

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



BASAMAKLI ÖĞRETİM MODELİNİN
ÖĞRENCİLERİN YARATICI YAZMA
BAŞARILARINA ETKİSİ
Doktora Tezi
Ümmühan GÜZEL BAYDOĞAN
Danışman: Prof. Dr. Serdar YAVUZ
Elazığ-2024

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

Tez Başlığı: Basamaklı Öğretim Modelinin Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Başarılarına Etkisi

Tez Yazarı: Ümmühan GÜZEL BAYDOĞAN

İlk Teslim Tarihi: 12/06/2024

Savunma Tarihi: 04/07/2024

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırlanan bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Yönetim Kurulunun .../.../ 20... tarih ve sayılı kararı ile oluşturulan jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve akademik dinleyicilere açık olarak yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Serdar YAVUZ
İmza

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Şener DEMİREL

Üye: Prof. Dr. Ali GÖÇER

Üye: Prof. Dr. Ali Fuat ARICI

Üye: Doç. Dr. Gülşah YALÇIN

O N A Y

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

Prof. Dr. Ahmet TEKİN

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “Basamaklı Öğretim Modelinin Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Başarılarına Etkisi” başlıklı doktora tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum / kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri ünvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../2024

Ümmühan GÜZEL BAYDOĞAN

İmza

ÖN SÖZ

Yazmanın duygu ve düşüncelerin sembollerle ifade edilişi olduğunu dikkate aldığımızda tarihin en karanlık dönemlerinde bile yazının resimler aracılığıyla bireylerin iletişim sürecinde yerini almış olduğunu görebiliriz. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıla kadar pek çok iletişim çeşidi ve aracı söz konusu olmuşken yazı, tarihin her döneminde kalıcılığına olan güvenle varlığını korumuştur. Mevcut modern teknoloji çağında yazıya ne kadar önem verildiği tartışmaya açık bir konudur fakat yaratıcılık, özellikle de bireylerin, ülkelerin yaratıcılıkları aracılığıyla mücadele ettiği bu dönemde daha da önem kazanmıştır. Yaratıcılık ve yazma kavramlarının birleştiği yaratıcı yazma becerisinin bireylere aktarılması noktasında aile, okul, öğretmen ve politika yapıcılar tarafından sorumluluk paylaşılsa da Türk eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçirdiği düşünülünce en büyük sorumluluk, geleceğimizin mimarları öğretmenlerimizin omuzlarındadır. Özellikle yazma becerisi konusunda zorlanan öğrenciler, çeşitli kaygı durumlarının da devreye girmesiyle yazma sürecinde daha da zorlanarak yaratıcılıkları kısıtlanabilmektedir. Yaratıcı yazma faaliyetinin amacına ulaşabilmesi için yazarın kendisini baskı altında hissetmemesi, zaman kısıtı yaşamaması, özgür olması ve fikirlerini ifade etmekten, duygu, düşünce ve hayallerini kâğıda aktarmaktan çekinmemesi gerekmektedir.

Çalışmamızın bir diğer unsuru olan basamaklı öğretim programı, bu konuda etkin olarak taşıdığı özellikleriyle öğrencilerin kendilerini özgür hissetmelerini sağlamakta, kendi tercihlerine dayalı olarak yapacakları çalışmalarda yaratıcılıklarını ortaya çıkarıp çalışmalarına aktarabilmelerini amaçlamaktadır. Bu özgürlükçü yapı sayesinde öğrencilerin kaygı seviyelerinin düşmesi, olumlu tutum geliştirmeleri, motivasyonlarının artması, öz güven ve öz denetim bilincine sahip olmaları beklenilir. Bu niteliklerden hareketle yazmak söz konusu olduğunda olumsuz tutumla yaklaşan ve motivasyon düşüklüğü söz konusu olan öğrencilerin yaratıcılık yetilerinin de yeterince gün yüzüne çıkamayacağı düşünülerek öğrencilerin bu duygularını destekleyen ve alanda yeni olarak ifade edilebileceğimiz basamaklı öğretim programı merkezinde çalışma gerçekleştirildi. Çalışma sonucunda basamaklı öğretim programının öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına etkisini ortaya koyabilmek amaçlandı. Bu amaç doğrultusunda araştırma

tamamlanarak bulgu, tartışma, sonuç ve önerilere yer verildi. Alana katkı sağlamasını temenni ederiz.

Lisansüstü eğitim hayatım boyunca her daim desteklerini esirgemeyen, yaşadığım çeşitli zorluklarda elinden gelenin fazlasını yaparak bir aile olduğumuzu hissettiren, çeşitli tecrübeler edinmemi sağlayarak akademik alanda motivasyonumu kaybetmeme engel olan, bir otorite olarak değil de kelimenin tam ve gerçek anlamıyla danışmanım olan çok kıymetli, saygıdeğer hocam Prof. Dr. Serdar YAVUZ'a; akademik anlamdaki destekleriyle çalışmanın her aşamasında katkıda bulunan Tez İzleme Komitesi'nin kıymetli üyeleri Prof. Dr. Şener Demirel'e ve Doç. Dr. Gülşah Yalçın'a; bilgisi, tecrübesi ve donanımıyla öğrencilerine her zaman kapısı açık olan, ihtiyaç duyduğum her an bir telefon kadar uzağımda olan, sahip olduğu birikimini kendimi geliştirmem için şahsıma da aktarmış bulunan kıymetli hocam Doç. Dr. Sezgin Demir'e; bu yolda ilk adımlarımı atmam için beni teşvik eden, her alanda tecrübelerine başvurduğum, daima destekçim olan, yolunu yol bilerek her zaman izinden gittiğim canım ablam Dr. Öğr. Üyesi Gülhan GÖK'e; uzmanlığına başvurduğum, bilişim alanında ve manevi olarak da yardımlarını esirgemeyen kıymetli arkadaşım Dr. Gülden Mediha YEŞİLTEPE'ye; uzman görüşlerine başvurduğum diğer kıymetli hocalarıma ve meslektaşlarıma; uygulamaların gerçekleştirilme sürecinde yardımcı olan uygulama okulumuz idaresine; hiçbir karşılık beklemezsizin sorunsuzca uygulamaların yerine getirilmesi için emek veren saygıdeğer meslektaşım Öğrt. Seçkin BOZNA'ya; deney ve kontrol grubunda yer alan kıymetli öğrencilerimize; bugünlere gelmemde emeği olan bütün öğretmenlerime; her türlü cefayı çeken, hiçbir hatamda bana sırtını dönmeyen, tarihin en büyük emekçilerinden olan, koşulsuz sevgisiyle umut aşıl原因, verdiği eğitimle daima vatanımızı kalkındırmak ve her şeyden üstün tutarak bu uğurda gayret göstermek bilincini bizlere aşıl原因an biricik annem Emine GÜZEL'e; maddi ve manevi olarak dağ gibi arkamda duran canım babam Bayram GÜZEL'e; bu süreci benim için zorlaştırmayarak elinden gelen desteği esirgemeyen eşim Serhat BAYDOĞAN'a teşekkür ederim.

Ümmühan GÜZEL BAYDOĞAN
ELAZIĞ, 2024

ÖZ

Basamaklı Öğretim Modelinin Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Başarılarına Etkisi

Ümmühan GÜZEL BAYDOĞAN

Doktora Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

2024, Sayfa: XX+243

Yazmak; duygularımızın bir yansıması, yaratıcılığımızın kâğıt üzerindeki karşılığı, zihinsel bir gelişim aracı, bilinçli bir eylem ve kimi zaman da bir terapi unsurudur. Aynı zamanda öz güven, öz bilinç, yaratıcılık, özerklik gibi yetileri geliştirici niteliktedir. Buna rağmen motivasyon yetersizliği ve olumsuz tutum nedeniyle uygulama süreçlerinde öğrenciler tarafından yeterince tercih edilmemektedir. Zamanla geliştirilebilen bir beceri olmasına bağlı olarak pek çok öğrenci bu hususta kendi potansiyelinin farkına varamamaktadır. Çağımızın güncel öğretim tekniklerinden biri olan basamaklı öğretim programı ile öğrencilerin çalışmalarındaki motivasyonları desteklenerek sorumluluk sahibi olmaları, kolaydan zora öğrenmeler gerçekleştirilmeleri, üreticiliklerinin farkına varmaları, öz güven ve öz denetim bilinci edinmeleri amaçlanmaktadır. Bu nedenle araştırmada basamaklı öğretim programı ve yaratıcı yazmayı bir araya getirerek basamaklı öğretim programına dayalı olarak uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına etkisini belirlemeyi amaçladık. Bu doğrultuda araştırma; karma yöntemle gerçekleştirilmiş ve açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Nitel ve nicel verilerin farklı zamanlarda toplandığı bu desende nicel boyut verilerini toplamak için Kasap (2019) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği'nden (YARYÜDÖ) yararlanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda Millî Eğitim Bakanlığından ve Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Antalya ilinde yer alan bir devlet okulunun 6. sınıf düzeyindeki 2 şubesinde 8+2 haftalık süre boyunca çalışmalar yürütülmüştür. Nicel veriler, yarı deneysel desende toplanmış; ön test-son test kontrol gruplu desenin uygulanması sırasında yansız atama yöntemi doğrultusunda deney ve kontrol grubu olarak iki çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışmanın evren ve örnekleminin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yollarına başvurulmuştur. Araştırmanın evrenini uygun örnekleme yoluyla belirlenen bir devlet okulunun 6. sınıf öğrencileri, örneklemini ise tipik durum örnekleme ile evrenin içinden belirlenen 43 öğrenci (23 deney grubu, 20 kontrol grubu) oluşturmaktadır. Çalışma gruplarının belirlenmesi sürecinde ise ölçüt örnekleme başvurulmuş ve çalışmanın iç tutarlılığını sağlamak üzere araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin 5. sınıf sene sonu Türkçe dersi puan ortalamaları dikkate alınmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda deney grubu öğrencilerinin sene sonu puanlarıyla kontrol grubu öğrencilerinin sene sonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı

bir fark bulunmamıştır. Birbirine denk olduğu söylenebilen bu iki gruptan ise rastgele biri deney, diğeri kontrol grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma desenlerinden olan olgubilimsel (fenomenolojik) desen kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda nitel verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu tasarlanmıştır. Öğretmen görüşü doğrultusunda gönüllülük esası ile belirlenen 13 öğrenci nitel yöntemin çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerle 9 sorudan oluşan, uygulama öğretmeniyle de 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmelerle nitel veriler toplanmıştır. Ayrıca uygulamalar esnasında yapılandırılmamış gözleme de başvurulmuş ve tüm süreçten elde edilen bulgular nitel veri olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde YARYÜDÖ ile öğrencilerin yaptığı yaratıcı yazma çalışmaları değerlendirilmiş ve SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normalliği Shapiro-Wilk normallik testiyle belirlenmiştir. Dağılımın normal dağılım göstermesi durumunda parametrik testlere, normal dağılım göstermemesi durumunda ise parametrik olmayan testlere başvurulmuştur. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın belirlenmesi sürecinde Kovaryans Analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Anlamlı farklılıkların belirlendiği testlerde de etki büyüklüğünün tespiti için Cohen'in formülünden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin ve uygulama öğretmenin basamaklı öğretim programının yaratıcı yazma becerisine etkisine ilişkin görüşleri belirlenerek nicel bulguların desteklenmesi amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve yapılandırılmamış gözlemden yararlanılarak veriler toplanmıştır. Bu veriler MAXQDA programına aktarılarak içerik ve betimsel analiz ile analizler gerçekleştirilmiş, kodlamalar yapılmıştır. Gözlemde elde edilen veriler de analizler sonucunda ulaşılan bulgularla değerlendirilmiştir. Ayrıca nitel araştırmanın güvenilirliği için üçgenleme tekniğiyle çoklu yönetime başvurulmuştur. Nicel ve nitel aşamalarındaki veri kümelerinin toplanarak analizinden sonra, araştırma sürecinin en son basamağında birleştirme aşaması gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları kapsamında yaratıcı yazma ürünlerinin değerlendirilmesinde ön test ve son testte deney grubu lehine yüksek; kalıcılık testinde ise orta etki değerine sahip anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin başarı puan ortalamalarının her testte yükseldiği, kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarının ise gerilemiş olduğu belirlenmiştir. Basamaklı Öğretim Programı (BÖP) uygulanan Deney Grubu (DG) öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yaratıcı yazmaya yönelik ön test puanlarının erkek öğrencilerin lehine ve yüksek etki değerine sahip olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı da bir diğer nicel bulgudur. DG öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalara baktığımızda son test verilerine kıyasla her iki cinsiyette de kalıcılık testi puanlarının arttığı görülmüştür. Nicel verilerden ulaştığımız sonuçlar DG öğrencileriyle ve uygulama öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerle de desteklenmiştir. Nitel analizlerde katılımcıların yazma uygulamaları sonucunda daha yaratıcı, daha özgür, öz denetim sahibi, özerk, mevcut öğrenmelerini farklı derslere aktarabilen, öz güveni yüksek, başarıma zevkine varmış, ders başarısı artmış ve üretken öğrenciler oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem verilerinin de bu sonuçları desteklediği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle alan araştırmacılarına, ders öğretmenlerine, kurumlara ve ailelere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Basamaklı Öğretim Programı, Ortaokul Öğrencileri, Yaratıcı Yazma, Yazma Eğitimi, Yazma Başarısı.

ABSTRACT

The Effect of the Layered Curriculum on Students' Creative Writing Achievements

Ümmühan GÜZEL BAYDOĞAN

Ph.D. Thesis

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Educational Science

Department of Turkish and Social Sciences Education

Division of Turkish Language Education

2024, P: XX+243

To write; It is an entity of our emotions, the counterpart of our creativity on paper, a mental development tool, a conscious action and sometimes an element of therapy. It also improves skills such as self-confidence, creativity and autonomy. Despite this, it is not preferred enough by students during the implementing process due to lack of motivation and negative attitudes. Since it is a skill that can be developed over time, many students cannot realize their potential in this regard. With the layered curriculum, which is one of the current teaching techniques of our age, it is aimed to support students' motivation in studies, to make them responsible, to learn from easy to difficult, to realize their productivity, and to gain self-confidence and self-control awareness. For this reason, in the research, we aimed to bring together the layered curriculum and creative writing and determine the effect of creative writing exercises based on the layered curriculum on students' creative writing success. Research in this direction; It was carried out by mixed method and an explanatory sequential design was used. In this design where qualitative and quantitative data were collected at different times, the Creative Writing Products Evaluation Scale developed by Kasap (2019) was used to collect the quantitative dimension data.

In the quantitative aspect of the research, necessary permissions were obtained from the Ministry of National Education and Antalya Provincial Directorate of National Education. In the 2022-2023 academic year, studies were carried out for a period of 8 + 2 weeks in two 6th grade branches of a public school in Antalya. Quantitative data were collected in a quasi-experimental design; during the practice of the pretest-posttest control group design, two study groups were determined as the experimental and control groups by the unbiased assignment method. Purposive sampling, one of the non-random sampling methods, was used to determine the population and sample of the study. The population of the research consists of 6th grade students of a public school determined by convenience sampling, and the sample consists of 43 students (23

experimental group, 20 control group) determined from the population by typical case sampling. In the process of determining the study groups, criterion sampling was used and in order to ensure the internal consistency of the study, the 5th grade end-of-year Turkish course average scores of the experimental group and control group students were taken into consideration. As a result of the Mann-Whitney U test, no statistically significant difference was found between the end-of-year scores of the experimental group students and the end-of-year scores of the control group students. Of these two groups, which can be said to be equivalent to each other, one randomly formed the experimental group and the other the control group.

In the qualitative dimension of the research, phenomenological design, which is one of the qualitative research designs, was used. A semi-structured interview guide was designed to collect qualitative data in line with the findings obtained from the analysis of quantitative data. 13 students, determined on a voluntary basis in line with the teacher's opinion, formed the study group of the qualitative method. Qualitative data were collected through semi-structured interviews consisting of 9 questions with the students and 6 questions with the mentor teacher. In addition, unstructured observation was also used during the practices and the findings obtained from the whole process were used as qualitative data. In the analysis of the quantitative data of the research, the creative writing works of the students were evaluated with YARYÜDÖ and analyzed using the SPSS program. If the distribution showed a normal distribution, parametric tests were used, and if it did not show a normal distribution, non-parametric tests were used. Analysis of Covariance (ANCOVA) was applied in the process of determining significant differences between groups. In tests where significant differences were determined, Cohen's formula was used to determine the effect size. In the qualitative dimension of the research, it was aimed to support the quantitative findings by determining the opinions of the students and the mentor teacher regarding the effect of the layered curriculum on creative writing success. Data was collected using semi-structured interview technique and unstructured observation. These data were transferred to the MAXQDA program, content and descriptive analysis were performed, and coding was done. The data obtained from the observation was also evaluated with the findings obtained as a result of the analysis. In addition, for the reliability of the qualitative research, multiple methods were used with the triangulation technique. After collecting and analyzing the data sets in the quantitative and qualitative stages, the combining phase was carried out in the last step of the research process. Based on the results obtained, suggestions were made for field researchers, course teachers, institutions and families.

As a result of this research, significant differences with high impact values were obtained in favor of the experimental group in the pre-test and post-test in the evaluation of creative writing products. In the permanence test of the experimental group, a significant difference with a medium effect value was reached. It was determined that the average success scores of the experimental group students increased gradually in each test, while the success scores of the control group students decreased gradually. Another quantitative finding is that the pre-test scores for creative writing of the experimental group students, to whom the layered curriculum was applied, differed significantly according to the gender variable, in favor of the male students and with a high impact value. No significant difference was found in the posttest and retention test scores of the experimental group students according to the gender variable. However, when we look at the arithmetic averages, it was seen that the retention test scores increased in both genders compared to the post-test data. The results we reached from the quantitative data were also supported by the qualitative data obtained from the interviews with the experimental group students and the application teacher. In the qualitative analysis, it was concluded that as a result

of the writing practices, the participants became more creative, freer, self-controlled, autonomous, able to transfer their current learning to different courses, had high self-confidence, enjoyed success, increased course success, and were productive students. It was determined that observation data also supported these results.

Key Words: Layered Curriculum, Secondary School Students, Creative Writing, Writing Education, Writing Success.



İÇİNDEKİLER

O N A Y.....	i
BEYANNAME	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xix
EKLER LİSTESİ.....	xx
BİRİNCİ BÖLÜM	xx
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	6
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.2.1. Araştırmanın Hipotezleri	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Sayıtları	15
1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	16
1.6. Araştırmanın Tanımları	16
İKİNCİ BÖLÜM.....	18
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN	18
2.1. Dil.....	18
2.2. Eğitim.....	19
2.3. Türkçe Eğitimi	24
2.4. Türkçe Öğretim Programı	25
2.5. Yazma	29
2.6. Yazma Eğitimi	33
2.6.1. Yazma Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler	36
2.7. Yaratıcılık.....	44
2.8. Yaratıcı Yazma.....	48
2.8.1 Yaratıcı Yazma Teknikleri	51
2.9. Basamaklı Öğretim Programına Genel Bakış	56

2.9.1. Basamaklı Öğretim Programının Bileşenleri.....	59
2.9.2. Bloom'un Taksonomisi ve Yenilenmiş Taksonomi	60
2.9.3. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Basamaklı Öğretim Programı	63
2.10. Basamaklı Öğretim Programıyla Öğretmenler.....	65
2.11. Basamaklı Öğretim Programında Katmanlar	70
2.11.1. Basamaklar İçin Örnek Ders Planları	72
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	81
III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	81
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	81
3.1.1. Araştırmanın Deseni.....	82
3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar.....	85
3.2.1. Nicel Boyut için Evren ve Örneklem	85
3.2.2. Nitel Boyut için Çalışma Grubunun Oluşturulması	88
3.3. Veri Toplama Araçları	89
3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı	89
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	92
3.4. Araştırma Süreci.....	95
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	95
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	95
3.5. Verilerin Analizi.....	100
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	100
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	102
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	105
IV. BULGULAR	105
4.1. Nicel Bulgular	105
4.1.1. “BÖP’ün uygulandığı DG öğrencilerinin yaratıcı yazmaya yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” Şeklindeki H ₀₁ Hipotezine Yönelik Bulgular	105
4.1.2. “BÖP’ün uygulanmadığı KG öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” Şeklindeki H ₀₂ Hipotezine Yönelik Bulgular	110

4.1.3. “DG öğrencileri ile KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları arasında DG öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.” Şeklindeki Ha3 Hipotezine Yönelik Bulgular	114
4.1.4. “BÖP’ün uygulandığı DG öğrencilerinin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” Şeklindeki Ha4 Hipotezine Yönelik Bulgular	118
4.1.5. “BÖP’ün uygulanmadığı KG öğrencilerinin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” Şeklindeki H05 Hipotezine Yönelik Bulgular	121
4.1.6. “BÖP’ün uygulandığı DG öğrencilerinin ön test ve son test puanları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” Şeklindeki Ha6 Hipotezine Yönelik Bulgular	123
4.1.7. “BÖP’ün uygulandığı DG öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” Şeklindeki Ha7 Hipotezine Yönelik Bulgular.....	124
4.2. Nitel Bulgular.....	125
4.2.1. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Biçim” Temasıyla İlgili Görüşleri .	127
4.2.2. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Dil ve Anlatım” Temasıyla İlgili Görüşleri	131
4.2.3. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Metin Türleri” Temasıyla İlgili Görüşleri	139
4.2.4. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Yazma Yaklaşımına Etki” Temasıyla İlgili Görüşleri	146
4.2.5. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Programın Yazma Becerisine Etkisi” Temasıyla İlgili Görüşleri.....	152

4.2.6. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Basamakların Katkı Durumu” Temasıyla İlgili Görüşleri.....	158
4.2.7. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Kendini İfade Etme” Temasıyla İlgili Görüşleri	164
4.2.8. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Hayal Gücüne Katkı” Temasıyla İlgili Görüşleri	169
4.2.9. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Ders Başarısına Etki” Temasıyla İlgili Görüşleri	174
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	180
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	180
5.1. Tartışma.....	180
5.1.1. Ha1 Hipotezine İlişkin Tartışma	180
5.1.2. H02 Hipotezine İlişkin Tartışma	183
5.1.2. Ha3 Hipotezine İlişkin Tartışma	185
5.1.3. Ha4 Hipotezine İlişkin Tartışma	189
5.1.3. H05 Hipotezine İlişkin Tartışma	191
5.1.4. Ha6 Hipotezine İlişkin Tartışma	192
5.1.5. Ha7 Hipotezine İlişkin Tartışma	193
5.2. Sonuç.....	194
5.2.1. Ha1 ve H02 Hipotezlerine İlişkin Sonuç.....	194
5.2.2. Ha3 Hipotezine İlişkin Sonuç.....	195
5.2.3. Ha4 ve H05 Hipotezlerine İlişkin Sonuç.....	196
5.2.4. Ha6 ve Ha7 Hipotezine İlişkin Sonuç	197
5.3. Öneriler	198
5.3.1. Öğretmenlere Öneriler	199
5.3.2. Kurumlara Yönelik Öneriler.....	201
5.3.3. Ailelere Öneriler	202
5.3.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	203

KAYNAKLAR	205
EKLER	223
İZİN BELGELERİ	237
ÖZ GEÇMİŞ	243



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	Bloom ve Arkadaşlarının Bilişsel Alan Taksonomisi.....	62
Tablo 2	Gruplardaki Öğrencilerin Dağılımları.....	87
Tablo 3	Türkçe Dersi Yıl Sonu Not Ortalamalarına İlişkin Dağılım Değerleri.....	87
Tablo 4	Yıl Sonu Türkçe Dersi Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi.....	88
Tablo 5	Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği Puanlama Aralıkları	90
Tablo 6	Deney Grubu Ön Test Verilerinin Dağılım Değerleri	106
Tablo 7	Deney Grubu Ön Test Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	106
Tablo 8	Deney Grubu Son Test Verilerinin Dağılım Değerleri	107
Tablo 9	Deney Grubu Son Test Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	108
Tablo 10	BÖP Uygulanan DG Öğrencilerinin Yaratıcı Yazmaya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	109
Tablo 11	Kontrol Grubu Ön Test Verilerinin Dağılım Değerleri	110
Tablo 12	Kontrol Grubu Ön Test Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	111
Tablo 13	Kontrol Grubu Son Test Verilerinin Dağılım Değerleri	112
Tablo 14	Kontrol Grubu Son Test Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	112
Tablo 15	KG Öğrencilerinin Yaratıcı Yazmaya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları.....	113
Tablo 16	Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	116
Tablo 17	Grupların Yaratıcı Yazma Başarı Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 18	Deney Grubu Kalıcılık Testi Verilerinin Dağılım Değerleri	118
Tablo 19	Deney Grubu Kalıcılık Testi Shapiro-Wilk Analiz Sonuçları	118
Tablo 20	BÖP Uygulanan DG Öğrencilerinin Yaratıcı Yazmaya Yönelik Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	120
Tablo 21	Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Verilerinin Dağılım Değerleri	121
Tablo 22	Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Shapiro-Wilk Test Sonuçları.....	121
Tablo 23	KG Öğrencilerinin Yaratıcı Yazmaya Yönelik Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	123

Tablo 24	BÖP Uygulanan DG Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaratıcı Yazmaya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	123
Tablo 25	BÖP Uygulanan DG Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaratıcı Yazmaya Yönelik Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	124
Tablo 26	Katılımcıların “Biçim” Temasına Yönelik Görüşleri	128
Tablo 27	Katılımcıların “Dil ve Anlatım” Temasına Yönelik Görüşleri	133
Tablo 28	Katılımcıların “Metin Türleri” Temasına Yönelik Görüşleri	141
Tablo 29	Katılımcıların “Yazma Yaklaşımına Etki” Temasına Yönelik Görüşleri..	147
Tablo 30	Katılımcıların “Programın Yazma Becerisine Etkisi” Temasına Yönelik Görüşleri	153
Tablo 31	Katılımcıların “Basamakların Katkı Durumu” Temasına Yönelik Görüşleri	160
Tablo 32	Katılımcıların “Kendini İfade Etme” Temasına Yönelik Görüşleri	165
Tablo 33	Katılımcıların “Hayal Gücüne Katkı” Temasına Yönelik Görüşleri	170
Tablo 34	Katılımcıların “Ders Başarısına Etki” Temasına Yönelik Görüşleri	176

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Basamaklı Öğretim Programı Katmanları	5
Şekil 2	Yaratıcı Davranış ile İlgili Etkileşimci Bir Model.....	46
Şekil 3	Öğrencilerin Yazma Başarısını Öz Düzenlemesine İlişkin Nedensel Bir Model	67
Şekil 4	Ödev Seçiminde Sözlü Savunma Gerekliliği.....	69
Şekil 5	Araştırma Sürecinin Şekilsel Gösterimi.....	97
Şekil 6	Programın Uygulanma Sürecine Yönelik Çıkarımsal Analiz.....	100
Şekil 7	Deney Grubu Ön Test Puanlarının Normalliğine Dair Q-Q Grafiği.....	107
Şekil 8	Deney Grubu Son Test Puanlarının Normalliğine Dair Q-Q Grafiği	108
Şekil 9	Kontrol Grubu Ön Test Puanlarının Normalliğine Dair Q-Q Grafiği.....	111
Şekil 10	Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Normalliğine Dair Q-Q Grafiği	112
Şekil 11	Deney Grubu ve Kontrol Gubu Ön Test Saçılma Diyagramları.....	115
Şekil 12	Deney Grubu Kalıcılık Testi Puanlarının Normalliğine Dair Q-Q Grafiği	119
Şekil 13	Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puanlarının Normalliğine Dair Q-Q Grafiği	122
Şekil 14	Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine İlişkin Model	126
Şekil 15	Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarının “Biçim” Temasına İlişkin Model	127
Şekil 16	Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarının “Dil ve Anlatım” Temasına İlişkin Model.....	132
Şekil 17	Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarının “Metin Türleri” Temasına İlişkin Model	140
Şekil 18	Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarının “Yazma Yaklaşımına Etki” Temasına İlişkin Model	146
Şekil 19	Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarının “Programın Yazma Becerisine Etkisi” Temasına İlişkin Model.....	152

Şekil 20	Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarına “Basamakların Katkı Durumu” Temasına İlişkin Model	159
Şekil 21	Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarına Yönelik “Kendini İfade Etme” Temasına İlişkin Model	164
Şekil 22	Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarının “Hayal Gücüne Katkı” Temasına İlişkin Mode	169
Şekil 23	Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarının “Ders Başarısına Etki” Temasına İlişkin Model ...	175



KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

$\bar{x}$	: Ortalama
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
akt.	: Aktaran
BÖP	: Basamaklı Öğretim Programı (Alan yazında model ve program kavramları kullanıldığı ve kısaltmaya program kelimesi daha uygun olduğu için çalışma içerisinde Basamaklı Öğretim Programı olarak ifade edilmiştir.)
Çev.	: Çeviren (ler)
DG	: Deney Grubu
Ed	: Editör
Eds (İng.)	: Editörler
F	: Frekans
KG	: Kontrol Grubu
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
MAXQDA	: Qualitative and Mixed Methods Research Software
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
n (İng.)	: Sayı / Adet
η^2	: Eta Kare
Öğrt.	: Öğretmen
pp. (İng.)	: Sayfa (lar)
S	: Standart Sapma
s.	: Sayfa (lar)
sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TÜDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
Vb	: Ve Benzeri / Benzerleri
vd.	: Ve Diğerleri
Vol. (İng.)	: Cilt
YARYÜDÖ	:Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Ders Planları.....	223
Ek 2. Uygulama Süreci Fotoğrafları.....	231
Ek 3. Etik Kurul Onay Belgesi.....	237
Ek 4. Meb İzin Belgesi	238
Ek 5. Ölçek Kullanımı İzin Belgesi.....	239
Ek 6. Veli Onam Formu	240
Ek 7. Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği	241
Ek 8. Orijinallik Raporu	243



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

İnsanlar arasında çeşitli şekillerde gerçekleştirilen anlaşma ve ifade sürecine iletişim denir. İletişim, süreç içerisinde gerçekleşen bir beceri olsa da gerçekte oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır. İletişimde en önemli unsur olarak amaçların paylaşılması gösterilebilir. Bunun için ise amaçların açık ve anlaşılır bir biçimde tanımlanması gereklidir (Aydın, 2013: 10). En az iki insan arasında gerçekleşen bu anlamları ortak kılma süreci, aynı zamanda duygu, düşünce, bilgi ve becerileri paylaşarak davranış değişikliği meydana getirmektir (Yalın, 2012: 12). Bu paylaşma davranışı sırasında ise birbirinden farklı tekniklerden, yöntemlerden yararlanılır. Tüm bu unsurların temelinde dil yatmaktadır. Dil, insan vücudunda bir organ; duygu ve düşünceleri bildirmekte kullanılan anlaşma, lisan; çeşitli alanlarda kazandığı yan anlamlarla hukuk dili, Tanzimat dili gibi kavramlarla karşılık bulmaktadır (Ünalın, 2012: 1). En yaygın açıklamalarından biriyle dil; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendi kuralları olan ve bu kurallardan hareketle gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi (Ergin, 2013: 3); sistematik, yapısal, kurallı bir olgudur (Forrester, 1996: 2). Bu yönleriyle dil, sadece bir iletişim unsuru değil insan düşüncesinin ortaya çıkmasının da aracıdır (Ahanov, 2008/2021: 43). Kişinin çocukluğundan beri düşündüğü, rüya gördüğü ve sayıldığı dil ise ana dilidir. Diğer dillerin öğrenilmesi sürecinde de ana dilden öğrenmeye devam edileceği varsayılmaktadır (Skutnabb-Kangas, 1981: 14). Dil ile beraber insan düşüncesinin ortaya çıkmasıyla çeşitli bilimsel, kültürel, sosyal değişimler yaşanmaktadır. Değişen yaşam şartları sonucunda iletişim araçları da birbirinden farklılaşmıştır. Bu iletişim araçlarını genel bir başlık altında görsel, işitsel, dokunsal vb. olarak sınıflandırmak mümkündür. Sınıflandırmanın alt başlıkları içerisinde yer alan iletişim araçlarının genelinde yazı unsuru görülebilmektedir.

Günümüzde yazı dili, konuşma dilindeki sözlerin yazıdaki sembollerle işaretlenmesi olarak düşünülse de başlangıçta durum böyle değildir. Yazının tarihine bakıldığında harfler aracılığıyla yazmanın daha sonra ortaya çıktığı görülür. Yazının kökeni, geniş manasıyla sözü, heceyi veya sesi işaret eden damgaların belli bir dizge içerisinde bir araya gelmesine dayanır (Ahanov, 2008/2021: 394). Dili görselleştirerek kâğıda döken yazı, ilk olarak Sümerler tarafından bulunmuş ve tarihe yazılı belgeler bırakılmıştır. Bu nedenle

Sümerologlar M.Ö. 3200’lü yıllarda yazıya başlayan Sümerler için “Tarih Sümerlerle başlar.” demektedirler. İnsanlığın geçmişini aydınlatacak olan tarihin başlangıcına dayandırılan yazı, gerçekleştirilen en önemli keşiflerden biri ve hatta en önemlisi olarak da değerlendirilmektedir (Göçer, 2019: 3). Yazma becerisinin tanımının metni temel alma, bilişsel süreçleri esas alma ve mesaj ağırlıklı olma hususları bakımından farklılaştığı görülmektedir. Bu başlıklar özelinde tanımlamalarla sınırlamak yerine yazma becerisini genel kabul görecektir şekilde bir kişi, kurum veya grup tarafından ortaklaşa geliştirilmiş olan özel semboller veya kodlar kullanılarak duygu, dilek, istek veya mesajın başkalarıyla paylaşılması amacıyla metne dönüştürülerek yaygınlaştırılması şeklinde açıklayabiliriz (Yalçın, 2018: 351). Anlatma becerileri olan konuşmada da yazmada da öğretme, düşünce ve kanıları değiştirme, izlenim kazandırma ve olay içinde yaşatma olmak üzere dört temel amaçtan bir ya da birkaçıyla harekete geçeriz (Özdemir ve Binyazar, 2016: 66). Sonuç olarak bir metin oluşturma sürecinde bireyleri harekete geçiren güçler birbirinden farklı olabilir. İçsel dürtülerimiz ve zihinsel yaklaşımlarımız doğrultusunda psikolojik olarak rahatlamak, okuru bilgilendirmek, hedef bir başarıya ulaşmak, ardımızda bir iz bırakmak, sözlerimizin kalıcı olmasını sağlamak, duygularımızı dile getirmek, talep veya şikâyetle bulunmak gibi pek çok gerekçe ile yazabiliriz.

Dil öğrenme sürecinde 5 yaşına gelene kadar çocuklardan yetişkinlerin sahip olduğu bilgilerin önemli bir kısmına hâkim olmaları beklenir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklar örtülü öğrenme ile dile yönelik pek çok öğrenmeye sahip olurlar (Howe, 2017: 14). Okul ile birlikte okuma yazma becerisi kazanılır. Okuma ve yazma becerisinin birbirini tamamlayan iki beceri olduğu söylenebilir. Çeşitli araştırmalar sonucunda okuma ve yazmanın benzer zihinsel süreçlere ve eş biçimli bilgilere dayandığı belirlenmiştir (Fitzgerald ve Shanahan, 2000). Doğuştan getirilmeyen ve hem fiziksel hem de zihinsel gelişimin katkılarıyla kazanılan okuma ve yazma becerisi ilk okuma ve yazma çalışmalarıyla birlikte çocuklara resmî olarak kazandırılmaya çalışılır. Öte yandan yazma becerisi çok daha karmaşık ve kapsamlı bir süreçten oluşmaktadır. Ortaokul düzeyinde yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (TÜDÖP) baktığımızda genel amaçlar içerisinde yazmayla ilgili olarak öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi; Türkçeyi yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması; okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması; duygu ve düşüncelerin, görüşlerin yazılı olarak etkili ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmesinin

mümkün kılınması vb.nin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2019: 6). Bu genel amaçlar doğrultusunda öğrencinin ihtiyacına da hitap etmesi göz önünde bulundurularak yazma etkinlikleri gerçekleştirilir. Yapılan etkinliklerle yazma öğretimi sonucunda kazandırılmak istenen üst beceriler, 2006 TUDÖP'te şu başlıklarda toplanmıştır: eleştirel düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi ve yaratıcı düşünme becerisi (MEB, 2006).

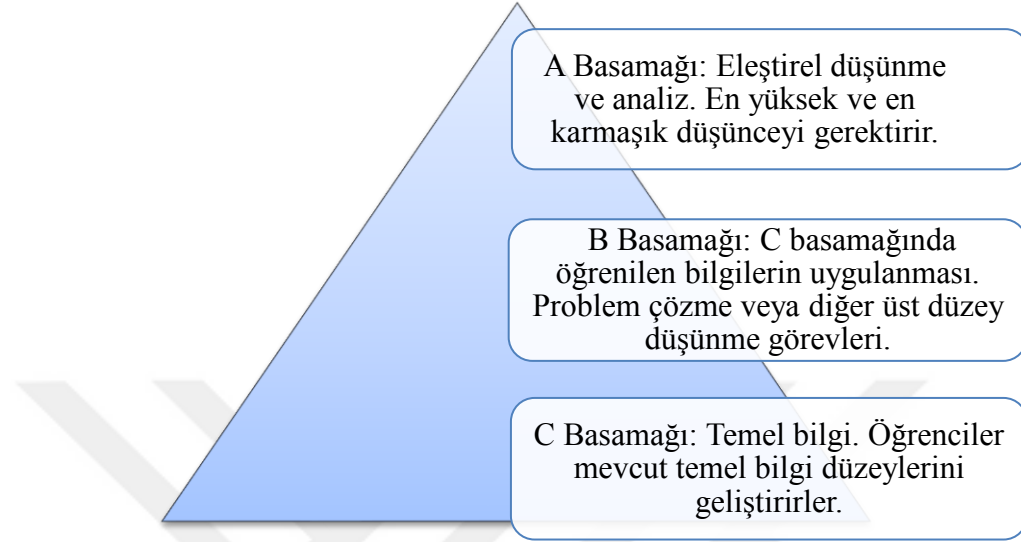
Diğer bazı becerilerde olduğu gibi yazma becerisi de uygulamalar yapılarak kazanılabilen bir beceridir. Doğuştan gelen yeteneklerin üzerinde çalışarak mevcut yetenek geliştirilir. Birey; duygu ve düşüncelerini dile getirme sürecinde sağlam bir ifade kullanabiliyorsa bunları yazıya dökmekten korkmamalıdır (Yıldız, 2010: 204). Duyuşsal anlamda yazmanın öğretilmeyeceği kısmen kabul edilse de yeteneğin geliştirilebileceği varsayımı da kabul edilmektedir. Bir kişi keman çalmayı veya resim yapmayı öğrenebiliyorsa yazmayı da öğrenebilir ancak dışarıdan teşvik edilen hiçbir eğitim süreci kişinin bunu iyi yapacağını garanti edemez. Bununla birlikte eğitsel süreçler doğrultusunda yazmanın geliştirilebileceğine inanılmaktadır (Cowan, 2016: 41). Böylece yazılacak metnin tasarlanması gereken tüm hazırlıklarının yapılmasından sonra yazma süreci başlamaktadır. Yazma sürecinde hedef kitlenin analizi yapılarak anlayabilecekleri nitelikte bir anlatım gerçekleştirilmelidir (Yalçın, 2019: 358). Yazma esnasında bireylerin duygularını kontrol eden engeller kırılır. Bireyin kendi duygularıyla yüzleşebilmesi için oldukça etkili ve kullanışlı bir yöntem olan yazı yazmaya bireyin kendini tanıması da denir. Sonuç olarak yazmak, duygusal yönü etkili olan bir eylemdir (Yıldız, 2010: 203). Bu eylem, bireyin ruhsal durumunu kontrol eden engellerin kırılması ve duygusal yönün etkinliği sonucunda yaratıcılık becerisi de pekişerek ortaya yeni ürünler konulabilmesine hizmet edecektir. Yaratıcı yazma faaliyetlerinde ilk olarak konuyla ilgili olan kavram ve düşünceler; beyin fırtınası ve çağrışım aracılığıyla ortaya çıkarılır (Güneş, 2007: 187). Ön hazırlık, hazırlık ve düzenleme aşamalarının ardından yoğurma ve biçimlendirme devreye girer ve en önemli ve uzun süreç olan yazma süreci başlar (Şahin, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 285). Yaratıcı yazma, zihni farklı şeylere açar; dünyaya daha önce bakmadığımız bir şekilde bakabilmemizi sağlar (Pawliczak, 2015). Yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerin hem yaratıcılıklarına hem de sezgilerine güvenmeleri sağlanarak aşırı sorgulayıcılıkları sonucunda yaratıcılıklarını engellemelerine mâni

olunmalıdır (Güneş, 2007: 187). Böylece öğrencilerin yeteneklerini en duru hâliyle ortaya koymaları ve kendi gizil güçlerinin farkına varmaları sağlanabilecektir. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarma ve yeni bir ürün ortaya koymalarını sağlayabilme sürecinde farklı eğitsel faaliyetlere başvurmak mümkündür. Eğitim sistemimizin benimsemiş olduğu yapılandırmacılık yaklaşımı içerisinde var olan basamaklı öğretim programının da bu süreçte kullanılabilecek nitelikleri içerisinde barındırdığı düşünülmektedir.

Nunley tarafından 1980’li yıllarda geliştirilen basamaklı öğretim programı (BÖP), uluslararası alan yazında “Layered Curriculum” olarak adlandırılmaktadır. Programın uygulanmasıyla sahip oldukları yetenekler bakımından farklılaşan öğrencilerin çok yönlü olarak yetişmelerini sağlamak amaçlanır. Yine bu programda mevcut eğitim-öğretim sürecinde kullanılan programı bütünüyle değiştirmek yerine süreç, üç ayrı katmana bölünerek farklılaşma ve kademeli bir şekilde ilerleme sağlanır. BÖP; öğrencilere seçenekler sunmak, üst düzey düşünmeyi teşvik etmek ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlamak olmak üzere üç temel kavramla özetlenir (Nunley 2004’ten akt. Nunley ve Evin Gencel, 2019: 3). Bu programda öğrencilere temel bilgi ve becerilerden başlanarak üst düzey becerilere kadar ödev seçeneği ve seçebilecekleri birçok farklı etkinlik sunulur. Örneğin, öğrencilere notlarını almak için tamamlamaları gereken altı potansiyel aktivitenin listesi sunulur. Sunulan bu etkinlikler çok sayıda öğrenme stilini içerecektir. Öğrencilerin notlarını almak için potansiyel olarak video izlemeleri, ders dinlemeleri, model oluşturmaları, poster çizimleri ve / veya ilgi duydukları bir konuyu araştırmaları gerekecektir (Nunley 2004’ten akt. Blackwood, Brosnan ve May, 2007: 4). Süreç boyunca ise katmanlar esas alınır.

Şekil 1

Basamaklı Öğretim Programı Katmanları (Blackwood, Brosnan ve May, 2007).



Uygulamaların tamamı yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere üç katmanda sunulur. Her katman farklı türde bir düşünceyi veya bir konuyu anlama derinliğini temsil eder. İlk katman olan C katmanında öğrenci, mevcut temel bilgi düzeyini geliştirirken konuyla ilgili temel bir bilgi ve anlayış kazanmak için çalışır. Daha sonra problem çözme görevlerinin yaygın olduğu B katmanı gelir. B katmanı, öğrencinin C katmanında öğrendiği bilgileri uygulamasını sağlar veya manipüle etmesine neden olur. Son katman olan ve en karmaşık düşünceyi gerektiren A katmanı ise öğrencinin eleştirel düşünme ve analiz faaliyetlerini içeren görevleri tamamlamasını sağlar (Nunley 2004'ten akt. Blackwood, Brosnan ve May, 2007: 4). BÖP'ün temel yapı taşı olan öğrenci sorumluluğu sürecinde tamamlanan görevlerin öğrenci tarafından savunulması Nunley'in hesap verilebilirliği sürece dâhil etme yöntemidir. Bu sayede öğrencilerin hile yapma ihtimallerinin de önüne geçilmesi mümkün olmaktadır (LaSovage, 2006: 5). Bu uygulamalar sırasında öğretmenlerin de yardımıyla öğrenciler bilgi toplarken, bilgiyi uygularken ve her konuyla ilgili bilgiler hakkında eleştirel düşünürken programın her katmanında kendi yöntemleriyle çalışırlar. Çalışmaların sonunda öğrencinin aldığı not, öğrencinin konu hakkında göstermiş olduğu anlayış derinliği ile ilişkilidir (Nunley ve Evin Gencel, 2019).

Yaşam var olduğu sürece tüketimde bulunan insanın bunu sürdürebilmesi için aynı zamanda üretimde de bulunması gerekmektedir. Bu noktada yaratıcı yazarlık da aslında tüketen insanın bir şekilde ortaya koymak zorunda olduğu üretme eylemidir. Okullarda yaratıcı yazma çalışmalarıyla yaşamının ilk yıllarında üretmeye teşvik edilen bireyler, toplum içinde aktif olarak bir sektöre yöneldiklerinde bu üretme eylemlerini hayat sahasında da ortaya koyacaklardır. Bu noktada yaratıcı yazma hem bir etkinlik hem de bir eser üretimidir (Harper, 2010). Yaratıcı yazma sürecinde özgürleşen bireyin baskı hissinin azalmasıyla beyni ve duyguları daha aktif yapıya sahip olur. Yaratıcılığı ön plana çıkan bireyin BÖP ile çalışmalarının sorumluluğunu alarak ürününü savunması beklenir. Bir özgürlük olan yaratıcı yazma (Anae, 2014) ile öğrencinin özgürce seçimlerini ve üretmesini esas alan BÖP'ün birbirini tamamlayan iki boyut olduğu söylenebilir. Buradan hareketle gerçekleştirilen araştırma ile BÖP'ün ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarını nasıl etkilediğinin, sürece yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin ne yönde olduğunun belirlenmesi amaçlandı. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle gerekli önerilere yer verildi.

1.1. Araştırmanın Problemi

Okula başlayan çocukların bir kısmı yazmayı isterken bir kısmı ise yazmayı ya bir angarya ya da kaçınılması gereken bir eylem olarak görür (Akyol ve Yıldız, 2018). Öğrenciler, yazma becerisini edinme sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşır ve bu zorluklarla baş edebilmeleri öz yeterlik inançlarının düzeyi ile de doğru orantılıdır (Erbilen ve Temizkan: 2021). Ayrıca yazma sürecinde öğrenciye serbestlik tanınmaması, yazma faaliyetinde yeterince sık bulunmama, yazma süresinin yetersiz bulunması, konunun belirlenmesinde mükemmeliyetçi davranılması gibi nedenler öğrencilerin yazma başarılarını olumsuz etkilemektedir (Can Kaya, 2024; İşeri ve Ünal, 2012; Temizkan, 2014). Yaratıcı yazma ise organizasyon, fikir keşfi, dar görüşlü düşüncüyü reddetme gibi nedenlerle birçok öğrenci için zorlu bir iş olarak görülür (Temizkan, 2011). Eğitim sürecinde başvuru alan teori ve modeller yoluyla öğrencilerin öğrenmeleri, başarıları, motivasyonları ve zekâları desteklenmektedir. Yazma eyleminde öğrencilerin gelişim ve ilerlemelerinin kaydedilmesi ve mevcut problemlerin giderilmesi için öğretim ortamlarının oluşturulmasında doğru çözümler ve uygulamalar için teori ve modeller önemli unsurlardır (Akyol ve Yıldız, 2018). Yazma teori ve modellerinin yanı sıra eğitim

alanındaki çeşitli programlarla da yazma çalışmaları yapılabilmektedir. Öğrencilerin yaratıcılığını öne çıkaran bir program olan basamaklı öğretim programı da yaratıcı yazma konusunda başvurulabilecek uygulama niteliklerine sahiptir.

Alan yazına yönelik bir inceleme gerçekleştirildiğinde “basamaklı öğretim programı”na dayalı yapılmış olan çalışmalara, araştırmalara ulaşmak mümkündür. Konuya eğitim alanı özelinde bakıldığında ise fen bilimleri, sosyal bilgiler, matematik, İngilizce alanlarında öne çıkmış olan çalışmalar görülebilmektedir. Konuyla alakalı olarak Türkçe eğitimi alanında sadece birkaç çalışmaya ulaşılmış ve bu alanda bir eksiklik olduğu kanaatine varılmıştır. Türkçe eğitiminde var olan dört temel beceriden (dinleme, konuşma, okuma, yazma) biri olan yazma becerisinin diğer becerilere göre daha karmaşık olduğu belirtilmektedir. İnsanın hayal gücünü özgürce kullanabilmesi olan yaratıcılık ile birleşmesi sonucunda “yaratıcı yazma” kavramı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılıklarının desteklenmesi hem onların eğitim süreçleri hem de gelecekleri açısından önem teşkil etmektedir. Öğrencinin kendi yeteneği ve tercihleri doğrultusunda seçimler yaparak ilerlemesini, gelişmesini ve öğrenmesini amaçlayan; öğrenciyi özgür bırakarak onun tercihlerini sorgulamayan, öğrenciye motivasyon sağlayan BÖP de bu süreci desteklemektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi, “Basamaklı öğretim programı, 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarını nasıl etkilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem cümlesi doğrultusunda ise belirlenen alt problemler şu şekildedir:

- Basamaklı öğretim programının 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarına etkisi nasıldır?
- Basamaklı öğretim programının cinsiyet değişkenine göre 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarına etkisi nasıldır?
- Deney grubu öğrencilerinin basamaklı öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarına dair görüşleri nasıldır?
- Uygulama öğretmeninin basamaklı öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarına yönelik görüşleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim ve öğretim çalışmaları ile bireylerin mevcut birikimlerinin bir üst seviyeye taşınarak gelişimsel yönlerden ilerleyebilmeleri amaçlanır. Özellikle küçük yaşlardaki

çocukların zihinlerinin henüz berrak olması ve bazı kalıplara itilmemeleri, onların yaratıcılıkları noktasında da üretken olmalarını sağlayacaktır. Araştırmada kullanılacak olan BÖP ile de öğrencilerin zorunlu tutulmaması ve diğer öğrencilerle kıyaslanma durumlarının önüne geçilmesi ile motivasyon düzeylerinin yüksek olması mümkün kılınmaktadır. Bu durumun da çocukların daha özgür olmaları sonucu yaratıcılıklarının güçlü olmasına imkân tanıdığı düşünülmektedir. Yapılacak olan araştırma ile BÖP'ün öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına etkisini belirlemek ve etkinliğe katılan öğrencilerin ve uygulama öğretmenin BÖP'e uygun olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarına dair görüşlerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubundaki (DG) öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Basamaklı öğretim programının uygulanmadığı kontrol grubundaki (KG) öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatına dayalı yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

7. Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

8. Araştırmaya katılan öğrencilerin ve uygulama öğretmeninin basamaklı öğretim programının öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine etkisine ilişkin görüşleri ne yöndedir?

1.2.1. Araştırmanın Hipotezleri

Ha1: BÖP'ün uygulandığı DG öğrencilerinin yaratıcı yazmaya yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. $H_{a1}: \mu_{dst} > \mu_{döt}$.

H02: BÖP'ün uygulanmadığı KG öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. $H_{02}: \mu_{kst} - \mu_{köt} = 0$.

Ha3: DG öğrencileri ile KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları arasında DG öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır. $H_{a3}: \mu_{dst} > \mu_{kst}$

Ha4: BÖP'ün uygulandığı DG öğrencilerinin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. $H_{a4}: \mu_{dkt} > \mu_{dst}$

H05: BÖP'ün uygulanmadığı KG öğrencilerinin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. $H_{05}: \mu_{kst} - \mu_{kkt} = 0$.

Ha6: BÖP'ün uygulandığı DG öğrencilerinin ön test ve son test puanları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. $H_{a6}: \mu_{dcst} > \mu_{dcöt}$

Ha7: BÖP'ün uygulandığı DG öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. $H_{a7}: \mu_{dcst} < \mu_{dckt}$

1.3. Araştırmanın Önemi

Basamaklı öğretim programının öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarını nasıl etkilediğini belirlemek üzere yapılan olan bu araştırma, basamaklı öğretim programı ve yaratıcı yazmanın bir arada ele alındığı bir çalışmadır. Basamaklı öğretim programı; katmanlı yapısı, öğrenme sürecinde öğrencilere seçenekler sunması, motivasyonel destek

sağlaması, tercihlerinden dolayı sorumluluk duygusu aşılması, öğrencilerin tercihlerini incelemesi vb. özellikleriyle öğrencilerin öznel durumlarını ve yaratıcılıklarını ön plana çıkardığı düşünülen bir programdır. Araştırma sonucunda programın bu özellikleri doğrultusunda öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarını nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışma ile öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda bu konu ile ilgilenen araştırmacılara ve bu alanda uygulamalar yapacak olan eğitimcilere katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Özellikle kullanılan etkinlikler ve ulaşılan sonuçlar ile Türkçe dersi öğretmenlerine yenilikçi uygulamalar sunulması amaçlanmıştır. Gelecekte yapılması muhtemel olan araştırmalar için elde edilen bilgiler sonucunda araştırmacıların yeni fikirler geliştirmelerine destek olunması da beklenmektedir.

İnsanın evrendeki varlığını koruyabilmesi; kendini geliştirmesi ve bu gelişimini sürdürebilmesi ile doğru orantılıdır. Bunun için de insan, sürekli bir öğrenme ve yenilenme içerisinde. Gerçekleşen öğrenme ve yenilenme sürecinin temelinde ise eğitsel faaliyetler yer almaktadır. Bir yenilenme hareketi olan eğitim, insanın doğumu ile başlayan ve ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreç; toplumsal, kültürel, bireysel, siyasi, ekonomik vb. pek çok etkileşimi de içinde bulundurmaktadır (Sağlam, Ed. Sağlam, 2009: 5). Yaşanan etkileşim sonucunda eğitimin gerçekleştirilme şekli de sürekli olarak değişmiş, mevcut kuramlar yerine yeni kuramlar geliştirilerek daha etkili bir eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Alan yazında kabul gördüğü şekliyle üç temel öğrenme kuramı yer almaktadır: davranışçı öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ve yapılandırmacı öğrenme kuramı (Özerbaş, 2007). Değişen yaşam standartları, eğitsel yaklaşımlar, öğrenmeye yönelik bakış açıları ile birlikte benimsenen öğrenme kuramları da değişmektedir. Bununla birlikte 20. yüzyılın benimsenen kuramı ise yapılandırmacılık olmuştur. Felsefî bir akım olarak ortaya çıkan yapılandırmacılık, zamanla teknoloji ve eğitimde de olmak üzere birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır (Yavuz, Ed. Oğuz ve Yakar, 2007: 310). Yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim; bilimin ve bilginin birey tarafından kendi gözlemleri, deneyimleri ve yaşantılarına dayalı olarak oluşturulan kazanımlardır (Duman, Ed. Duman, 2011: 8). Bu süreçte öğrenen, aktif konumda bulunurken öğreten, bir rehber görevi görmektedir. Bireyin aktif çabaları sonucunda gerçekleşen öğrenme, zihinde yapılandırılmaktadır. Öğrenciyi ve öğrencinin

zihnini merkeze alan bu yaklaşımda öğretim yerine daha çok öğrenme üzerine odaklanılmaktadır (Güneş, 2007: 32).

Bireyin kendi öğrenmesi üzerine odaklanan yaklaşımlardan biri de basamaklı öğretim programıdır. Bu programda öğrencilere temel bilgi ve becerilerden üst düzey becerilere kadar ödev, çalışma, etkinlik seçenekleri sunulmaktadır. Öğretim süreci, her biri farklı derinlik ve karmaşıklıkta çalışmayı temsil eden C, B ve A olmak üzere üç katmanlı olarak planlanmıştır. Öğrenciler her katman için hazırlanan ödev listesinden kendilerine veya istediklerine en uygun ödevleri seçerler. Bu sayede öğretme-öğrenme sürecinde aynı sınıfta eğitim gören ve farklı öğrenme düzeylerine, ilgi ve beklentilerine sahip olan öğrencilere alternatif yollar sunulur (Nunley 2004'ten akt. Nunley ve Evin Gencel, 2019: 3). Görünüş olarak tek bir kültürü içeren bir sınıfta bile aile yapısı, kişisel gelişim, popülerlik açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecindeki öğrenme çeşitliliği daha önemli duruma gelmektedir (LaSovage, 2006). Katmanlar içerisinde yer alan bu alternatif öğrenme seçenekleriyle öğrenci, başarılı her katman sonrasında bir sonraki katmana geçiş sağlayabilir. Öğrenciye tanıtılan ilk katman olan C katmanında temel bilgiler yapılandırılır ve bu katman çoğunlukla kelime ve gerçeklerden oluşur. Her etkinlik, tüm öğrencilere verilen doğrudan bir dersle başlar ve bağımsız uygulamalar, doğrudan gerçekleşen dersi takip eder. Öğretim farklılaştıkça etkinlikler, farklı öğrenme stillerini barındırır. B katmanında öğrencilerden uygulama yapmaları, problem çözmeleri gibi etkinlikler istenir. Amaç C katmanında edinilen temel bilgileri genişleterek öğrencilerin önceki bilgilerle bağlantı kurmalarını sağlamak ve düşüncelerinin karmaşıklığını artırmaktır. Kritik değerlerin yer aldığı ve üst katman olarak adlandırılan A katmanında öğrencilerden güncel bir konuyu analiz etmeleri ve fikirlerini ifade etmeleri beklenir. Amaç, öğrencileri araştırma ve güncel konulara dair eleştirel düşünmeye teşvik etmektir (Maurer, 2009).

Konuyla alakalı olarak alan yazını incelediğimizde farklı parametreler üzerinde pek çok çalışmanın gerçekleştirilmiş olduğunu görmekteyiz. Bu çalışmalar içerisinde eğitim programları genelinde ele alabileceğimiz Basamaklı Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişisi ve Kalıcılığa Etkisi (Zeybek, 2016), Çoklu Zekâ Kuramı ile Desteklenmiş Olan Basamaklı Öğretim Programının Öğrenci Erişisine, Kalıcılığa ve Öğrenme Süreçlerine Etkisi (Gün, 2012), Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı

Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Sürecine Etkileri (Başbay, 2005), 6. Sınıf ‘Kuvvet ve Hareket’ Ünitesinde Basamaklı Öğretim Yöntemi ve Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi (Durusoy, 2012) başlıklı çalışmaları görmek mümkündür. Alan yazında branş bazında gerçekleştirilmiş olan çalışmalara baktığımızda ise sosyal bilgiler dersi özelinde Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi (Öner, 2012) adlı çalışmayı; İngilizce alanında ise Basamaklı Öğretim Programının İngilizce Dersi Öğrenci Başarısına, Tutumuna, Öz Düzenlemesine ve Kalıcılığa Etkisi (Kahraman, 2020), Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasının İngilizce Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi (Özdemir, 2019), İngilizce Dersinde Basamaklı Öğretim Programına İlişkin Bir Eylem Araştırması (Ilıman, 2018), Basamaklı Öğretim Programının 9. Sınıf İngilizce Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Stillerine ve Akademik Başarılarına Etkisi (Üzüm, 2017) adlı çalışmaları görmek mümkündür. Bununla birlikte bir diğer branş olan matematik alanında da “Alan Ölçme” Öğretiminde Basamaklı Öğretim Yönteminin Etkisinin İncelenmesi (Yıldırım, 2016), Matematik Dersinde Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarı, Problem Çözme ve Tutumlarına Etkisi (Yılmaz, 2019), Matematik Dersinde Basamaklı Öğretim Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimlerine Etkisi (Yıldırım ve Albayrak, 2017), 7. Sınıf Çember ve Daire Konusunda Basamaklı Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Matematik Dersine İlişkin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi (Duman ve Özçelik, 2017) adlı çalışmalara ulaşmak mümkündür. Alan yazında çalışmalara rastlanan bir başka alan da fen ve teknolojidir. Bu alanda da İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasının Öğrencilerin Biliş Ötesi Farkındalıklarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi (Koç, 2013), Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi (Biçer, 2011), Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Programı Uygulamaları (Yılmaz ve Gültekin, 2013), Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasına İlişkin Görüşleri (Derya Daşcı ve Önel, 2018) başlıklı çalışmalara ulaşılabilir. Konumuzla alakalı olarak Türkçe branşına baktığımızda ise Türkçe Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemiyle Desteklenen Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi (Karagül, 2017), 8. Sınıflarda Cümle Türleri Konusunun Öğretiminde

Basamaklı Öğretim Programının Kullanımı (Canbulat, Tepeli ve Özşavli, 2019) adlı birkaç çalışmaya erişim sağlanabilmiştir. Bu nedenle basamaklı öğretim programıyla alakalı olarak alan yazında özellikle Türkçe branşında bir eksiklik olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Uluslararası alan yazında da basamaklı öğretim programına dair yapılan çalışmalar, gerçekleştirilen araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Evaluating The Use of Layered Curriculum and Technology to Increase Comprehension and Motivation in a Middle School Classroom (Maurer, 2009), Layered Curriculum Lessons, Aligned with The Ohio Science Content Standards for Use in The High School Science Classroom (Blackwood, Brosnan ve May, 2007), Student Perceptions of Layered Curriculum vs. Traditional Coursework on Class Grades For 11th-12th Grade Economics and Government Students (Bechkam, 2010), The Perceived Impact of The Layered Curriculum Instructional Model On Student Engagement (Caughie, 2016) şeklinde adlandırılmaktadır.

Araştırma konumuzdan yola çıktığımızda BÖP ve Türkçe eğitimi alanlarında birlikte yapılmış çalışmalar noktasında bir eksiklik olduğu belirlenmiştir. BÖP; öğrenenlerin ilgi alanlarının birbirinden farklı olduğu ve farklı öğrenme yollarına sahip oldukları varsayımına dayalı bir programdır. Ayrıca program, öğrenenlerin bireysel sorumluluklar üstlenerek bilgiyi edinme, problemlerin çözümünde bu bilgilerden yararlanma ve bu yolla temel becerilerin geliştirilmesini, yeni fikirler ortaya konulmasını esas alarak öğretimi düzenleme yoludur. Amaç bütün öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini sergileyebilmeleridir. C basamağından A basamağına giden yolda öğrenenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak güdülenme eksikliklerinin önüne geçilip süreçten kopmalarının önlenmeye çalışıldığı gibi özelliklere sahiptir (Başbay, 2005: 99). Bu programın yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olarak öğrenciye öğrenme sorumluluğunu benimsetmesi, öğrenme görevini seçme, görevi yerine getirme, çalışmayı sunma ve savunma konularında öğrenciye esneklik sağlaması öğrencinin yaratıcılığını teşvik edici ve geliştirici görülmektedir (Zeybek, 2016: 46).

Kendi içerisinde bir sistem barındıran ve diğer becerilere göre karmaşık bir süreçten oluşan yazma becerisinin de öğrenci gelişimi açısından pek çok katkıyı bünyesinde barındırdığı söylenebilir. Yazma; zihinsel süreçleri harekete geçirerek iletişimi

kolaylaştırır, düşünmeyi destekler, sosyal ve bilişsel becerilerin gelişimine katkıda bulunur, öğrenciler tarafından gözlenen, dinlenen, okunanların yazıya aktarılması anlamının daha iyi gerçekleşmesini sağlar (Güneş, 2013: 160). Öğrencilerin yararına olacak bu gibi birçok faaliyetten oluşan yazma ve BÖP, yaratıcılık becerisini de desteklemektedir. Alan yazına baktığımızda yazma ve yaratıcılık üzerine yapılmış pek çok çalışmaya ulaşmak mümkündür. Bu çalışmalardan bazılarında Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi (Temizkan, 2010), Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma ve Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi (Özdemir ve Çevik, 2018), 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcı Yazma Becerileri Arasındaki İlişki (Durukan ve Satılmış, 2021), Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi (Avcı, 2013), Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejilerin Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Duru ve İşler, 2015) örnek verilebilir. Bununla birlikte alan yazın içerisinde BÖP ve yaratıcı yazmayı bir arada ele alan, inceleyen, bu konu üzerinde araştırma gerçekleştirilen herhangi bir çalışmaya erişim sağlanamamıştır.

Bilginin durağan olduğunu ve bireyden bağımsız olarak geliştiğini kabul etmek, öğrenenler için öğretimin belirli disiplinler esas alınarak yapılmasını ve daha çok mekanik bir öğrenmeyi, başka bir deyişle ezberci anlayışı zorunlu kılmaktadır. Böyle bir anlayış, özellikle içinde bulunduğumuz dönem açısından doğru bulunmamaktadır. İçinde bulunduğumuz dönemde öğrencilerin öğrenme ve öğrenmeyi ifade etme biçimlerinin aynı zamanda öğrenmenin de temeli olduğu yaygın olarak kabul görmektedir (LaSovage, 2006). Öğrenenlerin dış dünyayı yorumlayan, üst düzey düşünme becerilerine sahip, öğrenme yeteneğini ilerleten, eleştirel düşünebilen, yaratıcılığı gelişmiş, problem çözme yeteneğine sahip ve değişen koşullara uyum sağlayabilen nitelikte bireyler olmalarının beklendiği bir yaklaşımda bilginin durağan bir yapıda olmadığı bilinmelidir. Ayrıca bilginin etkileşim ortamında ve bireyin biliş sisteminin bütününde oluştuğunu da kabul etmek gerekmektedir (Yurdakul, 2004). Bu anlayışla eş değer olarak bilgiye ulaşan ve ihtiyacı olanı seçerek bu bilgilerden yeni bilgiler üreten, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip öğrenenler yetiştirmeyi amaçlayan yaklaşımlardan biri de BÖP'tür (Başbay, 2005: 98). BÖP'te amaçlanan anlayışlar ve özellikle yaratıcılık becerisi, yaratıcı yazma için de uygun olan niteliklerdir. Yazma faaliyeti; bilgi, birikim ve dili etkin

kullanmayı gerektirir ve bireyin düşünme yeteneğini harekete geçirerek geliştirir (Göçer, 2019: 274).

Yazma becerisinin kullanımı sürecinde karşımıza önemli iki eşik çıkmaktadır. Bu eşiklerden biri kaygı ve kaygının kontrolüken diğeri yazma için psikolojik bir itici güç olan motivasyondur (Yalçın, 2018: 372). BÖP içerisinde yer alan aşamalı sistem ve öğrenenin kendi hızında ilerlemesine imkân tanıyan bireysel hız kavramlarının öğrencilerde güdülenmişliği artırarak motivasyonu sağlayıp yazma ve yaratıcılık önünde bir engel olan kaygı durumunu azaltması beklenmektedir. Alan yazın taraması sonucunda konuyla alakalı olarak yeterince çalışmaya ulaşılammış olması ve BÖP ile yaratıcı yazma faaliyetinin birbirini destekleyen niteliklerden oluşması sonucunda bu iki kavram üzerine bir araştırmanın gerçekleştirilmesi ihtiyacı duyulmuştur. Yazma faaliyetinin öğrenciler tarafından fazlaca tercih edilmediği, öğretmenler tarafından bu becerinin ihmal edilmiş olabileme durumu ve daha çok biçimsel değerlendirmenin ön planda tutulduğu göz önünde bulundurularak çalışma sonucunda konuyla alakalı çözüm önerileri geliştirilebileceği öngörülmüştür (Akkaya, 2014; Canbulat, Tepeli ve Özşavli, 2019; Cho ve Schunn, 2007; Tabak ve Göçer, 2013; Türkben, 2021). Bunun yanında deney grubunda yer alan gönüllü öğrencilerle ve uygulama öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ulaşılan çıkarımlara dayalı olarak alana katkı sağlanacağı ve gelecekteki çalışmalara rehber olunabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Deney ve kontrol grubu öğrencileri eşit eğitim-öğretim imkânlarına sahiptir,
2. Uygulama öğretmeni tarafından deney grubunun dersleri basamaklı öğretim programına uygun olarak işlenmiştir,
3. Dış etkenlerden deney ve kontrol grupları benzer şekilde etkilenmiştir,
4. Veri toplama sürecinde uzmanların görüşleri yeterli ve kendi görüşleridir,
5. Öğrenciler kendi görüşlerini açıkça paylaşmıştır,
6. Veri toplama araçları araştırmanın ana ve alt amaçlarına hizmet etmektedir.

1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırma verileri, uygulama sürecinde zaman kısıtlılığı bulunması nedeniyle 2022-2023 yılları arasında 10 haftalık uygulama süresi ile sınırlandırılmıştır. Süreç, uygulamalar boyunca kullanılacak olan basamaklı öğretim programına uygun olarak hazırlanmış yazma uygulamaları ve etkinlikler ile kısıtlıdır. Türkçe dersi müfredatı özelinde bakıldığında yaratıcı yazma uygulamalarının metin türleri açısından 6. sınıf düzeyine uygun olması gerekçesiyle araştırma 6. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca tüm evrene ulaşmak zaman, maliyet yönünden mümkün olmadığı ve erişim kısıtlılığı bulunması nedeniyle araştırma; Antalya ili, Muratpaşa ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda araştırma, 6. sınıf öğrencilerini ve uygulama öğretmenini kapsamaktadır.

Kapsam:

1. Araştırma; Antalya ili, Muratpaşa ilçesindeki bir devlet okulunun 6. sınıf öğrencilerini,
2. Araştırmada uygulamayı yapacak olan ders öğretmenini kapsamaktadır.

Sınırlılıklar:

1. Araştırma; Antalya ili, Muratpaşa ilçesine bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrenci grubu,
2. Basamaklı öğretim programına uygun olarak hazırlanmış yazma uygulamaları ve etkinlikler,
3. 2022-2023 eğitim-öğretim yılının birinci dönemindeki 10 haftalık uygulama süresi ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Yazma: Yazma, birey tarafından duygularının, düşüncelerinin, hayal ettiği unsurların, tasarımlarının, yaşam tecrübelerinin vb.nin kaleme alınması; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallar doğrultusunda bazı semboller kullanılarak kâğıda aktarılmasıdır (Göçer, 2019).

Yaratıcılık: Öğrenilmiş yaşantılar sonucunda bireyin öğrendiklerini yeni öğrenmelerle ilişkilendirerek karşılaştığı sorunlara çözüm getirebilmesi, yeni ve özgün bir düşünce ya da bir ürün ortaya koyabilmesi etkinliği olarak tanımlanabilir (Şahin, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 278).

Yaratıcı Yazma: Bireyin edindiği tecrübeler, öğrenmeler, aktiviteler sonucu yaratıcılığını ve kişiliğini geliştirici bir eylemdir. Bu süreçte birey; duygu ve düşüncelerini hayal gücünü de kullanarak özgür bir şekilde kâğıda aktarır. Bu yazıların tamamı; cesaret, risk ve orijinallik içermeleri yönünden ortak bir noktada buluşur (Yıldız, 2010: 248).

Basamaklı Öğretim Programı: Nunley tarafından geliştirilmiş bir müfredat yaklaşımıdır. Üç temel kavram (seçenekler sunma, üst düzey düşünmeyi teşvik etme ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi) etrafında şekillenerek farklı yetenekleri olan öğrencilerin çok yönlü bir şekilde yetişmelerini sağlar. Bu programla öğretme-öğrenme sürecinde aynı sınıfta eğitim gören, farklı öğrenme düzeylerine, ilgi ve beklentilerine sahip öğrencilere alternatif yollar sunulmuş olur (Nunley 2004'ten akt. Nunley ve Evin Gencel, 2019: 3).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Dil

Dil; yurt gibi, bayrak gibi, bir ulusun en kıymetli, en kutsal varlıklarından biri, belki de birincisidir (Karaalioğlu, 1992: 7); düşünmede dile gelen varlığın evidir (Heidegger, 1977: 217). Bununla birlikte dil, tek seferde düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü ve büyümlü bir varlıktır. Değişik açılardan bakıldığı zaman dilin birbirinden farklı nitelikleri ortaya çıkar. Kimi sırları ise günümüzde dahi çözülememiştir. Dil; insan, toplum, bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan ve ayrıca onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 2020a: 11). İnsanların iletişim kurma ve fikir alışverişinde bulunma aracıdır (Ahanov, 2008/2021: 13). Doğumla birlikte hazır durumda bulunarak edinilmeye başlanan dil hem sözlü hem de yazılı iletişimde kullanılır. Doğrudan doğruya insan için olan çok güçlü bir düzendir (Aksan, 2020b: 17). Bu düzen evrende hiç olmasaydı muhtemelen şu an içinde bulunulan çağ birey tarafından tam anlamıyla yaşanamayacak ve birey; kendisini istediği ölçülerde ifade edemeyecek, dünyanın dört bir yanından haberdar olamayacak, farklı bölgelerde yaşanan değişme ve gelişmeleri öğrenemeyecek, kendi gelişimini üst düzeyde tamamlayamayacak ve insanlık için yeterli katkıyı sunamayacaktı. Uzun yıllardır incelenmesine rağmen günümüzde beynin yapısında olduğu gibi henüz dilin de birçok özelliği aydınlatılamamıştır (Aksan, 2020b: 17). Dil, genellikle konuşmacılar tarafından paylaşılan kurallar, ilkeler ve kısıtlamalardan oluşan soyut zihinsel bir sistemdir. Chomsky'ye göre bu sistem; bireysel bir dilin kendisi, konuşmacıların zihinlerinde bir dizi kural ve ilke olarak görülebilir (Trask, 1999: 93). Seslerin biçimbirimler, kelimeler, cümleler, ifadeler gibi daha büyük birimler olarak yapılandırılmış düzenlenmesinden oluşan insan iletişim sistemidir. Alakalı olarak ortak kullanımda da arıların “dili”, yunusların “dili” gibi insan dışı iletişim sistemlerine atıfta bulunulabilir (Alshami, 2019: 1).

