

SÜREÇ TEMELLİ YARATICI YAZMA UYGULAMALARININ YAZILI ANLATIMA VE YAZMAYA İLİŞKİN TUTUMA ETKİSİ*

Özge ERDOĞAN **
Banu YANGIN ***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı yazma, iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde, deney 1 grubunda iş birlikli yaratıcı yazma ve deney 2 grubunda yaratıcı yazma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, uygulamaların başında ve sonunda yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumları, ilgili ölçme araçları kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişimleri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişimleri arasında ise deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Yaratıcı yazma, iş birlikli yaratıcı yazma, yazılı anlatım, yazmaya ilişkin tutum

THE EFFECTS OF PROCESS BASED CREATIVE WRITING ACTIVITIES ON STUDENTS' WRITING EXPRESSION AND ATTITUDE TOWARDS WRITING

ABSTRACT

The purpose of this study was to find out the effects of creative writing, collaborative creative writing and writing practices of Primary Turkish Education Programme on student's written expression and attitude towards writing. In the study, experimental design with pre-test/post-test control group was used. During the study, collaborative creative writing activities were applied in the 1st experimental group. In the 2nd experimental group only creative writing activities were applied. Control group carried out writing activities following the Primary Turkish Education Programme. As a result between the gain scores of experimental and control groups in favor of writing expression and attitude towards writing significant differences were found supporting the experimental group. Between the gain scores of 1st and 2nd experimental groups in favor of writing expression and attitude towards writing significant differences were found supporting the 1st experimental group.

Keywords: Creative writing, collaborative creative writing, writing expression, attitude towards writing

* Bu çalışma "Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi" adlı doktora tez çalışmasının bir bölümüdür.

** Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, e-posta:erdoganozge.edu@gmail.com

*** Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, e-posta:bnyangin@gmail.com

1. GİRİŞ

Yazma; planlama, bir araya getirme, düzenleme, gözden geçirme gibi birçok bilişsel becerinin koordinasyonunu gerektiren, uygulamalarla, yapılandırılmış dönütlerle öğrenilebilen ve üst düzey düşünmeyi sağlayan karmaşık bir süreçtir (Benjamin, 2005; Clay, 2001; Marzano, 1993). Bu süreçte kullanılan bilişsel stratejiler, nitelikli bir yazı için vazgeçilmezdir. Bu noktada iyi yazarlar, yazma sürecini izlemek ve kontrol altında tutmak için bilişsel süreçleri kullanmak durumundadırlar (Chien, 2010). Ayrıca yazar, kendi zihinsel aktivitelerinin yanında nitelikli bir yazı ortaya koymasını engelleyen durumları anlama, kontrol etme ve yönetmeye de ihtiyaç duyar (Pour-Mohammadi, Abidin ve Fong, 2012). Bu bağlamda yazma, öğrencilerin en çok zorlandıkları ve geliştirilmesi en zor olan dil becerisidir (Albertson ve Billingsley, 2000; Olinghouse ve Santangelo, 2010).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini şekillendiren önemli etkenlerden biri de yazmaya yönelik tutumlarıdır (Graham, 2006). Yazmaya ilişkin tutum, kişinin yazı yazarken kendini nasıl hissettiğiyle ilgili duyuşsal bir özelliktir (Graham, Berninger ve Abbott, 2012). Yazmaya ilişkin olumlu tutumu olan öğrenciler yazmaktan zevk alırlar. Yazmaya ilişkin olumsuz tutumu olan öğrenciler ise yazmadan uzaklaşırlar. Öğrencilerin daha önce yaşadıkları deneyimler, yazmanın zor ve geç kazanılan bir beceri olması nedeniyle birçok öğrenci yazma hakkında olumsuz düşüncelere sahiptir (Bruning ve Horn, 2000).

Öğrencilerin yazma becerisini istenilen nitelikte kazanmaları ve yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu noktada öğretmenlerin sınıfta süreç temelli yazma çalışmalarına yer vermeleri oldukça önemlidir. Süreç temelli yazma çalışmalarında yazma, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir. Bu süreç, yazı yazmadan önce ve yazım sırasında farklı aşamaları kapsar. Bu aşamalar yazma öncesi, taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlamadır. Yazma öncesi aşamada çeşitli etkinlikler ile öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir. Taslak yazma, yazma öncesi aşamasından sonra yazılacak konunun içeriğine uygun bir dille geriye dönülmeden bir taslak oluşturacak şekilde yazma sürecini anlatır. Gözden geçirme, yazılan metni yeniden görme, tekrar okuma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle yazarın kendi yazısına yeniden baktığı, mesajın açıklığını kontrol ettiği, kelime seçimini ve düzenlemeyi yaptığı zamandır. Buradaki amaç metnin sadece anlam bağlamında incelenmesidir. Düzenleme aşamasında kullanılan kelimelerin doğruluğu, metne uygunluğu, doğru yazımı, dil bilgisi, noktalama ve yazım kuralları açısından düzeltmeler yapılır. Yayımlamada ise yazılan yazıların başkalarıyla sözlü ya da yazılı olarak paylaşıldığı aşamadır (Bright, 2007; Dorn ve Soffos, 2001; Ecenbarger, 2007; Graves, 2003; Miller, 2003; Muschla, 2006; Olive, 2004). Yazılı anlatım çalışmalarının aşamalı olarak yürütülmesi, öğrencilerin nitelikli yazma ürünleri ortaya koymalarına yardımcı olur. Yazma sürecinin bu aşamalarla yürütülmesi öğrencilerin eksiklerinin ortaya koyulmasını kolaylaştırır. Ayrıca öğrencilere gerekli yerde dönüt verme, onların düşüncelerini düzenleme ve yanlışlarını düzeltme, yazma çalışmaları boyunca onları izleme ve bu süreci iyi değerlendirip yönetebilme imkânı sağlar (Karatay, 2011).

Öğretmenlerin sınıfta yapacakları uygulamalarla, karmaşık bir süreç olan yazmayı açık ve anlaşılır hâle getirmeleri gerekir (Archibald, 2010). Bunun için sınıfta çok fazla alıştırmaya yapılması ve bu uygulamalar sırasında çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması oldukça önemlidir (Kahn ve Holody, 2012; Pour-Mohammadi, Abidin ve Fong, 2012). Susar Kırmızı (2008)'ya göre yazma öğretiminde öğrencileri merkeze alan, yaratıcı ve eğlenceli etkinlikler kullanılan ve öğrencilerin kendilerini rahatça ifade etmelerini sağlayan farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerekmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve yazmaya ilişkin olumlu tutuma sahip olmaları için alan yazında bir alternatif olarak sunulan yaratıcı yazma ve iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarına yer verilmiştir. Yaratıcı yazma düşünce ve ifadelerin özgünlüğü ile ilgilidir (Dev, Marwah ve Pal, 2009). Yaratıcı yazma, öğrencilerin ön bilgilerinin açığa çıkmasını sağlayarak onlara hayal güçlerini geliştirici çalışmalar sunar (Eliasova, 2001). Bu çalışmalar sırasında öğrencilerin birçok düşünce ve kavram arasında daha önceden kurulmamış ilişkiler kurmaları sağlanır (Harper, 2010). Ayrıca yaratıcı yazma, hızla değişen toplumda oldukça önemli olan bir şeyler tasarlama, yaratma ve başkalarıyla empati kurma becerisini de geliştirir (Weldon, 2009). Başka bir deyişle yaratıcı yazmanın en önemli amacı öğrencilerin sıkıcı, kendini tekrarlayan, monoton yazılar yazmak yerine özgün, akıcı, ilgi çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktır (Temizkan, 2010).

