

**T.C.  
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE  
TARİHSEL ROMAN KULLANIMININ  
YARATICI YAZMA BECERİLERİNE  
ETKİSİ**

**Doktora Tezi**

**Mustafa DOLMAZ**

**Danışman**

**Prof. Dr. EROL KAYA**

**Erzincan - 2017**

## TEZ BİLDİRİMİ

“Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Roman Kullanımının Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” isimli “**Doktora**” tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. 24.11.2017



**Mustafa DOLMAZ**


## TEZ KABUL TUTANAĞI

### SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

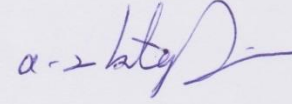
Bu alışma, İlköğretim Anabilim Dalının Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

**JÜRİ:**

Danışman/Jüri : Prof. Dr. Erol KAYA



Jüri : Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ



Jüri : Doç. Dr. Cem şems TÜMER



Jüri : Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI



Jüri : Yrd. Doç. Dr. Sena COřĐUN



# **SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TARİHSEL ROMAN KULLANIMININ YARATICI YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Mustafa DOLMAZ**

**Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı**

**Doktora Tezi, Aralık 2017**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erol KAYA**

## **ÖZET**

Çağımızın gerektirdiği insan profili son yıllarda teknolojide kaydedilen gelişmeler akabinde olağanüstü hızlı bir değişim göstermiştir. Artık başkalarından farklı düşünebilen, araştıran, sorgulayan ve nesnelere ile olaylar arasında daha önce hiç kurulmamış ilişkiler kurmayı başarabilen yaratıcı bireylere olan ihtiyaç daha da artmıştır. Ülkemiz öğretim programında da kendini hissettiren bu değişim sonucu birçok dersin geliştirmeyi amaçladığı beceriler arasına yaratıcı düşünme becerisi de eklenmiş, bu yolla yaratıcı bir nesil yetiştirme konusunda bir adım atılmıştır. Sosyal Bilgiler de bu derslerden biridir. Sosyal Bilgiler-Edebiyat Entegrasyonu bizlere, öğrencilerde yaratıcı becerileri geliştirmeyi sağlayacak sayısız materyal sunmaktadır.

Bu materyallerden biri olan tarihsel romanların yaratıcı yazma becerilerine etkisini tespit etmeye çalıştığımız karma yöntemle dayalı bu araştırma, Sivas il merkezinde bulunan bir devlet okulunda 7. sınıf düzeyinde dört farklı sınıftan toplam 80 öğrenci ile yaratıcı yazma çalışması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yazma çalışması sonucunda en yüksek ve en düşük yaratıcı yazma puanlarına sahip dörder öğrenciden oluşan toplam sekiz öğrenci ile süreç değerlendirme formu üzerinden deneysel işlem süreci değerlendirilmiş, öğrencilerin yaratıcı yazma beceri puanları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, farklı kurgu

biçimlerine sahip tarihsel romanların öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini farklı düzeyde geliştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders notlarının, cinsiyetlerinin ve anne ve baba öğrenim durumlarının yaratıcı yazma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı, ancak öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının çeşitli dilsel beceriler değişkenleri bağlamında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ön testte aylık kitap okuma oranına göre farklılık göstermemektedir ancak son testte anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Sanatsal çalışmalara ilgi değişkeni bağlamında ise bazı yaratıcı yazma becerilerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcılık, Yaratıcı Yazma, Tarihsel Roman, Sosyal Bilgiler.

**THE EFFECT OF THE USE OF HISTORICAL NOVELS IN SOCIAL  
STUDIES TEACHING TO CREATIVE WRITING SKILLS**

**Mustafa DOLMAZ**

**Erzincan University, Institute of Social Sciences Department of Primary  
Education**

**Phd Thesis, December 2017**

**Thesis Supervisor: Prof. Dr. Erol Kaya**

**ABSTRACT**

The human profile required by our era has shown an extraordinarily rapid change following technological advances in recent years. There is now a growing need for creative individuals who can think differently, explore, question, and manage to establish relationships that have never before been established between objects and events. The end result of this change was felt in our country's educational program, and among the skills that many disciplines aim to improve included the ability to think creatively, thus taking a step in raising a creative generation. Social Studies is one of these disciplines. The Social Studies-Literature Integration offers us a myriad of materials that will help students improve their creative skills.

This research based on mixed method which we tried to determine the effect of historical novels on creative writing skills was carried out by a creative writing study with 80 students from four different classes at the 7th grade level of a public school in Sivas province center. As a result of the writing study, the experimental study process was evaluated through the process evaluation form with eight students consisting of four students with the highest and lowest creative writing scores and the creative writing skill scores of the students were examined in terms of various

variables. As a result of the research, it has been seen that historical novels with different forms of fiction improved students' creative writing skills at different levels. It has been found that the students' Turkish and Social Studies academic achievement scores, gender and parental learning situations do not make a significant difference on the creative writing skills but the creative writing scores of students show a significant difference in terms of various linguistic skills variables. The creative writing skills of the students do not differ according to the reading rate of the monthly book in the preliminary test. However, a significant difference was observed in the final test. It has been seen that some creative writing skills differ significantly in the context of artistic works' interest variation.

**Keywords:** Creativity, Creative Writing, Historical Fiction, Social Studies.

## ÖNSÖZ

Sosyal bilgiler multidisipliner yapısı sebebi ile farklı disiplinlerle birlikte çalışmayı zorunlu kılmaktadır. Özellikle yeni öğretim programı programında, tüm derslerde bulunan ve öğrencilerde geliştirilmesi planlanan bazı ortak beceriler Sosyal Bilgiler dersi içerisinde de kendine yer bulmuştur. Bu becerilerden birisi de yaratıcı düşünme becerisidir. Uzmanlara göre öğretim programları öğrencilerde yaratıcılık bilincinin oluşmasına imkân tanınmalıdır. Günümüz eğitim programları öğrencilerden var olan bilgiyi çeşitli kaynaklardan edinmesini değil, edindiği bilgiyi zihinsel süzgeçten geçirerek yaratıcılık yeteneğini de kullanması kaydıyla yeni bilgi üretmesini beklemektedir.

Birçok bilim insanı yaratıcılığın herkeste var olan bir yetenek olduğunu, ancak bu yeteneği geliştirip beceriye dönüştürebilmek için uygulamalı etkinliklerle pekiştirmek gerektiğini belirtmiştir. İşte bu beceriyi geliştirmek için kullanılacak en güzel kaynaklardan biri de müthiş bir kurgu dünyasına sahip olan romanlardır. Bir edebi tür olarak romanların sosyal bilgilerle entegrasyonu genelde tarih-edebiyat ilişkisi içerisinde gelişmektedir.

Tarihsel romanların temel taşı olan kurmaca dünya aynı zamanda yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazmanın da olmazsa olmazıdır. Tarihsel romanlarda, dış dünyada gerçekleşmiş tarihsel olaylardan edinilen izlenimlerin yazarın düş dünyası içerisinde yeni bir form kazanması ve bu düş dünyasının yazıya dökülmesi işlemi yaratıcı yazmanın bir örneğini teşkil eder. Hayal gücünün bir ürünü olan yaratıcılık tarihsel romanlar vasıtasıyla çocukta hayal dünyasını geliştirerek öğrenciyi farklı âlemlere götürür, yaratıcılığı, başkalarından farklı düşünmeyi ve var olan nesnelere ya da düşünceler arasında daha önce kurulmamış olan bağlantılar kurmaya imkân tanır. Tarihsel roman okuyan çocuk romandaki kişilerin yerine kendini koyar, hayal gücü ile kitaptaki hikâyeyi kafasında resmeder, var olan problemlerle yüzleşerek farklı çözüm önerileri üretir ve böylece yaratıcılığını geliştirir. Böylelikle günümüz dünyasının ihtiyacı olan meraklı, tehditleri fırsata çeviren, çalışkan, problemlere çözüm önerisi bulmaya çalışan, hayalperest ve yaratıcı bireyler yetiştirme konusunda



eğitim sistemimize büyük kolaylıklar sağlar. Yaratıcı bireylerin yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri de diğer bireylere oranla daha üst düzeyde olacaktır.

Yapılan birçok araştırmada, edebi ürünlerin çocukların hayal gücünü geliştirdiği ve yaratıcılığını artırdığından bahsedilmiştir. Okul dışı etkinliklerin tarih ğretiminde kullanılmasının önemi üzerinde duran araştırmacılar, bu etkinliklerin öğrencilerin bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkıları olacağını ifade etmişlerdir.

“Sosyal Bilgiler ğretiminde Tarihsel Roman Kullanımının Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” konu başlıklı bu araştırmada, kurgularına göre tarihsel roman türlerinin yaratıcı yazma becerilerine ne tür etkileri olduğunu araştırmak kaydıyla sosyal bilgiler edebiyat entegrasyonu, bu entegrasyonun yaratıcılığa olan etkisi tespit edilmeye çalışılmış, böylece yaratıcı yazma çalışmaları üzerine bir katkıda bulunulmak istenmiştir. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar başlıkları yer almaktadır. İkinci bölümde ise araştırma konusu ile ilgili kuramsal ereve verilmiştir. nc bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu/örneklem, verilerin toplanması ve analizi gibi başlıklar yer almaktadır. Araştırmanın dördüncü bölümünde, problem cümlesi ve alt problemlere dair elde edilen bulgular ve yorum yer almaktadır. Ayrıca bu bölümün sonunda öğrencilerin yazma çalışmalarından birkaç örnek eklenmiştir. Beşinci bölüm olan son bölümde ise araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara dair öneriler yer almaktadır.

Doktora öğrenimim ve tez araştırması boyunca bilgi birikimi ile bana yol gösteren, ilgili alana çalışmaları ile katkıda bulunmuş araştırmacılarla çalışma boyunca bir araya gelmemi sağlayan, benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Erol KAYA’ya bana güvendiği ve destek olduğu için çok teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın çeşitli safhalarında değerli fikirleri ile bana yn gösteren, araştırmanın biçimlenmesinde ilk gününden itibaren büyük katkıları olan Prof. Dr. Bahri ATA’ya, Doç. Dr. Cem şems TMER’e, Yrd. Doç. Dr. Sena COřĖUN’a, lisans öğrenimimden itibaren bilimsel çalışmaları ve araştırma azmi ile bana örnek olan ve beni yreklendiren Prof. Dr. Remzi KILIÇ’a, nicel

verilerin değerlendirilmesi esnasında desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Özge METİN'e, manevi desteklerini her daim hissettiğim eşim Ayten'e, kızım Begüm'e ve aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

**Mustafa DOLMAZ**

28/12/2017-Erzincan



# İÇİNDEKİLER

|                          |       |
|--------------------------|-------|
| TEZ BİLDİRİMİ.....       | I     |
| TEZ KABUL TUTANAĞI.....  | II    |
| ÖZET.....                | III   |
| ABSTRACT.....            | V     |
| ÖNSÖZ.....               | VII   |
| İÇİNDEKİLER.....         | X     |
| KISALTMALAR.....         | XV    |
| TABLolar DİZİNİ.....     | XVI   |
| ŞEKİL/GRAFİK DİZİNİ..... | XXIII |

## I. BÖLÜM

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| GİRİŞ.....                    | 1  |
| I.1. Problem Durumu.....      | 1  |
| I.2. Araştırmanın Amacı.....  | 4  |
| I.3. Araştırmanın Önemi.....  | 5  |
| I.4. Varsayımlar.....         | 7  |
| I.5 Sınırlılıklar.....        | 8  |
| I.6. İlgili Araştırmalar..... | 9  |
| I.7. Tanımlar.....            | 24 |

## II. BÖLÜM

|  |    |
|--|----|
| KURAMSAL ÇERÇEVE.....  | 25 |
| II.1. Sosyal Bilgiler ve Bugünkü Durumu.....                 | 25 |
| II.1.1 Sosyal Bilgiler.....                                  | 25 |
| II.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Bugünkü Durumu.....      | 28 |
| II.1.2.1 Program Yapısı ve Temel Yaklaşım.....               | 30 |
| II.1.2.2 Derse Yönelik Öğrenci Tutumları.....                | 39 |
| II.1.2.3 Öğretmenlerin Durumu.....                           | 42 |
| II.1.2.4 Öğrenme-Öğretme Süreci ve Öğretim Uygulamaları..... | 44 |
| II.1.2.5 Öğrenme Ortamı.....                                 | 48 |
| II.1.2.6 Ders Kitapları.....                                 | 51 |
| II.2. Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler.....                  | 53 |

|   |     |
|---|-----|
| II.2.1. Edebiyat Nedir? .....   | 53  |
| II.2.2. Çocuk Edebiyatı.....  | 55  |
| II.2.3. Sosyal Bilgiler Eğitimi - Edebiyat Entegrasyonu .....                                   | 58  |
| II.2.4. Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi .....   | 60  |
| II.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler.....  | 64  |
| II.2.6. Edebi Ürün Türleri.....   | 68  |
| II.2.7. Romanlar Ve Tarihsel Roman .....  | 71  |
| II.2.7.1. Hayal Gücüne Dayalı Bir Edebi Tür: Roman .....  | 71  |
| II.2.7.2. İnsanın Hikâyesinin Hikâyesi: Tarihsel Romanlar .....                                 | 73  |
| II.2.7.2.1. Tarihsel Roman ve Gelişim Süreci .....  | 73  |
| II.2.7.2.2. Tarihsel Roman Türleri.....   | 78  |
| II.2.7.2.2.1. Kronolojiye Dayalı Gerçekçi Tarihsel Romanlar: .....                              | 79  |
| II.2.7.2.2.2. Modernist Kurgu İle Kaleme Alınan Tarihsel Romanlar .....                         | 81  |
| II.2.7.2.2.3. Postmodern Kurgu İle Kaleme Alınan Tarihsel Romanlar.....                         | 83  |
| II.2.7.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Roman Kullanımı .....                            | 89  |
| II.2.7.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Roman Kullanımının Yararları ve Sınırlılıkları..... | 92  |
| II.2.7.5. Derste Kullanılacak Romanlar Hangi Niteliklere Sahip Olmalı? .....                    | 95  |
| II.2.7.6. Tarihsel Romanlar Derste Nasıl Kullanılmalı?.....                                     | 97  |
| II.3. Yaratıcı Yazma Ve Tarihsel Romanlar .....   | 99  |
| II.3.1. Yazmak ve Yaratıcılık .....   | 99  |
| II.3.2. Yaratıcı Yazma Nedir? .....   | 103 |
| II.3.3. Tarihsel Romanlar ve Yaratıcı Yazma.....  | 105 |

### III. BÖLÜM

|  |     |
|--|-----|
| YÖNTEM .....   | 108 |
| III.1. Araştırmanın Modeli .....   | 108 |
| III.2. Nicel Bölüm .....   | 110 |
| III.2.1. Araştırma'nın Nicel Boyutunda Kullanılacak Tarihsel Romanların Seçimi ..... | 112 |
| III.2.3. Nicel Boyuttaki Deneysel İşleme Katılan Çalışma Grupları.....               | 112 |
| III.2.4. Nicel Veri Toplama Araçları.....  | 117 |
| III.2.5. Nicel Verilerin Analizi .....   | 118 |
| III.3. Nitel Bölüm.....  | 119 |

|  |     |
|--|-----|
| III.3.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Çalışma Grubu ..... | 119 |
| III.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları .....                       | 120 |
| III.3.3. Nitel Verilerin Analizi.....                            | 120 |

#### IV. BÖLÜM

|   |     |
|---|-----|
| BULGULAR VE YORUM .....   | 122 |
| IV.1. Nicel Bulgu ve Yorumlar.....  | 122 |
| IV.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular .....  | 123 |
| IV.1.1.1. Fikirlerin Orijinalliği Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....  | 123 |
| IV.1.1.2. Düşüncelerin Akıcılığı Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....  | 127 |
| IV.1.1.3. Düşüncelerin Esnekliği Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....   | 131 |
| IV.1.1.4. Kelimelerin Zenginliği Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....  | 134 |
| IV.1.1.5. Cümle Yapısı Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....   | 138 |
| IV.1.1.6. Organizasyon Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....   | 142 |
| IV.1.1.7. Yazı Tarzı Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....   | 146 |
| IV.1.1.8. Dil Bilgisi Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....   | 150 |
| IV.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....  | 154 |
| IV.1.3. Çeşitli Değişkenler Bağlamında Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Çalışmalarına Yönelik Ön test ve Son test verilerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar ..... | 155 |
| IV.1.3.1. Aylık Kitap Okuma Oranı Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular .....   | 155 |
| IV.1.3.2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Ders Notları Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular .....                               | 164 |
| IV.1.3.3. Öğrencilerin Türkçe Ders Notları Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular .....  | 172 |
| IV.1.3.4. Öğrencilerin Sanatsal Çalışmalara İlgisi Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular .....                                | 180 |
| IV.1.3.5. Öğrencilerin, Öğretmenlerinden Aldıkları Konuşma Beceri Puanları Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular .....        | 189 |
| IV.1.3.6. Öğrencilerin, Öğretmenlerinden Aldıkları Okuma Beceri Puanları Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular .....          | 201 |
| IV.1.3.7. Öğrencilerin, Öğretmenlerinden Aldıkları Yazma Beceri Puanları Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular .....          | 212 |

|   |     |
|---|-----|
| IV.1.3.8. Öğrencilerin, Babalarının Öğrenim Durumları Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular ..... | 223 |
| IV.1.3.9. Öğrencilerin, Annelerinin Öğrenim Durumları Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular ..... | 235 |
| IV.1.3.10. Öğrencilerin Cinsiyetleri Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular .....                  | 247 |
| IV.2. Nitel Bulgu ve Yorumlar .....   | 253 |
| IV.2.1. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formunun Birinci Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....                               | 253 |
| IV.2.2. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formunun İkinci Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....                                | 254 |
| IV.2.3. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formunun Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....                                | 256 |
| IV.2.4. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formunun Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....                              | 259 |
| IV.2.5. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formunun Beşinci Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....                               | 261 |
| IV.2.6. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formunun Altıncı Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....                               | 263 |
| IV.2.7. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formunun Yedinci Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....                               | 264 |

## V. BÖLÜM

|   |     |
|---|-----|
| SONUÇ-TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....  | 265 |
| V.1. Sonuç ve Tartışma .....  | 265 |
| V.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Yazma Becerileri Ön Test Ve Son Test Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar: .....   | 265 |
| V.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Genel Puan Ortalamalarına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar .....                          | 269 |
| V.1.3. Aylık Kitap Okuma Oranı Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar .....                   | 269 |
| V.1.4. Sosyal Bilgiler ve Türkçe Ders Notları Değişkenleri Bağlamında Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar ..... | 271 |
| V.1.5. Sanatsal Çalışmalara İlgili Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar .....               | 271 |

|  |     |
|--|-----|
| V.1.6. Öğrencilerin, Öğretmenlerinden Aldıkları Konuşma, Okuma, Yazma Beceri Puanları Değişkenleri Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar ..... | 272 |
| V.1.7. Öğrencilerin Annelerinin ve Babalarının Öğrenim Durumu Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar .....                          | 274 |
| V.1.8. Öğrencilerin Cinsiyetleri Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar .....   | 275 |
| V.1.9. Öğrencilerin Deneysel Sürece Yönelik Görüşlerine Dair Sonuçlar .....  | 275 |
| V.2 Öneriler.....  | 278 |
| KAYNAKÇA .....   | 283 |
| İNTERNET KAYNAKLARI .....  | 297 |
| EKLER .....  | 298 |

## KISALTMALAR

|             |   |
|-------------|---|
| <b>AHA</b>  | : American History Association                |
| <b>Akt.</b> | : Aktaran                                     |
| <b>Çev.</b> | : Çeviren                                     |
| <b>Ed.</b>  | : Editör                                      |
| <b>f</b>    | : Frekans                                     |
| <b>F</b>    | : F değeri (Anova ve Tukey İçin)              |
| <b>KO</b>   | : Kareler Ortalaması                          |
| <b>KT</b>   | : Kareler Toplamı                             |
| <b>MEB</b>  | : Milli Eğitim Bakanlığı                      |
| <b>N</b>    | : Gruplarda Kişi Sayısı                       |
| <b>NCSS</b> | : The National Council for the Social Studies |
| <b>OF</b>   | : Ortalama Fark                               |
| <b>P</b>    | : Farklılık Değeri                            |
| <b>SD</b>   | : Serbestlik Derecesi                         |
| <b>SH</b>   | : Standart Hata                               |
| <b>SHF</b>  | : T-Testi Standart Hata Farkı                 |
| <b>SHO</b>  | : T-Testi Standart Hata Oranı                 |
| <b>SPSS</b> | : Statistical Package for the Social Sciences |
| <b>SS</b>   | : Standart Sapma                              |
| <b>s.s</b>  | : Sayfalar Arası                              |
| <b>s</b>    | : Sayfa                                       |
| <b>vb.</b>  | : Ve benzeri                                  |
| <b>Vd.</b>  | : Ve diğerleri                                |
| $\bar{X}$   | : Ortalama                                    |
| <b>YÖK</b>  | : Yüksek Öğretim Kurulu                       |



## TABLolar DİZİNİ

**Tablo 1:** Araştırmanın Tablosal İfadesi

**Tablo 2:** Deneysel İşleme Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler

**Tablo 3:** Araştırmaya Katılanlara Ait Cinsiyet Durumu Frekans-Yüzde Dağılım Tablosu

**Tablo 4:** Araştırmaya Katılanlara Ait Baba Eğitim Durumuna Yönelik Betimsel Veriler

**Tablo 5:** Araştırmaya Katılanlara Ait Anne Eğitim Durumuna Yönelik Betimsel Veriler

**Tablo 6:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aylık Kitap Okuma Durumları Frekans-Yüzde Dağılım Tablosu

**Tablo 7:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Ders Notlarına İlişkin Frekans-Yüzde Dağılım Tablosu

**Tablo 8:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Ders Notlarına İlişkin Frekans-Yüzde Dağılım Tablosu

**Tablo 9:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sanatsal Çalışmalara İlgili Düzeylerine İlişkin Frekans-Yüzde Dağılım Tablosu

**Tablo 10:** Nitel Çalışma Grubu

**Tablo 11:** Varyansların Homojenliği ve Verilerin Dağılımının Normalliği Testleri

**Tablo 12:** Sınıfların Ön Test Puanlarının Ortalamasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 13:** Sınıfların Ön Test Puanlarına İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Dağılım Sonuçları

**Tablo 14:** Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Fikirlerin Orijinalliği Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 15:** Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Fikirlerin Orijinalliği Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

**Tablo 16:** Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Fikirlerin Orijinalliği Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri

**Tablo 17:**Fikirlerin Orijinalliği Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları

**Tablo 18:** Yaratıcı Yazma Çalışması Ön Test Ve Son Test Puanlarının Düşüncelerin Akıcılığı Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 19:** Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Düşüncelerin Akıcılığı Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

**Tablo 20:** Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Düşüncelerin Akıcılığı Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri

**Tablo 21:**Düşüncelerin Akıcılığı Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları

**Tablo 22:** Yaratıcı Yazma Çalışması Ön Test Ve Son Test Puanlarının Düşüncelerin Esnekliği Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 23:** Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Düşüncelerin Esnekliği Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

**Tablo 24:** Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Düşüncelerin Esnekliği Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri

**Tablo 25:** Düşüncelerin Esnekliği Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları

**Tablo 26:** Yaratıcı Yazma Çalışması Ön Test Ve Son Test Puanlarının Kelimelerin Zenginliği Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 27:** Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Kelimelerin Zenginliği Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

**Tablo 28:**Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Kelimelerin Zenginliği Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri

**Tablo 29:** Kelimelerin Zenginliği Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları

**Tablo 30:** Yaratıcı Yazma Çalışması Ön Test Ve Son Test Puanlarının Cümle Yapısı Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 31:**Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Cümle Yapısı Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

**Tablo 32:** Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Cümle Yapısı Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri

**Tablo 33:** Cümle Yapısı Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları

**Tablo 34:** Yaratıcı Yazma Çalışması Ön Test Ve Son Test Puanlarının Organizasyon Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 35:** Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Organizasyon Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

**Tablo 36:** Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Organizasyon Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri

**Tablo 37:** Organizasyon Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları

**Tablo 38:** Yaratıcı Yazma Çalışması Ön Test Ve Son Test Puanlarının Yazı Tarzı Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 39:**Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Yazı Tarzı Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

**Tablo 40:** Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Yazı Tarzı Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri

**Tablo 41:** Yazı Tarzı Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları

**Tablo 42:** Yaratıcı Yazma Çalışması Ön Test Ve Son Test Puanlarının Dilbilgisine Uygunluk Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 43:**Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Dilbilgisine Uygunluk Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

**Tablo 44:**Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Dilbilgisine Uygunluk Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri

**Tablo 45:** Dilbilgisine Uygunluk Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları

**Tablo 46:** Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Puan Ortalamalarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

**Tablo 47:** Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Puan Ortalamalarına yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

**Tablo 48:** Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Puan Ortalamalarına yönelik Tukey Testi Verileri

**Tablo 49:** Deney ve Kontrol Gruplarının Aylık Kitap Okuma Oranı Değişkeni Bağlamında Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında aldıkları Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 50:** Deney ve Kontrol Gruplarının Aylık Kitap Okuma Oranı Değişkeni Bağlamında Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında aldıkları Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 51:**Deney ve Kontrol Gruplarının Aylık Kitap Okuma Oranı Değişkeni Bağlamında Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında aldıkları Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Tukey Testi Sonuçları

**Tablo 52:**Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Ders Notu Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 53:** Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Ders Notu Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 54:** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Ders Notu Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Tukey Testi Verileri

**Tablo 55:** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Türkçe Ders Notu Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 56:** Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Türkçe Ders Notu Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 57:** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Türkçe Ders Notu Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Tukey Testi Verileri

**Tablo 58:** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Sanatsal Çalışmalara İlgili Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 59:** Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Sanatsal Çalışmalara İlgili Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 60:** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Sanatsal Çalışmalara İlgili Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değeri ile Tukey Testi Verileri

**Tablo 61:** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 62:** Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 63:** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Tukey Testi Verileri

**Tablo 64:** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 65:**Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 66:**Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Tukey Testi Verileri

**Tablo 67:**Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 68:** Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 69:** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Tukey Testi Verileri

**Tablo 70:** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumu Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 71:** Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumu Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 72:**Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumu Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Tukey Testi Verileri

**Tablo 73:** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumu Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 74:**Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumu Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

**Tablo 75:**Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumu Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Tukey Testi Verileri

**Tablo 76:**Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Cinsiyetleri Bağlamında İncelenmesine Yönelik T-Testi Sonuçları ve Ortalama Değerleri

**Tablo 77:** Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Cinsiyetleri Bağlamında İncelenmesine Yönelik T-Testi Sonuçları ve Ortalama Değerleri

## ŞEKİL/GRAFİK DİZİNİ

**Şekil 1:**Öğrencilerin Derse Tutumlarını Olumlu Etkileyen Yerleşim Biçimleri - Aktif Öğrenme Yerleşim Şekilleri

**Şekil 2:** Yaratılış ve Yeniden Yaratma Döngüsü

**Şekil 3:** Aşamalı Olay Öyküsü

**Şekil 4:** Episodik Olay Örgüsü

**Şekil 5:** Araştırmanın Karma Yöntemle Desenlenme Biçimi

**Şekil 6:** Fikirlerin Orijinalliği Boyutunda Yaratıcı Yazma Beceri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı

**Şekil 7:** Düşüncelerin Akılcılığı Boyutunda Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı

**Şekil 8:**Düşüncelerin Esnekliği Boyutunda Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı

**Şekil 9:**Kelimelerin Zenginliği Boyutunda Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı

**Şekil 10:**Cümle Yapısı Boyutunda Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı

**Şekil 11:**Organizasyon Boyutunda Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı

**Şekil 12:**Yazı Tarzı Boyutunda Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı

**Şekil 13:**Dilbilgisine Uygunluk Boyutunda Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı



# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacı ve alt amaçlarına, araştırmanın önemine, varsayım ve sınırlılıklar yanında bazı tanımlara yer verilmiştir.

### I.1. Problem Durumu

Son yıllarda yapılandırmacı öğretim yaklaşımının bir gereği olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinde farklı tekniklerin ve okul dışı çeşitli etkinliklerin kullanılması eğitim ortamına ayrı bir renk katmıştır. Bununla birlikte bu teknik ve etkinlikler çocuklarda bir takım becerilerin gelişimine de katkıda bulunmaktadır.

Safran ve Ata (1998) okul dışı etkinlikler ve farklı öğretim tekniklerinin öğrencilerde problem çözme, bilimsel düşünme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Farklı öğretim tekniklerinin çeşitli materyaller ile desteklenmesi durumunda ise öğrenciler farklı deneyimler yaşama, öğrenirken eğlenme, yaratıcılığını geliştirme imkânını yakalar. Özellikle sosyal bilgiler öğretiminde, ders kitaplarına bağlı kalınmadan işlenen derslerin öğrencinin ilgisini ve dikkatini çektiği gerçeği göz önünde bulundurulduğu zaman, öğrencilerin sadece salt bilgi değil, birazda kurgu barındıran, hayal gücüne dayalı metinleri arzuladığı çıkarımında bulunabiliriz.

Hayal gücüne dayalı olarak ortaya çıkan edebi ürünler ve bilhassa edebi ürünlerin içerisinde de roman türü geniş kurgusu, diğer türlere göre kalabalık sayıda karakterleri ve geniş bir alanı içine alan mekân anlayışı ile öğrenciye diğer türlerden çok daha fazla hayal gücünü kullanma imkânı tanır. Hemingway (2015:14) bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bilirsin kurgu, daha doğrusu düzyazı, yazarlığın en zor kısmıdır. Sırtını yaslayabileceğin güvenilir bir dayanağın yoktur. Elindekiler yalnızca boş sayfan, kalemin ve gerçekliğin kendisinden daha sahici bir şeyler yaratma zorunluluğundur.

Somut olmayanı alıp somutlaştırman ve onu okuyucunun yaşamının bir parçası olabilecek kadar normal göstermen gerekir.”

Hayal gücünün sınırlarını sonuna kadar zorlayan kurgu, öğrencileri gerçekte yaşamadıkları deneyimleri yaşamaya, gündelik yaşamda karşılaşma imkânı olan problemlerle önceden yüzleşmeye, başkalarından farklı düşünmeye, farklı nesnelere ve olaylar arasında daha önce kurulmamış bağlantılar kurmaya sevk eder, yaratıcılığı destekler ve öğrencide konuya olan merakı artırır. Elbette üretilen her bir metnin düzeyi farklı olmak koşulu ile belli bir miktarda yaratıcılık/yaratıcı düşünme ürünü olduğu konusunda şüphe yoktur. Ancak bununla birlikte roman ve hikâye gibi bazı metinlerin daha fazla yaratıcılık gerektirdiği de bir gerçektir (Temizkan, 2014:4).

Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılabilecek roman türleri başında tarihsel romanlar gelmektedir. Levstik'e (1995:114) göre bu eserler ders kitaplarından ayrılan yönüyle öğrencilere hayal etme imkânı verir, geçmişin dünyasını zihninde kurmasını sağlar (Akt. Ata,2000:159). Tarihsel roman yazarı için tarih bilgisi sadece bir malzemedir. Yazar bir roman yazdığının ve gerçeğe dayalı bir kurgu yarattığının farkındadır. Ayrıca tarihin boş bıraktığı ya da görmezden geldiği kısımları yaratıcı kabiliyeti ile doldurmaktadır (Argunşah, 2016:17). Bu yönüyle tarihsel romanlar, tarihsel olayları yeni bir kurguyla öğrencilere aktarır, bu aktarım ise öğrencilerin zihninde farklı boyutlara bürünür.

Kendisi yaratıcı düşünmenin bir ürünü olan tarihsel roman, birçok disiplinle öğrencilerde geliştirilmesi planlanan yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerisini geliştirme konusunda deyim yerinde ise bulunmaz bir mücevher değerindedir. Bir öğrencinin yaratıcılık yeteneğini kullanarak yazabilmesi için yaratıcı düşünebilmesi şarttır. Böylelikle öğrenci önce yazacağı metni kafasında tasarlar daha sonra yazar. Temizkan'a (2014:6-10) göre yazmak geniş bir arka plan çalışmasının, zihinsel bir sürecin yani düşünmenin ürünüdür. Yazmak en son gelişen ve aynı zamanda en zor gelişen bir dil becerisidir. Çünkü yazmak birikim, donanım ve deneyim ister. Yaratıcı yazma ise tüm bu birikimlerin, donanımların ve deneyimlerin benzersiz bir biçimde kullanımını, üretimde özgünlüğü, anlatımda ise bireysel üslubu gerekli kılar

(Maltepe, 2006:7). Yaratıcı yazılarda çocuklar bireysel düşüncelerini, duygu ve ideallerini, fantezilerini kendi benzersiz dilleri ile ifade ederler.

Tüm bunlardan bahisle tarihsel romanlar, öğrencinin yaratıcılık/yaratıcı düşünce ve yaratıcı yazma konusunda ihtiyaç duyacağı birikimi, donanımı, tecrübeyi ve üslubu kazanmasını sağlar.

Şimşek (2006:74) Smith ve diğerleri (1992) tarafından ABD’de tarihsel roman kullanımının tarih derslerinde akademik başarıya katkı sağlamasına ilişkin yapılmış bir araştırma sonucunda bazı tarihsel kavramların ve dil becerilerinin gelişimini destekleyebileceği bulgusuna ulaştıkları bilgisini aktarmaktadır. Ancak tarihsel romanların eğitim materyali olarak kullanılıp eğitim amaçlı okutulması konusunda İngilizce literatürde zengin bir bibliyografya ile karşılaştığını belirtmiş, Türkiye’de ise bu konu ile ilgili çok az sayıda çalışma yapıldığından yakınmıştır. Ata (2000) ise tarih-edebiyat korelasyonunun ünite sonlarındaki okuma parçaları ile sınırlı kaldığı gerçeğine dikkat çekmiştir. Temizkan (2003) ise Antakya ili merkezinde yaptığı araştırmada 400 öğrenci ile kompozisyon çalışması yapmış ve yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Oysa günümüz eğitim-öğretim programı kapsamında MEB (2005) sosyal bilimler disiplinleri kapsamında ele alınacak konuların multidisipliner yapısı sebebi ile çok yönlü olarak ele alınıp incelenmesini ve sosyal bilgilerin edebiyat ve coğrafya ile kaynaştırılmasını, bazı tarihsel konuların işlenişinde edebi ürünlerin kullanılmasını tavsiye etmiştir (Öztürk vd.2014: 34-38). Ayrıca diğer disiplinlerle birlikte Sosyal Bilgiler öğretiminde de geliştirilmesi amaçlanan becerilerden biri yaratıcı düşünme becerisidir. Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel roman kullanımı hem sosyal bilgiler-edebiyat entegrasyonunu sağlayacak hem de öğrencilerin yaratıcı becerilerinin gelişmesine katkıda bulunarak bizlere bir taşla iki kuş vurma imkânı tanıyacaktır. Ancak şu ana kadar sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine ne düzeyde katkıda bulunduğu konusunda yapılmış bir araştırma tespit edilememiştir. Oysaki Türk ulusunu çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmak istiyorsak yaratıcı beceriye sahip bir nesil yetiştirmek zorunda olduğumuzu unutmamamız gerekir.

## I.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımının yaratıcı yazma becerilerine etki edip etmediği incelenecek, tarihsel romanların yaratıcı yazma becerilerine etkilerine bakılırken kurgularına göre 3 tür (klasik, modern ve postmodern) roman öğrencilere sunulacak ve her türün öğrencilerin yazma becerilerine etkisi detaylı bir biçimde irdelenecektir.

Ayrıca araştırmanın ikincil amacı, deneysel sürece ilişkin öğrencilerle görüşme formu üzerinden görüşmeler yaparak, araştırmanın nicel safhasında elde edilen verilere dayalı varılan sonuçları nitel aşama ile detaylandırmak, öğrencilerin deneysel sürece yönelik görüşlerini almaktır.

Bu ana amaçlar doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır.

Alt Amaçlar:

1. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma becerileri ön test ve son test puanları arasında;
  - a) Fikirlerin orijinalliği,
  - b) Düşüncelerin akıcılığı,
  - c) Düşüncelerin esnekliği,
  - d) Kelime zenginliği,
  - e) Cümle yapısı,
  - f) Organizasyon,
  - g) Yazı tarzı,
  - h) Dil bilgisi kurallarına uygunluğuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları genel ortalaması arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Son test puanları ele alındığında, aylık kitap okuma oranı, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders notları, sanatsal çalışmalara ilgi, anne-baba öğrenim durumu, Türkçe öğretmeninin öğrencilerin okuma, yazma, konuşma becerilerine verdiği puan ve cinsiyet değişkenlerine göre öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin deneysel sürece ilişkin görüşleri nelerdir?

### **I.3. Araştırmanın Önemi**

Sosyal bir varlık olan insanın, çevresi ile etkili bir iletişim kurabilmesi için kendisini tanıması, kendisini tanıması içinse tarihini bilmesi gerekir. Tarih insanlığın var oluşu ile günümüz arasında geçen zamanda gerçekleşen olaylar, kurulan devletler, insanların yaşayış biçimi, diğer topluluklarla olan münasebetleri ve acısıyla tatlısıyla tüm tecrübelerini içeren bir ders olması nedeniyle Sosyal Bilgiler öğretim programında her zaman oldukça ehemmiyetli bir yere sahiptir. Tarih konularının öğretimi ile öğrenciye içinde bulunduğu ve bir ferdi olduğu toplumun geçmişi, maddi ve manevi değerleri, kültürel unsurları aktararak onun ulusal bir kimlik sahibi olması sağlanır. Sırf bu nedenle köklü bir geçmişe sahip olmayan milletler bile kendilerine bir tarih yaratma çabası içerisinde. Tarihini bilen milletler, gelecekte yapması gereken işleri yapma ve geleceğini değerlendirme imkânına sahip olacaktır.

Eğitim sistemimizde soyut tarih konuları öğrencinin karşısına ilk defa 4. ve 5. sınıfta yani 10-11 yaşlarında çıkmaktadır. Çocukların zihin yapıları ile yaş özelliklerinin eş zamanlı gelişim çizgisi göz önüne alındığında, çocuğun edindiği bilgiyi özümlemesi için onun zihinsel gelişimine göre sunulması gereklidir. Bazı eğitimciler 11-13 yaş arası grubun kahramanlara öykünme yaşı olduğunu belirterek tarihi konuların bu yaşlar için büyük adamların biyografilerine indirilerek verilebileceğini savunmuştur (Ata, 2003:239-244). Selçuk (2003:95)'a göre soyut işlemler dönemine erişen (12 yaş ve üzeri) çocuklar mantıksal düşünme açısından yetişkin düzeyine ulaşırlar. Soyut işlemler dönemindeki bir kişi tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle düşünce yürütebilir. Problemleri çözmek için somutlaştırmaya gerek yoktur. Analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soyutlamalar yapabilir. Nesne ve olaylar göz önünde olmadığı halde soyutlamalar yapabilir. Yani kısacası görünen olay ve olguların ötesindeki neden ve sonuç ilişkilerini kavrayabilir. Selçuk (2003) Günümüzde bazı araştırmacıların tarihi sorgulayarak yeniden kurma gibi öğretim olanaklarını günümüzde neredeyse kullanmadığını belirtmiş, bu durumun öğrencilerin derse olan tutumlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin tarih konularına olan tutumlarını olumsuz etkilemektedir.

Bu sebeple Safran ve Ata (1998) geleneksel öğretim yöntemleri dışında farklı teknikler ve okul dışı etkinlikler tarih konularının öğretiminde kullanılması gerektiğini söylemiştir. Bu yöntem ve etkinlikler çocukların problem çözme ve karar verme, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü gelecek yaşamlarında tüm çocuklar birer tarihçi olmayacak ancak çocukların tarih becerileri onların yetişkin birer birey olduklarında karşılaştıkları sorunların çözümünde onlara yardımcı olacaktır. (Akt. Altunay Şam, İskender Kılıç, 2011:125)

Şu unutulmamalıdır ki ders kitapları salt bilginin aktarımını sağlamak amacı ile kurgudan yoksun olarak kaleme alınırsa can sıkıcı olur ve öğrenci öğrenme sürecinde bir süre sonra derse olan ilgisini kaybeder, yaratıcılığı körelir. Bu durumun telafisi için ders kitaplarına ek olarak bir takım materyal kullanımı hayati önem taşımaktadır. Bu materyallerden tarih öğretimi için azami düzeyde öneme sahip olanı edebi ürünlerdir. Edebi ürünler içerisinde ise tarihi romanların ayrı bir yeri vardır. Sahip olduğu nitelikler sayesinde öğrenciyi geçmişe götürüp hiç yaşamadığı bambaşka bir deneyimi öğrenciye yaşatabilir.

Temizkan (2014)'e göre kurgu dünyası için kullanılan yazı “imgesel bir tat kıvamı alarak şiire, okuyucusuna yığınla arkadaş kazandıracak dünyalara giden yolları açarak roman ve hikâyeye, taklit ve gerçeği kol kola götürerek tiyatroya dönüşür ve yaratıcılığı, başkalarından farklı düşünmeyi, farklı bağlantılar kurmayı gösterir, hayatı yeniden tanımlamayı öğretir”.

Bu araştırmada disiplinlerarası yaklaşımın bir gereği olarak Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımının yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Diğer disiplinlerle birlikte sosyal bilgiler öğretiminde geliştirilmesi amaçlanan becerilerden biri de yaratıcı düşünme becerisidir. Bu becerinin sosyal bilgiler öğretim programına girişinin de de son yıllarda yaşanan değişime bağlı olduğu bilinmektedir.

Tay ve Öcal (2008)'e göre öğretim programları, öğrencilerde yaratıcılık bilincinin oluşmasına katkıda bulunmalıdır. Rubin (2000) düşüncenin bir boşlukta oluşmayacağını, oluşabilmesi için çocukların ilk elden bilgi toplayabilecekleri çeşitli

ve zengin edebi kaynaklara ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. İyi bir yazım, çocuklara yalnızca insanların dūřüncelerine değil aynı zamanda onları yazmak için ihtiyaç duyulan unsurlara karşı da duyarlılık sağlar (Akt. Öztürk, 2007:25).

Ayrıca öğrenci için öğrenme öğretme ortamları oluşturulurken, başarılı bir öğretimin ortamının anahtarının yaratıcılık ve yaratıcı dūřünme yeteneğinin uyarılması olduğu unutulmamalıdır.

Etkili bir öėretim materyali olan tarihsel roman içerisindeki gizem, öėrenci dikkatini hep aktif tutar. Yeri geldikçe öėrenci kendini romandaki karakterlerin yerine koyar ve tarihsel empati yapar. Tüm bunlardan önemlisi bu sūrete hayal gücü sürekli anlatılanları olayları öėrencinin zihninde resmeder. Kendisi yaratıcı dūřünmenin bir ürünü olan tarihi romanlar hayal gücünü bu denli çalıřtırarak yaratıcı dūřünme becerilerini ve dolayısı ile yaratıcı yazma becerilerini geliřtirir. Bilgiye eriřimin son derecede kolay olduėu dūnyada, aėdař eėitimin bilgiyi farklı formlara dōnūřtūrebilen, yaratıcı dūřūnebilen, sorunlara pratik özūmler üretebilen bireyler yetiřtirmeyi amaçladıėı dūřūnölürse yaratıcı dūřünme ve yaratıcı yazmanın önemi daha iyi kavranabilir.

Tarihi romanların yaratıcı yazma becerilerine olan etkisinin çalışıldığı bir araştırma araştırmacı tarafından tespit edilememiştir. Yapılacak bu çalışma ile teorik olarak tarihsel romanların, çağın eğitim sisteminin gerektirdiği yaratıcı öğrencilerin sahip olması gereken yaratıcı yazma becerilerine etkisi üzerine bilgi verilecek, yapılacak olan deneysel uygulama ile ise kurgularına göre roman türlerinin yaratıcı yazma becerilerine ne derecede etki ettiği ortaya konularak daha sonra bu alanda çalışma yapacak akademisyen ve araştırmacılara yol gösteren önemli bir kaynak olma özelliği kazanacaktır. Ayrıca, öğretmenlere, farklı kurgu biçimlerine sahip tarihsel romanların derslerde öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede nasıl kullanılabilereği konusunda çeşitli fikirler sunacaktır.

#### **I.4. Varsayımlar**

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareketle yola çıkılmıştır:

1. Yaratıcı yazma çalışması ve görüşme formu araştırmanın amacı ve konusuna uygundur.
2. Araştırma kapsamında yapılan alan yazı taraması ve araştırma için seçilen çalışma grubu/örneklem büyüklüğü yeterlidir.
3. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler deneysel işlem boyunca yaptıkları yazma çalışmasında ve verdikleri yanıtlarda dış etkenlerden eşit oranda etkilenmişlerdir.
4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler veri toplama araçlarındaki sorulara samimi ve içten cevaplar vermişlerdir.
5. Deney ve kontrol grubu öğrencileri yazma çalışması için aynı düzeyde güdülenmişlerdir.
6. Yaratıcı yazma çalışma kâğıdı üzerinde bulunan ve öğrenciler tarafından doldurulan veriler gerçeği yansıtmaktadır.
7. Araştırmanın nitel boyutu için belirlenen örneklem nicel boyuttan elde edilen verileri açıklamak için yeterlidir.
8. Araştırma süresi için ayrılan 12 hafta (12 ders saati) araştırmayı amacına ulaştırarak yeterliliktedir.

### **1.5 Sınırlılıklar**

1. Araştırmanın deneysel safhası Sivas Selçuk Ortaokulu 7/C – 7/D – 7/E – 7-F sınıflarında öğrenim gören 80 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın nitel aşaması yazma çalışmasında en yüksek dört ve en düşük dört puanı alan toplam 8 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırmanın deneysel safhasında okunacak romanların içeriği 7. sınıf Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi, Karaların ve Denizlerin Hakimi Osmanlı konu başlığı ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın deneysel safhasında kullanılan romanlar kurgularına göre klasik, modern ve postmodern roman olmak üzere üç tür roman ile sınırlandırılmıştır.



5. Araştırmanın veri toplama araçları yaratıcı yazma çalışması, Öztürk (2007) tarafından geliştirilen yaratıcı yazma rubriği ve süreç değerlendirme formu ile sınırlıdır.

## **1.6. İlgili Araştırmalar**

Colantone, Cunningham Wetmore, Dreznes (1998) “İmproving Creative Writing” isimli çalışmada, araştırmayı yaratıcı yazma için iyileştirme ihtiyacından kaynaklanan sebeplerle kaleme aldıklarını belirtmişlerdir. Yaratıcı yazma programı bu araştırma için 3 ayrı okulda, iki farklı bölgede, 8 haftalık bir periyotla uygulanmıştır. İlk bölgede orta sınıfa mensup beyaz öğrenciler, diğer bölgede ise alt orta sınıftan siyahi öğrenciler bulunmaktadır. Araştırmanın hedef kitlesi birinci sınıftan iki şube ve dördüncü sınıftan bir şubedir. Öğrencilerle araştırma öncesinde bir anket çalışması yapılmış bu çalışma ile öğrenci ilgilerinin eksik, tutumlarının ise zayıf olduğu gözlenmiş, bir sonraki aşamada öğretmen raporlarını inceleyen araştırmacılar öğretmenlerin yaratıcı yazma çalışmaları için yeterli miktarda zaman ayırmadıklarını tespit etmişlerdir. Araştırma sürecinde öğrencilere ön test ve son testler verilmiş, bu testler sonucunda öğrencilere yaratıcı yazma stratejilerinin öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. 8 hafta boyunca öğrenci davranışları bir kontrol listesi ile gözlemlenmiştir. Araştırma süreci boyunca birkaç yaratıcı yazma stratejisi uygulanmıştır. Günlük sözel dil, beyin fırtınası, katılım sağlanan yazma deneyimleri ile portfolyolardan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler araştırma sonunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde bir artış olduğunu, daha akıcı bir biçimde yazmaya başladıklarını göstermiştir.

Ata (2000) tarihi romanların kullanılması, tanımı, gelişimi, türleri üzerine yaptığı “Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak; Tarihi Romanlar” isimli teorik çalışmasında eğitim amaçlı kullanılacak tarihi romanların tarihçelerine değinerek romanların geçmişten günümüze eğitsel amaçlı hangi ülkelerde kullanıldığı, kullanılırken nelere dikkat edilmesi gerektiğinden bahsetmiş, tüm bunları yaparken tarihsel romanları çocuğun gelişim çağlarına göre de incelemiştir. Ayrıca öğretmenlerin ne tür yönlendirmelerde bulunacağı, sınıf ortamında tarihi romanların nasıl kullanılacağına dair öneriler içeren çalışma tarihi romanların eğitimde

kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri hakkında da detaylı bilgiler içermektedir. Sonuç olarak çocukların seviyesine göre tarihi roman bulmanın zorluğuna dikkat çeken araştırmacı Türk Tarihinin önemli olaylarının çocuk düzeyine uygun olarak romana aktarılması gerektiğini belirtmiş, tarihi romanların ders kitaplarından kaynaklanan sınırlılıkları ortadan kaldırdığı ve tarih konularının öğretiminde yardımcı araç olarak kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (2002)'ün “Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanılması” isimli çalışmasında tarihi romana ve düz anlatıma dayalı bir öğretimle tarih konularının işlenmesinin öğrencinin başarısına etkisi incelenmiştir. Uygulama Ankara İli Bağlum İlköğretim Okulu 6-a/b/c/d şubelerinde yapılan deneysel desenli bir araştırmadır. 6. sınıf öğrencisi 4 şubeden toplam 120 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada tarihi romana dayalı tarih öğretiminin ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında öğrencilerin bilgi, kavrama düzeyi ve toplam öğrenci erişimlerinde daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Watts (2006) tarafından yapılan “Benefit of Storytelling Methodologies in 4th and 5th Grade Historical Instruction” isimli çalışmada Güney India’da aynı okulda okuyan 4-5. sınıf düzeyinde toplam 228 öğrencinin araştırmaya katıldığı, araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grubun bulunduğu, kontrol grubunda öğrenciler müfredatın gerektirdiği geleneksel dersi alırken, deney grubunun dersi sözlü anlatım ile işlenmiş, öğrenciler bildikleri hikâyeler ile derslere katılmışlardır. Araştırma sonucunda araştırma verilerinin tarihsel ilginin deney grubundaki öğrencilerde daha yüksek olduğu ve bu yöntem ile öğrenme ve öğretme sürecinin daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2007)'ün yaptığı “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” konu başlıklı araştırmada ise yapılan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerde metin yazma becerisini geliştirip geliştirmediği ve yazmaya karşı düşüncelerine etki edip etmediğine bakılmıştır. Deneysel desenli yapılan bu araştırmada 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesi Hasan Şükran Saruhan İ.O beşinci sınıfta okuyan 40 öğrenci araştırma sürecine dâhil olmuştur. Bu öğrencilerden 20 tanesi deney 20 tanesi ise

kontrol grubunu oluşturmaktadır. Beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 4 şubede serbest yazma çalışması yaptırılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen rubrik ile bu çalışmalar değerlendirilmiştir.

Değerlendirmeyi araştırmacı hariç üç alan uzmanı daha yapmış ve bu araştırmacıların verdiği puanlar ön test puanı olarak verilmiştir. Ön test puanı denkliliğine tek yönlü varyans analizi ile bakılmış, puanları birbirine en yakın 2 sınıf deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubu ile 14 hafta boyunca yaratıcı yazma çalışması yapılmış, bu çalışmalar sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin yazmaya karşı olan görüşlerinin de kontrol grubuna göre daha anlamlı olduğu görülmüştür.

Beydemir'in (2010) "İlköğretim 5. sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma Ve Yazma Erişisine Etkisi" isimli araştırmasında 2009-2010 öğretim-öğretim yılı içerisinde Denizli il merkezinde bulunan orta sosyo ekonomik düzeyde olan bir ilköğretim okulunun 5. Sınıflarında bulunan 53 öğrenci ile yürütülen çalışma yaklaşık 11 hafta boyunca sürmüş ve haftalık 2 ders saati bu çalışma için ayrılmıştır. Deney grubunda yaratıcı yazma yaklaşımı 17 kız 10 erkek toplam 27 kişi ile kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programı 9 kız 17 erkek toplam 26 kişi ile uygulanmıştır.

Verilerin elde edilmesi safhasında Susar Kırmızı ve Beydemir tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Ürünleri Değerlendirme Ölçeği, Uysal (2009) tarafından geliştirilen Yazma Becerisi Ölçeği kullanıldığı, verilerin çözümlenmesinde "S.P.S.S. 16 for Windows" paket programı kullanılmıştır. Araştırmada grup ortalamaları arasında var olan farkın anlamlı olup olmadığına "T-Testi" ile bakılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı çalışmalar öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında olumlu etki yapmış, öğrencilerin yazma erişilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre artış gözlenmiş, yaratıcı yazma yaklaşımına uygun yöntem ve etkinliklerin uygulandığı grubun yaratıcı yazma ürünlerinde, Türkçe ders programında bulunan yöntem ve

tekniklerin uygulandığı kontrol grubunun yaratıcı yazma ürünlerine göre yaratıcı öğelere daha çok rastlandığı tespit edilmiştir.

Kırbaş (2010) tarafından yapılan “Yeni Türkçe Ders Programına göre İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazım Noktalama ve Planlama Açısından Değerlendirilmesi” isimli araştırmada Erzurum ilinin değişik ilçelerinden seçilen Şair Nef’i İlköğretim Okulu, Polis Amca İlköğretim Okulu, Evliya Çelebi İlköğretim Okulu, Gazi Ahmet Muhtar Paşa Yatılı Bölge İlköğretim Okulu, Kazım Yurdalan İlköğretim Okulundaki 7. sınıf öğrencileri araştırma evrenini oluşturmuş, yaratıcı yazma tekniği ile oluşturulan yazma çalışmaları öğrenim görülen okul, cinsiyet, babanın eğitim durumu, annenin eğitim durumu, kitap okuma alışkanlığı, kitap okuma türü gibi değişkenler esas alınarak incelenmiştir. Araştırmada toplanan verilerin analizinde dört farklı istatistiksel analiz uygulanmıştır. Bu analizler “Ki-Kare test”, “T testi”, “Tek Yönlü Varyans Analizi”, LSD Post Hoc Testi” olup analiz SPSS for Windows 12.00 istatistiksel paket program ile yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarının öğrenim gördükleri okul, cinsiyet, babanın eğitim durumu, annenin eğitim durumu, kitap okuma alışkanlığı, kitap okuma türü gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Tonyalı’nın (2010) “Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi” çalışmasında yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin metin yazma becerilerini geliştirip geliştirmediği ve yaratıcılık seviyelerinin artıp artmadığı incelenmiştir. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmış olup yaratıcı yazma değerlendirme ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde ilişkili/ilişkisiz ölçümler t-testi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yapılmış olup Düzce/Merkez Yeşiltepe ve Bilgi İ. Ö 6. sınıf öğrencisi toplam 40 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri seçilirken 5 sınıfa serbest yazma etkinliği yaptırılmış deney ve kontrol grubu arasında araştırma öncesi yazılı anlatım becerileri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubu ile 12 hafta boyunca

haftada 2-3 ders saati boyunca yaratıcı yazma çalışması yapılmış ve ilişkisiz ölçümler t-testi sonucuna göre iki grupta da yaratıcı yazma becerilerinde artış tespit edilmiştir. İki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamış yalnız deney grubundaki artışın kontrol grubuna oranla daha fazla olduğu gözlenmiştir. Deney grubunun Torrance Testi'nden elde edilen veriler ışığında verilerin ilişkili ölçümler t-testi sonuçlarının, ön test ve son test değerleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Akdal (2011) tarafından yapılan “Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” konu başlıklı araştırmada, Kırşehir ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan öğrencilerle metinlerarası okuma yaklaşımı uygulanarak yaratıcı yazma becerilerinin gelişiminde metinlerarası okuma yaklaşımının etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Örneklem basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmış ve deney-kontrol gruplarının kendi içlerinde ve birbirleri ile olan ilişkilerinin tespitinin veri analizinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öztürk (2007)'ün literatürdeki yaratıcı yazma ölçeklerini gözden geçirerek oluşturduğu yaratıcı yazma rubriği kullanılmış, ders kitaplarında değerlerimiz temasında bulunan “Birliğin Temeli, Atatürk Çocuk Olmuş, Eski Bayram Kokuları” isimli metinler deney grubundaki öğrencilerle metinler arası okuma yaklaşımı kullanılarak işlenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma becerilerinin ölçüldüğü 8 alt boyut olan fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, Kelime Zenginliği, Cümle Yapısı, Organizasyon, Yazı tarzı ve dil bilgisi boyutlarına göre öğrencilerin yaratıcı yazma eserleri değerlendirmeye tabi tutulmuş ve deney grubu öğrencilerinin “Yaratıcı Yazma Becerilerinin” kontrol grubu öğrencilerine göre 8 alt boyutta da daha fazla gelişme gösterdiği saptanmıştır.

Çifçi (2011) 7. sınıf öğrencisi toplam 60 kişilik bir grupla Ankara ili Ayaş İlçesinde Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde bir materyal olarak tarihi roman kullanımının öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkisini araştırmış, bu araştırmada altmış öğrencinin otuzu deney, otuzu ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma

öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiş, araştırmada veri toplama amacı ile her iki gruba da başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler spss programı yardımı ile çözümlenmiş, verilere yönelik çift yönlü varyans analizi, tekrarlı ölçümlerde anova yapılmış, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri kullanılmıştır. Sonuç olarak tarihsel romanları kullanan deney grubunun sadece müfredata göre ders işleyen kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Demir'in (2011) yaptığı " İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Öz Yeterlilik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi" isimli araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlilik algıları, öğrenme amaç yönelimleri arasındaki ilişkiyi, yazma öz yeterlilik algılarının öğrenme ve performans amaç yönelimleriyle ilişkisini ortaya koymak, bununla birlikte yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlilik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek için ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. (518 Öğrenci) Çalışmada veri toplama aracı olarak "Yazma Özyeterlilik Ölçeği" ve Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği" isimli ölçekler kullanılmış, araştırmada 3 ay ara ile aynı öğrencilere iki ayrı yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Bu çalışmalar "Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı" ile puanlanmış, ölçeklerden ve yazılı anlatım çalışmalarından elde edilen veriler SPSS 16,0 paket programı ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada yaratıcı yazma ile ilgili; öğrencilerin yazı yazarken konunun serbest bırakıldığı zaman daha yaratıcı çalışmalar ortaya çıkardığı, konu sınırlanınca yaratıcılığın boyutunun düştüğü, genel değerlendirmede orta düzeyde yaratıcı yazma becerilerine sahip oldukları, ayrıca öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba meslek durumu, evde internet bağlantısının olma durumu, okul öncesi eğitim alma, günlük tutup tutmama, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı, Türkçe karne notları gibi değişkenler arasında anlamlı

farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yazma özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri de yüksektir. Yaratıcı yazma becerileri ile performans amaç yönelimleri ve öğrenme amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Bu durumla performans ya da öğrenme amaç yönelimleri yaratıcı yazma becerilerinde doğrudan etkili değildir. Öğrencilerin özyeterlikleri ile cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba meslek durumu, evde internet bağlantısının olma durumu, okul öncesi eğitim alma, günlük tutup tutmama, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı, Türkçe karne notları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin performans ya da öğrenme amaçlı yöneline sahip olmaları onların yazma özyeterliklerini aynı düzeyde artırmaktadır.

Achugar ve Carperter (2012) tarafından yapılan “Developing Disciplinary Literacy in a Multilingual History Classroom” isimli araştırmada ortaokul öğrencisi katılımcı gruptan deneysel işlemler akabinde nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Yani araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grupta yer alan öğrencilerin yaşları 13-16 arasında değişmektedir. Araştırma sürecinde tarihsel kompozisyonlar yazılmış, bir dizi okuma etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda dilsel kaynakların gelişimine paralel olarak öğrencilerin tarihsel dili öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda tarihsel içeriğe sahip edebi ürünlerin öğrencilerin tarihsel dili öğrenmeleri üzerinde olumlu etki yaratacağı belirtilmiştir.

Başkök (2012) tarafından yapılan “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Çalışmalarının, Öğrencilerin Yaratıcılıklarına ve Türkçe Dersine Olan Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi” konu başlıklı araştırmada, Antalya ili Kepez İlçesine bağlı Varsak İlköğretim Okulu ve Sakarya İlköğretim Okulu yedinci sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yaratıcılık seviyelerine ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisi incelenmiş, araştırmanın örneklemini bahse konu okullarda okuyan 281 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmış, verileri elde

etmek için “Paul Christensen ve John Guilford Düşünsel Akıcılık Testi”, “Paul Christensen ve John Guilford ve diğerleri tarafından geliştirilen Alternatif Kullanım Testi”, “Paul Christensen, Robert Merrifield ve John Guilford tarafından geliştirilen Sonuçlar Testi” ile Elif Kupar Kuvanç tarafından geliştirilen Türkçe Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe ders başarılarını ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını geliştirmek amacı ile haftada iki ders saati ve toplamda 12 hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Kontrol grubunda ise müfredata uygun program işlenmiş ve edilen veriler SPSS 13.0 paket programında ilişkili/ilişkisiz ölçümler t-testi istatistik tekniklerden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları son test puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaratıcılığın farklı boyutları üzerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin etkileri incelenmiş ve anlamlı etkiler tespit edilmiştir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin sözel becerileri artırdığı, etkinliklerin eğlenceli olması dolayısı ile derse olan ilgiyi artırdığı gözlemlenmiş, deney ve kontrol grubu arasında düşünsel akıcılık konusunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonucun ise yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine olan olumlu tutumlarını artırmada geleneksel öğretime oranla daha etkili olduğudur. Ayrıca etkinlik başlangıcında kız öğrenciler lehine olan yaratıcılık, etkinlik sonucunda gruplar arasında dengelenme ile değişmiştir.

Erdoğan (2012) yaptığı “Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerilerine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi” konulu araştırmada, yaratıcı yazma, iş birlikçi yazma ve Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan çalışmaların, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini ve bu sürece ilişkin öğrenci, öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaç edinmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilinde üç ilköğretim okulunun beşinci sınıfında okuyan 81 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması sürecinde karışık yöntem tercih edilmiş ve nitel yöntem ile nicel yöntem birlikte kullanılmıştır. Araştırmada deney 1 grubunda işbirlikçi yazma deney 2 grubunda ise yaratıcı yazma uygulamaları



gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe öğretim programı doğrultusunda yazma çalışmaları yapılmıştır. 16 hafta boyunca 2 ders saati yapılan uygulamada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulamaların başında ve sonunda yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumları ölçme araçları kullanılarak ölçülmüş, ayrıca deney gruplarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri bakımından deney grubu lehine anlamlı lehine anlamlı bir fark olduğu, deney 1 ve deney 2 grubu öğrencileri arasında ise yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri bakımından deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrenci ve öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalar hakkında olumlu görüş bildirdiği sonucuna varılmıştır.

Avcı (2013) yaptığı “Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi” konu başlıklı araştırma ile yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. Sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygıları üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Gerçek deneysel modele göre düzenlenen araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılının bahar yarısında Adana ilinde bulunan Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu 8. sınıfın 2 şubesinde toplam 61 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön test ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney gruplarına ilk ve son test olarak İşeri ve Ünal (2010) tarafından uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği, Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından uyarlanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmada faydalanan yaratıcı yazma etkinlikleri literatür taranarak ve uzman görüşleri olarak belirlenmiş, etkinlik 8 hafta boyunca 2 ders saati olarak deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubu ise müfredata göre ders işleyişini sürdürmüştür. Araştırma sonucuna göre yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yazma eğilimlerinde anlamlı fark oluşturduğu, fakat yazma kaygılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Keçe (2013) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi” isimli bir araştırma yaparak farklı roman okuma tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerini ne düzeyde etkilediğini araştırmıştır. Bu çalışmada buna ek olarak araştırma sürecine katılan öğrencilerin görüşleri ve öğrencilerin okuryazarlık düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri alınmış, böylece hem nitel hem nicel bir yöntem kullanılarak araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama yöntemine göre hareket edilen Nicel bölümde çalışma grubunu 9 farklı ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf düzeyindeki 717 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın ön test-son test kontrol gruplu desen modeline göre hareket edilen nicel bölümde 4x2’lik yarı deneysel desen kullanılmış, 7. sınıf “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi konuları kapsamındaki romanlar, deney-1 grubunda bireysel okuma tekniği ile deney-2 grubunda bilgisayar destekli okuma tekniği ile deney-3 grubunda ise grupla okuma tekniği ile okutulmuş, kontrol grubunda ise öğretim programı normal işleyişine devam etmiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği bilgi, beceri ve tutum bileşenlerinden oluşan “Tarih Okuryazarlığı Ölçme Aracı” kullanılmış, veriler SPSS 17.00 ile analiz edilmiştir. Betimsel tarama sonucunda elde edilen bulgulara göre tarih okuryazarlığı alt boyutlarından tarihsel dili anlama, geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme üzerinde bireysel okuma tekniğinin, kronolojik düşünme, tarihsel empati ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanma üzerinde bilgisayar destekli okuma tekniğinin, tarihsel olaylar bilgisi, neden sonuç ilişkileri kurma, anlatımsal ifade ve çelişkili ifadeleri ayırt etme becerisi üzerinde grupla okuma tekniğinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında ise deney sürecine ilişkin öğrenci görüşleri “Öğrenci Süreç Değerlendirme Formu” ve betimsel tarama sonuçlarına göre öğrencilerin tarih okuryazarlığının düşük olduğu boyutlara ilişkin öğretmen önerilerinin yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” aracılığı ile alındığı belirtilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrenciler tarihi romanla ders işleme sürecine olumlu görüşler geliştirmişlerdir.

Nasir ve Naqvi ve Bhammani (2013) tarafından yapılan “Enhancing Students’ Creative Writing Skills: An Action Research Project” isimli araştırma bir okulda öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin gelişimini desteklemek için yapılmıştır. Eylem araştırması paradigması altında tasarlanan bu araştırmaya aynı sınıftan 39 öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerinin deneysel işlemler öncesi tespiti için öntest puanlarına bakılmış, daha sonra öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek amacı ile 8 hafta süre ile bir uygulama yapılmıştır. Öğrencilere deneysel süreçte kelime takviyesi için flaş kartların kullanımı da dâhil bir takım destek sağlanmış, düzenli kelime listeleri vererek onların yeni öğrenilen kelimeleri kullanımı teşvik edilmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerinde deneysel işlemde kaynaklanan bir değişimin olup olmadığı yapılan sontest puanlarının akabinde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin süreçte benzersiz bir deneyim yaşadıklarını ve nicel verilerden elde edilen bulgular ile öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin genelde olumlu yönde gelişme gösterdiğini belirtmiştir. Araştırma verileri t-testi ile değerlendirilmiş, araştırma sonrası çocuklarda kelime dağarcığının %38 oranında, yaratıcılığının %6 oranında, organize etme becerisi ve gramerde %24 ortalama bir artış gözlenmiştir. En büyük gelişme kelime ve gramer boyutunda gözlenmiş, gelişme gözlenen öğrencilerin genele oranı %75 olarak belirtilmiştir. Araştırmacılar öğrencilerin öğretmenleri rehberliğinde bu becerilerini geliştirebileceğini belirtmiştir. Ancak bazı öğrencilerde herhangi bir gelişme olmadığı da bu araştırmanın sonuçlarından biri olarak ortaya konmuştur.

Sever (2013) tarafından yapılan “Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” konu başlıklı araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmış, araştırmanın çalışma grubunu ise Zonguldak ilinde 3 ilkokulda öğrenim gören 81 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada birinci deney grubu 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, ikinci deney grubu 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’ne göre ders planları ile çalışmış, deney grubu ise Türkçe Öğretim Programına göre yazma çalışmaları yapmıştır. Uygulama 11 hafta boyunca ikişer ders saati sürmüştür, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışmaları

araştırmanın başında ve sonunda “Yaratıcı Yazma Ürünleri Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda; birinci deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Aynı şekilde ikinci deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri son test puanları arasında yazılı anlatım son test puanı arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ancak birinci deney grubu ve ikinci deney grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Grupların yaratıcı yazma becerileri son test ortalamaları karşılaştırıldığında ise deney grubu 1 öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin olumlu yönde etkilendiği, deney grubu 2 öğrencilerinin yaratıcı yazma son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkel’in (2013) “Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Başarısına ve Yazmaya Karşı Tutumuna Etkisi (Ortaokul 8. Sınıf Örneği)” isimli çalışması 2009-2010 öğretim yılı ikinci döneminde 8. sınıfa devam eden 50 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları 25 kişiden oluşmuş, etkinlik toplam 12 hafta boyunca ikişer ders saati yapılmıştır. Daha önce tespit edilen yazma konusu doğrultusunda yaratıcı drama etkinliği yapılmış, ardından duruma uygun düşen türlerden birinde yazı yazmaları istenmiştir. Kontrol grubunda ise MEB (Milli Eğitim Bakanlığının) okullara gönderdiği öğretmen kılavuz kitabında var olan etkinlikler yapılmış, bir değişken olarak yazı yazmanın tesirini kaldırmak için deney grubuna hazırlanan konuda her hafta kontrol grubuna da yazma çalışması ödev olarak verilmiştir. İşlem öncesinde ve sonrasında öğrencilere yaratıcı yazma tutum ölçeği, öğrenme düzeyi testi uygulanmıştır. Ek olarak deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında yaratıcı dramaya dayalı öğretim sürecine ait duygu ve düşünceleri görüşme yolu ile alınmıştır. Elde edilen nicel verilere yönelik betimsel istatistikler ile bağımlı-bağımsız t –testi kullanılmış, nitel verilerde içerik çözümlemesi yoluna gidilmiştir.

Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları ve yaratıcı yazma başarılarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin içerik çözüm sonuçlarına göre ise yaratıcı drama etkinliklerinin kendilerinde yazmaya yönelik istek, beğeni gibi olumlu duygular geliştirdiğini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Duru (2014) tarafından yapılan “Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejilerin Etkililiğinin Değerlendirilmesi” konu başlıklı çalışmada Adana ili Ceyhan ilçesinde bulunan Remzi Oğuz Arık İlköğretim Okulunun 6. Sınıf şubelerinde okuyan öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuş, ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmada Smith (2005) tarafından belirtilen stratejiler uygulanmış, veri toplama araçları olarak ise Maltepe (2006) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği” ve İşeri ve Ünal (2010) tarafından geliştirilen “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. İlk olarak yaratıcı yazma yaklaşımının temel kavramları önemli yönleri ile tanıtılmış, yaratıcı yazma stratejileri uygulanmış, 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerindeki yazma pratikleri ve yazılı anlatım çalışmalarında yazma eğilimine ve yaratıcı yazma düzeylerinde ne derece etkili olduğuna bakılmıştır. Sonuç olarak yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerde yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı bağlamında değerlendirme düzeylerine geleneksel yöntemle oranla daha çok katkıda bulunduğu, yazma eğilimine olumlu bir etkide bulunmadığı gözlenmiştir.

Duban ve Çakır vd. (2015) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Dersinde 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Çalışmaları” konu başlıklı çalışmada, araştırmacılar “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı kapsamında yapılan yaratıcı yazma çalışmalarından elde edilen ürünleri nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanarak incelemişlerdir. Bu çalışmada örneklem amaçlı örnekleme türlerinden tipik durum örnekleme şeklinde belirlenmiştir. Uygulama Afyonkarahisar ilinde bir okulda okuyan 5. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin yazdığı 88 metin bu çalışma kapsamında incelenmiş, bu veriler kodlanmış ve araştırmacılar tarafından alt temalar oluşturulmuş ve sınıflandırılmıştır.

Veriler sayısallaştırılmamıştır. Araştırma sonucunda katılımcı öğrencilerin hayal güçlerini kullandıkları, hayal gücüne dayalı icatlar geliştirdikleri ve özgün bağlantılar kurdukları sonucuna varılmıştır. Araştırmacı standart metin içerisinde bulunan geleneksel yapının bu özgünlüğün gerisinde kaldığını belirtmesi dikkat çekici bulunmuş ve yaratıcılığın belirtisi olarak kabul edilmiştir. Araştırmacı Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı yazma çalışmalarına daha çok yer verilmesi gerektiği ve disiplinlerarası yaklaşımın daha çok kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Korkmaz (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yaratıcı yazma yönteminin 6. Sınıf öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma deneysel desenli yapılmış ve 2013-2014 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında Gaziantep İli Şehit Kamil İlçesi 8 Şubat Ortaokulu altıncı sınıfta yer alan 59 öğrenci (32 öğrenci deney, 29 öğrenci kontrol grubu öğrencisidir) araştırmaya katılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında Şengül (2013) tarafından geliştirilen “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği”, Susar Kırmızı (2009) tarafından geliştirilen “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”, ve MEB tarafından Türkçe dersi yazma öğrenme alanında değerlendirme aracı olarak kullanılması uygun görülen “Yazma Becerisini Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmacı verileri SPSS 20.0 paket program aracılığı ile ilişkisiz örneklem t-testi, ilişkili örneklem t-testi, ve kovaryans analizi istatistik teknikleri ile incelemiştir. Araştırma 12 hafta sürmüş ve her hafta 2 saat süresince yaratıcı yazma çalışmaları yapılmış, kontrol grubunda ise dersler Türkçe Öğretim Programına dayalı olarak sürdürülmeye devam etmiştir.

Araştırma bulgularına göre deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının, yazmaya yönelik tutumlarının ve yazma becerisi akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığı, kontrol grubu öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarının, yazmaya yönelik tutumlarının ve yazma becerisi akademik başarılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, grupların sınıfta üzerinde yapılan kovaryans analizi sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma becerisi akademik

başarılarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre yaratıcı yazma yöntemi, öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma becerisi akademik başarılarını artırmada Türkçe Öğretim Programı'na dayalı yazma uygulamalarından daha etkilidir.

Benzer araştırmalarda genelde deney ve kontrol grupları üzerinde çalışılmış, yaratıcı yazma çalışmaları yaptırılan deney gruplarında bu çalışmaların öğrencinin yazma başarısı, yazmaya karşı tutumları, akademik başarıları, öz yeterlilik algıları, yazılı anlatım becerileri, yazma eğilimleri, yazma kaygıları, yazma erişilerine etkisi incelenmiş, çeşitli metinler ile yapılan etkinliklerin yaratıcı yazma becerilerine etkisi çalışılmıştır. Tarihi romanlar ile ilgili olarak ise literatür çalışmaları yapılmış, deneysel çalışmalarda ise tarihi roman kullanım teknikleri, bir öğretim aracı olarak kullanımı, tarihi roman kullanımının avantaj ve dezavantajları çalışmalara konu edinilmiştir.

Bu araştırmanın diğer araştırmalardan farkı disiplinlerarası yaklaşımın bir gereği olarak Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihi roman kullanımının yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Şu unutulmamalıdır ki ders kitapları salt bilginin aktarımını sağlamak amacı ile kurgudan yoksun olarak kaleme alınırsa can sıkıcı olur ve öğrenci öğrenme sürecinde bir süre sonra derse olan ilgisini kaybeder. Bu durumun telafisi için ders kitaplarına ek olarak bir takım materyal kullanımı hayati önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler öğretimi ve bilhassa tarih konularının öğretimi için en çok önem taşıyan materyallerden biri de edebi ürünlerdir. Edebi ürünler içerisinde ise tarihi romanların ayrı bir yeri vardır. Sahip olduğu nitelikler sayesinde öğrenciyi geçmişe götürüp hiç yaşamadığı bambaşka bir deneyimi öğrenciye yaşatabilir. Roman içerisindeki gizem öğrenci dikkatini hep aktif tutar ve yeri gelir öğrenci kendini romandaki karakterlerin yerine koyar ve tarihsel empati yapar. Tüm bunlardan önemlisi bu süreçte hayal gücü sürekli anlatılanları olayları öğrencinin zihninde resmeder. Kendisi yaratıcı düşünmenin bir ürünü olan tarihi romanlar hayal gücünü bu denli çalıştırarak yaratıcı düşünme becerilerini ve dolayısı ile yaratıcı yazma becerilerini geliştirir. Bilgiye erişimin son derecede kolay olduğu

dünyada, çağdaş eğitimin bilgiyi farklı formlara dönüştürebilen, yaratıcı düşünebilen, sorunlara pratik çözümler üretebilen bireyler yetiştirmeyi amaçladığı düşünülürse yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazmanın önemi daha iyi kavranabilir.

### **1.7. Tanımlar**

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin 1992 yılında kabul ettiği tanıma göre Sosyal Bilgiler; “Sosyal Bilimler ile beşeri bilimlerin vatandaşlık ideallerini desteklemeye yönelik bütünleşik çalışmasıdır” (Akt. Tay ve Demir, 2016:3).

Tarihi Roman; “Tarihi malzemeye dayanan yani başlangıç ve sonucu mazi denilen zaman içerisinde gerçekleşmiş olanın anlatımını üstlenmiş romanlardır” (Argunşah, 2002:17).

Yaratıcı Yazma; “Mevcut bilgi, kavramlar, sesler, görüntüler ve hayallerin bellekte yeniden yapılandırılarak birbiri ile ilişkilendirilmesi ve böylece bir şey hakkındaki bireysel hislerin ve düşüncelerin hayaller yardımıyla kâğıt üzerine özgür bir şekilde transfer edilmesi, yeni bir metin oluşturmaktır” (Bayat, 2016:618).

Yaratıcılık : Oğuzkan'a (1981:161) göre yaratıcılık: “Çağrışımsal ve ideleştirici anlatım düzgünlüğü, özgünlük, uyumlu ve doğal esneklik, mantıki değerlendirme yapabilme yeteneği gibi düşünce ve davranış biçimi olarak açıklanmıştır” (Akt. Gökalp, 2016:27).



## **II. BÖLÜM**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE**

#### **II.1. Sosyal Bilgiler ve Bugünkü Durumu**

##### **II.1.1 Sosyal Bilgiler**

Sosyal Bilgiler terimi 20. yy boyunca çok farklı biçimlerde tanımlanmış ve amaç-içerik ve yöntem bakımından üzerinde uzun zaman uzlaşmaya varılamayan bir çalışma alanı olmuştur. Bu tartışmalardan olumsuz etkilense de 1970’li yıllara gelindiğinde Barth ve Shermis gibi eğitimciler üzerinde uzlaşılan bir tanım yapmayı başarabilmiştir. Daha sonra Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Soğuk Savaş dönemi sonuna kadar çeşitli tanımlamalar getirmeye devam etmişlerdir (Acun vd., 2006:23).

ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS – The National Council for the Social Studies) 1921 yılında kurularak Sosyal Bilgilerin başlı başına bir müfredat olarak kabul edilmesinde etkili olmuş, kuruluşunda Amerikan Tarih Kurumundan (AHA – American History Association) destek görmüştür. NCSS ve AHA ilk yıllarda birlikte çalışmaya devam etmiş, tarihçiler NCSS önderliğinde etkili olmaya ve sosyal bilgiler müfredatı içerisinde tarih ders konularını koymaya özen göstermişlerdir. Bu dönemde amaç, tarihsel bilginin basitçe ve eleştiriye imkân tanımadan sosyal bilgiler dersi içerisinde yeni nesillere aktarımı olmuştur. Hatta NCSS’nin ilk yıllığı görünüşte “sosyal bilimlerin bazı yönlerini” ele alıp incelemeye yöneliktir, ancak bu yıllıkta tarih öğretimi kendine dört bölüm bulmuşken ortaokul üzerine odaklanan sosyal bilgilerden yalnızca bir bölüm yıllığa girebilmiştir (Nelson, 2001:17-19).

Nelson (2001:20) Barr, Barth ve Shermis’in (1977) sosyal bilgiler pratiğinin üç tarihsel geleneği olduğunu açıkladığını ve bunların vatandaşlık iletimi, sosyal bilim, yansıtıcı düşünme olduğunu belirttiklerini, yine bu üç eğitimcinin araştırmaları sonucu vatandaşlık iletiminin en çok tercih edilen gelenek olduğunu, onu sırası ile sosyal bilimlerin ve yansıtıcı düşünmenin takip ettiğini tespit ettiklerini aktarmaktadır. Ayrıca Engle (1977) ve birkaç eğitimci tarafından Barr, Barth ve Shermis’in kitaplarında ve kitap bölümlerinde yetersiz kavram tanımlamaları,

eksiklik ile mantıksal tutarsızlık olduğu belirtilmiştir. Dahası Barr ve diğerlerinin ortaya koyduğu geleneklerin sosyal bilgilerin diğer geleneklerini ihmal ettiği, örneğin sosyal bilimlerin eleştirel düşünceden ayrılmasının mantıksız olduğunu belirtmişlerdir.

King'e (1987) göre Sosyal bilgiler zaman içerisinde ezberden ve temel bilgilerin aktarımından düşünmeye ve anlamaya ve demokratik amaçlara uygun olarak şekillenmekte olsa bile, Marquand (1988) sosyal bilgilerin etik değerlere önem vermediğini, Edelsky (1989) uydurma etkinlikleri içeren yapay bir içerikten oluştuğunu, Downey (1986) ise düşünme yerine ezberi pekiştirdiğini savunmuştur. Tüm bu eleştiriler karşısında bazı sosyal bilgiler reformcuları ise önemli düşünlerin üretimi, küresel duyarlılık ile toplumsal katılım gibi konuların entegrasyonunu ve öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak öğretim stratejileri ile geliştirilen sosyal bilimlerin içeriğini temel alan bir sosyal bilgilerin inşa edilmeye başlanacağını ileri sürmüştür (Akt. McGowan ve Guzzetti, 1991 Çev. Doğanay, 2003: 36).

Amerika Birleşik Devletlerinde sosyal bilgiler eğitimi üzerine çalışan Schug ve Berry (1987), Michaelis (1985) gibi eğitimciler sosyal bilgilerin birer tanımını yapmak yerine başka eğitimcilerin yaptığı başlıca tanımları sistematik biçimde sunmuş ve bu tanımların temelinde sosyal bilgilerin “yurtaşlık eğitim programı” olduğu fikri ön plana çıkmıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2003:5).

Ancak sosyal bilgiler “yurtaşlık eğitim programı” şeklinde özetlenemeyecek kadar büyük ve zengin bir içeriğe sahiptir. Özdemir (2009:34) sosyal ve beşeri bilimler ile nadir de olsa fen bilimlerinden alınan sosyal bilgiler ders içeriği süzülürken sosyal bilgiler dersi temel amacının göz önünde bulundurulduğunu belirtir ve sosyal bilgilerin temel amacının öğrencilerin insanlığa, içinde bulunduğu topluma ve çevresine karşı görev ve sorumluluklarını öğrenerek, karşılaşılan sorunlara yaratıcı çözümler üretebilmesini sağlayacak davranışların ve becerilerin kazandırılmasının sağlanması olduğundan bahisle dersin amacına yönelik net bir tablo ortaya koymuştur. Demir ve Akengin'e (2014:1) göre, NCSS bu amacı küreselleşen dünyamızda yaşamla ilgili demokratik değerler ile donatılan, düşünen, bir takım becerilere sahip demokratik vatandaşlar yetiştirmek şeklinde ifade etmiştir.

Sönmez (2005:455)'e göre “Sosyal Bilgiler; toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir.” Bu tanımda ön plana çıkarılarak altı çizilen şey aslında sosyal bilgilerin yaşamla iç içe olması gerektiği olması gerektiğidir. Yani kısaca müfredat ile öğrenciye kazandırılması düşünülen dirik bilgilerin gerçek hayatta karşılığı olmalı ve o bilginin öğrenci için pratiğe imkân sağlamalıdır.

Erden (1998: 9) ise sosyal bilgilerin tanımını yaparken dersin genel amacının sorumlu vatandaş yetiştirmek olduğunu, sosyal bilimler içerisinde yer alan disiplinlerden seçilmiş içeriğe dayalı olarak, toplumsal yaşama dönük birtakım bilgi, tutum ve beceriler kazandırılmak sureti ile bu amacın gerçekleştirilebileceğini savunmuştur.

