

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YARATICI YAZMANIN BAŞARIYA VE YAZILI ANLATIMA ETKİSİ

Meltem Aktaş

Özet

Bu çalışmada, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin oluşturduğu Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi A2 düzeyi yazılı anlatım becerisinin yaratıcı yazma yaklaşımı açısından geliştirilmesi incelenmiştir.

Nitel ve nicel araştırma boyutuna sahip olan çalışma, İzmir Ekonomi Üniversitesinde öğrenim gören İtalyanca A2 düzeyi lisans öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Avrupa Dil Gelişim Dosyasının kavramları tümel değerlendirme, öz değerlendirmeyi kapsayan yaratıcı yazma süreci oluşumlarının nicel olarak ön test ve son test istatistiksel değerlendirmesini içermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi amacıyla ön test ve son test olarak Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi yazılı anlatım öz değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Nitel açıdan ise, A2 düzeyinde oluşturulmuş yazma çalışmaları, ALTE onaylı Perugia Üniversitesi (Università per Stranieri di Perugia) CELI 1 - A2 düzeyi yazma ölçeği kullanılarak ön test ve son test olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın nicel sonuçlarına göre öğrencilerin yazma süreçlerini ve yeterlik algılarını etkin hale getirdiği görülmüştür. Nitel sonuçlarda ise öğrencilerin, A2 düzeyine uygun olarak oluşturdukları yazma ürünlerinde dilsel gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: *Yabancı Dil Öğretimi, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Yaratıcı Yazma Öğretimi, Tümel ve Öz Değerlendirme*

THE EFFECT OF CREATIVE WRITING ON ACHIEVEMENT AND ON WRITING SKILL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract

This study is aiming at evaluating A2 level Writing ability based on creative writing approach of European Language Portfolio in Common European Framework.

The study which has traits of quantitative and qualitative research, is carried out with the participation of Italian A2 level graduate students of İzmir University of Economics. The study contains the quantitative statistical evaluation of pre-and post-test in creative writing processes which include the notions of European Language Portfolio: self assessment and portfolio assessment. with the aim of qualitative evaluation of the competence perception of A2 level writing ability of learners, A2 level writing ability of the checklist of European Language Portfolio is also applied, as pre-and post-test. Written narrative works, which are developed according to A2 level, are evaluated with Perugia University (Università per Stranieri di Perugia) A2 Writing Scale certified by ALTE.

Quantitative results of the study suggest that the writing processes and the competence perception of learners became effective. Also qualitative results signify that the learners, after performing their narrative written works in A2 level, developed their linguistic competence.

Key words: *Foreign Language Teaching, Common European Framework, European Language Portfolio, Teaching Creative Writing, Portfolio and Self Assessment*

1. Giriş

Günümüzde birçok bireyin ikinci yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenme etkinliğini gerçekleştirilmesi, uzun bir süredir öğretilen İngilizce, Fransızca ve Almancadan başka dillerin etkin öğretimi gereksiniminin doğmasına neden olmuştur. Bu nedenle nüfus açısından en çok kullanılan İtalyanca, İspanyolca, Rusça ve Çince gibi dillerin tercih edildiği görülmüş, belirli ölçütlere oturtulmuş öğretim süreçlerinin daha etkin bir şekilde, söz konusu diller için de sağlanması gereği önem kazanmıştır. Avrupa Dil Gelişim Dosyasını temel alan projelerin İngilizce, Fransızca, Almanca'nın yabancı dil olarak öğretimi hedeflenerek yapıldığı gözlemlenmiştir.

İtalyanca'nın yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenci kitlesinin zaman içinde, yavaş da olsa genç nüfusa doğru kaydığı gözlemlenmektedir. Dinamizm ve yenilik kavramlarıyla bütünleştirilen gençler, İtalyanca'nın yabancı dil olarak öğretimi sürecinde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir.

Dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler günümüzde yabancı dil öğretim programlarının oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir. Dil becerilerinin öğretiminde son halka olarak görülen yazma becerisi öğrencilere en zor gelen dil becerisi olarak gösterilmektedir (Byrne, 1993; Della Casa, 2001; Demirel, 2007). Konuşmadan farklı olarak, yazma becerisinin okulla birlikte başlayan ve devam eden öğrenme süreciyle öğrenilmesi söz konusu belirlemelerin temelini oluşturmaktadır.

Yazma becerisinin çoğunlukla dil becerilerinin son halkası olarak anlaşılması, söz konusu becerinin geliştirilmesine konuşma becerisinin geliştirilmesi kadar önem verilmediğini göstermektedir. Bununla birlikte sözlü iletişimde yapılan dil yanlışları hoşgörü ile karşılanırken, yazılı iletişim kurmada aynı hoşgörü gösterilmemekte, yazma becerisinin çoğunlukla dilin doğru ve düzgün kullanımına önem veren mekanik bir süreç ve somut bir değerlendirme aracı olarak algılanmasına neden olmaktadır. (Demirel, 2007:109).

Halbuki yazma becerisinde, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve iletişimsel doğasına ait süreçlerinin öğretim ortamına bağlanması gerekliliği yadsınamaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde ürün temelli yaklaşımdan çok süreç temelli yaklaşımın, öğrencilerin daha da fazla öğretim sürecine katılmasını, özerklik, özfarkındalık, öğrendiğinin sorumluluğunu alma, güdülenme, kültürler arası deneyim, eleştirel ve yaratıcı düşünme kavramlarını teşvik ettiği görülmektedir (Oral, 2003). Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni ve Avrupa Dil Gelişim Dosyasının vurguladığı söz konusu kavramlar (Mariani, 2004), yazma becerisi boyutunda da öğretim programlarında dikkate alınması gereken noktalardır.

Yaratıcı Yazma Süreci olarak ortaya konan Süreç Temelli Yaklaşım, öğrencilere kendilerini daha özgür ifade edebilme, hedef dilin kullanımında yeterli olma fırsatını vermektedir (Serafini, 2002:212).

Böylece araç geliştirme ilkeleri doğrultusunda ve yaratıcı yazma ilkeleri ışığında yapılan programa yönelik çoğaltma ve genişletme alt tekniklerinin uygulanmasıyla (Peçenek, 2005:88), söz konusu çalışmada A2 düzeyi İtalyanca yazma becerisinin geliştirilmesi ve etkin hale getirilmesini içeren bulgulara ulaşılmıştır.

2. Çalışmaya Temel Oluşturan Kavramlar

2.1. Avrupa Konseyi

Önce Victor Hugo'nun 1867 yılında hazırladığı bir sergiye ait olan rehberin ön sözünde, daha sonra İngiliz devlet adamı Winston Churchill'in İkinci Dünya Savaşından ekonomik ve toplumsal açıdan yıpranmış çıkan Avrupa'nın birleşik devletler birliği mantığında birleşmesi yolunda 1946 yılında yaptığı konuşmasıyla temelleri atılan Avrupa Konseyi, 1949 yılında resmen kurulmuştur.