Herkesin düz yazı yazmayı öğrenebileceği fakat yaratıcı yazı yazmayı öğrenemeyeceği sanılır. Oysaki yaratıcı yazılar yazabilmek için gerekli şartlar sağlandığı takdirde herkes yaratıcı düşünüp yazabilir. Bunun için öncelikle öğrencileri güdülemek ve teşvik etmek gerekir. Yazı yazmaya güdülenen bir öğrenci yaratıcı yazma ile yazdığı yazıyı içselleştirir (Elbow, 1998; Eliasova, 2001). Böylece öğrenciler kendi içlerine dönerler, yazılarında kendilerini yansıtırlar ve özgürce yazabilirler. Kendi iç dünyalarından yola çıkarak duygularını, düşüncelerini ve hayallerini özgür bir biçimde ifade edebilirler. Yaratıcı yazma sayesinde öğrenciler duygularını daha rahat bir şekilde ifade ederek kendi yeteneklerinin de farkına varırlar ve duygusal yönlerinin gelişimine büyük destek olurlar (Cucciare, 2008). Yaratıcı yazma öğrencilerin sadece kendilerini duygusal olarak güçlendirmelerine yardım etmez, bununla birlikte kendilerini daha iyi hissetmelerine de yardımcı olur. Başka bir deyişle yaratıcı yazmanın terapik bir etkisi vardır. Böylece öğrenciler yazılarında yaratıcılıklarını kullanarak kendi özgüvenlerini ve kişisel farkındalıklarını geliştirirler (Pardlow, 2003).

Yazılı anlatım çalışmalarında tek doğru cevabı ve yalın bir anlatımı bekleyen öğretmenler, öğrencilerin yazı yazmaktan uzaklaşmalarına ve korkmalarına neden olur. Yazmaya korku ile yaklaşan öğrenciler kendi yeteneklerinden emin olamazlar. Öğrencilerin yeteneklerini devre dışı bırakmak onları pasif öğrenen konumuna iter. Oysaki yaratıcı yazmada öğrenciler yazılarına, öğretmenlerinin kendi düşüncelerinin özgünlüğüne önem verileceğini ve yazıda uymaları gereken sabit ifadeler olmadığını bilerek başlarlar. Öğrencilere kendi üslupları ile yazı yazmalarına izin vermek onların yaratıcılıkları artırır ve yazmanın mistik, ilahi bir güç olmadığını öğrenmelerine yardımcı olur. Yazdıkları yazıların hem ilginç hem de anlamlı olması için çaba sarf eden yazarlar, bu arada okudukları metinlerdeki yazarların da aynı çabayı sarf ettiklerini fark ederler. Yazma sürecine yönelik deneyimler sayesinde öğrenciler yazılara, yazarın bakış açısından da bakmaya başlarlar. Yazma sürecinde deneyim kazanma ile

öğrenciler bir iletiyi anlatabilmenin birçok yolu olduğunu ve her bir yolun da birbirinden farklı etki yaptığını anlamaya başlarlar. Böylece yazılarda ne söylendiğinin değil nasıl söylendiğinin önemli olduğunu anlarlar (Austen, 2005).

Medhurst (2009)'a göre yaratıcı yazma çalışmaları sırasında öğretmen, öğrencilere özgür olduklarını hissettirmelidir. Ayrıca yaratıcı yazılar yazan öğrencilerin yazılarına içeriksel anlamda karışmamalıdır. Bununla birlikte yazma öncesi aşamada çeşitli çalışmalar yaparak öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmelidir. Bunun için öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak ve yaratıcı düşüncelerine olanak sağlayacak nitelikte çalışmalara yer verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri ve birbirleriyle paylaşabilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır.

Graham (2006) öğrencilerin yazı yazarken birbirleriyle etkileşimde olmaları gerektiğini savunmaktadır. Çünkü yazma, diyaloga dayalı bir keşif sürecidir (Prior, 2006). Bu süreçte öğrencilerin yeni fikirleri tartışmalarına ve paylaşmalarına imkân sağlayacak iş birlikli yazma çalışmalarına yer verilmelidir.

Son yıllarda yazma bireysel bir etkinlikten ziyade sosyal bir etkinlik olarak algılanmaktadır (Topping, Nixon, Sutherland ve Yarrow, 2000) ve iş birlikli şekilde yapılan yazma çalışmaları alan yazında giderek daha ön plana çıkmaktadır (Dyson, 1995, Fung 2010; Lundstrom ve Baker, 2009; Miell ve Littleton, 2008; Vass, 2007). İş birlikli yazma, yazının kalitesini olumlu yönde etkileyen ve grup üyelerinin bir takım olarak konuyu seçme, planlama, yazma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarında birbirlerine yardım ettikleri bir çalışmadır (Graham ve Perin, 2007). Başka bir ifade ile iş birlikli yazı yazma iş birliğini, eleştirel düşünmeyi, akranlarla birlikte öğrenmeyi ve nihai ürüne yönelik olarak aktif katılımı teşvik eden bir yazı yazma yöntemidir (Hernandez ve diğ. 2010).

İş birlikli yazmanın en önemli amacı ise kâğıdın başına yalnız geçen öğrencinin hissettiği yalnızlığı kolaylaştırmaktır, onu daha hızlı bir şekilde harekete geçirmektir (Sutherland ve Topping, 1999). Bireysel olarak yazmak, yeterli fikri olmayan kişiler için son derece zorlayıcı olabilir. Ancak iş birlikli bir şekilde yazıldığında grupta yer alan kişiler bu çalışmayı ödüllendirici ve heyecan verici bir deneyim olarak görebilirler (Amir, Ismail ve Hussin, 2011).

