2023). Özerklik ve yaratıcılık üzerine de araştırmalar gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Carvalho ve Skipper, 2022; Cloonan ve diğerleri, 2019; Mickwitz ve Suojala, 2020). Piniel ve Csizér, (2015) üniversite öğrencilerinin yazma kaygıları, motivasyonları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkileri ele almıştır. Albertson ve Billingsley (2001), yazma stratejileriyle öz düzenleme teknikleri kullanımının, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimini sağladığını tespit etmişlerdir. Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir (Zimmerman, 2008). Yazma motivasyonunun, yazma sürecinde yaşanan bilişsel zorlukların üstesinden gelmeyi ve öz düzenleme becerilerini destekleyerek yazma performansını artırdığı tespit edilmiştir (De Smedt ve ark, 2018). Yazma öz düzenlemenin yaratıcı düşünmeye katkı sağladığına ilişkin bulguların elde edildiği araştırmalar vardır (Albertson ve Billingsley, 2001; Jenson, 2011; Puente-Díaz ve Cavazos-Arroyo, 2017). Öğrencilerin yazma özerklikleri ile yazma öz düzenlemeleri arasındaki ilişki ele alınmıştır (Mickwitz ve Suojala, 2020; Talebinezhad ve Negari, 2007). Bunun yanında öz düzenleme ile yaratıcı düşünme (Liu ve diğerleri, 2013; Orakci ve Durnali, 2023) ya da yaratıcılık (Burun, 2020; Koerner, 2012; Nikkola ve diğerleri, 2022) ilişkisi araştırılmıştır. Başka bir araştırmada test edilen yapısal modelde yaratıcı düşünmenin motivasyon aracı değişkeni üzerinden üst bilişsel öz düzenlemeye olan etkisi incelenmiştir (Maralani, 2016). Benzer şekilde motivasyonun, yaratıcı düşünme aracı değişkeni üzerinden öz düzenlemeye olan dolaylı etkisi araştırılmıştır (Lee ve Turner, 2018; Yang ve Wang, 2023). Ancak ortaokul öğrencilerinin ana dilde yazma motivasyonlarının yazma özerklikleri ile yazma öz düzenleme yetkinlikleri ve yaratıcılık ilişkileri belirlenmemiştir. Ayrıca bu konuda, bir YEM önerilmemiştir. Bu durum, alan yazında yazma gelişimi ve yazma alışkanlığı kazanımını destekleme adına doldurulması gereken bir boşluktur. Bu nedenle öğrencilerin yazma motivasyonları, yazma özerklik ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcılık arasındaki ilişkilerin yapısal modelle aydınlatılması amaçlanmaktadır. Bu ana amaç doğrultusunda elde edilen nicel bulguların derinlemesine incelenmesi ve açıklanması adına öğrenci görüşlerine başvurulması amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları ve özerkliklerinin öz düzenleme yetkinlikleri üzerinden yaratıcı düşünme eğilimleriyle ilişkilerini belirlemek ve öğrencilerle Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak bu ilişkileri açıklamaktır.

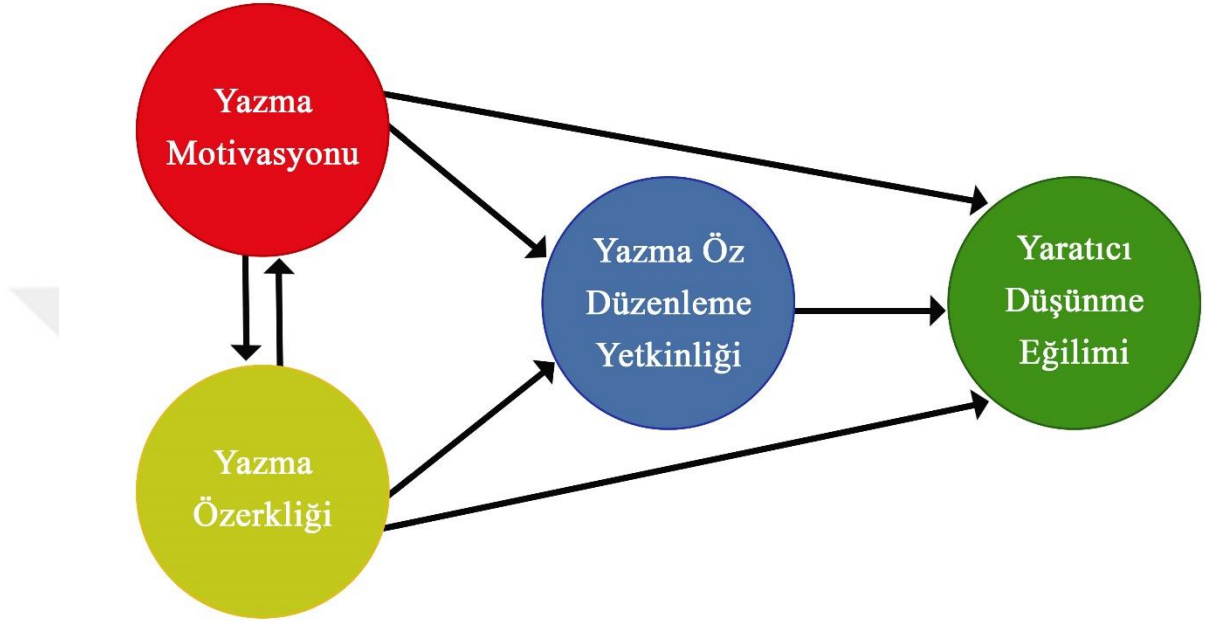
1.2.1. Araştırma Soruları veya Hipotezler

1.2.1.1. Nicel Boyuta İlişkin Hipotezler

- **H₁:** Öğrencilerin yazma motivasyonları ile yazma özerklikleri arasında ilişki vardır: $H_1: r_{ym-yo} \neq 0$
- **H₂:** Öğrencilerin yazma motivasyonları ile yazma öz düzenleme yetkinlikleri arasında ilişki vardır: $H_2: r_{ym-yody} \neq 0$
- **H₃:** Öğrencilerin yazma özerklikleri ile yazma öz düzenleme yetkinlikleri arasında ilişki vardır: $H_3: r_{yody-yo} \neq 0$
- **H₄:** Öğrencilerin yazma özerklikleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında ilişki vardır: $H_4: r_{yo-yde} \neq 0$
- **H₅:** Öğrencilerin yazma motivasyonları, yazma öz düzenleme yetkinliği üzerinden yaratıcı düşünme eğilimini yordamaktadır: $H_5: r_{ym-yody-yde} \neq 0$
- **H₆:** Öğrencilerin yazma özerklikleri, yazma öz düzenleme yetkinlikleri üzerinden yaratıcı düşünme eğilimini yordamaktadır: $H_6: r_{yo-yody-yde} \neq 0$
- **H₇:** Öğrencilerin yazma öz düzenleme yetkinlikleri yaratıcı düşünme eğilimini yordamaktadır: $H_7: r_{yody-yde} \neq 0$

Şekil 2

5, 6, ve 7. Hipoteze Ait Model



- **H₈:** Öğrencilerin yazma motivasyonları ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, hobileri, düzenli okuma, yemek, uyku ve egzersiz alışkanlıkları, çoğunlukla tercih ettikleri oyun ortamı, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim durumları arasında bir ilişki vardır: $H_8: r_{dd-ym} \neq 0$
- **H₉:** Öğrencilerin yazma özerklikleri ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, hobileri, düzenli okuma, yemek, uyku ve egzersiz alışkanlıkları, çoğunlukla tercih ettikleri oyun ortamı, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim durumları arasında bir ilişki vardır: $H_9: r_{dd-yo} \neq 0$
- **H₁₀:** Öğrencilerin yazma öz düzenleme ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, hobileri, düzenli okuma, yemek, uyku ve egzersiz alışkanlıkları, çoğunlukla tercih ettikleri oyun ortamı, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim durumları arasında bir ilişki vardır: $H_{10}: r_{dd-yody} \neq 0$

- **H₁₁:** Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, hobileri, düzenli okuma, yemek, uyku ve egzersiz alışkanlıkları, çoğunlukla tercih ettikleri oyun ortamı, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim durumları arasında bir ilişki vardır: $H_{11}: r_{dd-yde} \neq 0$

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil ediniminde ve gelişiminde her bir temel dil becerisinin gelişimi dilin etkili kullanımı adına önemlidir. Çünkü temel dil becerilerinden birinde yaşanan problem, diğer becerilerin gelişiminde aksaklık oluşturacaktır. Ancak yazma becerisinin bilişsel sürecinin karmaşıklığı, diğer dil becerilerine göre daha fazla çaba gerektiren bir beceri olarak görülmesine neden olmakta ve öğrenci tutumunu olumsuz etkilemektedir. Bu durum özelde yazma gelişimini genelde ise duyuşsal, devinsel ve bilişsel becerilerle dil gelişimini engellemektedir. Bu nedenle öğrenciler, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, yazma becerilerini kullanmaları ve yazma alışkanlığı kazanmaları için desteklenmelidir.

Dil eğitiminin temel amacı, öğrencilerin yaşam boyu dil becerilerini bağımsız olarak etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda; öğrencilere yazma becerilerini işlevsel olarak yaşam boyu kullanabilme alışkanlığı kazandırma hedefi, 2019 TUDÖP'ün temel amaçlarından biridir. Bu temel amaca ulaşmada öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyon, öz yeterlik ve öz düzenleme yetkinliği eksiklikleri temel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü yazma becerisinin yapısından kaynaklanan karmaşıklık nedeniyle öğrencilerin ana dili becerilerine yönelik olumsuz tutumları, yazma konusunda yoğunlaşmaktadır. Bu durum öğrencilerin yazma yoluyla iletişim kurmalarının yanında özgün ve estetik metinler oluşturmalarında etkili olan yaratıcı düşünme becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bu araştırmada 2019 TUDÖP'te belirtilen temel amaca ulaşma noktasında önemli bir yeri olan yazma tutum ve algılarını bir yönüyle açıklamak için öğrencilerin yazma motivasyonlarının, yazma özerkliği ve öz düzenleme açısından yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin YEM ile incelenmesi hedeflenmiştir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğrencilerin kendi sınıf düzeylerindeki programın ön gördüğü yazma bilgi ve becerileri kazandıkları,
2. Gündelik hayatlarında ve akademik olarak işlevsel amaçlı yazma deneyimlerine sahip oldukları,
3. Ölçeklerdeki maddeleri öğrencilerin samimi bir şekilde cevaplandıracakları,
4. Öğrencilerin kişisel bilgi formunu doğru bilgilerle dolduracağı kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Elazığ il merkezinde eğitim gören ortaokul öğrencileri,
2. Elazığ il merkezindeki eğitim bölgelerindeki öğrenci oranına göre belirlenen 18 ortaokul,
3. Seçilen her okulda her kademedan birer şube,
4. Yazma Motivasyonu Ölçeği, Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği, Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği, Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği, Ortaokul öğrencileriyle Türkçe öğretmenlerine yönelik oluşturulan yarı yapılandırılmış sorular, kişisel bilgi formları ve hatırlatıcı notlar ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Öz düzenleme: Bireyin karşılaştığı sorunlara çözüm üretmeyi, başarısızlıklar karşısında yeni stratejiler geliştirmeyi sağlamaktadır. Öz düzenleme sürecinin irade, motivasyon, öz yeterlik gibi psikolojik süreçlerden çok çözüm üretme, strateji geliştirme gibi davranışlara odaklanması özerklik ile arasındaki farkı oluşturmaktadır (Lewis, Vialleton, 2011).

Öğrenen özerkliği: Farkındalık, bilinç, istek ve sorumlulukla öğrenme sürecinin yürütülmesi olarak tanımlanabilir. Bu kavram, öz yönetim yetkinlikleri, öz bilgi ve öz denetim kadar öz disiplin ve motivasyon süreçlerine de odaklanmaktadır (Goulão ve Menedez, 2015).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

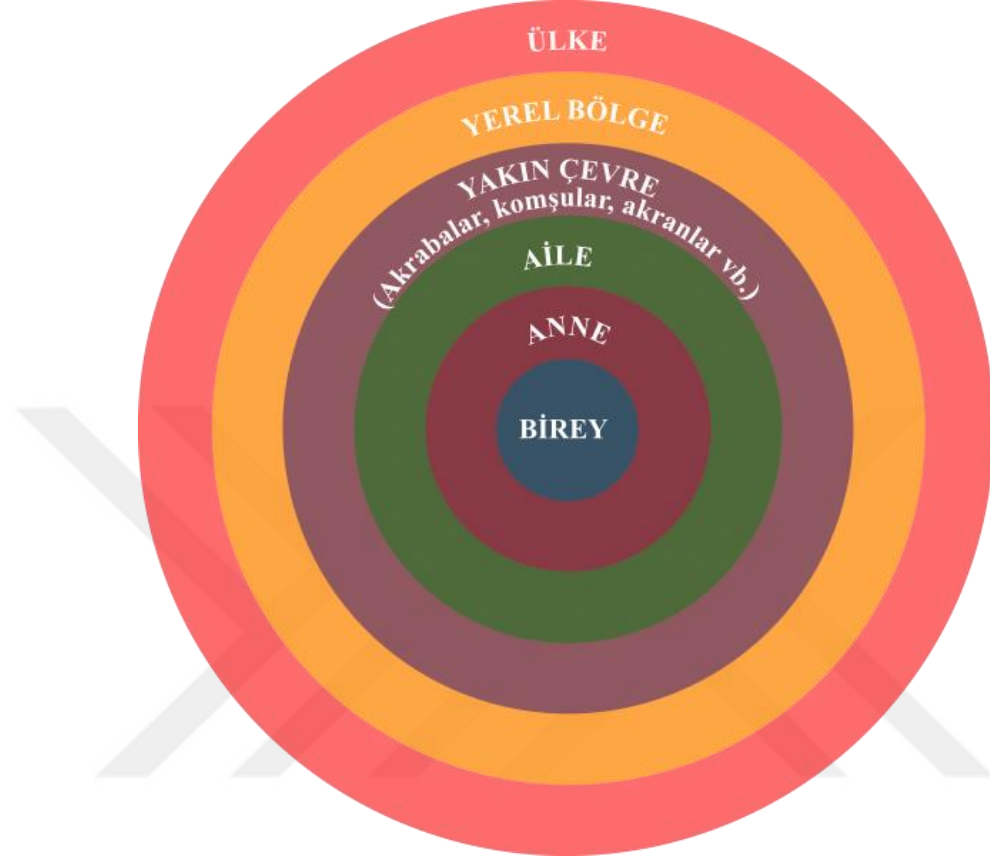
2.1. Ana Dili Eğitimi

Nativist bakış açısına göre doğuştan getirilen bir yeti olan dil; anlamayı ve anlatmayı olanaklı kılan, kendine özgü işleyişiyle kişisel kullanıma göre elastik, nesilleri birbirine bağlayan ortak bir miras olarak katı özellik gösteren, düşüncenin temel tasarım aracı ve kaynağı olarak insan yaşamını düzenleyen, sistemli bir şekilde değişim ve gelişim gösteren bir iletişim aracıdır. İnsanın düşünce ve iç dünyasını bütün incelikleriyle somutlaştırmasını olanaklı kılması yönü ile onun toplumsal ve yaratıcı özelliğini açığa çıkaran dil; medeniyetlerin inşa ettiği bilim, sanat ve tekniğin temel maddesi olarak insanın ıralayıcı niteliklerinin başında gelmektedir (Aksan, 2015). Bu açıdan dil, insanlık için bir yaşam ve gelişim kaynağı, toplumlar ve milletler için var oluş meselesi, kişiler için temel ihtiyaç maddesidir.

İnsan dili bir dizge olarak gerek çift eklemlilik özelliği, gerek üretici dönüşümsel yapısı, gerek kültürel bir öge olması yönüyle diğer canlıların dilinden ayrılmaktadır. Bu açıdan dili insanın doğuştan sahip olduğu insana özgü bir varlık olarak değerlendiren Chomsky (1987), dilin sadece iletişimsel boyutunun olmadığını, aynı zamanda düşüncenin, eylemlerin, toplumsal ilişkilerinin yanında zihinsel süreçler ve sanatsal yaratıcılığın ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmektedir. Çünkü düşüncenin işlenmesini sağlayan dil, aynı zamanda çeşitli zihinsel süreçler ve düşünce yapıları sonucunda gerçekleştirilen bir tür yaratıcılıktır. Bu yaratıcılık, dilin evrensel yasalarının yanında kendilerine özgü yapı ve kurallarına sadık kalınarak oluşturulmaktadır. Dilin kendine has işleyişi, dünyayı inceleme biçimini etkilediği gibi zihnin tüm kavrama sistemleri de ana diline göre şekillenmektedir (Whorf, 2012). Yani zihin gelişimi ana diline göre şekillenmekte ve insan dünyaya ana dilinin açtığı pencereden bakmaktadır.

Şekil 3

Ana Dili Ediniminde Çevre



Ana dili, kişinin içinde doğup büyüdüğü yakın çevresinden edindiği ilk dil olarak tanımlanmaktadır (İmer ve diğerleri, 2011; Vardar, 2002). Ancak yakın çevrede birden fazla dilin konuşulduğu durumlarda kişi birden fazla ana dili edinebilmektedir. Bu tanımda edinme sözcüğünün tercih edilmesi, ana dilinin doğal bir iletişim süreci içerisinde büyüme ve olgunlaşmayla beraber geliştirildiği yani örtük olarak edinildiğini açıklamaktadır. Kişinin içinde doğup büyüdüğü toplumun dilinin ana dili olarak adlandırılması da ana dili kavramını açıklamaktadır. Çünkü anne karnından itibaren kendi ihtiyaçlarını karşılayacak yaşa kadar genellikle kişinin en yakını, en çok iletişim kurduğu kişi annesidir. Kişi, anne karnında beşinci aydan itibaren sesleri duymaya, ana dilinin ses özelliklerini tanımaya başlamakta ve kişinin beyin gelişimi de bu özelliklere göre şekillenmektedir (Güneş, 2002). Bu nedenle ana dili kişinin bilinçaltına inerek onun hem evreni anlayış ve anlatış biçimini şekillendirmekte hem de içinde bulunduğu toplumun kültürüyle derin bir bağ kurmasını sağlayıp millî bilincini oluşturmaktadır.

(Aksan, 2015). Bu açıdan ana dili edinimiyle millî kültürün kazanım süreci birbirine bağlı ve paralel işlemektedir. İnanç, duygu ve düşünceleri biçimlendirme gücü olan ana dili, ortak bir duygu ve düşünce akışı meydana getirerek millet denilen sosyal yapıyı bütünleştirmekte ve bir kültür meydana getirmektedir (Kaplan, 2001). Bu nedenledir ki ana dili kişinin zihin ve düşünce dünyasını şekillendirmektedir.

Her dilin evreni anlamlandırma ve anlatma biçimi farklı olduğundan ana dili, başka dillerin öğrenilmesini kolaylaştırarak kişinin evrene bakış açısının genişlemesini desteklemektedir. Krashen (2002), ana dili becerileri gelişmiş ve ana dilinin gramerine hâkim olan kişilerin yabancı dil becerilerini daha kolay öğrendiğini belirtmektedir. Yani ana dili becerilerini etkili şekilde kullanabilen kişiler, bu bilgi ve becerilerini yabancı dil öğrenim sürecine aktarabilmektedirler. Bu durum, kişinin yaşam becerileriyle doğrudan ilişkili olan ana dili eğitimin önemini bir kat daha artırmaktadır.

Kişi, ana dilini yakın çevreden gelen uyarıcılar yardımıyla deneyimleyerek edinir. Bu süreç yabancı dil öğrenimine göre daha kolay ve başarılı kabul edilmektedir. Aslında bu durum büyüme sırasında beynin ses tanıma ile ilgili sinapslarının budanmasıyla deneyime bağlı olarak sadece ana diline ilişkin sinapsların gelişimiyle ilişkili olabilir (Hoy, 2015). Chomsky (1967), bu durumu her insanın bir dil edinim cihazına sahip olarak dünyaya geldiğini ve patolojik bir sorun olmadığı takdirde bütün insanların benzer süreçlerde dili doğal bir şekilde pasif bir zekâyla edindiği görüşüne dayanan doğuştancılık teorisi ile açıklamaktadır. Chomsky'nin bahsettiği bu cihaz insanın kafatasında yer alan nöronlar, sinapslar, dentritler, motor alanları, sinir ağları yani insanın doğduğunda sahip olduğu beyin yapısıdır. Doğuştancılık teorisinin dilin pasif bir zekâyla edinildiği kısmına karşı olarak Piaget (2007) ve Vygotsky (1988) çocuğun dil ediniminin taklit, oyun, deneyim ve sosyal etkileşime dayalı olarak bilişsel süreçlerle gerçekleştiğini belirtmektedirler. Anne karnında dinlemeyle başlayan ana dil edinimi, çocuğun en fazla sinaps oranına sahip olduğu öğrenme kapasitesinin en yüksek döneminde gerçekleştiği için bu dönemde dilsel etkileşimin ve uyaranların fazla olduğu mutlu, huzurlu, sağlıklı, zengin, sosyal ve eğitsel ortamlarda aile ve öğretmenler tarafından dengeli bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir (S. Demir, 2018). Bu da bizi bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi önceleyen dört temel dil becerisini dengeli bir şekilde destekleyerek bütünsel dil gelişimini hedefleyen beceri ve etkinlik merkezli

çağdaş eğitim anlayışına götürmektedir. Güneş (2017) ve Yıldız'dan (2003) hareketle S. Demir (2018, s. 25) dil eğitiminin temel ilkelerini şu şekilde belirlemiştir:

1. Dil öğretimi öğrenme durumlarında gerçekleştirilmelidir.
 - a. Sınıf içerisinde gündelik yaşamla ilgili durumlar oluşturulmalıdır.
 - b. Ders dışında karşılaşılan gündelik durumlar, öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.
 - c. Ders içerisindeki muhtelif durumlar öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.
2. Dil öğretimi etkinlikler yardımıyla yapılmalıdır.
 - a. Aktif dil kullanımı olarak etkinlikler (eylem) gerçekleştirilmelidir.
 - b. Çalışma süreci önemlidir.
 - c. Çalışma teknikleri önemlidir.
3. Dil öğretiminde kullanılan her türlü malzemenin içeriği anlamlı olmalıdır.
 - a. Gündelik hayatta önemli olan konular tercih edilmelidir.
 - b. Günümüzün önemli problemleri ele alınmalı ve geleceğe yönelik görevler verilmelidir.
 - c. Kültürel dünyaya katılım sağlanmalıdır.
4. Bireyin aktif çabalarıyla öğrenilir.
5. Birey, ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmayla öğrenir.
6. Dil tek başına değil, sosyal etkileşimlerle öğrenilir.
7. Dil zihinsel becerileri geliştirerek ve zihinsel yapıyı düzenleyerek öğrenilir.
8. Dil gerçek yaşamla ilişkilendirilerek öğrenilir.
9. Dil bilgisi anlamak ve anlamı aktarmak için kullanılır.

2.1.1. Yazma Eğitimi

İnsanın anlatma yollarından biri olan yazma, konuşmadan daha sonra insanlığın dünyasına girdiği gibi kişinin dinleme ve konuşma ediniminden sonra öğrendiği bir beceridir. Dil edinimini gerçekleştiren çocuk belli hazırbulunuşluk ve olgunluk düzeyine geldiğinde düzenli bir eğitimle desteklendiği takdirde yazı dilinin sembollerini öğrenmeye başlar. Bu açıdan ana dili söz konusu olduğunda yazma, konuşma gibi doğal ve edinilen bir beceri değil yapay ve öğrenilen bir dil becerisi olarak kabul edilmektedir. Çünkü doğuştan dil edinim becerisine sahip olan insan; önce yazıyı icat etmiş, daha sonra bu icadını kullanma becerileri olan okuma ve yazma becerilerini geliştirmiştir.

Yazının icadı için insanlığın MÖ 3.200 yıllarına kadar beklemesi gerekmiştir. Lascaux mağarasındaki MÖ 17.000 yıllarına uzanacak kadar eski resim kalıntıları insanların ilk kayıt tutma eylemidir (Akerson, 2016). Ancak buradaki resimler alfabetik bir anlayışla oluşturulmayan görsel çizimlerden ibarettir. Verileri kaydetmeye dayalı ilk sistem MÖ 6.000 yıllarında çobanların koyunlarının sayısını kaydetmek için iri bir dal parçasının üstüne çentik çizimlerine dayanmaktadır (Akerson, 2016). Fischer de (2020) yazının icadını Sümerlerden daha önce oluşturulan eşyaların resmini çizme yoluyla çetele tutma ve tasnif etme sistemine dayandırmaktadır. Bu sembolik düşünce biçimi yazının icadına zemin hazırlayan önemli bir gelişimdir. Daha sonraları resimler, sözcükleri temsile dönüşmeye başlamış ve buna bağlı olarak MS 4.000’lerde Sümer, Mısır ve Çin medeniyetleri her sözcük için onu anlatan resimsel bir sembolün kullanılmasına dayalı olan piktografik yazı sistemini oluşturmuşlardır, hatta mısırlılar daha da ileri giderek az sayıda şekille her türlü düşünceyi anlatan ideografi denilen düşünsel yazıyı ortaya koymuşlardır (Artut ve H. Demir, 2015). İdeografik yazının gerektirdiği bilişsel bağlar ve düşünsel süreçler insanlığı günümüzdeki yazı sistemine bir adım daha yaklaştırmıştır. Yazının evriminde son sıçramayı ise Fenikeliler bugünkü alfabe sistemlerine kaynaklık eden her ünsüz sesin bir sembolle gösterilmesine dayalı, ünlü harflerin kullanılmadığı hece yazısı (fonografik) sistemini oluşturarak gerçekleştirmişlerdir (Akerson, 2016). Yazının tüm bu serüveni sırasında yazma becerisine sahip olmak ayrıcalıklı ve büyüleyici bir özellik olarak görüldüğü için yazının ortaya çıkışı çeşitli mitolojik öğeleri ortaya çıkarmıştır. Toplamların söz, yazı ve dil hakkındaki kavramlarına toplumsal öğeler, mitler ve dinlerin kaynaklık ettiğini savunan Firth (1968), yazının ortaya çıkışıyla ilgili medeniyetlerin mitolojik öykülerini şu şekilde derlemiştir:

1. Mısırlılarda Tanrı Ra’nın dili ve Tanrı’nın iradesinin telaffuz edildiği, ismin gücü, sihirli konuşmanın, kutsal yazının, papirüsün ve kitapların efendisi; paletin ve mürekkebin yaratıcısı bir söz ve ay tanrıçası Thot’tan söz edilir.
2. Babillilerde, sudan yüzerek çıkan yarı insan, yarı balık şeklinde bir canavar olan Oannes’in onlara yazıyı öğrettiği inanışı vardır.
3. Çin kültüründe nehirde ortaya çıkan bir kaplumbağanın sırtında taşıdığı semboller ve çizgilerle Çin imparatoruna yazıyı öğrettiği söylenir.

Dilin ve yazının büyüleyici işleyişi birleşince farklı kültürlerde insanlığın kutsiyet attığı mitler ortaya çıkmıştır. Bu durum yazı sisteminin müthiş işleyişiyle insan hayatında nasıl bir öneme sahip olduğunun göstergesidir.

Anlamı zihinde dilsel göstergelerle sembolleştiren insan seslerle zihnindekileri somutlaştırma ve aktarma imkânı bulmaktadır. İnsanı diğer canlılardan ayıran bu özellik, bir tür yaratıcılık becerisidir. Çünkü insan bu yolla düşünmekte, anlamakta, aktarmakta ve üretmektedir. Ancak insan yazıyı icat ederek düşünme, anlama, anlatma ve üretme becerilerini kullanmak ve geliştirmek için kendisine güçlü bir alan oluşturmuş, bu yolla yeni dünyalar yaratmıştır. Bu nedenledir ki iki mısradan oluşan şiir birimi için ev anlamına gelen “beyit” kelimesi kullanılmaktayken bir dönem düz yazı için inşa etmek, kurmak, oluşturmak anlamına gelen “inşâ” sözcüğü kullanılmıştır (Kaplan, 2001). Daha sonraki dönemde “inşâ” sözcüğü yerine Fransızca “composer”, İngilizce “composition” sözcüklerinden hareketle düzen, uyum anlamıyla başka sanatlarda da kullanılan “kompozisyon” sözcüğü kullanılmaya başlanmıştır. Bu sözcüğünün kökeni Latince de birleştirmek anlamına gelen “com-“ ve yerleştirmek anlamına gelen “ponere” sözcüklerinin birleşiminden oluşan toplamak, bir araya getirmek, düzenlemek ya da bir şeyin oluşturma şekli anlamındaki “compositio” sözcüğüne dayanmaktadır.¹ Yine yazının (metin anlamındaki) karşılığı olarak kullanılan İngilizce “text” ve Fransızca “tixte” sözcüklerinin kökeni Latince de örmek, birleştirmek, iç içe geçirmek, inşa etmek, imal etmek anlamındaki “texere” sözcüğüne dayanmaktadır.² Yazmada ustalaşan insanların ortaya koyduğu eserlerin kumaş gibi düzgün ve esnek bir yapıya bürünmesinden esinlenerek oluşturulan bu adlandırma, düşüncenin ip, öykücünün de iplik eğiricisi, ancak gerçek yazar ve şairin dokumacıya benzetildiği eski bir metafordan kaynaklanmaktadır (Bringham, 2004). Yazma sonucunda oluşturulan metni ifade eden tüm bu sözcüklerin düzenli ve güçlü bir yapıyı ya da bir bütünü ifade ettiği görülmektedir.

Yazma; duygu, düşünce, hayal ve isteklerin bildirişim amacı güdülerek kalıcı bir şekilde aktarılma yoludur. Özel işaretler bütününden oluşan bir dil dizgesi olan yazının kullanılmasını gerektiren yazma, bir metin üretme becerisidir (İşeri, 2022). Başka bir

¹ <https://www.etymonline.com/word/composition>. Alıntılanan tarih: 10.06.2022, 14.25.

² <https://www.etymonline.com/word/text> Alıntılanan tarih: 10.06.2022, 15.36.

deyişle bireyin zihinde yapılandığı bilgileri semboller kullanarak bildirişim amaçlı kodlamasıdır (Gömleksiz ve diğerleri, 2010). El-göz koordinasyonunun yanında uzun alıştırma süreci gerektiren yazma, yeni fikirleri bulma ve düzenlemeye dayanan bir düşünme aracı; düşünce, duygu, hayal ve izlenimleri tutarlı bir şekilde ifade edebilmek için çeşitli sembol ve işaretleri belirli kurallar çerçevesinde düzenleme becerisidir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Düşüncelerin mantıklı ve düzenli bir şekilde örülerek aktarımına dayanan yazma, dili etkili bir şekilde kullanmayı sağlar (Bağcı, 2014). Ancak yazma sadece bilgi vermekle ya da iletişimle sınırlı değil aynı zamanda kişinin ürettiği metinden okurların zevk almalarını hedefleyen karmaşık bir süreçtir (Aktaş ve Gündüz, 2011). Fikirleri etkili ve düzenli bir şekilde aktarmayı sağlayan yönüyle yazma, pek çok beceriyi eş zamanlı ya da senkronize biçimde kullanmayı gerektiren zor bir süreçtir. Yazma becerilerini geliştirme ve yazma sürecini sağlıklı yönetebilme; bol bol pratik yapma, yazım kurallarını bilme, çeşitli bilişsel stratejileri ve kendini düzenleme tekniklerini kullanabilmeye dayanmaktadır (Albertson ve Billingsley, 2000). Bu becerileri edinme ve etkili bir şekilde kullanabilme ise ancak iyi tasarlanmış bir yazma eğitimi sonunda kazandırılabilir.

Yazma eğitiminin temelinde yazma becerilerini geliştirme ve metin üretme vardır. Metin üretme, Antik Çağ'da söz bilimi kapsamında bir konunun belli bir durumda, belli amaçlar doğrultusunda ve belli kurallar çerçevesinde düzenlenmesine dayanmaktaydı (Şenöz Ayata, 2005). Her ne kadar yazılı metin oluşturma amacı taşımasa da Antik Çağ'da etkileyici konuşma sanatı olan retorik kapsamında belirlenen metin üretme aşamalarının, günümüz yazma eğitiminde kullanılan metin üretme aşamalarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Özellikle 4+1 planlı yazma ve değerlendirme yöntemi basamaklarıyla benzerlik gösteren Antik Çağ'daki sözlü metinlerin üretim aşamaları şu şekildedir (Şenöz Ayata, 2005):

1. Buluş (Inventio): Fikirler bulma. Bu aşama giriş (exordium), içeriği sunuş ya da anlatma (narratio), temellendirme (agumentatio) ve sonuç (peroratio) aşamalarından oluşmaktadır.
2. Düzen (Dipositio): Fikirleri sıralama. Düzen aşaması; kendi kanıtlarını öne sürme (confirmatio), karşı tarafın kanıtlarını çürütme (refutatio), sonuç (peroratio) adımlarını çekmektedir.

3. Söyleyiş (Elocutio): Biçimsel açıdan düşüncelerin ifade ediş biçimlerini düzenleme. Düşünsel olarak gerçekleştirilen ön aşamalarda elde edilen ürünün dilsel olarak ifade edilmesine dayanan bu aşamada dili doğru ve etkili kullanma, açıklık, duruma uygunluk gibi kurallar göz önünde bulundurulmaktadır.
4. Bellek (Memoria): Metin hâline dönüştürme,
5. Sunuş (Pronuntiatio): Metni sözlü olarak sunma şeklindedir.

Söz bilimiyle metin dil bilimi; düşünceleri üretme, düzenleme ve sistematik olarak kontrol etme, düşünceler ve ifadeler arasında geçiş sağlayabilme, belli bir amaç doğrultusunda anlatma, metinleri niteliklerine ve alıcılar üzerindeki etkilerine göre değerlendirme gibi ortak özellikler göstermektedir (Beaugrande ve Dressler 1981; Dilidüzgün, 2017). Bu bilgi yazılı anlatım ile sözlü anlatımın ortak yönleri olduğu düşüncesini güçlendirmektedir.

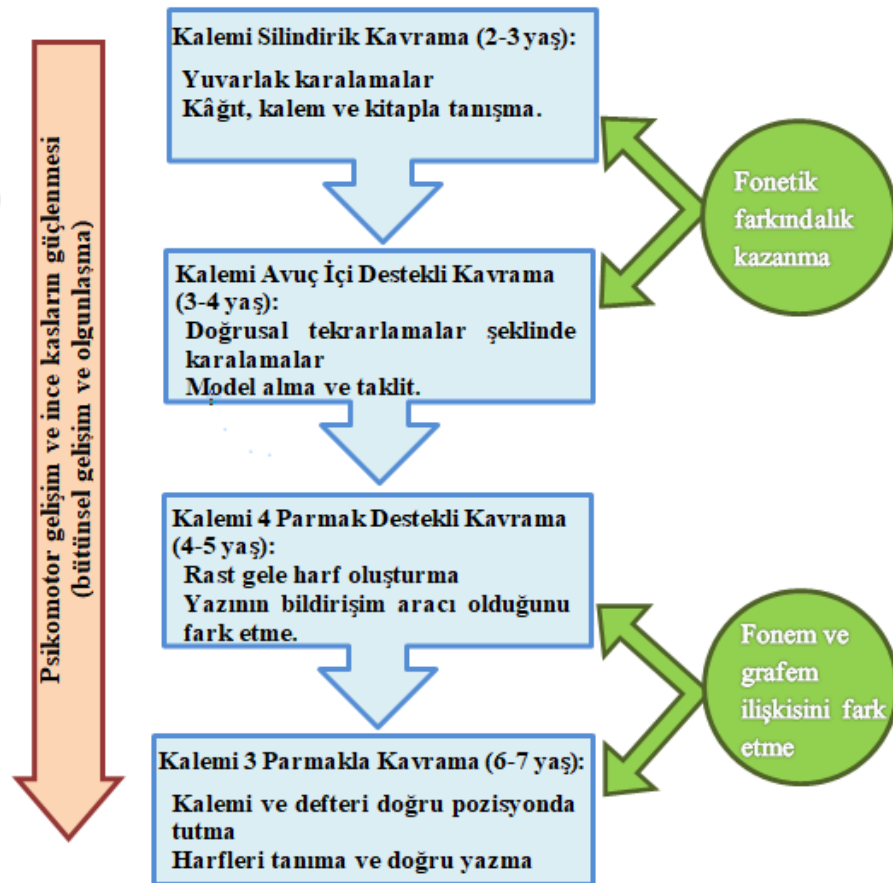
Konuşmadan farklı olarak yazma sonucunda elde edilen ürünün kalıcılık özelliğine sahip olması her okunuşta yeniden ele alınabilmesi, daha fazla kurallara uyma zorunluluğunu beraberinde getirir de öğrencilerin yazma sürecinde temel kurallar çerçevesinde özgür ve aktif olmaları desteklenmelidir. Ancak bu durumda yazma becerileri, alışkanlıkları ve olumlu tutumları desteklenebilecektir. Zaten bu kazanımlar beraberinde amaca göre tutarlı, bağdaşık, akıcı, anlaşılır, estetik, özgün metinler üretilme becerisini getirmektedir. Bu nedenledir ki günümüz yazma eğitiminde sonuç/ürün odaklı değil süreç odaklı bir yazma eğitimi tercih edilmektedir.

Yapılandırmacılığa dayanan eğitim anlayışında öğrencilere hayat boyu kullanabilecekleri temel becerileri kazandırmak ve bu becerilerini geliştirerek en etkili şekilde kullanmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu nedenle her bireyin yazma becerisini ihtiyaçları doğrultusunda etkili bir şekilde kullanabilecekleri düzeyde geliştirmesi hedeflenmektedir. Çünkü kendini ifade etme ve keşfetmeyi sağlayan etkili yazma; doğuştan sahip olunan bir yetenek değil, öğrenilen ve geliştirilen bir beceridir (Howard, 2013). Bu bakımdan bireyin yazma becerilerini sosyal, siyasal, ekonomik ve akademik yönlerden etkili kullanabileceği düzeyde geliştirmek, bu becerilerini hayat boyu kullanabilmesi için yazma alışkanlığı kazandırmak yazma eğitiminin çekirdeğini oluşturmaktadır.

Yazma eğitimi; dikkat, sabır, özen ve motivasyon isteyen uzun bir süreçtir. Bununla birlikte diğer temel dil becerilerinde olduğu gibi öğretim sürecinin iki ayrı aşamada ele alındığı yazma alanında; ilk olarak yazmaya ilişkin temel bilgilerin öğrenilmesini içeren *kazanım aşaması* tamamlanmalı ve ardından ikinci aşama olan becerilerin kullanılabilir düzeyde ulaştırıldığı *geliştirme aşamasına* geçilmelidir (Şengül, 2011). Kazanım aşamasının temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Bu dönemde çocukların kâğıt ve kalemle tanıştırılması, kalemin sevdinilmesi, karalama ve boyama alıştırmalarının yanında ince kaslarının gelişimini destekleyecek çeşitli çalışmaların yapılması yazma becerisinin kazanım ve gelişimiyle yazma tutum ve alışkanlığı adına önemli adımlardır.

Şekil 4

Yazma Kazanımı Süreci



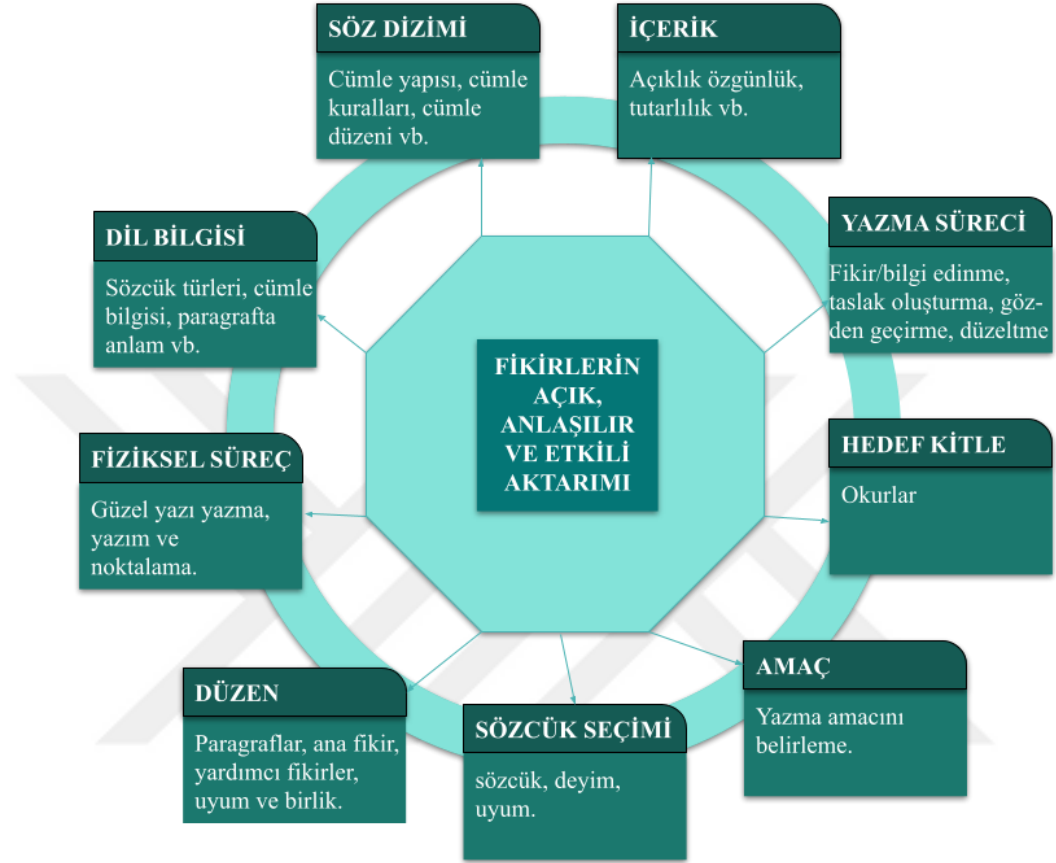
İlk okuma-yazma becerilerinin edinimi ve yazma becerilerinin gelişimi için okul çağındaki çocukların iki yaşından itibaren kitap, kalem, kâğıt vb. ile tanıştırılması,

okuma-yazma materyallerine karşı olumlu tutum geliştirmesi sağlanmalıdır. Bu dönemde ince kas gelişimleri çok yavaş olduğu için çocuklar, genellikle kalemi bir çubuğu ya da değneği tutar gibi kavramaktadır. Özellikle kalem ve kâğıtla ilk tanıştıkları dönemlerde yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri adına çocuklar kalemi doğru tutmaları konusunda zorlanmamalıdır. Bu dönemde çocukların yazma becerileri için el ve kol kaslarının gelişimini destekleyecek eğitici oyunlar, el becerilerini geliştirecek çalışmalara önem verilmelidir. Zengin ve sağlıklı sosyal ilişkilerin olduğu kitap, gazete, kalem vb. okuma-yazma araçlarıyla desteklenen bir ortamda büyümeleri, etkili bir hazırlık dönemi geçirmeleri çocukların yazma gelişimini olumlu etkilemektedir (elenk, 2008).

Okuma-yazmayı öğretmek için en uygun dönemin 4-5 yaş arası olduğunu gösteren araştırmalara eş olarak kuzey Avrupa lkelerinde çocukların okuma-yazmayı, tıpkı konuşma ve yürümeyi öğrendikleri gibi doğal ortamda 3-4 yaşında öğrenmesi; zihinsel gelişimin erken yaşlarda yüksek olmasının, okuma-yazma ğretim yaşını ve sürecini etkilediğini göstermektedir (Güneş, 2017). Bu bilgiler, erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen ilk okuma ve yazma çalışmalarının yazma becerisi için önemli olduğuna işaret etmektedir.

Şekil 5

Yazmanın Temel Bileşenleri (Raimes, 1983)



Kazanım süreci daha çok fiziksel boyutu ile ilgili olan yazmanın, geliştirme aşaması daha çok bilişsel süreçlerle ilgilidir. Daha çok mekanik bir süreç olarak düşünülse de aslında yazmanın bilişsel süreci çok daha önemlidir (*Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*, 1993). Çünkü zihinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlayan öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamaları ve beyinlerinde yapılandırmalarını gerektiren yazma sürecinin mekanik değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (T. Demir, 2011). Yazmanın gerçekleşebilmesi fiziksel sürece bağlı olsa da temel işlevlerini yerine getirebilmesi için zihinsel sürece de odaklanılmalıdır. Nitekim Şekil 5'te yazmanın dokuz temel bileşeni içerisinde dil bilgisinin de bir yönüyle fiziksel süreç içerisinde ele alındığı takdirde iki temel yazma bileşen fiziksel süreci oluştururken, zihinsel süreci yedi temel bileşenden oluşmaktadır.

Yazma, zihinde başlayan işlemlere aktarım sırasında fiziksel işlemlerin de eşlik etmesiyle oluşmaktadır. Zihinde yapılandırma süreci fikir ya da konu bulma, amaç ve tür belirleme, planlama, bilgi edinme, edinilen bilgileri analiz ve sentez yapma, öneme göre sıralama ve sınıflandırma, amaca uygun kelime, cümle ve paragraf yapısı oluşturma imgesel olarak üretilen düşünceleri sembolik karşılıklarıyla eşleştirme, somutlaştırma işlemlerinden oluşmaktadır. Her işlemin de kendi içerisinde birden fazla beceri gerektirdiği ortadadır. Ayrıca yazmanın fiziksel sürecinde harflerin yönüne göre el, parmak v kol kaslarının hareketini beyin yönetmektedir (Demonet 2009'dan aktaran Güneş, 2017). Bu durum fiziksel sürecin gerçekleştirilebilmesinin de zihinsel sürece bağlı olduğunu göstermektedir.

Yazma becerisinin bu kadar yoğun ve dikkat gerektiren işlemleri içermesi yazma öğretim ve eğitimini güçleştirmektedir. Üst düzey zihinsel becerilerin yoğun bir şekilde kullanılmasını gerektiren bir beceri olarak yazma, öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilmektedir (Nas, 2001). Bu nedenler, öğrencilerin gelişim ve tutumlarını olumsuz etkilemekte, yazma alışkanlığı kazanmalarının önüne geçmektedir. Yeterince gelişmeyen yazma becerileri ve olumsuz yazma tutumları; öğrencilerin kendilerini yetersiz ve başarısız hissetmelerine, yazma kaygısı yaşamalarına neden olan, yazma becerilerinin gelişimine engel olan bir kısır döngüyü oluşturmaktadır. Yazma becerisi ve tutumu üzerinde okul, aile, çevresel koşullar, akran ve öğretmenin etkili olsa da bu nokta da en büyük etki payı ve sorumluluk yazma eğitimi veren öğretmenlere düşmektedir.

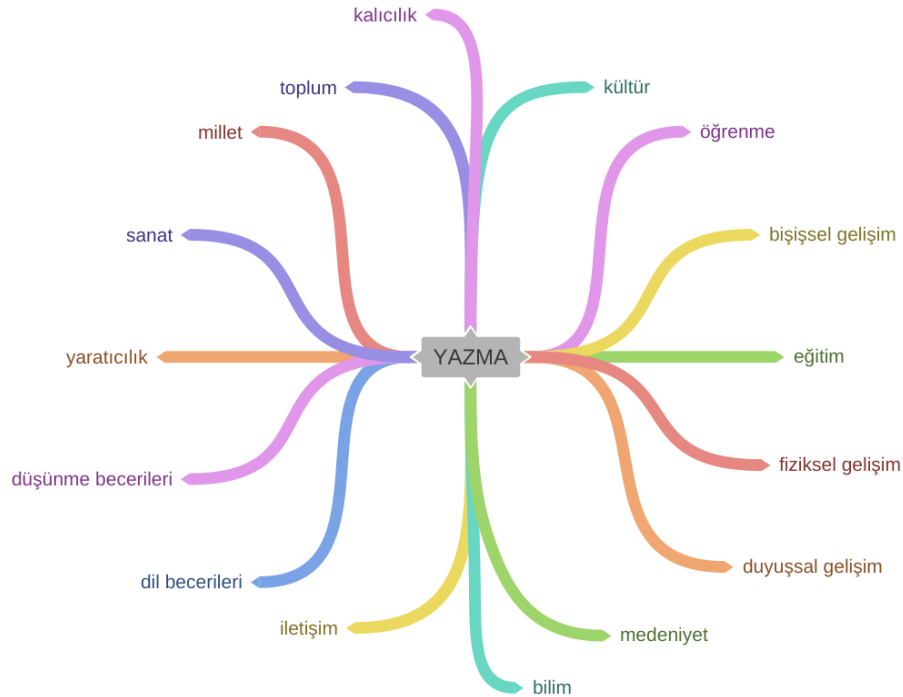
Öğretmenler öğrencilerin yazma gelişimi açısından aile ile iş birliği içerisine girmeli okul, çevre ve akranlardan kaynaklanan olumsuz durumları ortadan kaldırmalı, yazma gelişimini ve yazma tutumunu destekleyecek çalışmalar başlatmalıdır. Yazma becerilerini geliştirme, olumlu yazma tutumlarını artırma, yazma alışkanlığı kazandırma yazma eğitiminin temel hedefleridir. Yazma eğitiminin temelini oluşturan bu üç kazanımdan ilk ikisi, yazma eğitiminin temel amacı olan üçüncü kazanıma ulaşmanın yoludur. Bu bakımdan yazma eğitimi, yazma becerilerini geliştirme ve olumlu yazma tutumu sağlama temel amaçlarından hareketle yazma alışkanlığı kazandırma nihai amacına ulaşmayı hedeflemektedir.

2.1.1.1. Yazma Eğitiminin Önemi

Yazı icat edilmeden önce toplumlar tarafından metin üretimi önemsenmiştir. Sözlü geleneğe dayalı çeşitli edebî, siyasal ve toplumsal metinler üretilmiş hatta yazı olmadığı için bellek ön planda tutulmuştur. Yazının icadından sonra sözlü geleneğe ait bazı metinlerin yazıya geçirilmesi sözlü ürünlerin günümüze kadar ulaşabilmelerini sağlamıştır. Yazının sözden üstün tutulmasının nedenlerinden biri bu durumdur. Çünkü fikirlerin düzenli ve etkili aktarımının yanında onların kalıcılığını sağlamak birey ve toplum açısından önemli görülmüştür. Yazı her türlü olay, durum, fikir ve duyguları gelecek nesillere ulaştırma imkânı oluşturan, insanın kendisiyle, uzak çevresiyle ve kutsallarıyla iletişimini sağlayan insan aklının en güzel icadıdır (Ağca, 2003). Yazarak oluşturulan metnin paylaşılmadan önce tekrar tekrar okunup değerlendirilebilmesi ve düzenlenebilmesi, bilgilerin daha az kayıpla aktarılabilmesi ise yazının sözden üstün tutulmasının diğer nedenlerindendir. Ancak tüm bunlara rağmen yazının, varlığını söze borçlu olduğu ve söze dayandığı gerçeği göz önünde tutulmalıdır.

Şekil 6

Yazmanın Etki Alanı



Yazının icadıyla birlikte okuma ve yazma her geçen gün önemini artırarak insan yaşamının vazgeçilmez kaynaklarından biri olmuştur. Çünkü iletişim kurma, kendini ifade edebilme, tartışma, görüşlerini kanıtlama, ikna etme becerilerini etkili bir şekilde kullanmanın bir yolu olan yazma ne kadar gelişmiş olursa insanın ekonomik, sosyal ve akademik alanlarda başarılı ve mutlu olma oranı da o kadar artmaktadır. Yazmanın önemini ortaya koyan Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Yazma Komisyonunun raporuna göre ABD şirketleri, maaşlı çalışanlarından net, doğru ve mantıklı bir şekilde yazabilmelerini beklemekte ve özellikle finansman, sigorta ve emlak işverenlerinin yüzde sekseni işe alımlarında yazma becerilerini dikkate almaktadır (Howard, 2013). Dil becerileriyle insanın düşünme becerileri ve öğrenme yetenekleri arasındaki ilişki temel alınarak yazma becerileriyle de yaratıcılık, üretkenlik ve başarının ilişkili olduğu düşüncesine dayanan bu anlayış; sadece şirketlerin değil ülkelerin gelişimi, gücü ve devamlılığını sağlama adına önemsenmektedir.

Yazı ülkelerin kalkınmasında bir itici güç olmasının yanında millet olma bilincini desteklemektedir (Ağca, 2003). Nitekim yazma milletlerin kültürel öğelerini en az kayıpla gelecek nesillere aktarabilmelerinin yollarından biridir. Bunun yanında kültürün zenginleşmesi bir ülkenin yazma eğitiminin kalitesiyle de ilişkilidir. Çünkü yazma eğitimi aynı zamanda bir ülkenin yazın sanatının oluşumunu ve gelişimini desteklemektedir. Ayrıca toplumun her ferdinin duygu ve dileklerini anlatabilecek, haklarını sonuna kadar savunacak kadar ana dilini, yazma becerisini başarılı bir şekilde kullanabilmesi demokratikleşmenin, demokratik hak ve özgürlükleri kurumlaştırabilmenin temel koşullarından biridir (*Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri*, 1993). Ek olarak iletişim rolüyle toplumlar arası iletişimi ve medeniyetlerin etkileşimini sağlayan yazma, bilimsel birikimin garantisi ve bilimsel ilerlemenin destekleyicisi olarak insanlığın gelişiminde etkin rol oynamaktadır.

2.1.1.1. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Programlarda Yazma Eğitimi

Kendini ifade etme, bilgileri aktarma, iletişim kurma insanın temel becerileri içerisinde görülmüş ve toplumlarda güzel söz söyleyen ya da yazan insanlar her zaman ayrıcalıklı bir yere sahip olmuştur. Bu bakımdan konuşma ve yazma eğitimi ya da dil eğitimi önem verilmesi gereken bir alan olarak eğitim programlarında yer almıştır. Benzer şekilde Cumhuriyetin ilanından önce yazma eğitimi, eğitim programında yer verilen bir beceridir. Bu dönemde; iyi, güzel ve etkili söz söyleme sanatı belagat ismiyle nitelendirilmiş, ifade eğitimi şeklinde tanımlanabilecek beyan ve bedii adlı derste hem yazılı anlatım hem sözlü anlatım birlikte öğretilmeye ve geliştirilmeye çalışılmış, bu dersin yanında sarf ve nahiv adı altında gramer eğitimi verilmiştir (Cemiloğlu, 2001). Bu programda yazılı ve sözlü anlatım için ayrı ders saatleri ayrılması, gramerin konuşma ve yazmadan bağımsız verilmesi dil eğitimi açısından eleştiriye açık noktalar. Çünkü konuşma ve yazma her ne kadar dört temel dil becerisinin anlatma boyutunu oluştursalar da süreçleri, araçları, hızları ve sonuç olarak ortaya çıkan ürünün niteliği açısından birbirinden farklılaşmaktadır. Bu nedenle konuşma ve yazma eğitiminin farklı derslerde birbirlerini destekleyici stratejilerle gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Nitekim günümüzde konuşma ve yazma eğitimi ayrı olarak ele alınmakta farklı yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmektedir.

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte 1924 yılında ilköğretim ikinci kademeye yönelik hazırlanan programda yazma eğitimi ve konuşma eğitimi için bağımsız ders saatleri ayrılmış, kitabet dersinde yazılı anlatım geliştirilmeye çalışılırken imlâ dersiyle de yazma eğitimi desteklenmiştir (Uçgun, 2011). Yeni Türk harflerinin kabulüne kadar uygulanan bu programda yazma ve konuşma eğitimi için ayrı ders saatleri verilmesi, dil eğitimi için önemli bir adım olmuştur. Alfabe değişikliği sonrası 1929 yılında yayımlanan programda yazma eğitimine daha fazla önem verilmiş, Türkçe eğitimi kıraat, tahrir ve gramer derslerine ayrılmış, kompozisyon sanatı anlamına gelen tahrir dersleri kapsamında yazma eğitimi verilmiştir (Dursunoğlu, 2006). Bu programda gramerin ayrı bir derste kuralların ezberlenmesine dayalı verilmesi, sözlü anlatım becerileri olan konuşma ve dinleme için ders saati ayrılması programın yetersizliğini ortaya koysa da yazma eğitimi açısından önceki programa göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Ancak temel dil becerilerinin birbirinden bağımsız geliştirilemeyeceği

gerçeği göz önüne alındığında, programın yazma eğitimi açısından da sorunlu olduğu çıkarsanabilir.

İlköğretim ikinci kademe programları içerisinde 1949 tarihli programda ilk defa yazı bölümüne yer verilmiş; çocukların kas gelişimi, doğru kalem tutmaları, okunaklı, güzel ve hızlı yazmalarını sağlamak amaçlanmış, dersin işlenişi ve içeriğiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir (*Orta Okul Programı*, 1949'dan akt. Uçgun, 2011). Buradan hareketle söz konusu programın birtakım becerilerin kazanım ve gelişimine daha fazla yer vermesi bakımından yazma eğitiminde bir dönüm noktası niteliğinde olduğu yorumu yapılabilir. Bununla birlikte söz konusu programda Türkçe eğitiminin; okuma, söz ve yazıyla ifade, dil bilgisi, imlâ, yazı derslerinden oluşması (Girgin, 2011), kuralların ezberlenmesine dayalı bir anlayışın benimsendiğini göstermektedir. Bunun yanında yazılı ve sözlü anlatımın tek bir derste geliştirilmeye çalışılması ve temel dil becerilerinden biri olan dinleme becerisine yer verilmemesi genelde dil eğitimi özelde yazma eğitimi kalitesini düşürmüştür.

Tüm sınıflar için ortak kazanımların belirlendiği 1981 programından önceki programlar lise ile ortaokul öğrencileri için ortak hazırlanmışken (Dursunoğlu, 2006), 1981 yılında hazırlanan *Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı* ise ilköğretim 1-8. sınıflardaki Türkçe derslerini ele alan ilk program olarak hazırlanmıştır (Balcı ve diğerleri, 2012). Bu programda anlama ve anlatma becerilerinin önemi vurgulanmış, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin gelişimi hedeflenmiş, anlama (dinleme/izleme ve okuma), anlatma (konuşma ve yazma) dil bilgisi ve yazı alanlarının birbiriyle bağlantılı oldukları belirtilmiş, ancak yazma eğitiminde biçimsel kurallara odaklanılmış ve değerlendirmede yazılı yoklamalar ile ödevler kullanılmıştır (Uçgun, 2014). Yazmanın mekanik bir süreç olarak görülmesi ve sonuç odaklı bir değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi açısından eksik ya da hatalı olsa da programın anlama ve anlatma becerilerini ayrıntılı olarak ele alması önemli bir gelişmedir. Çünkü öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak hazırlanan 1981 programında, dil gelişimi için tüm dil becerilerin desteklenmesi gerektiği vurgulanarak ilk defa dinleme dâhil bütün temel dil becerilerinin ele alınması, temel dil becerilerinin öneminin belirtilmesi ve öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin gelişiminin hedeflenmesi bakımından dil eğitiminde büyük bir gelişim olduğu göze çarpmaktadır. Hatta programda yapılandırmacılığa bir eğilim sezilmektedir. Ancak dil bilgisi, yazım ve noktalamaya

odaklanmasının yanında sonuç odaklı değerlendirmeni benimsenmesi ezberciliğe yönelik eğitim anlayışının bir yansımasıdır. Bu anlayış Türkiye’de yapılandırmacılığın benimsenmesiyle oluşturulan 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nın yayımlanmasına kadar ufak değişikliklerle devam etmiştir.

Dileme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanları temel alındığı 2006 programında; yazma eğitiminde öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır bir şekilde yazma kuralları çerçevesinde anlatabilmelerini sağlama adına yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlara yer verilmiş; öğrencilerin bitişik eğik yazıyla yazmaya yönlendirilmesi gerektiği vurgulanmış ve yazma becerisinin değerlendirmede, öğretmen değerlendirmesinin yanında öz değerlendirme, akran değerlendirme ve sürece dayalı değerlendirme benimsenmiştir (*İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*, 2006). Söz konusu programda öğrenme alanlarının öneminin açıklanması, ayrı ayrı değerlendirilmesi, dil eğitimi için bütüncül bir gelişimin benimsenmesi, süreç temelli bir yazma ile çoklu ölçme ve değerlendirmenin temel alınması yönüyle dil eğitimi adına olumlu adımlar atıldığı görülmektedir. Ancak dil bilgisinin temel dil becerilerinin dışında ele alınması ve kurallara vurgu yapılması nedeniyle öğretmenlerin öğrenciyi etkin kılan, beceri ve etkinlik temelli yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemelerinin engellendiği ifade edilebilir. Nitekim dil bilgisi dersleri eskiden olduğu gibi öne çıkarılmış, temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin uygulanması yerine öğrencilere dilin biçimsel özellikleri dayatılmıştır. Bunun sonucu olarak öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik tutumları, hayat boyu kullanacakları dil becerilerinin gelişimi, okuma ve yazma alışkanlıklarının olumsuz etkilendiği söylenebilir.

2015 TUDÖP sezdirme yöntemini temel almış, önceki programa göre oldukça sadeleştirilmiş bir programdır. Ancak bu sadeleştirmenin programı; amaç, uygulanma süreci ve genel yaklaşımını açıklama konusunda yetersiz bıraktığı söylenebilir. 2015 programı sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarından oluşturulmuş, dil bilgisinin ise okuma ve yazma öğrenme alanları içinde kazandırılması hedeflenmiştir (*Türkçe dersi öğretim programı*, 2015). Dil bilgisinin ezber yoluyla değil, uygulama temelli, sezdirme yöntemiyle özümsemenin hedeflenmesi; Türkçe eğitimi ile okuma

ve yazma alışkanlığının desteklenmesi açısından kritik öneme sahiptir. Ancak dinleme ve konuşma ayrı ayrı ele alınmadığı için doğal dil becerilerinin özellikle de dinleme becerisinin gelişimini sağlama açısından programın eksik kaldığı ifade edilebilir. Çünkü bu öğrenme alanı altındaki kazanımlarda daha çok konuşma becerisinin ön planda tutulduğu dikkat çekmektedir.

Felsefi temeller, amaç ve yaklaşımlar açısından daha açıklayıcı olan 2017 programında dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarını temel aldığı, dil bilgisinde yine sezdirme yönteminin benimsendiği, bitişik eğik yazı ve dik temel yazı seçme noktasında özgür bir tutum sergilendiği görülmektedir (*Türkçe dersi öğretim programı*, 2017). Bu program dört temel dil becerisinin hepsine özel olarak yer vermesi; amaç, yaklaşım, uygulama aşaması hakkında önceki programa göre daha açıklayıcı olması ve yazı seçimini öğretmene bırakması yönüyle Türkçe eğitimi açısından olumludur. Ancak uygulamada yanlış bilgilendirilmiş velilerin ve bitişik eğik yazı ile yazamayan öğretmenlerin baskıları ile öğrencinin zihinsel, fiziksel ve devinsel yönlerinin yanında dil gelişimini destekleyen bitişik eğik yazı kullanılmamış ya da kullanılamamıştır. 2017 programının tanıtım, amaç ve hedef kısımlarında ufak değişiklikler yapılarak oluşturulan 2018 TUDÖP’te kazanımlar aynı kalmıştır (*Türkçe dersi öğretim programı*, 2018). 2019 programında ise bitişik eğik yazının tamamen kaldırılması dışında programda hiçbir değişiklik yapılmamıştır (*Türkçe dersi öğretim programı*, 2019). Bitişik eğik yazının düz yazıya göre faydaları dikkate alındığında bu durumun öğrencilerin bütünsel gelişimlerini her anlamda olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Bunun yanında bir yazı türüyle sınırlandırma eğilimi öğrencilerin yazma gelişimleri engelleyerek yazma tutum ve alışkanlıklarının azalmasına neden olabilir.

2.2. Motivasyon

Organizmanın ihtiyaçlar doğrultusunda harekete geçirilmesi, uyarılması anlamına gelen motive sözcüğünden türemiş motivasyon köken olarak Latince hareket etmek anlamındaki “movere” eylemine dayanmaktadır (Kurt ve Temelli, 2013; Özdaşlı ve Akman, 2012). İçsel istek ya da dışsal olayların etkisiyle organizmanın gereksinimlerini gidermek için davranıma hazır duruma gelmesi (Bakırcıoğlu, 2012) olarak açıklanabilen motivasyon, güdülenme veya isteklendirme olarak da adlandırılmaktadır. Bu terimler içerisinde Türkçe bir sözcük olan isteklendirme yerine motivasyon sözcüğü tercih

edilmiştir. Çünkü isteklendirme sadece yapma isteği oluşturma anlamını çağrıştıran bir ettirgenlik içermektedir. Oysa motivasyon sadece dış uyaranlara bağlı bir duygu değil, daha çok organizmanın kendisinden kaynaklanan bir güçtür. Ayrıca istek organizmayı harekete geçirmek için her zaman yeterli olmamaktadır. Bunun yanında isteklendirme teriminin bilim dünyasında çok fazla yaygınlık kazanmamış olması bu araştırmada motivasyon teriminin tercih edilmesinin nedenlerinden biridir.

İnsanların davranışlarını, yaptıkları işleri ve başarılarını etkileyen motivasyon Antik Çağ'dan itibaren ilgilenilen bir konudur. O dönem düşünürlerinden biri olan Platon motivasyonu irade, çözüm, kararlılık ve erdemi açıklayan ilke olarak tanımlarken; Augustine ve diğer Hristiyan filozofları ise irade üzerine daha fazla dikkat çekerek insanın iyiyle ve zevkle motive edilebileceğini savunmuşlardır (Bolles, 1974). Augustine'in görüşleri Thorndike ve Watson'un 20. yy.ın başında hayvanlar üzerinde yaptıkları deneylere kadar devam etmiştir. Davranışçılar motivasyonu tamamen dışsal uyarıcılarla oluşturulan alışkanlık olarak değerlendirmiş ve duyguları basit iç uyaranlar olarak görmüşlerdir (Bolles, 1974). Davranışçıların görüşleri motivasyonun ihtiyaç, pekiştirici, süreklilik, öğrenme süreci gibi konularda aydınlatılmasını sağlasa da motivasyonun sadece dışsal yönünü açıklayabilmişler, içsel motivasyon süreci konusunda yetersiz kalmışlardır. Daha sonra psikologların motivasyonu ele almalarıyla günümüz motivasyon anlayışı şekillenmeye başlamıştır (Bolles, 1974). Çünkü bir enerji kaynağı olarak tanımlanan motivasyon sadece fizyolojik ihtiyaçlardan kaynaklanan bir güdü değil, insanın hayvanlardan ayrılan davranışlarına kaynaklık eden bir iç enerji kaynağıdır (Laming, 2003). Freud (2019) insan davranışlarının çoğunu içgüdülerle açıklamış, içsel uyaranlarla dışsal uyaranlar arasında bir ayrım yapmıştır. Anlık bir etki değil sürekli bir etki şeklinde çalışan içgüdüleri eylemin bir parçası olarak gören Freud (2019), içgüdülerin organizmanın içinden gelen bir uyarıcının ortaya çıkardığı gereksinimle oluştuğunu, organizmanın bu uyarandan kurtulmak için tatmine ulaşma amacı güttüğünü ve iç uyaranlara bağlı oluşan her içgüdü'nün bir eylemin parçası olduğunu savunmuş; dışsal uyarıcıların ise tek bir amaca yönelik eylem oluşturduğunu ve uyarının tekrarıyla davranışın kalıcılığın sağlanabileceğini belirtmiştir. Bu açıdan Freud'un, ihtiyaç ve güdüyle ortaya çıkan motivasyonun oluşum bakımından dışsal ve içsel ayrımını yaptığı söylenebilir.

Motivasyon, organizmanın amacına ulaşması için gerekli davranışları gösterme enerjisidir. Bu enerji üzerinde kişinin içsel durumu ve dışsal olaylar etkilidir. Fiziksel müdahaleler motivasyon üzerinde etkili olsa da içsel güdülerin motivasyon üzerinde daha fazla etkili olduğunu belirten Wong (2000), bir amaca ulaşana kadar gerçekleştirdiği bir dizi eylem olarak gözlemlenebilen motivasyonu davranıştan çıkarsanan eğilimsel bir kavram olarak tanımlamaktadır. Motivasyon, kişinin hedeflerine ulaşmak için iradeyle devam etmesini sağlamaktadır (Jung, 2016). Yani motivasyon sonuca ulaşana kadar eylemin devam etmesini sağlayan güçtür. Bu yönüyle başarıyı sağlayan temel enerji kaynağı olarak tanımlanabilir. Ancak Gerrig ve Zimbardo (2020) ise motivasyonu sadece amaca yönelik bir eylemi devam ettirme olarak değil, fiziksel ve psikolojik aktiviteleri başlatma, yönetme ve devam ettirmeyi kapsayan süreç olarak tanımlamaktadır. Yani motivasyon amacı belirleme aşamasından başlayan ve sürecin sonuna kadar bütün bilgi, beceri, enerjiyi işe koştan eylemler bütünüdür. Bu açıdan yaşamsal bir güdü olan motivasyon aynı zamanda insanın toplumsal yaşamda başarılı ve mutlu olmasında da etkilidir.

Motivasyon insan yaşamında olduğu gibi eğitim sürecinde de başarıyla ilişkilendirilmektedir. Çünkü öğrencilerin akademik işlerini başlatma, yönetme ve hedefe ulaştırmaları için ihtiyaç duydukları psikolojik ve fiziksel enerjiyi sağlayan temel bileşenlerden biri motivasyondur. Çünkü öğrencinin kişiliği ve yeteneklerinden, öğrenme materyali ve ortamından, aile ve öğretmen davranışlarından etkilenen motivasyon, öğrenme isteğini ve gayretini destekleyen içsel bir süreçtir. Öğrencilerin okuldaki derslerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri (Glaser, 1999), öz yeterlik inancına sahip olmaları (Gredler, 2017), sabırlı ve zorluklarla baş etme isteği motivasyon sürecini olumlu etkilemektedir.

2.2.1. Motivasyon Teorileri

İnsan motivasyonunun kaynağı ve oluşum sürecini açıklayabilmek için çeşitli motivasyon kuramları öne sürülmüştür. İnsan motivasyonunu farklı bir yönden alan bu kuramlar genel olarak kapsam/içerik ve süreç olmak ikiye ayrılmıştır.

2.2.1.1. Kapsam/içerik teorileri

Kapsam teorileri kişinin motivasyonunu oluşturan, destekleyen faktörleri belirleyerek motivasyonu açıklamaya çalışmaktadır. İçsel süreçlere ağırlık veren kapsam teorileri, motivasyon gücünü artıran faktörlere odaklanmaktadır (Güven, 2011). Bu açıdan bireyin motivasyonunu etkileyen içsel ve dışsal güçleri incelemek, motivasyon nedenlerini ortaya koymak kapsam teorilerinin ortak amacıdır.

2.2.1.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow, insan davranışını etkileyen temel nedenleri belirlemiş ve bu nedenlerin kişinin eylemlerinde belirleyici olan motivasyona etkilerini açıklamıştır. Böylece motivasyonu etkileyebilecek kaynakları ihtiyaç olarak tanımlamış, gelişme ihtiyaçları ve fizyolojik ihtiyaçlar olmak üzere iki temel yapıya ayırmıştır. Maslow'a göre (1991) motivasyon çalışmaları; insanın amaç, istek veya ihtiyaçlarına odaklanmalıdır. Bunun için insanın ihtiyaçları önem derecesine göre sıralanmalı, bir hiyerarşi oluşturulmalı ve böylece birinci (fizyolojik) ve ikinci (gelişme) derecedeki ihtiyaçların daha iyi bilinmesi ve tatmin edilebilmesi sağlanmalıdır (Küçüközkan, 2015).

Şekil 7

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Yazıcı, 2011)



Maslow'un ihtiyaçlar piramidinde, insanın en çok arzu ettiği ve ulaşmak için en çok motive olduğu yaşamsal istekleri temel ihtiyaçlar olarak adlandırılmaktadır. Bu nedenle piramidin en altından yukarıya doğru ihtiyaçların yaşamsal öneminin azaldığını söyleyebiliriz. Maslow (1991), özellikle hayatta her şeyden yoksun kalan insanın, en büyük motivasyonunun fizyolojik ihtiyaçlar olması ihtimalinin yüksek olduğunu; yiyecek, güvenlik, sevgi ve saygıdan mahrum bir insanın muhtemelen yiyecek için her şeyden daha fazla istek duyduğunu, bilincin tamamen açlıkla ele geirilebildiğini ve bu nedenle tüm organizmanın sadece açlıkla karakterize edilebileceğini belirtmektedir. Organizmanın yaşamını sürdürebilmesi, fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayabilmesine bağlıdır. Bu nedenle organizma önce açlığın giderilmesi için çalışmakta ve bunun için harekete geçmektedir. Hayatının geri kalanında sadece yemek garanti edilirse, tamamen mutlu olacağını ve hiçbir şeye ihtiyaç duymayacağını düşünme, yaşamı yemek açısından tanımlama eğiliminde olan aşırı a bir kişi; mideyi doldurmaya hizmet etmedikleri için işe yaramaz oldukları düşüncesiyle özgürlük, sevgi, rahatlık, saygı, felsefe gibi kavramları reddedebilir (Maslow 1991). Ancak yeme ihtiyacı giderildiğinde, bütün fizyolojik ihtiyaçlarına ulaşan insan bu kez hayatta mutlu olabilmenin yolunu güvenlik ihtiyacını gidermek olarak görecektir. Aslında insan her temel ihtiyacına ulaştığında Maslow'un piramidindeki bir st basamakta yer alan ihtiyacı benimseyerek ona ulaşma motivasyonu içerisinde olma eğilimindedir. Gelişme ihtiyaçlarının açık bir şekilde ortaya çıkması; temel ihtiyaçların önceden karşılanmasına bağlı olduğu için yaratıcılığını en fazla ortaya çıkarabilen ve kendini gerçekleştirmeye en yakın insanlar bu ihtiyaçları konusunda memnun kişiler olmasına karşın doğuştan yaratıcılığa yönelen insanlar, temel ihtiyaçlarını gideremeseler de yaratıcılıktan haz duyabilmektedirler (Maslow, 1943). Bu açıdan doğuştan yaratıcı eğilim gösteren kişiler için yaratıcılık, temel bir ihtiyaçtır.

2.2.1.1.2. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi

McClelland'ın başarı ihtiyacı teorisi de Maslow'un görüşlerine benzer bir şekilde insanın ihtiyaçlarına dayanarak insan motivasyonunu açıklamaya çalışmıştır. Bu teoriye göre insan ihtiyaçları; en iyi olma ve en mükemmeli arama tutkusuna dayanan başarı ihtiyacı, diğer insanlarla ilişki kurmayı gerektiren bağlılık ihtiyacı ve çevreye egemen olma isteğini içeren güçlülük ihtiyacı olmak üzere üç gruba ayrılmıştır (Sağlam, 2007). Başarı güdüsü taşıyan kişiler orta ve yüksek zorluktaki işlerde daha başarılı ve etkili

performans gösterme, kişisel sorumluluk alma, gösterdikleri performansa yönelik geri bildirim alma, yeni şeyler deneme eğilimi göstermektedir (McClelland, 1987).

2.2.1.1.3. Murray'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi

Henry Alexander Murray, insan motivasyonunu açıklarken insanın ihtiyaçlarını öğrendiğini ileri sürmüştür. Murray, ihtiyaçları fizyolojik olan temel ihtiyaçlar ve psikolojik kökenli ikincil ihtiyaçlar olmak üzere ikiye ayırmıştır (Sağlam, 2007). Birincil ihtiyaçlar fizyolojik (salgı bezi, duygusal-otonomik ve etkili) reaksiyonlar, koşullanmış refleksler, açlık, cinsiyet ve diğer itici güçlerden kaynaklanan öğrenmeleri desteklerken psikolojik temele dayanan ikincil ihtiyaçlar ise bölgesel eğilimlerin kişiliğe etki ettiği çevresel ve yüzeysel öğrenmeleri oluşturmaktadır (Murray, 1960). Murray (1960) insan vücudunda var olan birincil ihtiyaçlara bağlı bulunan ya da bunlardan türetilen ihtiyaç tipleri olarak nitelendirdiği ikincil/psikolojik ihtiyaçların yaşamsal olmamakla birlikte bazılarının gerekliliğini savunmuş ve tüm ihtiyaçları genel olarak sekize ayırmıştır:

1. Açık ihtiyaçlar: Davranışlarda açıkça belli olan, gözlenebilen ihtiyaçlar.
2. Gizil ihtiyaçlar: İnsanların düşünce ve hayal dünyasında gizli olan ihtiyaçlar.
3. Merkezî ihtiyaçlar: Belirli amaçlar konusunda insanları tatmin eden ihtiyaçlar.
4. Genel ihtiyaçlar: Çeşitli açılardan tatmin edilebilen amaç dizisine sahip olan ihtiyaçlar.
5. İleriye yönelik, geleceği kapsayan ihtiyaçlar: İnsanların zihninde var olan kişisel ihtiyaçlar.
6. Tepkisel ihtiyaçlar: Günlük yaşamda meydana gelen durum ve olaylar karşısında oluşan ihtiyaçlar.
7. Etkili ihtiyaçlar: Bir hedefe ulaşma yolunda amaç edinilmiş ihtiyaçlar.
8. Şekilsel ihtiyaçlar: Bir şeyin mükemmel bir biçimde yapılmasını gerektiren ihtiyaçlar.

2.2.1.2. Süreç teorileri

Süreç teorileri insanların daha çok motivasyon süreçlerine ve bu süreçlere etki eden faktörlere odaklanmaktadır. İnsanın kendisi dışında gelişen ve değişen şartlara göre nasıl motive olduğuyla ilgilenen süreç teorilerine göre kişiyi harekete geçiren etmenlerin başında ihtiyaçlar gelse de bunun yanında kişinin ihtiyaç ve isteklerine bağlı olmayan, onun iradesi dışında gelişebilen, davranışlarını etkileyen faktörler de önemlidir (Güven, 2011). Bu açıdan süreç teorileri, kişinin motivasyonunda etkili olan çevresel dinamikleri belirleyerek motivasyonu artırma ve destekleme konusuna açıklık getirmektedir.

2.2.1.2.1. Locke'un Hedef Teorisi

Hedef teorisi insanların eylemde bulunma ve eylemlerini sürdürebilmelerinin altında onların hedeflerinin/amaçlarının olduğuna dayanmaktadır. Hedefleri, performanstan duyulan memnuniyetle ilgili olarak tanımlayan Locke ve Latham (2006) düşük ya da kolay hedeflerden daha fazlasını gerektiren yüksek ya da zor hedeflerin motive edici olduğunu savunmakta; başarı hissinin, önemli ve anlamlı hedeflere ulaşma yolunda karşılaşılan zorluklara rağmen söz konusu hedeflere ulaşıldığı ölçüde görüldüğünü belirtmektedir. Burada hedeflerin zorluğu arttıkça harcanan çabayı ve zorluklara rağmen hedefe ulaşmış olma hazzını artırdığı için kişinin performans, özgüven ve öz yeterliğini desteklemektedir. Locke'un teorisinde öz yeterlik ve performansı etkileyen hedefler ve beklentiler (Oxford ve Shearin 1994):

1. Bireylerin görevlerine daha uzun süre devam edebilmelerini,
2. Bireyleri hedefe yönelik faaliyetlerde daha fazla çaba göstermelerini,
3. Hedefe yönelik eylemlerde zaman sınırlamasına dikkat etmeyi,
4. Hedefler doğrultusunda planlar geliştirmeyi,
5. Kullanılan analitik stratejilerin kalitesini artırmayı sağlamaktadır.

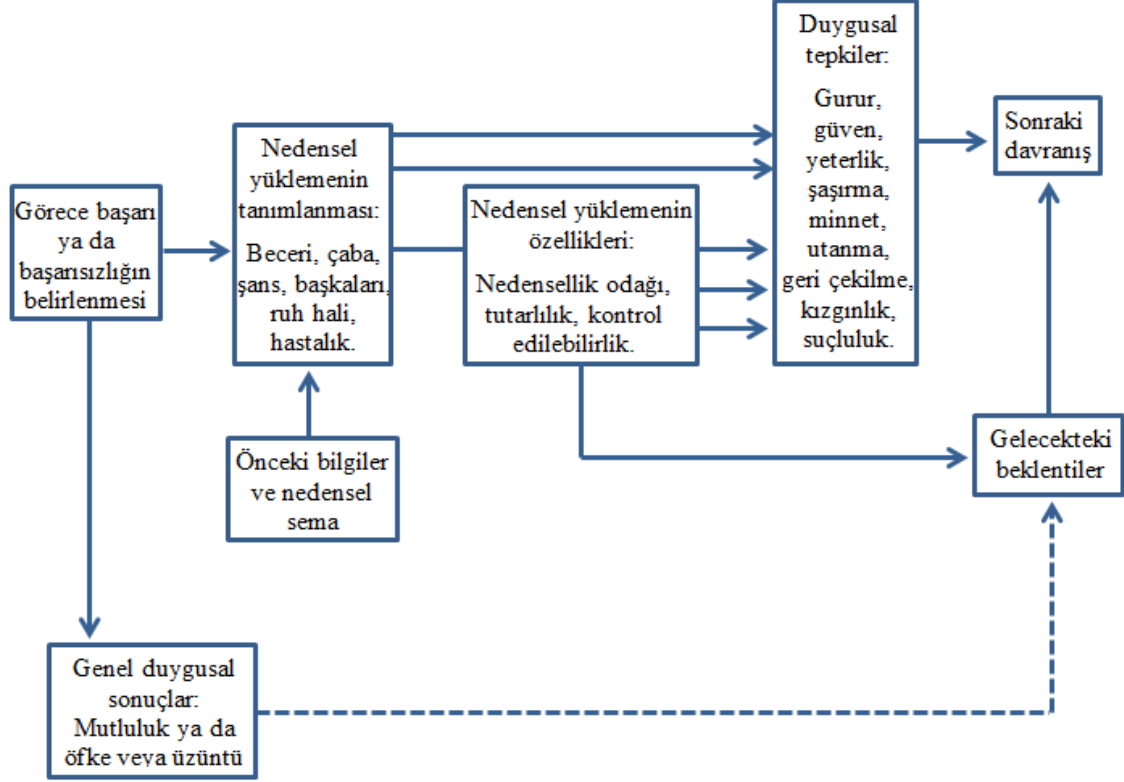
2.2.1.2.2. *Weiner'in Nedensel Yükleme/Atfetme Teorisi*

Nedensel yükleme teorisine göre insan motivasyonu, kişinin gerçekleştirdiği eylemlerini başarı-başarısızlık yönüyle değerlendirmesine ve kendi öz düzenleme becerilerini geliştirmesine bağlıdır. Bir insanın değerlendirmelerle oluşturduğu nedensel bir şema, kişinin kendisine inanarak yetenek veya sıkı çalışmayla başarıya ulaşabilmesini sağlayabilmektedir (Weiner, 1974). Bu doğrultuda kuram, insanın başarı ve başarısızlığının nedenlerini ortaya koyarak başarıya/hedefe ulaşmak için stratejik planlar oluşturulması temeline dayanmaktadır. Çünkü davranışın en temel iki ögesine (haz ve anlama) hizmet eden nedensel algılar, hedeflerin gerçekleştirilmesinde etkilidir (Weiner, 1986). Buradan insanın başarıya ulaşma isteğini ve eylemi gerçekleştirme motivasyonunu destekleyen temel ögenin hedefe ulaşıldığında yaşanan haz olduğu ve bu haza ulaşma yolunda olayları anlamak için oluşturulan nedensel algıların temelinde de haza ulaşma isteğinin yer aldığı çıkarsanabilir. Nedensel yükleme/atfetme teorisinin önceden belirlenmiş bir aksiyom değil yavaş yavaş ortaya çıkan motivasyon teorisi olduğunu vurgulayan Weiner (1986), teorinin temelini oluşturan on iki ilke belirlemiştir:

1. Gelişime dayalı hareket et,
2. Daha fazla doyuma ulaşmayı iste,
3. Bilişsel süreçlerin tamamını dâhil et,
4. Bilinçli deneyimle ilgilen,
5. Kendini dâhil et,
6. Tüm duyguları dâhil et,
7. Ne çok genel ne de çok kesin ol,
8. Güvenilir (tekrarlanabilir) deneysel ilişkilere dayalı plan yap,
9. Bireysel farklılıklardan çok genel yasalara dayan,
10. Sıralı (tarihsel) nedensel ilişkileri dâhil et,
11. Her ikisi için de aynı kavramları kullanarak rasyonel ve irrasyonel eylemleri açıkla,
12. Başarı hedeflerini ve buna bağlı gayretleri belirle.

Şekil 8

Yükleme modelinde önemli motivasyon olayları (Gredler, 2017)



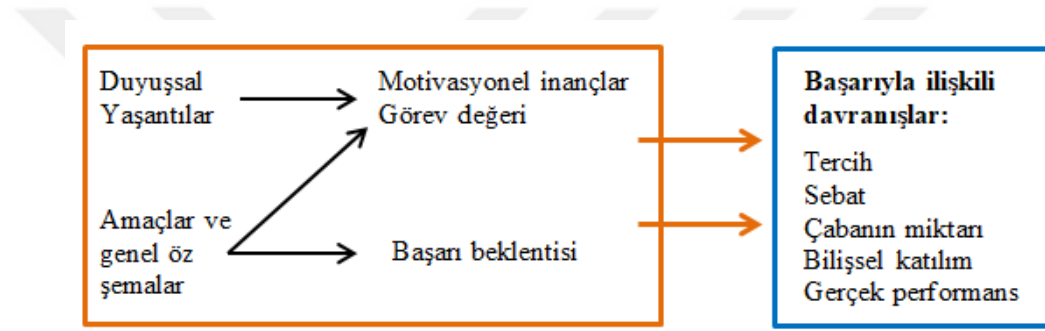
İnsanın sadece kendisinin değil başkalarının da başarı ve başarısızlıklarına nedensel açıklama getirme yoluyla motivasyon sürecini anlamaya çalıştığını savunan Weiner'e göre konum (nedenlerin kaynağı, kişisel ya da çevresel olması), denge (olayların zaman içinde, farklı durumlara göre değişmesi) ve kontrol edilebilirlik (kişinin nedeni kontrol edebilmesi) olmak üzere başarı ve başarısızlıkların üç nedeni vardır (Hoy, 2015). Bu üç adım, hedeflere ulaşma noktasında ilk olarak başarıyı olumsuz etkileyen durumların tespit edilmesine ve bu durumların kişinin kendisinden mi yoksa farklı faktörlerden mi kaynaklandığını belirlenmesine dayanmaktadır. Başarıyla ilgili çıktı için bir neden belirleme sırasında karşılaşılan herhangi bir başarısızlık, nedeni araştırmaya iter; buradaki başarı ya da başarısızlık, öğrenende çeşitli duygusal tepkiler yaratır; ardından kişi başarı ve başarısızlık için nedensel yükleme yapar; bunu yaparken öğrenenin başarı geçmişi, sosyal normları ve çevresindekilerin başarısı yükleme özelliklerini değiştirir; seçilen yükleme değeri öğrenenin gelecekteki beklentilerini ve çıktılarını etkileyebilir (Gredler, 2017)

2.2.1.2.3. Vroom'un Beklenti-Değer Teorisi

Beklenti-değer kuramı, kişinin bir eylemi gerçekleştirme isteğiyle eylem sonucunda ulaşmayı düşündüğü değer, eylemi gerçekleştirme motivasyonunu oluşturduğunu savunmaktadır. İş ve görev başarısını genel olarak ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonu olarak değerlendiren bu teoriye göre; kişinin sonuç için biçtiği pahayı değerlik; hedefler ile sarf edilen çaba arasındaki ilişkiyi beklenti olarak ele alır (Küçüközkan, 2015).

Şekil 9

Beklenti Değer Modelinin Bileşenleri (Gredler, 2017)



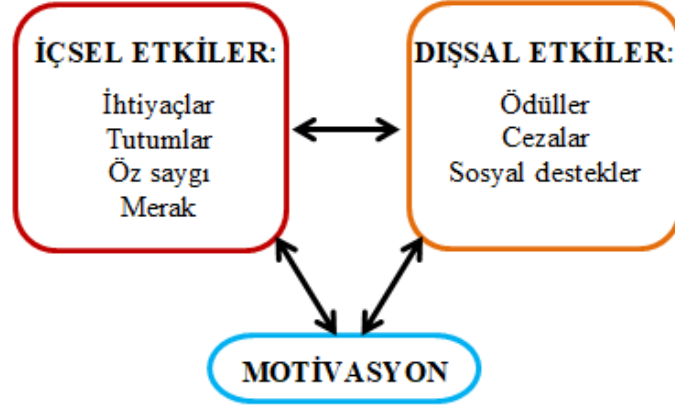
Kişinin hedefleri, görev değeri ve duyuşsal yaşantılarına göre şekillendiği gibi, hedefleri doğrultusunda da görev değeri, motivasyonel inançları ve beklentileri oluşmaktadır. Ancak görev değeri ile motivasyonel inançlar üzerinde kişinin duyuşsal yaşantılarının etkisi büyüktür. Dolayısıyla duyuşsal yaşantılar başarı beklentisini de bir yönüyle etkilemektedir. Bu modele göre kişinin hedefleri, beklentileri, görev değeri ve başarı beklentisi arasındaki ilişkiler sonucu oluşan motivasyon oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte oluşan görev değeri ile başarıyı oluşturan davranışlar, yani performans arasında güçlü bir ilişki vardır.

2.2.2. Motivasyon Türleri

İnsan yaşamını şekillendirmede büyük payı olan motivasyon, kaynağı açısından iki grupta değerlendirilmektedir. Bunlardan biri insanın çevresinden gelen ulaşmak ya da kaçınmak istediği durumlardan kaynaklanan dışsal motivasyondur. Diğeri insanın içgüdülerine ve kişilik özelliklerine bağlı gelişen olumlu ya da olumsuz dış faktörlerin fazla etkilemediği içsel motivasyondur.

Şekil 10

İçsel ve Dışsal Motivasyon Kaynakları (Yazıcı, 2011)



Şekil 10’da görüldüğü gibi içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile içsel ve dışsal motivasyon süreçleri birbirinden farklı olsa da insan motivasyonu üzerinde ortak bir etkiye sahip oldukları ifade edilebilir.

2.2.2.1. İçsel Motivasyon

İnsanların davranışlarını yönlendiren, harekete geçiren, coşkuyla hedefe doğru ilerlemelerini sağlayan faktörler, motivasyon başlığı altında toplanmaktadır. Söz konusu faktörler içerisinde ihtiyaç, ilgi ve merak gibi kişisel faktörler içsel motivasyon içerisinde yer almaktadır (Hoy, 2015). Etkili öğrenme ve bilişsel görevlerin performansı üzerine yapılan araştırmaların çoğu, bu görevlerde başarılı olmak için gereken özel bilişsel becerileri incelemesine karşın bireyin bilişsel görevlerde başarıyı etkileyen becerileri ne kadar etkili bir şekilde kazandığını ve kullandığını belirleyen yetenek dışındaki psikolojik faktörlerin oluşturduğu motivasyonel süreçler odak nokta olmalıdır (Dweck, 1986; 1996). Ancak ödüller, son teslim tarihleri, değerlendirme gibi çeşitli dışsal değişkenler ve bu dışsal etkilerin meydana geldiği süreçler içsel motivasyonu artıran veya azaltan dolaylı bir etkiye sahiptir (Elliot ve diğerleri, 2000). Yine de içsel motivasyon dışsal etkilerden bağımsız olarak kişisel bir istek, başarı güdüsü, enerji olduğu için daha kalıcı ve etkilidir. Diğer bir deyişle özdeşleştirilmiş dışsal motivasyon ve içe yansıtılmış dışsal motivasyona göre içsel motivasyon, kişinin daha başarılı olmasını sağlayabilmektedir (Vallerand, 2012). Örneğin, bir kişi dışsal motivasyonla gerçekleştirdiği aktivitelere göre boş zaman etkinliklerini daha içten bir şekilde

gerçekleştirebilir (Vallerand ve Lalande, 2011). Çünkü kişi boş zamanlarında gerçekleştirdiği aktiviteleri tamamen kendi ilgi ve isteği doğrultusunda gerçekleştirmekte ve bu eylemlerde hedefe ulaştığında içsel haz ve doyuma ulaşmaktadır.

2.2.2.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, organizmanın bir eylemi gerçekleştirmesinde tamamen dışardan kaynaklanan ceza, ödül, baskı gibi faktörlerin etkili olmasıdır. Motivasyon sürecinde ödül ve cezanın önemli rolünün açıkça görülmesinin yanında kişinin kendine (gurur, suçluluk) ve başkalarına (şükran, öfke) yönelik duygularının ödüllendirici ve cezai değeri, açık olmaktan ziyade örtülüdür (Weiner, 2006). Çünkü dışsal motivasyon kaynağının daha çok somut faktörler olmasına karşın bu faktörlerin kişide oluşturduğu duygular somut değildir ve motivasyon üzerine etkilidir. Bu bakımından dışsal faktörler etkili şekilde düzenlenerek motivasyon artışı sağlanabilir. Davranışların başarıyla kontrol edilmesinde dışsal pekiştiricilerin kullanılması, bireyin kendi kendini motive etme ve kendi kendini düzenleme kapasitesini güçlendirebileceği gibi istenmeyen uzun vadeli olumsuz etkileri olabilir (Elliott ve diğerleri, 2005). Çünkü hep dışardan bir destekle motive olan bireyler için zamanla dışsal faktörlerin harekete geçirici etkisi kaybolabilir ya da içsel motivasyonunu düşürebilir.

2.2.3. Yazma Motivasyonu

Yazma becerisi, yapısı gereği diğer dil becerilerine göre daha fazla enerji ve çaba gerektiren çok boyutlu bir süreçtir. Bu yapı, öğrencilerin yazma sürecine karşı olumlu tutum geliştirilmelerine engel olduğu gibi yazma işlemini destekleyen ve geliştiren önemli etmenlerden biri olan yazma motivasyonunu da olumsuz etkilemektedir. Yazmanın zorluğu, öğrencinin kendisini yetersiz ve başarısız hissetmesine, yazma motivasyonunun azalmasına sebep olmaktadır (Çakır, 2010). Çünkü yazma konuşmadan daha fazla kural getirdiği gibi bu kurallara uyma zorunluluğunu da gerektirmektedir. Bunun yanında yazmanın konuşmadan daha uzun bir zihinsel süreç gerektirmesi, gerçekleştirme sürecinde doğal dil organının kullanılmaması, çevresel koşullardan daha fazla etkilenmesi gibi yapısal özellikleri, motivasyonun önemini artırmaktadır. Yazma sürecini planlama, başlatma, sürdürme, süreç içerisinde gözden

geçirme ve düzetme işlemlerinin gerekliliği yazma motivasyonunu zorunlu kılmaktadır (Iran-Nejad ve diğerleri, 2007). Çünkü yazma motivasyonu, yazmaya başlamak için cesaret ve istek oluşturmakta ve kişinin sebatla yazmaya devam etmesini sağlayarak amacına ulaşmasını desteklemektedir.

Yazma motivasyonu, öğrencilerin yazmaya başlaması ve yazma sürecini tamamlaması için gerekli itici gücü sağlamaktadır. Bunun yanında kişinin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini destekleyerek sürecin daha verimli geçmesini ve yazma sonucunda daha kaliteli metinlerin üretimini getirmektedir. Yazma motivasyonuna sahip öğrenciler, duygu ve düşüncelerini yazıyla etkili ve doğru şekilde ifade etmekte, yaratıcı ve özgün metinler üretmekte, yazma sürecinden haz almaktadırlar (Nelson, 2007). Bu durum hem yazma becerilerinin gelişimini desteklemekte hem de yeniden yazma isteği ve yazma alışkanlığı sağlamaktadır. Böylece öğrenciler yazma sürecini daha verimli geçirirken yazmaya yönelik olumsuz duygu ve tutumlarla baş edebilmekte, süreç boyunca karşılaşılan sorunlarla mücadele edebilmekte ve çözüm oluşturabilmektedir. Dolayısıyla süreç boyunca bilgi/beceri ve olumlu duygu gelişimiyle beslenen yazma isteği ve motivasyonu, bir sonraki yazma sürecinde etkinleşen bir gelişim döngüsünü meydana getirmektedir.

Yazma motivasyonu, öğrencilerin yazma hedefi doğrultusunda stratejilerini uygulama ve işlemlerini gerçekleştirmeyi sağlayan içsel ve dışsal etkilere beslenen bir enerjidir. Kültürel bağlamda sınıf, okul, aile gibi yakın çevreden kaynaklanan sorunlar yazma motivasyonunu olumsuz etkilemektedir (Oldfather ve Shanahan 2007). Bu konuda ailenin destekleyici tutumu, öğretmenin rehber rolüyle yol göstermesi, dönüt vermesi ve sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaları yazma motivasyonunu destekleyen önemli faktörlerdendir. Yarışma, gazete, dergi, pano gibi etkinliklerle öğrencilerin sanatsal ve edebî yönünü geliştirmeyi amaçlayan bir okul ortamı da yazma motivasyonunu olumlu etkileyebilmektedir. Bunun yanında öğrencinin öz yeterlik (Gredler, 2017), özerklik, öz düzenleme (Bernardi ve Antolini, 2007), öz kavramı, öz algısı (Boscolo ve Hidi, 2007), öz güven ve yazma bilgi ve becerileri gibi kişisel özellikleri ve içsel durumu yazma motivasyonunu daha fazla etkileyebilmektedir. Yazma motivasyonuna etki eden kişisel ve içsel kaynaklı bileşenler daha fazladır. Özellikle yazma sürekliliğini besleyen sabır, sebat, istek, öz düzenleme, haz gibi içsel kaynakların

yazma motivasyonunu da desteklediği göz önüne alındığında içsel süreçlerin, yazma motivasyonu üzerinde daha güçlü ve uzun süreli bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

2.3. Özerk Öğrenme

Yunanca öz anlamına gelen “auto” ve yasa anlamına gelen “nomos” kelimelerinin birleşimine dayanan (Swaine, 2016) Fransızca “autonome” kelimesine karşılık olarak türetilen “özerk” kelimesi kendi anlamındaki “öz” ve iktidar anlamındaki “erk” sözcüklerinin birleşiminden oluşmuştur (Gülensoy, 2007). Köken anlamına bakıldığında da kendi iktidarı olan ya da kendi yasaları ile hareket eden anlamına gelen özerk kelimesi eğitim alanında kullanıldığında öğrenme sürecinde kendi yasalarını belirlemeye, bu yasalarla kendi öğrenme sürecini yönetmeye ve öğrenme sürecinin iktidarı yani sorumlusu olmaya dayanmaktadır. Tanımlara bakıldığında özerkliğin öğrenme sorumluluğunu almakla başladığı ifade edilmektedir (Smith, 2008; Oxford, 1999). Dolayısıyla özerk öğrenme, öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alarak öğrenme sürecini yönetmesi olarak tanımlanabilir. Bu tanımlama ise öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olmasını savunan yapılandırmacı yaklaşıma işaret etmekte ve özellikle modern dil öğrenme anlayışıyla uyumu dikkat çekmektedir. 20. yy.da, yabancı dil öğreniminde ortaya atılan bir kavram olarak özerk öğrenme; öz yönelimli öğrenme ya da öz düzenlemeye dayalı öğrenme olarak değerlendirildiği ve bu durumun bir terim karmaşasına yol açtığı görülmektedir. Ancak odaklandığı içsel süreçlerle bu kavramlardan farklılaşan özerk öğrenme, öğrenenlerin aktif, istekli ve çabalayan rolüyle öğrenme stratejilerini oluşturmalarını ve hayat boyu öğrenmeyi desteklemektedir.

Şekil 11

Özerk Öğrenme Bileşenleri (Oxford, 1999; Benson, 2003; Reinders, 2010; Süğümlü, 2016'dan hareketle oluşturulmuştur)



Öğrenmeye karşı alınan bir tür tutum olarak özerklik; öğrenme sorumluluğu almayı, öğrenmenin farkında olmayı, geniş öğrenme stratejilerine sahip olmayı, uygun olan stratejiyi seçerek uygulamayı, etkili olmayan öğrenme yöntemleri yerine yeni yollar deneyebilecek kadar kendine güvenmeyi ve bunu yaparken öğretmenden tamamen bağımsız olmak yerine öğretmenle sıkı iletişim kurmayı, gerekli yerlerde çekinmeden öğretmene başvurmayı içermektedir (Dickinson, 1993, 1995). Yani öğrenme sürecinin başından sonuna kadar bütün bilgi ve becerileri en etkili şekilde kullanmayı sağlayan özerk öğrenme, kişinin öğrenme kapasitesi ve başarısını etkilemektedir. Ancak bunun için ilk adım olarak kişinin kendi bilgi ve becerilerinin farkında olması ve nasıl daha iyi öğrendiğini belirlemesi gerekmektedir. Yani özerk öğrenme aynı zamanda kişinin kendini tanıma ve yönlendirme sürecidir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için öğrenme probleminden önce öğrenme sürecini planlama aşamasında öğrenenin, biliş ötesi gelişim ile bilişsel girişimlerini izlemesi ve kendine uygun öğrenme stratejilerinin

geliştirilebilmesi gerekmektedir (Akın ve Abacı, 2011). Kendi öğrenme şeklinin farkındalığına sahip kişi, öğrenmenin her adımında değerlendirme yaparak kendi öğrenme stratejilerini yenileyebilecek, biçimlendirebilecek ve öğrenme özerkliğini geliştirebilecektir.

Öğrenenin kendi öğrenme süreci, bilgi ve beceri gelişimi üzerine düşünmesi, gereken noktalarda ilerlemesini kaydetmesi ve karşılaştırmalar yapabilmesi özerk öğrenme becerileri adına önemlidir. Çünkü kişinin öğrenme ortamı içinde ve dışında öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olma, öğrenme sorumluluğunu üstlenme ve öğrenme sürecini kontrol altında tutabilme kapasitesi olan özerk öğrenme, kişinin kendi yetenek ve tutumlarının farkında olmasını, bu yetenek ve tutumlarını geliştirerek etkili şekilde kullanabilmesini gerektirmektedir (Benson, 2013). Burada öğrenme özerkliğinin, koşullara ve durumlara göre uygun öğrenme yolları ve stratejileri seçmeyi yani esneklik becerisini de gerektirdiği göz önünde bulundurulmalıdır. Özerk öğrenme, kişisel bilgi ve beceriler bütününe öğrenme ortamı içinde ve dışında uygun bağlamlarda kullanabilmeye ve değişen koşullara göre bilgi ve becerileri geliştirme ve dönüştürmeye dayanan bir süreçtir (Little, 1997). Bunun için benlik saygısı, motivasyon ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum başta olmak üzere öğrencinin öğrenme stratejileri ile bilişsel ve üst bilişsel stratejilerini geliştirme ve etkili kullanma yetkinliklerine sahip olması beklenmektedir (Thanasoulas, 2000). Öğrenme becerilerinin farkında olarak hedef belirleme ve bu hedefe yönelik stratejileri seçme bilişsel ve duyuşsal etkileri dengeleme ve koşullara bağlı olarak öğrenmeyi gerçekleştirme gibi süreçlerin bütününe içermesi bakımından özerklik aynı anda bir kaç enstrüman çalarken bir orkestrayı yönetmeye benzemektedir.

2.3.1. Özerk Öğrenme Aşamaları

Öğrenenin öğrenme sorumluluğunu almasına dayanan özerk öğrenme süreci, temelde öğrenme isteğine dayanmaktadır. Özerk öğrenmenin ilk adımı olan öğrenme amacının belirlenmesi ya da öğrenme ihtiyacının giderilmesi motivasyona bağlıdır. Çünkü öğrenme ihtiyacına bağlı olarak gerçekleştirilecek adımların zihinsel süreçleri konusunda yani planlanma sürecinin başlangıcından itibaren öğrenenin zihinsel ve fiziksel olarak harekete geçmesi için öğrenme isteği gereklidir. Özerkliğin öğrenme sorumluluğunun kabulüyle başladığını belirten Jacobs ve Farrell (2001), içsel

motivasyonun öğrenen özerkliğinde önemli bir rol oynadığını savunmaktadırlar. Çünkü Jacobs ve Farrell'e göre öğrenen öğrenme sürecinde temel görev üstlenen kişi olarak kendine uygun öğrenme yolları seçmeli ve öğrenmeyi yaşam boyu geliştirilmesi gereken bir beceri olarak görmeli, öz değerlendirme yapmalı, gerektiğinde akranlarından ve öğretmeninden fikir alarak öğrenme sürecini demokratikleştirmelidir.

Şekil 12

Özerk Öğrenme Süreci Döngüsü (Reinders, 2010)



Özerklik sürecini anlatan Şekil 12'nin tam ortasında yansıtma, motivasyon ve etkileşim yer almaktadır. Bu durum söz konusu kavramların özerklik sürecinin her aşamasında etkili olduğuna işaret etmektedir. Motivasyonu, başarı için temel duyuşsal bileşen ve öğrenme sürecinin temel direği olarak değerlendiren Reinders (2010), özerk öğrenme sürecinin devamlılığı ve gelişimini sağlamak için öğrencilerin öğrenme süreci hakkında düşünmeleri, öz değerlendirme yaparak süreci yansıtmaları gerektiğini savunmakta, yansıtma ve motivasyonu destekleyen temel bir unsur olarak etkileşimli öğrenme ortamlarının önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin bir hedef belirlemeleri ve

hedefe ulaşma sürecinde kendi kendini pekiştirebilmeleri için öğretmenlerin yönlendirici olmaları, öğrencileri izleyerek gerekli yerlerde onları desteklemeleri önemlidir (Hoy, 2015). Bu konuda öğretmenin süreç temelli değerlendirmeye bağlı olarak düzenli geri bildirimler yapması; akran değerlendirme, öz değerlendirme ve öz izlemeye ek olarak ailenin destekleyici geri bildirimleriyle teşvik edici tutumu önemlidir.

2.3.2. Özerk Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Özerk öğrenme; kişinin kendi öğrenme biçiminin farkında olması, öğrenme bilinci ve isteğiyle öğrenme sürecini tasarlaması ve yönetmesidir. Her ne kadar öğrenme sorumluluğu kişinin üzerine yüklense de özerk öğrenme süreci sadece öğrenen faktöründen ibaret değildir. Biçer (2015) özerkliği etkileyen faktörleri; inanç, akademik başarı, yaş, cinsiyet, kaygı, tutum, deneyim, kültür, öğrenilmiş çaresizlik, öğrenme stilleri, motivasyon, çoklu zekâ alanları olarak sıralamıştır. Bu sıralanan kavramlarda öğrenenin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel özellikleri ile kişilik yapısı ön plana çıkmakla beraber deneyim ve kültür kavramlarıyla genel olarak çevre ve eğitim ortamı etkilerinden söz edilebilir. Hem biyolojik hem de çevresel faktörlerin insan davranışını etkilediğini belirten Ajzen (1991); problem çözme, karar verme ve planlama becerileriyle sosyal ve bilişsel yetkinliklerin özerk öğrenmeyi şekillendirdiği fikrindedir. Çünkü kişiye karar alma özgürlüğü tanıyan bir kavram olarak özerk öğrenme; kişinin öğrenme hedefini belirlemesi, hedeflere ulaşmak için istek ve sebatla hareket etmesi, bilişsel ve fiziksel yeteneklerini en etkili şekilde kullanmasını gerektirmektedir. Buna ek olarak öğrenme süreci boyunca psikolojik süreçlerin yönetilmesi, olumlu tutumların artırılması, olumsuz tutum ve duygularla baş etme stratejilerinin oluşturulması; öğrenme devamlılığı ve kalitesi adına önemlidir. Çünkü özerkliğin gerçekleştirilebilmesi için motivasyon, istek, özgüven ve odaklanma gibi psikolojik kavramlar önemli yer tutmaktadır.

Şekil 13

Özerkliği Etkileyen Faktörler (Paiva, 2005)



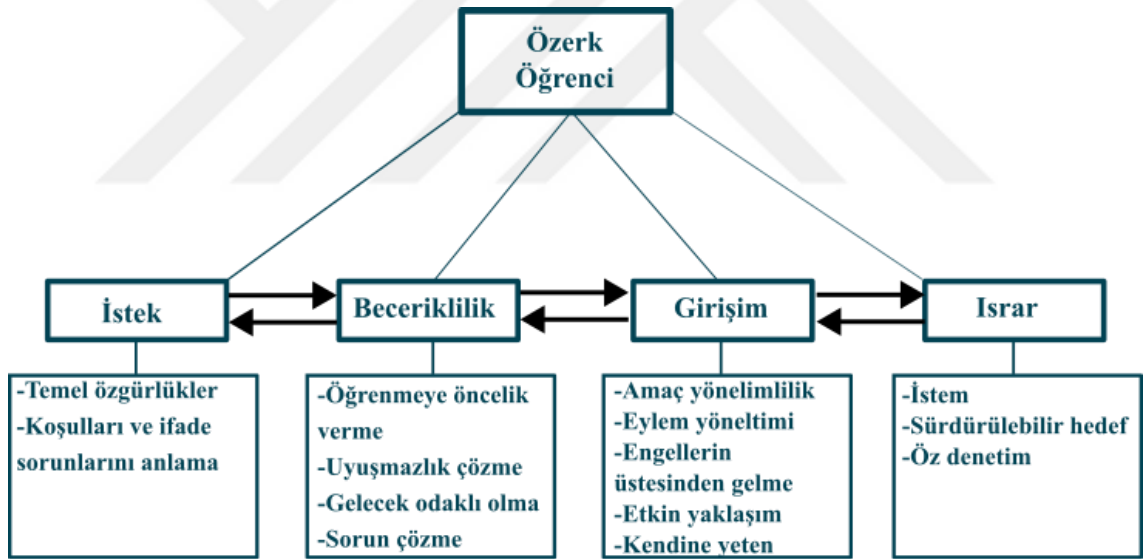
Öğrencinin kişiliği, bilgi, yetenek ve eğilimleri özerklik üzerinde etkilidir. Çünkü özerk öğrenme, öğrencinin bilgi ve becerilerini belirlemesi, eleştirel bakabilmesi, kendi yetenek ve birikimlerinin farkında olarak süreci yönetebilme becerilerini gerektirmektedir. Bu gereklilikler de öğrenen özelliklerine göre farklılaşabilmektedir. Ancak sadece kişisel bir tutumdan ibaret olmayan özerklik, doğuştan gelen özelliklerin yanında iç ve dış faktörlerden de etkilenmektedir (Paiva, 2005). Bu nedenle öğrenme ortamları demokratik olarak düzenlenmeli, öğrencilere öğrenme sorumluluklarını alma fırsatı tanınmalıdır. Ayrıca öğrencide merak uyandırmalı, öğrenme isteği ve motivasyonu sağlamalı, aktif öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi sürece dâhil etmeli ve gerekli yerlerde öğrenciye yönlendirmelerde bulunmalıdır. Zaten öğretmeni bir rehber olarak gören yapılandırmacı yaklaşım da öğrenenin kendi öğrenme deneyimlerini düzenleyen ve yeniden yapılandıran rolüne odaklanmaktadır (Alkan, 2015). Buna ek olarak toplumun ve ailenin sosyo kültürel durumu; hem bilgi, kaynak ve teknolojiden faydalanma konusunda hem de demokratiklik ve özgürlüğe bakış açılarıyla özerk öğrenme sürecini şekillendirmektedir.

2.3.3. Özerk Öğrenen Nitelikleri

Kendi öğrenme süreci üzerinde etkin olan özerk öğrencilerin en temel özelliği, öğrenmeye açık kişiler olmalarıdır. Çünkü öğrenmeye açık kişiler kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda istek, merak ve motivasyon ile öğrenme hedefleri oluşturarak öğrenme sürecini planlayabilmektedir. Bunun için özerk öğrenenin bilgi, beceri ve isteğe sahip olması gerekmektedir (Littlewood, 1996). Ayrıca özerk öğrenciler öğrenme kapasitelerinin farkındadır ve bu konuda kendilerine güven duymaktadırlar. Çünkü öğrenme sürecini yönetme ve sorumluluk bilinci, özgüven gerektirmektedir. Özerk öğrenenlerin sınıf içinde öğrendiklerini sınıf dışında uygulama eğilimleri (Demirtaş, 2010), özgüven ve girişimciliğin yanında istek ve ısrarı da gerektirmektedir.

Şekil 14

Özerk Öğrenci Davranış Şeması (Fishbein ve Ajzen, 1975)



Bilgi ve beceri birikimiyle motivasyon ve özgüven birbirini besleyen dinamiklerdir. Öğrenenin bilgi ve beceri düzeyi, özgüveni ve motivasyonunu etkilerken kendine olan güveni de motivasyonunu, bilgi ve becerilerini harekete geçirme düzeyini, dolayısıyla başarısını etkilemektedir (Littlewood, 1996). Bir davranışın istek ve ısrarla devamlılığını sağlayan motivasyon hedeflere ulaşmak için gerekli işlemlerin gerçekleştirilmesini ve bu doğrultuda karşılaşılan problemlerin üstesinden gelinmesini desteklemektedir. Dolayısıyla öğrenme isteği ile başlayan özerk öğrenme; öğrenmeye yönelik amaçları oluşturma, bu amaç doğrultusunda karşılaşılan sorunları çözme, süreci

ve davranışları amaca yönelik etkin yönetme ve amaca ulaşana kadar öğrenme sürecini düzenli ve planlı olarak devam ettirmeyi gerektirmektedir. Ancak amaca ulaşıldığında özerk öğrenme süreci son bulmayan başka öğrenme ihtiyaçları için geliştirilen bir döngüdür. Bu döngü kişinin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal durumunun ve kapasitesinin farkındalığıyla kendisini geliştirmesini, hayatına yön vermesini ve öğrenmekten haz almasını sağlamaktadır.

Özerkliği öz yönetime bağlı olarak ele alan Candy (1991) ise özerkliğin yaşam boyu geliştirilebilecek temel bir beceri olduğunu belirterek özerk öğrenenin niteliklerini sıralar:

1. Hedefler tasarlar.
2. Hedefler doğrultusunda plan yapar.
3. Özgürce hareket eder.
4. Öğrenme sürecinde seçim yapabilir.
5. Gerçekçi düşünür.
6. Öz denetim ve öz disiplin ile hareket ederek kendini yönetir.
7. Kendi fikirlerine ve başkalarının fikirlerine eleştirel gözle bakar.
8. Kendinin özerk öğrenen olduğunun farkındadır.

Candy'nin belirttiği öğrenen nitelikleri, uzun bir süreç sonucunda kazanılabilecek bilgi, beceri ve alışkanlıklardır. Çünkü kişinin kendi kişisel kaynaklarını ve diğerlerinin kaynaklarını verimli bir şekilde kullanarak öğrenme sürecini yönetmesini gerektiren öğrenen özerkliği; öğrenme ortamlarına üretken bir şekilde katılma, başkalarıyla uyum içinde çalışma, öğrenme projelerini seçme ve şekillendirme yeteneği ve isteğidir (Confesore ve Park, 2004). Üstelik söz konusu niteliklere sahip olmak sadece öğrenene bağlı bir durum değildir. Bu konuda öğrencilerin aile, okul ve çevre tarafından desteklenmesi de önemlidir.

Benzer şekilde özerk öğrenme üzerine çalışmalar yapan Benson (2001), Benson ve Voller (1997), Cotterall ve Crabbe (1999), Dickinson (1993), Holec (1992), Little (1991), Nunan (1997), Pennycook (1997), Zimmerman 'ın (2000), özerklik tanımlarından hareketle Cortés ve Sánchez Lujan (2005) özerk bireyin niteliklerini belirlemiştir:

1. Hedeflerin belirlenmesinde etkin olduğundan görevin amacını anlar ve öğrenme sürecinin içeriğini ve yapısını etkiler.
2. Önceden planlanmış eylemlerin gerçekleştirilmesinde sorumluluk ve inisiyatif gösterir.
3. Öğrenme yönelimine ve öğrenme tercihlerine sahip akranlarıyla işbirliği yapar.
4. Öğrenme sürecini sistematik olarak gözden geçirir, öğrenilenleri yansıtır, etkisini değerlendirir, öz değerlendirme kriterleri geliştirir ve kullanır.
5. Akranlarıyla etkileşimini ve kaynakların uygun kullanımını kendi kendine düzenler.
6. Olası öğrenme güçlüklerine karşı olumlu bir tutum ve davranış sergileyerek yüksek düzeyde motivasyon oluşturmaya başarır.
7. Daha doğal ve etkili bir iletişim becerisi elde etmek için çeşitli stratejiler kullanır. Tartışma süreçlerinde farklı rolleri kolayca üstlenir ve öğreniminde yüksek düzeyde sosyal özerkliğe sahiptir.
8. Öğrendiklerini yeni bağlamlara başarıyla aktarır.
9. Zorlukların bilincindedir ve kendi bilgi, yetenek ve gelişimi üzerine düşünür.
10. Olumlu bir imaja sahiptir, yaratıcı ve disiplinlidir.
11. Araştırma süreçlerini üstlenir ve geliştirir.
12. Sosyal etkileşimi destekleyen etkinliklerden hoşlanır.
13. Öğretmeni rehber olarak görür; bireysel görevleri ve sınıf dışı öğrenimi tercih eder.

Bu 13 özelliğin Candy'nin belirttiği sekiz özellik ile uyduğu görülmektedir. Ancak Cortés ve Sánchez Lujan'ın derlemiş olduğu özelliklerin, özerk öğrenenin niteliklerini daha ayrıntılı olarak ele aldığı söylenebilir. Bu açıdan özerk öğrenenin temelde hedef belirleme, planlama, sorumluluk ve inisiyatif alma, strateji belirleme ve geliştirme, gerektiğinde sosyal ağlarını kullanarak yardım alma, olumlu tutum ve yaratıcılığa sahip olma, pratik ve yenilikçi olma özelliklerine sahip olması beklenmektedir.

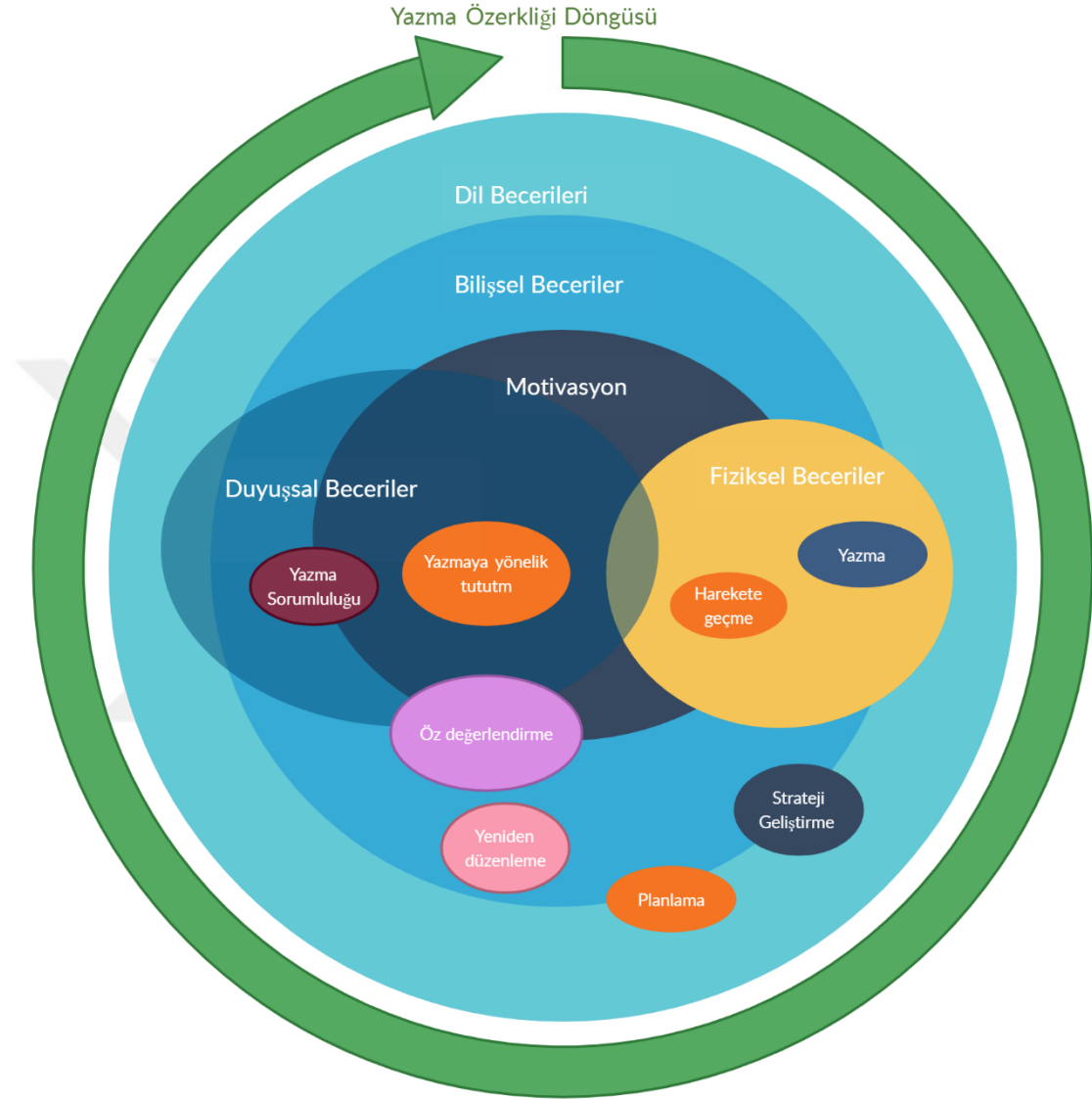
2.3.4. Yazma Özerkliği

Yazma, içerdği süreçler ve gerektirdiği beceriler nedeniyle her zaman zorlanılan ve kaçılan bir dil becerisidir. Çünkü fiziksel, zihinsel ve duyuşsal becerilerin artsüremsel ve eşsüremsel olarak kullanılmasına dayanan yazma; zihinde anlam oluşturulma, oluşturulan anlamı doğal koda dönüştürme ve ikinci bir sembolleştirme işlemi sonucunda kodu somut bir hâlde sunma işlemlerinden oluşmaktadır. Bu işlemler ardışık gerçekleştirilmesi sebebiyle artsüremselken metin oluşturma sürecinde fiziksel, duyuşsal ve bilişsel becerilerin aynı anda kullanıldığı anlam, kodlama ve sembolleştirme süreçlerinin farklı oluşumlar için aynı anda gerçekleştirilmesi sebebiyle eşsüremseldir. Bu karmaşık ve zahmetli süreçlere karşın yazma, ayrıcalık ve başarı kazandıran yönüyle insan hayatında geliştirmesi gereken bir beceri olarak yerini almıştır. Bu bilinçle kişinin yazma sorumluluğunu üstlenerek yazma becerisini geliştirme amacına yönelik hareket etmesi, yazma özerkliğini kazanması, geliştirilmesi ve kullanması gerekmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini desteklemek ve yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, TÜDÖP 2019'un hedeflerinden biridir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere yazma özerkliğinin kazandırılması gerekmektedir.

