



İlkokul öğrencilerinin süreç-tür temelli yaklaşım ile masal parodisi yazma süreci: bir karma yöntem çalışması

Seval Çiğdemir ¹

Öz

Yazma öğretimi, eğitimciler için her daim güncelliğini koruyan, kavratılması zor ve zaman gerektiren bir süreçtir. Özellikle yaratıcı yazma gibi birçok beceriyi barındıran bir kazanım için alternatif bir öneri oluşturan mevcut çalışma ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri için süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma sürecinin yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemektedir. Nitel ve nicel araştırma bulgularının bir arada kullanıldığı iç içe karma desene göre tasarlanan çalışmada 75 öğrenci ile çalışılmıştır. Nicel veriler birbirine benzer yapı gösteren iki sınıftan yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı ölçeği ile nitel veriler ise sadece deney grubundan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Sonuç olarak süreç-tür temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunda ve yazma kaygısı düzeyinde anlamlı ve olumlu bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca nitel veriler ışığında öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinin geliştiğine inandıkları tespit edilmiştir. Yazma ürünlerini paylaşma, yazmaya istekli olma ve yazarken eğlenme de öğrencilerin süreçle ilgili olumlu duyuşsal tepkilerindendir. Bununla birlikte sınırlı sayıdaki öğrencinin zorlanma, kaçınma, kaygı ve çekingenlik içeren olumsuz tepkilerini sürdürdüğü görülmektedir. Sonraki çalışmalarda özellikle devam eden kaygı ve olumsuz tutumun nedenlerini inceleyen derinlemesine araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Süreç-tür temelli yazma
Masal parodisi
Karma yöntem
İlkokul

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.02.2024

Kabul Tarihi: 06.05.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 24.10.2025

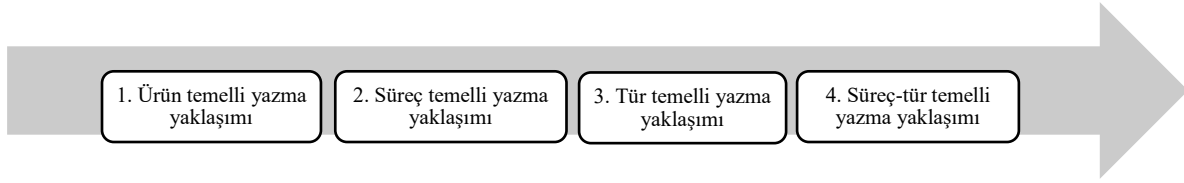
DOI: 10.15390/ES.2025.2470

Giriş

Yazma, duygu ve düşünceleri semboller kullanarak ifade etme (Akyol, 2000) şeklinde temel bir tanımlamadan yola çıkmış olsa da zamanla anlamı değişip genişleyerek işlevsel (teknik) yazma ve yaratıcı yazma olmak üzere iki boyutlu bir kavram halini almıştır (Burns-Lowe, 1966'dan akt. Başkök, 2012). Günümüzdeki anlamı ile yazma eylemi; bireysel çaba ve zengin bir alt yapı gerektiren, aktif olarak üst zihinsel becerilerin kullanıldığı, dil bilgisi kurallarını, problem çözme becerisi ve değerlendirme süreçlerini kapsayan karmaşık eylemler dizisi olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2000; Demirel ve Şahinel, 2006; Sharples, 1999; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013; Ungan, 2007). Bu karmaşık eylemleri ayırmak, düzenlemek ve birleştirmek özenli bir zihinsel çaba gerektirdiği için Ünalın (2006), yazma öğretimi sürecini aynı zamanda düşünmeyi öğretme süreci olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin düşünme becerileri üzerindeki etkisi de göz önünde bulundurulduğunda yazma öğretiminin önemi

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, sevalcgdmr@gmail.com

artmakta ve öğretim sürecinde nasıl bir yol izleneceği ile ilgili farklı görüşler ortaya çıkmaktadır (Göçer ve Kurt, 2022). Geçmişten günümüze yazma öğretimi yaklaşımlarının gelişimi Şekil 1’ de yer almaktadır.



Şekil 1. Yazma yaklaşımları

Şekil 1’e göre ilk sırada yer alan ve geleneksel yöntem olarak bilinen ürün temelli yazma yaklaşımı biçimci bir anlayışla, düşünce üretmekten çok bilgileri organize ederek kâğıda aktarma sürecidir (Maltepe, 2006; Özdemir, 2019; Tabak ve Göçer, 2013). Belirli gün ve haftalarla ilgili yazılar, atasözü ve deyim açıklamaları ve kompozisyon çalışmaları bu yaklaşıma ait örneklerdir.

Ürün temelli yazma yaklaşımının düşünmeyi ve üretmeyi ihmal ettiğine yönelik getirilen eleştiriler sonucunda yazma işleminin aşamalı, sürekli ve birbirini takip eden etkinlikler aracılığı ile olması gerektiğini savunan araştırmacılar süreç temelli yazma yaklaşımını ortaya atmışlardır (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020). Bu yaklaşıma göre yazı yazmadan önce ve yazma sırasında gerçekleştirilmesi gereken farklı süreçler vardır. Yeniden düşünme, gözden geçirme, düzenleme ve değiştirme gibi aşamalardan oluşan yaklaşım ile bireyin yaratıcı yazma becerisi geliştirilebilmektedir (Bayat, 2014; Oral, 2008).

Süreç temelli yazma yaklaşımına alternatif olarak geliştirilen tür temelli yazma yaklaşımında ise yazma becerisinin kazandırılması için farklı metin türlerinden hareket edilmekte ve öğrenciye her bir metin türü için sistematik rehberlik yapılarak içinde bulundukları bağlam çerçevesinde metin üretebilmeleri sağlanmaktadır (Akbaş, 2020; Oğuz ve Doğan Kahtalı, 2020). Tür temelli yaklaşımda metin türlerinin kavratılması esastır ve öğretmenin görevi her bir tür için sınıf içinde öğrenciye destek sağlayarak rehberlik etmektir (Hyland, 2003; Yıldız, 2019).

Ürün, süreç ve tür temelli yazma yaklaşımlarının birleşimi niteliğindeki süreç- tür yaklaşımı ise kendisinden önceki yazma yöntemlerinin güçlü yönlerini sentezleyen yeni bir modeldir (Badger ve White, 2000). Bu yöntem için öğrencilerin metin türü bilgisine sahip olması, bilgileri sentezleyip sunabilmesi ve dili kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir (Göçer ve Kurt, 2022). Farklı araştırmacılara göre süreç-tür temelli yaklaşımın uygulama aşamaları farklı isimlerle ifade edilse de (Özdemir, 2019; Salim vd., 2016) genel olarak şu aşamalardan oluşmaktadır (Badger ve White, 2000).

1. Yazı türünü belirleme (durum)
2. Yazı amacını belirleme (amaç)
3. Yazı biçimini şekilsel olarak belirleme (biçim)
4. Süreç temelli yazmaya uygun etkinlikler düzenleme (planlama)
5. Ürün ortaya koyma (taslak)

Mevcut çalışmanın iskeletini oluşturan süreç-tür temelli yazma yaklaşımı, yaratıcı yazma çalışmaları içerisinde kullanılabilir. Hayal gücü ve düşünceleri harmanlayarak ortaya özgün bir metin çıkarma (Aşlıoğlu, 1993; Öztürk, 2007) olarak tanımlanan yaratıcı yazma; bir çocuğun öğrenebileceği en önemli beceri olarak ifade edilmektedir (Arthur ve Zell, 1996). Yaratıcı yazmayı diğer yazma türlerinden ayıran bir diğer unsur ise tüm yazma sürecinin %80’ini kapsayan ön hazırlık aşamasıdır (Personke ve Johnson, 1987’den akt. Öztürk, 2007). Yaratıcı yazma; ön hazırlık, orijinal fikir oluşturma, organize etme, esneklik, akıcılık gibi özellikleri ile süreç temelli (Maltepe, 2006); masal, hikâye gibi öyküleyici metinlerin kullanılmasından dolayı da tür temelli yazma yaklaşımına uyum sağlamaktadır (Akyol, 2006; Aşlıoğlu, 1993; Cemiloğlu, 2001; Sever, 2004). Yaratıcı yazma söz konusu

olduğunda çocuk edebiyatının en çok başvurulan türü olan masallar uygun bir öğretim materyali olarak karşımıza çıkmaktadır (İşnas, 2011). Sözcük olarak son yüzyılda dilimize girmiş olsa da köken olarak insanlık tarihi ile eşdeğer olan masallar, kültürel aktarımı sağlamasının yanı sıra bir eğitim aracı olarak kullanılabilmekte ve özellikle anadil eğitimine önemli katkılar sunmaktadır (Dilidüzgün, 1994; Gürel vd., 2007). Çünkü masallarda yer alan ifadeler ve kelime kalıpları, kelime hazinesini geliştirerek öğrencilerin atasözü, deyim gibi mecazlı ifadeleri anlama düzeylerini arttırmaktadır (Gürel vd, 2007). Boratav (2002), ana dildeki kıvraklığı, hünerleri ve zenginliği kavratan ve ilk aşıl原因 tür olarak masal türünü kabul etmektedir. Belli bir çıkış noktasından ziyade halkın kolektif ürünü olan ve nesiller boyu sözlü olarak aktarılan masallar, bozulma ve kaybolma riskini azaltmak amacıyla zamanla yazıya geçirilmiştir (Boratav, 2002; Degh, 2006). Böylece masalların dört temel dil becerisini de hitap edebilme durumu ortaya çıkmıştır (Akın vd., 2022). Yazılı masallar ile birlikte “literary fairy tale” olarak isimlendirilen ve yazarların hayal güçleri ile oluşturdukları, sanatsal yönü bulunan “yazınsal masallar” ortaya çıkmıştır (Oğuzkan, 2013). Hem klasik masalları hem de yazınsal masalları içerisinde barındıran çocuk edebiyatının gelişimi, masalların gelişim ve değişimi içerisinde paralellik göstermiştir. Çocukların farkında olmadan öğrenmelerini sağlaması, yetişkinlerin onların hayal dünyasına girebilmesine fırsat vermesi, dikkat çekici ve eğlenceli olması gibi nedenlerle masallar eğitim alanında sıkça başvurulan bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır (Kasımoğlu, 2017; Rahman, 2017). Özellikle bilinçli bir şekilde kullanıldığında dinleme, konuşma, okuma ve yazma eğitiminde masalların önemli bir işlevi olduğu bilinmektedir (Dilidüzgün, 1994; Gürel vd., 2007; Yavuz, 2013). Dilidüzgün (1996), masalların Türkçe derslerinde eğitim amaçlı kullanımına yönelik, Şekil 2’de yer alan önerilerde bulunmuştur.