Amaçları arasında dil öğretimi ve öğretmen eğitimi konusundaki gelişmelere ve yeniliklere yönelik yapılan çalışmaları destekleyen, belirlenen temel ilkeler doğrultusunda öğrenme /değerlendirme boyutunu uyumlu bir şekilde uygulayan öğrenme, öğretme ve içerik açısından tutarlı öğrenci merkezli yöntem bilimi içeren uluslararası deneyimleri toplayan, birleştiren ve çok dilli, çok kültürlü bir Avrupa toplumu oluşturmayı hedefleyen Avrupa Konseyi, eğitim alanında yetmişli yıllardan itibaren yoğunlaşarak öncelikle dil öğrenme amaçlarının ve dil öğretiminde düzeylerin belirlenmesine yönelik çalışmaları başlatmıştır (Trim, 2001:1).

2.2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

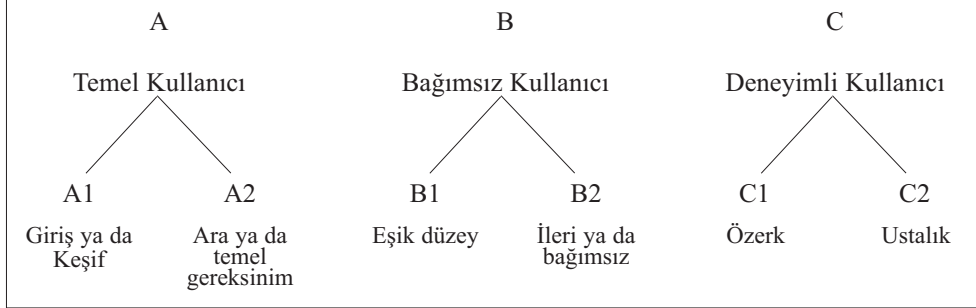
Kapsamlı, saydam ve tutarlı olma ilkeleriyle İletişimci Yaklaşımı temel alan Avrupa Konseyi bünyesinde oluşturulan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni çok amaçlı, esnek, açık, dinamik, kullanıcı dostu ve kesin yargıları olmama özelliklerine sahip ülkeler arası bir belgedir (Avrupa Konseyi, 2006:8).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin kullanım alanları dil öğrenme programlarının planlanmasında yaşam boyu öğrenme ilkesinden hareketle yapılması, dil öğreniminin belgelendirilmesinde sınav program içeriklerinin göz önünde bulundurulması ve olumsuzdan çok olumlu değerlendirme ölçütlerinin kullanılması olarak belirlenmiştir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin öğrencileri öğretim yöntemi yanı sıra öğrenim süreçlerinin sonuçları hakkında da bilgilendirme gücüne sahip olması, dil öğretimine yaptığı en önemli katkılardan birisi olarak göze çarpar.

Yetmişli yılların bilgilerine dayalı yakın zaman kadar kullanılmakta olan ve her ülkenin kendine göre geliştirdiği dil düzeyleri yerine Avrupa'da kullanılmak üzere yabancı dil öğretiminde ortak düzeyler belirleyen Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, ülkeler arası ölçütlerin oluşmasını sağlamıştır (Toklu, 2007:82). Söz konusu düzeyler aşağıdaki şekilde gösterilmektedir:

Şekil 1: “Dil Düzeyleri” (Avrupa Konseyi, 2006:26)



Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin dil öğretimine getirdiği diğer bir yenilik, öğrencinin kendisini ve dilsel becerilerini değerlendirmesi anlamına gelen öz değerlendirme özelliğidir (Toklu, 2007:86-87). Yapılan çalışmalar öğrencilerin hedef dilde, çok yüksek hedeflerinin olmaması durumunda, öz değerlendirmenin öğretmen tarafından yapılan değerlendirmeyi tamamlayıcı bir niteliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öz değerlendirmenin etkinliği, yeterlilik ölçütlerini açıkça belirleyen tanımlara göre yapıldığında ve/veya değerlendirme belli bir deneyimle bağlantılı olduğunda artar. Öğrenciler ile öğretmen değerlendirmesi ve sınavlarının ile ilişkilendirilmesi etkinliğin daha da artırılmasına yardımcı olur. Öz değerlendirmenin temel amacı güdüleyici ve farkındalık unsurlarını yaratıcı bir araç olarak kullanılmasıdır.

Bu çerçevede öğrencilerin güçlü yanlarını takdir edebilmelerine yardımcı olur, zayıf yönlerini fark etmelerini ve öğrenmelerini daha etkin yönlendirmelerini sağlar (Avrupa Konseyi, 2006:230). Aşağıdaki şekilde öğrencinin Öz değerlendirme sırasında, yazma becerisi açısından, kendisine yönelteceği sorular düzeylere göre belirlenmiştir:

Şekil 2: “Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Şeması” (Avrupa Konseyi, 2006:30-3)

		A1	A2	B1
Y A Z M A K	Yazmak	Basit, kısa, örneğin bir tatil kartpostalı yazabilirim. Bir forma ilişkin kişisel ayrıntıları verebilirim, örneğin adımları, ulusumu ve bir otel kayıt formuna adresimi yazabilirim.	Basit ve kısa not ve iletiler yazabilirim. Çok basit kişisel bir mektup, örneğin bir teşekkür mektubu yazabilirim.	Bildik ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda yalın ve tutarlı bir metin yazabilirim. Deneyimleri ve izlenimleri betimlemek için kişisel mektuplar yazabilirim.

		B2	C1	C2
Y A Z M A K	Yazmak	İlgi alanlarımla ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir bilgi aktararak ya da belli bir görüşe ilişkin olarak bu görüş doğrultusunda ya da karşıt gerekçeler sergileyen bir deneme ya da tutanak yazabilirim. Olaylara ve deneyimlere ilişkin kişisel görüşlerimi vurgulayan mektuplar yazabilirim.	Açık ve yapılandırılmış bir metin içinde düşüncelerimi dile getirebilirim ve bakış açımı geliştirebilirim. Bir mektupta, bir denemede ya da bir tutanakta önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuları kaleme alabilirim. Alıcıya uygun bir biçim benimseyebilirim.	Açık, akıcı ve biçimsel bakımdan koşullara uyarlanmış bir metni kaleme alabilirim. Okurun önemli noktaları kavrayıp bellegebilmesine olanak tanıyacak açık bir kurgu içeren mektuplar, raporlar ya da karmaşık makaleler yazabilirim. Bir mesleki yapıtı veya yazınsal bir yapıtı yazılı olarak özetleyebilir ve eleştirebilirim.

Öz değerlendirmenin, öğrencinin bağımsız bir şekilde öğrenme sürecine katılması olarak açıklanan öğrenci odaklı öğrenmede, farkındalık yaratarak, öğrenen özerkliğinin gerçekleşmesinde önemli bir payı bulunmaktadır.

Öğrenmede sorumluluk alan ve kendini yönlendirerek özerk hale gelen öğrenci, yazma becerisini öğrenme sürecini öğrenme izlekleri dışındaki olanaklardan yararlanacak şekilde oluşturabilir ve kendi öğrenme sürecini yönlendirebilir (Toklu, 2007:86).

Öğrenciye kazandırılan öz değerlendirme ve öğrenen özerkliği anlayışıyla gerçekleştirilen yazma becerisi öğrenme süreci, öğrencilerin kendi öğrenme gereksinimlerini belirleyip girişimde bulunarak öğrenme etkinliklerini gerçekleştirebildikleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Gerçek yaşamla öğrenme arasında kurduğu bağ ile öğrenmek için kendini sürekli güdüleyen öğrenci, böylece yaşam boyu öğrenme sürecini öğrenmede süreklilik ve yaratıcılık kavramlarıyla gerçekleştirir (Demirel, 2008:212; Koç Erdamar, 2007:229).