Yazma özerkliği öğrencilerin yazma amacı belirlemeleri ve belirledikleri amaç doğrultusunda yazma sorumluluğunu alarak süreci yönetmeyi, sürece uygun yöntem ve teknikleri belirlemeyi, strateji geliştirme ve düzenlemeyi içermektedir. Yazma özerkliği kazanımı ve gelişimi için öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öz farkındalığa sahip olmaları, kendi sorumluluğunun bilincinde olarak yazma sürecini planlamaları, nasıl ilerleyebileceklerini bilmeleri gerekmektedir (Ersoy, 2021). Bu kapsamda yazma özerkliğinin, öğrenen özerkliği kavramı temelinde açıklanabileceği ifade edilebilir. Nitekim yazma özerkliği, öğrenenin yazma çalışmalarını özerk öğrenme bakış açısıyla yürütebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Süğümlü ve Alver, 2021). Özerk öğrenme kavramı ise ikinci dil öğrenimi kapsamında ortaya çıkmış bir kavramdır. Ancak hayat boyu öğrenme anlayışı ile öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlaması ve yönetmesi, öz öğrenme bilinci kazanmaları önemsenmiş ve eğitimin her dalında kullanılmaya başlanmıştır. Hayat boyu geliştirilmesi ve etkili kullanılması gereken bir beceri olması nedeniyle ana dilde yazma becerilerinin başarılı bir şekilde geliştirilmesi için özerk öğrenme becerilerinden yararlanılmaktadır.

Şekil 15

Yazma Özerkliği Gelişim ve Öğrenme Döngüsü



Kişinin dilsel, duyuşsal, bilişsel ve fiziksel becerilerinin bütüncül olarak kullanımını gerektiren yazma süreci, yazma özerkliği ile en faydalı şekilde tasarlanabilmekte ve böylece yazma başarısı desteklenmektedir. Özellikle öğrencinin yazma sürecini kendi yönetmesi, yazma amacı, yöntemi, içeriği vb. konularda belirleyici olması, yazma sorumluluğunu üstlenmesi ve öz değerlendirme yapması yazma motivasyonunu desteklemesinin yanında öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Tekşan ve Süğümlü, 2019). Böylece her yazma süreci sonunda geliştirilen beceriler ve edinilen bilgiler bir sonraki yazma sürecinde kullanılmak üzere

tasarlanmakta ve yazma süreci yeniden düzenlenmektedir. Ayrıca yazma sürecinin her aşamasında öğrencinin kendi yazma sorumluluğunu üstlenmesi, yazma sürecini planlaması ve değerlendirmesinin yanında öğrenciden yazmaya yönelik olumlu tutum ve algı geliştirmesi, kendini güdülemesi beklenmektedir (Altunkaya, 2020). Bu durum kişinin her adımın sonunda eksiklerini ve başarılarını görmesini sağlamakta, sürekli bir gelişim ve öğrenme döngüsü yaratmaktadır. Kişinin kendi öğrenme sorumluluğuyla hareket etmesi ve kendi psikolojik süreçlerini kontrol ederek hem öğrenmeden haz almasını sağlamakta hem de yazma motivasyonu ile gelişim ve öğrenme döngüsünü canlı tutmaktadır. Bu yönüyle yazma özerkliği duyuşsal olarak da yazma sürecini kontrol edebilmeyi, neyi en iyi nasıl yapabileceği/öğrenebileceği konusunda bilişsel, üst bilişsel ve duyuşsal becerileri kullanabilmesi gerekmektedir (Yeung, 2019). Söz konusu becerilerin bir çarkın dişlileri gibi iç içe geçmiş ve bir birini destekler şekilde kullanılmasını gerektiren yazma özerkliği, sürekli gelişime odaklanan bir döngüyle hem yazma becerilerini hem de yazma alışkanlığını desteklemektedir. Dolayısıyla gelişim döngüsü ve yazma alışkanlığı oluşturması bakımından yazma özerkliği desteklendiğinde ve etkili şekilde kullanıldığında TUDÖP 2019'un temel amaçlarına ulaşmanın bir aracı olma özelliği gösterebilmektedir.

2.4. Öz Düzenleme

Öz düzenleme kavramı kendi anlamındaki öz ve bir şeyi belli doğrultuda sıralamak, yoluna koymak anlamındaki düz(mek)³ fiilinden oluşmuştur. Kavram “self-regulation” karşılığı olarak çeviri yoluyla oluşturulmuştur. Yunanca öz anlamındaki “auto”dan hareketle oluşturulduğu düşünülen İngilizcede kendi anlamında kullanılan “self” sözcüğü ile Latince “kural veya yöntemle göre ayarlamak” anlamındaki regulatus, İngilizcede “düz bir çizgide hareket etmek” anlamında “reg-“ sözcüğünün birleşimiyle oluşturulan bir kavramdır.⁴ Kavramı oluşturan kelimelerin kökenleri incelendiğinde kendini bir şeye göre ayarlamak ya da belli bir doğrultuda yoluna koymak gibi ortak bir anlam çıkarsanmaktadır. Nitekim öz düzenleme kavramı öğrenenin öğrenme amacı doğrultusunda öğrenme sürecini düzenlemesi olarak tanımlanabilir.

³ <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/d%C3%BCzen>

⁴ <https://www.etymonline.com/word/self-regulating>

Kişinin kendi öğrenme sürecini düzenlemesini içeren öz düzenleme, öğrenme sürecinde ve sonucunda gerçekleştirilen öz değerlendirmeler yoluyla bir dahaki öğrenme sürecinin ve becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu anlamda zihinsel yetenek ya da akademik bir beceri olarak değerlendirilemeyecek kadar karmaşık olan öz düzenleme, kişinin zihinsel yeteneklerinin akademik becerilere dönüştürülmesini gerektiren bir öz öğrenme sürecidir (Duman, 2021). Öz öğrenme sürecinde, kişinin zihinsel becerilerinin farkında olması ve düzenlemesi önemlidir. Öz düzenleme süreci; analiz etme, seçme, belleğe kaydetme, strateji planlama gibi bilişsel ve üst bilişsel işlemleri içermektedir (Zimmerman, 2013). Ancak öz düzenleme, kişinin kendini izleme ve değerlendirme aşamalarında bilişsel süreçlerle birlikte duyuşsal ve fiziksel süreçlerin kontrolünü gerektirmektedir (Barros ve diğerleri, 2022). Çünkü bilişsel ve fiziksel işlemlerin yanında kişinin kendi öğrenme tutumunun farkında olması; kaygı, stres, odaklanamama gibi olumsuz duygu ve tutumlarla baş edebilmesi; olumlu öğrenme tutumları, motivasyon, ilgi ve istekleri doğrultusunda öğrenme sürecini tamamlaması beklenir. Öğrenme sürecinin gerektirdiği fiziksel işlemlerin bilişsel ve duyuşsal süreçlerle uyumlu şekilde gerçekleştirebilme becerisi ise öz düzenlemenin fiziksel boyutunu oluşturmaktadır. Ancak tüm bu süreçlerin içinde öz düzenlemenin en önemli aşaması öz değerlendirme ve değerlendirme sonucuna göre gerçekleştirilen düzenleme aşamalarıdır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin öz yansıtma becerilerinin kullanılması gerektiğini belirten Loizidou ve Koutselini (2007), “Ne öğrenmeliydim, ne öğrendim ve ne öğrenmedim?” sorusuyla öğrencilerin öğrenme süreçlerini gözden geçirmeleri gerektiğini savunmaktadır. Çünkü bu temel sorular beraberinde şu alt soruları getirmektedir:

- Neden öğrenemedim?
- Nasıl öğreniyorum?
- Neleri niçin yanlış yaptım?
- Neleri niçin doğru yaptım?
- Hatalarımı nasıl düzeltirim?
- Nasıl daha kolay öğreniyorum?
- Öğrenmemi zorlaştıran şeyler neler?
- Beni motive eden şeyler neler?
- Öğrenme isteğimi düşüren şeyler neler?

Sorular incelendiğinde öz düzenlemenin yapısını ortaya koydukları söylenebilir. Çünkü öz düzenlemenin gerçekleştirilebilmesi için öğrencinin, önce kendisiyle ilgili bilgiye, bildiklerini uygulayabileceği göreve, öğrenme stratejilerine ve bağlama ihtiyacı vardır (Hoy, 2015). Aynı zamanda söz konusu sorular, öz değerlendirmenin yeri ve önemini anlatmakta ve değerlendirme aşamasının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik küçük bir örnek oluşturmaktadır. Öğrenme sürecinde öz izleme ve değerlendirme, kişinin öz farkındalık temelinde kendi yeteneklerinin bilincine varmasını sağlamakta; öğrenme çıktılarını, verimliliğini ve performansını izlemeyi sağlamaktadır (Akın ve Abacı, 2011). Öğrenme süreci sonunda kişinin kendi öğrenme ve gelişim düzeyini belirlemesi ise hem bir sonraki öğrenme sürecini düzenlemesini sağlamakta hem de öğrenmelerin etkili ve kalıcı olmasını desteklemektedir. Bu durum, öz değerlendirme de dâhil olmak üzere öz düzenleme sürecinde neden öz kavramının kullanıldığını açıklar niteliktedir. Ancak bu çıkarım, kişinin dışarıdan yardım almadan kendi kendine öğrenmesi gerektiği yanlıgısını getirmemelidir. Etkili yardım isteme, öz düzenleme sürecinin önemli bir parçası olarak aktif öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir (Canan, 2014). Çünkü öz düzenleme, kişinin kendi bilgi ve becerilerini düzenlerken kendi isteğiyle dışarıdan yardım almasını gerektirmektedir.

Öz düzenleme; bilişsel, duyuşsal ve fiziksel olarak öğrenme hedeflerine yönelik öğrenenin kendini düzenlemesi ve bu yolla bir dahaki öğrenme süreci için hazırlık yapmasıdır. Kişinin sadece bilişsel becerilerinin kullanımıyla sınırlı olmayan öz düzenleme süreci, aynı zamanda bu becerilerin zamana ve duruma göre koordinasyonunu ve kontrolünü gerektiren üst bilişsel bir süreçtir (Vermunt, 1987). Rieser ve arkadaşları (2013), bilişsel süreçleri desteklenen öğrencilerin; öğrenme stratejileri konusunda farkındalıklarının arttığı, sınıf tartışmalarında etkin öğrenme gerçekleştirdikleri ve böylece daha üst bilişsel stratejileri uygulayabildiklerini belirtmektedirler. Buradan hareketle üst bilişsel farkındalık ve bilişsel strateji kullanımı, öz düzenleme sürecinin temel bileşenleri içerisinde gösterilebilir. Çünkü öğrenme için sistematik bir yaklaşım içerisinde zamanı yönetebilme, etkili yardım alabilme, strateji kullanabilme, üst biliş, motivasyon ve kaygıyı yönetebilme becerileri gereklidir (Weinstein ve diğerleri, 2011). Özellikle duyuşsal olarak algılanan içsel sinyaller, davranışsal süreçleri destekleyici şekilde düzenlendiğinde başarılı bir öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecini oluşturmaktadır (Fazekas ve diğerleri, 2020). Bu bilgiler öz

düzenleme sürecinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yapıların birbirini desteklediğini göstermektedir.

Bilişsel, duyuşsal ve fiziksel becerilerin yanında bilgi ve yeteneklerin farkındalıkla kullanıldığı öz düzenleme süreci, pek çok beceriyi içermektedir. Bu açıdan öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin gerektirdiği beceriler; biliş bilgisi stratejileri, kaynakları yönetme stratejileri ve motivasyon stratejileri olarak üç temel öz düzenleme stratejisi altında gruplandırılmıştır (Vardar Kuyumcu ve Arsal, 2014). Biliş bilgisi ya da üst biliş stratejileri; amaç birleme, amaç doğrultusunda çabalama, öz değerlendirme, bilgi ve becerileri farkındalıkla yönetme (Rosenshine, 1997), anlamlandırma, tekrarlama, örgütleme (Aydın ve Atalay, 2015) gibi stratejilerden oluşmaktadır. Kaynakları yönetme stratejileri; zamanı ve öğrenme ortamını yönetme, yardım arama gibi stratejilerdir (Pintrich, 1999). Motivasyonel stratejiler ise, başarı izleme, öz yeterlik inancı, hedef ve başarı değerlendirme gibi öğelerden oluşmaktadır (Zimmerman, 1989; Zimmerman, 1990).

2.4.1. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri

Öz düzenleme insanın yaşam boyu öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan öz düzenleme kavramı eğitimciler açısından çok fazla ele alınmış ve çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Sürekli öğrenen olmakla ilişkilendirilen öz düzenleme bilim insanları tarafından motivasyonel inançlar, öğrenme isteği, öz yeterlik, içsel görev bilinci gibi farklı kavramlarla birlikte açıklanmaya çalışılmıştır.

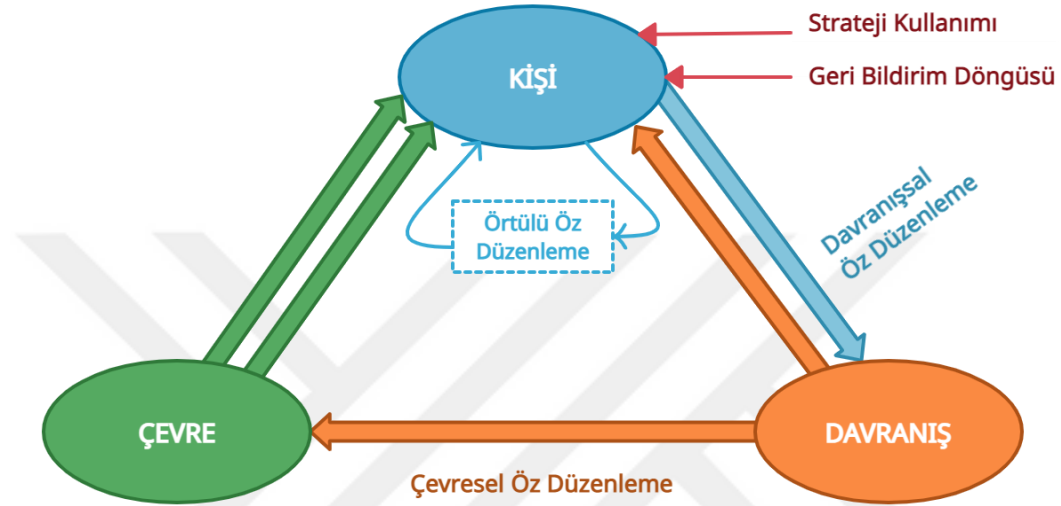
2.4.1.1. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz Düzenleme Modeli

Zimmerman öz düzenlemeyi sosyal bilişsel bir bakış açısıyla açıklamaktadır. Bandura'nın (1977), sosyal bilişsel kuramına dayanan bu model, sözel ve imgelem sembolleri kullanabilme becerileri sayesinde insan, uzak hedeflerine ulaşmak için eylem tasarlayabilmekte, farklı eylemlerin olası sonuçlarını öngörebilmekte ve davranışlarını buna göre şekillendirebilmekte, dolayısıyla kendi davranışlarını fiziksel ve bilişsel açıdan kontrol edebilmekte, öz düzenleme becerisini kullanabilmektedir. Bu açıdan öz düzenleme hedeflere yönelik davranışları düzenleme olarak karşımıza çıkar. Ancak bu modelde hedeflenen amaca yönelik ilerlerken bütün becerilerle beraber sosyal ilişkiler de kullanılmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenciler, sosyal ya da kişisel olarak belirli

öğrenme uygulamalarını nasıl etkinleştireceklerine, değiştireceklerine ve sürdüreceklerine odaklanır (Zimmerman, 2002).

Şekil 16

Öz Düzenleme Döngüsü (Zimmerman, 2000)

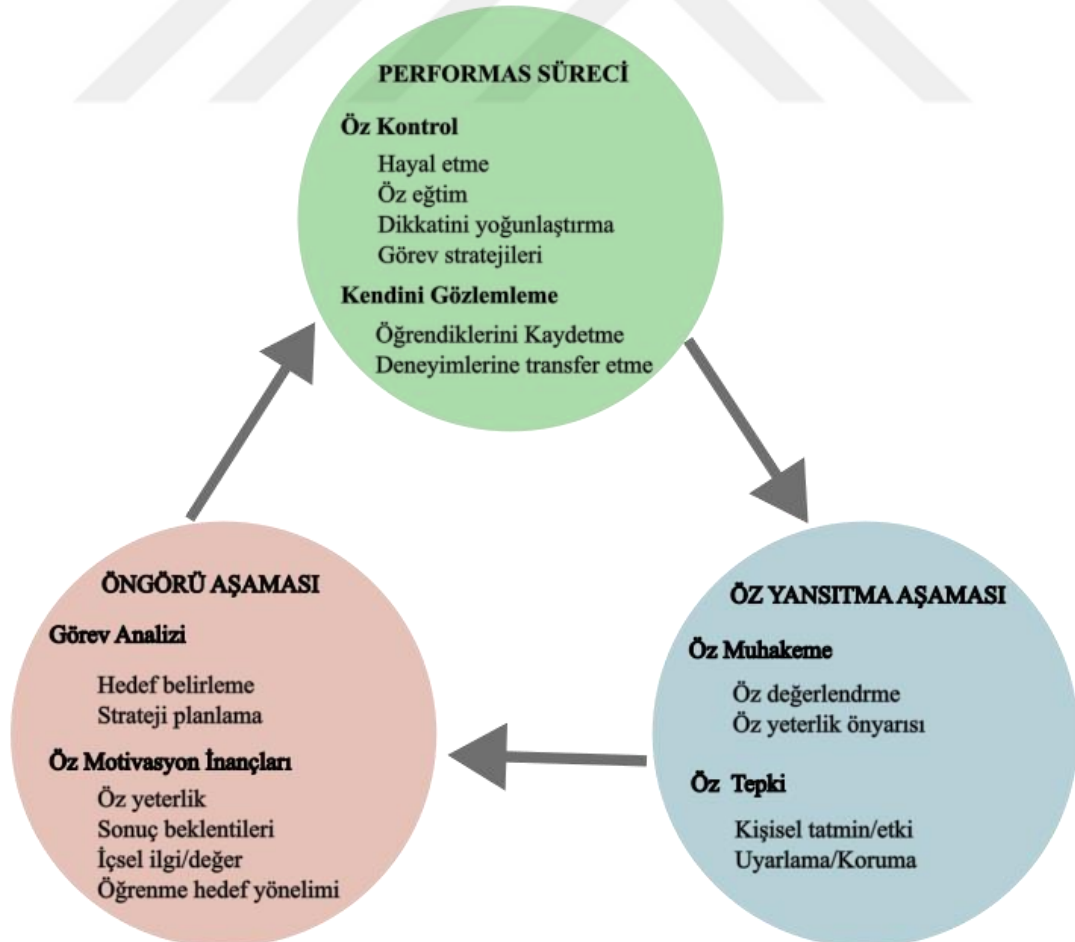


Öz düzenleme süreci, kişinin hedefleri, istekleri, amaçları, ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenmekte yetenek ve bilgi düzeyine göre gelişmektedir. Bu yönüyle öz düzenleme kişiye bağlı olan bir süreçtir. Kişi amacına, yeteneklerine ve içinde bulunduğu koşullara bağlı olarak öz düzenleme sürecinde bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesine uygun olan stratejiler belirlemekte ya da geliştirmektedir. Bu kapsamda Zimmerman öz düzenleme döngüsünü davranışsal, çevresel ve örtülü öz düzenleme olarak üç temel kavramla açıklamıştır. Davranışsal öz düzenleme kendini tanımayı, gözlemlemeyi ve stratejik olarak davranışları düzenleyerek performansı artırmayı içerirken çevresel öz düzenleme çevresel koşulları değerlendirme sonucuna göre düzenlemeyi içerir (Zimmerman, 2000). Yani davranışsal öz düzenleme; kişinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel düzeyini belirlemesine, söz konusu yetenek ve bilgilerini düzenlemesine ve geliştirmesine dayanmaktadır. Çevresel öz düzenleme ise kişinin dışında gelişen durumları değerlendirmeyi, koşulları düzenlemeyi ya da koşullara bağlı olarak kendisine en uygun planı oluşturmayı gerektirmektedir. Bununla birlikte gizli öz düzenleme ise hatırlama ve rahatlama için bilişsel ve duyuşsal durumların izlenmesi ve düzenlenmesine dayanmaktadır (Zimmerman, 2000). Gizli öz düzenleme çevresel ve

davranışsal öz düzenleme sürecinde kişinin bilişsel ve duyuşsal süreçlerinde oluşan etki ve değişimi gözlemlemesi, değerlendirmesi ve düzenlemesine dayanmaktadır. Buna bağlı olarak öz yeterlik ve motivasyon, öz düzenleme sürecini destekleyen temel faktörler olarak değerlendirilmektedir (Andrade ve Heritage, 2017). Yani duyuşsal süreçlerin, tutum, motivasyon, kaygı, stres gibi durumların izlenmesi ve düzenlenmesi ile bilişsel öğrenmelerin ve gelişimin değerlendirilmesi örtülü öz düzenleme içerisinde yer almaktadır. Bu noktada örtülü öz düzenleme davranışsal ve çevresel öz düzenleme süreçlerinden beslendiği gibi söz konusu süreçlerin gerçekleşmesini ve gelişimini desteklemektedir. Bu öz düzenleme sürecini oluşturan bileşenler öğrenmeye yardımcı olacak şekilde birbirleriyle uyumlu olarak çalışmaktadır. Benzer şekilde Zimmerman (2002), öz düzenleme süreçlerini birbirini destekleyen döngüsel ve uyumlu süreçler olarak ele almaktadır.

Şekil 17

Öz Düzenlemenin Aşamaları ve Alt Süreçleri (Zimmerman ve Campillo, 2003)



Şekil 17’de öz düzenlemenin aşamaları ön görü, performans süreci ve öz yansıtma olarak üçlü bir süreç olarak belirlenmiştir. Ön görü aşamasıyla belirlenen hedefe yönelik oluşturulan öz motivasyonel süreçler, performans sürecini etkilemektedir. Performans süreci ve sonucu ise öz yansıtma aşamasını şekillendirmektedir. Çünkü öz değerlendirme ve sonuç değerlendirme söz konusudur. Bu aşama ise bir dahaki öğrenme sürecini şekillendirmekte, özellikle de ön görü aşamasını etkilemektedir. Önceki öğrenme çabaları sonucunda ulaşılan öz yansıtmanın sonraki öğrenme süreçlerini düzenlediği bu öz düzenleme modeli; öğrencilerin sistematik olmalarını, kolaylıkla hedeflerine odaklanmalarını ve kendi öğrenme süreçlerini geliştirmelerini desteklemektedir.

2.4.1.2. Pintrich’in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Pintrich bilişsel, motivasyonel ve davranışsal süreçlere dayalı öngörü, izleme, kontrol, yansıtma olmak üzere dört aşamadan oluşan bir model geliştirmiştir. Pintrich’in geliştirdiği bu model, Zimmerman’ın modeline çok uzak değildir. Zimmerman’ın üç aşamadan oluşturduğu süreçleri, Pintrich dört aşamadan oluşturmuş ve dört ayrı bağlamda incelemiştir. İki modelde de öz düzenlemenin yapısını öngörü, bağlam, öz değerlendirme, öz kontrol, yansıtma ve motivasyon oluşturmaktadır. Bu kavramların ortaklığı, öz düzenlemenin yapısını ortaya çıkarmaktadır. Çünkü Pintrich de tüm öz düzenleme teorisyenleri gibi öğrenenleri, kendi hedef ve stratejilerini oluşturarak dış çevreden ve kendi zihinlerinden aldıkları bilgilerden yeni bir anlam inşa eden aktif katılımcılar, olarak görmektedir (Pintrich, 2000).

Tablo 1*Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme için Süreçler ve Düzenleme Alanları (Pintrich, 2000)*

Aşamalar	Düzenleme Alanları			
	Biliş	Motivasyon/İstek	Davranış	Durum
1. Öngörü, Planlama ve Uygulama	Hedef belirleme Öncelikli içerik Bilgi aktivasyonu Üst bilişsel bilgi aktivasyonu	Hedef yönelimi benimseme Etkili kararlar Öğrenme kararlarının kolaylığı; görev zorluğu algıları Görev değer etkinleştirme İlgi etkinleştirme	Zaman ve gayret planlaması Davranışların öz gözlemi üzerine planlama	Görev algıları Bağlam algıları
2. İzleme	Üst bilişsel farkındalık bilincinin izlenmesi	Motivasyon ve istek farkındalığı ve izleme	Çaba farkındalığı ve izlenmesi, zaman kullanımı, yardım ihtiyacı Davranışın öz gözlemi	Görev değişimini izleme ve bağlam durumları
3. Kontrol	Düşünme ve öğrenme için bilişsel stratejilerin seçimi ve uyumu	Motivasyon ve isteğin yönlendirilmesindeki stratejilerin seçimi ve uyumu	Çabayı artırmak/azaltmak Israr/vazgeçme Yardım arama davranışı	Görevi değiştirme ya da yeniden müzakere etme Bağlamı değiştirmek ya da terk etmek
4. Tepki ve Yansıtma	Bilişsel yargılar Katkılar	Duygusal tepkiler Katkılar	Seçim davranışı	Görev değerlendirme Bağlam değerlendirme

Tablo 1'deki dört sütun, bir öğrencinin kendisini izlemeye, kontrol etmeye ve düzeltmeye çalışabileceği farklı düzenleme alanlarını temsil eder; satırlardaki ilk üç alan ise bireyin kendi bilişinin, motivasyonunun/duygusunun ve davranışının yönlerini temsil eder (Pintrich, 2000). Pintrich'in oluşturduğu modeldeki aşamaların doğrusal olarak oluşturulduğu ve çok boyutlu olarak ele alındığı dikkat çekmektedir. Özellikle öz düzenlemenin her aşamasının bilişsel ve davranışsal olarak ele alınması, sürecin zihinsel ve fiziksel olarak değerlendirilmesini sağlarken motivasyon ve istek ise psikolojik olarak düzenlenmesini sağlamaktadır. Durum sütunu ise her aşamada öğrenenin ön deneyimleri, yargıları, görevleri ve bilgilerine göre şekillenmesini ele almaktadır. Çünkü öz düzenleme bir öz öğrenme sürecidir.

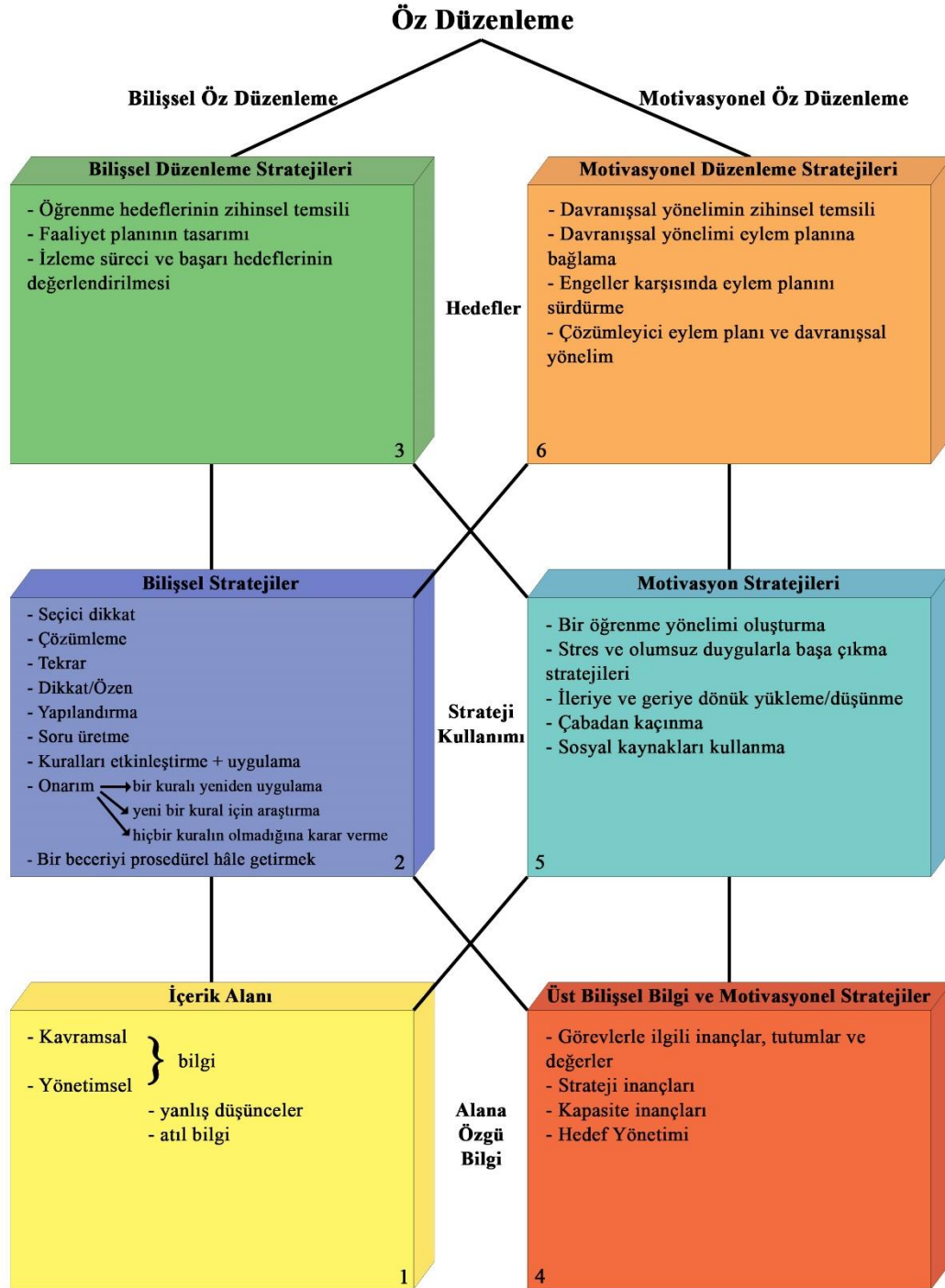
2.4.1.3. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Bu model, öğrenme sürecini bilişsel ve motivasyonel olmak üzere iki temel olguya dayandıran ve öğrenme hedeflerini temel alan öğrenen odaklı bir modeldir. Öğrenme ortamı ve sürecinin etkisiyle şekillenen öğrenenin hedef ve algıları, öğrenenin öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği seçimlerin zihinsel sembolleri olarak değerlendirilir (Yıldızlı ve Saban, 2015). Yani öğrenenin zihninde oluşan hedef algıları, öğrenenin öğrenme süreci boyunca nasıl hareket edeceğini şekillendirmektedir.

Hedefe yönelik oluşturulan modelde, bilgi ve becerilerin bütünsel olarak kullanımına odaklanılmaktadır. Modele göre değerlendirmeler iki aşamalıdır. İlk aşamada durum değerlendirmesiyle sorunlar tespit edilip sorunlarla başa çıkabilmek için çözüm yolları aranmaktadır (Eker, 2014). İkinci aşamada çözüm süreci yürütülmektedir. Böylece daha düzenli ve stratejik bir öğrenme planı oluşturulmaktadır.

Şekil 18

İki Aşamalı Öğrenme Modelinin Altı Bileşenli Gösterimi (Boekaerts, 1996)



Boekaerts'in öğrenme modeline göre öz düzenleme, bilişsel ve motivasyonel olarak iki temel aşamada ele alınmaktadır. Hem bilişsel süreçlere hem de motivasyonel süreçlere odaklanan model, öz düzenleme sürecinde öğrenme hedefleri doğrultusunda gerekli olan bilgilere ve etkili stratejilere yer vermektedir. Bu doğrultuda kavramsal ve yönetsel bilgiler, bilişsel süzgeçten geçirilmiş, bilişsel öz düzenleme stratejileri kullanılmıştır. Diğer taraftan bu sürece üst bilişsel ve motivasyonel stratejiler yoluyla motivasyonel düzenleme stratejileri eşlik etmektedir. Boekaerts, (1996) modelini, öğrenme hedefleri doğrultusunda bilişsel ve motivasyonel bilgi ve becerilerin stratejilerle kullanılmasına ve öz düzenleme stratejileriyle öğrenme sürecinin düzenlenmesine dayalı altı bileşenli bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan bu öz düzenleme modeli, motivasyonel ve bilişsel süreçlerin çok boyutlu ve sarmal şekilde birbirlerini destekleyerek uygulanmasını gerektirmektedir.

2.4.1.4. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli

Bilgi işlemeye dayalı geliştirilen bu model, çoğu öz düzenleme modelinde olduğu gibi motivasyonel süreçlerin öz düzenlemeye etkisine odaklanmıştır. Bu modelin bilgi işleme modeline dayandığını belirten Borkowski ve Muthukrishna (1992), öz düzenlemeli öğrenme için üst bilişsel gelişimin ön koşul olduğunu vurgulamaktadır. Söz konusu modele göre, öğrenciye strateji öğretilmesiyle başlayan öz düzenleme, var olan stratejiler yeterli olunmadığında ya da bir problemle karşılaşıldığında, problemi çözmek için ihtiyaç duyulan stratejilerin seçilmesi ya da uyarlanması gibi durumlarla devam etmektedir (Eker, 2014). Bu açıdan problem çözme becerisi, kriz yönetimi, bilgi ve becerilerin basit ve etkili kullanımıyla öğrenme motivasyonun desteklenip mümkün olan en faydalı şekilde öğrenme sürecinin tamamlanmasını içerir. Bu yönüyle, öğrenenin süreç boyunca bilgi ve yeteneklerini aktif olarak kullanmasını gerektirmektedir. Borkowski'ye göre (1996) iyi bir bilgi işlemcisi olan bir kişinin öz düzenleme ile ilgili sahip olması muhtemel olan beceri ve inançları şu şekildedir:

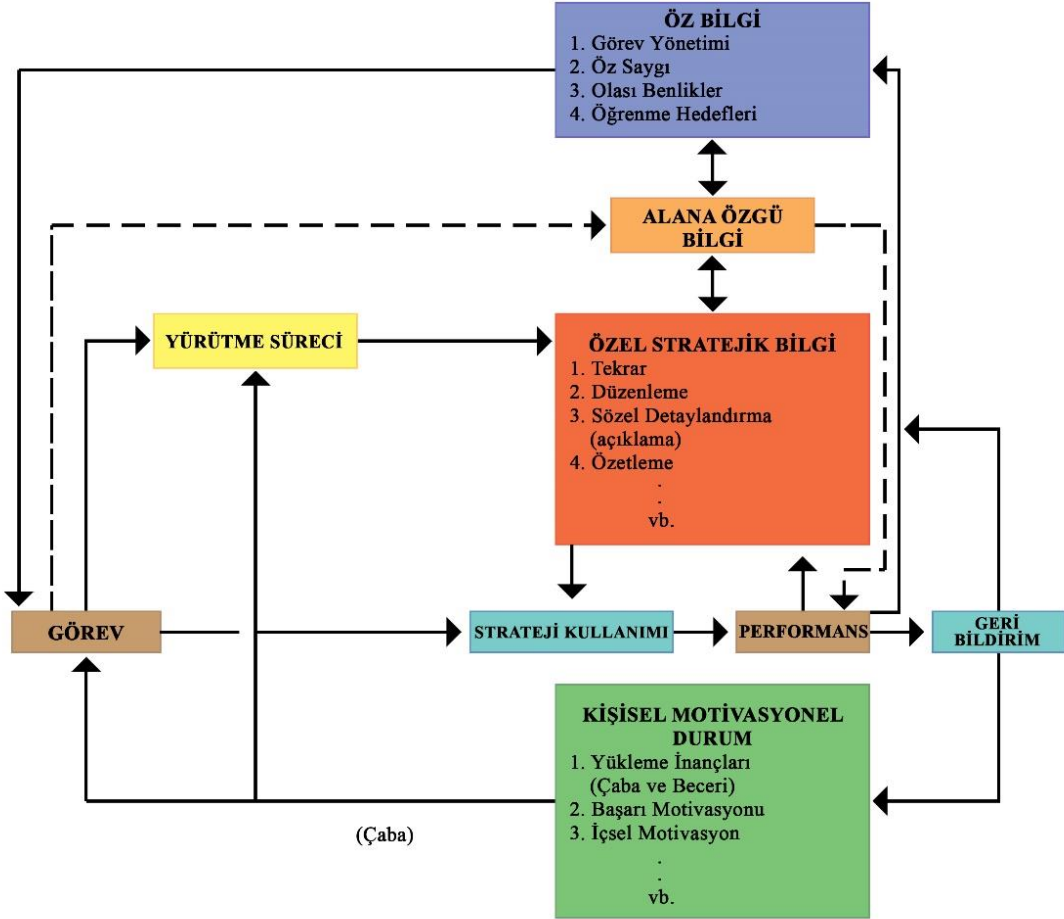
1. Çok sayıda öğrenme stratejisini bilir.
2. Öğrenme stratejilerinin ne zaman, nerede kullanılması gerektiğini ve neden önemli olduğunu anlar.
3. Stratejileri akıllıca seçer ve izler. Son derece derinlemesine düşünür ve planlar.

4. Zihnin gelişimi ile ilgili aşamalı bir görüşe bağlı kalır.
5. Özene ve çabaya inanır.
6. Özünde motive ve görev odaklıdır ve ustalık hedeflerine sahiptir.
7. Başarısızlıktan korkmaz, aslında başarısızlığın başarı için gerekli olduğunun farkındadır ve sınavlar konusunda kaygılanmaz, onları öğrenme fırsatları olarak görür.
8. Yakın ve uzak gelecekte hem umut edilen hem de korkulan “olası benliklere” ilişkin somut çok sayıda imgeye sahiptir.
9. Birçok konu hakkında çok şey bilir ve bu bilgiye hızlı erişme eğilimine sahiptir.
10. Tüm bu özelliklerin kazanımında ebeveyn, okul ve toplum tarafından desteklenme geçmişine sahiptir.

Modelin yapısı incelendiğinde sıralanan özelliklerin sadece bu model için değil öz düzenleme yetkinliği olan bütün öğrencilerde bulunması gerektiği dikkat çekmektedir.

Şekil 19

Süreç Odaklı Üst Bilişsel Öz Düzenleme Modeli (Borkowski, 1996)



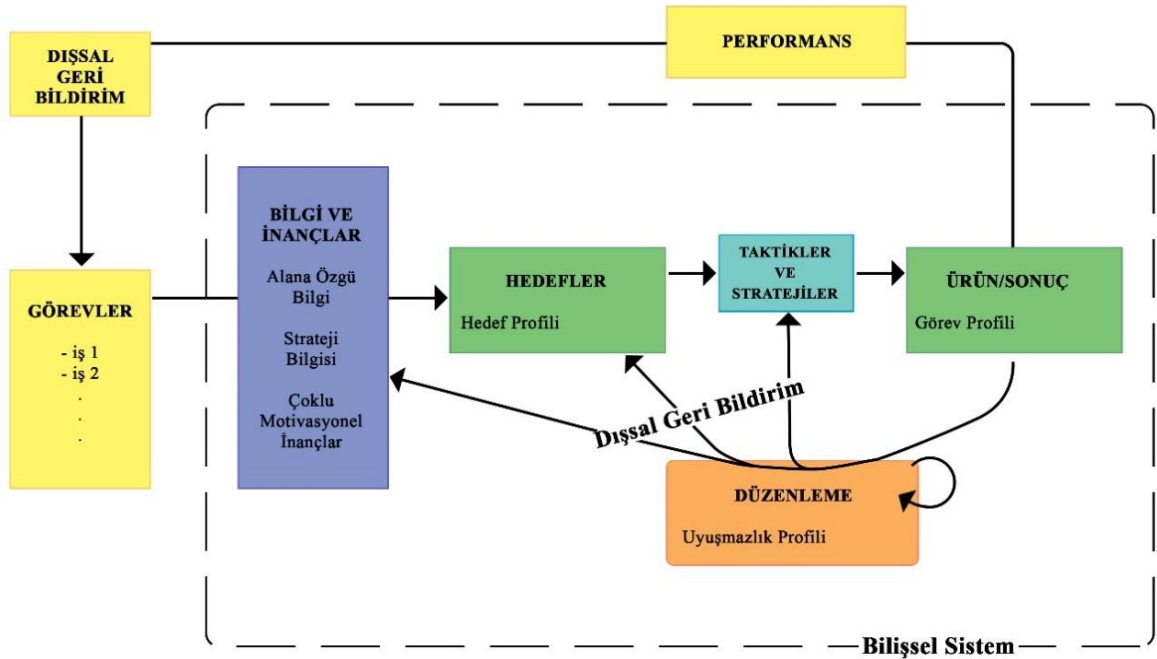
Kişinin bilgi ve becerileriyle başlayan öğrenme sürecinde, hedeflere yönelik görevlerin oluşturulmasına ve performans sürecine önem verilmektedir. Bu süreç, özellikle stratejilerin doğru kullanımı, geri bildirim, kişisel motivasyonel durumlarla şekillenmektedir. Tasarlanan modelin temel boyutları içerisinde, uygulama sürecinde yürütme becerilerinin etkili kullanımı da yer almaktadır. Bu modelde öğrenenin performansının neden etkilendiği ve hangi davranışlarının başarısını etkilediği yönündeki geri bildirim, bir sonraki öğrenme performansını şekillendirmekte ve öğrenen motivasyonunu artırmaktadır (Borkowski, 1996).

2.4.1.5. Winne'nin Dört Aşamalı Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Winne de Borkowski'ye benzer olarak modelinde, üst bilişsel stratejilere odaklanmıştır. Bunu yaparken belleklerin işleme süreçlerine özellikle de işleyen belleğin çalışma mekanizmasına odaklanarak bilgi işleme sürecini soyut ve somut düzey olarak iki aşamada değerlendirmekte, üst bilişsel işlemeyi ise dış dünyadaki somut ve nesnel bilgilerin soyut ve öznel bilgilerle birleştirilmesi yoluyla bilgi akışı ve strateji oluşturma olarak değerlendirmektedir (Winne, 1996). Yani üst bilişsel stratejileri, gerçek dünyada var olan bilgi ya da nesnelerin insanın öznel algılama süreci sonunda işleyen bellekte önceki bilgi, deneyim ve inançlarla anlamlandırılmasına dayandırmıştır. Bilişsel algılama sürecine odaklı olarak model dört aşamalı olarak geliştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin görev hakkında ürettikleri algılar ilk aşamayı; hedef belirleme ikinci aşamayı; planlanan taktik ve stratejilerin hayata geçirilmesi üçüncü aşamayı; değerlendirme ve yansıtma ise son aşamayı oluşturmaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Bu öz düzenleme modeli de diğerleri gibi öğrenme sürecini sürekli geliştirme odaklıdır.

Şekil 20

Dört Aşamalı Öğrenme Modeli (Winne, 1996)



Winne'nin öz düzenleme modeli, Boekaerts'in modeline göre daha fazla bilişsel süreçlere odaklanmıştır. Bilişsel boyutta bilgi ve inançlar doğrultusunda oluşturulan hedeflere yönelik strateji kullanımı sürecinde, sürekli bir değerlendirme ve düzenleme gerçekleştirilmektedir. Oluşturulan görevler doğrultusunda stratejilerin seçimi ve uygulama süreci, tamamen üst bilişsel olarak izlenmektedir (Winne, 1996). Performansın başarısı, dışsal geri bildirim, oluşturulan ve uygulanan görevler ise sürecin döngüsel olarak devamlılığını sağlamaktadır.

2.4.2. Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği

Yazma, zihinde üretilen anlamın dilsel kodlama sonrası görsel sembollerle el yardımıyla aktarımıdır. Dilsel kodlamadan sonra ikinci bir kodlama aşaması gerektiren yazma, kişinin üretici konumundaki aktifliğinin yanında, ikinci bir sembolleştirme yönüyle daha fazla zihinsel ve fiziksel işlemin öznesi hâline gelmektedir. Dolayısıyla diğer dil becerilerine oranla kişinin süreç içerisinde olumlu tutum ve motivasyonlarını daha iyi düzenlemesini de beraberinde getirmektedir. Kişinin öğrenme sorumluluğuyla öğrenme sürecini yönetmesinin yanında kendi performansını da değerlendirmesini gerektiren yazma, karmaşık ve içsel basamaklardan oluşmaktadır (Tekşan ve Sügümlü, 2018). Yazma başarısı, daha çok yazma sürecini planlama, yönetme ve hedeflere yönelik çaba harcamayı gerektirdiğinden öğrenenler, yazma amacına ve hedef kitleye dikkat göstererek, yazmayı planladıkları şeyleri oluşturmak, organize etmek, değerlendirmek ve yeniden formüle etmek için çeşitli stratejileri ustaca düzenleyerek başarıya ulaşabilirler (Sexton ve diğerleri, 1998). Bu açıdan uzun bir süreç boyunca zihinsel, fiziksel ve psikolojik olarak aktif çaba harcamayı gerektiren ve temel dil becerisi olan yazma, doğası gereği öğrenenin kendi yazma işemlerini düzenlemesini, öz düzenleme stratejilerinin yazma basamaklarına uyarlayabilmesini gerektirmektedir.

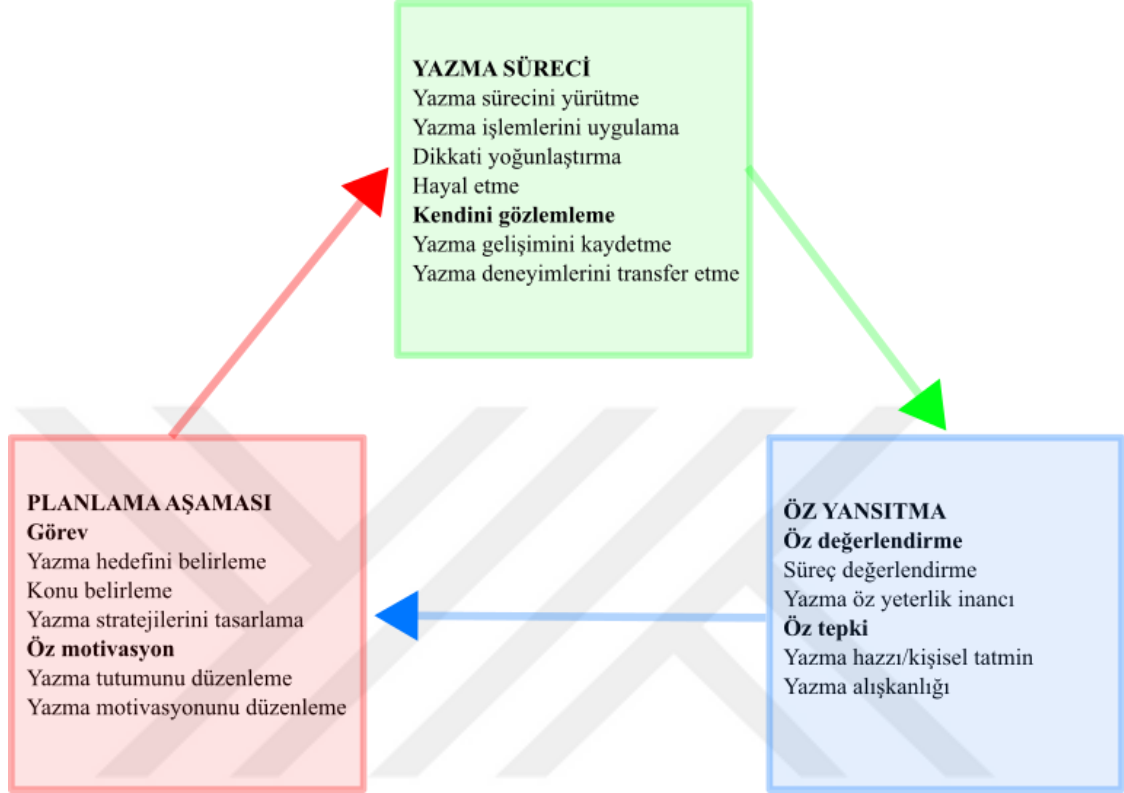
Yazma öz düzenleme, öz düzenlemeye dayalı öğrenme yönteminin yazma sürecinde kullanılmasına dayanmaktadır. Hayat boyu öğrenmeyi temel alan öz düzenlemeli öğrenme, yazmanın yaşam boyu kullanılması ve geliştirilmesi gereken yapısıyla uyumaktadır. Bu benzerlik, yazmanın gerektirdiği karmaşık işlemler ile öz düzenlemeyi içeren karmaşık süreç göz önüne alındığında daha da derinleşmektedir. Nitekim yazma başarısı için öğrenciler, planlama ve gözden geçirme stratejilerinin yanı sıra, yazma görevini ve yazma performansını engelleyebilecek bireysel, bilişsel ve

davranışsal özellikleri (dürtüsellik gibi) düzenlemeye yönelik işlemlerde öz düzenleme becerilerini kullanmaktadırlar (Sexton ve diğerleri, 1998). Yazmanın yapısı; bilişsel, fiziksel, psikolojik süreçlerin aynı anda sürdürülmesi ve çok boyutlu yönetilmesini gerektirmesi açısından öz düzenlemenin yapısında bulunan temel stratejilerle uyuşmakta ve öz düzenlemeyi gerektirmektedir.

Yazma; hedef belirleme, ön hazırlık yapma, planlama, strateji belirleme ve uygulama, değerlendirme, düzeltme gibi bir dizi aşamalardan oluşmaktadır. Bu açıdan, yazma öz düzenleme becerilerini kullanarak yazma hedef ve stratejilerini belirleyen, hedef yönelimleri yüksek öğrencilerin daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Tadlock, 2016). Bunun yanında, yazmaya yönelik tutum ve istek de yazma becerilerinin gelişimi ve sürecin başarıyla tamamlanmasını desteklemektedir. Yazmaya yönelik bilgi, öğrencilerin yazma becerilerini desteklerken, yazma bilgi ve becerileri öz düzenlemeyi, öz düzenleme ise yazma motivasyonunu desteklemektedir (Zumbrunn, 2010). Çünkü yazma deneyimi arttıkça planlama ve gözden geçirme basamaklarındaki öz düzenleme becerileri de gelişir (Puranik ve diğerleri, 2019). Bu da bir sonraki yazma deneyiminde yeni bilgi ve becerilerin aktarılmasını desteklemekte, yeni yazma deneyimleri için gelişim ve motivasyon sağlamaktadır.

Şekil 21

Yazma Öz Düzenlemesinin Aşamaları (Zimmerman ve Campillo, 2003'ten uyarlanmıştır)



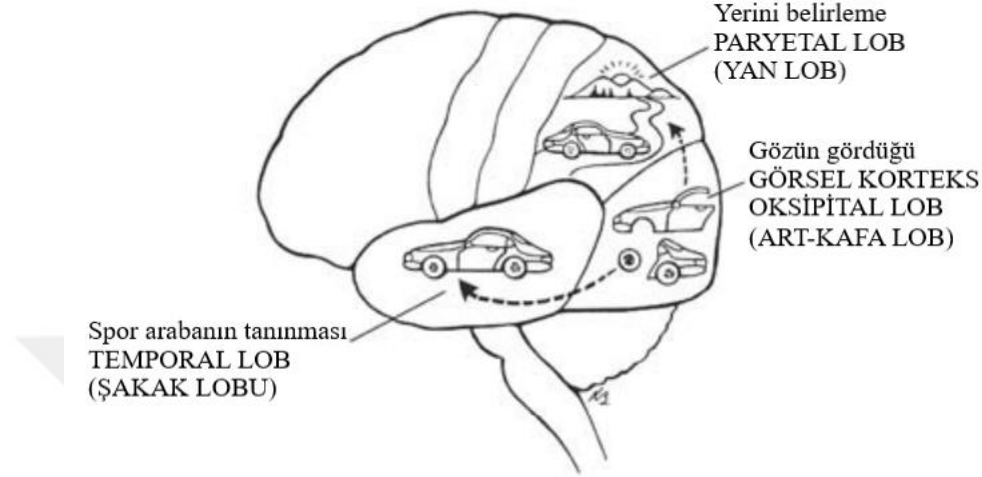
Yazma becerisinin yapısı, yazma gelişimi için sürekli yazmayı gerekli kılmaktadır. Her yazma süreci sonunda yaşanan deneyimler, bir sonraki yazma sürecini yapılandırarak gelişim sağlaması yönüyle, öz düzenleme becerisini kullanmayı gerektirmektedir. Benzer şekilde öz düzenleme stratejilerinin, zorlu yazma durumları karşısında bilgi ve uygulamalar geliştirme becerisini desteklediği düşünülmektedir (Roderick, 2019). Ancak yine de yazma sürecinde bilgi ve stratejilerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öz düzenlemenin yanında, öz yeterlik inancı ve yazma motivasyonunun kontrol edilmesi gerekmektedir (Graham, 2007). Çünkü yazma süreci; planlama, öz değerlendirme, metin düzenleme, gözden geçirme stratejilerine ek olarak görev analizi, hedef belirleme, strateji oluşturma, kendini izleme ve yansıtmayı içeren genel bir öz düzenleme stratejisini içermektedir (MacArthur ve Philippakos, 2013). Yazma sürecinin yönetme, planlama ve öz değerlendirme faktörlerinden oluşması, öz düzenlemeyi gerekli kılan bir yapıya sahip olduğunun işaretidir.

2.5. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme, farklı, özgün yeni düşünce, bilgi ya da çözüm üretmeye dayalı düşünmedir. Yaratıcı düşünme, tıpkı konuşma becerisi gibi insanı diğer canlılardan ayıran temel özelliklerden biridir. Bu açıdan yaratıcı düşünmenin kökeni, yaklaşık yüz bin yıl önceye yani “Homo Sapiens”in ilk ortaya çıkışına dayanmaktadır (Akarsu, 2018). İnsanın ilk olarak kendi varlığını sorgulamasıyla düşünmenin başladığını belirten Heidegger, düşünmeyi insanın varoluşuna dayandırmaktadır (Yurt, 2018). Vygotsky (1998, 2021, 2022) de hayvanların basit düşünme becerisinden farklı olarak, insana özgü bir düşünme sisteminin olduğunu belirtmektedir. Chomsky (2018), insan zihninin bir tür yaratıcı zekâ ile hayvanların zihninden ayrıştığını ve insan dilinin bu zekânın bir ürünü olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Çünkü hayvanların ortaya koyduğu davranış ve ürünler, içgüdüsel bir kaynağa dayanmaktayken insan bunları tamamen bilişsel süreçler sonucunda bilinçli olarak ortaya koymaktadır. Ancak yaratıcılığın ilk olarak ele alındığı Antik Yunan’da Platon; bu kavramın açıklanamayacağını, her insanda olmadığını, mistik ve içsel özellik gösterdiğini belirtmiştir. Çünkü Antik Yunan’da yaratıcılığın, ilham perileri tanrıçalar tarafından verildiği inancı vardır (Dönmez ve Kılınçer, 2011). Zeus’un güzel sanatlarda ilhamının kaynağı olan dokuz kızı “Men” düşünmek kökünden türeyen “Mousa” sözcüğüyle ifade edilmiş ve bu sözcük, ilham perileri tanrıçalar kavramını karşılamıştır (Cox, 2020). Buna karşın Aristo, doğal bir beceri olarak ele aldığı yaratıcı düşünmenin her insanda olduğunu ve geliştirilebileceğini savunmuştur (Starko, 2017). Nitekim yeni doğan bebeklerin keşfetmeye yönelik yaptığı deneysel hareketler, yaratıcı düşünmenin somut başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Yar Yıldırım, 2015). Bu durumda insan zihnine özgü bir özellik olan yaratıcı düşünme eğilimi, hem çevresel hem genetik faktörlere bağlı olarak farklı düzeylerde kendini göstermektedir. Dolayısıyla doğası gereği insan zihninin yaratıcı düşünme eğiliminde olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle yaratıcı düşünme, insanı insan yapan temel özelliklerden biridir.

Şekil 22

Beynin Basit Düşünme Yollarından Biri (Andreasen, 2005)



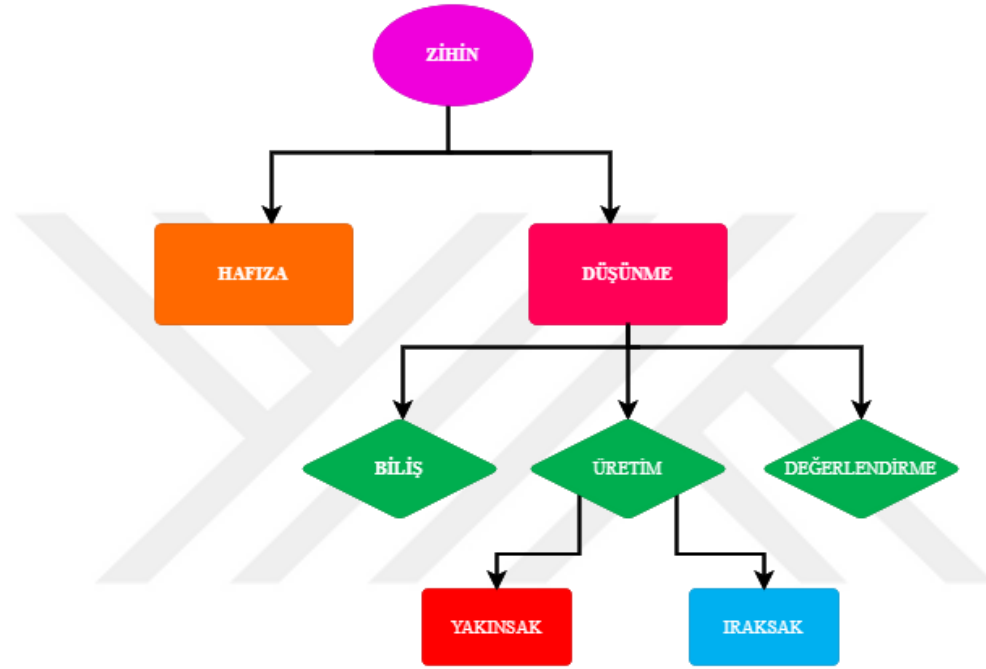
Şekil 22’de insanın en basit düşünme işlemlerinden birini gerçekleştirirken bile beyninin pek çok bölgesini aktif kullandığı görülmektedir. Bu düşünme süreçleri, iç içe geçmiş ve çoğunlukla ardışık pek çok işlemi içermektedir. Ancak söz konusu işlemler dizisi, birkaç mili saniyede gerçekleştiğinden, bu dizinin tek bir bölge kullanılarak bir çırpıda, tek bir işlemle gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Nöronları arasındaki sinaps bağlantıları ve kendine özgü elastikliğiyle insan zihni; basit düşünme biçiminden daha karmaşık işlemleri gerçekleştirebilen, yeni yollar öğrenen ve keşfeden muhteşem bir sisteme sahiptir. Öyle ki bu sistem, diğer canlılardan ayrılarak onun özel bir iletişim aracı üretmesini, medeniyetler kurmasını, özgün eserler bırakmasını, teknolojik ve bilimsel gelişmeler ortaya koymasını sağlamaktadır. Yani insanın yaratıcı düşünebilmesini olanaklı hâle getirmektedir.

Yaratıcı düşünme, alışılmışın dışında, özgün, farklı, yakınsak ya da ıraksak düşünmeyi içeren çok boyutlu bir süreçtir. Genellikle sanatsal olarak değerlendirilen yaratıcı düşünme; yeni fikirler, çözümler, yaklaşımlar üretilmesi gereken durumlarda ortaya çıkmaktadır (T. Kelley ve D. Kelley, 2014). Yaratıcı düşünme sonucunda elde edilen fikir, çözüm, yaklaşım ya da ürün, yaratıcı ve özgün olması yönüyle anlam kazanmaktadır. Çünkü yaratıcı bir ürün elde edebilmek için izlenen adımlar, yaratıcı düşünme sürecini oluşturmaktadır (Sur, 2020). Bu adımlar çoğunlukla bilişseldir. Bilgi

veya durumlar arasında bağ kurma, alışılmış bağları yok sayarak yeni bağlantılar keşfetme, hipotez kurma, test etme, gözlem yapma gibi bilgi işleme süreçlerinin temel bileşenlerinden biri yaratıcı düşünmedir.

Şekil 23

Yaratıcı Bilişsel Faktörlerin Temel Kategorileri (Guilford, 1957)

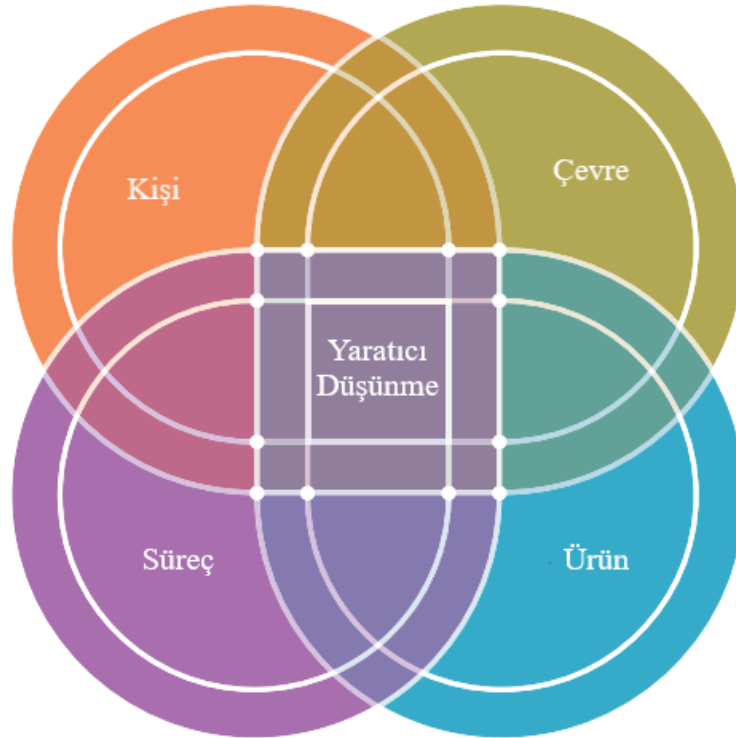


Şekil 23'te yaratıcı düşünmenin üretim yolu gösterilmektedir. Bu kapsamda her şey zihinde başlamakta ve düşünme etkinleştirilmektedir. Her ne kadar yaratıcı düşünmenin kaynakları olarak belirtilen yakınsak ve ıraksak düşünmeye, üretim kaynaklık ediyor görünse de bu düşüncelerin üretim aşamasında, biliş ve değerlendirme de etkin rol oynamaktadır. Çünkü birbirine yakın olay, olgu ya da nesnelerin arasındaki ilişkiye odaklanmayı gerektiren yakınsak düşünme ile beklenenden uzak alışılmışın dışında bağlar kurmayı ve farklı düşünmeyi içeren ıraksak düşünmenin gerçekleştirilebilmesi için bilişsel ve üst bilişsel işlemler gereklidir (Guilford, 1957). Zira yeni fikirler, ürünler veya çözümler üretme amacıyla gerçekleştirilen yaratıcı düşünme daha önce kurulmamış bağlantıları kurmak, farklı fikirleri tasarlamak için yeni düşünce şeması oluşturmaya dayanmaktadır (Aydın, 2020). Bu açıdan yaratıcı düşünme söz konusu olduğunda, ıraksak düşünmenin daha baskın olduğu söylenebilir.

Yaratıcı düşünme, yakınsak ve ıraksak düşünmenin yanında farklı düşünebilmeyi gerektirmektedir. Yaratıcı düşünme, olaylar karşısında eş güdümlü, çok boyutlu ve farklı açılardan düşünebilme sonucunda ortaya çıkabilmektedir. Yaratıcı düşünmeyi geliştirilebilir bir beceri olarak ele alan ve bu amaçla altı şapkalı düşünme tekniğini geliştiren De Bono (1997), günlük yaşamda yönergeler oluşturan ve bunları sabit bir şekilde uygulama üzerine programlanan beyinde, farklı düşünme sistemiyle değişiklik meydana getirilebileceğini savunmuş ve yanal düşünme fikrini ortaya atmıştır. Bir olay, olgu, durum ya da nesneye farklı açılardan bakabilme, meselenin bütünüyle ve çok boyutlu olarak incelenmesini sağlamaktadır. Benzer şekilde Akarsu da yaratıcı düşünmenin içerisinde yanal düşünme, soyut ve somut düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, ilişkisel düşünme türlerini ele almıştır (Akarsu, 2018). Bu açıdan, diğer düşünme türlerinin de yaratıcılığı beslediği bir gerçektir. Önemli olan aynı olay, olgu, durum ya da nesneye yönelik farklı düşünme türlerini kullanabilmektir. Bu strateji ne kadar geliştirilirse, yaratıcı düşünme de o ölçüde geliştirilebilir.

Şekil 24

Yaratıcı Düşünmenin Bileşenleri (Vogel, 2014)



Yaratıcı düşünme, çok boyutlu yapısıyla farklı açılardan değerlendirilmekte ve etkilenmektedir. Yaratıcı düşünmenin ilişkili olduğu bileşenler; kişi, çevre, ürün ve süreç olarak belirlenmiştir (Vogel, 2014). Kişi bileşeni, birinci temel açıdır. Çünkü yaratıcı düşünme, kişinin kendi özgün zihninde başlar, çevre tarafından beslenir, süreç boyunca şekillenir ve ürüne dönüşür. Kişi bileşeni; kişisel yaratıcılık, temel özellikler ve kişilik özellikleri; çevre, yaratıcılığın meydana geldiği fiziksel alan ve örgütsel alan; süreç, nihai hedefe nasıl ulaşılacağı ve hangi adımların ve düşünme tekniklerinin yaratıcı ürüne götürebileceği; ürün, yaratıcı süreçten ve yaratıcı fikirlerden gelen nihai bir yaratıcı üretim, iş, hizmet veya buluşla ilgilidir (Vogel, 2014). Yaratıcı düşünme; soyut zihinsel bir sürecin, somut etkiler ve gerçek dünyayla şekillenerek somut bir ürüne dönüşme sürecinin kaynağıdır. Bu yönüyle insanlığın sahip olduğu, yarattığı, ürettiği dünyanın köküdür.

2.5.1. Yaratıcı Düşünme Sürecine Ait Modeller

Yaratıcı düşünme, insanın yaşamını şekillendiren özelliğiyle Antik Yunan'dan bu yana hep ilgi görmüş, üzerine düşünülmüş, kuramlar ve yaklaşımlar üretilmiştir.

2.5.1.1. Geleneksel Model

Bu model, yaratıcılığı belli aşamalarda gerçekleşen bir süreç olarak kabul etmiştir. Yaratıcı düşünme sürecini hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve gerçekleşme aşamaları olarak dörde ayıran Wallas (2014), hazırlık aşamasında dikkatin problemin her aşamasına odaklanması gerektiğini; kuluçka aşamasının, bilinçli bir yoğunlaşma ya da çekimser kalınarak fikirlerin olgunlaşması şeklinde gerçekleşebildiğini; aydınlanma aşamasının, fikrin aniden ortaya çıkması, problemin çözümüne ilişkin yolu bulma ve keşfetmeyi içerdiğini; gerçekleştirme aşamasının ise artık çözüm yolunun ya da keşfin uygulama sürecinden oluştuğunu belirtmektedir. Burada hazırlık aşaması, en çok dikkat çeken aşamadır. Çünkü probleme ilişkin gözlem, araştırma, inceleme yoluyla elde edilen bilgiler ve geliştirilen beceriler, problem üzerinde daha doğru ve etkili bir kuluçka dönemini beraberinde getirmektedir. Ek olarak aydınlanma aşamasında, genellikle dâhi olarak değerlendirilen yaratıcı kişilerde gerçekleşen problemin çözümüne ilişkin aniden gelen keşif anlayışının benimsendiği görülmektedir. Geleneksel yaklaşım kapsamında ele alınan dört aşamayı kesin çizgilerle ayırmak söz konusu olmadığı gibi süreçlerden

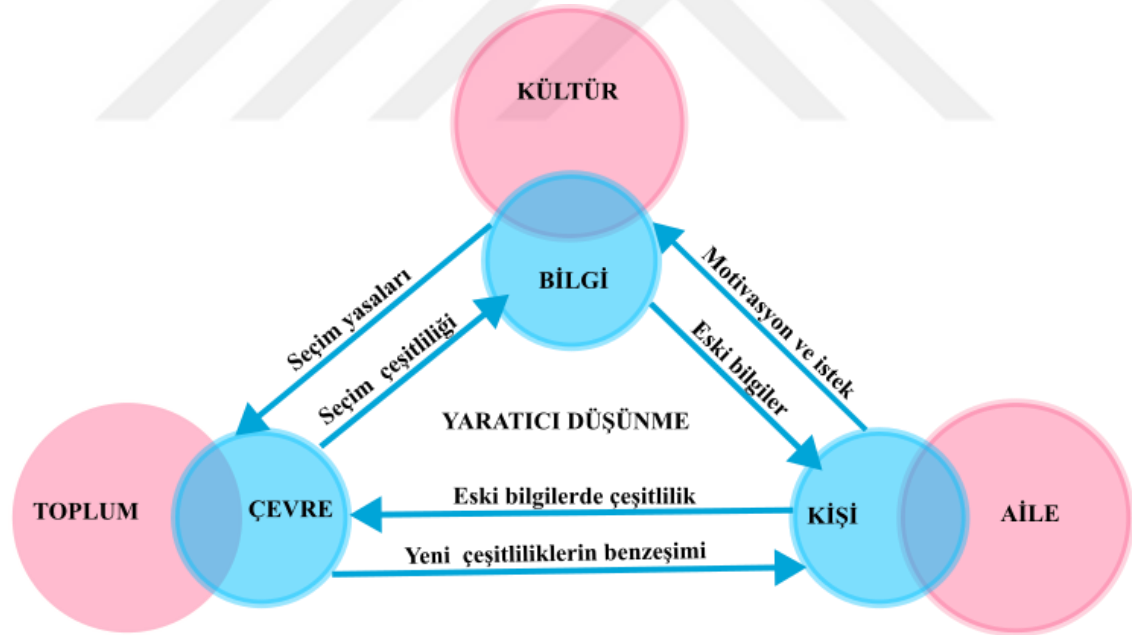
biri tamamlanmadan diğeri başlayabilmektedir (Çiçekler, 2016). Bu da sürecin doğrusal değil döngüsel bir yapıda olduğunu göstermektedir.

2.5.1.2. Kesişme Modeli

Kesişme modeli, birbiriyle ilişkili olan çeşitli faktörlerin etkileşimine göre yaratıcı düşüncenin şekillendiğini savunmaktadır. Yaratıcı düşünme üzerinde, bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri, sosyal çevreyle ilişkileri ve kişisel özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir (Shalley ve Gilson, 2004). Yaratıcı düşünme, zihinsel bir faaliyet olarak insanın yaşadığı çevre, konuştuğu dil, içinde bulunduğu toplum, aile ve kültürden etkilenmektedir. Çünkü tüm bu faktörler, doğumdan itibaren yaşanan her deneyimde etkilidir. Söz konusu deneyimler yoluyla insan zihnindeki var olan nöronlar arası bağlantılar, korunmakta ya da yeniden oluşturulmaktadır.

Şekil 25

Kesişme Modeli (Csikszentmihalyi, 2014)



Modelin görsel olarak ortaya konduğu şekilde, yaratıcı düşünme sürecinin üç temel bileşene göre şekillendiği, bu bileşenlerin her birinin daha geniş bir faktörden etkilendiği görülmektedir. Kültürden beslenen birey, aileden aldığı biyolojik ve kültürel etkiyle bilgiyi almakta, toplumun ve yakın çevresinin sunduğu çeşitliliğe göre bilgiyi değiştirmektedir (Csikszentmihalyi, 2014). Bu döngüde motivasyon ve istek, kişinin bilgi alımı, üretimi, çeşitliliği ve farklılığını oluşturmaktadır.

2.5.1.3. Bileşen Modeli

Bu model, yaratıcı düşünmenin bilişsel tarafına odaklanmıştır. Bilişsel düşünmenin yanında öz düzenleme yaklaşımını da içeren model; göreve odaklanma, motivasyon ve esneklik, ıraksak düşünme ve hareket, genel bilgi ve düşünme, alana özgü bilgi ve beceriler olmak üzere altı bileşenden oluşmaktadır (Society, 1995). Modelin bileşenleri, içsel süreçlere ve zihinsel işlemlere bağlı olarak oluşturulmuştur. Bu açıdan zihinsel olarak farklı, özgün ve genel düşünmeye odaklanılmış; bu zihinsel işlemlere ek olarak sürece yönelik tutum, motivasyon gibi psikolojik etkilere dikkat edilmiştir.

Yaratıcı düşünmeyi süreç odaklı olarak ele alan Urban (1991), bu süreci 6 temel aşamada incelemiştir:

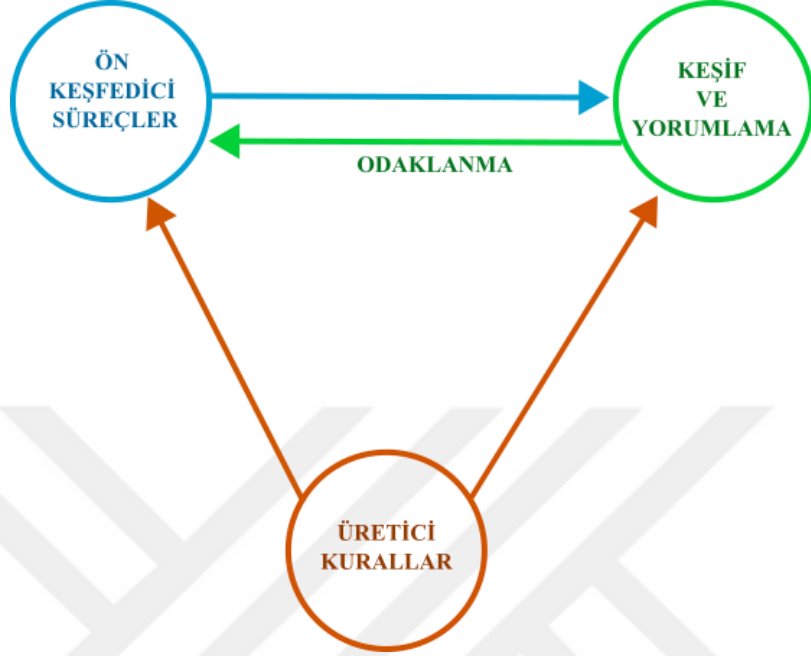
1. Sonuçları öngörülebilir bir soruna çözüm olarak yeni, alışılmadık ve şaşırtıcı bir ürünün yaratılması,
2. Mevcut ve açık verilerin yanı sıra açık ve maksatlı olarak araştırılarak ulaşılan bilgileri mantıklı, anlayışlı ve geniş bir algı temelinde ele almak,
3. Esnek işleme yoluyla bilgilerin olağan dışı çağrışımlarını ve yeni kombinasyonlarını kullanarak, hayal gücüne ve deneyimlere dayalı çözüm odaklı bir analiz gerçekleştirme,
4. Elde edilen bilgileri sentezleme, yapılandırma ve düzenleme yoluyla işleme,
5. Üretilen fikir ve bilgilerden hareketle tasarlanan ve üretilen çözüm ya da ürün,
6. İletişim yoluyla aktarılan doğrudan duygular ya da sembolik temsil ve deneyimlerin başkaları için de anlamlı ve önemli olmasıdır.

2.5.1.4. Geneplore Modeli

Geneplore modeli, tıpkı geleneksel model gibi keşfetmeyi temel almıştır. Üretken süreçler ve keşif süreçleri olarak iki temel bileşene ayrılan modelde; öz nitelik bulma, kavramsal yorumlama, işlevsel çıkarım, hipotez testi ve sınırları arama faktörleri keşfedici süreçleri oluştururken geri çağırma, çağırışım, zihinsel sentez, zihinsel dönüşüm ve analogik aktarım gibi işlevler de keşif sürecini oluşturmaktadır (Horng ve Hu, 2008). Model, yaratıcı düşünme sürecinde düşünme, bilgiyi işleme, zihinde yapılandırma gibi bilişsel ve üst bilişsel işlemler yoluyla bilgi ya da çözüm üretimini amaçlanmaktadır.

Şekil 26

Geneplore Modeli (Finke, 1996)



Geneplore modelinde, kuralların ön keşif ve keşfetme sürecini etkileyen üreticidir. Keşif ve yorumlama ise döngüsel olarak keşif öncesini düzenlemektedir. Üretken aşamada, keşif öncesi yapılar olarak adlandırılan yaratıcı zihinsel temsiller oluşturulmakta, bu yaratıcı bilişler keşif öncesi yapıları değiştirmekte, bu aşamada döngü tekrarlanarak ihtiyaçlara odaklanılabilmekte ve keşif genişletilebilmekte, üretici kurallar her aşamada uygulanabilmektedir (Finke, 1996).

2.6. Yazma Motivasyonu, Özerkliği ve Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünme Eğilimine 2019 TUDÖP'teki Yeri

TUDÖP (2019), 1 ve 8. sınıfların ana dili eğitimleri için geliştirilmiştir. Hızla gelişen ve değişen dünyada kendilerini geliştirebilen, doğru ifade edebilen, temel bilgi ve becerilerini etkili kullanabilen kendi yaşamının yanında topluma katkı sağlayabilen bireyler yetiştirilmesi genel amacını taşımaktadır. Bu doğrultuda MEB öğretim programları, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal becerilerini kişisel gelişim süreçleri temelinde desteklemek; ahlaki bütünlük ve öz farkındalık dikkate alınarak millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarının ve sorumluluklarının bilincinde hareket eden, disiplinlere özgü alanlarda kendini geliştirmiş, temel düzey beceri ve

yetkinlikleri kazanmış bireyler yetiştirmek; üretken ve aktif olarak iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmaya katkı sağlayan, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır olmalarını sağlamak temel amacına sahiptir (*Türkçe dersi öğretim programı*, 2019). Programın özel amacı ise bu genel amaca ulaşma noktasında temel işlev gören ana dilini etkili kullanabilecek bireyler yetiştirmektir. Program, doğru ve etkili bildirişim için temel dil becerilerinin kazanım, gelişim ve alışkanlığını sağlamaya ve üst düzey zihinsel becerilere odaklanmaktadır. Nitekim öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerinin ve zihinsel becerilerin kazanım ve gelişimine odaklanan programda, bu becerileri hayat boyu kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri kazandırma hedefi açıkça belirtilmiştir (*Türkçe dersi öğretim programı*, 2019).

Programda eğitim sisteminin temel amacı doğrultusunda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenen 8 temel yetkinliğe yer verilmiştir. Programda ilk sırada yer alan yetkinlik şu şekilde ifade edilmiştir (*Türkçe dersi öğretim programı*, 2019, s. 4):

“Ana dilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve **yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde** bulunmaktır.”

Burada ana dilinde kendini her anlamda ifade edebilecek, anlama, anlamlandırma ve yorumlama yapabilecek, dilsel yeteneğini etkili ve yaratıcı bir şekilde kullanabilen bireyler hedeflenmiştir. Söz konusu yaratıcılık, dilin düşünce ve zihin ile ilişkisi temel alındığında sadece dilsel boyutta kalmayacağı için yaratıcı düşünen ve yaratıcı ürünler ortaya koyan bireylerin yetiştirilmesini de destekleyecektir. Nitekim 7. yetkinlik olan inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinde bu bakış açısı desteklenip yaratıcı ve yenilikçi bireyler hedeflenmektedir (*Türkçe Dersi Öğretim Programı*, 2019). Bu bakış açısı; bilim, teknoloji ve sanat temalarıyla da desteklenmiştir.

Programda yazma öğretimine geniş yer verilmiştir. Nitekim eğitim uygulamalarına dikkat edilecek hususlara ilk okuma-yazma öğretimi çalışmaları ile başlanmış, yazma eğitimi için gerekli olan becerilere yönelik çalışmalar önerilmiş, ilkokul düzeyindeki

öğrencilerin zorlanmadan kendini yazıyla ifade edebilmesi için gerekli kazanımlara yer verilmiş, ardından yazma becerisinin gelişim sürecine uygun kazanımlarla yazma alışkanlığı ve isteği hedeflenmiştir. Öğrencilerin kaygıyla baş edebilmeleri ve yazma becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için yazma alışkanlığını destekleyen motivasyonun artırılması, önemli bir faktördür. Bunun yanında yazma becerisinin geliştirilmesinde ve alışkanlığının kazanımında, özerk ve öz düzenleme becerileri de önemli yer tutmaktadır. Bu noktada yürürlükteki 2019 TUDÖP'te yer alan 5-8. sınıf yazma kazanımları; motivasyon, özerklik, öz düzenleme yetkinlikleri ve yaratıcı düşünme eğilimlerini destekleyici işlevleri bakımından değerlendirilmiştir.

Tablo 2

2019 TUDÖP'teki Yazma Kazanımlarının Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Yaratıcı Düşünme Eğilimine Göre İncelenmesi

5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	TUDÖP'te (2019) Yer Alan Yazma Eğitimi Kazanımları	Yazma Motivasyonu	Yazma Öz Düzenleme	Yazma Özerkliği	Yaratıcı Düşünme
5	6	7	8	Şiir yazar.		x	x	x
5	6	7	8	Bilgilendirici metin yazar.		x	x	
5	6	7	8	<i>Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, bu bölümlerde yazacaklarını belirlemeleri sağlanır.⁵</i>	x	x	x	x
	6			<i>Öğrencilerin oluşturdukları metin taslağı doğrultusunda ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır.</i>	x	x	x	
		7	8	<i>Öğrencilerin oluşturdukları metin taslağı doğrultusunda düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları sağlanır.</i>	x	x	x	
		7	8	<i>Öğrencilerin oluşturdukları metin taslağı doğrultusunda yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.</i>	x	x	x	
			8	<i>Öğrencilerin oluşturdukları metin taslağı doğrultusunda sonuç bölümünde görüşlerini sonuca bağlamaları sağlanır.</i>	x	x	x	

⁵ Alt kazanımlar, ana kazanımların altına italik olarak yazılmıştır.

5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	TÜDÖP'te (2019) Yer Alan Yazma Eğitimi Kazanımları	Yazma Motivasyonu	Yazma Öz Düzenleme	Yazma Özerkliği	Yaratıcı Düşünme
5				Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanmaları sağlanır. ⁶	x	x	x	x
5	6	7	8	Öğrenciler yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir.	x	x	x	x
5	6	7	8	Hikâye edici metin yazar.	x	x	x	x
5				Öğrencilerin günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak hikâye konusu ve hikâye unsurlarını belirlemeleri sağlanır.	x	x	x	x
5	6	7	8	Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları teşvik edilir.		x	x	
5	6	7		Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaya teşvik edilir. ⁷			x	
	6	7	8	Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.	x	x	x	
			8	Öğrencilerin anlatımın türü ve konusuna göre gerçekçi veya hayali öğeleri tasarlamaları sağlanır.	x	x	x	x
5	6	7	8	Yazma stratejilerini uygular.	x	x	x	
		7	8	Not alma			x	
	6	7	8	Serbest yazma	x	x	x	x
5	6			Güdümlü	x	x		
	6			Tahminde bulunma	x	x	x	x
5	6			Metin tamamlama	x	x	x	x
5	6			Bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma	x	x	x	x
5	6			Boşluk doldurma	x	x		
5	6			Grup olarak yazma	x	x		x
		7		Kontrollü yazma	x			
		7	8	Özet çıkarma		x		
			8	Eleştirel yazma	x	x	x	x
			8	Yaratıcı yazma	x	x	x	x
		7	8	Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma	x	x	x	x
		7	8	Duyulardan hareketle yazma	x		x	x

⁶ 5. Sınıf için alt kazanım, üst sınıflarda ana kazanım olarak yer almıştır.

⁷ Bu kazanım 5. sınıf için “Bilgilendirici metinler yazar.” ana kazanımının da alt kazanımı olarak verilmiştir.

5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	TÜDÖP'te (2019) Yer Alan Yazma Eğitimi Kazanımları	Yazma Motivasyonu	Yazma Öz Düzenleme	Yazma Özerkliği	Yaratıcı Düşünme
		7	8	<i>Bir metinden hareketle yazma</i>	×		×	×
5				Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	×	×		
5	6	7	8	Bir işin işlem basamaklarını yazar.	×	×		
5	6	7	8	Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.		×		
5				Sayıları doğru yazar.		×		
5	6	7	8	Yazdıklarını düzenler.	×	×		
5				<i>Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.</i>	×	×		
6	7	8		<i>Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.</i>		×		
6				<i>Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez.</i>	×	×		
		7		<i>Anlama dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır.</i>	×	×	×	
		8		<i>Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır.</i>	×	×		
5	6	7	8	Yazdıklarını paylaşır.	×		×	
5	6	7	8	<i>Öğrenciler, yazdıklarını sınıf ve okul panosu gibi farklı ortamlarda paylaşmaya teşvik edilir.</i>	×		×	
	6	7	8	<i>Öğrenciler yazdıklarını sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir.</i>	×		×	
		7	8	<i>Öğrenciler şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.</i>	×		×	
5				Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.		×		
5				<i>Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulur.</i>		×		
5	6	7	8	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.		×		
5	6	7	8	Formları yönergelerine uygun doldurur.	×	×		
5	6	7	8	Kısa metinler yazar.	×	×	×	×
5				<i>Öğrenciler dilekçe yazmaya teşvik edilir.</i>	×	×	×	

5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	TÜDÖP'te (2019) Yer Alan Yazma Eğitimi Kazanımları	Yazma Motivasyonu	Yazma Öz Düzenleme	Yazma Özerkliği	Yaratıcı Düşünme
	6			<i>Duyuru, ilan ve reklam metinleri yazdırılır.</i>	×	×	×	×
		7	8	<i>Haber metni ve anı yazmaya teşvik edilir.</i>	×	×	×	×
			8	<i>Günlük yazmaya teşvik edilir.</i>	×	×	×	
5	6	7	8	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	×			
5	6	7	8	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	×	×		
5	6			<i>Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.</i>	×	×		
	6			<i>Bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerinin kullanılması sağlanır.</i>	×	×		
		7	8	<i>Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerinin kullanılması sağlanır.</i>		×		
6	7	8		Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	×	×	×	
	7			Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.		×		
	7	8		Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.	×	×		
	7	8		Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	×	×		
	7	8		<i>Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır.</i>	×	×		
	7	8		<i>Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir.</i>		×		
		8		Cümlelerin öğelerini ayırt eder.	×			
		8		Cümle türlerini tanımlar.	×			
		8		<i>Kavramsal tanımlara girilmez.</i>				
		8		Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.				
		8		<i>Kavram tanımlarına girmeden anlamsal farklılıklara değinilir.</i>				
33	35	41	47	Toplam Kazanım Sayısı = 71	50	53	21	13
16	14	17	20	Ana Kazanım Sayısı = 23	13	18	7	3
17	21	24	29	Alt Kazanım Sayısı = 48	37	35	14	10

2019 TUDÖP'te yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki yazma kazanımları içerisinde tekrar eden kazanımlar, belirlenmiş her kazanıma bir kere yer verilerek kazanımın hangi sınıf düzeylerinde olduğu belirtilmiştir. Her kazanım yazma motivasyonunu, öz düzenlemesi, özerkliği ile yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin destekleyici yönden değerlendirilmiştir. Bu bakımdan 23'ü ana, 42'si alt kazanım olmak üzere toplam 71 kazanım analiz edilmiştir. Programda yer alan yazma kazanımlarının düzeye uygun olarak yoğunlaşması yazma motivasyonu, öz düzenleme ve özerkliği ile yaratıcı düşünme becerilerini destekleyici şekilde sürece yayan bir eğitim anlayışının benimsendiğini göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde 23 ana kazanımdan 18 tanesinin yazma öz düzenlemesini, 13 tanesinin yazma motivasyonunu, 7 tanesinin yazma özerkliğini ve 3 tanesinin ise yaratıcı düşünme eğilimini olumlu yönde etkileyen bir işleve sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu açıdan programda yer alan kazanımların yazma alışkanlığı kazandırma noktasında yetersiz olduğu ifade edilebilir. Çünkü programdaki çoğu kazanımda yazma özerkliğinin etkisi göz önünde bulundurulmamış ya da bu yönde kazanımlar oluşturulmamıştır. Bunun yanında, yaratıcı düşünmenin yazma becerilerine ve metin kalitesine olumlu etkisi kazanımlarda yer bulmamıştır.

Alt kazanımlar ele alındığında yazma alışkanlığını sağlama ve olumlu yazma tutumu geliştirilmesini destekleme açısından incelendiğinde 48 alt kazanımdan 37'sinin yazma motivasyonunu, 35'inin yazma öz düzenlemesini, 14'ünün yazma özerkliğini, 10'unun ise yaratıcı düşünme eğilimini desteklediği söylenebilir. Bu durum öğrencilerin yazma gelişimleri, üst düzey becerileri, yazma motivasyonları, yazmaya yönelik ilgi ve istekleri, yazma öz düzenleme yetkinlikleri açısından yeterli olmasa da orta düzeyde denebilir. Ancak yazma özerkliği ve yaratıcı düşünme eğilimi açısından yetersiz görünmektedir. Yaratıcı düşünmenin yazma kazanımlarında yer almayışı doğrudan yazmaya odaklanıldığından bu çıkarım, yaratıcı düşünme için tam geçerli değildir. Ancak yine de temel yetkinliklerde ve temalarda odaklanılan bir kavram olarak yaratıcı düşünmeye yönelik bir kazanım olmaması olumsuz bir durumdur. Buna karşın bir yazma stratejisi olarak yaratıcı yazmaya yer verilmiştir.

Ana hedefi yaşam boyu yazma becerilerini etkin şekilde kullanabilen yazma alışkanlığı ve isteği olan bireyler yetiştirme olan bir programda doğrudan olumlu yazma

tutumu geliştirmeye yönelik bir kazanımın yer almaması programın amacı ile çelişen bir durumdur. Nitekim kazanımlarda yer alan becerilerin kazandırılması ya da geliştirilmesi öğrencilerin olumlu yazma tutumuna sahip olmasına bağlıdır. Ek olarak öğrenmeyi ve ana dili gelişimini yaşam boyu geliştirilecek ve kullanılacak bir beceri olarak kabul edip programın yazma özerkliği ve öz düzenleme becerilerine yer vermemesi de çelişki doğurmaktadır. Bunun yanında yaratıcı yazma stratejisinin dışında yaratıcı ve özgün ürünler ortaya koymayı destekleyen bir kazanımın olmaması da eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan programın yeniden gözden geçirilmesi, yazma motivasyonu, ilgi ve isteği yanında yaratıcı düşünme, yazma özerkliği ve öz düzenlemesini destekleyen kazanımların oluşturulması gerekmektedir. Bu düzenlemelerin gerçekleştirilmesi öğrencilerin yazma becerileri ve alışkanlıklarının yanında programın temel amacına uygun yapıya sahip olmasına da katkı sağlayacaktır.

2.7. Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünme Eğiliminin Demografik Değişkenlerle İlişkisi

2.7.1. Cinsiyet

Cinsiyet temel demografik değişkenlerden biri olarak yazma eğitiminde de etkilidir. Gelişim süreçleri ve biyolojik etkiler sonucunda genellikle kız çocuklarının dil becerileri daha hızlı bir gelişim göstermektedir. Bu nedenle kız öğrencilerin edebiyat, dil ve iletişim gibi sözel alanlarında daha başarılı oldukları söylenebilir. Brouwer, (2010), yazmaya yönelik öz yeterlik ve yazma motivasyonlarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Yaratıcılık konusunda da cinsiyetin etkili olduğu ve kızların erkeklerden daha fazla yaratıcı oldukları belirtilmektedir (Kershner ve Ledger, 1985).

2.7.2. Sınıf

Sınıf düzeyi ve yaş faktörleri de duyuşsal, bilişsel ve dilsel alanlarda farklılık oluşturan bir değişken olarak değerlendirilebilir. Gerek gelişim süreçleri ve yaş açısından gerek bilgi, beceri ve eğitim açısından sınıf düzeyi temel demografik değişkenlerden biri olma özelliği göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin (Deniz, 2018,), yazmaya yönelik tutum, motivasyon ve yazma

becerilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir (Türkben, 2021). Buna ek olarak öğrencilerin öğrenme özerklikleri (Sesli ve Demir Başaran, 2015; Koçoğlu ve Kanadlı, 2019) yazma özerklikleri (Tekşan ve Süğümlü, 2019) ve öz düzenlemelerinin de (Karademir ve diğerleri, 2018) sınıf düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu nedenle sınıf düzeyinin araştırmada demografik değişken olarak kullanılması uygun görülmüştür.

2.7.3. *Hobi*

Yazma becerisi yapı itibarıyla sadece bir dil becerisi değil aynı zamanda sanatsal beceridir. Bu yönüyle ilgilenilen hobilerle beslenmekte ve gelişimi desteklenebilmektedir. Özellikle sanatsal alanda ilgilenilen hobilerin, yazma becerisinin gelişimini daha olumlu etkilediği ifade edilebilir. Hobilerin karşılaşılan zorluklarla mücadele eğilimini artırdığı belirtilmekte ve yazma yaratıcılığını desteklediği savunulmaktadır (Osborn, 2013). Benzer şekilde bu tür etkinliklerin akademik motivasyonu artırdığı da tespit edilmiştir (Batdı ve Semerci, 2016).

2.7.4. *Düzenli Egzersiz, Uyku ve Yemek*

Düzenli egzersiz, yemek ve uyku alışkanlığının zihinsel ve fiziksel sağlığın yanında psikolojik sağlığı da koruduğu bilinen bir gerçektir. Yazmanın fiziksel, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin bir arada yürütülmesini içeren bir beceri olduğu düşünüldüğünde bu faktörlerden etkilendiği çıkarsanmaktadır. Hareketsiz bir yaşamın kaygı oranını artırdığı (Teychenne ve diğerleri, 2015), yazma motivasyonunu düşürdüğü (Deniz, 2020) ifade edilmektedir. Benzer şekilde sağlıklı ve düzenli beslenme alışkanlığının bütünsel gelişim, fikir üretme, stres kontrolü, konsantrasyon gibi konuları desteklediği belirtilmiştir (O'Dea, 2003). Düzenli uykunun da aynı şekilde okul performansını ve akademik becerileri olumlu yönde desteklediği düşünülmektedir (Dewald ve diğerleri, 2010). Tüm bu bulgular, araştırmada düzenli egzersiz alışkanlığı ve egzersiz türlerine yer verilmesinin uygun olduğu görüşünü desteklemektedir.

2.7.5. Düzenli Okuma

Dil becerileri yapı itibariyle birbirini desteklemektedir. Gelişim özellikleri dikkate alındığında anlama becerileri anlatma becerilerini besleyen özellik göstermektedir. Bu açıdan okuma, yazmayı destekleyen bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile yazma becerileri ve Türkçe dersi başarılarıyla anlamlı yönde pozitif ilişkiler tespit edilmiştir (Eminoğlu ve Özkan, 2019). Ek olarak kişinin özerk benliğinin gelişmesinde okuduğu kitaplardaki kahramanların etkili olduğu belirtilmektedir (Solar, 2010). Bu açıdan öğrencilerin yazma öz düzenleme ve yazma özerklikleri üzerinde de etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kitap okuma alışkanlığı düşünme süreçlerini ve bilişsel becerilerini destekleyen yönüyle yaratıcılığı etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda yaratıcı düşünme eğiliminin okuma alışkanlığı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Polat ve Konaş, 2018).

2.7.6. Oyun Ortamı

Modern dünyada çocukların teknolojiyle büyüdüğü, artık sokak, park, bahçe, oyun alanları yerine çoğunlukla sanal ortamda vakit geçirdikleri gözlenmektedir. Sanal oyunların çocukların duyuşsal, bilişsel ve fiziksel gelişim ve sağlıklarını olumsuz yönde etkiledikleri düşünülmektedir. Bilgisayar destekli eğitsel oyunların akademik motivasyonu artırdığı tespit edilse de (Ural, 2010), fazla internet kullanımının iletişim ve gelişim problemlerini artırdığı belirlenmiştir (Çelik ve diğerleri, 2014). Ayrıca çoğunlukla sanal ortamda oyun oynayan çocukların, diğerlerine göre daha fazla sosyal kaygı yaşadıkları ve saldırgan davranışlar gösterdikleri, bu durumun özgüven ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Harman ve diğerleri, 2005). Özgüven ve iletişim problemleri özerklik ve öz düzenleme sürecini olumsuz etkileyen faktörlerdir. Bunun yanında kaygının da yaratıcılığı olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu konuda yazma kaygısıyla yaratıcı yazma başarısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Demirel, 2019).

2.7.7. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi dönemde çocuğun kalem ve kitapla tanışması ve bunlara yönelik olumlu duygu değeri oluşturmaları; okula, okuma ve yazmaya yönelik tutumunu olumlu etkilemektedir. Bunun yanında okul öncesi eğitim, ilkokula hazırlık süreci oluşturmaktadır. Çocuklar bu süreçte okul ortamına alışmakta, temel bilgi ve becerilerini geliştirerek hazırbulunuşluk düzeylerini artırmaktadırlar. Okul öncesi eğitim almanın akademik motivasyonu desteklediği ifade edilmektedir (Yerlikaya, 2014). Elbette bu durum yaş aralıkları dikkate alındığında sadece ilkokul sürecini değil bütün akademik hayatı etkileyen temel tutum ve davranışlara kaynaklık edebilecektir.

2.7.8. Kardeş Sayısı

Kardeş sayısı dil gelişim sürecinin yanında psikolojik süreçlere de etki eden çevresel temel bir faktördür. Özellikle okur-yazarlık becerileri ve okuma alışkanlığı söz konusu olduğunda büyük kardeşlerin belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Knoester ve Plikuhn, 2016). Bu durum model almanın bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak kardeşlerin sürekli iletişim hâlinde olduğu göz önüne alındığında dil becerilerinin gelişimi için kardeş sayısının fazla olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Kardeş sayısı arttıkça ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin arttığı, buna karşılık yazma kaygılarının azaldığı belirlenirken dört kardeşten sonrası için durumun tersine dönmeye başladığı tespit edilmiştir (Deniz, 2018)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

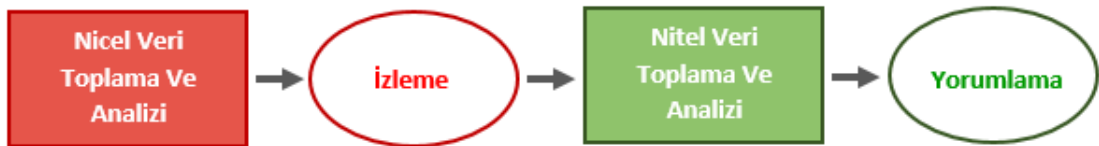
Bu araştırma hem nicel hem de nitel verilerin birbirini tamamlayacak şekilde bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmesine dayalı karma yaklaşımda gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel yaklaşımların birleşimini içeren karma yöntem araştırmaları, özellikle sosyal olguların açıklanmasında daha net ve doyurucu bilgilere ulaşılmasını sağlamaktadır (Arthur ve diğerleri, 2017).

3.1. Araştırmanın Deseni

Ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından yaratıcılık ile ilişkisinin yanında yine aynı grubun yani ortaokul öğrencilerinin bu konudaki görüşlerinin belirlenmesi hedeflendiği için araştırma karma yöntem içerisinde yer alan açıklayıcı sıralı desende tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmaları hem nicel hem de nitel verileri bütünleştirebilmenin yararlarını kullanarak sonuçlar çıkarılmasını sağlamaktadır (J.W. Creswell ve J.D. Creswell, 2022). Bu açıdan nicel yöntemin derinlemesine inceleme ve keşfetmeyi sınırlayan sistemi nitel yöntemle aşılabilmekte, nitel yöntemin öznel ve bağlama göre değişebilen yapısı nicel yöntemle güçlendirilebilmektedir.

Şekil 27

Açıklayıcı Sıralı Desen (J.W. Creswell, 2017)

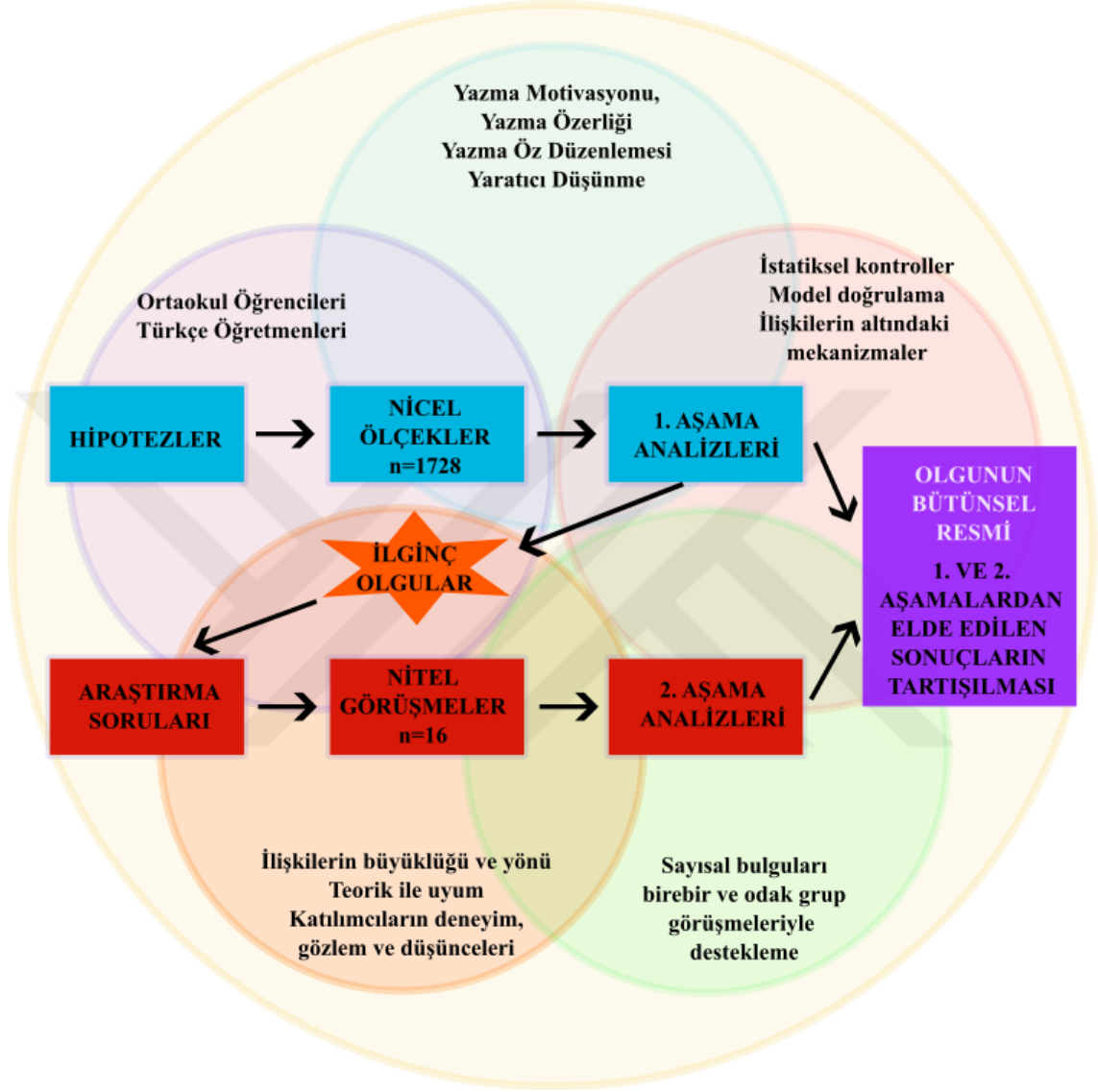


İki aşamadan oluşan açıklayıcı sıralı desen, nicel araştırmadan elde edilen bulgular temel alınarak nitel çalışmanın planlanmasına dayanmaktadır (J.W. Creswell ve Plano Clark, 2015; J.W. Creswell, 2016). Bu doğrultuda ilk olarak nicel veriler toplanır ve analiz edilir, ardından nitel veriler toplanarak nicel bulguların açıklanması ve yorumlanmasında yararlanır. İlk aşamada elde edilen sonuçlar ikinci aşamayı şekillendirmektedir. Çünkü nicel bulguların derinleştirilmesinde ve açıklanmasında

kullanılacak nitel verilerin içeriği nicel sonuçlar doğrultusunda şekillenmektedir. Birbiri ardınca gerçekleştirilen bu aşamalar uzun ve zaman alıcı olduğu için aynı örneklem üzerinde gerçekleştirilememe tehlikesi oluşturmaktadır. Açıklayıcı sıralı desen, uzun zaman gerektirmesi, ayrıntılı olarak açıklanacak nicel bulgulara karar verme sürecinin ve ikinci aşamada seçilecek örneklem grubunun belirlenmesinin zorluğu açısından kısıtlılık gösterebilir (J.W. Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu nedenle eğitim öğretim yılı başında başlanan araştırmanın nicel kısmı güz döneminde, nitel kısmı bahar döneminde tamamlanarak bu kısıtlılık kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. İki yöntemin ayrı ayrı yürütülmesi ve tek seferde tek tip veri toplanması, bir araştırmacının kolaylıkla uygulamasına olanak sağlayan, tartışma bölümünde nitel ve nicel verilerin birlikte ele alınmasını gerektiren yönüyle güçlü olan bu desen; sağlam bir nicel araştırmayla başladığı için nicel araştırmacılara hitap etmekte, nicel aşamada öğrenilenler üzerine tasarlanan ikinci aşamayı yeni yaklaşımlara açık hâle getirmektedir (J.W. Creswell ve Plano Clark, 2015).

Şekil 28

Araştırma Deseni (Plano Clark ve Ivankova, 2018'den esinlenmiştir)



Nicel ve nitel veri türlerinin en iyi yönlerinin yakalanmasını sağlayan bu desende araştırmacı, iki farklı veri türünü yakınsamak ya da bütünleştirmek zorunda olmamasına karşın nicel araştırmanın temelleri üzerine inşa edilen nitel araştırmada, nicel bulguların hangi yönünün, nasıl ve hangi katılımcılarla takip edileceğine elindeki nicel verilerden hareketle karar vermelidir (J.W. Creswell, 2017). Araştırmanın ilk basamağında nicel veriler toplanmış ve elde edilen nicel bulgulardan hareketle nitel veri toplama araçları geliştirilmiş; ardından nitel verilerin analizi gerçekleştirilerek ve nicel verilerle birlikte

yorumlanmıştır. Bu açıdan araştırmanın ilk aşaması nicel türde korelasyonel modelde, ikinci aşaması nitel türde araçsal durum çalışması deseninde yürütülmüştür.

Araştırmanın nicel kısmı deneysel olmayan korelasyonel desende gerçekleştirilmiştir. Bu modelde en az bir bağımlı ve bir bağımsız değişken bulunur (Johnson ve Christensen, 2014). Birden fazla özelliğe ilişkin veri toplanmasını gerektiren ilişkisel araştırmalarda, bazı değişkenlerde hesaplanabilen değişimin bir kısmının diğer değişkenlerden kaynaklanabileceğine yönelik nedensel olmayan ilişkileri sorgulamaktadır (Can, 2018). Grup karşılaştırmaları için de kullanılan korelasyonel araştırma, temelde iki değişken arasındaki ilişkinin büyüklüğünü tespit etmeye odaklanmaktadır (Merten, 2014). Bu tür araştırmalar, bir ya da birden fazla bağımsız değişkenin, bir ya da birden fazla bağımlı değişken üzerindeki etki yönü ve büyüklüğünün belirlenmesine dayanmaktadır. Betimleme ve tahmin etmeye dönük araştırma hedeflerine ulaşmayı sağlayan korelasyonel araştırmanın temel zayıflığı, iki değişken arasındaki anlamlı ilişki tespit edildiği durumda birinin diğerine neden olduğu yanılsaması oluşturabilmesidir (Christensen ve diğerleri, 2015). Çünkü ne kadar güçlü olursa olsun iki değişken arasında tespit edilen anlamlı korelasyonel bir ilişkiden hiçbir zaman nedensel bir sonuç çıkarılamaz. İki değişken arasındaki ilişkiye etki eden üçüncü bir değişken ya da değişkenlerin olasılığından kaynaklanan bu durum, yol analiziyle iyileştirilebilir (Christensen ve diğerleri, 2015). Üçüncü değişken zayıflığının azaltılması için aracı değişkenler belirlenerek yapısal eşitlik modellemesiyle yol analizi gerçekleştirilmiştir. Bireyin bir değişkene ilişkin puanından hareketle başka bir değişkene ait puanını tahmin etmeye dayanan korelasyonel araştırmalarında örneklem büyüklüğü, istatistiksel analizlerin belirlenmesi ve istatistiklerin açıklığı gibi geçerliliği oluşturan öğelerin yanında veri müdahalesinden kaçınılması, ölçülmüş uygun kontrollerin gerçekleştirilmesi ve ilişkilerin bütünsel örüntüsünün kurulmasına dikkate edilmelidir (J.W. Creswell, 2017). Bu doğrultuda %99 güven aralığında 1000’den fazla örneklem büyüklüğüne ulaşılmış, verilere müdahaleden kaçınılarak toplama ve analiz süreci açıkça belirtilmiş; daha önceki araştırmalardan hareketle cinsiyet, sınıf gibi uygun kontroller gerçekleştirilmiş ve kuramdan hareketle ilişkilerin bütünsel örüntüsü modellenmiştir. Böylece korelasyonel araştırmaların yapısından kaynaklanan zayıflıklar kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bu kısıtlamalara karşın korelasyonel araştırmalar sayısal verilere dayanması, evrene genellenebilirliği, farklı analiz teknikleri

kullanılabilirliği, kolay okunurluk gibi sağlamlık, saydamlık, güvenilirlik ve geçerlik özelliklerinin yanında ikiden fazla değişken arasındaki ilişkilerin oranı, büyüklüğü ve yönün ortaya konulmasını sağlaması gibi güçlü yönleri vardır.

Nicel araştırmanın yanında nitel araştırma verilerinden yararlanarak, nicel araştırmaların sadece betimlemeye dayalı yönünden kaynaklı eksikliklerinin kontrol altına alınması ve araştırma probleminin derinlemesine aydınlatılması hedeflenmiştir. Araştırmacının oldukça empatik ve titiz bir anlayışla veri toplamasını gerektiren nitel araştırmalar, problemin sistemik, kapsayıcı ve bütünlük bir bakış açısıyla ele alınmasını sağlamaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın nitel aşamasını oluşturan sosyoloji ve psikoloji temelli olan durum çalışmasında, bir duruma, olaya veya programa bağlı olarak sınırlandırılmış bir olgu “nasıl” ve “niçin” sorularıyla bütüncül olarak ele alınırken gözleme dayalı sezgisel ve empatik bir keşfetme süreci gerçekleştirilmektedir (Kurtça ve Ekşi 2021; Miles ve Huberman, 2019; Yin, 2017). Bu tür araştırmaların odak noktası; ele alınan olgu analiz edilirken duruma ilişkin zengin bir betimleme gerçekleştirilerek durumun doğasının belli bir zaman ve bağlamda açıklamaktır (L. Cohen ve diğerleri, 2021). Bir konu hakkında fikir sağlamak ya da bir genellemeyi yeniden ele almak için gerçekleştirilen araçsal durum çalışmasında vakanın kendisi ikincil öneme sahiptir yani destekleyici roldedir (Merriam, 2018). Nitel yöntemlerden durum çalışmasıyla araştırmanın nicel bulgularının “nasıl” ve “niçin”ini açıklanması ve keşfedilmesi için **araçsal durum çalışması deseni** kullanılmıştır. Bazı önemli konu ve sorunları daha iyi anlamak için kullanılan araçsal durum çalışması deseninde, kendine özgü yapısı olan uç/aykırı veya tipik bir durumun özel ortamına mahsus durumlar çıkarmaktan ziyade daha genel sonuçlar elde etmeye dayanmaktadır (Johnson ve Cristensen, 2014). Araştırmada nicel bulguların derinleştirilmesi için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gözlem ve görüşmelere dayanan bu desen; derinlemesine bilgi sağlama, fikir ve kavramları keşfetme, katılımcıların gerçek düşüncelerini ve tepkilerini ortaya çıkarma, verilerin kaydedebilme açısından güçlüyken veri analizinin zaman alması, katılımcıların tepkisel davranma riski, ölçüm geçerliliğini sağlama ve odak grup görüşmelerini yönetmenin güç olması konusunda zayıftır (Kurtça ve Ekşi 2021). Araştırmanın bu zayıflıklarını kontrol altına alabilmek için yansıtıcı gözlem raporları, birebir görüşmeler ve odak grup görüşmeleriyle veri çeşitliliği sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış soruların kapsam geçerliği sağlanmış, asıl

görüşmeden önce pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş, kodlayıcı güvenirliği için ayrı zamanlarda yeniden kodlamalar ve odak kodlama gerçekleştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

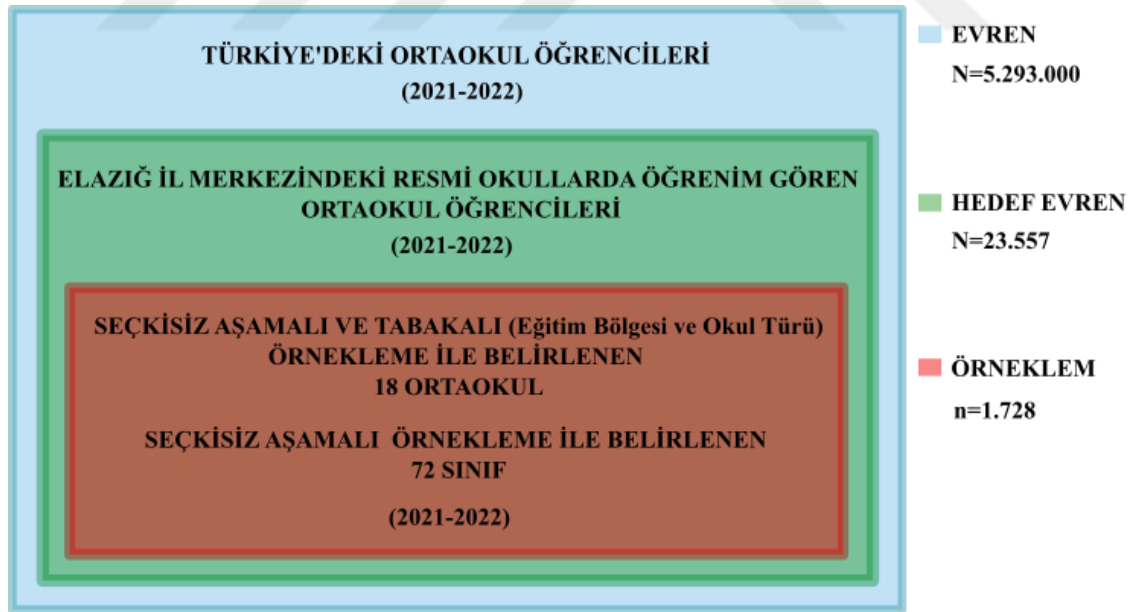
Araştırmada karma yöntem kullanılması sebebiyle nicel boyut için evren ve örneklem belirlenirken nitel boyut için çalışma grubu oluşturulmuştur.

3.2.1. Nicel Boyut için Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyindeki 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Ulaşılabilirlik göz önünde bulundurularak bir alt evren belirlenmiştir. Araştırmanın alt evreni, Elazığ il merkezinde bulunan resmî okullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır.

Şekil 29

Evren ve Örneklem



Araştırma örneklemini belirlenirken aşamalı ve tabakalı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Aşamalı örnekleme yöntemi, örneklem belirlenirken birden fazla örnekleme yöntemin aşama aşama kullanılmasıdır (Özen ve Gül, 2007). Bu örnekleme yöntemi, örneklemden örneklem seçilmesine benzetmekle birlikte küme örnekleminin

daha genişletilmiş şekli gibidir (L. Cohen ve diğerleri, 2018). Örneklem belirlenirken elemanların tek tek belirlenemeyeceği kadar evren geniş dağılım gösterdiğinde grupların seçilmesi tercih edilebilir. Küme örnekleme olarak adlandırılan bu örnekleme türünde gruplar belirlenirken belli tabakaların ya da özelliklerin belirlenmesi örneklemin evreni yansıtması açısından önemlidir. Bu kapsamda birinci aşamada küme örnekleme ile okullar belirlenirken, ikinci aşamada seçilen okullarda yer alan her sınıf düzeyinden birer şube belirlenmiştir. Ek olarak ilk aşamada okulların belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrenin alt gruplara ayrılmasına dayanan tabakalı örnekleme ile alt grupların evrende kapladığı büyüklükleri oranında örnekleme yer alması sağlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bunun için ilk olarak evrenin özellikleri belirlenerek homojen alt gruplar oluşturulmakta, ikinci adımda her grubun büyüklüğüne göre tesadüfî örnekleme gerçekleştirilmektedir (L. Cohen ve diğerleri, 2018). Dolayısıyla araştırmanın doğasına uygun tabakalar belirlenerek bu tabakaların evrendeki oranına göre örnekleme yer alması sağlanabilmektedir. Ancak tabakalamada temel alınacak özellikler arttığında örnekleme karmaşıklaşacak ve örneklem sayısı artacağı için basit ve net düşünülerek hareket edilmelidir (L. Cohen ve diğerleri, 2018). Böylece hem örnekleme işlemi kolaylaşacak hata yapma oranı düşecek hem de daha güvenilir bir örneklem elde edilecektir.

Araştırmada evrenin doğru yansıtılabilmesi için güvenilir bir örnekleme düzeyine ulaşılması hedeflenmiştir. En az hata ile evrenin yansıtılabilmesi için %99 güven aralığında bir örneklem oluşturulması gerektiği düşünülmüştür. L. Cohen ve diğerlerine göre (2018) örneklem sayısı, 20.000 evrende %99 güven aralığı için 1688, 30.000 evrende %99 güven aralığı için 1737'dir. Elazığ il merkezindeki resmî ortaokullarda 2021-2022 eğitim yılında öğrenim gören 23.557 öğrenci alt evren olarak belirlenmiştir. Alt evrenin %99 güven aralığında temsil edilebileceği ve sapma miktarının en fazla .03 ($\alpha=.03$) olacağı hedef örneklem sayısı 1.700 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte YEM'in gerçekleştirilebilmesi için minimum örneklem büyüklüğü için kesin sayılar belirtilmemiştir. Baret (2007), YEM için minimum 200 örneklem sayısı olması gerektiğini belirtirken Schreiber ve diğerleri (2006) analizde kullanılan parametre başına en az 10 örnekleme ulaşılması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu araştırmada 47 varyans, 50 regresyon katsayısı ve bir kovaryans olmak üzere toplam 98 parametre kullanılmıştır. Örneklem sayısı 1728 olduğundan parametre başına 17.93 oranında

10'un üzerinde örneklem sayısı düşmektedir. Dolayısıyla örneklem sayısı yeterli kabul edilebilir.