Şekil 2. Dilidüzgün' e (1996) göre Türkçe dersinde masalların kullanımı

Şekil 2’de önerilen masal kullanım yöntemlerinden biri olan masal parodileri özellikle 70’li yıllardan itibaren ortaya çıkan postmodernizm akımının bir yansıması niteliğindedir (Ulu Aslan, 2018). Bir ürünün tarihe gömülüp yok olmasını izlemektense ürünü eleştirerek ve değiştirerek tekrar kullanmak düşüncesi üzerine kurulan postmodernizm akımının masallar üzerindeki etkisi de masal parodileri olarak belirmiştir (Özen, 2023). Masallara eleştirel bir bakış açısıyla bakan bu yöntem 20. yüzyılın başlarından itibaren feminizm ve benzeri hareketlerin öncülüğünde anti-masal söylemiyle ortaya çıkmıştır. Kırmızı Başlıklı Kız, Pamuk Prenses, Sindirella gibi ana karakterin kadın olduğu ancak erkek baskın söylemle anlatılan masalların parodisi yapılarak eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı oluşturulmuştur (Ağvan ve Asutay, 2018). Çocuk edebiyatı ve eğitim açısından bakıldığında ise parodi masallar, çocukların önüne gelen bir metni okuyup tüketmesi yerine metinler ile oynayarak ve değiştirerek çocuğun üretici tarafına geçmesine fayda sağlamaktadır (Sayılğan ve Cıvaş, 2021). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda planlı uygulamalar aracılığı ile öğrencilerin hem eleştirel düşünme hem de yaratıcı yazma becerisine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Özellikle barındırdığı zorluklar nedeniyle yaratıcı yazma, öğrencilerin uzak durmayı tercih ettiği bir alandır (Ungan, 2007). Katı yazılı anlatım kuralları ve planlamanın öğretmen tarafından yapıldığı yanlış yapılandırılmış yazma etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı yazmaya mesafeli durmasının

sebeplerindendir (Calp, 2013; Koçyiğit ve Sefer, 2005). Hem yapısal olarak karmaşık olması hem de uygun yöntem ve tekniklerin yeterince bilinmemesi gibi nedenlerle öğrencilerde yazmaya yönelik olumsuz tutum ve yazma kaygısı sorunlarının olduğu görülmektedir (Taşkın ve Karakuş Tayşi, 2018). Kaygı, ölçülü olduğu durumlarda motivasyonu artırma özelliği olmasına rağmen (Tekindal, 2015), istenmeyen düzeye ulaştığında odaklanmayı olumsuz etkilemekte ve birey üzerinde üzüntü, sıkıntı, gerginlik gibi etkiler oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2017). Kaygı türlerinden biri olan yazma kaygısı, yazma işlemini gerektiren bir durumda bireyin endişe veya korku duyması şeklinde tanımlanmaktadır (Fisher, 2017). Yazma kaygısı taşıyan öğrenciler sıklıkla geriye dönüp gözden geçirme, gereksiz ayrıntılara takılma, yapay bir yazı dili kullanma ve yazma amacına odaklanamama; daha ileri düzeyde ise terleme, çarpıntı ve fiziksel tepkiler verme gibi belirtiler göstermektedir (Aşlıoğlu ve Özkan, 2013). Duygusal bir sorun olarak görülen yazma kaygısına ek olarak bilişsel süreçler ve davranışlar da eklenince “tutum” kavramı ortaya çıkmaktadır (Cüceloğlu, 2003). Benzer şekilde Peker ve diğerleri (2021) de tutumun; duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bireyin karşılaştığı durum, konu veya nesneye yönelik önceden sahip olduğu bilgi ve deneyimler doğrultusunda oluşturduğu ön eğilim olarak tanımlanan tutum (Baysal ve Tekarslan, 2004; Temizkan ve Sallabaş, 2009), kişinin davranışlarını yöneten önemli bir güç olarak görülmektedir (Baysal ve Tekarslan, 2004). Bu nedenle ileriki dönemlerde eğitim sürecini olumlu ve olumsuz etkileme potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda eğitim hayatının ilk yıllarında öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önem arz etmektedir (Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012; Yıldız ve Kaman, 2016). Özellikle yaratıcı yazma çalışmaları, sıkıcı ve kendini tekrarlayan yazılar yerine özgün, akıcı ve dikkat çekici ürünler ortaya çıkardığı için öğrencilerde yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirme amacına hizmet etmektedir (Maltepe, 2006).

Alanyazında yaratıcı yazma, yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumu inceleyen çalışmaları rastlanmaktadır (Maltepe, 2006; Tiryaki, 2012; Wray, 1993). Bu çalışmalarda, anlatım bozukluğu, noktalama ve yazım yanlışı gibi sorunlarla sıkça karşılaşıldığına dair bulgular tespit edilmiştir. (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006; Calp, 2013; Özbay, 1995). Yaratıcı yazma ile ilgili bir diğer bulgu da ilgili çalışmaların daha çok ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeyini kapsamasıdır (Albertson vd., 2001; Avcı, 2013; Baki, 2019; Bilgili ve Kana, 2018; Conroy vd., 2009; Korkmaz, 2015; Mert, 2014; Temizkan, 2011). İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalarda yazma becerisini ölçme ve öğrenci ürünlerini puanlama esasına dayalı çalışmalar yer almaktadır (Bilican Demir ve Yıldırım, 2019; Özbay, 1995). Özellikle ilkökull düzeyinde duyuşsal özellikleri kapsayan ve yazmaya yönelik tutum veya yazma kaygısı ile ilgili ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları son yıllarda alan yazında yerini almıştır (Göçer, 2014; Gökçe, 2020; Katrancı ve Temel, 2018; Susar Kırmızı, 2008; Tavşanlı vd., 2019; Türkel ve Çetinkaya, 2020; Türkyılmaz, 2021). Ulusal ve uluslararası çalışmalar okullarda yazma becerisinin ihmal edildiğini, yazma çalışmalarında ön hazırlık sürecine önem verilmediğini, öğrencinin süreçte etkin kılınmadığını ve öğretmenlerin yaratıcı yazma süreci ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermektedir (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Çiğdemir, 2022; Koçyiğit ve Sefer, 2005; National Commission, 2006).

Tüm bu sorunlar incelendiğinde özellikle ilkökull döneminde, çocukların oldukça aşına oldukları klasik masallardan yola çıkılarak yazma kaygısı düzeyini düşürecek, öğrencilerin değerlendirilme kaygısı gütmeden yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini hedefleyen bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla belirlenen 4 adet klasik masalın süreç-tür temelli yazma yaklaşımı çerçevesinde planlanan etkinliklerle yeniden tasarlanıp masal parodilerinin oluşturulmasını kapsayan bir dizi etkinliğin yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmakta ve şu soruların cevabı aranmaktadır:

- Süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma sürecinin ilkökull öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumu üzerindeki etkisi nedir?
- Süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma sürecinin ilkökull öğrencilerinin yazma kaygısı üzerindeki etkisi nedir?
- Süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma sürecine yönelik ilkökull öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel ve nicel araştırma bulgularının bir arada kullanıldığı iç içe karma desen modeline göre tasarlanmıştır (Greene, 2007). Bu desen, eldeki veri seti yetersiz kaldığında veya farklı durumları tam olarak zengin bir biçimde ortaya koyamadığında kullanılmaktadır. Mevcut araştırma en yaygın kullanılan şekliyle nitel verilerin yarı deneysel bir desen içine gömülmesi esasına göre düzenlenmiştir.

Örneklem

Bu araştırmaya 2022–2023 öğretim yılında Ankara’ da bir devlet okulunda ilköğretim 4. sınıfa devam eden öğrenciler katılmıştır. Araştırma kolay ulaşılabilir örneklem tekniğine göre tasarlanmıştır. Bu örnekleme tekniğinde, gönüllü ve uygun katılımcılar belirlenerek araştırmaya dâhil edilmektedir (Creswell, 2005). Deney ve kontrol grubunu oluşturan sınıfların akademik başarı düzeyini karşılaştırmak amacıyla e-okul karne ortalamalarına bakılmış ve düzeyleri birbirine benzerlik gösteren iki şubeden biri kontrol biri deney grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruba ait Hayat Bilgisi, Matematik ve Türkçe dersi ortalamaları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem grubu ders ortalamaları

	F	Hayat Bilgisi ($\bar{X}$)	Matematik ($\bar{X}$)	Türkçe ($\bar{X}$)
Deney grubu	39	2.76	2.46	2.84
Kontrol grubu	36	2.80	2.69	2.83

Tablo 1’e göre her iki grup için Hayat Bilgisi (deney=2.76, kontrol=2.80), Matematik (deney=2.46, kontrol=2.69) ve Türkçe (deney=2.84, kontrol=2.83) dersi ortalamalarının birbirine yakın değerlerden oluştuğu ve akademik olarak benzer yapı gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklem grubu

	Cinsiyet	F	%
Deney grubu	Kız	17	43,58
	Erkek	22	56,41
	Toplam	39	100
Kontrol grubu	Kız	15	41,66
	Erkek	21	58,33
	Toplam	36	100

Tablo 2’ye göre deney grubu 39 (kız=17; erkek=22) ve kontrol grubu 36 (kız=15; erkek=21) öğrenciden oluşmaktadır. Grup sayılarının birbirine yakın ve deneysel bir çalışma için uygun nicelikte olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

İç içe geçmiş karma yöntemle göre desenlenen araştırmanın verilerinin toplanmasında iki farklı yöntem kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında iki farklı ölçme aracından faydalanılmıştır. Bunlardan ilki Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilen ilköğretim öğrencileri için “Yazma Kaygısı Ölçeği” dir. Ölçek 4 faktör ve 20 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen yazma kaygısı ölçeği varyansın %58,36’sını açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; “paylaşma” için .77; “yazma süreci” için .86, “değerlendirme” için .75, “ön yargı” için .74 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneli için güvenirlik katsayısı ise .91’dir.

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan bir diğer ölçek ise Tavşanlı ve diğerleri (2019) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”dir. Ölçek tek faktör ve 18 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %32’sini açıklayan ölçeğin güvenirlik katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir.

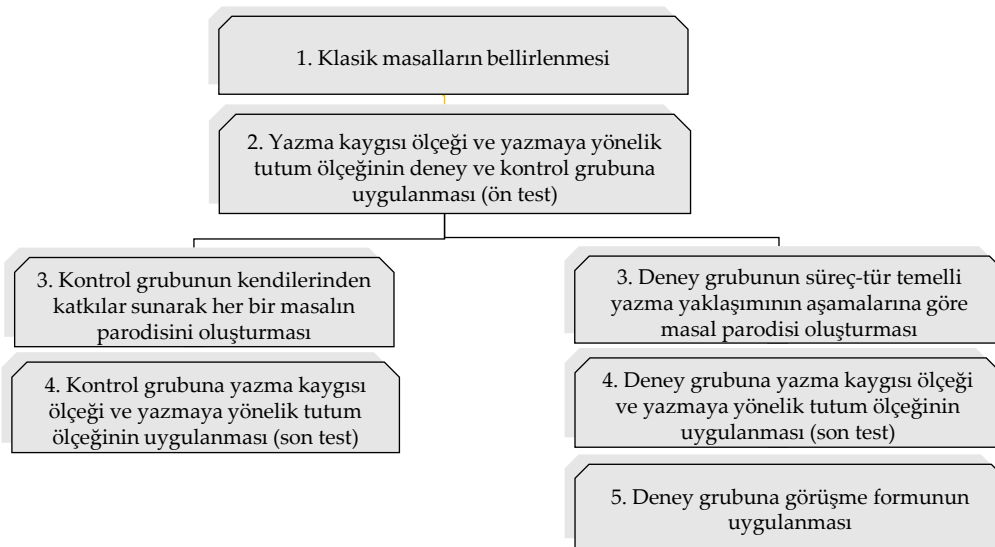
Araştırmanın nitel verileri için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form türü, çoğunlukla açık uçlu sorulara dayanmaktadır ve önceden hazırlanmış sorularla gerçekleştirildiği için araştırmacıya karşılaştırılabilir ve sistematik bilgiler sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Görüşme formu hazırlanırken ölçeklerle elde edilen nicel verileri desteklemeye yönelik soruları belirlemek için alan yazın taraması yapıldıktan sonra taslak form elde edilmiştir. Oluşturulan 10 soruluk taslak form 2 alan uzmanından ve 3 sınıf öğretmeninden görüş alınarak düzenlenmiş ve 1 soru amaca tam olarak hizmet etmediği, 1 soru da kavram karmaşasına neden olabileceği gerekçesiyle formdan çıkarılmıştır. Hazırlanan son taslak başka bir sınıfta öğrenim gören 5 öğrenci tarafından doldurularak formun açıklığı ve anlaşılabilirliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen ön görüşme sonucu 3 soru ise işlevini yeterince yerine getirmemesi nedeni ile ölçekten çıkarılmıştır. Nihai olarak 5 sorudan oluşan görüşme formu elde edilerek deneysel sürecin ardından deney grubu öğrencileri tarafından doldurulmuştur. Görüşme formu Şekil 3'te gösterilmiştir.