2.3. Avrupa Dil Gelişim Dosyası

Yaşam boyu öğrenme anlayışıyla öğrenciye kazandırılan öğrenen özerkliği, öz değerlendirme süreçlerinde elde edilen bilgi ve becerilerin tanınması ve değerlendirmesi, bu yetilerin ve becerilerin hangi şartlar altında ve deneyimler yoluyla kazanıldığının dikkate alınmasını gerektirmektedir (Avrupa Konseyi, 2006: 210). Bu çerçevede bireyin kendi dil öyküsünün farklı yönlerini kaydetmesine ve

göstermesine imkân veren Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin özellikle çokdilliliğin yaygınlaştırılmasını amaçlaması sonucu uygulamakta olduğu en önemli projesidir (Demirel, 2005).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası bilgilendirme işlevi ve eğitsel işlev olarak iki işleve sahiptir. Bilgilendirme işlevi öğrencinin dil özgeçmişi hakkında bütün bilgilerin dosyada yer almasıdır. Eğitsel işlev ise öğrencinin öğrenme sürecindeki kararları kendisinin vermesine yardımcı olmasıyla özerkliğe sahip olmasını, kendini bağımsız hisseden öğrencinin dinleme, okuma, konuşma, karşılıklı konuşma ve yazma olarak belirlenen becerilerde öz değerlendirme sürecini gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Demirel, 2007:20). Bu çerçevede Avrupa Dil Gelişim Dosyasının değerlendirme sürecinde sadece başarıyı ölçmediği, başarıya ulaşmada bir amaç olduğu anlamlı iletişimi içerdiği söylenebilir (Mariani, 2004:43).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası öğrencinin öğrendiği dili belgelendirmesine, belgelendirme süreciyle oluşturulan sınav sisteminin de ölçütlere sahip olmasını sağlamaktadır. Böylece süreç ve sonuç kavramları devamlı birbirini beslemekte ve birbirini doğrudan şekilde etkin öğrenmeyi gerçekleştirmektedir.

Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır (Demirel, 2007:24). Avrupa Dil Gelişim Dosyasında yer alan dil yeterlik alanları dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre belirlenmekte, dil becerileri anlama bağlamında dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama, konuşma becerisi karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım, yazma becerisi ise yazılı anlatım olarak üç aşamada ele alınmaktadır (Demirel, 2005).

Becerilerin öz değerlendirme kavramıyla iç içe olduğu görülmektedir. Genel ve soyut olarak nitelendirilen her bir beceri için olumlu ifadelerle oluşturulan betimleyiciler, öğrencinin anlaması için tanımlayıcı, basit ve anlaşılır bir şekildedir. Betimleyicilerin içerdiği edimler aracılığıyla beceriler açık hale gelmektedir. Dinamik, bilişötesi bir araç olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası, beceriler hakkında çeşitli araçlarla ve farklı etkinliklerle adım adım farkındalık oluşturarak çoklu bir durumu içinde barındırma işlevine sahiptir (Mariani, 2004:39-40).

2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Öğretimi

1970'li yıllarda ruhbilimci ve eğitimcilerin araştırmaları sonucu, zeka testlerinin, mantıksal bir sıralamayla zorlukları yenme kapasitesini ölçtüğü, bununla birlikte insan zekasının var olan üretken yönünü göz ardı ettiği görülmüştür.

Yapılan araştırmalarda (Beaudot,1977; Cropley,1969; Fattori,1968) iki farklı düşünme şeklinin olduğunu belirlemiştir. Birincisi bilinen modellere indirgeyerek sorunların çözümüne izin veren yakınsak düşünme, ikincisi ise yeni bakış açılarını kullanarak bilgileri kontrol eden ve yaratan ıraksak düşünmedir (Serafini, 2002:213).

Geleneksel okul ortamında, öğrencinin öğrendiği bilgilerle oluşturulan yakınsak düşünme yani çözümlenmeli düşünmenin, yazma çalışmalarını sıkıcı, hareketsiz ve donuk yaptığı düşünülmektedir. Öğrencinin düşünme sürecinde bireysel ve toplumsal özelliklerini yansıttığı, deneyimlerini, imgelemelerini kullandığı ıraksak düşünme yani bütüncül düşünmenin (Ergenç, 1994:39), öğrencinin duyuşsal ve bilişsel alanlarını harekete geçirdiği söylenebilir.

Bu noktada yakınsak düşünmenin yanı sıra ıraksak düşünmeyi destekleyen yazma çalışmalarının etkin yazma öğretimi beraberinde getirmesi sonucu yaratıcılık kavramı daha da önem kazanır. Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarında birbirini tamamlayan yakınsak ve ıraksak düşünmeyi harekete geçirmesi, onların sorgulayıcı bir yaklaşımla konuları özgün ve farklı açılardan değerlendirip yeni bakış açıları edinmelerini sağladığı düşünülebilir.

Zeka, yani yakınsak düşünme ile yaratıcılık, yani ıraksak düşünme arasındaki ayrım, yazma becerisi yaklaşımlarına egemen olan ürün temelli yaklaşımların yerini süreç temelli yaklaşımlara bırakmasını sağlamıştır (Serafini, 2002:215).

Bu çerçevede, (Brown, 2001; Seow, 2002; White, 1989; Williams, 1989) yapılan çalışmalar, Süreç Yaklaşımının yazma öğretimi çalışmalarında kullanılmasını sağlamıştır (Dülger, 2007:377).

Süreç Yaklaşımı, genel açıdan bakıldığında, dilbilgisi üzerinde durmanın yetersiz olduğunu savunur. Yazma öğretiminin yazma öncesi, yazma evresi ve yazma sonrası olarak nitelendirilen bir dizi aşamadan oluştuğu görüşünü benimseyen yaklaşımda öğrenci kendine şu soruları sorarak yazar:

1. Ne yazacağım?
2. Nasıl yazacağım?
3. Yazmaya nasıl başlayacağım?

Süreç Yaklaşımında öğrenciler anadilinde ve yabancı bir dili öğrenirken belirli bir konuda ve zaman diliminde yazma etkinliğini gerçekleştirmek yerine, yazma etkinliği aracılığıyla bir konu keşfeder, öğretmeni ve arkadaşları ile yazdığı taslakları paylaşır ve yazılanlar üstüne tekrar düşünerek yeni fikirler oluşturmaları hedeflenir.

Süreç Yaklaşımı öğrencilere iki çok önemli iki desteği vermektedir: Öğrencilerin yeni fikirler ortaya koyması için zaman ve taslaklarının içeriği hakkındaki geribildirim. Böylece yazma süreci, yeni fikirleri keşfetme süreci ve yeni fikirlerin hedef dile ait biçimlerde ifade edilmesi haline gelmektedir (Raimes, 1983:10).

