

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



**YARATICI YAZMA ÇALIŞMALARININ
ÖYKÜLEYİCİ METİN YAZMA BECERİSİNE VE
İLERİ OKUMA FARKINDALIğINA ETKİSİ**

Doktora Tezi

Hazırlayan: Rabia Sena AKBABA

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin AYAZ

Elazığ, 2020

TEZ ONAY FORMU

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

Rabia Sena AKBABA'nın, Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin AYAZ'ın danışmanlığında hazırlamış olduğu *Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öyküleyici Metin Yazma Becerisine ve İleri Okuma Farkındalığına Etkisi* başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 03.01.2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri: (unvan sırasına göre) *

İmza

1: Doç. Dr. Sezgin DEMİR



2: Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR



3: Doç. Dr. Sami BASKIN

4: Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin AYAZ (Danışman)



5: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BAŞKAN

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin AYZAZ danışmanlığında hazırlamış olduğum "**Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öyküleyici Metin Yazma Becerisine ve İleri Okuma Farkındalığına Etkisi**" adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.




Rabia Sena AKBABA
03./02/2020

ÖN SÖZ

Bireyin yaratıcılığını ön planda tutarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarının, öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına olan etkisinin incelendiği bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır.

Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın önemine, amacına, sınırlılıklarına, hipotezlerine ve varsayımlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde kuramsal çerçeve belirlenmiş; yazma, metin ve okuma ana başlıkları altında kuramsal çerçeveye ilişkin bilgiler verilmiştir. İkinci bölümde aynı zamanda literatürde yer alan ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi ele alınmış ve bu genel başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir. Dördüncü bölümde nicel ve nitel bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır. Beşinci bölümde ise araştırmadan elde edilen sonuçlar sunulmuş, literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla tartışılmış ve öğretmenlere, kurumlara, ailelere, araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmanın tasarlanmasında ve tamamlanmasında emeği geçen, maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin Ayaz'a, Doç. Dr. Sezgin Demir'e, Doç Dr. Tuncay Yavuz Özdemir'e, bölüm başkanım Prof. Dr. Şener DEMİREL'e,

Verilerimin analizi ve ölçek geliştirme aşamasında güler yüzlerini ve yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Zincirli ve Dr. Vildan Donmuş'a,

Uzman görüşlerinden faydalandığım farklı üniversitelerde görev yapan tüm uzman hocalarıma,

Uygulamanın gerçekleştiği ortaokuldaki Türkçe Öğretmeni Eser Yeter'e ve uygulamayı yürüttüğümüz 7.sınıf öğrencilerine,

Sorularımın kafamı kurcaladığı her aşamada kapılarını hiç çekinmeden çaldığım, cesaretlendirici sözleriyle kafamın ve kalbimin toparlanmasına yardımcı olan tüm hocalarım ve arkadaşlarıma,

Hayatım boyunca sevgilerini ve dualarını her an hissettiğim, hayattaki en büyük şansım ve şükürüm olan annem Gonca Akbaba, babam Recep Akbaba ve kardeşlerime canıgönülden teşekkürlerimi sunuyorum.

Rabia Sena AKBABA

Elazığ, 2020



ÖZET

Doktora Tezi

Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öyküleyici Metin Yazma Becerisine ve İleri Okuma Farkındalığına Etkisi

Rabia Sena AKBABA

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Elazığ, 2020, Sayfa: XVI+230

Yazma, bireyin kendini ifade etmesini sağlayan dört temel dil becerisinden biridir. Yazma sürecini önemseyen yaratıcı yazma, bireyin fikirlerini dikkate alan, hayal gücünü geliştiren ve bireyi yazmaya güdüleyen bir yazma tekniğidir. Anlatıcı kurgusuna dayalı öyküleyici metinlerin yaratıcılık gerektirdiği ve yazma ile okuma becerisinin benzer bilişsel süreçleri içerdiği göz önünde bulundurulduğunda araştırmamızın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: Yaratıcı yazma çalışmaları, öyküleyici metin yazma becerisini ve ileri okuma farkındalık düzeyini ne düzeyde etkilemektedir?

Bu araştırmamızın amacı, yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalık düzeyine olan etkisini belirlemektir. Araştırmamızın nicel çalışma grubunu Elazığ il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören 66 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmakta ve bu öğrencilerin 35'i deney, 31'i ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubunda yer alan 15 katılımcı aynı zamanda araştırmamızın nitel çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmamızda nicel ve nitel yöntemin bir arada yer aldığı karma araştırma desenlerinden "açımlayıcı sıralı desen" kullanılmıştır. Nicel boyutta ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine yaratıcı

yazma çalışmalarına dayalı eğitim, kontrol grubu öğrencilerine ise Türkçe Öğretimi Programı'na dayalı yazma eğitimi verilmiştir. Deneysel desene ilişkin veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu ve İleri Okuma Farkındalık Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen verileri desteklemek amacıyla yine araştırmacı tarafından geliştirilen ve yedi açık uçlu sorudan oluşan “Yaratıcı Yazma Çalışmalarına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kılavuzu” ile nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizi sürecinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, bağımlı gruplar t-testi, kovaryans analizi (ANCOVA), karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen nicel veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalık düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha çok arttığı fakat bu artışın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Kendisiyle görüşme yapılan deney grubu öğrencileri, öyküleyici metin yazma becerilerinin geliştiğine, yazmaya ilişkin cesaret kazandıklarına ve olumlu tutum geliştirdiklerine, okuma alışkanlığı oluşturduklarına, olay içerikli kitapları tercih ettiklerine, hayal güçlerinin geliştiğine, paylaşma ve ifade etme gücü kazandıklarına dair görüş bildirmiştir. Ayrıca elde edilen nitel veriler, yaratıcı yazma sürecinin yazma, öyküleyici metin yazma ve okuma becerisi ile ileri okuma farkındalığını geliştirdiğini göstermektedir. Nitel veriler, öyküleyici metin yazma değişkeni göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın nicel bulgularını destekler nitelikteyken ileri okuma farkındalık düzeyine dair nicel sonuçları ise tamamlayıcı niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: İleri Okuma, Okuma Eğitimi, Öyküleyici Metin, Yaratıcı Yazma, Yazma Eğitimi.

ABSTRACT

Doctoral Thesis

The Effect of Creative Writing Works on Narrative Text Writing Skills and Advanced Reading Awareness

Rabia Sena AKBABA

Firat University

Educational Sciences Institute

Turkish and Social Sciences Education Department

Turkish Education Department

Elazig, 2020, Page: XVI+230

Writing is one of the four basic language skills enabling the individual to express himself/herself. Creative writing, on the other hand, which cares about the writing process, is a writing technique considering the ideas of the individual, develops imagination and motivates the individual to write. When the fact that narrative texts based on narrative fiction require creativity and writing and reading skills involve similar cognitive processes is considered, the problem sentence of the study was determined as follows: At what level does the creative writing studies affect the narrative text writing skill and advanced reading awareness level?

The purpose of the present study was to determine the effect of creative writing works on narrative text writing skills and advanced reading awareness. The quantitative group of the study consisted of 66 7th Grade students of a secondary school in the city center of Elazig, and 35 of these students constituted the Experiment Group, and 31 constituted the Control Group. The 15 participants in the Experiment Group also constitute the qualitative study group.

The “Explanatory Sequential Design”, which is one of the mixed research patterns in which quantitative and qualitative methods are combined, was used in the

study. In the quantitative dimension, the pretest posttest control group semi-experimental pattern was used. The education based on creative writing studies was given to the students of the experimental group, and the writing education based on the Turkish Teaching Program was given to the control group students. The data on the experimental pattern were obtained with the Narrative Text Writing Skills Assessment Form, the Advanced Reading Awareness Scale, which were developed by the researcher. The qualitative data were collected with the “Semi-Structured Interview Guide on Creative Writing Works”, which was developed by the researcher, and which consisted of 7 open-ended questions to support the data that were obtained. The descriptive statistics, Independent Groups t-test, dependent groups t-test, Covariance Analysis (ANCOVA), Two-Way Variance Analysis for Mixed Measurements, Wilcoxon Signed Sequences Test, and Mann-Whitney U-Test were used in the process of analyzing the quantitative data. The qualitative data were analyzed with the Content Analysis.

When the quantitative data that were obtained as a result of the study were examined, it was determined that the narrative text writing skills of the Experimental Group students were statistically and significantly higher when compared to the students of the Control Group. Following the implementation, it was determined that the advanced reading awareness levels of the Experimental Group students increased more when compared to the Control Group students; however, this increase was not statistically significant. The Experimental Group students who were interviewed stated their opinions as their narrative text writing skills improved, they were encouraged to write and develop positive attitudes, created reading habits, and preferred event-based books, developed their imaginations, and acquired the power to share and express their opinions. In addition, the qualitative data that were obtained in the present study also show that the creative writing process improved their awareness on writing, narrative text writing, and advanced reading. When the narrative text writing variable is taken into consideration, the qualitative data supports the quantitative findings of the study, and the quantitative results for the advanced reading awareness levels are complementary.

Keywords: Advanced Reading, Reading Training, Narrative Text, Creative Writing, Writing Training.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY FORMU	II
BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	IV
ÖZET	VI
ABSTRACT	VIII
İÇİNDEKİLER	X
TABLOLAR LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ	XVI
KISALTMALAR	XVII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3.1. Nicel Boyuta İlişkin Araştırma Amaçları	8
1.3.2. Nitel Boyuta İlişkin Araştırma Soruları	9
1.4. Araştırmanın Hipotezleri	10
1.5. Varsayımlar.....	12
1.6. Sınırlılıklar	12
İKİNCİ BÖLÜM	13
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	13
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	13
2.1.1. Yazma	13
2.1.1.1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı	17
2.1.1.2. Yaratıcılık ve Yaratıcı Yazma	22
2.1.2. Metin ve Öyküleyici Metin.....	30

2.1.3. Okuma.....	35
2.1.3.1. Okuduğunu Anlama.....	42
2.1.3.2. Okuma Stratejileri.....	44
2.1.3.3. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri	47
2.1.3.4. İleri Okuma Becerisi	52
2.2. İlgili Araştırmalar	56
2.2.1. Yaratıcı Yazma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	56
2.2.2. Yaratıcı Yazma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	65
2.2.3. İleri Okuma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	67
2.2.4. İleri Okuma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	70
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	72
III. YÖNTEM	72
3.1. Araştırmanın Modeli.....	72
3.2. Çalışma Grubu	75
3.2.1. Nicel Boyut İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması.....	75
3.2.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması	78
3.3. Araştırma Süreci	79
3.3.1. Uygulama Öncesi Aşama.....	79
3.3.2. Uygulama Aşaması	81
3.3.3. Uygulama Sonrası Aşama.....	85
3.4. Veri Toplama Araçları	85
3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları	85
3.4.2. Nitel Veri Toplama Aracı	97
3.5. Verilerin Analizi	98
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	98
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	102
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	105
IV. BULGULAR VE YORUM	105
4.1. Nicel Bulgular.....	105
4.1.1. Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öyküleyici Metin Yazma Becerisine Etkisi.....	105

4.1.2. Yaratıcı Yazma Çalışmalarının İleri Okuma Farkındalık Düzeyine Etkisi	116
4.2. Nitel Bulgular	126
4.2.1. Yazma Süreci Temasına İlişkin Bulgular	128
4.2.2. Öğrenci Kazanımları Temasına İlişkin Bulgular	131
4.2.3. Zevk Alınan ve Zorlanılan Etkinlikler (Nedenler) Temasına İlişkin Bulgular...	136
4.2.4. Okuma İstek ve Tutum Temasına İlişkin Bulgular.....	143
4.2.5. Öyküleyici Metin Yazma İstek ve Tutum Temasına İlişkin Bulgular	145
4.2.6. Öneri Temasına İlişkin Bulgular.....	147
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	149
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	149
5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	149
5.1.1. Öyküleyici Metin Yazma Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	149
5.1.2. İleri Okuma Farkındalık Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma	154
5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma	156
5.3. Öneriler	162
KAYNAKÇA.....	166
EKLER	192
ÖZ GEÇMİŞ	230

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Deneysel Araştırma Deseni	75
Tablo 2. Gruplarda Yer Alan Öğrenci Dağılımları	76
Tablo 3. Birinci Dönem Türkçe Dersi Not Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi.....	77
Tablo 4. Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	78
Tablo 5. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	89
Tablo 6. İOFÖ'ye İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	92
Tablo 7. Ölçek Çalışmasının İkinci Aşamasındaki Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler	94
Tablo 8. İOFÖ'ne İlişkin DFA Sonuçları	96
Tablo 9. Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri.....	108
Tablo 10. Grupların Başarı Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları	109
Tablo 11. Öyküleyici Metin Yazma Becerileri Erişi Puanlarına İlişkin Analiz Sonuçları	110
Tablo 12. “Biçim” Boyutunda DG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	111
Tablo 13. “Dil Anlatım” Boyutunda DG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	112
Tablo 14. “Öyküleyici Metin Unsurları” Boyutunda DG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	113
Tablo 15. “Biçim” Boyutunda KG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	114
Tablo 16. “Dil Anlatım” Boyutunda KG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Bağımlı Gruplar t-testinin Sonuçları	115
Tablo 17. “Öyküleyici Metin Unsurları” Boyutunda KG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ...	116

Tablo 18. Öğrencilerin İOFÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	117
Tablo 19. Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	118
Tablo 20. İleri Okuma Farkındalık Düzeyi Fark Puanlarına İlişkin Analiz Sonuçları	120
Tablo 21. “Planlama” Boyutunda DG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	121
Tablo 22. “Süreç İzleme” Boyutunda DG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	122
Tablo 23. “Değerlendirme” Boyutunda DG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	123
Tablo 24. “Planlama” Boyutunda KG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	124
Tablo 25. “Süreç İzleme” Boyutunda KG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	125
Tablo 26. “Değerlendirme” Boyutunda KG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	126
Tablo 27. Katılımcı Görüşlerinden Yola Çıkılarak Belirlenen Tema ve Kodlar	127
Tablo 28. Katılımcıların <i>Yazma Süreci</i> Temasına Yönelik Görüşleri.....	128
Tablo 29. Katılımcıların <i>Öğrenci Kazanımları</i> Temasına Yönelik Görüşleri	132
Tablo 30. Katılımcıların <i>Zevk Alınan Etkinlikler (Nedenler)</i> 'e Yönelik Görüşleri	137
Tablo 31. Katılımcıların <i>Zorlanılan Etkinlikler (Nedenler)</i> 'e Yönelik Görüşleri.....	138
Tablo 32. Katılımcıların <i>Okuma İstek ve Tutum</i> Temasına Yönelik Görüşleri.....	143
Tablo 33. Katılımcıların <i>Öyküleyici Metin Yazma İstek ve Tutum</i> Temasına Yönelik Görüşleri.....	145
Tablo 34. Katılımcıların <i>Öneri</i> Temasına Yönelik Görüşleri	147

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma Deseni.....	73
Şekil 2. Araştırma Sürecinin Şematik Gösterimi.....	79
Şekil 3. Birinci Düzey DFA	95
Şekil 4. İkinci Düzey DFA	95
Şekil 5. Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Normallğine Dair Saçılım Grafiğı.....	107
Şekil 6. Deney Grubu Son Test Puanlarının Normallğine Dair Saçılım Grafiğı.....	107



EKLER LİSTESİ

EK 1. Araştırma İzni	192
EK 2. Veli İzin Formu	194
EK 3. Öyküleyici Metin Yazma Konuları (Ön Test-Son Test) Uzman Görüşü Formu	195
EK 4. Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu	196
EK 5. İleri Okuma Farkındalık Ölçeği	198
EK 6. Yaratıcı Yazma Çalışmalarına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kılavuzu	199
EK 7. Öğretmen Gözlem Formu	200
EK 8. Ders Planları	201
EK 9. Kullanılan Materyal ve Etkinlik Örnekleri	205
EK 10. DG ve KG Öğrencilerine Ait Ön Test-Son Test Metin Örnekleri	219
EK 11. Etik Kurul Belgesi	227
EK 12. Lisansüstü Tez Benzerlik Raporu	229

KISALTMALAR

- ABİDE** : Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
- AFA** : Açıklayıcı Faktör Analizi
- B** : Biçim (boyutu)
- DA** : Dil Anlatım (boyutu)
- DFA** : Doğrulayıcı Faktör Analizi
- DG** : Deney Grubu
- İOFÖ** : İleri Okuma Farkındalık Ölçeği
- KG** : Kontrol Grubu
- ME** : Mevcut Eğitim
- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- OE** : Okuma Esnası (boyutu)
- OÖ** : Okuma Öncesi (boyutu)
- OS** : Okuma Sonrası (boyutu)
- ÖMDF** : Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu
- ÖMU** : Öyküleyici Metin Unsurları (boyutu)
- ÖMYB** : Öyküleyici Metin Yazma Becerisi
- ÖT** : Ön Test
- ÖU** : Ölçek (İleri Okuma Farkındalık Ölçeği) Uygulaması
- PIRLS** : Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
- PISA** : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
- ST** : Son Test
- TÜDÖP** : Türkçe Dersi Öğretim Programı
- X** : Yaratıcı Yazma Çalışmaları Uygulaması
- YY** : Yaratıcı Yazma
- YYGK** : Yaratıcı Yazma Çalışmalarına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kılavuzu

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, önemine, amacına, hipotezlerine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırma Problemi

Ana dili öğretimi ile bireylerin ana dillerini etkin bir şekilde kullanmaları amaçlanmaktadır. Kişinin ana dilini amaçlanan şekilde kullanabilmesi ise o kişinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak bilinen dört temel dil becerisine hâkim olması ile ilgilidir. Birey, yazma ve konuşma becerilerini edindiğinde anlatma; okuma ve dinleme becerilerini edindiğinde ise anlama becerilerini kullanabilecek ve böylece, toplumun bir parçası olarak çevresiyle istediği şekilde iletişim kurabilecektir. Becerilerin edinim sırasına göre okuma becerisi kazanıldıktan sonra kişiden anlatmak istediklerini yazı yoluyla da ifade edebilmesi beklenir. Yazma, toplumda var olup kendini anlatabilmede ve anlatılanların kalıcı olmasında etkili bir yoldur. Bu nedenle bireyin düşüncelerini, hayal dünyasını, isteklerini yazı ile aktarabilmesi gerekmektedir.

Kurallara uygun bir yazı metni ortaya koyabilmek için kazanılmış olan yazma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin yazmaya; diğer dil becerilerine olduğu kadar ilgi duymadıkları görülmüş ve öğrencilerin yazmaya istenilen şekilde güdülenmedikleri, yazmaya yönelik ciddi seviyede kaygı taşıdıkları, yazmaya ilişkin olumsuz tutum geliştirdikleri anlaşılmıştır (Avcı ve İşeri, 2014). Öğrencilerin yazmaya güdülenmesi, yazma becerisinin geliştirilmesi, yazmaya yönelik yapılan çeşitli çalışmalarla, yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla mümkün olabilmektedir. Bireyin günlük tutması, eksik bir metni tamamlaması, gezilen görülen yerleri tanıtması, başından geçen bir olayı, bir müziğin ondan uyandırdığı izlenimleri, belirlenen bir konu hakkındaki düşüncelerini kâğıda dökmesi, bir tanıdığına mektup yazması gibi yazma etkinlikleri öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılabilecek çalışmalardandır. Fakat çalışmalardan önce öğrencinin yazmaya karşı istekli olmasını sağlamak gerekmektedir. Yazma çalışmalarında seçilen konular, rehber

desteği, yazma sürecinde uygulanması gereken aşamalar ve öğretici tarafından oluşturulan yazma ortamı yazma etkinliğini etkili kılmak adına önemlidir.

Yaratıcı düşüncelerin olmadığı, basmakalıp, üzerinde farklı bakış açılarının geliştirilemediği konular, öğrencinin isteksiz olmasına ve sürekli aynı cümleleri tekrarlamasına neden olmaktadır. Yine geleneksel şekilde yürütölen yazma uygulamalarında öğretmen desteği alamayan öğrencinin öz güveni sarsılmakta ve öğrenci, kendini ifade edemediğini gördükçe yazma işlemini sonlandırmaktadır (Temizkan, 2014). Bu nedenle öğrencilere düşüncelerini rahatça sunup organize edebilecekleri, özgürce fikir danışabilecekleri, yazılarını gözden geçirerek hatalarıyla ilgili dönüt alabilecekleri ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri bir yazma ortamı sağlamak gerekmektedir.

Tüm bireylerde var olan yaratıcılığı, kişiliği geliştirecek, hayal dünyasını genişletecek yöntemlerden biri de yaratıcı yazmadır (Oral, 2014). Öğrencilerin yazma sürecini dikkate alan süreç temelli yazma tekniklerinden biri olan yaratıcı yazma sürecinde de normal değerleri zorlamadan alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücünden faydalanarak diğer insanlardan farklı fikirler üretmek, özgün olmak, akıcı ve zevk alarak yazmak, mevcut durumların dışına çıkmak gibi durumlar söz konusudur (Küçük, 2007). Yazma etkinliklerinin planlama, eleştirme, yorumlama, karar verme, değerlendirme gibi becerileri öncüllemesi yaratıcılıkla doğrudan ilişkilidir (Uzun, 2015). Yaratıcı yazmanın temelinde anlatıcının kurgu çabası yatmakta ve bu dünyanın belli başlı öğelerini ise olay, kişiler, yer, zaman, bakış açısı ve anlatıcı oluşturmaktadır (Temizkan, 2014). Bu unsurların var olduğu yazınsal türler ise öyküleyici metinlerdir. Çalışma kapsamında öykü, fabl, masal, tiyatro gibi yazınsal türleri kapsayan öyküleyici metinler üzerinde durulmuştur.

Günümüzde çocuğun özgün ürünler ortaya koyabilmesi için onun yaratıcılığını ortaya çıkarmak önem taşımaktadır. Yaratıcı yazma çalışmalarıyla hedeflenen de çocuğun yazma becerilerini geliştirmek ve özgün ürünler ortaya koymasını sağlamaktır. Anlama ve anlatma becerilerinin birbiriyle ilişkili olacak şekilde hazırlanan etkinliklerle geliştirildiği (Kaya, 2016) düşünöldüğünde yazma becerisini geliştirmek için hazırlanan etkinliklerle aynı zamanda okuma becerisine de hizmet edildiği söylenebilir. Güneş (2017), yazma becerisi gelişiminin bilhassa okumayla doğrudan ilişkili olduğunu ve yazma becerisini geliştirmenin devamlı okuma yapmaya, yazılanları gözden geçirmeye

ve tartışarak çeşitli anlatım yöntemi kullanmaya bağlı olduğunu ifade etmiştir (Güneş, 2017).

Yazma becerisinin doğrudan ilişkili olduğu okuma becerisi; kelimeleri, cümleleri veya bir yazıyı bütünüyle görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği olarak bilinmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Okuma aynı zamanda bir anlam kurma sürecidir ve okuma etkinliğini gerçekleştiren bir birey, yazarın vermek istediği mesajı anlayarak okuma amacına ulaşabilir (Yılmaz, 2014). Okuma faaliyeti, yazar ve okur olmak üzere en az iki taraf arasında, metinde var olan bağlamların birleşmesiyle şekillenmektedir (Özbay ve Bahar, 2012). Bu süreçte okur, metni kendi kişisel özelliklerine, duygusal durumuna, düşünce şekline göre anlamlandırmakta ve literatürde birçok okur tabirine rastlanmaktadır. Eleştirel okur, ideal okur, yaratıcı okur, örtük okur, bilgilendirilmiş okur, çoğul okur bunlardan bazılarıdır. Bu okur türlerinin gerçekleştirdiği okuma etkinliği çeşitli yönlerle birbirlerinden ayrılmaktadır. Çalışma kapsamında, okur türlerinden olan “ileri okur” un gerçekleştirdiği “ileri okuma” üzerinde durularak öğrencilerin ileri okumalarına ilişkin farkındalık düzeyleri ele alınacaktır.

İleri okur, Özbay ve Bahar’ın (2012) ifade edişiyile okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sürecinin tamamında uygun stratejileri kullanabilen kişidir ve bu stratejilerden biri de üst biliştir. Nitekim bazı araştırmacılar, üst biliş okuma stratejilerini kullanan okurları “ileri okur” olarak tanımlamaktadır (Kana, 2014). Bireyin ileri okumaya ilişkin farkındalığı değerlendirilirken okuma sürecinde öncelikli olarak üst biliş stratejilerinin kullanma durumları göz önünde bulundurulmuştur. Üst biliş; dil öğrenme, okuduğunu anlama, yazma, eleştirme, ikna etme, yorumlama, problem çözme, sosyal biliş, öz-kontrol ve öz-öğretimin birçok alanında önemli rol üstlenmektedir (Flavell, 1979). Üst biliş, okuma bağlamında değerlendirildiğinde; okuyucunun önceki bilgilerinden yararlanmasını, okuma amacını belirleyebilmesini, yazarın anlatmak istediklerini tahmin edebilmesini, bu tahminlerin doğruluğunu değerlendirebilmesini ve metinlerarasılık ilkesine uygun olarak kendi yaşantısı ile metinde anlatılanlar arasında bağ kurabilmesini kapsamaktadır (Hacker, 2004’ten Akt. Babacan, 2012).

Yaratıcı yazmanın ve ileri okuma sürecinin, beceri öncesi (planlama/taslak oluşturma), beceri esnası (okuma/yazma), beceri sonrası (değerlendirme/düzeltilme) gibi benzer süreçlerden oluştuğu ve bu süreçlerde beceriyi etkili kılmak adına çeşitli

stratejilerin kullanılması gerektiği düşünülduğünde iki beceri alanında da üst biliş kavramı üzerinde durulmaktadır. Kendini yazı yoluyla etkili bir şekilde ifade edebilmek ve okuduğunu anlamada iyi bir düzeyde olmak, bireyin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmesini ve çeşitli stratejilerden yararlanmasını gerektirir. Bu durumda ise üst biliş becerisi işin içine girmektedir. Üst biliş kavramı, bilişsel süreçlerin etkin bir şekilde izlenmesi, izleme sonucunda düzenlenmesi ve diğer bilişsel süreçlerle uyumlu hale getirilmesi olarak tanımlanmıştır (Flavell, 1979). Bilişsel farkındalık, becerilerin kalitesini artırmakta ve yazarın iyi yazmasına okurun ise iyi bir okuma yapmasına yardımcı olmaktadır. Yazma ve okuma becerilerinin birbiriyle ilişkili olması ise iyi bir yazarın aynı zamanda iyi bir okur olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim yazmanın, sürekli düşünce alışverişini koşullayan interaktif bir etkinlik olduğu düşünülduğünde yazmaya ilgi duyan ve yazmada kendini geliştirmek isteyen her bireyin okuma duyarlılığını da geliştirmesi kaçınılmaz bir durumdur (İpşiroğlu, 2006).

Okuma ve yazma, kişinin kendini keşfetmesini ve eleştirel düşünme becerisini kullanmasını gerektirir (Wang, 2012) ve bu beceriler ortak süreç ve stratejiler içerir (Parodi, 2007). Dil becerilerinin bilişsel bir sürece dayalı olduğu ve izleme ve düzeltme gibi üst bilişsel özelliklere hem yazma hem de okuma becerisinde ihtiyaç duyulduğu düşünülduğünde yazma ve okumanın geliştirilebilmesi için planlı bir sürecin gerektiği ve iki süreçte de üst bilişsel becerilerin önemli olduğu söylenebilir. Yazma becerisi kişinin olayları gözlemleyip gözlemlediklerini düzenlemesiyle oluşan analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri kullanmaya imkân veren önemli bir süreçtir ve bu süreçte düşüncelerin düzenlenmesi, konu ile ilgili araştırma yapılması, eski ve yeni bilgiler arasında bağ kurulması gerekir (Tiryaki ve Demir, 2016). Nitekim yazmanın fiziksel ve mekanik yönünde zayıf olan küçük yazarların fikirleri olduğu gibi aktarma eğiliminde olduğu ve yazılarında planlama ve gözden geçirme gibi aşamaların göz önünde bulundurulduğuna dair çok az kanıt bulunduğu bilinmektedir (McCutchen, 1996). Bu durum, ileri okurların planlama ve gözden geçirme aşamalarını takip ederken iyi olmayan okurların ise bu aşamalara dair farkındalıklarının olmamasıyla benzer özellik göstermektedir.

TÜDÖP'te (2018) süreç temelli yazma modeli benimsense de bu modelin okullarda uygulanması konusunda sıkıntı yaşanmakta ve hâlâ ürün temelli yaklaşımların uygulandığı görülmektedir. Yaratıcılıktan uzak, basmakalıp ve öğrenciler için sıkıcı

olduğu düşünölen yazma çalışmalarının uygulanması, araştırmanın yapılması için çıkış noktası olmuştur. Nitekim ocuđun hayal dñnyasına bir kapı açılmasını, kendini rahat ifade etmesine imkân verilmesini ve yazı yazarken eğlenmesini sağlamak adına yaratıcı yazma çalışmalarının önemli olduğu düşünölmektedir. Yaratıcı düşünmenin ön plana çıkarıldığı yaratıcı yazma sürecinde öğrencinin yaratıcı düşünmesini ve bunu yazı yoluyla ifade etmesini en uygun şekilde gerçekleştireceği metin türü ise öyküleyici metinlerdir. Yapılan birçok çalışma, hikâye elementleri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin yaratıcı düşünme ve düşünölerini organize etme becerilerine de katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Coşkun, 2005).

Okuma becerisi, yazılmış metin türlerini anlamayı sağlamaktadır. Bir iletişim süreci olan okuma, yazar ve okur olmak üzere iki taraf arasında gerçekleşmekte ve bu şekilde de okuma becerisi yazmayı, yazma becerisi de okuma becerisini ön görmektedir (Özby ve Bahar, 2012). Öğrencilerin öyküleyici metinlerde hayal dñnyalarını daha zengin bir şekilde kullandıkları, üst bilişsel bir sürece dayalı olan yazma ve okuma becerilerinin doğru orantılı bir şekilde birbirini etkilediği ve farkındalık, tutum gibi unsurların da sahip olunan becerinin bir parçası olduğu düşünöldüğünde araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur:

“Yaratıcı yazma çalışmaları, öyküleyici metin yazma becerisini ve ileri okuma farkındalığını ne düzeyde etkilemektedir?”

1.2. Araştırmanın Önemi

Dört temel dil becerisinin etkili kullanılmasını sağlamak amacının yanı sıra modern ađ eğitim anlayışı, bireylerde var olan bilgiyi farklı bakış açılarıyla değerlendirerek onu üretken bir şekilde kullanmasını ve yeni bilgiler üretmesini beklemektedir (Dolmaz ve Kaya, 2017). Belirlenen amaçlar doğrultusunda ise yaratıcılığı, farklı fikirler ortaya koymayı geliştirecek çeşitli yöntem ve teknikler benimsenmektedir. Yaratıcı yazma tekniği de bunlardan biridir. Yaratıcı yazma çalışmaları, kişinin yaratıcılığı ön plana çıkaran, hayal dñnyasını geliştiren, farklı ürünler ortaya koymasını sağlayan, fikirlerini paylaşmasına imkân veren ve yazmayı sevdiren yöntemlerden biri olarak bilinmektedir. Yaratıcı yazma çalışmalarının,

öncelikle yaratıcılığı geliştirdiği için dört temel dil becerisiyle de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında yaratıcı yazma tekniğinin, dört temel dil becerisinden ikisini oluşturan yazma ve okuma becerileri ile olan ilişkisi üzerinde durulmuştur.

Bireyin yazma becerisini geliştirebilmesi için öncelikle yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesi ve yazmaktan çekinmemesi gerekmektedir. Bu da öğrencileri cesaretlendirecek, öğrencilerin yanlış yazmaktan korkmayacakları, fikirlerini rahatça ifade edip yazıya dökebilecekleri bir ortamın sağlanmasıyla mümkün olmaktadır. Öğrencileri, yazma sürecinin her aşamasında takip edebilmek için benimsenen süreç odaklı yazma çalışmaları sınıf ortamlarında tam olarak uygulanamamaktadır. Bu durum, literatürdeki çalışmalarla doğrulanmış ve öğretmenlerin süreç temelli yaklaşımlar ve yaratıcı yazma teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahibi olmadıkları, bu nedenle de sınıflarda yeterince uygulama yapamadıkları tespit edilmiştir (Akkaya, 2014; Aşıkcan ve Pilten, 2016; Güney, 2016; Maltepe, 2006; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013). Süreç odaklı yazma çalışmalarının uygulanamaması dolayısıyla da öğrencilerin yazma becerileri istenilen düzeyde gelişmemekte ve ortaya bir ürün koymak adına yaptıkları yazma çalışmaları, öğrencileri yazmaya karşı heveslendirmemektedir. Yaratıcı yazma çalışmalarının; yazma becerisini, yazma tutumunu geliştirdiği ve öğrencilerin yaratıcılığını artırdığı yapılan literatür çalışmalarıyla ortaya konulmuştur.

Yaratıcı yazmada bireyin herkesten soyutlanarak kendi duygu ve düşünce dünyasını kâğıda dökmesi, kendi olay kurgusunu oluşturması, yani tamamen özgün bir ürün sunması söz konusudur. Özgünlüğün ön planda olduğu yaratıcı yazmanın temelinde ise yaratıcılığı kullanarak oluşturulan bir kurgu dünyası söz konusudur ve yazınsal yapıtlar bağlamında kurgu, yazarın edindiği izlenimleri, kendi düşünce dünyasındaki izlenim ve tasarımlarla bir araya getirerek oluşturduğu yeni dünyayı yazıya dökmesi ile var olur (Temizkan, 2011). Kurmaca dünyanın öğeleri olan olay, kişiler, zaman, mekân gibi öğeleri içeren metinler ise öyküleyici metinlerdir.

Yaratıcılığın en çok kullanılabileceği alanlardan biri olan öyküleyici metinleri, ortaokul öğrencilerinin kazanımlar dâhilinde yazıyor olabilmesi beklenen bir durumdur. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) 7. sınıf öğrencilerinin "*Hikâye edici metinler yazar.*" kazanımını altında şu alt kazanıma yer verilmektedir:

“Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır.”

Öğrencilerin bu kazanımı elde edip öyküleyici metinler yazması, yeni ve farklı olay kurguları ortaya koyması, yazacağı metnin taslağını yapabilmesi, hayal dünyasını metne yansıtması, düşüncelerini çekinmeden yazıya dökebilmesi gibi becerilerin yaratıcı yazma ile nasıl bir ilişkisi olduğunu görmek adına bu araştırma önemlidir. Yazma eyleminin sürekli düşünmeyi gerektiren bir beceri olması hasebiyle bu beceriye sahip olmak isteyen bir bireyde okuma hassasiyetinin de olması gereklidir (İpşirlioğlu, 2006).

Okuma, tüm derslerdeki akademik başarıyı artırmada ve bireyin kendini etkili ve doğru ifade edebilmesinde etkili bir beceridir (Bektaş, 2018). Kendini ifade etme yollarından biri olan yazmayla da bu bağlamda sıkı bir ilişki içerisindedir. Özbay ve Bahar (2012), ileri okuma düzeyine sahip olan ileri okuru, üst biliş stratejilerini kullanabilen okur olarak tanımlamışlardır. İleri okurlar yetiştirmek için öğretmenler, öğrencilerine strateji kullanımını öğretmeli, benimseyebilecekleri stratejilerin neler olduğu konusunda rehberlik edebilmeli ve bu şekilde okuma sürecinde stratejilerin tamamını, bütünlük bir hâlde öğrencinin uygulaması sağlanmalıdır.

Araştırmalar incelendiği zaman yaratıcı yazma çalışmalarının, öğretmen adaylarının öykü yazma becerisine olan etkisi incelenmiş (Temizkan, 2011) fakat ortaokul öğrencileriyle bu anlamda yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca yazma konusundaki çok az araştırma, okuma öğretiminin veya okuma deneyiminin yazma yeteneğinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemekte dahası, okuma kabiliyeti veya okuma tecrübesi ile yazma kabiliyeti ölçümleri arasında ilişki kuran araştırmalara çok az rastlanmaktadır (Stotsky, 1983). Bu tez araştırması, üst bilişsel bir sürece dayalı olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcılığın üst düzeyde kullanılabileceği öyküleyici metin yazma becerisini ve ileri okuma farkındalığını ne düzeyde etkilediğini görmek açısından önemlidir. Belirlenen bulgulardan elde edilen sonuç ve önerilerin eğitim sistemine, araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere; araştırma kapsamında geliştirilen form ve ölçeğin ise konuyla ilgili diğer çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, geleneksel yöntem çalışmalarından farklı olan yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerine ve ileri okuma farkındalık düzeyine olan etkisini tespit etmektir. Nicel verilerin açıklanması ve olgunun derinlemesine tanımlanması adına araştırma deseninin doğasına uygun şekilde deney grubundaki katılımcıların düşüncelerinin yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanması hedeflenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda araştırmanın nicel boyutuna ilişkin amaçları ve nitel boyutuna ilişkin araştırma soruları belirlenmiştir:

1.3.1. Nicel Boyuta İlişkin Araştırma Amaçları

1. Yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı Deney Grubu (DG) öğrencileri ile mevcut eğitimin devam ettiği Kontrol Grubu (KG) öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
2. DG öğrencileri ile KG öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
3. DG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları "biçim" boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. DG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları "dil anlatım" boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. DG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları "öyküleyici metin unsurları" boyutuna yönelik test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. KG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları "biçim" boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. KG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları "dil anlatım" boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. KG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları “öyküleyici metin unsurları” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı DG öğrencileri ile mevcut eğitimin devam ettiği KG öğrencilerinin ileri okuma farkındalık düzeyleri erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
10. DG öğrencileri ile KG öğrencilerinin ileri okuma farkındalık düzeyleri ön test- son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
11. DG öğrencilerinin İOFÖ'den aldıkları “okuma öncesi” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. DG öğrencilerinin İOFÖ'den aldıkları “okuma esnası” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
13. DG öğrencilerinin İOFÖ'den aldıkları “okuma sonrası” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
14. KG öğrencilerinin İOFÖ'den aldıkları “okuma öncesi (planlama)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
15. KG öğrencilerinin İOFÖ'den aldıkları “okuma esnası (süreç izleme)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
16. KG öğrencilerinin İOFÖ'den aldıkları “okuma sonrası (değerlendirme)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.2. Nitel Boyuta İlişkin Araştırma Soruları

17. DG öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarından oluşan uygulama sürecine ilişkin düşünceleri nelerdir?
18. DG öğrencilerinin uygulama sürecinin olumlu/olumsuz katkılarına yönelik düşünceleri nelerdir?

19. Uygulama süreci içerisinde DG öğrencilerinin zevk aldıkları ve zorlandıkları etkinlikler var mıdır? Varsa bu etkinliklerden zevk alma veya zorluk çekme nedenleri nelerdir?
20. Yaratıcı yazma çalışmaları, DG öğrencilerinin okuma istek ve tutumlarını etkiledi mi? Etkilediyse eğer bu etki nasıl olmuştur?
21. Yaratıcı yazma çalışmaları, DG öğrencilerinin öyküleyici metin yazma istek ve tutumlarını etkiledi mi? Etkilediyse eğer bu etki nasıl olmuştur?
22. DG öğrencilerinin uygulama sürecine yönelik eksik gördüğü veya öneride bulunmak istediği bir durum var mıdır?

1.4. Araştırmanın Hipotezleri

1. Deney Grubu (DG) öğrencileri ile Kontrol Grubu (KG) öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($H_1: \mu_{ömyb_{yy}} > \mu_{ömyb_{me}}$).
2. Yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı DG öğrencileri ile mevcut eğitimin devam ettiği KG öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($H_1: \mu_{ömyb_{yy}} > \mu_{ömyb_{me}}$).
3. DG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları "biçim" boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark vardır ($H_1: \mu_{b_{st}} > \mu_{b_{öt}}$).
4. DG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları "dil anlatım" boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark vardır ($H_1: \mu_{da_{st}} > \mu_{da_{öt}}$).
5. DG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları "öyküleyici metin unsurları" boyutuna yönelik test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark vardır ($H_1: \mu_{ömu_{st}} > \mu_{ömu_{öt}}$).
6. KG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları "biçim" boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($H_0: \mu_{b_{st}} - \mu_{b_{öt}} = 0$).

7. KG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları “dil anlatım” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($H_0: \mu_{da_{st}} - \mu_{da_{öt}} = 0$).
8. KG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları “öyküleyici metin unsurları” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($H_0: \mu_{ömu_{st}} - \mu_{ömu_{öt}} = 0$).
9. Deney Grubu (DG) öğrencileri ile Kontrol Grubu (KG) öğrencilerinin ileri okuma farkındalık düzeyleri ön test- son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($H_1: \mu_{iofd_{yy}} > \mu_{iofd_{me}}$).
10. Yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı DG öğrencileri ile mevcut eğitimin devam ettiği KG öğrencilerinin ileri okuma farkındalık düzeyleri erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($H_1: \mu_{iofd_{yy}} > \mu_{şofd_{me}}$).
11. DG öğrencilerinin İOFÖ'den aldıkları “okuma öncesi” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark vardır ($H_1: \mu_{oö_{st}} > \mu_{oö_{öt}}$).
12. DG öğrencilerinin İOFÖ'den aldıkları “okuma esnası” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark vardır ($H_1: \mu_{oe_{st}} > \mu_{oe_{öt}}$).
13. DG öğrencilerinin İOFÖ'den aldıkları “okuma sonrası” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark vardır ($H_1: \mu_{os_{st}} > \mu_{os_{öt}}$).
14. KG öğrencilerinin İOFÖ'den aldıkları “okuma öncesi (planlama)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($H_0: \mu_{oö_{st}} - \mu_{oö_{öt}} = 0$).
15. KG öğrencilerinin İOFÖ'den aldıkları “okuma esnası (süreç izleme)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($H_0: \mu_{oe_{st}} - \mu_{oe_{öt}} = 0$).
16. KG öğrencilerinin İOFÖ'den aldıkları “okuma sonrası (değerlendirme)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($H_0: \mu_{os_{st}} - \mu_{os_{öt}} = 0$).

1.5. Varsayımlar

1. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi esnasında görüşlerine başvuru alan uzmanlar, değerlendirme için gerekli özeni göstermiştir.
2. Araştırma süresince kontrol altına alınamayan değişkenler, deney ve kontrol grubu öğrencilerini aynı derecede etkilemiştir.
3. Uygulama sürecini yöneten öğretmen, deneysel uygulamanın gereklerine uygun davranmıştır.
4. Görüşmelerde beyan ettikleri açıklamalar, katılımcıların gerçek düşüncelerinden oluşmaktadır.
5. Öğrenciler ön test ve son testte veri toplama aracı olan öyküleyici metinleri, ciddi, samimi olarak ve isteyerek yazmışlardır.
6. Öğrenciler, ön test ve son testte ikinci veri toplama aracı olan farkındalık ölçeğindeki soruları samimiyet ve açıklıkla cevaplandırmışlardır.
7. Öğrenciler, yaratıcı yazma çalışmalarının her birini doğru bir şekilde anlamış ve baştan sonra kadar etkinlikleri ciddi bir özen içerisinde yapmışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Elazığ şehir merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören ve araştırmanın yapıldığı bahar döneminde 7. sınıfa devam eden 66 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırma, süreç açısından 2 hafta ön test- son test, 8 hafta uygulama ve 2 hafta görüşme olmak üzere toplam 12 hafta ve 30 ders saati ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın nitel boyutu, uygulamanın deney grubunu oluşturan sınıftan görüşmeye gönüllü olarak katılmak isteyen 15 öğrenciyle sınırlıdır.
4. Araştırmanın yöntemi, nitel ve nicel araştırma stratejisinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımıyla sınırlıdır.
5. Araştırma verileri, “Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu”, “İleri Okuma Farkındalık Ölçeği” ve “Yaratıcı Yazma Çalışmalarına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kılavuzu”ndan elde edilen bulgularla sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisi ve ileri okuma farkındalık düzeyi üzerindeki etkisini tespit etmektir. Bu bölümde, belirlenen amaç çerçevesinde literatüre bağlı olarak çizilen kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Yazma

Dil; bireyin en temel ihtiyaçlarından olan iletişimi sağlayan ve yaşantıların nesilden nesile aktarılmasını sağlayan bir sistemdir. İnsanların meramlarını anlatabilmeleri için kullandıkları sesli bir işaretler sistemi (Banguoğlu, 2007) olan dil, insanın var olan yerini ve değerini belirleyen, söze dayalı söz sanatlarının ham maddesi, bildirişme dizgelerinin en gelişmiş, kişinin hislerini bütün incelikleriyle ifade etmesini ve geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası olmasını sağlayan unsurdur (Aksan, 2015). Kılıç (2002), insanların en değerli varlığının dil olduğunu ve insan dilinin birçok amaç için kullanıldığını belirtmiş ve dilin, anlamını kullanıldığı bağlamdan aldığını; öteki türlü dil dizgesinin tek başına anlamı olmadığını ifade etmiştir.

Bir yaşantı ürünü olarak insanların gereksinimlerinden ötürü ortaya çıkan dil, insan yaşamının en temel araçlarından biridir ve insanoğlu kendisini, çevresinde olup biteni dil aracılığıyla sorgulamış ve dil aracılığıyla tanımıştır. Düşüncelerin aktarılmasını sağlayan bir bildirişim sistemi olarak bilinen dilden bahsedildiğinde yazılan ve konuşulan bütün kelime ve cümleleri anlamak gerekir (Kaplan, 2013). Sözlü dil ile yazılı dil insanlığın eskiden beri kullanageldiği iki farklı anlatım şekli olsa da ikisi de aynı edimi gerçekleştirmek amacıyla kullanılır ve bir iletişim için yazı, söz ya da jestle aynı durum anlatılabilir (Günay, 2007). Dilin iki yönü olarak bilinen yazılı ve sözlü dil arasında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır ve bu farklılıklar kısaca şu şekilde sıralanabilir (Günay, 2007):

- Yazılı dilde var olan bazı kolaylıklar, konuşma dilinde bulunmamaktadır.
- Yazılı anlatımda dil kullanımı daha özenlidir ve bu anlatım türünde daha gelişmiş bir sözdizimi bulunmaktadır.
- Yazı dilinde yazarın metnini oluşturabilmesi için yeterli zamanı vardır.
- Yazılı anlatımda gecikmiş bir iletişimden söz edilebilir.
- Yazılı anlatımda okuyucunun anlamadığı ya da takıldığı yerlerde metnin sahibine danışması çoğu zaman mümkün olmamaktadır.
- Yazılı dildeki bedensel davranış eksikliği, noktalama işaretleriyle kapatılmaya çalışılsa da bu pek mümkün olmamaktadır.
- Dilbilgisinin kural olarak belirttiği şartların tamamı yazılı dilde kullanılmak zorundadır ve yazılı dilde okuyucu istediği metni okuyup istemediğini okumamakta serbesttir.

Yazılı dil sözlü anlatımın kalıcı olmasını sağlayan bir etkinlik şeklidir. Dilin etki alanını genişleten yazı, dilin sesini kaydederek dilin bir parçasını oluşturmakta ve sözlü anlatımın kalıcı olmasını sağlayan bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaplan, 2013). İnsanoğlu elde ettiği deneyimleri, sonraki nesillere yazı yoluyla aktararak bugünkü kültür, bilim ve medeniyet seviyesine ulaşmış ve yazı, yüzyıllardır dünya toplumları tarafından değişik biçimlerde kullanılarak insanoğlunun medeniyetine katkıda bulunmuştur (Karatay, 2011). Anlaşılmaktadır ki insan hayatında önemli bir rol üstlenen iletişimin en önemli araçlarından biri de yazıdır ve “yazma becerisi”, yazı etrafında tanımlanmaktadır.

Türkçe öğretiminin amaçları arasında; öğrencilerin, his ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır bir biçimde ifade etmelerini sağlamak yer almaktadır (TÜDÖP, 2018). Bireyin kendini yazılı olarak ifade etmesi, sözlü bir şekilde ifade etmesine kıyasla daha zordur. Nitekim yazma; diğer dil becerilerinden sonra edinilen, bu dil becerilerindeki gelişime bağlı olan, daha fazla sürecin etkin bir biçimde kullanılmasını gerekli kılan (Müldür, 2017) ve birçok üst düzey düşünme becerisinin karmaşık bir şekilde çalışmasını ön gören (Altuntaş, 2017) karmaşık ve zor bir beceridir. Fakat yazma becerisinin zor kazanılan bir beceri olduğu bilirse de Özbay (2010), Türkçeyi hatasız kullanan herkesin iyi ve doğru bir şekilde yazabileceğini ve yazma tekniğini, dilin kurallarını bilen, bu bilgileri sürekli kullanan herkesin, zamanla iyi ve doğru yazma alışkanlığı edinebileceğini ifade etmiştir.

Literatürde yazma becerisinin farklı yönlerine atıf yapan çeşitli yazma tanımları bulunmaktadır: Yazma; söz ve düşüncüyü özel işaret veya harflerle anlatma işi (*Türkçe Sözlük*, 2009, s. 2156), kişinin düşündüklerini, duyduklarını, hayal ettiklerini, tasarladıklarını ve görüp yaşadıklarını yazı ile anlatması, kaleme alması işidir (Göçer, 2018; Sever, 2004). Bu tanımlarda yazma ile oluşturulan metin üzerinde durulurken yazmanın iletişimsel ve bilişsel yönünü ön plana çıkararak bazı tanımlar ise şu şekildedir: Yazma, beyinde yapılandırılmış unsurların yazıya dökülmesi (Güneş, 2007), bir iletişim ve muhafaza yöntemi, soylu bir anlatım şekli, öznenin özel olarak kendini gerçekleştirdiği, anlamlı bir sözceleme uygulamasıdır (Barthes, 2007). Zaman ve mesafe olarak uzakta olan insanların iletişim kurmasına aracılık eden ve çok güçlü bir beceri olduğu bilinen yazma becerisi, herhangi bir konuda keşiflerde bulunmak, bilgileri düzenlemek ve geliştirmek için de kullanılmaktadır (Graham ve Perrin, 2006). Calp (2005) ve Göçer (2010) de yazmanın düşünce yönünü ön plana çıkararak anlatımın gerçek temelinin düşünce olduğunu, yazmak için zihinde birtakım düşüncelerin şekillenmesi gerektiğini, düşünceden yoksun olan bir metnin değersiz kalacağını ve iyi bir kompozisyon yazmanın bir bakıma iyi düşünmeye, olaylara eleştirel bir gözle ve farklı yönlerden bakmaya bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Yazmaya ilişkin tanımlar göz önünde bulundurulduğu zaman yazmanın, yazar ve okur arasında iletişimi sağlayan hem metni hem de bilişsel ve duyuşsal süreçleri kapsayan çok yönlü ve karmaşık bir eylem olduğu söylenebilir.

Yazma becerisi yazar ve okur temelli olmak üzere iki açıdan önemli görülmektedir (Göçer, 2018). Yazarın okuduklarından, gözlem ve yaşantılarından sonra zihninde belirenleri paylaşması; okurun ise okuduklarından beslenmesi, hayal dünyasının şekillenmesi, hayat felsefesinin oluşması açısından yazma becerisi birey için kazanılması ve geliştirilmesi önemli olan bir beceridir. Graham ve Perrin (2006), bireyin başarı durumunun, okul ve iş yaşamında da yazmaya bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini belirterek yazma becerisini başkalarını ikna etmek için de kullandığımızı, bu eylemle birey olarak kendimizi tanıdığımızı, düşünce süreçlerimize dair farkındalık kazandığımızı, ruhsal ve duygusal durumumuzun nasıl olduğuna karar verip bunu dile getirmemizde bu beceriye başvurduğumuzu ifade etmiş ve yazmanın önemini dile getirmiştir.

TÜDÖP'e (2015) göre yazma becerisinin kazanılması uzun bir süreç istemekte ve istenilen yazma amaçlarına ulaşmak ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olmaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesi ve alışkanlığa dönüştürülmesi için çeşitli yöntem ve tekniklere başvurulmaktadır fakat hangi yöntem veya teknik kullanılırsa kullanılсын yazma eğitiminde dikkat edilmesi gereken başlıca ilkeler vardır ve bu ilkeler şu şekildedir (Coşkun, 2013, s. 51-54):

- Yazma becerisinin geliştirilmesi, birbiriyle ilişkili olan birçok eylemin art arda gerçekleştirilmesini gerektiren bir sürece bağlıdır.
- Yazma eğitiminin amacı, metin oluşturmak değil metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır.
- Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya duygusal ve düşünsel açıdan hazırlanmasına yardımcı olunmalıdır.
- Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona rehberlik etmeli ve metin oluşturmasında yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin eğer varsa ilk olarak olumsuz tutum ve korkularının giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
- Yazma eğitiminde öncelikli olarak içerik düzenine dikkat edilmelidir.
- Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı verilmelidir.
- Yazma çalışmaları olabildiğince farklı metin türleri üzerinde yaptırılmalıdır.
- Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orijinal olması, öğrencinin kendi düşüncelerini yansıtması noktasında öğrenci teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek, yazma eğitiminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.
- Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir.

- Yazma eğitimi, öğrencinin okul dışında da yazma zevk ve alışkanlık kazanmasını sağlamalıdır.

Göğüş (1978), bunlara ek olarak yazma eğitiminin temel ilkesinin “yazdırmak” olduğunu belirtmiştir. Bahsedilen ilkelere bakıldığında yazmanın bilişsel bir süreç olduğu, özgün fikirleri ortaya çıkaracak rahat bir ortam gerektirdiği, biçimden çok içeriğe odaklanması ve bir rehber eşliğinde geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Bu ilkelere uygun bir biçimde gerçekleştirilen yazma eğitiminin, yazmaya teşvik edeceği, özgüven geliştireceği, yazmanın zihinsel sürecini takip etmesinde öğrenciye yol gösterici olacağı, yazma kaygılarını gidereceği ve öğrencilerin yazma alışkanlığı edinmelerine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Önceden alınan bilgilerin aktarılmasına ve zihinsel işlemlere dayanan yazma eylemi boyunca beyin, aktif bir şekilde çalışmakta ve yazma süreci yazarın yazma konusuyla karşılaşmasından itibaren gelgitlerle devam eden birtakım zihinsel süreçleri kapsamaktadır (Müldür, 2017). Yazma becerisine ilişkin geliştirilen modellerde yazmanın ürün odaklı ve süreç odaklı bir beceri olduğunu ileri süren görüşler dikkat çekmektedir. Çalışmamızda geleneksel model olarak bilinen ve yazma ürününü temel alan ürün temelli yazma modeli değil; bu yaklaşımdan sonra ileri sürülen ve bilişsel süreçleri vurgulayan süreç temelli yazma modeli üzerinde durulmuştur.

2.1.1.1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Geleneksel yazma eğitiminde oluşturulan ürüne odaklanılmış ve öğrencinin yazdığı metin, örnek bir metne benzetilmeye çalışılmıştır. Geleneksel model olarak bilinen ürün temelli yazma yaklaşımında; ürün değerlendirilirken içerikten çok yazım, noktalama, kâğıt düzeni gibi unsurlara odaklanılır, fikirlerin organizasyonu önemlidir, yazma süreci göz ardı edilir, taslak metin ürünün kendisidir, öğretmen aktif öğrenci pasif konumdadır ve öğretmen yazılan metinlerin puan vericisidir (Coşkun, 2013; Oral, 2014). Bu yaklaşım, öğrenciyi bireysel olarak değerlendirmemesi, düşüncüyü, yaratıcılığı, iş birliğini ve yazma aşamalarını göz ardı etmesi, öğretmene odaklanması, taklidi benimsemesi gibi özelliklerinden ötürü eleştirilmiştir (Coşkun, 2013; Ülper, 2008). Bu eleştiriler üzerine yazmada bilişsel süreçleri vurgulayan ve öğrencinin yazma

sürecinde ne yaptığını izlediği bir yol haritası olarak bilinen (Tompkins, 2000) süreç temelli yazma yaklaşımı ortaya çıkmıştır.

TÜDÖP'te (2015), yazma öğrenme alanında "süreç temelli yazma modeli" esas alınarak öğrenciye "süreç temelli yazma"nın aşamalarıyla ilgili becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımında, "Ne yazıldı?" sorusunun cevabı olan ürün yerine "Nasıl yazıldı?" sorusuna cevap olan süreç üzerinde durmanın gerekliliği vurgulanmakta (Ülper, 2008) ve yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi; yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir (Oral, 2014). Süreç temelli yaklaşım öğrenciye yazma esnasında düşünme fırsatı sunarak öğrencinin kendi yazma sürecini de yönetmesini sağlamaktadır (Brown, 2001). Ayrıca süreç temelli öğrenme yaklaşımı öğrencilerin, düşüncelerini planlarken, var olan bilgilerini aktarırken süreci kendilerinin düzenlemelerini dolayısı ile geçirdikleri her aşamanın farkında olmalarını, sadece oluşturdukları üründe değil süreçte de aktif olarak yer almalarını ve bilişsel farkındalık edinmelerini sağlar (Karatay, 2011). Yazma eğitiminin birey eğitiminin bütününe etkileyen bir beceri olmasıyla beraber yazma sürecinin, planlama, yeni fikirler elde etme, farklı bakış açıları kazanma, kendini değerlendirme becerilerinin yanı sıra üst bilişsel becerilerin gelişimine de katkı sağladığı bilinmektedir (Deniz, 2018). Yazma sürecinin birlikte anıldığı bilişsel, bilişsel farkındalık (üst biliş) gibi kavramlara ise çalışmanın ilerleyen kısımlarında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Süreç temelli yazma yaklaşımında esas olan yazma aşamaları, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Yazma sürecini üç başlık hâlinde ele alan araştırmacıların yazma sürecini ele aldıkları üç aşama genel olarak şu şekildedir (Rohman, 1965; Britton, 1979): yazma öncesi (pre-writing), yazma aşaması (writing), tekrar yazma (re-writing); düşünme (conception), olgunlaştırma (incubation), üretim (prodüksiyon); yazma öncesi (pre-writing), birleştirme aşaması (composing) ve yazma sonrası (post-writing). Yazmanın doğası ve beynin çalışma şekli incelenmeye başlandıkça üç aşamalı bu sınıflamaların, yazma sürecini ifade etmede yetersiz kaldığı, yazarın içsel süreçlerini vurgulamadığı, yazma eyleminde yazma öncesi, yazma esnası ve yazma sonrası aşamaların kesin çizgilerle ayrılamayacağı belirtilmiştir (Flower ve Hayes, 1981). Yazmadaki zihinsel süreçler dikkate alındıkça bilişsel modele uygun yaklaşımlar çoğalmış, doğrusal olmayan yazma modellerinin çoğunun (Schmidt Modeli, Van Galen Modeli, Hayes Modeli, Hayes ve Flower Modeli gibi) bilişsel model olarak

geliştirildiği görülmüştür (Güneş, 2017). Bahsedilen bilişsel modele dayalı süreç temelli yazma yaklaşımları arasında en yaygın olarak kullanılanı ise Hayes ve Flower tarafından 1980’de geliştirilen modeldir ve bu model yazma sürecindeki işlemleri ve süreçleri ayrıntılarıyla belirleyen ilk model olarak bilinmektedir (Güneş, 2017).

Flower ve Hayes gibi araştırmacıların bilişsel yazma modellerinde yazmanın planlama, gözden geçirme ve yayımlama gibi ortak süreçlerine dikkat çekilmiş; genel olarak yazma sürecinde beş aşamanın vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu aşamalar, yazmayı planlama, taslak, (içeriği) gözden geçirme, (dil bilgisel) düzeltme ve paylaşmadır (Akyol, 2016; Cavkaytar, 2010; Coşkun, 2013; Karatay, 2011; Tompkins, 2000).

➤ *Yazmayı Planlama:* Hazırlık olarak bilinen aşamadır. Yazma eğitiminin bel kemiğini oluşturan fakat en çok ihmal edilen aşaması olmakla beraber motivasyon, konu seçimi, metin türünü belirleme, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, temel düşünceleri belirleme gibi alt aşamaları içermektedir (Güneş, 2017). Bu aşamada öncelikle çeşitli teknikler kullanılarak (beyin fırtınası, kümeleme gibi) konuya ve okuyucu özelliklerine uygun bir biçimde yazma amacı belirlenmelidir (Karatay, 2011). Yazma öncesi çalışmalarda öğrencileri yazmaya hazırlamak için kullanılan beyin fırtınası, resim kullanımı, müzik dinleme gibi etkinlikler öğrencilerin yazmaya ilişkin motivasyonlarını artırmaktadır (Güner, 2004). Ülper ve Uzun (2009), yazma ve konuşma arasındaki en belirgin ayrımın planlama aşamasında belirginleştiğini, yazılı metnin öncesinde tasarlanmış bir planlama etkinliğini gerekli kıldığını ve yazarın genellikle planlama aşamasında geniş bir zamana sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bahsedilen planlama aşamasında amaçlarına ulaşmış olması, öğrenciyi taslak yazma aşamasına hazırlamaktadır.

➤ *Taslak:* Hazırlık aşamasında belirlenen unsurların kâğıda geçirilmesi için öğrenciye zaman verilir ve öğrencilerden akıllarına gelen her şeyi not etmeleri istenerek yazma taslağı ile konunun ana ve alt başlıklarının belirlenmesi istenir (Karatay, 2011). Taslak aşamasında yazının genel olarak ve mantıksal olarak düzenlenmesi söz konusudur (Güneş, 2017). Düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilmesi ve belli bir düzene sokulmasının gerektiği taslak aşaması yazının iskeletini oluşturmak açısından önemlidir ve bu aşamaya tekrar tekrar dönmek mümkündür. Nitekim yazma çalışmalarında

öğrencilerin en çok planlama aşamasında (düşünceleri sınırlandırma-yazının odak noktasını belirleme) zorluk yaşadıkları belirlenmiştir (Tekşan, 2001).

➤ Gözden Geçirme: “Bu metni nasıl daha iyi yazabilirim? Bu metin anlaşılır mı? Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümü var mı? Kullandığım ifadeler yerli yerinde kullanılmış mı?” gibi soruların yazar tarafından cevaplandığı aşamadır (Karatay, 2011). Taslak metnin anlam yönüyle gözden geçirilmesinin amaçlandığı bu aşamada yazar, yazısına yeniden bakar, mesajın açıklığını ve kelime seçimini kontrol eder, metinden çıkarılması gereken yerleri çıkarır, metni yeni fikirlerle genişletir ya da bazı paragrafları yeniden düzeltir (Erdoğan, 2012). Bazen öğrencilere gözden geçirme ve yeniden yazma fırsatı tanınmamakta ve sadece yanlışları düzeltilen öğrenciler sadece yapılan düzeltmelere odaklanıp yeni yanlışlar yapabilmektedirler (Akyol, 2016). Bu durum da öğrencinin bu aşamayı doğru bir şekilde değerlendiremediği için yazma becerisini istedik şekilde geliştirememesine neden olmaktadır.