Sosyal Bilgiler üzerine yapılan bu çoklu tanımlamanın sebebi kuşkusuz sosyal bilgilerin multidisipliner bir özellik taşımasıdır. Sosyal Bilgiler, sosyal bilimler başlığı altında toplanan ekonomi, arkeoloji, antropoloji, tarih, coğrafya, hukuk, siyaset bilimi, felsefe, din, sosyoloji gibi bilim dallarından ve beşeri bilimlerden aldığı ve öğrencinin günlük hayatta işine yarayacağını düşündüğü bilgileri öğrencinin düzeyine uygun bir şekilde sosyal bilgiler potasında eritir. İşte tüm bu sebeplerden dolayı sosyal bilgilere yönelik çok farklı bakış açıları ile çok farklı tanımlamalar yapılmıştır.

NCSS tarafından yapılan tanımda ise Sosyal Bilgiler: “Öğrencilerde vatandaşlık yeterliliklerini geliştirebilmek amacı ile edebiyat, sanat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilerek sunulduğu bir çalışma alanıdır” (Özdemir: 2009: 34).

Buraya kadar değinilen içerik ve yapılan tanımlarda genellikle sosyal bilgilerin sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin birleşimi ile ortaya çıktığı, vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeyi amaçladığı ve yaşamla iç içe olması gerektiği konuları vurgulanmıştır.

NCSS tarafından yapılan tanım, ABD’de bulunan eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu tarafından kabul edilmesi ve NCSS’nin programın standartları konusunda belirleyici olması sebebiyle genel kabul görmektedir (Acun vd. 2006: 24).

Ancak tüm bilim dallarında olduğu gibi Sosyal Bilgilerde de oldukça hızlı bir şekilde değişim dönüşüm yaşanmakta, değişen dünyanın değişen ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla dünyanın her yerinde yeni müfredat programları oluşturulmakta, dersin içeriği, kapsamında ya da amaçlarında çeşitli değişiklikler yapılmaktadır.

Bu bilgiler ışığında sosyal bilgilerin bir tanımını yapmak gerekirse Sosyal Bilgiler: Sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı içeriği kaynaştırmak suretiyle öğrencinin çok yönlü gelişimine katkıda bulunan, onları hayatın her anına aktif katılımlarını sağlayacak bilgi, beceriler ile donanmış, eleştirel düşünme problem çözme becerisi yüksek, çevre, toplum ve teknoloji etkileşimine duyarlı yaratıcı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan çalışma alanıdır.

Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler öğrencinin gelecek yaşamının bir provasıdır, içinde bulunduğu topluma entegrasyonunun ve yetiştirilecek sağlıklı nesillerin anahtarıdır. Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşma ihtimali olduğu problemlerin deyim yerinde ise simülasyonunu öğrencilere sunarak onların hiç beklemediği anda karşısına çıkacak problemlere karşı yeterlilik kazanmalarını sağlar ve muhakeme güçlerini geliştirir. Sosyal Bilgiler hayatın içinden bilgilerdir, sosyal bilgiler dersinde kazanımlarının gerçekleşmesi durumunda nerede ne yapacağını bilen, etkili, yenilikçi ve tam donanımlı vatandaşlar yetiştirmek hayal değildir.

### **II.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Bugünkü Durumu**

Sosyal Bilgiler, müfredatta bulunan diğer dersler kadar eski bir maziye sahip değildir. Disiplinlerarası bir yaklaşımla öğretim programlarına girişi ilk defa Amerika’da gerçekleşmiş olmakla birlikte, Amerika’nın kültürel olarak hakim olduğu ülkelerde kendisine hızla yayılma alanı bulmuş ve bir öğretim programı olarak okutulmaya başlamıştır.

Sosyal Bilgilerin kökeni diğer dersler kadar eski olmasa da gelişim aşamasında yaşadığı değişimler oldukça büyük çaplıdır. Dünya çapındaki değişimler

incelendiğinde 19. yy sonları ile 20. yy başlarında ABD’de yaşanan sosyal, ekonomik ve kültürel değişimin sonucunda ortaya çıkan sıkıntılara çözüm getireceği inancı ile doğan sosyal bilgiler, o dönem için farklı toplumlardan oluşan Amerikan toplumuna ortak karar alma ve sorun çözme odaklı becerileri kazandırma çabası içerisindeydi. Ancak bir terim olarak sosyal bilgiler ilk defa 1916 yılında telaffuz edilmişti. Sosyal bilgilerin 20. yy başlarında ilerlemecilik akımının bir parçası olarak doğduğu bilinir ancak bununla birlikte, İkinci Dünya Savaşı sonrasında yeniden kurmacılık akımı ile çocuk merkezli eğitime önem veren eğitimciler, sosyal bilgiler programının uzun gelişim yolculuğuna önemli katkılarda bulunmuştur. 1940-1950’li yıllarda ise müfredattaki ağırlık vatandaşlık eğitiminden tarih, coğrafya ve ekonomiye kaymıştır. 1960 yılından itibaren ortaya çıkan “Yeni Sosyal Bilgiler” isimli hareket, dersin ilgisinin tarih ve coğrafyadan ekonomi, sosyoloji, antropoloji, siyaset bilimi ve sosyal psikolojiye kaymasına sebep olmuştur (Acun vd. 2006: 43-45 ve Öztürk vd. 2011: 10-11).

Bu dönemde buluş yoluyla öğrenme sosyal bilgilerin ruhuna işlemeye başlamış, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri, değerlerin açıklanması, değerlerin analizine yönelik becerilerin gelişimine yönelik hareketlerin, vatandaşlık yeterliliklerinin gelişimi için önemli olduğu vurgulanmıştır. 1980’li yıllarda yeniden geleneksel yaklaşıma göz kırpan sosyal bilgiler eğitimcilerinin, 1990’lı yıllarda NCSS’nin belirlediği ve “yeni sosyal bilgiler hareketinin” görüşleri ile büyük oranda örtüşen amaç, içerik ve yöntemle öğretilmesi yönünde karar alması ile sosyal bilgiler disiplinlerarası, bütüncül, tematik bir karaktere bürünmüş, problem çözme ve işbirlikli öğrenmeyi öngören bir müfredat programı hazırlanmıştır.

Günümüzde sosyal bilgiler farklı ülkelerde farklı isimlerle öğretilmeye devam etmektedir. Örneğin ABD, Finlandiya, İran, İsveç, Jamaika, Kanada, Mısır, Norveç, Pakistan, Singapur ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde sosyal bilgiler adı ile okutulan ders Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Yunanistan gibi ülkelerde tek disiplinli yaklaşımla (tarih, coğrafya gibi isimlerle) okutulmaktadır (Öztürk vd. 2011: 12-19).

Ülkemizde de 1926 programında Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi adı ile okutulan Sosyal Bilgilerin, 1952 yılında 5. Milli Eğitim Şurasında alınan bir kararla,

isim değişikliği yapmak sureti ile Sosyal Bilgiler adı ile okutulması planlanmıştır. Ancak ders 1962 yılından 1968 yılına kadar ‐Toplum Ve Ülke İncelemeleri‐ adıyla öğrencilere okutulmuştur. 1968 yılında programda yerini alan Sosyal Bilgiler, 1995 yılında yerini bu sefer Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi derslerine bırakmıştır. 1997 yılı itibari ile ülke genelinde Sosyal Bilgiler dersi yeniden eğitim-öğretim programında yerini almış, 2005-2006 yılında güncellenmiştir. Sosyal Bilgiler hala farklı öğrenme alanları, değişik teknik, yöntem ve etkinlikler vasıtası ile etkili yurttaş yetiştirmeye devam etmektedir (Öztürk vd. 2011: 15-16).

### **II.1.2.1 Program Yapısı ve Temel Yaklaşım**

Buraya kadar bahsettiğimiz üzere bugüne kadar Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretimine dair çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerden belki de en önemlisi, önce pilot uygulaması yapılan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ülke genelindeki tüm okullarda uygulanan Sosyal Bilgiler öğretim programının yapılandırımacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanmış olmasıdır. Yapılandırımacılık yaklaşık son 30 yıldır eğitim sistemleri, eğitim programları ve eğitim araştırmalarını biçimlendiren en önemli yaklaşımdır.

Değişen dünya şartlarında bilginin çok büyük hızla değişime uğradığını, bilmediğimiz birçok yeni bilginin gün yüzüne çıktığını ve bu bilgilerin çeşitli araçlarla dünyanın dört bir köşesine dağıldığını görmekteyiz. Bu durum yeni bir eğitim-öğretim anlayışını gerekli kılmış ve yapılandırımacı eğitim anlayışı da bu gereklilikten doğmuştur diyebiliriz.

2005 yılı öncesi uygulanan, 1998 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programı 1940’lı yıllara dayanan klasik eğitim sistemi altyapısı esnek ve gelişen ve değişen bir yapıya sahip olan bilgi toplumu için uygun görülmemiştir. Zamanla programda yapılan değişiklikler ise çağın ihtiyaçlarını karşılayan bir reform olmak bir yana eski yapıya da uygun olmadığı için adeta var olan programla çelişir hale gelmiştir ve istenilen sonuçları vermemiştir (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005, ss.141-152).

2004 yılında Sosyal Bilgiler öğretim programını geliştiren komisyonunda, Dünyada çeşitli alanlarda yaşanan değişim ve gelişimlerin ülkeleri ve sürekli gelişen

bilgi toplumlarını etkilediği, haliyle bu durumumuz bizim toplumumuz ve eğitim sistemimizde de değişikliği gerekli kıldığı, dolayısı ile yeni bir eğitim programının gerekli olduğu düşüncesiyle sosyal bilgiler öğretim programını oluşturmaya giriştiği aşikârdır. Bu belirtilen değişim nüfus yapısı, bilgi ve bilişim teknolojisi, toplum ilişkileri, yerelleşme, küreselleşme, sayısal veriler, üretim tüketim konuları da dâhil birçok alanda yaşanan değişimi kapsamaktadır.

Geleneksel yaklaşım programı ve geleneksel yaklaşımda var olan öğretmen ve öğrenci modelleri günümüz gerekliliklerine uygun olmadığı için, yaşanan hızlı değişim ve gelişime ayak uydurmayı imkânsız kıldığı için, ülkemizde de 2005-2006 eğitim-öğretim yılında bu yaklaşımdan vazgeçilmiştir ve yeni bir yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Geleneksel yaklaşımın temelinde var olan mutlak doğru bilginin öğrenciye aktarımı anlayışı bu yaklaşımla yerini bilgiyi keşfetme ve bu bilgilerden yola çıkarak yeni bir bilgiye ulaşma anlayışına bırakmıştır.

Zaten programın vizyonuna da göz atıldığında 2005 yılından önceki programda vurgulanan Atatürkçülük, Milli ve Manevi Değerlerin kazandırılması, demokratik değerlerin benimsetilmesi gibi bazı amaçlara ek olarak 2005 yılında uygulamaya konan programla birlikte öğrencilerin zihinsel becerileri, duyuşsal özelliklerini geliştirmeye dönük bir program hedeflendiği görülebilir.

İşte bu noktada yapılandırmacı yaklaşım öğreneni temele aldığından, ilköğretim sosyal bilgiler programında da bireyin var olan yaşantılarından ve bu yaşantılardan elde ettiği deneyimlerden yararlanarak bilgiyi zihninde yeniden yorumlayarak yapılandırdığını savunmaktadır diyebiliriz (Özdemir, 2009: 34).

Eski programın bir diğer olumsuz yönü ise değerlendirmelerin sürece değil sonuca dönük olmasıdır. Bu bağlamda sadece öğrencinin akademik başarısı (sınavlarda gösterdiği performans) ön plana çıkmakta, öğrencinin süreç içerisinde gösterdiği katılım performansı göz ardı edilmektedir. Hali hazırda uygulanan programın eski programlara göre daha sürece yönelik ve daha adilane bir değerlendirmeye imkân sunduğunu söyleyebiliriz.

Semenderoğlu ve Gülersoy'a göre (2005) 2005 yılında uygulamaya konulan programda önceki programlara göre bütüncül anlayış ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bu programda öğrenme alanı, örnek etkinlikler, tematik yaklaşım, kazanımlar ve açıklamalar gibi özellikler göze çarpmaktadır. Oysaki bir önceki programda sadece ünite başlıkları göze çarpmaktaydı. 2005 yılı sonrasında uygulanan programda da ünite başlıkları var ise de öğrencilere kazandırılmak istenen değer, tutum ve beceriler tematik bir yaklaşım doğrultusunda çeşitli etkinlikler ile kazandırılmaktadır (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005: 141-152).

Programı kazanımlar yönünden değerlendirmek istediğimizde ilk göze çarpan şey 1998 programında özel hedefler, hedef ve davranışlar olarak saptanırken 2004 yılında tasarlanıp 2005 yılında uygulamaya konan programda özel hedefler kazanımlar olarak adlandırılmıştır. 1998 programında özel hedeflerin kazanılıp kazanılmama durumu gözlenebilir ve ölçülebilir davranışların sergilenme durumuna bağlı olarak değerlendirilirken, 2005 programında öğrencilerin doğrudan veyahut dolaylı olarak kazanması gereken bilgi, beceri, değer ve kazanımlar kıstas olarak kabul edilmektedir.

1998 programında hedeflenen kazanım sayısı 2004 programından oldukça fazladır ancak 2004 yılı programında yer alan kazanımların daha kapsamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca 2004 programında var olan kazanımların bir kısmı diğer derslerle ve disiplinlerle de ilişkilendirilmiştir

Programa deseni yönünden bakacak olursak yapılandırmacı anlayış doğrultusunda Yansıtıcı İnceleme Alanı Olarak Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler anlayışları yaklaşımları kaynaştırmak suretiyle uygulamaya konulmuştur. (Ergin, 2006:14) Sosyal Bilgiler öğretimi sırasında öğretmenlerin bu yaklaşımları kaynaştırarak kullanmalarının sebebi var olan kültürel mirasın sosyal bilimlere ait disiplinler yoluyla kazandırılması ve bu esnada eş zamanlı olarak öğrencilerde düşünme ve karar verme becerisinin geliştirilmek istenilmesidir (Erden, 1998, 8-9).

Yani amaç sadece sosyal bilimlere ait disiplinlere ait bilgi ve becerileri kazandırmak değil bunun yanında çağdaş dünya sorunlarını da yerel, evrensel ve



ulusal ölçülerde incelemektir. Program içeriğine hukuk, felsefe, psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve antropoloji gibi disiplinlere ait bilgi ve becerilerde eklenmiş ve bunları yansıtan öğrenme alanları ışığında üniteler şekillendirilmiştir (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005:145).

Bu öğrenme alanlarını inceleyecek olursak;

- Birey ve Toplum
- Kültür ve Miras
- İnsanlar, Yerler ve Çevreler
- Üretim, Dağıtım ve Tüketim
- Zaman, Süreklilik ve Değişim
- Bilim, Teknoloji ve Toplum
- Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
- Güç, Yönetim ve Toplum
- Küresel Bağlantılar

6. ve 7. Sınıf programında bu öğrenme alanlarından gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler öğrenme alanı bulunmamakla birlikte diğer öğrenme alanları bu sınıfların programlarındaki öğrenme alanlarının tamamını oluşturmaktadır. (Tay, 2017:473) Programda öğrenme alanları birbiri ile ilişki içerisinde olan beceri, tema ve kavramları bir araya getiren bir yapı olarak belirtilmiştir. Her öğrenme alanı kendi içinde bir bütün olan ünitelerden oluşmuş ve her ünite için hedef kazanımlar belirlenmiştir. Öğrenme alanları belirlenirken, Türkiye'nin sosyo-kültürel yapısı dikkate alınmak sureti ile Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) standartlarından yararlanılmış ve NCSS standartlarında var olan 10 öğrenme alanının 9 tanesi programımıza alınmıştır. Öğrenme alanlarının adları dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar değişmez, fakat ünite isimleri değişiklik gösterebilir şeklindedir.

Ayrıca programda ele alınan konular sarmal bir yaklaşımla işlenmektedir. İçerikte doğrusal bir sıra izlemenin yerine konular yeri ve zamanı geldiğinde yeniden ele alınmakta, sosyal bilgiler dersine ait konular ile diğer derslerdeki konularla ilişkili ve ardışık biçimde düzenlenmektedir. Sosyal bilgilerin bu biçimde bir içeriğe sahip olmasının öğrencilerin kazanılması düşünülen beceri, kavram ve değerleri farklı bakış açıları ile daha geniş bir perspektifte kazanmalarında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenilebilir (Kaymakçı, 2012:275-301).

Programda, öğrencinin dersler ile yaşamı arasında bağlantı kurmasını sağladığı düşünülen ara disiplinler de öğrencilere pratik yaşamında fayda sağlayacak bilgi, beceri ve tutum kazanmalarını sağlayacak alanlar olarak kendilerine yer bulmuşlardır.

Tüm bunlara ilave olarak;

1. “Öğretmenlerin konuları ders içinde ve diğer derslerle nasıl ilişkilendirecekleri,
2. Okul içi ve dışında hangi etkinlikleri yapacakları,
3. Öğrencilerin doğrudan kazanmaları öngörülen beceri ve değerleri,
4. Kullanılması tavsiye edilen ders araç ve gereçlerini,
5. Öğretmenlerin öğrenilenleri denetleyeceği ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine dair tavsiye, uyarı ve açıklamalar da programda kendine yer bulmuştur.” (Özdemir, 2009: 24)

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim ortamına getirdiği en büyük yeniliklerden biri öğrenciye öğrenme ortamında birçok imkân sunmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan öğretim programı Sosyal Bilgiler dersi için kullanışlı bir program olma özelliği taşımaktadır (Gökkaya ve Tural, 2012:2). Bu yaklaşım öğrenciye eğitim-öğretim sürecine aktif katılım imkânı tanıyarak öğrenme sürecinde öğrencinin kendi sorumluluğunu almasını sağlamış, öğrenciye, sınıf içerisinde özgür bir biçimde görüşlerini ifade etme fırsatını sunmuştur. Yani programın temel yaklaşımı, yeni bilgiyi öğrencinin önceki deneyimleri ile harmanlayan, öğrencinin yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini ve sorun çözmesini destekleyen bir yaklaşımdır (Açıkgöz, 2009:37).

Programda, öğrenme toplumsal etkileşimle desteklenmesinin yanı sıra öğrenenin doğal merakı da desteklenmelidir anlayışı hâkimdir. Yani öğrencinin öğrenme sürecinde öğretmenle, arkadaşları ile ya da toplumla olan etkileşiminin hem öğrenmesine olumlu katkı yaptığı hem de birlikte öğrenmeyi destekleyerek öğrenme kalitesini artırdığı düşünülür. Bu noktada öğrenenin araştırması desteklenir, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.

2005 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programı öğrenciyi aktif öğrenmeye sevk ederek kalıp yargılarla donanmış bir öğrenci yerine yapıcı, yaratıcı, çok yönlü düşünebilen, girişken, kendine güvenen ve problemlerle karşılaştığında bunları kaynaklardan elde ettiği bilgiler doğrultusunda çözen birey yetiştirmeyi amaçlar. (Ün Açıkgöz, 2009:35-36)

Programın temel yaklaşımı incelendiğinde; bilginin sahip olduğu değeri, bireyin önceki yaşantılarına dayalı olarak oluşan deneyimlerini dikkate almak suretiyle, bireyin yaşama etkin katılımını ve doğru kararlar verebilmesini ve sorun çözme yeteneğini destekleyici, geliştirici doğrultuda bir yapıya sahip olduğunu görmekteyiz.

Ayrıca programın;

“Her öğrencinin bireysel olarak kendine ait olduğunu kabul ettiği, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tuttuğu, öğrenciyi düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirdiği, bununla birlikte öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetiştirmeyi amaçladığı, milli kimliği merkeze almak sureti ile evrensel değerlerin benimsenmesine önem verdiği, öğrencilerin kendi örf ve adetleri çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedeflediği, haklarını bile ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemseydiği, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalarını sağladığını” söyleyebiliriz. (Özdemir,2009: 20-21)

2004 yılında geliştirilen programın temel yapısı incelenecek olursa, programın beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardan oluştuğu görülecektir. Programda belirlenen ve öğrencilerin kazanması düşünülen temel beceriler şunlardır:

1. Eleştirel düşünme becerisi
2. Yaratıcı düşünme becerisi
3. İletişim ve empati becerisi
4. Araştırma becerisi
5. Problem çözme becerisi
6. Karar verme becerisi
7. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
8. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi
9. Girişimcilik becerisi
10. Gözlem becerisi
11. Mekân algılama becerisi
12. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi
13. Değişim ve sürekliliği algılama
14. Sosyal katılım becerisi

becerisi

Programda her sınıf için öğrenme alanlarına göre doğrudan verilebilecek beceri, beceriler başlığı altında beceriler belirlenmek sureti ile öğrenme süreci içerisinde bu becerilerin öğrenciler tarafından kazanılması ve geliştirilmesi ve nihayetinde yaşama aktarılması amaçlanmış, bu becerilerin kazanımı ile programda yer alan konu ve etkinliklerin daha kalıcı ve anlamlı bir biçimde öğrenilmesine yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Programın bir diğer ögesi olan kavramlar insan zihninde anlam bulan çeşitli objeler ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden ve bir sözcük ile ifade edilebilen bir bilgi formudur. (Tokcan ve Alkan 2013: 3)

Programda kavramın, olgulardan hareketle geliştirilen bir zihinsel yapı olduğu belirtilmiş ve sosyal bilgilerde kavramların öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ve hatırd tutma ve öğrenme sürecini kolaylaştırdığı, iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği, karmaşık anlamaya yardımcı olduğu, akıl yürütme ve problem çözme becerisini geliştirdiği üzerinde durulmuştur. Programda 4. Sınıf için 91, 5. Sınıf için 121, 6. Sınıf için 145, 7. Sınıf için 157 kavramın öğrencilere öğrenciler tarafından kazanılması hedeflenmiştir.

Bir sosyal grup ya da toplumun var olmasını, birlikte olmasını ve bu varlık ve birliğin devamlılığını sağlaması için üyelerinin çoğunluğunca doğru ve gerekli olduğu kabul edilen, ortak amaç, düşünce ya da inanışlar olarak tanımlanan değerler sosyal bilgiler öğretim programında önemli yer tutan bir diğer husustur. Programda öğrenciler tarafından kazanılması istenen değerler şunlardır:

- |                                |                    |
|--------------------------------|--------------------|
| 1. Adil olma                   | 2. Çalışkanlık     |
| 3. Hoşgörü                     | 4. Sevgi           |
| 5. Aile birliğine önem         | 6. Dayanışma       |
| 7. Misafirperverlik            | 8. Sorumluluk      |
| 9. Bağımsızlık                 | 10. Duyarlılık     |
| 11. Özgürlük                   | 12. Temizlik       |
| 13. Barış                      | 14. Vatanseverlik  |
| 15. Sağlıklı olmaya önem verme | 16. Yardımseverlik |
| 17. Bilimsellik                | 18. Dürüstlük      |
| 19. Saygı                      | 20. Estetik        |

Programın diğeri bir ögesi ise programın genel amaçlarıdır. Programın genel amaçları şu şekildedir.

“7. Sınıf sonunda öğrenci;

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleri ile bilir.
5. Türk kültürünü ve Türk Tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.

12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü, için kendine özgü görüşler ileri sürer.
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir'' (MEB, 2005'den Akt. Çelik ve Katılmış, 2010:129-130).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan güncel program gereği öğretmen öğrenciler için bir rehberdir. Öğrencilere takıldıkları noktalarda kılavuzluk eder. Onları ekip çalışması yapmaya, düşüncelerini ortaya koymaya, çekingen olmak yerine girişimci olmaya teşvik eder. Tüm bunları yaparken çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını teşvik ederek eğitim-öğretim ortamını zevkli hale getirmeye çalışır. Öğretmenler sınıf ortamını grup çalışmalarına imkân sağlayacak bir biçimde düzenleme noktasında istekli olmalı, öğrencilerin birbirleri ile etkileşim içinde de öğrenebileceğini unutmamalıdır. Sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşım görüşleri doğrultusunda hazırlanan bir programın öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği esastır.

Tüm bu olumlu yönlerine rağmen programa yönelik bazı eleştirileri de dikkate almak gerekir. Öztürk ve Otluoğlu (2003: 19) Sosyal bilgilerin kökeni oldukça eskiye dayanan bazı kronik sorunları olduğundan bahsetmişlerdir. Müfredat programının ders saatine göre oldukça yoğun olması ve bu durumun aktif öğrenmeye çok imkân tanıması ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye ikinci ya da üçüncü derecede ehemmiyet gösterilmesine sebep olması, bu durumların ezberci anlayışı

teşvik edebilir hale gelebileceği bu kronik sorunlardan birkaçıdır. Bu durumdan ancak, programdaki bu gereksiz kalabalık atılarak kurtulmak mümkündür. Ayrıca derste karşılaşılan sorunlara yönelik olarak daha fazla çalışma yapılmalı, öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar net bir şekilde uygulamaya konulmalıdır. Bu konuda yapılan bilimsel çalışmalara bakıldığında çalışmalar nitelik ve nicelik açısından yetersiz olduğu görülmektedir.

Yılmaz (2008: 31) benzer bir şekilde ders konularının kapsamlarının çok geniş olduğu ancak buna karşın ders için ayrılan zamanın içeriğe göre oldukça az olduğunu belirtmiştir. Bu durumun ise aktif öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ve hedeflenen kazanımların elde edilmesini neredeyse imkânsız kıldığından bahsetmiştir.

Güncel bazı araştırmaların sonuçlarına göre bu kronik sorunlar hala devam etmektedir. Örneğin Gönenç ve Açıkalin (2016:26) 2013 yılında İstanbul ilinde yer alan devlet okullarında görevli 15 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapmış, araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersi için ayrılan haftalık ders saatinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ders saatlerinin yapılması gereken etkinlikler için yetersiz olduğu Çalışkan (2010:36) ile Alabaş ve Kamer (2007:5) tarafından da açıkça belirtilmiştir.

### **II.1.2.2 Derse Yönelik Öğrenci Tutumları**

Eğitim programlarında arzu edilen öğrenmenin kalıcı bir özellik taşımasıdır. Filhakika; eğer bir öğrenmenin kalıcı olmasını istiyorsak öğrencinin o öğrenmeye karşı olan tutumunun olumlu olması olmazsa olmaz bir gerekliliktir. Bu noktada ise hisler, inançlar ve değerler derse olan tutumu belirlemektedir (Yılmaz ve Şeker, 2011,35-37).

İlk defa 1968 yılında öğrencilere okutulmaya başlanan Sosyal Bilgiler dersine olan ilgi ve tutum, bu derste öğrenci başarısında önemli bir etkidir. Öğretim programının başarıya ulaşmasında öğrencilerin derse olan tutumları ne denli ehemmiyetliyse, öğrenci tutumları üzerinde de bu programı uygulayan öğretmenlerin özellikleri, öğrenme-öğretme ortamının fiziksel özellikleri, öğrencinin

hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme materyalinin özellikleri, öğrencinin motivasyonu gibi etmenlerde o derece önemlidir.(B. Tay ve Akyürek Tay B. 2006) Ayrıca öğrencilerin derse yönelik kaygılarının bile derse yönelik tutumlarını negatif yönde etkilediği yapılan çalışmalar ile ortaya konmuştur (Çepni, 2015, 308).

Corbin (1994) ve Ellis, Fouts ve Glenn'e göre Amerika Birleşik Devletleri'nde Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutumlar oldukça olumsuzdur ve hatta öğrenciler bu dersin ilgi çekici olmadığı ve sıkıcı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak yine Amerika Birleşik Devletlerinde Chiodo ve Byford (2004) tarafından yapılan araştırmalarda ise bunun aksi yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Akt. Yılmaz ve Şeker, 2011: 35-37).

Kincheloe (1991) ABD'de 1980 yılında tamamlanan ve SPAN ismini taşıyan projede sonunda saptanan sosyal bilgiler öğretimine ilişkin sorunları aktarırken öğrencilerin, eskisinden bile az şey öğrendiğini, çoğu öğrencinin Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanmadığı ve hatta onu yaşamları ile ilgili bulmadıkları sonucuna varıldığını bildirmiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini gelecekteki gereksinimleri açısından diğer konulara göre daha az önemli ve daha az faydalı bulduğu da yine araştırma sonucunda elde edilmiş sonuçlardandır (Akt. Öztürk ve Baysal, 1999:12).

Bu durum ise bizi, öğrencilerin, programın gündelik yaşamda kullanılmayacak bilgilerle dolu olduğu şeklinde bir inanca sahip olduğu düşüncesine sevk etmektedir. Hatta program içerisindeki öğrencinin kazanması amaçlanan bilgileri, becerileri, değerleri ve kazanımları öğrencinin faydasız bulduğu, daha önemsiz bulduğu ve bu kazanım, bilgi, beceri ve değerlerin gelecekte onların hayatına yön vermeyeceğini düşündükleri de aklımızdan geçebilir.

Öztürk ve Baysal (1999: 15-20) tarafından yapılan çalışma öğrencilerin derse yönelik tutumunun başarı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öğretmeni ile iyi iletişim kuran ve çeşitli öğrenme etkinliklerini sık kullanan öğrencilerin daha olumlu tutum geliştirdiği ortaya konulmuştur. Sosyal bilgiler öğretiminde duyuşsal hedeflerin ne denli büyük bir yer tuttuğu göz önünde bulundurulduğu durumda öğrencilerin bu derse yönelik tutumunun ne kadar önemli



olduğu rahatlıkla anlaşılabilir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumunun olumsuz olması demek her şeyin daha başlamadan bitmesi demektir. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin bu derse yönelik olumlu tutum benimsemesi sağlanmalıdır. Bu dersin amaçlarına ulaşmasında birinci öncelikli etmenin öğrencinin Sosyal Bilgilere yönelik geliştirdiği olumlu tutum olduğu unutulmamalıdır. Yine Öztürk tarafından 1997-1998 eğitim-öğretim yılında, İstanbul-Kadıköy ilçesinde yapılan bir araştırma öğrencilerin ders hakkındaki görüşlerini almak için kompozisyon çalışması yaptırılmış, 85 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin yüzde 58,8'i dersi sevdiğini söylemiştir. Dersi sevmeyen öğrencilerin ise dersin bir ezber dersi olduğundan, içeriğın ağırlığından, içeriğın günlük hayatta hayat bilgisi gibi tam işe yaramadığından, derste sürekli ders kitaplarının kullanımı ve başka araç gereç kullanılmamasından yakındıkları tespit edilmiştir.

Oğur (2009: 76-77) tarafından Denizli merkez ve ilçe okullarında yapılan araştırmada 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutumlarının okula, sınıfa, sosyal bilgiler dersine yönelik özel ders alınıp alınmadığına, ailenin eğitim durumu, gelir durumu vb... çeşitli durumlara göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yine Akın (2014: 67-68) tarafından Kdz. Ereğli İlçesinde yapılan bir araştırma sonucuna göre ilkökul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri ancak öğrencilerin bu dersin gerekliliği konusunda tereddüte düştüğü ortaya çıkmıştır. Yani öğrenci mevcut programdan elde ettiklerini gündelik yaşamında, kullanabileceği ya da kullanamayacağı eğer kullanacaksa nasıl kullanabileceği konusunda fikir sahibi değildir.

Dikkat edilecek olursa bazı araştırmalar öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonucunu verirken bazı araştırmalar ise tam tersi sonuç vermiştir. Tüm bunlar bize çeşitli etkenlerin bu derse olan öğrenci tutumunda etkili olduğu ve öğrencilerin olumlu ya da olumsuz tutumlarının bu dersin doğasından değil bir takım dış etmenlerden kaynaklandığını bize göstermektedir.

### II.1.2.3 Öğretmenlerin Durumu

Öğrencilerin derse olan kaygılarını azaltma noktasında öğretmenler en önemli aktördür. Öğretmenler aynı zamanda nitelikli bir eğitimin de olmazsa olmazıdır. Öğrencilerini öğrenme sürecinde destekleyen, öğrenme-öğretme etkinliklerine yön vererek onlara kazanmaları gereken bilişsel, devinışsel ve duyuşsal özellikli davranışları kazanmaları noktasında yardımcı olan yine öğretmendir. Dolayısı ile öğrenciye en iyi biçimde öğrenmesini sağlayacak bir öğrenme ortamı yaratılacaksa öğretmen yeterlilikleri oldukça önemlidir ve öğretmenlerin belli başlı temel yeterliliklere sahip olması gerekir (Türkoğlu, 2002:258).

Öğretmenlik tarihin hiçbir devrinde kolaylıkla yapılabilecek bir meslek olmamıştır. Toplumun temelini oluşturan bireylerin eğitimi ve yetiştirilmesi gibi bir sorumluluğu sırtlayan bir mesleğin yükünün hafif olması da beklenemez. İşte bu yüzden her derste olduğu gibi sosyal bilgiler dersi içinde öğretmenlerin sahip olması gereken belirli özellikler vardır. Osmanlı'dan günümüze eğitimcilerin öğretmen yeterlilikleri üzerinde çalıştığı bilinmekle birlikte başlangıçta öğretmenlerin bireysel özellikleri üzerinde durulmuş ve ahlaklı, sabırlı ve dürüst olması gerektiği belirtilmişken zamanla bu niteliklerin yeterli olmadığı kanısına varılmıştır. Çeşitli araştırmalarla öğretmenlerin öğrencilerine karşı adil olması, bilimsel alandaki gelişmeleri takip etmesi, alan bilgisine hakim olması, genel ve özel öğretim yeteneğine sahip olması, iletişim becerilerine ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gibi niteliklere de sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenler ancak çalışmalarını mesai saatleri ile sınırlamak yerine mesai saatleri dışında da çalışmaya devam ettikleri müddetçe başarılı olabilirler (Taşkaya, 2012:294-297, Kıncal, 2004:25).

Gençtürk, Akbaş ve Kaymakçı tarafından 2010-2011 yılında yapılan araştırmada, öğretmen adayları, öğretmenlerin dersi eğlenceli hale getirme, disiplinli olma, iyi bir lider olma, yardımsever ve güvenilir olma, iyi bir örnek olma ve mesleğini sevme gibi özelliklere de sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir (Gençtürk vd., 2012:1567-1568).

Öztürk vd. (2014) Sosyal Bilgiler öğretiminde öğretmenlerle ilgili birtakım sorunların varlığından bahsetmiş ve bu sorunlar engellenemezse sonuçlarının sosyal bilgiler öğretiminde ve öğrencilerde ciddi sıkıntılara yol açacağı ortaya konmuştur. Sosyal Bilgiler öğretiminde tespit edilen bazı sorunların; öğretmenlerin, multidisipliner yaklaşımla hazırlanan üniteleri öğrencinin öğrenmesine rehberlik edecek kadar bilmediği, öğrencilerin yaş gelişimlerini bilmedikleri, kendilerini mesleki bakımdan geliştirmek istemedikleri ve eğitim teknolojilerini kullanmamaları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca eleştirilen bir diğer konuda öğretmenlerin başarısının sınavları kazanan öğrenci sayısı ile ölçülmesidir. Bu durum öğretmenlerin sınava dönük ve ezber dayalı bilgileri öğrenciye aktarmasına, yapılandırmacı yaklaşımın prensiplerinin dışına çıkılmasına neden olmaktadır (Öztürk vd., 2014:21-23).

Oysa öğretmenlerin vermekte olduğu dersleri yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda düzenlemeleri, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve psikolojik özelliklerini dikkate almaları da öğrencinin derse olan tutumunun pozitif yönde artırılması noktasında faydalı olacaktır (Çepni, 2015: 308).

Yakın zamanda, öğretmen yetiştirme konusu üzerinde MEB ile YÖK sıkı bir ilişki içerisine girmiş, Sosyal Bilgiler disiplininin gerektirdiği multidisipliner eğitimi gerçekleştirebilecek alan bilgisi ve pedagojik formasyona sahip öğretmen yetiştirme çabası sonucu niteliksiz öğretmen etmeni ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır (Öztürk vd., 2014:22). Ancak unutulmamalıdır ki Kastamonu'da 1993 yılında açılan Sosyal Bilgiler öğretmenliği programı (Sözcü, U., Oğuz, S., Aydınöz, D., 2016:159), büyük ölçüde üniversitelerin ilköğretim bölümlerinde 1998-1999 yılında açılmıştır ve günümüzde sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin azımsanamayacak bir kısmı Edebiyat, Fen-Edebiyat ve Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültelerinden mezun olmuş öğretmenlerden oluşmaktadır. İşte burada hem bu fakültelerden mezun olan öğretmenlerin niteliklerini artırmak hem de alanın güncel gelişmelerini tüm sosyal bilgiler öğretmenlerinin takibini sağlamak amacı ile meslek içi eğitim programlarına büyük bir görev düşmektedir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretimindeki gelişmeleri yaşam standartları ve alım güçleri düşük olduğu için yeterince takip

edemediklerini belirtmiştir. Öğretmenlere çeşitli yayınlar, teknoloji ve etkinliklerin ücretsiz olarak sunulması durumunda ise birçok öğretmenin bu tür çalışmalara gönüllü katılacaklarından bahsetmiştir. (Öztürk vd., 2014:23)

Daha kaliteli bir öğretim ve daha işlevsel okullar için iyi bir mesleki eğitim, bu eğitimin güncelliğini korumasını sağlayacak sürekli bir destek görevi görecektir. Bu eğitim için eğitim hayati önem taşımaktadır. Mesleki açıdan yeterli öğretmenlerin öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabileceği göz önüne alındığında, sürekli farklı özelliklere (farklı yaş, sosyo-ekonomik düzey ve farklı ilgi alanları) sahip öğrenci grupları ile birlikte olan öğretmen için hizmet içi eğitim bir ihtiyaçtır. Ancak MEB tarafından öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi için ayrılan payın yetersiz olduğu hem de hizmet içi eğitim konusunda yeterli bir desteğin sağlanamadığı bilinmektedir (Seferoğlu, 2004:41-42).

Ancak şu da unutulmamalıdır ki bu durum batılı birçok gelişmiş ülkede de aynı şekildedir. Sürekli merkezi bir desteği beklemek yerine okullarda kurum içi eğitimler gerçekleştirilerek önemli adımlar atılabilir. Her şeyden önemlisi öğretmenler bu eğitimin önemine inandırılmalıdır (Seferoğlu, 2004:42-44).

Bugün öğrencilerin öğretim sürecinde daha aktif olması, kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alması öğretmenlerin sorumluluklarını azaltmaz. Geçmiştekine oranla daha donanımlı öğrencilere hitap eden öğretmenler de kendilerini her açıdan geliştirmeyi vizyon edinmek zorundadır. Öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanarak çok çeşitli bilgileri kısa bir zamanda ve oldukça kapsamlı bir şekilde edinebilmesi karşısında öğretmen, eğer aynı teknolojiyi kullanamıyorsa çağın ihtiyaçlarını karşılayamaz ve ortama adapte olamaz duruma gelecektir. Öğrencinin duygusal gelişiminde büyük rolü olan ve sınıf ortamının en temel öğelerinden biri olan öğretmenin her alanda güncel gelişmeleri takip etmesi ve edindikleri bilgi ve donanımı sınıf ortamına yansıtması gerekmektedir.

#### **II.1.2.4 Öğrenme-Öğretme Süreci ve Öğretim Uygulamaları**

Öğrencilerin derse olan tutumlarında ve ders başarılarında önemli rol oynayan diğer faktör de derste kullanılan öğrenme-öğretme yöntemleridir. Öğrenciler ağırlıklı

konuların ders kitaplarından işlenmesi, anlatım yönteminin kullanılması ve bilgi aktarımı ile geçen derslere karşı olumsuz tutum takınmaktadırlar (Çepni, 2015:308).

Hali hazırda uygulanan sosyal bilgiler öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı, bu yaklaşımın öğrenci merkezli olduğu, bu anlayışa göre öğretmenin rehber görevi üstlendiği, öğrencinin pasif alıcı olmaktan çıkıp bilgiyi keşfeden bir role büründüğü, öğretim sürecinde çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasını teşvik ettiği ve sınıfta işbirliğini destekleyecek etkinliklere değer verdiği göz önünde bulundurulmalı ve hedefinin yapıcı – yaratıcı, hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmek olduğu unutulmamalıdır.

Sosyal Bilgiler dersi kapsadığı konular itibari ile yoğunlukla soyut bir içeriğe sahip olduğu için içeriğin somut hale getirilip anlaşılabilirliğin artırılması gereklidir. Etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmek için derste kullanılan çeşitli öğrenme-öğretme yöntemi kullanılmalı ve bu yöntemler çeşitli araçlarla desteklenmelidir. Öğretmen artık öğrencilere doğru kabul edilen bilgileri aynen aktardığı, tabiri caizse geleneksel rolünü bir kenara bırakarak öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu almasına imkân tanınmalı ve aktif öğrenme ortamı oluşturmalıdır (Ünlüer ve Yaşar, 2012: 2).

Örneğin 7. Sınıf Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde ‘‘Karaların ve Denizlerin Hâkimi Osmanlı’’ konusu işlendikten sonra öğrencilerden konunun önemli yanlarını vurgulayan bir şiir ya da öykü yazmaları istenilebilir, ya da konu daha işlenmeden önce o döneme ait tarihsel bir resim gösterilerek öğrenciler hem derse karşı güdülenebilir hem de öğrencinin zihninde o döneme dair bir takım çağrışımlar oluşturulabilir. Öğrencilerin bu resme çeşitli sorular sorarak kendi cevaplarını vermeleri istenilebilir. Böylece hem öğrenciler derse aktif olarak katılır hem de bir takım becerilerini kullanmak suretiyle geliştirebilir.

Yine örnek olarak derste işlenen konularla ilgili haftalık gazete çıkarma çalışması yapılabilir. 7. Sınıf Ülkeler Arası Köprüler ünitesi işlendikten sonra Birinci Dünya Savaşı konulu bir gazete çıkarılabilir. Savaşta yaşanan gelişmeleri kısa günlük kesitler halinde gazeteye yazarak sınıf panosunda yayınlatabilirler.

Dolmaz (2012:190) tarafından Ankara İli Yenimahalle İlçesi'nde ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören 80 öğrenci ile yapılan araştırmada; 66 öğrencinin Sosyal Bilgiler dersi tarih konularını işlerken konu ile alakalı poster-afiş hazırlayıp hazırlamadıkları konusunda “çok nadir” ve “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretledikleri, 71 öğrencinin ise işledikleri tarih konuları ile alakalı şiir/öykü çalışması yapıp yapmadıkları hususunda “çok nadir” ve “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlediğini görmüştür. Ayrıca 77 öğrenci ise tarih konularını kitaplardan okuyarak ya da öğretmenlerinden dinleyerek öğrendiklerini belirterek (%96.2) gibi oldukça yüksek bir oranla geleneksel yaklaşımın ruhuna uygun bir biçimde işlenen derslerden yakınmıştır.

2005 yılı programı incelendiğinde, programda belirlenen etkinlik örneklerinin öğrencileri öğrenme-öğretme sürecinde eğlendirecek, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıyacak bir yapıda olduğu söylenebilir. Örneğin 7. sınıf “Ülkeler Arası Köprüler Ünitesi”nde yer alan “Küresel Sorunlar” konulu başlık incelendiğinde; 176. sayfada küresel sorunlara dair iki adet karikatür verildiği ve karikatürler üzerinde çeşitli sorular sorulduğu, Birleşmiş Milletler’in web sayfasından alınan bilgilerin altına kaynak olarak Birleşmiş Milletler’in web sayfası olan [www.un.org.tr](http://www.un.org.tr) adresinin verildiği, ilerleyen sayfalarda küresel sorunların çeşitli internet haberlerinden yararlanılarak verildiği, küresel sorunlara ilişkin bir infografik tasarımının 181. sayfada verildiği, aynı sayfada konu ile alakalı bir anayasa maddesinin de yer aldığı (1982 anayasası 56. Madde) görülmektedir. Ders kitapları bu yönüyle öğrencileri çeşitli etkinliklere sevk ederek eğitim-öğretim sürecinde aktif olmalarını sağlamaktadır. (MEB, 2016:176-181) Ayrıca farklı kaynaklar kullanılarak öğrencinin bilgiyi çeşitli kaynaklardan edinmesine imkân sağlanmış, öğrenci bireysel araştırmalar için çeşitli kaynaklara yönlendirilmiş, soyut veriler grafik tasarımı ya da karikatür vb. görseller ile somutlaştırılmış ve düz anlatım yönteminin dışına çıkılması amaçlanmıştır. Tüm bu çabaların eğitim-öğretim ortamını daha ilgi çekici ve zevkli hale getirmeyi amaçladığı söylenebilir.

Programda kazandırılması gereken bilgi, beceri ve değerlerin çeşitli etkinlikler vasıtası ile kazandırılması amaçlandığından dolayı örnek etkinlik verilmesi sadece o

etkinliklerin yapılması gerektiği anlamına gelmez. Bu etkinlikler tamamen öğretmen ve öğrencinin yaratıcılığına bağlıdır. Burada dikkat edilmesi gereken tek nokta her konunun her etkinliğe uygun olmadığıdır. Sınıf içerisinde bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi esnasında rehber olan öğretmen, kazanılması istenen kazanımlar, beceriler ve değerlerin kazanımını sağlayacak farklı etkinliklere de derslerinde yer verebilir.

Programın uygulayıcısı olan öğretmenler farklı öğrenme, öğretme yaklaşımlarından faydalanarak farklı etkinlikler, farklı öğrenme-öğretme yöntemleri ve farklı materyaller kullanabilir ve öğrenme-öğretme sürecini daha da zengin hale getirebilir. Öğretmen konuya uygunluğuna göre;

|  |                           |
|--|---------------------------|
| Soru-Cevap                                     | Bulmaca Oynama            |
| Tartışma                                       | Günlük Tutma              |
| Örnek Olay Analizi                             | Özetleme                  |
| Beyin Fırtınası                                | Hayal Kurma               |
| Altı Şapkalı Düşünme                           | Karşılaştırma             |
| Görüş Geliştirme                               | Poster/Afiş Hazırlama     |
| Proje Tabanlı Öğrenme                          | Mektup Yazma              |
| Probleme Dayalı Öğrenme                        | Gazete Çıkarma            |
| İstasyon Yöntemi                               | Problem Çözme             |
| Drama  | Gerçek Yaşamla Bağ Kurma  |
| Rol Yapma                                      | Alan Gezileri             |
| Balık Kılıçığı                                 | Kavram Haritası Oluşturma |
| Gezi-Gözlem                                    | Pantomim                  |
| Gerçek Yaşama Uygulama                         | Yüksek Sesle Düşünme      |
| Resimleme                                      | Benzetim                  |
| Şiir-Öykü Yazma                                | Birbirine Öğretme         |
| Slogan Bulma                                   | Empati Kurma              |
| Sonuç Çıkarma                                  | Gözlem                    |
| Resim Hakkında Konuşma                         | Basın Toplantısı          |
| Resme Soru Sorma                               | Mizah Kullanma            |
| Görsel İmge Oluşturma                          |                           |
| 5N 1K  |                           |
| Örnek Verme (Ün Açıkgöz, 2009 ve Dolmaz, 2012) |                           |

vb... yöntem, teknik ve etkinliklerden, programın el verdiği ölçüde daha başka yöntem, teknik ve etkinliklerden derslerinde faydalanmalıdır. Ayrıca Öztürk vd. (2014:17) yeni programda bu etkinliklerin seçiminde, öğretmene, okulun bulunduğu çevreyi ve özelliklerini göz önüne alarak seçmesi ya da kendi etkinliğini hazırlaması

yönünde tavsiyede bulunulduğunu aktarmaktadır. Böylece öğrenciler yaşamları ile bağdaşan etkinlikler ile karşılaşma fırsatı yakalarlar.

Bununla birlikte yine öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamını zevkli kılacak ve etkili öğrenmeyi sağlayacak materyalleri de derslerinde kullanması arzu edilendir. Bu materyaller hazır temin edilebileceği gibi öğrenciler ya da öğretmen tarafından da hazırlanabilir. Öğretmen hangi konuyu ne ile ve nasıl öğretebileceğini bilmeli, yaratıcılığını kullanmalı ve eğitimin duyuşsal yönünü göz ardı etmemelidir (Güçlü, 2007:58).

### **II.1.2.5 Öğrenme Ortamı**

Öğrenme ortamı denildiğinde ilk akla gelen okullardaki sınıflardır. Oysa okul içi derslikler öğrenme ortamları olabileceği gibi okul dışında herhangi bir mekânda öğretim ortamı olabilir. Örneğin bir resmi daire, fabrika, sergi, müze, atölye veya herhangi bir tarihi yapı yeri geldiğinde okul dışı öğrenme ortamı olabilmektedir (Öztürk vd., 2014:18).

Eğitim sisteminin belki en küçük ancak temel öğelerinden biri olan sınıf ortamı eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi için oldukça büyük önem taşır. Eğitim-öğretim etkinliklerinin çok büyük bir bölümü bu ortam içerisinde gerçekleşir. Bu ortamın fiziksel düzeni, ortamda bulunan materyaller, ortamın ergonomik yapısı ve daha birçok etmen dersin amaçlarına ulaşması noktasında çeşitli fonksiyonlara sahiptir (Tutkun, 2008:237-238).

Diğer derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinde de öğrenme ortamı, eğitimin kalitesini ve kazanımlarını etkiler. Yeni sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlayacak ve somut araç-gereç kullanmalarını özendirerek etkinliklerin işbirlikçi yaklaşım içerisinde gerçekleştirilmesi desteklenmiştir (Ayva, 2010:276). İşbirlikçi bir yaklaşımla dersin işlenmesi için gerçekleştirilmesi gereken birincil öncelikli gereksinim, sınıf ortamının öğrencilerin öğretmenlerle ya da birbirleri arasındaki etkileşimini en üst düzeyde sağlayabilecek bir yapıda olmasıdır.

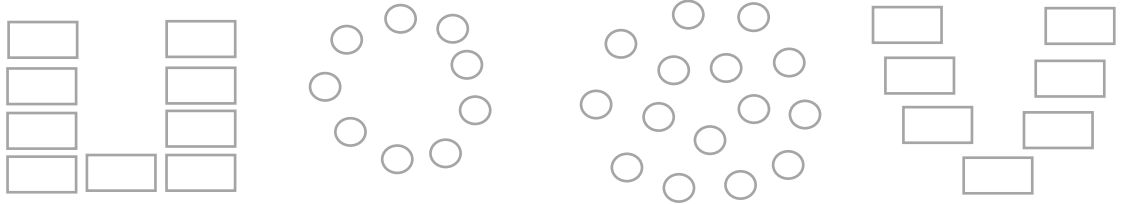


Günümüzde, sınıflarda oturma düzeninin önden arkaya sıralı ve sabit olduğu bilinen bir gerçektir. Bu yerleşim biçimi öğrencilerin birbirleri ve çevreyle olan etkileşimlerini oldukça kısıtlamaktadır. Dolmaz (2012:197) tarafından Ankara İli Yenimahalle İlçesinde İlköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören 80 öğrenci ile yapılan araştırmada 62 öğrenci (%77.4) sınıfın fiziksel düzeninin arkadaşları ile iletişimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Çepni'ye (2015:308) göre sınıf düzenini öğrencinin aktif olabileceği şekilde düzenlemesi, öğrencinin derse olan tutumunu olumlu etkilemesi ve motivasyonunu artırması bakımından oldukça yerinde bir hareket olacaktır.

Aktif öğrenme sınıfları bu etkileşimi artırabilecek şekilde oluşturulmuş ortamlardır ve Sosyal Bilgiler öğretimi için idealdir. Bu sınıf ortamı öğrencilerin birbirlerini görebileceği ve etkileşim içine girebileceği şekilde oluşturulmuş, tartışma ve çalışmayı özendirerek biçimde biçimlendirilmiştir (Ün Açıkgöz, 2009:40). Bu yerleşim biçimlerine örnek olarak U yerleşim biçimi, daire ve iç içe daire yerleşim biçimleri, V yerleşim biçimi gibi yerleşim biçimleri verilebilir.

*Şekil 1: Öğrencilerin Derse Tutumlarını Olumlu Etkileyen Yerleşim Biçimleri - Aktif Öğrenme Yerleşim Şekilleri*



U Yerleşim Biçimi      Daire Yerleşim Biçimi      İç içe daire Yerleşim Biçimi      V Yerleşim Biçimi

(Ün Açıkgöz, 2009:41)

Öğrenci etkinliğini ve dersin kalitesini artıracak yerleşim biçimleri sadece bu dört yerleşim biçimi ile sınırlı değildir. Öğretmen ve öğrenciler konu, öğretim yöntemi ve kullanılacak materyallere bağlı olarak çeşitli yerleşim biçimleri oluşturabilirler.

Sınıf düzenlemesi yapılırken öğrencilerin sınıf içerisinde ne tür hareketlere gereksinim duyduğu, ne tür materyaller kullanacakları ve bu materyaller için nasıl bir

yerleşim biçimi gerekli olduğu, öğretim etkinliklerine katılımın hangi yerleşimle kolay ve sağlıklı sağlanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu etmenlere bağlı olarak yıl içerisinde çok defa yerleşim biçimi değiştirilebilir (Tutkun, 2008:243).

Öğrenme ortamı ile ilgili bir diğer önemli faktör sınıf yönetimidir. Öğretmen etkili bir sınıf yönetiminin en önemli ögesidir. Öğretmen sınıfta içten, güven verici, öğrenmeleri destekleyici bir düzen oluşturmalı ve her şeyden önce öğrencilerin birbirleri ve kendisiyle olan etkileşimine olabildiğince imkân sağlamalıdır. Öğrenciler görüşlerini olabildiğince dile getirebilmeli, hatta görüşlerini dile getirebilmeleri için teşvik edilmeli ve derse çekinmeden katılabilmelidir.

Değnilmesi gereken bir diğer nokta da öğrenme ortamının bir parçası olan materyallerdir. İçeriği yoğun biçimde soyut konular ile dolu olan Sosyal Bilgiler dersinde materyal kullanımı ayrı bir önem taşımaktadır. Soyut konular bir takım materyaller yardımıyla soyut hale getirilebilir ve öğrenilmesi kolaylaştırılabilir. Örneğin Yazıcı (2006:655) Sosyal Bilgiler dersinde görsel materyal kullanımının öğrencilerin okudukları metni anlamalarına yardımcı olduğunu ve öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırdığını belirtmiştir. Bu bağlamda görsel materyaller olan harita, resim, tablo, grafik ve küreler gibi araçlardan istifade edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yaşar (2004) bu araçlara ek olarak afiş, levha, projektörler, koleksiyon vb. gerçek eşyalar, Tv, VCD, Bilgisayar gibi materyalleri kullanarak değişen ve gelişen eğitim teknolojisinden yararlanılması gerektiğini belirtmiş, bu araçların konuların somutlaştırılarak öğrenmenin kalıcı hale getirilmesi ve içeriğin basitleştirilmesi gibi avantajları olduğunu aktarmıştır. Çepni ve Aydın (2015:317) öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ile alakalı somut deneyimler yaşaması için okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını önerirken Tangülü ve Çıdacı (2016:253) Sosyal Bilgiler dersi için birinci elden kaynak kullanımının öğrencilerin başarısında etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Dersin amaçları doğrultusunda, öğrenciler tarafından kazanılması gereken iletiler ne kadar çok materyal ile aktarılırsa o kadar sağlıklı bir öğrenme ortamı elde edilmiş olur (Tutkun, 2008:239). Bu materyaller elbette kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine göre seçilmektedir. Öğretim tasarımcısı öğretim yöntemleri ve

öğretim ortamı arasında bazı öğeleri dengelemelidir. Öncelikli olarak daha çok duyu organı ile iletim sağlayan yöntem ve ortamların seçimi öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Ayrıca öğrenme ortamı bir takım materyaller yardımı ile ne kadar çok gerçek yaşamdaki duruma uygun düzenlenirse öğrenme o kadar kolay gerçekleşir (Doğan, 1997:302-303).

### **II.1.2.6 Ders Kitapları**

Ders kitapları kullanılmaya başlandığı günden itibaren eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez bir unsuru olagelmıştır. Günümüzde de en çok kullanılan eğitim-öğretim materyallerinden biridir.

Her ne kadar eğitim-öğretim süreci içerisindeki rolü değişmemiş olsa da biçim-içerik bakımından defalarca değişime uğramıştır. Ders kitapları en az öğretmen, ders programı ya da diğer materyaller kadar önemlidir. Ancak aynı zamanda ders kitapları öğrencilerin birincil düzeyde ilgi ve gereksinimlerini karşılaması bakımından özel yeri ve önemli yeri olan temel araç-gereçlerdir. Ders kitaplarının eğitim-öğretim faaliyetlerinde bilgi ve uygulama boyutlarının gerçekleştirilmesi, yaşama dönük uygulamalara yer verilmesi, gerek formal gerek informal öğrenmeye imkân tanınması gibi faydaları vardır (Oruç, 2009:10).

Ders kitapları, öğrenci çalışma kitabı ve kılavuz kitapları derslerin vazgeçilmez bir unsuru olsa da zorunlu bir unsuru olmamalıdır. Kitaplar, ders süreci boyunca hem konuların hızlı, etkili ve akıcı bir biçimde işlenmesi, hangi konunun hangi yöntemle işleneceği, hangi konuya ne kadar süre ayrılması gerektiği konusunda öğretmen ve öğrenciler için ipuçlarını ve konuyu farklı açılardan ele almamızı sağlayan materyalleri içinde barındırması bakımından büyük bir ehemmiyete sahiptir. Ancak ders kitaplarının belirlenen hedeflere ulaşabilmesi onların nitelikli olmalarına ve içeriğinin belirlenen hedeflere ne kadar hizmet ettiğine bağlıdır.

Ders kitabı her şeyden önce hayattan güncel bilgiler içermelidir ve yaşamdan kopuk olmamalıdır. Öğrencilere, belli konularda, öğrendikleri bilgileri gündelik yaşamda tecrübe edinme imkânı vermelidir.

Yapılan son düzenlemelerle ders kitapları konusunda bir hayli mesafe kat edilmiş, eski kitaplara oranla ünite, bölüm, konu ve tema dağılımında denge sağlanmaya çalışılmış, çeşitli öğrenme yöntem ve stratejileri dikkate alınarak yapılandırmacı bir yaklaşım anlayışı ile üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda hassasiyet gözetilmiştir. Kitap kapağı tasarımı, kapaktaki ve içerikteki resimler, amblemler sayfadaki bilgilere öğrencinin gelişimine uygun ve içerikteki konularla bağlantılı seçilmiştir (Oruç, 2009:10).

Karabacak ve Turan (2007, 228-229) 140 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği araştırmada ilköğretim birinci kademe Sosyal Bilgiler ders kitaplarının bireysel araştırmaya teşvik edici olduğu, öğrenci seviyesine uygun, ilgi çekecek biçimde hazırlandığı, öğrenciyi derse aktif katılım için teşvik ettiği ve konuları somutlaştırarak günün ihtiyaçlarını karşılayabileceği sonuçlarına ulaşmıştır.

Ayrıca içerikteki bilgiler günlük yaşamla daha çok ilişkilendirilmiş ve kitaplardaki sayısal bilgiler güncel bir biçimde eklenmişlerdir. Öztürk ve Otluoğlu'na (2003) göre bu kitaplar kendilerinden bekleneni sağlayabilecek nitelikli kitaplardır (Akt. Oruç, 2009:10).

Özellikle araştırma kitaplarından yapılan alıntılarının altında kitaplara atıf yapılarak kaynak gösterilmesi, çeşitli linkler vasıtasıyla öğrencilerin web ve bilişim destekli öğrenmeye ve dolayısı ile bireysel araştırmaya teşvik edilmesi günümüzde okutulan ders kitaplarının güçlü yönleridir. Bu şekilde hazırlanan kitaplar öğrencilerin çeşitli öğretim materyallerine erişmesine, örnek olaylar ile karşı karşıya getirilmesine ve bireysel öğrenmeye katkıda bulunur. Öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlar.

2004 yılından sonra uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim programı doğrultusunda değişen kitap içeriği ve görsel unsurlar ile adeta kitaplar baştan yazılmış, önceki ders kitaplarından hemen hemen tamamen farklı olan yeni kitaplar yeni sunum şekli ile de dikkat çekmişlerdir. Eski kitaplarda var olan salt bilgi aktarımı yapmayı amaçlayan metinlere yeni kitaplarda rastlamak çok mümkün değildir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre biçimlendirilen metinler işlenen konularda aktarılmak istenen bilgiyi çeşitli kurgular ile vermiştir (Oruç, 2009:11). Kitapların

sonunda indeks bilgisi ve tarihi-coğrafi bir atlasın olmadığı, bunun bir eksiklik olduğu, verilmesinin de uygun olacağı değinilmesi gereken önemli hususlardır (Gülersoy, 2013:23).

Nitelikleri incelendiğinde, kitapların öğrenci merkezli eğitimi temel alan, öğrencinin derse aktif katılımını sağlamayı, eğitim sürecinin sorumluluğunu almasını amaçlayan ve onları yapıcı, yaratıcı bireyler olarak yetiştirmek için gerekli olan donanıma sahip olmalarına yardımcı olmak amacı ile hazırlandığı açıktır. Tüm bunları amaçlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan ilgi, yetenek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Ancak tüm bu iyileştirmelere rağmen bir takım araştırmalar ders kitaplarında hala bir takım eksikliklerin var olduğunu göstermektedir. Şeker (2014) 7. sınıf düzeyinde kitapların içeriğinin öğrenme stillerine yönelik planlı bir anlayışla hazırlanmadığını belirtmiş, Şahin (2012) 6. Sınıf ders kitaplarında metin örgütleyicilerin, metin içerisinde yer alan soruların, görsel öğelerin ve sayfa tasarımının etkili kullanılmadığından bahsetmiştir. Akpınar (2015) ise 5. sınıf ders kitaplarının öğrenci merkezli eğitime tam uygun olmadığını, öğrenciyi farklı çözüm yolları aramaya sevk etmediğinden yakınmıştır. Gülersoy (2013) tarafından yapılan araştırmada 6. sınıf ders kitaplarının metin kısımlarının konu anlatımı için yetersiz olduğu, kitabın sonunda tarihi-coğrafi bir atlasın olmadığı ve bunun bir eksiklik olduğu, kitabın girişinde kitabın nasıl kullanılabileceğine dair bir bilginin bulunmadığı tespit edilmiş ve bunların kitabın eksik yönleri olduğu bildirilmiştir.

## **II.2. Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler**

### **II.2.1. Edebiyat Nedir?**

Dilimize Arapça'dan girmiş bir kelime olan edebiyat, terbiye anlamı yanı sıra zarafet ve incelik anlamlarını da taşır. Edebiyatı kavram olarak ilk kullanan Sokrates ise onu tanımlarken “Hayata tutulan bir ayna” olarak görmüştür (Murat, 2006:10).

TDK'ya (14.07.2016 web erişimi) göre Edebiyat “insanların duygularını, düşüncelerini ve hayallerini sözlü ya da yazılı şekilde dil aracılığı ile ifadesi” anlamına gelmektedir.

Kavcar (1999:4) ise edebiyatı “Çağlar boyunca insanoğlunun duyduğu, düşündüğü ve yaptığı her şeyi en zengin ve en etkili biçimde ortaya koyan bir sanattır” şeklinde tanımlamıştır.

Namık Kemal’e göre edebiyat “Bir milletin ruhu ve dilidir” Murat (2006:10).

Murat (2006:11) edebiyatı “insanın kendisi ya da çevresiyle alakalı her şeyin, insanda güzellik ve heyecan gibi duyguları uyandıracak biçimde bir dil vasıtası ile yazılı veyahut sözlü olarak ortaya konulması” olarak tanımlamıştır.

Edebiyat yaşantımıza yeni anlamlar katma gücüne sahip bir anlatım biçimidir. Kurgulanmış bir yaşantıyı sanatçı duyarlılığı ile sunar. Bizi yazarak ya da yaşayarak edindiği başkalarına ait deneyimlere ortak eder. Yani edebiyatta kurmaca bir gerçeklikle karşı karşıya kalırız. Kurmaca bir gerçeklikte iki şey vardır: Hem gerçeklik hem de hayal gücü (Sever:2015:11-13).

Lukens, (1999:7-8) İnsanların kendi yaşamlarının dışında bir yaşantıyı yaşama şansına sahip olmadığını, ancak edebiyatın insanlara iyi bir öykü aracılığı ile Fransız Devrimi ya da Vikingler döneminde yaşama fırsatı sunabileceğini söylemiştir. Yani edebiyat eserleri ile tarih ve kültür tarihi üzerine çeşitli deneyimler elde edebiliriz. Bu yaşamdan kesitler okuyucuya verilirken gerekli olanlar verilir, gereksiz ve basit ayrıntılar çıkarılır. Edebiyat eserleri okundukça olaylar ve onların etkilerini daha kolay görüp anlayabiliriz. Edebiyat her ne kadar yaşamdan önemli kesitler sunsa da bu kesitlerle yaşamın bir bütün olduğu ve anlamlı olduğu duygusunu aşılır (Akt. Sever: 2015:11-12).

Özdemir’e (1995:92) göre şiir, öykü ve roman gibi edebiyat eserleri bize malzemesi gerçeklerden alınmış ve yazar tarafından yeniden üretilmiş bir dünya sunar. Eserler bu yönüyle yaşadığımız gerçek dünya ile tam benzeşmeyen durumlar karşısında, okuyucuyu yeni bir iletişim durumuna girmeye zorlar, okuyucuyu anlamın oluşmasına ortak eder. Bir takım bilişsel, duyuşsal ve devinişsel aşamalardan geçen eser okuyucu tarafından yeniden yaratılır (Akt. Sever,2015:13). Böylece Saxby (1997:15) tarafından “Yaratılış ve Yeniden Yaratma Döngüsü” şeklinde tanımlanan süreç gerçekleşir.

Şekil 2: Yaratılış ve Yeniden Yaratma Döngüsü



Edebiyatta neredeyse hiçbir olay, tam olduğu biçimde verilmediği gibi hiçbir okur da yazarın anlattığı biçimde bir olayla karşılaşmaz. Yazar, olayı kendi hayal gücü ile biçimlendirerek onu bir kurgu ile yeniden yaratır. Olaylara olağanüstü özellikler eklenmek suretiyle okuyucuda olaya karşı bir ilgi uyandırır. Okuyucu ise onu kişisel deneyimleri ve bilgi birikimi ile yeniden yorumlar.

### II.2.2. Çocuk Edebiyatı

Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Edebiyat ilişkisine değinmeden önce çocuk edebiyatından bahsetmemiz gerekir. Çünkü 4.sınıfta programda yer almaya başlayan ve 7. sınıfta da verilmeye devam edilen Sosyal Bilgiler dersini alan öğrenciler çocuk sayılacak bir yaşadadır.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiş olan Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre (1. Madde) “18 yaşına kadar her

insan çocuk sayılır”. Bu tanım hukuk alanında geçerli bir tanımdır (Şimşek ve Yakar, 2014:13).

Genellikle bedensel ve zihinsel gelişim açısından 0-16 yaş grubu “çocuk” sayılsa da bu sınırlamanın her zaman ve her durumda geçerli olmadığı bir gerçektir. Bazı bilim adamları 0-14 yaş grubu arasındaki kişileri çocuk olarak kabul etmektedir.

Edebiyatta ise genel kabul gören anlayış 0-14 arası yaş dönemini çocukluk olarak kabul eden anlayıştır. Çocuk edebiyatı Oğuzkan’a (2013:3) göre “2-14 yaşları arasında kimselerin ihtiyaçlarını karşılayan edebiyat alanı”, Yalçın ve Aytaş’a göre ise (2014:13) “Çocukların büyüme ve gelişmelerine; hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerin tamamıdır.”

Çocuk edebiyatı, edebiyatın sahip olduğu bütün özelliklere ek olarak eğitici yanı da içerisinde barındıran bir alandır. Çocuğun dili kullanma becerileri ile hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeyi amaç edinmiştir. Ayrıca çocuğa bir davranışı kazandırmak, ona bir kavramı öğretmek, onu bir konuda eğitmek ya da bir bilgiyi çocuğa aktarmak için çocuk edebiyatından yararlanılabilir. Dili kullandığı sürece edebi eserlere ihtiyacı olan çocuklar için edebiyatın, zekâ, muhakeme yeteneği, problem çözme becerisi ve hayal gücü geliştirme gibi faydaları da bulunmaktadır (Şimşek ve Yakar, 2014:43).

Ayrıca Oğuzkan (2013:6-7) çocuklar için edebiyatın;

1. “Eğlendirici ve hoş vakit geçirtici olduğu,
2. Ruha canlılık verdiğini ve yaşama gücünü artırdığını,
3. Hayatı keşfetmeye yardımcı olduğunu,
4. Rehberlik edici nitelikte olduğunu,
5. En önemlisi yaratıcı etkinlikleri teşvik etme yönünün bulunduğunu belirtmiştir.”

Çocuklar için eğlenmek adeta vazgeçilmez bir tutkudur. Çocuk edebiyatı, edebi ürünler vasıtası ile çocuğu eğlendirerek hayal dünyasını geliştirir ve onu bambaşka dünyalara götürür. Etrafında olup bitenleri fark etmesini sağlar (Yalçın ve Aytaş,



2014:17). Çocuklar içerisinde yaşadıkları hayatı ve yaşama yollarını edebiyat yoluyla öğrenirler. Kendilerinden başka insanların ve özellikle tarihte var olmuş kahramanların özelliklerini, hayatlarını, yaşayış biçimlerini, törelerini ve alışkanlıklarını edebiyat yolu ile keşfe çıkarlar. Çocuklar başka alanlardaki yaratıcı etkinliklere geçmek için bazen de edebiyatı bir “sıçrama tahtası” olarak kullanırlar (Oğuzkan,2013:6-7). Çünkü çocuk edebiyatı diğer tüm disiplinler ile ortak çalışmayı gerektiren disiplinler arası özelliği olan bir edebiyattır.

Çocukta edebi eserlere karşı farkındalık uyandıran çocuk edebiyatı, onların ufkunu açar ve geleceğine dönük özel bir görevi, yani bir neslin yetiştirilmesi görevini üstlenir. Ayrıca dil, tarih, din, gelenek ve görenek gibi milleti millet yapan kültürü yeni nesillere aktaran bir işlevi vardır (Tüfekçi Can, 2014:8-9).

Çocuk edebiyatı üzerine verilmiş ürünler: sorgulayan, tartışan, sanata, bilime saygı duyan, duygu ve düşünce boyutu ile dengeli, duyarlı bireyler yetiştirilmesi aşamasında bir uyarıcı olmalıdır. Bu sebeple çocuk-edebiyat ilişkisi kapsamında üretilen kitaplar bir takım temel ilkelere dayandırılmalıdır. Bu ilkeler:

1. “Kitaplarda çocuğa özgü içtenlik ve doğal bir anlatım dili kullanılmalıdır.
2. Yazar, kurguladığı ve aktardığı olaylarda okuyan çocukla dostluk ve arkadaşlık kurabilmelidir.
3. Kitapta çocuğun anlamlandırılmayacağı sorumluluklar olmamalıdır.
4. Kitap çocuğun kavramsal gelişimine katkı sağlayacak bir anlatım benimsemelidir.
5. Kitaplarda resimlerde kullanılmalı, resimler çocuğun beğeni ve algı düzeylerine hitap etmeli ve metnin iletisini zenginleştirmeli, görsel algıları ise geliştirmelidir.
6. Dilsel ve görsel özellikleri bakımından çocuğun sanat ve düşünce eğitimine katkıda bulunmalıdır.
7. Kitaplar çocuğun yaşına, ilgisine ve gereksinimine uygun bir biçimde insan-yaşam ilişkisini ve gerçekliğini anlamasına katkıda bulunmalıdır.

8. Çocuk ve yaşam arasında bir bağ kurmalıdır. Özellikle çocuğun düşünmesi, düşlemesi ve imge üretmesine imkân tanıyan yaşam durumlarını ustaca bir kurgu ile vermelidir.
9. Kurgulanan gerçeklik okunduktan sonra çocukların bu gerçekliği kendi gerçekliğine dönüştürebilmesine katkıda bulunmalı yani yaşam-anlam gerçekliğine imkân vermelidir.
10. Çocukları okumaya teşvik edecek bir tasarımı olmalıdır.
11. Çocuk ürünlerinin temel sorumluluğu, dilin imkânları ile çocuklara kurgulanmış yeni yaşantılar sunup çocuğun bu yaşantılardan çıkarımda bulunmasını sağlamaktır” (Sever, 2015, 198-199).

### **II.2.3. Sosyal Bilgiler Eğitimi - Edebiyat Entegrasyonu**

Edebiyat ile eğitim; aralarında sıkı ilişki olan iki kavramı temsil etmektedir. Terbiye/eğitim anlamına gelen “Edep”in edebiyat sözcüğünün kökenini oluşturması bunun somut bir göstergesidir. Edebiyat, doğası itibari ile insana çeşitli duyma, düşünme ve hareket etkinliği örnekleri sunmaktadır. Edebiyat eserleri, insanlara içinde yaşadığı toplumu ve çevresini tanıtır, insanlık durumları ve serüvenlerini aktarır. Edebiyat eserleri insanın içini insan, yurt ve yaşam sevgisiyle doldurarak iç dünyasını rahatlatır, iyilik, dostluk, çalışkanlık ve dürüstlük gibi insana özgü olan değerlerin geliştirilmesinde ve pekiştirilmesinde önemli bir rol oynar. Edebiyat tüm eğitim programlarının amaçladığı kültürel bilinçlenme ve duyarlılık kazanımına olanak sağlar (Öztürk vd.,2014:34).

Çocuklarda ruhsal dengeyi koruyarak geliştiren edebiyat, düşünmenin çeşitliliğini sağlama ve farklı düşünme becerilerinin kazanılması noktasında kilit rol oynar. Çocuğun dünyasında yeni kahramanlar var edip onlara misyonlar yükleyerek eğitimin amacına uygun bir şekilde, çocuklarla kahramanlar arasında bir ilişki kurmanın eğitimsel açıdan birçok olumlu katkısı vardır. Çocuklar edebiyatın gerektirdiği olay ve olgulara eleştirel yaklaşım yeteneğine doğaları gereği sahiptirler ve her olaya bir hikâye gözü ile bakabilirler. Edebiyat öğrencilerde hayal gücünü geliştirir ve bireyin kendisi, çevresi ve hatta geçmişi ile iletişimine imkân tanır.

Edebiyat, çocuğun doğruyu ve yanlışını görmesini, doğru olanı benimsemesini sağlar. Çocuğun çevresindeki problemlerle yüzleşmesini sağlar ve bu problemlerle başa çıkma yollarını öğrenmesine yardımcı olur. Edebiyat, çocuğu hayal gücünü kullanarak geçmişe ve geleceğe gitme imkânını tanır. Hayal gücü ile o anı adeta tekrar yaşar (Tekgöz, 2005:13).

Sosyal Bilgiler-Edebiyat İlişkisi güncelliğini koruyan bir konu olması yanı sıra mesleki literatürde çok eskiden beri var olan bir ilişkidir. Ancak bu ilişkinin derinlemesine araştırılmadığı da bilinen bir gerçektir. Hatta ticari kitapların etkili kullanımı, sosyal bilgiler öğretimi açısından nasıl ve ne şekilde katkı yapacağına dair çok az araştırma yapılmıştır (McGowan ve Guzzetti, 1991: 36).

Ata (2000) bahse konu olay çocukların eğitimi ise özellikle değişik bilgi alanları arasındaki etkileşimi sağlayan interdisipliner bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini, bu yaklaşımın öğrenciye hayatı tüm yönü ve rengiyle görme imkânı tanıyacağını belirtmiştir. İnterdisipliner yaklaşım içerisinde en mühim olanlardan birinin korelasyon tarzı olduğundan bahisle okul disiplinlerinin birbiri ile ilişkili hale getirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Genellikle tarih konularının edebiyat, coğrafya ve vatandaşlık disiplinleri ile korelasyonunun gündeme geldiğini ancak tarih-edebiyat korelasyonunun ünite sonlarında bulunan okuma parçalarından oluştuğunu ve bunun yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Toplumda bireylerin birbirleri ile ve kurumlarla olan ilişkilerini düzenleme ve toplumsal düzenin devamlılığını sağlama konusunda sosyal bilgiler önemli bir görev üstlenmiştir. Bireylerin içinde bulunduğu topluma adapte olmasını sağlar, bireylere çevresini dünü ve bu günü ile tanıtır. Bu hedeflere ulaşabilmek adına farklı öğretim strateji ve teknikleri ile çeşitli materyaller kullanmak gereklidir. Bu strateji ve teknikler öğrencilerin davranışlarını, tutumlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecek, onu araştırmaya düşünmeye sevk edecek niteliğe sahip olmalıdır. Bu teknik ve stratejiler bağlamında, sosyal bilgiler için bir araç olabilecek edebiyat, bireylerin sağlıklı ve doğru karar almalarını sağlayabilecek önemli bir araçtır (Tekgöz:2005:2).

Sosyal Bilgilerin amaçları doğrultusunda, edebiyat; çağdaş demokratik değerlerle donanmış, yaşadığı çevreye duyarlı, birlikte yaşadığı diğer insanların hakkına saygı duymayı bilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme yeteneğine sahip, sosyal iletişim becerisi gelişmiş, hak ve ödevlerini bilen bireyler yetiştirmede bir araç olarak kullanılabilir. Sosyal Bilgilerle ilişkisi açısından edebiyat, öğrencinin bireysel yaşamı ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevre ile olan etkileşimini kolaylaştıran bir yapıdadır. Edebiyatla sosyal bilgiler özellikle birey ve kimlik oluşturmada ortak bir misyona sahiptir (Tekgöz:2005:2). İnsanların hayat hikâyesini oluşturan unsurların sosyal, iktisadi, tarihi ve kültürel olaylar olduğu, bu olayların da sosyal bilgiler dersine konu olduğu, bu olaylar karşısında insanların duygu, düşünce ve hayallerini de edebiyatın yansıttığı göz önünde bulundurulursa edebiyat ve sosyal bilgilerin bir zincirin ayrılmaz iki halkası olduğu kolaylıkla anlaşılabilir.

#### **II.2.4. Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi**

Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi nedir? sorusuna cevap olarak “Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarını gerçekleştirebilmek adına, bu amaçlara uygun hikaye, roman, şiir, mitoloji, biyografi, tiyatro gibi edebi eserler ile sosyal bilgiler öğretim programının ve öğrenme-öğretme süreçlerinin biçimlendirilmesi” desek yanlış söylemiş olmayız. (Demir ve Akengin, 2014:2-3)

Sosyal Bilgiler ders programının uygulandığı sınıflardaki öğrenciler için dilsel becerilerin gelişimi ve tarih düşüncesinin gelişimini birbirinden ayrı düşünmek doğru değildir. Örneğin tarih konuları işlenirken karmaşık ve soyut kavramların öğrenilmesi için öğrencinin gelişmiş dil becerilerine sahip olması gerekir. Yani işlenen dersteki kavramların çocuğun sözcük dağarcığında bulunması gereklidir (Dilek, 2000:50-54).

Edebiyata dayalı etkinlikleri, diğer alanlarla olduğu gibi sosyal bilgilerle entegre etmek yoluyla edebiyat temelli bir sosyal bilgiler programı oluşturarak öğrencilerin hem sosyal bilgiler dersini hem de dil etkinliklerini sevmelerini sağlayabiliriz.

Çünkü Sosyal Bilgiler dersi dil ve düşünme becerilerini geliştirmek için kullanmaya uygun oldukça fazla konuya sahiptir. Öğrencilere dersin hemen hemen her konusunda zengin konuşma, yazma, okuma ve sözcük dağarcığını geliştirme amaçlı çalışmalar yaptırılabilir. Ayrıca edebiyatın sosyal, kültürel yaşantı ve deneyim kazandırma gibi bir özelliği de vardır. Yaşantı ve deneyimler doğrudan elde edilebildiği gibi sözlü veya yazılı edebiyat ürünleri yolu ile dolaylı yoldan da elde edilebilir.

Cline ve Taylor'a (1978) göre Sosyal Bilgiler dersinin edebiyat ile entegre edilmesi kaliteli ve güzel bir eğitim ortamının varlığına ve öğrenci deneyimlerinin artırılmasına katkıda bulunur. Edebiyat temelli bir program, sosyal bilgiler müfredat programında kendine yer bulan gereksinimleri karşılayabilen, öğrencilerin farklı yetenek seviyelerini bir araya getirebilen bir yapı oluşmasına yardımcı olur. Hatırda tutmayı kolaylaştırır ve olumsuz davranışları azaltmaya katkı sağlar (Akt. Tekgöz, 2005:5).

Sosyal bilgiler dersi içerik olarak öğrencilerin sosyal ve kültürel yaşantılar elde etmeleri ve deneyim sahibi olmaları için en uygun derstir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi öğrenciye içinde yaşadığı toplum ile diğer toplumların dününü ve bugününü, yaşanmış olayları, yaşanan coğrafyayı yani kısacası kapsamlı bir içeriği öğrenciye sunar. Sunulan bilgilerin hepsi insanların yaşadığı, tecrübe ettikleri yani doğrudan elde ettiği deneyimlerdir. Örneğin; yazılı edebiyat ürünleri vasıtası ile yüzlerce yıl önce çeşitli coğrafyalarda yaşayan toplumların siyasi, sosyal ve ekonomik durumlarını öğrenebilir, yine toplumların sıkıntılı ve mutlu günlerinde yaşadığı hisleri ve bu hisleri nasıl dile getirdiklerini öğrencilere aktarmak mümkündür (Öztürk vd.,2014:39-40).

Demir ve Akengin'e göre (2014:3) edebi ürünlere dayalı edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretiminin dört temel ögesi vardır. Bunlar;

1. Edebi Ürün
2. Öğretim Programı
3. Yöntem-Teknik
4. Öğretmen

Bu dört öge birbirleriyle yakından ilişkili olup birinin eksik olması durumunda ya da işlev görmemesi halinde edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi gerçekleştirmeye yönelik çabalar sekteye uğrayabilir. Bu dört ögeden birincil derecede önemli olanı edebi ürünlerdir. Bu ürünler sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak materyallerin sahip olması gereken özellikleri taşımalardır. İkincil olarak bu ürünlerin öğretim sürecinin neresinde ve niçin kullanılacağı programda belirtilmelidir.

Öğretmenler edebi çalışmaları program içerisinde nereye yerleştireceklerini ve nasıl kullanabileceklerini bilemeyebilirler. Bu materyallerin en etkili nasıl kullanılacağı, yalnızca zenginleştirme amacı ile mi yoksa bir ünitenin temelini teşkil edebilecek şekilde mi kullanılacağı konusunda çelişkiye düşebilirler. Edebiyat öğretim durumuna bağlı olarak sosyal bilgiler içerisine çeşitli şekillerde kaynaştırılabilir ve edebiyat temelli bir program uygulanabilir. Öğretimden sonra öğrenilen becerinin geliştirilmesi için kullanılabilir ya da öğretilen ünite ile ilgili bir edebi ürün okutarak ünite konuları ve edebi ürün içeriği kıyaslanabilir.

Üçüncül öneme sahip olan öge ise edebi ürün türüne uygun öğretim yöntem ya da tekniğinin belirlenmesi durumudur (McGowan ve Guzzetti, 1991:42). Demir ve Akengin (2014)'e göre bir edebi ürün tek başına öğretim materyali olarak kullanılacaksa mutlaka tartışma, soru-cevap vb... gibi farklı yöntem ve tekniklerle edebi ürünün desteklenmesi gerekir. Örneğin: İstanbul'un Fethi konusu işlenirken öğrencinin her hangi bir edebi üründen faydalanması durumunda edebi ürün içerisinde bulunan bir resim öğrenciye yorumlatılabilir ya da öğrenciye okuduğu fetih olayını kafasında oluşan şemaya göre resmetmesini söylenilebilir.