Sorular
1. Senin için etkinlikler süresince en eğlenceli bölüm hangisiydi? Neden?
2. Etkinliklerde herhangi bir bölümü değiştirme imkânın olsaydı nereyi değiştirirdin? Neden?
3. Etkinlikleri ailene veya arkadaşlarına anlatman gerekseydi duygu ve düşüncelerini nasıl ifade ederdin?
4. Yazma çalışmalarında bu etkinlikleri daha sık yapmak ister misin?
5. Etkinliklerin senin için bir kazanım sağladığını düşünüyor musun?

Şekil 3. Görüşme formu soruları

İşlem

İç içe karma yöntem deseninde, nicel ve nitel veriler sıralı veya eş zamanlı olarak toplanabilmektedir. Mevcut çalışmanın doğası ve örneklem grubu dikkate alındığında sıralı bir yöntem izlenmesi uygun görülmüştür. Çalışma Şekil 4'te yer alan çalışma şeması doğrultusunda düzenlenmiştir.



Şekil 4. Veri toplama süreci

Şekil 4'te görüldüğü üzere çalışmaya nicel verilerin toplanması ile başlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “yazma kaygısı ölçeği” ve “yazmaya yönelik tutum ölçeği” hem kontrol hem de deney grubunda uygulanmıştır. Ölçeklerin cevaplanması sınıf ortamında tüm öğrencilerle aynı anda gerçekleşmiş ve toplam 40 dakika sürmüştür. Ön testlerin tamamlanmasının ardından uygulama sürecine geçilmiştir.

Deney grubu için süreç-tür temelli yazma yaklaşımı doğrultusunda çalışmalar yürütülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinden ise ek bir ders planı olmaksızın verilen aynı klasik masalları kendi yaratıcılıklarını kullanarak tekrar yorumlamaları istenmiştir. Beş haftalık ders planlarının tamamlanması ile her iki gruba da ölçekler tekrar uygulanmış ve son test puanları hesaplanmıştır.

Süreç-Tür Temelli Yazma Etkinlikleri Süreci

Süreç- tür temelli yazma yaklaşımı Badger ve White' a (2000) göre *durum, amaç, biçim, planlama, taslak, yayınlama* aşamalarından oluşmaktadır. Deney grubu ile gerçekleştirilecek etkinlikler süreç-tür temelli yazma yaklaşımının basamakları rehberliğinde 6 aşamadan oluşmaktadır.

1. Durum

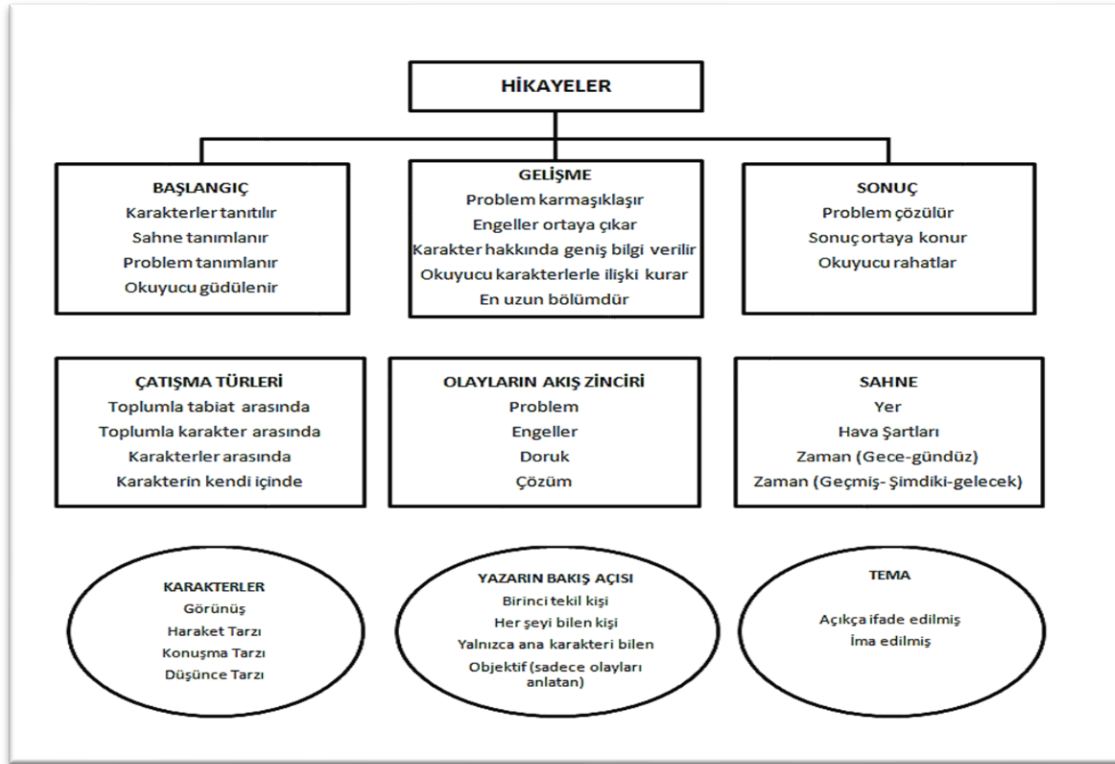
Durum aşamasında öğrencinin içinde bulunduğu bağlama göre hangi yazı türünü kullanacağını belirlemesi gerekir ve öğretmen öğrencilerin karşısına bir durum çıkarmalıdır. Bu amaçla daha önce belirlenen klasik halk masalları kullanılmıştır. Klasik halk masallarından yola çıkılmasının nedeni yazma eyleminin yapısından kaynaklanmaktadır. Çünkü dört temel dil becerisinden en zorlayıcı olanı ve en son öğrenileni olan “yazma” (Sharples, 1999; Ungan, 2007) öğrencilerin olumsuz tutum besledikleri bir beceridir. Öğrencilerin olumsuz ön yargı oluşturma düzeyini düşürmek amacıyla “bilinenden bilinmeyene”, “yakından uzağa” gibi öğretimin temel ilkeleri baz alınarak bilinen masallardan yola çıkılmıştır. Öğrencilerin ilkökul düzeyinde olması nedeniyle duruma uygun metin türü seçme işlemi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve öğrenciler, 4 haftalık süreçte masalların belli özelliklerini değiştirerek kendi masallarını yazacakları konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca “Masal nedir?”, “Masalların özellikleri nelerdir?”, “Masal türleri nelerdir?” sorularına cevap aranarak bilgilendirmeler yapılmış ve etkinlikler düzenlenmiştir. İçeriğin ve etkinliklerin düzenlenmesinde Mavisel Yener tarafından hazırlanan “Masal Atölyesi” isimli kitaptan yararlanılmıştır.

2. Amaç

Öğrencinin yazdığı metnin hangi amaçla yazıldığının ve neye hizmet edeceğinin anlatıldığı bu aşamada öğrencilere parodi masallar hakkında bilgi verilmiş ve örnekler sunulmuştur. Odeabank ve Can yayınları iş birliği ile gerçekleştirilen “Eşit Masallar” projesi kapsamında üretilen masallardan “Pamuk Kalpli Prens ve Yedi Cüceler” ile “Sindirella’nın Bilmece” kitapları etkileşimli okuma ile okunmuş ardından bu masalların videoları izletilmiştir (Odeabank, 2023) Böylece öğrencilerin kendi masal parodileri hakkında fikir oluşturmaları için ipuçları sunulmuştur. Ayrıca masalları neden okudukları ve izledikleri masalların neden değiştirildiği ve kendilerinin neden buna benzer bir süreçte başlayacakları seviyelerine uygun olarak açıklanmıştır.

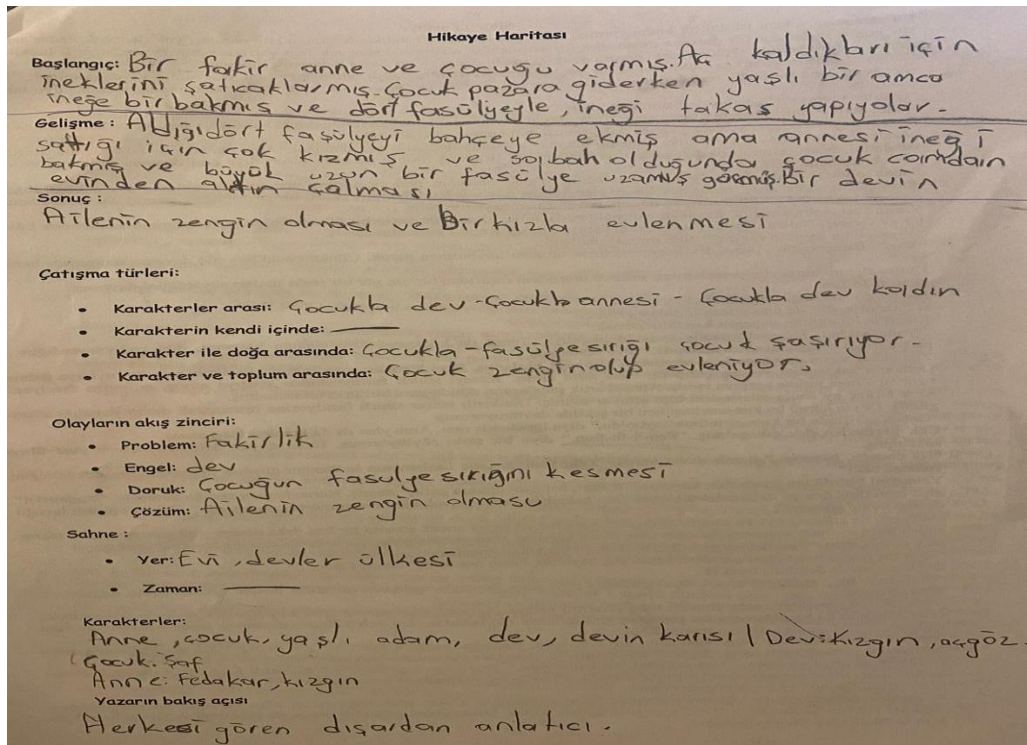
3. Biçim

Öğretilen metin türünün alt başlıklarının, kurallarının ve üslubunun öğretilmesinin amaçlandığı bu aşama masal özelinde ele alınmış ve masalların yapısının öğretilmesi amacıyla Akyol (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan hikâye haritası unsurları kullanılmıştır. İlkokul seviyesine uygun olacak biçimde Şekil 5'te yer alan şablonda sadeleştirmeler yapılmıştır.



Şekil 5. Hikâye haritası

Üzerinde çalışılan 4 klasik masal için etkileşimli okuma çalışmaları tamamlandıktan sonra öğretmen rehberliğinde hikâye haritası ile çözümlemeler yapılmıştır. Süreçteki tüm masallar için uygulanan hikâye çözümleme örneği Şekil 6'da gösterilmektedir.



Şekil 6. Hikâye çözümleme etkinliği

Şekil 6'da "sihirli fasulye" masalının bir öğrenci tarafından çözümlenmesi yer almaktadır. Bu aşamada önce bireysel olarak çalışılmış ardından tüm sınıf ile etkileşimli olarak öğretmen rehberliğinde analizler yapılmıştır.