➤ Düzeltme: Yazıdaki mekanik unsurların önemsendiği aşamadır. Bir önceki aşamada metin anlam bağlamında gözden geçirilmiştir. Bu aşamada da öğrenciler metinlerini mekanik düzeltmeler yapmak için okumalı; metin, kullanılan kelimelerin doğruluğu, metne uygunluğu, doğru yazımı, dil bilgisi, noktalama ve yazım kuralları açısından düzeltilmelidir (Erdoğan, 2012). Akyol (2016), mekanik unsurların en iyi öğretildiği bu aşamanın, bir önceki anlam için okuma aşamasından daha zor olduğunu bu nedenle öğrenciye öğretmenin model teşkil etmesi gerektiğini ve yavaş bir şekilde (cümle cümle hatta kelime kelime) işlemesi gerektiğini belirtmiştir. Cavkaytar (2010) ise Türkçe dersinin bilgi vermekten çok beceri kazandırmaya, ezberletmekten çok uygulamaya dayalı olma ilkesini hatırlatarak dilbilgisi öğretiminin metinden ayrı olarak değil; öğrencilere yazma uygulamaları içinde öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

➤ Paylaşma: Yazma sürecinin son aşaması olmakla beraber sürecin başarıyla tamamlanmasında ve öğrencinin öz güven geliştirmesinde bu basamağın yeri önemlidir (Karatay, 2011). Paylaşım, çeşitli şekillerde gerçekleşebilir fakat önemli olan öğrencinin gönüllülüğünün esas alınmasıdır (Akyol, 2016). Öğrenci gönüllülüğüne göre metin; kitapçığa dönüştürülebilir, sınıf veya okul panosuna asılabilir, aileyle veya arkadaşlarla paylaşılabilir, okul gazetesinde veya yerel gazetelerde yayımlanabilir vb.

Geleneksel yazma çalışmalarında metnin içeriğinden daha çok dil bilgisi kuralları, noktalama işaretleri ve yazım kurallarının uygulanması yeterliği, yazı

okunaklığı, sayfa dzeneni gibi unsurların önemsenmesi öğrencilerin yazıya karşı sevgilerini azaltabilmekte ve kendilerini yazılı olarak ifade etmede zorlanmalarına neden olmaktadır (Oral, 2014; Karatay, 2011). Süreç temelli yazma yaklaşımında ise süreç içerisinde yer alan aşamaların öğretilmesiyle, öğrencilerin stratejik bir yazar olarak gelişmelerini sağlamak; bu şekilde de düşüncelerini planlayabilen, değerlendirebilen ve düzenleyebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır (Tompkins, 2000). Süreç temelli yaklaşımın; yazarın bilişsel süreçlerinin göz önünde bulundurulması, bireye kendi yazma sürecini yönetmesini sağlaması, bireysel farklılıkları önemsemesi, konu seçiminde bireye özgürlük tanınması ve bireyi esas alıp öğretmeni rehber olarak görmesi yönüyle önemli ve avantajlı olduğu söylenebilir.

Karatay (2011) öğrencilerin kendilerini yazı yoluyla ifade etme becerilerinin gelişmesi, yazmaya ilgi ve istek duymalarının sağlanması ve onlara yazma alışkanlığı kazandırmak için öğretim sürecinin her aşamasında yazma becerisini geliştirici, yazma deneyimlerine ve dönütlere dayalı uygulama çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Yazma çalışmaları ise sadece bazı yazma tekniklerinin harfiyen uygulanması demek değil; öğrencilerin yaşantılarından, izlenimlerinden, tasar ve hayallerinden yola çıkarak ortaya özgün ürünler konulması işidir (Göçer, 2018).

Süreç temelli yaklaşımda yazma; öğrenme ve gelişmenin bir şekli, analiz edilebilen, tanımlanabilen, değerlendirilebilen, belirli kurallara uygun olarak düzenlenmiş yaratıcı bir etkinlik olarak görülmektedir ve bu bağlamda düşünüldüğünde yazma öğretiminde yaratıcı yazma tekniği, süreç merkezli bir yazma tekniği olarak nitelendirilebilir (Smith, 2000; Oral, 2014). Süreç temelli yazma yaklaşımlarından ve yaşam şartlarına uygun olarak yazma eğitiminde ortaya konan yeni yöntemlerden (Avcı ve İşeri, 2014) biri yaratıcı yazmadır. Yaratıcı yazma çalışmalarında, bireyin kendini tanıması, düşünerek karar vermesi, planlama yapması ve bu planları eyleme dönüştürmesi söz konusu olduğundan yazma sürecinin yapılan uygulamalarla hayata geçirilmesi söz konusudur (Bağcı, 2011).

2.1.1.2. Yaratıcılık ve Yaratıcı Yazma

Gelişen yaşam şartlarının getirisi olarak bireylerin araştıran, eleştiren, sorgulayan, farklı bakış açıları geliştiren, yaratıcı fikirler sunan, özgüveni yüksek bireyler olması beklenmekte; bireylerin bu beklentilere cevap verebilmesi için ise yeni yöntemler ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı yazmadır. Yaratıcı yazmanın temelinde yaratıcılık kavramı yatmakta ve birçok tanıma sahip olan yaratıcılık kavramının literatürde farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir.

Üstündağ (2004), birçok disiplinde yaratıcılık denildiğinde “Ne? Niçin? Nerede? Nasıl? Kim? Ne Zaman?” sorularına yanıt arandığı için yaratıcılığı, tanımlanması zor bir kavram olarak görse de Parkhurst (1999) günümüze hitap eden yaratıcılığın gelecekte de aranacak temel becerilerden olduğunu belirtmiştir.

Yaratıcılık; daha önce söylenmemişi söyleme, yapılmamış yapmaya dayalı yeni şeyleri keşfetme merakı (Honig, 2001), var olan kalıpları yıkarak alışlagelmişin dışına çıkma, bilinmeyenlere doğru adım atma, yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma, bir problem için değişik çözümler getirme becerisi (Topçuoğlu ve Sever, 2012), bireyin gerçekleştirdiği tüm gözlemleri, diğerlerinden farklı bir şekilde ortaya koyması (Kaya, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Bireyin edindiği bilgileri kullanabilmesi, öğrendiklerini ilişkilendirerek problemler çözebilmesi, orijinal fikirlerle yeni ürünler ortaya koyabilmesi (Güleryüz, 2006), sorunlara, eksik bilgilere, uyumsuzluklara karşı duyarlı olması; zorluğu tanınması, çözümler araması, tahminler yapması ya da yeni varsayımlar kurarak bunları yeniden deneyip incelemesi (Haensly ve Reynolds, 1989) de yaratıcılık olarak bilinmektedir.

1990’den sonra yaratıcılık kavramı eğitim ve toplum yaşamımızda giderek aranan ve ilgi duyulan bir alan hâline gelmiş ve eğitim programlarının hedeflediği nitelikli insan yetiştirebilme adına oldukça önemli bir yetenek olarak ifade edilmiştir (Craft, 1999). Yaratıcılık kavramının daha çok bireylerin bilişsel yetenek ve karakterleri olduğuna inanılırken sonraları bütün bireylerin bu yeteneğe farklı boyut ve düzeylerde sahip olduğu düşünülmüştür (Hui, 2006). Sahip olunan yaratıcılık becerisinin gelişimi için ise saçma ve farklı fikirlerin cesaretlendirildiği, başarısızlıkların olumlu karşılandığı, iş birliğinin olduğu ve bir kalıba dayalı olmayan özgür ortamlara ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir (Çekmecelioğlu, 2002).

Öncelikle batı dünyasında önem kazanmaya başlayan ve öğretim dünyasında değer gören bir kavram olan yaratıcılıkla gençlerin sadece bilişsel değil, duyuşsal becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmalıdır (İpşiroğlu, 2006). Robinson (2008), insan zekâsının tüm işlevlerinde görülebilen ve çok boyutlu bir kavram olan yaratıcılığın her insanda farklı şekillerde bulunduğunu belirtmiş ve yaratıcılığın düşünce boyutuna değinmiştir. Nitekim düşünce dünyası zengin olan kişi, hayatının her alanında yaratıcılığını ortaya koyma ve düşüncelerinin baskılanmadığı uygun ortamlarda da bu becerisini geliştirebilmektedir. San (2008), yaratıcı bir kişilikte serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme ve imgelemci olma, bilinen şeylerden yepyeni bir sentez ortaya çıkarma yeteneği olduğunu söylerken yaratıcı bireylerin genel kabul gören ortak özelliklerini Doğan (2015) şu şekilde belirtmiştir:

- Olumlu benlik algısına ve empatik kişilik yapısına sahip
- Orta seviyede zekâ düzeyine ve problem çözme becerisine sahip
- Esnek ve mantıklı düşünme yetisine sahip
- Parçalar arası ve bütünle parça arası ilişki kurabilen
- Tahmin gücü ve sezgileri kuvvetli aynı zamanda hoşgörülü
- Coşkulu ve hayal kurmaya yatkın
- Meraklı, işini tamamlama gayreti içinde olan ve dikkatini yaptığı işe odaklayabilen
- Farklı düşünüp farklı bağlantılar kurabilen
- Maceracı, oyun oynamayı seven ve idealist

Maltepe (2006) yaratıcılığın insan ve toplum hayatında önemli bir yeri olduğuna değinirken yaratıcılığın, günlük hayattan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş yelpazeli bir süreçler bütünü, bir tutum ve davranış şekli, yoğun bir farkındalık ve bilinç artışı olduğunu ifade etmiştir. İnsan hayatı için bu denli önemli olan yaratıcı becerilerin geliştirilmesi ve becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparak geleneksel anlayıştan uzak, yeniliğe ve her alanda yaratıcılığa açık bireyler yetiştirmek öncelik hâline gelmelidir (Gökalp, 2016). Nitekim günümüz dünyasında yaşanan teknolojik değişimlerin bilgiye ulaşımı kolaylaştırması ve bilginin çeşitlenmesi sonucu bireylerden, özgün, yaratıcı ve değişime açık fikirler ve ürünler ortaya koymasını beklenmektedir. Bu beklenti ise yaratıcılık kavramını hemen hemen bütün disiplinlerde aranan ve ihtiyaç duyulan bir beceri hâline getirmiştir.

Her alanda olması istenen yaratıcılık kavramı dil becerileri kapsamında da ele alınmış ve Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcı ve eleştirel düşünen, yazan, okuyan, dinleyen, konuşan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Yazma becerisinin belirli kalıplar hâlinde tanıtılması ve uygulanması yazmayı zor bir uğraş hâline getirmekte ve bireyler duygu ve düşüncelerini yazıya dökmekte zorlanmaktadır. Bu durum da öğrencilerin yazma becerisinden kaçmasına sebep olmaktadır. Yazmayı kalıplardan uzaklaştırmak, yazma derslerini monotonluktan kurtarmak, öğrencileri düşünmeye sevk edip onların hayal dünyalarını geliştirmek ve yaratıcılıklarını kısıktırmak, yazmayı bireyler için zor bir uğraştan ziyade zevkli bir uğraş hâline getirecektir (Aktaş ve Gündüz, 2004).

Öğrencilere yazma becerisi kazandırmada önemli husus, dış dünya ile iletişim kurarak algıladıklarını kendi görüş, hayal gücü ve duygularıyla birleştirerek kullanmalarına olanak sağlamaktır. Bu aktarım sürecinde yazının özgünlüğe ulaşması için ise bireyin kendi görüş, duygu ve düşüncelerine hayal gücünü de katması gerekmektedir (Demir, 2012). Yazma becerisi bireye kazandırıldıktan sonra becerinin birey tarafından geliştirilmesi ve özgün ürünler ortaya koyması beklenir. Nitekim yazmada öğrenciyi özgün ve yaratıcı kılmak önemlidir ve bunun için yapılacak çalışmalardan biri de yaratıcı yazmadır (Topçuoğlu ve Sever, 2012).

Yaratıcı yazma, çitlerle örülü alana ve belirli bir kalıba ait olmayan, duygu ve düşüncelerin hayal gücüyle yoğrulmuş öznel bir ifade ile yazıya dökülmesidir (Beach, 1979; Horn, Hong ve Chanlin, 2005; Oral, 2014). Yaratıcı yazma; bellekteki bilgileri, olayları, kavramları, sesleri, görüntüleri yeniden kurgulayarak ve bunlar arasında bağlantılar kurarak yeni bir hikâye, şiir, deneme ve roman gibi ürünler ortaya koyabilme etkinliğidir (Güleryüz, 2006). Yaratıcı yazma; zihindeki ses, görüntü, bilgi ve yaşanmışlıkları yeniden bir kurgu içerisinde birbirleriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir ürün koyma çalışması; hayal gücünün özgürce kâğıda aktarılabilmesidir (Demir, 2012). Bireyler yaratıcı yazma çalışmaları ile bir yandan düşsel dünyalarının sınırsız boşluğunda özgürce dolaşırken bir yandan da yaratmanın ve oyun oynamanın zevkine varırlar (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Yaratıcı yazma, öğrencilerin farklı şekillerle duyuşsal ve bilişsel olarak yazmaya hazır hale getirildiği; öğrencilerin her birine uygun, bireysel ve iş birlikli olarak farklı ve zevkli yazma etkinliklerinin uygulandığı, yazılan metinlerin paylaşımını önemseyen,

ürünün ne olduğunun yanında sürecin nasıl işlediğini de tümel olarak değerlendiren ve süreç boyunca yaratıcılığı destekleyen süreç merkezli bir yazma tekniğidir (Maltepe, 2006). Süreç yaklaşımına dayalı yaratıcı yazma çalışmalarında ortaya konulan üründen ziyade bu süreç içerisinde ürünün hazırlanma aşamaları ile ürünün niteliği değerlendirilmektedir (Temizkan, 2010).

Edebiyat çalışmalarına yönelik bir reform hareketi olarak 1880–1940 yılları arasında ortaya çıkan yaratıcı yazma kavramı ilk defa Emerson tarafından 1837’de ortaya atılmış, 1880’de Harvard Üniversitesinde ilk kez yaratıcı yazma sınıfları oluşturulmuş ve bu sınıfların sonra giderek yayıldığı görülmüştür (Myers, 1993). Türkiye’de henüz yeteri kadar uygulanmamasına rağmen, gelişmiş ülkelerde üzerinde önemle durulan yaratıcı yazma uygulamalarında öğrencilerin belli konularda kendi duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri, öğrenirken eğlenmeleri, kişiliklerini güçlendirmeleri, düşünme, soyutlama, sentezleme ve yorumlama gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır (Demirbaş, 2005). Bireyin bireyselleşmesini öncülleyen yaratıcı yazma, beynimizin sağ yarım küresinde yaratıcı düşüncelerin oluşması sol yarım küresinde ise üretim aşamasının harekete geçmesiyle gerçekleşmektedir. Bahsedilen yazma çalışmalarının başlangıç aşamalarında sağ yarım küredeki bilgiler harekete geçerken sol yarım kürede ise imgeler, söz sanatları, benzetmeler, örnekler ve karşılaştırma gibi etkinliklerin gerçekleşmesi söz konusudur (Tekşan, 2010; İpşirlioğlu, 2006).

Yaratıcı yazma, sadece düşünce ve duygu dünyasının sınırsız bir alana sahip olması, istenilen her şeyi bu alanda özgürce ifade etmek değildir. Aynı zamanda bu düşünce ve duygular yazıya dökülürken dil, iyi kullanılarak açık ve anlaşılır; yazı ise tutarlılık ilkelerini içinde barındırarak klişeleşmiş benzetme ve imgelerden uzak olmalıdır (İpşiroğlu, 2006). Maltepe (2007), yaratıcı yazmanın özgün ve yaratıcı yönünün yanında dil kullanımına da değinerek yaratıcı yazmanın dili etkili ve yaratıcı kullanmaya olanaklar sağlayan, yazma öğretimi sürecinin her aşamasında öğrenciyi etkin kılan ve diğer dil becerilerinin kullanımını da gerektiren bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Gülsoy (2015) ise yaratıcı yazmanın, edebiyatın bir sanat dalı olduğunu ve tüm sanat dalları nasıl öğretiliyorsa yazma sanatının da öyle öğretilebileceğini ifade ederek yaratıcı yazmanın öğretilirlik yönüne vurgu yapmaktadır. Yaratıcı yazmanın hayal gücünü ön planda tutan, öğretirken eğlendiren, üründen ziyade yazma sürecini

temel alan ve süreç boyunca bireyin yaratıcı fikirlerini önemseyen öğretilen bir süreç olduğu söylenebilir.

Yaratıcı yazma öğretiminde amaç, öğrencilerde var olup da henüz açığa çıkmamış olan yaratıcılık özelliklerini keşfetmek ve çeşitli hislerin baskısıyla kullanamadığı gücü ortaya çıkarmaktır (Myers, 1993). Böttcher'e (1999) göre yaratıcı yazma; yazma sürecini içselleştirme, yazma sürecinin aşamalarına alıştırma olanağı sağlama, bütün alanlarda kullanılabilir olma, bütün duyularla öğrenmeyi sağlama, iş birlikli çalışmaya imkân verme, bütün öğrencilere farklı öğrenme olanakları sunma ve yeni ifade biçimleri ve farklı bakış açıları edinerek yazınsal türlerde yazmaya geçiş sağlama gibi amaçlarla kullanılmaktadır (Maltepe, 2006).

İpşiroğlu'na (2006) göre yaratıcı yazmanın temel amaçları ana hatları ile şu şekildedir:

- Duyu algılarını geliştirerek hayal dünyasını harekete geçirme, duyma, düşünme, sezme, gözlemlene becerilerini geliştirerek bunların bütünlüğünü sağlama.
- Düşünme, algılama, akıl ve duygu gibi unsurların karşılıklı bir alışveriş şeklinde birbirini tamamlamasını sağlama.
- Düşünce, yaşantı, gözlem gibi unsurları bütünleştirerek dile getirebilme.
- Kafamızdaki kalıpları yıkarak kendi dilimizi bulabilme, özgün olanı, dile getirebilme. Ben'i bulgulama.

Temizkan (2010) ise yaratıcı yazma etkinliklerinin en önemli amacının öğrencilerin kendini tekrar eden, sıkıcı, sıradan yazılar yazmak yerine özgün, akıcı, ilgi çekici bir biçimde duygu ve düşüncelerini yazıyla ifade etmelerini sağlamak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin bilinçaltlarına inmeyi sağlayan bu etkinlikler aracılığıyla; öğretmenler, öğrencilerin kimseyle paylaşamadıkları duygulara dair fikir sahibi olacak ve öğretmen ile öğrenci arasında daha rahat kurulabilecek bir empati ortamı sağlanacaktır. Empati, hoşgörü gibi duyguların oluşmasına da katkı sağlayan yaratıcı yazma çalışmalarıyla öğrenciler, kendi düşünce ve duygularını özgür bir şekilde dile getirmekte, aynı zamanda diğer bireylerin de duygu ve düşüncelerine saygı göstererek onlara karşı hoşgörülü bir tutum kazanmaktadırlar (Oral, 2014).

Yaratıcı yazma çalışmaları, öğrencilerin bir rehber aracılığıyla uygulayabildikleri çalışmalardır. Bu nedenle bu çalışmaların, öğretmene ve öğrenciye

bakan bir yönü bulunmaktadır. Temizkan ve Yalçinkaya (2013), yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilere özgür düşünme ortamı ve serbest konu seçimi sağladığını, öğretmenin ise bu sürece rehberlik ettiğini belirtirken özellikle yazma sürecinde öğretmenlerin metinler yazarak öğrencilere model olması gerektiğini de vurgulamıştır. Çalışmayı yürütecek, yeni düşünceler keşfedecek, unsurlar arasında daha önce kurulmamış ilginç bağlar kuracak olan kişi öğrenci olsa da bu süreçte öğretmen, öğrencilere rehberlik etmek, gerekli dönütleri vermek ve onları desteklemekle görevlidir (Başkök, 2012).

Březinová (2007), yaratıcı yazma sürecinin hem öğretmen hem de öğrenciler için faydalı olduğunu belirtmiş ve bu faydalara şu şekilde değinmiştir:

Öğrenciler için faydalıdır. Çünkü:

- Her çocuk kendini ifade etme şansı bulur.
- Başkalarını dinlemeyi ve onlarla nasıl iletişim kurulacağını öğrenir.
- Hayal gücü, duygusal ve sosyal gelişimleri kolaylaştırır.
- Gerçek hayata dair fikir sahibi olur ve karşılaştıkları problemlere doğru çözüm bulmaya çalışır.
- Bilgilerini sentezlerler ve kendi deneyimlerini öğrenmeye katarlar.
- Bilgilerini hayatlarının diğer alanlarında da kullanırlar.
- Yaptıkları işlerin sorumluluğunu almayı öğrenirler.
- Ortaya çıkardıkları işleri paylaşmayı ve fikirlerini savunmayı öğrenirler.

Öğretmenler için ise faydaları şu şekildedir:

- Öğrencilerin gizli tuttıkları yetenekleri fark ederler.
- Öğrencileriyle empati yapabilir ve onların görüşlerine saygı duyarlar.
- Öğrencilerin örgütsel yeteneklerini geliştirirler.
- Çocukları öğrenmeye yönlendirir ve gerek gördükleri yerlerde öğrencilerin diğer öğretmenleriyle görüşürler.

Yaratıcı yazma çalışmaları bireylerin dile getirmek istedikleri her şeyi kendilerine özgü bir şekilde ifade edebildikleri çalışmalardır ve bu bireyin kendini rahatça ifade edebilmesi, öğretmen tarafından gerekli ortamın sağlanmasına bağlıdır. Yaratıcılığı sınırlanmayan, fikirlerini özgürce ifade edebilen, fikrini yazıya döküp paylaşmaktan çekinmeyen öğrenci, öğretmen dönütleriyle de yazma becerisini olumlu yönde geliştirecektir. Öztürk (2007), yaratıcı yazma becerisini kazanan bireylerin genel

olarak yazma becerisini sergilemeye karşı istek duyduğunu, hayallerinin peşinde koşarak hayallerini özgürce ifade edebildiklerini ve merak duygularıyla araştırmaya yönlendiklerini ifade etmiştir.

Yaratıcı yazmanın önündeki en büyük engeller; öğrencinin yazmaya karşı ilgisiz oluşu, zayıf bir tutum sergilemesi ve kısıtlı olan zaman olarak görülmektedir (Özdemir, 2007). Bu engellerin ise iyileştirilmesi ve yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Yaratıcı yazma becerisini geliştirmek için kullanılan birçok yöntem, teknik ve etkinlik bulunmaktadır. Bunlardan bazılarını Oral (2014) şu şekilde belirtmiştir: Beyin fırtınası, cluster, balık kılçığı, zihin haritası, kavram haritası, listeleme, not defteri, günlükler, yarım kalan metni tamamlama... Ayrıca müze, çevre ve doğa gezileri, iş birlikli öykü-senaryo-diyalog yazmak, cümle birleştirme, müzik ve fotoğraflar aracılığıyla yazmak, öykü karakterleri oluşturmak, özgün deyişler kurgulamak, reklam metinleri oluşturmak gibi birçok yaratıcı yazma etkinlikleri de uygulanmaktadır.

Kuvaç (2008), yaratıcı yazma etkinliklerinin; düş gücünü harekete geçirme, gözlemlenme, düşünme, sorgulama, yorumlama, eleştirme yetilerini geliştirme, temel biricik olanı dile getirebilme gibi amaçları olduğuna değinmiş ve yaratıcı yazma çalışmalarının bireye sağladığı faydaları şu şekilde dile getirmiştir:

- Yaratıcı yazma çalışmaları, yazma kaygısını ve korkusunu yok ederek öğrencilerin yazma sürecini içselleştirmesini ve yazma isteği duymasını sağlar.
- Yazma süreci içerisinde gözetilen planlama, yazım ve gözden geçirme, düzeltme aşamalarında sürekli yazma alıştırmaları yapılmaktadır.
- Yaratıcı yazma bütün disiplinlerde bireyin etkin olarak kullanabileceği bir yapıya sahiptir.
- Yaratıcı yazma tüm duyularla öğrenmeyi sağlar; bu da bireyin bütüncül öğrenme yapmasına imkân verir.
- Grup hâlinde yapılan çalışmalar sonucu birey, fikir alışverişi yapma imkânı bulur.
- Her öğrenci yazma sürecini ve ürününü seçmede özgürdür. Bu da başarılı ve başarısız öğrencilerin aynı oranda yazmaya özendirilmesini sağlar.

- Yaratıcı yazma yöntemleri öğrencilerin yeni ifade biçimleri oluşturmalarını ve farklı bakış açısı kazanmalarını sağlar. Bu şekilde de öğrencilerin farklı tür metinler oluşturmaları kolaylaşır.
- Yazma konularını ve yöntemlerini kendi seçme imkânı bulan öğrencilerin bilimsel düzeylerinin ve iletişim becerilerinin gelişmesi beklenir.

Yaratıcı yazma çalışmalarının öğrenciye fayda sağlayabilmesi için yapılan çalışmaların, öğretmen tutumunun, yazma ortamının da çeşitli niteliklere sahip olması gerekir. Yaratıcı yazma ile ilgili dikkat edilmesi gereken bazı temel ilkeler şu şekilde sıralanabilir (*İkinci Seviye İngilizce Dil Sanatları Müfredat Referans Komitesi, 1998*):

- Yaratıcı yazma tekniği ile hazırlanacak bir programda öğrenciler, edebî türleri kendi yaşantılarıyla tecrübe etmeli; okumalı, yazmalı ve öğrenme sürecine etkin olarak katılmalıdır.
- Yaratıcı yazma, bireyin anlam ve düşüncelerine odaklanır. Yaratıcı yazma, kişinin kendi düşüncelerinin keşfine varmasıyla anlam kazanır.
- Metnin yapısı, dilin kullanımı gibi biçimsel kurallardan çok anlamın nasıl oluşturulduğu ve açıklandığı üzerinde durulmalıdır.
- Okuma, öğrencilerin yazabilmesi için gerekli bir eylemdir. Öğrenciler ilham aldıkları yazarları okuyarak kendi yazma nedenlerinin, estetik duygularının farkına varırlar.
- Yazma etkinlikleri öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak düzenlenmeli, öğrenciye konu seçme özgürlüğü verilmeli ve öğretmenler öğrencilere kendi yazma modellerini seçmede hoşgörülü davranmalıdır.
- Yaratıcı yazma bir hayal gücü ürünü olarak görülmeli ve yaratıcılığın geniş çerçevesine uygun hareket edilmelidir.
- Yazma ürünleri öğrencilerin farklı bakış açılarını sunacakları bir ortamda tartışılmalıdır. Bu durum hem öğrencilerin yazıyı anlamasına hem de fikir alışverişine fırsat tanımaktadır.
- Öğretmen yazmada öğrencilere eşlik etmeli; öğretmenin yaratıcı yazı çalışmaları yapması, hem yazma becerilerini geliştirecek hem de öğrencilerle empati kurmasına yardımcı olacaktır.

Hayal gücünün ön planda olduğu, öğrenciye fikrini ifade etme ortamının sağlandığı, basmakalıp düşünce ve ön yargılardan uzak bir şekilde öğrencinin yazmaya

güdülendiği yaratıcı yazma çalışmaları, temel ilkelere uygun gerçekleştirilmelidir. Araştırma kapsamında yaratıcı yazma kavramı çerçevesinde öyküleyici metin ve ileri okuma farkındalığı üzerinde durulmuştur.

2.1.2. Metin ve Öyküleyici Metin

Dil eğitiminde önemli bir yeri olan metinler, dört temel dil becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde en önemli araç görevini üstlenmektedirler. Yazar ile okuyucu, konuşan ile dinleyen arasındaki iletişim kanalı olarak bilinen metin, *Türkçe Sözlük*'te (2009, s. 1382) “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimeler bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Metin kavramına ilişkin çeşitli tanımlar bulunmakta ve tanımlarda metne ilişkin farklı noktalar ön plana çıkarılmaktadır. Ülper (2011), metne ilişkin birçok tanımın bulunmasını; metnin yapılanma sürecinde dil bilgisel, işlevsel ve biçimsel öğelerin görev yüklendiğini ve bunlar arasındaki karmaşık ilişki ağı dolayısıyla çeşitli tanımların ortaya çıktığını dile getirmiştir.

Metnin iletişim yönünü ön plana çıkaran araştırmacılar (Brown ve Yule, 1983; De Beaugrande, 1981; Günay, 2007; Halliday ve Hasan, 1976), cümleler bütününe ve bildirişim işlevi olmayan yazılı ya da sözlü bir belgenin metin olmadığını; iletişimsel bir olayın söze dökülmüş hâline metin denilebileceğini savunmuşlardır.

Metinde bulunması gereken öğeleri ön plana çıkaran araştırmacılar ise (Onursal, 2003; Yılmaz, 2010) metni, belli amaç çerçevesinde oluşturulan, cümle bütününden oluşan ve bağdaşıklık, tutarlık, yorumlanabilme, anlaşılabilirlik özelliklerini taşıyan ölçütleriyle sözlü/yazılı iletişimsel bir ürün olarak nitelendirmişlerdir. Çeşitli (2006) ise metni, herhangi bir şeyi anlatmakla görevli kelimeler, cümleler, paragraflardan oluşan söz ve söylem bütünü olarak tanımlarken Güneş (2017) ise bilgi, duygu ve düşüncelerin planlı ve mantıklı bir şekilde yerleştirildiği yapı olarak tanımlamıştır.

Literatürde yapılan tanımlara bakıldığında zaman metnin, belli bir amaca yönelik oluşturulan, sözlü ve yazılı olarak metin unsurlarının birbirine bağlandığı planlı, anlamlı ve iletişimsel bir bütün olduğu söylenebilir.

Metin öğretiminde öğrencilerin nitelikli metinler üretebilmesi, öğretmenin daha iyi planlama yapmasında ve öğretebilmesinde kitap yazarlarının da metin düzeni

oluşturmasında metnin sınıflandırılması önem taşımaktadır (Akyol, 2016). De Beaugrande ve Dressler (1981), metinleri betimleyici, öyküleyici ve tartışmacı metinler olmak üzere üç başlık altında toplamış, Günay (2007), metin türlerinin anlatım biçimleri, dilin işlevleri ya da alıcıyla olan etkileşime göre şekillendiğini bu şekilde de metinlerin öz yaşam, öyküsel, mektup, destansı, gülmece, polemik gibi türlere ayrıldığını ifade etmiştir. Metin türleri konusunda farklı ayrımlar gözetilmiş fakat bu ayrımlar ele alınırken araştırmamızda Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÜDÖP) esas alınmıştır. TÜDÖP'te (2018) metin türleri üç ana başlık altında toplanmış ve bunlar; bilgilendirici, öyküleyici (hikâye edici) ve şiir olarak sınıflandırılmıştır. Akyol (2010) ve Güneş (2007) de metin yapılarına yönelik aynı sınıflamayı yapmışlar ve metin türlerini öyküleyici (hikâye edici) metinler, bilgilendirici (öğretici) metinler ve şiir olmak üzere üçe ayırmışlardır. Makale, deneme, eleştiri, gezi yazısı, röportaj, otobiyografi gibi türleri barındıran ve daha çok okuyucuyu bilgilendirmeyi amaçlayan metinler bilgilendirici; roman, öykü, masal gibi türleri barındıran ve olay akışı, zaman gibi unsurları içine alan metinler öyküleyici metinler; duyguları açıklamak ve aktarmak üzere kaleme alınan metinler ise şiir olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2007). Bu araştırmada metin türlerinden olan öyküleyici metinler üzerinde durulmuştur.

Yaratıcı yazma becerisinin temelinde kurmaca bir dünya oluşturma çabası yatmakta; kurmaca dünyanın belli başlı öğelerini ise olay, kişiler, yer gibi unsurlar oluşturmakta ve bu oluşuma en uygun zemini hazırlayan yazınsal türlerin ise öyküleyici metinler olduğu bilinmektedir (Temizkan, 2011). Masal, tiyatro veya hikâye gibi öyküleyici metinlerdeki olay örgüsünde anlatılanlar da insan yaşantısının birebir aynısı değil, kurgusal bir gerçeklik halindedir (Temizkan, 2014). Öyküleyici metinlerde anlatılan olaylar, yaşamın her ne kadar içinden alınmış bir parça niteliğinde olsa da bu olaylar bazı değişikliklere uğratılır ve yazarın kendi duygu ve düşünceleri doğrultusunda farklı bir kurmaca içerisinde okuyucuya sunulur (Akyol ve Başaran, 2009). Okuyucu da o anlatı içerisinde kendine ait bir şeyler bularak okuduklarını gerçek hayatla karşılaştırma, okuduklarından ders çıkarma ve olayın kahramanı ile empati kurma gibi imkânlar bulur.

Günay (2007), anlatısal metin olarak da adlandırdığı öyküleyici metinleri, belli bir bakış açısıyla, belli bir düzen içerisinde birbiriyle ilintili olayların belli bir mekân ve zaman içinde kurgulanması olarak tanımlamıştır. Özdemir (2007), bu metinlerin, bilgi dağarcığımızdan ziyade yaşantımızı zenginleştirdiğini; bunu da gerçekten alınan

unsurların (olay, kişi, yer, zaman... gibi) düş gücüyle beslenip zenginleştirildiği bir ortamda yaptığını belirtmiştir. *Türkçe Sözlük*'te (2009, s. 891) “bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması; gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düz yazı türü” olarak tanımlanan hikâye, Oğuzkan (2001) tarafından belirli bir yer ve zamanda kişilerin başından geçen, gerçeğe uygun bir olayın anlatıldığı veya kişilerin karakterlerini çizen kısa yazılar olarak tanımlanmıştır. Beyreli, Celepoğlu ve Çetindağ (2005) ise öyküleyici anlatımı iletilmek istenen duygunun olay akışı üzerinden verildiği anlatım tarzı şeklinde ifade etmiştir.

Temizkan (2014), öyküleyici metinlerde bulunan unsurların planlı bir şekilde kurgulanması gerektiğini belirterek öykü (hikâye) yazmanın tesadüfi bir şekilde olayların, durumların art arda sıralanması demek olmadığını, hikâyenin öncelikle unsurlarına ayrılması ve sonrasında da bu unsurlardan anlamlı bir bütün ortaya çıkarılması gerektiğini ifade etmiştir. Öyküleme; roman, tiyatro gibi anlatı türlerinde gerçek ya da tasarlanmış olay ve olguların, sorunların, düşüncelerin, düşlerin yer, kişi ve zaman belirtilerek bir olay içerisinde anlatılması işidir (Binyazar ve Özdemir, 1969; Özkırımlı, 2007).

Literatürde öyküleyici metin kavramına ilişkin yer alan tanımların birbirine benzediği; öykülemenin yapıldığı metinlerin öyküleyici metinler olarak nitelendirildiği ve tanımların bulunduğu temel noktanın olay olduğu görülse de tanımlarda kişi, zaman gibi unsurlara da yer verildiği görülmektedir.

Kantemir (1997), öyküde olayın temel olduğunu, okuyucuyu olaya katma ve heyecanlandırma amacının güdüldüğü zamanlarda öyküleme anlatım biçiminin kullanıldığını belirtmektedir. Ayrıca Kantemir (1997), eylem hâlindeki olguların anlatılmasına öyküleme demiş ve bu anlatım biçiminde işlenen fikrin, olaylar içinde olduğunu; olay akışının da zincirleme olarak geliştiği ve hareket ögesiyle birbirine bağlandığını ifade etmiştir.

Her metin türünün ele alındığı bir metin yapısı bulunmaktadır. Fabl, hikâye efsane gibi türlerin öyküleyici metin yapısıyla ele alındığı fikri ve bilgi verici metinlerin birden fazla yapısı olmasına karşın hikâye edici metinlerin ise tek bir yapıdan oluştuğu görüşü yaygındır. Öyküleyici metin yapıları, üç bölümden oluşmakta ve bu bölümler araştırmacılar tarafından farklı şekillerde isimlendirilmektedirler. Güneş (2017) ve Akyol'a (2010) göre bu bölümler: giriş, gelişme, sonuç; Göğüş'e (1978) göre serim,

düğüm, sonuç; Özdemir'e (2004) göre başlangıç, gelişme, sonuç; Aytaş (2006), Beyreli ve diğerleri (2005), Kantemir (1997), Aktaş ve Gündüz (2004) ve Cemiloğlu'na (2004) göre ise göre serim, düğüm, çözüm şeklinde adlandırılmaktadır. Bu araştırmada da serim, düğüm ve çözüm olarak adlandırılan bölümlerin içeriği hakkında Güneş (2017, s. 265) şunları aktarmaktadır:

- İlk bölüm olan “serim” bölümünde öncelikle bir giriş yapılmakta ve hemen ardından öyküde yer alan kişilerin, zamanın ve yerin tanımlanması gerçekleştirilmektedir.
- Girişten sonraki bölüm olan “düğüm” bölümünde bir dizi olay sunulmaktadır. Bu kısımda olaylar, sorunlar ve sorunu çözmek için başvurulan girişimlere yer verilir.
- Son bölüm olan “çözüm” bölümünde ise olayların sonucu ve sorunların çözümünü ile metin sonuçlandırılır (Giasson, 1995; Saskatchewan, 2000; 2001; Lachapelle, 2001).

Akyol (2016), hikâyelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluştuğunu ifade etmiş ve bu başlıklar altında da hikâye elementlerini ele almıştır. Giriş bölümünde sahne ve karakterler; gelişme bölümünde problem ve problem çözümlerinin ortaya konulması; sonuç bölümünde ise problemlerin çözüme kavuşturulması ve olayın toparlanması söz konusudur.

Coşkun (2005, s. 115), hikâyeyi oluşturan elementlere yönelik incelediği birçok çalışmadan hareketle hikâye yapılarındaki ortak bölümleri maddeler hâlinde sıralamıştır:

- Hikâyenin geçtiği *yer, zaman* ve hikâyedeki kahramanların tanıtıldığı bir *dekor* bölümü,
- Hikâyenin temelini oluşturan bir sorunu veya amacı ortaya koyan *başlatıcı olay*,
- Sorunu çözmek veya amaca ulaşmak için *kahramanın/kahramanların girişimde/girişimlerde bulunması*,
- *Sorunun çözülmesi* veya *amaca ulaşılması*
- Kahramanların sonuca *tepkisinin* yansıtılması

Harris ve Graham (1996) geliştirdikleri ölçekte bir öyküde bulunması gereken unsurları “ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, hedef, girişim, sonuç ve tepki” olarak

ele almışlardır. Öyküleyici metni oluşturan birimlere, Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Taslak Programında (2012, s. 44-46) da değinilmiş ve bu birimlerin altı aşamadan (dekor, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki) oluştuğu belirtilmiştir:

1. Dekor: Öykünün geçtiği ortamın tanıtılmasıdır. Öyküdeki zaman ve mekâna ait bilgiler verilir, kahramanlar ana hatlarıyla tanıtılır. Öykünün dekoru başta olabileceği gibi sonda da olabilir.
 - Ana Karakter: Hikâyedeki kişiler, olay akışındaki etkinliklerine göre etkin olan ana karakterler ve etkin olmayan yardımcı karakterler olmak üzere ikiye ayrılırlar ve yardımcı karakter bir yönüyle ana karakterin çeşitli özelliklerini ön plana çıkarmak için vardır (İzdeş, 2011).
 - Yer (Mekân): Mekân unsuru, olayların kahramanlara yaşatıldığı sahne konumundadır ve olay, mekân, kahraman anlatıcı tarafından belirlenmektedir (Can, 2018).
 - Zaman: Öyküleyici metinlerdeki her olayın başlama, gelişme ve sona erme evresi bulunmaktadır; bu evreleri kapsayan sürece ise öyküde yer alan “zaman” denilmektedir (Özdemir, 2007).
2. Başlatıcı Olay: Öyküdeki olaylar dizisini başlatan olaydır ve başlatıcı olay, hikâyede çözülmesi gereken olayın ortaya çıkmasıdır (heyelan, yalnızlık vs.)
3. Amaç (Hedef): Öykünün merkezinde başlatıcı olaydan sonra ortaya çıkan bir problem bulunur ve kahramanın amacı bu problemi çözmektir. Öykü, kahramanın amaca ulaşmak için mücadele etmesiyle olay akışı devam eder.
4. Girişim: Karakterin amacına ulaşmak için gözlenebilir eylemleridir ve bu bölüm genellikle problemin çözümünü sağlar.
5. Sonuç: Kahramanın gerçekleştirdiği girişimler sonucu amacına ulaşıp ulaşamadığını veya girişimin sonucunda meydana gelen kısa veya uzun süreli değişikliğin ifade edildiği bölümdür. Sonuç bölümü karakterde olumlu veya olumsuz bir tepkiye sebep olur.
6. Tepki: Girişimler sonucunda ortaya çıkan durumun kahraman ve diğer karakterler üzerindeki etkisi ifade edilir. Tepki; duygusal, bilişsel veya eylemsel olabilir.

Bu kısımlara ek olarak anlatıcı, öyküleyici metni ele alırken belli bir bakış açısı kullanmaktadır. Anlatıcı, hikâyede olay zincirinin ve bu zinciri oluşturan mekân, zaman

kişi kadrosu gibi birimlerin kim tarafından görüldüğü, algılandığı ve kime aktarıldığı sorularına verilen cevap olarak tanımlanmaktadır (Aktaş, 2000). Anlatıcı olayı farklı bakış açılarıyla anlatma özgürlüğüne sahiptir. Bu bakış açıları ise anlatımın; ana karakterin veya yardımcı karakterlerden birinin gözünden yapıldığı kahraman anlatıcının bakış açısı, kişilerin düşüncelerinden, geçmiş ve geleceklerinden, olayların akışından haberdar olan bir dış anlatıcı gözünden yapıldığı hâkim bakış açısı ve olay, kişi ve mekânların bir kameradan izleniyor gibi yapıldığı müşahit (gözlemci) bakış açısıdır (Aktaş ve Gündüz, 2004).

Hikâyeler, çocukların kelime hazinesinin gelişmesi, dil kullanımlarının iyileşmesi, yaşanan toplumun kültürüne uyum sağlamaları gibi birçok konuda önemli rol üstlenmektedir. Sever (2007), öyküler aracılığıyla çocukların gözlem gücünün geliştiğini, hayata hazırlandıklarını, bakış açısı geliştirdiklerini, dile karşı sevgilerinin arttığını, hayal gücü, yaratıcılık ve eleştiri yeteneklerinin geliştiğini belirtmiştir.

Öykü, insana ait özellikleri içinde barındırdığından dolayı insana en yakın yazı türü olarak bilinirken aynı zamanda hayatı öğrenmeye, çevresini anlamlandırmaya başlayan çocuk için de vazgeçilmez bir eğitim aracı olarak görülmektedir (Kaynaş, 2014). Eğitim öğretimde önemli bir yeri olan öyküleyici metinlere ilişkin 7. sınıf kazanımlarına TÜDÖP'te (2018, s. 51) şu şekilde yer verilmiştir:

- Hikâye edici metinler yazar.
- Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır.
- Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları teşvik edilir. Belirlediği konu ve amaç etrafında bir taslak oluşturur.

Programda yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinde yaratıcı yazma çalışmalarının önemli olduğu düşünülmüş ve araştırma hipotezinin bir kısmı bunun üzerine oluşturulmuştur.

2.1.3. Okuma

Yazma becerisi, formal eğitimle elde edilen karmaşık bir özellik taşısa da diğer dil becerilerinden bağımsız düşünülmemelidir. Nitekim dil becerileri arasında ön

koşulluk ve karşılıklı belirleyicilik ilişkisi söz konusudur. Dinleme olmadan konuşma, okuma olmadan ise yazma becerisinin kazanılması özel eğitim uygulamaları dışında mümkün değildir (Korkmaz, 2015).

Literatürde özellikle yazma ve okuma becerisinin birbiriyle doğru orantılı bir şekilde geliştiği üzerinde durulmakta ve yazma ve okuma becerisi, yazı etrafında tanımlanmaktadır. Yazma işi duygu, düşünce vb. belli kurallara uygun olarak yazıya dökülmesidir (Özbay, 2011). Okuma ise bireyin ön bilgileriyle yazılı metindeki bilgileri birleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreçtir (Güneş, 2017). Yazma becerisinin diğer dil becerilerinden ayrılan farklı özellikleri olsa da bu beceri, diğer becerilerden bağımsız olarak düşünülmemeli, bu becerinin başta okuma becerisi olmak üzere diğer dil becerilerinin üstüne inşa edilen uygulamalarla geliştirilebileceği unutulmamalıdır (Korkmaz, 2015). Nitekim yazma ve okuma, aynı etkinlik üzerinde yazar ve okur kavramları çerçevesinde gerçekleşen iletişimsel becerilerdir. Okuduklarıyla ilgili yazma faaliyetinde olan bir okuyucu, diğer okuyuculara nispeten daha donanımlı olur ve metne eleştirel bir gözle bakarak okuduğunu yeniden üretir (Tunç Opperman, 1994). Yazma eylemi bir okuyanı zorunlu kılmaktadır (Adalı, 2016) ve her okumanın bir iletişim süreci olduğu, en az iki taraf arasında gerçekleştiği; bu nedenle de okuma ve yazma becerilerinin bir arada ele alınması gerektiği unutulmamalıdır (Günay, 2008). Bu nedenle araştırmanın amacına uygun olarak kuramsal kısımda okuma becerisi ve ilgili kavramlara geniş bir şekilde yer verilmiştir.

İlgili literatüre bakıldığı zaman, anlama becerilerinden olan okuma kavramının, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bahsedilen bu tanımların bir kısmı şu şekildedir:

Okuma, “okuma işi; bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlama veya aynı zamanda seslere çevirme işi” olarak tanımlanır (*Türkçe Sözlük*, 2009, s. 1494).

Harris ve Sipay’e (1990) göre okuma, yazının anlamlı bir şekilde yorumlanması; Kavcar, Oğuzkan ve Sever’e (2004) göre ise bir yazıyı, tüm öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecine dayalı fiziksel ve zihinsel etkinlikler bütünüdür. Geliştirilebilen bir beceri olarak okuma; fiziksel (görme ve seslendirme), zihinsel (anlama ve yorumlama) ve sosyolojik bir kavramdır (Özbay, 2011).

Okuma, yazılı-basılı kaynaklardan yararlanmak için diğer dil becerileri ile birlikte gelişmiş olması gereken ve bireylerin yaşamı boyunca kullandığı bir öğrenme

etkinliğidir (Çöğmen, 2008). Yalın bir tanımlamayla okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız aracılığıyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamadır (Özdemir, 2013). Fakat okuma, sadece şifreyi çözme, sesli okuma yaparak seslendirme değil; yazıların anlamını araştırmak, yazının anlamına gönüllü katkı yapmak, kendini ve dünyayı sorgulamak demektir (Güneş, 2017).

Topuzkanamış (2009), okumayı genel olarak bir metni görme ve algılama yoluyla çözümlenmek şeklinde tarif ederken bunun ötesinde okumanın içine kavrama, anlama, yazılı metni sesli olarak ifade etme davranışlarını da katabileceğimizi belirtmiştir. Okuma süreci, okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanması sonucunda anlamın ortaya çıkmasını sağlayan becerilerin bütünüdür (Akyol, 2005).

Yine Sever (2004) okuma becerisini tanımlamak için çeşitli kavram ve süreçlerden bahsetmiştir. Değinen kavram ve süreçlere yer verilerek şöyle bir tanım yapılabilir:

Okuma, çabuk, otomatik, etkileşimsel, stratejik, esnek, amaç güdümlü ve dilsel bir süreçtir. Ayrıca okuma, bir algılama ve öğrenme süreci olup bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Yapılan okuma tanımlarından yola çıkarak okumanın bilişsel yönünü vurgulayan ve okur ile yazar iletişimine dikkat çeken genel bir okuma tanımı yapılabilir: “Okuma, yazar tarafından kodlanan metnin okur tarafından kod çözerek ve çeşitli stratejiler kullanarak gerçekleştirdiği bir anlam kurma sürecidir.”

Okuma, sadece öğrencilerin değil tüm bireylerin geniş bir bilgi dünyasına açılması, var olan bilgilerini, düşünce ve duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı bir şekilde iletişime geçmesi için kullanması gereken etkili bir öğrenme şeklidir (Sever, 2004). Nitekim Wang ve Guthrie (2004), okuma becerisinin kişisel bir beceri olmasının yanı sıra kişilerarası iletişimi oluşturup geliştirecek bir beceri olduğunu da belirtmişlerdir. İletişimi önemli kılan okuma becerisinin, iletişim kurabilmek, bilinçli bir şekilde çevreyi algılayabilmek ve yaşam boyu öğrenmeye devam etmek için sahip olunması ardından da alışkanlığa dönüştürülmesi gerekir.

Okumanın önemini şu şekilde sıralamak mümkündür (Davis, 2016):

- Okuma, bir ilaç şişesi üzerinde yazan talimatları anlayabilme, bir haritayı takip edebilme gibi birçok günlük aktivitede kullanılmaktadır. Okuma becerisi yeterince gelişmemiş bireyler günlük hayatta karşılaştıkları metinleri

okumakta ve anlamakta zorlanmaktadır. Bu nedenle günlük hayatın kolay bir şekilde idame edilmesinde okuma becerisi önem taşımaktadır.

- İyi bir meslek edinmede okuma becerisi ciddi önem taşımaktadır. Mesleklerin çoğunda okuma yapılması sebebiyle okuma becerisi yetersiz olan birey, iş hayatında zorluklarla karşılaşmaktadır.
- Okuma; iletişim ve dil becerisini geliştirdiği gibi beynin işlevlerini de geliştirir. Kaslardan oluşan beynimiz, okuma ile pratikler yapmakta ve gelişmektedir.
- Okuma yapan bireyler, yeni şeyler keşfetmektedir. Keşfettiği yeni şeyler sayesinde de hayatının her alanında kendisini geliştirmekte ve öğrendiği yeni bilgileri kullanabilmektedir.
- Okuma zihni geliştirir ve bireye dinlemeyi öğretir. Çocukların ve yetişkinlerin başkalarıyla kurduğu iletişime odaklanmasına yardımcı olur.
- Yeni şeyleri okuma aracılığıyla keşfederiz. Kitaplar, dergiler ve hatta internet bile okuma ve okuduğunu anlama yeteneği gerektiren mükemmel öğrenme araçlarıdır. Okumayı bilen bir kişi, kendilerini ilgilendikleri hayatın herhangi bir alanında eğitebilir. Bilgiyle dolup taşıdığımız bir çağda yaşıyoruz ve ancak okuma, bu bilgilerden faydalanmanın ana yoludur.
- Okuma hayal gücünü geliştirir ve ona sınırsız olanak sunar. Okumayla, bir insan dünyanın herhangi bir yerine gidebilir hatta oradan dışarı çıkabilir! Bir kral, bir maceracı veya bir prenses olabilir veya... Olanaklar sonsuzdur ve okuyucu olmayanlar bu eğlenceleri asla aynı ölçüde yaşayamazlar.
- Okuma, insanların yaratıcılığını geliştirir. Çocuklara kitap okurken bir süre sonra durun ve onlara ne olacağını düşündüklerini sorarak hikâyeyi düşünmelerini sağlayın.
- Okuma, iyi bir öz imaj yaratmada temeldir. Okuyucu olmayanlar veya fakir okuyucular genellikle kendileri ve yetenekleri hakkında olumsuz görüşlere sahiptir ve çoğu zaman dünyanın onlara karşı olduğunu düşünürler.
- Okuma becerisi bireyin telaffuz yeteneğini ve kelime dağarcığını geliştirmektedir. Birey, öğrendiği farklı kelimeleri beynine kaydetmekte ve bu sayede kelimeleri farklı cümlelerde ve farklı anlamlarda kullanabilmektedir.

- Okuma önemlidir, çünkü sözlü ve yazılı kelimeler yaşamın yapı taşlarıdır ve insanlar, aileler, ilişkiler ve hatta uluslar dahi kelimelerden oluşmaktadır. Konuşulan ve yazılan kelimeler de bireylerin hayatını şekillendirmekte, geleceğe yön vermektedir. Okuma da geleceğe yön veren bir eylem olduğu için önem arz etmektedir.

Okuma, insanın hayal dünyasını geliştirmesi, bilgi dağarcığını genişletmesi, farklı durumları deneyimlemesini sağlaması, ona yeni dünyaların kapısını açması, kendini ifade etme noktasında onu yetkin kılması gibi nedenlerden dolayı önemli bir beceri alanıdır.

TÜDÖP'te (2009, s. 16) okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu sürecin gerçekleşmesi ise şu şekilde açıklanmıştır:

Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir.

Bu sürecin kişiye kazandırılması belli bir eğitim dahilinde olmaktadır ve bu eğitim ilk okuma yazma çalışmalarıyla kazanılırken daha sonraki eğitim süreçlerinde de geliştirilebilmektedir (Özbay, 2014). Okuma becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde en büyük görev okullara düşmektedir. Okullar ise bu görevi Türkçe dersi çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. TÜDÖP (2018) incelendiği zaman dört temel dil becerisinden olan okuma becerisinin birinci sınıftan başlanarak yoğun bir şekilde öğrenciye kazandırılmaya çalışıldığı ve kazandırılan becerinin gelişmesine yönelik içeriğe, programda yer verildiği görülmektedir. Okuma becerisinin kazandırılmasında her yaş döneminin farklı özelliklere sahip olduğu düşünüldüğünde her yaş dönemine uygun farklı etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Aytaş (2005), okuma dönemlerin ve

dönem özelliklerinin dikkate alındığı bir okuma eğitiminde daha başarılı olunacağını belirtmiş ve okuma eğitiminin dönemlerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Okuma istek ve merakının temellerinin atıldığı, görsel okuma ilgilerinin yanı sıra sesler ile harf ilişkisinin kavranmaya başlandığı ilkokulun ilk yılları.
- Okumayı öğrenmeye başlayan çocuğun doğru yönlendirme ile her şeyi okumak ve anlamak istediği okumanın öğrenmeye başlandığı dönem.
- Okuma istek ve alışkanlığının başladığı dönem.
- Okuma güçlüğü ve okuma üstünlüğü dönemi.
- Okuma ilgi ve alışkanlıklarının, okumada zevk almanın oluştuğu dönem.

Temel dil becerilerinin kazanılmasında belli bir öğrenme-öğretme yaklaşımının benimsenmediği, farklı yöntem ve tekniklerin birlikte kullanılmasının önerildiği, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu ve öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alıp süreçte aktif olmasının beklendiği öğretim programında, dört temel dil becerisine dair kazanımlar bulunmakta ve eğitim, bu kazanımlar çerçevesinde planlanmaktadır (TÜDÖP, 2018). Okuma becerisi kazanımları, birinci sınıfta okumaya hazırlık, akıcı okuma, söz varlığı, anlama diye dörde ayrılırken ilkokulun diğer kademeleri ve ortaokulda ise akıcı okuma, söz varlığı ve anlama başlıkları altında verilmektedir. 2018 TÜDÖP de dâhil olmak üzere tüm öğretim programlarında; okuma ve anlama becerileriyle ilgili yöntem, teknik ve kazanımlar yer almış fakat ilgili yöntem, teknik ve kazanımlar gerekli şekilde revize edilemediği için okuma becerilerini geliştirmede çağın gereksinimlerinin gerisinde kalınmış, yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği yöntem ve teknik zenginliğe ulaşamamıştır (Çelik, 2019).

Bireylerin okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla uluslararası standartlarda yapılan PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi), PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi sınavlara çeşitli ülkelerin yanı sıra Türkiye de katılmaktadır ve okuma becerilerini geliştirmede yetersiz olduğumuz yapılan bu sınavlarda da dikkat çekmektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) verilerine göre PIRLS 2001 ve PISA 2006 sınavlarına katılan ülkemizin okuma alanında elde ettiği puan, ortalama puanın altında bir sonuçtur (OECD, 2010).

Okuma ve okuduğunu anlamının önemli olduğu ve okuma becerileri ayağında öğrencilerden üst düzey zihinsel beceri kullanımının beklendiği PISA'da, bilgisayar tabanlı bir değerlendirme yapılmış ve 2015 yılında toplam 72 ülkenin okuma

becerilerindeki durumunun incelendiği programa Türkiye’den 5895 öğrenci dâhil olmuştur (*PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016*). Öğrencilerin PISA sınavlarında başarılı sayılmaları için okudukları metni anlamlandırmaları, yorumlamaları, sorgulamaları, analiz etmeleri, eleştirmeleri, gerekli durumlarda başka metinlerle karşılaştırmaları, değerlendirmeleri ve metinlerden edindikleri bilgileri gerçek hayatta kullanmaları gerekmektedir (Çelik, 2019).

PISA raporuna göre; katılımcı ülkelerin okuma becerileri alanındaki genel ortalaması 460, Türkiye’nin ortalaması ise 428’tir. Görüldüğü üzere Türkiye’nin okuma becerileri alanındaki ortalaması, genel ortalamanın 32 puan altındadır ve bu durum, ülke başarımızın PISA 2012 ve PISA 2009 uygulamalarında elde edilen sonuçlara kıyasla daha geriye gittiğini göstermektedir (*PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016*). Sonuçları henüz açıklanan PISA 2018 sonuçlarında ise 2015’te 428 olan ortalama okuma puanı 2018’de 466 olmuş ve Türkiye yükselen ülkelerden biri olarak gösterilmiştir. Ortalama puanlar, PISA 2015 ile karşılaştırıldığı zaman artmış olsa da Türkiye’nin PISA 2018 sonuçlarının hâlâ tüm alanlarda OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Bu durum, okuma ve okuduğunu anlama konusunda bazı eksiklerin olduğunu gösterirken bu durumun, en başta okuma alışkanlığının yetersizliği olmak üzere okuma yöntem ve stratejilerini kullanmamanın bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülebilir (Sarıkaya, 2017).

Türkiye’de akademik becerileri değerlendirmek adına son yıllarda ulusal bir uygulama ortaya konulmuştur. Ülkemiz genelinde 4. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik yapılmış olan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) verileri değerlendirilmiş ve sonuçların uluslararası sınavlardan farklı olmadığı görülmüştür. ABİDE çalışması, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilk defa 2016 yılında ülke genelinde 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. PISA ile benzerlik gösteren bu uygulamanın genel amacı, farklı madde formatları kullanarak üst düzey zihinsel özellikleri ölçmeye ilişkin beceri testlerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin üst düzey zihinsel özelliklerine sahip olma durumlarının belirlenmesidir (*ABİDE, 2017*). ABİDE uygulamasında Türkçe dersine dair akademik bilgiler, okuma becerileri üzerinden ölçülmüştür. Hazırlanan soru kitapçığında 14 tane açık uçlu 13 tane de çoktan seçmeli soru bulunmaktadır ve bu sorular, yorumlama-çıkarım yapma alanında yoğunlaşmıştır. 34700 öğrencinin katıldığı Türkçe testinde öğrencilerin %44.6’sı orta düzeyde başarı

göstermiş, diğer 9023 öğrencinin başarı seviyesinin ise temel ve temel düzeyin altında olduğu tespit edilmiştir (ABİDE, 2017).

Uygulamalar sonucu elde edilen veriler, ülkemizde okuma becerisine dair yeni uygulamalar oluşturulmasını veya var olan uygulamaları geliştirerek Türkçe derslerinin revize edilmesi gerektiğini göstermektedir. Nitekim ortaya çıkan bu olumsuz tablo, araştırmalar yaparak tablonun düzeltilmesini gerekli kılmaktadır.

Okumanın bilgi edinmek, belirli bir görevi yerine getirmek, okuryazarlık deneyimi kazanmak (Donahue, Voelkl, Campbell ve Mazzeo, 1999); okuma hazzını ve anlatım gücünü geliştirmek, bilgi edinmek amacıyla kitaplardan faydalanmak, okuduklarını anlama ve yorumlama yeteneğini elde etmek, kelime dağarcığını geliştirmek (Çelik, 2006); iç dünyamızı zenginleştirmek, bakış açımızı genişletmek, sağlıklı iletişim kurabilmek, analiz-sentez yapabilmek, düşünmeyi etkin kılabilmek, konuşma ve yazma becerimizi üst düzeye çıkarabilmek (Gündüz ve Şimşek, 2013) gibi amaçları vardır. Fakat temelde okumanın amacı okunanı anlamlandırmaktır.

2.1.3.1. Okuduğunu Anlama

Okuma, anlamayı merkeze alan, hızlı, etkin, akıcı, stratejik, etkileşimin karşılıklı olduğu, dilsel ve değerlendirmenin sürekli olduğu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Grabe, 2009'dan Akt. Babacan, 2012). Etkin olarak okurun katılımını gerektiren anlam çıkarma işleminde okur, yazarın ürettiği metin ile etkileşime girmektedir (Ülper, 2010). Karşılıklı bir iletişimden ibaret olan okumada ileti anlamlandırıldığı zaman yazar ve okur amaçlarına ulaşmış olacaktırlar.

Okuma eyleminde en önemli nokta, kelimelerde gizlenmiş anlamı bulmaktır ve iyi bir okuma, metindeki kelimeleri seslendirmekle değil, metnin anlatmak istediği mesajı anlamakla gerçekleşmektedir (Luma, 2002). Fakat okuduğunu anlama sadece metinde geçen kelimelerin anlamını bulmak değil; metni bütün yönleri ile kavramaktır. Bu da metni değerlendirebilmek, oradaki bilgileri içselleştirecek kadar kendine mal etmek ve onu yorumlayabilmek demektir (Karatay, 2014).

Mert'e (2015) göre okuma becerisine ilişkin "okuduğunu anlayabilme ve okuma alışkanlığını edinebilme" olmak üzere iki temel amaçtan söz edilebilir. Okuduğunu

anlayan birey okuma işinden keyif alarak yeni okumalara heveslenir ve bu şekilde de ilk adımı okuduğunu anlama basamağı oluşturur.

Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalin anlamını, sırasını, içeriğindeki ayrıntıları kavramayı ön gören ve ilköğretim seviyesinden itibaren bireye kazandırılması gereken önemli dil becerilerinden biridir (Rose, Parks, Androes ve McMAHon, 2000). Güneş (2004), okuduğunu anlama sürecinin kendi içerisinde üç aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir ve bu aşamalar şu şekildedir:

1. *Anlamı bulma aşaması*, anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamanın kendi içerisinde “Kelimenin anlamını bulma”, “Cümlelerin, paragrafın ve yazının anlamını bulma”, “Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma” ve “Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme” şeklinde dört alt basamağı bulunmaktadır.
2. *Anlamı kavrama* ikinci aşama olup kendi içerisinde “Anlamı çevirme (anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmek)”, “Anlamı yorumlama (anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi)” ve “Öteleme (anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikler)” olmak üzere üç alt basamaktan oluşmaktadır.
3. *Anlamı değerlendirme* de okuduğunu anlamanın son aşaması olup kendi içerisinde “Anlamı analiz etme (yazıda ileri sürülen kaynak ve kanıtların analizini yapmak)” ve “Anlamın sentezini yapma (yazıya ilişkin sentezler yapmak)”, “Anlamı değerlendirme (yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapıp sonuca ulaşmak)” şeklinde üç alt basamaktan oluşmaktadır.

Okuduğunu anlama süreci hem metinde var olan bilgileri hem de okuyucu yorumlarını içeren, yazarın iletmek istediği iletilerin mantıksal olarak yapılandırıldığı aktif bir süreç şeklinde değerlendirilebilir (Radoyevic, 2006).