Dördüncü öge olan öğretmenler, yine yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan program gereği sürece rehberlik etmek ile yükümlüdür (Demir ve Akengin, 2014:2-4). Ancak Öztürk vd. (2014:41) Sosyal Bilgiler öğretim programındaki gelişmelere rağmen Sosyal Bilgilerin "bir sosyalleşme aracı olma" şeklinde tanımladıkları görevini tam anlamıyla yerine getiremediğinden yakınmışlardır. Bu noktada öğretmenlerin programı bir çerçeve olarak kabul etmesini istemiş ve onu güncel sorunlara çözüm getirecek şekilde yorumlamalarını istemiştir.

Öğretmenlerin, eğitim durumlarında edebi ürünleri öğrencilerde sosyalleşmeye yönelik kullanmaları gerektiğini ve hatta belki de bu konuda edebi ürünlerin çok büyük bir başarı sağlayacağını belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimini başarı ile uygulayabilmesi için bu hususta yeterli kuramsal bilgi ve beceri ile mesleki deneyime sahip olması şarttır.

McGowan ve Guzzetti (1991:39) öğretmenlerin edebiyat temelli Sosyal Bilgiler öğretimi etkinlikleri planlama safhasında şu dört önemli noktayı göz önünde bulundurmalarını istemiştir:

1. Nitelikli bir ticari kitap seçme
2. İçeriği öğrencilere sunma
3. Öğrencilerin bu kitaplar aracılığı ile öğreneceği Sosyal Bilgiler konularını seçme
4. Ticari kitap kullanımının sınırlarını belirleme.

Şüphesiz burada ticari kitap olarak nitelendirilen şey ders kitabı haricinde edebi eser kapsamına giren tüm kitaplardır. Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenmeyi zenginleştirme amacıyla kullanılacak bu kitapların nitelikleri tipik olarak: iyi araştırılmış, kalıp yargılar içermeyen ve yanlış bilgi vermeyen kitaplar olmalıdır. Bu kitaplar sosyal bilgiler kapsamına giren kavramların canlı örneklerini öğrenciye sunmaktadır. Ayrıca bu kitaplar sosyal bilgiler dersi konularını uygulamaya geçirecek anlamlı ve gerçek senaryolar sunarlar. Ayrıca sanatsal yönleri bulunduğu için okuyanı sarmaktadır. Öğretmenler kütüphanelerde kitap kataloglarını tarayarak ya da Sosyal Bilgiler Konseyi yayın organı olan “Sosyal Eğitim” dergisi Nisan aylarında Sosyal Bilgiler alanına yönelik önemli ticari kitaplar kataloğu gibi kataloglara göz atarak bu kitaplara ulaşabilirler (McGowan ve Guzzetti 1991:40).

Ancak bu dergide isimleri yayınlanan kitaplar yabancı dilde olduğu için ya kitap çevrilerek kullanılacak ya da öğretmenler, Türkçe yazılmış kitapları çeşitli kataloglarda taramak durumunda kalacaktır. Ülkemiz için MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) çeşitli derslerde kullanılacak bir nevi edebi ürün kataloğu olan “100 Temel Eser” isimli kitap listesini 2005 yılında kamuoyuna açıklamıştır. Ancak bu listenin edebi ürünlerden yararlanılan disiplinler için yeterli olmadığı da bir gerçektir.

Sosyal Bilgiler dersinde kullanılacak edebi nitelikli kitapların bulunması kadar onların öğrenciye sunumu da önemlidir. Öğretmenler o kitabın içeriğini yaklaşık 30 kişi (ortalama sınıf mevcudu) ile paylaşmak durumunda kalacaktır. Bireysel ya da grupla okuma yapılabileceği gibi öğretmen kendisi de eseri sınıfta sesli bir biçimde okuyabilir. Kitap seçilip öğrenciye sunulduktan sonra Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilmesi ve çocuğun derste öğrendiğine nasıl katkı sağlayacağını belirlenmesi ve ünite içerisindeki yerinin tespiti gerekecektir. Öğretmenlerin genelde zayıf kaldığı nokta tamda burasıdır. Bu kitaplar Sosyal Bilgiler dersinin birçok amacına yönelik bilgiler içerebilir ancak bu bilgiler altı çizili bir biçimde hazır sunulmaz, önemli olan öğretmenin onu bulup ortaya çıkarması ve yaratıcılığı ile biçimlendirerek ders konularının istenilen yönü ile ilişkilendirmesidir. Eserin tamamı ya da bir bölümü öğrenilen kavramlar ve becerilerle ilişkilendirilebilir (McGowan ve Guzzetti 1991:42).

### **II.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler**

İnsanoğlunun duyuş, düşünüş ve icraatlarının sanatsal bir biçimde ortaya konulması anlamına gelen edebiyat, edebiyat sanatı açısından kıymeti olan, estetik zevke hitap eden edebi eserler (Murat, 2006:13) yardımı ile insanlara bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırmayı amaçlamaktadır. Edebi ürünler edebiyatın ana malzemesidir ve onu anlaşılır kılmaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu ürünler edebiyat temelli eğitimin de ana malzemesidir. Edebi ürünler sadece edebiyat için kullanılacaktır diye bir kural yoktur. İlk ve ortaokullarda temel amacı iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgilerin insan ve insanlık tarihine ait bilgileri ve olayları konu edinmesi dolayısı ile edebi metinlerden yararlanması önemlidir. Bu önem McGowan ve Guzzetti (1991), Crabtree ve Ravitch (1988), Downey (1986), Hartoonson ve Laughlin (1989), Ulusal Komisyon (1989)'e göre Sosyal Bilgiler roman, biyografi, mitoloji ve drama gibi edebi eserlerin kendine yer bulduğu “İyi Anlatılan Bir Öykü” olmalıdır sözü ile özetlenebilir (Akt. McGowan ve Guzzetti, 1991:36).



Küresel bir dünyanın demokratik toplumunda, Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarından olan bireylerde mantıklı, doğru karar alma ile problem çözme becerisini geliştirmek amaç edinilmiş ise de bireylerin bunları başarması için;

1. “Bilgi edinebilmesi,
2. Bilgiyi analitik olarak işleyebilmesi, kullanabilmesi
3. İnanç ve değerleri inceleyebilmesi, ya da uygun tutum geliştirebilmesi
4. Etkin bir birey olarak problem çözümüne aktif katılım gerçekleştirebilir olması gerekir.”

Edebi ürünler ve diğer yazılı materyallerin kullanıldığı öğretim sürecinde, yaparak-yaşayarak öğrenen, birçok kaynağı kullanma bilinç ve becerisi gelişen öğrenciler, sorumluluk sahibi yurttaşlar olarak sürdürecekleri ilerideki yaşamlarında da bu becerileri kullanacaklardır. Öğrencilerde bu becerilerin gelişebilmesi onların yeteri kadar sözlü ve yazılı dil becerilerine sahip olmalarına bağlıdır. Sosyal Bilgiler, öğrencilerin bu ifade becerileri kazanmaları için önemli bir araçtır. Sosyal Bilgiler dersi içerisinde yer alan konular konuşma, okuma ya da yazma etkinlikleri için oldukça uygundur. Dil becerilerinin de sosyal bilimlere ait konularla bütünleştirildiği vakit en iyi biçimde öğrenilebileceği unutulmamalıdır. Günümüzde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, Sosyal Bilgiler dersini ifade ve iletişim becerilerini bilhassa da yazmayı geliştirmek için gerektiği şekilde kullanamamaktadır. ABD’de yapılan bir araştırma sonucunda yazmanın öğrencilerin yeteneklerini en üst düzeyde kullanabildiği beceri olduğu düşünülürse içinde bulunulan durumun oldukça vahim olduğunu söylemek yanlış olmaz (Öztürk vd., 2014:34-35).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında belirlenen devinisel, bilişsel ve duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesi noktasında edebi ürünler çok önemli katkılar sağlayabilir. Edebi metinler aracılığı ile çocuklar geçmiş dönemlerde ve farklı mekânlarda yaşayan insanlar ile kendilerini her yönü ile kıyaslayabilir, bu durum onlarda birçok becerinin gelişimine katkıda bulunur. Sosyal bilgilerin en temel amaçlarından biri olan kültür aktarımında edebi ürünler oldukça büyük bir rol üstlenmiştir. Tarih bilincine sahip genç nesil çağa daha çabuk uyum sağlayabilir, ayrıca edebi ürünler sosyalleşme için ideal bir araçtır. Otluoğlu (2001)’nin yaptığı

deneysel araştırmada sosyal bilgiler derslerinde materyal olarak kullanılan edebi ürünlerin öğrencilerde duyuşsal hedeflerin gelişmesinde önemli rolü olduğu, Çeri (2000)'nin yaptığı araştırmada ise edebiyatın kültürel kimliğin oluşumunda önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Günümüzde edebi metinlerden her ne kadar boş zamanları değerlendirme amacı ile yararlanılsa da, bu metinler çocukların empati kurması için benzersiz öneme sahiptir. Özellikle çocukluk döneminde edebi ürünlerle kurulacak bir ilişki çocukların gelecekte daha yaratıcı, daha umutlu, isteyen ve üretebilen kişiler olmasına katkıda bulunacaktır. Bu yönü ile edebi metinler genelde milli eğitimin özelde Sosyal Bilgilerin temel amaçlarına katkıda bulunmaktadır (Tekgöz,2005:3).

Cumhuriyetin başından günümüze her dönemde olduğu gibi, bugün uygulamada olan ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı da Sosyal Bilgiler derslerinde sözlü ve yazılı edebiyat ürünlerine yer verilmesi tavsiye edilmiştir. MEB (2005)'de öğretmenlere “Sosyal Bilimler disiplinlerine ait içerik göz önüne alındığında çok yönlü konulara sahip olan dersin çok yönlü olarak ele alınması gerektiği belirtilmiş, Milli Mücadele gibi konular işlenirken edebi ürünlerden ve yazılı materyallerden (Şiirler, türküler, efsaneler, destanlar, masallar, atasözleri vb...) yararlanılması istenilmiş, sosyal bilgiler, edebiyat ve coğrafyanın kaynaştırılması tavsiye edilmiştir.”

Ayrıca öğrencileri milli, insani, ahlaki, manevi, kültürel değerler açısından destekleyici, Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda yol gösterici olunması, ders konularını sevdirci roman, tarihi roman, hikâye, hatıra gezi yazısı, şiir gibi edebi ürünlerin okumaya teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yani 2005 yılında günümüze uygulamada bulunan Sosyal Bilgiler öğretim programı Sosyal Bilgiler derslerinde edebi ürünler ve yazılı materyallerin kullanımını teşvik etmektedir (Öztürk vd.2014: 34-38).

Edebi ürünler:

1. “Kavram gelişimini destekler ve soyut kavramların öğrenilmesini kolaylaştırır.

2. Resimli kitaplar çocukların zihninde bir imge oluşturmak sureti ile kavramların çocuğun beyninde kalıcı bir yer edinmesine ve duyu algılarının gelişmesine imkân tanır.
3. Çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirir.
4. Çocukta dil bilinci ve duyarlılığının oluşmasını katkıda bulunur.
5. Nesneleri sınıflandırma, gruplandırma, kavram oluşturma, dikkat etme ve düşünme gibi bilişsel süreçleri işletir.
6. İçinde yaşanılan toplumun insan ilişkilerini gösterir. Bu ilişkileri başka kitaplarda okuduğu diğer toplumda var olan insan ilişkileri ile mukayese eder.
7. Kendini tanımasına ve değerli bulmasına katkı sağlar.
8. Çocuklara var olan aile ilişkileri dışında yeni bir çevre tanıtır. Bu çevredeki ilişkileri, içinde sorunların, dayanışma, sevinç ve paylaşmanın olduğu değişik durumlarla örneklendirerek yeni yaşam kesitleri sunar.
9. Çocuklara kendisi ve çevresi ile yaşayabileceği sorunlara yönelik çözüm ipuçları sunar.
10. Kahramanlar vasıtası ile amaca uygun karar vermenin yolları ve aşamalarını gösterir ve çocuğun bunları değerlendirmesini sağlar.
11. Çocukta hayal kurma becerilerini geliştirir. Onlara birlikte düşsel serüvenlere çıkma olasılığı sağlar.
12. Çocuklara değişik kültürlerden örnekler sunmak yoluyla yaşam deneyimlerini zenginleştirir.
13. Kurgulanan olaylarla ve olayların kahramanları ile özdeşim kurma imkanı tanır, onları iyiye, güzele ve doğruya yönlendirir” (Sever, 2015:72-73).

Edebi eserlerden Sosyal Bilgiler öğretiminde neden faydalanılması gerektiği konusunda McGowan ve Guzzetti (1991:37-39) ise 5 hususa vurgu yapmıştır.

Bunlardan ilki tıpkı diğer derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinde de öğrenciler arasındaki düzey farklılığıdır. Aynı sınıftaki farklı öğrenciler arasında dil

becerileri bakımından düzey farklılığı olabilir. Edebi ürünler vasıtası ile her öğrenci kendi düzeyine uygun kaynaklardan Sosyal Bilgiler ders konularını öğrenme imkânı yakalar. Zamanla kendi kendilerine öğrenebilen ve araştırabilen bireyler haline dönüşürler ve bu kaynaklardan elde ettikleri bilgiler, onlara ders kitabından elde edilenlerden daha zengin düşüncelerle dolu gelebilir.

İkinci husus ilgidir. Edebi ürünler kesinlikle Sosyal Bilgiler ders kitaplarından daha ilgi çekicidir. Bu eserler ders kitaplarından daha orijinaldir, mizah ve kurgu kullanımına imkân tanır.

Üçüncü husus ticari kitapların kavramları ve olayları daha kapsamlı incelemesidir. Bu kitaplar ders kitaplarından daha fazla kavramlar, kavramlar arası ilişkiler ve içeriği öğrencilere sağlamaktadır.

Ayrıca bir diğer husus olan uygunluk hususunda günlük yaşamdan kavramlara gerçek örnekler sunmada daha uygun olan bu kitaplar yaşam deneyimleri ve kavramlarla ilgili ön bilgileri ilişkilendirir.

Son husus ise vatandaşlık eğitimine imkân tanınması ve etkili bir vatandaş olabilmek için gerekli becerileri öğrenciye kazandırabilmesi hususudur. Eleştirel düşünme ve anlamadaki güçlükleri gidermede iyi bir kaynak olan ticari kitaplar aynı zamanda yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için son derece etkili bir araçtır. Çocuklar tarihi bir olayla ilgili ticari kitapları okuduktan sonra olayın nasıl şekillendiğini daha iyi anlayabilir, olaya farklı bakış açıları ile bakarak eleştirel ve yaratıcı düşünme yetisini geliştirebilir.

### **II.2.6. Edebi Ürün Türleri**

Öğretmenlerin pek çoğu, az ya da çok yazılı – sözlü ürünlerden yararlı olsa da genelde kullanılan materyalin ders kitabı olduğu göze çarpmaktadır. Fakat şu unutulmamalıdır ki ders kitabı zaten asgari bir ihtiyaçtır. İyi bir ders kitabı öğrencilere bilgi edinmede bir kılavuz görevi görmelidir ve kitap içinde başka kaynaklara atıf yapılarak öğrenciler farklı kaynaklara yönlendirilmelidir. Gündelik yaşamımızın bir gerekliliği olan romanlar, hikâyeler, gazete, broşür, kitap, dergi, günlük gibi ürünler de dersin bir parçası olmalıdır. Çünkü bu türden materyaller

öğrencilere kavramların keşfinde, örgütleme, rehberlik ve zenginleştirmede yardımcı olduğu gibi bir takım becerilerin kazanılmasını da kolaylaştırmaktadır (Akt. Öztürk vd. 2014:43). Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanabileceğimiz edebi ürünler;

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| 1. Efsaneler                | 15. Belgeseller                             |
| 2. Destanlar                | 16. Biyografiler                            |
| 3. Masallar                 | 17. Biyografik Romanlar                     |
| 4. Bilmeceler               | 18. Monografiler                            |
| 5. Atasözleri               | 19. Söylevler                               |
| 6. Hikâyeler (Öyküler)      | 20. Tiyatro Eserleri                        |
| 7. Halk Şiirleri (Türküler) | 21. Anılar                                  |
| 8. Şiirler                  | 22. Mektuplar (Demir ve Akengin, 2014:4-5). |
| 9. Tarihi Romanlar          | 23. Maniler                                 |
| 10. Gezi Yazıları           | 24. Siyasetnameler                          |
| 11. Keşifler                | 25. Menakıbnameler                          |
| 12. Denemeler               | 26. Gazavatnameler                          |
| 13. Makaleler               | 27. Karikatürler (Öztürk vd. 2014:99-100).  |
| 14. Fıkralar                | 28. Çizgi Romanlar                          |
|                             | 29. Anekdötler (Şimşek, 2009:393).          |

Şimşek (2008)'e göre konu olarak tarihin işlendiği sanatsal eserler olan tarihsel edebiyat ürünlerinin hiçbiri doğrudan tarih eseri değildir ancak sanatsal olmaları ile birlikte tarihsel gerçekleri ve olayları ele alış biçimleri, gerçeğe yakınlıkları açısından Sosyal Bilgiler öğretimi için oldukça elverişli malzemeler sunabilir. Hem sanatsal olması hem de insani bir tarafının olması yani insanı ve insanlığa ait olayları konu alması dolayısı ile okuyan kişiye eğlenceli vakit geçirme fırsatı sunarlar. Bu ürünlerin tamamı sanatsal açıdan bir yaratım evresi geçirir. Bu evreyi sanatçının kurgusu ile ortaya çıkan eserlerde net bir şekilde görmek mümkündür. Çünkü kurgu ürünlere sanatçının kişisel görüşü, tercihleri ve bakış açısı daha çok yansır. Zaten bu ürünlerin ilk göz önünde bulundurulması gereken yönü sanatsal olması ve bir tarihçi gözü ile yazılmadığıdır. Olayların olduğu gibi okuyucuya aktarılması beklenilmez. Yazar eserini sanatsal kurgu ile süsler (Şimşek, 2009:395).

Tarih bilincini sadece tarih programları yerine tarih-edebiyat ilişkisi içerisinde ders kitabı dışındaki materyallerle oluşturmak mümkündür. Bilimsel anlatımla sıkıcı

ve kuru gelebilen bilgilerin eğlenceli bir biçimde öğretimi, disiplinler arası bir yaklaşımla, bütüncül bir bakış açısıyla ders işlemek tarih ve edebiyat arasında var olan izolasyonu gidermeyi sağlar (Ata, 2000:159).

Edebi ürünlerin Sosyal Bilgiler öğretimi içerisine entegre edilmesi, salt sosyal bilimlerden elde edilen bilgi ve deneyimlerle dersin işlenişinden farklı olarak çocukların okurken, dinlerken keyif alabilecekleri bir öğretim ortamı hazırlar. Ancak böylelikle öğrencilerin madde madde ya da satır satır bilgileri ezberlemesi ve öğreniyormuş gibi yapmasının önüne geçilebilir. Zaten Sosyal Bilgilerin interdisipliner bir yapıda olduğu hatırlanırsa materyal çeşitliliği ile öğrenme yöntem ve tekniklerinin çeşitliliğinin sosyal bilgilere çok şey katacağı inkâr edilemez bir gerçektir.

Sanatsal bir gaye ile hazırlanan estetik kaygı taşıyan edebi ürünler Egan (1983-1988)'a göre hayal gücünün bir mahsulüdür ve çocuklar 8-13 yaş arasında yani 6-8. sınıfta hayal gücünü etkin olarak kullanır (Akt. Şimşek, 2009:392). Ayrıca ilköğretim döneminde çocuklar olayları zaman dizinsel bir şekilde sıralama, akıl yürütme, mantıksal kuralları ve soyut sorunlara çözümler bulmayı öğrenirler. Soyut düşünmeye başlar, dikkati yoğunlaştırma becerileri ve bellek güçleri artar. İşte bu sebeple bu dönemde çocuklara tarihsel olguları anlayabilmelerine imkân tanıyacak kitapları sunmalıyız. Böylece onların insan ve yaşam gerçekliğini sanatsal bir üslupla tanıma ve değerlendirmelerine olanak sağlarız.

Sosyal Bilgilerin amaçlarından ve çocuk gelişimi için en önemli süreçlerinden biri olan “toplumsallaşma” yani çocuğun bir grubun işlevsel olması sürecinde edebi ürünlerin katkısı çok büyüktür. Edebiyat ürünleri yaratıldığı toplumun bir parçasıdır ve ondan bir takım kültürel ve toplumsal değerler taşır. Roman, öykü gibi eserlerde kahramanın kendisi ile ya da çevre ile yaşadığı çatışma aslında toplumun kabul ettiği veyahut karşı çıktığı değerlere ilişkin önemli ipuçlarını okuyucuya sezdirir (Sever,2015:55-65).

Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanan Sosyal Bilgiler öğretim programının çocuklarda eleştirel düşünce ve yaratıcı düşünce gibi temel becerileri geliştirmeyi amaçladığı göz önünde bulundurulduğunda öğrencileri hem

eğlendirecek hem de onların hedef kazanımlara ulaşmalarında kolaylık sağlayacak edebi ürünlerden yararlanmak deyim yerinde ise bir zorunluluktur.

## **II.2.7. Romanlar Ve Tarihsel Roman**

### **II.2.7.1. Hayal Gücüne Dayalı Bir Edebi Tür: Roman**

Tarihsel romanın tanımını yapmadan önce romanın bir edebi ürün türü olarak ne anlama geldiğinden kısaca bahsetmek gerekirse, Oğuzkan (2013:98) romanı “İnsanların serüvenlerini, düşünce ve duyguları ile karakterlerini ayrıntıyla kendine özgü bir biçimde işleyen uzun düz yazı” olarak tanımlamıştır.

Roman, bizi gerçek dünyadan biraz uzaklaştırıp hayali bir dünyaya götüren, boş zaman, eğlence, hayal gücü ve vücudun dinlenmesi ile eşleşen bir kavramdır. Romanda mucizevi karşılaşmalar ve gerçek dünyada karşılaşamayacağımız kadar güzel kadın ya da erkek kahramanlarla birlikte gerçek dışı hikâyeler vardır. Bununla birlikte romanın insanın gerçeğe ulaşmasına ve onu derinlemesine incelemesine imkân tanınması gibi bir özelliği de vardır. Yani roman hem iç dünyamızdaki hem de dış dünyamızdaki gerçeğe yönelik bir ilgiye sahip olması bakımından hayal dünyasının yaratılması ve gerçek olanların araştırılması arasında bölünür (Bourneur ve Quillet, 1989:1-9).

Çocuklar, çocukluk çağının ilk dönemleri içerisinde masalımsı eserlerden hoşlansa da ileriki dönemlerde roman türü ile karşı karşıya gelmek isteyecektir. İçerisinde birden fazla sayıda olay ihtiva etmesi, her konuda detaylı bilgi içermesi ve çok sayıda kahramanı okuyucuya sunması gibi sebeplerden dolayı ilk gençlik çağı için (13-15 yaş) roman ideal bir edebi türdür (Yalçın ve Aytaş, 2014: 162-163).

Çocukların ve gençlerin hayatı tanımları ve sevmeleri için ideal bir edebi üründür. Belki de hayatı en ideal biçimde anlatan edebi tür romandır. Çocuklar romanlarda yaşanan yaşantılarla kendi yaşantılarını kıyaslayarak hayattaki doğru ve yanlış görme şansı yakalar, yaşama daha doğru bir merhaba deme imkânına sahip olur. Edebi türler arasında en yenisi olan romanın en önemli özelliği kurguya dayalı oluşudur. Bu özellik yazara çok geniş anlatım imkânı sağlar. İşte bundandır ki roman

edebi türler içinde gelişimi devam eden ve kendini yenileyen bir niteliğe sahip olan ender bir üründür (Arıcı, Ungan ve Şimşek, 2014:244).

Çocukların romanlardaki durumlarla kendi yaşamlarında karşılaşmaları durumunda nasıl davranacaklarına dair önceden bir fikir sahibi olmaları ve hata yapma ihtimallerinin azaltılması noktasında önemli bir araç olan romanların, çocuklara hayat tecrübesi kazandırdığı söylenebilir. Romanlar okul içi haricinde okul dışında da kullanılmalarından dolayı adeta eğitimin sınıf ortamı dışında da devamını sağlamaktadır. Ayrıca roman, sahip olduğu özellikler bakımından hayal dünyasının imkânlarını son haddine kadar kullanan çocuğun, roman içerisindeki olağanüstü durumlara bir mantık bulup onu gerçeğimsi bir yapıya sokma durumuna da imkân tanır (Yalçın ve Aytaş, 2014: 162-163).

Romanlarda alışkı ve göreneklerin, bireyler arası ilişki ve tutkuların, toplumsal durum ve ruhsal olayların çözümlenerek açıklanmasına çalışılır. Çocuklar romanlarda çeşitli hususlarda çözülmesi gereken bir takım sorunların karşılığını, olayların “neden”ini ve “niçin”ini izah eden bilgi, görüş ve yorumları bulabilir. Romanlar çocuklara geliştirmekte oldukları çeşitli değer yargılarına daha da açıklık getirme imkânı tanır. Böylelikle çocuklar kendi ülkelerindeki ve diğer ülkelerdeki tarihi geçmişi kolayca öğrenebilir, insanlara ilişkin bilgi ve görüşler elde edebilirler (Oğuzkan, 2013:98-99).

Roman türünün gösterme, gerçeği ifade etme, eğlendirme ve eğlendirirken öğretme gibi özellikleri vardır. Romanda halka ait zevklerin yanında yeni zevklerde yaratılır. Hatta Bourneur ve Quillet’a (1989:9) göre roman insanlığın eski ve yaşlanmış olan düşlerine şekil verebilir. Onu yerçekiminin olduğu dünya küresinin dışına çıkarır, kâinatı keşfine yardımcı olur, ona zamanda yolculuk imkânı tanır. Hatta kişiye bazı tecrübesizliklerini telafi imkânı tanır.

Çocuk edebiyatı alanında ilk romanlar çeviri eserlerden oluşmaktadır. Türkçe’ye en fazla çevrilen romanlar, Fransız yazar Jules Verne’e aittir. Denizler Altında Yirmi Bin Fersah, Dünya’nın Merkezine Yolculuk ve 80 Günde Devri Âlem romanları bu çeviri romanlarındandır. Lewis Carol’un yazdığı Alice Harikalar Diyarında, Carlo Collodi’ye ait Pinokyo, Daniel Defoe’nun Robinson Crusoe,



Charles Dickens'ın David Kopperfield, Jonathan Swift'in Güliiverin Seyahatleri gibi eserler Jules Verne'in eserlerinin ardından Türkçe'ye çevrilmişlerdir.

Türkiye'de ise Cahit Uçuk, Rakım Çalapala ve Mahmut Yesari 1930'lu yıllardan itibaren çocuk romanı türünde ilk örnekleri verir. Zamanla Niyazi Birinci, Kemalettin Tuğcu, Sevim Ak, Ayla Kutlu, Hasan Kallimci, Ahmethan Yılmaz, Sadettin Kaplan gibi isimler çocuk romanında öne çıkmaya başlamıştır (Arıcı, Ungan ve Şimşek, 2014:244).

### **II.2.7.2. İnsanın Hikâyesinin Hikâyesi: Tarihsel Romanlar**

#### **II.2.7.2.1. Tarihsel Roman ve Gelişim Süreci**

Tarihsel roman “Tarihte yaşanmış herhangi bir dönem ya da olayı sanatsal bir kaygı ile aktarmak amacıyla gerçeğe yakın bir biçimde işleyen roman türüdür” (Göğebakan, 2004:15) .

Bu romanlar konuları, kişileri ve bu kişilerin başlarından geçenler açısından yaşanmış tarihi olaylarla ilgisi bulunan romanlardır. Tarihsel romanlar, eski dönemlerde yaşanmış mühim olaylar ve toplumların hafızasında kalıcı izler bırakmayı başarmış tarihi şahsiyetleri yazarın yaratıcılığı ile oluşturduğu renkli ve canlı bir kurguyla aktarır.

Konusu itibari ile tarihsel romanlar, çocuklarda yurt sevgisi ve ulus sevgisini uyandırdığı ve ulusal bilinci geliştirdiği gibi çok defa tarih konulu derslerde üzerinde fazla durulamayan ancak tarihte büyük öneme sahip olay ve şahsiyetlerin daha net ve yakından tanınmasında da önemli rol oynar. Tarihsel romanlar özellikle 13-14 yaşları itibari ile daha derin ilgiyle okunmaktadır (Oğuzkan, 2013:105).

Lukács'a (2008) göre tarihsel romanın ortaya çıkışı XIX. yüzyıl başına, Napolyon'un yenilgiyi tattığı döneme denk gelir. Lukács XVII. ile XVIII. yüzyılda bile tarihsel konulu romanların var olduğundan bahseder. Lukács, çoğu yazın bilimciler ve tarihsel roman araştırmacıları tarihsel romanın doğuşunun Walter Scott'un 1814 yılında yayımladığı Waverley (Yalçın-Çelik 2005:60 bu romanın bilinen bir tarihsel gerçekliği konu aldığından, o gerçekliğin roman kurgusu içerisinde Scott tarafından yaratılan bir hikaye ile bağlanarak oluşturulmuş

olduğundan bahsetmiştir.) isimli eseri ile başladığını kabul eder. (Lukács 2008:21) Gögebakan, (2004:16) XVII. Yüzyılın tarihsel romanları sadece konuları yani deyim yerinde ise dış görünüş bakımından tarihseldir. Kişilerin psikolojisi, tasvir edilen ahlaki değerlerin tamamı yazarların dönemini yansıtır. Yani vurgu tarihi dönemin aslına uygun bir biçimde tasvirinde değil de eserde kendine yer bulan çevrenin tuhaflığında ve ilginç yönlerindedir, yani kısacası Walter Scott öncesi dönem tarihsel romanlarında tarihsel unsur eksiktir. Bu durum Walter Scott'un sadece bu türün kurucusu olduğu anlamına gelmemekte, aynı zamanda tarihsel roman geleneğinin ana öğelerini de oluşturduğu, kendisinden sonra gelen yazarları da etkilediği anlamına gelmektedir. Scott'un etkisi tüm Avrupa ülkelerine yayılmış, Goethe'nin "Wilhelm Meister" eseri gibi daha birçok esere esin kaynağı olmuştur (Lukács, 2008:21).

Scott daha sonra da Eldivenli Şövalye, Ivanhoe ve The Talesman isimli eserleri ile de tarihi roman türünde eserler vermiştir (Yalçın-Çelik, 2005:61). Ata (2000) 1870'li yılların başında Alexander Dumas'ın yazdığı Üç Silahşörler isimli eseriyle Fransa'da bu türün bir örneğini verdiğini belirtmiştir. Ayrıca yine Dumas'ın "Siyah Lale", Victor Hugo'nun "Notre Dame'ın Kamburu", Gustave Flaubert'in "Salamambo", Gogol'un "Taras Bulba", Puşkin'in "Yüzbaşının Kızı", Manzoni'nin "Nişanlılar" adlı eserleri de tarihi romanın ilk örnekleri arasında yerlerini almıştır.

Klasik romanların bu ilk örneklerinden sonra günümüze dek artan sayıda yazılmaya devam edilen tarihi romanlar kendi içindeki değişim ve gelişimini tamamlamış ve gerçekçi tutumdan uzaklaşarak yeni bir kurgu düzeni içinde yerini almıştır. Günümüzde dünya üzerinde gerçek tarihi romanlarla birlikte modern kurguda yazılan romanlar da vardır (Yalçın-Çelik, 2005:61). Hoffman (1995)'a göre Amerika'da II. Dünya Savaşı akabinde, genç nesiller için tarihi kurgu olarak, özellikle karakterleri gençler arasından belirlenmek ve tarihe mal olmuş olayları onların etrafında resmetmek sureti ile verilmeye başlanmıştır (Akt. Ata, 2000:160).

Türk edebiyatında ise XIX. yüzyıla gelene kadar tarihi roman türünde eserler yerine sözlü kültür ürünleri kullanılmıştır. Dini ağırlıklı karaktere sahip menkıbeler, milli değerler taşıyan destanlarımız, kurmaca içeren halk hikâyeleri ve efsaneler o

dönem tarihi hikâyelerin yerini tutmuş ve milli bilinç oluşumunda önemli bir yere sahip olmuştur. Battal Gazi, Zaloğlu Rüstem ve Köroğlu'nun kahramanlığını anlatan hikâyeler milletimiz tarafından büyük bir sevgi ile dinlenmiştir. Türk edebiyatında batılı tarzda ilk tarihi roman XIX. Yüzyılda yazılmaya başlanmış, ancak sözlü edebiyat ürünleri de bu dönemde varlığını sürdürmeye devam etmişlerdir. Başlangıçta batılı kaynaklardan çevrilen tarihi romanların (Dumas Pére'den “Monte Cristo”, “Kraliçenin Gerdanlığı”, “Üç Silahşör”, Xavier de Montépin'den “Fakirlerin Tabibi”) 1900 yılına kadar dilimize çevrildiği bilinmektedir. Dumas Pére'nin eserlerinin Türkçe'ye çevrilmesi ve eserleri Türkçe'ye çevrilen ilk yazar olması bir rastlantı olamaz. Aksine onun romanları, Dünya edebiyatında sanatsal gerçekçi roman geleneğinden uzaklaşmış tarihi serüven romanlarının, popülist tarihi roman türünün ilk örneklerindedir. Türk edebiyatında roman kurgusunun, tarih ve serüvenin kaynaştığı XIX. Yüzyılda benimsendiği de unutulmaması gereken bir konudur. Türk edebiyatında artık kendine ayrı bir yer edinmeye başlayan tarihi roman o günden bu güne en fazla okunan ve sevilen roman türü olmayı başarmıştır. Edebiyatımızda ilk telif eserler XIX. Yüzyılın son çeyreklerinde görülmüş, Ahmet Mitat Efendi'nin “Yeniçeriler” (1872), Süleyman Musli'nin “Arnavutlar ve Solyotlar” (1887), Namık Kemal'in “Cezmi” (1880) adlı eserleri konularını bilinçli olarak Osmanlı ve Türk İslam tarihinden almışlar ve tarihi romanların edebiyatımızdaki ilk örneklerini oluşturmuşlardır. Servet-i Fünûn döneminde okurların tarihi romana olan ilgisi azalmış, yazarlar kişisel konuları işlemeye başlamışlar ve farklı edebi türlere yönelmişlerdir. Milli Edebiyat döneminde ise aksi yönde bir hareket görülmüş, bu dönemde tarihe ayrı bir ilgi duyulmuştur. (Yalçın-Çelik, 2005:60-67 ve Öztürk vd., 2014:131)

Batılı emperyal devletlerin Osmanlı Devleti üzerinde izledikleri siyaset, Osmanlı'yı yıkma çabaları Trablusgarp ve Balkan Savaşları, dönemsel konjonktür itibari ile Türk Tarihi üzerinde bilinçli olarak eğilmeyi gerektirmiş, bu dönemde Türk Milleti'nin niteliklerini ön plana çıkarmak, Türklük düşüncesini canlandırmak amacı ile çok sayıda eserler verilmiştir. Cumhuriyet Dönemine bakıldığında ise diğer tüm dönemlere nazaran çok büyük bir artışla tarihi romana ilgi duyulduğu görülür. Ancak şuna değinmek gerekir ki Cumhuriyet döneminde yazılan romanların bile büyük

çoğunluğu Milli Mücadele'yi konu edinen romanlardan oluşur. Kurtuluş Savaşı, Milli Mücadele ve Çanakkale Savaşları bu dönemin en çok işlenen konuları olmuştur (Yalçın-Çelik, 2005:65-66).

Yalçın Çelik'e (2005:66) göre bu dönemi işleyen yazarlarımız ve çalışmalarından örnekler vermek gerekirse şu isimler ön plana çıkar:

Halide Edip Adıvar (Ateşten Gömlek – 1922, Vurun Kahpeye – 1926), Fikret Arıt (Hep Bu Topraklar İçin – 1961, Talip Aydın ( Toz Duman İçinde – 1974, Küçük Fedailer – 1962), Ethem İzzet Benice (Adsız Şehit – 1965), Hasan İzzettin Dinamo (Kutsal Savaş – 1966-1968, Ateş Yılları – 1968), Safiye Erol ( Ciğerdelen – 1947), Hamdi Nazım Gör – İstiklal Mucizesi – 1956), Aka Gündüz (Dikmen Yıldızı – 1928), Reşat Nuri Güntekin (Gizli El – 1920), Yakup Kadri Karaosmanoğlu (Sodom ve Gomore – 1924, Hüküm Gecesi – 1927, Yaban – 1932, Bir Sürgün – 1938), Refik Halit Karay (İstanbul'un İç Yüzü – 1920), Mithat Cemal Kuntay (Üç İstanbul – 1938), Mehmet Rauf (Halas – 1929), Peyami Safa ( Mahşer – 1924)...

Bu dönemde Türklük bilincinin sağlamaştırılması, Türk Kültürünün kökenini tanıtmak ve İslamiyet öncesi Türk Tarihini Türk tarihini romanlarında işleyerek Orta Asya'da bulunan Türk Boyları, Türklerin diğer topluluklarla olan ilişkisi hakkında bilgi vermek amacı ile Nihal Atsız (Bozkurtlar'ın Ölümü – 1946, Bozkurtlar Diriliyor – 1949, Deli Kurt – 1958), Fahrettin Sertelli (Sümer Kızı – 1933, Asya'da Bir Güneş Doğuyor – 1938), Müfide Ferit Tek (Aydemir – 1918) Haluk Cemal Tanju (Günahlar Devleti – 1939) gibi yazarlar tarihi roman türünde eserler vermişlerdir (Yalçın-Çelik, 2005:67).

Osmanlı tarihinin görkemli günlerini kaleme alan yazarlar da bu dönemde popülist bir tarzla eserler vermişlerdir. Ahmet Cemil Akıncı (Hilallerin Gölgesinde – 1967), Ahmet Refik Altınay (Tarihte Kadın Sımaları – 1931, Fındıklılı Silahtar Mehmet Ağa – 1933, Sokullu Mehmet Paşa...), Yavuz Bahadıroğlu (Buhara Yanıyor -1974, Elveda Buhara – 1975), Reşat Ekrem Koçu (Patrona Halil – 1957 – Yeniçeriler -1964, Kösem Sultan – 1972, Murat Reis – 1973, Fatih Sultan Mehmet – 1975 vd...), Abdullah Ziya Kozaoğlu (Kızıltuğ -1927, Fatih Feneri – 1949, Türk Korsanları – 1951, Seydi Ali Reis – 1951, Atlı Han – 1957, Gültekin – 1958, Kubilay

Han'ın Gelini – 1966), M. Turan Tan (Anadolu Fatihı Alparslan – 1951, Fatih – 1953, Köroğlu – 1978, Cem Sultan – 1935, Akından Akına – 1936, Viyana Dönüşü – 1937, Cengiz Han – 1939, Timurleng – 1939, Hint Denizinde Türklerle – 1939, Krallar Avlayan Türk – 1944), Feridun Fazıl Tülbentçi (Yıldırım Beyazıt – 1947, Barbarıs Hayrettin Geliyor – 1949, Osmanoğulları – 1950, İstanbul Kapılarında – 1954, Turgut Reis – 1958, Şanlı Kadırgalar – 1964) gibi isimler bu dönemde tarihi romanlarında “Tarihi Roman Tarih Değildir” felsefesi ile hayal gücüne dayalı abartıları olan eserler yazarak Cumhuriyet Dönemi popüler tarihi romanların güzel örneklerini vermişlerdir. Sürükleyici bir anlatım ve basit kurgular ile roman yazmaya önem veren yazarların tarihi romanları gazetelerin çıkardığı tefrikalarda kendilerine yer bulmuştur (Yalçın-Çelik, 2005:69-70).

Bu dönemde yazılan diğer eserlerin neredeyse tamamına yakını yetişkinlere yöneliktir. Ancak Abdullah Ziya Kozanoğlu, Mahmut Yesari, Huriye Öniz, İskender Fahrettin Sertelli, Nihal Atsız, Cemal Erten ve Cahit Uçuk gibi isimler bu dönemde çocuklara göre tarihsel roman yazmışlardır (Öztürk vd., 2014:131).

Kemal Tahir “Belgesel çalışmalar ne kadar sağlam olursa olsunlar, kendi başlarına romana yetmezler. Salt belgeler ile yetinmek, üniversite araştırmacılarına uygundur. Romancı kendine göre dünya görüşü olan adamdır.” şeklindeki görüşleri ile iyi kurgulanmış tarihsel romanlar yazarak hem çağdaşlarını hem de kendinden sonra gelenleri etkisi altına almıştır (İleri, 1973:24 Akt. Yalçın-Çelik, 2005:71).

1960-1980 arası dönemde II. Dünya Savaşı, Kore Harbi, 1950 sonrası dönemi, kişi ve olayları kapsayan eserler verilmiş, popülist tarihi roman yazarları dışında kalan yazarlar estetik kaygı ile modernist romanın biçim ve tekniklerine eserlerinde yer vermişlerdir. Adalet Ağaoğlu (Bir Düğün Gecesi – 1979, Romantik Bir Viyana Yazı – 1993), Tarık Buğra (Küçük Ağa – 1963, Küçük Ağa Ankara’da – 1966, Osmancık – 1983), Necati Cumalı (Makedonya 1900 – 1976), Atilla İlhan (Bıçağın Ucu – 1973, Sırtlan Payı – 1974, Yaraya Tuz Basmak – 1978, Kurtlar Sofrası – 1963-1964), Emine Işınsu ( Ak Topraklar – 1971, Cumhuriyet Türküsü – 1993), Yaşar Kemal (Üç Anadolu Efsanesi – 1967, Binboğalar Efsanesi – 1971, Çakırcalı Efe – 1972), Mustafa Necati Sepetçioğlu (Yaratılış ve Türeyiş – 1965, Kilit – 1971,

Anahtar – 1973, Kapı – 1973, Konak – 1974, Çatı – 1974, Üçler-Yediler-Kırklar – 1975, Bu Atlı Geçide Gider – 1977) gibi yazarlar bu tarz eserler vermişlerdir (Yalçın-Çelik, 2005:72).

Türk tarihinin dünya tarihinde geniş bir zaman ve mekâna yayılmış olması, tarihi roman yazarları için oldukça zengin bir malzeme sağlamaktadır. Ancak 1980 yılına gelene kadar bu malzemeyi gerçekçi bir gözle değerlendirmişlerdir (Yalçın-Çelik,2005:72). 1980 ile başlayan dönem klasik gerçekliğin yerini kurmaca gerçekliğin aldığı bir dönemdir. Romanda artık içerik ve mesaj önemini kaybetmiş, anlatım, kurgu ve dilin kullanım biçimi ön plana çıkmıştır. Bu özellikler daha çok post modern romanlarda kendini göstermektedir. Bu dönemde konu çeşitliliği ve zenginliğine önem verilmiş, yakın ve uzak dönem tarihi olaylar çerçevesinde toplumsal sorunlar ele alınmıştır (Okur, 2002:84-86).

Öyleyse buna dayanarak roman sanatının ortaya çıkışı modern düşünce ve toplum yapısı ile yakından ilişkilidir denilebilir. Zaman içerisinde masal, destan, efsane gibi türler gelişimini tamamlamış ve böylece roman popüler bir konuma ulaşmıştır. Tarihsel roman ise tarih ve roman bilincinin yerleşmesi, sınırlarının ve özelliklerinin çizilmesi akabinde ortaya çıkmış, tarih ve edebiyat arasındaki bağ böylece gevşemiştir. Tamda bu tarih bilincinin yükselişine denk gelen tarihsel romanın ortaya çıkışında ise romantizmin etkili olduğu kabul edilmektedir.

#### **II.2.7.2.2. Tarihsel Roman Türleri**

Tarihsel romanlar farklı araştırmacılar tarafından, çeşitli bakış açılarına göre farklı farklı kategorilere ayrılmıştır. Ancak biz araştırmamız gereği tarihsel romanları anlatım ve kurgu özellikleri bakımından ele alacağız.

Yalçın-Çelik (2005)' e göre 1980 sonrası Türk Edebiyatı'nda tarihi romanlar anlatım ve kurgu özellikleri açısından değerlendirilecek olursa şu 3 ana başlıkla karşılaşırız:

- Kronolojiye Dayalı Gerçekçi Tarihsel Romanlar
- Modernist Kurgu İle Kaleme Alınan Tarihsel Romanlar
- Postmodern Kurgu İle Kaleme Alınan Tarihsel Romanlar

### **II.2.7.2.2.1. Kronolojiye Dayalı Gerçekçi Tarihsel Romanlar:**

Bu romanlar popüler tarih romanlarını, biyografik tarih romanları ve anı tarzında tarih romanlarını ifade eder. Gerçekçi bir tarz ile yazılmışlardır ve sanatsal değerleri vardır. Bu tarz romanların temel sorunu tarihe ait gerçekliğin (olay, kişi vb...) ve ayrıntıların roman içerisinde kendine yer bulmasıdır. Aynı zamanda anlatılanların tarihi gerçeklik ile örtüşmesi yazarın en önemli sorunsallarından biridir. Bu tarz romanlar, önemini ve popülerliğini edebiyat tarihimizin başlangıcından günümüze kadar korumuştur. Gerçekçi roman okuma ve yazma alışkanlığının hala devam etmesi bunun en büyük sebebidir. Klasik kronolojiye bağlı romanların bir alt dalı olan popüler tarih romanları 1930-1970 arası olduğu gibi bu dönemde de çeşitlenerek artmaktadır. Bu dönemde popüler tarih romanı yazan bazı yazarlarımız: Yıldız Balık – Okyanus Çiçeği (2001), Derman Bayladı – Nağmeler Tahtım Olsaydı – 3. Selimin Romanı (1999), Mehmet Coral – Bizans'ta Kayıp Zaman (2000), Reha Çamuroğlu – Son Yeniçeri (2000), Gülseren Engin – Cehennemde Bir Ada (2001), Selma Fındıklı – Saray Meydanında Son Gece (1999), Tülay Ferah – Mayo mu Osmanlı mı? (2001), Necmi Gülsakal – Floransalı Karlo (2001) ...(Yalçın-Çelik, 2005:76-78).

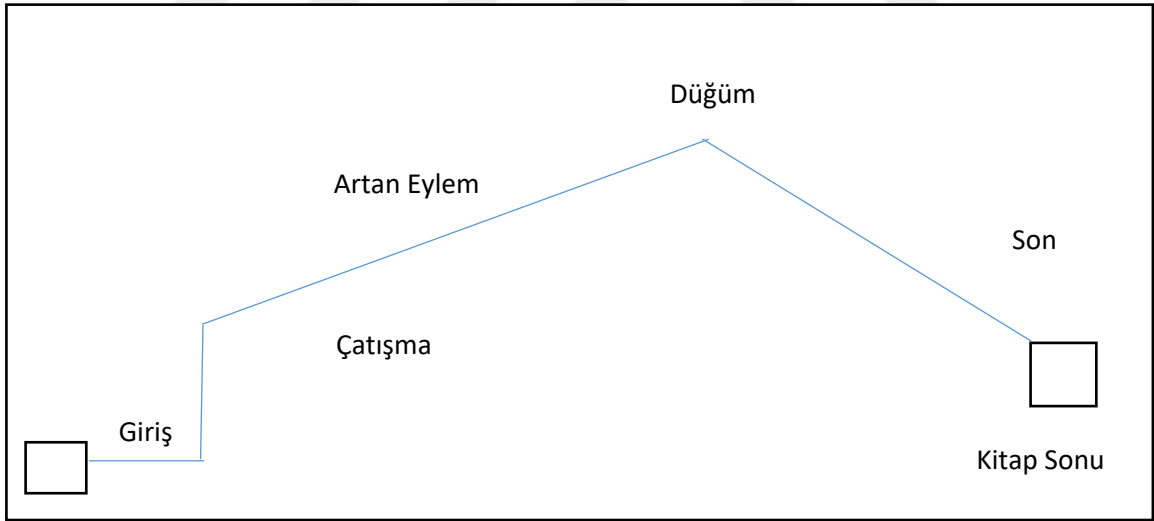
Tarihi roman giderek seçkin yapısından uzaklaşmakta ve popüler kültür içinde yeni yüzü ile yerini almaktadır. Romancıların büyük bir kısmı yaşanan zamanın güncel sorunları yerine geçmiş yazınsal bir haz nesnesi olarak benimsemekte, metni estetik-etik, değer ve yargısal içeriğinden ayırarak tiraj ve imaj amaçlı bir yönelim içine girmiştir. Yabancı yazarlarda bu talep içerisinde Türkçe birçok roman yazmışlardır. Ayrıca yabancı birçok roman da Türkçe'ye çevrilmiştir.

Batılı yazarların oryantalist bir bakışla Osmanlı Sarayını, Kadın Sultanları ve Haremleri konu edinerek işlemişler ve gerçekçi tarzda eserler vermişlerdir. Bunlardan bazıları Ann Chamberlein – Safiye Sultan (1997), Vacano – Haremde Bir İtalyan (1998), Colin Falconer – Bir Hürrem Masalı (2001), Kenize Murat – Saraydan Sürgüne (2002) isimli eserlerdir (Yalçın-Çelik,2005:79). Biyografi, otobiyografi ve belgesel tarih ile yakından ilişkilendirilebileceği için, 1980 sonrası Türk Kültürünün duyduğu ihtiyaçlara cevap verebileceği için bu dönemde yine

gerçekçi romanlar yazılmaya devam edilmiştir. Dahası anı roman ya da biyografik roman tarzı eserler bu dönemde en çok tercih edilen ve okunan eserler olmuş, kişilerin özel tarihi okurun ilgisini çekmiştir. Bu dönemde kişilerin, özel kurum ve kuruluşların bile tarihi yazılmaya başlanmış, bu eserler dönemin sosyal, siyasi ve kültürel yaşantıları bu eserler aracılığı ile okuyucuya yansıtmıştır. Ayşe Kulin'e ait olan "Adı Aylin", Hıfzı Topuz'un eserlerinden "Meyyale" -1998, "Taif'te Ölüm" - 1999, "Gazi ve Fikriye" – 2002 bu tarz eserlerden bazılarıdır (Yalçın-Çelik, 2005:79-81).

Kronolojiye dayalı romanlarda olay örgüsü, genellikle kronolojik olay düzeni içerisinde her bir olay gerçek yaşamda olması gereken sıra içerisinde verilir. Çocuk romanlarında olay örgüsünün en yaygın türü kronolojik olay örgüsüdür. Kronolojik olay örgüsü, aşamalı olay örgüsü ve episodik olay örgüsü olmak üzere 2 türlü verilebilir.

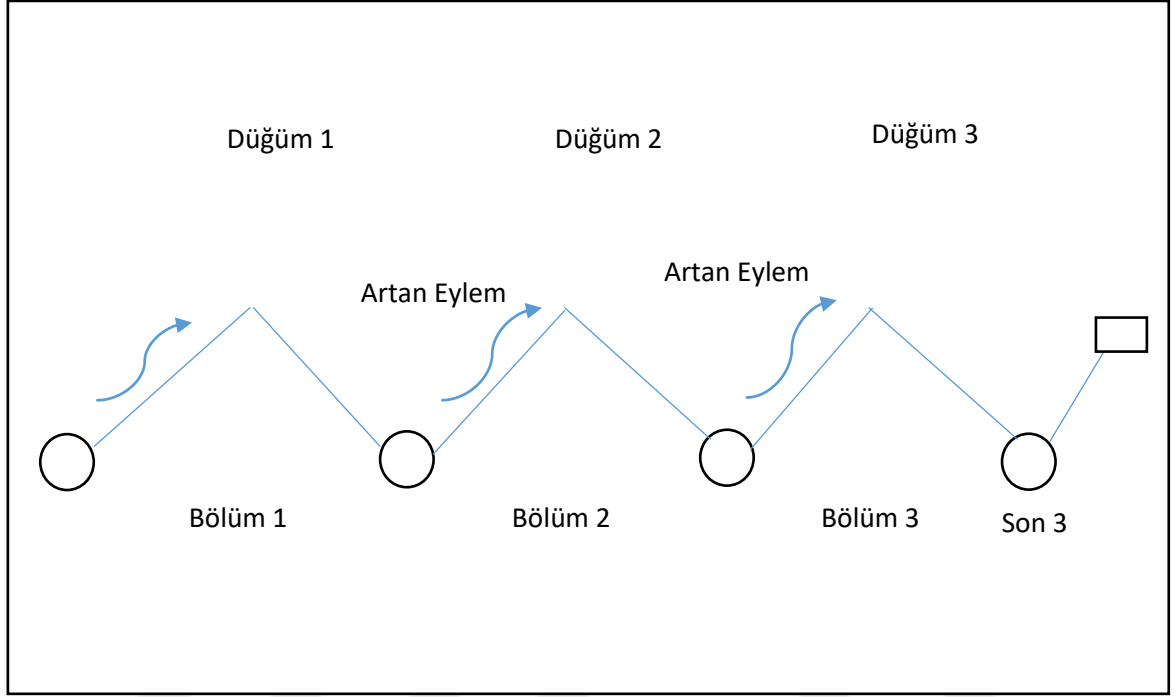
Şekil 3: Aşamalı Olay Öyküsü



(Tüfekçi Can, 2014:66'dan alınmıştır.)



Şekil 4: Episodik Olay Örgüsü



(Tüfekçi Can, 2014:67'den alınmıştır.)

Aşamalı olay örgüsünde ilk bölümler giriş bölümünü oluşturur. Bu bölümde karakter, mekân ve çatışma durumları verilir. Girişten sonra öykü, düğüm bölümüne doğru ilerler. Daha sonra bu düğüm çözümlenir ve bir sona erdirilerek anlatı bitirilir.

Episodik olay örgüsü birbirini takip eden kısa öykülerden oluşan ve bu öykülerin belirli bir noktada kesişerek birbirine bağlandığı ve kendi içerisinde bütünlük oluşturan olay örgülerini içerir. Her bir bölüm kendi içerisinde bir bütünlük taşır, hepsinin kendisine ait bir çatışması ve düğüm noktası vardır. Bu bölümler genelde aynı karakterlerin aynı mekân içerisinde birleştirilmesine dayanır. Bu olay örgüsü ile yazılan kitapların, resimli kitaplardan metinlerden oluşan kitaplara geçen çocuklar için oldukça cazip olduğu söylenebilir (Tüfekçi Can, 2014:66).

#### II.2.7.2.2.2. Modernist Kurgu İle Kaleme Alınan Tarihsel Romanlar

Biçimin artarak önem kazandığı bu romanlar bilinç akımı, iç monolog, montaj, leit-motive (tekrarlanan ifade kalıpları) ve edebi alıntılarının kullanıldığı yeni zaman

kurgusu kullanımı ile kaleme alınan eserlerdir. Anlam derinliği ve anlam yoğunluğu bu romanlarda önem kazanmış, geleneksel doğrular bu eserlerle aşılmıştır. Bu eserler 1980’li yıllardan itibaren tarihi roman kurgularında kendini göstermiş, edebiyatımızda Matmazel “Noraliya’nın Koltuğu” isimli eseri ile Peyami Safa ve “Saatleri Ayarlama Enstitüsü” isimli eseri ile Ahmet Hamdi Tanpınar bu kurgu ile yazılan eserlere ilk örnekleri vermişlerdir (Yalçın-Çelik, 2005:81).

Tarihi romanda, kurgunun var olması ile birlikte klasik kronolojiye dayalı olan romanlarda var olan tek doğru ve tek gerçeği aktarma iddiası ortadan kalkmış oldu. Klasik romanlar bilgiyi doğrudan aktarma üzerine kurulu iken kurgunun amacı herkesin aktarılan o gerçeği benimsemesiydi. Ancak modern tarihi romanda, kesin bir gerçeklik reddedilmiş, kurgu ön plana çıkmıştır. Çıkla (2002)’ya göre gerçek kelimesinin iki mühim karşılığı bulunur. Bunlar “doğru olan” ve “gerçeğin ta kendisi”. Gerçek bilgisel konularda doğru olanı, olgusal konularda ise hakikate yakın anlam taşıyan doğruyu ifade eder.

Yalçın-Çelik’e göre (2005) Olay, kahramanlar, mekân ve zaman kavramları tamamen değişmiş ve roman modern kuram ile bambaşka bir biçim almıştır. Ayrıca klasik romanda var olan karşılıklı diyalog yerini bilinç akışına bırakmıştır. Genelde modern romanda tarihi konu ortaya koyulur, ancak ucu açık bırakılır ve okuyucunun konuyu özümsemesi ve çözümlemesi beklenir.

Klasik romanda önem verilen dış gerçeklik modern romanda yerini iç gerçekliğe bırakmıştır. Bireyin iç dünyasına ve bilinçaltına eğilim vardır. Bu somut dünya gerçekliğinin yerini soyut gerçekliğe bırakmasıdır. Anlatım genelde dolaşık ve karmaşık bir şekilde yapılandırılır. Simgeye, fanteziye, mistisizme önem veren roman türüdür. Kısacası olay örgüsünde insana özgü gerçekliği estetik bir şekilde, sanatsal bir boyutta ve dile dayalı oyunlarla işler. Ancak bu türde dil bir yönü ile hala bir araçtır. (Somuncuoğlu Özot, 2014:973 ve <http://www.turkedebiyati.org>)

Bu tarzda yazılan diğer eserler:

|             |                   |      |
|-------------|-------------------|------|
| Tarik Buğra | Yağmuru Beklerken | 1981 |
|             | Osmancık          | 1983 |

|                      |                            |      |
|----------------------|----------------------------|------|
| Sevinç Çokum         | Hilal Görününce            | 1984 |
|                      | Ağustos Başağı             | 1989 |
| Emine İşinsu         | Cumhuriyet Türküsü         | 1993 |
| Atilla İlhan         | Dersaadette Sabah Ezanları | 1981 |
|                      | Kurtlar Sofrası            | 1963 |
|                      | Bıçağın Ucu                | 1973 |
|                      | Sırtlan Payı               | 1974 |
| Fehmi İmre           | Yüz Altmış Altı Yıl        | 1992 |
| Ayla Kutlu           | Bir Göçmen Kuştı O         | 1985 |
| Ahmet Hamdi Tanpınar | Sahnenin Dışındakiler      | 1950 |
| Şemsettin Ünlü       | Toprak Kurşun Geçirmez     | 1987 |
|                      | Yukarışehir                | 1987 |
|                      | Yüz Uzun Yıl               | 1993 |
| Ahmet Yurdakul       | Kahramanlar Ölmemeli       |      |

(Yalçın-Çelik,2005:81-82'den alınmıştır.)

### II.2.7.2.2.3. Postmodern Kurgu İle Kaleme Alınan Tarihsel Romanlar

Edebiyatımızda öncüsü Orhan Pamuk olarak kabul edilen bu tarz romanlar, ilk ortaya çıktığı dönemde farklı bir tarz yaratmış ve bir o kadar da tartışılmış romanlardır. Orhan Pamuk'un 1985 yılında kaleme aldığı "Beyaz Kale" isimli eser bu tartışmalardan nasibini almıştır ve bu eserini Kara Kitap (1990) isimli eseri takip etmiştir. Ancak o günden günümüze hala daha postmodern tarih romanlarının tanımı ve tam sınırı konusunda net bir görüş birliği oluşmamıştır. Postmodern öğretiden öğeler, yeni tarihselcilik anlayışından izler taşıyan romanlar, edebiyat ve tarih arasında var olan bariyerlerin kaldırılması amacıyla kaleme alınmaktadır. Bu şu demektir: bu romanlar bilimsel gerçekler üzerine değil, geçmişin yorumu üzerine kurgulanır. Postmodern romanlar kurguya değer verdiği için edebi yönü daha ağır basmaktadır. Günümüzde tarihi romanların da en beğenilen yönlerinden biri budur (Yalçın-Çelik, 2005:82-83).

Gerçeklikten çok kurgunun ön plana çıktığı postmodern tarih romanlarında insanın hayalinin ulaşabileceği her şey “olabilir” olandır ve bu da gerçekliğe uymaktadır. Bu nedendir ki çoğu okuyucu, postmodern bir tarih romanının gerçekliğe sahip olmadığını düşünebilir. Gerçeklik bu roman türü için bir malzemedir dersek yanlış söylemiş olmayız. İşte bundandır ki Çıkla (2002:115) edebi eserlerin zaten üç ögenin farklı seviyelerdeki işbirliği ile oluşturulduğunu, bunların düşünce, hayal ve hisler olduğu, bu üçlünün oluşturduğu eserlerin gerçekleri konu alsalar dahi geçmiş hayatı tam olarak aksettiremeyeceğinden bahsetmiştir.

Şimşek (2015:110-133) kurguyu gelişigüzel, sıradan ya da abartılı olmamak üzere metnin içinde söylemek istediklerimiz ya da istemediklerimizin hepsi olarak tanımlar. Gerçeği yazmanın edebi anlatının ezeli bir sorunu olduğundan bahisle metinleri tamamen gerçekler üzerine inşa etmenin metin için çeşitli sıkıntılar oluşturabileceğini, yazarın yazı içerisinde öznelliğinden vazgeçemeyeceğini, bire bir gerçeğin tüm hallerini içeren bir metnin edebi bir metin olamayacağını, edebi metinlerin gerçekle sınırlı kalamayacağını aktarır. Oğuz Atay, Bilge Karasu, Cervantes gibi yazarlarının eserleri olmadan günümüz metinlerinin bir yönüyle eksik kalacağını, günümüz yazarlarının bu yazarlardan bir yönüyle etkilendiklerini belirtir.

Bu roman türünde zaman ve mekân kavramları klasik kronolojiye dayalı romanlar ve modern romanlar kadar belli değildir. Dil ise postmodern tarih romanlarında adeta bir amaçtır ve dil oyunları ve dilin olanakları konusunda sınırlar zorlanmaktadır. Yerel veya sokak dillerinin sağladığı tüm olanaklar bu romanlarda kendilerine yer bulur.

Roman içerisinde farklı edebi türlerden yararlanılabilir. Örneğin bir fıkra ya da atasözü kitap içerisinde verilebilir. Bu durum “Türk romanı için bir dönem tıkanmışlığın çıkış yolu” olarak görülmüştür (Ayyıldız, 2011:35). Veyahut yazar kurgu içinde kurgu oluşturabilir, zihnin sınırlarını sonuna kadar zorlar. Bazen gerçek hayatta var olan kişilerle hayali karakterler birlikte romanın kişileri olabilirler (Yalçın-Çelik,2005:18).

Tural (1992:225) tarihsel roman yazarı ile tarihçi arasındaki asıl farkın kurmaca konusunda ortaya çıktığını söylemiştir. Sadık Kemal Tural tarihsel romanın

görevlerinden birinin tip yaratmak olduğundan bahsetmiştir. “Tarihsel roman, insan ümitlerini geleceğe yöneltmede bir araç olmalıdır” düşüncesinin gereği olarak kurmaca kişiler yaratılması gerektiği ve çok bilinen bir tarihsel kişiliğin roman içerisinde hareket alanının sınırlı olduğunu belirtmiştir. Tural’a (1992) göre tarihsel roman yazarı, belgelerin tamamlayamadığı boşlukları kendi hayal gücü ile doldurmalıdır (Akt. Gögebakan, 2004:49-51).

Postmodern romanlarda konular tek bir bakış açısı ile verilmez, çok yönlülük ya da çok kültürlü bir anlatım vardır. Bu anlatım aynı olaya tanıklık eden farklı bakış açılarının birlikte verilmesine dayanır (Hawkins, 2012:13). Romanın bitişi ise net değildir, olayın sonu belirsizdir. Ciddiyet yerine alaycılık vardır. Konular alaycı bir üslupla anlatılır. Modern romanda okuyucu bir yere kadar yorum yapma şansını bulur, postmodern romanda ise deyim yerinde ise romanı yorumlarınızla yeniden yazabilirsiniz ancak bu yeniden yazma günümüz bakış açısından yapılmaktadır (Yalçın-Çelik,2005:18). Çünkü olaylara okuyucu yorum getirir, yazar asla kendi hislerini romana yansıtmaz. Özellikle Oğuz Atay 1980’li yıllardan sonra önem kazanan postmodern anlayışın habercisi olmuştur (<http://edebiyatforum.com>).

Yani postmodern tarih romanlarında;

1. Belirsizlik,
2. Fragmentleştirilmiş (kısımlandırılmış) olmak, parçalara ayırmak sureti ile tüm ayrıntıları ayrı ayrı canlandırarak bütünleşmekten kaçınmak,
3. İrrealist (gerçek dışı) olmak,
4. Nasıldan çok ne’yin ön plana geçmesi,
5. Gösterim ve tasarımdan uzak durmak,
6. Mecaz ve istihzayı temel almak ironik ve alegorik tavır takınmak,
7. Şekilsizleştirip biçim değiştirmek ve yeniden oluşturma söz konusudur. (İnsan, dünya, tabiat olayları bile yeniden şekillendirilebilir) (Ayyıldız, 2011:38).

Postmodern tarzda yazılmış romanlarda karşılaştığımız anlatım biçimleri şunlardır:

Üstkurmaca: Sadece postmodern bir romana ait olmasa da ona ait önemli bir anlatım biçimidir. Kısaca tanımlayacak olursak yazarın eserini nasıl yazdığını kurmacanın bir parçası haline getirerek eserin içerisinde okuyucuya anlatması, roman içerisinde yazmayla ilgili sorunlara düşünce üretmesi durumudur. Bu halde romanda metin kurgulama durumu edilgen bir konumdan özne konumuna gelir. Okuyucular ise bu kurguda yazma eylemine katılıp kurmaca kişilerle beraber birliktelik kurmaktadır (Yalçın-Çelik, 2005:46).

Metinlerarasılık: 19. yy' da metinler genellikle bilgi, gözlem veyahut tarihi bir gerçekliğe göre ve yazarın amaçlarına göre biçimlenirken özellikle Rus biçimciler ile metnin içerisine alt, yan ve iç anlatı gibi farklı metin türlerinin yer alabileceği konusu tartışmaya açılmış, günümüzde ise edebi metinlerin edebi değer taşıması bu alt, yan ve iç metinlerin varlığı ile yakından ilgili bulunmaya başlamıştır (Şimşek, 2015:130-131).

Postmodern romanlar okuyucularının teorik ve pratik kazanımlarını artırmak için çeşitli araçlara başvurmaktadır. Bu araçlardan biri de metinlerarasılıktır (Han ve Wang, 2014:137). Üstkurmacanın bir türevidir olan metinlerarasılık gerçekçi edebiyat ve modern edebiyatta da kendine yer bulsa da postmodern yazarlar tarafından daha fazla fonksiyonel işlevler için kullanılmıştır. Disiplinlerarası yaklaşmayı sağlayabilecek farklı metinlerin bir araya gelmesi durumu:

- Alıntı,
- Anıştırma,
- Yeniden yazma,
- Montaj gibi farklı yollardan olur. (Yalçın-Çelik, 2005:49)

Aytaç (1999:210)'a göre alıntı bir kişiye ait anılmaya değer sözlerinin noktasına virgüline kadar, kelimesi kelimesine tekrarlanmış bölümüdür. Herhangi bir edebi alıntının roman içerisine yerleştirilmesi ile gerçekleşir. (atasözü, türkü, şiir gibi...) Metinlerarasılık bağlamında en çok başvurulan yöntemler arasındadır.

Anıştırma ise konuya yabancı olmayanlara üstü kapalı biçimde ve ima yolu ile bir gerçekliği sunmaktır. En önemli özelliği çift anlamlılık özelliğidir. Okur bilinçli olmalı ve metin içerisinde bulunan bilinmezlikleri bir araya getirmelidir.

Yeniden Yazma: Yazarın başka yazarın bir metni içerisinde almış olduğu parçayı kendi metni içerisinde düzenleyip yeniden yazmasıdır.

Montaj ise başka bir yazarın dile getirmiş olduğu hazır metnin parçasını kalıp halinde alıp yazarın kendi eserinde kullanmasıdır.

Çoğulculuk ya da Çok Katmanlılık: Akarsu (1975:41) çoğulculuğu, “Gerçekiın açıklanması çok sayıda ilkenin varlığını kabul eden anlayıştır” şeklinde tanımlamıştır (Akt. Yalçın-Çelik,2005:50). Modernizmin tek kültürü benimseyen temel anlayışının aksine postmodernler yüksek ya da popüler kültür ayrımı gözetmeksizin çoğulcu bir anlayış benimsemiştir. Alt kültürlerde bu anlayışla önem kazanmış, edebiyatın yaşamdan soyutlanmaması için çaba gösterilmiştir. Bu anlayışa göre bir kurgu tek bakış açısından değil çok katmanlı bir özelliğe sahip olmalıdır. Bu anlayışa göre farklılıkların bir araya gelmesi ile estetik bir güzelliik kazanılmıştır.

Parodi: Ciddi bir yapıtın tamamı ya da bir kısmını biçim özelliklerini korumak kaydı ile başka bir özde işleyen eserdir. Karikatürel şahışların söyleminin, farklı mesleklerce eleştirel ve gülünç biçimde biçimlendirilmesi de parodi kapsamındadır. Eski metinler tekrar ele alınır ve ironik biçimde parodisi yapılır. Parodide gülünç olma ve hicvetme özelliği hiç değişmez. Postmodern yazarlara göre gerçek kaleme alınamaz ancak parodisi yazılabilir. Parodinin amacı geçmişi yok etmek değil onu idame ettirmektir (Huthcheon, 2004:126).

Hiper-metinsel tasarım: Teknoloji ile birlikte tv, video oyunları, vcd vb... cihazların yaygınlaşması sonucunda, insan kendisini kurgulanmış bir evrende bulmuştur ve kurgulanmış olanlar her yerde etrafımızı sarmıştır. Edebiyat eserlerinde de imge ile gerçek karışarak bir üst gerçekliik meydana getirmiştir. Bu meydana gelen metinler, artık insanlarca daha gerçek olarak algılanan bir kopyanın kopyası yani hiperkopya olarak kabul edilmelidir. Çağımızda bilgisayar ve çevresel donanımları yazılı kültürü biçimlendirerek nodlar (“bilgi ağında tüm bağların birleştiği nokta”) ve

linkler yardımı ile metni interaktif bir şekilde destekler. Postmodern anlayışa göre de metinler içerisine plan, grafik, harita, fotoğraf vb... görsel öğelerde katılmalıdır. Gittikçe anlam önemini kaybederken görsele dayanan düş gücü önem kazanır (Yalçın-Çelik, 2005:54)

Türk edebiyatında postmodern eserler veren ve önde gelen yazarlar arasında Bilge Karasu, Orhan Pamuk, Oğuz Atay, Latife Tekin, İhsan Oktay Anar, Yusuf Atılgan, Elif Şafak ve Hilmi Yavuz gibi yazarlar vardır (<http://edebiyatforum.com>).

Postmodern Kurgu İle Yazılmış Bazı Romanlar:

|                  |                              |           |
|------------------|------------------------------|-----------|
| Adalet Ağaoğlu   | Romantik Bir Viyana Yazı     | 1993      |
| İhsan Oktay Anar | Puslu Kıtalar Atlası         | 1995      |
|                  | Kitab-ül Hiyel               | 1996      |
|                  | Efrâsiyâb-ın Hikayeleri      | 1998      |
| Faik Baysal      | Ateşi Yakanlar               | 1992      |
| Nermin Bezmen    | Kurd Seyd ve Shura           | 1992      |
|                  | Kurd Seyd ve Murka           | 1993      |
|                  | Mengene Göçmenleri           | 1995      |
| Reha Bilge       | Sur ve Sultan                | 2001      |
| Murat Erman      | Beyaz Ateş Adası             | 1998      |
| Nedim Gürsel     | Boğazkesen                   | 1995      |
| Bilge Karasu     | Uzun Sürmüş Bir Günün Akşamı | 1970      |
|                  |                              | 1995      |
|                  | Narla İncire Gazel           |           |
| Emre Kongar      | Hocaefendi'nin Sandukası     | 1989      |
| Ayla Kutlu       | Kadın Destanı                | 1994      |
|                  | Emir Bey ve Kızları          | 1998      |
| Buket Uzuner     | Uzun Beyaz Bulut Gelibolu    | 2001      |
| Ahmet Yorulmaz   | Savaşın Çocukları            | 1997      |
| Elif Şafak       | Mahrem                       | 2000 .... |



(Yalçın-Çelik,2005:82-83'den alınmıştır.)

### **II.2.7.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Roman Kullanımı**

Romanların eğitim ortamında kullanım amacı, genelde çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak olsa da Aristo'dan bugüne yapılan sanat tanımlarına bakıldığında tanımların ortak yönünün “hayatı yansıtmak” olduğu göze çarpmaktadır. Roman türü kadar gayesi hayatı tanıtmak olan başka bir edebi tür daha yoktur. Üstelik roman bu görevi ifa ederken aynı zamanda toplumun kültürel ve sosyal değerlerini yeni nesillere aktararak sosyo-kültürel devamlılığın sağlanması konusunda da büyük sorumluluk alır. Çocuklar romanlar vasıtası ile romandaki gerçek ya da gerçeğe uygun yaşantı biçimlerini görür ve kendi yaşantılarını daha güzel bir biçimde düzenleme fırsatını yakalar. Romanlar genelde insanı özelde de insanın iç dünyasını incelediğinden onu okuyan nesillerde insanların farklı farklı olabileceği izlenimini oluşturur ve bu sayede yeni nesiller toleranslı olma, tahammül etme ve saygı duymayı da öğrenir (Arıcı, Ungan ve Şimşek, 2014:245).

Tarihi romanların pedagojik yaklaşım ile kullanım tartışmaları 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başlarına dayanır. İlk defa Daniel Defo'nun “Robinson Kruze” (1719) romanı üzerinde bir eğitim bilim tartışması yapılmış, Rousseau ise “Emile” (1762) isimli eserinde, La Fontaine'in fabllarının çocuklar için uygun olmadığından bahsetmiştir. Robinson Kurize'u çocuklara okutmak gerektiğini belirtmiştir ve 1864 yılında Tarihiçi Lütfi bahse konu eseri Türkçe'ye çevirmiştir (Ata,2000:159).

Tarihi roman bir belge niteliği taşımaz, ancak geçmişte yaşanmış olayları işlerken kahramanlara edebi kaygılarla farklı bir karakter verip metni ilgi çekici kılmak için onu abartılmış aşk/nefret, bilgelik/cehalet, yiğitlik/korkaklık gibi motiflerle süsleyebilir. Ayrıca kısmen abartılı olsa da olayların gerçekleştiği döneme ait sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik koşullar hakkında bilgiler de sunar. Örnek verecek olursak Tarık Buğra'nın Küçük Ağa isimli eseri Milli Mücadele döneminde Orta Anadolu'nun adeta ruhunu yansıtmıştır.

Bu sebeplerden dolayı Sosyal Bilgiler öğretmenleri özellikle tarih ünitelerini işlerken ders kitaplarına ilave olarak onları tamamlayıcı nitelikte tarihi romanlardan

yararlanmalıdır. Konuları işlemeden önce hangi konuların işlenişinde hangi eserlerden faydalanılacağı kesin olarak belirlenmelidir (Öztürk vd., 2014:130).

Çocuğun tarihi kavramasına ilişkin Amerikan Linda Levstik ve Kanadalı Kieran Egan ciddi çalışmalar yapmışlar, bu çalışmalar nihayetinde Amerika’da okul programlarında Sosyal Bilgiler ve Tarih ders kitapları kaynaklı sıkıntıları aşmak için tarihi romanların ve hikâyelerin kullanılabilceğinden bahsetmişlerdir. Levstik (1995) çocukların roman tarzında hazırlanan tarihten hoşlandıkları, doğru bir tarza sahip edebi eserlerin çocuğa kitaptan edinmeyeceği kadar bilgi edinme şansı sunduğunu söylemiştir. Ayrıca bu kitapların ders kitaplarından farklı olarak çocuklara hayal etme imkânı verdiğiinden bahsetmiştir. Levstik’e (1995:115) göre çocuğun tarihi romanlara:

- Tarihi romanlar insanların ve insancıl hislerin tasvirine yer verdiği için
- Tarihi romanlarda ahlaki değerler etrafında bir çatışma yaşandığı için ilgi duyduğunu söyler (Akt. Ata,2000:159).

Tekeli (2007)’ye göre tarihi sorgulayarak yeniden kurma gibi yeni öğretim olanakları henüz günümüzde tarih öğretiminde kullanılmamakta ya da çok az kullanılmaktadır. Bu durum tarih konularına yönelik öğrencilerin olumsuz tutum takınmalarına sebep olmaktadır (Akt. Altunay Şam, İskender Kılıç, 2011:125). Edebi ürünler içerisinde genel bağlamda romanlar özelde ise tarihsel romanlar sahip olduğu özellikler bakımından, olayları yazarın kaleminden yeni bir kurguyla çıkarır ve deyim yerindeyse yeniden yaratır. Okuyucu ise bu kurguyu zihninde bambaşka bir forma sokar.

Safran ve Ata (1998) öğrencilerin bu olumsuz tutumlarını önlemek amacıyla geleneksel öğretim yöntemleri dışında farklı teknikler ve okul dışı etkinlikler tarih konularının öğretiminde kullanılması gerektiğini belirtmiş, bu durumun çocukların problem çözme ve karar verme, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkıları olacağını söylemiştir. Öğrencilerin tamamı belki tarihçi olmayacaktır ancak kazanacakları beceriler onlara kendi yaşamlarında karşılaşılabilecek sorunlarla mücadele gücü verecektir (Akt. Altunay Şam, İskender Kılıç, 2011:125). Burada bahsedilen geleneksel yöntem dışındaki etkinlikler içerisine

edebi anlatı ürünlerinin ders içerisinde ya da okul dışında kullanımı da dâhil edilebilir.

Levstik (1995) iyi bir anlatı ürünün çocukların zihninde geçmişin dünyasını kurmalarını sağlayabileceğinden bahisle ders kitapları yerine tarih öğretirken edebi ürünlerin kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir.

Dewey (2000) tarih konuları sunulurken önemli olan şeyin tarihin hareketlendirilip dinamikleştirilmesi olduğunu, bunun ise sosyal hayatı tarihi kurgular ile keşfetmekle mümkün olduğundan bahsederek, tarihi kurguların içinde barındırdığı insani unsurlar sayesinde tarihi dinamikleştirdiği görüşünü savunmaktadır.

Tarihi kurgular zihinde bir takım etkinlikleri meydana getirir. Belgeler, anılar gibi malzemelerden hareketle zihinde bazı imgeleri canlandırma etkinliği bunlardan biridir.

Olayın yaşandığı döneme ait tarihi gerçeklere tam uymasa bile, metne konu olan toplumun milli inançları, mizaçları, tutum ve davranış özelliklerini bu kurgu eserlerden öğreniriz.

Binbaşıoğlu (1990)'na göre Sosyal Bilgiler derslerinde eğitsel açıdan büyük ehemmiyete sahip olan tarihsel hikâye, destan, menkıbe ve tarihsel kahramanların yaşamlarını anlatan edebi eserlerden faydalanmak çocuğun kişiliğinin oluşumunda önemli görev üstlenir (Akt. Şimşek, 2009:397).

Kieran Egan ise 5 kavrama türünden bahsetmiştir. Bunlar:

- Somatik Kavrama
- Mitik Kavrama
- Romantik Kavrama
- Felsefik Kavrama
- İronik Kavrama türleridir.

Çocukların doğuştan sahip olduğu kavrama türü somatik kavramadır. Mitik kavrama ise dil gelişiminden 7 yaşa kadar devam eder. Bu kavrama döneminde iyi-

kötü biçiminde zıtlıklarla dünyayı kavramaya çalışırlar. Romantik kavrama ise 8-13 yaş arasını kapsamaktadır. Çocuk bu dönemde kahramanlık hikâyeleri, insan nitelikleri ile ilgilenilir. Sözlü ve yazılı dili kullanma yeteneği gerektiren bu dönem 14 yaşında yerini felsefik kavramaya bırakır. 14-20 yaş arası bu dönemde konu Edison gibi kişilerin hayat hikâyeleri ile ilişkilendirilmelidir. İronik dönem ise 20 yaş akabinde başlar ve insan hayatının uç noktaları çocuk için önem teşkil eder (Akt. Ata, 2000:159).

Ata'ya (2000) göre tarihi romanlar hayal gücünü tutuşturabilir ve tarih öğretmenin yapabileceğinden çok daha fazla tarihi sahneyi öğrenciye verebilecek ayrıntı ve bolluğa sahiptir. Tarihi romanlar, geçmişte yaşananların gerçekten yaşanmış olduğuna bizi inandırır.

Türkiye'de kitap okumaya yönelik ilginin sadece "Türkçe" ve "Türk Dili ve Edebiyatı" derslerinin kapsamına girdiği şeklinde yanlış bir kanı hâkimdir. Oysa kitap okumaya dayalı tüm etkinlikler yer verilmesi başta sosyal alan disiplinleri olmak üzere tüm derslerin sorumluluğudur (Öztürk, 2011: 278-279). Sosyal Bilgiler dersi, içeriğinin kapsamı itibari ile tarih disiplinine ait konuları da içerdiği için Sosyal Bilgiler dersi de bu yükümlülüğü taşıması gereken derslerden biridir.

#### **II.2.7.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Roman Kullanımının Yararları ve Sınırlılıkları**

Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımı bazı yarar ve sınırlılıkları beraberinde getirir. Tarihsel romanların Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanılmasının getirebileceği yararlar şunlardır:

Gögebakan (2004)'a göre tarihsel romanın tarih öğretmek, tarihi yeniden canlandırmak ve eğlendirmek gibi işlevleri vardır.

Gündüz (2007:135) Ulus bilinci oluşturma ve ulusal kimlik bilincinin kazanımında tarihsel romanların büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerde tarih sevgisini ve ilgisini artırır. Milli birlik ve beraberlik bilinci oluşturur ve geçmişimizi, değerlerimizi tanıma ve kazanmamızda büyük bir işlev görür (Altunay Şam, İskender Kılıç: 2011, 127).

Ata (2000)'ya göre;

- “Çocuklar bu romanlar aracılığı ile geçmişe hayali bir alan gezisi yapma fırsatını elde eder.
- Ayrıca öğrencilerin tarihi olaylara ilişkin bilgileri özümseyebilmesi için olgulardan daha fazlasını öğrenmeleri gerekir.
- Tarihi romanlar aracılığı ile bireyler, hikâye ve duygular bağdaştırılabilir.
- Geçmişte yaşanan günlük hayatın romanda tasviri çocukların ilgisini cezbedebilir, hatta tarihi romanlarla tarih öğretimi geçmişe bir nevi hayat verebilir.
- Öğrencilerin o dönemdeki sultanların, köylülerin ve askerlerin yaşayışlarını canlı gibi yaşayabileceğini, tarihi romanların ders kitaplarına göre tarihi figürleri daha gerçekçi yapabileceğini belirtmiştir.
- Ayrıca tarihi romanlar çocukta yurt sevgisi oluşturabilir.
- Dönemde yaşanan dünya ve kültürler hakkında bilgi edinmeyi sağlayabilir.
- Çocuğa geçmiş ile empati yapma fırsatını verir.
- Geçmişte yaşayan insanlar ile bugün yaşayan insanlar arasındaki ortak özellikler ve farklılıkları kavratılabilir.”

Öztürk (2011)'e göre tarihi romanlar;

- “Geçmiş döneme ait bilgi ve bulguların gelecek nesillere aktarımı konusunda önemli rol oynar.
- Öğrencilerin tarihe yönelmesi ve çeşitli dönemler ve vakalar hakkında araştırma yapması için onları yüreklendirir.
- Tarihi kaynaklardan alıntı yapan romanların öğrencilere tarih dersi verdiği açıktır.
- Okuyucusuna Türk Tarihi hakkında olumlu fikirler aşılama amacı taşır.
- Toplumun kaderini değiştiren cesur, akıllı, ön görü sahibi ideal tiplerini içinde barındırır.
- Tarihi romanlar bu tipler aracılığı ile öğrencilere rol model olma özelliği taşır.