2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazma

Özellikle 1980'lerden itibaren süreç yaklaşımı etkilerinin yazma öğretimi programlarında kendini göstermeye başladığı görülür. Bu çerçevede yazma,

öğrenmenin ve gelişmenin bir yolu, çözümlenen ve tanımlanabilen, belirli kurallara bağlı kalınarak düzenlenmiş yaratıcı bir etkinlik olarak anlaşılır.

Yaratıcı olma, yeni ve özgün düşüncelerle ürünler üretebilme anlamına gelmektedir. Ayrıca Torrance (1992) yaratıcılığı, rahatsız edici eksik öğelerin farkına varma, bunlarla ilgili düşünme ve varsayımlar kurma, sorunlara-aksaklıklara ve bilgi eksikliklerine duyarlı olma, güçlüğü tanımlama ve çözüm bulma, tahminde bulunma olarak tanımlamaktadır. (Doğan, 2007:169).

Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü uğraşın ve çalışmanın içinde vardır. Yaratıcılık bazen “akıcı düşünme yeteneği” olarak tanımlanmakta, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar olan alanda yapıtların ortaya çıkmasına neden olan bir süreçler bütünü, tutum ve davranış biçimi olarak açıklanmaktadır (Özden, 2005:74).

Yaratıcılığın yazma ile birleşip bir bilim dalı olarak ortaya çıkması ilk olarak Amerikan üniversitelerinde, insancıl yaklaşımla yazınsal çalışmaları desteklemek amacıyla, 1920 ile 1960 yılları arasında görülen “*New Criticism*” adlı edebiyat akımıyla başlar (Smith, 2005:XIII).

Yaratıcı yazma denilince öncelikle edebiyat alanında roman, şiir ve tiyatro eseri yazımı akla gelmektedir. Scholes’in (1985) “*Textual Power*” olarak nitelendirdiği, okul ortamında öğrencilerin ürettiği yazma çalışmaları da yaratıcı yazma olarak adlandırılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın ortaya çıkışının ilk olarak XIX. yüzyıl Romantizm akımının etkisiyle olduğu söylenebilir. Rousseau’nun Emilie adlı romanında geçen çocuk kavramı, doğaya medeni bir insandan daha yakın ve toplum tarafından yozlaştırılmamış olarak betimlenir. Rousseau’ya göre çocuğun doğal bir şekilde yetişmesine izin vermek en iyi eğitim şeklidir.

Öğrenci Merkezli Yaklaşımın temelini oluşturabilecek söz konusu düşünce, tekrarlanan alıştırmalarla becerilerin geliştirilmesini, pekiştirmeye eğitimi, etkin öğrenme ve deneyimlerin yeniden yapılandırılmasını temel alan çağcıl “*İlerici Eğitim*” anlayışı ile birleşir. İlerici Eğitim anlayışı, gelişen Amerikan kültürünün eğitim felsefesi olarak nitelendirilmiş, öğrencinin eğitimi süresince gelişimini sınırlamayan, ürettiği her şeyi sorgulamaksızın kabul eden, mükemmeliyetçi bir standardı göz etmeyen bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür (Dawson, 2005: 21,54,55).

Yaratıcı Yazmanın temelleri Piaget’nin “Yeni Yöntemler” (1971) olarak adlandırdığı görüşlerine dayanmaktadır. Piaget çocukların küçük yetişkinler olarak görülmemesi gerektiğini ve yetişkinlerle aynı ussal işlevlere sahip olmadığını, çocukların bilgiyi alabilmesi için ilgilerinin teşvik edilmesi gerektiğini savunur. Geleneksel okul anlayışı etkinliklerin tümünü öğrenciye dayatırken, yeni okul anlayışı öğrencinin ihtiyaç ve ilgilerine dayanan doğaçlama temelli ve özgün etkinlikleri barındırır (Dawson, 2005: 132).

Piaget'nin bakış açısından hareketle ortaya konan öğrenci merkezli öğretimin yer aldığı, öğrencinin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını temel alan ve devingen bir etkinlik bütünü içinde öğrencinin kendini özgün bir şekilde ifade etmesi olarak açıklanabilen, ilerici eğitim anlayışını içinde barındıran yaratıcı yazmanın amacı, öğrencinin kendini ifade etmesini sağlamaktır (Dawson, 2005:133). Bu çerçevede, öğretim programında yer alan etkinliklerle kendini ifade eden öğrencinin, düşünsel çalışmalar olarak nitelenen içsel tecrübelerini tekrar yaratması hedeflenir.

Serafini, yaratıcılığın yazma sürecini içselleştirme, yazma sürecinin her aşamasında alıştırmaya olanağı sağlama, eğitim ve sanatla ilgili alanlarda kullanılabilir olma, bütüncül öğrenmeyi sağlama, işbirlikçi çalışmayı kolaylaştırma, her bir öğrenciye farklı öğrenme olanaklarını sunma amacına sahip olduğunu belirtmektedir. Serafini yaratıcı yazının dokuz özelliğe sahip olduğunu belirtir:

1. *Kişisel deneyim ve kültürel alanda özerk fikirler,*
2. *Merak hatta şaşkınlık uyandıran kavramlar,*
3. *Özgün bir biçim,*
4. *İlginç ve anlamlı olan öğelerin geliştirilmesi ve derinleştirilmesi,*
5. *Olay ve kişilerin mizahla anlatılması,*
6. *Farklı olaylar arasında bağ kurma gücü,*
7. *Sorunların ve sorunlara uygun özgün çözümlerinin gösterilmesi,*
8. *Olayların ve kişilerin özerk bir biçimde değerlendirilmesi,*
9. *Sorunun bir çok açıdan ele alınması gücü” (2002:214-215).*

Yukarıda sözü edilen özelliklerin yanı sıra yaratıcı yazının diğer özellikleri İnternet, çoklu ortam gibi bilgi teknolojisi ürünlerinin kullanımı ve imgeleme gücü olarak da görülebilir.

Eğitim alanında Öğrenci Merkezli Öğretim süreçlerine kolayca uyum sağlayan ve bireysel farklılıklara önem veren yaratıcılık (Doğan, 2007:182), yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde olumlu bir etken olarak göze çarpar. Bunun yanı sıra yaratıcı yazma, bilişsel ve iletişim becerilerin geliştirilmesi açısından önemli bir role sahiptir (Oral, 2003:20,26).

Balboni, süreç yaklaşımının yazma öncesi, yazma süreci ve yazma sonrası olarak olduğunu belirtir (1998:42-43). Serafini yazma öncesi aşamanın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan yazmaya hazırlamak olduğundan bahseder. Bu çerçevede öğrencilerin güdülenmesi, onlara mektup, şiir gibi bir biçimin ana hatlarını çizerek, öncelikli olarak kendi yaşantı ve deneyimlerini yansıtan ve hayal gücünü kullanmaya olanak veren bir başlangıç önererek veya gerçekleşmesi olanaklı olmayan düşsel bir durumu sunarak mümkün olduğunu belirtmektedir (2002:215).