İletişim, açıkça metinsel, işitsel, görsel ve dokunsal olmak üzere pek çok biçimde olabilir (Forrester, 1996). Yapılan araştırmalarla kanıtlanmış olduğu üzere dinleme becerisi anne karnında gerçekleştirilmeye başlanır. Doğumumuzla birlikte çıkardığımız seslerle ise süreç içerisinde konuşma eylemimiz gerçekleşir. Bireyler; konuşmalar

sayesinde bildiklerini aktarır, sorunlarını çözer, iletişim kurarken duyduklarıyla ise kendi gelişimine katkıda bulunur. Tüm bu işleyiş, dil kavramının ortaya çıkışı ve insandaki varlığı ile mümkün olmaktadır. Bir dil sahibi olabilmek ve iletişim kurabilmek için mutlaka işitme ve konuşma becerilerine sahip olmak gerekmemektedir. İşaret dili ve Braille alfabesi ile de iletişim kurabilmek, okumak, anlamak, anlatmak vb. mümkündür. Bizi yaratılmış diğer tüm canlılardan ayıran da sahip olduğumuz bu yetidir. Son araştırmalarla dilin edinilmiş bir varlık olmadığı, dil yapısının çocukta genetik olarak bulunduğu ve aşamalı bir şekilde geliştiği gösterilmiştir. Sahip olunan bu yeti sayesinde kâinat okunabilir, kendimizi görebilir ve kâinatın önemli bir parçası olduğumuz anlaşılabilir (Ünalın, 2012: 4).

Hayatta bulunan sayısız varlıklardan biri olan insan ve dilin ilişkisi iki yönlüdür. İlk olarak dili olmayan bir toplum hayatını devam ettiremez. Dilin olmadığı bir yerde insanlar tarafından ortaklaşa iş yapılması, üretimin düzenlenerek geliştirilmesi, devamlılığının sağlanması mümkün değildir. İkinci olarak ise dilin yaşamasının şartı toplumdur ve toplumdan bağımsız olan bir dil düşünülemez. Toplum için dil nasıl gerekliyse dil için de toplum o kadar gereklidir (Ahanov, 2008/2021: 43). Her toplum; ekonomik ve kültürel açıdan, görgü düzeyi veya algı seviyesi yönünden, en yüksekten en düşük seviyeye kadar katman katman tabakalaşmalar gösterir. Bünyesinde bu kadar farklı katman barındıran toplumlar, en az bu kadar çeşidi olan dilsel değişkenlere ve tecrübelere de ev sahibidir. Eğitim düzeyi de toplumdaki bu tabakalaşmanın içerisinde yer alır (Demirci, 2021: 284). Dilin kullanılması ile gerçekleşen zihinsel alışverişler sonucunda kişilerin kendi birikimlerini artırmaları ile toplumsal ilerleme de sağlanır. Birey, mevcut donanımını toplumun ilerlemesi için harcar ve bu sürecin temelinde dil yatmaktadır denilebilir. Bir çocuğun alması gereken hemen hemen tüm verilerin dil kullanılarak iletişim yoluyla çocuğa aktarıldığını söylemek mümkündür. Aldığı eğitimle özellikle bilişsel yönden yetişen çocuk, mevcut donanımını kültürü ve yaşadığı toplumun lehine çalışmalarda kullanabilir. Bu da kişinin yaşam standartlarını yükseltmekle beraber içinde bulunduğu milletin ilerlemesini de destekleyecektir.

2.2. Eğitim

Bir çocuğun ilk zihinsel deneyimleri tamamen duyumsaldır. Başlangıçta sadece duyular aracılığıyla zevk ve acının farkındadır (Rousseau, 1762/2011: 40). Zamanla

yaşadığı zihinsel gelişimler sonucunda öğrenmeye, öğretime açık duruma gelir. Böylece insanlar arasındaki büyük farklılıkları oluşturan eğitim kavramı ortaya çıkar. Kelime olarak Latince “*educare*” köküne dayanır ve "eğitmek" veya "biçimlendirmek" anlamına gelir. Aynı zamanda Latince “*educere*” kelimesi “yönlendirmek, yol göstermek” anlamına gelir ki bu da insanı cehaletten kurtarmayı amaçlayan bir süreç olarak “eğitim” anlayışının günümüzden farklı olduğunu düşündürür (Chazan, 2022). Çağdaş anlamda ise eğitim, insanların iyi ya da kötü, yararlı ya da yararsız olması ile sonuçlanan bir süreci meydana getirir (Locke’tan akt. Zengin, 2003: 15). Bu süreç, yaşamı ve evreni algılama noktasında öğrencinin zihninde başka öğrenmelere dayalı yeni öğrenmeler oluşturduğu ve öğrenciye bir bakış açısı kazandırabildiği oranda değerlidir. Öğrenciye verilen eğitimle bu sağlanamadığı takdirde devletin ve bireylerin bu sürece yatırımını savunmak güçtür (Özden, 2011: 5). Böyle önemli bir kavram olan eğitimi çeşitli ifadelerle tanımlamak mümkündür. Eğitim:

- Her şeye gücü yeten bir süreçtir (Cremin, 1975: 3).
- Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı aracılığıyla kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1975: 12).
- Bir toplumun yaşamının bütün yönleriyle bağlantılı olan karmaşık bir olgudur (Demirel, 2000: 7).
- İnsanı doğaya uygun olarak yetiştirmektir (Rousseau, 1762/2011).
- Topluma, çağdaş bilime, sanata, bireyin hazırbulunuşluk düzeyine ve doğaya uygun olarak dinamik bir denge kuran istendik değerlerin bireye kazandırılması sürecidir (Sönmez, 2007: 8).
- Olgunun ne olduğunu veya nasıl anlaşılması gerektiğini açıklamak için çeşitli kelimeler kullanarak belirtmeyi veya açıklamayı öneren bir ifadedir (Scheffler, 2021).

Tanımlardan yola çıkarak eğitim; karmaşık, her şeye gücü yeten, toplum yaşamıyla her yönden bağlantılı, insanın nesneyi anlamasındaki araç, doğayla denge kurabilmede istenen değerlerin bireye kazandırılması süreci olarak ele alınabilir. Ayrıca eğitim, ortaya çıktığı ilk şekliyle kalmamış insanın çağa uyumu sürecinde değişim ve dönüşümden insanla beraber geçmiştir. Zaman içinde gerçekleşen bilişim ve iletişim gibi üst teknolojilerdeki gelişmeler görsel ve işitsel iletişim olanaklarını artırarak

yaygınlaştırmıştır (Okçabol, Ed. Oğuz ve Yakar, 2007: 141). Bu gelişmeler ışığında eğitsel süreçlerde kullanılan yöntemlerde de pek çok değişiklik gözlenmiştir. Eğitim, öğretmen merkezli bir yapıdan uzaklaşıp öğrenci merkezli bir yapıya bürünmüştür. Yeni dünya düzeniyle teknolojik araçların eğitimde kullanımı yaygınlaşmıştır. Öğretim kavramı yerini öğrenmeye bırakmış, yaratıcılık ve üretim kapsamında bireysel gelişimin gözetilmesi ön plana alınmıştır.

Toplumun ihtiyaçlarına ve dünyadaki değişme ve gelişmelere paralel olarak uygulanan eğitim sürecinin özellikleri de değişiklik göstermektedir. Yeni bir yönetim biçimine geçilmiş olmasıyla birlikte ülkemizde de cumhuriyetçiliğe bağlı olarak birtakım eğitim özellikleri görülmektedir. Dönem içerisinde siyasal, ekonomik, hukukî, kültürel değişimler yapıldığında toplumun çok küçük bir miktarının okuryazar olmasından dolayı bu değişimlerin halka benimsetilmesinde eğitimin önemli bir rolü olduğu anlaşılmış ve bu nedenle eğitime önem verilmiştir. Atatürk tarafından eğitimcilere manevi destek sağlanmıştır. Eğitimdeki ikiliğe son verilmiş ve tüm okullar Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Eğitim; laik ve demokratik bir yapıya bürünmüştür. Karma eğitim sistemine geçilerek kadınların eğitimine de ayrıca önem verilmiştir. Atatürk ilkelerine bağlı, laik, aktif, yeni bir insan tipi yetiştirmek eğitimin en önemli amaçlarından biri olmuştur. Özellikle 1940'lara kadar toplumun eğitimine önem verilmiştir. Eğitimdeki gelişmeler ışığında aralıklarla Batılı eğitimcilerin yardımına da başvurulmuştur. Bununla birlikte eğitsel faaliyetlerde şekilsel tutum ve davranışlara fazla yer verilmesine bağlı olarak öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda ve ülkenin gerçekten ihtiyacı olan mesleklere ve teknik eğitime öğrencileri yönlendirici bir örgün eğitim sistemi kurulamamıştır. Siyasi partilerin kendi yaklaşımlarına bağlı olarak bu süreçte yaptıkları değişikliklerden kaynaklı istikrarlı bir millî eğitim politikası izlenememiştir. Öğretmen yetiştirme sürecinde bazı dönemler nitelik gözetilmemiş ve bu da süreçteki eğitsel çıktıları olumsuz etkilemiştir. Teknolojik araçlar aracılığıyla yeterli destek ve katkıda bulunulmamıştır. Öğretim yöntemleri ve öğrenci disiplini konusunda geçmişten gelen etkiler (ezbercilik vb.) kısmen de olsa sürdürülmüştür (Akyüz, 2012: 327-329). Aradan geçen bir asra rağmen bu etkilerle karşılaşmak ve sürecin girdi ve çıktılarından bahsetmek mümkündür. Daha verimli bir sistem ortaya koyabilmek için benimsenen eğitim yaklaşımı ve öğretim sürecindeki amaçların ifadeleri de farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda benimsenen

yapılandırmacı yaklaşıma ve evrensel gerekliliklere bağı olarak oluşturulan eğitim süreci hedefleri ise şöyledir:

- Türkiye'nin Avrupa Birliği ile olan ilişkilerine, bulunduğu coğrafi konuma, küreselleşme olgusu sonucunda ortaya çıkan çok yönlü ihtiyaçlara bağı olarak bireyin öğrenmesine olanak sağlayan bütün ortamlar süreçte aktif hâle getirilmiştir (Kenan, 2013: 25).
- Yaşam boyu öğrenmenin düzenli bir şekilde sürdürülmesi hedeflenerek Türk eğitim sisteminde yaygın eğitim; genel ve meslekî teknik alanlar şeklinde ikiye ayrılmıştır (Kenan, 2013: 25).
- Her yaş ve eğitim düzeyindeki bireylere yönelik olarak eğitimde sürekliliği sağlamak üzere yaygın eğitim kurumları arasında yer alan halk eğitim merkezleri, çıraklık eğitim merkezleri, olgunlaşma enstitüleri, eğitim ve uygulama okulları (özel eğitim), açık öğretim liseleri vb. kurumlarda genel hatlarıyla meslek, okuma-yazma, sosyal ve kültürel kurslar ve uygulamalar yapılmaktadır (Kenan, 2013: 25).
- Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 2009: 5104).
- Millî eğitimin amaçları yalnız resmî ve özel eğitim kurumlarında değil evde, çevrede, iş yerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmî, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, millî eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 2009: 5104).
- Okul öncesi eğitimle çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; onları ilköğretime hazırlamak; şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak; çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak amaçlanır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 2009: 5104).
- İlköğretim çağındaki çocuklara millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazandırılmalı; çocuklar, millî ahlak anlayışına uygun

olarak yetiştirmeli; ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirilerek hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmalıdır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 2012: 5105).

- Ortaöğretim seviyesindeki bütün öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, bu sorunlara çözüm yolları aramak ve yurdun sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak; öğrencileri istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak amaçlanır. Bu süreçte öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanmalıdır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 2016: 5106).
- Yükseköğretimde öğrenciler; ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirilmelidir. Çeşitli kademelerde bilimsel öğretimler yapılarak çalışmalar sonucunda elde edilen veriler toplumun yararına sunulmalıdır. Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verileri; sözle, yazıyla halka yayılmalı ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunulmalıdır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1983: 5107).

Ekonomik ve toplumsal kalkınmanın araçlarından biri olarak görülen eğitimin iç ve dış sorunları, giderek daha da ağırlaşmış bir hâlde geleceğe aktarılmaktadır (Küçükler, 2010: 153). Dinamik ve devam eden bir süreç olarak bilinen eğitimde sağlanacak her ilerleme ve gelişimin toplumsal refah düzeyi açısından önemi büyüktür. Bu doğrultuda MEB tarafından belirlenen özelliklere uygun insan tipi yetiştirmek için yasaların verdiği yetkiye dayanarak Türk eğitim sisteminde değişikliklere ve yenilemelere gidilmektedir (Topal, 2021: 157). Tüm bu değişim ve yenilemelerde ise ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulan eğitsel hedef ifadeleri esas alınmaktadır. Bu hedeflerin uygulanabilirliği sağlandığı ve verimli, doğru sonuçlara ulaşıldığı sürece eğitimde amaçlanan durumlar gerçekleştirilmiş ve sürecin meyvesi elde edilmiş demektir. Uygulanabilirliği arttırmak ve kısa zamanda daha verimli sonuçlara ulaşmak için de tüm bu sürecin gerçekleştirilmesinde alanlar özelinde hedefler belirlenerek programlar oluşturulmaktadır.

2.3. Türkçe Eğitimi

Türkçe, dünyanın en eski, en köklü, en zengin, en iyi işlenmiş dillerinden biridir (Duman, 2019: 73). Milletlerin kimliklerinin asıl taşıyıcısı olan dil, gelişimin doğal bir sonucu olarak öğrenilir ve iletişim yoluyla kuşaklar arası dil aktarımı sağlanır. Bu aktarım sürecinde formal ya da informal durumlar söz konusu olabilmektedir. Bir müfredata başvurarak resmî yollarla eğitim faaliyetinin gerçekleştirilmesinin yanı sıra herhangi bir program olmaksızın okul dışında da eğitim gerçekleştirilir. Eğitim yoluyla sadece dili değil kültürü, yaşamı, duyguları, alışkanlıkları, bilgileri, gelenekleri vb. aktarmak mümkündür. Uluslar tarafından bu unsurların aktarımı amaçlanmaktadır. Bu taşıyıcı görevi ise dil üstlenmektedir. Türk eğitim tarihine baktığımızda tarihimizin köklerinden günümüze kadar Türk milletinin benimsediği, geliştirdiği, ürettiği eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri, kuramları, uygulamaları ortaya koymak; dönem otoritelerinin insan yetiştirme düzenini ve nasıl bir insan tipi yetiştirmeye çalıştıklarını araştırmak; Türk toplumlarının mutluluğu ve mutsuzluğu ile eğitim ve öğretimlerinin ilişkisini ortaya koymak; bugünkü eğitim sorunlarımızı en iyi biçimde çözebilmek için geçmişten bazı dersler çıkarılıp çıkarılamayacağını tartışmak amaçlanmaktadır (Akyüz, 2012: 1). Geçmişin analiz edilerek iyileştirmeler yapılması ve günümüzde de bu unsurlardan faydalanılması kolay bir süreç değildir. Ülkemiz, köklü eğitim geleneğine sahip olan bir ülkedir. Selçuklu ve Osmanlı tarihine baktığımızda eğitim sistemleri içerisinde farklı okulların yer almış olduğunu görmek mümkündür (Börekçi, 2015: 406). Türk halkının ilk eğitim kurumları olarak gösterebileceğimiz Osmanlı dönemi medreselerinde öğretim dili olarak Arapça kullanılırken XV. yüzyıldan sonra Türkçeye de yer verildiği görülür. Tanzimatla birlikte devletin halkla iletişim kurma ihtiyacı artmış ve bu da sade Türkçeye yönelmeyi, Türkçe öğretimi konusunda çalışmalar yapmayı gerekli kılmıştır. Türkçe, 1876 yılında devletin resmî dili olarak kabul edilmiş ve II. Meşrutiyet hükümeti tarafından ilkokullarda ders olarak sadece Türkçenin okutulması kararlaştırılmıştır. Yine diğer eğitim kurumlarında da eğitim dili olarak Türkçe teşvik edilmiştir (Duman, 2019: 76).

Benimsenen eğitim anlayışı ile dört ayrı beceri eğitim sürecinde esas alınmaktadır. Bu beceriler; dinleme, konuşma okuma ve yazma becerileri olarak birbirlerini desteklemektedir ve bu becerilerin yakın ilişki içinde oldukları kanıtlanmıştır (Arıcı ve

Taşkın, 2019). Türkçenin etkin kullanımı için bu temel becerilerin ortak şekilde ve bir bütünlük içerisinde geliştirilmesi gerekmektedir. Türkçenin etkin kullanımı, bireyin yaşadığı toplumu anlamasını ve anlamlandırmasını da kolaylaştırır. Bu nedenle Türkçe eğitimi dersinde bu temel beceriler esas alınarak anlama ve anlatma yeteneklerini bireye kazandırmak amaçlanmıştır, anlama ve anlatma becerilerine yer verilmiştir. Kendi dilinin imkânlarını tam olarak anlayan birey, diğer disiplinlerde de aynı kavrama kabiliyetine ulaşacaktır. Belirli bir program doğrultusunda erken yaşlarda gerçekleştirilen dil eğitimiyle bireyde millî kültür ve millî düşünüş bilincinin gelişmesi de mümkün kılınmaktadır (Baştuğ ve Demirgüneş, 2016: 18).

2.4. Türkçe Öğretim Programı

Küresel çapta meydana gelen yeni gelişmelerle birlikte insanların öğrenme imkânları önceki nesillerin hayal bile edemeyeceği ölçüde zenginleşmiştir (Kenan, 2013: 26). İmkânlardaki bu çeşitlilik farklı öğrenme kuramlarının ortaya çıkmasında rol oynamıştır. Ülkemizde uygulanan programlar incelendiğinde Türkçe öğretimine yönelik davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı dil yaklaşımı ve Bloom yöntemi karşımıza çıkmaktadır. Bloom tarafından 1968 yılında okullarda eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla geliştirilen Bloom yöntemi, dilimize tam öğrenme olarak çevrilmiştir ve davranışçı eğitim anlayışına dayalı bir yöntemdir. Davranışçı dil yaklaşımı ise özellikle 1981 yılıyla Türkçe Öğretim Programlarında görülmektedir ve uzun yıllar Türkçe öğretimi sürecinde etkili olmuştur. Bu programla dil becerileri arka planda kalmış ve davranışlar ön plana çıkmıştır. Önceden belirlenen davranışların uyarı-tepki ilişkisiyle ve şartlandırmalara dayalı olarak öğrencilerde dil becerilerinin geliştirileceği düşünülmüştür. Böylece okuduklarını anlamada güçlük çeken, kendini ifade edemeyen, zihnindekileri yazıya aktaramayan bireyler yetişmiştir. Bazı okullarda ve kurslarda da Bilişsel dil yaklaşımı ile Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiş, yapılan çalışmalardan sınırlı sonuçlar alınması nedeniyle bu yaklaşım fazla yaygınlaşmamıştır (Güneş, 2007: 17-19).

Politik alanda yaşanan gelişmeler, uygulanan devrimlerin ardından yaşanan yenilikler, okuma yazma seferberliğinin başlatılması, Harf Devrimi'nin gerçekleşmesi, devletin yönetim şeklinin cumhuriyet olarak kabul edilmesi vb. nedenler eğitim alanındaki uygulamalarda değişikliğe gidilmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda cumhuriyetin ilk programı olan ve II. Heyet'i İlmiye tarafından hazırlanan program 1924

tarıhli Lise Birinci Devre Müfredat Programı'dır (ortaokullar için). Bu programda "kıraat, inşâd, sarf ve nahv, imla, kitabet ve edebî kıraat" üç yıl boyunca Türkçeye ayrılan dersler olarak belirtilmiş ve bu derslerin içeriğine yönelik bilgilere yer verilmiştir. Programda serbest okumaya yer verilmesi; dil bilgisi konularının ihmal edilmemesi; yazım kurallarının gerekliliği; yazılı anlatım çalışmalarında konuların hayatın içinden belirlenmesi; edebî değerlerin bilinçli bir şekilde tanıtılması; derslerde sanatçı ve bilginlerin tanıtılması; okutulan metinler aracılığıyla edebiyattaki kuramsal bilgilerin öğretilmesi; okuma, yazma, dil bilgisi, yazım kurallarıyla ilgili çalışmalarda ana dili öğretiminin bütünü oluşturduğunun unutulmaması gerektiği ilkeleri esas alınmıştır (Uçgun, 2019: 92). 1928 yılındaki Harf İnkılabı'ndan sonra hazırlanan ilk program olan 1929 Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı ile orta mekteplerin Türkçe dersine yönelik genel amaçları arasında öğrenciyi hem yazılı hem de sözlü olarak meramını ifade etmeye alıştırmak; dinledikleri ve okudukları üzerinde düşünmek; değerli kitaplarla temas etmek ve onları okurken düşünerek ve zevkine vararak okumak; dil derslerinde öğrenciye yeni ve daha fazla zevk verecek kaynaklar sunmak; gireceği herhangi bir meslekte öğrencinin başarısını sağlamak; millî, vatani, kahramanca duygular aşilayarak daha aktif bir birey olmalarını sağlamak ifadeleri yer almaktadır (Maarif Vekâleti, 1929).

Orta mektep, lise ve muallim mekteplerine yönelik planlamaların yer aldığı 1931-32 programında Türkçe derslerinin başlıca amaçları içinde öğrencinin kendisini hem yazılı hem de sözlü olarak ifade etmeye alıştırmak; dinlediği ve okuduğu parçalar üzerinde düşünme ve bunları estetik yönden değerlendirme; iyi eserleri okuma zevki verme ve okumaya değer kitaplarla kendisinin daima temasını sağlama, okurken düşünme ve zevkine vararak okuma özelliklerinin geliştirilmesi gösterilmiştir (Maarif Vekâleti, 1930). Türkçe dersi için programda yer alan bu genel amaç ifadeleri 1938 Ortaokul Programı'nda da sürdürülmüştür (Kültür Bakanlığı, 1938). Ortaokulun eğitim ve öğretim ilkelerine ayrıntılı olarak yer verilen, daha önce hazırlanmış programlara kıyasla çok daha geniş kapsamlı bir program olan 1949 Ortaokul Programı'nda Türkçe dersine yönelik belirlenen amaçlar şöyle yansıtılmıştır: Öğrencileri söz ve yazıyla ifade edilen düşünceleri, duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak; öğrencilere gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla doğru olarak anlatma gücü kazandırmak; onlara Türk dilini sevdirmek, onlarda

yaş ve seviyelerine göre yazılmış faydalı kitap ve yazıları arama, bulma ve okuma için sürekli bir ilgi uyandırmak; onlara Türk dilindeki kelimelerin manalarını, doğru yazılış ve okunuşlarını öğretmek suretiyle onların kelime hazinelerini, yaş ve seviyeye uygun bir şekilde ve ilkokula oranla daha fazla zenginleştirmek; onlara dilimizin ana kurallarını sezdirerek öğretmek ve Türk dilini kullanmada güven sağlamak; onların millî heyecanı kökleştiren, insanlığa faydalı, estetik bakımdan değerli düşünce ve sanat eserlerini tanıma yeteneğini geliştirmek; Türk Dili Devrimi'nin ortaokula yönelik olan amaçlarını gerçekleştirmek; metinler yoluyla öğrencinin hayat ve tabiatı tanımasına, bunları sevmesine yardım etmek (MEB, 1949). Bu programın ardından 1962 Ortaokul Programı yayınlanır ve bu programda 1949 Ortaokul Programı'nın Türkçe dersine yönelik amaç ifadelerinin aynen korunduğu görülür (MEB, 1962).

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda Türkçe eğitiminin amaçlarına dair öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru bir şekilde anlatma gücü ve aynı zamanda incelediklerini, düşündüklerini, tasarladıklarını sözle veya yazıyla doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak; Türk dilini sevdirek kurallarını sezdirmek, onları bilinçli bir şekilde özenle ve güvenle Türkçeyi kullanmaya yöneltmek; dinleme ve okuma alışkanlık ve zevki kazandırmak, estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak; türlü etkinliklerle kelime dağarcıklarını geliştirmek; onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmek için gerekeni yapmak; Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri ile Türk yurdunu, ulusunu, doğayı, hayatı ve insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak; bilimsel, eleştiren, yaratıcı ve yapıcı düşünme yollarını kazandırmak ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 1981).

Yaşanan yeni gelişmeler ışığında geçtiğimiz yüzyılda yeni bir yaklaşım ortaya çıkmış ve insanın kendi öğrenmelerini yine kendisinin seçebilmesi, öğrenmelerinin sorumluluğunu aktif bir şekilde üstlenmesi, seçimlerini sonuna kadar sürdürmesi sorumluluğunu bireye vermeyi hedefleyen “öğrenen merkezli eğitim” anlayışı gelişmeye ve daha yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Bu anlayışa bağlı olarak 21. yüzyılın ilk yıllarında Türk eğitim sistemi de daha etkin ve işlevsel bir şekilde eğitsel faaliyetleri gerçekleştirmeyi amaçlayan “yapılandırımcılık” yöntemini benimsemiştir. İlk olarak 2005-2006 programında yer verilen “yapılandırımcı” anlayışa göre ilköğretim ve

ortaöğretim programları yeniden tasarlanmıştır (Kenan, 2013: 26). Bu sekiz yıllık öğrenim sürecinde Türkçe öğretiminden beklenen öğrencinin dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun şekilde geliştirmesidir. Genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanlarının yer aldığı programda daha önceki programlardan farklı olarak öğrenme alanlarında amaçlanan kazanımlar için ayrıntılı şekilde etkinlik örneklerine ve açıklamalara yer verilmiştir. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'yla bir geçiş süreci olan ortaokulda öğrencilerden seviyeslerine uygun olarak Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleri ile kendilerini geliştirmeleri beklenir. Öğrencilerden sahip oldukları birikimlere yenilerini ekleyerek karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, grup içinde birlikte çalışma cesaret ve bilincine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, araştırma yöntem ve teknikleri kullanımında çeşitlilik göstermeleri, olay ve durumları kendi tecrübelerinden hareketle doğru olarak anlamaları ve disiplinler arası bir bakış kazanmaları Türkçe dersi için temel amaçları oluşturmaktadır. Programda yer alan çeşitli etkinlik ve çalışmalar aracılığıyla öğrencilerin Türkçeyle ilgili becerileri zevkli bir öğrenme ortamı içerisinde kazanmaları amaçlanır. Öğretmen tarafından öğrenciler uygulamaya dayalı şekilde deneyerek öğrenmeye, muhakeme gücünü geliştirmeye ve iş birliğine özendirilmelidir. Öğretmen tarafından öğrencinin birikim, düzey ve ilgileri dikkate alınıp öğrencilere öğrenme etkinliklerine gönüllü olarak katıldıkları bir ortam sunulmalıdır (MEB, 2006).

Sekiz yıllık ilköğretim sürecini kapsayan 2017 TUDÖP ile (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri göz önünde bulundurularak programda bulunacak amaç ifadeleri belirlenmiştir. Bu programla öğrencilerin dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; dilimizi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okudukları, dinledikleri / izlediklerinden hareketle, söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin ve okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması; bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde duygu ve düşünceleriyle ifade etmelerinin sağlanması; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini edinmeleri; basılı materyaller ve çoklu medya

kaynakları aracılığıyla bilgiye erişerek bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi diğer amaçlar arasındadır. Son olarak öğrencilerin okuduklarını anlayarak ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin, sorgulamalarının ve millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi; Türk ve dünya kültüründen ve sanatından eserler yoluyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2017). Programda belirtilen Türkçe dersine yönelik bu özel amaç ifadeleri 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında da aynı şekilde yer almıştır (MEB, 2018; 2019).

Programlarda meydana gelen değişikliklerle öğrenme şekilleri çeşitlenerek öğretmen merkezli bir eğitimden öğrenci merkezli bir sürece doğru evrilme gerçekleşmiştir. Böylece eğitimin kalitesi artırılarak ulaşılan çıktılardan daha yüksek bir verimlilik sağlamak, topluma daha faydalı ve yüksek kalitede bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Sadece öğrenciyi değil okulu da eğitim açısından daha aktif bir sürece zorlayan öğretim programındaki bu değişiklikler öğretmenleri de hem öğretim yöntemlerinde hem içerikte yeni arayışlara yönlendirmiştir (Kenan, 2013: 26). Geçmişteki programlarda genellikle yazılı materyallerin ön planda olduğu görülürken teknolojinin ilerlemesine bağlı olarak ders araç gereçleri de aynı oranda ilerleme katetmiştir. Öte yandan eğitim öğretim sürecine teknolojinin aktif olarak ne kadar dâhil edilebilmiş olduğu şüphelidir. Ders kitapları ve diğer yazılı materyallerin hâlâ günümüz eğitim sürecinde en sık kullanılan araçlar olduğunu söylemek mümkündür. Türkçe dersi özelinde baktığımızda öğretici konumundaki öğretmenin dile dair soyutlamaları öğrencilere somut olarak aktarabileceği araç gereçlere, uygulamalara ihtiyacı vardır (Baştuğ ve Demirgüneş, 2016: 35). Bu ihtiyacı karşılamak Bakanlığın olduğu kadar öğretmenin de görev ve sorumlulukları arasındandır. Almış olduğu eğitim ve pedagojik formasyon doğrultusunda öğrencilerin daha verimli ve etkin öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için onların aktif, sürece katılan, sürecin asıl kahramanı olduğu çeşitli öğrenme yaklaşım ve uygulamalarını derse dahil etmesi gerekmektedir.

2.5. Yazma

Yazı; sözlü ve yazılı gelenekler ile geçmiş, kuşaktan kuşağa aktarılan bir beceridir. Bundan yaklaşık yüz yıl öncesinde sözlü aktarımın yeni nesiller için yeterli olduğu

düşüncesi hâkimdir. Son yüz yıl içerisinde gerçekleşen gelişmeler, yeni kuşakların yaşayabilmeleri ve toplumsal düzene uyum sağlayabilmeleri için onların yazılı kaynaklarda yer alan bilgilerle de donatılmalarını zorunlu kılmıştır. İletişim devrimi sonucunda yazının kullanım alanı da genişlemiştir. Bu durum, her yeni kuşağın bir önceki kuşağa kıyasla daha fazla şey öğrenmesini ve iyi bir eğitim sürecinden geçmesini zorunlu kılmaktadır. Bu eğitim sürecinin temelinde ise okuma ve yazma yer almaktadır (Karadağ, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 163). Yazma, davranışçı yaklaşıma göre bir etki tepki etkileşimi (Temizkan, 2014: 1); ortak geliştirilmiş olan özel semboller ve kodlar kullanılarak oluşturulan metin (Yalçın, 2018: 351); duygu, düşünce, hayal, tasarı vb.nin kaleme alınıp kâğıda aktarılması (Göçer, 2019: 27); dil öğrenme alanı, yazma işlemi, süreci ve becerileri (Güneş, Ed. Bağcı Ayrancı ve Başkan, 2020: 2); düşüncenin bir ürünü, bir anlatım eylemi (Yıldız, 2010: 203); bireyin kendi bilgisiyle kitap meydana getirmesi, yazarlık etmesi (Karaalioğlu, 1992: 116); çözümleyici ve eleştirel bir süreç (Karadağ ve Maden, Ed. Güzel ve Karatay, 2019: 277); görülen ve yaşananların yazıyla anlatılması (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 75); bilinenleri somutlaştırmak; uygarlığın bir göstergesi (Yaman, 2020: 85) olarak tanımlanmaktadır. Bu eylem, birbirine dayalı olan ve birbirini tamamlayan bazı aşamalardan meydana gelir. Öncelikle toplumun bir parçası olan yazar (Karaalioğlu, 1992: 119), yazma gereksinimi içine girer. Daha sonra yazıyı oluşturacak öğeleri belirleyerek söyleyeceklerini tespit eder ve bunları belirli bir düzene koyar. Bu sayede yazının çatısı kurgulanır. Üçüncü aşamada ise kurgulanan çatı, oluşturulan düşünsel düzen yazılaştırılarak anlatılır. Dördüncü aşamada anlatım; güzel ve etkili kılınmak için düzeltilerek bir tür yeniden yazma gerçekleştirilir (Özdemir ve Binyazar, 2016: 10). Yazma eylemini sadece söz konusu malzemenin yazılı sembollerle ifade edilmesi şeklinde tanımlamak yeterli değildir. Süreçte kullanılan en küçük birim olan harflerden cümlelere kadar yazının kendi içerisinde bir anlam bütünlüğü taşıması gerekir. Bazı dil bilimciler tarafından cümlelerin dahi anlaşmayı tam olarak sağlayamadığı ve yazıdaki gerçek anlamın yalnızca metin seviyesinde ortaya çıkabileceği söylenilmektedir (Yaman, 2020: 85).

Yazma, dil öğretiminde temel alandır ve zihnimizde başlayarak parmaklarımıza doğru giden duygu ve düşünceleri yazıya aktarma sürecidir. Bu sürecin gerçekleşebilmesi, başta zihinsel işlem ve beceriler olmak üzere görsel ve algısal becerilerle fiziksel becerilere dayanmaktadır. Yazma esnasında tüm beceriler harekete

geçirilmektedir (Güneş, Ed. Bağcı Ayrancı ve Başkan, 2020: 1). Yazma eyleminin gerçekleşebilmesi için bireyde bir ihtiyacın açığa çıkması gerekir. Bu ihtiyaçlar ise kişisel, kurumsal ve grup ihtiyaçları olarak üç başlığa ayrılır (Yalçın, 2018: 351). Bu doğrultuda bireyler kişisel ihtiyaçlarını gidermek için gördüklerini, duyduklarını, hissettiklerini ve yaşadıklarını başkalarına aktararak onlarla paylaşmak isterler. Kurumsal anlamda ise herhangi bir konuyu, düşünceyi açıklayarak ortaya koyma, özetle bilgi verme amacına yönelik yazma eylemine girer. Karşımızdaki kişilerin duygu, düşünce, kanaat ve davranışlarını değiştirmeyi hedefleyerek insanları etkilemeyi amaçlamak da başka bir yazma gerekçesidir (Yaman, 2020: 94). Toplumsal hayatta bazı bireyler için kendini konuşarak anlatmak oldukça kolay, gündelik bir işlemken bazı bireyler için ise duygu ve düşüncelerimizi karşı tarafa doğrudan aktarmak oldukça zor ve zahmetli gelebilmektedir. Bu süreçte stres altına giren birey, kendini rahat ifade etmenin bir yolu olarak yazmayı görebilir. Burada bireyi yazmaya iten neden yazma ihtiyacının doğmasıdır ve kişinin yaşamında biriktirdiklerinin artık taşıma noktasına gelmesi, topluma aktarma arzusu, kendini kanıtlama isteği vb. etmenler yazmayı birey için bir ihtiyaç hâline getirmektedir (Tok, Rachim ve Kuş, 2014: 270).

Toplumun kültür düzeyinin yükselmesi ile yazma becerisi arasında da doğrudan bir bağlantı bulunur. Ortak dilin simge ve kodları aracılığıyla kültürel birikim kayda alınarak aktarılır. Kurum için yazmak, kişisel ihtiyaç çemberinden farklıdır. Bir kurumda gerçekleşen her tür haberleşme ve iletişimin kayda alınması vazgeçilmez bir yazma ihtiyacıdır. Yazma faaliyetinin bir ihtiyaç olarak ortaya çıkması her kurum için aynı olamaz. Özellikle bazı kurumlarda kurumun işleyişi, doğrudan olarak yazılı iletişim becerilerine göre gerçekleşmektedir. Medya kurumlarında olduğu gibi hukuki kurumlarda da yazma becerisi olmazsa olmaz unsurlardandır (Yalçın, 2018: 352). Bu meslekleri yerine getiren kişiler için yazmak ve yazarlık becerisi ön şarttır. Kitap yazarları, televizyonların haber merkezi çalışanları, köşe yazarları, gazete muhabirleri vd. belli bir ücret karşılığında yazma gerçekleştirmektedirler. Ayrıca gündelik hayatta bireylerin karşılaştığı dilekçe yazma, tutanak tutma, form doldurma vb. türünden yazmalar da iş gereği yapılan işlevsel yazmalardandır (Tok, 2012). Toplum içinde ortaya çıkan meslek, sanat ve hobi alanlarındaki topluluk bütünleri, grup ihtiyacı olan yazma faaliyetini gerçekleştirir (Yalçın, 2018: 353).

Yazma, bireyin dil gelişimi ile birlikte sosyal ve zihinsel gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu nedenle çoğu gelişmiş ülkede öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye ayrıca önem verilmektedir. Çünkü erken yaşlarda geliştirilen yazma becerileri; öğrencinin öğrenme, kendini ifade etme, iletişim kurma ve toplumla bütünleşmesine yardımcı olmaktadır (Güneş, Ed. Bağcı Ayrancı ve Başkan, 2020: 1). Bu doğrultuda öğretmenler tarafından derslerde profesyonel yazarların eserlerinden örnekler incelenebilir ve ulaşım sağlanabilen yazarların yazılarının gelişim öyküsünü anlatmaları istenebilir. Yazma çalışmalarında öğrenciler sonuca ulaşana kadar inceleme çalışmaları ve yardımlar sürdürülmelidir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 77). Çünkü yazı yazarken çoğu kez sıkı kurallara bağlı kalma zorunluluğu, kâğıt temizliği, harflerin nasıl çizilmesi gerektiği, yazının düzgün olması ve dil bilgisi hakkındaki kuralların okulun ilk yıllarında ağırlıklı olarak öğretilmesi çocukların bir taraftan yazım tekniğini öğrenmelerini sağlarken öte yandan yazı yazmanın pek cazip bir etkinlik olarak görülmemesine neden olmaktadır (Orhon, 2014: 7). Öğrencilere yazma çalışmaları boyunca destek olunarak teşvik edici dönütler verilmelidir. Yazma eğitiminde temel amaç, metin oluşturmak değil bunun için gerekli olan becerilere sahip olunmasını, orijinal ürünler ortaya konulmasını, hayal gücünün yansıtılabilmesini, cesareti sağlayabilmek olmalıdır.

Yazmak, temel olarak yazar ve okur olmak üzere iki açıdan önem taşır. Yazar; okuduklarından, bildiklerinden, yaşadıklarından, gözlemlerinden vb. sonra zihninde ortaya çıkan fikirleri paylaşmak ve kendisini bunaltarak üzen olumsuz düşünce ve duygulardan kurtulmak ister. Okurlar ise yazarların ortaya koydukları ürünlerin tüketicisidirler. Okurların duygu, düşünce, hayal dünyaları, bilişleri okuduklarından beslenerek şekillenir (Göçer, 2019: 29). Yazma öğretimi ile amaçlanan durumlar ise Koç ve Müftüoğlu tarafından şöyle sıralanmaktadır (1998: 76):

- Öğrencilere öğrendiklerini, bildiklerini, duyduklarını, düşündüklerini açık, anlaşılır, doğru ve etkili bir şekilde yazılı anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
- Düzgün, güzel, doğru, açık ve anlaşılır yazmanın nitelikleri ve özelliklerini öğrencilere tanıtmak.

- Düşünce, bilgi ve birikimlerin yazı ve söze dönüştürülmedikleri sürece kimseye yararının olmayacağını öğretmek.
- Dilin iletişimsel işlevinin sözle ya da yazıyla aktarmak ve anlatmak olduğunu öğrencilere öğretmek.
- Öğrencilerin belirli amaçlar ve kendi değer ölçüleriyle bağdaştırarak duygu, düşünce, bilgi ve birikimlerini yazılı bir şekilde anlatmalarını sağlamak.
- Öğrencilerden ilgilerini çekecek konularda yazmalarını isteyerek onların düşünce üretme ve etkili bir şekilde yazma güçlerini geliştirmek.
- Öğrencilerin kendi yazdıklarını kâğıt düzeni, içerik, düzenleme, konu, dil, anlatım, yazım ve noktalama bakımından incelemelerini ve gerekli gördükleri düzenlemeleri yapmalarını isteyerek onlara öz eleştiri yapmanın yanı sıra bir konuya değişik açılardan bakma alışkanlığı kazandırmak.

Tüm bu amaçlarının yanı sıra sıradan bir iş olmayan yazma eylemini gerçekleştirecek yazarın da bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu temel özellikleri ön yargısız, okumayı seven, ufku açık, bilime inanan, derinlemesine düşünmeyi seven, hayal gücü yüksek, azimli, mukayese ve eleştirme yeteneğine sahip, özgür düşünceli, ana diline hâkim vb. olma olarak sıralamak mümkündür (Yaman, 2020: 91). Böylece ortaya konulacak yazma çalışmasının nitelikli, okuyucunun gelişimine katkı sunan, öz denetim yapmaya yardımcı nitelikte olabileceği söylenebilir.

2.6. Yazma Eğitimi

Okula başlayan bir öğrenci dinleme ve konuşma becerilerine sahip olarak gelir. Öğrencinin yazma ve okuma becerileri ise yazı olarak nitelendirilen şekilleri tanıyacak, onlardan anlam çıkaracak ve herhangi bir aktarımı belirli şekilleri kullanarak ifade edebilecek düzeyde gelişmemiştir. İlk okuma yazma öğretimi ile öğrencinin yeterli düzeyde gelişmemiş olan okuma ve yazma becerilerini kazanmasıyla Türkçe öğretiminin temeli atılmaktadır (Güleryüz, 2004: 114). Bu temel esasında yapılan eğitsel faaliyetler doğrultusunda öğrenciler edindikleri becerilerini geliştirebilmektedir. Yazma eğitimi de ilk okuma ve yazma sürecinin başladığı andan itibaren geliştirilmeye çalışılır. İlköğretimin başlaması ile birlikte bireyin ana dilinin yazma becerisiyle ilgili kazanımları harf, sözcük ve cümle düzeyinde başlamaktadır. Devam eden süreçte öğretim

programında belirtilen amaçlara yönelik kazanımlara öğrencilerin ulaşmaları sağlanmaktadır (İşeri, 2008: 131). Bu doğrultuda programda belirtildiği üzere birinci sınıfta okuma ve yazma süreci tamamlanır. İkinci sınıfta ise öğrencilere okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılır. Üçüncü ve dördüncü sınıfta da öğrencilerin kendine has yazı alışkanlığı kazanmalarına yönelik yazı çalışmalarına yer verilir. Öğrencilere yazma eğitimi verildikten, özenli ve düzenli bir şekilde yazmaları vurgulandıktan sonra onlardan kendilerine özgü, okunaklı ve düzgün yazmaları; yazılarını güzelleştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2019: 14). Günümüz dünyası; hızlı, doğru, eleştirel ve anlama esaslı bir okuma yazma gerektirmektedir. Öğrencinin öğrenim hayatındaki başarısı büyük ölçüde bu niteliklere bağlıdır. Bunun sonucunda ise okuma yazma öğretimi bir amaç değil, eğitimin genel amaçlarına ulaşmak için sürdürülen bir vasıta olma özelliği taşımaktadır (Parlakıyıldız, Ed. Güzel ve Karatay, 2019: 574). Zira eğitsel süreçler genel anlamıyla okuma yazma faaliyetleri çevresinde çeşitlenerek gelişmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde başvuru ve öğrenciden temel bir nitelik olarak sahip olması beklenen asıl beceri olan okuma yazma ile sözel dilsel becerilerinde de gelişme umulmaktadır. Tüm bu becerilerin birbirine bağlı olmasına dayalı olarak birindeki değişim ve gelişim bir diğerini de etkilemektedir. Okuma yazma öğrenen, işitsel dilsel becerileri gelişmiş çocuk, kendi öğrenmelerinden de sorumlu tutulmaktadır.

Söze dayalı iletişimin temelinde konuşma yer alır. Sözlü iletişimin ikinci yolu ise yazan bir kişi ile yazılanları okuyacak olan bir okurun arasında iletişimi sağlayan yazmadır (Adalı, 2003: 25). Yazma sürecinde harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun / nasıl yazılacağına öğrenilmesi kazanım aşamasıyla ilgilidir. Öte yandan kazanılan bu becerilerin nasıl etkili yazılı anlatım hâline dönüştürüleceğinin öğrenilmesi ise gelişim aşamasıyla ilgilidir (Akyol, 2011: 107). Bu aşamada öğrencilerin düzeyine uygun duygu, düşünce ve yaşantılarını anlatmasına imkân sunacak konular seçilmelidir. Becerinin kazandırılabilmesi için çeşitli alıştırma yapılmalıdır. Zaman isteyen ve oldukça ağır gelişen bir beceri olması dolayısıyla kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru gidilmelidir. İstekli öğrenciler yüreklendirilerek bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Yazma etkinlikleri hem öğrencinin özel yaşamına hem de başka derslere kaydırılmalıdır. Yanı sıra yazmanın temel unsurlarından olan noktalama işaretleri ve yazım kurallarına yönelik çalışmalara da yer verilmelidir (Demirel, 1999: 60). Zira duygu ve düşüncelerin hem sözlü hem de yazılı olarak okuyucu ve dinleyicilere

açık, anlaşılır, net ve doğru bir biçimde ulaştırılabilmesi için yargı bildiren cümlelerin düzgün bir şekilde kurulması ve ifade edilmesi gerekmektedir. Duygu ve düşüncelerin sıralanması, dilin kurallarına uygun olarak gerçekleştirilmezse sağlıklı bir iletişim kurulamaz. Aynı dili konuşan bireylerin anlaşma sağlayabilmesi, dilin kanunları diyebileceğimiz bu kuralları iyi bilmelerine bağlıdır (Bağcı ve Karagül, Ed. Güzel ve Karatay, 2019: 303). Kurallarına uygun, doğal, samimi, yaratıcı, özgün vb. şekilde gerçekleştirilen iletişim faaliyeti ile bireyin donanımının da artmasına bağlı olarak kendisi için uzun soluklu ve yararlı faaliyetlerde bulunması mümkün olacaktır.

Çevresel ve eğitsel olmak üzere yazma eğitimi açısından olumsuz etkenler de söz konusudur. Bu etkenlerden bir kısmı için okuryazar olmayan çevre, çocuğun çevresindeki yanlış örnekler, öğrencilerin belirli ideolojik ve ön yargılı yaklaşımlarla karşılaşması, süreçte benimsenen yanlış yöntemler, otoriter ve baskıcı eğitim anlayışı, millî ve mahallî gerçeklerin göz ardı edilmesi, çağın gelişmelerine ve yeniliklerine kapalı olma, Türkçe bilincinin eksikliği örnek olarak verilebilir (Bayram, 2009: 16). Bu durumlar doğrultusunda gerekli tedbirler alınarak yazmayı öğretme sürecinde doğru bir yaklaşım benimsenmelidir. Bireye yazmayı öğretmek, düşünmeyi öğretmek anlamına da gelir. Düşünceyi karşılayacak olan sözcüklerin yan yana gelerek bunu iletecek bir şekilde düzenlenmesi sonucunda düşünmenin yazıya dönüşmesi başlamış olur. Düşünce ve yazılı anlatım arasındaki başarıyı düşüncelerimizi iletmede aracılık edecek olan kelimelerin belirli bir düzen içerisinde cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların ise paragraf üstü birimlere dönüştürülmesi belirler (Ünalın, 2006: 99). Çocukta yazma becerisi geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirerek düzenleme daha etkili şekilde gerçekleştirilir. Bu da daha üst düzey olan yazma ürünlerinin ortaya çıkmasını sağlar. Okumaya kıyasla yazma, başarı düzeyi düşük öğrenciler için daha zordur ve bu öğrenciler bilgi aktarmaya dayanan yazma faaliyetlerini daha fazla yapmaktadırlar. Bu durumun altında yatan sebep ise öğrencinin metni yorumlayarak kendi yazım tarzıyla bütünleştirememesidir (Akyol, 2011: 108). Öğrencilerin yazma çalışmalarında başarıya ulaşmalarını sağlamak üzere ürün ve süreç temelli olmak üzere iki farklı yaklaşımın öne çıktığı görülür. Bu yaklaşımlar aracılığıyla öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli oldukları belirlenerek o türlerde yazmaya yönlendirilmeleri sağlanmalıdır (Karadağ, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 98). Bu türler içerisinde güdümlü, kontrollü, serbest, yaratıcı, ikna

edici, rehberli olmak üzere farklı yöntem ve tekniklere başvurulur (Karadağ, Ed. Susar Kırmızı, 2016).

2.6.1. Yazma Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler

Yazma öğretimi; dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gelen, sadece kurallarla örülü mekanik bir süreç olarak tanımlayamayacağımız, diğer becerilerle de etkileşim hâlinde olarak bir bütünlük oluşturan çözümleyici ve eleştirel bir süreçtir. Bu sürecin gerçekleştirilmesinde en iyi veya ideal denilebilecek bir yaklaşım, yöntem ve teknikten bahsetmek güçtür. Bu kavramların her birinin kullanımına bağlı farklı sınırlılıklar ve güçlü yönler mevcuttur (Karadağ ve Maden, Ed. Güzel ve Karatay, 2019: 277). Genel manada yazma etkinlikleri ile öğrencilerin ezber yapmadan konuları daha kalıcı öğrenmeleri sağlanarak yazma yeteneklerinin gelişmesine de yardımcı olunmaktadır. Yazma etkinliklerine devam ettikçe öğrencilerin yazma ile ilgili yaşadıkları güçlüklerin azaldığı da görülür (Atasoy ve Atasoy, 2006: 16). Kendini tanıyan, becerisini keşfeden ve öz güveni gelişen öğrenci daha yaratıcı, üretken bir kişiliğe kavuşur. Bu sürecin gerçekleşebilmesi için ise öğretmenler tarafından tetikleyici bir güç, ilgi çekici bir etkinlik olarak farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklere başvurulur.

Bu yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla gelişen yazma becerisini çocukta bir alışkanlığa dönüştürebilmek için ise onlara düzgün, güzel, açık ve anlaşılır metin oluşturma özelliği ve niteliklerini tanıtarak kazandırmak; yazıya dönüştürülemeyen bilgi ve birikimlerin yararlı olamayacağı anlayışını benimsetmek; dilin iletilimsel işlevinin anlatmak ve aktarmak olduğunu öğretmek; öğrencilerin ilgilerini çeken konularda yazmalarını istemek; öğrencilerin yazı çalışmalarını biçim ve içerik yönünden inceleyerek gerekli düzeltmeleri yapmaları yoluyla öz eleştiri alışkanlığı kazanmalarını sağlamak gerekmektedir (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 76). Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğretmenler tarafından başvuru alan iki yazma yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlardan ilki ortaya konulan ürünü esas alan ve geleneksel olan ürün merkezli yaklaşım, ikincisi ise modern bir yaklaşım olan ve ürünü değil de ürünün ortaya konulması sürecini esas alan süreç temelli yaklaşımdır (Göçer, 2019: 110). Farklı özellikleri ve amaçları barındırmakla birlikte her iki yaklaşım da öğretmen tercihlerine bağlı olarak günümüzde aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Her iki yaklaşım da yazmayı esas alsa da benimsedikleri yaklaşımların farklı olmasına bağlı olarak öne çıkan

özellikleri de farklılaşmakta ve süreç temelli yazma yaklaşımının öğretmenler tarafından yazma uygulamalarında tercih edilmesi önerilmektedir.

2.6.1.1. Ürün Temelli (Geleneksel) Yazma Öğretimi Yaklaşımı

Ürün temelli yazma yaklaşımı, metnin oluşturulma sürecini yok saymaktadır ve yazma yaklaşımlarının en eskisidir. Bu yaklaşım, günümüzde bazı araştırmacılar tarafından küçümsenerek uygulanması mümkün olarak görülmemektedir. Süreçte metin oluşturma ve bu metnin ezberlenerek hafızaya yerleştirilmesine dayalı bir eğitim esastır. Burada öğretici, yönlendirici konumundadır ve yönlendirdiği örnek metnin esas alınması sonrasında öğrenci tarafından benzer metinlerin oluşturulmasına çalışılır (Yalçın, 2018: 377). Yazma yaklaşımı bir nevi taklit sürecine dayalıdır. Yazma öncesi gerekli olan bilgiler toplanarak neden-sonuç ilişkisi kurma, bir savı kanıtlama, karşılaştırma yapma yoluyla bu bilgiler kâğıda işlenir. Bu yaklaşımda bilgiye önem verildiği için öğretmen ve öğrencinin rolü de ona göre şekillenir. Yazının yazılmasında olduğu gibi değerlendirilmesi aşamasında da oldukça mekanik bir durum gerçekleşir (Göçer, 2019: 110). Eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğretmen bulunur. Bu nedenle öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları, gelişim özellikleri ve ilgi alanları dikkate alınmaz. Davranışçı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilen ve uygulanan yaklaşımda dil bilgisi kuralları, kelime kullanımı, biçim gibi teknik ölçütler değerlendirme sürecinde oldukça önemlidir. Değerlendirme aşaması not vermek amacıyla uygulanmaktadır. (Karadağ, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 170). Öğrencinin beceriyi kazanmasındansa ortaya koyduğu yazma materyaline odaklanılmaktadır. Davranışçı yaklaşım esaslarına dayalı olarak yazma faaliyeti gerçekleştirilir. Ürünün içeriğinden çok biçimsel özellikleri ön planda tutulur ve bu yaklaşımda öğretmen rehber değil de tam bir doğrudan öğretici konumundadır. Öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları geri planda kalır. Bu nedenlerle öğrencilerin gelişimini yeterince desteklemeyen nitelikte bir yazma yaklaşımı olduğu söylenebilir.

2.6.1.2. Süreç Temelli Yazma Öğretimi Yaklaşımı

Süreç temelli yazma yaklaşımı, 1970’li yıllarda başlayarak yazmayı pedagojik boyutlarıyla ele alan bir yazma yaklaşımıdır (Yalçın, 2018: 378). Davranışçı yaklaşımı benimseyen ürün odaklı yazmanın karşıtı olarak yazma sürecinde yapılandırmacı

yaklaşımın esas alındığı bir strateji benimseyen süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu yaklaşımda öğretmenler tarafından bilinmesi gereken önemli hususlar mevcuttur. Burada yazı yazılmadan önce ve yazma anında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durulur ve stratejiler üretilir (Göçer, 2019: 110). Yazma becerisine yönelik belirlenen kazanımlar, birbiriyle bağlantılı olan pek çok becerinin art arda kullanılması doğrultusunda gerçekleşen bir süreç olarak tasarlanmıştır. Bu süreç, hazırlık aşamasıyla başlayarak yayımlamaya kadar uzanır ve uzun zaman aralığını da kapsayabilir. Önemli olan bu yazma yaklaşımının aşamalarına yönelik becerileri öğrencilere kazandırmaktır (MEB, 2015: 7).

Ürün ortaya çıkıncaya kadarki sürece odaklanan bu yaklaşımda öğrencilere öğretmenleri, akranları ya da bir rehber tarafından dönütler verilir. Öğrenciler, kendi çalışmalarını gözden geçirerek düzenler ve gerekli düzeltmelerde bulunurlar. Çağırışım, beyin fırtınası, akış grafiği, kümeleme vb. stratejilerle öğrenciler için yazma süreci kolaylaştırılır (Karadağ, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 171). Bu yaklaşımda eğitimcinin süreçteki rolü sınırlandırılarak öğrenci, öğretmenin rehberliğinde olmakla birlikte bağımsız bırakılmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, usta ve çırak arasındaki ilişkiyi andırmaktadır. Öğretmen, öğrenciye rehberlik ederek destek olmakla yükümlüdür. Öğrenciye nasıl yazacağını anlatmanın yanında öğretmen de bir model olarak yazma faaliyeti gerçekleştirir. Öğretmen, yazım tekniği bakımından öğrencilerine model olur (Göçer, 2019: 110). Bu yaklaşıma uygun olarak sürdürülen yazma faaliyetleri için kullanılacak yazma aşamaları ise şöyle özetlenebilir: Öncelikle yazma amacı belirlenerek bu amaca uygun fikirler oluşturulmaktadır. Oluşturulan bu fikirler düzenlenir, planlanır, hazırlanan yazma planı eyleme dönüştürülür ve değerlendirmenin ardından dönüt ve düzeltmeler yapılarak ürünü yayımlama gerçekleşir (Yalçın, 2018: 378).

Davranışçı dil yaklaşımında okumaya önem verilerek uzun yıllar boyunca öğrencilerin okuma alışkanlığı geliştirilmeye çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin anlama becerilerinin üst düzeyde bir gelişme göstereceği düşünülmüştür. Öğrencilerin kendini ifade etmesiyle, yazma becerileriyle pek ilgilenilmemiştir. Yapılandırıcı dil yaklaşımı ise okuma kadar yazma becerisine de önem vermektedir. Yazmada kullanılan zihinsel işlemler, zihnin yapısını da düzenleyen işlemler olduğu için bu yaklaşımda yazmaya

verilen önem okumaya verilen önemden daha fazladır. Yazma becerisi, bireyin zihninde yapılandığı bilgileri gözden geçirme, sorgulama, inceleme, ilişkilendirme, kontrol etme vb. işlemlerle yeniden düzenlemektedir. Bu doğrultuda yazma, zihinsel gelişim bakımından okuma becerisinden daha önemli bir hâle gelmiştir (Güneş, 2007: 160). Yazmanın öneminin bu derece artmasıyla birlikte ise öğrencilere tam anlamıyla ulaşabilmek amacıyla yazma sürecine yönelik farklı yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Bu yöntem ve teknikler sayesinde öğrencilerin rahatça yazabilecekleri anlayışı benimsenerek yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirecek ve öğrenciler yazabileceklerine dair inanca sahip olacaklardır. Öğrenciler, yazma kazanımlarına sahip olmanın yanında yazmaya yönelik olumlu bir tutum da geliştireceklerdir (Göçer, 2019: 111). Bu yöntem ve tekniklerle çeşitlenen yazma uygulamaları öğrencilere alternatif sunması sonucunda öğrencinin istekliliğini arttırarak daha aktif bir katılım göstermesini sağlayacaktır. Yazma çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin özellikle tutum ve motivasyon bakımından yazmaya karşı yeterli etkin katılımı göstermedikleri görülmektedir. Bu durumun önüne geçilmesi ve öğrenci aktifliğinin sağlanması sürecinde yazma yöntem ve tekniklerindeki çeşitlilik önem teşkil etmektedir.

2.6.1.3. Yazma Yöntem ve Teknikleri

Yazma, hayat boyu bireyin isteyerek veya mecbur kalması sonucunda kullanabileceği bir beceridir. Yazma sürecinde bireyin yaşayabileceği sorunlar, yaşamı boyunca aile, sosyal çevre, iş ve akademik anlamdaki başarısını ve uyumunu etkiler. Bu nedenle eğitim süreci boyunca bireylerin bağımsız hareket edebileceği, karar verebileceği, problem çözerek yazılı ve sözlü dil aracılığıyla kendini ifade edebileceği örnek durumlarla karşılaşması sağlanarak bireye deneyim kazandırılmalıdır. Bu süreçte başarıya ulaşabilmek için sınıf içinde uygulamalarda kullanılabilecek yöntem ve tekniklere başvurulmalıdır. Bu hem doğal bir durum hem de bir zorunluluk olarak görülür (Karadağ ve Maden, Ed. Güzel ve Karatay, 2019: 277). Uygulamalar esnasında amaç ve kazanımlara, öğrencinin kişisel durumuna, ihtiyaca, eğitim ortamının koşullarına da bağlı olarak kullanılabilecek yöntem ve teknikler çeşitlilik gösterir. Belirtilen değişkenlerden de kaynaklı olarak her durum ve koşul için herkese uygun olan ideal bir yöntem ve teknikten söz etmek mümkün değildir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan yazma becerisine yönelik çeşitli yazma yöntem ve

tekniklerine yer verilmiştir (MEB, 2006: 70). Bununla birlikte farklı kaynaklarda yer alan çeşitli yazma yöntem ve teknikleri de bulunmaktadır (Karadağ ve Maden, Ed. Güzel ve Karatay, 2019; Şahin, Ed. Susar Kırmızı, 2016; Akkaya, Ed. Susar Kırmızı, 2016; Göçer, 2019).

2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yazma yöntem ve teknikleri:

a. Not Alma: Öğrencilerin okunan veya dinlenenlerdeki önemli buldukları kısımları seçebilmesini sağlar. Böylece öğrenciler, sistemli çalışma becerisi kazanarak bilgi ve düşünceleri sınıflandırabilirler. Öğretmen tarafından öğrencilere ayrıntılara girilmeden, hatırlayabilmek amacıyla, aldıkları notun okunulan veya işitilenle birebir aynı değil de kendi ifadeleriyle yazılması gerektiği açıklaması yapılır. Herhangi bir konudaki metin öğrencilere okutulur veya dinletilir. Öğrencilerden okurken veya dinlerken / izlerken önemli noktaları not almaları istenir (MEB, 2006: 70).

b. Özet Çıkarma: Bu yöntemle öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz olarak anlatma becerilerini geliştirmek ve öğrencilere bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmak amaçlanır. Sınıfta okunan ya da dinlenen / izlenen bir konu önce öğretmen tarafından özetlenir. Öğretmen, özet çıkarma sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrencilere açıklar. Öncelikle öğretmen rehberliğinde sınıfta birkaç özet çalışması yapılır ve ardından öğrencilere çeşitli metinler verilerek onlardan özet çıkarmaları istenir (MEB, 2006: 70).

c. Boşluk Doldurma: Öğrencilerin dinlediklerini / izlediklerini, okuduklarını ve anladıklarını konunun / metnin programına uygun bir şekilde anlatma becerileri geliştirilmek için bu yönetime başvurulur. Öğrencilerin dinlediklerine / izlediklerine, okuduklarına dayalı olarak hazırlanan metinler, cümle düzeyinde boşlukların bulunduğu çalışma şeklinde öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden bu boşlukları metnin bağlamına uygun şekilde tamamlamaları beklenir (MEB, 2006: 70).

ç. Kelime Kavram Havuzundan Seçerek Yazma: Öğrencilerin kelime, kavram, atasözü ve deyimleri öğrenmelerinin ardından öğrenmelerini kalıcı kılmak ve söz varlıklarını zenginleştirmek amacıyla bunları anlatımlarında kullanmaları sağlanır. Öğretmen, içinde

kelime, kavram, atasözü ve deyimlerin bulunduğu bir havuz oluşturur. Bunlar tahtaya ya da bir kâğıda yazılarak öğrencilere ulaştırılır. Öğrenciler de bu ifadelerin belirledikleri yazma konusuna veya ana fikre bağlı olarak uygun olanlarını yazılarında kullanırlar (MEB, 2006: 70).

d. Serbest Yazma: Bu yöntemle öğrencilerin herhangi bir konuda duygu, düşünce ve hayallerini yazmaları sağlanır. Böylece onların ifade güçlerini ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek amaçlanır. Öğrenciler, kendi isteklerine göre duygu, düşünce ve hayallerini belli bir metin türü sınırlaması olmadan yazarlar. Bu çalışmanın sınıfta uygulanması zorunluluğu yoktur. Öğrenciler, okul dışında yazdıklarını da sınıfta paylaşabilirler (MEB, 2006: 70).

e. Kontrollü Yazma: Dil bilgisi çalışmalarını pekiştirmeye de yönelik olan bu yöntemle öğrencilerin kelimeleri, cümle yapılarını ve ifade kalıplarını Türkçenin kurallarına uygun olarak yazmaları beklenir. Kelime, cümle ve paragraf boyutunda kontrollü yazma çalışmaları yapılır. Bu süreçte yapılacak çalışmada öğrencilerin seviyelerine göre çalışmanın cümle ve paragraf düzeyinde olma durumu belirlenir. Farklı şekillerde uygulanabilen bu yöntemde öğrencilere örnek bir metin verilir. Bu metinden hareketle öğrenciler, anahtar kelimeleri belirleyerek belirledikleri kelimelerle yeni bir metin oluştururlar. Başka bir uygulama çalışmasında da bir paragrafı oluşturan cümlelerin yerleri değiştirilir. Öğrencilerden duygu ve düşüncenin akışına bakarak cümleleri mantıklı bir sıraya koymaları ve paragrafı yeniden oluşturmaları beklenir. Bir diğer uygulamada ise belirli bir konuda öğretmen veya öğrencilerin hazırladığı sorulara verilen cevaplar, bütünlük içinde ele alınır ve birkaç paragraflık bir metin oluşturulur. Öğrenciler, bu metni hemen yazabilecekleri gibi konuyla ilgili araştırma yaparak yeterli bilgi sahibi olduktan sonra da yazabilirler (MEB, 2006: 71).

f. Gündümlü Yazma: Öğrencilerin bir konu hakkında sahip oldukları bilgileri, duyguları ve düşünceleri etkili bir şekilde anlatmaları amaçlanır. Öğretmen, öğrencileri belli bir konuda bilgilendirir. Bu konu, sınıf ortamında çeşitli yönleriyle tartışılarak değerlendirilir. Sürecin sonunda öğrenciler, konu hakkında edindikleri bilgiler doğrultusunda duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler (MEB, 2006: 71).

g. Yaratıcı Yazma: Bu yöntemde öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek amaçlanır. Uygulama sürecinde konuyu ve yazılacak metin türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istekleri doğrultusunda seçim yaparak yazma çalışmasını gerçekleştirirler. Bu yöntem daha çok şiir, hikâye ve roman türlerinde kullanılır. Belirlenen konu beyaz, boş bir kâğıdın ortasına yazılır. Konuyla ilgili her şey çağrışım yoluyla bilinçaltından çıkarılır ve o konu etrafındaki boşluklara yazılır. Bilinçaltından çıkan kelimeler alt alta sıralanır ve bu kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya varıldığında konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, hayallerinden ve düşüncelerinden hareketle yazarlar (MEB, 2006: 71).

h. Metin Tamamlama: Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmede okuduklarından yola çıkılır. Bunlar etkin kılınarak yorum yapma ve fikir yürütme becerileri geliştirilir. Uygulama aşamasında öğrencilere olay veya düşünce ağırlıklı bir metnin bölümlerinden birkaçı verilir. Öğrencilerden okuduklarından hareketle duygu, düşünce veya olayların gelişimine dair fikirlerini yazmaları istenir. Bu yöntemde mühim olan öğrencilerin duygu, düşünce ve olayları metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğüne bağlı kalarak tamamlamasıdır (MEB, 2006: 71).

ı. Tahminde Bulunma: Bu yöntemle öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyaları zenginleştirilerek etkin duruma getirilir. Bu sayede öğrencilerin yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmek amaçlanır. Metin tamamlamadan farklı olarak bu yöntemde öğrencilerin metnin öncesine yönelik tahminde bulunma durumları söz konusudur. Öğrenciler, sadece okuduklarının değil dinlediklerinin / izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucuna yönelik tahminlerde bulunarak yazma çalışmaları yaparlar (MEB, 2006: 72).

i. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma: Öğrencilere düşünce ya da olaya dayalı bir metin verilerek bu metin okutulur / dinletilir. Metindeki düşünce ve olayları kavrayan öğrenciler “Ben olsaydım nasıl yazardım?” sorusundan hareketle metni kendi ifadeleriyle yeniden kurgularlar. Böylece öğrencilerin kendine özgü üsluplarını ve ifade şekillerini geliştirmeleri amaçlanır (MEB, 2006: 72).

j. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma: Öğrencilerin hangi metin türünde yazmaya yetenekli olduklarının belirlenerek yaratıcılıklarının da o yönde

geliştirilmesi amaçlanır. Öğrencilere herhangi bir türde metin verilerek bu metin okutulur / dinletilir. Öğrenciler yaratıcılıklarını da kullanarak sunulan metinden hareketle metindeki duygu, düşünce, hayal veya olayları geliştirirler ve farklı bir metin oluştururlar (MEB, 2006: 72).

k. Duyulardan Hareketle Yazma: Duyuların birini veya birkaçını harekete geçirecek etkinlikler yapılır. Böylece öğrencilerin hem algılama güçlerini hem de dikkatlerini geliştirmek amaçlanır. Yöntem, öğrencilere müzik dinletilerek müziğin onlarda uyandırdıkları duygu ve düşünceleri; konuşulan bir resim hakkında öğrencilerden resimle ilgili duygu, düşünce, hayal veya izlenimlerini yazmalarının istenmesi şeklinde uygulanabilir (MEB, 2006: 72).

l. Grup Olarak Yazma: Öğrencilerin kişisel gelişimlerine yardımcı olabilmek için çevreleri ile iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup olma bilinci kazanmaları amaçlanır. Sınıf, küçük gruplara ayrılır ve her gruba farklı bir yazma konusu verilir. O grup üyeleri tarafından konunun belli bir yönü ele alınır. Daha sonrasında gruplar konu hakkında yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden birleştirerek tek bir metin hâline getirirler (MEB, 2006: 72).

m. Eleştirel Yazma: Bu yöntemde öğrencilerin olay ve durumlara karşı tarafsız bakarak yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmek amaçlanır. Uygulama sürecinde herhangi bir olay, durum ve düşünce sınıfta tartışılır. Öğrenciler konuyla ilgili düşüncelerini olumlu / olumsuz yönleri ile ve tarafsız bir şekilde anlatırlar (MEB, 2006: 72).

Bu yaklaşım, yöntem ve tekniklere dayalı olarak yazma eyleminde bulunan birey; düşündüklerini, duyduklarını, gördüklerini, hayallerini, hissettiklerini kullandığı semboller aracılığıyla okuyucularına aktarabilmektedir. Her düşünce, hayal ve bilgi beyinde bir şekle bürünerek satırlara yansıtılır. Bu ifadelerin her biri, büyük bir sabrın meyvesiyken her yazı da üstün bir çabanın sonucudur (Yaman, 2020: 85). Küçük yaştan itibaren bu çabanın öğrencilere aşılması, yazmanın öneminin kavratılması üretken bir neslin yetişmesi hususunda önemlidir. Bu konuda öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Modern yazma yaklaşımları esasında, çağdaş uygulama süreçleriyle bir araya getirilerek uygulanan farklı yazma yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin kendilerini

ifade kabiliyetleri geliştirilmelidir. Böylece topluma öz güveni yüksek, benlik algısı gelişmiş, bilinçli, sorumluluklarının farkında, kişisel gelişimini gözeten bireyler kazandırılabilmesi muhtemeldir.

2.7. Yaratıcılık

Kimi bireylerin yaratıcılıkları sonucundaki katkılarından dolayı insan yaşamının kalitesi büyük ölçüde etkilendir. Bu da yaratıcı eyleme sürekli bir ilgi oluşturmaktadır. Meydana gelen hızlı, sosyal ve teknolojik değişim de yaratıcı yeteneğe yüksek bir değer verilmesini sağlamaktadır (Mumford ve Gustafson, 1988: 27). Yaratıcılık doğuştan getirilen, olumlu çevre koşullarında geliştirilen, olumsuz çevre şartları altında durağanlaşan ya da körelen bir beceri olarak kabul edilmektedir (Yeşilyurt, 2020). Genlerin etkisinin yanı sıra bireyde yaratıcılığın nasıl geliştiği ve işlediği, çevrenin kişinin merakına nasıl yanıt verdiğinden ve yaratıcı ihtiyaçlarını gidermesinden büyük ölçüde etkilendir (Torrance, 1966: 168). Problem çözme yeteneğinin de bir biçimidir (Mumford ve Gustafson, 1988: 27). Zekâ ve yaratıcılığın ortak yönleri olmakla birlikte yaratıcılığın gerçekleşmesi için bireyde belli bir düzeyde (üstün olmak zorunda değil) zekânın olması gerektiği belirtilir (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015: 98). Yanı sıra kişiden kişiye şekil ve miktarı değişmekle birlikte herkes yaratıcılık potansiyeline sahiptir. Bu potansiyel bazen sanat alanında bazen bilim, felsefe ya da sporda kendini gösterir. Önemli olan, her insanın içinde sahibi tarafından keşfedilip, değerlendirilmeyi bekleyen az ya da çok miktarda yaratıcı potansiyelin bulunduğunu bilmektir. Yaratıcılık uyandırıldığında gerçek üretim süreci de başlamış olur (Orhon, 2014). Gelişmiş bakış açısına sahip bireyler, kalıp düşüncelerden uzak kalarak ve sorgulayarak yaratıcı düşünmeye adım atmış demektir. Bu yönüyle yaratıcılık hem bir yetenek hem de davranışta karşılığı olan ve beceri boyutu bulunan bir olgu olarak düşünülebilir. Böylece yaratıcılığın geliştirilebilen bir özellik olduğu unutulmamalıdır. Bu özelliği keşfetmek, ortaya çıkarmak, işlemek ve geliştirmek için eğitim kurumlarına ve özellikle de öğretmenlere süreç boyunca önemli sorumluluklar düşmektedir (Yazar, 2022: 179).

