

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN YAZMA ÖZ YETERLİKLERİNDE YARATICI YAZMA UYGULAMALARININ ETKİSİ

Deniz MELANLIOĞLU*

Tazegül Demir ATALAY**

ÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için metin üretiminde yazma, konuşmaya göre daha zorlayıcı bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin yazma etkinliğinde sergilediği performans, hedef dile olan inancını da etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin yazmaya karşı geliştirdiği algı ve inancın oldukça önemli olduğu söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterliklerini bilmek, onların beceriye yönelik gelişimlerini desteklemeye yardımcı olacaktır. İfade edilen desteğin sağlanmasında öğrencinin duygu ve düşüncelerini istediği gibi anlatabileceği yaratıcı yazma etkinlikleri kullanılabilir.

Bu araştırmanın amacı, yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin etkisini belirlemektir. Çalışmanın verileri kendi ülkelerinde Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerden ön test son teste dayalı yarı deneysel yöntemin sunduğu imkânlar doğrultusunda toplanmıştır. Ön test ve son test aşaması dâhil on haftada tamamlanan uygulama süreci neticesinde elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma öz yeterliği, yaratıcı yazma

THE EFFECT OF CREATIVE WRITING ACTIVITIES ON THE WRITING SELF-EFFICACY OF LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

Writing is regarded as a more challenging skill than speaking for learners of Turkish as a foreign language. The performance of learners in writing activities affects their beliefs about the target language. Thus, learners' perceptions and beliefs about writing are very important. Knowing the writing self-efficacy of learners of Turkish as a foreign language makes it possible to support their skill development.

* Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
denizmelanlioglu@hotmail.com

** Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, tazeguldemir@gmail.com

Creative writing activities that enable learners to express their emotions and thoughts as they desire can help to provide this support. The aim of this study is to determine the effect of creative writing activities on the writing self-efficacy of foreign learners. The data of the study were collected from Bosnian learners who were learning Turkish in their country in accordance with the opportunities provided by a quasi-experimental design with a pretest and a posttest. The analysis of the data obtained from the ten weeks of activities including pretest and posttest stages showed that the correlation between the creative writing skills of learners and their writing self-efficacy perceptions was highly significant.

Key Words: Teaching Turkish to foreigners, writing self-efficacy, creative writing

GİRİŞ

Türkçe farklı coğrafyalarda çeşitli yaş grubundaki öğrencilere yabancı dil olarak öğretilmekte ve her geçen gün Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı artmaya devam etmektedir. Öğrencilerin hedef dilde kendilerine yönelik algıları ve inançları, Türkçeyi ne derece öğrendikleri ya da öğrenecekleri konusunda fikir vermektedir. Çünkü inançların yeni bir dil öğrenme üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Raooft, Tan ve Chan, 2012). Dil öğretiminde benzer bilgi ve beceri düzeyine sahip bireylerin sergilediği davranışlar, hedef dile olan algıya göre değişmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğrenirken bireysel özelliklere göre pek çok farklı yolun denediği bilinmektedir (Dörnyei, 2005).

Bazı öğrenciler yeni bir dil öğrenme konusunda diğerlerinden daha başarılıdır. Bu durumun nedenini; kimi araştırmacılar öğrencilerin hedef dile olan dikkatine (Williams ve Burden, 1997), kimi, bir görevi gerçekleştirme-yeye yönelik kendilerine olan inançlarına (Bandura, 1997), kimi ise bireysel farklılıklar neticesinde başvurulmuş dil öğrenme stratejilerine bağlamaktadır (O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990). Öğrenme süreci bilgi, beceri, zekâ ve bilişsel yetenekler gibi farklı değişkenler içerir ki bu da sürecin çok yönlü ve karmaşık olmasına neden olur. Dolayısıyla öğrencilerin düşünce ve inançları, onların öğrenmelerine rehberlik etmektedir (Schunk, 2003). Bu açıdan bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hedef dilde kendilerine yönelik inançlarının bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin kendilerine yönelik farkındalıkları veya algıları olarak nitelenen öz yeterlik, kişinin belirli bir performansı gerçekleştirmek için gerekli etkinlikleri düzenleyip amacına uygun bir şekilde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin inancıdır (Bandura, 1997:3; 1986:391). Öğrenci algısına paralel olarak öğretimde etkisi olduğu düşünülen (Heidari, İzadi ve Ahmadian, 2012) öz yeterlik, bireylerin yaptığı seçimlerde oldukça önemli bir etkiye sahiptir ve karşılaştıkları duruma gösterdikleri çaba neticesinde amaçlarına yönelik kaygı veya güven duymalarına kaynaklık etmektedir (Bandura, 1986). Aşkar ve Umay (2001)'a göre öz yeterlik algısı gelişmiş

öğrenci, karşılaştığı zorluklardan kaçmak yerine bu zorluklarla baş etmeye çalışmaktadır. Bu, öğrencinin deneyim ve gözlemlerinden hareketle edindiği ve zor durumlarda kullanacağı duygusal performansını kontrol edebilmesi anlamına gelmektedir. Öğrenciler, amaçlanan görevi başaracaklarına inandıklarında nasıl bir zorlukla karşılaşılırsa karşılaşınlar onun üstesinden gelmeyi başarabilmektedirler (Yürekli, 2015).

Öz yeterliğin deneyim, gözlem, sosyal görüş, psikolojik ve ruhsal durum olmak üzere dört ana kaynağı vardır. Bireyler sergiledikleri performansı kendince değerlendirirler; bu değerlendirmede bireylerin geçmişte başarmış oldukları görevler ve gözlemledikleri esastır; göreve ilişkin çevrenin yorumları dikkate alınarak bireyler, kendilerine yönelik algılarıyla ulaştıkları sonucu yorumlarlar. Bu süreçte ulaşılan başarı öz yeterlik inancını artırır, başarısızlık ise bu hissi zayıflatır. Zaten konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da öz yeterliği yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu ortaya konmuştur (Pajares, 2003; Linnenbrink ve Pintrich, 2003; Tılfarlıoğlu ve Cinkara, 2009).

Yabancı dil öğretiminin her alanında özellikle de zor olarak nitelenen alanlarda öğrencilerin öz yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olunması onların hedef dili istenilen düzeyde öğrenmeleri için önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en zor alanlardan biri yazma olarak düşünülmektedir (Top, 2013; Büyükkiz, 2011). Yazma, dilin dört becerisinin en son aşamasıdır. Yabancı bir dilde kendini yazarak ifade etme, oldukça zor bir aşamadır. Çünkü yabancı dilde yazan öğrenci aynı anda dil bilgisi, söz varlığı, yazdıklarını düzenleme gibi pek çok aşamayı aynı anda gerçekleştirme durumunda kalmaktadır (Erkan ve Saban, 2011).