- Dersi tamamlayıcı bir unsur olması bakımından önemlidir.
- İyi bir tarihi roman okuyucu hedef kitlenin duyuşsal ve bilişsel alanlarında olumlu etki yaratma özelliğine sahiptir.
- İnsani ve ahlaki değerler taşırlar. Bu eserler aracılığı ile öğrencilerin bu değerleri kazanımları gerçekleşir.
- Öğrencilere tarihte yaşanmış olaylardan ve olumsuzluklardan ders çıkarma imkânı tanır” (Öztürk, 2011: 278-279).

Erol (2012:68)’a göre öğrenci zihnine yerleşecek bilgiye ait fotoğrafın netleşmesine imkân tanır. Genel tarih yanında yerel tarih unsurları da romanın olay kurgusu içerisinde verilir öğrenciye öğretilir. Türk toplumunun zihin haritası olma özelliği taşırlar.

Yaşadığımız hayatın kısıtlı ve tek düze bir yaşam içerdiğini göz önünde bulundurursak gerçek ve hayalin birleştiği romanın bu hayata göre sınır tanımayan bir yaşam alanı olduğu kabul etmemiz gerekir. Burada gözden kaçırılmaması gereken husus romanın gerçeği de içeren bir tür olmasıdır. Gerçeği düşündüremeyen bir ürün ne kadar fantezi üretirse üretsin çocuk bu üründen soğur. Çocuk romanda hem genel geçer doğruları hem de zengin bir hayal dünyasını bulur. Amaç arzulanan dünyanın resmedildiği bir dünya ortaya koyarak çocuğun yanlış ve eksik olan şeyleri görmesidir (Arıcı, Urgan ve Şimşek, 2014:245).

Tarihsel romanlar roman türünün gücünü kullanarak çocuklara cesaret, kahramanlık, güçlükleri yenme, iyilik, tutumluluk, yardımlaşma, çalışma ve kazanma, sevgi, din, sabır vb. konularda olumlu tutum geliştirme fırsatını da sağlar. Hacimlerinin sağladığı avantajlardan dolayı şiir, ninni, türkü ve şarkı gibi birçok türü içerisinde barındırabilir ve olağanüstü kelime haznesine sahiptir. Unutulan kelimeleri gün yüzüne çıkararak geçmişle gelecek arasında köprü vazifesi görür. Olayları zaman dizilimsel biçimde sınıflandırmayı öğretir, akıl yürütme yoluyla soyut sorunlara mantıksal çözüm üretme konusunda çocuklara yardımcı olur (Arıcı, Urgan ve Şimşek, 2014:246).

Tarihsel romanların yukarıda belirtilen yararlarına ek olarak bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır.

Ata (2000) tarihsel romanların öznel eserler olmalarından kaynaklı gerçekliği tam yansıtmadıklarından bahsetmiştir. Bundan dolayı öğrenciyi bazı olaylarda gerçek/hayal ayırımında yanılgıya düşürebilir, çocukların öznel düşünceler içeren bu edebi ürün sebebi ile eleştirel düşünceleri engellenebilir. Bunu engelleyebilmek adına çocuklara edebi ürünlere eleştirel gözle bakmayı öğretmek, onun sanatsal bir çalışma olduğunu anlatmak doğru olacaktır (Akt. Altunay Şam, İskender Kılıç, 2011:127).

Ayrıca ülkemizde öğrencilerin düzeyine uygun olan roman konusunda pek çok seçeneğimiz yoktur (Öztürk vd.2014:130). Çünkü ilkököl ve ortaokul çağlarında çocukların ilgi ve zevkle okuyabileceği nitelikte ve yeterli sayıda tarihsel romanımız bulunmamaktadır (Oğuzkan, 2013:105).

Tarihsel romanların ders içerisinde kullanılması zor olabilir. Sınıf hakimiyetini sağlamakta öğretmenler güçlük çekebilir ya da kitap okumayı sevmeyen öğrenciler için motivasyon kaybı oluşabilir. Öğretmenler ders süresi içerisinde konuları yetiştirme konusunda zorluk çekebilir. Çocuk düzeyine uygun yazılan tarihsel romanlarda, kitaptaki yazıların punto boyutundan kapak tasarımına kadar birçok noktada özel tasarım gerekmektedir.

#### **II.2.7.5. Derste Kullanılacak Romanlar Hangi Niteliklere Sahip Olmalı?**

Sosyal Bilgiler dersinde kullanılacak tarihsel romanların bir takım niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu durumda tarihsel romanlar:

Ata'ya (2000) göre;

- “Ortam: Zamana ve mekana entegre edilmeli ve otantik olmalıdır. Verilen ortam ayrıntısıyla verilmeli ve hikâye ile tümleşik işlenmelidir.
- Stil: Giriş kısmında entrikayı vurgulamalı, figüratif bir dil ile işlenmelidir. Macera unsurları barındırmalıdır.
- Tema: Cesaretin fiziksel güçten önemli olduğu, her türlü engelin aşılabileceği, yurt sevgisi, fiziksel eksikliğin insanı insanlık vasfından edemeyeceği, nefretin düşman, cahillik ve ön yargının ise yıkıcı olduğu, herkesin bir kahraman olabileceği,
- Karakter seçimi: Karakter gerçekçi olarak resmedilmeli,

- Hareket, düşünce ve görüş kahramanın dönemiyle doğru orantılı olmalı,

Ayrıca şunlara da dikkat edilmeli:

1. Romandaki hikâye tarihi kayıtlar ile örtüşmeli,
2. Tarihi olgular sanatlilikle kaynaştırılmalı,
3. Resimleme doğru bilgi vermeli,
4. Azınlıklarla ilgili kalıp yargılardan sakınılmalı,
5. Her şeyden önce inandırıcı olmalı”

Yalçın ve Aytaş’a (2014: 45-49) göre ise;

İç Yapı Bakımından:

Bir ana fikir ihtiva etmeli ve bunu gizli veya açıkça okuyucuya vermelidir. Ana fikir yardımcı fikirlerle desteklenmelidir. Seçilen tema evrensel ahlak ilkelerini kazandırarak çocuğun kimliğini ve kişiliğini geliştirecek ve onu toplumun saygın ve başarılı bir bireyi yapacak nitelikte olmalıdır.

Belli kavram ve değerler bakımından;

İyilik, güzellik, doğruluk vb... değerlerle kitap zenginleştirilmelidir. Bu değerler çocuğun şuur altına aktararak onlara olumlu davranış kazandıracak şekilde düzenlenmelidir.

Konular bakımından:

Çocuğun güncel hayatındaki gerçeklere uygun düşmelidir. Çocukların ilgi ve beğenilerine hitap etmelidir. Çocuğun kendine olan güvenini artırarak geleceğe güvenle bakabilmesini sağlayacak konular seçilmelidir. Milli değerlere önem vermek sureti ile onları demokratik anlayışa ve saygın bir kişiliğe sahip olarak yetiştirme noktasında özenle hazırlanmış olmalıdır.

Kahramanlar açısından:

Gereğinden fazla kahraman yer almamalıdır. Kurgunun diğer kahramanları bir ana kahraman çerçevesinde ilişkilendirilerek verilmelidir.

Plan olarak:



Plan, kahraman ve tema unsurlarının bir düzen içinde kitapta verilmesi hususudur. Çocuğun ilgisini sürekli canlı tutacak biçimde verilmiş, gereksiz ayrıntılar içermeyen bir plan idealdir.

Anlatım biçimi bakımından:

Duru, akıcı ve açık olmalıdır. Çocuğun anlamını bilmediği düşünülen bazı kavram ve kelimeler metin içerisinde sezdirerek verilmelidir. Anlatım birinci kişi ağzından verilmelidir. Anlatımda birbirinden farklı bakış açılarının verilmesi çocukta okuma keyfini artırarak kendi bakış açısının oluşumuna katkıda bulunur.

Karatay (2014:86) ise görsellik açısından: Görselliği olan kitabın kullanımının kitabın çekiciliğini artırdığı kadar çocuğun yaratıcı düşüncesini de harekete geçirdiğini belirtmiştir. Çocuk bir yandan kitaptan ve görsellerden haz alırken okuduklarını da daha iyi anlama imkânına kavuşur.

Oğuzkan (2013:109) ise çocuklara sunulacak romanların çocukların ilgilerine göre seçilip onların hayat tecrübelerine ve kavrama düzeylerine uygun olması gerektiğini belirtmiş, bu romanların çocuk düşüncesi ile çelişmeyen sade bir plan, mantıklı sonuçları olan olaylar, dikkat dağıtmayan ayrıntılar, bol ve canlı konuşmaya dayalı sürükleyici bir anlatıma sahip kitaplar olması gerektiğine değinmiştir. Buna ek olarak çocuk seviyesine uygun ruh çözümleri, aşırıya kaçmayacak komik konuşmalar, ayrıntılara ilgi uyandırma ve metinlere anlam katan resimlerin de çocuk kitaplarında olması gerektiğini belirtmiştir. Oğuzkan'a göre ön yargılar, kadercilik, düşmanlık ve öç alma gibi duygular ise çocuk kitaplarında bulunmamalıdır.

#### **II.2.7.6. Tarihsel Romanlar Derste Nasıl Kullanılmalı?**

Ata (2000)'ya göre genellikle ülkemizde tarihi romanlar öğrencilere ev ödevleri olarak verilir ve evde okunup özetlenen romanlar sınıf ortamına gelir. Derslerde roman okuma geleneği hemen hemen hiç yoktur.

Keçe (2013) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi” isimli araştırmasında tarihsel dili anlama ve geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerileri üzerinde tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin, grupla roman okuma tekniğinin ise

tarih okuryazarlığı becerisi kazandırmada ve anlatımsal ifade ve çelişkili ifadeleri ayırt etme becerileri, tarihsel olaylar bilgisi, neden-sonuç ilişkilerini kurma becerisi üzerinde daha etkili olduğu sonucunu elde etmiş ve tarihi romanların derste kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Tarihi romanlar hem sınıf içinde grupla hem de ev ödevleri aracılığı ile bireysel olarak okunabilir. Nasıl okunursa okunsun kuşkusuz tarihi romanların tarih okuryazarlığı, yaratıcı düşünme, hayal gücünü kullanma üzerine olumlu yönde etkisi olacaktır. Ancak okuma yöntemi, belirtilen kazanımlar üzerinde doğrusal olarak etkilidir. Ayrıca romanları okurken öğretmen yönlendirmesinin de önemli olduğunu unutmamak gerekir.

Şimşek (2006) Ergenlik döneminde gençlerin özellikle tarihsel roman okuma konusunda ilgili olduklarından bahsetmiş, tarihsel roman okuma etkinliklerinin sistemsal bir biçimde yapılmasını önermiştir (Akt. Öztürk,2011:280).

Tarihsel roman okunurken öğretmenler de sınıf içerisinde bazı etkinlikler yapabilirler. Ata'ya (2000) göre:

1. “Bahse konu tarihi olay sınıfta çocuklarla tartışılabilir.
2. Daha sonra çocuklar tarafından okunan tarihi olaya ilişkin romandan ne öğrendikleri sorulabilir.
3. Tarihi olayla alakalı 5 dakika içinde serbest bir şeyler yazmaları istenilebilir.
4. Tarihi konuya ilişkin öğrencilere bir araştırma yaptırılabilir.
5. Kurguda okudukları yer isimleri haritadan buldurulabilir. Ya da Robinson Kruze'da olduğu gibi romandaki verilen bilgilere göre öğrencilere bir harita çizdirilebilir.
6. Öğrencilerin tarihi romandaki konuya ilişkin daha önce ne bildikleri ve ne öğrendiklerine dair, ya da ne öğrenmek istediklerine dair öğrencilerle birlikte birer kart hazırlanabilir.
7. Tarihi romana ilişkin bir zaman şeridi hazırlatılabilir.
8. Tarihi olaya ilişkin bir poster gösterilebilir ve öğrencilerden bir kurgu hazırlamaları istenilebilir. Ya da öğrencilere konu ile alakalı kurgusal olmayan başka kitaplar önerilebilir.”

## II.3. Yaratıcı Yazma Ve Tarihsel Romanlar

### II.3.1. Yazmak ve Yaratıcılık

İnsanın sosyal bir varlık olması ve aile, toplum gibi sosyal yapıların içinde bulunması onu, bu yapıların içinde yaşamını sürdürmesi, ihtiyaçlarını karşılaması ve kendini geliştirmesi için etkileşim becerisini kullanmaya sevk etmiştir. Zaman içerisinde önce sözlü daha sonra yazılı iletişim ile etkileşimde bulunan insanoğlu zamanla yazmanın gücünü keşfetmiş ve “Söz uçar yazı kalır” atasözü ile yazmanın önemini ortaya koymuştur.

Kişi, duygu ve düşüncelerini ya da bilgilerini konuşarak, resim çizerek, beste yaparak, beden dilini kullanarak ve yazarak vb... birçok yolla ifade edebilir ve diğerlerine aktarabilir. Bu yolların hepsi bilgi aktarımı ya da ifade aktarımına imkân tanırsa da tarihe not düşmek için en çok işimize yarayan yol yazıdır. Yazmak onu kullanma amacına, şekline göre çok çeşitli formlara sahip işlevsel ve esnek bir iletişim aracıdır. Hatta o kadar esnektir ki onunla okuyucuyu ikna etmek için bir tartışma metni olabileceği gibi, yazıyla bilgilendirici makale metni ya da okuyucuya, gözlemlerine dayanarak bir düşünce aktarmak için deneme metni yazabilirsiniz. Yazı iletişim için olduğu kadar insanın iç dünyasında var olan izlenimleri, hayalleri, dünya görüşü ve dünyadan elde ettikleri ile harmanladığı kurgu dünyası içinde önemlidir (Temizkan: 2010:629-632).

Temizkan’a (2010) göre kurgu dünyası için kullanılan yazı “imgesel bir tat kıvamı alarak şiire, okuyucusuna yığınla arkadaş kazandıracak dünyalara giden yolları açarak roman ve hikâyeye, taklit ve gerçeği kol kola götürerek tiyatroya dönüşür ve yaratıcılığı, başkalarından farklı düşünmeyi, farklı bağlantılar kurmayı gösterir, hayatı yeniden tanımlamayı öğretir” bir özellik taşır.

Gomez (2007:31) yaratıcılığın farklı yazarlar tarafından farklı yönleri ile tanımlandığından bahisle yaratıcılığı orjinallik kavramı ile birlikte ele almış, yaratıcılığın kişiye özel olmasına rağmen eğitimle ve rehberlikle öğrencilerde kazanımları artırabileceğinden bahsetmiştir.

Bohm (1968:137) yaratıcılığın kelimeler ile ifade edilemeyecek bir şey olduğunu, Reid ve Petocz (2004) yaratıcılığa farklı disiplinlerin farklı bakış açıları ile baktığını, eğitimde “yenilik, sentez yapma, öğrenme ve öğretme sürecinde bağlantı kurulması”, iş dünyasında “girişimcilik”, matematikte “problem çözme”, müzikte “performans ya da kompozisyon” olarak adlandırıldığından bahsetmiştir (Cumming 2011, Akt. Gomez,2007:31).

Gartenhaus (1997:11-13) yaratıcılığın herkese ait bir yetenek olduğunu ancak bu yeteneği beceriye dönüştürebilmek için yeterli sayıda uygulama yapmanın ve pekiştirme etkinliklerini artırmanın gerekliliğinden bahsetmiştir. Yaratıcılığı bir yeterlik olarak görmüş ve onu “Merak kadar tanıdık, yeni bir şey öğrenmek kadar kışkırtıcı” şeklinde bir tanımlama ile tasvir etmiştir. Bu yeterliğin kullanılması ve kişinin bu doğuştan gelen yeterliliği kullanmaya cesaretlendirilmesi onun yaratıcılığını geliştirir. Ancak çok az kişi yaratıcılığını kullanmak için cesaretlendirilmekte ve teşvik edilmektedir. Gartenhaus yakınsak ve ıraksak düşünme kavramlarını açıklamak sureti ile yaratıcılık için ıraksak düşünmenin gerekliliğini savunmuştur.

Ona göre ıraksak düşünme ihmal edilmekte ve okul yılları boyunca çocuklar doğru olarak kabul edilen cevaplar verme, yani bir nevi geçmişe ilişkin tarihleri, noktalama kurallarını, çarpım tablolarını ezberleme ve harfi harfine anlama, anlamına gelen yakınsak düşünmeye zorlanır. Yakınsak düşünme, düşünceleri doğru yanıtların belirlenmesi konusunda odaklaştırır ve kişileri önceden oluşturulmuş düşünce ve kalıplara başvurmaya yöneltir. Yaratıcılık kaynağı olan ıraksak düşünme, düşünceleri, epey doğru cevabı olan ya da hiç olmayan sorulara pek çok olası çözümler doğrultusunda yayma imkânı sağlar. ıraksak düşünme yaşamın açık uçlu karmaşık sorularını yanıtlamak için kullanılabilir. Bu sorular insanı çeşitli seçenek ve sonuçları düşünmeye zorlar. Bu soruların kesin ve değişmez yanıtları yoktur, insanları soruları değerlendirmek adına bireysel bakış açısına adeta davet ederler (Gartenhaus, 1997:11-15).

Cannatella (2004:59) yaratıcılığın bir ihtiyaç olduğu ve bunun fiziksel, biyolojik ve psikolojik açıdan insan doğasının vazgeçilmez bir yönü olduğunu

belirtmiştir. Bu bahisle yaratıcılığın insanoğlunun ilk var olduğu günden itibaren var olduğunu söylersek yanlış söylemiş olmayız.

Bu yaklaşım günümüz ihtiyaçları göz önüne alındığında doğru bir yaklaşımdır. Tıpkı dün gibi günümüz dünyasında da, yaşam şartları ve eğitim programları düşünen, sorgulayan ve sorunlara çözüm üreten bireyler arayışı içerisinde. Tüm bunlar düşünmeye ve buna bağlı düş gücüyle doğru orantılı olan becerilerdir. Günümüzde eğitim sistemi yaratıcılığın bir ürünü olan özgünlüğe değer vermektedir. Demir (2013:85) yaşadığımız yüzyılın bilgi çağı olduğunu, bu çağda yaratıcılığın, farklı ve yeni olanın önemli olduğunu, bilgiye erişimin herkes tarafından kolaylıkla sağlanabileceğini, önemli olanın yaratıcılığı üst düzeyde kullanabilmek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu kişilerin toplum içerisinde yetkin ve yetkili kişiler olmasının yaratıcılıklarının doğal bir sonucu olduğunu aktarmıştır.

Gartenhaus çocukların okul çağına gelene kadar deyim yerinde ise “mış gibi” yaptıklarını ve yetişkinlerin doğru olarak kabul ettiği birçok şeye sürekli neden? ve neden değil? gibi sorular sorarak yetişkinlerin övgülerini kazandıklarını belirtmiştir. Ancak çocuk okul vb. kurumlarda toplumsallaşma süreçlerine dahil olmaya başladığında düş gücü ve icat pratik ve doğru olan uğruna feda edilir ve yakınsak düşünmeye kayma başlar. Yaşamın ıraksak sorularına yakınsak düşünce ile yanıt vermek gibi ironik bir durumla karşılaşırız.

Gartenhaus’a göre yaratıcılık için şu üç öge önemlidir:

1. İraksak düşünme,
2. İnsanın inanmaya hazır olmaksızın yeni düşünme yollarına zihninin açık olması,
3. Yeni anlayış ve değişimlere yönelik amaç (Gartenhaus 1997:13-15).

Bir düşüncenin yaratıcı sayılabilmesi için kendi türünde benzersiz olması gerekir. Yaratıcı düşünme bir süreçtir ve bir ürün değildir. Yaratıcılık soyut özelliğe sahip olabilir, yeni bakış açıları ve düşünceler içerebilir ve insanlar kendi için yeni olan bir şeyi keşfettikleri, düzenledikleri ya da düşündüklerinde yaratıcıdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde orijinal veyahut icatçı düşünceler ortaya çıkarma, yeni

ilişki ve düşlemler bulma yeteneğine yaratıcılık denebilir diyebiliriz (Gartenhaus 1997:18) Yaratıcı düşünmenin bir diğer özelliği de kişisel düzeyde var olması diyebiliriz. Yaratıcı düşünce sahibi için benzersiz olan düşüncedir.

Gartenhaus eğitim otoriteleri olarak tanımladığı E. Paul Torrance ve J. P. Guilford'un, yaratıcı düşünürlerin fikirlerini en azından dört ana yönde yarattıklarını gözlemle bu dört yönün yaratıcı düşünme sürecini anlamak için uygun kategorileri temsil yeteneğinden bahsetmiştir.

1. Akıcılık: Akıcı düşünebilen bireyler oransız miktarda fikir üretebilme yeteneğine haizdir. Akıcı düşünebilenler yoğun geçen etkinliklerden sonra bile farklı fikirler üretmeye devam edebilirler.

2. Esneklik: Burada esneklikten kasıt çeşitli bakış açıları geliştirebilmektir. Bir soruna çok farklı yollardan yaklaşabilirler, otorite olarak kabul edilen şeyler onlar için otorite olmayabilir çünkü bir şeyi yapmanın tek bir yolu değil farklı yolları olabileceğini bilirler.

3. Özgünlük: Özgünlük daha önce düşünülmemiş derecede kişisel fikirler üretme yeteneği olarak kabul edilir. Sorular veya çeşitli durumlar karşısında verdikleri yanıt ve tepkiler kişiseldir. Bu tepkiler çoğu zaman etrafında bulunanları şaşırtacak düzeyde olabilir.

4. Düzenleme: Bireyce sahip olunan fikirleri genişletme, geliştirme ve süsleme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bu yeteneğe sahip kişiler, diğer insanlara göre yaptıkları işlerde doku ya da zenginlik diye tanımlanan detaylara daha fazla dikkat ederler. Düzenleyici düşünürlerin karışık yapıdaki şeylere daha fazla yöneldikleri bilinen bir gerçektir.

Tüm insanlar doğası gereği yaratıcı olduğundan bu özelliklere sahiptir ancak çocuklar bu özelliklerini davranışlarına daha açık bir biçimde yansıtırlar. Çünkü çocuklardaki yaratıcılık yeteneği o çağlarda henüz bastırılmamıştır ve ıraksak düşünme egemendir. Zaman içerisinde okul, toplum ve hız yaratıcılığı bastıran etmenler arasında yerini alır. Bu etmenler öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ve farklı bakış açısı geliştirme özelliklerini engelleyen çeşitli etkilere sahiptir. Okullarda

belirli konuların belirli zaman diliminde öğretilmeye çalışılması, öğrencilerin ezberci bir yaşama kapı aralamalarının yanında konuları birbirinden bağlantısız işlemelerine, öğretmenlerin ve ebeveynlerin beklentileri sonucu risk almamaya başlamalarına sebep olabilir. Günümüz insanların yaşam tarzı da yaratıcılığı öldürmektedir. Görsel imajlar, reklamlar, ilan panoları dâhil birçok şey hayal gücü, icat etme yetenek ve isteğini azaltmaktadır. Her alanda hızlı olmanın önem kazandığı, hata yapmanın zaman kaybı sayıldığı günümüzde bazen yavaş yavaş ve hata yaparak öğrenmenin de önemli olduğu gerçeğini bize unutturmaktadır. Ancak bu durum bizim davranış biçimlerimizi etkilemekte, düşlemleri ve sorun çözme biçimlerini azaltmaktadır.

Yaratıcılık kullandıkça gelişebilen bir yetenektir. Ayrıca yaratıcı düşünme gücünü kullanarak başarı elde eden bireylerin yaratıcılığına duyduğu güven artacaktır. Birçok araştırma da yaratıcılığın kısıktırılabilceğı ve uygulamalar ile artırabileceğini belirtmiştir. Yaratıcı düşünmede tıpkı diğere birçok şey gibi pekiştirme ile geliştirilir ve birçok insanın kendi benliğinde bulunabilecek erdemleri ortaya çıkarır. Çocuklara bireysel kaynaklarından ne denli yararlanabileceklerini öğretmek, onlara devamlı olarak öğrenme, büyüme ve daha etkili düşünebilme için gereksinim duydukları araçları sağlar (Gartenhaus, 1997:15-20).

### **II.3.2. Yaratıcı Yazma Nedir?**

Bir insanın yaratıcı yazma çalışması yapabilmesi için önce yaratıcı düşünebilmesi gerekir. Dolayısı ile yaratıcı yazma kavramını açıklamadan önce yaratıcı düşünmenin ne olduğuna bakmak yerinde bir karar olur. Yaratıcı düşünme; “Daha önceden aralarında herhangi bir bağ kurulmamış düşünce ya da nesnelere arasında bir bağ kurma sürecidir.” Yaratıcı düşünen insanlar;

- Meraklı,
- Tehditleri Fırsata Çeviren,
- İyimser,
- Problemleri araştıran,
- Çalışkan,

- Hayalperest ve çok çalışkan kişilerdir (Temizkan, 2010:624).

Bu kişilik özelliklerine haiz kişilerin ortak davranışları:

- Başkalarından farklı düşünceleri; orijinal fikirler üretirler ve kendilerine güven duyarlar.

- Yargıyı geciktirmeleri: Düşünceleri değerlendirmeden yargılamazlar.

- Esnek düşünceleri: Kesin ve kâti düşünceleri yoktur. Kurallar, prensipler ve sınırlamalar onlara göre değildir.

- Spontan olmaları:Hızlı düşünürler, fikir mantık süzgecinden geçmez.

- Sentez Yapmaları: Kavram, sembol ve düşünceleri hayal kurma yolu ile birbiri ile ilişkilendirirler, yaratıcı sonuçlar elde ederler (Temizkan, 2010:624-625).

Oral (2003) Yaratıcı yazmayı “Kişinin bir konudaki kendi duygu ve düşüncelerini hayal gücünü de işin içine katarak özgür bir biçimde kâğıda dökmesi” olarak tanımlanmıştır. Brookes ve Marshall (2004) yaratıcı yazmada düşüncenin doğruluğundan çok düş gücü ile biçimlendirilmesinin önemli olduğunu belirtir (Akt. Temizkan,2011:920).

Düşünme becerisi ile yaratıcı yazma becerisi arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve yazmak için birtakım düşüncelerin zihinde şekillenmesinin gerekliliği bilinmektedir. Bu noktada öğrencilerin hayal gücü devreye girmektedir. Çünkü Özdemir (1991:125)’e göre öğrencilerin hayal gücünü kullanması ve yaratıcı becerilerini geliştirmesi, varlıkların ve nesnelerin farklılıklarını ayırt edebilecek özellikleri kazanması yaratıcı yazma için atılmış ilk adımdır (Akt. Göçer, 2010:188). Ayrıca Küçük (2007) ise yüksek bir düşünce, eleştirel bir bakışa sahip olma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, düzenli okuma alışkanlığına sahip olma, duygu ve yaşantı zenginliğinin de öğrencileri yaratıcı yazma etkinliklerine güdüleyen diğer önemli etmenler olduğunu belirtir (Akt. Temizkan,2011:920).

Öztürk (2007:27)’ün Spandel (2005)’den aktardığına göre bir yazının yaratıcı olarak nitelendirilebilmesi için şu nitelikleri taşıması gerekmektedir:

Fikirler: Öğrenciler ilginç fikri seçer, onu ana fikir ve ayrıntılar vasıtası ile geliştirir.



Organizasyon: Öğrenciler ön yazma süreci boyunca yazılarını organize eder, tasarılar yapmak sureti ile planlarını izler. Organizasyon yazma etkinliğinin iskeletidir ve öğrenciler yazı başında okuyucu kişiyi metne bağlar, mantıklı fikirler sunar, fikirler arasında geçişi sağlar ve önemli sorular cevaplandırılarak tatmin edici bir sonla yazımı bitirir.

Üslup: Yazarların ayırt edici stilleridir. Yazma parçasındaki en önemli niteliktir. Öğrenciler kullandıkları kelimeler, oluşturdukları cümleler, benimsemiş oldukları tonlar vasıtası ile yazımlarındaki üslubu tanımlamaktadır.

Kelime Seçimi: Kelimelerin dikkatli seçimi yazıya anlam ve çekicilik katar. Öğrenci canlı kelime, özel isim, fiil ve sıfat seçmeyi, dilin ifade etme özelliklerini kullanmayı öğrenir. Öğrenciler yazılarını tasarlayarak ve yeniden gözden geçirerek kelime seçimine odaklanır.

Akıcı Cümle: Dilin ritmidir. Öğrenciler yazılarının uzunluğu ve yapılarını çeşitlendirir. Böylelikle yazılar doğal bir ritim kazanır ve doğal ses ile kolay okunur. Öğrenciler yazılarını tasarlayarak, gözden geçirerek ve sergileyerek cümle akıcılığı geliştirir.

Mekanikler: Doğru telaffuz etme, büyük harf kullanma, noktalama ve dil bilgisidir. Öğrenciler yazma sürecinin yayımlanma safhasında, yazılarının ön okumasını gerçekleştirir, telaffuz kolaylığı ve yazılarının daha kolay okunabilmesi için imla hatalarını düzeltir (Tompkins, 2006:69, Akt. Öztürk, 2007:27).

### **II.3.3. Tarihsel Romanlar ve Yaratıcı Yazma**

Yaratıcı yazma temelde kurmaca bir dünya oluşturma gayretine dayanır. Kurmaca dünya, yazınsal yapıt yazarının dış dünya izlenimlerini, daha önce edinmiş olduğu düş dünyasında bulunan izlenimlerle ve tasarımlarla bütünleştirmesi sonucunda ortaya çıkan yeni dünyanın yazıya dökülmesi ile ortaya çıkar. Yani kurmaca, dış dünyadan alınan gerçekliğin yazarın kendi düş dünyasında sanatsal bir şekil almasıdır. Gerçeklik dediğimiz şey dış dünyada var olan durumlar, olaylar, olgular ve varlıklardır. Kurmaca ise bu gerçekliğin bir kısmını da içine alan soyut

düzeyde estetik, güzel ve aynı zamanda kendi içinde uyumlu bir dünya oluşturma çalışmasıdır.

Kurmaca dünyada olay, kişiler, zaman, yer, bakış açısı ve anlatıcı belli başlı öğelerdir. Kurmaca dünyaya ve bu öğelere en uyumlu yazınsal ürünler öyküler, romanlar ve masallardır (Temizkan,2011:921).

Çocuğun dünyasında, özellikle ilköğretim yıllarında kurgu ve gerçeklik bir bütündür yani iç içedir. Çocuk bu dönemde hem kurmaca hem de gerçeklik arasında bir noktada yaşar. Roman ve öykü gibi edebi ürünler çocukların bu iki dünya arasında gidip gelmelerini sağlar. Böylelikle çocuklar hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirme imkânına sahip olur. Kurmaca gerçeklik hem gerçek hem de hayal gücünü içerir. Bu iki kavram birbirini tamamlayan kavramlardır. Gerçeklik ve kurgu arasında bu gidiş gelişler çocuk gibi düşünmenin zeminini oluşturur. Bu durum kurmaca metinler olan roman, hikâye, masal gibi ürünlerin çocuk tarafından sevilmesini sağlar. Kurmaca metinleri okuyan çocuk hayal dünyasındaki arzu ve isteklerini gerçekleştirir. Duyup gördüğü şeyleri, yaratıcılık süzgecinden geçirmek kaydıyla, gerçek dünya bilinci ile müzik, resim ve yaratıcı yazma vb. etkinliklerle yorumlar.

Çocuğun okuma becerisiyle küçük yaşta tanışması, masallara bağlanışına ve kendine bir iç dünya inşa etmesine katkıda bulunur. İlerleyen yıllarda çocuk artık anlatım üzerine kurulu kurgusal metinlere ilgi duyar. Çocuğun ilgi alanları gelişmeye başlar ve böylelikle merak duygusunda artış gözlenir. Çocuk öykü ve roman gibi ürünleri kullanarak dış dünyayla bağlantı fırsatı yakalar. Bu eserlerdeki karakterlerle kendisini özdeşleştirir ve iç dünyası ile dış dünyası arasında gidiş gelişler yapabileceği kurgusal bir yapı gelişir (Kara ve Akkaya, 2014:219).

Temizkan (2011:922) 10-12 yaşlarından sonraki dönemi çocukların yazınsal yapıtlara ilgi duymaya başladığı dönem olarak tanımlamış, artık çocuğun masal çağını kapatacağını, öykü ve roman gibi gerçeğe uygun olayları içeren türlerin masalın yerini alacağını belirtmiştir.

Kara ve Akkaya (2014:218) çocuk olarak değerlendirilen kesimin duygu ve düşünceleri ile hayallerine hitap eden masal, hikâye, roman, anı, gezi yazısı, biyografik eser ve şiirlerin çocuk yazını kapsamına girebilecek türler olduğunu, bunların geliştirilebilmesi ve yazılabilmesi için çocuğun dünyasının birçok açıdan irdelenmesi gerektiğini aktarmıştır. Bilmece ve tekerleme gibi etkinliklerin erken dönemlerde verilmesi, akabinde öykü, masal gibi metinlerle etkinlikler gerçekleştirilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Son olarak kullanılacak tür ise romanlardır. Öyküden daha uzun ve daha kapsamlı bir yazınsal ürün olan romanlar diğer türlere oranla daha gelişmiş bir edebi yapıya sahiptir. Bu yazınsal türler geleceğin dünyasının gerektirdiği merak eden, hayal gücü gelişmiş ve yaratıcı güce sahip bireyler yetiştirilmesinde oldukça büyük bir katkıya sahiptir.

Şimşek (2006:80) tarihsel romanlarında kurgu bir eser olduğunu belirtmiş ve bu hususun dikkatlerden kaçmaması konusunun altını çizmiştir. Buraya kadar edindiğimiz bilgilerde kronolojiye dayalı gerçekçi romanların kurguya çok az yer verdikleri ve gerçekçi konuları yine gerçekçi bir şekilde ele almaya çalıştıklarından bahsetmiştik. Modern ve özellikle postmodern romanlarda ise öncelik hikâye anlatımı ve içerik kurgusundadır. Gerçekçi içerik çeşitli biçimlerle (metinlerarasılık, üst kurmaca, hiper-metinsel tasarım vb.) geliştirilir ve yazar anlatım-biçim denemelerine serbestçe girişebilir. Dal (1998:31) Kibernetik zamanın romanı olarak tanımladığı postmodern romanın temel ilkesini, bilgisayar ortamında büyüyen yeni kuşağın beklentilerine göre belirlediğinden bahsetmiştir (Akt. Yalçın-Çelik,2005:39).

Yani tarihi romanlar kurguları ile çocuğun gerçekle hayal arasında yaşayarak, hem yaratıcı bireyler olarak yetişmesine hem de yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesine imkân tanır. Böylelikle günümüzün ve geleceğin bizden istediği yaratıcı bireyler yetiştirme adına bize ve eğitim sistemine oldukça büyük bir katkı sağlar.

## III. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinin nasıl yapıldığına değinilmiştir.

#### III.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karma araştırma modelinin açımlayıcı sıralı deseni ile yürütülmüştür. Karma yöntem farklı kaynaklarda farklı şekillerde isimlendirilmiştir. Karma yöntemin gerek tek bir araştırma gerekse araştırmalar dizisinde hem nitel hem nicel verilerin elde edilmesi, bu verilerin analizi ve son olarak da harmanlanması üzerinde duran bir araştırma türü olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmacı karma yöntem kullandığı bir araştırmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin bileşenlerinden olan nitel ve nicel bakış açıları, veri toplama biçimlerini, analiz ve çıkarım tekniklerini birleştirerek kullanır (Creswell ve Clark, 2015: 4-6). Buradan da anlaşılacağı üzere en az bir nicel ve bir nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalar karma yöntem araştırmalarıdır. Ancak bu basit bir birleşim değil her iki yöntemin en güçlü yanlarının birbirini destekleyebileceği şekilde kullanıldığı kapsamlı bir birleşimdir (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014:67). Creswell ve Gargett (2008) böylece karma yöntemin, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri için disiplinlerarası araştırma yapılabilmenin metodolojik zeminin oluşumuna katkı sağladığını belirtmiştir (Akt.Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014:70). Bu sayede çok yönlü araştırmalar yapılarak farklı türde ölçme aracı gerektiren farklı araştırma yöntemlerini bir arada kullanabilmemizin önü açılmış, çok yönlü bakış açısı gerektiren disiplinlerarası konularda araştırmalar kolaylıkla yapılabilmeye başlamış, farklı türlerde veriler kolaylıkla aynı araştırma içinde toplanabilmiştir.

Araştırmacı, araştırma soruları ışığında topladığı nitel ve nicel verileri büyük bir titizlikle toplar ve bu verilerin analizini yapar. Verileri analiz ederken veri türlerinden birini diğerinin üstüne inşa edebilir ya da diğer verinin içine yerleştirebilir. Veyahut iki veri türünü harmanlayarak birleştirebilir. Bu veri türlerinden birini ön planda tutabilir. Tüm bu aşamalar çalışmayı yürüttüğü planı

yönlendiren özel araştırma deseniyle birleştirilir (Creswell ve Clark, 2015: 6). Karma yöntem araştırmalarının en büyük özelliği hem nicel hem de nitel yöntemlerin tek başına kullanıldıklarında ortaya çıkan zayıf yönlerin bir diğer yöntemle telafi edilebilmesine imkân tanınmasıdır.

Karma yöntem ile kelimeler, resimler ve olaylar sayısal verilere anlam katmak amacı ile kullanılabilir, karma yöntem ile elde edilen bulguların yakınlığı ve doğruluğuna bakılarak sonuçlar hakkında daha güçlü deliller ortaya konabilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004:21).

Karma yöntemin bir diğer avantajı da nitel veya nicel yaklaşımların tek tek kullanıldığında toplanabilecek delilden çok daha fazla delil elde etme imkânı tanınmasıdır. Böylece bu yaklaşımların tek başlarına cevaplayamayacağı sorulara da cevap verme olanağı elde edilir.

Karma yöntem kullanımına ilişkin çeşitli gerekçeler vardır.

1. Üçgenleme
2. Tamamlayıcılık
3. Genişletme
4. Başlatma (Creswell ve Clark, 2015:70, Tunalı, Gözü ve Özen, 2016:108)

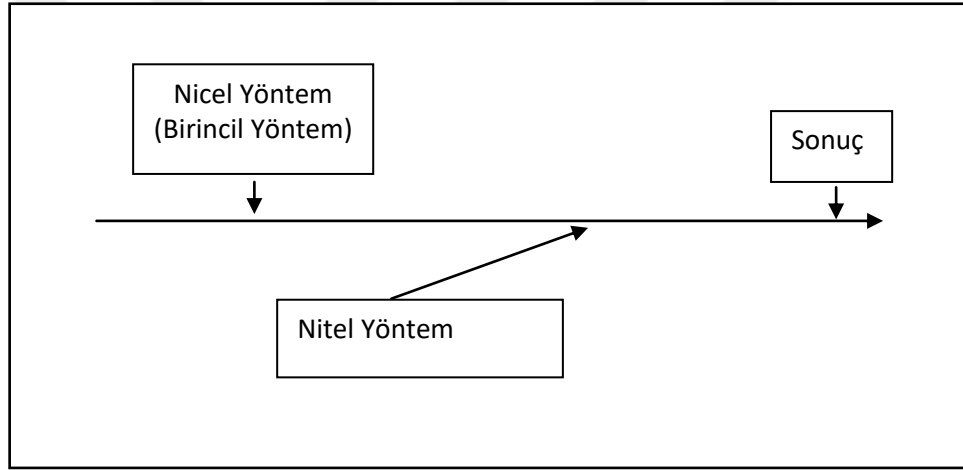
Üçgenleme, farklı yöntemlerin sonuçlarının birbirini doğrulayıp doğrulamadığı hususu, tamamlayıcılıkta ise araştırma sonuçlarını ayrıntılandırma, genişletme ve örneklendirme söz konusudur (Tunalı, Gözü ve Özen, 2016:108-109). Genişletmede bir yöntemin sonucunu diğer yöntemin sonuçları ile ölçmenin, örneklem ve uygulamayı kapsayacak şekilde geliştirmenin amaçlandığı söylenilebilir. Genişletmede farklı yöntem ve farklı bileşenlerle araştırma alanını ve aralığını genişletme esastır. Yani ayrı olgular farklı yöntemlerle incelenir. Başlatmada bir yöntemin soru veya sonuçlarında diğer yöntemle ilgili değişiklikler yapılabilmesi amaçlanır.

Bu araştırmada karma yöntemin bir deseni olan açılımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desen, araştırma sorularının cevaplanmasına birincil ehemmiyet ile

cevap veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi akabinde nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile devam eder. Yani ikinci aşama birinci aşamanın takibiyle gerçekleşir. Araştırmacı bu aşamada elde edilen nitel verilerin ilk aşamada elde edilen nicel verileri açıklamada yardımcı oluşu konusunu yorumlar (Creswell ve Clark, 2015:79). Bu desenin araştırmamızda kullanılma amacı nitel aşamayı nicel verinin içindeki ilişkileri açıklamak için kullanmaktır.

Araştırmada kullanılan karma yöntemin kullanım biçimi aşağıda şekillendirilmiştir.

*Şekil 5: Araştırmanın Karma Yöntemle Desenlenme Biçimi*



### III.2. Nicel Bölüm

Nicel araştırmacılar, yıllarca araştırmacının araştırmadan bağımsız bir varlık olduğunu savunarak sosyal bilimlerde araştırmalardan objektif veriler elde edebileceğini belirtmiş ve nicel araştırmalar ile sorunun sebeplerinin ortaya çıkarılabileceğini, güvenilir ve geçerli bir tespit yapılabileceğini savunmuşlardır (Johnson ve Onwuegbuzie 2004:14).

Hiatt'a (1986) göre nicel yöntem bulguların nesnellik, tekrarlanabilirlik, genellenebilirlik özelliklerine sahiptir ve sonuçların tarafsızlığının sağlanması için araştırmacının algılarının, deneyimlerinin, ön yargılarının bir kenara konması durumu bu yaklaşımın ayrılmaz bir parçasıdır. Bu araştırma yönteminde veri toplamak için anket, test gibi araçlar kullanılır ve istatistiksel bilgiler bu yolla elde

edilir. Bu yolla elde edilen verilerin nesnelliği ve kesinliği konusunda bir güven söz konusudur (Akt. Harvell, 2011:149).

Araştırmanın nicel bölümünde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre hareket edilerek, deney grubunda bulunan öğrencilere deneysel işlem olarak kurgularına göre 3 tür tarihsel roman okutulmuş (deney grubu-1 öğrencilerine kronolojiye dayalı klasik tarihsel roman, deney grubu-2 öğrencilerine modern tarihsel roman, deney grubu-3 öğrencilerine ise postmodern tarihsel roman) deney öncesi ve sonrası öğrencilere bir yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere tarihsel roman okutulmamış, sadece müfredat programı ile ders işlenmeye devam edilmiştir.

Ön test-son test kontrol gruplu model, yansız atamaya dayalı oluşturulmuş birden çok grubun varlığına dayanır. Deney ve kontrol gruplarında deney öncesi aşamada ve deney sonrasında ölçümler yapılır. (Karasar,2012:88) Araştırmamızın deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma becerilerindeki değişimin, deneysel işlem sonucu anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit için nicel bölümde deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın tablosal ifadesi aşağıda şekillendirilmiştir.

*Tablo 1: Araştırmanın Tablosal İfadesi*

| <b>Grup</b> | <b>Grup Atama</b> | <b>Öntest</b> | <b>Uygulama</b> | <b>Sontest</b> |
|-------------|-------------------|---------------|-----------------|----------------|
| C (K)       | R                 | O1.1          | -               | O1.2           |
| D (D1)      | R                 | O2.1          | X1              | O2.2           |
| E (D2)      | R                 | O3.1          | X2              | O3.2           |
| F (D3)      | R                 | O4.1          | X3              | O4.2           |

Yukarıda tablolaştırılmış sembolik ifadeler şunları anlatmaktadır:

1. Bu araştırmada C,D,E,F grubu olmak üzere 4 grup bulunmaktadır.
2. R deneklerin gruplara yansız atandığını göstermektedir.
3. Araştırmada yer alan 4 grup için de ön test ve son test uygulaması yapılmış, C (Kontrol) grubu için O.1.1 ön testi O.1.2 Son-test aşamasını, D (Deney1) grubu için O.2.1 ön testi O.2.2 Son-test aşamasını, E (Deney2) grubu için O.3.1 ön testi O.3.2 Son-test aşamasını, F (Deney3) grubu için O.4.1 ön testi O.4.2 Son-test aşamasını anlatır.

4. C grubundaki öğrencilere program merkezli öğretim uygulaması devam etmiştir.
5. D grubunda yer alan öğrenciler konuyu klasik gerçekçi kurguya sahip tarihsel roman (Ahmet İzci-İstanbul'un Fethi) kullanarak, E grubunda yer alan öğrenciler konuyu modern kurguya sahip tarihsel roman (Yusuf Dursun-Sultandım Fatih Oldum) kullanarak, F grubunda yer alan öğrenciler konuyu postmodern kurguya sahip tarihsel roman (Orhan Pamuk-Beyaz Kale) kullanarak işlemişlerdir.

### **III.2.1. Araştırma'nın Nicel Boyutunda Kullanılacak Tarihsel Romanların Seçimi**

7. Sınıf "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesi içerisinde yer alan konularla ilgili kurgularına göre 3 tür 6 adet roman belirlenmiştir. Uygulamanın yapıldığı Sivas Selçuk Ortaokulu 7/C sınıfı kontrol grubu olduğu için herhangi bir roman okutulmamış, 7-D-E-F sınıflarındaki öğrencilere uzman görüşleri ve literatür çalışmaları da göz önüne alınarak sunulan seçenekler arasından öğrenciler "Karaların ve Denizlerin Hakimi Osmanlı – Osmanlı Yeni Başkentine Kavuşuyor" konuları ile ilgili 3 adet tarihsel roman seçmiştir. 7/D sınıfı Ahmet İzci'ye ait "İstanbul'un Fethi" (96 Sayfa) adlı eseri, 7/E sınıfı Yusuf Dursun'a ait "Sultandım Fatih Oldum" (96 Sayfa) isimli eseri, 7/F sınıfı ise Orhan Pamuk'a ait "Beyaz Kale" (152 Sayfa) isimli eseri seçmiştir. Seçilen eserler 12 hafta (12 ders saati) süresince okutulmuştur. (Eserlerin görseli ve detaylı bilgi için ek 5'e bakınız.)

### **III.2.3. Nicel Boyuttaki Deneysel İşleme Katılan Çalışma Grupları**

Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene uygun gerçekleştirilen araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında, toplam 12 haftalık bir süre boyunca, Sivas ili Merkez Selçuk Ortaokulu 7/C-D-E-F sınıflarında okuyan toplam 80 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasında ilk öncelikle uygulama yapılacak okul belirlenmiştir. Selçuk Ortaokulu belirlenirken, okulun merkezde ve araştırmacı açısından ulaşımının kolay olması, okul yönetimi ve araştırmanın yapılacağı sınıfta



derse giren öğretmenin istekli olması, araştırmaya katılacak sınıfların aynı öğretmen tarafından çalıştırılabileceği kadar çok sınıfa sahip olması gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Daha sonra araştırma ile ilgili yasal izinler gerekli yazışmalar sonucunda alınmıştır.

7. Sınıf öğrencilerin buldukları yaş itibari ile tarihsel konulara ilgi duyması, bilişsel ve duyuşsal gelişim bakımından tarihsel romanları okuyabilecek olgunlukta olması ve araştırmanın ruhuna uygun nitelikleri taşıması sebebiyle bu araştırmada çalışma grubu seçilmişlerdir. Ayrıca 7. Sınıf “Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi” içeriğinin tarihsel roman kullanımı için uygun olması da araştırmanın 7. Sınıf düzeyinde yapılmasını etkileyen diğer bir etmendir.

Okul ve sınıf düzeyi belirlendikten sonra çalışma sınıflarını belirleme çalışmaları başlamıştır. 4 farklı sınıftan toplam 80 öğrenci araştırmanın nicel safhasına katılmış, 7/C sınıfından 20 öğrenci kontrol grubu, 7/D sınıfından 20 öğrenci 1. deney grubu, 7/E sınıfından 20 öğrenci 2. deney grubu ve son olarak 7/F sınıfından 20 öğrenci 3. deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler yansız atama sonucu (rastgele-tesadüfi) belirlenmiş, deneysel işlem öncesi grupların yaratıcı yazma beceri puanlarının eşitliği test edilmiştir.

*Tablo 2: Deneysel İşleme Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler*

| Gruplar | İşlem                            | Sınıflar     | Katılımcı Sayısı |
|---------|----------------------------------|--------------|------------------|
| Kontrol | Müfredat Programı                | 7/C          | 20               |
| Deney 1 | Müfredat + Klasik Tarihsel Roman | 7/D          | 20               |
| Deney 2 | Müfredat + Modern Tarihsel Roman | 7/E          | 20               |
| Deney 3 | Müfredat+Postmodern Roman        | Tarihsel 7/F | 20               |

Araştırmanın nicel kısmına katılan öğrencilere ait cinsiyet, anne ve baba eğitim, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders notları, sanatsal çalışmalara ilgi ve aylık kitap okuma durumlarına ilişkin bilgiler aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

*Tablo 3: Araştırmaya Katılanlara Ait Cinsiyet Durumu Frekans-Yüzde Dağılım Tablosu*

| Cinsiyet      | Frekans   | Yüzde        |
|---------------|-----------|--------------|
| Erkek         | 35        | 43,8         |
| Kız           | 45        | 56,3         |
| <b>Toplam</b> | <b>80</b> | <b>100,0</b> |

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 80 öğrenciyi 35 (%43,8) erkek, 45 (%56,3) kız öğrencinin oluşturduğu ve grupların cinsiyet dağılımı yönünden birbirine yakın dağılım gösterdiği görülmektedir.

*Tablo 4: Araştırmaya Katılanlara Ait Baba Eğitim Durumuna Yönelik Betimsel Veriler*

| Öğrenim Durumu | Frekans   | Yüzde        |
|----------------|-----------|--------------|
| İlkokul        | 8         | 10,0         |
| Ortaokul       | 9         | 11,3         |
| Lise           | 32        | 40,0         |
| Üniversite     | 31        | 38,8         |
| <b>Toplam</b>  | <b>80</b> | <b>100,0</b> |

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre en düşük yüzde ile ilkokul (%10) en yüksek yüzde ile lise (%40) düzeyinde dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Üniversite mezunu sayısı ise 31 kişi ile ikinci en yüksek dağılıma sahiptir. (%38,8)

*Tablo 5: Araştırmaya Katılanlara Ait Anne Eğitim Durumuna Yönelik Betimsel Veriler*

| Öğrenim Durumu | Frekans   | Yüzde        |
|----------------|-----------|--------------|
| İlkokul        | 16        | 20,0         |
| Ortaokul       | 21        | 26,3         |
| Lise           | 30        | 37,5         |
| Üniversite     | 12        | 15,0         |
| Lisansüstü     | 1         | 1,3          |
| <b>Toplam</b>  | <b>80</b> | <b>100,0</b> |

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre en düşük frekansın yüzde 1 ile (1 kişi) lisansüstü eğitimde, en yüksek frekansın ise 30 kişi ile

(%37,5) lise düzeyinde olduğu görülmektedir. İkinci en yüksek dağılımın ise yüzde 26,3 (21 kişi) ile ortaokul düzeyinde olduğu görülmektedir. Anova analizi sırasında anlamlı veri elde etmek amacı ile lisansüstü eğitime sahip bir kişi lisans düzeyi ile birleştirilerek analiz yapılmıştır.

*Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aylık Kitap Okuma Durumları Frekans-Yüzde Dağılım Tablosu*

| Kitap Okuma Düzeyi | Frekans   | Yüzde        |
|--------------------|-----------|--------------|
| Az                 | 10        | 12,5         |
| Orta               | 22        | 27,5         |
| Fazla              | 20        | 25,0         |
| Çok Fazla          | 28        | 35,0         |
| <b>Toplam</b>      | <b>80</b> | <b>100,0</b> |

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların aylık kitap okuma oranlarına verdiği cevaplardan hiç kitap okumayan öğrencinin bulunmadığı, öğrencilerin 28 tanesinin (%35,0) ayda dört kitap ve üzeri kitap okuduğu, 20 öğrencinin (%25) ise ayda 3 tane kitap okuduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Ayda bir tane kitap okuduğunu belirten öğrencilerin sayısı ise toplam 80 öğrencide 10 öğrenciye karşılık gelmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğrencilerin genel manada düzenli kitap okudukları söylenebilir.

*Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Ders Notlarına İlişkin Frekans-Yüzde Dağılım Tablosu*

| Sosyal Bilgiler Ders Notu | Frekans   | Yüzde        |
|---------------------------|-----------|--------------|
| Geçer                     | 2         | 2,5          |
| Orta                      | 8         | 10,0         |
| İyi                       | 30        | 37,5         |
| Pekiyi                    | 40        | 50,0         |
| <b>Toplam</b>             | <b>80</b> | <b>100,0</b> |

Tablo 7 incelendiğinde araştırma konusu seksen öğrenciden yarısının ders notunun pekiyi olduğu (%50), otuz öğrencinin (%37,5) ise iyi düzeyde ders notuna sahip olduğu bilgisine ulaşılabilir. Öğrencilerden sekiz tanesinin (%10) orta düzeyde iki tanesinin (%2,5) ise geçer düzeyde ders notuna sahip olduğu düşünüldüğünde sınıflarda bulunan öğrencilerin başarı düzeylerinin genel itibariyle iyi olduğu

söylenbilir. Ders notları öğrencinin araştırma yapılan dönem içerisindeki notlarını yansıtmaktadır.

*Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Ders Notlarına İlişkin Frekans-Yüzde Dağılım Tablosu*

| <b>Türkçe Ders Notu</b> | <b>Frekans</b> | <b>Yüzde</b> |
|-------------------------|----------------|--------------|
| Geçer                   | 1              | 1,3          |
| Orta                    | 3              | 3,8          |
| İyi                     | 29             | 36,3         |
| Pekiyi                  | 47             | 58,8         |
| <b>Toplam</b>           | <b>80</b>      | <b>100,0</b> |

Tablo 8 incelendiği zaman araştırmamıza katılan toplam seksen öğrenciden kırk yedi tanesi (%58.8) ki bu oran sınıfın yarısından fazlasına denk geldiği düşünüldüğünde, Türkçe ders notları bakımından pekiyi düzeyde not dağılımına sahip oldukları görülmektedir. İyi düzeyde not sahibi olan öğrenci sayısı ise yirmi dokuz (%36,3) olup, orta düzeyde geçer notuna sahip olan üç, geçer düzeyde ders notuna sahip olan öğrenci sayısının ise yalnızca bir ile sınırlı olduğu görülmektedir. Geçer düzeyde nota sahip olan bir öğrenci, anova analizi yapılırken anlamlı veri elde etmek amacı ile bir üst düzey olan orta düzeyde ders notuna sahip öğrencilerle birleştirilmiştir.

*Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sanatsal Çalışmalara İlgili Düzeylerine İlişkin Frekans-Yüzde Dağılım Tablosu*

| <b>Sanatsal Çalışmalara İlgili</b> | <b>Frekans</b> | <b>Yüzde</b> |
|------------------------------------|----------------|--------------|
| Hiç                                | 12             | 15,0         |
| Az                                 | 19             | 23,8         |
| Orta                               | 18             | 22,5         |
| Fazla                              | 15             | 18,8         |
| Çok Fazla                          | 16             | 20,0         |
| <b>Toplam</b>                      | <b>80</b>      | <b>100,0</b> |

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden on iki tanesinin (%15,0) sanatsal çalışmalara (Sinema, tiyatro vb.) hiç ilgi duymadığı, on dokuz tanesinin (%23,8) ise az ilgi duyduğu görülmektedir. Tabloda en yüksek dağılıma sahip frekans 19 kişi (%23,8) ile az düzeyde ilgiye sahip kişilere aittir. On beş

öğrenci ise sanatsal faaliyetlere fazla düzeyde ilgi duyduğunu belirtirken, çok fazla düzeyde ilgi duyduğunu belirten öğrencilerin sayısı ise on altı kişidir.

#### **III.2.4. Nicel Veri Toplama Araçları**

Araştırmamızda nicel verileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından yaratıcı yazma çalışma yaprağı hazırlanmış ve Sivas ili Selçuk Ortaokulu 7. sınıf düzeyinde dört farklı sınıfta okuyan toplam 80 öğrenci ile yazma çalışması gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı yazma çalışma yaprağında öğrencilerin:

- Sınıf bilgisi
- Cinsiyet bilgisi
- Okudukları tarihsel roman türleri
- Aylık kitap okuma oranları
- Sosyal bilgiler dersi başarı notları
- Türkçe dersi başarı notları
- Son okudukları tarihsel romanın ismi
- Sanatsal faaliyetlere ilgi düzeyleri
- Anne ve babalarına ait öğrenim durumları
- Öğrencilerin yazma, okuma ve konuşma becerilerine öğretmenleri tarafından verilen değerlendirme puanları gibi bilgiler bulunmaktadır.

Hem ön testte hem de son testte kullanılan yaratıcı yazma çalışma yaprağı üzerinde öğrencilere “İstanbul’un Fethi” konusu ile alakalı kronolojik bazı bilgiler verilmiş, öğrencilerden bu bilgiler ışığında yeni bir metin yazmaları istenilmiştir. Son testten önce deney grupları ile üç farklı türde kurguya sahip tarihsel roman türleri okunmuştur. Kontrol grubu ile ise herhangi bir roman okunmamış, ders normal akışında işlenmiştir. Ön test ve son test çalışma kâğıtları incelenerek iki test arasında öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde ne düzeyde farklılık olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Yaratıcı yazma çalışma yaprağı Ek 1’de sunulmuştur.

İkinci bir araç olarak Öztürk (2007) tarafından geliştirilen ve yazma çalışmalarının puanlanmasında kullanılan, sekiz alt boyuttan oluşan yaratıcı yazma rubriği kullanılmıştır.

### III.2.5. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma için geliştirdiğimiz yaratıcı yazma çalışma yaprağının (Ek:1’de sunulmuştur.) öğrenciler tarafından çalışılması sonucu elde edilen veriler, Öztürk (2007) tarafından geliştirilen yaratıcı yazma rubriği ile üç ayrı uzman tarafından değerlendirilmiş ve puanlanmıştır. Rubriğin araştırmamız için güvenilirlik durumu tespit edilirken öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarına yönelik olarak alan uzmanları tarafından verilen puanlar üzerinde görüş birliği ve görüş ayrılığı olan durumlar belirlenmiş, Miles ve Huberman (1994:64) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Formüle göre, (Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) güvenilirlik hesaplaması sonucu, puanlamanın güvenilirlik düzeyinin 0.93 çıktığı görülmüştür. Bu sonuca dayanarak, araştırmacılar hariç üç uzman tarafından yapılan puanlamanın büyük ölçüde uyduğu, kullanılan rubriğin araştırmamız için geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir.

Rubrik sekiz alt boyuttan oluşmaktadır ve her boyut 1 ile 5 puan arasında puanlanabilir. Öğrenciler her boyutta en az bir en fazla beş puan alabilecektir. Yaratıcı yazma çalışmasının tümü için düşünüldüğünde öğrenciler en az sekiz en fazla kırk puan alabilecektir. Öğrencilerin yazma çalışmalarını değerlendirdiğimiz rubrik Ek 3’te, rubriğin kullanımı için gerekli olan izin ise Ek 4’te sunulmuştur.

Yapılan değerlendirmeler sonucu elde edilen veriler spss 15.0 paket programına girilmiş ve bu program yardımıyla verilere yönelik tek yönlü varyans analizi, tekrarlayan ölçümlerde anova analizi, tukey testi yapılmış ayrıca grupların ortalama ve standart sapma değerleri elde edilmiştir. Cinsiyet değişkenine ait veriler ise bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Grupların yaratıcı yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi, anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu tespit etmek için tukey testi, ön testten son teste değişimin anlamlı olup olmadığının tespiti için tekrarlayan ölçümlerde anova analizi kullanılmıştır.

### **III.3. Nitel Bölüm**

Nagel (1986) ve Tashakkori ve Teddlie (1998)'e göre nitel araştırmacılar pozitivismi reddederek konstrüktivizm, idealizm, hümanizm ve göreceliğin üstünlüğünü savunmuştur. Genel geçer bir gerçekliğin ötesinde çoklu bir gerçekliğin söz konusu olduğunu, bunun ise genellenemeyeceğini, bilen ile bilinenin ayırlamayacağını savunan nitel araştırma savunucuları ayrıntılı ve zengin bir açıklamadan yana olmuşlardır (Akt. Johnson ve Onwuegbuzie, 2004:14). Nitel araştırmalarda araştırmacılar daha çok düşünceleri analitik araç olarak kullanırlar (Demir, 2009:312).

Hiatt (1986) Nitel araştırma yöntemlerinin katılımcıların düşüncelerini, bakış açılarını anlamaya ve keşfetmeye çalışan bir araştırma yöntemi olduğunu belirtmiştir. Bu yönü ile araştırmacılara, araştırma konuları ile alakalı herhangi bir konuyu detaylı ifade etme imkânı tanır, mesela vaka araştırmaları, etnografik çalışmalar ya da röportajlar vb... bu yüzden genellenebilirlik ya da tekrarlanabilirlik nitel araştırmacının genel amaçlarından biri değildir. Araştırmacılar ya da katılımcılar bu yöntemde deneyimleri, algıları ve önyargıları bir kenara bırakamaz ve dolayısı ile bir seyirci gibi objektif olamazlar. Bu yöntemin, eğitimde 1980'li yıllardan sonraki metodoloji ve raporlamadaki gelişmelere bağlı olarak kullanılmaya başlandığı söylenilebilir (Akt. Harvell, 2011:148). Yani nitel araştırmalarda nicel araştırmalara göre daha az kişi ile ancak daha detaylı çalışma yapılır.

Araştırmanın nitel bölümünde öğrencilere deneysel süreci değerlendirmeleri için süreç değerlendirme formu dağıtılmış ve bu form aracılığı ile öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Form uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiş, formda öğrencilere 7 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Bu form Ek 2'de sunulmuştur.

#### **III.3.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Çalışma Grubu**

Araştırmanın nitel boyutuna katılacak öğrenciler seçilirken amaçsal örneklemenin bir çeşidi olan ölçüt (kriter) örnekleme kullanılmıştır. "Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimleri belirli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşabilir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve

Demirel, 2011:91). Bu araştırma için nicel aşamadaki deneysel işleme katılan öğrencilerden, son test puanlarına göre en başarılı ve en başarısız ilk dört içerisinde yer almak ölçüt olarak belirlenmiştir. Böylelikle yaratıcı yazma puanı yüksek ve düşük öğrencilerin deneysel işlemde ne gibi edinimler sağladığı ve hissiyatları öğrencilerin kendi cümleleri ile tespit edilecektir. Nitel bölümde çalışma grubunda yer alan öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 şeklinde numaralandırılmıştır.

Bu ölçüte göre araştırmanın nitel çalışma grubunu temsil eden öğrencilere ait bilgiler şu şekildedir.

*Tablo 10: Nitel Çalışma Grubu*

| Öğrenci                              | İşlem                     | Sınıf | Aldığı Puan |
|--------------------------------------|---------------------------|-------|-------------|
| <b>En Başarılı İlk Dört Öğrenci</b>  |                           |       |             |
| Ö1                                   | Modern Tarihsel Roman     | 7/E   | 40          |
| Ö2                                   | Modern Tarihsel Roman     | 7/E   | 37          |
| Ö3                                   | Postmodern Tarihsel Roman | 7/F   | 36          |
| Ö4                                   | Postmodern Tarihsel Roman | 7/F   | 35          |
| <b>En Başarısız İlk Dört Öğrenci</b> |                           |       |             |
| Ö5                                   | Klasik Tarihsel Roman     | 7/D   | 8           |
| Ö6                                   | Klasik Tarihsel Roman     | 7/D   | 8           |
| Ö7                                   | Kontrol Grubu             | 7/C   | 8           |
| Ö8                                   | Kontrol Grubu             | 7/C   | 8           |

### **III.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları**

Araştırmamızda öğrencilerin deneysel sürece yönelik görüşlerini öğrenebilmek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci süreç değerlendirme formu kullanılmıştır. Formda araştırmanın nicel kısmına katılan öğrencilerden yaratıcı yazma puanlarına göre en başarılı dört, en başarısız dört olmak üzere toplam sekiz öğrenciye açık uçlu 7 adet soru yöneltilmiştir. Form ekler kısmında ek 2’de sunulmuştur.

### **III.3.3. Nitel Verilerin Analizi**

Araştırmanın nitel bölümünde öğrencilere deneysel süreci değerlendirmeleri için süreç değerlendirme formu dağıtıldı ve bu form aracılığı ile öğrencilerin görüşleri alındı. Formdaki veriler nitel araştırmalar için önerilen yöntemlerden biri olan betimsel analiz yöntemi ile çözümlendi.



Betimsel analizde elde edilen veriler görüŖülen görüŖmecilerden elde edildiği biçimde, herhangi bir deđiŖim yapılmadan alıntılar Ŗeklinde aktarılır. Farklı kiŖilerin aynı soru hakkındaki düŖüncelerinin görüŖülenlerden elde edildiği tarzda aktarılması esastır. (Böke, 2009:312-313, Demir, 2009:312-313)



## IV. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

#### IV.1. Nicel Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada tek yönlü varyans analizi yapılmadan önce, verilerin dağılımlarının normal olup olmadığı ve grupların homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Aşağıda Levene Testi ve Shapiro-Wilk Testi bulguları verilmiş, bulgulara göre grupların varyanslarının homojen, verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir.

*Tablo 11: Varyansların Homojenliği ve Verilerin Dağılımının Normalliği Testleri*

| Levene Testi |   | Sd 1       | Sd 2 | P    |
|--------------|---|------------|------|------|
|              |   | 3          | 76   | ,537 |
| Shapiro-Wilk |   | İstatistik | N    | P    |
| Sınıf        | C | ,916       | 20   | ,083 |
|              | D | ,934       | 20   | ,182 |
|              | E | ,954       | 20   | ,427 |
|              | F | ,951       | 20   | ,378 |

Ayrıca araştırmanın deneysel safhası öncesinde, öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma beceri puanlarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile kontrol edilmiş olup sınıfların ön test ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

( $F_{(3-79)} = 1,400$ ,  $p > .05$ ) değeri bize deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda aldıkları ön test puan ortalamaları arasında herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığını göstermektedir. Böylelikle grupların ön test puanlarının birbirine denk olduğu, varyansların homojen dağıldığı ve araştırmanın deneysel açıdan uygulanabilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 12: Sınıfların Ön Test Puanlarının Ortalamasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

|               | K.T           | S.D.      | K.O. | F     | P    |
|---------------|---------------|-----------|------|-------|------|
| Gruplararası  | 1,555         | 3         | ,518 | 1,400 | ,249 |
| Grupiçi       | 28,133        | 76        | ,370 |       |      |
| <b>Toplam</b> | <b>29,688</b> | <b>79</b> |      |       |      |

Katılımcı sınıfların ortalamalarına göz atıldığında en yüksek ortalamanın ( $\bar{X}=1,68$ ) ile C sınıfına ait olduğu, en düşük ortalamanın ise ( $\bar{X}= 1,33$ ) ile E sınıfına ait olduğu gözlemlenmiştir. F sınıfı ise ( $\bar{X}= 1,66$ ) ile ikinci en yüksek ortalamaya sahipken, ( $\bar{X}=1,57$ ) ortalamaya sahip D sınıfı ise üçüncü en yüksek ortalamaya sahiptir. Grupların ortalamalarına bakıldığında ortalamaların birbirine çok yakın değerler aldıkları görülmektedir. Aralarında anlamlı bir farklılık da bulunmamaktadır.

Tablo 13: Sınıfların Ön Test Puanlarına İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Dağılım Sonuçları

| Sınıf         | N         | Ortalama      | S             |
|---------------|-----------|---------------|---------------|
| C             | 20        | 1,6813        | ,79106        |
| D             | 20        | 1,5750        | ,45233        |
| E             | 20        | 1,3313        | ,50209        |
| F             | 20        | 1,6625        | ,63102        |
| <b>Toplam</b> | <b>80</b> | <b>1,5625</b> | <b>,61302</b> |

#### IV.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

##### IV.1.1.1. Fikirlerin Orijinalliği Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 14’de verilen veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında ön test sonucunda ( $F_{(3-79)}= 2,548$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüş, son test sonuçlarına göre ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ( $F_{(3-79)}= 40,989$ ,  $p<.05^*$ ) tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre deneysel işlem sonucunda deneysel işleme katılan öğrencilerin yaratıcı yazma

çalışmalarında fikirlerin orijinalliği bağlamında anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir.

*Tablo 14: Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Fikirlerin Orijinalliği Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| Test     |               | K.T.    | S.D. | K.O.   | F      | P    |
|----------|---------------|---------|------|--------|--------|------|
| Ön test  | Gruplar Arası | 3,400   | 3    | 1,133  | 2,548  | ,062 |
|          | Grupiçi       | 33,800  | 76   | ,445   |        |      |
|          | Toplam        | 37,200  | 79   |        |        |      |
| Son test | Gruplar Arası | 73,538  | 3    | 24,513 | 40,989 | ,000 |
|          | Grupiçi       | 45,450  | 76   | ,598   |        |      |
|          | Toplam        | 118,987 | 79   |        |        |      |

Tablo 15’de grupların ön test ve son test ortalamalarına göz atıldığında C sınıfının ön test ve son test ortalamaları ( $\bar{X}=1,75$ ) olduğu ve ortalamalarında herhangi bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. D sınıfının ön test ortalamasının ise ( $\bar{X}=1,45$ ) iken son test ortalamasının ( $\bar{X}=2,50$ ) olduğu görülmektedir. E sınıfının ön test ortalaması ( $\bar{X}=1,35$ ) iken son testte ( $\bar{X}=3,55$ ) ortalama yakaladığı, F sınıfının ortalamasının ise ön testte ( $\bar{X}=1,85$ ) iken son test ölçümlerinde ( $\bar{X}=4,25$ ) çıkmıştır. Bu sonuçlara göre son test puanları göz önüne alındığında başarı ortalamasının yukardan aşağıya doğru F-E-D-C şeklinde sıralandığı ve son testte yaratıcı yazma çalışmalarının fikirlerin orijinalliği ortalaması bakımından en başarılı sınıfı F sınıfıdır. C sınıfının ise ortalamasının araştırmanın bu boyutunda hiçbir artış-azalış göstermemesi dikkate değerdir.

*Tablo 15: Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Fikirlerin Orijinalliği Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

| TEST    | Sınıf  | N  | Ortalama | S.S.   |
|---------|--------|----|----------|--------|
| Ön test | C      | 20 | 1,7500   | ,71635 |
|         | D      | 20 | 1,4500   | ,68633 |
|         | E      | 20 | 1,3500   | ,58714 |
|         | F      | 20 | 1,8500   | ,67082 |
|         | Toplam | 80 | 1,6000   | ,68621 |
| Sontest | C      | 20 | 1,7500   | ,78640 |
|         | D      | 20 | 2,5000   | ,88852 |
|         | E      | 20 | 3,5500   | ,82558 |
|         | F      | 20 | 4,2500   | ,55012 |

|               |           |               |                |
|---------------|-----------|---------------|----------------|
| <b>Toplam</b> | <b>80</b> | <b>3,0125</b> | <b>1,22726</b> |
|---------------|-----------|---------------|----------------|

Ortalamaların en yüksek ve en düşük olduğu sınıfları görmek ve hangi sınıfın diğerlerine göre ne boyutta farklılaştığını daha detaylı bir biçimde görebilmek ve çoklu kıyaslama yapabilmek için Tukey Testi verileri tablo 16’da gösterilmiştir.

*Tablo 16: Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Fikirlerin Orijinalliği Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri*

| (I) Sınıf | (J) Kıyaslanan | OF (I-J)    | SH     | P    |
|-----------|----------------|-------------|--------|------|
| C         | D              | -,75000(*)  | ,24455 | ,016 |
|           | E              | -1,80000(*) | ,24455 | ,000 |
|           | F              | -2,50000(*) | ,24455 | ,000 |
| D         | C              | ,75000(*)   | ,24455 | ,016 |
|           | E              | -1,05000(*) | ,24455 | ,000 |
|           | F              | -1,75000(*) | ,24455 | ,000 |
| E         | C              | 1,80000(*)  | ,24455 | ,000 |
|           | D              | 1,05000(*)  | ,24455 | ,000 |
|           | F              | -,70000(*)  | ,24455 | ,027 |
| F         | C              | 2,50000(*)  | ,24455 | ,000 |
|           | D              | 1,75000(*)  | ,24455 | ,000 |
|           | E              | ,70000(*)   | ,24455 | ,027 |

(\* işareti belirtilen sınıfla kıyas yapılan sınıf arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu bilgi diğer Tukey testi verilerinde de geçerli olduğundan bir defa yazılacaktır.)

Tukey testi verileri incelendiğinde C sınıfının D-E-F sınıflarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve çalışmalarında bu sınıflardan fikirlerin orijinalliği bakımından daha başarısız olduğu, D sınıfının C sınıfından başarılı olduğu ancak E ve F sınıflarından başarısız olduğu, E sınıfının D ve C sınıflarından başarılı olduğu ancak F sınıfından daha başarısız olduğu, F sınıfının ise diğer tüm sınıflardan daha yüksek başarıya sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deneysel işlem sonucunda deney grubu 3 (F) sınıfı diğer tüm sınıflardan daha yüksek bir puan ortalaması elde etmiştir.

Dört farklı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin yaratıcı yazma beceri puanlarının fikirlerin orijinalliği boyutunda deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tekrarlayan ölçümlerde anova (anova for repeated measures) analizi sonuçlarına

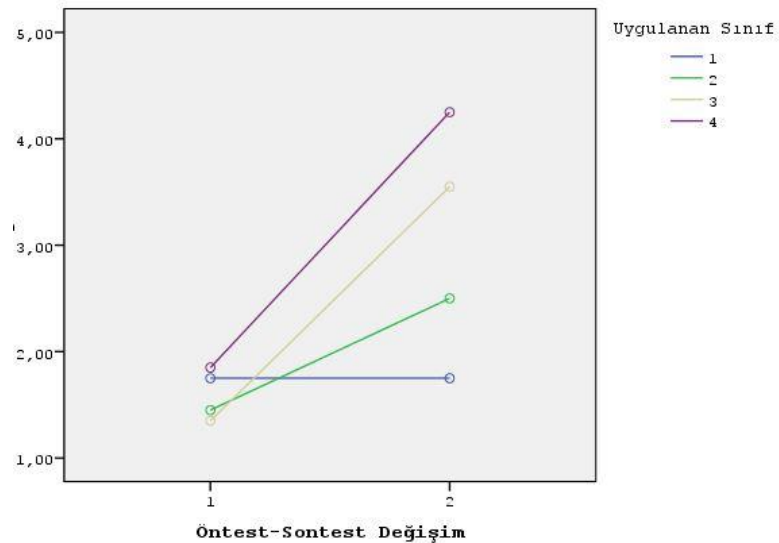
bakılması uygun olacaktır. Fikirlerin orijinalliği boyutuna yönelik tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Fikirlerin Orijinalliği Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD       | Kareler Ortalaması | F             | P           |
|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|-------------|
| Gruplararası      | 851,006         | 1        | 851,006            | 1119,454      | ,000        |
| Grup              | 39,719          | 3        | 13,240             | 17,416        | ,000        |
| Hata              | 57,775          | 76       | ,760               |               |             |
| Ölçüm             | 79,806          | 1        | 79,806             | 282,434       | ,000        |
| <b>Grup*Ölçüm</b> | <b>37,219</b>   | <b>3</b> | <b>12,406</b>      | <b>43,906</b> | <b>,000</b> |
| Hata              | 21,475          | 76       | ,283               |               |             |

Tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına göre de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma çalışmalarında fikirlerin orijinalliği bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin öğrencilerin yazma çalışmalarındaki fikirlerin orijinalliği boyutunda ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. ( $F_{(3-76)}=43,906$ ,  $p.<0.5^*$ ) Değişimin boyutlarını daha net görebilmek için öğrencilerin fikirlerin orijinalliği boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarının değişim oranlarını gösteren diyagram yardımıyla tekrar gözden geçirebiliriz.

Şekil 6: Fikirlerin Orijinalliği Boyutunda Yaratıcı Yazma Beceri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı



Tekrarlayan ölçümlerde anova analizine ait sonuçların diyagram verileri incelendiğinde grupların ön test puanlarının birbirine yakınken son testte gruplar arasındaki puan farkının ciddi bir biçimde açıldığı, 4 numaralı postmodern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-F sınıfının ve 3 numaralı modern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-E sınıfının deneysel işlemde oldukça yüksek kazanım elde ettiği görülecektir. 2 numaralı klasik kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-D sınıfının da belli bir miktar gelişim kaydettiği ancak 1 numara ile gösterilen ve kontrol grubu olup tarihsel roman okumayan 7-C sınıfının ise fikirlerin orijinalliği boyutundan ön testten son teste herhangi bir kazanım sağlamadığı görülebilir.

#### IV.1.1.2. Düşüncelerin Akıcılığı Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırma sonucu yaratıcı yazma çalışmasından elde edilen bulguların “Düşüncelerin Akıcılığı” boyutuna yönelik verileri incelendiğinde grupların ön test sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ( $F_{(3-79)}=,905, p>.05$ ) görülmüştür.

Tablo 18: Yaratıcı Yazma Çalışması Ön Test Ve Son Test Puanlarının Düşüncelerin Akıcılığı Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Test     |               | KT             | SD        | KO     | F      | P    |
|----------|---------------|----------------|-----------|--------|--------|------|
| Ön test  | Gruplar Arası | 1,638          | 3         | ,546   | ,905   | ,443 |
|          | Grupiçi       | 45,850         | 76        | ,603   |        |      |
|          | <b>Toplam</b> | <b>47,488</b>  | <b>79</b> |        |        |      |
| Son test | Gruplar Arası | 62,537         | 3         | 20,846 | 30,206 | ,000 |
|          | Grupiçi       | 52,450         | 76        | ,690   |        |      |
|          | <b>Toplam</b> | <b>114,987</b> | <b>79</b> |        |        |      |

Son testten elde edilen veriler incelendiğinde ise grupların son test sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık ( $F_{(3-79)}= 30,206, p<.05^*$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre deneysel işlem öncesi aralarında anlamlı bir farklılık bulunmayan deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonrası aralarında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Hangi sınıflar arasında ne türden bir farklılığın bulunduğunu tespit etmek için grupların ortalamalarından ve tukey testinden yararlanmak gerekecektir.

Tablo 19 incelendiğinde ön test verilerine göre sınıfların aşağı yukarı birbirine yakın düzeyde bir ortalamaya sahip oldukları hatta C ve F sınıflarının ortalamalarının aynı olduğu görülmektedir. Son test puan ortalamaları incelendiğinde ise tüm sınıfların puan ortalamalarını artırdığı, en fazla puan artıran sınıfın 2,4 puanlık artışa sahip olan F sınıfı olduğu tespit edilmiştir. F sınıfı ön test puan ortalamasını ( $\bar{X}=1,85$ )’den ( $\bar{X}=4,25$ )’e çıkarmıştır. En az artışın ise 0,1 düzeyinde bir artışla, puanını ( $\bar{X}=1,85$ )’den ( $\bar{X}=1,95$ )’e çıkaran C sınıfında olduğu tespit edilmiştir. D sınıfı ortalamasını ( $\bar{X}=1,75$ )’den ( $\bar{X}=2,45$ )’e yükselterek yaratıcı yazma becerisi düşüncelerin akıcılığı boyutunda 0,7 puanlık bir artış kaydetmiştir. E sınıfı ise ön test sonucu ( $\bar{X}=1,50$ ) tespit edilen puanını son test sonucunda 1,9 puanlık bir artışla ( $\bar{X}=3,40$ )’a çıkarmıştır. Grupların ortalama puan artışlarıyla kaydedilen son test puanları göz önüne alındığında, puanı en yüksek olan sınıftan en düşük olan sınıfa doğru bir sıralama yapmak gerekirse sıralama F-E-D-C sınıfları şeklinde olacaktır.

*Tablo 19: Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Düşüncelerin Akıcılığı Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

|                 | Sınıf  | N  | Ortalama | S.S.    |
|-----------------|--------|----|----------|---------|
| <b>Ön test</b>  | C      | 20 | 1,8500   | ,93330  |
|                 | D      | 20 | 1,7500   | ,78640  |
|                 | E      | 20 | 1,5000   | ,60698  |
|                 | F      | 20 | 1,8500   | ,74516  |
|                 | Toplam | 80 | 1,7375   | ,77531  |
| <b>Son test</b> | C      | 20 | 1,9500   | ,99868  |
|                 | D      | 20 | 2,4500   | ,75915  |
|                 | E      | 20 | 3,4000   | ,82078  |
|                 | F      | 20 | 4,2500   | ,71635  |
|                 | Toplam | 80 | 3,0125   | 1,20646 |

Hangi sınıfın diğerlerine göre ne boyutta farklılaştığını daha detaylı bir biçimde görebilmek ve daha rahat biçimde çoklu kıyaslama yapabilmek için Tukey Testi verilerine bakmak bize kolaylık sağlayacaktır. Düşüncelerin akıcılığı boyutuna dönük Tukey testi verileri aşağıda tablo 20’de verilmiştir.