İş birlikli yazma öğrencilere bireysel olarak yazı yazarken elde edemedikleri birçok fırsat sunmaktadır (Storch, 2005). İş birlikli yazma sürecinde öğrenci grup arkadaşları ile yazmayı, bilgilerini paylaşmayı, doğru kararlar almayı, anlaşmazlıkların üstesinden gelmeyi, stratejilerden faydalanmayı ve iş birliği yapmayı öğrenir (Fung, 2010). Bununla birlikte iş birlikli yazma, öğrencileri dil üzerinde düşünmeye, kullanmakta oldukları dili tartışmaya ve karşılaştıkları dilsel sorunları çözmek üzere ortaklık yapmaya itmektedir (Dobao, 2012). Grupça yapılan yazma çalışmalarında konuşmalar, başkalarının bakış açısından hareketle farklı düşüncelere yönelme, birlikte karar verme, yeni fikirlerin ortaya çıkmasına katkı sağlar. Bireysel yazılan yazılarda ise bu şekilde bir paylaşım söz konusu değildir. Öğrenci, yazısına ilişkin fikirleri tek başına üretmek ve şekillendirmek durumunda kalır (Erdoğan, 2012).

Jones, Jones ve Murk (2012)'a göre yazma çalışmalarının iş birlikli şekilde yapılmasının birçok yararı vardır. Bunlardan ilki iş birliği sırasında grup üyelerinin yazma sürecine yönelik birbirlerinden birçok şey öğrenmesidir. Bir diğeri de çalışma sonunda daha nitelikli bir yazılı anlatım ürünü ortaya koyulmasıdır. Çünkü iş birlikli yazma çalışmaları, grup üyelerinin güçlü yanlarını toplayarak yazının niteliğini artırır. Böylece yazma çalışması sırasında öğrencilerin daha fazla keyif aldıkları, eğlendikleri ve yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmektedir. Ayrıca bu süreçte birbirlerinin yaratıcı düşünme süreçlerini gözlemlene fırsatı elde eden öğrenciler kendi düşünme sınırlarını da zorlarlar. Buradan hareketle iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarındaki bu paylaşım ve keşif süreci daha yaratıcı ve nitelikli yazıların ortaya çıkmasını kolaylaştırabilir.

Yaratıcı yazma bir konu üzerinde derinlemesine düşünmeyi, keşfetmeyi, duygu ve düşünceleri farklı, yaratıcı ve anlamlı bir yolla anlatmayı gerektirir. Grupça yapılan yaratıcı yazma çalışması boyunca yapılan konuşmalar nitelikli bir paylaşım ve ortak keşfetme süreci olarak tanımlanabilir (Vass, 2007). Ayrıca bu süreçte birbirlerinin yaratıcı düşünme süreçlerini gözlemlene fırsatı elde eden öğrenciler kendi düşünme sınırlarını da zorlarlar. Buradan hareketle iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarındaki bu paylaşım ve keşif süreci daha yaratıcı ve nitelikli yazıların ortaya çıkmasını kolaylaştırabilir. Vass (2002)'a göre bireysel ve birlikte düşünme, yaratıcı yazma bağlamında iş birliğinin üretkenliğini etkileyebilir. İş birlikli yaratıcılık birlikte plan yapmayı, fikirleri paylaşmayı, tartışmayı ve tartışma sonucu bir ortak noktaya varmayı içerir (Rojas-Drummond, Albarrán ve Littleton, 2008). Ayrıca Craft (2005), grup çalışmalarında yapılan yaratıcı çalışmaların yaratıcılığın geliştirilmesinde de önemli rol oynadığını belirtir.

Gündelik hayatta yaratıcı bir vizyona sahip olmak son derece takdir edilen bir özelliktir (Ritter, Baaren ve Dijksterhuis, 2012). Psikoloji ve ilgili disiplinler büyük oranda bireyin nasıl yaratıcı olduğunun anlaşılmasına yönelmiştir. Yaratıcılık, tamamen bireysel psikolojisinden daha toplumsal odaklı bir yaratıcılık psikolojisine geçiş sürecindedir (Glaveanu, 2011). Buradan hareketle öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek iş birlikli çalışmalara yer verilmesi gerekir. Ayrıca Wang (2012), yaratıcı düşünmenin teşvik edilmesi için öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları gerektiğini belirtir. Bu bağlamda öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine imkân sağlayacak, yaratıcı düşünme becerilerini ve aynı zamanda yazılı anlatım becerilerini geliştirecek nitelikli çalışmaların yapılması gerekir.

Özellikle öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının ve yazılı anlatım becerilerinin olumlu yönde nasıl geliştirileceğinin tartışıldığı günümüzde farklı yöntem ve tekniklerin bu anlamda etkinliğinin ortaya koyulması gerekir. Bu konuda yapılacak deneysel araştırmalar bireysel ve iş birlikli yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ve yazılı anlatım becerilerinin nasıl etkilendiğine ışık tutacak ve bu konudaki farklı görüşlere bilimsel bir bakış açısı sunacaktır.

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının ve yazılı anlatım becerilerinin olumlu yönde nasıl geliştirileceği tüm dünyada yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. Bu bağlamda yapılacak deneysel araştırmalar ile farklı uygulamaların etkililiğinin ortaya koyulması oldukça önemlidir. Bu kapsamda bu araştırma, süreç temelli yaratıcı yazma ve süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazmaya ilişkin tutumlarını nasıl etkileyeceğini ortaya koyması bakımından önem kazanmaktadır. Buradan hareketle yapılan araştırmada, süreç temelli yaratıcı yazma, süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki denencelere yer verilmiştir:

1. Süreç temelli yaratıcı yazma, süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin erişim puanları arasında deney grupları lehine ve deney gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin erişim puanları arasında süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Süreç temelli yaratıcı yazma, süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarına ait erişim puanları arasında deney grupları lehine ve deney gruplarındaki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarına ait erişim puanları arasında süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark vardır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel yöntem deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin yansız bir şekilde (random) dağıtılmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu yöntemde grupların oluşturulmasında yansız dağılım kullanılmaz. Bunun yerine daha önceden oluşturulmuş gruplardan bir veya birkaçı yansız yolla deney ve kontrol grubu olarak seçilir. Bununla birlikte katılanların olabildiğince benzer nitelikte olmalarına özen gösterilir (Gay, 1996; McMillan ve Schumacher, 2006).