Yazma, öğrenciler için düşüncelerini, sınıf etkinlikleriyle ilgili duygularını, kişisel deneyimlerini ifade etme ve iletişim kurma aracı olduğu zaman anlamlıdır (Hidi ve Boscolo, 2006: 153). Öğrenciler, dil becerileri içinde enerjilerinin çoğunu yazmak için harcarlar. Öğrencilerin çoğu, seviyesi iyi olsun veya olmasın, hedef dilde yazmayı zor bir görev olarak değerlendirmekte ve yazmanın sınav için yerine getirilmesi gereken bir görev olduğuna inanmaktadır (Zimmerman ve Bandura, 1994). Bu yaklaşımda öğrenci tutumu, yazma kaygısı, yazma öz yeterliği gibi duygusal faktörlerin etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü yazarak kendini ifade etmeye gönüllü olmayan öğrenci, yazma becerisinde kendinin yeterli olmadığını düşünecek, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirecek ve bu olumsuz tutum zamanla yerini yazma kaygısına bırakacaktır. Böylece öğrenci Türkçe yazmaktan her zaman kaçınacaktır.

Öğrencilerin Türkçe yazarak kendilerini ifade etmeyi bir alışkanlık hâline getirebilmeleri için süreçten zevk almaları gerekir. Bunun için yaratıcılıklarını kullanabilecekleri, sınırlandırılmayacakları konular hakkında yazmalarının faydalı olabileceği ifade edilebilir. Bir başka ifadeyle öğrencilerden süreçte yaratıcı olmaları istenmelidir. Yaratıcılık, orijinallik, hayal gücü, yeni şeyler keşfetme, yapılmayan şeyleri yapma, söylenmeyen şeyleri

söylemektir (Honig, 2001). Harris (1998), yaratıcılığı bir tutum ve süreç olarak görmektedir. Yaratıcılık, bir tutumdur çünkü yenilik ve değişiklikleri kabul etme yeteneği, ihtimal ve fikirler üzerine odaklanmaya gönüllü olma, bakış açısında esneklik, onu düzeltmenin yollarını ararken iyiden hoşlanma duygusu oluşturur. Bir süreçtir çünkü yaratıcı insan, fikirleri ve çözümleri düzeltmek için çalışmalarında detaylandırma ve kademeli değişiklikler yaparak sürekli sıkı çalışma eğilimindedir.

Dış dünyadan edinilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konmasına dayanan yaratıcı yazma normal değerleri zorlamaksızın alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücünden yararlanarak herkesten farklı düşünceler ortaya koymak, özgünlüğü yakalayabilmek, akıcı ve hoşlanarak yazmak, yazmadan zevk almak, standartların dışına çıkmak (Küçük, 2007:11; Aşılıoğlu, 1993:146; Burns ve Lowe, 1966; Temizkan, 2010:638; Güteryüz, 2006: 126; Oral, 2003:8) şeklinde tanımlanmaktadır. Bir öğrencinin öğrenebileceği en önemli becerilerden biri olarak ifade edilen yaratıcı yazma (Arthur ve Zell, 1996), var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak ve birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir yazı koyma etkinliği; kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda aktarmasıdır. Öğrencinin içten gelen bir tepki olarak yazmayı gerçekleştirdiği yöntem, yaratıcı yazmadır. Dolayısıyla öğrencinin Türkçe yazarak kendini en iyi ifade edebileceği yazma türünün, yaratıcı yazma olduğu söylenebilir. Yaratıcı yazma sürecinde metinler oluşturulurken öğretmen kendi fikirlerini öğrencilere kabul ettirmeye çalışmakta; bunun yerine öğrencilerle yakından ilgilenmekte, onlara rehberlik etmekte ve onları desteklemektedir. Ayrıca öğretmen, hem kendi yazım becerilerini geliştirmek hem de öğrencilerle özdeşim kurmak için bir öğrenci gibi yazma etkinliklerine katılarak yazılı anlatım ürünleri oluşturmaktadır (Chenfeld, 1978; Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee, 1998).

Yabancı ya da ikinci dil öğretiminde Avrupa Dil Portfolyosu, eğitsel açıdan hedef dilin hayali ve estetik kullanımını önemli bulmaktadır. Yazma faaliyetlerinde dil kullanıcısının yazar olarak bir ya da daha fazla okuyucu tarafından okunmak üzere kabul edilen bir yazılı metin üretmesi gerektiğini ifade etmektedir (CEF, 2001:55-60). Yapılacak yazma etkinliklerine yönelik öneriler sıralanırken “Yaratıcı ve hayal gücüne dayanarak yazma”ya da yer verildiği görülmektedir. Yaratıcı yazma, öğrencinin hedef dilde düşünme becerilerini harekete geçirmesini ve farklı yazma deneyimleri yaşamasını sağlaması açısından önemlidir, denilebilir. Dil düzeylerine göre öğrencilerden beklenen yaratıcı yazma yeterlikleri aşağıdaki tabloda belirtilmektedir (CEF, 2001:61):

Tablo 1: Düzeylere Göre Avrupa Dil Portfolyosundaki Yaratıcı Yazma Yeterlikleri

Düzeyler	Yeterlikler
C2	Seçilen yazı tarzına uygun bir biçimle anlaşılır, pürüzsüzce akan ve tümüyle sürükleyici hikâyeler ve deneyimlerle ilgili betimlemeler yazabilir.
C1	Hedef okuyucu kitlesine uygun, kendinden emin, kişisel ve doğal bir biçimle anlaşılır, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış ve gelişmiş betimlemeler ve hayali metinler yazabilir.
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Açık bağlantılı metinde fikirler arasındaki ilişkileri işaret ederek ve ilgili yazın türünün kurallarını takip ederek gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimler hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. • İlgi alanına ait çeşitli konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. • Bir filmin, kitabın ya da oyunun eleştirisini yazabilir.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • İlgi alanına ait çeşitli bildik konular hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. • Bir dizi deneyimleri, duyguları ve tepkileri basitçe bağlanmış bir metinde tanımlayarak yazabilir. • Bir olayın, yakında gerçekleşmiş olan bir seyahatin gerçek ya da hayali, betimlemesini yazabilir. • Bir hikâyeyi anlatabilir.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi çevresinin her günkü yönlerini (örneğin insanlar, mekânlar, bir iş ya da çalışma deneyimini birbirine bağlı cümlelerle) yazabilir. • Olaylar, geçmiş faaliyetler ve kişisel deneyimler hakkında çok kısa ve basit betimlemeler yazabilir. • Ailesi, yaşam koşulları, geçmişteki eğitimi, şu andaki veya en son zamanlardaki işi ile ilgili bir dizi basit tümeçler ve cümleler yazabilir. • Kısa, basit hayali biyografiler ve insanlar hakkında basit şiirler yazabilir.
A1	Kendi ve hayali insanlar, nerede yaşadıkları ve neler yaptıkları hakkında basit cümleler yazabilir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin günlük hayatta kullanmak durumunda kalacakları yazma görevleri, yaratıcılıkla ilişkilendirilmekte ve öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmeleri beklenmektedir. Böylece öğrencilerin, yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmeleri veya yazma kaygıları yaşamaları engellenerek Türkçe yazma öz yeterlik inançlarının yüksek olması istenmektedir.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik öz yeterlik algıları üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisini belirlemektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi sürecine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Yaratıcı yazma uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada yarı deneysel desenlerden tek gruplu ön test son test deneme modeli kullanılmıştır. Bu modelde, araştırmada yer alan tek bir grubun uygulama öncesi bilgileri ölçülerek (ön test) uygulamaya başlanmakta, belli bir zaman diliminden sonra grup için yeniden ölçüm yapılmaktadır (son test). Yapılan veri analizi doğrultusunda grubun ön test ile son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edildiği takdirde bunun uygulamadan kaynaklandığı kabul edilmektedir (Karasar, 2008). Araştırmada uygulanan deneysel desenin görünümü şu şekildedir:

Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Deneysel Desenin Görünümü

Grup	Ön test	Deneysel işlem	Son test
B2	Yazma öz yeterlik ölççeği	Yaratıcı yazma uygulaması	Yazma öz yeterlik ölççeği
ZAMAN (8 Haftalık uygulama süreci)			

Tablo 2’den anlaşılacağı gibi çalışma grubunda yer alan katılımcılarla sekiz hafta boyunca yaratıcı yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında kendi ülkelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrenciler oluşturmaktadır. Türkçeyi B2 düzeyinde bilen katılımcıların biri hariç Türkiye’de bulunma imkânları olmamıştır. Yaş aralığı, 18 ilâ 20 arasında değişen katılımcıların 16’sı kız (%84), 3’ü erkektir (%16). Katılımcıların sadece 4’ü daha önceden Türkçe bilmektedir. Her birinin öğrenme gerekçeleri; Türk dizileri izleme, Türkçe kursuna gitme, çalıştığı yerde Türk turistlerle etkileşime girme ve Türkiye’de yaşama şeklinde değişmektedir. Katılımcıların dil öğrenme geçmişleri de birbirinden farklılaşmaktadır. Türkçe haricinde öğrencilerin 10 (%53)’ü 2, 6 (%32)’sı 3, 3 (%15)’ü ise 4 yabancı dil bilmektedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin hepsi Türkçe öğrenmek için ders çalıştıklarını ifade etmektedirler. %84'ü 1-3 saat aralığında, %16'sı ise 3-6 saat aralığında Türkçe öğrenmeye günlük zaman harcadıklarını belirtmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği”, “B2 Düzeyindeki Kullanıcılar İçin Yazılı Anlatım (Yazma) Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğrencilere ait bilgileri tespit etmek amacıyla düzenlenen “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine yönelik öz yeterlilik algılarını belirlemek için Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilen “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği, iki faktörlü bir yapıya sahiptir. Birinci faktörde 13 madde yer almaktadır ve bunlar, genel kompozisyon yazma becerisi ile ilgilidir. İkinci faktördeki madde sayısı 3'tür ve dil bilgisi kurallarını kapsamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri birinci faktör için 0,928; ikinci faktör için 0,743; ölçeğin tümü için 0,922'dir. 0,05'in altında olması gereken RMSEA değerinin 0,048 ve SRMR değerinin 0,047 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0,90 ve üzerinde olması gereken GFI değerinin 0,90, AGFI değerinin 0,86, CFI değerinin 0,99 NFI değerinin 0,96 olduğu görülmüştür (Büyükkiz, 2011:87-92). Ölçekte olumlu ve olumsuz maddeler bulunmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanların sürekli yüksek öz yeterlilik algılarını gösterebilmesi için olumsuz maddeler olumlu maddelerin tersine kodlanmıştır. Olumlu ifadeler verilen cevaplar için “Katılmıyorum” 1 – “Katılıyorum” 7 şeklinde puanlanırken olumsuz ifadeler verilen cevaplar için “Katılmıyorum” 7 – “Katılıyorum” 1 şeklinde puanlanmıştır. Buna göre öğrencilerin birinci faktörden alabilecekleri maksimum puan 91; en düşük puan 13'tür. İkinci faktör için alınabilecek en yüksek puan 21; en düşük puan ise 3'tür. Yapılan yaratıcı yazma uygulamalarında elde edilen verilerin (kompozisyonların) değerlendirilmesinde ise Avrupa Dil Portfolyosu'nda yer alan yeterlikler dikkate alınarak Demir (2013:568) tarafından oluşturulan “B2 Düzeyindeki Kullanıcılar İçin Yazılı Anlatım (Yazma) Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Formda 6 madde bulunmaktadır. Yaratıcı yazma becerileri düzeylerini belirleyen her bir madde için 1-5 arası puan verilmektedir. Bu forma göre öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 30 iken en düşük puan 6'dır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada katılımcılara, Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulamadan alınan puanlar, ön test puanları olarak hesaplanmıştır. Sekiz haftayı kapsayan yaratıcı yazma etkinlikleri sona

erdiğinde ikinci aşamada adı geçen ölçek tekrar uygulanıp elde edilen veriler de son test puanları olarak değerlendirilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama aşamasında deney grubuyla her hafta bir ders saati yaratıcı yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar, araştırmacılarından biri tarafından sürdürülmüştür. Etkinliklere başlamadan önce katılımcılara, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma, ön ve son testlerin uygulandığı haftalar hariç 8 hafta sürmüştür, araştırma toplamda 10 haftadır. Haftada bir olmak üzere toplam 8 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Yapılan etkinlikler şu şekilde özetlenebilir:

I. Hafta: “Kelime Patlaması” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikle bir kelime belirlenmiş (yaz) ve tahtanın ortasına yazılmıştır. O kelimenin çağrıştırdığı kelimeler (mevsim, güneş, tatil, elbise, çilek, kalabalık...), öğrenciler tarafından söylenmiş ve bir kelime havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra öğrencilerden kelime havuzunda yer alan kelimeleri kullanarak bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

II. Hafta: “Klasige Farklı Bak” etkinliği düzenlenmiştir. Etkinlik herkes tarafından bilinen masallardan birini öğrencilerin seçmesi ile başlamıştır. Külkedisi masalı belirlenmiş, bu masal sınıfta öğrenciler tarafından anlatılmıştır. Son aşamada onlar, bu masalı yazsa nasıl bir masal olacağı sorgulanmış ve bu masalı tekrar yazmaları istenmiştir.

III. Hafta: “Karakterini Yarat” etkinliği uygulanmıştır. Kendilerince adı, cinsiyeti, yaşı, kilosunu, boyu, zevkleri vb. belirleyecekleri bir kişiyi yazarak tanıtmışlardır.

IV. Hafta: “Ben Gazeteciyim” etkinliğiyle on adımda gerçekleşecek bir nesne ya da yer tasarımları ve bu tasarımlarını gazete haberi şeklinde düzenlemelerine yönelik uygulama yapılmıştır.