Öğrenciler beyin fırtınası, yazılacak biçime, seçilecek sözcüklere, dilbilgisi yapılarına ve düşüncelerin bir bağlamda kullanılmasına ilişkin ikili veya grup çalışmaları gerçekleştirir (Hedge, 1991:11). Bu çerçevede oluşturulan birinci taslak yaratıcı yazma öğretimini olumlu yönde etkiler (Raimes, 1983:10). İkili veya grup çalışmasıyla gerçekleştirilen yaratıcı yazma süreci, öğrencilerin birbirlerinin güçlü yönlerini görmesini, başarılı olanların daha az başarılı olanlarla etkileşim içinde olup bilgi aktarımını gerçekleştirmelerini, sürecin öğrenci merkezli hale gelmesini sağlamaktadır (Hedge, 1991:12).

Oral yazma sürecinde öğrencilere yeterli zaman verilmesinden bahseder (2003:17). Bu durumda birinci taslağın gözden geçirilmesi ve yazılan ikinci taslakta değişiklikler yapılmasının mümkün olacağı düşünülebilir (Raimes, 1983:11).

Yazma öncesi sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde öğrenciler, yazılarını bireyin yargılanmadığı, duygusal baskının ve eleştirilme korkusunun en aza indirildiği, yazma isteği ve merakının olduğu bir ortamda, grup çalışması veya bireysel olarak yazar (Oral, 2003:16).

Sınıfta yazma çalışmayı olarak adlandırılabilen grup çalışması, yazma sonrası süreçte de önemli bir yere sahiptir. Oluşturulan metinler yine grup içinde ya da sınıfla paylaşılır (Serafini, 2002:217).

Oral, söz konusu yazma süreçlerinin tümünde geri bildirim ve öğrencilere iyi bir örnek oluşturması ve duygudaşlık yapması açısından öğretmenin de çalışmalara katılmasının gerekli olduğunu belirtmektedir (2003:25).

Yazma öğretiminin değerlendirilmesine ilişkin saptamasında ise öğretmen etkin öğrenmeyi destekleyen işbirliğine ve paylaşıma dayalı yazma çalışmalarına katılır ve öğrencilere rehberlik ederek öğrenme sürecinin yaratıcılığı geliştiren bir süreç haline gelmesini sağlayabilir.

Yaratıcı yazma süreci farklı yazım türlerini kapsamaktadır. Mektuplar, kişisel öyküler, şiirler, senaryolar, fıkralar, makaleler, bilimkurgu öyküler, oyunlar ve duvar yazıları bunların arasında yer alabilir. Kirby ve Liner yazımın şeklinden çok içeriğine ve tüm dengeli yoluyla oluşturulmasına önem verilmesini savunmaktadır. Bunun öğrencilerin yaratıcılık yetilerinin sürekli gelişim içinde olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Oral, 2003:16,23).

3. Uygulama

Yukarıda verilen bilgiler ışığında “*Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini temel alan, Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi yazma becerisi ölçütlerine göre oluşturulan yaratıcı yazma yaklaşımı süreçlerinin kaynaştırıldığı İtalyanca öğretim programı aracılığıyla, İtalyanca öğrenen üniversite öğrencilerinin başarı düzeylerine göre yazılı anlatım çalışmalarının niteliği nasıldır? Yaratıcı yazma yaklaşımının süreç oluşumları ve Avrupa Dil Gelişimi Dosyası A2 düzeyi Yazılı*

Anlatım Öz Değerlendirme Ölçeği ne derece gerçekleşmiştir?” sorularına yanıt bulmak amacıyla söz konusu çalışma yapılmıştır.

Çalışma grubu olarak Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre (Avrupa Konseyi, 2006:30-31) A2 düzeyinde olan İzmir Ekonomi Üniversitesi 3. sınıf lisans programı öğrencileri seçilmiştir. Verilere ulaşılabilirlik, geri dönüşüm, tutumluluk ve denetimin sağlanmasındaki güçlükler, süregelen program akışını aksatmama, zamanı etkili kullanma gibi nedenlerden dolayı, çalışma evreni seçme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir Ekonomi Üniversitesi Yaz Okulunda A2 düzeyi İtalyanca dersi alan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemin evreni temsil oranının %1,4 olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın denel işlem bölümü yaz okulunun öğretim süresi olan ve bir akademik döneme denk olan 7 haftada gerçekleştirilmiştir. Böylece yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışma, yaratıcı yazma süreçleri ve Avrupa Dil Gelişim Dosyasının temel dayanak noktası olan öz değerlendirmeyle İtalyanca yazma öğretimine katkısını değerlendirmiştir.

Çalışmada nicel ve nitel araştırma modelleri birlikte kullanılmıştır. Nicel araştırma modeli doğrultusunda ön test ve son testi içeren deneysel desene yer verilmiştir. Buna bağlı olarak nicel veri toplama araçları uygulanmıştır.

Bunlardan ilki Yazma Öncesi - Yazma Süreci - Yazma Sonrası alt ölçeklerini içeren Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Değerlendirme Ölçeğidir (Maltepe, 2006). Ölçek geçerlik, güvenilirlik, kullanılabilirlik açısından Kolmogorov- Smirnov Uygunluk Testi ile sınanmıştır. Diğer nicel veri toplama aracı ise Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi yazma becerisi Öz değerlendirme Ölçeğidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2003).

Nicel veri araçlarının ön ve son test olarak uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar istatistiksel açıdan aralarındaki fark ve öğrencilerin her maddeye verdiği cevapların dağılımı incelenmiştir.

Nitel veri aracı olarak ise, Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 yazma becerisi ölçütlerine uygun oluşturulan “Una Lettera dall’Italia”–“İtalya’dan bir Mektup” adlı kompozisyon konusu kullanılmıştır. Ön ve son test olarak uygulanan kompozisyon konusu, ALTE (Association of Language Testers in Europe) onaylı Perugia Üniversitesi (Università per Stranieri di Perugia) İtalyanca A2 düzeyi (CELI 1) Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğiyle, iki öğretim görevlisi tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçların istatistiksel açıdan arasındaki fark ve öğrencilerin her maddeye verdiği cevapların dağılımı incelenmiştir. Böylece araç geliştirme ilkeleri doğrultusunda ve yaratıcı yazma ilkeleri ışığında yapılan programa yönelik çoğaltma ve genişletme alt tekniklerinin uygulanmasıyla (Peçenek, 2005:88), A2 düzeyi İtalyanca yazma becerisinin geliştirilmesi ve etkin hale getirilmesini içeren bulgulara ulaşılmıştır.

4. Bulgular

Elde edilen birinci bulguda öğrencilerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazmaya Hazırlık alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Problemin çözümü için ilişkili örneklem için t-test (paired samples T-Test) çözümlenmiştir. Bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 1: “Yazmaya Hazırlık Sürecinin Karşılaştırılması”

Ölçümler: (Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazmaya Hazırlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar)	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Ön test	14	38,57	10,40	13	6,899	0,000**
Son test	14	57,42	5,41			

**p<0,01 düzeyinde istatistiki olarak anlamlı fark gözlenmiştir.

Söz konusu bulgu, Yaratıcı Yazma Yaklaşımı programı ile verilen öğretim ve etkinliklerin öğrencilerin Yazmaya Hazırlık sürecine ilişkin düşüncelerinin değişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($t_{(13)}=6,899$, $p<0,01$).