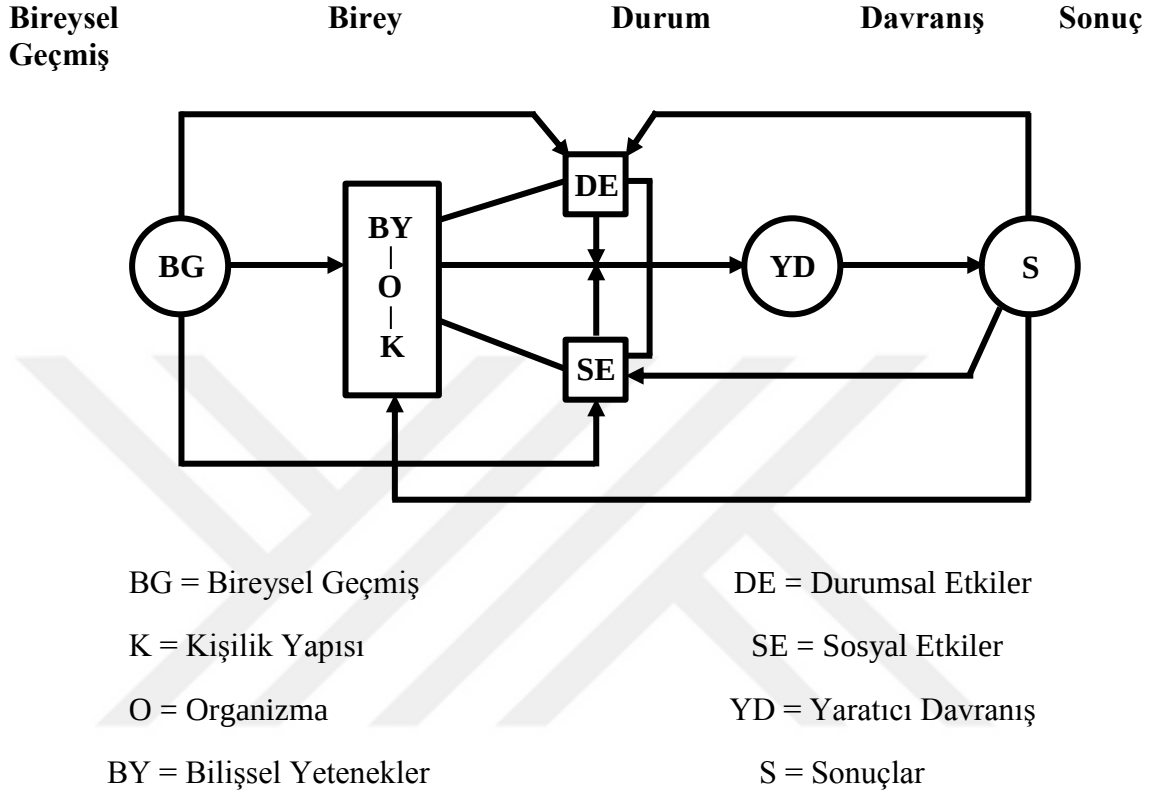
Ürün, süreç ya da kişilik özellikleri açısından bakıldığında çevresel etkenler yaratıcılığı beslemekte ya da engellemektedir (Öncü, 1992: 259). Eğitimle geliştirilebilen yaratıcılık becerisi, ülkemizde eğitimin genel amaçları arasında bulunmaktadır (Yeşilyurt, 2020). Bu amaçla ve yaratıcılığın etkisi düşünüldüğünde okulun çocukların

yaşamları üzerindeki etkisi daha da önemli duruma gelmektedir. Okulda bireylere sosyal normlar öğretilerek bu normlara uymaları gerektiği aktarılır. Öğrencilere problemleri nasıl çözeceklerine dair bilgi ve kurallar öğretilir. Böylece öğrencilerden karşılaştıkları problemleri bu kurallara göre düşünmeleri ve çözüme kavuşturmaları beklenir. Bu hususta okul önemli bir nokta olarak çocuklara içlerinde yaratıcılık denen bir devin uyuduğunu ve onu uyandırdıklarında çok büyük değişimleri gerçekleştirebileceklerini söylemeyi unutur (Orhon, 2014). Yaratıcılığa duyulan ihtiyaç, hemen hemen her alanda ve çeşitli bağlamlarda dile getirilmektedir. Toplum, ihtiyacı olanı karşılamak için okula yönelmektedir. Bu anlamda okul, şimdi ve daha da önemlisi yetişkinlerin dünyasına girdiklerinde daha sonra yaratıcılık sergileyen öğrenciler yetiştirmekle yükümlüdür. Okul, toplumun birikmiş bilgisini sürdürmek için çok fazla kaynak kullansa da bu bilginin çoğunun kısa sürede eskiyeceği de açıktır. Yeni olan, mevcut olan durumun yerini almaya katlanarak devam etmektedir (Soh, 2017).

Yaratıcılık kavramı, öğretim sürecinde önem verilen bir niteliktir. Fakat öğretmenlerin yaratıcı bir çabanın ne olduğunu ve nasıl değerlendirileceğini görmesi ve keşfetmesi zordur. Öğretmen ve öğrenciler için farklı yaratıcılık kavramları söz konusu olmaktadır (Jahnke, Haertel ve Wildt, 2015: 2). Öğrenci yaratıcılığının önemli bir eğitim hedefi olduğu kabul edildiğinde öğrenci yaratıcılığının teşvik edilmesi öğretmenlerin ek bir sorumluluğu hâline gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında yaratıcılık, öğretmenlerin öğrencilerde teşvik etmesi veya geliştirmesi beklenen davranışsal bir özelliktir (Soh, 2017). Anaokullarından liselere parmak oyunları; kukla ve figürlerin canlandırılması; okunan metnin canlandırılarak sınıfta oynanması; görülen, okunulan ve düşünülenlerin temsil ile ifade edilmesine öğrencilerin alıştırmaları; sınıfça yazılan piyesin dramatize edilmesi ile öğrencilerin yaratıcılık kabiliyetleri güçlendirilebilir (Oğuzkan, 2021). Bununla birlikte kişisel faktörler, kişilik özellikleri, motivasyon, tutum, amaç; okul ortamı ve toplum gibi çevresel faktörler; bilişsel faktörler yaratıcılığın gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Kasirer ve Shnitzer Meirovich, 2021).

Şekil 2

Yaratıcı Davranış ile İlgili Etkileşimli Bir Model (Woodman ve Schoenfeld'dan akt. Yontar, 1993: 18.)



Yukarıdaki şekilde gösterilen model, yaratıcı davranışın ya da ürünün ortaya çıkışı ve şekillenmesinin bağlı olduğu etkenleri sunmaktadır. Aynı zamanda model ile yaratıcılık kavramının çok boyutluluğu ve karmaşıklığı da vurgulanmaktadır. Bireylerin geçmişi, kişilik yapısı, bilişsel yetenekleri, tecrübe ettiği durumsal ve sosyal etkiler yaratıcılık davranışını bir bütün olarak etkilerken kendisini de sonuca ulaştırmaktadır. Yaratıcılık ile sonuçlanan süreçte ortaya konan durum, ürün, eser, çözüm, fikir vb. de yeniden sosyal bir etkiye dönüşerek topluma mül olmakta ve bireyin yaratıcılığına yeni bir etki oluşturmaktadır denilebilir.

Bireylerin sahip olduğu yaratıcılığın ortamını bulduğu zaman geliştiği söylenebilir. Aileler, eğitim kurumları ya da kısacası toplum, bireylerin yaratıcılıkları üzerindeki önemli etkileri hakkında bilinçlendirilirse belki de yaratıcılığı destekleyen, engellemeyen bir toplum için ilk adımlar atılmış olur (Yontar, 1993: 27). Çocukların sürekli gözetim ve denetim altında tutulması, çocukların izlenildiklerini fark etmeleri, faaliyetlerinin iyi ya

da kötü olarak sürekli değerlendirilmesi, aşırı övülme veya aşırı yerilmeye maruz kalmaları, birbirleriyle karşılaştırılarak rekabete zorlanmaları, deneme yanılma yoluyla öğrenmelerine izin verilmeyerek çocukların yapması gerekenlerin onların yerine yapılması, fikirleri alınmadan seçimler sunarak dikte edilmesi, yapmak istediklerine sürekli sınırlar koyulması, sorumluluk vermekten kaçınılması, neyi, nasıl yapacaklarını gösteren kesin ve değişmez uygulama durumları sunulması günlük yaşam içinde çocukların yaratıcılığının önünde engel olan çeşitli durumlar olarak sunulmaktadır (Sungur, 1997). Öğrencilerin ileride hangi meslek dalını icra edeceklerine bakılmaksızın onlar için önemli olan akıl yürütmeyi, gözlem yapmayı, problem hakkında bütün gerçekleri incelemeyi ve sonuca varmayı öğrenmeleridir. Mevcut eğitim sistemi de öğrenciler için bu nitelikleri amaçlamaktadır (Noyanalpan, 1993: 42). Yanı sıra yaratıcı bireylerin esnek olma, çok yönlü düşünme, çevreye karşı duyarlılık, yeni durumlara ilgi duyma, azimli olma, çabuk ve bağımsız bir şekilde düşünebilme, risk almaktan korkmama, engel tanımama, merak duyma, eleştiriye açıklık, yeni şeyler denemekten ve araştırmaktan haz duyma, özgün olma, hayal gücünün zenginliği gibi özelliklere sahip oldukları bilinmektedir (Kapar Kuvanç, 2008: 16).

Okul ortamında öğrencilerin bu niteliklerini ortaya koyabilecekleri, yaratıcılıklarını geliştirerek sunmalarını sağlayacak bir sürecin gerçekleştirilmesi beklenir. Eğitim sürecinde sürekli değişen ve geçerliliğini kısa sürede kaybeden, kalıplaşmış, ezbere dayalı hazır bilgiler vermek yerine bilinmeyenleri gündeme getiren bir toplum veya kültür ortamının öğrencilerde yaratıcılığı teşvik ettiği ya da en azından yaratıcı bireylerin yetişmesine daha elverişli olduğu söylenebilir (Güvenç, 1993: 135). Çocuğun yaratıcı faaliyetleri yakından izlenmelidir. Okuldaki eğitim programları yaratıcı düşünmeyi geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Sınavlarda, öğretilen şeylerin aynısının sorulması ve bu yapıldığı ölçüde yüksek notlar verilmesi, öğrencinin üretkenliğini kısıtlayarak öğrendiklerine kendisinden bir şeyler eklemesini ve bu bilgileri geliştirmesini engellemektedir. Çocuklar düşündüklerini her zaman sözlü olarak ifade edememektedirler. Yaratıcılıkla ilgili etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için olanak sunulmaktadır (Karakuş, 2001: 5). Yazma becerisinin sürece dâhil edilmesiyle kendini ifade etmek öğrenci için daha kolay, sancısız bir eyleme dönüşür. Süreci yakından takip eden öğretmenin rehberliği ve verdiği dönütlerle

öğrencinin yapacağı düzeltmeler sonucunda öğrencinin hem yaratıcılığı gelişecek hem de öğrenci kalıcı öğrenmeler gerçekleştirecektir.

2.8. Yaratıcı Yazma

Yaratıcılık, insanın hayal gücünün ve üretiminin bir potansiyelidir ve insan yaşamının iki alanında önemli rol oynar. Bunlardan biri, insanın toplumun bir üyesi olarak geliştirdiği kimlik ve bu kimlik yoluyla toplumda edindiği yerdir. Diğer önemli alan ise psikolojik açıdan ulaştığı yeterlilik, yani kendini gerçekleştirmesidir (Orhon, 2014: 1). Yaratıcı bir bireyin kesin bilgiye ulaşmadan karar vermeme, problem çözmeye istekli olma, bağımsızlığa düşkünlük, merak, kuşkuculuk, hayalci bir kişiliğe ve güçlü sezgilere sahip olma, parçalar arasında ilişkiler ve sıra dışı bağlantılar kurabilme özelliklerine sahip olması beklenir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 120). Amerika Birleşik Devletleri'nde -The Elephants Teach'te- bir üniversite dersi olarak yaratıcı yazmanın tarihi analiz edilmiş, yaratıcı yazmanın bir disiplin olarak “tam gelişimini” 1960'ların sonunda ve “amacının ortaya çıktığı zaman” olan 1970'lerin başında elde ettiği belirtilmiştir (Cowan, 2016: 39). Karmaşık bir beceri olan yazmanın yaratıcı yazma sürecinde öğrenci, kendi yaşantı ve deneyimlerinden yola çıkar. Süreç, öğrenciye gözlemlerini, hayal gücünü, dış dünyaya yönelik algılarını yansıtabilme ve dili etkili ve yaratıcı kullanabilme olanağı sağlar. Yaratıcı yazma yaklaşımı, yazma öğretiminin her aşamasında öğrenciyi etkin kılar ve öğrencinin diğer dil becerilerini de kullanmasını gerektirir (Maltepe, 2006: 7). Hayal gücünü özgün, alışılmışın dışında kullanarak özgür bir şekilde dış dünyadaki duygu, düşünce ve izlenimler hakkında yazmak yaratıcı yazmaktır (Göçen, 2019: 1033). Çeşitli kurgusal ve kurgusal olmayan türlerde yazmak, yaratıcı yazma anlamına gelir (Carter, 2016: 15). Her öğrencinin yazısı önemlidir ve her türlü yazma, yaratıcı bir eylemdir (McVey, 2008: 293). Yaratıcı yazma çalışmalarıyla öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri sağlanır. Bu yazma etkinlikleri ile öğrenciler neşelendiği ve kişiliklerini güçlendirdiği kadar onların düşünme, soyutlama, sentezleme ve yorumlama gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmelerine de olanak tanınmış olunur. Bu noktada farklı yazım türlerinden yararlanılması gerekmektedir. Kişisel öyküler, şiirler, bilim kurgu örnekleri, fıkralar, deyişler bazı yaratıcı yazı örneklerindendir (Orhon, 2014).

Bu metinler aracılığıyla çocuklar; duygu ve düşüncelerini, fantezilerini, ideallerini kendi eşsiz dilleriyle ifade etmekte ve bu ifadelerini paylaşmaktadırlar (Temizkan, 2014: 4). Sadece öğretici amaçlı yazıların yazdırılması ile çocukların hayal güçlerini, yaratıcılık yetilerini geliştirmek mümkün değildir. Öğrencilere beş duyularını kullanmaları öğretilerek onların dış dünyayı algılamaları ve dış dünyanın zenginliklerini kavramaları sağlanabilir. Yanı sıra yaratıcılığı ve kişiliği geliştirecek yöntemlerden bir diğeri de yaratıcı yazıdır. Öğrencinin yaratıcı yazı becerisi, sınıfta uygun etkinliklerle, her öğrenci için yaratıcılığını ortaya koyabileceği ve potansiyelini geliştirebileceği bir ortamın düzenlenmesi yoluyla geliştirilebilir (Göçer, 2019: 116). Öğrencinin yetenekleri doğrultusunda sunulacak olan alternatifler içerisinde gerçekleştirmek istediği çalışmayı seçme şansının olması, öğrencide motivasyonu artıracak ve kendini daha rahat, samimi, özgür ifade etme imkânı bulmasını sağlayacaktır. Kendine güvenin olduğu, özgür bir ortamda öğrencinin yaratıcılık becerisi de açığa çıkma olanağı bulabilecektir. Yaratıcılığı, kendini ifade etme yetisi, yazma becerisi güçlendikçe çocukta zihinsel faaliyetler de gelişecek ve başarı duygusunu tatmayla birlikte öz güven de artacaktır.

Yazma etkinliği, eğitimin önemli bir parçasıdır çünkü öğrencilere hayatta bazen herhangi bir problem için “birçok doğru cevap” bulunduğunu öğretir. Yazma dersleri öğrencilere “düzenli kuralların ve sabit yorumların” bazen yetersiz kaldığı bir düşünme modelini öğretir (Nicholas, 2021). Yaratıcı yazma ise yaratıcı düşünme yöntemlerinin yazmayla ilgili bölümünü oluşturur. Bir kişinin nitelikli bir yazma becerisi kazanmış olması, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmış olmasına da bağlıdır. Burada karşımıza yaratıcılık kavramının bireysel ve toplumsal boyutu çıkmaktadır. Bireysel boyut içerisinde özgün düşünceleri ortaya çıkarmak, karşı tezlerle karşılaştırıp üstün yönlerini görerek düşüncelerimize katmak ve ayrıca estetik ve sanatlı yazmak bulunmaktadır (Yalçın, 2018: 372). Yaratıcı yazma uygulamalarıyla öğrenciler eğlenirken kendi kişiliklerini de güçlendirirler. Ayrıca uygulamalar; öğrencilere kendilerini ifade etme, çıkarımda bulunma, sorgulama, eleştirel düşünme, metinler arası düşünme, analiz-sentez yapma gibi günümüz öğretim programlarının üzerinde durduğu ve önemli bulduğu üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmelerine de imkân sunmaktadır (Şahin, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 280). Günümüzde öznelliğin oluşması için temel bir araç olan yaratıcı yazma süreçlerinde öğrenilen beceriler, edebî eserler üretmek için kullanılabileceği gibi günlük yaşamda da reklamlardan sosyal ağ sitelerine kadar geniş bir yelpazedeki sosyal

formlarda içerik üretmenin artan bir aracı hâlinedir (Healey, 2009). Yanı sıra yaratıcı yazmanın toplumsal boyutu ise grup çalışmalarında ortaya çıkmaktadır (Yalçın, 2018: 372). Bu noktada hem öğretmenin öğrencilere yönelik hem de öğrencilerin diğer bir öğrenciye yönelik suçlayıcı, aşağılayıcı, eleştirel bir tutum takınmaması yaratıcılığın engellenmemesi için önemlidir. Özellikle öğretmenin görevi, çocukta becerinin gelişmesini sağlamaktır. Bu nedenle destekleyici, pekiştirici, tetikleyici dönütlerde bulunularak öğrencinin yazma faaliyeti desteklenmelidir.

Yaratıcı yazma çalışmaları; eğlenceli olması, öğrencilerin kendilerini özgür hissetmeleri, eleştirilme korkusu yaşamamaları, hayal güçlerini geliştirmesi ve duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri nedeniyle öğrenciler tarafından sevilmektedir (Erdoğan, 2014). Yaratıcı yazının doğasında özgür bir ortam, kişilik ve ruh yer alır. Bu nedenle her yaratıcı yazan kendi başına bir yetenek olarak görülmelidir. Gelişimin sağlanabilmesi için yazının özelliğine ve öğrencinin seviyesine göre yeterli zaman verilmelidir. (Yıldız, 2010: 250). Yaratıcı yazma uygulamasında yazmanın ikinci aşaması olan gözden geçirip düzenleme süreci uygulanırken özellikle nesnellik gerekmektedir. Bu aşamada ideal olan, öznel yazar olmaktan ziyade tamamen nesnel okuyucu olabilmektir (Nicholas, 2021). Yaratıcı yazma çalışmalarında hazırlanan metnin gücünü artıracak, okuru etkileyerek okurda estetik zevk ve hayranlık uyandıracak unsurları kullanabilmek gerekmektedir. Bu durumu sağlayabilmek için kavramlar arasında çarpıcı benzetmelerin yer alması; seçilen kelime, anlam öbeği ve cümlelerin alışılmış olan söz ve ifadeler yerine düşünceyi yüksek nitelikte yansıtan unsurların bulunması; anlamsal bütünlüğünün ustalık içerisinde sağlanması yaratıcı düşünce sonucunda gerçekleşmektedir (Yalçın, 2018: 372). Yaratıcı yazma çalışmalarının belli amaçları da bulunmaktadır. Öğrencilerin;

- Sıkıcı yazılar yazmak yerine ifadelerini özgün, ilgi çekici ve akıcı bir şekilde ortaya koymalarını,
- Dili yaşam içerisinde etkin olarak kullanabilmelerini,
- Bilgiyi keşfetmelerini ve hayal dünyalarının zenginleşmesini,
- Dilin doğru kullanımını sadece bilgiyle değil, uygulamaya dayalı etkinlikler sonucunda işleve bakarak bulmalarını,
- Akıl ve duyguların, düşünme ve algılamının karşılıklı alışveriş hâlinde birbirini tamamlamasını,

- Kafalarındaki kalıpları ve ön yargıları aşarak içlerindeki beni ortaya çıkarıp özgün bir dil oluşturmalarını,
- Düşünceleri mantıklı olarak sıralayabilmelerini ve üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmelerini,
- Yazma süreçlerini içselleştirmelerini,
- Yazıyı yazım ve noktalama işareti kurallarına uygun olarak yazabilmelerini vb. (Şahin, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 282) sağlamaktır.

2.8.1 Yaratıcı Yazma Teknikleri

Dil becerisinin kullanımı sırasında birey farklı şekillerde kendini ifade edebilmektedir. Bu ifadenin yazmak ve konuşmak olmak üzere temelde iki yolu bulunmaktadır. Kimileri için yazarak, kimileri için ise konuşarak kendini ifade etmek bazen oldukça güç bir hâle gelebilmektedir. Özellikle daha karmaşık bir beceri olduğu belirtilen yazma için süreç biraz daha zorlaşmaktadır. Bu duruma bir de hayal gücünü katarak yaratıcılığı yansıtmak eklenince geliştirilmesi için daha çok çalışma gerektiren, farklı tekniklere başvurmaya dayalı bir faaliyet süreci ortaya çıkmaktadır. Böylece yaratıcı yazma çalışmaları sırasında öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin harekete geçirilerek ortaya çıkarılmasını destekleyecek farklı teknikler bulunmaktadır (Şahin, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 288). Yaratıcı yazma teknikleriyle gerçekleştirilecek olan yaratıcı yazma çalışmaları süreci ve içeriğiyle ilgili şunları söylemek mümkündür (Göçer, 2019:118):

- Yaratıcı yazma çalışmalarının amacı, yazar yetiştirmek değil bireylerin kendi içlerinde var olan yaratıcı gücü görebilmelerini sağlamaktır.
- Yazma sayesinde dil gelişimi daha hızlı gerçekleşmektedir ve yazmanın temel koşulu dile egemen olabilmektir. Böylece yazma çalışmalarıyla dilin sınırları zorlanarak dilin olanakları görülebilir.
- Yaratıcı yazmanın odağında anlam ve düşünce yer almalıdır.
- Öğrencilerin yazma modellerini seçmeleri konusunda öğretmenler öğrencilere karşı hoşgörülü olmalıdır.
- Yaratıcı yazma, hayal gücünün bir ürünü olarak görülmelidir.

- Yaratıcı yazma çalışması yapan öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler sınıf içerisinde diğer öğrencilerin de fikirlerine sunularak farklı bakış açıları ile ele alınmalı ve üzerinde konuşulmalıdır.
- Öğretmen de sınıftaki yazma çalışmalarına katılmalıdır.

İzlenen bu adımlar ve kullanılan farklı yazma teknikleri ile öğrencilerin kendilerini ifade etme süreçleri kolaylaşacaktır. Öğrenciler, artan öz güvenleri sayesinde üretkenlikleri de gelişerek ortaya bir ürün koymanın zevkine varacaklardır. Eğitim süreçlerinde kullanılan teknikler öğrenmede başarının önemli bir paydaşdır (Karadağ ve Maden, Ed. Güzel ve Karatay, 2019: 78). Öğrencilerde yaratıcı yazma becerisini geliştirmek için de başvurulabilecek pek çok teknik bulunmaktadır. Uygulanabilecek bu teknikler / etkinlikler alan uzmanları tarafından farklı başlıklarla ve açıklamalarla ele alınmıştır. Bu konuda Susar Kırmızı'nın (2016) belirttiği yaratıcı yazma teknikleri kısaca şunlardır:

Beyin Fırtınası: Etkili bir düşünme türüdür. Yaratıcı ve özgün fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olur, problem çözme becerilerini geliştirir. Eğitim ortamında birçok etkinlikte kullanılabilir. Yaratıcı yazma çalışmalarında yazma öncesi süreçte öğrencilerin konuya yoğunlaşmalarını ve konuya yönelik özgün çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla kullanılır. Öğretmen tarafından önceden hazırlanan bir materyal öğrencilere sunulur ve soru-cevap aracılığıyla öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyaları harekete geçirilerek iki-üç dakikalık sürede gerçekleştirilir. Böylece öğrenci için yazmak bir ihtiyaç durumuna dönüşecektir. Beyin fırtınası, çocukları kendi kelimeleriyle doğrudan ifade etmeye yönelten dinamik bir yoldur. Beyin fırtınası çalışması; öğrencilerin yazacakları betimlemelerin, hikâyelerin ve bilgilendirici paragrafların bölümlerini oluşturacaktır (Şahin, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 290).

Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası: Kolay uygulanabilir, eğlendirici, yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmede kullanılabilen bir tekniktir. Yer değiştirme, birleştirme, uyarılama, değiştirme, büyültme, küçültme, başka amaçlarla kullanma, yok etme / çıkarma, tersine çevirme / yeniden düzenleme basamaklarıyla klasik beyin fırtınasından ayrılır. Yedi basamaktan oluşan tekniğin İngilizceden çevirisi “çocuk gibi koşmak, zıplamak” anlamına gelir. Sorular aracılığıyla öğrencilerin zihinsel kalıpların ötesine geçmelerine olanak tanınır. Düşüncelerini değiştirme veya birleştirmeleri konusunda

harekete geçmeleri sağlanır. Sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de problem çözme becerilerini anlama ve geliştirmelerine yardım eden bir tekniktir. Uygulama sürecinde seçilen bir kişi, nesne veya hikâye değiştirilerek geliştirilir. Nesneye odaklı bir seri düşünme sürecidir (Şahin, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 290).

Kavram Haritası: İki boyutlu bir görsel öğrenme aracı olan bu teknikte kavramlara, kavramlar arası hiyerarşik ilişkilere ve kavramlara ait örneklerle yer verilir. Yazma öğretimi sürecinin ön hazırlık ve plan yapma aşamalarında kullanılır. Kavram haritalarıyla kavramlar arasında daha önce fark edilmemiş olan ilişkiler ortaya konulur. Böylece yaratıcı düşünce harekete geçirilir ve yaratıcı yetenekler geliştirilir. Uygulama sürecinde boş bir kâğıdın ortasına belirlenen konu yazılır. Öğrenci, bu konudan hareketle aklına gelen kelime ve kelime gruplarını kâğıdın farklı noktalarına yazar. Bu kelime ve kelime grupları arasında ilişki kurulur. Bu sayede öğrencinin zihnindeki bilgi ve düşüncelerin ortaya çıkması sağlanır (Şahin, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 293).

Balık Kılçığı: Bir problemin nedenlerini ve alt nedenlerini tanımlama sürecine dayalı olan problem çözme tekniklerinden biridir. Öğrencilerin probleme yönelik nesnel bir bakış açısı edinmelerini sağlar. Balık kılçığının başına problem, yan kılçıklara da öncelik sırasına göre problemin alt nedenleri yazılarak teknik uygulanır. Temel nedenleri ortaya çıkaran etmenlerin de yazılmasıyla diyagram tamamlanır. Bu teknik ile öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerine ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunulur (Şahin, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 294).

Zihin Haritası: Grafikselsel bir çalışma olması nedeniyle yaratıcı düşünme sürecinde etkili bir tekniktir. Yaratıcılığı teşvik etmesinin yanı sıra anlamayı ve hatırlamayı da kolaylaştıran yöntemlerdendir. Uygulama sürecinde kâğıdın ortasına konu, dikkat çekici bir şekilde yazılır. Yazılması düşünülen alt başlıklar da merkezden yanlara doğru uzatılan kalın çizgilerle tek tek yazılır. İsteğe bağlı olarak zihinde daha iyi kalmasını sağlayacak görseller hem konunun hem de alt konuların yanına çizilebilir. Bu kalın çizgilerden de daha ince çizgiler uzatılarak alt başlıklarla ilgili ayrıntılar bu çizgilerin üzerine yazılır. Bu yöntem, yazma sürecinde oluşabilecek kafa karışıklığını gideren bir yazma planı olarak elde bulunur. Teknik, özellikle ön yazma çalışması sırasında oluşan taslaklar, semboller, resimler, karalamalar gibi kelime ve şekillerin bir araya gelmesidir. Zihin haritasının beynin farklı bölümlerinin yapılan çalışmalarla aktif hâle gelmesine bağlı olarak

yaratıcılık yönünden etkili bir teknik olduğu bilinmektedir (Şahin, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 294).

Doğa ve Çevre Gezileri: Doğaya yönelik etkinliklerle çocukların beş duyularını da aktif şekilde kullanmalarına imkân tanınmış olur. Böylece çocuk yaşadığı çevreyi de fark edecektir. Bu sayede sıradan yollarla düşünüldüğünde akla gelmeyen fikirleri üretmekte kullanılan provokasyon ile yaratıcı düşünceler ortaya çıkacaktır. Provokasyonlar, öğrencilerin çevre gezilerine ilgisini arttıracak ve daha önce görmedikleri özellikleri fark ederek keşfetmelerini ve bunlar üzerine düşünmelerini sağlayacaktır. Bu yöntem, öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılığını artırır. Geziler sırasında öğretmen, öğrencilerden gözlemlerine dayalı olarak çevrelerindeki varlıklardan hareketle öyküler ya da şiirler yazmalarını isteyebilir. Öğrencilerin doğayı yorumlama sürecinde birbirlerinden farklı duygu ve düşüncelerden hareket etmiş olduklarını görebilmeleri için yapılan yazma çalışmaları sınıfta okunmalıdır. Bu sayede öğrenciler kendi bireysel özelliklerini, niteliklerini ve farklılıklarını da fark eder (Şahin, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 292).

Yarım Kalmış Bir Hikâyenin Tamamlanması: Yazma çalışmalarıyla öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarının geliştirilmesini sağlamak amaçlanır. Bu yazma tekniğinde ise yarım bırakılan bir hikâyenin metinle de ilgi kurularak anlamlı bir şekilde tamamlanması beklenir. Öğrenci, ana kahramanı olduğu bir öyküyü tamamlamaktan büyük zevk alacak ve hayal dünyasını da aktif ederek ilginç kurgular oluşturabilecektir. Bu tür çalışmalarla öğrencilerin yaratıcı düşünmesine fırsat verilir. Tamamlama sırasında öğrenci, kahramanlarla kendi hayatı arasında ilişki kurarak özdeşim yapabilecektir. Bu sayede hayatta karşılaşılabileceği sorunlara da daha kolay çözümler üretebilir (Şahin, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 296).

Grupla Beraber Öykü Yazmak: Yöntemin uygulanma sürecinde başlangıç olarak öğretmen tarafından öğrencilere serbest öyküler yazdırılır. Yazma çalışması tamamlandıktan sonra öğrenciler ikiye bölünür. Öğrenciler, eş oldukları diğer öğrenciye yazmış olduğu öyküsünü okur. Ardından oluşturulan gruplar öğretmen tarafından dağıtılır. Dört kişilik yeni gruplar oluşturulur. Yeni gruplardaki öğrenciler, yeni ortaklarına kendi yazdıkları öyküleri anlatırlar. Böylece öğrencilerin hem dinleme becerileri gelişecek hem de öyküleri hakkında geri bildirim alma şansları oluşacaktır. Gruplar, öyküleri temel özellikler yönünden değerlendirir. Uygulama sonunda her öykü

sınıfta okunur. İsteyen öğrenciler okunan öyküyle ilgili yorum, görüş ve duygularını ifade edebilir (Şahin, Ed. Susar Kırmızı, 2016: 293).

Bu tekniklerin yanı sıra yazma sürecinde de etkili olacak ve kullanılabilecek öğrencilerin yaratıcılığını destekleyici stratejiler vardır. Problem çözme ve görselleştirme, alan yazında ortaya konulan yaratıcılığı teşvik edici iki ana stratejidir (Öztürk, Ed. Akyol ve Yıldız, 2018: 228). Problem çözme, yazma eğitimi sürecinde hedefe ulaşabilmek için etkili araç ve yolları bulmak amacıyla kullanılabilir. Öğretmen tarafından bir problem yazılı veya sözlü şekilde öğrencilere duyurulur. Öğrencilerden problemin çözümüne yönelik düşünceler üretmeleri, analizde bulunmaları, öneriler sunmaları ve bu çözümleme sürecinin tamamını yazılı olarak ifade etmeleri istenebilir. Örnek problemlerin belirlenmesi aşamasında öğrencilerin ilgi alanlarına bağlı olarak edebiyat, spor, magazin gibi farklı alanlara başvurulabilir (Karadağ ve Maden, Ed. Güzel ve Karatay, 2019: 280). Yaratıcı yazmada düşünmenin sözel ve görsel formu bir arada bulunur. Görselleştirme ve yaratıcı drama, öğrencilerin hayal etme ve zihinde canlandırma yapabilmelerine yardım eder. Böylece öğrenciler hayallerini sözel şekilde yansıtabilirler. Öğrencilerin duysal deneyimlerini ve önceki tecrübelerini hatırlamalarına dayalı olarak zihinsel görüntüleri uyarma, yaratıcı düşünme sürecinde ilkokulda kullanılabilecek etkili bir metottur. Bu stratejilere ek olarak hikâyeler, şiir, müzik, deneyimler ve geziler, sesler, koku, hayvanlar, dokunma duyusu kullanılarak da yaratıcı yazma uygulamaları yapılabilir (Öztürk, Ed. Akyol ve Yıldız, 2018: 229). Atölye yaklaşımı da yaratıcı yazarlık sürecinde başvurulabilecek uygulamalardandır. Yaratıcı yazarlık öğretmenlerinin çoğu, atölye yaklaşımının yaratıcı yazma dersi için en uygun yapı olduğu konusunda hemfikirdir. Yazma atölyesi uygulamasında üretilen yazma ürününün teslim tarihinin belli olması ve eleştirinin önünün açık olması nedeniyle uygulama yazmanız için bir motivasyon kapısıdır. Bu sayede öğrenciler ürün ortaya koyma sürecinde itici güce sahip olur ve öğrencilere o çıktıyla ilgili geri bildirim alma fırsatı verilir. İyi bir atölye çalışması yürütmek çok fazla düşünmeyi gerektirir. Yaratıcı yazarlık öğretmeni iyi bir atölye çalışması yürütürse öğrencilerinin gözlerini yeni bir dünyaya açabilir, onlara o yeni dünyaya dair heyecan verebilir (Blythe ve Sweet, 2008: 314, Nicholas, 2021). Tüm bu uygulamalar sayesinde öğrencilerin zihninde soyut olarak yer edinmiş olan pek çok kavram, somutlaşarak yazıya aktarılma sürecinde onların düşüncelerini, duygularını, hayallerini ifade etmelerini kolaylaştıracaktır. Yazmaya karşı

öğrencilerin ilgisi artacak ve yazdıkça kendisinde oluşan gelişimi görmesine dayalı şekilde motivasyonu yükselerek yazmaktan haz alacaktır. Bu sürecin sağlıklı şekilde gerçekleştirilip istenen sonuçlara ulaşılabilmesi için öğretmenlerin öğrencilere kendilerini rahat ifade etmelerini sağlayacak bir ortam sunmaları ve alanda yer alan yazma strateji / yöntem / tekniklerinden yararlanmaları gerekmektedir.

2.9. Basamaklı Öğretim Programına Genel Bakış

İnsanlık tarihine baktığımızda eğitim kadar eski olan ikinci bir eylem biçimini göstermenin güç olduğu söylenebilir. Eğitim, toplumda bulunan kamu bilincinin çağdaş değerler ve zihinsel ölçütler yönünden gözden geçirilerek şekillendirilmesini temin eder. Bu süreçte işleyiş gösteren bütün eğitici düşünce ve çabaların bir yansıması olarak varlık bulur. Toplumun sahip olduğu çeşitli değerler, eğitim aracılığıyla sistemli bir şekilde bireyin dikkatine sunulur (Akyüz, 2018: 14). Eğitim, bireyin düşünme biçimini ve toplumun kültürünü oluşturur ve aktarır. Bu yoluyla bireye bilgi ve beceri kazandırılır (Aydoğan, 2016: 9). Bu bilgi ve beceriler ise günden güne değişim göstermektedir. Bu değişim sonucu toplumun yeniliklere ayak uydurabilmesi, çağın hızına ve seviyesine erişebilmesi için bireyin davranışları eğitim yoluyla istenilen yönde değiştirilir. Bu değişimin gerçekleştirilebilmesi için bireyin de işin içine katılması ve aktif olması gerekir. İstendik yönde olan bu değişimler, belli bir plan ve program çerçevesinde gerçekleştirilir (Altuntaş, Ed. Cafoğlu, 2007: 15).

Medeniyetin temelinde yer alan ve eğitimdeki plan ve programları şekillendiren bilimsel yöntemler; öğrenme ve öğretmeyle ilgili kavramları içerir. Eğitimin temelinde de bu iki kavrama yönelik faaliyetler yer alır (Duman, 2011). Öğrenmeyi sağlama etkinliği olan öğretme, daha çok davranışçılığa ilişkin olan ve bireyin davranışlarında değişiklik oluşturmaya çabalayan bir kavramdır. Bireyin çevresi kontrol altına alınır ve dışarıdan belli uyarıcılar verilerek davranışlarında beklenen yönde değişiklikler gözlenmeye odaklanılır (Altuntaş, Ed. Cafoğlu, 2007). Öğrenme, içinde bulunduğumuz evren ile etkileşimimiz sonucunda bilgilerimizde, duyularımızda, düşüncelerimizde ve hareketlerimizde kendi çabamızla ya da dışarıdan gelen katkılar sonrasında meydana gelen ve süreklilik arz eden değişimlerdir. En genel ifade şekliyle kişinin çevresiyle girdiği etkileşim sonrasında oluşan kalıcı izli davranış değişikliğidir (Yavuz, Ed. Gürsel ve Sünbül, 2014: 13). Öğretim ise öğrencinin gelişimini destekleyen, bir amaç

doğrultusunda bilgi aktarımı gerçekleştirilen, öğrenme sürecine açık bir müdahale, öğrenme-öğretme sürecinin işletilmesi (Duman, 2011); öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin belli bir plan çerçevesinde kontrollü ve örgütlenmiş olarak gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanır (Altuntaş, Ed. Cafoğlu, 2007). Bu kavramlar sonucunda eğitim çalışmaları sonrasında insanlara yeni davranışlar kazandırmak amaçlanır. Bu amacın hangi faaliyetler aracılığıyla ve nasıl gerçekleşeceği meselesi de bizi doğrudan doğruya öğrenme işine ve onu sağlamak için düzenlenen öğretme sürecine ulaştırır. Eğitim sisteminde yer alan bütün faaliyetlerin öğrenmenin olduğu etkileşim ortamının etkililik derecesinin artması için yapılması beklenir (Fidan, 2012: 3). Böylece okul ortamında öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin yükselerek daha kalıcı ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi hedeflenir. Bu süreçte öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması da kalıcı ve etkili öğrenmeyi destekleyecek bir kavramdır. Bu durum, daha fazla öğrenciye hitap edebilmek için bireysel farklılıkların da dikkate alınması sonucunda farklı öğretim metotlarına başvurularak daha olanaklı hâle getirilebilir.

Tüm müfredatların gelişimi temelde aynı unsurlara bağlıdır ve bu müfredatlar şu soruların cevaplarına dayalı olarak oluşturulur: Öğrencilerin hangi içeriği bilmesini istiyorsunuz? Öğrenciler hangi becerilerde veya süreçlerde ustalaşmalıdır? Öğrenciler, oluşturdukları ürünler aracılığıyla içeriği anladıklarını ve becerilere ustalaştıklarını nasıl göstermelidirler (Kaplan, 2005: 108)? Müfredatlardaki bu gelişmeler ve sorulara verilen cevaplardaki değişimler metotlarda da farklı yaklaşımları meydana getirmektedir. Her bilgi ve içeriğin öğretiminde aynı metotların kullanılması öğrenmeyi zorlaştırır. Olguların öğretimini amaçladığımızda bilgi düzeyinde çalışmalar gerçekleştirirken kavram ve ilkelerin öğretiminde analiz, sentez, yaratma veya değerlendirme düzeyleri söz konusu olabilmektedir. Öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme yöntemleri, öğrenmeyi daha etkin hâle getirebilmek için kullanılabilecek olan reçeteler olarak görülmelidir (Duman, 2011: 3). BÖP’le de öğrencilerin seviyelerine uygun olacak şekilde bu reçetelere ulaşmak mümkündür. Eğitimdeki yenilikler ve değişiklikler sonrasında eğitim verilen kitlenin bulunduğu grup içerisinde çeşitlilikler ortaya çıkmıştır. Bu heterojen sınıflar sonrasında geçmiş eğitim yöntemleri etkisini yitirmiş ve Nunley tarafından bu çeşitliliğe uygun, öğrencinin ilgi alanına göre seçim yapabileceği etkinliklerin sunulduğu, özgür katılımın ve bireysel tercihin esas olduğu BÖP geliştirilmiştir (Nunley 2004’ten akt. Özdemir,

2020). Programda öğretmenlerin yardımıyla öğrenciler; bilgi toplarken, bilgileri uygularken ve her konuyla ilgili bilgileri eleştirel bir şekilde düşünürken programın her katmanında kendi tarzlarıyla ve belirledikleri yollarla çalışırlar. Öğrencinin aldığı not, öğrencinin konu hakkında gösterdiği anlayışın derinliği ile ilişkilidir (Blackwood, Brosnan ve May, 2007: 5).

Programın uygulama süreci üç katmandan oluşmaktadır ve katmanlarda da o katmanın seviyesine, özelliklerine uygun uygulama çalışmaları yer almaktadır. Her basamak belirli bir konu veya öğrenme birimine yönelik farklı yoğunluklardaki çalışma türünü ya da farklı bir düşünme şeklini temsil etmektedir. Programda C basamağı olan en alt basamak, öğrencilerin konu ile alakalı temel bilgi ve becerileri öğrenmelerine hizmet etmek üzere tasarlanmıştır. Her etkinlik için öğrenciden ulaşması beklenen bir puan ölçütü bulunmaktadır. Öğrencinin yaptığı etkinliklerin değerlendirilmesi sonucunda gerekli puana ulaşamadığı sürece bir üst katmana geçmesi mümkün değildir. Başarılı olan ve B basamağına geçen öğrencilerin ise C basamağında edindikleri bilgileri işlemeleri, uygulamaları, keşfetmeleri, kanıtlar sunmaları, hipotez kurmaları ve problem çözmeleri sağlanır. Başka bir deyişle bu basamak; öğrenciler tarafından yeni öğrenilen bilgilerle oynanmasını, önceki ya da eş zamanlı şekilde sürdürülen çalışmalarla yeni bilgiler arasında ilişki kurulmasını ve uygulamalar yapılmasını sağlamaktadır. Yine sunulan etkinliklerden ilgi alanlarına uygun olarak seçim yapan öğrencilerin yeterli puana ulaşması sonucunda bir üst basamağına geçmesi mümkün olmaktadır. En üst basamak olan bu basamak A basamağıdır. Bu basamakta amaç, öğrencilerin eleştirel düşünmesini sağlamaktır. Bununla birlikte bu basamakta yer alan görevlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi, bilgi üzerinde uzlaşmalarını sağlaması, orijinal bir fikre ulaşmalarına hizmet etmesi ve bunun için öğrencileri gerekli araştırmaları yapmaya yönlendirici nitelikte olması gerekmektedir. Bu basamakta öğrencilerin gerekli olan araştırmaları yapmaları sonucunda konuya çok boyutlu bakabilmelerine imkân veren ve pek çok karmaşık işlemin zihinlerinde gerçekleştirilmesine zemin hazırlayan sorular ve görevler bulunmaktadır (Nunley 2004'ten akt. Özdemir, 2020).

Eğitimde BÖP'ün kullanılması, öğrenciler tarafından üst bilişsel becerilerin aktif kılınmasını sağlayacaktır. Üst biliş; insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olmasıdır. Üst biliş; karar alma ve bellek, öğrenme ve

motivasyon, öğrenme ve bilişsel gelişme arasında bir köprü görevi görmektedir. Birey bu sayede kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anlayarak süreci kontrol altına alabilecek ve süreci etkili kullanabileceği şekilde yeniden düzenleyerek daha nitelikli bir öğrenme gerçekleştirebilecektir. Ayrıca birey, bilişsel faaliyetlerini gözlemleyebilme becerisine de sahip olacaktır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 121). BÖP, bu süreci desteklemekte ve sürece hizmet etmektedir. Anne rahminde oluşumun başladığı andan ergenliğe kadar öğrencilerin beyinleri, yararsız olarak değerlendirdiği hücrelerinin yaklaşık olarak %80'ini ayıklar ve en yararlı %20'lik kısmını tutar. Beyinde tutulan sinir hücreleri kullanım sıklığına bağlı olarak farklı güçlerde oluşumlar gerçekleştirir. Bu durum öğrencilerdeki zihinsel farklılıkların oluşumuna sebep olur. Bu nedenle öğretmenler her beynin ve öğrencinin eşsiz olduğu bilincinde olmalıdırlar (Nunley, 2003: 31). BÖP ile öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Öğrencilere sorumluluk bilinci aşılansarak bu durum mümkün kılınır. Sınıftaki kontrolün öğretmenden öğrenciye kaydırılması ile öğrenciler sınıfta daha etkili hâle gelir. Öğrenme ortamı bununla da kalmaz ve öğretimdeki eğlenceyi de geri getirir (Nunley, 2003: 36). Yapacağı çalışmayı kendi tercihleri doğrultusunda seçen öğrenci, yapacağı çalışmanın sorumluluğunu üstlenmekle birlikte kendi tercihlerine bağlı olarak uygulamada bulunacağı için süreç daha eğlenceli bir hâl alır. Bu durum hem öğretmenin hem öğrencinin verimli bir eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştirmelerine olanak sağlar.

2.9.1. Basamaklı Öğretim Programının Bileşenleri

Bu program için öne sürülebilecek en önemli nitelik, programın kullanımında var olan esnekliktir. Öğreticinin öğretim tarzına ve sınıfın ihtiyaçlarına bağlı olarak uyarlanmasını mümkün kılmaktadır. Bu koşullar içerisinde, böyle bir niteliğe sahip bir sınıf ortamı oluşturabilmek için 3 farklı bileşene ihtiyaç vardır: seçim, sorumluluk ve daha yüksek ve daha karmaşık düşünmeyi teşvik etme. Eğitim ortamında bu bileşenler doğrultusunda bir süreç gerçekleştirmenin pek çok yolu mevcuttur (Nunley, 1998).

Seçim bileşeni ile ilgili kapsamda öğrenciye her öğrenme hedefi için seçim yapma olanağı sunulması zorunlu değildir. Öğrenme hedefleri doğrultusunda mümkün olduğu müddetçe öğrenciye seçim yapabileceği seçenekler sunmak için uygun yerler dikkate alınmalıdır. Örneğin programın uygulanacağı hafta için öğrencinin ev ödevine bir

seçenek eklenebilir veya öğrencinin ne tür bir test yapacağına dair öğrenciye seçenek sunarak başlanabilir. Sonuç olarak ders doğrultusunda belirli öğrenme hedeflerini öğrencilerin “nasıl” öğrendiklerine dair seçenekler sunmamız gerekir (Nunley, 1998).

Sorumluluk bileşeni, öğrencilerin sadece yapmış olmak için değil hedef kazanımları gerçekten öğrenmesini, onları öğrenmelerinden dolayı sorumlu tutmanın yollarını aramamızı (notların veya puanların verilmesi) içerir. Bu durum sınıf ortamına şeffaflık niteliği de kazandıracaktır. Öğrencilerin, belirtilen hedefi gerçekleştirmek için ne bilmeleri veya ne yapmaları beklendiğinin farkında olmalarına (tercihen yazılı olarak) olanak sağlanmalıdır. Daha sonra ğrenci tarafından ödevin tamamlanması hâlinde öğrencinin öğrendiklerini kanıtlamasının veya göstermesinin mümkün kılınması gerekir. Sözlü savunma beklentisi faydalı olmakla birlikte BP’n temel bir bileşeni değildir. Bu nedenle zorluk çekilmesi, bunaltması durumunda buna göre süreç sürdürülebilir (Nunley, 1998).

Öğrencilerde daha yüksek ve daha karmaşık düşünmeyi teşvik etmek için katmanlar eklememiz -basamaklar oluşturmamız- gerekmektedir. Herkes en alt katmanda daha basit düşünme türleriyle sürece başlar: ezberci, temel durumlar, olgular... Sonra her biri daha karmaşık bir düşünce süreci gerektiren katmanlar arasında ilerlenir. Öğrencilere verilecek ödevlerin daha karmaşık olması gerekmez ancak düşünce sürecinin karmaşık olması gereklidir. BP ile bu derecelendirme şeması birbiriyle bağlantılı katmanlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu nedenle öğrenciler, çalıştıkları ünitedeki notlarını yükseltmek için basamaklar arasında ilerlemelidir. Bu süreçte tüm öğrencilerin bütün basamakları deneyimlemesi beklenmektedir (Nunley, 1998). Programda basamaklara göre belirlenen hedefler Bloom taksonomisinin bilişsel düzeylerine uygun olarak hiyerarşik şekilde yapılandırılır. Böylece ğrenme düzeyi, ilgi alanı, beklentisi, öğrenme tarzı ve gereksinimi farklı olan bütün öğrencilerin belirlenen bu hedeflere ulaşması beklenmektedir (Demirel, 2021).

2.9.2. Bloom’un Taksonomisi ve Yenilenmiş Taksonomi

Bir grup eğitimci tarafından 1948’den başlanarak eğitim amaçlarını ve hedeflerini sınıflandırma görevi üstlenildi. Amaçları, üç alan için bir sınıflandırma sistemi geliştirmek olarak belirtildi: bilişsel, duyuşsal ve psikomotor. Bilişsel alan üzerindeki

alışmalar 1950'lerde tamamlandı ve genel olarak Bloom'un bilişsel alanın taksonomisi adlandırmasıyla anılmaktadır (Huitt, 2011). Grubun alışmaları doğrultusunda oluşturulan taksonomide davranışlar arasında tam ve kesin bir ayrıma olanak verecek bir sınıflandırma yöntemi ise bulunamamıştır (Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, Ed. Bloom, 1956: 15). Öte yandan gerçek bir taksonomi oluşturabilmek için çeşitli kategorilerin veya sınıfların açıklamalarının sistematik bir şekilde sıralanması ve birbirleriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde tanımlamalar tesadüfî veya rastgele bir şekilde takip edilmiş olacaktır (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964: 167). Bloom'un taksonomisinde de sınıflandırma şeması veya taksonomi, değerler veya tutumlar öğrenilirken davranışta meydana gelen farklı değişikliklerin bireysel tanımlarını sağlayan hiyerarşik olarak düzenlenmiş birbiriyle keskin bir ayrımın söz konusu olmadığı aşamalar bulunmaktadır (Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, Ed. Bloom, 1956: 165). Bu aşamalardan oluşan bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin daha fazla yer aldığı bir kapsam oluşturmaktadır. Okul müfredatlarında yer alan amaçlar da genel olarak bilişsel alanda yoğunlaşmaktadır (Çubukçu, Ed. Duman, 2011: 84).

Bloom, orijinal taksonomiye bir ölçüm aracından çok daha fazlası olarak görmektedir. O bu taksonominin kişiler, konu ve sınıf seviyeleri arasındaki iletişimi kolaylaştırmak için öğrenme hedefleri hakkında ortak bir dil; belirli bir ders veya müfredat için ulusal veya yerel standartlardaki gibi geniş eğitim hedeflerinin özel anlamını belirlemede bir temel; bir ünite, ders veya müfredattaki eğitim hedefleri, etkinlikler ve değerlendirmeler arasındaki uyumu belirlemenin aracı; herhangi bir eğitim kursunun veya müfredatının sınırlı olan genişliği ve derinliği ile karşılaştırılabilecek eğitim olanakları yelpazesinin bir aracı olarak hizmet edebileceğine inanmıştır (Krathwohl, 2002: 212). Bir eğitimci tarafından taksonominin kategorilerine bakmak, ona bilginin uygulanması ve bilginin kullanıldığı durumların analizi ile ilgili bazı hedefleri dâhil edebileceğini düşündürebilmektedir (Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956: 2). Bloom ve diğerleri tarafından oluşturulan orijinal aşamalar şu şekilde sıralanmıştır: Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme. Bu doğrultuda taksonomi aşağıdaki tabloda örnek fiiller ve her düzey için örnek bir davranış ifadesi ile sunulmaktadır (Huitt, 2011).

Tablo 1

Bloom ve arkadaşlarının bilişsel alan taksonomisi (Huitt, 2011).

DÜZEY	TANIM	ÖRNEK FİİLLER	ÖRNEK DAVRANIŞLAR
BİLGİ	Öğrenci bilgileri, fikirleri ve ilkeleri öğrendiklerinden hareketle yaklaşık biçimde hatırlar veya tanır.	Yazmak Listelemek Etiketlemek Adlandırmak Belirtmek Tanımlamak	Öğrenci, Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin 6 seviyesini tanımlayacaktır.
KAVRAMA	Öğrenci, önceki öğrenmeye dayalı olarak bilgiyi tercüme eder, kavrar veya yorumlar.	Açıklamak Özetlemek Yorumlamak Betimlemek Gözünde canlandırmak	Öğrenci, Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin amacını açıklayacaktır.
UYGULAMA	Öğrenci, bir problemi veya görevi en az miktardaki bir yönlendirme ile tamamlamak için verileri ve ilkeleri seçer, aktarır ve kullanır.	Kullanmak Bilgiyi işlemek Çözmek Göstermek Uygulamak Kurmak	Öğrenci, Bloom taksonomisinin her seviyesi için bir öğretim hedefi yazacaktır.
ANALİZ	Öğrenci, bir ifadenin veya sorunun varsayımlarını, hipotezlerini, kanıtlarını veya yapısını ayırır eder, sınıflandırır ve ilişkilendirir.	Analiz etmek Kategorilere ayırmak Karşılaştırmak Zıtlık oluşturmak Ayırmak	Öğrenci, bilişsel ve duyuşsal alanları karşılaştıracak ve zıtlıkları oluşturacaktır.
SENTEZ	Öğrenci, fikirleri kendisi için yeni olan bir ürün, plan veya teklifte oluşturur, bütünleştirir ve birleştirir.	Yaratmak Tasarlamak Hipotez kurmak İcat etmek Geliştirmek	Öğrenci; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları birleştiren eğitim hedefleri yazmak için bir sınıflandırma şeması tasarlayacaktır.
DEĞERLENDİRME	Öğrenci belirli bir standartlar ve kriterler temelinde değerlendirir veya eleştirir.	Yargılamak Tavsiye etmek Eleştirmek Savunmak	Öğrenci, Bloom taksonomisini kullanarak hedef yazmanın etkililiğini değerlendirecektir.

İlerleyen yıllarda Bloom'un taksonomisi, düzey isimlerinin isimlerden aktif fiillere çevrilmesi ve en yüksek iki düzeyin sırasının da tersine çevrilmesi ile daha sonuç odaklı modern eğitim hedeflerine uyacak şekilde yenilenerek tekrar ifade edilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Orijinal taksonomi, neredeyse tamamı alt kategorilere sahip altı kategoriden oluşmaktadır. Birikerek ilerleyen bir hiyerarşik çerçevede düzenlenmiştir, bir sonraki daha karmaşık beceri veya yeteneğin başarılması bir öncekinin başarılmasını gerektirmektedir. Orijinal taksonominin düzenlenerek yenilenmesi iki boyutlu bir çerçeveden oluşmaktadır: Bilgi ve bilişsel süreçler (Krathwohl, 2002: 218). Yenilenmiş taksonomi ile düzeyler en alt düzeyden başlanarak şu şekilde sıralanmıştır: Hatırlamak, anlamak, uygulamak, çözümlmek, değerlendirmek, yaratmak. Böylece en üst düzey yaratmak olarak belirlenmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Yenilenmiş taksonomide de düzeyler hiyerarşik bir yapıda düzenlenirler ancak orijinal taksonomideki kadar katı değildirler. Bilgi ve bilişsel süreç boyutları birlikte çok kullanışlı bir tablo olan taksonomi tablosunu oluşturur. Öğretmen tarafından hedefleri, etkinlikleri ve değerlendirmeleri sınıflandırmak için tablonun kullanılması, öğretmene belirli bir dersin veya ünitenin net, sözlü ve görsel bir temsilini sunar. Taksonomi tablosu tamamlandıktan sonra ifadeler müfredata uygunluğu ve kaçırılan eğitim fırsatlarını incelemek için kullanılabilir. Böylece öğretmenler; müfredat planlamasını ve öğretimin sunumunu nerede ve nasıl geliştireceklerine karar verebilirler (Krathwohl, 2002: 218).

2.9.3. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Basamaklı Öğretim Programı

Bloom taksonomisinin temelinde eğitimcilerin öğrencilerinden ne bilmelerini beklediklerine bağlı olarak istediklerini basitten karmaşığa doğru aşamalı bir sıra içerisinde düzenlemeleri yer almaktadır. Taksonomide her biri ayrı becerileri tanımlayan ve bilişsel ürünlerinin farklılaşmış olduğu arka arkaya sıralanmış altı seviye bulunmaktadır. Bir üst seviyeye geçebilmek için bir alt seviyeye tam olarak ulaşılması gerekmektedir (Huitt, 2011). Bloom ve diğerleri tarafından oluşturulan taksonomide 6 aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklindedir (Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, Ed. Bloom, 1956). Krathwohl (2002) tarafından bazı düzenlemeler yapılarak oluşturulan yenilenmiş taksonomide en üst basamak yaratma olarak güncellenmiştir. Bu güncelleme ile birlikte iki model nitelikleri yönünden birbirine daha uyumlu hâle gelmiştir. Nunley tarafından geliştirilmiş olan

programdaki basamaklar (C, B, A) her ne kadar üç düzeye ayrılmış olsa da içerisinde belirtilen beceriler yönünden Bloom taksonomisi ile eş değer niteliklere sahiptir. Basamaklı öğretim programı için C basamağı temel bilgi olarak belirtilir ve öğrenciler bu basamakta mevcut temel bilgi düzeylerini geliştirirler (Bloom taksonomisi için bilgi ve kavramaya denktir.). Ardından gelen B basamağında ise C basamağında öğrenilen bilgilerin uygulanması söz konusudur ve problem çözme veya diğer üst düzey düşünme görevleri bu basamakta yer alır (Bloom taksonomisi için uygulama ve analize denktir.). Son basamak olan A basamağında ise eleştirel düşünme ve analiz yapma söz konusudur (Bloom taksonomisi için sentez ve değerlendirmeye denktir.). En yüksek ve en karmaşık düşünceyi bu basamak gerektirir (Blackwood, Brosnan ve May, 2007). Amaç, BÖP'te kademeli olarak ilerleyen öğrenenin en üst basamakta eleştirel düşünerek orijinal ürünler üretmesini sağlamaktır. İki model de aşamalar yönünden benzer özelliklere sahiptir ve öğrenciden beklenen becerilerin benzer niteliklere sahip olmaları yönünden birbirine benzemektedir. Yanı sıra Nunley tarafından geliştirilmiş olan BÖP'te de öğrencinin basamaklar arasında ilerleme sağlayabilmesi için Bloom'un taksonomisinde olduğu gibi kendisinden beklenen beceriyi kazanmış, basamaktaki öğrenme etkinliğini gerçekleştirmiş olması gerekmektedir (Nunley, 2003).

Basamaklı öğretim programıyla öğrenenlerin farklı öğrenme yöntemlerine ve farklı ilgi alanlarına sahip oldukları varsayılmaktadır. Öğrenenlerin bilgiyi edinerek edindikleri bilgileri de problemlerin çözümünde kullanmaları beklenmektedir. Ayrıca program; veriler aracılığıyla olayları analiz etme, eleştirel düşünme, yeni fikirler ortaya koyma anlayışı içerisinde öğretimi düzenlemenin bir yoludur (Başbay, Ed. Demirel, 2011: 251). Yenilenmiş Bloom taksonomisinde de üst bilişsel olan bu beceriler öğrencilerden beklenmektedir (Krathwohl, 2002). Beklenen bu niteliklere öğrencilerin sahip olması ile çağımızın ihtiyaç duyduğu birey rolünün ortaya konulması mümkün olacaktır. Analiz yapan, sorgulayan, eleştiren özellikleri doğrultusunda üreten birey, üreten toplum anlayışı sürdürülebilecektir. Eğitimin asıl amaçları arasında da bireylerin hem kendi hem de yaşadıkları toplum yararına eylemlerde bulunmaları, varlıklarını sürdürmeleri yer almaktadır.

2.10. Basamaklı Öğretim Programıyla Öğretmenler

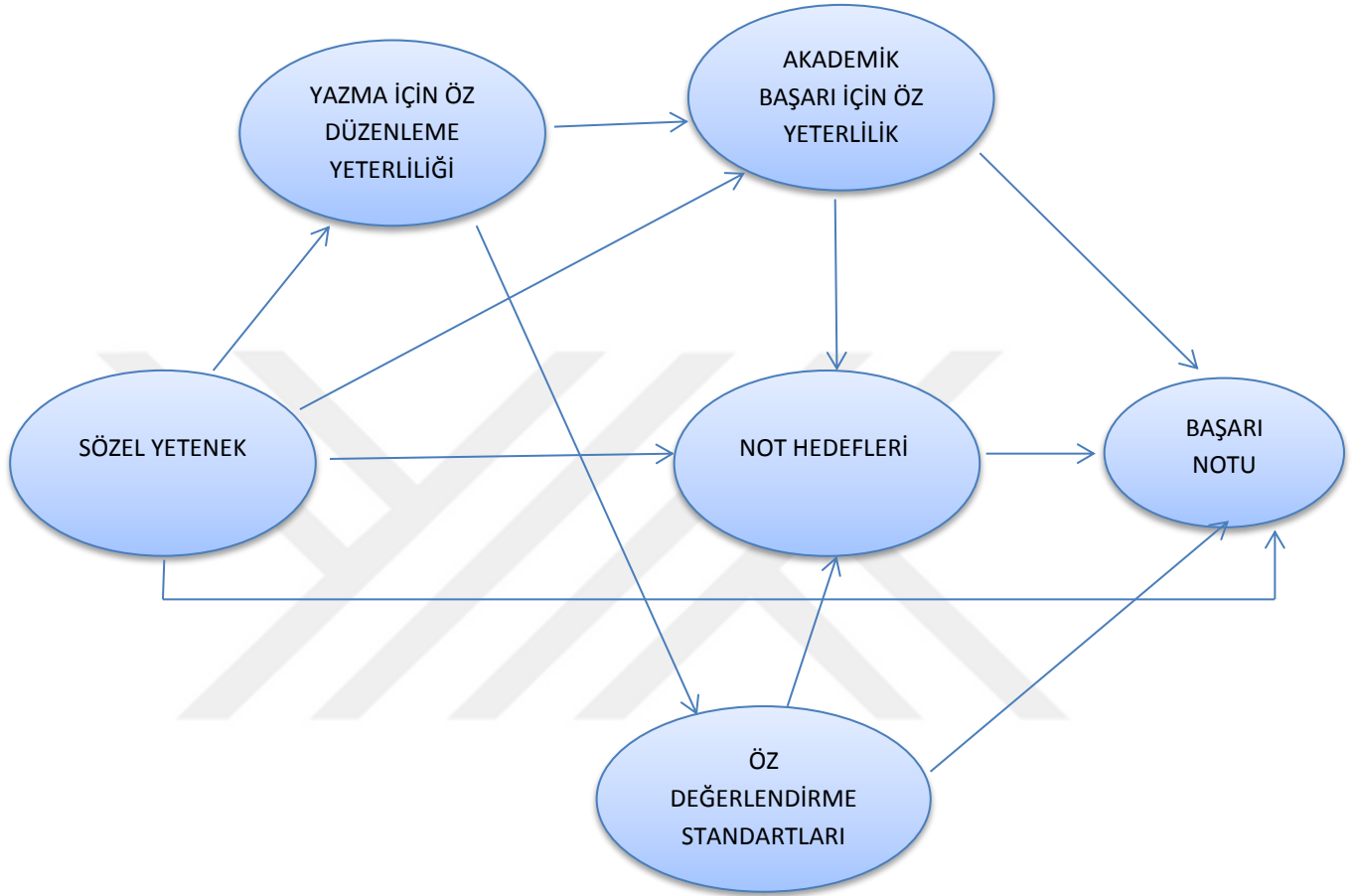
Eğitim sistemi içerisinde farklı anlayışların benimsenmesi sonucunda farklı okullar; farklı okulların beklentileri doğrultusunda öğretmen ihtiyaçlarında çeşitlilik görülmekte ve bu ihtiyaç da farklı kaynaklardan karşılanmaktadır. Devletin ya da sistemin ihtiyacı olan vatandaşı yetiştirmeye yönelik olarak eğitim yeniden yapılandırılmaktadır. Bu düzen içinde değişmeyen durum ise öğretmenin sistem içindeki önemidir. Bütün eğitim sistemlerinin niteliği öğretmenin niteliği ile orantılıdır (Börekçi, 2015: 406). Bir eğitim sistemini değiştirmek yavaş olabilir ama eğitim uygulayıcıları için aynı durum söz konusu değildir. Son yıllarda beyin araştırmalarına yönelik yapılan çalışmalar artmakta ve bu durum da öğretimi gerçekleştirme konusundaki düşüncelerde önemli değişiklikler meydana getirmektedir. Böylece öğretmenler tarafından sınıftaki bazı basit değişikliklerin sınıfın etkililiğini büyük ölçüde etkileyebileceği fark edilmiştir. Öğretim stratejilerinde çeşitlilik sağlanması, başarılı bir sınıf ortamı oluşturmada önemlidir. Ergenlik sürecine kadar bireyin beyin hücrelerinde bazı değişiklikler görülür. Bu durum hiçbir beynin birbirine benzememesi ile sonuçlanır. Bu yüzden öğretmenler her beyni (her öğrenciyi) eşsiz olarak kabul etmelidir (Nunley, 2003: 31). Bu durum üzerinde insanların çoklu zekâya ve farklı düşünme biçimlerine sahip oldukları anlayışı da etkilidir. Öğrenme sürecinde kişiler, kendileri için en iyi olduklarını düşündükleri belirli düşünme biçimlerini ve öğrenme yöntemlerini tercih etmektedirler. Bazı insanlar, bir konuyu dinleyerek öğrenmek yerine okuyarak daha iyi öğrenirken bazıları ise tam tersi şekilde öğrenir. Yanı sıra görsel deneyimlerle en iyi şekilde öğrendiklerini ya da farklı olarak bedensel etkinliklerle daha verimli öğrendiklerini kabul eden bireyler olduğu bilinmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014: 174). Oluşan bu öğrenme farklılıkları, bizleri BÖP'ün temelinde var olan öğrencilerin bireysel farklılıkları ve her öğrencinin sunulan çoklu alternatifler içerisinde kendi tercih edeceği etkinlik, görev, sorumluluk yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirebileceği anlayışına ulaştırmaktadır.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının var olmasının yanı sıra herkes için mükemmel olacak bir öğretim stratejisinden bahsetmek mümkün değildir. Bununla birlikte öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretmen tarafından öğrencinin dikkatinin çekilmesi gerekir çünkü dikkat öğrenmeye açılan kapıdır. Öğretmen tarafından öğrencilerin dikkati çekilmezse öğrenmeden bahsetmek mümkün olmayacaktır. Öğrencilere görevlendirme,

ödevlendirme sürecinde seçenekler sunmak, seçme şansı tanımak, yapacağı işin sorumluluğunu üstlenmesini sağlamak, o derse yönelik öğrencinin dikkatini çekmek için önemlidir. Böylece öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşmuş olur. Öğrencilerin sorumluluğu yerine getirmek için kendi kararlarını verdikleri bilincinde olması ve görevi sahiplenmeleri ile öğrenmelerinde artış gerçekleşir (Nunley, 2003: 32). Ayrıca öğrenciler arasındaki farklılıkları göz ardı etmek, tek boyutlu öğretim anlayışını benimsemek, ortama giren birçok öğreneni görmezden gelmek demektir. Etkinliklerin geniş bir liste hâlinde sunulması tüm öğrenenlerin, öğrenme etkinliklerine katılmalarını sağlayacaktır. BÖP’de bu ilkedен hareketle öğrenenlere basitten karmaşığa doğru giden, aşamalılık ilişkisi gösteren ve seçme imkânı tanıyan görevler sunmaktadır. Öğrenenler her basamakta seçtikleri görevler dâhilinde kendilerinden beklenen etkinlikleri yerine getirmekten sorumludur (Başbay, 2005: 98). Çoğu öğrenci, öğrenci merkezli bir sınıfta nasıl çalışacağı hakkında hiçbir fikre sahip değildir. Aynı doğrultuda çoğu öğretmen de öğrenci merkezli bir sınıfın nasıl yönetileceğini bilmiyor olabilir. Bu yüzden en iyi tavsiye öğretmenlerin süreçte yavaş bir şekilde ilerlemeleridir (Nunley, 1998). Öğrencilerin kendileri için belirledikleri mükemmellik standartları ve algıladıkları akademik yeterlik, yazma başarılarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin öz düzenleme yeterliliğinin geliştirilmesi ve akademik öz yeterlilikleri algılarının olumlu yönde desteklenmesi gerekmektedir (Zimmerman ve Bandura, 1994: 848).

Şekil 3

Öğrencilerin Yazma Başarısını Öz Düzenlemesine İlişkin Nedensel Bir Model (Zimmerman ve Bandura, 1994: 848).



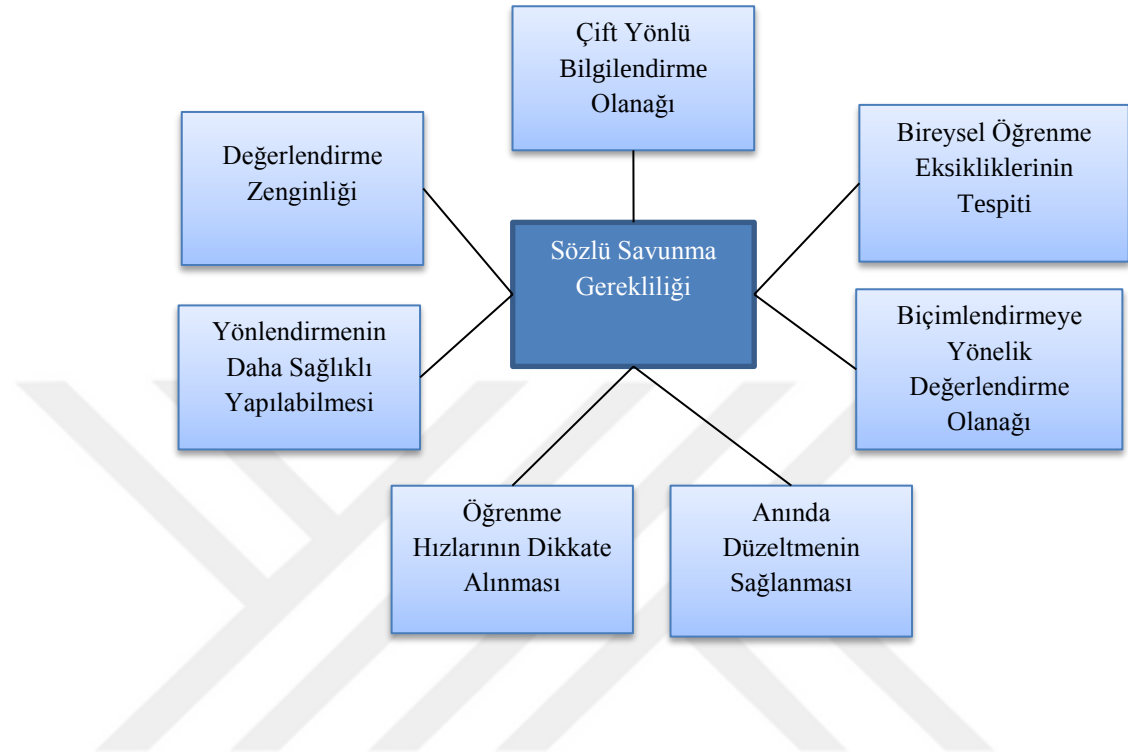
Basamaklı öğretim ile yukarıdaki şekilde yer alan bu süreç desteklenmekte ve öğrenciler, öz düzenleme yeterliği edinerek akademik başarı için öz yeterlilikleriyle birlikte bir öz değerlendirme standardı belirlemektedirler. Bu da öğrencilerin kendi sözel yeteneklerine bağlı hedef notlarını oluşturarak başarı notlarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bireyler, genel olarak yaptıkları herhangi bir eylemde kontrolün kendilerinde olduğunu hissetmek, bilmek isterler. Sınıf yönetimindeki problemlerin çoğu da kontrol kavramı ile alakalıdır. Öğretmenlerin sınıf kontrolünü sağlayabilme sürecinde fayda sağlayacak önemli bir etken, kontrol sürecine öğrencileri dâhil etmekle ya da en azından öğrencilerin kontrol gücünün kendilerinde olduğu algısını hissetmelerini sağlamakla mümkün kılınır. Böylece öğrencilerin kontrole dâhil olması sonucunda ek bir

sorumluluk üstlenmeleri de sağlanmış olur. Bu durum ileriki süreçte de öğrencinin lehine durumlar oluşmasını sağlar. Eğitim hayatında kontrolü sağlama sorumluluğuyla karşılaşan öğrenci, eğitim-öğretim hayatını tamamlamasıyla gündelik yaşamında da yaptıklarının sorumluluğunu üstlenebilir hâle gelir. Öğrencilerin bu gelişimi sağlayabilmesi için öğretmenlerin onların dikkatini çekerek iş birliklerini sağlaması gerekir. Bu da öğrenciye sunulan seçme şansıya, kontrol ona verilerek, yeni bilgiyi önceki bilgiyle ilişkilendirme fırsatları sunularak ve her şeyden önce öğrencinin sorumluluğunun artırılmasıyla başarılabilir (Nunley, 2003: 32). Öğrenmelerini kolaylaştırmak için sınıf; öğrencilerin konuya dikkatlerini çekebilecek aksesuarlarla donatılabilir, sınıf ortamını sevmeyen öğrenciler için konfor alanı oluşturulabilir, sesli çalışmalara karşı sessiz olarak çalışma gerçekleştirecek öğrenciler için izole bir ortam sağlanabilir. Tüm bu koşullar öğrencilerin ve öğrenme konularının niteliğine göre çeşitlendirilebilir. Teknolojinin kullanımı da bu süreçte mümkün olduğunca dâhil edilmelidir (Nunley, 2014).

Öğretmen tarafından yapılan ödevlendirmelerde öğretmenin de öğrenciye verdiği görevlerle / ödevlerle ilgili olarak öğrencinin yöneltebileceği sorulara ve ihtiyaç duyabileceği açıklamalara yönelik bazı bilgilere sahip olması gerekir. Öğrenciye neden o ödevi verdiğinin, bu ödev sonucunda öğrencinin nasıl bir fayda sağlayacağını cevabını verebilmelidir. Öğrenciler tarafından yapılan ödevlerde ödevin yapılmış olma durumu ön plana çıkarılmak yerine öğrencinin yapmış olduğu çalışmadan ne öğrendiğine odaklanılmalıdır. Eğitim süreçlerine dair değerlendirmeler yapılırken önce öğrenci sorumluluğuna değinilmeli ardından okul ve öğretmenler öğrencinin öğrenmesinden sorumlu tutulmalıdır (Nunley, 2003: 33). Değerlendirme süreci bu programda önemli bir aşamadır. Bu aşamada asıl amaçlanan etkinliklerin öğrenciler tarafından tamamlanmış olmasından ziyade öğrenmenin gerçekleşmiş olma durumunu belirlemektir. Portfolyolara ve sözlü savunmalara dayalı olan değerlendirme sürecinde etkililiği artırmak amacıyla değerlendirme listeleri kullanılır. Öğrencilere etkinlik tamamlandıktan sonra neler öğrendiklerine yönelik sorular sorularak öğrenme sürecinde üstlenmiş oldukları sorumluluklarını gerçekleştirmiş olma durumları belirlenir (Demirel, 2021).