3.2.1.1. Örneklemde Birinci Aşama

Aşamalı örneklem kapsamında iki aşamada belirlenecek olan örneklem ilk aşaması için Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü (EMEM) ile iletişime geçilmiştir. Elazığ il merkezinde yer alan ortaokulların listesi, okulların bulunduğu eğitim bölgeleri, mevcutları, adresleri, iletişim bilgileri, sınıf ve şube bilgileri istenmiştir. Söz konusu okullara ait talep edilen bilgilerin hepsi resmî yazışmalar sonucunda elde edilmiştir. Bu kapsamda 1. tabaka için eğitim bölgesi belirlenirken 2. tabaka olarak okul türü seçilmiştir.

Tablo 3.

Alt Evreni Oluşturan Ortaokullar

Eğitim Bölgesi	Ortaokul	O.T.	Mevcut	Toplam Mevcut	%
1. Bahçelievler	1.1. İhsan Tangülü Ortaokulu	RO	3757	3757	16
	1.2. Barbaros Hayrettin Paşa Ortaokulu				
	1.3. Cumhuriyet Ortaokulu				
	1.4. Şehit Cuma Dağ Ortaokulu	İHO	-		
	1.5. Şehit Süleyman Budak Ortaokulu				
	1.6. Genç Osman İşitme Engelliler Ortaokulu*				
2. Fırat	2.1. Şehit Hüseyin Göral İmam Hatip Ortaokulu	RO	4888	5504	23
	2.2. Şehit Emrah Horoz İmam Hatip Ortaokulu				
	2.3. Halit Hoca İmam Hatip Ortaokulu				
	2.4. Şehit Cüneyit Bankur İmam Hatip Ortaokulu				
	2.5. Şehit Burhan Gaffar İmam Hatip Ortaokulu				
	2.6. Şehit Hasan Halit Küçük Ortaokulu				
	2.7. TOKİ Fırat Ortaokulu	İHO	616		
	2.8. Esra-Zafer-Eşref Yıldırım Ortaokulu				
	2.9. Aziz Gül Ortaokulu				
	2.10. Vali Tevfik Gür Ortaokulu				
	2.11. Fevzi Gürsu Ortaokulu				
	2.12. Elazığ Özel Eğitim Uygulama Okulu* ⁸				
3. Harput	3.1. Elazığ Ortaokulu	RO	4130	4130	18
	3.2. Mehmet Mihri Akıncı Ortaokulu				
	3.4. Mezre Ortaokulu				
	3.5. Şehit Önder Pınar Ortaokulu				
	3.6. Yıldızbağları Ortaokulu	İHO	-		
	3.7. Harput Ekrem Uzel Ortaokulu				
	3.8. Gazi Ortaokulu				
	4. Hazar				
4.2. Şehit Sezer Aydemir İmam Hatip Ortaokulu					
4.3. Balakgazi Ortaokulu					
4.4. İstiklal Ortaokulu					
4.5. Mustafa Kemal Ortaokulu					
4.6. Şehit Mustafa Yıldırım Ortaokulu		İHO	314		
4.7. Şehit Nadir İpek Ortaokulu					
4.8. Şehit Öğretmen Rüstem Şen Ortaokulu					
4.9. Ziya Gökalp Ortaokulu					
5. Karşıyaka	5.1. Şehit Fevzi Katar İmam Hatip Ortaokulu	RO	5422	6252	27
	5.2. Seyda Molla Bahri İmam Hatip Ortaokulu				
	5.3. Şehit Fatih Ercan İmam Hatip Ortaokulu				
	5.4. Arif Nihat Asya Ortaokulu				
	5.5. Çatalçeşme İMKB Ortaokulu				
	5.6. Doğukent Ortaokulu	İHO	830		
	5.7. Nahit Ergene Ortaokulu				
	5.8. Avukat İbrahim Gök Ortaokulu				
	5.9. Kaya Karakaya Ortaokulu				
	5.10. Gazi Kamil Ayhan Ortaokulu				
Toplam: 5	40		23.557	100	

⁸ “*” ile işaretlenen okullarda öğrenim gören öğrenciler özel eğitime ihtiyaç duydukları için evren dışı bırakılmıştır.

EMEM’den alınan bilgiler doğrultusunda Tablo 3 oluşturulmuştur. Elazığ ili merkezinde 5 eğitim bölgesi vardır. Bu bölgelerde toplam 40 resmî ortaokul eğitim vermektedir. Bu okullardan Bahçelievler eğitim bölgesinde yer alan “Genç Osman İşitme Engelliler Ortaokulu” ve Fırat eğitim bölgesinde bulunan “ Elazığ Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe” verilerin güvenilirliği için evren dışı bırakılmıştır. Okul mevcutları da genel toplamdan çıkarılmıştır. Her okulun mevcudu ve her eğitim bölgesinde yer alan okullardaki öğrenci sayısı eşit değildir. Ayrıca her eğitim bölgesinin örnekleme eşit oranda temsil edilebilmesi adına eğitim bölgelerindeki okulların ve bölgelerin öğrenci sayıları belirlenmiştir. Bunu yaparken ortalama sınıf mevcutları da hesaplanmıştır.

Tablo 4

Alt Evrende Eğitim Bölgesi Temeline Oluşturulan Alt Gruplar

Eğitim Bölgesi	O.T.	Mevcut	%	Örneklem
1. Bahçelievler	RO	3757	15.94	271
	İHO	-	-	-
	T	3757	15.94	271
2. Fırat	RO	4888	20.74	353
	İHO	616	2.61	44
	T	5504	23.36	397
3. Harput	RO	4130	17.53	298
	İHO	-	-	-
	T	4130	17.53	298
4. Hazar	RO	3600	15.28	260
	İHO	314	1.33	23
	T	3914	16.61	283
5. Karşıyaka	RO	5422	23.01	391
	İHO	830	3.52	60
	T	6252	26.53	451

Öncelikle alt evren eğitim bölgesi alt gruplarına ayrılmıştır. EMEM’den alınan bilgiler doğrultusunda Bahçelievler, Fırat, Harput, Hazar ve Karşıyaka eğitim bölgelerinde kaç ortaokul öğrencisi bulunduğu belirlenmiştir. Bu sayılara bağlı olarak her eğitim bölgesinin evrende kapladığı oran, yüzde olarak belirlenmiştir. 2. tabaka olarak belirlenen okul türüne göre evren imam hatip ve normal eğitim veren resmî

ortaokullardaki öğrenci sayıları esas alınarak iki grup oluşturulmuştur. Her eğitim bölgesinde 2. tabakaya ait toplam öğrenci sayıları da hesaplanarak Tablo 4'te gösterilmiştir. Bu öğrenci sayılarının yüzde hesabıyla evrende kapladığı oran belirlenmiştir. Böylelikle her tabakanın evrende kaç öğrenci ile temsil edebileceği hesaplanmıştır.

İlk aşama olarak okulların belirlenebilmesi için 38 adet aynı özelliklere ve boyutlara sahip kâğıt hazırlanmıştır. Her kâğıda Elazığ il merkezindeki okulların isimleri sırasıyla yazılmıştır. Söz konusu kâğıtlar katlanarak eğitim bölgelerine göre 5 ayrı torbaya konulmuştur. Sırasıyla “1. Bahçelievler Eğitim Bölgesi'nden” başlanmak üzere tüm eğitim bölgelerindeki okullar belirlenmiştir. Okullar torbalardan çekilmeden önce her torba iyice karıştırılmıştır. Torbadan çekilen okuldan araştırmaya 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden birer şube seçileceği için ortalama sınıf sayısına göre kaç öğrencinin araştırmaya katılacağı hesaplanmıştır. Hesaplanan sayıya ulaşana kadar çekiliş tekrarlanmıştır. Bu kapsamda torbadan çekilen her okul katlanarak torbaya geri atılmış, daha önce belirlenen okullardan biri seçildiğinde farklı bir okul çekilene kadar işlem aynı şekilde tekrarlanmıştır. Böylece yaklaşık olarak hedeflenen sayıya ulaşıldığında eğitim bölgesi özelinde okul seçme işlemi tamamlanmış, diğer eğitim bölgesine (sıradaki torbaya) geçilmiştir. Eğitim bölgelerindeki okullar belirlenirken 2. tabaka olan okul türü gözetenmiştir. Ancak EMEM'den alınan bilgilere göre sadece “Şehit Emrah Horoz İmam Hatip Ortaokulu” ve “Şehit Fatih Ercan İmam Hatip Ortaokulu” cinsiyet açısından karma eğitim vermektedir. Hem okulların örnekleme eşit oranda temsil edilmesi hem de cinsiyet açısından ayrıştırılmış sınıflarda eğitim alan öğrencilerin farklılıkları nedeniyle söz konusu okullar bulundukları eğitim bölgesinde araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin örnekleme %7.46 oranında temsil edilebilmesi için yaklaşık olarak 127 tane öğrenciye ulaşılması gerekmektedir. Seçilen imam hatip ortaokullarının ortalama sınıf mevcutlarına göre yapılan hesaplama sonucunda yaklaşık olarak 148 öğrenciye ulaşılacağı hesaplanmıştır. Bu sayının yeterli olduğu kanaatine varılmıştır.

Tablo 5

Aşamalı Örnekleme Sonucunda Seçilen Okullar

Eğitim Bölgesi	Okul adı	Mevcut	Yaklaşık Sınıf Mevcudu	Yaklaşık Mevcut	Yaklaşık Katılımcı Sayısı
Bahçelievler (271)	1.1. Şehit Cuma Dağ Ortaokulu	532	25	100	340
	1.2. Şehit Süleyman Budak Ortaokulu	673	25	100	
	1.3. İhsan Tangülü Ortaokulu	1263	35	140	
Fırat (397)	2.1. Vali Tevfik Gür Ortaokulu	404	19	76	400
	2.2. Esra Zafer-Eşref Yıldırım Ortaokulu	503	20	80	
	2.3. Şehit Emrah Horoz İmam Hatip Ortaokulu	68	15	60	
	2.4. Aziz Gül Ortaokulu	804	28	112	
	2.5. Şehit Hasan Halit Küçük Ortaokulu	506	18	72	
Harput (298)	3.1. Elazığ Ortaokulu	850	27	108	324
	3.2. Mezre Ortaokulu	1074	28	112	
	3.3. Şehit Önder Pınar Ortaokulu	539	26	104	
Hazar (283)	4.1. İstiklal Ortaokulu	512	20	80	284
	4.2. Şehit Nadir İpek Ortaokulu	356	19	76	
	4.3. Mustafa Kemal Ortaokulu	1799	32	128	
Karşıyaka (451)	5.1. Şehit Fatih Ercan İmam Hatip Ortaokulu	116	22	88	451
	5.2. Gazi Kamil Ayhan Ortaokulu	772	32	128	
	5.3. Nahit Ergene Ortaokulu	972	36	144	
	5.4. Çatal Çeşme İMKB Ortaokulu	340	18	72	
Toplam		18			1799

Araştırmada belirlenen ortaokulların mevcutları birbirinden farklıdır. Ancak her okulda her sınıf seviyesinden birer şube belirleneceği için ortalama sınıf mevcudu göz önüne alınmış, her okul için ulaşılabilecek öğrenci sayısı yaklaşık olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda Tablo 5’te 1700 öğrenci olarak belirlenen örneklem için

eğitim bölgesi ve okul türüne göre kaç öğrenciye ulaşılması gereken sayılar verilmiştir. Bu sayılar göz önüne alındığında seçilen okullarda tahmini ulaşılacak öğrenci sayıları hedef sayılarda fazla ve bu sayılara oldukça yakındır. Dolayısıyla okullar yeterli bulunmuş ve örneklemenin ikinci aşamasına geçilmiştir.

3.2.1.2. Örneklemede İkinci Aşama

Örneklemenin ilk aşamasında verilerin toplanacağı okullar belirlenmiştir. Ancak bu okulların mevcutları arasındaki fark çok fazla olduğu için her okuldaki sınıf seviyelerinden birer şube belirlenmesine karar verilmiştir. Bunun için EMEM’den alınan bilgiler doğrultusunda okul yönetimlerine ulaşılmış ve her sınıf düzeyine göre şube isimleri alınmıştır. Elde edilen şube bilgileri her sınıf seviyesi için ayrı ayrı kaydedilmiştir. Birinci bölgedeki ilkokuldan başlanarak sırasıyla şube belirleme işlemleri yapılmıştır. Bunun için bir okuldaki 5. sınıf düzeyindeki şube isimleri eşit kâğıtlara yazılmış ve aynı şekilde katlanarak bir torbaya konulmuştur. Aynı işlem 6,7 ve 8. sınıf düzeyleri içinde gerçekleştirilmiştir. Ardında 5. sınıftan başlanarak şubeler belirlenmiştir. Bunun için ilgili torbadaki kâğıtlar iyice karıştırılarak içlerinden sadece biri seçilmiştir. Seçilen kâğıtta yazan şube örnekleme yer almıştır. Bir okuldaki tüm şubeler sırasıyla belirlendikten sonra bir sonraki okula geçilmiştir. Ancak tek bir şube olan sınıf düzeyleri ya da her sınıf düzeyinden sadece birer şubesi olan okullar için çekiliş gerçekleştirilmemiştir. Mesela “Şehit Emrah Horoz İmam Hatip Ortaokulunda” her sınıf düzeyinden birer şube (A Şubesi) olduğundan bu okuldaki tüm sınıflar seçkisiz yolla belirlenmiş, sayılarak örnekleme dâhil edilmiştir. Çünkü okullar belirlenirken de olasılıklı örnekleme yöntemleri uygulanmıştır.

Tablo 6

Örneklem Grubuna Ait Bilgiler

Eğitim Bölgesi	OKULLAR	Sınıf düzeyi	Sınıf şubesi	Sınıf mevcudu	Ulaşılan öğrenci			Değerlendirmeye alınmayanlar			Değerlendirmeye alınanlar		
					KÖ	EÖ	T	KÖ	EÖ	T	KÖ	EÖ	T
1. Bahçelievler	1.1. Şehit Cuma Dağ Ortaokulu	5	E	28	17	11	28	-	-	-	17	11	28
		6	A	29	11	11	22	-	-	-	11	11	22
		7	E	30	16	9	25	-	-	-	16	9	25
		8	B	29	11	14	25	-	2	2	11	12	23
	1.2. Şehit Süleyman Budak Ortaokulu	5	C	39	12	24	36	-	-	-	12	24	36
		6	C	35	15	14	29	1	-	1	14	14	28
		7	A	33	17	16	33	-	-	-	17	16	33
		8	E	27	11	13	24	-	-	-	11	13	24
	1.3. İhsan Tangülü Ortaokulu	5	E	43	19	19	38	-	1	1	19	18	37
		6	C	45	18	18	36	-	-	-	18	18	36
		7	D	39	14	19	33	-	-	-	14	19	33
		8	F	43	18	16	34	-	2	2	18	14	32
2. Fırat	2.1. Vali Tevfik Gür Ortaokulu	5	B	22	9	12	21	-	-	-	9	12	21
		6	B	25	12	13	25	-	-	-	12	13	25
		7	B	24	14	9	23	-	-	-	14	9	23
		8	A	18	10	6	16	-	-	-	10	6	16
	2.2. Esra Zafer-Eşref Yıldırım Ortaokulu	5	A	23	8	9	17	1	1	2	7	8	15
		6	C	24	9	11	20	-	-	-	9	11	20
		7	B	27	9	10	19	-	-	-	9	10	19
		8	C	31	12	13	25	-	-	-	12	13	25
	2.3. Şehit Emrah Horoz İmam Hatip Ortaokulu	5	A	15	8	5	13	-	-	-	8	5	13
		6	A	13	6	6	12	-	-	-	6	6	12
		7	A	15	4	7	11	-	-	-	4	7	11
		8	A	27	15	9	24	-	-	-	15	9	24
	2.4. Aziz Gül Ortaokulu	5	A	34	14	15	29	-	-	-	14	15	29
		6	E	29	19	4	23	-	-	-	19	4	23
		7	A	29	11	17	28	-	-	-	11	17	28
		8	E	31	13	14	27	-	-	-	13	14	27
	2.5. Şehit Hasan Halit Küçük Ortaokulu	5	C	28	9	11	20	-	-	-	9	11	20
		6	E	28	11	13	24	-	-	-	11	13	24
		7	E	33	11	21	32	-	-	-	11	21	32
		8	B	26	12	10	22	-	-	-	12	10	22
3. Harput	3.1. Elazığ Ortaokulu	5	A	22	11	9	20	-	-	-	11	9	20
		6	G	27	8	12	20	-	-	-	8	12	20
		7	A	29	16	7	23	1	-	1	15	7	22
		8	G	32	18	11	29	-	-	-	18	11	29
	3.2. Mezre Ortaokulu	5	A	26	10	14	24	-	-	-	10	14	24
		6	F	27	15	11	26	-	-	-	15	11	26

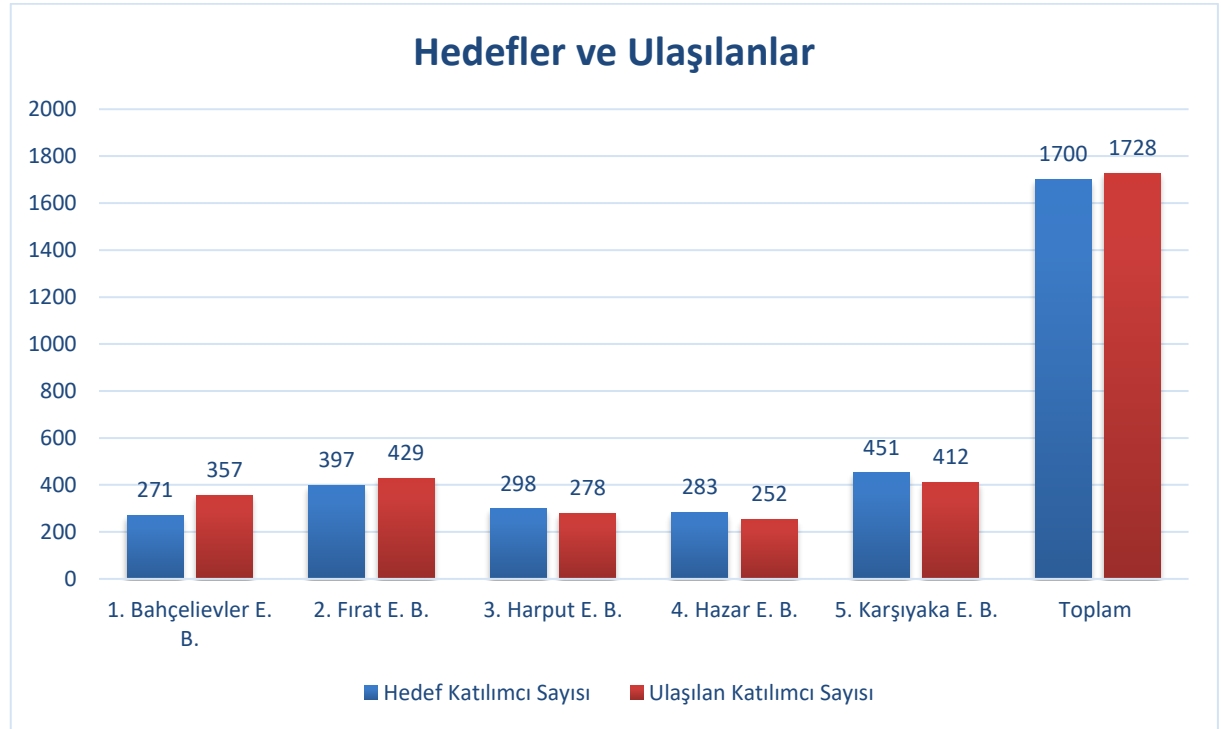
Eğitim Bölgesi	OKULLAR	Sınıf düzeyi	Sınıf şubesi	Sınıf mevcudu	Ulaşılan öğrenci			Değerlendirmeyen alınmayanlar			Değerlendirmeyen alınanlar		
					KÖ	EÖ	T	KÖ	EÖ	T	KÖ	EÖ	T
4.Hazar	3.3. Şehit Önder Pınar Ortaokulu	7	H	28	12	15	27	-	-	-	12	15	27
		8	H	34	6	15	21	-	-	-	6	15	21
		5	B	27	13	10	23	-	1	1	13	9	22
		6	B	29	13	11	24	1	-	1	12	11	23
		7	C	30	10	12	22	-	-	-	10	12	22
	8	F	26	9	13	22	-	-	-	9	13	22	
	4.1. İstiklal Ortaokulu	5	E	14	8	6	14	-	-	-	8	6	14
		6	C	10	4	6	10	-	-	-	4	6	10
		7	D	14	4	10	14	-	-	-	4	10	14
		8	F	16	9	7	16	-	-	-	9	7	16
	4.2. Şehit Nadir İpek Ortaokulu	5	A	17	6	6	12	-	-	-	6	6	12
		6	A	23	10	13	23	-	-	-	10	13	23
		7	A	24	8	12	20	-	-	-	8	12	20
		8	D	24	13	10	23	-	-	-	13	10	23
	4.3. Mustafa Kemal Ortaokulu	5	C	36	13	16	29	-	-	-	13	16	29
		6	F	30	20	7	27	-	1	1	20	6	26
7		E	33	13	18	31	-	-	-	13	18	31	
8		B	40	18	16	34	-	-	-	18	16	34	
5. Karşıyaka	5.1. Şehit Fatih Ercan İmam Hatip Ortaokulu	5	A	21	10	8	18	-	1	1	10	7	17
		6	A	20	8	10	18	-	-	-	8	10	18
		7	A	35	15	13	28	1	-	1	14	13	27
		8	A	40	22	17	39	-	-	-	22	17	39
	5.2. Gazi Kamil Ayhan Ortaokulu	5	D	30	14	12	26	-	-	-	14	12	26
		6	E	40	14	20	34	-	-	-	14	20	34
		7	A	37	14	21	35	-	2	2	14	19	33
		8	A	40	17	16	33	-	-	-	17	16	33
	5.3. Nahit Ergene Ortaokulu	5	C	40	16	21	37	-	-	-	16	21	37
		6	D	39	14	15	29	-	-	-	14	15	29
		7	E	41	18	11	29	-	1	1	18	10	28
		8	H	39	17	11	28	-	3	3	17	8	25
	5.4. Çatal Çeşme İMKB Ortaokulu	5	A	20	9	11	20	1	1	2	8	10	18
		6	A	17	9	8	17	-	-	-	9	8	17
		7	E	18	5	12	17	-	-	-	5	12	17
		8	C	16	8	7	15	-	1	1	8	6	14
TOPLAM: 18		72	2033	872	879	1751	6	17	23	866	862	1728	

Verileri toplama işlemi sırasında 1751 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerden 14'ünün veri toplama aracındaki maddeleri okumadan cevaplandığı, formu çiçek gibi belli desenler oluşturarak doldurduğu tespit edilmiştir. İncelemeler sonucunda 9 öğrencinin formdaki maddelerin %5'inden fazlasını boş bıraktığı görülmüştür. Bu

kapsamda toplam 23 katılımcıya ait veriler analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmanın örneklemini 866'sı kız, 862'si erkek olmak üzere 1728 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu katılımcılardan 419'u 5, 412'si 6, 445'i 7, 452'si ise 8. sınıftır. Böylece hedeflendiği gibi cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre dengeli bir dağılıma ulaşıldığı görülmektedir.

Şekil 30

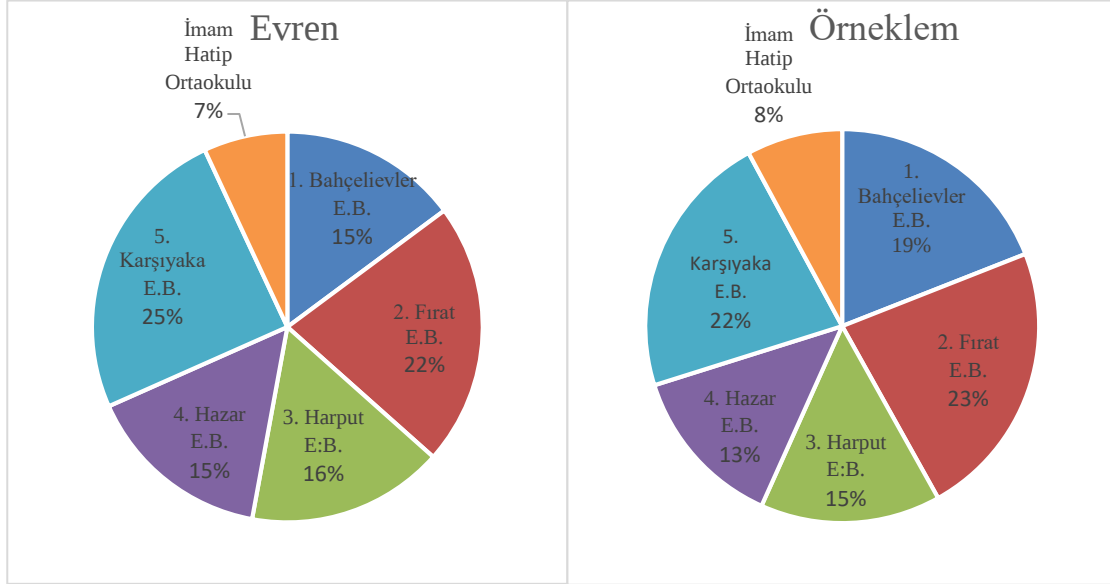
Hedef ve Ulaşılan Katılımcı Sayıları



Örneklem belirlenirken $\alpha=.03$ 'e göre %99 güven aralığında 1700 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Belirlenen hedef doğrultusunda gerçekleştirilen örnekleme yöntemleri ile yaklaşık olarak 1799 öğrenciye ulaşılacağı düşünülmüştür. Belirlenen hedefler doğrultusunda veriler toplanmış ve örneklem sayısı ortaya çıkmıştır. Şekil 30'da eğitim bölgelerine göre hedef katılımcı ile ulaşılan katılımcı sayıları gösterilmektedir. Bu karşılaştırmalar incelendiğinde hedefe büyük oranda ulaşıldığı çoğunlukla hedefin aşıldığı görülmektedir.

Şekil 31

Evren ve Örneklemin Tabakalara Göre Dağılımı



Tabakalı örnekleme sonucunda evrenin örneklemede hemen hemen eşit oranda temsil edildiği söylenebilir. Şekil 31’de görülen birkaç ufak farklılığın örneklemin genişliğinden ve dağınıklığından kaynaklandığı ifade edilebilir. Çünkü bu sebeple aşamalı örnekleme kapsamında kümeler belirlenerek seçilmiştir. Kümelere ulaşma yoluyla hedef sayılara ulaşılmak istenmiştir. Bunun sonucunda oluşan küçük farklılıkların örneklemin güvenilirliğini etkilemediği varsayılmıştır.

3.2.2. Nitel Boyut için Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda katılımcılardan oluşturulan çalışma grubu, genellikle nicel araştırmalardaki örneklem gibi büyük değildir. Nitel araştırmaların doğasından kaynaklanan bu durum katılımcı sayısının sınırlı olduğu vaka (durum) çalışmalarında belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu durum olgunun derinlemesine ele alınmasını olanaklı kılan durum çalışmalarının zayıf noktasını oluşturmakta ve çalışmaya ait bulgu ve sonuçları evrene genellenemez duruma dönüştürmektedir. Çünkü hem katılımcı sayısının az olması hem de çalışmanın yapısı gereği olgunun katılımcıların bakış açılarına göre ele alınması, duruma özgü sonuçlara ulaşılmasına neden olmaktadır. Ancak bu araştırmada araçsal durum çalışması, evrenin örneklemede güvenilir bir şekilde temsil edildiği nicel araştırma sonuçlarının açıklanmasında kullanılmıştır. Bu açıdan

araştırmanın doğasından kaynaklanan bu dezavantaj bir avantaja dönüştürülmüştür. Nicel kısımda tespit edilen olgular nitel kısımda oluşturulan çalışma grubu üzerinden derinlemesine incelenmiştir. Bire bir görüşmelere ek olarak öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılarak öğrencilerin olguya bakış açılarının daha iyi açıklanabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle iki ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur.

3.2.2.1. Bire bir görüşme için çalışma grubu

Araştırma açıklayıcı sıralı desende tasarlandığı için çalışma grubu, araştırmanın nicel aşamasında belirlenen örneklem içinden seçilmiştir. Araştırmanın örnekleme 1728 katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklem oldukça büyük ve geniş dağılım gösterdiğinden çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan tipik durum örnekleme ile ilk olarak okul belirlenmiştir. Ardından tabakalı amaçsal ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Örneklemenin veri toplama sürecinde gerçekleştirildiği nitel araştırmaların yapısına amaçlı örnekleme yöntemi daha uygundur (Miles ve Huberman, 1994). Amaçlı örnekleme, koşulların kontrol altına alınması gereken durumlarda araştırmacılar için önemli olan özellikler göz önüne alınarak çalışmanın amacına hizmet eden bir örneklem belirlenmesine dayanmaktadır (Özen ve Gül, 2007). Elazığ il merkezinde nicel örnekleme oluşturan 18 ortaokul eşit boyutlardaki kâğıtlara yazılarak bir torba içerisine konulmuştur. Torbadaki kâğıtlar karıştırıldıktan sonra bir kâğıt (Cumhuriyet Ortaokulu) seçilmiştir. Bunun nedeni nicel örneklemedeki okulların hepsinin tipik olarak evreni yansıttığı varsayılmıştır. Tipik durum örnekleme çalışmanın yapıldığı evrenin en tipik özelliklerini yansıtan, evreni en yüksek oranda temsil eden grubun belirlenmesini içermektedir (L. Cohen ve diğerleri, 2018). Dolayısıyla Cumhuriyet Ortaokulunun evreni tipik olarak yansıttığı varsayılmıştır.

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan tipik durum örnekleme ile belirlenen Cumhuriyet Ortaokulunda tabakalı amaçsal ve ölçüt örnekleme gerçekleştirilmiştir. Evrendeki alt grupların örneklemede sabit sayıda temsil edilmesine dayanan tabakalı amaçsal örneklemede tabakalarda yer alan elemanlardan kolay ulaşılabilenlerle çalışılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Bu çalışma için cinsiyet ve sınıf düzeyi tabakalar olarak belirlenmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilirken sırasıyla her sınıf düzeyinden birer öğrenci ile görüşülürken sırasıyla bir kız öğrenci bir erkek öğrenci ile

görülmüştür. Böylece tabakaların sabit sayıda dengeli bir şekilde temsil edilmesi hedeflenmiştir. Amaçlı örneklemeler içerisinde yer alan ölçüt örnekleme, daha önce araştırmacılar tarafından belirlenmiş ölçütlere karşılayan katılımcılarla çalışmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Zengin bilgi gerektiren durumların açıklanmasını sağlayan ölçüt örneklemede, seçilen ölçütlerin doğrudan araştırma amacını yansıtmaları gerekmektedir (Merriam, 2015). Çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılan ölçütler:

1. İlgilendiği hobileri olan öğrenciler
2. Sanal ortamda çok fazla vakit geçiren öğrenciler
3. Sanal ortamda çok az vakit geçiren ya da hiç vakit geçirmeyen öğrenciler
4. Düzenli spor yapan ve okuma alışkanlığı olan öğrenciler
5. Düzenli kitap okumayan ve okuma alışkanlığı olmayan öğrenciler

Nicel verilerin açıklanmasında ve detaylandırılmasında kullanılacak olan nitel verilerin toplanacağı örneklem grubunun grubundun belirlenmesinde temel alınan ölçütlere, nicel bulgulardan yararlanılmıştır. Çünkü açıklayıcı sıralı desende nitel araştırma, nicel araştırmanın temelleri üzerine tasarlanmaktadır. Görüşme sürecinden önce okul rehber öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri yardımıyla ölçütlere uygun öğrenciler içerisinde veli onayı olan ve gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen öğrencilerden biri ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Ardından başka bir zamanda yine aynı şekilde belirlenen bir öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda, çalışma grubunun büyüklüğünden ziyade ihtiyaç duyulan bilgi miktarının örneklem tarafından karşılanıp karşılanmadığı dikkate alınır (Türnüklü, 2000). Araştırmacı tarafından 11. görüşmeden itibaren yeterli veri toplandığı kanaatine varılmıştır. 12. görüşme gerçekleştirilirken artık verilerin tekrar etmeye başladığı düşünülmüştür. Ancak çalışmanın sağlamlığı adına 4 öğrenci ile daha görüşülüp çalışma grubu tamamlanmıştır.

Tablo 7*Bire Bir Görüşme Gerçekleştirilen Katılımcılara Ait Bilgiler*

	Demografik özellikler	n	Toplam
Sınıf	5. sınıf	4	16
	6. sınıf	4	
	7. sınıf	4	
	8. sınıf	4	
Cinsiyet	Kız Öğrenci	8	16
	Erkek Öğrenci	8	
Görüşme Süresi	Katılımcı 1	27'36"	422'39"
	Katılımcı 2	32'38"	
	Katılımcı 3	27'26"	
	Katılımcı 4	48'33"	
	Katılımcı 5	30'44"	
	Katılımcı 6	25'39"	
	Katılımcı 7	20'27"	
	Katılımcı 8	40'12"	
	Katılımcı 9	16'28"	
	Katılımcı 10	29'47"	
	Katılımcı 11	19'55"	
	Katılımcı 12	17'22"	
	Katılımcı 13	25'00"	
	Katılımcı 14	16'50"	
	Katılımcı 15	19'26"	
	Katılımcı 16	25'36"	

Tabakalı amaçsal örnekleme kapsamında hedeflendiği gibi sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından eşit katılımcıya ulaşılmıştır. Hatta her sınıf düzeyinden 2 erkek ve 2 kız öğrenciye ulaşılarak sınıf düzeylerine göre de cinsiyet sayısının eşitliği gözetilmiştir. Yine belirlenen ölçütlere göre eşit sayıda dağılıma sahip bir örneklem grubunun oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda çalışmanın amacına uygun şekilde 2021-2022 eğitim öğretim yılında Elazığ Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim gören 16 katılımcıyla çalışma grubu tamamlanmıştır. Görüşmeler 16'50"- 48'33" arasında süren görüşmeler toplamda 422'39" tamamlanmıştır.

3.2.2.2. Odak Grup Görüşmesi için Çalışma Grubu

Odak grup görüşmesi için Türkçe öğretmenlerinden oluşan bir katılımcı grubu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin olguya daha geniş bakış açısıyla bakabilecekleri düşünülmüş, bire bir görüşme ile elde edilen katılımcı görüşlerinin açıklanması için odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubunun nicel araştırmanın gerçekleştirildiği okullardaki Türkçe öğretmenleri içerisinde seçilmesi hedeflenmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Sınırlı sayıda kaynakların en etkin şekilde kullanılmasına dayanan amaçlı örnekleme, incelenen olgu ya da problemin en iyi şekilde açıklanmasını sağlayacak bilgili ve deneyimli birey ya da grupların seçilmesini sağlamaktadır (Yağar ve Dökme, 2018). Araştırmanın amacına uygun bir grubun oluşturulabilmesi için belli özellikler belirlenerek ölçüt örnekleme gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme araştırmanın odağı doğrultusunda önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bir grubun oluşturulmasını sağlamaktadır (Baltacı, 2018). Olgunun en iyi şekilde açıklanması için veri zenginliği hedeflenerek belirlenen ölçütler:

1. Elazığ il merkezinde en az 3 yıl çalışmış olmak,
2. En az 5 yıldır MEB bünyesinde aktif olarak Türkçe öğretmenliği yapıyor olmak,
3. Nicel araştırmanın gerçekleştirildiği okullarda çalışıyor olmak.

Belirlenen ölçütlere uyan öğretmenlerden her eğitim bölgesinden ikişer öğretmenle görüşülmüş ve gönüllülük esasına bağlı olarak görüşmeye davet edilmiştir. Görüşme yer, gün ve saat bilgisi paylaşılan öğretmenler içerisinde 5 tanesi görüşme yerine gelmiştir. Her eğitim bölgesinden bir öğretmen çalışmaya katılmıştır. Odak grup görüşmeleri genellikle 4-10 kişilik bir grupla gerçekleştirilir (Çokluk ve diğerleri, 2011, s 102). Böylece 5 Türkçe öğretmeninden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur.

Tablo 8*Odak Grup Görüşmesinin Gerçekleştirildiği Katılımcılara Ait Bilgiler*

Demografik özellikler		n	%
Hizmet yılı	5-9 yıl	1	20.00
	10-14 yıl	1	20.00
	15-19 yıl	2	40.00
	20 yıl ve üzeri	1	20.00
Cinsiyet	Kadın	3	60.00
	Erkek	2	40.00
Toplam		5	100.00
Görüşme süresi		92'30''	

Tablo 8'de verilen bilgilere göre odak grup görüşmesinin gerçekleştirildiği çalışma grubu, 2021-2022 yılında Elazığ il merkezindeki ortaokullarda Türkçe öğretmenliği görevi yapan 3 kadın ve 2 erkek olmak üzere toplam 5 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların hizmet yılı ve cinsiyetlerine göre dengeli bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Yeterli veri geldiği düşünüldüğünde tamamlanan görüşme 92'30'' sürmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırmanın nicel ve nitel verilerini toplamak için kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Yazma Motivasyonu Ölçeği

Deniz ve Demir tarafından (2020), 9,5-14 yaş (ortaokul 5, 6, 7, ve 8. sınıf) öğrencilere yönelik 13 maddeli tek faktörlü geliştirilen ölçeğin Cronbach's alpha (.89), Spearman-Brown (.86), Guttman split-half (.85) güvenirlik katsayıları oldukça güvenilir, iç tutarlılığı (%85) ve faktörlerin yapı güvenirliği (.89) iyi düzeydedir. Ölçek, doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulanmıştır ($\chi^2=83.05$, $sd=61$, $RMSEA=.038$, $NFI=.97$, $NNFI=.99$, $CFI=.99$, $GFI=.95$, $AGFI=.93$, $SRMR=.039$).

3.3.2. Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenebilmesi için araştırmacılar tarafından Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği geliştirme amacıyla derin bir alan yazın taraması yapılmış, yaratıcı düşünme eğilimini ölçebilecek 44 maddeden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken rastgele işaretlemeleri ayırmak ve katılımcı dikkatini canlı tutmak için M2, M8, M9, M16, M25, M44 maddeleri olumsuz/ters madde olarak yazılmıştır. Maddelerin amaca hizmet etmesi, katılımcıların doğru tepkisini ölçebilmek ve rastgele işaretlemeleri belirlemek amacıyla M5 ve M8 maddeleri zıt, M11-M12, M21-M22, M43-M44 maddeleri kendi aralarında benzer olarak yazılmıştır. Tutum ölçekleri için kuramsal açıdan üretilebilecek maddelerin 2-3 katı olması önerilmektedir (Erkuş ve diğerleri, 2017). Bu açıdan benzer maddeler ya da ters maddeler oluşturularak geçerliği ve güvenirliği en yüksek maddelerin seçilmesine olanak sağlanmıştır.

3.3.2.1. Yüzey Geçerliği

Yüzey geçerliği için maddeler hedef kitleye sunulmuştur. Hazırlanan maddelerin değerlendirilmeleri için Elazığ il merkezindeki resmî ortaokullar içerisinden seçkisiz yolla belirlenen Harput Ekrem Uzel Ortaokulu belirlenmiştir. Bu okuldaki her sınıf seviyesinden belli sayıdaki öğrencilere uygulama yapılmıştır.

Tablo 9

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Taslak Maddeleri için Görüş Alınan Öğrencilere Ait Bilgiler

Demografik özellikler		n	%
Sınıf	5. sınıf	7	25.00
	6. sınıf	7	25.00
	7. sınıf	7	25.00
	8. sınıf	7	25.00
Cinsiyet	Kız Öğrenci	14	50.00
	Erkek Öğrenci	14	50.00
Toplam		28	100.00

Gerekli izinler Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmalar Etik Kurulu, Elazığ İli EMEM ve Valiliğinden alındıktan sonra ölçüt geçerliği için 9-15 yaşındaki öğrencilerden görüş alınmıştır. Alınan görüşlerden cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre

dengeli dağılım sağlanmıştır. Bu kapsamda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden 7’şer öğrenci olmak üzere toplam 28 öğrenciden görüş alınmıştır. Cinsiyet değişkeni için maddeler, 5 ve 7. sınıf düzeylerinde 4’er kız öğrenciye, 6 ve 8. sınıf düzeyinde 3’er kız öğrenciye sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrenci görüşleri doğrultusunda Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin Taslak Maddelerine Ait Yüzey Geçerlik Oranları ve İndeksi

Madde	Anladım	Biraz anladım	Anlamadım	YGO	Madde	Anladım	Biraz anladım	Anlamadım	YGO
M1	26	1	1	.86	M23	24	4	0	.71
M2	22	5	1	.57	M24	26	1	1	.86
M3	28	0	0	1.00	M25	22	5	1	.57
M4	19	6	3	.36	M26	27	1	0	.93
M5	22	5	1	.57	M27	20	5	3	.43
M6	26	2	0	.86	M28	27	1	0	.93
M7	28	0	0	1.00	M29	24	4	0	.71
M8	22	5	1	.57	M30	26	2	0	.86
M9	22	4	2	.57	M31	24	3	1	.71
M10	24	4	0	.71	M32	25	3	0	.79
M11	28	0	0	1.00	M33	22	5	1	.57
M12	25	3	0	.79	M34	22	4	2	.57
M13	20	7	1	.43	M35	23	4	1	.64
M14	28	0	0	1.00	M36	26	1	1	.86
M15	27	1	0	.93	M37	21	5	2	.50
M16	22	4	2	.57	M38	23	4	1	.64
M17	24	4	0	.71	M39	26	1	1	.86
M18	20	4	4	.43	M40	23	5	0	.64
M19	26	1	1	.86	M41	24	2	2	.71
M20	26	1	1	.86	M42	19	7	2	.36
M21	28	0	0	1.00	M43	23	3	2	.64
M22	28	0	0	1.00	M44	26	1	1	.86
Toplam öğrenci sayısı: 28				YGİ: .72	YGÖ: .357				

Hedef kitleye sunulacak maddeler için her maddenin altına maddeyle ilgili düşüncelerin ya da anlaşılmayan kısımların yazılacağı bir satır boşluk bırakılmıştır. Katılımcılardan anlamını bilmedikleri sözcüklerin altına çizilmesi istenmiştir. Ek olarak maddeler için değerlendirme kategorisi olarak “anladım”, “biraz anladım”, “hiç anlamadım” seçilmiştir. Ölçüt geçerliğinde hedef kitlenin düzeyi, yaş aralığı ve eşit

aralıklı ölçüm hedeflenmesi nedeniyle ölçüt geçerliğinde 3'lü değerlendirme kategorisi tercih edilmiştir. Lawshe tekniğine göre 28 kişinin görüşünü değerlendirmede yüzey geçerlik ölçütü .357 olarak belirlenmiştir (Ayre ve Scally, 2014). Maddelerin yüzey geçerlik oranları incelendiğinde tüm maddelerin .357'nin üstünde olduğu görülmektedir (YGO>YGÖ). Maddelerin yüzey geçerlik indeksi .72 olarak hesaplanmıştır. Bu değer arzu edilen şekilde .357'nin üzerinde olduğu belirlenmiştir (YGI>YGÖ). Elde edilen bulgulardan hareketle ölçekteki tüm maddelerin 9-15 yaş aralığındaki öğrencilerin anlayabilecekleri düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sebeple hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Ancak maddelerin yüzey geçerliğine ilişkin görüşler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve değerlendirilmeye alınmıştır. M7, M8, M17. maddeler üzerinde sözcük değişikliği gerçekleştirilmiştir.

3.3.2.2. Kapsam Geçerliği

Maddelerin kapsam geçerliği için üniversitelerin Gelişim Psikolojisi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarında görev yapan, yaratıcı düşünme ya da yaratıcılık üzerine çalışması olan 23 akademisyene taslak maddeler gönderilmiştir. Madde Değerlendirme Formu (Ek 7) gönderilen uzmanlardan taslak maddelere görüşlerini “uygun, hafifçe gözden geçirilmeli, ciddi olarak gözden geçirilmeli, çıkarılmalı” ölçütlerine göre bildirmeleri istenmiştir. Herhangi bir madde için “hafifçe gözden geçirilmeli” ya da “ciddi olarak gözden geçirilmeli” görüşü belirtildiğinde düzeltme önerisinde bulunmaları istenmiştir. Formun sonunda ise isteğe bağlı olarak taslak ölçeğe ilişkin görüş ve önerilerini belirtebilecekleri bir alana yer verilmiştir. Ayrıca ifade-tepki kategorisi uyumu için ölçekte kullanılacak değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna ilişkin de uzmanlardan görüş istenmiştir. Taslak formun gönderildiği 23 uzman içerisinde 5 öğretim üyesi ve 5 öğretim elemanı olmak üzere toplam 10 uzman maddelere ilişkin görüşlerini bildirmiştir.

Tablo 11*Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Taslak Maddeleri için Uzmanlara Ait Bilgiler*

Demografik özellikler		n	%
Unvan	Prof. Dr.	2	20.00
	Doç. Dr.	1	10.00
	Dr. Öğr. Üyesi	2	20.00
	Dr. Arş. Gör.	2	20.00
	Dr. Öğr. Gör.	3	30.00
Cinsiyet	Kadın	6	60.00
	Erkek	4	40.00
Kurum	Aksaray Üniversitesi	1	10.00
	Bayburt Üniversitesi	1	10.00
	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	10.00
	Fırat Üniversitesi	1	10.00
	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	10.00
	İstanbul Okan Üniversitesi	1	10.00
	Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi	1	10.00
	Trabzon Üniversitesi	1	10.00
	Uludağ Üniversitesi	2	20.00
Toplam		10	100

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için hazırlanan taslak maddelere yönelik görüşlerine başvurulacak uzmanlar belirlenirken; yaratıcı düşünme ya da yaratıcılık üzerine çalışma yapmış olma, alanında doktorasını tamamlamış olma ve aktif olarak bir üniversitede akademisyen olarak görev yapma ölçütleri kullanılmıştır. Bu kapsamda 23 uzman belirlenmiştir. Ancak bu uzmanlar içerisinde gelişim psikolojisi ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarında çalışan 2 Prof. Dr., 1 Doç. Dr., 2 Dr. Öğr. Üyesi, 2 Dr. Öğr. Gör., 2 Dr. Arş. Gör. olmak üzere toplam 10 uzman taslak maddelere ilişkin görüş bildirmiştir. Alınan görüşlerin değerlendirilmesinde Davis tekniği kullanılmıştır.

Tablo 12

Uzman görüşleri doğrultusunda Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Taslak Maddelerine Ait Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi

Madde	Uygun	Hafifçe Gözden Geçirilmeli	Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli	Çıkarılmalı	KGO	Madde	Uygun	Hafifçe Gözden Geçirilmeli	Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli	Çıkarılmalı	KGO
M1	5	4	1	0	.90	M23	6	2	0	2	.80
M2	3	6	1	0	.90	M24	7	1	1	1	.80
M3	4	6	0	0	1.00	M25	10	0	0	0	1.00
M4	7	2	1	1	.90	M26	6	3	1	0	.90
M5	7	0	2	1	.70*	M27	8	1	1	0	.90
M6	4	4	1	1	.80	M28	7	2	1	0	.90
M7	5	3	1	1	.80	M29	9	1	0	0	1.00
M8	10	0	0	0	1.00	M30	10	0	0	0	1.00
M9	7	1	2	0	.80	M31	8	1	1	0	.90
M10	7	1	2	0	.80	M32	4	3	1	2	.70*
M11	7	1	2	0	.80	M33	7	2	1	0	.90
M12	9	1	0	0	1.00	M34	7	1	1	1	.80
M13	8	1	1	0	.90	M35	8	0	1	1	.80
M14	9	0	1	0	.90	M36	5	4	1	0	.90
M15	8	0	1	1	.80	M37	7	1	1	1	.80
M16	4	3	2	1	.70*	M38	5	3	1	1	.80
M17	5	1	1	3	.60*	M39	6	2	1	1	.80
M18	9	1	0	0	1.00	M40	7	3	0	0	1.00
M19	7	1	0	2	.80	M41	9	0	1	0	.90
M20	8	2	0	0	1.00	M42	6	3	1	0	.90
M21	8	1	1	0	.90	M43	3	2	5	0	.50*
M22	4	1	4	1	.50*	M44	8	1	1	0	.90
Toplam uzman sayısı: 10						KGİ: 0.89			KGÖ: 0.80		

*KGÖ=CVRcritical değerinin (.80) altındaki maddeler

Toplam 10 uzmandan görüş alınan görüşler temel alınarak her bir maddenin kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Hesaplanan bu oranlar üzerinden ölçeğin geneli için hesaplanan kapsam geçerlik indeksi belirlenmiştir. Ayrıca her bir madde için Davis'e göre (1992) kapsam geçerlik ölçütü en az .80 olarak ele alınmalı (Delgado-Rico ve diğerleri, 2012) ve ölçeğin geneli için hesaplanan kapsam geçerlik indeksinin de kapsam geçerlik ölçütünden yüksek olması gerekmektedir. Bu kapsamda M5, M16, M17, M22, M32 ve M43 maddelerine ait kapsam geçerlik oranları, .80'in altında olduğu için söz

konusu maddeler ölçek dışı bırakılmıştır. Arzu edilen şekilde kapsam geçerlik indeksi, kapsam geçerlik ölçütünden yüksek olması sebebiyle bu maddelerde düzeltme yapılarak maddeler taslak ölçeğe aracından çıkarılmayabilirdi. Ancak ölçeğin daha güçlü kapsam geçerliğine sahip olması arzu edildiğinden kapsam geçerlik indeksinden düşük oranlara sahip maddelerin ölçeğe aracından çıkarılması uygun görülmüştür. Söz konusu maddeler dışarıda bırakılarak .89 olarak hesaplanan kapsam geçerlik indeksi, kapsam geçerlik ölçütünün üstünde olduğu için maddelerin kapsam geçerliliğini sağladığı söylenebilir. Ancak uzmanların hafifçe gözden geçirilmeli, ciddi olarak gözden geçirilmeli seçeneklerini işaretledikleri maddeler, uzmanların düzeltme önerileri değerlendirilerek ölçek maddelerine son şekli verilmiştir.

Uzmanların önerileri, araştırmacılar tarafından kuramsal uygunluk ve madde yazım kurallarına uygunluk açısından değerlendirilerek gerekli görülen düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Bütün düzeltme önerileri tek bir dosyada birleştirilmiş ve araştırmacılar tarafından düzeltme önerisi verilen her bir madde tek tek ele alınmıştır. Bunun sonucunda uzmanlara gönderilen madde sıralamasına göre M2, M7, M9, M22, M23, M26, M27, M34, M37, M44 maddeleri iki sözcükten fazla değişiklik gerçekleştirilmiştir. Söz konusu maddelerdeki değişiklikler daha açık ve net ifadeler oluşturulmaya yöneliktir. M3, M4, M6, M12, M31 ve M42 maddelerinde ise bir sözcük değişikliği gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu değişiklik uzman görüşleri doğrultusunda yaş grubu temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Seviyeye uygun görülmeyen sözcükler yerine 9-15 yaş aralığındaki kişilerin anlayabilecekleri sözcükler seçilmiştir. Ayrıca M8 maddesi olumsuzken olumluya, M19 olumluyken olumsuza dönüştürülmüştür. Bu değişikliklerle maddelerin yapı özellikleri dikkate alınarak daha anlaşılır olmaları hedeflenmiştir. Buna ek olarak uzman görüşlerinden hareketle 6 madde taslak ölçeğe aracına eklenmiştir. Uygun görülen bu maddeler için birden fazla uzmanın benzer önerilerde bulunmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında önerilen maddelerin kuramsal açıdan uygun ve gerekli olması öncelenmiştir. Eklenen maddelerle birlikte 44 maddeden oluşan taslak forma son şekli verilmiştir.

3.3.2.3. Açımlayıcı Faktör Analizi (Yapı Geçerliği)

Açımlayıcı faktör analizi için ilk adım olarak evren ve örneklem belirlenmiştir. Araştırmanın evreni Türkiye’deki 9-15 yaş arasındaki öğrencilerden (resmî ortaokullarda eğitim alan ortaokul öğrencileri) oluşmaktadır. Elazığ il merkezindeki resmî ortaokullar, ulaşılabilirlik göz önüne alınarak alt evren olarak belirlenmiştir. Alt evren içerisinde okullar basit seçkisiz aşamalı örneklemeyle belirlenmiştir. Aşamalı örnekleme küme örnekleme kullanılarak birkaç aşamada örneklemin belirlenmesine dayanır. Küme örnekleme, geniş ve dağınık dağılıma sahip evren içerisinde bireylerin kümelerle ayrılarak örneklemin belirlenmesini sağlamaktadır. Bireylerin tek tek belirlenmesi çok zor olduğundan bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi için ilk aşamada eşit kâğıtlara yazılan okulların isimleri bir torba içerisinde çekilmiştir. Çekilen kâğıt torbaya katlanarak geri konulması şartıyla sonraki okul çekilmiştir. Aynı okulun seçilmesi hâlinde başka bir okul belirlenene kadar işlem tekrarlanmıştır. Bu kapsamda TOKİ Fırat, Mezre ve Mustafa Kemal ortaokulları AFA için örnekleme oluşturmaktadır. İkinci aşamada seçilen okullardan birer şubede uygulama yapılması hedeflenmiştir. Okulların sınıf düzeylerine göre şube bilgileri alınarak aynı yolla seçkisiz olarak sınıflar belirlenmiştir.

Tablo 13

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için AFA Örneklemi

Demografik özellikler		n	%
Sınıf	5. sınıf	148	28.96
	6. sınıf	134	26.22
	7. sınıf	119	23.29
	8. sınıf	110	21.53
Cinsiyet	Kız Öğrenci	258	50.49
	Erkek Öğrenci	253	49.51
Toplam		511	100.00

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için 511 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Belirlenen örneklemin sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dengeli bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Veriler toplanırken yaş bilgisi de alınmıştır. Uygulama gerçekleştirilen öğrencilerin 9-15 yaş aralığında oldukları tespit edilmiştir. AFA’nın en az 500 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmesi iyi düzeyde bir örnekleme işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Madde sayısı temel alındığında 44 madde için 440 kişiye ulaşılmasının yeterli olduğu söylenebilir ($44M \times 10 = 440$).

Tablo 14*Yaratıcı Düşünme Eğilimi Taslak Ölçeğine Ait Verilerin Dağılım Değerleri*

Maddeler	n	Ortalama	Ortanca	Tepe Değer	S	Çarpıklık	Standart Hatanın Çarpıklığı	Basıklık	Standart Hatanın Basıklığı
M1.	511	3.89	4.00	5.00	1.13	-.687	.108	-.372	.216
M2.	511	3.46	4.00	5.00	1.38	-.423	.108	-1.037	.216
M3.	511	4.32	5.00	5.00	1.01	-1.467	.108	1.443	.216
M4.	511	3.25	3.00	3.00	1.36	-.192	.108	-1.082	.216
M5.	511	2.89	3.00	1.00	1.49	.103	.108	-1.368	.216
M6.	511	4.00	4.00	5.00	1.16	-.955	.108	.016	.216
M7.	511	4.09	4.00	5.00	1.09	-1.064	.108	.309	.216
M8.	511	3.59	4.00	5.00	1.36	-.575	.108	-.877	.216
M9.	511	3.28	3.00	4.00	1.37	-.316	.108	-1.078	.216
M10.	511	4.28	5.00	5.00	1.05	-1.458	.108	1.339	.216
M11.	511	4.35	5.00	5.00	0.97	-1.537	.108	1.907	.216
M12.	511	2.88	3.00	3.00	1.32	.082	.108	-.982	.216
M13.	511	2.55	2.00	1.00	1.46	.381	.108	-1.220	.216
M14.	511	3.57	4.00	5.00	1.26	-.536	.108	-.694	.216
M15.	511	3.66	4.00	5.00	1.30	-.542	.108	-.893	.216
M16.	511	3.76	4.00	5.00	1.28	-.673	.108	-.643	.216
M17.	511	3.80	4.00	5.00	1.22	-.693	.108	-.559	.216
M18.	511	3.41	3.00	5.00	1.35	-.357	.108	-1.046	.216
M19.	511	3.86	4.00	5.00	1.19	-.763	.108	-.410	.216
M20.	511	3.96	4.00	5.00	1.10	-.764	.108	-.317	.216
M21.	511	3.87	4.00	5.00	1.16	-.775	.108	-.327	.216
M22.	511	3.82	4.00	5.00	1.08	-.522	.108	-.595	.216
M23.	511	3.52	4.00	3.00	1.16	-.281	.108	-.810	.216
M24.	511	3.80	4.00	5.00	1.18	-.635	.108	-.603	.216
M25.	511	3.56	4.00	5.00	1.37	-.533	.108	-.962	.216
M26.	511	3.55	4.00	3.00	1.17	-.379	.108	-.619	.216
M27.	511	3.37	3.00	5.00	1.37	-.278	.108	-1.125	.216
M28.	511	3.97	4.00	5.00	1.08	-.934	.108	.248	.216
M29.	511	3.88	4.00	5.00	1.24	-.883	.108	-.286	.216
M30.	511	4.14	4.00	5.00	1.05	-1.097	.108	.384	.216
M31.	511	4.19	5.00	5.00	1.09	-1.246	.108	.701	.216
M32.	511	3.56	4.00	3.00	1.14	-.317	.108	-.692	.216
M33.	511	3.37	3.00	3.00	1.20	-.248	.108	-.829	.216
M34.	511	3.55	4.00	5.00	1.21	-.407	.108	-.788	.216
M35.	511	3.19	3.00	3.00	1.36	-.158	.108	-1.130	.216
M36.	511	3.52	4.00	3.00	1.20	-.297	.108	-.912	.216
M37.	511	3.73	4.00	5.00	1.15	-.542	.108	-.596	.216
M38.	511	3.72	4.00	5.00	1.15	-.555	.108	-.591	.216
M39.	511	3.70	4.00	5.00	1.28	-.588	.108	-.754	.216
M40.	511	3.54	4.00	5.00	1.22	-.409	.108	-.790	.216
M41.	511	3.25	3.00	3.00	1.25	-.151	.108	-.929	.216
M42.	511	2.64	3.00	1.00	1.46	.272	.108	-1.322	.216
M43.	511	3.53	4.00	5.00	1.27	-.424	.108	-.876	.216
M44.	511	2.92	3.00	1.00	1.45	.078	.108	-1.317	.216
Ortalama	511	3.61	3.80	4.20	1.23	-.539	.108	-.524	.216

Örneklemin yeterli olduğu düşünülerek verilerin normalliğine bakılmıştır. Maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu belirlenmiş; ortalama, ortanda ve tepe değerlerin birbirlerine yakıl olduğu gözlemlenmiştir. Bulgulardan hareketle verilerin normal dağılım gösterdiği düşünülerek AFA gerçekleştirilmiştir.

Tablo 15

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü		.882
	Yaklaşık Ki-Kare	4828.490
Bartlett Küresellik Testi	df	946
	Sig.	.000

Kaiser-Meyer Olkin ve küresellik testlerine göre verilerin AFA için uygun olduğu söylenebilir. KMO testi .50 ve üzeri zayıf, .60 ve üzeri yeterli, .70 ve üzeri iyi, .80 ve üzeri çok iyi, .90 ve mükemmel, .50'nin altı ise kabul edilemez örneklem yeterliliğini işaret eder (Kaiser ve Rice, 1974'ten akt. Sharma, 1996). Bulgular doğrultusunda AFA için örneklem yeterliliğinin çok iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Değişkenler arasında ilişkiyi test eden küresellik testinin anlamlı olması da bu durumu desteklemekte ($p < .05$) ve AFA'nın gerçekleştirilebileceğine işaret etmektedir.

Korelasyon matrisinin determinant değerinin 5.75 değerinde olması ($5.75 > .00001$) verilere ilişkin KMO ve Bartlett test sonuçlarını desteklemekte analize devam edilebileceğine işaret etmektedir. Korelasyon matrisinde maddeler arasındaki ilişkilerin genel olarak .30 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir. Bu kapsamda maddeler arasında yeterli ilişki olduğu ve maddelerin eş doğrusallık göstermediği söylenebilir. Anti-imaj Korelasyon Matrisi incelendiğinde madde kesişim değerlerinin .548 ile .939 arasında değiştiği görülmüştür. Söz konusu değer .5'in üzerinde olması istenilen bir durumdur. Bu edenle ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Tablo 16*Yaratıcı Düşünme Eğilimi Maddelerinin Ortak Varyans Değeri*

Maddeler	Başlangıç Öz Değeri	Çıkartma Değeri
M1	1.000	.529
M2	1.000	.596
M3	1.000	.590
M4	1.000	.538
M5	1.000	.429
M6	1.000	.595
M7	1.000	.576
M8	1.000	.575
M9	1.000	.575
M10	1.000	.575
M11	1.000	.553
M12	1.000	.537
M13	1.000	.518
M14	1.000	.405
M15	1.000	.408
M16	1.000	.592
M17	1.000	.536
M18	1.000	.537
M19	1.000	.531
M20	1.000	.443
M21	1.000	.554
M22	1.000	.532
M23	1.000	.328
M24	1.000	.551
M25	1.000	.565
M26	1.000	.487
M27	1.000	.478
M28	1.000	.551
M29	1.000	.535
M30	1.000	.458
M31	1.000	.492
M32	1.000	.538
M33	1.000	.495
M34	1.000	.596
M35	1.000	.527
M36	1.000	.647
M37	1.000	.407
M38	1.000	.466
M39	1.000	.565
M40	1.000	.536
M41	1.000	.502
M42	1.000	.570
M43	1.000	.534
M44	1.000	.649

Maddelerin açıkladığı varyans değerlerini gösteren ortak varyans tablosu incelendiğinde maddelere ilişkin değerlerin .40 ile .65 arasında değiştiği görülmüştür. Değerlerin .20'nin altında olmaması maddelerin kuramı açıkladığına işaret etmektedir.

Tablo 17

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Bileşenler Matrisi

Maddeler	Bileşen											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
M17	.617											
M24	.542											
M26	.541											
M38	.537											
M30	.533											
M20	.529											
M21	.529											
M33	.523											
M32	.513											
M15	.511											
M27	.510											
M19	.508											
M3	.495											
M40	.493											
M34	.491											
M23	.487											
M18	.483											
M1	.482											
M29	.480											
M11	.477											
M22	.473											
M41.	.466											
M31	.462											
M37	.458											
M28	.448											
M7	.438											
M39	.428											
M14												
M42		-.542										
M5		-.474										
M16		.444										
M35		-.431										
M25		.420			.407							
M8												
M44			.532									
M9			.467									
M43												
M13			.477			.480						
M12						.432						
M2												
M4										-.498		
M10												
M36												
M6	.412											-.415

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bileşenler tablosu incelendiğinde maddelerin genelinin birinci faktörde toplandığı diğer faktörlerde bir birine benzer şekilde çok az madde kaldığı görülmektedir. 44 taslak madde içerisinde yük değeri .40'ın altında maddeler olduğu belirlenmiştir.

Tablo 18

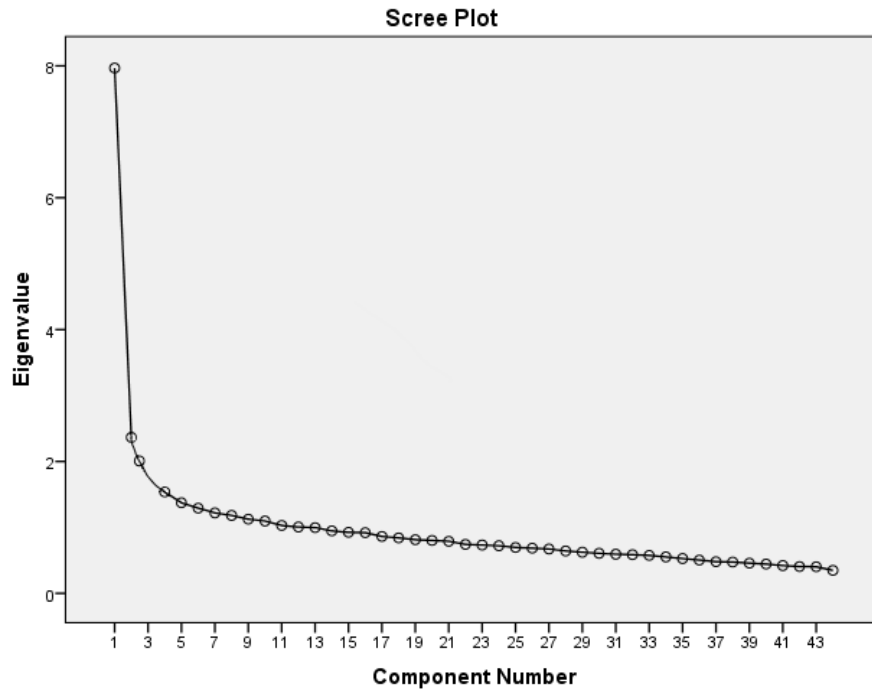
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç öz değerleri			Çıkarılmış faktör yüklerinin kareleri toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif%	Toplam	Varyans%	Kümülatif%
1	7.966	18.105	18.105	7.966	18.105	18.105
2	2.366	5.376	23.482	2.366	5.376	23.482
3	2.007	4.562	28.044	2.007	4.562	28.044
4	1.538	3.496	31.540	1.538	3.496	31.540
5	1.373	3.121	34.661	1.373	3.121	34.661
6	1.292	2.936	37.597	1.292	2.936	37.597
7	1.220	2.772	40.370	1.220	2.772	40.370
8	1.181	2.685	43.054	1.181	2.685	43.054
9	1.125	2.557	45.612	1.125	2.557	45.612
10	1.097	2.493	48.104	1.097	2.493	48.104
11	1.030	2.340	50.445	1.030	2.340	50.445
12	1.006	2.287	52.732	1.006	2.287	52.732
13	.997	2.267	54.998			
14	.947	2.152	57.150			
15	.925	2.102	59.253			
16	.920	2.090	61.343			
17	.863	1.962	63.305			
18	.841	1.912	65.217			
19	.814	1.850	67.067			
20	.802	1.823	68.890			
21	.790	1.795	70.685			
22	.743	1.688	72.373			
23	.733	1.665	74.038			
24	.722	1.641	75.678			
25	.695	1.581	77.259			
26	.685	1.556	78.815			
27	.672	1.528	80.343			
28	.643	1.461	81.804			
29	.624	1.417	83.221			
30	.607	1.379	84.601			
31	.593	1.348	85.949			
32	.587	1.333	87.282			
33	.575	1.308	88.589			
34	.552	1.255	89.845			
35	.528	1.200	91.045			
36	.504	1.146	92.191			
37	.481	1.092	93.283			
38	.474	1.078	94.361			
39	.457	1.040	95.401			
40	.444	1.009	96.409			
41	.421	.958	97.367			
42	.407	.925	98.292			
43	.403	.916	99.208			
44	.348	.792	100.000			

Faktör sayısına karar vermek için incelenecek diğer bir veri açıklanan toplam varyans tablosudur. Tablo 18’de çıkarılmış faktör yüklerinin kareleri toplamı kısmındaki toplam sütununda öz değeri 1’den büyük 12 faktör bulunmaktadır. Bu faktörler toplam varyansın %52.732’sini açıklamaktadır. Bu faktörler içerisinde birinci faktör öz değeri ve açıkladığı varyans oranıyla diğer faktörlerden ayrılmaktadır. Yine aynı kısımda varyans sütunu incelendiğinde %23.482 açıklanan varyans oranıyla 5’in üzerinde iki bileşenin olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden birinci bileşen varyansın %18’ini, ikinci bileşen sadece %5’ini açıklamaktadır. Hem açıklanan varyans oranlarında ciddi fark olması hem de iki faktörün açıklanan varyans değerleri toplamının düşük olması ölçeğin tek faktörlü yapıya uygun olduğuna işaret etmektedir.

Şekil 32

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği



Faktör sayısının belirlenirken yamaç birikinti grafiği de dikkate alınır. Grafik incelendiğinde ilk keskin kırılmanın yaklaşık olarak birinci faktöre geldiğini sonraki kırılmaların o kadar keskin olmadığı gözlenmektedir. İlk kırılmadan sonra bir yataylaşmanın başladığı görülmektedir. Bu açıdan yamaç birikinti grafiği tek faktörlü yapıya işaret ettiği söylenebilir. Araştırmacılar da maddeleri yazarken tek boyutlu

düşünceleri elde edilen bulgularla uygunluk göstermektedir. Bu açıdan tek faktörlü yapıyla açıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Açıcı Faktör analizi tek faktörlü olarak gerçekleştirildiğinden döndürme işlemi yapılmamıştır. Bileşenler tablosu değerlendirilmiş ve yüksüz olarak tespit edilen M2, M4, M5, M8, M9, M10, M12, M13, M14, M16, M18, M19, M20, M21, M25, M26, M30, M35, M36, M42, M43, M44 maddeleri ölçek dışı bırakılmıştır ($r < .40$). Maddeler tek tek çıkarılmış her madde çıkarıldıktan sonra analiz tekrarlanmıştır. Ölçek tek faktörlü olarak geliştirildiğinden binişik madde bulunmamaktadır.

Tablo 19

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne Ait Maddelerin Ortak Varyans Değeri

Maddeler	Başlangıç Öz Değeri	Çıkartma Değeri
M1. Çevreme karşı meraklıyım.	1.000	.245
M3. Farklı şeyler öğrenmek beni heyecanlandırır.	1.000	.238
M15. Hayal etmek için kendime zaman ayırıyorum.	1.000	.295
M17. Deneyimlerimi ve hayallerimi birleştirerek yeni fikirler üretirim.	1.000	.407
M19. Çözüm ararken sorunları zihnimde görselleştiririm.	1.000	.290
M21. Çevremi gözlemleyerek yeni bilgiler elde ederim.	1.000	.321
M24. Yeni öğrendiklerimi deneyimlerimle birleştirebilirim.	1.000	.399
M27. Başkaları için alakasız gibi görünen nesneler arasında uygun ilişkiler kurarım.	1.000	.315
M32. Bir sorunun çözümü zihnimde aniden belirir.	1.000	.327
M33. Günlük hayatımda alışılmışın dışında çözümler ararım.	1.000	.341
M38. Önemsiz gibi görünen küçük ayrıntıları fark ederim.	1.000	.342
M41. Çevremde özgün fikirler ortaya koymamla tanınırım.	1.000	.249

Maddelerin ortak varyans değeri incelenmiş ve ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği adına .2'nin altında olan M6, M7, M29, M37, ve M41 maddeleri ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalan maddelerin açıkladığı varyans değerlerinin .238 ile .407 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Tablo 20

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Faktörlemeden Sonra Açıklanan Toplam Varyans

Bileşenler	Başlangıç öz değerleri			Çıkarılmış faktör yüklerinin kareleri toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif%	Toplam	Varyans%	Kümülatif%
1	3.770	31.413	31.413	3.770	31.413	31.413
2	1.062	8.853	40.266			
3	.950	7.920	48.186			
4	.842	7.015	55.202			
5	.824	6.865	62.067			
6	.779	6.495	68.561			
7	.709	5.910	74.471			
8	.675	5.623	80.094			
9	.627	5.228	85.322			
10	.612	5.099	90.422			
11	.594	4.954	95.376			
12	.555	4.624	100.000			

Faktörleme işleminden sonra ölçeğin açıklanan toplam varyans tablosunda tek bileşenle belirlenen faktör, toplam varyansın %31.41'ini açıklamaktadır. Tek faktörlü bir ölçeğin açıkladığı birikimli varyans yani kümülatif değeri en az %30, çok faktörlü bir ölçeğin kümülatif değeri en az %40 olmalıdır. Buradan hareketle ölçeğin kümülatif değerinin yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 21

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Bileşenler Matrisi

Maddeler	Bileşen
M17. Deneyimlerimi ve hayallerimi birleştirerek yeni fikirler üretirim.	.638
M24. Yeni öğrendiklerimi deneyimlerimle birleştirebilirim.	.632
M38. Önemsiz gibi görünen küçük ayrıntıları fark ederim.	.585
M33. Günlük hayatımda alışılmışın dışında çözümler ararım.	.584
M32. Bir sorunun çözümü zihnimde aniden belirir.	.572
M21. Çevremi gözlemleyerek yeni bilgiler elde ederim.	.567
M27. Başkaları için alakasız gibi görünen nesneler arasında uygun ilişkiler kurarım.	.562
M15. Hayal etmek için kendime zaman ayırıyorum.	.543
M19. Çözüm ararken sorunları zihnimde görselleştiririm.	.538
M41. Çevremde özgün fikirler ortaya koymamla tanınırım.	.499
M1. Çevreme karşı meraklıyım.	.495
M3. Farklı şeyler öğrenmek beni heyecanlandırır.	.488

Maddelerin faktör yükleri .49 ile .64 arasında olduğu belirlenmiştir. AFA sonucunda tek faktör yapısında 12 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği elde edilmiştir.

3.3.2.4. İç Tutarlık ve Güvenirlik

Güvenirlik analizleriyle ölçekteki maddelerin birbiriyle tutarlık düzeylerinin belirlenmesi için Spearman-Brown, Guttman Split-half ve Cronbach’s alpha katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 22

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Cronbach’s Alpha Güvenirlik Testi

Cronbach’s Alpha	Standartlaştırılmış Maddelere Dayalı Cronbach’s alpha	Madde Sayısı
.80	.80	12

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin .80 olarak hesaplanan Cronbach’s alpha katsayısı, yüksek düzeyde güvenilirliğe işaret etmektedir. Cronbach’s alpha katsayısı .00-.40 arasındaysa güvenilir değil, .40-.60 arasında düşük düzeyde güvenilir, .60-.80 arasında oldukça güvenilir, .80-1.00 arası yüksek düzeyde güvenilirliği göstermektedir (Karagöz, 2017).

Tablo 23

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin Öz Madde Değerleri

	$\bar{X}$	Minimum	Maksimum	Ranj	Maksimum /Minimum	Varyans	Madde Sayısı
Madde Ortalaması	3.70	3.25	4.32	1.72	1.33	.086	12
Madde Varyansı	1.42	11.01	1.84	.830	1.82	.044	12
Maddeler Arası Korelasyonlar	.250	.140	.390	.390	2.79	.003	12

Öz madde değerleri incelendiğinde madde ortalamasının 3.70, olduğu görülmektedir. Maddelerin ortalama varyansı 1.42’dir. Ölçeğe ait 12 maddenin ortalamalarının değişim aralığı 1.72, varyansların değişim aralığı .830 olarak belirlenmiştir. Maddeler arasındaki korelasyon katsayısı .14 ile .39 arasında ve korelasyonların genel ortalaması .25 değerinde hesaplanmıştır.

Tablo 24*Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Cronbach's Alpha Madde Toplam Değerleri*

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyon Kareleri	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha	$\bar{X}$	s
M1	40.3796	53.573	.556	.330	.781	3.89	1.13
M3	40.3757	54.513	.522	.288	.784	4.32	1.00
M15	40.6321	55.096	.493	.265	.787	3.66	1.30
M17	40.8043	55.150	.470	.234	.789	3.80	1.22
M19	40.4560	55.652	.467	.234	.790	3.87	1.19
M21	40.3796	53.573	.556	.330	.781	3.88	1.17
M24	40.3757	54.513	.522	.288	.784	3.80	1.18
M27	40.6321	55.096	.493	.265	.787	3.37	1.36
M32	40.8043	55.150	.470	.234	.789	3.56	1.14
M33	40.4560	55.652	.467	.234	.790	3.37	1.20
M38	40.3796	53.573	.556	.330	.781	3.72	1.15
M41	40.3757	54.513	.522	.288	.784	3.25	1.25

Tablo 24 incelendiğinde ölçekte yer alan 12 maddeden her birinin silinmesi hâlinde kalan maddelerin Cronbach's alpha katsayılarında çok fazla düşüş gözlenmesi ölçeğin güvenilirliğine ve bu katsayıların yakın olması maddelerin aynı faktör içerisinde yer alabileceğine işaret etmektedir. Her bir madde için çıkarılması hâlinde kalan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Karagöz'e göre (2017) ölçeğin toplanabilirliği için madde toplam korelasyonun .25'ten büyük olması gerekmektedir. Maddelerin düzeltilmiş toplam korelasyonlarının .47 ile .56 arasında değiştiği için ölçeğin toplanabilirlik özelliği gösterdiği ifade edilebilir. Her bir madde için ölçekten çıkarıldığında hesaplanan Cronbach's alpha güvenirlik katsayıları çok fazla değişmediği hatta çoğunlukla düştüğü gözlenmiştir. Bulgular doğrultusunda ölçek maddelerinin ve yapısının güvenilir olduğu gerekçesiyle ölçekten hiçbir maddenin çıkarılmamıştır.

Tablo 25

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Güvenirlik Testi

Cronbach's Alpha	1. Kısım	Değer	.67
		Madde Sayısı	6 ^a
	2. Kısım	Değer	.70
		Madde Sayısı	6 ^b
Toplam madde sayısı			12
Bicimler Arası Korelasyon			.60
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit uzunluk		.75
	Eşit olmayan uzunluk		.75
Guttman Split-Half Katsayısı			.75

a. Maddeler: M1, M3, M15, M17, M19, M21

b. Maddeler: M24, M27, M32, M33, M38, M41

Ölçeğin güvenirliliği için iki yarı yöntemi kullanılmıştır. Bunun sonucunda Spearman-Brown güvenirlilik katsayısı .75, Guttman Split-half güvenirlilik katsayısı .75 değerinde oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlerin Cronbach's alpha güvenirlilik katsayısıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 26

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Madde Toplam

Değerleri

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyon Kareleri	Madde Silindiğinde Güvenirlilik Değerleri
M1	40.5910	56.156	.386	.190	.790
M3	40.1605	57.162	.381	.168	.791
M15	40.8239	54.098	.429	.199	.787
M17	40.6830	53.244	.518	.289	.778
M19	40.6164	55.060	.422	.223	.787
M21	40.6067	54.890	.448	.263	.785
M24	40.6791	53.736	.511	.278	.779
M27	41.1155	53.267	.447	.211	.785
M32	40.9198	55.007	.454	.224	.784
M33	41.1076	54.241	.467	.251	.783
M38	40.7593	54.654	.469	.237	.783
M41	41.2329	55.171	.390	.184	.790

Spearman-Brown ve Guttman Split-half madde toplam değerleri incelendiğinde her bir madde için ölçekten çıkarıldığında kalan maddelerin ortalamaları hesaplanmıştır. Bu ortalamaların birbirine yakın olması ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ve .38'den yüksek olması ölçeğin toplanabilir özelliğe sahip olduğuna işaret etmektedir. Her bir maddenin ölçekten çıkarılması hâlinde kalan maddeler için verilen güvenilirlik katsayıları pek değişmediği gözlenmiştir. Dolayısıyla ölçek maddelerinin güvenilir olduğunu söylenebilir. Bu nedenle güvenilirlik analizleri sonucu ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

3.3.2.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi (Yapı Geçerliği)

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumunun test edilmiştir. Bunun için AFA'da kullanılan örneklemle kesişmemesi şartıyla bir örneklem belirlenmiştir. Araştırmanın alt evreni Elazığ il merkezindeki resmî ortaokullarda eğitim gören 9-15 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Evrenin dağınık ve geniş olması sebebiyle bu alt evren içerisinde seçkisiz aşamalı örnekleme ile örneklem belirlenmiştir. İlk aşamada Elazığ il merkezinde yer alan resmî ortaokulların isimleri eşit kâğıtlara yazılmış ve bir torba içerisine konulmuştur. Torba iyice karıştırılarak bir okul seçilmiş, çekilen kâğıt torbaya geri konularak ikinci okul seçilmiştir. Aynı okul ya da AFA'da kullanılan bir okulun seçilmesi hâlinde başka bir okul belirlenene kadar işlem tekrarlanmıştır. DFA için seçilen okullar; Gazi, Doğukent ve İhsan Tangülü ortaokullarıdır. İkinci aşama için seçilen okullarla iletişime geçilerek şube ve sınıf bilgileri alınmış, her okul için sınıf düzeylerine göre 4'er torba hazırlanmış ve çekilişler aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 27

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için DFA Örneklemi

Demografik özellikler		n	%
Sınıf	5. sınıf	117	28.54
	6. sınıf	102	24.88
	7. sınıf	93	22.68
	8. sınıf	98	23.90
Cinsiyet	Kız Öğrenci	213	51.95
	Erkek Öğrenci	197	48.05
Toplam		410	100.00

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin model uyumunun test edilmesi amacıyla için 410 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Belirlenen örneklemin sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dengeli bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca alınan yaş bilgisine göre araştırmaya katılan öğrencilerin 9-15 yaş aralığında oldukları tespit edilmiştir. Faktör analizi için 300 idare eder, 500 ise iyi düzeyde bir örneklem sayısıdır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ancak madde sayısı temel alındığında örneklemin, madde sayısının 30 katından fazla olduğu görülmektedir. Bu kapsamda örneklemin yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 28

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Çok Değişkenli Normallik Değerleri

Değişken	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Çarpıklığın Hatası	Basıklık	Basıklığın Hatası
D12	1.000	5.000	-1,137	-9,399	,472	1,949
D11	1.000	5.000	-.220	-1.823	-.928	-3.835
D10	1.000	5.000	.062	.515	-1.032	-4.264
D9	1.000	5.000	-.876	-7.238	-.194	-.801
D8	1.000	5.000	-.596	-4.925	-.821	-3.395
D7	1.000	5.000	-.637	-5.269	-.528	-2.183
D6	1.000	5.000	-.313	-2.590	-.703	-2.907
D5	1.000	5.000	-.461	-3.813	-.952	-3.933
D4	1.000	5.000	-.145	-1.200	-1.014	-4.190
D3	1.000	5.000	-.197	-1.629	-.931	-3.848
D2	1.000	5.000	-.240	-1.987	-.718	-2.967
D1	1.000	5.000	-.169	-1.398	-.452	-1.867
Çok Değişkenli					8.235	4.549

DFA için gerçekleştirilen çok değişkenlik normallik analizine göre değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağıldığı kabul edilerek DFA gerçekleştirilebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında p değerinin anlamlı olmaması arzu edilmektedir ($p > .05$). p değeri .004 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, .05'ten büyük olmasa da .001'den büyüktür. Örneklemin büyük olduğunda p değerinin anlamlılığı muhtemel olduğu için bu durumda iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indekslerinin incelenerek karar verilmesi gerekmektedir.(Çokluk ve diğerleri, 2012).

Tablo 29*Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Sonuçları*

Madde	Hata Varyansı	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	R ²
M1	.50	.75	3.39	.25
M2	.59	.65	11.26	.35
M3	.43	.81	7.89	.19
M4	.45	.80	8.28	.20
M5	.39	.85	7.06	.15
M6	.45	.80	8.20	.20
M7	.44	.81	8.10	.19
M8	.26	.90	4.58	.66
M9	.43	.81	7.96	.19
M10	.43	.81	7.94	.19
M11	.45	.79	8.33	.21
M12	.33	.89	5.98	.11

Ölçeğe ait maddeler ilişkin tüm t-değerlerinin 3.39 ile 11.26 arasında olduğu dolayısıyla .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($t > 1.96$, $p < .05$; $t > 2.58$, $p < .01$). Bu sebeple ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Ölçeğin hata varyanslarının da istenilen şekilde .65 ile .90 arasında anlamlı olduğu gözlenmiş, hiçbir madde ölçek dışı bırakılmamıştır. Gözlenen değişkenlerin gizil değişkenle arasındaki korelasyonu gösteren standartlaştırılmış yüklere göre (Çelik ve Yılmaz, 2016), yaratıcı düşünme eğilimini en çok M8, en az M2 gözlenen değişkeni tarafından açıkladığı söylenebilir.

Tablo 30*Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Model Uyum Ölçüleri*

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2	86.02	$p > .05$
$\chi^2/sd=54$	1.59	Mükemmel Uyum
RMSEA	.038	Mükemmel Uyum
Standardized RMR	.042	Mükemmel Uyum
NFI	.92	İyi Uyum
NNFI	.96	Mükemmel Uyum
CFI	.97	Mükemmel Uyum
GFI	.97	Mükemmel Uyum
AGFI	.90	İyi Uyum

Modelin ki-kare (X^2) değeri 86.02 olarak hesaplanmış, bu değerin arzu edilen şekilde anlamlı olmadığı yani iyi uyuma işaret ettiği belirlenmiştir. Serbestlik derecesinin (sd), X^2 değerine bölünmesiyle elde edilen değerin ($X^2/ sd=1.59$) 3'ten küçük olması ölçeğin mükemmel bir uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir (Sümer, 2000). Arzu edilen şekilde .05'ten küçük olan RMSA'nın .038, Standardized RMR'nin .039 değerinde hesaplanması, mükemmel uyumu göstermektedir. Normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .96, karşılaştırmalı uyum indeksinin (CFI) .97 ve iyilik uyum indeksi (GFI) .97 değerinde .95'in üzerinde olması nedeniyle modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. İyi uyum işareti olarak 90'ın üzerinde olarak hesaplanan normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) .92 ve düzenlenmemiş iyilik uyum indeksinin (AGFI) .90'dır. Ölçeğin tüm uyum değerleri ele alındığında modelin uyumunun kabul edilebilir (iyi) düzeyde olduğu, Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin tek faktörden oluşan 12 maddeli yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Tablo 31

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Dışsal Gizil Değişkenler Arasındaki Açıklanan Varyans

Yapı Güvenirliği	Açıklanan Varyans
.94	.60

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için model uyumu sağlandığı için yapı güvenirliliği “*yapı güvenirliliği* =
$$\frac{.(standartlaştırılmış yükler toplamı)^2}{.(standartlaştırılmış yükler toplamı)^2 + (gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları toplamı)}$$
”

formülünden hareketle hesaplanmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2016). Faktörlerin yapı güvenirliliğinin .70'in üzerinde .94 değerinde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin yeterli düzeyde yapı güvenirliliğine sahip olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin yaratıcı düşünme eğilimini açıklama oranının belirlenmesinde “*açıklanan varyans* =

$$\frac{standartlaştırılmış yüklerin kareleri toplamı}{(standartlaştırılmış yüklerin kareleri toplamı) + (gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları toplamı)}$$

” formülü kullanılmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2016). Ölçeğin varyansının .60 değerinde .50'nin üzerinde olması yaratıcı düşünme eğilimini yeterli ölçüde açıkladığına işaret etmektedir.

Tablo 32

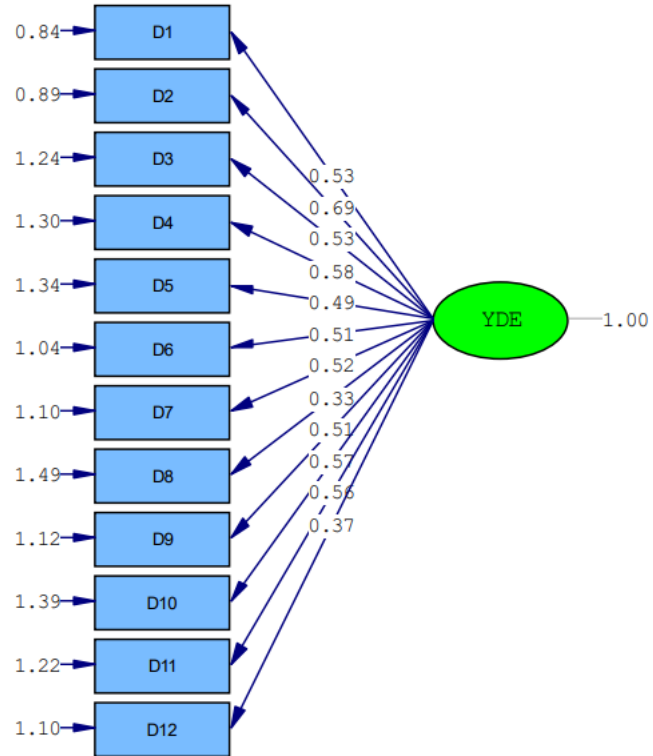
Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Düzeltme İndeksleri

İlişkilenen Değişkenler	İlişkilendirilen Değişkenler	Ki-Kare Değerindeki Azalma	Yeni Tahmin
D10	D3	8.9	.21
D11	D1	12.6	-.20

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne ilişkin düzeltme modifikasyon önerileri büyükten küçüğe doğru X^2 'ye katkı sağlama olanlarına göre D11 ile D1 ve D10 ile D3, şeklindedir. Önerilen modifikasyonların X^2 'ye önemli ölçüde katkıda bulunmayacağı için modifikasyon önerileri gerçekleştirilmemiştir.

Şekil 33

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Yol Şeması



Chi-Square=86.02, df=54, P-value=0.00364, RMSEA=0.038

Gerçekleştirilen DFA sonucunda ölçeğin model uyumu doğrulanmış, 12 maddeden oluşan tek faktörlü ve 5'li likert tipindeki yapısı korunmuştur. Ayrıca ölçeğin yapı

güvenirliği ve açıklanan varyans oranları hesaplanarak yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.3.2.6. Kararlılık

Ölçeğin kararlılığını test etmek için test-tekrar test işlemi uygulanmıştır. Uygulama için ilk iki örnekleme kesişmeyen yeni bir örneklem belirlenmiştir. Araştırmanın alt evreni olan Elazığ il merkezindeki resmî ortaokulların isimleri eşit kâğıtlara yazılmış ve bir torba içerisine konulmuştur. Böylece alt evren içerisinden yine seçkisiz aşamalı yöntemle örneklem seçilmiştir. Torba iyice karıştırılarak AFA ve DFA sürecinde uygulama yapılmayan Cumhuriyet Ortaokulu seçilmiştir. İkinci aşamada seçilen okulun her sınıf düzeyi için bir torba oluşturulmuş ve aynı yolla sınıflar belirlenmiştir.

Tablo 33

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için Test-Tekrar Test Örnekleme

Demografik özellikler		n	%
Sınıf	5. sınıf	45	29.80
	6. sınıf	32	21.19
	7. sınıf	36	23.84
	8. sınıf	38	25.17
Cinsiyet	Kız Öğrenci	79	52.39
	Erkek Öğrenci	72	47.68
Toplam		151	100.00

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin kararlılık testi için seçilen örneklem, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dengeli bir dağılıma sahiptir. Öğrencilerin ya bilgisi alınmış ve hepsinin 9-15 yaş aralığında oldukları belirlenmiştir. Bilimsel verilerin gizliliği ve katılımcıların güveni için katılımcıların formlara kesinlikle isim soy isim yazmamaları gerektiği hatırlatılmıştır. Veri toplama formunda öğrencilerden okul numaralarını yazacakları bir alan oluşturulmuş ve araştırmacıların kesinlikle okul numaraları yoluyla kimliklerine ulaşamayacağı bilgisi verilerek, okul numaralarını yazmaları istenmiştir. Böylece ilk uygulama ve ikinci uygulamalar okul numaralarına göre eşleştirilmiştir. Araştırmaya katılmak istemeyenler, ilk ya da ikinci veri toplama sürecinde okulda olmayanların kâğıtları eşleştirilememiştir. İlk uygulamadan 21, ikinci uygulamadan 7 form eşleştirilememiştir. Bu açıdan Tablo 33'te belirtilen 151 kişi iki uygulama sürecinde de sağlıklı veri aktaran katılımcılardır.

Tablo 34*Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için Test-Tekrar Test Korelasyon Analizi*

		Test	Tekrar Test	$\bar{X}$	s
Test	Pearson Korelasyon	1	.713**		
	Sig. (2-tailed)		.000	3.67	.64
	N		151		
Tekrar Test	Pearson Korelasyon	.713**	1		
	Sig. (2-tailed)	.000		3.71	.76
	N	151			

**p<.01

Test-tekrar test analizi sonucunda Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin kararlılık katsayısı .71 değerinde anlamlı ($p<.01$) olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin güvenilir, geçerli ve kararlı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

3.3.2.7. Cevaplama ve Değerlendirme Özellikleri

Yaratıcı düşünme Eğilimi ölçeğine ait 12 madde 9-15 yaş arasındaki 172 ortaokul öğrencisine uygulanmış ve cevaplama süresinin belirlenebilmesi için bu esnada süre tutulmuştur.

Tablo 35*Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için Cevaplama Süresi*

Cevaplama Süresi	Dakika		Ortalama
	En Kısa	En Uzun	
	8	17	12

Test cevaplama süresi belirlenebilmesi için her öğrencinin kâğıdı teslim süresi kaydedilmiş ve ortalamaları alınarak ortalama cevaplandırma süresi belirlenmiştir. Bu kapsamda Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için ortalama cevaplanma süresi 12 dakikadır.

Tablo 36

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Tepki Kategorisi

Her zaman (5)	Sık sık (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
---------------	-------------	-----------	-------------	------------------

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği 5 tepki kategorisine göre değerlendirilmektedir. Bu kategoriler araştırmacılar tarafından ifade-tepki uyumu göz önüne alınarak belirlenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda onaylanmıştır. Görüş alınan 10 uzmanın tamamı tepki kategorilerini uygun bulmuştur.

3.3.3. Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerklik algılarının belirlenebilmesi için araştırmacılar tarafından Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği geliştirilmiştir. Alan yazın taraması sonucunda 32 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddelerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ölçek geliştirme aşamalarına uygun şekilde gerçekleştirilmiştir

3.3.3.1. Yüzey Geçerliği

Yüzey geçerliği için taslak maddeleri anlaşılabilirlik düzeyi açısından 9-15 yaş aralığındaki öğrencilerin değerlendirmesi istenmiştir. Elazığ il merkezindeki resmî ortaokullar içerisinde seçkişiz yolla belirlenen Harput Ekrem Uzel Ortaokulundaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine sunulmuştur.

Tablo 37

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Taslak Maddeleri için Görüş Alınan Öğrencilere Ait Bilgiler

Demografik özellikler		n	%
Sınıf	5. sınıf	7	25.00
	6. sınıf	7	25.00
	7. sınıf	7	25.00
	8. sınıf	7	25.00
Cinsiyet	Kız Öğrenci	14	50.00
	Erkek Öğrenci	14	50.00
Toplam		28	100.00

Uygulama gerçekleştirilmeden önce Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmalar Etik Kurulu, Elazığ İli EMEM ve Valiliğinden gerekli izinler alınmıştır. Ardından Katılımcıların gönüllük esasına uygun olarak görüşlerini bildirmesi istenmiştir. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre eşit sayıda katılımcıdan görüş alınması öncelenmiştir. Bu kapsamda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden 7'şer olmak üzere 14 kız öğrenci ve 14 erkek öğrenciden görüş alınmıştır. Madde değerlendirme formunda anlaşılmayan kısımların belirtilebilmesi her maddenin altına bir boşluk bırakılmıştır. Katılımcılardan anlamını bilmedikleri sözcüklerin altının çizilmesi ve anlaşılma düzeyi açısından maddelerle ilgili görüşlerini yazmaları rica edilmiştir. Her maddenin “anladım”, “biraz anladım”, “hiç anlamadım” kategorilerine göre değerlendirilmesi istenmiştir. Hedef kitlenin düzeyi, yaş aralığı göz önüne alınarak 3'lü bir değerlendirme kategorisi tercih edildiği için görüşler Lawshe tekniğine göre incelenmiştir.

Tablo 38

Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Özerkliği Algısı Ölçeği'nin Taslak Maddelerine Ait Yüzey Geçerlik Oranları ve İndeksi

Madde	Anladım	Biraz anladım	Anlamadım	YGO	Madde	Anladım	Biraz anladım	Anlamadım	YGO
M1	27	1	0	.93	M17	26	0	2	.86
M2	26	0	2	.86	M18	28	0	0	.64
M3	25	3	0	.79	M19	25	2	1	.71
M4	27	0	1	.93	M20	25	2	1	.79
M5	25	1	0	.79	M21	28	0	0	.71
M6	26	2	0	.86	M22	27	1	0	.93
M7	28	0	0	1.00	M23	26	1	1	.86
M8	25	1	2	.79	M24	27	1	0	.93
M9	26	1	1	.86	M25	28	2	0	.64
M10	25	1	2	.79	M26	25	3	0	.79
M11	27	1	0	.93	M27	24	4	0	.71
M12	27	0	1	.93	M28	25	2	1	.79
M13	27	1	0	.93	M29	28	0	0	1.00
M14	25	3	0	.79	M30	26	1	1	.86
M15	24	1	3	.71	M31	26	0	2	.86
M16	27	0	1	.93	M32	27	1	0	.93
Toplam öğrenci sayısı: 28				YGİ: .84	YGÖ: .357				

Yüzey geçerliği için Lawshe tekniği tercih edilmiştir. Ayre ve Scally'e göre (2014), Lawshe tekniğinde 28 görüş için yüzey geçerlik ölçütü .357 olarak belirlenmiştir. Yüzey geçerlik ölçütü göz önüne alındığında tüm madde yüzey geçerlik oranları istenilen düzeyde .357'nin üzerindedir ($YGO > YGÖ$). Benzer şekilde maddelerin geneline ait yüzey geçerlik indeksi ise .84 değerinde, .357'nin üzerinde olduğu belirlenmiştir ($YGİ > YGÖ$). Bulgulardan hareketle tüm taslak maddelerin yüzey geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. Maddelerin hedef kitlenin düzeyine uygun olduğu düşünülerek hiçbir madde ölçekten çıkarılmamış, yüzey geçerliğine ilişkin görüşler incelenmiştir. Gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda M3 maddesi cümle düzeyinde, M15, M23 ve M29. maddeleri üzerinde sözcük düzeyinde değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

3.3.3.2. Kapsam Geçerliği

Yüzey geçerliği sağlan 32 madde kapsam geçerliği için üniversitelerin Türkçe eğitimi programlarında görev yapan ve bu alanda doktorasını tamamlamış 24 akademisyene gönderilmiştir. Bu 24 akademisyen içerisinde 17'si maddelere ilişkin görüşlerini bildirmiştir.

Tablo 39

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Taslak Maddeleri için Uzmanlara Ait Bilgiler

Demografik özellikler		n	%
Unvan	Prof. Dr.	2	11.76
	Doç. Dr.	9	52.94
	Dr. Öğr. Üyesi	3	17.64
	Dr. Arş. Gör.	2	11.76
	Dr. Öğr. Gör.	1	5.88
Cinsiyet	Kadın	6	35.29
	Erkek	11	64.71
Kurum	Adnan Menderes Üniversitesi	2	11.76
	Aksaray Üniversitesi	1	5.88
	Amasya Üniversitesi	1	5.88
	Düzce Üniversitesi	1	5.88
	Fırat Üniversitesi	2	11.76
	Hakkâri Üniversitesi	1	5.88
	Hitit Üniversitesi	1	5.88
	Kars Kafkas Üniversitesi	1	5.88
	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	5.88
	Mersin Üniversitesi	2	11.76
	Nevşehir Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1	5.88
	Pamukkale Üniversitesi	1	5.88
	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	5.88
	Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi	1	5.88
Toplam		17	100.00

Yazma özerkliği algısına yönelik oluşturulan taslak maddelerin kapsam geçerliği için uzmanların görüşleri alınmıştır. Bu uzmanların görüşlerine başvurulacak uzmanların Türkçe eğitimi bölümlerinde aktif olarak görev yapan, bu alanda yüksek lisans ve doktoralarını tamamlamış olması öncelenmiştir. Maddeler değerlendirilmesi için söz konusu ölçütlere uyan 24 uzmana gönderilmiştir. Taslak maddelerin “uygun, hafifçe gözden geçirilmeli, ciddi olarak gözden geçirilmeli, çıkarılmalı” ölçütlerine göre değerlendirilmesi ve “hafifçe gözden geçirilmeli” ya da “ciddi olarak gözden geçirilmeli” görüşü belirtilen maddeler için düzeltme önerisi istenmiştir. Düzeltme önerilerinin yazılabilmesi için her maddenin değerlendirme ölçütlerinin sağına boş bir kutucuk yerleştirilmiştir. Formun sonunda ise isteğe bağlı olarak taslak ölçeğe ilişkin

görüş ve önerilerini belirtebilecekleri bir alan oluşturulmuştur. Ayrıca ölçeğin ifade-tepki kategorisi uyumu için de uzman görüşlerine başvurulmuştur. 2 Prof. Dr., 9 Doç. Dr., 3 Dr. Öğr. Üyesi, 2 Dr. Arş. Gör. ve 1 Dr. Öğr. Gör. olmak üzere toplam 17 uzmandan dönüt alınmıştır. Davis tekniği kullanılarak görüşler analiz edilmiştir.

Tablo 40

Uzman Görüşleri Doğrultusunda Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'nin Taslak Maddelerine Ait Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi

Madde	Uygun	Hafifçe Gözden Geçirilmeli	Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli	Çıkarılmalı	KGO	Madde	Uygun	Hafifçe Gözden Geçirilmeli	Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli	Çıkarılmalı	KGO
M1	15	2	0	0	1.00	M17	17	0	0	0	1.00
M2	17	0	0	0	1.00	M18	14	3	0	0	1.00
M3	14	1	1	1	0.88	M19	15	1	1	0	0.94
M4	15	1	0	1	0.94	M20	17	0	0	0	1.00
M5	16	0	0	1	0.94	M21	12	3	1	1	0.88
M6	15	1	1	0	0.94	M22	14	0	2	1	0.82
M7	13	2	1	1	0.88	M23	16	0	1	0	0.94
M8	14	1	1	1	0.88	M24	17	0	0	0	1.00
M9	17	0	0	0	1.00	M25	15	0	1	1	0.88
M10	14	1	0	2	0.88	M26	16	0	0	1	0.94
M11	17	0	0	0	1.00	M27	16	0	0	1	0.94
M12	16	1	0	0	1.00	M28	14	2	1	0	0.94
M13	16	1	0	0	1.00	M29	15	1	0	1	0.94
M14	17	0	0	0	1.00	M30	13	3	1	0	0.94
M15	15	2	0	0	1.00	M31	16	0	0	1	0.94
M16	16	1	0	0	1.00	M32	13	3	0	1	0.94
Toplam uzman sayısı: 17					KGİ: .95	KGÖ: .80					

*KGÖ=CVRcritical değerinin (.80) altındaki maddeler

Taslak maddelere ilişkin 17 uzmanın belirttiği görüşler doğrultusunda her maddenin kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. 17 uzmanın görüşünün değerlendirilmesinde kapsam geçerlik ölçütü Davis'e göre (1992) en az .80 olarak ele alınmalıdır (Delgado-Rico ve diğerleri, 2012). Taslak maddelerin kapsam geçerlik oranlarının .88 ile 1.00 arasında olduğu görülmektedir. Madde kapsam geçerlik oranlarının kapsam geçerlik ölçütünden büyük olması maddelerin kapsam geçerliğini sağladığına işaret etmektedir ($KGO > KGÖ$). Bu nedenle taslak maddelerin hiçbirisi ölçme aracından çıkarılmamıştır. Benzer şekilde kapsam geçerlik indeksinin de kapsam geçerlik ölçütünden yüksek olması maddelerin kapsam geçerliğine sahip olduğu görüşünü desteklemektedir ($KGİ > KGÖ$). Uzman görüşleri detaylı olarak incelenerek

hafifçe gözden geçirilmeli, ciddi olarak gözden geçirilmeli görüşlerine ilişkin düzeltme önerileri değerlendirilmiştir.

Kuramsal uygunluk, hedef kitle ve madde yazım kuralları açısından düzeltme önerileri ele alınmıştır. Görüşler değerlendirilirken aynı madde için öneriler bir araya getirilmiştir. Görüşler doğrultusunda M14 ve M23 maddeleri üzerinde cümle düzeyinde; M5, M8, M29, M30 maddelerinde sözcük düzeyinde; M10 maddesi için ise ek düzeyinde düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece taslak maddelerin kapsam geçerlik oranlarının ve anlaşılabilirlik düzeylerinin iyileştirildiği düşünülmektedir.

3.3.3.3. Açımlayıcı Faktör Analizi (Yapı Geçerliği)

Açımlayıcı faktör analizi için alt evren olarak belirlenen Elazığ il merkezindeki resmî ortaokullar içerisinde seçkisiz aşamalı örneklemeyle örneklem grubu belirlenmiştir. Aşamalı örneklemede birkaç aşamada evrendeki kümelerin seçilmesiyle örneklem belirlenir. Geniş ve dağınık dağılıma sahip evren içerisinde bireylerin kümelere ayrılarak daha kolay şekilde örneklemin oluşturulmasını sağlayan küme örneklemeyle okullar ve sınıflar belirlenmiştir. Elazığ il merkezindeki resmî ortaokullar eşit kâğıtlara yazılarak bir torbada karıştırılmıştır. Çekilen kâğıt torbaya katlanarak geri konulmuş ve çekiliş tekrarlanmıştır. Bu işlem her üç ölçek için ortak olarak gerçekleştirilmiş. Sadece sınıfların belirlenmesinde her ölçek için ayrı çekiliş yapılmıştır. Ölçeklerin uygulamalarının farklı sınıflarda yapılması sağlanarak her ölçek için birbiriyle kesişmeyen ayrı örneklem belirlenmiştir. Böylece katılımcıların maddeleri samimi ve doğru cevaplandırmaları hedeflenmiştir. AFA için belirlene örneklem, TOKİ Fırat, Mezre ve Mustafa Kemal ortaokullarından oluşmaktadır. İkinci aşamada her okuldan birer şube seçilmiş. Başka ölçek için daha önce seçilen bir sınıf geldiğinde kâğıt katlanarak torbaya atılmış, torba karıştırılarak yeni bir sınıf seçilmiştir. Bu şekilde farklı sınıflar belirlenene kadar işlem tekrarlanmıştır.

Tablo 41*Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için AFA Örnekleme*

Demografik özellikler		<i>n</i>	%
Sınıf	5. sınıf	129	28.29
	6. sınıf	112	24.56
	7. sınıf	117	25.66
	8. sınıf	98	21.49
Cinsiyet	Kız Öğrenci	235	51.54
	Erkek Öğrenci	221	48.46
Toplam		456	100.00

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'nin yapı geçerliği için 9-15 yaş aralığında 456 öğrenci üzerinden AFA gerçekleştirilmiştir. AFA için sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dengeli dağılım gösteren bir örneklem oluşturulmuştur. Verilerin 9-15 yaş aralığındaki öğrencilerden toplandığı belirlenmiştir. Comrey ve Lee'ye göre faktör analizinde örneklem büyüklüğü için 100=zayıf, 200=uygun, 300=iyi, 500=çok iyi ve 1000+=mükemmel sayıdır (Aksu ve diğerleri, 2017). Bu kapsamda 456 öğrenciden oluşan örneklem büyüklüğünün iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 42

Yazma Özerkliği Algısı Taslak Ölçeğine Ait Verilerin Dağılım Değerleri

Maddeler	n	Ortalama	Ortanca	Tepe Değer	S	Çarpıklık	Standart Hatanın Çarpıklığı	Basıklık	Standart Hatanın Basıklığı
M1.	456	3.12	3.00	3.00	1.10	-.048	.114	-.402	.228
M2.	456	2.81	3.00	3.00	1.32	.176	.114	-1.014	.228
M3.	456	2.39	2.00	1.00	1.22	.482	.114	-.651	.228
M4.	456	4.07	5.00	5.00	1.20	-1.126	.114	.248	.228
M5.	456	4.22	5.00	5.00	1.04	-1.134	.114	.278	.228
M6.	456	3.40	3.00	5.00	1.33	-.330	.114	-1.008	.228
M7.	456	3.53	4.00	5.00	1.46	-.479	.114	-1.146	.228
M8.	456	2.54	3.00	3.00	1.23	.334	.114	-.796	.228
M9.	456	3.84	4.00	5.00	1.11	-.650	.114	-.357	.228
M10.	456	3.81	4.00	5.00	1.17	-.670	.114	-.476	.228
M11.	456	3.97	4.00	5.00	1.21	-.910	.114	-.221	.228
M12.	456	3.74	4.00	5.00	1.25	-.732	.114	-.443	.228
M13.	456	3.60	4.00	5.00	1.26	-.483	.114	-.722	.228
M14.	456	2.38	2.00	1.00	1.24	.545	.114	-.685	.228
M15.	456	3.95	4.00	5.00	1.19	-.982	.114	.038	.228
M16.	456	3.67	4.00	5.00	1.40	-.624	.114	-.922	.228
M17.	456	3.91	4.00	5.00	1.19	-.875	.114	-.134	.228
M18.	456	3.86	4.00	5.00	1.07	-.613	.114	-.356	.228
M19.	456	3.81	4.00	5.00	1.11	-.540	.114	-.639	.228
M20.	456	4.12	4.00	5.00	1.03	-1.051	.114	.387	.228
M21.	456	2.45	2.00	1.00	1.30	.524	.114	-.789	.228
M22.	456	2.25	2.00	1.00	1.30	.673	.114	-.715	.228
M23.	456	4.03	4.00	5.00	1.12	-1.032	.114	.237	.228
M24.	456	3.72	4.00	5.00	1.22	-.644	.114	-.457	.228
M25.	456	2.43	2.00	1.00	1.42	.503	.114	-1.117	.228
M26.	456	3.7873	4.00	5.00	1.29	-.758	.114	-.566	.228
M27.	456	3.99	4.00	5.00	1.20	-1.048	.114	.127	.228
M28.	456	2.74	3.00	1.00	1.67	.241	.114	-1.609	.228
M29.	456	4.21	5.00	5.00	1.17	-1.396	.114	.932	.228
M30.	456	3.55	3.00	3.00	1.17	-.358	.114	-.636	.228
M31.	456	3.86	4.00	5.00	1.11	-.699	.114	-.384	.228
M32.	456	3.92	4.00	5.00	1.15	-.843	.114	-.175	.228
Genel Ortalama	456	3.82	3.90	3.90	.68	-.481	.114	-.287	.228

AFA'dan önce verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Maddelerin genelinin ± 1.5 arasında basıklık ve çarpıklık değerleri sahip olduğu, ortalama, ortanca ve tepe değerler arasında arzu edilen şekilde birbirlerine yakın değerlerde oldukları belirlenmiştir. Bu değerler, verilerin normal dağıldığına işaret ettiği için AFA gerçekleştirilmiştir.

Tablo 43*Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları*

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü		.873
Yaklaşık Ki-Kare		3094.933
Bartlett Küresellik Testi	df	496
	Sig.	.000

Verilerin AFA için uygunluğunu gösteren Kaiser-Meyer Olkin ve Küresellik testleri incelenmiştir. Örneklem yeterliliğini gösteren KMO değerinin 50'nin altı olması kabul edilemez, .50-.59 arası zayıf, .60-.69 arası yeterli, .70-.79 arası iyi, .80-.89 arası çok iyi, .90-1.00 arasında olması mükemmeldir (Kaiser ve Rice, 1974'ten akt. Sharma, 1996). KMO değeri, çok iyi düzeyde örneklem yeterliliğine işaret etmektedir. Bartlett Küresellik Testi ise değişkenler arasında ilişkiyi test etmektedir. Test sonucunun anlamlı olması ($p<.05$) veriler üzerinde AFA'nın gerçekleştirilebileceğini göstermektedir.

Korelasyon matrisi incelendiğinde maddeler arasındaki ilişkilerin arzu edilen şekilde .30 ile .80 arasında değiştiği görülmüş ve maddeler arasında yeterli ilişki olduğu, eş doğrusallığın görülmediği çıkarılmıştır. Anti-imaj korelasyon matrisine göre madde kesişim değerleri istenilen şekilde .646 ile .944 değerleri arasında olması nedeniyle ölçekten madde çıkarılmamıştır.

Tablo 44*Yazma Özerkliği Algısı Maddelerinin Ortak Varyans Değeri*

Maddeler	Başlangıç Öz Değeri	Çıkartma Değeri
M1.	1.000	.185
M2.	1.000	.192
M3.	1.000	.033
M4.	1.000	.254
M5.	1.000	.239
M6.	1.000	.140
M7.	1.000	.072
M8.	1.000	.041
M9.	1.000	.359
M10.	1.000	.359
M11.	1.000	.084
M12.	1.000	.172
M13.	1.000	.131
M14.	1.000	.039
M15.	1.000	.408
M16.	1.000	.071
M17.	1.000	.147
M18.	1.000	.285
M19.	1.000	.330
M20.	1.000	.243
M21.	1.000	.001
M22.	1.000	.142
M23.	1.000	.389
M24.	1.000	.306
M25.	1.000	.039
M26.	1.000	.206
M27.	1.000	.334
M28.	1.000	.032
M29.	1.000	.321
M30.	1.000	.197
M31.	1.000	.334
M32.	1.000	.229

Maddelerin açıkladığı varyans değerlerini gösteren ortak varyans tablosu incelendiğinde maddelere ilişkin değerlerin .001 ile .39 arasında değişmektedir. Bu değeri .20'nin altında olan maddelerin faktörlemeden sonra yüksüz çıkarak muhtemelen ölçekten çıkarılacağı söylenebilir. Ancak faktörleme işleminden sonra değerlerde değişiklikler oluşabileceğinden şimdilik maddeler ölçekten çıkarılmamıştır.

Tablo 45*Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Bileşenler Matrisi*

Maddeler	Bileşen							
	1	2	3	4	5	6	7	8
M17	.639							
M23	.624							
M10	.599							
M9	.599							
M31	.578							
M27	.578							
M19	.574							
M29	.567							
M24	.553							
M18	.534							
M4	.504							
M20	.492							
M5	.489			.445				
M32	.479							
M30	.443							
M2	.439							
M6								
M25		.612						
M22		.552						
M8		.551						
M21		.508						
M3		.477		-.461				
M14		.469						
M12	.415		.516					
M16			.499					
M13			.487					
M1	.430		-.469					
M17								
M26	.454				.524			
M11						.501		
M28				.426		.448		
M7							-.512	

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'ne ait bileşenler tablosunda maddelerin yüklerinin çoğunlukla birinci faktörde yer aldığı görülmektedir. Diğer bileşenler incelendiğinde benzer sayılarda çok az madde yükü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca faktörlere ilişkin madde yükleri .40'ın üzerindedir. Tabloda maddelerin tek faktörde yoğunlaşması, ölçeğin tek faktörlü yapıya uygun olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 46*Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans*

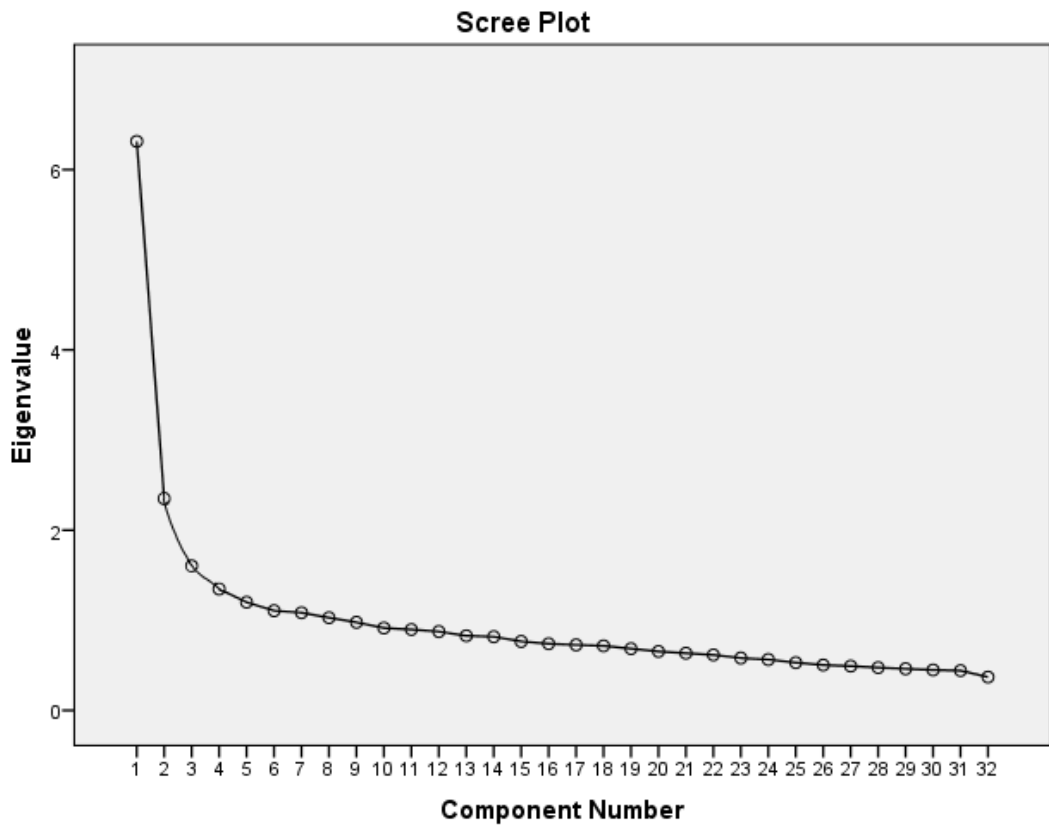
Bileşen	Başlangıç öz değerleri			Çıkarılmış faktör yüklerinin kareleri toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif%	Toplam	Varyans%	Kümülatif%
1	6.315	19.733	19.733	6.315	19.733	19.733
2	2.350	7.345	27.078	2.350	7.345	27.078
3	1.853	5.790	32.868	1.853	5.790	32.868
4	1.347	4.209	37.077	1.347	4.209	37.077
5	1.200	3.750	40.827	1.200	3.750	40.827
6	1.106	3.457	44.284	1.106	3.457	44.284
7	1.084	3.388	47.673	1.084	3.388	47.673
8	1.029	3.214	50.887	1.029	3.214	50.887
9	.978	3.056	53.942			
10	.915	2.858	56.801			
11	.898	2.805	59.606			
12	.874	2.733	62.339			
13	.828	2.586	64.925			
14	.818	2.555	67.480			
15	.765	2.390	69.870			
16	.740	2.313	72.184			
17	.727	2.272	74.455			
18	.717	2.240	76.695			
19	.685	2.140	78.835			
20	.655	2.046	80.880			
21	.635	1.983	82.864			
22	.616	1.925	84.789			
23	.581	1.816	86.604			
24	.564	1.763	88.368			
25	.530	1.657	90.025			
26	.503	1.572	91.597			
27	.492	1.536	93.133			
28	.475	1.484	94.617			
29	.462	1.443	96.060			
30	.449	1.403	97.463			
31	.442	1.381	98.844			
32	.370	1.156	100.000			

Ölçeğin açıklanan toplam varyans tablosunda çıkarılmış faktör yüklerinin kareleri toplamı altında yer alan toplam sütununda öz değeri 1'den büyük 8 faktör olduğu görülmektedir. Toplam varyansın %52.732'sini açıklayan bu faktörler incelendiğinde öz değeri ve açıkladığı varyans oranıyla birinci faktörün diğer faktörlerden ayrıştığı dikkat çekmektedir. Bu değerlere göre ikinci faktörün de diğer faktörlerden farklılaştığı

söylenbilir. Ancak ilk faktörle karşılaştırıldığında ikinci faktörün diğer faktörlerle çok daha yakın olduğu görülmektedir. Sağ taraftaki varyans sütunundaki değerler de benzerlik göstermektedir. İlk bileşenin 19.733 değeriyle 5'in üzerindeki 2. ve 3. bileşenlere göre daha fazla varyans değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu değer açısından diğer iki bileşen birbirine yakındır. Bu açıdan ölçeğin üç faktördense tek faktörlü yapıya daha uygun olduğu söylenbilir.

Şekil 34

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği



Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'nin yamaç birikinti grafiği incelendiğinde ilk keskin kırılmanın yaklaşık olarak birinci faktörde gerçekleştiği görülmektedir. İlk kırılmanın keskin bir kırılma olduğu, yataylaşmanın bu kırılmadan sonra başladığı ve sonraki kırılmaların çok keskin olmadığı gözlenmektedir. Bu açıdan yamaç birikinti grafiği, tek faktörlü yapıya işaret etmektedir. Araştırmacıların taşlan maddeleri tek boyutlu olarak yazmıştır. Tüm değerler göz önüne alındığında çoğunlukla tek bileşenin öne çıkması nedeniyle analize tek faktörlü yapıyla devam edilmiştir.