Okumanın anlamlandırılması, yorumlanması, değerlendirilmesi, analiz edilmesi, sorgulanması, okunanların gerçek hayatta uygulanması gibi etkinlikler okuma becerisine her yönüyle vakıf olmayı gerektirir. Nitekim fiziksel ve zihinsel unsurların beraber işe koşulduğu okuma, karmaşık bir süreçten oluşmaktadır. Grabe (1991), karmaşık bir süreç olan okumanın altı bileşen beceriyi içerdiğinden bahsetmiş ve okumanın gerçekleşmesi için gerekli olan bilgi alanlarını şöyle sıralamıştır:

1. Otomatik tanıma becerileri
2. Kelime ve yapı bilgisi
3. Söylem yapı bilgisi
4. İçeriğe/dünyaya dair arka plan bilgisi
5. Sentez ve değerlendirme becerileri
6. Metabilişsel bilgi ve beceri izleme

Okumanın gerçekleşmesi için bahsedilen bu bilgi alanları eş zamanlı çalışır ve okuma daha verimli bir hal alır. Okunan semboller otomatik bir şekilde beyinde tanımlanır, arka plan bilgileriyle bütünleştirilir, sentezlenen bilgiler anlamlandırılır ve okumanın amacına yönelik seçilen stratejilerle de okuma daha verimli hale getirilir.

1960'lı yıllarda okumanın işaretleri anlamlandırmaktan ibaret olmadığı, entelektüel becerilerin önemli unsurlarından biri olduğu ve geliştirilebilirliği konusunda uzlaşıldıktan sonra okuma süreci gözlemlenerek anlamlandırma çalışmaları yapılır ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ise okuma becerisinin farklı aşamalarında kullanılan stratejiler üzerinde durulur (Topçu, 2017).

Çok ayaklı bir yapıya benzetilen okuduğunu anlamamanın ayaklarından biri de okuma stratejileridir ve okumanın bir amacının da anlama olduğu düşünüldüğünde, bu amaca ulaşmanın ancak stratejik okumayla gerçekleşeceği görülmektedir (Mert, 2015).

2.1.3.2. Okuma Stratejileri

Okuma becerisini merkeze alan araştırmalarda verimli bir okuma gerçekleştirmek için bilinçli bir okur olmak, dolayısıyla da okuma amacına uygun stratejiler seçmek gerektiği vurgulanmıştır. Strateji; “izleme işi, izlem, önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol (*Türkçe Sözlük*, 2009, s. 1811)”, bireyin karşılaştığı yeni bilgileri öğrenebilmek için kullandığı yollar (Temizkan, 2008) olarak tanımlanmıştır. Okuma stratejileri ise okuyucuların metin içeriğindeki bilgileri kavraması ve metinde yer alan sorunlara birtakım yöntemler kullanarak çözüm yolu bulması şeklinde tanımlanmaktadır (Carrell, 1998).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri yönüyle uluslararası akademik ortalamaya ulaşabilmeleri amacıyla okuma becerileriyle ilgili öz düzenleme yapabilecek hazırbulunuşlukta olmaları ciddi önem arz etmektedir ve bu hazırbulunuşluk zeminini

oluşturabilmenin ilk şartı da öğrencilerin okuma stratejilerini keşfetmesi ve kullanmasıyla olmaktadır (Çelik, 2019).

Okuyucu, kullanmak için seçtiği stratejileri, okuma amacına ulaşmak için bilinçli bir şekilde seçer ve süreç boyunca da kontrol eder (Carrel, 1998; Pereira ve Deane, 1997). Okuma stratejileri, metin yapısını tanımak, ön bilgileri harekete geçirmek gibi son zamanlarda bilinen stratejilerden daha fazlasını içermektedir ve bunlar, genel bir fikir edinmek için bir metni gözden geçirmek, belli bir bilgiyi edinmek için metin taramak, bilinmeyen kelimelerin anlamları hakkında bağlamsal tahminlerde bulunmak, belirsizliği tolere etmek, tahminlerde bulunmak, çıkarımları onaylamak veya onaylamamak, ana fikri belirlemek, tekrar okumak gibi stratejilerdir (Carrell, 1998). Baker ve Brown'a (1984) göre okuma stratejileri, okurun anlama sürecindeki eksikleri fark etmesine, nasıl okuması gerektiğine karar vermesine ve başarısızlık durumunda da eksiklikleri giderme ve hataları düzeltme adına yapılacakları belirlemesine yardımcı olmaktadır. Okuma stratejileri; genel okuma stratejileri, problem-çözme stratejileri ve okuma stratejilerini destekleme stratejileri (Mokhtari ve Reichard, 2002); bilişsel stratejiler, çıkarımda bulunma stratejileri, hafıza stratejileri, test olma stratejileri (Zhang, 1993); tarama yapma, yüzeysel okuma, detaylı okuma (Reid, 2007) gibi stratejilerdir. Okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası olmak üzere genel olarak üç aşamada sınıflandırılan stratejiler, Qanwal ve Karim (2014) tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Okuma Öncesi Stratejileri

- Okuma amacının belirlenmesi
- Gözden geçirme

Okuma Esnasında Kullanılan Stratejiler

- Ön bilgileri harekete geçirme
- Tahminde bulunma
- Kelimeleri belirleme
- Görselleştirme
- Bağlantı kurma
- Sonuç çıkarma
- Kendini sorgulama
- Göz gezdirme

➤ Ayrıntılı okuma

Okuma Sonrası Stratejileri

➤ Özetleme

➤ Sentezleme

➤ Değerlendirme

Okuma sürecinde bilişsel becerileriyle okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilen bireylerin etkili, verimli ve işlevsel bir şekilde okuma gerçekleştireceği söylenebilir (Okur, 2019). Nitekim TÜDÖP'te (2018) okuma becerisine ilişkin kazanımlardan bazıları şu şekildedir:

1. Metni türün özelliklerine uygun bir şekilde okur.

Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.

2. Okuma stratejilerini kullanır.

(Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

3. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

4. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.

5. Metnin konusunu, ana fikrini, yardımcı fikirlerini belirler.

6. Metinle ilgili sorular sorar ve soruları cevaplar.

7. Metnin içeriğini yorumlar.

8. Metinle ilgili çıkarımlarda bulunur.

Okuma stratejilerinin kullanımına dayalı olan bu kazanımlarla öğrencilerin etkili bir okuma yapması ve bilinçli okurlar olması hedeflenmektedir. Bilinçli okurlar, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada kullanacakları

stratejileri metni anlamayı gerektiren durumlara, metnin zorluk düzeyine ve amaçlarına göre ayarlayabilirler.

Okuma stratejilerini, düşünme, muhakemeye çalışma ya da motivasyon stratejileri ile ilgili diğer bilişsel süreçlerden ayırt etmek neredeyse imkansızdır (Carrell, 1998). Okuduğunu anlamaya ilişkin araştırmalarda iki sözcüğün “bilişsellik (cognitive) ve bilişsel farkındalık (metacognitive)” ön plana çıktığı görülmekte ve bilişsel farkındalığa sahip okurların, metni daha iyi kavradıkları, metnin yapısı ya da içeriğiyle ilgili daha anlamlı çözümler yaptıkları görülmektedir (Karatay, 2009).

Okuduğunu anlama sürecinde beyin okuduğunu anlama stratejileri ve bilişsel becerileri bir arada kullanmaktadır (Duke ve Carlisle, 2011). Okuma stratejileri, bireyin okuma eylemi boyunca bilinçli bir şekilde yaptığı işlemleri içerir ve okuduğunu kavramayı geliştirme, kavrama başarısızlıklarının üstesinden gelme konusunda bilişsel becerileri artırmak için kullanılır (Karatay, 2014). Nitekim okuma stratejilerinin stratejinin geliştirilmesi için yalnızca konuyla ilgili bilgi sahibi olunması yeterli değildir; stratejilerin uygulanma aşamalarına dair farkındalığın da kazanılması gerekir (Kuhn ve Pease, 2010). İyi düzeyde üst bilişsel beceriye sahip olan öğrenciler okuyacakları metnin türüne, okuma amaçlarına ve kendi okuma düzeylerine uygun stratejiyi seçebilirler (Rashtchi ve Keyvanfar, 2002).

Okuma stratejilerinin, bilişsel beceriler, bilişsel farkındalık kavramları ile bir arada ele alınması ve bu kavramların birbirinden ayrı düşünülmemesi, bizi “bilişsel ve üst bilişsel okuma stratejileri” kavramlarına yöneltmektedir.

2.1.3.3. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri

Literatürdeki çalışmalar, üst bilişsel okuma stratejilerinin öğrencilerin farkındalık düzeyini etkilediği (Kana, 2014), üst bilişsel farkındalık ile okuma stratejileri arasında anlamlı farklılık olduğu (Doğan, 2013; Gelen, 2004), okuma stratejilerinin üst bilişsel farkındalıkları olumlu yönde etkilediği (Karatay, 2010), üst bilişsel stratejilerin okuduğunu anlamada etkili olduğu (Akkuş, 2019) yönündedir. Araştırma kapsamında üst biliş ve okuma stratejileri kavramları bir arada ele alınarak üst bilişsel okuma stratejileri kavramı üzerinde durulmuştur.

Birçok bilişsel eylemin birlikte kullanılmasını gerektiren okuma sürecinin verimli bir şekilde geçmesi, okurların okudukları metinleri analiz ederek çözümleyebilmeleri için okumaya ilişkin birçok yöntem ve strateji geliştirilmiştir ve bu stratejilerden biri de üst bilişsel okuma stratejileridir (Özen ve Durkan, 2016).

Üst biliş, bireyin bilişsel süreçlerini kontrol edebilme ve bu süreçleri yönlendirebilme yeterliliği olarak bilinmektedir (Reeve ve Brown, 1985). Üst bilişin öğretimi, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anlamlandırıldığında, bu süreçleri yönetebileceği ve daha kaliteli bir öğrenme için bu süreçleri tekrar düzenleyerek daha etkili bir şekilde kullanabileceği hipotezine dayanmaktadır (Ülgen, 2004). Üst bilişin temelinde yatan biliş ve üst biliş birbirinden bazı farklılıklarla ayrılır. Biliş, bir şeyin farkında olma, onu anlama; üst biliş (yürütücü biliş, biliş üstü, bilişsel farkındalık) ise herhangi bir şeyi öğrenmenin, anlamının yanı sıra onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilme halidir (Senemoğlu, 2005). Beyinde oluşan herhangi durum, süreç veya ürün aynı anda hem biliş hem de üst bilişle ilgilidir ve üst biliş, bilişi takip ve kontrol eden sistemdir (Başaran, 2013). Bilişsellik kavramı, okuduğunu kavrama ile ilgili okurun stratejiler hakkında edindiği bilgi, tecrübe ve donanımları üst biliş, donanımlı okuyucuların, okuma sürecinde bu bilgi donanımlarını önlerindeki metne yönelik amaçlı ve bilinçli kullanabilmeleridir ve amaca yönelik okuma yaparak neyi niçin okuduğunun farkında olmasıdır (Karatay, 2009).

Üst biliş bilgisi, aşağıdaki sorulara benzer soruları kendimize sorabilmemizi ve bu soruları cevaplayabilme yeteneğimizi içermektedir. Bireyin kendi kendine bu tarz soruları sorup yanıt alabilmesi; kendi bilişsel sürecine yönelik bilgisinin bir göstergesidir (Senemoğlu, 2005) ve bahsedilen sorular şu şekildedir:

- Bu konuyu öğrenme amacım nedir?
- Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- Bu konu hakkında ne biliyorum ve konuyu ne kadar sürede öğrenebilirim?
- Bu konuyu etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir yol izlemeliyim?
- Plandaki olumsuzlukları gidermek için nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- Hata yaptığım zaman, hatamı nasıl bulmalıyım?
- Bu işlemler sonucunda elde ettiğim ürün, beklentimi karşıladı mı? Karşılamadıysa planlamamı nasıl değiştirmeliyim?

Üst biliş, gelişim psikolojisi alanına taşıyan Flavell'den sonra üst bilişle ilgili birçok araştırma yapan Brown (1978) üst biliş, öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme gibi durumlarda kullandıklarını belirtirken yine üst biliş, düşünme süreçlerinin düzenlenmesi ve farkındalığı olarak tanımlamıştır (Akın ve Abacı, 2011). Öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi denetleme gibi tanımlamalarla karşımıza çıkan bilişsel farkındalık becerisinin kullanılmasıyla ortaya çıkması beklenen beceriler şöyle sıralanabilir (Doğanay, 1997'den Akt. Çakıroğlu, 2007, s. 8):

- Kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması
- Bilinçli davranma
- Kendini kontrol edebilme
- Planlama
- Nasıl öğrendiğini izleme
- Kendini düzenleme
- Kendini değerlendirme

Literatürde üst bilişsel okuma stratejileri ile okuma stratejileri, okuduğunu anlamaya hizmet etmeleri ve herhangi bir stratejiyi (özetleme, zihinde canlandırma vb.) ele alış biçimlerine göre değerlendirilmeleri yönüyle sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmaktadırlar (Babacan, 2012; Kawabata, 2007). Araştırma kapsamında okuyucunun okuma sürecinde kullanacağı stratejileri, okuma amacına ulaşmak için metnin türüne, zorluk derecesine uygun olarak bilinçli bir şekilde seçmesi ve süreç boyunca bilgilerini, kullandığı stratejileri kontrol etmesi, “üst bilişsel okuma stratejileri” olarak görülmüş ve üst bilişsel okuma stratejileri, okuma stratejilerinin üst bilişsel farkındalıkla kullanılması olarak tanımlanmıştır.

Üst bilişsel stratejiler, bireyin okuma sürecini düzenlemesine ya da bu süreci yönlendirmesine fırsat veren uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Phakiti, 2003). Bilişsel süreçleri denetleyen üst biliş bilgisi, okuduğunu anlama becerisini geliştirmede okuma stratejilerinin ne zaman, nerede ve nasıl kullanılması gerektiği mevzusunda bireye bilgi vermektedir (Pressley ve Gaskins, 2006). Mokhtari ve Reichard (2002), üst bilişsel okuma stratejilerini ise okurun; okuma sürecini, nasıl planlayacağına, nasıl takip edeceğine, nasıl değerlendireceğine ve kendisine sunulan bilgiyi nasıl bir şekilde kullanacağına dair fikri şeklinde tanımlamaktadır.

Üst bilişsel okuma stratejileri, bireyin kendi okuma performansını planlamak, takip etmek ve düzenlemek için başvurduğu eylemlerdir (Baydık, 2011). Üst bilişsel okuma stratejileri genel olarak okuma öncesi, okuma esnası, okuma sonrası; planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç ana başlık altında toplanmaktadır (Babacan, 2012; Baker ve Brown, 1984; Çeçen ve Alver, 2011; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Karatay, 2009; Özen ve Durkan, 2016).

Planlama aşamasında okuyucular, okuma amacı belirler ve bu amaca yönelik okuma sürecinde olması gerekenlerin ne olduğuna, nasıl olacağına ve zaman kullanımını nasıl yapacağına dair planlamalar yapar (Phakiti, 2003). Amaç belirleme, metni gözden geçirme, metnin başlığına ve görsellerine bakarak metin hakkında fikir yürütme, okuma hızı belirleme, okuma amacını belirleme ve bu hedefleri gerçekleştirmek için hangi stratejileri kullanacağına karar verme gibi eylemler planlama aşamasında gerçekleştirilir (Akyol, 2016; Bimmel, Bergh ve Oostdam, 2001; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Epçaçan, 2009; Karatay, 2009; Özen ve Durkan, 2016)

İzleme aşamasında okuyucunun düşünme ve okuma sürecinde edindiği bilgileri kontrol etmesi ve yaptığı okuma eylemini değerlendirmesi gerekir (Phakiti, 2003). Bu aşamada önemli bilgilerin altını çizme, sözlükten yararlanma, gerekiyorsa not tutma gibi farklı okuma becerilerini kullanma, okuma sürecini gözlemlenme, sürecin sağlıklı ilerleyip ilerlemediğini kontrol etme gibi eylemler yer almaktadır (Baker ve Brown, 1984; Bimmel vd., 2001; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Epçaçan, 2009; Karatay, 2009; Özen ve Durkan, 2016).

Değerlendirme aşamasında ise okuma sonrası okumaya dair özetleme söz konusudur. Okuma süreci değerlendirilirken edinilen bilgilerin gerçek durumlarda nasıl kullanılacağı okuyucu tarafından tasarlanır. Bu aşamada okuma stratejilerinin yerli yerinde kullanılıp kullanılmadığı ve okuduğunu anlamının gerçekleşip gerçekleşmediği sorgulanır. Birey, okuma edimine ilişkin değerlendirme yapar ve yapılan değerlendirme sonucunda gerekiyorsa okuma tekrar gözden geçirilir ve gelecekteki okumalar için bir yol haritası çizilir (Baker ve Brown, 1984; Bimmel vd., 2001; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Epçaçan, 2009; Karatay, 2009; Özen ve Durkan, 2016).

Üst bilişsel okuma stratejileri genel anlamda (Başaran, 2013; Carrel, 1998; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2009; Mokharti ve Reichard, 2002):

- Okurun bilinçli bir şekilde kullanmasıyla gerçekleşir.

- Metnin türüne, okurun özelliklerine ve okurun amacına göre değişiklik gösterir.
- Okurun kendiliğinden keşfedebileceği özelliktedir. Fakat eğilim ve bilgi gerektirir.
- Okuyucular tarafından kontrol edilebildiğinden, seçici ve esnek bir şekilde kullanılabilir kişiselliğe dayalı bilişsel araçlardır.
- Okura birçok metinle uygulama pratiği yapma, sürecini değerlendirme ve farklı stratejilerin etkinliğini değerlendirme fırsatı verir.
- Okurun farkındalığı sayesinde okuduğunu anlama problemlerinin çözümünde kullanılır.
- Uzman okuyucuların özelliklerindedir.

Stratejik okuma, “anlam için okuma” ve bilişsel yeterlilik gerektirdiğinden, uzman okuyucuların en önemli özelliğidir ve yetersiz okuyucular tarafından kullanıldığı zaman istenilen hedefe ulaştırmamaktadır (Carrel, 1998). Yetersiz okuyucuların hedefe ulaşamamasının sebebi, bu okurların okuma esnasında süreci izleyememeleri; strateji kullanarak okumalarında bir farklılık oluşacağını düşünmemeleri; metnin türü ve özellikleri hakkındaki bilgilerinin yeterli olmayışı; okuma ve strateji kullanma konusunda istekli olmamaları veya kullanmaları gereken stratejiyi değil, basit veya kendilerince etkili olduğuna inandıkları stratejiyi kullanmada ısrar etmeleri olabilir (Başaran, 2013). Dolayısıyla üst bilişsel stratejileri etkin kullanan bireyler, okuma süreçlerinin farkında olduklarından bu stratejileri kullanamayan bireylere kıyasla okudukları hakkında yapacakları analiz ve değerlendirme çalışmalarında işlerine yarayacak bilgileri daha kolay anımsar ve daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirirler (Akkuş, 2019). Bu şekilde de strateji kullanımı ile motivasyon, bilişsel bilgi ve başarı ilişkisi kısmen doğrulanabilir (Pereira ve Deane, 1997).

Araştırmalar da iyi ve zayıf okuyucuların bilişsel ve üst bilişsel stratejileri kullanma durumlarının birbirinden farklı olduğunu göstermiştir (Baker ve Brown, 1984).

2.1.3.4. İleri Okuma Becerisi

Herhangi bir işe başlarken yapılması gereken şeyler, belirlenen hedefe yönelik planlama yapmak, sonra plan doğrultusunda harekete geçmek ve bu esnada işi en kısa zamanda ve başarı ile bitirmek için uygun araçlar kullanarak amaca ulaşıp ulaşılmadığına dair değerlendirme yapmaktır; okuma eyleminde de bu aşamaların takip edilerek üst bilişsel stratejilere dayalı okuma yapmak, okurun okumayı niçin yaptığının farkında olmasını ve okuma sonunda başarılı olmasını sağlayacaktır (Özden, 2018).

Literatürde “ileri okur, iyi okur, stratejik okur, uzman okur, güçlü okur, yetenekli okur” kavramlarının birbiriyle eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmüştür. Araştırma kapsamında “ileri okur” kavramı tercih edilmiş ve bu kavram çerçevesinde çalışma planlanmıştır. Araştırmacılara göre ileri okurlar, başarılı bir şekilde üst bilişsel okuma stratejilerini uygulayabilen kişilerdir. Baker ve Brown’a (1984) göre okuma becerisi gelişmemiş olan okuyucular ise bu stratejileri kullanma konusunda eksiktirler.

İleri okuma becerilerine sahip olan yetenekli okurlar, okuma sürecinde birçok strateji kullanırlar. Bunlar arasında, okuma hedeflerini belirleme, okuma hedefleri ile ilgili bilgilere ulaşma, okuma hedefine uygun olan okuma stilini belirleme, metinle ilgili sorular sorma, metinde ileri ve geri atlama, metne yönelik tahminde bulunma, gerekli görülen yerlerde açıklama yapma, yorumlama ve metni özetleme vardır (Taraban, 2011). Yetenekli okuyucular, okuma sürecini denetleyen ve okuma problemlerini çözmek için birtakım plan ve stratejilere başvurması gerektiğinin bilincinde olan kişidir (Law, 2009). Metindeki önemli bilgiyi fark eden, okuma hızını ayarlayan, okuma sürecini sorgulayan, öğrendiklerini önceki bilgileriyle bağdaştran, amacına uygun stratejiyi kullanan yetenekli okurlar bu şekilde okuma sürecini izlemiş ve gözden geçirmiş olurlar (Alderson, 2000’den Akt. Babacan, 2012).

Bireyin sahip olduğu okuma becerileri üzerine düşünmesi ve okuma yetisinin mevcut düzeyini değerlendirmesi onun iyi bir okuyucu olmasının ilk aşamasını oluşturmaktadır (Blaha ve Bennett, 1993). Griffith ve Ruan’a (2005) göre iyi bir okurun süreç içerisinde izlediği aşamalar şu şekildedir: Okuma yapmaya hazırlanma, okurken anlamı yapılandırma ve okuduğunu değerlendirerek gözlemlerini yansıtmadır.

Gelen (2003), iyi (ileri) ve zayıf okuyucuları bilişsel farkındalıklarına göre sınıflandırmış ve bu sınıflandırmaya ilişkin okuyucuların özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

Zayıf okuyucular, okuma boyunca; kolayca dikkat dağınıklığı yaşar, endişeli olur, metne dair tahmin yürütmeden direkt okumaya geçer, okuduğunu anlamadığında ne yapacağını bilemez, bilmedikleri kelimeleri bağlamdan çıkaramaz, metnin organize oluş şeklini tanımlayamaz, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kuramaz, bilgileri üst üste yığar ve bilgiyi anlamadığının farkına varamaz. Zayıf okuyuculara kıyasla iyi okuyucular ise dikkatli bir şekilde okuma gerçekleştirir, metni önceden tahmin edebilir, anlamadaki eksikliğini belirler ve bu eksikliği gidermek için strateji kullanır, içeriği analiz edebilir, bağlamdan önemli kelimeleri belirleyebilir, metnin yapısını çözerek okuduğunu daha iyi anlar, yeni ve eski bilgileri organize ederek bilgileri anlayıp anlamadığını kontrol eder ve gerekirse metni tekrar gözden geçirir.

Guthrie (2004) becerikli okuyucuların aktif okuma yaparak bilgi ve becerilerini artırmada diğer okuyuculara göre daha güdülenmiş olduklarını ifade etmiştir. Stratejik okuyucular, okuma sırasında, yazarla konuşmaya başlayarak yazarın anlatmak istediğini kavramaya çalışır, kendini ve süreci sorgular, tahminlerde ve değerlendirmelerde bulunur, gerekirse tekrar okuma yaparak soru sorar ve süreci kontrol altında tutmaya çalışır (Özbay, 2009)

Araştırmacılar tarafından iyi (ileri) okuyucunun stratejileri kullanarak ortaya koyduğu etkili okuma süreci; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olmak üzere sınıflandırılmıştır (Akyol, 2007; Özbay ve Bahar, 2012; Pressley ve Wharton-Mc Donald, 1997.) İyi bir okuyucu okuma öncesinde okuyacağı şey hakkında tahminde bulunur ve okuma amacını belirler, okuma sürecini planlar; okuma aşamasında parçayı anlayıp anlamadığı konusunda kendini kontrol eder ve anlamaya yönelik sıkıntı yaşadıklarında bu sıkıntıyı ortadan kaldırmaya ilişkin problem çözme stratejilerini kullanır. Eğer bir sorun yaşarsa okuma hızını artırarak ya da yavaşlatarak ya da tekrar okuyarak sorunu halleder. İyi bir okuyucu okuma sonrasında ise okuduğu parçayı amaçlarına ulaşıp ulaşmadığı konusunda değerlendirir ve özetler (Cantrell ve Carter, 2009; Pressley ve Gaskins, 2006).

Stratejik okuma yapmasıyla bilinen ileri okur yetiştirebilmek için ise okurların okuma stratejilerini öncelikle tanımaları gerekmektedir (Mert, 2015). Kendilerini ileri

okur olarak gören öğrencilerin not alarak, işaretleyerek, soru sorarak, tartışarak, tahmin ederek, sesli, ezberleyerek, söz korusu, okuma tiyatrosu adlı okuma tekniklerini etkin olarak kullandıkları görülmekteyken kendilerini orta düzey okur olarak gören öğrencilerin ise sesli, ezberleyerek, ilişkilendirerek, eleştirel, göz atarak, soru sorarak, tartışarak, tahmin ederek okuma tekniklerini sıklıkla kullandıkları görülmektedir (Kana, 2014). İleri okur, sadece okuduğunu anlama amacı taşıyan değil; anladıklarından yeni fikirler üreten, yaratıcılığını da kullanabilen okurdur (Çifçi, 2010).

Okuma seviyesi iyi olan okuyucuların okuma seviyesi düşük olan okuyuculara kıyasla okuma stratejilerini daha iyi kullandıkları; okuma seviyesi yüksek olan okuyucuların ise okudukları metin üzerine izleme çalışması yaparak kendi bilgilerini kontrol edip anladıkları şeyler üzerine değerlendirme yaptıkları bilinmektedir (Anderson vd., 1985'den Akt. Köse, 2016). Baker ve Wigfield, (1999), etkili okuma yapan bireyleri (iyi okuyucuları), okuma amacını bilen, ön bilgilerini şimdiye taşıyan, okuduklarını gerçek hayatla karşılaştırabilen, okumaya motive olmuş, okuma stratejileri kullanan ve okuma farkındalığı kazanmış okuyucular olarak tanımlamaktadır.

İleri okur; okuduklarını sosyal yaşamına yansıtarak işlevsel bir okuma yöntemi geliştirir; okuduklarını sorgular, farklı bakış açılarıyla değerlendirir ve bu şekilde işlevsel okuma fırsatı yakalar (Tunç Operman, 1993).

Üst biliş stratejisini kullanabilen okur, okuyacağı metni önceden tahmin edebilen, metni nasıl okuyacağını planlayan, metni çözümleyebilen ve çözümlendiği metni son olarak değerlendirebilen kişidir. Üst biliş stratejilerini kazanmış ileri okurun sahip olduğu beceriler üst bilişsel süreçlere göre Özbay ve Bahar (2012, s. 170-173) tarafından maddeler hâlinde belirtilmiştir. Bahsedilen beceriler, okumayı/okunacağı tahmin etme, okumayı planlama, okuma ve anlamayı izleyebilme ve okumayı/okunanı değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Okuyucunun her boyutta sahip olması gereken özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde ifade edilebilir:

➤ *Okumayı, Okunacağı Tahmin Edebilme*

Okuma faaliyetindeki gerekeçeyi, amaçları ve ihtiyaçları belirleyerek bu unsurlara en uygun okuma materyallerinin neler olabileceğini belirler. İhtiyaçlarına cevap verebilecek okuma materyallerini nasıl ve nereden temin edeceğini tespit eder. Tespit ettiği okuma materyallerini amacına göre sınıflandırır. Okuyacağı metnin tür, şekil, içerik özellikleri ve okuyacağı metnin yazarı/şairi hakkında bilgiler edinir.

➤ *Okumayı Planlama*

Okuma etkinliğinin süresini belirler. Amaca, gerekçeye, ihtiyaca, süreye ve bireysel özelliklere uygun okuma etkinliğinde kullanacağı yöntem ve teknikleri belirler. Bu özelliklere göre okuma faaliyetine ilişkin iş dizilerini belirler. Her şartta okuma etkinliğine katkı sağlayacak şeylerin neler olduğunu belirler.

➤ *Okuma ve Anlamayı İzleyebilme*

Okuma materyalini gözden geçirerek okuma materyali ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirir. Okuyucu tecrübelerinin metindeki anlamı gölgelemesine izin vermez. Metindeki anahtar kelimeleri ve metnin konusunu belirleyerek okuma amacına uygun yöntem ve teknikleri uygular. Okuduğu metinde anlamını bilmediği kelimelerin anlamını metnin bağlamından hareketle çıkarır. Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirleri belirleyerek metinde gönderimleri fark eder. Yazarın ele alınan konuya nasıl yaklaştığını ve kendisinin o konuya karşı olan bakış açısı üzerine düşünür. Okuma metninde kullanılan yazı tekniğini, metindeki konu geçişlerini ve bağlantıları belirler.

Metni, metinsellik ölçütleri (bağdaşıklık, bağlaşıklık ve tutarlılık) bağlamında değerlendirirken sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini de fark eder. Metindeki örtük anlamları ve okuma amacı doğrultusunda ilerleyip ilerlemediğini fark eder. Yazarla ve metin kahramanıyla empati kurarak okuma yapar. Metindeki sorunlara farklı çözümler üretir ve metinde yer almayan sorun ve çözümlere yönelik de düşünür. Metnin kurgusunu anlamının yanı sıra metnin önceki ve sonraki aşamalarını kurgular. Okuduklarını gerçek dünyayla karşılaştırabilir. Metinlerarasılık ilkesine uygun olarak okuduğu metni ön bilgileriyle karşılaştırır ve aralarında benzetmeler yapabilir.

➤ *Okumayı, Okunanı Değerlendirme*

Okuduğunu dil-anlatım, içerik ve şekil yönünden değerlendirerek okuma öncesi tahminlerinin ne kadar doğrulandığını kontrol eder. Okuma sonucundaki eksikliklerinin ve üstün noktalarının farkına varır. Okuma becerisini geliştirebilmek adına eksikliklerini gidermenin, üstünlüklerini yükseltmenin yollarını arar. Okuduğu metinden edindiği bilgilerin yararlı olanlarını gündelik hayatında kullanmaya çalışır. Okuma becerisinde daha başarılı olabilmek için yeni okuma şekilleri tasarlar. Okuduğu metne ilişkin yeterliliğini belirlemek, yeni anlamlar çıkarmak, okuduğu ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirlemek için yazılar yazar. Çevresindeki diğer bireylerin kendi

yaptıkları okumalarıyla ilgili değerlendirmelerini dinler ve kendi okuduklarıyla ilgili değerlendirmeleri ise çevresindeki kişilerle paylaşır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmamıza yol gösterici olacağı düşünüldüğünden hem yaratıcı yazma hem ileri okuma hem de yazma ve okuma ilişkisini ele alan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yaratıcı Yazma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ak (2011), yüksek lisans tez araştırmasında yaratıcı yazma tekniklerinin, 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi yazılı anlatım becerileri ve yazma tutumu üzerindeki etkisini görmeyi amaçlamıştır. Ön test-son test yarı deneysel desenle yürütülen araştırmanın sonucunda yazılı anlatım becerisi ve yazma tutumu ön test-son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş ve yaratıcı yazma tekniklerinin yazılı anlatım becerisi ile yazma tutumunu geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Yine yaratıcı yazma çalışmalarının yazılı anlatım becerisine olan etkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Duran, 2010), yaratıcı yazma tekniklerine uygun hazırlanan etkinlikle yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akdal (2011) tarafından yapılan tez araştırmasında Türkçe dersinde 5. sınıf öğrencilerine metinler arası okuma yaklaşımı uygulanmış ve metinler arası okuma yaklaşımının yaratıcı yazma becerilerini nasıl etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin, yaratıcı yazma becerilerine ilişkin kontrol grubu öğrencilerine göre sekiz alt boyutta daha fazla gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Aktan (2013), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve öğrencilerin yaratıcı yazma konusunda başarısız; kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre kısmen daha iyi olduklarını tespit etmiştir.

Akdal ve Şahin (2014), metinlerarası okuma yaklaşımının yaratıcı yazmayı geliştirmedeki etkisini görmek amaçlı yaptıkları araştırmada metinlerarası okuma yaklaşımıyla, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin (yaratıcı ve özgün fikirler

oluşturma, fikirleri organize etme, uygun sözcük seçimi açısından) geliştiğini tespit etmişlerdir.

Alar (2018), araştırmasında clustering (kümeleme) yaratıcı yazma yönteminin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisini ne düzeyde etkilediğini görmeyi amaçlamıştır. Tek gruplu yarı deneysel desenle tasarlanan araştırmanın sonucunda clustering (kümeleme) yaratıcı yazma yönteminin uygulandığı grup lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Ataman (2006) yaptığı çalışmada yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma konusunu ele almıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin ve öğretmenlerin diğer yönlerini de kullanmaya özendirerek önemli düşünme yeteneklerinin ilerlemesini sağlayacak bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Avcı (2013), yaratıcı yazma etkinliklerinin, 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerini ve yazma kaygılarını ne düzeyde etkilediğini görme amaçlı bir araştırma yürütmüştür. Gerçek deneysel modele uygun tasarlanan araştırma sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yazma eğilimlerinde anlamlı fark oluşturduğu ama yazma kaygılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Başkök (2012), yüksek lisans tezinde yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılık seviyelerine ve Türkçe dersine olan tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde yapılmış olup yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma tekniklerinin, yaratıcılığın farklı boyutları üzerinde etkileri olduğu ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlarını arttırdığı tespit edilmiştir.

Bayat (2016), konuşma etkinliklerine dayanan bir yaratıcı yazma eğitimi programı geliştirmiş ve bu programın ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları ve yazma tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda ise deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Beydemir (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma tekniğinin yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yaratıcı yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazma erişimlerinin ve yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Bulut (2014), araştırmasında TÜDÖP'te (2006) yer alan 42 kazanımı yaratıcı yazmaya uygunluk açısından değerlendirmiştir. Bu kazanımlardan 10 tanesinin yaratıcı yazmaya uygun olduğunu tespit eden Bulut, yazma kazanımlarının büyük çoğunluğunun yaratıcı yazmaya uygun olmamasını, yaratıcı düşünmeye gereken önemin verilmemesinden kaynaklandığını bunun da yazma becerisini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Dalkılıç Fer (2017), ilköğretim 3. sınıf öğrencileriyle beraber çalıştığı araştırmasında, yaratıcı yazma çalışmalarını etkili ve verimli kılacak etkinlikler tasarlamak, tasarımları uygulamak ve uygulamaları süreç ve sonuç olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise yaratıcı yazım çalışmaları sayesinde katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini, yaratıcı yazımların, özgünlüğe dolayısıyla iraksak düşünmeye etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Demir (2011), ilişkisel tarama modeli kullandığı araştırmasında 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları, öğrenme amaç yönelimleri ve performans amaç yönelimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak bunun yanında öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ve yazma öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda konu seçiminin serbest olduğu durumlarda öğrencilerin daha yaratıcı yazılar yazdığı, yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür.

Demir (2013), araştırmasında küçürek öykünün tanımını yapmış ve yaratıcı yazma için bir yöntem olarak kullanılabilirliğini vurgulamıştır. Demir (2013), araştırma sonucunda küçürek öykü sayesinde öğrencinin yazarken sıkılmayacağı, günlük hayatında karşılaştığı olay ve durumlara yazar hassasiyetle yaklaşacağı ve bu yönde gözlemler oluşturacağından bahsetmiş ve küçürek öykü türünde oluşturulan yazıların, öğrencinin duygu, düşünce, hayal ve beklentilerini özgürce yazdığı etkinlikler olması sebebiyle yaratıcı yazmayı geliştirdiğini belirtmiştir.

Dolmaz ve Kaya (2017), tarama modeli kullanarak öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Bu inceleme sonucunda da yaratıcı yazma becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği fakat bilim kurgu filmlerine ve bilim-teknoloji dergi ve gazetelerine ilgi

durumlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Dolmaz ve Kaya (2019), farklı bir çalışmalarında da öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki akademik başarılarına ve okuma alışkanlıklarına (okuma sıklığı) göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda da öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin okuma alışkanlıklarına, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki akademik başarı puanlarına göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir.

Dorlay (2018), 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini araştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelin kullanıldığı araştırma sonucunda yaratıcı yazma etkinlikleri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Duman ve Göçen (2015), dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamış ve araştırma sonucunda dijital hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin yazılarında orijinal fikirler geliştirmelerine, akıcı ve esnek düşüncelerine, kelimeleri doğru kullanmalarına, cümle yapılarını geliştirmelerine, metni iyi organize etmeye olumlu etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Duru (2014), yüksek lisans tez çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı çalışmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerine geleneksel yöntemle kıyasla daha çok etki sağladığı; ancak yazma eğilimi açısından ise bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2012), iş birlikli yaratıcı yazma ve TÜDÖP'te yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum değişimleri arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğu ve bu sonuçların da öğrenci görüşlerine dayanan nitel bulgularla desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2018), yarı deneysel modelin uygulandığı çalışmada yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisini

incelemiş ve yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Göçen (2018a), sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma tekniklerini deneyimlemeleri ve değerlendirmelerini amaçladığı çalışmasını eylem araştırması olarak planlamıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenleri, yaratıcı yazma tekniklerinin yaratıcılığı ve yazma becerisini geliştirdiğini, öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılığını sınırlamadan yazabilmesinde faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı tekniklerin öğrencilerin bireysel farklılıkları, sınıf seviyeleri gibi sebeplerden ötürü uygulamasının sıkıntılı olabileceği sorununu da dile getirmişlerdir. Ayrıca Göçen (2018b), farklı bir çalışmada da yaratıcı yazma çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin yazma hevesine, sevgisine, yazma kaygısı hissetmemesine ve yazma becerilerini geliştirmelerine olumlu etki ettiği, yazmaya yönelik tutumu ve yaratıcı yazma akademik başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen görüşlerine dayanan diğer bir çalışmada da sınıf öğretmenleri yaratıcı yazmanın birçok avantajı olduğunu ve neredeyse hiç dezavantajı olmadığını belirtmişlerdir (Akkaya, 2014).

Karadağ (2018), teknolojik gelişmelerin getirisi olan bir uygulama çerçevesinde araştırmasını tasarlamış ve bu uygulamanın (Storybird), 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına nasıl etki ettiğini görmeyi amaçlamıştır. Sürece dayalı uygulama sonucunda öğretim teknolojilerinden biri olan Storybird uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini ve tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür. Bu sonuç öğrenci görüşleriyle de desteklenmiştir.

Karakaş (2011), yaratıcı yazma çalışmalarının İngilizce yazma becerisini nasıl etkilediğini araştırmış ve çeşitli yönlerden (dil bilgisi, metnin orijinalliği, organizasyonu vb.) yaratıcı yazma çalışmalarının İngilizce yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yine bezer bir çalışmada yaratıcı yazma çalışmalarının, yabancı dilde yazma gelişiminde ve daha iyi yazma farkındalığı kazandırılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir (Küçükali, 2011).

Kardaş ve Tutak (2016), yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazarlık becerilerinin geliştirilmesinde mikro öğretimin geleneksel öğretime göre daha başarılı sonuçlar sunduğunu belirtmişlerdir.

Kasap (2019), doktora tez çalışmasında yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem araştırmasında yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2013), ilgili literatür çalışmalarından yola çıkarak yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir yöntem ve teknikleri incelemiştir. İnceleme sonucunda ise şiir, öykü, müzik, karikatür ve istasyon tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir.

Kaya (2016), yüksek lisans tez çalışmasında üst bilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma yaklaşımının, 4. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini ne derecede geliştirdiğini ve uygulama sürecinde öğrencilerin yazma performanslarında nasıl bir değişim olduğunu görmeyi amaçlanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu çalışma üst bilişsel stratejilerin hikâye yazma becerisine uyarlanması açısından da önemlidir.

Kaynaş (2014), yüksek lisans tez çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin, babanın mesleği, öğrenim görülen okul gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Kılıç (2018), 9. sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma tutumlarına olan etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Karma yöntem araştırmasında drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kırbaş'ın (2010) araştırmasında 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarında yaptıkları yazım, noktalama ve plânlama hataları tespit edilmeye çalışılmış ve araştırma sonucunda bu hataların öğrenim görülen okul, cinsiyet, babanın annenin eğitim durumu, kitap okuma alışkanlığı, kitap okuma türü gibi değişkenlere göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir.

Kırmızı (2009), Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yazmaya yönelik tutuma ilişkin olarak son testlerde deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine önemli derecede anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kırmızı (2011), 4. ve 5. sınıf öğrencilerine ait yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirerek bu ürünlerinin niteliğini belirlenen ölçütler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen yazılı metinler ayrıntılı şekilde incelenerek öğrencilerin yaratıcı yazma konusundaki yeterlikleri belirlenmeye çalışılmış ve bu metinlerin genel olarak öğrencilerin akıcı ve çok özgün olmayan sıradan düşüncelerin yazıldığı metinler olduğu tespit edilmiştir.

Kırmızı (2015), makale çalışmasında yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisini incelemiş ve eğlenceli, yenilikçi ve hata yapma kaygısından uzak olarak değerlendirdiği yaratıcı drama ve yaratıcı yazma çalışmalarının, bireyin kendini özgürce ifade etmesine yardımcı olduğu sonucuna varmıştır.

Kırmızı ve Kasap (2017), çalışmalarında yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine olan etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Uygulamalı çalışma sonucunda yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kuvaç (2008), yaratıcı yazma tekniklerinin, öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada, yaratıcı yazma tekniklerinin geleneksel yazma tekniklerine kıyasla daha başarılı bulunduğu, Türkçe dersindeki başarıları kabul edilebilir düzeyde arttırdığı ve söz varlığını geliştirdiği sonucuna varılmıştır. 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen farklı bir çalışmada da aynı sonuca ulaşılmıştır (Korkmaz, 2015). Ayrıca yapılan diğer bir çalışmada da yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya ilişkin tutumu ve yaratıcı yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir ve Çevik, 2018).

Maden ve Durukan'ın (2010) makale çalışmasında, istasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine karşı tutum üzerinde geleneksel yöntem çalışmalarına kıyasla daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Maltepe (2006), doktora tez çalışmasında Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını (kompozisyonları) yaratıcı yazma tekniğinin özellikleri açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma desende oluşturulan araştırma sonucunda; Türkçe derslerindeki uygulamaların öğrencileri yaratıcı yazmaya yönlendirebilecek hazırlık süreçlerini ve yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini yeterince içermediği ve öğrencilerin, yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri, özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları görülmüştür.

Mercan (2016), farklı olarak Coğrafya konularını öğrenmede 10. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma yoluyla elde ettiği hikâyelerin sınıf içi çalışmalarda kullanılmasının, öğretimi nasıl etkilediğini görmeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenli araştırma sonucunda yaratıcı yazma destekli sınıf içi etkinlikleri ile öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında artış gözlenmiştir.

Oğuz (2017), yüksek lisans tez çalışmasında masalları birleştirme yoluyla öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Hem nitel hem de nicel verilerin kullanıldığı çalışmada, uygulanan masal birleştirme ve uygulama sürecinde masal metnini yaratıcı oluşturma ve üretmeye, yaratıcı anlama ve çözümlenmeye, yaratıcı canlandırmaya ve yaratıcı özdeşleştirmeye ilişkin gelişme kaydettikleri tespit edilmiştir.

Öztürk (2007), 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla deneysel desenli yaptığı çalışmada deney grubuyla on dört hafta boyunca yaratıcı yazma çalışmaları yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda ise deney grubu öğrencilerinin yazmaya karşı olan düşünceleri kontrol grubuna göre daha olumlu yönde gelişme göstermiştir.

Peker (2015), araştırmasında yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniği ile yaratıcı yazma tekniğinin karşılaştırılmasını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda özel mülkiyet/yarım bırakılmış materyal metodunun yaratıcı yazmaya hazırlık sürecinde öğrencilere diğer tekniklerden daha fazla katkı sağlayacağı, Türkçe dersleri kapsamında öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için özel mülkiyet/yarım bırakılmış materyal tekniğinin kullanılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir.

Maltepe (2006), doktora tez çalışmasında yazma öncesi sürece önem verilmesi gerektiğini belirtmiş ve yazma sürecinde öğrencinin yaratıcılığını açığa çıkaracak etkinlikler yapılması gerektiğini söyleyerek öğretmenlere önerilerde bulunmaktadır.

Sever (2013), yüksek lisans tez çalışmasında süreç temelli yazma modellerinin 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test yarı deneysel modelin kullanıldığı araştırmanın birinci deney grubunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, ikinci deney grubunda 6+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, kontrol grubunda ise TÜDÖP'te (2006) yer alan yazma çalışmaları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grupları lehine anlamlı bir farklılık görülse de iki deney grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Temizkan (2010), çalışmasında yazma sürecine ve öğretim ortamlarının niteliğine değinmiş; yargılanma korkusu oluşturmayan, bilişsel ve duygusal rahatlık veren bir sınıf ortamında öğrencilerin özgürce daha rahat yazı yazacaklarını belirtmiştir.

Temizkan (2011), çalışmasında yaratıcı yazma etkinliklerinin yükseköğretim öğrencilerinin öykü türünde metin yazma becerilerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel modelde yürütülen bu çalışma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yazma becerisi ölçeğine göre son testte almış oldukları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Çalışma sonunda öğretmen yetiştiren kurumların ilgili bölümlerinde yaratıcı yazma derslerinin okutulması gerektiği, öğretmen adaylarına yaratıcı yazmanın hem kuram hem de uygulama yönleriyle ilgili nitelikli bir şekilde eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Temizkan ve Yalçınkaya (2013), ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin hikâye türüne ilişkin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Genel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada hikâye temelli yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmenleri tarafından yeterli düzeyde uygulanmadığı tespit edilmiştir. Yine öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada öğretmen adayları, müze eğitimi çerçevesinde uyguladıkları yaratıcı yazma etkinliğinin; empati becerisini, merak duygusunu ve hayal gücünü geliştirici, ilgi çekici, eğlenceli, bilgilendirici ve uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir (Tuna, 2018).

Tonyalı (2010), yüksek lisans tezinde yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirmede ve yaratıcılık seviyelerini artırmada etkili olup

olmadığını incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri arasında yapılan ilişkisiz ölçümler t-testi sonucuna göre iki grubun da yaratıcı yazma becerilerinde artış gözlenmiştir. Bu artış deney grubunda daha yüksek oranda olmasına rağmen iki grup arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Urhan (2016), yüksek lisans tezinde masalların, yaratıcı yazma ve yazılı iletişim becerisine bir etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada masalların yaratıcı yönünden faydalanılarak öğrencilerdeki yaratıcı yazma ve yazılı iletişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise masalların, yaratıcı yazma ve yazılı iletişim becerilerine ciddi katkıları olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldırım (2018), Türkçe öğretmeni adaylarıyla çalışarak yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisini nasıl etkilediğini incelemiştir. İncelemeler sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunun yazmayı ihtiyaç olarak görmediği, yazma kaygısı taşımadıkları, yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma tutumunu olumlu yönde etkilediği, yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Yüksel (2016), 5. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin sözel yaratıcılıkları ve öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisinin araştırıldığı çalışmalarda (Top, 2013; Uzun, 2015), bu çalışmaların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öz yeterlik algılarını ve yazma süreçlerini etkin hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Yaratıcı Yazma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Arshavskaya (2015), daha az motive olan öğrencilerin ilgisini çekmek için, ikinci dil kursunda bulunan öğrencilere bir dizi yaratıcı yazı ödevi uygulamıştır. Öğrencilerin yazdıklarının içeriğine ve bunların yaratıcı yazmaya ve eleştirel pedagojiye

yönelik tutumlarına odaklanan araştırma sonucunda tüm katılımcılar, ödevi yazma becerilerinin geliştirilmesi için hem eğlenceli hem de faydalı bulduklarını belirtmiştir. Araştırmacı tarafından ikinci dil kurslarında yaratıcı yazarlığın daha fazla kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Chaiyadejkamjorna, Soonthonrojana ve Sangkhaphanthanon (2017), araştırmalarında Mattayomsueksa'nın üç öğrencisi için bir yaratıcı yazma öğretim modeli oluşturmayı (9.sınıf seviyesinde) ve kullanılan modelin sonuçlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma öğrencilerin şu anki Tay dilini öğretme ve öğrenme durumları ile ilgili sorunları ve ihtiyaçları; yaratıcı yazma eğitimi için bir model oluşturma ve kullanılan modelin sonuçlarını araştırma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin geliştirilen modelle daha başarılı oldukları ve bu modeli kullanmaktan dolayı memnuniyet duydukları tespit edilmiştir.

Fishco (1996), araştırmasını yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık ölçeğine dayalı yaratıcılık açısından yazma becerilerini analiz etmeye yönelik tasarlamıştır. Çalışmada aynı zamanda bu öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri incelenmekte ve yaratıcı yazma puanları ile okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişki cinsiyet, yaş, zekâ ve ilgi gibi değişkenler de göz önünde bulundurularak analiz edilmektedir. Analizler, daha iyi okuyucuların aynı zamanda daha iyi yaratıcı yazarlar olduğunu göstermiş ve yazıdaki yaratıcılığın ve okuduğunu anlama kavramının ilişkili olduğu varsayımı kabul edilmiştir.

Henry (2003), araştırmasında sözsüz resimli kitaplar aracılığıyla oluşturduğu yaratıcı yazma programıyla ortaokul öğrencilerinin sözlü ve yazılı olarak hikâye çizgileri geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Bu amaç çerçevesinde öğrenciler, çeşitli sözsüz resimli kitapları keşfedecek; sözsüz resimli kitaplar için sözlü hikâye çizgileri geliştirecek; sözsüz resimli kitaplar için yazılı hikâye satırları geliştirecek ve akranlarının geliştirdiği hikâye çizgilerini eleştireceklerdir.

Manery (2016), doktora tez çalışmasında yaratıcı yazmanın öğretilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu vurgulamış, bu noktada yaratıcı yazma becerisinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmen etkenine dikkat çekmiştir. Manery, araştırmasında öğretmenlerle çalışmış ve onların yaratıcı yazma etkinliklerini nasıl planladıkları ile ilgili görüş almıştır. Elde edilen bulgular ise öğretmenlerin, farklı ve gelişigüzel bir anlayışla yaratıcı yazma çalışmalarını planladıklarını göstermiştir.

Araştırma sonunda öğretmenlere ders planları ve yaratıcı yazma süreçlerinin nasıl planlanacağı hakkında örnekler sunulmuştur.

Nasir, Naqvi ve Bhamani (2013) çalışmalarında 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım (kompozisyon) becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Yazma becerilerini destekleyen yaratıcı yazma gibi stratejilerin uygulandığı araştırmada bu stratejilerin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Pardlow (2003) doktora tez çalışmasında yaratıcı yazma tekniklerinin yazma becerisi nasıl etkilediğini görmek adına öğrencilere yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrenciler gözlemlenmiş ve uygulama sonrasında öğrencilerle bireysel ve grup hâlinde görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulguların analizi sonucunda yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Promnont ve Rattanavich (2015), yaptıkları araştırmada yoğunlaştırılmış dil öğretim modeli aracılığıyla on birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yaratıcı yazma becerilerini ve memnuniyetlerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Uygulama sonucunda İngilizce okuma ve yaratıcı yazma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Rowinsky'in (2010), çalışmasında öğrencileri ikinci dilde yazmaya motive etme düşüncesi yer almaktadır. Öğrencilerin sürekli olarak aynı ve sıkıcı metinler yazdıkları dile getirilmiş ve onların yaratıcılıklarını ortaya çıkararak metnin ötesinde düşünmelerini sağlayacak, öğrenmelerini şekillendirecek bir hikâye metni yazmaları amaçlanmıştır. Yazılan hikâye metninin, verilen bir kartpostalı hikâye etmesi ve metnin başlığı, içeriği, ana düşüncesi arasında bağ kurulabilecek en az 100 kelimedenden oluşması istenmiştir. Araştırmacı, bu çalışmanın ilham verici ve öğrenci güvenini artıran yeni bir yaklaşım ortaya koyduğunu savunmuştur.

2.2.3. İleri Okuma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Akkuş (2019), yüksek lisans tez çalışmasında öğrenim düzeyi farklı olan ortaokul lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, öğretim

kademelerine göre farklılaştığı, okuma sıklığıyla pozitif bir ilişkide olduğu, cinsiyete göre ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Beysel (1999), tez çalışmasında iki ayrı grup hâlinde başarılı ve daha az başarılı metin okurları olarak nitelendirdiği öğrencilerin okuma esnasında kullandıkları stratejileri incelemiş ve bu stratejileri karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda başarılı okurların daha az başarılı okurlara oranla daha sık strateji kullandığı ve bu stratejilerin yeniden okuma gibi pozitif stratejiler olduğu tespit edilmiştir.

Çeliköz (2018), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme becerilerini incelemiş; beceri düzeylerinin kıdem ve cinsiyete göre farklılaşıp, farklılaşmadığı belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin üst bilişsel okuma stratejilerini sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, becerilerin cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmadığı gözlenirken 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin ise bu stratejileri daha sık kullandıkları tespit edilmiştir.

Edizer, Dilidüzgün, Başoğul, Karagöz ve Yücelşen (2018), çalışmalarında 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerini, metin türüne uygun üst bilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-teknikleri bağlamında değerlendirmişlerdir. Çalışmada metnin türüne özgü okuma yöntem-teknikleri ile üst bilişsel okuma stratejilerinin işletilmediği; her metin türünde aynı okuma stratejilerinin kullanımının ön görüldüğü tespit edilmiştir.

Özden'in (2018), çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının bilinçli okur olup olmadıklarını görmek adına üst bilişsel farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Katılımcıların üst bilişsel genel okuma stratejilerinde sınıf değişkeni farklılık göstermezken bu değişkenin problem çözme stratejileri ve okuma stratejilerini destekleme alt boyutlarında farklılık gösterdiği görülmüştür.

Babacan (2012), sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları üst bilişsel okuma stratejileri ile baskın olan zekâ alanları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin her iki boyutunu (analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler) da sıklıkla kullandıkları ve baskın olan zeka alanlarının ise içsel zeka olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt (2013), yüksek lisans tez çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler

açısından incelemiş ve bunların okuma düzeyleri ile ilişkisini tespit etmiştir. Tarama modeline uygun gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda ise beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, okulun bulunduğu çevre ve ailenin kitap satın alma imkânı gibi değişkenler ile üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı farklılık bulunurken, çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişiye göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Kana (2014), makale çalışmasında ortaokul öğrencilerinin kullandıkları okuma stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Korelasyonel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin en çok sessiz okumayı, en az söz korusu tekniğini kullandıkları; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okuma stillerini etkili olarak kullandıkları ve ailesi her gün okuyan, kendini ileri okur olarak nitelendiren öğrencilerin farklı okuma stilleri kullandıkları görülmüştür.

Karatay (2009), çalışmasında öğrencilerin herhangi bir metni kavramak, eleştirmek ve değerlendirmek için gerekli olan okuma sürecini planlama, düzenleme ve değerlendirme ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini belirleyen bir ölçme aracı geliştirmiştir. Likert tipli bu ölçek, okuma sürecinin aşamalarını kapsayan toplam 32 maddeden oluşmaktadır.

Melanlıoğlu (2014), çalışmasında okuma eğitiminde üst biliş strateji eğitiminin öğrencilerin okuma kaygıları üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Ön test-son test gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışmanın sonucunda okuma eğitiminde üst biliş stratejileri kullanmanın okuma kaygısını azaltmaya yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Özbay ve Bahar (2012), makale çalışmalarında okuma, okuduğunu anlama, okur, ileri okur ve üst biliş hakkında bilgi vermişlerdir. İleri okuma becerilerine sahip olmanın bir şeklinin de okuma sürecinde üst biliş stratejilerini kullanmak olduğunu ifade etmişlerdir. Daha sonra üst bilişsel stratejileri kullanabilen ileri okurun sahip olduğu becerileri maddeler hâlinde sıralamışlardır.

Razi'nin (2010) doktora tez çalışmasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan biliş üstü okuma stratejileri öğretim programının, biliş üstü okuma stratejileri ve okuduğunu anlamaya olan etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmacı, deneysel desende gerçekleştirilen çalışmada, uygulanan programın geleneksel okuma dersine oranla okuduğunu anlamayı önemli derecede arttırdığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda üst bilişsel okuma stratejileri konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi ve okuyucuların bu konuda eğitilmelerini önerilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde, yukarıda temas edilen kaynaklarda da görüldüğü gibi akademik seviyede yaratıcı yazma ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Bununla beraber yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerine olan etkisinin incelendiği bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Ayrıca üst bilişsel stratejilerin kullanıldığı ileri okumanın yer aldığı çalışmalar çok kısıtlıdır. Yapılacak bu araştırma hem bu eksiklikleri gidermek adına literatüre katkı sunmak hem de genelde yazma becerisinin okuma becerisine olan etkisini görmek adına önemlidir.

2.2.4. İleri Okuma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Cox-Magno (2018), üst bilişsel okuma stratejisinin zihinsel engelli anaokulu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır ve araştırma sonucunda üst bilişsel okuma stratejisinin (müdahale) zihinsel engelli anaokulu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Law (2009), çalışmasında öğrencilerin zekâ ve yetenekle ilgili örtük inançları, yani 'atfetme inançları' ile motivasyonları, okuma stratejileri ve okuduğunu anlama konusundaki üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Ulaşılan bulgular ise öğrencilerin zekâ ve yetenek hakkındaki örtük inançlarının, içsel motivasyonlarının ve okuma stratejilerinin kullanımına ilişkin üst bilişsel farkındalıklarının, okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Pereira ve Deane (1997), çalışmasında bilişsel ve üst bilişsel strateji kullanımını değerlendiren “Okuma Stratejisi Kullanımı (RSU)” ölçeğinin geliştirilmesi ve doğrulanması amaçlanmıştır. Yapı geçerliği sağlanan ölçeğin ilgili faktörleri (yani, başarı, kaygı, algılanan değer, öz yeterlik ve sebat) arasında öngörülen kavramsal ilişkiler doğrulanmış ve ölçek literatüre kazandırılmıştır.

Taraban, Kerr ve Rynearson'un (2004) çalışması, üniversite öğrencilerinin anlama stratejileri ve okula ilişkin materyalleri okurken okuma stratejilerini nasıl kullandıklarını ölçmek için tasarlanmış bir öz bildirim aracının geliştirilmesini ve

onaylanmasını açıklamaktadır. Metabilişsel Okuma Stratejileri Anketi'nin (MRSQ) iki yapılı bir ölçme gerçekleştirdiği görülmüştür: “Okuduğunu anlama amaçlı analitik bilişler, okuduğunu anlama ve akademik performansı hedefleyen pragmatik davranışlar.”



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

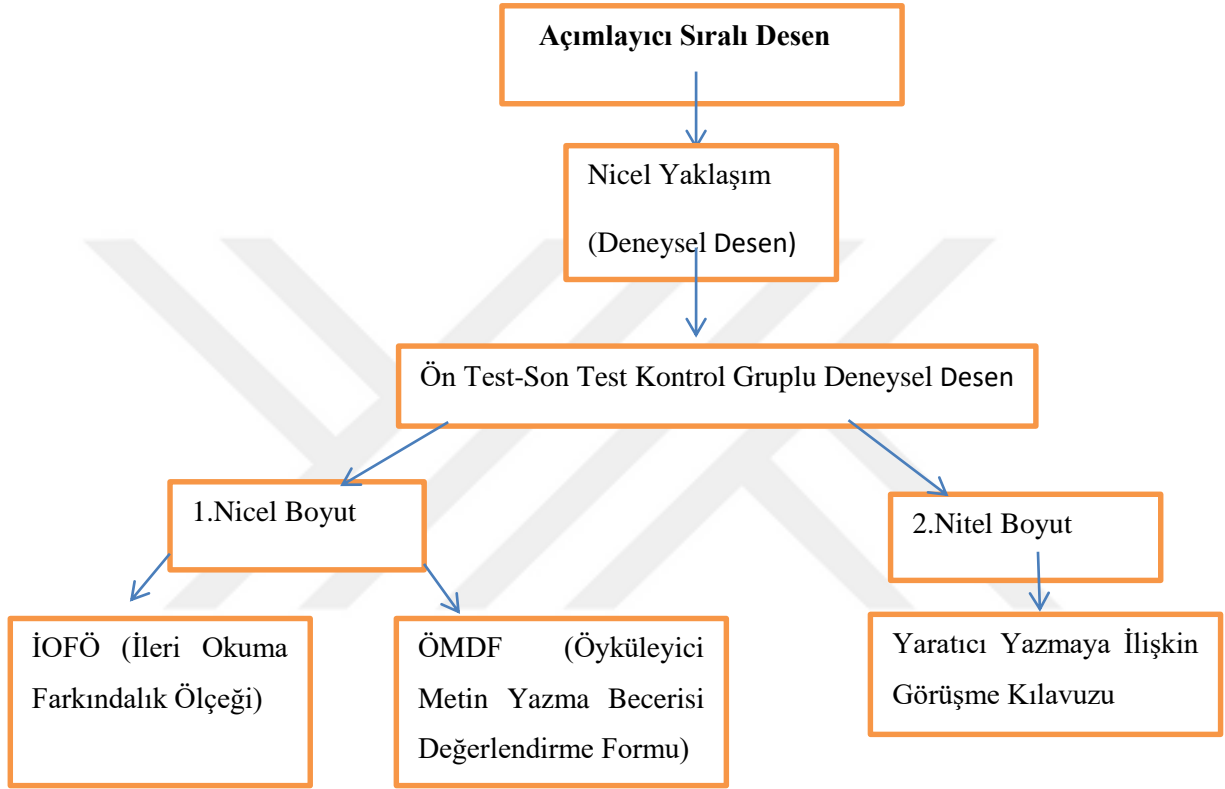
Bu bölümde araştırmanın yöntemi, “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları”, “Deneysel İşlemler” ve “Verilerin Analizi” başlıkları altında açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Model, bir mimarın, yapacağı bina için maket yapması; bir matematikçinin, çözeceği bir problem için formüller geliştirme çabasıdır (Karasar, 2017). Araştırma modeli de araştırmayı gerçekleştirmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen bir plandır.