Tablo 20: Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Düşüncelerin Akıcılığı Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri

| (I) Sınıf | (J) Kıyaslanan | OF (I-J)    | SH     | P    |
|-----------|----------------|-------------|--------|------|
| C         | D              | -,50000     | ,26270 | ,235 |
|           | E              | -1,45000(*) | ,26270 | ,000 |
|           | F              | -2,30000(*) | ,26270 | ,000 |
| D         | C              | ,50000      | ,26270 | ,235 |
|           | E              | -,95000(*)  | ,26270 | ,003 |
|           | F              | -1,80000(*) | ,26270 | ,000 |
| E         | C              | 1,45000(*)  | ,26270 | ,000 |
|           | D              | ,95000(*)   | ,26270 | ,003 |
|           | F              | -,85000(*)  | ,26270 | ,010 |
| F         | C              | 2,30000(*)  | ,26270 | ,000 |
|           | D              | 1,80000(*)  | ,26270 | ,000 |
|           | E              | ,85000(*)   | ,26270 | ,010 |

Tablo 20’de verilen Tukey testi verileri incelendiğinde C sınıfının D-E-F sınıflarına kıyasla, yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutunda daha başarısız bir ortalama elde ettiği görülmektedir. C ve D sınıfları arasındaki farklılık anlamlı olmasa da bu iki sınıfın diğer sınıflarla aralarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. D sınıfının ise C sınıfından daha başarılı E ve F sınıfından daha başarısız olduğu tespit edilmiştir. E sınıfı ise C ve D sınıfından başarılı bir ortalama elde etmiştir. Ancak F sınıfından ise daha başarısızdır. F sınıfı ise diğer tüm sınıflardan daha başarılıdır. Tablo incelendiğinde E ve F sınıflarının diğer tüm sınıflarla aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Dört farklı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin yaratıcı yazma beceri puanlarının düşüncelerin akıcılığı boyutunda deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı olup olmadığını anlamak için tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına bakılması uygun olacaktır. Tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına göre de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma çalışmalarında düşüncelerin akıcılığı bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin öğrencilerin yazma çalışmalarındaki düşüncelerin akıcılığı boyutunda ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. ( $F_{(3-76)}=29,116$ ,  $p.<0.5^*$ ) Düşüncelerin

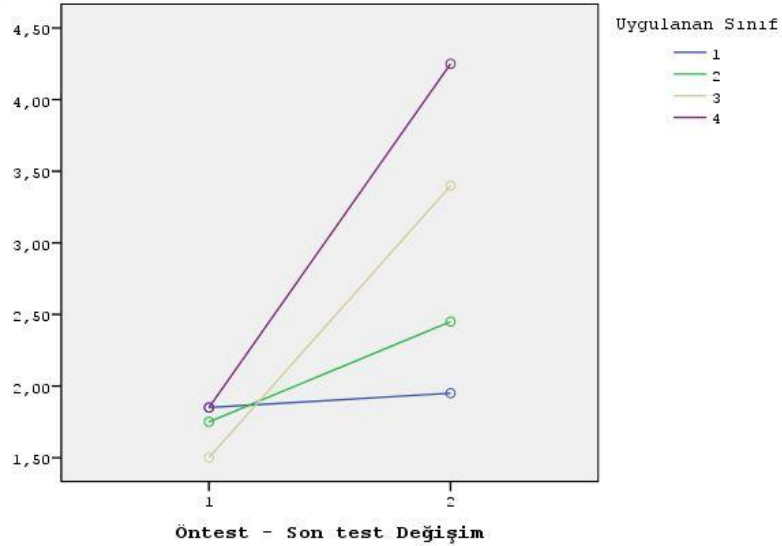
akıcılığı boyutuna yönelik tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçları tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: *Düşüncelerin Akıcılığı Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD       | Kareler Ortalaması | F             | P           |
|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|-------------|
| Gruplararası      | 902,500         | 1        | 902,500            | 994,058       | ,000        |
| Grup              | 30,500          | 3        | 10,167             | 11,198        | ,000        |
| Hata              | 69,000          | 76       | ,908               |               |             |
| Ölçüm             | 65,025          | 1        | 65,025             | 168,666       | ,000        |
| <b>Grup*Ölçüm</b> | <b>33,675</b>   | <b>3</b> | <b>11,225</b>      | <b>29,116</b> | <b>,000</b> |
| Hata              | 29,300          | 76       | ,386               |               |             |

Değişimin boyutlarını daha net görebilmek için öğrencilerin düşüncelerin akıcılığı boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarının değişim yönü ve oranını diyagram şeklinde dağılımına göz atarak inceleyebiliriz.

Şekil 7: *Düşüncelerin Akıcılığı Boyutunda Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı*



Tekrarlayan ölçümlerde anova analizine ait sonuçların diyagram verileri incelendiğinde grupların ön test puanlarının birbirine yakinken son testte gruplar arasındaki puan farkının ciddi bir biçimde açıldığı, 4 numaralı postmodern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-F sınıfının ve 3 numaralı modern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-E sınıfının deneysel işlemde oldukça yüksek kazanım elde

ettiği görülecektir. 2 numaralı klasik kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-D sınıfının da yaratıcı yazma becerilerinde belli bir miktar gelişim kaydettiği ancak 1 numara ile gösterilen ve kontrol grubu olup tarihsel roman okumayan 7-C sınıfının ise düşüncelerin akıcılığı boyutundan ön testten son teste yok denecek kadar az bir kazanım sağladığı görülebilir.

#### IV.1.1.3. Düşüncelerin Esnekliği Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Yaratıcı yazma çalışmasının “Düşüncelerin Esnekliği” boyutuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre grupların ön test sonuçları ( $F_{(3-79)}=1,753$ ,  $p>.05$ ) arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Grupların son test sonuçları arasındaki anlamlı farklılık düzeyine bakıldığında ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık ( $F_{(3-79)}=31,753$ ,  $p<.05^*$ ) tespit edilmiştir. Ön test ve son test sonuçlarına yönelik analiz tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Yaratıcı Yazma Çalışması Ön Test Ve Son Test Puanlarının Düşüncelerin Esnekliği Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Test     |               | KT      | SD | KO     | F      | P    |
|----------|---------------|---------|----|--------|--------|------|
| Ön test  | Gruplar Arası | 2,938   | 3  | ,979   | 1,753  | ,163 |
|          | Grupiçi       | 42,450  | 76 | ,559   |        |      |
|          | Toplam        | 45,388  | 79 |        |        |      |
| Son test | Gruplar Arası | 64,238  | 3  | 21,413 | 31,753 | ,000 |
|          | Grupiçi       | 51,250  | 76 | ,674   |        |      |
|          | Toplam        | 115,488 | 79 |        |        |      |

Anlamlı farklılığın hangi düzeyde ve hangi sınıflar arasında olduğunu daha detaylı açıklayabilmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasındaki farklara ve tukey testi verilerine bakmamız yeterlidir.

Tablo 23: Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Düşüncelerin Esnekliği Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

|         | Sınıf | N  | Ortalama | S.S.   |
|---------|-------|----|----------|--------|
| Ön test | C     | 20 | 1,6500   | ,98809 |
|         | D     | 20 | 1,2500   | ,55012 |
|         | E     | 20 | 1,2000   | ,69585 |

|                 |               |           |               |                |
|-----------------|---------------|-----------|---------------|----------------|
|                 | F             | 20        | 1,5500        | ,68633         |
|                 | Toplam        | 80        | 1,4125        | ,75797         |
| <b>Son test</b> | C             | 20        | 1,6500        | ,98809         |
|                 | D             | 20        | 2,1500        | ,74516         |
|                 | E             | 20        | 3,2000        | ,83351         |
|                 | F             | 20        | 3,9500        | ,68633         |
|                 | <b>Toplam</b> | <b>80</b> | <b>2,7375</b> | <b>1,20908</b> |

Araştırmamızın düşüncelerin esnekliği boyutundan elde edilen bulgulara göre grupların ön test ve son test puanları arasında üç sınıfta değişim yaşanmıştır. C sınıfının ön test ve son test puanları düşüncelerin esnekliği boyutunda aynı kalırken, F sınıfı ön test puanı ve son test puanı arasında 2,4 puanlık bir artış yakalamıştır. Bu düşüncelerin esnekliği boyutunda yakalanmış en büyük puan artışıdır. İkinci en yüksek puan artışı ise ön test puanı ( $\bar{X}=1,20$ ) iken son test uygulaması sonucu ( $\bar{X}=3,20$ ) puan alan E sınıfında yakalanmıştır. D sınıfında ise 0,9 puanlık bir artış yaşanmıştır. D sınıfının ön test puanı ( $\bar{X}=1,25$ ) iken son test puanı ( $\bar{X}=2,15$ ) bulunmuştur. Bu tabloya göre son test puanı en yüksek olan sınıftan en düşük olana doğru bir sıralama yapılırsa F-E-D-C sınıfları şeklinde bir sıralama elde etmiş oluruz.

*Tablo 24: Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarınının Düşüncelerin Esnekliği Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri*

| (I) Sınıf | (J) Kıyaslanan | OF (I-J)    | SH     | P    |
|-----------|----------------|-------------|--------|------|
| C         | D              | -,50000     | ,25968 | ,226 |
|           | E              | -1,55000(*) | ,25968 | ,000 |
|           | F              | -2,30000(*) | ,25968 | ,000 |
| D         | C              | ,50000      | ,25968 | ,226 |
|           | E              | -1,05000(*) | ,25968 | ,001 |
|           | F              | -1,80000(*) | ,25968 | ,000 |
| E         | C              | 1,55000(*)  | ,25968 | ,000 |
|           | D              | 1,05000(*)  | ,25968 | ,001 |
|           | F              | -,75000(*)  | ,25968 | ,025 |
| F         | C              | 2,30000(*)  | ,25968 | ,000 |
|           | D              | 1,80000(*)  | ,25968 | ,000 |
|           | E              | ,75000(*)   | ,25968 | ,025 |

Düşüncelerin esnekliği boyutuna yönelik verilerden elde edilen tukey testi bulgularına göre C sınıfı ile D sınıfı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasıyla birlikte C sınıfı düşüncelerin esnekliği boyutunda D sınıfına göre daha başarılıdır.

Ayrıca C sınıfı ile E ve F sınıfı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup E ve F sınıfı C sınıfından daha başarılıdır. Bulgulara göre D sınıfı ile E ve F sınıfı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olmakla birlikte E sınıfı D sınıfından anlamca farklı olup daha başarılıdır. Bir diğer bulguya göre E sınıfı ile diğer tüm sınıflar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup sadece F sınıfı E sınıfına kıyasla daha başarılıdır.

Bulgulara göre düşüncelerin esnekliği boyutunda diğer tüm sınıflarla arasında anlamlı farklılık bulunan F sınıfı en başarılı sınıftır. F sınıfını başarı sırasına göre en başarılıdan en başarısız E-D-C sınıfları izlemektedir. Araştırmanın bu boyutunda da en başarısız sınıf kontrol grubu öğrencilerinden oluşan C sınıfıdır.

Dört farklı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin yaratıcı yazma beceri puanlarının düşüncelerin esnekliği boyutunda deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı olup olmadığını anlamak için tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına bakılması uygun olacaktır. Düşüncelerin esnekliği boyutuna yönelik tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

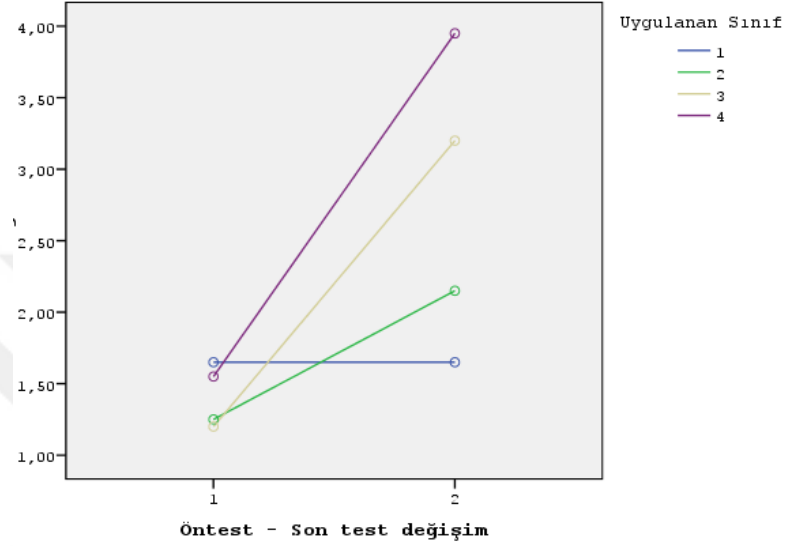
*Tablo 25: Düşüncelerin Esnekliği Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD       | Kareler Ortalaması | F             | P           |
|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|-------------|
| Gruplararası      | 688,900         | 1        | 688,900            | 713,302       | ,000        |
| Grup              | 31,700          | 3        | 10,567             | 10,941        | ,000        |
| Hata              | 73,400          | 76       | ,966               |               |             |
| Ölçüm             | 70,225          | 1        | 70,225             | 262,911       | ,000        |
| <b>Grup*Ölçüm</b> | <b>35,475</b>   | <b>3</b> | <b>11,825</b>      | <b>44,271</b> | <b>,000</b> |
| Hata              | 20,300          | 76       | ,267               |               |             |

Tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına göre de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma çalışmalarında düşüncelerin esnekliği bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin öğrencilerin yazma çalışmalarındaki düşüncelerin esnekliği boyutunda ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. ( $F_{(3-76)}=29,116$ ,  $p.<0.5^*$ ) Değişimin boyutlarını daha iyi analiz edebilmek için

öğrencilerin düşüncelerin esnekliği boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarının değişimini puanların diyagram şeklinde dağılımına bakarak görebiliriz.

Şekil 8: Düşüncelerin Esnekliği Boyutunda Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı



Tekrarlayan ölçümlerde anova analizine ait sonuçların diyagram verileri incelendiğinde grupların ön test puanlarının birbirine yakınken son testte gruplar arasındaki puan farkının önemli ölçüde arttığı, 4 numaralı postmodern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-F sınıfının ve 3 numaralı modern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-E sınıfının deneysel işlemde oldukça yüksek kazanım elde ettiği görülecektir. 2 numaralı klasik kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-D sınıfının da yaratıcı yazma becerilerinde belli bir miktar gelişim kaydettiği ancak 1 numara ile gösterilen ve kontrol grubu olup tarihsel roman okumayan 7-C sınıfının ise düşüncelerin esnekliği boyutundan herhangi bir kazanım sağlamadığı görülebilir.

#### IV.1.1.4. Kelimelerin Zenginliği Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma çalışması sonuçlarından elde edilen bulguların “Kelimelerin Zenginliği” bağlamında değerlendirilmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında ön test ortalaması sonuçlarına göre ( $F_{(3-79)}=2,150$ ,  $p>.05$ ) herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 26: Yaratıcı Yazma Çalışması Ön Test Ve Son Test Puanlarının Kelimelerin Zenginliği Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Test     |               | KT             | SD        | KO     | F      | P    |
|----------|---------------|----------------|-----------|--------|--------|------|
| Ön test  | Gruplar Arası | 1,838          | 3         | ,613   | 2,150  | ,101 |
|          | Grupiçi       | 21,650         | 76        | ,285   |        |      |
|          | Toplam        | 23,487         | 79        |        |        |      |
| Son test | Gruplar Arası | 61,400         | 3         | 20,467 | 33,379 | ,000 |
|          | Grupiçi       | 46,600         | 76        | ,613   |        |      |
|          | <b>Toplam</b> | <b>108,000</b> | <b>79</b> |        |        |      |

Deney ve kontrol gruplarının son test ortalamalarından elde edilen sonuçlara göre ise gruplar arasında anlamlı düzeyde ( $F_{(3-79)}= 33,379$ ,  $p<.05^*$ ) bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi sınıflar arasında ve ne düzeyde olduğunu belirlemek için öncelikle deney ve kontrol gruplarının ortalama ve standart sapma değerleri incelenecek, daha sonra farklılığı açıklamak üzere tukey testi sonuçlarına bakılacaktır.

Tablo 27: Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Kelimelerin Zenginliği Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

|          | Sınıf         | N         | Ortalama      | S.S.           |
|----------|---------------|-----------|---------------|----------------|
| Ön test  | C             | 20        | 1,3500        | ,74516         |
|          | D             | 20        | 1,2000        | ,41039         |
|          | E             | 20        | 1,0500        | ,22361         |
|          | F             | 20        | 1,4500        | ,60481         |
|          | Toplam        | 80        | 1,2625        | ,54526         |
| Son test | C             | 20        | 1,3500        | ,74516         |
|          | D             | 20        | 2,1500        | ,67082         |
|          | E             | 20        | 2,7500        | 1,01955        |
|          | F             | 20        | 3,7500        | ,63867         |
|          | <b>Toplam</b> | <b>80</b> | <b>2,5000</b> | <b>1,16923</b> |

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarının kelimelerin zenginliği boyutunda değerlendirilmesinden elde edilen veriler ışığında ön test ve son test ortalamaları incelendiğinde C sınıfı ön test ortalaması ( $\bar{X}=1,35$ ) iken son test ortalaması da ( $\bar{X}=1,35$ ) olarak tespit edilmiştir. C sınıfı ön test ve son test ortalama puanında hiçbir değişim ve gelişim görülmemektedir. D sınıfının ön test ortalaması ise ( $\bar{X}=1,20$ ) iken son test ortalaması ( $\bar{X}=2,15$ ) çıkmıştır. D sınıfı bu bulguya göre son testte kelimelerin

zenginliği boyutunda daha yaratıcı çalışmalar çıkarmıştır. E sınıfının ön test ortalaması incelendiğinde ( $\bar{X}=1,05$ ) gibi bir sonuç karşımıza çıkarken son test ortalamalarının ( $\bar{X}=2,75$ ) gibi bir rakama ulaşması dikkate değerdir. F sınıfı ise en yüksek ortalamaya sahip olan sınıf olmuştur. F sınıfı son test ortalaması ( $\bar{X}=3,75$ ) bulunmuştur. D sınıfı ön teste göre son testte 0,95 puanlık, E sınıfı 1,55 puanlık ve son olarak F sınıfı ise 2,3 puanlık bir artış kaydetmiştir. Son test sonuçları ortalama bazında incelendiğinde en yüksek ortalamalı sınıftan en düşük ortalamaya sahip sınıf diziliminin F-E-D-C şeklinde bir sıralamanın oluştuğu görülür. Hangi sınıfın diğerinden ne tür bir farklılığa sahip olduğunu belirlemek için şimdi tukey testi verilerine göz atabiliriz.

*Tablo 28: Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Kelimelerin Zenginliği Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri*

| (I) Sınıf | (J) Kıyaslanan | OF (I-J)    | SH     | P    |
|-----------|----------------|-------------|--------|------|
| C         | D              | -,80000(*)  | ,24762 | ,010 |
|           | E              | -1,40000(*) | ,24762 | ,000 |
|           | F              | -2,40000(*) | ,24762 | ,000 |
| D         | C              | ,80000(*)   | ,24762 | ,010 |
|           | E              | -,60000     | ,24762 | ,081 |
|           | F              | -1,60000(*) | ,24762 | ,000 |
| E         | C              | 1,40000(*)  | ,24762 | ,000 |
|           | D              | ,60000      | ,24762 | ,081 |
|           | F              | -1,00000(*) | ,24762 | ,001 |
| F         | C              | 2,40000(*)  | ,24762 | ,000 |
|           | D              | 1,60000(*)  | ,24762 | ,000 |
|           | E              | 1,00000(*)  | ,24762 | ,001 |

Tablo 28’de sunulan araştırmamızın öğrenci çalışmalarında “Kelimelerin Zenginliği” boyutuna yönelik tukey testi verileri incelendiğinde C sınıfının D-E-F sınıfları ile arasında anlamlı farklılık bulunmakla birlikte C sınıfının diğer tüm sınıflardan daha başarısız olduğu görülmüştür.

D sınıfına yönelik veriler incelendiğinde C ve F sınıfı ile aralarında anlamlı farklılık bulunduğu, E sınıfı ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ancak E sınıfından daha başarısız olduğu tespit edilmiştir. D sınıfı C sınıfından daha başarılı E ve F sınıflarından daha başarısız bir ortalamaya sahiptir.



F sınıfına yönelik tukey testi verileri incelendiğinde C-D-E sınıfları ile aralarında anlamlı farklılık bulunduğu, F sınıfının diğer tüm sınıflardan daha başarılı bir ortalamaya sahip olduğu görülebilir.

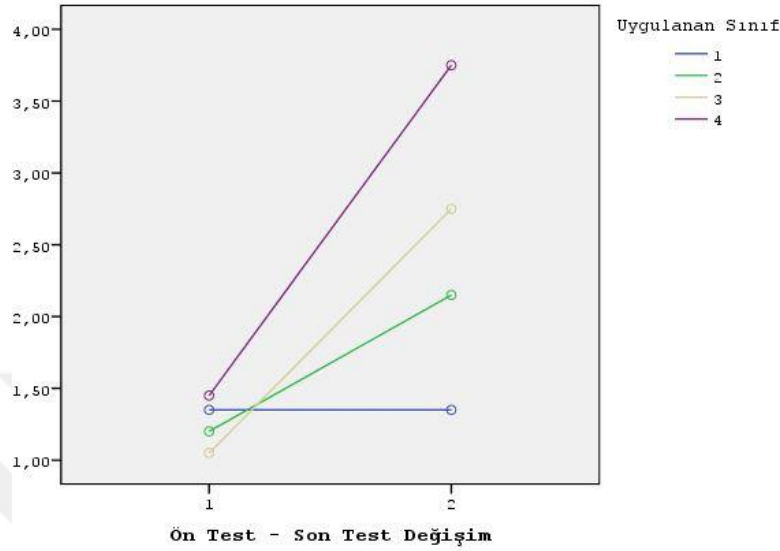
Dört farklı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin yaratıcı yazma beceri puanlarının kelimelerin zenginliği boyutunda deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı olup olmadığını anlamak için tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına bakılması uygun olacaktır. Kelimelerin Zenginliği boyutuna yönelik tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçları tablo 29’da verilmiştir.

*Tablo 29: Kelimelerin Zenginliği Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD       | Kareler Ortalaması | F             | P           |
|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|-------------|
| Gruplararası      | 566,256         | 1        | 566,256            | 868,088       | ,000        |
| Grup              | 33,669          | 3        | 11,223             | 17,205        | ,000        |
| Hata              | 49,575          | 76       | ,652               |               |             |
| Ölçüm             | 61,256          | 1        | 61,256             | 249,289       | ,000        |
| <b>Grup*Ölçüm</b> | <b>29,569</b>   | <b>3</b> | <b>9,856</b>       | <b>40,111</b> | <b>,000</b> |
| Hata              | 18,675          | 76       | ,246               |               |             |

Tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına göre de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma çalışmalarında kelimelerin zenginliği bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin öğrencilerin yazma çalışmalarındaki kelimelerin zenginliği boyutunda ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. ( $F_{(3-76)}=40,111$ ,  $p.<0.5^*$ ) Değişimin boyutlarını daha iyi analiz edebilmek için öğrencilerin kelimelerin zenginliği boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarının değişimini puanların diyagram şeklinde dağılımına bakarak görebiliriz.

Şekil 9: Kelimelerin Zenginliği Boyutunda Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı



Tekrarlayan ölçümlerde anova analizine ait sonuçların diyagram verileri incelendiğinde grupların ön test puanlarının birbirine yakinken son testte gruplar arasındaki puan farkının belirgin bir biçimde arttığı, 4 numaralı postmodern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-F sınıfının ve 3 numaralı modern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-E sınıfının deneysel işlemde oldukça yüksek kazanım elde ettiği görülecektir. 2 numaralı klasik kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-D sınıfının da yaratıcı yazma becerilerinde belli bir miktar gelişim kaydettiği ancak 1 numara ile gösterilen ve kontrol grubu olup tarihsel roman okumayan 7-C sınıfının ise kelimelerin zenginliği boyutundan herhangi bir kazanım sağlamadığı görülebilir.

#### IV.1.1.5. Cümle Yapısı Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma çalışması sonuçlarından elde edilen bulguların yaratıcı yazmanın “Cümle Yapısı” boyutu bağlamında değerlendirilmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ( $F_{(3-79)}=1,533$ ,  $p>.05$ ) grupların ön test sonuçları arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Grupların son test puanı incelendiğinde ise ( $F_{(3-79)}=,26,091$ ,  $p<.05^*$ ) gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani deney ve kontrol

grupları deneysel işlem sonucunda son test puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlemiştir.

*Tablo 30: Yaratıcı Yazma Çalışması Ön Test Ve Son Test Puanlarının Cümle Yapısı Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| Test     |               | KT             | SD        | KO     | F      | P    |
|----------|---------------|----------------|-----------|--------|--------|------|
| Ön test  | Gruplar Arası | 2,937          | 3         | ,979   | 1,533  | ,213 |
|          | Grupiçi       | 48,550         | 76        | ,639   |        |      |
|          | Toplam        | 51,488         | 79        |        |        |      |
| Son test | Gruplar Arası | 51,237         | 3         | 17,079 | 26,091 | ,000 |
|          | Grupiçi       | 49,750         | 76        | ,655   |        |      |
|          | <b>Toplam</b> | <b>100,987</b> | <b>79</b> |        |        |      |

Tablo 31’de verilen grup ortalamaları incelendiğinde tüm sınıfların araştırmanın bu boyutunda ortalama puanlarının arttığı görülmektedir. C sınıfının ortalaması ( $\bar{X}=1,90$ ) iken son testte ortalaması ( $\bar{X}=1,95$ )’e yükselmiştir. D sınıfı ise ( $\bar{X}=1,95$ ) ortalamasını ( $\bar{X}=2,60$ )’a çıkarmıştır.

*Tablo 31: Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Cümle Yapısı Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

|          | Sınıf         | N         | Ortalama      | S.S.           |
|----------|---------------|-----------|---------------|----------------|
| Ön test  | C             | 20        | 1,9000        | ,96791         |
|          | D             | 20        | 1,9500        | ,75915         |
|          | E             | 20        | 1,5000        | ,76089         |
|          | F             | 20        | 1,6000        | ,68056         |
|          | Toplam        | 80        | 1,7375        | ,80730         |
| Son test | C             | 20        | 1,9500        | ,88704         |
|          | D             | 20        | 2,6000        | ,75394         |
|          | E             | 20        | 3,3000        | ,92338         |
|          | F             | 20        | 4,1000        | ,64072         |
|          | <b>Toplam</b> | <b>80</b> | <b>2,9875</b> | <b>1,13063</b> |

E sınıfı ön test puan ortalaması ( $\bar{X}=1,50$ ) iken ve ön testte en düşük puan ortalamasına sahipken son test sonucu E sınıfının ortalaması ( $\bar{X}=3,30$ )’a yükselmiş ve en yüksek ikinci puan ortalamasına sahip sınıf olmuştur.

Araştırmamızın bu boyutunda da F sınıfı son testte en yüksek puan ortalamasına ( $\bar{X}=4,10$ )’luk bir ortalama ile sahip olmuştur. Grupların ön test ve son

test ortalaması incelendiğinde, C sınıfı son test puan ortalamasında 0,5, D sınıfı 0,65, E sınıfı 1,8 ve son olarak F sınıfı 2,5 puanlık bir artış kaydetmiştir.

*Tablo 32: Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Cümle Yapısı Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri*

| (I) Sınıf | (J) Kıyaslanan | OF (I-J)    | SH     | P    |
|-----------|----------------|-------------|--------|------|
| C         | D              | -,65000     | ,25585 | ,062 |
|           | E              | -1,35000(*) | ,25585 | ,000 |
|           | F              | -2,15000(*) | ,25585 | ,000 |
| D         | C              | ,65000      | ,25585 | ,062 |
|           | E              | -,70000(*)  | ,25585 | ,038 |
|           | F              | -1,50000(*) | ,25585 | ,000 |
| E         | C              | 1,35000(*)  | ,25585 | ,000 |
|           | D              | ,70000(*)   | ,25585 | ,038 |
|           | F              | -,80000(*)  | ,25585 | ,013 |
| F         | C              | 2,15000(*)  | ,25585 | ,062 |
|           | D              | 1,50000(*)  | ,25585 | ,000 |
|           | E              | ,80000(*)   | ,25585 | ,000 |

Deney ve kontrol gruplarının tukey testi sonuçları incelendiğinde araştırmamızın cümle yapısı boyutunda C ile D sınıfı arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ancak C sınıfının D sınıfından daha başarısız olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. C sınıfı ile E sınıfı ve F sınıfı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup C sınıfı, E ve F sınıfından daha başarısızdır.

D sınıfına ait veriler incelendiğinde C sınıfından daha başarılı olduğu ancak C sınıfı ile aralarında anlamlı farklılık bulunmadığı, E ve F sınıfı ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. D sınıfı, C sınıfından daha başarılı, E ve F sınıfından daha başarısızdır.

E sınıfına ait veriler incelendiğinde, yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan E sınıfının aldığı puanın C-D-F sınıfının puanı ile anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusuna erişilebilir.

F sınıfına ait bulgular incelendiğinde ise en yüksek yaratıcı yazma puanına sahip olan sınıfın F sınıfı olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu boyutunda grupların en başarılıdan en başarısıza F-E-D-C şeklinde sıralandığı görülebilir.

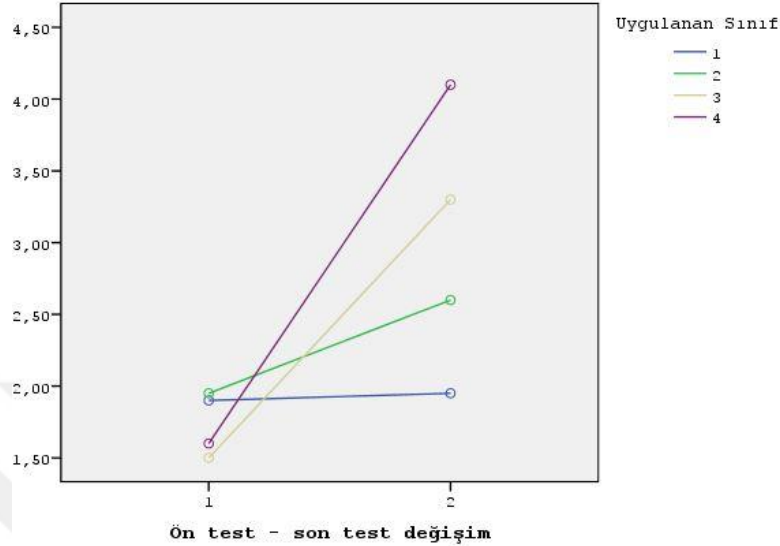
Dört farklı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin yaratıcı yazma beceri puanlarının cümle yapısı boyutunda deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı olup olmadığını anlamak için tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına bakılması uygun olacaktır. Cümle yapısı boyutuna yönelik tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçları tablo 33’de verilmiştir.

*Tablo 33: Cümle Yapısı Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları*

| <b>Varyansın Kaynağı</b> | <b>Kareler Toplamı</b> | <b>SD</b> | <b>Kareler Ortalaması</b> | <b>F</b>      | <b>P</b>    |
|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------------|---------------|-------------|
| Gruplararası             | 893,025                | 1         | 893,025                   | 949,894       | ,000        |
| Grup                     | 17,525                 | 3         | 5,842                     | 6,214         | ,001        |
| Hata                     | 71,450                 | 76        | ,940                      |               |             |
| Ölçüm                    | 62,500                 | 1         | 62,500                    | 176,909       | ,000        |
| <b>Grup*Ölçüm</b>        | <b>36,650</b>          | <b>3</b>  | <b>12,217</b>             | <b>34,580</b> | <b>,000</b> |
| Hata                     | 26,850                 | 76        | ,353                      |               |             |

Tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına göre de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma çalışmalarında cümle yapısı bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin öğrencilerin yazma çalışmalarındaki cümle yapısı boyutunda ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F_{(3-76)}=34,580$ ,  $p.<0.5^*$ ). Değişimin boyutlarını daha iyi analiz edebilmek için öğrencilerin cümle yapısı boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarının değişimini puanların diyagram şeklinde dağılımına bakarak görebiliriz.

Şekil 10: Cümle Yapısı Boyutunda Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı



Tekrarlayan ölçümlerde anova analizine ait sonuçların diyagram verileri incelendiğinde grupların ön test puanlarının birbirine yakınken son testte gruplar arasındaki puan farkının belirgin bir biçimde arttığı, 4 numaralı postmodern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-F sınıfının ve 3 numaralı modern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-E sınıfının deneysel işlemde oldukça yüksek kazanım elde ettiği görülecektir. 2 numaralı klasik kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-D sınıfının da yaratıcı yazma becerilerinde belli bir miktar gelişim kaydettiği ancak 1 numara ile gösterilen ve kontrol grubu olup tarihsel roman okumayan 7-C sınıfının ise cümle yapısı boyutunda neredeyse herhangi bir kazanım sağlamadığı görülebilir.

#### IV.1.1.6. Organizasyon Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmaları incelendiğinde, yaratıcı yazmanın “Organizasyon” boyutunda ön test puan ortalamaları bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı herhangi bir farklılık bulunmadığı görülecektir. Ön test puan ortalaması anlamlı farklılık sonucu ( $F_{(3-79)} = 1,907, p > ,05$ ) olan deney ve kontrol gruplarının son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık ( $F_{(3-79)} = 29,778, p < ,05^*$ ) olduğu görülecektir.

Tablo 34: Yaratıcı Yazma Çalışması Ön Test Ve Son Test Puanlarının Organizasyon Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Test     |               | KT      | SD | KO     | F      | P    |
|----------|---------------|---------|----|--------|--------|------|
| Ön test  | Gruplar Arası | 3,737   | 3  | 1,246  | 1,907  | ,136 |
|          | Grupiçi       | 49,650  | 76 | ,653   |        |      |
|          | Toplam        | 53,387  | 79 |        |        |      |
| Son test | Gruplar Arası | 64,238  | 3  | 21,412 | 29,778 | ,000 |
|          | Grupiçi       | 54,650  | 76 | ,719   |        |      |
|          | Toplam        | 118,887 | 79 |        |        |      |

Deney ve kontrol grupları arasında son test uygulaması sonucu oluşan anlamlı farklılığın ne şekilde ve hangi düzeyde farklılaştığına açıklık getirmek için önce deney ve kontrol gruplarının ortalamaları ve daha sonra tukey testi verilerine bakacağız.

Deney ve kontrol gruplarının, araştırmamızın deneysel safhasına ait organizasyon boyutunun ortalama verileri incelendiğinde ise kontrol grubumuz olan C sınıfının ön test ortalamasının ( $\bar{X}=1,85$ ) son test ortalamasının ise ( $\bar{X}=1,95$ ) puan olduğu görülecektir. D sınıfı ortalaması ise ön testte ( $\bar{X}=2,05$ ) iken son testte ( $\bar{X}=2,45$ ) çıkmıştır. Her iki grupta puanlarını son testte artırmış ancak C sınıfı 0,10 puanlık bir artış kaydederken D sınıfı son testte 0,40 puanlık bir artış kaydetmiştir.

Tablo 35: Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Organizasyon Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

|          | Sınıf  | N  | Ortalama | S.S.    |
|----------|--------|----|----------|---------|
| Ön test  | C      | 20 | 1,8500   | ,98809  |
|          | D      | 20 | 2,0500   | ,75915  |
|          | E      | 20 | 1,4500   | ,68633  |
|          | F      | 20 | 1,8000   | ,76777  |
|          | Toplam | 80 | 1,7875   | ,82207  |
| Son test | C      | 20 | 1,9500   | ,88704  |
|          | D      | 20 | 2,4500   | ,75915  |
|          | E      | 20 | 3,5000   | ,82717  |
|          | F      | 20 | 4,2500   | ,91047  |
|          | Toplam | 80 | 3,0375   | 1,22675 |

E sınıfı ön test ortalaması ( $\bar{X}=1,45$ ) iken son testte aynı sınıfın ( $\bar{X}=3,50$ ) gibi yüksek bir ortalama yakalaması dikkate değerdir. 2,05 puanlık bir artış deneysel

süreç sonunda E sınıfının deneysel işlemde büyük bir kazanım elde ettiğini göstermektedir. F sınıfı ise ( $\bar{X}=1,80$ ) ön test ortalamasının ardından deneysel işlemde 2,45 puanlık bir kazanımla son testte puanını ( $\bar{X}=4,25$ ) puana çıkarmıştır. Deneysel işlem sonucunda oluşan ortalama puanlar dikkate alındığında ortalama başarı sıralamasının en yüksek olandan en küçük olan sınıfa doğru F-E-D-C şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının tukey testi verileri incelendiğinde C sınıfı ile D sınıfı arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak C sınıfının D sınıfından daha başarısız olduğu, C sınıfı ile E ve F sınıfı arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmakla birlikte C sınıfının diğer tüm sınıflardan daha başarısız olduğu tespit edilmiştir.

D sınıfına ait sonuçlar incelendiğinde D sınıfının C sınıfından daha başarılı olduğu ancak C sınıfı ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, D sınıfının E ve F sınıfından daha başarısız olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

*Tablo 36: Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Organizasyon Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri*

| (I) Sınıf | (J) Kıyaslanan | OF (I-J)    | SH     | P    |
|-----------|----------------|-------------|--------|------|
| C         | D              | -,50000     | ,26816 | ,252 |
|           | E              | -1,55000(*) | ,26816 | ,000 |
|           | F              | -2,30000(*) | ,26816 | ,000 |
| D         | C              | ,50000      | ,26816 | ,252 |
|           | E              | -1,05000(*) | ,26816 | ,001 |
|           | F              | -1,80000(*) | ,26816 | ,000 |
| E         | C              | 1,55000(*)  | ,26816 | ,000 |
|           | D              | 1,05000(*)  | ,26816 | ,001 |
|           | F              | -,75000(*)  | ,26816 | ,032 |
| F         | C              | 2,30000(*)  | ,26816 | ,000 |
|           | D              | 1,80000(*)  | ,26816 | ,000 |
|           | E              | ,75000(*)   | ,26816 | ,032 |

E sınıfı verileri incelendiğinde ise E sınıfı ile diğer tüm sınıflar (C-D-F) sınıfı arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, E sınıfının C ve D sınıfından daha başarılı olduğu, F sınıfından ise daha düşük puana sahip olduğu görülebilir.



F sınıfı verileri incelendiğinde ise, F sınıfının diğer tüm sınıflarla arasında anlamlı fark bulunduğu ve F sınıfının diğer tüm sınıflardan daha başarılı olduğu görülmektedir.

Dört farklı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin yaratıcı yazma beceri puanlarının organizasyon boyutunda deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı olup olmadığını anlamak için tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına bakılması uygun olacaktır. Organizasyon boyutuna yönelik tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçları tablo 37’de verilmiştir.

*Tablo 37: Organizasyon Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD       | Kareler Ortalaması | F             | P           |
|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|-------------|
| Gruplararası      | 931,225         | 1        | 931,225            | 982,278       | ,000        |
| Grup              | 26,725          | 3        | 8,908              | 9,397         | ,000        |
| Hata              | 72,050          | 76       | ,948               |               |             |
| Ölçüm             | 62,500          | 1        | 62,500             | 147,287       | ,000        |
| <b>Grup*Ölçüm</b> | <b>41,250</b>   | <b>3</b> | <b>13,750</b>      | <b>32,403</b> | <b>,000</b> |
| Hata              | 32,250          | 76       | ,424               |               |             |

Tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına göre de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma çalışmalarında organizasyon boyutu bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin öğrencilerin yazma çalışmalarındaki organizasyon boyutunda ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. ( $F_{(3-76)}=32,403$ ,  $p.<0.5^*$ ) Değişimin boyutlarını daha iyi analiz edebilmek için öğrencilerin organizasyon boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarının değişimini puanların diyagram şeklinde dağılımına bakarak görebiliriz.

Şekil 11:Organizasyon Boyutunda Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı



Tekrarlayan ölçümlerde anova analizine ait sonuçların diyagram verileri incelendiğinde grupların ön test puanlarının birbirine yakınken son testte gruplar arasındaki puan farkının belirgin bir biçimde arttığı, 4 numaralı postmodern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-F sınıfının ve 3 numaralı modern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-E sınıfının deneysel işlemde oldukça yüksek kazanım elde ettiği görülecektir. 2 numaralı klasik kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-D sınıfının da yaratıcı yazma becerilerinde belli bir miktar gelişim kaydettiği ancak 1 numara ile gösterilen ve kontrol grubu olup tarihsel roman okumayan 7-C sınıfının ise organizasyon boyutunda neredeyse herhangi bir kazanım sağlamadığı görülebilir.

#### IV.1.1.7. Yazı Tarzı Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarının “Yazı Tarzı” boyutunda değerlendirilmesi sonucu elde edilen puanlar incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemediği ( $F_{(3-79)}=2,171$ ,  $p>.05$ ), ancak öğrencilerin son test puanları kıyaslandığında gruplar arasındaki farkın anlamlı bir boyutta olduğu ( $F_{(3-79)}= 29,799$ ,  $p<.05^*$ ) görülmektedir.

Tablo 38: Yaratıcı Yazma Çalışması Ön Test Ve Son Test Puanlarının Yazı Tarzı Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Test     |               | KT             | SD        | KO     | F      | P    |
|----------|---------------|----------------|-----------|--------|--------|------|
| Ön test  | Gruplar Arası | 3,037          | 3         | 1,012  | 2,171  | ,098 |
|          | Grupiçi       | 35,450         | 76        | ,466   |        |      |
|          | <b>Toplam</b> | <b>38,488</b>  | <b>79</b> |        |        |      |
| Son test | Gruplar Arası | 62,638         | 3         | 20,879 | 29,799 | ,000 |
|          | Grupiçi       | 53,250         | 76        | ,701   |        |      |
|          | <b>Toplam</b> | <b>115,888</b> | <b>79</b> |        |        |      |

Deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test sonuçları incelendiği zaman grupların ön test ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülebilir. Ancak son test ortalamaları arasında bir hayli fark vardır. C sınıfının ( $\bar{X}=1,35$ ) olan ortalaması son test sonunda ( $\bar{X}=1,60$ )'a, D sınıfının ise yine ( $\bar{X}=1,35$ ) olan ortalamasını ( $\bar{X}=2,15$ )'e yükselttiği görülmektedir. Ön test ortalaması denk olan iki sınıf arasındaki fark makasının son testte D sınıfı lehine açıldığı görülmektedir. E sınıfı ön test ortalaması sonuçlarına göre en düşük ortalamaya sahipken son test sonucunda en yüksek ikinci ortalamaya sahip olmuştur. F sınıfı ise hem ön testte hem de son testte en yüksek ortalamaya sahip sınıftır.

Tablo 39: Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Yazı Tarzı Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

|          | Sınıf         | N         | Ortalama      | S.S.           |
|----------|---------------|-----------|---------------|----------------|
| Ön test  | C             | 20        | 1,3500        | ,74516         |
|          | D             | 20        | 1,3500        | ,58714         |
|          | E             | 20        | 1,1000        | ,44721         |
|          | F             | 20        | 1,6500        | ,87509         |
|          | <b>Toplam</b> | <b>80</b> | <b>1,3625</b> | <b>,69799</b>  |
| Son test | C             | 20        | 1,6000        | ,82078         |
|          | D             | 20        | 2,1500        | ,58714         |
|          | E             | 20        | 2,9500        | 1,19097        |
|          | F             | 20        | 3,9500        | ,60481         |
|          | <b>Toplam</b> | <b>80</b> | <b>2,6625</b> | <b>1,21117</b> |

Deney ve kontrol gruplarının yazı tarzı boyutuna ait verilerin işlenmesi ile elde edilen Tukey testi sonuçlarına göre;

C sınıfı ile D sınıfı arasında anlamlı bir farklılık yoktur ancak C sınıfı D sınıfından daha başarısızdır. C sınıfı ile E ve F sınıfları arasında anlamlı bir farklılık vardır ve C sınıfı bu iki sınıftan daha başarısızdır.

D sınıfı ile C sınıfı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte D sınıfı C sınıfından daha başarılıdır. Diğer iki sınıf E ve F sınıfı ile D sınıfı arasındaki fark anlamlıdır ve bu iki sınıf D sınıfından daha başarılıdır. Şimdi gruplar arasındaki farkın boyutlarını daha detaylı incelemek için şimdi grup ortalamalarına ve Tukey testi verilerine bakalım.

*Tablo 40: Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Yazı Tarzı Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri*

| (I) Sınıf | (J) Kıyaslanan | OF (I-J)    | SH     | P    |
|-----------|----------------|-------------|--------|------|
| C         | D              | -,55000     | ,26470 | ,170 |
|           | E              | -1,35000(*) | ,26470 | ,000 |
|           | F              | -2,35000(*) | ,26470 | ,000 |
| D         | C              | ,55000      | ,26470 | ,170 |
|           | E              | -,80000(*)  | ,26470 | ,018 |
|           | F              | -1,80000(*) | ,26470 | ,000 |
| E         | C              | 1,35000(*)  | ,26470 | ,000 |
|           | D              | ,80000(*)   | ,26470 | ,018 |
|           | F              | -1,00000(*) | ,26470 | ,002 |
| F         | C              | 2,35000(*)  | ,26470 | ,000 |
|           | D              | 1,80000(*)  | ,26470 | ,000 |
|           | E              | 1,00000(*)  | ,26470 | ,002 |

E sınıfı ile diğer tüm sınıflar arasında anlamlı bir farklılık vardır ve E sınıfı C ve D sınıflarından başarılı, F sınıfından daha başarısızdır.

F sınıfı verileri incelendiğinde ise F sınıfının diğer tüm sınıflar ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmakla birlikte, sınıfın diğer tüm sınıflardan daha başarılı bir puan ortalaması yakaladığı açıkça görülmektedir.

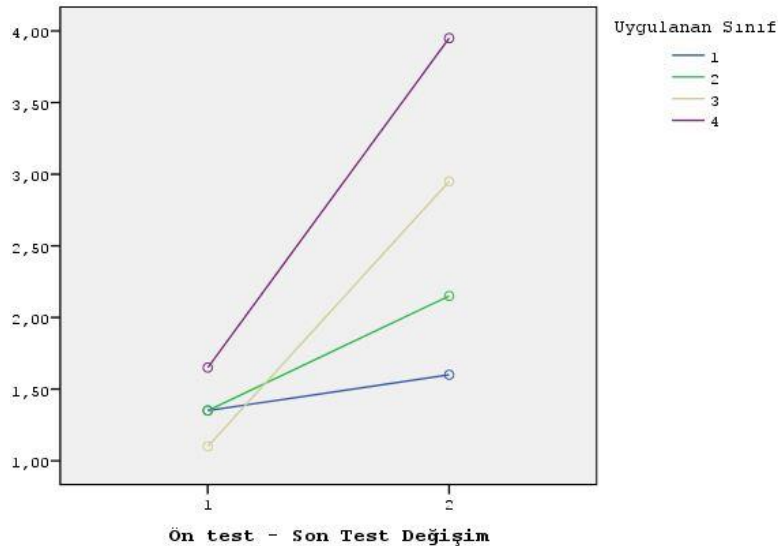
Dört farklı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin yaratıcı yazma beceri puanlarının yazı tarzı boyutunda deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı olup olmadığını anlamak için tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına bakılması uygun olacaktır. Yazı tarzı boyutuna yönelik tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41: Yazı Tarzı Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD       | Kareler Ortalaması | F             | P           |
|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|-------------|
| Gruplararası      | 648,025         | 1        | 648,025            | 771,338       | ,000        |
| Grup              | 39,125          | 3        | 13,042             | 15,523        | ,000        |
| Hata              | 63,850          | 76       | ,840               |               |             |
| Ölçüm             | 67,600          | 1        | 67,600             | 206,744       | ,000        |
| <b>Grup*Ölçüm</b> | <b>26,550</b>   | <b>3</b> | <b>8,850</b>       | <b>27,066</b> | <b>,000</b> |
| Hata              | 24,850          | 76       | ,327               |               |             |

Tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına göre de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma çalışmalarında yazı tarzı boyutu bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin öğrencilerin yazma çalışmalarındaki yazı tarzı boyutunda ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. ( $F_{(3-76)}=27,066$ ,  $p.<0.5^*$ ) Değişimin boyutlarını daha iyi analiz edebilmek için öğrencilerin yazı tarzı boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarının değişimini puanların diyagram şeklinde dağılımına bakarak görebiliriz.

Şekil 12:Yazı Tarzı Boyutunda Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı



Tekrarlayan ölçümlerde anova analizine ait sonuçların diyagram verileri incelendiğinde grupların ön test puanlarının birbirine yakınken son testte gruplar

arasındaki puan farkının belirgin bir biçimde arttığı, 4 numaralı postmodern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-F sınıfının ve 3 numaralı modern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-E sınıfının deneysel işlemde oldukça yüksek kazanım elde ettiği görülecektir. 2 numaralı klasik kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-D sınıfının da yaratıcı yazma becerilerinde belli bir miktar gelişim kaydettiği ancak 1 numara ile gösterilen ve kontrol grubu olup tarihsel roman okumayan 7-C sınıfının ise yazı tarzı boyutunda çok az kazanım sağladığı görülebilir.

#### IV.1.1.8. Dil Bilgisi Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde;

- Ön test sonucunda deney grupları ile kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ( $F_{(3-79)} = ,514, p > .05$ ),
- Son test verileri incelendiğinde ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ( $F_{(3-79)} = 35,220, p < .05^*$ ) tespit edilmiştir.

Tablo 42: Yaratıcı Yazma Çalışması Ön Test Ve Son Test Puanlarının Dilbilgisine Uygunluk Boyutuna Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Test     |               | KT             | SD        | KO     | F      | P    |
|----------|---------------|----------------|-----------|--------|--------|------|
| Ön test  | Gruplar Arası | ,700           | 3         | ,233   | ,514   | ,674 |
|          | Grupiçi       | 34,500         | 76        | ,454   |        |      |
|          | <b>Toplam</b> | <b>35,200</b>  | <b>79</b> |        |        |      |
| Son test | Gruplar Arası | 62,700         | 3         | 20,900 | 35,220 | ,000 |
|          | Grupiçi       | 45,100         | 76        | ,593   |        |      |
|          | <b>Toplam</b> | <b>107,800</b> | <b>79</b> |        |        |      |

Tablo 43: Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmasının Dilbilgisine Uygunluk Boyutuna Yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

|          | Sınıf         | N         | Ortalama      | S.S.          |
|----------|---------------|-----------|---------------|---------------|
| Ön test  | C             | 20        | 1,7500        | ,71635        |
|          | D             | 20        | 1,6000        | ,50262        |
|          | E             | 20        | 1,5000        | ,76089        |
|          | F             | 20        | 1,5500        | ,68633        |
|          | <b>Toplam</b> | <b>80</b> | <b>1,6000</b> | <b>,66751</b> |
| Son test | C             | 20        | 1,8000        | ,76777        |

|  |               |           |               |                |
|--|---------------|-----------|---------------|----------------|
|  | D             | 20        | 2,5500        | ,82558         |
|  | E             | 20        | 3,2500        | ,78640         |
|  | F             | 20        | 4,2000        | ,69585         |
|  | <b>Toplam</b> | <b>80</b> | <b>2,9500</b> | <b>1,16814</b> |

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde grupların ön test puanlarının birbirine çok yakın olduğu ve en düşük ortalamanın ( $\bar{X}=1,55$ ) puanla F sınıfına, en yüksek puan ortalamasının ise ( $\bar{X}=1,75$ ) puanla C sınıfına ait olduğu görülmektedir. Ayrıca;

C sınıfının (Kontrol grubu) ön test puan ortalamasının ( $\bar{X}=1,75$ ) olduğu ancak son test puanının ( $\bar{X}=1,80$ ) puan olduğu ve ön test puanına göre ( $\bar{X}=0,05$ ) puanlık bir artış olduğu,

D sınıfının ise ön test puan ortalaması ( $\bar{X}=1,60$ ) iken son test puanının ( $\bar{X}=2,55$ ) olduğu ve son test sonuçlarına göre ön test puanına göre 0,95 puanlık bir artış kaydettiği,

E sınıfının ön test puan ortalaması incelendiğinde ön test puanları arasında en düşük puan olduğu, ancak son test puan ortalamasının ise en iyi ikinci puan ortalaması olduğu görülmektedir. E sınıfının puan ortalamasını 1,75 puan artırdığı ve ( $\bar{X}=1,50$ ) olan ortalamasını ( $\bar{X}3,25$ ) gibi bir ortalamaya yükselttiği görülmektedir.

F sınıfı ise puan ortalamasını ( $\bar{X}=1,55$ )’den ( $\bar{X}=4,20$ )’ye çıkarmış ve son test puan ortalamaları arasında en iyi puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. F sınıfının 2,65 puanlık bir artış kaydettiği belirlenmiştir.

*Tablo 44: Yaratıcı Yazma Çalışması Son Test Puanlarının Dilbilgisine Uygunluk Boyutuna Yönelik Tukey Testi Verileri*

| (I) Sınıf | (J) Kıyaslanan | OF (I-J)    | SH     | P    |
|-----------|----------------|-------------|--------|------|
| C         | D              | -,75000(*)  | ,24360 | ,015 |
|           | E              | -1,45000(*) | ,24360 | ,000 |
|           | F              | -2,40000(*) | ,24360 | ,000 |
| D         | C              | ,75000(*)   | ,24360 | ,015 |
|           | E              | -,70000(*)  | ,24360 | ,026 |
|           | F              | -1,65000(*) | ,24360 | ,000 |
| E         | C              | 1,45000(*)  | ,24360 | ,000 |
|           | D              | ,70000(*)   | ,24360 | ,026 |

|   |   |            |        |      |
|---|---|------------|--------|------|
|   | F | -,95000(*) | ,24360 | ,001 |
| F | C | 2,40000(*) | ,24360 | ,000 |
|   | D | 1,65000(*) | ,24360 | ,000 |
|   | E | ,95000(*)  | ,24360 | ,001 |

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonunda ölçülen son test puan ortalamalarından elde edilen verilere dayalı tukey testi sonuçlarına göre tüm sınıflar arasında anlamlı bir farklılık vardır. C sınıfı ile diğer sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmakla birlikte C sınıfı diğer tüm sınıflardan başarısızdır.

D sınıfı ile C-E-F sınıfları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakla birlikte D sınıfı C sınıfından başarılıdır ancak E ve F sınıflarından başarısızdır.

E sınıfı ile diğer tüm sınıflar arasında anlamlı bir farklılık vardır ancak E sınıfı C ve D sınıflarından daha başarılı ve F sınıfından daha başarısızdır.

F sınıfı ile diğer tüm sınıflar arasında anlamlı bir farklılık vardır ve F sınıfı diğer tüm sınıflardan daha başarılıdır.

Dört farklı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin yaratıcı yazma beceri puanlarının dilbilgisine uygunluk boyutunda deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı olup olmadığını anlamak için tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına bakılması uygun olacaktır. Dilbilgisine uygunluk boyutuna yönelik tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçları tablo 45’de verilmiştir.

*Tablo 45: Dilbilgisine Uygunluk Boyutuna Yönelik Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları*

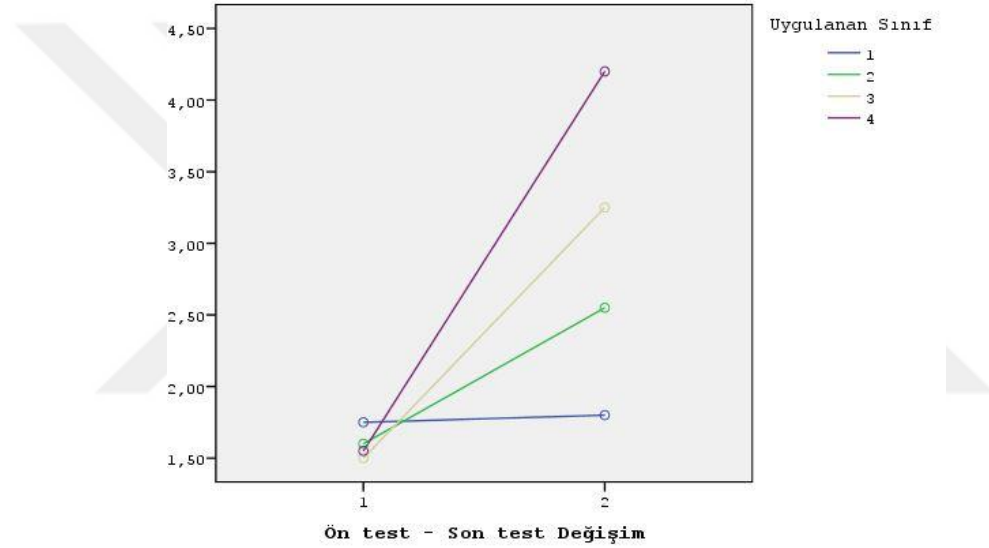
| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD       | Kareler Ortalaması | F             | P           |
|-------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|-------------|
| Gruplararası      | 828,100         | 1        | 828,100            | 1176,366      | ,000        |
| Grup              | 26,400          | 3        | 8,800              | 12,501        | ,000        |
| Hata              | 53,500          | 76       | ,704               |               |             |
| Ölçüm             | 72,900          | 1        | 72,900             | 212,276       | ,000        |
| <b>Grup*Ölçüm</b> | <b>37,000</b>   | <b>3</b> | <b>12,333</b>      | <b>35,913</b> | <b>,000</b> |
| Hata              | 26,100          | 76       | ,343               |               |             |

Tekrarlayan ölçümlerde anova analizi sonuçlarına göre de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma çalışmalarında dilbilgisine uygunluk boyutu



bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin öğrencilerin yazma çalışmalarındaki dilbilgisine uygunluk boyutunda ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. ( $F_{(3-76)}=27,066$ ,  $p.<0.5^*$ ) Değişimin boyutlarını daha iyi analiz edebilmek için öğrencilerin dilbilgisine uygunluk boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarının değişimini puanların diyagram şeklinde dağılımına bakarak görebiliriz.

*Şekil 13: Dilbilgisine Uygunluk Boyutunda Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarının Ön Testten Son Teste Değişim Diyagramı*



Tekrarlayan ölçümlerde anova analizine ait sonuçların diyagram verileri incelendiğinde grupların ön test puanlarının birbirine yakinken son testte gruplar arasındaki puan farkının belirgin bir biçimde arttığı, 4 numaralı postmodern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-F sınıfının ve 3 numaralı modern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-E sınıfının deneysel işlemde oldukça yüksek kazanım elde ettiği görülecektir. 2 numaralı klasik kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7-D sınıfının da yaratıcı yazma becerilerinde belirgin bir miktarda gelişim kaydettiği ancak 1 numara ile gösterilen ve kontrol grubu olup tarihsel roman okumayan 7-C sınıfının ise yazı tarzı boyutunda çok az kazanım sağladığı görülebilir.

#### IV.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 46: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Puan Ortalamalarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

| Test     |               | KT     | SD | KO     | F      | P    |
|----------|---------------|--------|----|--------|--------|------|
| Son test | Gruplar Arası | 48,864 | 3  | 16,288 | 38,148 | ,000 |
|          | Grupiçi       | 32,449 | 76 | ,427   |        |      |
|          | Toplam        | 81,313 | 79 |        |        |      |

Deney grupları ve kontrol grubunun son test ortalamalarına yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında ( $F_{(3-79)}= 38,148$ ,  $p<.05^*$ ) anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu, grupların ortalamaları arasında ne düzeyde farklılık bulunduğunu incelemek için grupların ortalamasına ve son test puanlarına yönelik tukey testi sonuçlarına göz atmak gerekecektir.

Deney ve kontrol gruplarının son test verilerine ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında en düşük ortalamanın ( $\bar{X}=1,74$ ) puan ile kontrol grubu olan “C” sınıfına ait olduğu görülmektedir. Birinci deney grubu olan “D” sınıfının ortalamasının ise ( $\bar{X}=2,28$ ) olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu ortalamanın “C” sınıfının ortalamasından belli oranda daha yüksek olduğu sonucu çıkarılabilir. “E” sınıfının son test uygulaması sonucunda elde edilen ortalama puanı ( $\bar{X}=3,02$ ) “F” sınıfının ortalama puanı ise ( $\bar{X}=3,81$ )’dir.

Tablo 47: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Puan Ortalamalarına yönelik Grup Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

|          | Sınıf  | N  | Ortalama | S.S.    |
|----------|--------|----|----------|---------|
| Son test | C      | 20 | 1,7424   | ,77898  |
|          | D      | 20 | 2,2861   | ,52605  |
|          | E      | 20 | 3,0257   | ,74346  |
|          | F      | 20 | 3,8181   | ,52114  |
|          | Toplam | 80 | 2,7181   | 1,01454 |

Tüm sonuçlar bir tablo olarak göz önüne alındığında en yüksek ortalamanın “F” sınıfına ait olduğu, en iyi ikinci ortalamanın “E” sınıfı tarafından elde edildiği görülmektedir. En iyi üçüncü ortalama ise “D” sınıfına aittir ve “C” sınıfı yaratıcı

yazma çalışması sonucu elde edilen yaratıcı yazma puanı bakımından tüm bu sınıfların gerisinde kalmıştır.

*Tablo 48: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Puan Ortalamalarına yönelik Tukey Testi Verileri*

| (I) Sınıf | (J) Kıyaslanan | OF (I-J)    | SH     | P    |
|-----------|----------------|-------------|--------|------|
| C         | D              | -,54375(*)  | ,20663 | ,049 |
|           | E              | -1,28333(*) | ,20663 | ,000 |
|           | F              | -2,07569(*) | ,20663 | ,000 |
| D         | C              | ,54375(*)   | ,20663 | ,049 |
|           | E              | -,73958(*)  | ,20663 | ,003 |
|           | F              | -1,53194(*) | ,20663 | ,000 |
| E         | C              | 1,28333(*)  | ,20663 | ,000 |
|           | D              | ,73958(*)   | ,20663 | ,003 |
|           | F              | -,79236(*)  | ,20663 | ,001 |
| F         | C              | 2,07569(*)  | ,20663 | ,000 |
|           | D              | 1,53194(*)  | ,20663 | ,000 |
|           | E              | ,79236(*)   | ,20663 | ,001 |

Grupların son testten elde ettiği puan ortalamalarına yönelik analizde Tukey Testi verilerine baktığımızda;

C sınıfının D-E-F sınıfları ile arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ve C sınıfının diğer tüm sınıflardan daha düşük bir başarıya sahip olduğu,

D sınıfının C-E-F sınıfları ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmakla birlikte, C sınıfından daha başarılı ancak E ve F sınıflarından daha başarısız olduğu,

E sınıfının C-D-F sınıfları ile arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, C-D sınıfından daha başarılı olduğu ancak F sınıfından daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu,

F sınıfının ise diğer tüm sınıflarla arasında anlamlı bir farklılık olduğu, diğer tüm sınıflardan daha başarılı bir ortalama elde ettiği görülebilir.

#### **IV.1.3. Çeşitli Değişkenler Bağlamında Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Çalışmalarına Yönelik Ön test ve Son test verilerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar**

##### **IV.1.3.1. Aylık Kitap Okuma Oranı Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular**

Araştırma problemlerimizden üçüncüsünün alt probleminin bir değişkeni olan kitap okuma düzeyi ile yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı hususunda ön testte yaratıcı yazma puanlarının kitap okuma oranına göre yaratıcı yazmanın tüm alt boyutlarına yönelik anlamlı herhangi bir farklılık göstermediğini söyleyebiliriz.

*Tablo 49: Deney ve Kontrol Gruplarının Aylık Kitap Okuma Oranı Değişkeni Bağlamında Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında aldıkları Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| ÖN TEST                  |               | KT     | SD | KO   | F     | P    |
|--------------------------|---------------|--------|----|------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinallliği | Gruplar arası | 1,195  | 3  | ,398 | ,841  | ,476 |
|                          | Grup içi      | 36,005 | 76 | ,474 |       |      |
|                          | Toplam        | 37,200 | 79 |      |       |      |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | Gruplar arası | 1,132  | 3  | ,377 | ,619  | ,605 |
|                          | Grup içi      | 46,355 | 76 | ,610 |       |      |
|                          | Toplam        | 47,488 | 79 |      |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği   | Gruplar arası | 2,604  | 3  | ,868 | 1,542 | ,210 |
|                          | Grup içi      | 42,783 | 76 | ,563 |       |      |
|                          | Toplam        | 45,388 | 79 |      |       |      |
| Kelimelerin Zenginliği   | Gruplar arası | ,497   | 3  | ,166 | ,547  | ,652 |
|                          | Grup içi      | 22,991 | 76 | ,303 |       |      |
|                          | Toplam        | 23,487 | 79 |      |       |      |
| Cümle Yapısı             | Gruplar arası | 1,058  | 3  | ,353 | ,531  | ,662 |
|                          | Grup içi      | 50,430 | 76 | ,664 |       |      |
|                          | Toplam        | 51,488 | 79 |      |       |      |
| Organizasyon             | Gruplar arası | 2,176  | 3  | ,725 | 1,076 | ,364 |
|                          | Grup içi      | 51,212 | 76 | ,674 |       |      |
|                          | Toplam        | 53,388 | 79 |      |       |      |
| Yazı Tarzı               | Gruplar arası | 2,305  | 3  | ,768 | 1,614 | ,193 |
|                          | Grup içi      | 36,182 | 76 | ,476 |       |      |
|                          | Toplam        | 38,488 | 79 |      |       |      |
| Dilbilgisine Uygunluk    | Gruplar arası | ,652   | 3  | ,217 | ,478  | ,698 |
|                          | Grup içi      | 34,548 | 76 | ,455 |       |      |
|                          | Toplam        | 35,200 | 79 |      |       |      |

Tablo 49’da görülen ve araştırmamızın deneysel safhasına yönelik ön test çalışmasından elde edilen verilere göre, yaratıcı yazma becerilerinin 8 boyutunda da öğrencilerin aylık kitap okuma oranına göre anlamlı herhangi bir farklılık

göstermemektedir. Yapılan tek yönlü frekans analizinden elde edilen ve “P” kısaltması ile gösterilen değerlere bakıldığında tüm boyutlar için ( $p>.05$ ) değerini elde ettiğimizi görüyoruz. Araştırmamızın son test verilerinde ise tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık ( $p<.05^*$ ) göze çarpmaktadır.

Yaratıcı yazmanın “Fikirlerin Orijinalliği” boyutu için öğrencilerin ön test yazma çalışmalarının sonuçlarından elde edilen verilere göre, aylık kitap okuma oranına göre yaratıcı yazma puanının farklılık düzeyinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $F_{(3-79)}=,841$ ,  $p>.05$ ). Ayrıca araştırmanın bu boyutunda sırasıyla aylık “az” kitap okuduğunu belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=1,60$ ), “orta” derecede kitap okuduğunu belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=1,63$ ), “fazla” kitap okuduğunu söyleyen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,40$ ) ve “çok fazla” kitap okuduğunu belirten öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,71$ ) puanlık bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Görüldüğü gibi grupların ortalamaları birbirine oldukça yakındır.

Ancak yaratıcı yazmanın “Fikirlerin Orijinalliği” boyutuna yönelik son test verilerinde ise aylık kitap okuma düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $F_{(3-79)}=4,966$ ,  $p<.05^*$ ). Sırasıyla aylık “az” kitap okuduğunu belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=2,00$ ), “orta” derecede kitap okuduğunu belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=2,68$ ), “fazla” kitap okuduğunu söyleyen öğrencilerin ( $\bar{X}=3,25$ ) ve “çok fazla” kitap okuduğunu belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=3,46$ ) puanlık bir ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için yapılan Tukey Testi verilerine göre son testte “az” kitap okuyan grupla “çok” kitap okuyan grup arasında “çok” kitap okuyan grup lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yani “çok” kitap okuyan grup “az” kitap okuyan gruptan belirgin bir şekilde yüksek puan elde etmiştir. Yine “az” kitap okuyan grupla “çok fazla” kitap okuyan grup arasında “çok fazla” kitap okuyan grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir.

“Düşüncelerin Akıcılığı” boyutundan elde edilen puanların öğrencilerin aylık kitap okuma oranına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yaptığımız çalışmalarda, ön test verilerine göre öğrencilerin kitap okuma oranı ve düşüncelerin akıcılığı arasında anlamlı herhangi bir farklılık tespit edilmediği ( $F_{(3-$

79)=,619,  $p>.05$ ), fakat son testte anlamlı düzeyde bir farklılık ile karşılaşıldığı görülmektedir ( $F_{(3-79)}=4,441$ ,  $p<.05^*$ ). “Az” kitap okuduğunu belirten öğrencilerin ön test ortalama puanı ( $\bar{X}=1,70$ ) iken son testlerinin ( $\bar{X}=2,10$ ) ortalama puana sahip olduğu, “orta” düzeyde kitap okuyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,86$ ) olan ön test ortalamalarını son testte ( $\bar{X}=2,68$ ) düzeyine çıkardığı görülmektedir. “Fazla” kitap okuduğunu belirten öğrenciler ise ( $\bar{X}=1,55$ ) olan ön test ortalamalarını son testte ( $\bar{X}=3,20$ ) gibi yüksek bir ortalamaya yükseltmişlerdir. “Çok fazla” kitap okuyan öğrenciler ise ön testte ( $\bar{X}=1,78$ ) ortalamaya sahipken son testte ( $\bar{X}=3,46$ ) gibi en yüksek ortalama değere sahip olmayı başarmışlardır. Araştırmanın bu boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bakılan Tukey Testi sonucunda “az” kitap okuyan grupla “çok fazla” kitap okuyan grup arasında “çok fazla” kitap okuyan grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Araştırmamızın “Düşüncelerin Esnekliği” boyutunda ön test verilerine göre öğrencilerin aylık kitap okuma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ( $F_{(3-79)}=1,542$ ,  $p>.05$ ), ancak son test verilerine göre düşüncelerin esnekliği boyutunda aylık kitap okuma oranlarına göre öğrencilerin yaratıcı yazma puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-79)}=4,284$ ,  $p<.05^*$ ). Ayrıca düşüncelerin esnekliği açısından “az” kitap okuyan öğrencilerin ön test ortalamalarının ( $\bar{X}=1,30$ ) son test ortalamalarının ( $\bar{X}=1,70$ ), “orta” düzeyde kitap okuyan öğrencilerin ön test ortalamalarının ( $\bar{X}=1,45$ ) son test ortalamalarının ise ( $\bar{X}=2,54$ ) olduğu tespit edilmiştir. “fazla” kitap okuyan öğrencilerin ise ön test ortalamalarının ( $\bar{X}=1,15$ ) son test ortalamalarının ( $\bar{X}=2,90$ ), “çok fazla” kitap okuyan öğrencilerin ön test ortalamalarının ( $\bar{X}=1,25$ ) son test ortalamalarının ise ( $\bar{X}=2,89$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre ön test ortalamaları arasında fazla fark olmayan grupların son test ortalamasında belirgin bir miktarda farklılık görülmektedir. Ayrıca tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi verilerine göre son testte “az” kitap okuyan grupla “çok” kitap okuyan grup arasında “çok” kitap okuyan grup lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yani “çok” kitap okuyan grup “az” kitap okuyan gruptan belirgin bir şekilde yüksek puan

elde etmiştir. Ayrıca “az” kitap okuyan grupla “çok fazla” kitap okuyan grup arasında “çok fazla” kitap okuyan grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Tablo 49 incelendiğinde yaratıcı yazmanın çalışmasının “Kelimelerin Zenginliği” boyutundan elde edilen puanlar ile öğrencilerin aylık kitap okuma oranları arasında ön test verilerine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği ( $F_{(3-79)}=,547, p>.05$ ), ancak tablo 50’de verilen son test verilerine göre aralarında anlamlı bir farklılık tespit edildiği görülmektedir ( $F_{(3-79)}=4,041, p<.05^*$ ). Araştırmanın bu boyutunda “az” kitap okuyanlar ön testte ( $\bar{X}=1,30$ ) son testte ise ( $\bar{X}=1,60$ ), “orta” düzeyde kitap okuyanlar ön testte ( $\bar{X}=1,36$ ) son testte ( $\bar{X}=2,22$ ), “fazla” düzeyde kitap okuyanlar ön testte ( $\bar{X}=1,15$ ) son testte ise ( $\bar{X}=2,70$ ) puanlık bir ortalama elde etmişlerdir. “Çok fazla” kitap okuyan öğrenciler ise ön testte ( $\bar{X}=1,25$ ) olan ortalamalarını ( $\bar{X}=2,89$ ) puana çıkarmışlardır. Görüldüğü gibi ön testte ortalamalar arasında çok fark bulunmazken son testte grupların puan ortalamaları arasındaki fark açılmıştır. Araştırmanın bu boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bakılan Tukey Testi sonucunda “az” kitap okuyan grupla “çok fazla” kitap okuyan grup arasında “çok fazla” kitap okuyan grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Yaratıcı yazma çalışmamızın “Cümle Yapısı” boyutuna yönelik elde edilen verilere göre aylık kitap okuma oranına göre öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarının bu boyutunda sınıfların birbirinden ön test sonucu anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmüştür ( $F_{(3-79)}= ,662, p>.05$ ). Grupların son test puanları incelendiğinde ise aralarında anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır ( $F_{(3-79)}= ,2,876 p<.05^*$ ).

Sınıfların puan ortalamalarının “Cümle Yapısı” bağlamında incelenmesi durumunda ön test ortalamaları bakımından sınıfların birbirine genel itibari ile çok yakın olduğu görülmektedir. Son test puan ortalamalarının ise ön test ortalamalarına göre hatırı sayılır bir biçimde yüksek olduğu gerçeği göze çarpmaktadır. “Az” kitap okuyan grup ön testte ( $\bar{X}=1,70$ ) ortalamaya sahipken son testte ortalamasını ( $\bar{X}=2,30$ ) puana yükseltmiştir. “Orta” düzeyde kitap okuyan grup ise ( $\bar{X}=1,81$ ) olan ortalama

puanını son testte ( $\bar{X}=2,72$ ), “Fazla” kitap okuyan grup ön testte en düşük puan ortalaması olan ( $\bar{X}=1,55$ ) ortalama elde etmişken son testte ( $\bar{X}=3,10$ ) ortalama ile en yüksek ikinci ortalamaya sahip olma başarısını göstermiştir. “Çok Fazla” kitap okuduğunu belirten öğrenciler ise ön testte ( $\bar{X}=1,82$ ) son testte ( $\bar{X}=3,35$ ) puan ortalaması elde etmiş, son test puanına göre en başarılı ortalamayı yakalamıştır. Araştırmanın bu boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bakılan Tukey Testi sonucunda “az” kitap okuyan grupla “çok fazla” kitap okuyan grup arasında “çok fazla” kitap okuyan grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Araştırmamızın “Organizasyon” boyutuna yönelik ön test verilerinin analizi sonucu deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ( $F_{(3-79)}=, 1,076 p>.05$ ), son test verilerinin analizi sonucu ise bahse konu gruplar arasında anlamlı bir farklılığın tespit edildiği görülmektedir ( $F_{(3-79)}=, 3,094 p<.05^*$ ).

Sınıfların yaratıcı yazma çalışmalarından elde edilen ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde ise yaratıcı yazmanın “organizasyon” boyutunda az kitap okuyan grubun ön test puanının ( $\bar{X}=1,40$ ) son test puanının ( $\bar{X}=2,10$ ) olduğu, orta düzeyde kitap okuyan öğrencilerin ön test puanının ( $\bar{X}=1,95$ ) son test puanının ise ( $\bar{X}=2,90$ ) olduğu, fazla kitap okuyan öğrencilerin ön test puanının ( $\bar{X}=1,75$ ) son test puanının ise ( $\bar{X}=3,15$ ) olduğu, son olarak çok fazla kitap okuduğunu belirten öğrenci grubunun ise ön test puanının ( $\bar{X}=1,82$ ) son test puanının ise ( $\bar{X}=3,39$ ) olduğu tespit edilmiştir. Ön test ve son test puanlarının ortalaması incelendiğinde ön testte en yüksek puanın orta düzeyde kitap okuyan öğrencilere ait olduğu, son testte ise çok fazla kitap okuduğunu belirten öğrencilerin en yüksek başarıyı elde ettiği görülmüştür. Araştırmanın bu boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bakılan tukey testi sonucunda “az” kitap okuyan grupla “çok fazla” kitap okuyan grup arasında “çok fazla” kitap okuyan grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Yaratıcı yazma çalışmasının “yazı tarzı” boyutuna yönelik deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları tek yönlü varyans analizine tabi tutulduğunda, deney ve kontrol grupları arasında ön test puanları bakımından herhangi bir anlamlı



bir farklılığın tespit edilmediği ( $F_{(3-79)}=, 1,614$   $p>.05$ ), ancak son test puanları arasında tespit edilen farkın anlamlı olduğu görülmüştür ( $F_{(3-79)}=, 5,766$   $p<.05^*$ ).

Grupların ortalama puanlarına bakıldığında ise “az” kitap okuduğunu belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=1,30$ ) olan ön test puanlarını son test sonucunda ( $\bar{X}=1,60$ )’a, “orta” düzeyde kitap okuduğunu belirten öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,40$ ) olan ortalamasını ( $\bar{X}=2,31$ ) puana çıkardığı görülmüştür. “Fazla” kitap okuyanların ön test puanı ( $\bar{X}=1,10$ ) iken son test puanları ( $\bar{X}=2,90$ ), çok fazla kitap okuyanların ön test puanları ( $\bar{X}=1,53$ ) iken son test puanları ( $\bar{X}=3,14$ ) çıkmıştır. Son test akabinde her grubun ortalama puanını artırdığı görülmüştür. Ön testte birbirine çok yakın ortalamalar arasındaki fark bandı son testte birbirinden oldukça uzaklaşmıştır. Ayrıca tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için yapılan tukey testi verilerine göre son testte “az” kitap okuyan grupla “çok” kitap okuyan grup arasında “çok” kitap okuyan grup lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yani “çok” kitap okuyan grup “az” kitap okuyan gruptan belirgin bir şekilde yüksek puan elde etmiştir. Ayrıca “az” kitap okuyan grupla “çok fazla” kitap okuyan grup arasında “çok fazla” kitap okuyan grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Araştırmamızın “Dilbilgisine Uygunluk” boyutuna ait ön test ve son test puanlarına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F_{(3-79)}=, 478$   $p>.05$ ). Son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $F_{(3-79)}=, 3,737$   $p<.05^*$ ).

Grupların ön test puanları incelendiğinde “az” kitap okuduğunu belirten öğrencilerin puan ortalamasının ( $\bar{X}=1,60$ ), “orta” düzeyde kitap okuduğunu belirten öğrencilerin puan ortalamasının ( $\bar{X}=1,63$ ) “fazla” kitap okuduğunu belirten öğrencilerin puan ortalamasının ( $\bar{X}=1,45$ ) ve son olarak “çok fazla” kitap okuduğunu belirten öğrencilerin ise puan ortalamasının ( $\bar{X}=1,67$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre grupların ön test puanı bakımından neredeyse birbirlerine denk olduğu görülmektedir.

Grupların son test puan ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın çok fazla kitap okuduğunu belirten öğrenci grubuna ait olduğu görülmüştür ( $\bar{X}=3,39$ ). En düşük puan ortalaması ise az kitap okuduğunu belirten gruba aittir ( $\bar{X}=2,10$ ). Kitap okuma oranı arttıkça yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutuna dönük puan ortalamalarının da arttığı gözlemlenmektedir. Araştırmanın bu boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bakılan Tukey Testi sonucunda “az” kitap okuyan grupla “çok fazla” kitap okuyan grup arasında “çok fazla” kitap okuyan grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir.

*Tablo 50: Deney ve Kontrol Gruplarının Aylık Kitap Okuma Oranı Değişkeni Bağlamında Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| SON TEST                 |               | KT      | SD | KO    | F     | P     |
|--------------------------|---------------|---------|----|-------|-------|-------|
| Fikirlerin Orijinallliği | Gruplar arası | 19,500  | 3  | 6,500 | 4,966 | ,003* |
|                          | Grup içi      | 99,487  | 76 | 1,309 |       |       |
|                          | Toplam        | 118,988 | 79 |       |       |       |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | Gruplar arası | 17,150  | 3  | 5,717 | 4,441 | ,006* |
|                          | Grup içi      | 97,837  | 76 | 1,287 |       |       |
|                          | Toplam        | 114,988 | 79 |       |       |       |
| Düşüncelerin Esnekliği   | Gruplar arası | 16,704  | 3  | 5,568 | 4,284 | ,008* |
|                          | Grup içi      | 98,783  | 76 | 1,300 |       |       |
|                          | Toplam        | 115,487 | 79 |       |       |       |
| Kelimelerin Zenginliği   | Gruplar arası | 14,858  | 3  | 4,953 | 4,041 | ,010* |
|                          | Grup içi      | 93,142  | 76 | 1,226 |       |       |
|                          | Toplam        | 108,000 | 79 |       |       |       |
| Cümle Yapısı             | Gruplar arası | 10,295  | 3  | 3,432 | 2,876 | ,042* |
|                          | Grup içi      | 90,692  | 76 | 1,193 |       |       |
|                          | Toplam        | 100,988 | 79 |       |       |       |
| Organizasyon             | Gruplar arası | 12,941  | 3  | 4,314 | 3,094 | ,032* |
|                          | Grup içi      | 105,947 | 76 | 1,394 |       |       |
|                          | Toplam        | 118,887 | 79 |       |       |       |
| Yazı Tarzı               | Gruplar arası | 21,486  | 3  | 7,162 | 5,766 | ,001* |
|                          | Grup içi      | 94,401  | 76 | 1,242 |       |       |
|                          | Toplam        | 115,887 | 79 |       |       |       |
| Dilbilgisine Uygunluk    | Gruplar arası | 13,858  | 3  | 4,619 | 3,737 | ,015* |
|                          | Grup içi      | 93,942  | 76 | 1,236 |       |       |

|        |         |    |
|--------|---------|----|
| Toplam | 107,800 | 79 |
|--------|---------|----|

Araştırma problemlerimizden birinin alt problemi olan kitap okuma düzeyi ile yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı hususunda son testte yaratıcı yazma puanlarının kitap okuma oranına göre yaratıcı yazmanın tüm alt boyutlarına yönelik anlamlı bir farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz.

*Tablo 51: Deney ve Kontrol Gruplarının Aylık Kitap Okuma Oranı Değişkeni Bağlamında Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında aldıkları Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Tukey Testi Sonuçları*

| Boyut                    | Ölçüm     | Ön Test Puanları |        |        | Son Test Puanları |         |         | Tukey *                  |
|--------------------------|-----------|------------------|--------|--------|-------------------|---------|---------|--------------------------|
|                          |           | N                | Ort    | SS     | N                 | Ort     | SS      |                          |
| Fikirlerin Orijinallliği | Düzyey    |                  |        |        |                   |         |         |                          |
|                          | Az        | 10               | 1,60   | ,69921 | 10                | 2,00    | 1,41421 | <b>1-3</b><br><b>1-4</b> |
|                          | Orta      | 22               | 1,63   | ,78954 | 22                | 2,68    | 1,17053 |                          |
|                          | Fazla     | 20               | 1,40   | ,50262 | 20                | 3,25    | 1,01955 |                          |
| Çok Fazla                | 28        | 1,71             | ,71270 | 28     | 3,46              | 1,10494 |         |                          |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | Az        | 10               | 1,70   | ,82327 | 10                | 2,10    | 1,37032 | <b>1-4</b>               |
|                          | Orta      | 22               | 1,86   | ,94089 | 22                | 2,68    | 1,24924 |                          |
|                          | Fazla     | 20               | 1,55   | ,68633 | 20                | 3,20    | 1,00525 |                          |
|                          | Çok Fazla | 28               | 1,78   | ,68622 | 28                | 3,46    | 1,03574 |                          |
| Düşüncelerin Esnekliği   | Az        | 10               | 1,30   | ,48305 | 10                | 1,70    | 1,05935 | <b>1-3</b><br><b>1-4</b> |
|                          | Orta      | 22               | 1,45   | ,96250 | 22                | 2,54    | 1,22386 |                          |
|                          | Fazla     | 20               | 1,15   | ,36635 | 20                | 2,90    | ,96791  |                          |
|                          | Çok Fazla | 28               | 1,60   | ,83174 | 28                | 3,14    | 1,20844 |                          |
| Kelimelerin Zenginliği   | Az        | 10               | 1,30   | ,48305 | 10                | 1,60    | 1,07497 | <b>1-4</b>               |
|                          | Orta      | 22               | 1,36   | ,72673 | 22                | 2,22    | 1,10978 |                          |
|                          | Fazla     | 20               | 1,15   | ,36635 | 20                | 2,70    | ,97872  |                          |
|                          | Çok Fazla | 28               | 1,25   | ,51819 | 28                | 2,89    | 1,19689 |                          |
| Cümle Yapısı             | Az        | 10               | 1,70   | ,82327 | 10                | 2,30    | 1,33749 | <b>1-4</b>               |
|                          | Orta      | 22               | 1,81   | ,95799 | 22                | 2,72    | 1,20245 |                          |
|                          | Fazla     | 20               | 1,55   | ,68633 | 20                | 3,10    | ,96791  |                          |
|                          | Çok Fazla | 28               | 1,82   | ,77237 | 28                | 3,35    | ,98936  |                          |
| Organizasyon             | Az        | 10               | 1,40   | ,51640 | 10                | 2,10    | 1,19722 | <b>1-4</b>               |
|                          | Orta      | 22               | 1,95   | ,99892 | 22                | 2,90    | 1,19160 |                          |
|                          | Fazla     | 20               | 1,75   | ,78640 | 20                | 3,15    | 1,08942 |                          |
|                          | Çok Fazla | 28               | 1,82   | ,77237 | 28                | 3,39    | 1,22744 |                          |
| Yazı Tarzı               | Az        | 10               | 1,30   | ,67495 | 10                | 1,60    | 1,07497 | <b>1-3</b><br><b>1-4</b> |
|                          | Orta      | 22               | 1,40   | ,73414 | 22                | 2,31    | 1,17053 |                          |
|                          | Fazla     | 20               | 1,10   | ,30779 | 20                | 2,90    | 1,02084 |                          |
|                          | Çok Fazla | 28               | 1,53   | ,83808 | 28                | 3,14    | 1,14550 |                          |
| Dilbilgisine Uygunluk    | Az        | 10               | 1,60   | ,69921 | 10                | 2,10    | 1,28668 | <b>1-4</b>               |
|                          | Orta      | 22               | 1,63   | ,72673 | 22                | 2,72    | 1,27920 |                          |
|                          | Fazla     | 20               | 1,45   | ,60481 | 20                | 3,00    | ,85840  |                          |
|                          | Çok Fazla | 28               | 1,67   | ,66964 | 28                | 3,39    | 1,06595 |                          |

(Düzeyleler arasındaki farklılıklar tukey testi için numaralandırılmış bir biçimde gösterilmektedir. Hangi okuma düzeyleri arasında farklılık oluştuğunu göstermek için tabloda 0 (Hiç), 1 (Az) , 2 (Orta) 3 (Fazla) 4 (Çok Fazla) değeri için kullanılacaktır.)