Süreç temelli yaratıcı yazma ve süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada “ön test-son test kontrol gruplu” deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, beşinci sınıf düzeyinde üç farklı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflardaki öğrencilerden süreç temelli yaratıcı yazma ve süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları yapılanlar deney gruplarını, Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılan grup ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırma, Türkiye'de Trabzon ilindeki üç ilköğretim okulunda yapılmıştır. Bu okullar, orta düzeyde sosyo-kültürel özelliklere sahip devlet okullarıdır. Araştırmanın çalışma

grubunu bu okullarda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 81 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma grubu belirlenirken öncelikle Trabzon ili merkezinde bulunan 10 ilköğretim okuluna yönelik araştırma izni alınmıştır. Araştırma izni alınan okullarda toplam 24 adet beşinci sınıf olduğu tespit edilmiştir. Okullardan, bu sınıflardaki öğrenci sayıları ve bu öğrencilerin 2011-2012 eğitim-öğretim yılının birinci dönemine ait Türkçe dersi notları ile öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları alana yönelik bilgiler alınmıştır. Toplanan bilgiler doğrultusunda 8 tane beşinci sınıf uygulama dışına alınmıştır. 16 sınıfta bulunan toplam 424 öğrenciye “Yazma Tutum Ölçeği” uygulanmış ve öğrencilere verilen bir konuda hikâye yazmaları istenmiştir. Ayrıca tahtaya dört tane yazma konusu yazılmış ve öğrencilerden seçtikleri konuyla ilgili istedikleri türde (şiir, hikâye, mektup, haber yazısı, mektup) yazmaları istenmiştir. Yazılan yazılar “Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda tüm veri toplama araçlarına yönelik olarak aralarında anlamlı fark bulunmayan 6 adet beşinci sınıf olduğu tespit edilmiştir. Grupların her yönden denkliliğini sağlamak için öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları alan özellikleri de göz önüne alınarak yapılan eleme sonucunda iki grup deney, bir grup ise kontrol grubu olarak seçilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini belirlemek için öğrencilerden iki farklı metin yazmaları istenmiştir. Bunun için öğrencilere araştırmacı tarafından verilen bir konuda hikâye yazdırılmıştır. Daha sonra öğrencilere dört farklı yazma konusu daha verilmiş ve seçtikleri konuyla ilgili diledikleri türde (şiir, hikâye, mektup, haber yazısı) yazmaları istenmiştir. Bununla birlikte uygulamalar öncesinde öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını belirlemek için öğrencilere Yazma Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

İkinci aşamada ise deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulamalar sonrasında yazılı anlatım becerilerini belirlemek için öğrencilere öncelikle hikâye yazdırılmıştır. Öğrencilere yazdırılan hikâyenin konusu, dönem başında araştırmacı tarafından verilen hikâye konusu ile aynıdır. Daha sonra araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulamanın başında seçtikleri aynı tür ve konu ile ilgili bir yazı daha yazdırılmıştır. Uygulamalar sonrasında öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını belirlemek için öğrencilere Yazma Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

2.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama sürecinde, Deney 1 grubunda süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma, Deney 2 grubunda ise süreç temelli yaratıcı yazma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarında yapılan tüm uygulamalar, grubun sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle deney gruplarındaki sınıf öğretmenlerine uygulamalar öncesinde araştırmacı tarafından, sınıfında gerçekleştirilecek uygulamalar hakkında gerekli bilgiler verilmiştir.

Uygulamalar 16 hafta boyunca ikişer ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreye ön testler ve son testler için kullanılan 2 haftalık süre dâhil edilmemiştir. 16 hafta boyunca yapılan uygulamalar araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Uygulamanın ilk haftalarında

deney gruplarındaki öğretmenlere işleyiş hakkında gerekli dönütler verilmiştir. Bu şekilde 16 hafta boyunca öğretmenlerin yaptıkları iş birlikli yaratıcı yazma ve yaratıcı yazma uygulamaları eksiksiz bir şekilde yürütülmüştür.

Deney 1 grubunda yapılan süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma uygulamaları için öğretmen ile birlikte gruplardaki öğrenciler belirlenmiştir. Uygulamaların ilk haftalarında her grupta ortalama olarak 4-5 öğrenci yer alırken, uygulamaların sonuna doğru gruplardaki öğrenci sayısı giderek azaltılmıştır. Son 3 hafta boyunca da Deney 1 grubundaki öğrencilere bireysel yaratıcı yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Deney 2 grubunda yapılan yaratıcı yazma uygulamaları kapsamında ise, öğrencilere 16 hafta boyunca bireysel süreç temelli yaratıcı yazma çalışmaları yaptırılmıştır.

Kontrol grubunda gerçekleştirilen yazma uygulamaları, 16 hafta boyunca araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemlerde yazma sürecinin bir bütün olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmalarıyla ilgili araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Araştırmacı, yazma sürecine hiçbir etki yapmadan gözlem yapmıştır. Yapılan gözleme ilişkin öğretmene bilgi verilmiştir.

2.5. Veri Toplama Araçları

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından Yazma Tutum Ölçeği hazırlanmıştır. 22 maddeden oluşan tek boyutlu Yazma Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,95 olup toplam varyansın %50,45'ini açıklamaktadır.

Öğrencilerin yazdıkları yazıların değerlendirilmesi için araştırmacılar tarafından derecelendirilmiş puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Derecelendirilmiş puanlama anahtarında yer alan maddeler, uygulama sırasında öğrencilere yaptırılacak tüm yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirebilecek niteliktedir. Derecelendirilmiş puanlama anahtarında toplam 12 madde yer almaktadır ve bu maddeler "1, 2, 3" şeklinde puanlanmaktadır.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için ilk olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin her bir ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre araştırmada yapılan analizlerde parametrik istatistikler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisi ve yazma tutum erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesinde, "Süreç temelli yaratıcı yazma, süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin erişi puanları arasında deney grupları lehine ve deney gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin erişi puanları arasında süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark vardır." şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin hikâye türünde

yazılı anlatım becerisi erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikâye Türünde Yazılı Anlatım Becerisi Erişilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	406.050	2	203.025		
Grupları içi	185.753	78	2.381	85.253	.000
Toplam	591.802	80			

*p<.05

Tablo 1.'deki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hikâye türünde yazılı anlatım becerisi erişileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2, 78)} = 85.253, p < .05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2.
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikâye Türünde Yazılı Anlatım Becerisi Erişilerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Grup	N	Grup	Ortalama Farkı	p
Deney 1	27	Deney 2	3.808*	.000
		Kontrol	5.286*	.000
Deney 2	26	Deney 1	-3.808*	.000
		Kontrol	1.478*	.002
Kontrol	28	Deney 1	-5.286*	.000
		Deney 2	-1.478*	.002

*p<.05

Tablo 2.'deki verilere göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hikâye türündeki yazılı anlatım becerileri erişileri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Ayrıca tablodaki veriler, Deney 1 ve Deney 2 gruplarındaki öğrencilerin erişileri arasında, Deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğrencilere uygulamanın başında seçtikleri tür ve konuda bir yazı daha yazmaları istenmiştir. Uygulamanın sonunda da uygulamanın başında seçtikleri aynı tür ve konu ile ilgili bir yazı yazdırılmıştır. Öğrencilerin seçtikleri tür ve konuda yazılı anlatım becerisi erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Seçtikleri Tür ve Konuda Yazılı Anlatım Becerisi Erişilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	222.576	2	111.288		
Gruplariçi	378.313	78	4.850	22.945	.000
Toplam	600.889	80			