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için AFA tek faktörlü olarak gerçekleştirildiği için döndürme işlemi gerçekleştirilmemiştir. Faktör sayısının belirlenmesinin ardından madde yüklerini gösteren bileşenler tablosu değerlendirilmiştir. M3, M6, M7, M8, M11, M12, M13, M14, M16, M17, M21, M22, M25, M28 maddeleri yüksüz oldukları için ölçekten çıkarılmıştır ($r < .40$). Bütün maddeler aynı anda değil tek tek çıkarılmış, her maddenin çıkarılmasının ardından analiz yenilenmiş değerler tekrar kontrol edilmiştir. Ölçek tek faktörlü olarak geliştirildiğinden binişik madde nedeniyle hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Tablo 47

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Ortak Varyans Değeri

Maddeler	Başlangıç Öz Değeri	Çıkartma Değeri
M2. Öğretmenimin görev vermesini beklemeden yazma alıştırmaları yaparım.	1.000	.257
M4. Yazma becerimi nasıl geliştireceğimin farkındayım.	1.000	.276
M10. Yazma sürecini yazma planına uygun şekilde yönetebilirim.	1.000	.450
M15. Yazma özgürlüğü tanındığında başarılı olacağımı düşünüyorum.	1.000	.452
M18. Yazma sürecinin her aşamasını kontrol altında tutmaya çalışırım.	1.000	.340
M19. Yazma sürecini planlarken yazma görevlerimi kendim belirleyebilirim.	1.000	.329
M20. Belirlediğim yazma görevlerini zamanında yerine getiririm.	1.000	.279
M24. Karşılaştığım zorlukları yazma becerilerimi geliştirmek için bir fırsat olarak görürüm.	1.000	.373
M29. Çaba gösterirsem yazma konusunda başarılı olacağıma inanıyorum.	1.000	.332
M31. Yazma etkinliklerini başarıyla gerçekleştiririm.	1.000	.357

Maddelerin ortak varyans değeri incelenmiş ve varyans değeri .2'nin altında olan M1, M5, M9, M23, M26, M27, M30 ve M32 maddeleri ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelerin varyans değerlerinin .257 ile .452 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 48

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Faktörlemeden Sonra Açıklanan Toplam Varyans

Bileşenler	Başlangıç öz değerleri			Çıkarılmış faktör yüklerinin kareleri toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif%	Toplam	Varyans%	Kümülatif%
1	3.442	34.423	34.423	3.442	34.423	34.423
2	.943	9.432	43.855			
3	.883	8.826	52.681			
4	.799	7.986	60.667			
5	.767	7.666	68.332			
6	.716	7.157	75.490			
7	.663	6.633	82.123			
8	.645	6.453	88.576			
9	.578	5.776	94.352			
10	.565	5.648	100.000			

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'nin faktör toplam varyansın %34.42'sini açıklamaktadır. Tek bileşenden oluşan bir ölçeğin birikimli varyans değeri en az %30 olmalıdır. Ölçeğin bu gerekliliği karşıladığı ve kümülatif değerinin yeterli olduğu ifade edilebilir.

Tablo 49

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Bileşenler Matrisi

Maddeler	Bileşen
M15. Yazma özgürlüğü tanındığında başarılı olacağımı düşünüyorum.	.672
M10. Yazma sürecini yazma planına uygun şekilde yönetebilirim.	.670
M24. Karşılaştığım zorlukları yazma becerilerimi geliştirmek için bir fırsat olarak görürüm.	.611
M31. Yazma etkinliklerini başarıyla gerçekleştiririm.	.597
M18. Yazma sürecinin her aşamasını kontrol altında tutmaya çalışırım.	.583
M29. Çaba gösterirsem yazma konusunda başarılı olacağıma inanıyorum.	.576
M19. Yazma sürecini planlarken yazma görevlerimi kendim belirleyebilirim.	.573
M20. Belirlediğim yazma görevlerini zamanında yerine getiririm.	.528
M4. Yazma becerimi nasıl geliştireceğimin farkındayım.	.525
M2. Öğretmenimin görev vermesini beklemeden yazma alıştırmaları yaparım.	.507

Bileşenler tablosunun son hali incelendiğinde ölçek maddelerine ait faktör yüklerinin .51 ile .67 değerleri arasında olduğu belirlenmiştir. AFA sonucunda 5'li likert

tipinde 10 maddeden oluşan tek faktörlü bir Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği elde edilmiştir.

3.3.3.4. İç Tutarlık ve Güvenirlik

Maddelerin birbiriyle tutarlık düzeylerinin belirlenmesi ve ölçeğin güvenirlilik değerleri için Spearman-Brown, Guttman Split-half ve Cronbach's alpha katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 50

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi

Cronbach's alpha	Standartlaştırılmış Maddelere Dayalı Cronbach's alpha	Madde Sayısı
.79	.79	10

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'ne ait Cronbach's alpha katsayısı .79 değerinde hesaplanması güvenirliliğin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu değer 00-.40 arasında olması ölçeğin güvenilir olmadığına, .40-.60 arasında olması düşük düzeyde güvenilirliğe, .60-.80 arasında olması oldukça güvenilir olduğuna, .80-1.00 arasında olması yüksek düzeyde güvenilirliğe işaret etmektedir (Karagöz, 2017).

Tablo 51

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'nin Öz Madde Değerleri

	$\bar{X}$	Minimum	Maksimum	Ranj	Maksimum / Minimum	Varyans	Madde Sayısı
Madde Ortalaması	3.82	2.81	4.21	1.40	1.50	.150	10
Madde Varyansı	1.35	1.06	1.74	.69	1.65	.036	10
Maddeler Arası Korelasyonlar	.36	.194	.550	.36	2.84	.006	10

Öz madde değerleri ortalaması 3.82 olarak belirlenmiştir. Maddelerin ortalama varyansı 1.35, madde ortalamalarının değişim aralığı 1.40, varyansların değişim aralığı .69 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan maddeler arası korelasyon katsayısının en düşüğü.14, en yükseği .37 iken genel ortalaması .36'dır.

Tablo 52*Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Cronbach's Alpha Madde Toplam Değerleri*

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyon Kareleri	Madde Silindiğinde Cronbach's alpha	$\bar{X}$	s
M15	34.2697	36.707	.538	.298	.756	3.95	1.19
M10	34.4057	36.901	.537	.304	.756	3.81	1.17
M24	34.4978	37.270	.481	.248	.763	3.72	1.22
M31	34.3618	38.236	.465	.223	.765	3.86	1.11
M18	34.3531	38.633	.456	.231	.766	3.86	1.07
M29	34.0066	38.200	.439	.217	.768	4.21	1.17
M19	34.4035	38.540	.442	.210	.768	3.81	1.11
M20	34.1009	39.687	.397	.183	.773	4.12	1.03
M4	34.1469	38.477	.404	.179	.773	4.07	1.19
M2	35.4079	37.895	.385	.188	.777	2.81	1.32

Her maddenin silinmesi durumunda hesaplanan kalan maddelerin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Buradan hareketle maddelerin aynı faktör içerisinde yer alabileceği söylenebilir. Maddelerin tek tek çıkarılmaları durumunda kalan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının istenile şekilde çok düşmediği ya da değişmediği görülmektedir. Ölçeğin toplanabilirliği için madde toplam korelasyon değerlerinin .25'ten büyük olması istenilmektedir (Karagöz, 2017). Bu açıdan ölçeğin toplanabilirlik özelliği gösterdiği çıkarsanabilir. Düzeltilmiş toplam korelasyon değerlerinin .39 ile .54 arasında değişmesi de bu durumu desteklemektedir. Cronbach's alpha güvenirlik katsayıları maddelerin çıkarılması durumunda çok fazla değişmemesi ve çoğunlukla düşmesi de ölçek maddelerinin güvenilir ve tutarlı olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 53

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Güvenirlik Testi

Cronbach's alpha	Kısım	Değer	.69
		Madde Sayısı	5 ^a
	Kısım	Değer	.57
		Madde Sayısı	5 ^b
	Toplam madde sayısı		10
	Biçimler Arası Korelasyon		.67
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit uzunluk		.80
	Eşit olmayan uzunluk		.80
Guttman Split-Half Katsayısı			.80

a. Maddeler: M10, M15, M18, M24, M31

b. Maddeler: M2, M4, M19, M20, M29

İki yarı yöntemine dayanan Spearman-Brown güvenirlilik katsayısı .80, Guttman Split-half güvenirlilik katsayısı .80 değerinde oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir. İki yarı tutarlık katsayılarının Cronbach's alpha güvenirlilik katsayısıyla benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu açıdan ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 54

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Madde Toplam

Değerleri

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyon Kareleri	Madde Silindiğinde Güvenirlilik Değerleri
M15	34.2697	36.707	.538	.298	.756
M10	34.4057	36.901	.537	.304	.756
M24	34.4978	37.270	.481	.248	.763
M31	34.3618	38.236	.465	.223	.765
M18	34.3531	38.633	.456	.231	.766
M29	34.0066	38.200	.439	.217	.768
M19	34.4035	38.540	.442	.210	.768
M20	34.1009	39.687	.397	.183	.773
M4	34.1469	38.477	.404	.179	.773
M2	35.4079	37.895	.385	.188	.777

Spearman-Brown ve Guttman split-half madde toplam değerlerine göre maddelerin ölçekten çıkarılması durumunda kalan maddelerin ortalamalarının ve güvenirlilik

katsayılarının çok değişmediği görülmektedir. Bulgular maddelerin geçerli ve güvenilir olduğuna işaret ettiği için ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Ayrıca düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin .38'den yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ölçeğin toplanabilir olduğu söylenebilir

3.3.3.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi (Yapı Geçerliği)

DFA'nın gerçekleştirilmesi için AFA'da kullanılan örneklemle kesişmeyen bir örneklem belirlenmiştir. Araştırmanın alt evreni Elazığ il merkezindeki resmî ortaokullardan seçkisiz aşamalı örnekleme ile Gazi, Doğukent ve İhsan Tangülü ortaokulları seçilmiştir. İlk aşamada Elazığ İli merkezinde yer alan resmî ortaokulların isimlerinin yazılı olduğu torba iyice karıştırılarak bir okul çekilmiş, çekilen kâğıt torbaya geri konularak çekiliş tekrarlanmıştır. Bu işlem bütün ölçekler için ortak olarak tek bir defa gerçekleştirilmiştir. Sadece sınıfların belirlenmesinde her ölçeğin uygulandığı grupların farklı olması için İkinci aşama ölçekler özelinde ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada sınıflar belirlenirken her ölçek için farklı şubelerin seçilmesine dikkat edilmiştir.

Tablo 55

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için DFA Örneklemi

Demografik özellikler		n	%
Sınıf	5. sınıf	99	25.19
	6. sınıf	101	25.70
	7. sınıf	96	24.43
	8. sınıf	97	24.68
Cinsiyet	Kız Öğrenci	194	49.36
	Erkek Öğrenci	199	50.64
Toplam		393	100.00

DFA için 9-15 yaş arasında 393 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Ulaşılan öğrenciler, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dengeli bir dağılım göstermektedir. Comrey ve Lee'ye göre faktör analizi için 100=zayıf, 200=uygun, 300=iyi, 500=çok iyi ve 1000+=mükemmel örneklem büyüklüğünü göstermektedir (Aksu ve diğerleri, 2017). Madde sayısının 30 katından fazla kişiye ulaşılması da örneklem genişliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 56

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Çok Değişkenli Normallik Değerleri

Değişken	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Çarpıklığın Hatası	Basıklık	Basıklığın Hatası
Y1	1.000	5.000	-.830	-6.718	-.002	-.007
Y2	1.000	5.000	-.592	-4.793	-.511	-2.068
Y3	1.000	5.000	-.322	-2.604	-.892	-3.610
Y4	1.000	5.000	-.935	-7.568	.147	.594
Y5	1.000	5.000	-.699	-5.655	-.233	-.944
Y6	1.000	5.000	-1.881	-15.226	3.050	12.344
Y7	1.000	5.000	-.577	-4.672	-.400	-1.619
Y8	1.000	5.000	-1.095	-8.860	.714	2.891
Y9	1.000	5.000	-1.173	-9.494	.530	2.147
Y10	1.000	5.000	-.146	-1.184	-1.228	-4.968
Çok Değişkenli					20.604	13.183

Çok değişkenlik normallik analizi sonucunda Y6 dışındaki değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu, Y6 maddesi için de bu değerin +3 civarında olması nedeniyle normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir.

DFA sonucunda p değeri, .01191 değerinde .05 düzeyinde anlamlı .01 düzeyinde anlamsız bulunmuştur. p değerinin manidar olmaması istenilen bir durumdur. . Örneklem büyük olduğu araştırmalarda p değeri anlamlı olma ihtimali yüksek olduğu için alternatif uyum indekslerinin incelenerek karar verilmesi gerekmektedir.(Çokluk ve diğerleri, 2012).

Tablo 57

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Sonuçları

Madde	Hata Varyansı	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	R ²
M1	.58	.77	10.29	.31
M2	.67	.77	10.51	.32
M3	.64	.75	9.45	.26
M4	.54	.75	9.79	.28
M5	.55	.82	9.60	.27
M6	.31	.70	6.18	.12
M7	.54	.90	8.74	.23
M8	.38	.80	7.09	.16
M9	.52	.81	8.43	.21
M10	.57	.63	7.77	.16

Maddelerin 7.09 ile 10.51 arasında olan t-değerleri, .01 düzeyinde anlamlı olduğu için hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır ($t > 1.96$, $p < .05$; $t > 2.58$, $p < .01$). Maddelere ait hata varyanslarının da arzu edilen şekilde .30 ile .90 arasında anlamlı olduğu görülmektedir. Standartlaştırılmış yükler temel alındığında ölçme aracına ilişkin değişkenliğin açıklama oranını en çok M7, en az M10 gözlenen değişkeni gösterdiği söylenebilir.

Tablo 58

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Model Uyum Ölçüleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	56.58	$p > .05$
$X^2/sd=35$	1.61	Mükemmel Uyum
RMSEA	.040	Mükemmel Uyum
Standardized RMR	.040	Mükemmel Uyum
NFI	.94	İyi Uyum
NNFI	.97	Mükemmel Uyum
CFI	.98	Mükemmel Uyum
GFI	.97	Mükemmel Uyum
AGFI	.96	Mükemmel Uyum

Maddelere ilişkin ki-kare (X^2) değeri 86.02 değerinde arzu edilen şekilde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. X^2 değerinin serbestlik derecesinin (sd) bölümünün ($X^2/sd=1.59$) 3'ten küçük olması ölçeğin mükemmel bir uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir (Sümer, 2000). Arzu edilen şekilde. RMSA'nın. 038, Standardized RMR'nin. 039 değerinde 05'ten küçük olduğunun belirlenmesi mükemmel uyumu göstermektedir. Düzenlenmemiş iyilik uyum indeksinin (AGFI) .96, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .97, iyilik uyum indeksi (GFI) .97 karşılaştırmalı uyum indeksinin (CFI) .98 değerinde .95'in üzerinde olması mükemmel bir uyuma işaret etmektedir. Ancak normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) .94 değerinde .95'in altında ve .90'ın üzerinde olması iyi uyuma delildir. AFA sonucunda model uyum indekslerine göre modelin uyumunun kabul edilebilir (iyi) düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Tablo 59

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği Dışsal Gizil Değişkenler Arasındaki Açıklanan Varyans

Yapı Güvenirliği	Açıklanan Varyans
.92	.53

$$\text{Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için } i \text{ “yapı güvenirliliği”} = \frac{(\text{standartlaştırılmış yükler toplamı})^2}{(\text{standartlaştırılmış yükler toplamı})^2 + (\text{gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları toplamı})}$$

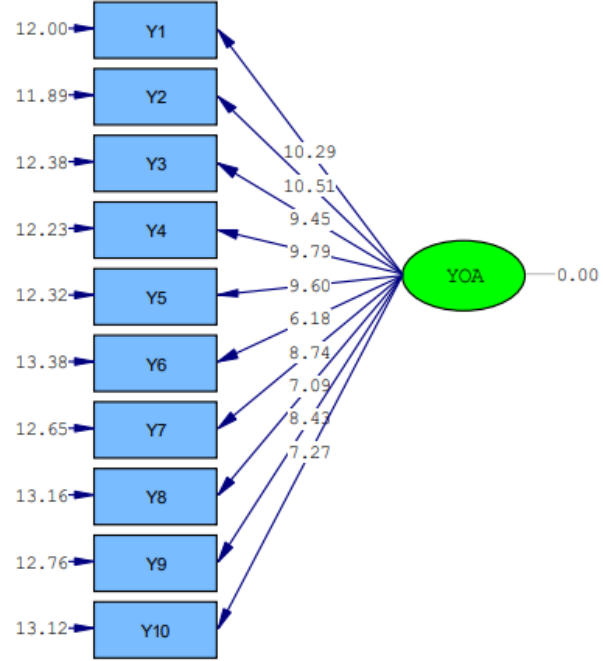
formülünden hareketle hesaplanan yapı güvenirliliği (Çelik ve Yılmaz, 2016), .92 değerinde olduğu hesaplanmıştır. Yapı güvenirliliğinin .70’in üzerinde olması ölçeğin yapısının güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği’nin varyans değeri “açıklanan varyans” =

$$\frac{\text{standartlaştırılmış yüklerin kareleri toplamı}}{(\text{standartlaştırılmış yüklerin kareleri toplamı}) + (\text{gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları toplamı})}$$

” formülünden hareketle hesaplanmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2016). Ölçeğin varyansının arzu edilen şekilde .50’nin üzerinde .53 değerinde bulunması, yazma özerkliğini yeterli ölçüde açıkladığının göstergesidir. Model için düzetme önerisi verilmemiştir. Bu nedenle model uyumunun sağlandığı varsayılmıştır.

Şekil 35

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'nin Yol Şeması



Chi-Square=56.58, df=35, P-value=0.01191, RMSEA=0.040

DFA sonucunda 5'li likert tipinde 10 maddeden oluşan tek faktörlü Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'nin model uyumu doğrulanmıştır. Yapı güvenirliği ve açıklanan varyans oranlarına göre ölçeğin yapısının güvenilir olduğu ifade edilebilir.

3.3.3.6. Kararlılık

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'ne ait maddelerin kararlılığı adına test-tekrar test işlemi uygulanmıştır. Bu açıdan AFA ve DFA'nın uygulandığı örneklemelerden farklı bir örneklem seçilmiştir. Araştırmanın alt evreni olan Elazığ il merkezindeki resmî ortaokulların içerisinde aşamalı örnekleme ile belirlenen Cumhuriyet Ortaokulunda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden birer şube belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen sınıflar yine bir torbaya konulan aynı sınıf düzeyindeki şubeler çekilmiştir. Bu işlem sırasında her ölçek için ayrı bir şube belirlenmesine dikkat edilmiştir.

Tablo 60*Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için Test-Tekrar Test Örneklemi*

Demografik özellikler		n	%
Sınıf	5. sınıf	49	28.16
	6. sınıf	43	24.71
	7. sınıf	47	27.01
	8. sınıf	40	22.99
Cinsiyet	Kız Öğrenci	85	48.85
	Erkek Öğrenci	89	51.15
Toplam		174	100.00

Kararlılık testi için oluşturulan örneklem, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dengeli bir dağılım göstermektedir. Örneklemde yer alan öğrencilerin 9-15 yaş aralığında oldukları belirlenmiştir. Bilimsel verilerin gizliliği ve katılımcıların güveni için katılımcıların isim-soy isim bilgileri yerine okul numaraları alınmıştır. Katılımcılara okul numaraları yoluyla kimliklerine ulaşılamayacağı bilgisi verilerek, bu bilginin ilk uygulama ve ikinci uygulama arasındaki ilişkiyi belirleme için kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırmaya katılmak istemeyenler ya da katılmaktan vaz geçenler, ilk ya da ikinci veri toplama sürecine katılmayanlar araştırmanın dışında bırakılmıştır. İlk uygulamadan 3, ikinci uygulamadan 9 form eşleştirilememiştir.

Tablo 61*Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için Test-Tekrar Test Korelasyon Analizi*

		Test	Tekrar Test	$\bar{X}$	s
Test	Pearson Korelasyon	1	.768**		
	Sig. (2-tailed)		.000	3.83	.61
	N		174		
Tekrar Test	Pearson Korelasyon	.768**	1		
	Sig. (2-tailed)	.000		3.85	.76
	N	174			

**p<.01

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için gerçekleştirilen test-tekrar test analizi sonucunda kararlılık katsayısının .77 değerinde anlamlı ($p<.01$) olduğu tespit edilmiştir. İki uygulamanın ortalamalarının birbirine yakın olması da durumu desteklemektedir. Bu açıdan ölçeğin kararlı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

3.3.3.7. Paralel Formlar Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliği ve geçerliliği adına Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği ile ortaokul öğrencilerine yönelik Tekşan ve Süğümlü (2018) tarafından geliştirilmiş olan ölçek aynı anda uygulanmıştır. Ölçeğin daha önce uygulandığı üç örneklemden farklı bir örneklem belirlenmesi için aşamalı örneklem kullanılmıştır. İlk aşamada araştırmanın alt evreni olan Elazığ il merkezindeki resmî ortaokul isimlerinin olduğu bir torba içerisinde Şehit Hasan Halit Küçük Ortaokulu seçilmiştir. İkinci aşamada 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden birer şube yolla çekilmiştir.

Tablo 62

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için Paralel Formlar Örneklemini

Demografik özellikler		n	%
Sınıf	5. sınıf	24	26.97
	6. sınıf	22	24.72
	7. sınıf	21	23.60
	8. sınıf	22	24.72
Cinsiyet	Kız Öğrenci	47	52.81
	Erkek Öğrenci	42	47.19
Toplam		89	100.00

Eşdeğer formlar 42 erkek ve 47 kız öğrenci olmak üzere 9-15 yaş aralığındaki toplam 89 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Örneklemin sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dengeli dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 63

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için Paralel Formlar Korelasyon Analizi

Paralel Formlar		
Paralel Formlar	Pearson Korelasyon	.803**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	89

**p<.01

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için gerçekleştirilen paralel formlar güvenirliliği sonucunda .80 değerinde anlamlı bir güvenirlilik katsayısına ulaşılmıştır (p<.01). Bu açıdan ölçeğin güvenilir ve geçerli bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

3.3.3.8. Cevaplama ve Değerlendirme Özellikleri

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği 9-15 yaş arasındaki 177 ortaokul öğrencisine uygulanmış ve öğrencilerin ölçeği cevaplama süreleri kaydedilmiştir.

Tablo 64

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için Cevaplama Süresi

Cevaplama Süresi	En Kısa	Dakika En Uzun	Ortalama
	5	13	9

Her öğrencinin ölçek formunu teslim süresi kaydedilerek ölçeğin cevaplama süresi belirlenmiştir. Kaydedilen sürelerin ortalamaları alınarak ortalama cevaplama süresi hesaplanmıştır. Bu kapsamda Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için ortalama cevaplanma süresi 8 dakikadır.

Tablo 65

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'nin Tepki Kategorisi

Her zaman (5)	Sık sık (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
---------------	-------------	-----------	-------------	------------------

5'li likert tipinde geliştirilen Yazma Özerkliği Algısı ölçeğinin değerlendirme ölçütleri belirlenirken hedef kitlenin özellikleri ve ifade-tepki uyumu dikkate alınmıştır. Ardından tepki kategorisi için 17 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların hepsi değerlendirme kategorilerini uygun bulmuştur.

3.3.4. Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği

Ortaokul öğrencilerin yazma öz düzenleme yetkinliklerinin tespit edilebilmesi için bir Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin yüzey ve kapsam geçerliliği, güvenirliği, yapı geçerliği ve tutarlılığı test edilmiştir. İşlemler sonucunda 5'li likert tipinde 10 faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçeğe arası geliştirilmiştir.

3.3.4.1. Yüzey Geçerliği

Yüzey geçerliği için taslak maddeler anlaşılabilirlik düzeyi açısından hedef kitlenin değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bunun için uygulama grubu, alt evren olarak belirlenen Elazığ il merkezindeki okullar içerisinde seçkisiz yolla belirlenmiştir. Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmalar Etik Kurulu, Elazığ İli EMEM ve Valiliğinden gerekli izinler alındıktan sonra uygulama Harput Ekrem Uzel Ortaokulundaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinden 6’şar öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 66

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Taslak Maddeleri için Görüş Alınan Öğrencilere Ait Bilgiler

Demografik özellikler		n	%
Sınıf	5. sınıf	6	25.00
	6. sınıf	6	25.00
	7. sınıf	6	25.00
	8. sınıf	6	25.00
Cinsiyet	Kız Öğrenci	12	50.00
	Erkek Öğrenci	12	50.00
Toplam		24	100.00

Taslak maddelerin yüzey geçerliği için görüş alınan katılımcıların sınıf ve cinsiyet düzeylerine göre dengeli dağılımı sağlanmıştır. Görüş bildiren katılımcılar her sınıf düzeyinden 3 kız öğrenci ve 3 erkek öğrenci olması şartıyla 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden 6’şar olmak üzere 14 kız ve 14 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Madde değerlendirme formu her maddenin “anladım”, “biraz anladım”, “hiç anlamadım” kategorileri temelinde değerlendirilmesine uygun tasarlanmıştır. Katılımcıların düzeyine dikkat edilerek eşit aralıklı ölçüm sağlanması adına 3’lü bir değerlendirme kategorisi tercih edilmiştir. Görüşlerin değerlendirilmesinde Lawshe tekniği kullanılmıştır. Kategoriler içerisinde “biraz anladım” ve “hiç anlamadım” seçeneklerinin işaretlendiği maddeler için anlaşılmayan kısımların yazılabilmesi için her maddenin altına boş bir kutucuk yerleştirilmiştir. Ayrıca maddelerde anlamını bilmedikleri sözcükler varsa altlarının çizilmesi istenmiştir. Her maddenin kategorilerine göre değerlendirilmesi istenmiştir.

Tablo 67

Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Taslak

Maddelerine Ait Yüzey Geçerlik Oranları ve İndeksi

Madde	Anladım	Biraz anladım	Anlamadım	YGO	Madde	Anladım	Biraz anladım	Anlamadım	YGO
M1	22	2	0	.83	M22	24	0	0	1.00
M2	20	2	2	.66	M23	23	1	0	.92
M3	23	1	0	.92	M24	22	1	1	.83
M4	20	2	2	.67	M25	21	2	1	.75
M5	23	1	0	.92	M26	23	1	0	.92
M6	24	0	0	1.00	M27	18	3	3	.50
M7	24	0	0	1.00	M28	23	1	0	.92
M8	21	1	2	.75	M29	21	3	0	.75
M9	21	1	2	.75	M30	22	2	0	.83
M10	20	1	3	.67	M31	20	3	1	.67
M11	18	1	5	.50	M32	21	3	0	.75
M12	23	0	1	.92	M33	20	3	1	.67
M13	23	1	0	.92	M34	18	4	2	.50
M14	24	0	0	1.00	M35	20	3	1	.67
M15	23	1	0	.92	M36	23	0	1	.92
M16	23	0	1	.92	M37	17	5	2	.42
M17	22	1	1	.83	M38	19	4	1	.58
M18	22	0	2	.83	M39	22	1	1	.83
M19	23	1	0	.92	M40	19	5	0	.58
M20	17	5	2	.42	M41	21	1	2	.75
M21	20	3	1	.67					
Toplam öğrenci sayısı: 24									YGÖ: .417

Yüzey geçerliğine ilişkin görüşler doğrultusunda Lawshe tekniği temel alınarak madde geçerlik düzeyleri belirlenmiştir. Ayre ve Scally'e göre (2014), Lawshe tekniğine göre 26 kişinin görüşleri için yüzey geçerlik ölçütü .417 olarak belirlenmiştir. Yüzey geçerlik ölçütüne göre taslak maddelerin yüzey geçerlik oranları .417'nin üzerindedir (YGO>YGÖ). Taslak ölçeğin yüzey geçerlik indeksi .417'nin üzerinde .76 değerinde olduğu hesaplanmıştır (YGI>YGÖ). Dolayısıyla taslak maddelerin ve taslak ölçeğin yüzey geçerliğine sahip olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple hiçbir madde ölçekten çıkarılmamış, yüzey geçerliğine ilişkin belirtilen görüşler değerlendirilmiştir.

İncelemeler sonucunda M26 maddesinde cümle düzeyinde, M5 ve M7 maddelerinde sözcük düzeyinde, M21 maddesinde ek düzeyinde değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

3.3.4.2. Kapsam Geçerliği

Maddelerin kapsam geçerliği adına Türkçe eğitimi bilim dalında doktora eğitimini tamamlamış 24 akademisyenden görüş istenmiştir. Ancak taslak maddelerin gönderildiği 24 uzmandan 17'si dönüş yapmıştır.

Tablo 68

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Taslak Maddeleri için Uzmanlara Ait Bilgiler

Demografik özellikler		n	%
Unvan	Prof. Dr.	2	11.76
	Doç. Dr.	9	52.94
	Dr. Öğr. Üyesi	3	17.64
	Dr. Arş. Gör.	2	11.76
	Dr. Öğr. Gör.	1	5.88
Cinsiyet	Kadın	6	35.29
	Erkek	11	64.71
Kurum	Adnan Menderes Üniversitesi	2	11.76
	Aksaray Üniversitesi	1	5.88
	Amasya Üniversitesi	1	5.88
	Düzce Üniversitesi	1	5.88
	Fırat Üniversitesi	2	11.76
	Hakkâri Üniversitesi	1	5.88
	Hitit Üniversitesi	1	5.88
	Kars Kafkas Üniversitesi	1	5.88
	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	5.88
	Mersin Üniversitesi	2	11.76
	Nevşehir Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1	5.88
	Pamukkale Üniversitesi	1	5.88
	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	5.88
	Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi	1	5.88
Toplam		17	100

Yazma özerkliği algısına yönelik oluşturulan taslak maddelerin kapsam geçerliği için görüşleri alınan uzmanların üniversitelerin Türkçe eğitimi bölümlerinde aktif olarak görev yapma ve bu alanda yüksek lisans ve doktora yapmış olma ölçütlerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda 2 Prof. Dr., 9 Doç. Dr., 3 Dr. Öğr. Üyesi, 2 Dr. Arş. Gör. ve 1 Dr. Öğr. Gör. olmak üzere toplam 17 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların her maddeyi “uygun, hafifçe gözden geçirilmeli, ciddi olarak gözden

geçirilmeli, çıkarılmalı” kategorilerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme kategorisinin 4’lü olduğu için görüşlerin değerlendirilmesinde Davis Tekniği kullanılmıştır. Uzmanların “hafifçe gözden geçirilmeli” ya da “ciddi olarak gözden geçirilmeli” görüşü belirttiği maddeye ilişkin düzeltme önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Her madde için değerlendirme kategorilerinin sağ tarafında bir sütun oluşturulmuştur. Ek olarak formun en altında uzmanların taslak ölçeğe ilişkin görüş ve önerilerini belirtebilecekleri bir tabloya yer verilmiştir. Uzmanlardan ölçekte kullanılacak 5’li likert tepki kategorisine ilişkin ifade tepki uyumunun değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablo 69

Uzman Görüşleri Doğrultusunda Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği’nin Taslak

Maddelerine Ait Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi

Madde	Uygun	Hafifçe Gözden Geçirilmeli	Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli	Çıkarılmalı	KGO	Madde	Uygun	Hafifçe Gözden Geçirilmeli	Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli	Çıkarılmalı	KGO
M1	13	3	1	0	.94	M21	8	1	1	0	.94
M2	15	2	0	0	1.00	M22	17	0	0	0	1.00
M3	16	1	0	0	1.00	M23	16	1	0	0	1.00
M4	14	3	0	0	1.00	M24	16	0	0	1	.94
M5	14	2	0	1	.94	M25	14	2	0	1	.94
M6	13	3	0	1	.94	M26	16	1	0	0	1.00
M7	14	2	0	1	.94	M27	16	1	0	0	1.00
M8	14	2	1	0	.94	M28	15	0	0	2	.88
M9	17	0	0	0	1.00	M29	17	0	0	0	1.00
M10	15	1	0	1	.94	M30	16	0	1	0	.94
M11	9	5	1	2	.82	M31	15	2	0	0	1.00
M12	14	2	1	0	.94	M32	17	0	0	0	1.00
M13	7	8	1	1	.88	M33	14	2	0	1	.94
M14	14	2	1	0	.94	M34	14	2	0	1	.94
M15	16	1	0	0	1.00	M35	14	3	0	0	1.00
M16	16	1	0	0	1.00	M36	16	0	1	0	.94
M17	17	0	0	0	1.00	M37	16	0	1	0	.94
M18	16	1	0	0	1.00	M38	16	1	0	0	1.00
M19	16	1	0	0	1.00	M39	16	0	1	0	.94
M20	16	1	0	0	1.00	M40	16	1	0	0	1.00
						M41	16	0	0	1	.94
Toplam uzman sayısı: 17						KGİ: .96			KGÖ: .80		

*KGÖ=CVRcritical değerinin (0.80) altındaki maddeler

Taslak maddelerin kapsam geçerliğine ilişkin 17 uzman görüşü Davis tekniği ile ele alınmıştır. Davis'e göre (1992) 17 uzman için kapsam geçerlik ölçütünün en az .80 olduğunu belirtmektedir (Delgado-Rico ve diğerleri, 2012). Kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için taslak maddelerin kapsam geçerlik oranlarının ve kapsam geçerlik indeksinin, kapsam geçerlik ölçütünden büyük olması gerekmektedir. Her maddenin kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Bu oranların .88 ile 1.00 arasında, .80'in üzerinde olduğu belirlenmiştir ($KGO > KGÖ$). Taslak maddelerin geneli için hesaplanan kapsam geçerlik indeksinin .96 değerinde, .80'den büyük olduğu görülmektedir ($KGI > KGÖ$). Maddeler için hafifçe gözden geçirilmeli ve ciddi olarak gözden geçirilmeli kategorilerine ilişkin belirtilen düzeltme önerileri incelenmiştir. Öneriler incelenirken kuramsal uygunluk, hedef kitle ve madde yazım kuralları göz önünde bulundurulmuş, aynı madde için belirtilen öneriler bir araya getirilerek değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda M23, M25 ve M32 maddeleri üzerinde cümle düzeyinde; M4, M6, M13, M14 ve M20 maddelerinde sözcük düzeyinde M2, M8, M9 ve M41 maddeleri için ise ek düzeyinde düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca 8 uzmanın görüşü doğrultusunda taslak ölçme aracına bir madde eklenmiştir. Böylece 42 maddelik taslak ölçme aracına son şekli verilmiştir.

3.3.4.3. Açıklayıcı Faktör Analizi (Yapı Geçerliği)

Açıklayıcı faktör analizi için evren, Türkiye'deki 9-15 yaş arasındaki öğrencilerden (resmî ortaokullarda eğitim alan ortaokul öğrencileri) oluşmaktadır. Ulaşılabilirlik nedeniyle alt evren olarak Elazığ il merkezindeki resmî ortaokullarda eğitim alan 9-15 yaş arasındaki öğrenciler belirlenmiştir. Örneklem, bu alt evren içerisindeki okullardan seçkisiz aşamalı örneklemeyle belirlenmiştir. Örneklemenin birkaç aşamada belirlenmesini sağlayan aşamalı örnekleme, geniş dağılım gösteren evren içerisinden kümelerin seçimine dayanır. Örneklemenin belirlenebilmesi için ilk aşamada alt evren içerisindeki eşit kâğıtlara yazılan okul adları, bir torba içerisinde karıştırılarak çekilmiştir. Aynı okulun seçilmesi hâlinde çekilen kâğıt torbaya katlanarak geri konulmuş, başka bir okul belirlenene kadar işlem aynen tekrarlanmıştır. Bu işlem her üç ölçek için ortak olarak gerçekleştirilmiştir. Her üç ölçek için AFA TOKİ Fırat, Mezre ve Mustafa Kemal ortaokullarında gerçekleştirilmiştir. Ancak bu okullar içerisinde ikinci aşamada belirlenen sınıfların her üç ölçek için farklı olmasına dikkat edilmiştir.

Böylece her üç ölçek için farklı örneklem oluşturulmuştur. Okullardan alınan bilgilere göre sınıf ve şube aynı yolla seçkisiz olarak belirlenmiştir.

Tablo 70

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için AFA Örneklemi

Demografik özellikler		<i>n</i>	%
Sınıf	5. sınıf	127	24.66
	6. sınıf	131	25.44
	7. sınıf	125	24.27
	8. sınıf	132	25.63
Cinsiyet	Kız Öğrenci	260	50.49
	Erkek Öğrenci	255	49.51
Toplam		515	100.00

Yazma öz düzenleme yetkinliğine ilişkin maddeleriyle AFA gerçekleştirilmesi için 260 kız öğrenci ve 255 erkek öğrenci olmak üzere 515 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Faktör analizi için 500 kişiden oluşan örneklemin iyi düzeyde olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Başka bir bakışı olarak madde sayısı temel alındığında 42 madde için 440 kişiye ulaşılmasının yeterli olduğu söylenebilir ($42 \times 10 = 440$). Yaşlarının 9-15 arasında olduğu tespit edilen 515 öğrenci, sınıf düzeyi ve yaşa göre dengeli bir dağılım göstermektedir.

Tablo 71

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Taslak Ölçeğine Ait Verilerin Dağılım Değerleri

Maddeler	n	Ortalama	Ortanca	Tepe Değer	S	Çarpıklık	Standart Hatanın Çarpıklığı	Basıklık	Standart Hatanın Basıklığı
M1.	515	3.78	4.00	5.00	1.13	-.551	.108	-.512	.215
M2.	515	3.83	4.00	5.00	1.38	-.786	.108	.013	.215
M3.	515	3.50	4.00	4.00	1.01	-.513	.108	-.419	.215
M4.	515	3.60	4.00	5.00	1.36	-.554	.108	-.687	.215
M5.	515	4.19	5.00	5.00	1.49	-1.348	.108	1.115	.215
M6.	515	4.13	5.00	5.00	1.16	-1.218	.108	.772	.215
M7.	515	3.59	4.00	5.00	1.09	-.575	.108	-.890	.215
M8.	515	3.83	4.00	5.00	1.36	-.787	.108	-.101	.215
M9.	515	3.49	4.00	4.00	1.37	-.494	.108	-.721	.215
M10.	515	3.64	4.00	5.00	1.05	-.599	.108	-.567	.215
M11.	515	3.63	4.00	4.00	0.97	-.564	.108	-.479	.215
M12.	515	3.55	4.00	5.00	1.32	-.476	.108	-.897	.215
M13.	515	3.78	4.00	5.00	1.46	-.602	.108	-.539	.215
M14.	515	3.66	4.00	5.00	1.26	-.593	.108	-.725	.215
M15.	515	3.69	4.00	5.00	1.30	-.661	.108	-.650	.215
M16.	515	3.30	3.00	3.00	1.28	-.285	.108	-1.025	.215
M17.	515	3.98	4.00	5.00	1.22	-.966	.108	-.064	.215
M18.	515	4.00	4.00	5.00	1.35	-.979	.108	.044	.215
M19.	515	4.21	5.00	5.00	1.12	-1.305	.108	.986	.215
M20.	515	3.49	4.00	5.00	1.09	-.407	.108	-1.086	.215
M21.	515	3.48	4.00	5.00	1.17	-.442	.108	-.893	.215
M22.	515	3.75	4.00	5.00	1.26	-.760	.108	-.351	.215
M23.	515	3.69	4.00	5.00	1.08	-.617	.108	-.555	.215
M24.	515	4.24	5.00	5.00	1.09	-1.401	.108	1.484	.215
M25.	515	3.80	4.00	4.00	1.35	-.776	.108	-.037	.215
M26.	515	3.64	4.00	5.00	1.14	-.619	.108	-.642	.215
M27.	515	3.86	4.00	5.00	1.26	-.791	.108	-.366	.215
M28.	515	3.87	4.00	5.00	1.24	-.768	.108	-.239	.215
M29.	515	3.91	4.00	5.00	1.17	-.869	.108	-.173	.215
M30.	515	3.07	3.00	3.00	1.30	-.130	.108	-1.128	.215
M31.	515	3.69	4.00	5.00	1.17	-.573	.108	-.610	.215
M32.	515	3.27	3.00	3.00	1.26	-.255	.108	-1.006	.215
M33.	515	3.85	4.00	5.00	1.29	-.657	.108	-.393	.215
M34.	515	3.87	4.00	5.00	1.33	-.696	.108	-.367	.215
M35.	515	4.04	4.00	5.00	1.19	-1.040	.108	.333	.215
M36.	515	3.77	4.00	5.00	1.15	-.634	.108	-.513	.215
M37.	515	3.69	4.00	5.00	1.06	-.558	.108	-.726	.215
M38.	515	3.55	4.00	5.00	1.38	-.518	.108	-.737	.215
M39.	515	3.77	4.00	5.00	1.32	-.732	.108	-.322	.215
M40.	515	4.00	4.00	5.00	1.22	-.965	.108	-.037	.215
M41.	515	3.04	3.00	5.00	1.20	.011	.108	-1.303	.215
M42.	515	3.96	4.00	5.00	1.01	-.960	.108	.041	.215
Genel Ortalama	515	3.73	4.00	4.76	1.23	-.691	.108	-.356	.215

AFA'nın gerçekleştirilebilmesi için verilerin dağılımı incelenmiştir. Bu kapsamda maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında olması; ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirlerine yakın değerler göstermesi normal dağılıma işaret etmektedir. Normalliğe ilişkin bulgulardan veriler üzerinde faktör analizinin gerçekleştirebileceği çıkarsanmaktadır.

Tablo 72

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğinin Ölçümü		.938
Yaklaşık Ki-Kare		6112.186
Bartlett Küresellik Testi	df	861
	Sig.	.000

Kaiser-Meyer Olkin ve Bartlett Küresellik testleri incelenerek veri büyüklüğünün AFA için uygunluğu değerlendirilmiştir. Kaiser-Meyer Olkin testinin sonucu .50 ve üzeri zayıf, .60 ve üzeri yeterli, .70 ve üzeri iyi, .80 ve üzeri çok iyi, .90 ve mükemmel, .50'nin altı ise kabul edilemez örneklem yeterliliğini göstermektedir (Kaiser ve Rice, 1974'ten akt. Sharma, 1996). KMO değerinin .94 olması nedeniyle örneklem yeterliliğinin mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir. Küresellik testinin anlamlı olması ($p < .05$) değişkenler arasında ilişkilerin KMO sonuçlarıyla uygunluk göstermektedir. Bulgulardan hareketle veriler üzerinde AFA'nın gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

Korelasyon matrisinin determinant değeri arzu edilen şekilde 4.81 değerinde anlamlı değildir ($4.81 > .00001$). Bu durum KMO ve Bartlett test sonuçlarına paralel olarak analize devam edilebileceğini göstermektedir. Korelasyon matrisinde maddeler arasındaki ilişkilerin .30 ile .80 arasında olması, maddeler arasında yeterli düzeyde ilişkiye ve maddelerin eş doğrusallık olmadığına işaret eder. Anti-imaj korelasyon matrisine göre madde kesişim değerleri arzu edilen şekilde .5'in üzerinde .674 ile .9365 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçekten hiçbir madde çıkarılmadan analize devam edilmiştir.

Tablo 73*Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Maddelerinin Ortak Varyans Değeri*

Maddeler	Başlangıç Öz Değeri	Çıkartma Değeri
M1.	1.000	.486
M2.	1.000	.589
M3.	1.000	.358
M4.	1.000	.462
M5.	1.000	.504
M6.	1.000	.543
M7.	1.000	.380
M8.	1.000	.439
M9.	1.000	.517
M10.	1.000	.507
M11.	1.000	.511
M12.	1.000	.524
M13.	1.000	.399
M14.	1.000	.551
M15.	1.000	.381
M16.	1.000	.544
M17.	1.000	.388
M18.	1.000	.423
M19.	1.000	.525
M20.	1.000	.492
M21.	1.000	.550
M22.	1.000	.554
M23.	1.000	.475
M24.	1.000	.430
M25.	1.000	.533
M26.	1.000	.513
M27.	1.000	.680
M28.	1.000	.420
M29.	1.000	.478
M30.	1.000	.491
M31.	1.000	.437
M32.	1.000	.545
M33.	1.000	.531
M34.	1.000	.498
M35.	1.000	.466
M36.	1.000	.495
M37.	1.000	.487
M38.	1.000	.403
M39.	1.000	.365
M40.	1.000	.477
M41.	1.000	.421
M42.	1.000	.452

Maddelere ait açıklanan varyans değerini gösteren ortak varyans tablosu incelenmiştir. Bu değerlerin .38 ile .68 arasında olması nedeniyle maddelerin yeterli

düzeyde yazma özerkliğini açıkladıkları yorumu yapılabilir. Varyans değeri .2'nin altında olan madde olmadığı için tüm maddelerle AFA'ya devam edilmiştir.

Tablo 74

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Bileşenler Matrisi

Maddeler	Bileşen							
	1	2	3	4	5	6	7	8
M1	.620							
M23	.619							
M37	.610							
M36	.598							
M42	.596							
M10	.583							
M24	.582							
M8	.581							
M22	.576							
M38	.573							
M27	.564				-.458			
M34	.560							
M25	.557							
M29	.557							
M11	.556							
M5	.555							
M33	.553							
M12	.550							
M31	.542							
M13	.537							
M35	.531							
M28	.530							
M16	.529							
M2	.525							.403
M4	.524							
M18	.520							
M39	.514							
M26	.513							
M6	.512							
M40	.509							
M17	.503							
M7	.479							
M19	.456							
M15	.417							
M21		.718						
M20		.617						
M9		.616						
M32		.593						
M41		.577						
M3		.537						
M30	.409				.413			
M14								

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'ne ilişkin elde edilen bileşenler tablosunda madde yüklerinin bir faktörde yoğunlaştığı görülmektedir. Birinci faktör dışındaki faktörlerin birbirine benzer şekilde çok az madde ile ilişkili olduğu gözlenmektedir. Bu durum ölçek yapısının tek faktöre eğilimli olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 75

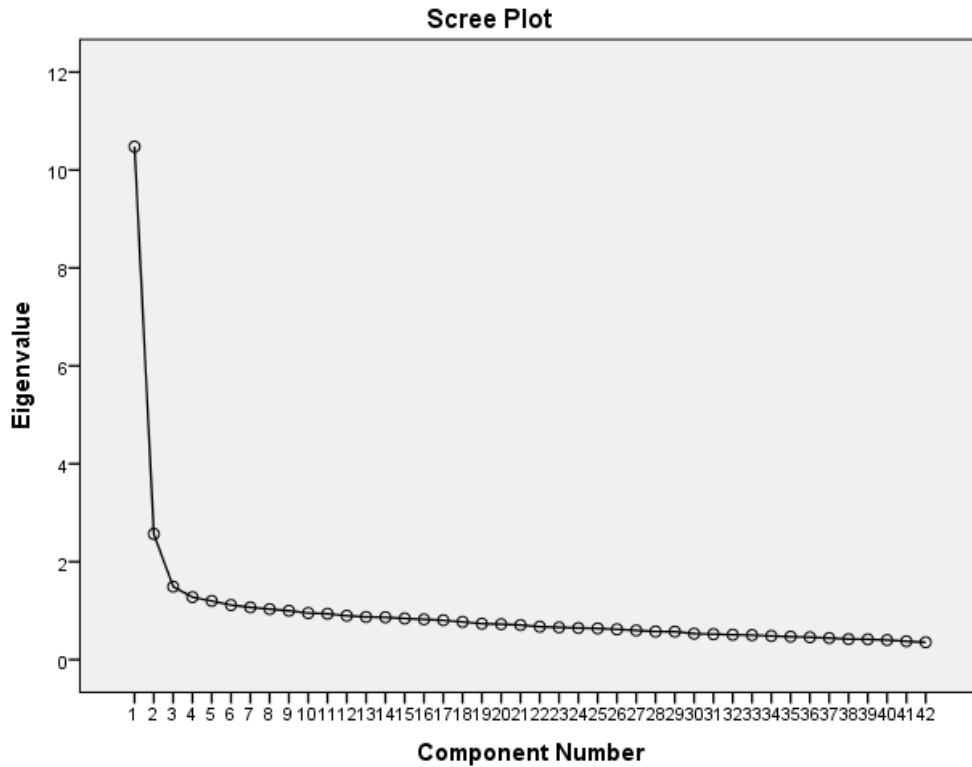
Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç öz değerleri			Çıkarılmış faktör yüklerinin kareleri toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif%	Toplam	Varyans%	Kümülatif%
1	10.476	24.944	24.944	10.476	24.944	24.944
2	2.568	6.113	31.057	2.568	6.113	31.057
3	1.491	3.549	34.606	1.491	3.549	34.606
4	1.276	3.039	37.645	1.276	3.039	37.645
5	1.199	2.854	40.499	1.199	2.854	40.499
6	1.116	2.657	43.156	1.116	2.657	43.156
7	1.067	2.542	45.698	1.067	2.542	45.698
8	1.031	2.455	48.152	1.031	2.455	48.152
9	.998	2.376	50.528			
10	.951	2.265	52.793			
11	.936	2.229	55.022			
12	.897	2.135	57.157			
13	.872	2.077	59.233			
14	.865	2.061	61.294			
15	.840	2.001	63.295			
16	.821	1.955	65.250			
17	.805	1.916	67.166			
18	.771	1.836	69.001			
19	.734	1.747	70.748			
20	.725	1.726	72.475			
21	.707	1.683	74.158			
22	.673	1.602	75.760			
23	.657	1.565	77.325			
24	.647	1.539	78.864			
25	.638	1.519	80.383			
26	.619	1.475	81.858			
27	.596	1.420	83.278			
28	.574	1.367	84.645			
29	.572	1.363	86.008			
30	.531	1.264	87.272			
31	.520	1.239	88.511			
32	.509	1.211	89.722			
33	.500	1.190	90.912			
34	.484	1.151	92.063			
35	.470	1.120	93.183			
36	.457	1.087	94.270			
37	.440	1.047	95.317			
38	.420	.999	96.317			
39	.416	.991	97.308			
40	.399	.949	98.257			
41	.376	.896	99.153			
42	.356	.847	100.000			

Açıklanan toplam varyans tablosunda çıkarılmış faktör yüklerinin kareleri toplamı kısmındaki toplam ve varyans sütunları faktör sayısı için fikir vermektedir. Toplam sütununda öz değeri 1'den büyük 8 faktör toplam varyansın %48.152'sini açıklamaktadır. Öz değeri ve açıkladığı varyans oranları açısından birinci faktörün diğer faktörlerden farklılaştığı görülmektedir. Varyans sütunu incelendiğinde 5'in üzerinde iki bileşenin olduğu ve bu bileşenlere ait açıklanan varyans oranıyla %31.057 olduğu belirlenmiştir. Varyansın %25'ini birinci bileşen açıklarken varyansın %6'sını ikinci bileşen açıklamaktadır. İlk faktörün açıklanan varyans değeri ikinci faktörden 19 değerinde fazladır. Bu farklar ölçeğin tek faktöre daha uygun olduğuna işaret etmektedir.

Şekil 36

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği



Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde iki kırılma dikkate çekmektedir. Ancak ilk kırılmanın çok keskin olmadığı ve ikinci kırılmanın keskin bir kırılma olduğu görülmektedir. Tek keskin bir kırılma, tek faktörlü yapıya uygunluğu işaret etmektedir. Maddeler oluşturulurken tek faktörün temel alınması da bulguları desteklemektedir.

Tüm değerlendirmeler sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapıya uygun olduğu kanaatine varılmış faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

AFA tek faktörlü olarak gerçekleştirildiği için döndürme işlemi yapılmamıştır. Faktör belirlendikten sonra bileşenler tablosunda yüksüz olarak tespit edilen M2, M3, M6, M9, M11, M14, M20, M21, M23, M26, M32, M34 ve M41 maddeleri tek tek ölçek dışı bırakılmış, her madde çıkarıldıktan sonra analiz tekrarlanmıştır. ($r < .40$). Ölçek tek faktör yapısında geliştirildiği için binişik madde bulunmamaktadır. Ancak ortak varyans tablosunda varyans değeri .02'den düşük olan M7, M15, M16, M19, M24 ve M30; açıkladığı varyans değeri .3'ün altı olan M4, M13, M17, M18, M28, M29, M33, M35, M39 ve M40 maddeleri ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 76.

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Ortak Varyans Değeri

Maddeler	Başlangıç Öz Değeri	Çıkartma Değeri
M1. Yazma hedeflerimi belirlerken yazma yeterliğimi göz önünde bulundururum.	1.000	.417
M10. Yazma hedefime/hedeflerime ulaşmamı kolaylaştıracak stratejiler belirlerim.	1.000	.386
M12. Hangi yazma aşamasında hangi yönergelere uyacağımı tasarlarım.	1.000	.373
M22. Yazma sırasında farklı yöntemlerden/tekniklerden faydalanırım.	1.000	.406
M25. Yazma performansımı değerlendiririm.	1.000	.358
M27. Yazma sürecinde yaptığım hatanın nedenini bulmaya çalışırım.	1.000	.335
M31. Yazma konusunda çevrem değerlendirmelerini göz önünde bulundururum.	1.000	.370
M36. Yazma yöntemlerini daha etkili kullanabileceğim yollar ararım.	1.000	.399
M37. Yaşadığım yazma sorunlarına karşı yeni yöntemler geliştiririm.	1.000	.435
M38. Yazarken duygularımın başarıımı nasıl etkilediğini değerlendiririm.	1.000	.389

Kalan maddelerin ortak varyans değeri incelendiğinde .3'ün üzerinde olduğu görölmektedir. Tablo 76'da M37 maddesinin .435 değeriyle en yüksek, M25 maddesinin .335 değeriyle en düşük ortak varyans değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 77.

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Faktörlemeden Sonra Açıklanan Toplam Varyans

Bileşenler	Başlangıç öz değerleri			Çıkarılmış faktör yüklerinin kareleri toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif%	Toplam	Varyans%	Kümülatif%
1	3.869	38.694	38.694	3.869	38.694	38.694
2	.922	9.222	47.917			
3	.812	8.115	56.032			
4	.731	7.305	63.337			
5	.666	6.660	69.997			
6	.625	6.252	76.249			
7	.614	6.138	82.387			
8	.607	6.070	88.456			
9	.595	5.950	94.406			
10	.559	5.594	100.000			

Geliştirilen ölçek tek faktörlüyse birikimli varyans yani kümülatif değeri en az %30, çok faktörlüyse en az %40 olmalıdır. Açıklanan toplam varyans tablosuna göre tek faktör olarak geliştirilen ölçeğin toplam varyansın %38.69'unu açıkladığı görülmektedir. Bu oran, ölçeğin kümülatif değerinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 78

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Bileşenler Matrisi

Maddeler	Bileşen
M37. Yaşadığım yazma sorunlarına karşı yeni yöntemler geliştiririm.	.660
M1. Yazma hedeflerimi belirlerken yazma yeterliğimi göz önünde bulundururum.	.646
M22. Yazma sırasında farklı yöntemlerden/tekniklerden faydalanırım.	.637
M36. Yazma yöntemlerini daha etkili kullanabileceğim yollar ararım.	.632
M38. Yazarken duygularımın başarıyı nasıl etkilediğini değerlendiririm.	.624
M10. Yazma hedefime/hedeflerime ulaşmamı kolaylaştıracak stratejiler belirlerim.	.621
M12. Hangi yazma aşamasında hangi yönergelere uyacağımı tasarlarım.	.611
M31. Yazma konusunda çevremi değerlendirmelerini göz önünde bulundururum.	.608
M25. Yazma performansımı değerlendiririm.	.599
M27. Yazma sürecinde yaptığım hatanın nedenini bulmaya çalışırım.	.579

Madde faktör yüklerinin .58 ile .66 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu değerler maddelerin faktörle ilişkisinin güçlü düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.4.4. İç Tutarlık ve Güvenirlik

Güvenirlik analizleriyle ölçekteki maddelerin birbiriyle tutarlık düzeylerinin belirlenmesi için Spearman-Brown, Guttman Split-half ve Cronbach's alpha katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 79

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi

Cronbach's alpha	Standartlaştırılmış Maddelere Dayalı Cronbach's alpha	Madde Sayısı
.82	.82	10

Cronbach's alpha katsayısı .82 olarak hesaplanan ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Güvenirliğin belirlenmesinde kullanılan Cronbach's alpha katsayısı .00-.40 arasında güvenilir değil, .40-.60 arasında düşük düzeyde güvenilir, .60-.80 arasında oldukça güvenilir, .80-1.00 arası yüksek düzeyde güvenilir olarak değerlendirilir (Karagöz, 2017).

Tablo 80.

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Öz Madde Değerleri

	$\bar{X}$	Minimum	Maksimum	Ranj	Maksimum /Minimum	Varyans	Madde Sayısı
Madde Ortalaması	3.71	3.55	3.86	3.15	1.09	.011	10
Madde Varyansı	1.46	1.24	1.68	.436	1.35	.019	10
Maddeler Arası Korelasyonlar	.464	.348	.663	.315	2.91	.004	10

Öz madde değerlerine göre madde ortalaması 3.71 olarak hesaplanmıştır. Tablo 80'e göre maddelerin ortalama varyansı 1.46, madde ortalamalarının değişim aralığı 3.35, varyansların değişim aralığı .436 olduğu görülmektedir. Maddeler arası korelasyonların en düşüğü .35, en yükseği .66 iken maddeler arası korelasyonların genel ortalaması .46 değerindedir.

Tablo 81*Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Cronbach's Alpha Madde Toplam Değerleri*

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyon Kareleri	Madde Silindiğinde Cronbach's alpha	$\bar{X}$	s
M1	33.2971	46.960	.533	.295	.805	3.78	1.12
M37	33.3942	45.850	.545	.308	.803	3.69	1.23
M22	33.3320	46.253	.523	.285	.806	3.75	1.22
M36	33.3146	46.699	.516	.281	.806	3.77	1.18
M38	33.5359	46.008	.510	.268	.807	3.55	1.27
M10	33.4427	46.344	.508	.283	.807	3.64	1.24
M12	33.5340	46.028	.496	.286	.809	3.55	1.30
M31	33.3903	46.900	.493	.264	.809	3.69	1.20
M25	33.2718	47.728	.484	.238	.810	3.81	1.12
M27	33.2214	47.254	.465	.234	.812	3.86	1.21

Maddeden her birinin silinmesi hâlinde kalan maddelerin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum maddelerin aynı faktör içerisinde yer alabileceğinin işaretidir. Her bir maddenin çıkarılması hâlinde kalan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin yüksek olması bu durumu desteklemektedir. Karagöz (2017), madde toplam korelasyonun .25'ten büyük olduğunda ölçeğin toplanabilirlik özelliğine sahip olduğunu belirtir. Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'ne ait maddelerin düzeltilmiş toplam korelasyonlarının .47 ile .53 arasında olması nedeniyle ölçeğin toplanabilir olduğu söylenebilir. Her bir madde için ölçekten çıkarılması durumunda hesaplanan Cronbach's alpha güvenirlik katsayılarının .80 ile .81 arasında olması ve bu değerlerin pek değişkenlik göstermemesi maddeleri güvenilir olduğunun işaretidir. Bu nedenle hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır.

Tablo 82

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Güvenirlik Testi

Cronbach's alpha	Kısım	Değer	.72
		Madde Sayısı	5 ^a
	Kısım	Değer	.67
		Madde Sayısı	5 ^b
Toplam madde sayısı			10
Biçimler Arası Korelasyon			.72
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit uzunluk		.84
	Eşit olmayan uzunluk		.84
Guttman Split-Half Katsayısı			.84

a. Maddeler: M1, M22, M36, M37, M38

b. Maddeler: M10, M12, M25, M27, M31

Ölçeğin güvenirliği için iki yarı yöntemine dayanan yöntem kullanılmıştır Bunun sonucunda Spearman-Brown güvenirlik katsayısı .84, Guttman Split-half güvenirlik katsayısı .84 değerinde oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlerin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 83

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half Madde Toplam Değerleri

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyon Kareleri	Madde Silindiğinde Güvenirlik Değerleri
M1	33.2971	46.960	.533	.295	.805
M37	33.3942	45.850	.545	.308	.803
M22	33.3320	46.253	.523	.285	.806
M36	33.3146	46.699	.516	.281	.806
M38	33.5359	46.008	.510	.268	.807
M10	33.4427	46.344	.508	.283	.807
M12	33.5340	46.028	.496	.286	.809
M31	33.3903	46.900	.493	.264	.809
M25	33.2718	47.728	.484	.238	.810
M27	33.2214	47.254	.465	.234	.812

Spearman-Brown ve Guttman Split-half madde toplam değerleri incelendiğinde her bir maddenin ölçekten çıkarıldığında kalan maddelerin ortalamaları birbirine yakın ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .38’den yüksek olması ölçeğin toplanabilir özelliğe sahip olduğuna işaret etmektedir. Her bir maddenin ölçekten çıkarılması hâlinde kalan maddelerin güvenirlik katsayıları pek değişmediği için güvenirlik analizleri sonucunda ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

3.3.4.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi (Yapı Geçerliği)

Doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumunun test edilebilmesi için alt evren içerisinde seçkisiz aşamalı örnekleme ile resmî ortaokullarda eğitim gören 9-15 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşan bir örneklem belirlenmiştir. İlk aşama için Elazığ ili merkezindeki resmî ortaokulların isimleri eşit kâğıtlara yazılmış ve bir torba içerisinde karıştırılmıştır. Torbadan çekilen okulun AFA’da kullanılmamış olmasına dikkat edilmiştir. Aynı okulun çekilmesi hâlinde okulun yazılı olduğu kâğıt torbaya geri konularak işlem tekrarlanmıştır. Okulların belirlenmesi geliştirilen tüm ölçekler için ortak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada Gazi, Doğukent ve İhsan Tangülü ortaokulları belirlenmiştir. İkinci aşamada sınıfların belirlenmesinde her ölçek için ayrı işlem gerçekleştirilmiş ve ölçeklerin uygulanacağı sınıfların farklı olmasına dikkat edilmiştir. Okul bazında sınıf düzeylerine göre 4’er torba hazırlanmış ve sınıflar aynı yöntemle belirlenmiştir.

Tablo 84

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için DFA Örnekleme

Demografik özellikler		n	%
Sınıf	5. sınıf	103	25.31
	6. sınıf	99	24.32
	7. sınıf	100	24.57
	8. sınıf	105	25.80
Cinsiyet	Kız Öğrenci	209	51.35
	Erkek Öğrenci	198	48.65
Toplam		407	100.00

AFA ile ölçeğin model uyumunun test edilmesi için 9-15 yaş aralığında olan 407 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Belirlenen örneklemin sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dengeli dağılıma sahip olunmasına dikkat edilmiş ve bu ölçüt sağlanmıştır Faktör

analizi için Comrey ve Lee'ye göre örneklem büyüklüğü 100=zayıf, 200=uygun, 300=iyi, 500=çok iyi ve 1000+=mükemmel şeklinde değerlendirilir (Aksu ve diğerleri, 2017). Madde sayısı temel alındığında ulaşılan örneklemin madde sayısının 30 katından fazla olduğu hesaplanmıştır. Her iki durumda da DFA için yeterli büyüklükte örnekleme ulaşıldığı söylenebilir.

Tablo 85

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Çok Değişkenli Normallik Değerleri

Değişken	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Çarpıklığın Hatası	Basıklık	Basıklığın Hatası
OD1	1.000	5.000	-.173	-1.424	-.830	-3.416
OD2	1.000	5.000	-.732	-6.027	-.258	-1.062
OD3	1.000	5.000	-.260	-2.140	-.858	-3.534
OD4	1.000	5.000	-.363	-2.986	-1.013	-4.173
OD5	1.000	5.000	-.480	-3.950	-.792	-3.260
OD6	1.000	5.000	-.433	-3.566	-.850	-3.499
OD7	1.000	5.000	-.347	-2.858	-1.028	-4.232
OD8	1.000	5.000	-.441	-3.630	-.956	-3.939
OD9	1.000	5.000	-.874	-7.197	-.369	-1.521
OD10	1.000	5.000	-.791	-6.512	-.512	-2.108
Çok Değişkenli					9.355	6.091

DFA gerçekleştirilmeden önce verilerin çok değişkenli normallik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda her bir değişkenin ± 1 arasında olduğu belirlenen değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri, verilerin normal dağıldığına ve DFA'nın yapılabileceğine işaret etmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk olarak p değeri kontrol edilmiş ve .00001 değerinde olduğu görülmüştür. p değerinin anlamlı olmaması arzu edilse de örneklemin büyük olduğu araştırmalarda p değerinin anlamlı çıkma ihtimali yüksek olduğundan iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indekslerine göre karar verilmesi uygundur (Çokluk ve diğerleri, 2012).

Tablo 86

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Sonuçları

Madde	Hata Varyansı	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	R ²
M1	.59	.65	11.83	.35
M2	.56	.69	11.20	.31
M3	.49	.76	9.61	.24
M4	.62	.62	12.55	.38
M5	.58	.66	11.76	.34
M6	.58	.66	11.72	.34
M7	.52	.73	10.18	.27
M8	.50	.75	9.82	.25
M9	.53	.72	10.49	.28
M10	.59	.66	11.78	.34

Maddelerin t-değerlerinin arzu edilen şekilde 9.61 ile 112.55 arasında anlamlı olduğu belirlenmiş ($t > 1.96$, $p < .05$; $t > 2.58$, $p < .01$) ve ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Ölçeğin hata varyanslarının .30 ile .90 arasında olması arzu edilir. Maddelerin standartlaştırılmış yüklerinin .65 ile .76 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu değerlere göre ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Gözlenen değişkenlerin gizil değişkenle arasındaki korelasyonu gösteren standartlaştırılmış yüklere incelendiğinde (Çelik ve Yılmaz, 2016) ölçeğe ilişkin değişkenlik, en çok M3, en az M1 gözlenen değişkeni tarafından açıklanmaktadır.

Tablo 87

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Model Uyum Ölçüleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2	82.74	$p > .05$
$\chi^2/sd=54$	2.36	Mükemmel Uyum
RMSEA	.058	İyi Uyum
Standardized RMR	.043	Mükemmel Uyum
NFI	.96	Mükemmel Uyum
NNFI	.97	Mükemmel Uyum
CFI	.97	Mükemmel Uyum
GFI	.96	Mükemmel Uyum
AGFI	.94	İyi Uyum

Modelin 86.02 olarak hesaplanan ki-kare (X^2) değerinin arzu edilen şekilde anlamlı olmaması iyi uyuma işaret etmektedir. X^2 değerinin serbestlik derecesine (sd), bölümünün ($X^2/sd=2.36$) 3'ten küçük olması ölçeğin mükemmel bir uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir (Sümer, 2000). RMSA'nın .058 değerinde .05'-.08 arasında olması iyi uyuma işaretler. Standardized RMR'nin .039 değerinde hesaplanması mükemmel uyumu göstermektedir. Normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) .96, Normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .96, karşılaştırmalı uyum indeksinin (CFI) .97 ve iyilik uyum indeksi (GFI) .96 değerinde .95'in üzerinde olması modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğunun işaretidir. İyi uyum işareti olarak 90'ın üzerinde Düzenlenmemiş iyilik uyum indeksi (AGFI) .90'dır. Uyum değerleri incelendiğinde model uyumunun kabul edilebilir (iyi) düzeyde olduğu, ölçeğin 10 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının doğrulandığı ifade edilebilir.

Tablo 88

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Dışsal Gizil Değişkenler Arasındaki Açıklanan Varyans

Yapı Güvenirliği	Açıklanan Varyans
.85	.36
Model uyumu sağlanan Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin yapı güvenirliği $= \frac{(\text{standartlaştırılmış yükler toplamı})^2}{(\text{standartlaştırılmış yükler toplamı})^2 + (\text{gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları toplamı})}$ formülünden hareketle hesaplanmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2016). Ölçeğin yapı güvenirliğinin .85 değerinde .70'in üzerinde olduğu hesaplanmıştır. Bu değer, Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin yeterli düzeyde yapı güvenirliğine sahip olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin yazma öz düzenleme algısını açıklama oranının belirlenmesi için $= \frac{\text{açıklanan varyans}}{\text{standartlaştırılmış yüklerin kareleri toplamı} + (\text{gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları toplamı})}$ ” formülü kullanılmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2016). Açıklanan varyans değeri .50'nin altında .38 değerinde olduğu hesaplanmıştır. Varyans değeri arzu edilen düzeyde olmasa da ölçeğin model uyumu ve yapı güvenirliği sağlanmıştır.	

Tablo 89

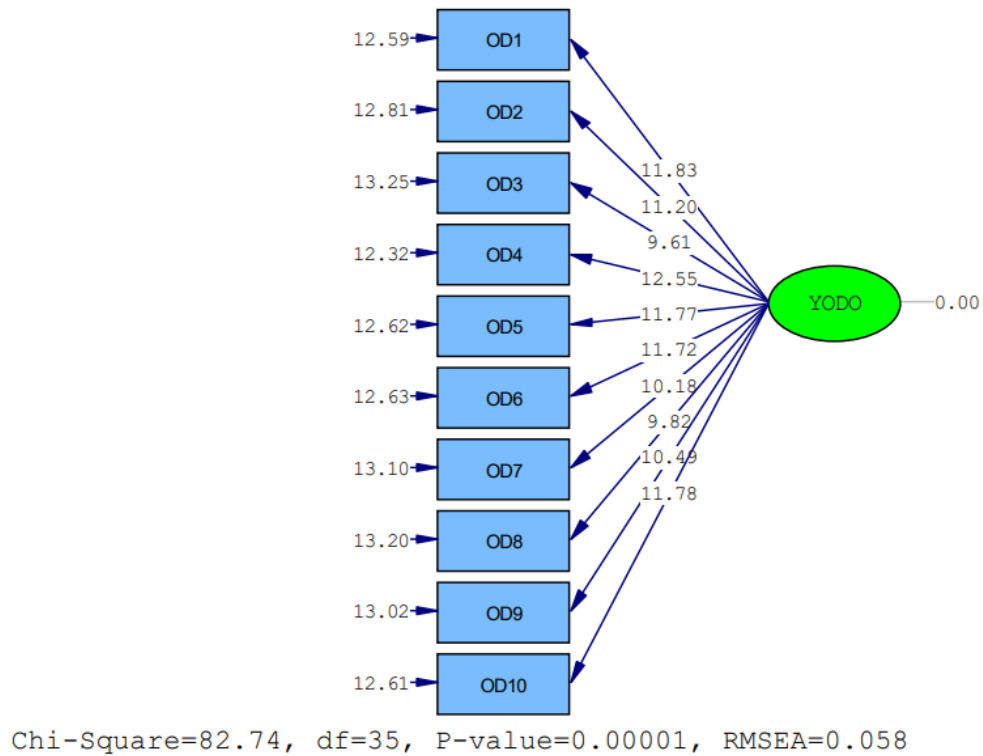
Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Düzeltme İndeksleri

İlişkilenen Değişkenler	İlişkilendirilen Değişkenler	Ki-Kare Değerindeki Azalma	Yeni Tahmin
OD3	OD1	16.3	.24
OD9	OD3	9.1	-.18
OD10	OD3	8.4	-.18

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'ne ilişkin düzeltme modifikasyon önerileri X^2 'ye katkı sağlama olanlarına göre büyükten küçüğe doğru OD3 ile OD1, OD9 ile OD3 ve OD10 ile OD3, şeklindedir. Önerilen modifikasyonların X^2 'ye önemli ölçüde katkıda bulunmayacağı gerekçesiyle modifikasyon önerileri gerçekleştirilmemiştir.

Şekil 37

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Yol Şeması



Gerçekleştirilen DFA sonucunda 10 maddeden oluşan tek faktörlü ve 5’li likert tipindeki ölçeğin model uyumu doğrulanmıştır.

3.3.4.6. Kararlılık

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği’nin kararlılığının test edilebilmesi için test-tekrar test işlemi gerçekleştirilmiştir. Aşamalı örneklem yöntemi ile AFA ve DFA’da kullanılan örneklemelerden farklı bir örneklem belirlenmiştir. İlk aşamada eşit kâğıtlara yazılan alt evrendeki resmî ortaokulların isimleri bir torba içerisine konulmuş ve torbadan Cumhuriyet Ortaokulu seçilmiştir. Bu işlem her üç ölçek için ortak olarak gerçekleştirilmiş. Ancak ikinci aşamada sınıf düzeylerine göre üç ölçek için farklı şubeler seçilmiştir. Böylece her ölçek için ayrı örneklem oluşturulmuştur.

Tablo 90

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için Test-Tekrar Test Örnekleme

Demografik özellikler		<i>n</i>	%
Sınıf	5. sınıf	39	26.35
	6. sınıf	35	23.65
	7. sınıf	36	24.32
	8. sınıf	38	25.68
Cinsiyet	Kız Öğrenci	71	47.97
	Erkek Öğrenci	77	52.03
Toplam		148	100.00

Kararlılık testi için 9-15 yaş aralığında oldukları tespit edilen 77’si erkek 71’ kız öğrenci olmak üzere 5. sınıf düzeyinden 39, 6. sınıftan 35, 7. sınıftan 36 ve 8. sınıf düzeyinden 38 öğrenciye ulaşılmıştır. Bilimsel verilerin gizliliği ve katılımcıların güvenliğini sağlamak amacıyla formlara isim-soy isim bilgilerini yazmamaları konusunda katılımcılar uyarılmıştır. İlk ve son uygulamanın eşleştirilebilmesi için öğrencilerden okul numaraları istenmiş ve araştırmacıların kesinlikle okul numaraları yoluyla kimliklerine ulaşamayacağı belirtilmiştir. İlk ya da ikinci veri toplama sürecine katılmayan öğrencilerin kâğıtları eşleştirilememiştir. İlk uygulamadan 12, ikinci uygulamadan 5 form eşleştirilememiştir. Bu açıdan kararlılık analizi gerçekleştirilen 148 öğrenci iki uygulama sürecine de katılanlardan oluşmaktadır.

Tablo 91*Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için Test-Tekrar Test Korelasyon Analizi*

		Test	Tekrar Test	$\bar{X}$	S
Test	Pearson Korelasyon	1	.817**		
	Sig. (2-tailed)		.000	3.57	.75
	N	148	148		
Tekrar Test	Pearson Korelasyon	.817**	1		
	Sig. (2-tailed)	.000		3.68	.79
	N	148	148		

**p<.01

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için test-tekrar test analizi sonucunda kararlılık katsayısı .82 değerinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p<.01). Dolayısıyla ölçeğin kararlılığı iyi düzeyde sağladığı söylenebilir.

3.3.4.7. Cevaplama ve Değerlendirme Özellikleri

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'ne ait 12 madde 9-15 yaş arasındaki 160 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin ölçek maddelerini cevaplama süresi kaydedilmiştir.

Tablo 92*Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için Cevaplama Süresi*

Cevaplama Süresi	Dakika		Ortalama
	En Kısa	En Uzun	
	6	15	10

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'ne ait tüm maddeleri cevaplayan öğrencilerin cevaplama süreleri kaydedilmiştir. Kaydedilen sürelerin ortalamaları alınmış ve böylece cevaplandırma süresi belirlenmiştir. Bu kapsamda Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için ortalama cevaplanma süresi 10 dakikadır.

Tablo 93*Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Tepki Kategorisi*

Her zaman (5)	Sık sık (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
---------------	-------------	-----------	-------------	------------------

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği 5'li likert tipinde geliştirilmiştir. Değerlendirme kategorileri belirlenirken eşit aralıklı ölçüm, hedef kitlenin yaşı ve ifade-tepki uyumu göz önünde bulundurulmuştur. Belirlenen tepki kategorileri için 17 uzman görüşüne başvurulmuş ve tüm uzmanlar tarafından uygundur görüşü bildirilmiştir.

3.3.5. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bire Bir Görüşme Kılavuzu

Ortaokul öğrencilerinin nicel bulgulara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Değerlendirilecek konuların önceden sınırlandırılarak çok sayıda farklı insanla sistematik ve kapsamlı olmasını sağlayan mülakat kılavuzu, mülakat yapan kişinin sınırlı zamanı en iyi şekilde kullanmasına, ilgili konuyu aydınlatmasına ve açığa çıkarmasına yardımcı olur (Patton, 2018). Mülakat kılavuzu için yarı yapılandırılmış sorular oluşturulmuştur.

3.3.5.1. Yarı yapılandırılmış sorular

Nicel bulguların açıklanması için yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşmeyle veri toplanan çalışmalarda; katılımcıların düşünce, tutum ve davranışlarıyla bunların olası nedenlerinin öğrenilmesi hedeflenmektedir (Karasar, 2009). Bunun için araştırmacılar tarafından derinlemesine açıklanması uygun görülen bulgulara yönelik yarı yapılandırılmış sorular oluşturulmuştur. Standartlaştırılmış açık uçlu mülakatları olanaklı kılan yarı yapılandırılmış sorular, veri toplama ve analiz sürecini sistematik hâle getirerek yanıtların karşılaştırılabilmesini, eksiksiz veri toplanabilmesini sağlarken katılımcı yanlılığı ve etkisini azaltır (L. Cohen ve diğerleri, 2021). Yarı yapılandırılmış sorular, konunun genel hatlarını kapsayacak şekilde önceden hazırlanarak araştırmacıların işini kolaylaştırmakta, görüşme sürecinde esneklik sağlayarak araştırma olgusunun derinlemesine açıklanmasını mümkün kılmaktadır.

3.3.5.1.1. Olgu ve Belirtkeler

Yarı yapılandırılmış sorular hazırlanırken kuramsal temeller, nicel bulgular, hedef kitle ve süre göz önünde bulundurularak soru türlerine karar verilmiştir. Araştırmacılar tarafından nicel bulgular içerisinde derinlemesine incelenmesi ön görülen bulgular tespit edilmiştir.

Tablo 94*Nicel Bulgulara İlişkin Belirtkeler*

BULGULAR	BELİRTKELER
1. Yazma özerkliği yazma öz düzenlemeyi yordamaktadır.	1. Yazma özerkliği yazma öz düzenlemeyi yüksek etki büyüklüğünde yordamaktadır.
2. Yazma özerkliği yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünme eğilimini yordamaktadır.	2. Yazma özerkliği yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünme eğilimini orta etki büyüklüğünde yordamaktadır.
3. Yazma öz düzenleme, yaratıcı düşünmeyi yordamaktadır.	3. Yazma öz düzenleme, yaratıcı düşünmeyi orta etki büyüklüğünde yordamaktadır.
4. Yazma motivasyonu yazma öz düzenlemeyi yordamaktadır.	4. Yazma motivasyonu yazma öz düzenlemeyi orta etki büyüklüğünde yordamaktadır.
5. Yazma motivasyonu yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeyi yordamaktadır.	5. Yazma motivasyonu yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeyi orta etki büyüklüğünde yordamaktadır.
6. Yazma motivasyonu ve yazma özerkliği karşılıklı olarak birbirlerini etkiler ve değiştirir.	6. Yazma motivasyonu ve yazma özerkliği karşılıklı olarak birbirlerini etkiler ve değiştirir.

BULGULAR	BELİRTKELER
7. Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; düzenli egzersiz yapma bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	7. Düzenli egzersiz yapan öğrencilerin lehine yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünme eğilimi anlamlı olarak orta etkide farklılaşmaktadır.
8. Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; günlük okuma süresi bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	8. Öğrencilerin kitap okuma süreleri arttıkça yazma motivasyon, özerklik ve öz düzenlemeleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri anlamlı olarak artmaktadır.
9. Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; oyun ortamı bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	9. Sanal ortam yerine daha çok park, bahçe ve oyun sahalarında oynayan öğrencilerin lehine yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünme eğilimi anlamlı olarak orta etkide farklılaşmaktadır.
10. Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; sınıf düzeyi yükseldikçe negatif yönlü anlamlı farklılaşmaktadır.	10. Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenlemeleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin anlamlı olarak orta etkide azalış gösterdiği bulgulanmıştır.
11. Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; cinsiyet bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	11. Kız öğrencilerin lehine yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünme eğilimi anlamlı olarak düşük etkide farklılaşmaktadır.

Nitel görüşmelerde derinleştirilmesine ve sorgulanmasına karar verilen bulgulardan hareketle belirti keler oluşturulmuştur. Oluşturulan belirti keler, betimsel analizler sonucunda güçlü ve orta etki büyüklüğü gösteren karşılaştırmalardan ve yapısal modeli oluşturan ilişkilere ait bulgulardan hareketle oluşturulmuştur. Oluşturulan belirti keler sayesinde olguyu kapsayan soruların hazırlanması hedeflenmiştir. Katılımcılardan zengin bilgi alabilmek için Straus, Schatman, Buche ve Sabshin'in hipotetik, şeytanın avukatı, ideal konum ve yorumsayıcı soru türleri kullanılmıştır (Merriam, 2015). Farklı soru tipleri kullanılarak katılımcıların deneyim, duygu, düşünce ve bakış açılarını açık ve net şekilde ortaya koyabilmeleri amaçlanmıştır. Soru tiplerini birbirinden ayırabilmek, katılımcıların ne sorulduğuna ilişkin net olmalarını ve açık bir şekilde

cevap vermelerini desteklediği için verilerin de açıklığını sağlamaktadır (Patton, 2018). Belirtekeler uygun soru tipleri belirlenerek yarı yapılandırılmış 7 soru oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular 11. belirtke dışında tüm belirtkeleri kapsamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin düzeyi ve psikolojik durumu göz önüne alındığında cinsiyet değişkenine ilişkin soruların sağlıklı olmayacağı ve yanlılığın önüne geçilemeyeceği düşünülmüştür. Bu sebeple 11. belirtke bire bir görüşme sorularının kapsamı dışında bırakılmıştır. Ek olarak olguya yönelik genel bir soru oluşturulmuştur.

3.3.5.1.2. Yüzey ve Kapsam Geçerliği

Belirtkeler doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış 8 maddenin yüzey geçerliği için 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde ikişer öğrenci ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sırasında katılımcıların soruları anlama ve cevaplama düzeyi gözlenmiş, maddelere ilişkin sorular ya da anlaşılmayan kısımlar not edilmiştir. Öğrenci görüşmeleri ortalama 21.53 dk. sürmüştür. Alınan gözlem notları ve katılımcı görüşleri her soru için değerlendirilmiştir. Bu kapsamda S1, S3, S4, S5 , S7 ve S8 soruları üzerinde düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış soruların yüzey geçerliğinin ardından kapsam geçerliği adına uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri için hazırlanan formda, belirtkeler doğrultusunda oluşturulan yapı yapılandırılmış sorulara yer verilmiştir. Her soruya ilişkin belirtkelere aynı satırda hemen sorunun sağındaki sütunda yer verilmiştir. Her maddenin “uygun, düzeltilmeli, çıkarılmalı” ölçütlerine göre değerlendirilmesi istenmiştir. Düzeltilmeli görüşü bildirilen yarı yapılandırılmış sorular için düzeltme önerisi istenmiştir.

Tablo 95

Yarı Yapılandırılmış Bire bir Görüşme Soruları için Uzmanlara Ait Bilgiler

Demografik özellikler		n	%
Unvan	Prof. Dr.	2	22.22
	Doç. Dr.	3	33.33
	Dr. Öğr. Üyesi	4	44.44
Cinsiyet	Kadın	3	33.33
	Erkek	6	66.67
Kurum	Aksaray Üniversitesi	1	11.11
	Amasya Üniversitesi	1	11.11
	Hakkâri Üniversitesi	1	11.11
	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	11.11
	Mersin Üniversitesi	1	11.11
	Pamukkale Üniversitesi	1	11.11
	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	11.11
	Trabzon Üniversitesi	2	22.22
	Toplam	9	100.00

Uzmanlar belirlenirken Türkçe eğitimi bilim dalında doktorasını tamamlamış olma ve üniversitelerin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde aktif görev yapma ölçütleri kullanılmıştır. Bu kapsamda 2 Prof. Dr., 3 Doç. Dr., 4 Dr. Öğr. Üyesi olmak üzere 10 akademisyenden görüş alınmıştır. Alınan görüşler Lawshe tekniğine göre analiz edilmiştir.

Tablo 96

Uzman Görüşleri Doğrultusunda Yarı Yapılandırılmış Bire bir Görüşme Sorularına Ait

Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO
M1	9	1	0	.80
M2	9	0	1	.80
M3	9	1	0	.80
M4	9	1	0	.80
M5	10	0	0	1.00
M6	9	1	0	.80
M7	9	1	1	.80
M8	9	1	0	.80
Toplam uzman sayısı: 10			KGİ=.825	KGÖ= .80

Taslak maddelerin kapsam geçerliğine ilişkin 17 uzman görüşü Davis Tekniği ile ele alınmıştır. Ayre ve Scally'e göre (2014), Lawshe tekniğinde 10 uzman için kapsam geçerlik ölçütü .80'dir. Kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için taslak maddelerin kapsam geçerlik oranlarının ve kapsam geçerlik indeksinin, kapsam geçerlik ölçütünden büyük olması gerekmektedir. Her maddenin kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Bu oranların .80 ile 1.00 arasında (KGO>KGÖ) ve kapsam geçerlik indeksinin .83 değerinde, .80'den büyük olduğu görülmektedir (KGİ>KGÖ). Maddeler için hafifçe belirtilen düzeltme önerileri incelenmiş, uygun bulunan düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda M1, M2, M3, M4, M6, M7 ve M8 maddeleri üzerinde düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece yarı yapılandırılmış sorulara son şekli verilmiştir.

Tablo 97

Bire Bir Görüşmelere İlişkin Yarı Yapılandırılmış Sorular

BULGULAR	BELİRTKELER	BİREBİR GÖRÜŞME SORULARI
Yazma özerkliği yazma öz düzenlemeyi yordamaktadır.	Yazma özerkliği yazma öz düzenlemeyi yüksek etki büyüklüğünde yordamaktadır.	Çevresinden etkilenmeden yazabilen öğrencilerin yazılı metinlerindeki hataları/eksiklikleri gidermede daha başarılı oldukları söylenmektedir. Sizce bunun nedenleri nelerdir? (YORUMSAYICI SORU)
Yazma özerkliği yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünme eğilimini yordamaktadır. Yazma öz düzenleme, yaratıcı düşünmeyi yordamaktadır. Yazma motivasyonu yazma öz düzenlemeyi yordamaktadır. Yazma motivasyonu yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeyi yordamaktadır.	Yazma özerkliği yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünme eğilimini orta etki büyüklüğünde yordamaktadır. Yazma öz düzenleme, yaratıcı düşünmeyi orta etki büyüklüğünde yordamaktadır. Yazma motivasyonu yazma öz düzenlemeyi orta etki büyüklüğünde yordamaktadır. Yazma motivasyonu yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeyi orta etki büyüklüğünde yordamaktadır.	Bir Türkçe öğretmeni bağımsız düşünebilen öğrencilerinin özgün ve yeni metinler üretebilmeleri için yazarken hataları ve eksiklikleri <u>umursamamaları</u> gerektiğini söylüyor. Böyle bir yazma dersi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Derslerinde de öğrencilere hatalarını fark edip düzeltmeleri için hiçbir uygulama yaptırmıyor. (ŞEYTANIN AVUKATI SORUSU)
Yazma motivasyonu ve yazma özerkliği karşılıklı olarak birbirlerini etkiler ve değiştirir.	Yazma motivasyonu ve yazma özerkliği karşılıklı olarak birbirlerini etkiler ve değiştirir.	Bağımsız düşünebilen ve istekli öğrencilerin yazma başarıları hakkındaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?) (YORUMSAYICI SORU)
Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; düzenli egzersiz yapma	Düzenli egzersiz yapan öğrencilerin lehine yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünme eğilimi anlamlı	Düzenli spor yapan öğrencilerin yazılı metinlerinde yeni ve özgün konuları ve fikirleri daha fazla ele alabildikleri konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (YORUMSAYICI SORU)

BULGULAR	BELİRTKELER	BİREBİR GÖRÜŞME SORULARI
bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	olarak orta etkide farklılaşmaktadır.	
Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; günlük okuma süresi bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	Öğrencilerin kitap okuma süreleri arttıkça yazma motivasyon, özerklik ve öz düzenlemeleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri anlamlı olarak artmaktadır.	Düzenli okumanın yazma başarısına katkıları nelerdir? Yeni ve özgün konularda yazabilmek için ... (YORUMSAYICI SORU)
Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; oyun ortamı bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	Sanal ortam yerine daha çok park, bahçe ve oyun sahalarında oynayan öğrencilerin lehine yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünme eğilimi anlamlı olarak orta etkide farklılaşmaktadır.	Sanal ortamlarda dijital oyunları çok fazla oynayan öğrencilerin yeni ve özgün metinler yazmada daha başarılı oldukları söyleniyor. Bu konuda sizin düşünceleriniz nelerdir? (ŞEYTANIN AVUKATI SORUSU)
Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; sınıf düzeyi yükseldikçe negatif yönlü anlamlı farklılaşmaktadır.	Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenlemeleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin anlamlı olarak orta etkide azalış gösterdiği bulgulanmıştır.	Sınıf düzeyi yükseldikçe (7 ve 8. sınıflara doğru) öğrencilerin yaratıcı metin yazabilme becerilerinin gerilediği görülmektedir. Sizce bunun nedenleri nelerdir? (YORUMSAYICI SORU)
Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; cinsiyet bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	Kız öğrencilerin lehine yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünme eğilimi anlamlı olarak düşük etkide farklılaşmaktadır.	
GENEL SORU		Sizce yaratıcılığınızı yazdığınız metinlere yansıtabilmeniz için ideal bir Türkçe dersi nasıl olmalıdır? Bu konuda neler yapılabilir? Öğretmenlerinizden beklentileriniz nelerdir? (İDEAL KONUM SORUSU)

3.3.5.2. Kılavuzun Yapısı

Görüşme kılavuzunda araştırma süreci hakkında notlara yer verilmiştir. Böylece araştırmacılar için araştırma süreci kolaylaştırılması ve verilerin inanırlığı, aktarılabilirliği ve niteliğinin artırılması amaçlanmıştır. Bunun için kılavuzun başında araştırmanın inanırlığı, aktarılabilirliği ve etik özellikleri hakkında notlara yer verilmiştir. Katılımcı bilgilerinin not edilebilmesi için cinsiyet, sınıf, katılımcı numarası alanlarının olduğu bir tablo yerleştirilmiştir. Mülakat kılavuzunda geliştirilen yarı yapılandırılmış tüm sorulara yer verilmiştir Her sorunun altında araştırmacının gözlemlerini ve notlarını yazabileceği hatırlatıcı notlar için bir kutucuk yerleştirilmiştir.

3.3.6. Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Odak Grup Görüşme Kılavuzu

Ortaokul öğrencilerinden toplanan veriler ile nicel bulguların daha iyi açıklanabilmesi için Türkçe öğretmenlerinden oluşan katılımcılarla yapılacak odak grup görüşmesi kapsamında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu kullanılmıştır. Değerilecek konuların önceden sınırlandırılmasına dayanan yarı yapılandırılmış mülakat kılavuzu, sınırlı zamanda sistematik ve kapsamlı şekilde verilerin toplanmasını sağlamaktadır (Patton, 2018).

3.3.6.2. Yarı yapılandırılmış sorular

Araştırmacılar tarafından açıklanması uygun görülen bulgular için ortaokul öğrencilerinden oluşan katılımcılarla yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşmelerden ve nicel bulgulardan elde edilen verilerin detaylandırılması ve açıklanması için Türkçe öğretmenleriyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi için nicel araştırma bulguları ve bire bir görüşmeler temel alınarak yarı yapılandırılmış sorular oluşturulmuştur.

3.3.6.2.1. Olgu ve Belirtkeler

Yarı yapılandırılmış sorular hazırlanırken kuramsal bilgi, nicel bulgular, hedef kitle, görüşme süresi ve bire bir görüşmeler göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 98

Nicel Belirtkeler ve Bire Bir Görüşmelere İlişkin Yarı Yapılandırılmış Sorular

BULGULAR	BELİRTKELER	BİREBİR GÖRÜŞME SORULARI
Yazma özerkliği yazma öz düzenlemeyi yordamaktadır.	Yazma özerkliği yazma öz düzenlemeyi yüksek etki büyüklüğünde yordamaktadır.	Çevresinden etkilenmeden yazabilen öğrencilerin yazılı metinlerindeki hataları/eksiklikleri gidermede daha başarılı oldukları söylenmektedir. Sizce bunun nedenleri nelerdir? (YORUMSAYICI SORU)
Yazma özerkliği yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünme eğilimini yordamaktadır	Yazma özerkliği yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünme eğilimini orta etki büyüklüğünde yordamaktadır.	Bir Türkçe öğretmeni bağımsız düşünebilen öğrencilerinin özgün ve yeni metinler üretebilmeleri için yazarken hataları ve eksiklikleri <u>umursamamaları</u> gerektiğini söylüyor. Böyle bir yazma dersi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
Yazma öz düzenleme, yaratıcı düşünmeyi yordamaktadır	Yazma öz düzenleme, yaratıcı düşünmeyi orta etki büyüklüğünde yordamaktadır	➤ Derslerinde de öğrencilere hatalarını fark edip düzeltmeleri için hiçbir uygulama yaptırmıyor.
Yazma motivasyonu yazma öz düzenlemeyi yordamaktadır.	Yazma motivasyonu yazma öz düzenlemeyi orta etki	(ŞEYTANIN AVUKATI SORUSU)

BULGULAR	BELİRTKELER	BİREBİR GÖRÜŞME SORULARI
Yazma motivasyonu yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeyi yordamaktadır.	büyükliğünde yordamaktadır. Yazma motivasyonu yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeyi orta etki büyüklüğünde yordamaktadır.	
Yazma motivasyonu ve yazma özerkliği karşılıklı olarak birbirlerini etkiler ve değiştirir.	Yazma motivasyonu ve yazma özerkliği karşılıklı olarak birbirlerini etkiler ve değiştirir.	Bağımsız düşünebilen ve istekli öğrencilerin yazma başarıları hakkındaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?) (YORUMSAYICI SORU)
Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; düzenli egzersiz yapma bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	Düzenli egzersiz yapan öğrencilerin lehine yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünme eğilimi anlamlı olarak orta etkide farklılaşmaktadır.	Düzenli spor yapan öğrencilerin yazılı metinlerinde yeni ve özgün konuları ve fikirleri daha fazla ele alabildikleri konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (YORUMSAYICI SORU)
Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; günlük okuma süresi bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	Öğrencilerin kitap okuma süreleri arttıkça yazma motivasyon, özerklik ve öz düzenlemeleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri anlamlı olarak artmaktadır.	Düzenli okumanın yazma başarısına katkıları nelerdir? ➤ Yeni ve özgün konularda yazabilmek için ... (YORUMSAYICI SORU)
Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; oyun ortamı bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	Sanal ortam yerine daha çok park, bahçe ve oyun sahalarında oynayan öğrencilerin lehine yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünme eğilimi anlamlı olarak orta etkide farklılaşmaktadır.	Sanal ortamlarda dijital oyunları çok fazla oynayan öğrencilerin yeni ve özgün metinler yazmada daha başarılı oldukları söyleniyor. Bu konuda sizin düşünceleriniz nelerdir? (ŞEYTANIN AVUKATI SORUSU)
Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; sınıf düzeyi yükseldikçe negatif yönlü anlamlı farklılaşmaktadır.	Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenlemeleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin anlamlı olarak orta etkide azalış gösterdiği bulgulanmıştır.	Sınıf düzeyi yükseldikçe (7 ve 8. sınıflara doğru) öğrencilerin yaratıcı metin yazabilme becerilerinin gerilediği görülmektedir. Sizce bunun nedenleri nelerdir? (YORUMSAYICI SORU)
Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; cinsiyet bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	Kız öğrencilerin lehine yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünme eğilimi anlamlı olarak düşük etkide farklılaşmaktadır.	
GENEL SORU		Sizce yaratıcılığınızı yazdığınız metinlere yansıtabilmeniz için ideal bir Türkçe dersi nasıl olmalıdır? Bu konuda neler yapılabilir? Öğretmenlerinizden beklentileriniz nelerdir? (İDEAL KONUM SORUSU)

Yapısal modeli oluşturan ilişkiler ile betimsel analizler sonucunda güçlü ve orta etki büyüklüğü gösteren karşılaştırmalardan hareketle oluşturulan nicel bulgulara ilişkin bire bir görüşmeler için yarı yapılandırılmış sorular oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesinde kullanılacak yarı yapılandırılmış soruların olguyu kapsaması için nicel bulgular ve bire bir görüşmeler göz önünde bulundurulmuştur. Straus, Schatman, Buche ve Sabshin'in hipotetik, şeytanın avukatı, ideal konum ve yorumsayıcı soru türleri kullanılarak katılımcılardan zengin bilgi alınması hedeflenmiştir (Merriam, 2015). Belirtekeler uygun soru tipleri ve hedef kitlenin özellikleri belirlenerek yarı yapılandırılmış 5 soru oluşturulmuştur. Bu sorulara ek olarak yarı yapılandırılmış genel bir soru daha oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular tüm belirtkeleri kapsamaktadır.

3.3.6.2.2. Yüzey ve Kapsam Geçerliği

Belirtkeler ve bire bir görüşmeler temelinde oluşturulan yarı yapılandırılmış 6 maddenin yüzey geçerliği 1 kadın ve 1 erkek olmak üzere 2 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Pilot görüşme sırasında katılımcıların soruları anlama ve cevaplama düzeyine ilişkin gözlemler kaydedilmiştir. Maddelere ilişkin görüşler not edilmiştir. Görüşmelere ilişkin notlar değerlendirilerek S3, S5 ve S6 soruları üzerinde düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış soruların kapsam geçerliği adına uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlara nicel belirtkeler, belirtkeler doğrultusunda oluşturulan bire bir sorular ve odak grup soruları sunulmuştur. Maddelerin “uygun, düzeltilmeli, çıkarılmalı” ölçütlerine göre değerlendirilmesi ve düzeltilmeli görüşü bildirilen yarı yapılandırılmış sorular için düzeltme önerisi istenmiştir.

Tablo 99

Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Soruları için Uzmanlara Ait Bilgiler

Demografik özellikler		n	%
Unvan	Prof. Dr.	2	20.00
	Doç. Dr.	3	30.00
	Dr. Öğr. Üyesi	5	50.00
Cinsiyet	Kadın	3	30.00
	Erkek	7	70.00
Kurum	Aksaray Üniversitesi	1	10.00
	Amasya Üniversitesi	1	10.00
	Hakkâri Üniversitesi	1	10.00
	Hitit Üniversitesi	1	10.00
	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	10.00
	Mersin Üniversitesi	1	10.00
	Pamukkale Üniversitesi	1	10.00
	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	10.00
	Trabzon Üniversitesi	2	20.00
Toplam		10	100.00

Türkçe eğitimi bilim dalında doktorasını tamamlamış olma ve üniversitelerin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde aktif görev yapma ölçütleri temel alınarak uzmanlar belirlenmiştir. Görüş alınan uzmanlar 2 Prof. Dr., 3 Doç. Dr., 4 Dr. Öğr. Üyesi olmak üzere 10 akademisyenden oluşmaktadır. Alınan görüşler Lawshe tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 100

Uzman Görüşleri Doğrultusunda Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Sorularına Ait

Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO
M1	9	0	1	.80
M2	9	1	0	.80
M3	10	0	0	1.00
M4	9	1	0	.80
M5	9	1	0	.80
M6	10	0	0	1.00
Toplam uzman sayısı: 10			KGİ=.867	KGÖ= .80

Uzmanlara ait görüşler Lawshe tekniği temelinde değerlendirilmiştir. Ayre ve Scally (2014) 10 uzman için kapsam geçerlik ölçütünün .80' olması gerektiğini belirtmektedir. Yarı yapılandırılmış soruların kapsam geçerlik oranlarının ve kapsam geçerlik indeksinin, .80 olarak belirlenen kapsam geçerlik ölçütünden büyük oldukları görülmektedir ($KGİ > KGÖ$, $KGO > KGÖ$). Belirtilen düzeltme önerileri doğrultusunda M2, M3, M4 ve M5 maddeleri üzerinde uygun görülen düzeltmeler gerçekleştirilerek yarı yapılandırılmış sorulara son şekli verilmiştir.

Tablo 101

Odak Grup Görüşmelere İlişkin Yarı Yapılandırılmış Sorular

BULGULAR	BELİRTKELER	BİRE BİR GÖRÜŞME SORULARI	ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI
Yazma özerkliği yazma öz düzenlemeyi yordamaktadır	Yazma özerkliği yazma öz düzenlemeyi yüksek etki büyüklüğünde yordamaktadır.	Çevresinden etkilenmeden yazabilen öğrencilerin yazılı metinlerindeki hataları/eksiklikleri gidermede daha başarılı oldukları söylenmektedir. Sizce bunun nedenleri nelerdir? (YORUMSAYICI SORU)	Çevresinden etkilenmeden yazabilen öğrencilerin yazılı metinlerindeki hataları/eksiklikleri gidermede daha başarılı oldukları söylenmektedir. Sizce bunun nedenleri nelerdir? (YORUMSAYICI SORU)
Yazma özerkliği yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünme eğilimini yordamaktadır	Yazma özerkliği yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünme eğilimini orta etki büyüklüğünde yordamaktadır.	Bir Türkçe öğretmeni bağımsız düşünebilen öğrencilerinin özgün ve yeni metinler üretebilmeleri için yazarken hataları ve eksiklikleri <u>umursamamaları</u> gerektiğini söylüyor. Böyle bir yazma dersi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	Bir Türkçe öğretmeni bağımsız düşünebilen öğrencilerinin özgün ve yeni metinler üretebilmeleri için yazarken hataları ve eksiklikleri <u>umursamamaları</u> gerektiğini söylüyor. Böyle bir yazma dersi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
Yazma öz düzenleme, yaratıcı düşünmeyi yordamaktadır	Yazma öz düzenleme, yaratıcı düşünmeyi orta etki büyüklüğünde yordamaktadır	➤ Derslerinde de öğrencilere hatalarını fark edip düzeltmeleri için hiçbir uygulama yaptırmıyor.	➤ Derslerinde de öğrencilere hatalarını fark edip düzeltmeleri için hiçbir uygulama yaptırmıyor.
Yazma motivasyonu yazma öz düzenlemeyi yordamaktadır.	Yazma motivasyonu yazma öz düzenlemeyi orta etki büyüklüğünde yordamaktadır.	(ŞEYTANIN AVUKATI SORUSU)	(ŞEYTANIN AVUKATI SORUSU)
Yazma motivasyonu yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeyi yordamaktadır.	Yazma motivasyonu yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeyi orta etki büyüklüğünde yordamaktadır.		
Yazma motivasyonu ve yazma özerkliği karşılıklı olarak birbirlerini etkiler ve değiştirir.	Yazma motivasyonu ve yazma özerkliği karşılıklı olarak birbirlerini etkiler ve değiştirir.	Bağımsız düşünebilen ve istekli öğrencilerin yazma başarıları hakkındaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız? (YORUMSAYICI SORU)	Sizce bir öğrencinin bağımsız düşünebilmesi ve yazmaya istekli olması yazma başarılarına nasıl yansımaktadır? ➤ Sınıfınızdaki bu türden öğrencilerinizin yazma başarısını artırmak için neler yapıyor, nasıl bir yaklaşım sergiliyorsunuz? (YORUMSAYICI SORU)

BULGULAR	BELİRTKELER	BİRE BİR GÖRÜŞME SORULARI	ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI
Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; düzenli egzersiz yapma bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	Düzenli egzersiz yapan öğrencilerin lehine yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünme eğilimi anlamlı olarak orta etkide farklılaşmaktadır.	Düzenli spor yapan öğrencilerin yazılı metinlerinde yeni ve özgün konuları ve fikirleri daha fazla ele alabildikleri konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (YORUMSAYICI SORU)	Günümüzde öğrencilerin sanal ortamlarda çok fazla zaman geçirip spor, düzenli kitap okuma, arkadaşlarıyla sosyal etkileşimde bulunma gibi etkinliklerden uzaklaştıkları söylenmektedir. Sınıf içi tecrübelerinizden hareketle varsa bu durum yazma eğitimine nasıl yansımaktadır? ➤ Yaratıcılık, açısından... (YORUMSAYICI SORU)
Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; oyun ortamı bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	Sanal ortam yerine daha çok park, bahçe ve oyun sahalarında oynayan öğrencilerin lehine yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünme eğilimi anlamlı olarak orta etkide farklılaşmaktadır.	Sanal ortamlarda dijital oyunları çok fazla oynayan öğrencilerin yeni ve özgün metinler yazmada daha başarılı oldukları söyleniyor. Bu konuda sizin düşünceleriniz nelerdir? (ŞEYTANIN AVUKATI SORUSU)	
Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; sınıf düzeyi yükseldikçe negatif yönlü anlamlı farklılaşmaktadır.	Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenlemeleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin anlamlı olarak orta etkide azalış gösterdiği bulunmuştur.	Sınıf düzeyi yükseldikçe (7 ve 8. sınıflara doğru) öğrencilerin yaratıcı metin yazabilme becerilerinin gerilediği görülmektedir. Sizce bunun nedenleri nelerdir? (YORUMSAYICI SORU)	Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma motivasyonlarının, yaratıcılıklarının ve yazdıkları üzerine üst bilişsel becerilerinin azalması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? ➤ Cinsiyet açısından düşündüğünüzde bir farklılaşma görüyor musunuz? Açıklayınız. (YORUMSAYICI SORU)
Öğrencilerin yazma motivasyon, özerklik, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme becerileri; cinsiyet bakımından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	Kız öğrencilerin lehine yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünme eğilimi anlamlı olarak düşük etkide farklılaşmaktadır.		
GENEL SORU		Sizce yaratıcılığınızı yazdığınız metinlere yansıtabilmeniz için ideal bir Türkçe dersi nasıl olmalıdır? Bu konuda neler yapılabilir? ➤ Öğretmenlerinizden beklentileriniz nelerdir? (İDEAL KONUM SORUSU)	Öğrencilerin yaratıcılıklarını yazdıkları metinlere yansıtabilmeleri için ideal bir Türkçe dersi nasıl olmalıdır? Bu konuda neler yapılabilir? (İDEAL KONUM SORUSU)

3.3.5.1. Kılavuz Yapısı

Araştırma sürecinin kolaylaştırılması ve verilerin inanırlığı, aktarılabiliirliği ve kalitesi konusunda notlara yer verilmiştir. Katılımcı bilgilerinin not edilebilmesi için cinsiyet, hizmet yılı, eğitim durumu, katılımcı numarası alanlarının olduğu bir tablo yerleştirilmiştir. Mülakat kılavuzda geliştirilen yarı yapılandırılmış tüm sorulara yer verilmiştir. Her sorunun altında araştırmacının gözlemlerini ve notlarını yazabileceğı hatırlatıcı notlar için bir alan oluşturulmuştur.

3.4. Araştırma Süreci

Bu başlık altında nicel ve nitel veri toplama süreçleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

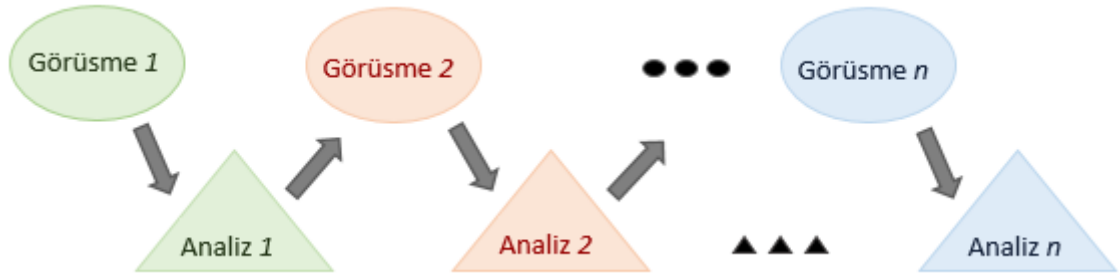
Uygulamalar, Elazığ il merkezinde ortaokul düzeyindeki resmî okullarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiğı için ilk olarak Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmalar Etik Kurulundan onay alınmıştır. Ardından Elazığ İli Valiliğı ve Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Uygulama izinlerinin ardından örnekleme ile belirlenen okul idareleriyle görüşölüp hem onay alınmış hem de sınıf düzeyleri ve şubeler hakkında bilgi alınmıştır. Alınan bilgiler doğrultusunda, şubeler belirlenmiştir. Nicel veri toplama araçları yardımıyla belirlenen örneklem grubuna **gönüllülük** esas alınarak uygulama yapılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı, katılımcıların doğru ve samimi görüşlerinin alınabilmesi için ölçekler bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Böylelikle **araştırma amacı ve süreci hakkında gerekli bilgilendirme** araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların ardından veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS, AMOS ve LISREL programları kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Nitel veriler yüz yüze görüşmeler yoluyla **gönüllülük** esasına dayalı toplanmıştır. Bire bir görüşmeler sırasında nicel bulgulardan hareketle oluşturulmuş yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı bir görüşme kılavuzundan faydalanılmıştır. Araştırmanın **inandırıcılığını** sağlamak için ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşler, yazılı belge hâline getirilmiş ve katılımcılara kontrol ettirilerek düzeltmelerine, görüş değiştirmelerine, eklemeler yapmalarına fırsat tanınmıştır. **İnanırlığı ve aktarılabilirliğini** sağlama adına görüşme esasları, mahremiyet, amacı ve süreci ile çalışma amacı ve süreci hakkında bilgilendirme yapılmış, ayrıca katılımcıların bildirecekleri görüşlerin bilimsel amaç dışında kullanılmayacağı, istenildiği anda araştırmaya katılımı sonlandırma ve görüşleri geri çekme vb. güvencesi verilmiş ve katılımcıların bu konularda merak ettikleri her şey açıklanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve çalışmanın **saydamlığı ve sağlamlığı** adına üçgenleme tekniği temel alınmıştır. Bu doğrultuda hatırlatıcı, yansıtıcı notlar ve gözlem raporları yoluyla veri kaynakları çeşitlendirilmiştir. Üçgenleme, çoklu veri kaynaklarını kullanarak farklı zaman ve mekânlarda elde edilen verilerin yanında, farklı bakış açılarına sahip kişilerle gerçekleştirilen mülakatların yanında aynı kişilerle birden fazla yapılan mülakatlardan elde edilen görüşme verilerinin karşılaştırılması ve çapraz sorgulanması anlamına gelmektedir (Merriam, 2015).

Şekil 38

Çapraz Görüşme ve Analizler



İlk kodlama, her bir görüşme sonrasında yapılmıştır. Katılımcı görüşleri kodlanırken kategori netliğini sağlamak için alan yazından hareketle her bir olgunun alt boyutlarını yansıtacak şekilde bir kategori sistemi oluşturulmuştur. Bunun yanında elde

edilen verileri desteklemek, açıklamak ve detaylandırmak adına odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel veri toplama araçlarıyla belirlenen örneklem grubuna uygulama yapılmıştır. Toplanan veriler toplanarak bilgisayar ortamına aktarılıp SPSS, AMOS ve LISREL programları ile analiz edilmiştir. Öncelikle araştırmada kullanılan ölçme araçları ile her bir düzenleyici değişken için normallik testi uygulanmıştır. Örneklem sayısı 50'nin üzerinde olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi göz önüne alınmıştır. Test sonucunun, arzu edilmeyen şekilde anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak, sosyal bilim araştırmalarında verilerin dağılımlarını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik ile varyansların eşitliği hipotezinin testinin dışında ortalama, ortanca, tepe değer, basıklık, çarpıklık değerleriyle dağılım, p-p, q-q, dal-yaprak, kutu ve çizgi grafiklerinin normal dağılımı işaret edip etmediği kontrol edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Gerçekleştirilen kontroller sonucunda söz konusu değerler ve grafiklerin, verilerin normal dağılımına işaret ettiği belirlenmiştir.

Tablo 102

Verilerin Dağılım Değerleri

		Yazma Motivasyonu	Yazma Öz Düzenleme	Yaratıcı Düşünme	Yazma Özerkliği
N	Doğrulan Kayıp	1728 0	1728 0	1728 0	1728 0
Ortalama		3.2271	3.4698	3.6459	3.5225
Ortanca		3.3077	3.6000	3.7500	3.7000
Tepe değer		3.54	4.10	4.00 ^a	4.00
Standart sapma		.90673	.95802	.81021	.97067
Varyans		.822	.918	.656	.942
Çarpıklık		-.422	-.724	-.804	-.775
Çarpıklığın hatası		.059	.059	.059	.059
Basıklık		-.357	.065	.681	.083
Basıklığın hatası		.118	.118	.118	.118
	25	2.6154	3.0000	3.1667	3.0000
Yüzdelikler	50	3.3077	3.6000	3.7500	3.7000
	75	3.9231	4.2000	4.2500	4.2000

Tablo 102’de veri toplama araçlarına ait dağılım değerleri gösterilmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin arzu edilen şekilde .66 ile-.77 arasında değişmektedir. Bu değerlerin ± 1 arasında olması normalliği göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ortalama, ortanca, tepe değerlerinin birbirine yakın olması verilerin normal dağıldığı çıkarımını desteklemektedir. Bu kapsamda parametrik olan t-testi, anova, Pearson korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. YEM’in uygulanabilmesi için ise çok değişkenli normalliğe bakılmıştır.



Tablo 103*Çok Değişkenli Normallik Değerleri*

Değişken	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Çarpıklığın Hatası	Basıklık	Basıklığın Hatası
OD1	1.000	5.000	-.462	-7.834	-.975	-8.270
OD2	1.000	5.000	-.629	-10.673	-.719	-6.097
OD3	1.000	5.000	-.470	-7.971	-.930	-7.892
OD4	1.000	5.000	-.442	-7.503	-.915	-7.767
OD5	1.000	5.000	-.358	-6.073	-1.138	-9.656
OD6	1.000	5.000	-.385	-6.532	-.992	-8.420
OD7	1.000	5.000	-.269	-4.573	-1.103	-9.363
OD8	1.000	5.000	-.398	-6.747	-1.111	-9.425
OD9	1.000	5.000	-.525	-8.915	-.978	-8.303
OD10	1.000	5.000	-.623	-10.577	-.833	-7.071
OZR10	1.000	5.000	-.163	-2.763	-1.330	-11.285
OZR9	1.000	5.000	-.516	-8.749	-.892	-7.568
OZR8	1.000	5.000	-.573	-9.725	-.722	-6.126
OZR7	1.000	5.000	-.543	-9.215	-.775	-6.573
OZR6	1.000	5.000	-.975	-16.541	-.270	-2.292
OZR5	1.000	5.000	-.466	-7.909	-.888	-7.533
OZR4	1.000	5.000	-.460	-7.815	-.909	-7.714
OZR3	1.000	5.000	-.282	-4.783	-1.119	-9.492
OZR2	1.000	5.000	-.452	-7.665	-.834	-7.075
OZR1	1.000	5.000	-.756	-12.832	-.714	-6.056
Y12	1.000	5.000	-.743	-12.607	-.591	-5.015
Y11	1.000	5.000	-.375	-6.362	-.972	-8.246
Y10	1.000	5.000	-.353	-5.991	-1.067	-9.058
Y9	1.000	5.000	-.851	-14.438	-.391	-3.314
Y8	1.000	5.000	-.666	-11.300	-.766	-6.498
Y7	1.000	5.000	-.683	-11.590	-.526	-4.460
Y6	1.000	5.000	-.470	-7.971	-.797	-6.767
Y5	1.000	5.000	-.559	-9.493	-.811	-6.878
Y4	1.000	5.000	-.330	-5.601	-.979	-8.310
Y3	1.000	5.000	-.506	-8.593	-.741	-6.286
Y2	1.000	5.000	-.635	-10.773	-.494	-4.194
Y1	1.000	5.000	-1.154	-19.582	.337	2.860
M1	1.000	5.000	-.237	-4.014	-.833	-7.070
M2	1.000	5.000	-.210	-3.569	-1.065	-9.033
M3	1.000	5.000	-.130	-2.203	-1.098	-9.320
M4	1.000	5.000	-.320	-5.433	-1.162	-9.862
M5	1.000	5.000	-.014	.238	-1.210	-10.271
M6	1.000	5.000	-.400	6.791	-1.151	-9.770
M7	1.000	5.000	-.201	-3.409	-1.210	-10.264
M8	1.000	5.000	-.078	-1.323	-1.184	-10.050
M9	1.000	5.000	-.047	-.798	-1.362	-11.561
M10	1.000	5.000	-.699	-11.867	-.759	-6.440
M11	1.000	5.000	-.389	-6.597	-1.162	-9.862
M12	1.000	5.000	-.224	-3.803	-1.129	-9.584
M13	1.000	5.000	-.436	-7.394	-1.060	-8.993
Çok Değişkenli					399.743	127.748

Maddelere ilişkin çok değişkenli normallik değerleri incelenmiştir. Her bir maddeye ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu söylenebilir. Bu durum çok değişkenli normalliğin sağlandığına işaretir (Pallant, 2020). Araştırmanın güvenilirliği adına kullanılacak ölçme araçları ve alt boyutlarının Cronbach's alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayı; Yazma Motivasyonu Ölçeği için .89, Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği için .90, Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için .89, Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği için .87 değerinde bulunmuştur. Cronbach's alpha katsayısı .00-.40 arasındaysa güvenilir değil, .40-.60 arasında olduğunda düşük düzeyde güvenilir, .60-.80 arasındaysa oldukça güvenilir, .80-1.00 arasıysa yüksek düzeyde güvenilir olarak değerlendirilir (Karagöz, 2017). Dolayısıyla verilerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Ayrıca veriler normal dağılım gösterse de karşılaştırma analizlerinde anovaya karar vermeden önce Levene homojenlik testi uygulanmıştır. Test sonuçlarının arzu edilen şekilde anlamlı olmadığı yani boşluk hipotezinin sağlandığı görülmüştür. Anova analizinde gruplar arası farkların tespit edilebilmesi için post-hoc testlerinden Tukey, Scheffe ve LCD kullanılmıştır. Grup sayısı üçten fazla grupların karşılaştırılmasında LCD sonuçları, grup büyüklüğü birbirine yakın olmayan karşılaştırmalarda Tukey kullanılmamış; tüm karşılaştırmalarda Scheffe test sonuçları dikkate alınmıştır (Kayri, 2009). Yokluk hipotezleriyle alternatif hipotezler arasında oluşan farkın büyüklüğü olarak tanımlanan etki büyüklüğü, araştırma sonuçlarının pratikteki anlamlılığının göstergesidir (S. Özsoy ve G. Özsoy, 2013). Bu nedenle karşılaştırılan gruplar arası farkın önem düzeyinin değerlendirilmesinde p değerinin yanında etki büyüklüğü de dikkate alınmalıdır (Kılıç, 2014). Eğer t-testi kullanılırsa etki büyüklüklerini ortaya

koymak amacıyla $\frac{t^2}{t^2 + (N_1 + N_2 - 2)}$ formülünden hareketle η^2 (eta kare) (Pallant, 2020), $t \times$

$\sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 \times N_2}}$ formülünden hareketle Cohen's d değerleri hesaplanmıştır (Can, 2018). Ayrıca

Cohen's d için gerektiğinde $\left(\frac{N-3}{N-2.25}\right) \times \sqrt{\frac{N-2}{N}}$ düzeltme formülü uygulanmıştır.