Yaratıcı yazma çalışmalarının hem öyküleyici metin yazmaya etkisini görmek hem de ileri okuma ile ilişkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen araştırma, nitel ve nicel araştırma stratejilerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemli desen ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırması, bir tek araştırmada veya yakın ilişkili çalışma dizisinde nicel ve nitel verilerin veya tekniklerin birleştirildiği/karıştırıldığı araştırma yaklaşımıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Her araştırma stratejisinin güçlü yanları bulunmakta; bu stratejiler birlikte kullanıldığı zaman araştırma modeli daha da güçlendirmektedir ve böylelikle hem genişliğine hem de derinlemesine daha zengin bulgulara ulaşılabilmektedir (Maltepe, 2006). Bu araştırmada karma yöntem araştırması başlığı altında bulunan desenlerden (yakınsayan paralel karma yöntemler, açımlayıcı sıralı karma yöntemler, keşfedici sıralı yöntemler, çok aşamalı karma yöntemler vs.) açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı karma yöntemler, araştırmacının ilk olarak nicel çalışmayı yürütüp sonuçları analiz etmesi, sonrasında bu sonuçları nitel araştırmayla daha ayrıntılı bir şekilde açıklamak için yeniden yapılandırılmasını içeren bir desendir (Creswell, 2017). Çalışmada bu desenin kullanılma amacı; nitel aşamayı, nicel verilerin içindeki ilişkileri

ve yönelimleri açıklamak için kullanılmaktadır (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson 2003). Bu bağlamda veriler toplanır, ayrı ayrı analiz edilir, bulguların karşılaştırılacağı boyutlar ve bu boyutlar arasında hangi bilgilerin karşılaştırılacağına karar verilir ve sonuçlar yorumlanır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırma desenine Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada; nicel araştırma stratejisi içerisinde yer alan “ön test-son test kontrol gruplu” yarı deneysel model ile nitel araştırma yöntemi birlikte kullanılmıştır. Gerçek deneysel desenler arasında yer alan “ön test-son test kontrol gruplu” modelde yansız atama ile oluşturulmuş olan iki grup söz konusudur. Yarı deneysel desenlerde ise grup katılımcıları yansız atama yoluyla belirlenmez (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 316). Bu araştırmada da öğrenciler, yansız olarak gruplara atanmadığından dolayı araştırma, yarı deneysel bir özellik taşımaktadır. Rastgele atama yoluyla belirlenen deney ve kontrol gruplu çalışmada iç tutarlığı sağlamak adına farklı yollara başvurulmuştur ve iki yedinci sınıf şubesindeki öğrencilerin ön test metinlerindeki

değerlendirme puanlarına ve birinci dönem Türkçe ders notlarına bakılmıştır. Öyküleyici metin yazma ve Türkçe dersi başarıları arasında pek bir fark gözlenmeyen iki sınıftan biri bağımsız değişkenin etkisinin araştırılacak olduğu deney, diğeri ise herhangi bir müdahalede bulunulmayacak olan kontrol grubu olarak belirlenmiştir; her iki gruba da deney öncesi ve sonrasında aynı araçlar ile ölçümler yapılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Çalışmanın nitel boyutunu oluşturan görüşme ise deneysel çalışma bittikten sonra deney grubu katılımcıları ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış form aracılığıyla yapılan görüşmenin amacı nicel boyutun katılımcı görüşleriyle anlamlandırılmasıdır. Açık uçlu mülakatlar, doğrudan gözlem ve yazılı doküman çözümlemesi şeklinde üç farklı yöntemle sahip olan nitel araştırmalarda; insanların deneyim ve algılarını içerik analizi yoluyla tespit etmek amaçlanır (Patton, 2014).

Araştırma uygulaması Elazığ'da bulunan bir ortaokulun 7. sınıf kademesindeki iki şubesi ile yürütülmüştür. Uygulama süreci ön test ve son testin de dâhil edilmesiyle haftada iki saat olmak üzere toplam on hafta olarak düşünülmüştür. Öncelikle iki sınıf öğrencilerine öyküleyici metin yazdırılmış ve “İleri Okuma Farkındalık Ölçeği” ile öğrencilerin ileri okumaya dair farkındalıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yazmış olduğu metinler “Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Daha sonra deney grubuyla sekiz hafta boyunca haftada iki saat olmak üzere öyküleyici metin yazmaya yönelik olarak yaratıcı yazma çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'nda var olan yazma çalışmaları herhangi bir müdahale olmadan işlenmiştir. Uygulamanın onuncu haftasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine yeniden “İleri Okuma Farkındalık Ölçeği” uygulanmış ve yine öyküleyici bir metin yazmaları istenmiştir. Son test çalışması olarak belirlenen öyküleyici metinler, kullanılan form aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu şekilde ön test ile son test arasındaki fark gözlemlenerek yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazmaya etkisi ve ileri okuma farkındalığı ile olan ilişkisine dair tespitte bulunulmuştur. Araştırmanın deneysel deseni Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Deneysel Araştırma Deseni

Gruplar	Ön test	Yöntem	Son Test
Deney Grubu	ÖÜ Metin Yazma	X	ÖÜ Metin Yazma
Kontrol Grubu	ÖÜ Metin Yazma	-	ÖÜ Metin Yazma
Hafta Süresi	1 Hafta	8 Hafta	1 Hafta

ÖÜ: Ölçek (İleri Okuma Farkındalık Ölçeği) Uygulaması

X: Yaratıcı Yazma Çalışmaları Uygulaması

Nicel veriler elde edildikten sonra nitel verilerle çalışmayı desteklemek adına deney grubundan gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen ve sayıca yeterli olduğu düşünülen öğrencilerle “Yaratıcı Yazma Çalışmalarına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kılavuzu” aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu form ile öğrencilerin yapılan uygulama çalışmasına dair görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın verileri elde edildikten sonra verilerin analizi yapılmış ve analizler, çalışmanın bulgular kısmında sunulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Nicel Boyut İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

Bu araştırmada örneklem belirlemesine gidilmemiş ve çalışma grubu tercih edilmiştir. Nitekim deneysel çalışmalarda örneklem saptamasına gitmek yerine çalışma grubu tercih edilebilir; çünkü üzerinde çalışılacak olan grup istenmedik değişkenler açısından denkleştirildiğinden böyle bir gruptan elde edilen veriler, aynı nitelikleri barındıran gruplar için de geçerli olabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016).

Çalışma grubu seçilirken araştırmacının kendi yargısını kullanmasıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmış ve çalışmanın daha düzenli ve kaliteli yürütüleceğinin düşünüldüğü (gönüllü olduğu görülen/yakın olan/ kolay erişilebilen) kurumla çalışılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, yüksek lisans-doktora tezleri ve benzeri bilimsel çalışmalarda en çok kullanılan desen olmakla beraber deneysel desenle yürütülen araştırmalarda bile örneklem alma zorlukları sebebiyle

sıklıkla tercih edilmektedir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015). Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini yürüten ve Elazığ il merkezinde bulunan bir devlet okulunun yedinci sınıfında öğrenim gören 66 öğrenci (35 deney grubu, 31 kontrol grubu) oluşturmaktadır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle söz konusu okulun idarecileriyle ve Türkçe öğretmenleriyle görüşülmüş, idareci ve öğretmenlerin araştırma için gönüllü oldukları görüldükten sonra uygulama faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi için Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK 1).

Resmi izinler alındıktan sonra deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Yedinci sınıf şubelerinin başarı durumlarının tespit edilmesi amacıyla yine idarecilerle ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu şubelerdeki öğrencilerin başarı durumlarını tespit etmek amacıyla öğrenciler, birinci dönem Türkçe dersi notları açısından karşılaştırılmış ve bu iki sınıfın idarecilerin de belirttiği gibi birbirine yakın bir başarı durumuna sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca başarı yönüyle birbirine yakın olduğu görülen bu iki sınıfa öyküleyici metin yazma becerisini görmek adına ön testler uygulanmış; bu sınıfların ön test sonuçlarının da birbirine yakın olup olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ön test başarı puanları, birinci döneme ait ders notları ve sınıf mevcutları karşılaştırılarak eğitime devam eden birbirine en yakın iki grup çalışma grubunu oluşturmuştur.

Deney ve kontrol grubu oluşturulurken aynı Türkçe öğretmenin sorumlu olduğu iki sınıfın seçilmesine dikkat edilmiş ve bu iki sınıfın da başarı yönüyle birbirine yakın sınıflar olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmacı birbirine en yakın iki gruptan birini deney, diğerini ise kontrol grubu olarak atamıştır. Gruplarda yer alan öğrenci dağılımlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Gruplarda Yer Alan Öğrenci Dağılımları

	1.Sınıf	2. Sınıf	Toplam
Kız Öğrenci	18 (%51.42)	15 (%48.38)	33 (%50)
Erkek Öğrenci	17 (%48.57)	16 (%51.61)	33 (%50)
Toplam	35 (%100)	31 (%100)	66 (%100)

Tablo 2'ye bakıldığında 1.Sınıf'ın %51.42'sini (n=18) kız öğrencilerin, %48.57'sini (n=17) erkek öğrencilerin; 2.Sınıf'ın ise %48.38'ini (n=15) kız öğrencilerin, %51.61'ini (n=16) ise erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Toplam katılımcı sayısında ise kız ve erkek öğrencilerin eşit bir dağılıma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Sınıfların, Türkçe dersi not ortalamaları bakımından birbirlerine yakın olup olmadıklarını görmek adına birinci dönem Türkçe dersi genel not ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma yapılırken verilerin normal dağılmadığı (DG öğrencilerin (ÇK/sh= -2.806, BK/sh= .758), KG öğrencilerin (ÇK/sh= -1.287, BK/sh= -.431)) görülmüştür. Bu nedenle de non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analize dair veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Birinci Dönem Türkçe Dersi Not Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

Grup	n	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Sınıf	35	78.59	35.54	1244	.471	.352
2. Sınıf	31	74.35	31.19	967		

Deney ve kontrol gruplarını belirlemek için iki sınıftaki tüm katılımcıların puan verileri üzerinden Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Tablo 3'e göre 1.Sınıf (\bar{X} =78.59) ile 2.Sınıf (\bar{X} =74.35) öğrencilerinin Türkçe dersi not ortalamaları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir (U= .471, p=.352>.05).

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında öğrencilerin yazma becerilerine dair ön test sonuçları da incelenmiş ve verilerin normalliği sağladığı (DG öğrencilerin (ÇK/sh= .128, BK/sh= -1.329), KG öğrencilerin (ÇK/sh= -.467, BK/sh= -1.325)) tespit edilmiştir. Ön test puanları karşılaştırılırken elde edilen verilerin istatistiksel olarak değerlendirilmesi için aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss) ve Bağımsız Gruplar t-testi analizine başvurulmuştur.

Tablo 4. Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
1. Sınıf	35	.9736	.30865	64	-1.717	.934
2. Sınıf	31	1.1030	.30177			

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

İki sınıfta bulunan tüm katılımcıların öyküleyici metin yazma becerilerine dair ön test sonuçları incelenmiş ve iki sınıfın ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t = -1.717$, $p = .934 > .05$).

Çalışmanın yürütüleceği iki şube öğrencilerinin hem Türkçe dersi genel not ortalamaları hem de öyküleyici metin yazma becerisi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Seçkisiz (yansız) atama ile yansız bir şekilde (kura yoluyla) 1. Sınıf deney, 2. Sınıf ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Yarı deneysel desen, yansız atanan deney ve kontrol gruplarını kullanır (örn. gruplar doğal bir bütün olarak araştırmaya katılmış olabilir) fakat katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanması söz konusu değildir (Creswell, 2017).

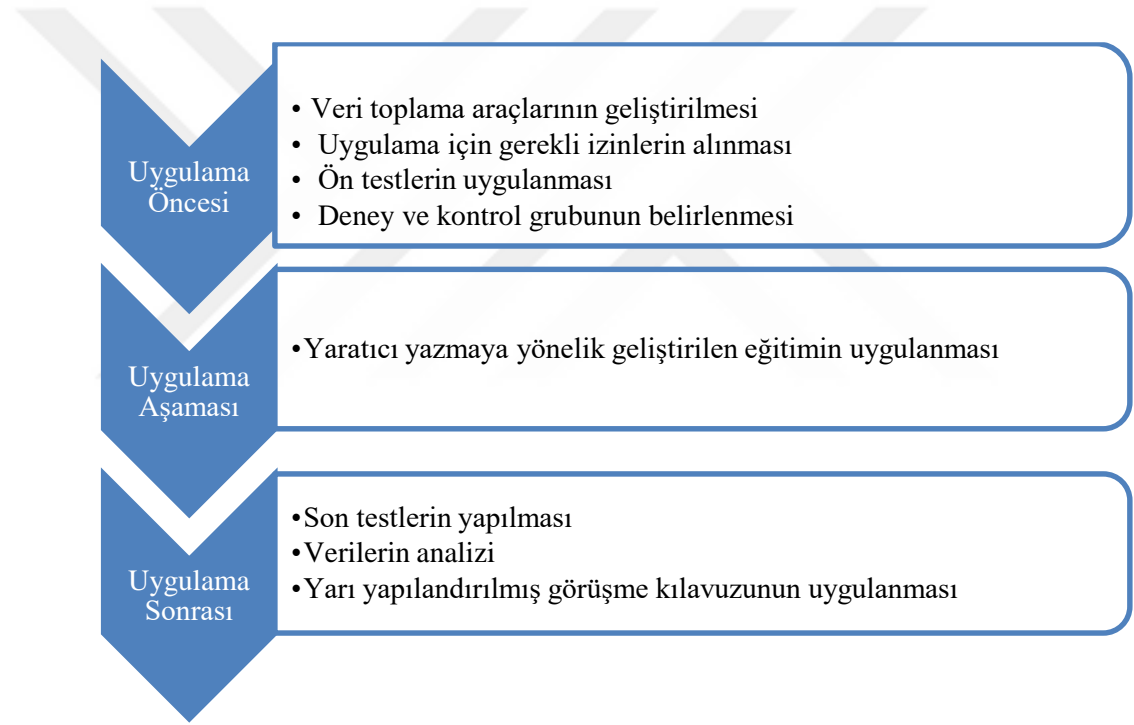
3.2.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

Yedi açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme, deney grubu içerisinde bulunan bazı katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan benzeşik (homojen) örnekleme kullanılmıştır. Benzeşik örneklem seçimindeki amaç, küçük ve benzeşik bir örneklem oluşturarak belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve bu örneklem türünde küçük bir örneklem grubu ele alınarak o gruba ayrıntılı bir şekilde çalışılmaktadır (Neuman, 2014). Bu şekilde, deney grubunda bulunan ve görüşlerini paylaşmak için istekli olduğu görülen 15 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Deneysel çalışmalardan sonra uygulanacak olan görüşmenin kullanıldığı araştırmalarda, çalışma grubu sayısının büyüklüğü veya küçüklüğü yerine, grubun ihtiyaç duyulan bilgi miktarını karşılayıp karşılamadığına bakılır (Türnüklü, 2000). Araştırmacı tarafından her görüşme adım adım yapılmış ve kodlanan verilerin birbirini tekrar ettiği görülünce

yeterli veri geldiğine kanaat getirildiğinden ve yeni veri gelmemeye başladığından katılımcı sayısı 21 kişiyle sınırlandırılmıştır. Fakat 21 katılımcıdan altısının heyecanlandığı, sorulara yeterli yanıt veremedikleri görülmüştür. Bu nedenle nitel veriler 15 katılımcıdan elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

3.3. Araştırma Süreci

Araştırma süreci uygulama öncesi aşama, uygulama aşaması ve uygulama sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Üç aşamada gerçekleştirilen araştırma süreci genel hatlarıyla Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Araştırma Sürecinin Şematik Gösterimi

3.3.1. Uygulama Öncesi Aşama

Uygulama öncesinde; uzman görüşlerine bağlı olarak bağımlı ve bağımsız değişkenlere, okul idarecilerinin görüşlerine bağlı olarak da uygulama grubunun hangi kademedede gerçekleştirileceğine karar verilmiştir. Ders saatlerinin daha uygun olması ve sınav hazırlıklarının olmaması sebebiyle 7. sınıflarla çalışılmasına karar verilmiştir. Uygun kademeye karar verildikten sonra çalışmanın uygulama ve pilot uygulamaları

için Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Resmi izinler alındıktan sonra literatür derinlemesine taranmış ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini görmek adına veri toplama araçlarının (Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu ve İleri Okuma Farkındalık Ölçeği) oluşturulması üzerine çalışılmıştır. Madde havuzları oluşturulan form ve ölçek, ilk şeklini almak üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden sonra forma son şekli verilirken ölçeğin ise pilot uygulamasına başlanmıştır. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması için her analiz için ayrı veri toplanmış ve açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden sonra ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Uygulama yapılacak olan okuldaki müdür ve Türkçe öğretmenleriyle görüşülmüştür. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen Türkçe öğretmenin sorumlu olduğu iki sınıfa İOFÖ uygulanmış ve ön test metinleri yazdırılmıştır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini engellemek adına öğrencilere metin yazmaları için iki konu verilmiş fakat bu konularda yazmak istemeyen öğrencilerin istedikleri herhangi bir konuda öyküleyici metin yazabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilere verilen konu listesine ekler kısmında yer verilmiştir (EK 3). Yazılan öyküleyici metinler, ÖMDF aracılığıyla araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Form ve ölçekten elde edilen veriler SPSS 23 programına aktarılmıştır.

Öğrencilerin okul idaresinden alınan birinci dönem Türkçe ders notları ile öyküleyici metin yazma becerilerinin ön test sonuçlarının analizi yapılmış ve bu iki sınıfın ders başarısı ve öyküleyici metin yazma becerisi yönüyle birbirlerine yakın sınıflar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda da bu sınıflardan biri rastlantısal olarak kontrol diğeri ise deney grubu olarak atanmıştır. Uygulamaya geçmeden önce uygulamada yapılacak olan etkinlikler, literatür göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Yaratıcı Yazın-Creative Writing Book (2017) kitabındaki etkinliklerden özellikle faydalanılmıştır. Uygulanmasına karar verilen bu etkinliklere uzman görüşü sonrasında son şekli verilmiştir.

3.3.2. Uygulama Aşaması

Uygulama aşamasında deney grubu öğrencilerine yaratıcı yazma çalışmalarını içeren bir eğitim programı uygulanırken kontrol grubu Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmalarına devam etmiştir. Deney grubu öğrencilerine uygulanan eğitim programı sekiz oturumdan oluşacak şekilde tasarlanmış ve her oturum iki ders saatinden oluşmuştur. Bu dersler deney ve kontrol grubu arasında oluşabilecek uygulayıcı farklılığını engellemek adına aynı öğretmen tarafından yürütülmüştür. Gerçekleştirilen uygulama sürecine ilişkin ders planları EK 8'de verilmiştir. Bu nedenle bu bölümde uygulamanın ayrıntılarına değinilecektir.

Her oturumu iki saatten oluşan sekiz oturumlu program, öğrencilerin ne kadar süre etkinliklere odaklanabildiğini, ders saatinin etkinlikleri uygulama noktasında ne kadar yeterli olduğunu görmek adına önemli olmuştur. Uygulama sürecinin ilk oturumunda yazma ve yaratıcı yazma kavramları hakkında öğrencilerin fikir sahibi olması istenmiştir. “Yazmaya merakı olan var mı aranızda? Yazmak sizin için ne ifade etmektedir? Özel bir metin türüne karşı ilgisi olan var mı? Daha çok okumayı sevdiğiniz metin türü aynı zamanda daha çok yazmak istediğiniz tür müdür? Yaratıcılık nedir? Yazma ile yaratıcılık arasında nasıl bir bağ kurarsınız?” gibi sorular aracılığıyla öğrencilerin bu kavramlar hakkında fikir sahibi olması ve beyin fırtınası yapması sağlanmıştır. Sınıfta oluşan beyin fırtınası sonrasında öğretmen bu kavramlar hakkında bilgi vererek yaratıcılık ve yaratıcı yazmaya dair okumalar yapmıştır. Daha sonra öğrencinin kendini yazı yoluyla ifade etmesini sağlayacak ilk etkinliğe geçilmiştir. İlk etkinlikler, metnin ilk aşaması olan cümle düzeyine yönelik hazırlanmıştır. İlk oturumda öğrencinin kendini ifade etmesini ve kendine dair düşüncelerini yazıyla ifade edebilmesini sağlayacak “Kim Olduğunu Düşünüyorsun?” etkinliği ve birbiriyle ilgisiz gibi görünen kelimeleri özgün ve estetik ifadeler hâlinde birleştirebilmesini sağlayacak “Kelime Bağdaştırma Etkinliği” yapılmıştır. Her etkinlik sonrasında öğretmen, sınıfı gezerek her öğrencinin yazdığını kontrol etmiş ve varsa yazım hatalarına yönelik dönütler vermiştir. Dikkat çekici, yaratıcılığı yüksek etkinlik cevaplarını sınıfla paylaşan öğretmenin, bu davranışını uygulama boyunca aynı özenle devam ettirmesi, uygulamanın iyi yönetildiğini düşündürmesi yönüyle dikkat çekmiştir.

İkinci oturumda öğrencinin cümle kurabilmesini pekiştirmek ve metnin hangi kısımlardan oluştuğuna dair öğrencileri bilgilendirerek metnin başlık kısmına yönelik farkındalık oluşturmak istenmiştir. Bu amaca yönelik öncelikle doğru cümleler kurabilmek adına “Boşluk Doldurma” etkinliği öğrencilere yaptırılmış ve hatalara dair dönüt verildikten sonra birkaç örnek cümle öğretmen tarafından sınıf içerisinde okunmuştur. Daha sonra ikinci amaca yönelik olarak metnin başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluştuğuna dair öğrenciler bilgilendirilmiş, “Başlık nedir? Metne nasıl bir başlık seçilmelidir? Başlık nasıl olursa dikkat çeker?” gibi sorular aracılığıyla öğrencilerin başlık hakkındaki bilgileri pekiştirilmiştir. Başlık kısmına dikkat çekildikten sonra diğer iki etkinliğe geçilmiştir. “Metne Uygun Başlık Seç!” adlı etkinlikte araştırmacı tarafından metne uygun bir başlık seçilmesi için metnin okunması ve öğrencilerin uygun gördükleri başlığı yazmaları istenmiştir. Yazılan başlık fikirleri sınıfla paylaşılmış ve beğenilen fikirler alkışlanmıştır. Son olarak “Başlıklar” etkinliğinde ise öğrenciler başlık kısmına dair yaratıcı fikirler üretebilmeyi öğrenmiş ve bu fikirleri ortaya koymuşlardır.

Üçüncü oturumda öğrencilerin öyküleyici metin yapısını fark etmesi, öyküleyici metin unsurlarına dair fikir sahibi olması, karakter unsuruna dikkat etmesi ve bu karakterleri metinde uygun bir şekilde kullanması amaçlanmıştır. Ayrıca “Cümle Genişletme” etkinliğiyle de yer, zaman ve nitelik belirten çeşitli kelimeler kullanarak cümleleri genişletebilmeleri istenmiştir. İlk olarak sorumlu öğretmen, öğrencilere öyküleyici metin ve unsurları (olay, zaman, mekân, kişiler ve bakış açısı) hakkında bilgi vermiş ve örnek bir hikâyeye metnini (Sinağrit Baba) sınıfa okumuştur. Hikâyeye üzerinden metnin unsurları hakkında konuşulmuş ve metnin hikâyeye haritası öğrencilerin katılımıyla tahtaya çizilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarına yönelik bilgileri pekiştirildikten sonra “Cümle Genişletme” etkinliğiyle cümlelerin yer, zaman, kişi, benzetme gibi öğelerle genişletilmesi sağlanmıştır. Bu etkinlikten sonra üçüncü oturumun ikinci dersine geçilmiş ve bu derste de diğer iki etkinlik yapılmıştır. Öncelikle öğrencilere karakter tanımlı metin örnekleri okunmuş ve öğrencilerle karakterler üzerine konuşulmuştur. Daha sonra karakterlerin konuşmalarını, kişiliklerini, görünümünü vs. ele alacakları “Karakter Anketi” ve “Karakterleri Canlandır” adlı etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinliklerle öğrenciler, seçtikleri bir karaktere çeşitli özellikler atfederek onları metin içerisinde canlandırmışlardır.

Dördüncü oturumda öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarından ve metni zenginleştiren öğelerden biri olan “benzetme”ye dikkat çekmek amacıyla “Benzetme” etkinliği yapılmıştır. Bu yolla öğrencilerin hayal güçlerini serbest bırakarak kişi, durum gibi öğelere dair betimleyici yazılar yazabilmeleri önemsenmiştir. Dördüncü oturumun ikinci dersinde ise metinlerin bir süreç içerisinde ortaya çıktığından bahsedilmiş ve taslak aşamasına vurgu yapılmıştır. Taslak aşamasının son aşama olmadığı, bu aşamadan sonra metni düzeltebilme şanslarının olduğu öğrenciye söylenmiş ve “Öykü Taslağı Yap!” etkinliği ile öğrencilerden istedikleri herhangi bir konuda öykü taslağı yapmaları istenmiştir.

Beşinci oturumda “Diyalog” ve “Bakış Açısı” etkinlikleri yapılmıştır. Öyküleyici metinlerde benimsenen bakış açısı ve diyalogların ele alınış şekli metnin niteliğini etkilemektedir. Bu nedenle öncelikle öğrencilere metinlerde geçen diyalog örnekleri okunmuştur ve oluşturdukları karakterleri herhangi bir konuda dramatik bir şekilde konuşturmaları ve bu konuşma cümleleri üzerinden noktalama işaretlerine ve yazım şekillerine dikkat etmeleri istenmiştir. Hızlıca yazılan diyaloglar öğretmen tarafından incelenmiş, gerekli dönütler verilmiş ve ilginç bulunan iki örnek sınıfta öğretmen tarafından okunmuştur. İlk etkinlik sonrasında öğretmen, öğrencilere daha önce işledikleri bir konu hakkında kısaca bilgi vereceğini belirtmiş ve bakış açıları hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir. Öyküyü anlatan kişiye dair fikir edinmek için birinci ve üçüncü tekil şahıs ağzıyla yazılan örnek metinler sınıfa öğretmen tarafından okunmuştur. Bu örnek metinler Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi (Akyol ve Yıldız, 2018) kitabından alınan “Güzel Sabah” ve “Büyük Tehlike” isimli metinlerdir. Sonrasında ise verilen birkaç cümlenin bakış açısına uygun bir şekilde devam ettirilmesini isteyen etkinliğe geçilmiştir. Resimli etkinlik kâğıtlarındaki figürlerin öğrencilerin yaratıcı fikirler üretmelerinde yardımcı öğeler olduğu görülmüştür.

Altıncı oturumda öğrencilerin yapacakları bir materyal üzerinden öyküleyici bir metni oluşturacak unsurları üretmeleri ve bu unsurlar çerçevesinde öykülerini tasarlamaları hedeflenmiştir. Materyal olarak her öğrencinin el becerisine uygun olan ve oyunlaştırabileceği “tuzluk” materyali seçilmiştir. Renkli bölmelerden oluşan kare kâğıtlar sınıfa dağıtılmış ve her karenin farklı bir unsurla doldurulması gerektiği tahtaya yazılmıştır (yeşil üçgenler: karakter, sarı üçgenler: mekân, mavi üçgenler: olay). Öğrenciler her bölmeyi uygun ifadelerle doldurduktan sonra materyalin nasıl yapılacağı

tarif edilmiş ve yapamayan öğrencilere yardım edilerek herkesin bir tuzluk materyali elde etmesi sağlanmıştır. Öğrencilerden materyalin üstünde yer alan bir mekân seçmeleri istenmiştir. Sonrasında ise öğretmen bir sayı söylemiş (8) ve tuzluğun bu sayı miktarınca oynatıldıktan sonra gelen karakter ve o bölmenin altında yer alan olayla birleştirilmesi istenmiştir. Birbiri ardınca gelen üç ögenin birleştirilip bir öykü metnine dâhil edilmesi istenmiştir. Öğrenciler çok anlamsız ögelerin bir araya geldiğini ifade etse de bu ögeleri birleştirerek elde ettikleri metinden zevk aldıkları görülmüştür. (Örneğin; ejderhanın bir otel odasında kilitli kalması.) “Fikir üretici” adlı materyal etkinliğinin bir oturumun iki saatini de kapsadığı görülmüştür.

Yedinci oturumda öğrencilerin bir görselden yola çıkarak metnin serim bölümü hakkında fikir üretmelerini sağlamak, yaratıcı fikirlerin paylaşıldığı bir ortam oluşturmak ve metin türlerine yönelik farkındalık oluşturarak bir olayı farklı metin türlerinde ele alabilmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik “Görsele Yönelik Beyin Fırtınası” ve “Şiiri Öyküye Çevir!” etkinlikleri uygulanmıştır.

Sekizinci oturumda yaratıcı yazma etkinlikleri Hikâye Küpleri (Story Cubes) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Sınıf, 4-5 kişilik gruplara ayrılmış ve toplamda 7 gruba 9 küpten oluşan bir küp paketi verilmiştir. Her kutuda toplam 9 tane küp bulunmakta ve küplerin her yüzünde farklı görseller yer almaktadır. Görseller, etkinlik öncesinde öğrenciye tanıtılmamış ve öğrencinin o görsele yönelik fikir üretmesi sağlanmıştır. Aynı görsele öğrencileri tarafından farklı yorumlanabildiği görülmüş ve bu durum öğrencilerin daha da dikkatini çekmiştir. Bu materyal öğrencilere farklı geldiğinden ve etkinliğe hiçbir şekilde aşina olmadıklarından ilk ders, görsellere yönelik beyin fırtınası ile geçmiştir. Görsellerin bağdaştırılmasına dair öğrenciler düşünmüş ve bu düşüncelerini grupça tartışmışlardır. Metin yazmadan önce yazılacak olan metnin düşünsel boyutta tasarlanmasının önemi benimsenmiştir. İkinci derste ise zarlar tekrar atılmış ve her öğrenciye genel hatlarıyla yapılandırılmış bir metin sunulmuş ve bu metni belirlenen sona görseller aracılığıyla getirmeleri istenmiştir. Her birey sonu belli olan olayın akışını görseller aracılığıyla kendi zihninde bağdaştırmış ve 9 görsele yönelik zihninde bir olay zinciri geliştiren öğrenciler, kendi öyküleyici metinlerini yazıya aktarmışlardır. Yine metnini sınıfla paylaşmak isteyen öğrencilere metnini paylaşma imkânı sağlanmıştır.

Deney grubuyla yürütülen uygulama esnasında kontrol grubu öğrencileri de TUDÖP'te (2017) yer alan kazanımlara yönelik yazma çalışmalarına devam etmişlerdir. Süreç temelli yazma modelinin esas alındığı TUDÖP'te (2017); yedinci sınıfların öyküleyici metin yazmasına ilişkin kazanımlara şu şekilde yer verilmiştir:

- Hikâye edici metinler yazar.
- Belirlediği konu ve amaç etrafında bir taslak oluşturur.
- Oluşturduğu taslakta serim, düğüm, çözüm bölümlerine yer verir.
- Yazma çalışmalarında anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
- Metne uygun bir başlık belirler.

Bu kazanımlara yönelik hazırlanmış olan ders kitabındaki çalışmalarla ders işlenmiştir. Sürecin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için hem deney hem de kontrol grubunda ders, aynı öğretmen tarafından işlenmiştir.

3.3.3. Uygulama Sonrası Aşama

Yaratıcı yazma uygulamaları, deney grubundaki 35 öğrenci ile beraber gerçekleştirildikten sonra deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere son test metinleri yazdırılmıştır. Yine deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere İOFÖ uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan gönüllü 17 öğrenci ile de “Yaratıcı Yazma Çalışmalarına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kılavuzu” başlığı altında hazırlanan sorular aracılığıyla görüşme yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada belirlenen alt problemleri yanıtlamak üzere nicel ve nitel veri toplama araçları ve bu araçların nasıl geliştirildiği ana başlıklar hâlinde verilmiştir:

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

“Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu (ÖMDF)”: ÖMDF, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında öyküleyici

metin yazma becerilerine ilişkin performanslarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Bunun için öncelikle öyküleyici metin yazma, yaratıcı yazma ve yazılı anlatımı değerlendirmeye yönelik literatür ve literatürde yer alan değerlendirme formları/ölçekler incelenmiştir (Arı, 2010; Coşkun 2005; Erdoğan, 2012; İzdeş, 2011; Karatay, 2011; Kasap, 2019; Kaya, 2016; TÜDÖP, 2018; Özkara, 2007; Öztürk, 2007; Sever, 2013; Temizkan, 2011; Tonyalı, 2010; Torrance,1998; Ülper, 2008; Yılmaz, 2008). İncelemeler sonucunda metin değerlendirme formunun, öyküleyici metin unsurlarını içermesine, dil ve anlatım özelliklerini karşılamasına, biçim yönüyle de metinleri değerlendirmeye olanak sağlamasına dikkat edilmiştir. Değerlendirilen becerilerin ilköğretim ikinci kademe düzeyine uygun olmasına da dikkat edilerek hazırlanan form, araştırmacı tarafından “Biçim, Dil ve Anlatım ve Öyküleyici Metin Unsurları” olmak üzere 3 temel boyut baz alınarak hazırlanmıştır.

30 madde hâlinde hazırlanan taslak formun “Biçim” boyutunda 3, “Dil ve Anlatım” boyutunda 14, “Öyküleyici Metin Unsurları” boyutunda ise 13 madde bulunmaktadır. Form, hazırlandıktan sonra geçerlik çalışması için Eğitim Yönetimi (1), Türkçe Eğitimi (7) alanlarında uzman 8 öğretim üyesi ve devlet okullarında görev yapan 2 Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne sunulan formda maddelere dair görüş belirtilmesi adına uygun değil (0), düzeltilmeli (1) ve uygun (2) olmak üzere üç madde bulunmakta ve maddeye ilişkin varsa görüş belirtilmesi rica edilmektedir. Uzmanlardan gelen dönütler dikkate alınarak formda bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler şu şekildedir:

- Birden fazla yargı içeren cümleler tek yargıya indirilmiştir.
- Anlam belirsizliği bulunan cümleler anlamlı hale getirilmiştir.
- Birden fazla unsuru ölçen maddeler ayrı ayrı maddeler hâline getirilmiş ve bir madde sadece bir unsuru ölçecek şekilde sadeleştirilmiştir.
- Bulunduğu boyuta uygun görülmeyen madde, uygun görülen boyuta yerleştirilmiştir.
- Tek maddeyle ölçüleceği düşünülen iki madde tek ölçme maddesine dönüştürülmüştür.
- Soyut olduğu düşünülen ve ölçülemeyeceği düşünülen maddeler ise formdan çıkarılmıştır.

Gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra 26 maddelik değerlendirme formunun kapsam geçerliğinin sağlaması adına Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe Tekniğinde maddelere ilişkin uzman görüşleri toplanarak kapsam geçerlilik oranları (KGO) elde edilmektedir (Yurdugöl, 2005). Tekniğin uygulanmasında altı aşama takip edilmiştir:

- 5 alan uzmanından oluşan grup oluşturulmuştur.
- Taslak form hazırlanmıştır.
- Uzmanların taslak forma ilişkin görüşleri elde edilmiştir.
- Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir.
- Forma ilişkin genel bir kapsam geçerlik oranı elde edilmiştir.
- Kapsam geçerlik oranlarına göre nihai form elde edilmiştir.

Her bir madde için “Hedeflenen durumun ölçülmesi adına madde gerekli (1)” ve “Hedeflenen durumun ölçülmesi adına madde gereksiz (0)” şeklinde iki derecelendirme puanı oluşturulmuştur. Uzmanların herhangi bir maddeye dair görüşleri toplanmış ve kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Kapsam geçerlik oranlarının (KGO), hesaplanması için aşağıdaki formöl uygulanmıştır:

$$KGO = \frac{NG \text{ (Maddenin gerekli olduğunu düşünen uzman sayısı)}}{N \text{ (maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısı)}} - 1$$

Kapsam geçerliği, KGO formölüne göre formun üç boyutu (biçim, dil anlatım ve öyküleyici metin unsurları) için de ayrı ayrı hesaplanmış ve her boyutta kapsam geçerlik oranının “1.00” olduğu görölmüştür. Bu oran, Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürölen ($\alpha=.05$) anlamlılık düzeyi kriterlerine göre kapsam geçerliği oranını yeterli kılmaktadır (Yurdugöl, 2005).

Kapsam geçerliği sağlanan ve 26 maddeden oluşan formun “Biçim” boyutunda 2, “Dil ve Anlatım” boyutunda 13, “Öyküleyici Metin Unsurları” boyutunda ise 11 madde bulunmaktadır. Dereceli puanlama anahtarı şeklinde hazırlanan formda yer alan ölçütler, 0 ile 2 arasında puanlandırılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen öyküleyici metinler, formda yer alan 0 (Yetersiz), 1 (Geliştirilmeli) ve 2 (Yeterli) olmak üzere üç maddeye göre derecelendirilerek puanlandırılmıştır.

“İleri Okuma Farkındalık leği (İOFÖ)”: Katılımcıların, ileri okuma düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından farkındalık leği geliştirilmiştir.

Ölçek, “okuma öncesi (planlama), okuma sırası (süreç izleme) ve okuma sonrası (değerlendirme)” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde literatürden hareketle madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulması için ileri okuma ile üst bilişsel okuma becerisine dair literatür taranmış ve Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programındaki okuma kazanımları incelenmiştir. İlgili literatürden hareketle oluşturulan ve madde açısından geniş tutulan havuz, 84 maddeden oluşmaktadır. Oluşturulan maddelerin 18’i okuma öncesi, 45’i okuma sırası, 21’i ise okuma sonrası boyuta ilişkin maddelerdir.

Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla taslak ölçek, konu alanı uzmanı kişilerin değerlendirmesine sunulmuştur. Kapsam geçerliği, ölçme aracının içeriği ve beklenen davranışları ne derece ölçtüğünü tayin etmek açısından önemlidir (Balcı, 2013). Uzman kişiler, Eğitim Bilimleri (1), Türkçe Eğitimi (7) alanlarında uzman 8 öğretim üyesi ve devlet okullarında görev yapan 2 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Uzman kişilerden maddeleri “uygun değil (0), düzeltilmeli (1) ve uygun (2)” seçeneklerine uygun olarak değerlendirmeleri ve maddeye ilişkin önerileri varsa yazmaları istenmiştir. Uzman görüşlerinden gelen öneriler doğrultusunda 12 maddenin düzeltilmesine 15 maddenin ise aynı beceriyi ölçtüğü veya gereksiz görüldüğü gerekçesiyle taslak ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Öneriler doğrultusunda bir madde ise havuza eklenmiştir. Maddeler, öğrencilerin anlayabileceği şekilde açık olma, bir maddede birden fazla davranışı ölçmeme ve kapsam geçerliğine sahip olma durumları düşünülerek tekrar gözden geçirilmiş ve düzeltilmiştir. Düzeltmeler sonucunda 58 maddeden oluşan taslak ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ön uygulamaya hazır hale gelen 58 maddelik ölçek, “Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Genellikle (4) ve Her zaman (5)” şeklinde derecelendirilerek 5’li likert ölçek biçiminde oluşturulmuştur. Hedef kitlenin maddeleri anlayıp anlamayacağını kontrol etmek adına öncelikle yedinci sınıfta öğrenim gören altı öğrenciye maddeler okutulmuştur. Bu öğrenciler sınıfın en başarılı, orta derece başarılı ve başarısız öğrencilerinden seçilmiştir. Öğrencilerin tümü, iki maddeyi anlamadığı ifade etmişlerdir. Öğrenci dönütleri dikkate alınarak bu iki madde daha açıklayıcı bir formda düzeltilmiştir.

58 maddelik ölçeğin ön uygulaması gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen ortaokuldaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Ölçek maddelerinin, uygulama

aşamasından önce 5, 6, 7 ve 8. sınıftan 10 öğrenciye okutulması ve 5. sınıf öğrencilerinin diğer öğrencilere kıyasla maddeleri daha güç anlamlandırması nedeniyle 5. sınıf düzeyindeki öğrenciler çalışmaya alınmamıştır. 5. sınıf öğrencilerinin ölçek maddelerini anlamakta güçlük çekmelerine, onların somut işlemler döneminde olması sebep olarak gösterilebilir. Nitekim somut işlemler döneminde, soyut kavramlar, deyim ve atasözlerindeki anlatımlar da birey için bir anlam ifade etmemektedir (Keklik, 2010). Taslak ölçek 6, 7 ve 8. sınıf şubelerinden oluşan 578 öğrenciye uygulanmıştır. Katılımcılardan her bir maddeyi dikkatlice okuduktan sonra o madde ile ilgili yaptıkları eyleme karşılık gelen kutuyu işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekler incelenerek hatalı veya eksik doldurulduğu tespit edilen 65 ölçek formu çalışmadan çıkarılmıştır. Analizlere başlamadan önce kayıp değerler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setlerinde kayıp ve uç değer bulunmadığı tespit edilmiştir. Böylece çalışma grubunu 513 kişi oluşturmuştur. Çeşitli analizleri yapmak adına çalışma grubunun 100'ün altına düşmemesi önerilirken bu sayının madde sayısının 5 katını aşması gereğinden, daha kabul edilebilir bir bakış açısıyla da madde sayısının 10 katı olması gereğinden bahsedilmektedir (Ho, 2006'dan Akt. Can, 2017).

Bu çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	243	47.36
	Erkek	270	52.63
	Toplam	513	100.00
Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	162	31.57
	7. Sınıf	206	40.15
	8. Sınıf	145	28.26
	Toplam	513	100.00
Okul Türü	Ortaokul	513	100.00

Ön uygulama sonrasında elde edilen veriler SPSS 23 veri programına aktarılmış ve faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki türdür. Açıklayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiler doğrultusunda faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair önceden belirlenen bir hipotezin ya da kuramın test

edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2016). Geliştirilen taslak ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla uygulama grubundan elde edilen veriler ile öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından da elde edilen farklı verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi, aynı yapıyı ya da özelliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2016). Açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmadan önce analiz için gerekli olan bazı şartların (varsayımların) sağlanması gereklidir.

Ölçek taslağın, faktör analizine uygun olup olmadığını görmek adına değişkenler arasındaki ilişkinin olması gereken dereceleriyle ilgili bilgi veren Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve korelasyon matrisindeki ilişkilerin anlamlılık derecesini gösteren Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. KMO değerinin 1'e yakın olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterirken p değerinin .1 ve altında olması da faktör analizi yapılabileceğini gösterir. Analiz sonucunda KMO değeri .942, Bartlett testi değeri " $\chi^2=2397.063$; $df=1653$. $p<.000$ ", determinant değeri ise " $3.737>.001$ " şeklinde bulunmuştur. KMO ve Bartlett değerleri, taslak ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu gösterirken yine 513 kişilik çalışma grubunun KMO değerinin .7 üzerinde olması da örneklem yeterliliğinin "iyi" olduğunu göstermektedir (Özen ve Durkan, 2016).

Araştırmacılar tarafından 3 faktörlü olarak geliştirilen taslak ölçeğin yamaç birikinti grafiği ile uyum sağladığı da görülmüş ve ölçeğin faktör sayısı 3 olarak belirlenmiştir. Taslak ölçeğin faktör sayısı ve faktör analizi yapmak için uygunluğu tespit edildikten sonra yapı geçerliği ve faktör yapısını görmek adına açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Analiz işleminde faktörleştirme tekniği olarak varimax döndürme tekniği tercih edilmiştir.

AFA sonucunda bazı maddelerin birden çok faktörde yüksek korelasyon gösterdiği veya tek bir faktörde istenen değer aralığı dışında bir değer gösterdiği belirlenmiştir. Birden çok faktörde yüksek korelasyon gösteren 8 binişik madde (maddelerin yüksek korelasyon gösterdiği faktörler) bulunduğu görülmüştür ve bu maddeler şu şekildedir: m8 (1-3), m18 (2-3), m30 (1-2), m37 (2-3), m42 (2-3), m44 (2-

3), m46 (1-2-3), m52 (2-3). Ayrıca belli bir maddeyi ölçen maddenin, ölçekte kalabilmesi için faktör yük değerinin belli bir değer üzerinde olması istenir ve faktör yük değerinin .45 olması iyi olarak kabul edilirken az sayıda maddenin faktör yüklerinin ise .30'a kadar düşmesi göz ardı edilebilir (Büyüköztürk, 2016: 134). Taslak ölçekteki 30 maddenin .45'in altında bir değere sahip olduğu görülmüştür. Bu maddeler arasında ciddi öneme sahip olduğu düşünülen m50 (.44>.30) ölçek içerisinde tutulmuş fakat diğer 29 madde faktör yüklerinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten çıkarılan 29 madde şu şekildedir: m3, m4, m5, m7, m9, m10, m14, m15, m19, m21, m22, m24, m26, m28, m29, m31, m32, m33, m34, m35, m36, m38, m43, m45, m47, m48, m49, m53 ve m56.

AFA sonrasında binişik olduğu ve istenilen faktör yükünün altında bir değere sahip olduğu görülen 37 madde ölçekten çıkarılmıştır. Üç faktörlü bir yapı içerisinde kalan 21 maddenin ölçülmek istenen durumu ölçebileceğine dair iki alan eğitimcisinin görüşü alınmış ve bu şekilde maddelerin kapsam geçerliği korunmuştur. Kalan 21 madde ve maddelere ilişkin faktör yük değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. İOFÖ'ye İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Rotated Component Matrixa			
	Boyut1 (Planlama)	Boyut2 (Süreç İzleme)	Boyut3 (Değerlendirme)
m2	.641		
m6	.635		
m1	.613		
m11	.451		
m25		.676	
m39		.619	
m23		.598	
m40		.578	
m16		.572	
m41		.537	
m27		.515	
m17		.505	
m12		.645	
m13		.546	
m20		.532	
m58			.689
m57			.588
m51			.566
m55			.541
m54			.527
m50			.443

Tablo 6'daki açımlayıcı faktör analizi incelendiğinde ölçeğin öz değeri 1'den büyük olan toplam varyansın % 39.151'ini açıklayan üç faktörden oluştuğu görülmektedir. Toplam varyansın % 9.840'ını oluşturan birinci faktör (okuma öncesi - planlama-), toplam varyansın % 17.176'sını oluşturan ikinci faktör (okuma esnası - süreç izleme-) ve toplam varyansın % 12.135'ini oluşturan üçüncü faktör (okuma sonrası - değerlendirme-) olarak bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2016) göre tek faktörlü ölçeklerde toplam varyansın %30 olması yeterliken çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın

daha fazla olması beklenir. Ölçekte yer alan 21 maddenin faktör yüklerinin .421 ile .655 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durumun ölçekteki maddelerin ölçekteki temsil edilebilirlik gücünü göstermesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik katsayısını tespit etmek amacıyla birden fazla uygulamaya gerek kalmadan tek bir uygulamayla ölçeğin kendi içerisindeki tutarlılığının belirlenmesi amaçlanmış ve bu nedenle “Cronbach’s Alpha” hesaplanmıştır (Can, 2017). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 3 faktörlü 21 maddelik ölçek için hesaplanan “Cronbach’s Alpha” güvenilirlik katsayısı “.87” olarak hesaplanmış ve bu değer yeterli düzeyde güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda İleri Okuma Farkındalık Ölçeği’nin (İOFÖ) üç faktörden oluşan (planlama, süreç izleme, değerlendirme) toplam 21 maddelik bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Ölçekte olumsuz köklü herhangi bir madde olmayıp boyutlar toplam puan veya aritmetik ortalama puanları üzerinden değerlendirilebilir.

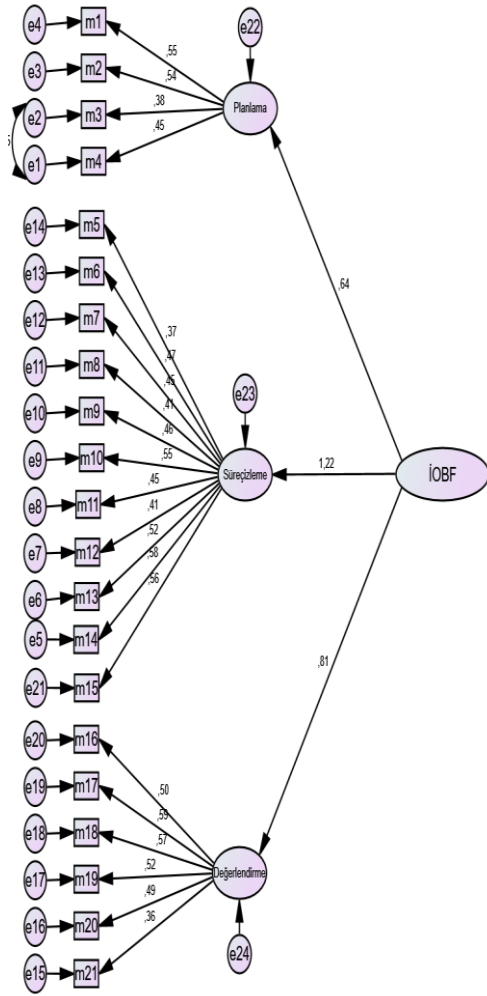
Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ortaya çıkan ölçek yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını görmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek çalışmasının ikinci aşamasını oluşturan doğrulayıcı faktör analizi için 21 maddelik veri toplama aracı, 150 öğrenciye uygulanmıştır. 6, 7 ve 8. sınıflara uygulanan ölçeğin 9 öğrenci tarafından eksik veya boş bırakıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışma grubunu 141 kişi oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere dair bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

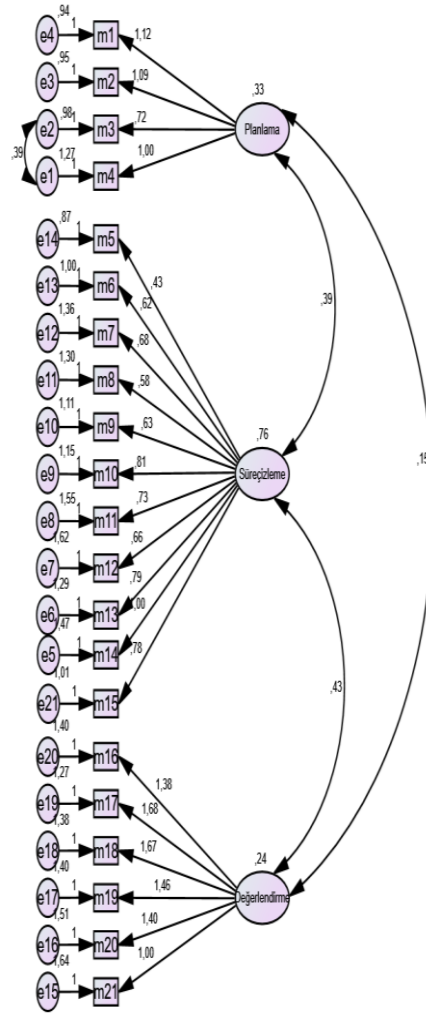
Tablo 7. Ölçek Çalışmasının İkinci Aşamasındaki Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

Değişken	Kategori	n	Yüzde
Cinsiyet	Kız Öğrenci	67	47.51
	Erkek Öğrenci	74	52.48
	Toplam	141	100.00
Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	68	48.22
	7. Sınıf	35	24.82
	8. Sınıf	38	26.95
	Toplam	141	100.00
Okul Türü	Ortaokul	141	100.00

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) öncesi, kalan maddeler yeniden numaralandırılmış ve analiz sonucu ortaya çıkan birinci ve ikinci düzey modellere aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 3. Birinci Düzey DFA



Şekil 4. İkinci Düzey DFA

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmış fakat birinci düzeyde istenen uyum sağlanmadığı için uygun görülen maddeler arasında kovaryans ataması yapılmıştır. Maddeler arasına kovaryansların tanımlanması sonucunda ölçeklerin faktör yapısı Şekil 4'teki gibidir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum değerlerine ait ayrıntılı bilgi ise Tablo 8'te verilmiştir.

Tablo 8. İOFÖ'ne İlişkin DFA Sonuçları

Ölçekler	Model Uyum İndeksleri								
	X ²	sd	X ² /sd	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA	SRMR
Kabul edilebilir			0/5	.85/1.0	.8/1.0	.90/1.0	.90/1.0	.00/.10	.00/.08
İyi/Çok iyi			0/3	.95/1.0	.90/1.0	.95/1.0	.95/1.0	.00/.05	.00/.05
Birinci Düzey DFA	541.325	128	4.229	.84	.80	.93	.89	.06	.07
İkinci Düzey DFA	291.165	185	1.577	.94	.90	.97	.97	.05	.05

Daha önce AFA üzerinden elde edilmiş olan dört faktörlü 21 maddelik ölçme modeli, DFA kapsamında test edilmiştir. Ölçme aracına yönelik DFA sonuçları, AMOS programı aracılığıyla ki-kare (χ^2), χ^2 /sd oranı, iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların karekökü (RMSEA) ve standardize edilmiş kök ortalama (SRMR) uyum indeksleri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

"İleri Okuma Farkındalık Ölçeği"ne dair yapılan açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan üç boyutlu yapının uyum içerisinde olduğu, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da teyit edilmiştir. Ölçekteki boyutlarda yer alan maddelerin faktör yüklerinin 40'ın altında olmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda modelin ki-kare (χ^2) değeri "541.325" olarak hesaplanmış ve bu değer normal olduğu yani ".05"ten büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum modelin iyi bir uyuma sahip olduğunun göstergesidir, fakat büyük örneklemelerde serbestlik derecesinin (sd), χ^2 değerine olan oranı yeterlilik için önemli bir ölçüt sayılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu oranın (χ^2 /sd=1.577) farkının 5'ten küçük olması nedeniyle İleri Okuma Farkındalık Ölçeği'nin yapısal eşitlik modeline göre iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir (Sümer, 2000). Modelin yaklaşık hatalarının ortalama karekökünün (RMSEA) ".05" olması, standardize edilmiş artık ortalamalarının karekökünün (Standardized RMR) ".05" olması yani ".05"ten küçük olması ölçeğin mükemmel uyuma sahip olduğuna işaret eder.

Uyum indeksinin (CFI) “.95”in üzerinde olması (.97) nedeniyle modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. İyilik uyum indeksinin (GFI) ve düzenlenmemiş iyilik uyum indeksinin (AGFI) “.90” veya “.90”ın üzerinde olması (.94) sebebiyle modelin iyi bir uyuma işaret ettiği söylenebilir. Genel olarak ölçeğin uyum değerleri ele alındığında modelin uygunluğunun kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Bu çerçevede de İleri Okuma Farkındalık Ölçeği'nin 21 maddeden oluşan üç faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Aracı

“Yaratıcı Yazma Çalışmalarına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kılavuzu (YYGK)”: 8 haftalık yaratıcı yazma süreci sonrasında sürece yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu geliştirilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında soruları araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu kullanılmıştır ve görüşmeler araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların, olayların doğal bir ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına ilişkin bir sürecin izlendiği araştırma türü olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların buldukları ortamı nasıl ifade ettiklerini görmek adına gereklidir (Merriam, 2015). Görüşmeler, çoğunlukla daha az yapılandırılmış olan açık uçlu sorulardan oluşmakta ve yapısına göre ayrıldığında yarı yapılandırılmış görüşmeler, tam yapılandırılmış ile yapılandırılmamış görüşme tekniği arasında yer almaktadır (Merriam, 2015).

Yapılanmış formlarda görüşme tekniğinin esnekliğinden beklenen anlam çıkarma ve içtenliği sağlama olanağı sınırlı; yapılandırılmamış formlarda görüşmeciye büyük hareket serbestisi verilirken bu verileri değerlendirmek zordur; yarı yapılandırılmış formlar ise bu iki uç arasında bir ortamda yapılıdır (Karasar, 2017). Keşfedilmesi gereken düşüncelerin açığa çıkarılması için hazırlanmış olan açık uçlu soruların öğrencinin bağımsız düşünmesini sağlamada bir yol olacağı düşünülmektedir. Araştırmada iç geçerliliği sağlamak adına çeşitli sorulardan oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu uzman görüşüne sunulmuştur. Türkçe Eğitimi Bilim

Dalında görev yapan (Ağrı İbrahim een Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Yüzüncü Yıl niversitesi) 3 ğretim üyesinden ve Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında görev yapan (Fırat niversitesi) 1 ğretim yesi ve 1 doktor araştırma görevlisinden görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda sorular üzerinde çeşitli düzeltmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir.

YYGK, gerçekleştirilen uygulama süreci, yazma çalışmaları, ykleyici metin türünde metin yazma ve yazma ile okuma becerisi arasındaki ilişkiye dair ğrenci görüşlerini belirlemek adına açık uçlu 7 sorudan oluşmaktadır. Bu forma EK 6'da yer verilmiştir.

YYGK, deney grubunda yer alan ve görüşmeye gönüllü olarak katılmak isteyen 15 kişi ile gerçekleştirilmiştir. 15 katılımcı ile tek tek görüşülmüş ve görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ğrencilerin ders dışındaki zamanlarında sessiz bir ortamda (boş bir laboratuvar) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlanırken çalışmanın "aktarılabirliğinin" artırılması için katılımcılara araştırmanın amaçları, süreci vb. hakkında bilgi ve görüşmenin gizliliğine dair taahhüt verilmiştir. Katılımcılara yönlendirilen sorular, konuşmanın gidişatına göre genişletilmiştir. Görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüş ve görüşmeye katılan her bir öğrenciye sırasıyla K1K, K2E, K3K... şeklinde kodlar verilmiştir. Bu kodlamada ikinci sembol öğrencinin kodlamadaki sırasına, nc sembol ise öğrencinin cinsiyetine yönelik bilgi vermektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen verilerin özümlenmesi adına çeşitli istatistiksel işlemlerden faydalanılmıştır. Verilerin zmlenmesine ilişkin açıklamalar ise hem nicel hem de nitel boyut olmak üzere iki başlık altında yapılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubu ğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında ykleyici metin yazma becerilerinin ve ileri okuma farkındalıklarının incelenmesi

adına nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu (ÖMDF) ve İleri Okuma Farkındalık Ölçeği (İOFÖ) ile toplanmıştır. Toplanan nicel verilerin analizi ise sosyal bilimler için veri analizi paket programlarından SPSS 23 kullanılarak yapılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen İleri Okuma Farkındalık Ölçeği (İOFÖ) için ise AMOS programı kullanılmıştır.

Öncelikle deney ve kontrol gruplarının atanmasında elde edilen verilerin istatistiksel olarak değerlendirilmesi için aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss), Mann-Whitney U testi ve Bağımsız Gruplar t-testi analizinden yararlanılmış ve deney-kontrol grupları belirlenmiştir.

Nicel veriler analiz edilmeden önce verilere ilişkin özelliklerin incelenmesi gerekir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu nedenle verilerin analizine geçmeden önce hatalı girdi, kayıp değer, uç değer olup olmadığı test edilmiştir. İlk olarak veri setinde hatalı girilen değerler varsa düzeltilmiştir. Öğrencilerin veri toplama aracında (İOFÖ) nadiren de olsa bazı maddeleri boş bıraktığı görülmüş, bunun için de kayıp değer analizi yapılmıştır. Kayıp değerlerin çok az olması nedeniyle bunların yerine soruya ilişkin verilen ortalama puanlar atanmıştır. Kayıp değer analizinden sonra veriler analize hazır hâle getirilmiş ve analizler için gerekli olan şartların sağlanıp sağlanmadığına yönelik işlemlere başlanmıştır.

Araştırma sürecinde yapılan istatistiksel testlerin, şartlar elverdiğince, öncelikle parametrik test olması, istenilen bir durumdur (Can, 2017). Verilere yapılacak olan parametrik ve non-parametrik testlerin belirlenmesi de verilerin normal ve homojen dağılımına bağlı olduğundan öncelikle veri setlerinde normallik aranmıştır. Öncelikle testlerin normallik dağılımı, grafik incelemesi ile yapılmıştır. Bir veri kümesinin betimlenmesinde merkeze yığılma ve değişme ölçüleri yanında çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları denilen iki istatistiğe daha başvurulur ve çarpıklık katsayısı, dağılımın simetriklikten ayrılması, basıklık katsayısı da sivrililiği veya yayvanlığı hakkında bilgi verir (Baykul ve Güzeller, 2013, s. 292). İdeal bir dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayısı 0 (sıfır) olmalı ve çarpıklık ve basıklık katsayıları, standart hataya bölüldüğünde, çıkan değerler -1.96 ile +1.96 arasında kalıyorsa dağılımın normal olduğu kabul edilmelidir (Can, 2017). Verilerin normal dağılıp dağılmadığı tespit edildikten sonra grup puanlarının homojenliği ile ilgili olarak da

Levene testinden faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, normal dağılımlar için parametrik testlerden; normal olmayan dağılımlar için ise non-parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Ölçek ve değerlendirme formu aracılığıyla toplanan ve normal dağılım gösterdiği tespit edilen veriler için “bağımsız gruplar t-testi”, bağımlı gruplar t-testi”, “kovaryans analizi (ANCOVA)” ve “karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi” kullanılmıştır.

➤ Bağımsız gruplar t-testi, ilk olarak deney ve kontrol gruplarının ÖMDF’den aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılmasında ve bu puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını görmek için kullanılmıştır. Sonrasında ise deney ve kontrol grubunun ölçme araçlarından aldıkları son test-ön test erişim puanlarının karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi bağımsız iki örneklemin erişim puanları arasındaki farkın hangi yönde olduğu ve bu farkın önemli olup olmadığının test edilmesinde kullanılır ve bu test aracılığıyla gruplar arasındaki puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tespit edilir.

➤ Bağımlı gruplar t-testi, bir grubun iki bağımlı değişkene (ön test-son test) ilişkin ortalamalarının karşılaştırılarak ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesi için kullanılır. Araştırmada da grupların veri toplama araçlarına ait alt boyutlardan aldıkları puanların ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını görmek için kullanılmıştır.

➤ Kovaryans analizinde (ANCOVA), grup ortalamaları kıyaslanırken bağımlı değişken üzerinde etkisi olan diğer bir değişkenin etkisi ortadan kaldırılmak istenir. Etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışındaki bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin istatistiksel olarak kontrol altına alındığı durumlarda gerekli şartlar sağlanmışsa ANCOVA yapılır. Bu araştırmada da DG ve KG öğrencilerinin ÖMDF’den aldıkları ön test puanları kontrol altına alınmış ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bu analizle tespit edilmiştir.

➤ Karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi, hem farklı grupların karşılaştırılması hem de aynı grubun art arda ölçülmesini kapsayan iki uygulamayı içermektedir. Faktörlerden birini gruplar (deney ve kontrol) diğerini de ölçümler (ön test ve son test) oluşturmaktadır ve bu analiz aracılığıyla üç farklı bulgu elde edilebilir (Can, 2017, s. 247). İlk olarak ölçümler arasındaki değişime bakılmaksızın grupların

toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilebilir. İkinci olarak uygulamaya katılan deneklerin hangi grupta olduğuna bakılmaksızın hepsi tek grup sayılır ve tek grubun ön test ve son test toplam puanı arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı görülebilir. Üçüncü olarak da deneklerin bağımlı değişkene ait tekrarlı ölçümlerinin gruplara göre anlamlı fark gösterip göstermediği sınıanabilir (Büyüköztürk, 2016; Can, 2017). Bu araştırmada da ANCOVA şartlarının sağlanmadığı kısımda bu analize başvurulmuş ve ileri okuma farkındalık düzeyleri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak amaçlı karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Yine ölçek ve değerlendirme formu aracılığıyla toplanan ve normal dağılım göstermediği tespit edilen veriler için ise “Wilcoxon işaretli sıralar testi” ve “Mann Whitney U-testi” kullanılmıştır.

➤ Wilcoxon işaretli sıralar testi, bir grubun iki bağımlı değişkene ilişkin ortalamalarının karşılaştırılarak ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesi için kullanılır. Araştırmada da grupların veri toplama araçlarına ait alt boyutlardan aldıkları puanların ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılmıştır.