Yazmaya hazırlık sürecinde öğrencilerde yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak için çeşitli görsel ve işitsel araçlar kullanılmıştır. Yazma konularının belirlenmesinde gözlemler ve tartışmalar yapılmıştır. Bunun yanı sıra Internet ortamında bulunan gazete, dergilerdeki gerçek yaşam durumlarını içeren haber ve fotoğraflarla, tarihi kişilerden yola çıkarak ve gerçekleşmesi mümkün olmayan durumlarla yazma konuları belirlenmiştir. Yazma ile ilgili farklı bir bakış açısının gelişebilmesi için Internet ortamında bulunan siteler incelenmiş, yazılacak türe ilişkin uygun örnekler sınıfta okunmuştur. Yazma konusu ile ilgili oyunlar oynanmış, öğrenciler yazmaya cesaretlendirilmiş, taslak metinler ikili ve grup çalışmalarlarıyla öğrenciler ve öğretmen tarafından incelenmiş ve düzeltilmiştir. Çağrışım yoluyla sözcük dağarcığını geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Cümle, paragraf, metin ve diyalog yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Böylece elde edilen sonuçlardan öğrencilerin fiziksel gereçlerle makro yapılar geliştirdiği ve taslaklar çıkardığı (Sharples, 1999:10) ve böylece zihinsel bir süreç olan yazmaya hazırlık sürecini daha kolay gerçekleştirdiği görülmektedir.

Süreç yaklaşımında söz konusu olan Raimes’in belirttiği “Yazmaya nasıl başlayacağım?” sorusunun cevaplandığı (1983:10), yazmaya hazırlık alt bölümü son test puanlarına bakıldığında, kendi yaşantı ve deneyimlerinin yansıtılmasıyla öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan hazır olduğu ve güdülendiği gözlemlenmiştir (Serafini, 2002:215).

Elde edilen ikinci bulguda öğrencilerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazma Süreci alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Birinci bulguda olduğu gibi problemin çözümü için ilişkili örneklem için t-test (paired samples T-Test) çözümlemesi yapılmıştır. Bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 2: “Yazma Sürecinin Karşılaştırılması”

Ölçümler: (Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazmaya Hazırlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar)	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Ön test	14	50,07	6,76	13	9,60	0,000**
Son test	14	72,14	7,55			

**p<0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir.

Söz konusu bulgu, yaratıcı yazma yaklaşımı programı ile verilen öğretim ve etkinliklerin öğrencilerin Yazma Sürecine ilişkin görüşlerinin değişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($t_{(13)}=9,60$, $p<0,01$).

Yazma sürecinde öğrenciler şiir, yaşam öyküsü, mektup gibi farklı yazım türlerinde ve söz konusu türlerin teknik özelliklerini dikkate alarak, kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yansıtan, ayrıca hayal güçlerinin kullanımına izin veren yazma çalışmaları yapmıştır. Her öğrencinin izlediği yazma yol ve yöntemlerine değer verilmiş, yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkması için fikir alışverişinde bulunulmuştur. Öğrenciler ortaya konan duygu ve düşüncelere saygı duyup kabul etmiştir. Öğrenciler baskı altında kalmadan, duygusal açıdan rahat oldukları bir ortamda, ne ve/veya nasıl yazacağım kaygısı ve baskısı, eleştirilme korkusu olmadan zevkle yazma çalışmaları yapmış ve sunmuştur. Öğretmen bir öğrenci gibi yazma etkinliklerine katılmış, böylece onlara rehberlik edip desteklemiştir. Bunun yanı sıra kendi fikirlerini öğrenciye kabul ettirmemiştir.

Sonuç olarak öğrenci merkezli süreç yaklaşımını temel alan yaratıcı yazmanın yazma süreci alt bölümündeki son teste ait puanlar göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin yazma sürecinde beyin fırtınası, yazılacak biçeme, seçilecek sözcüklere, dilbilgisi yapılarına ve düşüncelerini bir bağlamda kullanmaya ilişkin oluşturdukları ikili ve grup çalışmalarıyla fikirlerini oluşturduğu gözlemlenmiştir (Sharples, 1999:11).

Öğretmenin de fiilen yazma sürecinde yer almasıyla iyi bir örnek ve duygudaşlık yaptığı (Oral, 2003:25), yazma sürecinin olumlu yönde geliştiği ve “Nasil yazıyorum?” sorusuna cevap verildiği görülmüştür (Raimes, 1983: 10).

Elde edilen üçüncü bulguda öğrencilerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazma Sonrası alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olduğunu göstermiştir. Problemin çözümü için ilişkili örneklemeler için yine t-test (paired samples T-Test) çözümlemesi yapılmıştır. Bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 3: “Yazma Sonrasının Karşılaştırılması”

Ölçümler: (Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazmaya Hazırlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar)	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Ön test	14	51,50	6,85	13	12,437	0,000**
Son test	14	68,57	5,21			

**p<0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir.

Söz konusu bulgu, yaratıcı yazma yaklaşımı programı ile verilen öğretim ve etkinliklerin öğrencilerin Yazma Sonrası yazma sürecine ilişkin görüşlerinin değişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($t_{(13)}=12,437$, $p<0,01$).

Çalışmanın yazma sonrası sürecinde öğretmenin ve öğrencilerin yazdığı metinler herkesin birbirine güven duyduğu ve anladığı bir ortamda paylaşılmıştır. Oluşturulan metinlerin paylaşımı sonucu öğrenciler birbirini tanımış, öğretmenin öğrencilerini tanıması kolaylaşmıştır. Öğrenciler oluşturdukları metinlere eleştirel bir bakış açısıyla bakmıştır. Ayrıca yazma çalışmalarının düşüncelerini, iç dünyalarını yansıtmayı yansıtmadığını sorgulamış, yazdıklarının sorumluluğunu üstlenmiştir.

Öğretmen, öğrencilerin düşüncelerinin kendi düşünceleri ile uyuşup uyuşmadığını dikkate almamış, değerlendirmelerde yazma konusu ve türünün özelliklerini vurgulamış ve olumsuz ifadelerden kaçınmıştır. Oluşturulan metinler farklılık, özgünlük, esnekliğin yanı sıra benzetme, deyim ve betimlemelerin olup olmamasına göre, ürünün yanında süreç ile de değerlendirilmiş, nasıl bir gelişim sağlandığı tartışılarak gerekli düzeltmeler tekrar yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin kendine özgü deneyimlerini, ifadelerini, düşünce ve dilsel açıdan özgünlüklerini ortaya koyduğu yaratıcı yazı ürünlerinin sınıfta paylaşıldığı, değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrencilerin birbirleri ile bilgi aktarımında bulunduğu bir ortam haline gelmesini sağladığı (Hedge, 1991:12), öğretmen tarafından öğrencilerin yazma ürünleri hakkında geri bildirim ve düzeltmenin verildiği (Balboni, 1998; Hedge, 1991; Raimes, 1983) son test puanlarındaki artıştan anlaşılmaktadır.