Şekil 4

Ödev Seçiminde Sözlü Savunma Gerekliliği (Başbay, 2006: 25).



Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş olduğu sistemde öğretmen kolaylaştırıcı veya koç rolünü oynar. Öğrenciye “Bunu öğrenmelisin ve bunu nasıl yapacağın sana kalmış. Elimden geldiğince sana yardım edeceğim ama işin özü şu ki bunu öğrenmen gerekiyor. Bu nedenle puan ve notla ödüllendirilmen sonuca nasıl geldiğine göre değil, öğrendiklerine bağlı olarak yapılır.” algısını öğrencide oluşturmalıdır (Nunley, 2003: 35). Öğretim sürecinin öğrenen merkezinde şekillendiği programda öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme stilini belirleyerek öğrenme gerçekleştirmeleri sağlanır. Dersler her türlü etkinliği içerebilir. Öğrenciler sunulan etkinliklerden kendilerine uygun olan, öğrenmelerini sağlayacağını düşündükleri etkinliği seçerler (Blackwood, Brosnan ve May, 2007).

Verimli bir öğretim süreci için öğretmenin her öğrencinin biricik olduğunu, öğrencilerin bir seviyeye kadar özel bir ilgiyi hak ettikleri fikrini benimsemesi gerekir. Heterojen bir yapıda olan sınıf ortamında başarılı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin farklı ilgi, ihtiyaç, yetenek ve tutumları ile uyumlu

hâle getirilmesinin gerekli olduğunun farkında olunması gerekir. Yapılandırmacı anlayışa uygun olarak düzenlenen eğitsel ortamlarda öğrenmeler, beceri gelişim süreçleri bilinçli ve yüksek katılım sonucunda daha nitelikli oluşacaktır (Yıldırım Yakar ve Albayrak, 2018: 567). Bu yaklaşımla derslerde yapılan çalışmalar mükemmel öğrenme etkinlikleri olabilir. Yanı sıra programa uygun olarak yapılan faaliyetlerle süreç daha verimli kılınacaktır. Bu doğrultuda öncelikle öğrenciler için öğrenme hedefleri oluşturulmalıdır. Öğrencinin öğrenme hedefleri listelenerek sürece başlanmazsa planlanan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olup olmayacağı bilinmemektedir. Öğretmen kendisi için “Bu görevi neden belirledim?”, öğrenci için “Neden bu görevi seçtin?” sorularını sorarak cevap almalıdır. Buradan hareketle öğretmen, öğrenme hedeflerini listeleyerek ders planına başlamalıdır. Ardından öğrenmeyi sağlayacak etkinlikler ve öğrenci projeleri oluşturulmalıdır. Öğretmen, her ödev için öğrenme hedeflerini öğrencilerle paylaştığından emin olmalıdır. Bu programı kullanan öğretmenler için yazılı olarak sunulan öğrenci öğrenmeleri hedef listelerinin sunulmasındaki amaç, bunu hem öğrenci hem de öğretmen için açık hâle getirmektir. Öğretmenler ve öğrenciler, her bir ödevin amacı konusunda net değilse her iki taraf da ödevin başarılı olup olmadığını belirleyemeyecektir (Nunley, 2018).

2.11. Basamaklı Öğretim Programında Katmanlar

Bir eğitim ortamında ders veren öğretmenler aynı sınıfta olsa da çeşitli seviyelerde olan, öğrenme yöntemi bakımından farklı niteliklere sahip öğrencilere ders verirler. Lise düzeyinde olup okuma yazma bilmeyen bir öğrenciyle okul birincisi olan bir öğrenci aynı sınıfta eğitim alabilmektedir. Bu sınıflarda ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin eğitim alıyor olma durumları muhtemeldir. Görsel öğrenenler, işitsel öğrenenler, dokunarak öğrenenler olduğu gibi öğrenmeye karşı isteksiz olanlar da vardır. Aynı sınıfa yerleştirilmiş olan dikkat eksikliği yaşayan ve hiperaktivitesi bulunan öğrenciler olabilir (Nunley, 2014). Bu durum, programın geliştirilmesinin altında yatan esas sebeplerden biri olmuştur. Farklı öğrenme niteliklerine sahip olan bu öğrencilere öğretmen tarafından çeşitli öğrenme etkinliklerinin sunulmasıyla öğrencilerin hem kendi eksikliklerinin olduğu konu / konuları hem de kendi öğrenme tarzlarına uygun olduğunu düşündükleri etkinliği / etkinlikleri seçebilmeleri mümkün kılınmaktadır. Böylece öğretmen, programın temel yapısını oluşturan üç ayrı basamağa uygun olarak etkinlikleri hazırlamak

durumundadır. Bu etkinliklerin hazırlanmasında başat faktör olan basamakların genel özellikleri şu şekildedir:

Ders planı önceden öğrencilerle paylaşılarak öğrencilerin hedeften haberdar duruma gelmesi sağlanır. Bunun için amaç ve konu doğrultusunda başarı ölçütlerini içeren bir nüsha öğrencilerle paylaşılır. Paylaşılan görevler üniteye ve ders amaç ve kazanımlarına uygun olarak tasarlanmış olmalıdır. Her ödev / görev / etkinlik bilginin karmaşıklığına ve tamamlanması için ihtiyaç duyulan zaman ölçütüne bağlı olarak bir puan değerine sahiptir. Ele alınacak konuların çalışma düzeyine veya yoğunluğuna göre ünite kendi içinde üç katmana ayrılır. Çalışmalar ilk olarak konunun temel yanlarının anlaşılmasını içeren, temel bilgiler olarak da adlandırılan C katmanından başlar. Etkinlikler, sınıftaki herhangi bir öğrencinin bu başarı düzeyine ulaşabileceği şekilde yapılandırılır. Sınıftaki çeşitliliğe bağlı olarak C katmanındaki ödevlerin çeşitliliği de artırılır. Öğrenciler, istedikleri ödevleri istedikleri sırayla seçerek yapmakta özgürdür. Basamaktaki her ödev, karmaşıklık derecelerine bağlı olarak farklı miktarlarda puan değerine sahiptir. Öğrenciler, basamakta başarılı sayılmak için belirtilen puan koşulunu geçmemek kaydıyla, kendi tercih ettikleri herhangi bir puan kombinasyonu için herhangi bir sayıda ödev seçebilirler (Nunley, 2014). Bu katman için ünitenin temel bilgilerine odaklanılarak powerpoint sunumları, uygulama testleri, kısa cevap / kapsamlı cevap uygulaması, bilgi kartları vb. görevler sunulabilir. Böylece her öğrenciye seçebileceği görevler sunularak görev tercih eden tüm öğrencilerin başarılı olması imkânı sağlanmış olur (Blackwood, Brosnan ve May, 2007).

Öğretmen, C basamağı için her öğrencinin seviyesine hitap edecek, başarıya ulaşmasını sağlayacak şekilde yeterli ödev alternatifi sunduğundan emin olmalıdır. Bu katman; dokunarak öğrenenler için uygulamalı etkinlikleri, görsel öğrenenler için video ve sanat projelerini ve işiterek öğrenenler için seçmeli çalışmaları içerir. Ayrıca geleneksel öğrenme yöntemini tercih eden öğrenciler için de ders kitabı ödevleri dikkate alınır. Disiplinler arası çalışmaları gerekli kılan ödevler de kullanılır. Dersin müfredatına bağlı olarak basamağın uygulanması gereken süre ve çalışmaların kapsamı değişebilir. Bu durum üzerinde kazanımlarla eş değer olarak kullanılacak olan basamaklı öğretim programı (üçgen model, elmas model) da etkilidir. Gerekli görülmesi hâlinde yaklaşık üç kat daha fazla görev seçeneği de olması gerekir. Örneğin öğrencilerden 3 görev

tamamlamaları bekleniliyorsa onlara aralarında seçim yapabilecekleri 9 görev alternatifi sunulur (Nunley, 2014).

Bir önceki basamağa kıyasla daha karmaşık bilgileri içeren ve diğer adıyla uygulama basamağı olan B katmanı, programın ikinci basamağını oluşturmaktadır. Bu basamak, öğrencilerin C basamağında edinmiş oldukları temel bilgileri benimsemiş olarak kendi yararlarına kullanabilmelerini veya uygulamalar yapmalarını gerekli kılar (Blackwood, Brosnan ve May, 2007; Nunley, 2014). Böylece öğrenciler edinmiş oldukları temel bilgilerini bir adım öteye taşırlar. Bu çalışmalar Bloom taksonomisindeki orta basamakta yer alan etkinliklere de uygun gerçekleştirilir. Öğrenciler; tasarlama, bilgiyi kullanma, problem çözme, bir üretimde bulunma, beyin fırtınası yapma gibi çalışmalarda bulunurlar. Bu çalışmalar sırasında asıl sorumluluk sahibi öğrencilerdir. Başlangıçta öğrenciler zorlanabilmekte olup kendi hayal güçlerine bırakıldıklarında başarıya ulaştıkları görülür (Nunley, 2014).

Orta katmandaki başarı ölçütü olan puanlara ulaşıldıktan sonra öğrenciler, çok daha karmaşık düşünmeyi (eleştirel düşünmeyi) gerektiren A katmanına geçerler. Bu basamakta öğrencilerden geleneksel bir araştırmayı kendi kişisel görüşlerini de katarak güncel durumlar üzerinden değerlendirip yeni ve eleştirel olan bir ürün ortaya koyabilmeleri beklenir. Burada elde edilen ürünler üst düzey bir yetkiliye çevre konusunda bir ikna mektubu yazmak veya şahsi görüşlerini savunan iki dakikalık bir sözlü sunum yapmak gibi çeşitli biçimlerde olabilir. Nihayet tüm bu süreç sonucunda en önemli kısım öğrencilerin ödevlerine dair sözlü savunmalarıdır. Öğrenciler, yapacakları bu birkaç dakikalık savunmada bile kendilerini daha da geliştirirler. Bu kısımda öğretmenin yapması gereken hazırlanan çalışmalarda belirleyici olan ders amaç ve kazanımlarına yönelik birkaç kilit soru sormak ve öğrencilerin fikirlerini netleştirerek öğrenme hedeflerine ulaşılmış olduklarını doğrulamaya yardımcı olmaktır. Öğretmen de bu sayede öğrencilerin gerçekten öğrenmiş olduklarından emin olmaktadır (Nunley, 2014).

2.11.1. Basamaklar İçin Örnek Ders Planları

Öğretmenler ve öğrenciler için programın bir anda uygulanmasına geçilmesi zorlayıcı olabilir. Yapılan mevcut etkinliğe zamanla bir şeyler eklenerek ve nasıl

ilerlediği gözlemlenerek ilerleyen süreçte yeni eklemeler yapılması daha doğrudur (Nunley, 1998). Ders üniteleri hazırlanırken tasarıma A basamağı ile başlamak genellikle daha faydalıdır. Böylece ünite için temel soruların ne olduğu zihninizde oluşmuş olur. Ayrıca programı uygulamaya yeni başlayan öğretmenler için üniteleri bir haftadan uzun tutmamaları daha olumlu olacaktır. Programı uygulayan tecrübeli öğretmenler bile üniteleri 2 hafta veya altında tutmaya çalışmalıdır. C basamağındaki ödevler tasarlanırken ise önce öğrenme hedefleri yazılmalıdır. Öğretmen tarafından ünite için öğrenme hedeflerinin ne olması gerektiği tam olarak anlaşılmadan uygulamaya geçmek yararlı olmayacaktır. Bu ünite tasarımları sırasında öğretmen çok fazla zaman harcayacak ve düşünecektir. Zahmetli olmasıyla birlikte ders sırasında öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolü bulunmaktadır (Nunley, 2017). Konuyla alakalı örnek olması açısından programın geliştiricisi Nunley (2017) tarafından paylaşılan İngilizce eğitime yönelik birkaç uygulama planına aşağıda yer verilmiştir:

Örnek Ders Planı: 8. Sınıf İngilizce Dersi Zamir Konusu ve Puanlama Gösterimi (Nunley, 1998)

Ders hedefleri: (En geç çarşamba günü -10.09.23- tamamlanacaktır.) Öğrenciler, Şahıs zamirleri hakkında bir anlayış geliştirin ve bunları yazılı olarak etkili bir şekilde kullanın.

Zamirleri tanımlayın ve örneklendirin.

Özne ve nesne zamirlerinin kullanımı hakkında bilgi edinin ve doğruluğunu kontrol edin.

İyelik zamirlerinin kullanımı hakkında bilgi edinin ve bu konuda yaptığınız çalışmayı görselleştirin.

Belgisiz zamirlerin doğru biçimlerini kullanın ve doğru zamir-fiil uyumunu sağlayın.

Dönüşlülük zamirini ve vurgu zamirlerini tanımlayın, her birini örnek ifadeler içerisinde kullanın.

Soru ve işaret zamirlerini tanımlayın ve kullanımlarına yönelik örnekler verin.

Akranlarınızın aktivitelerini yorumlayın, onları eleştirin ve çalışmalarını değerlendirin.

Gerekenler:

Zamirler her zaman herhangi bir etkinlikte tanımlanmalıdır. Yazınızda çeşitli zamirler kullanın, açıkça belirttiğinizden ve zamirlerin açıklamalarla aynı doğrultuda olduklarından emin olun.

Faaliyetler seviye için belirlenen son tarihe kadar tamamlanmalıdır. Çalışmalar sınıfta puanlanacaktır.

Her etkinlik için alacağınız puan miktarı, o etkinliğin dereceli puanlama anahtarına bağlıdır.

Not vermeden önce tüm alıştırmalar ve çalışma sayfaları kırmızı kalemle düzeltilmelidir. Bazılarını sınıfta birlikte puanlayabiliriz veya kendi çalışmanızı düzeltmeniz için size bir puanlama anahtarı verilebilir.

Tüm yazılı faaliyetler; doldurulmuş ve eklenmiş bir akran değerlendirme formu ile birlikte sunulmalıdır. Görevler:

Zorunlu görev (40 Puan):

1. Sınıftaki dört dersin her biri hakkında notlar alın. Notlar; yazılı, çizelge hâlinde veya çizim biçiminde olabilir. (16 puan)

Dersler için geçerli tarihler:

1. Ders 4 puan (03.09)

2. Ders 4 puan (04.09)

3. Ders 4 puan (05.09)

4. Ders 4 puan (08.09)

2. Size bu görev verildiğinde aşağıdaki çalışma sayfalarını tamamlayın. (24 puan)

Zamir Sıralaması (8 puan)

Başka Zamir Sıralaması (8 puan)

Zamir Çalışma Sayfası Son Testi (8 puan)

C basamağı: Aşağıdaki etkinliklerden en fazla 30 puanlık çalışma seçin. Çalışmalar en geç 5 Eylül’e kadar tamamlanacak ve puanlanacaktır.

1. Aşağıdaki alıştırmaları kitabınızdan tamamlayın. Kitapta verilen yönergeleri izleyin. (15 puan)

Egzersiz 4, sayfa 436-437

Egzersiz 5, sayfa 438-439

Egzersiz 6, sayfa 441

2. Bir çocuğun ailesiyle kamp yaparken yaşadığı vahşi macerayı anlatan bir dergi makalesi okudunuz ve onun hikâyesi hayal gücünüzü harekete geçirdi. Bunun ardından kendi kişisel macera hikâyenizi yazın. Hikâyenizin içinde çeşitli zamirler kullanın. Hikâyeyi sunun ve hikâyenize bir kapak ekleyin. Akran değerlendirmesi için hikâyenizi en az bir akranınıza göndermelisiniz. (30 puan)

3. Gerçekten keyif aldığınız bir kitap veya senaryo hakkında kısa bir özet yazın. Çalışmayı ve yazarı tanımlarken çeşitli zamirler kullanın. Her farklı zamir türünü farkı bir renkle vurgulayın. Akran değerlendirmesinin ardından çalışmanızı sınıfta sunun. (20 puan)

4. Bir arkadaşınızla eşleşin ve belgisiz zamirin olduğu cümleler kurun. Biriniz cümleye belgisiz bir zamir yazarak başlayın; diğeriniz özneye uygun bir fiil ekleyin (Ör. Öğrenci 1: "Çoğumuz...", Öğrenci 2: "Pizza severiz.")). En az beş cümle yazın ve rolleri değiştirin. Bir paragraf oluşturmak için tüm cümleleri birbirine bağlayın, bazı ek cümleler gerekli olabilir ve ekleyebilirsiniz. Çalışma sonunda paragrafınız için bir akran değerlendirmesi ekleyin. (10 puan)

5. Ziyaret etmek istediğiniz bir şehir hakkında bir paragraf yazın. Dönüşlülük zamiri ve vurgu zamirleri kullanın. Şehrin fotoğrafları, önceki ziyaretçilerin yorumları ve farklı unsurlar ile şehir için bir broşür tasarlayın. Çalışmanıza akran değerlendirmesi ekleyin. (15 puan)

6. Bir arkadaşınızla eşleşerek çalışın. Bir gazete veya dergi makalesi seçin. Makaledeki çeşitli zamir türlerini belirleyin ve belirtin. Her zamirin altını çizin. (5 puan)

7. Langston Hughes hakkında bilgi edinin. Şair veya şiiri hakkında iki paragraf yazın. Cümlelerinizde zamirleri kullanın. Bir akran değerlendirmesi ile çalışmanızı tamamlayın. (25 puan)

8. Ders kitabınızdaki İnceleme Egzersizi B, sayfa 444'ü tamamlayın. (5 puan)

9. Tüm farklı zamir türleri için posterler yapın. (10 puan)

10. Zamir çalışma sayfasını tamamlayın. (20 puan)

B basamağı: Aşağıdaki etkinliklerden en fazla 20 puanlık çalışma seçin. Çalışmalar, en geç 9 Eylül'e kadar tamamlanacak ve puanlanacaktır.

1. Kamu sektöründen, eğlence alanından veya spordan tanınan bir kişi hakkında bir paragraf yazın. Zamirleri kullanarak, paragrafın sonuna kadar kişinin adını belirtmeden bu kişiyi açıklayın. Paragrafınızı en az 3 ya da 5 kişilik bir gruba okuyun ve kim olduğunu tahmin etmelerini sağlayın. En az beş farklı belgisiz zamir kullanarak çalışmanızı kaydedin. Paragraf, akran değerlendirmesi yapılarak gönderilmelidir. (15 puan)

2. Kendi ilan panosu reklamlarınızı oluşturmayı deneyin. İlk olarak, reklam panolarında reklamını yapmak için beş ürün, hizmet veya yer düşünün. Ardından her birini tanıtmak için en az bir cümle yazın. Her reklamda bir belgisiz zamir kullanın ve bu zaminin altını çizin. Reklam panosunu düzenleyin ve üzerine sloganınızı yazın. (15 puan)

3. Şahıs zamirleri içeren en az on bilmece yazın. Bilmeceleri bir poster üzerinde sergileyin. (15 puan)

4. Bir tahıl şirketinin halkla ilişkiler bölümünde çalıştığınızı hayal edin. Senin işin, yeni bir ürünü halka duyuran bir söz yazmak. Yazınızda en az beş farklı iyelik zaminine yer verin. (10 puan)

5. En hayran olduğunuz kişiye bir mektup yazın ve bu kişiye hayatı hakkında daha fazla bilgi edinmek istediğiniz yönlerine dair sorular sorun. Farklı soru ve işaret zamirlerinin tamamını kullanın. Bir akran değerlendirmesi yaparak gönderin. (10 puan)

6. Bir şaire bir şiir veya şiirleri hakkında sormak istediğiniz birkaç soru yazın. Sorularınızda yer alandan farklı soru ve işaret zamirleri varsa her birini kullanın. Ardından şairinizi araştırın ve sorulara cevap verin. Yanıtlarınız ve sorularınızla birlikte topladığınız bilgilerin bir görselini hazırlayın. (20 puan)

A basamağı: Aşağıdaki etkinliklerden en fazla 10 puanlık çalışma yapın. Tam puan almak için en az 85 almalısınız, aksi takdirde puanların yarısını almak için çalışmaları tekrar yapmanız gerekir.

1. Henry'nin "Ransom of Red Chief" kitabını okuyun ve yazarın zamir kullanımının öyküdeki birinci tekil şahıs bakış açısı için üslubu ve dili belirlemesine nasıl yardımcı olduğunu analiz edin. Analizinizi az iki paragraf hâlinde yazın ve akran değerlendirmesi yaparak gönderin.

2. Soru zamirlerinin (en az on) yer aldığı bazı görüşme soruları oluşturun. Bir grup arkadaşınıza müzik grupları, kafeteryadaki yemek seçenekleri, giyim tarzları veya diğer ilgi çekici konular hakkında anket uygulayın. En az beş anketi tamamladığınızda, sonuçlarınızı bilgilendirici iki paragrafa dönüştürün. Paragraflarda en az 5 belgisiz zamir kullanmalısınız. Bulgularınızı yaratıcı bir şekilde kaleme alın.

3. Zamirler konusunda test çözün.

Örnek Ders Planı: Bağımsız okuma, 6-9. sınıf (Nunley, 1998)

Hedefler: Farklı öğrenme tarzlarına hitap ederek ve öğrencilere birden fazla seçenek sunarak bağımsız okumayı teşvik etmek, desteklemek ve öğrencileri motive etmek. (Bazı seçimler öğrenciler kitabı okurken, bazıları ise daha sonra tamamlanacaktır.)

C basamağı: Öğrenci ve öğretmen tarafından belirlenen bireysel okuma hedefiniz için belirlemiş olduğunuz puanlara ulaşın.

Gerekli: Bağımsız okuma seviyenize uygun bir kitap okuyun. Ebeveyn / veli tarafından imzalanmış okuma günlüğünüz, öğrenci ajandanız veya okuma ev ödevi fişleri aracılığıyla tek seferde 30 dakika olmak üzere haftada 5 kez görevi yaptığınıza dair bir kanıt gösterin.

Okuma sırasında ve sonrasında toplam 70 puan elde etmek için aşağıdaki seçeneklerden 7 tanesini seçin:

1. Kitabınızı sözlü olarak savunmak için öğretmeninizle / akranınızla görüşmek üzere bir süre belirleyin. (10 puan)

2. Bülten panosundan (öğrenme merkezi) bir grafik düzenleyici veya strateji sayfası seçin. Kitabınızı kaynak olarak kullanarak çalışmayı tamamlayın. Düzenleyiciyi / sayfayı

“nasıl dolduracağınız”, hangi anlama stratejisine odaklanmayı seçtiğinize bağlı olacaktır. Hangi stratejiyi seçtiğiniz konusunda öğretmenle görüşün. (20 puan)

3. Aşağıdaki öykü öğelerinden ikisini veya daha fazlasını çizin ya da anlatın: (20 puan)

A. Ana karakterler (herhangi birini veya karakter grubunu seçin)

B. Hikâyenin geçtiği yer

C. Önemli bir olay

D. Olay örgüsünün bölümleri (serim, düğüm, çözüm)

4. Sahne donanımlarını kullanarak bunların önemini tüm sınıfa veya küçük bir gruba açıklayacak bir “Çantada Kitap” raporu hazırlayın. (20 puan)

5. Okuduğunuz kitap hakkındaki düşüncelerinizi bir “Kitap Sohbeti” oturumunda paylaşın ve akranlarınızla değerlendirin. (10 puan)

6. Rol oynayarak -kitaptaki ana karakterlerden biri olun- hayatınızı ve deneyimlerinizi birinci şahıs ağzından anlatın. Dinleyicilerin sizi değerlendirmesine izin verin. (10 puan)

7. Kitabınızın reklamını yapacak veya kitabınızı “satacak” bir poster oluşturun. (20 puan)

8. Dergilerden resimler kullanarak kitabınızı temsil eden bir derleme tasarlayın. Bu tasarımınızı anlatın. (20 puan)

9. Arkadaşlarınıza kitap hakkında notlar veya mektuplar yazın, düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşın. (10 puan)

10. Aynı kitabı okuyan öğrenciler için grup etkinliği: Kitap hakkında bir tartışma gerçekleştirin ve bunun için “Konuşan Çipler” adlı iş birlikli öğrenme stratejisini kullanın. (20 puan)

11. Aynı kitabı okuyan iki kişi için: Arkadaşınızla eşleşin ve kitap hakkındaki görüşlerinizi, düşüncelerinizi paylaşın. (10 puan)

12. Kitap hakkında bir rapor yazın. (20 puan)

13. Kitabı yeniden anlatmak için fon olarak uygun müziği seçin ve sınıfta özetleyin. (20 puan)

14. Şarkı sözleri yazın ve / veya müzik besteleyin -kitap hakkında bir şarkı oluşturun-. (20 puan)

15. Kitap hakkında serbest ölçüyle bir şiir yazın. (20 puan)

16. “Okuma Karşılığı” günlüğünüzü kitabınızı günlük olarak değerlendirmek için kullanın ve sorgulama, görselleştirme, bağlantı kurma, tahminde bulunma, çıkarım yapma, metnin özünü özetleme vb. ile “düşüncenizin izlerini” ortaya koyun. (40 puan)

B ve A basamağı: Toplam 40 puana kadar bu aktivitelerden herhangi birkaçını seçin. Notunuz kaç tane çalışma seçtiğinize ve çalışmanızın kalitesine bağlı olacaktır.

1. Grup veya bireysel olarak kitaptan bir sahne yazmaya ve canlandırmaya çalışın. (30 puan)

2. Görüşmeci rolünü üstlenin. Röportajda yazara sormak için beş “karmaşık” soru hazırlayın. (10 puan)

3. Bir grupta, bir kişinin görüşmeci olduğu, diğer kişilerin kitaptan roller üstlendiği veya kitap hakkında sorgulandığı bir televizyon programı hazırlayın. Soruları yazın ve her birinin üstleneceği rollere karar verin. Ardından grubunuzu toplayarak prova yapın ve gösterinizi izleyicilere sunun. (40 puan)

4. Bir sınıf romanı ünitesi: Bir akran anketi hazırlayın ve süreci yürütün. Duygular hakkında sorular, kitap hakkında öneriler belirleyin. Bulgularınızı hem sözlü hem de grafiksel olarak düzenleyin, derleyin ve sunun. (40 puan)

5. Tür araştırması: İnsanların belirttikleri türü neden az veya çok sevdiklerini bulmak için en sevilen, en az sevilen türler hakkında bir akran anketi hazırlayın ve uygulayın. Bulguları düzenleyin ve derleyin. Çalışmanızı hem sözlü hem de grafiksel olarak sunun. (40 puan)

6. Önerilen bir konu hakkında bağımsız araştırma yapın. Konunuz öğretmen tarafından onaylanmalıdır. İnternette en az beş farklı sitede arama yapın, kullandığınız web adreslerini yazın ve bulgularınızı özetleyin. (30 puan)

7. Kitapta karşılaştığınız en az 10 yeni kelimedenden oluşan bilgi kartları hazırlayın. Kelimeyi bir tarafa, tanımını ve bağlam içinde kullanılan ifadeyi diğer tarafa yazın. (10 puan)

8. Kitabın bir zaman çizelgesini oluşturun ve sunun. (20 puan)

9. Kitapta geçen olay yerinin bir haritasını veya farklı yerlerin birden fazla haritasını oluşturun. Her yerde hangi önemli olayların meydana geldiğini anlatın. (20 puan)

10. İnternette bir yazar çalışması yapın. Yazarı araştırın ve bulabildiğiniz her şeyi öğrenin. Ardından yazara bir mektup yazın. (30 puan)

11. Kitabın sonunu yeniden yazın. (En fazla 30 puan, değerlendirme tablosuna bakın.)

12. Kitabın temasının ya da ana fikrinin ne olduğunu düşünün. Bulduğunuz sonucu bir yere yazın. Ardından aşağıdakilerden ikisini seçin: (40 puan)

A. Bu tema hakkında 200 ile 300 kelimelik bilgilendirici bir metin yazın.

B. Doğrudan o temayla ilgili başka bir kitap okuyun.

C. Bir “Kitap Sohbeti” oturumunda yeni kitaptan bahsedin.

13. Kitap hakkındaki düşüncelerinizi tüm sınıfla paylaşın. Sınıfta paylaşmak için kitabı temsil eden bir yiyecek getirin. Bu yiyeceğin kitapla nasıl bir ilişkisi olduğunu ve neden onu seçtiğinizi anlatın. (30 puan)

14. Büyük bir yayınevinden kitap için yeni bir kapak oluşturma görevi aldığınızı hayal edin. Tasarım ve resimleme öğeleri, renk, yazı tipi gibi bu kitabı okuyucular için daha da çekici kılacak şeyleri düşünün. Kâğıdınızı, tıpkı gerçek bir kitap kapağı gibi katlayın. Ön kapağın iç kısmına tanıtıcı bir yazı yazın. Arka kapağın içine çizimleri yapan kişi hakkında her şeyi yazın, “Bu kişi sizsiniz.”. Okuyuculara kendinizden biraz bahsedin ve mümkünse bir fotoğraf ekleyin, değilse kendinizi çizin. Arka kapağın dışına, sanki onlarla röportaj yapmış gibi çeşitli yayınlardan kitap hakkında incelemeler yazın. (40 puan)

15. Kitap yargılanıyor: Grup olarak aranızdan hâkim, savcı, avukat, tanıklar ve jüri belirleyin. Kitap hakkında bir mahkeme oturumu düzenleyin. (30 puan)

16. Kitabın ana konularından veya temalarından birinde uzmanlaşın. Bu tema; mekândan, yaygın kültürden, karakterlerden, ilişkilerden, çatışmalardan vb. olabilir. Başlamadan önce belirlediğiniz konu için öğretmeninizin onayını aldığınızdan emin olun. (40 puan)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Basamaklı öğretim programının öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına olan etkisinin belirlenebilmesinin amaçlandığı araştırma, açıklayıcı sıralı desende gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı sıralı desen, bir karma yöntem araştırmasıdır ve karma yöntemlerde olduğu üzere nicel ve nitel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılarak araştırma uygulanmıştır. Araştırmanın verilerini toplama sürecinde deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından BÖP'e uygun olarak deney grubu ile çalışmalar gerçekleştirilmiş ve nicel veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler doğrultusunda nitel yöntem için soruların hazırlanmasına geçilmiştir. Hazırlanan görüşme soruları çerçevesinde öğrencilerle ve uygulama öğretmeniyle görüşmeler tamamlanıp nitel verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlerin tamamlanması ile araştırmanın nihai amacına ulaşması doğrultusunda nicel ve nitel yöntem, araştırmanın en son basamağında birleştirilmiş ve elde edilen sonuçlardan hareketle alan araştırmacılarına, ders öğretmenlerine, kurumlara ve ailelere yönelik öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Olgubilimsel (fenomenolojik) çalışmalarda incelenen olay ya da durum hakkında derinlemesine analiz yapılabilmesi için küçük örneklem tercih edilmektedir (Karagöz, 2019: 957). Bu çalışmada da araştırmanın amacı doğrultusunda yeterli ve nitelikli bilgilere ulaşabilmek için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme, farklı 14 amaçlı örnekleme yönteminden de tipik durum örnekleme (typical case sampling), ölçüt örnekleme (criterion sampling) ve uygun örnekleme (convenience sampling) başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına yönelik bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli özelliklere sahip veya belli ölçütleri karşılayan bir veya daha fazla özel durumda çalışılmak istendiğinde tercih edilir. Bu örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın amacına en uygun olan katılımcıların belirlenmesi mümkün kılınmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme, araştırma problemi ile alakalı olarak evrende yer alan çok sayıda durumdan tipik olan bir durumun belirlenip bu örnek üzerinden bilgi toplanmasıdır. Esas olan, sıra dışı olmayan tipik bir durumun seçilmesidir.

Araştırmacı tarafından tipik bir durum seçebilmek üzere konuyla ilgili bilgi sahibi kişilerle iş birliği yapılır, durumlar hakkında ön bilgi toplanır ve çalışılacak tipik duruma, örneğe karar verilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018: 94). Temsil edici özelliğe sahip olanlar araştırma kapsamına alınır. Uygun örnekleme, üzerinde kolayca araştırma yapılacak kişi ve grupların seçilmesi esasına dayalıdır. Bu yöntemde araştırmacı, verileri kolayca toplayabileceği birey veya grupları tercih edebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 174). Ölçüt örneklemede ise gözlem birimleri, belli niteliklere sahip olan kişiler, olaylar, durumlar ya da nesnelerden oluşturulabilir. Ayrıca nicel bir çalışmanın sonuçları doğrultusunda derinlemesine bir izleme çalışması yapılmak istendiği zaman da kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2018: 95). Araştırma için çalışmaların yürütüleceği evrenin belirlenmesinin ardından tipik durum örnekleme yoluyla evrende yer alan ve benzer niteliklere sahip iki sınıf ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri doğrultusunda yazma motivasyonları, yazma başarıları düşük, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki değişim durumuna etkisini belirleyebileceğimiz bu çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme de başvurulmuştur. Ayrıca araştırmacının zaman, para ve iş gücü yönünden kaybını önlemek üzere uygun örnekleme de dikkate alınmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada araştırmanın problemine uygun olarak nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemle başvurulmuştur. Bu araştırma yönteminde nitel ya da nicel yöntemlerden sadece birinin tercih edilmesi sonucu araştırma çalışması gerçekleştirilmemektedir. Bunun yerine nitel ve nicel yöntem bir arada kullanılarak araştırma problemi ile ilgili daha kapsamlı bir anlayışın oluşturulmasına olanak sağlanacağı düşünülmektedir. Karma yöntem araştırmalarında araştırmanın amacı doğrultusunda üç temel karma yöntem tasarımı bulunmaktadır: Yakınsayan paralel karma yöntem deseni, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni ve keşfedici sıralı karma yöntem deseni (Creswell, 2017/2017). Mevcut araştırmada bu üç desenden açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu desende nitel ve nicel veriler farklı zamanlarda toplanır. Öncelikle nicel veriler toplanarak bu verilerin analizinden elde edilen bilgiler doğrultusunda nitel verilerin toplanılması gerçekleştirilir. Yani bu desende nicel yöntemle ulaşılan veriler nitel yöntemden ulaşılan veriler

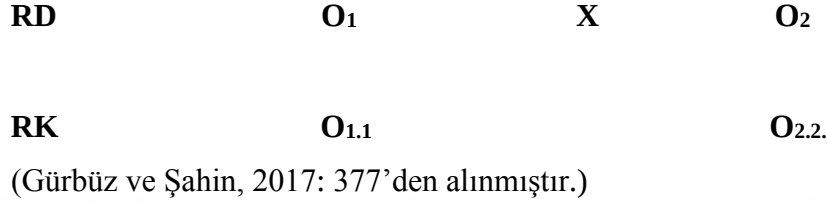
aracılığıyla desteklenir, açıklanır. Verilerin toplanması sürecinde bir süre farkı bulunsa da yöntemlerden elde edilen verilerin araştırmaya olan katkıları eşittir (Karagöz, 2019: 984).

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması aşamasında deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalarda kullanılan pek çok desen vardır ve desen seçiminde problemin özellikleri, araştırmacının olanakları, duyarlılığı ve araştırmanın maliyeti belirleyici olabilir. Bu doğrultuda araştırma sürecinde öğrencilerin gruplara seçkisiz atama durumu söz konusu olmadığı için yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Seçkisiz atamayı içermeyen yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen ile deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Bu desende eşleştirilmiş olan gruplar, işlem gruplarına seçkisiz atanırlar ancak eşleştirme çalışmaya dâhil edilen grupların denk olduğunu garanti etmez (Büyüköztürk vd., 2018: 216). Gruplarda herhangi bir seçme yapılmaz ve doğada nasıl oluşmuşlarsa oluştukları hâliyle alınırlar. Bu desende önemli olan deney grubunda kullanılan bağımsız değişkenin / değişkenlerin, yöntemin, etkinliklerin kontrol grubunda kullanılmayarak durumun mutlaka kontrol edilmesi gerekliliğidir (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 60). Yarı deneysel desenin en yaygın uygulaması olan bu desende deney grubu ve kontrol grubu yansız olarak belirlenir. Seçkisiz atama yoluyla belirlenen deney ve kontrol grubunun bulunduğu çalışmanın iç tutarlılığını sağlamak için araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin 5. sınıf sene sonu Türkçe dersi puan ortalamaları dikkate alınmıştır.

Ön test-son test kontrol gruplu desenin uygulanması sırasında izlenecek adımlar şu şekildedir: Gruplar -deney ve kontrol grupları- rastgele, atama yapılmaksızın belirlenir, denkleştirilmez ve gruplar arasında herhangi bir seçme işlemi yapılmaz (Creswell, 2017/2017: 172). Gruplar doğada, kurumlarda nasıl oluşmuş iseler öyle alınırlar. Her iki gruba ön test aynı anda verilir ve grupların ön test ölçümlerine ulaşılır. Deney grubuna bağımsız değişken / değişkenler, etkinlikler, yöntem kullanılarak sürece devam edilir ve bunlar kontrol grubunda kesinlikle kullanılmaz. Kontrol grubundaki süreç araştırma öncesinde olduğu gibi devam eder. Uygulama sonunda her iki gruba da aynı test, aynı anda son test olarak verilir. Her grubun ön test-son test farkları, yani erişileri bulunur. Bunların ortalamaları ve standart sapmaları alınır. İki erişi arasında anlamlı bir farka ulaşıp ulaşılmadığı bağımlı değişken sürekliyse bağımsız gruplar için kullanılan

parametrik testlerden, eğer bağımlı değişken süreksiz ise nanparametrik istatistik tekniklerinden yararlanılır (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 60). Uygulama sürecinin bu doğrultuda tamamlanmasının ardından sürecin sonunda her iki grup öğrencileriyle de bir kalıcılık testi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deneysel modelinin simgesel görünümü ise şu şekildedir:

Araştırmanın deneysel modelinin simgesel görünümü:



D: Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu

K: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu

R: Katılımcıların gruplara yansız (rastlantısal) atanması

X: Basamaklı öğretim programına uygun olarak yapılan yazma eğitimi

O₁ - O₂: Deney grubuna ait ön test-son test ölçümleri

O_{1.1} - O_{2.2}: Kontrol grubuna ait ön test-son test ölçümleri

Araştırmanın nitel boyutunda ise olgubilimsel desen kullanılmıştır. Olgubilim çalışmaları, farkında olmamıza rağmen ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgular üzerine odaklanmaktadır. Bu araştırmalarda veri kaynakları; araştırmanın odağındaki olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek veya dışa vurabilecek bireyler ya da gruplardır. Olgulara dair yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarabilmek için görüşmeler gerçekleştirilir (Büyüköztürk vd., 2018: 22). Bu yolla olaylar, nesneler, durumlar bütünlük içinde ve çok yönlü betimlenerek anlamları ortaya konulmaya çalışılır. Fenomolojide (olgubilim) bir olayın veya nesnenin herhangi bir özelliğine odaklanmak yerine bütününe yönelik bilgi üretmek amaçlanır (Karagöz, 2019: 956). Bu doğrultuda nitel verilerin toplanması sürecinde yarı yapılandırılmış bire bir görüşmeler kullanılmıştır. Nitel araştırmalar için sıklıkla başvuru görüşme yöntemi, görüşmeci ve katılımcıların birlikte bulunduğu, araştırmanın yapıldığı alana yönelik hazırlanmış sorulara odaklanılan birlikte konuşma süreci şeklinde tanımlanabilir. Görüşmeler; yapılandırılışlarına, etkilendikleri teorik bakış açılarına, odak gruplarına ve

elektronik görüşmelere göre incelenmektedir. Görüşmelerin yapılandırılışına göre araştırmada kullanılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmeler; esnek olarak hazırlanmış, çoğunlukla açık uçlu görüşme sorularını içerir ve katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar (Merriam, 2009/2018).

3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Karma yöntem kullanılması nedeniyle iki boyuttan oluşan araştırmanın nicel boyutunda evren ve örneklem belirlenmiş, nitel boyutunda ise çalışma grubu oluşturulmuştur.

3.2.1. Nicel Boyut için Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutunda Millî Eğitim Bakanlığından ve Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Antalya ilinde yer alan bir devlet okulunun 6. sınıf düzeyindeki 2 şubesinde çalışmalar yürütölmüştür. Örneklem belirlenmesinde yansız atama yöntemi doğrultusunda deney ve kontrol grubu olarak iki grup kullanılmıştır. Grupların belirlenmesi sürecinde yansız atamalarının yapılması için 5. sınıf Türkçe dersi sene sonu not ortalamaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda belirlenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendi aralarında sene sonu başarı durumları bakımından birbirine denk olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın evrenini Antalya ili Muratpaşa ilçesindeki bir devlet okulunda yer alan 6. sınıf öğrencileri, örneklemi ise evrenin içinden belirlenen deney ve kontrol grubu öğrencileri oluşturmaktadır.

Değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen deneysel araştırmalarda araştırmacı tarafından bu amacı gerçekleştirmeye yönelik düzenlenmiş deneysel bir ortamdaki bağımsız değişkenler ile değişimin gözlenmesi hedeflenen bağımlı değişken üzerinde ölçümler yapılır (Can, 2017: 10). Deneysel bir çalışmada grupların oluşturulması sürecinde tek denek ya da tek bir gruptan yararlanılsa da genelde biri deney diğeri kontrol ya da karşılaştırma grubu olacak şekilde iki gruptan faydalanılır. Deney grubu, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edileceğı işlemi alırken kontrol grubu hiçbir işlem almaz. Çalışma sürecinde kontrol grubu, araştırmacı tarafından yapılan uygulamanın etkili olup olmadığına ya da ne kadar etkili

olduğuna veya etkileri arasında fark olup olmadığına karar verilmesini kolaylaştırır (Büyüköztürk vd., 2018: 204). Bu çalışmada da bağımsız değişkenin (basamaklı öğretim programı uygulamaları) bağımlı değişken (deney grubu öğrencileri yaratıcı yazma başarıları) üzerindeki değişim durumuna etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmada amaçlı çalışma gruplarından olan ölçüt örnekleme ile belirlenen çalışma grubundan faydalanılmıştır.

Amaçlı alışma grupları, genel olarak nitel araştırmalarda kullanılır. Bu alışma gruplarına örnek olarak tipik durum çalışma grubu, homojen çalışma grubu, uygun durum çalışma grubu, kritik durum çalışma grubu gibi adlar verilebilir. Nitel bir araştırma olması dolayısıyla örneklemin evreni temsil etme gibi bir zorunluluğu da bulunmamaktadır. Üzerinde kolayca araştırma yapılabilir, verilerin sorunsuzca toplanabileceği kişi ve grupların seçilmesi nedeniyle uygun durum çalışma grubu oluşturulmuştur (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 174). Araştırmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında faaliyet gösteren ve Antalya il merkezinde bulunan bir devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 43 öğrenci (23 deney grubu, 20 kontrol grubu) oluşturmaktadır. Antalya Millî Eğitim Müdürlüğünden çalışmanın yürütölmesi için gerekli izinler alındıktan sonra uygulamaların gerçekleştirileceği okul belirlenmiştir. Okul idaresinin de onayı dâhilinde hem deney hem de kontrol grubunda Türkçe dersi eğitimi gerçekleştiren gönüllü bir Türkçe öğretmeni belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturacak sınıfların belirlenmesi sürecinde araştırmanın yürütölleceği okulda eğitim verilen 6 adet 6. sınıf şubesinin 5. sınıf mezuniyeti Türkçe dersi başarı ortalamaları, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi eğitimi sürecinde aynı ders öğretmeninin görev alıyor olması dikkate alınmıştır. Böylece 5. sınıf Türkçe dersi sene sonu başarı puanları bakımından birbirine yakın değerleri almış olan iki şube belirlenerek çalışma grupları oluşturulmuştur. Belirlenen bu iki gruptan ise rastgele olarak biri deney bir diğer kontrol grubunu oluşturmuştur. Veli izinlerinin de alınması ile uygulama sürecine başlanmıştır.

Tablo 2*Gruplardaki Öğrencilerin Dağılımları*

Sınıf	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Kız Öğrenci	12 (%52.17)	14 (%70)	26 (%60.46)
Erkek Öğrenci	11 (%47.82)	6 (%30)	17 (%39.53)
Toplam	23 (%100)	20 (%100)	43 (%100)

Tablo 2'ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinin %52.17'sini (n=12) kız öğrencilerin, %47.82'sini (n=11) erkek öğrencilerin; kontrol grubu öğrencilerinin ise %70'ini (n=14) kız öğrencilerin, %30'unu (n=6) ise erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

Sınıfların Türkçe dersi not ortalamaları bakımından birbirlerine yakın puanlara sahip olup olmadıklarını görebilmek için 5. sınıf Türkçe dersi yıl sonu karne puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda elde edilen normallik testi sonucu verileri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3*Türkçe Dersi Yıl Sonu Not Ortalamalarına İlişkin Dağılım Değerleri*

Yıl Sonu İstatistik Değerleri	n	$\bar{X}$	Medyan	Varyans	S.S.	Min.	Max.	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	p
Başarı Puanları	43	86.93	92.50	183.328	13.53	41.61	99.33	-1.669	2.426	.000
Standart Hata		2.06						.361	.709	

Yapılan karşılaştırma sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < .05$). Skewness / Kurtosis değerleri de normallik testi koşulu olan -1.96 ile +1.96 aralığını sağlamamaktadır. Bu nedenle de parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Analize dair veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Yıl Sonu Türkçe Dersi Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

Grup	n	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	23	85.54	19.74	454	178	.205
Kontrol Grubu	20	88.53	24.60	492		

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin 5. sınıf sene sonu Türkçe dersi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin sene sonu puanları ile ($\bar{X}=85.54$) kontrol grubu öğrencilerinin sene sonu puanları ($\bar{X}=88.53$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=178$, $p=.205>.05$). Verilerden hareketle grupların Türkçe dersi sene sonu not ortalamalarına bakıldığında grupların denk olduğu görülmektedir.

3.2.2. Nitel Boyut için Çalışma Grubunun Oluşturulması

Nitel araştırmalarda araştırma ortamı yakından incelenerek verilerin ilk elden toplanması önemlidir. Örnekleme yapılan alanın araştırma için uygunluğu, araştırma konusuyla ilgili verilere ulaşılabilirlik ve deneklerin güveninin kazanılarak etkili bir iletişim gerçekleştirilmesi kaliteli verilerin elde edilmesi için önemlidir. Bu tür araştırmalarda olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden ziyade olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu örnekleme yöntemleri ile olay ve olgular derinlemesine incelenerek zengin bilgiler sağlanır (Karagöz, 2019: 940). Olasılığa dayalı olmayan örnekleme yönteminin en yaygın biçimi ise amaca yönelik olarak tanımlanır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak ve iç görü kazanmak istediği, çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçimine dayanır (Merriam, 2009/2018: 76). Zaman, maliyet, iş gücü yönünden tasarruf sağlamak amacıyla da küçük örneklemle çalışılır. Bu doğrultuda araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubu, amaçlı örnekleme yönteminin yaygın türlerinden biri olan uygun örneklemeyle oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına en uygun olan katılımcıların belirlenmesini ve derinlemesine araştırma yapmayı olanaklı kılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu yöntemde tipik, aykırı, maksimum çeşitlilik, uygun, zincir

gibi örnekleme türleri yer almaktadır. Bu türlerden biri olan ve araştırmada kullanılan uygun örnekleme, koşulların ne olduğuna bağlı olarak çalışma grubunun oluşturulmasını mümkün kılar (Merriam, 2009/2018: 78). Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin ya da ulaşılabilirliğinin daha kolay olmasıyla ilişkilidir (Ekiz, 2020). Gönüllülük esası ile öğrencilerin belirlenmesinde ise öğretmen görüşüne de başvurulmuş ve bu doğrultuda 13 öğrenci ile çalışma grubu belirlenmiş, 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu boyutta çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı deney grubunu oluşturan öğrencilerin içerisinde seçilmiştir. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için belirli bir kural yoktur. Bununla birlikte araştırmada çalışılacak durum sayısına, incelemelerdeki derinliğe ve verilerin tekrar etme durumuna bağlı olarak örneklem büyüklüğü belirlenir. Gönüllü olan öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve verilerin tekrar etmesi ile birlikte yeni katılımcı durumu sonlandırılmıştır. Ayrıca uygulama öğretmeniyle de 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bire bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel boyutunda veri toplamak amacıyla doktora tezi kapsamında Kasap (2019) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Kasap tarafından yaratıcı yazma becerisine ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlar doğrultusunda “Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği” için 30 yargıdan oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliği için hazırlanan ölçek maddeleri, alanında uzman üç öğretim elemanına, beş sınıf öğretmenine ve iki Türkçe öğretmenine sunularak uzman görüşü alınmıştır. Görüşler doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçek 24 madde hâlinde tekrar düzenlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması sürecinde öğrenciler tarafından yaratıcı yazma ürünleri oluşturulmuştur. Yaratıcı yazma ürünlerinin elde edilmesi için başvurulacak olan yaratıcı yazma konusunun belirlenmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Deneme uygulamasına başlanmadan önce bir form oluşturularak 4. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun 5 farklı yaratıcı yazma konusu

belirlenmiş ve konulara 1 ile 5 arasında puan verilmesi istenmiştir. Ortaya çıkan formda yer alan yaratıcı yazma konuları 4. sınıflarda görev yapan 5 sınıf öğretmeninin ve alanında uzman 2 öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda en yüksek puanı alan yaratıcı yazma konusu belirlenmiştir. Belirlenen konu kapsamında 150 4. sınıf öğrencisine yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Ulaşılan ürünler, YARYÜDÖ ile bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında yaratıcı yazmadan elde edilen her bir ürüne 1 ile 5 aralığında puan verilerek nitel veriler nicele dönüştürülmüştür (Kasap, 2019: 60). Ölçeğe bağlı olarak kullanılan puanlama aralıkları aşağıda verilmiştir:

Tablo 5

Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği Puanlama Aralıkları (Kasap, 2019).

Ortalama Puan	Performans Düzeyi
24-48 Puan Aralığı	Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden düşük düzeyde performans göstermiştir.
49-72 Puan Aralığı	Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden orta düzeyde performans göstermiştir.
73-96 Puan Aralığı	Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden iyi düzeyde performans göstermiştir.
97-120 Puan Aralığı	Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden ileri düzeyde performans göstermiştir.

YARYÜDÖ'nün yapı geçerliliği için deneme uygulamasının değerlendirme sonuçlarından elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi uygulanmadan önce, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine bakılmıştır. YARYÜDÖ'nün ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO değeri 0,90 bulunmuştur. Bu sonuca göre verilerin faktör analizi için uygun olduğunun söylenebileceği belirtilmiştir. İşlemler sonucunda tüm maddelerin faktör öz değerinin 0,60'ın üzerinde olduğu görülmüş ve hiçbir madde elenmemiştir. Faktör analizinde tüm maddelerin tek boyutta toplandığı görülmüş ve 24 madde ile ölçeğe son hâli verilmiştir. Tek faktör altında toplanan maddelerin toplam varyansı (total variance explained) %39.09 olarak belirlenmiştir. Maddelere ilişkin faktör öz değerlerinin ise 0,75 ile 0,90 arasında değişim gösterdiği ifade edilmiştir (Cronbach's Alpha: 0,91). Test-tekrar test güvenilirliğine başvurularak ölçeğin

güvenirliğini artırma çalışması yapılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemeler sonucunda tüm maddelerin tutarlılık katsayılarının 0,50'nin üzerinde olduğu görülmüştür. En yüksek tutarlılık katsayısı 0,82, en düşük tutarlılık katsayısı ise 0,51 olarak belirlenmiştir. Yapılan iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısının ortalaması ise 0,64 olarak tespit edilmiştir. YARYÜDÖ'nün ikinci uygulamasından elde edilen Cronbach's Alpha katsayısı da 0,72 olarak bulunmuştur. Splitt-half modeline göre yapılan güvenirlik analizinde ölçek 12 madde olarak iki gruba ayrılmıştır. Birinci grubun Alpha değeri 0,91; ikinci grubun Alpha değeri ise 0,96 olarak belirlenmiştir. İki grup arasındaki korelasyon katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Her öğrencinin ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan ise en az 24, en çok 120 olarak ifade edilmiştir (Kasap, 2019: 60).

Nicel verilerin analizinde kullanılan ölçeğin güvenirliğini belirlemek için farklı yollardan yararlanılabilmektedir. Ölçeğin güvenirliği konusunda en temel konulardan biri ölçeğin iç tutarlılığıdır. Bu doğrultuda ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle ne derece uyumlu oldukları, iç tutarlılık ölçütü olan Cronbach's Alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. İdeal olarak Cronbach's Alpha katsayısı değerinin .7'nin üzerinde olması istenir (Pallant, Çev. Balcı ve Ahi, 2020: 113). Mevcut araştırmada 43 kişiden elde edilen veriler ile ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanarak 0,97 değeri bulunmuştur. Analiz sonucunda ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek geliştiricileri ile yapılan görüşme sonucunda geliştiricilerden ölçeğin altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirmeye uygun olduğu bilgisi alınmıştır. Ölçme aracının kapsam geçerliğinin doğrulanması ise o aracın ölçmesi beklenen içeriği ölçtüğüne dair güvence sağlamayı amaçlayan bir süreci ifade etmektedir. Kapsam geçerliğini belirlemenin bir yolu, alanda yeterliğe sahip konu uzmanlarının görüşlerine başvurmaktır. Lawshe Tekniği olarak adlandırılan bu tekniğe göre konuyla ilgili uzmanların içerikte yer alan maddeleri “uygun”, “düzeltilmeli” ve “çıkartılmalı” şeklinde üç kategoriden oluşan derecelendirme formuyla değerlendirmeleri gerekir (Ayre ve Scally, 2014: 79). Ölçek uygulanmadan önce ölçek önermeleri 6. sınıfta ders veren 5 Türkçe öğretmeni ile değerlendirilmiş ve ölçeğin ders kazanımları ile uyumlu olduğu belirtilmiştir. Uzmanlar tarafından maddelerin uygun olduğuna yönelik değerlendirmelerde bulunulmuştur. Yapılan kapsam geçerlilik indeksi hesaplaması sonucunda 1 tam puan elde edilmiştir. Lawshe Tekniğine göre kritik değer beş katılımcı için 1'dir. Elde edilen bu veriler sonucunda ölçeğin kapsam geçerliliğini sağladığı

belirlenmiştir. Ölçeğin ölçülmek istenen durumu değerlendirmeye uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Uzmanlar tarafından uygun olduğu belirlenen ölçek öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Mevcut araştırmada YARYÜDÖ de güvenilirlik için puanlama güvenilirliğine de bakılmıştır. Bunun için araştırmacının puanlaması ile iki uzmanın yaptığı puanlama arasındaki uyumluluk hesaplanmıştır. Öğrencilerden rastgele seçilen 5 farklı çalışma puanlanmıştır. Yapılan puanlamalarda birbirine yakın puanlar elde edilmiştir. Puanlamalar arasında en fazla 10 puanlık bir fark olduğu, bu farkın da $100 \times 10 / 120 = 8,3$ olarak belirlendiği görülmüştür. Puanlayıcıların puanlamaları arasında yüzde 8,3'lük bir kayıp olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yaklaşık %92'lik (%91,7) oranda bir uyum yakalanmıştır. Bu nedenle uygulama sürecindeki diğer çalışmaların sadece araştırmacı tarafından puanlanması uygun bulunmuş ve puanlamalar gerçekleştirilmiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel boyutunda nicel boyuttaki analizlerin tamamlanması sonucunda elde edilen bulgular esas alınarak görüşme soruları oluşturulmuş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, konunun genel hatlarına dair bilgiye sahiptir. Görüşmeler, eldeki bu bilgiler çerçevesinde oluşturulan açık uçlu sorular aracılığıyla gerçekleştirilir. Görüşme sürecinde lüzumsuz görülen sorular çıkarılabileceği gibi akla gelen yeni sorular da araştırmaya eklenebilecektir (Karagöz, 2019: 946). Araştırmanın açıklayıcı sıralı desende olması dolayısıyla nitel ve nicel veriler farklı zamanlarda toplanmıştır. Öncelikle nicel veriler toplanarak bu verilerin analizinden elde edilen bilgiler doğrultusunda nitel veriler toplanır. Açıklayıcı sıralı desenin uygulama basamaklarına uygun olarak nitel araştırmada kullanılacak süreç ve yöntemler, nicel bulgulara dayandırılarak oluşturulmuştur (Karagöz, 2019: 984). Görüşme sorularının oluşturulması sırasında nicel boyuttan ulaşılan bulguların yanı sıra Türkçe öğretim programı, basamaklı öğretim programının özellikleri ve ders kitabı etkinlikleri de esas alınmıştır. Yine bu süreçte sorular oluşturulurken “hipotetik (farazi), şeytanın avukatı, ideal konum ve yorumsamacı” soru tiplerinden de yararlanılmıştır (Merriam, 2009/2018: 95). Soruların hazırlanmasında alt temalar oluşturulmuş ve temalar

doğrultusunda hazırlanan sorularda kapsam geçerliliğini sağlamak için sorular, eğitim fakültelerinde görevli öğretim üyelerinin ve MEB’de görevli Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme kılavuzundaki maddeler kontrol edilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bazı sorular birden fazla durumu içermesi nedeniyle görüşülen katılımcıya bu durumlar ayrı ayrı yöneltilerek cevapların alınması gerçekleştirilmiş, gerekli durumlarda ek açıklamalarda bulunulmuştur. Sürece ve programa yönelik değerlendirmelerde bulunması üzere süreci yürüten uygulama öğretmeniyle de bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler anında araştırmacının aldığı hatırlatıcı notlardan da yararlanılmıştır. Ayrıca uygulamalar esnasında yapılandırılmamış gözleme de başvurulmuş ve tüm süreçten elde edilenler nitel veri olarak kullanılmıştır.

3.3.2.1. Nitel Boyuta İlişkin Araştırma Soruları

Öğrenci:

1. Yazma etkinliklerindeki çalışmaların yazım ve noktalama kurallarını uygulamanız yönünden size katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
2. Basamaklı öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin yazılı anlatım unsurlarından olan konu, ana fikir, başlık seçimi, cümle, paragraf ve plan oluşturma için gelişiminize dair katkılarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Açıklayabilir misiniz?
3. Basamaklı öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin masal, öykü, fabl, şiir gibi kurmaca türlerde yazabilmenize yönelik faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Olumlu ya da olumsuz düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz?
4. Basamaklı öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinliklerinin yazmaya yönelik yaklaşımınızı etkilediğini (değiştirdiğini) düşünüyor musunuz? Nedenleriyle birlikte açıklayabilir misiniz?
5. Basamaklı öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin çeşitli aşamalardan oluşması ve kendinizi değerlendirme imkânı sunması dolayısıyla

yazma becerinizin gelişimine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Yapılan etkinlikleri nasıl değerlendirirsiniz? Düşüncelerinizi paylaşır mısınız?

6. Uygulamalar sırasında kullanılan basamaklardan en çok hangisinin katkı sağladığını düşünüyorsunuz, neden?

7. Yaratıcı yazma etkinliklerinin duygu ve düşüncelerinizi, hayallerinizi özgür bir biçimde ifade etmenize nasıl bir etkisi oldu, açıkla mısınız?

8. Basamaklı öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen yazma etkinlikleri sırasında kullanılan metinlerin, konuların, videoların yazma çalışmalarınız açısından hayal dünyanıza katkısıyla ilgili görüşleriniz nelerdir? Hayal dünyanızı geliştirdiğini düşünüyor musunuz?

9. Basamaklı öğretim programı doğrultusunda gerçekleştirilen yazma uygulamalarının Türkçe dersi başarı durumunuzu etkilediğini düşünüyor musunuz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

Uygulayıcı Öğretmen:

1. Basamaklı öğretim programına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine katkılarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir? Açıklayabilir misiniz?

2. Yaratıcı yazma çalışmalarında basamaklı öğretim programının uygulanabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?

3. Yapılan çalışmaların öğrencilerinizin yazma becerilerine yönelik yaklaşımlarını olumlu ya da olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz?

4. Basamaklı öğretim programına uygun olarak hazırlanan yazma etkinliklerinin öğrencilerin dil bilgisi, metin türlerine hâkim olma, yaratıcı düşünme, kendini ifade etme gibi yönlerden gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıkla mısınız?

5. Yapılan çalışmaların öğrencilerin Türkçe dersi başarı durumlarını etkilediğini düşünüyor musunuz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

6. Uygulama sürecine yönelik “Şöyle olsaydı daha iyi olurdu.” diyebileceğiniz şahsi değerlendirmelerinizi gerekçeleriyle birlikte paylaşabilir misiniz?

3.4. Araştırma Süreci

Verilerin Toplanması

Araştırmanın bu bölümünde verilere ulaşabilmek için kullanılan ölçek, form, etkinlikler, yaratıcı yazma uygulamalarının planları ve görüşme formlarına dair bilgilere yer verilecektir.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Nicel verilerin toplanması sürecinde Kasap (2019: 60) tarafından geliştirilen YARYÜDÖ’den yararlanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi ile örneklem grubu oluşturulmuştur. Belirlenen gruplardan rastgele atama sonucu grupların biri kontrol grubu, diğeri de deney grubu olarak belirlenmiştir. Yaratıcı yazma çalışmaları için deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere veri toplama araçları sunulmuş ve bu veriler toplanarak ölçekteki puanlama sistemi doğrultusunda verilerin değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir. Ardından deney grubu ile haftada 2 ders saati olmak üzere 8 + 2 hafta sürmesi planlanan BÖP’e uygun yaratıcı yazma çalışmaları yapıp veriler toplanmıştır. Bu çalışma esnasında kontrol grubu ile bir çalışma yapılmamış ve resmî programdaki veya ders kitabındaki yöntem ve etkinliklerle kontrol grubunun çalışmaları sürdürülmüştür. Süreç sonunda hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri ile son test yazma çalışması yapılmış ve veriler toplanmıştır. Son testin yapılmasının ardından geçen 21 günlük (3 hafta) süre sonunda aynı test her iki gruba da tekrar uygulanmıştır. Verilerin analizi ile elde edilen veriler sonucunda nitel verilerin toplanmasında kullanılacak olan görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme soruları, uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılarak öğrencilerle ve uygulama öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

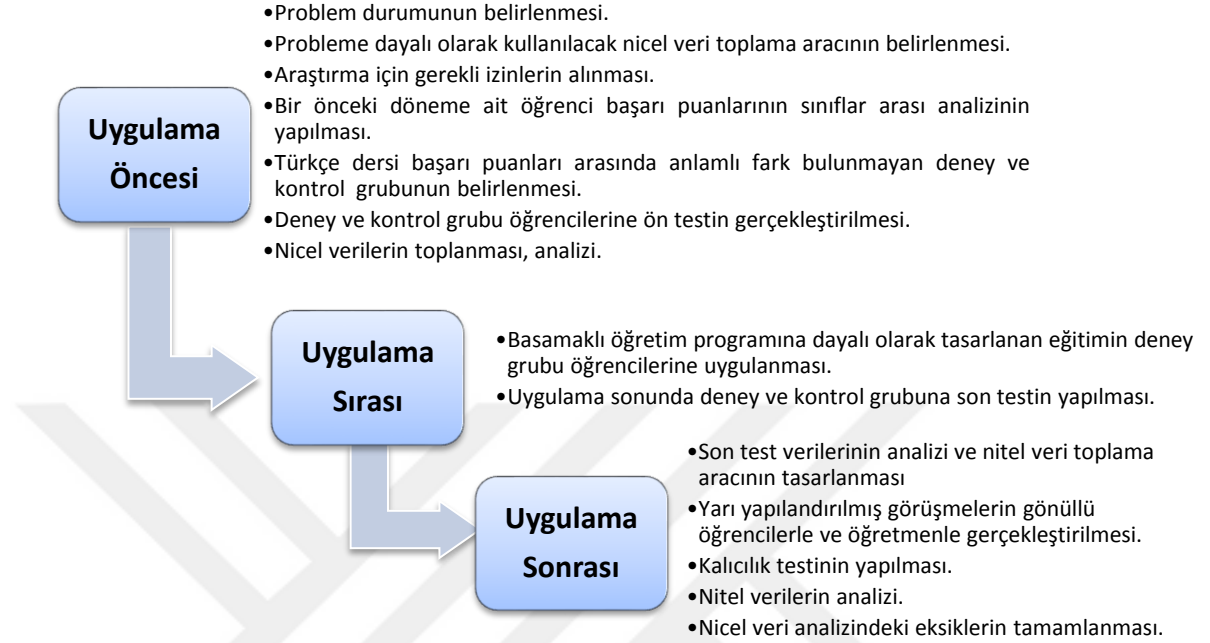
Araştırmanın nitel boyutunun amacı, çalışmaya katılan öğrencilerin ve uygulama öğretmenin BÖP’ün öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına etkisine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırmalarda olguların, olayların ya da davranışların gerçekleştiği

doğal ortamda çalışılır. Araştırmacı tarafından verilere doğrudan kaynağından ulaşılır. Olgu ve davranışların nasıl ve neden gerçekleştiğine odaklanılarak detaylı betimlemeler yapılır. Araştırma deseni ise çalışmanın gerçekleştiği duruma göre gelişir ve değişir (Büyüköztürk vd., 2018: 253). Bu kapsamda nitel verilerin toplanması sürecinde araştırmada görüşme (mülakat) tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve yapılandırılmamış gözlemden yararlanılmıştır. Görüşme, belli bir konuda kişilerin duygu ve düşüncelerini alma etkinliğidir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde sorular, araştırmacı tarafından önceden belirlenir. Yanıtlayıcının bu sorular üzerinde kısmen düzeltme, düzenleme hakkı vardır (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 185). Gözlem ise araştırmacının araştırma yerinde bireylerin etkinlikleri ve davranışlarına ilişkin alan notları almasıdır. Araştırmacılar tarafından araştırma yerindeki etkinlikler, yapılandırılmış veya yapılandırılmamış bir şekilde kaydedilir (Creswell, 2017/2017: 190). Öğrencilerin BÖP ile yapılan yaratıcı yazma çalışmalarına dair görüşlerini ayrıntılı olarak ifade etmesini sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme öncesinde ders öğretmeninin de yönlendirmesi sonucunda gönüllülük esasıyla öğrenciler belirlenmiş, çalışma grubu oluşturulmuştur. Gönüllülük esasıyla seçilen öğrenci grubu ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Araştırma sürecinde çalışma grubuna çalışmanın amacı açıklanarak katılımcılar bilgilendirilmiştir. Bu sayede çalışmanın aktarılabilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Çalışma esnasında hatırlatıcı notlar alınarak veri kaynağı çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yine bu yolla çalışmanın saydamlığının da sağlanması hedeflenmektedir.

Nitel ve nitel araştırma doğrultusunda süreç; uygulama öncesi aşama, uygulama aşaması ve uygulama sonrası aşama olmak üzere üç alt başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklarda araştırmanın uygulanması öncesi, sırası ve sonrasındaki süreçte yapılanlar ve karşılaşılan olumlu ya da olumsuz durumlar konu edinilmiştir. Üç aşamada gerçekleştirilen araştırma sürecine genel hatlarıyla Şekil 5'te yer verilmiştir:

Şekil 5

Araştırma Sürecinin Şekilsel Gösterimi



3.4.2.1. Uygulama Öncesi Aşama

Uygulamalara başlamadan önce belirlenen problem durumuna dayalı olarak nicel veri toplama aracı belirlenmiştir. TUDÖP kazanımları doğrultusunda ve farklı etkenler de göz önünde bulundurularak problem durumunun test edileceği sınıf seviyesine karar verilmiş ve çalışmanın yürütüleceği okul belirlenmiştir. Çalışmanın yürütülebilmesi için Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve resmî izinlerin alınmasının ardından uygulama yapılacak okul idaresi ile görüşülerek 2021-2022 yıllarında 6 farklı şube şeklinde eğitim görmüş olan 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi sene sonu not ortalamalarına ulaşılmıştır. Not ortalamaları üzerinden aralarında anlamlı fark olmayan 2 şube belirlenerek rastlantısal şekilde biri deney diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Uygulayıcı olmakta gönüllü olan Türkçe dersi öğretmeni; süreç hakkında bilgilendirilmiş, uygulama programının tanıtımı yapılmış, sürece dair soru işaretleri giderilmiştir. Öğretmenle görüşülerek uygulama yapılacak olan öğrenciler bilgilendirilmiş ve Veli Onam Formu aracılığıyla öğrencilerin / velilerin de onayları alınmıştır. Nicel verilerin toplanabilmesi için resmî süreçlerin de tamamlanmasının

ardından yaratıcı yazma çalışma konusu belirlenmiş ve deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test olarak uygulanmıştır.

İçinde bulunulan zamana bağlı olarak 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı doğrultusunda 2019 TUDÖP 6. sınıf kazanımları, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı yaratıcı yazma etkinlikleri, alan yazın, uygulayıcı öğretmen görüşü, ilgili üniteler de dikkate alınmış ve deney grubu öğrencileriyle yürütülecek yaratıcı yazma uygulamaları etkinlikleri tasarlanmıştır. Hazırlanan bu etkinlikler uzman görüşüne sunulmuş ve etkinliklere son şekli verilmiştir. Nitel veri toplama aracının oluşturulabilmesi için elde edilen nicel veriler ise YARYÜDÖ ile puanlanmış ve puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak için 2 ayrı Türkçe dersi öğretmenin de puanlamasına başvurulmuştur. Ölçekten elde edilen veriler SPSS programına aktarılmış ve nicel verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

3.4.2.2. Uygulama Sırası

Bu aşamada uygulama öncesinde BÖP'e bağlı olarak tasarlanan yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerine uygulanması sürecine yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubu arasında uygulayıcı farklılığından kaynaklı oluşabilecek farklılıkları önlemek amacıyla aynı öğretmen tarafından ders işleme süreçleri gerçekleştirilmiştir. Süreçte kontrol grubu öğrencileri ile farklı bir çalışma yapılmayarak TUDÖP'e dayalı olarak eğitime devam edilmiştir. Tasarlanan etkinlikler ise programın esaslarına bağlı olarak C, B ve A basamaklarında yer alan görevler şeklinde deney grubu öğrencilerinin seçimine sunulmuştur. 10 haftalık uygulama süresi ile sınırlı olan çalışmanın iki haftası ön test ve son teste ayrılmış; 2 hafta C basamağı, 4 hafta B basamağı ve 2 hafta da A basamağı uygulamaları yapılmıştır. Hazırlanan eğitim programı sadece deney grubu öğrencilerine uygulanmış ve sekiz oturum şeklinde planlanmıştır. Programın esaslarından olan öğrencilerin yaptıkları çalışmaları öğretmenle birlikte değerlendirmeleri ve savunmaları dolayısıyla tek ders saati yeterli olmayacağından dolayı her oturum iki ders saati olarak yürütülmüştür. C basamağında 2; B basamağında 4 ve A basamağında 2 ayrı zamanda uygulanacak yaratıcı yazma çalışmaları hazırlanmıştır. Her basamakta çoklu olarak farklı etkinliklere, puanlama ölçütlerine ve başarı ölçütlerine yer verilmiştir.

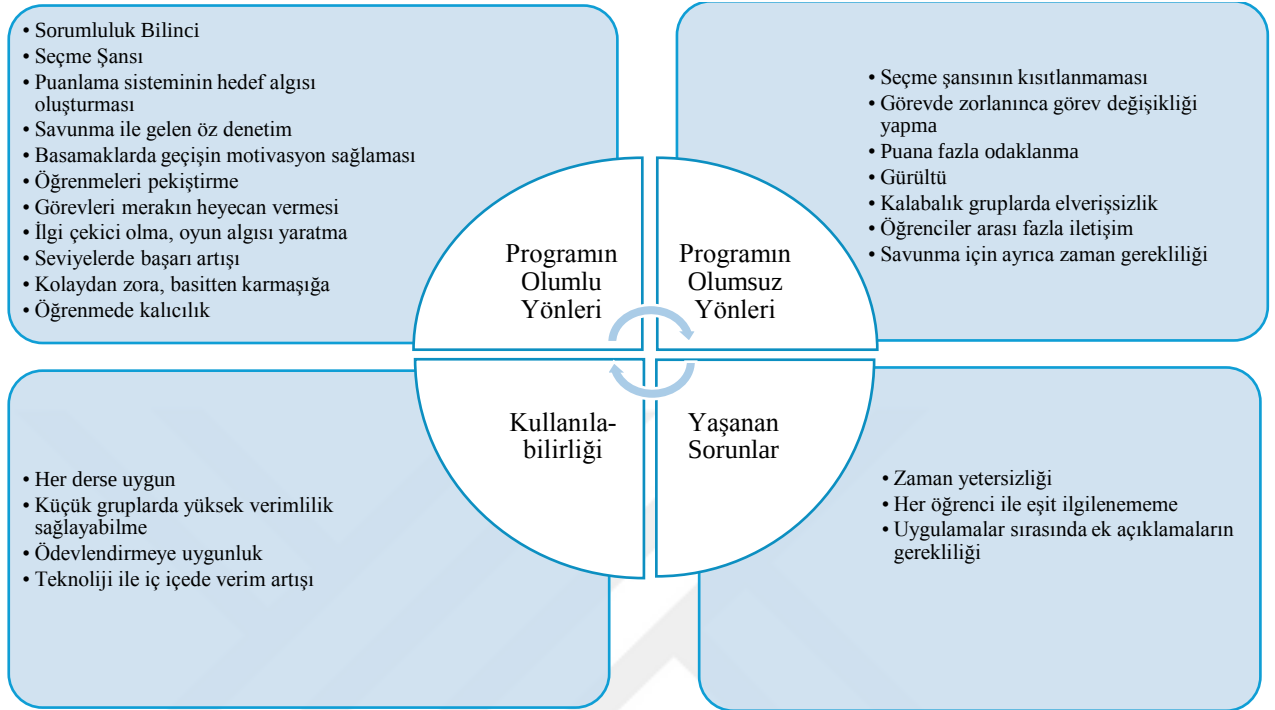
Uygulamaların öğrenciler tarafından yerine getirilmesi sürecinde öğrencilerden gelen talepler doğrultusunda ve gerekli görülmesi hâlinde yardımlarda bulunulmuştur. Süreç içerisinde araştırmacı; etkinlik listelerinin dağıtılması, görevler için gerekli olan ek kaynakların sağlanması, video çalışmaları için elektronik cihazların temini, materyallerin dağıtılması ve sürece ilişkin yapılandırılmamış gözlemlerin gerçekleştirilmesi noktasında yer almıştır. C basamağındaki görevleri başarıyla tamamlayan öğrencilere B basamağı görevleri sunulmuş, B basamağındaki görevleri başarıyla tamamlayan öğrencilere ise A basamağındaki görevler sunulmuştur. Öğrenciler kendi seçimleri esasına göre bir ya da birden fazla görevi kendi hızlarına bağlı olarak tamamlamışlardır. Etkinlikler sırasında gerekli puanı alamayarak bir üst basamağa geçemeyen öğrencilere ek görevler verilmiş ve gerekmesi durumunda ödevlendirme yoluna gidilmiştir.