➤ Mann Whitney U-testi, birbirinden bağımsız iki örneğin ortalamaları arasındaki farkın hangi yönde olduğu ve bu farkın önemli olup olmadığının test edilmesinde kullanılır. Araştırmada da deney ve kontrol gruplarının birinci dönem Türkçe dersi not ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılmıştır.

Anlamlı farkın tespit edildiği durumlarda ise etki büyüklüğü değerine bakılmış ve etki büyüklüğü her teste uygun farklı bir formülle hesaplanmıştır. Etki büyüklükleri hesaplanırken aşağıdaki formüller kullanılmıştır (Pallant, 2016):

➤ İlişkisiz örneklemeler için t testindeki etki büyüklüğü:

$$\text{Eta kare} = \frac{t^2}{t^2 + (N_1 + N_2 - 2)}$$

➤ İlişkili örneklemeler için t testindeki etki büyüklüğü:

$$\text{Eta kare} = \frac{t^2}{t^2 + (N - 1)}$$

➤ Wilcoxon işaretli sıralar testi için etki büyüklüğü:

$$r = \frac{z}{\sqrt{N}}$$

Etki Büyüklüğünün (r) Yorumlanması (Cohen, 1988)

Küçük Etki	=.10
Orta Düzey Etki	=.30
Büyük Etki	=.50

Etki Büyüklüğünün (η^2) Yorumlanması (Cohen, 1988)

Küçük Etki	=.01
Orta Düzey Etki	=.06
Büyük Etki	=.14

Cohen, eta kare (η^2) için kılavuz değerler tanımlanmamış olmasına rağmen bu ölçütler, eta karenin yorumlanması için de kullanılabilir ve kısmi eta kare çok küçük bir farklılığı olan bir formül gerektirir (Pallant, 2016, s. 231). Bu küçük farklılık göz önünde bulundurularak ANCOVA testinde de eta kare (η^2) değerine bakılmış ve değerlerin .01 olması küçük etki büyüklüğü, .06 olması orta etki büyüklüğü, .14 olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988).

Ayrıca ölçmeciden kaynaklanabilecek olası hataları gidermek için ise öğrencilerin ÖMDF'ye göre değerlendirilen son testler, hem araştırmacı hem de bir dış denetleyici tarafından ayrı ayrı puanlanmış; puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Güvenirlğe bakılırken 66 öyküleyici metinden basit seçkisiz yöntemle 10 metin seçilmiştir. Yazılan öyküleyici metinleri ayrı ayrı değerlendiren puanlayıcılar arasında Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve korelasyon katsayısına (pearson correlation) bakılmıştır. İki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değer .70'in üzerinde olduğundan puanlayıcılar arası kodlamamanın güvenilir olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1988).

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel görüşme verileri yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Sekiz hafta süren yaratıcı yazma uygulamaları hakkında öğrenci görüşlerini almak amacıyla deney grubundan 21 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. 6 öğrenci, heyecanlanma gibi sebeplerden dolayı soruları sağlıklı bir şekilde cevaplayamamıştır. Bu nedenle nitel veriler 15 katılımcı görüşü üzerinden analiz edilmiştir. Deney grubundan gönüllülük esasına özen gösterilerek seçilen katılımcılarla

yapılan görüşme, yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin güvenilir olması adına görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve elde edilen veriler yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Birkaç defa okunduktan sonra analizine başlanan veriler için içerik analizi yöntemine başvurulmuştur.

Veri analizi, literatürde kodlamalar yapmayı, katılımcıların veya araştırmacının ifadelerinden, sosyal ya da beşeri bilimlerde kullanılan kavramlardan seçilen kodları temalar altında gruplandırmayı içermektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara-ilişkilere ulaşmak amacıyla yapılan içerik analizinin temelinde yapılan işlem, birbirine benzer verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi yöntemiyle veriler analiz edilirken belirli aşamalar takip edilmelidir. Bu aşamalar şu şekildedir:

- Elde edilen veriyi düzenleme
- Okuma ve hatırlatıcı notlar alma
- Elde edilen veriler için kod şemasının oluşturulması
- Kodları kategorilere veya temalara ayırma
- Kategorileri adlandırma
- İnceleme
- Daha teorik hâle getirme
- Daha önceki araştırmaların ışığında bulguların yorumlanıp sunulması (Creswell, 2016; Merriam, 2015; Özden ve Durdu, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Literatürdeki bilgilerden yola çıkarak nitel veri analiz sürecinin özetle; verileri düzenlemeyi, veri tabanına yönelik ön okuma yapmayı, tema ve kodlamaları anlaşılır bir şekilde organize etmeyi, veri sunumunu ve bunları yorumlamayı içerdiği söylenebilir.

Bu araştırmada temalar kuramsal çerçeveye göre önceden belirlenmiş, kodlar bu temalar altında düzenlenmiş ve gerekli görülen yerlerde temalarda düzeltmeye gidilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel veriler analiz edilirken yazılı hale getirilen verilerin okunması sırasında dikkat çeken benzer ifadeler göz önünde tutularak kodlar belirlenmiştir. Kodların belirlenmesinde öncelikle açık kodlama yapılarak veriler anlamlı hale getirilmiştir. Sonrasında ise odak kodlamalar yapılmış ve ortak kodlardan

yola çıkarak odak kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar temalar altında düzenlenmiş ve teorik hale getirilerek sunulmuştur.

Betimsel analizin kullanıldığı bir araştırmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak araştırmanın geçerliği için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmada görüşme yapılan öğrencilerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış ve deney grubundan görüşme yapılan 15 katılımcının düşünceleri doğrudan aktarılırken görüşme yapılan öğrencinin kim olduğunu belirtmek için “*K1E, K2K, K3E...*” şeklinde kişileri kodlama yoluna gidilmiştir. Her bir kodda ifadelerin hangi sıklıkta kullanıldığını belirtmek için görüş sayısına ve “kategori netliği”ni sağlamak amacıyla benzer cevaplar bir araya getirilerek cevapların toplam cevaplar içindeki frekansına yer verilmiştir. Tablolarda yer alan *f* sayısı kodlama sıklığını n sayısı ise kodlama yapılan kaynak/katılımcı sayısını ifade etmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler, araştırmacı tarafından farklı zamanlarda kodlanmıştır ve bu şekilde de “kodlayıcı güvenilirliği” sağlanmaya çalışılmıştır (Miles ve Huberman, 2016). Zaman farkı, 30 gün olarak belirlenmiş ve ilk etapta uyumun %70’in üzerinde olması amaçlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini ölçmek amacıyla Miles ve Huberman (2016) tarafından geliştirilen aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{\text{Toplam Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı Sayısı}}$$

Araştırmacı tarafından 8 ifade, belirlenen zaman sonrasında incelendiğinde farklı kategorilere yerleştirilmiştir. Bu duruma göre $P = (65/(65+8)) = \%89$ olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik amacıyla uzman ve araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmeye ilişkin uzlaşma yüzdesi %70 ve üzeri olduğu durumlar için güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Miles ve Huberman, 2016).

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama, verilerin analizi ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bir sonraki bölümde ise araştırmanın bulgularına yer verilecektir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde nicel ve nitel veri analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgulara yer verilirken nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki ana başlık belirlenmiştir. Nicel bulgular başlığı, “Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öyküleyici Metin Yazma Becerisine Etkisi” ve “Yaratıcı Yazma Çalışmalarının İleri Okuma Farkındalığına Etkisi” olmak üzere iki alt başlıktan oluşmaktadır. Başlıkların altında deneysel işlem öncesinde ve sonrasında grupların puanlarına dair analiz sonuçları ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Nitel bulgular başlığında ise katılımcı görüşlerinden yola çıkarak kodlamalar yapılmış ve temalara ilişkin katılımcı görüşleri tablolar yardımıyla ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

4.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları göz önünde bulundurulmuş ve araştırmanın amaçlarından yola çıkarak oluşturulan hipotez başlıkları altında nicel verilere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öyküleyici Metin Yazma Becerisine Etkisi

Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları üzerinde çeşitli analizler yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin açıklamalar, her bir hipotez başlığı altında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

1. “DG öğrencileri ile KG öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” Şeklindeki H1 Hipotezine İlişkin Bulgular

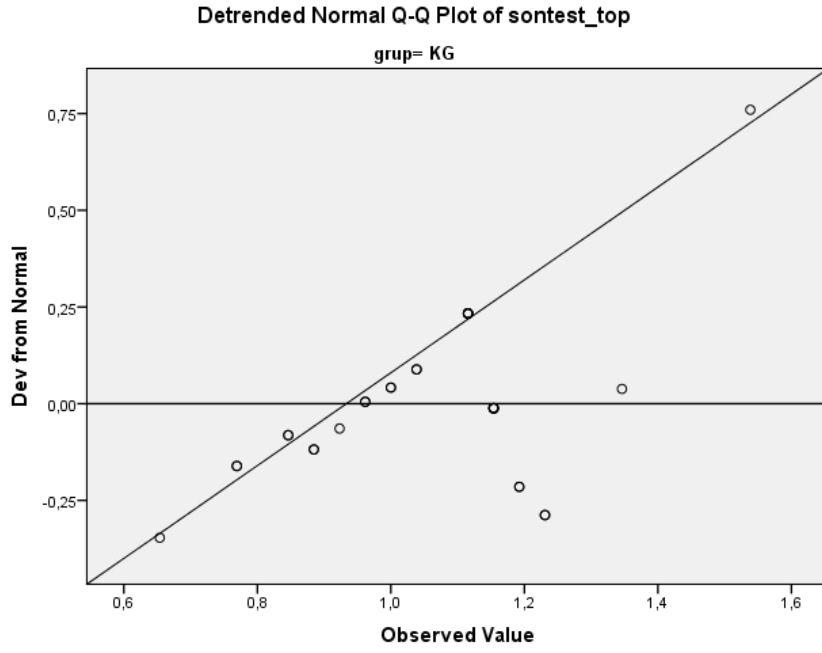
Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine olan etkisini belirlemek amacıyla grupların başarı son test puanlarına tek yönlü kovaryans

(ANCOVA) analizi uygulanmıştır. Kovaryans analizi gerçekleştirilmeden önce sağlanması gereken dört varsayım bulunmaktadır. Bu varsayımların karşılanıp karşılanmadığı sırasıyla test edilmiştir:

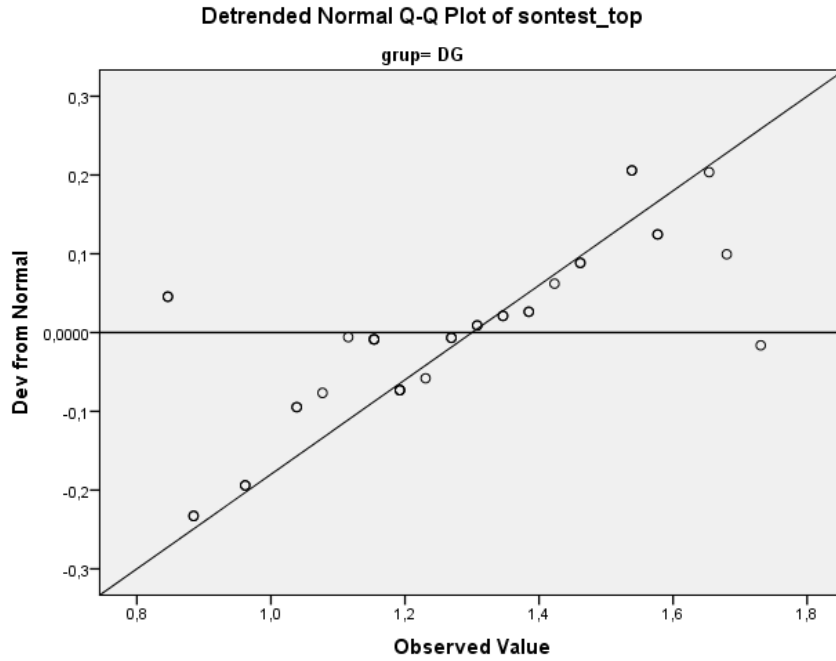
İlk varsayım, bağımlı değişkene ait puanların (başarı son test puanlarının), kıyaslanacak grupların her birinde normal dağılım sergilemesi ile ilgilidir (Can, 2017, s. 354). Grupların son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini görebilmek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile çarpıklık katsayısı/standart hata (ÇK/sh) ve basıklık katsayısı/standart hata (BK/sh) test edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hataya bölünmesiyle ortaya çıkan değer, sıfıra yakın olması ve -1.96 ile +1.96 arasında bir değer alması gruplardaki dağılımın normalliğini göstermektedir (Can, 2017, s.85). Testler sonucu ortaya çıkan “DG (ÇK/sh= .115, BK/sh= -1.037) ve KG (ÇK/sh= .097, BK/sh= .811), DG (K=.069, p=.200) ve KG (K=.171, p=.022)” sonuçlardan yola çıkarak, son test puanlarının normal dağılım gösterdiği ve kovaryans analizi yapmak için ilk varsayımın karşılandığı tespit edilmiştir.

İkinci varsayım, bağımlı değişkene ait puanların (başarı son test puanlarının) varyanslarının eşit dağılımıyla ilgilidir (Can, 2017, s. 354). Bu koşulun sağlanması için Levene testi yapılmıştır. Levene Test sonucunun anlamlılık değeri p'nin .05'ten büyük olduğu durumlar varyansların eşit dağıldığı söylenebilir. Levene testi sonuçlarına göre, varyansların eşit olduğu [F=2.029, p=.159] tespit edilmiştir. Bu sebeple kovaryans analizi için gerekli ikinci varsayımın da sağlandığı görülmüştür.

Üçüncü varsayım, veriler arasında doğrusal ilişkinin varlığının saçılma diyagramı ile kontrol edilmesiyle ilgilidir. Bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır ve bu ilişkinin doğrusallığı saçılma diyagramı ile kontrol edilebilir (Can, 2017, s. 355). Deney ve kontrol grubuna ait bağımlı değişken (öyküleyici metin yazma becerisi) ile kontrol değişkeni (yaratıcı yazma çalışmaları) arasındaki doğrusal ilişkiyi gösteren saçılma diyagramları şu şekildedir:



Şekil 5. Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Normalliğine Dair Saçılım Grafiği



Şekil 6. Deney Grubu Son Test Puanlarının Normalliğine Dair Saçılım Grafiği

Dördüncü varsayım, ortalamaları kıyaslanacak olan grupların birbirinden bağımsız olması ile ilgilidir ve her öğrenci sadece ve sadece bir grupta yer almalıdır (Can, 2017, s. 354). Bağımsızlığa dair olan varsayım, araştırmacının gözlemleri ile karşılanmıştır. Grupların sınıf ortamında, sınav ve not kaygısı yaşamamalarına özen gösterilmiş, uygulama ve uygulama aşamasında öğrencilere verilen her dönüt araştırmacının gözleminde gerçekleştirilmiştir. Tüm varsayımların karşılandığı doğrulandıktan sonra ise kovaryans analizi uygulanmıştır ve öncelikle deney ve kontrol grubunun başarı ön test puanlarına göre son test puanlarının betimsel istatistik değerlerine Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	n	\bar{X}	Düzeltilmiş Ortalama
DG	35	1.2623	1.296
KG	31	1.0583	1.020

Yaratıcı yazma çalışmalarının uygulandığı deney grubunun ve mevcut eğitime devam eden kontrol grubunun öyküleyici metin yazma becerileri son test puanları ön test puanları kontrol altında tutularak karşılaştırılmak istenmiştir. Bu amaçla yapılan Kovaryans analizi sonucu bulunan, öğrencilerin son teste göre başarı ortalamalarının puanları ve aynı puanların ön teste göre düzeltilmiş ortalamaları Tablo 9’da yer almaktadır. ÖMDF puanlarına ilişkin son test puan ortalaması deney grubu için $\bar{X}=1.2623$ kontrol grubu için $\bar{X} = 1.0583$ iken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması $\bar{X}=1.296$, kontrol grubu son test puan ortalaması ise $\bar{X}=1.020$ ’dir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin ÖMDF puanlarının ortalamaları incelendiğinde deney grubu son test puan ortalamalarının kontrol grubu son test puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Grupların son test ortalama puanları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçlarına Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Grupların Başarı Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Gözlenen Güç
ÖnTest (regresyon)	1.850	1	1.850	95.010	.000**	.601	1.000
Grup	1.197	1	1.197	61.474	.000**	.494	1.000
Hata	1.227	63	.019				
Toplam (Düzeltilmiş)	3.760	5					

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

Grupların başarı son test toplam puanlarına ilişkin kovaryans analizi yapılmış ve başarı ön test toplam puanları kovaryant olarak analize dâhil edilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde DG öğrencilerinin son test puanlarının KG öğrencilerinin son test puanlarından istatistiksel olarak yüksek olduğu dolayısıyla da yaratıcı yazma çalışmalarının deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-63)}= 61.474$; $p=.000<.05$).

Anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğunu görmek adına η^2 değerine bakılmıştır. Eta kare ve gözlenen güçlük değerleri, grup değişkeninin ÖMDF’den alınan puanlarının üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu (kısmi $\eta^2=.494$) ve bağımlı değişkendeki değişimin %100’ünün uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir. Bu bulguya göre *araştırmanın ilk hipotezi (H_1) doğrulanmıştır.*

2. “DG ile KG öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” Şeklindeki H_1 Hipotezine İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri erişim puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak için sorulmuştur. DG ve KG öğrencilerin yazma becerisi erişim puanlarının hesaplanmasında verilerin normal dağılımına bağlı olarak parametrik bir test olan bağımsız gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bağımsız örneklem t-testinin yapılabilmesi için sağlanması gereken diğer bir koşul da gruptaki ölçümlerin dağılımına ilişkin varyansların eşit olmasıdır (Can, 2017, s. 118). Grup varyanslarının homojenliği ise Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testinde p değerinin .05'ten büyük olması, grup varyanslarının homojen olduğunu göstermektedir (Seçer, 2015, s. 63). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları ön test ve son test puanları incelendiğinde grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştür [$p=.240>.05$].

Bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öyküleyici Metin Yazma Becerileri Erişi Puanlarına İlişkin Analiz Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p	η^2
Erişi	DG	35	.2887	.18475	64	6.978	.000**	.43
	KG	31	-.0447	.20330				

$p<.05^*$, $p<.01^{**}$

Tablo 11'de yer alan bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ile ön test fark puanları baz alınarak yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisi erişme puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=6.978$, $p=.000<.05$). Bu durum, sekiz haftalık süreyle gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarının deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini çok yüksek bir düzeyde ($\eta^2=.43$) olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu durum da *araştırmanın ikinci hipotezini (H_1) doğrulamaktadır.*

3. “DG öğrencilerinin ÖMDF’den aldıkları “biçim” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” Şeklindeki Araştırmanın H_1 Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerin ÖMDF’den aldıkları “biçim” boyutuna 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 Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Bu teste göre DG öğrencilerinin biçim boyutuna yönelik ön test ($K=.196$,

$p=.002<.05$) ile son test ($K=.355$, $p=.000<.05$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle “biçim” boyutunda DG öğrencilerinin ön test-son test puanlarının kıyaslanmasında non-parametrik bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Analize dair sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. “Biçim” Boyutunda DG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	r
Negatif Sıralar	2	12.25	24.50	-3.276	.001**	-.54
Pozitif Sıralar	19	10.87	206.50			
Fark Olmayan	14					

*Negatif sıralara dayalı

$p<.05^*$, $p<.01^{**}$

Tablo 12’ye bakıldığında DG öğrencilerinin ÖMDF’den aldıkları “biçim” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonucuna göre öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası öyküleyici metin yazma becerilerinin biçim boyutuna yönelik anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z= -3.276$, $p=.001<.05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine (bitiş ölçümü) lehine olması, yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisinin biçim boyutu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ve bu etkinin yüksek düzeyde ($r=-.54$) olduğu görülmüştür. Bu durum da *araştırmanın üçüncü hipotezini (H_1) doğrulamaktadır.*

4. “DG öğrencilerinin ÖMDF’den aldıkları “dil anlatım” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” Şeklindeki H_1 Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerin ÖMDF’den aldıkları “biçim” boyutuna yönelik ön test-son test toplam puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle ön test-son test başarı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak ise kullanılacak teste karar vermek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi

yapılmıştır. Bu teste göre DG öğrencilerinin dil anlatım boyutuna yönelik ön test (K=.117, p=.200>.05) ile başarı son test (K=.102, p=.200>.05) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle DG öğrencilerinin ön test-son test puanlarının kıyaslanmasında parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Analize dair sonuçlar Tablo13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. “Dil Anlatım” Boyutunda DG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	Ss	sd	t	p	η^2
DG	Ön test	35	.9912	.36214	34	-6.260	.000**	.53
	Son test	35	1.2462	.30758				

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

Tablo 13'e bakıldığında DG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları “dil anlatım” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-testinin sonucuna göre öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası öyküleyici metin yazma becerilerinin “dil anlatım” boyutuna yönelik anlamlı bir fark gözlenmiştir (t= -6.260, p=.000<.05). Yapılan t-testi, karşılaştırılan iki ortalama arasındaki anlamlı farklılık durumunu ortaya koyarken bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir (Can, 2017). Bu sebeple istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü göz önünde bulundurulduğu zaman anlamlı farkın son test lehine olduğu ve çok yüksek ($\eta^2=.53$) bir etki değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu şekilde de *araştırmanın dördüncü hipotezi (H₁) doğrulanmıştır.*

5. “DG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları “öyküleyici metin unsurları” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” Şeklindeki H₁ Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerin ÖMDF'den aldıkları “öyküleyici metin unsurları” boyutuna yönelik ön test-son test toplam puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle ön test-son test başarı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak ise kullanılacak teste karar vermek amacıyla Kolmogorov-Smirnov

normallik testi yapılmıştır. Bu teste göre DG öğrencilerinin “öyküleyici metin unsurları” boyutuna yönelik ön test ($K=.101$, $p=.200>.05$) ile son test ($K=.254$, $p=.200>.05$) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle DG ön test-son test puanlarının kıyaslanmasında parametrik bir test olan Bağımlı Gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Analize dair sonuçlar Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. “Öyküleyici Metin Unsurları” Boyutunda DG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	Ss	sd	t	p	η^2
DG	Ön test	35	.8883	.30239	34	-7.316	.000**	.61
	Son test	35	1.2099	.24989				

$p<.05^*$, $p<.01^{**}$

Tablo 14’e bakıldığında DG öğrencilerinin ÖMDF’den aldıkları “öyküleyici metin unsurları” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Bağımlı Gruplar t-testinin sonucuna göre öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası öyküleyici metin yazma becerilerinin “öyküleyici metin unsurları” boyutuna yönelik anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t= -7.316$, $p=.000<.05$). İstatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmış ve etki büyüklüğü göz önünde bulundurulduğu zaman anlamlı farkın son test lehine çok yüksek olduğu ($\eta^2 =.61$) tespit edilmiştir. Bu durum da *araştırmanın beşinci hipotezini (H_1) doğrulamaktadır.*

6. “KG öğrencilerinin ÖMDF’den aldıkları “biçim” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.” Şeklindeki H_0 Hipotezine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerin ÖMDF’den aldıkları “biçim” boyutuna 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 Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Bu teste göre KG öğrencilerinin biçim boyutuna yönelik ön test ($K=.243$, $p=.000<.05$) ile başarı son test ($K=.221$, $p=.001<.05$) puanlarının normal dağılım

göstermediği görülmüştür. Bu nedenle KG ön test-son test puanlarının kıyaslanmasında non-parametrik bir test Wilcoxon İşaretili Sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Analize dair sonuçlar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. “Biçim” Boyutunda KG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	9	8.50	76.50	-.416	.678
Pozitif Sıralar	9	10.50	94.50		
Fark Olmayan	13				

*Negatif sıralara dayalı

Tablo 15’e bakıldığında KG öğrencilerinin ÖMDF’den aldıkları “biçim” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar testinin sonucuna göre öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası öyküleyici metin yazma becerilerinin “biçim” boyutuna yönelik anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($z = -.416$, $p = .678 > .05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine (bitiş ölçümü) lehine olması, mevcut eğitimle öyküleyici metin yazma becerisinin biçim boyutuna yönelik az da olsa bir fark yarattığını fakat istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturamadığını göstermektedir. Bu bulgu, *araştırmanın altıncı hipotezini (H_1) doğrulamaktadır.*

7. “KG öğrencilerinin ÖMDF’den aldıkları “dil anlatım” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.” Şeklindeki H_0 Hipotezine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerin ÖMDF’den aldıkları “dil anlatım” boyutuna 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 Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Bu teste göre KG öğrencilerinin “dil anlatım” boyutuna yönelik ön test ($K = .083$, $p = .200 > .05$) ile başarı son test ($K = .120$, $p = .200 > .05$) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle KG ön test-son test puanlarının

kıyaslanmasında parametrik bir test olan Bağımlı Gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Analize dair sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. “Dil Anlatım” Boyutunda KG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Bağımlı Gruplar t-testinin Sonuçları

		n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
DG	Ön test	31	1.1241	.36820	30	.124	.902
	Son test	31	1.1191	.28007			

Tablo 16’ya bakıldığında KG öğrencilerinin ÖMDF’den aldıkları “dil anlatım” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-testinin sonucuna göre öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası öyküleyici metin yazma becerilerinin “dil anlatım” boyutuna yönelik anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($t = .124, p = .902 > .05$). Bu durum da *araştırmanın yedinci hipotezini (H_0) doğrulamaktadır.*

8. “KG öğrencilerinin ÖMDF’den aldıkları “öyküleyici metin unsurları” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.” Şeklindeki H_0 Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerin ÖMDF’den aldıkları “öyküleyici metin unsurları” boyutuna yönelik ön test-son test toplam puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle ön test-son test başarı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak ise kullanılacak teste karar vermek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Bu teste göre DG öğrencilerinin “öyküleyici metin unsurları” boyutuna yönelik ön test ($K = .171, p = .021 < .05$) ile başarı son test ($K = .101, p = .200 > .05$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle DG ön test-son test puanlarının kıyaslanmasında non-parametrik bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Analize dair sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. “Öyküleyici Metin Unsurları” Boyutunda KG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıralar	15	17.20	258.00	-1.664	.096
Pozitif Sıralar	12	10.00	120.00		
Fark Olmayan	4				

*Pozitif sıralara dayalı

Tablo 17’ye bakıldığında KG öğrencilerinin ÖMDF’den aldıkları “öyküleyici metin unsurları” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonucuna göre öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası öyküleyici metin yazma becerilerinin “öyküleyici metin unsurları” boyutuna yönelik anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($z = -1.664$, $p = .096 > .05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine (bitiş ölçümü) lehine olması, mevcut eğitimle öyküleyici metin yazma becerisinin “öyküleyici metin unsurları” boyutuna yönelik az da olsa bir fark yarattığını fakat istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturamadığını göstermektedir. Bu bulgu da *araştırmanın sekizinci hipotezini (H_0) doğrulamaktadır.*

4.1.2. Yaratıcı Yazma Çalışmalarının İleri Okuma Farkındalık Düzeyine Etkisi

Yaratıcı yazma çalışmalarının ileri okuma farkındalık düzeyine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları üzerinde çeşitli analizler yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin açıklamalara her araştırma hipotezi altında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

9. “DG öğrencileri ile KG öğrencilerinin ileri okuma farkındalık düzeyleri ön test-son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” Şeklindeki H_1 Hipotezine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle analizi yapabilmek için gerekli olan koşullar kontrol edilmiştir.

Karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizinin gerekli koşullarından ilki grupların bağımlı değişkene bağlı puanlarının (ön test ve son test puanlarının) her grupta normal dağılım göstermesidir (Can, 2017, s. 248). Ön test-son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini görmek için grupların çarpıklık katsayısı/standart hata (ÇK/sh) ve basıklık katsayısı/standart hata (BK/sh) incelenmiştir. Bu teste göre DG öğrencilerinin ön test (ÇK/sh= -.449, BK/sh= -.735), KG öğrencilerin ön test (ÇK/sh= .106, BK/sh= -.658); DG öğrencilerin son test (ÇK/sh= -.391, BK/sh= -1.249) ve KG öğrencilerin son test (ÇK/sh= -1.437, BK/sh= 1.400) puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Analizin yapılabilmesi için gerekli olan koşulların ikincisi gruptaki ölçümlerin dağılımına ilişkin varyansların eşit olmasıdır (Can, 2017, s. 248). Bu araştırmada grup varyanslarının homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiş ve grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştür [$p=.177>.05$].

Karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizinin diğer bir koşulu da grup kovaryansları arasında anlamlı fark olmamasıdır. Buna göre ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grup kovaryansları arasında anlamlı fark olmamalı; yani p değeri .05'ten büyük olmalıdır (Can, 2017, s. 248). Kovaryans matrislerinin eşitliği Box's M testi ile kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ise kovaryans matrisleri eşitliğinin sağlandığı tespit edilmiştir [(Box's M=1.006, F=.324, $p=.808>.05$)]. Karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizinin uygulanabilmesi için gerekli tüm koşulların sağlandığı görüldükten sonra analiz yapılmıştır.

Tablo 18'de öğrencilerin bulunduğu gruba ve ölçüm sırasına göre İOFÖ'den aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin İOFÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	n	Ön Test		Son Test		
		\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss
Deney	35	3.5293	.54914	35	3.7782	.63918
Kontrol	31	3.5668	.59353	31	3.5853	.56023

Tablo 18'deki bilgiler incelendiğinde DG öğrencilerinin uygulama öncesinde İOFÖ'den aldıkları ön test ortalama puanı 3.52 iken bu değer uygulama sonrasında 3.77

olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise uygulama öncesinde puanları 3.56 iken bu değer in uygulama sonrasında 3.58 olduğu görülmektedir. Bu verilere göre yaratıcı yazma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin puanlarında mevcut eğitim gören kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre bir artış görüldüğü söylenebilir.

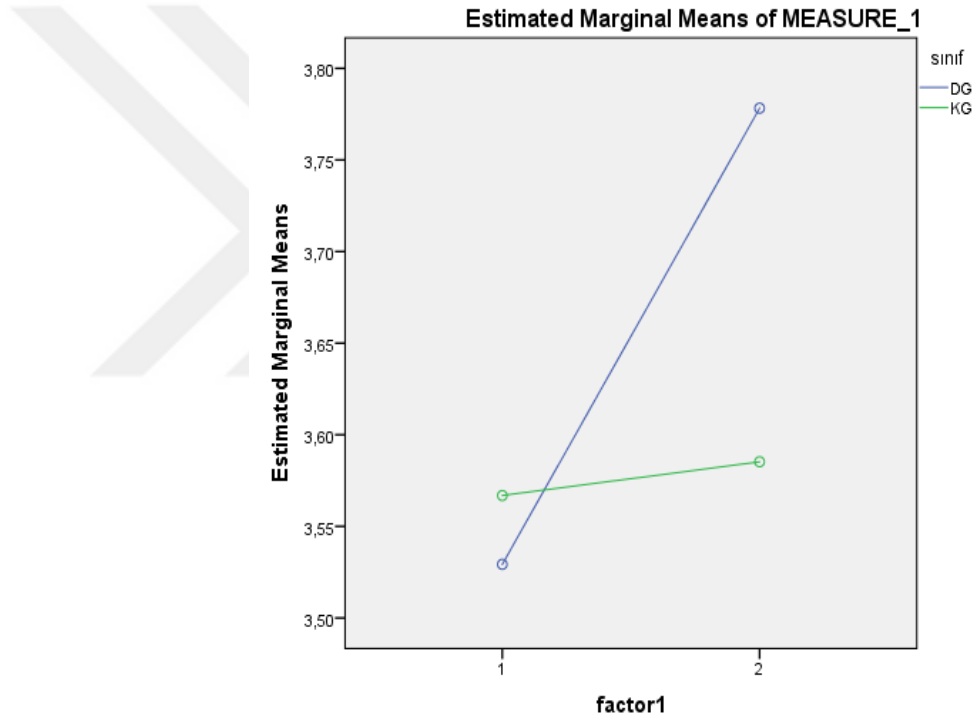
Yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak adına karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19. Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası					
Grup (D/K)	.199	1	.199	.377	.542
Hata	33.732	64	.527		
Gruplar İçi					
Ölçüm (Ön Test-Son Test)	.588	1	.588	3.618	.062
Grup*Ölçüm	.437	1	.437	2.690	.106
Hata	10.396	64	.162		

Tablo 19’da yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin ileri okuma farkındalık düzeylerine anlamlı bir etkisinin olup olmadığını görmek için yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analizde öğrencilerin bağlı olduğu grup (deney ve kontrol) gruplar arasını, puanların ölçümü (ön test ve son test) de gruplar içi faktörü ifade etmektedir. Gruplar arası istatistikler incelendiğinde deney grubunun son test ve ön test toplam puanları ile kontrol grubunun son test ve ön test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [F=.377, p=.542>.01]. Gruplar arası analiz tek başına yeterli değildir bu nedenle de grupların ön testten son teste kadar görülen değişimleri de dikkate alınmalıdır. Tüm öğrencilerin bir grup olarak ele alındığı, deney ve kontrol grubunun her ikisinde de yer alan tüm öğrencilerin son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını gösteren sonuçlar incelendiğinde yine öğrencilerin son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir [F=3.618, p=.62>.01].

Araştırmanın genel amaçlarından biri iki farklı uygulamanın (yaratıcı yazma çalışmaları ve Türkçe Öğretimi Programı'na dayalı mevcut yazma eğitimi) öğrencilerin ileri okuma farkındalık düzeylerini geliştirmedeki etkisini belirlemektir. Bu nedenle yapılan iki analiz de yeterli olamamakta ve tüm öğrencilerdeki değişimin kaynağını öğrenmek adına grup ve ölçüm faktörlerinin ortak etkisi görmek önem taşımaktadır. Tablo 19 incelendiğinde grup (DG ve KG) ve ölçüm (ön test-son test) faktörlerinin birlikte ileri okuma farkındalık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir [F=2.690, p=.106>.01]. Tablo 19'daki veriler incelendiğinde deney grubunun puan artışının diğer gruba göre anlamlı düzey yüksek olmadığı görülmektedir.



Şekil 7. Yaratıcı Yazma Çalışmalarının İleri Okuma Farkındalık Düzeyi Üzerindeki Etkisi

Deney ve kontrol gruplarının İÖFÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları, Şekil 7'de görsel halde verilmiştir. Ön test puanları birbirine yakın olan ve bağımsız örneklem t-testi ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülen grupların son test puanlarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Deney grubunun İÖFÖ'den aldığı son test puanları kontrol grubuna nispeten yükselmiştir. Bu artış, yaratıcı yazma

çalışmalarının öğrencilerin ileri okuma farkındalık düzeylerini geliştirmede Türkçe Öğretimi Programı'na kıyasla daha etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Fakat bu durum istatistiksel anlamda bir farklılık ortaya koyacak kadar büyük değildir. Bu durumda da *araştırmanın dokuzuncu hipotezi (H₁) reddedilmiştir.*

**10. “DG öğrencileri ile KG öğrencilerinin ileri okuma farkındalık düzeyleri fark puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.”
Şeklindeki H₁ Hipotezine İlişkin Bulgular**

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ileri okuma farkındalık düzeyleri fark puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak için analizler yapılmıştır. DG öğrencilerinin ön test (ÇK/sh= -.449, BK/sh= -.735), KG öğrencilerin ön test (ÇK/sh= .106, BK/sh= -.658); DG öğrencilerin son test (ÇK/sh= -.391, BK/sh= -1.249) ve KG öğrencilerin son test (ÇK/sh= -1.437, BK/sh= 1.400) puanlarına bakıldığında verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ise DG ve KG öğrencilerin ileri okuma farkındalık düzeylerine dair fark puanlarının hesaplanmasında parametrik bir test olan bağımsız gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. İleri Okuma Farkındalık Düzeyi Fark Puanlarına İlişkin Analiz Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Erişi	DG	35	.2490	.57539	64	1.640	.106
	KG	31	.0184	.56380			

Tablo 20’de yer alan bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ile ön test fark puanları baz alınarak yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalık düzeyi fark puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($t = -1.640$, $p = .106 > .05$). Bu durum, sekiz haftalık süreyle gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarının, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalık düzeyi son test-ön test fark puanlarını istatistiksel anlamda bir fark ortaya koyacak kadar etkilemediğini göstermektedir. Bu durumda *araştırmanın onuncu hipotezi (H₁) reddedilmiştir.*

11. “DG öğrencilerinin İOFÖ’den aldıkları “okuma öncesi (planlama)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” Şeklindeki H₁ Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerin İOFÖ’den aldıkları “okuma öncesi (planlama)” boyutuna yönelik ön test-son test ortalama puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle ön test-son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre DG öğrencilerinin “okuma öncesi (planlama)” boyutuna yönelik ön test (K=.195, p=.002<.05) ile son test (K=.133, p=.118>.05) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle DG ön test-son test puanlarının kıyaslanmasında non-parametrik bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Analize dair sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. “Planlama” Boyutunda DG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	18	15.19	273.50	-.505	.614
Pozitif Sıralar	13	17.12	222.50		
Fark Olmayan	4				

*Pozitif sıralara dayalı

Tablo 21’e bakıldığında DG öğrencilerinin İOFÖ’den aldıkları “okuma öncesi (planlama)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonucuna göre öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası öyküleyici metin yazma becerilerinin “öyküleyici metin unsurları” boyutuna yönelik anlamlı bir fark gözlenmemiştir (z= -.505, p=.614>.05). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine (bitiş ölçümü) lehine olması, yaratıcı yazma çalışmalarıyla ileri okuma farkındalık düzeyinin “okuma öncesi (planlama)” boyutuna yönelik az da olsa bir fark yarattığını fakat istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durumda da *araştırmanın on birinci hipotezi (H₁) reddedilmiştir.*

12. “DG öğrencilerinin İOFÖ’den aldıkları “okuma esnası (süreç izleme)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” Şeklindeki H₁ Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerin İOFÖ’den aldıkları “okuma esnası (süreç izleme)” boyutuna yönelik ön test-son test ortalama puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle ön test-son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre DG öğrencilerinin “okuma esnası (süreç izleme)” boyutuna ilişkin ön test (K=.139, p=.085>.05) ile son test (K=.125, p=.182>.05) puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle DG ön test-son test puanlarının kıyaslanmasında parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Analize dair sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. “Süreç İzleme” Boyutunda DG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	S	Sd	t	p
DG	Ön test	35	3.6675	62127	34	-1.856	.072
	Son test	35	3.8519	64096			

Tablo 22’ye bakıldığında DG öğrencilerinin İOFÖ’den aldıkları “okuma esnası (süreç izleme)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-testinin sonucuna göre öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ileri okuma farkındalık düzeylerinin “okuma esnası (süreç izleme)” boyutuna ilişkin küçük bir fark gözlenmiş fakat bu durumun istatistiksel anlamda fark oluşturacak şekilde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (t= -1.856, p=.072>.05). Bu durum, sekiz haftalık süreyle gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarının deney grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalık düzeylerinin “okuma esnası (süreç izleme)” boyutunu istatistiksel anlamda bir fark ortaya koyacak kadar etkilemediğini göstermektedir. Bu durumda da *araştırmanın on ikinci hipotezi (H₁) reddedilmiştir.*

13. “DG öğrencilerinin İOFÖ’den aldıkları “okuma sonrası (değerlendirme)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” Şeklindeki H₁ Hipotezine İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerin İOFÖ’den aldıkları “okuma sonrası (değerlendirme)” boyutuna yönelik ön test-son test ortalama puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle ön test-son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sonrasında ise kullanılacak teste karar vermek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Bu teste göre DG öğrencilerinin “okuma sonrası (değerlendirme)” boyutuna ilişkin ön test (K=.126, p=.174>.05) ile son test (K=.077, p=.200>.05) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle DG ön test-son test puanlarının kıyaslanmasında parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Analize dair sonuçlar Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23. “Değerlendirme” Boyutunda DG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
DG	Ön test	35	2.8286	.78641	34	-3.389	.002	.25
	Son test	35	3.4048	.95254				

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

Tablo 23’e bakıldığında DG öğrencilerinin İOFÖ’den aldıkları “okuma sonrası (değerlendirme)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Analizin sonucuna göre öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ileri okuma farkındalık düzeylerinin “okuma sonrası (değerlendirme)” boyutunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (t=-3.889, p=.002<.05). Bu durum, sekiz haftalık süreyle gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarının deney grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalık düzeylerinin “okuma sonrası (değerlendirme)” boyutunu olumlu yönde etkilediğini ve bu etki büyüklüğünün çok yüksek düzeyde ($\eta^2 = .25$) olduğunu göstermektedir. Bu bulgu doğrultusunda *araştırmanın on üçüncü hipotezi (H₁) doğrulanmıştır.*

14. “KG öğrencilerinin İOFÖ’den aldıkları “okuma öncesi (planlama)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.” Şeklindeki H_0 Hipotezine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin İOFÖ’den aldıkları “okuma öncesi (planlama)” boyutuna yönelik ön test-son test ortalama puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle ön test-son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Sonrasında ise kullanılacak teste karar vermek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Bu teste göre KG öğrencilerinin “okuma öncesi (planlama)” boyutuna yönelik ön test ($K=.226$, $p=.000<.05$) ile başarı son test ($K=.188$, $p=.007<.05$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu sebeple KG ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında non-parametrik bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Analize dair sonuçlar Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24. “Planlama” Boyutunda KG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	13	14.73	191.50	-.264	.791
Pozitif Sıralar	15	14.30	214.50		
Fark Olmayan	3				

*Negatif sıralara dayalı

Tablo 24’e bakıldığında KG öğrencilerinin İOFÖ’den aldıkları “okuma öncesi (planlama)” boyutuna ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonucuna göre öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ileri okuma farkındalık düzeylerinin “okuma öncesi (planlama)” boyutuna yönelik anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($z= -.264$, $p=.791>.05$). Fark puanlarının negatif sıralar lehine (başlangıç ölçümü) lehine olması, mevcut eğitimle ileri okuma farkındalık düzeylerinin “okuma öncesi (planlama)” boyutuna ilişkin anlamlı bir fark gözlenmediği görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda da araştırmanın *on dördüncü hipotezi (H_0) doğrulanmıştır.*

15. “KG öğrencilerinin İOFÖ’den aldıkları “okuma esnası (süreç izleme)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.” Şeklindeki H_0 Hipotezine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerin İOFÖ’den aldıkları “okuma esnası (süreç izleme)” boyutuna yönelik ön test-son test ortalama puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle ön test-son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre KG öğrencilerinin “okuma esnası (süreç izleme)” boyutuna ilişkin ön test ($K=.120$, $p=.200>.05$) ile son test ($K=.102$, $p=.200>.05$) puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle KG ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Analize dair sonuçlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25. “Süreç İzleme” Boyutunda KG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	S	Sd	t	p
KG	Ön test	31	3.5660	.60517	30	-.268	.790
	Son test	31	3.5953	.59882			

Tablo 25’e bakıldığında KG öğrencilerinin İOFÖ’den aldıkları “okuma esnası (süreç izleme)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Test sonucuna göre öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ileri okuma farkındalık düzeylerinin “okuma esnası (süreç izleme)” anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t=-.268$, $p=.790>.05$). Bu durumda da *araştırmanın on beşinci hipotezi (H_0) doğrulanmıştır.*

16. “KG öğrencilerinin İOFÖ’den aldıkları “okuma sonrası (değerlendirme)” boyutuna yönelik ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.” Şeklindeki H_0 Hipotezine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin İOFÖ’den aldıkları “okuma sonrası (değerlendirme)” boyutuna yönelik ön test-son test ortalama puanlarının

karşılaştırılmasında öncelikle ön test-son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre KG öğrencilerinin “okuma sonrası (değerlendirme)” boyutuna yönelik ön test ($K=.176$, $p=.016<.05$) ile son test ($K=.142$, $p=.111>.05$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle KG ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında non-parametrik bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Analize dair sonuçlar Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. “Değerlendirme” Boyutunda KG Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarının Kıyaslandığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	18	13.61	245.00	-.258	.797
Pozitif Sıralar	12	18.33	220.50		
Fark Olmayan	1				

*Pozitif sıralara dayalı

Tablo 26’ya bakıldığında KG öğrencilerinin İOFÖ’den aldıkları “okuma sonrası (değerlendirme)” boyutuna ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonucuna göre öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ileri okuma farkındalık düzeylerinin “okuma sonrası (değerlendirme)” boyutuna yönelik anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($z= -.258$, $p=.797>.05$). Fark puanlarının negatif sıralar lehine (başlangıç ölçümü) lehine olması, mevcut eğitimle ileri okuma farkındalık düzeylerinin “okuma öncesi (planlama)” boyutuna ilişkin anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgu doğrultusunda *araştırmanın on altıncı hipotezi (H_0) doğrulanmıştır.*

4.2. Nitel Bulgular

Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalıklarına olan etkilerinin incelendiği bu araştırmada; nicel analizler, deneysel uygulamanın deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermiştir. Deney grubu katılımcılarının yaratıcı yazma çalışmalarına ilişkin

görüşlerini almak ve bu şekilde de çalışmanın nicel verilerini desteklemek amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşme kılavuzunda yer alan 7 soru katılımcılara yöneltilmiş ve alınan cevaplar içerik analizi ile analiz edilerek çözümlenmiştir. Çözümlenen nitel bulgular 6 tema altında toplanmıştır. Bahsedilen altı tema şu şekildedir: “yazma süreci”, “öğrenci kazanımları”, “zevk alınan ve zorlanılan etkinlikler (nedenler)”, “okuma istek ve tutum”, “öyküleyici metin yazma istek ve tutum”, “öneri”.

Yaratıcı yazma çalışmalarından oluşan uygulama sürecine yönelik katılımcı görüşlerinden yola çıkılarak belirlenen tema ve kodlara Tablo 27’de yer verilmiştir.

Tablo 27. Katılımcı Görüşlerinden Yola Çıkılarak Belirlenen Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar
Yazma süreci	İlgi, Verim, Bakış açısı, Uygulama şansı, Öğretici, Değişim, Eğlenceli, Gerekli
Öğrenci kazanımları	Kelime hazinesi, Noktalama ve yazım kuralları, Metnin aşamaları, Metin türü, Uygulama genişliği, Paylaşma, İfade gücü, Derse ilgi, Kalıcılık, Hayal Gücü/Yaratıcılık, Okuma
Zevk alınan ve zorlanılan etkinlikler (nedenler)	Bakış açısı, Hikâye küpleri, Görsele yönelik beyin fırtınası, Karakterleri canlandır!, Kim olduğunu düşünüyorsun?, Metin tamamlama, Şiiri öyküye çevir, Tuzluk (fikir üretici)
	Düşünce bağdaştırma, El işine ilgi, Empati, Farklı, Grup çalışması, Sınırsız hayal gücü/Yaratıcılık, Kendini ifade etme, Kendini tanıma, Metin türüne yönelik farkındalık, Oyun
	Bakış açısı, Boşluk doldurma, Cümle genişletme, Hikâye küpleri, Karakterleri canlandır!, Kim olduğunu düşünüyorsun?, Şiiri öyküye çevir, Tuzluk (fikir üretici)
Okuma istek ve tutum	Deneyimsizlik, Düşünce bağdaştırma, Empati, İfade yetersizliği, Kendini tanıma
	İlgi alanı, Kitap hacmi, Anlama gücü, Bakış açısı, Dikkat, Düzenli okuma
Öyküleyici metin yazma istek ve tutum	İfade Becerisi, Akıcı yazma, Farkındalık, Farklı metin türleri, Hayal gücü/Yaratıcılık, Paylaşma cesareti
Öneri	Grup çalışması, Materyal, Zaman

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında 6 tema ve bu temalara ilişkin kodlar belirlenmiştir. “Yazma süreci” temasına ilişkin 8 kod, “öğrenci kazanımları” temasına ilişkin 11 kod, “zevk alınan ve zorlanılan etkinlikler (nedenler)” 31 kod, “okuma istek ve tutum” temasına ilişkin 6 kod, “öyküleyici metin yazma istek ve tutum” temasına ilişkin 6 kod ve “öneri” temasına ilişkin 3 kod tespit edilmiştir. Nitel bulgular kısmının alt başlıklarında temaların içerisinde yer alan kodlara ilişkin alıntılara ve yorumlara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

4.2.1. Yazma Süreci Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcıların yaratıcı yazma çalışmalarından oluşan uygulama sürecini nasıl bulduğunu ve bu sürece yönelik izlenimlerinin neler olduğunu öğrenmek adına katılımcılara görüşme sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar ise yapılan görüşmeler aracılığıyla yazma sürecinin onlara motivasyon kazandırdığını, eğitici-öğretici bir süreç olduğunu, onlar için gerekli bir süreç olduğunu ve bu süreçte eğlendiklerini belirtmişlerdir. Yazma süreci temasına ilişkin kodlara Tablo 28’de yer verilmiştir.

Tablo 28. Katılımcıların *Yazma Süreci* Temasına Yönelik Görüşleri

	Kodlar	f	n	Katılımcılar	
Yazma Süreci	Motivasyon	İlgi	7	6	K1E, K2K, K9K, K10K, K11E, K13K
		Verim	3	2	K7K, K9K
	Eğitici-Öğretici	Bakış açısı	2	2	K5E, K11E
		Uygulama şansı	2	2	K5E, K10K
		Öğretici	7	5	K2K, K3K, K4E, K12E, K14K
		Değişim	4	4	K3K, K4E, K6E, K8K
		Eğlenceli	16	13	K1E, K2K, K3K, K4E, K5E, K6E, K7K, K8K, K10K, K12E, K13K, K14K, K15K
	Gerekli	1	1	K14K	

Katılımcıların yazma süreci temasında yer alan *motivasyon* odak kodu altında ilgi ve verim kodları bulunmaktadır. *İlgi* ve *verim* koduna yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...Yani bilgimiz arttı yapılan etkinlikler sayesinde derse olan ilgimiz arttı. Derslere daha çok ilgi duymamızı sağlayan bi sekiz hafta oldu. Önceki dersler de eğlenceli geçiyordu ama bu sekiz hafta içinde dersler çok daha eğlenceli geçti... (K1E)”

“...Bence gayet öğretici ve eğlenceliydi. Hayal gücümüzü geliştirmeye yönelikti. Eskiden sadece şiir yazardım şimdi kompozisyon, deneme, sohbet konusu belirleyip çok rahat yazıyorum ilgi alanımı genişletti... (K2K)”

“...Benim için çok verimli geçti bundan önce kendime bir konu belirleyip bir masal yazamazdım bundan sonra daha rahat yazmaya başladım. Önceki derslere göre daha verimliydi ve eğlenceliydi... (K7K)”

“...Benim içinde arkadaşlarım içinde çok verimli bir 8 hafta oldu. Hayal gücümüzü genişletti ve kendimizi tanımamıza yardımcı oldu. Yazmaya ve yazarlığa karşı olan ilgimizi ortaya çıkardı. Türkçeye karşı pek bir ilgim yok ama bu sekiz hafta bana Türkçe dersini de sevdirdi. Bana şevk kattı... (K9K)”

“...Bence çok eğlenceliydi. Seviyordum o etkinlikleri yapmayı. Mutlu ve ilgiliydim yani. Daha yaratıcı olmayı öğrendik. Kendimizi tanıdığımız, derse karşı ilgimizi artırdığımız bir süreçti... (K13K)”

Katılımcılar yazma sürecinin eğitici-öğretici bir süreç olduğu yönündeki görüşlerini bakış açısı, uygulama şansı, öğretici ve değişim kodları olmak üzere toplamda 4 kod altında belirtmişlerdir. Sürecin bakış açısı kazandıran, uygulama şansı oluşturan, öğreten ve değişim gerçekleştiren bir sekiz haftadan oluştuğunu ifade eden katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...Hikâyelere karşı olan bakış açım değişti. Eğlenceli geçti zekâ düzeyimize katkısı oldu. Düşünceyi geliştirme yollarını öğrendik bu da hikâye yazmamıza katkı sağladı. Yani bu süreç benim için iyi ve eğlenceli geçti. Hikâye-kompozisyon yazabilmem artık daha da basitleşti. Eskiden derslerde sadece kompozisyon yazıyorduk. Öğretmen bize yazım kurallarını vs. öğretiyordu fakat bu öğretilenleri bu 8 haftalık süreçte uygulama şansımız oldu... (K5E)”

“...Çok güzel ve zevkli geçti derslere karşı ilgim arttı. Her hafta bu derse bekliyordum. Yazmayı seven bir insanım duygularımı yazarak belirtiyorum. Metinlerimizdeki konularımız yaratıcılığımızı en güzel şekilde kullanabileceğimiz konulardı. Önceki derslerde sıkılıyordum tahtaya bir konu yazarak ona bağlı metin

yazıp arkadaşlarıma okumak hep aynı işi yaptığımızı düşünüyorduk. Fakat tuzluk etkinliği gibi etkinlikler bizim için büyük bir fırsattı farklı konularda uygulama şansı bulduk... (K10K)”

“...Kompozisyon yazıyordum daha çok, diğer türlere pek bir ilgim ve becerim yoktu. Ama biz hikâyeye ve masala yönelik etkinlikler yapınca masala ve hikâyeye karşı bakış açım değişti. İlgi duydum. Önceki derslere göre hayal gücümüzü daha çok kullandık. Eskiden böyle uygulamalar yapmıyorduk... (K11K)”

“...Bence gayet öğretici ve eğlenceliydi. Hayal gücümüzü geliştirmeye yönelikti. Eskiden sadece şiir yazardım şimdi kompozisyon, deneme, sohbet konusu belirleyip çok rahat yazıyorum ilgi alanımı genişletti... (K2E)”

“...Eskiden –de ve –ki ekini yanlış yazıyordum artık bunlara dikkat ediyorum ve değişikliği görebiliyorum. Biraz daha fazla ders işlemeyi isterdim. Eğlenceli ve öğretici bir süreçti. Metin yazmayı öğrendim eskiden taslak oluşturmazdım ortalarda tikanırdım şimdi o durumu yaşamıyorum... (K3E)”

“...Ben bu sekiz haftayı çok sevdim ve bende eskiye göre bi değişme oldu. Eskiden hocamız yazdıklarımızda daha çok yanlış bulabilirken bu çalışmalardan sonra yanlış sayımız azaldı. Örneğin büyük harfle başlamada noktalama da falan. Sürecin faydalarını gördüm yazımda yani. Çok zevkli geçti yaptığımız tuzluk etkinliği çok keyif verdi bana... (K6E)”

Katılımcıların neredeyse tamamına yakını yazma sürecinin eğlenceli geçtiğine dair görüş belirtmişlerdir. Eğlence koduna yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...Çok güzel geçti yazımızda güzel değişimler oldu daha çok bilgi kazandık. Diğer derslere göre eğlenceli geçti... (K8K)”

“...Eğlenceli ve öğreticiydi oyunlarla öğrenip oyunlarla eğlendik hayal gücümüzü ortaya koyduk. İçimizi kâğıtlara yansıttık. Önceki derslerimizde sadece kompozisyon yazıyorduk sizinle hem oyunlar oynadık hem oyunlarla hikâyeye yazdık, kelimelerle hikâyeye yazdık kısacası oyunlarla öğrendik. Canımız hiç sıkılmadı... (K12E)”

“...Hiç sıkılmadım. Bu etkinlikler sayesinde hiç sıkılmadım çok eğlendim. Türkçe dersini sevdik bu sayede çünkü çok eğlenceli geçti... (K15K)”

Yazma süreci temasına ilişkin *gerekli* koduna ilişkin sadece bir katılımcı görüş belirtmiş ve bu sürecin onlar için gerekli bir süreç olduğuna vurgu yapmıştır. Katılımcı görüşü ise şu şekildedir:

“...İlk başta biraz saçma gelmişti ne yalan söyleyeyim. Ama sonradan bizim için gerekli bir süreç olduğunu anladım. Eğlenerek öğrendiğimiz bir süreç oldu ve alıştırmalar yaptık, kuru yazıyla değil de resim ve görsellerle güzel ve eğlenceli geçen bi süreç oldu... (K14K)”

Görüşler incelendiğinde tüm katılımcıların sürece yönelik olumlu tutum geliştirdiği ve süreci geliştirici bir süreç olarak gördüğü tespit edilmiştir. Katılımcılar, bu çalışmalarla derse karşı olan ilgilerinin arttığını (6), bu sürecin verimli (2), bakış açısı kazandıran (2), uygulama şansı yaratan (2), öğreten (5), değiştiren (4), eğlendiren (13) bir süreç olduğunu ve süreci gerekli (1) gördüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların yazma sürecinden zevk aldıkları, süreçten birçok şey öğrendikleri ve sürecin onlara olumlu katkı sağladığını düşündükleri görülmüştür. Katılımcıların bu uygulamaları çok farklı ve zevkli bulmalarının nedeni olarak Türkçe derslerinde yazma becerilerini geliştirmek adına sadece belli bir konuda kompozisyon yazmaları gösterilebilir. Bu uygulamalardan sonra yazma becerisine, Türkçe derslerine yönelik katılımcıların olumlu tutum geliştirdiği, yaratıcı yazma sürecinin öğrenci motivasyonunu artırdığı, bireylerin kendilerini daha öz güvenli, rahat ve etkili bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencinin hayal dünyasını keşfetmesi, yaratıcı düşünceleri metine dökebilmesi, oyunlaştırılan etkinlikler, her öğrencinin yazma becerisine ayrı ayrı verilen dönütler; öğrencinin bu süreci daha zevkli bulmasını sağlamıştır. Sonrasında bu zevkli sürecin ise kendi eğitimi için gerekli bir süreç olduğu kanısına varılmıştır denilebilir.