*p<.05

Tablo 3.'teki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin seçtikleri tür ve konuda yazılı anlatım becerisi erişileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2, 78)} = 22.945$, $p < .05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Seçtikleri Tür ve Konuda Yazılı Anlatım Becerisi Erişilerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Grup	N	Grup	Ortalama Farkı	p
Deney 1	27	Deney 2	2.013*	.004
		Kontrol	4.024*	.000
Deney 2	26	Deney 1	-2.013*	.004
		Kontrol	2.011*	.004
Kontrol	28	Deney 1	-4.024*	.000
		Deney 2	-2.011*	.004

*p<.05

Tablo 4.'teki verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin seçtikleri tür ve konuda yazılı anlatım becerileri erişileri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ayrıca tablodaki veriler, Deney 1 ve Deney 2 gruplarındaki öğrencilerin erişileri arasında Deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesinde, "Süreç temelli yaratıcı yazma, süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarına ait erişi puanları arasında deney grupları lehine ve deney gruplarındaki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarına ait erişi puanları arasında süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark vardır." şeklinde ifade edilmişti. Öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum erişi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazmaya İlişkin Tutum Puanları Erişilerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	2543,588	2	1271,794		
Gruplariçi	2481,177	78	31,810	39,981	.000
Toplam	5024,765	80			

*p<.05

Tablo 5.'teki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2, 78)} = 39.981$, $p < .05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazmaya İlişkin Tutum Puanlarının Erişilerine Yönelik Tukey Testi Sonuçları

Grup	N	Grup	Ortalama Farkı	p
Deney 1	27	Deney 2	7.605*	.000
		Kontrol	13.581*	.000
Deney 2	26	Deney 1	-7.605*	.000
		Kontrol	5.975*	.001
Kontrol	28	Deney 1	-13.581*	.000
		Deney 2	-5.975*	.001

*p<.05

Tablo 6.'daki verilere göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Ayrıca Deney 1 ve Deney 2 gruplarındaki öğrencilerin erişileri, arasında Deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada, süreç temelli yaratıcı yazma, süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci denencesinin birinci kısmında, süreç temelli yaratıcı yazma, süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin erişiş puanları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğu ifade edilmişti. Bu amaçla toplanan veriler; süreç temelli yaratıcı yazma, süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin yazılı anlatım

becerilerine ilişkin erişim puanları arasında deney grupları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Yaratıcı yazma, düşünce ve ifadelerin özgünlüğü ile ilgilidir (Dev, Marwah ve Pal, 2009). Özgün düşünce ve ifadelerin ortaya çıkması için süreç temelli yazmanın ilk basamağı olan yazma öncesi aşama ile öğrencilerin ön bilgilerinin açığa çıkması sağlanmalıdır. Bunun için deney gruplarında oyun oynama, beyin fırtınası, salkım oluşturma, resim/fotoğraf inceleme, video izleme gibi çalışmalara yer verilmiştir. Yapılan bu çalışmalar ile öğrencilerin bilişsel olarak yazmaya hazırlanmalarına ve konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmelerine olanak tanınmıştır.

Yazıya transfer edilecek bilgilerin düzenlenmesi aşamasında yapılan çeşitli hazırlıklar daha nitelikli yazıların ortaya çıkmasını sağlar. Böylece öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde bir gelişme gözlenir (Cutler ve Graham, 2008; Zampardo, 2008). Buradan hareketle yaratıcı yazma ve iş birlikli yaratıcı yazma sürecinde yer verilen yazma öncesi aşamada öğrencileri bilişsel olarak yazmaya hazırlayan çalışmaların, öğrencilerin yazıya aktarmak istediklerini amacına uygun şekilde ifade edebilmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Süreç temelli yaratıcı yazma ve süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarında yazma süreci; yazma öncesi, taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlama aşamalarına uygun olarak hazırlanmıştır. Birçok araştırmacı karmaşık olan yazma sürecinin aşamalı olarak yürütülmesinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştireceğini belirtir (Bruning ve Horn, 2000; Graham ve Sandmel, 2011; Nauman 2007). Bu çalışmada yaratıcı yazma ve iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarının süreç temelli yazmanın basamaklarına uygun olarak yürütülmesinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde rol oynadığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular deney grubunda yapılan süreç temelli yaratıcı yazma ve süreç temelli iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, konu ile ilgili yapılan bazı araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Ak, 2011; Beydemir, 2010; Feuer, 2011; Susar Kırmızı, 2008).

Araştırmanın birinci denencesinin ikinci kısmında ise, deney gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin erişim puanları arasında süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu ifade edilmiştir. Bu amaçla elde edilen veriler; süreç temelli yaratıcı yazma ve süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin erişim puanları arasında, süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları yapılan grubun lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

İş birlikli yazma, öğrencileri yazdıkları yazılar üzerinde düşünmeye ve tartışmaya itmektedir (Dobao, 2012). Başka bir deyişle iş birlikli yazma öğrencilerin kendi düşüncelerini yapılandırmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin grup çalışması sırasında yaptıkları konuşmalar nitelikli bir paylaşım ve ortak keşfetme süreci olarak tanımlanabilir (Vass, 2007). Buradan hareketle iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları ile

sağlanan bu etkileşim ortamının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde önemli rol oynadığı söylenebilir.

Bireysel yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı diğer deney grubunda ise öğrenciler, kendi yazılarına ilişkin fikirleri tek başına üretmek durumunda kalmıştır. Bireysel olarak yazmak, yeterli fikri olmayan kişiler için son derece zorlayıcı olabilir (Amir, Ismail ve Hussin, 2011). Miell ve McDonald'a (2000) göre öğrenciler tek başına çalışırken akıllarına bazı fikirler gelmeyebilir. Bu durum öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazıya istenen şekilde aktarmalarında bazı sorunlar yaşayabilmelerine neden olabilir.

Vass, Littleton, Miell ve Jones'a (2008) göre bireysel yazılan yazılar ile iş birlikli yazılan yazılar arasında nitelik farklılıkları vardır. İş birlikli çalışmalar, öğrencilerin yazı ile ilgili birbirlerinden anında dönüt almalarına ve birbirlerine dönüt vermelerine imkân sağlamaktadır. Ayrıca grup üyelerinin güçlü yanlarını toplayarak yazının niteliğini arttırdığı için öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirir (Hernandez ve diğ., 2010). Buradan hareketle iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları ile kendi düşünme sınırlarını aşmaları, birbirlerinin eksiklerini tamamlamaları ve birbirlerinden yazılı anlatıma ilişkin önemli ipuçları elde etmeleri, süreç sonunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde bireysel olarak yaptırılan süreç temelli yaratıcı yazma çalışmalarından daha etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, konu ile ilgili yapılan bazı araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Dobao, 2012; Michael, 2002; Shehadeh, 2011; Storch, 2005; Yarrow ve Topping, 2001).