4. Planlama

Öğrencilerin yazmaya yönelik etkinlikler ve alıştırmalar yaptığı bu aşama her masal için süreç boyunca tekrarlanmıştır. Karakter oluşturma, bakış açısı değiştirme, zaman ve mekânı tasarlama, olay örgüsü oluşturma gibi etkinlikler düzenlenerek kendi çalışmalarını için hazırlık yapılmıştır. Haftalık ders planları içerisinde etkinlik örnekleri yer almaktadır.

5. Taslak

Öğrencilerin yazma etkinliklerini gerçekleştirdiği bu aşama Şekil 6'da yer alan çizelge doğrultusunda düzenlenmiştir.



Şekil 7. Masal-hikâye elementi eşleştirmesi

Şekil 7'de görüldüğü gibi süreçte ilk masal "Oduncunun Çocukları" olarak belirlenmiş ve okuma ve çözümleme işlemleri tamamlandıktan sonra karakterleri kendi bakış açıları ile tekrar tasarlamışlardır. İkinci aşamada "Sihirli Fasulye" masalı çözümlenmiş ve öğrenciler yer ve zaman unsurlarını değiştirerek masalı yeniden yorumlamışlardır. Üçüncü masal olan "Çizmeli Kedi" için yazar bakış açısı değiştirilmiş, son olarak ise "Fareli Köyün Kavalcısı" masalında çatışma türü değiştirme suretiyle masalların parodisi oluşturulmuştur.

6. Yayınlama

Bu aşamada ortaya çıkarılan masal parodisi ürünleri öğrenciler tarafından arkadaşlarına okunmuş ve ürünler sınıf panolarında yayınlamıştır. Bu bölüm içerisinde öğrenci ürünlerini değerlendirmekten kaçınılmıştır. Ölçme ve değerlendirme kaygısı olmadan yazmaya yönelik olumlu bir tutum oluşturmak etkinliklerin temel hedefini oluşturmaktadır.

Araştırma sürecinde her bir masal için gerçekleştirilen ders planları örnekteki gibi tasarlanmıştır.

Örnek Haftalık Plan

Hedef: Karakter oluşturma

Masal: Oduncunun çocukları

Süre: 6 ders saati (240 dk)

Durum + Amaç: 40 dk.

"Oduncunun Çocukları" isimli masal öğretmen tarafından sınıfta etkileşimli okuma kurallarına uygun olarak okunmuş ve karakterler, verilen mesajlar, masal hakkındaki düşünceler ile ilgili öğrencilerin fikirlerini sunmaları sağlanmıştır.

Biçim: 40 dk.

Masalın yazılı formu öğrencilere dağıtılmış ve şablon üzerinden masaldaki hikâye unsurlarını tespit ederek yazmaları istenmiştir.

Planlama: 40 dk.

Masalın analizi tamamlandıktan sonra bu masalda “karakter” unsuru ile çalışılacağı öğrencilere belirtilmiş ve karakter oluşturma süreçleri ile ilgili olarak Şekil 8’de yer alan etkinlikler düzenlenmiştir.

Aşağıdaki hayvanların karakterlerini masal dünyasına uygun olacak şekilde oluşturabilir misin?

Adı: Yunus Yuki
Görünüşü: Kırmızı derili, siyah gözlü, iri yüzgeçli.
Cinsiyeti ve Yaşı: Cinsiyeti bilinmiyor. 250 yaşında.
Yaşadığı yer: Bilinmiyor.
Olumlu özellikleri: Çalışkan, yardımsever.
Olumsuz özellikleri: Bazen alıngan.
Arkadaşları: Zürafa Çamurayak, Ejderha Çıtır.
Olağanüstü özellikleri: Uçabilmesi, konuşabilmesi, karada da yaşayabilmesi.
Amacı: Doğruluğu ve dürüstlüğü çevresine öğretmek.

Adı: Görünüşü: Cinsiyeti ve Yaşı: Yaşadığı yer: Olumlu özellikleri: Olumsuz özellikleri: Arkadaşları: Olağanüstü özellikleri: Amacı:

Adı: Görünüşü: Cinsiyeti ve Yaşı: Yaşadığı yer: Olumlu özellikleri: Olumsuz özellikleri: Arkadaşları: Olağanüstü özellikleri: Amacı:

Amir: Gül Döğeli
Şube: 6/6 No: 993
Gretel: 1

Fiziksel özellikleri:	Karakteri:
Mavi gösle Normal kılıklı Müthiş Sağı, Sağı bağı, Kaküllü	Akıllı Herşeyi yapan Hırslı Herşeyi beceren.

Gretel: 2

Fiziksel özellikleri:	Karakteri:
K. Gözelli Normal kılıklı K. Sağı, Sağı açık Kaküllü	Zorlamaz Zeki Sakar Hırslı Yardımcı sever

İsmi: Gökçe

Şekil 8. "Karakter" oluşturma etkinlikleri

Şekil 8’de yer alan etkinlikler aracılığı ile hayal gücünü harekete geçirme ve yeni bir karakter oluşturma yolunda öğrencilere rehberlik edilmiştir.

Taslak: 40+ 40 dk.

“Oduncunun Çocukları” isimli masaldaki bir karakterin yerine kendi tasarladıkları bir karakter oluşturmaları ve masalı yeniden yorumlayarak yazmaları istenmiştir. Şekil 9 ve Şekil 10’da öğrenci çalışmaları ile ilgili örnekler yer almaktadır.

rak koşmuştur. Ekmek parçalarını kuşlar yiyince Hansel ve Gretel yolu bulamamıştır. Çok üzgün bir şekilde ormanda gezerken yaşlı ama çok sevecen oduncu bir amcayla karşılaşmış. Oduncu Hansel ve Gretel’i evine götürerek korumalarını dayandı ve ormanda beraber yaşamaya başladılar. Hansel ve Gretel üvey annesi ve babasında bulamadığı sevecenlik oduncu Amca’da buldu. Beraber yaşamaya başlayıp

Şekil 9. Karakter değişimi 1

Şekil 9’daki örnekte, öğrenci “kötü kalpli cadı” yerine “iyi niyetli oduncu amca” değişimini yaparak masalı tekrar yorumlamıştır.

Tane kardeşler varmış. Babaları oduncu, anneleri onlar bebekken ölmüş. Babaları 2. evlilik yapmayı düşünmemiş. Çocuklarıyla beraber bir süre yaşamını sürdürmüş. Babaları odunculuk yapmaya devam etmiş. Hansel ve Yıldı bir gün okula eve dönerken evelerin yolunu karıştırmışlar

Şekil 10. Karakter değişimi 2

Şekil 10'daki örnekte öğrenci babanın; kötü üvey anne ile evlenen, umursamaz ve saf karakterini değiştirerek çocukları ile yaşamayı tercih eden iyi bir baba profili yaratmıştır.

Yayımlama: 40 dk.

Gönüllü öğrenciler yazma ürünlerini arkadaşlarına okumuşlar ve fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Örnek planda yer aldığı gibi diğer masallar için de aynı aşamalar tekrar edilmiş fakat her seferinde farklı masal ve farklı bir hikâye elementi ile çalışılmıştır.

Sihirli Fasulye (Sahne)

“Sihirli Fasulye” isimli masal ile etkileşimli okuma ve hikâye haritası oluşturma etkinlikleri bir önceki hafta olduğu gibi gerçekleştirilmiştir. “Yer” ve “zaman” elementleri ile çalışılacağı öğrencilere belirtilmiş ve aşağıdaki etkinlikler düzenlenmiştir.

Bir tuhafliklar dolabın olduğunu düşün. Bu dolaba koyduğun tuhaf diyarlardan birini seçip hayal edebilir misin?

Haritada nerede? Okyanus kıyısında mı?

Orada kimler yaşıyor?

Çevresinde neler var?

Çevresinde hangi sesler var?

Çevresinden hangi kokular geliyor?

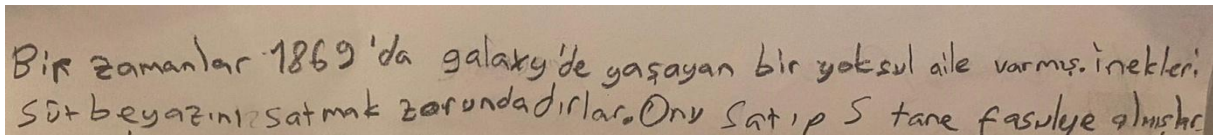
Bu diyarın adı ne olsun?

Bu diyarın en güzel yanı sence nedir?

Bu diyarı kimler yönetiyor?

Şekil 11. Mekân (Sahne) tasarlama etkinliği

Şekil 11'de yer alan etkinlik tamamlandıktan sonra “Sihirli Fasulye” isimli masaldaki “yer” ve “zaman” unsurlarını kendi tasarımları ile değiştirmeleri ve masalı yeniden yorumlayarak yazmaları istenmiştir. Şekil 12'de öğrenci çalışmalarından bir bölüm yer almaktadır.



Şekil 12. Zaman ve mekân değişimi

Şekil 12'de öğrenci gerçek masalda olmayan bir tarih eklemiş ve mekânı da “galaksi” olarak belirleyerek masalı yeniden yorumlamıştır.

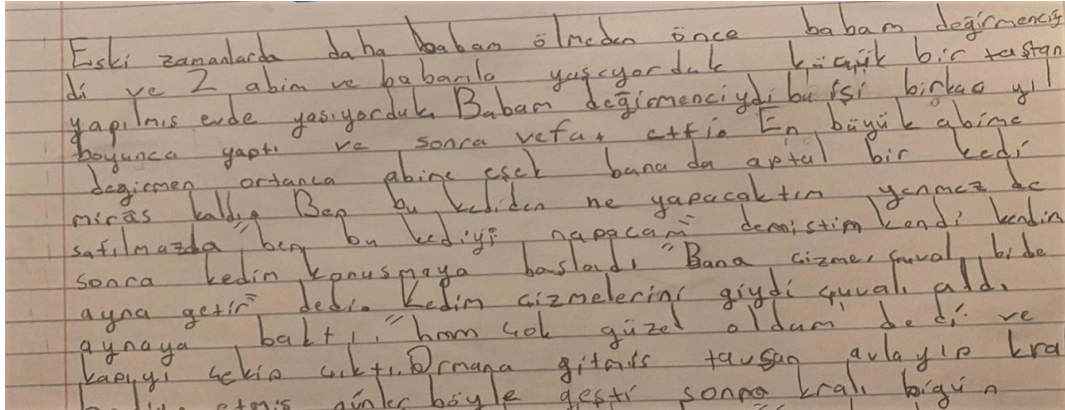
Çizmeli Kedi (Bakış Açısı)

“Çizmeli Kedi” isimli masal ile etkileşimli okuma ve hikâye haritası oluşturma etkinlikleri bir önceki hafta olduğu gibi gerçekleştirilmiştir. Bir yaratıcı yazma ürünüde “yazar bakış açısı” oluşturma ile ilgili aşağıda yer alan etkinlikler düzenlenmiştir.