4.2.2. Öğrenci Kazanımları Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde 8 haftalık yaratıcı yazma çalışmalarının onlara olumlu veya olumsuz nasıl katkılarının olduğu sorulmuştur. Katılımcıların tamamı olumsuz bir katkı belirtmemiş ve bu sürecin olumlu katkılarının olduğunu söyleyerek bu katılardan bahsetmiştir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcılar, bu çalışmalar sonrasında kelime hazinesinin geliştiğini (1), noktalama ve yazım kurallarına artık daha çok dikkat ettiklerini (10), metnin aşamalarına (6) ve metnin türüne yönelik farkındalık kazandıklarını (4), okul dışında da yazı yazarak uygulama alanlarının genişlediğini (3), paylaşma ortamı bulduklarını (2), ifade güçlerinin geliştiğini (3), derse ilgilerinin arttığını (3), öğrendiklerinin kalıcılığının arttığını (1), hayal güçlerinin geliştiğini (12) ve okuma isteklerinin arttığını (4) ifade etmişlerdir. Bu ifadelere yönelik kodlar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Katılımcıların *Öğrenci Kazanımları* Temasına Yönelik Görüşleri

Kodlar		f	n	Katılımcılar
Öğrenci Kazanımları	Kelime hazinesi	2	1	K5E
	Metne Yönelik Farkındalık	14	10	K1E, K2K, K3K, K6E, K7K, K8K, K11K, K12E, K14K, K15K
	Metnin aşamaları	8	6	K4E, K5E, K10K, K11K, K12E, K15
	Metin türü	5	4	K4E, K7K, K11K, K15K
Yaşama Aktarma	Uygulama genişliği	3	3	K2K, K9K, K14K
	Paylaşma	2	2	K9K, K13K
	İfade gücü	4	3	K4E, K10K, K12E
	Derse ilgi	3	3	K6E, K9K, K10K
	Kalıcılık	2	1	K13K
Öğrenci Kazanımları	Hayal Gücü- Yaratıcılık	15	12	K1E, K2K, K3K, K4E, K6E, K7K, K9K, K10K, K11K, K12E, K13K, K15K
	Okuma	9	4	K1E, K2K, K3K, K10K

Öğrenci kazanımları tema başlığı altında 2 odak kod ve 11 kod yer almaktadır. *Metne yönelik farkındalık* odak kodu altında *kelime hazinesi, noktalama ve yazım kuralları, metnin aşamaları ve metin türü* kodları bulunmaktadır. *Kelime hazinesi, noktalama ve yazım kuralları, metnin aşamaları ve metin türü* kodlarına yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...Olumlu katkısı oldu. Yazarlık derslerinde düşünerek yazı yazamıyordum o an direk aklıma gelen şeyi yazıyordum. Bu süreçte düşünerek yazmayı öğrendim. Bir taraftan da yazıda kullandığım kelime hazinesi gelişti. Eskiden bir kelimeyi metinde çok tekrarladığımı fark ettim artık onu yapmıyorum... (K5E)”

“...Olumsuz katkısı olmadı. Daha iyi hikâye yazmama etkisi oldu. Artık metin yazarken noktalama işaretlerine ve yazımın daha güzel olmasına dikkat ediyorum. “-miş” ekiyle başlayıp metnin sonunda “-yor” veya “-dı” ekiyle bitiriyordum bu yanlışımı da düzeltmiş oldum. Bana yaratıcılık konusunda çok büyük katkı sağladı hayal gücümü genişletti. Derslerden ziyade hayal gücüme faydası oldu... (K7K)”

“...Olumlu katkısı oldu yazım kuralları noktalama işaretleri kullanımım gelişt... (K8K)”

“...Eskiden sadece gerçek şeyler yazılır diye düşünüyordum. Hayal gücümüz gelişt bu sayede de sınırlamamayı öğrendik. Önceden öyküleyici metin yazmak bana sıkıcı geliyordu. Aslında yazmayı herkes beceremez diye düşünüyorum. Çünkü hayal gücünü kullanmak kolay değil ama ben bu yönlerimin geliştiğini düşünüyorum. Mesela cümle doldurma başlık bulma gibi etkinlikler yaptık ben normalde başlık bulmada çok zorlanırım. Artık daha rahat metne başlık buluyorum, metindeki konuyla daha uyumlu artık başlıklarım. Eskiden sadece giriş gelişme ve sonuç kısmını belirtmek için yapıyordun. Şu an o kısımlarda nelere yer vermeliyim onlara dikkat ediyorum. Benim için farklı bir süreci daha önce böyle etkinlikler yapmamıştık. Noktalama işaretlerine yazım kurallarına karşı dikkat etmeye çalışmak beni metin yazarken yormadı değil ama dikkat ettikçe öğrendiğimi fark ettim. Olumlu katkısı oldu bana bu etkinliklerin mesela hikâyeleri yazarken çoğu şeye dikkat etmiyordum noktalama işaretleri gibi. Eskiden yazdıklarımın gerçek hayatla ilgisi olması gerektiğini düşünüyordum. Şimdi hayal gücümü genişletti ve daha eğlenceli olmaya başladı... (K11K)”

“...Evet olumlu katkısı oldu. İçimdeki şeyleri daha çok dışarıya aktarmamda yardımcı oldu. Taslak oluşturmayı giriş gelişme sonuç bölümünü öğrendik. Noktalama işaretlerine ve taslak oluşturmaya başladım... (K12E)”

“...Olumlu katkıları oldu. Düşünce yönümüz hayal gücümüz gelişt. Yazım ve noktalamaya dair bir şeyler öğrendik. Metni yazdıktan sonra düzeltebiliyoruz. Düşünceli geliştirme yollarımız gelişt. Yorumlama yeteneğimiz gelişt. Yazma duyumuz gelişt. Sadece bir türde değil de diğer metin türlerinde de yazabildiğimizi fark ettik... (K15K)”

Katılımcılar, uygulama sonrasında öğrendiklerini yaşama aktardıklarından bahsetmişler ve bu aktarımları; uygulama genişliği, paylaşma, ifade gücü, derse ilgi ve kalıcılık şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılar, uygulama sonrası yazma becerilerini okul

dışında da sürdürdüklerinden, yazdıklarını ve düşüncelerini paylaşma ortamı bulduklarından ve paylaşma isteklerinin arttığından, ifade becerilerinin geliştiğinden, derse olan ilgilerinin ve bilgilerin kalıcılığının arttığından bahsetmişlerdir. *Yaşama aktarma* kodu altında yer verilen bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“...Artık yazıma daha çok dikkat ediyorum her defasında sanki biri kontrol edecekmiş gibi hissediyorum, ona göre yazıyorum. Okurken ve konuşurken de yazmadaki kuralları uyguladığımı fark ediyorum. Konuşurken de mesela virgül varmışçasına durup nefes alıyorum ve öyle devam ediyorum. Artık karakterler dikkatimi daha çok çekiyor. Sıradan karakterlere eskisi gibi yer vermiyorum. Daha sıra dışı öğeler seçiyorum. Yazım zaten çok kötüydü ama artık en azından dikkat etmeye çalışıyorum. Aslında Türkçe derslerinde de etkili oldu. Virgülden biraz sıkıntı çekiyordum. Virgül kalkınca anlamın değiştiğini fark ettim. Bu durum da soru çözerken bana çok yardımcı oluyor... (K14K)”

“...Artık evde kendim de yazabiliyorum. Bana şevk kattı. Önceki derslere göre çok ilgisizdim yazmak istemiyordum yazsam bile arkadaşlarıma okuyamıyordum. Bir ön yargım vardı ama şu an kendimden eminim sonuçta bunlar benim düşüncelerim herkes benim gibi kendi düşüncesini ortaya koyuyor diye düşünmeye başladım... (K9K)”

“...Olumlu katkısı oldu çünkü insanın yazdığı şeylerin karşıdaki kişiyi etkileyebilmesi ve beğenmesi benim ifade gücümü geliştirmeme fayda sağladı. Okumama etkisi oldu. Yazı yazarken kendi yazımı beğenmeye başlamam beni daha çok yazmaya teşvik etti. Giriş gelişme ve sonuç bölümünü daha etkin kullanmaya başladım...(K10K)”

“...Olumlu olarak beynimizi güçlendiriyor hayal gücümüzü ve kendimizi yazıyla ifade edebilmemize katkısı oldu. Öykü taslağı oluşturmak hiç aklıma gelmezdi direk yazardım, artık öykü taslağı oluşturuyorum. Taslaktan sonra da öykünün kalan kısmını hayal gücümü kullanarak daha iyi yazıyorum. Metnin özelliklerinde dikkat ediyorum artık. Mesela masal yazarken daha çok olağanüstü öğeler kullanıyorum ya da romanın daha ayrıntılı yazılacağını biliyorum artık... (K4E)”

“...Yazım kurallarını ve hayal gücümüzü geliştirdi bu etkinlikler. Türkçe dersini zaten seviyordum ama ben ve arkadaşlarımda olmak üzere bu son etkinlikleri dört gözle bekliyorduk derse olan ilgimiz arttı... (K6E)”

“...Olumlu katkısı oldu çünkü insanın yazdığı şeylerin karşındaki kişiyi etkileyebilmesi ve beğenmesi benim ifade gücümü geliştirmeme fayda sağladı. Okumama etkisi oldu. Yazı yazarken kendi yazımı beğenmeye başlamam beni daha çok yazmaya teşvik etti bu yüzden de dersleri daha çok sevdim. Giriş gelişme ve sonuç bölümünü daha etkin kullanmaya başladım... (K10K)”

“...Olumlu katkısı oldu, olumsuz olmadı. Daha çok bilgi edinmiş olduk ve bu bilgiler aklımızda kaldı. Bilgilerimizin kalıcılığını sağladı. Düşüncelerimizi daha iyi anlattık, düşünme ve bu düşünceleri paylaşma ortamı oluştu. Ben ne düşünebilirim diye düşünüyorduk sürekli ve bu da yaratıcılığımızı geliştirdi... (K13K)”

Katılımcıların neredeyse tamamı yapılan yaratıcı yazma çalışmalarından sonra daha farklı düşündüklerini, sıradan ve gerçek olaylar dışında da fikir üretebildiklerini, yazı yazarken sadece gerçek olay ve kişilere bağlı kalmalarının gerekmediğini, hayal güçlerinin geliştiğini ve yaratıcı düşünmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, yaratıcı yazma çalışmalarının sıradan ve alışlagelmiş bir yazma çalışması olmaması ve farklı olması dolayısıyla sıkıcılıktan uzak olması ile açıklanabilir. Hayal gücü-yaratıcılık kodu altında yer alan katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...Bana olumlu bir katkısı olduğunu düşünüyorum hayal kurmayı bilmiyordum bu yazdıklarımız sayesinde hayal gücüm genişledi bana böyle olumlu bir etkisi oldu. Mesela burda işlediklerimizi gidip kardeşime anlatıyorum o da bazen benimle beraber yazıyor. Ailecek bir etki yarattığını düşünüyorum... (K2E)”

“...Olumlu oldu en çok da kelimelerin yazımını öğrendim. Bir şiiri metne dökmeyi öğrendim mesela artık kitap okumayı çok seviyorum. Yorumlama ve hayal gücümün geliştiğini düşünüyorum... (K3E)”

Öğrenci kazanımları teması altında yer alan okuma koduna ilişkin dört öğrenci fikir belirtmiş ve yaratıcı yazma çalışmalarından sonra okuma becerilerinde bir değişiklik gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların yaratıcı yazma çalışmalarından sonra farklı dil becerilerinde gördükleri gelişmeyi ifade etmeleri, becerilerin birbiriyle doğrudan ilişkili olmasıyla açıklanabilir. Katılımcı ifadelerinden biri şu şekildedir:

“...Olumlu yönde oldu hocam önceden kitap okuduğum zaman sıkılıyordum şimdi okuma saatlerinde kitap okuyorum sıkılmıyorum. Kitap okumam gelişti önceden bazı kelimeleri tam okuyamıyordum şimdi tam okuyabiliyorum. Kompozisyon yazmayı

geliştirdim önceden yapamıyordum hikâye yazdıktan sonra anladım. ... Hep olađanıřtđ hikâyeler yazdık hocam o yüzden yaratıcılığım da gelişti...(K1E)”

Tüm katılımcıların *öğrenci kazanımlarına* yönelik olumlu görüş belirttiikleri, yaratıcı yazma çalışmalarının onlarda çeşitli kazanımlar oluşturduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Hiçbir öğrenci uygulamalara yönelik olumsuz bir katkıdan bahsetmemiş aksine her öğrenci olumlu katkılara yönelik örnekler vermiştir. Bu durum ise zor ve karmaşık bir beceri olan bu nedenle de öğrenci ve öğretmenler tarafından ötelenen, göz ardı edilen yazma becerisinin emek verilince geliştirilebildiğini göstermektedir. Yaratıcı yazma uygulamalarıyla öğrencilerin kendini ifade etmelerine ortam sağlanmış ve öğrenciler gelişme kaydettiklerini gördükçe yazma becerilerini göz ardı etmemeleri gerektiğini, yazmanın hayal dünyalarına açılan bir pencere olduğunu ve yazdıka kendilerini ifade etmenin ne kadar rahat ve güzel bir aktivite olduğunu görmüşlerdir. Katılımcıların *öğrenci kazanımları* teması altında olumsuz bir görüş belirtmemesi de yaratıcı yazma uygulamalarının katılımcılar tarafından gerekli ve geliştirici bir süreç olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. Zevk Alınan ve Zorlanılan Etkinlikler (Nedenler) Temasına İlişkin Bulgular

Zevk alınan ve zorlanılan etkinlikler (nedenler) teması altında katılımcıların uygularken zevk aldıkları, zorlandıkları etkinliklere ve bu etkinliklerden zevk alma, zorlanma nedenlerine ilişkin belirttikleri görüşlere yer verilmiştir. Katılımcılar, zevk aldıkları uygulamalara (8), zevk alma nedenlerine (10), zorlandıkları etkinliklere (8) ve etkinliklerde zorlanma nedenlerine (5) dair düşüncelerini aktarmış ve düşünceler 31 kod olarak iki farklı tablo hâlinde sunulmuştur.

Tablo 30. Katılımcıların *Zevk Alınan Etkinlikler (Nedenler)*'e Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	n	Katılımcılar
Bakış açısı	1	1	K6E
Hikâye küpleri	20	14	K1E, K2K, K3K, K4E, K5E, K6E, K7K, K9K, K10K, K11K, K12E, K13K, K14K, K15K
Görsele yönelik beyin fırtınası	4	4	K7K, K10K, K13K, K15K
Etkinlikler			
Karakterleri canlandır!	1	1	K12E
Kim olduğunu düşünüyorsun?	7	5	K1E, K4E, K5E, K9K, K13K
Metin tamamlama	5	5	K11K
Şiiri öyküye çevir	2	2	K8K, K15K
Tuzluk (fikir üretici)	19	12	K2K, K3K, K4E, K5E, K6E, K8K, K9K, K10K, K11K, K12E, K13K, K15K
Düşünce bağdaştırma	5	5	K4E, K5E, K9K, K11K, K15K
El işine ilgi	1	1	K13K
Empati	1	1	K6E
Farklı	3	3	K4E, K5E, K10K
Grup çalışması	5	3	K2K, K3K, K13K
Nedenler			
Sınırsız hayal gücü-yaratıcılık	10	8	K4E, K9K, K10K, K11K, K12E, K13K, K14K, K15K
Kendini ifade etme	6	6	K1E, K4E, K9K, K10K, K12E, K15K
Kendini tanıma	1	1	K13K
Metin türüne yönelik farkındalık	1	1	K6E
Oyun	2	2	K12E, K14K

Tablo 31. Katılımcıların *Zorlanılan Etkinlikler (Nedenler)*’e Yönelik Görüşleri

		<i>f</i>	<i>n</i>	Katılımcılar
Zorlanılan Etkinlikler (Nedenler)	Etkinlikler			
	Bakış açısı	1	1	K11K
	Boşluk doldurma	1	1	K6E
	Cümle genişletme	2	2	K13K, K15K
	Hikâye küpleri	1	1	K3K
	Karakterleri canlandır!	1	1	K4E
	Kim olduğunu düşünüyorsun?	3	3	K1E, K7K, K14K
	Şiiri öyküye çevir	3	3	K3K, K6E, K13K
	Tuzluk (fikir üretici)	1	1	K8K
	Nedenler			
Deneyimsizlik	5	5	K4E, K5E, K6E, K12E, K15K	
Düşünce bağdaştırma	2	2	K3K, K8K	
Empati	1	1	K11K	
İfade yetersizliği	1	1	K1E	
Kendini tanıma	3	2	K7K, K14K	

Katılımcıların zevk aldıkları etkinlikler, sekiz kod olarak tanımlanmıştır. Bu kodlar, *Bakış açısı*, *Hikâye küpleri*, *Görsele yönelik beyin fırtınası*, *Karakterleri canlandır!*, *Kim olduğunu düşünüyorsun?*, *Metin tamamlama*, *Şiiri öyküye çevir* ve *Tuzluk (fikir üretici)* etkinlikleridir. Katılımcıların bu etkinliklere dair görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...*Tuzluktan, küplerden ve bir masal kahramanının yerine kendimizi koymak (bakış açısı) yani ne bileyim empati yaptık sonuçta, bu çok zevkliydi. Evde kardeşlerimle de tuzluk yapmaya başladık... Şiiri öyküye çevirme de zorlanacağımı düşündüm ama şiirin içinde de aslında bir öykü varmış onu anladım. Bu da hoşuma gitti...(K6E)*”

“...*Tabi ki zevk aldım çok eğlenceliydi 8 hafta sayesinde dersi sevmeye başladım. Hocam zar atma (Hikâye küpleri), tuzluk bir de hangi meslek olacağımızı (Kim olduğunu düşünüyorsun?) yazmıştık bunlar daha zevkliydi. Herkes kendi düşüncesini okuyup paylaşıyordu eğlenceli geçiyordu öyle...(K1E)*”

“...*Tuzluk yapmaktan zevk aldım. Tuzluk yaparken eğlendim. Çıkan konu hakkında yazı yazmak benim için hem eğlendirici hem de öğretici oldu. Hikâye küplerinde de gelen şekiller düşünce yolları geliştirmemi sağladı. Farklı düşünceleri*

birleştirmeyi öğrendim. Görselden (Görsele yönelik beyin fırtınası) yola çıkarak tahminde bulunduğumuz etkinlikten de zevk aldım...(K5E)”

“...En çok zevk aldığım etkinlikler tuzluk ve hikâye küpleri oldu. Kahraman oluşturup (Karakterleri canlandır!) hikâye oluşturmayı da çok sevdim. Çünkü kendi içimizi kâğıda aktardık. Hayal gücümüzü genişlettik. Oyun olması daha çok ilgimizi çekti her hafta yazarlık dersini bekliyorum bir oyun olacak diye...(K12E)”

“...Yaptığımız etkinlikler çok zevkliydi; tuzluklar, hikâye küpleri en eğlendiğim etkinlikler oldu. Kâğıda kendimi daha iyi döktüğümü düşünüyorum. Hayal gücüm kısıtlıydı tuzluk etkinliği ile bu değişti. Yaratıcılığımı ortaya çıkardı. Hikâye küplerinden, tuzluktan, kim olduğunu düşünüyorsun dan çok zevk aldım. Tuzlukta hayal dünyamı genişlettim. Hikâye küplerinde farklı olayları birleştirmeyi öğrendim. Diyalog etkinliğini beğenmedim...(K9K)”

“...Tuzluktan, şiiirden hikâyeye çevirmeden çok zevk aldım. Tuzlukta olayları birleştirmekten zorlandım...(K8K)”

“...Tuzluk beni çok etkiledi. O çok güzeldi. O küpler de güzeldi aslında. Birçok şeyi birbiriyle bağdaştırmak güzeldi. Bi de cümlelerin bi kısmını vermişsiniz devamını getiriyorduk o güzeldi (metin tamamlama).Tuzluk da hiç bağdaştıramayacağımız şeyler geliyor bana da öyle görseller gelmişti. Fakat düşününce o görseller arasında güzel bi uyum olduğunu düşündüm. Yazıda yakaladığım uyumu da görünce hoşuma gitti. Bu etkinlikler benim için daha hayal gücüne yönelikti bu da benim dikkatimi çekiyordu...(K11K)”

Katılımcılar zevk aldıkları etkinliklerin yanı sıra zorlandıkları etkinliklere dair de görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“...Mesela kaplanın olduğu etkinlik vardı (bakış açısı). Orada başkasının ağzından yazmak, kaplanla ve çocukla empati kurmak zor geldi...(K11K)”

“...İlk haftadaki boşluk doldurma etkinliği beni zorladı. Şiiri öyküye çevirmede zorlanacağımı düşündüm ama şiirin içinde de aslında bir öykü varmış onu anladım...(K6E)”

“...İlk haftalar zorlanıyordum etkinlikleri yaparken mesela cümle genişletme etkinliğinde zorlandığımı hatırlıyorum... (K15K)”

“...Evet küpleri yaparken çok zorlanmıştım resimleri bağdaştırmak beni zorladı...(K3K)”

“...Karakter canlandırmada zorlandım. Sonunu getirmekte zorlandım...(K4E)”

“...Fobiler hobiler etkinliğinde (Kim olduğunu düşünüyorsun?) biraz zorlanmışım. Kendimi tam ifade edemiyordum ama şimdi öyle değil kendimi daha güzel ifade edebiliyorum...(K1E)”

“...İlk haftadaki boşluk doldurma etkinliği beni zorladı. Şiiri öyküye çevirme de zorlanacağımı düşündüm ama şiirin içinde de aslında bir öykü varmış onu anladım...(K6E)”

Katılımcıların çoğu genel olarak etkinliklerden zevk aldıklarını belirtirken 10 katılımcı bazı etkinliklerde zorlandığını ve bu etkinliklerin hangileri olduğunu ifade etmiştir. Farklı olarak bir katılımcı (K9K), “*diyalog*” etkinliğinde zorlanmadığını fakat etkinliği sevmediğini dile getirmiştir. Katılımcıya sevmediği etkinliklere yönelik bir soru sorulmamasına rağmen katılımcının bu konuda fikir belirtmek istemesi nitel araştırmanın öznelliği ve katılımcının zevk almadığı etkinlik olduğunu da görmek açısından önemlidir.

Hikâye küpleri ve *tuzluk* etkinliklerinden ise neredeyse tüm katılımcılar zevk alırken bu etkinlikleri yaparken zorlanan iki katılımcı (K3K, K9K) da göze çarpmaktadır. Bu katılımcılardan (K8K) biri *tuzluk* etkinliğinden hem zevk aldığını hem de bu etkinliği yaparken zorlandığını ifade etmiştir. Uygulama esnasında katılımcıların *tuzluk* ve *hikâye küplerine* daha farklı yaklaştığı gözlemlenmiştir. Bu etkinliklerin öğrencilere farklı geldiği, somut bir oyun aracı gibi materyali hazırlama (*tuzluk*) ve zar atma kısımlarında (*hikâye küpleri*) heyecanlanmaları, araştırmacı tarafından fark edilmiştir. Fakat katılımcıların *tuzluk* etkinliğinde zaman, kahraman ve mekânı; hikâye küplerinde ise görselleri bir araya getirirken duraksadıkları ve düşüncelerini yazıya dökmekte ilk aşamada zorluk yaşadıkları görülmüştür. Farklı olayların ve kavramların bir araya gelebileceği öğretmen tarafından öğrencilere hatırlatılmış ve öğrenci motivasyonu sağlandıktan sonra öğrenciler, metinlerini yazıya dökebilmişlerdir. Sonrasında ortaya çıkan metinler, hem öğrenciyi motive etmiş hem de yaratıcı fikirlerini yazıda görmek onları yazmaya motive etmiştir. Farklı olayları birleştirmek konusunda zorlanan katılımcıların bu durumları, hayal güçlerinin kısıtlı olması ve sürekli birbiriyle ilişkisi doğrulanmış olan kavramların bir arada olması gerektiğini düşünmeleriyle açıklanabilir.

Tablo 30 ve Tablo 31’de görüldüğü gibi zevk alınan etkinliklere yönelik nedenler 10 kod (*düşünce bağdaştırma, el işine ilgi, empati, farklı, grup çalışması, sınırsız hayal gücü-yaratıcılık, kendini ifade etme, kendini tanıma, metin türüne yönelik farkındalık, oyun*) olarak belirlenirken zorlanılan etkinlikler ise 5 kod (*deneyimsizlik, düşünce bağdaştırma, empati, ifade yetersizliği, kendini tanıma*) olarak tespit edilmiştir. Bu duruma, katılımcıların zevk aldıklarını söyledikleri etkinliklerin daha fazla olması neden olarak gösterilebilir.

Katılımcılar, farklı düşünceleri bağdaştırmayı öğrendiğinden, el işine ilgi duyduğundan, grup çalışmalarını sevdiğinden, etkinlikler farklı geldiğinden, empati duygularını kullandığından, yaratıcı fikir ortamı olduğundan, kendilerini ifade ve tanıma imkanı bulduğundan, metin türlerine yönelik farkındalık kazandığından ve etkinliklerin oyun gibi olmasından dolayı çeşitli etkinlikleri yaparken zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. İfade edilen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...Tuzluk, el işlerini çok sevdiğimden, küplerde grup olduk grup çalışmalarını seviyorum, kim olduğunuzu düşünüyorsunuz etkinliğinde kendimizi tanıdık aslında kendimizi tanıımıyorduk, görselde ise yaratıcı fikirlerin oluşması hoşuma gitti, herkes düşüncelerini paylaştı...(K13K)”

“...Kendimi daha iyi ifade ettiğimi düşündüm o yüzden daha fazla zevk aldım ayrıca farklı şeyleri bağdaştırmak hayal gücümüzü genişletti bu da çok hoşuma gitti. Diğer etkinliklere göre bu etkinlikler daha farklı geldi. Öğretmenin dönüt vermesi bize kendimizi daha değerli hissettirdi...(K4E)”

“...Tuzluktan küplerden ve bir masal kahramanının yerine kendimizi koymak yani ne bileyim empati yaptık sonuçta bu çok zevkliydi... Şiiri öyküye çevirme de zorlanacağımı düşündüm ama şiirin içinde de aslında bir öykü varmış onu anladım (metin türüne yönelik farkındalık). Metin türleri böyle dikkatimi çekince bu da hoşuma gitti...(K6E)”

“...Tuzluk etkinliğinden çok zevk aldım ben yazmaktansa düşüncelerimi paylaşmayı (ifade) daha çok seviyorum. Görsel yorumlamak ve hikâye küpleri beni çok eğlendirdi. Çünkü bu etkinlikler diğer etkinliklere göre daha farklıydı. Kendi düşüncelerimizi de katmamız bu etkinliklere zevk verdi. Sınırlamamızın olmaması çok güzeldi hayal gücümüzü genişletip bize özgür bir dünya açıyor bu etkinlikler...(K10K)”

“...Görseli yorumlamaktan zevk aldım. Kendimizi rahatça ifade edebildik ve buradaki hayal gücünün sınırı yoktu. Çok hoşuma gitti. Tuzluk mesela. Orada kendi kahramanlarımızı seçmek kimsenin fikri olmadan kendimize göre bir dünya yaratmak güzeldi. Küpler mesela. Cisimler çıktıkça onlar hakkında fikir yürütüp düşünceleri yorumlayıp yazıya dökmek hoşuma gitti. Genel olarak hayal gücümü kullandıran etkinlikleri sevdim. Bi de şiiri öyküye çevirmek güzeldi şiirde birilerine dair bi olay yaratmak güzeldi... (K15K)”

Katılımcılar bazı etkinlikleri yaparken de zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Zorlanmalarında ise bu tür etkinliklere alışık olmamalarını, basmakalıp düşüncelere alıştıklarından dolayı farklı düşünceleri bağdaştıramamalarını, empati yapamadıklarını, kendilerini ifade ederken yetersiz kaldıklarını ve kendilerini tanımadıklarını neden olarak göstermişlerdir. Bu görüşlerin yanı sıra uygulanan hiçbir yaratıcı yazma etkinliğinde zorlanmadığını söyleyen katılımcılar (K9K, K10K) mevcutken zorlandığı etkinlikleri dile getiren fakat neden zorlandığına yönelik görüş belirtmeyen katılımcılar (K2K, K13K) da bulunmaktadır. Katılımcıların etkinliklerde zorlanma nedenlerine ilişkin belirttikleri bazı görüşler şu şekildedir:

“...İlk iki haftada verilen etkinliklerde verilen etkinliklerde zorlandım fakat daha sonra bu tarz etkinliklere alıştığımı ve daha rahat yaptığımı fark ettim. (Deneyimsizlik)... (K5E)”

“... Tuzluk da olayları birleştirmekten zorlandım... (K8K)”

“...Orada başkasının ağzından yazmak, kaplanla ve çocukla empati kurmak zor geldi... (K11K)”

“...Fobiler hobiler etkinliğinde (Kim olduğunu düşünüyorsun?) biraz zorlanmıştım. Kendimi tam ifade edemiyordum (ifade yetersizliği) ama şimdi öyle değil kendimi daha güzel ifade edebiliyorum... (K1E)”

“...İlk etkinlikte kendimi tanımlamakta zorlanmıştım. Çünkü en zayıf yönümüzü sormuştunuz ve o an zayıf yönü bilmiyordum... (K7K)”

Genel olarak katılımcıların uygulamanın ilk aşamalarında zorlandıkları gözlemlenmiştir. Farklı düşünceleri bir araya getiremeyen, metin yazmadan önce çok düşünen, fikirlerini yazıya dökmek istemeyen ve yazmaktan korkan katılımcıların olduğu görülmüştür. Fakat bu durum hızla aşılmış, yaratıcı yazma etkinliklerine alışık olmayan öğrenciler bu etkinliklerin eğlenceli ve farklı olduğunu gördükçe etkinliklerden

zevk almaya başlamışlardır. Katılımcıların zevk aldıkları veya zorlandığı etkinliklere neden belirtmelerinin ise o etkinliklerin daha sonraki aşamalarda nasıl uygulanacağına dair fikir vermesi yönüyle önemlidir denilebilir.

4.2.4. Okuma İstek ve Tutum Temasına İlişkin Bulgular

Yaratıcı yazma çalışmalarının okuma istek ve tutumunu ne yönde etkilediğini belirlemek adına katılımcı görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüş belirtirken *ilgi alanı, kitap hacmi, anlama gücü, bakış açısı, dikkat ve düzenli okuma* şeklinde 6 koda yükleme yaptıkları tespit edilmiştir. Bahsedilen kodlara Tablo 32’de yer verilmiştir.

Tablo 32. Katılımcıların *Okuma İstek ve Tutum* Temasına Yönelik Görüşleri

	Kodlar	f	n	Katılımcılar
Okuma İstek ve Tutum	İlgi alanı	6	6	K1E, K2K, K3K, K6E, K9K, K10K
	Kitap hacmi	3	3	K4E, K11K, K14K
	Anlama gücü	1	1	K11K
	Bakış açısı	1	1	K13K
	Dikkat	2	2	K5E, K14K
	Düzenli okuma	1	1	K12E

Katılımcılar, yaratıcı yazma çalışmalarının onlardaki okuma istek ve tutumunu ne yönde etkilediğine dair çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Çoğu katılımcı (K1E, K2K, K3K, K4E, K6E, K9K, K10K, K11K, K12E, K13K, K14K) uygulamadan sonra okuma istek ve tutumunda bir değişiklik gözlemlemiş ve bu değişikliğin ne olduğuna dair fikrini belirtmiştir. Katılımcılardan biri (K5E), yazma uygulamalarından sonra okuma yaparken artık daha dikkatli olduğunu fakat okuma isteğinde herhangi bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Yine iki katılımcı (K7K, K15K), okuma isteğinde herhangi bir değişiklik gözlemediğini söylerken bir katılımcı (K8K) da okuma yapma isteğinin arttığını söylemiş fakat bu istek artışı ile ilgili açıklama yapmamıştır. Bu katılımcı görüşlerinden farklı olarak bir katılımcı (K2K) ise *ilgi alanı değişikliği* kodu altında eskiden çok kitap okuduğunu fakat uygulamalardan sonra yazma becerisi daha çok zevk verdiği için yazma becerisi odaklı uygulamalara yöneldiğini ifade etmiştir. *Okuma istek ve tutum* temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...E tabi. Eskiden kitap okurken sıkılıyordum arkadaşlarımla sohbet etmek daha güzel geliyordu ama şimdi kitap okumak daha zevkli geliyor... (K1E)”

“... Kitap konularında daha seçici olmaya başladım. Eskiden çok kitap okurdum ama şu an yazmak bana daha çok zevk verdiği için okuma ikinci plana atıldı diyebiliriz... (K2K)”

“...Okumaya karşı istek ve tutumum çok gelişti. Önceki yazdıklarımla şimdiki yazdıklarım arasında bir uçurum görüyorum. Okumayı sevmeyen kendi yazdıklarını bile okumayan hayal dünyası kısıtlı bir insandım şimdi okumaya karşı da bir ilgim var... (K9K)”

“... Hayal gücümü daha çok geliştirdiğini düşünmeye başladığım için uzun romanları okumaya başladım... (K4E)”

“... Evet. Kalın kitaplardan normalde korkuyordum. Aklımda tutamam diye düşünüyordum. Sonrasında daha kalın kitaplar almaya ve yazarlarına daha çok dikkate etmeye başladım... (K14K)”

“... Ben zaten normalde de kitap okumayı çok seven biriyim. Çok zevk alıyorum. Beni ayrı dünyalara götürüyor. Fakat şunu fark ettim. Geçen dönem daha az kitap okumuşum bu dönem daha fazla kitap okumuşum ve bunlar çok kalın 300 sayfalık kitaplar. Ben genellikle tarihi kitaplar kumayı çok seviyorum. İskender Pala kitapları gibi. Normalde kütüphaneden kitap aldığımda büyüklerin yerinden kitaplar alıyorum. Katkısı oldu bana mesela bazı kitaplar anlaşılmazdır fazla olaylar var diye çok hayal gücü gerektirir diye. Fakat ben artık onları anlamada sıkıntı yaşamıyorum... (K11K)”

“... Zaten okumayı seviyordum. Artık zorla kitap okumuyorum. İsteğim vardı zaten ama tutumun değişti. Bu etkinliklerden sonra olaylara ayrıntılı bakmayı öğrendim... (K13K)”

“... Yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek okuma yapıyorum. İsteğimi çok etkilediğini düşünmüyorum... (K5E)”

“... Sefilleri ve çoğu hikâyeleri bitirdim bu derste sonra. İsteğim arttı. Artık düzenli olarak gece yatmadan önce okumaya çalışıyorum... (K12E)”

Katılımcılar, yaratıcı yazma uygulamalarından sonra ilgi alanlarının değiştiğini, eskiden daha küçük hacimli kitaplar seçerken artık kalın hacimli ve karmaşık olayların bulunduğu kitapların onları korkutmadığını, okuduklarını anlamada artık daha az güçlük çektiklerini, olaylara farklı ve ayrıntılı bakış açısıyla bakabildiklerini, yazmada

uyguladıkları kurallara okumada da dikkat ettiklerini ve okumanın düzenli bir aktiviteye dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Bu görüşler, yaratıcı yazma çalışmalarının diğer dil becerilerinden biri olan okumayı ne denli etkilediğini görmek açısından dikkat çekicidir.

4.2.5. Öyküleyici Metin Yazma İstek ve Tutum Temasına İlişkin Bulgular

Yaratıcı yazma çalışmalarının katılımcıların öyküleyici metin yazma istek ve tutumuna etkisini görmek amacıyla katılımcı görüşleri alınmıştır. Katılımcıların, görüş belirtirken *ifade becerisi*, *akıcı yazma*, *farkındalık*, *farklı metin türleri*, *hayal gücü/yaratıcılık* ve *paylaşma cesareti* adlı 6 koda yükleme yaptıkları tespit edilmiştir. Bahsedilen kodlara Tablo 33'te yer verilmiştir.

Tablo 33. Katılımcıların *Öyküleyici Metin Yazma İstek ve Tutum* Temasına Yönelik Görüşleri

Öyküleyici Metin Yazma İstek ve Tutum	Kodlar	f	n	Katılımcılar
	İfade becerisi	1	1	K5E
	Akıcı yazma	2	2	K1E, K4E
	Farkındalık	2	2	K11K, K14K
	Farklı metin türleri	4	3	K2K, K11K, K15K
	Hayal gücü- Yaratıcılık	7	5	K4E, K7K, K10K, K12E, K13K
	Paylaşma cesareti	2	2	K5E, K9K

Tüm katılımcılar, yaratıcı yazma uygulamalarından sonra öyküleyici metin yazma istek ve tutumuna ilişkin olumlu görüş belirtmiş ve uygulama sonrasında öyküleyici metin yazma istek ve tutumlarında ne gibi değişiklik olduğunu açıklamışlardır. Fakat üç katılımcı (K3K, K6E, K8K), öyküleyici metin yazma isteğinde olumlu yönde bir değişim olduğunu söylemesine rağmen bu değişime ilişkin ayrıntılı bilgi vermemiştir. *Öyküleyici metin yazma istek ve tutumu* temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...İstek ve tutumum arttı. Eskiden bir metin yazıyordum fakat çevremdekiler kötü bulacaklar diye çekiniyordum. Fakat yazım, noktalama gibi birçok kuralı öğrendikten sonra artık kendimi daha rahat ifade edebiliyorum. Bu da hikâye yazmamı kolaylaştırdı... (K5E)”

“... Evet, önceden masal, fabl yazamıyordum. Çok düşünüp bir şey bulamıyordum ama şimdi daha rahat ve hızlı yazabiliyorum. Türkçe derslerini bu uygulamalar sayesinde geliştirdim... (K1E)”

“... Açıkçası yazmayı pek sevmiyorum. Fakat bu süreçte yapabileceğim birçok şey olduğunu fark ettim, yazabileceğim metinler olduğunu. Kendime güvenmiyormuşum aslında bunu fark ettim. Yani bir nevi tutumun değişti öyküleyici metin yazmaya... (K14K)”

“... Öyküleyici metin yazmayı sevmeye başladım. Eskiden öyküleyici metin yazmak gereksiz gelirdi ve zor. Artık öyle düşünmüyorum... (K2K)”

“... Ben betimleyici anlatımı çok sevmiyorum aslında. Eskiden öyküleyici metin yazarken bu kadar güzel yazamıyorduk çok soluk kalıyordu. Bu etkinliklerde öyküleyici metinlerimiz renklendi Bu etkinliklerde çok olaylı şeyler yazdık ve olaylar daha genişledi, kişi kadrosu açısından olayların birbirine örgütlenmesi açısından. Metin türüne yönelik bilgimiz ve farkındalığımız arttı. Ben daha çok bilimsel şeyler yazmayı severdim ama artık öyküleyici yazmayı da zevkli buluyorum... (K11K)”

“...Eskiden çok uğraşırdım karakter seçiminde şimdi daha kolay bir şekilde bulabiliyorum bu da benim isteğimi arttırdı ve daha akıcı yazmaya başladım... (K4E)”

“... Evet değişiklik çok oldu. Eskiden aklıma gelmezdi, bir şey yazamazdım ya da bir konuya bağlı kalıp yaratıcılığımı geliştiremezdim. Ama bu derslerden sonra daha uzun ve yaratıcı şeyler yazmaya başladım... (K7K)”

“... Hikâye yazmaya isteğim çok arttı tuzluk etkinliğindeki hikâyeyi hâlâ sürdürüyorum... (K6E)”

“...Yazmayı çok sevmediğim için biraz etkiledi sadece... (K8K)”

Katılımcı görüşleri değerlendirildiği zaman, katılımcıların yaratıcı yazma çalışmalarıyla beraber öyküleyici metne ve metin unsurlarına yönelik farkındalık kazandıkları, ön yargılarını yıktıkları ve öyküleyici metin yazmaya yönelik cesaret kazandıkları söylenebilir. Katılımcılar, uygulama öncesinde öyküleyici metinleri çok ayrıntılı, karmaşık ve anlaşılması zor bulurken uygulama sonrasında öyküleyici

metinleri daha akıcı yazdığını, düşünme sürecinin daha hızlı olduğunu ve yazdıkları metinlere renk geldiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak katılımcıların öyküleyici metin yazma istek ve tutumunun olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

4.2.6. Öneri Temasına İlişkin Bulgular

Uygulama sürecinde ne gibi eksikler olduğunu katılımcıların gözüyle görmek veya süreçle ilgili katılımcı önerisine çalışma kapsamında yer vermek adına katılımcılara görüşme sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların uygulama sürecine yönelik geliştirdikleri öneri fikirlerine *grup çalışması*, *materyal* ve *zaman* olmak üzere 3 kod şeklinde Tablo 34’te yer verilmiştir.

Tablo 34. Katılımcıların Öneri Temasına Yönelik Görüşleri

	Kodlar	f	n	Katılımcılar
Öneri	Grup çalışması	1	1	K4E
	Materyal	1	1	K4E
	Zaman	8	7	K1E, K2K, K3K, K12E, K13K, K14K, K15K

Katılımcıların 8’i uygulama sürecine yönelik öneride bulunurken 7’si (K5E, K6E, K7K, K8K, K9K, K10K, K11K) ise uygulama sürecinin olması gerektiği gibi olduğunu ve süreçte herhangi bir eksiklik görmediğini ifade etmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...Farklı materyaller ile grup çalışmaları daha fazla olmalıydı. Süre bana göre yeterliydi. Yazma da sorun yaşayan arkadaşlarım için bu süre daha fazla olabilirdi... (K4E)”

“...Hepsi yerli yerinde ve güzeldi daha çok bizim zayıf yönlerimize göre şeyler yaptığımızı düşünüyorum. Yerli yerindeydi bence her şey. Süreyi de verimli kullandığımızı düşünüyorum... (K11K)”

“... Haftada iki gün olsa daha güzel olurdu bir gün oyun oynar bir günde metin yazardık. Düşünmek için daha çok vaktimiz olurdu. Keşke daha çok vaktimiz olsaydı... (K12K)”

“... Belki zaman uzun tutulabilirdi. Düşünme, taslak oluşturma gibi aşamalar için süremiz kısıtlı kalıyordu. Bir de cümle tamamlarken kendimize ait cümleler oluşturabilirdik. Hiç yoktan cümleler oluşturabilirdik... (K13K)”

“... Ders süreleri biraz engel oldu aslında. Daha uzun olsaydı daha geniş geniş düşünüp yazabilirdik... (K14K)”

“... Zaman kısıtlıydı aslında hem düşünüp hem yazabilmemiz için daha uzun bir zaman olabilirdi... (K15K)”

“... Hepsi yerli yerinde ve güzeldi daha çok bizim zayıf yönlerimize göre şeyler yaptığımızı düşünüyorum. Yerli yerindeydi bence her şey. Süreyi de verimli kullandığımızı düşünüyorum... (K11K)”

7 katılımcı, uygulama sürecinin zaman yönüyle kısıtlı olduğunu, iki ders saatinin hem düşünmeye hem de yazmaya yetmediğini, yaratıcı yazma uygulamalarının daha uzun bir zaman diliminde yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı ise materyal kullanılacak ve grup çalışması hâlinde yapılacak etkinliklerin artırılması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcıların, yaratıcı yazma çalışmalarının yayılması gereken zaman diliminin daha geniş olmasını ve etkinliklerin daha materyal ağırlıklı ve iş birlikli tarzda düzenlenmesini istedikleri görülmektedir. Yapılan önerilerin hem uygulama sürecinin hem de süreçte yapılan etkinliklerin eksikliğini görmek açısından önemli olduğu söylenebilir.

Genel olarak katılımcıların yaratıcı yazma uygulamalarıyla birlikte yaratıcı yazma etkinliklerine, öyküleyici metin yazmaya, Türkçe derslerine, okuma becerisine yönelik olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında yaratıcı yazma çalışmalarının, öyküleyici metin yazma becerisini ve ileri okuma farkındalığını ne düzeyde etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama araçlarıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinden iki aşamada (ön test-son test) nicel ve uygulama sonrasında nicel verileri desteklemek adına deney grubundaki bazı öğrencilerle görüşülerek nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler ise çeşitli yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar, nicel ve nitel bulgular ayrı ayrı ele alınarak düzenlenmiş ve tartışılmıştır. Sonrasında ise ulaşılan sonuçlardan hareketle oluşturulan birtakım önerilere yer verilmiştir.

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde iki bağımlı değişken olan öyküleyici metin yazma becerisi ve ileri okuma farkındalık düzeyi iki ayrı başlık altında ele alınacak ve elde edilen sonuçlar bağlamında tartışılacaktır.

5.1.1. Öyküleyici Metin Yazma Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yaratıcı yazma çalışmalarının, öyküleyici metin yazma becerisini ne şekilde etkilediğini görmek amaçlanmıştır. ÖMDF ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinden iki aşamada (ön test-son test) yazdıkları öyküleyici metinler analiz edilerek veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlar tartışılarak sunulmuştur.

Hem fark puanları hem de ön test puanları kontrol altında tutularak son test puanları incelendiğinde yaratıcı yazma çalışmalarının, öyküleyici metin yazma becerileri ön test-son test puanları arasında DG lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu

tespit edilmiştir. ÖMDF aracılığıyla elde edilen verilere göre öyküleyici metin yazma becerisine ilişkin olarak her iki grubun deneysel uygulama öncesinde benzer yapıda olduğu tespit edilmiştir. Deneysel uygulama sonrasında ön test-son test fark puanları incelendiğinde ise DG öğrencilerinin ÖMDF'den aldıkları puanların KG öğrencilerinden daha yüksek ve anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Deney grubuna ait son test ölçümlerinin aritmetik ortalaması kontrol grubuna oranla daha yüksektir. Araştırma süresince yapılan yaratıcı uygulamalardan sonra deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma fark durumları kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma fark puanlarına oranla anlamlı bir artış göstermiştir. Hatta bu artış, etki büyüklükleri ($\eta^2=.43$, $\eta^2=.49$) açısından incelendiğinde deneysel uygulamanın çok yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle yaratıcı yazma uygulamalarına yönelik eğitim gören DG öğrencilerinin TÜDÖP'e dayalı yazma eğitimi gören öğrencilere kıyasla öyküleyici metin yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Analizlerden elde edilen sonuçlar göstermiştir ki 7. sınıf Türkçe derslerinde yaratıcı yazma uygulamalarına yer verilmesi, öğrencilerdeki öyküleyici metin yazma becerisini yüksek düzeyde olumlu yönde etkilemektedir. Genel olarak yaratıcı yazma çalışmaları kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde yaratıcı yazma çalışmalarının yazma becerisine, yazma tutumuna, ders tutumuna, yazma kaygısına, konuşma becerisine, yaratıcı yazma becerisine vb. etkisinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Yaratıcı yazma uygulamalarının genel olarak yazma becerisini nasıl etkilediğini görmek adına yapılan çalışmaların bir hayli fazla olduğu görülmektedir (Ak, 2011; Alar, 2018; Beydemir, 2010; Dorlay, 2018; Duran, 2010; Açıkgöz, 2011; Korkmaz, 2015; Majid, Kay ve Soh, 2003; Tok ve Kandemir, 2015; Tonyalı, 2010; Yıldırım, 2018 vb.). Fakat bu uygulamanın öze indirgenerek metin türlerine/öyküleyici metin yazma becerisine etkisini inceleyen çalışmalar az olmakla beraber yaratıcı yazma uygulamalarının öyküleyici metin yazma becerisini geliştirdiği (Kutno, 1993; Rubin, 2000; Conroy, Marchand ve Webster, 2009; Temizkan, 2011), özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma uygulamalarıyla beraber öykü yazma becerisini geliştirdiği (Peker, 2015) ve küçürek

öykü tekniğiyle de yaratıcı yazma becerisinin geliştirilebileceği yönünde sonuçlara ulaşan çalışmalar (Demir, 2012) da bulunmaktadır.

Öyküleyici metin yazma becerisi, *biçim*, *dil-anlatım* ve *öyküleyici metin unsurları* olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Yaratıcı yazma çalışmalarının her boyutu nasıl etkilediğini görmek adına analizler yapılmış ve uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin üç boyutta da yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bu gelişimin etki boyutuna bakıldığında her üç boyutta da “biçim ($r=-.54$), dil-anlatım ($\eta^2=.53$) ve öyküleyici metin unsurları ($\eta^2=.61$)” gelişimin çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

DG öğrencilerinin yaratıcı yazma uygulamalarından sonra birinci boyut kapsamında yazılarını daha özenle, okunaklı bir şekilde yazdıkları ve metin içerisinde paragraf oluşturma becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Uygulama sonrasında DG öğrencileri, “metne doğru başlık seçme, anlamlı cümleler kurma, düşünceleri doğru kelimelerle ifade etme, cümleleri yerinde bitirme, metin içerisinde tutarlılığı ve konu bütünlüğünü sağlama, mantıklı geçişlerle metinde bütünlük oluşturma, düşünceyi geliştirme yolları ve kalıp sözlerden yararlanarak metni zenginleştirme ve yazım-noktalama kurallarını uygulama” becerilerini geliştirerek *dil anlatım* boyutunda ciddi ilerleme kaydetmişlerdir. DG öğrencilerinin son olarak da ÖMDF’nin son boyutu olan *öyküleyici metin unsurları* kapsamında çok iyi derecede gelişim gösterdikleri görülmüştür. Bu boyutta içerik olarak olay örgüsü, tema, ana fikir, anlatıcı bakış açısı, serim-düğüm-çözüm bölümleri, çözüme verilen tepki, karakterler, zaman ve mekân yer almaktadır.

Literatür incelendiğinde yaratıcı yazma çalışmalarının bahsedilen boyutlarda yazma becerisine katkı sunduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Alar (2018), yaptığı çalışmada yaratıcı yazma yöntemlerinin (kümeleme), dilbilgisi, kâğıt düzeni, yazım kuralları, noktalama, kompozisyon gelişimi, kompozisyona odaklanma gibi konularda yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Kırbaş (2010), yaratıcı yazma çalışmalarının yazım-noktalama ve planlamaya etkisini inceleyen çalışmada yaratıcı yazmanın yazım noktalama ve plânlama başarılarına olan etkisine ilişkin tüm varyans değerlerinin anlamlı olduğunu belirtmiştir. Öztürk (2007), deney grubu öğrencilerinin kelime seçimi, cümle geliştirme, organizasyonu (giriş, gelişme, sonuç) düzenli bir şekilde yansıtma, duyguyu karşı tarafa iletme ve dil bilgisi becerilerinin

arttığını ifade etmiş bu durumu da deney grubuyla yapılan yaratıcı yazma çalışmalarına (bir öykünün tamamlanması, kavram ağı çalışmaları, düşünce kümelerinin oluşturulması, beyin fırtınası etkinliği, yazılacak konuyla ilgili görsel materyallere yer verilmesi, yazılarında kendi kelimelerini rahatlıkla kullanabilmesi için yapılan serbest yazma çalışmalarının ve yazdıkları metinleri tekrar gözden geçirmeleri ve arkadaşlarının görüşlerini almaları) bağlamıştır. Tonyalı (2010), yaratıcı yazma çalışmalarından sonra öğrencilerde gözlenen söz konusu farkın özellikle “yaratıcılık” ve “yazım-noktalama ve sunum” alt boyutlarında oluştuğunu belirtmiştir.

Yaratıcı yazma çalışmalarının metnin biçim boyutunu geliştirdiğine yönelik araştırma sonuçlarından farklı olarak Duran (2010), yaratıcı yazma teknikleriyle yapılan çalışmalarda öğrencilerin biçime değil içeriğe yönlendirildiği belirtmiş, bu nedenle de klasik tekniklerin kullanıldığı yazma etkinliklerinde biçime odaklanan öğrencinin yazılı anlatımdan soğuduğu fakat bunun yaratıcı yazma etkinliklerinde yaşanmadığını vurgulamıştır.

Açıkgöz (2011), yaratıcı yazma çalışmalarından sonra deney grubu öğrencilerinin fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, esnekliği, kelime seçimi, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı, dilbilgisi özellikleriyle kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre gelişim gösterdiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Dorlay (2018) da yaptığı araştırmada yaratıcı yazma çalışmalarına devam eden deney grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlerde orijinal (yaratıcı ve sıra dışı) fikirlere yer verme becerilerinin arttığını, cümle yapılarının geliştiği, daha akıcı, kelime yönüyle zengin, organizasyonu iyi yansıtan (giriş, gelişme, sonuç), dil bilgisi kurallarının uygulandığı metinler yazdığı, kendi üsluplarını ortaya koyarak duygularını iletmeyi başardıklarını görmüştür.

Yaratıcı yazma çalışmalarının sözel yaratıcılığı ciddi anlamda artırdığı (Başkök, 2012), dil bilgisi kuralları kapsamında olumlu bir gelişme sağladığı (Melanlıoğlu ve Atalay, 2016), Türkçe dersindeki başarılarını kabul edilebilir düzeyde arttırdığı (Kuvanç, 2008), kişinin kendini ifade ederken daha rahat olduğu (Duran, 2010; Kılıç, 2018), metne daha yaratıcı ve uygun başlık seçme becerisini (Özdemir ve Çevik, 2018) söz varlığını (Mollaoğlu, 2002) ve söz ve düşünce akıcılığını geliştirdiği (Yüksel, 2016) yapılan çalışmalarla da ortaya konulmuştur.

Sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırmada yaratıcı yazma çalışmalarının ardından sınıf üretmenleri, yazma etkinliğinin kişinin zihinsel kapasitesini, hayal dünyasını, çok yönlü dşunme becerisini ve analiz, sentez, yorumlama becerisini geliştirdiğine dair görüş belirtmişlerdir (Göçen, 2018b). Yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı dşunmeyi geliştirdiği göz önünde bulundurulduğu zaman yaratıcı düşünen öğrencinin de problem zme, sorunlara farklı açılardan bakma, analiz-sentez yapma becerilerini kazandığı görülmektedir (zdemir ve evik, 2018).

Öyküleyici metinlerden biri olan masallardan yararlanılarak yapılan yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazdıkları metinlerde kelime seçimi, cümle yapısı, organizasyon becerilerini, dil bilgisi becerilerini, yaratıcı dşunme ve yaratıcı yazma becerilerine olumlu biçimde etkilediği tespit edilmiştir (Urhan, 2016). Masalları birleştirme yoluyla yaratıcı yazma becerilerinin incelendiği çalışmada ise masal metninde benzetme ve diğer sanatlarla yer verme, orijinal ifadeler kullanma, özgün ifadeler, atasözü ve deyimleri uygun durumlarda kullanma, olaylar arasında bağ kurma, karakter mekân özellikleri değiştirme, daha zengin ve yaratıcı yeni başlıklar oluşturma, sıra dışı düşünce ortaya koyma yönleriyle yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır (Oğuz, 2017).

Beydemir (2010), ğrencilerin yaratıcı yazma ürünlerinde daha özgün karakter kullandıkları ve karakter, olay ve mekânı betimlemede ilginç özellikler yazdıklarını ve öğrencilerin hayal gücüne dayalı özgün kahraman oluşturduklarını tespit etmiştir.

Peker (2015), yaratıcı yazma uygulamalarının yetersiz kaldığı bir noktaya değinerek yaratıcı yazma tekniklerinin sözcükler arasında bağ kurma ve öykü yazma becerisi kazandırdığını fakat kahramanla özdeşim kurma ve akıcı bir öykü dili kazandırma anlamında yeterli olmadığını belirtmiştir.

Yaratıcı yazma çalışmalarının süreç temelli yazma çalışmalarından biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda literatürdeki süreç temelli yazma çalışmalarının hikâye yazma becerisini nasıl etkilediğine dair sonuçları da burada tartışmak gerekmektedir. Süreç temelli yazma çalışmalarının (Güvercin, 2012; Karatay, 2011; Olson, 2004; zkara, 2007; Sever, 2013) ve st bilişsel beceri odaklı yazma çalışmalarının (Fischer, 2002; Harris, 2004; Harris, Graham ve Mason, 2006; Kaya, 2016; Saddler, Moran, Graham, ve Saddler, 2006; Saddler ve Asaro, 2007; Tracy vd., 2009; Uygun, 2012; Zumbunn, 2010; Zumbunn ve Bruning, 2012) da hikaye yazma becerisini

geliştirdiğine dair araştırmalar bulunmaktadır. Bu durumdan hareketle bu çalışmada elde edilen sonuçlarla ilgili literatürün örtüştüğünü söylemek mümkündür. İzdeş'in (2011), yazma çalışmalarının hikâye becerisini nasıl etkilediğini görmek adına yaptığı çalışmada dokuz maddeden (kahramanlar, yer, zaman, problem, çözüm, ana fikir, kelime, yazım, noktalama) ikisinde (yazım ve noktalama) deney grubunun son test sonuçları ön test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu durum deney grubunda ilgili maddelere ilişkin verilen eğitimin yeterli olmadığını göstermektedir. Araştırmanın 14 hafta sürecinde toplamda 30 saat yürütüldüğü göz önünde bulundurulduğunda bu yetersizliğin süre yönüyle değil de uygulama yönüyle yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu tür yazma çalışmalarının yaratıcı yazma etkinlikleriyle zenginleştirilmesi, hikâye yazma becerisinin diğer yönleriyle de gelişmesini destekleyecektir denilebilir.

Bireye farklı bakış açıları kazandıran yaratıcı yazma etkinliklerinin, klasik uygulamaların dışında yer alması ve özgün fikir üretmek için ortam yaratan etkinliklerden oluşması dolayısıyla yazma becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Bu nedenle yaratıcı yazma uygulamalarının öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmek için kullanılması gerektiği söylenebilir.

5.1.2. İleri Okuma Farkındalık Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın ikinci genel amacı yaratıcı yazma çalışmalarının ileri okuma farkındalık düzeyini ne şekilde etkilediğini görmektir. İOFÖ ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinden iki aşamalı (ön test-son test) olarak verilere toplanmış ve elde edilen verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlar tartışılarak sunulmuştur.

Uygulama sonrası DG ve KG öğrencilerinin ileri okuma farkındalık düzeyleri, ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Fakat ön test puanları birbirine yakın olan ve bağımsız örneklem t-testi ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülen grupların son test puanlarının birbirinden farklı olduğu ve deney grubunun İOFÖ'den aldığı son test puanlarının kontrol grubuna nispeten yükseldiği görülmüştür. İstatistiksel anlamda bir farklılık ortaya koyacak kadar büyük olmayan bu fark grafik üzerinde görülebilmektedir.

İleri okuma farkındalık düzeyi, okuma öncesi (*planlama*), *okuma esnası (süreç izleme)* ve okuma sonrası (değerlendirme) olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Yaratıcı yazma çalışmalarının her boyutu nasıl etkilediğini görmek amacıyla analizler yapılmış ve uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin sadece okuma sonrası (değerlendirme) boyuta dair farkındalıklarının geliştiği tespit edilmiştir. Yaratıcı yazma çalışmalarının okuma sonrası boyutta yarattığı etki büyüklüğünün ($\eta^2 = .25$) ise çok yüksek boyutta olduğu görülmüştür.

Literatür incelendiğinde yaratıcı yazma çalışmalarının ileri okuma veya üst bilişsel okumayı nasıl etkilediğine dair çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat yazma- okuma (Choi, Moon, Paek ve Kaan, 2018; Collins, 1985; Congdon, 2015; Eroğlu, 2013; Feldman, 2012; Graber, 1989; Shanahan, 1980) ve okuma becerisi-üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlı yapılan çalışmalar (Aktaş, 2013; Anastasiou ve Griva, 2009; Baker ve Brown, 1984; Çetinkaya Edizer, 2015; Çöğmen, 2008; Mokhtari ve Reichard, 2002; Özbilgin, 2018; Razi, 2010; Saraç, 2010; Topuzkanamış, 2009) bulunmaktadır.

İncelenen literatür yazma ile okuma, okuma ile üst bilişsel okuma stratejileri kullanma ve yaratıcılık ile okuma arasında doğrusal bir ilişki olduğunu bize göstermektedir. Feldman (2012), yaptığı çalışmada öğrencilerin yazma etkinliği ile okuma puanları arasındaki ilişkiyi analiz etmiş ve çeşitli değişkenlerle beraber yazmaya harcanan zamanın okuma puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilediğini görmüştür. Ataman (2006), Çıkla (2002) ve Saxby (1997), kurgu ve hayal gücü içeren hikâye, roman gibi eserlerin yaratıcılığa katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Yine Dermitzaki, Andreou ve Paraskeva'nın (2008) Yunanistan'da 3. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada uygulanan okuduğunu anlama testi ile strateji kullanma durumları arasında okuma becerisi gelişmiş olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış ve okuma testinden yüksek puan alan öğrencilerin üst bilişsel ve bilişsel stratejileri okuduğunu anlama puanı düşük öğrencilere kıyasla daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Akdal ve Şahin (2014), metinlerarası okumanın yazma becerisine olan etkisini araştırmış ve araştırma sonucunda metinlerarası bir okuma yaklaşımı kullanarak öğrencilerin düşünce üretimlerinin, kelime dağarcığının ve yazma becerilerinin daha çok geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Yazarken kelimeleri doğru yerlerde ve farklı

anlamlarda kullanmayı öğrenen öğrencilerin yazdıklarının bilincinde olarak üst bilişsel anlamda da geliştiği söylenebilir.

Araştırma sonucuna benzer olarak yaratıcı yazma çalışmalarının akademik başarı ve okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada (Dolmaz ve Kaya, 2019) öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat bu durum, okunan yazılı eserin niteliğine dayandırılmış ve bazı yazılı eserlerde yaratıcılığı teşvik eden nitelikler olsa da diğerlerinin bu özelliklere sahip olmayabileceği vurgulanmıştır. Nitekim Dolmaz ve Kaya'nın (2017) araştırması sonucunda bilim ve teknoloji dergilerindeki bilimsel materyalleri okumanın öğrencilerin yaratıcılığını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Bu araştırmada da yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerdeki ileri okuma farkındalık düzeyini sadece değerlendirme boyutunda anlamlı farklılık ortaya koyacak kadar etkilediği görülmüştür. Yaratıcı yazma çalışmalarının üst bilişsel becerileri; yazma çalışmalarının da okuma becerisini geliştirdiği göz önünde bulundurulduğunda her boyutta gelişimin görülmemesine, öğrencilerin ölçekleri güvenilir bir şekilde doldurmadığı sebep olarak gösterilebilir. Nitekim uygulama sonrası öğrenci görüşlerine başvurulduğu zaman öğrenciler yaratıcı yazma çalışmalarından sonra okuma becerilerinin olumlu yönde etkilendiği görüşlerini belirtmişlerdir.

Literatürdeki araştırmalar, okuma alışkanlığı edinmemiş bireylerin yazılı anlatımlarının olumsuz biçimde etkilendiğini göstermektedir (Dalkılıç-Fer, 2017). Bu durumda yazma ve okuma arasındaki bu yakın ilişkiden yola çıkarak yaratıcı yazma çalışmalarının okuma çalışmaları ile; okuma çalışmalarının da yaratıcı yazma çalışmaları ile desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Nitel bulguların anlamlandırılması için yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla öğrenci görüşleri elde edilmiş ve elde edilen veriler analiz edilerek çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Altı tema altında toplanan nitel bulgulardan ulaşılan sonuçlara ve sonuçların tartışılmasına bu bölümde yer verilecektir.

Yaratıcı yazma süreci temasına ilişkin elde edilen veriler nicel verileri doğrular niteliktedir. Yaratıcı yazma sürecine tabi tutulan öğrenciler, yaratıcı yazma süreci ile ilgili olumlu görüşler belirtmişlerdir. Belirtilen görüşler doğrultusunda yaratıcı yazma sürecinin eğlenceli, verimli, derse olan ilgiyi artıran, metin türlerine ve düşüncelere yönelik bakış açısı kazandıran, öğretici, farklı türlerde yazmayı öğreten ve gerekli bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, süreç içerisinde eğlendikleri için dersi sabırsızlıkla beklediklerini, nasıl etkinlik yapacaklarına dair merak içerisinde olduklarını söylemişlerdir. Bu ilgi, merak, heyecan gibi duyguları da derse olan sevklerini artırmıştır. Katılımcılar, şimdiye kadar yazım-noktalama gibi konulara ilişkin öğrendikleri teorik bilgileri, bu süreçte uygulama şansı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğretilen bilgilerin havada kaldığını, yapılan yazma etkinliklerinin öğrenci bilgisini pratiğe dökerek kadar etkili olmadığını göstermektedir. Litaratür, öğretmenlerle yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının öğretmenlerde de benzer hisler oluşturduğunu bize göstermektedir. Nitekim öğretmenler, yaratıcı yazma çalışmalarının kendilerini yazarken eğlendirmiş olduğunu veya çalışma esnasında duygu yoğunluğu yaşattığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bazı yazma çalışmalarında, sırada hangi yönerge olduğunu ya da ne yazacaklarını merakla beklediklerini ifade etmişlerdir (Göçen, 2018a). Yaratıcı yazmada öğrenciye bireysel farklılıklara hitap eden, öğrencinin süreç içindeki gelişimini esas alan ilgi çekici etkinlikler sunulmakta; eğlenceli bir yazma süreci içinde, değerlendirmenin bir kaygı unsuru olmadığı yazma etkinlikleriyle öğrenci duygu ve düşüncelerini istekle kâğıda dökmektedir (Yüksel, 2016). Bu durum da yaratıcı yazma çalışmalarının bireyi yazmaya sevk eden, bireye duygu yoğunluğu yaşatan öğretici bir süreç olduğu söylenebilir.

Öğrenci kazanımları temasına ilişkin elde edilen verilerin nicel verileri doğruladığı görülmektedir. Katılımcılar, yaratıcı yazma çalışmalarıyla birçok kazanım edindiklerine dair görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar, *metne yönelik farkındalık* kodu altında kazanımlarından bahsederken yaratıcı yazma sürecinde kelime hazinesinin geliştiğini, düşünerek yazmayı öğrendiğini, yazım-noktalama bilgisinin geliştiğini, metne daha rahat bir şekilde daha uygun başlıklar bulduğunu, metnin aşamalarına (giriş-gelişme-sonuç) ilişkin bilgi edindiğini ve sadece bir türü değil diğer metin türlerini (öyküleyici) de yazabildiğini fark ettiği konusunda görüş belirtmişlerdir. *Yaşama aktarma* kodu altında ise yaratıcı yazma sürecinde öğrenilenlerin farklı alanlarda da

kullanımı söz konusudur. Katılımcılar, uygulamadan sonra yazma kurallarını diğer dil becerilerini (okuma, konuşma) kullanırken de uyguladıklarını, yazma becerisini evde de devam ettirdiklerini, kendilerini yazıyla da güzel bir şekilde ifade edebildikleri, fikirlerini paylaşmaktan çekinmediklerini, dersleri daha çok sevdiklerini, düşüncelerini paylaşacak alan bulduklarını, bilgilerinin kalıcılık kazandığını, kitap okumalarının geliştiğini ve okumayı artık daha çok sevdiklerini, hayal gücü ve yorumlama becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak yaratıcı yazma çalışmalarının yazma dışında diğer dil becerilerini de geliştirdiği, ifade gücü ve ortamı sağladığı, bireye özgüven aşıladığı, bilgilerin uygulanmasına ortam oluşturduğu, derse olan ilgiyi artırdığı, metin türlerini yazmaya yönelik bireyi cesaretlendirdiği söylenebilir. Literatürde yer alan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcıların yaratıcı yazma çalışmalarıyla kendi düşünce sınırlarını aşabildikleri, hayal güçlerini genişletebildikleri, yaratıcı yazmanın yetenekleri ortaya çıkardığı, özgüveni arttırdığı, yazma yeteneğini geliştirdiği, öğrenciyi düşünmeye sevk ettiği ulaşılan sonuçlardandır (Göçen, 2018a). Yaratıcı yazma sonucunda dil bilgisi, kâğıt düzeni, yazım düzeni, kompozisyon gelişimi, kompozisyona odaklanma ve akıcılık düzeylerinde çalışma grubunun yüksek ortalamalar elde ettiği tespit edilmiştir (Alar, 2018). Ayrıca literatürde yaratıcı yazmanın derse ve yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olduğuna dair de çalışmalar bulunmaktadır (Başkök, 2012; Belet, 2005; Beydemir, 2010; Bölükbaş, 2004; Coşkun, 2006; Göçen, 2018b; Kolaç, 2009; Kuvanç, 2008; Öztürk, 2007; Kırmızı, 2009; Kırmızı ve Beydemir, 2012). Yaratıcı yazma etkinlikleri ile işlenen Türkçe derslerindeki öğrencilerin tutumlarının, geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen Türkçe derslerindeki öğrencilerin tutumlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmekte, dolayısıyla da Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının geleneksel öğretim yaklaşımına göre çok daha pozitif bir öğrenme ortamı sağladığı düşünülmektedir (Şahin, 2019). Bahsedilen sonuçlar doğrultusunda araştırma sonuçlarının literatürdeki çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir.