3.4.2.3. Uygulama Sonrası Aşama

Programa dayalı son uygulama çalışmasının da yapılmasının ardından nicel analizlerin sonuçları elde edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak konuyla alakalı temalar oluşturulmuş, temalar doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları uzmanların görüşüne sunulurken veri toplama öncesinde son şekli verilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda ve belirlenen temalara bağlı olarak hazırlanan görüşme sorularına dayalı yarı yapılandırılmış görüşmeler ders öğretmeninin de görüşü doğrultusunda gönüllü öğrencilerle ve ders öğretmeninin kendisiyle gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler; yüz yüze yapılmış ve ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Uygulama çalışmalarının ardından geçen 3 haftalık sürecin sonunda öğrencilere kalıcılık testi uygulanmıştır.

Şekil 6

Programın Uygulanma Sürecine Yönelik Çıkarımsal Analiz



Bütün uygulama sürecine yönelik gerçekleştirilen çıkarımlar sonucunda programın olumlu ve olumsuz yönleri ile birlikte kullanılabilirliğine, yaşanan sorunlara dair verilere yukarıdaki şekilde yer verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde YARYÜDÖ ile öğrencilerin yaptığı yaratıcı yazma çalışmaları değerlendirilmiştir. Nicel boyuta ilişkin belirlenen alt problemleri yanıtlayabilmek için deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler, bilgisayara kaydedilmiş ve SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizine geçilmeden önce ölçek puanlarının dağılımlarının normalliğini belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Buna bağlı olarak ise kullanılacak teste karar vermek amacıyla DG ön test, son test veri sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Ayrıca tek başına bu veri yeterli olamayacağı için Skewness / Kurtosis değerlerine, Q-Q grafiğine, Std. Deviation / Mean değerine bakılmıştır (Can, 2017;

Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016: 133). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini görebilmek için yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterme durumu p değerinin 0.05'ten büyük olması koşulunda ifade edilmiştir. Ayrıca Skewness / Kurtosis değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında bir değer alması sonucunda da gruplardaki dağılımın normalliği bulgusuna ulaşılmıştır (Can, 2017). Verilerin normal dağılım göstermesi durumunda parametrik testlere, normal dağılım göstermemesi durumunda ise parametrik olmayan testlere başvurulmuştur.

Gruplar arasında anlamlı farklılığının belirlenmesi için yapılan bağımlı gruplar t-testleri sonucunda iki veri grubu arasında anlamlı farklılık durumu ortaya konulması hâlinde farkın büyüklüğü hakkında bilgi edinmek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Can, 2017: 140; Sönmez ve Alacapınar: 2016). Etki büyüklüğü, nicel çalışmalarda gruplar arası farklar veya değişkenler arası ilişkilere yönelik yapılan yorumların kuvvetini gösterir (Creswell, 2017/2017: 165). Bu doğrultuda etki büyüklüğü formülü olarak aşağıdaki işlem uygulanmıştır.

$$d = \frac{\text{Ölçüm ortalamaları arası fark}}{\text{Fark puanlarının standart sapması}} \quad d = \frac{-12.08696}{10.565437} = -1.144$$

Etki büyüklüğü işaretinden bağımsız bir şekilde değerlendirilir. Etki büyüklüğü d'nin 0 (sıfır) olması ortalamanın karşılaştırılmış olduğu sabit değere eşit olduğu anlamına gelmektedir. Genel olarak d'nin değeri 1'in üzeri çok büyük; 0.8 büyük; 0.5 orta; 0.2 ise küçük (az) olarak açıklanır (Can, 2017: 141). Bu analiz doğrultusunda anlamlı farklılıklarda yer alan etki büyüklükleri de tespit edilmiş ve ilgili hipotezlerin doğrulanma ya da reddedilme durumları değerlendirilmiştir.

Aynı anda birden fazla grup üzerinde yapılacak olan ölçümler için Kovaryans analizi yapılması gerekmektedir. Kovaryans analizinde bağımsız değişkenin birbirlerinden bağımsız oldukları, kategorik oldukları, grupların varyanslarının eşit yani homojen olduğu; bağımlı değişkenin normal dağılım gösterdiği varsayılır (Karagöz, 2019: 696). Bu analiz için gerekli olan bazı ön koşullar bulunmaktadır. Ele alınan verilerin normal dağılım özelliğini taşımalarının ardından grupların varyanslarının da homojen olması gerekmektedir. Bunun kontrolü için ise Levene testi kullanılmaktadır. Levene testi sonucunun anlamlılık değeri p'nin 0.05'ten büyük olduğu durumlarda varyansların eşit

olduğu söylenebilir (Can, 2017: 248). Bu doğrultuda ilgili grup verilerinin varyans analizi Levene testi ile yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre, varyansların eşit olması gerekliliği ön koşullardan biridir. Kovaryans analizi için gerekli olan verilerin homojenliği varsayımının sağlanmasının ardından bir diğer ön koşul olan verilerdeki doğrusal ilişkinin varlığı da saçılma diyagramı (Scatter Plot) ile kontrol edilmiştir (Can, 2017: 355).

Doğrusal ilişkiyi gösteren saçılma grafiğinin ardından bu ilişkinin istatistiksel olarak da değerlendirilebilmesi için bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşimin olup olmadığı kontrol edilmiş ve p değerinin .05'ten büyük olduğu durumda regresyon doğrularının eğilimleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu koşulun da sağlanması ile birlikte Kovaryans analizi yapılabilmektedir (Pallant, Çev. Balcı ve Ahi, 2020: 338). Kovaryans analizinin ardından grupların test ortalamaları ve düzeltilmiş ortalamaları üzerinden değerlendirmelerde bulunulmuş ve anlamlı farklılıkların ne düzeyde olduğuna yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Bu analiz için η^2 değerine bakılmıştır. Cohen'e göre eta kare .01 olması küçük etki büyüklüğü, .06 olması orta etki büyüklüğü ve .14 olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Pallant, Çev. Balcı ve Ahi, 2020: 231). Analizlerin tamamlanması ile ilgili hipotezlerin doğrulanma ya da reddedilme durumları değerlendirilmiş, verilerden hareketle ulaşılan bulgular yorumlanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin ve uygulama öğretmeninin BÖP'ün yaratıcı yazma becerisine etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Doğrudan şekilde kaynağından ulaşılan veriler kullanılarak olgu ve davranışların nasıl ve neden gerçekleştiğine odaklanılmış ve detaylı betimlemeler yapılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve yapılandırılmamış gözlemden yararlanılarak veriler toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler ve uygulayıcı öğretmen ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Uygulama öğretmeni ile yapılan görüşme tek oturum olarak 20 dakika 39 saniyede gerçekleşmiştir. Gönüllü öğrencilerle ise farklı oturumlarda en kısa 11 dakika 51 saniye, en uzun 18 dakika 43 saniye olmak üzere toplam 3 saat 20 dakika 64 saniyede görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler MAXQDA programına aktararak

içerik ve betimsel analiz ile analizler gerçekleştirilmiş, kodlamalar yapılmıştır. İçerik analizi; yapılan görüşmelerin, alan notlarının, belgelerin içeriğinin irdelenmesidir (Merriam, 2009/2018: 197). Derinlemesine bir analiz olan içerik analizinde irdelenen veriler sınıflara ayrılarak, alt ve üst sınıflamalar yapıp yorumlanır. Temel analiz türü olan betimsel analiz ise verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı bir analizdir (Sönmez, Alacapınar, 2016). Gözlemciye bilgi toplamada ve kaydetmede kolaylık sağlayan yapılandırılmamış gözlem yoluyla not alınarak bilgi toplama gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018: 146). Çalışma esnasında bu şekilde hatırlatıcı notlar alınarak veri kaynağı çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yine bu yolla çalışmanın saydamlığının da sağlanması hedeflenmiştir. Gözlemden elde edilen veriler, analizler sonucunda ulaşılan bulgularla değerlendirilmiştir.

Görüşme dökümleri, ilk alan notları, çalışmada toplanan ilk dokümanlar okunarak sürece başlanmıştır. Süreç, verilerin toplanması ve analizi bir arada olarak eş zamanlı bir şekilde ilerlemiştir. Okumalar sırasında küçük notlar ve analizlerle açık kodlama yoluyla veri parçalarına kodlar verilmiştir. Bu kodlar, kategori oluşturmaya başlamanın bir yoludur. Bütün döküm bu şekilde çalışıldıktan sonra alınan notlara ve kodlara dönülerek gruplandırma (kategoriler) oluşturulmuştur. Bu sürece eksen kodlama ya da analitik kodlama da denilmektedir. Anlamanın yorumlanması ve yansımalarından oluşan bir kodlamadır (Merriam, 2009/2018: 170). Kategoriler, ilişki durumuna göre bir araya getirilerek temalar altında gruplandırılmıştır. Verilerin tamamı bu tema veya kategorilere yerleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmacı, sürecin içerisinde yer aldığından dolayı ulaşılan bilgilerin açıklanmasında ve anlamlandırılmasında, bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin ortaya çıkarılmasında araştırmacının yorum ve görüşleri önemlidir (Karagöz, 2019: 944). Araştırmacı tarafından elde edilen bulgular kendi ortamında yorumlanmıştır. Raporun yazılması sürecinde “mantığa uygunluk, deneyimlere uygunluk, inandırıcılık, önemlilik ve okunurluk” kavramları dikkate alınarak sonraki araştırmalar için çıkarımlarda bulunmak amaçlanmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan bu kavramlar, nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik kavramlarına karşılık gelmektedir (Merriam, 2009/2018: 201).

Nitel araştırmalarda araştırmacının inanılabilirliğini artırmak için kullanılabilecek bazı stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejilerden en çok bilineni ve uygulananı üçgenleme

teknikidir. Yanı sıra katılımcı doğrulaması, veri toplama süreçlerine uygun yeterli katılım, araştırmacının duruşu, uzman incelemesi de kullanılan stratejilerdendir (Merriam, 2009/2018: 206). Mevcut çalışmada kullanılan üçgenleme tekniği ile çoklu yönetime başvurulmuştur. Bu yönetime uygun olarak katılımcının söyledikleri, ilgili mekânda yapılan gözlemler ve konuyla ilgili dokümanlardan elde edilen veriler karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Böylece görüşme, gözlem ve doküman incelemesi ile üç veri toplama yönteminden yararlanılmış, üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Veriler, tekrar edene kadar görüşmeler gerçekleştirilerek sürece uygun yeterli katılım da sağlanmıştır. Gerçekleştirilen tez izleme komitesi toplantılarıyla da araştırma uzman incelemesine sunulmuştur. Nicel ve nitel aşamalarındaki veri kümelerinin toplanarak analizinden sonra, araştırma sürecinin en son basamağında birleştirme aşaması gerçekleştirilmiştir. Tartışma bölümünde araştırmanın sonuçlarının karşılaştırılması veya birleştirilmesi gibi çalışmadaki iki aşamadan elde edilen sonuçlar birleştirilerek sonuçların birleşmesinden ne öğrenildiğini yansıtan çıkarımlar yapılarak sonuçlar ortaya konulmuştur (Creswell ve Plano Clark, Çev. Dede ve Demir: 2020: 74).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çalışmada nicel ve nitel veri analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, ana başlığı altında nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki alt başlık oluşturulmuş ve bu başlıklarda elde edilen veriler üzerinden tablolara yer verilmiştir. Yapılan deneysel işlemlere dair analiz sonuçları tablo ve açıklamalarla yansıtılmıştır. Nitel bulguların incelenmesi sürecinde ise gönüllü katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak araştırmacı tarafından hazırlanan sorulara verilen cevaplar kodlanmış, temalar oluşturularak tabloların da yardımıyla ayrıntılı olarak ele alınmaya çalışılmıştır.

4.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde araştırma doğrultusunda oluşturulan amaçlar dikkate alınmış ve araştırmanın amaçlarından yola çıkılarak oluşturulan hipotezlere yönelik nicel verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına basamaklı öğretim programının etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları üzerinde ve cinsiyet değişkeni bakımından çeşitli analizler yapılmıştır. Araştırmaya yönelik hipotezler, alt başlıklar hâlinde sunularak yapılan analizlere ilişkin açıklamalar ele alınmıştır.

4.1.1. “BÖP’ün uygulandığı DG öğrencilerinin yaratıcı yazmaya yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” Şeklindeki Ha1 Hipotezine Yönelik Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin BÖP uygulamaları gerçekleştirilmeden önce ve sonraki yaratıcı yazma başarılarına etkisine yönelik ön test, son test toplam puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle ön test, son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak ise kullanılacak teste karar vermek amacıyla DG ön test, son test veri sayısı 50’den az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Ayrıca tek başına bu veri yeterli olamayacağı için Skewness / Kurtosis değerlerine, Q-Q grafiğine, Std. Deviation / Mean değerine bakılmıştır (Can, 2017;

Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016: 133). Bu testlere göre öğrencilerin BÖP uygulamalarına yönelik ön test ve son test normallik analizi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 6

Deney Grubu Ön Test Verilerinin Dağılım Değerleri

Ön Test İstatistik Değerler	n	$\bar{X}$	Medyan	Varyans	S.S.	Min.	Max.	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Ön Test	23	52.26	50.00	182.38	13.50	30.00	80	.306	-.484
Standart Hata		2.81						.481	.935

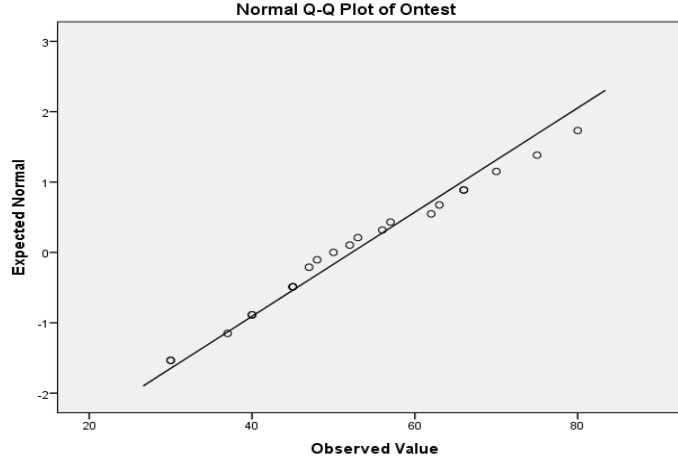
Tablo 7

Deney Grubu Ön Test Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	S.S.	İstatistik	p
Ön Test	23	52.26	13.50	.971	.717

Şekil 7

Deney Grubu Ön Test Puanlarının Normalliğine Dair Q-Q Grafiği



DG öğrencilerinin ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini görebilmek için yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$). Skewness / Kurtosis değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında bir değer alması sonucunda gruptaki dağılımın normalliği görülmüştür (Can, 2017). Std.Deviation / Mean ($13.50/52.26=0.25$) işlem sonucu da %30 değerinin altında bulunmuş ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 8

Deney Grubu Son Test Verilerinin Dağılım Değerleri

Son Test İstatistik Değerler	n	$\bar{X}$	Medyan	Varyans	S.S.	Min.	Max.	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Son Test	23	64.34	65.00	238.32	15.43	35.00	92.00	-.046	-.964
Standart Hata		3.21						.481	.935

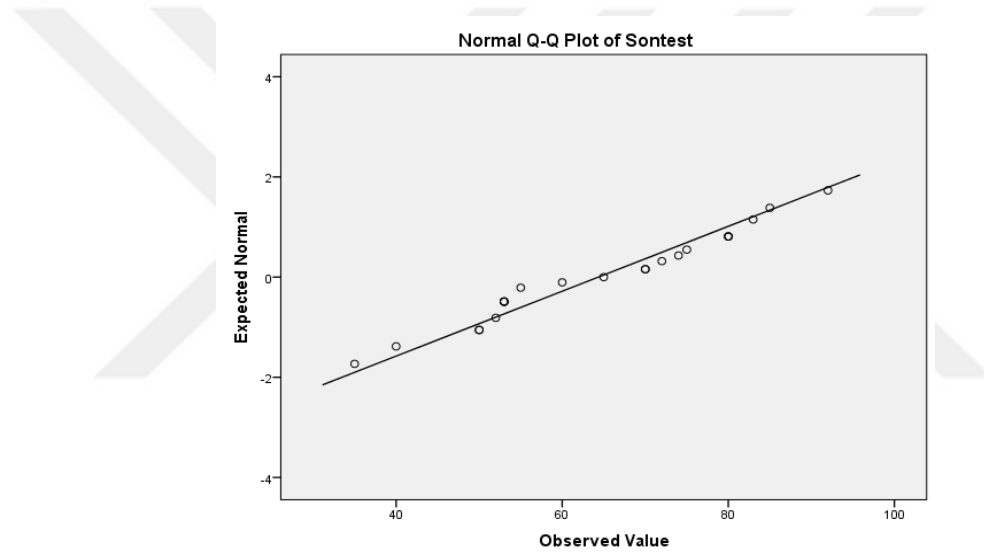
Tablo 9

Deney Grubu Son Test Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	S.S.	İstatistik	p
Son Test	23	64.34	15.43	-.953	.337

Şekil 8

Deney Grubu Son Test Puanlarının Normalliğine Dair Q-Q Grafiği



DG öğrencilerinin son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini görebilmek için yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$). Skewness / Kurtosis değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında bir değer alması sonucunda gruptaki dağılımın normalliği görülmüştür (Can, 2017). Std.Deviation / Mean ($15.43/64.34=0.23$) işlem sonucu da %30 değerinin altında bulunmuş ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖP'ün uygulandığı DG öğrencilerinin yaratıcı yazmaya yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olma durumunu belirleyebilmek için yapılan normallik testi sonucunda her iki veri grubunun da normal dağılımın ön koşulu olan test sonuçlarını sağladığı görülmektedir. Veriler normal dağılım gösterdikleri için ön test ve

son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olma durumunu belirleyebilmek için parametrik testlerde kullanılan bağımlı gruplar t-testi ile verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 10

BÖP Uygulanan DG Öğrencilerinin Yaratıcı Yazmaya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Deney Grubu Öğrencileri	n	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p	d
Ön Test	23	52.26	13.50	22	-5.486	.000*	-1.144
Son Test	23	64.34	15.43				

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

Tablo 10'a bakıldığında DG öğrencilerinin BÖP uygulanması sürecinde yaratıcı yazma başarılarının belirlenmesine yönelik yapılan ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı görülmek istenmiştir. Bu amaçla bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve test sonucunda öğrencilerin BÖP uygulamaları öncesi ve sonrasında yaratıcı yazma başarılarına yönelik anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t=-5.486$, $p=.000<.05$). Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda karşılaştırılan iki veri grubu arasında anlamlı farklılık durumu ortaya konulmuştur. Fakat yapılan bu test farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu nedenle istatistiksel olarak anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünü de hesaplamak gerekmektedir (Can, 2017: 140). Bu doğrultuda etki büyüklüğü hesaplanmıştır:

$$d = \frac{\text{Ölçüm ortalamaları arası fark}}{\text{Fark puanlarının standart sapması}} \quad d = \frac{-12.08696}{10.565437} = -1.144$$

Etki büyüklüğü işaretinden bağımsız bir şekilde değerlendirilir. Etki büyüklüğü d'nin 0 (sıfır) olması ortalamanın karşılaştırılmış olduğu sabit değere eşit olduğu anlamına gelmektedir. Genel olarak d'nin değeri 1'in üzeri çok büyük; 0.8 büyük; 0.5 orta; 0.2 ise küçük (az) olarak değerlendirilir (Can, 2017: 141). Hesaplanan etki büyüklüğü göz önünde bulundurulduğu zaman anlamlı farkın son test lehine ve çok büyük ($d=-1.144$) bir

etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan analize bağlı olarak araştırmanın Ha1 hipotezi doğrulanmıştır.

4.1.2. “BÖP’ün uygulanmadığı KG öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” Şeklindeki H02 Hipotezine Yönelik Bulgular

BÖP uygulama çalışmalarının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına yönelik ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farkın olma durumunun belirlenebilmesi için öncelikle ön test, son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Buna bağlı olarak ise kullanılacak teste karar vermek amacıyla KG ön test, son test veri sayısı 50’den az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Ayrıca tek başına bu veri yeterli olamayacağı için Skewness / Kurtosis değerlerine, Q-Q grafiğine, Std. Deviation / Mean değerine bakılmıştır (Can, 2017; Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016: 133). Bu testler doğrultusunda KG öğrencilerinin ön test ve son test normallik analizi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 11

Kontrol Grubu Ön Test Verilerinin Dağılım Değerleri

Ön Test İstatistik Değerler	n	$\bar{X}$	Medyan	Varyans	S.S.	Min.	Max.	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Ön Test	20	67.55	66.00	253.734	15.92	44.00	94	.249	-1.252
Standart Hata		3.56						.512	.992

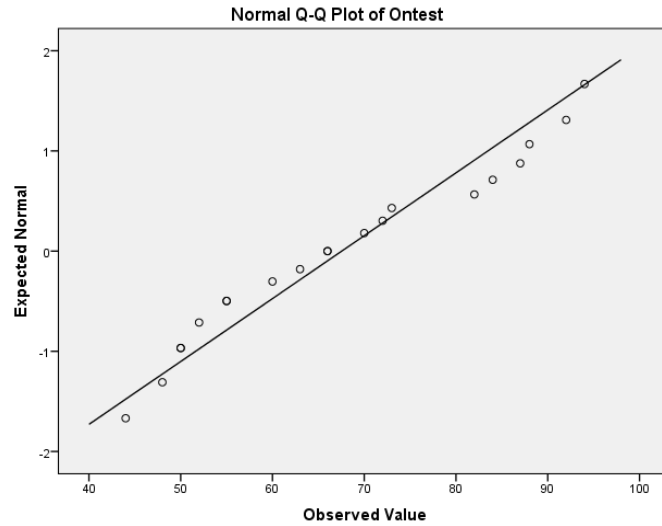
Tablo 12

Kontrol Grubu Ön Test Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	$\bar{X}$	S.S.	İstatistik	p
Ön Test	20	67.55	15.92	.938	.215

Şekil 9

Kontrol Grubu Ön Test Puanlarının Normalliğine Dair Q-Q Grafiği



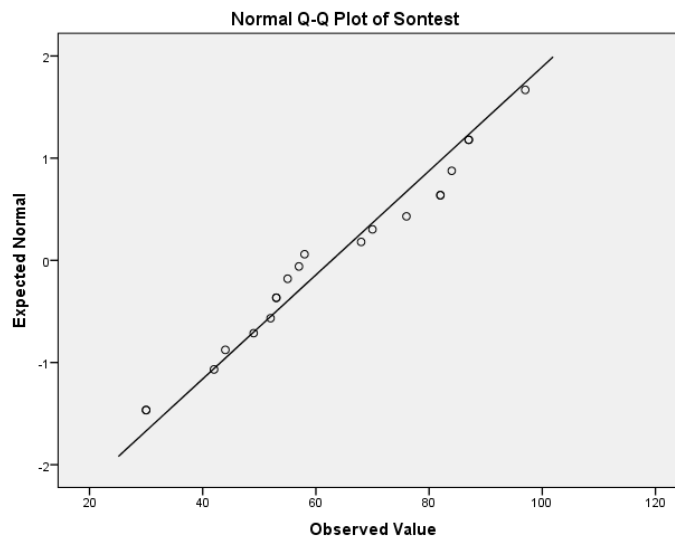
KG öğrencilerinin ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini görebilmek için yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$). Skewness / Kurtosis değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında bir değer alması sonucunda gruptaki dağılımın normalliği görülmüştür (Can, 2017). Std.Deviation / Mean ($15.92/67.55=0.23$) işlem sonucu da %30 değerinin altında bulunmuş ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 13*Kontrol Grubu Son Test Verilerinin Dağılım Değerleri*

Son Test İstatistik Değerler	n	$\bar{X}$	Medyan	Varyans	S.S.	Min.	Max.	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Son Test	20	62.80	57.50	386.063	19.64	30.00	97	.016	-.989
Standart Hata		4.39						.512	.992

Tablo 14*Kontrol Grubu Son Test Shapiro-Wilk Testi Sonuçları*

Kontrol Grubu	n	$\bar{X}$	S.S.	İstatistik	p
Son Test	20	62.80	19.64	.952	.402

Şekil 10*Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Normalliğine Dair Q-Q Grafiği*

KG öğrencilerinin son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini görebilmek için yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Skewness / Kurtosis değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında bir değer alması sonucunda gruptaki dağılımın normalliği görülmüştür (Can, 2017). Std.Deviation / Mean ($19.64/62.80=0.31$) işlem sonucu %30 değerinin üstünde bulunmuş ve normallik testi koşulunu sağlayan diğer ölçüm verileri dolayısıyla son test puanlarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

BÖP'ün uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazmaya yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olma durumunu belirleyebilmek için yapılan normallik testi sonucunda her iki veri grubunun da normal dağılımın ön koşulu olan test sonuçlarını sağladığı görülmektedir. Veriler normal dağılım gösterdikleri için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olma durumunu belirleyebilmek için parametrik testlerde kullanılan bağımlı gruplar t-testi ile verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 15

KG Öğrencilerinin Yaratıcı Yazmaya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu Öğrencileri	n	$\bar{x}$	S.S.	Sd	t	p
Ön Test	20	67.55	15.92	19	1.643	.117
Son Test	20	62.80	19.64			

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

Tablo 15'e bakıldığında BÖP uygulama çalışmaları gerçekleştirilmeyen KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarının belirlenmesine yönelik yapılan analiz ile ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı görülmek istenmiştir. Bu amaçla bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve test sonucunda KG öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t=1.643$, $p=.117>.05$). Bu durum da araştırmanın H_0 hipotezini doğrulamaktadır.

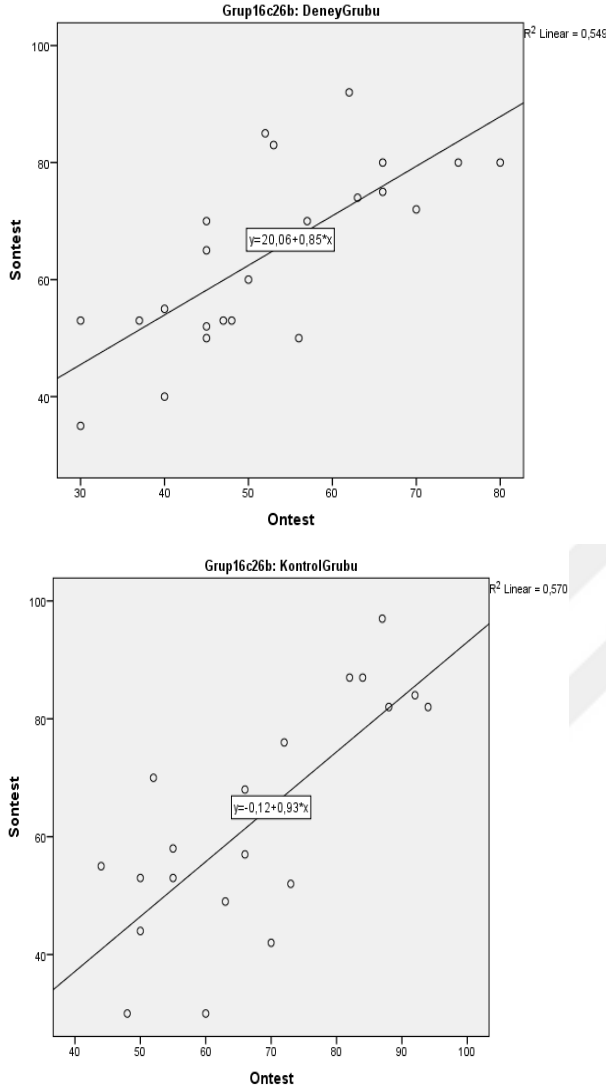
4.1.3. “DG öğrencileri ile KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları arasında DG öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.” Şeklindeki Ha3 Hipotezine Yönelik Bulgular

DG ve KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarına yönelik yapılan son test puanları normallik testi sonucunda verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmişti. Aynı anda birden fazla grup üzerinde yapılacak olan ölçümler için normal dağılım özelliğini taşımalarının ardından grupların varyanslarının da homojen olması gerekmektedir. Bunun kontrolü için ise Levene testi kullanılmaktadır. Levene testi sonucunun anlamlılık değeri p'nin 0.05'ten büyük olduğu durumlarda varyansların eşit olduğu söylenebilir (Can, 2017: 248). Bu doğrultuda DG ve KG öğrencilerinin son test puanlarının varyans analizi Levene testi ile yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre, varyansların eşit olduğu [$F=.084$, $p=.188$] bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Bu sebeple Kovaryans analizi için gerekli olan verilerin homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür.

Bir diğer ön koşul olan verilerdeki doğrusal ilişkinin varlığı da saçılma diyagramı (Scatter Plot) ile kontrol edilmiştir (Can, 2017: 355). DG ve KG'ye ait bağımlı değişken (yaratıcı yazma son test başarıları) ile kontrol değişkeni (yaratıcı yazma ön test başarıları) arasındaki doğrusal ilişkiyi gösteren saçılma diyagramları şu şekildedir:

Şekil 11

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Ön Test Saçılma Diyagramları



Doğrusal ilişkiyi gösteren saçılma grafiğinin ardından bu ilişkinin istatistiksel olarak da değerlendirilebilmesi için bağımlı değişken (son test puanları) ile kontrol değişkeni (ön test puanları) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşimin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda etkileşimi gösteren değer olan $p = .743$ bulunmuştur ($p > .05$). Bu değer regresyon doğrularının eğilimleri arasında anlamlı fark olmadığı anlamına gelmektedir. Bu koşulun da sağlanması ile birlikte Kovaryans analizi yapılabilmektedir (Pallant, Çev. Balcı ve Ahi, 2020: 338). İlk olarak DG ve KG yaratıcı yazma başarıları ön test puanlarına göre son test puanlarının betimsel istatistik değerleri tabloda gösterilmiştir:

Tablo 16*Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri*

Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	23	64.35	70.70
Kontrol Grubu	20	62.80	55.49
Toplam	43	63.63	17.323

BÖP doğrultusunda gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarının uygulandığı deney grubunun ve TUDÖP doğrultusunda eğitime devam eden kontrol grubunun yaratıcı yazma başarıları son test puanları, ön test puanları kontrol altında tutularak karşılaştırılmıştır. Bu amaçla yapılan Kovaryans analizi sonucunda öğrencilerin son teste göre yaratıcı yazma başarı ortalamalarının puanları ve aynı puanların ön teste göre düzeltilmiş ortalamaları Tablo 16’da yer almaktadır. Yaratıcı yazma başarı puanlarına ilişkin son test puan ortalaması deney grubu için $\bar{X}=64.35$, kontrol grubu için $\bar{X}=62.80$ bulunmuştur. Düzeltilmiş ortalamalara bakıldığında ise deney grubu son test puan ortalaması $\bar{X}=70.70$ ’e yükselmiş, kontrol grubu son test puan ortalaması ise $\bar{X}=55.49$ ’a gerilemiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin düzeltilmiş ortalama puanları incelendiğinde deney grubu son test puan ortalamalarının kontrol grubu son test puan ortalamalarından yüksek olduğu görülür. Grupların son test ortalama puanları arasında tespit edilen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Kovaryans analizi sonuçlarına Tablo 17’de yer verilmiştir

Tablo 17

Grupların Yaratıcı Yazma Başarı Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön Test (Regresyon)	7047.568	1	7047.568	50.969	.000*	.560
Grup	1927.369	1	1927.369	13.939	.001*	.258
Hata	5530.849	40	138.271			
Toplam (Düzeltilmiş)	12604.047	42				

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

Grupların yaratıcı yazma başarıları son test toplam puanlarına ilişkin Kovaryans analizi yapılmış ve başarı ön test toplam puanları Kovaryans olarak analize dâhil edilmiştir. Tablo 17 incelendiğinde grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş yaratıcı yazma başarıları son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(1-40)}=13,939$; $p<.05$). Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarından istatistiksel olarak yüksek olduğu ve bu doğrultuda BÖP uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünü de görmek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır:

Anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğunu görmek için η^2 değerine bakılmıştır. Cohen'e göre eta kare .01 olması küçük etki büyüklüğü, .06 olması orta etki büyüklüğü ve .14 olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Pallant, Çev. Balcı ve Ahi, 2020: 231). Bu durumda elde edilen etki büyüklüğü $\eta^2=.258$ değeri bu farklılığın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Böylece basamaklı öğretim programı uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Bu bulguya göre araştırmanın Ha3 hipotezi doğrulanmıştır.

4.1.4. “BÖP’ün uygulandığı DG öğrencilerinin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” Şeklindeki Ha4 Hipotezine Yönelik Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin BÖP uygulamaları gerçekleştirildikten sonraki ve yapılan uygulamanın öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına etkisine yönelik kalıcılık testi toplam puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Daha önce yapılan analizler sonucunda son test verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve tablolarla sunulmuştur. Kullanılacak teste karar vermek amacıyla DG kalıcılık testinin de normalliğine bakılmıştır. Veri sayısı 50’den az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Bu veri tek başına yeterli olamayacağı için Skewness / Kurtosis değerlerine, Q-Q grafiğine, Std. Deviation / Mean değerine bakılmıştır (Can, 2017; Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016: 133). Bu testlere göre öğrencilerin BÖP uygulamalarına yönelik kalıcılık testi normallik analizi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 18

Deney Grubu Kalıcılık Testi Verilerinin Dağılım Değerleri

Kalıcılık Testi İstatistik Değerleri	n	$\bar{X}$	Medyan	Varyans	S.S.	Min.	Max.	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Kalıcılık Testi	23	70.39	70.00	272.794	16.51	43.00	97	.013	-1.178
Standart Hata		3.44						.481	.935

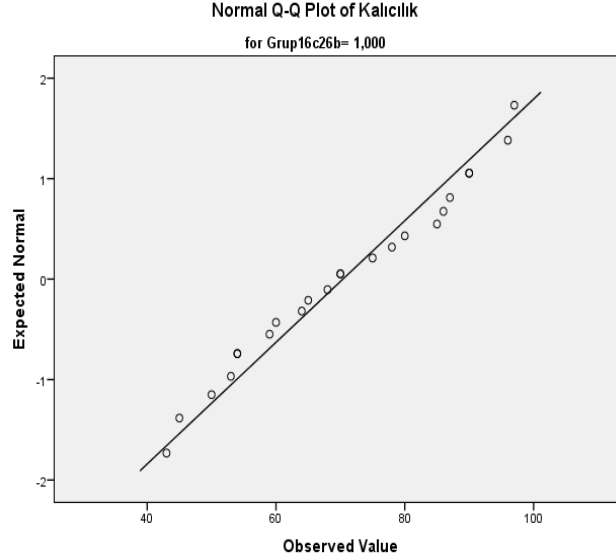
Tablo 19

Deney Grubu Kalıcılık Testi Shapiro-Wilk Analiz Sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	S.S.	İstatistik	p
Kalıcılık Testi	23	70.39	16.51	.956	.392

Şekil 12

Deney Grubu Kalıcılık Testi Puanlarının Normalliğine Dair Q-Q Grafiği



DG öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini görebilmek için yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$). Skewness / Kurtosis değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında bir değer alması sonucunda gruptaki dağılımın normalliği görülmüştür (Can, 2017). Std.Deviation / Mean ($3.44/70.39=0.04$) işlem sonucu da %30 değerinin altında bulunmuş ve normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

BÖP'ün uygulandığı DG öğrencilerinin yaratıcı yazmaya yönelik son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olma durumunu belirleyebilmek için yapılan normallik testi sonucunda her iki veri grubunun da normal dağılımın ön koşulu olan test sonuçlarını sağladığı görülmektedir. Veriler normal dağılım gösterdikleri için son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olma durumunu belirleyebilmek için parametrik testlerde kullanılan bağımlı gruplar t-testi ile verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 20

BÖP Uygulanan DG Öğrencilerinin Yaratıcı Yazmaya Yönelik Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Deney Grubu Öğrencileri	n	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p	d
Son Test	23	64.34	15.43	22	-3.302	.003*	-0.689
Kalıcılık Testi	23	70.39	16.51				

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

Tablo 20'ye bakıldığında DG öğrencilerinin BÖP uygulanması sürecinde yaratıcı yazma başarılarının belirlenmesine yönelik yapılan son test puanları ile son testin yapılmasının ardından geçen 3 hafta sonunda tekrar uygulama sonucunda elde edilen kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı görülmek istenmiştir. Bu amaçla bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve test sonucunda öğrencilerin BÖP uygulamaları son test ve kalıcılık testi yaratıcı yazma başarılarına yönelik anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t=-3.302$, $p=.003<.05$). Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda karşılaştırılan iki veri grubu arasında anlamlı farklılık durumu ortaya konulmuştur. Fakat yapılan bu test farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu nedenle istatistiksel olarak anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünü de hesaplamak gerekmektedir (Can, 2017: 140). Bu doğrultuda etki büyüklüğü hesaplanmıştır:

$$d = \frac{\text{Ölçüm ortalamaları arası fark}}{\text{Fark puanlarının standart sapması}} \quad d = \frac{-6.5}{8.777441} = -0.689$$

Hesaplanan etki büyüklüğü göz önünde bulundurulduğu zaman anlamlı farkın kalıcılık testi lehine ve orta düzeyde ($d=-0.689$) bir etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu analiz doğrultusunda araştırmanın H_{a4} hipotezi doğrulanmıştır.

4.1.5. “BÖP’ün uygulanmadığı KG öğrencilerinin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” Şeklindeki H05 Hipotezine Yönelik Bulgular

BÖP uygulama çalışmalarının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına yönelik son test, kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın olma durumunun belirlenebilmesi için öncelikle son test, kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Daha önce yapılan analizler sonucunda son test verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve tablolarla sunulmuştur. Kullanılacak teste karar vermek amacıyla KG kalıcılık testinin de normalliğine bakılmıştır. Veri sayısı 50’den az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Bu veri tek başına yeterli olamayacağı için Skewness / Kurtosis değerlerine, Q-Q grafiğine, Std. Deviation / Mean değerine bakılmıştır (Can, 2017; Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016: 133). Bu testlere göre öğrencilerin BÖP uygulamalarına yönelik kalıcılık testi normallik analizi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 21

Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Verilerinin Dağılım Değerleri

Kalıcılık Testi İstatistik Değerler	n	$\bar{x}$	Medyan	Varyans	S.S.	Min.	Max.	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Kalıcılık Testi	20	63.40	65.00	278.147	16.67	33	91	-.060	-1.125
Standart Hata		3.72						.512	.992

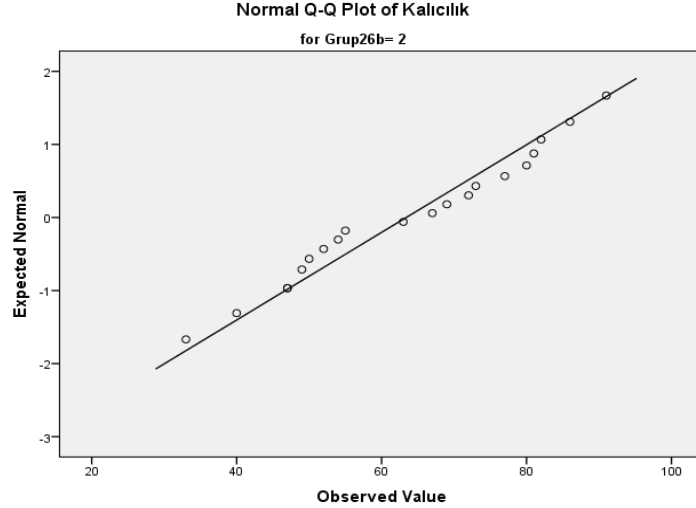
Tablo 22

Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Shapiro-Wilk Test Sonuçları

Kontrol Grubu	n	$\bar{x}$	S.S.	İstatistik	p
Kalıcılık Testi	20	63.40	16.67	.959	.520

Şekil 13

Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puanlarının Normalliğine Dair Q-Q Grafiği



KG öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini görebilmek için yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$). Skewness / Kurtosis değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında bir değer alması sonucunda gruptaki dağılımın normalliği görülmüştür (Can, 2017). Std.Deviation / Mean ($16.67/63.40=0.26$) işlem sonucu da %30 değerinin altında bulunmuş ve normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖP'ün uygulanmadığı KG öğrencilerinin yaratıcı yazmaya yönelik son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olma durumunu belirleyebilmek için yapılan normallik testi sonucunda her iki veri grubunun da normal dağılımın ön koşulu olan test sonuçlarını sağladığı görülmektedir. Veriler, normal dağılım gösterdikleri için son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olma durumunu belirleyebilmek üzere parametrik testlerde kullanılan bağımlı gruplar t-testi ile verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 23

KG Öğrencilerinin Yaratıcı Yazmaya Yönelik Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu Öğrencileri	n	$\bar{x}$	S.S.	Sd	t	p
Son Test	20	62.80	19.64	19	-.255	.802
Kalıcılık Testi	20	63.40	16.67			

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

Tablo 23 incelendiğinde BÖP uygulama çalışmaları gerçekleştirilmeyen KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarının belirlenmesine yönelik yapılan analizle son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı görülmek istenmiştir. Bu amaçla bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve test sonucunda KG öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t=-.255$, $p=.802>.05$). Bu durum da araştırmanın H_0 hipotezini doğrulamaktadır.

4.1.6. “BÖP’ün uygulandığı DG öğrencilerinin ön test ve son test puanları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” Şeklindeki Ha6 Hipotezine Yönelik Bulgular

Tablo 24

BÖP Uygulanan DG Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaratıcı Yazmaya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Deney Grubu Öğrencileri	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S.S.	Sd	t	p	d
Ön Test	Kız	12	46.83	9.65	21	-2.178	.041*	-0.91
	Erkek	11	58.18	14.99				
Son Test	Kız	12	62.41	14.28	21	-.618	.543	-
	Erkek	11	66.45	17.04				

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

Tablo 24’e bakıldığında DG öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yaratıcı yazmaya yönelik ön test ve son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi ile belirlenmek istenmiştir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak ön test verileri incelendiğinde kız öğrencilere ($\bar{x}=46.83$) kıyasla erkek öğrencilerin ($\bar{x}=58.18$) lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t=-2.178$, $p=.041<.05$). İstatistiksel olarak anlamlılığın yanı sıra bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi edinmek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır:

$$d = \frac{\text{Ölçüm ortalamaları arası fark}}{\text{Birleştirilmiş standart sapma}} \quad d = \frac{-11.35}{12.48} = -0.91$$

Yapılan analiz sonucunda erkek öğrencilerin lehine olarak bulunan anlamlı farkın büyük bir etki değerine ($d=-0.91$) sahip olduğu belirlenmiştir. Bir diğer analiz olan son test verilerine bakıldığında ise cinsiyet değişkenine göre öğrenciler arasında anlamlı bir farka ulaşılamamış olduğu görülmektedir ($t=-.618$, $p=.543>.05$). Bu analiz sonucunda araştırmanın Ha6 hipotezi reddedilmiştir.

4.1.7. “BÖP’ün uygulandığı DG öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” Şeklindeki Ha7 Hipotezine Yönelik Bulgular

Tablo 25

BÖP Uygulanan DG Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaratıcı Yazmaya Yönelik Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Deney Grubu Öğrencileri	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
Son Test	Kız	12	62.41	14.28	21	-.618	.543
	Erkek	11	66.45	17.04			
Kalıcılık Testi	Kız	12	66.08	15.75	21	-1.329	.198
	Erkek	11	75.09	16.74			

BÖP uygulanan DG öğrencilerinin yaratıcı yazmaya yönelik son test ve kalıcılık testi puanlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir biçimde farklılaşıp

farklılaşmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda son test verilerine göre kız öğrencilerin test puan ortalaması ile ($\bar{x}=62.41$) erkek öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=66.45$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Kalıcılık testi verilerine baktığımızda da kız öğrencilerin test puan ortalaması ile ($\bar{x}=66.08$) erkek öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=75.09$) arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Bu durumda cinsiyet değişkeninin BÖP uygulamalarına bağlı olarak öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik son test ve kalıcılık testleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Yapılan analiz sonucunda araştırmanın Ha7 hipotezi reddedilmiştir.

4.2. Nitel Bulgular

BÖP'ün öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına etkisinin incelendiği araştırmanın nicel verileri, deneysel uygulamaların deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermiştir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular sonucunda nicel verileri desteklemek amaçlanmıştır. Böylece bu bölümde uygulama öğretmeni ve deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler ve araştırmacının yaptığı gözlemler sonucunda elde edilen verilere yönelik analizlere yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle ulaşılan bu veriler, ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve analiz aşamasında MAXQDA programından yararlanılmıştır. Süreçte yapılan görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler incelenmiş ve nicel veriler sonrasında yapılan analizler sonucunda belirlenen temalar da dikkate alınarak kod listeleri oluşturulmuştur. Listelerin incelenmesi sonucunda ana ve alt temalar tespit edilmiştir.

Analizler esnasında “K” harfi ile görüşmelere katılan kız öğrenciler, “E” harfi ile görüşmelere katılan erkek öğrenciler, “ÖĞRT” kısaltmasıyla ise görüşme gerçekleştirilen uygulama öğretmeni temsil edilmiştir. Katılımcıların kod ve cinsiyet gruplandırması: K1E, K2E, K3E, K4K, K5K, K6E, K7K, K8K, K9K, K10K, K11E, K12E, K13E şeklindedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler için hazırlanan kılavuzda yer alan 9 soru, katılımcılara yöneltilmiş ve cevaplar doğrultusunda içerik analizi ve betimsel analiz ile veriler analiz edilerek çözümlenmiştir. Çözümlenen nitel bulgular ilgili temalar altında toplanmıştır. Görüşmeler sonucunda belirlenen temalar şu şekildedir: Biçim, Dil ve Anlatım, Metin Türleri, Yazma Yaklaşımına Etki, Programın Yazma Becerisine Etkisi, Basamakların Katkı Durumu, Kendini İfade Etme, Hayal Gücüne Katkı, Ders Başarısına

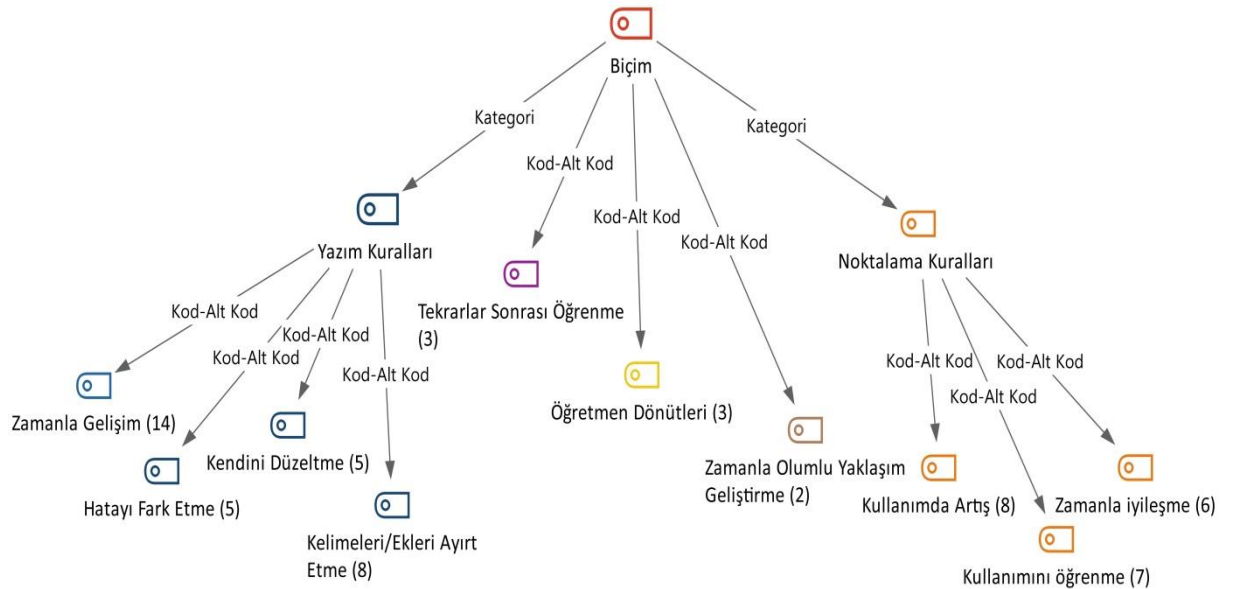
BÖP’e dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının uygulama sürecine ilişkin temalar Biçim, Dil ve Anlatım, Metin Türleri, Yazma Yaklaşımına Etki, Programın Yazma Becerisine Etkisi, Basamakların Katkı Durumu, Kendini İfade Etme, Hayal Gücüne Katkı, Ders Başarısına Etki olarak belirlenmiş ve ilgili temalar da kendi içerisinde alt temalara ve kod-alt kodlara ayrılmıştır:

4.2.1. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Biçim” Temasıyla İlgili Görüşleri

BÖP’e dayalı olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamaları sürecine yönelik kodlamalarda ortaya çıkan temalardan biri olarak “Biçim” teması belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada “Biçim” adlı bir tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır:

Şekil 15

Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarının “Biçim” Temasına İlişkin Model



Uygulanan BÖP’e dayalı deney grubu öğrencileri ile yapılan yaratıcı yazma çalışmalarında “Biçim” teması altında yer alan kategoriler incelendiğinde öğrencilerin öncelikle “Yazım Kuralları” ve “Noktalama Kuralları” temalarında ilerleme katettiklerini

belirttikleri görülmüştür. Bu iki alt tema ve oluşan kod-alt kodların yükleme sayıları aşağıdaki çizelgede yer almaktadır.

Tablo 26

Katılımcıların “Biçim” Temasına Yönelik Görüşleri

Tema (Boyut)	Kategori	Kod/Alt Kod	f	n	Katılımcılar
Biçim	Yazım Kuralları	Zamanla Gelişim	14	9	K1,K3,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K13
		Kelimeleri / Ekleri	8	8	K2,K4,K5,K6,K7,K9,K10,K11
		Ayırt Etme			
		Hatayı Fark Etme	5	4	K1,K8,K9,K12
		Kendini Düzeltme	5	5	K1,K8,K9,K12,K13
	Noktalama Kuralları	Kullanımda Artış	8	7	K1,K6,K7,K8,K9,K12,K13
		Kullanımını Öğrenme	7	6	K2,K5,K9,K10,K11,K12
		Zamanla İyileşme	6	6	K1,K2,K3,K4,K9,K11
		Öğretmen Dönütleri	3	3	K2,K3,K7
		Tekrarlar Sonrası Öğrenme	3	3	K2,K7,K12
		Zamanla Olumlu Yaklaşım Geliştirme	2	2	K3,K5

Tablo 26 incelendiğinde “Biçim” teması altında “Yazım Kuralları” ve “Noktalama Kuralları” kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. Yazım Kuralları kategorisinde yer alan Zamanla Gelişim, Kelimeleri / Ekleri Ayırt Etme, Hatayı Fark Etme, Kendini Düzeltme kod-alt kodlarından hareketle öğrencilerin tamamen olumlu değerlendirmelerde bulunduğu görülmüştür. “Noktalama Kuralları” kategorisinde yer alan kod-alt kodlara göre öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanımında artış olduğu, daha önce bilmedikleri kullanım alanlarını öğrendikleri ve zaman içerisinde gelişim gösterdiklerini belirttiklerine ulaşılmıştır. Öğretmen dönütlerinin ve çalışmalarda yapılan tekrarların da bazı öğrenciler için bu noktada katkı sağladığı belirlenmiştir. Birkaç öğrencinin ise yapılan uygulamaya yönelik süreç içerisinde olumlu yaklaşım geliştirdiğini ifade ettiği görülmektedir. Aşağıda BÖP’e dayalı olarak uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının “Biçim” temasına ilişkin her bir kategori ve kod-alt kod incelenerek ilgili referans cümlelerine yer verilmiştir.

a. Yazım Kuralları

K1E: “...İlk başlarda direkt fikrimi yazıyordum ama ondan sonra virgül, noktalama işareti, noktalı virgül, ünlem işareti onları daha sık kullanmaya başladım. Yazım kurallarında hatamı kendim fark ediyordum ama nasıl değiştireceğimi bilmiyordum... zamanla düzelttim...”

K3E: “...yazma etkinlikleri yazım ve noktalama kurallarını geliştirmem yönünden bana katkı sağladı, daha çok geliştirdi. İlk başlarda olumsuzdu, karışık yapıyordum zamanla olumlu olmaya başladı ve daha iyi yapmaya başladım...”

K7K: “...çoğu zaman metin yazarken noktalama işaretlerine dikkat edemiyordum ve “-da/-de” eklerini ayırt edemiyordum. Ondan dolayı hocalar yazıda uyardılar ve hem ben çalışınca yazım daha da iyi oldu. Metni şimdi daha güzel yazıyorum...”

K10K: “Evet, okumalarım da oldu faydası hem yazmalarım da oldu. Metin okurken daha iyi okumaya başladım. (...)Noktalama işaretlerini yazıda bir metin yazarken hikâye yazarken nerede kullanacağımı öğrendim. Büyük harflerin kullanımını zaten biliyordum ama “-de/-da” ekinde bayağı faydası oldu...”

K12E: “...Özetlerimi falan yazarken daha çok kullanıyorum. Yani öyle atlama falan yapmıyorum. Her dakika ‘ve’ demiyorum. Öğrendim kısacası. Bazı kelimelerde mesela “hiçbir şey” onları falan hep ayrı yazardım, birleşik yazardım, hiç umursamazdım. Bunlar benim açımdan daha faydalı oldu...”

b. Noktalama Kuralları

K1E: “İlk başlarda direkt fikrimi yazıyordum ama ondan sonra virgül, noktalama işareti, noktalı virgül, ünlem işareti onları daha sık kullanmaya başladım...”

K6E: “...Ben metin yazarken noktalama işaretlerine hiç önem vermiyordum. Bu yazı çalışmasından sonra önem vermeye başladım. (...)Eskiden nokta koymadığım yerlere de büyük harf koyuyordum ama yazı çalışmasını yaptığımızda sürekli yaptığımız için artık bir yandan alıştım...”

K8K: “...çünkü ben normalde virgül falan koymayı unutuyordum. Onları artık koymaya başladım...”

K9K: “...Yazım çok güzel oldu. Bazı kelimeleri ayırtıramıyordum onları da artık ayırtırebiliyorum çok rahat bir şekilde. Noktalama işaretlerini hiç koymuyordum, yerini bulamıyordum ama artık bulabiliyorum. Daha kolay oluyor...”

K11E: “Evet, yazma becerimi güçlendirdi ve noktalama işaretlerini daha uygun yerlere koyuyorum. Genel olarak bütün noktalama kurallarında geliştim. Özellikle de virgülün kullanımında geliştim...”

c. Diğer Kod / Alt Kodlar

K2E: “...ama bu yazma etkinliklerinde bana çok faydası oldu bunları öğrenmek için. Öğretmenin kâğıtlarımızı değerlendirirken yaptığı düzeltmeler hatalarımı düzeltmemi sağladı.

K7K: “...Ondan dolayı hocalar yazıda uyardılar ve hem ben çalışınca yazım daha da iyi oldu. Metni şimdi daha güzel yazıyorum. Eskiden nokta koymadığım yerlere de büyük harf koyuyordum ama yazı çalışmasını yaptığımızda sürekli yaptığımız için artık bir yandan alıştım...”

K12E: “Evet, katkısı olduğunu düşünüyorum. Başka yerlerde noktalama işaretlerini daha çok kullanabildiğimi öğrendim...”

Benzer şekilde ders öğretmeni de BÖP doğrultusunda gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulamaları yönünden öğrencilerde olumlu değişimler sağladığı yönünde görüş belirtmiştir. Ders öğretmeni:

ÖĞRT: “...Tabii ki dil bilgisi konusunda da yazım ve noktalama konusunda da çocuk daha yoğun bir dönüt aldığı için hem kendini fark etti hem de sıkıntıları görüp çocuk öğrenmelerini kalıcı hâle dönüştürdü...”

Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında da öğrencilerin uygulamalar süresince kullandıkları yazım ve noktalama kurallarına yönelik ifadeler yer almaktadır. Gözlem notunda bu durum,

GÖZLEM: *“Başlangıçta pek çok yazım ve noktalama hatası yapan öğrenciler, her çalışmada gerçekleştirilen öğretmen dönütleri doğrultusunda yeni öğrenmeler gerçekleştirerek bu hatalarını en az düzeye indirmeye yönelik çaba sarf etmiştir. Uygulama sürecinin son haftalarına doğru kullanımları alışkanlık hâline getirmekle birlikte bazı öğrencilerin hatalarını sürdürdüğü görülmüştür.”* ifadeleriyle belirtilmiştir. Genel olarak bakıldığında uygulamalar sırasında öğretmenin verdiği anlık dönütlerin biçimsel anlamda öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağladığı ve uygulamaların bu açıdan faydalı olduğu belirtilebilir.

4.2.2. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Dil ve Anlatım” Temasıyla İlgili Görüşleri

BÖP’e dayalı olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamaları sürecine yönelik analizler sonucunda yapılan kodlamalar yoluyla temalardan biri olarak “Dil ve Anlatım” teması tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmada “Dil ve Anlatım” adlı bir tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır:

Planı, Cümle Kurma, Başlık Seçimi, Ana Fikir, Konu” için oluşan kod-alt kodların yükleme sayıları ise aşağıdaki çizelgede yer almaktadır.

Tablo 27

Katılımcıların “Dil ve Anlatım” Temasına Yönelik Görüşleri

Tema (Boyut)	Kategori	Kod/Alt Kod	f	n	Katılımcılar
Dil ve Anlatım	Diğer Etkiler	Olumlu Genel Görüş	10	9	K2,K3,K4,K6,K7,K8,K9,K11,K12
		Zamanla Gelişim	8	4	K4,K9,K10,K11
		Öğretmen Dönütleri	2	2	K2,K4
		Uygulamaya Başlama	2	2	K6,K7
		Okuma İsteği	1	1	K9
		Yazmaya İstek	1	1	K9
	Paragraf Oluşturma	Olumlu Etki	14	10	K1,K2,K3,K4,K8,K9,K10,K11,K12,K13
		Öğrenmeyi Uygulama	5	5	K5,K6,K7,K8,K9
		Anlamsal Bütünlük	3	2	K6,K9
	Yazı Planı	Önceden Düşünme	7	6	K1,K2,K4,K6,K12,K13
		Zamanla Gelişim	6	5	K3,K6,K7,K10,K12
		Çevresel Arayış	1		K2
				1	
	Cümle Kurma	Faydalı	10	9	K3,K4,K5,K6,K7,K9,K10,K11,K13
		Fazla Etkisi Olmadı	3	3	K6,K8,K10
	Başlık Seçimi	Olumlu Değişim	10	8	K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12,K13
		Kontrol Etme	1	1	K5
	Ana Fikir	Yararlı	8	7	K2,K7,K8,K10,K11,K12,K13
		Katkısı Olmadı	1	1	K1
	Konu	Etkisi Oldu	7	7	K5,K7,K8,K10,K11,K12,K13
		Etkisi Yoktu	1	1	K1

Tablo 27 incelendiğinde “Dil ve Anlatım” teması altında Paragraf Oluşturma, Yazı Planı, Cümle Kurma, Başlık Seçimi, Ana Fikir, Konu, Diğer Etkiler kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. “Paragraf Oluşturma” kategorisinde yer alan Olumlu Etki, Öğrenmeyi Uygulama ve Anlamsal Bütünlük kod / alt kodlarından hareketle öğrencilerin ilgili temada tamamen olumlu değerlendirmelerde bulunduğu görülmüştür. Ayrıca ilgili tema katılımcı görüşünün de en fazla yer aldığı temadır. “Başlık Seçimi” kategorisi de yine katılımcıların olumlu görüş bildirdikleri bir diğer kategori olarak yer almaktadır. Öte yandan katılımcılar tarafından diğer kategoriler olan Cümle Kurma, Ana Fikir, Konu başlıkları altında hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmelerde bulunulmuş olduğu tespit edilmiştir. Bu kategorilerden herhangi birine girmeyen ve katılımcıların uygulama

sürecine yönelik belirttikleri farklı görüşlerin yer aldığı “Diğer Etkiler” başlıklı bir kategori belirlenmiş ve bu kategoride de katılımcıların ifadelerinden hareketle Olumlu Genel Görüş, Zamanla Gelişim, Öğretmen Dönütleri, Uygulamaya Başlama, Okuma İsteği, Yazmaya İstek kod-alt kodlarına ulaşılmıştır. Bir katılımcının “Dil ve Anlatım” teması altında yazma ve okuma becerisine yönelik de bir istek geliştirdiğini ifade ettiği görülmüştür. Aşağıda BÖP’e dayalı olarak uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının “Dil ve Anlatım” temasına ilişkin her bir kategori ve kod-alt kod incelenerek belirlenen ilgili referans cümlelerine yer verilmiştir.

a. Paragraf Oluşturma

K2E: “...Paragraf yapmada biraz kötüydüm, yamuk falan yazıyordum ama A4 kâğıdına birkaç gün boyunca yazınca artık normal çizgisiz A4 kâğıdına da artık düz yazabiliyorum ve giriş, gelişme, sonucun paragraflarını iyi ayarlayabiliyorum...”

K4K: “...Genelde paragrafları ben hep unutuyordum. Öğretmen bana hep hatırlatıyordu. Ben sonra tekrar yazıp siliyordum bu da zor oluyordu. Şimdi dikkat ederek yazıyorum. Artık giriş cümlesini gelişme cümlesinden daha az yazıyorum. Genelde eşit falan yapıyordum...”

K6E: “...Giriş, gelişme, sonuçlarımı da güzelleştirdim ve daha akıcı oldu. Paragraflar arasında bağlantıyı daha iyi sağladım...”

K7K: “...Ben girişi çok kısa, gelişmeyi ve sonucu çok uzun yapıyordum. Sonradan girişi biraz daha uzun sonucu da biraz daha kısa yapmayı öğrendim. Gelişmeyi en uzun yapıyorum aralarında...”

K8K: “...Paragraf oluşturma yönünden ben biraz unutuyordum bazen giriş, gelişme, sonuç yapmayı. Önceden küçük bir giriş yapıyordum büyük bir gelişme, sonuç oluyordu. Onlar düzeldi...”

K9K: “...Eskiden kenar boşlukları yazılarımda çok azdı. Şimdi tam ortalı yazabiliyorum. Paragrafın girişini artık daha anlamlı yapıyorum, orta kısmını daha iyi ve uzun yapıyorum. Eskiden girişi çok uzun yapıyordum ama artık öyle olmuyor...”

K10K: “...Giriş, gelişme, sonucu Türkçe öğretmenimiz sayesinde öğrenmiştim. O zaman iyiydim, hatta bu yazı dersi geldi çok çok iyi oldum. Bayağı iyi anladım.”

K12E: “...Giriş, gelişme, sonuç belirleme; daha uzunluğu, daha kısalığı derken daha güzel oldu. Etkinliğin daha yararlı olduğunu düşünüyorum yani...”

b. Yazı Planı

K1E: “...Önceden yazılarımı düz yazı olarak yazıyordum ama artık ilk önce yazacağım şeyi düşünüyorum. Sonra girişini belirliyorum, gelişmesini, sonucunu belirliyorum. Önceden kafamda tasarlıyorum.”

K2E: “...Plan yapma noktasına mesela kâğıt verildiğinde düşünüyorum “Acaba ben ne yapsam?” diye. Ondan sonra arkadaşıma bakıyorum “O ne yazıyor?” diye. Ondan bir şey bulmaya çalışıyorum. Onu da yapamazsam okuduğum kitapları düşünüyorum “Acaba oradan bir şey alabilir miyim?” diye. O da olmazsa yaşadıklarımın bir şey yapmaya çalışıyorum. Genelde bu dört basamakta yazıyorum hemen...”

K9K: “...Eskiden çok düşünüyordum “Acaba ne yazsam, ne yazsam?” diye ama artık hep yaptığımız için alıştım. Ne yazacağımı kafamda hemen belirleyebiliyorum. (...)Bir kâğıt verildiğinde yarım saat silip tekrar yazıyordum ama artık çok yaptığımız için düşünüp hemen yazabiliyorum...”

K12E: “...Yazıya hiç başlamadan önce aklımda kurabilme daha çok oldu. Aklımda daha çabuk kurabildiğim için hemen yazıya dönebilir oldum...”

K13E: “...Önceden de plan yapıyordum ama yine birazcık katkısı oldu diyebiliriz. Önceden yazı yazmadan önce bir tane defter alıyordum, onun üstüne yazıyordum yapacağım planları, oradan bakarak yazıyordum. Şimdi kafamdan kurarak yazabiliyorum.”

c. Cümle Kurma

K5K: “...Bir cümle yazacak olduğumda ya internetten bakıyordum ya da çoğunlukla başına, sonuna, ortasına kelime koyuyordum. Alakasız cümleler oluyordu. Şimdi konuya göre cümle kuruyorum. Cümle kurmam da gelişti...”

K6E: “...Cümle oluşturma noktasında pek bir faydası olmadı ama azıcık da oldu. Yani ben önceden de cümleyi yapabiliyordum...”

K7K: “...Cümlelerde de çok “ve, veya, fakat” gibi kelimeler kullanıyordum. Cümlem bazen devrik oluyordu. Onları düzelttim. Bazen de nokta koyup yeni cümleye “ve” ile başlıyordum. Onları düzelttim, yani iyi oldu bana.”

K8K: “...Cümle kurma çalışmasında beni etkilediğini düşünmüyorum. Çünkü ben zaten normalde de yapabildiğim bir şeydi...”

K11E: “...Cümle oluştururken bazı kelimeleri başa falan koyuyordum sona koymak yerine, devrik oluyordu yani. O konuda geliştirdi beni...”

K13E: “...Cümle kurarken kendimi biraz daha rahat hissediyorum. Önceden konuşurken falan çok takılıyordum. Yani kendimi ifade edemiyordum...”

d. Başlık Seçimi

K5K: “...Başlık yazıyordum, yine yazıyorum. Eskiden ilk başlığı yazardım. Şimdi başlığı yazıyorum, sonra metni yazıp başlığımı tekrar kontrol ediyorum, ona göre düzeltiyorum...”

K6E: “...metinde başlığım tam uyumsuz oluyordu. Yazı çalışmasını yaptığımızda böyle metinle başlık daha uyumlu olmaya başladı...”

K8K: “...Mesela ben metne bazen anlamsız başlıklar koyuyordum, onlar düzeldi...”

K9K: “...Başlık seçiminde eskiden çok saçma şeyler seçiyordum ama şimdi daha güzel başlıklar seçiyorum...”

K10K: “...Önceden başlığı yazıyı yazdıktan sonra bulabiliyordum şimdi yazıyı zihnimde tasarlayarak başlığı belirleyebiliyorum...”

K12E: “...Bir metne başlık belirlemek benim için en az yarım saat bile sürebiliyordu. Bu yazı çalışmalarını yaparken etkinlikleri yaptığım için her seferinde başlık koyarken başlığı daha kolay belirleyebildim...”

K13E: “...başlığı belirlemede katkısı daha çok oldu. Önceden aklıma çok fazla bir şey gelmiyordu başlık olarak çok az şey geliyordu. Şimdi bayağı, yani bir yazıya başladığım zaman başlığımı ilk başta direkt aklımdan, kafamdan bulabiliyorum...”

e. Ana Fikir

K1E: “...Ana fikir noktasında da bir katkısı olmadı. Benim fikrim baştan beri güzeldi...”

K2E: “...Ana fikri hep karıştırıyordum başka bir şeye ama hem ders kitabındaki etkinlikleri yapınca hem de bu çalışmaları yapınca daha iyi oldu...”

K7K: “...Ben zaten ana fikri bulmakta çok zorlanıyordum. Bu çalışmayla sürekli böyle alışınca insan sürekli yapıyor. Türkçe ders kitabında falan sürekli ana fikir çıkıyor. Daha iyi oluyorum...”

K11E: “...ana fikri falan daha uygun yapıyorum...”

K12E: “...Ana fikir konusunda genelde her metnin ana fikrini çıkarmak çok zor oluyordu. Bu metinleri yazarken, ana fikrini falan düşünürken ana fikri çıkarmanın da kolay olduğunu ve ana fikri çıkarabileceğimi gördüm...”

f. Konu

K1E: “...Yazımın konusunu belirlerken çok bir katkısı olmadı...”

K5K: “...Eskiden konuyu düşünmezdim sadece karakterleri belirlerdim. Onun dışında olayı belirlerdim...”

K7K: “...Konu da öyle oldu. Başlıkla ilgili konular yapmaya daha iyi oluyorum yani. Ben önceden konuyla ilgili harita yapmıyordum. Sonradan yapmaya başladım. (...)Ama önceden olmuyordu, konuyu falan hazırlamadan yapıyordum. Çok karman karışık bir şey oluyordu...”

K12E: “Konuyu belirleme noktasında biraz katkısı vardı. Genelde eskiden hiç konuyu belirlemeden direkt yazıya geçerdim. Bu sefer konuyu belirleyerek daha önceden hazırlık yapmak, varsayımları test etmek falan onları yaparak daha hızlı işimi bitirebiliyorum, daha düzenli oluyor, daha katkısı da olduğunu düşünüyorum...”

g. Diğer Etkiler

K2E: “Bana katkısı oldu. (...)Hoca onu çok beğendi. Ben de o zaman çok mutlu olmuştum. Bunun gibi cümleler kullanmaya başladım. Öyle geliştirdim kendimi...”

K4K: “Evet, oldu. Gelecekte yazar olursam veya yazımla ilgili bir şey olursam onlar bana katkı sağlar.(...)Kendimi karşılaştırarak fark ettim. İlk yazdığım aklımda kaldı sonra en son yazdığımı düşündüm. Bunun farkını böyle gördüm. (...)Öğretmen bana hep hatırlatıyordu. Ben sonra tekrar yazıp siliyordum bu da zor oluyordu. Şimdi dikkat ederek yazıyorum...”

K7K: “Faydası oldu. (...)Ben önceden konuyla ilgili harita yapmıyordum. Sonradan yapmaya başladım. Önce haritayı yapıyorum sonradan metnimi yazıyorum şimdi. (...)Cümlelerde de çok “ve, veya, fakat” gibi kelimeler kullanıyordum. Cümlem bazen devrik oluyordu. Onları düzelttim. Bazen de nokta koyup yeni cümleye “ve” ile başlıyordum. Onları düzelttim, yani iyi oldu bana.”

K9K: “Oldu, bayağı oldu. (...)Bu yazma etkinliği bana hikâye yazdığım için kitap okuma hevesi de getirdi. (...)Bir kâğıt verildiğinde yarım saat silip tekrar yazıyordum ama artık çok yaptığımız için düşünüp hemen yazabiliyorum. Eskiden metin yazmayı, hikâye yazmayı hiç sevmezdim ama artık evde canım sıkılınca kendi kendime bile hikâye yazıyorum.”

K11E: “Evet, düşünüyorum. (...)Bu çalışmalarla konuyu, karakterleri önceden belirlememe katkısı oldu...”

Benzer şekilde ders öğretmeni de BÖP doğrultusunda gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının dil ve anlatım yönünden öğrencilerde olumlu değişimler sağladığı yönünde görüş belirtmiştir.

ÖĞRT: “...Dediğim gibi daha paragraf başı yapmayan, metinleri ayıramayan öğrenciler vardı. Önce bu sorunların yavaş yavaş çözülmeye başladığını gördüm. Hatta ben size de demiştim ‘Bu öğrencim daha satır başını yapmıyordu. Şimdi bölümlere ayırmış, paragraf başlarını yapmış.’ demiştim...”

“...İlk yaptığımız çalışmalarda henüz daha böyle sadece biçimsel özelliklerde değişiklikler oldu. Tabi son günlere geldiğimizde artık çocuklar biçimi oturtma derdinden çıkıp yeni şeyler üretmeye başladılar...”

Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında da öğrencilerin uygulamalar süresince dil ve anlatım yönünden kendilerini geliştirdiklerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Gözlem notunda bu durum,

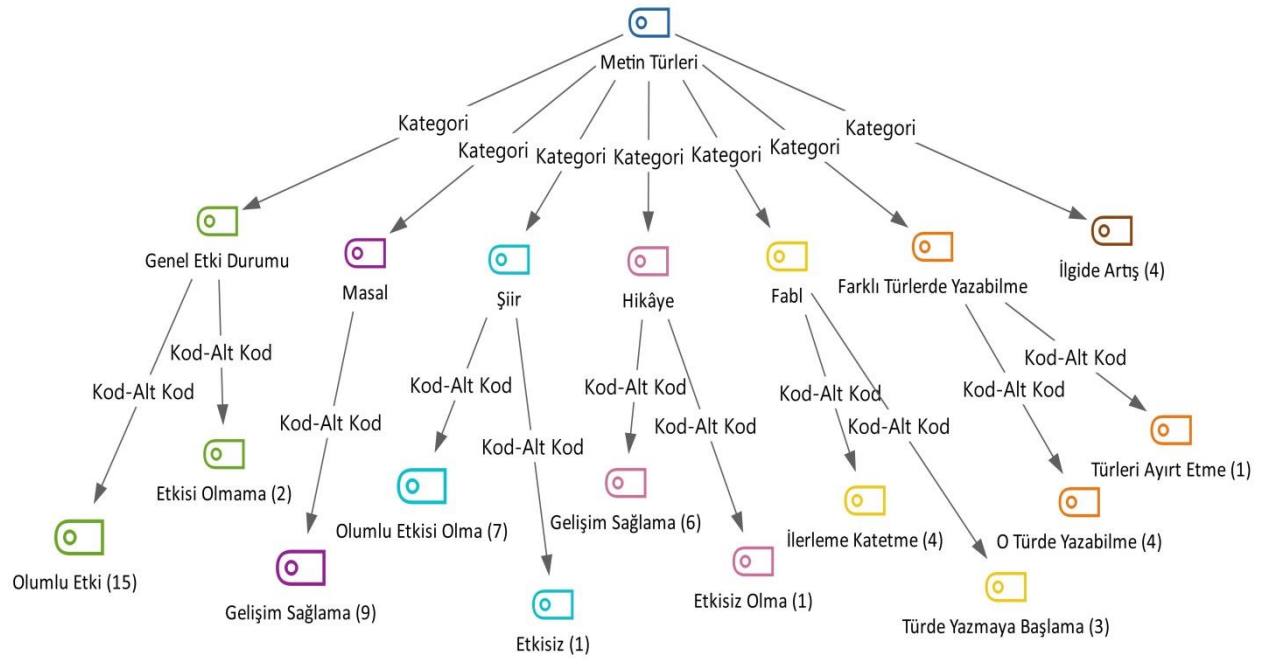
GÖZLEM: *“İlk haftalarda sık sık yazının biçimsel özellikleriyle ilgili uyarılan öğrencilerde zaman içinde azalma olmuştur. Paragraf başı yapma, kenar boşluklarını ayarlama hususlarında kendileri uygulama yapmaya başlamıştır. Başlangıçta sık sık başlık yazma ile ilgili sorular sorulurken bu durum da zaman içinde öğrenci tarafından gerçekleştirilir duruma gelmiş ve metne uygun başlık belirleme süresi kısalmıştır.”* ifadeleriyle belirtilmiştir. Genel olarak bakıldığında uygulamalar sırasında öğrencilerin yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri belirlenmiş olup uygulamaların bu açıdan faydalı olduğu söylenebilir.

4.2.3. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Metin Türleri” Temasıyla İlgili Görüşleri

BÖP’e dayalı olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamaları sürecine yönelik analizler sonucunda yapılan kodlamalar yoluyla temalardan biri olarak “Metin Türleri” teması belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada “Metin Türleri” adlı bir tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır:

Şekil 17

Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarının “Metin Türleri” Temasına İlişkin Model



Bu başlık altında BÖP’e dayalı olarak deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarında “Metin Türleri” teması altında yer alan kategoriler incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin yoğun olarak “Genel Etki Durumu” alt temasında “Olumlu Etki”ye yönelik ifadeye bulundukları görülmüştür. Metin türleri içerisinde ise en çok “Masal” alt temasında bu türe yönelik ilerleme katettiklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Analiz sonucunda araştırma sorusu özelinde öğrencilerin en az “Fabl” alt temasında ilerleme gösterdiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Modelde yer alan diğer veriler ise “Şiir”, “Hikâye”, “Farklı Türde Yazabilme” başlıklı alt temaların altında kod-alt kodlara ve “İlgide Artış” alt temasına ayrılarak belirtilmiştir. İlgili kodların yükleme sayıları ise aşağıdaki çizelgede yer almaktadır.

Tablo 28*Katılımcıların “Metin Türleri” Temasına Yönelik Görüşleri*

Tema (Boyut)	Kategori	Kod / Alt Kod	f	n	Katılımcılar
Metin Türleri	Genel Etki Durumu	Olumlu Etki	15	12	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K13
		Etkisi Olmama	2	1	K2
	Masal	Gelişim Sağlama	9	7	K1,K4,K6,K8,K9,K10,K12
	Şiir	Olumlu Etkisi Olma	7	7	K3,K5,K9,K10,K11,K12,K13
		Etkisiz	1	1	K1
	Fabl	İlerleme Katetme	4	3	K6,K7,K10
		Türde Yazmaya Başlama	3	3	K1,K7,K13
	Hikâye	Gelişim Sağlama	6	5	K3,K4,K9,K10,K13
		Etkisiz Olma	1	1	K12
	Farklı Türlerde Yazabilme	O Türde Yazabilme	4	2	K1,K3
		Türleri Ayırt Etme	1	1	K4
	İlgide Artış		4	4	K1,K4,K6,K9

Tablo 28 incelendiğinde “Metin Türleri” teması altında Genel Etki Durumu, Masal, Şiir, Fabl, Hikâye, Farklı Türlerde Yazabilme, İlgide Artış kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. “Genel Etki Durumu” kategorisi incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yapılan çalışmanın metin türlerinde yazabilmeleri yönünden olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili alt tema katılımcı görüşünün de en fazla yer aldığı alt temadır. Çalışmaya katılan 4 öğrencinin ise yapılan uygulamalar sonucunda metin türlerine yönelik ilgilerinde artış gerçekleştiğini belirttikleri de görülür. “Masal” ve “Şiir” kategorilerinde olumlu görüş bildiren öğrenci sayılarında eşitlik söz konusu olmakla birlikte “Şiir” kategorisi için bir öğrencinin yapılan çalışmaların bu kategoride gelişimine herhangi bir etkisinin olmadığını ifade ettiği bulunmuştur. “Masal” kategorisinde ise değerlendirmede bulunan bütün öğrencilerin gelişim sağladıkları yönünde yorum yaptığı tespit edilmiştir. Öte yandan üç farklı katılımcı tarafından fabl türünde yazmaya başladıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Hikâye türünde de yine beş farklı katılımcı tarafından gelişim sağladıklarına yönelik değerlendirmede bulunulurken bir katılımcının çalışmaların bu yönde bir etkisinin olmadığını belirttiği görülmüştür. Aşağıda basamaklı öğretim programına dayalı olarak

uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının “Metin Türleri” temasına ilişkin her bir kategori ve kod incelenerek ilgili referans cümlelerine yer verilmiştir.

a. Genel Etki Durumu

K2E: “*Bu konuda pek katkısı olmadı. (...)yazı bana pek bir şey katmadı ama yine de bir iki basamak arttırdı...*”

K3E: “*Evet, faydalı olduğunu düşünüyorum çünkü ileride işimize yarayacağını düşünüyorum ve daha iyi yazmayı, yazımızın daha iyi olmasını istiyoruz. (...)zorlanıyordum, kafam karışıyordu ama bu etkinlikleri yaptıktan sonra çok iyi oldu...*”

K4K: “*Evet, düşünüyorum. (...)onda biraz katkısı oldu, aslında bayağı katkısı oldu...*”

K8K: “*Evet, yani düşündüğüm şeyleri daha çok yapabildim. Mesela güzel bir şeyler düşündüm, yazdım onları...*”

K11E: “*Evet, aslında hepsinde etkisi oldu. Metnin konusunda, yazım türlerinde, paragraf başında, noktalamada her yönden katkısı oldu...*”

K13E: “*Oldu. (...)Bundan sonra o yazıyı kendimiz yazmaya başladığımızda biraz daha iyi olmaya başladı. Ondan sonra daha iyi oldu.*”

b. Masal

K1E: “*...Eskiden sadece hikâye yazıyordum ama şimdi masal falan çoğu türü yazabiliyorum...*”

K6E: “*...masallarımda katkısı oldu tabi...*”

K8K: “*...Masal yönünden beni daha çok geliştirdi. Ben birazcık kötü yazıyordum, mesela fabl gibi oluyordu...*”

K9K: “*...Masallarda çok iyi oldum...*”

K10K: “*...Masalarda önceden ilk başını yazıyordum, gerisinin nasıl geleceğini düşünemiyordum ama bu etkinlik sayesinde daha iyi düşünmeye ve daha düzgün, daha özenli, içeriği daha güzel olan bir metin yazmaya başladım.*”

c. Şiir

K1E: “...Şiir yönünden benim pek bir ilgim olmadığı için oraya yönelmedim...”

K3E: “...şiir yazmayı seviyordum ama çok iyi ortaya çıkmıyordu, zorlanıyordum biraz...”

K9K: “...şiirleri daha iyi yazıyorum...”

K10K: “...Şiir yönünden, şiir yazamıyorum ama yazmaya çalışıyorum...”

K11E: “...Şiirlerde mesela eskiden düzyazı şeklinde yazıyordum şiiri. Sonlarda ses benzerliği yapmıyordum veya kitalara ayırmıyordum. Öyle etkileri oldu, artık bunları yapıyorum.”

K13E: “...Şiir önceden hiç yazamıyordum. Şimdi biraz da olsa yazabiliyorum...”

d. Fabl

K1E: “...Yani fabl mesela ben çok kullanmıyordum ama bu etkinliklerle beraber çoğu türü kullanmaya başladım...”

K6E: “Mesela fabl falan yazarken yazı çalışmasından sonra daha uyumlu oldu. (...)Yine fablda dediğim gibi yine ilgi çekecek bir metin yazdım. Yazı çalışmasında basamakları verdiğinizde ben onları yaparken okuduğumda, onu yapmaya başladığımda ben de gelişim olmaya başladı.”

K7K: “...fabllar falan yazamıyordum ya da fabl yazdığım da sadece hayvanları değil her şeyi koyuyordum içine yani o yüzden bence bir katkısı oldu. Beni fablda daha çok geliştirdi. Hayvanlarla ilgili daha çok gelişme oldu bende. Hayvanların konuşması ile ilgili, yaptıkları ile ilgili cümlelerim daha iyi oldu...”

K10K: “...Fabl yönünden katkısı oldu. Zaten önceden biliyordum ama bu etkinlikle daha da iyi oldu...”

K13E: “...Önceden ben fabl hiç yazamıyordum. En son yaptığımız etkinliklerden birinde siz ve hocamız çok beğenmişti yazdığım fablı...”

e. Hikâye

K3E: “...En çok beni hikâye etkiledi. Hikâyeyi daha çok karıştırıyordum eskiden. Şu şekilde olumlu oldu eskiden karıştırıyordum; giriş, gelişme, sonucu falan karıştırıyordum aşırı daha iyi oluyor, daha iyi sonuç çıkıyor. Eskiden içeriği çok karışık oluyordu şimdi daha etkili olmaya başladı.”

K9K: “...Önceden hikâye yazarken cümleleri kuramazdım, noktalama işaretlerini çok kötü yapardım, yani noktayı virgülü yanlış yere koyardım ama şimdi yazım çok güzel oluyor ve böyle noktalama işaretleri yerli yerinde oluyor. Yani çok güzel oluyor...”

K12E: “...Hikâyeyi yine aynı şekilde yazıyorum...”

K13E: “...Öyküye birazcık yardıma oldu...”

f. Farklı Türlerde Yazabilme

K1E: “...Eskiden sadece hikâye yazıyordum ama şimdi masal falan çoğu türü yazabiliyorum. (...)bu etkinliklerle beraber çoğu türü kullanmaya başladım.”

K3E: “...zorlanıyordum, kafam karışıyordu ama bu etkinlikleri yaptıktan sonra çok iyi oldu...”

K4K: “...Genelde ben hepsini bir sanıyordum ama işte sonra hepsinde, sizin verdiğiniz görevlerde fabl, şiir diye türler oluyordu. Onları seçerek artık hangisinin hangisi olduğunu bulabiliyorum...”

g. İlgide Artış

K4K: “...Etkinlikler daha çok katılmamı sağladı çünkü bu etkinlikler genelde kitapta da karşıma çıkıyor...”

K6E: “...daha da heveslenilecek şekilde oldu...”

K9K: “...Mesela nasıl desem, yazı çalışmaları yapıyoruz ya onlarda mesela onları çok sevdiğimden dolayı, yani çok beğendim, o yüzden hikâye yazmayı bayağı çok sevmeye başladım...”

Ders öğretmeni tarafından BÖP doğrultusunda gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının metin türleri konusunda öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olması ve zaman kısıtı nedeniyle yeterince verimli olmadığı yönünde görüş bildirilirken öğrencilerin ilgilerinde ise yoğun bir artış olduğu ifade edilmiştir. Ders öğretmeni:

ÖĞRT: “...Çalışmalarımızda metin türleri ile ilgili şeyler de vardı. Eğer müfredatın paralelinde bu çalışmalar kitaba yedirilmiş olsa çok net sonuçlar alınacağını düşünüyorum ama her şey zamanla alakalı. Dediğim gibi bu biraz zaman alan bir çalışma oldu. Bu zaman yedirme sorunu çözülürse evet faydalı...”

“Türkçenin tamamı için böyle uygulanabilir bir yöntem çünkü. Önce elimizdeki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin çok farklı olduğunu biliyor olmamız lazım ki daha çoğunu kapsayan bir ölçeklendirme olmalı. ‘Öğretmenim benden bu metin türünü istiyor.’ deyip bunun özelliklerini uygulayamayacak çok öğrenci var. Bu nedenle metin türleri yönünden çok katkı sağlamadığını düşünüyorum ama bu çocukların hazırbulunuşluk düzeyleriyle alakalı. Yani bu etkinliğin yetersizliği değil öğrencilerin bu konudaki donanımsızlığı olabilir...”

“...yaptığımız farklı bir çalışma, etkinlik olduğu için belki bu kadar ilgilerini çektiler. Dediğim gibi önce yazmaya karşı algıları değişti, tutumları değişti. O yüzden faydalı oldu...”

Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında ise öğrencilerin uygulamalar süresince metin türleri yönünden gelişme katettikleri ve özellikle ilgilerinde artış olduğu ifadelerine yer verilmiştir. Gözlem notunda bu durum,

GÖZLEM: “İlk gerçekleştirilen metin türleri çalışmaları açısından özellikle kimi öğrenciler nasıl yazacaklarından emin değillerdir. Fabl türünde kullanmaları gereken söz sanatlarını bilmemekte, ayırt etmekte ve uygulama sürecinde sorun yaşamaktadırlar. Zamanla bu sorun azalmış ve uygulama süreci pratikleşmiştir. Şiir türüne yönelik etkinlikler ise öğrenciler tarafından yeterince tercih edilmemiştir.” ifadeleriyle yansıtılmıştır. Genel olarak bakıldığında uygulamalar sırasında öğrencilerin kendilerini geliştirmekle birlikte farklı metin türlerine yönelik daha fazla öğrenmeye ve uygulama

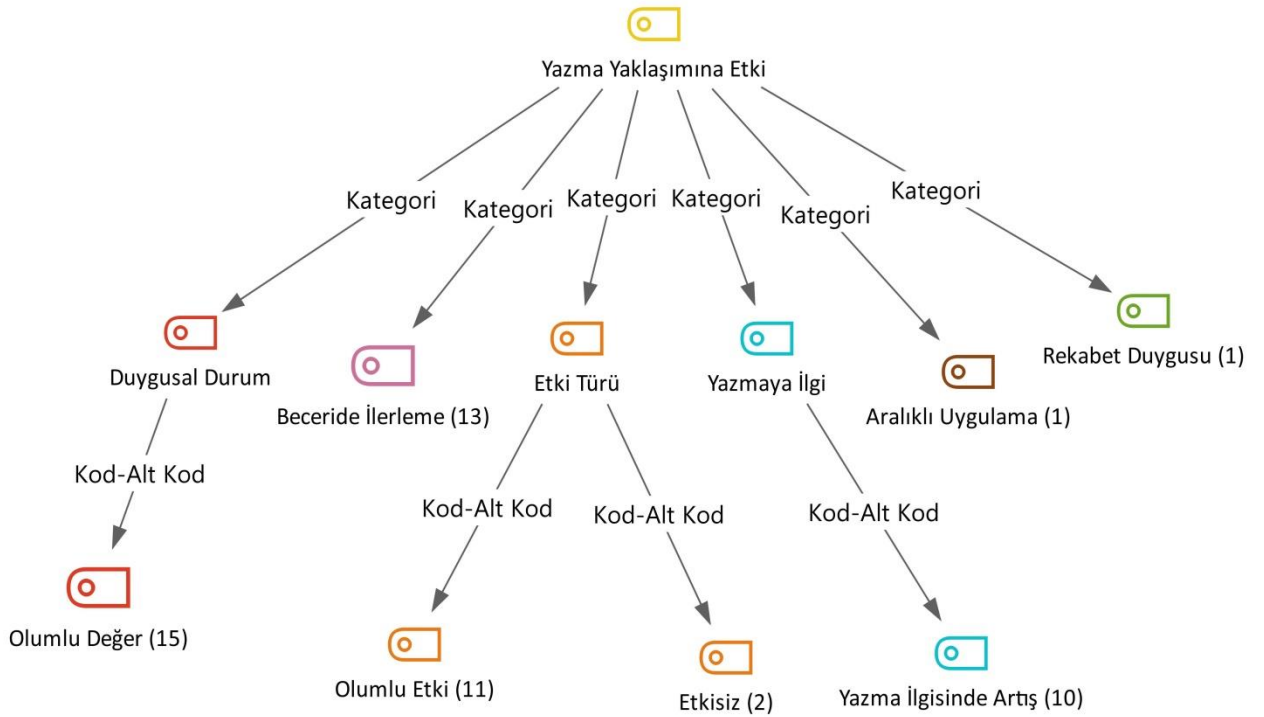
çalışmasına ihtiyaç duydukları düşünülerek bu şekilde programın yararının artırılabilceği söylenebilir.

4.2.4. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Yazma Yaklaşımına Etki” Temasıyla İlgili Görüşleri

BÖP’e dayalı olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamaları sürecine yönelik analizler sonucunda yapılan kodlamalar yoluyla temalardan biri olarak “Yazma Yaklaşımına Etki” teması belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada “Yazma Yaklaşımına Etki” adlı bir tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır:

Şekil 18

Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarının “Yazma Yaklaşımına Etki” Temasına İlişkin Model



Bu başlık altında BÖP’e dayalı olarak deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarında “Yazma Yaklaşımına Etki” teması altında yer alan kategoriler incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin yoğun olarak “Duygusal Durum” alt temasında “Olumlu Değer” kod-alt koduna yönelik ifadeye bulundukları görülmüştür.

Katılımcılar tarafından ilgili kategoride farklı bir değerlendirmede bulunulmadığı için tek bir değer yargısı altında kod-alt kodlar toplanmıştır. “Yazma Yaklaşımına Etki” teması altında öne çıkan, katılımcılar tarafından sık tekrar edilen bir diğer alt tema ise “Beceride İlerleme” olarak tespit edilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından süreç boyunca yazma becerisinde ilerleme gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. “Yazmaya İlgili” kategorisinde de katılımcılar tarafından sürece yönelik herhangi bir olumsuz değerlendirmede bulunulmadığı ve yazmaya yönelik ilgi için “Yazma İlgisinde Artış” kod-alt kodunun ifade edilmiş olduğu bulunmuştur. Ayrıca katılımcılar tarafından, yapılan çalışmaların yazma yaklaşımlarını “Olumlu Etki”lediğinin on bir kez ifade edildiği görülmüş ve iki kez ise herhangi bir etkisinin olmadığını belirtildiği tespit edilmiştir. Analiz sonucunda araştırma sorusu özelinde öğrencilerin sadece birer kez olarak “Aralıklı Uygulama” ve “Rekabet Duygusu” nedeniyle yapılan çalışmalarında ilerleme katettiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. İlgili kodların yükleme sayılarına yönelik çizelge ise aşağıda yer almaktadır.

Tablo 29

Katılımcıların “Yazma Yaklaşımına Etki” Temasına Yönelik Görüşleri

Tema (Boyut)	Kategori	Kod / Alt Kod	f	n	Katılımcılar
Yazma Yaklaşımına Etki	Duygusal Durum	Olumlu Değer	15	12	K1,K2,K3,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12,K13
	Beceride İlerleme		13	11	K1,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12
	Etki Türü	Olumlu Etki	11	9	K1,K3,K5,K6,K7,K9,K11,K12,K13
		Etkisiz	2	1	K8
	Yazmaya İlgili	Yazma İlgisinde Artış	10	9	K1,K2,K4,K5,K6,K9,K11,K12,K13
	Rekabet Duygusu		1	1	K1
	Aralıklı Uygulama		1	1	K2

Tablo 29 incelendiğinde “Yazma Yaklaşımına Etki” teması altında Duygusal Durum, Beceride İlerleme, Etki Türü, Yazmaya İlgili, Rekabet Duygusu, Aralıklı Uygulama kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. “Duygusal Durum” kategorisi incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakınının yapılan çalışmanın yazma yaklaşımlarını olumlu

anlamda etkilediğini belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili kategori, katılımcıların en fazla görüş belirttiği kategoridir. Bir diğer başlığımız olan “Beceride İlerleme” kategorisinde de iki öğrenci haricinde diğer tüm katılımcıların yapılan çalışmalar sonucunda yazma becerilerinde ilerleme katettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. “Etki Türü” ve “Yazmaya İlgi” kategorilerinde de katılımcıların yüksek oranda olumlu değerlendirmelerde bulunmuş oldukları sonucuna ulaşılmıştır. “Etki Türü” kategorisinde sadece bir katılımcı tarafından olumsuz bir değerlendirmede bulunulmuş olduğu ve “Yazmaya İlgi” kategorisinde ise herhangi bir olumsuz değerlendirmede bulunulmamış olduğu ulaşılan diğer sonuçlardır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği bir katılımcının arkadaşları ile arasında yaşanan rekabet ortamının kendisinin yazma yaklaşımını olumlu etkilediğini belirtmiş olduğu görülmüştür. “Aralıklı Uygulama” kategorisinde de sadece bir katılımcı tarafından uygulamaların belirli zaman aralıklarına bağlı olarak gerçekleştirilmesinin kendisinin yazma yaklaşımını olumlu anlamda etkilediğini ifade ettiği belirlenmiştir. Aşağıda basamaklı öğretim programına dayalı olarak uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının “Yazma Yaklaşımına Etki” temasına ilişkin her bir kategori ve kod incelenerek ilgili referans cümlelerine yer verilmiştir.

a. Duygusal Durum

K1E: “...Öyle ben daha uzun yazmaya başladım. Zevk de aldım. Ondan sonra yazılarımı uzun uzun yazmaya başladım.”

K3E: “...İlk başta etkinliklerden sıkılıyordum, bulmakta yapmakta zorlanıyordum ama sonra alışmaya başladım. Alıştım ve bana faydası oldu...”

K5K: “...Şimdi daha çok seviyorum yazmayı...”

K6E: “...Önceden yazı yazmaya kötü bakıyordum. Şimdi yazı çalışmalarından sonra iyi bakmaya başladım. Önceden metne hiç önem vermiyordum ama yazı çalışmasından sonra önem vermeye başladım...”

K8K: “...Çalışmaların bittiğine üzüldüm biraz, seviyordum çünkü. İlk başlamadan önce ben biraz sıkıcı geçeceğini zannetmiştim. Düşündüğümde daha güzel geçti. (...)Önceden de yazı yazmayı falan seviyordum, şimdi biraz daha fazla seviyorum.”

K10K: “...Duygusal yönden olumlu oluşturdu bayağı. Yani hikâye yazabildiğim için mutlu oldum. (...)bu etkinliklerden sonra artık hikâye yazabiliyorum, çok mutluyum.”

K11E: “...eskiden yazmayı pek sevmeydim. Bu çalışmayla daha eğlenceli gelmeye başladı...”

K12E: “Eskiden yazmayı hiç sevmeydim ama şimdi biraz daha sever oldum yazma etkinliklerinde...”

K13E: “...Ben yazı yazmayı hiç sevmiyordum neredeyse. Artık daha çok seviyorum...”

b. Beceride İlerleme

K3E: “...Çalışmalar düşüncelerimi olumlu etkiledi. (...)Düşünce olarak aklıma daha çok fikir geliyor ve daha iyi yazıyorum...”

K4K: “...Etkinlikleri geçtikçe başarı oluyor, ilerledikçe başarıya daha çok yakın oluyorum. Başarıya yakın olunca daha çok öz güven geliyor. Öz güven gelince de sevinirim. Sevinince de daha çok seviyorum.”

K5K: “...O metinlerde hayal gücümüz daha çok etkiliydi. Daha güzel yazabiliyorum artık. Etkinliklerde görseli gösteriyordunuz. Görsellerle yazı yazmak daha olumlu etkiledi...”

K7K: “...Ben yazmayı çok sevmiyordum ama bu yazı çalışmalarında yazımın düzeni, şekli falan güzel oldu...”

K9K: “...Genelde yazı çalışmalarında bir şey yazarken heyecanlı oluyordum. Şimdi istediğim gibi adlar veriyorum, hikâyeyi kendim oluşturun, hikâyeyi çok seveceğim şeyler yapıyorum. Genelde temaları çok sevmiş olmam bakış açımı olumlu etkilemiş olabilir. Temalar çok güzeldi.”

K10K: “Normalde düşünüyordum, yazmayı çok istiyordum, hikâye yazmak güzel bir şey ama işte yazamıyordum, aklıma gelmiyordu, kuramıyordum. Kendimden uydurmam gerekiyordu hikâye yazmam için. Kitaplardan araştırdım, birkaç cümle birleştirdim kafamda ama gerisi gelmiyordu. Bu etkinliklerden sonra neyi, nasıl ilerleyeceğimi anladım...”

K11E: “...yeni şeyler öğrendim yazma konusunda.”

K12E: “...Yazma çalışmalarında eskiden çok beterdim şimdi biraz daha iyi olduğumu düşünüyorum. Yazma etkinlikleri her seferinde yaptığımda her seferinde daha fazla şey kazandırdı bana...”

c. Etki Türü

K1E: “Etkiledi. Olumlu oldu...”

K3E: “Etkilediğini düşünüyorum. Beni ileriye götürdü ve daha iyi olmaya başladım...”

K5K: “Olumlu etkiledi. (...)Görsellerle yazı yazmak daha olumlu etkiledi.”

K7K: “...Yaklaşımımı olumlu olarak etkiledi...”

K8K: “Çok fazla etkilediğini düşünmüyorum. (...)yazıya yönelik bir değişim yaratmadı bende...”

K13E: “Evet, olumlu etkisi oldu...”

d. Yazmaya İlgi

K1E: “...Önceden çok ilgilenmiyordum yazı yazmakla, ilgim yoktu ama şimdi yazı yazmayı sevmeye başladım...”

K2E: “...aralıklı olarak yazı çalışması olunca artık yazma alışkanlığı kazandım bir şeyleri...”

K6E: “...Hem kendim de istiyordum. Metin yazmayı severim aslında da yazmaya fazla heveslenmem ama yazmak isterim. Bu yazı çalışmasından sonra böyle ufak ufak metinler yazmaya başladım. (...)metinleri yazdıkça yazmak istedim.”

K11E: “...Bu çalışmayla daha eğlenceli gelmeye başladı...”

e. Rekabet Duygusu

K1E: “...Mesela ben genellikle kısa yazılar yazıyordum. Etkinliklerde arkadaşlarımla bazı kavgılara girdik kim daha fazla satır yazarsa gibi. Öyle ben daha uzun yazmaya başladım...”

f. Aralıklı Uygulama

K2E: “...Çok sık yazı yazınca sinirleniyorum ve bir süre sonra bırakıp sonra yazarım diyorum ve geri dönmüyorum. Çalışmaları aralıklarla yaptığımız için sevdim...”

Benzer şekilde ders öğretmeni de BÖP doğrultusunda gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma yaklaşımını oldukça olumlu bir şekilde etkilediği yönünde görüş belirtmiştir. Ders öğretmeni:

ÖĞRT: “Bu çalışmalarda ilk benim dikkatimi çeken daha önce çocukların yazmaya karşı, metin oluşturmaya karşı tutumları daha öz güvenleri düşüktü bu konuda. Önce tutumları değişti. Daha bu tarz çalışmaları yapmak istediler, daha hevesli oldular. Zamanla yapabiliyor olduklarını gördükçe çocuklar bunu yapmak da istediler. Hani benim ilk dikkatimi çeken buydu. Bir ilk algıları değişti, yazma üzerindeki algıları, ardından becerebildiklerini anladılar. Bu programın dediğim gibi çocuklar üzerinde en belirgin değişikliği bu oldu bence.”

“...Burada benim gördüğüm en büyük oydu. Çocukların yazmaya karşı tutumlarında çok net bir değişiklik oldu. Çocuklar ‘yapabiliyorum’u anladılar...”

Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında da öğrencilerin uygulamalar süresince yazma yaklaşımlarında olumlu bir değişim olduğuna yönelik ifadeler yer almaktadır. Gözlem notunda bu durum,

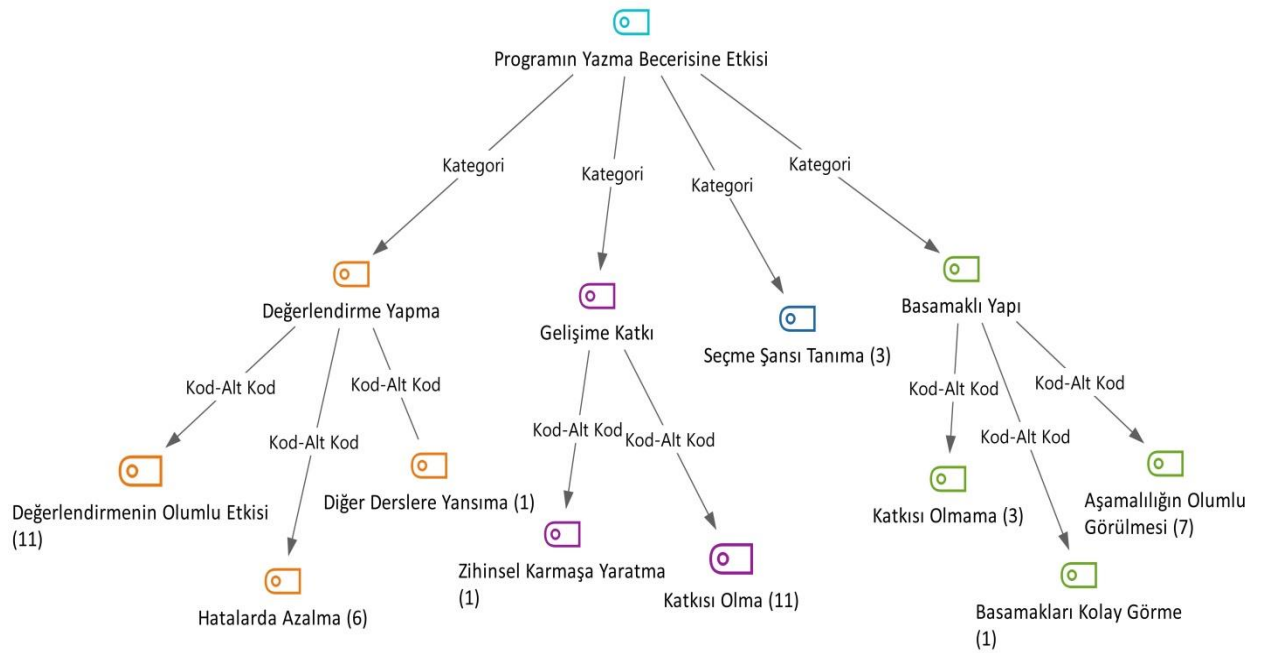
GÖZLEM: “İlk hafta farklı bir çalışma yapmanın heyecanı vardı. İkinci hafta biraz gergindiler ama uygulama sonuna doğru puanlamalarla rahatlama oldu ve yapılan çalışma daha iyi anlaşılmıştı. Sonraki haftalarda beni heyecanla karşıladılar. Öğretmen tarafından öğrencilerin ne zaman çalışma yapacaklarına yönelik sorular sordukları belirtildi. Son haftada birkaç öğrencide sıkılma belirtisi olduğu görüldü.” ifadeleri ile yansıtılmıştır. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin yazma uygulamalarına yönelik ilgilerinin zamanla arttığı, olumlu bir yaklaşım geliştirdikleri ve özellikle yazma tutumu yönünden uygulamaların faydalı olduğu belirtilebilir.

4.2.5. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Programın Yazma Becerisine Etkisi” Temasıyla İlgili Görüşleri

BÖP’e dayalı olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamaları sürecine yönelik analizler sonucunda yapılan kodlamalar yoluyla temalardan biri olarak “Programın Yazma Becerisine Etkisi” teması belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada “Programın Yazma Becerisine Etkisi” adlı bir tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır:

Şekil 19

Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarının “Programın Yazma Becerisine Etkisi” Temasına İlişkin Model



Bu başlıkta BÖP’e dayalı olarak deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen yaratıcı yazma sürecindeki uygulamaların “Programın Yazma Becerisine Etkisi” teması altında yer alan kategoriler ve kod-alt kodlar incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin yoğun olarak “Değerlendirme Yapma” alt temasında “Değerlendirmenin Olumlu Etkisi” kod-alt koduna yönelik ifadeye bulundukları görülmüştür. Katılımcılar tarafından ilgili kategoride farklı bir değerlendirmede bulunulmadığı için tek bir değer yargısı altında

kod-alt kodlar toplanmıştır. Aynı kategoride belirlenen “Hatalarda Azalma” kod-alt kodu ile bazı katılımcıların yazma çalışmalarını değerlendirmeleri sonucunda yazmaya yönelik hatalarında azalma gözlemlediklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Bir katılımcının da yapılan değerlendirme uygulamalarının “Diğer Derslere Yansıma”sının olduğunu belirttiği görülmüştür. Programın Yazma Becerisine Etkisi teması altında öne çıkan, katılımcılar tarafından sık tekrar edilen bir diğer alt tema ise “Gelişime Katkı” olarak belirlenmiştir. Bu kategoride katılımcıların gelişimlerinin olumlu olarak etkilendiğini ifade ettikleri görülmüştür. “Basamaklı Yapı” kategorisinde de katılımcılar tarafından sürece yönelik “Aşamalılığın Olumlu Görülmesi”, uygulamaların basamaklı şekilde ilerlemesinin “Katkısı Olmama”sı ve etkinliklerin yer aldığı “Basamakları Kolay Görme” kod-alt kodlarının ifade edilmiş olduğu bulunmuştur. Ayrıca programın yapısı gereği “Seçme Şansı Tanıma”sına yönelik de üç kez değerlendirmede bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili kodların yükleme sayılarına yönelik çizelgeye ise aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 30

Katılımcıların “Programın Yazma Becerisine Etkisi” Temasına Yönelik Görüşleri

Tema (Boyut)	Kategori	Kod / Alt Kod	f	n	Katılımcılar
Programın Yazma Becerisine Etkisi	Değerlendirme Yapma	Değerlendirmenin Olumlu Etkisi	11	11	K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12
		Hatalarda Azalma	6	6	K4,K6,K7,K9,K11,K13
		Diğer Derslere Yansıma	1	1	K2
	Basamaklı Yapı	Aşamalılığın Olumlu Görülmesi	7	6	K1,K4,K10,K11,K12,K13
		Katkısı Olmama	3	3	K6,K8,K9
		Basamakları Kolay Görme	1	1	K5
	Gelişime Katkı	Katkısı Olma	11	9	K1,K2,K3,K4,K5,K7,K10,K12,K13
		Zihinsel Karmaşa Yaratma	1	1	K3
	Seçme Şansı Tanıma		3	3	K2,K10,K13

Tablo 30 incelendiğinde “Programın Yazma Becerisine Etkisi” teması altında Değerlendirme Yapma, Basamaklı Yapı, Gelişime Katkı, Seçme Şansı Tanıma kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. “Değerlendirme Yapma” kategorisi

incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakınının “Değerlendirmenin Olumlu Etkisi” kod-alt kodunda yapılan yazma çalışmalarına yönelik bireysel değerlendirmelerin yazma becerilerini olumlu anlamda etkilediğini belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili kategoride yer alan bir diğer kod-alt kod olan “Hatalarda Azalma” başlığında da öğrenciler tarafından yapılan bireysel değerlendirmelerin yazma çalışmalarında gerçekleşen hatalarda azalma sağladığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Katılımcılardan biri tarafından ise yapılan değerlendirme uygulamaları sonucunda bir başka dersinde de değerlendirme yapmaya yönelerek başarılı olduğunu belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer kategori olan “Basamaklı Yapı” kategorisinde katılımcılardan bir kısmının yapılan uygulamaların C, B, A şeklinde basamaklardan oluşmasını olumlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Görüşmelerin gerçekleştirildiği üç farklı katılımcının ise aynı kategori başlığı altında bu basamaklı yapının yazma becerilerine katkısı olmadığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bir katılımcı tarafından da yapılan uygulamaların basamaklar özelinde kolay olduğunu ifade etmesi üzerine “Basamakları Kolay Görme” kod-alt kodu oluşmuştur. Analizler sonucunda en yüksek katılımcı ifadesinin yer aldığı ikinci kod-alt kod olarak “Gelişime Katkı” alt temasındaki “Katkısı Olma” kod-alt kodu belirlenmiştir. İlgili kategoride dokuz farklı katılımcının ifadeleri sonucunda uygulanan bu sürecin gelişimlerine katkı sağladığını belirttikleri, bir katılımcının ise basamaklardan oluşan uygulama sürecine yönelik kendisinde zihinsel karmaşaya neden olduğunu ifade ettiği tespit edilmiştir. Uygulanan programın bir özelliği olan katılımcılara seçenek sunmasının görüşmelerde katılımcılar tarafından değerlendirilmesi sonucunda “Seçme Şansı Tanıma” kategorisi de ilgili temada belirlenen bir başka kategori olarak yer almaktadır. Aşağıda basamaklı öğretim programına dayalı olarak uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının “Programın Yazma Becerisine Etkisi” temasına ilişkin her bir kategori ve kod-alt kod incelenerek ilgili referans cümlelerine yer verilmiştir.

a. Değerlendirme Yapma

K2E: “...Mesela matematik sınavında bütün soruları yapıyorum. Ondan sonra “Hocaya erkenden vereyim mi?” diye düşünürken bir kontrol edeyim diyorum. Çünkü önceden ilk yazma etkinliğinde ben hiç okumadan vermiştim, çok yanlışım çıkmıştı. Ben de bundan sonra yine yanlışım çıkar diye düşünüyorum, baktığım zaman iki üç şeyi yanlış yaptığımı görüyorum. (...)O yüzden etkiledi o da beni iyi yönde...”

K3E: “...Yazımızı değerlendirmenin bana bir etkisi oldu. Eskiden kendimi değerlendiremiyordum. İlerledikten sonra, öğretmen biraz değerlendirdikten sonra artık kendimi değerlendirmeye başlamıştım...”

K4K: “...Kendimizi değerlendirmenin bana etkisi oldu çünkü yaptığım hataları görüyorum, sonra düzelتيyorum, daha çok ileriye gitmemi sağlıyor, unutmamamı sağlıyor.”

K7K: “...İlk haftalarda hiç okumadan hocaya gösteriyordum, çok yanlışım çıkıyordu, başka bir etkinlik yapmak zorunda kalıyordum. Ondan sonraki haftalarda yazımı ilk önce ben kendim okudum, kendim değerlendirdim, noktalara baktım, virgüllere baktım, sonra hocaya götürdüm. Bu sefer son haftalarda tam puan alarak çıkıyordum.”

K9K: “...kendime karşı açık oluyorum. Önceden yanlış yaptığımda “Burada yanlış yapmışım ama bir şey olmaz.” diyordum, silmiyordum ama şimdi diyorum ki “20 alayım da geçebileyim.”. Geçmek için hepsini güzelce okuyorum, yanlışlarımı düzelتيyorum, beğenmediklerimi, cümle hatası olanları değiştiriyorum. Şimdi daha iyi yazıyorum.”

K10K: “...Bayağı olumlu etkisi oldu yanlışlarımı kendim bulmam açısından. Kendimize puan veriyorduk, beğenmediysem baştan bir hikâye oluşturunuyordum veya yanlışlarımı hikâyeye göre düzeltmeye çalışıyordum.”

K12E: “...Etkisi oldu. Yanlışlarımı görüp onları bir daha yapmayabileceğimi, eğer yanlışım varsa hocaya götürdüğümde kontrol ederken bana söylediğinde o yanlışlarıma daha dikkat etmem gerektiğini, daha fazla kontrol etmem gerektiğini, o noktalara daha çok bakmam gerektiğini anladım.”

K13E: “...Sonra iyi bilmeye çalıştıkça daha iyi geliştım. Hatam gösterildiği zaman daha iyi oluyordu bana.”

b. Basamaklı Yapı

K1E: “...Böyle bir basamak sistemi olmasaydı etkinlikler zorlaşmayacağı için bende çok bir değişiklik oluşturacağını düşünmüyorum ama böyle kademeli gitmesi yazıyı sevdirdi ve daha iyi yazılar yazmama yardımcı oldu.”

K4K: “Aşamalar bence şöyleydi. C biraz kolay olmuştu. B biraz daha zor olmuştu, A’da daha da zor olmuştu. Bence bunun bana katkısı oldu, beni geliştirdi...”

K5K: “...İlk hafta pek zor değildi. Sonraya doğru da kolaylaştı çünkü yazı yazmayı seviyordum. Başta da yazı yazmayı seviyordum ama bu kadar sevmiyordum...”

K6E: “Bence basamaklı olmasının yazma becerime bir etkisi olmadı...”

K8K: “Aşamalı olmasının benim yazma becerime katkı sağladığını düşünmüyorum. Çünkü benim yazımı fazla etkilemedi. Yani yazım normalde de iyiydi, şimdi de iyi...”

K9K: “Bence etkili olmadı. Çok anlamadım...”

K10K: “...Yani C, B, A basamaklarla daha iyi oldu. (...)A’da bir tane yazıyorduk, B’de iki veya üç tane yazıyorduk puanımız uymuyordu, C’de yeni başladığımız için tam alışamamıştım. B’de iyice alıştım. A’da zaten B’de alıştığım için en iyimi onda yaptım...”

K12E: “...C basamağında kendimi pek umursamıyordum. B basamağına, A basamağına gelince etkinliklerin zorlaştığını gördüm. Daha çok çaba sarf etmek zorunda kaldığımı hissettim. Daha çok çaba sarf edince yazımı falan güzelleştirdim...”

c. Gelişime Katkı

K1E: “Düşünüyorum. (...)ilerledikçe zorlaşmaya başladı. Dolayısıyla yazı becerimi de geliştirdiğini düşünüyorum...”

K3E: “...Öyle C, B, A olması biraz kafamı karıştırdı. İlk yaptıklarımda karıştırdı bayağı. (...)A’da çok iyi geçti. Eskiden yapamıyordum, karışık, aklım almıyordu. Şimdi daha iyi oldu...”

K4K: “...Bence bunun bana katkısı oldu, beni geliştirdi. Hatta ben yazarlığı bile düşündüm...”

K5K: “Evet, yazma becerim arttı. (...)Derste yazı yazdığımızda hoca hep bana “Giriş, gelişme, sonuç yap.” diyordu ama ben unutuyordum ya da yazdığım yazı yerine sığmıyordu, silme zorunda kalıyordum, öyle olunca sevmiyordum. Etkinliklerle öğrenince unutmadım ve daha kolay oldu...”

K12E: “Katkı sağladığını düşünüyorum...”

K13E: “Aslında bayağı bir katkı sağladı...”

d. Seçme Şansı Tanıma

K2E: “Etkinlikler seçmeli olunca ben düşünüyordum mesela “Acaba hangisini seçsem?” diye. Ondan sonra kendime en iyi uygun olanını seçiyordum. (...) karar vermem gelişti. Son zamanlarda biraz çalkantılar yaşadık. (...) Bu konularda karar verme becerimi geliştirdi yazı yazma etkinlikleri. Bu yazı yazma etkinlikleri olduğu için şükrettim kendi kendime “İyi ki bu etkinlik var.” diye. Çok çalkantılı geçti ve ben de doğru kararlar verdiğimi düşündüğüm için mutlu oldum. Sadece yazı yazma konusunda değil günlük yaşamda da bana katkısı oldu...”

K10K: “...kendimiz seçiyoruz ve kendimiz buluyoruz. Mesela tek bir şey söyleseydiniz hem herkes aynı şeyi yazardı, değişik değişik şeyler öğrenemezdik...”

K13E: “...C’de üç tane falan seçiyorduk. O seçtiğimiz üç tanede birinciyi bitirdikten sonra hâlâ aklımız birinci de kaldığı için ikinciyi daha zor yazıyorduk...”

Ders öğretmeni tarafından BÖP doğrultusunda gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerini olumlu şekilde etkilediği yönünde görüş bildirilirken öğrencilerin yeteneklerinin farkına vardıklarına dair de açıklamalarda bulunulduğu belirlenmiştir. Ders öğretmeni:

ÖĞRT: “Böyle bir uygulamayla çocukların yaratıcı yazma becerilerini kesinlikle geliştirebiliriz. Dediğim gibi yazma işi çocuklarda sanki böyle çok komplike, karmaşık bir beceri hissiyatı uyandırıyor. Tabii ki bunda da biz ekstra bir çalışma yaptığımız için müfredatın yanında bu planlamayı, zaman planlamasını uyarladık...” ... “Evet, çok faydası olur!” çünkü çocukların karmaşık olarak gördükleri bu yazma işini bizim yaptığımız bu çalışmayla daha yapılabilir, çocukların “Evet, yapabilirim!” dedikleri bir hâle dönüştürdü. O yüzden bazı temel müfredattaki ya da planlamadaki değişikliklerle kesinlikle uygulanabilir.”

“...Özellikle de yetenekli çocuklar açığa çıktı bununla. Benim de fark etmediğim birkaç tane çocuk “Aaa, evet! Bu öğrenci aslında derste bu kadar aktif değil, bu kadar başarılı

bir öğrenci değil. Aaa, bak böyle bir yeteneği varmış!” dediğim şeyleri, öğrencileri gördüm...”

“...Bu uyguladığımız çalışmada çocuklara dönütleri anında verebilme fırsatımız oldu ya da bunun için uğraştık. Bunu gören çocuk ve puanlamasını hemen yaptığımızda hem kalıcılığı arttı çünkü bir hafta sonra, iki hafta sonra yine olduğunda kalıcılığı arttı. “Ha, daha önce bu hatayı yapmıştım.” dedi. Bu yaptığımız çalışmada anında dönüt alması, bir de kendini değerlendirdiği kısımlar da vardı. O kısımlarda da çocuğun hatalarını hemen görmesi hem dil bilgisi açısından hem noktalama açısından hem içerikteki biraz önce dediniz ya yaratıcı yazma konusunda bizim telkinlerimiz ya da çocuğa sorularımız yaratıcı yaratıcı yazma konusunda da çocukların kendilerini geliştirmesini sağladı...”

Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında da öğrencilerin uygulanan programdan hareketle zamanla yazma becerilerinin gelişmiş olduğu şeklinde ifadelere yer verilmiştir. Gözlem notunda bu durum,

GÖZLEM: *“Öğrenciler tarafından ilk iki hafta seçim yapmakta zorlanıldı. Öğretmenin çalışmalara anında dönüt ve düzeltmelerde bulunması, değerlendirmelerin yapılması öğrencilerin hatalarında azalma olmasını sağladı. Zamanla çalışmaları gerçekleştirmek öğrenciler için daha kolay bir hâl aldı. Seçme şansı, seçeneklerin çok olduğu durumlarda öğrencilerin çalışmalar arasında kısa sürede tercih değişikliği yapmalarına neden oldu. Puanlamaya dayalı başarı ölçütü olması öğrencileri motive etti ve başarıma duygusu tutumlarını olumlu etkiledi.”* ifadeleri ile yansıtılmıştır. Genel olarak bakıldığında uygulamalar sırasında öğrencilerin kendilerini geliştirmekle birlikte farklı metin türlerine yönelik daha fazla öğrenmeye ve uygulama çalışmasına ihtiyaç duydukları düşünülerek bu şekilde programın yararının artırılabilceği söylenebilir.

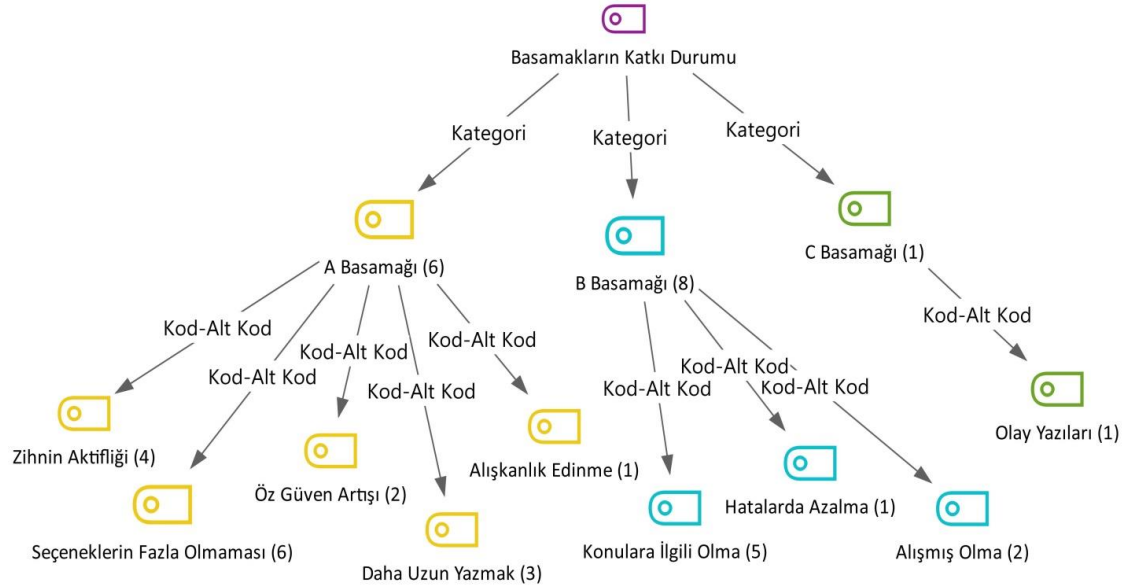
4.2.6. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Basamakların Katkı Durumu” Temasıyla İlgili Görüşleri

BÖP’e dayalı olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamaları sürecine yönelik analizler sonucunda yapılan kodlamalar yoluyla temalardan biri olarak “Basamakların

Katkı Durumu” teması belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada “Basamakların Katkı Durumu” adlı bir tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır:

Şekil 20

Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarına “Basamakların Katkı Durumu” Temasına İlişkin Model



Bu başlık altında BÖP’e dayalı olarak deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarında “Basamakların Katkı Durumu” teması altında yer alan kategoriler incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin yoğun olarak “A Basamağı” ve “B Basamağı” kategorilerinde olumlu ifadelerde bulundukları belirlenmiştir. “A Basamağı” kategorisinde açıklamalarda bulunan katılımcıların ifadeleri doğrultusunda A basamağına yönelik “Zihnin Aktifliği”, “Seçeneklerin Fazla Olmaması”, “Daha Uzun Yazmak” ve “Öz Güven Artışı” kod-alt kodları belirlenmiştir. A basamağı ile ilgili olumlu değerlendirmelerde bulunan öğrencilerin yazma uygulamaları sırasında kendilerine sunulan seçeneklerin fazla olmaması nedeniyle daha uzun yazılar yazabildiklerini ve bu durumun da kendilerinde zihinsel olarak aktif olabilmeyi sağladığını ifade ettikleri görülmüştür. “B Basamağı” kategorisinde açıklamalarda bulunan katılımcıların ifadeleri doğrultusunda ise B basamağına yönelik olarak “Konulara İlgili Olma”, “Alışmış Olma” ve “Hatalarda Azalma” kod-alt kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların B basamağına ilişkin olumlu değerlendirmede bulunmalarına gerekçe olarak etkinliklere alışmış ve bu

basamakta yer alan yazma uygulamalarına yönelik etkinliklere ilgili olmalarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Katılımcıların ifadeleri sonucunda belirlenen son kategori ise aynı zamanda en az değerlendirmede bulunulmuş olan “C Basamağı” kategorisidir. C basamağına yönelik değerlendirmenin ele alındığı bu kategoride “Olay Yazıları” belirlenen tek kod-alt kod olarak görülmektedir. İlgili kodların yükleme sayılarına yönelik çizelgeye aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 31

Katılımcıların “Basamakların Katkı Durumu” Temasına Yönelik Görüşleri

Tema (Boyut)	Kategori	f	n	Katılımcılar	Kod / Alt Kod	f	n	Katılımcılar
Basamakların Katkı Durumu	A Basamağı	6	6	K1,K3,K4,K7,K8,K12	Öz Güven Artışı	2	2	K4,K12
					Zihnin Aktifliği	4	4	K1,K3,K8,K12
					Seçeneklerin Fazla Olmaması	6	4	K1,K3,K7,K12
					Daha Uzun Yazmak	3	2	K1,K12
					Alışkanlık Edinme	1	1	K4
	B Basamağı	8	7	K4,K5,K6,K9,K10,K11,K13	Konulara İlgili Olma	5	3	K5,K6,K9
					Hatalarda Azalma	1	1	K11
					Alışmış Olma	2	2	K10,K13
	C Basamağı	1	1	K2	Olay Yazıları	1	1	K2

Tablo 31 incelendiğinde Basamakların Katkı Durumu teması altında uygulanan programın basamakları olan “A Basamağı”, “B Basamağı” ve “C Basamağı” kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin en çok B basamağına ardından da A basamağına yönelik olumlu değerlendirmelerde bulundukları görülmektedir. En az değerlendirmede bulunulan basamak ise C basamağı olmuştur. Veriler doğrultusunda “A Basamağı” kategorisi incelendiğinde öğrencilerin yoğun olarak bu kategoriye yönelik değerlendirmelerde bulunduklarına ulaşılmıştır. Bu kategoride yorumda bulunan öğrencilerin çoğunun ve genel olarak iki kod-alt kodda da aynı öğrencilerin yazma uygulamalarındaki seçeneklerin az olmasının kendilerini olumlu etkilediğini ve zihinsel olarak daha aktif olmalarını sağladığını ifade ettikleri görülmüştür. Seçeneklerin az olmasına bağlı olarak yapılan yazma çalışmalarının daha uzun metinler yazmalarını sağlamasının da kendisini olumlu etkilediğini belirten iki öğrenci olduğu belirlenmiştir. Yine iki öğrenci tarafından da son basamağa kadar olan

süreçte kişisel gelişim katederek öz güven artışı edindiklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Sadece bir öğrencinin ise bu son basamağa ulaştıklarında artık sürece alışmış olmanın kendisinde olumlu bir etki yarattığını belirttiği bulunmuştur.

Bir diğer kategori olan “B Basamağı” kategorisinde öğrencilerin genel olarak bu basamakta yer alan yazma uygulamalarındaki etkinlik konularına karşı ilgili olduklarını ve daha önce yapılan çalışmalar doğrultusunda sürece artık yabancı olmayarak alışkanlık edindiklerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bir öğrenci tarafından da bu kategoriye ulaşıldığında yazma uygulamalarındaki hatalarında azalma olduğunu ve bu durumun sonucunda B basamağına yönelik olumlu bir değer yargısı geliştirdiğini ifade ettiği görülmüştür. Uygulamanın ilk basamağı olan C basamağına yönelik oluşturulan “C Basamağı” kategorisi için sadece bir öğrencinin olumlu değerlendirmede bulunmuş olduğu da ulaşılan bir diğer sonuçtur. Bu öğrenci ise mevcut basamakta yer alan etkinliklerde kendisinden olay yazısı yazmasının istenmiş olmasını olumlu olarak ifade ettiği belirlenmiştir. Aşağıda BÖP’e dayalı olarak uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının “Basamakların Katkı Durumu” temasına ilişkin her bir kategori ve kod-alt kod incelenerek ilgili referans cümlelerine yer verilmiştir.

a. A Basamağı

K1E: “A basamağı çünkü B ve C basamağı gibi 5-6 tane seçeneğiniz yok. (...)üç seçenekten birini seçiyordum, uzun yazılar yazmayı tercih ediyordum. A basamağıyla kafa yormak daha güzel.”

K3E: “En çok A basamağının katkı sağladığını düşünüyorum. (...)En son yaptıklarımız daha içerikliydi, daha özgür yazıyorduk. (...)Tek bir tane yazmak iyi oldu.”

K4K: “...O zamanlar öz güvenim de arttığı için daha çok sevdim. (...)Daha çok alıştım ve daha çok başarılı olmaya başladım...”

K7K: “Bana A basamağı daha çok katkı sağladı. Çünkü A’da az etkinlik vardı...”

K8K: “Son iki hafta yapılan etkinliklerin bana daha çok katkı sağladığını düşünüyorum...”

K12E: “...Ben bunu bir ders içinde bitirebildiğim için daha hızlı ve daha güzel yazdığımı anlayabildim ama B ve C’de o kadar olanak sağladığını hiç düşünmüyorum. (...)A’da çalışmanın zor olması bana katkı sağladı.”

b. B Basamağı

K4K: “Orta ve son haftalar bana daha iyi geldi. Daha çok alıştım ve daha çok başarılı olmaya başladım...”

K5K: “Ortadaki haftaların bana daha çok katkı sağladığını düşünüyorum. (...)Orta basamakta sevdiğim konular vardı...”

K6E: “Bana ortalarda yaptıklarımız daha çok katkı sağladı. Daha çok yazma isteği geldi ve etkinliklerin daha güzel olduğunu düşünüyorum...”

K9K: “Ortadaki haftalar daha çok katkı sağladı. (...)Ortalarda daha çok hevesim vardı.”

K10K: “Aradaki haftalar. (...)ilk hafta daha yeni tanışmıştık etkinliklerle. Ne yazacağımı bilmiyordum...”

K11E: “En çok ortadakiler katkı sağladı. (...)İlk başta hatalarımı gördüm. Ortadayken çok daha az hata yapmaya başladım...”

K13E: “En çok B katkı sağladı. Çünkü C’de çok acemiydik. Bayağı sıkıntı oldu. B’de ben bayağı rahatlamıştım, alışmıştım artık...”

c. C Basamağı

K2E: “İlk önceki haftalardakiler daha iyiydi. (...)Ben olay yazma konusunda iyiyim. Bilgilendirici konusunda pek iyi değilim. Bu yüzden en çok birinci haftayı sevdim çünkü hep olay yazısı vardı. Bir şeyler izleyip olay çıkarıyorduk. Bu yüzden daha çok sevdim birinci haftayı. (...)okulda yoruluyorum, dershaneye hevesim kalmıyor, elim çok yoruluyor. Yazılar daha kısa olsaydı daha iyi olurdu.”

Ders öğretmeni tarafından BÖP doğrultusunda gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının basamaklı bir yapıda olmasının ve öğrencilere sunulan yazma

alternatiflerinin daha sınırlı bir sayıda olmasının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğine yönelik görüş bildirilmiş olduğu belirlenmiştir. Ders öğretmeni:

ÖĞRT: “...Bazı çalışmalarımızda çok seçenek vardı. Çocuklar seçenekler arasında savruldular, bazı öğrenciler. Dediler ki bir seçeneği seçtiler, başladılar, tıklandılar. Tıklandıkları yerde ısrar etme gereği duymadılar. Hani ‘Biraz daha düşünüyim.’e gitmediler. ‘Ben vazgeçtim öğretmenim, bunu yapıyorum.’a gittiler. Hani o konuda belki sıkıntı olabilir. Onun dışında seçenekli olması birçoğunun farklı bir etkinlik olarak algılamasını ve isteyerek yapmasını sağladı...”

“(…) etkinlik sayıları fazlaydı. (...)en ufak bir zorluk yaşadığında vazgeçebilecek çok öğrenci var. Çok fazla seçenek sunduğumuzda çocuklara başladı, tılandı, ‘Hocam ben bunu değiştirmek istiyorum?’ dedi öbürüne geçti. (...)ve o ders onun için verimsiz oldu. Biraz daha sınırlasaydık belki kaçacak yer bırakmazdık. (...)öğrenci seviyesinin ne durumda olduğunu iyi analiz etmek gerekiyor. Birçok başarısız çocuk yapamadığından değil de yapamayacağını düşündüğü için başarılı değil bence... Çocuk en ufak bir şeyi adım adım, bu BÖP bu konuda daha iyi aslında o çocukları kapsamak açısından. Benim verdiğim standart etkinlikleri sadece sınıfta beş kişi yapıyorduk ama şimdi sınıfın yarısı kâğıdı eline aldığı anda düşünmeye başlıyor çünkü yapabiliyorumu gördü...”

Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında da öğrencilerin C basamağından A basamağına doğru ilerleyen süreçte daha üretken, öz güvenli oldukları ve yazılan metinlerin uzunluklarının zamanla artmış olduğu ifadelerine yer verilmiştir. Gözlem notunda bu durum,

GÖZLEM: “C basamağında yapılan çalışmalar öğrenciler tarafından çekimser karşılandı. Seçeneklerin fazla olması seçme şansını zorlaştırdı. Fazlaca tercih yapma imkânı olması öğrencilerin yazma çalışmalarında sürekliliği kısıtladı. B basamağında yapılan etkinlikler öğrenciler tarafından daha rahat benimsendi. Öğrenciler, çalışmalara karşı daha ilgiliydi. A basamağında seçeneklerin az olması öğrencilerin daha uzun metinler yazmalarını ve üretken olmalarını sağladı.” ifadeleri ile yansıtılmıştır. Genel olarak bakıldığında C basamağından A basamağına doğru öğrencilerin daha olumlu bir

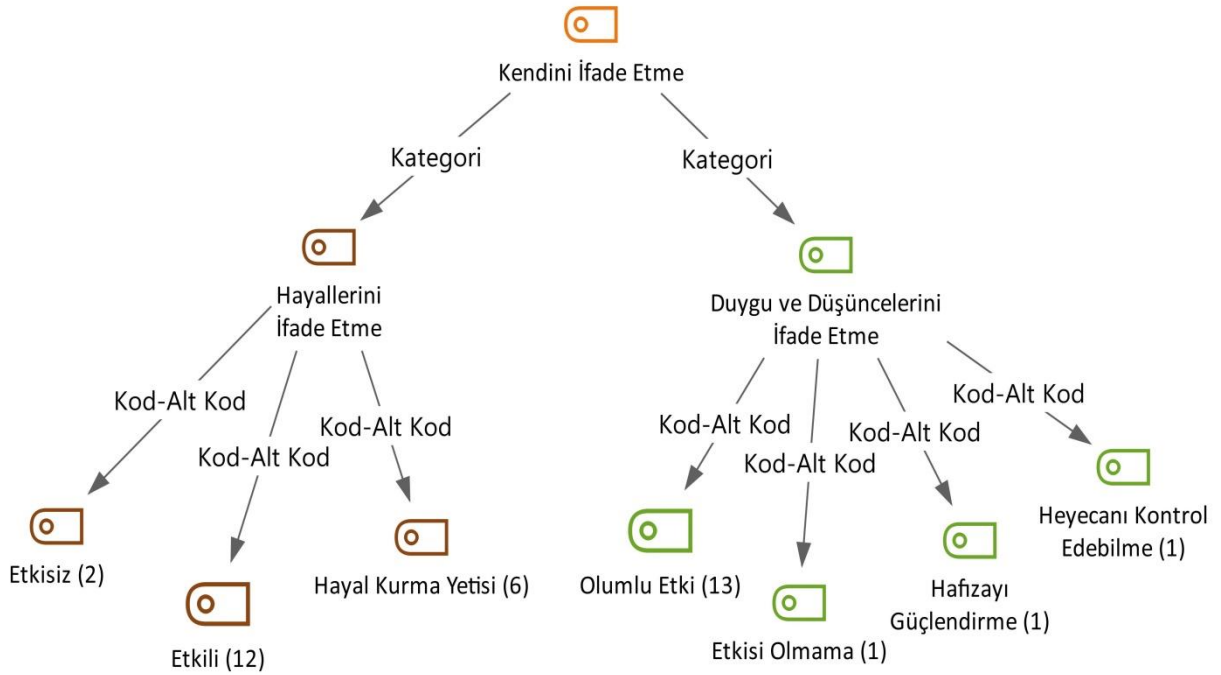
yaklaşım geliştirdikleri, öz güvenlerinin arttığı, üretken oldukları, çalışmalara yönelik ilgilerinin artmış olduğu söylenebilir.

4.2.7. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Kendini İfade Etme” Temasıyla İlgili Görüşleri

BÖP’e dayalı olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamaları sürecine yönelik analizler sonucunda yapılan kodlamalar yoluyla temalardan biri olarak “Kendini İfade Etme” teması belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada “Kendini İfade Etme” adlı bir tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır:

Şekil 21

Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarına Yönelik “Kendini İfade Etme” Temasına İlişkin Model



Bu başlık altında BÖP’e dayalı olarak deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen yaratıcı yazma sürecindeki uygulamalara yönelik “Kendini İfade Etme” temasında yer alan kategoriler incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada “Hayallerini İfade Etme” ve “Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme” olmak üzere iki ayrı kategori belirlenmiştir. İlk

olarak “Hayallerini İfade Etme” kategorisini incelediğimizde öğrencilerin yoğun olarak “Etkili” kod-alt koduna yönelik ifadede bulundukları görülmüştür. Aynı kategoride daha sonra en çok ifade edilen kod-alt kodun ise “Hayal Kurma Yetisi” olduğu görülmektedir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği katılımcıların ilgili kategoride “Etkisiz” kod-alt koduna yönelik çok az görüş belirttiği tespit edilmiştir.

Kendini İfade Etme teması altında öne çıkan, katılımcılar tarafından sık tekrar edilen bir diğer kategori ise “Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme” olarak belirlenmiştir. Bu kategoride katılımcıların genel olarak “Olumlu Etki” kod-alt kodunda toplandıkları görülmektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda sadece bir katılımcının sürece dair ilgili kategoriye yönelik “Etkisi Olmama” ifadesinde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı kategori kapsamında görüşmelerin gerçekleştirildiği birer katılımcının sürece yönelik açıklamaları doğrultusunda ise “Hafızayı Güçlendirme” ve “Heyecanı Kontrol Edebilme” kod-alt kodları bulunmuştur. Bu tespitler doğrultusunda ilgili kodların yükleme sayılarına yönelik çizelgeye ise aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 32

Katılımcıların “Kendini İfade Etme” Temasına Yönelik Görüşleri

Tema (Boyut)	Kategori	Kod / Alt Kod	f	n	Katılımcılar
Kendini İfade Etme	Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme	Olumlu Etki	13	11	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K11,K12,K13
		Hafızayı Güçlendirme	1	1	K3
		Etkisi Olmama	1	1	K9
		Heyecanı Kontrol Edebilme	1	1	K6
	Hayallerini İfade Etme	Etkili	12	10	K2,K3,K4,K5,K7,K9,K10,K11,K12,K13
		Hayal Kurma Yetisi	6	6	K4,K5,K7,K10,K11,K12
		Etkisiz	2	2	K6,K8

Tablo 32 incelendiğinde “Kendini İfade Etme” teması altında “Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme” ve “Hayallerini İfade Etme” kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. “Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme” kategorisinde dört farklı kod-alt koda ulaşılmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği 13 katılımcıdan 11’inin yapılan uygulamaların duygu ve düşüncelerini ifade etme yönünden kendisini olumlu etkilediğini belirttiği görülmüştür. Sadece bir katılımcı tarafından yapılan uygulama çalışmalarının

bu yönde kendisine bir etkisinin olmadığını ifade ettiği tespit edilirken başka bir katılımcı tarafından ise açık bir şekilde olumlu ya da olumsuz herhangi bir açıklamada bulunulmadığı belirlenmiştir. Aynı kategoriye yönelik bir katılımcı tarafından yapılan uygulamaların hafızasını güçlendirdiğini, bir katılımcının ise heyecanını kontrol edebilmesini sağladığını belirttiği bulgusuna ulaşılmıştır.

“Kendini İfade Etme” temasının bir diğer kategorisi olarak belirlenen “Hayallerini İfade Etme” için katılımcıların ifadeleri doğrultusunda üç ayrı kod-alt koda ulaşılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda görüşmelerin gerçekleştirildiği 13 katılımcıdan 10’u uygulanan yazma çalışmalarının hayallerini ifade etmeleri noktasında etkili olduğunu belirttikleri görülmüştür. İki katılımcının açıklamaları doğrultusunda ise bir diğer kod-alt kod olan “Etkisiz” kod-alt koduna ulaşılmıştır. Öte yandan görüşmelerin yapıldığı iki katılımcı tarafından bu yönde açık bir şekilde olumlu ya da olumsuz herhangi bir açıklamada bulunulmadığı belirlenmiştir. Kategorinin en çok görüş ifade edilen bir diğer kod-alt kodu olarak “Hayal Kurma Yetisi”ne ulaşılmıştır. Altı katılımcı tarafından yazma çalışmalarının hayal kurma yetilerine katkı sağladığına yönelik açıklamada bulunulduğu görülmüştür. BÖP’e dayalı olarak uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarına yönelik görüşmeler sonucunda belirlenen “Kendini İfade Etme” temasına ilişkin her bir kategori ve kod-alt kod incelenerek ilgili referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a. Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme

K1E: *“Olumlu düşünüyorum çünkü önceden hep bir yazı yazarken kendimi kısıtlıyordum ama şimdi kafamdan ne geçiyorsa hepsini yazabiliyorum.”*

K2E: *“...önceden de iyiydim ama yine bir basamak çıktım yukarı...”*

K3E: *“...Eskiden yaptığım şey çok aklıma gelmiyordu. Şimdi her şey aklıma geliyor ve daha iyi bir hikâye ortaya çıkarmaya çalışıyorum...”*

K4K: *“Olumlu etkisi oldu. Mesela bazen duygusal yazıyorum. Benim duyguma bağlı oluyor. Etkinliklerden önce duygularımı, düşüncelerimi ifade etmek benim için biraz zordu...”*

K6E: “...Ben kendimi metinde ifade etmeyi daha çok seviyorum. Söylerken içime bir his düşüyor, heyecanlanıyorum, söyleyemiyorum yani ama metinde hiç heyecanlanmadan yazıyorum. Bu yazma çalışmasının benim için olumlu etkileri oldu tabi...”

K7K: “Bana etkisi oldu çünkü ben bir olayı yazarken aynısını yazıyordum sadece karakterlerini değiştiriyordum...”

K9K: “...Ben zaten çok açık biri olduğum için bir etkisi olmadı...”

K11E: “...Evet mesela şiirler, metinler yazarken duygularımı daha iyi ifade ediyorum. Bazen konusurken kendimi ifade edemiyorum. Yazarken daha iyi ifade ediyorum, duygularımı falan daha iyi söylüyorum...”

K13E: “Kesinlikle etkisi olduğunu düşünüyorum. Önceden kendimi ifade edemiyordum. Ne yazıyla ifade edebiliyordum ne de konuşarak. Çalışmalardan sonra kendimi ifade etmeye başladım. Çok fazla etkisi oldu hem de...”

b. Hayallerini İfade Etme

K3E: “Evet, düşünüyorum. Hayaller, fikirler aklıma daha iyi geliyordu. (...)Eskiden çok hayal kuramıyordum ama şimdi çok daha iyi hayal kurmaya başladım...”

K4K: “...Hayallerimi ifade etmede çok katkısı oldu. Benim aslında geleceğe yönelik bir düşüncem yoktu. Yazdıklarımın sonra daha çok başarılı olduğumu düşündüm. Mesela ileride yazar olmayı düşündüm. Geleceğime daha çok etkisi oldu, katkısı oldu. Hâlâ da düşünüyorum aslında.”

K5K: “...Mesela Bursa’da bir köy göstermiştiniz. Orayı hayal etmemiz gerekirken önceden başka, alakasız şeyler yazabiliyorduk. Bana olumlu etkisi oldu. Artık hayallerimi daha çok ifade edebiliyorum...”

K6E: “...Hayallerimi ifade etmem yönünden bir etkisi olmadı.”

K8K: “...Hayallerimi ifade etmeme bir etkisi olmadı.”

K11E: “...Etkinlikler hayal gücümü geliştirdi. Hayalimdekileri belki anlatamam ama yazarım yani.”

K12E: “Katkısı olduğunu düşünüyorum. Hayallerimi yazıya dökemediğim için ve o sırada düşünüp metni orada oluşturabildiğim için yani daha fazla etkisi olduğunu düşünüyorum...”

Ders öğretmeni tarafından BÖP doğrultusunda gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve yaratıcı yazma çalışmalarının uygulamalar sonrasında da devam etmesiyle daha uzun bir zaman dilimine yayılarak çok daha olumlu sonuçlara ulaşılacağı yönünde ifadelerle yer verildiği belirlenmiştir. Ders öğretmeni:

ÖĞRT: “...Neden işte bizim dört tane becerimiz var bunun zaten biri yazma. Zaten işin %25’i burada. Buna direkt katkısı var zaten. Yazmanın da zaten konuşmanın yazılı ifadesi olduğu için sözel ifadelerine de etkisi olacağını düşünürsek direkt olarak tabii ki bu ana becerilere katkısı olacaktır...”

“(...)süreç uzadığında muhtemelen çok daha iyi sonuçlarını alacağız ama bizim yaptığımız süre boyunca önce ilk başlarda biçim yönünden kendilerini biraz daha düzeltiler. Ondan sonra iş biraz daha içeriğe girdiği için evet, faydası oldu. Ama bunun asıl ürünlerini sanki biraz daha uzun vadeli bir çalışmada görebiliriz diye düşünüyorum...”

Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında da öğrencilerin kendilerini ifade etme yönünden gelişme katettikleri ve yazma çalışmalarını tamamlama sürelerinin kısaldığı ifadelerine yer verilmiştir. Gözlem notunda bu durum,

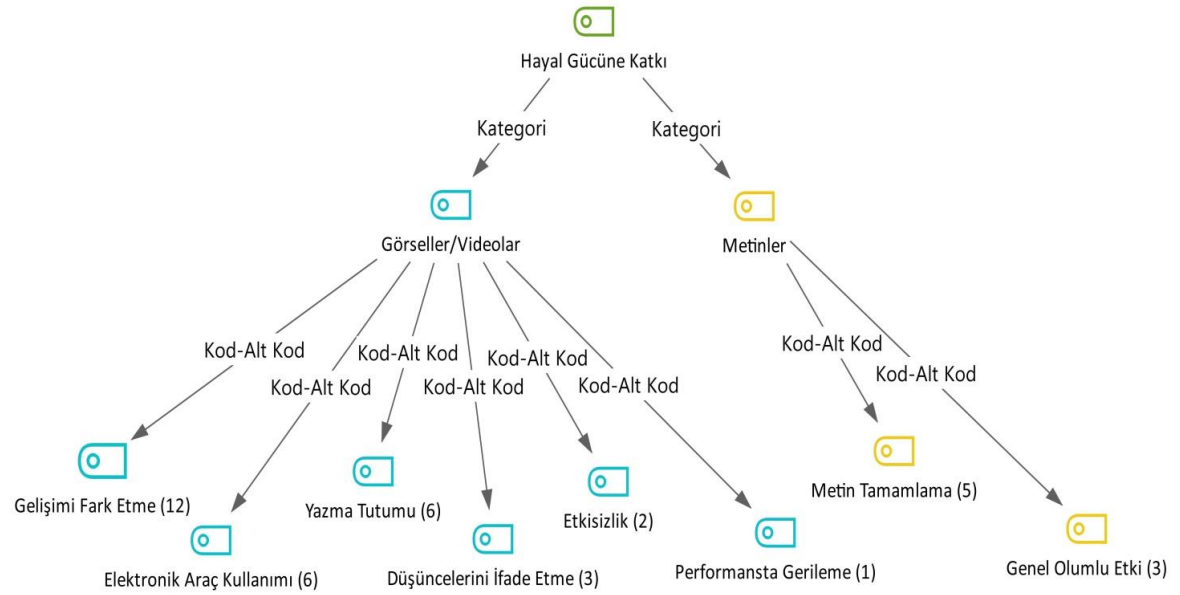
GÖZLEM: “Seçeneklerin azalması öğrencilerin daha uzun yazmalarını ve kendilerini ifade etmede rahatlığa ulaşmalarını sağladı. Daha uzun yazmalarına bağlı olarak daha üretken oldukları görüldü.” ifadeleri ile yansıtılmıştır. Genel olarak bakıldığında uygulamalar sırasında öğrencilerin zaman içerisinde kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve daha üretken oldukları söylenebilir.

4.2.8. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Hayal Gücüne Katkı” Temasıyla İlgili Görüşleri

BÖP’e dayalı olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamaları sürecine yönelik analizler sonucunda yapılan kodlamalar yoluyla temalardan biri olarak “Hayal Gücüne Katkı” teması belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada “Hayal Gücüne Katkı” adlı bir tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır:

Şekil 22

Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarının “Hayal Gücüne Katkı” Temasına İlişkin Model



Bu başlık altında BÖP’e dayalı olarak deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda ulaşılan “Hayal Gücüne Katkı” teması içerisinde belirlenen “Görseller / Videolar” ve “Metinler” kategorileri incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin yoğun olarak “Görseller / Videolar” kategorisine yönelik değerlendirmede bulundukları görülmüştür. “Görseller / Videolar” kategorisi altında altı farklı kod-alt kod belirlenmiş ve bu kod-alt kodlar içerisinde en çok yorumda bulunan kod-alt kod olarak “Gelişimi Fark Etme”ye ulaşılmıştır. Öğrenciler tarafından video içeriklerinin vurgulandığı kod-alt kod olarak ise “Elektronik Araç Kullanımı”na ulaşılmıştır.

Görüşmelerin gerçekleştirildiği bir öğrenci tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda ise “Performansta Gerileme” kod-alt kodu elde edilmiştir. “Yazma Tutumu” ve “Düşüncelerini İfade Etme” ise “Görseller / Videolar” kategorisinde ulaşılan iki diğer kod-alt kod olarak görülmektedir.

Katılımcıların açıklamalarına dayalı olarak çalışmanın ikinci kategorisi olan “Metinler” başlığı altında da “Metin Tamamlama” ve “Genel Olumlu Etki” olmak üzere iki kod-alt koda ulaşılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda “Metin Tamamlama” kod-alt koduna yönelik daha fazla yorumda bulunulmuş olduğu görülürken “Genel Olumlu Etki” kod-alt koduna dair daha az ifadeye yer verilmiş olduğu tespit edilmiştir. İlgili kodların yükleme sayılarına ise aşağıdaki çizelgede yer verilmektedir:

Tablo 33

Katılımcıların “Hayal Gücüne Katkı” Temasına Yönelik Görüşleri

Tema (Boyut)	Kategori	Kod / Alt Kod	f	n	Katılımcılar
Hayal Gücüne Katkı	Görseller / Videolar	Gelişimi Fark Etme	12	8	K2,K4,K5,K6,K7,K9,K11,K13
		Elektronik Araç Kullanımı	6	6	K1,K4,K5,K7,K9,K11
		Yazma Tutumu	6	4	K1,K3,K4,K9
		Düşüncelerini İfade Etme	3	2	K1,K4
		Etkisizlik	2	2	K2,K8
		Performansta Gerileme	1	1	K3
	Metinler	Metin Tamamlama	5	4	K3,K5,K10,K12
		Genel Olumlu Etki	3	3	K6,K12,K13

Tablo 33 incelendiğinde “Hayal Gücüne Katkı” teması altında “Görseller / Videolar” ve “Metinler” olmak üzere 2 farklı kategorinin yer aldığı görülmektedir. “Görseller / Videolar” kategorisinde altı farklı kod-alt koda ulaşılmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği 13 katılımcıdan 8’inin görsel ve videolar esasında gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda kendilerinde olumlu anlamda değişimler fark ettiklerini belirten ifadelerine ulaşılmış olması sonucunda “Gelişimi Fark Etme” başlıklı bir kod-alt kod belirlenmiştir. Bu açıklamada yer alan beş aynı, bir farklı katılımcı tarafından da “Elektronik Araç Kullanımı”na yönelik olumlu değerlendirmelerde bulunulduğu görülmüştür. Kimi öğrencilerin ise etkinliklerde kullanılan görseller ve videolar sonucunda yazmaya yönelik tutumlarının olumlu bir şekilde geliştiği şeklindeki

beyanlarına ulaşılmıştır. Bir katılımcı tarafından görsellere ve videolara dayalı yapılan uygulamaların kendisinde herhangi bir değişim yaratmadığı, başka bir katılımcı tarafından ise kendisinde bir gelişim oluşurken bu gelişimin hayal dünyasından ziyade bilişsel anlamda olduğu şeklindeki açıklamaları sonucunda “Etkisizlik” kod-alt kodu belirlenmiştir. Görüşmeler sonucunda bir katılımcı tarafından da animasyonların kendisinin performansında gerilemeye yol açtığını belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. “Görseller / Videolar” kategorisi altında iki katılımcı tarafından ise herhangi bir değerlendirmede bulunulmamış olduğu da ulaşılan bir başka sonuçtur.

“Hayal Gücüne Katkı” temasının bir diğer kategorisi olarak belirlenen “Metinler” başlığındaki katılımcıların ifadeleri doğrultusunda “Metin Tamamlama” ve “Genel Olumlu Etki” olmak üzere iki ayrı kod-alt koda ulaşılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda basılı metinler esas alınarak yapılan uygulama çalışmalarına yönelik öğrencilerin daha az değerlendirmede bulunduğu görülmektedir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği 13 katılımcıdan 4’ü basılı metinlere dayalı yazma çalışmalarındaki metinleri tamamlama etkinliklerinin hayal güçlerine daha fazla katkı sağladığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Üç katılımcı tarafından ise metinlere dayalı yapılan uygulamaların kendilerinde genel anlamda bir olumlu etki oluşturduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Basamaklı öğretim programına dayalı olarak uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarına yönelik görüşmeler sonucunda belirlenen “Hayal Gücüne Katkı” temasına ilişkin her bir kategori ve kod incelenerek ulaşılan ilgili referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a. Görseller / Videolar

K1E: *(...)bir konu söyleyip direkt yazmaktansa görsellerden bakıp, video izleyip onu herkesin hayal gücüne göre yazması bence daha güzel. Düşüncelerimi ifade etme yönünden de bana bir sürü katkı sağladı. Video izlemenin hayal gücümüzü görsel açıdan çok etkilediğini düşünüyorum ben. (...)Kâğıtlardaki görsellerdense tahtada yansıtılan görseller daha etkiliydi.”*

K2E: *“Hayal dünyama pek katkı sağlamadı ama beynimde bir yer edindi. Mesela ben deneme sınavına girdim orada bizim yaptığımız 5N1K görselinin aynısı çıktı. (...)yazma etkinlikleri sayesinde o soruyu yapmıştım. Yani bana etkisi oldu yine de burada da.”*

K3E: “(...)Animasyonlar falan benim hayal gücümü, yazdığım hikâyeyi düşürüyordu. O yüzden çok katkısı olmadı yani...”

K4K: Katkısı olduğunu birazcık düşünüyorum çünkü öyle şeyleri izleyince içim daha çok açılıyor. (...)düşündüklerimi aktarınca daha çok rahat hissettim kendimi. (...)animasyonları izliyorum, kafamda kuruyorum, hayal ediyorum. Sonra yazdığım şeye bakıyorum, karşılaştırıyorum, hayal ediyorum, tekrar kontrol ediyorum. Düşündüklerimi genelde kâğıda aktaramıyordum ama şimdi kafamdan geçeni direkt aktarabiliyorum.”

K5K: “(...)Güzel bir şey izliyordum o bölümün devamını hayal edebiliyorduk. (...)görselin katkısı olduğunu düşünüyorum. İlk yaptığımızda biraz saçma bir şey olmuştu ama kendimi değerlendirdiğimde hocayla baktığımda oldu...”

K6E: “Resimlerle slogan oluşturun demiştiniz. Oradan daha çok şey yaptım. (...)Resim kullanmamız ve metin yazmamız hayal dünyama daha çok katkı sağladı.”

K7K: “Katkısı olduğunu düşünüyorum çünkü bazen böyle resme bakarak ben bir anlam falan çıkaramıyordum ama etkinlikleri yapmaya başladıktan sonra resme bakarak anlam çıkartmakta daha iyi oldum. Beni animasyon daha çok etkiledi çünkü ben bir video falan izlediğimde o videodan anlam çıkarıyordum ama anlatamıyordum. Animasyon izledikçe o konuyla ilgili şeyler yazmaya başladım.”

K8K: “Etkisi olduğunu düşünmüyorum çünkü ben normalde de düşündüğümü yazma konusunda iyiydim. Şimdi de aynı. O yüzden bir fark göremedim. Hayal dünyam hep aynıydı.”

K9K: “Animasyon çok etkili oldu çünkü o benim çok hoşuma gitmişti. (...)empati yaptım. Bu tarz videolar hayal dünyamı daha iyi geliştirdi. (...)Bir şey izledikçe o konu hakkında bir şeyler yazmayı çok severim.”

K11E: “Katkısı oldu. En çok muhtemelen videolar (animasyonlar) olur çünkü sadece sözleri kendim oluşturduğum için hayal dünyamı daha çok geliştirdi aslında. Konuştuklarını ben uydurduğum için daha iyi oldu. Hayal dünyamı geliştirdiler.”

K13E: “Hayal dünyama çok olmasa da birazcık katkısı oldu. Daha çabuk hayal ediyorum bir şeyleri. Gözümde daha çabuk canlandırıyorum...”

b. Metinler

K5K: “(...)En çok metin tamamlamanın (...)katkısı olduğunu düşünüyorum. (...)Metin tamamlama çalışmaları kitap okuyormuşum gibi geliyordu ve kitap okumayı daha çok seviyorum.”

K6E: “(...)Resim kullanmamız ve metin yazmamız hayal dünyama daha çok katkı sağladı.”

K10K: “...İzlediğim şeyi hemen unutabiliyorum ama bir sayfada okuduğum şeyin tamamını gerisini hayal kurarak devamını yazabiliyordum. En çok metin tamamlamanın katkısı oldu.”

K12E: “...metni okuyup devamını getirebilmek; giriş, gelişme ya da sonucu devam ettirebilmek o sırada daha iyi zekâmın çalışmasını sağladı. En çok metin tamamlamanın hayal dünyamı geliştirdiğini düşünüyorum. Metinlerin devamının nasıl olabileceğini düşünmek daha bence zihin açıcı geliyordu.”

K13E: “(...)Metinler daha çok katkı sağladı. Onlar biraz daha uzun olduğu için daha çok katkı sağlıyor. Hızlı yazmak için daha çok hayal kurmamı sağlıyor.”

Ders öğretmeni tarafından BÖP doğrultusunda gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma çalışmalarındaki yaratıcılıklarına olumlu şekilde etkisi olduğu yönünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ders öğretmeni:

ÖĞRT: “...Çocuklarım yazmaya karşı tutumları sizin sayenizde değişti. Özellikle ilk haftalarda ‘Hocam bu hafta yapacağız mı, bu hafta yapacağız mı?’ diye soruyorlardı. Bu beni çok mutlu etti. Bu bir öz eleştiriydi aslında. Biz artık 17 yıllık bir öğretmenim ama zamanla sanırım devlette öğretmenler bir rutine oturtup kendini o rutinde gidiyor. Böyle farklı çalışmalar konfor alanımızdan çıkarıyor aslında ama sonucunu görünce keyif de alıyoruz. Bu çalışma o yüzden iyiydi. Girdiğim diğer sınıflarda da buna benzer çalışmalar yapmaya başladım. Çocukları yazma konusunda biraz daha itirmeye başladım. Bana da katkıda bulundunuz bu açıdan...”

“...Biraz daha şey gibi gördüler bu çalışmaları sıradan değil...”

“...Birkaç tane dediğim gibi yetenekli olduğunu bu çalışmalarda gördüm. Çok net gördüm hatta onları şaşırdım da. Süreç uzarsa içerik yönünden de yaratıcılıkları yönünden de daha faydalı olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında da yapılan yaratıcı yazma etkinliklerinden hareketle öğrencilerin hayal güçlerinin gelişimine yönelik katkısı olduğu şeklinde ifadelere yer verilmiştir:

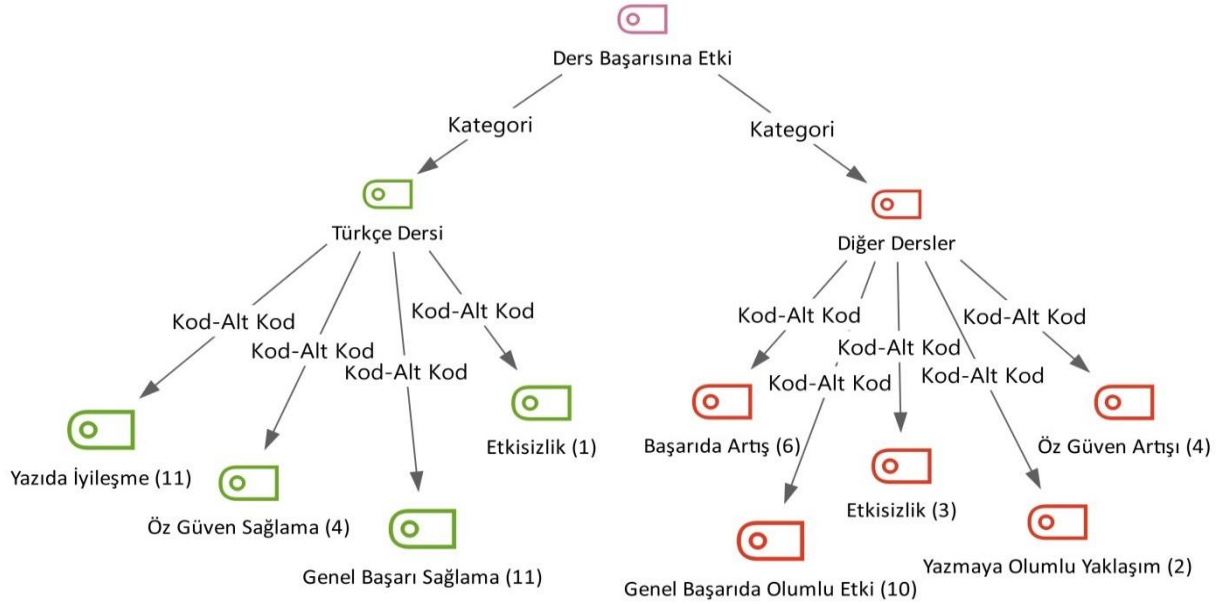
GÖZLEM: *“Görseller / Videolar ile ilgili etkinlikler öğrenciler tarafından daha fazla tercih edilmiştir. Öğrenciler, yazmaya karşı daha isteklidir. Bu isteklilik durumu son haftada bir miktar azalmıştır. Bu etkinliklerde öğrencilerin daha uzun yazma çalışmalarına yer verdiği görülmüştür.”* ifadeleri gözlem notunda yer almaktadır. Genel olarak bakıldığında uygulamalar sırasında öğrencilerin tutumlarının olumlu etkilendiği ve hayal güçlerinin geliştiği söylenebilir.

4.2.9. Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Uygulama Sürecine Yönelik Katılımcıların “Ders Başarısına Etki” Temasıyla İlgili Görüşleri

BÖP’e dayalı olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamaları sürecine yönelik analizler sonucunda yapılan kodlamalar yoluyla temalardan biri olarak “Ders Başarısına Etki” teması belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada “Ders Başarısına Etki” adlı bir tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır:

Şekil 23

Basamaklı Öğretim Programına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Çalışmalarının “Ders Başarısına Etki” Temasına İlişkin Model



Bu başlık altında BÖP doğrultusunda deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarına dayalı olarak “Ders Başarısına Etki” teması içerisinde ulaşılan “Türkçe Dersi” ve “Diğer Dersler” kategorileri incelenmiştir.

Buradan hareketle öğrencilerin her iki kategoride de yoğun olarak genel başarıya yönelik kod-alt kodlarda değerlendirmede bulundukları görülmüştür. “Türkçe Dersi” kategorisi altında ayrıca üç ayrı kod-alt kod daha belirlenmiştir. Bu kod-alt kodlar içerisinde genel başarıyla ilgili kod-alt kodla eşit şekilde olarak en çok yorumda bulunulan bir diğer kod-alt kod ise “Yazıda İyileşme” olmuştur. Yapılan çalışmalara yönelik görüşmeler sonucunda bazı öğrencilerin “Öz Güven Sağlama”ya yönelik ifadelerle yer verdikleri de görülmektedir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği bir öğrenci tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda ise ilgili kategoride “Etkisizlik” kod-alt koduna ulaşılmıştır.

Katılımcıların açıklamalarına dayalı olarak çalışmanın ikinci kategorisi olan “Diğer Dersler” başlığı altında da beş farklı kod-alt koda ulaşılmıştır. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin en fazla “Genel Başarıda Olumlu Etki” kod-alt koduna ulaşılacak

yorumlarda bulundukları belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda ikinci olarak en çok “Başarıda Artış” kod-alt koduna yönelik yorumda bulunulmuş olduğu görülürken bunu “Öz Güven Artışı” kod-alt kodu izlemiştir. Bazı öğrencilerin görüşlerinden hareketle yapılan uygulamalara dair diğer derslere yönelik “Etkisizlik” kod-alt koduna ulaşılırken “Yazmaya Olumlu Yaklaşım”a dair ise daha az görüşte bulunulmuş olduğu tespit edilmiştir. İlgili kodların yükleme sayılarına ise aşağıdaki çizelgede yer verilmektedir:

Tablo 34

Katılımcıların “Ders Başarısına Etki” Temasına Yönelik Görüşleri

Tema (Boyut)	Kategori	Kod / Alt Kod	f	n	Katılımcılar
Ders Başarısına Etki	Türkçe Dersi	Genel Başarı Sağlama	11	9	K2,K3,K4,K5,K7,K9,K10,K12,K13
		Yazıda İyileşme	11	11	K2,K3,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12,K13
		Öz Güven Sağlama	4	4	K4,K6,K10,K12
		Etkisizlik	1	1	K1
	Diğer Dersler	Genel Başarıda Olumlu Etki	10	9	K1,K3,K4,K5,K8,K9,K10,K12,K13
		Başarıda Artış	6	6	K4,K7,K9,K10,K12,K13
		Öz Güven Artışı	4	4	K3,K7,K9,K13
		Etkisizlik	3	3	K2,K6,K11
		Yazmaya Olumlu Yaklaşım	2	2	K1,K5

Tablo 34 incelendiğinde “Ders Başarısına Etki” teması altında “Türkçe Dersi” ve “Diğer Dersler” olmak üzere 2 farklı kategorinin yer aldığı görülmektedir. “Türkçe Dersi” kategorisinde 4 farklı kod-alt koda ulaşılmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği 13 katılımcıdan 9’unun gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda Türkçe derslerinde “Genel Başarı Sağlama” durumunun söz konusu olduğunu ifade ettiği belirlenmiştir. Yapılan yaratıcı yazma çalışmalarına bağlı olarak bu durum muhtemel bir sonuçtur. Bu sonuçla eş doğrultuda olarak 11 öğrenci tarafından belirtilen ifadeler sonucunda “Yazıda İyileşme” sağlamış oldukları da görülmüştür. Uygulamalar sonucunda yazılarında ilerleme kat ettiklerini, Türkçe dersi başarılarının arttığını söyleyen bu öğrencilerden 4’ü ise kendileriyle ilgili “Öz Güven Sağlama” durumunun gerçekleştiğini belirtmiş olduğu da ulaşılan bir başka sonuç olmuştur.

Ders Başarısına Etki temasının bir diğer kategorisi olarak belirlenen “Diğer Dersler” başlığındaki katılımcıların ifadeleri doğrultusunda beş farklı kod-alt koda ulaşılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin en çok 13 katılımcıdan 9’u olarak görüş belirttikleri “Genel Başarıda Olumlu Etki” kod-alt koduna yönelik değerlendirmede bulundukları belirlenmiştir. Ayrıca 6 öğrenci tarafından belirtildiği üzere sadece belirli derslere yönelik değil genel anlamda bir “Başarıda Artış” olduğu sonucuna ve ilgili kod-alt koda ulaşılmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği katılımcılardan 4’ünün değerlendirmeleri doğrultusunda da yapılan yaratıcı yazma uygulamaları süreci sonucunda diğer derslerde ve günlük yaşamlarında da “Öz Güven Artışı” sağladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Üç katılımcı tarafından ise yapılan uygulamaların Türkçe dersi haricinde diğer derslere yönelik bir etkisi olmadığına dair görüş bildirmeleri sonucunda “Etkisizlik” kod-alt koduna ulaşılmıştır. Diğer derslerde de yazı yazdıklarını gerekçe gösteren 2 öğrenci ise uygulamalar sonucunda bu derslerde “Yazmaya Olumlu Yaklaşım” geliştirdiklerini belirtmeleri üzerine ilgili kod-alt kod oluşturulmuştur. BÖP’e dayalı olarak uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarına yönelik görüşmeler sonucunda belirlenen “Ders Başarısına Etki” temasına ilişkin her bir kategori ve kod-alt kod incelenerek ulaşılan ilgili referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

a. Türkçe Dersi

K1E: *“Yazma becerimi ben eskiden de kullanıyordum. Yazma becerisi ile Türkçe dersini ben çok bağdaştıramıyorum. Kitap okumak bence daha çok katkı sağlar diye düşünüyorum.”*

K2E: *“...Türkçe dersi genel başarıımı olumlu etkiledi. İlk sınavda 93 almıştım, konu ve metinden, noktalama işaretlerinden puan kaybetmiştim. 2.sınavda onları kolayca yaptım ve 100 aldım...”*

K3E: *Eskiden Türkçeden çok iyi not alamıyordum ama şimdi daha iyi not almaya başladım. Son yazılıda hikâyeyi daha iyi kuruyordum, kompozisyonu daha iyi yazıyordum...”*

K4K: (...)Derse artık daha çok katılıyorum. Genelde parmak kaldıramıyordum çünkü ya yanlış çıkarsa ya da yanlış bir şey söylersem diye. Şimdi direkt parmağımı kaldırıyorum, doğru çıktığına emin oluyorum, tahtada anlatabiliyorum...”

K7K: “...deneme sınavı falan yapıldığında noktalama işaretlerinde çok takılıyordum. (...)Bir de çok kez uyarı alınca eve gidip onla ilgili çalışmaya başladım ve noktalama işaretlerini, büyük harf kullanımını, -da / -de yazımını falan daha iyi yapıyorum. Sınavlarda falan da iyi oluyorum artık...”

K10K: “Türkçede bu sene biraz kötüydüm ama iyiye götürüyorum. (...)İlk dönemde yazamıyordum ama bu yazı çalışmasından sonra nerede, nasıl kullanacağımı; giriş, gelişme, sonucu nasıl yapacağımı; paragraf başlarını nasil yapacağımı bayağı öğrendim. Konuşmamı da düzeltti etkinlikler biraz. Cümle kuramıyordum çok fazla...”

K12E: “...Türkçe dersi olanaklarımı geliştirdiğini düşünüyorum. (...)Geliştirdiği kısımları dediğim gibi yazımın hızlı olması, daha güzel olması, hayallerimi daha çok kurabilme hevesim. (...)Türkçe dersi başarımı etkiledi. Daha yüksek, daha katılımlı oluyor; daha fazla soruları çözümleyip hocaya gösterebiliyorum, tahtada yapabiliyorum. Olumsuz yönden bir etkisi olmadı...”

b. Diğer Dersler

K1E: “...Diğer derslere yaklaşımımı etkiledi. Fen, sosyal gibi derslerde uzun uzun yazı yazarken eskiden çok sıkılıyordum. Bazen yetiştiremiyordum ama artık severek tahtadaki yazıları hızlıca yazıyorum.”

K2E: “...Türkçe dışında diğer derslerime pek bir etkisi dokunmadı...”

K4K: “...Sosyal dersinde biraz başarımlı oldu ama nedenini bilmiyorum. Bilişimde etkili oldu. (...)Bir konu hakkında özet çıkarın diyor. Burada kelimelerin hangisi daha önemli bilemiyorum. Şimdi özet çıkarmak daha kolay, alıştım çünkü.”

K7K: “...diğer derslerde de okuduğumu anlıyordum ama karşıdakine anlatamıyordum. Böyle bir şeyi izledikten, okuduktan ya da bir soruyu çözdükten sonra artık karşıdakine anlatabiliyorum güzel bir şekilde.”

K9K: “...Genelde sosyal öğretmenim “Bunu yanlış yazmışsın.” falan diyordu. Ben onları yazamıyordum, anlayamıyordum ama artık yazabiliyorum. Bütün dersler için etkisi oldu. Günlük hayatımda da etkisi oldu mesela. Arkadaşlarımla beraber bir yere gittiğimizde, evde oturup bir şeyler yaptığımızda(...) Orada mesela en güzel yazı benim oluyor. Oh, çok hoşuma gidiyor. (...)mesela matematikte çok yazı yazıyoruz. O yüzden ben noktalama hatası yapıyordum. Öğretmen yanlış diyordu. Artık yanlış yapmıyorum. Bütün derslerde öyle çünkü bütün derslerde yazı yazıyoruz.”

K10K: “...okumalarım bayağı iyi artık. Noktalama işaretlerine dikkat ederek. Matematikte de soru çözmeme biraz yardımcı oldu. Yazma çalışmalarından sonra her şeyi anlamaya başladım. Ondan sonra yazı yazarken, soru çözerken nasıl, nereden gideceğimi anlamaya çalıştım.”

K11E: “...Diğer derslere pek etkisi olmadı.”

K12E: “...Diğer dersleri etkilediğini düşünüyorum. Hayal gücü kurarak önceden tahmin etme gibi zekâ oyunlarında, satranç oynarken daha önceden hamleleri hesaplayıp ona göre oynamak. Zekâ oyunları açısından etkilediğini düşünüyorum.”

K13E: “...diğer derslerde de etkisi oldu. Sınavlarda mesela ben çok yavaş okuyordum veya bazen yazı yazmamız isteniyordu. Onu yazmak bile yaklaşık benim 20 dakikamı falan alıyordu. Diğer sorulara yakit kalmıyordu. Türkçe dersinde konuları daha çabuk anlıyorum. Diğer derslerde de daha çabuk anlıyorum. Kendimi ifade edebildiğim için derslere daha çok katılmamı sağladı.”

Ders öğretmeni tarafından BÖP doğrultusunda gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi başarılarına etkisine yönelik yeterli gözlem yapılamamış olduğu görülmüştür. Bu durum üzerinde öğretmenin TUDÖP’e bağlı ders uygulamaları sırasında yazma çalışmalarına yer vermemiş olmasının ve Türkçe dersi yazılı sınavının henüz yapılmamış olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte ders öğretmeni şu ifade de bulunmuştur:

ÖĞRT: “...Bunun sonuçlarını bu dönem sonundaki yazılıda belki biraz daha net görebiliriz ama derse tutumlarının derse başarılarına mutlaka etkisi olacaktır...”

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında basamaklı öğretim programı doğrultusunda gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarını nasıl etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama araçlarıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinden ön test, son test uygulamalarıyla iki aşamalı şekilde veriler toplanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle programa dayalı yapılan uygulamalarla ve kontrol grubu öğrencilerinden uygulama yapılmaksızın nicel veriler elde edilmiştir. Nicel verileri desteklemek ve sürece, programa, bağlı olarak öğrencilerin görüşlerini alabilmek amacıyla deney grubundaki gönüllü öğrencilerle ve öğretmen görüşü için de uygulama öğretmenleriyle görüşülmüş, nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS ve nitel veriler MAXQDA programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen veriler değerlendirilmiş ve benzer çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

5.1. Tartışma

Bu bölümde basamaklı öğretim programının öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarını nasıl etkilediği hipotezlerden hareketle elde edilen sonuçlar bağlamında tartışılmıştır. Araştırmanın deneysel boyutunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalarından ulaşılan veriler YARYÜDÖ ile puanlandırılmış ve ölçekle toplanan veriler istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Hipotezlerden yola çıkılarak nicel ve nitel analizlerin sonuçları alan yazından hareketle tartışılmıştır.

5.1.1. *Ha1 Hipotezine İlişkin Tartışma*

BÖP'ün uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazmaya yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını görebilmek için öncelikle ön test, son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda gruptaki dağılımın normalliği görülmüştür. Veriler normal dağılım gösterdikleri için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olma durumu, parametrik testlerde kullanılan bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin BÖP uygulamaları öncesi ve sonrasında yaratıcı yazma başarılarına yönelik anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t=-5.486$, $p=.000<.05$). Bu

farkın büyüklüğünü belirleyebilmek için etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. İşaretinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmesi gereken etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda anlamlı farkın son test lehine ve çok yüksek ($d=-1.144$) bir etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. BÖP uygulamalarına dayalı yaratıcı yazma çalışmaları yapılan DG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarının süreç sonunda anlamlı şekilde arttığı görülmüştür. Yapılan analize bağlı olarak araştırmanın Ha1 hipotezi doğrulanmıştır. Uygulayıcı öğretmenin görüşmelerde öğrencilerin basamaklar ilerledikçe gelişme katettiklerini, anında yapılan dönüt ve düzeltmelerle öğrencilerin kalıcı öğrenmeler sağladıklarını, özellikle kendisinin daha önce keşfetmediği bazı öğrencilerinin yazma konusunda oldukça yetenekli olduklarını gördüğünü, son haftalara doğru yazma hatalarında gözle görülür bir azalma gözlemlediğini belirtmesiyle ilgili bulgular uygulayıcı öğretmen görüşleri ile de desteklenmiş bulunmaktadır. Araştırmacının gözlemleri de öğrencilerin C basamağından A basamağına giden süreçte içerik ve biçim yönünden kendilerini geliştirdikleri yönündedir. Araştırma bulgularıyla eş değer şekilde Özdemir ve Çevik (2018) de yaratıcı yazma çalışmalarıyla gerçekleştirdikleri yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarısı üzerinde DG lehine anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Çelikipazu ve Erdoğan (2020) da yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmaları yaptığı deneysel çalışmalarında uygulamaların çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Analizlerden ve benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlar, yaratıcı yazmaya yönelik çalışmaların öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarını, yazma becerilerini olumlu şekilde etkilediğini göstermektedir. Yazma becerisi; dinleme, konuşma, okuma becerileri üzerine kurulan ve onlarla iç içe olmakla birlikte daha farklı unsurların da dâhil olduğu karmaşık bir yapıya sahiptir (Yalçın, 2018: 359). Nicel verileri açıklamak amacıyla DG öğrencileriyle gerçekleştirilen bire bir görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerin de nicel verileri desteklediği söylenebilir. Katılımcı görüşlerinden hareketle yapılan uygulamalara dayalı olarak öğrencilerin zamanla olumlu yaklaşım geliştirdikleri, tekrarlar sonrasında öğrenme sağladıkları, öğretmen dönütlerinin kendilerini motive ettiği, okuma ve yazma eylemlerine yönelik isteklilik geliştirdikleri, zihinlerinin daha aktif olduğu, uygulamaların hayal kurarak ifade etmelerini desteklediğini belirttikleri

sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilerden hareketle katılımcıların yazma uygulamaları sonucunda yazma becerisine yönelik motivasyonlarının arttığı ve zamanla beceride ilerleme gerçekleştirdikleri söylenebilir. Eğitimcilerin iş yükünden kaynaklı olarak öğrencilere ya yazma çalışması yaptırmadıkları ya da öğrencilerin yaptıkları çalışmalara yeterli geri bildirim sunmadıkları belirtilmiştir (Cho ve Schunn, 2007: 411). Öğrencilerin ve uygulayıcı öğretmenin görüşlerinden ve gözlem verilerinden yola çıkarak öğretmen dönütlerinin öğrenciler için oldukça olumlu etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Böylece kalıcı öğrenmeler sağlamak, öz güven artışı, hayal kurarak ifade etme yetisi, zihnin aktif olması, zamanla yazmaya yönelik olumlu yaklaşım geliştirme söz konusu olabilmektedir.

Çocuklar için eğlenceli olan şarkı diline sahip olduğu için öğrencilerin fikirlerini şiir şeklinde ifade etmekten mutluluk duydukları, şiir yoluyla zihinlerine kolayca kodlama yaptıkları belirtilmektedir (Pokhrel, 2023: 5). Pokhrel (2023); şiir tamamlama, yazma atölyesi ve biyografi yazma çalışması yaptığı öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizcede yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği ve eğlenerek öğrendikleri, çocukların etkinliklerden zevk aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Uygulama sürecinde yer verilen şiir türüne dayalı etkinliklerle bu sürece katkı sağlanmaya çalışılmış ve şiir yazma çalışması yapan öğrenciler tarafından olumlu değerlendirmelerde bulunulduğu görölmüştür. Çelikpazu ve Erdoğan (2020) da nitel verilerin analizinde öğrencilerin yaratıcı yazma konusunda olumlu düşüncelere sahip oldukları, yapılan etkinliklerden keyif aldıkları ve istekle katıldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yansıtıcı günlüklerle öğrencilerin ne öğrendiklerinin farkında oldukları, kendilerini etkinlik süreçleri açısından değerlendirebildikleri de ulaşılan diğer sonuçlardır. Öğrenciler tarafından yazmaya yönelik tutumların olumlu olarak değiştiğine yönelik ifadelere yer verildiği görölmüştür. ABD'de Yazarlar ve Yazarlar Programları Derneğinin 2014-2015 yılları arasında yaptığı bir anket araştırmasında da ABD'deki insanların hem lisans hem de lisansüstü düzeyde yaratıcı yazarlık eğitimi almak istedikleri belirlenmiştir (Oltean-Cîmpean, 2023: 274). Ayrıca yaşları 22 ile 60 arasında değişen 16 mahkûm ile yapılan yazma derslerinde de yaratıcı potansiyeli ortaya çıkarmanın bireylerin dil sevgisini geliştirdiği ve kendini ifade etmenin bir yolu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Appleman, 2013).

Dil becerilerinden en zor olanının ve son edinilenin yazma becerisi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bazı etkenler de bu becerinin kazanılarak günlük yaşamda etkili bir biçimde kullanılmasının istenen seviyelerde olmasını engellemektedir (Göçer, 2019: 65). Engelleyici faktörlere örnek olarak kazanılmakta zorlanılan bu beceriye yönelik motivasyon yetersizliği ve öğrencilerin geliştirdiği olumsuz tutumlar örnek olarak verilebilir. Yazmaya yönelik tutum, bir göreve yaklaşma veya kaçınmayla ilgili duygusal bir motivasyon durumudur (McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995). Öğrencilerin motivasyonlarına bağlı olarak yazma eylemine yönelik tutumlarının etkilendiği öngörülebilir. Daha önce yapılan çalışmalarda da yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Beydemir, 2010; Maden ve Durukan, 2010; Özdemir ve Çevik, 2018; Yüksel, 2016). Feuer (2011) de işbirlikçi yaratıcı yazma projesi aracılığıyla öğrencilerin yabancı dil becerilerini incelemiş ve dil becerileri üzerinde geniş kapsamlı olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Yüksel (2016) ise yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin sözel yaratıcılıkları üzerinde deney grubunun lehine anlamlı bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Bu durum üzerinde yapılan yazma çalışmalarının öğrencileri motive ederek onlarda başarılı olma duygusunu uyandırması, karmaşık bir beceri olan yazmanın eğlenceli bir aktivite olarak gerçekleştirilmesi, sonuç odaklı değil de sürece dayalı bir yazma faaliyetinin gerçekleştirilmesi etken olarak gösterilebilir. BÖP'te öğrenenden beklenen kendisine verilen görevi kendi hızında ilerleyerek yerine getirmesidir. Bu yöntemin süreçte uygulanmasıyla öğrenme etkinliklerinde bireysel hız farkından kaynaklanan güdülenme eksikliği ya da süreçten kopmaların önüne geçilmesi sağlanabilmektedir (Başbay, 2005: 99). BÖP uygulamalarıyla bireysel hızında kendi başarıma duygusunu tadan öğrencinin yazmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirerek aşırı stresin azalmasıyla daha yaratıcı olabildiği söylenebilir.

5.1.2. H02 Hipotezine İlişkin Tartışma

BÖP'ün uygulanmadığı KG öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olma durumunun belirlenebilmesi için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarının belirlenmesine yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t=1.643$, $p=.117>.05$). Bu durum da araştırmmanın H02 hipotezini

doğrulamaktadır. Araştırma bulgusunu destekler nitelikte olarak Ak (2011) da mevcut Türkçe programındaki yazma çalışmaları ile öğrenimine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin serbest yazma ön test puan ortalaması ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Araştırma bulgularında öğretmen, öğrenci ve gözlem verileri sonucunda DG öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları yönünden de kendilerini geliştirmiş oldukları belirlenmiştir. KG öğrencilerinde veriler arasında anlamlı farklılığın elde edilememesi TUDÖP'e dayalı eğitim ile bağdaştırılabilir. Mete (2020) de sınıf ve Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlikleri yeterli ve nitelikli bulmadıklarını; öğrencilerinin özellikle noktalama işaretleri, birleşik kelimelerin yazımı ve ki'nin yazımı gibi konularda zorlandıklarını belirlemiştir. Duru ve İşeri (2015), yaratıcı yazmayı değerlendirme düzeylerini analiz ettiği kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında ölçeğin Yazmaya Hazırlık ve Yazılanları Sunma ve Değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulamazken Yazma Süreci alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Mevcut araştırma verilerinden farklı olarak yaratıcı yazma konulu çalışmalarında KG'nin yaratıcı yazma puanlarında ön testten son testte doğru bir artış olduğunu gözlemlemiş araştırmacılar da bulunmaktadır (Gökçe, 2020; Uslu, 2019). Yaratıcı yazarlık alanında gözlemlendiği üzere eğitim sürecindeki bazı paydaşlar tarafından (yöneticiler, ebeveynler, politikacılar ve öğretmenler dâhil) yaratıcı yazarlık gibi derslerin gerçek dünyayla hiçbir ticari veya mali ilişkisi olmadığı düşünülmesi sonucunda bu tür eğitimlerin toplum için herhangi bir doğal değeri olmadığı belirtilmiştir (Nicholas, 2021). Uygulama sürecine dayalı olarak elde edilen verilerden hareketle geleneksel eğitim sistemi içerisinde eğitimin paydaşları tarafından yaratıcı yazma becerisine yönelik yeterince önem verilmediği söylenebilir. Bulgularımızla benzer şekilde Maden ve Durukan (2010) da 6. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada istasyon tekniğinin DG lehine olarak öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dorlay (2018) da 5E öğrenme modeli ile yapılan yazma uygulamaların öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Farklı bir alanda da Yıldırım ve Albayrak (2017), BÖP'ün öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmış ve araştırma sonucunda BÖP uygulamalarının düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerine

dayalı öğretime kıyasla öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu yönde daha etkili olduğunu bulmuşlardır.

5.1.2. Ha3 Hipotezine İlişkin Tartışma

BÖP doğrultusunda gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarının uygulandığı DG'nin ve TÛDÖP'e dayalı eğitime devam eden KG'nin yaratıcı yazma başarıları son test puanlarında DG öğrencileri lehine anlamlı bir fark olup olmadığını görebilmek için ön test puanları kontrol altında tutularak karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda gerekli ön koşulların sağlanmasının ardından Kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda yaratıcı yazma başarı puanlarına ilişkin son test puan ortalaması DG için $\bar{X}=64.35$ KG için $\bar{X}=62.80$ bulunmuştur. Düzeltilmiş ortalamalara bakıldığında ise DG son test puan ortalaması $\bar{X}=70.70$ 'e yükselmiş, KG son test puan ortalaması ise $\bar{X}=55.49$ 'a gerilemiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin düzeltilmiş ortalama puanları incelendiğinde DG son test puan ortalamalarının KG son test puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Grupların son test ortalama puanları arasında tespit edilen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Kovaryans analizi sonucunda grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş yaratıcı yazma başarıları son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(1-40)}=1927,369$; $p<.05$). DG öğrencilerinin son test puanlarının KG öğrencilerinin son test puanlarından istatistiksel olarak yüksek olduğu ve bu doğrultuda BÖP uygulamalarının DG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre araştırmanın Ha3 hipotezi doğrulanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünü de görmek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğunu görmek amacıyla η^2 değerine bakılmıştır. Bu durumda elde edilen etki büyüklüğü $\eta^2=.258$ değeri bu farklılığın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Böylece BÖP uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Uygulayıcı öğretmen tarafından öğrencilerin ilk iki derste yapılan uygulamalarda zorlanırken hatalarını görmeleri, öğretmenin dönüt ve düzeltmelerinin yanı sıra kendilerinin de bu hataları kontrol ederek düzeltmeye başlamalarının yazma becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. B basamağına gelindiğinde öğrencilerin yazmaya karşı oldukça hevesli oldukları, yazı biçimlerinin ciddi anlamda düzeldiği, biçimsel hataların

oldukça azaldığı, sürecin uygulamalar sonrasında devam etmesiyle daha uzun olması durumunda çok daha olumlu sonuçlar alınabileceği, uygulanan programın özellikle başarı düzeyi düşük öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmesi ile elde edilen nicel bulgular uygulayıcı öğretmen görüşü ile de desteklenmiştir. Araştırmacının gözlemleri de öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının ilk derse göre değiştiği, yazma çalışmalarına karşı istekli oldukları, teknoloji esaslı yazma etkinliklerini daha çok tercih ettikleri, etkinlikler sırasında ortaya koydukları ürünlerin içerik bakımından yaratıcı olduğu yönündedir. Dorlay (2018), uygulamaya dayalı yazma etkinliklerinde; Karadağ (2018), Storybird uygulamasının yaratıcı yazma başarısına yönelik etkisinde DG lehine anlamlı bir farka ulaşmıştır. Akbaba (2020), çalışmada KG öğrencilerinin yaratıcı yazma puanlarına oranla DG lehine ve deneysel uygulamanın çok yüksek düzeyde etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Beydemir (2010), yaptığı araştırma sonucunda yaratıcı yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazma erişimlerinde, Türkçe ders programında bulunan çalışmaları yapan öğrencilere göre artış olduğunu belirlemiştir. Ayrıca yaratıcı yazma yaklaşımına uygun yöntem ve etkinliklerin uygulandığı grubun yaratıcı yazma ürünlerinde Türkçe ders programında bulunan yöntem ve etkinliklerin uygulandığı grubun yaratıcı yazma ürünlerine göre yaratıcı unsurlara daha çok rastlandığını tespit etmiştir. Ak (2011) ise araştırmasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan serbest yazma ve yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği ön test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır.

Hipoteze yönelik nicel verileri açıklamak amacıyla DG öğrencileriyle gerçekleştirilen bire bir görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin nicel verileri desteklediği söylenebilir. Yapılan uygulamalara yönelik olarak görüşmelerin gerçekleştirildiği öğrenciler; duygu ve düşüncelerini daha özgür ifade edebildiklerini, heyecanlarını kontrol altına alabildiklerini, hafızalarının güçlendiğini, yazma sürecinde kullanılan görseller ve videoların hayal güçlerine katkı sağladığını, öz güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu verilerden hareketle katılımcıların yazma uygulamaları sonucunda daha yaratıcı ürünler ortaya koyabildikleri, duygu ve düşüncelerini ifade etme noktasında özgürleştikleri, heyecanlarını kontrol edebilmelerine bağlı olarak üretkenliklerinin arttığı söylenebilir. Ayrıca uygulanan yazma çalışmalarının DG öğrencilerinin diğer derslerine de olumlu bir etkisinin olduğunu ifade ettikleri

görülmüştür. Temur (2001) da çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler ders başarıları arasında bir ilişkinin olup olmama durumunu ele almış ve öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Pokhrel (2023) de yaratıcı yazma çalışmaları yaptığı öğrencilerinin yaratıcı yazma sürecindeki öğrenmelerini akademik yazma çalışmalarına da aktardıkları ve düşünme biçimlerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin yazmaya yönelik ilgilerinin artmış olduğu da eş değer başka bir sonuçtur. Çelikpazu ve Erdoğan (2020) ise çalışmalarında belirlenen bir fotoğraftan hareketle yapılan yazma çalışmalarında öğrencilerin büyük çoğunluğunun derste eğlendiğini, kendilerini haber yazma ve güzel yazma konusunda başarılı bulduklarını; duygu ve düşüncelerini yazı ile ifade etmede de kendilerini başarılı bulduklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Liu, Liu, Chen ve Liu (2010) animasyonlu resimli kitapların yer aldığı bir Web2.0 öykü anlatma platformu tasarlayarak gerçekleştirdiği yazma çalışmalarında teknoloji destekli yazma uygulamalarının çocukların farklı fikirlerini ortaya çıkararak düzenlemelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir. Bu da teknolojinin yazma etkinliği ile bir araya getirilmesinin öğrencilerin potansiyellerini arttırdığını göstermektedir, denilebilir.

Yaratıcı yazma becerisine yönelik 6. sınıf öğrencileriyle çalışan Duru ve İşeri (2015), mevcut araştırma sonucundan farklı olarak DG ve KG öğrencilerinin yaratıcı yazma eğilimi son test düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamışlardır. DG ve KG öğrencilerinin ön test ve son test ortalamalarını kendi içinde incelediklerinde ise uygulama sonrası ortalamalarının düştüğünü görmüşlerdir. Mevcut araştırma verileriyle eş değer olarak Türkben ve Karaca (2022) da öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirmede programda yer alan yazma tekniklerinden daha etkili olduğunu tespit etmiş ve deney grubu öğrencilerinin lehine sonuçlar elde etmişlerdir. Başka bir çalışmada da bir yıl süreyle yazma atölyesi çalışmaları yapılmış ve çalışma sonucunda projede yer alan öğrencilerin yazmaya olumlu bakmaya başladıkları, motivasyonlarının yükseldiği, yaratıcılık noktasında ilerledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Conroy, Marchand ve Webster, 2009). Baki (2019) ise Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı araştırmasında benzer bir sonuca ulaşmış, dijital öykülerin “fikirlerin orijinallliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil

bilgisi” açısından yaratıcı yazma becerilerinin gelişiminde son test puanları lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir. Araştırma bulgularımızla eş değer bir sonuca da Karagül (2017) ulaşmış ve proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen BÖP’ün öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerinde mevcut programdaki öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı eğitim anlayışına göre daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Araştırma bulgularını destekler nitelikteki çalışmaların da sonucunda yaratıcı yazma ve yazma uygulamalarına yönelik eğitim gören DG öğrencilerinin TUDÖP’e dayalı yazma eğitimi gören öğrencilere kıyasla yazma becerilerinin daha fazla geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle bir modele dayalı olarak gerçekleştirilen yazma faaliyetlerinin onların üretkenliğini, yaratıcılığını, motivasyonlarını arttırdığı; hayal güçlerini geliştirerek duygularını, düşüncelerini, hayallerini ifade etmede onlara olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Horng, Hong ve Chanlin (2005), yaratıcı öğretimi etkileyen faktörleri araştırdıkları çalışmalarında yaratıcılık üzerinde öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinlikler kullanmalarının, öğretim içerikleri ile gerçek hayat arasında bağlantı kurmalarının, sınıftaki becerileri yönetimlerinin, açık uçlu sorular sormalarının, yaratıcı düşünmenin ve teknoloji ile multimedya kullanımının teşvik edilmesinin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yaratıcı öğretimi destekleyici şekilde öğrenci merkezli, yaşama yakınlık ilkesine uygun etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini de olumlu etkileyeceği öngörülebilir. Akkaya (2014), öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmaları üzerinde sahip olduğu etkiye yönelik bir çalışma yapmış, analizlerde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümünün yaratıcı yazma hakkında hiçbir şey bilmediği sonucuna ulaşmıştır. Canbulat, Tepeli ve Özşavli (2019), MEB’deki etkinlik temelli ders işleme yönteminin sadece kavrama ve uygulama basamaklarında olumlu katkı sağladığını; bilgi, analiz ve sentez basamaklarında ise olumsuz bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Uygulama öğretmenin de görüşmeler esnasında belirttiği üzere öğretmenlerin konfor alanından çıkmak istemeyerek yazma çalışmalarına yeterince zaman ayırmadığı düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin esas başvuru kaynağı olan mevcut TUDÖP’te örnek olarak yaratıcı yazma çalışmalarına yer verilmemiş olması öğretmenlerin bu konuda yeterince çalışma yapmamalarına gerekçe olarak gösterilebilir.

5.1.3. Ha4 Hipotezine İlişkin Tartışma

DG öğrencilerinin BÖP uygulamaları gerçekleştirildikten sonraki ve yapılan uygulamanın öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına etkisine yönelik kalıcılık testi toplam puanlarının karşılaştırılmasında verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olma durumunu belirleyebilmek için bağımlı gruplar t-testi ile verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin BÖP uygulamaları son test ve kalıcılık testi yaratıcı yazma başarılarına yönelik anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t=-3.302$, $p=.003<.05$). Anlamlı farklılığın büyüklüğünü belirlemek için ise etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü göz önünde bulundurulduğu zaman anlamlı farkın kalıcılık testi lehine olduğu ve orta düzeyde ($d=-0.689$) bir etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu analiz doğrultusunda araştırmanın Ha4 hipotezi doğrulanmıştır. Uygulayıcı öğretmen tarafından yapılan uygulamaların özellikle temel becerilere yönelik olduğu için öğrencilerin öğrenmelerini ve başarı durumlarını olumlu etkilemiş olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ilerleyen haftalarda biçimden çok içeriğe yönelik yazma çalışmaları yapılmasının da öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının gözlemleri de öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olmasına bağlı olarak süreçte istekli oldukları, yazmanın her aşamasında aktif olmalarına bağlı olarak öğrenmelerin hep bir önceki ders seviyesinin üstüne çıkılarak ilerlediği ve haftalık tekrarlarla kalıcılığın desteklendiği doğrultusundadır. Araştırma sürecinde elde edilen tüm bu bulgular birbirini tamamlayıcı niteliktedir.

Araştırma hipotezine dayalı olarak mevcut bulguları desteklemek amacıyla yapılan görüşmeler sonucunda katılımcı ifadelerinden hareketle elde edilen verilerin analiz sonucunu doğruladığı söylenebilir. Yapılan uygulamalara yönelik olarak görüşmelerin gerçekleştirildiği öğrencilerin tekrarlanan çalışmalar sonucunda hatalarını fark ederek yazma becerisine yönelik zamanla çok yönlü bir gelişim sağladıklarını, Türkçe dersi başarılarının arttığını belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını kontrol ettikleri ve gerçekleştirdikleri öğrenmeleri uyguladıkları yönündeki ifadelerinin de nicel bulguları desteklediği söylenebilir. Konuyla alakalı olarak farklı türlerde yazmaya yönelik öğrenmeler gerçekleştirdikleri, yazmaya yönelik ilgilerinde artış görülmesi, olumlu bir duygusal durum geliştirmeleri de öğrencilerin yaratıcılıklarını öne çıkarır

yönde elde edilen diğer destekleyici ifadeler olarak belirtilebilir. Yapılan birtakım araştırmalarda da öğrencilerle yapılan görüşmeleri destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Gün (2012), çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş olan BÖP'ün öğrenci erişisine ve kalıcılığa olan etkisini belirlemek üzere gerçekleştirdiği çalışmasında BÖP yaklaşımının hem akademik başarıyı artırmada hem de akademik bilgilerin kalıcılığını sağlamada mevcut programda yer alan öğrenme yaklaşımlarına göre daha etkili olduğunu belirlemiştir. Pawliczak (2015) da araştırması sonucunda öğrencilerin görüşüne göre yaratıcı yazma görevlerinin olumlu etki alanlarının esas olarak kelime bilgisi, dil bilgisi, hayal gücü ve hatta öz saygı vb. olduğunu tespit etmiştir. Genel sonuç olarak ise öğrenciler için yaratıcı yazmanın olumlu ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmenin en iyi yolu olduğu vurgulanmıştır. Akbaba (2020) da görüşme yaptığı DG öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin geliştiğine, yazmaya ilişkin cesaret kazandıklarına ve olumlu tutum geliştirdiklerine, hayal güçlerinin geliştiğine, paylaşma ve ifade etme gücü kazandıklarına dair görüş bildirdiklerine ulaşmıştır. Karadağ (2018), Storybird uygulaması ile yaratıcı yazma çalışması yaptığı DG öğrencilerinin tamamının görüşmelerde Storybird ile yapılan yaratıcı yazma çalışmalarına yönelik olumlu görüş ifade ettiklerini sunmuştur.

Araştırma bulgularımızla benzer bazı sonuçlara Melanlıoğlu ve Demir Atalay (2016) da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ulaşmıştır. Melanlıoğlu ve Demir Atalay (2016), yaratıcı yazma çalışmaları ile öğrencilerin dil bilgisi kuralları kapsamında olumlu bir gelişme sağladıklarını, yazma öz yeterliliklerinin arttığını tespit etmiştir. Dali, Lau ve Risk (2015) ise lisans öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında yaratıcı yazarlık yapan öğrencilerin kişisel entelektüel kazanımlarının akademik veya mesleki alanda önemsiz olmadığını, bilimsel içgörü ve bilgi yaratımına derinlik kazandıran değerli bir faktör olduğunu belirtmiş ve yaratıcı yazmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini edinmeleri ve bağımsız öğrenme gelişimlerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Korkmaz (2015) da 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında TUDÖP'te yer alan yazma uygulamalarına kıyasla yaratıcı yazma yöntemi ile yapılan yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarını, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın edebî başarının doğal yeteneğin ifadesi olduğunu, Tanrı tarafından verilen, akıldan kaynaklı olan ve dolayısıyla pedagojiden üstün bir yetinin ürünü sonucunda

ortaya çıktığını, doğuştan gelen yetenek olduğunu varsayan görüşler de mevcuttur (Cowan, 2016: 41). Hamilton, Nolen ve Abbott (2013) da ilkökul öğrencilerinin içsel motivasyon puanlarının yazma becerisinde düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak araştırma sonucundan hareketle öğrencilerin görevleri istekli şekilde tamamlamalarına dayalı olarak içsel motivasyonlarının artmış olduğu varsayılabilir. Bu durum üzerinde puanlama sisteminin, bir üst basamağa geçmek için mevcut basamakta başarılı olmanın ön koşul olmasının etkili olmuş olduğu düşünülebilir. Bulgulardan hareketle BÖP uygulamaları gerçekleştirilen öğrencilerin geliştirdikleri olumlu tutum ve motivasyon doğrultusunda gelişimlerini sürdürdüğü de söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerisine yönelik kaygılarındaki azalmaya ve üretkenliklerindeki artışa bağlı olarak yazma çalışmalarına bireysel olarak da devam ettikleri ve bu durumun da olumlu etkiye sahip olduğu varsayılabilir.

5.1.3. H05 Hipotezine İlişkin Tartışma

BÖP'ün uygulanmadığı KG öğrencilerinin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olma durumuna yönelik analizde ise bağımlı gruplar t-testine başvurulmuş ve araştırma hipotezimizi doğrulayıcı şekilde bir sonuca ulaşılmıştır. Test sonucunda KG öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t=-.255$, $p=.802>.05$). Bu durum da araştırmanın H05 hipotezini doğrulamaktadır. Müfredat akışına bağlı olarak sürdürülen eğitim faaliyetlerinde eğitimciler yazma çalışmalarına yeterince zaman ayıramayabilmektedir. Öğrenciler ise herhangi bir yazma ödevinin olmadığı ve sınavlarda kısa yazı yazma değerlendirme ölçütlerinin dahi olmadığı çoktan seçmeli sınavlarla sınırlı kalma eğilimindedirler. Bu yazma pratiği eksikliğinden kaynaklı olarak etkili yazma becerilerinin gelişimi üzerinde güçlü bir olumsuz etkinin olması muhtemeldir (Cho ve Schunn, 2007: 411). Bu durumun ülkemizde de geçerli olduğu söylenebilir. Sadece yazma becerisi hususunda değil, Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi etkinliği açısından da "yetersiz" bulunduğu ve dil bilgisi etkinliklerine yeterince zaman ayıramadıkları öğretmenler tarafından ifade edilmektedir (Arıcı, 2005: 59). Neredeyse herkes, yaratıcı olma potansiyeline sahip olmasına rağmen çok az kişi bu vaadi gerçekleştirmektedir (Brien, 2006). Susar Kırmızı (2010) da Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin özetleme başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamış ve 3 deney grubu, 1 kontrol

grubuyla gerçekleştirdiği çalışmasında özetleme başarısına yönelik olarak hem iş birlikli öğrenme yöntemi hem çoklu zekâ kuramına dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin 2005-2006 TUDÖP ile yapılan öğrenmeye göre daha etkili olduğunu belirlemiştir.

5.1.4. Ha6 Hipotezine İlişkin Tartışma

BÖP uygulanan DG öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yaratıcı yazmaya yönelik ön test ve son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşma durumunu belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak ön test verileri incelendiğinde kız öğrencilere ($\bar{X}=46.83$) kıyasla erkek öğrencilerin ($\bar{X}=58.18$) lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t=-2.178$, $p=.041<.05$). İstatistiksel olarak anlamlılığın yanı sıra bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi edinmek için etki büyüklüğü hesaplanmış ve erkek öğrencilerin lehine olarak bulunan anlamlı farkın büyük bir etki değerine ($d=-0.91$) sahip olduğu belirlenmiştir. Bir diğer analiz olan son test verilerine bakıldığında ise cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarında anlamlı bir farka ulaşamamış olduğu görülmektedir ($t=-.618$, $p=.543>.05$). Bu veriler doğrultusunda araştırmanın Ha6 hipotezi reddedilmiştir. Türkben (2021) de yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin orta düzeyde olduğunu ve kız ve erkek öğrencilerin yazma puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmiş fakat mevcut araştırma bulgularından farklı olarak bu anlamlı farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğunu belirlemiştir. Laurin (2010) de dramanın çocukların yazma becerilerindeki etkisi üzerine deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin erkek öğrencilere kıyasla önemli ölçüde iyileştiğini belirlemiştir. Saluk ve Pilav (2018) ise üstün yetenekli öğrencilerle yaptığı çalışmalarında yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya yönelik tutumlarında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılığa ulaşamamışlardır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma son test puanları arasında cinsiyet değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı fark bulamamış; yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde kız ve erkek öğrenciler arasında fark görülmediğini belirtmişlerdir. Canbulat, Tepeli ve Özşavli (2019), cümle türleri konusunun öğretiminde BÖP'ün etkisinin cinsiyet değişkeni yönünden incelemiş ve uygulama sonrasında deney grubunun puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını ifade etmişlerdir. Pajares ve Valiante (2001) ise ortaokul

öğrencilerinin yazma motivasyonu ve başarısında cinsiyet farklılıklarının cinsiyet yöneliminin bir işlevi olma durumunu araştırmışlar ve yazma öz yeterliği ve bir görev hedefi yönelimine sahip olmanın hem kızlar hem de erkekler için pozitif yönde ilişkili olduğunu; yazma öz yeterliği, yazma benliği kavramı, öz düzenleme öz yeterliği, yazmanın değeri, görev hedef yönelimi ve yazma not ortalaması konularında kızların lehine cinsiyet farklılıkları bulunduğunu; performans-yaklaşma hedef yöneliminde ise cinsiyet farklılığının erkeklerin lehine olduğunu belirtmişlerdir.

5.1.5. Ha7 Hipotezine İlişkin Tartışma

DG öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanlarının cinsiyet değişkeni açısından ele alındığı bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hem son test verilerinde hem de kalıcılık testi verilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Elde edilen bu analiz verisi sonucunda Ha7 hipotezi reddedilmiştir. Bununla birlikte aritmetik ortalamalara baktığımızda son test verilerine kıyasla (Kız: $\bar{X}=62.41$, Erkek: $\bar{X}=66.45$) kalıcılık testi puanlarının arttığını ve kalıcılık testinde erkek öğrencilerin ($\bar{X}=75.09$) kız öğrencilere kıyasla ($\bar{X}=66.08$) son teste göre daha yüksek bir farkla başarı gösterdiğini söyleyebiliriz. Araştırma bulgularımızla benzer şekilde Başkök (2012) de 7. sınıf öğrencilerine yönelik çalışmasında yaratıcı yazma etkinlikleri öncesinde kız öğrencilerin yaratıcılık konusundaki puanlarının erkeklerden fazlayken araştırma sonucunda erkek öğrencilerin puanlarının artarak aradaki puan farkının kapandığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmada da erkek öğrencilerin son test ve kalıcılık testi arasındaki süreçte kızlara göre yaratıcı yazma başarı puanlarının arttığı görülmektedir. Temel ve Katrancı (2019) ise cinsiyet değişkeninin yazılı anlatım becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Akın (2016) ise ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yazma tutumları noktasında kızların lehine anlamlı bir fark belirlemiştir. Yine Knudson (1993) da öğrencilerin yazma tutumlarını değerlendirdiği çalışmada kızların yazmaya yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğunu bulmuştur. Alan yazından farklı olarak araştırma bulgularından hareketle yapılan yazma çalışmalarının kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerin daha çok ilgisini çekmiş olabileceği söylenebilir. Bu durumun da yaratıcı yazma başarısı yönünden erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının daha yüksek olmasına ve kalıcılık

testinde kız öğrencilere kıyasla daha fazla başarı puanı göstermelerine neden olduğu düşünülebilir.

5.2. Sonuç

5.2.1. Ha1 ve H02 Hipotezlerine İlişkin Sonuç

BÖP'ün uygulandığı DG öğrencilerinin yaratıcı yazmaya yönelik ön test ve son test puanları analiz edildiğinde uygulamaların öncesi ve sonrası arasında yaratıcı yazma başarılarına yönelik anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu anlamlı farkın büyüklüğü analiz edildiğinde ise farkın son test lehine ve çok yüksek bir etki değerine sahip olduğu görülmüştür. BÖP uygulamalarına dayalı olarak yaratıcı yazma çalışmaları yapılan DG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarının süreç sonunda anlamlı şekilde ve yüksek bir etki değerine sahip olarak arttığı belirlenmiştir. Yapılan analiz doğrultusunda araştırmanın Ha1 hipotezi doğrulanmıştır. Nicel verilerden ulaştığımız bu sonuç DG öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerle de desteklenmektedir. Görüşmeye katılan öğrenciler, yapılan uygulamalara dayalı olarak zamanla olumlu yaklaşım geliştirdiklerini, tekrarlar sonrasında öğrenme sağladıklarını, öğretmen dönütlerinin kendilerini motive ettiğini, hem okuma hem de yazma eylemine yönelik isteklilik geliştirdiklerini ve zihinlerinin daha aktif olduğunu belirttikleri görülmüştür. Uygulama öğretmeninin öğrencilerin yazmaya karşı daha istekli oldukları, yazmanın biçimsel boyutundaki hatalarının oldukça azaldığı, basamaklar ilerledikçe ortaya koyulan ürünlerin içeriklerinin daha yaratıcı unsurlar barındırdığı, kendisinin dönüt ve düzeltmelerinden hareketle öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri ifadeleriyle mevcut bulgular desteklenmiştir. Bulgularda ve tartışma bölümünde de değinildiği üzere gözlem verilerinin de bu sonucu desteklediği belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle katılımcıların yazma uygulamaları sonucunda yazma becerisine yönelik motivasyonlarının arttığı, kalıcı öğrenmeler sağladıkları, yeni öğrenmelerini farklı durumlara aktarabildikleri, bireysel öğrenme hızları ile yaratıcılıklarının daha etkin olduğu, özgün ürünler ortaya koyabildikleri ve zamanla beceride ilerleme katettikleri söylenebilir.

BÖP'ün uygulanmadığı ve TUDÖP'e dayalı olarak derslerin devam ettiği KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarının belirlenmesine yönelik ön test ve son test

puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu durum da araştırmanın H02 hipotezini doğrulamaktadır. DG öğrencileriyle ve uygulama öğretmeniyle yapılan görüşmelerden hareketle yeterli öğretmen dönütü alınmıyor olması, öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyon eksikliği, müfredatta yer alan kazanımların ve mevcut programın işlenmesi sürecinde zamanın kısıtlı olması, dil bilgisi kazanımlarına verilen önemin yazma becerisine verilmemesi, görsel ve teknolojik materyallerin yazma sürecine dâhil edilmiyor olması, öğretmenin konfor alanından çıkmak istemeyerek farklı yaklaşım ve modelleri derste kullanmaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması vb. nedenler bu duruma gerekçe olarak gösterilebilir.

5.2.2. Ha3 Hipotezine İlişkin Sonuç

BÖP esaslı yaratıcı yazma çalışmalarının uygulandığı DG ve TUDÖP'e dayalı eğitime devam eden KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları son test puanları, DG öğrencileri lehine anlamlı bir fark olup olmadığını görebilmek için ön test puanları kontrol altında tutularak karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda DG'nin son test puan ortalamaları yükselirken KG'nin son test puan ortalamalarının gerilemiş olduğu görülmüştür. Grupların yaratıcı yazma başarıları son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Yapılan uygulamaların DG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre araştırmanın Ha3 hipotezi doğrulanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmış ve BÖP'e dayalı uygulamaların öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları üzerinde yüksek düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Nicel verileri açıklamak amacıyla DG öğrencileriyle gerçekleştirilen bire bir görüşmeler sonucunda bu verileri destekleyici nitel sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir. Görüşmelere katılan öğrenciler, yapılan çalışmalar sonucunda duygu ve düşüncelerini ifade etmede daha özerk hâle geldiklerini, heyecanlarını kontrol altına alabildiklerini, çalışmaların hem bilişsel hem de dilsel gelişimlerini desteklediğini, yazma sürecinde kullanılan görseller ve videoların hayal güçlerine katkı sağladığını, öz güvenlerinin arttığını ve hem Türkçe dersi hem de diğer derslerde sürecin olumlu yansımalarını gördüklerini vurgulamışlardır. Uygulama öğretmenin yaratıcı yazma uygulamalarına yönelik yeteneklerini hiç fark etmediği bazı öğrencilerini uygulamalar yoluyla

keşfettiğini, sürecin öğrenciler için oldukça olumlu sonuçları olduğunu görerek kendisinin de ilerleyen süreçte bu tarz yazma çalışmalarına yer vereceğini ve etkinliklerin öğrencilerin diğer dil becerilerini de olumlu etkilediğini belirttiği ifadeleri de bu bulguları desteklemektedir. Araştırmacı tarafından da öğrencilerin süreç içerisinde ilgilerinin arttığı, ilk birkaç haftada yer alan gerginliklerinin olumlu bir tutuma dönüştüğü, çalışmalarda sunulan seçenek sayısı azaldıkça öğrencilerin daha yaratıcı içerikler oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bu verilerden hareketle katılımcıların yazma uygulamaları sonucunda daha yaratıcı, daha özgür, öz denetim sahibi, mevcut öğrenmelerini farklı derslere aktarabilen, öz güveni yüksek, başarıma zevkine varmış ve üretken öğrenciler oldukları sonucuna ulaşılmıştır. KG öğrencilerinde belirlenen yaratıcı yazma başarı puanı gerilemesi için TUDÖP’te yer alan açıklamaların etkinlik yapma sürecinde öğretmenler için kısmen yetersiz olduğu, 2005-2006 yılında hazırlanmış olan etkinliklerin ve ayrıntılı uygulamaların yer aldığı gibi bir programa ihtiyaç duyulduğu, öğrenciler tarafından yeterli motivasyona sahip olunmayan ve olumsuz tutum benimsenen yazma becerisine yönelik çalışmalarda öğretmenlerin farklı yaklaşımları kullanarak öğrencileri sürece dâhil etmeleri gerektiği söylenebilir. Ders öğretmenlerinin sahip olacağı beceriler, öğrenciler için de olumlu, işlevsel, üretici, istekli, öz yeterliliklerini artırıcı ve öğrencilerin öz düzenleme becerisine sahip olmalarına yönelik sonuçlar oluşturabilecektir.

5.2.3. Ha4 ve H05 Hipotezlerine İlişkin Sonuç

DG öğrencilerinin BÖP uygulamalarına yönelik son test ve kalıcılık testi yaratıcı yazma başarı puanlarının analizinde anlamlı farklılık bulunmuş olup bu farkın da kalıcılık testi lehine ve orta düzeyde bir etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu analiz doğrultusunda araştırmanın Ha4 hipotezi doğrulanmıştır. Nicel verileri desteklemek amacıyla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda katılımcı ifadelerinden hareketle elde edilen verilerin analiz sonucunu doğruladığı görülmüştür. Uygulamaların yapıldığı sürece yönelik öğrencilerin görüşlerinden hareketle öğretmen dönüt ve düzeltmeleri doğrultusunda hatalarını fark ederek hataların tekrarından kaçındıkları, öğrenmelerini yeni durumlara aktardıkları, farklı derslere de bu öğrenmelerini yansıttıkları, Türkçe dersi sınav başarılarının arttığı, yaratıcı yazma konusunda yeteneklerinin farkına vararak kendilerini tanıdıkları, hayal yelpazelerinin genişlediği, motivasyonu yükselen öğrencilerin okul dışında da okuma ve yazmaya yöneldikleri, farklı türlerde yazarak

yazma çalışmalarını çeşitlendirip sürekli hâle getirdikleri belirlenmiştir. Uygulama öğretmeni tarafından da uygulama sürecinin daha uzun olmasının daha verimli olacağı, öğrencilerin yazma çalışmalarından zevk aldıkları, yazmaya yönelik değişen algılarıyla üretkenliklerinin arttığı, derslerde aktif olmayan öğrencilerin daha aktif olduğu, son çalışmalarda daha yaratıcı ve kapsamlı ürünler ortaya koydukları şeklindeki ifadeleriyle de bu bulgular desteklenmiştir. Araştırmacının öğrencilerin yazma sürecinde isteklilik hâlinde olduğu, ilk uygulama çalışmalarına kıyasla sonraki çalışmalarının hem biçimsel hem de içerik anlamında daha nitelikli olduğu, kaygılarında belirgin bir azalma görüldüğü, süreç ilerledikçe düzeltmelerde azalma olmasına bağlı olarak öğrenmelerin gerçekleştiği izleniminin oluştuğu, öğrencilerin öz denetimlerinin arttığı yönündeki gözlemlerinin de bu sonucu desteklediği düşünülmektedir. Tüm bu olumlu faktörler ve istendik sonuçlar, öğrencilerin son test başarı puanları ile anlamlılığı analiz edilen kalıcılık testi başarı puanları sonuçlarında anlamlı bir farka ulaşılmasının gerekçesi olarak gösterilebilir.

Öte yandan BÖP'ün uygulanmadığı KG öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Analiz sonucunda araştırmamızın H05 hipotezi doğrulanmıştır. Bu sonuca dayalı olarak TUDÖP esaslı eğitime devam eden KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarı puanları bakımından DG öğrencileri ile aralarında anlamlı fark oluşturabilecek bir öğrenme gerçekleştirmemiş oldukları söylenebilir. Ön test ve son test puanları arasında da anlamlı fark tespit edilememiş olan KG öğrencilerinin kalıcılık testi sonucuna gerekçe olarak TUDÖP'e dayalı işlenen dersin öğrencilerin dikkatini çekmede yetersiz kaldığı, sürecin motivasyonlarını olumlu etkilemediği, öğrencilerin başarıma duygusunu tatmamış olması, ders öğretmenin yaratıcı yazma uygulamalarına yer vermemiş olması, yapılan yazma çalışmalarının yetersiz olmuş olabileceği, öz güven ve öz denetim eksikliği, metin türlerini ayırt edememe ve okuma ve yazma becerisinin göz ardı edilmesi gibi nedenler olası gerekçeler olarak gösterilebilir.