Dünyayı hayvanların gözünden görmeye çalış. İlginç bulacaksın. Yarasa gibi baş aşağı asılsaydın nasıl görürdün? Neler olurdu? Zürafa kadar uzun bir boynun olsaydı hangi zorlukları yaşardın? Fil gibi bir hortumun olsaydı hangi zorluklarla karşılaşırydın?	Aşağıdaki metni “karga” veya “tilki” nin ağzından anlatılacak şekilde tekrar yazmayı dene Karga ile Tilki Günlerden bir gün bay karga konmuş bir dala Koca bir peynir ağzında. Tilki peynirin kokusunu almış gelmiş: — Günaydın, Sayın Karga, demiş; Bu ne güzellik böyle: Bakmaya doyamıyorum size. Şu tüylere bakın, pırıl pırıl; Sesiniz bilmiyorum nasıl; O da renginiz kadar güzelse Ne yalan söyleyeyim Bu ormanda güzel yoktur üstünüze. Karga bu sözlere bitmiş: — Şuna bir gak diyeyim de ses görsün, demiş; Gak der demez peynir düşmüş, tilki yutmuş. — Kara bayım, demiş kargaya; Şu sözümü hiç unutma, Kaptırdığın peynire değer: Her dalkavuk çıkarı için över, Yüzüne güler, peynirini yer. Karganın aklı gelmiş başına İş iştan geçtikten sonra.
--	---

Şekil 13. "Bakış açısı" etkinliği

Öyküleyici bir metindeki bakış açısını kavramaları amacıyla öğrencilerle Şekil 13'te yer alan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Sonrasında “Çizmeli Kedi” isimli masalı “yazar bakış açısı” değişikliği yaparak masalı yeniden yorumlamaları ve yazmaları istenmiştir.

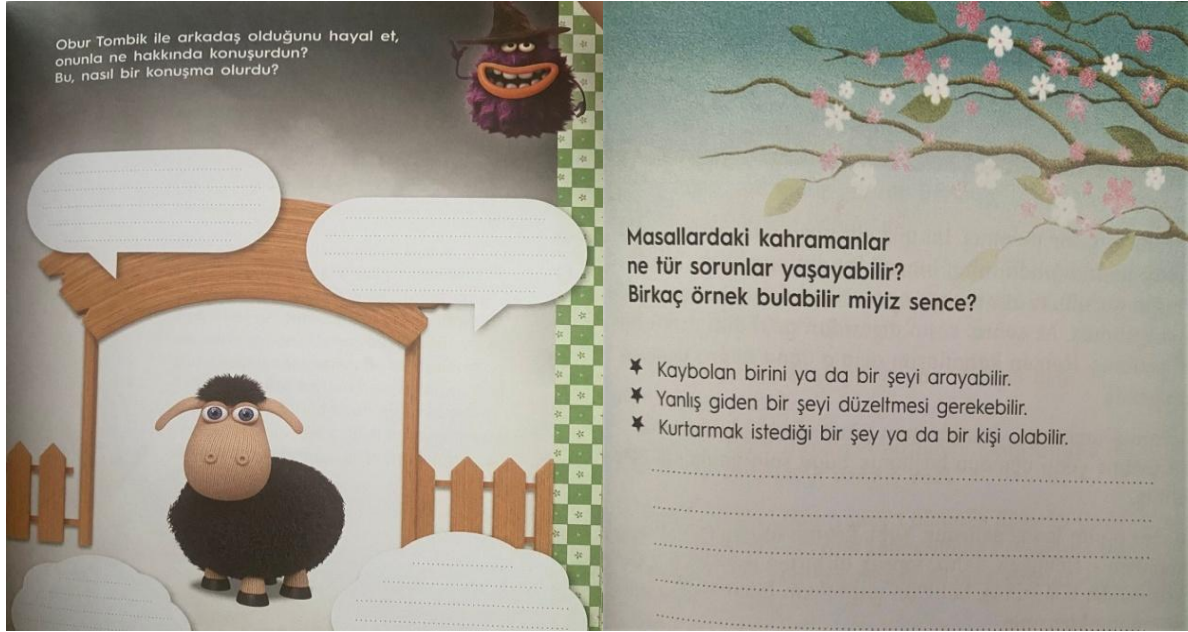


Şekil 14. Bakış açısı değişikliği

Şekil 14'te öğrenci masalı, değirmencinin en küçük oğlunun yani kedinin sahibinin gözüyle tekrar düzenlemiş ve anlatmıştır.

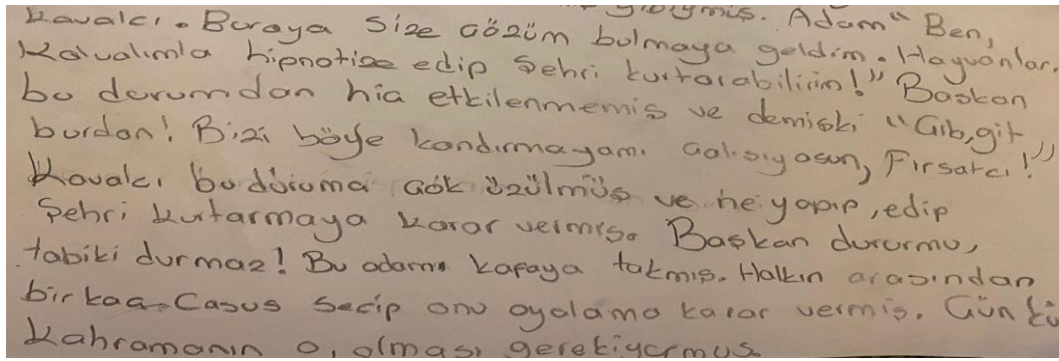
Fareli köyün kavalcısı (Çatışma)

“Fareli Köyün Kavalcısı” isimli masal ile etkileşimli okuma ve hikâye haritası oluşturma etkinlikleri bir önceki hafta olduğu gibi gerçekleştirilmiştir. Bir yaratıcı yazma ürünüde yer alan “çatışma türleri” ile ilgili etkinliklere örnekler Şekil 15'te yer almaktadır.



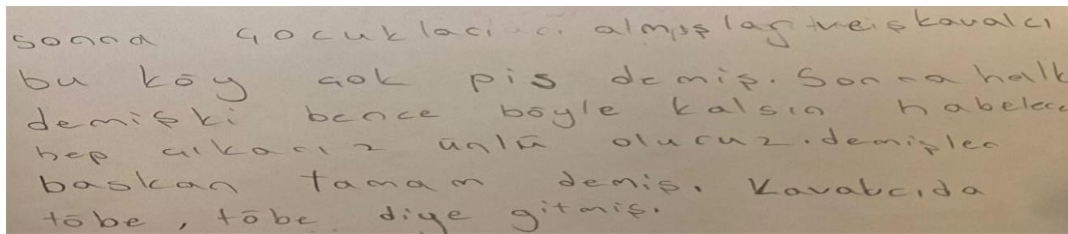
Şekil 15. "Çatışma" etkinlikleri

Çatışma yaratma süreci ile ilgili etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrencilerden "Fareli Köyün Kavalcısı" isimli masaldaki "çatışma türünü" değiştirerek yeniden yazmaları istenmiştir.



Şekil 16. Çatışma değişikliği 1

Şekil 16'da öğrenci asıl masalda başlangıçta anlaşılan kavalci ve başkan arasındaki ilişkiyi değiştirmiş ve başkanı kışkırtıcı ve aç gözlü göstererek yeni bir çatışma yaratmıştır.



Şekil 17. Çatışma değişikliği 2

Şekil 17'de öğrenci, asıl masalın sonunda anlaşılan halk ve kavalci çatışmasını değiştirerek masalı yeniden tasarlamıştır.

Nitel Veri Toplama Süreci

Kontrol grubu için masalları değiştirerek tekrar yazma ve kontrol grubu için ise süreç-tür temelli yaklaşım rehberliğinde masalları yeniden yazma sürecini kapsayan deneysel çalışma bölümü tamamlandıktan sonra deney grubu öğrencilerinden yapılandırılmış görüşme formu ile veriler

toplanmıştır. Temel yorumlayıcı desene göre tasarlanan araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme formundan içerik analizi ile elde edilmiştir. Temel yorumlayıcı desende katılımcıların sahip olduğu olguların araştırma soruları ile irdelenmesi ve anlamlı bir bütün halinde sunulması hedeflenmektedir (Merriam, 2013).

Görüşmelerde etik ilkeler doğrultusunda öğrencilerin isimleri yerine Ö1, Ö2 şeklindeki kodlamalara başvurulmuştur. Nicel boyutun tamamlanmasının ardından nitel verileri toplamak için sınıf ortamında öğrencilerle bir araya gelinmiş ve görüşme formları dağıtılarak bilgilendirme yapılmıştır. Verilerin toplanması ortalama 40 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

“Yazmaya yönelik tutum” ve “Yazma kaygısı ölçeği” ile toplanan nicel verilerin çözümlemesinde SPSS paket programı kullanılmış ve testten alınan puanların aritmetik ortalaması, standart sapma ve t- testi değerleri hesaplanmıştır. İstatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Nitel verileri çözümlemek amacıyla içerik analiz yapılmıştır. İçerik analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla bir alan uzmanından yardım alınmış ve görüşme formları iki araştırmacı tarafından deşifre edilmiş ve kodlama yapılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyumu belirleme amacıyla Miles ve Huberman (1994) ölçütü baz alınmış ve kodlayıcılar arası uyum katsayısı uygun bir değer olan %91 olarak bulunmuştur. Kodlama işleminin her aşamasında görüş ve bilgi alışverişinde bulunarak gerektiğinde yeni kodlar eklenmiş ve çelişkili kodlar düzenlenmiştir. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra alt temalara, alt temalardan da temalara ulaşılmıştır. Tablo 3’te kodlama sürecine dair bir örnek yer almaktadır.

Tablo 3. Süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazma sürecine yönelik kodlama örneği

Kodlar	F	Öğrenciler	Açıklama
Eğlenceli	30	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39	“Etkinliğin (Herhangi bir yerini) yaparken çok eğlendim.”
Zorlayıcı	10	Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö15, Ö19, Ö21, Ö24, Ö31, Ö32	“Beni yordu”, “yapamadım”
Yaratıcı	10	Ö1, Ö13, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö34, Ö35, Ö38	“Hayal etmek”, “komikleştirmek”, “değiştirmek”
Düşündürücü	5	Ö8, Ö18, Ö3, Ö27, Ö29	“Fark ettim”, “dikkatimi çekti”, “şaşırdım”

Tablo 3’te kodlama sürecine dair araştırmacının notları yer almaktadır. Açıklama kısmında hangi kavramların veya ifadelerin kodlandığı ve bu kodun hangi alt temaya ait olduğuna dair örnekler bulunmaktadır.

Çalışmanın güvenilirliği

Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi sağlanmıştır. Nicel veriler için kullanılan ölçekler seçilirken güvenilirlik ve geçerlik katsayıları dikkate alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması sırasında öğrencilere ön bilgilendirme yapılmış ve yeterli süre tanınmıştır. Nitel veriler için doğrudan alıntılar yapılarak bulguların doğruluğu tanımlanmıştır. Nitel verilerde güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası uyum katsayısına bakılmıştır. Literatürün önerileri doğrultusunda kodlama konusunda fikir ayrılığına düşülen noktalarda bilgi ve fikir alışverişinde bulunularak ortak bir karara varılmıştır (Shenton, 2004; Johnson ve Christensen, 2019). Yöntem, veri toplama süreci ve verilerin analizi aşamaları sonraki araştırmalarda bulguların güvenli bir şekilde kullanılabilmesi için detaylı bir anlatımla raporlanmıştır (Creswell, 2005).

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Nicel Bulgular

Yazmaya yönelik tutum puanlarını değerlendirmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Tablo 4'te analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Yazmaya Yönelik Tutum Normallik Analizi

Değişken	N	Min.	Max.	Skewnes	Kurtosis	Sd
Tutum ön test	75	32	48	.04	-.06	3.25
Tutum son test	75	32	54	.72	1.07	3.97

Tablo 4'e göre çok değişkenli basıklık değerinin -2 ile +2 arasında olması sonucunda veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Karagöz, 2017). Süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma etkinliklerinin yazmaya yönelik tutuma etkisini belirlemek amacıyla ön test ve son test bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin ön test puanları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Yazmaya Yönelik Tutum Ön Test Puanları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kontrol grubu	36	39.05	3.44	73	1.5	*.12
Deney grubu	39	40.20	3.01			

*p < ,05

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ön test puanları sonucunda gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı ve grupların benzer bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(73)} = 1.54$; $p > .05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yazmaya Yönelik Tutum Son Test Puanları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Kontrol grubu	36	39.25	2.94	73	-3.00	*.00
Deney grubu	39	42.25	4.28			

*p < ,05

Yazmaya yönelik tutum son test puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($t_{(73)} = -3$; $p < .05$).