Zevk alınan ve zorlanılan etkinlikler (nedenler) temasında katılımcıların sevdikleri ve zorlandıkları etkinlikler ile bunların nedenleri sorgulanmıştır. Katılımcılar, en çok hikâye küpleri (story cubes) ve fikir üretici (tuzluk) çalışmalarından zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Bu iki çalışmanın ortak özelliği ise materyal kullanımına dayalı olmasıdır. Sınıf içinde materyal kullanılan çalışmaların öğrenci tarafından daha

heyecanla ve istekle karşılandığı fark edilmiştir. Katılımcılar etkinliklerden zevk alma nedenlerini; sınırsız hayal gücü, düşünce bağdaştırma, kendini ifade etme, empati, el işine ilgi, etkinliğin farklı gelmesi, grup çalışması yapılması, kendini tanıma, metin türüne yönelik farkındalık ve oyun kodları altında ifade etmiştir. Öğrencinin genel olarak farklı gelen, oyunsu özelliği bulunan, yaratıcılığında sınır tanımayan etkinliklere özel bir ilgi duyduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan araştırmada öğretmenlerin en çok grup çalışmasının önemini fark ettikleri (Göçen, 2018a); genel olarak öğrencilerin grup hâlinde yazmayı kendileri için daha yararlı bulduğu (Karatay ve Ekinci, 2019); iş birlikli yazma etkinliklerinin yine sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerini geliştirdiği (Erdoğan, 2016) görülmüştür. Özdemir ve Çevik'in (2018) araştırmalarında da pencere, grupla beraber öykü yazma, müzik ve fotoğraflar eşliğinde öykü yazma, cümle birleştirme, kullanılan dili tahmin etme ve reklam metinleri yazma teknikleri öğrenciler tarafından çok sevilmiştir. Buna bağlı olarak da görsel ve işitsel uyarıcıların, her defasında değişen tekniklerin yazma isteğini artırmada etkili olması sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar, zorlandıkları etkinliklere ise en çok “Kim olduğunu düşünüyorsun?” ve “Şiiri öyküye çevir” etkinliklerini örnek olarak vermişlerdir. Katılımcıların kendilerini tanımadıklarını fark etmeleri ve metin türleri arasında bağ kuramamaları bu etkinliklerde zorlanmalarına sebep olmuştur. Genel olarak etkinliklerde zorlanma nedenlerini ise şu kodlar altında belirtmişlerdir: deneyimsizlik, düşünce bağdaştıramama, empati kuramama, ifade yetersizliği ve kendini tanımama. Öğrenciler, yaratıcı yazma çalışmalarını farklı bulmuşlar ve önceden bu tarz etkinlikler yapmamış olmanın verdiği deneyimsizlikle bu etkinliklerde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin artırılması ve sürekli bir şekilde yaptırılması, öğrencilerin bu konuda deneyim kazanmasını sağlayacak ve ifade becerilerini geliştirecektir denilebilir.

Okuma istek ve tutum teması altında uygulama sonrasında katılımcıların okuma istek ve tutumlarında nasıl bir değişiklik gözlemledikleri sorgulanmıştır. Katılımcıların çoğu okuma istek ve tutumlarında olumlu bir değişim gördüklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak yaratıcı yazma çalışmalarının katılımcılara kitap okuma zevki, olayları anlamlandırma gücü, olayları hayal gücüyle yorumlama becerisi, hacimli ve olaya dayalı olan kitapları okuma cesareti, yazım-

noktalamaya dikkat ederek kitap okuma becerisi, her gece düzenli okuma alışkanlığı kazandırdığı söylenebilir. Farklı olarak bir öğrencinin yaratıcı yazma uygulamalarından sonra yazma becerisini okuma becerisinden daha zevkli bulduğu, bu nedenle de kitap okumayı ikinci plana attığını ifade ettiği görülmüştür. Nitel verilerden elde edilen bulgulardan, yaratıcı yazma becerisinin okuma becerisini, okuma tutum ve isteğini olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Yaratıcı yazma çalışmalarının anlamlandırma gücü, yorumlama becerisi, okunacak kitabı bireyin seçmesi gibi noktalarda bireye katkı sağladığı göz önünde bulundurulduğunda uygulamanın ileri okuma farkındalık düzeyini de anlamlı farklılık ortaya koyacak şekilde etkilemesi beklenen bir durumdur. Fakat nicel verilerden elde edilen bulgulara göre yaratıcı yazma çalışmaları ile ileri okuma farkındalık düzeyi arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Bu durum da farkındalık ölçeklerinin, bireyin içerisinde bulunduğu anlık şartlardan etkilenebileceğini düşündürmektedir. Nitekim literatürdeki çalışmalar yazma ile okuma becerisi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Choi, Moon, Paek ve Kang, 2018; Graber, 1989; Maya, 1979; Stotsky, 1983). Kasap'ın (2019) araştırmasında elde edilen sonuçlar göstermiştir ki; ilkökul Türkçe derslerinde yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarının, öğrencilerdeki yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişilerinin artırılmasında olumlu etkileri vardır. Yaratıcı yöntemlerin okumaya etkisi göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı drama yönteminin de öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini arttırdığı, Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği, fikirlerini paylaşımlarını sağladığı, kitap okuma merakı ve isteğini geliştirdiği görülmüştür (Adıgüzel ve Süslü, 2017). Maya (1979), yazma becerisinin okuma, düşünme, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli görüldüğünü vurgularken okuma becerisinin geliştirilmesi için de yaratıcı yazma çalışmalarının yapılması gerektiğini belirtmiştir. Kanada'da öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi görmek adına yapılan bir çalışmada, okuma alışkanlığı olan adayların daha iyi yazdıkları görülmüştür (Benevides, 2006'dan Akt. Arı ve Demir, 2013). Başkan (2019), kitap okuma sıklığının yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisini anlamlı düzeyde etkileyen bir değişken olduğunu tespit etmiştir. Oğuz'un (2009) yaptığı araştırma bulgularına göre ise öğretmen adayları, yazılı anlatım becerilerinin yetersizliğinin öncelikli sebepleri arasında kitap okumamalarını ve kitap okumayı sevmemelerini göstermektedirler.

Literatürdeki araştırmalar da yazma ve okuma becerilerinin birbirini geliştiren beceriler olduğunu göstermektedir.

Öyküleyici metin yazma istek ve tutum teması altında uygulama sonrasında katılımcıların öyküleyici metin yazma istek ve tutumlarında nasıl bir değişiklik gözlemledikleri sorgulanmıştır. Uygulama sonrasında katılımcıların, yazıyla ifade edişlerinin kolaylaştığı, yazdıklarını paylaşmaktan çekinmedikleri, öykü yazmalarının kolaylaştığı, akıcı yazma becerilerinin geliştiği, öykü unsurlarını seçmenin kolaylaştığı, yazmaya ilişkin özgüven geliştirdiklerinde tutumlarının değiştiği ve daha yaratıcı metinler yazabildiğine ilişkin görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Genel olarak katılımcılar, yaratıcı yazma uygulamalarının öyküleyici metin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmede ve isteği artırmada etkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilere sunulan serbest fikir ortamı ve yaratıcı düşüncelerin pekiştirilmesi öğrencilerin fikir ifade etmesine ve yazdığı metni komik bile olsa paylaşabileceğine dair cesaret geliştirmesine sebep olmuştur. Karakter gibi öyküleyici metin unsurlarına dair fikir üretmeyen öğrencilerin ise uygulama sonrasında daha rahat fikir üretebildiği, kavramlar ilişkili gibi görünmese bile bunları bir olay çerçevesinde birleştirebildiği görülmüştür. Olaya yönelik metin yazmayı sevmeyen öğrencilerin ise öyküleyici metin türüne ilişkin farkındalık edindiği ve olay metinlerine olumlu tutum geliştirdiği tespit edilmiştir. Bahsedilen sonuçlar doğrultusunda ise elde edilen nitel bulguların nicel bulguları destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneri teması altında katılımcıların yaratıcı yazma süreç ve uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerine ulaşılmıştır. Bazı katılımcılar yazma uygulamalarının ve sürecinin ihtiyaçlara yönelik, yerli yerinde ve olması gerektiği gibi bir süreç olduğunu savunmuşlardır. Gelen eleştirilerin içeriğinde ise katılımcıların çoğu sürenin daha uzun olması gerektiğine yönelik görüş belirtirken bazı katılımcılar da grup çalışmalarının daha fazla olabileceğine dair görüş belirtmişlerdir. Yazma becerisinin sürece yayılan, dönüt isteyen, düşünme süreci gerektiren bir beceri olduğu göz önünde bulundurulduğu zaman katılımcıların haftada iki saat olan uygulama süresini az bulmaları doğal karşılanmaktadır. Nitekim yaratıcı yazma sürecinin sonunda değerlendirme yapıp yazılanlara dönütler verilmesi, öğrencilerin daha iyi yazmasında ve yazmayı sevmesinde etkili olmaktadır fakat her öğrenci yazısının paylaşılması ve değerlendirilmesi oldukça zaman alıcı bir durumdur (Özdemir ve Çevik, 2018).

Altuntaş (2017), yazma becerisinin kalıcılığını artırmak adına 8 haftalık zaman diliminden daha fazlasının gerektiği ön görmektedir. Yazma becerisinin doğası gereği süre istediği düşünüldüğünde araştırmalar için kısıtlı kalan bu süre probleminin, uygulamaların normal eğitim hayatına entegre edilmesiyle en aza indirileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel ve nicel bulguları bir arada ele alındığında, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerisini geliştirmede yaratıcı yazma çalışmalarının mevcut öğretim uygulamalarına kıyasla daha etkili olduğu söylenebilir. Bu anlamda araştırmanın nitel bulguları nicel bulgularını destekler niteliktedir. Öğrencilerin ileri okuma farkındalıklarının ise yaratıcı yazma süreci sonunda arttığı fakat bu farkın istatistiksel anlamda anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Nitel bulgularla aydınlatılmaya çalışılan bu sonuç; deney grubu öğrencilerinin okuma becerisi kapsamında ileri okuma farkındalığının, okuma ilgisinin arttığı fakat öğrencilerin bunu ölçeklere yansıtamadığı şeklinde yorumlanmıştır. Genel olarak üst bilişsel bir sürece dayalı olan yaratıcı yazma çalışmalarının; öyküleyici metin yazma becerisini yüksek derecede, üst biliş stratejilerinin kullanıldığı ileri okuma farkındalığını ise kısmen geliştirdiği söylenebilir.

5.3. Öneriler

Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisini ve ileri okuma farkındalık düzeyini nasıl etkilediğini görmek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, araştırmacılara, kurumlara ve ailelere şu öneriler sunulabilir:

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Yazarlık ve Yazma Becerileri derslerinde öğrencilerin sıkıldığı ürün odaklı yazma uygulamalarından kaçınıp öğrencilere süreç ve tür odaklı yaratıcı yazma çalışmaları yaptırılabilir.
- Yazma öncesinde öyküleyici, bilgilendirici ve diğer türlerde sesli okuma yapılarak yazılacak olan metinde okunulan metnin örnek alınması sağlanabilir.

- Grup ve materyal çalışmalarının öğrencilerin dikkatini çok çektiği ve bu tür etkinlikleri yaparken yazmaya karşı isteklerinin arttığı görülmüştür. Bu nedenle iş birlikli yazma çalışmalarına ve materyallerin kullanıldığı yazma etkinliklerine sıkça yer verilebilir.
- Kalabalık sınıflarda öğretmenin her öğrenci metnine dönüt vermesi çok zor olmaktadır. Bu nedenle bitirilen her metnin akran dönütüne sunulması sağlanabilir.
- Yaratıcı yazma çalışmalarında ortaya çok farklı ve takdir edilesi metinler çıkmaktadır. Öğrenci isteğini artırmak adına bu metinler öğretmen tarafından sınıfta sesli okunabilir ve okul panolarına asılabilir.
- Yazma becerisi uzun süreç gerektiren bir beceri olduğundan sınıfta yazılan olay metinlerine bazı öğrencilerin evde de devam ettiği ve bunu bir haftalık bir süreçte tamamladığı görülmüştür. Sınıf ortamında yazdığı metne bir süre sonra hâlâ devam ettiği bilinen öğrencilerin yazdıkları etinler öğretmen tarafından takip edilebilir ve metne yönelik dönüt verilebilir.
- Öğrencilerin çoğu nasıl yazacağını, yazma sürecinde aşamaları takip edeceğini bilemeyebilir. Bu sebeple öğretmenler, yazma sürecinde öğrencilere sesli düşünme yoluyla model olabilir; onlara hangi aşamaları takip etmeleri konusunda yol gösterebilir.
- Uygulama sürecinde farklı kavramların birleştirildiği noktalarda öğrenci yazmaktan kaçınmış ve alışılmadık kavramları bir araya getirerek metin oluşturamayacağını düşünmüştür. Yaratıcı fikirlerin gülünç ve abes karşılanmaması için öğretmen yaratıcı fikirlerin pekiştirildiği bir sınıf ortamı yaratmalıdır. Performans odaklı amaç yönelimlerinden ziyade öğrenme odaklı amaç yönelimlerini savunmalıdır.
- Özel olarak yazmaya ilgi duyan öğrencilerin varlığı, öğretmen tarafından sınıf ortamında pekiştirilebilir ve her öğrencinin güzel metinler ortaya koyabileceği sıkça dillendirilebilir.
- Öğretmenler, yaratıcı fikirlerin yer aldığı, yaratıcı yazma etkinliklerinin bulunduğu kaynaklardan yararlanarak oluşturdukları Yaratıcı Yazma Kitapçığı'nı öğrencilere dağıtabilir ve bu kitapçık yardımıyla dersi yürütebilirler.

Kurumlara (Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu) Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin uygulama aşamasında uygulanacak etkinlikleri çok beğendikleri ve öğrencilerdeki heyecana şahit oldukça diğer sınıflarda da aynı etkinlikleri uygulamak istedikleri görülmüştür. Öğretmenlere, uygulanacak yazma etkinlikleri için özel bir program geliştirilebilir.
- Türkçe ve sınıf öğretmenlerine yaratıcı yazma eğitimine yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.
- Öğretmenlerin yaratıcı yazma etkinliklerine uzak kalmış olmasının sebebi öğretmen adaylarının bu bilinçle yetiştirilmemesi kaynaklı olabilir. Bu nedenle öğretmen adayları, yaratıcı yazma derslerinin seçmeli olduğu yerlerde bu derslere yönlendirilmeli ve adayların bu konuda eğitim alabileceği programlar düzenlenmelidir.
- Yaratıcı yazma etkinliklerinin içeriğini görmek ve bu içeriği materyallerle vs. zenginleştirmek adına öğretmenlere yaratıcı yazma seminerleri verilebilir.

Ailelere Yönelik Öneriler

- Yazmanın sürece yayılan bir beceri olduğu, öğrencilerin okuldan sonra da yazma becerilerine yönelik etkinlikleri evde devam ettirdikleri görülmektedir. Bu nedenle aileler, ev ortamında yazılı ürünlerin paylaşılabilceği bir ortam oluşturmalı ve yazma konusunda çocukları cesaretlendirici bir tutum sergilemelidirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada yaratıcı yazma uygulamalarının öyküleyici metin yazma becerisine olan etkisi incelenmiştir. Yaratıcı yazma uygulamalarının diğer metin tür ve yapılarına olan etkisi de incelenebilir.
- 7. sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmanın benzerleri, farklı sınıf düzeyleri veya öğretmen adayları gibi farklı çalışma grupları ile yürütülebilir.

- Yaratıcı yazma uygulamalarının okuma dışında diğer dil becerileri üzerindeki farkındalık düzeyini incelemeye yönelik çalışmalar yürütülebilir.
- Uygulamanın ikinci dönem yapılması ve araya yaz tatilinin girmesi gibi sebeplerle kalıcılık testi yapılamamıştır. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinde ortaya çıkan gelişimin kalıcı olup olmadığını test etmek için benzer çalışmalarda kalıcılık testi de yapılabilir.
- Mevcut araştırmada nitel verilerle desteklenen yarı deneysel desen benimsenmiştir. Aynı konuda farklı yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar yürütülebilir.
- Yaratıcı yazma çalışmalarının metin türlerini okumaya ve yazmaya etkisi incelenirken öz yeterlik algısı, tutum gibi motivasyonel unsurların da nasıl etkilendiğini görmek adına nicel veriler toplanabilir.
- Yaratıcı yazma çalışmalarının üst bilişsel beceri odaklı yazma, dinleme veya konuşma becerileri üzerindeki etkilerini görmek için de araştırmalar yapılabilir.
- Yaratıcı yazma çalışmalarıyla okuma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak adına çeşitli çalışmalar yapılarak alana katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2016). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul, Pan Yayıncılık.
- Adıgüzel, F. B. ve Süslü, G. (2017). “Yaratıcı Dramayla Kitap Kurdu Olunur Mu?” Çocuk Kitaplarıyla Okuma Sevgisi ve İlgisi Kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 367-394.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akdal, D. ve Sahin, A. (2014). The Effects of Intertextual Reading Approach on the Development of Creative Writing Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 171-186.
- Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Biliş Ötesi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Akkaya, N. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Sürecine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1487-1504.
- Akkuş, Y. (2019). *Farklı Öğrenim Düzeylerindeki Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara, TDK Yayınları.
- Aktan, E. N. K. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği). *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11).
- Aktaş, A. (2013). *Türkçe Öğretimi Dersi Başarı Düzeyi ile Tutum ve Üst bilişsel Becerilerin Etkileşimi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aktaş, G. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara, Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. (2000). *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*. Ankara, Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi.

- Akyol, H. (2007). Okuma, Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2016). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alar, S. (2018). *Clustering (Kümeleme) Yaratıcı Yazma Yönteminin Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisi Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Altuntaş, B. (2017). *Paragraf Yazma Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Anastasiou, D. & Griva, E. (2009). Awareness of Reading Strategy Use and Reading Comprehension Among Poor and Good Readers. *Elementary Education Online*, 8(2).
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdığı Hikâye Edici Metinlerin Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 43-75.
- Arshavskaya, E. (2015). Creative Writing Assignments in a Second Language Course: A Way to Engage Less Motivated Students. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 68-78.
- Aşıkcan, M. ve Pilten, G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Süreç Temelli Yazma Modeli Odaklı Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 255-276.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı Drama Sürecinde Yaratıcı Yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 75-87.
- Avcı, A. S. ve İşeri, K. (2014). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 152-169.
- Avcı, N. (2013). *Teachers Perceptions of Increased Appreciation and Understanding of Literature Through Literature Circles*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.) *Yazma eğitimi* (s. 85-124). Ankara, Pegem Akademi.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive Skills and Reading. In P. D. Pearson (ed.). *Handbook of Reading Research* Mahwah, NJ: Longman, pp. 353-394.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation For Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara, Pegem Akademi.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara, TDK Yayınları.
- Barthes, R. (2006). *Yazı Üzerine Çeşitlemeler-Metnin Hazzı* (çev. Şule Demirkol), İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Başaran, M. (2013). 4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Başkan, A. (2019). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467.
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Yaratıcı Yazma Çalışmalarının, Öğrencilerin Yaratıcılıklarına ve Türkçe Dersine Olan Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Bayat, S. (2017). The Effectiveness of The Creative Writing Instruction Program Based on Speaking Activities (CWIPSA). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 617-628.
- Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).

- Baykul, Y. ve Güzeller C. O. (2013). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik: SPSS Uygulamalı*. Ankara, Pegem Akademi.
- Beach, R. (1979). The Effects of Between-Draft Teacher Evaluation Versus Student Self-Evaluation on High School Student's Revising of Rough Drafts. *Research in the Teaching of English*, 13(2), 111-119.
- Bektaş Bedir, S. (2018). *Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Belet, S. D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Beyreli, L., Celepoğlu, A. ve Çetindağ, Z. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Beysel, M. K. (1999). *Başarılı ve Daha Az Başarılı Okurların Metin Okuma-Anlama Stratejilerinin Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bimmel, P.E., Van Den Bergh, H. & Oostdam, R.J. (2001). Effects of Strategy Training on Reading Comprehension in First and Foreign Language. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (4), 509-529.
- Binyazar, A., ve Özdemir, E. (1969). *Yazmak Sanatı: Kompozisyon*. İstanbul, Varlık Yayınları.
- Blaha, B. A. & Bennett, J. M. (1993). *Yeni Okuma Teknikleri*. (Çev. Şahiner, D.). Rota Yayınevi.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı Öğretimin İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Březinová, J. (2007). *Storyline in Teaching English to Young Learners*. Doctoral dissertation, Masaryk University in Brno.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching By Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman.
- Bulut, K. (2012). 2006 *Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara, Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Can, E. (2018). *Öyküleyici Metin Türünde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama: Kurgu Merdiveni*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Cantrell, S. & Carter, J. (2009). Relationships Among Learner Characteristics and Adolescents' Perceptions About Reading Strategy Use. *Reading Psychology*, 30, 195– 224.
- Carrell, P. L. (1998). Can Reading Strategies Be Successfully Taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(1), 1-20.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Chaiyadejkamjorn, N., Soonthonrojana, W. & Sangkhaphanthanon, T. (2017). The Development of a Model for Creative Writing Instruction for Mattayomsuksa Three Students. *International Education Studies*, 10(3), 227-233.

- Choi, J., Moon, Y., Paek, J. K. & Kang, Y. (2018). Examining the Relationship Between Reading and Writing of Advanced Korean EFL Learners. *응용언어학*, 34(1), 91-116.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz* (Çev. A. Alpay). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, NJ.
- Collins, C. (1985). The Power of Expressive Writing in Reading Comprehension. *Language Arts*, 62(1), 48-54.
- Congdon, P. M. (2015). *Using Narrative Writing Instruction to Improve Reading Engagement and Comprehension: A Formative and Design Experiment*. Cardinal Stritch University.
- Conroy, M, Marchand, T. & Webster, M. (2009). Motivating Primary Students to Write Using Writer's Workshop. *Online Submission, Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University*.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, E. (2013). Yazma Becerisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi, s.49-91.
- Cox-Magno, N. Z. (2018). *Metacognitive Reading Strategy and Emerging Reading Comprehension in Students With Intellectual Disabilities*. Doctoral Dissertation, Walden University.
- Craft, A. (1999). Creative Development in The Early Years: Some Implications of Policy for Practice. *Curriculum Journal*, 10(1), 135-150.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Ed: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara, Siyasal.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çev. Ed: S. B. Demir). İstanbul, Eğiten Kitap.

- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları, Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çev. Ed: Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods Research Designs. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds), *Handbook on Mixed Methods The Behavioral and Social Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 209-240.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 21–27.
- Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2002). Yaratıcı Birey Teorisi ve Örgütsel Yaratıcılığı Etkileyen Genel Özellikler. *1. Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiri Kitapçığı*, Kocaeli Üniversitesi Yayınları, 553-565.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çelik, H. (2019). *Jigsaw Okuma Tekniğinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Çeliköz, N. (2018). Levels of Use of Meta-Cognitive Reading Strategies by Primary School Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 221-234.
- Çetinkaya Edizer, Z. (2015). An Analysis of Prospective Turkish Teachers' Metacognitive Reading Strategy Use. *Anthropologist*, 22(2), 249-256.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat Eğitiminde Edebî Metnin Yeri ve Anlamı. *Millî Eğitim Dergisi*, (169), 75-83.
- Çıkla, S. (2002). Romanda Kurmaca ve Gerçeklik. *Hece Türk Roman Özel Sayısı*, Sayı: 65/66/67, 111–129.
- Çifçi, M. (2010). Dil Öğretimi. (Editör: İ. Çetin). *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri*. (107-158). Ankara, Nobel Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, Ş. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara, Pegem Akademi.

- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çöğmen, S., ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-99.
- Dalkılıç Fer, T. (2017). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazı Çalışmalarının Süreç İçerisindeki Gelişimlerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Davis, G. (2016). Why is Reading Important?, <https://www.learn-to-read-prince-george.com/why-is-reading-important.html> adresinden 25 Ekim 2019 tarihinde erişilmiştir.
- De Beaugrande R. & Dressler W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London and New York: Longman Inc.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri ilişkisinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. (2012). Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme ve Küçürek Öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirbaş, A. (2005). *Biyoloji Öğretiminde Yaratıcı Yazma Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Deniz, H. (2018). Öğrencilerin *Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dermitzaki, I., Andreou, G. & Paraskeva, V. (2008). High and Low Reading Comprehension Achievers' Strategic Behaviors And Their Relation to Performance in Reading Comprehension Situation. *Reading Psychology*, 29(6), 471-492.

- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbiliş Dayalı Öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- Doğan, N. (2015). Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık. Demirel, Ö. (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara, Pegem Yayıncılık, s. 167-198.
- Dolmaz, M. ve Kaya, E. (2017). Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Yaratıcı Yazma Çalışması: Yaratıcı Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(2), 1-17.
- Dolmaz, M. ve Kaya, E. (2019). The Effect of 7 th Grade Students' Reading Habits and Their Academic Achievement in Social Studies and Turkish Courses on Their Creative Writing Skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1).
- Donahue, P. L., Voelkl, K. E., Campbell, J. R. & Mazzeo, J. (1999). *The NAEP 1998 Reading Report Card for the Nation and the States (NCES 1999-500)*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Dorlay, O. (2018). *5E Öğrenme Modeline Uygun Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The Development of Comprehension. (Ed. M. L. J Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P.). *Afflerbach Handbook of Reading Research*. New York: Routledge, s. 199-228
- Duman, B. ve Göçen, G. (2015). The Effect of the Digital Storytelling Method on Pre-Service Teachers' Creative Writing Skills. *Anthropologist*, 20(1-2), 215-222.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Duru, A. (2014). *Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejilerin Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Edizer, Z. Ç., Dilidüzgün, Ş., Başoğul, D. A., Karagöz, M. ve Yücelşen, N. (2018). Türkçe Öğretiminde Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Yöntem-Tekniklerinin Metin Türüne Göre Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (29), 479- 511.

- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223.
- Erdoğan, M.(2018). *Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2016). İş Birlikli Yazma Etkinliklerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine ve Yazmaya İlişkin Tutumlarına Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 273-286.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları ile Doğru Yazma Becerileri Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 8(9), 1441-1453.
- Feldman, D. (2012). The Relationship of Writing and Writing Instruction with Standardized Reading Scores for Secondary Students. *Ohio Reading Teacher*, 42(1).
- Fischer, K. L. (2002). *Learning to Write in Elementary School: Development of Selfregulated Writing in Six Young Writers*. Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, USA.
- Fishco, D. T. (1966). *A Study of The Relationship Between Creativity in Writing and Comprehension in Reading of Selected Seventh Grade Students*. Doctoral Dissertation, Lehigh University.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive–Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığına Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech, N. L. (2015). *Uygulamada Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analizi Bütünleştiren Yaklaşım* (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

- Göçen, G. (2018a). Öğretmenlerin Yaratıcı Yazma Tekniklerine Yönelik Değerlendirmeleri: Bir Eylem Araştırması1. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 625-677.
- Göçen, G. (2018b). Sınıf Öğretmenlerinin Yazmaya Yönelik Yeterlilik Algısına, Tutumuna ve Yaratıcı Yazma Başarısına Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12).
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara, Gül.
- Gökalp, M. (2016). Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinliklerinin “Yaratıcılık ve Geliştirilmesi” Dersinde Okul Öncesi Bölümü Öğrencilerine Olan Etkisi (Samsun Eğitim Fakültesi Örneği). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 25-36.
- Grabe, W. (1991). Current Developments In Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Graber-Wilson, G. (1989). *The Extent Of The Relationship Between Reading and Writing Achievement Among International Students Enrolled in a University Freshman Composition Course*. Doctoral dissertation, Oregon State University.
- Graham, S. & Perrin, D. (2006). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High School*. Washington, D.C.: Alliance for Excellence in Education.
- Griffith, P. L. & Ruan, J. (2006). What is Metacognition and What Should Be Its Role In Literacy instruction? In *Metacognition in Literacy Learning* (pp. 25-40). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Grobe, S. F. & Grobe, C. H. (1977). Reading Skills as a Correlate of Writing Ability in College Freshmen. *Literacy Research and Instruction*, 17(1), 50-54.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching For Literacy Engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-29.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara, Pegem Yayınları.
- Gülsoy, M. (2015). *Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık*. İstanbul, Can Sanat Yayınları.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul, Multilingual Yayınları.

- Günay, V. D. (2008). Neyi, Nasıl Okuruz ya da Okumalıyız? *Art-e Sanat Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı*. Ankara, Grafiker Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*. Ankara, Grafiker Yayınları.
- Güner, G. (2004). Türkçe Kompozisyon Öğretiminde (İlköğretim II. Basamağı) Yazma Öncesinde Yapılabilecek Bazı Etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 225-230.
- Güneş, F. (2004). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara, Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara, Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara, Pegem Akademi.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin Yazma Eğitimine Yönelik Düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (2), 970-985.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde TÖMER Modeli Yazma Eğitimi ve Süreç Temelli Yazma Modelinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Haensly, P. A. & Reynolds, C. R. (1989). Creativity and Intelligence. In *Handbook of Creativity* (pp. 111-132). Springer, Boston, MA.
- Halliday M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman, Londra.
- Harris, A. & Sipay E. (1990). *How to Increase Reading Ability*. New York: Longman.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving The Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development with and Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43 (2), 295-340.
- Harris, K. & Graham, S. (1996). *Making The Writing Process Work: Strategies For Composition And Self-Regulation*. Cambridge: Brookline Books.
- Henry, L. (2003). *Creative Writing Through Wordless Picture Books*. Newark, DE: International Reading Association.

- Honig, A. S. (2001). How to Promote Creative Thinking. *Early Childhood Today*, 15(5), 34-40.
- 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.
- Hui, A. (2006). *Effects of Goal Orientation and Self Regulation on Creative Behaviors*. Doctoral Dissertation, The Chinese University of Hong Kong.
- İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı* (2015). Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı* (2017). Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı* (2018). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara, MEB.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi Yaratıcı Yazma*. Ankara, Morpa Kültür Yayınları.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kana, F. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stilllerinin İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(40).
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara, Engin Yayınevi.
- Kaplan, M. (2013). *Kültür ve Dil*. İstanbul, Dergah Yayınları.
- Karadağ, K. (2018). *Öğretim Teknolojilerinden Storybird Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Ve Yazmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaş, Ö. A. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (19): 58-80.

- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *TÜBAR-XXVII*, s.457-475.
- Karatay, H. (2011). “Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme”. Özbay, M. (Ed.). *Yazma Eğitimi*. Pegem Akademi, s. 21-43.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara, Pegem Akademi.
- Karatay, H. ve Ekinci, Z. (2019). İşbirlikli Yazmanın Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-17.
- Kardaş, M. N. ve Tutak, M. (2016). Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Yaratıcı Yazarlık Becerileri ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 229-247.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Yaratıcı Yazma Erişimine Etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kavcar C., Oğuzkan F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara, Engin Yayınevi.
- Kawabata, T. (2007). Teaching Second Language Reading Strategies. *The Internet TESL Journal*, 13(2).
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101.
- Kaya, B. (2016). *Üst bilişsel Beceri Odaklı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keklik, İ. (2010). Bilişsel Gelişim. İ. Yıldırım. (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık, s. 61-95.
- Kılıç, Ü. (2018). *9. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazma Tutumuna Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kılıç, V. (2002). *Dilin İşlevleri ve İletişim*. İstanbul, Papatya Yayıncılık.
- Kırbaş, B. (2010). *Yeni Türkçe Ders Programına Göre İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazım Noktalama ve Planlama Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kırmızı, F. S. (2009), Türkçe dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2 (5), 159-17.
- Kırmızı, F. S. (2011). Yaratıcı Yazma Ürünlerinin Bazı Ölçütler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Dil Dergisi*, 151, 22-35.
- Kırmızı, F. S. (2015). Yaratıcı Drama ve Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).
- Kırmızı, F. S. ve Beydemir, F. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara Etkisi. *Ahi Evran University Kirsehir Education Faculty Journal (KEFAD)*, 13(3), 319-337.
- Kırmızı, F. S. ve Kasap, D. (2017). Yaratıcı Okuma ve Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 48-62.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1).
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Köse, N. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Sürecinde Üst bilişsel Stratejileri Kullanma Durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kuhn, D. & Pease, M. (2010). The Dual Components of Developing Strategy Use.(Ed. In Salatas Waters, H., Schneider, W.). *Metacognition, Strategy Use & Instruction*. New York: Guilford Press, pp.135-159.
- Kutno, S. P. (1993). *Creative Writing in the Urban Middle School: Writing Imagined Narratives to Think About College*. University at Buffalo, Buffalo.

- Kuvañ, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Küçük, S. (2007). *Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık*. Samsun, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Küçükali, S. (2011). *Creative Writing and Foreign Language Development*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Law, K. Y. (2009). The Role of Attribution Beliefs, Motivation and Strategy Use in Chinese Fifth-Graders' Reading Comprehension. *Educational Research*, 51(1), 77-95.
- Luma, S. (2002). *7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 299-312.
- Majid, D., Kay, T. & Soh, C. (2003). Enhancing Children's Creativity: An Exploratory Study on Using the İnternet and Scamper as Creative Writing Tools. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 13 (2), 67-81.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Maltepe, S. (2007). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 143154.
- Manery, R. (2016). *The Education of the Creative Writing Teacher: A Study of Conceptions of Creative Writing Pedagogy in Higher Education*. Doctoral Dissertation, University of Michigan.
- Maya, A. Y. (1979). Write to Read: Improving Reading Through Creative Writing. *The Reading Teacher*, 32(7), 813-817.
- McCutchen, D. (1996). A Capacity Theory of Writing: Working Memory in Composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325.

- MEB (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi(5,6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2016). *MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 Ulusal Raporu"*, Ankara.
- MEB (2017). *MEB Ölçme ve Değerlendirme Hizmetleri Genel Müdürlüğü, "Akademik Başarıların İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 8. Sınıflar Raporu"*, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş Strateji Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Melanlıoğlu, D. ve Atalay, T. D. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Öz Yeterlikleri Üzerinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.
- Mercan, S. I. (2016). Coğrafya Öğretiminde Yaratıcı Yazma Yönteminin Etkililiği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 131-140.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma-Desen ve Uygulama için Bir Rehber* (Çev.: S. Turan). Ankara, Nobel Yayınları.
- Mert, E. L. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 95-106.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi*. (Çev. Edt. : Altun, S. A. ve Ersoy, A.). Ankara, Pegem Akademi.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002) Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Mollaoğlu, A. (2002). *Yaratıcı Yazma İlkelerinin ve Yöntemlerinin Almanca Dil Dersinde Uygulanması ve Öğrencilerin Yazma Becerisinin Geliştirilmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Müldür, M. (2017). Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Öz Yeterlik Algısına Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Myers, D. G. (1993). The Rise of Creative Writing. *Journal of Ideas*, 54(2), 277-297.

- Nasir, L., Naqvi, S. M. & Bhamani, S. (2013). Enhancing Students' Creative Writing Skills: An Action Research Project. *Acta Didactica Napocensia*, 6(2), 27-32.
- Neuman, L. W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Essex: Pearson Education Limited.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(30).
- Oğuz, S. G. (2017). *Masalların Birleştirilme Yoluyla Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara, Anı Yayınları.
- Okur, T. (2019). *Okuma Çemberlerinin İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Olson, A. A. (2004). *Teaching Writing Effectively: Using the Six Traits with Process Approach to Writing*. MA Thesis. The Faculty of Pacific Lutheran University.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. (Yayına Hazırlayanlar: A.E. Kıran, E. Korkut, S. Ağıldere). *Günümüz Dil Bilim Çalışmaları*. İstanbul, Multilingual Yayınları.
- Oral, G. (2014). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri:1 Okuma Eğitimi*. Ankara, Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara, Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *KKTC Ortaokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerileri*. Ankara, Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1).
- Özbilgin, E. (2018). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üst bilişsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, E. (1983). Anadili Öğretimi. *Türk Dili*, 379, 18-30.

- Özdemir, E. (2004). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı Kompozisyon*. Ankara, Remzi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2007). *Yazınsal Türler*. Ankara, Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel Okuma*. Ankara, Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, S. ve Çevik, A. (2018). The Effect of Creative Writing Studies on Attitudes towards Writing and the Creative Writing Success. *Journal of the Faculty of Education, 19*(2), 141-153.
- Özden, M. (2018). Türkçe Eğitimi Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Farkındalıkları. *Electronic Turkish Studies, 13*(19).
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Özen, F. ve Durkan, E. (2016). Üst bilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeğinin Geliştirilmesi, Bir Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(14), 565-586.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkırımlı, A. (2007). *Dil ve Anlatım*. İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Kullanma Kılavuzu: SPSS ile Adım Adım Veri Analizi* (Çev.: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Pardlow, D. K. (2003). *Flight to Flatland: A Descriptive Study of Using Creative Writing Pedagogy to Improve The Teaching of First Year English Composition*. Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Parkhurst, H. (1999). Confusion, Lack of Consensus, and The Definition of Creativity As a Construct. *Journal of Creative Behavior, 33*(1), 1-21.
- Parodi, G. (2007). Reading–Writing Connections: Discourse-Oriented Research. *Reading and Writing, 20* (3), 225–250.

- Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (Çev. Edt.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara, Pegem Akademi.
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Tekniklerinden Özel Mülkiyet Tekniğinin Yaratıcı Yazma Yaklaşımı ile Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pereira Laird, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and Validation of a Self-Report Measure of Reading Strategy Use. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 18(3), 185-235.
- Phakiti, A. (2003). A Closer Look at Gender and Strategy Use in L2 Reading. *Journal of Language Learning*, 53(4), 649-702.
- Pressley, M. & Gaskins, I.W. (2006). Metacognitively Competent Reading Comprehension Is Constructively Responsive Reading: How Can Such Reading Be Developed In Students? *Metacognition Learning*, 1, 99–113.
- Pressley, M., & Wharton-Mc Donald, R. (1997). Skilled Comprehension and Its Development Through Instruction. *School Psychology Review*, 26(3), 448.
- Promnont, P. & Rattanavich, S. (2015). Concentrated Language Encounter Instruction Model III in Reading and Creative Writing Abilities. *English Language Teaching*, 8(5), 1-10.
- Qanwal, S., & Karim, S. (2014). Identifying Correlation Between Reading Strategies Instruction and L2 Text Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1019.
- Radojevic, N. (2006). Exploring The Use of Effective Learning Strategies to Increase Students' Reading Comprehension and Test Taking Skills. Thesis Master of Education The Brock University, St. Catharines.
- Rashtchi, M. & Keyvanfar, A. (2002). *Quick'n' Easy ELT*. Tehran: Rahnama Publications.
- Razı, S. (2010). *Effects of a Metacognitive Reading Program on the Reading Achievement and Metacognitive Reading Strategies*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Reeve, R. A. ve Brown, A. L. (1985). Metacognition Reconsidered: Implications For Intervention Research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 343-356.

- Reid, G. (2007). *Learning Styles and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık - Aklın Sınırlarını Aşmak*. (Çev.: N. G. Koldaş,). İstanbul, Kitap.
- Rohman, D. G. (1965). Pre-Writing The Stage of Discovery in The Writing Process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-112.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-Based Learning: Improving Elementary Students' Reading Comprehension with Drama Techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Rowinsky-Geurts, M. (2010). Creativity and Writing: The Postcard Project. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 3, 43-48.
- Rubin, D. (2000). *Teaching Elementary Language Arts: A Balanced Approach*. Boston: A Pearson Education Company.
- Saddler, B. (2006). Increasing Story-Writing Ability Through Self-Regulated Strategy Development: Effects on Young Writers with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(4), 291-305.
- Saddler, B., & Asaro, K. (2007). Increasing Story Quality Through Planning and Revising Effects on Young Writers with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30 (4), 223-234.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writers. *Exceptionality*, 12 (1), 3-17.
- San, İ. (2008). *Sanat ve Eğitim - Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları*. Ankara, Ütopya.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üst biliş Düzeyleri, Genel Zekâ ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıkaya, S. (2017). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ve Öğrenme Stilleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bolu.
- Saxby, H. M. (1997). *Books in the Life of a Child: Bridges to Literature and Learning*. South Melbourne: Macmillan Education Australia.

- Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee. (1998). *Creative Writing 20. a Curriculum Guide for The Secondary Level*.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara, Gazi Kitabevi Yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara, Kök Yayıncılık.
- Sever, E. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Shanahan, T. (1980). The impact of Writing Instruction on Learning to Read. *Literacy Research and Instruction*, 19(4), 357-368.
- Smith, C.B. (2000). Writing Instruction: Current Practices in The Classroom. *Clearinghouse on Reading English and Communication* (ERIC Document Reproduction).
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Stotsky, S. (1983). Research on Reading/Writing Relationships: A Synthesis and Suggested Directions. *Language Arts*, 60(5), 627-642.
- Şahin, N. (2019). Türkçe Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisinin Meta-Analiz İle İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 115-129.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taraban, R. (2011). Information Fluency Growth Through Engineering Curricula: Analysis of Students' Text-Processing Skills and Beliefs. *Journal of Engineering Education*, 100(2), 1-20.
- Taraban, R., Kerr, M. & Rynearson, K. (2004). Analytic and Pragmatic Factors in College Students' metacognitive Reading Strategies. *Reading Psychology*, 25(2), 67-81.

- Tekşan, K. (2001). Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi. Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tekşan, Y. (2010). Kültür Aktarımında Yazılı Anlatımın Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*; Sayı: 27; 595-619.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2).
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 11(2), 919-940.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı Yazma Süreci*. Ankara, Pegem Akademi.
- Temizkan, M. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Etkinliklerini Uygulama Durumları. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.
- Tiryaki, E ve Demir, A. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Metaforik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33) , 18-27.
- Tok, Ş. ve Kandemir, A. (2015). Effects of Creative Writing Activities on Students' Achievement in Writing, Writing Dispositions and Attitude to English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1635-1642.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching Writing: Balancing Product and Process..* New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Topçu, Ü. B. (2017). Türk Edebiyatı Dersinde Okuma Becerisini Geliştirme Görevi: Beklentiler, Sınırlar, Öneriler. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 19-26.

- Topçuoğlu Ünal, F. ve Sever, A. (2012). Yaratıcı Yazmada Müziğin Etkisi. *Turkish Studies*, 7(4), 2907-2918.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Torrance, E. P. (1998). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Scholastic Testing Service: Bensenville, IL.
- Tracy, B., Reid, R. & Graham, S. (2009). Teaching Young Students Strategies for Planning and Drafting Stories: The Impact of Self-Regulated Strategy Development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323–331
- Tuna, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Müze Eğitimi ve Uygulamaları Dersi Kapsamında Yaratıcı Yazma Etkinliğine Yönelik Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24).
- Tunç Opperman, S. (1994). I. A. Richards'tan Wolfgang Iser'e: Okur Merkezli Eleştiri ve Okuma Kuramının Gelişimi. *Kuram*, 14, 32-38.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 24, Güz 2000, ss. 543-559.
- Urhan, O. (2016). *Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Derslerinde Masalların Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Uygun, M. (2012). *Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, A. (2015). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Çinli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(4).
- Ülper, H., ve Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665.
- Üstündağ, T. (2002), *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring The Relationship of Creative Thinking to Reading and Writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7 (1), 38-47.
- Wang, J. H. Y. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling The Effects of İntrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount of Reading, and Past Reading Achievement on Text Comprehension Between US and Chinese Students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2018). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı Metin Bilgisi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma Eğitimi. Yılmaz, M. (Ed.) *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları, s. 77-106.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Sözel Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Zhang, Z. (1993). Literature Review on Reading Strategy Research a Paper Presented at The Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association. *In A Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South. Educational Research Association, New Orleans.*
- Zumbrunn, S. (2010). *Nurturing Young Students" Writing Knowledge, Self-Regulation, Attitudes and Self-Efficacy: The Effects of Self-Regulated Strategy Development.* Doctoral Thesis, University of Nebraska at Lincoln, USA.
- Zumbrunn, S. & Bruning, R. (2012). Improving the Writing and Knowledge of Emergent Writers: The Effects of Self-Regulated Strategy Development. *Reading and Writing, 26, 91–110.*



EKLER

EK 1. Araştırma İzni



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605.01-E.21623606

13.11.2018

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi.

b)Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 31/10/2018 tarih ve 11611387/100/85774 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi doktora öğrencisi Rabia Sena AKBABA'nın, "Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öyküleyici Metin Yazmaya Etkisi ve İleri Okuma Becerileri İle İlişkisi" konulu tez anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkez Aziz Gül Ortaokulu ve Elazığ Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilere yönelik anket ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 07/11/2018 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkez Aziz Gül Ortaokulu ve Elazığ Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinde izni doğrultusunda, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 05/11/2018 - 31/05/2019 tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla, yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fatih KÖMÜRLÜ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR

13.11.2018

Mehmet Zeki ULUFER

Vali a.

Millî Eğitim Müdür V.

Güvenli Elektronik İmza:

Aslı İle Aynıdır.

15.11.2018 20:00:00

Vilmaz DAĞ

Memur

Akşınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.H.K.İ.
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d2fd-28cc-3fe1-b84c-cb60 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605.01-E.21781774
Konu : Araştırma İzni

14.11.2018

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

ELAZIĞ

- İlgi :a) 31/10/2018 tarih ve 85774 sayılı yazımız,
b) Valilik Makamının 13/11/2018 tarih ve 79137285-605.01-E.21623606 sayılı onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi doktora öğrencisi Rabia Sena AKBABA'nın, "Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öyküleyici Metin Yazmaya Etkisi ve İleri Okuma Becerileri İle İlişkisi" konulu tez anket çalışmasına veri toplamak için izin isteği ilgi(a) yazımız ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkez Aziz Gül Ortaokulu ve Elazığ Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulanabilmesi için Valilik Makamından alınan ilgi(b) onay ve uygulanacak anketler ekte gönderilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet Zeki ULUFER
Milli Eğitim Müdür V.

- Ek:
1- Makam Onayı (1 sayfa)
2- Anket (3 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşağı ile aynıdır.
15 Kasım 2018

Ölmez DAĞ
Memur

Akpınar M. Kolordu C. NO:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ahmet AKARSU-V.H.K.İ
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8ad2-7536-3643-83ec-c670 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Veli İzin Formu

Sayın Veli,

Fırat Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmakta ve aynı bölümde doktora yapmaktayım. Doktora tezim kapsamında öğrencilerimizle yaratıcı yazma becerilerine dayalı yazma çalışmaları yapılacaktır. Bu çalışmalarla, öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Türkçe dersleri kapsamında, yaklaşık yirmi ders saati sürmesi planlanan eğitim doğrultusunda; öğrencilerimize yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanarak öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri geliştirilmeye çalışılacaktır. Böylece öğrencilerimizin öyküleyici metin yazma becerisini ve bu yolla ileri okuma farkındalıklarının artırılması amaçlanmaktadır.

Söz konusu çalışma için okul müdürlüğü ile görüşülerek Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Siz değerli velilerimizin de onayı gerekmektedir. Çocuğunuzun bu çalışmalara katılmasını onaylıyorsanız lütfen aşağıda yer alan boş kısımları doldurunuz.

Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi edinmek isterseniz aşağıda yer alan iletişim bilgilerinden bana ulaşabilirsiniz. Gösterdiğiniz önem için teşekkür ederim.

Rabia Sena AKBABA

Mail: r.sena_ak@hotmail.com

Öğrencinin Adı Soyadı:

“Çocuğumun çalışmalara katılmasını uygun buldum.”

Velinin Adı Soyadı:

İmza:

EK 3. Öyküleyici Metin Yazma Konuları (Ön Test-Son Test) Uzman Görüşü Formu

Doktora çalışmasının ön test ve son test aşamalarında deney ve kontrol grubu öğrencilerine aynı konuda hikâye metni yazdırılacaktır. Konunun kararlaştırılması için beş seçenekten oluşan konu listesi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Her konu maddesi için görüşünüzü beyan etmenizi rica ediyorum. Katkı ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Rabia Sena AKBABA

Hikâye Konusu	Madde Uygunluğu	Düzeltilme Önerisi
İçinde “ okul ” kavramının geçtiği bir hikâye oluşturun.	<input type="checkbox"/> Uygun <input type="checkbox"/> Düzeltilmesi gerekir <input type="checkbox"/> Uygun değil	
Bir mahallede <u>yağmur yerine şekerli su</u> yağdığını düşünün ve bu mahallede geçen bir öykü yazın.	<input type="checkbox"/> Uygun <input type="checkbox"/> Düzeltilmesi gerekir <input type="checkbox"/> Uygun değil	
Bir “ kitap ” olsan nasıl bir hikâyenin içinde yer almak isterdin? Bir kitabın diliyle bir hikâye oluşturun.	<input type="checkbox"/> Uygun <input type="checkbox"/> Düzeltilmesi gerekir <input type="checkbox"/> Uygun değil	
Bir cümleden bir hikâye oluşturalım: “Yılmaz amca, havanın sisli ve fırtınalı olmasına aldırmadan balığa çıkacağını söylüyordu...”	<input type="checkbox"/> Uygun <input type="checkbox"/> Düzeltilmesi gerekir <input type="checkbox"/> Uygun değil	
En yakın arkadaşımın ağır bir hastalığa yakalandığını duyan Ali'nin yaptığı fedakârlıklara dair bir hikâye metni oluşturun.	<input type="checkbox"/> Uygun <input type="checkbox"/> Düzeltilmesi gerekir <input type="checkbox"/> Uygun değil	

EK 4. Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu

	Yetersiz(0)	Geliştirilmeli (1)	Yeterli (2)
Biçim	Yazı son derece özensiz. Okuyucunun yazıyı anlamlandırması güç. İrili ufaklı harfler gözü yoruyor.	Yazıdaki bazı harflerin okunaksız oluşu okuyucuyu yoruyor.	Yazı düzgün ve okunaklıdır.
	Metin tek paragraftan oluşmaktadır. Kişi paragraf oluşturma bilincine sahip değildir.	Metin, paragraf ve satırlar aralarında uygun boşluk oluşturma açısından zayıftır.	Metin, paragraf ve satır aralarında uygun boşluk oluşturma açısından başarılıdır.
Dil ve Anlatım	Metne seçilen başlık tamamen metnin içeriğinden farklıdır.	Metne seçilen başlık konuyla ilgilidir fakat metni tam anlamıyla yansıtmamaktadır.	Metne uygun bir başlık seçilmiştir.
	Anlam belirsizliğine yol açan pek çok cümle vardır.	Anlam belirsizliğine yol açan birkaç cümle bulunmaktadır.	Cümlelerin hepsi anlatılmak isteneni açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmektedir.
	Yanlış kelime seçimi oldukça fazladır.	Doğru kelime seçimine yönelik birkaç hata vardır.	Anlatılmak istenen düşünceler için doğru kelimeler seçilmiştir.
	Cümleler birçok yerde gereksiz yere uzatılmıştır.	Cümleler birkaç yerde gereksiz uzatılmıştır.	Cümleler tam ve yerli yerinde bitirilmiştir.
	Cümleler birbirinden bağımsız bir şekilde arka arkaya sıralanmıştır ve metinde tutarlılık bulunmamaktadır.	Bazı yerlerde cümleler arası geçiş iyi yapılmamıştır.	Cümleler arasında kopukluk bulunmamaktadır ve metin içerisinde tutarlılık vardır.
	Paragrafta birbirinden bağımsız ve ayırt edilmesi güç olan ikiden fazla konu vardır.	Paragrafta ayırt edilmesi güç olan iki konu vardır.	Paragraf içerisinde konu karmaşasından kaçınılmıştır.
	Metnin pek çok yerinde aynı düşünceler peş peşe sıralanmıştır.	Metnin birkaç yerinde aynı düşünceler peş peşe sıralanmıştır.	Düşünce tekrarlarından kaçınılmıştır.
	Metin tamamen birbiriyle ilişkisi olmayan fikirlerin bir araya gelmesiyle oluşturulmuştur.	Metnin birkaç yerinde birbirinden bağımsız düşüncelerin konu bütünlüğünü olumsuz etkilediği görülmüştür.	Konu bütünlüğü sağlanmıştır.
	Metindeki paragraflar arasında hiçbir bağ kurulamamaktadır.	Metindeki paragraflar arası bağlantılar zayıftır.	Metindeki paragraflar birbirini tamamlayacak şekilde uygun geçişlerle ve mantıklı bir biçimde yazılmıştır.
	Metinde düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmamıştır.	Metinde düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmuş fakat fikirler ayrıntılı işlenmemiştir.	Metinde fikirler ayrıntılı işlenerek düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmuştur.
	Metnin hiçbir yerinde kalıp sözlerden (atasözü, deyim vs.) yararlanılmamıştır.	Metinde sadece bir yerde kalıp sözlerden (atasözü, deyim vs.) yararlanılmıştır.	Metinde birden çok yerde kalıp sözlerden (atasözü, deyim vs.) yararlanılmıştır.
	Metnin anlaşılmasını engelleyen pek çok yazım hatası mevcuttur.	Metnin anlaşılmasını güçleştiren birkaç yazım hatası bulunmaktadır.	Yazım kurallarına dair hiçbir hata tespit edilmemiştir.
	Metnin anlaşılmasını engelleyen pek çok noktalama hatası mevcuttur.	Metnin anlaşılmasını güçleştiren birkaç yazım hatası bulunmaktadır.	Metinde noktalama işaretlerine dair hiçbir hata tespit edilmemiştir.

Öyküleyici Metin Unsurları	Öyküde olay/olaylar içerisinde bir bütünlük yoktur. Olayların anlaşılmasını sağlayacak ayrıntılara yer verilmemiştir.	Öyküde olay örgüsü belirli bir sırayla şekillendirilmiştir. Fakat olayların anlaşılmasını sağlayacak ayrıntılar düzensiz veya eksiktir.	Öyküde olay örgüsü ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır. Olaylar ilgi çekici ve birbirini tamamlayacak şekilde sıraya konulmuştur.
	Metinde belli bir tema yoktur.	Metnin teması açıkça ortaya konulmamıştır.	Metinde tema açıkça ortaya konulmuştur.
	Metin belli bir ana fikir etrafında şekillenmemiştir.	Metinde ana fikir bulunmaktadır fakat yeterince aydınlatılmamıştır.	Metinde yazarın okuyucuya sunduğu ana fikir açıktır ve metnin hiçbir yerinde bu ana fikirden sapılmamıştır.
	Oluşturulan anlatıcı-bakış açısı tercihi metnin unsurlarıyla uyum içinde değildir.	Oluşturulan anlatıcı-bakış açısı tercihi metnin unsurlarıyla orta derecede uyum içindedir.	Oluşturulan anlatıcı-bakış açısı tercihi, metnin unsurlarıyla uyum içindedir.
	Serim bölümünde olay ve karakterler tanımlanmamış, problemin çerçevesi çizilmemiştir.	Serim bölümünde olay ve karakterlere yer verilmiş fakat ilgi çekici bir giriş olmamakla beraber tanımlamalara yer verilmemiştir.	Serim bölümünde olay ve karakterler tanımlanmış, problemin çerçevesi çizilmiştir.
	Problem durumları ortaya konulmamıştır veya açık değildir.	Problem durumları belirtilmiş fakat durumlar hakkında ayrıntılı bilgi verilmemiştir.	Düğüm bölümünde problem ortaya konulmuş, olaylar hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.
	Problemler çözüme kavuşturulmadan bırakılmıştır.	Problemler basit bir şekilde çözüme kavuşturulmuştur.	Çözüm bölümünde problem etkileyici ve mantıklı bir şekilde sonuca bağlanmıştır.
	Ana karakterin çözüme verdiği tepki belirtilmemiştir.	Ana karakterin çözümden nasıl etkilendiği ve bu çözüm sonucu nasıl tepki verdiği eksik veya düzensiz bir şekilde belirtilmiştir.	Ana karakterin çözümden nasıl etkilendiği ve bu çözüme verdiği teпки belirtilmiştir.
	Karakterler belirtilmemiş ve haklarında hiçbir şekilde bilgi verilmemiştir.	Karakterler oluşturulmuş ve haklarında sadece genel bilgi verilmiştir.	Karakterler hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve karakterler ruhsal veya fiziksel olarak betimlenmiştir.
	Olayların geçtiği mekân – uzam- kurgulanmamıştır.	Olayların geçtiği mekân –uzam- kurgulanmış fakat mekân hakkında bilgi verilmemiştir.	Olayların geçtiği mekân – uzam- kurgulanmış ve mekân hakkında bilgi verilmiştir.
	Olayların geçtiği zaman belirtilmemiştir.	Olayların geçtiği zaman belirtilmiş fakat zaman hakkında ayrıntılı tanımlamalar yapılmamıştır.	Yazma amacı doğrultusunda zaman belirtilmiş ve zaman hakkında ayrıntılı tanımlamalar yapılmıştır.

EK 5. İleri Okuma Farkındalık Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Size sunulan ölçek (İleri Okuma Farkındalık Ölçeği), ileri okuma farkındalık düzeyinizi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. İlk 4 madde okuma öncesi (planlama), 5-15 numaralı maddeler okuma sırası (süreç izleme), 16-21 numaralı maddeler ise okuma sürecinin okuma sonrası (değerlendirme) boyutuyla ilişkilidir.

Ölçeklerden elde edilen veriler sadece bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır. Ölçeklerde doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve her madde için **tek** seçeneği işaretleyiniz!

Bu çalışmaya sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Rabia Sena AKBABA

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

	Madde	Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Ara Sıra (3)	Genellikle (4)	Her Zaman (5)
1)	Amacıma uygun okuma materyallerinin (dergi, gazete, kitap, tablet vb.) neler olabileceğini belirlerim.					
2)	İlgilerim doğrultusunda okuma materyali (dergi, gazete, kitap, tablet vb.) seçebilirim.					
3)	Okuma yapacağım uygun ortamı seçebilirim.					
4)	Metne uygun doğru okuma tekniğini (seçerek, not alarak, özetleyerek, sesli, sessiz vs.) seçebilirim.					
5)	Okuma sürecine uygun olarak okuma hızımı ayarlayabilirim.					
6)	Metni, türün özelliklerine uygun bir şekilde okurum (şiir, hikâye, gazete vs.).					
7)	Önceden bildiklerimle okuduğum metin arasında bir bağ kurarım.					
8)	Metnin içeriğini zihnimde canlandırırım.					
9)	Metindeki anlatım biçimini (açıklayıcı, öyküleyici vs.) fark edebilirim.					
10)	Metindeki ipuçlarından hareketle yeni kelimelerin anlamlarını tahmin ederim.					
11)	Metnin bir sonraki bölümü ile ilgili tahminde bulunurum.					
12)	Okuma sırasında başlığın içerikle olan uyumunu sorgularım.					
13)	Metindeki bilgi yanlışlarını belirlerim.					
14)	Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirlerim. (kahramanın, dışarıdan birinin..)					
15)	Metindeki konu geçişlerini fark ederim.					
16)	Okumadaki eksik yönlerimi belirlerim.					
17)	Okuduklarımı çevremdekilerle tartışırım.					
18)	Metni okumadan önce yaptığım tahminlerin doğruluğunu kontrol ederim.					
19)	“Metin nasıl olsaydı daha etkili olurdu?” sorusuna cevap ararım.					
20)	Metinde geçen kalıp sözleri (deyim, özdeyiş, atasözü vs.) gündelik hayatta kullanmaya çalışırım.					
21)	Okuduğum metinden hareketle yazılar yazarım.					

EK 6. Yaratıcı Yazma Çalışmalarına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kılavuzu

Bu görüşmenin amacı, deney grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe derslerinde sekiz hafta boyunca uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerine ilişkin görüşlerini almaktır.

Sevgili Öğrenciler,

Yapılan görüşme süresince söyleyeceğiniz hiçbir şey araştırma dışında kullanılmayacak ve görüşme yapılan kişilerle ilgili bilgiler hiçbir yerde paylaşılmayacaktır. Görüşmede vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve kaybolmaması amacıyla ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Gösterdiğiniz özen için şimdiden teşekkür ederim. Dilerseniz sorularımıza başlayabiliriz.

Rabia Sena AKBABA

Tarih: /.... /.....

Görüşme saati ve süresi:

Katılımcı:

Görüşme Soruları

1. Yapılan yaratıcı yazma çalışma süreciyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının size olumlu/olumsuz katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Bu süreçte yapılan yaratıcı yazma etkinliklerinden zevk aldınız mı? Hangisi veya hangilerinden? Neden?
4. Bu süreçte yapılan yaratıcı yazma etkinliklerinden zorlandığınız oldu mu? Hangisi veya hangilerinden? Neden?
5. Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda, okumaya karşı olan istek ve tutumunuzda herhangi bir değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
6. Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda, okumaya karşı olan istek ve tutumunuzda herhangi bir değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
7. 8 hafta boyunca yaptığımız yaratıcı yazma etkinlikleri veya süreçle ilgili önerileriniz nelerdir?

EK 7. Öğretmen Gözlem Formu

Madde	Evet	Hayır
Uygulamaya başlamadan önce öğrencileri uygulamaya hazırlıyor. Hangi çalışmalarını yapacaklarını hatırlatarak ön bilgi veriyor.		
Çalışma kâğıtlarını öğrencilere dağıtıyor.		
Kâğıtta yer alan etkinlik hakkında bilgi veriyor, öğrencilerin soruları varsa cevaplıyor.		
Öğrencilere çalışma kâğıdında belirtilen yönlendirmelere göre hareket etmeleri konusunda uyarıda bulunuyor.		
Bireysel çalışma gerektiren çalışmalarda öğrencilerin bireysel davranmalarına dikkat ediyor.		
Düşündükleri şeyleri kâğıda dökmeye çekinmemeleri konusunda öğrencileri uyarıyor.		
Etkinlikler sonrasında çalışmalarını tamamlayan öğrencilere, düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaları için söz veriyor.		
Öğrencilerden yazdıkları metinler veya cevaplandıkları sorular hakkında kendilerini değerlendirmelerini sağlıyor.		
Çalışma kâğıtlarını toplayarak o günkü etkinlik konusu hakkında düzeltici dönütler sağlıyor.		
Bir sonraki yaratıcı yazma uygulamaları hakkında öğrencilere bilgiler veriyor.		
Öğrencilerin o günkü etkinlik hakkında ne düşündüklerini öğrenmek için konuşma ortamı sağlıyor.		