5.2.4. Ha6 ve Ha7 Hipotezine İlişkin Sonuç

BÖP uygulanan DG öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yaratıcı yazmaya yönelik ön test puanlarının erkek öğrencilerin lehine olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin lehine olarak bulunan anlamlı farkın büyük

bir etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bir diğer analiz olan son test verilerine bakıldığında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka ulaşılamamış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte her iki cinsiyet grubunun da son test yaratıcı yazma puanlarının n teste kıyasla yükselmiş olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin son test puanlarının kız öğrencilerin son test puanlarından daha yüksek olarak belirlenmiş olması da araştırmanın bir diğer sonucudur. Tüm bu analizler ışığında hem kız hem erkek öğrencilerin yaratıcı yazma hususunda gelişme sağladıkları, yapılan uygulamaların öğrencilerin ilgisini çekmiş olduğu, etkinliklerin kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmiş olabileceği söylenebilir.

DG ğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalara bakıldığında son test verilerine kıyasla her iki cinsiyette de kalıcılık testi puanlarının arttığı görülmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden ve uygulayıcı öğretmenle yapılan görüşmelerden hareketle de cinsiyet farkı gözetilmeksizin DG ğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarında uygulama süresince pek çok yönden gelişme katettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte analiz sonucuna bakıldığında kalıcılık testinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla son teste göre çok daha yüksek bir farkla başarı gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum da bize erkek öğrencilerin öğrenmelerinin kız öğrencilere kıyasla daha kalıcı olduğu sonucunu vermektedir. Ulaşılan sonuçlarla alakalı olarak son test bulgularına yönelik belirtilmiş olan gerekçelerin kalıcılık testi için de dayanak olarak gösterilebileceği söylenebilir. Erkek ğrencilerin yeni öğrenmelerini günlük hayata daha fazla taşımış olabileceği, diğer derslerle daha fazla ilişkilendirmiş olma durumları ve etkinliklerin kendilerine daha fazla hitap etmesine dayalı olarak daha yüksek bir motivasyonla yazma çalışmalarını gerçekleştirmiş olabilecekleri bu sonuca gerekçe olarak belirtilebilir.

5.3. neriler

BP doğrultusunda gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarının ilköğretim 6. sınıf ğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarını nasıl etkilediğini tespit edebilmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmenlere, kurumlara, ailelere ve araştırmacılara şu öneriler sunulabilir:

5.3.1. Öğretmenlere Öneriler

- Uygulama sürecinde kullanılan yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu durumdan hareketle ders öğretmenleri tarafından gerçekleştirilecek olan yazma çalışmalarında öğrencilere seçme hakkının tanındığı, kendi iradesine dayalı olarak başarıma duygusunun ön plana çıkarıldığı, farklı uygulamaları içeren yazma etkinliklerine yer verilmesi daha etkili ve verimli bir sürecin yaşanmasına katkı sağlayabilir.
- Bilgilendirici olmaktan ziyade öğrencilerin zihinlerinin daha özgür bırakıldığı, görsellere veya animasyonlara dayalı yapılan yazma çalışmalarıyla öğrencilerin yaratıcılıkları tetiklenerek hayal dünyalarını daha rahat ifade etmeleri sağlanabilir. Bu süreçte sınıfta yer alan nesnelerden ya da okul bahçesindeki açık alandan, doğadan da faydalanılabilir ve bu unsurlar da yazma sürecine dâhil edilerek öğrencilerin kendilerini bu unsurların yerine koymalarına yönelik empatiye dayalı, doğadaki yaşanacak bazı değişikliklerinin doğuracağı sonuçları öngörmeye yönelik vb. çalışmalara yer verilebilir.
- Müfredat yoğunluğuna bağlı olarak derslerde yazma çalışmalarının geri planda kaldığı düşünülürse yazma çalışmalarına akran değerlendirme faaliyetlerinin dâhil edilmesinin hem öğretmenin iş yükünü azaltacağı hem de öğrenciler için daha aktif bir öğrenme ortamı sağlayacağı söylenebilir.
- Okuma, yazma çalışmaları kapsamında okul idaresi ve öğretmenler tarafından yazar-okur buluşmaları yapılarak öğrencilerin yazarlık ve yazmaya yönelik bakış açıları pozitif yönde değiştirilebilir.
- Okullarda kurulacak yazma atölyeleri ile yazarlık becerileri yüksek öğrenciler için ayrı bir sınıf oluşturulmasının da yine bu becerinin geliştirilmesini destekleyeceği düşünülmektedir.
- Öğretmenler tarafından ürün odaklı yazma çalışmaları yerine belli bir zamanı kapsayan süreç odaklı yazma çalışmalarına yer verilmesinin olumlu dönütler sunacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin çalışmalarını sonlandırmalarının ardından yapılacak olan değerlendirme çalışmalarına ek olarak sürecin içerisinde yapılacak olan anında dönüt düzeltmelerle zamandan tasarruf sağlanarak her

öğrenciyle birebir ilgilenebilme imkânı oluşabilmektedir. Bu durumun öğrencinin kendisini değerli hissetmesini sağlayarak hem derse hem de beceriye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

- Öğrenciler tarafından derslerde bireysel ya da gruplar hâlinde yapılabilecek dramatizasyonlara dayalı etkinliklerle de çocukların yaratma yetisi güçlendirilebilir, geliştirilebilir.
- Öğrencilere dil bilgisi kurallarına yönelik öğrenmeler kazandırılmak istendiğinde BÖP ile yapılacak yazma çalışmalarıyla uygulamalara dayalı olarak hem öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaştırılabilir hem de kalıcılık sağlanabilir.
- Yazma çalışmalarından alınan puanların ders notuna bir etkisinin olma durumu öğrenciler tarafından önemsenmektedir. Bu nedenle öğretmenler, etkinliklerden elde edilen puanları ders etkinliklerine katılım puanı olarak karneye yansıtabilir.
- Yapılan uygulamaların ve etkinlikleri hazırlama sürecinin zaman aldığı görülmekle birlikte öğrencilerdeki motivasyon artışının öğretmende de pozitif bir yaklaşım olarak karşılık bulduğu görülmüştür. Bu doğrultuda sürecin kapsadığı zamandan çekinmeyerek bu tür çalışmalarda ortaya çıkan olumlu durumların öğretmenlerce göz önünde bulundurulması tavsiye edilir.
- Yazma çalışmaları sonucunda ortaya çıkan metinler, öğrencilerin motivasyonunu artırmak amacıyla sınıf panosunda sergilenebilir veya en iyi metni ortaya çıkardığı düşünülen öğrenci için haftanın / ayın yazarı gibi bir görsel hazırlanıp öğrencilere ilan edilerek yine sınıf panosunda sergilenabilir. Özellikle 5 ve 6. sınıf seviyesindeki öğrenciler için bu çalışmanın güdüleyici bir etken olacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin kriterlere dayalı olarak gerçekleştirdikleri yazılı çalışmalar sonrasında öğretmen tarafından defterlerine bir çıkartma yapıştirilmesi, öğrencilere yönelik mühür baskısı kullanılması gibi yöntemlerle de öğrencilere motivasyon sağlanabileceği düşünülmektedir.
- Uygulama yapılan derslerde farklı yöntemlere başvurulmasının da öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilediği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür. Bu nedenle başta çalışmada kullandığımız ve öğrenciye seçim yapma şansı tanıyarak öğrencide sorumluluk alma bilincini geliştiren BÖP olmak üzere farklı modellerin, programların kullanımı gerçekleştirilebilir.

- Öğrencilerin gerçekleştirdikleri yazma çalışmalarında başarısız olma kaygısı taşımaları, onların yazma eyleminden kaçınmalarına neden olabilmektedir. Bu kaçınma tepkisinin ve başarısızlık kaygısının önüne geçebilmek için çalışmada uygulanan programda olduğu gibi öğrencinin tercih ettiği çalışmaya / etkinliğe özel bir başarı ölçütünün belirlenmesi faydalı olabilir. Başarı ölçütü için öğrencilerin ilgilerinin, yeteneklerinin ve çalışmayı tamamlamada ortaya koydukları performanslarının dikkate alınması ders öğretmenlerimize önerilmektedir.
- Sınıfta yapılan yazma çalışmalarında öğrencilerin 40 dakikalık sürede yetiştiremediği ya da bazı öğrencilerin kısa ve anlam yoğunluğu olmayan metinler ürettiği belirlenen diğer tespitlerdendir. Öğrencinin çok fazla gayret göstermesine rağmen başarısız olma endişesi taşıması yazmaya harcayacağı zamanı sınırlandıran bir sonuca sebep olabilir. Bu durumun önüne geçebilmek için ders öğretmenleri tarafından çalışmalarda satır, paragraf ve süre ölçütü de belirlenebilir. Yine de çalışmasını tamamlayamayan öğrenciler için ödevlendirme yoluna gidilerek dönüt ve düzeltmeler daha sonra gerçekleştirilebilir.
- Türkçe öğretmenlerinin ortak çalışması sonucunda çıkarılacak okul dergilerinde öğrenciler tarafından ortaya koyulan seçkin ürünler basılarak çocuklar yazma çalışmalarına yönelik güdülenebilir. Bu hususta hem okul idaresinin öğretmenlere destek olması hem de zümre olarak öğretmenlerin ortak kararlar alarak bu çalışmaları yürütmesi gerektiği söylenebilir.
- Bu tür yazma çalışmaları sonucunda ortaya çıkan nitelikli yazma ürünleri ulusal yarışmalara gönderilerek öğrenciler daha çok güdülendirilebilir.
- Öğrencilerin görsel ve teknolojik materyallerin yer aldığı yazma çalışmalarına daha çok ilgi göstermiş olduğu göz önünde bulundurularak ders öğretmenlerinin de yazma etkinlikleri sürecinde bu tür materyalleri derse dâhil etmeleri önerilmektedir.

5.3.2. Kurumlara Yönelik Öneriler

- Uygulamalar sırasında TUDÖP'ün de yazma etkinlikleri konusunda yeterli olmadığı düşüncesi oluşmuş ve bu hususta kaynak sağlanabilmesi için 2006 Türkçe Öğretim Programı'na başvurulmuştur. İnternet ortamında bu programa

erişimin güçlükle gerçekleştirildiği de bir diğer g zlemimizdir. Bu nedenle mevcut programın yazma çalışmaları / etkinlikleri yönünden yeterli olmadığı, öğretmene destek sunacak bir donanım / kaynağa ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultudaki ihtiya ın karşılanmasına yönelik bir faaliyet sergilenebilir.

- Yapılan farklı çalışmalarda da öğretmenlerin yaratıcılık becerilerine yönelik istendik sonuçlara ulaşılamamış olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcı yazma konusunda bilgi ve becerilerinin lisans eğitimleri sırasında geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Eğitim fakültelerinde yazma becerisinin ve yaratıcılığın zihinsel gelişimdeki öneminin  ğretmen adaylarına benimsetilmesine yönelik, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırıcı olmak amacıyla yaratıcı yazma dersi tüm Türkçe eğitimi bölümlerinde lisans ders programlarına eklenebilir.
- Yapılan alan yazın taraması ve araştırma bulguları ışığında ders kitaplarının yazma becerisi ve dil bilgisine yönelik etkinlikler bakımından yeterli görülmediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından bu tür veriler dikkate alınarak bir geliştirme çalışması yapılabilir.

5.3.3. Ailelere  neriler

- Velilerin ders  ğretmeni ile iş birliği içinde olması da sürece katkıda bulunacak bir diğer faktördür. Öğrencilerin yaratıcılığını desteklemek ve k reltmemek amacıyla bu konuda yapılmış olan alan yazın çalışmalarına başvurularak veliler bilgilendirilebilir ve belirtilen etmenlerden öğrencinin uzak kalması sağlanabilir.
-  ocuk, sanatsal faaliyetlere yönlendirilerek çocuğun yaratıcılığı desteklenebilir. Çocuğun sosyalleşmesi sağlanarak gözlem gücü artırılıp imgesel yönde zihinsel gelişimi güçlendirilebilir.
- Ebeveynin oluşturduğu oyunlar da çocuğun yaratıcılığını ve zihinsel gelişimini olumlu etkilemede başka bir dış  evre unsurudur. Bu nedenle ailede gerçekleştirilen yaratıcı oyun aktivitelerine başvurulabilir.
- Okumanın zihinsel faaliyetlere katkısı düşünüldüğünde  ğretmen tarafından tutulacak bir okuma takip  izelgesi defterinin veliler tarafından günü gününe kontrol edilerek öğrencinin günlük okuma görevini yerine getirdiğini belirten bir

onay imzasının atılması hem öğretmenin takibini kolaylaştıracak hem öğretmen-veli iş birliğini destekleyecek hem de öğrenciyi okumaya teşvik edecektir. Yine bu takip sırasında da öğretmen tarafından hedefe ulaşma derecesine göre kız ve erkek öğrencilere özel teşvik amaçlı yapışkan çıkartmalara başvurulabilir.

- Eğitim süreci, öğrenciler için sadece bir iş alanına istihdam olarak düşünülmemeli ve öğrencilerin sosyal ve bilişsel anlamda gelişimlerini amaçlayan bir nitelikte olmalıdır. Yaratıcılık sürecine önem verilmesi ile birlikte öğrenciler için serbestlik artarken kaygı düzeyinin de azalacağı söylenebilir. Bu doğrultuda ailelerin öğrencilerine yönelik İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı, Liselere Geçiş Sistemi sınavı gibi sadece sınavlara odaklı bir davranış sergilememesi önerilmektedir.

5.3.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada BÖP'ün ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarısı üzerindeki etkisi incelemiştir. Alan araştırmacıları tarafından bu programın Türkçe eğitiminde farklı alanlardaki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Aynı yöntemle farklı sınıf düzeylerine yönelik bir araştırmada bulunulabilir. Yapılan alan taramasında bu konuya yönelik çalışmalar belirlenemeyerek bir eksiklik olduğu görülmüştür.
- Yapılan araştırmada BÖP'e dayalı olarak öğrencilere sunulan seçenek fazlalığının öğrencilerde zihinsel karmaşaya ve çabuk pes edip başka bir çalışmaya yönelme gibi sonuçlara neden olduğu belirlenmiştir. BÖP ile çalışma yapacak araştırmacıların hazırlayacakları etkinliklerde uygulamalara yönelik fazla seçenek sunmaması araştırma sonunda daha nitelikli sonuçlara ulaşmalarını sağlayabilecektir.
- Araştırmalarda BÖP kullanımı sırasında üst seviyeye geçmek için belirlenen başarı puanlarının yüksekliğinin etkinlikleri uygulama sürecinde öğrenci grubunu daha çok teşvik ettiği görülmüştür. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda etkinlik puanları yüksek belirlenebilir.
- BÖP'e dayalı uygulama çalışmalarında öğrenciler; daha bireysel ve aktif oldukları için kalabalık sınıflarda ya da çalışma gruplarında uygulanması güç olabilir. Bu

nedenle çalışma grubundaki katılımcı sayısının fazla olmamasına dikkat edilmesi uygulayıcı için daha işlevsel sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

- Farklı modellerin ve programların da yaratıcı yazma sürecindeki etkisi farklı bağımlı değişkenler dikkate alınarak araştırılabilir. Dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin öğrencilerin yaratıcılığına etkisini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Yazma becerisinin diğer derslerle ilişkisini ortaya koymaya yönelik çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak (1. Baskı)*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ahanov, K. (2021). *Dil biliminin esasları*. (Çev. Murat Ceritoplu). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2008).
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469-483.
- Akkaya, N. (2014). Elementary teachers' views on the creative writing process: an evaluation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1499-1504. DOI: 10.12738/estp.2014.4.1722
- Akkaya, N. (2016). Türkçe öğretiminde yöntem ve teknikler. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi içinde (1. Baskı, s. 309-347)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksan, D. (2020a). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim (7. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2020b). *Anlambilim (3. Baskı)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, H. (2018). *Eğitim sosyolojisi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi (22. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Alshami, I. (2019). Language and linguistics. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/331454003_Language_and_linguistics. Erişim Tarihi: 08.05.2022.
- Altuntaş, S. (2007). Eğitimin temel kavramları. Cafoğlu, Z. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş içinde (13 – 44)*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Anae, N. (2014). "Creative writing as freedom, education as exploration": Creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first-year teacher-education experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n8.8>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Appleman, D. (2013). Teaching in the dark: the promise and pedagogy of creative writing in prison. *The English Journal*, 102(4), 24–30. <http://www.jstor.org/stable/23365346>
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52-60.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 185-194.
- Atasoy, E. ve Atasoy, Ş. (2006). Farklı yazma etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin düşünceleri ve davranışları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-18.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi (16. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan, O. (2016). *Kültür temelli eğitim*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Ayre, C. & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Bağcı, H. ve Karagül, S. (2019). Yazım ve noktalama eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde (3. Baskı, s. 303-330)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995.

- Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 95 – 116. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eggeefd/issue/4918/67300>
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başbay, A. (2011). Basamaklı öğretim programı. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler içinde (5. Baskı, 251-270)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Baştuğ, M. ve Demirgüneş, S. (2016). Türkçe öğretimi ders işleme süreci. Susar Kırmızı, F. (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi içinde (1. Baskı, s. 17-41)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayram, Y. (2009). *Kuramdan uygulamaya yazma yöntemleri (sözlü ve yazılı anlatım etkinlikler (1. Baskı)*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Bechkam, H. (2010). Student perceptions of layered curriculum vs. traditional coursework on class grades for 11th-12th grade economics and government students. *Culminating Experience Action Research Projects*, 17, 5-15.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bıçer, S. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Blackwood, M., Brosnan, C. & May, B. (2007). *Layered curriculum lessons, aligned with the ohio science content standards for use in the high school science classroom*. Ohio: Ohio Department of Education.
- Blythe, H. & Sweet, C. (2008). The writing community: a new model for the creative writing classroom. *pedagogy: critical approaches to teaching literature*,

- Language, Composition, and Culture*, 8(2), 305–325. doi:10.1215/15314200-2007-042
- Börekçi, M. (2015). Bir bilim alanı olarak Türkçe ve Türkçe eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ÖS-II*, 405-414.
- Brien, D. L. (2006). Creative practice as research: A creative writing case study, *Media International Australia: Incorporating Culture and Policy*, 118, 53–59. doi:10.1177/1329878x0611800108
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can Kaya, B. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 12(1), 90-114.
- Canbulat, M., Tepeli, Y. ve Özşavli, M. (2019). 8. sınıflarda cümle türleri konusunun öğretiminde basamaklı öğretim programının kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 64-87. DOI: 10.33418/ataunikkefd.618241
- Carter, R. (2016). *Futures for English Studies: Teaching Language, Literature and Creative Writing in Higher Education*. 11-18; London: Palgrave Macmillan UK, 2016., Veritabanı: Springer Nature eBooks <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=e000xtr&AN=1192841&lang=tr&site=ehost-live>.
- Caughie, B. D. (2016). *The perceived impact of the layered curriculum instructional model on student engagement*. Holy Family University, Doctorate in Education (EdD). ProQuest LLC UMI Microform 10011442.
- Chazan, B. (2022). *Principles and pedagogies in jewish education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83925-3_3
- Cho, K. & Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Computers & Education*, 48(3), 409-426. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.02.004>
- Conroy, M., Marchand, T. & Webster, M. (2009). *Motivating primary students to write using writer's workshop*. Online Submission, Master of Arts in Teaching and

- Leadership. Saint Xavier University, Chicago, Illinois.
<https://eric.ed.gov/?id=ED504817>
- Cowan, A. (2016). *In Futures for English Studies: Teaching Language, Literature and Creative Writing in Higher Education* (39-60). London: Palgrave Macmillan UK.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni (3. Baskı)*. (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2017).
- Cremin, L. A. (1975). *Public education and the education of the public*. Erişim adresi: <https://jewishstudies.washington.edu/wp-content/uploads/2015/05/Public-Education-and-Education-of-Public-Cremin-1975.pdf> (09.05.23).
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları (4. Baskı)*. (Çev. Ed. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikpazu, E. ve Erdoğan, R. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467.
- Çubukçu, Z. (2011). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (2. Baskı, s. 65-105)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dali, K., Lau, A. & Risk, K. (2015). Academically informed creative writing in LIS programs and the freedom to be creative. *Journal of Education for Library and Information Science*, 56(4), 298- 324. DOI: [10.3138/jelis.56.4.298](https://doi.org/10.3138/jelis.56.4.298)
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi. *Curr Res Educ*, 2 (3), 130–148.
- Demirci, K. (2021). *Türkoloji için dilbilim (5. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim (1. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme (30. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Derya Daşçı, A. ve Önel, A. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının basamaklı öğretim programı uygulamasına ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2). 517-535.
- Dorlay, O. (2018). 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi üzerine etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Duman, A. (2019). Türkçenin öğretimi tarihine bir bakış. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde (3. Baskı, s. 71-87)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. (2011). Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar B. Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (2. Baskı, s. 2-54)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, B. ve Özçelik, C. (2017). 7. Sınıf çember ve daire konusunda basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin matematik dersine ilişkin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(3). 1293-1308. doi: 10.14686/buefad.339559.
- Duru, A. ve İşeri, K. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 40-51.
- Durukan, E. ve Satılmış, S. (2021). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 53-70. Doi: 10.48066/kusob.859130
- Durusoy, H. (2012). 6. sınıf “kuvvet ve hareket” ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. Bloom, B.S. (Ed.), New York: David McKay.
- Erbilen, M. ve Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 170-201.

- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayın/Tanıtım.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Feuer, A. (2011). Developing foreign language skills, competence and identity through a collaborative creative writing project. *Language, Culture and Curriculum*, 24(2), 125-139. Doi:10.1080/07908318.2011.582873
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fitzgerald, J. ve Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Forrester, M. A. (1996). *Psychology of language: a critical introduction*. London: SAGE Publications
- Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032-1044.
- Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi. (Yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulama (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gün, E. S. (2012). *Çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenci erişisine, kalıcılığa ve öğrenme süreçlerine etkisi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma (1. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güneş, F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi içinde (1. Baskı, s. 1-14)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Güvenç, B. (1993). Yaratıcılığın toplumsal ve kültürel boyutları, A. Ataman (Ed.), *Yaratıcılık ve Eğitim: Türk Eğitim Derneği 17. Eğitim Toplantısı içinde (s. 129-136)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayıncılığı.
- Hamilton, E. W., Nolen, S. B. & Abbott, R. D. (2013). Developing measures of motivational orientation to read and write: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28, 151-166.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.007>
- Harper, G. (2010). *On creative writing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Healey, S. P. (2009). *The rise of creative writing and the new value of creativity*. (Doctoral dissertation, The University of Minnesota) Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy: <https://hdl.handle.net/11299/54437>.
- Heidegger, M. (1977). *Basic writings*. D. F. Krell (Ed.). New York: Harper and Row.
- Hornig, J. S., Hong, J. C. & Chanlin, L. J. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352-358.
<https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x>
- Howe, C., J. (2017). *Language learning: a special case for developmental psychology?*. Routledge.
- Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Erişim adresi: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/bloom.html> (20.05.2023)
- İlman, M. (2018). *İngilizce dersinde basamaklı öğretim programına ilişkin bir eylem araştırması*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- İşeri, K. (2008). Yazma eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.), *Türkçe Öğretimi İlke – Yöntem – Teknikler içinde (1. Baskı, s. 130-158)*. Ankara: Maya Akademi.

- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. <https://doi.org/10.17860/efd.70585>
- Jahnke, I., Haertel, T. & Wildt, J. (2015). Teachers' conceptions of student creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 87-95. doi:10.1080/14703297.2015.1088396
- Kahraman, K. (2020). *Basamaklı öğretim programının İngilizce dersi öğrenci başarısına, tutumuna, öz düzenlemesine ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kaplan, S. N. (2005). Layering differentiated curriculum for the gifted and talented. In F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching gifted students* (2nd ed., pp. 107-132). Waco, TX: Prufrock Press.
- Karaalioglu, S. K. (1992). *Sözlü/Yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı* (26. Baskı). Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-106.
- Karadağ, K. (2018). *Öğretim teknolojilerinden Storybird uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi içinde* (1. Baskı, s. 163 - 209). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2019). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde* (3. Baskı, s. 263-299). Ankara: Pegem Akademi
- Karagöz, Y. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.

- Karagül, S. (2017). *Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 3-7.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kasirer, A. & Shnitzer-Meirovich, S. (2021). The perception of creativity and creative abilities among general education and special education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100820. doi:10.1016/j.tsc.2021.100820
- Kenan, S. (2013). Türk eğitim düşüncesi ve deneyiminin dönüm noktaları üzerine bir çözümleme. *Osmanlı Araştırmaları*, 41(41), 1-31.
- Knudson, R. E. (1993). Development of a writing attitude survey for grades 9 to 12: Effects of gender, grade, and ethnicity. *Psychological Reports*, 73(2), 587–594. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.2.587>
- Koç, S. (2013). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Konuşma ve yazma öğretimi. Seyhun Topbaş (Ed.), *Türkçe Öğretimi içinde* (s. 71 – 88). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. doi: 10.1207/ s15430421tip4104_2.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *The Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II, The Affective Domain*. New York: David McKay Company.
- Küçüker, E. (2010). Türkiye’de eğitim planlaması neyi hedefliyor?, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım, Antalya.

- https://www.academia.edu/1045125/T%C3%BCrkiyede_E%C4%9Fitim_Planlamas%C4%B1_Neyi_Hedefliyor (16 Eylül 2023 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- Kültür Bakanlığı (1938). Ortaokul programı. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Lasovage, A. J. (2006). *Effect of using a layered curriculum format of instruction in a high school environmental science energy unit*. (Unpublished master's thesis). Michigan State University, USA.
- Laurin, S. (2010). *The effect of story drama on children's writing skills*. (Unpublished master's thesis). Concordia University, Montreal, Quebec, Canada.
- Liu, C.C., Liu, K.P., Chen, G.D. ve Liu, B.J. (2010). Children's collaborative storytelling with linear and nonlinear approaches. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4787-4792. DOI:[10.1016/j.sbspro.2010.03.771](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.771)
- Locke, J. (2003). *Eğitim üzerine düşünceler* (Çev. Hakan Zengin). Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Maarif Vekâleti. (1929). *Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı*. Ankara: Yeni Gün Matbaası.
- Maarif Vekâleti. (1930). *Orta Mektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Maurer, L. A. (2009). *Evaluating the use of layered curriculum and technology to increase comprehension and motivation in a middle school classroom*. Michigan State University, Master of Science. Interdepartmental Physical Sciences. ProQuest llc umı microform 1471872.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. doi:10.2307/748205
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 280-289. doi:10.1080/1470329080217620
- MEB. (1949). *Ortaokul Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1962). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1981). *Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı*. Tebliğler Dergisi, 44(2098).

- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)*. Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir Atalay, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınevi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2009).
- Mete, G. (2020). Yazım kurallarını nasıl öğretiyoruz?. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 12-23. <https://doi.org/10.34137/jilses.660992>
- Millî Eğitim Temel Kanunu, (1973). “1739 Sayılı Kanun”. *Resmi Gazete*, 14574, 5101-5113. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf
- Mumford, M. D. & Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin*, 103(1), 27–43. doi:10.1037/0033-2909.103.1.27
- Nicholas, S. (2021). Creative Writing Classroom. *Salem Press Encyclopedia*. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=ers&AN=95607450&lang=tr&site=eds-live&scope=site>.
- Noyanalpan, N. (1993). Eğitimde yaratıcılığa genel bakış. A. Ataman (Ed.), *Yaratıcılık ve Eğitim: Türk Eğitim Derneği 17. Eğitim Toplantısı* içinde (s. 37-46). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları
- Nunley, K. F. (1998). Layered curriculum in a nutshell. Erişim adresi: <https://help4teachers.com/nutshell.htm> (22.05.2023).

- Nunley, K. (2003). Layered curriculum brings teachers to tiers. *Education Digest*, 69(1), 31-36.
- Nunley, K. F. (2014). An overview of Dr. Kathie Nunley's layered curriculum. Erişim adresi: <https://help4teachers.com/how.htm> (16.05.2023).
- Nunley, K. (2017). Five quick tips for designing layered curriculum(r) units. Erişim adresi: https://help4teachers.com/Five_Quick_Tips_for_LC_Units.htm (23.05.2023).
- Nunley, K. (2018). Lesson plan design: move the horse in front of the cart. Erişim adresi: https://help4teachers.com/Lesson_Plan_Design.htm (23.05.2023).
- Nunley, K. F. & Evin Gencil, İ. (2019). Layered curriculum: principles, planning, implementing and evaluation. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 349-362.
- Oğuzkan, A. F. (2021). *Çocuk edebiyatı (11. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okçabol, R. (2007). Küreselleşme ve eğitim. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.), *Küreselleşme ve Eğitim içinde (1. Baskı, s. 141 – 164)*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Oltean-Cîmpean, A. (2023). Setting up a creative writing program at Babeş-Bolyai University. *Studia Universitatis Babes-Bolyai-Philologia*, 68(4), 267-285. DOI:10.24193/subbphilo.2023.4.13
- Orhon, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı, temeller, ilkeler ve sorunlar (1. Baskı)*. (A. Arı, Çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Öncü, T. (1992). Yaratıcılığın Betimlenmesi ve Yaratıcılık Üzerine Çevresel Etkiler. *Ankara Üniversitesi DTCF Felsefe Bölümü Dergisi*, 14, 255-264.
- Öner, Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2016). *Yazmak sanatı (1. Baskı)*. İstanbul: Form Kitap.
- Özdemir, S. ve Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153. DOI: 10.17679/inuefd.336990

- Özdemir, O. (2019). *Basamaklı öğretim programı uygulamasının İngilizce dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özdemir, O. (2020). *Basamaklı öğretim modeli*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(4), 609-635.
- Öztürk, E. (2018). Yaratıcı yazı yazmanın öğretimi. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi içinde (1. Baskı, s. 216-240)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pajares, F. & Valiante, G. (2001). *Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation?*. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 366–381. doi:10.1006/ceps.2000.1069
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu*. (Çev. Sibel Balcı ve Berat Ahi) 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parlakıyıldız, H. (2019). İlkokuma ve yazma öğretimi. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde (3. Baskı, s. 573-608)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pawliczak, J. (2015). Creative writing as a best way to improve writing skills of students. *Sino-US English Teaching*. 12(5), 347-352. DOI:[10.17265/1539-8072/2015.05.004](https://doi.org/10.17265/1539-8072/2015.05.004)
- Pokhrel, V. (2023). Developing creative writing skills in efl students: An action research. *The Universal Academic Research Journal*. 5(1), 1-10
- Rousseau, J. J. (2011). *Emile ya da çocuk eğitimi*. (Çev. Cumhur Atay). İstanbul: Parşömen Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1762).
- Sağlam, M. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar A. Ç. Sağlam (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş içinde (2. Baskı, s. 1 – 15)*. Ankara: Maya Akademi.
- Saluk, N. ve Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma (A research on the development of creative writing skills in gifted students.). *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 19(3), 2191-2215. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.011>

- Scheffler, I. (2021). *The Language of education*. Creative Media Partners, LLC.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not. The education of minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Soh, K. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 58–66. doi:10.1016/j.tsc.2016.11.002
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi Yönetim Dizisi.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2016). Yaratıcı yazma. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi içinde (1. Baskı, s. 273-298)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Temizkan, D. M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 621-643.
- Temizkan, M. (2011). The effect of creative writing activities on the story writing skill. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 919-940.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. (Yayınlanmış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 34(2), 267-292.

- Topal, M. (2021). 2023 eğitim vizyonu belgesiyle 11. Kalkınma Planı'nda eğitimle ilgili hedeflerin karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 156-195.
- Torrance, E. P. (1966). Nurture of creative talents. *Journal Article*, 5(4), 168-202.
- Trask, R. L. (1999). *Key concepts in language and linguistics*. Routledge: New York.
- Türkben, T. & Karaca, H. (2022). Öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinlikleriyle öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 214-235. DOI: 10.35233/oyea.1115915
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922.
- Uçgun, D. (2019). Tarihî süreç içerisinde Türkçe öğretim programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde (3. Baskı, s. 89-106)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünalan, Ş. (2012). *Dil ve kültür (5. Baskı)*. Ankara: Eskiyei Yayınları.
- Üzüm, B. (2017). *Basamaklı öğretim programının 9. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin öğrenme stillerine ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Yalçın, A. (2018). *Türkçenin öğretimi yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (24. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın.
- Yaman, E. (2020). *Yazma sanatı (3. Baskı)*. Ankara: Akçağ.
- Yavuz, M. (2014). Eğitimle ilgili temel kavramlar, M. Gürsel ve A. M. Sünbül (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş içinde (7. Baskı, s. 3-16)*. Konya: Eğitim Yayınevi.

- Yavuz, Y. (2007). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yeni ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.), *Küreselleşme ve Eğitim içinde (1. Baskı, 301 – 319)*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Yazar, İ. (2022). Yaratıcılık ve yaratıcı yazma. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(3), 178-189.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915. DOI: 10.26466/opus.662721
- Yıldırım, Z. (2016). *Alan ölçme öğretiminde basamaklı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldırım, Z. ve Albayrak, M. (2017). Matematik dersinde basamaklı öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 133-154. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/29687/310205>
- Yıldırım Yakar, Z. & Albayrak, M. (2018). Alan ölçmenin basamaklı öğretim yöntemiyle öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 565-585. doi: 10.16986/HUJE.2018044393
- Yıldız, C. (2010). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Türkçe Öğretimi içinde (3. Baskı, s. 203-276)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, F. (2019). *Matematik dersinde basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarı, problem çözme ve tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yılmaz, F. ve Gültekin, M. (2013). Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları. *Journal of Computer and Education Research*, 1(1), 27-56.
- Yontar, A. (1993). İnsanda yaratıcılığın gelişimi. A. Atalay (Ed.), *Yaratıcılık ve Eğitim: Türk Eğitim Derneği 17. Eğitim Toplantısı içinde (s. 15-36)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayıncılığı.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. (Yayınlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5.sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Zeybek, G. (2016). *Basamaklı öğretim uygulamasının öğrenci erişisi ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.



EKLER

EK 1. Ders Planları

1. Hafta Ders Planı	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	(40+40) 2 Ders Saati
Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	• Yazma konusu hakkında araştırma yapar. • Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır. • Yazısını bir ana fikir etrafında planlar. • Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler. • Yazısında mizahi öğelere yer verir. • Atasözü ve deyimleri uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir. • Yazma stratejilerini uygular: Bir metinden hareketle yazma, duyulardan hareketle yazma. • Yazıya konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur. • Yazım ve noktalama kurallarına uyar. • Olay yazıları yazar. • Düşünce yazıları yazar. • Yazdıklarını biçim ve içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarını paylaşır.
Süreç	Ders öğretmeni tarafından öğrenci tercihleri doğrultusunda gerekli açıklamalar yapılarak yönlendirmelerde bulunuldu. Öğrencilerin deyim ve atasözleri sözlüklerini kullanmaları sağlandı. Mizah kavramına yönelik açıklamalarda bulunuldu. Metin tamamlama çalışması yapmak isteyen öğrencilere ön hazırlık olarak sınıfa getirilen mevcut metinler ulaştırıldı. Animasyon filmini hikâye metnine dönüştürmek isteyen öğrenciler için belirlenen animasyon filmi izletildi. Çengel bulmaca hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunuldu. Çalışmalarını tamamlayan her bir öğrenciye ayrı ayrı dönütler verilerek öğrenciler yanlışlarını düzeltmeleri yönünde teşvik edildi. Gerekli düzeltmeleri yapan öğrencilerin çalışmaları puanlandı ve bir üst aşamaya geçme durumu belirlendi. Çalışması beğenilen öğrencinin yazma çalışmasını arkadaşlarıyla paylaşması sağlandı.
Etkinlik 1: Kompozisyon Yazma Etkinlik 2: Mizahi Metin Yazma Etkinlik 3: Metin Tamamlama Etkinlik 4: Filmi Metne Dönüştürme Etkinlik 5: Günlük Hayatı Esas Alarak Metin Yazma Etkinlik 6: Deyimlerle Çengel Bulmaca Hazırlama	

2. Hafta Ders Planı	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	(40+40) 2 Ders Saati
Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	• Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır. • Yazısını bir ana fikir etrafında planlar. • Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler. • Yazma stratejilerini uygular: Not alma, özet çıkarma. • Yazıya konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur. • Yazım ve noktalama kurallarına uyar. • Olay yazıları yazar. • Düşünce yazıları yazar. • Metindeki hikâye unsurlarını belirler (5N-1K). • Yazdıklarını biçim ve içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarını paylaşır.
Süreç	Ders öğretmeni tarafından öğrenci tercihleri doğrultusunda gerekli açıklamalar yapılarak yönlendirmelerde bulunuldu. Öğrencilerin belirlenen bir konu hakkında düşünce yazısı yazmaları sağlandı. Dileyen öğrencilerin 5N-1K konusuna yönelik bir ders videosuna erişmelerine olanak tanındı, gerekli teknik araçlar temin edildi. Mevcut metinlere yönelik çalışma yapmak isteyen öğrenciler, ön hazırlık olarak sınıfa getirilen metinlere yönlendirildi. Olay yazıları yazmaları sağlandı. Belirlenen bir metni dinleyerek dinleneni özetlemeleri için öğrencilere yönlendirmeler yapıldı. Çalışmalarını tamamlayan her bir öğrenciye ayrı ayrı dönütler verilerek öğrenciler yanlışlarını düzeltmeleri yönünde teşvik edildi. Gerekli düzeltmeleri yapan öğrencilerin çalışmaları puanlandı ve bir üst basamağa geçme durumu belirlendi. Çalışması beğenilen öğrencinin yazma çalışmasını arkadaşlarıyla paylaşması sağlandı.
Etkinlik 1: Kompozisyon Yazma Etkinlik 2: Not Alma Etkinlik 3: Okuduğunu Özetleme Etkinlik 4: Hikâye Unsurlarını Belirleme Etkinlik 5: Olay Yazısı Yazma Etkinlik 6: Dinlediğini Özetleme	

3. Hafta Ders Planı	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	(40+40) 2 Ders Saati
Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	• Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır. • Yazısını bir ana fikir etrafında planlar. • Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler. • Yazısında sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkileri kurar. • Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar. • Yazma stratejilerini uygular. • Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder. • Yazıya konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur. • Yazım ve noktalama kurallarına uyar. • Yazısında günlük hayattan örneklerle yer verir. • Düşünce yazıları yazar. • Yazdıklarını biçim ve içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarını paylaşır.
Süreç	Ders öğretmeni tarafından öğrenci tercihleri doğrultusunda gerekli açıklamalar yapılarak yönlendirmelerde bulunuldu. Öğrencilerden teknoloji bağımlılığına yönelik özgün çözüm önerilerinde bulunmaları istendi. Öğrenciler, sınıfa getirilen görsellerden hareketle birbirinde farklı ve etkileyici sloganlar yazmaya yönlendirildi. Öğrenci tercihleri doğrultusunda teknolojinin hayatımızda yer alan olumsuzluklarına yönelik farklı örnek durumlar açıklamaları hedeflendi. Teknolojiye karşı bağımlılık sahibi olan aile bireylerinin öğrencinin kendisinde uyandırdığı duyguların öğrenci tarafından ifade edilmesi sağlandı. Öğrenci, hayal gücüne dayalı olarak savunduğu bir fikrin gerekçelerini açıklanması yönünde teşvik edildi. Çalışmalarını tamamlayan her bir öğrenciye ayrı ayrı dönütler verilerek öğrenciler yanlışlarını düzeltmeleri yönünde teşvik edildi. Gerekli düzeltmeleri yapan öğrencilerin çalışmaları puanlandı ve bir üst aşamaya geçme durumu belirlendi. Çalışması beğenilen öğrencinin yazma çalışmasını arkadaşlarıyla paylaşması sağlandı.
Etkinlik 1:	Çözüm Önerileri Sunma
Etkinlik 2:	Slogan Yazma
Etkinlik 3:	Günlük Hayattan Örnekler Verme
Etkinlik 4:	Duygularını İfade Etme
Etkinlik 5:	Savunduğu Görüşü Gerekçeleştirme

4. Hafta Ders Planı	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	(40+40) 2 Ders Saati
Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	• Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır. • Yazısını bir ana fikir etrafında planlar. • Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler. • Yazısında sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkileri kurar. • Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder. • Yazma stratejilerini uygular. • Yazısında günlük hayattan örneklerle yer verir. • Yazıya konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur. • Yazım ve noktalama kurallarına uyar. • Yönergeleri uygular. • Kısa metinler yazar. • Düşünce yazıları yazar. • Yazdıklarını biçim ve içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarını paylaşır.
Süreç	Ders öğretmeni tarafından öğrenci tercihleri doğrultusunda gerekli açıklamalar yapılarak yönlendirmelerde bulunuldu. Öğrencilerden günlük hayatta kullanılan iletişim araçlarına yönelik olarak “Olmasaydı ne/nasıl olurdu?” ifadesine dayalı duygu ve düşüncelerini hayal güçleri esasında ifade etmeleri istendi. Öğrencilerin iletişime dair günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm önerileri sunmaları amaçlandı. Öğrenciler, iletişim kurarken nelere dikkat etmemiz gerektiğine yönelik düşüncelerini ifade etmeye teşvik edildi. Ders kitabında yer alan etkinliği empati kurarak yönergelere uygun bir şekilde tamamlamaları istendi. Çalışmalarını tamamlayan her bir öğrenciye ayrı ayrı dönütler verilerek öğrenciler yanlışlarını düzeltmeleri yönünde teşvik edildi. Gerekli düzeltmeleri yapan öğrencilerin çalışmaları puanlandı ve bir üst aşamaya geçme durumu belirlendi. Çalışması beğenilen öğrencinin yazma çalışmasını arkadaşlarıyla paylaşması sağlandı. Etkinlik 1: Olmasaydı Ne/Nasıl Olurdu? Etkinlik 2: Örnek Durumlara Çözüm Önerileri Sunma Etkinlik 3: Düşünce Yazısı Yazma Etkinlik 4: Mektup Yazma Etkinlik 5: Yönergeleri Uygulama

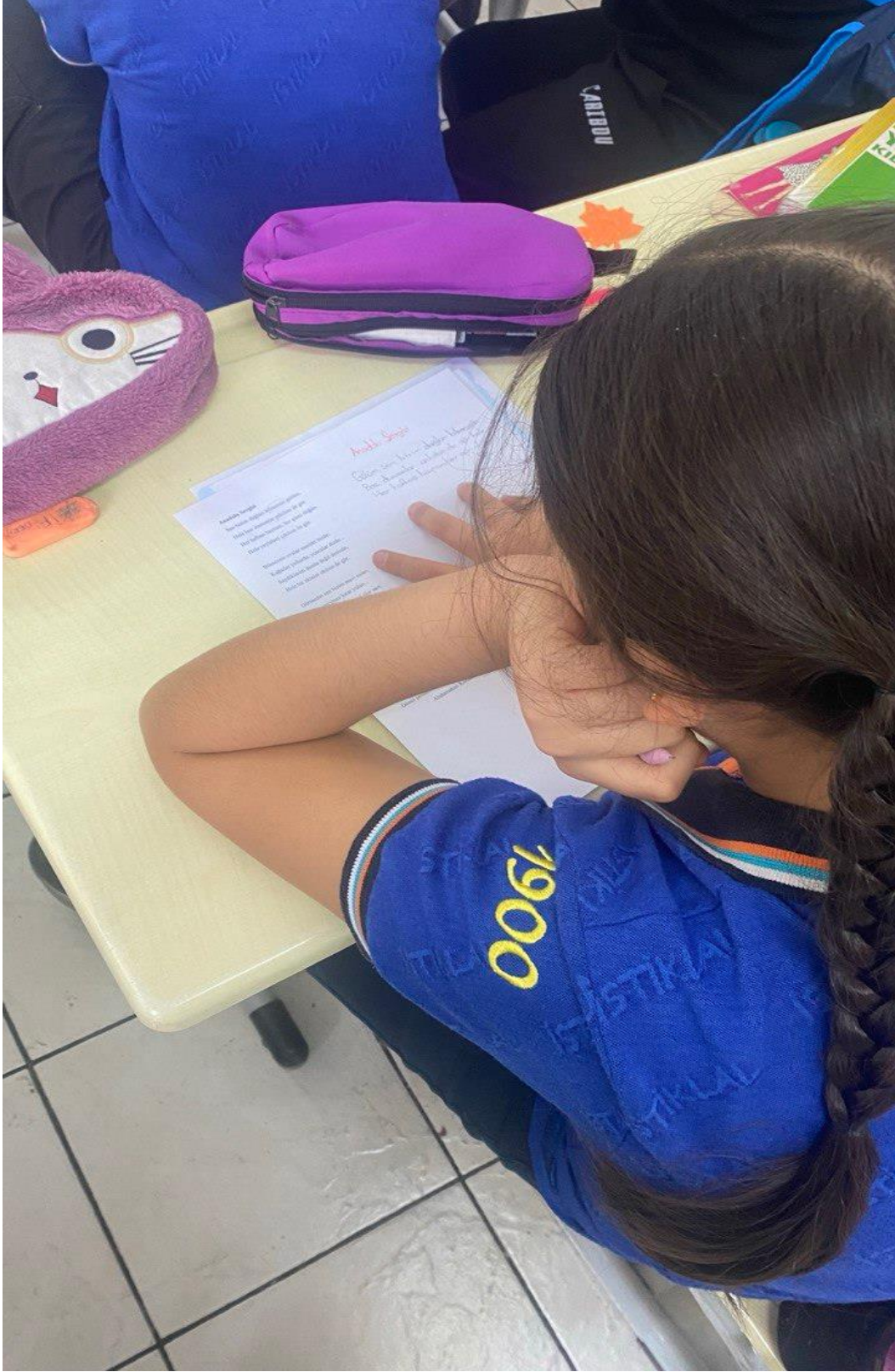
5. Hafta Ders Planı	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	(40+40) 2 Ders Saati
Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	• Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır. • Yazısını bir ana fikir etrafında planlar. • Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler. • Yazma stratejilerini uygular. • Yazıya konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur. • Yönergeleri uygular. • Yazım ve noktalama kurallarına uyar. • Olay yazıları yazar. • Düşünce yazıları yazar. • Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder. • Yazısında betimleyici unsurlara yer verme. • Yazdıklarını biçim ve içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarını paylaşır.
Süreç	Ders öğretmeni tarafından öğrenci tercihleri doğrultusunda gerekli açıklamalar yapılarak yönlendirmelerde bulunuldu. Öğrencilerden bir ana fikir etrafında en az dört farklı karakterin yer aldığı hikâye türünde bir metin yazmaları istendi. Öğrencilerin sınıfa getirilen görsellerden hareketle duygu ve düşüncelerini yazmaları amaçlandı. Öğrenciler, iki farklı karakter üzerinden karakterlerin kişilik özelliklerinin ayrıntılandırıldığı bir hikâye yazmaya teşvik edildi. Öğrencilerden sınıftaki bir arkadaşlarının hem kişilik hem de fiziksel özelliklerini ele alarak betimleyici bir metin yazmaları istendi. Ders kitabında yer alan bir etkinliği empati kurarak yönergelere uygun bir şekilde tamamlamaları istendi. Çalışmalarını tamamlayan her bir öğrenciye ayrı ayrı dönütler verilerek öğrenciler yanlışlarını düzeltmeleri yönünde teşvik edildi. Gerekli düzeltmeleri yapan öğrencilerin çalışmaları puanlandı ve bir üst aşamaya geçme durumu belirlendi. Çalışması beğenilen öğrencinin yazma çalışmasını arkadaşlarıyla paylaşması sağlandı.
Etkinlik 1: Olay Yazısı Yazma Etkinlik 2: Görsellerden Hareketle Yazma Etkinlik 3: Karakter Tahlili Etkinlik 4: Arkadaşını Betimleyerek Anlatma Etkinlik 5: Yönergeleri Uygulama	

6. Hafta Ders Planı	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	(40+40) 2 Ders Saati
Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	• Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanır; yaratıcı düşünür. • Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır. • Yazısını bir ana fikir etrafında planlar. • Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler. • Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder. • Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar. • Yazma stratejilerini uygular: Bir metinden hareketle yeni bir metin yazma, duyulardan hareketle yazma, metin tamamlama. • Yazıya konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur. • Yazım ve noktalama kurallarına uyar. • Olay yazıları yazar. • Düşünce yazıları yazar. • Şiir yazar. • Yazdıklarını biçim ve içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarını paylaşır.
Süreç	Ders öğretmeni tarafından öğrenci tercihleri doğrultusunda gerekli açıklamalar yapılarak yönlendirmelerde bulunuldu. Öğrencilerin kahramanları noktalama işaretlerinden oluşan öyküleyici bir metin yazmaları sağlandı. Türkçe ders kitabındaki örnek bir çalışma esas alınarak öğrencilerin bir şiiri Türkçenin kurallarına uygun şekilde düz yazıya çevirmelerine imkân tanındı. “Ben büyüyünce...” temel ifadesinden hareketle öğrencilerin hayallerini ve planlarını kâğıda aktarmaları teşvik edildi. Öğrencilerin tercihleri doğrultusunda ahenkli bir şekilde “sevgi” temalı şiir yazmaları istendi. Türkçe ders kitabından hareketle kurmaca bir metne etkileyici bir son yamaları sağlandı. Betimlemelere başvurularak hafızalarında yer etmiş olan ilgi çekici bir olayı yazıya aktarmaları talep edildi. Çalışmalarını tamamlayan her bir öğrenciye ayrı ayrı dönütler verilerek öğrenciler yanlışlarını düzeltmeleri yönünde teşvik edildi. Gerekli düzeltmeleri yapan öğrencilerin çalışmaları puanlandı ve bir üst aşamaya geçme durumu belirlendi. Çalışması beğenilen öğrencinin yazma çalışmasını arkadaşlarıyla paylaşması sağlandı.
Etkinlik 1: Macera Peşinde Etkinlik 2: Şiiri Düz Yazıya Çevirme Etkinlik 3: Ben Büyüyünce Etkinlik 4: Şiir Yazma Etkinlik 5: Metin Tamamlama Etkinlik 6: Betimlemelerle Geçmişe Yolculuk	

7. Hafta Ders Planı	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	(40+40) 2 Ders Saati
Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	• Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır. • Yazısını bir ana fikir etrafında planlar. • Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler. • Yönergeleri uygular. • Yazma stratejilerini uygular: Bir metinden hareketle yeni bir metin yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, duyulardan hareketle yazma. • Yazısında betimleyici unsurlara yer verme. • Yazıya konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur. • Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder. • Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar. • Görselden hareketle yazar. • Farklı türde metinler yazar. • Yazım ve noktalama kurallarına uyar. • Olay yazıları yazar. • Yazdıklarını biçim ve içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarını paylaşır.
Süreç	Ders öğretmeni tarafından öğrenci tercihleri doğrultusunda gerekli açıklamalar yapılarak yönlendirmelerde bulunuldu. Öğrencilerden sunulan bir görselde bulunan yerleşim yerinde yaşadıklarını hayal ederek betimleyici ifadelerin de yer aldığı bir hikâye yazmaları istendi. Öğrenciler, kendilerine sunulan kelime ve kavram havuzunda yer alan ifadelerden hareketle maceraya dayalı bir hikâye yazmaya teşvik edildi. Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturmalarını sağlamak amacıyla sunulan bir şiiri ana fikre bağlı kalarak bir fabla dönüştürmeleri istendi. Çalışmalarını tamamlayan her bir öğrenciye ayrı ayrı dönütler verilerek öğrenciler yanlışlarını düzeltmeleri yönünde teşvik edildi. Gerekli düzeltmeleri yapan öğrencilerin çalışmaları puanlandı ve bir üst aşamaya geçme durumu belirlendi. Çalışması beğenilen öğrencinin yazma çalışmasını arkadaşlarıyla paylaşması sağlandı.
Etkinlik 1: Görselden Hareketle Hikâye Yazma Etkinlik 2: Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Etkinlik 3: Şiiri Fabla Dönüştürme	

8. Hafta Ders Planı	
Sınıf	6. Sınıf
Süre	(40+40) 2 Ders Saati
Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	• Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır. • Yazısını bir ana fikir etrafında planlar. • Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler. • Yönergeleri uygular. • Atasözü ve deyimleri uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir. • Yazma stratejilerini uygular: Bir metinden hareketle yeni bir metin yazma, duyulardan hareketle yazma. • Yazısında betimleyici unsurlara yer verme. • Yazıya konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur. • Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder. • Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar. • Farklı türde metinler yazar. • Yazım ve noktalama kurallarına uyar. • Olay yazıları yazar. • Yazdıklarını biçim ve içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarını paylaşır.
Süreç	Ders öğretmeni tarafından öğrenci tercihleri doğrultusunda gerekli açıklamalar yapılarak yönlendirmelerde bulunuldu. Öğrencilerin belirlenen bir atasözünden hareketle fabl yazmaları amaçlandı. Dileyen öğrencilerin kendilerine sunulan üç farklı hikâyeyi harmanlayarak betimleyici unsurların da yer aldığı tek bir hikâyeye uyarlamaları sağlandı. Öğrencilerden geçmişte okudukları masallarda yer alan üç farklı kahramanın bir arada bulunduğu yeni bir masal yazmaları istendi. Yazılan masaldaki olayın günümüze uyarlanması amaçlandı. Çalışmalarını tamamlayan her bir öğrenciye ayrı ayrı dönütler verilerek öğrenciler yanlışlarını düzeltmeleri yönünde teşvik edildi. Gerekli düzeltmeleri yapan öğrencilerin çalışmaları puanlandı ve bir üst basamağa geçme durumu belirlendi. Çalışması beğenilen öğrencinin yazma çalışmasını arkadaşlarıyla paylaşması sağlandı.
Etkinlik 1: Fabl Yazma Etkinlik 2: Eğer ... Olsaydı/Olmasaydı Etkinlik 3: Masal Derleme	

Ek 2. Uygulama Süreci Fotoğrafları



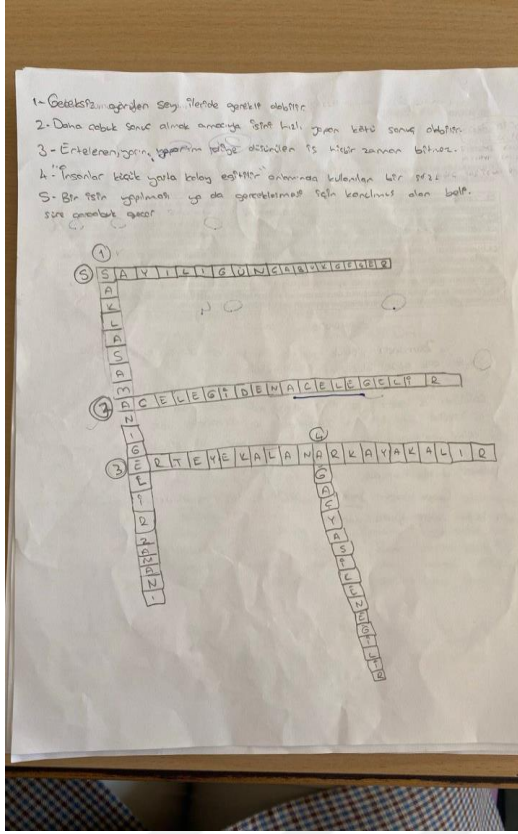
Şiiri düz yazıya dönüştürme etkinliğine ait bir görsel.



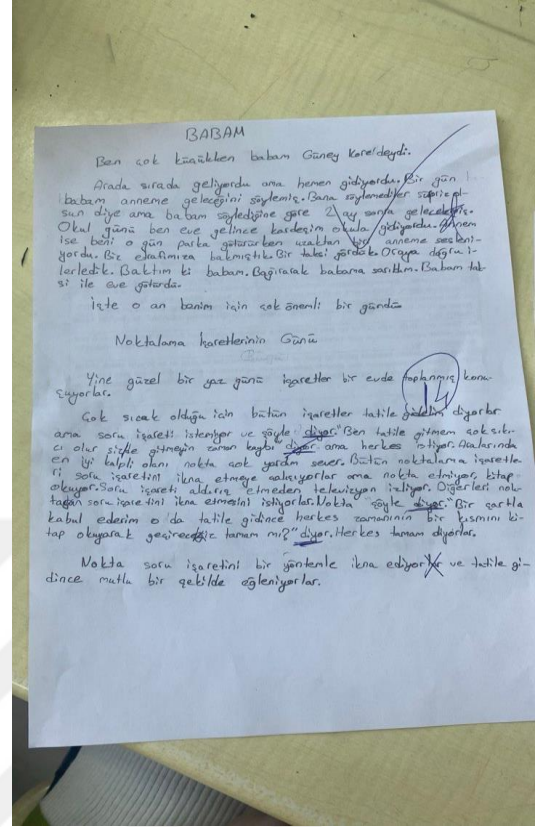
Uygulama öğretmeni tarafından öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesine ait görsel.



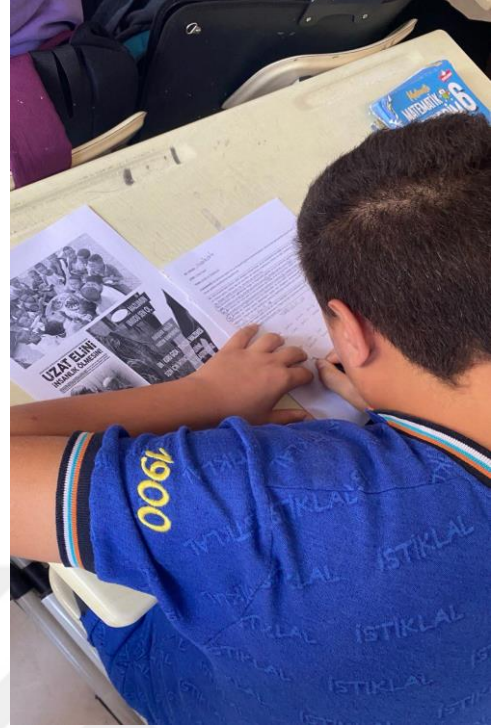
Görsellerden hareketle hayal gücünün yansıtılmasına yönelik etkinlik.



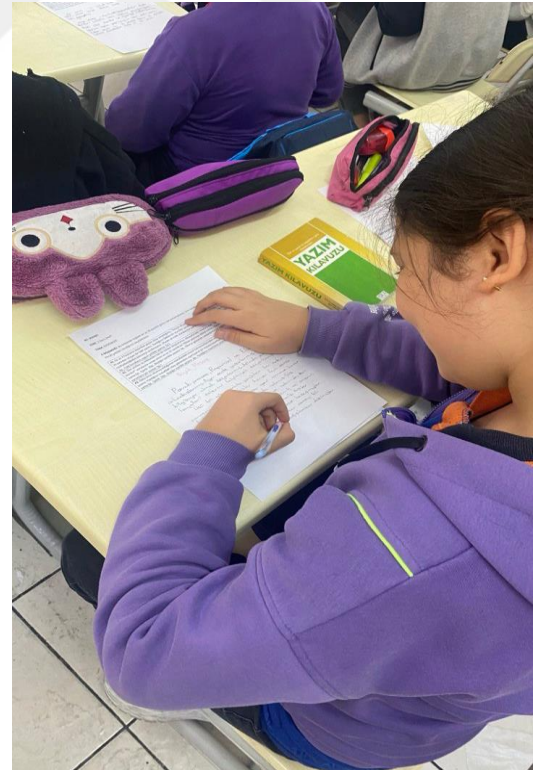
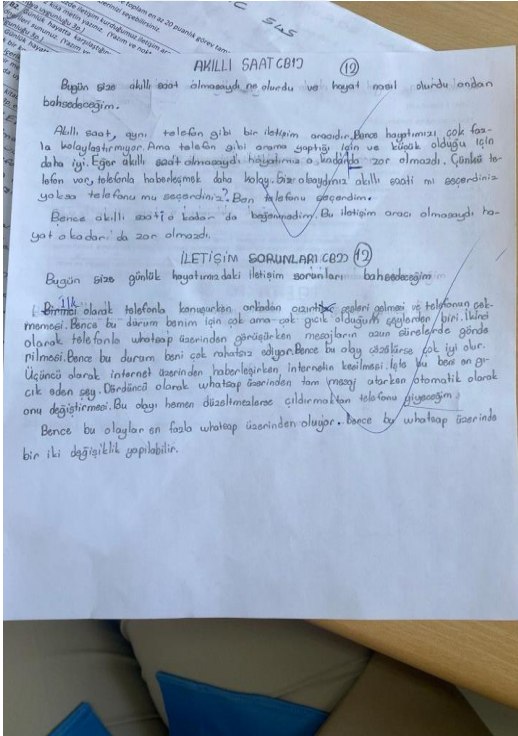
Bulmaca hazırlama etkinliği görseli.
görsel.



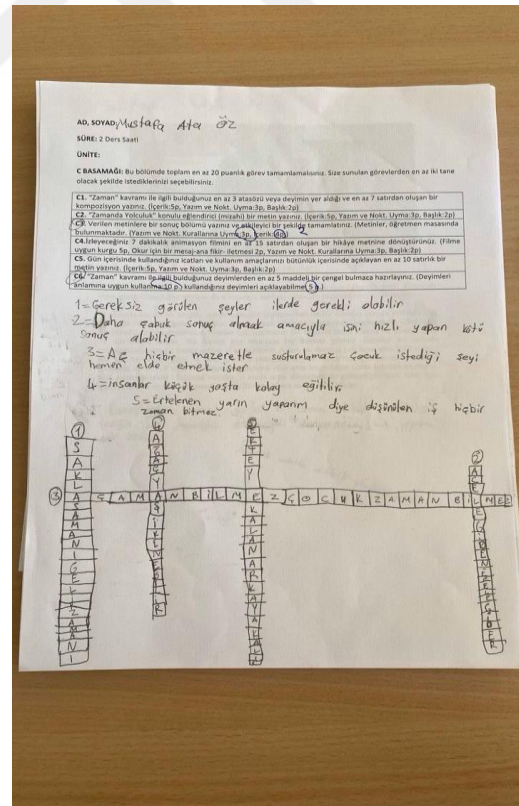
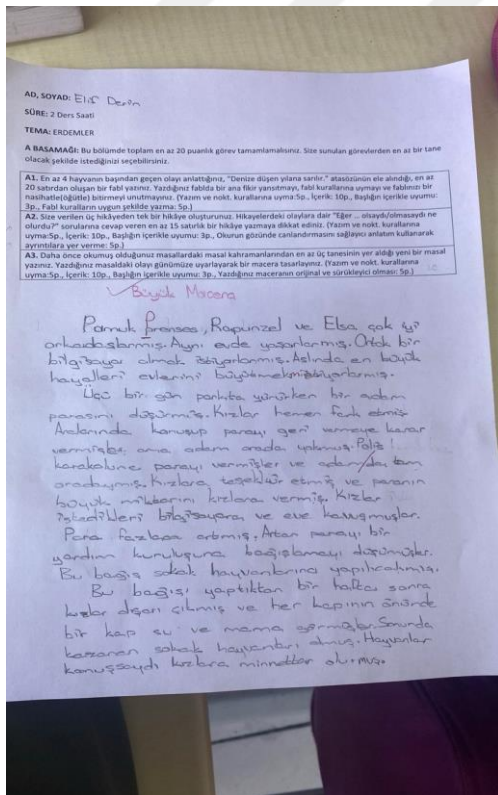
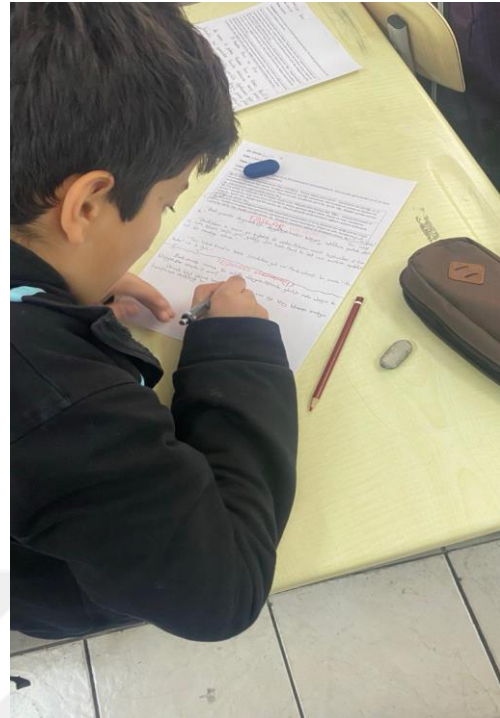
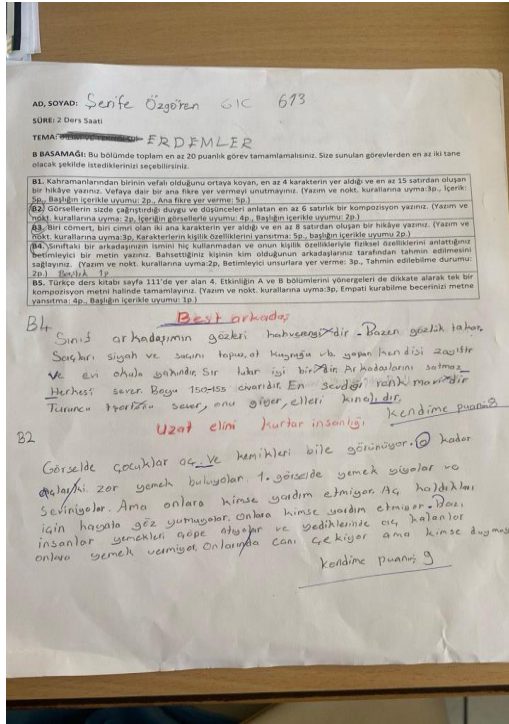
Öğrenci çalışmalarının puanlanmasına ait



Sloganlardan hareketle metin yazma etkinliğine ait görsel.



Yazma çalışmaları sırasında Yazım Kılavuzu'na başvurulduğuna dair görsel.



İZİN BELGELERİ

EK 3. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.05.2022-8638												
	T.C. FIRAT ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARLARI											
Oturum Tarihi 27.05.2022	Oturum Saati 13:00	Oturum Sayısı 2022/12										
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 27.05.2022 tarihinde saat 13:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan kurul üyelerinin katılımlarıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır. Karar 07: Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Serdar YAVUZ'un sorumlu araştırmacı olduğu ve doktora öğrencisi Ümmühan GÜZEL BAYDOĞAN'a ait "Basamaklı Öğretim Modelinin Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Başarılarına Etkisi" başlıklı çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir. <u>Kurul Üyeleri:</u> Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU Prof. Dr. Süleyman İLHAN Prof. Dr. Kenan PEKER Prof. Dr. İrfan EMRE Doç. Dr. Taner YILDIRIM Doç. Dr. Rıfat BİLGİN Doç. Dr. Haki PEŞMAN Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN Doç. Dr. Serkan BİÇER Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ Kurul Başkanı <table><tr><td>Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU</td><td>Prof. Dr. Süleyman İLHAN</td></tr><tr><td>Prof. Dr. Kenan PEKER</td><td>Doç. Dr. Taner YILDIRIM</td></tr><tr><td>Doç. Dr. Rıfat BİLGİN</td><td>Doç. Dr. Haki PEŞMAN</td></tr><tr><td>Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA</td><td>Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN</td></tr><tr><td>Doç. Dr. Serkan BİÇER</td><td>Prof. Dr. İrfan EMRE</td></tr></table>			Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU	Prof. Dr. Süleyman İLHAN	Prof. Dr. Kenan PEKER	Doç. Dr. Taner YILDIRIM	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN	Doç. Dr. Haki PEŞMAN	Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA	Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN	Doç. Dr. Serkan BİÇER	Prof. Dr. İrfan EMRE
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU	Prof. Dr. Süleyman İLHAN											
Prof. Dr. Kenan PEKER	Doç. Dr. Taner YILDIRIM											
Doç. Dr. Rıfat BİLGİN	Doç. Dr. Haki PEŞMAN											
Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA	Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN											
Doç. Dr. Serkan BİÇER	Prof. Dr. İrfan EMRE											
Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.												

Ek 4. MEB İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.11.2022-247424



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-62319674
Konu : Anket Uygulaması

31.10.2022

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 14/10/2022 tarih ve 240369 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi **Ümmühan GÜZEL BAYDOĞAN**'ın "**Basamaklı Öğretim Modelinin Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Başarılarına Etkisi**" isimli araştırmasını, İlimiz Muratpaşa ilçesi İstiklal Ortaokullarında uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 28/10/2022 tarih ve 62210150 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda; Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (3 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No:59 Muratpaşa / Antalya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

E-Posta: projeler07@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: antalya.meb.gov.tr

Bilgi için: E.ER

Unvan : Memur

Faks:2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a8c2-4329-3d36-8d08-9ae f koda ile teyit edilebilir.

Ek 5. Ölçek Kullanımı İzin Belgesi



FATMA SUSAR May 13, 2022
to me ▾

← ...

 [Translate to English](#) X

Sevgili Ümmühan merhaba;

Ölçeği çalışmada kullanabilirsin. iyi çalışmalar. Kolay gelsin.

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Pamukkale Üniversitesi/Pamukkale University
Sınıf Öğretmenliği ABD/Primary School
Department
Denizli Kınıklı Yerleşkesi, TÜRKİYE/ Denizli
Kınıklı Campus/TURKEY
Tel:
...

//////



demet kasap May 16, 2022
to me ▾

← ...

 [Translate to English](#) X

Tarafımca geliştirilen “Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği”ni çalışmanızda kullanmanızda bir sakınca yoktur.

Çalışmanızda başarılar dilerim.
Dr. Demet KASAP

Windows için [Posta](#) ile gönderildi

Kimden: !
Gönderilme: 14 Mayıs 2022 Cumartesi 10:39
Kime:
Konu: Ölçek Kullanım İzni

Ek 6. Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Başarılarına Etkisi” adıyla, 18.11.2022-25.05.2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırma ile basamaklı öğretim programının öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına etkisini belirlemek ve etkinliğe katılan öğrencilerin basamaklı öğretim programına uygun olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarına dair görüşlerini tespit etmek amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz, çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma, çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Türkçe dersi kapsamında yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan bir etkinliktir. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Türkçe Öğrt.

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İmza:

Ek 7. Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği

Ölçüt	Puan				
	1	2	3	4	5
1. Yazıda günlük yaşamın dışından örneklerle yer verme.					
2. Yazıda alışılmışın dışında fikirlere yer verme.					
3. Yazıya ilgi çekici bir başlık verme.					
4. Yazıda yaratıcı fikirler ortaya koyma.					
5. Yazıda hayal gücünü ortaya koyma.					
6. Yazıda gözlem gücünü ortaya koyma.					
7. Yazıda farklı bir bakış açısı ortaya koyma.					
8. Yazıda özgün karakterlere yer verme.					
9. Yazıda içten bir anlatım biçimi kullanma.					
10. Yazıda yalın bir anlatım biçimi kullanma.					
11. Yazıda akıcı bir anlatım biçimi kullanma.					
12. Yazıyı anlaşılır bir anlatımla yazma.					
13. Yazıda duyguları sıra dışı şekilde anlatma.					
14. Yazıda etkileyici bir anlatım biçimi kullanma.					
15. Yazıda eğlendirici bir anlatım biçimi kullanma.					
16. Yazıyı kendine özgü bir üslupla yazma.					
17. Yazıyı yazım kurallarına uygun bir biçimde yazma.					
18. Yazıda sözcük seçimine özen gösterme.					
19. Yazıyı iyi bir şekilde yapılandırma.					

20. Yazıda özgün betimlemelere yer verme.					
21. Yazıda noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanma.					
22. Yazıda ilginç örneklere yer verme.					
23. Yazıda farklı düşündürmeye yönlendiren ifadelere yer verme.					
24. Yazıda vurgulanmak istenilen noktayı farklı bir şekilde ifade etme.					
Toplam					
Ortalama Puan					
24-48 Aralığı:	Puan	Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden düşük düzeyde performans göstermiştir.			
49-72 Aralığı:	Puan	Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden orta düzeyde performans göstermiştir.			
73- 96 Aralığı:	Puan	Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden iyi düzeyde performans göstermiştir.			
97- 120 Aralığı:	Puan	Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden ileri düzeyde performans göstermiştir.			

Ek 8. Orijinallik Raporu



FEN
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
1983

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
20

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı ve Soyadı	Ümmühan GÜZEL BAYDOĞAN	Öğrenci No:
Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi	
Programı	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora	

II - TEZ BİLGİLERİ

Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Basamaklı Öğretim Modelinin Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Başarılarına Etkisi
Danışman	Prof. Dr. Serdar YAVUZ
II. Danışman	

III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:

1. Kaynaklar bölümü hariç
2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç
3. Alıntılar dâhil
4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil

İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı

Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (227)	% 19
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (191)	% 19

değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.

Kontrol Personeli Esengül KILIÇ	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☒ Saklanmamıştır. ☐	
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	Düşünce:	İmza

AÇIKLAMA

1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.
2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.

Firat Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
23119 - Elazığ / TÜRKİYE

<http://ebe.firat.edu.tr/>

Telefon : +90 424 237 0086
Fax : +90 424 237 0087
e-posta: egtbilens@firat.edu.tr

ÖZ GEÇMİŞ

- 2011 Bülent Ecevit Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümüne giriş
- 2012 Dumlupınar Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümüne yatay geçiş
- 2015 Dumlupınar Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olma
- 2016 MEB’de Türkçe öğretmeni olarak göreve başlama
- 2018 Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisansa başlama
- 2020 Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisanstan mezun olma
- 2020 Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora eğitimine başlama