Çalışmadan elde edilen dördüncü bulguda ise öğrencilerin programa başlamadan önce ve program sonunda uygulanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeğinin 8 maddesine verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Söz konusu ölçeğin maddelerine deneklerin başta ve sonda verdikleri cevap yüzdeleri hesaplanarak betimsel bir karşılaştırma yapılmıştır. Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeğinin maddelerine ön ve son uygulamada deneklerin verdiklere cevaplara ait yüzdeler dağılımlara ait bulgular tabloda verilmektedir:

Tablo 4: “Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeğinin Karşılaştırılması”

Maddeler	Ön Test			Son Test		
	Cevaplar			Cevaplar		
	Hedefliyorum	Evete	Hayır	Hedefliyorum	Evete	Hayır
	%	%	%	%	%	%
1- Kısa ve basit bir not yada mesaj yazabilirim.	14,3	85,7	-	-	100,0	-
2- Basit tümcelerle bir etkinliği ya da olayı tarif edebilir, “ne zaman, nerede gerçekleşti” gibi bilgiler verebilirim.	57,1	14,3	28,6	7,1	92,9	-
3- Basit tümceler ve ifadelerle günlük hayatımdaki şeylerden bahsedebilirim.	28,6	57,1	14,3	-	100,0	-
4- Bir form doldururken eğitimim, mesleğim ve ilgi alanlarım ile ilgili bilgi verebilirim.	28,6	42,9	28,6	21,4	78,6	-
5- Bir mektupta basit tümceler ve ifadelerle kısaca kendimi tanıtabilirim.	28,6	50,0	21,4	7,1	92,9	-
6- Kısa bir mektup yazabilir, içerisinde hitap, selam, teşekkür ve rica gibi yapıları kullanabilirim.	50,0	28,6	21,4	-	100,0	-
7- Basit tümceler yazabilir ve bunları “ve”, “ama”, “çünkü” gibi bağlaçlarla bağlayabilirim.	50,0	14,3	35,7	7,1	92,9	-
8- Bir olay anlatırken zamansal sıralamayı doğru yapabilmek için “önce”, “sonra”, “daha sonra”, “son olarak” gibi sözcük ve ifadeleri kullanabilirim.	64,3	28,6	7,1	21,4	78,6	-

DeneySEL işlemin sonunda deneklerin kendilerini yazılı anlatım öz değerlendirme alanlarının tamamında oldukça yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Bir başka ifade ile A2 düzeyinde yapılan Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Programının öğrencilerin Öz değerlendirme açısından yazılı anlatım yeterliklerini geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Sonuç olarak A2 düzeyinde yapılan yazılı anlatım çalışmalarının, öğretmenin öğrenciyi güdülemesine fırsat veren ve program geliştirme konusuna esneklik kazandıran Avrupa Dil Gelişim Dosyasının temel kavramlarından olan Öz değerlendirme sürecini içermesinin (Demirel, 2004) öğretim sürecinin etkinliğini arttırdığı görülmüştür (Dülger, 2007:379). Öğrenciye farkındalık katması ve öğretme sürecine öğrencinin katılımını sağlaması, basit ve yalın yapısıyla yazma öğretimi sürecini desteklemesiyle (Coombe ve Canning: 2002) İtalyanca yazma öğretimi sürecine katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmadan elde edilen son bulguda Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyinde yazılı anlatım becerilerini ölçmek için aynı konuda ön test ve son test olarak iki kez kompozisyon yazdırılmış, öğrencilerin A2 düzeyi yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek üzere Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini temel alan, Perugia Üniversitesi (Università Per Stranieri di Perugia) tarafından hazırlanmış İtalyanca kompozisyon değerlendirme ölçeği kullanılmıştır (Perugia Üniversitesi, 2007).

Sınav kağıtlarına iki ayrı öğretim görevlisi tarafından verilen puanlar arasındaki uyum Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanarak belirlenmiş, her öğrenci için anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Puanlayıcılar arası uyum katsayısı $r=0,93$ olarak elde edilmiştir. Bu değer puanlayıcılar arasında çok yüksek bir uyumun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle söz konusu iki puanın ortalaması alınarak deneklerin kompozisyon ön test puanları elde edilmiştir.

Benzer şekilde, deneySEL işlemin sonunda aynı konuda yazdırılan kompozisyonlarda iki puanlayıcı tarafından puanlanmış ve puanlayıcılar arası uyum $r=0,977$ olarak hesaplanmıştır. Bu iki puanın ortalaması alınarak deneklerin son test kompozisyon puanları elde edilmiştir. Bulguların elde edilmesinde ilişkili örneklem için t-test (paired samples T-Test) çözümlenmesi yapılmıştır.

Tablo 5: “Kompozisyon Sınavının Karşılaştırılması”

Ölçümler: (Kompozisyon Yazma Süreçlerini Değerlendirme Ölçeğinin Yazmaya Hazırlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar)	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Ön test	14	5,10	1,61	13	5,797	0,000**
Son test	14	6,53	1,59			

** $p<0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir.

Bu bulguya ilişkin olarak, yaratıcı yazma programı çerçevesinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin yaşam öyküsü, şiir ve mektup gibi türlerin teknik özelliklerini göz önünde bulundurdıkları değerlendirilmesi yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin kendi yaşantı ve deneyimlerini, ne ve nasıl yazacakları baskısı olmaksızın cümle, paragraf ve metin düzeyindeki yaratıcı yazma çalışmalarına aktardıkları gözlemlenmiştir.

Çalışmanın nitel araştırma modeline ait sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, yaratıcı yazma programının nitel araştırma modeliyle örtüşen öğeleri içerdiği, bu çerçevede öğrencilerin yazma becerisinin geliştiği görülmektedir.

Öğrencilerin A2 düzeyi yazılı anlatım becerilerinin Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Programının uygulanması sonucu geliştiği görülmektedir ($t_{(13)}=5,797$, $p<0,01$). Araştırmacıya esnek bir yaklaşım sağlayan ve belirli bir odak çerçevesinde araştırmanın çeşitli aşamalarının birbiriyle tutarlı olmasına katkıda bulunan nitel bölümden elde edilen bulgu (Yıldırım ve Şimşek: 2006:69), yaratıcı yazma yaklaşımı programı ile verilen A2 düzeyi öğretim ve etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin uygun program ile gerçekleştirilmesi hedeflenen istedik özellikleri kazanıp kazanmadıklarının önemli olduğu Amaca Dayalı Değerlendirmeye ait Düzey Belirleyici Değerlendirme sürecini (Demirel, 2008:190) kapsayan çalışmanın nitel bölümünün, öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

5. Sonuç

Bu çalışmada Diller İçin Ortak Başvuru Metnini temel alan, Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi yazma becerisi ölçütlerine göre oluşturulmuş İtalyanca yaratıcı yazma yaklaşımı programı uygulanmıştır.

Bu çerçevede, çalışmanın nicel boyutunda birinci olarak uygulanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası, A2 düzeyi Yazılı Anlatım Öz değerlendirme Ölçeğinin ön test uygulamalarından elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yazma becerilerine ait dilsel gelişimlerinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Geliştirilen yaratıcı yazma programı sonucunda, öğrencilerin hedefe yönlendirme konusunda güdüleyici bir yöne sahip olan öz değerlendirme konusunda bilişsel ve duyuşsal farkındalığa sahip oldukları, kendi sorumluluklarını alarak öğrenme sürecinin bir parçası haline geldikleri, ön test ve son test uygulamaları arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı farktan anlaşılmaktadır.