#### IV.1.3.2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Ders Notları Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, yaratıcı yazmanın tüm boyutları için, öğrencilerin ön test yazma çalışmalarının sonuçlarına göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

*Tablo 52:Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Ders Notu Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| ÖN TEST                 |               | KT     | SD | KO    | F     | P    |
|-------------------------|---------------|--------|----|-------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinallığı | Gruplar arası | 2,883  | 3  | ,961  | 2,129 | ,104 |
|                         | Grup içi      | 34,317 | 76 | ,452  |       |      |
|                         | Toplam        | 37,200 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Akıcılığı  | Gruplar arası | 2,812  | 3  | ,937  | 1,595 | ,198 |
|                         | Grup içi      | 44,675 | 76 | ,588  |       |      |
|                         | Toplam        | 47,488 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği  | Gruplar arası | 1,946  | 3  | ,649  | 1,135 | ,340 |
|                         | Grup içi      | 43,442 | 76 | ,572  |       |      |
|                         | Toplam        | 45,387 | 79 |       |       |      |
| Kelimelerin Zenginliği  | Gruplar arası | ,188   | 3  | ,063  | ,204  | ,893 |
|                         | Grup içi      | 23,300 | 76 | ,307  |       |      |
|                         | Toplam        | 23,487 | 79 |       |       |      |
| Cümle Yapısı            | Gruplar arası | 2,921  | 3  | ,974  | 1,524 | ,215 |
|                         | Grup içi      | 48,567 | 76 | ,639  |       |      |
|                         | Toplam        | 51,488 | 79 |       |       |      |
| Organizasyon            | Gruplar arası | 3,187  | 3  | 1,063 | 1,609 | ,194 |
|                         | Grup içi      | 50,200 | 76 | ,661  |       |      |
|                         | Toplam        | 53,388 | 79 |       |       |      |
| Yazı Tarzı              | Gruplar arası | 1,146  | 3  | ,382  | ,777  | ,510 |
|                         | Grup içi      | 37,342 | 76 | ,491  |       |      |
|                         | Toplam        | 38,488 | 79 |       |       |      |
| Dilbilgisine            | Gruplar arası | 2,233  | 3  | ,744  | 1,716 | ,171 |

|          |          |        |    |      |
|----------|----------|--------|----|------|
| Uygunluk | Grup içi | 32,967 | 76 | ,434 |
|          | Toplam   | 35,200 | 79 |      |

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}= 2,129$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}= 1,595$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}= 1,135$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}= ,204$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}= 1,524$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=, 1,609$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=, 777$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=, 1,716$   $p>.05$ ) gözlenmektedir.

*Tablo 53: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Ders Notu Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| SON TEST   |               | KT    | SD | KO    | F     | P    |
|------------|---------------|-------|----|-------|-------|------|
| Fikirlerin | Gruplar arası | 5,913 | 3  | 1,971 | 1,325 | ,273 |

|                        |               |         |    |       |       |             |
|------------------------|---------------|---------|----|-------|-------|-------------|
| Orijinalliği           | Grup içi      | 113,075 | 76 | 1,488 |       |             |
|                        | Toplam        | 118,987 | 79 |       |       |             |
| Düşüncelerin Akıcılığı | Gruplar arası | 8,412   | 3  | 2,804 | 2,000 | <b>,121</b> |
|                        | Grup içi      | 106,575 | 76 | 1,402 |       |             |
|                        | Toplam        | 114,987 | 79 |       |       |             |
| Düşüncelerin Esnekliği | Gruplar arası | 5,746   | 3  | 1,915 | 1,326 | <b>,272</b> |
|                        | Grup içi      | 109,742 | 76 | 1,444 |       |             |
|                        | Toplam        | 115,487 | 79 |       |       |             |
| Kelimelerin Zenginliği | Gruplar arası | 2,758   | 3  | ,919  | ,664  | <b>,577</b> |
|                        | Grup içi      | 105,242 | 76 | 1,385 |       |             |
|                        | Toplam        | 108,000 | 79 |       |       |             |
| Cümle Yapısı           | Gruplar arası | 4,371   | 3  | 1,457 | 1,146 | <b>,336</b> |
|                        | Grup içi      | 96,617  | 76 | 1,271 |       |             |
|                        | Toplam        | 100,988 | 79 |       |       |             |
| Organizasyon           | Gruplar arası | 6,187   | 3  | 2,062 | 1,391 | <b>,252</b> |
|                        | Grup içi      | 112,700 | 76 | 1,483 |       |             |
|                        | Toplam        | 118,888 | 79 |       |       |             |
| Yazı Tarzı             | Gruplar arası | 5,471   | 3  | 1,824 | 1,255 | <b>,296</b> |
|                        | Grup içi      | 110,417 | 76 | 1,453 |       |             |
|                        | Toplam        | 115,887 | 79 |       |       |             |
| Dilbilgisine Uygunluk  | Gruplar arası | 3,900   | 3  | 1,300 | ,951  | <b>,420</b> |
|                        | Grup içi      | 103,900 | 76 | 1,367 |       |             |
|                        | Toplam        | 107,800 | 79 |       |       |             |

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, yaratıcı yazmanın tüm boyutları için, öğrencilerin son test yazma çalışmalarının sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=, 1,325 p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=, 2,000 p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=, 1,326 p>.05$ ),

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)} = ,664$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)} = ,146$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)} = ,1391$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)} = ,1255$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sosyal bilgiler ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)} = ,951$   $p > .05$ ) bulgusu elde edilmiştir.

*Tablo 54: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Sosyal Bilgiler Ders Notu Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Tukey Testi Verileri*

| Boyut                    | Ölçüm  | Ön Test Puanları |      |        | Son Test Puanları |      |         | Tukey * |
|--------------------------|--------|------------------|------|--------|-------------------|------|---------|---------|
|                          |        | N                | Ort  | SS     | N                 | Ort  | SS      |         |
| Fikirlerin Orijinallliği | Geçer  | 2                | 1,00 | ,00000 | 2                 | 2,50 | 2,12132 | -       |
|                          | Orta   | 8                | 1,37 | ,51755 | 8                 | 3,37 | 1,30247 |         |
|                          | İyi    | 30               | 1,46 | ,73030 | 30                | 2,70 | 1,14921 |         |
|                          | Pekiyi | 40               | 1,77 | ,65974 | 40                | 3,20 | 1,22370 |         |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | Geçer  | 2                | 1,00 | ,00000 | 2                 | 3,00 | 2,82843 | -       |
|                          | Orta   | 8                | 1,62 | ,18298 | 8                 | 3,37 | 1,30247 |         |
|                          | İyi    | 30               | 1,60 | ,16330 | 30                | 2,60 | 1,13259 |         |
|                          | Pekiyi | 40               | 1,90 | ,11209 | 40                | 3,25 | 1,12660 |         |
| Düşüncelerin Esnekliği   | Geçer  | 2                | 1,00 | ,00000 | 2                 | 2,50 | 1,20646 | -       |
|                          | Orta   | 8                | 1,12 | ,35355 | 8                 | 3,25 | 2,12132 |         |
|                          | İyi    | 30               | 1,33 | ,84418 | 30                | 2,43 | 1,16496 |         |
|                          | Pekiyi | 40               | 1,55 | ,74936 | 40                | 2,87 | 1,13512 |         |
| Kelimelerin Zenginliği   | Geçer  | 2                | 1,00 | ,00000 | 2                 | 2,50 | 2,12132 | -       |
|                          | Orta   | 8                | 1,25 | ,46291 | 8                 | 2,75 | 1,28174 |         |
|                          | İyi    | 30               | 1,30 | ,65126 | 30                | 2,26 | 1,01483 |         |

|                       |        |    |      |        |    |      |         |   |
|-----------------------|--------|----|------|--------|----|------|---------|---|
|                       | Pekiyi | 40 | 1,25 | ,49355 | 40 | 2,62 | 1,23387 |   |
| Cümle Yapısı          | Geçer  | 2  | 1,00 | ,00000 | 2  | 2,50 | 2,12132 | - |
|                       | Orta   | 8  | 1,50 | ,53452 | 8  | 3,37 | 1,40789 |   |
|                       | İyi    | 30 | 1,63 | ,88992 | 30 | 2,73 | 1,11211 |   |
|                       | Pekiyi | 40 | 1,90 | ,77790 | 40 | 3,12 | 1,04237 |   |
| Organizasyon          | Geçer  | 2  | 1,00 | ,00000 | 2  | 3,00 | 2,82843 | - |
|                       | Orta   | 8  | 1,50 | ,53452 | 8  | 3,50 | 1,06904 |   |
|                       | İyi    | 30 | 1,70 | ,87691 | 30 | 2,70 | 1,14921 |   |
|                       | Pekiyi | 40 | 1,95 | ,81492 | 40 | 3,20 | 1,22370 |   |
| Yazı Tarzı            | Geçer  | 2  | 1,00 | ,00000 | 2  | 2,50 | 2,12132 | - |
|                       | Orta   | 8  | 1,25 | ,46291 | 8  | 2,87 | 1,55265 |   |
|                       | İyi    | 30 | 1,26 | ,69149 | 30 | 2,33 | 1,09334 |   |
|                       | Pekiyi | 40 | 1,47 | ,75064 | 40 | 2,87 | 1,18078 |   |
| Dilbilgisine Uygunluk | Geçer  | 2  | 1,00 | ,00000 | 2  | 2,50 | 2,12132 | - |
|                       | Orta   | 8  | 1,50 | ,53452 | 8  | 3,25 | 1,16496 |   |
|                       | İyi    | 30 | 1,46 | ,73030 | 30 | 2,70 | 1,23596 |   |
|                       | Pekiyi | 40 | 1,75 | ,63043 | 40 | 3,10 | 1,08131 |   |

Araştırmamıza katılan öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarından elde ettikleri puanların ortalamaları sosyal bilgiler ders notları bağlamında incelendiğinde;

Fikirlerin orijinalliği boyutunda, ön testte “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,37$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,46$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,77$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Her ne kadar artan ders notu ile benzerlik gösteren bir puan artışı kaydedilmişse de bu puan artışının anlamlı farklılık yaratacak bir düzeyde olmadığı tek yönlü varyans analizi ve tukey testi sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Son testte ise “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,50$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,37$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,70$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,20$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Burada göze çarpan nokta “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ortalamasının “orta” düzeyde nota sahip olan öğrencilerden düşük olmasıdır. Yine son test sonucu elde edilen ortalama puanlar ve tukey testi sonuçları bizlere yaratıcı yazma becerisinin fikirlerin orijinalliği boyutundan elde edilen puanların öğrencilerin ders sosyal bilgiler ders notlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.



Düşüncelerin akıcılığı boyutunda, ön testte “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,62$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,60$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,90$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “Orta” düzeyde ders notuna sahip öğrencilerin “iyi” düzeyde nota sahip öğrencilerden çok az da olsa daha yüksek bir ortalamaya sahip olması, öğrencilerin akademik başarı notu ile orantılı düzeyde artan akıcı düşünceler içeren oluşan yazma becerisine sahip olmadığını bizlere göstermektedir.

Son testte ise “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,50$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,37$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,60$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,25$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Burada “iyi” ve “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ortalamasının “orta” düzeyde nota sahip olan öğrencilerden düşük olduğunu görüyoruz. Yine son test sonucu elde edilen ortalama puanlar ve tukey testi sonuçlarının, bizlere yaratıcı yazma becerisinin düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde edilen puanların öğrencilerin sosyal bilgiler ders notlarına göre farklılaşmadığını gösterdiğini söyleyebiliriz.

Düşüncelerin esnekliği boyutunda, ön testte “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,12$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,33$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,55$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Grupların ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu bu dağılımda var olan ortalamalar ve tukey testi sonuçları bizlere grupların arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Son testte ise “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,50$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,25$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,43$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,87$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “İyi” ve “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ortalamasının “orta”

düzeyde nota sahip olan öğrencilerden düşük olduğunu bize gösteren bu ortalamalar, yaratıcı yazma becerisinin düşüncelerin esnekliği boyutundan elde edilen puanların öğrencilerin sosyal bilgiler ders notlarına göre farklılaşmadığının en büyük ispatıdır. Yine tukey test verileri de grupların herhangi birinin diğerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucunu vermektedir.

Kelimelerin zenginliği boyutunda ön testte “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,25$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,30$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,25$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi grupların ön test puanları neredeyse birbirine eşittir.

Son testte ise “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,50$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,75$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,26$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,62$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Grupların son test puanları arasında da fazla bir farklılık olmadığı dolayısı ile tek yönlü anova analizi ve tukey testi verilere ile öğrencilerin ortalamalarının örtüştüğü sonucu elde edilmiştir.

Cümle yapısı boyutunda, ön testte “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,50$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,63$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,90$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. “Geçer” düzey nota sahip öğrencilerle “pekiyi” düzey nota sahip öğrenciler arasında var olan 0,90 puanlık bir fark hariç grupların puanı birbirine yakındır ve gruplar arasında anlamlı farklılık yaratacak bir ortalama farklılığı yoktur.

Son testte ise “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,50$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,37$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,73$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,12$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Gruplar arasında akademik başarı ile eş değer artan bir yaratıcı yazma puanı mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin “iyi” düzeyde nota sahip öğrencilerin ortalaması “pekiyi” düzeyde nota sahip öğrencilerden daha iyidir.

Organizasyon boyutunda ön testte “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,50$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,70$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,95$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Son testte ise “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,00$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,50$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,70$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,20$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Gruplar arasında anlamlı farklılığa yol açacak bir puan dağılımının olmadığı, yaratıcı yazma çalışmalarından elde edilen puanla sosyal bilgiler ders notlarının dağılımı arasında bir ilişkinin tespit edilemediği çıkarımı grup ortalamaları, tek yönlü varyans analizi ve tukey testi sonuçlarına bakılarak rahatlıkla anlaşılabilir.

Yazı tarzı boyutunda, ön testte “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,25$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,26$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,47$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Sonuç olarak grupların puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır.

Son testte ise “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,50$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,87$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,33$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,87$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmüş, grup ortalamaları arasında ortalama puanlara, tek yönlü varyans analizi ve tukey testi verilerine bakılarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Dilbilgisine uygunluk boyutunda, ön testte “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,50$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,46$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,75$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ön test verilerine göre grupların ortalama puanları birbirinden çok farklı değildir. Genel olarak ortalamalar birbirine yakın dağılmıştır.

Son testte ise “geçer” düzeyde not bildiriminde bulunan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,50$ ), “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,25$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,70$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,10$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. En yüksek ortalamanın “orta” düzeyde ders notuna sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda grupların, akademik not başarısı ile eş düzeyde artan yaratıcı yazma puanına sahip olmadıkları görülmektedir.

#### IV.1.3.3. Öğrencilerin Türkçe Ders Notları Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, yaratıcı yazmanın tüm boyutları için, öğrencilerin ön test yazma çalışmalarının sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

*Tablo 55: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Türkçe Ders Notu Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| ÖN TEST                |               | KT     | SD | KO    | F     | P    |
|------------------------|---------------|--------|----|-------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinallği | Gruplar arası | 1,612  | 2  | ,806  | 1,744 | ,182 |
|                        | Grup içi      | 35,588 | 77 | ,462  |       |      |
|                        | Toplam        | 37,200 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Akıcılığı | Gruplar arası | 2,418  | 2  | 1,209 | 2,065 | ,134 |
|                        | Grup içi      | 45,070 | 77 | ,585  |       |      |
|                        | Toplam        | 47,488 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği | Gruplar arası | 1,091  | 2  | ,546  | ,948  | ,392 |
|                        | Grup içi      | 44,296 | 77 | ,575  |       |      |
|                        | Toplam        | 45,388 | 79 |       |       |      |

|                        |               |        |    |       |       |      |
|------------------------|---------------|--------|----|-------|-------|------|
| Kelimelerin Zenginliği | Gruplar arası | ,788   | 2  | ,394  | 1,336 | ,269 |
|                        | Grup içi      | 22,700 | 77 | ,295  |       |      |
|                        | Toplam        | 23,487 | 79 |       |       |      |
| Cümle Yapısı           | Gruplar arası | 3,426  | 2  | 1,713 | 2,744 | ,071 |
|                        | Grup içi      | 48,062 | 77 | ,624  |       |      |
|                        | Toplam        | 51,488 | 79 |       |       |      |
| Organizasyon           | Gruplar arası | 3,126  | 2  | 1,563 | 2,395 | ,098 |
|                        | Grup içi      | 50,261 | 77 | ,653  |       |      |
|                        | Toplam        | 53,388 | 79 |       |       |      |
| Yazı Tarzı             | Gruplar arası | ,617   | 2  | ,308  | ,627  | ,537 |
|                        | Grup içi      | 37,871 | 77 | ,492  |       |      |
|                        | Toplam        | 38,487 | 79 |       |       |      |
| Dilbilgisine Uygunluk  | Gruplar arası | 1,521  | 2  | ,761  | 1,739 | ,182 |
|                        | Grup içi      | 33,679 | 77 | ,437  |       |      |
|                        | Toplam        | 35,200 | 79 |       |       |      |

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)}=, 1,744 p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)}=, 2,065 p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)}=, 948 p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)}= 1,336 p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)}=, 2,744 p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)}=, 2,395 p>.05$ ),

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)}=, 627 p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)}=, 1,739 p>.05$ ) şeklinde veriler elde edilmiştir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, son testte yaratıcı yazmanın tüm boyutları için, öğrencilerin son test yazma çalışmalarının sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

*Tablo 56: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Türkçe Ders Notu Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| SON TEST                 |               | KT      | SD | KO    | F     | P    |
|--------------------------|---------------|---------|----|-------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinallliği | Gruplar arası | 1,657   | 2  | ,829  | ,544  | ,583 |
|                          | Grup içi      | 117,330 | 77 | 1,524 |       |      |
|                          | Toplam        | 118,987 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | Gruplar arası | 2,064   | 2  | 1,032 | ,704  | ,498 |
|                          | Grup içi      | 112,924 | 77 | 1,467 |       |      |
|                          | Toplam        | 114,987 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği   | Gruplar arası | 1,072   | 2  | ,536  | ,361  | ,698 |
|                          | Grup içi      | 114,415 | 77 | 1,486 |       |      |
|                          | Toplam        | 115,488 | 79 |       |       |      |
| Kelimelerin Zenginliği   | Gruplar arası | 1,221   | 2  | ,610  | ,440  | ,646 |
|                          | Grup içi      | 106,779 | 77 | 1,387 |       |      |
|                          | Toplam        | 108,000 | 79 |       |       |      |
| Cümle Yapısı             | Gruplar arası | 1,107   | 2  | ,554  | ,427  | ,654 |
|                          | Grup içi      | 99,880  | 77 | 1,297 |       |      |
|                          | Toplam        | 100,988 | 79 |       |       |      |
| Organizasyon             | Gruplar arası | 2,051   | 2  | 1,025 | ,676  | ,512 |
|                          | Grup içi      | 116,837 | 77 | 1,517 |       |      |
|                          | Toplam        | 118,888 | 79 |       |       |      |
| Yazı Tarzı               | Gruplar arası | 3,884   | 2  | 1,942 | 1,335 | ,269 |
|                          | Grup içi      | 112,003 | 77 | 1,455 |       |      |

|                          |               |         |    |       |       |      |
|--------------------------|---------------|---------|----|-------|-------|------|
|                          | Toplam        | 115,888 | 79 |       |       |      |
| Dilbilgisine<br>Uygunluk | Gruplar arası | 3,022   | 2  | 1,511 | 1,110 | ,335 |
|                          | Grup içi      | 104,778 | 77 | 1,361 |       |      |
|                          | Toplam        | 107,800 | 79 |       |       |      |

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)} = ,544 p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)} = ,704 p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)} = ,361 p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)} = ,440 p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)} = ,427 p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)} = ,676 p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)} = 1,335 p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının Türkçe ders notlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(2-77)} = ,1110 p > .05$ ) şeklinde bulgular elde edilmiştir.

Araştırmamıza katılan öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarından elde ettikleri puanların ortalamaları Türkçe ders notları bağlamında incelendiğinde;

Fikirlerin orijinalliği boyutunda, ön testte “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,58$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,65$ ) puanlık bir ortalamayı yakaladıkları görülmektedir. Her ne kadar artan ders notu ile benzerlik gösteren bir puan artışı kaydedilmişse de bu puan artışının anlamlı farklılık yaratacak bir düzeyde olmadığı tek yönlü varyans analizi ve tukey testi sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Son testte ise “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,50$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,93$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,10$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yine son test sonucu elde edilen ortalama puanlar, tek yönlü varyans analizi ve Tukey Testi sonuçları bizlere yaratıcı yazma becerisinin fikirlerin orijinalliği boyutundan elde edilen puanların öğrencilerin Türkçe ders notlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Düşüncelerin akıcılığı boyutunda, ön testte “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,72$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,80$ ) puanlık bir ortalamayı yakaladıkları görülmektedir. Gruplar arasında çok az puan farklılıkları bulunmakla birlikte bu farklılığın anlamlı farklılık yaratacak bir düzeyde olmadığı tek yönlü varyans analizi ve Tukey Testi sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Son testte ise “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,50$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,89$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,12$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Son test sonucu elde edilen ortalama puanlar, tek yönlü varyans analizi ve Tukey Testi sonuçları bizlere yaratıcı yazma becerisinin fikirlerin orijinalliği boyutundan elde edilen puanların öğrencilerin Türkçe ders notlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Düşüncelerin esnekliği boyutunda, ön testte “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin



( $\bar{X}=1,34$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,48$ ) puanlık bir ortalamayı elde ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında çok az puan farklılıkları bulunmakla birlikte bu farklılığın anlamlı farklılık yaratacak bir düzeyde olmadığı tek yönlü varyans analizi ve tukey testi sonuçlarından anlaşılmıştır.

Son testte ise “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,25$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,72$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,78$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “İyi” ve “Pekiyi” düzeyde ders notuna sahip öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalamaları arasındaki fark yok denecek kadar azdır. “Orta” düzeyde ders notuna sahip öğrencilerin ise diğer gruplarla aralarında biraz fark bulursa da yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

*Tablo 57: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Türçe Ders Notu Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Tukey Testi Verileri*

| Boyut                   | Ölçüm  | Ön Test Puanları |        |        | Son Test Puanları |         |         | Tukey * |
|-------------------------|--------|------------------|--------|--------|-------------------|---------|---------|---------|
|                         |        | N                | Ort    | SS     | N                 | Ort     | SS      |         |
| Fikirlerin Orijinalliği | Düzyey | -                | -      | -      | -                 | -       | -       | -       |
|                         | Geçer  | -                | -      | -      | -                 | -       | -       |         |
|                         | Orta   | 4                | 1,00   | ,00000 | 4                 | 2,50    | 1,29099 |         |
|                         | İyi    | 29               | 1,58   | ,77998 | 29                | 2,93    | 1,33446 |         |
|                         | Pekiyi | 47               | 1,65   | ,63508 | 47                | 3,10    | 1,16533 |         |
| Düşüncelerin Akıcılığı  | Geçer  | -                | -      | -      | -                 | -       | -       | -       |
|                         | Orta   | 4                | 1,00   | ,00000 | 4                 | 2,50    | 1,29099 |         |
|                         | İyi    | 29               | 1,72   | ,92182 | 29                | 2,89    | 1,37178 |         |
|                         | Pekiyi | 47               | 1,80   | ,68010 | 47                | 3,12    | 1,09578 |         |
|                         | Geçer  | -                | -      | -      | -                 | -       | -       |         |
| Düşüncelerin Esnekliği  | Orta   | 4                | 1,00   | ,00000 | 4                 | 2,25    | ,95743  | -       |
|                         | İyi    | 29               | 1,34   | ,89745 | 29                | 2,72    | 1,30648 |         |
|                         | Pekiyi | 47               | 1,48   | ,68754 | 47                | 2,78    | 1,17836 |         |
|                         | Geçer  | -                | -      | -      | -                 | -       | -       |         |
|                         | Orta   | 4                | 1,00   | ,00000 | 4                 | 2,00    | 1,15470 |         |
| İyi                     | 29     | 1,37             | ,72771 | 29     | 2,58              | 1,18072 |         |         |
| Pekiyi                  | 47     | 1,21             | ,41369 | 47     | 2,48              | 1,17718 |         |         |
| Geçer                   | -      | -                | -      | -      | -                 | -       |         |         |
| Kelimelerin Zenginliği  | Orta   | 4                | 1,00   | ,00000 | 4                 | 2,50    | 1,29099 | -       |
|                         | İyi    | 29               | 1,62   | ,90292 | 29                | 2,96    | 1,32241 |         |
|                         | Pekiyi | 47               | 1,87   | ,74065 | 47                | 3,04    | ,99907  |         |
|                         | Geçer  | -                | -      | -      | -                 | -       | -       |         |
|                         | Orta   | 4                | 1,00   | ,00000 | 4                 | 2,75    | 1,25831 |         |

|                       |        |    |      |        |    |      |         |   |
|-----------------------|--------|----|------|--------|----|------|---------|---|
|                       | İyi    | 29 | 1,72 | ,95978 | 29 | 2,86 | 1,35552 |   |
|                       | Pekiyi | 47 | 1,89 | ,72932 | 47 | 3,17 | 1,14814 |   |
| Yazı Tarzı            | Geçer  | -  | -    | -      | -  | -    | -       | - |
|                       | Orta   | 4  | 1,00 | ,00000 | 4  | 1,75 | ,95743  |   |
|                       | İyi    | 29 | 1,34 | ,85673 | 29 | 2,62 | 1,29322 |   |
|                       | Pekiyi | 47 | 1,40 | ,61360 | 47 | 2,76 | 1,16494 |   |
| Dilbilgisine Uygunluk | Geçer  | -  | -    | -      | -  | -    | -       | - |
|                       | Orta   | 4  | 1,00 | ,00000 | 4  | 2,50 | 1,00000 |   |
|                       | İyi    | 29 | 1,62 | ,82001 | 29 | 2,75 | 1,29987 |   |
|                       | Pekiyi | 47 | 1,63 | ,56820 | 47 | 3,10 | 1,08816 |   |

Kelimelerin zenginliği boyutunda, ön testte “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,37$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,21$ ) puanlık bir ortalamayı elde ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Grup ortalamaları incelendiğinde ortalama puanların birbirine oldukça yakın olduğu görülebilir. En yüksek ortalamanın “iyi” düzeyde Türkçe ders notuna sahip olan öğrenciler tarafından elde edildiği dikkate alındığında yaratıcı yazma puan ortalamasının ders notları ile doğru orantılı bir artışa sahip olmadığını söyleyebiliriz.

Son testte ise “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,00$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,58$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,48$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arasında çok az puan farklılıkları bulunmakla birlikte bu farklılığın anlamlı farklılık yaratacak bir düzeyde olmadığı tek yönlü varyans analizi ve Tukey Testi sonuçlarından anlaşılmıştır.

Cümle yapısı boyutunda, ön testte “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,62$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,87$ ) puanlık bir ortalamayı elde ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. “Orta” düzeyde ders notuna sahip öğrencilerle diğer grupların yaratıcı yazma puan ortalamaları arasında biraz fark olsa da bu farkın anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Son testte ise “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,50$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,96$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,04$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları

görülmektedir. Grup ortalamaları birbirinden çok uzak olmayıp yapılan tek yönlü varyans analizi ve tukey testi sonuçlarına göre bu fark anlamlı bir farklılık değildir.

Organizasyon boyutunda, ön testte “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,72$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,89$ ) puanlık bir ortalamayı elde ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. “Orta” düzeyde ders notuna sahip öğrencilerle diğer grupların yaratıcı yazma puan ortalamaları arasında bir miktar fark olsa da bu farkın anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Son testte ise “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,75$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,86$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,17$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Grupların yaratıcı yazma çalışmasından elde ettikleri puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır ve ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tek yönlü varyans analizi ve tukey testi sonuçları ile doğrulanmıştır.

Yazı tarzı boyutunda, ön testte “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,34$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,40$ ) puanlık bir ortalamayı elde ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmamızın bu boyutunda da grupların yaratıcı yazma çalışmasından elde ettikleri puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır ve ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tek yönlü varyans analizi ve tukey testi sonuçları ile doğrulanmıştır.

Son testte “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,75$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,62$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,76$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “Orta” düzeyde ders notuna sahip öğrencilerle diğer grupların yaratıcı yazma puan ortalamaları arasında biraz fark olsa da bu farkın anlamlı bir farklılık olmadığı tek yönlü varyans analizi ve tukey testi verileri ile doğrulanmıştır.

Dilbilgisine uygunluk boyutunda ön testte “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,00$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin

( $\bar{X}=1,62$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,63$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “İyi” ve “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip öğrencilerin neredeyse birbirine denk puanlara sahip olduğu, “orta” düzeyde ders notuna sahip öğrencilerin ise bu iki gruptan daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ancak aradaki puan farkı anlamlı bir farklılık oluşturacak kadar fazla değildir.

Son testte “orta” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,50$ ), “iyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,75$ ), “pekiyi” düzeyde ders notuna sahip olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,10$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Artan ders notu ile benzerlik gösteren bir puan artışı kaydedilmişse de bu puan artışının anlamlı farklılık yaratacak bir düzeyde olmadığı tek yönlü varyans analizi ve Tukey Testi sonuçlarından anlaşılmaktadır.

#### IV.1.3.4. Öğrencilerin Sanatsal Çalışmalara İlgisi Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular

Yapılan tek yönlü anova analizi sonucu, yaratıcı yazmanın tüm boyutları için, öğrencilerin ön test yazma çalışmalarının sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

*Tablo 58: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Sanatsal Çalışmalara İlgisi Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| ÖN TEST                  |               | KT     | SD | KO   | F     | P    |
|--------------------------|---------------|--------|----|------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinallliği | Gruplar arası | ,945   | 4  | ,236 | ,489  | ,744 |
|                          | Grup içi      | 36,255 | 75 | ,483 |       |      |
|                          | Toplam        | 37,200 | 79 |      |       |      |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | Gruplar arası | ,514   | 4  | ,129 | ,205  | ,935 |
|                          | Grup içi      | 46,973 | 75 | ,626 |       |      |
|                          | Toplam        | 47,488 | 79 |      |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği   | Gruplar arası | 1,584  | 4  | ,396 | ,678  | ,609 |
|                          | Grup içi      | 43,804 | 75 | ,584 |       |      |
|                          | Toplam        | 45,387 | 79 |      |       |      |
| Kelimelerin              | Gruplar arası | 2,139  | 4  | ,535 | 1,878 | ,123 |

|                       |               |        |    |      |       |      |
|-----------------------|---------------|--------|----|------|-------|------|
| Zenginliği            | Grup içi      | 21,349 | 75 | ,285 |       |      |
|                       | Toplam        | 23,488 | 79 |      |       |      |
| Cümle Yapısı          | Gruplar arası | 1,013  | 4  | ,253 | ,376  | ,825 |
|                       | Grup içi      | 50,475 | 75 | ,673 |       |      |
|                       | Toplam        | 51,488 | 79 |      |       |      |
| Organizasyon          | Gruplar arası | 2,329  | 4  | ,582 | ,855  | ,495 |
|                       | Grup içi      | 51,058 | 75 | ,681 |       |      |
|                       | Toplam        | 53,388 | 79 |      |       |      |
| Yazı Tarzı            | Gruplar arası | 3,040  | 4  | ,760 | 1,608 | ,181 |
|                       | Grup içi      | 35,448 | 75 | ,473 |       |      |
|                       | Toplam        | 38,488 | 79 |      |       |      |
| Dilbilgisine Uygunluk | Gruplar arası | 2,196  | 4  | ,549 | 1,248 | ,298 |
|                       | Grup içi      | 33,004 | 75 | ,440 |       |      |
|                       | Toplam        | 35,200 | 79 |      |       |      |

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(4-79)} = ,489$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(4-79)} = ,205$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(4-79)} = ,678$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(4-79)} = 1,878$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(4-79)} = ,376$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(4-79)} = ,855$   $p > .05$ ),

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(4-79)} = 1,608$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(4-79)} = 1,248$   $p > .05$ ) şeklinde veriler elde edilmiştir.

Yapılan tek yönlü anova analizi sonucu, son testte yaratıcı yazmanın “düşüncelerin esnekliği” ve “kelimelerin zenginliği” boyutları hariç diğer tüm boyutları için, öğrencilerin son test yazma çalışmalarının sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

*Tablo 59: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Sanatsal Çalışmalara İlgili Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| SON TEST                |               | KT      | SD | KO    | F     | P           |
|-------------------------|---------------|---------|----|-------|-------|-------------|
| Fikirlerin Orijinallığı | Gruplar arası | 10,209  | 4  | 2,552 | 1,760 | ,146        |
|                         | Grup içi      | 108,779 | 75 | 1,450 |       |             |
|                         | Toplam        | 118,988 | 79 |       |       |             |
| Düşüncelerin Akıcılığı  | Gruplar arası | 12,913  | 4  | 3,228 | 2,372 | ,060        |
|                         | Grup içi      | 102,075 | 75 | 1,361 |       |             |
|                         | Toplam        | 114,988 | 79 |       |       |             |
| Düşüncelerin Esnekliği  | Gruplar arası | 15,902  | 4  | 3,975 | 2,994 | <b>,024</b> |
|                         | Grup içi      | 99,586  | 75 | 1,328 |       |             |
|                         | Toplam        | 115,488 | 79 |       |       |             |
| Kelimelerin Zenginliği  | Gruplar arası | 15,717  | 4  | 3,929 | 3,193 | <b>,018</b> |
|                         | Grup içi      | 92,283  | 75 | 1,230 |       |             |
|                         | Toplam        | 108,000 | 79 |       |       |             |
| Cümle Yapısı            | Gruplar arası | 8,479   | 4  | 2,120 | 1,719 | ,155        |
|                         | Grup içi      | 92,508  | 75 | 1,233 |       |             |
|                         | Toplam        | 100,988 | 79 |       |       |             |
| Organizasyon            | Gruplar arası | 12,913  | 4  | 3,228 | 2,285 | ,068        |
|                         | Grup içi      | 105,975 | 75 | 1,413 |       |             |
|                         | Toplam        | 118,887 | 79 |       |       |             |
| Yazı Tarzı              | Gruplar arası | 13,318  | 4  | 3,329 | 2,435 | ,055        |

|                       |               |         |    |       |       |      |
|-----------------------|---------------|---------|----|-------|-------|------|
|                       | Grup içi      | 102,570 | 75 | 1,368 |       |      |
|                       | Toplam        | 115,887 | 79 |       |       |      |
| Dilbilgisine Uygunluk | Gruplar arası | 11,324  | 4  | 2,831 | 2,201 | ,077 |
|                       | Grup içi      | 96,476  | 75 | 1,286 |       |      |
|                       | Toplam        | 107,800 | 79 |       |       |      |

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(4-79)} = 1,760$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(4-79)} = 2,372$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(4-79)} = 2,994$   $p < .05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(4-79)} = 3,193$   $p < .05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(4-79)} = 1,719$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(4-79)} = 2,285$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(4-79)} = 2,435$   $p > .05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının sanatsal çalışmalara olan ilgisine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(4-79)} = 2,201$   $p > .05$ ) şeklinde veriler elde edilmiştir.

Tablo 59 incelendiğinde, yaratıcı yazma puanlarında düşüncelerin esnekliği ve kelimelerin zenginliği boyutlarında ön test puanları açısından gruplar arası herhangi bir anlamlı farklılık yokken son test sonucu bu iki boyutta anlamlı bir farklılık tespit edildiği görülebilir.

Araştırmamıza katılan öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarından elde ettikleri puanlar ortalamaları sanatsal çalışmalara ilgi bağlamında incelendiğinde;

Fikirlerin orijinalliği boyutunda, ön testte sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=1,58$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,68$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,50$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,46$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,75$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Puan dağılımı incelendiğinde grupların puanlarının birbirine çok yakın dağıldığı, grupların yaratıcı yazma puanlarının, sanatsal çalışmalara ilgi düzeyi artışı ile benzer bir artış göstermediği görülmektedir. Ayrıca tek yönlü varyans analizi ile gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir.

Son test verileri incelendiğinde sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=3,25$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,73$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,55$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,20$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,50$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Puan dağılımı incelendiğinde sanatsal çalışmalara az ve orta düzeyde ilgi duyan öğrencilerin puanlarının, birbirlerine yakın ancak diğer gruplardan bir nebze uzak olduğu görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi ile grup ortalamaları arasındaki farklılık analiz edildiğinde, gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Düşüncelerin akıcılığı boyutunda, ön testte sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=1,66$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,78$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,77$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,60$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,81$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Puan dağılımı incelendiğinde grupların puanlarının



birbirine çok yakın dağıldığı, grupların yaratıcı yazma puanlarının, sanatsal çalışmalara ilgi düzeyi artışı ile benzer bir artış göstermediği görülmektedir. Yani sanatsal çalışmalara ilgi arttıkça yaratıcı yazma puanında da artış görülmektedir diyemeyiz. Tek yönlü varyans analizi ile grup ortalamaları arasındaki farklılık analiz edildiğinde, gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Son test verileri incelendiğinde sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=3,33$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,78$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,50$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,00$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,62$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. En yüksek ortalamanın sanatsal çalışmalara çok fazla ilgi duyan grubu ait olduğu görülse de grupların yaratıcı yazma puanlarının, sanatsal çalışmalara ilgi düzeyi artışı ile benzer bir artış göstermediği, tek yönlü varyans analizi sonucu da gruplar arası farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

*Tablo 60: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların Sanatsal Çalışmalara İlgi Değişkeni Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değeri ile Tukey Testi Verileri*

| Boyut                   | Ölçüm     | Ön Test Puanları |        |         | Son Test Puanları |         |         | Tukey * |
|-------------------------|-----------|------------------|--------|---------|-------------------|---------|---------|---------|
|                         |           | N                | Ort    | SS      | N                 | Ort     | SS      |         |
| Fikirlerin Orijinalliği | Düzye     |                  |        |         |                   |         |         |         |
|                         | Hiç       | 12               | 1,58   | ,66856  | 12                | 3,25    | 1,28806 | -       |
|                         | Az        | 19               | 1,68   | ,67104  | 19                | 2,73    | 1,40800 |         |
|                         | Orta      | 18               | 1,50   | ,61835  | 18                | 2,55    | 1,19913 |         |
|                         | Fazla     | 15               | 1,46   | ,51640  | 15                | 3,20    | ,77460  |         |
| Çok Fazla               | 16        | 1,75             | ,93095 | 16      | 3,50              | 1,21106 |         |         |
| Düşüncelerin Akılcılığı | Hiç       | 12               | 1,66   | ,88763  | 12                | 3,33    | 1,15470 | -       |
|                         | Az        | 19               | 1,78   | ,63060  | 19                | 2,78    | 1,39758 |         |
|                         | Orta      | 18               | 1,77   | ,64676  | 18                | 2,50    | 1,04319 |         |
|                         | Fazla     | 15               | 1,60   | ,63246  | 15                | 3,00    | ,75593  |         |
|                         | Çok Fazla | 16               | 1,81   | 1,10868 | 16                | 3,62    | 1,31022 |         |
| Düşüncelerin Esnekliği  | Hiç       | 12               | 1,41   | ,66856  | 12                | 3,08    | 1,31137 | 3-5*    |
|                         | Az        | 19               | 1,47   | ,84119  | 19                | 2,57    | 1,30451 |         |
|                         | Orta      | 18               | 1,33   | ,48507  | 18                | 2,16    | 1,04319 |         |
|                         | Fazla     | 15               | 1,20   | ,41404  | 15                | 2,60    | ,63246  |         |
|                         | Çok Fazla | 16               | 1,62   | 1,14746 | 16                | 3,43    | 1,31498 |         |
| Kelimelerin Zenginliği  | Hiç       | 12               | 1,25   | ,45227  | 12                | 2,91    | 1,24011 | 3-5*    |
|                         | Az        | 19               | 1,36   | ,49559  | 19                | 2,31    | 1,33552 |         |
|                         | Orta      | 18               | 1,05   | ,23570  | 18                | 1,88    | ,96338  |         |
|                         | Fazla     | 15               | 1,13   | ,35187  | 15                | 2,46    | ,74322  |         |

|                              |           |    |      |         |    |      |         |   |
|------------------------------|-----------|----|------|---------|----|------|---------|---|
|                              | Çok Fazla | 16 | 1,50 | ,89443  | 16 | 3,12 | 1,14746 |   |
| <b>Cümle Yapısı</b>          | Hiç       | 12 | 1,66 | ,77850  | 12 | 3,33 | ,88763  | - |
|                              | Az        | 19 | 1,84 | ,83421  | 19 | 2,84 | 1,42451 |   |
|                              | Orta      | 18 | 1,77 | ,64676  | 18 | 2,55 | 1,09664 |   |
|                              | Fazla     | 15 | 1,53 | ,63994  | 15 | 2,93 | ,79881  |   |
|                              | Çok Fazla | 16 | 1,81 | 1,10868 | 16 | 3,43 | 1,09354 |   |
| <b>Organizasyon</b>          | Hiç       | 12 | 1,58 | ,66856  | 12 | 3,33 | 1,15470 | - |
|                              | Az        | 19 | 1,84 | ,76472  | 19 | 2,84 | 1,42451 |   |
|                              | Orta      | 18 | 1,94 | ,72536  | 18 | 2,44 | ,92178  |   |
|                              | Fazla     | 15 | 1,53 | ,63994  | 15 | 3,20 | ,86189  |   |
|                              | Çok Fazla | 16 | 1,93 | 1,18145 | 16 | 3,56 | 1,41274 |   |
| <b>Yazı Tarzı</b>            | Hiç       | 12 | 1,41 | ,66856  | 12 | 3,00 | 1,34840 | - |
|                              | Az        | 19 | 1,47 | ,69669  | 19 | 2,36 | 1,42246 |   |
|                              | Orta      | 18 | 1,22 | ,42779  | 18 | 2,22 | 1,00326 |   |
|                              | Fazla     | 15 | 1,06 | ,25820  | 15 | 2,60 | ,82808  |   |
|                              | Çok Fazla | 16 | 1,62 | 1,08781 | 16 | 3,31 | 1,13835 |   |
| <b>Dilbilgisine Uygunluk</b> | Hiç       | 12 | 1,58 | ,66856  | 12 | 3,16 | 1,19342 | - |
|                              | Az        | 19 | 1,68 | ,58239  | 19 | 2,57 | 1,42657 |   |
|                              | Orta      | 18 | 1,72 | ,66911  | 18 | 2,55 | 1,04162 |   |
|                              | Fazla     | 15 | 1,26 | ,45774  | 15 | 3,13 | ,74322  |   |
|                              | Çok Fazla | 16 | 1,68 | ,87321  | 16 | 3,50 | 1,09545 |   |

(Tukey Testi verileri için 1: Hiç 2: Az 3: Orta 4: Fazla 5: Çok Fazla ilgi düzeyine sahip öğrencileri temsil etmektedir.)

Düşüncelerin esnekliği boyutunda, ön teste sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=1,41$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,47$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,33$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,20$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,62$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Puan dağılımı incelendiğinde grupların puanlarının birbirine çok yakın dağıldığı, grupların yaratıcı yazma puanlarının, sanatsal çalışmalara ilgi düzeyi artışı ile benzer bir artış göstermediği görülmektedir. Yani sanatsal çalışmalara ilgi arttıkça yaratıcı yazma puanında da artış görülmektedir diyemeyiz. Ön test sonuçlarına göre de gruplar arasında tek yönlü varyans analizi sonucu anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Son test verileri incelendiğinde sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=3,08$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,57$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,16$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,60$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,43$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Düşüncelerin esnekliği boyutu son test verileri tek yönlü varyans

analizi ile incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek için tukey testi verileri incelenmiş, sanatsal çalışmalara orta düzeyde ilgi duyan grupla çok fazla düzey ilgi duyan grup arasında, çok fazla ilgi duyan grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Kelimelerin zenginliği boyutunda, ön testte sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=1,25$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,36$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,05$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,13$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,50$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Grupların ön test puanları birbirlerine yakındır ve aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Son test verileri incelendiğinde sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=2,91$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,31$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,88$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,46$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,12$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüş, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit için tukey testi verilerine bakılmıştır. Sanatsal çalışmalara orta düzeyde ilgi duyan grupla çok fazla düzey ilgi duyan grup arasında, çok fazla ilgi duyan grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Cümle yapısı boyutunda, ön testte sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=1,66$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,84$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,77$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,53$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,81$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Son test verileri incelendiğinde sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=3,33$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,84$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,55$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,93$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,43$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları

tespit edilmiştir. Cümle yapısı boyutunda ön test ve son testte gruplar arasında yaratıcı yazma puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Organizasyon boyutunda, ön testte sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=1,58$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,84$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,94$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,53$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,93$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Son test verileri incelendiğinde sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=3,33$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,84$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,44$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,20$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,56$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Organizasyon boyutunda, ön test ve son testte gruplar arasında yaratıcı yazma puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.

Yazı tarzı boyutunda ön testte sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=1,41$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,47$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,22$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,06$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,62$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmüştür.

Son test verilerine göre sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=3,00$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,36$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,22$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,60$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,31$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Yazı tarzı boyutunda, ön test ve son testte gruplar arasında yaratıcı yazma puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.

Dilbilgisine uygunluk boyutunda, ön testte sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=1,58$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,68$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,72$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin

( $\bar{X}=1,26$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,68$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca grup ortalamaları birbirine oldukça yakındır.

Son test verilerine göre sanatsal çalışmalara “hiç” ilgi duymadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=3,16$ ), “az” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,57$ ), “orta” düzeyde ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,55$ ), “fazla” ilgi duyan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,13$ ), “çok fazla” ilgi duyan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,50$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmanın bu boyutunda ön test ve son testte gruplar arasında yaratıcı yazma puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.

#### IV.1.3.5. Öğrencilerin, Öğretmenlerinden Aldıkları Konuşma Beceri Puanları Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, yaratıcı yazmanın tüm boyutları için, öğrencilerin ön test yazma çalışmalarının sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

*Tablo 61: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| ÖN TEST                  |               | KT     | SD | KO    | F     | P    |
|--------------------------|---------------|--------|----|-------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinallliği | Gruplar arası | 8,907  | 3  | 2,969 | 7,976 | ,000 |
|                          | Grup içi      | 28,293 | 76 | ,372  |       |      |
|                          | Toplam        | 37,200 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | Gruplar arası | 5,378  | 3  | 1,793 | 3,235 | ,027 |
|                          | Grup içi      | 42,110 | 76 | ,554  |       |      |
|                          | Toplam        | 47,488 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği   | Gruplar arası | 7,775  | 3  | 2,592 | 5,236 | ,002 |
|                          | Grup içi      | 37,613 | 76 | ,495  |       |      |
|                          | Toplam        | 45,388 | 79 |       |       |      |
| Kelimelerin Zenginliği   | Gruplar arası | 2,546  | 3  | ,849  | 3,080 | ,032 |
|                          | Grup içi      | 20,941 | 76 | ,276  |       |      |
|                          | Toplam        | 23,488 | 79 |       |       |      |
| Cümle Yapısı             | Gruplar arası | 7,979  | 3  | 2,660 | 4,646 | ,005 |
|                          | Grup içi      | 43,509 | 76 | ,572  |       |      |

|                       |               |        |    |       |       |      |
|-----------------------|---------------|--------|----|-------|-------|------|
|                       | Toplam        | 51,488 | 79 |       |       |      |
| Organizasyon          | Gruplar arası | 6,473  | 3  | 2,158 | 3,495 | ,020 |
|                       | Grup içi      | 46,915 | 76 | ,617  |       |      |
|                       | Toplam        | 53,388 | 79 |       |       |      |
| Yazı Tarzı            | Gruplar arası | 8,148  | 3  | 2,716 | 6,804 | ,000 |
|                       | Grup içi      | 30,339 | 76 | ,399  |       |      |
|                       | Toplam        | 38,488 | 79 |       |       |      |
| Dilbilgisine Uygunluk | Gruplar arası | 4,062  | 3  | 1,354 | 3,305 | ,025 |
|                       | Grup içi      | 31,138 | 76 | ,410  |       |      |
|                       | Toplam        | 35,200 | 79 |       |       |      |

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=7,976$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=3,235$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=5,236$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=3,080$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=4,646$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen

konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=3,495$   $p<.05^*<$ ),

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=6,804$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=3,305$   $p<.05^*$ ) şeklinde veriler elde edilmiştir.

Yapılan tek yönlü anova analizi sonucu, yaratıcı yazmanın dilbilgisine uygunluk hariç diğer tüm boyutları için, öğrencilerin son test yazma çalışmalarının sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

*Tablo 62: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| SON TEST                 |               | KT      | SD | KO    | F     | P    |
|--------------------------|---------------|---------|----|-------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinallliği | Gruplar arası | 12,354  | 3  | 4,118 | 2,935 | ,039 |
|                          | Grup içi      | 106,634 | 76 | 1,403 |       |      |
|                          | Toplam        | 118,988 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | Gruplar arası | 15,203  | 3  | 5,068 | 3,860 | ,013 |
|                          | Grup içi      | 99,785  | 76 | 1,313 |       |      |
|                          | Toplam        | 114,988 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği   | Gruplar arası | 13,798  | 3  | 4,599 | 3,437 | ,021 |
|                          | Grup içi      | 101,690 | 76 | 1,338 |       |      |
|                          | Toplam        | 115,488 | 79 |       |       |      |
| Kelimelerin Zenginliği   | Gruplar arası | 15,082  | 3  | 5,027 | 4,112 | ,009 |
|                          | Grup içi      | 92,918  | 76 | 1,223 |       |      |
|                          | Toplam        | 108,000 | 79 |       |       |      |
| Cümle Yapısı             | Gruplar arası | 20,754  | 3  | 6,918 | 6,553 | ,001 |
|                          | Grup içi      | 80,234  | 76 | 1,056 |       |      |
|                          | Toplam        | 100,988 | 79 |       |       |      |
| Organizasyon             | Gruplar arası | 14,431  | 3  | 4,810 | 3,500 | ,019 |
|                          | Grup içi      | 104,457 | 76 | 1,374 |       |      |

|                       |               |         |    |       |       |      |
|-----------------------|---------------|---------|----|-------|-------|------|
|                       | Toplam        | 118,887 | 79 |       |       |      |
| Yazı Tarzı            | Gruplar arası | 16,745  | 3  | 5,582 | 4,279 | ,008 |
|                       | Grup içi      | 99,143  | 76 | 1,305 |       |      |
|                       | Toplam        | 115,887 | 79 |       |       |      |
| Dilbilgisine Uygunluk | Gruplar arası | 9,963   | 3  | 3,321 | 2,580 | ,060 |
|                       | Grup içi      | 97,837  | 76 | 1,287 |       |      |
|                       | Toplam        | 107,800 | 79 |       |       |      |

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=2,935$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=3,860$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=3,437$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=4,112$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=6,553$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=3,500$   $p<.05^*<$ ),



- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)} = 4,279$   $p < .05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)} = 2,580$   $p > .05$ ) şeklinde veriler elde edilmiştir.

Ön testten farklı olarak son testte öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

*Tablo 63: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Tukey Testi Verileri*

| Boyut                   | Ölçüm  | Ön Test Puanları |         |         | Tukey Ön test | Son Test Puanları |         |         | Tukey Son Test |
|-------------------------|--------|------------------|---------|---------|---------------|-------------------|---------|---------|----------------|
|                         |        | N                | Ort     | SS      |               | N                 | Ort     | SS      |                |
| Fikirlerin Orijinalliği | Düzyey |                  |         |         |               |                   |         |         |                |
|                         | Geçer  | 5                | 1,20    | ,44721  | 2-3           | 5                 | 2,40    | 1,14018 | 4-3            |
|                         | Orta   | 32               | 1,31    | ,47093  | 4-2           | 32                | 3,06    | 1,16224 |                |
|                         | İyi    | 34               | 1,73    | ,61835  | 4-3           | 34                | 2,79    | 1,17498 |                |
| Pekiyi                  | 9      | 2,33             | 1,00000 |         | 9             | 4,00              | 1,32288 |         |                |
| Düşüncelerin Akıcılığı  | Geçer  | 5                | 1,40    | ,54772  | 2-4           | 5                 | 2,60    | 1,51658 | 4-2            |
|                         | Orta   | 32               | 1,53    | ,62136  |               | 32                | 2,87    | 1,12880 | 4-3            |
|                         | İyi    | 34               | 1,82    | ,67288  |               | 34                | 2,88    | 1,14851 |                |
|                         | Pekiyi | 9                | 2,33    | 1,32288 |               | 9                 | 4,22    | ,97183  |                |
| Düşüncelerin Esnekliği  | Geçer  | 5                | 1,20    | 1,2000  | 3-4           | 5                 | 2,40    | 1,14018 | 4-2            |
|                         | Orta   | 32               | 1,18    | 1,1875  | 4-2           | 32                | 2,65    | 1,12478 | 4-3            |
|                         | İyi    | 34               | 1,44    | 1,4412  | 4-3           | 34                | 2,55    | 1,13328 |                |
|                         | Pekiyi | 9                | 2,22    | 2,2222  |               | 9                 | 3,88    | 1,36423 |                |
| Kelimelerin Zenginliği  | Geçer  | 5                | 1,00    | ,00000  | 2-4           | 5                 | 2,20    | 1,30384 | 4-2            |
|                         | Orta   | 32               | 1,12    | ,33601  |               | 32                | 2,50    | 1,01600 | 4-3            |
|                         | İyi    | 34               | 1,32    | ,53488  |               | 34                | 2,23    | 1,12973 |                |
|                         | Pekiyi | 9                | 1,66    | 1,00000 |               | 9                 | 3,66    | 1,22474 |                |
| Cümle Yapısı            | Geçer  | 5                | 1,40    | ,54772  | 3-4           | 5                 | 2,20    | 1,30384 | 4-1            |
|                         | Orta   | 32               | 1,53    | ,62136  | 4-1           | 32                | 2,93    | 1,04534 | 4-2            |
|                         | İyi    | 34               | 1,76    | ,69887  | 4-2           | 34                | 2,79    | 1,03805 | 4-3            |
|                         | Pekiyi | 9                | 2,55    | 1,33333 | 4-3           | 9                 | 4,33    | ,70711  |                |

|                       |        |    |      |         |            |    |      |         |            |
|-----------------------|--------|----|------|---------|------------|----|------|---------|------------|
| Organizasyon          | Geçer  | 5  | 1,40 | ,54772  | <b>4-1</b> | 5  | 2,80 | 1,64317 | <b>4-2</b> |
|                       | Orta   | 32 | 1,68 | ,69270  | <b>4-2</b> | 32 | 2,84 | 1,16700 | <b>4-3</b> |
|                       | İyi    | 34 | 1,73 | ,79043  | <b>4-3</b> | 34 | 2,94 | 1,12657 |            |
|                       | Pekiyi | 9  | 2,55 | 1,13039 |            | 9  | 4,22 | 1,09291 |            |
| Yazı Tarzı            | Geçer  | 5  | 1,20 | ,44721  | <b>4-1</b> | 5  | 2,20 | 1,30384 | <b>4-1</b> |
|                       | Orta   | 32 | 1,15 | ,36890  | <b>4-2</b> | 32 | 2,65 | 1,12478 | <b>4-2</b> |
|                       | İyi    | 34 | 1,35 | ,69117  | <b>4-3</b> | 34 | 2,41 | 1,10420 | <b>4-3</b> |
|                       | Pekiyi | 9  | 2,22 | 1,09291 | <b>3-4</b> | 9  | 3,88 | 1,26930 |            |
| Dilbilgisine Uygunluk | Geçer  | 5  | 1,40 | ,54772  | <b>2-4</b> | 5  | 2,40 | 1,51658 | -          |
|                       | Orta   | 32 | 1,50 | ,56796  | <b>3-4</b> | 32 | 2,84 | 1,22104 |            |
|                       | İyi    | 34 | 1,55 | ,61255  | <b>4-2</b> | 34 | 2,88 | 1,00799 |            |
|                       | Pekiyi | 9  | 2,22 | ,97183  |            | 9  | 3,88 | 1,05409 |            |

(Tukey Testi için 1: Geçer 2: Orta 3: İyi 4: Pekiyi nota sahip grubu temsil etmektedir.)

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri ön test yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen konuşma beceri puanlarına göre incelenmesi sonucu;

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “fikirlerin orijinalliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde, “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,20$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,31$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,73$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,33$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirerek verdiği puanlar ve öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarından elde ettikleri puanların birbirleriyle benzer şekilde arttığı görülmüş ve tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arası anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık oluştuğunu tespit etmek için tukey testi verileri incelendiğinde fikirlerin orijinalliği boyutunda öğretmenlerden “orta ve iyi” düzeyde konuşma beceri puanı alan öğrenciler arasında “iyi” değerlendirme puanı alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, “pekiyi” düzeyde değerlendirme puanı alan öğrencilerle ise “geçer ve orta” düzeyde puan alan öğrenciler arasında “pekiyi” nota sahip olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yani pekiyi düzeyde not alan öğrenciler iyi, orta ve geçer düzeyde not alan öğrencilerden daha iyi bir ortalamaya sahip olmakla birlikte “iyi ve orta” düzeyde not alan öğrencilerden anlamlı bir derecede

farklılaşmıştır. Gruplar başarılıdan başarısız doğru sıralandığı zaman “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “fikirlerin orijinalliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “Geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,40$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=3,06$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,79$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,00$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu grupların son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmesi üzerine farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler tukey testi ile incelenmiş ve “pekiyi” ve “iyi” düzeyde değerlendirme puanı alan öğrenciler arasında “pekiyi” alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gruplar başarılıdan başarısız doğru sıralandığı zaman “pekiyi”, “orta”, “iyi” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca tüm grupların ortalamalarını neredeyse ön test puanının iki katına çıkardıkları görülmektedir.

Öğrencilerin, yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “düşüncelerin akıcılığı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,40$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,53$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,82$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,33$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirerek verdiği puanlar ve öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarından elde ettikleri puanların birbirleriyle benzer şekilde arttığı görülmüş ve Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arası anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tukey testi verilerine göre ise “orta” ve “pekiyi” düzeyde değerlendirme puanına sahip olan öğrenciler arasında “pekiyi” ortalamaya sahip olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Gruplar başarılıdan başarısız doğru sıralandığı zaman “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “düşüncelerin akıcılığı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,60$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,87$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,88$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,22$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu grupların son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmesi üzerine farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler tukey testi ile incelenmiş, “pekiyi” düzeyde değerlendirmeye sahip olan grubun “iyi” ve “orta” düzeyde değerlendirmeye sahip olan gruplarla anlamlı bir şekilde farklılaştığı, “pekiyi” değerlendirmeye sahip olan grubun diğer gruplardan yaratıcı yazmanın düşüncelerin akıcılığı boyutundan daha yüksek bir ortalama puan elde ettiği tespit edilmiştir. Gruplar başarılıdan başarısız doğru sıralandığı zaman “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında tüm grupların puanlarını önemli derecede artırdıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “düşüncelerin esnekliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,20$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,18$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,44$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,22$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmesi üzerine farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler tukey testi ile incelenmiş, “pekiyi” değerlendirmeye sahip grupla “iyi” ve “orta” değerlendirmeye sahip gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, gruplar başarılıdan başarısız doğru sıralandığı zaman “pekiyi”, “iyi”, “geçer” ve “orta” şeklinde bir sıralamanın olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “düşüncelerin esnekliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,40$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,65$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,55$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,88$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Grupların son test puanları incelendiğinde ön test puanlarına göre oldukça yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arası anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tukey testi verilerine göre “pekiyi” düzeyinde değerlendirmeye sahip öğrencilerle “iyi” ve “orta” düzeyde değerlendirmeye sahip öğrenciler arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gruplar başarılıdan başarısız doğru sıralandığı zaman “pekiyi”, “orta”, “iyi” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “kelimelerin zenginliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,00$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,12$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,32$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,66$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arası anlamlı bir farklılık tespit edilmesi sonucu tukey testi verileri incelenmiş ve anlamlı farklılığın “orta” ve “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrenciler arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Gruplar başarılıdan başarısız doğru sıralandığı zaman “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “kelimelerin zenginliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,20$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,50$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,23$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise

( $\bar{X}=3,66$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Grup ortalamaları incelendiğinde “geçer” ve “orta” düzeyde değerlendirmeye sahip grubun puanlarını iki kat artırdığı diğer gruplarında neredeyse bu oranı yakaladığı dikkate değer bir bulgudur. Ayrıca tukey testi verilerine göre “pekiyi” düzeyde değerlendirmeye sahip grupla “iyi” ve “orta” düzeyde değerlendirmeye sahip olan gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip olan grup lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Gruplar başarılıdan başarısız doğru sıralandığı zaman “pekiyi”, “orta”, “iyi” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “cümle yapısı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,40$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,53$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,76$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,55$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Genel itibari ile grupların ortalama puanları birbirine yakındır ve konuşma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puana göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Gruplar başarılıdan başarısız doğru sıralandığı zaman “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “cümle yapısı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,20$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,93$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,79$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,33$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, tukey testi verileri incelendiğinde “pekiyi” düzeyde değerlendirme puanına sahip olan öğrencilerin diğer gruplarla aralarında “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir. Gruplar başarılıdan başarısız doğru sıralandığı zaman “pekiyi”, “orta”, “iyi” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın

oluştugu tespit edilmiştir. Ön test ve son test puanları kıyaslandığında tüm grupların puanlarını önemli ölçüde artırdığı görülmüştür.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “organizasyon” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,40$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,68$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,73$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,55$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların konuşma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Gruplar başarılıdan başarısız doğru sıralandığı zaman “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “organizasyon” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,80$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,84$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,94$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,22$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Grupların konuşma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle “iyi” ve “orta” değerlendirmeye sahip öğrenciler arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Grupların başarılıdan başarısız doğru sıralandığı zaman “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın oluştuğu bulgusu elde edilmiştir. Burada dikkati çeken nokta son testte grupların ortalamasının ön teste göre oldukça yüksek çıkmasıdır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “yazı tarzı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,20$ ), “orta” düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,15$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin

( $\bar{X}=1,35$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,22$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların konuşma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “iyi”, “geçer” ve orta şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “yazı tarzı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “Geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,20$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,65$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,41$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,88$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Grupların konuşma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “orta”, “iyi” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “dilbilgisine uygunluk” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,40$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,50$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,55$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,22$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirerek verdiği puanlar ve öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarından elde ettikleri puanların birbirleriyle benzer şekilde arttığı görülmüş ve tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arası anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle “iyi” ve “orta” değerlendirmeye sahip öğrenciler arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit



edilmiştir. Gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “iyi”, “geçer” ve orta şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “dilbilgisine uygunluk” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları konuşma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “Geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,40$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,84$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,88$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,88$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirerek verdiği puanlar ve öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarından elde ettikleri puanların birbirleriyle benzer şekilde arttığı görülmüş ancak gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “iyi”, “geçer” ve orta şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

#### IV.1.3.6. Öğrencilerin, Öğretmenlerinden Aldıkları Okuma Beceri Puanları Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, yaratıcı yazmanın tüm boyutları için, öğrencilerin ön test yazma çalışmalarının sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

*Tablo 64: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| ÖN TEST                 |               | KT     | SD | KO    | F     | P    |
|-------------------------|---------------|--------|----|-------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinalliği | Gruplar arası | 9,488  | 3  | 3,163 | 8,673 | ,000 |
|                         | Grup içi      | 27,712 | 76 | ,365  |       |      |
|                         | Toplam        | 37,200 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Akıcılığı  | Gruplar arası | 7,588  | 3  | 2,529 | 4,818 | ,004 |
|                         | Grup içi      | 39,899 | 76 | ,525  |       |      |
|                         | Toplam        | 47,488 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği  | Gruplar arası | 11,414 | 3  | 3,805 | 8,511 | ,000 |
|                         | Grup içi      | 33,974 | 76 | ,447  |       |      |

|                        |               |        |    |       |        |      |
|------------------------|---------------|--------|----|-------|--------|------|
|                        | Toplam        | 45,387 | 79 |       |        |      |
| Kelimelerin Zenginliği | Gruplar arası | 4,829  | 3  | 1,610 | 6,556  | ,001 |
|                        | Grup içi      | 18,659 | 76 | ,246  |        |      |
|                        | Toplam        | 23,487 | 79 |       |        |      |
| Cümle Yapısı           | Gruplar arası | 8,650  | 3  | 2,883 | 5,115  | ,003 |
|                        | Grup içi      | 42,838 | 76 | ,564  |        |      |
|                        | Toplam        | 51,488 | 79 |       |        |      |
| Organizasyon           | Gruplar arası | 7,994  | 3  | 2,665 | 4,462  | ,006 |
|                        | Grup içi      | 45,393 | 76 | ,597  |        |      |
|                        | Toplam        | 53,387 | 79 |       |        |      |
| Yazı Tarzı             | Gruplar arası | 12,494 | 3  | 4,165 | 12,177 | ,000 |
|                        | Grup içi      | 25,993 | 76 | ,342  |        |      |
|                        | Toplam        | 38,488 | 79 |       |        |      |
| Dilbilgisine Uygunluk  | Gruplar arası | 6,322  | 3  | 2,107 | 5,546  | ,002 |
|                        | Grup içi      | 28,878 | 76 | ,380  |        |      |
|                        | Toplam        | 35,200 | 79 |       |        |      |

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)} = 8,673$   $p < .05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)} = 4,818$   $p < .05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)} = 8,511$   $p < .05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)} = 6,556$   $p < .05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma

beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}= 5,115$   $p<.05^*$ ),

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}= 4,462$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}= 12,177$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}= 5,546$   $p<.05^*$ ) şeklinde veriler elde edilmiştir.

Yapılan tek yönlü anova analizi sonucu, yaratıcı yazmanın tüm boyutları için, öğrencilerin son test yazma çalışmalarının sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

*Tablo 65:Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| SON TEST                 |               | KT      | SD | KO    | F     | P    |
|--------------------------|---------------|---------|----|-------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinallliği | Gruplar arası | 17,184  | 3  | 5,728 | 4,276 | ,008 |
|                          | Grup içi      | 101,804 | 76 | 1,340 |       |      |
|                          | Toplam        | 118,988 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | Gruplar arası | 22,775  | 3  | 7,592 | 6,257 | ,001 |
|                          | Grup içi      | 92,212  | 76 | 1,213 |       |      |
|                          | Toplam        | 114,988 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği   | Gruplar arası | 21,381  | 3  | 7,127 | 5,756 | ,001 |
|                          | Grup içi      | 94,107  | 76 | 1,238 |       |      |
|                          | Toplam        | 115,487 | 79 |       |       |      |
| Kelimelerin Zenginliği   | Gruplar arası | 22,986  | 3  | 7,662 | 6,850 | ,000 |
|                          | Grup içi      | 85,014  | 76 | 1,119 |       |      |
|                          | Toplam        | 108,000 | 79 |       |       |      |

|                       |               |         |    |       |       |      |
|-----------------------|---------------|---------|----|-------|-------|------|
| Cümle Yapısı          | Gruplar arası | 24,876  | 3  | 8,292 | 8,280 | ,000 |
|                       | Grup içi      | 76,112  | 76 | 1,001 |       |      |
|                       | Toplam        | 100,988 | 79 |       |       |      |
| Organizasyon          | Gruplar arası | 18,800  | 3  | 6,267 | 4,758 | ,004 |
|                       | Grup içi      | 100,088 | 76 | 1,317 |       |      |
|                       | Toplam        | 118,888 | 79 |       |       |      |
| Yazı Tarzı            | Gruplar arası | 24,471  | 3  | 8,157 | 6,781 | ,000 |
|                       | Grup içi      | 91,416  | 76 | 1,203 |       |      |
|                       | Toplam        | 115,887 | 79 |       |       |      |
| Dilbilgisine Uygunluk | Gruplar arası | 19,499  | 3  | 6,500 | 5,594 | ,002 |
|                       | Grup içi      | 88,301  | 76 | 1,162 |       |      |
|                       | Toplam        | 107,800 | 79 |       |       |      |

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=4,276$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=6,257$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=5,756$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=6,850$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=8,280$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma

beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=4,758$   $p<.05^*<$ ),

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=6,781$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen okuma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}= 5,594$   $p<.05^*$ ) şeklinde veriler elde edilmiştir.

Tablo 66’da yaratıcı yazma beceri puanlarının, öğretmenlerin, öğrencilerin okuma becerilerine verdiği puanlar bağlamında incelenmesine yönelik ön test ve son test ortalamaları ile tukey testi verileri incelenmiştir.

*Tablo 66:Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Tukey Testi Verileri*

| Boyut                    | Ölçüm  | Ön Test Puanları |      |         | Tukey Ön test            | Son Test Puanları |      |         | Tukey Son Test |
|--------------------------|--------|------------------|------|---------|--------------------------|-------------------|------|---------|----------------|
|                          |        | N                | Ort  | SS      |                          | N                 | Ort  | SS      |                |
| Fikirlerin Orijinallliği | Düzyey |                  |      |         |                          |                   |      |         |                |
|                          | Geçer  | 5                | 1,20 | ,44721  | <b>4-1</b>               | 5                 | 2,40 | 1,14018 | <b>4-1</b>     |
|                          | Orta   | 36               | 1,36 | ,48714  | <b>4-2</b>               | 36                | 2,88 | 1,16565 | <b>4-2</b>     |
|                          | İyi    | 29               | 1,68 | ,60376  | <b>4-3</b>               | 29                | 2,86 | 1,12517 | <b>4-3</b>     |
|                          | Pekiyi | 10               | 2,40 | ,96609  | <b>3-4</b>               | 10                | 4,20 | 1,22927 |                |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | Geçer  | 5                | 1,40 | ,54772  | <b>4-1</b>               | 5                 | 2,60 | 1,51658 | <b>4-1</b>     |
|                          | Orta   | 36               | 1,55 | ,60684  | <b>4-2</b>               | 36                | 2,75 | 1,10518 | <b>4-2</b>     |
|                          | İyi    | 29               | 1,75 | ,63556  | <b>4-3</b>               | 29                | 2,93 | 1,09971 | <b>4-3</b>     |
|                          | Pekiyi | 10               | 2,50 | 1,26930 | <b>2-4</b><br><b>3-4</b> | 10                | 4,40 | ,84327  |                |
| Düşüncelerin Esnekliği   | Geçer  | 5                | 1,20 | ,44721  | <b>4-1</b>               | 5                 | 2,40 | 1,14018 | <b>4-1</b>     |
|                          | Orta   | 36               | 1,22 | ,48469  | <b>4-2</b>               | 36                | 2,52 | 1,08196 | <b>4-2</b>     |
|                          | İyi    | 29               | 1,34 | ,55265  | <b>4-3</b>               | 29                | 2,58 | 1,08619 | <b>4-3</b>     |
|                          | Pekiyi | 10               | 2,40 | 1,34990 |                          | 10                | 4,10 | 1,28668 |                |
| Kelimelerin Zenginliği   | Geçer  | 5                | 1,00 | ,00000  | <b>4-1</b>               | 5                 | 2,20 | 1,30384 | <b>4-1</b>     |
|                          | Orta   | 36               | 1,16 | ,37796  | <b>4-2</b>               | 36                | 2,38 | ,99363  | <b>4-2</b>     |
|                          | İyi    | 29               | 1,20 | ,41225  | <b>4-3</b>               | 29                | 2,20 | 1,04810 | <b>4-3</b>     |
|                          | Pekiyi | 10               | 1,90 | ,99443  |                          | 10                | 3,90 | 1,19722 |                |
| Cümle Yapısı             | Geçer  | 5                | 1,40 | ,54772  | <b>4-1</b>               | 5                 | 2,20 | 1,30384 | <b>4-1</b>     |
|                          | Orta   | 36               | 1,50 | ,60945  | <b>4-2</b>               | 36                | 2,77 | 1,01731 | <b>4-2</b>     |

|                      |        |    |      |         |                          |    |      |         |            |
|----------------------|--------|----|------|---------|--------------------------|----|------|---------|------------|
|                      | İyi    | 29 | 1,82 | ,71058  |                          | 29 | 2,89 | 1,01224 | <b>4-3</b> |
|                      | Pekiyi | 10 | 2,50 | 1,26930 |                          | 10 | 4,40 | ,69921  |            |
| Organizasyon         | Geçer  | 5  | 1,40 | ,54772  | <b>4-1</b>               | 5  | 2,80 | 1,64317 | <b>2-4</b> |
|                      | Orta   | 36 | 1,66 | ,71714  | <b>4-2</b>               | 36 | 2,77 | 1,09834 | <b>3-4</b> |
|                      | İyi    | 29 | 1,72 | ,70186  | <b>4-3</b>               | 29 | 2,96 | 1,14900 |            |
|                      | Pekiyi | 10 | 2,60 | 1,17379 | <b>2-4</b><br><b>3-4</b> | 10 | 4,30 | 1,05935 |            |
| Yazı Tarzı           | Geçer  | 5  | 1,20 | ,44721  | <b>4-1</b>               | 5  | 2,20 | 1,30384 | <b>4-1</b> |
|                      | Orta   | 36 | 1,16 | ,37796  | <b>4-2</b>               | 36 | 2,55 | 1,08086 | <b>4-2</b> |
|                      | İyi    | 29 | 1,27 | ,52757  | <b>4-3</b>               | 29 | 2,37 | 1,04928 | <b>4-3</b> |
|                      | Pekiyi | 10 | 2,40 | 1,17379 |                          | 10 | 4,10 | 1,19722 |            |
| Dilbilgisine Ugunluk | Geçer  | 5  | 1,40 | ,54772  | <b>1-4</b>               | 5  | 2,40 | 1,51658 | <b>4-1</b> |
|                      | Orta   | 36 | 1,41 | ,55420  | <b>2-4</b>               | 36 | 2,69 | 1,11661 | <b>4-2</b> |
|                      | İyi    | 29 | 1,62 | ,56149  | <b>3-4</b>               | 29 | 2,93 | ,96106  | <b>4-3</b> |
|                      | Pekiyi | 10 | 2,30 | ,94868  | <b>4-1/2/3</b>           | 10 | 4,20 | 1,03280 |            |

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “fikirlerin orijinalliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,20$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,36$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,68$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,40$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların okuma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca “iyi” düzeyde değerlendirmeye sahip grupla yalnızca “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup arasında “pekiyi” değere sahip grup lehine anlamlı farklılık vardır. Gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısız doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “fikirlerin orijinalliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,40$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,88$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,86$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,20$ ) puanlık bir ortalama sahip oldukları görülmektedir. Grupların okuma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz

sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “orta”, “iyi” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “düşüncelerin akıcılığı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,40$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,55$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,75$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,50$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların okuma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında, “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “düşüncelerin akıcılığı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,60$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,75$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,93$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,40$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Grupların okuma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında, “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “düşüncelerin esnekliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan

ortalamları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,20$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,22$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,34$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,40$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların okuma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Grupların başarı ortalamalarına bakıldığında en başarılıdan en başarısız doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “düşüncelerin esnekliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,40$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,52$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,58$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,10$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Grupların okuma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Grupların başarı ortalamalarına bakıldığında en başarılıdan en başarısız doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “kelimelerin zenginliği” boyutundan elde ettiği puanlar, öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,00$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,16$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,20$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,90$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların okuma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılık oluşturması üzerine, yapılan tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna



ulaşılmıştır. Grupların başarı ortalamalarına bakıldığında en başarılıdan en başarısız doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir tabloyla karşılarız.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “kelimelerin zenginliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,20$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,38$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,20$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,90$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Grupların okuma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında, “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Ayrıca “geçer” ve “iyi” düzeyde değerlendirme notuna sahip öğrencilerin ortalamasının birbirine eşit olduğu ve bu ortalamaların araştırmanın bu boyutunun en düşük ortalaması olduğu bulgusuna erişilmiştir. “Orta” düzeyde değerlendirme notuna sahip öğrencilerin bu gruplardan daha başarılı olduğu, “pekiyi” nota sahip öğrencilerin ise en başarılı grup olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “cümle yapısı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,40$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,50$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,82$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,50$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların okuma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle “geçer” ve “orta” düzeyde değerlendirme notuna sahip öğrenciler arasında “pekiyi” nota sahip öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir. Ayrıca grupların başarı ortalamalarına bakıldığında en başarılıdan en başarısız doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “cümle yapısı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları

bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,20$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,77$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,89$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,40$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Grupların okuma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Grupların başarı ortalamalarına bakıldığında ise en başarılıdan en başarısız doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “organizasyon” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,40$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,66$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,72$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,60$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların okuma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında, “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Grupların başarı ortalamalarına bakıldığında ise en başarılıdan en başarısız doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya görülmektedir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “organizasyon” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,20$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,77$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,89$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,40$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “Orta” değerlendirmeye sahip öğrencilerle “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrenciler arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine, “iyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrenciler arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Grupların başarı ortalamalarına

bakıldığında ise en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “iyi”, “geçer” ve “orta” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “yazı tarzı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,20$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,16$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,27$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,40$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri tespit edilmiştir. Grupların okuma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Grupların başarı ortalamalarına bakıldığında ise en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “yazı tarzı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,20$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,55$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,37$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,10$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Grupların okuma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Grupların başarı ortalamalarına bakıldığında en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “orta”, “iyi” ve “geçer” şeklinde bir tabloyla karşılaşıyoruz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “dilbilgisine uygunluk” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,40$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,41$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,62$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,30$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri tespit edilmiştir. Grupların okuma

becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Grupların başarı ortalamalarına bakıldığında ise en başarılıdan en başarısızına doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “dilbilgisine uygunluk” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları okuma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,40$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,69$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,93$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,20$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca Grupların okuma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Grupların başarı ortalamalarına bakıldığında ise en başarılıdan en başarısızına doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

#### IV.1.3.7. Öğrencilerin, Öğretmenlerinden Aldıkları Yazma Beceri Puanları Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular

Yapılan tek yönlü anova analizi sonucu, öğrencilerin ön test yazma çalışmalarının sonuçlarından elde edilen verilere göre, yaratıcı yazmanın tüm boyutları için, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

*Tablo 67:Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| ÖN TEST                |               | KT     | SD | KO    | F     | P    |
|------------------------|---------------|--------|----|-------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinallği | Gruplar arası | 6,695  | 3  | 2,232 | 5,560 | ,002 |
|                        | Grup içi      | 30,505 | 76 | ,401  |       |      |
|                        | Toplam        | 37,200 | 79 |       |       |      |

|                        |               |        |    |       |       |      |
|------------------------|---------------|--------|----|-------|-------|------|
| Düşüncelerin Akıcılığı | Gruplar arası | 6,089  | 3  | 2,030 | 3,726 | ,015 |
|                        | Grup içi      | 41,398 | 76 | ,545  |       |      |
|                        | Toplam        | 47,488 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği | Gruplar arası | 7,868  | 3  | 2,623 | 5,312 | ,002 |
|                        | Grup içi      | 37,520 | 76 | ,494  |       |      |
|                        | Toplam        | 45,388 | 79 |       |       |      |
| Kelimelerin Zenginliği | Gruplar arası | 2,853  | 3  | ,951  | 3,503 | ,019 |
|                        | Grup içi      | 20,635 | 76 | ,272  |       |      |
|                        | Toplam        | 23,488 | 79 |       |       |      |
| Cümle Yapısı           | Gruplar arası | 7,540  | 3  | 2,513 | 4,346 | ,007 |
|                        | Grup içi      | 43,948 | 76 | ,578  |       |      |
|                        | Toplam        | 51,488 | 79 |       |       |      |
| Organizasyon           | Gruplar arası | 5,412  | 3  | 1,804 | 2,858 | ,043 |
|                        | Grup içi      | 47,975 | 76 | ,631  |       |      |
|                        | Toplam        | 53,388 | 79 |       |       |      |
| Yazı Tarzı             | Gruplar arası | 7,616  | 3  | 2,539 | 6,250 | ,001 |
|                        | Grup içi      | 30,871 | 76 | ,406  |       |      |
|                        | Toplam        | 38,488 | 79 |       |       |      |
| Dilbilgisine Uygunluk  | Gruplar arası | 5,065  | 3  | 1,688 | 4,258 | ,008 |
|                        | Grup içi      | 30,135 | 76 | ,397  |       |      |
|                        | Toplam        | 35,200 | 79 |       |       |      |

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)} = 5,560$   $p < .05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)} = 3,726$   $p < .05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)} = 5,312$   $p < .05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen

yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}= 3,503$   $p<.05^*$ ),

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}= 4,346$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}= 2,858$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}= 6,250$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}= 4,258$   $p<.05^*$ ) şeklinde veriler elde edilmiştir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, yaratıcı yazmanın tüm boyutları için, öğrencilerin son test yazma çalışmalarının sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre “düşüncelerin akıcılığı”, “düşüncelerin esnekliği”, “cümle yapısı” ve “organizasyon” boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

*Tablo 68: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| SON TEST                |               | KT      | SD | KO    | F     | P    |
|-------------------------|---------------|---------|----|-------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinalliği | Gruplar arası | 8,795   | 3  | 2,932 | 2,022 | ,118 |
|                         | Grup içi      | 110,193 | 76 | 1,450 |       |      |
|                         | Toplam        | 118,988 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin            | Gruplar arası | 17,008  | 3  | 5,669 | 4,397 | ,007 |

|                        |               |         |    |       |       |      |
|------------------------|---------------|---------|----|-------|-------|------|
| Akıcılığı              | Grup içi      | 97,980  | 76 | 1,289 |       |      |
|                        | Toplam        | 114,988 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği | Gruplar arası | 11,300  | 3  | 3,767 | 2,748 | ,049 |
|                        | Grup içi      | 104,188 | 76 | 1,371 |       |      |
|                        | Toplam        | 115,488 | 79 |       |       |      |
| Kelimelerin Zenginliği | Gruplar arası | 9,389   | 3  | 3,130 | 2,412 | ,073 |
|                        | Grup içi      | 98,611  | 76 | 1,298 |       |      |
|                        | Toplam        | 108,000 | 79 |       |       |      |
| Cümle Yapısı           | Gruplar arası | 15,096  | 3  | 5,032 | 4,453 | ,006 |
|                        | Grup içi      | 85,891  | 76 | 1,130 |       |      |
|                        | Toplam        | 100,988 | 79 |       |       |      |
| Organizasyon           | Gruplar arası | 11,686  | 3  | 3,895 | 2,761 | ,048 |
|                        | Grup içi      | 107,202 | 76 | 1,411 |       |      |
|                        | Toplam        | 118,888 | 79 |       |       |      |
| Yazı Tarzı             | Gruplar arası | 10,043  | 3  | 3,348 | 2,404 | ,074 |
|                        | Grup içi      | 105,845 | 76 | 1,393 |       |      |
|                        | Toplam        | 115,888 | 79 |       |       |      |
| Dilbilgisine Uygunluk  | Gruplar arası | 9,440   | 3  | 3,147 | 2,431 | ,072 |
|                        | Grup içi      | 98,360  | 76 | 1,294 |       |      |
|                        | Toplam        | 107,800 | 79 |       |       |      |

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=2,022$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=4,397$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=2,748$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen

yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}= 2,412$   $p>.05$ ),

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}= 4,453$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}= 2,761$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}= 2,404$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilere öğretmenlerce verilen yazma beceri puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}= 2,431$   $p>.05$ ) şeklinde veriler elde edilmiştir.