V. Hafta: “Eğlenceye Yolculuk” başlıklı etkinlik yapılmıştır. Daha önce katıldıkları ya da katılmayı düşündükleri bir festivalde neler yaşayabileceklerini anlatmaları söylenmiştir.

VI. Hafta: “Şimdi Reklamlar” ile bir reklam metni oluşturmuşlardır. Bu metin var olan ya da hayal ettikleri bir ürün hakkındadır. Öğrenciler, etkinlik sırasında reklamını yapmak istedikleri ürünü seçme nedenlerini de açıklamışlardır.

VII. Hafta: “Mekândan Mekâna” etkinliğinde çalışma kâğıdında kısa bir okuma metni verilmiştir. Öğrencilere, metinde geçen mekân kendilerine göre değiştirmeleri söylenmiştir.

VIII. Hafta: “Ben Olsaydım”da verilen durum karşısında nasıl davranacaklarını nedenleriyle yazarak ifade etmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Kişisel Bilgi Formu ile Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizi SPSS (20,0) paket programı ile yapılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu yoluyla alınan; cinsiyet, yaş, Türkoloji bölümünü isteyerek seçme, Türkoloji bölümüne başlamadan önce Türkçe bilme, Türkçe öğrenmenin zorluk derecesi, Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma ve bunun sıklık derecesi, Türk televizyon kanallarını izleme ve en çok izlenen programlar, en çok zorlanılan beceri, en iyi olunan beceri, bilinen diller ve bu dildeki yazma düzeyi hakkındaki düşünceler, bölüm arkadaşlarıyla ders dışı konuşmalarda kullanılan dil, ne kadar sıklıkla ve ne kadar süreyle internete girdiği, internette dolaşılan sayfaların çoğunlukla hangi dilde olduğu, e-mail yazarken en çok kullanılan dil, cep telefonunda kısa mesaj gönderirken en çok kullanılan dilin hangisi olduğu, kendi dilinde hikâye veya şiir yazma, günlük tutma, bir günde Türkçe öğrenmek için ayrılan süre, Türkçe kelimeleri öğrenmek için neler yapıldığı (açık uçlu soru) gibi bilgiler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına SPSS (20,0) girilmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak incelenmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerden 8 hafta boyunca yaratıcı yazma becerilerini geliştirecek çeşitli yazılı anlatım çalışmaları alınmıştır. Bunlar değerlendirilirken her bir hafta için öğrencilerden alınan yazılı anlatım çalışması verileri üç ayrı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş, ardından dördüncü alan uzmanı da elde edilen üç ayrı notu yazılı anlatımlarla karşılaştırarak uygun notu tespit etmiştir. Her bir hafta için puanlar belirlenirken üç alan uzmanının değerlendirmeleri ayrı ayrı tutarlılık değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Yapılan değerlendirmede Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik analizi kullanılmıştır. Buna göre öğrencilerin yazma üretimleri için 1. hafta için % 85, 2. hafta için %90, 3. hafta için %78, 4. hafta için %87, 5. hafta için %87, 6. hafta için %77, 7. hafta için %80, 8. hafta için %85 tutarlılık belirlenmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği"nden elde edilen veriler SPSS (20.0) paket programına girilirken öğrencilerin her bir alt boyut için aldıkları toplam puan hesaplanmış ve öğrencinin genel kompozisyon yazma becerisi ile dil bilgisi kurallarına uyma olarak yazma öz yeterliliği bakımından iki ortalama not elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin birinci faktörden alabilecekleri en yüksek puan 91; en düşük puan 13'tür. İkinci faktör için alınabilecek en yüksek puan 21; en düşük puan ise 3'tür. Ölçekten alınan puanlar azaldıkça yazma öz yeterlilik algısının da düşük olacağı söylenebilir.

Analiz yapmadan önce grupların normal dağılım gösterme özellikleri tespit edilmiştir. T-testi için Levene Testi, ANOVA için normallik testi uygulanarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Bu uygulama sonucunda veri-

lerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin ne düzeyde değişiklik gösterdiğini belirlemek amacıyla (ön test ve son test puan ortalamaları birinci ve ikinci faktör boyutunda) bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algılarının genel kompozisyon yazma becerisi ve dil bilgisi kuralları faktörü arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla belirlenmiş ve korelasyon analizine tabi tutulmuştur. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre ön test ve son test durumlarını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi işlemi; Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının çoklu değişkenlere göre ön test ve son test durumlarını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin ikili değişkenlere göre analizi bağımsız gruplar t-testiyle yapılırken çoklu değişkenler için ANOVA testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2003). Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin ne düzeyde değişiklik gösterdiğini belirlemek amacıyla ön test ve son test puan ortalamaları birinci ve ikinci faktör boyutunda bağımlı gruplar t-testiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 3: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliklerinin Genel Kompozisyon Yazma Becerisi Faktörü Bağlamında Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Genel Kompozisyon Yazma Becerisi	N	\bar{X}	S	Sd (Df)	t	P
Ön Test	19	51,4211	10,4	18	-4,503	0.000*
Son Test	19	59,0526	13,6			
Dil Bilgisi Kuralları	N	\bar{X}	S	Sd (Df)	t	P
Ön Test	19	8,2632	4,2	18	-4,703	0.000*
Son Test	19	10,6842	5,0			

*p<0.05

Tablo 3'e bakıldığında genel kompozisyon becerileri alt boyutunda ön test ve son test gruplarının p değerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla her iki grubun da ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin genel kompozisyon yazma becerileri kapsamında yaratıcı yazma etkinliklerini aldıktan sonra arttığını söylemek mümkündür. Yine Tablo 3 dikkate alındığında yazma öz yeterliği dil bilgisi kurallarına uygunluk faktörü bağlamında ön test ve son test gruplarının p değerinin 0.05'ten küçük olduğu belirtilebilir. Bu durum ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunun göstergesidir. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise farkın son test lehine olduğu söylenebilir. Bu durumda yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yazma becerisinde özellikle dil bilgisi kuralları kapsamında olumlu bir gelişme sağlamıştır, denilebilir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları genel kompozisyon yazma becerisi faktörü arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş, yapılan analizin sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Öz Yeterlik Algıları Genel Kompozisyon Yazma Becerisi ve Dil Bilgisi Kuralları Faktörleri Ön Test Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları

	r
Pearson Correlation	,633
Yaratıcı Yazma - Genel Kompozisyon Yazma Becerisi	
p	004
N	19
	r
Pearson Correlation	,704
Yaratıcı Yazma - Dil Bilgisi Kuralları	
p	001
N	19