Öğrencilerin yazma kaygısı puanlarını değerlendirmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Tablo 7'de analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Yazma Kaygısı Normallik Analizi

Değişken	N	Min.	Max.	Skewnes	Kurtosis	Sd
Kaygı ön test	75	35	46	-.16	-.65	2.76
Kaygı son test	75	31	44	-.38	-.12	2.69

Tablo 7'ye göre çok değişkenli basıklık değerinin -2 ile +2 arasında olması sonucunda veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Karagöz, 2017). Süreç-tür temelli

yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma etkinliklerinin yazma kaygısına etkisini belirlemek amacıyla ön test ve son test bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Öğrencilerin yazma kaygısına ilişkin ön test puanları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Yazma Kaygısı Ön Test Puanları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Kontrol grubu	36	40.13	2.28	73	-1.08	*2.83
Deney grubu	39	40.82	3.13			

*p <,05

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ve iki grubun puanlarının dengeli dağıldığı tespit edilmiştir ($t_{(73)} = -1.08$; $p > .05$).

Öğrencilerin son test başarı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Yazma Kaygısı Son Test Puanları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Kontrol grubu	36	39.58	2.29	73	-4.28	*.00
Deney grubu	39	37.17	2.54			

*p <,05

Hikâye elementlerini değiştirme yoluyla gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi ile ilgili yapılan analizler sonucunda grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(73)} -4.28$ $p < .05$).

Nitel Bulgular

Süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma sürecine yönelik deney grubu öğrencilerinin görüşlerini almak için yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış ve görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda temalara ulaşılmıştır. Tablo 10’da bu temalar ve temalara ait kodlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 10. Süreç-Tür Temelli Yaklaşımı ile Masal Parodisi Yazmaya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Bilişsel Görüşler	N	Duyuşsal Tepkiler	N
1.Olumlu bilişsel görüşler	27	1.Olumlu duyuşsal tepkiler	69
Eleştirel düşünme	12	Eğlenceli	30
Yaratıcılık	15	Paylaşım	14
		İstek	25
2. Olumsuz bilişsel görüşler	11	2. Olumsuz duyuşsal tepkiler	7
Zorlanma	8	Kaygı	4
Kaçınma	3	Çekingenlik	3

Tablo 10’a göre öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda bilişsel görüşler ve duyuşsal tepkiler olmak üzere iki temaya ulaşılmıştır. Bilişsel görüşler teması altında olumlu bilişsel görüşler ve olumsuz bilişsel görüşler alt temaları, duyuşsal tepkiler altında ise olumlu duyuşsal tepkiler ve olumsuz duyuşsal tepkiler olmak üzere iki alt tema yer almaktadır.

Süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazmaya yönelik bilişsel görüşler

1. Olumlu bilişsel görüşler

Süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazma sürecine yönelik deney grubu öğrencilerinin olumlu bilişsel görüşleri (n=27), eleştirel düşünme (n=12) ve yaratıcılık (n=15) alt temalarından oluşmaktadır.

Öğrencilerin kendilerine katkıda bulunduğunu söyledikleri bilişsel alanla ilgili ilk görüş eleştirel düşünme becerisine yöneliktir. Öğrenciler sürecin; akıl yürütme, analiz, değerlendirme gibi bir dizi zihinsel süreci kapsayan eleştirel düşünme becerisine yönelik kendilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ö27'nin *"Herkesin bildiği bir masalı değiştirmek iyiyi kötü, kötüyü iyi hale getirmek beni çok eğlendirdi."* şeklindeki ifadesi öğrencinin olayı farklı bir bakış açısıyla ele alma, alternatif fikir üretme yolunda ilerlediğini göstermektedir.

Ö2 ise *"Yazmaya başlarken hep çok zorlandım ama devam ettikçe kendi fikirlerimi anlatmayı, masalı istediğim gibi değiştirmeyi sevdim. Mesela sihirli fasulye masalında devden eşya çalan bir adamın sonunda mutlu olması saçmaydı..."* söylemiyle masallara dair eleştirel bir bakış açısı geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin süreçle ilgili olarak olumlu bilişsel görüşlerinden bir diğeri de yaratıcılıktır. Süreç boyunca yeni, özgün ve beklenmedik fikirler ortaya koyma olarak karşılaşılan yaratıcılık ile ilgili olarak Ö13 *"Masallardan önce hazırlık için yaptığımız etkinlikleri çok sevdim. Mesela farklı hayvanları birbiriyle sohbet ettirirken aklıma Kral Şakir filmi geldi. Ben de onlar gibi komik şeyler konuşturdum."* diyerek özgün bir ürün ortaya koyma sürecini anlatmıştır. Ö5 ise *"...yazdığım masalı anneme okuyunca bu kadar şeyi nasıl hayal ettin diye şaşırdı. Galiba benim hayal gücüm gelişmiş."* şeklindeki ifadeyle hem kendi güçlü yönünü belirtmiş hem de hayal gücü ve yaratıcılık kavramlarını da vurgulamıştır.

2. Olumsuz bilişsel görüşler

Süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazma sürecine yönelik deney grubu öğrencilerinin olumsuz bilişsel görüşleri (n=11), zorlanma (n=8) ve kaçınma (n=3) alt temalarından oluşmaktadır. Öğrencilerin bilişsel açıdan olumsuz görüş belirttiği ilk konu "zorlanma" dır. Zorlanma alt teması kendi içinde uzun yazma süreçlerini kapsayan etkinliklerle fiziksel zorlanma ve düşünme süreçlerini kapsayan bilişsel zorlanma olmak üzere iki boyutta değerlendirilebilir. Ö22 *"...sonuna geldiğimde arkadaşlarıma okumak ve yazdıklarımıza gülmek güzeldi ama yazarken çok yoruldum. Bazen yazmak zor geldiği için aklıma gelenlerin hepsini yazmadım."* diyerek fiziksel zorlanmaya vurgu yapmış ve bu zorlanma sonucunda potansiyelini tam olarak yansıtamadığını ifade etmiştir. Ö35 ise *"Masallardan önceki etkinlikler, masalı ayırma, masalı yeniden yazma bir sürü şey yaptık ama ben çok yoruldum bunun yerine direk kitap okumak daha rahatlatıcı."* ifadesiyle ardışık süreçlerin zihinsel yorgunluk oluşturarak bilişsel zorlanmaya yol açtığını belirtmiştir.

Süreçle ilgili bir diğer olumsuz bilişsel görüş ise kaçınmadır. Etkinlikleri yapmak istememe ve gereksiz görme şeklinde karşılaşılan bu duruma yönelik Ö6 *"...benim için uzun ve zordu. Bu nedenle tekrar buna benzer etkinlikler yapmak istemem."* şeklindeki ifadeyle duruma örnek oluşturmaktadır. Ö18 ise süreçten kaçındığını belirtmek amacıyla *"...kendi başıma böyle bir çalışma yapmazdım öğretmenim istediği için yapıyorum."* demiştir.

Süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazmaya yönelik duyuşsal tepkiler

1. Olumlu duyuşsal tepkiler

Süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazma sürecine yönelik deney grubu öğrencilerinin olumlu duyuşsal tepkileri (n=69); eğlence (n=30), paylaşım (n=14) ve istek (25) alt temalarından oluşmaktadır.

Öğrencilerin duyuşsal tepkilerinden ilki eğlencedir. Hoş vakit geçirme ve süreçten zevk alma şeklinde tanımlanabilen eğlence teması ile ilgili olarak Ö21 *"... aslında her masalda eğlendim ama benim en sevdiğim Sihirli Fasulye masalı. Sihirli fasulyeyle devler ülkesi yerine bir alışveriş merkezine gönderdim. Arkadaşlarım fikrime çok güldü ve eğlendi."* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö7 *"Bundan sonra da bunun gibi şeyler yapmak isterim. Derslerimiz böyle çok eğlenceli geçiyor."* diyerek eğlenme temasını vurgulamıştır.

Öğrencilerin olumlu duyuşsal tepkilerinden ikincisi paylaşımdır. Yazma ürünlerini aileleri ve arkadaşları ile paylaşma konusundaki istekliliklerinin ele alındığı bu alt tema ile ilgili olarak Ö2'nin *"Yazdığımız masalları sınıfta okumayı çok seviyorum. Herkes ne yazmışım diye merakla bekliyor."* şeklindeki ifadesi ürünlerini diğer insanlarla paylaşmaktan mutlu olduğunu göstermektedir. Ö14 ise *"Ben kendim yazmayı çok sevmiyorum ama en sonunda arkadaşlarımla yazdıklarını sınıfta dinlerken çok eğleniyorum."* arkadaşlarının ürünlerini kendisiyle paylaşmasından dolayı mutlu olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin olumlu duyuşsal tepkilerinden bir diğeri ise istektir. Öğrencilerin etkinlik sürecine yönelik istekli olduğunu destekleyen ifadesinde Ö27 *"...bu hafta acaba hangi masalı çalışacağız diye tahmin ettiğimiz bölümü çok sevdim. Bir an önce öğrenip başlamak istiyorduk."* demiştir. Ö9 ise *"Etkinliklerde en üzüldüğüm zaman Fareli Köyün Kavalcısı masalının başına katılmamaktı. Hasta olduğum için orayı yazamadım."* diyerek katılamamanın verdiği üzüntü ve süreçle ilgili istekli olma durumunu ortaya koymaktadır.

2. Olumsuz duyuşsal tepkiler

Süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazma sürecine yönelik deney grubu öğrencilerinin olumsuz duyuşsal tepkileri (n=7), kaygı (n=4) ve çekingenlik (n=3) alt temalarından oluşmaktadır. Nitel boyutun en az vurgulanan temasının ilk alt boyutunu kaygı oluşturmaktadır. Somut bir neden olmamasına rağmen duyulan huzursuzluk ve tedirginliği ifade eden kaygı ile ilgili olarak Ö35 *"Güzel şeyler yazamayacağımı biliyordum, ben yazar değilim..."* ifadelerini kullanarak kendi kaygı durumunu ortaya koymuştur. Ö18 *"Aslında çok daha güzel yazardım ama arkadaşlarım sonra bana güler diye vazgeçtim"* diyerek arkadaşlarının tepkilerine yönelik kaygısını dile getirmiştir.

Öğrencilerin olumsuz duyuşsal tepkilerine yönelik ikinci alt tema ise çekingenliktir. Bir şeyi yapmaktan utanma ve güven eksikliği hissetme durumlarını kapsayan bu durumla ilgili olarak Ö9 *"...keşke sadece öğretmenim okusa, arkadaşlarımla duymasını istemem"* diyerek yazma ürünlerini paylaşmaktan çekindiğini vurgulamıştır. Çekingenlik ile ilgili olarak bir başka ifadede ise Ö1 *"Elif'in masalını dinledikten sonra kendiminkini okumadım. Çünkü onunki kadar güzel değildi."* diyerek özgüven eksikliğine dayalı bir çekingenliği örneklemiştir.