*Tablo 69: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğretmenlerin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Verdiği Puanlar Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Tukey Testi Verileri*

| Boyut                   | Ölçüm  | Ön Test Puanları |         |         | Tukey Ön test | Son Test Puanları |         |         | Tukey Son Test |
|-------------------------|--------|------------------|---------|---------|---------------|-------------------|---------|---------|----------------|
|                         |        | N                | Ort     | SS      |               | N                 | Ort     | SS      |                |
| Fikirlerin Orijinalliği | Düzyey |                  |         |         |               |                   |         |         |                |
|                         | Geçer  | 6                | 1,16    | ,40825  | 1-4           | 6                 | 2,33    | 1,03280 | -              |
|                         | Orta   | 37               | 1,40    | ,49774  | 2-4           | 37                | 2,94    | 1,17724 |                |
|                         | İyi    | 31               | 1,77    | ,66881  |               | 31                | 3,03    | 1,19677 |                |
| Pekiyi                  | 6      | 2,33             | 1,21106 |         | 6             | 4,00              | 1,54919 |         |                |
| Düşüncelerin Akıcılığı  | Geçer  | 6                | 1,33    | ,51640  | 1-4           | 6                 | 2,50    | 1,37840 | 1-4            |
|                         | Orta   | 37               | 1,56    | ,55480  | 2-4           | 37                | 2,78    | 1,10893 | 2-4            |
|                         | İyi    | 31               | 1,87    | ,76341  |               | 31                | 3,09    | 1,16490 | 3-4            |
|                         | Pekiyi | 6                | 2,50    | 1,51658 |               | 6                 | 4,50    | ,83666  |                |
| Düşüncelerin Esnekliği  | Geçer  | 6                | 1,16    | ,40825  | 1-4           | 6                 | 2,33    | 1,03280 | 2-4            |
|                         | Orta   | 37               | 1,18    | ,46175  | 2-4           | 37                | 2,59    | 1,06613 |                |
|                         | İyi    | 31               | 1,54    | ,76762  |               | 31                | 2,74    | 1,23741 |                |



|                        |        |    |      |         |     |    |      |         |     |
|------------------------|--------|----|------|---------|-----|----|------|---------|-----|
|                        | Pekiyi | 6  | 2,33 | 1,50555 |     | 6  | 4,00 | 1,54919 |     |
| Kelimelerin Zenginliği | Geçer  | 6  | 1,00 | ,00000  | 1-4 | 6  | 2,16 | 1,16905 | -   |
|                        | Orta   | 37 | 1,16 | ,37368  | 2-4 | 37 | 2,37 | ,98182  |     |
|                        | İyi    | 31 | 1,32 | ,54081  |     | 31 | 2,48 | 1,26151 |     |
|                        | Pekiyi | 6  | 1,83 | 1,16905 |     | 6  | 3,66 | 1,36626 |     |
| Cümle Yapısı           | Geçer  | 6  | 1,33 | ,51640  | 1-4 | 6  | 2,16 | 1,16905 | 1-4 |
|                        | Orta   | 37 | 1,51 | ,55885  | 2-4 | 37 | 2,91 | 1,01046 | 2-4 |
|                        | İyi    | 31 | 1,93 | ,85383  |     | 31 | 2,96 | 1,13970 | 3-4 |
|                        | Pekiyi | 6  | 2,50 | 1,37840 |     | 6  | 4,33 | ,81650  |     |
| Organizasyon           | Geçer  | 6  | 1,33 | ,51640  | 1-4 | 6  | 2,66 | 1,50555 | 2-4 |
|                        | Orta   | 37 | 1,64 | ,67562  | 2-4 | 37 | 2,89 | 1,12506 |     |
|                        | İyi    | 31 | 1,90 | ,83086  |     | 31 | 3,03 | 1,19677 |     |
|                        | Pekiyi | 6  | 2,50 | 1,37840 |     | 6  | 4,33 | 1,21106 |     |
| Yazı Tarzı             | Geçer  | 6  | 1,16 | ,40825  | 1-4 | 6  | 2,16 | 1,16905 | -   |
|                        | Orta   | 37 | 1,16 | ,37368  | 2-4 | 37 | 2,56 | 1,06824 |     |
|                        | İyi    | 31 | 1,45 | ,76762  | 3-4 | 31 | 2,64 | 1,25295 |     |
|                        | Pekiyi | 6  | 2,33 | 1,21106 |     | 6  | 3,83 | 1,47196 |     |
| Dilbilgisine Uygunluk  | Geçer  | 6  | 1,33 | ,51640  | 1-4 | 6  | 2,33 | 1,36626 | -   |
|                        | Orta   | 37 | 1,43 | ,55480  | 2-4 | 37 | 2,83 | 1,11837 |     |
|                        | İyi    | 31 | 1,70 | ,64258  |     | 31 | 3,00 | 1,12546 |     |
|                        | Pekiyi | 6  | 2,33 | 1,03280 |     | 6  | 4,00 | 1,09545 |     |

(Tukey Testi için 1: Geçer, 2: Orta, 3: İyi, 4: Pekiyi değerlendirmeye sahip olan grubu temsil eder)

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “fikirlerin orijinalligi” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,16$ ), “orta” düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,40$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,77$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,33$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların yazma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle “geçer” değerlendirmeye sahip grup arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca yine “pekiyi” düzeyde değerlendirmeye sahip grupla “orta” değerlendirme puanına sahip grup arasında “pekiyi” değere sahip grup lehine anlamlı farklılık vardır. Gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “fikirlerin orijinalliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,33$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,94$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=3,03$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,00$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın oluştuğu tespit edilmiştir. Son testte araştırmamızın bu boyutunda gruplar arası anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “düşüncelerin akıcılığı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,33$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,56$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,87$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,50$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların yazma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle “geçer” değerlendirmeye sahip grup arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca yine “pekiyi” düzeyde değerlendirmeye sahip grupla “orta” değerlendirme puanına sahip grup arasında “pekiyi” değere sahip grup lehine anlamlı farklılık vardır. Gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “fikirlerin orijinalliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,50$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,78$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=3,09$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,50$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “iyi”,

“orta” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın olduğu tespit edilmiştir. Son testte araştırmamızın bu boyutunda “pekiyi” değerlendirmeye sahip grupla diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık vardır. Yani “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup diğer gruplardan daha başarılıdır ve bu farklılık anlamlıdır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “düşüncelerin esnekliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,16$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,18$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,54$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,33$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların yazma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle “geçer” değerlendirmeye sahip grup arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca yine “pekiyi” düzeyde değerlendirmeye sahip grupla “orta” değerlendirme puanına sahip grup arasında “pekiyi” değere sahip grup lehine anlamlı farklılık vardır. Gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısız doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “düşüncelerin esnekliği puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,33$ ), “orta” düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,59$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,74$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,00$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın bu boyutunda “pekiyi” düzeyde değerlendirmeye sahip grupla “orta” değerlendirme puanına sahip grup arasında “pekiyi” değere sahip grup lehine anlamlı farklılık vardır. Gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısız doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “kelimelerin zenginliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan

ortalamları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,0$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,16$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,32$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,83$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların yazma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle “geçer” değerlendirmeye sahip grup arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca yine “pekiyi” düzeyde değerlendirmeye sahip grupla “orta” değerlendirme puanına sahip grup arasında “pekiyi” değere sahip grup lehine anlamlı farklılık vardır. Gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısız doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “kelimelerin zenginliği” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,16$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,37$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,48$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,66$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısız doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın olduğu tespit edilmiştir. Son testte araştırmamızın bu boyutunda gruplar arası anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “cümle yapısı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,33$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,51$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,93$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,50$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların yazma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle “geçer” değerlendirmeye sahip grup arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Ayrıca yine “pekiyi” düzeyde değerlendirmeye sahip grupla “orta” değerlendirme puanına sahip grup arasında “pekiyi” değere sahip grup lehine anlamlı farklılık vardır. Gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısız doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “cümle yapısı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,16$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,91$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,96$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,33$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısız doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın olduğu tespit edilmiştir. Son testte araştırmamızın bu boyutunda “pekiyi” değerlendirmeye sahip grupla diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık vardır. Yani “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup diğer gruplardan daha başarılıdır ve bu farklılık anlamlıdır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “organizasyon” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,33$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,64$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,90$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,50$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların yazma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle “geçer” değerlendirmeye sahip grup arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca yine “pekiyi” düzeyde değerlendirmeye sahip grupla “orta” değerlendirme puanına sahip grup arasında “pekiyi” değere sahip grup lehine anlamlı farklılık vardır. Gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısız doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “organizasyon” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,66$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,89$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=3,03$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,33$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısıza doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir sıralamanın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca “pekiyi” düzeyde değerlendirmeye sahip grupla “orta” değerlendirme puanına sahip grup arasında “pekiyi” değere sahip grup lehine anlamlı farklılık vardır. Yani “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup diğer gruptan daha başarılıdır ve bu farklılık anlamlıdır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “yazı tarzı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,16$ ), “orta” düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,16$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,45$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,33$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tukey testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre araştırmamızın bu boyutunda “pekiyi” değerlendirmeye sahip grupla diğer gruplar arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık vardır. Yani “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup diğer gruplardan daha başarılıdır ve bu farklılık anlamlıdır. “Geçer” ve “orta” düzeyde değerlendirme notu alan öğrencilerin puan ortalamaları eşit olmakla birlikte en düşük ortalama yine bu gruplara aittir. En başarılı grubun “pekiyi” değerlendirme notuna sahip olan grup olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “yazı tarzı” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,16$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,56$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,64$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,83$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı herhangi bir

farklılık tespit edilmemiş olup grupların başarı sırası en başarılıdan en başarısızla sıralandığında doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir tablo karşımıza çıkar.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “dilbilgisine uygunluk” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,33$ ), “orta” düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=1,43$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=1,70$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,33$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grupların yazma becerisi bakımından öğretmenlerinden aldıkları puanın tukey testi veri analiz sonuçlarına göre “pekiyi” değerlendirmeye sahip öğrencilerle “geçer” değerlendirmeye sahip grup arasında “pekiyi” değerlendirmeye sahip grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca yine “pekiyi” düzeyde değerlendirmeye sahip grupla “orta” değerlendirme puanına sahip grup arasında “pekiyi” değere sahip grup lehine anlamlı farklılık vardır. Gruplar başarı ortalamalarına göre sıralandığında en başarılıdan en başarısızla doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir dizilim ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “dilbilgisine uygunluk” boyutundan elde ettiği puanlar öğretmenlerden aldıkları yazma beceri puan ortalamaları bağlamında incelendiğinde “geçer” düzeyde puan alan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,33$ ), “orta düzeyde puan alanların ( $\bar{X}=2,83$ ), “iyi” düzeyde değerlendirilen öğrencilerin ( $\bar{X}=3,00$ ), “pekiyi” düzeyde puan alan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=4,00$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı herhangi bir farklılık tespit edilmemiş olup grupların başarı sırası en başarılıdan en başarısızla sıralandığında doğru “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” şeklinde bir tablo karşımıza çıkar.

#### **IV.1.3.8. Öğrencilerin, Babalarının Öğrenim Durumları Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular**

Araştırmamız kapsamında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, yaratıcı yazmanın tüm boyutları için, öğrencilerin ön test yazma çalışmalarının sonuçlarından

elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre “düşüncelerin esnekliği” ve “yazı tarzı” boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı, diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

*Tablo 70: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumu Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| ÖN TEST                  |               | KT     | SD | KO    | F     | P    |
|--------------------------|---------------|--------|----|-------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinallliği | Gruplar arası | 3,313  | 3  | 1,104 | 2,477 | ,068 |
|                          | Grup içi      | 33,887 | 76 | ,446  |       |      |
|                          | Toplam        | 37,200 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | Gruplar arası | 3,530  | 3  | 1,177 | 2,034 | ,116 |
|                          | Grup içi      | 43,957 | 76 | ,578  |       |      |
|                          | Toplam        | 47,488 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği   | Gruplar arası | 5,366  | 3  | 1,789 | 3,397 | ,022 |
|                          | Grup içi      | 40,021 | 76 | ,527  |       |      |
|                          | Toplam        | 45,387 | 79 |       |       |      |
| Kelimelerin Zenginliği   | Gruplar arası | 2,258  | 3  | ,753  | 2,694 | ,052 |
|                          | Grup içi      | 21,230 | 76 | ,279  |       |      |
|                          | Toplam        | 23,488 | 79 |       |       |      |
| Cümle Yapısı             | Gruplar arası | 2,895  | 3  | ,965  | 1,509 | ,219 |
|                          | Grup içi      | 48,593 | 76 | ,639  |       |      |
|                          | Toplam        | 51,488 | 79 |       |       |      |
| Organizasyon             | Gruplar arası | 1,444  | 3  | ,481  | ,704  | ,552 |
|                          | Grup içi      | 51,944 | 76 | ,683  |       |      |
|                          | Toplam        | 53,388 | 79 |       |       |      |
| Yazı Tarzı               | Gruplar arası | 8,263  | 3  | 2,754 | 6,926 | ,000 |
|                          | Grup içi      | 30,225 | 76 | ,398  |       |      |
|                          | Toplam        | 38,488 | 79 |       |       |      |
| Dilbilgisine Uygunluk    | Gruplar arası | 1,259  | 3  | ,420  | ,940  | ,426 |
|                          | Grup içi      | 33,941 | 76 | ,447  |       |      |
|                          | Toplam        | 35,200 | 79 |       |       |      |

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinallliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=2,477$   $p>.05$ ),



- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=2,034$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=3,397$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=2,694$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=1,509$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=.704$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}=6,926$   $p<.05^*$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=.940$   $p>.05$ ) şeklinde veriler elde edilmiştir.

*Tablo 71: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumu Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| SON TEST                 |               | KT      | SD | KO    | F     | P    |
|--------------------------|---------------|---------|----|-------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinallliği | Gruplar arası | 3,177   | 3  | 1,059 | ,695  | ,558 |
|                          | Grup içi      | 115,811 | 76 | 1,524 |       |      |
|                          | Toplam        | 118,988 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | Gruplar arası | 7,838   | 3  | 2,613 | 1,853 | ,145 |
|                          | Grup içi      | 107,149 | 76 | 1,410 |       |      |

|                        |               |         |    |       |       |      |
|------------------------|---------------|---------|----|-------|-------|------|
|                        | Toplam        | 114,988 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği | Gruplar arası | 4,645   | 3  | 1,548 | 1,062 | ,371 |
|                        | Grup içi      | 110,843 | 76 | 1,458 |       |      |
|                        | Toplam        | 115,488 | 79 |       |       |      |
| Kelimelerin Zenginliği | Gruplar arası | 3,920   | 3  | 1,307 | ,954  | ,419 |
|                        | Grup içi      | 104,080 | 76 | 1,369 |       |      |
|                        | Toplam        | 108,000 | 79 |       |       |      |
| Cümle Yapısı           | Gruplar arası | 5,284   | 3  | 1,761 | 1,399 | ,250 |
|                        | Grup içi      | 95,703  | 76 | 1,259 |       |      |
|                        | Toplam        | 100,988 | 79 |       |       |      |
| Organizasyon           | Gruplar arası | 10,977  | 3  | 3,659 | 2,577 | ,060 |
|                        | Grup içi      | 107,910 | 76 | 1,420 |       |      |
|                        | Toplam        | 118,887 | 79 |       |       |      |
| Yazı Tarzı             | Gruplar arası | 5,810   | 3  | 1,937 | 1,337 | ,269 |
|                        | Grup içi      | 110,078 | 76 | 1,448 |       |      |
|                        | Toplam        | 115,888 | 79 |       |       |      |
| Dilbilgisine Uygunluk  | Gruplar arası | 11,004  | 3  | 3,668 | 2,880 | ,041 |
|                        | Grup içi      | 96,796  | 76 | 1,274 |       |      |
|                        | Toplam        | 107,800 | 79 |       |       |      |

Araştırmamız kapsamında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, yaratıcı yazmanın tüm boyutları için, öğrencilerin son test yazma çalışmalarının sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre “dilbilgisine uygunluk” boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı, diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=,695$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=1,853$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=1,062$   $p>.05$ ),

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=,954$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=1,399$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=2,577$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=1,337$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ( $F_{(3-79)}= 2,880$   $p<.05^*$ ) şeklinde veriler elde edilmiştir.

*Tablo 72:Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumu Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Tukey Testi Verileri*

| Boyut                    | Ölçüm        | Ön Test Puanları |        |         | Tukey<br>Ön<br>test | Son Test Puanları |      |         | Tukey<br>Son<br>Test |
|--------------------------|--------------|------------------|--------|---------|---------------------|-------------------|------|---------|----------------------|
|                          |              | N                | Ort    | SS      |                     | N                 | Ort  | SS      |                      |
| Fikirlerin Orijinallliği | <b>Düzye</b> |                  |        |         | -                   |                   |      |         | -                    |
|                          | İlkokul      | 8                | 2,00   | ,92582  |                     | 8                 | 3,12 | 1,64208 |                      |
|                          | Ortaokul     | 9                | 1,66   | ,50000  |                     | 9                 | 2,55 | 1,01379 |                      |
|                          | Lise         | 32               | 1,37   | ,49187  |                     | 32                | 2,93 | 1,21649 |                      |
| Üniversite               | 31           | 1,70             | ,78288 | 31      | 3,19                | 1,19497           |      |         |                      |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | İlkokul      | 8                | 2,12   | ,83452  | -                   | 8                 | 3,12 | 1,64208 | -                    |
|                          | Ortaokul     | 9                | 1,88   | ,33333  |                     | 9                 | 2,33 | ,86603  |                      |
|                          | Lise         | 32               | 1,50   | ,62217  |                     | 32                | 2,87 | 1,15703 |                      |
|                          | Üniversite   | 31               | 1,83   | ,93441  |                     | 31                | 3,32 | 1,16582 |                      |
| Düşüncelerin Esnekliği   | İlkokul      | 8                | 2,12   | 1,12599 | 1-3                 | 8                 | 3,00 | 1,60357 | -                    |
|                          | Ortaokul     | 9                | 1,33   | ,50000  |                     | 9                 | 2,33 | ,86603  |                      |
|                          | Lise         | 32               | 1,21   | ,42001  |                     | 32                | 2,56 | 1,18967 |                      |
|                          | Üniversite   | 31               | 1,45   | ,88840  |                     | 31                | 2,96 | 1,19677 |                      |

|                        |            |    |      |         |                   |    |      |         |     |
|------------------------|------------|----|------|---------|-------------------|----|------|---------|-----|
| Kelimelerin Zenginliği | İlkokul    | 8  | 1,50 | ,75593  | -                 | 8  | 2,87 | 1,72689 | -   |
|                        | Ortaokul   | 9  | 1,33 | ,50000  |                   | 9  | 2,22 | ,66667  |     |
|                        | Lise       | 32 | 1,06 | ,24593  |                   | 32 | 2,31 | 1,14828 |     |
|                        | Üniversite | 31 | 1,38 | ,66720  |                   | 31 | 2,67 | 1,13687 |     |
| Cümle Yapısı           | İlkokul    | 8  | 2,12 | 1,12599 | -                 | 8  | 2,87 | 1,72689 | -   |
|                        | Ortaokul   | 9  | 1,77 | ,44096  |                   | 9  | 2,55 | ,88192  |     |
|                        | Lise       | 32 | 1,53 | ,67127  |                   | 32 | 2,84 | 1,08090 |     |
|                        | Üniversite | 31 | 1,83 | ,89803  |                   | 31 | 3,29 | 1,03902 |     |
| Organizasyon           | İlkokul    | 8  | 2,12 | 1,12599 | -                 | 8  | 3,25 | 1,66905 | -   |
|                        | Ortaokul   | 9  | 1,66 | ,50000  |                   | 9  | 2,22 | ,97183  |     |
|                        | Lise       | 32 | 1,68 | ,69270  |                   | 32 | 2,87 | 1,15703 |     |
|                        | Üniversite | 31 | 1,83 | ,93441  |                   | 31 | 3,38 | 1,14535 |     |
| Yazı Tarzı             | İlkokul    | 8  | 2,12 | 1,12599 | 1-2<br>1-3<br>3-4 | 8  | 2,87 | 1,72689 | -   |
|                        | Ortaokul   | 9  | 1,11 | ,33333  |                   | 9  | 2,00 | ,70711  |     |
|                        | Lise       | 32 | 1,09 | ,29614  |                   | 32 | 2,59 | 1,21441 |     |
|                        | Üniversite | 31 | 1,51 | ,76902  |                   | 31 | 2,87 | 1,14723 |     |
| Dilbilgisine Uygunluk  | İlkokul    | 8  | 1,87 | ,83452  | -                 | 8  | 3,00 | 1,77281 | 4-2 |
|                        | Ortaokul   | 9  | 1,66 | ,50000  |                   | 9  | 2,44 | 1,01379 |     |
|                        | Lise       | 32 | 1,46 | ,56707  |                   | 32 | 2,65 | 1,06587 |     |
|                        | Üniversite | 31 | 1,64 | ,75491  |                   | 31 | 3,38 | 1,02233 |     |

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “fikirlerin orijinalliği” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,00$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,66$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,37$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,70$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “üniversite” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “ortaokul” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise babası “Lise” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Görüldüğü gibi ön testte, babalarının eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “fikirlerin orijinalliği” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=3,12$ ),

“Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,55$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,93$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,19$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, en başarılı grubun babası “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “İlkokul” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “Lise” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği tespit edilmiştir. En başarısız grubun ise babası “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Görüldüğü gibi son testte de, babalarının eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “düşüncelerin akıcılığı” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,12$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,88$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,50$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,83$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “üniversite” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “ortaokul” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise babası “Lise” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Bu aşamada da babalarının eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “düşüncelerin akıcılığı” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=3,12$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,33$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,87$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,32$ ) puanlık bir ortalama

elde ettikleri görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, en başarılı grubun babası “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “İlkokul” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “Lise” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği tespit edilmiştir. En başarısız grubun ise babası “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile doğru orantılı bir yaratıcı yazma puan artışı gözlenmemiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “düşüncelerin esnekliği” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,12$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,33$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,21$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,45$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tukey testi verilerine göre babası “ilkokul” mezunu olan grupla “lise” mezunu olan grup arasında, baba öğrenim durumu “ilkokul” olan grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “üniversite” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “ortaokul” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise babası “Lise” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile doğru orantılı bir yaratıcı yazma puan artışı gözlenmemiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “düşüncelerin esnekliği” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=3,00$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,33$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,56$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,96$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, gruplar

arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “Üniversite” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “Lise” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise babası “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile doğru orantılı bir yaratıcı yazma puan artışı gözlenmemiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “kelimelerin zenginliği” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,50$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,33$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,06$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,38$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “üniversite” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “ortaokul” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise babası “Lise” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile doğru orantılı bir yaratıcı yazma puan artışı gözlenmemiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “kelimelerin zenginliği” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,87$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,22$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,31$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,67$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, en başarılı grubun babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “Üniversite” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “Lise” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği tespit

edilmiştir. En başarısız grubun ise babası “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile doğru orantılı bir yaratıcı yazma puan artışı gözlenmemiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “cümle yapısı” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,12$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,77$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,53$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,83$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “üniversite” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “ortaokul” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise babası “Lise” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile doğru orantılı bir yaratıcı yazma puan artışı gözlenmemiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “cümle yapısı” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,87$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,55$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,84$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,29$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, en başarılı grubun babası “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “İlkokul” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “Lise” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği tespit edilmiştir. En başarısız grubun ise babası “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile doğru orantılı bir yaratıcı yazma puan artışı gözlenmemiştir.



Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “organizasyon” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,12$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,66$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,68$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,83$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “Üniversite” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “Lise” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise babası “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile doğru orantılı bir yaratıcı yazma puan artışı gözlenmemiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “organizasyon” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=3,25$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,22$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,87$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,38$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, en başarılı grubun babası “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “İlkokul” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “Lise” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği tespit edilmiştir. En başarısız grubun ise babası “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile doğru orantılı bir yaratıcı yazma puan artışı gözlenmemiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “yazı tarzı” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,12$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,11$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,09$ ), “Üniversite”

mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,51$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tukey testi verilerine göre babası “ilkokul” mezunu olan grupla “ortaokul” mezunu olan grup arasında, baba öğrenim durumu “ilkokul” olan grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Babası “ilkokul” mezunu olan grupla “lise” mezunu olan grup arasında ise baba öğrenim durumu “ilkokul” olan grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca Babası “lise” mezunu olan grupla “üniversite” mezunu olan grup arasında ise baba öğrenim durumu “üniversite” olan grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile doğru orantılı bir yaratıcı yazma puan artışı gözlenmemiştir. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “üniversite” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “ortaokul” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise babası “Lise” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “yazı tarzı” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,87$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,00$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,59$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,87$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı puana sahip olan iki grup göze çarpmaktadır. Babası “İlkokul” mezunu olan grupla “Üniversite” mezunu olan grup aynı ortalamaya sahiptir ve ortalamaları (2,87) puandır. Bu grupları başarı sırasına göre babası “Lise” mezunu olan grup takip etmektedir. En başarısız grubun ise babası “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “dilbilgisine uygunluk” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında

incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,87$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,66$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,46$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,64$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “Ortaokul” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise babası “Lise” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile doğru orantılı bir yaratıcı yazma puan artışı gözlenmemiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “dilbilgisine uygunluk” boyutundan elde ettiği puanlar, babalarının öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde babası “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=3,00$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,44$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,65$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,38$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, en başarılı grubun babası “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu babası “İlkokul” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun babası “Lise” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği tespit edilmiştir. En başarısız grubun ise babası “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile doğru orantılı bir yaratıcı yazma puan artışı gözlenmemiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir. Anlamlı farklılığın babası “üniversite” mezunu olan grupta “ortaokul” mezunu olan grup arasında, baba öğrenim durumu “üniversite” olan grup lehine olduğu tespit edilmiştir.

#### **IV.1.3.9. Öğrencilerin, Annelerinin Öğrenim Durumları Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular**

Araştırmamız kapsamında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, yaratıcı yazmanın tüm boyutları için, öğrencilerin ön test yazma çalışmalarının sonuçlarından

elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

*Tablo 73: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumu Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| ÖN TEST                 |               | KT     | SD | KO    | F     | P    |
|-------------------------|---------------|--------|----|-------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinalliği | Gruplar arası | 1,422  | 3  | ,474  | 1,007 | ,394 |
|                         | Grup içi      | 35,778 | 76 | ,471  |       |      |
|                         | Toplam        | 37,200 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Akıcılığı  | Gruplar arası | ,908   | 3  | ,303  | ,494  | ,688 |
|                         | Grup içi      | 46,579 | 76 | ,613  |       |      |
|                         | Toplam        | 47,487 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği  | Gruplar arası | 2,130  | 3  | ,710  | 1,248 | ,299 |
|                         | Grup içi      | 43,257 | 76 | ,569  |       |      |
|                         | Toplam        | 45,387 | 79 |       |       |      |
| Kelimelerin Zenginliği  | Gruplar arası | ,807   | 3  | ,269  | ,902  | ,445 |
|                         | Grup içi      | 22,680 | 76 | ,298  |       |      |
|                         | Toplam        | 23,488 | 79 |       |       |      |
| Cümle Yapısı            | Gruplar arası | 4,214  | 3  | 1,405 | 2,259 | ,088 |
|                         | Grup içi      | 47,273 | 76 | ,622  |       |      |
|                         | Toplam        | 51,488 | 79 |       |       |      |
| Organizasyon            | Gruplar arası | 4,268  | 3  | 1,423 | 2,201 | ,095 |
|                         | Grup içi      | 49,119 | 76 | ,646  |       |      |
|                         | Toplam        | 53,388 | 79 |       |       |      |
| Yazı Tarzı              | Gruplar arası | 3,271  | 3  | 1,090 | 2,353 | ,079 |
|                         | Grup içi      | 35,216 | 76 | ,463  |       |      |
|                         | Toplam        | 38,488 | 79 |       |       |      |
| Dilbilgisine Uygunluk   | Gruplar arası | 2,804  | 3  | ,935  | 2,193 | ,096 |
|                         | Grup içi      | 32,396 | 76 | ,426  |       |      |
|                         | Toplam        | 35,200 | 79 |       |       |      |

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=1,007$   $p>.05$ ),

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=,494$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=1,248$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=,902$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=2,259$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=2,201$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=2,353$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}= 2,193$   $p>.05$ ) tespit edilmiştir.

Araştırmamız kapsamında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, yaratıcı yazmanın tüm boyutları için, öğrencilerin son test yazma çalışmalarının sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

*Tablo 74:Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumu Bağlamında İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| SON TEST                |               | KT      | SD | KO    | F     | P    |
|-------------------------|---------------|---------|----|-------|-------|------|
| Fikirlerin Orijinalliği | Gruplar arası | ,388    | 3  | ,129  | 2,193 | ,969 |
|                         | Grup içi      | 118,599 | 76 | 1,561 |       |      |
|                         | Toplam        | 118,988 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Akıcılığı  | Gruplar arası | 1,189   | 3  | ,396  | ,083  | ,851 |
|                         | Grup içi      | 113,799 | 76 | 1,497 |       |      |
|                         | Toplam        | 114,988 | 79 |       |       |      |
| Düşüncelerin Esnekliği  | Gruplar arası | 1,338   | 3  | ,446  | ,265  | ,828 |
|                         | Grup içi      | 114,150 | 76 | 1,502 |       |      |
|                         | Toplam        | 115,488 | 79 |       |       |      |
| Kelimelerin Zenginliği  | Gruplar arası | 1,534   | 3  | ,511  | ,297  | ,779 |
|                         | Grup içi      | 106,466 | 76 | 1,401 |       |      |
|                         | Toplam        | 108,000 | 79 |       |       |      |
| Cümle Yapısı            | Gruplar arası | ,960    | 3  | ,320  | ,365  | ,866 |
|                         | Grup içi      | 100,028 | 76 | 1,316 |       |      |
|                         | Toplam        | 100,988 | 79 |       |       |      |
| Organizasyon            | Gruplar arası | 5,023   | 3  | 1,674 | ,243  | ,347 |
|                         | Grup içi      | 113,864 | 76 | 1,498 |       |      |
|                         | Toplam        | 118,887 | 79 |       |       |      |
| Yazı Tarzı              | Gruplar arası | 1,464   | 3  | ,488  | 1,118 | ,808 |
|                         | Grup içi      | 114,424 | 76 | 1,506 |       |      |
|                         | Toplam        | 115,888 | 79 |       |       |      |
| Dilbilgisine Uygunluk   | Gruplar arası | 4,921   | 3  | 1,640 | ,324  | ,311 |
|                         | Grup içi      | 102,879 | 76 | 1,354 |       |      |
|                         | Toplam        | 107,800 | 79 |       |       |      |

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=2,193$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=.083$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=.265$   $p>.05$ ),

- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=,297$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=,365$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=,243$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}=1,118$   $p>.05$ ),
- Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $F_{(3-79)}= ,324$   $p>.05$ ) tespit edilmiştir.

*Tablo 75:Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumu Bağlamında İncelenmesine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Tukey Testi Verileri*

| Boyut                    | Ölçüm      | Ön Test Puanları |      |        | Tukey Ön test | Son Test Puanları |      |         | Tukey Son Test |
|--------------------------|------------|------------------|------|--------|---------------|-------------------|------|---------|----------------|
|                          |            | N                | Ort  | SS     |               | N                 | Ort  | SS      |                |
| Fikirlerin Orijinallliği | İlkokul    | 16               | 1,81 | ,75000 | -             | 16                | 3,00 | 1,41421 | -              |
|                          | Ortaokul   | 21               | 1,42 | ,59761 |               | 21                | 2,90 | 1,09109 |                |
|                          | Lise       | 30               | 1,63 | ,76489 |               | 30                | 3,06 | 1,28475 |                |
|                          | Üniversite | 13               | 1,53 | ,51887 |               | 13                | 3,07 | 1,18754 |                |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | İlkokul    | 16               | 1,87 | ,71880 | -             | 16                | 3,06 | 1,38894 | -              |
|                          | Ortaokul   | 21               | 1,61 | ,66904 |               | 21                | 2,80 | 1,03049 |                |
|                          | Lise       | 30               | 1,80 | ,92476 |               | 30                | 3,10 | 1,29588 |                |
|                          | Üniversite | 13               | 1,61 | ,65044 |               | 13                | 3,07 | 1,11516 |                |
| Düşüncelerin Esnekliği   | İlkokul    | 16               | 1,62 | ,88506 | -             | 16                | 2,81 | 1,32759 | -              |
|                          | Ortaokul   | 21               | 1,19 | ,40237 |               | 21                | 2,52 | ,98077  |                |
|                          | Lise       | 30               | 1,50 | ,90019 |               | 30                | 2,83 | 1,28877 |                |
|                          | Üniversite | 13               | 1,30 | ,63043 |               | 13                | 2,76 | 1,30089 |                |
| Kelimelerin Zenginliği   | İlkokul    | 16               | 1,37 | ,61914 | -             | 16                | 2,62 | 1,36015 | -              |
|                          | Ortaokul   | 21               | 1,14 | ,35857 |               | 21                | 2,28 | ,84515  |                |

|                       |            |    |      |        |   |    |      |         |   |
|-----------------------|------------|----|------|--------|---|----|------|---------|---|
|                       | Lise       | 30 | 1,33 | ,66089 |   | 30 | 2,60 | 1,24845 |   |
|                       | Üniversite | 13 | 1,15 | ,37553 |   | 13 | 2,46 | 1,26592 |   |
| Cümle Yapısı          | İlkokul    | 16 | 1,93 | ,92871 | - | 16 | 3,00 | 1,41421 | - |
|                       | Ortaokul   | 21 | 1,47 | ,51177 |   | 21 | 2,80 | ,92839  |   |
|                       | Lise       | 30 | 1,93 | ,90719 |   | 30 | 3,06 | 1,17248 |   |
|                       | Üniversite | 13 | 1,46 | ,66023 |   | 13 | 3,07 | 1,03775 |   |
| Organizasyon          | İlkokul    | 16 | 2,06 | ,92871 | - | 16 | 3,18 | 1,47054 | - |
|                       | Ortaokul   | 21 | 1,47 | ,60159 |   | 21 | 2,61 | 1,02353 |   |
|                       | Lise       | 30 | 1,93 | ,86834 |   | 30 | 3,16 | 1,26173 |   |
|                       | Üniversite | 13 | 1,61 | ,76795 |   | 13 | 3,23 | 1,09193 |   |
| Yazı Tarzı            | İlkokul    | 16 | 1,68 | ,94648 | - | 16 | 2,87 | 1,25831 | - |
|                       | Ortaokul   | 21 | 1,09 | ,30079 |   | 21 | 2,47 | 1,07792 |   |
|                       | Lise       | 30 | 1,40 | ,77013 |   | 30 | 2,66 | 1,26854 |   |
|                       | Üniversite | 13 | 1,30 | ,48038 |   | 13 | 2,69 | 1,31559 |   |
| Dilbilgisine Uygunluk | İlkokul    | 16 | 1,75 | ,68313 | - | 16 | 3,00 | 1,41421 | - |
|                       | Ortaokul   | 21 | 1,38 | ,58959 |   | 21 | 2,57 | ,87014  |   |
|                       | Lise       | 30 | 1,76 | ,72793 |   | 30 | 3,03 | 1,21721 |   |
|                       | Üniversite | 13 | 1,38 | ,50637 |   | 13 | 3,30 | 1,10940 |   |

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “fikirlerin orijinallliği” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde, annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,81$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,42$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,63$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,53$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “Lise” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun annesi “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise annesi “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Görüldüğü gibi ön testte, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test “fikirlerin orijinallliği” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=3,00$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,90$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,06$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,07$ ) puanlık bir ortalama



elde ettikleri görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “Lise” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise annesi “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Görüldüğü gibi son testte, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “düşüncelerin akıcılığı” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,87$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,61$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,80$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,61$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “Lise” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncülüğü annesi “ortaokul” ve “üniversite” mezunu olan grupların ( $\bar{X}=1.61$ ) puanlık bir ortalama ile paylaştıkları görülmüştür. Bu durumda ön testte, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test “düşüncelerin akıcılığı” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=3,06$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,80$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,10$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,07$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “Lise” mezunu olan

öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “Üniversite” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise annesi “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Görüldüğü gibi son testte, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “düşüncelerin esnekliği” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,62$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,19$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,50$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,30$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “Lise” mezunu olan grubun takip ettiği görülmektedir. Başarı sırasına göre üçüncü olan grubun annesi “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise annesi “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Bu durumda ön testte, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, son test “düşüncelerin esnekliği” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,81$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,52$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,83$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,76$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “Lise” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “İlkokul” mezunu olan grubun takip ettiği görülmektedir. Başarı sırasına göre üçüncü olan grubun annesi “Üniversite” mezunu olan

öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise annesi “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Bu durumda son testte, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “kelimelerin zenginliği” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,37$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,14$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,33$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,15$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “Lise” mezunu olan grubun takip ettiği görülmektedir. Başarı sırasına göre üçüncü olan grubun annesi “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise annesi “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Bu bulgu bize ön testte, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyeceğimiz sonucunu verir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test “kelimelerin zenginliği” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,62$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,28$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,60$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,46$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “Lise” mezunu olan grubun takip ettiği görülmektedir. Başarı sırasına göre üçüncü olan grubun annesi “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise annesi

“Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Bu durumda son testte, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “cümle yapısı” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,93$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,47$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,93$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,46$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı puanı elde eden iki grup bulunduğu ve bu iki grubun annesi “ilkokul” ve “lise” mezunu olan gruplar olduğu, bu grubu annesi “ortaokul” mezunu olan grubun takip ettiği, en düşük puanı elde eden grubun ise annesi “üniversite” mezunu olan grubun elde ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanarak annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyeceğimiz sonucuna ulaşırız.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test “cümle yapısı” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=3,00$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,80$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,06$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,07$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “Lise” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise annesi “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Bu verilere dayanarak son testte, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “organizasyon” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,06$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,47$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,93$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,61$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “Lise” mezunu olan grubun takip ettiği bulgusuna ulaşılabilir. Başarı sırasına göre üçüncü olan grubun annesi “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise annesi “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu verilere dayanarak ön testte, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test “organizasyon” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=3,18$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,61$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,16$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,23$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “İlkokul” mezunu olan grubun takip ettiği görülmektedir. Başarı sırasına göre üçüncü olan grubun annesi “Lise” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise annesi “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu verilere dayanarak son testte, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “yazı tarzı” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi

“İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,68$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,09$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,40$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,30$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “Lise” mezunu olan grubun takip ettiği, başarı sırasına göre üçüncü olan grubun annesi “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise annesi “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Bu verilere dayanarak ön testte, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test “yazı tarzı” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=2,87$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,47$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,66$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,69$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “Üniversite” mezunu olan grubun takip ettiği bulgusuna ulaşılabilir. Başarı sırasına göre üçüncü olan grubun annesi “Lise” mezunu olan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir. En başarısız grubun ise annesi “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerden oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu verilere dayanarak son testte, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının, ön test “dilbilgisine uygunluk” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=1,75$ ),

“Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,38$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1,76$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,38$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “Lise” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “İlkokul” mezunu olan grubun takip ettiği görülmektedir. Annesi “ortaokul” ve “üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise (1.38) puanlık bir ortalama ile üçüncü sırayı paylaştıkları görülmüştür. Bu verilere dayanarak ön testte, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test “dilbilgisine uygunluk” boyutundan elde ettiği puanlar, annelerinin öğrenim durumu bağlamında incelendiğinde annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=3,00$ ), “Ortaokul” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,57$ ), “Lise” mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,03$ ), “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,30$ ) puanlık bir ortalama elde ettikleri görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Grup ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda en başarılı grubun annesi “Üniversite” mezunu olan öğrencilerin olduğu, bu grubu annesi “Lise” mezunu olan grubun takip ettiği görülmektedir. Annesi “İlkokul” mezunu olan öğrencilerin ise puan ortalaması olarak üçüncü sırayı paylaştığı, en başarısız grubun ise annesi “ortaokul” mezunu olan öğrenciler olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu verilere dayanarak son testte de, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçtüğümüz çalışmadan elde ettikleri yaratıcı yazma puanı da artıyor diyemeyiz.

#### **IV.1.3.10. Öğrencilerin Cinsiyetleri Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Bulgular**

Öğrencilerin cinsiyetleri bağlamında yaratıcı yazma puanlarının ön testte araştırmamızın “fikirlerin orijinalliği” ve “düşüncelerin akıcılığı” boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 76:Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Cinsiyetleri Bağlamında İncelenmesine Yönelik T-Testi Sonuçları ve Ortalama Değerleri

| ÖN TEST                 | Cinsiyet | N  | $\bar{X}$ | S.S. | SHO    | T      | SD   | SHF     | P     |
|-------------------------|----------|----|-----------|------|--------|--------|------|---------|-------|
| Fikirlerin Orijinalliği | Erkek    | 35 | 1,34      | ,481 | ,08140 | -3,114 | 78   | ,27048  | ,003* |
|                         | Kız      | 45 | 1,80      | ,756 | ,11282 |        |      |         |       |
| Düşüncelerin Akıcılığı  | Erkek    | 35 | 1,51      | ,612 | ,10348 | -2,334 | 78   | ,26562  | ,022* |
|                         | Kız      | 45 | 1,91      | ,848 | ,12642 |        |      |         |       |
| Düşüncelerin Esnekliği  | Erkek    | 35 | 1,25      | ,505 | ,08543 | -1,744 | 71,8 | -,27619 | ,085  |
|                         | Kız      | 45 | 1,53      | ,894 | ,13333 |        |      |         |       |
| Kelimelerin Zenginliği  | Erkek    | 35 | 1,17      | ,382 | ,06463 | -1,406 | 73,6 | -,16190 | ,164  |
|                         | Kız      | 45 | 1,33      | ,639 | ,09535 |        |      |         |       |
| Cümle Yapısı            | Erkek    | 35 | 1,54      | ,610 | ,10325 | -1,935 | 78   | -,34603 | ,057  |
|                         | Kız      | 45 | 1,88      | ,910 | ,13567 |        |      |         |       |
| Organizasyon            | Erkek    | 35 | 1,60      | ,650 | ,11000 | -1,826 | 78   | -,33333 | ,072  |
|                         | Kız      | 45 | 1,93      | ,914 | ,13633 |        |      |         |       |
| Yazı Tarzı              | Erkek    | 35 | 1,22      | ,426 | ,07201 | -1,645 | 68,1 | -,23810 | ,105  |
|                         | Kız      | 45 | 1,46      | ,842 | ,12553 |        |      |         |       |
| Dil Bilgisine Uygunluk  | Erkek    | 35 | 1,51      | ,562 | ,09501 | -1,013 | 78   | -,15238 | ,314  |
|                         | Kız      | 45 | 1,66      | ,738 | ,11010 |        |      |         |       |

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının ön test fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $t(78) = -3,114$ ,  $p < .05^*$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=1,34$ ) puanlık bir ortalamaya, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,80$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “fikirlerin orijinalliği” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının ön test düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulgusuna erişilmiştir ( $t(78) = -2,334$ ,  $p < .05^*$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin



( $\bar{X}=1,51$ ) puanlık bir ortalamaya, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,91$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “düşüncelerin akıcılığı” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının ön test düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $t(71,8) = -1,744, p > .05$ ). Ancak Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=1,25$ ) puanlık bir ortalamaya, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,53$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “düşüncelerin esnekliği” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının ön test kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $t(73,6) = -1,406, p > .05$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=1,17$ ) puanlık bir ortalamaya, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,33$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “kelimelerin zenginliği” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının ön test cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $t(78) = -1,935, p > .05$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=1,54$ ) puanlık bir ortalamaya, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,88$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “cümle yapısı” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının ön test organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $t(78) = -1,826, p > .05$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=1,60$ ) puanlık bir ortalamaya, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,93$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları

görülmektedir. “organizasyon” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının ön test yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $t(68,1) = -1,645$   $p > .05$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=1,22$ ) puanlık bir ortalamaya, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,46$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “yazı tarzı” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının ön test dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $t(78) = -1,013$   $p > .05$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=1,51$ ) puanlık bir ortalamaya, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=1,66$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “düşüncelerin akıcılığı” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden yüksektir.

Son test verileri ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaratıcı yazma puanlarının, yaratıcı yazmanın “kelimelerin zenginliği” ve “organizasyon” boyutları hariç tüm boyutlarında farklılaştığını göstermektedir. Bu durum aslında deneysel işlemde en yüksek kazanımı kız öğrencilerin elde ettiğini göstermektedir.

*Tablo 77: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Aldıkları Puanların, Öğrencilerin Cinsiyetleri Bağlamında İncelenmesine Yönelik T-Testi Sonuçları ve Ortalama Değerleri*

| SON TEST                 | Cinsiyet | N  | $\bar{X}$ | S.S.  | SHO    | T      | SD | SHF    | P           |
|--------------------------|----------|----|-----------|-------|--------|--------|----|--------|-------------|
| Fikirlerin Orijinallliği | Erkek    | 35 | 2,68      | 1,105 | ,18684 | -2,148 | 78 | ,27048 | <b>,035</b> |
|                          | Kız      | 45 | 3,26      | 1,268 | ,18910 |        |    |        |             |
| Düşüncelerin Akıcılığı   | Erkek    | 35 | 2,68      | 1,131 | ,19129 | -2,187 | 78 | ,26562 | <b>,032</b> |
|                          | Kız      | 45 | 3,26      | 1,213 | ,18091 |        |    |        |             |
| Düşüncelerin             | Erkek    | 35 | 2,34      | ,998  | ,16875 | -2,673 |    |        |             |

|                        |       |    |      |       |        |        |    |        |             |
|------------------------|-------|----|------|-------|--------|--------|----|--------|-------------|
| Esnekliği              | Kız   | 45 | 3,04 | 1,278 | ,19057 |        | 78 | ,26248 | <b>,009</b> |
| Kelimelerin Zenginliği | Erkek | 35 | 2,22 | 1,086 | ,18373 |        |    |        |             |
|                        | Kız   | 45 | 2,71 | 1,198 | ,17872 | -1,859 | 78 | ,25951 | ,067        |
| Cümle Yapısı           | Erkek | 35 | 2,68 | 1,078 | ,18229 |        |    |        |             |
|                        | Kız   | 45 | 3,22 | 1,125 | ,16784 | -2,153 | 78 | ,24914 | <b>,034</b> |
| Organizasyon           | Erkek | 35 | 2,82 | 1,200 | ,20286 |        |    |        |             |
|                        | Kız   | 45 | 3,20 | 1,235 | ,18423 | -1,350 | 78 | ,27505 | ,181        |
| Yazı Tarzı             | Erkek | 35 | 2,20 | 1,079 | ,18242 |        |    |        |             |
|                        | Kız   | 45 | 3,02 | 1,196 | ,17835 | -3,181 | 78 | ,25845 | <b>,002</b> |
| Dil Bilgisine Uygunluk | Erkek | 35 | 2,60 | 1,142 | ,19316 |        |    |        |             |
|                        | Kız   | 45 | 3,22 | 1,125 | ,16784 | -2,436 | 78 | ,25541 | <b>,017</b> |

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test fikirlerin orijinalliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $t(78) = -2,148$ ,  $p < .05^*$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=2,68$ ) puanlık bir ortalama, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,26$ ) puanlık bir ortalama sahip oldukları görülmektedir. “fikirlerin orijinalliği” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test düşüncelerin akıcılığı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulgusuna erişilmiştir ( $t(78) = -2,187$ ,  $p < .05^*$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=2,68$ ) puanlık bir ortalama, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,26$ ) puanlık bir ortalama sahip oldukları görülmektedir. “düşüncelerin akıcılığı” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test düşüncelerin esnekliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulgusuna erişilmiştir ( $t(78) = -2,673$ ,  $p < .05^*$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=2,34$ ) puanlık bir ortalama, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,04$ ) puanlık bir

ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “düşüncelerin esnekliği” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test kelimelerin zenginliği boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $t(78) = -1,859$ ,  $p > ,05$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=2,22$ ) puanlık bir ortalama, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=2,71$ ) puanlık bir ortalama sahip oldukları görülmektedir. “kelimelerin zenginliği” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test cümle yapısı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $t(78) = -2,153$ ,  $p < ,05^*$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=2,68$ ) puanlık bir ortalama, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,22$ ) puanlık bir ortalama sahip oldukları görülmektedir. “cümle yapısı” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test organizasyon boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $t(78) = -1,350$ ,  $p > ,05$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=2,82$ ) puanlık bir ortalama, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,20$ ) puanlık bir ortalama sahip oldukları görülmektedir. “organizasyon” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test yazı tarzı boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $t(78) = -3,181$ ,  $p < ,05^*$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=2,20$ ) puanlık bir ortalama, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,02$ ) puanlık bir ortalama sahip oldukları görülmektedir. “yazı tarzı” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmasının son test dilbilgisine uygunluk boyutundan elde ettikleri yaratıcı yazma puanlarının, öğrencilerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $t(78) = -2,436$ ,  $p < ,05^*$ ). Yaratıcı yazma puanları bakımından araştırmanın bu boyutunda erkek öğrencilerin ( $\bar{X}=2,60$ ) puanlık bir ortalamaya, kız öğrencilerin ise ( $\bar{X}=3,22$ ) puanlık bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “dilbilgisine uygunluk” boyutunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalaması erkek öğrencilerden yüksektir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarına dair çeşitli örnekler araştırma bütünlüğünü bozmamak adına ekler kısmında verilmiştir.

#### **IV.2. Nitel Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın nitel boyutunda, süreç değerlendirme formu üzerinden yöneltilen açık uçlu sorulara verilen öğrenci cevapları betimsel analiz yöntemiyle aynen alınmış ve yorumlanmıştır. Nitel bulgu ve yorumlar araştırmanın sonuç bölümünde nicel bulgu ve yorumlar ile birleştirilerek nicel veriler desteklenecek şekilde genel bir sonuca gidilecektir.

##### **IV.2.1. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formunun Birinci Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar**

Süreç değerlendirme formunun birinci sorusu olan “Yazdığınız yazma çalışmalarında aklınızdan geçenlerin tamamını yansıtabildiğinizi düşünüyor musunuz? Birkaç cümle ile açıklayınız.” Sorusuna birinci öğrenci (Ö1):

*“Evet bence aklımdan geçenleri kağıda yazdım. Önce hayal ettim ve sonra da yazımda aklımdan geçenleri anlattım. Sonradan aklıma değişik şeylerde geldi ama o zaman aklıma gelenlerin hepsini yazmıştım.”* şeklinde cevap vermiştir.

Aynı soruya ikinci öğrenci (Ö2) : *“Anlattım. Ama sanki ikinci defa yazdığım yazıda kafamda bazı düşünceler daha rahat oluştu daha rahat yazdım. Zaman biraz daha fazla olsa daha fazla düşünebilirdim.”*

Üçüncü öğrenci (Ö3) : *“Evet yansıttım. Her iki yazımda da aklımdan ne geçiyorsa yazdım. Yazma çalışmalarında hiç zorlanmadım diyebilirim. Dersin*

sonuna doğru son paragrafı yazarken çok düşündüm biraz zaman geçti. O paragrafı daha güzel yazabilirdim belki. ”

Dördüncü öğrenci (Ö4) : “ Evet aklımdan geçenleri kâğıtta aynen yansıttım. Birinci yazımda da ikinci yazımda da düşündüklerimin hepsini yazdım. ”

Beşinci öğrenci (Ö5) : “ Evet ama takıldığım yerler oldu. Çok fazla düşündüm yazıyı yazarken. Bazı şeyleri hatırlarken zorlandım. ”

Altıncı öğrenci (Ö6) : “Aklımdan geçenlerin hepsini yansıttım. Zaman çok kısaydı. Bu yüzden bu kadarını aklımdan geçirebildim. ”

Yedinci öğrenci (Ö7) : “Evet aklıma gelenleri yansıttım. Aklıma çok fazla şey gelmedi yazamadım zaten. ”

Sekizinci öğrenci (Ö8) : “Bence yansıtabildim. Kişi isimlerini ve savaş aletlerinin isimlerini zor hatırladım. ” şeklinde cevaplar gelmiştir.

Bu soruyu öğrencilere yöneltmemizin sebebi aslında öğrenciler bazen akıllarından geçenler tam olarak ifade edemeyebilir ya da anlatamayabilir. Eğer öğrencinin kâğıda yansıtamadığı bir şey varsa bunu biz bu soru ile öğrenmek istedik. Öğrenci burada aklımdan geçenleri yaratıcı yazma çalışmasında kâğıda bir nevi resmedebildiğini belirtmiş ve hayal ettiği şeyleri aktarmakta sıkıntı çekmediğini söylemiştir.

#### **IV.2.2. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formunun İkinci Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar**

Süreç değerlendirme formunun ikinci sorusu olan “Sizce yazdığımız ikinci çalışmanızın birincisinden farklı olan yönleri nelerdir?” sorusuna öğrencilerden:

Birinci Öğrenci (Ö1) : “İkinci yazıda birinciden daha çok şey yazabildim. Daha rahat yazdım. Yazımın güzel olmasına dikkat ettim. Birinci yazımda başlık atmayı unutmuştum. İkinci yazımda hem başlık attım hem de kâğıdı düzgün kullandım. Birinci yazımda İstanbul’un fethiyle alakalı çok şey bilmiyordum. İkincisinde hem daha fazla şey biliyordum hem de yazacaklarımı daha rahat hayal edebildim kafamda. ”

İkinci öğrenci (Ö2): *“İkinci yazdığım yazıyı kâğıtta söylendiği gibi radyo programında sunum yapar gibi hazırladım. Programda misafirmişim gibi hem kendime İstanbul’un Fethi ile ilgili soru sordum hem de cevapladım. İlk yazımı bitişik el yazısı ile yazmıştım ama ikinci de normal yazdım daha okunaklı oldu. Kendimi gerçekten programda gibi hissettim.”*

Üçüncü öğrenci (Ö3) : *“Birinci yazıyı yazarken İstanbul’un Fethi hakkında bilgim çok azdı. Fetih 1453 filminden izlediğim kadar biliyordum. Ama ikincisini yazarken daha fazla şey biliyordum. Bundan dolayı ikincisini yazmak daha kolay oldu. Hatta ikincisinde biraz hikâye gibi anlattım. Birinci yazımda kâğıdın kenarında boşluk bırakmamıştım ve yazım kötüydü. İkincisinde bunları düzelttim. İkincisinde bilgim daha çok olduğu için ne yazsam diye düşünerek zaman kaybetmedim. Paragraflarımın hepsi güzel oldu bence.”*

Dördüncü öğrenci (Ö4) : *“Birinci yazımda çok fazla bilgim yoktu. Hem de birinci yazımı yazarken özenemedim. Zamanım yetmedi. Birinci yazıda yazıma başlık atamadım. Yazıyı tam istediğim gibi yetiştiremedim acele acele yazdım. İkinci seferde daha dikkatli yazdım. Eksiklerimi tamamladım. Giriş gelişme ve sonuç paragraflarını yazdım. İkinci yazıda el yazısı ile yazdığım için daha güzel durdu.”*

Beşinci Öğrenci (Ö5) : *“Birincisinden farkı biraz daha çok şey yazabildim. Ama ikisini de yetiştiremedim istediğim gibi yazamadım. Güzel olmadılar.”*

Altıncı Öğrenci (Ö6) : *“Birinci ve ikinci kompozisyon birbirinin aynısı gibi oldu. Farklı şeyler gelmedi aklıma. Böyle birden sorunca ya da yazınca aklıma birşey gelmiyor yazamıyorum. Keşke istediğimiz zaman yazıp getirebilseydik o zaman daha güzel yazardım.”*

Yedinci öğrenci (Ö7) : *“İkiside çok kötü oldu. Birbirlerine çok benziyorlar. Yazdıktan sonra arkadaşlarımla konuştum. Arkadaşlarım benden daha iyi yazmışlar. Yazılarıma başlık atmayı unuttum herhalde sonradan aklıma geldi. Tarih konularını zaten hiç sevmiyorum yazarken sıkıldım.”*

Sekizinci Öğrenci (Ö8) : *“Daha önce hiç böyle kompozisyon yazmamıştık. Yazım hiç güzel olmadığı için yavaş yazdım bunun için kompozisyonlarım kısa oldu. Birincisi daha kısadır bence. Yine yazsak aynısını yazabilirim öğretmenim.”*

Bu sorunun öğrencilere yöneltilmesinin sebebi, öğrencilerin birinci ve ikinci yaratıcı yazma çalışmalarını kendi bakış açılarından değerlendirmelerini sağlamak ve iki çalışma arasındaki farkların neler olduğunun farkında olup olmadıklarını öğrenmektir. Ayrıca birinci ve ikinci yazma çalışmalarında öğrencilerin kendilerini başarılı ve başarısız olarak tanımladıkları noktaları yine kendilerinden dinlemektir.

Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 olarak kodlanan öğrenciler genel itibari ile ikinci yaratıcı yazma çalışmasında birincide eksik gördükleri yerleri tamamladıklarından bahsetmişlerdir ve genelde ikinci yazma çalışmalarından mutlu oldukları, çalışmalarının onlara yeterli geldiği izlenimini yansıtmışlardır. Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 olarak kodlanan öğrenciler ise genel itibari ile ilk ve ikinci yazma çalışmalarında eksiklikler bulunduğunu belirtmişler, zamanın yetmediğinden ve tarih konularını sevmediklerinden yakınmışlardır.

#### **IV.2.3. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formunun Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar**

Süreç değerlendirme formunun üçüncü sorusu olan “Okuduğunuz tarihsel romanın ikinci yazma çalışmasının yazımında size ne gibi etkisi oldu? (Yazma çalışmasındaki fikirleriniz, düşünceleriniz, kelimeleriniz, cümle yapınız, yazı tarzınız, yazınızın dil bilgisi kurallarına uygunluğu açısından yazma çalışmanızı değerlendiriniz.)” sorusuna öğrencilerden:

Birinci Öğrenci (Ö1) : *“Okuduğum roman çok hoşuma gitti. Şu ana kadar okuduğum romanlara hiç benzemiyordu. Şimdiye kadar okuduğum romanlar ya kitap gibi anlatıyordu olayları ya da karşılıklı iki kişinin konuşması gibiydi. Bu romanda herşey bir aradaydı sanki. Kitapta öğütler vardı, ferman vardı, Fatih’in babasının Fatih’e söylediği sözler vardı. İkinci yazıyı yazarken bunların hepsi aklıma geldi. Fikirlerimi kitaptan aldım. Kitapta bilmediğim kelime yoktu. Cümlelerimi romandaki gibi yazdım hikâye anlatır gibi. Yazım hep iyiydi güzel olduğunu herkes biliyor.*



*Dilbilgisi kurallarına da dikkat ettim. Kitapta her bölümde başlık vardı sanki bölüm bölümdü. Bende yazıma bu yüzden başlık attım. Birinci yazıda yanlış kelimeler kullanmış olabilirim ama ikinci de yanlış kelime kullanmadım. Bilmediğim şeyler romanda hep karşıma çıktı sürekli.”*

*İkinci Öğrenci (Ö2): “Gerçekten roman çok güzeldi. İki günde okudum bitirdim okumadan duramadım. Yazma çalışmasında romanda okuduklarımızı hayal ederek bişeyler yazdım. Okuduğum romanın düşüncelerime katkısı çok oldu. Kendimi Fatih gibi hissettim. Ders işlediğimiz kitaplarda bulunamayacak bilgiler vardı ve hepsini okumaktan zevk aldım. Derste tarih konusu işlerken sıkılıyorum ama hikâye roman okumayı seviyorum. Kitaptaki gibi güzel cümleler kurmaya çalıştım. Yazım kötü de olsa okunuyor heralde ama dil bilgisi kurallarına uydum yazımı yazarken.”*

*Üçüncü Öğrenci (Ö3): “Okuduğum roman bu zamana kadar okuduklarımdan çok farklıydı. Zaman zaman roman kahramanlarının hangisinin hangisi olduğunu karıştırdım. Ama her konuya iki kahramanın bakış açısına göre bakıyordu değerlendiriyordu. İkisinin de aynı konu hakkındaki duygularını davranışlarının farklı olduğunu gördüm. Yazdığım yazıda İstanbul’un Fethi’ni iki devlet açısından yazmaya çalıştım. Kitapta devrik cümle çoktu ama ben çok devrik cümle kullanmadım. Bilmediğim kelimeleri zaten vermişsiniz. Bilinmedik kelimeleri ben hiç kullanmadım. Dilbilgisi kurallarına dikkat ettim kitaptaki gibi yazsaydım edemezdim heralde.”*

*Dördüncü Öğrenci (Ö4) : “Okuduğum kitap içerisinde hayaller iç içe geçmişti. Biraz karışık geldi bana. Ben oradaki gibi yazamazdım yazma çalışmasında ama hayal ederken kitaptaki sahneler geldi aklıma. Yani kitabın bana katkısı yazacaklarımin içine hayallerimi katarken oldu. Kitap hayata farklı açılardan bakmayı öğretiyor. Ama dilbilgisi açısından bir faydası olmadı. Bence benim dilbilgim daha iyi çünkü kitapta bozuk cümle çoktu ya da bana öyle geldi. Uzun cümleler kurmadım. Yazım iyidir zaten. Arada bir bilmediğim kelimeler çıkmıştı ama onu da vermişsiniz zaten.”*

*Beşinci Öğrenci (Ö5): “Okuduğum kitapla ders kitabımızda anlatılan konular aynıydı bence. Daha hikâye gibiydi, Fatih’in hayat hikâyesini okudum kitapta biraz.*

*Ama farklı bir faydası olmadı. Yine de ders kitabından iyi bence. Romandan aklımda kalanlarla yazdım yazıyı. Cümlelerime etkisi olmadı. Fazla şey yazamadım zaten. Dilbilgisi öğrenmedim kitaptan. Türkçe dersinde öğrendiğim dilbilgisi kurallarıyla yazdım”*

Altıncı Öğrenci (Ö6): *“Romanın faydası olmadı yine az bişey yazabildim. Kompozisyonumu tamamlayamadım. Ders işler gibi okudum kitabı. Fatih Sultan Mehmet’in hayatını daha çok anlatmıştı, İstanbul’un fethini biraz anlatmıştı. Cümlelerim çok az oldu bide dilbilgisi açısından iyi değildi yazım. Kelimelerime faydası olmadı.”*

Yedinci ve sekizinci öğrenci kontrol grubunda bulunduğu ve herhangi bir tarihsel roman okumadığı için bu sorudan muaf tutulmuştur. Bu sorunun öğrencilere yöneltilmesinin sebebi öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarından elde edilen ve spss paket programda çeşitli analizlere tabi tutulan verilerin sonuçlarının biraz daha anlamlandırılmasını sağlamak ve öğrencilerin deneysel süreç hakkındaki görüşlerini elde etmektir. Ayrıca sorunun deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma puanlarının dağılımının açıklamasına yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Ö1 ve Ö2 modern kurguya dayalı tarihsel roman okumuş ve bu romanların onların alıştığı tarih kavramının dışında, hoşlarına gidecek bir şekilde İstanbul’un Fethi’ni öğrettiğini söylemişlerdir. Yaratıcı yazma çalışmalarında yazacakları düşünceleri zihinlerinde oluştururken kitaptan faydalandıklarını yine öğrencilerin ifadelerinden anlamak mümkündür. Birinci öğrenci tarihsel roman içerisinde metinlerarası özellik bulunduğuna vurgu yapmıştır. Muhtemelen ikinci öğrencinin de ders kitabının içerisinde bulunmayan bilgilerin olduğunu söylediği içerikten kastı roman içerisinde verilen öğütler, fermanlar vb... olabilir. Ö3 okuduğu kitabın çok yönlü olma özelliğinden etkilenerek İstanbul’un Fethi’ni hem Osmanlı hem de Bizans açısından değerlendirdiğini söyleyerek yazmış, Ö4 ise yazacaklarını hayal ederken kitaptan faydalandığını belirtmekle birlikte okuduğu romanın hayata farklı açılardan bakmayı öğrettiğini belirtmiştir. Ancak Ö3 ve Ö4 numaralı öğrencilerin değindikleri ortak sıkıntı kitabın anlatım dilidir. Bu öğrenciler postmodern kurguya sahip tarihsel roman okumuşlar, yazarın kitabın yazım aşamasını kurguya kattığı

hatta kurgu içerisinde kurgu içeren bir romanı okuma şansını yakalamışlardır. Ancak bu durumun onlara çok karışık geldiği verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Ö5 ve Ö6 ise klasik kurguya sahip tarihsel roman okumuşlar ve kitabın ders kitabına benzediği şekilde ifadeler kullanmışlardır. Kitabın onların yazma çalışmalarına pek faydası olmadığını düşündükleri yine öğrencilerin cümlelerinden rahatlıkla anlaşılabilir.

#### **IV.2.4. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formunun Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar**

Süreç değerlendirme formunun dördüncü sorusu olan “Okuduğunuz romanı siz yeniden yazabilseydiniz neleri değiştirirdiniz?” sorusuna öğrencilerden:

Birinci Öğrenci (Ö1): *“Kitap benim okuduğum diğer kitaplardan daha çok hoşuma gitti. Belki daha sıradan kişilerin yaşamları anlatılabilirdi biraz. Kitap sürekli Fatih Sultan Mehmet ve etrafındaki kişilerle geçti ama yine de iyiydi. Biraz resim olsa iyi olurdu kitapta. O yıllardaki İstanbul resmi, Fatih’in hocalarının resimleri, Grejuva nasıl bir silah onun resimleri olabilirdi. Zaten kitapta şiir vardı, ferman vardı, öğütler vardı ama biraz fazla resimde olabilirdi.”*

İkinci Öğrenci (Ö2): *“Romanı okurken çok eğlendim. Romanda sadece karşılıklı konuşma yoktu. Bu hoşuma gitti. Fatih’in kafasından geçenleri düşüncelerini kendi anlatıyormuş gibi romanda yazmışlardı. Konstantinin fikirleri yapmayı düşündükleri de böyle anlatılabilirdi bunu çok merak ettim. Kitabı bölüm bölüm yazmazdım tek bölüm yazardım. Kitabın kapağına Fatih’in sözünü falan yazardım. Kitap eğlenceliydi ama biraz daha heyecanlı olabilirdi.”*

Üçüncü Öğrenci (Ö3): *“Romanı okurken bazı cümleleri 2-3 defa okudum. Ben olsaydım biraz daha basit yazardım cümleler çok uzundu çünkü. Romanda bazı olayların cevapları sonraki bölümlerde verilmişti. Okurken ben hemen olayların cevapları verilsin istiyorum sabırsızım biraz. Ben olsam böyle yazardım bunlar harici başka bir şey yok.”*

Dördüncü Öğrenci (Ö4): *“Aslında kitabı beğendim ama biraz daha açık yazılabilirdi. Bazı yerlerde kafam karıştı ama kitabın sonunda olayı anladım.”*

*Birazda resim eklerdim kitaba hiç resim yoktu çünkü. Sadece kitabı okumak değil de resimlerden de bazı olayları görmek isterdim.”*

Beşinci Öğrenci (Ö5): *“Roman biraz daha heyecanlı olabilirdi ben olsam romanı biraz daha heyecanlı yazardım. Ders kitabımızdan farkı yok bence. Romanda biraz resim vardı ama o bizim ders işlediğimiz sosyal bilgiler kitabında da var zaten. Resimler bana biraz komik geldi küçük çocuk resimleri gibiydi. Yazıları büyüktü bence biraz daha küçük yazardım ben. ”*

Altıncı Öğrenci (Ö6): *“Romanı baştan yazabilseydim bir şeyi değiştirmezdik çünkü tarih anlatan romanların hepsi böyle. Bana sıkıcı geliyor ders çalışıyormuşum gibi hissediyorum. Aynı şeyleri anlatıyor kitapla.”*

Yedinci ve sekizinci öğrenci kontrol grubunda bulunduğu ve herhangi bir tarihsel roman okumadığı için bu sorudan muaf tutulmuştur. Bu sorunun öğrencilere yöneltilmesinin sebebi öğrencilerin deneysel süreçteki hislerini ve tecrübelerini öğrenmek ve eğer detaylı bilgi verirlerse ne tür bir tarihsel roman arzuladıklarını anlamaktır.

Ö1 kitabı kendisi yeniden yazabilse daha fazla görsel resim ekleyeceğini ve sıradan kişileri de romana dâhil edeceğini belirtirmiş, Ö2 ise İstanbul’un Fethi’ne Konstantin’in gözüyle de bakacağını belirtmiş ve kitaba biraz daha heyecan ekleyeceğini eklemiştir. Ö3 anlatımın karışık olduğunu ve uzun cümleleri anlamakta zorlandığını belirterek anlatımı sadeleştireceğini ve cümleleri basitleştireceğini bir bakıma söylemek istemiştir. Ayrıca olayların sonuçlarını ilerleyen bölümlere taşımayacağını belirtmiştir. Ö4 yine anlatımda basitlik sağlanması gerektiğini söylemiş, daha fazla görsel resim eklenmesini istemiştir. Ö5 ise romanın ders kitabına benzediğinden yakınmış kitapta heyecan unsurunun eksik olduğunu belirtmiştir. Resimler ve yazı puntosunu da değiştirmek istediğini belirtmiştir. Ö6 ise tarih romanlarını sıkıcı bulduğunu ve değişiklik yapmayacağını belirtmiştir.

#### IV.2.5. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formunun Beşinci Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Süreç değerlendirme formunun beşinci sorusu olan “Okuduğunuz tarihsel romandan neler öğrendiniz? Neler öğrenmek isterdiniz?” sorusuna öğrencilerden:

Birinci Öğrenci (Ö1): *“Aslında kitabın İstanbul’un Fethini anlatacağını düşünüyordum ama İstanbul’un Fethi’nden önce Fatih Sultan Mehmet’in hayatını, küçüklüğünü, yaşadığı olayları da anlatıyordu. Sonra padişahlık dönemini ve yaptığı fetihleri anlattı. Anlattıklarının hepsini Fatih kendisiymiş gibi sanki olayları yeni yaşıyormuş gibi anlatıyordu. Kitapta ferman, nasihat, vasiyetname her şey vardı. Bunlar kitabın bölümleriymiş gibiydi. Babasının Fatih’e nasihatleri, Fatih’in fetihten sonra yayımlattığı fermanı kitaptan öğrendim. İstanbul’un eski dönemdeki halini de biraz anlatsa iyi olurdu. İstanbul’un tarihi yoktu kitapta.”*

İkinci Öğrenci (Ö2): *“Kitaptan çok şey öğrendim. İstanbul’un Fethini, sebeplerini, sonuçlarını ve İstanbul’un Fethi için yapılan hazırlıkları detaylı öğrendim. Hatta hepsi Fatih Sultan Mehmet’in ağzından anlatılmıştı. Fatih’in çocukluğunu öğrendim. Fatih’in İstanbul’un fethini ne kadar istediğini, Fetihden sonra Bizans vatandaşı gayrimüslimlere karşı nasıl adaletli ve merhametli olduğunu öğrendim. Fatih Sultan Mehmet’in ne kadar güzel huylu biri olduğunu öğrendim. Sadece İstanbul’un Fethini değil çok şey öğretti bu roman. Romanın bitişi Fatih Sultan Mehmet’in vefatıyla gözlerini kapamasıyla yapıldı. Fatih İstanbul’un Fethini hasta yatağında gözleri önünden geçirirken hikâye anlatıldı. Daha güzel bir kapanış olsun isterdim. Kitapta İstanbul’un Fethiyle alakalı herşey vardı zaten, öğrenmek istediğim herşeyi öğrendim.”*

Üçüncü Öğrenci (Ö3): *“Okuduğum tarihsel romandan çok şey öğrendim ama okumakta biraz zorlandım. Cümleler çok uzundu ve olaylar bazen çok birbirine karıştı. Kitap Venedikli bir tüccar ve Osmanlı Devleti’nde bir bilgin hocanın beraber yaşadıkları olayları işliyordu. Olaylar hep bu şahısların ve sarayın etrafında geçiyordu. Hayatlarıyla ilgili baya detay vermişti. Birbirleri hakkında akıllarından geçenleri de sürekli anlatıyordu. Aslında yaşanan olaylar hakkında ikisinin farklı düşündüğünü anlatıyordu, neden farklı düşündüklerini çok detaylı anlatmıştı sürekli*

*ikisi birbirlerini kıyaslıyordu. Bunları öğrendim. Ben beğendim kitabı. O dönemde yaşanan diğer olaylar hakkında da bir şeyler de öğretebilirdi kitap. Yâda Avrupa hakkında bir şeyler yoktu mesela. Bunları da öğrenmek isterdim.”*

Dördüncü Öğrenci (Ö4): *“Kitapta Osmanlı döneminde iki farklı kişinin yaşadığı olayları anlatıyordu. Bunlardan biri Osmanlı Devletinde yaşayan Venedikli bir tüccar diğeri ise bir hocaydı. İkisinin hayatlarının birbiriyle karşılaşması, birbirlerine nasıl benzedikleri öğrendim. İkisi sürekli birbirleri hakkında bir şeyler düşünüyorlar ve birbirlerinin özelliklerini eleştiriyorlardı. Sonradan birbirlerine ısınmaya başladılar. Yazar sürekli kişilerin aklından geçenleri araya girip anlatmıştı. Başka bir şey öğrenilemezdi herhâlde çünkü çok detay vermişti zaten yazar”*

Beşinci Öğrenci (Ö5): *“Romandan İstanbul’un Fethi sebep ve sonuçlarını öğrendim. Romanda Fatih Sultan Mehmet’in hayatını da öğrendim. İstanbul’un Fethi’ne Osmanlı ve Bizans’ın yaptığı hazırlıkları öğrendim. İstanbul’un ne zorluklarla alındığını, Fatih Sultan Mehmet’in zeki ve güzel huylu birisi olduğunu öğrendim romandan. Romanla beraber ders kitabımızdan da konuları tekrar etmiş olduk. Romandan Fatih’in ve hocalarının normal bir günde ne yaptıklarını öğrenmek isterdim mesela. Ya da Fetihden sonrası kitapta anlatılmamış onu öğrenmek isterdim.”*

Altıncı Öğrenci (Ö6) : *“Okuduğum romanda İstanbul’un fethi anlatılmıştı. İstanbul’un fethi için ne tür hazırlıklar yapıldığını ve kimlerin fetih için Fatih’e yardımcı olduğunu öğretti. İstanbul’un Fethi için ne kadar uğraşıldığını hatta gemilerin bile karadan yürütüldüğünü Ulubatlı Hasan’ın kim olduğunu öğrendim. Derste de bu konuları işledik zaten ama romandan daha çok şey kaldı aklımda. Fatih Sultan Mehmet’in manevi yönünü de biraz öğrenmek isterdim onu hiç göremedim kitapta. İstanbul’un Fethi’ni sağlayan normal askerleri hiç anlatmıyor. Onların nasıl bir hayatı vardı ya da Bizans neler yaptığı kitapta hiç yoktu. Bunları da kitaptan okumak isterdim.”*

7. ve 8. öğrenci tarihsel roman okumadığı ve kontrol grubunda olduğu için bu sorudan muaf tutulmuştur. Bu sorunun öğrencilere yöneltilmesinin sebebi,

öğrencinin deneysel sürece yönelik görüşlerini öğrenmek ve öğrencilerin deneysel işlem esnasında okuduğu romanlara yönelik görüşlerini almaktır.

Ö1 kitaptan Fatih ve hayatına dair birçok şeyi öğrendiğini belirtmiş ancak İstanbul'un Fatih'ten önceki tarihi hakkında da bilgi sahibi olmak istediğini belirtmiştir. Ö2 ise öğrenmek istediği her şeyi kitaptan yani romandan öğrendiğini belirtmiştir. Ö3 ise genel itibari ile kitabın hikâyesini beğendiğini ancak olayı içeren dönemde yaşanan diğer önemli olaylar ve Avrupa kıtasındaki ülkelerdeki yaşanan gelişmeleri de kitapta görmek istediğini belirtmiştir. Ö4 ise kitaptan öğrendiklerinin tatmin edici olduğunu belirtmiştir. Ö5 Öğrenmek istediklerini genel manada öğrendiğini, Fatih Sultan Mehmet'in günlük yaşamını ve Fetih sonrası İstanbul'u da öğrenmek istediğini belirtmiş, Ö6 ise Fatih'in manevi yönü ve Fetih'te emeği geçen ancak popüler olmamış kişilerinde hayatları hakkında bilgi edinmek istediğini, kitabın diğer yönleriyle tatmin edici olduğunu anlatmak istemiştir.

#### **IV.2.6. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formunun Altıncı Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar**

Süreç değerlendirme formunun altıncı sorusu olan “ Tarihsel romanları sosyal bilgiler dersinde kullanmak ister misiniz? Neden? ” sorusuna öğrencilerden:

Birinci Öğrenci (Ö1): “Evet ben kullanmak isterdim. Tarih konularını romanlardan okuyarak öğrenmek daha zevkli olurdu herhalde. Derste çok sıkıcı oluyor çünkü sürekli ya tarih ya da isimler çok geçiyor. Romanlarda daha çok serüvenler oluyor, kişiler çok kalabalık değil. Tarih ezberlemek zorunlu değil.”

İkinci Öğrenci (Ö2): “Romanları kullanmak çok eğlenceli olur bence ama her zaman da romanlardan öğrenmek için dersler yetmez. Bazı konuları derste bazı konuları da romanlardan öğrenmek güzel olurdu. Zaten evde de roman okuyorum zamanım oldukça.”

Üçüncü Öğrenci (Ö3): “İsterim tabiki. Roman okumayı çok seviyorum. Dersi böyle işlemek benim hoşuma gider. Romanlarda derste öğrendiklerimin daha fazlasını öğreniyorum.”

Dördüncü Öğrenci (Ö4): “Evet. Tarihsel romanların sosyal bilgiler dersinde kullanılmasını çok isterim. Tarih konularını işlerken çok sıkılıyorum ama roman okurken sıkılmıyorum. Çünkü okurken daha sonra neler olduğunu merak ediyorum. Ama derste işlenecek konuları merak etmiyorum.”

Beşinci Öğrenci (Ö5): “Kullanmak isterdim tabi. Kitaptan okumak yerine roman okumak bence daha iyi olurdu.”

Altıncı Öğrenci (Ö6) : “Bazen kullanmak istiyorum. Ders sıkıyor çünkü beni. Ama uzun kitap olmazsa isterim.”

Yedinci Öğrenci (Ö7) : “ Evet isterdim tabiki. Bence eğlenceli olur”

Sekizinci Öğrenci (Ö8) : “İsterim, roman okumak ders işlemekten iyidir.”

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8 dâhil tüm öğrenciler tarihsel romanları derste kullanmak istemektedir. Öğrencilerin tarihsel romanları kullanmak istemesinin gerekçeleri arasında zevkli bir aktivite olması, sıkıcı olmaması ve ezber gerektirmemesi ve merak içermesi gibi gerekçeler bulunmaktadır.

#### **IV.2.7. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formunun Yedinci Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar**

Süreç değerlendirme formunun yedinci ve son sorusu olan “Bizim sormadığımız sizin söylemek istediğiniz bir şey var mı? Sorusunu:

Sekiz öğrencinin tamamı boş bırakmış ve eklemek istedikleri herhangi bir şey olmadığı bulgusuna erişilmiştir.



## V. BÖLÜM

### SONUÇ-TARTIŞMA ve ÖNERİLER

#### V.1. Sonuç ve Tartışma

##### V.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Yazma Becerileri Ön Test Ve Son Test Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar:

Deney ve Kontrol Gruplarının Kendi Aralarında Ön test ve Son test Puanlarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin:

- a) Fikirlerin orijinalliği,
- b) Düşüncelerin akıcılığı,
- c) Düşüncelerin esnekliği,
- d) Kelime zenginliği,
- e) Cümle yapısı,
- f) Organizasyon,
- g) Yazı tarzı,
- h) Dil bilgisi kurallarına uygunluğu boyutlarında yani yaratıcı yazmanın tüm boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fikirlerin orijinalliği boyutunda deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmüşken son test sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Son test akabinde yaratıcı yazma puanı en yüksek olan grubun postmodern tarihsel roman okuyan 7/F sınıfına ait olduğu, ikinci en yüksek puanın ise modern tarihsel roman okuyan 7/E sınıfına ait olduğu, en yüksek üçüncü puanın ise klasik kurguya sahip olan roman okuyan 7/D sınıfının elde ettiği, en düşük yaratıcı yazma puanının ise herhangi bir tarihsel roman okumayan 7/C sınıfına ait olduğu sonucuna erişilmiştir. Ayrıca kontrol grubunun yaratıcı yazma puan ortalamasının değişmediği diğer sınıfların ise ortalama puanlarını önemli ölçüde artırdığı sonucu elde edilmiştir. Postmodern ve modern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7/F ve 7/E sınıflarının yazma çalışmalarında fikirlerin orijinalliğinin tatmin edici olduğu, yazma çalışmalarında bu sınıflarda yer

alan öğrencilerin iyi düzeyde benzersiz düşünceler ortaya koyduğu sonucuna erişilmiştir.

Düşüncelerin akıcılığı boyutunda deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmüşken son test sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Son testten elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda yaratıcı yazma puanı en yüksek olan grubun postmodern tarihsel roman okuyan 7/F sınıfına ait olduğu, ikinci en yüksek puanın ise modern tarihsel roman okuyan 7/E sınıfına ait olduğu, en yüksek üçüncü puanın ise klasik kurguya sahip olan tarihsel roman okuyan 7/D sınıfının elde ettiği, en düşük yaratıcı yazma puanının ise herhangi bir tarihsel roman okumayan 7/C sınıfına ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve araştırmanın bu boyutunda bütün sınıflar yaratıcı yazma puan ortalamalarını artırmıştır. Tarihsel romanların, büyük oranda ise postmodern ve modern kurguya sahip olan tarihsel romanların yaratıcı yazma çalışmalarında tatmin edici düşünceler oluşturmaya katkıda bulunduğu, gelişmiş, birbiriyle bağlantılı, konuyla alakalı metinler oluşturmada etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Düşüncelerin esnekliği boyutunda deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna erişilmişken son test verilerine göre deneysel işlem (tarihsel roman okuma) deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma beceri puanlarını anlamlı bir biçimde farklılaştırmıştır. Son test sonucunda gruplar yaratıcı yazma puan ortalamasına göre en başarılıdan en başarısız doğru sıralandığında birinci grubun postmodern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7/F sınıfının olduğu, ikinci sınıfın modern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7/E sınıfının, üçüncü grubun ise klasik kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7/D sınıfının olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcı yazma puanı en düşük grubun ise kontrol grubu olan 7/C sınıfı olduğu görüşmüştür. Deneysel işlem uygulanan üç grubunda yaratıcı yazma çalışmalarından elde ettiği puanların ortalamasının yükseldiği görülmüştür. Tarihsel romanların, büyük oranda ise postmodern ve modern kurguya sahip olan tarihsel romanların öğrencilerin esnek

düşünceler geliştirmesine, emsallerinden farklı ve geniş kapsamlı bir metin yazmalarına katkıda bulunduğu sonucu elde edilmiştir.