Araştırmanın ikinci denencesinin birinci kısmında, süreç temelli yaratıcı yazma, süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarına ait erişim puanları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğu ifade edilmişti. Bu amaçla elde edilen veriler; süreç temelli yaratıcı yazma, süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarına ait erişim puanları arasında deney grupları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Yaratıcı yazma ve iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları ile öğrenciler düşüncelerini ve hayallerini özgür bir biçimde ifade edebilirler (Cucciarre, 2008). Yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerin yazdıkları yazılara içeriksel anlamda karışılmaması onların yazmaya ilişkin endişelerini ortadan kaldırmalarına yardımcı olur. Başka bir deyişle yaratıcı yazma, öğrencilerin yazma kaygılarının ve korkularının önüne geçmelerini sağlar (Carter, 2010). Ayrıca yaratıcı yazma çalışmaları ile öğrencilere kendi düşüncelerini diledikleri gibi şekillendirme şansına sahip olduklarının hissettirilmesi sınıfta yazmaya yönelik ılımlı bir havanın yaratılmasını sağlar. Deney gruplarında yapılan yaratıcı yazma çalışmaları sayesinde sınıfta oluşturulan bu atmosferin, öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney gruplarında yapılan yazma çalışmalarında sıkıcı ve kendini tekrarlayan yazma konuları yerine öğrencilerin seviyelerine uygun, ilgi, istek ve beklentileri göz önüne alınarak yazma konuları belirlenmiştir. Bruning ve Horn'a (2000) göre öğrencilerin kişisel ilgilerine yönelik konularda yazmaları, onların yazmaya güdülenmelerinde oldukça etkilidir. Çünkü öğrenciler kendi yaşantılarını ve deneyimlerini yazma eğilimindedirler (Ruddell, 2006) ve öğrencilere kendi ilgileri ve deneyimleri ile ilgili yazma çalışmaları yaptırılması onların yazmaya ilişkin heveslerini besler (Nauman, 2007). Bu noktadan hareketle seçilen yaratıcı yazma konuları sayesinde öğrencilere kendi iç dünyalarına inerek kendilerini istedikleri şekilde ifade edebilme fırsatı sunulmuştur.

Deney gruplarında yaratıcı yazma ve iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları sırasında öğrencilere hem konu hem de tür konusunda seçenekler sunulmuştur. Birçok araştırmacı (Bruning ve Horn, 2000; Lambirth ve Gooch, 2006; Nauman, 2007) öğrencilere konu ve tür konusunda seçenekler sunulmasının onların yazmaya güdülenmelerinde oldukça önemli bir rol oynadığını belirtir. Yapılan araştırmada deney gruplarındaki öğrencilere ilgi, istek ve beklentileri doğrultusunda konu ve tür konusunda seçme şansı verilmesinin, onların yazı yazmaya karşı güdülenmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Süreç temelli yaratıcı yazma ve süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları sonunda yayımlama aşamasına yer verilmiştir. Bunun için deney gruplarında yazılan yazılar, yayımlama aşamasında sözlü ya da yazılı olarak paylaşılmıştır. Nauman'a (2007) göre öğrenciler kendi yazılarının basıldığını gördüklerinde kendilerini gerçek bir yazar olarak görürler ve bu durum öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkiler. Buradan hareketle yaratıcı yazma ve iş birlikli yaratıcı yazma sürecinde yer verilen yayımlama çalışmalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular deney grubunda yapılan süreç temelli yaratıcı yazma ve süreç temelli iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yazmaya ilişkin tutumun geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalarda, bireysel ve iş birlikli şekilde yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının bu süreci etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu görülmektedir (Beydemir, 2010; Jasmine ve Weiner, 2007; Susar Kırmızı, 2008).

Araştırmanın ikinci denencesinin ikinci kısmında ise, deney gruplarındaki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarına ait erişim puanları arasında süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu ifade edilmiştir. Bu amaçla elde edilen veriler; süreç temelli yaratıcı yazma ve süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarına ait erişim puanları arasında süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma çalışmaları yapılan grubun lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Lambirth ve Gooch'a (2006) göre öğrencilere yazma çalışmaları için grupla çalışma fırsatı verilmesi onları yazmaya daha çok güdüler. Gupta yer alan kişiler, bu çalışmayı ödüllendirici ve heyecan verici bir deneyim olarak görebilirler (Amir, Ismail ve Hussin,

2011; Hernandez ve diğ., 2010). Buradan hareketle iş birlikli yaratıcı yazma sürecinde öğrencilerin yaratıcı yazma konularını iş birlikli bir şekilde yazmaları, öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

İş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı deney grubunda öğrencilerin grup şeklinde yazmaları, kendini henüz yazılı anlatım konusunda yeterli görmeyen ve yazmayı sevmeyen öğrenciler için iyi bir başlangıç olduğu söylenebilir. Çünkü bu sırada öğrenciler daha az kaygılı olurlar (McDonough, 2004). Grupça yazılan yazılarda da öğrencilerin birbirlerine destek olmaları, eksik oldukları noktaları birlikte tamamlamaları yazma sürecini açık bir şekilde gözlemlemelerine ve bu sürecin üstesinden tek başlarına da gelebileceklerine olan inançlarının artmasına olumlu katkısının olduğu düşünülmektedir. Bireysel yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı diğer deney grubunda ise öğrenciler, bu sürece yönelik kaygı ve endişeleri ile başa çıkarak düşüncelerini tek başına yazmak durumunda kalmıştır. Bu durum yazmaya yönelik olumlu tutumu olmayan öğrenciler için zorlayıcı olabilir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının gelişiminde bireysel olarak yaptırılan yaratıcı yazma çalışmalarından daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, konu ile ilgili yapılan bazı araştırmaların sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir (Humphris, 2010; Louth, McAllister ve McAllister, 1993; Yarrow ve Topping, 2001).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda yaratıcı yazma ve iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmede, bireysel yaratıcı yazma çalışmalarından daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda; öğrencilerin hem yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi hem de yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri için aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için sınıfta süreç temelli yaratıcı yazma ve iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarına yer verilmelidir.
2. Öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri için sınıfta süreç temelli yaratıcı yazma ve iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarına yer verilmelidir.
3. Sınıf öğretmenlerine süreç temelli yaratıcı yazma ve iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarıyla ilgili hizmet içi eğitim verilmelidir.

KAYNAKLAR

Albertson, L. R. & Billingsley, F. F. (2000). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Advanced Academics*, 12 (2), 90-101.