*p >,01

Büyüköztürk (2009:32), korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında şu sınırların sıklıkla kullanılabileceğini ifade etmektedir: Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0,70 – 1.00 arası, yüksek; 0,70 – 0,30 arası, orta; 0,30 – 0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir. Bu bilgilere ve Tablo 4’e göre öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı genel kompozisyon yazma becerisi faktörü arasındaki ilişkinin, 633 olduğu ve bu oranın orta düzeyde bir ilişki olarak görüldüğü belirtilebilir. Yine öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik düzeyleri dil bilgisi kuralları alt boyutu arasındaki ilişki, 704 olarak belirlenmiştir. Bu oran dikkate alındığından ilişkinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 5: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Öz Yeterlik Algıları Genel Kompozisyon Yazma Becerisi ve Dil Bilgisi Kuralları Faktörleri Son Test Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları

		r
Yaratıcı Yazma - Genel Kompozisyon Yazma Becerisi	Pearson Correlation	,801
	p	000*
	N	19
		r
Yaratıcı Yazma - Dil Bilgisi Kuralları	Pearson Correlation	,671
	p	002
	N	19

*p <,01

Tablo 5’e bakıldığında öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı genel kompozisyon yazma becerisi faktörü son test puanları arasındaki ilişki ,801’dir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0,70 – 1.00 arasında olması “yüksek” ilişkiyi gösterdiği (Büyüköztürk, 2009:32) dikkate alındığında araştırma kapsamında ulaşılan bu bulgunun yüksek düzeyde bir ilişkiyi belirttiği ifade edilebilir. Yine öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı genel kompozisyon yazma becerisi faktörü son test puanları arasındaki ilişkinin ,671 olduğu ve bu oranın da Büyüköztürk (2009:32) tarafından belirlenen sınırlar doğrultusunda “orta” düzeyde bir ilişki gösterdiği söylenebilir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları genel kompozisyon yazma becerisi ve dil bilgisi kuralları faktörlerinin çeşitli değişkenlere göre ön test analizleri yapılmış ve bu değişkenlerden p değeri anlamlılık düzeyinde olanlar aşağıda tablolandırılmıştır; yapılan analizin sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Ön Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Türkçe öğrenmeyi zor bulma	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1.Faktör	Evet	15	49,2000	9,93694	17	-2,019	,098
	Hayır	4	59,7500	9,10586			
2.Faktör	Evet	15	6,9333	3,34806	17	-3,309	,023*
	Hayır	6	5,8333	3,71035			
	Kendi dilinde şiir, hikâye yazma durumu	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1.Faktör	Evet	7	57,2857	12,84152	17	1,749	,117
	Hayır	12	48,0000	7,45898			
2.Faktör	Evet	7	11,1429	4,59814	17	2,348	,043*
	Hayır	12	6,5833	2,99874			

*p< ,05

Tablo incelendiğinde öğrencilere sorulan “*Türkçe öğrenmek size göre zor mu?*” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda dil bilgisi kuralları faktöründe ön testte anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (t=-3,309, p < 0,05). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında bu soruya özellikle dil bilgisi kuralları boyutunda “*Evet*” diyen öğrenciler lehine bir sonuç ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda öğrenciler dil bilgisi kuralları kapsamında Türkçe öğrenmenin zor olduğu kanaatindedirler.

Yine Tablo 6’daki bulgular ışığında araştırmaya katılan öğrencilerin “kendi dillerinde şiir, hikâye yazma durumları” ile dil bilgisi kuralları boyutu arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (t=2,348, p < 0,05). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına göre bu fark, kendi dilinde şiir ve hikâye yazan öğrenciler lehinedir. Bu öğrencilerin dil bilgisi kuralları alt boyutunda öz yeterliklerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları genel kompozisyon yazma becerisi ve dil bilgisi kuralları faktörlerinin çeşitli değişkenlere göre ön test Anova analizleri yapılmış ve bu değişkenlerden p değeri anlamlılık düzeyinde olanlar, Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Ön Test ANOVA Sonuçları

<i>En Çok Zorlanılan Beceri</i>							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	447,020	1	447,020	4,949	,040	
	Gruplar İçi	1535,611	17	90,330			*Dinleme ve konuşma +
	Toplam	1982,632	18				
2. Faktör	Gruplar Arası	100,073	1	100,073	7,818	,012	
	Gruplar İçi	217,611	17	12,801			*Dinleme ve konuşma +
	Toplam	317,684	18				
<i>En İyi Olduğun Beceri</i>							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	625,104	4	156,276	1,612	,226	
	Gruplar İçi	1357,527	14	96,966			
	Toplam	1982,632	18				
2.Faktör	Gruplar Arası	184,339	4	46,085	4,838	,012	*Okuma-Konuşma/
	Gruplar İçi	133,345	14	9,525			*Okuma-Dinleme/
	Toplam	317,684	18				*Okuma-Yazma
<i>Cep Telefonunda Kısa Mesaj Gönderirken En Çok Kullanılan Dilin Hangisi Olduğu</i>							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	599,132	2	299,566			
	Gruplar İçi	1383,500	16	86,469			
	Toplam	1982,632	18		3,464	,056	
2.Faktör	Gruplar Arası	124,247	2	62,123			
	Gruplar İçi	193,438	16	12,090			
	Toplam	317,684	18		5,138	,019	Boşnakça - Türkçe*

*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının üç çoklu değişkene göre ön test p değerleri anlamlılık göstermiştir. Buna göre Türkçe öğrenen yabancıların en çok zorlandıkları beceri değişkeni genel kompozisyon becerileri faktörüne göre ön testte anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=4,949$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına bakıldığında bu öğrencilerin konuşma becerisinde dinleme becerisine göre daha fazla zorlandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla analiz sonuçları konuşma becerisi lehinedir, denilebilir. Dil bilgisi kuralları faktörüne göre öğrencilerin en çok zorlandıkları becerinin tespiti için yapılan analiz sonucu da anlamlıdır ($F=7,818$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre ise yine konuşma becerisinde dinleme becerisine göre daha fazla zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı öğrencilere sorulan bir diğer soru, en iyi olduklarını düşündükleri becerinin tespitine ilişkindir ve bu değişken de istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Tablo 7’de verilen değerler incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının bu değişkene göre ön test p değerleri anlamlılık düzeyinde çıkmıştır. Türkçe öğrenen yabancıların en iyi olduklarını düşündükleri beceri değişkeni dil bilgisi kuralları faktörüne göre ön testte anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=4,838$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre okuma; konuşma, dinleme ve yazma becerilerine göre en iyi olduklarını düşündükleri beceridir.