Tartışma

Bu çalışmada, süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi oluşturma sürecinin ilkökul öğrencileri üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışma nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılmasını esas alan karma desene göre tasarlanmıştır. Böylece nicel boyutta öğretim sürecinin öğrencilerin kaygı düzeyi ve tutumları üzerindeki etkisi ölçekler aracılığı ile analiz edilirken nitel boyutta ise deney grubu öğrencilerinin etkinlikler ve süreç ile ilgili görüşleri alınmıştır. Toplanan nitel ve nicel bulgular bütüncül olarak incelendiğinde öğrencilerin kaygı düzeylerinin düştüğü, yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı iyileşme olduğu ve öğrencilerin eğitim sürecine yönelik olumlu bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlandığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen ilk bulguda süreç-tür temelli yazma eğitimi alan deney grubunun yazmaya yönelik olumlu tutumlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgu yazma eğitiminin temelini atıldığı ilkökul döneminde karmaşık ve güç olan yaratıcı yazma becerisine yönelik olumlu tutum oluşturmak için süreç-tür temelli yaklaşımın kullanılabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Türkyılmaz (2021), 7. Sınıfa devam eden 67 öğrenci ile yürüttüğü yarı deneysel çalışma sonucunda etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik tutumlarını geliştirdiğini tespit etmiştir. Farklı yaratıcı yazma uygulamalarının her kademedeki öğrenciler için yazmaya yönelik tutumu olumlu etkilediği literatürde görülmektedir (Gökçe, 2020; Türkel ve Çetinkaya, 2020). Uluslararası alanda yapılan çalışmalar da elde edilen bulguları desteklemekte ve stratejik yazma eğitimi, yazma sıklığını artırma ve farklı yazı türleri ile çalışmanın öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Buhrke vd., 2002; Dhadhodara ve Joshi, 2018; Okasha ve Hamdi, 2014). Literatürde mevcut bulgu ile çelişen çalışmalar da yer almaktadır. Yüksel (2016), 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği yazma etkinlikleri

sonucunda, düşünsel akıcılık açısından deney grubunun anlamlı fark oluşturduğunu ancak öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bir diğer bulguya göre süreç-tür temelli yaratıcı yazma eğitimi alan öğrencilerin yazma kaygıları eğitim almayanlara göre anlamlı düzeyde azalmıştır. Güneşer Kurt (2023), benzer şekilde 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada yazma kaygısını azaltmak amacıyla yaratıcı yazma temelli drama uygulamaları gerçekleştirmiş ve sürecin yazma kaygısını azaltma açısından etkili olduğunu belirtmiştir. Mevcut bulguyu destekleyen diğer bir çalışmada Taşkın ve Karakuş Tayşi (2018), proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile yazma çalışmaları gerçekleştirmiş ve uygulanan yöntemin öğrencilerin hem yazma becerisi hem de yazma kaygısı üzerinde katkısı olduğunu tespit etmiştir. Uluslararası alan yazında da planlı bir yazma öğretiminin öğrencilerin yazma kaygısını azalttığını belirleyen çalışmalar mevcuttur (Balsamo, 2019; Dörnyei, 2005; Oxford, 1999). Elçi (2018) ise yansıtıcı düşünme temelli bir dizi yazma etkinliğini gerçekleştirdiği çalışma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin arttığını ancak yazma kaygılarının anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmiştir. Bu yönüyle çalışma mevcut bulgularla çalışmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen ilk bulguya göre öğrenciler etkinliklerle ilgili olarak düşüncelerini daha çok duyuşsal açıdan ifade etmişlerdir. Çalışmanın yazma becerisi geliştirmekten çok ilkökul düzeyinde öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu bir bakış açısı oluşturmaları üzerine yoğunlaştığı düşünüldüğünde bu istendik bir bulgu olarak görülmektedir. Nitekim Oral (2008), öğrencilerin yazma ürünlerinin eleştirilmemesi bunun yerine yapıcı bir şekilde desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Duyuşsal açıdan ele alındığında, araştırmada olumlu ve olumsuz tepkiler olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Olumlu tepkiler ile ilgili bulgularda öğrencilerin yapılan etkinlikleri eğlenceli bulduğu ve benzer yazma etkinlikleri için istekli oldukları ve etkinlikleri paylaşmanın onları mutlu ettiği tespit edilmiştir. Mevcut bulguyu destekleyen çalışmalardan Ediger (1993), 6. sınıf öğrencileri ile efsane yazma etkinlikleri düzenlemiş ve çalışma sonucunda öğrencilerin ilgi düzeylerinin arttığını ve yazdıklarını paylaşmaya istekli olduklarını tespit etmiştir. Pawliczak (2015), ise bir dönemlik yazma etkinlikleri gerçekleştirdiği çalışma sonucunda öğrencilerin süreç ile ilgili görüşlerini almış ve yazma etkinlikleri arasında %45 ile en eğlenceli yazma türünün hikâye yazma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazmaya yönelik istekli oldukları ve daha çok yazma çalışması yapmak istedikleri görülmüştür. Araştırmalara göre yazma konusunda istekliliğin, bireyin yazma etkinliklerini yapabildiğini görmesi ve özgüven kazanmasıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Avcı, 2013, Göçen, 2018). Bu yönüyle araştırma bulgularının literatür tarafından da desteklendiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin etkinliklerle ilgili sınırlı da olsa olumsuz duyuşsal tepkiler geliştirdiğine yönelik bulgular da yer almaktadır. Başaramama kaygısı ve yazma ürünlerini paylaşmada çekingenlik gösterme olumsuz duyuşsal tepkiler olarak belirlenmiştir. Araştırmalar yazma kaygısının yazma sıklığı ile ters orantılı bir şekilde geliştiğini, uzun süreli ve tekrarlı çalışmalar ile yazma kaygısı düzeyinin düştüğünü belirtmişlerdir (İşeri ve Ünal, 2012, Karakaya ve Ülper, 2011). Dolayısı ile daha derinleşmiş kaygı düzeyindeki çocuklar için beş haftalık bir programdan ziyade ders içeriğine yedirilmiş ve tüm sınıf düzeylerinde devam eden sürekli bir eğitimin etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin yazma sürecine yönelik tepkilerinden bir kısmı da bilişsel tepkilerdir. Öğrencilerin olumlu bilişsel tepkileri eleştirel düşünme ve yaratıcılık olmak üzere iki alt temada değerlendirilmiştir. Öğrenciler ifadelerinde masallara farklı açılardan bakmanın ve kendilerinin karakteri, mekânı, zamanı ve olayı yeniden tasarlamalarının ilginç ve eğlenceli olduğunu, bu tür etkinliklere daha çok vakit ayırmak istediklerini belirtmişlerdir. Görsel ve işitsel uyarcılar ile desteklenmiş ve değişim gösteren yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerde yaratıcılığı geliştirdiğine yönelik literatür mevcut bulguyu desteklemektedir (Beydemir, 2010; McCarthy ve McCarthy, 2006; Özdemir ve Çevik, 2018; Tonyalı, 2010). Ayrıca yine bulgulara paralel olarak yaratıcı yazma çalışmaları yaratıcı düşünmeyi etkilemesinin yanı sıra problem çözme ve farklı bakış açıları üretme konusunda da etkili olarak eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir (Batdal Karaduman ve Yıldırım, 2017; Özdemir ve Çevik, 2018).

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre; öğrenciler yazma sürecine yönelik sınırlı da olsa olumsuz bilişsel tepkiler göstermiştir. Zorlanma ve kaçınma olarak gruplanan bu tepkilere dair öğrenci ifadeleri; düşünürken çok zorlandıkları, akıllarına bir şey gelmediği ve bu nedenle yazdıklarını beğenmedikleri için yazmak istemedikleri şeklindedir. Göçen (2018), öğretmenlerin yaratıcı yazma ile ilgili görüşlerini incelediği çalışmada bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak öğrencilerin yazma etkinliklerinde zorlanabildiğini belirtmiştir. Ayrıca yazma çalışmalarının sıkı, zorlu bir çalışma ve istikrar gerektirmesi nedeniyle birçok öğrencinin yazma çalışmalarında zorlandığı literatürde yer almaktadır (Applebee vd., 1986; Collins ve Parkhurst, 1996).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada süreç-tür temelli yaklaşımla masal parodisi yazma etkinliklerinin ilkökul öğrencileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. İç içe karma desene göre tasarlanan çalışmanın nicel boyutunda deney ve kontrol grubuna ön-test son test uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre uygulanan yazma programı deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma kaygısına anlamlı düzeyde katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda öğrencilere rehberlik edilen, farklı görsel ve işitsel yöntemlerin bir arada kullanıldığı, uygulama temelli yazma çalışmaları ile ilkökul döneminden itibaren yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin ve yazma kaygısını düşürmenin mümkün olduğu görülmüştür. Bununla birlikte herhangi bir eğitim ve bilgilendirme almayan ve sadece masalların parodisini yazması istenen kontrol grubu öğrencilerinin de anlamlı olmamakla birlikte yazma kaygılarında ve tutumlarında olumlu değişim olduğu görülmüştür. Bu bulgu ile tek başına yaratıcı yazma çalışmalarının, öykülerin ve masalların kullanılmasının bile öğrencilere yazmaya yönelik olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Çalışmanın ikinci aşamasında süreç-tür temelli yazma yaklaşımı ile masal parodisi yazan deney grubu öğrencilerinin süreç ile ilgili görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin sürece yönelik bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki tür tepki verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin daha çok üzerinde durduğu duyuşsal tepkiler sürecin eğlenceli olduğu, ürünlerini paylaşmaktan zevk aldıkları ve sonraki süreçlerde de bu tarz yazma çalışmaları yapmaya istekli oldukları yönündedir. Deney grubu öğrencilerinin bilişsel tepkileri ise; yazma sürecinin eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılık düzeylerine olumlu katkıda bulunduğu şeklindedir.

Araştırma süresince sınırlı sayıda da olsa bazı öğrencilerin sürece yönelik olumsuz tepkilerinin değişmediği görülmüştür. Zorlanma, kaçınma, kaygı ve çekingenlik olarak baş gösteren bu olumsuz tepkilerin öğrencilerin bireysel farklılığından kaynaklanabileceği ve daha uzun süreli, kararlı ve planlı yazma etkinlikleri ile bu öğrenciler üzerinde olumlu bir etki oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Nicel aşamada elde edilen yazma tutumu ve yazma kaygısının olumlu değişimi nitel boyutta elde edilen eleştirel düşünme, yaratıcılık, paylaşım, eğlenme ve istek alt temaları ile derinlemesine ele alınmıştır. Ayrıca nicel boyutta değinilmeyen olumsuz tepkiler de bulgulara eklenerek daha zengin bir veri setine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda karma desenin yapısına uygun olarak nitel aşamada elde edilen bulgular, nicel bulgularla daha derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

Öğretmenler açısından ele alındığında ilkökul düzeyinde olumlu bir yazma süreci geliştirmek için süreç-tür temelli yazma yaklaşımının adımlarını yaratıcı yazma çalışmalarına ek olarak diğer yazı türlerinde de aktif olarak kullanılması önerilmektedir. Ayrıca yazma çalışmaları yaparken masal parodilerine ek olarak diğer edebi unsurlar ve sinema, heykel, müzik gibi birçok sanat türünden faydalanılarak öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanmalıdır.

Araştırmacılar açısından düşünüldüğünde ise çalışmanın bir sınırlılığı olan beş haftalık sürenin daha uzun ve kapsamlı bir şekilde ele alınması ve sonrasında kalıcılık ile ilgili çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca bulgular içerisinde yer alan ve her grupta bulunması mümkün olan olumsuz tutum gösteren öğrenciler ile birebir ve derinlemesine çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bununla birlikte süreç-tür temelli yazma yaklaşımının diğer yazma türleri açısından uygunluğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcut bulgunun zenginleşmesine katkı sunacaktır.