Gözlemci: Rabia Sena AKBABA

EK 8. Ders Planları

1. HAFTANIN DERS PLANI	
Hafta	1. Hafta
Sınıf	7. Sınıf (7-I)
Süre	2 ders saati
Dersin Amacı/Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none">• Yazma, yaratıcı yazma kavramları hakkında fikir sahibi olmak.• Kendine ait bilgileri yazıya dökülebilmek.• Birbiriyle ilgisiz gibi görünen kelimeleri özgün ve estetik ifadeler hâlinde birleştirebilmek.
Ders Akışı <p>Öğretmen soru-cevap yöntemiyle öğrencilere çeşitli sorular yöneltti. “Yazma hakkında ne düşünüyorsunuz? Özel bir metin türüne (şair vs.) yönelik yazar mısınız? Yazmayı sever misiniz? Yaratıcılık ne demek? Yaratıcılık ile yazma arasında sizce nasıl bir ilişki var?” gibi sorular aracılığıyla sınıfta oluşan sohbet ortamında öğretmen de yaratıcı yazma hakkında bilgi verdi ve çeşitli okumalar yaptı. Daha sonra öğrencinin kendini yazı yoluyla ifade etmesini sağlayacak ilk etkinliğe geçildi. Yapılan her etkinlik sonrasında öğretmen sınıfı gezerek her öğrencinin yazdığını kontrol etti. Varsa yazım hatalarına yönelik dönütler verdi ve dikkat çekici, yaratıcılığı yüksek etkinlik cevaplarını sınıfla paylaştı.</p>	
Etkinlik 1 <p>“Kim Olduğunu Düşünüyorsun?” (Yazın Hayatına iyi bir giriş için kalbine yakın bir konuyla işe başlayabilirsin: Sen.)</p> Etkinlik2 <p>Kelime Bağdaştırma Etkinliği</p>	

2. HAFTANIN DERS PLANI	
Hafta	2. Hafta
Sınıf	7. Sınıf (7-I)
Süre	2 ders saati
Dersin Amacı/Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none">• Cümle içerisinde boş bırakılan kısımları uygun bir şekilde doldurabilmek.• Metnin başlık kısmına dikkat çekmek ve metne uygun başlık belirleyebilmek.
Ders Akışı <p>Doğru cümleler kurabilmek adına boşluk doldurma etkinliği öğrencilere yaptırıldı. Birkaç örnek cümle sınıf içerisinde okundu. Hatalara yönelik dönüt verilerek metnin başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluştuğuna dair öğrenciler bilgilendirildi ve başlık kısmına dikkat çekilerek diğer iki etkinliğe geçildi. “Başlık nedir? Metne nasıl bir başlık seçilmelidir? Başlık nasıl olursa dikkat çeker?” gibi sorular aracılığıyla öğrencilerin başlık hakkındaki bilgileri pekiştirildi. Metne uygun bir başlık seçilmesi için metnin okunması ve öğrencilerin uygun gördükleri başlığı yazmaları istendi. Yazılan başlık fikirleri sınıfla paylaşıldı. Son olarak da “Başlıklar” etkinliği gerçekleştirildi.</p>	
Etkinlik 3 <p>Boşluk Doldurma</p>	
Etkinlik 4 <p>Metne Uygun Başlık Seç!</p>	
Etkinlik 5 <p>BAŞLIKLAR!</p>	

3. HAFTANIN DERS PLANI	
Hafta	3. Hafta
Sınıf	7. Sınıf (7-I)
Süre	2 ders saati
Dersin Amacı/Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none"> Öyküleyici metin yapısını fark etmek ve unsurlarına dair fikir sahibi olmak. Öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarını kavramak ve okunan hikâyeye ilişkin hikâyenin unsurlarını ele alan bir hikâye haritası oluşturmak. Öyküleyici metinlerin karakter unsuruna dikkat çekmek ve bu karakterleri metinde uygun bir şekilde kullanmalarını sağlamak. Yer, zaman ve nitelik belirten çeşitli kelimeler kullanarak cümleleri genişletebilmek.
Ders Akışı	
<p>Sorumlu öğretmen öğrencilere öyküleyici metin ve unsurları (olay, zaman, mekân, kişiler ve bakış açısı) hakkında bilgi verdi. Örnek bir hikâye metnini (Sinağrit Baba) sınıfa okudu ve metnin unsurları hakkında konuşarak metnin hikâye haritasını öğrencilerin katılımıyla çıkardılar. Cümle genişletme etkinliğiyle cümlelerin yer, zaman, kişi, benzetme gibi öğelerle genişletilmesi sağlandı. Her öğrenciye ayrı ayrı dönütler verilerek yanlışların düzeltilmesi ve beğenilen cümlelerin sınıfla paylaşılması sağlandı. İkinci derste öğrencilere karakter tanımlı metin örnekleri okundu ve öğrencilerle karakterler üzerine konuşuldu. Daha sonra karakterlerin konuşmalarını, kişiliklerini, görünümelerini vs. ele alacakları etkinlik yaptırıldı.</p>	
<p>Etkinlik 6 Cümle Genişletme</p> <p>Etkinlik 7-8 Karakter Anketi Karakterleri Canlandır</p>	

4. HAFTANIN DERS PLANI	
Hafta	4. Hafta
Sınıf	7. Sınıf (7-I)
Süre	2 ders saati
Dersin Amacı/Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none"> Hayal gücünü serbest bırakarak kişi, durum gibi öğelere dair betimleyici yazılar yazabilmek. Seçilen herhangi bir konu hakkında öykü taslağı oluşturabilmek.
Ders Akışı	
<p>Benzetme etkinliğinde ise öğrencilerin oluşturulan etkinlikle hayal dünyalarını harekete geçirmeleri ve bu şekilde cümlelerini oluşturmaları istendi.</p> <p>Bu öğrenimden sonra öğrencilerin istedikleri herhangi bir konuda öykü taslağı yapmalarını sağlayacak etkinlik yapıldı.</p>	
<p>Etkinlik 9 Benzetme</p> <p>Etkinlik 10 Öykü Taslağı Yap!</p>	

5. HAFTANIN DERS PLANI	
Hafta	5. Hafta
Sınıf	7. Sınıf (7-I)
Süre	2 ders saati
Dersin Amacı/Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none"> • Karakterler arasındaki konuşmalara ve konuşma cümlelerinin nasıl yazılacağına dikkat çekmek. • Metin unsurlarından olan bakış açısına dikkat çekmek, okumalar yaparak hangi bakış açısıyla nasıl yazıldığını öğrenciye kavratmak ve aynı olayı farklı bakış açısıyla yazmasını sağlamak.
Ders Akışı	
<p>Diyalog etkinliğinde öncelikle öğrencilere metinlerde geçen diyalog örnekleri okunmuştur ve oluşturdukları karakterleri herhangi bir konuda dramatik bir şekilde konuşturmaları ve bu konuşma cümleleri üzerinden noktalama işaretlerine ve yazım şekillerine dikkat etmeleri istenmiştir. Öyküyü anlatan kişiye dair fikir edinmek için birinci ve üçüncü tekil şahıs ağzıyla yazılan örnek metinler sınıfa okunur. Sonrasında verilen birkaç cümlenin bakış açısına uygun bir şekilde devam ettirilmesini isteyen etkinliğe geçilir.</p>	
<p>Etkinlik 11 Diyalog</p> <p>Etkinlik 12 Bakış Açısı</p>	

6. HAFTANIN DERS PLANI	
Hafta	6. Hafta
Sınıf	7. Sınıf (7-I)
Süre	2 ders saati
Dersin Amacı/Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none"> • Görselin zihinde uyandırdığı fikirleri yazıya dökülebilmek. • Yapacakları materyal üzerinden metne konu olabilecek fikirler üretmek ve bu fikirler çerçevesinde öykü tasarlamak.
Ders Akışı	
<p>Betimleme etkinliği sonrasında öğrencilere renkli bölmeleri olan kare kâğıtlar dağıtılır. Renkli bölmelerin her birine çeşitli zaman, mekân ve olay kavramları yazılır. Sonrasında öğrencilere kâğıt tuzluk yapmaları tarif edilir ve bu kâğıttan tuzluk materyali yapılır. Oyun aracılığıyla elde ettikleri kavramlarla öğrencilerden öykü taslağı yapmaları istenir. Taslak şeklinde olan öykünün yazılması istenir. Yazılan öyküler öğretmen tarafından hızlıca değerlendirilir ve dönüt verilir.</p>	
<p>Etkinlik 13 Fikir Üretici (Tuzluk)</p>	

7. HAFTANIN DERS PLANI	
Hafta	7. Hafta
Sınıf	7. Sınıf (7-I)
Süre	2 ders saati
Dersin Amacı/Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none"> • Bir görselden yola çıkarak metnin serim, düğüm ve çözüm bölümü hakkında fikir üretmek ve yaratıcı fikirlerin paylaşıldığı bir ortam oluşturmak. • Metin türlerine yönelik farkındalık oluşturmak ve bir olayı farklı metin türlerinde ele alabilmek.
Ders Akışı	
<p>Seçilen bir görsel metin, öğrencilere verildi ve bu metne baktıklarında akıllarında nelerin canlandığı soruldu. “Bu metinde başlatıcı olay ne olabilir?” sorusu üzerine öğrencilerin beyin fırtınası yapması sağlandı. Metne yönelik karakter, yer ve zaman öğeleri ile beraber bir başlatıcı olay belirlendi ve bu olayın öğrenciler tarafından devam ettirilip sonuca bağlanması istendi.</p> <p>16. etkinliğe geçildiğinde ise aynı olayın farklı metin türleriyle ele alınabileceğine değinildi. Her öğrenciye şiir metni dağıtıldı ve şiir aynı zamanda öğretmen tarafından sesli okundu. “Yazar, hissettiklerini şiir olarak değil de öykü olarak yazsaydı ortaya nasıl bir metin çıkardı?” sorusunun cevabı, öğrencilerin yazmış oldukları metinlerle verildi.</p>	
<p>Etkinlik 14 Görsele Yönelik Beyin Fırtınası</p> <p>Etkinlik 15 Şiiri Öyküye Çevir!</p>	

8. HAFTANIN DERS PLANI	
Hafta	8. Hafta
Sınıf	7. Sınıf (7-I)
Süre	2 ders saati
Dersin Amacı/Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none"> •Görsellerden faydalanarak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek. •Farklı düşünceleri aynı metin içerisinde bağdaştırmayı öğrenmek. •Yapılandırılmış bir düşüncenin nasıl ayrıntılandırılabilirliğini görmek. •Duyulardan hareketle yazarak dikkat ve algılama gücünü geliştirmek.
Ders Akışı	
<p>Sınıf, ortalama 5'er kişilik gruplara ayrılmış ve her gruba 9 küpten oluşan hikâye küpleri verilmiştir. İlk derste küpler atılmış ve resimlerin anlamlarına dair öğrencilerin fikir üretmeleri istenmiştir. Farklı görselleri yorumlamak ve görsellere dair fikir üretmek öğrenciler için dikkat çekici ve zaman alıcı olmuştur. Bu nedenle ilk ders beyin fırtınası ile geçmiştir. Grupça görseller yorumlanmış ve bir metin oluşturulsa bu görsellerden nasıl bir metin oluşturulabilir üzerine düşünülmüştür. Birbirleriyle görsellere ilişkin zihinlerinde oluşan metinleri paylaşmışlardır. İkinci derste ise yapılandırılmış bir düşünce sunulmuş ve gruptaki her kişinin bireysel olarak önlerindeki küplere göre hikâye unsurlarını kullanarak bu gidişatı oluşturmaları/çözümü bağlamaları istenmiştir.</p> <p><u>Yapılandırılmış düşünce:</u> “Boşanmak isteyen bir çift, boşanmaktan vazgeçip mutlu bir şekilde hayatlarına devam ediyorlar.” Düşüncedeki karakterler, yer, zaman, olay geçişleri, karakterlerin fiziksel ve ruhsal durumları ve bahsedilen olayı ne şekilde yaşayacakları sizin elinizde!</p>	
<p>Etkinlik 16 Hikâye Küpleri (Story Cubes)</p> <p>Etkinlik 17 Hikâye Küpleri (Story Cubes)</p>	

EK 9. Kullanılan Materyal ve Etkinlik Örnekleri

Kim olduğunı düşünüyorsun?

Yazın hayatına iyi bir giriş için kalbine yakın bir konuyla işe başlayabilirsin - sen.

Ad:

Yaş:

Boy:

Saç:

Göz rengi:

Beni tanımlayan üç kelime:

Benim hakkımdaki en şaşırtıcı şey:

Yaşadığım yer:

Birlikte yaşadığım kişiler:

Arkadaşlarım:

Arkadaşlarımda en sevdiğim yönleri:

Beni güldüren üç şey:

Beni ağlatan üç şey:

Beni öfkeli kılan üç şey:

Hobilerim:

En başarılı olduğum alan:

Öğrenmek istediğim beceriler:

375043 05

Etkinlik2: Kelime Bağdaştırma Etkinliği

Birbiriyle ilgisiz gibi görünen kelimeleri özgün ve estetik ifadeler halinde birleştirin.

Örneğin: Pencere-Kütüphane

Pencereden dışarıyı izlerken bir taraftan da mahalledeki kütüphaneye girip çıkanları gözlemliyordu.

Çocuk-Deniz

Çocuğunun.....yaşadığı yer deniz kenarıydı. Fakat denize girmeye korkuyordu.

Öğrenci- Bahçe

Bahçeden....bakıldığında üstü öğrenciler, pencereden bakıldığında haylaz öğrenciler göze çarpıyordu.

Gemi- Ayrılık

Geminin.....dümeni daha tütmeden ayrılık d'zlemi başlamıştı.

Kalem- Duygusal

Vefat.....eden.....babasının kalemini her görüşünde duygusallaşıyordu.

Kirpik- Kadın

Kadın.....yağmurlu havada arkadaşını beklerken kirpiklerine yağmur değmemesine d'zen gösteriyordu.

Etkinlik3: Boşluk Doldurma

Aşağıdaki cümlelerde gördüğünüz boşlukları, anlamı tamamlayacak şekilde doldurun.

.....~~Dünyadaki tek insan~~ gibi yalnızdı.

Öyle ışıltılıydı ki güneş ..insanların..... gözünü..... kanıştırmakla birlikte yakıyordu.

Gökyüzü o kadar kirliydi ki ...gökyüzündeki..... kuşlar gözüküyordu.

Etkinlik4: Metne Uygun Başlık Seç!

Aşağıdaki metne uygun bir başlık belirleyiniz.

.....ÇINAR AĞACININ YAPRAKLARI.....

Büyük mü büyük bir ormanda yaşayan bin bir çeşit ağaç varmış. Bu ağaçlardan bazılarının yaprakları, sonbahar mevsimi geldiğinde sararır ve sonbahar rüzgârının esmesi ile birer birer yere düşerlermiş. Bazıları ise yeşil kalır ve yaprakları, hiç dökülmezmiş. Bu durum, dev çınar ağacının hep dikkatini çekermiş. Yapraklarının sararıp dökülmesine çok üzülürmüş. Bir gün yine sonbahar rüzgârı, hızlı hızlı esmeye başlamış. Dev çınar ağacının sararan yaprakları dökülmeye başlamış. Çınar ağacı bu duruma çok üzülmüş. Sonbahar rüzgârı, çınar ağacının üzüldüğünü fark edince onun yanında esmez olmuş. Çınar ağacının yaprakları, hiç dökülmemiş. Çınar ağacı, buna çok sevinmiş. Günler günleri kovalamış. İlkbahar mevsimi gelmiş. Yaprakları dökülen ağaçların yeni yemyeşil yaprakları çıkmaya başlamış. Dev çınar ağacı, kendisinin de yeni yapraklarının çıkmasını beklemiş ama bir türlü çıkmamış. “Benim neden yeni, yeşil yapraklarım çıkmadı ki?” diye düşünmüş. Arkadaşları, “Senin eski yaprakların dökülmediği için yenileri çıkamıyor.” demişler. Çınar ağacı, o anda doğada ne kadar güzel bir düzen kurulu olduğunu, sonbahar rüzgârının da bu düzenin bir parçası olduğunu anlamış. Sonbahar geldiğinde ondan özür dilemiş ve “Sen hep es olur mu, sonbahar rüzgârı! Sana verilen görevi hiç aksatma!” demiş. Sonbahar rüzgârı esmiş, çınar ağacının yaprakları, dökülmüş. Yaz gelince de yeni, yeşil yaprakları çıkmış. Çınar ağacı, sonbahar rüzgârına teşekkür etmiş ve dostlukları hep devam etmiş.

Karakterleri yaratmak

Karakterler nereden gelir? Bazen kafanda tamamen biçimlenmiş olarak beliriverirler. Eğer öyle olmazsa, ilginç ve inandırıcı karakterler yaratmak için kullanabileceğin birçok püf noktası vardır.



Tanıdığın insanlar

Tanıdığın bazı insanlar hakkında düşün - görünüşleri, umutları, kötü alışkanlıkları vb.

Eğer bir kişinin bireysel özelliklerini alır ve başka insanların güçlü hırslarını eklersen, tamamen farklı bir karakter yaratmış olursun.

Dinle

Etraftaki konuşma pasajlarını duymak için kulakların her zaman açık olsun. Kulağına çalınan bazı şeyler, bir karakter için başlangıç noktası olabilir.

Güçlü yönler

Bir insanda bulunabilecek güçlü yönlerin bir listesini yap, sonra da aynı sayıda zayıflık yaz.

Her gücü, onu vurgulayan bir zayıflıkla bir araya getirebilirsin. Örneğin tutkulu inançları olan bir karakter aynı zamanda çok çabuk sinirlenen biri olabilir.

Ya da çok çalışkan, başarılı bir karakter gevşemeyi ve eğlenmeyi beceremeyebilir.

Mümkün olmayan eşleşmeler

Karakterlerini yaratırken normalde asla bir araya gelmeyecek şeyleri yan yana getirmeye çalış. Örneğin...

Peri + polis memuru

Tavşan + korsan

Bebek + astronot

Böcek + prenses



Diyalog

Öykü anlatan bir eserde karakterlerin birbirleriyle konuştukları bölüme diyalog denir.

Diyaloğu göstermek

Bir diyalog yazdığında, karakterlerin sözlerini ya çift turnak içinde ya da konuşma çizgisinin ardında göstermelisin. Aşağıdaki örnek sana bir fikir verebilir:

Çift turnak da kullansan, konuşma çizgisi de kullansan, her yeni konuşmacı için cümleye satır başından başlamalısın.

Kral elini kaldırdı. "Bu müdahale ne anlama geliyor?" diye sordu.

"Lütfen, Majesteleri," dedi Leyla, "arkadaşlarım ve ben sizden yardım istiyoruz."

Konuşmanın ilk kelimesi büyük harfle başlar.

Eğer bir cümleyi konuşmayla bitiriyorsan, cümlenin sonuna gelecek nokta, soru işareti ya da ünlem gibi imla işaretleri çift turnağın içine yazılır.

Konuşmaları kullanarak...

...karakterlerinin kişiliklerini göster. Örneğin kaba biri başkalarının sözünü çok fazla kesebilir.

...birinin ruh halini yansıtır. Eğer biri öfkeliyse, kesik kesik ve hatta kekeleyerek konuşabilir.

Rrrr? Duydun mu?

Ne? Yavruların veterinerine gitmesi gerekiyor.

...karakterler arasındaki ilişkileri göster. Arkadaşlarsa şakalaşabilirler, düşmanlarsa birbirlerini aşağılayabilirler.

...çatışmayı ortaya koy. Herkesin sürekli "Katılıyorum" dediği bir eser yerine tartışmaları okumak daha eğlenceli olabilir.

Miyavv!

Gırr gırr!

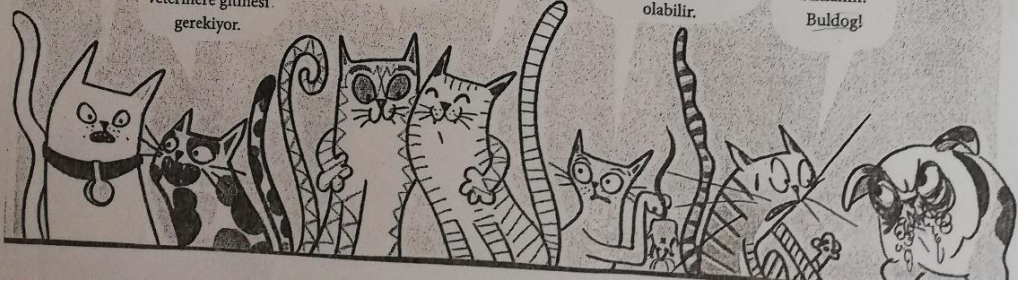
Bu farenin kokusu normal mi? Bayat olabilir.

Amanın! Buldog!

Senaryolarda diyalogların nasıl yazılacağını 66. sayfada, çizgi romanlarda nasıl yazılacağını ise 34. sayfada bulabilirsin.

...bilgiyi ortaya çıkar. Örneğin bir karakter cinayeti itiraf edebilir.

...hareketi daha dramatik bir hale getir. Korkutucu bir şeylerin belirişini betimlemek yerine bir karakterin "Şuna bakın!" çığlığıyla anlatabilirsin.



Bu sayfayı iki karakter arasında geçen dramatik bir konuşma yazmak için kullan.

“

Karakterlerin kimler? Birbirleriyle arkadaşlar mı, yoksa düşmanlar mı? Tamamen yabancı da olabilirler.

- Merhaba Ece

- Merhaba Merve

- Nasılsın Ece,

- İyiyim, Sen nasılsın?

- Ben çok kötüyüm.

- Neden?

- Annem-Babam öldü.

- Ne? Başın sağolsun.

- Sağol

- Peki nerede kalacaksın.

- Sokakta.

- Nasıl?

- Annem ve babam öldünce halamılar bizim evi satın beni de sokağa koydular.

- İnanamıyorum, halk bizim eve geliyor.

- Yok, olmaz. Ben başımın çaresine bakarım.

- Merve, benim de annem ve babam öldü yarımında olan sendin, şimdi sıra ben de.

- Peki, sol sağol, ailemin yapmadığını sen bana yaptın.

- Ne demek arkadaşım

”

Belki de karakterlerinden biri diğerine bir şaka yapıyor.

Diyaloğu bölecek bir şeyler oluyor mu? Başka birileri geliyor mu?

Karakter önerileri

İki farklı uçaktaki savaş pilotları

Bir süper kahraman ve süper kötü

İki kardeş

Arka bahçedeki kediler



Bu sayfayı iki karakter arasında geçen dramatik bir konuşma yazmak için kullan.

“

Karakterlerin kimler? Birbirleriyle arkadaşlar mı, yoksa düşmanlar mı? Tamamen yabancı da olabilirler.

Sabah erken kalkmıştı. Her zaman yaptığı gibi en sevdiği bardağına kahve dolurdu. Kahvenin tadı acı geliyordu. Kahve makinesinin kapagını kaldırdığında ağzına kadar dolu olan kahve çekirdeklerini gördü ve sinirlenerek: "Melis kızım sen mi yaptın bu acılı kahveyi? Eğer söylemezsen haftalığından mahrum ederim seni!" dedi ve kızın akes dolu gözlerini evin en küçük olan karesine dikti. Melis: "Hayır, ben yapmadım yapsa yapsa o kelese yapar. Zaten söylediklerinden de bir şey anlamıyorum." dedi. Arkadan Süi: "Hooagur beeeen diyecece bir şey yapmadım. Her zaman ki gibi yalan söylüyorsun. Bir de Allah'ın verdiği kılıkta bir şey diyemeyişin." dedi Melis: "Yaptığın şeyleri utunmayarak ben yapmadım diyorsun senin gibi bir kelese diyerek bu kadar sözüm var." dedi. Anneli: "Ne oluyor burada, neden karga ediyorsunuz? Özellikle Senin o çıtlak sesin kafamı sıkıyor Melis. Biraz daha sakin konuş. Şaee gelince Süi ve Melis kim yaptı bu terbiyesizliği him kim yaptı." dedi ve annesinin konuşmasının bitişine yakın Melis: "Ben yaptım anne, affetmişin abla." dedi ve odasına gönül rahatlığıyla gitti Melis.

Belki de karakterlerinden biri diğerine bir şaka yapıyor.

Diyaloğu böylecek bir şeyler oluyor mu? Başka birileri geliyor mu?

”

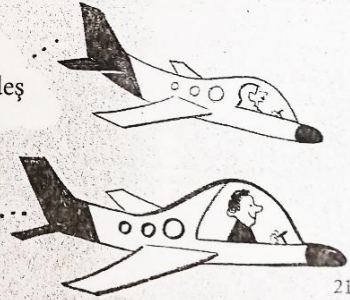
Karakter önerileri

İki farklı uçaktaki savaş pilotları

Bir süper kahraman ve süper kötü

İki kardeş

Arka bahçedeki kediler



Bakış açısı

Öyküler her zaman bir anlatıcının gözlerinden anlatılır - anlatıcı öyküyü anlatan kişidir. Senin öykünün anlatıcısı kim olacak? Öykünün içinden bir karakter mi? Ya da dışarıdan seyreden biri?

Birinci tekil şahıs (ben) ya da birinci çoğul şahıs (biz)

Anlatıcın öykünün içinden bir karakter olduğu durumlarda kullanılır. Okur olayları genellikle ana karakterin gözünden seyreder.

Aşağıdaki birinci tekil şahıs ağzından anlatılan öykünün devamını yaz. Anlatıcının bir kaplanla burun buruna gelince neler hissettiğini ve düşündüğünü tahmin etmeye çalış.

Kalbim yerinden fırlayacak gibiydi. Tekrar dönüp baktım, kaplanın çakmak çakmak parlayan gözlerini bana diktiğini gördüm...

Kısmi bir ürperti kaplamıştı ayaklarımı koruyamıyordum ve hiç bir şey düşünemiyordum. Kaplan biraz daha yaklaştı, kıkılda "İmdi!" diye bağırarak istediğim algılamam biraz zor oldu ama... bağırarak biraz durup bekledim. Sonradan keşfettiğim ahil ettim ben bastırarak arkamdan geliyordu. Korkudan gözlerimi yavaş yavaş arıyordum. Rüzgar göz yaşlarımı savuruyordu. O kadar çok bastım ki iki adım atacak halim kalmamıştı bir ağacın arkasına saklandım ve korkudan gözlerimi kapadım. Ön sırta sonra yumurtu bir sıcaklık hissettim gözlerimi açtığımda kolumu sıracam.

O sırmadan kolumu hızlıca çektim ve tekrar kasmaya başladım. İleride bir kasaba gördüm buranın yalılarlarıydılar. Hemen yanlarına gittim.

Üçüncü tekil şahıs (o) ya da üçüncü çoğul şahıs (onlar)

Öykünün ulardan birinin anlatımıyla başlayıp ilerlediği durumlarda üçüncü şahıs kullanılır. Olayları birden fazla kişinin bakış açısıyla anlatmak için başka bir yöntemdir.



Öykünün devamını üçüncü tekil şahsın ağzından yaz.

Kaplan üzerine atlamak üzereyken, aniden ortaya çıkan bir maymun kızı yukarıdaki dalların arasına doğru çekti... Kız neye uğradığını şaşırdı. "Kızdan sonunda kurtuldum" diye geçirdi. Maymun kızı masum masum bakıyordu. Kız yanında maymunu gördüce yerinden sıçradı. Maymun ellerini açarak iki yana doğru salladı. Kız ona güvenmiş gibi bakıyordu. Kız "Beni avıma götürür müsün?" dedi. Maymun kızı salladı. Kızı kucakladı ve şehre götürdü. Kız kırk kırk etti ve Maymun kızla uzaklaştı.

Ayrıca üçüncü şahıs tarafından anlatılan bir öyküde sadece bir karakterin düşünceleri ve hareketlerine ağırlık verilebilir.

Aşağıdaki öykünün devamını üçüncü tekil şahsın ağzından, ama kaplanın bakış açısından yaz.

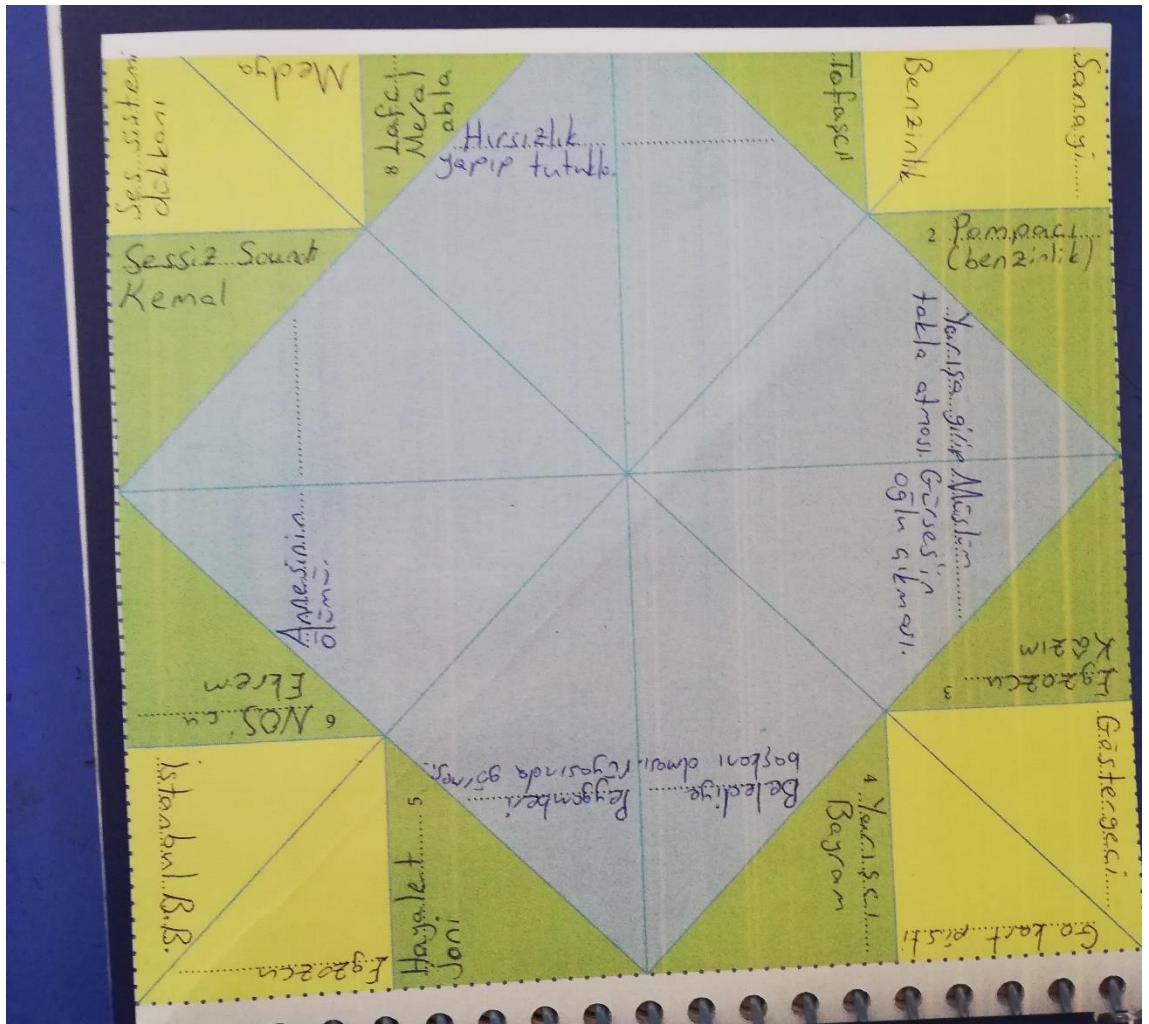
Kaplan ağzını şapırdattı. Kız çok lezzetli görünüyor, diye düşündü... Ona göre avını kesinlikle hemen peşinden koşmalıydı. Kaplan yere yaklaştı. Kız hemen basar adımlarla kaçtı ve bir ağaca sığıp kaplan avını götti diye yakınına başladı. Fakat kız kız ağaçtan imleyeceksin uzaktı. Kız kızıden bir "Oh!" çekti. Çünkü kurtulduğuna inanıyordu.

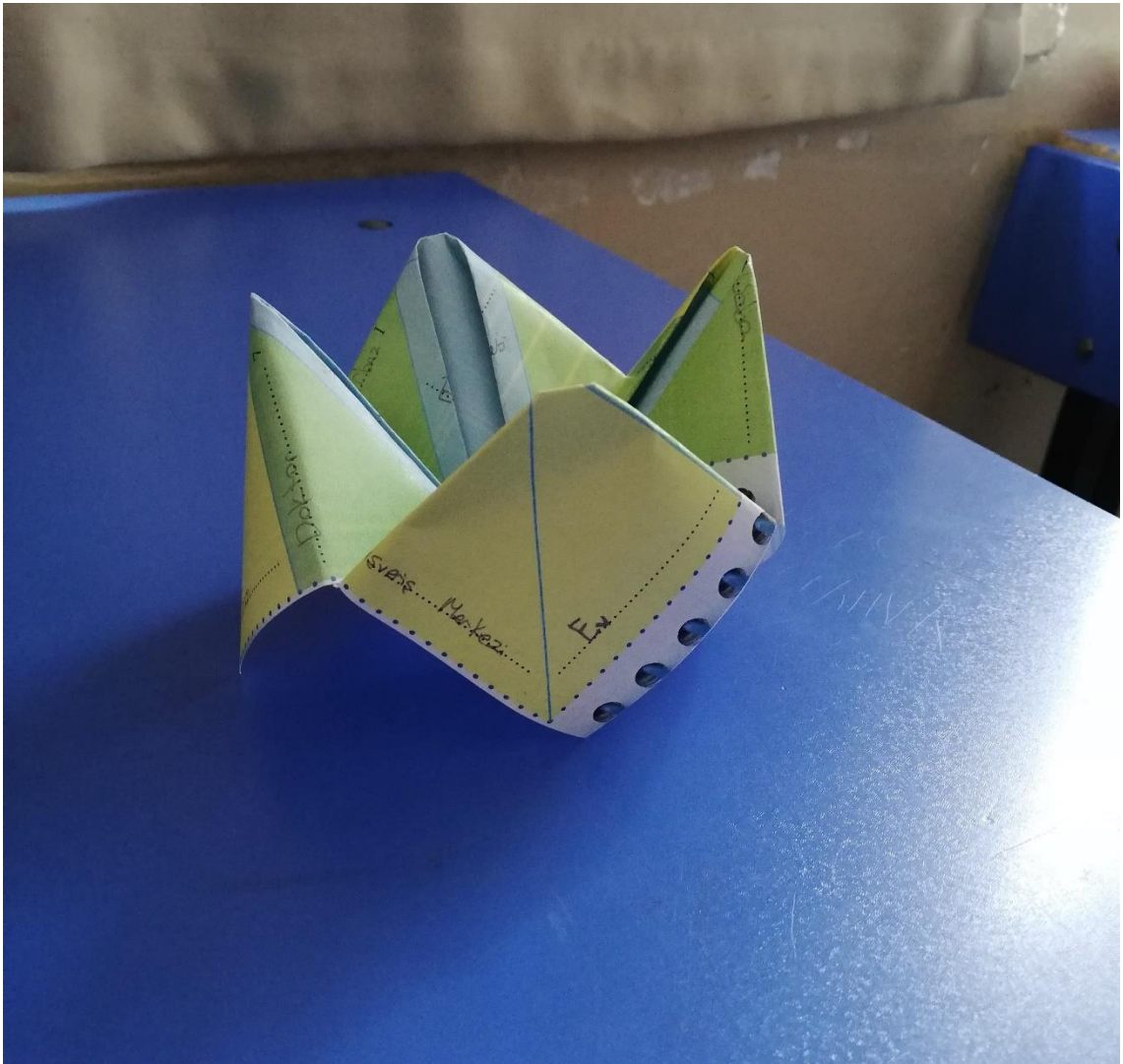
İkinci tekil şahıs (sen)

Bu bakış açısı çok nadir kullanılır. Okurun öyküdeki ana karakter olduğunu hayal et. Bu, okurun öyküye katılımını sağlayacaktır.



Bir kaplanla burun burunasın. Şaşkınlıkla, "Bu da ne?" diye düşünüyorsun.





Yer: Sanayi

Olay: Tofarcının başına gelenler.

Kisi: Tofarcı

Dürüst Tofarcı

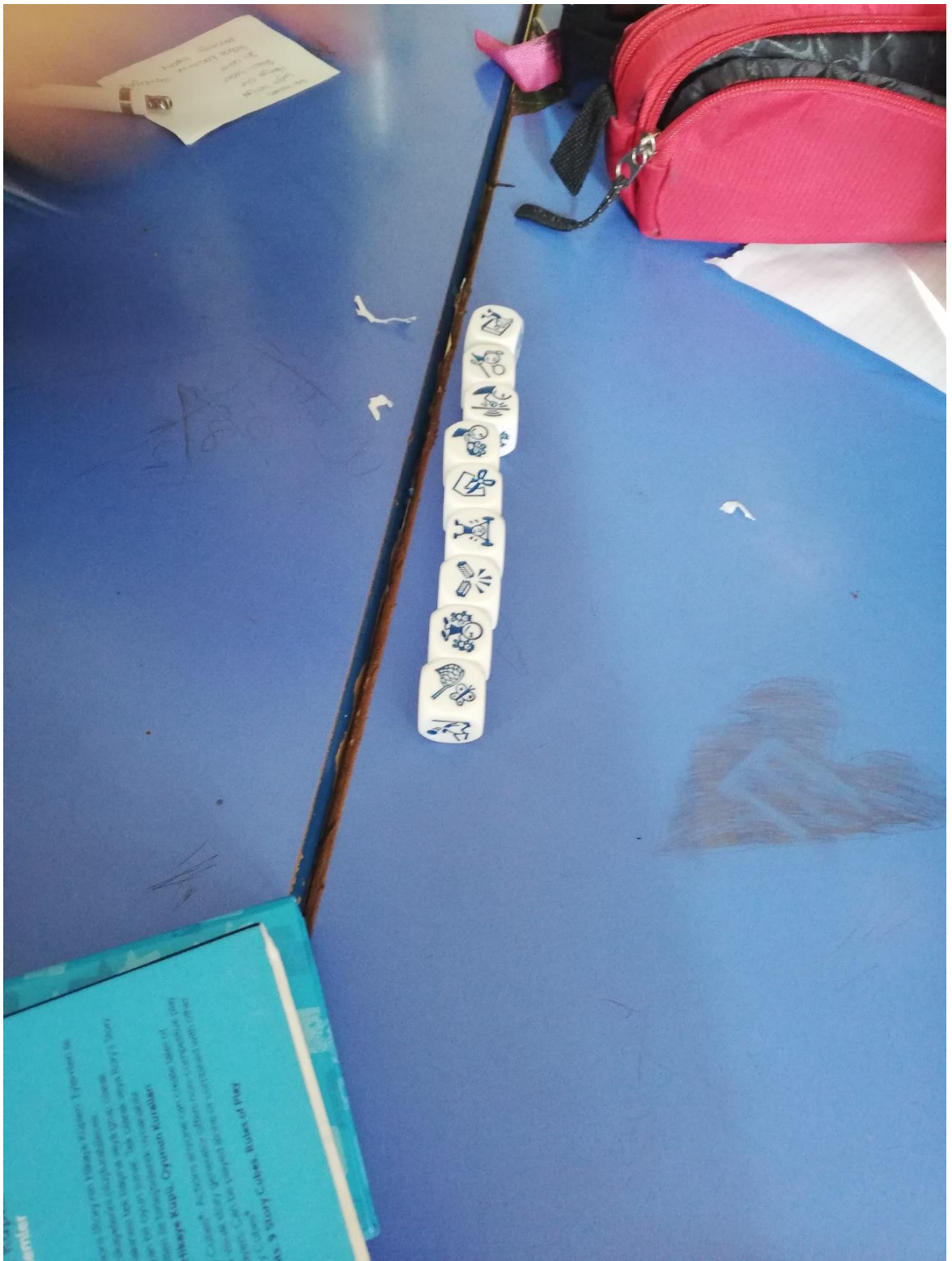
Merhaba arkadaşlar ben Tofarcı olmak istiyorum. Tofarları seviyorum almak için para topluyorum. Sanayide çalışıyorum alabilmek için. Parayı denkleştirdim gelin ve benim Tofar öykümü dinleyin.

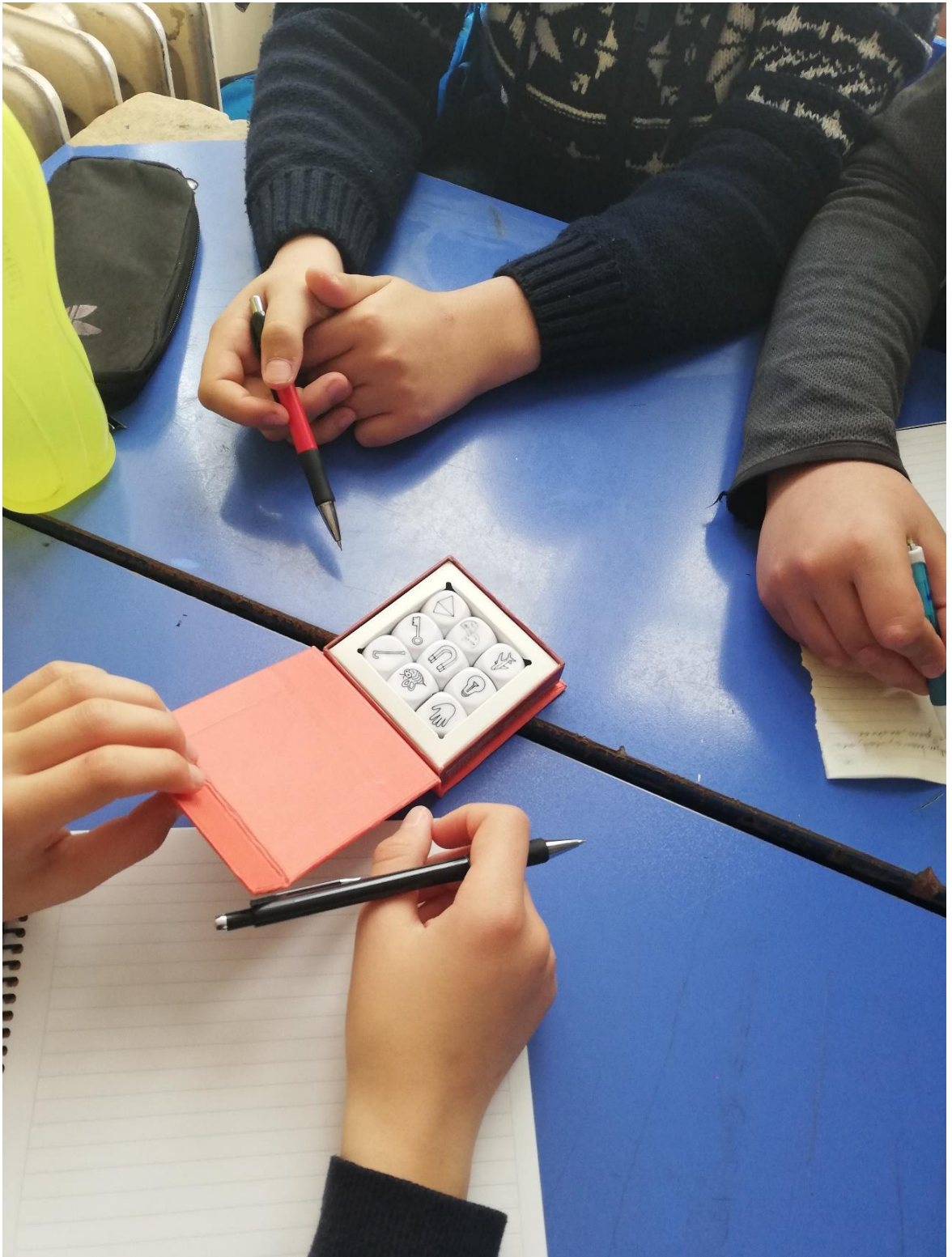
Önce hurde bir Doğan SLX aldım. Bunun önce pastalarını simponeladım macun ceptim. Maskeleyip kırmızıya boyadım. Motoruna turbo, intercalor taktım. Krem iç döşeme yaptım. Angel mercek far taktım. -uzun panel çıkmalı- taktım. Sessiz sound'ta ses sistemi taktım. Kazım ustadan warez egzoz taktım.

Araba çok güzel oldu ben bakmaya bile kıyılmıyordum. Bir gün yarıca Bayram yanıma geldi yarış teklif etti. Yarışı kabul ettim. Çevreyolunda yarışa başladık tam viraja girerken direksiyonu tutamadım. Bariyerlere juvarlandım. Araba üç tekle attı. Kafam kırıldı. Ambulans ve polis geldi. Polis beş bin tl ceza yazdı araba tekrar hurde oldu. Tamirecin Bekir usta o sıra vefat etti. Birkaç gün taziyeye oturduktan sonra kızı arabayı tamir edebileceğini söyledi arabayı beraber tamir ettik. Eskişinden güzel oldu.

Sonra yarıca Bayramın yanına gittim yarış teklif ettim kabul etti. Pazar günü saat birde go kart pistine gittim yarışa elli bin tl idda koydum ve yarışı kazandım. Bayram bunu kabullenemedi ve kendi arabasını bir garağa sekleyip bana hırsızlık yaptı dedi. Polis eve gelip beni karakola götürdü. Mahkemeye çıktım. Gerçek açıklanana kadar ceza evinde yattım üç ay sonra çıktım ve tüm sanayi beni kersiledi. Bayrama inat belediye başkan adayı ol dediler.

Onları kıramadım ve aday oldum kazandım ve mezbetanı alıp çok iyi bir belediye başkanı oldum.





EK 10. DG ve KG Öğrencilerine Ait Ön Test-Son Test Metin Örnekleri

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Metin Örnekleri

FIRTINALI VE SİSLİ BİR HAVADA DİSARI

Yılmaz Amca, havanın sisli ve fırtınalı olmasına abırından bahçe çıkacağını söylüyordu. Ama karısı izin vermiyordu. Yılmaz Amca bahçe çıkması çok sevdi. Yağmur deneden, kar deneden hep bahçe çıkıyordu. Ama bu sefer farklıydı. Fırtına dışarıda insanları esir alıyordu kesmen. Yılmaz Amca ne yapıp ne edip dışarıya balık tutmak için çıktı. Dışarıya çıktığı anda katasındaki be-fesi üstü. Kaşarak sığışmaya çalışıyordu ama ilerde beniyordu.

Sonra kendini sahile vuruyordu. Ama sahile geldene kadar attığı da uşuyordu. Yılmaz Amca çok inat edip oltası denize attı. Sahilde hiç kimse yoktu bir tek Yılmaz amca vardı. Yılmaz amca, saatlerdir sahilde balıkları bekliyordu. Ama maalesef hiç balık tutamamıştı. Fırtına ve sis kalen devam ediyordu. Fırtına durmak yerine daha da hızlanıyordu. Sis te savaslanış değil. Etraf sı-dek görülemeyen hale geldi. Yılmaz Amca sonunda inatını bırakıp eve dönmeye karar ver-di. Karısı evde onu çok merak ediyordu. Ama dışarıya sığamıyordu. Anıyordu ama kim? Yılmaz amca sahilden vavaş vavaş uzaklaşıyordu. Ama önünü neredense görüyordu. Çünkü sis çok fazla olmuştu. Yılmaz amca saatlerdir sürüyordu ama evine varamıyordu. Karısı da bir vandan onu merak ediyordu. Yılmaz Amca çok endişelenmişti. Karısını dinlemediği için çok pişman olmuştu. Karısı daha fazla dayanmadı ve Polisi aradı. Polis hemen sahilin oraba gitti ki? Sahilde yoktu. Polis varım saatler Yılmaz Amcası arıyordu. En sonunda solda öbelerken sesil Pattolu birisini gördüler. O sesil Pattolu Yılmaz Amcasıydı. Polis hemen Yılmaz Amcası alıp eve götürmek için vola koşuldular ve en sonunda eve geldiler. Yılmaz Amca biraz daha dışarıda kalsaydı dora-caktı.

Yılmaz Amca karısına seni dinlemediğim için çok ama çok özür dilerim dedi. Karısı da Yil-maz Amcasına seni çok merak ettim birdaha böyle birşey yapma dedi. Yılmaz Amca da karısına söz verdi. Birdaha karısının sözünden sığmıyacaktı. Ve böylece Yılmaz Amca bu olaydan çok büyük bir ders aldı.

SEVGİNİN

GÜCÜ

Sevgi nedir? Sevgi karşılıklı iki tarafın birbirini koşulsuz özen göstermesidir. Sevgi bu dünyadaki olmazsa olmaz şeylerden biridir. Sevgi olmazsa bu dünyada yaşamı çok zor olur.

Şimdi sevgiyle ilgili bir örnek vereceğim;

Bir orman varmış. Bu ormana bu zamana dek hiç baltacı değmemiştir. Ama günlerden bir gün ormana ağaçları kesmek için bir grup gelmiş. Bu grubun geldiğini duyan sincap hemen arkadaşlarına haber vermek istemiş ama hepsi bir olay yüzünden birbiriyle kışkırmıştır. Tausan da sincabın yaptığı gibi baltacıları görmüş ve hemen sincabın yanına gitmiş. Kararlaşmışlar sonra tüm orman halkı barışmış ve aslanlar, köpekler, ayılar, kediler hepsi bir olup baltacıları korkutup kaçırmışlardır. İşte bu örnekte de görüldüğü gibi sevginin gücü her şeyi ama her şeyi korkutup kaçırabilir. Yeter ki karşılıklı iki canlının kalbinin birbirine çarpması önemlidir. Bu canlılar ister insan ister hayvan ister sedefi bitki olsun. Mesela bir kedinin bir köpekle olan tartışmalarından ziyade birbirlerine olan özeni, sevgi önemlidir.

Anladığımız kadarıyla sevgi önemlidir. Sevgisi ne insanlar ne hayvanlar yaşayabilir. Anlattığım örnekte de olduğu gibi sevginin gücü her şeyi yasatır. Ormandaki canlıların ormanlarını kurtarmak için barış içinde hepsinin birleşip baltacıları korkutması da bize en büyük örnek olsun. Hepimiz birbirimizi sevelim sevgi içinde yaşayalım.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Metin Örnekleri

SEKERLI BİR MAHALLE

40

İlk bahar orna daha yeni sirmişler. Çok süzül ve bir haber geldiğinde anında babılan bir mahalledi. Yine her zaman ki gibi bütün mahallenin kadınları birarada gelmiş dedikodu yapıyordu. Ama en önemlisi o kadınların arasında mahallenin dedikodu başı Lebla abla vardı. Tam işle derken Lebla abla kızarak kadınların banına doğru gelirdi. "Her komsular dudunumu" yarın saçınak yağmur yağacakmış selte olabilirmiş" diye bağırarak söyledi. Ama bu Lebla abla her zaman olayları çok abartırmış. Diğer kadınlarda yine her zaman çok abartışı için inanmadılar. Sonra akşam olmuş. Kadınların kocaları eve gelmiş. Bütün adamlar karılarına çok büyük bir yağmur yağacağını söylemişler. İşte kadınlar bu sefer inamışlar. Sonra gece olmuş herkes yatmış. Sabah olmuş. İnsanlar tam uyanmışlar. İşe çıkarken bakmışlar ki ağaçları bapış bapış olmuş. Çünkü yağmur yerine sekerli su yağmış.

Bütün arabalar, arabalar, evlerin üstü, senter hep bapış bapış olmuş. İnsanlar çok şaşmışlar. Hiç böyle bir şey bekleniyorlardı. İnsanlar bu mahallede nasıl temizleyecek onu düşünüyorlardı. Kediler, kısıbr, köpeklerde bapış bapış olmuşlardı. Hiç bir insan bu sekerli su yağmanın olumlu yönlerini düşünemediler. Mahallenin dedikodu başı Lebla abla bu sefer tek abartmamıştı, sanılmıştı. Aslında bütün mahalle sanılmıştı. Ama sonunda oğnes açtı ve bavas bavas bütün bapışkanlar entedi. Bütün mahalle bir daha böyle bir olay yaşanmadı. Sonuçta günden korkmuşlardı. Bunun sebebi hiç kimse bilmiyordu.

Kısacası bu bütün mahallese bir ders oldu. Bir daha böyle bir olay yaşamamak için bütün önlemlerini almışlar. Lebla abla da dahil.

35

Konu: Bir mahallede yağmur yerine şekerli su yağdığını düşünün.
Enteresan Mahalle

Bir gün Mehmet dışarıya çıkmak için annesinden izin istemiş ama annesi izin vermemiş çünkü dışarıda çok garip şeyler oluyormuş. Dışarıda hava bulutluymuş ama bu bulutlar kesinlikle normal değilmiş. Bizim bildiğimiz bulutlar beyaz olur ama dışarıda bulutlar tıpkı bir pamuk şeker gibi pembeymiş. Tüm mahalleliler dışarıya çıkmışlar, çıkmayanlar da balkonlara perçelere dolmuşlar. Bunun nedenini kimse bilmiyormuş. Biraz sonra yağmur yağacağı belliymiş. Tüm mahalleli belki yağmur yağınca bu bulutların düzelceğini düşünüyormuş ama biraz sonra başlarına geleceklerden haberleri yokmuş. Zaman geçtikçe bulutlar daha da pembeleşmiş ve en sonunda yukarıdan damlalar gelmeye başlamış ama bir dakika yukarıdan yağmur değil şekerli su yağıyormuş tüm mahalleli toplamış ve bir saskınlık içinde ne yapacaklarını bilmiyorlarmış ama ada ne? Bulutlar gittikçe mavimsi daha sonra beyaz rengine dönüşmüştü. Tabii bu işlen tam iki gün sürmüştü ama en sonunda tekrar doğa eski haline dönmüştü ve herkes bu farklılığın neden olduğunu bilmeyorlarmış.

YILMAZ AMCA VE AİLESİ

Yılmaz amca, havanın sisli ve fırtınalı olmasına aldırmadan balığa çıkacağını söylüyordu, ama balığa çıkılacak bir hava değildi. Kovasını ve oltasını alan Yılmaz amca, sahile doğru yürümeye başladı. Sahile kavuşan Yılmaz amca önceden tuttuğu tekneye binip sahile doğru açıldı, ama sahilde hiç kimse yoktu. Yılmaz amca bu fırtınalı havada hiç korkmuyordu. Yılmaz amca oltasına yem attıktan sonra balık tutmaya başladı. Hava git gide daha da şiddetleniyordu. Kısa bir süre sonra yağmur yağmaya başladı. Yılmaz amca ıslanmamak için yağmurluğunu giydi. Teknenin arka tarafına giden Yılmaz amca bir de ne görsün elleri ayakları bağlanmış bir çocuk. Yılmaz amca hemen çocuğun ellerini ayaklarını o iplerden kurtardı. Çocuk çok ağlıyordu. Çünkü babası vefat etmişti. Çocuğu da amcası olan Rüstem amca'ya emanet etmişti, ama amcası olan Rüstem amca çocuğun ellerini ayaklarını bağlamış, sonra da bu tekneye koyup gitmiş. Yılmaz amca, çocuğa kendisinin de bir oğlu olduğunu ve oğlundaki annesinin başka biriyle evlenip oğlunu da alıp gittiklerini anlattı. Yılmaz amca, çocuğun adını öğrenmiş. Çocuğun adı Ali'ymiş. Yılmaz amca Ali'yi de alıp evlerine gitmişler. Yılmaz amca Ali'ye yemek vermiş. Ali hepsini yalayıp yutmuş. Sonra güzel bir uyku çekmişler. Sabah kalkıp Ali'nin amcasını ve amcasını aramaya başlamışlar. Polise gitmişler. Karakol'a gittiklerinde zaman annesi de karakoldaymış. Ali çok mutlu olmuş, ama Yılmaz amca çok şaşkınmış. Ali'nin annesi Yılmaz amca'nın karısıymış. Salih hanım, kerseyi Yılmaz amca'ya anlatmış. Yılmaz amca'nın kayıp olan oğlu Ali'ymiş.

Salih hanım, Yılmaz amca ve Ali birbirlerine kavuştuklarına çok sevinmişler ve bir ömür boyu beraber yaşamışlar.

Şekerli su

(K2)

Bir köy varmış. Bu köy şeker, şekerli su vb içecekleri ve yiyecekleri sevmeyen aslında yemez içmezlermiş. Bu köyde sadece umut denilen bir çocuk şekerli yiyecekleri, suları vb şeyleri yermiş.

Bir gün yağmur yağarken köylüler yağmur damlalarını biriktirmişler. İlk önce suyu umut için,

- Anne (Anne bu su şekerli diyerek bağırır,

Anne;

- Oğlum kafayı üşüttün galiba su hiç şekerli olmuyor der. Annesi suyu içen ve midesi bulanır. Hemen köylülere haberverir, köylüler susuzlukta ölecek gibi olur ama çocuk yedikleri bir şeyle suyu içince midesi bulandıklarını anlar. Hemen araştırma yapıp neyin dokunduğunu öğrenir, 1 gün geçtikten sonra o yediklerini yedirmeyen çocuk ve köylülerin midesi bulmaz ve suyu çok severler.

Bundan sonra köylü araştırma yapıp neyin ne zaman neyle iyileceğini öğrenir ve hiç kimse susuz kalmaz.

2

Kanlı Bir Gün

Cumartesi günüydü; Hakkari asker şubesinde bulunan Jöh ekibi dinleniyordu. Bir fare yeni gelen asker, "komutan sizi çağırıyor" diyince ekip hızlıca komutanın yanına gider. "Beyler toparlanın gatışma var diyince askerler" oh be bizim de kan akıtmaya ihtiyacımız vardı. Askerler hızlıca taruz silahı, mühimmat, yedek mermi, ne olur ne olmaz diye bir miktar yemek, keskin nişancı, tüfegi vs malzeme alıp uçağa binerler. Yoldaken çok güzel bir diyalog ardından gidcekleri yere iki kilometre ötede inerler.

Orada bulunan elektrikli araca binip sessizce düşman sınırına girerler. Nişancıları çok güzel bir tepeye koyup kendileri öyle bir yere pusurlar ki düşman üstlerine bassa faydalanmaz. Aradan on, onbeş dakika sonra düşmanlar hazırlığa geçer. Jöh ekibinin komutanı "hadi azıcık kan dökelim demes?" nişancı "güzelce çıkar ve gatışma başlar. etraf sel gibi kan oluncaya dek gatışma bitmez. Sonunda 8 terörist bir mermiyle ölmüşler 26 tanesi teslim olur.

Kısa bir sonra askerler "oh be içimiz rahatladı" diyip garpışa giderler. komutan gelin beyler bu yaya kutlama yapcaz. Epeyi bir konuşma ve yemek, içecek yedikten sonra asker şubesine gidip bir sonraki gün için iyice uyurlar.

CİHAN AMCA'NIN EVİNİN KURTULUŞU

23

Bir ilkbahar günüydü. Geşme Mahallesi'nin ev sakinleri ev-
otuyorlardı. Esnaflar ise çalışıyorlardı. En yakın arkadaşlar o-
n Tuğçe, Asli ve Gizem Tuğçelerin evinde oturuyorlardı.

Asli'nin aklına bir fikir geldi. "Aşağı inip basketbol
oyayalım." dedi. Mahallelerinde basketbol potası olan kızlar
aşağı indiler. Üç kişi oldukları için takım kuramadılar. Birçok
arkadaş çağırdılar ama kimisi ders çalışıyor, kimisi hava
kaymak diye gelmiyordu. Takım kuramadıkları için oyun oyna-
yamıyorlardı. Takım kurmadan oynayabilirlerdi ama pek güzel
olmuyor diye oynamıyorlardı. Kızlar tam eve gidecekti ki
aşağı evden sesler gelmeye başladı. Durumu merak eden
kızlar koşarak aşağı eve gittiler. Sesler Cihan Amca'nın
evinden geliyordu. Bir kamyon Cihan Amca'nın eşyalarını ta-
şıyorlardı. Asli, "Olanmaz, Cihan Amca taşınıyor" diye bağırıyordu.
Asli'nin bağırmasını duyan Cihan Amca, kızların yanına
gitti. Cihan amca, ev sahibinin kendisini kapı dışarı etti-
ğini anlattı. Duruma üzülen kızlar, bir şey düşündüler. Gi-
dip ev sahibine konuşacaklardı. Ev sahibini buldular ve
Cihan Amca'yı neden evden çıkardığını sordular. Ev sahibi,
paraya ihtiyacı olduğunu söyledi. Gizem, "Sizin eliniz sıkışık
ama Cihan Amca'yı evden çıkarırsanız onun eli sıkışık
olacak. Bu hiç doğru değil." dedi. Ev sahibine gelen te-
lefonda, işlerin düzeldiğini söyleyen birisi vardı. Ev sahibi
kızlara işlerinin düzeldiğini söyledi.

Ev sahibi hemen Cihan Amca'ya haber verdi ve
Cihan Amca çok mutlu oldu. Kızlara da çok teşekkür
etti. Kızlarda başarısının mutluluğunu yaşadı.

EK 11. Etik Kurul Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/12/2017-234108



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı :97132852/050.01.04/
Konu :Yrd. Doç. Dr. Hayrettin AYAZ (Dok. Öğr. Rabia Sena AKBABA)

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALINA

İlgi :10/11/2017 tarihli, 230097 sayılı ve "Doktora(Rabia Sena AKBABA)" konulu yazı

Anabilim Dalımız Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Hayrettin AYAZ yönetiminde, Dok. Öğr. Rabia Sena AKBABA'a ait "**Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öyküleyici Metin Yazmaya Etkisi ve İleri Okuma Becerileri ile İlişkisi**" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır.
Prof. Dr. Mustafa KAPLAN
Kurul Başkanı

Not : Araştırmacıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.

EK :
Etik Kurul Kararı 1(bir) sayfa

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
30.11.2017	16	13	Yrd. Doç. Dr. Hayrettin AYAZ

KARAR

<p style="text-align: center;">“Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öyküleyici Metin Yazmaya Etkisi ve Heri Okuma Becerileri ile İlişkisi” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup, çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.</p>
--

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN (Başkan)			
Prof. Dr. Demet ÇİÇEK (Üye)	İmza	Prof. Dr. Figen DEVECİ (Üye)	İmza
Prof. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)	İmza	Prof. Dr. Nuri GÖMLEKSEZ (Üye)	İmza
Doç. Dr. Funda GÜLCÜ BULMUŞ (Üye)	Bulunmadı	Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza
Doç. Dr. Özge HANAY (Üye)	İmza	Doç. Dr. Tamer YILDIRIM (Üye)	Bulunmadı
Yrd. Doç. Dr. Nurlan HALİSDEMİR (Üye)	Bulunmadı	Yrd. Doç. Dr. Melmet TUZCU (Üye)	İmza

EK 12. Lisansüstü Tez Benzerlik Raporu



FEN
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
1983

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
44

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ					
Adı ve Soyadı	Rabia Sena AKBABA Öğrenci No: 151404201				
Bilim Dalı					
Programı	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Doktora				
II - TEZ BİLGİLERİ					
Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öyküleyici Metin Yazma Becerisine ve İleri Okuma Farkındalığına Etkisi				
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin AYAZ				
II. Danışman					
III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU					
<p>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:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Kaynaklar bölümü hariç2. Özet ve abstract dahil, diğer ön bölümler hariç3. Alıntılar dahil4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dahil <p>İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı</p> <table><tr><td>Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (172)</td><td>% 19</td></tr><tr><td>Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (173)</td><td>% 19</td></tr></table> <p>değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25 dir.</p>		Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (172)	% 19	Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (173)	% 19
Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (172)	% 19				
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (173)	% 19				
Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır <input type="checkbox"/> Saklanmamıştır <input type="checkbox"/> 24 /10 /2020 İmza 				
Sınav Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin Ayaz (Unvanı, Adı ve Soyadı)	Düşünce: 				
AÇIKLAMA					
<ol style="list-style-type: none">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 Formunda ve bu formda ilgili alanları doldurmaktadır.					
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

Rabia Sena AKBABA, 1992 yılında Bitlis'in Adilcevaz ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Adilcevaz'da tamamladıktan sonra lise öğrenimini Muş Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamladı. 2009 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünü kazandı. Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 2013 yılında yüksek lisans eğitimine, 2015 yılında doktora eğitimine, 2014 yılı bahar döneminde ise aynı bölümde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. Halen Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak görevini sürdürmektedir.