Tablo 7’de verilen ve anlamlı farklılık olduğu görülen bir diğer değişken “*Cep telefonunda kısa mesaj gönderirken en çok kullanılan dilin hangisi olduğu*”dur. Değerler incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının dil bilgisi kuralları faktöründe cep telefonunda mesaj dili olarak kullanılan dil değişkenine göre ön test p değerleri anlamlılık düzeyinde çıkmıştır. ($F=5,138$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre kendi dilleri olan Boşnakça Türkçeye göre en çok kullandıkları dil olarak tespit edilmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları genel kompozisyon yazma becerisi ve dil bilgisi kuralları faktörlerinin çeşitli değişkenlere göre son test analizleri yapılmış ve bu değişkenlerden p değeri anlamlılık düzeyinde olanlar aşağıda Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Son Test T-Testi Sonuçları

Türkçe öğrenmek zor mu?		N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1.Faktör	Evet	15	55,4667	12,37432	17	-2,881	,022*
	Hayır	4	72,5000	9,94987			
2.Faktör	Evet	15	9,4000	4,45293	17	-2,350	,029*
	Hayır	4	15,5000	4,65475			

Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma		N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1.Faktör	Evet	13	63,0769	12,31842	17	1,999	,076
	Hayır	6	50,3333	13,18585			
2.Faktör	Evet	13	12,3846	4,75287	17	2,669	,020*
	Hayır	6	7,0000	3,74166			

*p<,05

Tablo incelendiğinde “*Türkçe öğrenmek size göre zor mu?*” değişkeni genel kompozisyon becerileri faktöründe, son testte anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır ($t=-2,881$, $p < 0,05$). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında bu soruya genel kompozisyon becerileri boyutunda “*Evet*” diyen öğrenciler lehine bir sonuç olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda öğrenciler genel kompozisyon becerileri kapsamında Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünmektedirler. Yine aynı değişkende dil bilgisi kuralları faktörü boyutunda da istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=-2,350$, $p < 0,05$). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına bakıldığında dil bilgisi kuralları boyutunda öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi genel olarak zor buldukları yönünde bir bulgu ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Yine Tablo 8’deki veriler dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin “*Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma durumları*” ile dil bilgisi kuralları boyutu arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık vardır ($t=2,669$, $p < 0,05$). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına göre bu fark Türkçe kitap, dergi ve gazete okuyan öğrenciler lehinedir. Bu öğrencilerin dil bilgisi kuralları alt boyutunda öz yeterlikleri yüksektir, denilebilir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları genel kompozisyon yazma becerisi ve dil bilgisi kuralları faktörlerinin çeşitli değişkenlere göre son test Anova analizleri yapılmış ve bu değişkenlerden p değeri anlamlılık düzeyinde olanlar Tablo 9’da gösterilmiştir:

Tablo 9: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Son Test ANOVA Sonuçları

<i>En Çok Zorlanılan Beceri</i>							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	508,447	1	508,447	3,034	,100	
	Gruplar İçi	2848,500	17	167,559			
	Toplam	3356,947	18				
2.Faktör	Gruplar Arası	112,327	1	112,327	5,491	,032	*Dinleme
	Gruplar İçi	347,778	17	20,458			ve konuşma
	Toplam						+
<i>En İyi Olduğun Beceri</i>							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	1183,020	4	295,755	1,905	,166	
	Gruplar İçi	2173,927	14	155,281			
	Toplam	3356,947	18				
2.Faktör	Gruplar Arası	243,123	4	60,781	3,922	,024	*Konuşma - Okuma /
	Gruplar İçi	216,982	14	15,499			* Konuşma - Dinleme/
	Toplam	460,105	18				* Konuşma - Yazma
<i>Kaç Dil Biliyorsunuz?</i>							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	1304,547	3	434,849	3,178	,055	
	Gruplar İçi	2052,400	15	136,827			
	Toplam	3356,947	18				
2.Faktör	Gruplar Arası	247,839	3	82,613	5,838	,008	2/3
	Gruplar İçi	212,267	15	14,151			-
	Toplam	460,105	18				2/4

Tablo 9 incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının üç farklı değişkene göre son test p değerleri anlamlıdır. Buna göre Türkçe öğrenen yabancıların en çok zorlandıkları beceri değişkeni dil bilgisi kuralları faktörüne göre son testte anlamlı bir şekilde değişmektedir (F=5,491, p < 0,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi yapılmış ve öğrencilerin dinleme becerisinde konuşma becerisine göre daha fazla zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuca

göre Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler, konuşma becerisinde daha fazla öz yeterliğe sahip olduklarını düşünmektedir.

Yabancı öğrencilerin en iyi olduklarını düşündükleri beceri de yazma öz yeterliği son teste göre anlamlı farklılığa neden olmuştur. Tablo 9 incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının dil bilgisi kuralları değişkene göre son test p değerleri anlamlılık düzeyindedir (F=3,922, p < 0,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre konuşma becerisi okuma, dinleme ve yazma becerilerine göre en iyi olduklarını düşündükleri beceridir. Tablo 9’da verilen ve istatistikî açıdan anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilen bir diğer değişken, öğrencilerin bildikleri dil sayısıdır. Değerler incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının dil bilgisi kuralları faktöründe kaç dil bildikleri değişkenine göre son test p değerleri anlamlıdır (F=5,838, p < 0,05). İki dil bilen öğrencilerle üç ve dört dil bilen öğrenciler arasında istatistikî açıdan anlamlı fark çıkmış ve bu fark üç ve dört dil bilen öğrenciler lehine olmuştur.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre analizleri yapılmış ve bu değişkenlerden p değeri anlamlılık düzeyinde olanlar Tablo 10’da belirtilmiştir:

Tablo 10: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre T-Testi Sonuçları

Türkoloji bölümünü isteyerek seçme	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet	18	22,3333	4,49837	17	2,885	,010*
Hayır	1	9,0000				
Daha önce Türkçe bilme durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet	3	25,0000	,00000	17	2,852	,012
Hayır	16	21,0000	5,60952			
Türkçe öğrenmek zor mu?	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet	15	20,3333	4,89412	17	-2,448	,036
Hayır	4	26,5000	4,35890			
Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet	13	23,5385	4,59375	17	2,630	,026
Hayır	6	17,5000	4,67974			

*p<,05

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin dört değişkene göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Türkoloji bölümünü isteyerek seçme değişkeni ile yaratıcı yazma becerisi arasında anlamlı farklılık vardır ($t=2,885$, $p < 0,05$). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında bölümü isteyerek seçen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin diğer öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Daha önce Türkçe bilme değişkeni de yaratıcı yazma becerisine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur ($t=2,852$, $p < 0,05$). Daha önce Türkçe bilen öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri, diğerlerine göre daha iyi düzeydedir.