Cohen's d değeri .20 ve üzeri ise küçük, .50 ve üzeri ise orta, .80 ve üzeri ise büyük etki büyüklüğü gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (J. Cohen, 2016). Eta kare değeri $0.10 \geq$ küçük, $0.060 \geq$ orta, $0.140 \geq$ geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Green ve diğerleri, 2000). İki den fazla grup karşılaştırmalarında kullanılan Anova testiyle elde

edilen sonuçların etki büyüklüklerinin belirlenmesi amacıyla $\frac{\text{Gruplar arası kareler toplamı}}{\text{Toplam kareler toplamı}}$

formülünden hareketle hesaplanan η^2 , $\eta^2 = \sqrt{\frac{\eta^2}{1-\eta^2}}$ formülünden hareketle hesaplanan,

Cohen's f , $\frac{\text{Gruplar arası kareler toplamı} - (\text{Grup sayısı} - 1) \times \text{Gruplar içi kareler ortalaması}}{\text{Toplam kareler toplamı} + \text{Gruplar içi kareler toplamı}}$

formülünden hareketle hesaplanan ω^2 (omega kare) değerleri kullanılmıştır. Cohen's f değerleri .10≥küçük, .25≥orta, .40 ≥ geniş olarak (Cohen, 2016), Omega kare değerleri .010≥küçük, .059≥orta, .138≥geniş şeklinde yorumlanmıştır (Kirk, 1996). Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ait maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla “her zaman (5)”, “sık sık (4)”, “bazen (3)”, “nadiren (2)” ve “hiçbir zaman (1)” dereceleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda maddeler; 1.00-1.80=hiçbir zaman, 1.81-2.60=nadiren, 2.61-3.40=bazen, 3.41-4.20=sık sık, 3.21-5.00=her zaman şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmada belirlenen bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birbirleriyle ilişki yönünü ve düzeyini analiz etmek amacıyla korelasyon testi ve YEM kullanılarak yol analizi ve yapısal regresyon gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının (r) yorumlanması .01 ile .09 arası ihmal edilebilir ilişki; .10 ile .29 arası düşük ilişki; .30 ile .49 arası orta; .50 ile .69 arası güçlü; .70 ve sonrası ise çok güçlü ilişki olarak değerlendirilir (Davis, 1971'den akt. S. Özsoy ve G. Özsoy, 2013). J. Cohen'e (1977; 2013) göre çoklu regresyon katsayısı olan R^2 .0196≥küçük; .1300≥orta; .2600≥ büyük etki büyüklüğü şeklinde değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda ulaşılan bulgular alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

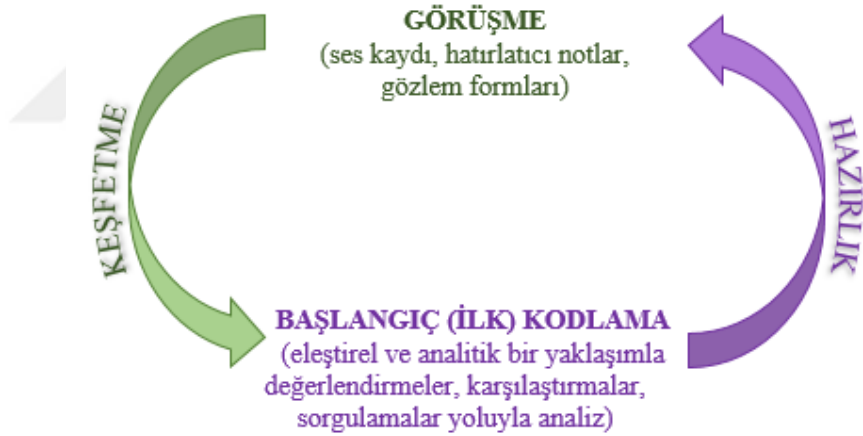
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşler ve görüşmeler sırasında tutulan hatırlatıcı, yansıtıcı notlar ve gözlem raporları analiz edilerek bütüncül bir şekilde değerlendirilmiştir. İlk olarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan veriler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin analizinde MAXQDA programından yararlanılmıştır. Böylece katılımcı görüşlerinin çeşitli yönlerden karşılaştırılması ve elde edilen kodların haritalandırılması kolaylıkla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı görüşleri kodlanırken **kategori netliğini** sağlamak için alan yazından hareketle her bir olgunun alt boyutlarını yansıtacak şekilde bir kategori

sistemi oluşturulmuştur. Kodlamalar, doğrusal olmayan bir süreçte açık (ilk) kodlama, seçici (odak) kodlama ve teorik kodlama aşamalarıyla gerçekleştirilmiştir. Veride olgunun açıklanması ve betimlenmesinde keşfetmeye yönelik olan açık kodlama, önemli detayların ve önemli kodların kaybını en aza indirmeyi sağlamakta; hangi kodların olguyu en iyi şekilde açıkladığının belirlendiği seçici kodlama, kodların uygunluğunu destekleme, en sık kullanılan kodları belirleme, kodlar ile kavramsal tanımlarla kodları ilişkilendirmeyi ve kodları karşılaştırmayı içermekte; önceden var olan teorilerdeki temel mantıkları gösteren teorik kodlama ise pek çok teorik kodun bir kombinasyonunu ve kategoriler arasındaki ilişkileri ortaya koyarak genel bir bakış açısına ulaşılmasını olanaklı kılmaktadır (Arthur ve diğerleri, 2017). Bire bir görüşmelerde ilk kodlama, her bir görüşme sonrasında yapılmıştır.

Şekil 39

Başlangıç Kodlamalar



Bire bir görüşmelerde, yüz yüze gerçekleştirilen her bir görüşmenin ardından elde edilen veri analiz edilerek ilk kodlama yapılmış, ardından bir sonraki görüşme için hazırlıklar gerçekleştirilmiş ve bire bir görüşme hayata geçirilmiştir. Görüşmeler ve ilk kodlamalar, yeni veri gelmediği görüldüğünde sonlandırılmıştır. İlk kodlamalardan 27 gün sonra sonuç kodlamalar gerçekleştirilmiştir. **Kodlayıcı güvenirliğini** ifade eden iki kodlama arasındaki **tutarlık ve güvenirliği** sağlamak amacıyla Miles ve (2016) “Güvenirlik = (Görüş Birliği Sayısı / Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı)x100” formülü kullanılmıştır. Söz konusu formülün uygulanması sonucunda [(1405/1405+210)x100=86.99] kodlayıcı güvenirliğinin %70’in üzerinde olduğu

hesaplanmıştır. Odak grup görüşmesinde ise ilk kodlamadan 25 gün sonra 2. kodlama gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcı güvenilirliğini ve tutarlılığını sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (2016) formülü kullanılmıştır. Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler için $[(712/712+36) \times 100 = 95.18]$ kodlayıcı güvenilirliğinin %70'in üzerinde olduğu hesaplanmıştır. Tüm analizler nitel araştırmanın yapısına uygun olarak analitik genelleme yaklaşımıyla ele alınmıştır. Bu noktada belirlenen kodlar ve frekansları tablolaştırılarak ve tablolar altında veriler yorumlanmıştır.

Nitel çalışmanın **inanırlığını** artırmak ve **iç geçerliğini** sağlama adına farklı zamanlarda veya mekânlarda gerçekleştirilen gözlem ve mülakatlarda ya da aynı kişilerle birden fazla yapılan mülakatlarda, çoklu yöntem yoluyla üçleme tekniği kullanılabilir (Merriam, 2015). Yorumlama sürecinde betimsel fenomenoloji kullanılarak olgunun tanımlanması, yorumsayıcı fenomenoloji kullanılarak olgunun açıklanması hedeflenmiştir. Literatür temelli bilgiler ve çoklu veri kaynaklarından yararlanılarak yorumlar desteklenmiştir. Olgunun açıklanmasında; katılımcı görüşlerine ek olarak hatırlatıcı, yansıtıcı notlar ve gözlem raporları da kullanılmıştır. Ancak bu yapılırken katılımcılar ve araştırmacılar arasındaki aksiyolojik özelliğin sağlanması ilkesi, göz önünde bulundurulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın özelliğine uygun bir şekilde oluşturulacak alt başlıklar yazara bırakılmıştır.

4.1. Nicel Bulgular

Bu başlık altında nicel bulgular tablolastırılmış ve tablolar altında yorumlanmıştır.

Tablo 104

Yazma Motivasyonu Ölçeği'ne İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	Madde	$\bar{X}$	s
1	Yazma sonucunda metin üretecek olmam içimde coşku uyandırır.	3.33	1.27
2	Yazmak benim işimdir.	3.33	1.30
3	Yeni fikirler ortaya koymak için yazarım.	3.18	1.33
4	Metin yazarken kendimi enerjik hissederim.	3.36	1.40
5	İçimdeki ilgi beni yazmaya iter.	2.99	1.39
6	Başarılı bir yazar olma amacı taşıyım.	2.59	1.43
7	Yazma hedefim doğrultusunda mücadele ederim.	3.24	1.40
8	Yazdığım metin beni doyuma ulaştırır.	3.07	1.37
9	Grupla yazma sürecinde yazma coşkum arkadaşlarıma yansır.	3.02	1.47
10	Yazma becerilerimi geliştirmek için çabalarım.	3.70	1.36
11	Yazma konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.	3.40	1.43
12	En zor yazma görevlerini başarıyla tamamlarım.	3.28	1.35
13	Yaratıcılığımı yazdığım metinlere yansıtırım.	3.47	1.38
Genel $\bar{X}$: 3.23			

Yazma Motivasyonu Ölçeği tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek 13 maddeden oluşmaktadır. Madde ortalamaları incelendiğinde “Başarılı bir yazar olma amacı taşıyım.” maddesi en düşük ortalamaya sahiptir ($\bar{X}$: 2.59). Sonraki en düşük ortalamaya “İçimdeki ilgi beni yazmaya iter.” ($\bar{X}$: 2.99) maddesi sahiptir. Ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının en çok yazmaya yönelik olan ilgileriyle ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. “Grupla yazma sürecinde yazma coşkum arkadaşlarıma yansır.” ($\bar{X}$: 3.02) ve “Yazdığım metin beni doyuma ulaştırır.” ($\bar{X}$: 3.07) maddelerinin

ortalamalarından hareketle öğrencilerin içsel motivasyonlarını destekleyen ve devamlılığını sağlayan yazmadan haz duymak, mutlu olmak ve sonucunda doyuma ulaşma konusunda sorun yaşadıkları söylenebilir.

Ortalaması en yüksek olan “Yazma becerilerimi geliştirmek için çabalarım.” maddesi, öğrencilerin yazma konusunda kendilerini geliştirmek isteklerini ve bunun için çaba gösterme eğiliminde olduklarının işaretidir ($\bar{X}$: 3.70). Ortaokul öğrencilerin yazma becerileri konusundaki farkındalıkları ve özgüvenlerinin motivasyonlarını desteklediği söylenebilir. “Yaratıcılığımı yazdığım metinlere yansıtırım” ($\bar{X}$: 3.47), “Yazma konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.” ($\bar{X}$: 3.40) ve “Yazmak benim işimdir.” ($\bar{X}$: 3.33) maddelerinin ortalamaları bu çıkarımı desteklemektedir. “Metin yazarken kendimi enerjik hissedirim.” ($\bar{X}$: 3.36) ve “Yazma sonucunda metin üretecek olmam içimde coşku uyandırır.” ($\bar{X}$: 3.33) maddelerinin ortalamalarından hareketle yazmadan keyif almak ve üretme isteği ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonunu desteklemektedir. Ölçeğin genel ortalaması incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının orta düzeyde (bazen) olduğu ifade edilebilir ($\bar{X}$: 3.23).

Tablo 105

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'ne İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	Madde	$\bar{X}$	s
1	Yaşadığım yazma sorunlarına karşı yeni yöntemler geliştiririm.	3.45	1.37
2	Yazma hedeflerimi belirlerken yazma becerilerimi göz önünde bulundururum.	3.63	1.30
3	Yazma sırasında farklı yöntemlerden/tekniklerden faydalanırım.	3.52	1.33
4	Yazma yöntemlerini daha etkili kullanabileceğim yollar ararım.	3.47	1.32
5	Yazarken duygularımın başarıımı nasıl etkilediğini değerlendiririm.	3.38	1.40
6	Yazma hedefime/hedeflerime ulaşmamı kolaylaştıracak yöntemler belirlerim.	3.40	1.34
7	Hangi yazma aşamasında hangi yazma işlemlerini yapacağımı tasarlarım.	3.30	1.35
8	Yazma konusunda çevremi değerlendirilmelerini göz önünde bulundururum.	3.40	1.40
9	Yazma performansımı değerlendiririm.	3.57	1.37
10	Yazma sürecinde yaptığım hatanın nedenini bulmaya çalışırım.	3.61	1.36
Toplam $\bar{X}$: 3.47			

Tek faktör ve 10 maddeden oluşan Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği maddeleri incelendiğinde “Yazma hedeflerimi belirlerken yazma becerilerimi göz

önünde bulundururum.” maddesinin en yüksek ortalama sağıp olduğı görölmektedir ($\bar{X}$: 3.63). Bu bulgu, öğrencilerin kendi yetenek ve potansiyellerinin farkındalıklarına, ulaşılabilir hedefler oluşturabildiklerine işaret etmektedir. Yüksek ortalamalarıyla dikkat çeken “Yazma sürecinde yaptığım hatanın nedenini bulmaya çalışırım.” ($\bar{X}$: 3.61) ve “Yazma performansımı değerlendiririm.” ($\bar{X}$: 3.57) maddeleri öğrencilerin genel olarak yazma sürecini ve yazma performanslarını değerlendirdiklerini, gelişim ve başarılarını izlediklerini göstermektedir. Öğrencilerin yazma tür, yöntem ve teknikleri konusunda bilgiye sahip olmaları, bunları duruma göre seçme, uyarlama ve uygulama becerileri yazma öz düzenleme yetkinlerini desteklemektedir. Nitekim bu durum “Yazma sırasında farklı yöntemlerden/tekniklerden faydalanırım.” ($\bar{X}$: 3.52), “Yazma yöntemlerini daha etkili kullanabileceğim yollar ararım.” ($\bar{X}$: 3.47) ve “Yaşadığım yazma sorunlarına karşı yeni yöntemler geliştiririm.” ($\bar{X}$: 3.45) maddelerinin ortalamalarından çıkarsamaktadır. Ortaokul öğrencilerin yazma öz düzenleme yetkinliklerinin ise “sık sık” düzeyinde olduğu söylenebilir ($\bar{X}$: 3.47).

Ortaokul öğrencilerinin yazma öz düzenleme yetkinlikleri konusunda yazma sürecini planlama konusunda problem yaşadıkları söylenebilir. Çünkü ölçeğin “Hangi yazma aşamasında hangi yazma işlemlerini yapacağımı tasarlarım.” ($\bar{X}$: 3.30) maddesinin en düşük ortalama sağıp olduğu görölmektedir. Bu durumu “Yazma hedefime/hedeflerime ulaşmamı kolaylaştıracak yöntemler belirlerim.” maddesine ait ortalama da desteklemektedir ($\bar{X}$: 3.40). Yazma öz düzenlemesini sağılayan en temel noktalardan biri olan duygu durumunu gözlemleme ve tutumu izleme ($\bar{X}$: 3.38) ve başkalarının değerlendirmelerini göz önünde bulundurma ($\bar{X}$: 3.40) konusunda öğrencilerin zorlandığı ifade edilebilir.

Tablo 106*Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'ne İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

	Madde	$\bar{X}$	s
1	Yazma özgürlüğü tanındığında başarılı olacağımı düşünüyorum.	3.73	1.39
2	Yazma sürecini yazma planına uygun şekilde yönetebilirim.	3.43	1.28
3	Karşılaştığım zorlukları yazma becerilerimi geliştirmek için bir fırsat olarak görürüm.	3.29	1.38
4	Yazma etkinliklerini başarıyla gerçekleştiririm.	3.51	1.31
5	Yazma sürecinin her aşamasını kontrol altında tutmaya çalışırım.	3.48	1.31
6	Çaba gösterirsem yazma konusunda başarılı olacağıma inanıyorum.	3.92	1.31
7	Yazma sürecini planlarken yazma görevlerimi kendim belirleyebilirim.	3.57	1.29
8	Belirlediğim yazma görevlerini zamanında yerine getiririm.	3.60	1.28
9	Yazma becerimi nasıl geliştireceğimin farkındayım.	3.53	1.34
10	Öğretmenimin görev vermesini beklemeden yazma alıştırmaları yaparım.	3.16	1.47
Toplam $\bar{X}$: 3.52			

Genel ortalamaya göre ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği algılarının “sık sık” düzeyinde ortanın üzerinde olduğu söylenebilir ($\bar{X}$: 3.52). Bu konuda öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin, çabalarının sonucunda başarılı olacakları inançlarının en fazla yazma özerkliği algılarını desteklediği, “Çaba gösterirsem yazma konusunda başarılı olacağıma inanıyorum.” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip oluşundan çıkarsamaktadır ($\bar{X}$: 3.92). Sonraki en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Yazma özgürlüğü tanındığında başarılı olacağımı düşünüyorum.” olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}$: 3.73). Bu bulgu, öğrencilerin yazma özerkliklerinin desteklenmesi için onlara özgür bir alan bırakılması gerektiğinin ve kendilerini bu konuda özgür hissetmelerinin önemli olduğunun göstergesidir. Yazma sürecinde öğrencilerin zamanı etkili kullanabilmelerinin yazma özerkliklerini artırdığı “Belirlediğim yazma görevlerini zamanında yerine getiririm.” madde ortalamasından çıkarsanabilmektedir ($\bar{X}$: 3.60). Bunu takip eden “Yazma sürecini planlarken yazma görevlerimi kendim belirleyebilirim.” ($\bar{X}$: 3.57) maddesi, yazma özerkliğinde yazma sürecini planlama ve düzenlemenin önemli olduğuna işaret etmektedir.

Ortaokul öğrencilerine bir görev verilmeden yazma alıştırmaları yapmamaları yazma özerkliklerini düşürdüğü ifade edilebilir. Nitekim ölçeğe ait maddeler içerisinde

en düşük ortalamanın “Öğretmenimin görev vermesini beklemeden yazma alıştırmaları yaparım.” maddesine ait olması bu durumun işaretidir ($\bar{X}$: 3.16). Sonraki en düşük maddenin “Karşılaştığım zorlukları yazma becerilerimi geliştirmek için bir fırsat olarak görürüm.” olduğu görülmektedir ($\bar{X}$: 3.29). Bu madde öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar karşısında pes etme, motivasyonlarını kaybetme, yazmadan kaçma eğiliminde olduklarını göstermektedir. “Yazma sürecini yazma planına uygun şekilde yönetebilirim.” ($\bar{X}$: 3.43), “Yazma becerimi nasıl geliştireceğimin farkındayım.” ($\bar{X}$: 3.51) ve “Yazma sürecini planlarken yazma görevlerimi kendim belirleyebilirim.” ($\bar{X}$: 3.53) madde ortalamalarından hareketle yazma sürecini düzenleme ve yönetme konusunda zorlandıkları ifade edilebilir.

Tablo 107

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	Madde	$\bar{X}$	s
1	Deneyimlerimi ve hayallerimi birleştirerek yeni fikirler üretirim.	4.09	1.18
2	Yeni öğrendiklerimi deneyimlerimle birleştirebilirim.	3.70	1.21
3	Farklı alanlardaki bilgileri bir arada kullanırım.	3.57	1.25
4	Günlük hayatımda alışılmışın dışında çözümler ararım.	3.40	1.31
5	Önemsiz gibi görünen küçük ayrıntıları fark ederim.	3.61	1.31
6	Bir sorunun çözümü zihnimde aniden belirir.	3.58	1.25
7	Çevremi gözlemleyerek yeni bilgiler keşfederim.	3.73	1.24
8	Hayal etmek için kendime zaman ayırırım.	3.70	1.34
9	Yapacağım işleri zihnimde canlandırarak tasarlarım.	3.87	1.26
10	Başkaları için alakasız gibi görünen nesneler arasında uygun ilişkiler kurarım.	3.34	1.38
11	Toplumun yaşadığı sorunlara çözüm ararım.	3.43	1.31
12	Hayattaki değişikliklere uyum sağlarım.	3.75	1.30
Toplam $\bar{X}$: 3.65			

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği madde ortalamalarının sonucunda ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin “sık sık” düzeyinde ortanın üzerinde bir değerde bulunmuştur ($\bar{X}$: 3.65). Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin en çok deneyimlerinden ve hayallerinden beslendiği ifade edilebilir. Çünkü Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne ait “Deneyimlerimi ve hayallerimi birleştirerek yeni fikirler üretirim.” maddesi en yüksek ortalamaya sahip olan maddedir ($\bar{X}$: 4.09). Bu maddeden

sonra en yüksek ortalamaya sahip olan “Yapacağım işleri zihnimde canlandırarak tasarlarım.” ($\bar{X}$: 3.87) ile “Hayal etmek için kendime zaman ayırırım.” ($\bar{X}$: 3.70) maddesi zihinsel imgeleme ve hayalin ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerinde önemli yer tuttuğuna işaret etmektedir. Buna ek olarak gözlem ve öğrenmenin de ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerini desteklediği, “Çevremi gözlemleyerek yeni bilgiler keşfederim.” ($\bar{X}$: 3.73) ve “Yeni öğrendiklerimi deneyimlerimle birleştirebilirim.” ($\bar{X}$: 3.70) maddelerinin ortalamalarından çıkarsamaktadır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin yaratıcılıklarını besleyen esneklik ve uyum eğilimlerinin de yüksek olduğu ifade edilebilir ($\bar{X}$: 3.75).

Ölçek içerisinde en düşük ortalamaya sahip maddenin “Başkaları için alakasız gibi görünen nesneler arasında uygun ilişkiler kurarım.” olması, ortaokul öğrencilerinin ırsak düşünebilme eğilimlerinin düşük olduğuna işaret etmektedir ($\bar{X}$: 3.34). Sonraki en düşük madde olan “Günlük hayatımda alışılmışın dışında çözümler ararım.” ($\bar{X}$: 3.40) maddesi de bu çıkarımı desteklemektedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin sorunları fark etme ve çözüm arayışında olma konusuna odaklanamadıkları, “Toplumun yaşadığı sorunlara çözüm ararım.” Maddesinin ortalamasından çıkarsamaktadır ($\bar{X}$: 3.43). İncelenen “Bir sorunun çözümü zihnimde aniden belirir. ($\bar{X}$: 3.58)”, “Farklı alanlardaki bilgileri bir arada kullanırım. ($\bar{X}$: 3.57)” ve “Önemsiz gibi görünen küçük ayrıntıları fark ederim. ($\bar{X}$: 3.61)” maddeleri ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimi adına keşif, yakınsak düşünme, gözlem konusunda desteklenmeleri gerektiği ifade edilebilir.

4.1.1. 8, 9, 10 ve 11. Hipoteze İlişkin Bulgular

Tablo 108

Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Yazma Motivasyonu	Kız Öğrenci	866	3.32	.88	1726	4.447	.165	-	-
	Erkek Öğrenci	862	3.13	.92					
Yazma Öz Düzenleme	Kız Öğrenci	866	3.59	.91	1726	5.207	.003	.015	.25
	Erkek Öğrenci	862	3.35	.99					
Yazma Özerkliği	Kız Öğrenci	866	3.63	.92	1726	4.665	.003	.012	.22
	Erkek Öğrenci	862	3.41	1.00					
Yaratıcı Düşünme	Kız Öğrenci	866	3.70	.77	1726	2.637	.007	.004	.13
	Erkek Öğrenci	862	3.59	.84					

*p<.05, **p<.01

Cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazma öz düzenleme [$t(1726)=5.207$; $p<.01$, ($\eta^2=.015$, Cohen's $d=.25$)] ve yazma özerkliklerinin [$t(1726)=4.665$; $p<.01$, ($\eta^2=.012$, Cohen's $d=.22$)] kız öğrencilerin lehine küçük etki büyüklüğünde anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Tablo 108'e göre öğrencilerin yaratıcı düşünceleri kız öğrencilerin lehine ihmal edilebilir etki büyüklüğünde anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$t(1726)=2.637$; $p<.01$, ($\eta^2=.004$, Cohen's $d=.13$)]. Buna karşın yazma motivasyonlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$t(1726)=4.447$; $p>.05$]. Ancak diğer verileri destekler nitelikte kız öğrencilerin yazma motivasyonu ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 109

Anne Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Yazma Motivasyonu	Çalışıyor	1494	3.25	.88	1726	2.346	.000	.003	.16
	Çalışmıyor	234	3.10	1.03					
Yazma Öz Düzenleme	Çalışıyor	1494	3.50	.94	1726	2.849	.014	.005	.20
	Çalışmıyor	234	3.30	1.06					
Yazma Özerkliği	Çalışıyor	1494	3.63	.81	1726	-1.493	.478	-	-
	Çalışmıyor	234	3.72	.78					
Yaratıcı Düşünme	Çalışıyor	1494	3.55	.94	1726	2.594	.000	.004	.18
	Çalışmıyor	234	3.37	1.12					

*p<.05, **p<.01

Tablo 109 incelendiğinde ortaokul öğrencilerin anne çalışma durumlarına ilişkin yapılan t-testi sonucunda yazma motivasyonu [$t(1726)=2.346$; $p<.01$, ($\eta^2=.003$, Cohen's $d=.16$)], yazma öz düzenleme [$t(1726)=2.849$; $p<.5$ ($\eta^2=.005$, Cohen's $d=.20$)] ve yaratıcı düşünmenin [$t(1726)=2.594$; $p<.01$, ($\eta^2=.004$, Cohen's $d=.18$)] kız öğrencilerin lehine ihmal edilebilir etki büyüklüğünde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak yazma özerkliğine ilişkin anlamlı olarak farklılaşma bulunamamıştır [$t(1726)=-1.493$; $p>.05$].

Tablo 110

Hobi Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Durum	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Yazma Motivasyonu	Var	1071	3.33	.86	1726	5.838	.016	.019	.29
	Yok	657	3.07	.95					
Yazma Öz Düzenleme	Var	1071	3.58	.91	1726	5.886	.001	.020	.29
	Yok	657	3.30	1.01					
Yazma Özerkliği	Var	1071	3.62	.920	1726	5.622	.001	.018	.28
	Yok	657	3.36	1.03					
Yaratıcı Düşünme	Var	1071	3.74	.76	1726	6.288	.000	.022	.31
	Yok	657	3.49	.87					

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 110'da gösterilen t-testi sonucunda en az bir hobi ile ilgilenen öğrenciler ile ilgilendikleri bir hobisi olmayan öğrenciler arasında yazma motivasyonu [$t(1726)=5.838$; $p<.05$, ($\eta^2=.019$, Cohen's $d=.29$)], yazma öz düzenleme [$t(1726)=5.886$; $p<.01$, ($\eta^2=.020$, Cohen's $d=.29$)], yazma özerkliği [$t(1726)=5.622$; $p<.01$, ($\eta^2=.018$, Cohen's $d=.28$)] ve yaratıcı düşünme [$t(1726)=6.288$; $p<.01$, ($\eta^2=.022$, Cohen's $d=.31$)] konusunda en az bir hobiyle ilgilenen öğrencilerin lehine küçük etki büyüklüğünde anlamlı fark tespit edilmiştir.

Tablo 111*Düzenli Spor Alışkanlığı Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Ölçek	Durum	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Yazma Motivasyonu	Var	933	3.44	.84	1726	10.689	.000	.062	.52
	Yok	795	2.98	.92					
Yazma Öz Düzenleme	Var	933	3.68	.88	1726	9.923	.000	.054	.48
	Yok	795	3.23	.99					
Yazma Özerkliği	Var	933	3.73	.88	1726	9.988	.000	.055	.48
	Yok	795	3.28	1.01					
Yaratıcı Düşünme	Var	933	3.81	.75	1726	9.472	.002	.049	.46
	Yok	795	3.45	.83					

*p<.05, **p<.01

Düzenli spor alışkanlığı değişkenine yönelik gerçekleştirilen t-testi sonucunda düzenli spor yapma alışkanlığı olan öğrencilerin, düzenli spor yapma alışkanlığı olmayan öğrencilere göre yazma motivasyonlarının orta etki büyüklüğünde anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir [t(1726)=10.689; p<.01, (η^2 =.062, Cohen's d=.52)]. Öğrencilerin yazma öz düzenlemeleri [t(1726)= 9.923; p<.01, (η^2 =.054, Cohen's d=.48)], yazma özerklikleri [t(1726)=9.988; p<.01, (η^2 =.055, Cohen's d=.48)] ve yaratıcı düşüncelerine yönelik [t(1726)=9.472; p<.01, (η^2 =.049, Cohen's d=.46)] düzenli spor alışkanlığı olan öğrencilerin lehine küçük etki büyüklüğünde anlamlı fark tespit edilmiştir.

Tablo 112*Okul Öncesi Eğitim Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Ölçek	Durum	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Yazma Motivasyonu	Evet	1101	3.24	.93	1726	1.044	.020	.001	.05
	Hayır	627	3.20	.87					
Yazma Öz Düzenleme	Evet	1101	3.51	.96	1726	2.232	.649	-	-
	Hayır	627	3.40	.96					
Yazma Özerkliği	Evet	1101	3.56	.98	1726	1.866	.847	-	-
	Hayır	627	3.46	.95					
Yaratıcı Düşünme	Evet	1101	3.72	.79	1726	4.778	.100	-	-
	Hayır	627	3.52	.83					

*p<.05, **p<.01

Tablo 112 incelendiğinde okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, okul öncesi eğitim almamış olan öğrenciler arasında okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin lehine ihmal edilebilir etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma ölçülmüştür [t(1726)=1.044;

$p < .05$, ($\eta^2 = .001$, Cohen's $d = .05$)). Ancak ortaokul öğrencilerinin yazma öz düzenlemeleri [$t(1726) = 2.232$; $p > .05$], yazma özerklikleri [$t(1726) = 1.866$; $p > .05$] ve yaratıcı düşüncelerinin [$t(1726) = 4.778$; $p > .05$] okul öncesi eğitim değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 113

Düzenli Okuma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Durum	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Yazma Motivasyonu	Var	1346	3.35	.86	1726	10.950	.001	.065	.63
	Yok	382	2.79	.95					
Yazma Öz Düzenleme	Var	1346	3.59	.90	1726	10.467	.001	.060	.61
	Yok	382	3.03	1.01					
Yazma Özerkliği	Var	1346	3.65	.91	1726	10.702	.000	.062	.62
	Yok	382	3.07	1.05					
Yaratıcı Düşünme	Var	1346	3.73	.77	1726	8.068	.001	.036	.47
	Yok	382	3.36	.87					

* $p < .05$, ** $p < .01$

Düzenli okuma alışkanlığı değişkenine yönelik gerçekleştirilen t-testi sonucu Tablo 113'te verilmiştir. Buna göre düzenli kitap okuyan öğrencilerin, düzenli kitap okumayan öğrencilere göre yazma motivasyonları [$t(1726) = 10.689$; $p < .01$, ($\eta^2 = .065$, Cohen's $d = .63$)], yazma öz düzenlemeleri [$t(1726) = 9.923$; $p < .01$, ($\eta^2 = .060$, Cohen's $d = .61$)], yazma özerkliklerinin [$t(1726) = 9.988$; $p < .01$, ($\eta^2 = .062$, Cohen's $d = .62$)] orta etki büyüklüğünde anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde yaratıcı düşünmenin düzenli kitap okuyanların lehine küçük etki büyüklüğünde anlamlı şekilde farklılaştığı ölçülmüştür [$t(1726) = 9.472$; $p < .01$, ($\eta^2 = .036$, Cohen's $d = .47$)].

Tablo 114*Oyun Ortamı Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Ölçek	Oyun Ortamı	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Yazma Motivasyonu	Sanal	1075	3.06	.92	1726	-10.054	.000	.055	.49
	Gerçek	653	3.50	.82					
Yazma Öz Düzenleme	Sanal	1075	3.33	.98	1726	-7.845	.000	.034	.39
	Gerçek	653	3.70	.87					
Yazma Özerkliği	Sanal	1075	3.37	1.02	1726	-8.602	.000	.041	.43
	Gerçek	653	3.77	.83					
Yaratıcı Düşünme	Sanal	1075	3.55	.83	1726	-6.215	.002	.022	.31
	Gerçek	653	3.80	.75					

*p<.05, **p<.01

Oyun ortamı değişkenine yönelik gerçekleştirilen t-testi sonucu Tablo 114'te özetlenmiştir. Daha çok sanal ortamda vakit geçiren öğrencilere göre çoğunlukla park, bahçe ve saha gibi gerçek ortamlarda oyun oynayan öğrencilerin yazma motivasyonları [t(1726)=-10.054; p<.01, (η^2 =.055, Cohen's d=.49)], yazma öz düzenlemeleri [t(1726)=-7.845; p<.01, (η^2 =.034, Cohen's d=.39)], yazma özerklikleri [t(1726)=-8.602; p<.01, (η^2 =.041, Cohen's d=.43)] ve yaratıcı düşüncelerinin [t(1726)=-6.215; p<.01, (η^2 =.022, Cohen's d=.31)] küçük etki büyüklüğünde anlamlı olarak daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 115*Düzenli Uyku Alışkanlığı Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Ölçek	Durum	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Yazma Motivasyonu	Var	916	3.35	.88	1726	6.035	.156	-	-
	Yok	812	3.09	.92					
Yazma Öz Düzenleme	Var	916	3.60	.92	1726	6.216	.029	.022	.29
	Yok	812	3.32	.98					
Yazma Özerkliği	Var	916	3.65	.93	1726	5.888	.018	.020	.27
	Yok	812	3.38	1.00					
Yaratıcı Düşünme	Var	916	3.76	.76	1726	6.545	.021	.024	.32
	Yok	812	3.51	.85					

*p<.05, **p<.01

Düzenli uyku alışkanlığına ilişkin uygulanan t-testi sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazma öz düzenlemeleri [t(1726)= 6.216; p<.05, (η^2 =.022, Cohen's d=.29)], yazma özerklikleri [t(1726)=5.888; p<.05, (η^2 =.020, Cohen's d=.27)] ve

yaratıcı düşüncelerinin [$t(1726)=6.545$; $p<.05$, ($\eta^2=.024$, Cohen's $d=.32$)] düzenli uyku alışkanlığı olan öğrencilerin lehine küçük etki büyüklüğünde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Tablo 115 incelendiğinde düzenli uyku alışkanlığına göre öğrencilerin yazma motivasyonlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmemiştir [$t(1726)=6.035$; $p>.05$]. Buna rağmen düzenli uyku alışkanlığı olan öğrencilerin düzenli uyumayan öğrencilere göre ortalamalarının yüksek olması bulguları desteklemektedir.

Tablo 116

Düzenli Beslenme Alışkanlığı Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Durum	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Yazma Motivasyonu	Var	1293	3.35	.85	1726	9.587	.000	.051	.53
	Yok	435	2.88	.96					
Yazma Öz Düzenleme	Var	1293	3.59	.90	1726	8.914	.000	.044	.49
	Yok	435	3.12	1.03					
Yazma Özerkliği	Var	1293	3.64	.91	1726	8.670	.000	.042	.48
	Yok	435	3.18	1.07					
Yaratıcı Düşünme	Var	1293	3.72	.78	1726	6.652	.016	.025	.37
	Yok	435	3.43	.87					

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 116'ya göre gerçekleştirilen t-testi sonucunda düzenli beslenme alışkanlığı olan öğrenciler ile bu alışkanlığa sahip olmayan öğrenciler arasında yazma motivasyonu [$t(1726)=9.587$; $p<.01$, ($\eta^2=.051$, Cohen's $d=.49$)], yazma öz düzenleme [$t(1726)=8.914$; $p<.01$, ($\eta^2=.044$, Cohen's $d=.49$)], yazma özerkliği [$t(1726)=8.670$; $p<.01$, ($\eta^2=.042$, Cohen's $d=.48$)] ve yaratıcı düşünme [$t(1726)=6.652$; $p<.01$, ($\eta^2=.025$, Cohen's $d=.37$)] konusunda düzenli beslenme alışkanlığı olanların lehine küçük etki büyüklüğünde anlamlı fark tespit edilmiştir.

Tablo 117

Sınıf Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek	Sınıf	<i>n</i>	$\overline{X}$	<i>S</i>	VK	KT	<i>sd</i>	KO	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	η^2	Cohen's <i>f</i>	ω^2
Yazma Motivasyonu	5.sınıf	419	3.54	.72	GA	128.986	3	42.995	57.421	.000	5-7 ^{T, S} 5-8 ^{T, S} 6-7 ^{T, S} 6-8 ^{T, S} 7-8 ^{T, S}	.091	.32	.089
	6.sınıf	412	3.40	.84	Gi	1290.890	1724	.749						
	7.sınıf	445	3.20	.89	T	1419.876	1727							
	8.sınıf	452	2.82	.98										
Yazma Öz Düzenleme	5.sınıf	419	3.76	.76	GA	106.140	3	35.380	41.243	.000	5-7 ^{T, S} 5-8 ^{T, S} 6-7 ^T 6-8 ^{T, S} 7-8 ^{T, S}	.067	.27	.065
	6.sınıf	412	3.61	.89	Gi	1478.919	1724	.858						
	7.sınıf	445	3.44	.96	T	1585.059	1727							
	8.sınıf	452	3.10	1.05										
Yazma Özerkliği	5.sınıf	419	3.87	.75	GA	153.579	3	51.193	59.892	.000	5-6 ^{T, S} 5-7 ^{T, S} 5-8 ^{T, S} 6-7 ^T 6-8 ^{T, S} 7-8 ^{T, S}	.094	.32	.093
	6.sınıf	412	3.68	.83	Gi	1473.609	1724	.855						
	7.sınıf	445	3.51	.96	T	1627.189	1727							
	8.sınıf	452	3.07	1.11										
Yaratıcı Düşünme	5.sınıf	419	3.77	.69	GA	29.358	3	9.786	15.278	.000	5-8 ^{T, S} 6-8 ^{T, S} 7-8 ^{T, S}	.026	.16	.024
	6.sınıf	412	3.72	.77	Gi	1104.319	1724	.641						
	7.sınıf	445	3.68	.80	T	1133.677	1727							
	8.sınıf	452	3.43	.91										

p*<.05, *p*<.01

Sınıf değişkenine yönelik uygulanan varyans analizi sonucu Tablo 117'de gösterilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları [*F* (3-1724)=57.421**, *p*<.01, (η^2 =.091, Cohen's *f*=.32, ω^2 =.089)], yazma öz düzenlemeleri [*F* (3-1724)=41.243**, *p*<.01, (η^2 =.067, Cohen's *f*=.27, ω^2 =.065)] ve yazma özerkliklerinin [*F* (3-1724)=59.892**, *p*<.01, (η^2 =.094, Cohen's *f*=.32, ω^2 =.093)] orta etki büyüklüğünde anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşmaların Tukey testine göre 5 ile 7 ve 8. sınıf arasında 5. sınıf öğrencilerin, 6 ile 7 ve 8. sınıf arasında 6. sınıf öğrencilerin, 7 ile 8. sınıf arasında 7. Sınıf öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Aynı teste göre 5. sınıf öğrencilerinin, 6. Sınıf öğrencilere göre daha fazla yazma özerkliğine sahip oldukları ifade edilebilir. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin Tukey ve Scheffe sonuçlarına 5-8, 6-7 ve 7-8. sınıf öğrenciler arasında sırasıyla 5, 6 ve 7. sınıf

öğrencilerin lehine etki büyüklüğü küçük olan anlamlı fark tespit edilmiştir [F (3-1724)=3.761**, p<.01, (η^2 =.026, Cohen's f =.16, ω^2 =.024)].

Tablo 118

Anne Eğitim Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark	η^2	Cohen's f	ω^2
Yazma Motivasyonu	A. Okuryazar değil	142	3.10	.74	GA	5.354	5	1.071						
	B. Okuryazar	119	3.29	.80	Gi	1414.522	1722	.821						
	C. İlkokul	486	3.21	.93										
	D. Ortaokul	368	3.30	.84					1.304	.260	-	-	-	-
	E. Lise	394	3.23	.95	T	1419.876	1727							
	F. Üniversite+	219	3.17	1.04										
Yazma Öz Düzenleme	A. Okuryazar değil	142	3.31	.86	GA	6.048	5	1.210						
	B. Okuryazar	119	3.53	.86	Gi	1579.011	1722	.917						
	C. İlkokul	486	3.46	.95										
	D. Ortaokul	368	3.51	.92					1.319	.253	-	-	-	-
	E. Lise	394	3.51	1.00	T	1585.059	1727							
	F. Üniversite+	219	3.40	1.07										
Yazma Özerkliği	A. Okuryazar değil	142	3.38	.86	GA	8.717	5	1.743						
	B. Okuryazar	119	3.62	.82	Gi	1618.472	1722	.940						
	C. İlkokul	486	3.51	.97										
	D. Ortaokul	368	3.59	.91					1.855	.09	-	-	-	-
	E. Lise	394	3.55	1.02	T	1627.189	1727							
	F. Üniversite+	219	3.42	1.11										
Yaratıcı Düşünme	A. Okuryazar değil	142	3.39	.78	GA	16.774	5	3.355						
	B. Okuryazar	119	3.62	.76	Gi	1116.903	1722	.649						
	C. İlkokul	486	3.62	.81										
	D. Ortaokul	368	3.61	.84					5.172	.000	A-C ^T A-E ^{T, S} A-F ^{T, S}	.015	.12	.012
	E. Lise	394	3.76	.76	T	1133.677	1727							
	F. Üniversite+	219	3.73	.85										

*p<.05, **p<.01

Tablo 118’de anne eğitim düzeyine ilişkin gerçekleştirilen varyans analizi sonucunda öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin küçük etki büyüklüğünde anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F(5-1722)=5.172^*$, $p<.05$, ($\eta^2=.015$, Cohen’s $f=.12$, $\omega^2=.012$)]. Tukey ve Scheffe sonuçlarına göre annesi okuryazar olmayan öğrencilere kıyasla annesi lise ya da en az üniversite mezunu olan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğuna ilişkin küçük etki büyüklüğünde anlamlı fark bulunmuştur. Ek olarak Tukey testi sonucunda annesi okuryazar olmayanlarla annesi ilkokul mezunu olanlar arasında anne eğitim durumu ilkokul düzeyinde olan öğrencilerin lehine küçük etki büyüklüğünde anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna karşın ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları [$F(5-1722)=57.421$, $p>.05$], yazma öz düzenlemeleri [$F(5-1722)=41.243$, $p>.05$] ve yazma özerkliklerine ilişkin [$F(5-1722)=59.892$, $p>.05$] anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 119

Baba Eğitim Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark	η^2	Cohen's f	ω^2
Yazma Motivasyonu	A. Okuryazar değil	41	3.21	.79	GA	4.266	5	.853						
	B. Okuryazar	95	3.39	.71	Gİ	1415.609	1722	.822						
	C. İlkokul	266	3.23	.93										
	D. Ortaokul	343	3.25	.88					1.038	.394	-	-	-	-
	E. Lise	578	3.223	.90	T	1419.876	1727							
	F. Üniversite+	405	3.16	.98										
Yazma Öz Düzenleme	A. Okuryazar değil	41	3.29	.94	GA	4.997	5	.999						
	B. Okuryazar	95	3.64	.76	Gİ	1580.063	1722	.918						
	C. İlkokul	266	3.46	.92										
	D. Ortaokul	343	3.48	.94					1.089	.364	-	-	-	-
	E. Lise	578	3.48	.97	T	1585.059	1727							
	F. Üniversite+	405	3.43	1.03										
Yazma Özerkliği	A. Okuryazar değil	41	3.52	.89	GA	7.406	5	1.481						
	B. Okuryazar	95	3.73	.76	Gİ	1619.783	1722	.941						
	C. İlkokul	266	3.52	.97241										
	D. Ortaokul	343	3.51	.92					1.575	.164	-	-	-	-
	E. Lise	578	3.55	.97	T	1627.189	1727							
	F. Üniversite+	405	3.44	1.05										
Yaratıcı Düşünme	A. Okuryazar değil	41	3.32	.81	GA	13.065	5	2.613						
	B. Okuryazar	95	3.66	.67	Gİ	1120.612	1722	.651						
	C. İlkokul	266	3.61	.82										
	D. Ortaokul	343	3.55	.83					4.015	.001	A-F ^S D-F ^S	.012	.11	.011
	E. Lise	578	3.66	.82	T	1133.677	1727							
	F. Üniversite+	405	3.76	.78										

*p<.05, **p<.01

Tablo 119’da baba eğitim düzeyi değişkenine göre gerçekleştirilen varyans analizi kapsamındaki Scheffe karşılaştırma testi sonucunda ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerinin babası en az üniversite mezunu olanlar ile babası okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında babası en az üniversite eğitim düzeyinde olan öğrencilerin lehine küçük etki büyüklüğünde anlamlı şekilde fark tespit edilmiştir [F (5-1722)=4.015**, $p<.01$, ($\eta^2=.012$, Cohen’s $f=.11$, $\omega^2=.011$)]. Buna karşın baba eğitim düzeyi değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları [F (5-1722)=1.038, $p>.05$], yazma öz düzenlemeleri [F (5-1722)=1.089, $p>.05$] ve yazma özerkliklerine ilişkin [F (5-1722)=1.575, $p>.05$] anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 120

Baba Mesleği Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek	Meslek	n	$\bar{X}$	S	V K	KT	sd	KO	F	p	Fark	η^2	Cohen’ s f	ω^2
Yazma Motivasyonu	A. Çalışmıyor	175	3.18	.90	GA	.552	3	.184						
	B. Serbest Meslek	521	3.24	.89	Gi	1419.324	1724	.823						
	C. İşçi	644	3.24	.87					.223	.880	-	-	-	-
	D. Memur	388	3.22	.98	T	1419.876	1727							
Yazma Öz Düzenleme	A. Çalışmıyor	175	3.37	1.01	GA	2.362	3	.787						
	B. Serbest Meslek	521	3.48	.95	Gi	1582.697	1724	.918						
	C. İşçi	644	3.47	.92					.858	.462	-	-	-	-
	D. Memur	388	3.50	1.01	T	1585.059	1727							
Yazma Özerkliliği	A. Çalışmıyor	175	3.48	1.02	GA	.543	3	.181						
	B. Serbest Meslek	521	3.53	.97	Gi	1626.646	1724	.944						
	C. İşçi	644	3.51	.93					.192	.902	-	-	-	-
	D. Memur	388	3.54	1.02	T	1627.189	1727							
Yaratıcı Düşünme	A. Çalışmıyor	175	3.55	.87	GA	8.238	3	2.746						
	B. Serbest Meslek	521	3.62	.81	Gi	1125.439	1724	.653						
	C. İşçi	644	3.62	.79					4.207	.006	A-D ^{T, s} B-D ^T C-D ^{T, s}	.071	.28	.055
	D. Memur	388	3.77	.80	T	1133.677	1727							

* $p<.05$, ** $p<.01$

Baba mesleği değişkeni varyans analizine göre gerçekleştirilen Tukey ve Scheffe karşılaştırma testleri sonucu Tablo120’de gösterilmiştir. Babası memur olan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin babası işsiz ya da işçi olan öğrencilerinkine göre orta etki büyüklüğünde anlamlı olarak daha fazla olduğu tespit edilmiştir [F (3-1724)=4.207**, $p<.01$, ($\eta^2=.071$, Cohen’s $f=.28$, $\omega^2=.055$)]. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerine ilişkin Tukey testi sonucunda baba mesleği serbest meslek olanlarla babaları memur olanlar arasında babası memur olanların lehine orta etkide anlamlı fark belirlenmiştir. Buna karşın baba mesleği değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları [F (3-1724)=.223, $p>.05$], yazma öz düzenlemeleri [F (3-1724)=858, $p>.05$] ve yazma özerkliklerine ilişkin [F (3-1724)=.192, $p>.05$] anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 121

Kardeş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	S	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark	η^2	Cohen’s	ω^2
Yazma Motivasyonu	1 Kardeş	157	3.28	.89	GA	1.563	3	.521	.633	.594	-	-	-	-
	2 Kardeş	600	3.21	.95	Gİ	1418.313	1724	.823						
	3 Kardeş	627	3.25	.88	T	1419.876	1727							
	4+ Kardeş	344	3.18	.88										
Yazma Öz Düzenleme	1 Kardeş	157	3.43	.95	GA	2.680	3	.893	.973	.404	-	-	-	-
	2 Kardeş	600	3.50	.99	Gİ	1582.379	1724	.918						
	3 Kardeş	627	3.49	.95	T	1585.059	1727							
	4+ Kardeş	344	3.40	.92										
Yazma Özerkliği	1 Kardeş	157	3.53	.98	GA	2.123	3	.708	.751	.522	-	-	-	-
	2 Kardeş	600	3.51	1.02	Gİ	1625.066	1724	.943						
	3 Kardeş	627	3.56	.95	T	1627.189	1727							
	4+ Kardeş	344	3.47	.92										
Yaratıcı Düşünme	1 Kardeş	157	3.61	.88	GA	8.004	3	2.668	4.086	.007	2-4 ^s 3-4 ^s	.071	.28	.053
	2 Kardeş	600	3.69	.80	Gİ	1125.673	1724	.653						
	3 Kardeş	627	3.68	.78	T	1133.677	1727							
	4+ Kardeş	344	3.52	.84										

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 121’de kardeş sayısı değişkenine ilişkin gerçekleştirilen Scheffe karşılaştırma testine göre en az 4 kardeş olan öğrenciler ile 2 ve 3 kardeş olan öğrenciler arasında 2 kardeş ve 3 kardeş olanların lehine orta etki büyüklüğünde anlamlı fark bulunmuştur. [$F(3-1724)=4.086^{**}$, $p<.01$, ($\eta^2=.071$, Cohen’s $f=.28$, $\omega^2=.053$)]. Fakat aynı değişkene ilişkin varyans analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları [$F(3-1724)=.633$, $p>.05$], yazma öz düzenlemeleri [$F(3-1724)=.973$, $p>.05$] ve yazma özerkliklerine ilişkin [$F(3-1724)=.751$, $p>.05$] anlamlı fark tespit edilememiştir.



Tablo 122

Hobi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek Hobi	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	VK	KT	<i>sd</i>	KO	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	η^2	Cohen's <i>f</i>	ω^2
Yazma Motivasyonu	A. Dövüş Sporları	46	3.03	1.08	GA	13.538	5	2.708					
	B. Su Sporları	52	3.45	.81	Gİ	784.602	1069	.734					
	C. Takım Sporları	478	3.25	.89									
	D Sahne Sanatları	149	3.33	.82				3.689	.003	A-E ^s	.017	.13	.012
	E. Görsel Sanatlar	304	3.44	.80	T	798.140	1074						
	F. Akıl Oyunları	46	3.53	.80									
Yazma Öz Düzenleme	A. Dövüş Sporları	46	3.18	1.20	GA	15.758	5	3.152					
	B. Su Sporları	52	3.73	.92	Gİ	865.623	1069	.810					
	C. Takım Sporları	478	3.50	.94									
	D Sahne Sanatları	149	3.67	.79				3.892	.002	A-E ^s	.018	.14	.013
	E. Görsel Sanatlar	304	3.66	.84	T	881.381	1074						
	F. Akıl Oyunları	46	3.73	.76									
Yazma Özerkliği	A. Dövüş Sporları	46	3.33	1.05	GA	19.098	5	3.820					
	B. Su Sporları	52	3.81	.91	Gİ	887.509	1069	.830					
	C. Takım Sporları	478	3.53	.97									
	D Sahne Sanatları	149	3.62	.86				4.601	.000	A-E ^s	.021	.15	.016
	E. Görsel Sanatlar	304	3.75	.90	T	906.607	1074						
	F. Akıl Oyunları	46	3.91	.74									
Yaratıcı Düşünme	A. Dövüş Sporları	46	3.53	.91	GA	9.806	5	1.961					
	B. Su Sporları	52	3.92	.79	Gİ	602.468	1069	.564					
	C. Takım Sporları	478	3.65	.82									
	D Sahne Sanatları	149	3.79	.71				3.480	.004	A-E ^s	.016	.13	.012
	E. Görsel Sanatlar	304	3.82	.64	T	612.274	1074						
	F. Akıl Oyunları	46	3.89	.63									

*p<.05, **p<.01

Hobi değişkenine yönelik uygulanan varyans analizi sonucu Tablo 122’de gösterilmiştir. Buna göre, ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları [F (5-1069)= 3.689**, p<.01, (η^2 =.017, Cohen’s f =.13, ω^2 =.012)], yazma öz düzenlemeleri [F (3-1724)=3.892**, p<.01, (η^2 =.018, Cohen’s f =.14, ω^2 =.013)], yazma özerklikleri [F (3-1724)=4.601**, p<.01, (η^2 =.021, Cohen’s f =.15, ω^2 =.016)] ve yaratıcı düşüncelerinin [F (3-1724)=3.480**, p<.01, (η^2 =.016, Cohen’s f =.13, ω^2 =.012)] dövüş sporları ile ilgilenenler ile akıl oyunları ile ilgilenenler arasında hobi olarak akıl oyunları ile ilgilenen öğrencilere yönelik küçük etki büyüklüğünde anlamlı olarak fark tespit edilmiştir.

Tablo 123

Spor Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek	Spor	n	$\bar{X}$	S	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark	η^2	Cohen’s f	ω^2
Yazma Motivasyonu	A. Yürüyüş	285	3.43	.84	GA	2.144	4	.536						
	B. Koşu	219	3.51	.86	GI	657.622	928	.709						
	C. Bisiklet	362	3.41	.81					.756	.554	-	-	-	-
	D. Yüzme	22	3.25	1.12	T	659.766	932							
	E. Fitness	45	3.43	.85										
Yazma Öz Düzenleme	A. Yürüyüş	285	3.71	.86	GA	4.008	4	1.002						
	B. Koşu	219	3.71	.91	GI	721.254	928	.777						
	C. Bisiklet	362	3.65	.85					1.289	.272	-	-	-	-
	D. Yüzme	22	3.30	1.23	T	725.262	932							
	E. Fitness	45	3.70	.90										
Yazma Özerkliği	A. Yürüyüş	285	3.74	.90	GA	3.185	4	.796						
	B. Koşu	219	3.77	.91	GI	724.810	928	.781						
	C. Bisiklet	362	3.72	.84023					1.020	.396	-	-	-	-
	D. Yüzme	22	3.38	1.2438 _a	T	727.995	932							
	E. Fitness	45	3.78	.75966										
Yaratıcı Düşünme	A. Yürüyüş	285	3.83	.77	GA	2.422	4	.606						
	B. Koşu	219	3.89	.76	GI	522.339	928	.563						
	C. Bisiklet	362	3.80	.72					1.076	.367	-	-	-	-
	D. Yüzme	22	3.53	1.01	T	524.761	932							
	E. Fitness	45	3.91	.65										

*p<.05, **p<.01

Tablo 123'te spor değişkenine ilişkin gerçekleştirilen varyans analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin düzenli olarak yaptıkları sporun yazma motivasyonları [F (4-928)=.756, $p>.05$], yazma öz düzenlemeleri [F (4-928)=1.289, $p>.05$] ve yazma özerkliklerine [F (4-928)=1.020, $p>.05$] ve yarayıcı düşünme eğilimleri [F (4-928)=1.076, $p>.05$] üzerinde anlamlı farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu durum yazma motivasyonu, özerkliği, öz düzenleme yetkinliği ve yaratıcı düşünme eğiliminin egzersiz türünden ziyade egzersiz yapma alışkanlığına göre değiştiğinin işareti olabilir. Ancak spor türleri arasında grup sayısı farkının fazla olması da istatistiksel olarak anlamlı farkın ortaya çıkmasında bir problem oluşturabilir.

Tablo 124

Okul Öncesi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek	Eğitim Yılı	n	$\bar{X}$	S	V K	KT	sd	K O	F	p	Fark	η^2	Cohen 's f	ω^2
Yazma Motivasyonu	A. 1 Yıl	724	3.23	.89	GA	1.165	2	.582						
	B. 2 Yıl	306	3.30	.98	Gi	944.916	1100	.859	.678	.508	-	-	-	-
	C. 3+ Yıl	73	3.22	1.03	T	946.081	1102							
Yazma Öz Düzenleme	A. 1 Yıl	724	3.51	.94	GA	.062	2	.031						
	B. 2 Yıl	306	3.51	.99	Gi	1009.689	1100	.918	.034	.967	-	-	-	-
	C. 3+ Yıl	73	3.49	1.05	T	1009.750	1102							
Yazma Özerkliği	A. 1 Yıl	724	3.55	.94	GA	.978	2	.489						
	B. 2 Yıl	306	3.60	1.03	Gi	1059.399	1100	.963	.508	.602	-	-	-	-
	C. 3+ Yıl	73	3.48	1.16	T	1060.376	1102							
Yaratıcı Düşünme	A. 1 Yıl	724	3.69	.78	GA	1.342	2	.671						
	B. 2 Yıl	306	3.77	.82	Gi	691.518	1100	.629	1.068	.344	-	-	-	-
	C. 3+ Yıl	73	3.70	.85	T	692.860	1102							

* $p<.05$, ** $p<.01$

Ortaokul öğrencilerinin okul öncesi dönemde kaç yıl eğitim aldıklarına ilişkin gerçekleştirilen varyans analizi sonucu Tablo 124'te gösterilmiştir. Öğrencilerin yazma motivasyonları [F (4-928)=.756, $p>.05$], yazma öz düzenlemeleri [F (4-928)=1.289, $p>.05$] ve yazma özerkliklerine [F (4-928)=1.020, $p>.05$] ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin [F (4-928)=1.076, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı tespit

edilmiştir. Alınan eğitim yıllarına göre oluşturulan grupların büyüklüklerinin fazla olması istatistiksel olarak anlamlı farkın ortaya çıkmasında bir problem oluşturabilir.

Tablo 125

Uyku Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek	Uyku Süresi	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	VK	KT	<i>sd</i>	KO	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	η^2	Cohen's <i>f</i>	ω^2
Yazma Motivasyonu	A. 7- Saat	128	3.15	.89	GA	10.050	4	2.513						
	B. 8 Saat	359	3.32	.89	Gi	692.571	911	.760						
	C. 9 Saat	232	3.41	.86					3.305	.011	A-D ^{S,T}	.014	.12	.10
	D. 10 saat	132	3.51	.75	T	702.621	915							
	E. 11+ Saat	65	3.38	1.00										
Yazma Öz Düzenleme	A. 7- Saat	128	3.35	.95	GA	12.728	4	3.182						
	B. 8 Saat	359	3.57	.94	Gi	753.442	911	.827						
	C. 9 Saat	232	3.71	.88					3.847	.004	A-C ^{S,T} A-D ^{S,T}	.017	.13	.012
	D. 10 saat	132	3.717 4	.79	T	766.170	915							
	E. 11+ Saat	65	3.67	1.00										
Yazma Özerkliği	A. 7- Saat	128	3.36	1.05	GA	16.414	4	4.104						
	B. 8 Saat	359	3.63	.93	Gi	773.115	911	.849						
	C. 9 Saat	232	3.74	.88					4.835	.001	A-C ^{S,T} A-D ^{S,T}	.021	.15	.016
	D. 10 saat	132	3.82	.79	T	789.530	915							
	E. 11+ Saat	65	3.66	1.02										
Yaratıcı Düşünme	A. 7- Saat	128	3.66	.80	GA	2.179	4	.545						
	B. 8 Saat	359	3.80	.72	Gi	522.780	911	.574						
	C. 9 Saat	232	3.78	.79					.949	.435	-	-	-	-
	D. 10 saat	132	3.80	.70	T	524.959	915							
	E. 11+ Saat	65	3.70	.88										

p*<.05, *p*<.01

Tablo 125'e göre uyku süresi değişkenine yönelik uygulanan Tukey ve Scheffe karşılaştırma testleri sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları [F (4-911)=3.305**, *p*<.01, (η^2 =.014, Cohen's *f*=.12, ω^2 =.010)], yazma öz düzenlemeleri [F (4-911)=3.847**, *p*<.01, (η^2 =.017, Cohen's *f*=.13, ω^2 =.012)] ve yazma özerkliklerinin [F (4-911)=4.835**, *p*<.01, (η^2 =.021, Cohen's *f*=.15, ω^2 =.016)] günde 7 saat ve 10 saat

uyuyan öğrenciler arasında 10 saat uyuyan öğrencilerin lehine küçük etki büyüklüğünde anlamlı olarak fark bulunmuştur. Bununla birlikte günde 7 saat uyuyan öğrencilere göre günde 9 saat uyuyan öğrencilerin yazma öz düzenleme ve yazma özerkliklerinin küçük etki büyüklüğünde anlamlı olarak daha fazla olduğu ölçülmüştür. Ancak ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin uyku sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir [F (4-911)=.949, $p>.05$].

4.1.1. 1, 2, 3 ve 4. Hipoteze İlişkin Bulgular

Tablo 126

Yazma Kaygısı ve Eğitimde Motivasyon Arası Çoklu Doğrusal Korelasyon Sonuçları

Ölçekler	Yazma Motivasyonu	Yazma Özerkliği Algısı	Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği	Yaratıcı Düşünme Eğilimi
Yazma Motivasyonu	1	.79**	.80**	.65**
Yazma Özerkliği Algısı		1	.79**	.71**
Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği			1	.70**
Yaratıcı Düşünme Eğilimi				1

* $p<.05$, ** $p<.01$

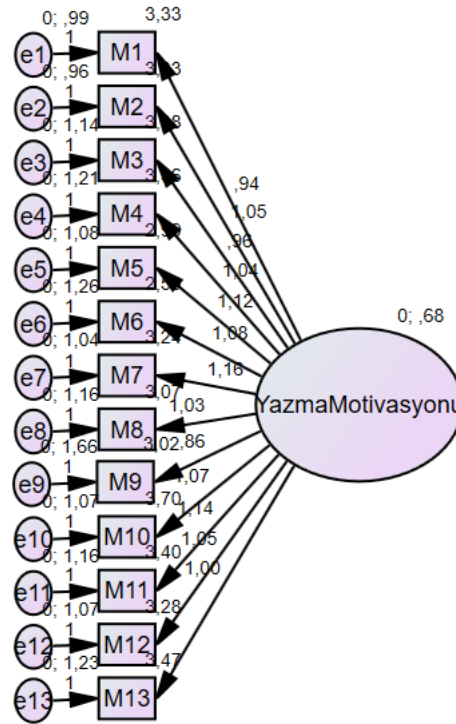
Tablo 126'ya göre çoklu doğrusal korelasyon analizi sonucunda yazma motivasyonu ile yazma özerkliği algısı ($r=-.79$, $p<.01$), yazma öz düzenleme yetkinliği ($r=-.80$, $p<.01$), ve yaratıcı düşünme eğilimi ($r=-.65$, $p<.01$) arasında çok güçlü düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde yazma özerkliği algısı ile yazma öz düzenleme yetkinliği ($r=-.79$, $p<.01$) ve yaratıcı düşünme eğilimi ($r=-.71$, $p<.01$) arasında pozitif yönde çok güçlü düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yazma öz düzenleme ile yaratıcı düşünme eğilimi arasında da çok güçlü düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Dolayısıyla 1, 2, 3 ve 4. hipotez doğrulanmıştır.

4.1.3. 5, 6 ve 7. Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmada yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünme arasında bir yapısal regresyon gerçekleştirilmeden önce bağımlı, bağımsız ya da aracı değişken olarak kullanılacak her bir gizil değişkenin test edilmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Bu doğrultuda her bir gizil değişkene ait modeller sınanmıştır.

Şekil 40

Yazma Motivasyonu Ölçüm Modelinin Yapısal Yol Analizi



CMIN=416,683: DF=65: p=,000: CMIN/DF=6,411: RMSEA=,056: CFI=,954

Şekil 40'ta gösterilen ölçüm modeli sonucunda Yazma Motivasyonu Ölçeği yol analizi incelendiğinde p değerinin arzu edilenin aksine anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Sosyal bilimlerde büyük örneklemeler üzerinde çalışıldığı için p değerinin anlamlı çıkması normal kabul edilebileceğinden iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indekslerine göre model uyumuna karar verilmelidir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Buna ek olarak ki-kare (X^2) değerinin (416.68) arzu edilen şekilde anlamlı olmadığı yani iyi uyuma işaret ettiği belirlenmiştir. Madde

standart hatalarının .033 ile .052 arasında değiştiği, regresyon değerlerinin en düşüğünün .48, en yükseklerinin .68 olduğu; kritik oranlarının 2.56'nın üzerinde 13-23 arasında hesaplandığı görüşmüştür. Tüm maddelerin açıklanma oranlarının anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 127

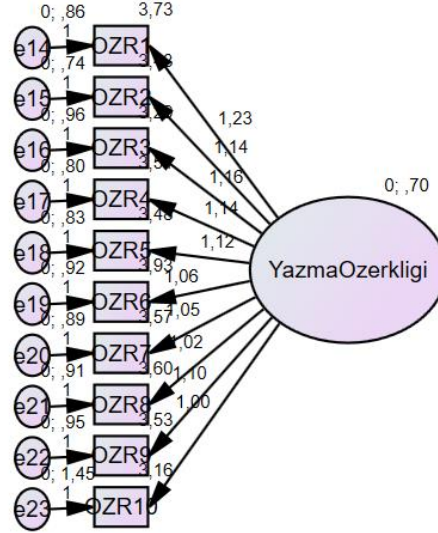
Yazma Motivasyonu Model Uyum Ölçüleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	416.68	$p > .05$
$X^2/ sd=65$	6.41	Kabul Edilebilir
RMSEA	.056	İyi
NFI	.95	Mükemmel
RFI	.94	İyi
CFI	.95	Mükemmel
IFI	.95	Mükemmel
TLI	.94	İyi

Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin model uyum testi sonucuna göre .056 olarak tespit edilen RMSA değerinin .05-.08 arasında olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. Modelin ki-kare değerinin (X^2), sd (df) değerine bölümünün 6.41 değerinde olması model uyumunun kabul edilebilirliğini desteklemektedir. Ancak modelin NFI, CFI ve IFI değerlerinin uyum indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel düzeyde uyuma işaret etmektedir. Bununla birlikte Tablo 127'ye göre RFI ve TLI değerlerinin .90'ın üzerinde olması, modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu modelin uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu, dolayısıyla ölçme modelinin doğrulandığı ifade edilebilir.

Şekil 41

Yazma Özerkliği Algısı Ölçüm Modelinin Yapısal Yol Analizi



CMIN=140,748: DF=35: p=,000: CMIN/DF=4,021: RMSEA=,042: CFI=,986

Şekil 41’de ölçüm modeli testi sonucunda p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Büyük örneklem üzerinde çalışıldığı için model uyumuna karar vermeden önce iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indeksleri incelenmesine karar verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Modelin ki-kare (X^2) değerinin (416.68) arzu edilen şekilde anlamlı olmaması, iyi uyuma işaret etmektedir. Madde standart hataları .047 ile .053, regresyon değerleri .57-.74, kritik oranları 2.56’nın üzerinde 12-24 arasında hesaplanmıştır. Bu değerler maddelerin hepsiyle analizin gerçekleştirilebileceğine işaret etmektedir. Ek olarak madde açıklanma oranları tüm maddeler için anlamlıdır.

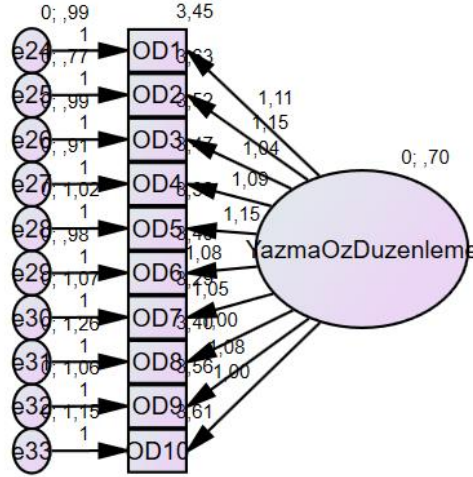
Tablo 128*Yazma Özerkliği Algısı Model Uyum Ölçüleri*

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	140.75	$p>.05$
$X^2/ sd=35$	4.02	İyi
RMSEA	.042	İyi
NFI	.98	Mükemmel
RFI	.98	Mükemmel
CFI	.99	Mükemmel
IFI	.98	Mükemmel
TLI	.99	Mükemmel

Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği'nin model uyum testine göre RMSA değeri .05'ten küçük, .042 değerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum iyi uyuma işaret etmektedir. Tablo 128 incelendiğinde modele ait ki-kare değerinin (X^2), sd (df) değerine bölümü sonucunda 5'in altında 4.02 değerine ulaşılması, model uyumunun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte modelin NFI, CFI, IFI RFI ve TLI değerlerine ait uyum indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel düzeyde uyuma işaret etmektedir. Tüm uyum indekslerine göre model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Şekil 42

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçüm Modelinin Yapısal Yol Analizi



CMIN=146,317: DF=35: p=,000: CMIN/DF=4,180: RMSEA=,043: CFI=,983

Şekil 42’de gösterilen Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği yol analizi sonucunda p değeri arzu edilenin aksine anlamlı olarak hesaplanmıştır ($p < .05$). Sosyal bilimlerde çoğunlukla büyük örneklemeler üzerinde çalışılması, p değerinin anlamlılığına sebebiyet verdiğinden iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indeksleri incelendikten sonra model uyumuna karar verilmelidir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Modelin arzu edilen şekilde anlamlı olmayan ki-kare (X^2) değerinin (416.68) iyi uyumu gösterdiği söylenebilir. Madde standart hatalarının .031 ile .052 ve regresyon değerlerinin .60-.74 arasında olduğu, kritik oranlarının ise 2.56’nın üzerinde 13-27 arasında hesaplanması, tüm maddelerle analize devam edilebileceğine işaretler. Maddelerin açıklanma oranlarının anlamlı olması da bu durumu desteklemektedir.

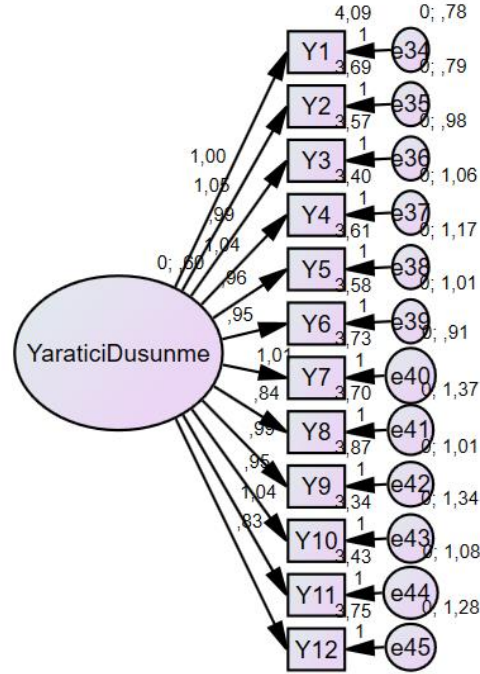
Tablo 129*Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği Model Uyum Ölçüleri*

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2	146.32	$p>.05$
$\chi^2/ sd=35$	4.18	İyi
RMSEA	.043	İyi
NFI	.98	Mükemmel
RFI	.97	Mükemmel
CFI	.98	Mükemmel
IFI	.98	Mükemmel
TLI	.98	Mükemmel

Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin model uyum testi sonucuna göre .05'in altında .043 olarak tespit edilen RMSA değeri iyi bir uyuma işaret etmektedir. Modelin ki-kare değerinin (χ^2), sd (df) değerine bölüldüğünde 5'in altında 4.18 değerinin elde edilmesi de bu durumu desteklemektedir. Ek olarak modelin NFI, CFI, IFI RFI ve TLI değerlerine ait uyum indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel düzeyde bir uyuma işaret etmektedir. Tablo 129'a göre ölçüm modeli uyum değerleri incelendiğinde model uyumunun iyi düzeyde olduğu, dolayısıyla ölçme modelinin testi geçtiği ifade edilebilir.

Şekil 43

Yaratıcı Düşünme Ölçüm Modelinin Yapısal Yol Analizi



CMIN=264,401: DF=54: p=,000: CMIN/DF=4,896: RMSEA=,047: CFI=,964

Şekil 43'te gösterilen Yaratıcı Düşünme Ölçeği yol analizi incelendiğinde p değerinin arzu edilenin aksine anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Sosyal bilimlerde büyük örneklemeler üzerinde çalışılması sebebiyle p değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkma ihtimali yüksek olduğundan model uyumuna karar verilirken iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indekslerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Ayrıca ki-kare (X^2) değerinin (416.68) arzu edilen şekilde anlamlı olmaması, iyi uyumun işaretidir. Madde standart hatalarının .030 ile .049 arasında değişmesi, regresyon değerlerinin en düşüğünün .49 ile .69 arasında hesaplanması, kritik oranlarının 14-28 arasında 2.56'nın üzerinde olması tüm maddelerle yapısal regresyonun gerçekleştirilebileceğine işaretir. Maddelerin açıklanma oranlarının anlamlı olması da bu çıkarımı desteklemektedir.

Tablo 130*Yaratıcı Düşünme Model Uyum Ölçüleri*

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	264.40	$p > .05$
$X^2/ sd=54$	4.90	İyi
RMSEA	.047	İyi
NFI	.96	Mükemmel
RFI	.95	Mükemmel
CFI	.96	Mükemmel
IFI	.96	Mükemmel
TLI	.96	Mükemmel

Yaratıcı Düşünme Ölçeği'nin model uyum testi sonucunda .047 olarak tespit edilen RMSA değerinin .05'in altında olması iyi bir uyuma işaret etmektedir. Modelin ki-kare değerinin (X^2), sd (df) değerine bölünmesiyle hesaplanan değerin (X^2/ sd 4.90) 5'in altında olması iyi uyum göstergesidir. Bunun yanında modelin NFI, CFI, IFI, RFI ve TLI değerlerinin .95'in üzerinde olması mükemmel düzeyde uyuma işaret etmektedir. Dolayısıyla bu modelin uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu ve modele ait gözlenen değişkenlerle YEM'in gerçekleştirilebileceği ifade edilebilir.

Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünmeye ilişkin yol analizi incelendiğinde p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Genellikle büyük örneklemeler üzerinde çalışılması sebebiyle sosyal bilimlerde p değeri istatistiksel olarak anlamlı olabileceğinden model uyumuna karar verilirken alternatif uyum indekslerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Ayrıca ki-kare (X^2) değerinin (2629.45) arzu edilen şekilde anlamlı olmaması, iyi uyumun işaretidir. Gözlenen değişkenlerin standart hatalarının .041 ile .051 arasında değişmesi, regresyon değerlerinin .48 ile .74 arasında hesaplanması, kritik oranlarının 18-25 arasında 2.56'nın üzerinde olması tüm maddelerle yapısal regresyonun gerçekleştirilebileceğine işaret eder. Maddelerin açıklanma oranlarının anlamlı olması da bu çıkarımı desteklemektedir.

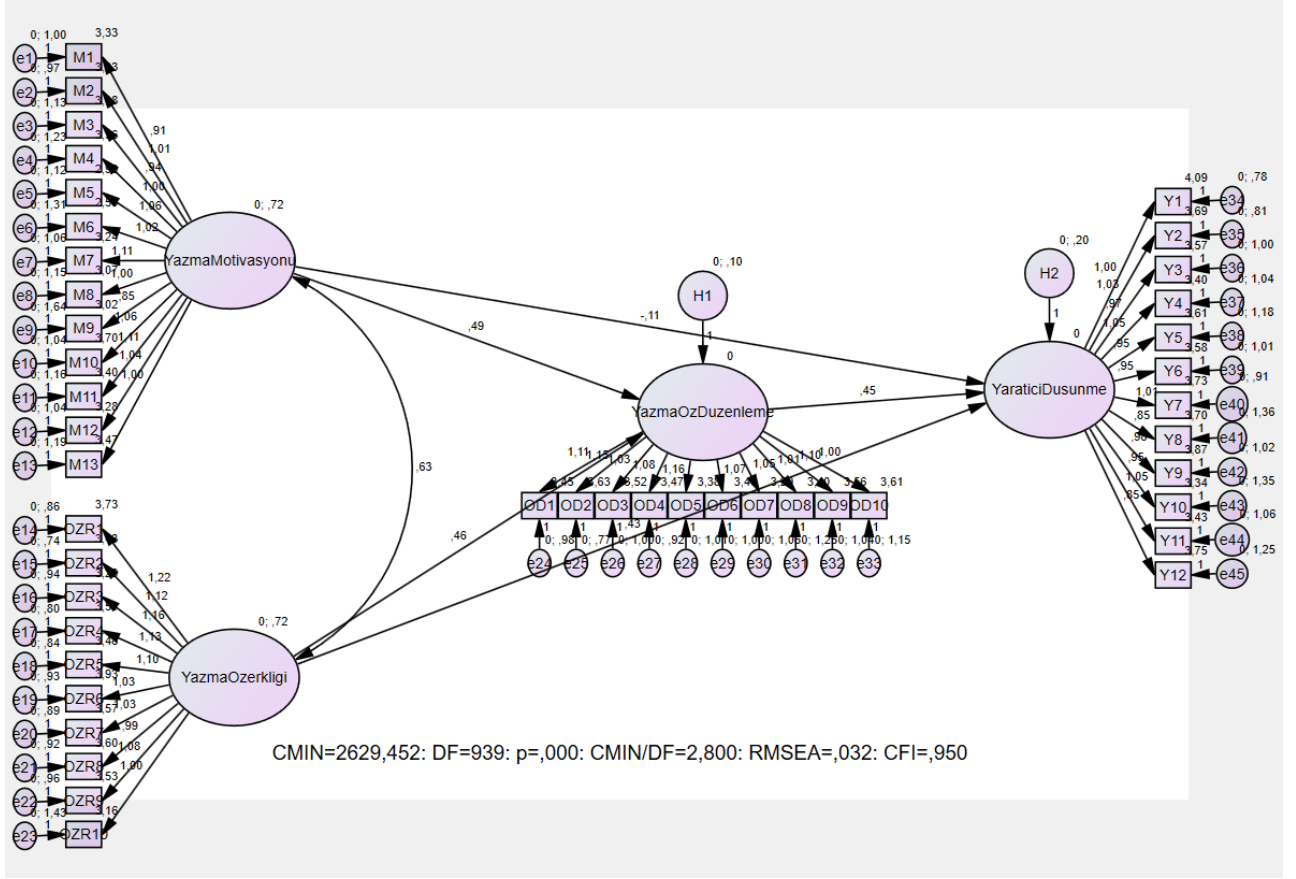
Tablo 131*Model Uyum Ölçütleri*

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	2629.45	$p > .05$
$X^2/ sd=939$	2.80	Mükemmel
RMSEA	.032	Mükemmel
NFI	.92	İyi
RFI	.92	İyi
CFI	.95	Mükemmel
IFI	.95	Mükemmel
TLI	.95	Mükemmel
GFI	.91	İyi
AGFI	.90	İyi

Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenlemesi ile yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin oluşturulan yapısal modelin test edilmesi sonucunda 2629.45 olarak hesaplanan ki-kare değerinin (X^2) anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu değer istatistiksel olarak anlamlı olmaması modelin iyi uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir. Yine Tablo 131 incelendiğinde ki-kare değerinin (X^2), sd (df) değerine bölünmesiyle hesaplanan değer ($X^2/ sd=2.80$) 3 ün altında olması mükemmel uyumun işaretidir. Modele ait RMSA değerinin .032 olarak .05'ten küçük olması da bu durumu desteklemektedir. Modelin diğer uyum indeksleri incelendiğinde CFI, IFI ve TLI değerlerinin .95'in üzerinde olması mükemmel düzeyde uyuma işaret etmektedir. Ancak NFI ve RFI değerlerinin .90 ile .95 arasında olması iyi uyumun göstergesidir. Model uyum ölçütlerinin geneli değerlendirildiğinde model uyumunun iyi düzeyde olduğu, model uyumunun doğrulandığı ifade edilebilir.

Şekil 44

Yapısal Yol Analizi



Şekil 44'te gösterilen yapısal yol analizi sonucunda gizil değişkenler ve aralarındaki ilişkilerin standart hatalarının .044 ile .060 arasında değişmesi, regresyon değerlerinin .48 ile .74 arasında hesaplanmıştır. Yazma motivasyonu ile yaratıcı düşünme arasındaki ilişki dışında kritik oranların 7-11 arasında 2.56'nın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ancak yazma motivasyonunun yaratıcı düşünmeyi yordamasına ilişkin yolun kritik oranının 1.96'dan düşük -1.79 değerinde bulunması, bu yolla analize devam edilemeyeceğinin işaretidir. Zaten düşük düzeyde ve negatif yönlü bulunan söz konusu yordama oranının anlamsız olduğu belirlenmiştir ($R^2 = -.11$, $p > .05$). Ancak bu yolun anlamsız olması yazma motivasyonunun yaratıcı düşünmeyi anlamlı şekilde yordamadığı anlamına gelmemektedir. Çünkü modele diğer değişkenler katılmadığında yazma motivasyonunun yaratıcı düşünmeyi .67 oranında istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. İkinci adımda modele yazma öz düzenleme aracı değişkeni eklendiğinde yazma motivasyonunun yaratıcı düşünme

üzerindeki doğrudan etkisi anlamsızlaşmıştır. Bu durum yazma öz düzenlemenin aracılık rolünü güçlendirmektedir.

Tablo 132

Yapısal Modele İlişkin Regresyon Katsayıları

	Sonuç Değişkenleri					
	2.Yazma Özerkliği		3.Yazma Öz Düzenleme Y.		4.Yaratıcı Düşünme	
	β	SH	β	SH	β	SH
1.Yazma Motivasyonu(4←1)					-.11	.06
R²					-.12	
1.Yazma Motivasyonu (3←1)			.49**	.04		
R²			.50**			
2.Yazma Özerkliği (4←2)					.42**	.06
R²					.46**	
2.Yazma Özerkliği (3←2)			.46**	.04		
R²			.46**			
3.Yazma Öz Düzenleme (4←3)					.45**	.07
R²					.49**	
Dolaylı Etki (4←3←1)					.22**(.13-.34)	
Dolaylı Etki (4←3←2)					.20**(.12-.31)	

*p<.05, **p<.01

Yazma motivasyonunun yazma öz düzenleme yetkinliği üzerindeki doğrudan etki, güçlü ve anlamlı bulunmuştur ($\beta=.49$, $p<.01$). Yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme yetkinliği ($\beta=.46$, $p<.01$) ile yaratıcı düşünmeye ($\beta=.42$, $p<.01$) arasındaki etkinin, güçlü büyüklükte ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yazma öz düzenleme yetkinliğinin yaratıcı düşünmeyi anlamlı olarak güçlü etki büyüklüğünde açıkladığı tespit edilmiştir ($\beta=.45$, $p<.01$). Bununla birlikte yazma motivasyonu ile yaratıcı düşünme arasındaki dolaylı etki %95 güven aralığında .13 ile .34 arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($R^2=.22$, $p<.01$). Ancak yazma motivasyonunun yaratıcı düşünmeye olan dolaylı etkisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($\beta=-.11$, $p<.01$). Yazma motivasyonunun yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeye dolaylı etkisi anlamlı olarak tespit edilirken doğrudan etkisinin anlamlı bulunamamasının nedeni model eşitliğindeki değişkenlerin bir araya gelmeleri sonucunda ortaya çıkan bir durumdur. Çünkü eşitliğe diğer değişkenler eklenmediğinde yazma motivasyonunun

yaratıcı düşünme eğilimine olan doğrudan etkisinin, pozitif yönlü güçlü etki büyüklüğünde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ek olarak yazma özerkliğiyle yaratıcı düşünme arasındaki dolaylı etkinin %95 güven aralığında .12 ile .31 arasında .20 değerinde orta etki büyüklüğünde olduğu belirlenmiştir. Modele ait yazma motivasyonundan yaratıcı düşünmeye giden doğrudan yol dışındaki tüm yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle yazma motivasyonunun yaratıcı düşünmeyi doğrudan yordama oranını gösteren dolaylı yol kaldırılarak analizin yeniden yapılması uygun görülmüştür.

Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünmeye ilişkin yol analizi incelendiğinde p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Araştırmanın büyük bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmesi nedeniyle p değerinin anlamlı çıkması olasılığı göz önünde bulundurulmuş ve model uyum ölçütleri incelenmiştir. Ki-kare (X^2) değeri incelendiğinde arzu edilen şekilde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2=2632.72$, $p > .05$). Bu durum, iyi uyuma işaret olarak gösterilebilir. Gözlenen değişkenlerin standart hatalarının .042 ile .051 arasında değişmesi, regresyon değerlerinin .49 ile .73 arasında anlamlı olarak hesaplanması, kritik oranlarının 18-26 arasında 2.56'nın üzerinde olması tüm maddelerle yapısal regresyonun gerçekleştirilebileceğine işaretir.

Tablo 133

Düzenlenen Modelin Uyum Ölçütleri

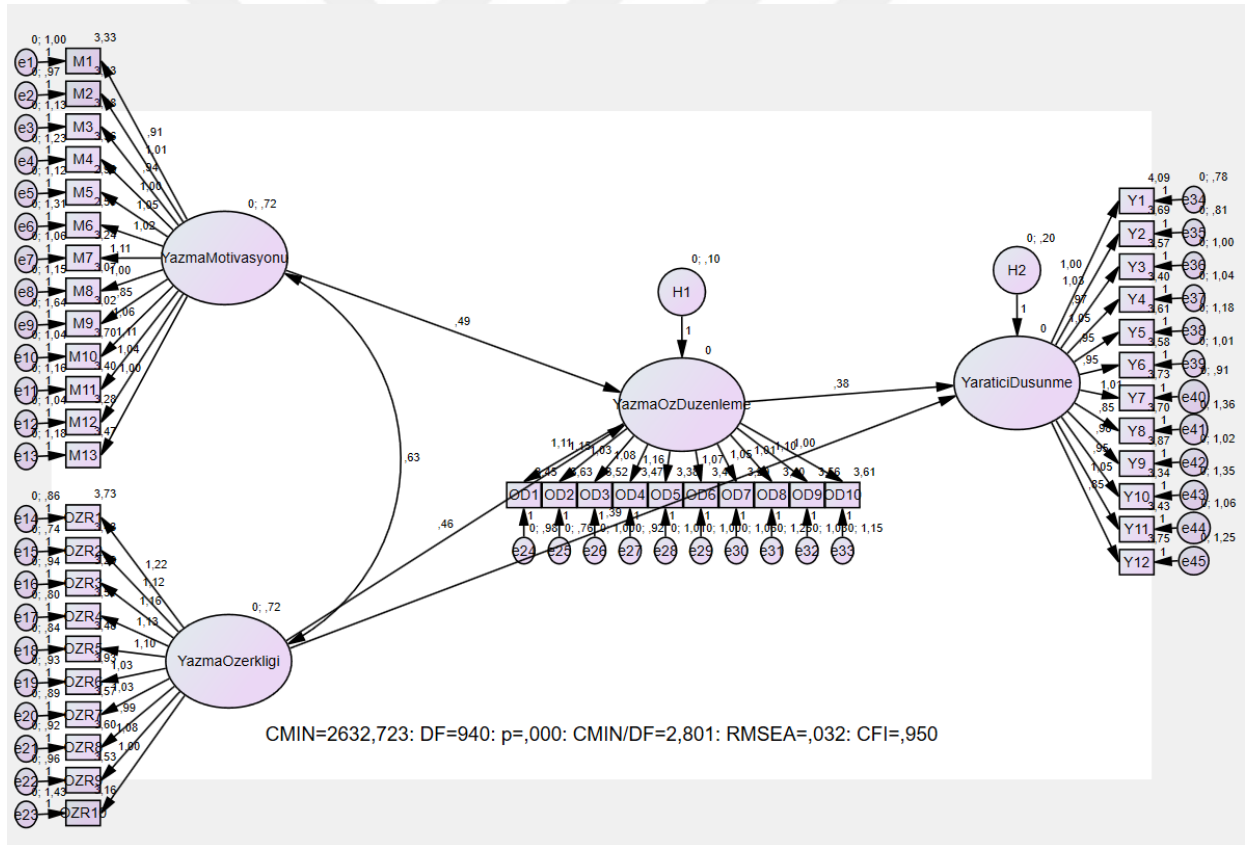
Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	2632.72	$p > .05$
$X^2/df=940$	2.80	Mükemmel
RMSEA	.032	Mükemmel
NFI	.92	Mükemmel
RFI	.92	Mükemmel
CFI	.95	Mükemmel
IFI	.95	İyi
TLI	.95	İyi

Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenlemesi ile yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin gerçekleştirilen yapısal modelin uyum değerleri incelendiğinde 2629.45 olarak hesaplanan ki-kare değerinin (X^2) arzu edilen şekilde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Çünkü söz konusu değerin istatistiksel olarak anlamlı olmaması, iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca ki-kare değerinin (X^2), sd (df) değerine bölünmesiyle hesaplanan değerin ($X^2/ sd=2.80$) 3'ün altında olması da mükemmel uyuma işaret etmektedir. Modele ait RMSA değerinin de bu durumu destekleyecek şekilde .032 olarak .05'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Modele ait diğer uyum indeksleri incelendiğinde CFI, IFI, ve TLI değerlerinin .95 ve üzerinde olması mükemmel düzeyde uyuma işaret etmektedir. Ancak NFI ve RFI değerlerinin .90 ile .95 arasında olması da iyi uyumun göstergesidir. Model uyum ölçütlerinin geneli değerlendirildiğinde model uyumunun iyi düzeyde olduğu, model uyumunun doğrulandığı söylenebilir.

Şekil 45

Düzenlenen Modelin Yol Analizi



Şekil 45'te yapısal yol analizi sonucunda gizil değişkenler ve aralarındaki ilişkilerin standart hatalarının .050 ile .056 arasında değişmesi, regresyon değerlerinin .37 ile .56 arasında ve kritik oranların 6-11 arasında 2.56'nın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tüm regresyon değerlerinin yani tüm yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu

tespit edilmiştir. Dolayısıyla hipotez 5, 6 ve 7 doğrulanmıştır. Modele ait tüm yordama değerlerinin güçlü etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 134

Yapısal Modele İlişkin Regresyon Katsayıları

	Sonuç Değişkenleri					
	2.Yazma Özerkliği		3.Yazma Öz Düzenleme Y.		4.Yaratıcı Düşünme	
	β	SH	β	SH	β	SH
1.Yazma Motivasyonu (3$\leftarrow$1)			.49**	.04		
R²			.47**			
2.Yazma Özerkliği (4$\leftarrow$2)					.39**	.06
R²					.43**	
2.Yazma Özerkliği (3$\leftarrow$2)			.46**	.04		
R²			.47**			
3.Yazma Öz Düzenleme (4$\leftarrow$3)					.38**	.06
R²					.41**	
Dolaylı Etki (4$\leftarrow$3$\leftarrow$1)					.18**(.10-.27)	
Dolaylı Etki (4$\leftarrow$3$\leftarrow$2)					.17**(.10-.27)	

*p<.05, **p<.01

Yazma motivasyonunun yazma öz düzenleme yetkinliğini güçlü etki büyüklüğünde ve anlamlı olarak doğrudan yordadığı bulunmuştur ($\beta=.49$, $p<.01$). Yazma özerkliğinin, yazma öz düzenleme yetkinliği ($\beta=.46$, $p<.01$) ile yaratıcı düşünmeye ($\beta=.39$, $p<.01$) güçlü büyüklükte ve anlamlı olarak doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Yazma öz düzenleme yetkinliğinin yaratıcı düşünmeyi anlamlı olarak güçlü etki büyüklüğünde doğrudan açıkladığı tespit edilmiştir ($\beta=.38$, $p<.01$). Bununla birlikte yazma motivasyonu ile yaratıcı düşünme arasındaki dolaylı etkinin, %95 güven aralığında, .13 ile .34 arasında orta etki büyüklüğünde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir ($R^2=.18$, $p<.01$). Bununla birlikte yazma özerkliğiyle yaratıcı düşünme arasındaki dolaylı etkinin de %95 güven aralığında .12 ile .31 arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($R^2=.17$, $p<.01$). Modele ait tüm yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünmeye ilişkin cinsiyet değişkenine göre gerçekleştirilen yinelemesiz modellerde p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$). Araştırmanın büyük bir örneklem üzerinde

gerçekleştirilmesi nedeniyle p değerinin anlamlı çıkması olasılığı göz önünde bulundurulmuş ve model uyum ölçüleri incelenmiştir. Ki-kare (X^2) değeri incelendiğinde arzu edilen şekilde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2=2632.72$, $p>.05$). Bu durum, iyi uyuma işaret olarak gösterilebilir. Gözlenen değişkenlerin standart hatalarının kız öğrencilerde .059 ile .075, erkek öğrencilerde .056-.071 arasında değişmesi, regresyon değerlerinin kız öğrenciler için .45-.73, erkek öğrenciler için .49-.76 arasında anlamlı olarak hesaplanması, kız öğrencilerde kritik oranların 11-18, erkek öğrencilerde 13-18 arasında arzu edilen şekilde 2.56'nın üzerinde belirlenmiştir.

Tablo 135

Yinelemesiz Cinsiyet Modeli için Uyum Ölçüleri

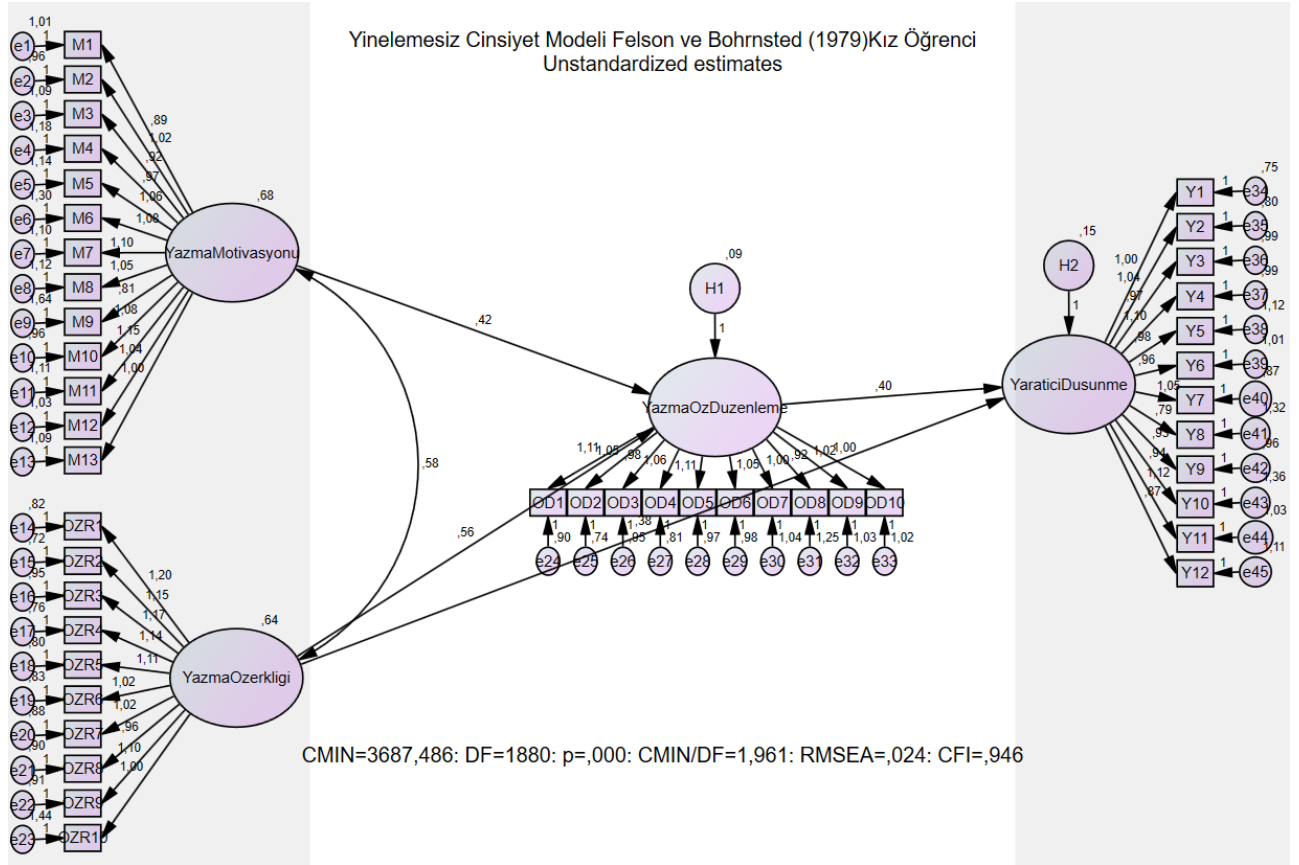
Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	3687.486	$p>.05$
$X^2/ sd=1880$	1.961	Mükemmel
RMSEA	.024	Mükemmel
NFI	.90	İyi
RFI	.90	İyi
CFI	.95	Mükemmel
IFI	.94	İyi
TLI	.95	Mükemmel
GFI	.91	İyi
AGFI	.90	İyi

Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenlemesi ile yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin cinsiyet değişkenine göre gerçekleştirilen yinelemesiz yapısal modelin uyum ki-kare değeri (X^2) 3687.486 olarak arzu edilen şekilde manidar değildir. Bu değer manidar olmaması iyi uyumun göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte ki-kare değerinin (X^2), sd (df) değerine bölünmesi sonucunda ulaşılan değer ($X^2/sd=1.961$) 2'den küçük olması, mükemmel uyuma işaret etmektedir. Modele ait RMSA değerinin de bu durumu destekleyecek şekilde .05'ten küçük, .024 değerinde olduğu belirlenmiştir. Modele ait diğer uyum indeksleri incelendiğinde; CFI ve TLI değerlerinin .95 ve üzerinde olması mükemmel düzeyde uyuma, IFI, NFI ve RFI değerlerinin .90 ile .95 arasında olması da iyi uyuma işaret etmektedir. Model uyum

ölçütlerinin geneli değerlendirildiğinde model uyumunun iyi düzeyde olduğu, modelin doğrulandığı söylenebilir.

Şekil 46

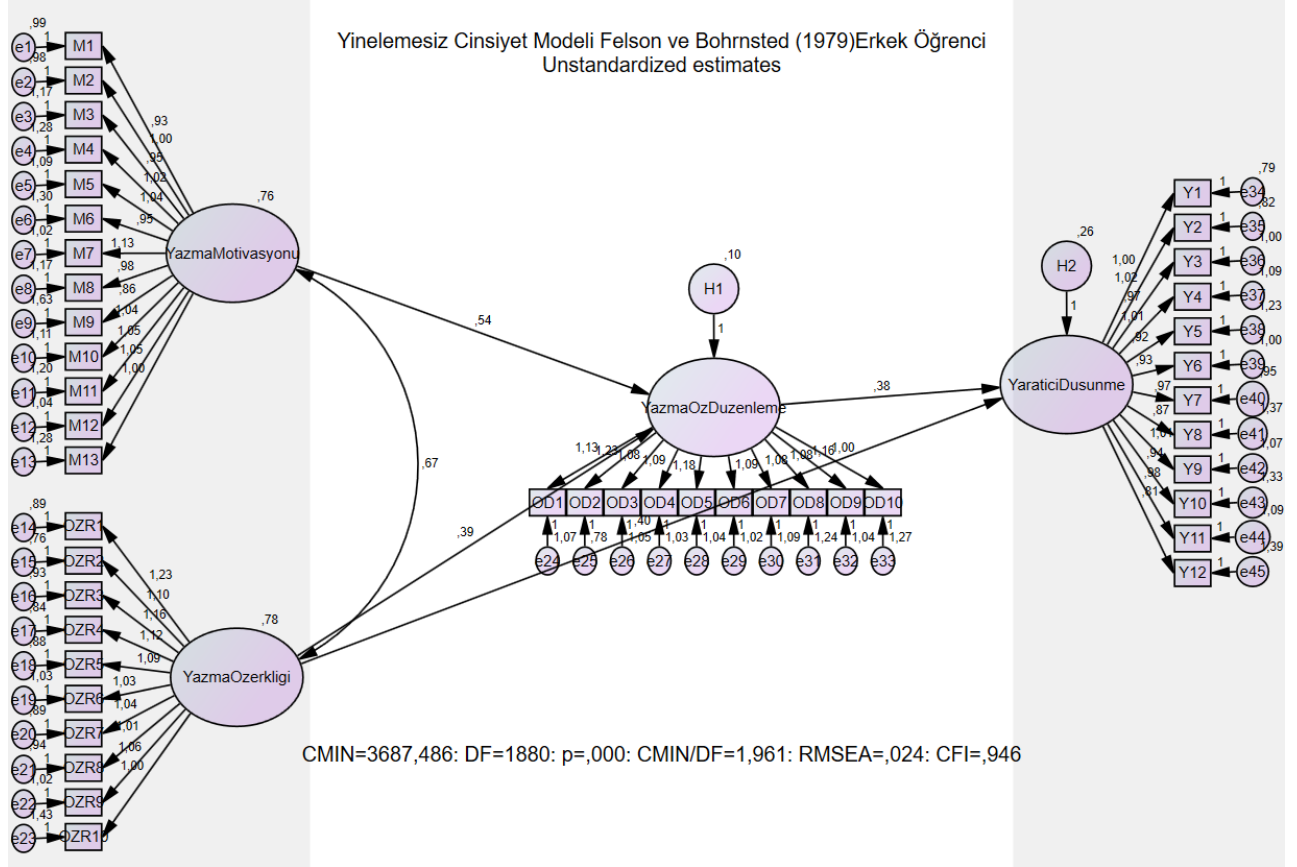
Kız Öğrenciler için Yinelemesiz Cinsiyet Modeli Yol Analizi



Yinelemesiz cinsiyet yol analizi sonucunda gizil değişkenler ve aralarındaki ilişkilerin standart hatalarının .050 ile .056 arasında, regresyon değerlerinin .37 ile .56 arasında oranların 6-11 arasında 2.56'nın üzerinde olduğu gözlenmiştir. Tüm yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Modele ait tüm yordama değerlerinin güçlü etki büyüklüğünde, dolaylı etkilerin ise orta etki büyüklüğünde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Şekil 46'da kız öğrenciler için oluşturulan yol analizinde hesaplanan regresyon değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil 47

Erkek Öğrenciler için Yinelemesiz Cinsiyet Modeli Yol Analizi



Kız ve erkek öğrenciler için oluşturulan yol analizlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan yinelemesiz cinsiyet modeli doğrulanmış ve modelden hiçbir madde çıkarılmamıştır. Ayrıca sınanan tüm yollar her iki yol analizinde de anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrenciler için oluşturulan yol analizinde hesaplanan regresyon değerlerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonu, özerkliği, öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin kız öğrencilerinin lehine bulunan anlamlı farklılaşmaları destekler niteliktedir.

Tablo 136

Yinelemesiz Cinsiyet Modeline İlişkin Regresyon Katsayıları

	Kız Öğrenci Sonuç Değişkenleri				Erkek Öğrenci Sonuç Değişkenleri			
	3.Yazma Öz Düzenleme		4.Yaratıcı Düşünme		3.Yazma Öz Düzenleme		4.Yaratıcı Düşünme	
	β	SH	β	SH	β	SH	β	SH
1.Yazma Motivasyonu (3$\leftarrow$1)	.42**	.06			.54*	.06		
R²	.42**				.55**			
2.Yazma Özerkliği (4$\leftarrow$2)			.38**	.08			.40**	.08
R²			.42**				.39**	
2.Yazma Özerkliği (3$\leftarrow$2)	.56**	.07			.39*	.06		
R²	.54**				.41**			
3.Yazma Öz Düzenleme (4$\leftarrow$3)			.40**	.08			.38**	.08
R²			.45**				.39**	
Dolaylı Etki (4$\leftarrow$3$\leftarrow$1)			.17**(.07-.27)				.20**(.08-.34)	
Dolaylı Etki (4$\leftarrow$3$\leftarrow$2)			.22**(.10-.39)				.15**(.06-.27)	

*p<.05, **p<.01

Yinelemesiz modele göre yazma motivasyonu yazma öz düzenleme yetkinliğini hem kız öğrenciler ($\beta=.42$, $p<.01$) hem de erkek öğrenciler ($\beta=.55$, $p<.01$) özelinde güçlü etki büyüklüğünde anlamlı olarak doğrudan yordadığı belirlenmiştir. Kız öğrencilerde yazma özerkliği, yazma öz düzenleme yetkinliği ($\beta=.42$, $p<.01$) ile yaratıcı düşünme eğilimini ($\beta=.54$, $p<.01$) güçlü etkide anlamlı olarak doğrudan açıklamaktadır. Erkek öğrencilere göre değerlendirildiğinde yazma özerkliğinin, yazma öz düzenleme yetkinliği ($\beta=.39$, $p<.01$) ile yaratıcı düşünme eğilimini ($\beta=.41$, $p<.01$) güçlü etkide anlamlı olarak doğrudan yordadığı belirlenmiştir. Yazma öz düzenleme yetkinliğinin yaratıcı düşünmeyi kız ($\beta=.45$, $p<.01$) ve erkek ($\beta=.39$, $p<.01$) öğrencilerde anlamlı olarak güçlü etki büyüklüğünde doğrudan açıkladığı tespit edilmiştir. Yazma motivasyonu ile yaratıcı düşünme arasında %95 güven aralığına göre anlamlı olarak hesaplanan dolaylı etkinin erkek öğrencilerde ($R^2=.20$, $p<.01$). Kız öğrencilere göre ($R^2=.17$, $p<.01$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak her iki değer de birbirine çok yakın ve orta etki büyüklüğündedir. Buna karşın yazma özerkliğiyle yaratıcı düşünme arasında %95 güven aralığında hesaplanan dolaylı etkinin kız öğrencilerde ($R^2=.22$, $p<.01$) erkek öğrencilere göre ($R^2=.15$, $p<.01$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak yine her iki değer de orta etki büyüklüğünde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sınıf değişkenine göre yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünmeye ilişkin gerçekleştirilen yinelemesiz modellerde p değerinin anlamlı olduğu görülmüş ($p < .05$) ve araştırmanın büyük bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmesi nedeniyle model uyum ölçütleri incelenmiştir. Arzu edilen şekilde anlamlı olmayan ki-kare değeri ($X^2 = 3687.486$, $p > .05$), iyi uyuma işaret etmektedir. Gözlenen değişkenlerin standart hatalarının .06 ile .18, regresyon değerlerinin .39-.80 arasında anlamlı olarak hesaplanması, kritik oranların 7-15 arasında arzu edilen şekilde 2.56'nın üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 137

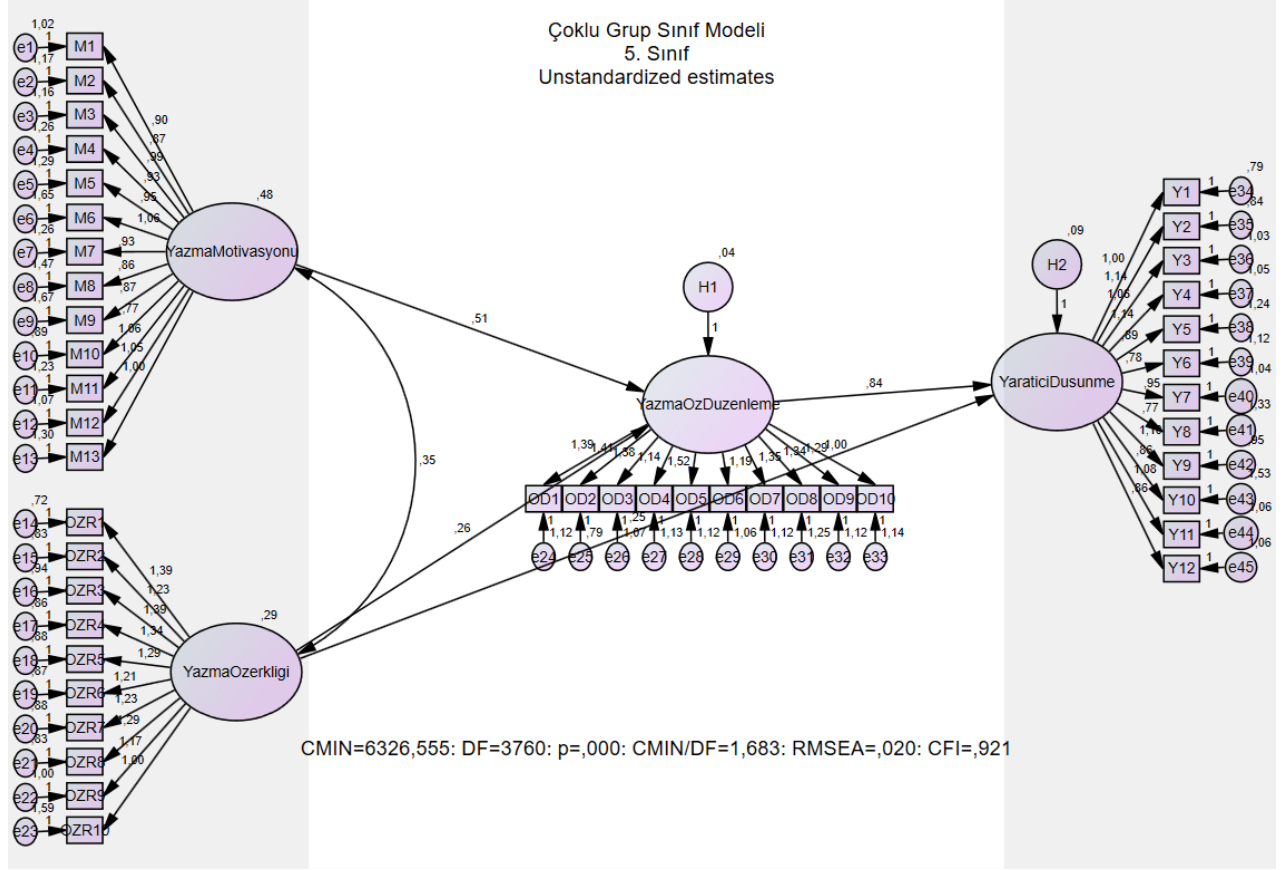
Yinelemesiz Sınıf Modeli için Uyum Ölçütleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	3687.486	$p > .05$
$X^2 / sd = 1880$	1.961	Mükemmel
RMSEA	.024	Mükemmel
NFI	.90	İyi
RFI	.90	İyi
CFI	.95	Mükemmel
IFI	.94	İyi
TLI	.95	Mükemmel
GFI	.86	Kabul Edilebilir
AGFI	.85	Kabul Edilebilir

Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenlemesi ile yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin gerçekleştirilen yapısal modelin uyum ölçütleri incelendiğinde 3687.486 olarak hesaplanan ki-kare değerinin (X^2) arzu edilen şekilde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ki-kare değerinin (X^2), sd (df) değerine bölünmesiyle hesaplanan değerin ($X^2 / sd = 2.80$) 2'nin altında olması da mükemmel uyuma işaret etmektedir. Modele ait RMSA değerinin de bu durumu destekleyecek şekilde .024 olarak .05'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Modele ait diğer uyum indeksleri incelendiğinde CFI değerlerinin .95 ve üzerinde olması mükemmel; IFI, NFI ve RFI değerlerinin .90 ile .95 arasında olması iyi; GFI ve AGFI değerlerinin 80-90 arasında olması ise kabul edilebilir uyumun göstergesidir. Model uyum ölçütlerinin geneli değerlendirildiğinde model uyumunun kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir.

Şekil 48

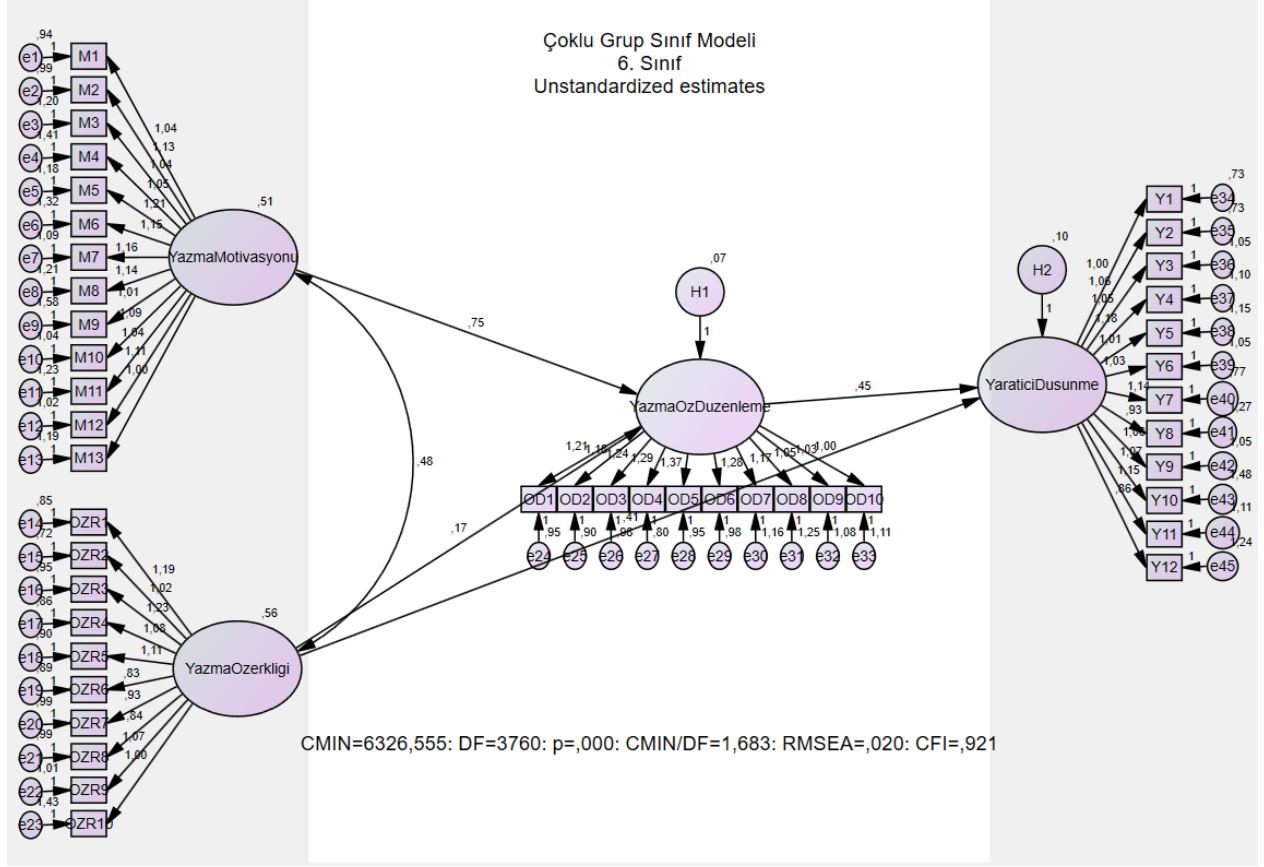
5. Sınıflar için Yinelemesiz Model Yol Analizi



Sınıf değişkeninde göre gerçekleştirilen yapısal yol analizi sonucunda gizil değişkenler ve aralarındaki ilişkilerin standart hatalarının .050 ile .056 arasında değiştiği, regresyon değerlerinin .37 ile .56 arasında ve kritik oranların 6-11 arasında 2.56'nın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ancak bazı yolların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu noktada yazma özerkliğinden yazma öz düzenleme ve yaratıcı düşünmeye giden yolların 5. sınıflara göre anlamlı olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla 5. sınıflar özelinde model doğrulanmamıştır.

Şekil 49

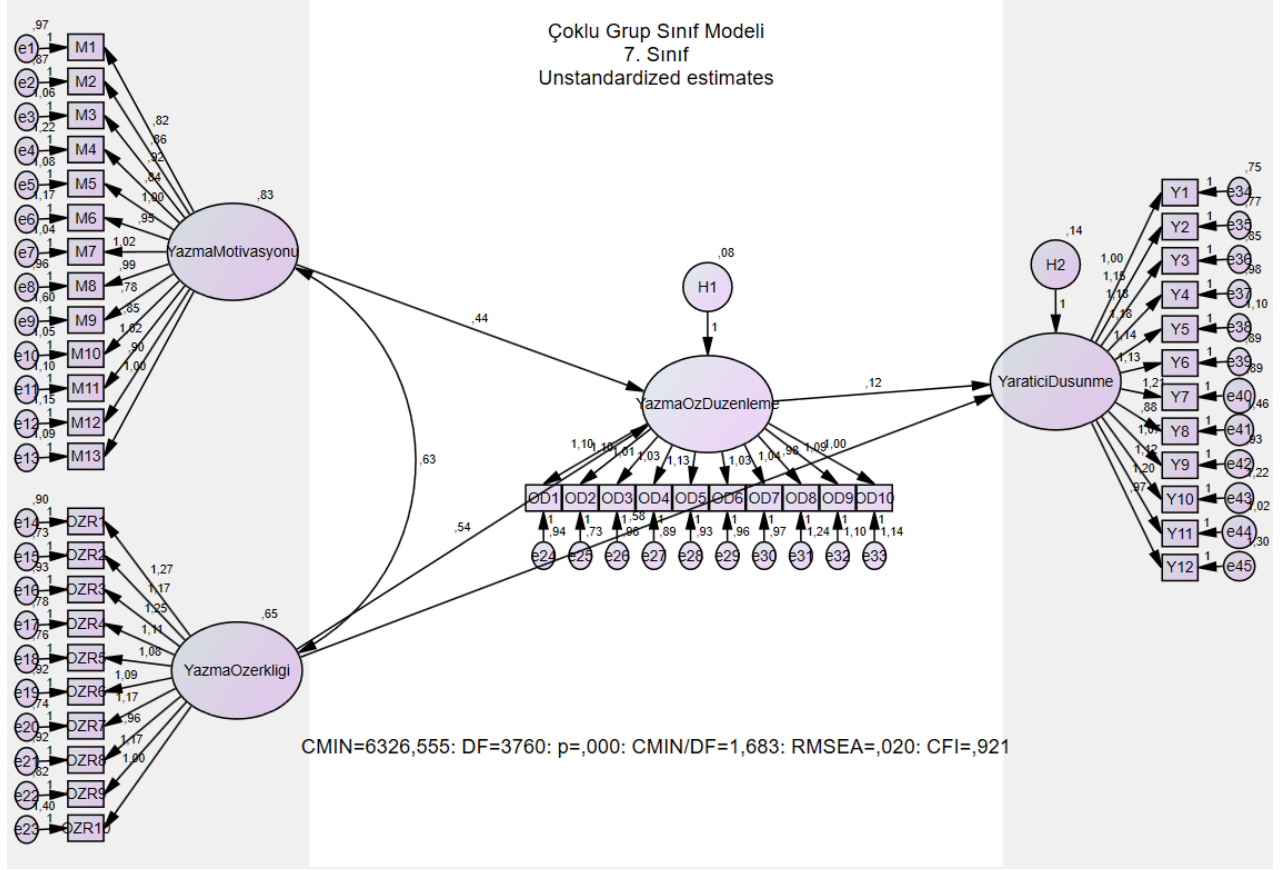
6. Sınıflar için Yinelemesiz Model Yol Analizi



Sınıf değişkenine göre gerçekleştirilen yinelemesiz modelin 6. sınıf öğrenciler özelinde yol analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre yazma özerkliğinden yazma öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünme eğilimine oluşturulan yolların anlamlı olmadığı görülmüştür. Uyum indekslerine göre model istatistiksel olarak doğrulansa da 6. sınıf öğrencilere göre H₆ ile H₇ hipotezleri doğrulanmamıştır.

Şekil 50

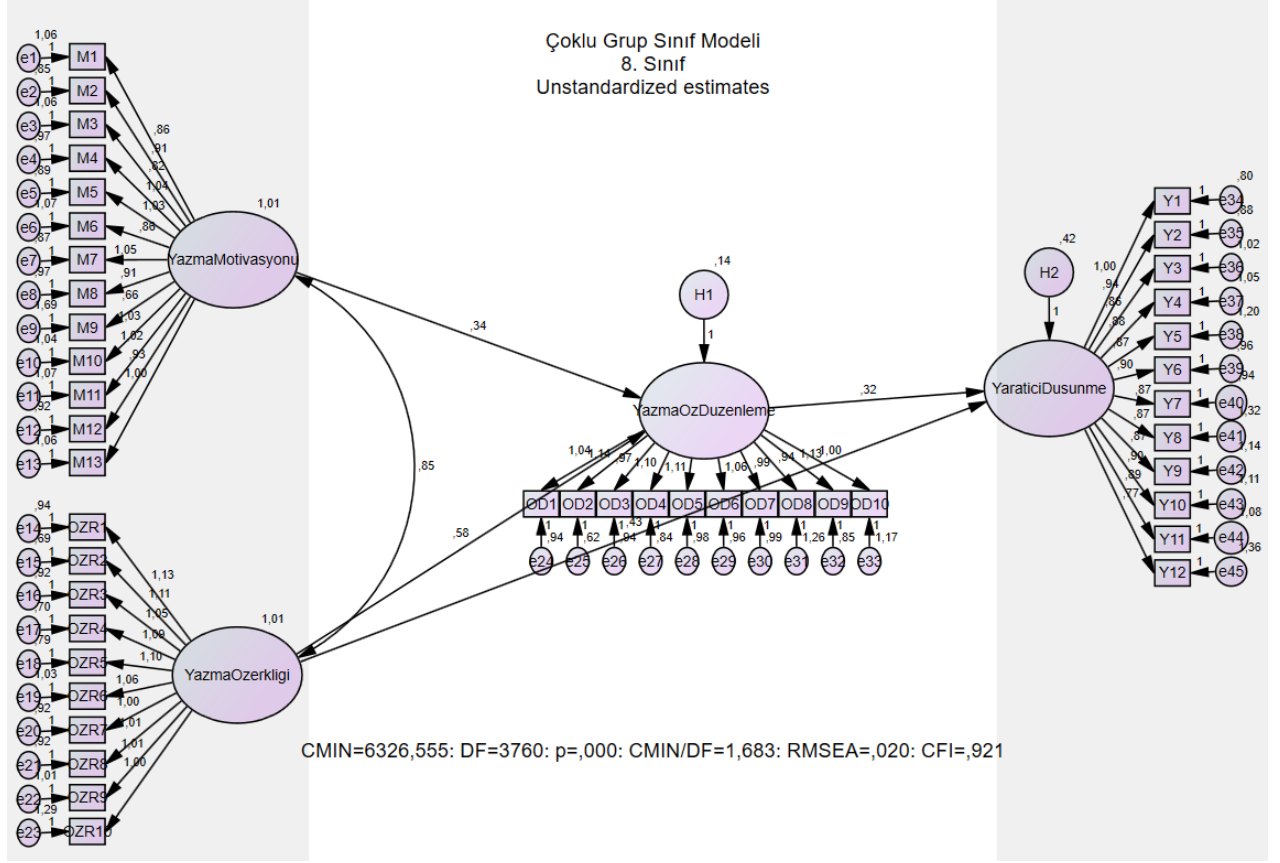
7. Sınıflar için Yinelemesiz Model Yol Analizi



Yinelemesiz modelde 7. sınıf öğrenciler için oluşturulan yol analizi incelendiğinde yazma öz düzenlemenin yaratıcı düşünme eğilimini açıklama oranı anlamlı bulunmamıştır. Bu durum yazma öz düzenlemenin aracılık etkisinin yanında yazma motivasyonu ile yazma özerkliğinin yaratıcı düşünme üzerindeki dolaylı etkisinin de anlamsız olmasına neden olmuştur.