Araştırmada oluşturulan yaratıcı yazma çalışmaları, süreç yaklaşımı doğrultusunda yazmaya hazırlık, yazma süreci ve yazma sonrası olarak gerçekleştirilmiştir. Böylece çalışmanın nicel boyutunda ikinci olarak Yaratıcı Yazma Açısından Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Söz konusu ölçeğe ait Yazmaya Hazırlık Süreçleri alt ölçeğinin ön test sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin yaratıcı yazmaya hazırlık çalışmalarını yapmadıkları yönünde görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir.

Yedi haftalık öğretim programı süresince yapılan işbirliğine dayalı yazmaya hazırlık çalışmaları sonucu, öğrenciler İnternet ortamında ve çoklu ortamda yer alan görsel-işitsel araçlarla yazma konularını belirlemiş, taslaklar oluşturmuş, çağrışım yoluyla sözcük dağarcıklarını geliştirmiş, metin yazma çalışmalarının yanı sıra paragraf ve cümle yazma çalışmaları yapmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin son test uygulamalarına verdiği cevaplar yaratıcı yazmaya hazırlık çalışmalarının uygulandığı yönünde olmuştur. Ön test ve son test uygulamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Yazma Sürecine ait alt ölçeğin ön test uygulamalarına bakıldığında yaratıcı yazma sürecine ait çalışmaların yapılmadığı gözlemlenmiştir. Yaratıcı yazma programı çerçevesinde yazma sürecinde ikili ve grup çalışmaları yapılmıştır. Öğrenciler mektup, yaşam öyküsü, şiir gibi farklı metin türleriyle kompozisyonlar yazmıştır. Öğretmen öğrencileriyle birlikte yazma çalışmalarına katılmış onlara rehberlik etmiştir.

Böylece “ne/nasıl yazacağım?” baskısı/kaygısı ortadan kalkarak öğrenciler kendilerini duyuşsal olarak rahat hissetmiştir ve bilişsel açıdan gelişimleri daha kolay hale gelmiştir. Bu saptamalar ışığında öğrencilerin son teste verdiği cevaplarla ön teste verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Yazma Sonrasına ait alt ölçeğin ön test ve son test uygulamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Yazma sonrası yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerin yazma çalışmalarını aralarında ve sınıfta paylaştığı, çalışmalarını işbirliğine dayalı düzeltme etkinlikleriyle gözden geçirdiği, özgün ve farklı öğelere sahip yazma çalışmaları yapma konusunda teşvik edildikleri saptanmıştır.

Sonuçlardan anlaşıldığı gibi yazmaya hazırlık - yazma süreci - yazma sonrası ile gerçekleştirilen, araç geliştirme teknikleriyle oluşturulmuş yaratıcı yazma programının, öğrencilerin yazma becerilerinin duyuşsal, bilişsel açısından geliştirilmesinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra bütüncül öğrenmeyi sağladığı, işbirliğine dayalı çalışmayı kolaylaştırdığı ve her öğrenciye farklı öğrenme olanaklarını sunduğu anlaşılmaktadır.

Böylece öğrencilerin merak, esneklik, çok yönlü düşünme, çevreye duyarlı olma, yeni durumlara ilgili olma, çabuk ve bağımsız hareket edebilme, özgünlük, değişik sonuçlara ulaşabilme, özerklik, eleştiriye açıklık gibi yetilere sahip olduğu sonucuna varılmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma süreçlerinde yer alan ön planlama, kavrama yapılandırma, taslak çıkarma, gözden geçirme üst süreçlerini yerine getirdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra metne ait bilgi, sürece ait teknik bilgi, dilsel yetenek

ve bilgi ile kültürel birikim alt süreçlerini de kullandıkları anlaşılmaktadır.

Çalışmanın nitel boyutuna bakıldığında Diller İçin Ortak Başvuru Metninin çalışması, Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyine uygun olarak hazırlanan kompozisyon konusu, ön test ve son test uygulamalarında öğrenciler tarafından yazılmıştır.

İki puanlayıcı tarafından yapılan ön test ve son test değerlendirmeleri sonucu öğrencilerin yazma becerilerinin A2 düzeyine uygunluk düzeyinin yaratıcı yazma çalışmalarıyla olumlu yönde geliştiği gözlemlenmiştir.

Kaynakça

- Aktaş, M.(2009). Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Dilbilim Bölümü Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı
- Avrupa Dil Gelişim Dosyası (2003). Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Avrupa Konseyi (2006). Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni, Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Balboni, P. (1998). Tecniche Didattiche Per l'Educazione Linguistica, Utet, Torino.
- Byrne, D. (1993). Teaching Writing Skills, Longman, London.
- Coombe C. ve Canning C. (2002). *Using Self-Assessment In The Classroom: Rationale And Suggested Techniques*, <http://www3.telus.net/linguisticsissues/selfassess2.html>.
- Dawson, P. (2005). Creative Writing and the New Humanities, Routledge, New York.
- Della Casa, M. (2001). Scrivere Testi, La Nuova Italia, Milano.
- Demirel, Ö. (2007). Yabancı Dil Öğretimi, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005). *Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması*, MEB Dergisi, Sayı167, Ankara.
- Demirel, Ö. (2008). Eğitimde Program Geliştirme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, N. (2007). Eğitimde Yeni Yönelimler. Ö. Demirel (Yay.), *Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık* (s.s.167-190) içinde. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dülger, O. (2007). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Kongresi Bildiriler. Gazi Eğitim Fakültesi (Yay.), *Yabancı Dilde Yazmanın Değerlendirilmesi* (s.s.377-381) içinde. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ergenç, İ. (1994). *Beyindeki Dil*, Bilim ve Teknik Dergisi, Tübitak Yayınları, Cilt:275, Sayı:314, s.s 36-39, Ankara.
- Hedge, T. (1991). Writing, Oxford University Press, Oxford.
- Koç (Erdamar) G. (2007). Eğitimde Yeni Yönelimler, *Yaşam Boyu Öğrenme* Ö. Demirel (Yay.), (s.s.213-231) içinde. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Mariani, L. (2004). Valenze Pedagogiche e Implicazioni Didattiche, *Il Portfolio Come Strumento di Valutazione Formativa*, E. Jafrancesco (Yay.), (s.s.32-44) içinde. Edilingua, Firenze.

- Maltepe, S. (2006). Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Oral, G. (2003). Yine Yazı Yazıyoruz, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Peçenek, D. (2005). *Yabancı Dil Öğretiminde Araç Geliştirme*, Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, Ankara, s.129, s.s.89-95.
- Raimes, A. (1983). *Techniques In Teaching Writing*, Oxford University Press, Oxford.
- Serafini, M. T. (2002). *Come Si Fa un Tema in Classe*, Strumenti Bompiani, Milano.
- Sharples, M.(1999). *How We Write: Writing As A Creative Design*, Routledge, London New York.
- Smith, H.(2005). *The Writing Experiment, Strategies for Innovative Creative Writing*, Allen&Unwin, Crows Nest Australia.
- Toklu, O.(2007). *Avrupa Birliği Dil Politikası* , Dil ve Yaratıcılık Dergisi, Sayı 1, s.s.80-87, Ankara.
- Trim, J.(2001). *50.Yılında Avrupa Konseyi*, Avrupa Parlamentosu Sunuş Konuşması, Strasburg, <http://www.ecml.at/efsz/aufg1.html>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.