“Türkçe öğrenmek zor mu?” şeklinde belirtilen değişken de yaratıcı yazma becerisi için anlamlı farklılık oluşturan bir değişkendir ($t=-2,448$, $p < 0,05$). Tablo 10’da verilen değerlere göre Türkçe öğrenmeyi zor olarak ifade eden öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri Türkçe öğrenmeyi kolay bulan öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Tablo 10’daki veriler dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin “Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma durumları” ile yaratıcı yazma becerileri arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=2,630$, $p < 0,05$). Bu fark Türkçe kitap, dergi ve gazete okuyan öğrenciler lehinedir. Bu öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin diğerlerine nazaran daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre Anova analizleri yapılmış ve bu değişkenlerden p değeri anlamlı olanlar Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre ANOVA Sonuçları

<i>İnternette Bulunma Süresi</i>						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	185,004	2	92,502	4,520	,028	3-6 saat/6 saat üstü
Gruplar İçi	327,417	16	20,464			1-3saat/6 saat ve üstü
Toplam	512,421	18				
<i>Cep Telefonunda Kullanılan Mesaj Dili</i>						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	164,171	2	82,086	3,771	,046	Türkçe/Boşnakça –
Gruplar İçi	348,250	16	21,766			Türkçe/
Toplam	512,421	18				Diğer

* $p < ,05$

Tablo 11'e bakıldığında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin iki değişkene göre p değerleri anlamlıdır. Buna göre Türkçe öğrenen yabancıların yaratıcı yazma becerileri internette bulunma süresine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=4,520$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına bakıldığında, bu öğrencilerin 3-6 saat arasında internette bulunanlarla 6 saat üstü bulunanlar arasında ve 1-3saat arasında bulunanlar ile 6 saat ve üstü bulunanlar arasında 6 saat ve üstü internette bulunanlar lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablodaki değerlere göre anlamlı farklılık olduğu görülen bir diğer değişken "Cep telefonunda kısa mesaj gönderirken en çok kullanılan dilin hangisi olduğu"dur. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerileriyle cep telefonunda kullanılan mesaj dili değişkenine göre p değerleri anlamlılık göstermektedir ($F=3,771$, $p < 0,05$). Kendi dilleri olan Boşnakça Türkçeye göre en çok kullandıkları dil olarak tespit edilmiştir. Yine diğer seçeneğinde belirtilen dillere göre ise Türkçe lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1.Öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin genel kompozisyon yazma becerileri kapsamında yaratıcı yazma etkinliklerini aldıktan sonra arttığı,

2.Yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisinde özellikle dil bilgisi kuralları kapsamında olumlu bir gelişme sağladığı,

3.Ön teste öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı genel kompozisyon yazma becerisi faktörü arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu,

4.Öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik düzeyleri dil bilgisi kuralları alt boyutu arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğu,

5.Son teste ise öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı genel kompozisyon yazma becerisi faktörü arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde bir ilişkiyi belirttiği,

6.Öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı dil bilgisi kuralları faktörü son test puanları arasındaki ilişkinin "orta" düzeyde bir ilişki gösterdiği söylenebilir.

Ön teste göre yazma öz yeterliği alt boyutlarında şu sonuçlara ulaşılmıştır: "Türkçe öğrenmek size göre zor mu?" sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda dil bilgisi kuralları faktöründe ön teste anlamlı bir farklılık orta-

ya çıkmış, bu farkın Türkçe öğrenmenin zor olduğunu belirten öğrenciler lehine olduğu anlaşılmıştır. Yine kendi dilinde şiir ve hikâye yazan öğrenciler dil bilgisi kuralları alt boyutunda öz yeterlikleri yüksek öğrenciler olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin genel kompozisyon becerileri faktöründe konuşma becerisinde dinleme becerisine göre daha fazla zorlandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla analiz sonuçları konuşma becerisi lehine çıkmıştır. Dil bilgisi kuralları faktöründe ise konuşma becerisinde dinleme becerisine göre daha fazla zorlandıkları sonucu tespit edilmiştir. En iyi olduklarını düşündükleri beceri okuma becerisidir, bu beceride konuşma, dinleme ve yazmaya göre daha iyi olduklarını düşünmektedirler. Cep telefonunda kullandıkları mesaj dili değişkeninde kendi dilleri olan Boşnakça, Türkçeye göre en çok kullandıkları dil olarak tespit edilmiştir.

Son teste göre yazma öz yeterliği alt boyutlarıyla çeşitli değişkenler arasındaki anlamlılık ilişkisi şu şekildedir: Öğrenciler genel kompozisyon becerileri kapsamında Türkçe öğrenmenin zor olduğunu; dil bilgisi kuralları boyutunda ise öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi genel olarak zor buldukları yönünde bir bulgu ortaya çıktığı görülmektedir. Türkçe kitap, dergi ve gazete okuyan öğrenciler dil bilgisi kuralları alt boyutunda öz yeterlikleri yüksek düzeyde olan öğrencilerdir. En çok zorlanılan beceriler değişkenine göre son testte öğrencilerin dinleme becerisinde konuşma becerisine göre daha fazla zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler, konuşma becerisinde daha fazla öz yeterliğe sahip olduklarını düşünmektedir. Bunun yanında en iyi olduklarını düşündükleri beceri de anlamlı farklılığa neden olmuştur. Konuşma becerisi okuma, dinleme ve yazmaya göre en iyi olduklarını düşündükleri beceridir. İki dil bilen öğrencilerle üç ve dört dil bilen öğrenciler arasında istatistikî açıdan anlamlı fark çıkmış ve bu fark üç ve dört dil bilen öğrenciler lehine olmuştur.

Yaratıcı yazma ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar ise şöyledir: Bölümü isteyerek seçen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin diğer öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu; Türkçe bilen öğrencilerin yaratıcı yazma becerisinde bilmeyenlere göre daha başarılı oldukları; Türkçe öğrenmeyi zor olarak ifade eden öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin Türkçe öğrenmeyi kolay bulanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; Türkçe kitap, dergi ve gazete okuyan öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu; öğrencilerin 3-6 saat arasında internette bulunanlarla 6 saat üstü bulunanlar arasında ve 1-3saat arasında bulunanlar ile 6 saat ve üstü bulunanlar arasında 6 saat ve üstü internette bulunanlar lehine bir sonuca ulaşıldığı ve son olarak araştırmaya katılan öğrencilerin cep telefonu mesaj dili olarak Boşnakçayı, Türkçeye göre daha çok kullandıkları ve yine diğer seçeneğinde belirtilen dillere göre ise Türkçe lehine bir sonuç ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma öz yeterliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu

söylenbilir. Uzun (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrenciler ile yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının onların yazma sürecini olumlu etkilediğini dile getirmektedir. Top (2013), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazmada karşılaştıkları problemleri önlemek için yaratıcı yazmadan faydalanılabileceğini ifade etmekte; bu etkinliklerin aynı zamanda öğrencilerin yazma öz yeterlikleri üzerinde de anlamlı bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Aktaş (2009) da tek gruplu ön test – son test modeline dayanan çalışmasında katılımcıların yaratıcı yazma uygulamalarıyla aktif bir yazma süreci geçirdiğini, öğrenciler tarafından üretilen yazılı metinlerin de düzeye uygun olarak gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yazma öz yeterliği üzerinde yazma kaygısı ve tutumunun etkisini öğrencilere deneme yazdırarak araştıran Pajares ve Valiante (2001), yazma öz yeterliğinin başarı üzerinde tutum ve kaygıdan bağımsız bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Benzer sonuçlar Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi için de geçerlidir (Korkmaz, 2015; Top, 2013; Beydemir, 2010).