Şekil 51

8. Sınıflar için Yinelemesiz Model Yol Analizi



Modelin 8. Sınıflar için oluşturulan yol analizinde tıpkı 7. sınıflardaki gibi yazma öz düzenleme yetkinliğinden yaratıcı düşünme eğilimine uzanan yolun istatistiksel olarak anlamsız olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda hem yazma motivasyonu hem de yazma özerkliğinin aracılık etkisi hesaplanamamıştır.

Tablo 138

Yinelemesiz Sınıf Modeline İlişkin Regresyon Katsayıları

	5. Sınıf Sonuç Değişkenleri				6. Sınıf Sonuç Değişkenleri			
	3.Yazma Öz Düzenleme Y.		4.Yaratıcı Düşünme		3.Yazma Öz Düzenleme Y.		4.Yaratıcı Düşünme	
	β	SH	β	SH	β	SH	β	SH
1.Yazma Motivasyonu (3 $\leftarrow$ 1) R ²	.51**	.15			.75**	.12		
		.67**				.76**		
2.Yazma Özerkliği (4 $\leftarrow$ 2) R ²			.25	.17			.41**	.09
				.22				.45**
2.Yazma Özerkliği (3 $\leftarrow$ 2) R ²	.26	.17			.17	.09		
		.27				.18		
3.Yazma Öz Düzenleme (4 $\leftarrow$ 3) R ²			.83**	.20			.45**	.10
				.69**				.47**
Dolaylı Etki (4 $\leftarrow$ 3 $\leftarrow$ 1)				.43**(.06-.98)			.34**(.15-.53)	
Dolaylı Etki (4 $\leftarrow$ 3 $\leftarrow$ 2)				.22(-.04-.89)			.08(-.02-.19)	
	7. Sınıf Sonuç Değişkenleri				8. Sınıf Sonuç Değişkenleri			
	3.Yazma Öz Düzenleme Y.		4.Yaratıcı Düşünme		3.Yazma Öz Düzenleme Y.		4.Yaratıcı Düşünme	
	β	SH	β	SH	β	SH	β	SH
1.Yazma Motivasyonu (3 $\leftarrow$ 1) R ²	.44**	.07			.34**	.06		
		.47**				.35**		
2.Yazma Özerkliği (4 $\leftarrow$ 2) R ²			.58**	.11			.43**	.11
				.69**				.45**
2.Yazma Özerkliği (3 $\leftarrow$ 2) R ²	.56**	.08			.58**	.07		
		.51**				.61**		
3.Yazma Öz Düzenleme (4 $\leftarrow$ 3) R ²			.12	.09			.32	.12
				.15				.32
Dolaylı Etki (4 $\leftarrow$ 3 $\leftarrow$ 1)				.05(-.09-.21)			.11(.01-.22)	
Dolaylı Etki (4 $\leftarrow$ 3 $\leftarrow$ 2)				.06(-.16-.25)			.19(.01-.43)	

*p<.05, **p<.01

Yazma motivasyonunun yazma öz düzenleme yetkinliğini 5 ($\beta=.51$, $p<.01$), 6 ($\beta=.74$, $p<.01$), 7 ($\beta=.44$, $p<.01$) ve 8. ($\beta=.34$, $p<.01$) sınıflara göre güçlü etki büyüklüğünde ve anlamlı olarak doğrudan yordadığı bulunmuştur. Yazma özerkliğinin, yazma öz düzenleme yetkinliği 6 ($\beta=.41$, $p<.01$), 7 ($\beta=.58$, $p<.01$) ve 8. ($\beta=.43$, $p<.01$) sınıflarda anlamlı olarak güçlü etki büyüklüğünde doğrudan yordarken 5. sınıflarda bu

değerin anlamsız olduğu tespit edilmiştir ($\beta=.25$, $p>.01$). Benzer şekilde yazma özerkliğinin yaratıcı düşünmeyi 7 ($\beta=.56$, $p<.01$) ve 8. ($\beta=.58$, $p<.01$) sınıflarda güçlü etki büyüklüğünde anlamlı olarak açıkladığı belirlenmiştir. Ancak bu oranın 5 ($\beta=.26$, $p>.01$) ve 6. ($\beta=.17$, $p>.01$), sınıflarda anlamlı olmadığı görülmüştür. Yazma öz düzenleme yetkinliğinin yaratıcı düşünmeyi 5 ($\beta=.83$, $p<.01$) ve 6. ($\beta=.45$, $p<.01$) sınıf öğrencileri özelinde anlamlı olarak güçlü etki büyüklüğünde doğrudan açıklarken 7 ($\beta=.12$, $p>.01$) ve 8. sınıflarda ($\beta=.32$, $p>.01$) anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir ($\beta=.38$, $p<.01$). Yazma motivasyonu ile yaratıcı düşünme arasındaki dolaylı etki %95 güven aralığında hesaplanmıştır. Bu değer; 5 ($R^2=.43$, $p<.01$) ve 6. ($R^2=.34$, $p<.01$) sınıflarda istatistiksel olarak güçlü etki büyüklüğünde anlamlı olduğu belirlenirken, 7 ($R^2=.05$, $p>.01$) ve 8. ($R^2=.11$, $p>.01$) sınıflarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte %95 güven aralığında incelenen yazma özerkliğiyle yaratıcı düşünme arasındaki dolaylı etkinin 5 ($R^2=.22$, $p>.01$), 6 ($R^2=.08$, $p>.01$), 7 ($R^2=.06$, $p>.01$) ve 8. ($R^2=.19$, $p>.01$) sınıflar özelinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Hobi değişkenine göre yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünmeye ilişkin oluşturulan yinelemesiz modele ait örneklem büyük olması nedeniyle p değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Bu sebeple model uyumu için model uyum ölçüleri göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 139

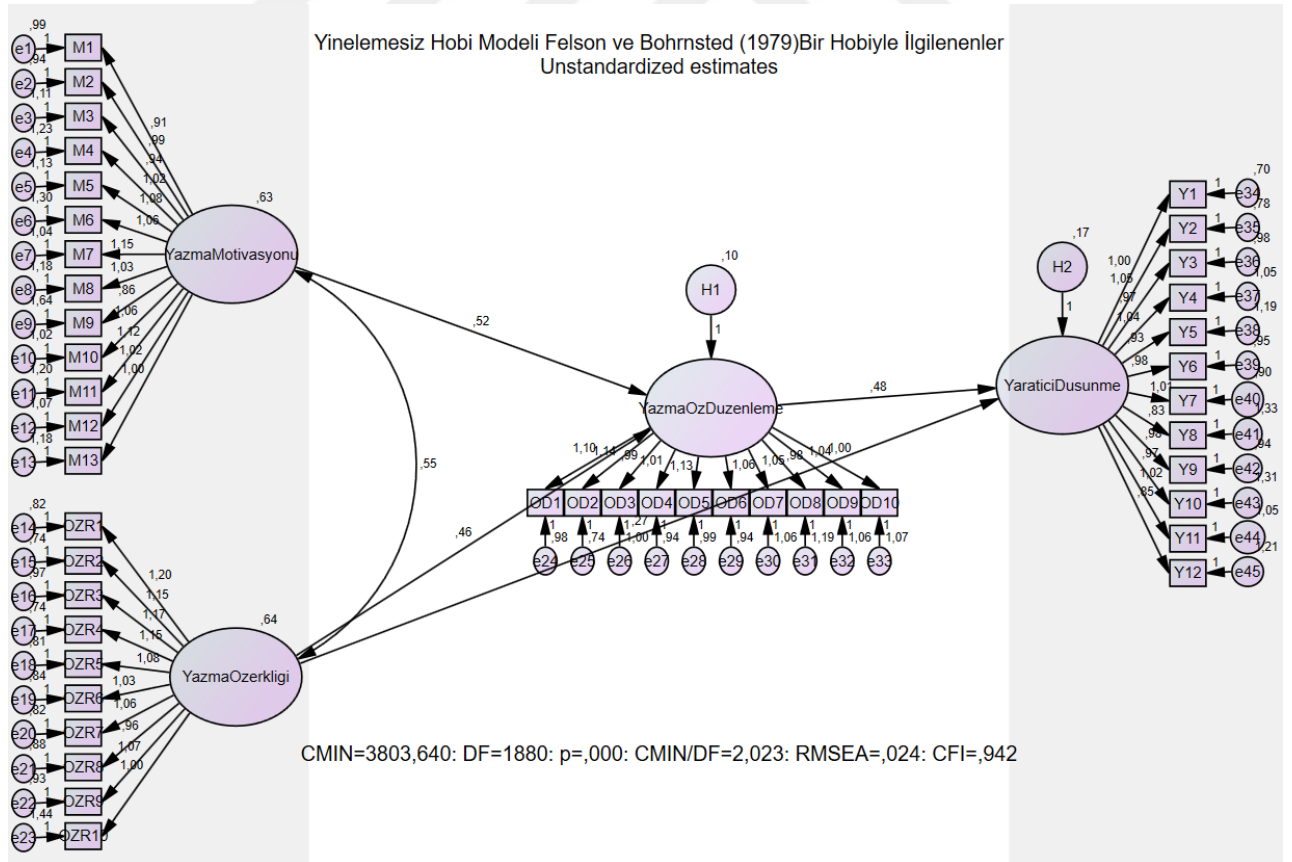
Yinelemesiz Hobi Modeli için Uyum Ölçüleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	3803.640	$p>.05$
$X^2/ sd=1880$	2.023	Mükemmel
RMSEA	.024	Mükemmel Uyum
NFI	.89	Kabul Edilebilir
RFI	.89	Kabul Edilebilir
CFI	.94	İyi
IFI	.93	İyi
TLI	.94	İyi
GFI	.91	İyi
AGFI	.90	İyi

Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenlemesi ile yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin gerçekleştirilen yinelemesiz hobi modelinin uyum ölçülerine göre 3803.64 olarak hesaplanan ki-kare değerinin (X^2) arzu edilen şekilde anlamlı olmadığı görülmüş ve bu durumun iyi uyuma işaret ettiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda ki-kare değeri (X^2), sd (df) değerine bölünmüş ve elde edilen değerin hesaplanan değerin ($X^2/ sd=2.02$) 3'ün altında olduğu görülmüştür. Bu değer de iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilebilir. Modele ait RMSA değerinin .032 olarak .05'ten küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. Modele ait CFI, IFI, TLI, GFI ve AGFI değerlerinin .90 ile .95 arasında olması, iyi uyumun göstergesidir. Ancak NFI ve RFI uyum indekslerinin .89 olması kabul edilebilir düzeyde model uyumunun sağlandığına işaret etmektedir. Dolayısıyla model uyum ölçülerine göre yinelemesiz hobi modelinin kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir.

Şekil 52

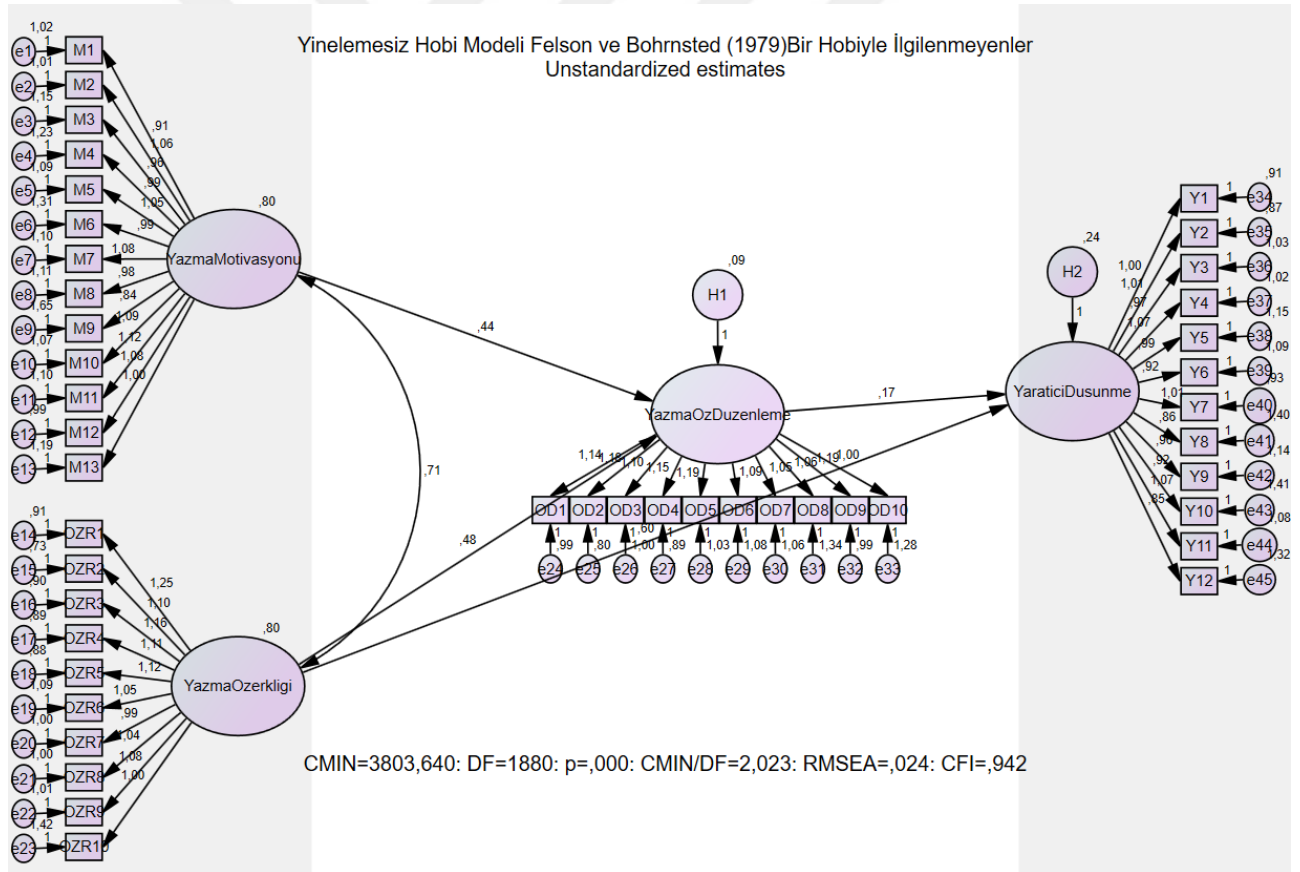
Düzenli Olarak Bir Hobi ile İlgilenen Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi



Gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin standart hatalarının .050 ile .056 arasında değiştiği, regresyon değerlerinin .37 ile .56 arasında ve kritik oranların 6-11 arasında 2.56'nın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Düzenli olarak bir hobi ile ilgilenen öğrenciler için oluşturulan yol analizi incelendiğinde tüm regresyon değerlerinin yani tüm yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Modele ait doğrudan etkilerin güçlü etki büyüklüğünde dolaylı etkilerin ise orta etki büyüklüğünde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda düzenli olarak bir hobi ile ilgilenen öğrenciler için yapısal modeli oluşturan tüm etkilerin anlamlı olduğu belirlenmiş ve model doğrulanmıştır.

Şekil 53

Düzenli Olarak Bir Hobi ile İlgilenmeyen Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi



Modele ait düzenli olarak ilgilendiklerin bir hobisi olmayan öğrenciler için gerçekleştirilen yol analizine göre yazma öz düzenleme yetkinliğinden yaratıcı düşünme eğilimine giden yolun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 140

Yinelemesiz Hobi Modeline İlişkin Regresyon Katsayıları

	Bir Hobiyle İlgilenenler için Sonuç Değişkenleri				Bir Hobiyle İlgilenmeyenler için Sonuç Değişkenleri			
	3.Yazma Öz Düzenleme		4.Yaratıcı Düşünme		3.Yazma Öz Düzenleme		4.Yaratıcı Düşünme	
	β	SH	β	SH	β	SH	β	SH
1.Yazma Motivasyonu (3←1) R²	.52**	.06			.54**	.06		
	.51**				.55**			
2.Yazma Özerkliği (4←2) R²			.27**	.07			.40**	.08
			.30**				.39**	
2.Yazma Özerkliği (3←2) R²	.46**	.06			.39**	.06		
	.45**				.41**			
3.Yazma Öz Düzenleme (4←3) R²			.48**	.07			.38	.08
			.55**				.39	
Dolaylı Etki (4←3←1)		.25**(.15-.37)				.06(.04-.20)		
Dolaylı Etki (4←3←2)		.22**(.12-.35)				.08(.04-.25)		

*p<.05, **p<.01

Düzenli olarak bir hobi ile ilgilenen ($\beta=.52$, $p<.01$) ve ilgilenmeyen ($\beta=.54$, $p<.01$) öğrencilerin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinliklerini güçlü etki büyüklüğünde ve anlamlı olarak doğrudan yordadığı bulunmuştur. Düzenli olarak ilgilendikleri hobisi olan ($\beta=.27$, $p<.01$) ve olmayan ($\beta=.40$, $p<.01$) öğrencilerin yazma özerkliklerinin, yazma öz düzenleme yetkinliklerini güçlü büyüklükte ve anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Düzenli olarak bir hobi ile ilgilenen ($\beta=.46$, $p<.01$) ve ilgilenmeyen ($\beta=.39$, $p<.01$) ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin yazma öz düzenleme yetkinliklerini güçlü etkide anlamlı olarak açıkladığı belirlenmiştir. Yazma öz düzenlemenin ise yaratıcı düşünmeyi hobisi olan öğrenciler özelinde güçlü etki büyüklüğünde anlamlı olarak yordarken ($\beta=.48$, $p<.01$), hobisi olmayan öğrencilerde bu değer in istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($\beta=.38$, $p>.01$). Bu nedenle yazma özerkliğinin yaratıcı düşünme üzerinde %95 güven aralığına göre hesaplanan doğrudan etkisinin düzenli olarak ilgilendiği hobisi olan öğrencilerde orta etki büyüklüğünde anlamlı olduğu görülürken ($R^2=.22$, $p<.01$), bir hobiyle ilgilenmeyen öğrencilerde istatistiksel olarak anlamsız olduğu hesaplanmıştır ($\beta=.08$, $p>.01$). Benzer şekilde yazma motivasyonunun yaratıcı düşünme üzerindeki %95 güven aralığına göre hesaplanan dolaylı etkinin hobisi olan öğrencilerde istatistiksel olarak orta etki

büyükliğünde anlamlı olduğu ($R^2=.25$, $p<.01$), hobisi olmayanlarda ise bu değerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($\beta=.06$, $p>.01$).

Egzersiz değişkeni özelinde gerçekleştirilen yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünmeye ilişkin yinelemesiz modelde p değeri anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Büyük örneklem üzerinde gerçekleştirilen yapısal analizlerde normal kabul edilen bu durum için modifikasyon değerlerinin incelenmesi önerilmektedir. Bu doğrultuda incelen Ki-kare (X^2) değerinin arzu edilen şekilde anlamlı bulunmaması iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilebilir ($X^2=3939.563$, $p>.05$). Düzenli egzersiz yapan ve yapmayan öğrenciler için hesaplanan gözlenen değişkenlerin standart hataları .62-.72, regresyon değerleri .46-.75 arasında anlamlı olarak hesaplanmış, kritik oranları 11-16 arasında arzu edilen şekilde 2.56'nın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum tüm gözlenen değişkenlere yapısal modelde yer verilebileceğinin işaretidir.

Tablo 141

Yinelemesiz Egzersiz Modeli için Uyum Ölçüleri

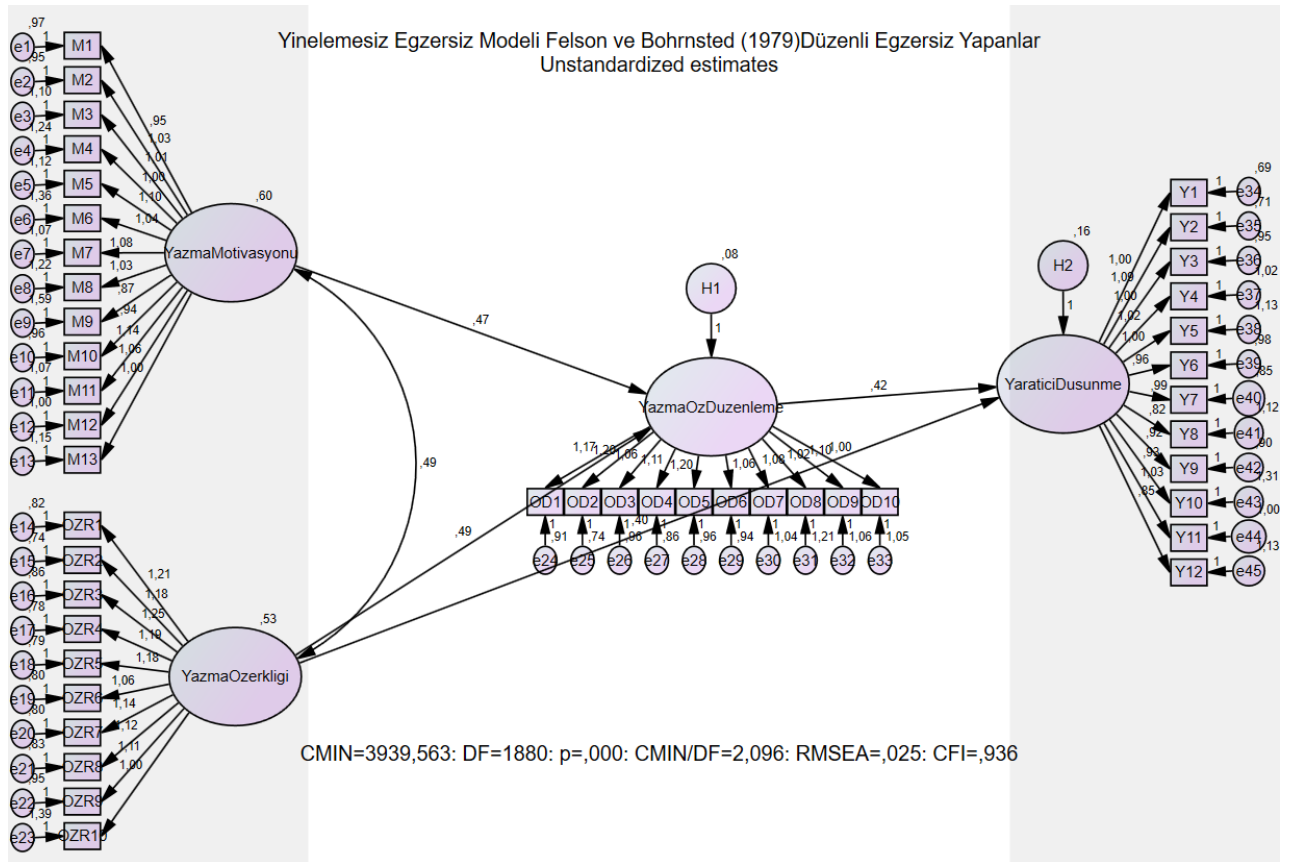
Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	3939.563	$p>.05$
$X^2/ sd=1880$	2.096	Mükemmel
RMSEA	.025	Mükemmel
NFI	.89	Kabul Edilebilir
RFI	.89	Kabul Edilebilir
CFI	.94	İyi
IFI	.93	İyi
TLI	.94	İyi
GFI	.90	İyi
AGFI	.89	Kabul Edilebilir

Yinelemesiz egzersiz modeline ait uyum ölçüleri incelendiğinde 3939.563 olarak hesaplanan ki-kare değerinin (X^2) arzu edilen şekilde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Model uyumunda göz önüne alınan ki-kare değerinin (X^2), sd (df) değerine bölünmesi sonucunda ulaşılan değerin ($X^2/ sd=2.80$) 3'ün altında olması mükemmel uyumun göstergesi olarak kabul edilebilir. Modele ait .025 olarak hesaplanan RMSA değerinin .05'ten küçük olması mükemmel uyumun işaretidir. Modele ait diğer uyum indeksleri

incelendiğinde CFI, IFI TLI, NFI, RFI ve GF'I değerlerinin .90 ile .95 arasında olması da iyi uyumun göstergesidir. Bunun la birlikte .89 olarak hesaplanan AGFI değerinin .80'in üzerinde olması nedeniyle modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Tüm değerler göz önüne alındığında model uyumunun kabul edilebilir düzeyde doğrulandığı ifade edilebilir.

Şekil 54

Düzenli Egzersiz Alışkanlığı Olan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi

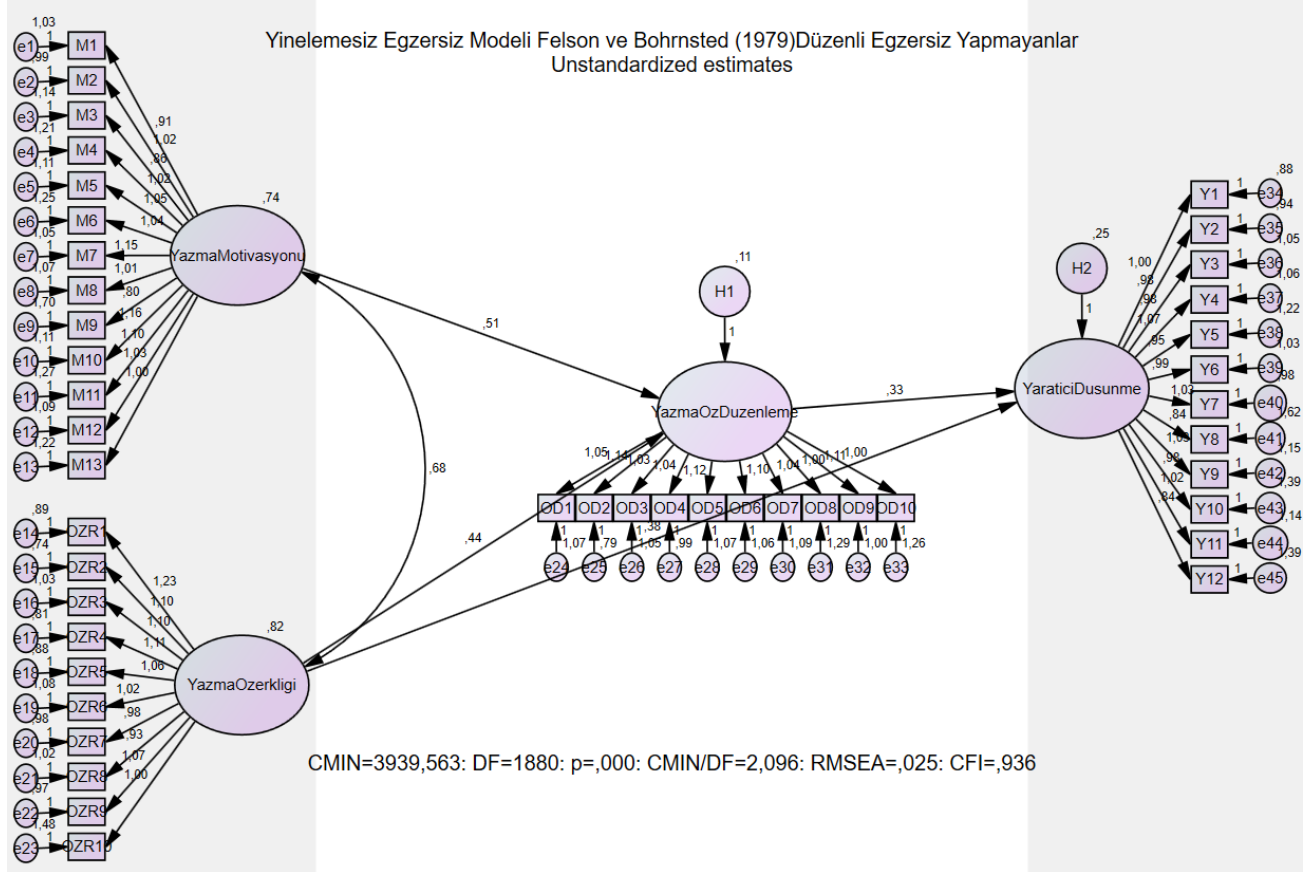


Gerçekleştirilen yinelemesiz egzersiz yapısal modeli yol analizinde gizil değişkenler ve aralarındaki ilişkilerin standart hatalarının .050 ile .056 arasında değişmesi, regresyon değerlerinin .37 ile .56 arasında ve kritik oranların 6-11 arasında 2.56'nın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Düzenli egzersiz alışkanlığı olan öğrenciler özelinde gerçekleştirilen yol analizine göre tüm yordama yollarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yazma motivasyonunun yazma öz düzenlemeyi, yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme ile yaratıcı düşünmeyi, yazma öz düzenlemenin yaratıcı düşünmeyi büyük etkiye açıkladığı belirlenmiştir. Yazma

motivasyonun yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeye olan ve yazma özerkliğinin yazmam öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeye olan dolaylı etkisinin istatistiksel olarak orta etki büyüklüğünde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 55

Düzenli Egzersiz Alışkanlığı Olmayan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi



Düzenli egzersiz alışkanlığı olmayan ortaokul öğrencileri için gerçekleştirilen yol analizine göre tüm yordama yollarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Yazma motivasyonunun yazma öz düzenlemeyi, yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme ile yaratıcı düşünmeyi, yazma öz düzenlemenin yaratıcı düşünmeyi büyük etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Yazma motivasyonun yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeye olan dolaylı etkisiyle yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeye olan dolaylı etkisinin orta etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 142

Yinelemesiz Egzersiz Modeline İlişkin Regresyon Katsayıları

	Düzenli Egzersiz Yapanlar için Sonuç Değişkenleri				Düzenli Egzersiz Yapmayanlar için Sonuç Değişkenleri			
	3.Yazma Öz Düzenleme		4.Yaratıcı Düşünme		3.Yazma Öz Düzenleme		4.Yaratıcı Düşünme	
	β	SH	β	SH	β	SH	β	SH
1.Yazma Motivasyonu (3 $\leftarrow$ 1)	.47**	.06			.51*	.07		
R ²	.48**				.50**			
2.Yazma Özerkliği (4 $\leftarrow$ 2)			.40**	.08			.38**	.08
R ²			.41**				.44**	
2.Yazma Özerkliği (3 $\leftarrow$ 2)	.49**	.07			.44*	.06		
R ²	.47**				.45**			
3.Yazma Öz Düzenleme (4 $\leftarrow$ 3)			.42**	.08			.33**	.08
R ²			.44**				.37**	
Dolaylı Etki (4 $\leftarrow$ 3 $\leftarrow$ 1)		.20**(.09-.32)				.17**(.06-.30)		
Dolaylı Etki (4 $\leftarrow$ 3 $\leftarrow$ 2)		.21**(.10-.35)				.15**(.05-.28)		

*p<.05, **p<.01

Düzenli egzersiz yapan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinliklerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde güçlü etki büyüklüğünde yordadığı tespit edilmiştir ($\beta=.47$, $p<.01$). Düzenli egzersiz alışkanlığına sahip öğrencilerin yazma özerkliklerinin, yazma öz düzenleme yetkinlikleri ($\beta=.49$, $p<.01$) ile yaratıcı düşüncelerini ($\beta=.40$, $p<.01$) anlamlı olarak güçlü büyüklükte doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Yazma öz düzenleme yetkinliklerinin ise yaratıcı düşüncelerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde güçlü etki büyüklüğünde doğrudan açıkladığı tespit edilmiştir ($\beta=.42$, $p<.01$). Bununla birlikte düzenli egzersiz alışkanlığı olan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme aracı değişkeni üzerinden yaratıcı düşüncelerine olan .09 ile .32 arasında hesaplanan %95 güven aralığındaki dolaylı etkisinin orta etki büyüklüğünde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir ($R^2=.20$, $p<.01$). Düzenli egzersiz yapanların yazma özerklikleriyle yaratıcı düşünceleri arasındaki %95 güven aralığında .12 ile .31 arasında olan dolaylı etkisinin de istatistiksel olarak anlamlı ve orta etki büyüklüğünde olduğu tespit edilmiştir ($R^2=.21$, $p<.01$).

Düzenli egzersiz alışkanlığı olmayan öğrencilerinin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinliklerini istatistiksel olarak anlamlı güçlü etki büyüklüğünde yordadığı tespit edilmiştir ($\beta=.51$, $p<.01$). Düzenli egzersiz alışkanlığına sahip öğrencilerin yazma özerkliklerinin, yazma öz düzenleme yetkinlikleri ($\beta=.44$, $p<.01$) ile yaratıcı düşüncelerini ($\beta=.38$, $p<.01$) güçlü büyüklükte anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Yazma öz düzenleme yetkinliklerinin ise yaratıcı düşüncelerini açıklama oranının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($\beta=.33$, $p>.05$). Düzenli egzersiz alışkanlığı olmayan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinliği aracı değişkeni üzerinden yaratıcı düşüncelerini .09 ile .32 arasında %95 güven aralığında orta etki büyüklüğünde dolaylı şekilde anlamlı olarak açıkladığı tespit edilmiştir ($R^2=.20$, $p<.01$). Düzenli egzersiz yapmayanların yazma özerklikleriyle yaratıcı düşünceleri arasındaki %95 güven aralığında .12 ile .31 arasında olan dolaylı etkisinin orta etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı olduğu hesaplanmıştır ($R^2=.21$, $p<.01$). Bu doğrultuda modele dolaylı ve doğrudan etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünmeye ilişkin okuma alışkanlığı özelinde gerçekleştirilen yinelemesiz model büyük bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmesi sebebiyle p değerinin anlamlı bulunmuş ve bu nedenle model uyum ölçütleri değerlendirilmiştir ($p<.05$). Bu noktada ki-kare (X^2) değeri incelenmiş ve bu değerin arzu edilen şekilde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2=3783.777$, $p>.05$). Bu durum, iyi uyum işareti olarak kabul edilebilir. Ek olarak gözlenen değişkenlerin standart hatalarının .05-.12, regresyon değerlerinin .49-.76 arasında anlamlı oranların 9-21 arasında arzu edilen şekilde 2.56'nın üzerinde olduğu belirlenmiştir.

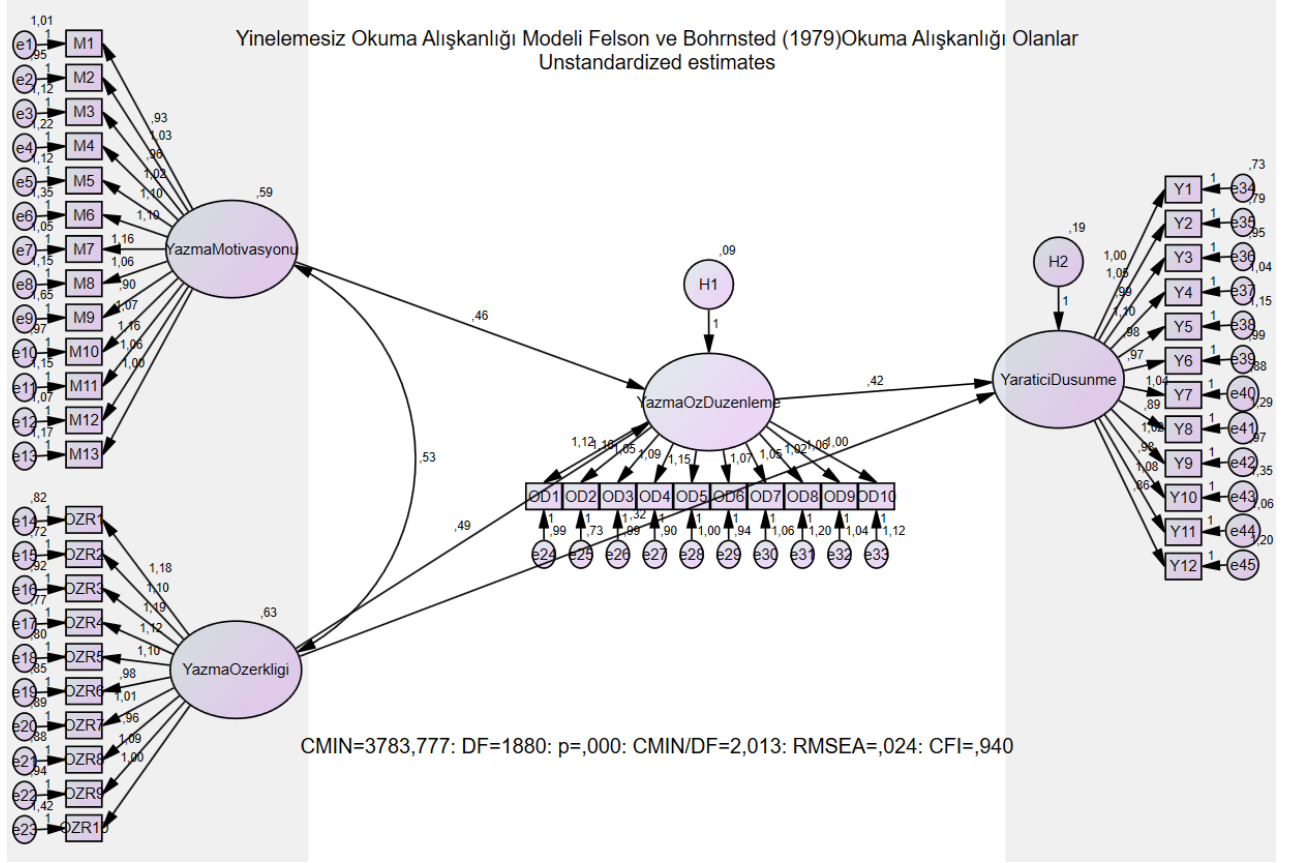
Tablo 143*Yinelemesiz Okuma Alışkanlığı Modeli için Uyum Ölçüleri*

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	3783.777	$p>.05$
$X^2/ sd=1880$	2.013	Mükemmel
RMSEA	.024	Mükemmel
NFI	.89	Kabul Edilebilir
RFI	.88	Kabul Edilebilir
CFI	.94	İyi
IFI	.94	İyi
TLI	.94	İyi
GFI	.91	İyi
AGFI	.90	İyi

Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenlemesi ile yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin okuma alışkanlığına göre gerçekleştirilen yapısal modelin ki-kare değerinin ($X^2=3783.777$, $p>.05$) arzu edilen şekilde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte ki-kare değerinin (X^2), sd (df) değerine bölümünün ($X^2/ sd=2.80$) 3'ün altında olması da mükemmel uyumun işareti olarak kabul edilebilir. RMSA değerinin .05'in altında .024 olarak tespit edilmesi mükemmel uyumun göstergesidir. Modele ait diğer uyum indeksleri incelendiğinde CFI, IFI, TLI, GFI ve AGFI değerlerinin .90 ile .95 arasında olması mükemmel düzeyde uyuma işaret etmektedir. NFI ve RFI değerlerinin .80'in üzerinde olması nedeniyle de model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla model uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Şekil 56

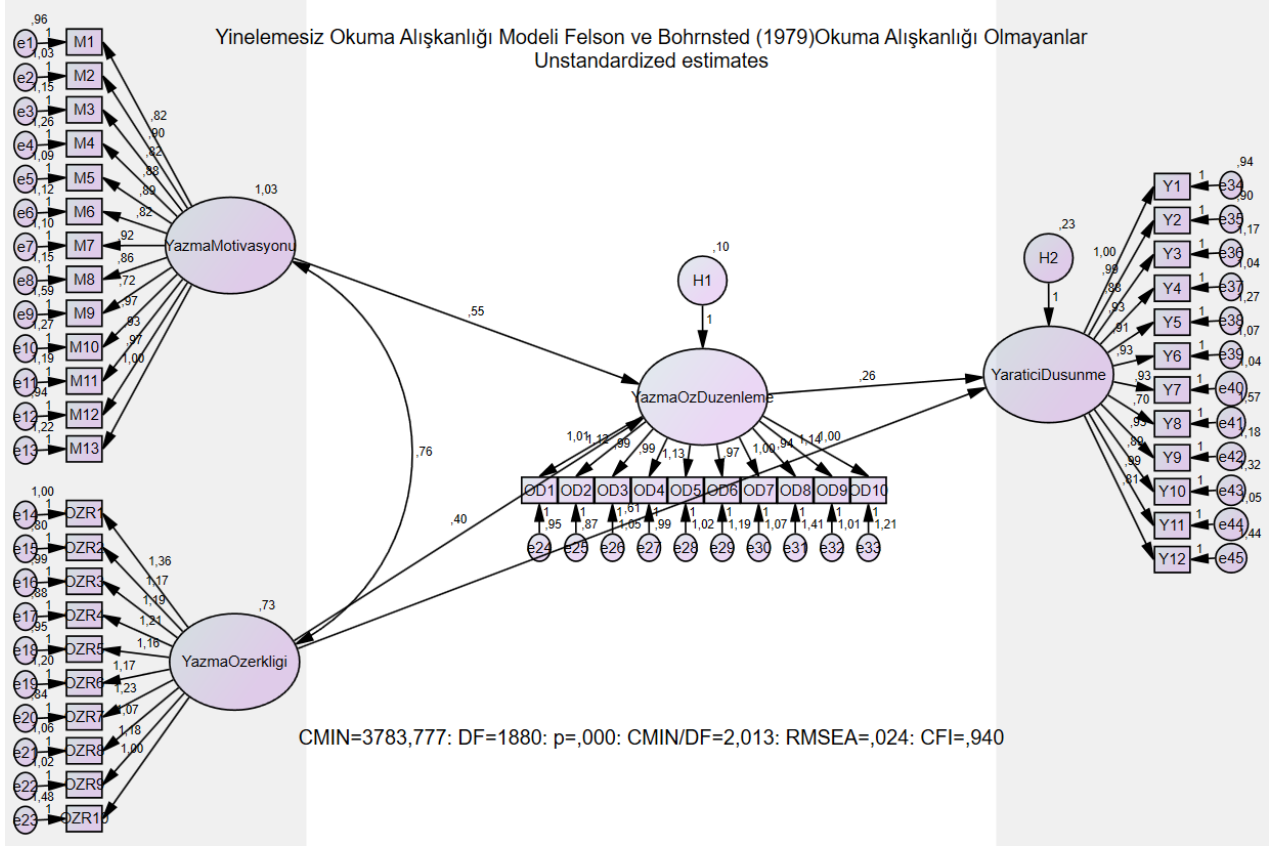
Okuma Alışkanlığı Olan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi



Gerçekleştirilen yapısal yol analizi sonucunda gizil değişkenler ve aralarındaki ilişkilerin standart hatalarının .050 ile .056 arasında değişmesi, regresyon değerlerinin .37 ile .56 arasında olması oranların 6-11 arasında 2.56'nın üzerinde hesaplanması tüm gizil değişkenlerin yapısal modelde yer alabileceğinin işaretidir. Bununla birlikte günlük okuma alışkanlığı olan öğrencilere ait yol analizine göre tüm yordayıcı yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Hergün kitap okuyan öğrencilerin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinliklerini, yazma özerklikleri yaratıcı düşünme eğilimleri ile yazma öz düzenlemelerini, yazma öz düzenleme yetkinlikleri ise yaratıcı düşünme eğilimlerini istatistiksel olarak güçlü etki büyüklüğünde anlamlı olarak açıklamaktadır.

Şekil 57

Okuma Alışkanlığı Olmayan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi



Günlük okuma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilere ait yol analizine göre tüm yordayıcı yolların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Günlük okuma alışkanlığı olmayan ortaokul öğrencilerin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinliklerini, yazma özerklikleri yaratıcı düşünme eğilimleri ile yazma öz düzenlemelerini güçlü etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bununla birlikte yazma öz düzenleme yetkinliklerinin yaratıcı düşünme eğilimini açıklamasına yönelik çizilen yolun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 144

Yinelemesiz Okuma Alışkanlığına İlişkin Regresyon Katsayıları

	Düzenli Okuyanlar için Sonuç Değişkenleri				Düzenli Okumayanlar için Sonuç Değişkenleri			
	3.Yazma Öz Düzenleme		4.Yaratıcı Düşünme		3.Yazma Öz Düzenleme		4.Yaratıcı Düşünme	
	β	SH	β	SH	β	SH	β	SH
1.Yazma Motivasyonu (3$\leftarrow$1)	.46**	.05			.55*	.09		
R²		.45**				.60**		
2.Yazma Özerkliği (4$\leftarrow$2)			.32**	.06			.61**	.12
R²			.36**				.59**	
2.Yazma Özerkliği (3$\leftarrow$2)	.49**	.05			.40*	.09		
R²		.50**			.36**			
3.Yazma Öz Düzenleme (4$\leftarrow$3)			.42**	.06			.26	.11
R²			.46**				.27	
Dolaylı Etki (4$\leftarrow$3$\leftarrow$1)			.19**(.10-.30)			.14(.01-.30)		
Dolaylı Etki (4$\leftarrow$3$\leftarrow$2)			.21**(.11-.33)			.10(.01-.29)		

*p<.05, **p<.01

Her gün kitap okuyan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinliklerini güçlü etki büyüklüğünde ve anlamlı olarak doğrudan yordadığı belirlenmiştir ($\beta=.46$, $p<.01$). Öğrencilerin yazma özerkliklerinin, yazma öz düzenleme yetkinlikleri ($\beta=.49$, $p<.01$) ile yaratıcı düşünme eğilimlerini ($\beta=.32$, $p<.01$) anlamlı olarak güçlü büyüklüğünde doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Günlük kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin yazma öz düzenleme yetkinliklerinin yaratıcı düşüncelerini anlamlı olarak güçlü etki büyüklüğünde doğrudan açıkladığı tespit edilmiştir ($\beta=.42$, $p<.01$). Günlük okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin yazma motivasyonları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki dolaylı etkinin, %95 güven aralığında, .10 ile .30 arasında orta etki büyüklüğünde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir ($R^2=.19$, $p<.01$). Ek olarak yazma özerkliğiyle yaratıcı düşünme arasındaki dolaylı etkinin %95 güven aralığında .11 ile .33 arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($R^2=.21$, $p<.01$). Düzenli okuma alışkanlığına sahip öğrencilere ait tüm yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Günlük okuma alışkanlığı olmayan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinliklerini anlamlı şekilde güçlü etkide

doğrudan yordadığı belirlenmiştir ($\beta=.55$, $p<.01$). Günlük okumayan ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin, yazma öz düzenleme yetkinlikleri ($\beta=.40$, $p<.01$) ile yaratıcı düşünme eğilimlerini ($\beta=.61$, $p<.01$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde güçlü büyüklüğünde doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Günlük kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin yazma öz düzenleme yetkinliklerinin yaratıcı düşüncelerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıklamadığı tespit edilmiştir ($\beta=.26$, $p>.05$). Günlük okuma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinlikleri üzerinden yaratıcı düşünme eğilimlerine olan dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($R^2=.14$, $p>.05$). Ancak yazma özerkliklerinin yaratıcı düşünme eğilimlerine olan dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($R^2=.10$, $p>.05$). Düzenli okuma alışkanlığı olmayan öğrenciler için yazma öz düzenlemenin aracılık etkisinin olmadığı belirlenmiş ve dolaylı etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı hesaplanmıştır.

Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünmeye ilişkin oyun ortamı özelinde gerçekleştirilen yinelemesiz modelde örneklemin büyük olmasından kaynaklanan bir sonuç olarak p değeri anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Bu doğrultuda model uyum ölçütleri incenmiş ve ki-kare (X^2) değerinin arzu edilen şekilde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2=2632.72$, $p>.05$). X^2 değerinin anlamlı olmaması iyi uyumun işareti olarak kabul edilebilir. Her iki grup için gözlenen değişkenlerin standart hatalarının .05-.10, regresyon değerlerinin .53-.67 arasında hesaplandığı, kritik oranların 9-21 arasında arzu edilen şekilde 2.56'nın üzerinde olduğu belirlenmiştir.

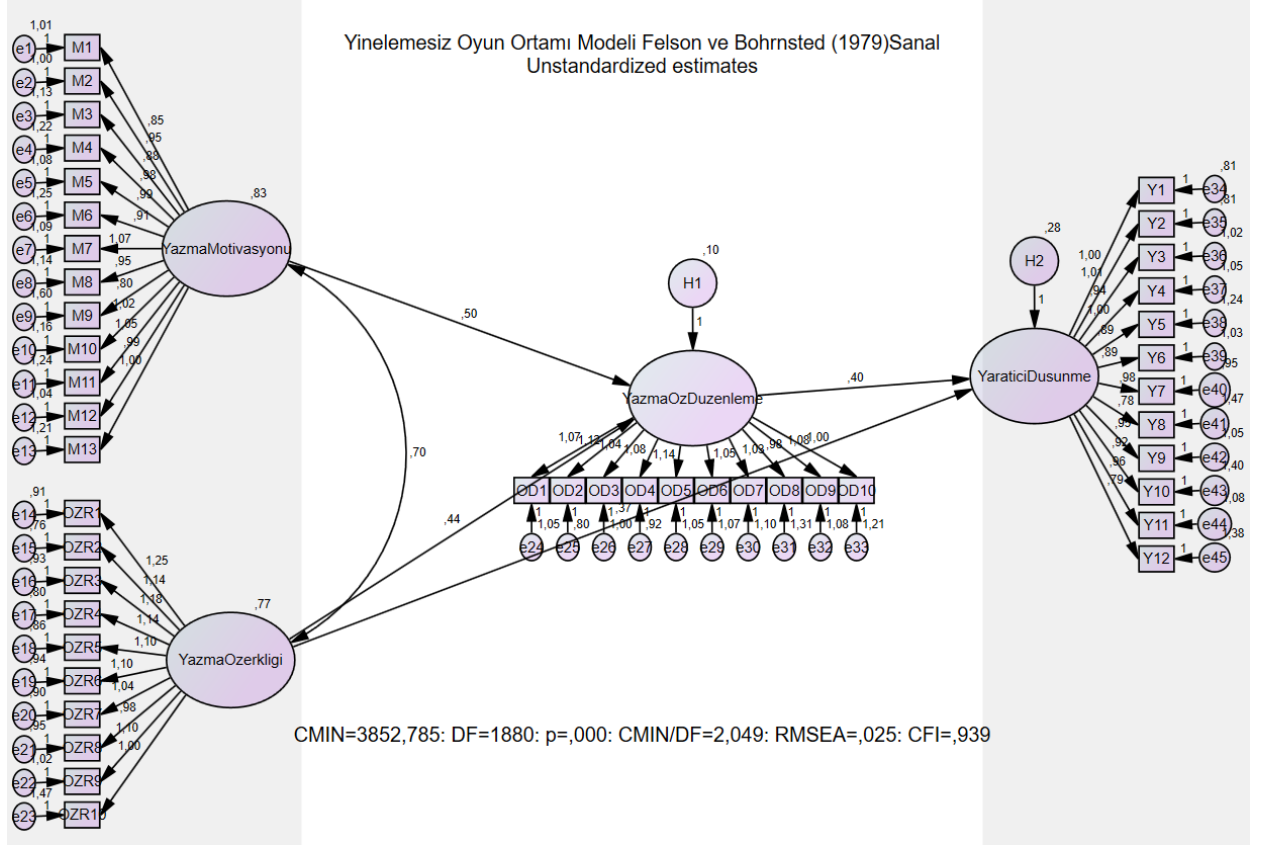
Tablo 145*Yinelemesiz Oyun Ortamı Modeli için Uyum Ölçüleri*

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	3852,785	$p>.05$
$X^2/ sd=1880$	2.049	Mükemmel
RMSEA	.025	Mükemmel
NFI	.89	Kabul Edilebilir
RFI	.88	Kabul Edilebilir
CFI	.94	İyi
IFI	.94	İyi
TLI	.94	İyi
GFI	.91	İyi
AGFI	.90	İyi

Oyun ortamı değişkenine göre yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenlemesi ile yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin gerçekleştirilen yinelemesiz yapısal modelin uyum ölçüleri incelendiğinde ki-kare değerinin (X^2) arzu edilen şekilde istatistiksel olarak anlamlı olmaması, iyi uyumun göstergesidir. Bunun birlikte ki-kare değerinin (X^2), sd (df) değerine bölünmesiyle elde edilen değerin ($X^2/ sd=2.05$) 3'ün altında olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. Modele ait RMSA değerinin de bu durumu destekleyecek şekilde .025 olarak .05'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Modele ait diğer uyum indeksleri incelendiğinde CFI, IFI, TLI, AGFI ve GFI değerlerinin değerlerinin .90 ile .95 arasında olması da iyi uyumun göstergesidir. NFI ve RFI değerlerinin .80'in üzerinde olması modelin kabul edilebilir düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Model uyum ölçütlerine göre yinelemesiz yapısal modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Şekil 58

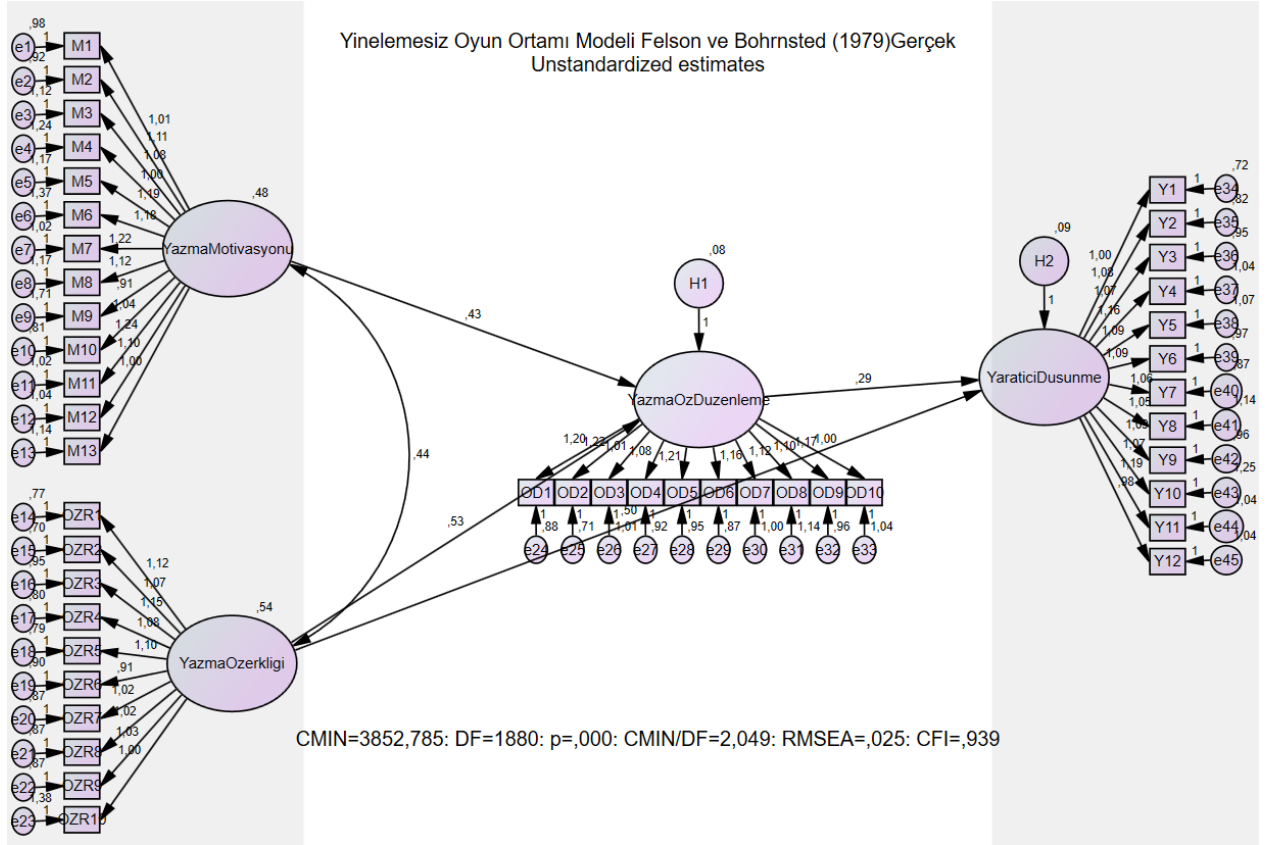
Çoğunlukla Sanal Ortamda Oynayan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi



Çoğunlukla sanal ortamda oyun oynayan ortaokul öğrencilerinin yapısal yol analizi sonucunda gizil değişkenler ve aralarındaki ilişkilerin standart hataları .050 ile .056, regresyon değerleri .37 ile .56 arasında hesaplanmıştır. Kritik oranların 6-11 arasında 2.56'nın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tüm regresyon değerlerinin yani test edilen tüm yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Daha çok sanal ortamda oyun oynayan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinliklerini, yazma özerkliklerinin yazma öz düzenleme yetkinliklerini ve yaratıcı düşünme eğilimlerini, yazma öz düzenlemelerinin yaratıcı düşünme eğilimlerini anlamlı şekilde güçlü etki büyüklüğünde anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca yazma motivasyonunun yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeye ve yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeye olan dolaylı etkisi gösteren yolların da orta etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 59

Çoğunlukla Gerçek Ortamda Oynamayan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi



Daha çok gerçek ortamda oyun oynayan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinliklerini, yazma özerkliklerinin yazma öz düzenleme yetkinlikleriyle yaratıcı düşünme eğilimlerini, yazma öz düzenlemelerinin yaratıcı düşünme eğilimlerini anlamlı şekilde güçlü etki büyüklüğünde tespit edilmiştir. Ayrıca yazma motivasyonunun yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeyi dolaylı şekilde orta etkide anlamlı olarak açıklamaktadır. Yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeye olan dolaylı etkisi gösteren yolun orta etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 146

Yinelemesiz Oyun Ortamı Modeline İlişkin Regresyon Katsayıları

	Çoğunlukla Sanal Ortamda Oynayanlar için Sonuç Değişkenleri				Çoğunlukla Gerçek Ortamda Oynayanlar için Sonuç Değişkenleri			
	3.Yazma Öz Düzenleme		4.Yaratıcı Düşünme		3.Yazma Öz Düzenleme		4.Yaratıcı Düşünme	
	β	SH	β	SH	β	SH	β	SH
1.Yazma Motivasyonu (3 $\leftarrow$ 1) R ²	.50**	.05			.43*	.08		
		.52**				.42**		
2.Yazma Özerkliği (4 $\leftarrow$ 2) R ²			.37**	.07			.51**	.09
			.37**				.58**	
2.Yazma Özerkliği (3 $\leftarrow$ 2) R ²	.44**	.05			.53*	.08		
		.44**				.54**		
3.Yazma Öz Düzenleme (4 $\leftarrow$ 3) R ²			.40**	.07			.29**	.09
			.41**				.33**	
Dolaylı Etki (4 $\leftarrow$ 3 $\leftarrow$ 1)		.20**(.10-.31)				.12(.02-.24)		
Dolaylı Etki (4 $\leftarrow$ 3 $\leftarrow$ 2)		.17**(.09-.28)				.15(.03-.36)		

*p<.05, **p<.01

Çoğunlukla sanal ortamda oyun oynayan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları, yazma öz düzenleme yetkinliklerini güçlü etki büyüklüğünde ve anlamlı olarak doğrudan yordadığı belirlenmiştir ($\beta=.50$, $p<.01$). Yazma özerkliklerinin, yazma öz düzenleme yetkinlikleri ($\beta=.44$, $p<.01$) ile yaratıcı düşünme eğilimlerini ($\beta=.37$, $p<.01$) güçlü büyüklükte ve anlamlı olarak doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Çoğunlukla sanal ortamı tercih eden ortaokul öğrencilerinin yazma öz düzenleme yetkinliklerinin yaratıcı düşünme eğilimlerini anlamlı olarak güçlü etki büyüklüğünde doğrudan açıkladığı tespit edilmiştir ($\beta=.40$, $p<.01$). Ayrıca yazma motivasyonu ile yaratıcı düşünme arasındaki dolaylı etkinin, .10 ile .31 arasında olarak belirlenen %95 güven aralığında, orta etki büyüklüğünde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir ($R^2=.20$, $p<.01$). Bununla birlikte yazma özerkliğiyle yaratıcı düşünme arasındaki dolaylı etkinin de %95 güven aralığında .09 ile .28 arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($R^2=.17$, $p<.01$).

Çoğunlukla gerçek ortamda oyun oynayan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları, yazma öz düzenleme yetkinliklerini güçlü etki büyüklüğünde ve anlamlı olarak doğrudan yordadığı bulunmuştur ($\beta=.43$, $p<.01$). Oyun oynamak için

çoğunlukla gerek ortamı tercih eden öğrencilerin yazma özerkliklerinin, yazma öz düzenleme yetkinlikleri ($\beta=.53$, $p<.01$) ile yaratıcı düşünme eğilimlerini ($\beta=.51$, $p<.01$) güçlü büyüklükte ve anlamlı olarak doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Oyun oynarken çoğunlukla gerçek ortamda vakit geçiren ortaokul öğrencilerinin yazma öz düzenleme yetkinlikleri yaratıcı düşünme eğilimlerini anlamlı olarak güçlü etki büyüklüğünde doğrudan açıkladığı tespit edilmiştir ($\beta=.29$, $p<.01$). Bununla birlikte bu öğrenciler için yazma motivasyonu ile yaratıcı düşünme arasındaki dolaylı etkinin, %95 güven aralığında, .02 ile .24 arasında orta etki büyüklüğünde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir ($R^2=.12$, $p<.01$). Ek olarak yazma özerkliğiyle yaratıcı düşünme arasındaki dolaylı etkinin de %95 güven aralığında .03 ile .36 arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($R^2=.15$, $p<.01$). Modele ait tüm yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Oyun ortamı değişkenine göre yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünmeye ilişkin düzenli uyku alışkanlığı değişkeni özelinde gerçekleştirilen yinelemesiz modelde p değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Araştırmanın büyük bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmesinden kaynaklanan bu durum nedeniyle model uyum ölçüleri incelenmiştir. Ayrıca her iki grup için gözlenen değişkenlerin standart hatalarının .06-.07, regresyon değerlerinin .46-.75 arasında anlamlı olduğu belirlenmiş, kritik oranların 11-18 arasında arzu edilen şekilde 2.56'nın üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

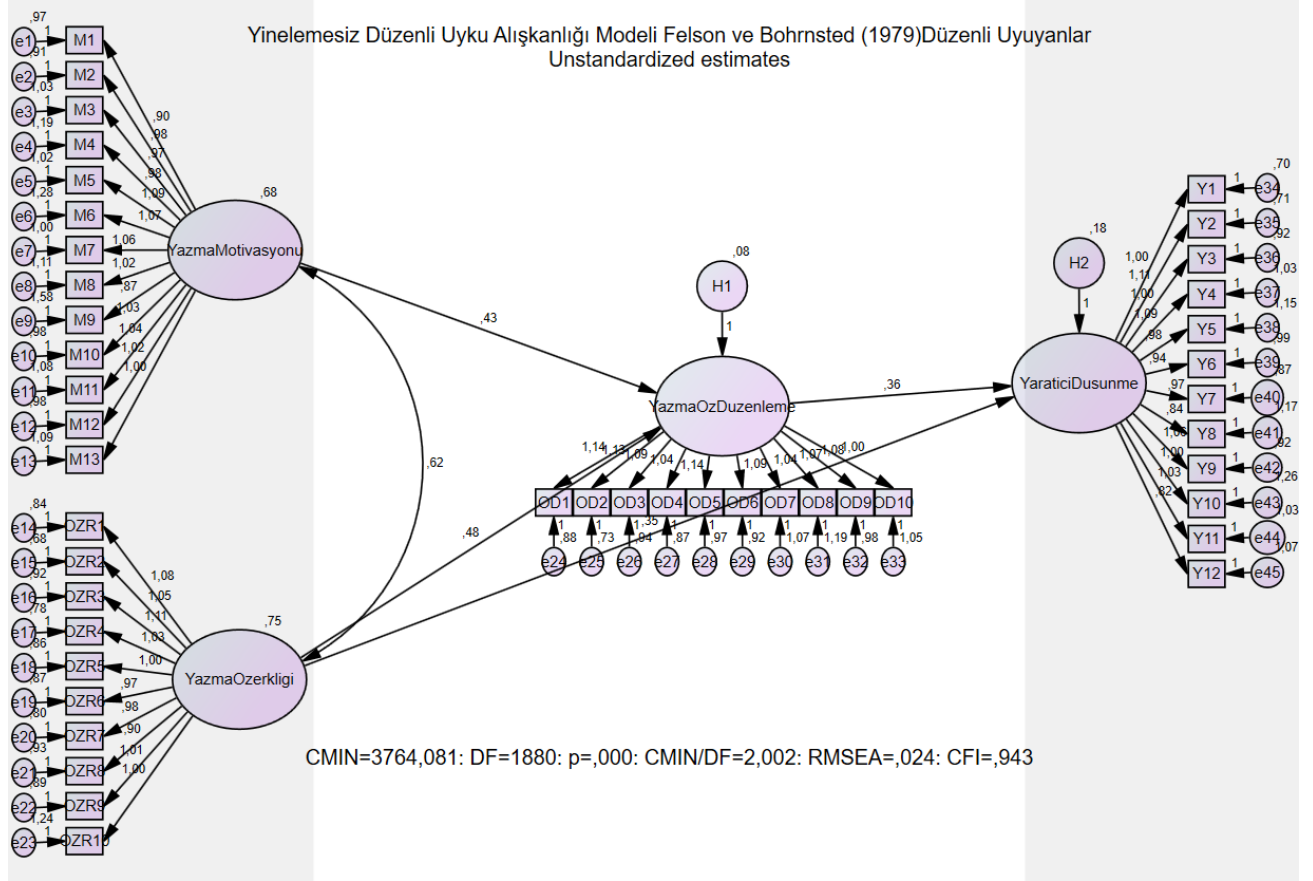
Tablo 147*Yinelemesiz Düzenli Uyku Alışkanlığı Modeli için Uyum Ölçüleri*

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	3764.081	$p > .05$
$X^2/ sd=1880$	2.002	Mükemmel
RMSEA	.024	Mükemmel
NFI	.89	Kabul Edilebilir
RFI	.89	Kabul Edilebilir
CFI	.94	İyi
IFI	.94	İyi
TLI	.94	İyi
GFI	.90	İyi
AGFI	.90	İyi

Düzenli uyku alışkanlığına sahip ortaokul öğrencileri için gerçekleştirilen yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenlemesi ile yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin yinelemesiz yapısal modelin uyum ölçüleri incelendiğinde 3764.08 olarak hesaplanan ki-kare değerinin (X^2) arzu edilen şekilde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması, iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte ki-kare değerinin (X^2), sd (df) değerine bölünmesiyle ulaşılan değerin ($X^2/ sd=2.00$) 3'ün altında olması da mükemmel uyuma işaret etmektedir. Modele ait RMSA değerinin de bu durumu destekleyecek şekilde .024 olarak .05'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Modele ait diğer uyum indeksleri incelendiğinde CFI, IFI, TLI, GFI ve AGFI değerlerinin .90 ile .95 arasında olması da iyi uyumun göstergesi iken NFI ve RFI değerlerinin .80'in üzerinde olması model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstergesidir. Bu doğrultuda düzenli uyku alışkanlığı değişkenine göre gerçekleştirilen yinelemesiz modelin kabul edilebilir düzeyde uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Şekil 60

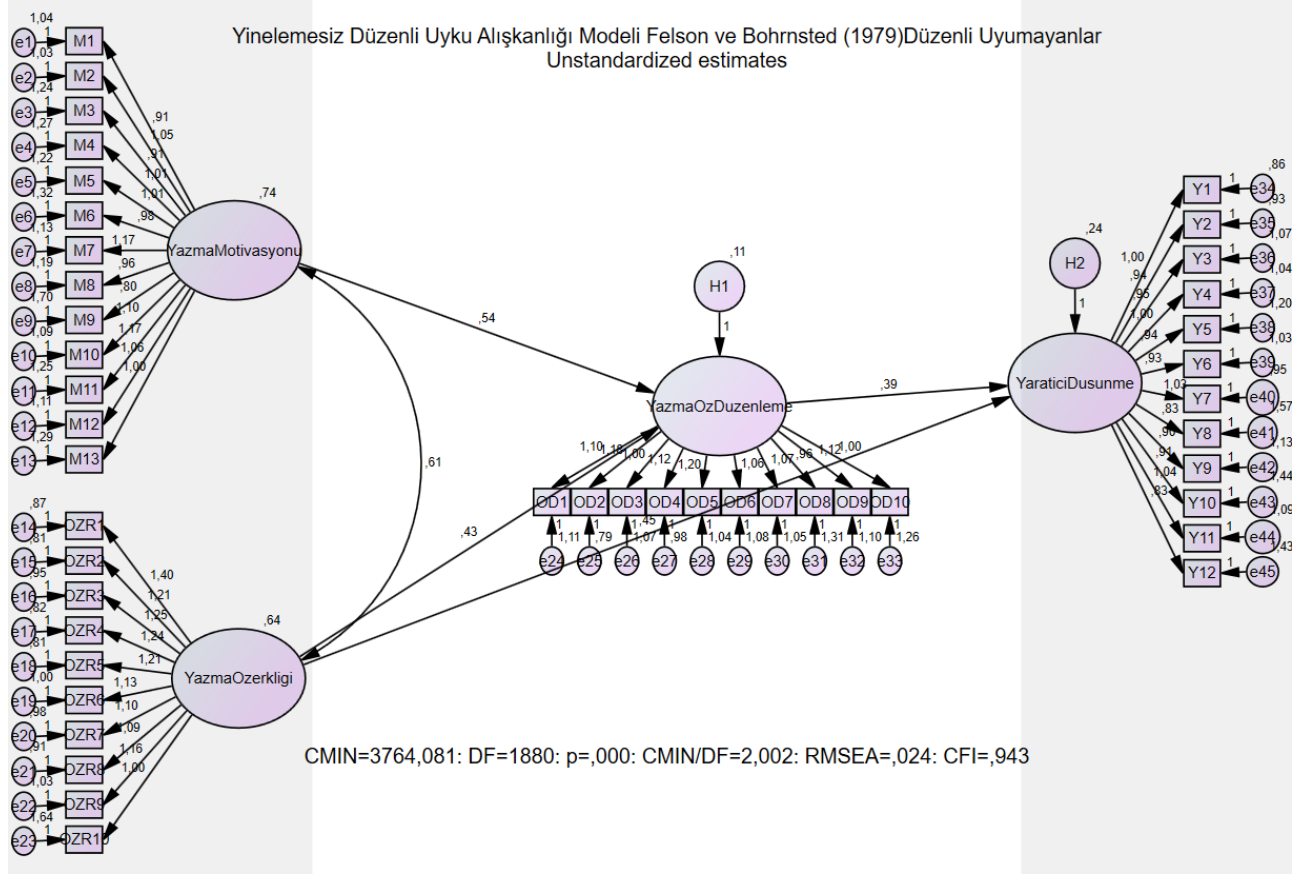
Düzenli Uyku Alışkanlığı Olan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi



Düzenli uyku alışkanlığına sahip öğrencilere göre gerçekleştirilen yapısal yol analizi sonucunda gizil değişkenler ve aralarındaki ilişkilerin standart hatalarının .050 ile .056, regresyon değerlerinin .37 ile .56 arasında değiştiği ve kritik oranların 6-11 arasında 2.56'nın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca test edilen tüm yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Düzenli uyku alışkanlığı olan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinliklerini, yazma özerkliklerinin yazma öz düzenleme yetkinliklerin ile yaratıcı düşünme eğilimlerini, yazma öz düzenleme yetkinliklerinin yaratıcı düşünme eğilimlerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde güçlü etki büyüklüğünde açıklamaktadır. Ayrıca düzenli uyku alışkanlığı olanlar için yazma motivasyonunun yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeye ve yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeye olan dolaylı etkisi gösteren yolların da orta etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 61

Düzenli Uyku Alışkanlığı Olmayan Öğrenciler için Yinelemesiz Model Yol Analizi



Düzenli uyku alışkanlığı olmayan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinliklerini, yazma özerkliklerinin yazma öz düzenleme yetkinliklerin ile yaratıcı düşünme eğilimlerini, yazma öz düzenleme yetkinliklerinin yaratıcı düşünme eğilimlerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde güçlü etki büyüklüğünde açıklamaktadır. Bu doğrultuda düzenli uyku alışkanlığı olmayan öğrencilerin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenlemeleri üzerinden yaratıcı düşünme eğilimlerine ve yazma özerkliklerinin yazma öz düzenleme yetkinlikleri üzerinden yaratıcı düşünme eğilimlerine olan dolaylı etkiyi gösteren yolların da orta etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 148

Yinelemesiz Düzenli Uyku Alışkanlığı Modeline İlişkin Regresyon Katsayıları

	Düzenli Uyuyanlar için Sonuç Değişkenleri				Düzenli Uyumayanlar için Sonuç Değişkenleri			
	3.Yazma Öz Düzenleme		4.Yaratıcı Düşünme		3.Yazma Öz Düzenleme		4.Yaratıcı Düşünme	
	β	SH	β	SH	β	SH	β	SH
1.Yazma Motivasyonu (3$\leftarrow$1)	.43**	.05			.54*	.07		
R²		.44**				.51**		
2.Yazma Özerkliği (4$\leftarrow$2)			.35**	.08			.45**	.09
R²				.42**				.43**
2.Yazma Özerkliği (3$\leftarrow$2)	.48**	.05			.43*	.07		
R²		.53**				.40**		
3.Yazma Öz Düzenleme (4$\leftarrow$3)			.36**	.08			.39**	.08
R²				.40**				.40**
Dolaylı Etki (4$\leftarrow$3$\leftarrow$1)			.15**(.06-.26)			.21**(.09-.36)		
Dolaylı Etki (4$\leftarrow$3$\leftarrow$2)			.17**(.07-.30)			.17**(.06-.33)		

*p<.05, **p<.01

Düzenli uyku alışkanlığı olan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinliklerini güçlü etki büyüklüğünde ve anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir ($\beta=.43$, $p<.01$). Düzenli uyuyan öğrencilerin yazma özerkliklerinin, yazma öz düzenleme yetkinlikleri ($\beta=.48$, $p<.01$) ile yaratıcı düşünme eğilimlerini ($\beta=.35$, $p<.01$) güçlü etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı belirlenmiştir. Düzenli uyku alışkanlığı olanların yazma öz düzenleme yetkinliklerinin yaratıcı düşüncelerini anlamlı olarak güçlü etki büyüklüğünde doğrudan açıkladığı tespit edilmiştir ($\beta=.36$, $p<.01$). Yazma motivasyonu ile yaratıcı düşünme arasındaki dolaylı etkinin, düzenli uyku alışkanlığı olan öğrenciler için %95 güven aralığında, .06 ile .26 arasında orta etki büyüklüğünde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir ($R^2=.15$, $p<.01$). Bununla birlikte yazma özerkliğiyle yaratıcı düşünme arasındaki dolaylı etkinin de %95 güven aralığında .07 ile .30 arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($R^2=.17$, $p<.01$).

Düzenli uyku alışkanlığı olmayan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme yetkinliklerini güçlü etki büyüklüğünde ve anlamlı olarak doğrudan etkilediği tespit edilmiştir ($\beta=.54$, $p<.01$). Düzenli uyku alışkanlığı olan

ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin, yazma öz düzenleme yetkinlikleri ($\beta=.43$, $p<.01$) ile yaratıcı düşünme eğilimlerini ($\beta=.45$, $p<.01$) güçlü etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı belirlenmiştir. Düzenli uyku alışkanlığı olanların yazma öz düzenleme yetkinliklerinin yaratıcı düşüncelerini güçlü etki büyüklüğünde anlamlı olarak doğrudan etkilediği tespit edilmiştir ($\beta=.39$, $p<.01$). Düzenli uyku alışkanlığına sahip ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki dolaylı etkinin, %95 güven aralığında, .09 ile .36 arasında orta etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($R^2=.31$, $p<.01$). Ek olarak bu öğrencilerin yazma özerklikleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki dolaylı etkinin de %95 güven aralığında .06 ile .33 arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($R^2=.17$, $p<.01$).

4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında bire bir ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilere yer verilmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizleriyle çözümlenerek tablolastırılmıştır. Her bir tabloda yer verilen bulgular, bulundukları tablonun altında yorumlanmıştır.

4.2.1. 3. Hipoteze İlişkin Nitel Bulgular

Tablo 149

Yazma Özerkliğinin Yazma Öz Düzenlemesindeki Rolüne İlişkin Görüşler

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Süreci yönetme	19	-	19	13	-	13	Özerklik
Öz öğrenme farkındalığı	13	-	13	7	-	7	
Sorumluluk alma	12	-	12	7	-	7	
Bağımsızlık	11	-	11	9	-	9	
İhtiyaç belirleme	7	-	7	5	-	5	
Kendini izleme	6	-	6	4	-	4	
Öz tepki	11	-	11	10	-	10	Öz düzenleme
Strateji planlama	8	-	8	7	-	7	
Öz kontrol	6	-	6	4	-	4	
Hedef belirleme	4	-	4	4	-	4	
Öz yönelimli öğrenme	4	-	4	7	-	7	
Öz muhakeme	2	-	2	2	-	2	
Öz değerlendirme	32	1	33	28	1	29	Yazma
Performans	17	-	17	20	-	20	
Özgünlük	17	-	17	16	-	16	
Düzeltilme	15	-	15	14	-	14	
Yaratıcılık	12	-	12	15	-	15	
Metin kalitesi	5	1	6	5	1	6	
Dışsal değerlendirme	4	1	5	4	1	5	Tutum
Haz	14	4	18	11	5	16	
Öz güven	15	-	15	12	-	12	
Öz yeterlik	9	1	10	11	2	13	
Motivasyon	6	2	8	6	2	8	
Öz saygı	6	-	6	5	-	5	
Öz benlik	5	-	5	5	-	5	
TOPLAM	260	10	270	231	12	243	

Yazma özerkliğinin yazma öz düzenlemesini açıklamasına ilişkin katılımcı görüşlerini gösteren Tablo 149 incelendiğinde başlangıç kodlamada toplam 270, sonuç kodlamada toplam 243 kod tespit edilmiştir. Bu kodlar yazma özerkliği, yazma öz düzenlemesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkilere odaklanan yazma süreci ile tutuma göre kodlanmıştır. Yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme yetkinliğindeki rolüne ilişkin öğrenci görüşlerinin çoğunluğunun yazma beceri ve tutumları konularında yoğunlaştığı ifade edilebilir.

Yazma özerkliği odak kodu altındaki katılımcı görüşlerinin yazma sürecini yönetme kodunda yoğunlaştığı ve bu görüşlerin tamamının olumlu olduğu görülmektedir. Yazma özerkliği ve öz düzenlemesinin yazma sürecini, planlama, strateji geliştirme, düzenleme ve yönetme becerileriyle ilişkili olması bu sonucu desteklemektedir. Bu konuda yazma sürecinin yönetme becerisinin yazma öz düzenleme becerisini artırdığını ifade eden katılımcılar, süreci yönetebilme becerisinin yazma becerilerinden beslendiği gibi yazma yeterliklerini artırdığını, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını belirtmektedirler. Ayrıca süreci yönetebilmenin, öz kontrol, planlama, strateji geliştirme, muhakeme becerilerini destekleyerek öz yönelimli öğrenme becerilerini desteklediğini düşünmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerin yazma özerklikleri ve öz düzenlemeleri desteklenerek yazmanın bilişsel, duyuşsal ve zihinsel boyutlarına katkı saydığı ifade edilebilir. Özerklik konusundaki katılımcı görüşlerinin ikinci olarak en çok öz öğrenme farkındalığıyla ilgili olduğu söylenebilir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda yazma sürecinde öz değerlendirme yoluyla geliştirilen öz öğrenme farkındalığının; öz yönelimli öğrenmeyi desteklediği, amaç belirlemeyi sağladığı ve amaç doğrultusunda yazma becerilerini planlama, düzenleme ve geliştirmeyi kolaylaştırdığı ifade edilebilir. Genellikle bu aşama sorumluluk bilinci ve bağımsızlık ile desteklenirse başarının da artması beklenir. Tablo 149 incelendiğinde bu çıkarım desteklenmekte, süreci yönetme ve öz öğrenme farkındalığından sonra öğrenci görüşlerinin en çok sorumluluk alma ile bağımsızlık konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Görüşme ve analiz sürecinin doğru adımlarla ve tutarlı bir şekilde gerçekleştirildiğine işaret eden bu durum aynı zamanda nicel verileri desteklemektedir. Çünkü nicel verilerin analiz sonuçlarında, yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme becerisini güçlü etki büyüklüğünde açıkladığı tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan bu sonucun yansımaları, katılımcı

görüşlerinden de çıkarsanmaktadır. Özerklik konusunda belirtilen diğer görüşler incelendiğinde en az ihtiyaç belirleme ve kendini izleme kodlarında görüş bildirildiği söylenebilir. Ancak bu durum yazma sürecinde ihtiyaçları belirleme ve kendini izlemenin, yazma özerkliği ile öz düzenleme yetkinliği arasındaki ilişkiyi açıklama noktasında az bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanması doğru değildir. Çünkü kendini gözlemleme ve yazma sürecindeki eksiklerini belirleyebilme becerilerinin yazma gelişimlerine katkı sağladığını belirten katılımcılar; yazma özerkliğinin, yazma öz düzenlemeyi açıklama oranında da bu kodların etkili olduklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte yazma özerkliği odak kodu altında belirtilen görüşlerin tamamının olumlu olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, öğrenci görüşlerinin yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme ile yazma becerilerini olumlu etkilediği konusunda birleştiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Kuramsal bilginin uygulama sürecinde var olduğunu gösteren söz konusu bulgu, yapısal modelin doğru teorik temellere dayandırıldığını da göstermektedir.

Yazma öz düzenleme konusunda belirtilen görüşler incelendiğinde en fazla öz tepki ile ilgili görüş bildirildiği görülmektedir. Bu konuda katılımcı görüşleri; yazma sürecinde gerçekleştirdikleri sorumluluklar ile yazma becerilerinin gelişimi adına yaptıkları çalışmalar sonucunda haz, memnuniyet, öz güven, istek ve motivasyonlarının yükseldiği ve böylece sonraki yazma aşaması ya da sürecini daha iyi düzenlendiği yönündedir. Nitekim tutum konusunda tespit edilen kodların yoğunluğu da bu durumu destekler niteliktedir. Bu durum nicel bulgular açısından değerlendirildiğinde sadece yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme üzerindeki dolaylı etkisini değil aynı zamanda yapısal denklemde yazma motivasyonunun rolünün de ne kadar anlamlı ve önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Yani kuramdan hareketle oluşturulan ve istatistiksel olarak doğrulanan modelin, katılımcı görüşleriyle de desteklendiği ifade edilebilir. Tablo 149’da yazma öz düzenlemesi konusunda öz tepkiden sonra en çok strateji planlama, öz kontrol, hedef belirleme ve öz yönelimli öğrenme konularında görüş bildirildiği görülmektedir. Katılımcı görüşleri özerkliğin strateji geliştirme, hedef belirleme, öz kontrol ve yazma sürecinde öz yönelimli öğrenmeyi desteklediği gibi bu kavramların da yazma becerilerini ve yazmaya yönelik tutumu artırdığı yönündedir. Özellikle yazma özerkliği ile yazma öz düzenleme aşamaları konusunda daha yoğun kodlar tespit edilmiştir. Bununla birlikte öz muhakemenin de bu ilişkiyi açıklamada

ortaya çıkan kodlardan biri olduğu görülmektedir. Bu konuda kendini izleme kodunun desteklediği öz muhakemenin, öz değerlendirmeyi beraberinde getirdiğine ilişkin görüşler bildirilmiştir. Dolayısıyla yazma sürecinde öğrencinin kendi becerileri, eksiklikleri, başarı-başarısızlıkları ve bilgileri üzerinde düşünmeleri, performanslarını ve gelişimlerini değerlendirmelerinin yazma gelişimi üzerinde öneme sahip olduğu söylenebilir. Söz konusu bulgular nicel bulguları güçlendirmekte ve yazma becerileri gelişiminde yazma özerkliği ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin öz değerlendirme konusunda yoğunlaştığını göstermektedir. Ek olarak, tıpkı özerklik odak kodundaki gibi yazma öz düzenlemesi konusunda belirtilen görüşlerin tamamının olumlu olması da bu yorumu ve nicel bulguları desteklemektedir.

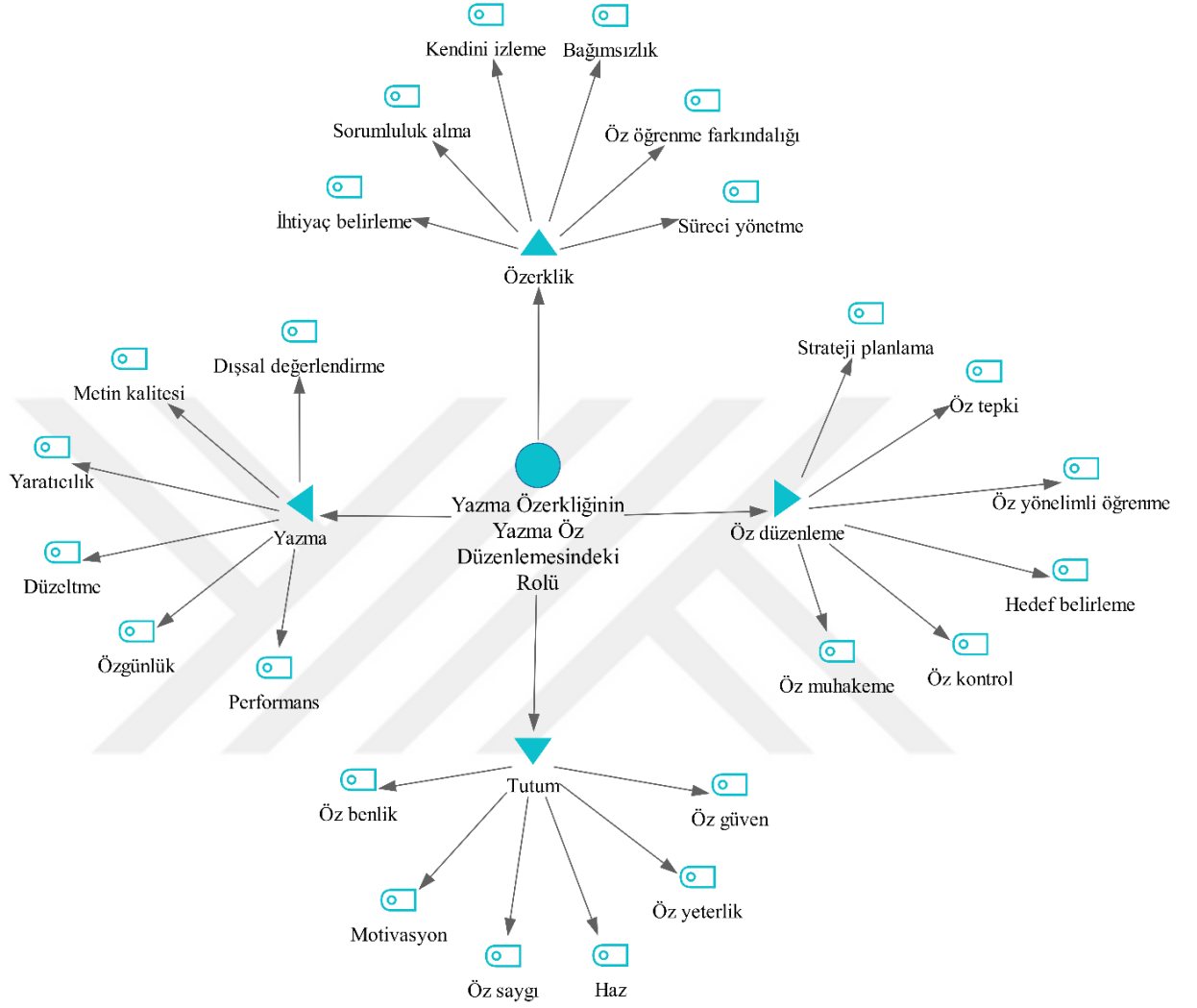
Yazma özerkliğinin öz düzenleme yetkinliği üzerindeki doğrudan etkisine ilişkin belirtilen görüşlerden hareketle, bu ilişkinin yazma becerilerinin üzerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu konuda en fazla görüşün öz değerlendirme konusunda geldiği görülmektedir. Dolayısıyla yazma gelişimi için öz değerlendirmenin önemli bir adım olduğu ve yazma özerkliği ile öz düzenleme yetkinliğinin öz değerlendirmeyi desteklediği gibi ondan beslendiği ifade edilebilir. Bu yolla yazma performansının ve metnin özgünlüğünün desteklediği söylenebilir. Nitekim katılımcı görüşlerinin öz değerlendirmeden sonra en fazla performans ve özgünlük konusunda yoğunlaştığı söylenebilir. Ardından düzeltme ve yaratıcılık gelmektedir. Yaratıcılık ve özgünlük konularında belirtilen bu görüşler yine yaratıcılık değişkeninin yapısal modelde yer verilmesinin isabetli olduğu fikrini güçlendirmekte ve tespit edilen model uyumunu desteklemektedir. Düzeltme kodu ise yazma özerkliğinin yazma öz düzenlemeyi güçlü etki büyüklüğünde açıklamasına ilişkin nicel bulgularla paralellik göstermektedir. Nitekim katılımcıların çoğu bu ilişkinin, yazma süreci ile metnin düzeltilmesini sağladığını ve böylece metin kalitesini ve dışarıdan olumlu dönüt alma oranını artırdığını belirtmişlerdir. Tablo 149 incelendiğinde metin kalitesi ve dışsal değerlendirme konusunda tespit edilen kodlar da bu görüşlerle aynı doğrultudadır. Yazma becerileriyle ilgili belirlenen görüşlerin ortak noktasının yazma özerkliği ile öz düzenleme yetkinliği olduğu söylenebilir. Bu durum yazma özerkliği ile yazma öz düzenleme yetkinliği arasındaki ilişkiyi açıklar niteliktedir.

Yazma özerkliği ile yazma öz düzenleme arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerin analizi sonucunda tutumun bu ilişkinin açıklanmasında önemli bir yeri olduğu ifade

edilebilir. Yazma özerkliğinin yazma öz düzenlemeyi destekleyerek öğrencilerin yazma sürecinden haz almalarını ve öz güven, öz yeterlik inançları ile motivasyonlarının artışı sağladığı ifade edilebilir. Bu yolla kendilerine olan saygılarının ve öz benlik bilinçlerinin geliştiği söylenebilir. Çünkü yazma özerkliklerinin öz düzenleme süreçlerini artırdığını ifade eden katılımcılar, bu durumun çoğunlukla yazma becerilerini, metin kalitesini, öz güvenlerini, yazma hazlarını, motivasyonlarını artırdığını belirtmişler ve tüm bunların sonucunda kendilerine olan saygılarının ve kendilerine ilişkin bakış açılarının değiştiğini ifade etmişlerdir. Bu durum hem yazma özerkliği ile yazma öz düzenleme arasındaki ilişkiyi açıklamakta hem de yapısal modelde bir değişken olarak motivasyonun yer verilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Şekil 62

Yazma Özerkliğinin Yazma Öz Düzenlemesindeki Rolü



K12.6S.K.17'22". Yani önceki tabi kendi düşüncelerimiz olduğu için hatalara da kimse karışmadan direk çözebiliyoruz daha rahat oluyor. Aslında hayal gücümüzle yazıyoruz, en azından bu şekilde bir şey yok. Ben mesela hikâyenin konusunu kendim seçiyorum, sonra işte karakter ismi olabilir, kullanacağım cümledeki hatalar olabilir. Bazen çevremdeki arkadaşlarımın fikirlerini ya da okuduğu kitaplarda etkilendikleri her hangi bir şeyi sormak amaçlı danışıyorum tabi. İyi olmasını istediğim için böyle. Ama genel olarak kendim yapıyorum. **Sen böyle olduğu zamanlarda hatalarını eksikliklerini nasıl daha başarılı fark ediyorsun,**

*neler yapıyorsun?*⁹ Bunun için ilk başta tabii bitirdikten sonra ya da yazacağım kısmı geçtikten sonra baştan ilk başta okuyorum. Sonra yazım hatası olabilir ya da saçma gelen bir yer olabilir. Orada bir düzeltme yapıyorum tabii ki. Ama en son hani okuyorum. Hataları ona göre düzeltiyorum.

K13.7S.K.25'00". Yani yazarken bir kere tecrübe vardır. Zaten çok fazla yazıp kendi kendi yazdığı için yavaş yavaş hatalarını görür. Uyarı alırsa onları düzeltmeyi yavaş yavaş öğrenirler. O zamanlar yani odaklanmış oluyorsun. Bir cümle yazdıktan sonra hepsinin bir devamı geliyor. Yavaş yavaş akışı olur ya hani akmaya devam ediyor. Senin cümleler kafandan sonra bittikten sonra tekrar okuduğun zaman sen oradaki hatalarını görüp o cümlede daha farklı kelimeler kullanarak yazıyorsun. Yani öyle yani hep aşama aşama geliştiriyorsun.



⁹ Görüşme esnasında araştırmacı tarafından katılımcıya yöneltilen “anlatı kancası” ya da “sonda soru”.

Tablo 150

Yazma Özerkliğinin Yazma Öz Düzenlemesindeki Rolüne İlişkin Odak Grup Görüşleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz <i>f</i>	Toplam	Olumlu	Olumsuz <i>f</i>	Toplam	
İhtiyaç belirleme	10	-	10	8	-	8	Yazma özerkliği
Öz öğrenme farkındalığı	6	-	6	5	-	6	
Süreci yönetme	5	-	5	5	-	5	
Bağımsızlık	3	1	4	3	1	4	
Öğrenme sorumluluğu	4	-	4	4	-	4	
Öz tepki	9	2	11	9	-	9	Yazma öz düzenleme
Dışsal destek	8	-	8	8	-	8	
İçsel ilgi	8	-	8	7	-	7	
Hedef belirleme	5	-	5	5	-	5	
Süreç odaklı değerlendirme	11	-	11	11	-	11	İlişki
Öz denetim	4	-	4	4	-	4	
Yazma başarısı	3	-	3	3	-	3	
Düzeltilme	2	-	2	5	-	5	
Problem çözme becerisi	2	-	2	2	-	2	
Motivasyon	13	-	13	12	-	12	Gelişim
Yazma alışkanlığı	3	-	3	3	-	3	
Metin kalitesi	2	-	2	2	-	2	
Yazım ve noktalama	1	-	1	1	-	1	
TOPLAM	99	3	102	97	1	99	

Yazma özerkliğinin yaratıcı düşünme eğilimindeki rolüne ilişkin odak grup görüşleri incelendiğinde katılımcı görüşlerinin, bire bir görüşlerle nicel bulguları açıklar nitelikte olduğu söylenebilir. Bire bir ve odak grup görüşlerinden yazma özerkliği ile yazma öz düzenlemesi odak kodlarının belirlenmesi bu durumun işareti olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte temel kodlarda da örtüşen kodların olduğu görülmektedir. Tablo 150'ye göre yazma özerkliği ile yazma öz düzenlemesi arasındaki ilişkiyi gösteren kodların yoğun olduğu ve bu ilişkinin yazma ve motivasyon konularında gelişim sağladığı görülmektedir. Bire bir görüşmelerde de yazma ve tutum odak kodlarına bu ilişkinin olumlu yansıdığına yönelik görüşler belirlenmiştir. Bu açıdan yine bire bir görüşler ile odak grup görüşleri birbiriyle örtüşmektedir.

Yazma özerkliği konusunda belirtilen kodlar incelendiğinde en çok ihtiyaç belirleme üzerine görüş belirtildiği söylenebilir. Yazma sürecinde kendini değerlendiren ve gözlemleyen, böylece eksiklerini ve hatalarını tespit edebilen ve düzeltebilen öğrencilerin yazma başarılarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durum öz öğrenme farkındalığını geliştirerek yazma sürecini daha kolay ve faydalı yürütmesini sağlamaktadır. Nitekim Tablo 150'ye ihtiyaç belirlemeden sonra en çok görüşün öz öğrenme farkındalığı ve süreci yönetme konularında belirtildiği görülmektedir. Bununla elde edilen görüşlerden hareketle, birlikte yazma özgürlüğü tanındığında ve öğretmenin belirleyici değil yönlendirici olduğu zamanlarda katılımcıların kendi öğrenme sorumluluğunu yüklenerek daha kaliteli metinler üretebildikleri söylenebilir. Ayrıca tüm bu faktörlerin sadece kaliteli ve yaratıcı metin üretmelerine değil yazma bilgi ve becerilerine, yazma sürecinin yönetme becerilerine, istek ve motivasyonlarına da olumlu yansıdığı görüşlerde ifade edilmiştir.

Yazma öz düzenleme üzerine tespit edilen kodlar incelendiğinde en fazla öz tepki konusunda görüş belirtildiği görülmektedir. Bu konuda katılımcılar, yazma sürecinde desteklenen ve kendi öğrenme sorumluluğunu alma imkânı verilen ortaokul öğrencilerinin gösterdikleri çabadan ve ortaya koydukları üründen doyum alarak yeniden yazmayı istediklerini düşünmektedir. Özellikle kendi gelişimlerinin ve öğrenmelerinin farkında olduklarında bu durumun daha çok pekiştiği yönünde görüşler belirtilmiştir. Ancak katılımcılar, öz düzenlemenin kimseden yardım kabul etmeden sadece kendi başına yazma sürecini sürdürmek anlamına gelmediği, aksine ihtiyaç duyulan oranda profesyonel desteğin öğrenci gelişimine daha fazla katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Uygulama sürecinde tespit edilen bu bulgunun töz düzenlemenin teorik temellerine uygun olduğu görülmektedir. Yazma öz düzenleme sürecinde yazmaya karşı olan ilginin önemli rol oynadığını belirten katılımcılar, yazmaya ilgi duymayan öğrenciler için yazmanın bir zorunluluktan öteye gidemediğini, öğrencilerin yazma sorumluluğunu üstlenmek yerine bundan kaçtıkları ya da umursamaz davrandıklarını düşünmektedirler. Yazma öz düzenleme sürecinde hedef belirlemenin de yazma özerkliği, alışkanlığı, motivasyonu ve metin kalitesine katkıları olduğu yönünde görüşler vardır.

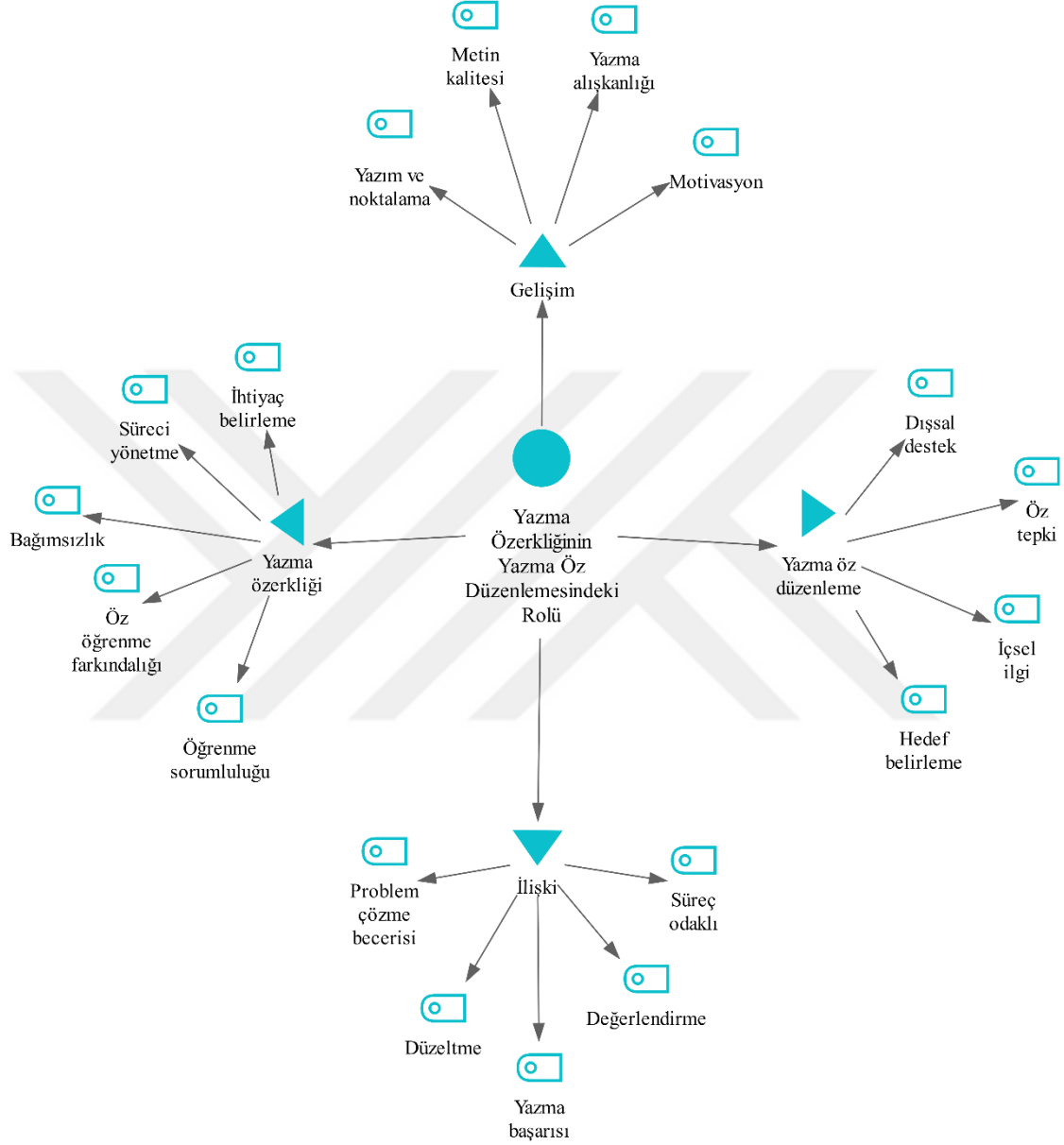
Yazma özerkliği ve öz düzenleme yetkinliğinin ortak noktaları ya da bu iki değişkenin ilişkisinden etkilenen faktörlere ilişkin en fazla görüşün süreç odaklı yazma

üzerinde belirtildiği dikkat çekmektedir. TÜDÖP 2019'un da benimsediği süreç odaklı yazma ve değerlendirmenin öğrencilerin yazma gelişimleri adına önemli olduğu belirtilmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri, yazma özerkliği ve öz düzenlemenin yazmanın bir süreç olarak görülmesini ve yönetilmesini gerektirdiği ve bu sayede süreç boyunca öz, akran, öğretmen ve veli değerlendirmelerinin takip edildiği yönündedir. Buna ek olarak katılımcılar yazmanın bir süreç olarak değerlendirilmesinin; yazma becerilerine, metin kalitesine, ilgi ve isteğe olumlu yansıdığını bildirmişlerdir. Teorikte benimsenen süreç odaklı yaklaşımın uygulamada da gelişim sağladığı belirtilmiştir. Ancak buna rağmen hem görüşlerden hem de gözlemlerden hareketle öğrencilerin yazma becerileri istenilen düzeyde gelişim sağlanamadığı ifade edilebilir. Süreç odaklı yaklaşımın zaman, okul ve sınıf ortamı, öğretmen tutumu, veli gibi faktörler nedeniyle uygulanmadığı söylenebilir. Yazma özerkliği ve öz düzenlemenin öz denetim becerilerine katkı sağladığı, öğrencilerin hatalarını düzeltebilmelerine fırsat sağladığı, karşılaştıkları problemlere çözüm üretme ve onlarla başa çıkma becerilerini desteklediği, yazma başarılarına olumlu yansımalarının olduğu yönünde görüşler belirlenmiştir. Bulgulardan hareketle yazma özerkliği ve öz düzenlemesi arasında güçlü düzeyde anlamlı olarak belirlenen ilişkinin bire bir ve odak grup görüşmeleriyle elde edilen veriler tarafından desteklendiği ve açıklandığı söylenebilir.

Yazma özerkliği ve öz düzenleme üzerinde rolüne ilişkin yansımalarının en çok yazma motivasyonuna yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Nicel süreçte doğrulanan yapısal modeli destekleyen bu bulgunun aynı zamanda korelasyon sonuçlarını da açıkladığı ifade edilebilir. Yazma özerkliğine ve öz düzenleme yetkinliğine sahip olan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirten katılımcılar, bu durumun daha yaratıcı metinler oluşturma, biçim ve içerik açısından başarılı yazılar yazma ve yazma alışkanlığı kazanma noktasında da rol oynadığını ifade etmişlerdir.

Şekil 63

Yazma Özerkliğinin Yazma Öz Düzenlemesindeki Rolüne İlişkin Odak Görüşler



K1. Biraz da bu aslında sayısal zekâ ile alakalı bir şey bence. Özellikle bu yazım kurallarında olsun veya dil bilgisi kurallarında, benim hep gördüğüm şu; sayısal zekâsı iyi olan öğrenciler dil bilgisini çok daha iyi kavıyorlar ve işte bu yazım yanlışlarını bulma, onları kavrama noktasında da diğer öğrencilere göre daha bana göre iyiler. Yani bu sözel yeteneği olanlar onlara göre biraz daha zayıflar açıkçası bu hani gördü okulda gördüğüm, dışarıda gördüğüm öğrencilerde sayısal yetenekli olanların kesinlikle çok daha iyi olduğunu şu ana kadar tespit ettim. Zorlanmadan

çok rahat bir şekilde bulabiliyorlar. Tabii ki çevresel faktörler ne kadar etkili? Yani bu da bir araştırma konusudur herhalde. Benim düşüncem açıkçası biraz da böyle. **K2.** Ama hocam mesela ben bu soruyu biraz açmak lazım ama çevresel faktör derken kastınız ne? *Çevresinden etkilenmeyen derken daha bağımsız, kendi sorumluluğunu alabilen...* **K2.** Anladım. Bağımsız düşünebilen kişilerin daha az anladım. Tamam, şu soru daha mesela oturaklı oldu bana göre. **K3.** Hocam şöyle bir şey de olabilir aslında. Şimdi çevresinden bağımsız bir şekilde zaten çalışmaya yönlendirilmişse, o şekilde çalışıyorsa çocuk her açıdan da mükemmel olmaya çalışabilir. Yani eksiğim olmasın. Hani ben tek başıma yapıyorum, bunu devam ettireyim diye düşünmüş olabilir. Bu yüzden hani yaptığı yazım hataları o oranda da azalır zaten. Çünkü tek başına yapıyor, tek başına yapıyorsam mükemmel olsun, daha iyi olsun diye uğraş verir mesela. Öğrenci o şekilde düşünmüş olabilir o yüzden de bunu yazıya da aktarır. Hatalarını da görür ve bir daha yapmaz, ona da dikkat eder

4.2.2. 5. ve 6. Hipoteze İlişkin Nitel Bulgular

Tablo 151

Yazma Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyonunun Yaratıcı Düşünme Eğilimdeki Rolüne İlişkin Görüşler

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Yaratıcılık	17	-	17	13	-	13	Yaratıcı düşünme
Özgünlük		4	4		3	3	
Farklı düşünme	3	-	3	3	-	3	
Hayal gücü	3	-	3	7	-	7	
Fikir üretimi	2	-	2	3	-	3	
Bağdaşıklık	9	-	9	9	-	9	Metin
Tutarlık	8	-	8	8	-	8	
Anlam	6	-	6	4	-	4	
Akıcılık	4	-	4	3	-	3	
Açıklık	2	-	2	2	-	2	
Amaçlılık	2	-	2	2	-	2	
İnandırıcılık	1	-	1	-	-	-	
Öz değerlendirme	11	-	11	10	-	10	Süreç değerlendirme
Öğretmen değerlendirme	8	-	8	7	-	7	
Akran değerlendirme	6	-	6	4	-	4	
Veli değerlendirme	4	-	4	4	-	4	
Motivasyon	6	2	8	7	2	9	Yordayıcılar
Öz düzenleme	5	-	5	5	-	5	
Özerklik	2	-	2	3	-	3	
Yazma	28	1	29	25	1	26	Gelişim
Başarı	12	2	14	11	2	13	
Öğrenme	11	3	14	12	3	15	
Özgüven	1	-	1	1	1	2	
İstek	1	-	1	1	-	1	
Deneyim	1	-	1	-	-	-	
TOPLAM	153	12	165	125	12	161	

Nicel verilerin analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı oldukları tespit edilen yaratıcı düşünme eğilimine doğrudan ve dolaylı etkilerin açıklanması için katılımcı görüşlerine başvurulmuştur. Bunun sonucunda yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme yetkinliğinden oluşan yordayıcıların yanında süreç değerlendirme, metin

kalitesi, yazma becerisi ve tutumunun gelişimi ile yaratıcı düşünme konusunda kodlar belirlenmiştir. Bu kodların yazma ve yazmaya yönelik olumlu tutum gelişimi, metin ile yaratıcı düşünme konularında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Yazma özerkliği, öz düzenleme yetkinliği ve motivasyonunun değerlendirme süreçlerini desteklediği ve süreç değerlendirmeden beslendiği ifade edilebilir. Bu durumun başarıyı, yazma becerilerini, yazmaya yönelik tutum ve öz güven gelişimini olumlu bir şekilde etkileyerek metin kalitesini geliştirdiği ifade edilebilir. Ancak katılımcı görüşleri metin özellikleri yanında yaratıcı fikir üretiminin de desteklendiği ve daha yaratıcı metin yazma becerilerinin olumlu etkilendiği yönündedir. Genel yapısal modeli ve yansımalarını genel hatlarıyla ortaya koyan bu tablo nicel verilerle örtüşmektedir.

Tablo 151'e göre en çok görüşün, gelişim odak kodu içerisinde yer alan yazma konusunda belirtildiği görülmektedir. Katılımcılara göre yazma motivasyonu ile özerkliğin yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeye olan dolaylı etkilerinin aynı zamanda yazma becerileri üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yazma konusunda belirlenen 29 görüşten sadece 1'inin olumsuz olması da bu durumu somutlaştırmaktadır. Yazmanın ardından gelişim altında en çok başarı ve öğrenme kodlarına ilişkin görüş belirlenmesi de söz konusu çıkarımı desteklemektedir. Yazma motivasyonu ile yazma özerkliği yazma öz düzenlemeyle birlikte yazma başarısını ve yazma konusundaki öğrenmeleri artırdığı söylenebilir. Katılımcılar, yazma motivasyonu ve özerkliği ile artan yazma öz düzenleme yetkinliklerinin, onların yazma konusundaki deneyim ve isteklerini artırdığı ve böylece yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görüşündedirler. Ayrıca bu durumun yazma konusunda öğrenme ve başarılarını artırdığı için buna bağlı olarak öz güvenlerinin de artırdığını düşünmektedirler. Gelişimin yanında özellikle metin kalitesi üzerinde duran katılımcılar, bu konuda yazma özerkliği, öz düzenlemesi ve motivasyonunun önemli rol oynadığını belirtmektedirler.

İlişkiler söz konusu olduğu için yordayıcılar üzerinde de yoğunlaşan katılımcılar, özellikle motivasyonun daha etkili olduğu fikrindedirler. Katılımcı görüşlerinin en çok yazma motivasyonu üzerinde yoğunlaşması da bu durumu desteklemektedir. Yazma motivasyonunun düştüğü zamanlar yazmak istemedikleri, yazmaktan kaçındıkları; bu nedenle yaratıcılıklarının, yazma becerilerinin ve başarılarının olumsuz etkilendiğini

belirten katılımcılar, yazma motivasyonunun diğer değişkenler üzerinde de etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Motivasyon konusunda tespit edilen 2 olumsuz kod için yazma motivasyonlarının düştüğünde yaşadıkları bu olumsuz durumları aktarmışlardır. Ancak öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu zamanlarda yazmaya karşı istekli olduklarını, yazmaktan keyif aldıklarını, yazılarını zevkle düzenlediklerini bildirmişlerdir. Bu doğrultuda daha yazma sürecini daha iyi yönettiklerini, yazılarını düzenleyerek, eksikliklerini tespit edebildiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla motivasyon ve olumlu tutumları artan katılımcıların etkili metinler üretebildikleri ve yazma becerilerini geliştirebildikleri ifade edilebilir.

Öğrencilerin yazılarını düzenleme, yazma sürecini yönetme ve becerilerini geliştirme konularında en çok değerlendirme sürecinin önemli olduğu söylenebilir. Özellikle yazma özerkliği ve öz düzenlemesi konularında öz düzenlemenin önemli bir yeri olduğu öğrenci görüşlerinde de ortaya çıkmıştır. Zira süreç değerlendirme odak kodu altında en çok öz değerlendirme ile ilgili görüş bildirilmiştir. Katılımcılar yazma sürecinde yazma motivasyonu özerkliği ve öz düzenlemesi ve yaratıcı düşünme açısından süreç değerlendirmenin olumlu yansımaları olduğu düşüncesindedirler. Değerlendirme konusunda belirtilen tüm görüşlerin olumlu olması da bu durumu destekler niteliktedir. Bu açıdan yazma sürecinde yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme ile yaratıcı düşünme eğilimi için süreç odaklı bir değerlendirmenin benimsenmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu açıdan öz değerlendirmenin yanında öğretmen, akran ve veli değerlendirmelerinden yararlanılarak daha iyi bir gelişim sağlanabilir. TUDÖP'ün de benimsediği bu süreç odaklı bütüncül değerlendirme sisteminin katılımcılar için olumlu yansımaları olduğunu göstermektedir. Katılımcıların akran değerlendirmeden çok öğretmen değerlendirme konusunda görüş belirtmeleri de öğretmenlerin dönüt vermesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu durum öğrencilerin öğretmenlerinin görüşlerini daha çok önemsemelerinin yanında öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelerin onların gelişimine daha çok katkı sağladığına, yönlendirici ve yapıcı olduğuna işaret etmektedir.

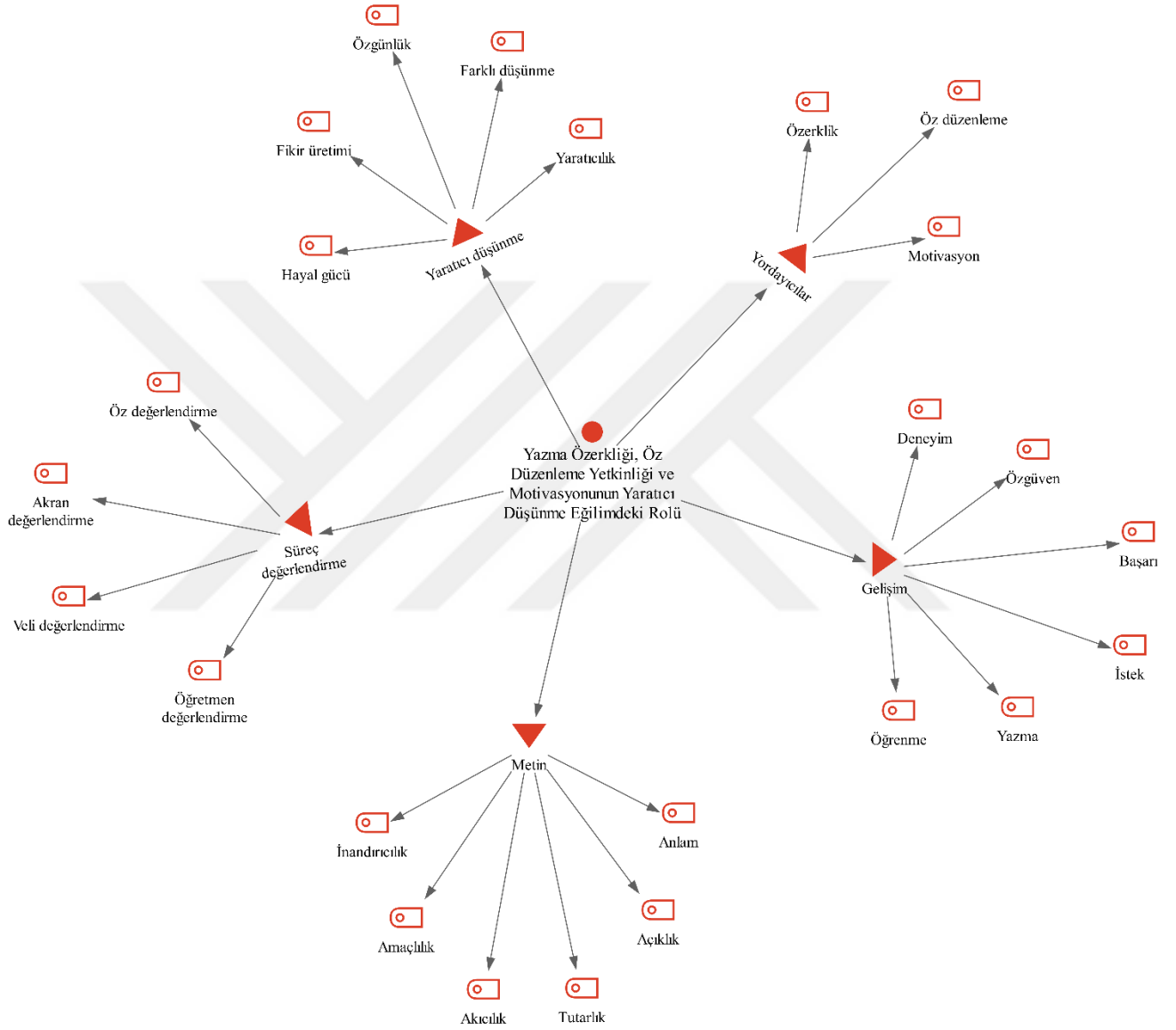
Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenlemesi konusunda metin odak kodu altında da görüşlere yer verilmiştir. Yazma motivasyonun ve yazma özerliğinin yazma öz düzenleme yetkinliğini desteklemesi sonucunda metinlerini daha iyi

düzenleyebildiklerini belirten katılımcılar; daha akıcı, tutarlı, bağdaşık, anlaşılabilir, inandırıcı, belli bir amacı olan ve içerik açısında daha kaliteli metinler üretebildiklerini açıklamışlardır. Bu konuda en çok metin merkezli ölçütler olan bağdaşıklık ve tutarlılık açısından görüş belirtilmesi de bu durumu destekler niteliktedir. Sonrasında diğer metinsellik ölçütleri incelenmektedir. Ancak bilgisellik, durumsallık ve metinler arası ilişkiler konusunda görüş tespit edilememiştir. Bu ölçütler ortaokul düzeyinde doğrudan değil yazma ve okuma temel becerisi içerisinde farkındalık oluşturularak kazandırılmaktadır. Bu açıdan metinsellik ölçütleri ya da anlatım özellikleri açısından öğrencilerin farkındalıklarının yeterli olmadığı ifade edilebilir.

Yaratıcı düşünme konusundan belirtilen görüşler yaratıcılık konusunda yoğunlaşmaktadır. Bu konuda belirtilen görüşlerin tamamının olumlu olması dikkat çekmektedir. Katılımcılar yazma motivasyonu ve özerkliğinin öz düzenleme becerilerini desteklediğini ve süreci daha iyi yönettiklerini, yazma becerilerini geliştirdiklerini düşünmektedir. Bu durumun, katılımcıların yazma sürecinde daha yaratıcı fikirler üretmelerini ve yaratıcı metinler yazmalarını sağladığı yorumu yapılabilir. Bununla birlikte özgünlük konusunda belirtilen tüm görüşlerin olumsuz olduğu ifade edilmiştir. Ancak katılımcılar bu olumsuzluğun yazma özerkliklerine müdahale edildiği ya da yazma motivasyonlarının düşük olduğu zamanlarda olduğu görüşündedirler. Buna karşın yazma konusunda kendilerine özgür bir alan tanındığında ve yazma motivasyonuna sahip olduklarında yazma süreçlerini düzenleyebildiklerini, hayal güçlerini daha etkin kullanarak farklı düşünme becerilerini geliştirebildiklerini ve daha rahat fikir üretebildiklerini belirtmişlerdir. Yapısal modelde anlamlı çıkan yazma motivasyonunun yazma öz düzenleme üzerinden ve yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme üzerinden yaratıcı düşünmeye olan dolaylı etkileri bu görüşler açıklamaktadır. Dolayısıyla nitel bulgular odak grup görüşmeleriyle elde edilen katılımcı görüşleri tarafından desteklenmiştir.