Kaynakça

- Ağvan, Ö., & Asutay, H. (2018). Bir anti-masal örneği olarak cam ayakkabıları reddeden vejetaryen külkedisi. *Humanitas*, 6(11), 225-237. <https://doi.org/10.20304/humanitas.382350>
- Akbaş, E. (2020). Yabancı dil eğitiminde yazma eğitimi yaklaşımlarının gözden geçirilmesi ve yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkilendirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 3038-3082. <https://doi.org/10.26466/opus.744508>
- Akın, E., Yıldırım, O., & Narin, A. (2022). *Masalların terapötik gücü*. Nobel.
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Millî Eğitim*, (142), 55-57. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/medergi/15.htm
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, (146), 37-48.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök.
- Albertson, L., Billingsley, M., & Felix, R. F. (2001). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(2), 90-111. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-648>
- Applebee, A. N., Langer, J. A., & Mullis, I. V. S. (1986). *The writing report card: Writing achievement in american schools*. Educational Testing Service.
- Arthur, B., & Zell, N. A. (1996). Strategy for teaching creative writing skills to emotionally disturbed students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 40(4), 28-30. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1996.9944617>
- Aşıkcan, M., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 255-276. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9871>
- Aşlıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi* (Thesis No. 25980). [Doctoral dissertation, Ankara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Aşlıoğlu, B., & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111. <https://doi.org/10.9761/JASSS1527>
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi* (Thesis No. 345619) [Master's thesis, Niğde University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ayyıldız, M., & Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar (alan araştırması-Van örneği). *The Journal of Turkish Educational Science*, 4(1), 45-54. https://www.academia.edu/9768606/Edebiyat_ve_Kompozisyon_E%C4%9Fitiminde_Kar%C5%9F%C4%B1la%C5%9F%C4%B1lan_Sorunlar
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Baki, A. (2019). *Eğitimde yeni yaklaşımlar*. Eğitim Yayınları.
- Balsamo, A. M. (2019). *Effects of self-regulated strategy development on the writing performance and sense of self-efficacy of postsecondary English language learners* [Master's thesis, University of Toronto]. <https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/f2573a11-8094-4fd6-8b8b-98992a543c4a/content>
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Thesis No. 302848) [Master's thesis, Akdeniz University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Batdal Karaduman, G., & Yıldırım, E. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerisi hakkındaki görüşlerine ait nitel bir çalışma. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 51-63. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/38703/449422>

- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1720>
- Baysal, A. C., & Tekarslan E. (2004). *Davranış bilimleri* (Expanded 4th ed.). Avcıol Basım Yayın.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumlara etkisi* (Thesis No. 286641) [Master's thesis, Pamukkale University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Bilgili, G. Y., & Kana, F. (2018). Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 544-561. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.27>
- Bilican Demir, S., & Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473. <https://doi.org/10.9779/pauefd.588565>
- Boratav, P. N. (2002). *Masal, çocuk edebiyatı yıllığı-1987* (M. R. Şirin, Ed.). Gökyüzü.
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J., & Pfister, H. (2002). *Improving fourth grade students' writing skills and attitudes* (ED471788). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED471788>
- Calp, M. (2013). Serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(9), 879-898. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5340>
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Alfa.
- Collins, N. D., & Parkhurst, L. (1996). Teaching strategies for gifted children in the regular classroom. *Roeper Review*, 18(4), 277-279. <https://doi.org/10.1080/02783199609553759>
- Conroy, M., Marchand, T., & Webster, M. (2009). *Motivating primary students to write using writer's workshop* [Master's thesis, Saint Xavier University]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED504817>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Pearson
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranış*. Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranış - Psikolojinin temel kavramları* (12th ed.). Remzi Kitabevi.
- Çiğdemir, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle yaratıcı yazma. In H. Akyol (Ed.), *20. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu tam metin bildiri kitabı* (pp. 41-50). https://www.researchgate.net/profile/Seval-Cigdemir/publication/367077476_Sinif_Ogretmenlerinin_Gozuyle_Yaratici_Yazma/links/63c06ee2ef57e61a61116527/Sinif-Ogretmenlerinin-Goezueyle-Yaratici-Yazma.pdf
- Degh, L. (2006). Halk anlatısı (Z. Karagülle, Trans.). In M. Ekici ve M. Öcal Oğuz (Ed.), *Halk biliminde kuramlar ve yaklaşımlar*. Geleneksel.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7th ed.). Pegem Yayıncılık.
- Dhadhodara, N., & Joshi, B. (2018). The writing attitude of higher education students. *Horizons of Holistic Education*, 4(3-4), 111-120. https://www.researchgate.net/publication/325386595_THE_WRITING_ATTITUDE_OF_HIGHER_EDUCATION_STUDENTS
- Dilidüzgün, S. (1994). *Çağdaş eğitimde sanat*. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını*. Yapı Kredi.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition* (1st ed.). Routledge.
- Ediger, M. (1993). *Middle school pupils write legends* (ED357374). ERIC.

- Elçi, Z. A. (2018). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri yazma tutumları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi* (Thesis No. 511948) [Master's thesis, Gaziantep University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Fisher, J. E. (2017). *The intelligent essay assessor autograder and its effect on reducing college writing anxiety* (Thesis No. 10265396) [Doctoral dissertation, Keiser University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Göçer, A. (2014). Yazma Tutum Ölçeğinin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefedergi/issue/22602/241505>
- Göçer, A., & Kurt, A. (2022). Yazma eğitiminde süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının kullanımı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 335-360. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1117059>
- Göçen, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yazmaya yönelik yeterlilik algısına, tutumuna ve yaratıcı yazma başarısına yaratıcı yazma çalışmalarının etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 13(27), 737-762. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14438>
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi* (Thesis No. 629025) [Master's thesis, Bozok University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Josey-Bass
- Güneşer Kurt, E. (2023). *Dramanın ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma, yazma kaygısı ve motivasyonuna etkisi* (Thesis No. 796220) [Master's thesis, Bozok University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Gürel, Z., Temizyürek, F., & Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Öncü Kitap.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. <https://doi.org/10.17860/efd.70585>
- İşnas, S. (2011). *Masal türünün çocuktaki kavram gelişimine etkisi üzerine bir araştırma (Cahit Zarifoğlu örneği)* (Thesis No. 296329) [Master's thesis, Kocatepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7. ed.). Sage.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Kasımoğlu, S. (2017). *Binbir gece masallarında kahraman izleği: Şehriyar'ın farkındalık yolculuğu*. Ürün.
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/116231/>
- Katrancı, M., & Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(24), 1544-1555. <https://doi.org/10.26450/jshsr.516>
- Koçyiğit, B. K., & Sefer, G. D. (2005, October). *Süreç değerlendirme yaklaşımlarıyla yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Benim öykülerim* [Paper presentation]. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, Sabancı University, İstanbul.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* (Thesis No. 398381) [Master's thesis, Gaziantep University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, (132), 56-66. https://doi.org/10.1501/Dilder_00000000056
- McCarthy, P., & McCarthy, M. (2006). When case studies are not enough: Integrating experiential learning into the business curricula. *Journal of Education for Business*, 81(4), 201-204. <https://doi.org/10.3200/JOEB.81.4.201-204>
- Mert, E. L. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı yazma örneklerinin çözümleyici puanlama yönergesi bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, (14), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoess/issue/8528/105908>
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage.
- National Comission. (2006). *Writing and school reform, report of national comission on writing for Amerika's families, schools and colleges*. College Board.
- Odeabank. (2023). *Eşit masallar*. <https://www.odeabank.com.tr/esit-masallar>
- Oğuz, B., & Doğan Kahtalı, B. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma kazanımlarıyla ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14), 119-137. <https://doi.org/10.29081/2020.14.119-137>
- Oğuzkan, F. (2013). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. Anı.
- Okasha, M., & Hamdi, S. (2014). Using strategic writing techniques for promoting EFL writing skills and attitudes. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 674-681. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.3.674-681>
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Pegem Akademi.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In Jane, A. (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge University Press.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma* (Thesis No. 41062) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573. <https://doi.org/10.17152/gefad.442223>
- Özdemir, S., & Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153. <https://doi.org/10.17679/inuefd.336990>
- Özen, N. N. (2023). Postmodern bir karşı masal: "Kırmızı Başlıklı Kız Ağlıyor" adlı gençlik romanında cinsel istismar. *Humanitas*, 11(22), 327-345. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1308223>
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim V. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Thesis No. 207018) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Pawliczak, J. (2015). Creative writing as a best way to improve writing skills of students. *Sino-US English Teaching*, 12(5), 347-352. <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2015.05.004>
- Peker, B., Küçük Gençay, N., & Acar, S. (2021). A new answer for the question of how we will make mathematics attractive: Cinema. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(14), 3765-3778. https://www.researchgate.net/publication/356783901_A_New_Answer_for_the_Question_of_How_We_Will_Make_Mathematics_Attractive_Cinema
- Rahman, F. (2017). The revival of local fairy tales for children education. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(5), 336-344. <https://doi.org/10.17507/tpls.0705.02>

- Salim, N. A., Walker, Z. M., & Rosenblatt, K. (2016). Teacher perceptions on the effectiveness of a process-genre approach on the writing skills of students with dyslexia. *Asia Pasific Journal of Developmental Differences*, 3(1), 35-61. <https://doi.org/10.3850/S2345734114000217>
- Sayılğan, Ö., & Cıvaş, G. (2021). Postmodern masal uyarlaması olarak Sihirli Orman filmi. *Selçuk İletişim*, 14(4), 1546-1577. <https://doi.org/10.18094/josc.942959>
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4th ed.). Anı.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative design*. Routledge
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma başarısına etkisi ve yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41, 251-275. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001463
- Susar Kırmızı, F., & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 319-337. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59486/854951#article_cite
- Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59471/854605>
- Taşkın, Y., & Karakuş Tayşi, E. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1226-1240. <https://doi.org/10.16916/aded.460375>
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., & Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 267-282. <https://doi.org/10.31464/jlere.561205>
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2020). Türkiye’de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-138. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/53201/543600>
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2011). The effect of creative writing activities on the story writing skill. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 933-939. <https://avesis.mku.edu.tr/yayin/2301508f-949f-4998-8295-35970f591a8c/the-effect-of-creative-writing-activities-on-the-story-writing-skill>
- Temizkan, M., & Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6141/82407>
- Temizkan, M. & Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 80-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606573>
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21. https://www.academia.edu/1473366/Universite_ogrencilerinin_yazma_kaygisinin_cesitli_degiskenler_acisindan_belirlenmesi
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* (Thesis No. 263465) [Master’s thesis, Abant İzzet Baysal University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Türkel, A., & Çetinkaya, M. (2020). The effect of creative writing activities on students’ attitudes towards writing and their success. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 172-183. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.01.010>

- Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi* (Thesis No. 670953) [Doctoral dissertation, Mustafa Kemal University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ulu Aslan, E. (2018). Postmodern expression of feminist literature: Fairy tale parodies. *The Journal of International Social Research*, 11(60), 69-76. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2776>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472. <https://avesis.ktu.edu.tr/yayin/b49a21b2-3b3b-4f2b-a077-3d7c0b50afbd/yazma-becerisinin-gelistirilmesi-ve-onemi>
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (1st ed.). Nobel.
- Wray, A. (1993). *The writer's toolkit: Creative writing in the classroom*. Routledge.
- Yavuz, M. H. (2013). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2019). Yazmayla ilişkili psikolojik nitelikler. In N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* (pp. 297-327). Pegem Akademi.
- Yıldız, M., & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6.) Sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 507-522. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/7add9348-bb02-454e-8816-79e7fa921c67/ilkogretim-2-6-sinif-ogrencilerinin-okuma-ve-yazma-tutumlarinin-incelenmesi>
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi* (Thesis No. 426398) [Master's thesis, Akdeniz University]. Council of Higher Education National Thesis Center.