- Amir, Z., Ismail, K. & Hussin, S. (2011). Blogs in language learning: Maximizing students' collaborative writing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 537-543.
- Archibald, M. (2010). *Perceptions of diverse first-grade learners of their writing instruction and growth as writers*. Doctoral of dissertation, Walden University.
- Austen, V. J. (2005). The value of creative writing assignments in English literature courses. *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 2 (2), 138-150.
- Benjamin, A. (2005). *Writing in the content areas*. New York: Eye On Education.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25-37.
- Carter, J. (2010). *Creating writers: A creative writing manual for key stage 2 and key stage 3*. Oxon: Routledge.
- Chien, S. C. (2010). Enhancing english composition teachers' awareness of their students' writing strategy use. *The Asia Pacific Education Researcher*, 19 (3), 417-438.
- Clay, M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Portsmouth: NH:Heinemann.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. London: Routledge.
- Cucciarre, C. P. (2008). *Audience matters: Exploring audience in undergraduate creative writing*. Doctoral of dissertation, Oakland University, Michigan, Bowling Green State University.
- Cutler, L. & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 907-919.
- Dev, A. N., Marwah, A. & Pal, S. (2009). *Creative writing: A beginner's manual*. Pearson longman: India.
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21 (1), 40-58.
- Dorn, L. J. & Soffos, C. (2001). *Scaffolding young writers*. America: Stenhouse Publishers.
- Dyson, A. H. (1995). Writing children: Reinventing the development of childhood literacy. *Written Communication*, 12 (1), 4-46.
- Ecenbarger, L. (2007). *Method mania, activities to teach written expression skills and strategies*. USA: India.
- Elbow, P. (1998). *Writing with power*. New York: Oxford University Press.
- Eliasova, V. (2001). Literature and creative writing projects. *Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 473-480.
- Erdoğan, E. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Feuer, A. (2011). Developing foreign language skills, competence and identity through a collaborative creative writing project. *Language, Culture and Curriculum*, 24 (2), 125-139.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Fung, Y. M. (2010). Collaborative writing features. *RELC Journal*, 41 (1), 18-30.

- Gay, L. R. (1996). *Educational research competencies for analysis and application*. New Jersey, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Glaveanu, V. (2011). How are we creative together? Comparing sociocognitive and sociocultural answers. *Theory & Psychology*, 21 (4), 473–492.
- Graham, S. (2006). Writing. P. Alexander ve P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Berninger, V. & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28 (1), 51–69.
- Graham, S. & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104 (6), 396-407.
- Graves, D. (2003). *Writing: Teachers and children at work* (20th Anniversary ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harper, G. (2010). *On creative writing*. Canada: Multilingual Matters.
- Hernandez, N., Hoeksema, A. Kelm, H., Jefferies, J., Lawrence, K., Lee, S. & Miller, P. (2010). Collaborative Writing in the Classroom: A Method to Produce Quality Work.
- Humphris, R. (2010). Developing students as writers through collaboration. *Changing English*, 17 (2), 201-214.
- Jasmine, J. & Weiner, W. (2007). The effects of writing workshop on abilities of first grade students to become confident and independent writers. *Early Childhood Education Journal*, 35 (2), 131-139.
- Jones, D. L., Jones, J. W. & Murk, P. J. (2012). Writing collaboratively: Priority, practice and process. *Adult Learning*, 23 (2), 90-93.
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme, Yazma Eğitimi*, M. Özbay (Ed.), Ankara: Pegem A Akademi.
- Kahn, J. M. & Holody, R. (2012). Supporting field instructors' efforts to help students improve writing. *Journal of Social Work Education*, 48 (1), 65-73.
- Lambirth, A. & Gouch, K. (2006). Golden times of writing: The creative compliance of writing journals. *Literacy*, 40 (3), 146-152. ,
- Louth, R., McAllister, C. & McAllister, H. A. (1993). The effects of collaborative writing techniques on freshman writing and attitudes. *Journal of Experimental Education*, 61 (3), 215-224.
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18 (1), 30-43.
- Marzano, R. J. (1993). How classroom teachers approach the teaching of thinking. *Theory Into Practice*, 32 (3), 154-160.
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context, *System*, 32 (2), 207–224.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th Edition). London: UK.
- Michael, K. H. (2002). *Fifth grade students' use of genre in a collaborative writing workshop*. Doctoral of dissertation, Purdue University.

- Miell, D. & Littleton, K. (2008). Musical collaboration outside school: Processes of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 41–49.
- Miller, R. K. (2003). *Motives for writing* (4th ed.). New York: McGraw Hill.
- Muschla, C. R. (2006). *Teach terrific writing*. New York: McGraw Hill.
- Nauman, A. D. (2007). Writing in the primary grades: Tapping young children's enthusiasm to help them become good writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35 (4), 16-28.
- Olinghouse, N. G. & Santangelo, T. (2010). Assessing the writing of struggling learners. *Focus On Exceptional Children*, 43 (4), 1-27.
- Olive, T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidence from the dual-task technique. *The European Psychologist*, 9 (1), 32-42.
- Pardlow, D. K. (2003). *Flight to flatland: A descriptive study of using creative writing pedagogy to improve the teaching of first year english composition*. Doctoral of Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. C.A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- Pour-Mohammadi, M., Abidin, M. J. Z. & Fong, C. L. (2012). The effect of process writing practice on the writing quality of form one students: A case study. *Asian Social Science*, 8 (3), 88-99.
- Rojas-Drummond, S. M., Albarrán, C. D. & Littleton, K. S. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity*, 3 (3), 177-191.
- Ritter, S. M., Baaren, R. B. & Dijksterhuis, A. (2012). Creativity: The role of unconscious processes in idea generation and idea selection. *Thinking Skills and Creativity*, 7 (1), 21-27.
- Ruddell, R. B. (2006). *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20 (4), 286-305.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14 (3), 153–173.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (7), 51-68.
- Sutherland, J. A. & Topping, K. J. (1999). Collaborative creative writing in eight year-olds: Comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal pairing. *Journal of Research in Reading*, 22 (2), 154-179.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- Topping, K., Nixon, J., Sutherland, J. & Yarrow, F. (2000). Paired writing: A framework for effective collaboration. *Reading*, 34 (2), 79-89.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7 (1), 38-47.
- Weldon, F. (2009). On assessing creative writing. *New Writing*, 6 (3), 168 -174.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D. & Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, 3 (3), 192–202.

- Vass, K. (2002). Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18 (1), 102-110.
- Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity-The role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2 (2), 107-117.
- Yarrow, F. & Topping, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 261-282.
- Zampardo, K. M. (2008). *An examination of the impact of teacher modeling on young children's writing*. Doctoral of Dissertation, Oakland University, Michigan.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Writing is a complex process that requires the use and coordination of various cognitive skills such as planning, bringing together and reviewing, that can be learned through activities and structured feedbacks and that provide higher-level of thinking (Benjamin, 2005; Clay, 2001; Marzano, 1993). Therefore, writing is the most difficult language skill to be acquired by students (Albertson and Billingsley, 2000; Olinghouse and Santangelo, 2010).