Şekil 64

Yazma Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyonunun Yaratıcı Düşünme Eğilimdeki Rolü



K3.8S.E.27'26". Hocam bence hatalarını umursamalılar. Mesela bir yerde bir eksik yaptılar mı görüp düzeltmeliler yoksa ileri zamanda da umursamayıp o hataları boş verin derler. Hatalar büyüyüp onların geleceğini etkileyecek, kariyerini etkileyecek. Mesela bir mimara şunu şöyle yapsan da bir şey olmaz deyip o derse ondan sonra gerçek hayatta uyguladı mı? Büyük bir hata oluşabilir veya bir yazarın şu hatayı yapmış olmaz yazım hatasını daha sonra düzeltirsin o kişi unutulabilir de

unutmaya bilir de ama genelde olumsuz etkiler, kariyeri falan. Yani umursamama diye bir şey olmamalı tam tersi daha çok mutlu olması daha üstüne gitmeli. Hataları hemen ilk başta düzeltilirse gelecek yaşlarda pek düzeltilmesinde zorlanmaz. ***Peki, derslerinde öğrencilerine bu öğretmen bir de hatalarını fark edip düzeltmeleri için hiçbir uygulamada yaptırmıyor.*** Daha da çok hatalar umursamalı üstüne gitmeli, düzeltmeye çalışmalı, onla ilgili uygulamalar öğrencilerin kendilerini daha iyi geliştirebileceği bir şeyler üretmeli.

K4.5S.K.48'33". Öyle bir yazma dersi hakkında bir fikirler, iyi sonuçları düşünürüm. Çünkü belki de bir tane çocuk hatasını yazarken fark etmeyecek ama belki de başka güzel çocuklar noktalama işaretlerini her şey o kadar iyi kavramış ki, umursamadan yazdığına bile dahi hiçbir hata yapmadan yazacak. Ama belki başka bir çocuğun hatası bu şekilde ortaya çıkabilir ve o çocuk kendini geliştirebilir. Bu konuda mesela umursamadan yazdığını da şey işte hocanın ite kaka yazdırmasıyla atıyorum şurada şunu koyacaksın şurada şunu koyacaksın demeden ben bunu koymayı unutmuşum demek ki şurada eksikim var ya da şunun anlamını yanlış yapmışım deyip kendini orada da çalışıp geliştirebilir. ***Ama öğrencilerin hatalarını fark edip düzeltmeleri için öğrenmen hiçbir uygulama yaptırmıyor.*** O zaman öğrenciler hatalarını göremezler. Hocama eğer böyle bana böyle bir şey söylese de derdim ki hocam bence yaptıktan sonra okuyalım ve nerede ne kullanmamız gerektiğini konuşalım.

Tablo 152

Yazma Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyonunun Yaratıcı Düşünme Eğilimdeki Rolüne İlişkin Odak Grup Görüşleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Öğretmen rehberliği	19	-	19	15	-	15	Öğretmen
Dönüt	9	-	9	11	-	11	
Pekiştireç	4	-	4	4	-	4	
Yazma isteği	8	-	8	8	-	8	Yazma gelişimi
Hayal dünyası	6	-	6	6	-	6	
Yazım ve noktalama	5	1	6	5	1	6	
Yaratıcılık	4	-	4	4	-	4	
Yazma becerisi	3	-	3	3	-	3	
Özgünlük	3	-	3	1	-	1	Öz gelişim
Düzeltilme	6	-	6	9	-	9	
Öz öğrenme farkındalığı	5	-	5	6	-	6	
Olgunlaşma	1	-	1	1	-	1	
Öz güven	1	-	1	1	-	1	
TOPLAM	74	1	75	74	1	75	

Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme yetkinliğinin yaratıcı düşünme eğilimine yansımalarına ilişkin görüşler değerlendirildiğinde öğretmen, yazma becerilerinin gelişimi ve öz gelişim konularında görüşler belirtilmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri öğretmen rehberliği, dönütleri, pekiştireçleri yazma öz düzenleme, özerkliği ve motivasyonunu desteklediği yönündedir. Söz konusu olumlu etkilerin metin kalitesi, hayal dünyası, yaratıcı düşünme, özgünlük ve yazma becerilerine olumlu yansımaları olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrencinin öğrenme farkındalığı kazanmasına, hatalarını fark etmesine, kendine güvenerek yazma sürecini düzenlemesine, zihinsel ve psikolojik olarak kendini geliştirmesine katkı sağladığı ifade edilebilir. Dolayısıyla katılımcı görüşlerinin doğrulanan yapısal modeli açıklar nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmen odak kodu altındaki katılımcı görüşlerinin öğretmen rehberliği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcılar yazma özerkliği ve öz düzenleme sürecinde

öğrencinin kendi başına bırakılmasının, dönüt sağlanmamasının ve yönlendirilmemesinin sonucunda yazma sürecinin başarısızlıkla sonuçlanacağı ve yazma gelişim sürecinin olumsuz etkiyeceğini düşünmektedirler. Çünkü öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgiyi öğrenmesi için desteklenmesi, strateji kullanımına yönlendirilmesi ve motivasyonunu artıracak dönütler verilmesinin; öğrencinin yazma sürecine istekle ve sebatla devam etmesini sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen konusunda pekiştireç ve dönüt kodlarına ilişkin görüşlerin sadece olumlu olması da bu yorumu desteklemektedir. Dolayısıyla öğretmenler tarafından yönlendirilen, desteklenen, dönüt ve düzeltme verilen öğrencilerin yazma konusunda daha başarılı oldukları ve daha yaratıcı metinler üretebildikleri ifade edilebilir.

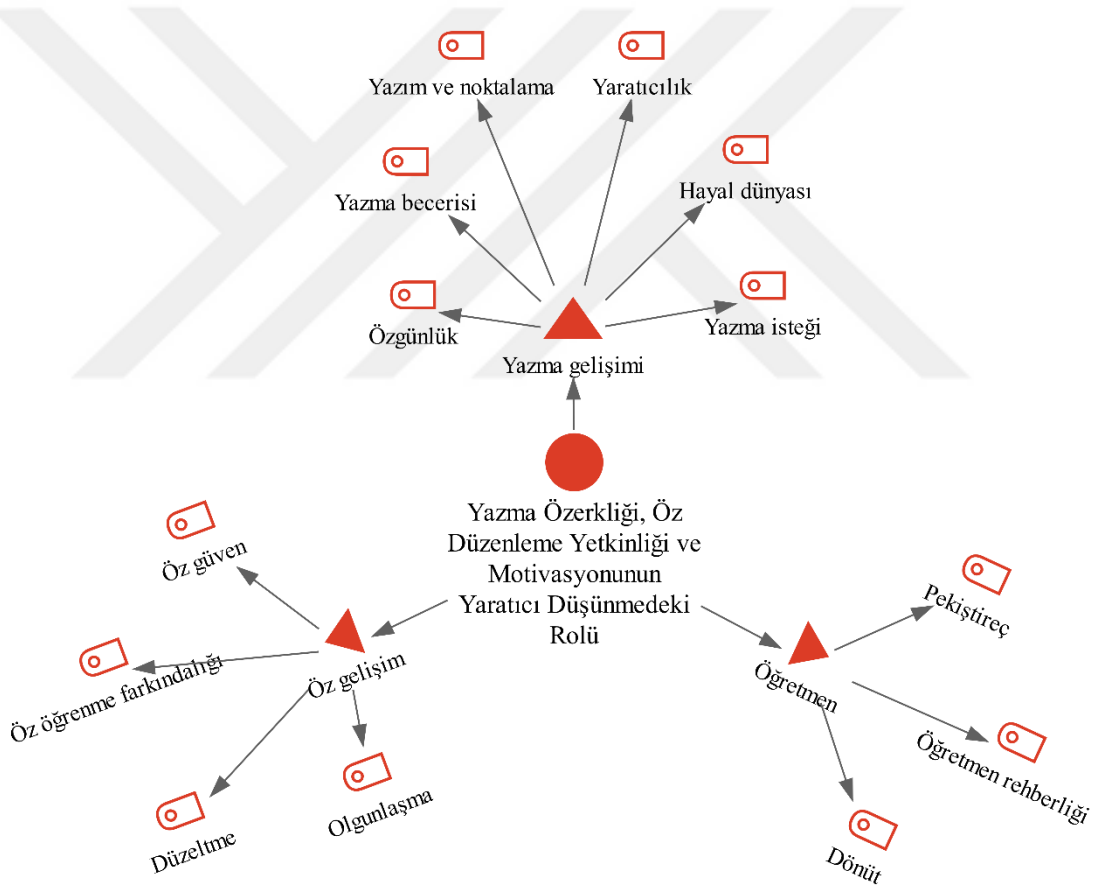
Yazma motivasyonu, özerkliği, öz düzenleme yetkinliğinin yaratıcı düşünme eğilimine yansımalarına ilişkin odak görüşlerin yazma gelişimi konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Yazma gelişimi altındaki görüşlerin yazma isteği üzerinde yoğunlaştığı Tablo 152’de görülmektedir. Katılımcılar yazma isteğinin öz düzenleme ve özerkliği olumlu yönde etkileyerek yaratıcı fikir üretimini desteklediğini, yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görüşündedirler. Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme yetkinliğinin yazma isteğini desteklemesinin yanında yazım ve noktalama, yazma becerileri konularında da katkısının olduğu ifade edilebilir. Bu konuda hayal dünyası, yaratıcılık ve özgünlük kodlarına ilişkin görüşler belirtildiği ve söz konusu kodların yaratıcı düşünme eğilimi ile ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Yaratıcı düşünme eğilimiyle ilgili birden fazla kod ve bunlarla ilgili belirlenen görüşlerin tamamının olumlu olması hareketle katılımcıların; yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme yeterliğinin yaratıcı düşünme eğilimine olumlu yansımalarının olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Katılımcı görüşlerinin, yazma motivasyonu ve yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme yetkinliği üzerinden yaratıcı düşünme eğilimine olan dolaylı etkinin orta güçte ve anlamlı olduğunu gösteren modele ilişkin bulguları desteklediği söylenebilir.

Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme eğiliminin yaratıcı düşünmeye yansımalarının yazma gelişiminin yanında öz gelişime de katkıda bulunduğu ifade edilebilir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinin düzeltme ve öz öğrenme farkındalığı konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Yazma özerkliği ile öz düzenleme farkındalığının öğrencilerin yazma süreçlerini ve metinlerini düzeltmelerine katkı

sağladığını belirten katılımcılar, bu durumun yazma farkındalığını da geliştirdiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Olgunlaşma ve öz güven konularına da değinen katılımcılar yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenlemenin yazma becerileri ve zihinsel beceriler açısından olgunlaşma ve öz güveni destekleyerek yaratıcı düşünme eğilimini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Yaratıcı yazma becerilerine katkı sağladığına yönelik bu görüşler nicel verilerle doğrulanan yapısal modeli desteklemektedir.

Şekil 65

Yazma Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyonunun Yaratıcı Düşünmedeki Rolüne İlişkin Odak Görüşler



K5. Yani yazma şevkini öldürmeme anlamında katılıyorum ama kesinlikle tamamen müdahale edilmesin, bu şekilde bırakalım gitsin, o şekilde düşünüyorum. İlerleyen aşamalarda yavaş yavaş... **K3.** Güzel bir şekilde belirtilmeli yani. **K1.** İlk etapta kesinlikle yazma becerisini ortaya çıkarmak için çalışma yapılmalı, kurallardan tamamen bağımsız olması olmaz. Ama şöyle bir şey de var: çocuk büyüdükçe olgunlaştıkça zaten kendisi ister istemez o hatalarından rahatsız

olacaktır. Çünkü ben yine inanıyorum. Yani şimdi 5. sınıf öğrencisini düşünün, 6. sınıf öğrencisi işte noktalı virgülün, virgülün kullanıldığı yerler, büyük harflerin kullandığı yerler, bunları kavraması çok zor. **K3.** Çok zor, noktalı virgül çok zor.

K1. Bunları olgunlaştıkça kavrayacak. Ama biz de çocuğu şimdi kurallara boğduğumuz zaman yazma becerisini de belki öldürme ihtimalimiz var. Fakat yazma becerisi, kendini ifade etme becerisi geliştikçe ilerleyen zamanda kesinlikle o da zaten kuralları benimseyecektir ve kafasında netleştirip daha güzel metinler çıkaracaktır. **K2.** Bir de şey var mesela ben 5'lerde şimdi hocam yazdırıyorum işte bir ders mesela yazma eğitimi üzerine ders yapıyorum. Şeyi fark ettim çocuklara okunması gerektiği zaman çoğunda işte hocam şey, okumayım utanıyorum işte falan ama ben özellikle o sınıfta o ortamı oluşmaya çalıştım işte çocuklar hani burada sizi işte azarlayacağımı düşünmeyin veya hatalı olacak bir şey yok hepiniz keyfinizce gelin okuyun. Hepsine de pekiştireç verdim, olumlu böyle çok güzel olmuş hani daha iltifat ederek böyle ve bir yıl içerisinde artık hiç şu anda mesela tahtaya çıkarken kimse ya okumayın falan şeyine geçmedi.

4.2.3. 1. Hipoteze İlişkin Nitel Bulgular

Tablo 153

Yazma Motivasyonunun Yazma Özerliğindeki Rolüne İlişkin Görüşler

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
İstek	21	-	21	21	-	21	Yazma Motivasyonu
Tutum	9	1	10	9	1	10	
Yazma hazzı	6	-	6	4	-	4	
Dışsal motivasyon	5	-	5	4	-	4	
Dikkat	5	-	5	5	-	5	
Hedef yönelimi	4	-	4	4	-	4	
Başarı motivasyonu	2	-	2	2	-	2	
Süreci yönetme	11	1	12	9	-	9	Yazma Özerkliği
Öz öğrenme farkındalığı	4	-	4	4	-	4	
Kararlılık	3	1	4	3	1	4	
Öğrenme sorumluluğu	3	-	3	2	-	2	
Öz değerlendirme	2	-	2	2	-	2	
İhtiyaç belirleme	2	-	2	2	-	2	
Düzeltilme	2	-	2	3	1	4	
Dışsal değerlendirme	1	-	1	1	-	1	Gelişim
Yazma Becerisi	30	-	30	31	-	31	
Fikir üretimi	28	-	28	28	-	28	
Başarı	25	-	25	27	-	27	
Gelişim	14	-	14	14	-	14	
Yaratıcılık	13	-	13	14	-	14	
Öz düzenleme	9	-	9	8	-	8	
Hayal gücü	4	-	4	4	-	4	
İfade becerisi	4	-	4	3	-	3	
TOPLAM	207	3	210	184	3	207	

Yazma motivasyonu ile yazma özerkliği arasındaki ilişkiye yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde üç odak kod dikkat çekmektedir. Bağımsız değişken olarak sorulan yazma motivasyonu, bağımlı değişken olarak yazma özerkliği ve bu iki değişkenin ilişkisinin yansıdığı gelişim görülmektedir. Tablo 153’de bu kodlar için belirlenen görüşlerin çoğunun olumlu olduğu görülmektedir. Nitekim nicel bulgulara da bu iki değişken arasında pozitif yönde güçlü düzeyde olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar da yazma motivasyonları arttığında yazma

özerliklerinin de arttığı ve buna bağlı olarak yazma becerilerinin, fikir üretimlerinin, yaratıcılıklarının olumlu etkilediği doğrultusunda görüşler bildirmişlerdir.

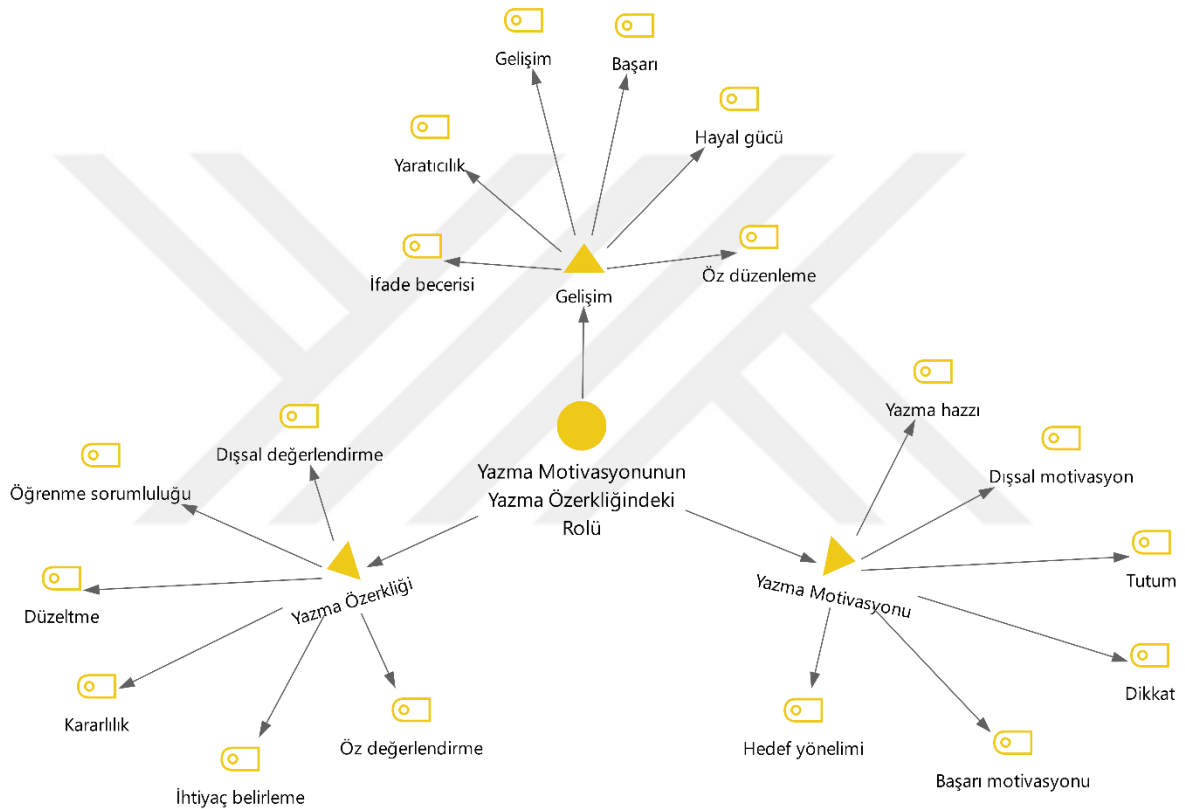
Yazma motivasyonu odak kodu altında en çok yazma isteği konusunda görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerin tamamının olumlu olduğu ve en çok görüşün yazma uyumu konusunda belirtildiği görülmektedir. Tutumla ilişkili belirlenen bir olumsuz görüşün de özerkliğin engellendiği durumda ortaya çıktığı yönündedir. Bu doğrultuda öğrencilerin yazma istekleri, hazları motivasyonları yazmaya yönelik diğer olumlu tutumları arttıkça yazma özerkliklerinin de arttığı ve buna bağlı olarak yazma beceri gelişimlerinin desteklendiği ifade edilebilir. Ek olarak yazma motivasyonu yükseldiğinde, katılımcıların hedef yöneliminde oldukları, başarı motivasyonu taşıdıkları ve dikkatlerini toplayabildikleri yorumu yapılabilir. Bunun yanında yazma motivasyonunda dışsal motivasyonun da önemli bir yeri olduğu görüşlerden çıkarılmaktadır. Bu konuda katılımcılar çevrelerinden gelen olumlu değerlendirme ve dönütlerin yazma motivasyonlarını artırdığı yönündedir. Elbette tüm bunların ise öğrencinin yazma sorumluluğunu üstlenerek, öğrenme farkındalığıyla ve kararlılıkla yazma sürecinde ihtiyaçlarını belirleyebilmekte, hatalarını düzeltebilmekte ve yazılarını düzenleyebilmektedir. Burada öz değerlendirme ile öğretmen, akran ve veli değerlendirmenin de etkisi olduğu görüşlerden hareketle ifade edilebilir. Tüm bulgular nicel verilerin analizi sonucunda iki değişken arasında tespit edilen ilişkiyi ve iki değişken arasındaki kovaryans ilişkisiyle kurulan yapısal modele ilişkin bulguları desteklemektedir.

Yazma motivasyonu ile özerkliği arasındaki pozitif yönlü ilişkinin öğrencilerin yazma becerilerini olumlu etkilediği söylenebilir. Gelişim odak kodu altında en çok yazma becerisi konusunda görüş bildirilmesi ve bu görüşlerin tamamının olumlu olması da bu yorumu pekiştirmektedir. Bu konudaki ikinci en çok görüşün, fikir üretimi konusunda olduğu ve onu da başarının takip ettiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yazma becerilerinin yanında fikir üretimlerinin ve dolayısıyla yazma başarılarının olumlu etkilendiği ifade edilebilir. Zaten öğrenciler yazma motivasyonu ve özerklikleri arttıkça daha iyi yazdıklarını, daha kolay fikir üretebildiklerini, daha özgür oldukları için daha yaratıcı metin üretebildiklerini, hayal güçlerini etkili kullanabildiklerini, bunların yanında bütünsel gelişimlerinin olumlu etkilendiğini ifade

etmişlerdir. Bu noktada en çok dikkat çeken kodlar ise öz düzenleme ile yaratıcılıktır. Çünkü katılımcılara bu kodlar sorulmadan yapısal modelin bağımsız değişkenlerine bağlı olarak aracı ve bağımlı değişkenler hakkında görüş belirtmişlerdir. Bu durum nicel bulguları ve model uyumuna ilişkin verileri desteklemektedir.

Şekil 66

Yazma Motivasyonunun Yazma Özerkliğindeki Rolü



K5.5S.E.30'44". Yazma başarı önce yani böyle güzel yazış yapmak için böyle sık sık yazı yazmak lazım. Sonradan o yazı eğer böyle güzel yazamıyorsun değiştirmek için yani başka bir şeyler yapmak gerekiyor. Eğer ki olmuyorsa başka birisine danışıp ondan yardım istemek lazım. *Mesela yazmak istediğin zamanlarda neler hissediyorsun? Neler yaşıyorsun, neler karşına çıkıyor. İstemediği zamanlarda neler oluyor?* İsteddiğiniz zaman o işi bildiğimizde daha kolay oluyor da beceri yapabiliriz daha yani böyle ona odaklanabiliyoruz. Ama eğer şey bilmiyorsak yapamıyorsak tam tersi olduğunda bunların söylediklerimin tam tersi oluyor. Mesela yazarken birden gidiyoruz, yazarken dümdüz gidiyoruz. Bir anda yazımız yukarı kayıyor. Bir de yazım hatası yapabiliyoruz. Yani cümleye anlam katacak

kelimeler bazen koyamıyoruz sonra onu bir şeyleri yani yazarken ona uygun şeyler kullanırken araya başka şeyler de soktuğumuzda sıkıntı olabiliyor bazen.

K6.6S.E.25’39”. Daha potansiyeli daha yüksek olur. Motivasyon olunca bir yerden sonra mesela hatanı görürsün düzeltirsin devam edersin. İçindeki yazma hevesi daha çok artar düzeldiğin için. Daha mükemmel olduğunu düşünürsün, daha iyi olduğunu düşünsün ve yazmaya çok daha devam edersin. Yazmayı arttırır. Bağımsız olmanın şöyle bir güzel yanı var. Kimse yani bakmıyor. Sen kendi hatalarını görüyorsun. Hatalarını görüp engelleyebiliyorsun görmesen bile ilk yazın olduğu için rahat olursun. Kendini kendi yönettiği bir film setinde gibi hissedirim. Kendim yönettiğim bir süreçte kendimi kitabın kralı gibi olurum hocam. Kitabın imparator gibi bağımsızım öyle daha çok yazma isteği gelir bence.

Tablo 154

Yazma Motivasyonunun Yazma Özerliğindeki Rolüne İlişkin Odak Grup Görüşleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Yazma isteği	4	29	33	4	30	34	Yazma becerisi
Yazma yeteneği	11	1	12	11	1	12	
Yazma başarısı	10	-	10	10	-	10	
Yazma alışkanlığı	5	-	5	4	-	4	
Metin kalitesi	4	-	4	4	-	4	
Yazma özerkliği	3	-	3	3	-	3	
Özgünlük	3	-	3	2	-	2	
Dil bilinci	15	-	15	12	-	12	Bilgi ve beceri
Dil becerisi	5	-	5	12	-	12	
Bilişsel beceriler	6	3	9	6	3	9	
İfade becerisi	6	-	6	7	-	7	
Bilgi edinme	3	1	4	2	1	3	
Kültürel gelişim	3	-	3	3	-	3	
Yaratıcılık	3	-	3	3	-	3	
Sosyal beceriler	-	2	2	-	1	1	Etkili mekanizmalar
Öğretmen rehberliği	23	-	23	19	-	19	
Eğitim sistemi	-	9	9	-	9	9	
Sınav sistemi	-	8	8	-	8	8	
Eğitim politikası	-	6	6	-	6	6	
Farklı metin türleri	1	6	7	6	-	6	
Yarışma	8	-	8	5	-	5	
Pekiştireç	6	-	6	4	-	4	
Öğretim programı	-	2	2	-	2	2	
Eğitim ortamı	-	1	1	-	-	-	
Motivasyon	-	1	1	-	3	3	
TOPLAM	119	69	188	117	64	181	

Yazma motivasyonunun yazma özerkliğiyle ilişkisine dair odak grup görüşleri incelendiğinde yazma becerisi, bilgi ve beceri, yazma ile sürece etki eden konulara ilişkin görüşler belirtilmiştir. Katılımcılar yazma özerkliği ile yazma motivasyonunun bir birini destekleyen ve geliştiren bir döngü içerisinde olduğuna yönelik görüşler belirtmişlerdir. Bu durum yazma motivasyonu ile yazma özerkliği arasındaki pozitif yönlü güçlü etki büyüklüğünde ilişkinin tespit edildiği nicel bulguların yanında yapısal modelde yer verilen kovaryans ilişkisini de açıklamaktadır. Görüşler hatırlatıcı notlar

ile değerlendirildiğinde bu çıkarımın daha çok güçlendiği söylenebilir. Eğitim sistemi, sınav sistemi, öğretmen, okul ortamı gibi durumların süreç üzerinde etkili olduğunu düşünen katılımcılar, yazma motivasyonu ile özerkliği arasındaki olumlu ilişkinin yazma ve dil becerilerine, sosyal becerilere, yaratıcı düşünme ve entelektüel gelişime katkıda bulunduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yazma motivasyonu ile özerkliği arasındaki ilişkinin yazma becerilerine yansımaları incelendiğinde en çok yazma isteği hakkında görüş belirtildiği görülmektedir. Katılımcı görüşleri bu ilişkinin öğrencilerin yazma isteği üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir. Ancak bu konuda belirtilen görüşlerin çoğunun olumsuz olduğu görülmektedir. Bu durumun yazma özerkliğinin ya da motivasyonun düşük olduğu zamanlarda yazma isteğinin de azalmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Ek olarak yazma isteğinin düşük olması, özerklik sürecine ve yazma motivasyona olumsuz yansıdığı ifade edilebilir. Bunun yanında yazma özerkliği ve motivasyonunun; yazma yeteneği, başarısı ve alışkanlığını desteklediği belirtilmiştir. Katılımcı görüşleri, yazma özerliği ve yazma motivasyonuna sahip öğrencilerin daha özgün ve yaratıcı metinler ürettiği yönündedir. Ancak motivasyonun yazma özerkliğini olumlu etkilediğini düşünen katılımcılar motivasyonun özerkliği artırması sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Nicel analizler sonucunda tespit edilen yazma özerkliği ile motivasyonu arasındaki ilişkinin nitel bulgulara da karşılık bulunduğu söylenebilir.

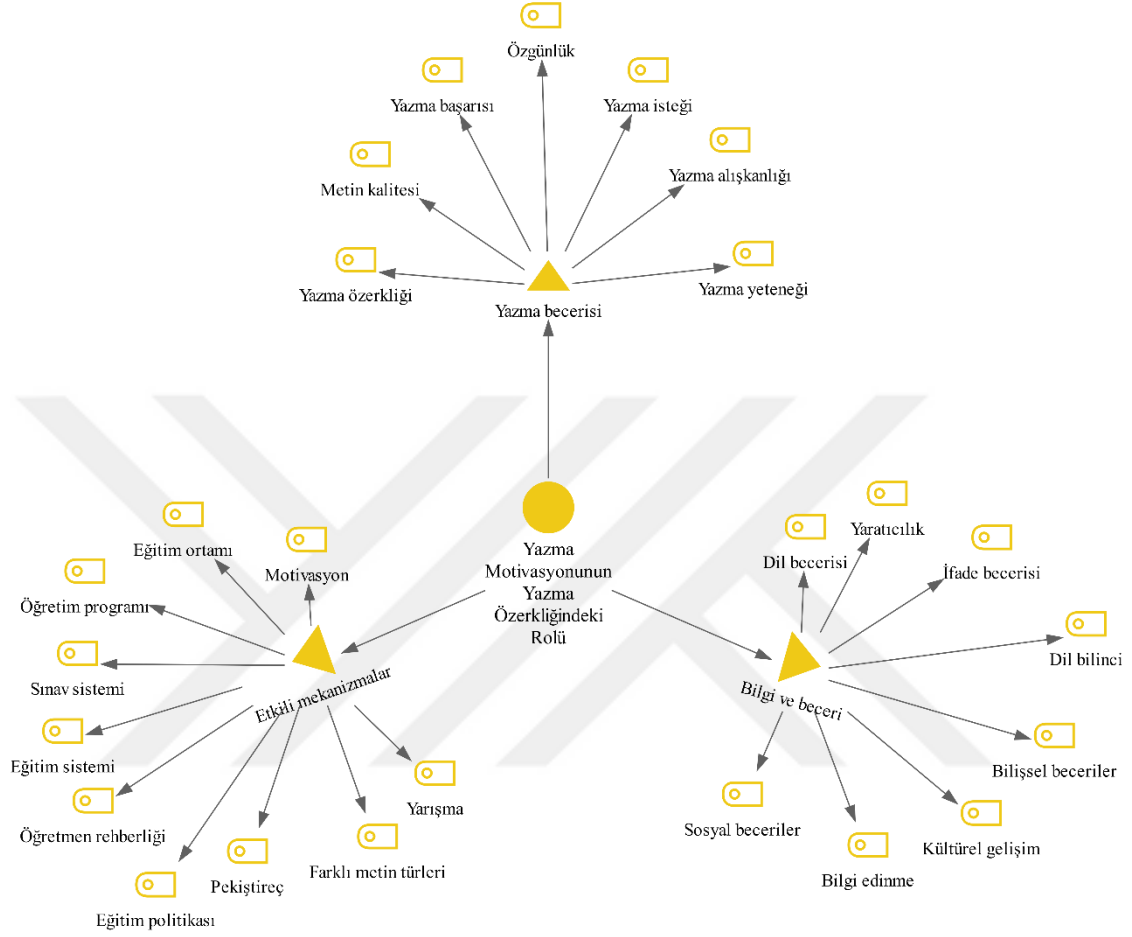
Bilgi ve beceri konusunda belirtilen görüşler içerisinde katılımcıların en fazla dil bilinci üzerinde durdukları görülmektedir. Öğrencilerin yazma gelişimleri için dil bilincine sahip olmaları gerektiği ve yazma motivasyonu ile özerkliğinin dil bilincini desteklediği ifade edilebilir. Dil ve ifade becerilerinin yanında bilişsel ve sosyal becerilerin de yazma sürecinde etkili olduğu söylenebilir. Yazma motivasyonu ve özerkliğini geliştirmek için dil ve ifade becerilerinin desteklenmesi gerektiği gibi yazma motivasyonu ve özerkliğinin bu becerilere katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Ayrıca katılımcılar yazma motivasyonuna sahip olan yazma sürecinde özerk davranışlar sergileyen öğrencilerin bilgiye daha kolay ulaşabildiklerini, kültürel gelişimlerini sağlayabildiklerini ve daha yaratıcı metinler yazabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu

bulgular yapısal modeli desteklemekle birlikte yazma motivasyonu ile özerkliğinin yaratıcı düşünmeyle olan ilişkisini de açıklamaktadır.

Katılımcıların yazma motivasyonu ile özerkliğinin eğitim sistemi, sınav odaklı yaklaşım, öğretim programı ve okul ortamı gibi durumlardan olumsuz etkilendiği yönünde görüş bildirildiği söylenebilir. Motivasyon hakkında belirtilen olumsuz görüş de bu durumu destekler niteliktedir. Katılımcılar eğitim ve sınav sistemi nedeniyle yazma çalışmaları yaptıramadıkları, öğrencilerin yazmak yerine sınava hazırlandıklarını, programla sistemin uyumsuz olduğunu, sınıf mevcudu ve okul ortamının yazma etkinlikleri yaptırmaya uygun olmadığını belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmen rehberliğinin yazma motivasyonu ve özerkliğini desteklediği görüşünde olan katılımcılar, öğrencilerin yazma becerileri ve motivasyonlarını desteklemek için farklı metin türlerinden yararlanabileceği, örnek metinler sunulabileceği, yarışmalar düzenlenerek yazma isteklerinin artırılabilceği ve pekiştiricilerin kullanılabileceğini düşünmektedirler.

Şekil 67

Yazma Motivasyonunun Yazma Özerkliğindeki Rolüne İlişkin Odak Görüşler



K5. Yani hem daha güzel yazılar ortaya çıkar. Hem daha fazla yazma isteğiyle beraber takdir edildikçe, daha iyi metinler ortaya çıktıkça, o da yazı yazmak ister. Başarı, hani yüksek puanlarla da dönüşler aldığı zaman hem not olarak hem toplumda takdir edilme anlamında hem de kendisini ileriye dönük daha çok yazma isteği anlamında olumlu yönde etkiler mutlaka. **K1.** Evet, kesinlikle olumlu ben de öyle düşünüyorum ama yazmanın da dedim yani özellikle bu metin olsun şiir, düzyazı veya şiir olsun kesinlikle bir yetenek. Ben ama bu tabii geliştirmesi gereken yani bir yetenek. Yani yetenek var ama onu işlemediği zaman o ortaya çıkmıyor. Ne kadar az müdahale olsa da dışarıdan yani o kadar çok daha kendini geliştirebilir, geliştirir diye düşünüyorum ama tamamen böyle müdahalesiz bir ortamın da doğru olduğunu düşünmüyorum o alanda gerçekten hani sözü geçen uzman kişilerin fikirlerine başvurulması, desteğine başvurulması onu geliştirecektir. Bu şunu da oluşturabilir belki; yani hiç kimseye sormadan ben en iyi yazıyorum

şeklinde bir ego da oluşturabilir. Mutlaka kendisinden daha iyi olan veya iyi olduğunu düşündüğü insanların ona yol göstermesi. Ben faydalı olacağımı düşünüyorum. Tamamen kendi başına bırakmak da olumlu sonuç vermeyebilir. Bu sefer bir bencillik oluşabilir diye düşünüyorum. **K5.** Ego yani günümüz öğrencilerinde yani ego inanılmaz derecede zaten.

4.2.4. 8, 9, 10 ve 11. Hipoteze İlişkin Nitel Bulgular

Tablo 155

Düzenli Egzersiz Yapmanın Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünmeye Yansımalarına İlişkin Görüşler

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Tutum	21	-	21	21	-	21	Duyuşsal
Stres	-	10	10	-	9	9	
Kaygı	-	9	9	-	9	9	
Motivasyon	15	-	15	9	-	9	
Odaklanma	4	-	4	4	-	4	
Öz güven	4	-	4	2	-	2	
İstek	3	-	3	5	1	6	
Rahatlama	2	-	2	2	-	2	
Psikolojik sağlık	1	-	1	1	-	1	
Öz saygı	1	-	1	-	-	-	
Yaratıcılık	21	-	21	21	-	21	Yazma becerisi
Fikir Üretimi	19	-	19	19	-	19	
Başarı	7	-	7	4	-	4	
Yazma performansı	6	-	6	6	-	6	
Özgünlük	3	-	3	3	-	3	
Gözlem becerisi	4	-	4	5	-	5	Zihinsel
Üst bilişsel beceriler	13	-	13	14	-	14	
Düşünme becerileri	6	-	6	6	-	6	
Fiziksel sağlık	2	-	2	2	-	2	
Zihinsel sağlık	2	-	2	5	-	5	
Öğrenme	2	-	2	2	-	2	
Öz düzenleme	2	-	2	1	-	1	
TOPLAM	138	19	157	132	19	151	

Düzenli olarak egzersiz yapan öğrencilerin yazma motivasyonlarının, özerkliklerinin, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin düzenli egzersiz

yapmayanlarınkine göre daha yüksek olduğuna ilişkin anlamlı nicel bulgular tespit edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşlerinin de nicel bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Çünkü bu konuda belirlenen zihinsel, psikolojik ve yazmaya yönelik kodlar altında sadece olumlu görüşler tespit edilmiştir. Tablo 155’de olumsuz duygular olan kaygı ve strese bağlı belirtilen olumsuz görüşler ise olumlu değerlendirilmelidir. Düzenli egzersiz konusunda belirtilen görüşlerin yazma becerisi, zihinsel ve duyuşsal konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Düzenli egzersiz yapmanın zihinsel ve psikolojik olumlu etkileri olduğu ve bu etkilerle birlikte yazma becerisine de olumlu yansımaları olduğu ifade edilebilir.

Psikolojik odak kodu altında en çok tutum konusunda görüş bildirildiği ve bu görüşlerin tamamının olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri düzenli egzersiz yapmanın kaygı ve stres gibi duygularla baş etmeyi sağladığını, motivasyon, istek, öz güven, odaklanmayı desteklediği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Nitekim tutumdan sonra en çok stres ve kaygı üzerine görüş bildirilmiştir. Tablo 155’de, bu kodlar altında sadece olumsuz görüşlerin bildirildiği görünse de aslında egzersiz yapmanın kaygı ve stresi azalttığı yönündeki görüşlerin olumsuz görünen olumlu görüşler olduğu söylenebilir. Ek olarak yazma motivasyonu konusunda da belirtilen görüşlerin tamamının olumlu olduğu ve en çok görüş belirtilen 4. kod olduğu belirlenmiştir. Nicel bulgular, ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının düzenli egzersiz yapanların lehine anlamlı olarak orta etki büyüklüğünde farklılaştığına işaret etmektedir. Burada motivasyon ve isteğe yönelik katılımcı görüşlerinin de önemli bir yoğunlukta olması nicel bulguları desteklemektedir. Bununla birlikte düzenli egzersiz, öz güven, öz saygı, rahatlama, psikolojik sağlığa olumlu katkılar sağlayarak dolaylı olarak yazma motivasyonu, özerliği ve öz düzenlemesine katkı sağladığı ifade edilebilir.

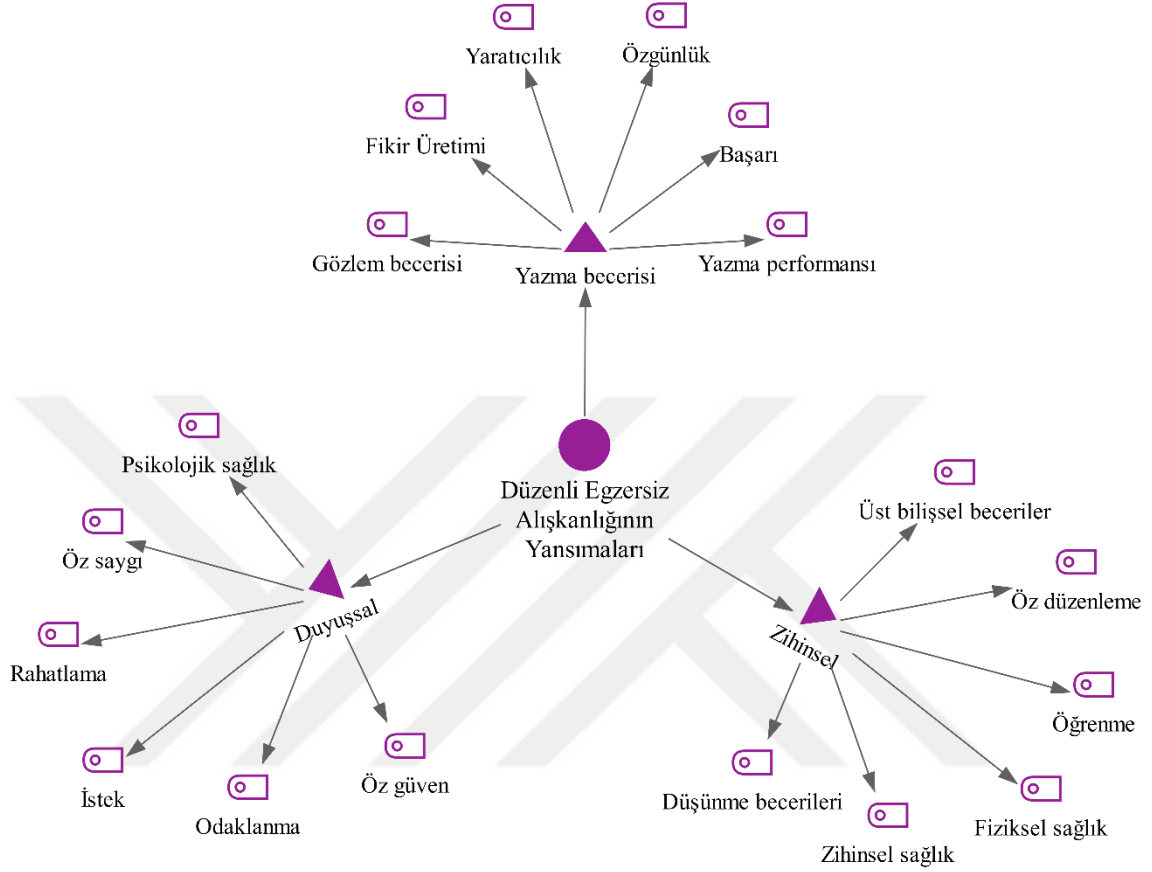
Düzenli egzersiz yapmanın zihinsel açıdan olumlu etkileri olduğuna yönelik bildirilen görüşler içerisinde en çok üst bilişsel beceriler konusunda görüş belirtilmesi ve burada öğrenme ve öz düzenlemeye yönelik de kodların tespit edilmiş olması yine nicel bulgularla paralellik göstermektedir. Çünkü üst bilişsel becerilerin yazma öz düzenleme yetkinliği ve özerkliğinin gerçekleşmesinde önemli olan faktörlerden biriyken öğrenme de özerklik ve öz düzenleme sonucunda ulaşılan kazanım olarak değerlendirilebilir. Katılımcı görüşleri ve hatırlatıcı notlar ışığında ulaşılan kodlar da bu

yöndedir. Ek olarak düşünme becerileri içerisinde ise yaratıcı düşünme eğiliminin önemli bir yeri olduğu katılımcı görüşlerinden çıkarsanmaktadır. Dolayısıyla yazma özerkliği ve öz düzenlemesi ile yaratıcı düşünme eğiliminin düzenli egzersiz yapanların lehine anlamlı olarak farklılaşması sonucunun karşılığında nitel bulgulara rastlanıldığı söylenebilir. Ayrıca fiziksel ve zihinsel sağlığı olumlu etkilediğine yönelik görüşler de belirtilmiştir. Elbette katılımcılar, zihinsel ve fiziksel sağlığın yazma sürecinde ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere de olumlu yansıdığını düşünmektedirler.

Yazma becerisi kodu altındaki görüşlerde yaratıcılık en çok görüş belirtilen kod olmakla birlikte Tablo 155 genel değerlendirildiğinde de en çok görüşün belirtildiği konulardan biridir. Fikir üzerimi kısmında belirtildiği gibi yaratıcı düşünmenin düzenli egzersiz yapanlarda daha yüksek olduğuna ilişkin bulunan nicel veriler, katılımcı görüşleriyle de desteklenmektedir. Nitekim katılımcı görüşleri; düzenli egzersiz yaparken çevreyi gözlemleyebildikleri, kaygı ve stres gibi duyguların azalmasıyla daha rahat düşünebildikleri, zihinsel süreçleri daha sağlıklı yürütebildikleri ve bu faktörlerin de yaratıcı düşünme eğilimlerini, yeni ve özgün fikir üretme oranını artırdığı yönündedir. Nitekim yaratıcılıktan sonra en çok fikir üretimi konusunda görüş belirtilmesi, özgünlük ve gözlem becerisinin de yer alması bunu desteklemektedir. Ek olarak yazma performansı ve başarıları konularının da öne çıktığı görülmektedir. Düzenli egzersizin sayılan tüm bu yansımalarının da etkisiyle yazma becerilerine katkı sağladığı, performansı ve başarıyı artırdığı söylenebilir.

Şekil 68

Düzenli Egzersiz Alışkanlığının Yansımaları



K10.5S.K.29'47". Olumlu şeyler düşünüyorum. Spor hayatımızın bir parçası diye düşünüyorum. Ve bizi dinamik, dinç tutar. E sabahları olabildiğince kalkıp böyle bir dışarıdan biz sitede oturuyoruz. Şöyle bir tur atayım, küçük iki tane kardeşim var, dur onları yürüteyim sallayayım ve o düşüncelerin bana kitap yazmamda daha olumlu etkili oluyor ve dışarıda gördüğüm olayları eğlenceli ve komik gelenleri orada anlatmaya çalışıyorum. Yani hem yeni fikir üretiyorum, hem sağlıklı yaşamamı hem de zihin açısından daha şey oluyorum, dinamik duruyorum. Yani sabah kalkıp böyle çok erken gitmek bana iyi olmuyor. Ama dışarı çıkıp etrafa baktığım da bir açılıyor yani zihnim öyle düşünüyorum. Ama kişiden kişiye değişen bir şey.

K13.7S.K.25'00". Yani sporcular genelde daha hızlı düşünebildikleri için belki daha fazla fikir üretebilirler. Çünkü tek bir düşünce hani orada mesela spor oynarken diyelim ki voleybolda topun nereden geleceğini hızlı bir şekilde çok hızlı düşünüp onu ayarlayabiliyor. Yani belki tabi cümle kurmaya çok faydası olur mu

bilmem ama daha farklı, daha fazla düşünmesini ve daha hızlı düşünmesine... Hızlı düşünürse daha fazla fikri olur zaten tek bir düşünce yoğunlaşmaz. Birkaç tane düşünceye aynı anda yoğunlaşır yani evet etkisi olabilir. **Peki, başka ne gibi artıları olabilir?** Yani sonuçta bir şey hakkında bilgi sahibi olmak. Spor hakkında bir metin de yazabiliriz sonuçta. Bir şey hakkında bilgim var sonuçta orada kullanılan terimleri hepsini biliyorsun. Belki sana öyle bir metin konusu verecekler, sen onun aklından yazacaksın.

Tablo 156

Düzenli Kitap Okumanın Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünmeye Yansımalarına İlişkin Görüşler

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Yazma becerisi	20	-	20	18	-	18	Yazma gelişimi
Sözcük Dağarcığı	13	-	13	13	-	13	
Dil becerisi	10	-	10	9	-	9	
İfade becerisi	3	-	3	4	-	4	
Özgünlük	9	1	10	4	1	5	Metin
Bağdaşıklık	6	-	6	6	-	6	
Tutarlık	7	-	7	8	-	8	
Akıcılık	3	-	3	3	-	3	
Üslup	8	-	8	8	-	8	
Amaçlılık	4	-	4	1	-	1	
Metin unsurları	4	-	4	1	-	1	
Anlatım teknikleri	3	-	3	2	-	2	
Bîçim	3	-	3	4	-	4	
Sadelik	1	-	1	2	-	2	
İstek	10	-	10	10	-	10	Tutum
Motivasyon	6	-	6	6	-	6	
Özgüven	1	-	1	3	-	3	
Fikir üretimi	16	-	16	19	-	19	Zihinsel gelişim
Düşünme becerileri	12	-	12	10	-	10	
Farklı bakış açısı	11	-	11	13	-	13	
Üst bilişsel beceriler	9	-	9	6	-	6	
Öğrenme	8	-	8	8	-	8	
TOPLAM	167	1	168	158	1	159	

Düzenli kitap okumanın yansımalarına ilişkin görüşlerin; metin, yazma gelişimi, tutum ve zihinsel gelişim konularında yoğunlaştığı Tablo 156'da görülmektedir. Bulgulardan hareketle, düzenli kitap okumanın dil becerilerine, yazma gelişimine, metin üretme becerilerine doğrudan katkı sağladığı söylenebilir. Çünkü tabloda yazma gelişimi ve metin konularında daha fazla kod ve görüş olduğu görülmektedir. Buradan hareketle düzenli kitap okumanın yazma becerilerine, metin kalitesine, dil becerilerine katkı sağladığı çıkarsanabilir. Yazma gelişimi kodu altında yer alan yazma becerisi hakkında en fazla görüş belirtilmesi ve bu görüşlerin tamamının olumlu olması da bu durumu desteklemektedir. Bununla birlikte katılımcılar kitap okumanın sözcük dağarcığını geliştirdiği, dil ve ifade becerilerini artırdığını ve bu durumun yazma becerilerine olumlu yansımalarının olduğunu ifade etmişlerdir.

Metin konusundaki görüşlerin, özgünlük kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla düzenli kitap okumanın metnin özgünlüğüne katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Bununla birlikte metinsellik ölçütleri ve anlatım özellikleri içerisinde yer alan bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık ve akıcılık unsurları hakkındaki görüşler dikkat çekmektedir. Katılımcıların çoğu, düzenli kitap okudukları zaman metinsellik ölçütlerini ve anlatım özelliklerini karşılayan metinler yazma konusunda daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte metnin unsurları hakkındaki bilgilerinin arttığını ve daha iyi kelime seçtiklerini, daha kaliteli cümle ve paragraf oluşturabildiklerini belirten katılımcılar yazım, noktalama, sayfa kurallarına uyma oranlarının da düzenli kitap okumalarına bağlı olarak arttığını vurgulamışlardır. Ancak burada amaçlılık dışındaki okur merkezli ölçütlere ve akıcılıktan farklı olan anlatım özelliklerine yönelik görüş belirtilmemiştir. Bu konudaki eksikliklerin öğrencilerin metin özellikleri ve metin yazma süreçlerine ilişkin bilgilerinin yetersizliğinden kaynaklanabilmektedir. Ek olarak katılımcıların çoğu, düzenli kitap okuma sayesinde farklı ve özgün metinlerle karşılaştıkları, yeni yazarlarla tanıştıkları için üsluplarının da geliştiğini düşünmektedirler.

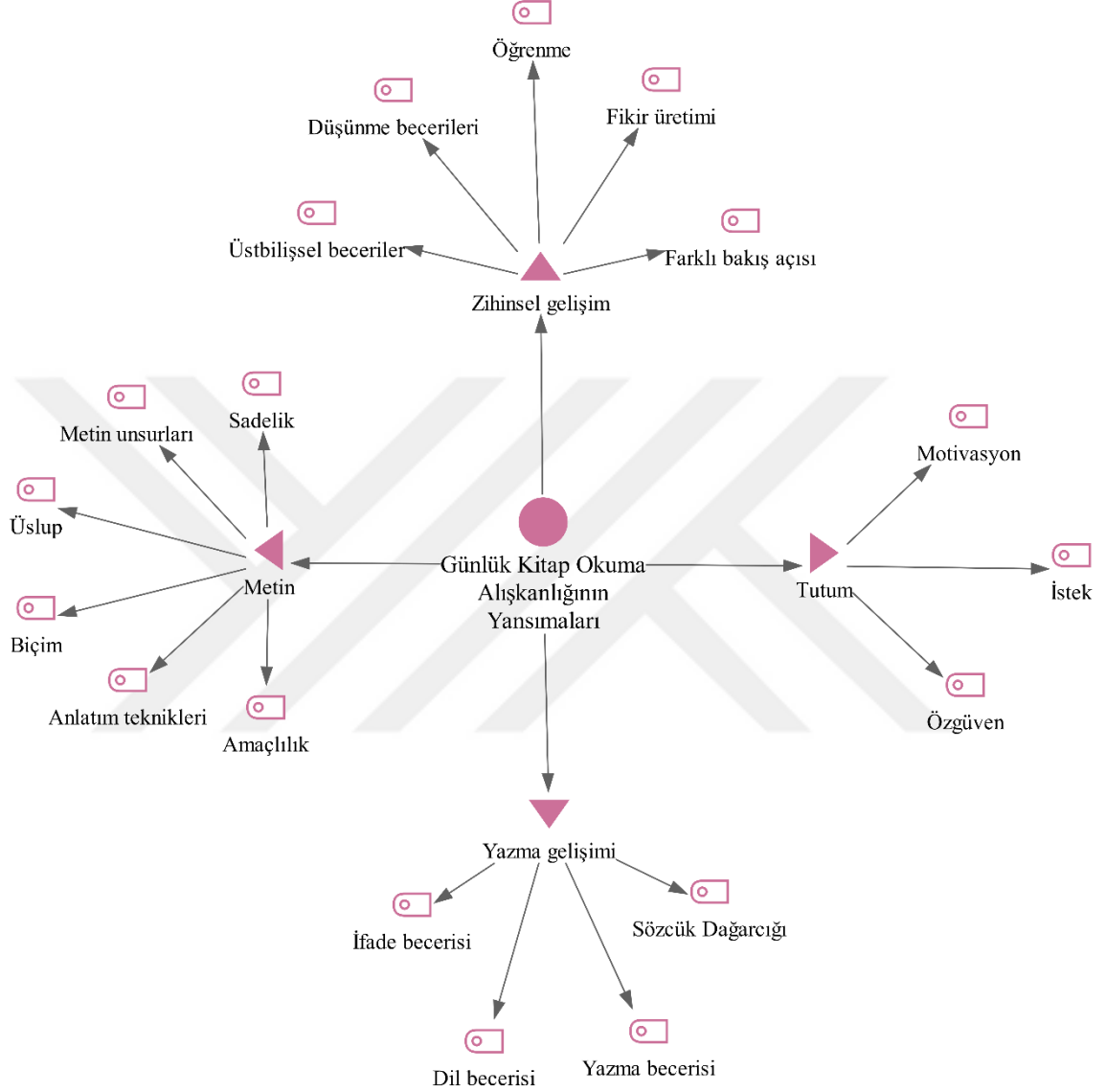
Düzenli kitap okumanın yazma tutumuna yansımaları konusunda belirtilen görüşler incelendiğinde istek kodu öne çıkmaktadır. Katılımcı görüşleri, düzenli kitap okumanın yazma isteğini artırdığı yönünde yoğunlaşmaktadır. İstekten sonra en çok görüşün yazma motivasyonu konusunda belirtildiği görülmektedir. Aslında bu durum istekle

benzer özellikler göstermektedir. Çünkü katılımcılar düzenli kitap okumanın yazma isteğini artırdığı gibi yazma motivasyonunu da artırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca düzenli kitap okumanın bilgi, ifade becerisi, yazma becerisi gibi pek çok konuda sağladığı olumlu katkılar sayesinde katılımcıların yazma sürecinde daha öz güveli hareket etmelerini, kendilerine inandıkları yönünde görüşler bildirilmiştir. Tüm bu veriler, yazma motivasyonunun düzenli kitap okuyanların lehine orta düzeyde anlamlı olarak farklılaştığını gösteren nicel verileri desteklemektedir.

Düzenli kitap okumanın zihinsel gelişimi desteklediğine ilişkin görüş belirten katılımcılar, en fazla fikir üretimi konusuna yoğunlaşmışlardır. Fikir üretimi kodu için belirlenen görüşlerin tamamının olumlu olması da nicel verileri desteklemektedir. Çünkü bu konuyu düşünme becerileri ve farklı bakış açısı kodları takip etmekte ve bu üç kodun yaratıcı düşünme ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Zira katılımcılar da düzenli kitap okudukça daha kolay şekilde farklı, özgün yeni fikirler üretebildiklerini, düşünme becerilerinin ve bunların içerisinde yer alan yaratıcı düşünme becerilerinin olumu etkilendiği, farklı bakış açıları geliştirebildiklerini belirtmişlerdir. Bu görüşler okuma alışkanlığı olan öğrencilerin olmayanlara göre yaratıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğuna ilişkin bulguları desteklemektedir. Ayrıca üst bilişsel beceriler ve öğrenme kodlarının özerklik ve öz düzenlemeyle ilişkili olması da yazma öz düzenleme ve özerkliğin okuma alışkanlığı olanların lehine anlamlı olarak farklılaştığına yönelik nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

Şekil 69

Günlük Kitap Okuma Alışkanlığının Yansımaları



K16.6S.E.25’36’’. Düzenli kitap okumanın yazma, başarısına katkıları mesela şeydir, ben bir kitabı okuyorsam. Bu kitabı gayet de yazabilirim. Bu kitabın özetini de çıkarabilirim. Ben her kitabımı okuduğumda, her kitabın özetini hocama söylediğimde ben herhangi bir aklımda tutulması için ben bir kâğıda yazarım. Bu kitabı hangi yerde okudum işte kaç sayfa’ydı bir de özetini çıkarırım. Bu benim için gayet iyi oluyor. Çünkü ben bazı kitapları okumakta zorluk çekiyorum. Bazı kelimeleri işte anlayamıyorum. Bu kelimeleri araştırıyorum buluyorum. Hocama da soruyorum bazenleri yani kitap okumak, yazma becerilerini gayet iyi şey olabilir yani etkileyebilir. *Yaratıcı ve özgün konularda yazabilmek için kitap okumanın*

faydaları nelerdir? Yani bazı kitaplar vardır değişik şeyler söylerler bazı kitaplar vardır gayet açıcı bir şeyler söyler. Ama bence bu kendi özgü yazmanın da bir katkısı olabilir. Kendin ilk başladığında eğer kendini iyi yazamıyorum sanıyorsan her kitabını yazdıkça bunu geliştirebilirsin.

K15.8S.E.19'26". Fikirlere. Öncelikle başka yazarların fikirlerini okuyabiliyorsun. Bazen sana öncülük edebiliyorlar. Ondan sonra yapabildiğimiz mesela şöyle kitap okurken onların yazı stili işte nasıl yazıyorlar, nerde ne bağlacı kullanıyorlar diye onları görebiliyoruz. O yüzden kalemle okumak da bence gayet önemli. Önemli olan yerlerin altını çizmek gibi. Başka bir etkisi de şöyle: Ben mesela kitap okurken kendimi mutlu hissediyorum ve o yazarın da benim okuduğumu ve ben okurken mutlu olduğumu biliyordur diye düşünüyorum. O yüzden ben de yazarken beni belki başkaları okur, başkaları okuyunca da huzurlanır diye düşünüyorum. O yüzden isteğim artıyor.

Tablo 157

Çoğunlukla Sanal Ortamda Vakit Geçirmenin Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünmeye Yansımalarına İlişkin Görüşler

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Fikir üretimi	-	26	26	-	25	25	Yazma becerileri
Hayal gücü	3	17	20	3	17	20	
Yaratıcılık	3	16	19	3	15	19	
Yazma sabrı	-	2	2	-	2	2	
Sözcük dağarcığı	-	-	-	-	2	2	
Sosyal ilişkiler	-	8	8	-	8	8	Sosyal beceriler
Aile ile ilişkiler	-	4	4	-	2	2	
Kişilik gelişimi	-	1	1	-	1	1	
Odaklanma	2	15	17	2	16	18	Akademik beceriler
Zihinsel beceriler	-	10	10	-	11	11	
Zaman yönetimi	2	8	10	2	8	10	
Akademik başarı	-	7	7	-	7	7	
Akademik motivasyon	-	3	3	-	2	2	
Psikolojik sağlık	-	16	16	-	16	16	Sağlık
Zihinsel sağlık	-	9	9	-	9	9	
Bağımlılık	-	8	8	-	9	9	
Fiziksel sağlık	-	5	5	-	6	6	
Umursamazlık	-	1	1	-	1	1	
TOPLAM	10	156	166	10	157	168	

Çoğunlukla sanal ortamda vakit geçirmenin yazma motivasyonu, özerkliği, öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünme eğilimine yansımaları incelendiğinde tespit edilen kodlara ilişkin görüşlerin tamamına yakınının olumsuz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte nicel verilerin analizi sonucunda ortaokul öğrencilerin yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin çoğunlukla sanal ortamda vakit geçirenlerin aleyhine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Yani çoğunlukla sanal ortamda oyun oynayan öğrencilerin yazma motivasyonu, özerkliği, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme eğilimleri gerçek ortamda oynayanlara göre daha düşüktür. Bu konuda belirlenen görüşlerin çoğunluğunun olumsuz olması da nicel bulguları desteklemektedir. Ayrıca Tablo 157’de belirlenen

odak kodların yazma becerileri, sosyal beceriler, akademik beceriler ve sağlıktan oluştuğu görülmektedir.

Yazma becerileri konusunda belirlenen görüşler incelendiğinde en çok fikir üretimi konusunda görüş belirtildiği söylenebilir. Katılımcılar, sanal ortamda oynama süreleri arttıkça fikir üretmekte zorlandıklarını düşünmektedirler. Bununla birlikte hayal gücü ve yaratıcılığın en çok görüş bildirilen kodlar içerisinde yer aldıkları görülmektedir. Her iki kod için de 3 olumlu görüş belirlenmiştir. Bu konuda katılımcılar az da olsa sanal ortamın hayal gücü ve yaratıcılığı destekleyebileceğini daha yaratıcı metinlerin yazılmasına katkı sağlayacağı görüşündedirler. Ancak buna rağmen çok fazla sanal dünyada vakit geçirmenin yaratıcılığı körelttiğini, hayal gücünü olumsuz etkilediğini, düşünceleri sıradanlaştırdığını hatta düşünmeyi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Tüm bu veriler çoğunlukla gerçek ortamda vakit geçiren öğrencilerin çoğunlukla sanal ortamda vakit geçirenlere göre daha fazla yazma eğiliminde olduklarına yönelik belirlenen istatistiksel anlamlı farkı açıklar niteliktedir. Yazma sabrı ve sözcük dağarcığı konusunda sadece olumsuz görüşler bildirilmiştir. Katılımcılar bu konuda uzun süre sanal ortamda vakit geçirmenin yazmaya karşı üşengeçlik ya da yazma sürecinde sabır gösterememeye ve sözcük dağarcığının gelişmemesine neden olduğu görüşündedirler.

Katılımcıların sosyal beceriler konusundaki görüşleri incelendiğinde en fazla sosyal ilişkiler hakkında görüş belirttikleri görülmektedir. Bu konudaki katılımcı görüşleri sanal ortamda oynama süreleri uzadıkça sosyal ilişkilerinin olumsuz etkilendiği, asosyal ve içe kapanık hâle dönüştükleri yönündedir. Ayrıca sosyal ilişkilerin yanında aile için ilişkilerinin de zarar gördüğünü ve kişilik gelişimlerinin olumsuz etkilendiğini ifade edilebilir.

Akademik beceriler konusunda belirtilen görüşler incelendiğinde bu konuda en fazla odaklanma konusunda görüş belirlenmiştir. Bunu zihinsel beceriler ve zaman yönetimi takip etmektedir. Bu üç kodun yazma özerkliği ve öz düzenleme yetkinliğine doğrudan olmasa bile dolaylı olarak yansımalarının olduğu ifade edilebilir. Katılımcı görüşlerinin yanında tutulan hatırlatıcı notlar da bu durumu destekler niteliktedir. Katılımcıların üst bilişsel becerileri ifade ederken kullandıkları kelimeler ve yüz ifadeleri, gerek zaman yönetimi konusunda belirtilen görüşleri birbiriyle uyumludur. Akademik başarı ve motivasyon konusunda belirlenen görüşler de nicel verilerle

paralellik göstermektedir. Nitekim yazma özerkliği, öz düzenleme yetkinliği ve yaratıcı düşünme eğiliminin, çoğunlukla sanal ortamda vakit geçiren öğrencilerin aleyhine orta etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Sanal ortamda uzun süre geçirmenin sağlığa yansımalarına yönelik belirtilen görüşler içerisinde psikolojik sağlık en fazla görüş bildirilen kod olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum yazma motivasyonunu çoğunlukla sanal ortamda oyun oynamayı tercih edenlerde, etmeyenlere oranla daha düşük olmasını açıklayıcı özelliktedir. İkinci olarak en çok görüş bildirilen zihinsel sağlığın yaratıcı düşünme, yazma öz düzenleme ve özerkliği konularıyla olan yakınlığı sebebiyle nicel bulgulara ilişkin değerlendirilebilir. Bu konuda katılımcılar, çoğunlukla sanal ortamda oyun oynamanın stres, kaygı, depresyon, sinir, öfke, depresyon gibi olumsuz duyguları artırdığını ve bu durumun psikolojik sağlıklarını tehdit ettiğini açıklamışlardır. Benzer bir durumun zihinsel süreçleri üzerinde de gerçekleştiğini belirten katılımcılar, uzun süre sanal ortamda vakit geçirdiklerinde zihinsel işlemleri gerçekleştirmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Hatta bazen bu durum bağımlılık yapacak kadar ilerleyebildiğini, gerçek yaşama ve yazmaya karşı umursamaz bir tavır sergileyebildiklerini belirtmişlerdir. Bunu yanında uzun süre hareketsiz oturmak ve sağlıksız bir duruşa sahip olmak da fiziksel problemler yol açmaktadır. Dolayısıyla sanal ortamda çok fazla vakit geçiren katılımcıların sadece yazma becerilerinin değil, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel sağlıkları ve bütünsel gelişimlerinin olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Şekil 70

Çoğunlukla Sanal Ortamda Oyun Oynamanın Yansımaları



K1.8S.K.27'36". Öyle mesela daha fazla oyun oynadığı için orada görüyor ne olduğunu. Mesela örnek bir kuzenim var ve çok fazla oynar. Mesela çok da fazla metin yazıyor, sürekli yazıyor ve aklına mesela geliyor sürekli bir şeyler. Mesela ben otursam yazmaya çalışsam gelmez ama o oyundan yola çıkarak hani o oyunla ilgili bir metin yazabilir ya da mesela izlediği video ile ilgili bir metin yazabilir başka öyle filan. Hani o oyundan, o videodan yola çıkarak mesela yeni fikirler nasıl yola çıkıyor. *Nasıl yola çıkıyor mesela ne açıdan?* Yani nasıl değiştiriyor bilemiyorum. Ama sonuçta bir yararı oluyor. Çok fazla sanal ortamda şey olmak, uğraşmak fikir üretiyorsun.

K6.6S.E.25'39". Hocam oynadığı oyuna göre değişir. Bir hikâyeli oyun vardır, bir de bölüm geçmeli oyun vardır. Eskiden bölüm geçmeli yani ya o oyunlar yoktu. İnsanlar kendi oyunlarını yaparlardı. Zihinde kurarlar böyle bir şey mesela (kâğıdı göstererek) bu araba olurmuş, kitap olurmuş, bebek olurmuş ama şimdi her şeyler sınırlı, oyunlara göre sınırlandırılıyor. Ama hikâyeler olurlarsa gerçekten hikâyeli oyunda kitaba göre izleyenin okuyanın kafasında oluşturmak değil, direkt oraya geçebilir. Çünkü orası sanal ortam o yüzden sanal ortamda tam oyunun yapımcısının istediği gibi olabilir. ***Peki, çok fazla oynamak yaratıcı ve özgün fikirler, metinler üretmeye etkisi...*** Gereğinden fazla oynama biraz hayal gücünü düşürebilir. Çünkü bu sefer durmadan bölümler hikâye, hikâye, bölüm, bölüm, bölüm diye düşünün ben yapacağım durmadan. Bir dahaki hareketini düşünmeye başlar.

Tablo 158

*Oyun Ortamı, Düzenli Okuma, Egzersiz Yapmanın Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz
Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünmeye Yansımalarına İlişkin Odak Grup Görüşleri*

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Sanal oyun	-	13	13	-	8	8	Değişkenler
Okuma isteği	2	4	6	3	3	6	
Sosyal medya	-	5	5	-	9	9	
Spor	2	-	2	1	-	1	
Teknoloji	-	-	-	-	1	1	
Dil becerisi	5	15	20	5	16	21	Temel beceriler
Bilişsel beceri	3	14	20	6	11	17	
Yazma becerisi	4	5	9	3	5	8	
Üretme becerisi	1	5	6	1	4	5	
Sosyal beceri	-	3	3	-	5	5	
Umursamazlık	-	15	15	-	12	12	Tutum
Yazma isteği	2	11	14	2	9	11	
Öğrenme isteği	2	3	5	1	3	4	
Psikolojik sağlık	1	2	3	1	3	4	
Odaklanma	-	1	1	-	2	2	
Eğitim sistemi	-	13	13	-	13	13	Çevresel etkenler
Sınav sistemi	-	9	9	-	8	8	
Öğrenme ortamı	-	11	11	-	8	8	
Aile	-	2	2	-	3	3	
TOPLAM	22	131	157	23	123	146	

Oyun ortamı, düzenli okuma ve egzersiz alışkanlıklarının yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünme eğilimine yansımalarına ilişkin görüşler değerlendirildiğinde sanal ortamda oyun oynama, sosyal medya ve teknolojinin olumsuz etkilerinin olmasına karşın düzenli egzersiz ve okumanın olumlu yansımalarının olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular araştırmanın nicel bulgularını desteklemektedir. Ayrıca düzenli okuma ve egzersiz alışkanlıklarıyla daha çok tercih edilen oyun ortamının öğrencilerin dil, sosyal, yazma ve bilişsel becerilerinin yanında motivasyon, istek, tutum ve odaklanma gibi psikolojik süreçlerini etkilediğine ilişkin görüşler belirtilmiştir. Bu görüşler değişkenlerin altında yatan bazı nedenleri açıklar niteliktedir. Ayrıca bu konuda bazı çevresel faktörlere de değinmişlerdir.

Katılımcılara sorulan değişkenler içerisinde en fazla görüşün sanal ortam üzerine geldiği görülmektedir. Yine bu konuyla ilişkili olan sosyal medya ve teknoloji hakkında da görüşlerin olduğu görülmektedir. Sosyal medya, teknoloji ve sanal ortamla ilgili görüşlerin tamamının olumsuz olması da nicel bulguları açıklar niteliktedir. Çünkü daha çok sanal ortamda oyun oynayan öğrencilerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin çoğunlukla gerçek ortamda oyun oynayan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu ve bu farklılaşmanın orta etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte nicel analizler sonucunda düzenli egzersiz yapma ve okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin de yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Düzenli okuma ile spor konusunda belirtilen tüm görüşlerin olumlu olması da hem bire bir görüşleri hem de nicel bulguları desteklemektedir.

Temel beceriler odak kodu altındaki görüşler incelendiğinde, en fazla görüşün dil becerileri ile bilişsel beceriler hakkında belirtildiği ve bunları da yazma becerisinin takip ettiği görülmektedir. Bu konularda hem olumlu hem olumsuz görüşler tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında dil ve yazma becerilerini sanal dünya olumsuz etkilerken, günlük kitap okuma ile düzenli spor yapma alışkanlığı olumlu etkilemektedir. Gözlemlerinden yararlanan katılımcılar, kendilerinden emin bir ifadeyle sosyal medyanın öğrencilerin en olumsuz etkileyen değişkenlerden biri olduğunu vurgulamışlardır. Okumanın ve düzenli egzersiz yapmanın sosyal beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirten katılımcılar, gerçek ortamda oyun oynamanın da bunu desteklediğini düşünmektedirler. Bununla birlikte sanal ortamın üretme becerisine, öğrencilerin emek vererek bir şeyler elde etme motivasyonlarına ve özerkliklerine olumsuz yansımalarının olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla görüşlerin genel hatlarıyla nicel bulguları açıkladığı söylenebilir.

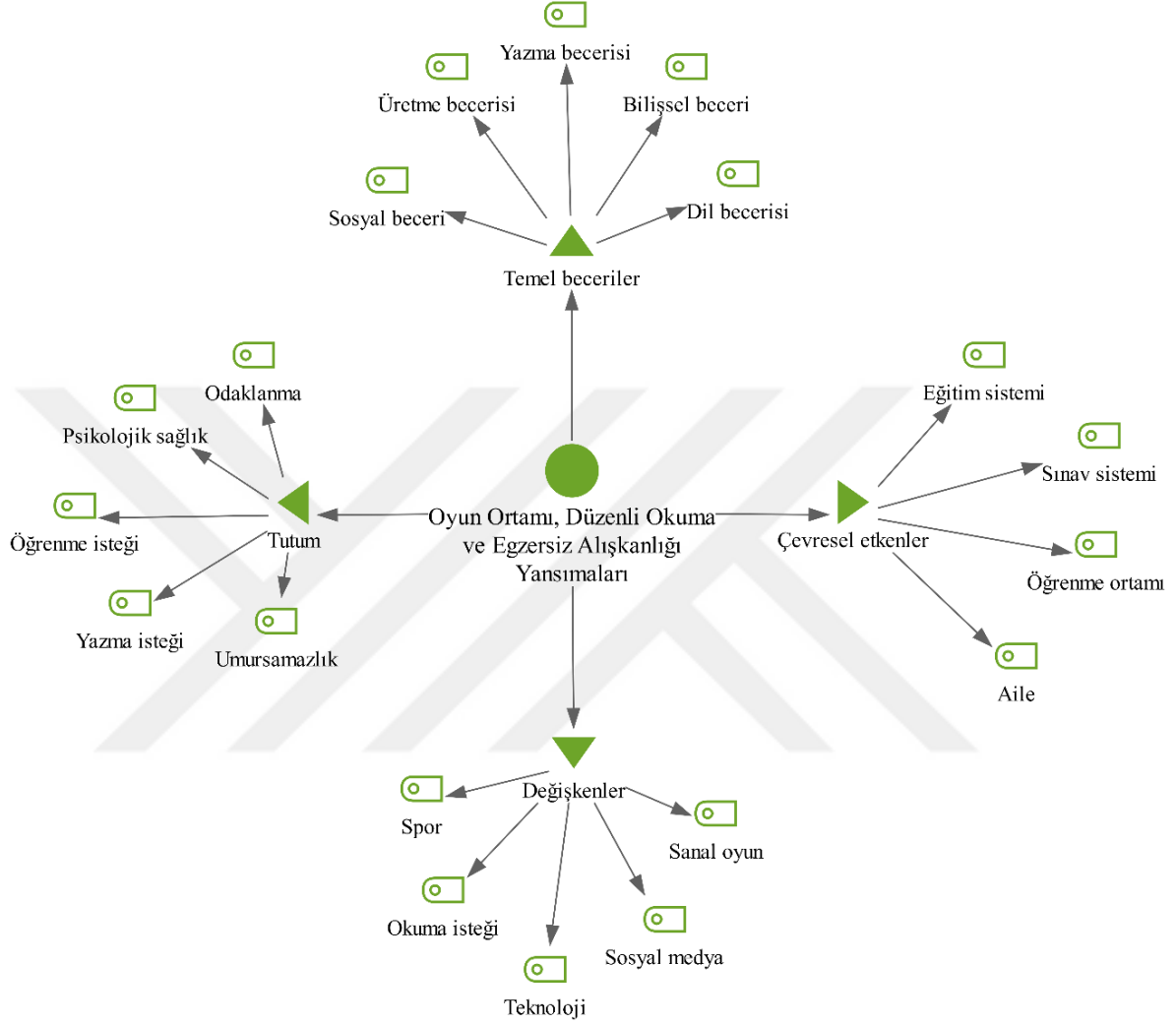
Tablo 158 incelendiğinde tutum hakkındaki katılımcı görüşlerinin, umursamazlık konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcılar sosyal medya ve teknolojinin öğrencileri umursamazlığa ve tembelliğe yönlendirdiğini düşünmektedir. Bu durumunda yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme yetkinlikleriyle yaratıcı düşünme eğilimine olumsuz yansımalarının olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sanal

ortamda çok fazla vakit geçiren öğrencilerin, yazma ve öğrenme isteklerinin düşük olduğu ve bu durumun yazma süreci ile yaratıcı düşünmeyi olumsuz etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde sanal ortamda fazla vakit geçirmenin psikolojik sağlığı olumsuz etkilediğini düşünen katılımcılar, düzenli okuma ve egzersiz alışkanlıklarının psikolojik sağlığın yanında odaklanma, öğrenme ve yazma isteğini de desteklediğini belirtmişlerdir.

Çevresel faktörlere ilişkin görüşlerde yine eğitim sistemine ve sınav sistemine değinen katılımcılar, sanal ortamdan kurtarmaya çalışsalar bile eğitim ve sınav sisteminin yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünmeyi olumsuz etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrenme ortamının yanında aile ortamının da etkili olduğunu belirten katılımcılar, okuma ve düzenli egzersiz alışkanlığını destekleyecek bir sistem ve öğrenme ortamının sağlanamadığını düşünmektedirler. Görüşlerden hareketle, öğrencilerin yaşam becerilerini, hobilerini, dil ve sosyal becerilerini entelektüel gelişimlerini destekleyecek bir öğrenme ortamında bunların sağlanabileceği söylenebilir. Bununla birlikte katılımcılar, aile olumlu model olabildiğinde düzenli egzersiz ve okuma alışkanlıklarının sağlanarak yazma becerilerinin geliştirebileceğini bildirmişlerdir. Dolayısıyla katılımcılar okuma ve egzersiz alışkanlıklarını olumsuz etkileyen süreçlerin de yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünme becerilerine olumsuz yansımalarının olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çıkarım yine nicel bulgular ve bire bir alınan görüşlerle benzerlik göstermektedir.

Şekil 71

Oyun Ortamı, Okuma ve Egzersiz Alışkanlığının Yansımaları



K1. Ben mesela sekizlerde 20-25 kişilik bir sınıf vardı onlara derste gelecekle ilgili beklentisini, 8. sınıflar ya böyle hedefleriniz beklentileriniz ne diye bir yazı yazdım. Konudan bağımsız olarak. 10 tanesi falan belki daha fazlası youtuber olmak istiyor. Bu kadar yani youtuber olmak istiyorum. Fazla bi açıklama da yok. Yani şu anda öğretmen olarak gerçekten en çok zorlandığımız ben açıkçası yapmaktan hiç de yani bir hoşlanmadığım olay yazı yazdırmak. Çocuk ne, sadece hocam okumak zorunda mıyım yazmak zorunda mıyım? Evet, yazmak zorundasın, mecbur yapacak. Başka türlü yazmak zorunda değilsin dediğin zaman inanır mısın? 30 kişinin 30'u da yazma hevesinde değil. Atıyorum artı vereceğim, eksi vereceğim. Artık bu gibi şeylerle yapıyoruz. **K2.** Bir de hocam sosyal medyanın buyurun hocam. **K1.** Çok o dediğiniz TikTok zaten inanılmaz bir şekilde yani. **K5.**

Yani o hani artı eksi vermek bile artık onlar için bir anlam ifade etmiyor. **K2.** Aynen hocam. **K5.** Ver diyor hocam, yani bu boyuta gelmiş. Ve yazı yazarken en benim hani böyle sizler de mutlaka yaşıyorsunuzdur. 3 satır yazmış bu yeter mi hocam... **K2.** Aynısı hocam aynısı. **K5.** Diyorum anlatabilmek istediğini bana geçirebildiysen yeter. Ama yok sen sırf ben yazmış olayım diye ki onun için yazıyor. Yani bir anlam bütünlüğü yok ya onu da geçtim. **K2.** 5'lerde o çok var. **K5.** Ben diyorum anlamlı cümleler olsun yeter ama bizim en temel sorununuz yazma. Yazmak istemiyorlar yani.

Tablo 159

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerinin Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünmeye Yansımalarına İlişkin Görüşler

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Hayal gücü	-	27	27	-	29	29	Büyüme
Gelişim	5	14	19	7	17	22	
Olgunlaşma	3	14	17	3	14	17	
Ergenlik	-	11	11	-	11	11	
Oyun dünyası	-	4	4	-	4	4	
Zaman	-	4	4	-	5	5	Yazmanın doğası
Yazmanın zorluğu	-	3	3	-	3	3	
Sunum	-	1	1	-	1	1	
Yazma etkinlikleri	1	25	25	-	21	21	Eğitim politikası
Eğitim sistemi	-	21	21	-	21	21	
Sınav sistemi	-	17	17	-	16	16	
Aile baskısı	-	2	2	-	2	2	
Stres	9	-	9	6	-	6	Tutum
Motivasyon	-	6	6	-	4	4	
İlgi	-	6	6	-	5	5	
Kaygı	3	-	3	5	-	5	
Özgüven	-	1	1	-	1	1	
TOPLAM	21	156	176	21	154	173	

Sınıf düzeyinin yazma motivasyonu, özerkliği, öz düzenleme yetkinliği ve yaratıcı düşünme eğilimine yansımalarına ilişkin görüşler analiz edilmesi sonucunda büyüme, yazmanın doğası, eğitim politikası ve tutum konusunda görüş belirtildiği görülmektedir.

Bu konuda katılımcılar sınıf seviyesi arttıkça oyun dünyasından uzaklaştıklarını, hayal dünyalarının daraldığını ve bunlara bağlı olarak yaratıcılıklarının olumsuz etkilendiğini düşünmektedirler. Her ne kadar büyüdükçe gelişim ve olgunlaşma yaşasalar da ergenlik dönemine girmelerinin yazma motivasyonlarını olumsuz etkilediği yazma özerklik ve öz düzenleme yetkinliklerinin olumsuz etkilendiği görüşündedirler. Bu duruma yazmanın doğasından kaynaklanan zorluklar da eklenince stres ve kaygı durumlarının yükseldiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte eğitim politikası ve sınav sistemi gibi nedenler de öğrencilerin yazmadan uzaklaşmalarına neden olduğu konusunda görüşler yoğunluktadır. Katılımcılardan elde edilen bu görüşler nicel bulgulara göre sınıf seviyesi arttıkça yazma motivasyonu, özerkliği öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünme eğiliminin anlamlı bir şekilde düştüğüne yönelik bulgulara ışık tutmaktadır.

Büyüme kodu altında belirtilen görüşler incelendiğinde en fazla görüşün hayal gücü konusunda belirtildiği ancak tamamının olumsuz olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre, sınıf seviyesi arttıkça yaşanan kişisel ve çevresel değişimler onların daha gerçekçi bakmalarına, oyun dünyalarından uzaklaşmalarına ve hayal dünyalarının daralmasına ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin azalmasına neden olmaktadır. Çünkü bu konuda oyun dünyasına yakın oldukları yaşlarda daha iyi yazdıklarını, daha yaratıcı fikirler üretebildiklerini, daha özgün metinler yazabildikleri yönünde görüşler belirtilmiştir. Hem oyun dünyası hem de hayal gücüyle ilişkili olan katılımcı görüşlerinin tamamının olumsuz olması da bu durumu desteklemektedir. Ayrıca 8. sınıfa yaklaştıkça ergenlik döneminin etkisinin de artması, katılımcıların yazmadan uzaklaşmalarına ve motivasyonlarının azalmalarına neden olduğuna ilişkin görüşler belirlenmiştir. Gelişim ve olgunlaşmaya bağlı olarak çeşitli bilgi ve becerilerinin de geliştiğini ifade eden katılımcılar, gelişim ve olgunlaşmaya bağlı olarak yazma motivasyonlarının azaldığını çünkü yazmaktan uzaklaştıklarını ve kaçındıklarını, yazma öz düzenleme ve özerkliklerinin yanında yaratıcı düşüncelerinin de olumsuz etkilendiğini düşünmektedirler. Tüm bunlar, sınıf seviyesine bağlı olarak yazma motivasyonunu, öz düzenleme ve özerkliği ve yaratıcı düşünmenin azalmasına ilişkin nicel bulguları açıklamaktadır.

Katılımcılar yazmanın zorluğundan bahsetmişler ve yazmanın doğasından kaynaklanan bazı problemlerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenleme

yetkinlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerine olumsuz yansıdığı yönünde görüş bildirimleridir. Bu problemler sınıf seviyesi yükseldikçe sınava bağlı olarak artan kaygı, baskı stres ile birleşmekte özellikle öğretmenlerin de zaman sıkıntısı nedeniyle yazma etkinlikleri yapmamaya başlaması gibi problemlerin etkisini artırmaktadır. Yazmanın doğasından kaynaklanan zorluklar göz önüne alınarak daha çok yazma çalışması yaptırılması, motivasyon ve isteğin desteklenmesi gerektiği öğrenci görüşlerinde de ortaya çıkmıştır.

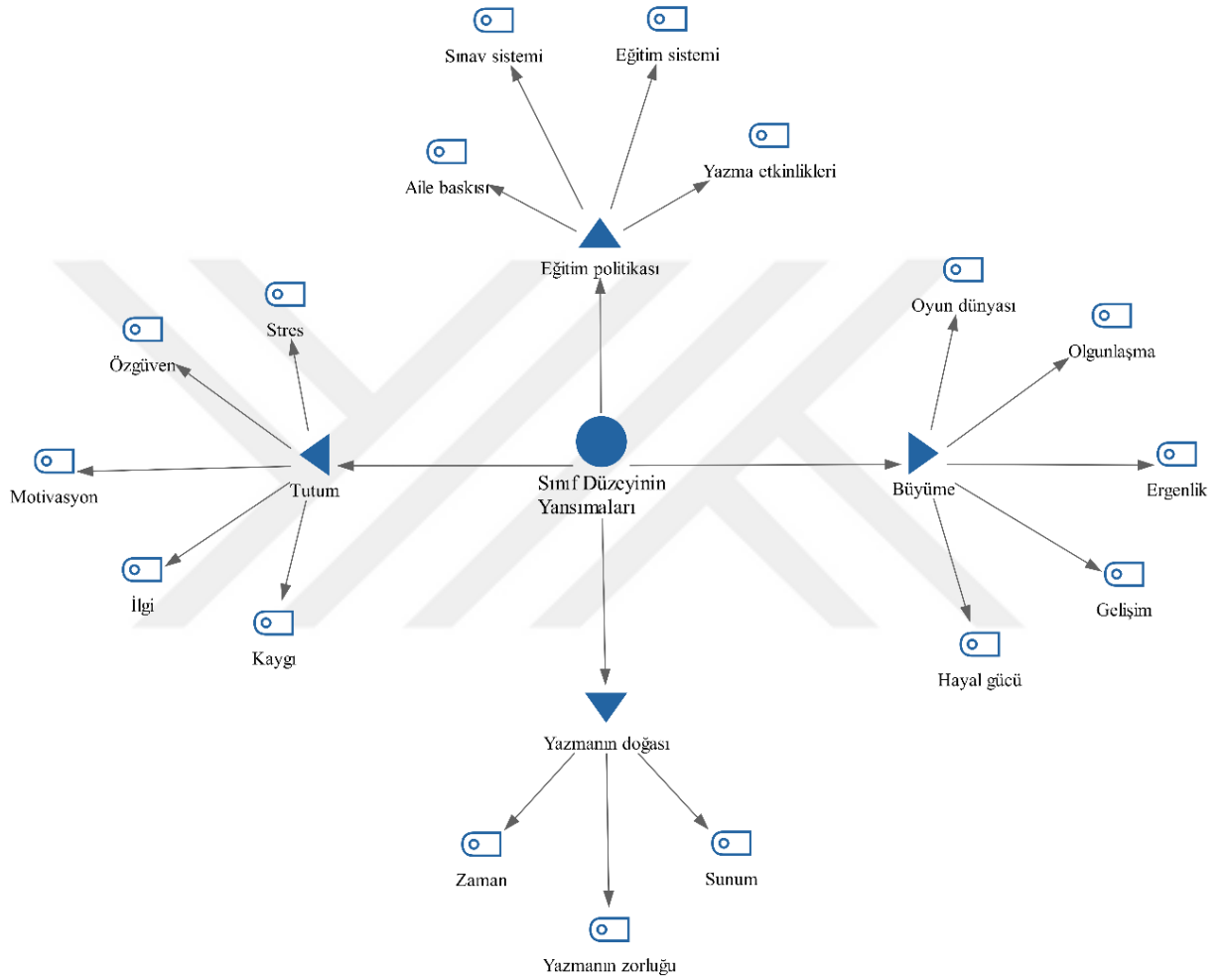
Eğitim politikası konusunda da çok fazla görüş belirtildiği görülmektedir. Bu görüşler içerisinde en fazla yazma etkinlikleri konusunda görüş belirlenmiştir. Katılımcı görüşleri, sınıf seviyesi arttıkça öğretmenlerinin yazma etkinliklerini azalttığı hatta 7. ve 8. sınıf seviyelerinde hiç yaptırmadıkları yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu duruma bağlı olarak yazma özerklikleri ve öz düzenlemelerinin yanında yaratıcı düşünme eğilimlerinin olumsuz etkilendiğini belirten katılımcılar yazma motivasyonlarının ise neredeyse kaybolduğunu ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak sınav sistemi ve eğitim sistemini gösteren katılımcılar, öğretmenlerin de sistem nedeniyle kendilerini sınava hazırladığını ailenin de bu nedenle üzerlerinde çok baskı kurduğunu belirtmektedirler. Elde edilen nitel bulguların sınıf seviyesi arttıkça yazma motivasyonu. Özerkliği ve öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünme eğiliminin azaldığına işaret eden nicel bulguları açıklamaktadır.

Tutum konusunda belirtilen görüşler incelendiğinde stresin en fazla görüş aldığı görülmektedir. Stres konusunda belirtilen görüşler olumlu gibi görünse de stresin olumsuz bir duygu olmasından dolayı aslında bu görüşlerin tamamının ve kaygıya ilişkin görüşlerin olumsuz olduğu söylenilebilir. Nitekim katılımcılar sınıf seviyesinin yükseldikçe sınav ve ergenlik önemi gibi etmenler nedeniyle stres ve kaygılarının arttığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durumun yazma motivasyonlarını ve yaratıcılıklarını azalttığını düşünen katılımcılar yazma öz düzenleme ve özerkliğine de olumsuz yansımalarının olduğunu bildirmişlerdir. Nitekim tutum odak kodu altında en fazla ikinci görüş bildirilen kod motivasyon ve ardından ilgidir. Belirtilen görüşlerin tamamının da olumsuz olması görüşlerle örtüşmektedir. Ayrıca katılımcı görüşleri, sınıf seviyesi arttıkça yazma motivasyonunun orta etki büyüklüğünde anlamlı olarak azaldığını gösteren istatistiksel bulguları açıklamaktadır. Öz güven konusunda da

katılımcılar, ergenlik döneminin, eğitim sistemi ve aile baskısının olumsuz etkileri olduğunu düşünmektedirler.

Şekil 72

Sınıf Düzeyinin Yansımaları



K13.7S.K.25'00". Evet, buna katılıyorum. Çünkü mesela 5. sınıfta daha hayat dolu oluyorsun. Daha düşüncelerin daha fazla bir hayal gücün daha geniş oluyor ama büyüdükçe daha çok hem aile baskısı olsun çevre baskısı olsun hep bir baskı üzerinde olunca sen kaygı ve stresten dolayı çok fazla yaratıcı metinler yazamıyorsun. Yani 5. sınıfta yerken hani belki evet anlatımın düzenlenmiştir. Anlatımı tabii ki düzelecek. 5'ten 8'e kadar bir sürü şey teknik öğrendik. Ama hayal gücü ve düşünce açısından 5. sınıfta olan 8. sınıfta olan öğrenciler bir değildir. 5. sınıftaki çok daha yaratıcı şeyler yazar. **Başka ne etkileri olabilir?** Yazma becerilerinin olumsuz etkilenmesinde ben ders kaygısının çok yoğun olduğunu

düşünüyorum mesela. Yani çok kitapta okuyamıyorlar 8. sınıfa geldikleri zaman. Hep test-ders, test-ders belki paragraf soruları biraz katkı sağlar çünkü şu an Türkiye ya da farklı ülkede hepimiz gireceğimiz sınavı biliyoruz.

K15.8S.E.19'26''. Bunun nedenleri belki de fazla sadece derse yönelmemiz. Kitap okumamamız ve sadece evde işte farklı şeyler düşünmüyorum. Sadece sınava çalışmamız, yazılara çalışmamız olabilir. Sınıf düzeyi arttıkça aslında yazma becerilerinin düştüğü pek söylenemez gibime geliyor. Çünkü eğer bir insanda gerçekten o kabiliyet varsa yazabilir. Yani o ders çalışmasına çok engel olmaz. Sadece kitap okuma eksikliği ve yazma eksikliği onu biraz geriye çeker o kadar. ***Yani neden daha az kitap okuyup daha az yazıyorsunuz?*** Aslında ben az kitap okumuyorum. Ama genel olarak arkadaşlarıma baktığımda falan az kitap okuyorlar. Bunun nedeni herhalde sanal oyunlar. Çünkü oyunlar onlara daha çok eğlenceli geliyor. Aslında kitap okumanın zevkini unutmuşlar. Yazı yazma zevkini unutmuşlar sadece oyun işte eve gideyim oyun oynayayım okulda dedik işte bir metin, kendi istediğiniz gibi bir metin yazın işte o sırada arkadaşlarıyla oyun konuşuyor.

Tablo 160

Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerinin Yazma Motivasyonu, Özerkliği, Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünmeye Yansımalarına İlişkin Odak Grup Görüşleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Yazma becerisi	3	10	13	3	14	17	Beceriler
Yazma isteği	3	9	12	3	7	10	
Yazma başarısı	2	5	7	2	3	5	
Yaratıcılık	-	5	5	-	7	7	
Hayal gücü	-	3	3	-	4	4	
Öz düzenleme	-	2	2	-	3	3	Büyüme
Bilişsel gelişim	2	3	5	2	3	5	
Ergenlik	-	5	5	-	2	2	
Sınav kaygısı	-	2	2	-	1	1	
Kız öğrenci	21	1	22	21	2	23	Cinsiyet
Erkek öğrenci	4	2	6	4	3	7	
Eğitim sistemi	-	17	17	-	15	15	Çevresel faktörler
Aile	1	6	7	1	6	7	
Toplumsal sınırlar	-	3	3	-	3	3	
Sınav sistemi	-	5	5	-	3	3	
Öğretmen	2	-	2	2	-	2	
TOPLAM	38	78	116	38	76	114	

Öğrencilerin cinsiyetlerinin ve sınıf düzeylerinin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerine yansımalarına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde en çok görüşün kız öğrenciler için belirtildiği görülmektedir. Bu görüşlerin çoğunun olumlu olması da kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilen orta etki büyüklüğündeki istatistiksel farklılaşmaları desteklediği ifade edilebilir. Bunun yanında büyüme ile ilgili belirtilen ergenlik ve sınav kaygısının yanında, sınav sistemi ve eğitim sistemi üzerine belirtilen görüşler, sınıf seviyesi arttıkça düşen yazma kaygısı, özerkliği ve öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünme eğilimini açıklamaktadır. Yazma becerisi, isteği, başarısı ile yaratıcılık konusunda belirtilen görüşler de bu yorumu desteklemektedir.

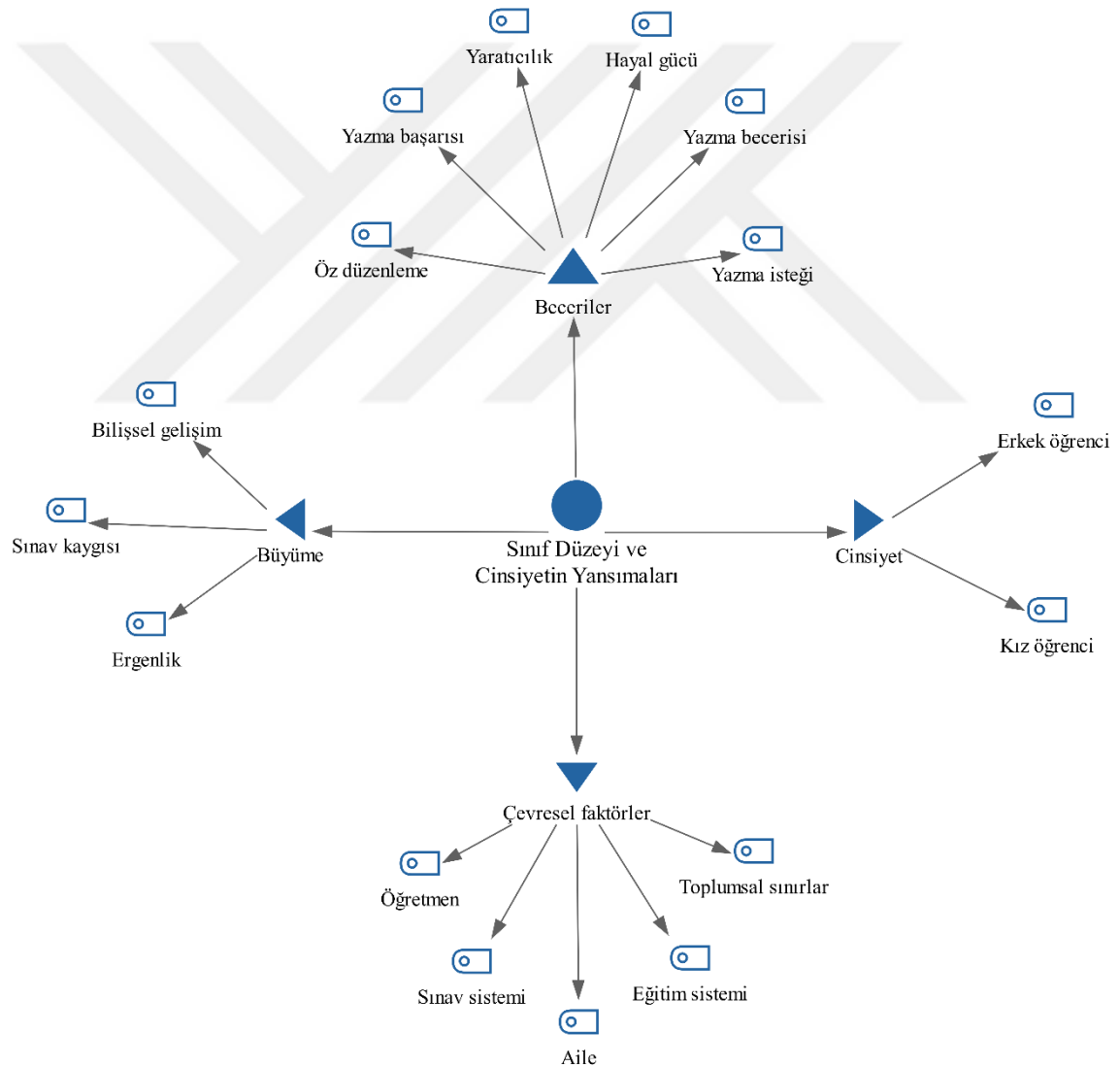
Cinsiyet konusunda belirtilen görüşler incelendiğinde kız öğrenciler hakkında erkek öğrencilere göre daha fazla görüş belirtildiği ve bu görüşlerin sadece birinin olumsuz olduğu görülmektedir. Olumsuz olan bu görüşün ise kız öğrencilerin daha çabuk kaygılandıkları, bir olumsuzluk karşısında evhama kapıldıkları, stres düzeylerinin daha yüksek olduğuyla ilgili olduğu söylenebilir. Ancak burada toplumsal sınırlara değinmek gerekmektedir. Çünkü katılımcılar toplumsal bakış açısının, bası ve sınırların kız öğrencilerin aleyhine olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun da yazma becerileri ve özerkliklerinin yanında eğitim hayatlarını da olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Erkek öğrenciler hakkında belirtilen 6 görüşten 2'sinin olumsuz olduğu görülmektedir. Kodlar altında belirlenen görüş sayılarının bile nicel bulgularla paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Benzer şekilde katılımcılar kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma motivasyonlarının daha yüksek olduğu, yazma öz düzenleme ile özerkliklerinin daha fazla geliştiğini ve daha yaratıcı düşünebildiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin daha umursamaz davranmaları ve yazmak istememelerine karşın kızların sebatla yazmaya devam edebildiklerini, yazma sürecinde titizlikle hatalarını düzeltmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Ayrıca katılımcı görüşleri, kızların yazma gibi dil becerilerinde daha başarılı olduklarını; erkeklerinse sayısal alanlarda daha başarılı olduğu yönündedir.

Sınıf değişkenine ilişkin görüşlerin büyüme odak kodu altında toplandığı söylenebilir. Bu konuda en fazla bilişsel gelişim üzerinde görüş belirtilmiştir. Katılımcılar bilişsel gelişimin yazmaya yönelik bilgi ve beceri gelişimini artırdığını düşünse de çocuk bakış açısından çıkmaya ve dünyaya daha gerçekçi bakmaya başladıkları zaman öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin azaldığı görüşünde oldukları ifade edilebilir. Ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyesi arttıkça ergenlik dönemi etkilerinin de artması yazma motivasyonu, özerkliği, öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünme eğilimlerine olumsuz yansıdığı ifade edilebilir. Ayrıca görüşlerden hareketle, 8. sınıfta bir liseye geçiş sınavının olması öğrencilerin kaygılarını artırdığı, yazma motivasyonlarını düşürdüğü, yazma özerklikleri ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerini olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Çevresel faktörler içerisinde yer alan eğitim ve sınav sisteminin bu konuyla ilişkili olduğu ifade edilebilir. Çünkü bu konular sınıf seviyesi arttıkça yaşanan kaygının sebebi sayılabilir. Odak grup görüşmesinde yer alan katılımcılar sınav ve eğitim sistemi nedeniyle yazma çalışmaları

yaptıramadıklarını ve öğrencilerin yazma istemediklerini belirtirken bire bir görüşmede görüş bildiren katılımcılar sınav ve eğitim sistemi nedeniyle öğretmenlerin yazma çalışmaları yaptırmadıklarını ifade etmişlerdir. Ek olarak katılımcılar yaşanan problemlerin aile ve öğretmenlerin destekleri ve yönlendirmeleriyle aşılabileceğini ve böylece yazma motivasyonu, özerkliği, öz düzenleme ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin artırılabilceğini bildirmişlerdir.

Şekil 73

Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetin Yansımaları



K2. Zaten yapılan araştırmalarda böyle küçük yaştaki çocukların daha yaratıcı düşündükleri bilinen bir gerçek. Çünkü hani daha hayata bağımsız diyordun ya

hayata bağımsız bakabiliyorlar. İşte sınırlandırıldıkları şeyler yok, çok fazla yok, hayal dünyaları geniş. Çok alakasız şeyleri bağdaştırıp yeni bir şey çıkarabiliyorlar. Ama toplumsal kültür, baskılama o kültürün vermiş olduğu işte çevresel işte arkadaşların verdiği tepkiler. Örnek veriyorum işte öğretmen ve anne babanın veya işte farklı kişilerin o dayandırma ile birlikte daha yaratıcı düşmekten de sıradanlaşıyor çocuklar ve bizler de öyle. Sadece çocuklar değil bizler de öyle televizyondan kaynaklı düşünüyorum. Çevresel faktörlerin daha çok insan hayatını etkilemesi ile alakalı. **K5.** Aslında ben üst bilişsel becerilerini daha azaldığını düşünüyorum. **K1.** Onlar artık şey olarak görüyor bence belli bir zaman sonra angarya olarak görüyorlar olayları. Şimdi en basit mesela ilkokul 5. sınıfta öğrenci bize geliyor. Çocuklara diyoruz ki çocuklar bana bir tane kalem verir misiniz? Bütün sınıf size kalem getiriyor. Ama o çocuklar 8. sınıfa geldiği zaman çocuklar bir kalem dediğiniz zaman kimse vermiyor. Şimdi yazarken de 5. sınıftayken onlar ilkokuldan gelmişler işte hayatlarında iki tane öğretmen var. Hele ki iyi bir öğretmene düşmüşlerse ilkokulda, onlar için çok önemli. Onun için her şey onun gözüne girmek için her şeyi yapıyorlar, iyi veya kötü yazıyorlar.

Tablo 161

Yaratıcı Metinler Üretebilmek için Oluşan Beklentilerin Yansımalarına İlişkin Görüşler

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Yazma etkinliği	16	-	16	16	-	16	Yazma gelişimi
Yazma alışkanlığı	14	-	14	14	-	14	
Yazma teknikleri	10	4	14	10	4	14	
Yazma özgürlüğü	8	-	8	8	-	8	
Paylaşma	4	-	4	3	-	3	
Farklı metin türleri	5	-	5	5	-	5	
Biçim	-	4	4	-	4	4	
Sözcük dağarcığı	4	-	4	4	-	4	
Öğretim ilkeleri	21	-	21	19	-	19	Öğretmenden beklentiler
Dil bilgisi odaklı eğitim	-	21	21	-	25	25	
Demokratik sınıf ortamı	21	-	21	19	-	19	
Öğretim teknikleri	15	-	15	15	-	15	
Öğretim stratejileri	13	-	13	14	-	14	
Öğretmen rehberliği	9	2	11	9	2	11	
Pekiştirici	8	-	8	8	-	8	Otoriteden beklentiler
Eğitim sistemi	-	9	9	-	9	9	
Öğrenme ortamı	5	-	5	6	-	6	
Yazma ders saati	-	8	8	-	5	5	
Ebeveyn desteği	1	2	3	-	2	2	Psikolojik durum
Tutum	13	-	13	13	-	13	
Motivasyon	11	-	11	11	-	11	
İlgi	3	-	3	4	-	4	
Temel ihtiyaçlar	2	-	2	3	-	3	
Odaklanma	1	-	1	1	-	1	
Okuma alışkanlığı	18	1	19	18	-	18	Zihinsel beceriler
Hayal gücü	17	-	17	19	-	19	
Düşünme becerileri	16	-	16	16	-	16	
İfade becerileri	10	-	10	11	-	11	
Sanal oyunlar	-	1	1	-	2	2	Kişisel yaşam
Spor	1	-	1	1	-	1	
Yaşam doyumu	-	1	1	-	1	1	
Toplam	246	53	299	247	54	301	

Katılımcılara yaratıcı metin üretebilmeleri için beklentileri sorulduğunda öğretmenlerden ve yöneticilerden beklentilerine ilişkin görüşleri dikkat çekmektedir.

Katılımcıların en çok dil bilgisi odaklı, öğretim ilkeleri, demokratik sınıf ortamı konularında görüş belirttikleri ve dil bilgisi odaklı eğitim anlayışı hakkında sadece olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden hareketle dil bilgisi odaklı eğitim anlayışı temele alındığında katılımcıların yazma becerilerinin yanında dil ve ifade becerilerinin olumsuz etkilendiği ifade edilebilir. Ancak demokratik tutuma sahip öğretmenlerin oluşturduğu demokratik sınıf ortamında katılımcılar, daha öz güvenli ve istekli hareket edebildiklerini, öğretim ilke, teknik ve stratejilerine önem verilen derslerde performanslarının ve motivasyonlarının daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Dolayısıyla yazma sürecinde öğretmenin rehber görevi üstlenerek yönlendirmeler yapması ve dönüt vermesi, katılımcıların yazma becerilerine, motivasyonlarına özerklik ve öz düzenleme yetkinliklerine olumlu yansıdığı söylenebilir. Eğitim sistemi konusunda görüşler incelendiğinde öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirebileceği, okum, yazma, müzik, resim, tiyatro gibi entelektüel becerileri geliştirebilecekleri bir eğitim sistemi beklentisinde oldukları söylenebilir. Bu konuda öğrenme ortamlarının elverişsiz olduğunu belirten katılımcılar, yazma konusunda kendilerini geliştirebilmeleri için destek, fırsat ve zaman beklediklerini ifade etmektedirler. Bunun için yazma ders saatlerinin artırılması ya da yazma derslerinin seçmeli ders olarak yazarlık atölyeleri şeklinde verilmesi gerektiği yönünde görüşler yoğunluktadır. Ebeveyn desteğinin de önemli olduğunu belirten katılımcılar, ailenin doğru yönlendirmelerinin de yazma becerilerine olumlu yansıdığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla, okul ve aile ortamının düzenlenmesi, ebeveynle öğretmenin birlikte hareket ederek katılımcıları desteklemesinin yazma becerilerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğrencilerin yazma gelişimi konusunda belirttikleri görüşler incelendiğinde yazma etkinliklerinin olumlu yansımalarının olduğu ifade edilebilir. Yazma gelişimi odak kodu altında en fazla görüşün yazma etkinlikleri ve alışkanlığı konularında geldiği ve bu görüşlerin tamamının olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum, daha iyi yazabilmenin en iyi yolunun yazmaya devam etmek olduğu görüşünü akla getirmektedir. Yazma teknikleri konusunda bilgi sahibi olma ve bu teknikleri kullanabilmenin de yazma sürecini kolaylaştırdığı, yazma motivasyonunu, performansını ve metin kalitesini artırdığı yönünde görüşler belirtilmiştir. Yazma özgürlüğünün tanınması özellikle yeni, farklı, özgün metin üretimini, yaratıcı düşünme becerilerini, yazma motivasyonu ve isteğini artırdığı söylenebilir. Ayrıca yazılanların paylaşılacağı bir olanak sağlanması

öğrencilerin yazma motivasyonlarını ve isteklerini, artırdığı yönünde görüşler vardır. Bununla birlikte katılımcılar, yazma ile ilgili bilgilerinin de desteklenmesi gerektiği düşünmektedirler. Farklı metin türleri, biçim ve sözcük dağarcığı konularında belirlenen görüşler bu çıkarımı desteklemektedir. Çünkü katılımcı görüşleri öğretmenlerin farklı metin türü örneklerini sunması, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmesi; yazım, noktalama ve düzen konularında gerekli bilgilerin öğretilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Psikolojik durum üzerine belirtilen görüşler incelendiğinde yazma başarısı için en fazla görüşün tutum ve motivasyon konularında belirtildiği görülmektedir. Bu konudaki katılımcı görüşleri; yazma ilgisi, isteği, motivasyonunun desteklenmesinin daha yaratıcı metinler yazabilmelerine katkı sağladığı yönündedir. Katılımcı görüşlerinde hareketle bu faktörlerin sadece yaratıcı metin yazma becerilerine değil yazma öz güveni, özerkliği ve öz düzenleme yetkinliklerine de olumlu yansımaları olduğu söylenebilir. Dolayısıyla nitel bulgularla nicel verilerin desteklendiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin temel ihtiyaçlarının sağlanması ve odaklanabilecekleri ortamın oluşturulmasının yaratıcı yazma becerileri adına önemli olduğu ifade edilebilir.

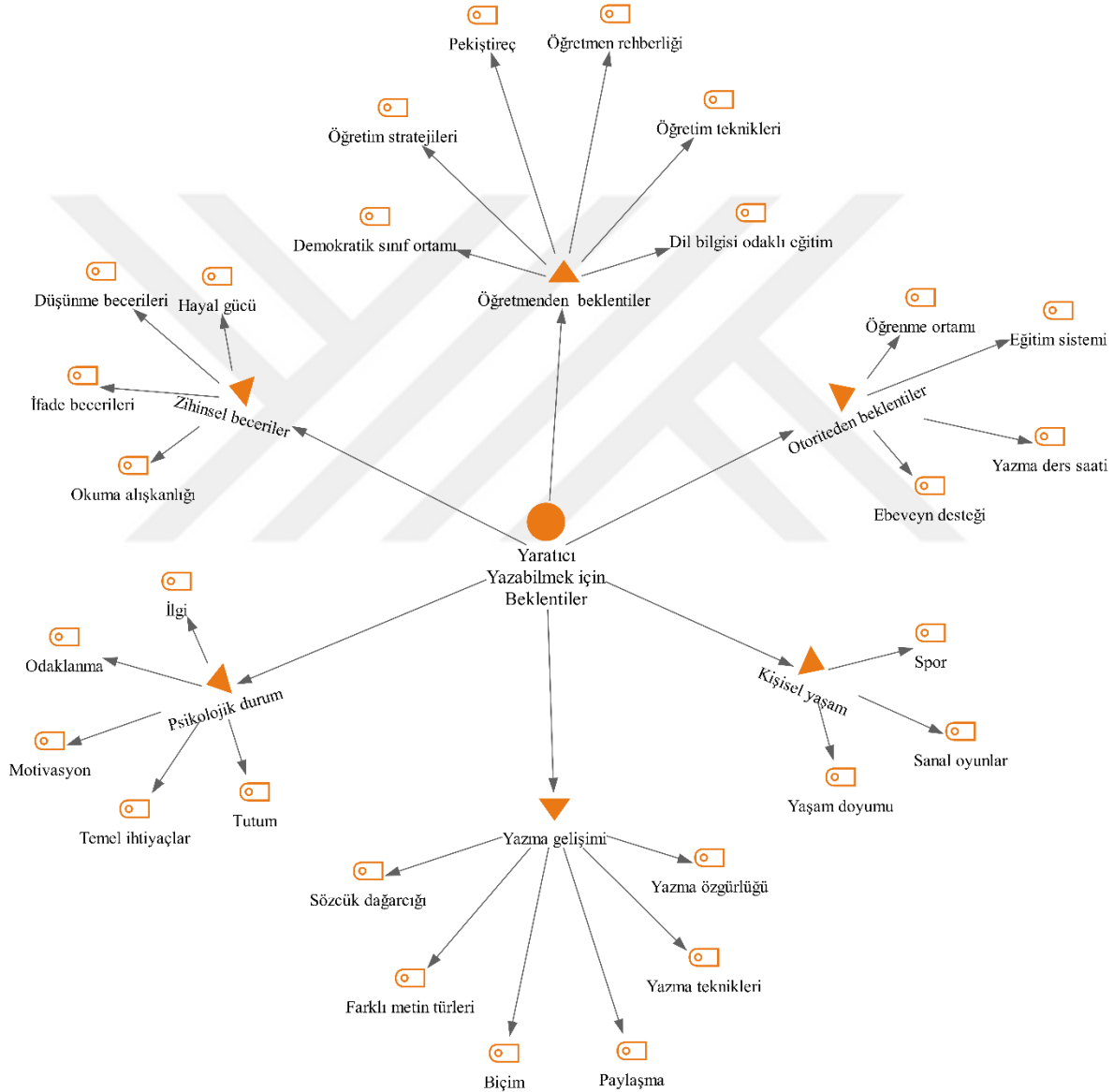
Yaratıcı metin üretme sürecinde zihinsel becerilerin desteklenmesinin önemli rol oynadığı Tablo 161’de görülmektedir. Bu odak kod hakkında 60 görüş belirtilmesi ve 59’unun olumlu olması dikkat çekmektedir. Yine bu konuda en fazla görüşün okuma alışkanlığı ve hayal gücü konusunda belirtildiği söylenebilir. Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünme eğiliminin okuma alışkanlığı olan öğrencilerin lehine orta etki büyüklüğünde anlamlı şekilde farklılaştığını gösteren nicel bulguların desteklendiği söylenebilir. Katılımcı görüşleri, okuma alışkanlığının ve hayal gücünün yaratıcı düşünme ve yaratıcı metin üretimini olumlu etkilediği konusunda yoğunlaşmaktadır. Buna ek olarak farklı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve ifade becerilerinin desteklenmesinin yaratıcı metin üretimine katkı sağladığı yönünde görüşler vardır.

Kişisel yaşam konusunda da görüşler belirtilmiştir. Katılımcılar, sanal ortamda çok fazla oyun oynamanın yaratıcı metin üretme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Buna karşın düzenli spor yapma alışkanlığının ise yaratıcı metin yazma sürecini, düşünme becerilerini ve motivasyonu olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Ek olarak

yaşamından mutlu olmayı ya da yaşam doyumunu olumsuz etkileyen durumlarında yazma becerisini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Bu veriler, orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşmaların olduğu bulguları desteklemektedir.

Şekil 74

Katılımcıların Daha Yaratıcı Yazma Konusundaki Beklentileri



K10.5S.K.29'47". Türkçe öğretmenimiz bize yazı yazmanın kurallarını, bu bu hayal gücü yani şey diyorlar ya bir uydurmaca var, bir de gerçek var. Mecaz gerçek miydi? Onu ayırt etmesi. Çünkü sen onu gerçek gibi yazarsan karşıdaki kişi onun gerçek olduğunu düşünür ve onun uygular. Böyle bir çizgi film vardı kahramanlar kendi işte balkondan pencereden dışarı uçuyordu. Onu bir çocuk yani izleyip

yapmıştı. Ondan sonra şöyle düşündüm: kesinlikle gerçekte rüyanın, hayalin, hayal gücünün ayırt edilmesi gerektiğini ve kesinlikle Türkçe öğretmeni yazının kurallarını düzgün konuşmayı bunu öğretmesi gerekiyor. Yani eğer metin yazmaları, kitap yazmaları gerekiyorsa. **Peki başka neler yapar bu konuda?** Belki daha çok kitap okunabilir. Kesinlikle sanal ortamda yani yok. Kendi fikirlerini katabilirsin. Özgün düşüncelerini karşıdaki kişi hiç kitap yazmış olabilir ve sana yanlış bir öneri yapabilir sen bunu yazabilirsin. Türkçeye biraz daha önem verip yazdığına bir göz atman gerekir ve kesinlikle hiçbir zaman bunu yapamadım diye vazgeçmemeli.

K11.5S.E.19'55". Hocam, Türkçe dersine gelmeden önce evde düzenli çalışmalıyız. Kitap okursak kelime dağarcığımız çok gelişir. İdeal bir Türkçeye gelebiliriz. Hocanın verdiği diyelim test vermek istedi dedi siz bunu yapın 2 yanlışınız çıkacak. Şimdi kitap okuduğunda onu kafasındaki şeyler hayal gücü daha gelişecek. Fikir üretmeleri daha açık olacak, farklı yöntemler bulacak ve sorunu çözebilecek. **Peki, daha yaratıcı düşünebilmeniz için okulda neler yapılmalıdır?** Kitap dağıtabilirler, kitap okutulmalıdır. Benim eski okulumda büyük bir kütüphane vardı. Kütüphaneden kitap alıyordum sonra bir daha geri veriyordun ama iki tane daha kitap alıyordum çok güzeldi hocam. Hocam yani hocam o kadar kitap, kitap beni düşüncelerimi daha fazlalaştırıyor düşüncelerimi arttırıyorum.

Tablo 162

Öğrencilerin Yaratıcı Metinler Üretebilmeleri için Yazma Derslerinde Yapılması Gerekenlere İlişkin Odak Grup Görüşleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Yazma dersi	6	6	11	5	9	14	Yazma
Yazmanın doğası	-	5	5	-	4	4	
Yazma isteği	4	-	4	4	-	4	
Yazma yeteneği	1	2	3	1	1	2	
Ders kitabı	-	12	12	-	15	15	Dil becerisi
Temel dil becerileri	8	-	8	7	2	9	
İfade becerisi	4	-	4	4	-	4	
Ders programı	-	1	1	-	2	2	
Temel dil dersleri	-	2	2	-	2	2	
Eğitim sistemi	-	14	14	-	13	13	Küresel ve bölgesel
Sınav sistemi	-	8	8	-	8	8	
Yükseköğretim	2	6	8	2	6	8	
Çevrim içi eğitim	-	6	6	-	5	5	
Eğitim politikası	-	3	3	-	3	3	
Öğretmen niteliği	6	6	12	6	5	11	Öğretmen
Öğretmen eğitimi	1	5	4	1	3	4	
Öğretmen rehberliği	2	-	2	2	-	2	
	34	76	107	32	78	110	

Öğrencilerin daha kaliteli metinler yazabilmeleri için neler yapılabileceği konusundaki düşünceleri sorulduğunda yazma ve dil becerileri, küresel ve bölgesel etkiler ile öğretmen konularında görüş belirtilmiştir. Dil becerilerinin, özellikle de yazma becerilerinin desteklenmesi gerektiğini düşünen katılımcılar, eğitim sistemi ve politikasını düzenlenmesi gerektiğini, öğretmenin niteliğinin ve eğitiminin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Odak kodlar incelendiğinde bire bir örtüşmelerden elde edilen verilerle benzerlik göstermesi nitel bulguları güçlendirmektedir.