Karatay (2011), yazmanın aktif kullanılan bir beceri hâline gelebilmesi için süreç temelli yazma etkinliklerinin uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Böylece öğrenci süreç içerisinde yazılı üretimdeki gelişimini gözlemleyebilir, her bir aşamada gösterdiği performansa yönelik farkındalık kazanabilir ve yazma öz yeterliği bakımından kendini başarılı olarak değerlendirebilir. Avrupa Dil Portfolyosu da dil öğretiminde özellikle dil öğrenenlerin yazılı üretimlerinde süreç temelli bir yaklaşımın benimsenmesini istemektedir. Planlama (prova yapma; kaynakları tespit etme; izleyiciyi göz önünde bulundurma; görev ayarlaması; ileti ayarlaması), Uygulama/yerine getirme (ödünleme; önceki bilgiler üzerine kurma; denemek), Değerlendirme Başarıyı denetleme (onarım kişisel doğrulama) olmak üzere üç aşamayı kapsayan süreç temelli yazma (CEF, 2001:63), öğrencilerin hedef dilin her düzeyinde yazılı olarak ifadelerinde kendilerine algı ve inançlarını geliştirmelelerine olanak sağlamaktadır.

Öğrenciler ilgi duydukları bir konu hakkında yazıyorlarsa yazma öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir (Hidi, Berndorff ve Ainley, 2002). Başarıyla sonuçlanan deneyimler ise öz yeterlik algısını güçlendirmekte, geliştirmektedir. Bu nedenle öğrenciler öncelikle üstesinden gelebilecekleri, ilgi duydukları konularla yazma etkinliklerine başlamalıdır. Yazma görevlerinde kızların yazma öz yeterlik inançları erkeklere oranla daha yüksek olduğu bilinmektedir (Demir, 2011; Andrade, Wang, Du ve Akawi, 2009). Dolayısıyla değerlendirmelerde bu nokta göz önünde bulundurulmalı ve erkek öğrencilere süreçten uzaklaştıracak dönütler vermekten kaçınılmalıdır. Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin etkisini araştıran bu çalışma Boşnak öğrencilerle B2 düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma farklı dil seviyelerinde de tekrarlanarak ulaşılan sonuçlar tartışılabilir. Yaratıcı yazma dışında farklı yazma etkinliklerinin yazma öz yeterliği üzerindeki etkisi araştırılabilir. Bu açıdan yapılan çalışmanın konuyla ilgili bir bakış açısı sunduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

AKTAŞ, M. (2009). “Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi”. *Dil Dergisi*, S: 145.

ANDRADE, H., WANG, X., DU, Y. ve AKAWI, R. (2009). “Rubric-referenced Self-assessment and self-efficacy for Writing. *The Journal of Educational Research*, S. 102 (4).

ARTHUR, B. ve ZELL, N. A. (1996). Strategy for Teaching Creative Writing Skills to Emotionally Disturbed Students. *Preventing School Failure*, S. 34 (4).

AŞILIOĞLU, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

AŞKAR, P. ve UMay, A. (2001). “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algısı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 21.

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.

BANDURA, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. NJ: Prentice-Hall.

BEYDERMİR, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

BURNS, P.C. ve LOWE, A.L. (1966). *The Language Arts In Childhood Education*. Chicago: Rand McNally and Co.

BÜYÜKİKİZ, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.

CEF (Common European Framework of Reference For Language). Learning, Teaching, Assesment (2001), Cambridge: Cambridge University Press.

CHENFELD, M. B. (1978). *Teaching language arts creatively*. Harcourt Brace Javonavich, Inc.

DEMİR, 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, Ankara.

DEMİR, T. (2013). Türk dillilere (soylulara) Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*, Editörler: Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur, Ankara: Grafiker Yayıncılık.

DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. NJ: Lawrence Erlbaum.

ERKAN, D. Y. ve SABAN, A. İ. (2011). "Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-efficacy in Writing and Attitudes Towards Writing: a Correlational Study in Turkish Tertiary-level EFL". *Asian EFL Journal*, S: 13 (1).

GÜLERYÜZ, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*, Ankara: PegemA Yayınları.

HARRIS, R. (1998). Introduction to creative thinking version date. <http://www.virtualsalt.com/crebook1.htm> (ET: 14.02.2016).

HEIDARI, F., IZADI, M. ve AHMADIAN, M. (2012). The Relationship Between Iranian EFL learners' Self-Efficacy Beliefs and Use of Vocabulary Learning Strategies. *English Language Teaching*, S: 5 (2).

HIDI, S. ve BOSCOLO, P. (2006). Writing and motivation (Charles A. MacArthur, Steve Graham, Jill Fitzgerald). Handbook of writing research. Guilford Press.

HIDI, S., BERNDORFF, D. ve AINLEY, M. (2002). "Children's Argument Writing, Interest, and Self-Efficacy: An Intervention study". *Learning and Instruction*, S: 12.

HONIG, A. S. (2001). How to promote creative thinking?. *Early Childhood Today*, S: 15 (5).

KARASAR, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARATAY, H. (2011). "4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies*, S: 6 (3).

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

KÜÇÜK, S. (2007). *Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık*, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

LINNENBRINK, E. A. ve PINTRICH, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, S: 19.

MILES, M. B. ve HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.

O'MALLEY, J. M. ve CHAMOT, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

ORAL, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

OXFORD, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle.

PAJARES, F. (2003). "Self-efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature". *Reading and Writing Quarterly*, S: 19.

PAJARES, F. ve VALIANATE, G. (2001). "Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing", *The Journal of Educational Research*, S. 90 (6).

RAOOFI, S., TAN, B. H. ve CHAN, S. H. (2012). Self-Efficacy in Second/foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, S: 5 (12).

SCHUNK, D. H. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting and self-Evaluation", *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, S: 19 (2).

Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee. (1998). Creative Writing 20. A Curriculum Guide For The Secondary Level. <http://www.sasked.gov.sk.ca/~ischool/CrWriting20/module1/intro.html> (ET: 05.03.2016).

TEMİZKAN, M. (2010). "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi." *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR) Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, S: 27.

TILFARLIOĞLU, F. T. ve CİNKARA, E. (2009). Self- efficacy in EFL: Differences Among Proficiency Groups and Relationship With Success. *Novitas Royal*, S: 3(2).

TOP, F. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

UZUN, A. (2015). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

WILLIAMS, M. ve BURDEN, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

YÜREKLİ, B. (2015). *Prospective teachers' self-efficacy for preparing and implementing worth while mathematical tasks*. Yayınlanmamış doktora tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

ZIMMERMAN, B. J. ve BANDURA, A. (1994). "Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment", *American Educational Research Journal*, S: 31.