One of the factors affecting the students' writing skill is their attitude towards writing (Graham, 2006). Attitude towards writing is an affective construct that is related to one's feeling while writing something (Graham, Berninger and Abbott, 2012). Process-based writing activities regard the writing activity as a discovery and modification of thoughts and language. Process-based writing includes different steps at the phases of pre-writing and writing. Pre-writing phase is consisted of drafting, reviewing, organizing and reporting (Bright, 2007; Ecenbarger, 2007; Graves, 2003; Miller, 2003; Muschla, 2006; Olive, 2004). Writing activities should be carried out based on certain phases as emphasized in the process-based writing activity.

Teachers should employ those teaching activities that make the writing process much clearer and understandable (Archibald, 2010). Susar Kırmızı (2008) argues teaching the writing process should be student-centered, creative and involve joyful activities with various methods and techniques that provide the students with the opportunity to express themselves easily.

This study analyses the effects of creative writing and collaborative creative writing on the high-quality writing of students and their positive attitudes towards writing. Creative writing is about the originality of views and expressions (Dev, Marwah and Pal, 2009). Creative writing reveals the students' prior knowledge, improving their imagination (Eliasova, 2001). Furthermore, creative writing improves the students' skills of designing, creating something significant and empathy (Weldon, 2009).

In recent periods, writing is considered to be a social activity rather than being an individual activity (Topping, Nixon, Sutherland and Yarrow, 2000). In addition, collaborative writing has become a significant technique (Dyson, 1995, Fung 2010;

Lundstrom and Baker, 2009; Miell and Littleton, 2008; Vass, 2007). Jones, Jones and Murk (2012) argue that collaborative writing activities are very productive and have certain advantages for students. One of the advantages is that during the collaborative writing process group members learn from one another about the writing process. The other advantage is the high-quality product of the process. Because the collaborative writing activities brings together the positive qualities of the group members, resulting in high-quality writings. In addition, during the collaborative writing activities students have joyful experience and develop positive attitudes towards writing. They also make use of their thinking potential at higher levels as a result of the observation of their peers' creative thinking process.

There has been debate on how to improve the students' attitudes towards writing and their writing skills. Therefore, empirical studies provide much deeper understanding of these points. This study aims at identifying the effects of process-based creative writing, process-based collaborative writing and conventional teaching of writing stated in the Turkish teaching program on the student' writing skills and their attitudes towards writing.

2. Method

The study has a semi-empirical model of research. Pre- and post-test with control group research design was employed. The study was carried out in three classes with 81 fifth-grade students. The first experiment group, Experiment 1, was given writing activities involving process-based collaborative creative writing. The second experiment group, Experiment 2, was offered writing activities involving process-based creative writing. The writing activities lasted for sixteen weeks and two class hours per a week. The control group received the regular education on writing as stated in the related program.

3. Discussion, conclusions and suggestions

In relation to the first hypothesis of the study, it is found that the writing scores of the experiment groups are higher than those of the control students. As stated earlier, in two experiment groups process-based collaborative creative writing and process-based creative writing were used. Of these two experiment groups, the first experiment group in which process-based collaborative creative writing was used was found to be more successful in regard to writing skills.

Creative writing is about the originality of thoughts and expression (Dev, Marwah and Pal, 2009). In order to achieve the originality of thoughts and expression the first step of the process-based writing should be implemented. This first step is to reveal the background information of the students. These activities provided the students with the opportunity to be cognitively ready for the writing activities and to activate their prior knowledge on writing.

These findings clearly indicate that the approaches used in both experiment groups, namely process-based collaborative writing and process-based creative writing, have positive effects on the writing skills of the participants. These findings are consistent with the previous findings (Ak, 2011; Beydemir, 2010; Feuer, 2011).

Again in relation to the first hypothesis, it is found that the students in the experiment 1 group who process-based collaborative writing activities were offered had significantly higher scores on the writing skills in contrast to those in the experiment 2 group who received process-based creative writing teaching.

Collaborative writing helps the students in constructing their thoughts. Talks among the group members during a group activity can be seen as a high-quality sharing and discovery process (Vass, 2007). Therefore, the interaction provided by the collaborative writing activities has an important role in improving the writing skills of students. Creative writing activities, on the other hand, are individual. This writing approach was employed in the second experiment group. Individual writing may be difficult for those with limited views (Amir, Ismail and Hussin, 2011). Thus, students may experience some difficulty in transferring their thoughts into writing in a desired manner.

In relation to the second hypothesis of the study, it is found that the attitude scores of the students in two experiment groups are higher than those of the control students. Of these two experiment groups, the first experiment group in which process-based collaborative creative writing was used was found to be more successful in regard to improving the attitudes towards writing.

Writing activities performed in both experiment groups included topics that are age-appropriate, interesting and desired, rather than being repetitive or boring. Bruning and Horn (2000) state that if students write texts on the topics that are interesting for them, they become much more motivated to write (Ruddell, 2006). Therefore, in the experiment groups, the students were offered interesting writing activities.

In both experiment groups, the students had chance to make choices in regard to text type and topic to be written. There are numerous studies suggesting that giving the students choices over the text types and topics is very significant in motivating them to write (Bruning and Horn, 2000; Lambirth and Goouch, 2006; Nauman, 2007). In the study, this assumption was verified in that the experiment students' attitudes towards writing were found to be much more positive than those of the control students, indicating the higher levels of motivation.

In both experiment groups, the writing process included the reporting phase. Reporting was achieved either verbally or written. Nauman (2007) points out that when the students' writings are printed or reported, they feel themselves as a writer. This feeling positively affects the students' attitudes towards writing. Therefore, it can be argued that the reporting phase included in the experimental writing activities improved the students' attitudes towards writing in the study.

This finding clearly shows that both process-based creative writing activities and process-based collaborative writing activities are influential in improving the students' attitudes towards writing. Research findings suggest that creative writing activities, performed whether individually or as a group are among the factors affecting the attitudes of the students (Beydemir, 2010; Jasmine and Weiner, 2007; Susar Kırmızı, 2008).

It is found that the students in the experiment 1 group where process-based collaborative writing activities were employed have much more positive attitudes towards writing in contrast those in the experiment 2 group in which process-based creative writing activities were performed.

Lambirth and Gouch (2006) argue that group activities in writing motivate the students. Group members may regard the group study as a rewarding and exciting experience (Amir, Ismail and Hussin, 2011; Hernandez et. al., 2010). Therefore, it can be stated that group study in the experiment 1 group was effective in improving the students' attitudes towards writing. Because during the group study the students experience less anxiety (McDonough, 2004). The reasons for the reduced anxiety during the group study are as follows: students support and complement each other. In the experiment 1 group in which individual creative writing activities were employed students lacked such advantages, leading to more difficulty in the writing process. This finding is consistent with some of the findings of the previous studies on the topic (Humphris, 2010; Yarrow and Topping, 2001).

Based on these findings, it can be suggested that in classrooms both process-based creative writing activities and process-based collaborative writing activities can be used in order to improve both their writing skills and their attitudes towards writing.