Katılımcılar, öğrencilerin yaratıcı metinler yazabilmeleri için müfredata yazma becerisine özel bir ders eklenmesini istemiş ve ders saatlerinin de yazma etkinliklerine uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yazma altında en çok görüşün ders saati

konusunda belirtilmesi bu durumu desteklemektedir. Ders saatlerinin yetersiz olduğu, sınıf mevcutlarının fazlalığı, yazma çalışmaları yerine başka etkinlikler yapıldığı yönünde olumsuz görüşler belirtilmiştir. Katılımcılar; öğrencilerin yazmak istememelerini, yazmaktan kaçmalarını, yazarken zorlanmalarını yazmanın doğasının gerektirdiği aşamalara bağlamaktadır. Bu nedenle yazmanın doğası için belirtilen görüşlerin tamamı olumsuzdur. Ayrıca daha yaratıcı metinler için yazma isteğinin artırılması gerektiğini düşünen katılımcılar, yazmaya yetenekli olan öğrencilerin bu konuda daha başarılı olduğunu ancak yeteneği olmayan öğrencilerden yaratıcı metinler beklenmemesi gerektiği belirtilmiştir. Bu görüş yazmanın geliştirilebilir bir dil becerisi olduğunu ve desteklenmesi gerektiğini göz ardı edilmesine neden olan ve öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkileyen bir düşüncedir. Bazı öğretmenlerin bu görüşe sahip olması, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilememesinin nedenlerinden biri olduğu söylenebilir.

Dil becerisi üzerine belirtilen görüşler içerisinde en fazla görüşün ders kitabı hakkında olduğu ve bu görüşlerin tamamının olumsuz olduğu görülmektedir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin yazma becerisinin gelişimine hizmet etmediği gibi yazmaya yönelik tutum ve motivasyonu da olumsuz etkilediğini düşünülmektedir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin çok uzun olduğu ve birbirini tekrar ettiğini ve etkili olmadığı yönünde görüşler bildirilmiştir. Görüşlerden hareketle ders programının da sürece uygun olmadığı ve temel dil becerilerinin ayrı derslerde verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Ancak katılımcılar dil ve ifade becerilerinin yazma becerilerini olumlu etkilediğini düşünmektedirler. Görüşlerden hareketle öğrencilerin yaratıcı metinler üretebilmeleri için dil ve ifade becerilerinin desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Bu yorumu destekler şekilde katılımcılar, dil ve ifade becerileri gelişmiş olan ortaokul öğrencilerinin de yaratıcı metin yazma konusunda daha başarılı olduklarına ilişkin gözlemlerini aktarmışlardır.

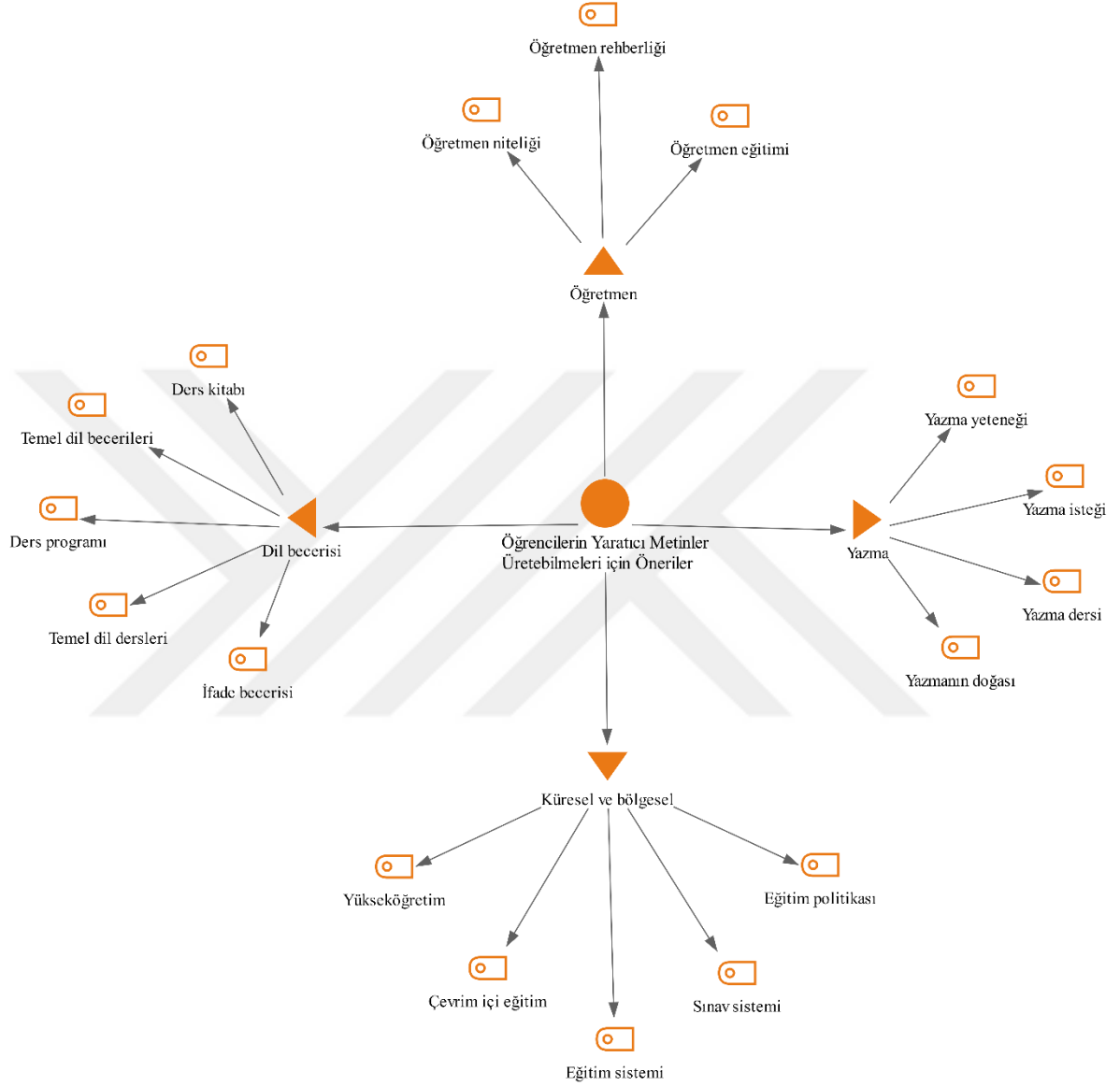
Küresel ve bölgesel etkiler hakkındaki görüşlerin çoğunlukla olumsuz olduğu gözlenmektedir. Bu konuda en çok eğitim ve sınav sistemine değinen katılımcılar, sınav odaklı sistemin öğrencilerin yaratıcı metin üretmelerine engel olduğu düşüncesindedirler. Eğitim politikasının, yazma becerilerinin ve öğrenci gelişiminin desteklenmesine yönelik düzenlenmesi gerektiğini belirten katılımcılar, öğrencilerin

kültürel ve sanatsal becerilerini geliştirecek, entelektüel birikimlerini artıracak; duyuşsal, bilişsel ve kişisel gelişimlerini destekleyecek bir sistemin oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri eğitim sisteminin yanında öğretmenlerin de önemli etkisinin olduğunu düşünmekte ve yükseköğrenimin öğretmen yetiştirme açısından daha titiz davranması gerektiğini açıklamışlardır. Bununla birlikte dünya genelinde etkili olan pandemi nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitimin, öğrencilerin dil becerileri içerisinde en fazla yazma becerilerini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

Öğrencilerin daha yaratıcı metinler yazabilmesi için öğretmenin önemli rol oynadığına ilişkin görüşler yoğunluktadır. Öğretmenlik becerisini kazandırmada yükseköğrenimin eksiklerinin olduğunu belirten katılımcı görüşlerinde nitelikli öğretmenin önemine değinilmiştir. Bu açıdan öğretmen rehberliğine değinen katılımcılar daha yaratıcı metin üretebilmeleri için öğretmenin yönlendiren ve cesaret veren bir rol üstlenmesi ve öğrencilere ihtiyaç duydukları kadar özgür bir alan sağlayabilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Şekil 75

Öğrencilerin Yaratıcı Metinler Üretebilmelerinin Desteklenmesine Yönelik Öneriler

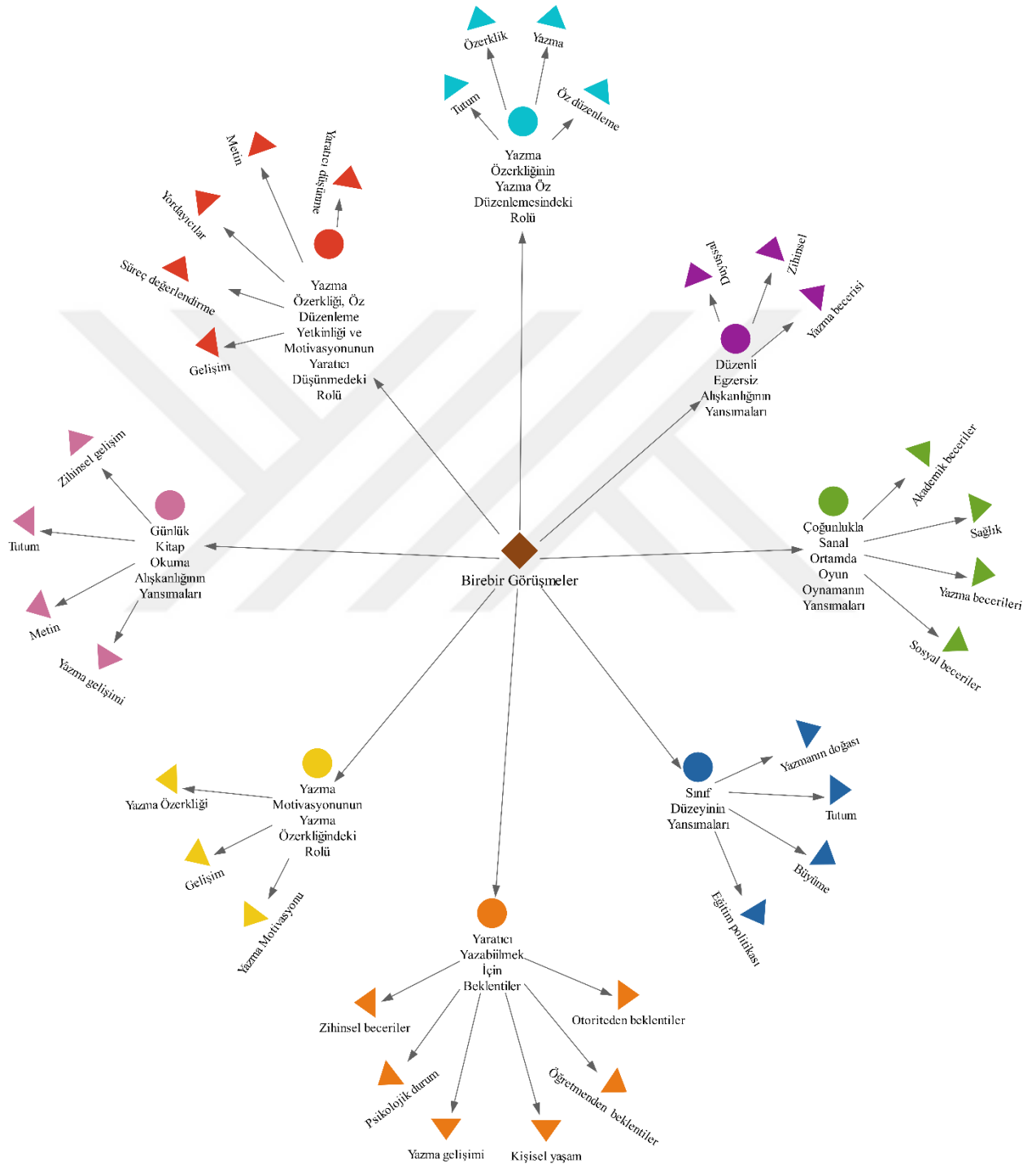


K5. Ne olursa olsun ben ona karşıyım. Eğer biz millî eğitim platformunda bu dersi hakkında işlemek istiyorsak istediği kadar sınav olsun o dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri işlenmeli. Kim ne kadar iyi öğretmen diye anılırsa anılsın. Bence eğer bir öğretmen okulda bunu vermiyorsa yani zaten çocuğunun onu alabileceği işte bin bir türlü -e dersane işte bilmem kurs merkezleri falan vardır. Okulda eğer o konuşma becerilerini edinemeyecekse, öğretmeni ile bir iki bir şey paylaşamayacaksa yanlış yani bence. **K3.** Valla ben İrem'in dediğine katılıyorum çünkü bizim okulda da mesela bir arkadaş vardı. Yani bir dönem geldi sadece Fen

Bilgisi dersine ve sürekli test veriyordu. Sürekli test, sürekli çocukların o testlerden kaynaklı olarak netleri artıyor. Tabii ki. Sonra en iyi öğretmen plaketi veriyorlar. Yani iyi de bu çocuğun sadece testlere ihtiyacı yok ki. Yani bu çocuğun dediği gibi konuşmaya ihtiyacı var, düşmeye ihtiyacı var. Kendini anlatmaya ihtiyacı var. **K1.** Hayır, bir ara müfettiş gelmişti ya bırakın bırakın, çocuk soru sorduğu zaman cevap bile vermeyeceksiniz. Sonra hoca bunun cevabını verdiği zaman gerçekten öyle yani normal şartlarda ama yani işlerin işin özünde ee nedir yani? Şimdi sözde her şeyi yapıyoruz. Sınav odaklı çalışıyoruz. Tamamen kesinlikle farklı olması gerekiyor. Tamam, sınava çalışan sınava çalışsın ona kesinlikle sözüm yok yani. Ama gerçekten kendini ifade eden, yaratıcı düşünmeyi geliştirmek de istiyorsak şu anki programımız bence buna pek müsait değil. Ders saati olarak da müsait değil. Yani bugün İngilizce dersi bugün 4 saat değil mi yanlış bilmiyorsam. Biz 5 saat Türkçe yapıyoruz. Ve 5 saat Türkçe dersinde çocuğa ne vereceksiniz, dil bilgisi mi anlatacaksınız sınava mı hazırlayacaksınız, yeni nesil soru mu vereceksiniz?

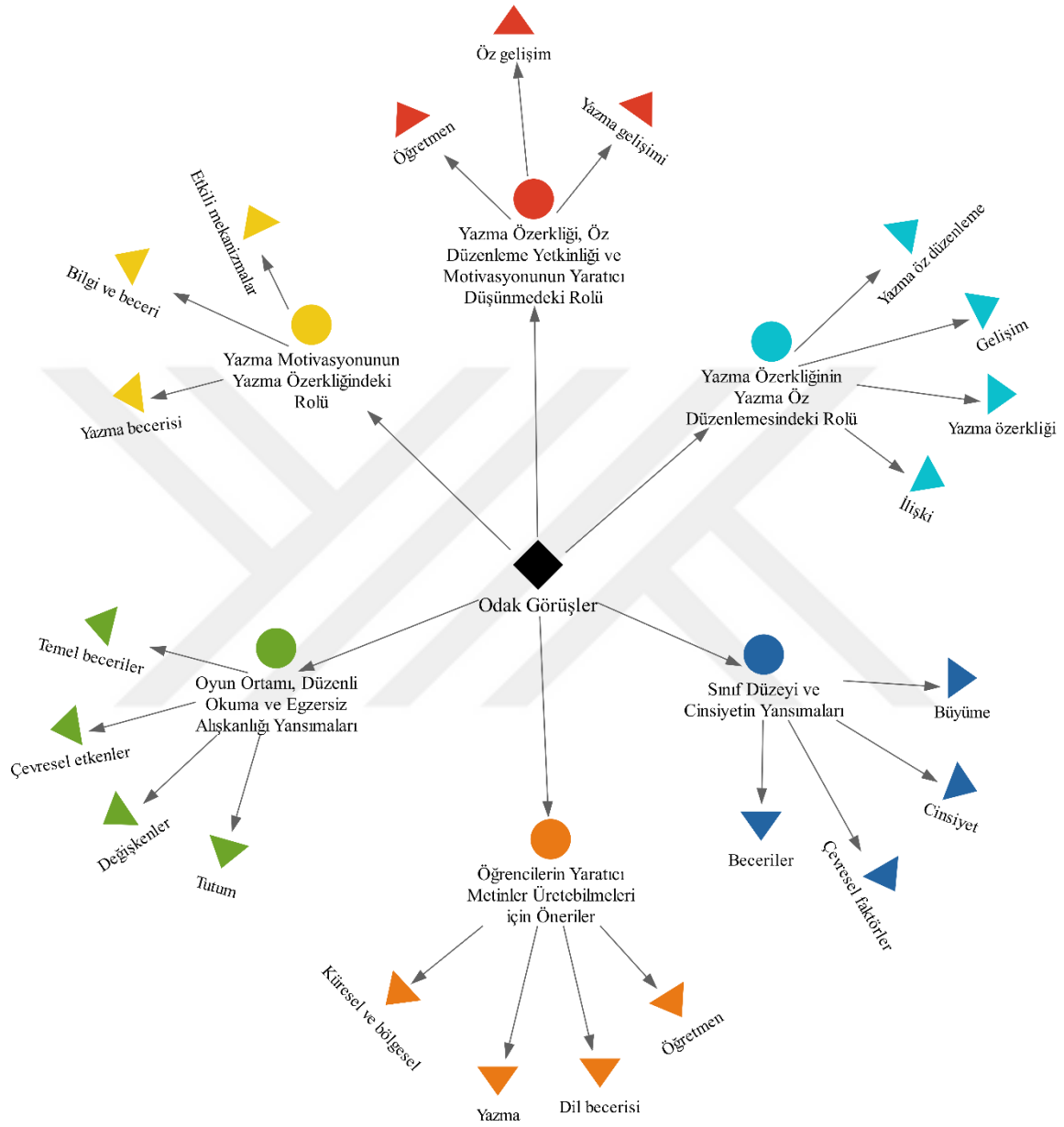
Şekil 76

Bire Bir Görüşlere İlişkin Odak Kodlar



Şekil 77

Odak Görüşlere İlişkin Odak Kodlar



BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları, alan yazında yer alan benzer çalışmaların bulgularından yararlanarak tartışılmıştır. Analizlerin sonuçları açıklanmış ve bu sonuçlara bağlı olarak öneriler belirtilmiştir.

5.1.Tartışma

Bu başlık altında araştırma hipotezlerinin test edilmesiyle elde edilen sonuçlar, alan yazından yararlanılarak tartışılmıştır.

5.1.1. 1. Hipoteze İlişkin Tartışma¹⁰

Ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları ile yazma özerklikleri arasında istatistiksel olarak çok güçlü düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı test edilen yapısal modelde, ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları ile yazma özerklikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen deneysel bir araştırma sonucunda yazma çalışmalarının öğrenen özerkliği temelinde gerçekleştirilmesinin öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırdığı ve yazmaya yönelik olumlu tutumlarını desteklediği belirlenmiştir (Süğümlü, 2020). Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri (Süğümlü ve Alver, 2021) ve yazma motivasyonları ile yazma kaygıları (Deniz, 2019) arasında güçlü etki büyüklüğünde negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Elde edilen nicel verileri açıklamak ve derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilen bire bir görüşmelerden elde edilen bulgulardan hareketle yazma motivasyonu ile özerkliği arasında pozitif bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Odak grup görüşmesinden elde edilen bulguların da hem nicel hem de nitel bulguları desteklediği ifade edilebilir. Bu konuda gerçekleştirilen araştırmalarda, öğrenen özerkliği ile motivasyon arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Ghufron ve Nurdianingsih, 2019; Lam ve Law, 2007; Maddens ve diğerleri, 2023). Benzer şekilde,

¹⁰ **H₁:** Öğrencilerin yazma motivasyonları ile yazma özerklikleri arasında ilişki vardır: H₁: r_{ym-yo}≠0

öğrencilerin özerk yazma motivasyonlarının yazma becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (De Smedt ve diğerleri, 2019). Katılımcı görüşlerinde de öğrencilerin yazma özerklikleri ve yazma motivasyonlarının öğrencilerin yazmaya yönelik özgüvenlerini, öz yeterliklerini, isteklerini ve tutumlarını olumlu yönde desteklemenin yanında bilişsel gelişimlerine, metin kalitesine, yazma beceri ve alışkanlıklarına katkı sağladığı belirtilmiştir. Bununla birlikte okul öncesi öğrencilerin özerkliklerinin okuryazarlık motivasyonlarını olumlu etkilediği gibi (Gutman ve Sulzby, 1999) genel anlamda özerkliğin motivasyonu olumlu etkilediği bilinmektedir (Weinstein ve Hodgins, 2009).

5.1.2. 2. Hipoteze İlişkin Tartışma¹¹

Ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları ile yazma öz düzenleme yetkinlikleri arasında çok güçlü düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenerek 2. hipotez doğrulanmıştır. Öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma motivasyonlarını, öykü yazma ve dil becerilerini olumlu etkilediği belirlenmiştir (Temizkan ve Erbilen, 2020). Öğrencilerin yazma motivasyonlarının yazma öz düzenleme becerilerini açıkladığı bulunmuştur (Kaplan ve diğerleri, 2009). Öz düzenlemeye dayalı strateji geliştirme çalışmalarının öğrencilerin olumlu yazma tutumlarını desteklediği ve yazma becerilerine katkı sağladığı belirlenmiştir (Demirtaş Tolaman, 2017). Yapısal model içerisinde test edilen yazma motivasyonundan yazma öz düzenleme yetkinliğine giden yolun da pozitif yönde, güçlü düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Nicel bulguları açıklamak amacıyla gerçekleştirilen bire bir ve odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen verilerin nicel bulguları desteklediği ve kendi içlerinde tutarlı oldukları söylenebilir. Katılımcı görüşlerinin yazma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, yazma öz düzenleme yeterliklerinin de daha gelişmiş olduğu ve öz düzenleme sürecinin daha başarılı gerçekleştirildiği konusunda yoğunlaştığı ifade edilebilir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyonları ile öz düzenlemeleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Demir ve Budak, 2016). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendilerini

¹¹ H₂: Öğrencilerin yazma motivasyonları ile yazma öz düzenleme yetkinlikleri arasında ilişki vardır: H₂: r_{ym-yody}≠0

değerlendirmesine, ilgi ve motivasyonlarına, bilgiyi transfer etmelerine, öz güvenlerine, öz yeterlik inançlarına, kararlı, planlı ve hedef odaklı çalışmalarına katkı sağladığı belirtilmiştir (Vardar Kuyumcu, 2014). Nitekim bu konudaki katılımcı görüşlerinde yazma motivasyonunun öz yeterlik, öz güven, öz değerlendirme gibi süreçlere katkı sağlayarak öz düzenlemeyi geliştirdiği ifade edilmiştir. Öz düzenleme stratejilerinin, öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel becerilerinin yanında dikkat, odaklanma, öz güven ve öz yeterlik inançlarını da destekleyerek motivasyonlarına katkı sağladığı tespit edilmiştir (Darabi ve diğerleri, 2022). Bilgili ve Keklik (2022), test ettikleri yapısal modelde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının akademik öz düzenlemelerini güçlü etki büyüklüğünde yordadığını belirlemişlerdir. Ngeow (2007) yetişkin öğrencilerle görüşme yöntemiyle gerçekleştirdiği bir çalışmada öz yeterlik inançları, hedef odaklılık, problem çözme konularında motivasyonun öz-düzenlenmeyi desteklediğini ifade etmiştir.

5.1.3. 3. Hipoteze İlişkin Tartışma¹²

Gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin yazma özerklikleri ile yazma öz düzenleme yetkinlikleri arasında çok güçlü düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş ve 3. hipotez doğrulanmıştır. Yazma sürecinde öğrenen özerkliği ile öz düzenleme arasında ilişki olduğu ve bu kavramların öğrencilerin yazma başarısına, öz yeterlik inançlarına, öz güvenlerine ve motivasyonlarına olumlu yansımaları olduğu belirtilmiştir (Mickwitz ve Suojala, 2020). Bu konudaki katılımcı görüşlerinden hareketle yazma özerkliği ile yazma öz düzenleme arasında ilişki olduğu, bu ilişkinin öz güven, öz benlik, öz yeterlik algılarına olumlu yansıdığı ve yazma becerisinin gelişimini desteklediği söylenebilir. Öğrenci ve öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada yazma özerkliği ile öz düzenlemenin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Talebinezhad ve Negari, 2007). Yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme yetkinliği üzerindeki yordayıcılığının test edildiği yapısal modelde de yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme yetkinliğini güçlü düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir.

¹² **H₃:** Öğrencilerin yazma özerklikleri ile yazma öz düzenleme yetkinlikleri arasında ilişki vardır: $H_3: r_{yody-yo} \neq 0$

5.1.4. 4. Hipoteze İlişkin Tartışma¹³

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak çok güçlü etki büyüklüğünde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çin’de öğrenim gören lise düzeyindeki öğrencilerin özerklikleri ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif yönde, büyük etki büyüklüğünde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Liu ve diğerleri, 2013). Benzer bir araştırmada öğretmenlerin özerklikleri ile yaratıcı düşünceleri arasında orta ve büyük etki büyüklüğünde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Orakci ve Durnali, 2023). Hipotez 4’ün doğrulandığı bulgulara ilişkin gerçekleştirilen bire bir görüşmelerde katılımcılar, yazma sorumluluğunu alarak yazma sürecinde kendi kararlarını alabildikleri ve süreci yönlendirebildiklerinde hayal güçlerini daha etkili kullanabildiklerini, farklı düşünme becerilerini geliştirebildiklerini, yeni ve özgün fikirler üretebildiklerini ve böylece daha yaratıcı metinler yazabildiklerini ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde ise süreci yönetme ve kendilerini değerlendirme konusunda destek verilerek ortaokul öğrencilerine yazma özgürlüğü tanındığında, daha yaratıcı metinler oluşturabildiklerine ilişkin gözlem ve deneyimler paylaşılmıştır. Benzer bir şekilde öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, özerkliğin yaratıcı düşünmenin yanında öz yeterlik inancı ve üst bilişsel becerileri de olumlu etkilediği belirlenmiştir (Orakci ve Durnali, 2023). Ayrıca odak grup görüşmelerinden hareketle yazma özerkliği algısı gelişmiş olan öğrencilerin kendilerine daha çok güvendikleri ve yazma motivasyonları daha yüksek olduğu için daha yaratıcı fikirler üretebildikleri söylenebilir. Öğrencilerin yazma özerklikleri yükseldikçe öğretmenlerin yaratıcılığa yönlendirme oranlarının da arttığı belirlenmiştir (Burun, 2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların özerk davranışlarının güven ve cesaretlerini destekleyerek yaratıcılıklarını artırdığı belirlenmiştir (Nikkola ve diğerleri, 2022). Tiyatroya dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin özgüvenlerini, yazma cesaretlerini destekleyerek yazma özerklikleri ve yaratıcılıklarına katkı sağladığı belirlenmiştir (Koerner, 2012).

¹³ **H₄:** Öğrencilerin yazma özerklikleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında ilişki vardır: $H_4: r_{yoye} \neq 0$

5.1.5. 5. Hipoteze İlişkin Tartışma¹⁴

Öğrencilerin yazma motivasyonları, yazma öz düzenleme yetkinliği aracı değişkeni üzerinden yaratıcı düşünme eğilimlerini pozitif yönde, orta etki büyüklüğünde dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada, test edilen yapısal modelde yaratıcı düşünmenin motivasyon aracı değişkeni üzerinden üst bilişsel öz düzenlemeyi küçük etki büyüklüğünde yordadığı belirlenmiştir (Maralani, 2016). Benzer şekilde motivasyonun, yaratıcı düşünme aracı değişkeni üzerinden öz düzenlemeyi dolaylı olarak anlamlı şekilde etkilediği belirlenmiştir (Yang ve Wang, 2023). Yazma motivasyonları yüksek olduğunda metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık ve inandırıcılığa uygun daha kaliteli metin üretebildiklerini, yazmaya yönelik olumlu tutumlarının arttığını, yazma sürecinde ihtiyaç duydukları becerilerinin olumlu etkilendiğini belirten katılımcılar, hayal güçlerini ve düşünme becerilerini daha etkili kullanarak daha özgün ve yaratıcı metinler üretebildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bununla birlikte metinsellik ölçütleri ve anlatım özelliklerinden bazılarıyla ilgili hiç görüş belirtilmemesi öğrencilerin metne yönelik farkındalıkları ve bilgilerinin yeterli olmadığını işaret edebilir. Odak grup görüşlerinde ise yazma motivasyonunun yazma gelişiminin yanında hayal gücünü, farklı düşünme becerilerini, özgünlüğü ve yaratıcılığı desteklediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenin cesaretlendirici ve yönlendirici tutumuyla yazma motivasyonunun artırılabilirliğinden bahsedilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon, öz düzenleme, yaratıcı düşünme ve üst bilişleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Lee ve Turner, 2018). Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir (Zimmerman, 2008). Yazma motivasyonu, öz düzenleme, yazma becerileri ve yazma performansı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu bir YEM ile doğrulanmıştır (De Smedt ve diğerleri, 2018).

¹⁴ H₅: Öğrencilerin yazma motivasyonları, yazma öz düzenleme yetkinliği üzerinden yaratıcı düşünme eğilimini yordamaktadır. H₅: r_{ym-yody-yde}≠0

5.1.6. 6. Hipoteze İlişkin Tartışma¹⁵

Yapısal model aracılığıyla test edilen 6. hipotez doğrulanmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin yazma özerklikleri, yazma öz düzenleme yetkinliği aracı değişkeni üzerinden yaratıcı düşünme eğilimlerini orta etki büyüklüğünde ve pozitif yönde dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir. Öğrenme sorumluluğu alan, yazma sürecinde özerk ve lider özellikler gösteren 11-15 yaş arasındaki öğrencilerin daha yaratıcı metinler ürettiği bulunmuştur (Carvalho ve Skipper, 2022). 6. Sınıf öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde değerlendirme süreçlerinin etkili olduğu belirtilmiştir (Duru ve İşeri, 2015). Bu konudaki katılımcı görüşlerinde, yazma özerkliğinin yazma öz düzenlemesi üzerinden öğrencilerin yazma gelişimlerini, değerlendirme becerilerini ve yazmaya yönelik olumlu tutumlarını desteklediği belirtilmiştir. Buna bağlı olarak hayal güçlerini ve düşünme becerilerinin olumlu etkilendiğini belirten katılımcılar, özgün, yaratıcı ve yeni fikirler ortaya koyabildiklerini açıklamışlardır. Söz konusu görüşleri destekleyecek şekilde, öğretmen ve öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Cloonan ve diğerleri, 2019). Başka bir araştırmada öğrencilerin öz düzenleme stratejilerinin kullanımlarıyla akademik yazma ve öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde, yazma kaygılarıyla negatif yönde ilişkiler tespit edilmiştir (Mickwitz ve Suojala, 2020). Ayrıca hayal gücüne, düşünme becerisine ve yaratıcılığa sınır konulmasının yazma sürecini olumsuz etkilediğine ilişkin görüşlerin olduğu belirlenmiştir (Göçen, 2018).

5.1.7. 7. Hipoteze İlişkin Tartışma¹⁶

Öğrencilerin yazma öz düzenleme yetkinliklerinden yaratıcı düşünme eğilimlerine giden yolun test edildiği yapısal model sonuçlarına göre yazma öz düzenleme yetkinliğinin, yaratıcı düşünme eğilimini güçlü etkide yordadığı tespit edilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin yazma öz düzenleme, öz yeterlik ve yaratıcılıkları arasındaki

¹⁵ **H₆:** Öğrencilerin yazma özerklikleri, yazma öz düzenleme yetkinlikleri üzerinden yaratıcı düşünme eğilimini yordamaktadır: $H_6: r_{yo-yody-yde} \neq 0$

¹⁶ **H₇:** Öğrencilerin yazma özerklikleri, yazma öz düzenleme yetkinlikleri üzerinden yaratıcı düşünme eğilimini yordamaktadır: $H_7: r_{yo-yody-yde} \neq 0$

ilişkilerin test edildiği modelde öz düzenlemenin yaratıcılığı orta ve büyük etki büyüklüğünde etkilediği belirlenmiştir (Puente-Díaz ve Cavazos-Arroyo, 2017). Albertson ve Billingsley (2001), yazma stratejileriyle öz düzenleme teknikleri kullanımının, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimini sağladığını tespit etmişlerdir. Bire bir görüşmeler sonucu elde edilen bulgulardan hareketle yazma öz düzenleme becerilerinin yazmanın sürece yayılmasını sağladığından yazma kaygısının düşmesini, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesini, fikir üretimini, içerik kalitesini ve yaratıcı düşünme eğilimini artırdığı ifade edilebilir. Öğrencilerin öz değerlendirme, akran değerlendirme, düzeltme gibi işlemleri gerçekleştirdiği öz düzenleme sürecinin yaratıcı ve özgün fikir üretimini desteklediğinin belirtildiği grup görüşlerinin de bire bir görüşmeler ve nicel bulguları desteklediği söylenebilir. Üstün zekâlı öğrencilere uygulanan yazma stratejileri eğitimiyle öğrencilerin öz düzenlemelerine katkı sağlanmış ve bunun yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Albertson ve Billingsley, 2000). Benzer şekilde yazma sürecinde öz düzenlemeleriyle yaratıcılıklarının ilişkili olduğu belirtilmiştir (Jenson, 2011).

5.1.8. 8. Hipoteze İlişkin Tartışma¹⁷

Öğrencilerin yazma motivasyonlarının sürekli veya süresiz değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen analizler sonucunda cinsiyetlerine, anne ve baba eğitim durumlarına, baba mesleğine, kardeş sayılarına, düzenli yaptıkları spor türüne, okul öncesi eğitim sürelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin yazma motivasyonlarının baba eğitim düzeyi ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmazken cinsiyetlerine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir (Bozgün ve Kösterelioğlu, 2022). Ancak Canıztezer'in (2014) 8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı, Akbarov ve Aydoğan (2018) ise yabancı dil sınıfındaki erkek öğrencilerin yazma motivasyonlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin yazma becerileriyle motivasyonları arasında anlamlı bir

¹⁷**H₈:** Öğrencilerin yazma öz düzenleme yetkinlikleri yaratıcı düşünme eğilimini yordamaktadır: H₈: ryody-yde≠0

ilişki olduğu (Liao ve Wong, 2010), yazma motivasyonunun kız öğrencilerinin lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Akyol ve Aktaş, 2018; Süğümlü, Mutlu ve Çinpolat, 2019; Takımcıgil Özcan, 2014). Buna karşın öğrencilerin yazma motivasyonlarının; düzenli beslenme alışkanlığı olan ve en az bir hobiyle ilgilenen, anneleri çalışan, okul öncesi eğitim alan ortaokul öğrencilerinin lehine küçük; düzenli egzersiz yapan ve günlük kitap okuyan, çoğunlukla gerçek ortamda oyun oynayan öğrencilerin lehine orta etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bozgün ve Köselioğlu (2022), öğrencilerin yazma motivasyonlarının düzenli okuma alışkanlığı olan öğrencilerin lehine anlamlı şekilde farklılaştığı belirlemiştir. Bir başka çalışmada ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne ve baba eğitim durumları ve günlük tutma alışkanlıklarının öğrencilerin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonlarını anlamlı şekilde pozitif yönde, güçlü etki büyüklüğünde yordadığı belirlenmiştir (Türkben, 2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının uyku süreleri arttıkça küçük etki büyüklüğünde artarken sınıf düzeyi yükseldikçe orta etki büyüklüğünde azaldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde katılımcılar da 8. sınıfa yaklaştıkça yazmaktan kaçınma, isteksizlik ve motivasyonsuzluğu arttığını belirtmişlerdir. Sınıf seviyesi yükseldikçe eğitim sistemi, sınav odaklı yaklaşım, ergenlik dönemi gibi faktörler nedeniyle yazma motivasyonunun azaldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte hobi olarak görsel sanatlarla ilgilenen öğrencilerin yazma motivasyonlarının dövüş sporları ile ilgilenenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularını destekler şekilde ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının kız öğrencilerin ve sosyoekonomik durumları yüksek öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiş ve yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Takımcıgil Özcan, 2014). Brouwer (2010), öğrencilerin yazma motivasyonları ile öz yeterlik inançları, yazma becerileri, sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin yazma hazlarıyla öz yeterlikleri (Martinez ve diğerleri, 2011), yazma motivasyonlarıyla öz yeterlikleri (Piniel ve Csizér, 2015; Wiltse, 2000), öz değerlendirmeleri (Tsao ve diğerleri, 2017) ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında (Fidan, 2017) anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

5.1.9. 9. Hipoteze İlişkin Tartışma¹⁸

Gerçekleştirilen karşılaştırma analizleri sonucunda kız öğrencilerin, düzenli olarak ilgilendiği hobisi olan, anneleri çalışan, okul öncesi eğitim düzenli uyku, yeme ve egzersiz alışkanlığı olan, çoğunlukla gerçek ortamda oyun oynayan öğrencilerin yazma özerkliklerinin küçük etki büyüklüğünde, anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu konudaki nitel bulgulardan hareketle egzersizin, hobi ile ilgilenmenin, düzenli uyku ve okuma alışkanlığının ve sanal ortamda az vakit geçirmenin yazma becerilerini olumlu etkilediği yönündedir. Benzer şekilde ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada kız öğrencilerin yazma özerkliklerinin erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Süğümlü ve Alver, 2021; Tekşan ve Süğümlü, 2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin okul öncesi eğitim, anne ve baba eğitimi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmazken cinsiyetlerine, okunan kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Altunkaya, 2020). Ayrıca ortaokul öğrencilerinin yazma sıklıkları arttıkça yazma özerkliklerinin de anlamlı şekilde arttığı tespit edilmiştir (Süğümlü ve Alver, 2021; Tekşan ve Süğümlü, 2019). Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin kitap okuma sıklıkları arttıkça ve anne eğitim durumları yükseldikçe anlamlı olarak arttığı, baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir (Burun, 2020). Bununla birlikte hobi olarak dövüş sporlarıyla ilgilenen öğrencilere göre görsel sanatlarla ilgilenen öğrencilerin yazma özerkliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak bu araştırmada öğrencilerin uyku süreleri arttıkça yazma özerkliklerinin arttığı ve sınıf seviyesi yükseldikçe yazma özerkliklerinin azaldığı bulunmuştur. Benzer araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin yaşları büyüdükçe (Tekşan ve Süğümlü 2019) ya da sınıf seviyeleri arttıkça (Burun, 2020) yazma özerkliklerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde azaldığını belirlenmiştir. Buna karşın ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin anne ve baba eğitim durumu, baba mesleği, egzersiz türü, okul öncesi eğitim süresi, egzersiz türü ve kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu konuda belirlenen katılımcı

¹⁸ H₉: Öğrencilerin yazma motivasyonları ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, hobileri, düzenli okuma, yemek, uyku ve egzersiz alışkanlıkları, çoğunlukla tercih ettikleri oyun ortamı, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim durumları arasında bir ilişki vardır: H_{a9}: r_{dd-ym}≠0

görüşleri sanal ortamda fazla vakit geçirmenin yazma özerkliğini, yazma sıklığını, yazma başarısını azalttığı konusunda yoğunlaşmaktadır. Ayrıca kız öğrencilerin erkeklerden daha çok yazma özerkliğine sahip olduğunu ve sınıf düzeyi yükseldikçe özerkliğin azaldığını belirten katılımcılar, günlük okuma alışkanlığıyla düzenli egzersiz ile yeme alışkanlıklarının yazma becerilerine ve özerkliğine katkı sağladığını düşünmektedirler. Yazma sıklığının, dönütlerin, süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının öz güveni olumlu etkilediği için yazma özerkliğini, isteğini ve başarısını olumlu etkilediği belirtilmiştir (Birsöz Özköse, 2017)

5.1.10. 10. Hipoteze İlişkin Tartışma¹⁹

Ortaokul öğrencilerinin yazma öz düzenleme yetkinliklerinin; düzenli olarak ilgilendiği hobisi olan, anneleri çalışan, düzenli uyku, yeme ve egzersiz alışkanlığı olan, çoğunlukla gerçek ortamda oyun oynayan ve kız öğrencilerin lehine küçük etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Pajaraes ve Valiante (2002), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha güçlü yazma öz yeterliği, yazma öz kavramı, öz yeterlik, öz denetim ve performans yaklaşma hedeflerine sahip olduklarını ve dil sanatlarında daha yüksek notlar aldıklarını ve bu konuda sınıf değişkeninin de etkili olduğunu belirlemişlerdir. Katılımcı görüşlerine göre de kız öğrencilerin daha özenli, dil derslerinde ve yazmada daha başarılı oldukları ifade edilebilir. Öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin dil ve yazma becerilerini olumlu etkilediği, yazma isteği ve motivasyonunu artırdığı, yazma başarısına katkı sağladığı ifade edilmiştir (Özbay, 2008; Temizkan ve Erbilen, 2020). Bunun yanında öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öz düzenleme ve öz yeterlik algılarını geliştirdiği, bilgilendirici metin yazma becerilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir (Müldür ve Yalçın, 2019). Ek olarak, yazma öz düzenleme yetkinliğinin günlük okuma alışkanlığı olan ve çoğunlukla gerçek ortamda oyun oynayan öğrencilerin lehine orta etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazma öz düzenleme yetkinliklerinin uyku süreleri

¹⁹H₁₀: Öğrencilerin yazma özerklikleri ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, hobileri, düzenli okuma, yemek, uyku ve egzersiz alışkanlıkları, çoğunlukla tercih ettikleri oyun ortamı, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim durumları arasında bir ilişki vardır: H_{a10}: rdd-yo≠0

arttıkça arttığına yönelik küçük etki büyüklüğünde farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. Buna karşın yazma öz düzenleme yetkinliğinin sınıf seviyesi arttıkça yükseldiğine ilişkin orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma öz düzenlemelerinin hobi olarak görsel sanatlarla ilgilenen öğrencilerin dövüş sporları ile ilgilenenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak anne eğitim durumu, egzersiz türü, okul öncesi eğitim süresi, egzersiz türü ve kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri yazma özerkliğinin öz güven, öz yeterlik, öz değerlendirme, yazmaya isteği ve hazzına katkı sağladığı yönündedir. Ayrıca yazma öz düzenlemenin, yazma alışkanlığını desteklediğini belirten katılımcılar; yazma becerileri, metin kalitesi ve fikir üretimi zerinde de etkili olduğunu düşünmektedirler. Benzer bir araştırmanın nitel verilerinde; yazma becerilerini, bilgilendirici metin üretimini, yazma sürecini, kişisel gelişimi destekleyen öz düzenleme sürecinin; fikir üretimini, öz yeterlik inancını ve motivasyonu arttırdığı ifade edilmiştir (Müldür ve Yalçın, 2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma stratejileri ile planlama uygulamalarının yazma özerkliklerine katkı sağladığı yönünde görüşler belirlenmiştir (Ahıskalı ve Akkaya). Öz düzenlemeye dayalı yazma yaklaşımının üst bilişsel stratejiler üzerinde geniş düzeyde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Türkben, 2022). Ek olarak, öz düzenleme becerilerinin; öğrencilerin kendilerini izlemelerini, problem çözme becerilerini, öz güvenlerini destekleyerek süreçte daha aktif olmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Darabi ve diğerleri, 2022).

5.1.11. 11. Hipoteze İlişkin Tartışma²⁰

Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin sürekli veya süreksiz değişkenlere göre gerçekleştirilen karşılaştırma testleri sonucunda anne eğitim durumlarına, düzenli yaptıkları spor türüne, okul öncesi eğitim ve uyku sürelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin; düzenli okuma, egzersiz, uyku ve yeme alışkanlığı olan ve en az bir hobiyle ilgilenen, anneleri çalışan,

²⁰ **H₁₁:** Öğrencilerin yazma öz düzenleme ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, hobileri, düzenli okuma, yemek, uyku ve egzersiz alışkanlıkları, çoğunlukla tercih ettikleri oyun ortamı, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim durumları arasında bir ilişki vardır: H_{a11}: rdd-yody≠0

okul öncesi eğitim alan, çoğunlukla gerçek ortamda oyun oynayan ve kız öğrencilerin lehine küçük etki büyüklüğünde anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin yaratıcılıklarının resim yeteneği olan, okul öncesi eğitim alan ve kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşmasının yanında sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça anlamlı olarak arttığı belirlenmiştir (Midilli, 2019). Ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyeleri arttıkça orta etki büyüklüğünde azaldığı tespit edilmiştir. Katılımcılar da sınıf düzeyi arttıkça; ergenlik, oyun dünyasından uzaklaşma, gerçekçi bakış açıcı bilişsel gelişim gibi faktörlerin etkisiyle yaratıcı düşünme becerilerinin ve hayal dünyasının zayıfladığını ifade etmişlerdir. Başka bir araştırmada öğrencilerin yaratıcılıklarının sınıf seviyesine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur (R. M. Milgram, ve N. A. Milgram, 1976). Benzer şekilde lise öğrencilerinin yaratıcılıklarının baba eğitim seviyesi ve sınıf düzeyleri arttıkça anlamlı olarak yükseldiği ve kız öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir (Güngör, 2007). Bununla birlikte hobi olarak görsel sanatlarla ilgilenen öğrencilerin yazma motivasyonlarının dövüş sporları ile ilgilenenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca iki ya da üç kardeş olan ortaokul öğrencilerinin 4 kardeş olanlara göre yaratıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu, bu farklılaşmanın orta büyüklükte etki gösterdiği bulunmuştur. Babası memur olan ortaokul öğrencilerinin, babası serbest meslek sahibi, işçi ya da çalışmayanlara göre yaratıcı düşünme eğilimlerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anne ve baba eğitim durumları yükseldikçe yaratıcı düşünme eğilimlerinin de yükseldiği söylenebilir. Bu konuda alınan katılımcı görüşleri; yaratıcı düşünmenin, metnin özgünlüğünü, yeni ve farklı fikir üretimini, bilişsel becerileri, metnin içerik kalitesini desteklediği yönündedir. Yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin hayal gücünü, özgünlüklerini ve yaratıcılıklarını desteklemenin yanında metnin bağdaşıklık ve tutarlılığına, yazım ve noktalamaya katkı sağladığı ifade edilmiştir (Tonyalı, 2010). Karatay (2010), ortaokul öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma becerilerinin yazmaya yönelik tutumu ve yazma becerilerini desteklediğini belirtmiştir.

5.2. Sonuç

Bu başlık altında her bir hipoteze ilişkin sonuçlar nitel bulgularla desteklenerek sunulmuştur.

5.2.1. 1. Hipoteze İlişkin Sonuç

Öğrencilerin yazma motivasyonları ile yazma özerklikleri arasında pozitif yönde çok güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve 1. hipotez doğrulanmıştır. Bu konudaki bire bir görüşlerin ve odak grup görüşlerinin de 1. hipotezi desteklediği söylenebilir. Nitekim bire bir görüşmeye katılanlar, yazma motivasyonunun yazma hazzı ve isteğini destekleyerek yazma özerkliklerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu ilişkinin yazma becerisi, fikir üretimi, hayal gücü ve yazma performansına olumlu katkılarının olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde odak grup görüşmesinden hareketle yazma motivasyonu ve özerkliğinin birbirini desteklemesinin yanında yazma alışkanlığı, isteği, hazzı, performansı, dil becerileri, bilişsel ve sosyal beceriler ve yaratıcılığa katkı sağladığı söylenebilir.

5.2.2. 2. Hipoteze İlişkin Sonuç

Öğrencilerin yazma motivasyonları ile yazma öz düzenleme yetkinlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı çok güçlü düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Böylece 2. hipotez doğrulanmıştır. Bu konudaki bire bir ve odak grup görüşmesinde belirtilen görüşler, yazma motivasyonu ile öz düzenleme becerisinin yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkileyerek, değerlendirme türlerini kullanabilmeyi ve buna bağlı olarak metin kalitesini, düşünme becerilerini, yazma gelişim ve başarılarını artırdığı yönündedir.

5.2.3. 3. Hipoteze İlişkin Sonuç

Öğrencilerin yazma özerklikleri ile yazma öz düzenleme yetkinlikleri arasında çok güçlü düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve 3. hipotez doğrulanmıştır. Bu konudaki bire bir görüşlerde yazma özerkliğinin yazma öz düzenleme becerilerine olumlu katkılarının olduğu yönündedir. Ayrıca katılımcılar, bu ilişkinin öğrencilerin yazma beceri ve tutumlarına, yaratıcılık ve özgünlüğe katkı sağladığını

vurgulamışlardır. Odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin nicel sonuçları ve bire bir görüşleri desteklediği ifade edilebilir. Yazma özerkliği ve yazma öz düzenleme arasındaki ilişkinin, yazmanın bir süreç içerisinde yürütülmesini ve süreç odaklı bir değerlendirmeyi sağladığından yazma becerisine ve yazma tutumuna katkı sağladığı belirtilmiştir.

5.2.4. 4. Hipoteze İlişkin Sonuç

Öğrencilerin yazma özerklikleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında çok güçlü düzeyde istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre 4. hipotez doğrulanmıştır. Bire bir görüşlerini bildiren katılımcılar, yazma özerkliğinin öz güven, öz yeterlik, yazma isteği ve hazzı desteklediğini böylece yazma sorumluluğuyla yazma amacı doğrultusunda hareket edebildiklerini biçim ve içerik açısından daha kaliteli metinler üretebildiklerini, yazma becerilerini geliştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesinde düşüncelerini paylaşan katılımcılar da yazma özerkliğinin öz güven, öz yeterlik, öz düzenleme, yazma isteği ve başarısını desteklediğini böylece öğrencilerin fikir üretimini, farklı düşünme becerilerini, hayal dünyalarını ve yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

5.2.5. 5. Hipoteze İlişkin Sonuç

Öğrencilerin yazma motivasyonları, yaratıcı düşünme eğilimini yazma öz düzenleme yetkinliği üzerinden dolaylı olarak orta etki büyüklüğünde anlamlı şekilde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre 5. hipotez doğrulanmıştır. Bire bir görüşmelerden elde edilen bulgular, yazma motivasyonunun süreç değerlendirme ve yazma isteğini destekleyerek yazma öz düzenleme becerilerine katkı sağladığı ve bu yolla metin kalitesi, yazma becerisi ve tutumunu ile yaratıcı düşünmeye olumlu yansımaları olduğu yönünde yoğunlaşmaktadır. Odak grup görüşlerinden hareketle de yazma motivasyonunun, istek, öz güven, özerklik, öz yeterlik algısını desteklediği, öğrencilerin yazma alışkanlığını artırdığı, öz değerlendirme becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Tüm bunların ise hayal dünyasına, bilişsel ve dil gelişimine, farklı düşünme becerilerine, özgün fikir üretimine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

5.2.6. 6. Hipoteze İlişkin Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerklikleri, yazma öz düzenleme yetkinlikleri üzerinden yaratıcı düşünme eğilimini istatistiksel olarak anlamlı şekilde pozitif yönde orta büyüklükte dolaylı olarak etkilediği görülmüş ve böylece 6. hipotez doğrulanmıştır. Yazma özerkliğinin yazma sorumluluğu ve bilincini sağlayarak yazma hedefi doğrultusunda süreci yönetme, öz, akran ve öğretmen değerlendirmeleri yoluyla hatalarını düzeltme kendi gelişimini izlemeyi desteklediğine ilişkin görüşler belirtilmiştir. Tüm bunların yazma becerisi, performansı ve tutumuna katkı sağladığını düşünen katılımcılar, yazma özerkliğinin, yazma öz düzenleme üzerinden metin kalitesine, yaratıcılığa, özgünlüğüne ve yeni fikir üretimine olumlu yansımalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesinde belirtilen görüşler de benzer şekilde yazma özerkliğinin strateji kullanımı, değerlendirme ve düzeltme süreci, yazma isteği ve sürekliliğine katkı sağladığı ve bu yolla daha yaratıcı ve özgün metin üretimini sağladığı noktasında yoğunlaşmaktadır.

5.2.7. 7. Hipoteze İlişkin Sonuç

Öğrencilerin yazma öz düzenleme yetkinliklerinin yaratıcı düşünme eğilimini güçlü etki büyüklüğünde anlamlı olarak pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla 7. hipotez doğrulanmıştır. Bire bir alınan görüşlerden hareketle öz düzenlemenin, öz değerlendirme, metni düzenleme, kendini becerilerini düzeltme ve geliştirmenin yanında yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesini sağlayarak yaratıcı metin üretme sürecini desteklediği söylenebilir. Bu çıkarımı odak grup görüşmelerinden elde edilen görüşler de desteklemektedir. Zira katılımcılar, metnin biçim ve içerik kalitesinin artırılmasını sağlayan yazma öz düzenlemenin aynı zamanda yazma becerisiyle yazmaya yönelik tutumu desteklediğini, yaratıcı düşünme eğilimini artırdığını belirlemişlerdir.

5.2.8. 8. Hipoteze İlişkin Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının her gün kitap okuyan, düzenli egzersiz alışkanlığı olan ve çoğunlukla park, bahçe, oyun alanı gibi gerçek ortamda oyun oynamayı tercih eden öğrencilerin lehine anlamlı olarak orta etki büyüklüğünde

farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu konudaki bire bir ve odak grup görüşlerinden hareketle kitap okuma ve egzersiz alışkanlığının yazma becerilerinin yanında, dil becerilerine, bilişsel ve üst bilişsel becerilere katkı sağladığı, yazma isteği, hazzı, motivasyonu ve başarısını artırdığı ifade edilebilir. Çoğunlukla gerçek ortamda oynama, gözlem becerisini geliştirdiği gibi fiziksel ve bilişsel gelişime de katkı sağladığı ifade edilebilir.

Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma motivasyonlarının orta etki büyüklüğünde anlamlı olarak azaldığı belirlenmiştir. Katılımcılar bunun nedeninin eğitim sistemi, sınava bağlı olarak stres ve kaygı artışı, sürekli test çözme ve ergenlik dönemi olduğunu belirtmişlerdir.

Düzenli olarak en az bir hobiyle ilgilenen, düzenli beslenme alışkanlığı olan, okul öncesi eğitim almış, anneleri çalışan, resimle ilgilenen, günde dokuz veya on saat uyuyan öğrencilerin yazma motivasyonlarının küçük etki büyüklüğünde anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının; cinsiyetlerine, anne ve baba eğitim durumlarına, düzenli uyku alışkanlığına, baba mesleğine, kardeş sayılarına, düzenli yaptıkları spor türüne, okul öncesi eğitim sürelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

5.2.9. 9. Hipoteze İlişkin Sonuç

Her gün kitap okuyan ve çoğunlukla gerçek ortamda oyun oynamayı tercih eden öğrencilerin yazma özerkliklerinin orta etki büyüklükte daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bire bir ve odak grup görüşmelerinde katılımcılar, günlük kitap okuma alışkanlığının dil ve yazma becerilerini, bilişsel becerileri ve yazma tutumunu olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Çoğunlukla gerçek ortamda oynamanın; fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişime katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma özerkliklerinin orta etki büyüklüğünde anlamlı olarak azaldığı belirlenmiştir. Eğitim sistemi ve sınav odaklı yaklaşım nedeniyle sınıf düzeyi arttıkça üzerlerindeki baskının arttığını belirten katılımcılar, aynı zamanda derslerde daha az yazma etkinlikleri yapmaya başladıklarını ve daha çok test çözdüklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin yazma özerkliklerinin düzenli beslenme, uyku, egzersiz ve hobi alışkanlığı olan, okul öncesi eğitim almış, resimle ilgilenen, düzenli olarak günde dokuz

veya on saat uyuyan, anneleri çalışan ve kız öğrencilerin lehine küçük etki büyüklüğünde anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliklerinin; anne ve baba eğitim durumlarına, baba mesleğine, kardeş sayılarına, düzenli yaptıkları spor türüne, okul öncesi eğitim sürelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

5.2.10. 10. Hipoteze İlişkin Sonuç

Her gün kitap okuyan ve çoğunlukla gerçek ortamda oyun oynamayı tercih eden öğrencilerin yazma öz düzenlemelerinin orta etki büyüklüğünde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinde de günlük kitap okuma alışkanlığının yazma becerisini, tutumunu ve gelişimini olumlu etkilediği, sanal ortam yerine çoğunlukla gerçek ortamda vakit geçirmenin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal sağlığa, bütünsel gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma öz düzenleme yetkinliklerinin orta etki büyüklüğünde anlamlı olarak azaldığı tespit edilmiştir. Sınav sistemi nedeniyle sınıf seviyesi yükseldikçe sınıfta gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin, yazma motivasyonu ve ilgisinin azalması, stres ve kaygının artması, ergenlik döneminin psikolojik etkilerinin bu duruma neden olduğuna ilişkin düşünce ve deneyimler belirlenmiştir.

Öğrencilerin yazma öz düzenleme yetkinliklerinin düzenli beslenme, uyku, egzersiz ve hobi alışkanlığı olan, okul öncesi eğitim almış, resimle ilgilenen, düzenli olarak günde dokuz veya on saat uyuyan ve kız öğrencilerin lehine küçük etki büyüklüğünde anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma öz düzenlemelerinin annenin eğitim ve çalışma durumlarına, babanın eğitim ve mesleğine, kardeş sayılarına, düzenli yaptıkları spor türüne ve okul öncesi eğitim sürelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

5.2.11. 11. Hipoteze İlişkin Sonuç

Çoğunlukla park, bahçe, oyun alanı gibi gerçek ortamda oyun oynamayı tercih eden, iki ya da üç kardeş olan öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin anlamlı olarak orta etki büyüklüğünde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu konudaki bire bir ve odak grup görüşleri; çoğunlukla gerçek ortamda oynamanın gözlem becerisini

geliştirdiği, düşünme becerilerine katkı sağladığı, zihinsel sağlıklarına olumlu yansıdığı konusunda yoğunlaşmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi yükseldikçe orta etki büyüklüğünde anlamlı olarak azaldığı belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinden hareketle, 8. sınıfa yaklaştıkça liseye giriş sınavına bağlı olarak yaşanan stres ve kaygı artışı, ergenlik döneminin getirdiği psikolojik ve bilişsel dengesizlikler, eğitim sisteminin getirdiği olumsuzluklar bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin; düzenli olarak en az bir hobiyle ilgilenen, düzenli beslenme alışkanlığı olan, okul öncesi eğitim almış, düzenli olarak günde dokuz veya on saat uyuyan, anneleri lise ya da üniversite mezunu olan, anneleri çalışan, babaları lise ya da üniversite mezunu, resimle ilgilenen, baba mesleği memur olan kız öğrencilerin lehine küçük etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerinin; kardeş sayılarına, düzenli yaptıkları spor türüne, okul öncesi eğitim sürelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle belirlenen öneriler MEB, eğitimciler ve araştırmacılar için ayrı başlıklara ayrılmıştır.

5.3.1. Millî Eğitim Bakanlığına Öneriler

Ortaokul öğrencilerin daha çok sanal ortamda oyun oynamaları; bütünsel gelişimlerini olumsuz etkilemenin yanında onların yazma motivasyonlarını, özerkliklerini ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerini azalttığına yönelik anlamlı bulgular elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin bilgisayar, tablet, telefon vb. aletlerin karşısında uzun süre hareketsiz vakit geçirmeleri yerine daha çok oyun alanları, park, bahçe gibi mekânlarda vakit geçirmeleri sağlanmalıdır. Bu konuda öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin bilinçlendirilmesi önerilir. Park, bahçe ya da oyun alanlarında oyun oynamaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenlenebilir, ders kitaplarında saklambaç, ip atlama, topaç gibi oyunları anlatan okuma parçalarına yer verilebilir. “Arkadaşlarımla oyun oynuyorum” etkinlikleri düzenlenebilir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri artıkça sınava yönelik baskıların da arttığı ve bu durumun yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bu açıdan psikolojik ve rehberlik danışmanlarını harekete geçirerek veliler ve öğretmenler için seminerler düzenlenebilir. Bunun yanında sanatsal çalışmalar ve spor faaliyetleri için ek saatler ayrılabilir. Ayrıca sınav odaklı yaklaşım yerine öğrencilerin okul başarısının yanında kültürel ve sosyal faaliyetlerinin de değerlendirildiği, yaşamsal becerilerin öncelediği bir sistemle liselere geçiş sağlanabilir.

Düzenli beslenme, uyku, egzersiz, hobi ve okuma alışkanlığı olan öğrencilerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşüncelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrenci, öğretmen ile ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve ders kitaplarında bu alışkanlıkların önemine ilişkin okuma parçalarına yer verilmesi önerilebilir. Öğrencilerin bu konuda ilgi alanlarına göre keyiflice vakit geçirebileceği uğraş saatleri belirlenebilir.

Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma motivasyonlarının daha yüksek olması sebebiyle bu dönemde öğrencilerin okula ve yazmaya ilişkin olumlu tutum sağlamaları konusunda daha bilinçli hareket edilmesi önerilir. Çocukların iki yaşından itibaren kalem ve kitapla tanıştırılması, onların kalemi ve kitabı sevmelerini sağlayacağı için bu konuda anne ve babaları bilgilendirici broşür ya da reklamlar hazırlanabilir.

Araştırmada yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü ilişki ve etkiler tespit edilmiştir. Tüm bunların yazma becerisi, tutumu ve alışkanlığının yanında bütünsel gelişime olumlu yansımalarının olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda daha çok öğrenme sorumluluğunu alabilen, farklı fikirler üretebilen ve bunları korkusuzca paylaşabilen aktif öğrencilerin yetiştirilebileceği eğitim ortamlarının oluşturulması önemlidir. Demokratik tutuma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, demokratik okul ortamlarının sağlanması önerilebilir. Bunun yanında kendi yetenek ve becerilerini keşfetme ve geliştirmeleri için öğrencilere hareket alanı sağlanması, daha az mevcudu olan sınıflar oluşturulabilir.

5.3.2. Eğitimcilere Öneriler

Erkek öğrencilerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenlemeleri ile yaratıcı düşüncelerinin daha düşük olması sebebiyle yazma ilgilerini artıracak etkinlikler kullanılabilir. Teknolojiden faydalanılarak blog yazma, yazılanları internet ortamında paylaşma gibi etkinliklerle özellikle erkek öğrencilerin yazmaya olan ilgisi artırılabilir. Yazılanların paylaşımı teşvik edilerek özgüven ve motivasyonları desteklenebilir.

Öğrencilerin bir hobi ile ilgilenmeleri onların yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenlemeleri ile yaratıcı düşüncelerinin artmasını sağladığı için öğretmenler, çocukları eğilimli oldukları alanlarda bir hobi edinmeye yönlendirmeli ve aileleri bu konuda bilinçlendirmelidirler. Özellikle resim ve müzik gibi sanat dallarıyla ilgili hobilerin yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenlemesi ile yaratıcı düşünmeyi artırdığına ilişkin bulgular nedeniyle öğrencilerin sanatsal aktivitelerle tanıştırılması sağlanabilir ve estetik gelişimleri desteklenebilir.

Düzenli egzersiz, uyku, beslenme ve okuma alışkanlığının öğrencilerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenlemeleri ile yaratıcı düşüncelerine olumlu yansımaları olduğundan bu konuda tüm öğretmenler iş birliği yaparak disiplinler arası bir eğitim verilebilir. Ayrıca öğretmenler, ailelerle iletişime geçerse evde ve okulda ortak bir düzen sağlanabilir. Özellikle beden eğitimi dersi öğretmenlerinin; stres ve kaygı azaltıcı egzersizleri uygulama yöntemlerini öğretmesi ve öğrencilerin düzenli egzersiz, uyku ve beslenme konularında bilinçlendirilmesi önerilebilir. Öğretmenlerin rol model olmaları ve öğrencileri okul dışında kitap okumaya yönlendirmeleri önerilebilir. Öğretmenlerin okuma alışkanlığı konusunda aile ile iş birliği içinde olması, onların da rol model olmaları gerektiği konusunda bilgilendirmesi önemli bir etkidir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça sınava yönelik baskıların da arttığı ve bu durumun yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu açıdan öğretmenler, kendi yaklaşımlarını gözden geçirerek demokratik ve özgürlükçü bir sınıf ortamı oluşturabilir. Öğrenciler sadece test çözmek yerine, keyif alabilecekleri sanatsal ve kültürel faaliyetlere yönlendirilebilir. Bu konuda aileler bilinçlendirebilir ve böylece

öğrencilerin kendilerinin ve çevrelerinin oluşturduğu stres ve baskıdan uzaklaşmaları sağlanabilir.

5.3.3. Araştırmacılara Öneriler

Öğrencilerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin ve bu ilişkileri değiştirebilecek özelliklerin açıklanması için anne ve babaların görüşlerine başvurulabilir.

Öğrencilerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerini olumlu ya da olumsuz etkileyen başka faktörlerle yapılacak korelasyonel veya nedensel çalışmaların, yaşanan probleme farklı bakış açıları getireceği düşünülmektedir Böylece yazma motivasyonu, alışkanlığı ve yaratıcı düşünmeyi desteklemeye yönelik farklı ve etkili çözüm önerilerine ulaşılabilir.

Öğrencilerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenleme yetkinliklerinin farklı düşünme eğilimleri ya da zekâ türleriyle ilişkileri incelenebilir.

Öğrencilerin yazma motivasyonları, özerklikleri ve öz düzenleme yetkinlikleri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin diğer dil becerileriyle ilişkileri ele alınabilir.

KAYNAKLAR

- Ağca, H. (2003). *Yazılı anlatım*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ahıskalı, E. E.ve Akkaya, N. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimine ilişkin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-17.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Akarsu, B. (2018) *Yaratıcı düşünme sanatı*. Cinius Yayınları
- Akbarov, A., & Aydoğan, H. (2018). The relationships between writing anxiety, motivation for english learning and self-reported english skills. *Journal of Linguistic Intercultural Education*, 11(1).
- Akerson, E. F.(2016). *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış*. Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Akın, A.ve Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Nobel.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil:(Ana çizgileriyle dilbilim)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksu, G., Eser, M. T.ve Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile YEM uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Aktaş, Ş.ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım: Kompozisyon sanatı*. Akçağ Yayınları.
- Akyol, H., & Aktas, N. (2018). The relationship between fourth-grade primary school students' story-writing skills and their motivation to write. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2772-2779.
- Albertson, L. R., & Billingsley, F. F. (2000). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(2), 90-101.
- Alico, C. J. (2016). Writing Anxiety and language learning motivation: Examining causes, indicators, and relationship. *Communication and Linguistics Studies*, 2(1), 6-12.
- Alkan, M. F. (2015). *Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunkaya, H. (2020). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliği düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (81), 153-170.
- Amiryousefi, M., & Tavakoli, M. (2011). The relationship between test anxiety, motivation and MI and the TOEFL IBT reading, listening and writing scores. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 210-214.

- Andrade, H. L., & Heritage, M. (2017). *Using formative asesment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. Routledge.
- Andreasen, N. C. (2005). *The creating brain: The neuroscience of genius*. Dana Press.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R. & - Hedges L. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri*. (A. Erözkan ve E. Büyüköksüz, Çev. Ed.). Anı.
- Artut, K.ve Demir, H. (2004). *Güzel yazı teknikleri ve öğretimi*. Anı.
- Aston, J. A. (1994). Collaborative planning and the clasroom context: Tracking, banking, and transformations. *Making Thinking visible: Writing, collaborative planning and clasroom inquiry*. L. Flower, D. L. Wallance, L. Norris & R. E. Burnett (Ed.). National Council of Teachers of English.
- Aydın, B. (2020). *Yaratıcı düşünmenin yaratıcı yazmaya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S.ve Atalay, T. D. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenme*. Pegem.
- Bağcı, H. (2014). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi*. Pegem.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı.
- Balcı, A., Coşkun, E. ve Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bandura, A. (1977). Aggresion: A social learning analysis. *Social learning theory*. A. Bandura (Ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual differences*, 42(5), 815-824.
- Barros, A., Simão, A. M. V., & Frison, L. (2022). Self-regulation of learning and conscientiousnes in Portuguese and Brazilian samples. *Current Psychology*, 41(11), 7835-7842.
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2016). The effect of educational entertaining activities supported with co-operative learning in teaching English. *Kastamonu Education Journal*, 24(2).
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.
- Biçer, N. (2015). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgili, H.ve Keklik, İ. (2022). Akademik öz yetkinlik ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişkide akademik motivasyonun aracı rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(1), 213-227.

- Birsöz Özköse, E. M. (2017). *Yabancı dilde yazma becerisini öğrenen özerkliği bağlamında sinama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European psychologist*, 1(2), 100.
- Bolles, R. C. (1974). Cognition and motivation: Some historical trends. B Weiner (Ed.) *In Cognitive views of human motivation* (pp. 1-20). Academic Press.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading?. *Learning and individual differences*, 8(4), 391-402.
- Borkowski, J., & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Ed.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 477-501). Academic Press.
- Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. *Writing and motivation*. (p.1-14.). S. Hidi, & P. Boscolo (Ed.). Elsevier.
- Boscolo, P., Favero L. D., and Borghetto, M.(2006). Writing on an interesting topic: Does writing foster interest. *Writing and motivation*. (p.73-91.). S. Hidi, & P. Boscolo (Ed.). Elsevier.
- Bougia, A. (2018). *Cultivating autonomy in writing through 21st century literacy : "the digital noisis model" in higher education* (Order No. 27927556). Unpublished doctoral disertation. The University Of Bolton, Bolton, United Kingdom. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2372524332). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/cultivating-autonomy-writing-through-21st-century/docview/2372524332/se-2>
- Bringhurst, R. (2004). *The elements of typographic style* (p. 352). Vancouver: Hartley & Marks.
- Brouwer, K. L. (2010). *Writing motivation of students with specific language impairments*. (Order No.3411993). Unpublished Doctoral Thesis. The Graduate College at the University of Nebraska, Lincoln. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/734722501?accountid=15927>
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 25-37.
- Burun, Z. (2020) *Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerkliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem.
- Canan, K. O. (2014). Öğrenme sürecinde etkili yardım isteme: Bir öz düzenleme stratejisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 139-160.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning. A comprehensive guide to theory and practice*. Josey-Bas, CA 94104-1310.

- Canitez, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Celik, I., Sahin, I., & Eren, F. (2014). Metaphorical perceptions of middle school students regarding computer games. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 8(8), 2552-2557.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. Alfa.
- Chomsky, N. (2018). *Dil ve zihin*. (A. Kocaman, Çev.) Bilgesu Yayıncılık.
- Chomsky, N. (1967). Recent contributions to the theory of innate ideas. In *A Portrait of Twenty-five Years* (pp. 31-40). Springer, Dordrecht.
- Chomsky, N. (1987). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. (Vol. 16). MIT press.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Anı.
- Clark, V. L. P., & Ivankova, N. V. (2015). *Mixed methods research: A guide to the field* (Vol. 3). Sage.
- Cloonan, A., Hutchison, K., & Paatsch, L. (2019). *Promoting teachers' agency and creative teaching through research*. English Teaching: Practice & Critique.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.
- Cohen, J. (2016). A power primer. In A. E. Kazdin (Ed.), *Methodological issues and strategies in clinical research* (pp. 279-284). American Psychological Association. doi: <https://doi.org/10.1037/14805-018>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (E. Dinç ve K. Kıröğlu Çev. Ed.). Pegem.
- Confesore, G. J., & Park, E. (2004). Factor validation of the learner autonomy profile, version 3.0 and extraction of the short form. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(1), 39-58.
- Cortés, M. L., & Sánchez Lujan, D. K. (2005). Profiles of autonomy in the field of foreign languages. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (6), 133-140.
- Cotterall, S., & Crabbe, D. (1999). Learner autonomy in language learning. *Defining the field and effecting change*. Lang.
- Cox, D. (2020). *Yaratıcı düşünme*. Nobel.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir. (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede ve S. B. Demir. (Çev. Ed.). Anı.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). The systems model of creativity and its applications. *The Wiley handbook of genius*, 533-545.
- Cumming, A., Kim, T. Y. ve Eouanzoui, K. B. (2007). Motivations for ESL writing improvement in pre-university contexts. Hidi ve P. Boscolo (Ed.). *Writing and motivation*. (p. 93-112). Elsevier.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90
- Çelik, A., Çelen, F. K., & Seferoğlu, S. S. (2014). Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akad. Bilişim*, 14, 373-82.
- Çelik, H. E.ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Anı.
- Çiçekler, C. Y. (2016). Yaratıcı Beceriler Ölçeği (YBÖ)'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G.ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K.ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Darabi, K., Gholamzadeh Jofreh, M., & Shahbazi, M. (2022). The role of self-regulation training in self-efficacy and academic motivation of male tenth graders in ahvaz. *Iran. International Journal of School Health*, 9(2), 106-112.
- De Beaugrande, R. A., & Dresler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics* (Vol. 1). Longman.
- De Bernardi, B., & Antolini, E. (2007). Fostering students' willingness and interest in argumentative writing: An intervention study. *Writing and motivation*, 19, 183.
- De Bono, E. (1997). *Six hats thinking*. SPb.
- De Carvalho, E., & Skipper, Y. (2022). Interpreting young people's self-expression through characters and relationships in collaborative creative writing. *Support for Learning*, 37(1), 144-160.
- De Smedt, F., Graham, S., & Van Keer, H. (2019). The bright and dark side of writing motivation: Effects of explicit instruction and peer assistance. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 152-167.

- De Smedt, F., Merchie, E., Barendse, M., Roseel, Y., De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2018). Cognitive and motivational challenges in writing: Studying the relation with writing performance across students' gender and achievement level. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 249-272.
- Delgado-Rico, Elena; Carretero-Dios, Hugo; Ruch, Willibald (2012). Content validity evidences in test development: an applied perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology España*, 12(3):449-460.
- Demir, M. K.ve Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (41), 30-41.
- Demir, S. (2018) Ana dili eğitimi. S. Yılmaz (Ed.). *Ağaç yaşıyor eğilir: Örneklerle başarılı çocuk eğitimi*. (1-29). Nobel.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 210-220.
- Demirtaş Tolaman, T. (2017). *Yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenlemeye dayalı strateji geliştirme modeli: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş, İ. (2010). *Üniversite İngilizce hazırlık eğitiminde özerk öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi.
- Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi/The relation between students' writing anxiety with writing disposition*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, H. (2019). *Öğrencilerin yazma kaygıları, yazma motivasyonları, içsel ve dışsal motivasyonları arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora semineri. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, H.ve Demir, S. (2020). Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(3-4), 269–286.
- Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J., Kerkhof, G. A., & Bögels, S. M. (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review. *Sleep medicine reviews*, 14(3), 179-189.
- Dickinson, L. (1993). Talking shop: Aspects of autonomous learning. *ELT journal*, 47(4), 330-336.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174.

- Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı bir yaklaşım*. Morpa.
- Dönmez, B. M., & Kılınçer, Z. (2011). Müziğin Yunan mitolojisi ve batı kültürü içindeki algılanışı. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(1).
- Duman, B. (2021). Öz düzenleme. *Eğitimde öz.* (p. 49-73) E. Yılmaz ve B. Duman (Ed.). Kriter Yayınevi.
- Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin ilânından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin orta öğretimdeki tarihî gelişimi. *Millî Eğitim*, 169.
- Duru, A. ve İşeri, K. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 40-51.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational proceses affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.
- Dweck, C. S. (1996). Social motivation: Goals and social-cognitive proceses. A comment. J. Juvonen ve K. R. Wentzel (Ed.). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, 181-195.
- Eker, C. (2014). Öz düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(8).
- Elliot, A. J., Faler, J., McGregor, H. A., Campbell, W. K., Sedikides, C. ve Harackiewicz, J. M. (2000). Competence valuation as a strategic intrinsic motivation proces. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(7), 780-794.
- Elliott, J., Hufton, N., Willis, W. ve Illushin, L. (2005). *Motivation, engagement and educational performance: International perspectives on the contexts for learning*. Palgrave Macmillan.
- Eminoğlu, N.ve Özkan, Y. Ö. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 87-95.
- Erkuş, A., Sünbül, Ö., Sünbül, S. Ö., Yormaz, S.ve Aşiret, S. (2017). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-II ölçme araçlarının psikometrik nitelikleri ve ölçme kuramları*. Pegem.
- Ersoy, E. (2021). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fazekas, C., Avian, A., Noehrer, R., Matzer, F., Vajda, C., Hannich, H., & Neubauer, A. (2020). Interoceptive awareness and self-regulation contribute to psychosomatic competence as measured by a new inventory. *Wiener Klinische Wochenschrift*, 1-12.
- Fidan, M.ve Eren, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum görünüşleri ile eğitime ilişkin motivasyonları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 480-493.

- Finke, R. A. (1996). Imagery, creativity, and emergent structure. *Consciousness and cognition*, 5(3), 381-393.
- Firth, J. R., & Stevens, P. D. (1968). The tongues of men and speech. *Foundations of Language*, 4(1).
- Fischer, S. R. (2020). *Dilin tarihi*. (M. Güvenç, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Fishbein, M., and Ajzen, I. (1975). *Belief attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Freud, S. (2019). *İçgüdüler ve baskılama*. (D. Öztürk Çev.). Tutku Yayınevi.
- Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G., Campbell, A. J., Cumming, S. R., & Wilkes, F. J. (2020). *Psychology and life*. Pearson.
- Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2020). *Psikoloji ve yaşam-psikolojiye giriş*. (G. Sart. Çev.). Nobel.
- Ghufron, M. A., & Nurdianingsih, F. (2019). Flipped teaching with call in efl writing clas: How does it work and affect learner autonomy? *European Journal of Educational Research*, 8(4), 983-997.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Glaser, W. (1999). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. HarperPerennial.
- Goulão, F. M., & Menezes, R. C. (2015). Learner autonomy and self-regulation in eLearning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1900-1907.
- Göçen, G. (2018). Öğretmenlerin yaratıcı yazma tekniklerine yönelik değerlendirmeleri: Bir eylem araştırması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 625-677.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1135-1173.
- Graham S. & Harris, K. R. (2000) The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12, doi:10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S. (2007). Learner strategies and self-efficacy: Making the connection. *Language Learning Journal*, 35(1), 81-93.
- Gredler. M.E. (2017). Bilişsel modeller ve akademik motivasyon kuramı. (T. Sezer ve E. Yılmaz Çev.). *Öğrenme ve öğretme, kuramdan uygulamaya*, (s. 391-425) (Ö. Polat ve H. Arslan Çiftçi Çev. Ed.) Nobel.

- Green, S. B., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for Windows, Analyzing and Understanding Data*. Prentice Hall.
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological review*, 64(2), 110.
- Gutman, L. M., & Sulzby, E. (1999). The role of autonomy-support versus control in the emergent writing behaviors of African-American Kindergarten children. *Literacy Research and Instruction*, 39(2), 170-184.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü: Etimolojik sözlük denemesi* (Vol. 2). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2016). *Anlatma teknikleri 2: Uygulamalı yazma eğitimi*. Grafiker Yayıncılık.
- Güneş, F. (2002). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretiminde yaklaşımlar ve modeller*. Pegem.
- Güngör, İ. (2007). *Anadolu lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin kişisel uyum, sosyal uyum, genel yetenek ve akademik başarı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, M. (2011). *Motivasyon - dindarlık ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochran, M. E. ve Lindsey, C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 1-6.
- Holec, H. (1992). Apprendre à apprendre et apprentissage hétérodirigé. In *Les auto-apprentissages* (pp. 46-52). Hachette.
- Horng, J. S., & Hu, M. L. (2008). The mystery in the kitchen: Culinary creativity. *Creativity Research Journal*, 20(2), 221-230.
- Howard, R. M. (2013). *Writing matters: A handbook for writing and research*. McGraw-Hill Higher Education.
- Hoy, A. W. (2015). *Eğitim psikolojisi*. (D. Özen Çev). Kaknüs.
- Iran-Nejad, A., Watts, J. B., Venugopalan, G. & Xu, Y. (2007). The wholetheme window of dynamic motivation in writing to learn critical thinking: A multiple—source perspective. *Writing and motivation*. (p. 31-50). S. Hidi ve P. Boscolo (Ed.). Elsevier.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi.
- İşeri, K. (2018). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Pegem.
- Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. C. (2001). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, 5(1) <http://www.tesl-ej.org/ej17/a1.html>. Retrivet from. 15.04.2022
- Jenson, J. D. (2011). Promoting self-regulation and critical reflection through writing students' use of electronic portfolio. *International journal of ePortfolio*, 1(1), 49-60.

- Jung, C. G. (2016). *Analitik psikoloji sözlüğü*. Pinhan Yayıncılık.
- Kaplan, M. (2001). *Kültür ve dil* (Vol. 95). Dergâh.
- Karademir, Ç. A., Deveci, Ö.ve Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(3), 14-29.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki/The correlation between application level of cohesion And writting a coherent text. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13).
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Journal of Social Science*, 55.
- Kelley, T.ve Kelley, D. (2014). *Yaratıcı özgüven*. Optimist Yayın Grubu.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26
- Kershner, JR ve Ledger, G. (1985). Cinsiyet, zeka ve düşünme tarzının yaratıcılık üzerindeki etkisi: Üstün zekalı ve ortalama IQ'lu çocukların karşılaştırılması. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Dergisi*, 48 (4), 1033–1040
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and psychological measurement*, 56(5), 746-759.
- Knoester, M. and Plikuhn, M. (2016). Influence of siblings on out-of-school reading practices. *Journal of Research in Reading*, 39(4), 469-485.
- Koçoğlu, A. ve Kanadlı, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algıladığı özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 61-77.
- Koerner, J. (2012). The era of partnership is here. *Creative Nursing*, 18(1), 5-6.
- Krashen, S. (2002). *Second language acquisition and second language learning*. Academic Press.
- Kurt, M.ve Temelli, A. (2013). *Biyoloji eğitiminde çoklu zeka kuramı ve motivasyon stilleri:(Canlıların sınıflandırılması ve biyolojik çeşitlilik ünitesi)*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları.
- Kurtça, T. T. ve Ekşi, H. (2021). Nitel desenler: Durum çalışması.EDAM.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 86-115.
- Lam, S. F., & Law, Y. K. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance. *The Journal Of Experimental Education*, 75(2), 145-164.
- Laming, D. (2003). *Understanding human motivation: What makes people tick?*. Blackwell Publishing.

- Lee, J., & Turner, J. E. (2018). Extensive knowledge integration strategies in pre-service teachers: The role of perceived instrumentality, motivation, and self-regulation. *Educational Studies*, 44(5), 505-520.
- Lewis, T., & Vialleton, E. (2011). The notions of control and consciousness in learner autonomy and self-regulated learning: A comparison and critique. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 205-219.
- Liao, M. T., & Wong, C. T. (2010). Effects of dialogue journals on L2 students' writing fluency, reflections, anxiety, and motivation. *Reflections on English Language Teaching*, 9(2), 139-170.
- Little, D. (1991). Learner autonomy. *Dublin*, 86(11), 15-22.
- Little, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language awareness*, 6(2-3), 93-104. doi: 10.1080/09658416.1997.9959920
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Liu, G., Zhang, S., Zhang, J., Lee, C., Wang, Y., & Brownell, M. (2013). Autonomous motivation and Chinese adolescents' creative thinking: The moderating role of parental involvement. *Creativity research journal*, 25(4), 446-456.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science*, 15(5), 265-268.
- Loizidou, A., & Koutselini, M. (2007). Metacognitive monitoring: An obstacle and a key to effective teaching and learning. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 13(5), 499-519.
- MacArthur, C. A., & Philippakos, Z. A. (2013). Self-regulated strategy instruction in developmental writing: A design research project. *Community College Review*, 41(2), 176-195.
- Maddens, L., Depaepe, F., Raes, A., & Elen, J. (2023). Fostering students' motivation towards learning research skills: The role of autonomy, competence and relatedness support. *Instructional Science*, 51(1), 165-199.
- Magnifico, A. M. (2013). "Well, I have to write that:" A cross-case qualitative analysis of young writers' motivations to write. *International Journal of Educational Psychology*, 2(1), 19-55.
- Maralani, F. M. (2016). The mediation role of intrinsic and extrinsic motivation in the relationship between creative educational environment and metacognitive self-regulation. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 272-277.
- Martinez, C. T., Kock, N., & Cas, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 351-360.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge University Press

- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan çev.). Nobel.
- Merten, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.
- Mickwitz, Å., & Suojala, M. (2020). Learner autonomy, self-regulation skills and self-efficacy beliefs—how can students’ academic writing skills be supported?. *Language Learning in Higher Education*, 10(2), 381-402.
- Midilli, M. (2019). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Milgram, R. M., & Milgram, N. A. (1976). Group versus individual administration in the measurement of creative thinking in gifted and nongifted children. *Child Development*, 563-565.
- Murray, H. A. (1960). *Historical trends in personality research. Perspectives in personality research* (pp. 3-39). Springer Science+ Business Media.
- Müldür, M.ve Yalçın, A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *Ilkogretim Online*, 18(4).
- Nas, R. (2001). *Metinlerle ilkokuma-yazma öğretimi: Eğitim fakültesi öğrencileri ve sınıf öğretmenleri için*. Ezgi Kitabevi.
- Nelson, N. (2007). Why write? A consideration of rhetorical purpose. S. Hidi ve P. Boscolo (Ed.). *Writing and motivation*. (p. 17-30). Elsevier.
- Ngeow, K. Y. (2007). *“If I don't do, I lose”: A grounded theory study of chinese adult learners' writing motivation*. Unpublished doctoral thesis. Faculty of the University Graduate School, Indiana University, Bloomington. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304855257?accountid=15927>
- Nikkola, T., Reunamo, J., & Ruokonen, I. (2022). Children’s creative thinking abilities and social orientations in Finnish early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 192(6), 872-886.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. *Autonomy and Independence in Language Learning*. P. Benson and P. Voller (Ed.). Addison Wesley Longman.
- O'Dea, J. A. (2003). Why do kids eat healthful food? Perceived benefits of and barriers to healthful eating and physical activity among children and adolescents. *Journal of the American Dietetic Association*, 103(4), 497-501.
- Oldfather, P. ve Shanahan, C. H. (2007). A cross case study of writing motivation as empowerment. S. Hidi ve P. Boscolo (Ed.). *Writing and motivation*. (p. 257-280). Elsevier

- Orakci, Ş., & Durnali, M. (2023). *The mediating effects of metacognition and creative thinking on the relationship between teachers' autonomy support and teachers' self-efficacy*. Psychology in the Schools.
- Ormrod, J.E. (2018). *Öğrenme psikolojisi*. (Göz. geç. bs.). (M. Baloglu Çev. Ed.). Nobel.
- Osborn, A. (2013). *Applied imagination-principles and procedures of creative writing*. Read Books Ltd. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=CHx8CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT14&dq=hobby+writing+anxiety&ots=bxbh2-hvLA&sig=Kq0QiEXeIHLd1Uhb4RoqRqpCb58&redir_esc=y#v=onepage&q=hobby%20writing%20anxiety&f=false 23.09.2018 23:48 (Retrieved 15.04.2018 13:15)
- Oxford, R. L. (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38(1), 108-26.
- Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78(1), 12-28.
- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdaşlı, K. ve Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: Türk telekomünikasyon aş çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(7), 73-81.
- Özdemir, E. (2015). *The effect of the use of blogs on motivation in efl writing*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özen, Y.ve Gül, A. (2010). *Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (15), 394-422.
- Özköse, E. M. B.ve Sıla, A. Y. (2017). *Yabancı dilde yazma becerisini öğrenen özerkliği bağlamında sına*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, S.ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Paiva, V. L. (2005). Autonomy and complexity. *Share Magazine online*, (146).
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2002). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation?. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 366-381.

- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 104-120.
- Pajares, F., Valiante, G., & Cheong, Y. F. (2006). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation and writing competence: a developmental perspective. *Writing and motivation*. (p.141-162). S. Hidi, & P. Boscolo (Ed.). Elsevier
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw-hill education (UK).
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Bütün M. ve S.B. Demir, Çev. Ed.), Pegem.
- Pennycook, A. (1997). Cultural alternatives and autonomy. Autonomy and independence in language learning, P. Benson and P. Voller (Ed.). Addison Wesley Longman.
- Piaget, J. (2007). *Çocukta dil ve düşünme*. Palme Yayıncılık.
- Piniel, K., & Csizér, K. (2015). Changes in motivation, anxiety and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. *Motivational dynamics in language learning*, 81, 164-194.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N.V. (2018). *Karma yöntemler araştırması-alana yönelik bir kılavuz*. (Ö. Çokluk Bökeoğlu Çev. Ed.). Nobel.
- Polat, M.ve Kontaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1702-1721.
- Puente-Díaz, R., & Cavazos-Arroyo, J. (2017). Creative self-efficacy: The role of self-regulation for schoolwork and boredom as antecedents, and divergent thinking as a consequence. *Social Psychology of Education*, 20, 347-359.
- Puranik, C. S., Bos, E., & Wanles, S. (2019). Relations between self-regulation and early writing: Domain specific or task dependent?. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 228-239.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian journal of educational research*, 45(3), 269-286.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press, 200 Madison Ave., New York, NY 10016 (ISBN-0-19-434131-3, \$5.95)..
- Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(5), 40-55.

- Rieser, S., Fauth, B. C., Decristan, J., Klieme, E., & Büttner, G. (2013). The connection between primary school students' self-regulation in learning and perceived teaching quality. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(2), 138-156.
- Roderick, R. (2019). Self-regulation and rhetorical problem solving: how graduate students adapt to an unfamiliar writing project. *Written Communication*, 074108831984351. doi:10.1177/0741088319843511
- Rosenshine, B. (1997). The case for explicit, teacher-led, cognitive strategy instruction. *MF Graves (Chair), What sort of comprehension strategy instruction should schools provide.*
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Nobel.
- Savran Çelik, Ş. (2016). *An experimental study on the effects of wikis on efl writing motivation*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99(6), 323-338.
- Schunk, D. H. ve Swartz, C. W. (1993). Goals and progres feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi*. (18. Baskı) Nobel.
- Serinkan, C. (2010). *Liderlik ve motivasyonda güncel konular. liderlik ve motivasyon: geleneksel ve güncel yaklaşımlar*. C. Serinkan (Ed.), Nobel., 149-177.
- Sesli, Ç. ve Demir Başaran S. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin özerklik düzeyleri ile kendini ayarlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(39), 21-41.
- Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing proces: Effects on esay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3), 295-311. SRSD ile
- Shalley, C. E., & Gilson, L. L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *The leadership quarterly*, 15(1), 33-53.
- Sharma, S. (1996) *Applied multivariate techniques*. John Wiley and sons, inc., New York,
- Smith, R. (2008). Learner autonomy. *ELT journal*, 62(4), 395-397.
- Society, K. K. (1995). Different models in describing, exploring, explaining and nurturing creativity in society. *European Journal of High Ability*, 6(2), 143-159.
- Solar, B. (2010). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çocuğa göreliğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Starko, A. J. (2017). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Routledge.
- Sur, E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Süğümlü, Ü. (2020). Öğrenci özerkliği uygulamalarının özerk öğrenmeye ve yazma becerisine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (82), 515-530.
- Süğümlü, Ü., Mutlu, H. H., & Çinpolat, E. (2019). Relationship between writing motivation levels and writing skills among secondary school students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 487-492.
- Süğümlü, Ü.ve Alver, M. (2021). Öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarının nitel ve nicel yöntemlerle incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 470-491.
- Swaine, L. (2016). The Origins of Autonomy. *History of Political Thought*, 37(2), 216-237.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenöz Ayata, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. Multilingual.
- Tabachnick, G. B. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu Çev.). Nobel.
- Tadlock, J. (2016). *The influence of writing achievement goals and writing selfregulation on college students' writing grades*. Virginia Commonwealth University.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Talebinezhad, M. R., & Negari, G. M. (2007). The effect of explicit teaching of concept mapping in expository writing on EFL students' self-regulation. *The Linguistics Journal*, 2(1), 69-90.
- Tekşan, K.ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma Özerkliği Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2591-2607.
- Tekşan, K.ve Süğümlü, Ü. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 2019 (170/1), 108-126.
- Temizkan, M.ve Erbilen, M. (2020). Öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 32-50.
- Teychenne, M., Costigan, S. A., & Parker, K. (2015). The association between sedentary behaviour and risk of anxiety: A systematic review. *BMC public health*, 15(1), 1-8.

- Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered. *The internet TESL journal*, 6(11), 37-48.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tsao, J. J., Tseng, W. T., & Wang, C. (2017). The effects of writing anxiety and motivation on EFL college students' self-evaluative judgments of corrective feedback. *Psychological Reports*, 120(2), 219-241.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. doi: <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Türkben, T. (2022). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel yazma farkındalıklarına etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 555-571.
- Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. (2019). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. (2018). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. (2015). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri*. (1993). İlköğretim okullarında türkçe öğretimi ve sorunları. F. Oğuzhan (Yay. haz.). TED Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 6(4). s. 543-559.
- Uçgun, D. (2011). İlköğretim programlarında yazma eğitimi. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi*, 1-19. Pegem.
- Ural, M. N. (2010). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Urban, K. K. (1991). Recent trends in creativity research and theory in Western Europe. *European Journal of High Ability*, 1(1), 99-113.
- Vallerand, R. J. (2012). From motivation to passion: In search of the motivational processes involved in a meaningful life. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 53(1), 42.
- Vallerand, R. J. ve Lalande, D. R. (2011). The MPIC model: The perspective of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 22(1), 45-51.

- Vardar Kuyumcu, A. (2014). *Öz düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vardar Kuyumcu, A. K.ve Arsal, Z. (2014). Öz düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Vermunt, J. D. (1987). *Learning styles and self-regulation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (Washington, DC, ArrU. 20-24, 1987).
- Vogel, T. (2014). *Breakthrough thinking: A guide to creative thinking and idea generation*. Simon and Schuster.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. (S. Koray, Çev.). Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (2021). *Düşünme ve konuşma*. (D. C. Koçak, Çev.) Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (2022). *Toplum içindeki zihin, yüksek işlevlerin gelişimi*. (D. C. Koçak, Çev.) Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wallace, D. L. (1994). *Supporting students' intentions for writing. making thinking visible: Writing, collaborative planning, and classroom inquiry*. L. Flower, D. L. Wallace, L. Norris ve R. E. Burnett (Ed.). National Council of Teachers of English.
- Wallas, G. (2014). *The art of thought*. Harcourt Brace.
- Weiner, B. (1974). *Cognitive views of human motivation*. Academic Press.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New directions for teaching and learning*, 2011(126), 45-53.
- Weinstein, N., & Hodgins, H. S. (2009). The moderating role of autonomy and control on the benefits of written emotion expression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(3), 351-364.
- Whorf, B. L. (2012). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT press.
- Wiltse, E. M. (2000). *The effects of motivation and anxiety on college students' use of instructor comments*. Unpublished doctoral thesis. Department of Adult Learning and Technology and The Graduate School of The University of Wyoming, Laramie. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304641132?accountid=15927>

- Winne, P. H. (1996). *A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. Learning and Individual Differences*, 8(4), 327–353. doi:10.1016/s1041-6080(96)90022-9
- Wlodkowski, R.J. (1978). *Motivation and teaching: A practical guide*. National Education Association.
- Wong, R. (2000). *Motivation: A biobehavioural approach*. Cambridge University Press.
- Yağar, F.ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yang, Y., & Wang, X. (2023). Predicting student translators' performance in machine translation post-editing: Interplay of self-regulation, critical thinking, and motivation. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 340-354.
- Yar Yıldırım, V. (2015). Yaratıcılık. *Öğrenmenin nörofizyolojisi, öğretimde yeni yaklaşımlar*. M. Arslan (Ed.). Anı.127-157.
- Yazıcı, H. (2008). Motivasyon. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim psikolojisi*. (3. bs.). Pegem.
- Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of History School (JOHS)*. 7(19), 773-795.
- Yeşilyurt, S.ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yeung, M. (2019). Exploring the strength of the proces writing approach as a pedagogy for fostering learner autonomy in writing among young learners. *English Language Teaching*, 12(9), 42-54.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızlı, H.ve Saban, A. (2015). Özdüzenlemeli öğrenmeye kuramsal bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 97-118.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (İ. Günbayı, Çev.). Nobel.
- Yurt, E. (2018). *Düşünme üzerine bir soruşturma: heidegger felsefesinde düşünmenin yeri*. Fakülte Kitabevi Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147.
- Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. S. Hidi ve P. Boscolo (Ed.). *Writing and motivation*. (p. 51-72). Elsevier.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. *The psychology of problem solving*, 233-262.
- Zumbrunn, S. K. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development*. The University of Nebraska-Lincoln.



EKLER

EK 1 Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Yazma Motivasyonu, Yazma Özerlikliği, Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği ve Yaratıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Bir Yapısal Eşitlik Modeli” adıyla, 2018-2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Yazma motivasyonu, yazma özerkliği, yazma öz düzenleme yetkinliği ve yaratıcı düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırma Uygulaması: Anket ve görüşme şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına **katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.**

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

***Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan
araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra
çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).***

....../...../.....

İmza :

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 2 Katılımcı Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Yazma Motivasyonu, Yazma Özerlikliği, Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği ve Yaratıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Bir Yapısal Eşitlik Modeli” adıyla, Hacer Deniz tarafından 2021-2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Yazma motivasyonu, yazma özerkliği, yazma öz düzenleme yetkinliği ve yaratıcı düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma

Araştırmanın Yapılacağı Yerler: Elazığ İl merkezindeki resmi ortaokullar

Araştırma Uygulaması: Anket ve görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla **gönüllülük** esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

A

İ

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

....../...../.....

İmza :

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası:

EK 3 Ölçek Geliştirme Sürecinde Uzman Görüşü için Kullanılan Form Örneği

Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Taslak Maddeleri

Sayın Hocam,

Bu araştırma kapsamında 9-15 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerine yönelik (5-8. sınıf) bir Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda alan yazından hareketle aşağıdaki maddeler oluşturulmuştur. Oluşturulan maddelerin kapsam ve yüzey geçerliğini sağlama adına siz değerli uzmanların görüşleri bizim için son derece önemlidir. Bu kapsamda öğrencilerin düzeyleri ve alan yazını göz önünde bulundurarak her bir maddeyi “uygun, hafifçe gözden geçirilmeli, ciddi olarak gözden geçirilmeli ve çıkarılmalı” şeklinde değerlendirmeniz gerekmektedir. Her bir maddenin karşısında yer alan kutucuklardan uygun olana bir kere tıklamanız yeterlidir. Düzeltmesi gerektiğini düşündüğünüz madde için düzeltme önerinizi karşınızdaki sütuna yazabilirsiniz. Formu doldurmada gönüllülük esastır. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

n

FİAT ÜNİVERSİTESİ

<i>Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin 5'li likert tipi olarak geliştirilmesi planlanmaktadır. Ölçekte yer alacak her bir madde için belirlenen <u>değerlendirme ölçütleri</u> aşağıdaki gibidir:</i>				
Her zaman (5)	Sık sık (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiç (1)
Değerlendirme ölçütleri uygundur ☐				
Değerlendirme ölçütleri uygun <u>değildir</u> ☐ Çünkü:				
Değerlendirme ölçütü önerisi:				

MADDELER	UYGUN	HAFİFÇE GÖZDEN GEÇİRİLMELİ	CİDDİ OLARAK GÖZDEN GEÇİRİLMELİ	ÇIKARILMALI	DÜZELTME ÖNERİSİ
M1.	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	
M2.	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	
M3.	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	
M4.	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	
M5.	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	
M6.	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	
M7.	4 ☐	3 ☐	2 ☐	1 ☐	

Varsa belirtilmek istenen görüşler ve madde önerileri

EK 4 Ölçek Geliştirme Sürecinde Yüzey Geçerliği için Kullanılan Form Örneği

YAZMA ÖZ DÜZENLEME YETKİNLİĞİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Bu uygulamanın amacı, siz değerli öğrencilerin yazma öz düzenleme yetkinliğine ilişkin hazırlanan maddelere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Aşağıdaki her maddeyi dikkatlice okuyup, anlayıp anlamadığınızı değerlendirmeniz gerekmektedir. Eğer anlamadıysanız ya da biraz anladıysanız hangi açıdan anlamadığınızı maddenin altında belirtmelisiniz. **Formu doldurmada gönüllülük esastır.** Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

<i>“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen yeni bir metin yazdığınız zamanları göz önünde bulundurunuz.”</i>	Anladım	Biraz Anladım	Anlamadım
1. Yazma planıma uygun adımları gerçekleştiririm. <i>Anlamadım çünkü.....</i>	3	2	1
2. Yazma sürecini tasarlarken yazma hedefi/hedefleri belirlemekte zorlanırım. <i>Anlamadım çünkü.....</i>	3	2	1
3. Yazma hedefim/hedeflerim doğrultusunda yazma planı oluştururum. <i>Anlamadım çünkü.....</i>	3	2	1
4. Belirlediğim yazma hedeflerine ulaşmaya çalışırım. <i>Anlamadım çünkü.....</i>	3	2	1

Paylaşmak istediğiniz görüş veya madde önerilerinizi buraya yazabilirsiniz.

EK 5 Yarı Yapılandırılmış Sorulara Yönelik Uzman Görüşü için Kullanılan Form Örneği

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ SORULAR

Sayın Hocam,

9-15 yaş aralığındaki ortaokul öğrencileriyle (5-8. sınıf) gerçekleştirilen nicel araştırmanın bulgularının derinleştirilmesi için öğrenci görüşlerine başvurulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda nicel bulgulardan hareketle aşağıdaki sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan yarı yapılandırılmış nitel soruların kapsam ve yüzey geçerliğini sağlama adına siz değerli uzmanların görüşleri bizim için son derece önemlidir. Öğrencilerin düzeyleri, alan yazın ve bulguları göz önünde bulundurarak her bir maddeyi **“uygun, düzeltilmeli ve çıkarılmalı”** şeklinde değerlendirmeniz gerekmektedir. **Her bir maddenin karşısında yer alan kutucuklardan uygun olana bir kere tıklamanız yeterlidir. Düzeltilmesi gerektiğini düşündüğünüz madde için düzeltme önerinizi karşınızdaki sütuna yazabilirsiniz. Formu doldurmada gönüllülük esastır.** Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı tesekkür ederim

BULGULAR/ BELİRTKELER	SORULAR	UYGUN	DÜZELTİLMELİ	ÇIKARILMALI	DÜZELTME ÖNERİSİ
Belirtke 1.	Madde 1.	3 ☐	2 ☐	1 ☐	
Belirtke 2.	Madde 2.	3	2	1	
Belirtke 3.		☐	☐	☐	
Belirtke 4.					
Belirtke 5.					

Belirtilmek istediğiniz görüşleri buraya yazabilirsiniz

EK 6 Nicel Veri Toplama Formu

Yazma Motivasyonunun Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, siz değerli öğrencilerin yazma motivasyonlarının çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerinin belirlenmesidir. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin düşünceleri bizim için **son derece** önemlidir. Forma ilişkin her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. **Formu doldurmada gönüllülük esastır.** Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.



EK 7 Nicel Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ	
1.	Cinsiyetiniz: ()Kız ()Erkek
2.	Sınıfınız: ()5. sınıf ()6. Sınıf ()7. sınıf ()8.sınıf
3.	Annenizin eğitim durumu: ()Okur-Yazar Değil ()Okur-Yazar ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite ve lisansüstü eğitim
4.	Babanızın eğitim durumu: ()Okur-Yazar Değil ()Okur-Yazar ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite ve lisansüstü eğitim
7.	Kaç kardeşsiniz? (kendinizle birlikte):
8.	Özel olarak ilgilendiğiniz hobileriniz (resim, tiyatro, basketbol vb.) var mı? ()Evet ()Hayır
9.	Varsa özel olarak ilgilendiğiniz hobileriniz:
10.	Düzenli egzersiz (yürüyüş, koşu, bisiklet vb.) yapar mısınız? ()Evet(<i>Yapıyorsanız hangisi?.....</i>) ()Hayır
11.	Okul öncesi eğitim aldınız mı? ()
12.	
13.	Evet ()Hayır
14.	Aldıysanız kaç yıl (kreş eğitiminizi ekleyiniz) : () 1 yıl () 2 yıl () 3 yıl ve üstü
15.	Günlük kitap okuyor musunuz? ()Evet ()Hayır
16.	Okuyorsanız günlük kitap okuma süreniz kaç dakika?:
17.	Daha çok hangi ortamda oyun oynarsınız? ()Sanal (bilgisayar, telefon, tablet vb.) ()Gerçek (park, sokak, oyun sahaları vb.)
18.	Günlük bilgisayar, tablet, telefon vb. ile oyun oynama süreniz:
19.	Günlük sokakta(parkta, oyun alanlarında vb.) oynama süreniz:
20.	Uyku alışkanlığınız düzenli midir? ()Evet(<i>Günde kaç saat.....</i>) ()Hayır
21.	Yemek alışkanlığınız düzenli midir? ()Evet ()Hayır

EK 8 Yazma Motivasyonu Ölçeği

<i>“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen yeni bir metin yazdığınız zamanları göz önünde bulundurunuz.”</i>	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİCBİR ZAMAN
1. Yazma sonucunda metin üretecek olmam içimde coşku uyandırır.	5	4	3	2	1
2. Yazmak benim işimdir.	5	4	3	2	1
3. Yeni fikirler ortaya koymak için yazarım.	5	4	3	2	1
4. Metin yazarken kendimi enerjik hissedirim.	5	4	3	2	1
5. İçimdeki ilgi beni yazmaya iter.	5	4	3	2	1
6. Başarılı bir yazar olma amacı taşıyım.	5	4	3	2	1
7. Yazma hedefim doğrultusunda mücadele ederim.	5	4	3	2	1
8. Yazdığım metin beni doyuma ulaştırır.	5	4	3	2	1
9. Grupla yazma sürecinde yazma coşkum arkadaşlarıma yansır.	5	4	3	2	1
10. Yazma becerilerimi geliştirmek için çabalarım.	5	4	3	2	1
11. Yazma konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
12. En zor yazma görevlerini başarıyla tamamlarım.	5	4	3	2	1
13. Yaratıcılığımı yazdığım metinlere yansıtırım.	5	4	3	2	1

EK 9 Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği

<i>“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen <u>yeni bir metin yazdığınız zamanları</u> göz önünde bulundurunuz.”</i>	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİCBİR
1. Yaşadığım yazma sorunlarına karşı yeni yöntemler geliştiririm.	5	4	3	2	1
2. Yazma hedeflerimi belirlerken yazma becerilerimi göz önünde bulundururum.	5	4	3	2	1
3. Yazma sırasında farklı yöntemlerden/tekniklerden faydalanırım.	5	4	3	2	1
4. Yazma yöntemlerini daha etkili kullanabileceğim yollar ararım.	5	4	3	2	1
5. Yazarken duygularımın başarıımı nasıl etkilediğini değerlendiririm.	5	4	3	2	1
6. Yazma hedefime/hedeflerime ulaşmamı kolaylaştıracak yöntemler belirlerim.	5	4	3	2	1
7. Hangi yazma aşamasında hangi yazma işlemlerini yapacağımı tasarlarım.	5	4	3	2	1
8. Yazma konusunda çevremın değerlendirmelerini göz önünde bulundururum.	5	4	3	2	1
9. Yazma performansımı değerlendiririm.	5	4	3	2	1
10. Yazma sürecinde yaptığım hatanın nedenini bulmaya çalışırım.	5	4	3	2	1

EK 10 Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği

<i>“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen yeni bir metin yazdığınız zamanları göz önünde bulundurunuz.”</i>	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇBİR
1. Yazma özgürlüğü tanındığında başarılı olacağımı düşünüyorum.	5	4	3	2	1
2. Yazma sürecini yazma planına uygun şekilde yönetebilirim.	5	4	3	2	1
3. Karşılaştığım zorlukları yazma becerilerimi geliştirmek için bir fırsat olarak görürüm.	5	4	3	2	1
4. Yazma etkinliklerini başarıyla gerçekleştiririm.	5	4	3	2	1
5. Yazma sürecinin her aşamasını kontrol altında tutmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
6. Çaba gösterirsem yazma konusunda başarılı olacağıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
7. Yazma sürecini planlarken yazma görevlerimi kendim belirleyebilirim.	5	4	3	2	1
8. Belirlediğim yazma görevlerini zamanında yerine getiririm.	5	4	3	2	1
9. Yazma becerimi nasıl geliştireceğimin farkındayım.	5	4	3	2	1
10. Öğretmenimin görev vermesini beklemeden yazma alıştırmaları yaparım.	5	4	3	2	1

EK 11 Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

MADDELER	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİCBİR
1. Deneyimlerimi ve hayallerimi birleştirerek yeni fikirler üretirim.	5	4	3	2	1
2. Yeni öğrendiklerimi deneyimlerimle birleştirebilirim.	5	4	3	2	1
3. Farklı alanlardaki bilgileri bir arada kullanırım.	5	4	3	2	1
4. Günlük hayatımda alışılmışın dışında çözümler ararım.	5	4	3	2	1
5. Önemsiz gibi görünen küçük ayrıntıları fark ederim.	5	4	3	2	1
6. Bir sorunun çözümü zihnimde aniden belirir.	5	4	3	2	1
7. Çevremi gözlemleyerek yeni bilgiler keşfederim.	5	4	3	2	1
8. Hayal etmek için kendime zaman ayırırım.	5	4	3	2	1
9. Yapacağım işleri zihnimde canlandırarak tasarlarım.	5	4	3	2	1
10. Başkaları için alakasız gibi görünen nesneler arasında uygun ilişkiler kurarım.	5	4	3	2	1
11. Toplumun yaşadığı sorunlara çözüm ararım.	5	4	3	2	1
12. Hayattaki değişikliklere uyum sağlarım.	5	4	3	2	1

EK 12 Görüşme Kılavuzu Örneği

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞME KILAVUZU

Araştırma amacı, süreci hakkında bilgilendirme yapılarak başlanır.

Katılımcının Kişisel Bilgileri	
Cinsiyet	: () Kız öğrenci () Erkek öğrenci
Sınıf	:
Katılımcı no	:
Görüşme Süresi :	

- ## 1. Yarı Yapılandırılmış Madde 1

➤ Askı ya da Sonda Soru

Hatırlatıcı Gözlem Notları

EK 13 Odak Grup Görüşme Kılavuzu Örneği

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞME KILAVUZU

Araştırma amacı, süreci hakkında bilgilendirme yapılarak başlanır.

	Kişisel Bilgiler				
	Cinsiyet	Mezun Olunan Fakülte	Hizmet Süresi	Çalışılan Okul	Unvan
Katılımcı 1					
Katılımcı 2					
Katılımcı 3					
Katılımcı 4					
Katılımcı 5					
Katılımcı 6					

1. Yarı Yapılandırılmış Madde 1

➤ Askı ya da Sonda Soru

Hatırlatıcı Gözlem Notları

EK 14 Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Sorular

1. Çevresinden etkilenmeden yazabilen öğrencilerin yazılı metnindeki hataları/eksiklikleri gidermede daha başarılı oldukları söylenmektedir. Sizce bunun nedenleri nelerdir?
2. Bir Türkçe öğretmeni bağımsız düşünebilen öğrencilerinin özgün ve yeni metinler üretebilmeleri için yazarken hataları ve eksiklikleri umursamamaları gerektiğini söylüyor. Böyle bir yazma dersi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - Derslerinde de öğrencilere hatalarını fark edip düzeltmeleri için hiçbir uygulama yaptırmıyor.
3. Bağımsız düşünebilen ve istekli öğrencilerin yazma başarıları hakkındaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
4. Düzenli spor yapan öğrencilerin yazılı metninde yeni ve özgün konuları ve fikirleri daha fazla ele alabildikleri konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
5. Düzenli okumanın yazma başarısına katkıları nelerdir?
 - Yeni ve özgün konularda yazabilmek için ...
6. Sanal ortamlarda dijital oyunları çok fazla oynayan öğrencilerin yeni ve özgün metinler yazmada daha başarılı oldukları söyleniyor. Bu konuda sizin düşünceleriniz nelerdir?
7. Sınıf düzeyi yükseldikçe (7 ve 8. sınıflara doğru) öğrencilerin yaratıcı metin yazabilme becerilerinin gerilediği görülmektedir. Sizce bunun nedenleri nelerdir?
8. Sizce yaratıcılığınızı yazdığınız metinlere yansıtabilmeniz için ideal bir Türkçe dersi nasıl olmalıdır? Bu konuda neler yapılabilir?
 - Öğretmenlerinizden beklentileriniz nelerdir?

EK 15 Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Odak Grup

Soruları

1. Çevresinden etkilenmeden yazabilen öğrencilerin yazılı metinlerindeki hataları/eksiklikleri gidermede daha başarılı oldukları söylenmektedir. Sizce bunun nedenleri nelerdir?
2. Bir Türkçe öğretmeni bağımsız düşünebilen öğrencilerinin özgün ve yeni metinler üretebilmeleri için yazarken hataları ve eksiklikleri umursamamaları gerektiğini söylüyor. Böyle bir yazma dersi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - Derslerinde de öğrencilere hatalarını fark edip düzeltmeleri için hiçbir uygulama yaptırmıyor.
3. Sizce bir öğrencinin bağımsız düşünebilmesi ve yazmaya istekli olması yazma başarılarına nasıl yansımaktadır?
4. Sınıfınızdaki bu türden öğrencilerinizin yazma başarısını artırmak için neler yapıyor, nasıl bir yaklaşım sergiliyorsunuz?
5. Günümüzde öğrencilerin sanal ortamlarda çok fazla zaman geçirip spor, düzenli kitap okuma, arkadaşlarıyla sosyal etkileşimde bulunma gibi etkinliklerden uzaklaştıkları söylenmektedir. Sınıf içi tecrübelerinizden hareketle varsa bu durum yazma eğitimine nasıl yansımaktadır?
 - Yaratıcılık, açısından...
6. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma motivasyonlarının, yaratıcılıklarının ve yazdıkları üzerine üst bilişsel becerilerinin azalması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - Cinsiyet açısından düşündüğünüzde bir farklılaşma görüyor musunuz? Açıklayınız.
7. Öğrencilerin yaratıcılıklarını yazdıkları metinlere yansıtabilmeleri için ideal bir Türkçe dersi nasıl olmalıdır? Bu konuda neler yapılabilir?

İZİN BELGELERİ

EK 16 Etik Kurul Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/12/2020-427696

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı :97132852/302.14.01/
Konu :Etik Kurul Değerlendirmesi

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALINA

Anabilim Dalımız Öğretim Üyesi Doç. Dr. Sezgin DEMİR'in danışmanı olduğu doktora öğrencisi Hacer DENİZ'e ait "**Yazma Motivasyonu, Yazma Özerlikliği, Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği ve Yaratıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Bir Yapısal Eşitlik Modeli**" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
04.12.2020	25	2	Sorumlu Araştırmacı : Doç.Dr. Sezgin DEMİR Yardımcı Araştırmacı: Hacer DENİZ

KARAR

“Yazma Motivasyonu, Yazma Özerlikliği, Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği ve Yaratıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Bir Yapısal Eşitlik Modeli ” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Prof. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç.Dr. Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Doç.Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN (Üye)	İmza
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Sekreteri: Pınar ARSLAN			İmza

EK 17 Elazığ Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzinleri



Evrak Tarih ve Sayısı: 15.02.2021-15367

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı : E-48668769-044-15367
Konu : Anketler-Hacer DENİZ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALINA

Danışmanlığımı Doç. Dr. Sezgin DEMİR'in yaptığı Ana Bilim Dalmız doktora öğrencisi Hacer DENİZ hakkındaki Üniversitemiz Rektörlüğü'nün 12.02.2021 tarih ve 14287 sayılı anket izni konulu yazısı ekte sunulmuştur.

Söz konusu iznin öğrenciye ve danışmanına bildirilmesi hususunda gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet TEKİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Ek: Yazı (7 sayfa)



Evrak Tarih ve Sayısı: 12.02.2021-14287

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-11611387-100-14287
Konu : Araştırma İzni (Hacer DENİZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

Elazığ Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün, "Araştırma İzni-Hacer DENİZ" konulu 08.02.2021 tarih ve 20275142 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Soner ÖZGEN
Rektör Yardımcısı

B



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-20275142
Konu : Araştırma İzni

08.02.2021

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

ELAZIĞ

- İlgi :a) 14/01/2021 tarih ve 4165 sayılı yazınız,
b) Valilik Makamının 01/02/2021 tarih ve 79137285-605.01-E.19955625 sayılı onayı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Hacer DENİZ'in "Yazama motivasyonu yazma özzerklığı yazma Öz Düzenleme Yetkinliği ve Yaratıcı Düşünme Eğlimine İlişkin Bir Yapısal Eşitlik Modeli" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasına veri toplamak için izin isteğı ilgi (a) yazınız ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze Tüm Ortaokullar ve İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulanabilmesi için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ve anketler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Feyzi GÜRTÜRK
Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Makam Onayı (1 sayfa)
2- Anket (4 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Cumhuriyet Mah.Lokman Hekim Sok.No: 8/2 23100 ELAZIĞ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (424) 238 50 24

E-Posta : elazigmem@meh.gov.tr

Keş Adresi : meh@hs01.kep.tr

Bilgi için: İTALİ VİTKİ

Unvan : Memur

Faks: 4242333670

İnternet Adresi: elazig.meh.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden f816-6c1e-3d08-8530-8b41 kodu ile teyit edilebilir





T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-19955625
Konu : Araştırma İzni

01.02.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik
İzinleri 2020/2 sayılı Genelgesi, 2007/1084 sayılı Yönergesi.

b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 14/01/2021 tarih ve 4165 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hacer DENİZ'e ait "Yazma Motivasyonu, Yazma Özerkliği, Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği ve Yaratıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Bir Yapısal Eşitlik Modeli" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı Anket ve Görüşme Formu çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı Tüm ortaokullar ve imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak ilgi (a) genelge ve yönerge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 28/01/2021 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket ve görüşme formu çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı tüm ortaokullarda ve imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinde izni doğrultusunda, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, **15 Aralık 2021 - 18 Haziran 2021** tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cemil ÇİFTÇİ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
01.02.2021
Feyzi GÜRTÜRK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü





T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-33112579
Konu : Araştırma İzni

27.09.2021

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)
ELAZIĞ

İlgi :a) 14/09/2021 tarih ve 84277 sayılı yazınız,
b) Valilik Makamının 24/09/2021 tarih ve 79137285-605.01-E.32937704 sayılı onayı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Hacer DENİZ'in "Yazama motivasyonu yazma özerkliği yazma Öz Düzenleme Yetkinliği ve Yaratıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Bir Yapısal Eşitlik Modeli" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasına veri toplamak için izin isteği ilgi (a) yazınız ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze Tüm Ortaokullar ve İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulanabilmesi için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ve anketler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Feyzi GÜRTÜRK
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1- Makam Onayı (1 sayfa)
2- Anket (5 sayfa)



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Cumhuriyet Mah.Lokman Hekim Sok.No: 8/2 23100 ELAZIĞ
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: İTALİ VHKİ
m No : 0 (424) 238 50 24
Unvan : Memur
ta: elazigmem@meb.gov.tr
İnternet Adresi: elazig.meb.gov.tr
Faks: 4242333670
Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4e5e-0a45-3581-bf03-2517 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-32937704
Konu : Araştırma İzni

24.09.2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik
İzinleri 2020/2 sayılı Genelgesi, 2007/1084 sayılı Yönergesi.
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 14/09/2021 tarih ve 84277 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hacer DENİZ'e ait "Yazma Motivasyonu, Yazma Özerkliği, Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği ve Yaratıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Bir Yapısal Eşitlik Modeli" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı Anket ve Görüşme Formu çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı Tüm ortaokullar ve İmam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak İlgi (a) genelge ve yönerge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 28/01/2021 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket ve Görüşme Formu çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı tüm ortaokullarda ve İmam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinde izni doğrultusunda, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, **29 Aralık 2021 - 16 Haziran 2022** tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla, yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fethi KILINÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Feyzi GÜRTÜRK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK 18 Orijinallik Raporu



FEN
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
1983

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
20

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ						
Adı ve Soyadı	Hacer DENİZ	Öğrenci No:182404201				
Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi					
Programı	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora					
II - TEZ BİLGİLERİ						
Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Yazma Motivasyonu, Özerkliği ve Öz Düzenleme Yetkinliği ile Yaratıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli					
Danışman	Doç. Dr. Sezgin DEMİR					
II. Danışman						
III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU						
Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir: 1. Kaynaklar bölümü hariç 2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç 3. Alıntılar dâhil 4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı <table><tr><td>Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (335)</td><td>%9</td></tr><tr><td>Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (374)</td><td>%8</td></tr></table> değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.			Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (335)	%9	Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (374)	%8
Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (335)	%9					
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (374)	%8					
Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☐ Saklanmamıştır. ☐	31/07/2023				
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	<u>Düşünce:</u>	İmza				
AÇIKLAMA 1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir. 2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmaktadır.						
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE	http://ebe.firat.edu.tr/	Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta: egtbilens@firat.edu.tr				

ÖZ GEÇMİŞ

İLETİŞİM BİLGİLERİ