Kelimelerin zenginliği boyutunda deney ve kontrol grupları arasında ön test sonucu anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna erişilmişken deneysel süreç sonunda tarihsel roman okuma işleminin gruplar arasında anlamlı bir farklılık yarattığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmamızın bu boyutunda postmodern roman okuyan 7/F sınıfının en yüksek yaratıcı yazma puanını elde ettiği görülmüştür. Kelimelerin zenginliği boyutunda ikinci en yüksek puanı elde eden grubun klasik kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7/D sınıfına ait olduğu, bu grubu ise modern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7/E sınıfının takip ettiği görülmüştür. Herhangi bir roman okumayan kontrol grubunun puanlarında ise herhangi bir değişim görülmemiştir. Tarihsel romanların, büyük oranda ise postmodern ve modern kurguya sahip olan tarihsel romanların, öğrencilerin, kelimeleri metin içerisinde doğru kullanabilmesine yardımcı olduğu, kelimeleri yaygın ve zengin anlamlı olarak kullanabilmesini sağladığı sonucu elde edilmiştir.

Cümle yapısı boyutundan elde ettiğimiz veriler sonucunda araştırmamızın bu boyutundan deneysel işlem sonunda en yüksek puanı alan sınıfın postmodern tarihsel roman okuyan 7/F sınıfı olduğu, modern tarihsel roman okuyan 7/E sınıfının da yaratıcı yazma çalışmasından iyi bir puan alarak ikinci en iyi puana sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üçüncü sırada ise klasik kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7/D sınıfının bulunduğu, kontrol grubu 7/C sınıfının ise deneysel işlemde en düşük puanı alan sınıf olduğu söylenebilir. Her biri farklı kurguya sahip olan üç farklı tarihsel romanların hepsinin yaratıcı yazma becerilerinde cümle yapısını geliştirmeye, farklı tip ve uzunlukta cümleler oluşturmaya katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu konuda en başarılı tarihsel romanın postmodern kurguya sahip tarihsel roman olduğu, modern kurguya sahip romanlarında benzer bir sonuç verdiği sonucuna erişilmiştir.

Yaratıcı yazma becerilerinin organizasyon boyutunda öğrencilerin son test verileri deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, postmodern ve modern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7/F ve 7/E sınıflarının yazma

çalışmalarının giriş, gelişme ve sonuç (organizasyon) bölümlerinin cezbedici olduğu, anahtar fikirlerin yazı içerisinde vurgulandığı, sonuç bölümünün yazıyı kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır. Klasik kurguya sahip tarihsel roman okuyan sınıfın ise deneysel işlem sonucunda yaratıcı yazmanın organizasyon boyutunda az da olsa bir gelişme olduğu da gözlenmiştir.

Yaratıcı yazma çalışmasından elde edilen yaratıcı yazma becerileri puanının yazı tarzı boyutunda öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Grup ortalamaları incelendiğinde postmodern ve modern kurguya sahip tarihsel roman okuyan 7/F ve 7/E sınıflarının yaratıcı yazma becerilerinin daha fazla geliştiği, bu öğrencilerin yazma çalışmaları okunduğunda yazar hakkında bazı şeylerin öğrenilebildiği, yazar öğrencinin üzüntü, coşku gibi bazı duygularının hissedilebildiği sonucuna erişilmiştir. Klasik kurguya sahip tarihsel roman okuyan grubun (7/D) ise yukarıda belirtilen konularda zayıf kaldığı, kontrol grubu 7/C sınıfının ise son testte kayda değer bir gelişme elde edemediği gözlenmiştir.

Yaratıcı yazma çalışmasından elde edilen yaratıcı yazma becerileri puanının dilbilgisine uygunluk boyutunda öğrencilerin son test puanlarının anlamlı bir biçimde farklılaştığı, tarihsel roman kullanımının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini dilbilgisi kuralları bağlamında geliştirdiği ve öğrencilerin yazma çalışmalarında paragrafların yerinde ve yeterli olduğu, gramer hatalarının makul düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tarihsel roman okumayan kontrol grubunun ise deney gruplarına göre oldukça geride kaldığı görülmüştür.

Birinci problem cümlemize yönelik bulgular genel bağlamda değerlendirildiğinde; tarihsel romanların sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini anlamlı bir farklılık oluşturacak derecede geliştirmektedir. Bu konuda en başarılı roman postmodern kurguya sahip tarihsel roman olmuştur. İkinci en başarılı tarihsel roman türü ise modern kurguya sahip tarihsel romandır. Kronolojiye dayalı klasik kurguya sahip olan romanlar öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine az da olsa etki etmiştir ancak diğer roman türlerine göre bu etki oldukça zayıf kalmıştır.

### **V.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yaratıcı Yazma Genel Puan Ortalamalarına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazmanın sekiz boyutundan elde ettikleri toplam puanın sekize bölünmesi ile elde edilen genel ortalamaya göre, tarihsel romanların öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini yaratıcı yazmanın bütün boyutlarında genel olarak geliştirdiği görülmüş, deney gruplarının puan ortalamalarının önemli derecede arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel işlem sonucunda, son test verilerine göre yaratıcı yazma becerilerini en fazla geliştiren tarihsel roman türü postmodern tarihsel romandır. Modern tarihsel romanların da yaratıcı yazma becerilerine büyük etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Modern tarihsel roman ve postmodern tarihsel romanların birbirine yakın oranda yaratıcı yazma becerilerine katkıda bulunduğu sonucu da araştırmamızın sonucunda elde edilen neticelerden biridir. Örneğin modern tarihsel roman okuyan Ö2 kodlu öğrenci süreç değerlendirme formunun ikinci sorusuna yanıt verirken roman okuduktan sonra kafasında bazı şeyleri daha rahat hayal edebildiğini belirtmiştir. Postmodern roman okuyan Ö4 kodlu öğrenci ise birinci yazma çalışmasına oranla ikincisinde eksiklerini daha da azalttığını belirtmiş ve yazma çalışmasının kendisini tatmin ettiğini bir yönüyle belli etmiştir.

Klasik tarihsel romanların her ne kadar fazla kurgu içermese de öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine bir miktar katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Herhangi bir tarihsel roman okumayan kontrol grubunda ise yaratıcı yazma becerilerinde yok denecek kadar az bir gelişim yaşandığı tespit edilmiştir.

### **V.1.3. Aylık Kitap Okuma Oranı Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

Öğrencilerin ön test sonuçlarına göre yaratıcı yazma becerileri aylık kitap okuma oranına göre gruplar anlamlı bir farklılık göstermezken, son test sonuçlarına göre daha fazla kitap okuyan grubun daha yüksek yaratıcı yazma puanına sahip

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aylık kitap okuma oranı değişkeninin sabit bir değişken olduğu göz önüne alındığında son testte öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarına etki eden durumun deneysel işlemin kendisi yani tarihsel romanların öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde yarattığı değişimden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Burada okunan kitabın mahiyeti de çok önemlidir. Bazı kitaplar yaratıcılığı teşvik edecek niteliklere sahip olabilirken bazı kitaplar bu niteliklere sahip olmayabilir. Unutulmaması gereken şey şudur ki nasıl kullanmayı bilmediğimiz bir cihazı kullanamıyorsak, öğrencinin yaratıcılığını teşvik etmeyen, yaratıcı becerileri ateşlemeyen bir kitapta bireylerin yaratıcılığına etki etmeyecek, var olan yaratıcılığını kullanma konusunda ona yol göstermeyecektir. Yani önemli olan okumanın niceliği ya da sıklığı değil niteliği yani okunan kitabın hangi özelliklere haiz olduğudur. Araştırmamızda öğrenciler tarafından okunan her biri farklı kurguya sahip olan tarihsel romanların üçünün de yaratıcı yazma becerisini geliştirmesi ama bu beceriye farklı oranda katkı sağlaması da bu çıkarımın bir kanıtıdır.

Yalçın Çelik'e (2005:14) postmodern romanlarda alışılmış yazma biçimlerinin dışına çıkıldığını, tarihi ve edebi metinlerin yorumlanması durumunun bu romanlarda var olduğunu belirtmiş, postmodern kurgu sayesinde sonsuz sayıda yorumlamaya izin verecek ölçüde açık yazılmış romanlara ne tür okuma biçimi ile yaklaşılacağı konusunda okur ve eleştirmenlerin tereddüt yaşayabileceklerini söylemiştir. Ayrıca *Yalçın Çelik'e göre "postmodern anlayışı benimsemiş bir yazarın yaratıcılığı ile geleneksel, gerçekçi tarzda yazan bir romancının yaratıcılığından çok farklıdır"*

Bizim araştırma sonuçlarımız da bu görüşü doğrulamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kronolojik gerçekliğe hitap eden, tarihte kurguya ve hayal gücüne hitap etmeyen klasik tarihsel romanların öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine katkısı sınırlıdır. Ö5 ve Ö6 kodlu öğrenciler süreç değerlendirme formunun üçüncü sorusuna verdikleri cevaplarda okudukları romandaki bilgilerin kitaptan çok farklı olmadığını söyleyerek bu bulgumuzu desteklemişlerdir. Ancak kurgu, edebi alıntı, montaj, iç monolog, leit-motive ve hayal gücü içeren modern ve postmodern tarihsel romanlar öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini önemli derecede artırmıştır. Yine

Ö2 kodlu öğrencinin süreç değerlendirme formunun üçüncü sorusuna verdiği cevapta romanda okuduklarının düşüncelerine katkısı olduğunu belirtmesi ve Ö4 kodlu öğrencinin yazacaklarını hayal ederken okuduğu romandan esinlendiğini belirtmesi de postmodern ve modern roman okuyan grubun ortalamalarındaki artışın sebebini açıklar ve araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

#### **V.1.4. Sosyal Bilgiler ve Türkçe Ders Notları Değişkenleri Bağlamında Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

Yaratıcı Yazma Becerilerinin öğrencilerin sosyal bilgiler ders notlarına göre hem ön testte hem de son testte anlamlı bir farklılık göstermediği bu sonucun yaratıcı yazma becerilerinin sekiz alt boyutu içinde geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yine yaratıcı yazma becerilerinin öğrencilerin Türkçe ders notlarına göre ön test ve son testte anlamlı bir farklılık göstermediği, yaratıcı yazmanın sekiz alt boyutu için de bu sonucun geçerli olduğu tespit edilmiştir. Yani ne Sosyal Bilgiler dersinde elde edilen ne de Türkçe dersinde elde edilen ders notları ya da diğer bir deyişle akademik başarının yaratıcı yazma becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Yontar'a göre (1993: 21-22) Vernon (1989), Hayes (1989), Urban (1991), Yontar (1992) yaptıkları araştırma sonucunda yaratıcı özelliklerin neredeyse tamamının kişilerin duyuşsal özellikleri özellikle de motivasyonu ile ilgili olduğu, bilişsel özelliklerle ilgili olanların sayısının çok az olduğu, yani IQ ile yaratıcılık arasında pozitif ancak yüksek olmayan bir korelasyonun olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Yontar'ın (1993) bu araştırma sonuçlarında bahsettiği “yaratıcı bireyler, daha az yaratıcı bireyler ile kıyaslandığında, zekâ seviyeleri ya da akademik başarıları açısından bir üstünlük sergileyemezler” görüşü ile araştırmamız sonucunda elde edilen bulguların örtüştüğü görülmüştür.

#### **V.1.5. Sanatsal Çalışmalara İlgili Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

Yaratıcı yazma becerilerinin öğrencilerin sanatsal çalışmalara ilgilerine göre ön testte yaratıcı yazmanın sekiz boyutunda da anlamlı bir farklılık göstermediği, son

test sonucu ise yalnızca “düşüncelerin esnekliği” ve “kelimelerin zenginliği” boyutlarında “orta düzeyde” ve “çok fazla” düzeyde sanatsal çalışmalara ilgi duyduğunu belirten gruplar arasında “çok fazla” ilgi duyan grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Soygür (1999:133) birçok değişkenin bireyin yaratıcılığını hangi alanda ve hangi yöntemle ifade edeceğini belirlemesi noktasında etkili olabileceğini belirtmiş, hangi alanda yaratıcılık bekleniyorsa o alanda bedensel bir yatkınlığın olması gerektiğine değinmiştir. Görsel-uzamsal zekâsı gelişmiş birinin yaratıcılık yetilerini görsel sanatlar yardımı ile ifade edebileceğini belirtmiştir. Gartenhaus (1997:11-13) ise yaratıcılığın bir beceriye dönüşmesi için yeterli uygulama ve pekiştirme etkinliklerinin yapılması gerektiğinden bahsetmiş, Storr (1992:62) ise Beethoven’ın defterlerinin yazdığı müziği defalarca yeniden yazıp ne kadar sık düzeltmek zorunda kaldığını aktarmıştır (Akt.Tekin Bender, 2014:25-26). Burada ısrarla vurgulanan şey yaratıcı yazma becerisini geliştirmek istiyorsak yazınsal çalışmalar ve pekiştirici etkinlikler yaptırılması gerektiğidir. Sanatsal çalışmalar (sinema, tiyatro) görsel-uzamsal ve müziksel-ritmik yetilere hitap etmekle birlikte bu yetilerin kâğıda aktarılabilmesi için yeterince yaratıcı yazma etkinliğinin öğrencilerce yapılması ve bu yeteneğin beceriye dönüştürülmesi gerekmektedir. Öztürk’ün (2007:152) gerçekleştirdiği bir araştırmada benzer şekilde yaratıcı yazma etkinliklerinin on dört hafta boyunca uygulandığı deney grubunun etkinlik uygulanmayan kontrol grubuna göre yaratıcı yazma becerilerinin oldukça gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Araştırmamızın nitel boyutunun ikinci sorusuna (Ö8) şeklinde kodlanmış öğrencinin verdiği cevapta “Daha önce hiç böyle kompozisyon yazmamıştık” ifadesinden daha önce yaratıcı yazma çalışması yapmadıklarını çıkarmaktayız. Sinema, tiyatro gibi görsele hitap eden sanatların yaratıcı kazanımlarının yazıya yansması için yazma etkinliklerinin yeterli oranda yaptırılması gerekir.

#### **V.1.6. Öğrencilerin, Öğretmenlerinden Aldıkları Konuşma, Okuma, Yazma Beceri Puanları Değişkenleri Bağlamında Yaratıcı Yazma Puanlarına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**



Yaratıcı yazma becerilerinin, öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları konuşma beceri puanları göre ön testte yaratıcı yazmanın sekiz boyutunda da anlamlı bir farklılık gösterdiği ve öğretmenlerden alınan puanlar arttıkça yaratıcı yazma çalışmasından alınan puanlarında “düşüncelerin esnekliği” ve “yazı tarzı” hariç yaratıcı yazmanın diğer altı boyutunda arttığı, son testte ise “düşüncelerin akıcılığı”, “organizasyon”, “dil bilgisine uygunluk” boyutları hariç diğer beş boyutta ufak ortalama farkları ile “orta” düzeyde nota sahip öğrencilerin “iyi” düzeyde nota sahip öğrencileri yaratıcı yazma puanları bakımından geride bıraktığı, yaratıcı yazmanın dilbilgisine uygunluk boyutu hariç, yaratıcı yazmanın 7 boyutunda öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaratıcı yazma becerilerinin öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları okuma beceri puanları göre, ön testte yaratıcı yazmanın tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmış, “yazı tarzı” boyutu hariç diğer yaratıcı yazma boyutlarında öğrencilerin öğretmenlerden, okuma becerine aldıkları puanlar arttıkça yaratıcı yazma puanlarının da arttığı görülmektedir. Son testte ise “yazı tarzı” boyutuna ek olarak “fikirlerin orijinalliği”, “kelimelerin zenginliği”, “organizasyon” boyutlarında ufak farklılıklarla değişiklikler görülse de genel itibari ile öğrencilerin öğretmenlerden okuma becerine aldıkları puanlar arttıkça yaratıcı yazma puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmışlardır.

Yaratıcı yazma becerilerinin öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları yazma beceri puanları göre, ön testte yaratıcı yazmanın tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği, ancak son testte “düşüncelerin akıcılığı”, “düşüncelerin esnekliği”, “cümle yapısı”, organizasyon boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Yaratıcı yazma becerilerinin öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları yazma, okuma ve konuşma beceri puanlarına göre değerlendirilmesinin genel sonucu olarak öğrencilerin dilsel becerilerinin (konuşma, okuma ve yazma) benzerlik gösterdiği, öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları dilsel beceri puanları arttıkça yaratıcı yazma becerilerinin de benzer bir biçimde arttığı gözlemlenmiştir.

Bu durum Demirel'in (1999:59) öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması diğer dil becerilerinin son halkasıdır görüşü ve Sever'in (2009) ise yazma becerilerinin diğer dil becerileri ile etkileşim içinde olduğunu, yani kompleks bir gelişim sergilediği, okuduğunu anlama becerisinin gelişiminin, sözcük dağarcığını geliştirdiği ve bu durumun da yazma becerilerini etkilediğini görüşü ile örtüştüğü görülmektedir (Akt. Öztürk, 2007:3).

#### **V.1.7. Öğrencilerin Annelerinin ve Babalarının Öğrenim Durumu Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin annelerinin öğrenim durumuna göre hem ön test hem de son testte anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin babalarının öğrenim durumuna göre ise ön testte yaratıcı yazmanın sekiz boyutundan sadece ikisinde “düşüncelerin esnekliği” ve “yazı tarzı” boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği diğer altı boyutta herhangi bir anlamlı farklılık gözlemlenmediği tespit edilmiştir. Son testte ise öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarının yaratıcı yazmanın sekiz boyutundan sadece “dil bilgisi” boyutunda farklılık gösterdiği, yaratıcı yazma becerilerinin diğer yedi boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim durumlarının, onların yaratıcı yazma becerileri üzerinde genel manada anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Ancak ebeveynlerin tutumunun çocukların yaratıcılığı üzerinde etkili olduğuna dair araştırmalar vardır. Örneğin Ömeroğlu ve Turla (2001) anne ve babanın çocuğuyla onun yaratıcılığını destekleyecek oyunlar oynaması, ona uygun ortam sağlaması, çocuğun sorularının yanıtlanması ve fikirlerinin desteklenmesi gibi durumların çocuğun yaratıcılığı üzerinde etkisi bulunduğunu belirtmişlerdir.

### **V.1.8. Öğrencilerin Cinsiyetleri Değişkeni Bağlamında Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

Öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t-testi sonuçlarına göre ön testte yaratıcı yazma becerilerinden “fikirlerin orijinalliği” ve “düşüncelerin akıcılığı” boyutlarında kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında, kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Yaratıcı yazmanın diğer altı boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmese de kız öğrencilerin ortalaması erkek öğrencilerin ortalamalarından yaratıcı yazmanın sekiz boyutunda da yüksek çıkmıştır.

Son test verilerine göre ise kız öğrenciler araştırmanın “fikirlerin orijinalliği”, “düşüncelerin akıcılığı”, düşüncelerin esnekliği”, “cümle yapısı”, “yazı tarzı”, “dilbilgisine uygunluk” boyutlarında erkek öğrencilerle aralarında anlamlı bir farklılık oluşacak şekilde daha yüksek bir yaratıcı yazma puanı elde etmişlerdir. Araştırmanın “organizasyon” ve “kelimelerin zenginliği” boyutunda da anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen kız öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Karakuş Aktan'ın (2013:712) orta öğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerine yaptığı çalışma da benzer bir sonuç vermiş, kız öğrencilerin anlamlı bir biçimde erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucu elde edilmiştir.

### **V.1.9. Öğrencilerin Deneysel Sürece Yönelik Görüşlerine Dair Sonuçlar**

Öğrencilere deneysel sürece yönelik olarak süreç değerlendirme formunun birinci sorusunda yazma çalışmasında aklından geçenlerin tamamını anlatıp anlatamadıkları sorulmuş, sonuç olarak öğrenciler yazma çalışması esnasında aklından geçenleri kâğıda dökemediklerini belirtmişlerdir.

Süreç değerlendirme formunu ikinci sorusunda öğrencilerden ikinci yazma çalışmalarının birinci yazma çalışmalarından ne farkı olduğunu sormuştuk. Sonuç olarak Modern ve Postmodern Tarihsel Roman Okuyan öğrencilerin (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4) genel olarak ikinci yazma çalışmasında daha fazla teorik bilgiye sahip olduğu, biçim ve şekil ve organizasyon yönünden daha dikkatli yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ö1 daha rahat hayal kurabildiğini, Ö2 kendini gerçekten sunum yapıyor gibi hissettiğini,

Ö3 yazma çalışmasında konuyu hikâyeleştirdiğini belirtmişlerdir. Ö4 ise yazdıklarını biraz geliştirebildiğini ifade etmiştir. Deneysel sürece yönelik tek yönlü varyans analizi ve tukey testi sonuçlarına göre, Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 kodlu öğrencilerin içinde bulunduğu sınıfın yaratıcı yazma beceri puanlarının önemli ölçüde arttığı görülmüş ve öğrencilerin kendi yazma çalışmalarını kıyaslaması vasıtası ile aldıkları puanlara yönelik onların ağzından açıklama getirilme yoluna gidilmiştir.

Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ise genel itibari ile birinci ve ikinci yazma çalışmalarının çok farklı olmadığını, birbirine benzediğini, Ö5 ve Ö8 sadece biraz daha uzun yazabildiklerini belirtmişlerdir. Deneysel süreç sonunda öğrencilerin yazma çalışmalarında Ö5 ve Ö6 kodlu öğrencilerin biraz daha fazla yazabildikleri ancak yaratıcı yazma puanlarında bir değişme olmadığı, Ö7 ve Ö8 kodlu öğrencilerin ise kâğıdında neredeyse hiçbir değişme olmadığı görülmüştür.

Süreç değerlendirme formunun üçüncü sorusunda öğrencilere okudukları tarihsel romanın ikinci yazma çalışmasına ne gibi bir katkı sağladığını sormuştuk. Sonuç olarak Ö1 kitabın metinlerarası özelliğine vurgu yapmış, kitap sayesinde yazma çalışmasını daha rahat hikâyeleştirebildiğini belirtmiş ve kitabın, yaratıcı yazma çalışmasında organizasyon bağlamında (içerik ve başlık) yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Ö2 kitabın kendisine hayal kurma ve süslü cümleler oluşturmada yardımcı olduğunu söylemiştir. Ö3 ise tarihsel romanın yaratıcı yazma çalışmasında kendisine İstanbul'un Fethi'ne hem Osmanlı Devleti hem de Bizans açısından bakma noktasında yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ö4 ise okuduğu romanın kendisine hayal kurma noktasında yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 kodlu öğrencilerin yazma çalışmalarında okudukları tarihsel romanlardan esinlendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu öğrencilerin okudukları romanların sahip oldukları metinlerarasılık, çok seslilik ve bilinçakışı gibi özelliklerinden istifade ettiği tespit edilmiştir.

Ö5 ve Ö6'nın cümlelerinden ise okudukları romanın yazma çalışmalarında kendilerine fazla katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak romanın ders kitabına benzediğinden yakındıkları görülmüştür. Okudukları tarihsel roman kronolojiye dayalı klasik tarihsel roman olduğu için kitaba benzemesi oldukça

doğaldır. Buradan da Ö5 ve Ö6 kodlu öğrencilerin okudukları kitaptan sadece kronolojik ve temel bilgiler bağlamında istifade edebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Süreç değerlendirme formunun dördüncü sorusunda öğrencilere okudukları tarihsel romanı yeniden yazabilselerdi ne gibi değişiklikler yapacaklarını sormuştuk. Sonuç olarak Ö1 kodlu öğrencinin romanda sıradan kişilere ve resimlere de yer vereceği, Ö2 kodlu öğrencinin şekil ve içerik yönünden değişiklikler yapacağı ayrıca Bizans İmparatoru Konstantin'in de düşüncelerini Fatih Sultan Mehmet gibi romanda konuşturacağı, Ö3 ve Ö4 kodlu öğrencilerin ise kitabı daha açık bir dille yazacağı, ayrıca Ö4 kodlu öğrencinin kitaba resim ekleyeceği, Ö5 ve Ö6 ise daha ilgi çekici yazacağı okudukları kitabı sıkıcı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Süreç değerlendirme formunun beşinci sorusunda öğrencilere okudukları tarihsel romanlardan ne öğrendikleri ve ne öğrenmek isteyeceklerini sormuştuk. Sonuç olarak Ö1 ve Ö2 kodlu öğrencilerin cevaplarından İstanbul, İstanbul'un Fethi ve Fatih Sultan Mehmet'e dair çeşitli bilgiler öğrendiği ancak Ö1 kodlu öğrencinin İstanbul'un daha önceki dönemlerine aitte bilgiler edinmek istediği, Ö2'nin ise kitabın kapanışının Fatih'in vefatı ile bitmek yerine farklı bir bitişi tercih edeceği tespit edilmiştir. Ö3'ün cümlelerinden romanın Venedikli bir tüccarın ve Osmanlı'da bir bilim adamının yaşamlarının benzerlik ve farklılıklarını, tarihsel romanda geçen dönemin Osmanlı açısından sosyo-kültürel yapısını öğrettiğini ancak Avrupa'daki durumu da öğretmesini istediği, Ö4'ün ise benzer şeyleri öğrenmekle okuduğu kitaptan tatmin olduğu ve herhangi bir şey eklemek istemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ö5 kodlu öğrencinin cevaplarından İstanbul'un Fethi ile ilgili temel bilgileri öğrendiği ancak Fatih Sultan Mehmet ve Hocası Akşemsettin gibi kahramanların günlük yaşamlarını, Fetih'ten sonraki İstanbul'u bilmek istediği, Ö6'nın ise modern ve postmodern romanlarda bulunan bir özellik olan sıradan insanların gözünden dönemin ve fethin gerçekleşmesini öğrenmek istediği ve romanda çok yönlü bir bakış açısı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Süreç değerlendirme formunun altıncı sorusunda öğrencilere tarihsel romanları derste kullanmak isteyip istemediklerini sorduk. Öğrencilerden aldığımız cevaplar sonucunda genel itibari ile öğrencilerin zevkli olduğu, sıkıcı olmadığı, serüven

içerdiği, roman okumayı sevdikleri ve romanların merak unsuru içerdiği gerekçeleri ile tarihsel romanları kullanmak istedikleri sonucuna ulaştık.

## V.2 Öneriler

Tarihsel romanlar sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak en etkili enstrümanlardan biridir. Edebi eserler haiz oldukları özellikler nedeniyle insanın iç dünyasına ve duygularına hitap etme noktasında diğer materyallere göre büyük bir avantaja sahiptir. Bir edebi eser olan tarihsel romanların hem insanoğlunun geçmişi ile ilgili yaşanmış olaylardan oluşması hem de hayal ürünü olması sebebiyle diğer edebi ürünlere ve roman türlerine göre daha ilgi çekicidir. Bu sebeple tarihsel romanlar ders içinde ve dışında bir öğretim materyali olarak kullanılmalıdır. Sosyal bilgiler öğretmenlerine sosyal bilgiler dersinde tarih konuları öğrencilere öğretilirken sık sık kullanmaları tavsiye edilir.

Tarihsel romanların ders içinde kullanımı bizlere öğrencilerin dikkatini aktif tutma, öğrenirken eğlendirme, öğrencinin hayal gücü yardımıyla tarihi öğrencinin gözünde ve beyinde yeniden canlandırma imkânı tanır. Ulusal kimlik kazandırmada eğitim ve öğretim programlarına yardımcı olur. Tarih sevgisini öğrenciye aşılama ve toplumsal değerlerin kazanımını kolaylaştırmaya yardımcı olur. Ancak tüm bu kazanımlar öğrencilere kazandırılırken bir takım becerilerin de öğrencilere kazandırılması mümkündür. Tarihsel romanların öğrencilere kazandırabileceği beceriler arasında belki de en önemlisi yaratıcılıktır. Öğrencinin hayal dünyasına hitap eden romanlar onun hayal evreninde bambaşka bir dünya yaratır ve düş gücünü harekete geçirir. Yaratıcılık/yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma insanın düş gücünden beslenen bir beceridir. Aslında düş gücünün harekete geçirilerek öğrencinin yaratıcılığının geliştirilmesi demek eğitim öğretim programlarının günümüzdeki başlıca amaçlarından biri olan yaratıcı bir birey yetiştirmek arzusuna da katkıda bulunmak demektir.

Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımının yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelendiği araştırmamızda elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Tarihsel Romanların özellikle modern ve postmodern kurguya sahip tarihsel romanların öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarında;
  1. -Orijinal fikirler oluşumunu,
  2. -Düşüncelerde akıcılık ve esnekliği,
  3. -Anlamca zengin ve doğru kelime kullanımını,
  4. -İyi geliştirilmiş kompleks cümleler oluşumunu,
  5. -Yazıda organizasyonu,
  6. -Kişiyi özgü bir yazı tarzı ve duygu aktarımını,
  7. -Dilbilgisi kurallarına uygun yazılar yaratmayı desteklediği bulgusundan hareketle öğretmenlerin bir materyal olarak ders içi ve dışında tarihsel roman kullanması önerilmektedir.
- Yurtdışında tarihsel romanların derste kullanımını teşvik etmek amacıyla çeşitli akademik çalışmalar ile bibliyografya çalışmalarının var olduğunu bildiren araştırmacılar durumun ülkemizde maalesef yurtdışındakine benzemediğini, ülkemizde sınırlı sayıda araştırmacının tarihsel romanların derslerde kullanımı ile ilgili araştırma yaptığını belirtmiştir. Son yıllarda çeşitli üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programlarında çalışılan birkaç tez hariç, Prof. Dr. Bahri Ata, Prof. Dr. Turgut Göğebakan, Prof. Dr. S. Dilek Yalçın-Çelik, Prof. Dr. Hülya Argunşah, Yrd. Doç. Dr. Taner Çifçi, Yrd. Doç. Dr. Kemal Erol gibi isimler tarafından tarihsel romanlar ve eğitim öğretim alanında tarihsel romanların kullanımı üzerine araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak henüz ortaokul düzeyinde öğrenciler tarafından okunabilecek tarihsel romanlara dönük bir tür bibliyografya sayılabilecek okuma listesi çalışması tespit edilememiştir. Ortaokul düzeyinde çocuklara hitap eden tarihsel romanlar üzerine bir bibliyografya çalışması yapılmalı, oluşturulan çalışma belli aralıklarla güncellenmelidir. Bu yazıda araştırma safhasında öğrencilere son okudukları tarihsel roman sorulmuş ve alınan cevaplar ek 6'da verilmiştir. Bu liste her ne kadar küçük bir tarihsel okuma listesi sayılsa da başlangıç için atılmış önemli bir adımdır.

- Bu araştırmanın kuramsal çerçevesi yazılırken elde edilen bulgular sonucunda tarihsel roman okuma listesi çalışması olmamasının aslında bir tesadüf olmadığı çünkü ortaokul düzeyinde okunabilecek tarihsel roman sayısının oldukça kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. Öncelikle bu noktada çocuk edebiyatçılarına önemli görevler düşmektedir. Çocukların gelişim düzeyine uygun, hayal gücünü canlandıran ve yaratıcılığı teşvik eden eserler üretilmeli ve üniversitelerin yüksek lisans ile doktora programlarında okuyan araştırmacılar bu tarz eserler üzerinde çalışma yapmalıdır.
- Araştırmamız sonuçlarına göre postmodern kurguya sahip tarihsel romanların ve modern kurguya sahip olan romanların yaratıcı yazma becerilerini önemli derecede geliştirdiği görülmüştür. Çocuklar için tarihsel romanlar yazan edebiyatçıların bu durumu göz önünde bulundurarak salt tarih yanında kurgu da içeren, çoğulculuk, metinlerarasılık, parodi, üstkurmaca ve hiper-metinsel yönü bulunan eserler vermesi önerilmektedir. Böylelikle öğrencinin karşısına ders kitabı içeriği ile benzer bir içerik ve hitabet tarzına sahip olan kronolojik bilgi ile dolu, kurgudan hayalden yoksun tarihsel romanlarla öğrenci tarihe ve edebiyata küstürülmemiş olacaktır. Dahası güçlü bir sosyal bilgiler-edebiyat entegrasyonu elde edilmiş olacaktır. Sonuç olarak edebiyatın sahip olduğu geniş hayal dünyasından yararlanılarak kurgu eserler yardımı ile öğrencinin hayal dünyasında yeni ufuklar açılabilir ve başkalarından farklı düşünceleri, nesnelere ve olaylar arasında daha önce başkası tarafından kurulmamış bağlantılar kurularak yaratıcı düşünceleri ve yaratıcı yazmaları desteklenmelidir. Bu tarz eserler sayıca yetersiz görülüyorsa diğer dillerden çevrilebilir ya da yetişkinler için hazırlanan eserler öğrenci düzeyine uygun olarak düzenlenebilir.
- MEB tarafından öğrencilerin okumaları için uzman ve akademisyenler yardımı ile oluşturulan 100 temel eser benzeri bir çalışma, tarih dizisi veya başka bir başlık altında sosyal bilgiler ders içeriği kapsamındaki



tarih konuları için de oluşturulabilir. Böylece öğrenciler ders kitabı haricinde bir kaynaktan tarih konularını başından sonuna kadar takip etme imkânı yakalar. Reşat Ekrem Koçu'nun (2004:9)

*“Tarih, insanın hikâyesidir.*

*Tarihi roman ise insanın hikâyesinin hikayesi”* sözünden hareketle, bireylerin tarihsel romanlardan farklı problemlerin farklı yollarla çözülebileceğini insanların geçmişte yaşanan tecrübelerinden hareketle öğreneceğini söyleyebiliriz. (Akt. Kaya ve Çıkla, 2015:7) Yaşadığı tecrübeler hayali de olsa öğrenciye bir özgüven kazandıracaktır, onu esnek düşünmeye sevk edecektir. Yaratıcı bireylerin en büyük özelliklerinden biri de esnek bir düşünce yapısına sahip olmalarıdır. Böylelikle belli bir takım sorunların oluşmadan, birey tarafından yaşanılmadan nasıl çözüleceği öğrenilmiş olacaktır. Yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünmenin pratik ve deneyimle geliştirilebileceği hatırdan çıkarılmamalıdır.

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim öğretim programları vasıtasıyla her ne kadar tarihsel romanların kullanımı öğretmenlere önerilmişse de, hizmet içi eğitim kurslarında öğretmenlere tarihsel romanların ders içi ya da okul dışı kullanımı ve öğrenciye sağlayacağı katkılar, yaratıcı bireyler yetiştirmenin önemi ve tarihsel romanların yaratıcı birey yetiştirmedeki rolü detaylı bir biçimde anlatılmalıdır.
- 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi incelendiğinde tarih konuları anlatılırken kahramanların resimlerin dilinden konuşturulduğu, seyahatnamelerden ve bilimsel kaynaklardan alıntılar yapılarak, alıntıların kaynağının gösterilmesi yoluyla öğrencilerin esas kaynaklara ve çeşitli web kaynaklarına yönlendirildiği görülmektedir. Ancak ders kitabında tarihsel romanlara benzer bir yönlendirmenin bulunduğu tespit edilememiştir. Tarih konuları anlatılırken çeşitli tarihsel romanlardan öğrencilerde merak duygusu uyandıracak ve öğrencileri heyecanlandıracak kısa bir bölüm alınarak

kaynak göstermek sureti ile öğrenciler tarihsel romanlara yönlendirilebilir ve bu romanların okunması teşvik edilebilir.

- Yüksek Öğretim Kurumu Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programı incelendiğinde multidisipliner bir ders olan sosyal bilgiler dersinin diğer disiplinlerle ve özellikle edebiyatla entegrasyonu noktasında öğretmen adaylarına ayrıca bir ders verildiği tespit edilememiştir. “Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri” isimli ders 6. yarıyıldan itibaren veriliyor olsa da Sosyal Bilgiler ve Edebiyat entegrasyonu bu derste yüzeysel olarak verilmektedir. Multidisipliner yapıdaki bir ders için farklı disiplinlerle entegrasyon konusu ayrıca bir ders olarak verilebilir.
- Öğrencilerin dilsel becerileri ile yaratıcı yazma beceri puanları arasında benzer yönlü bir artış tespit edilmesi aslında Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin multidisipliner çalışması gerekliliğini ortaya koymuştur. Öğretmenler derslerini planlarken birbirleri ile görüş alışverişinde bulunmalı, derste kullanılacak edebi ürünlere birlikte karar vermeli ve öğrencilerin çeşitli becerilerini, zaman zaman birlikte değerlendirmelidirler.
- Araştırma bir devlet okulunun dört farklı sınıfında yapılmıştır. Aynı anda birden fazla okulda yapılarak, sosyo-ekonomik farklılık gösteren çevrelerde, farklı değişkenler bağlamında araştırmanın ne tür sonuçlar verebileceği gözlenebilir. Ayrıca araştırma dört farklı şubede seksen öğrenci ile yapılmıştır. Daha az öğrenci ile daha detaylı çalışılması daha detaylı sonuçlar alma imkânı sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- ACHUGAR, M., CARPENTER B. D. (2012) Developing Disciplinary Literacy In A Multilingual History Classroom, *Linguistics and Education*, 23, 262-276.
- ACUN İ. vd. (2006) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- AKDAL, D. (2011) *Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir.
- AKPINAR, M. (2015) *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri*, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), ss. 338-346.
- AKIN, Melek Y. (2014) *Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları*, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak.
- ALABAŞ, R., KAMER S.T. (2007) *Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Uygulayıcı Görüşlerinin Nitel Analizi*, 1. Ulusal İlköğretim Kongresi (15-17 Kasım 2007) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- ALTUNAY ŞAM, E., İSKENDER Kılıç, P. (2011) *Tarihsel Romanın Eğitimsel İşlevi Üzerine Bir Çalışma “Diriliş” Romanı Örneği*, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2011, Cilt: 30 Sayı: 1, 123-144.
- ARGUNŞAH, H. (2002) *Tarihî Romanda Post-Modern Arayışlar. İlmî Araştırmalar: Dil, Edebiyat, Tarih İncelemeleri*, (14), 17-27.
- ARGUNŞAH, H., (2016) *Klasik Tarihi Roman Üzerine*, (Ed. Erol Kaya Ve Selçuk Çıkla), *Tarihte Roman Romanda Tarih Paneli*, Ankara: Hermes Ofset Ltd. Şti, 9-52

- ARICI, A. F., Urgan, S., Şimşek, T., (2011) Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı, Editör Tacettin Şimşek, Ankara: Grafiker Yayınları, 163-216
- ATA, B. (2000) Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak; Tarihi Romanlar. Türk Yurdu, 153-154, 158-165.
- ATA, B. (2003) ‘‘Rousseau, Emile ve Tarih Öğretimi’’, Milli Eğitim Dergisi, 159, 239-244.
- AVCI, A. S., (2013) Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- AYTAÇ, G. (1999). Genel Edebiyat Bilimi. İstanbul: Papirüs Yayınevi
- AYVA, Ö., (2010) Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Öğretme Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşleri, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 276-282 (<http://www.icone.org/FileUpload/ks59689/File/58.pdf> adresinden 06.09.2017 tarihinde erişilmiştir.)
- AYYILDIZ, M., (2011), Yakın Dönem Türk Romanı ve Roman İncelemeleri, Ankara: Akçağ Yayınları.
- BAYAT, S. (2016). The Effectiveness Of The Creative Writing Instruction Program Based On Speaking Activities, International Electronic Journal of Elementary Education, 8(4), 617-628.
- BEYDEMİR, A., (2010) İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişimine Etkisi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- BAŞKÖK, B., (2012) İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Çalışmalarının, Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Ve Türkçe Dersine Olan Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya.

- BOURNER, R., QUELLET R., (1989) Roman Dünyası ve İncelemesi, Çeviren: Hüseyin Gümüş, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, (1. Baskı).
- BÜYÜKÖZTÜRK,Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F., (2011) Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CANNATELLA, H., (2004) Embedding Creativity in Teaching and Learning. *Journal of Aesthetic Education*, 38 (4), 59-70.
- COLANTONE, L., CUNNINGHAM, W. M., & DREZNES, J. (1998). Improving Creative Writing. Unpublished Master's Thesis, Saint Xavier University, Illinois.
- CRESWELL, J.W., PLANO CLARK, V.L., (2015) Karma Yöntem Araştırmaları (Ed. Yüksek Dede ve Selçuk Beşir Demir) Ankara: Anı Yayıncılık
- ÇALIŞKAN, H. (2010) İlköğretim Altıncı ve Yedinci Sınıflar Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(377), 31-40.
- ÇELİK, H., KATILMIŞ, A. (2010) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derslerindeki Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlara İlişkin Görüşleri, *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), s.128-153.
- ÇIKLA, S., (2002) Romanda Kurmaca ve Gerçeklik, *Hece Dergisi Türk Romanı Özel Sayısı*, Yıl: 6 Sayı 65, 66, 67, 111-129.
- ÇEPNİ, O., AYDIN F., (2015) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Okul Ortamlarına İlişkin Görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies* Sayı: 39, 317-335.
- ÇEPNİ, O. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Kaygı Ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Journal of World of Turks*, Cilt: 7 Sayı: 2 299-313.

- ÇİFÇİ, T. (2011) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara
- DEMİR, S. B., AKENGİN, H. (2014) Hikayelerle Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.
- DEMİR, O. Ö., (2014) Nitel Araştırma Yöntemleri (Ed) Kaan Böke, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. Tic. Ltd. Şti.
- DEMİR, T., (2011) İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- DEMİR, T., (2013) İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlilik Algısı ilişkisi üzerine bir çalışma, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 2/1 84-114.
- DEMİREL, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- DİLEK, D., (2000) Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi: Tarih Derslerinde Öğrenme ve Anlama, Milli Eğitim Dergisi (145), 50-54.
- DOĞAN, H. (1997) Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı, Ankara:Önder Matbaacılık.
- DOLMAZ, M., (2012) "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Aktif Öğrenme Modelleri, Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- DUBAN N., ÇAKIR A. BUTEKİN Z., SAMSA Z., ERÇOBAN B. (2015) Sosyal Bilgiler Dersinde 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Çalışmaları, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 8, Sayı 39,ss. 604-612.

- DURU, A., (2014) Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejilerin Etkililiğinin Belirlenmesi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- ERDOĞAN, Ö., (2012) Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine Ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- EROL, K. (2012) Tarih - Edebiyat İlişkisi Ve Tarihî Romanların Tarih Öğretimine Katkısı, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Cilt: 1 Sayı: 2, 59-70.
- ERDEN, M. (1998) Sosyal Bilgiler Öğretimi, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- ERGİN, A. (2006) İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- FIRAT, M., KABAKÇI Y., I., ERSOY, A., (2014) Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi, Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, Cilt: 2 Sayı: 1, 65-86.
- GARTENHAUS, A. R. (1997) Minds In Motion-Using Museum To Expand Creative Thinking, Ruhiser Mergenci ve Bekir Onur (Çev) (2000) Yaratıcı Düşünme ve Müzeler, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 7.
- GENÇTÜRK, E. , AKBAŞ, Y. KAYMAKCI, S. (2012) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bakış Açısıyla İdeal Öğretmenin Özellikleri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (2), 1559-1572
- GOMEZ, J. G., (2007) What Do We Know About Creativity?, The Journal of Effective Teaching, 7 (1), 31-43.
- GÖÇER, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (12), 178-195.

- GÖĞEBAKAN, T. (2004) Tarihsel Roman Üzerine, Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş.
- 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.
- GÖKKAYA, A. Kürşat, Tural, A., (2012) Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Karşı Olan Tutumlarına Etkisi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10 (3) , 439-458.
- GÖNENÇ, S., AÇIKALIN, M. (2016) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlara Getirdikleri Çözüm Önerileri, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 26-41.
- GÜÇLÜ, E., (2007) Sınıf Yönetiminde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Öğrenci Başarısındaki ve Tutumundaki Önemi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GÜNDÜZ, O., (2007) Yakın Dönem Tarihsel Romanlarda Çatışma Alanları Ve Tarihsel Romanların ‘Ulusal Kimlik’ Edinmedeki Rolü, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 35, 135-156.
- GÜLERSOY, A. E. (2013) İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi, International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 2(1), 8-26.
- HEMINGWAY, E. (2015) Yazmak Üzerine, (Çev. Deniz Kurt), İstanbul: Altıkırkbeş Yayın
- HAN, J., & WANG, Z., (2014) Postmodern Strategies in Ian McEwan’s Major Novels, Advances in Literary Study, 2, 134-139. (<http://dx.doi.org/10.4236/als.2014.24020>)



- HARWELL, M. R., (2011) "Research Design in Qualitative/Quantitative/Mixed Methods", The Sage Handbook For Research In Education, (Ed: Conrad Clinton F., Serlin, Ronald C.) Thousand Oaks California: SAGE Publications.
- HAWKINS, C., (2012) Historiographic Metafiction and the Neo-slave Narrative: Pastiche and Polyphony in Caryl Phillips, Toni Morrison and Sherley Anne Williams, FIU Electronic Theses and Dissertations. Paper 741. (<http://digitalcommons.fiu.edu/etd/741>) adresinden 07.09.2017 tarihinde edinilmiştir.
- HUTCHEON L., (1988) A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction, New York and London:Routledge.
- JOHNSON R. B., ONWUEGBUZIE A. J., (2004) Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come, Educational Researcher, 33(7), 14-26.
- KARA, Ö. T., AKKAYA, A. (2014) Kurgusal Çocuk Yazını Ürünlerinde Çocukların Hayal Gücü ve Yaratıcılığını Etkileyen Boyutlar, (Ed) Bülent ÖZKAN, Çocuk Yazını Araştırmaları, Adana: Karahan Kitabevi, s. 217-228
- KARABACAK, N., İLHAN. T. (2007) İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarına Göre Bir Değerlendirmesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 16 209-233
- KARAKUŞ AKTAN, E., (2013) Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği) Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe'nin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, Yıl:6 Sayı:11, 701-732.
- KARASAR, N. (2012) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- KARATAY, H., (2014) Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler, Tacettin Şimşek (Ed), Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı, Ankara: Grafiker Yayınları
- KAVCAR, C., (1999) Edebiyat ve Eğitim. Ankara: Engin Yayınevi.

- KAYA, E. ÇIKLA, S. (2016) Tarihte Roman Romanda Tarih Paneli, Ankara: Hermes Ofset Ltd. Şti.
- KAYMAKÇI, S. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında İlişkilendirmeler, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), ss. 273-304.
- KEÇE, M., (2013) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- KINCAL, R. Y. (2004), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KIRBAŞ, B., (2010) Yeni Türkçe Ders Programına Göre İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazım Noktalama ve Planlama Açısından Değerlendirilmesi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- KORKMAZ, G., (2015) Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- LUKÁCS, G. (2010) Tarihsel Roman, İsmail Doğan (Çev), Ankara: Epos Yayınları.
- MALTEPE, S., (2006) Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin Ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- MURAT, M., (2006) Edebiyat ve Kuramları, Kemal Yüce&Şevkiye Kazan (Ed) Edebiyat Bilgi ve Teorileri, İstanbul: Arı Matbaacılık, 10-50 (1. Baskı).
- MCGOWAN, T., GUZZETTİ, B. (1991) Promoting social studies understanding through literature-based instruction, Social Studies, 82(1), 16-22 Çev: Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2003, Cilt:11 , Sayı: 11, Adana ss. 35-44.

- MİLES, M. B., HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed). California: SAGE.
- MEB, (2016) 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (20.03.2017 günü [http://www.meb.gov.tr/Ders\\_Kitaplari/2016\\_yeni/sosyal\\_bilgiler\\_7\\_dk\\_meb.pdf](http://www.meb.gov.tr/Ders_Kitaplari/2016_yeni/sosyal_bilgiler_7_dk_meb.pdf) adresinden erişilmiştir.)
- NASİR L., NAQVİ Syeda M., BHAMANİ S., (2013) *Enhancing Students' Creative Writing Skills: An Action Research Project*, *Acta Didactica Napocensia*, 6(2), 27-32.
- NELSON J.L. (2001) *Defining Social Studies*, in Stanley W. B. (Ed.) *Critical Issues in Social Studies Research for the 21st Century*, pp. 15–38. Greenwich, CT: Information Age.
- OĞUR, M., (2009) *Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- OKUR, E., (2002) *Çok Partili Demokrasi Dönemi Türk Romanı*, *Hece Dergisi Türk Romanı Özel Sayısı*, Sayı 65-66-67 Öncü Basımevi, Ankara 84-86.
- ORUÇ, Ş., (2009) *Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitaplarında Edebi Ürünler*, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl:13 Sayı: 2, 9-24.
- OĞUZKAN A. F., (2013) *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Anı Yayıncılık, (10. Baskı).
- ÖMEROĞLU, E., TURLA, A. (2001) *Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Desteklenmesi*, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:151 ([http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/151/omeroglu\\_turla.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/151/omeroglu_turla.htm))
- ÖZDEMİR, S.M., (2009) *Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı ve Değerlendirilmesi*, (Ed. Mustafa Safran) *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara:Pegem Akademi, 17-46
- ÖZTÜRK, A., (2002) *Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- ÖZTÜRK, C., BAYSAL, N. (1999) “İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (6) 11-20.
- ÖZTURK, C. OTLUOĞLU, R. (2003) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, C., DEVECİ, H. (2011). “Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi”. (Ed. Cemil Öztürk) Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları. Pegem A Yayıncılık, 1-41.
- ÖZTÜRK, C., KESKİN, S. C., OTLUOĞLU, R., (2014) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller, Ankara: Pegem Akademi Yay.
- ÖZTÜRK E., (2007) İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- SAFRAN, M., ATA, B., (1998) “Okul Dışı Tarih Öğretimi” G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 87-94.
- SAXBY, H. M. (1997). Books in The Life Of A Child : Bridges To Literature And Learning, South Melbourne: Macmillan Education Australia ([https://books.google.com.tr/books?printsec=frontcover&vid=LCCN98172287&redir\\_esc=y#v=twopage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?printsec=frontcover&vid=LCCN98172287&redir_esc=y#v=twopage&q&f=false) adresinden 08.06.2017 tarihinde erişildi.)
- SELÇUK, Z. (2003), “Gelişim ve öğrenme” Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SEMENDEROĞLU, A., GÜLERSOY A. E. (2005) Eski ve Yeni 4-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18:141-152.
- SEFEROĞLU, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ve Mesleki Gelişim, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58, 40-45.
- SEVER, S., (2015) Çocuk ve Edebiyat, Ankara: Ertem Basın Yayın Dağıtım San. Tic. Ltd. Şti.

- SEVER, E., (2013) Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- SOMUNCUOĞLU ÖZOT, G., (2014) Postmodern Roman: Kurgu, Dil ve Kişiler Kadrosu, *Turkish Studies*, 9 (6), 973-987.
- SÖNMEZ, V. (2005) Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu, Ankara: Anı Yayınları.
- ŞEKER, M. (2014) Sosyal Bilgiler Ders, Çalışma Ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), ss. 41-56.
- ŞAHİN, M. (2012) Ders Kitaplarının Mesaj Tasarımı İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), ss. 129-154.
- ŞİMŞEK, A. (2006) Tarihsel Romanın Eğitimsel İşlevi, *Bilig*, Cilt: 37, ss. 65-80.
- ŞİMŞEK, A. (2006) Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), s.73-81.
- ŞİMŞEK, A., (2009) Sosyal Bilgiler Derslerinde Bir Öğretim Materyali Olarak Edebi Ürünler, (Ed. Mustafa Safran) *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara:Pegem Akademi, 389-412.
- ŞİMŞEK, A. (2015) Yaratıcı Yazarlık ve Deneysel Düşünme, Ankara: Kanguru Yayınları.
- ŞİMŞEK, T., Yakar, Y. M. (2014) Çocuk ve Edebiyat, Tacettin Şimşek (Ed) *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı*, Ankara, Grafiker Yayınları (3. Baskı).
- SOYGÜR, H. (1999). *Sanat ve Delilik*, *Klinik Psikiyatri*, 2(2), ss. 124-133.

- SÖZCÜ, U., OĞUZ, S., AYDINÖZÜ, D. (2016:159) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Coğrafya Konularının Öğretimine İlişkin Öz Yeterlilikleri, Marmara Coğrafya Dergisi,33, 155-178.
- TANGÜLÜ, Z., ÇIDACI T. (2016) Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Birinci Elden Kaynakların Kullanımı. Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (11), 253-273.
- TAŞKAYA, S. M., (2012) Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sayı:33 (2), 283-298
- TAY, B., AKYÜREK TAY, B., (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (1), 73-84. (<http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26121/275174>) adresinden 05.05.2017 tarihinde erişildi).
- TAY, B., DEMİR S.B. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretiminin ve Öğreniminin Geçmişi, Bugünü ve Geleceği, Bayram Tay ve Selçuk Beşir Demir (Ed.) Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Anı Yayıncılık (ss.1-20)
- TAY, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırması, International Journal Of Eurasia Social Sciences, 8(27), ss. 461-487.
- TEKGÖZ, M., (2005) İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Edebiyat Temelli Öğretim Yönteminin Öğrencinin Akademik Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TEKİN BENDER, M . (2014). Yaratıcılık, Kişilik Ve Sanatsal Yaratma Üzerine. Erciyes Sanat Dergisi, 0 (1), 20-30. (<http://dergipark.gov.tr/erciyessanat/issue/5874/77743> adresinden 14.09.2017 tarihinde edinildi.)
- TEMİZKAN, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. Türklük Bilimi Araştırmaları, 27(27), 621-643.

- TEMİZKAN, M. (2011). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (Educational Sciences: Theory & Practice), 11(2), 919-940.
- TEMİZKAN, M., (2014) Yaratıcı Yazma Süreci (Hikaye Yazma), Ankara: Pegem Akademi
- TOKCAN H., ALKAN G. (2013) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 14 Sayı 2 Sayfa 1-19.
- TONYALI, E., (2010) Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- TUNALI, S. B., GÖZÜ, Ö., ÖZEN, G., (2016) Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Bir Arada Kullanılması "Karma Araştırma Yöntemi", Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi, 24(2), 106-112.
- TÜRKEKEL, A., (2013) Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Başarısına ve Yazmaya Karşı Tutumuna Etkisi (Ortaokul 8. Sınıf Örneği), Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (36) ss.1-11.
- TUTKUN, Ö. F. (2008) Sınıf Düzeni,(Ed. Zeki Kaya) Sınıf Yönetimi, Ankara:Pegem Akademi, 237-264
- TÜFEKÇİ CAN, D., (2014) Çocuk Edebiyatı Kuramsal Yaklaşım, Konya: Eğitim Yayınevi.
- TÜRKOĞLU, A., (2002) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Mikro Yayınları.
- ÜN AÇIKGÖZ, K. (2009) Aktif Öğrenme, İzmir: Biliş Eğitim Yayınları.
- ÜNLÜER, G., ŞEFİK Y., (2012) Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Haziran 2012 13 (1) 43-57.

- YALÇIN, A., AYTAŞ G., (2014) Çocuk Edebiyatı, Ankara: Akçağ Yayınları, (7 baskı).
- YALÇIN ÇELİK S.D., (2005), Yeni Tarihselcilik Kuramı ve Türk Edebiyatında Postmodern Tarih Romanları, Ankara: Akçağ Yayınları.
- YAŞAR, O., (2004) İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Görsel Materyal Kullanımı İle Coğrafya Konularının Eğitim Ve Öğretimi, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:163  
([http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/163/yasar.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/163/yasar.htm) adresinden 27.03.2017 tarihinde erişildi.)
- YAZICI, K., “Sosyal Bilgilerde Kullanılan Görsel Araçlar: Haritalar-Küreler, Resimler, Tablolar ve Grafikler”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S: 15 (2006), s.651-662.
- YILMAZ, H. (2008) “İlköğretim Birinci Kademe Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Haritalarının Kullanılmasının Başarıya Olan Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- YILMAZ, K., ŞEKER, M (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgilere Karşı Tutumlarının İncelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi, 3 (11), 34-50.
- YONTAR, A. (1993). "İnsanda Yaratıcılığın Gelişimi", (Hazırlayan: Ayşegül Ataman), Yaratıcılık ve Eğitim, Ankara:Şafak Matbaacılık, 17-29  
([http://www.ted.org.tr/pdf/ted\\_yaraticilik\\_ve\\_egitim\\_ocr.pdf](http://www.ted.org.tr/pdf/ted_yaraticilik_ve_egitim_ocr.pdf) adresinden 11.09.2017 tarihinde erişildi.)
- WATTS, J. E., "Benefits of Storytelling Methodologies in 4th and 5th Grade Historical Instruction." (2006). Electronic Theses and Dissertations. Paper 2195. (<http://dc.etsu.edu/etd/2195> adresinden 14.07.2017 tarihinde edinildi.)



## İNTERNET KAYNAKLARI

<http://www.tdk.gov.tr/> (14.07.2016 erişimi)

<http://www.turkedebiyati.org>

<http://edebiyatforum.com>



## EKLER

### EK 1: YARATICI YAZMA ÇALIŞMASI

| Kişisel Bilgiler               |                                |  |
|--------------------------------|--------------------------------|--|
| Adı Soyadı :                   |                                |  |
| Sınıfı :                       |                                |  |
| Cinsiyet :                     | Bay ( ) Bayan ( )              |  |
| Okuyucu Bilgileri              |                                |  |
| Aylık Kitap Okuma Oranı :      | 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4+ ( ) |  |
| Okuduğu Roman :                | 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( )        |  |
| Sosyal Bilgiler Ders Notu      | ( )                            |  |
| Türkçe Ders Notu               | ( )                            |  |
| Sanatsal İlgi (Sinema,tiyatro) | 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4+ ( ) |  |
| Anne Mezuniyet Durumu          |                                |  |
| Baba Mezuniyet Durumu          |                                |  |

### Program Metni

Değerli Öğrenciler;

Yarın yerel bir radyoda İstanbul'un Fethi konulu bir program yapılacaktır. Lütfen programda sunulmak üzere bir metin yazınız. Metni yazmadan önce lütfen aşağıda bulunan kronolojik bilgilere göz atınız. Bu etkinliğe zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

**Mustafa DOLMAZ**

### Genel ve Kronolojik Bilgiler

Fatih Sultan Mehmet 30 Mart 1432 Edirne'de II. Murat'ın dördüncü oğlu olarak dünyaya gelir. 6 yaşında Amasya sancak beyi iki yıl sonra Manisa Saruhan Sancakbeyi olur.1444 yılında babası tahttan çekilince ilk kez, 1451 yılında ikinci kez tahta çıkmıştır. Yetiştirilmesi ve eğitiminde Akşemseddin, Molla Hüsrev ve Molla Gürani'nin büyük emekleri vardır. Veziriazam Çandarlı Halil Paşa da ona rehberlik etmiştir. Fatih Sultan Mehmet'de tıpkı dedesi Yıldırım Bayezid, amcası Musa Çelebi ve babası gibi İstanbul'u fethetmeyi kafasına koymuştur.

İstanbul'un Fethi için çeşitli sebepleri vardır. Bizans'ın İstanbul boğazından geçen gemileri ve Osmanlı'nın Rumeli'de bulunan topraklarının güvenliğini tehlikeye atması, Bizans'ın Osmanlı Padişahları ile şehzadeler arasında ortaya çıkan anlaşmazlıklarda şehzadeleri destekleyerek Osmanlı topraklarında fitneye sebep olması, İstanbul'un önemli bir ticaret merkezi olması, belki de en önemlisi Peygamberimiz Hz. Muhammed'in (sav) hadisinde (Kostantiniyye elbette fetholunacaktır. Onu fetheden kumandan ne güzel kumandan, onu fetheden asker ne güzel askerdir.) bahsettiği övgüye nail olmak için İstanbul defalarca fethedilmek istenilmiştir.

İstanbul'u fethetmek için bazı hazırlıklar yapılmıştır. 1452 yılında Rumeli Hisarı (Boğazkesen) yapılmıştır. Saruca Paşa, Mimar Muslihiddin ve Macar Urban'a Şahi (Bizans kaynaklarında ejder) adı verilen toplar döktürülmüştür. Donanma güçlendirilmiştir. Bizans ise Haliç'e zincir çekmiştir.

İstanbul Kuşatması 6 Nisan 1453 tarihinde başladı. 27 Nisan 1453 tarihinde 72 gemi Galata duvarı yanından Kasımpaşa istikametinde ilerletilerek Haliç'e indirilmiştir. Osmanlı bu savaşta yürüyen kule isimli savaş aletini de kullanmıştır. Rumlar ise Grejuva isimli suda bile sönmeyen silahlarını kullanmıştır. 29 Mayıs 1453 tarihinde İstanbul fethedilmiştir. Ok yağmuru altında surlara ilk sancağı Ulubatlı Hasan dikmiştir.

Bu fetih ile Bizans yıkılmış, ortaçağ bitmiş ve yeniçağ başlamıştır. 30 Mayıs tarihli fermanla halkın can ve mal güvenliği güvence altına alınmıştır.



## EK 2: Nitel Araştırmada Kullanılan Öğrenci Süreç Değerlendirme Formu

### ÖĞRENCİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli Öğrenciler;

Sizlerle birlikte yapmış olduğumuz yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirebilmek amacı ile sizlere birtakım sorular yönelttik. Aşağıdaki sorulara içtenlikle yanıt verdiğiniz için teşekkür ederiz.

**Mustafa DOLMAZ**

1. Yazdığınız yazma çalışmalarında aklınızdan geçenlerin tamamını yansıtabildiğinizi düşünüyor musunuz? Birkaç cümleyle açıklayın?
2. Sizce yazdığımız ikinci çalışmanızın birincisinden farklı olan yönleri nelerdir?
3. Okuduğunuz tarihsel romanın ikinci yazma çalışmasının yazımında size ne gibi etkisi oldu? (Yazma çalışmasındaki fikirleriniz, düşünceleriniz, kelimeleriniz, cümle yapınız, yazı tarzınız, yazınızın dil bilgisi kurallarına uygunluğu açısından yazma çalışmanızı değerlendiriniz.)
4. Okuduğunuz romanı siz yeniden yazabilseydiniz neleri değiştirirdiniz?
5. Okuduğunuz tarihsel romandan neler öğrendiniz? Neler öğrenmek isterdiniz?
6. Tarihsel romanları sosyal bilgiler dersinde kullanmak ister misiniz? Neden?
7. Bizim sormadığımız sizin söylemek istediğiniz bir şey var mı?

## EK 3: Yaratıcı Yazma Rubriği

### Fikirlerin Orijinallığı

| 1   | 2   | 3 | 4  | 5 |
|---|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>Fikirlerdeki orijinallik çok az.</li><li>Fikirler çok basit ve tahmin edilebilir.</li><li>Tekrarlanan çok fikir mevcut.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Orijinallik tatmin edici bir düzeyde gösterilmiş.</li><li>Birkaç benzersiz düşünce gösterilmiş.</li><li>Fikirler açıklanmış, tanımlanmış ve bağlantılı.</li></ul> |   | <ul style="list-style-type: none"><li>Fikirler çok iyi geliştirilmiş.</li><li>Orijinallik çok kuvvetli.</li><li>Bazı zamanlar sıradan fikirler sıra dışı yollarda ifade edilmiş, yazı benzersiz.</li></ul> |   |

### Düşüncelerin Akıcılığı

| 1   | 2  | 3 | 4   | 5 |
|---|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>Düşünceler çok sınırlı.</li><li>İçerik sınırlandırıldığı için geliştirilememiş.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Düşünceler tatmin edici.</li><li>İçerik oldukça geliştirilmiş.</li><li>Düşünceler birbiriyle bağlantılı ve konuyla ilgili.</li></ul> |   | <ul style="list-style-type: none"><li>İfadeler çok akıcı.</li><li>Düşünceler arasındaki bağlantı çok.</li><li>İçerik oldukça iyi geliştirilmiş.</li></ul> |   |

### Düşüncelerin Esnekliği

| 1   | 2   | 3 | 4  | 5 |
|---|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>Düşünceler çok sınırlandırılmış.</li><li>İçerik emsallerine çok benziyor.</li><li>Kapsam dar.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Sunulan düşüncelerde biraz esneklikler gösterilmiş.</li><li>Emsallerinden oldukça farklı.</li><li>Kapsam geniş.</li></ul> |   | <ul style="list-style-type: none"><li>Çok esnek ve konuyla bağlantılı.</li><li>Çeşitli düşünceler rahatlıkla sunulmuş.</li></ul> |   |

### Kelimelerin Zenginliği (Seçimi)

| 1  | 2  | 3  | 4 | 5 |
|--|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Kelime anlamları çok sınırlandırılmış.</li><li>• Kullanılan kelimeler oldukça yaygın.</li><li>• Kelimeler metin içerisinde yanlış kullanılmış.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Kelime anlamları oldukça zengin.</li><li>• Bazı kelimeler yaygın kullanılmış.</li><li>• Çoğu kelimeler metin içerisinde doğru kullanılmış.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Kelime anlamları oldukça zengin.</li><li>• Cümleler orijinal ve çok ilginç.</li><li>• Kelimeler uygun bir şekilde kullanılmış.</li><li>• Kelimeler parçanın amacına uygun.</li></ul> |   |   |

### Cümle Yapısı

| 1   | 2   | 3  | 4 | 5 |
|---|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Cümle yapıları çok basit.</li><li>• Cümleler oldukça kısa.</li><li>• Cümleler kompleks değil.</li><li>• Bütün cümleler aynı şekilde başlıyor.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Cümle yapıları daha çok geliştirilmiş.</li><li>• Kompleks cümle oluşumları gösterilmiş.</li><li>• Farklı tip ve uzunlukta cümleler kullanılmış.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Cümleler iyi geliştirilmiş.</li><li>• Kompleks cümleler oldukça yüksek seviyede.</li><li>• Cümle uzunluğu ve stili etkileyici.</li></ul> |   |   |

### Organizasyon (Yazının giriş, gelişme ve sonucu)

| 1   | 2  | 3  | 4 | 5 |
|---|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Düzensiz.</li><li>• Ana fikir açık değil, dağınık.</li><li>• Giriş, gelişme ve sonuç açık değil.</li><li>• İlişki üstünkörü, düzenli değil.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Etkili bir şekildi cezp ediyor.</li><li>• Anahtar fikirler vurgulanıyor.</li><li>• Anlam mantıklı fikirlerle destekleniyor.</li><li>• Sonuç yazıyı kapsıyor.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Cümlelerin girişi dikkat çekiyor ve okuyucuyu şaşırtıyor.</li><li>• Fikir akışı düz, değişiklikler ani.</li><li>• Sonuç okuyucuyu tatmin ediyor.</li><li>• Detaylara iyi yer verilmiş, metin içerisinde yer, zaman ve kişiyi vermeleri doğru bir şekilde yapılmış.</li></ul> |   |   |

## Yazı Tarzı

| 1  | 2  | 3  | 4 | 5 |
|--|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>Yazı tarzı sözlük ya da ansiklopediye benziyor.</li><li>Kişilik ya da ses yok.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Okuyucu metin yazarı hakkında bazı şeyler öğreniyor.</li><li>Bazı duygular bağlantılı.</li><li>Üzüntü, mizah, ton bağlantısı yaratılmış.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Metin yazarın kişiliğini ortaya çıkarıyor.</li><li>Duygular çok güzel ifade edilmiş.</li></ul> |   |   |

## Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluğu

| 1   | 2   | 3   | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>Gramer çok zayıf.</li><li>Noktalama, kelimenin doğru yazımı, cümlenin söz diziminde pek çok hata var.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Gramer hataları makul düzeyde.</li><li>Paragraf yerinde fakat gerektiği kadar uygun değil.</li><li>Kelimelerin doğru yazımı, cümlenin söz diziminde ve imlanın iyileştirilmesine ihtiyaç var.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Gramer bakımından doğru.</li><li>Çok az gramer hataları var.</li><li>Paragraflama hissi güzel, biçim uygun.</li></ul> |   |   |

## EK 4: Yaratıcı Yazma Rubriği Kullanım İzni

14.10.2016

Gmail - Ölçek İzni



Mustafa Dolmaz <mdolmaz58@gmail.com>

### Ölçek İzni

1 mesaj

**ergunozturk@erciyes.edu.tr** <ergunozturk@erciyes.edu.tr>  
Alıcı: mdolmaz58@gmail.com

6 Mayıs 2016 09:28

Sayın Mustafa Dolmaz

Yapacağınız çalışmada geliştirdiğim "Yaratıcı Yazma Rubriği" ni kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Doç.Dr.Ergün ÖZTÜRK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İlköğretim Blm. Sınıf Öğretmenliği ABD





## EK 5 : Öğrenciler Tarafından Seçilen Ve Okunan Romanlar



### NOT:

7/D Sınıfı tarafından Ahmet İzci'nin – İstanbulun Fethi isimli romanı

7/E Sınıfı tarafından Yusuf Dursun'un – Sultandım Fatih Oldum isimli romanı

7/F Sınıfı tarafından Orhan Pamuk'un – Beyaz Kale isimli romanı seçilerek okunmuştur.

## **EK 6: Öğrencilerin Son Okudukları Tarihsel Romanların Listesi**

1. Deli Kurt – Hüseyin Nihal Atsız
2. İstanbul'un Fethi – Ahmet İzci
3. Sultan IV Murat Han – Kemal Arkun
4. Costanbul Sultanın Gölgesi – Taner Duru
5. Kaniye Muhasarası – Namık Kemal
6. Rumeli'nin Fethi – Mehmet Samih Fethi
7. Çanakkale Geçilmez – Turgut Özakman
8. Tuzak – Yavuz Bahadıroğlu
9. Diriliş Merhaba Söğüt – Yavuz Bahadıroğlu
10. Efsane – İskender Pala
11. Alparslan Çift Başlı Kartallar – Okay Tiryakioğlu
12. Sultan I. Kılıç Arslan – Hasan Bayraktar
13. 57. Alay Filistin – İsmail Bilgin
14. Ahmet Turgut – Bozkırın Sırrı
15. Turgut Reis – Feridun Fazıl Tülbentçi
16. Süleyman Han – Okay Tiryakioğlu
17. Çanakkale Savaşı – Zehra Aydüz
18. Kanuni'nin Göz Yaşları – Muammer Yılmaz
19. Fethin Ardındaki Sır – Timuçin Mert
20. Osmanlı'nın Son Kartalları – Aziz Üstel
21. İlk Osmanlılar – Bahadır Türkmenoğlu
22. İstanbul'un Fethi ve Akşemseddin – Muammer Yılmaz
23. 1453 – Kemalettin Çalık
24. İzmir Fatih Çaka Bey – Murat Özkan
25. Mihmandar – İskender Pala
26. Kolsuz Kahraman – Abdullah Ziya Kozanoğlu
27. Çanakkale Zaferi – Ali Ulurasba
28. Bir Küçük Osmancık Vardı – Hasan Nail Canat
29. Fetih Sancakları – Ahmet Yılmaz Boyunağa
30. Sarıkamış – Teoman Alpaslan

31. Kaniye Zaferi – Mehmet Köseoğlu
32. Beyaz Kale – Orhan Pamuk
33. Piri Reisin Serüvenleri – Kemalettin alık
34. Boğazkesen Fatihin Romanı – Nedim G rsel
35. aka Bey - Yavuz Bahadıroğlu
36. Bozkurtların  l m  – Nihal Atsız
37. Sultandım Fatih Oldum – Yusuf Dursun
38. Őifacı – Marina Fiorato (eviren – Ayhan Ece Őirin)
39. Peygamberimizin Hayatı – MürŐide Uysal
40. Buhara Yanıyor - Yavuz Bahadıroğlu
41. Yaban – Yakup Kadri Karaosmanoğlu
42. Herodot Dede – Abbas Cılga
43. Yavuz Sultan Selim Han – Mustafa Armağan
44. Kanuni Sultan Süleyman – Yavuz Bahadıroğlu
45. Tarihimizi Yazanlar – İsmail Bilgin
46. 57. Alay Çanakkale – İsmail Bilgin
47. Bir İncidir İstanbul – Yusuf Dursun
48. Fetihler Babası MelikŐah – Kemal Arkun
49. Fetih 1453 – Eda Bildek
50. Kaniye – Mehmed Niyazi
51. Fuat Andıç – Geçmiş Zaman Olur ki
52. S ğ d n Son Yapradı Çanakkale – Yusuf Duru
53. Alparslan – Hakan Gezik
54. 1071 Alparslan – Şafak Malazgirt'te S km Őt  – Mustafa Akgün
55. Sultan II. Bayezid – Őaban ibir
56. Kadının Adı Anadolu – Bahrem Yıldız
57. Tarihe Őan Veren Türk – Feridun Fazıl Tülbentçi
58. Sarı Benizli Adam – Abdullah Ziya Kozanoğlu
59. K rk Mantolu Madonna – Sebahattin Ali
60. Osman Bey'in Rüyası Őeyh Edebalı – Kemalettin alık
61. Kardan Kanatlar Sarı KamıŐ – Arif Akpınar

62. Cem Sultan Esir Şehzade – Hakan Kağan

63. Patrona Halil – Reşat Ekrem Koçu

64. Karınca Hakkını Arayınca – Abdullah Demir

NOT: Tekrar edilen romanlar bir defa yazılmıştır.



## EK 7: Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
SİVAS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 92255297-605.01-E.13564963  
Konu: Araştırma İzni  
(Mustafa DOLMAZ)

01.12.2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a)Erzincan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 22/11/2016 Tarihli ve 93368059-300-E.47831 Sayılı Yazısı.  
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.  
c)Valilik Makamının 21/10/2016 Tarih ve 92255297-605-E.11777707 Sayılı Onayı.

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Mustafa DOLMAZ, "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Roman Kullanımının Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz Merkez ilçede bulunan Selçuk Ortaokulu 7. sınıf öğrencilerine yönelik yaratıcı yazma uygulaması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki yaratıcı yazma uygulaması, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup uygulamanın, eğitim öğretimin aksatılmaması kaydıyla İlimiz Merkez ilçede bulunan Selçuk Ortaokulu 7. sınıf öğrencilerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Onaylarınıza arz ederim.

Mücahit GÜL  
Müdür a.  
Şube Müdürü

OLUR  
01.12.2016

Mustafa ALTINSOY  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

01.12.2016  
Lutfi KENDAL  
Şef

Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 SİVAS  
Elektronik Ağ: <http://sivas.meb.gov.tr>  
Eposta: [arges58@meb.gov.tr](mailto:arges58@meb.gov.tr); [istatistik58@meb.gov.tr](mailto:istatistik58@meb.gov.tr)

Bilgi için: L. KENDAL / Şef  
Tel: 0 346 2284800/132  
Faks: 0 346 2270639

Bu cvrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrnksorgu.meb.gov.tr> adresinden b2a5-6ea3-3030-a66d-7f4b kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
SİVAS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 92255297-605.01-E.13598221

02.12.2016

Konu : Araştırma İzni  
(Mustafa DOLMAZ)

ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı  
M. Mustafa DOLMAZ  
MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a)Erzincan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 22/11/2016  
Tarihli ve 93368059-300-E.47831 Sayılı Yazısı.  
b)Valilik Makamının 01/12/2016 Tarihli ve 92255297-605.01-E.13564963 Sayılı  
Onayı.  
c)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün  
07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Mustafa DOLMAZ'ın, "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Roman Kullanımının Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla İlimiz Merkez ilçede bulunan Selçuk Ortaokulu 7. sınıf öğrencilerine uygulanması Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Mustafa ALTINSOY  
Millî Eğitim Müdürü

EK : İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)

DAĞITIM :  
Gereği :  
-Erzincan Üniversitesi Rektörlüğü  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının

Bilgi :  
-Mrk. Selçuk OO Müd.

L. KELDAL / Şef

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr.Adem BASIBUYUK tarafından 07.12.2016 tarihinde e-İmzalanmıştır. Lütfenizi <http://evrakkodugulenta.erezincan.edu.tr> linkinden 12DA86F0XE kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Muhsin Yazıcıoğlu Biv. No:23 SİVAS  
Elektronik Ağ: <http://sivas.meb.gov.tr>  
e-posta: [arge58@meb.gov.tr](mailto:arge58@meb.gov.tr) ; [istatistik58@meb.gov.tr](mailto:istatistik58@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: L.KELDAL / Şef  
Tel : (0 346) 228 48 00 - 152  
Faks : (0 346) 227 06 39

Bu evrak güvenli elektronik inza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden beb8-f737-3f20-8730-19ea kodu ile teyit edilebilir.

## EK 8: Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Çalışmalarından Örnekler

Örnek 1: 7-F Sınıfından M. A isimli öğrencinin yazma çalışması

### KITLI ASKEZ

Sünayda'nın Sayın Dinleyiciler. Bugün katyonda her hafta olduğu gibi bugün de bir Osmanlı padişahını anlatacağım. Bunun için Melike Hanım'ı bilgilendiriyorum. azarın hadi başlayalım.

- Melike Hanım öncelikle Fatih Sultan Mehmet kimdir? Onun bir öyküsünü.

- Fatih Sultan Mehmet 30 mart 1432 Edirne doğmuştur. II. Murat'ın IV. oğlu olarak dünyaya gelir. 6 yaşında mensu sancak beyi, 12 yaşında sara sancak beyi olur. 16 yaşında babası tahttan çekilince ilk kez, 1451 yılında ilk kez tahta çıkar. Yedigöller'inde us eğitiminde AKSarıcağın, Molla Hüseyin ve Molla Gürani'nin büyük onokları vardır. Fatih Sultan Mehmet'te toplu dedesi Yıldırım Beyazıt, amcası ve babası gibi İstanbul'u fethetmesi kabiliyeti vardır.

- Peki neden İstanbul?

İstanbul'un keshi için casusları sakapda vardır. Bizanslı İstanbul'un Beğlerbeyi geçen gemileri ve Osmanlı'nın Rumen'de bulunan toplulukları güvanesinde olmasın, ve daha birçok savaşı Arma Belde'de Hz. Muhammed'in (s.a.v.) doğduğu yerde yapılır.

Peki İstanbul'u fethetmek için yapılan Osmanlı devleti seferi nedir?

Tobilki;

- 1452'de Rumen'i fethetme

- Sahi toprak

- Dönemle güçlendirilmiş

eee tibi Bizans'ta bir durumun.

- Halife'nin emriyle ve Kule'den emriyle fethetmiş.

- Savaşın sonunda sadece bir gün Osmanlı'nın kullandığı.

Çalışmanın değerlendirme özeti: Görüldüğü üzere öğrenci kendine özgü orijinal sayılabilecek bir içerik üretmiş, sanki gerçekten bir radyo programındaymış gibi yazma çalışmasına giriş yapmıştır. Yazıya başlamadan orijinal bir başlık atılmıştır. Yazıda giriş, gelişme bölümleri etkili bir şekilde anahtar kavramlara

odaklanmış, girişte Fatih Sultan Mehmet'in kısa bir özgeçmişini vermiş ve Fatih'i tanıtmış, gelişme kısmında fethin sebepleri ve Fetih için yapılan hazırlıklara her iki devlet açısından da değinilmiştir. Sonuç kısmı ise İstanbul'un Fetih tarihi ile kısa geçilmiş ve başkent olduğundan bahsedilmiştir. Yazıda bazen tırnak işareti ile ayrılması gereken eklerin ayrıldığını bazen ise ayrılmadığını görebiliyoruz. İstanbul'un fethi için yapılan hazırlıkları sayarken "İstanbul'u fethetmek için yapılan aşamadır sayar mısın ?" cümledeki aşamadır kelimesinin aşamaları yazılmak istenirken yanlış yazılmış olabileceği, cümlenin anlamının ise bozuk olduğu tespit edilmiştir. Yazının dilbilgisine uygunluk bakımından imla ve söz diziminin iyileştirilmesine ihtiyacı olduğunu, yazı tarzı bakımından özgün olduğunu ama mizah ve tonlamada çok fazla orijinallik olmadığı yani çalışmanın kısmen orijinallik taşıdığı, organizasyon bağlamında sonuç bölümünün çok kısa kaldığı diğer bölümlerin makul düzeyde olduğu, kelimelerin zenginliği boyutunda çoğu kelimenin metin içerisinde doğru kullanıldığı, düşüncelerin esnekliği bakımından yazının emsallerine göre biraz farklılık gösterdiği, düşüncelerin akıcılığı bakımından yazının akıcı olduğu, fikirlerin orijinalliyi bağlamında ise fikirlerin açıklandığı ve birbiri ile bağlantılı olduğu, tatmin edici düzeyde olduğu görülmüştür.

Örnek 2: 7-E Sınıfından Z. S. İsimli Öğrencinin Yazma Çalışması

Sultan Mehmet küçüklüğünden beri İstanbul'u fethetmek istemektedir. Ve küçüklüğünden beri plan yapmaktadır. Tahta geçince bu isteğini yerine getirmek için plan yapmaya devam etmiştir. Önemli bilgilerle konuşmuş, Şahi toplarını döktürmüştür. Gemileri karadan yürüterek (Halici Zinciri yüzünden) pes emeyeceğini kanıtlamıştır. Surlara sarcağı diken Alubathı Hasan sayesinde İstanbul alınmıştır.



Z. S. İsimli öğrencinin yazma çalışması incelendiğinde yazının organizasyon boyutunda çok zayıf kaldığı, giriş gelişme ve sonuca dönük fikirlerin tek bir kısa paragrafta verilmeye çalışıldığı, bu paragrafta dilbilgisi kurallarına uyulduğu, yazı tarzı bakımından verilen duyguların bağlantılı olduğu, cümle yapısı bakımından tek paragrafta farklı uzunlukta cümleler kullanıldığı, kelimelerin zenginliği ve seçimi bakımından kelimelerin genel itibari ile metin içerisinde doğru yerlerde kullanıldığı, fikirlerin orijinalliği bakımından öğrencinin yazdığı tek paragrafın benzersiz ancak aynı zamanda yetersiz olduğu, düşüncelerin akıcı ancak içeriğin geliştirilmemiş olduğu, düşüncelerin esnekliği bakımından ise kapsamın dar olduğu görülmektedir.

Örnek 3: 7-E sınıfından H. N. İsimli Öğrencinin Yazma Çalışması

Öğrenci yazısına bir başlık atarak başlamış, dilbilgisi kurallarına uygunluk bağlamında gramer hataları makul düzeyde bir yazma çalışması çıkarmıştır. Şehit kelimesi arkasına sesli harf almadığı halde “t” harfi yumuşatılarak “d” yapılmıştır. Çember içine alınan Anadolu kelimesi ise önce küçük harfle yazılmış daha sonra hata yaptığını düşünen öğrenci tarafından üzerine büyük harfle yazılarak düzeltilmiştir. Yazı Tarzı bakımından üzüntü, mizah/ton bağlantısı var ve duygular birbirine bağlantılıdır. Organizasyon bakımından yazı cezbedici sayılabilir. Giriş, gelişme, sonuç makul düzeyde anlam mantıklı fikirlerle destekleniyor. Kelimelerin Zenginliği açısından yazıda kelimelerin çoğunun metin içerisinde doğru kullanıldığı görülmüş, cümle yapısı daha çok geliştirilmiş ve farklı tip ile uzunlukta cümlelerin kullanıldığı görülmüştür. Düşüncelerin esnekliği bakımından düşüncelerde esnekliğin bulunduğu ve emsallerinden farklı olduğu söylenebilir. Düşüncelerin akıcılığı göz önüne alındığında yazma çalışmasında düşüncelerin birbiriyle bağlantılı olduğu ve tatmin edici olduğu düşünülebilir. Fikirlerin orijinalliği bakımından ise yazma çalışmasının birkaç benzersiz düşünce içerdiği ve fikirlerde orijinalliğin tatmin edici düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrenci tarafından “Çook” kelimesi içerisinde bilinçli olarak iki “o” harfi kullanıldığı ve bu şekilde ifade etmek istediği şeyin çok fazla anlamına gelen bir nicelik ifadesi olduğu düşünülmüştür.

## Fatih Sultan Mehmet

Küçük deho çok küçük bir gocuk 13 yaşında tahta geçti ama düşmanları onu rahat bırakmadı. Yeniden tahttan indi.

H2 Muhammed (sav)'in müjdelediği asker olması çok yüksekti çok güçeldi. Ve yeniden tahta çıktı, asmi ve çalışkanlığı ona olan güveni çoğalttı.

Bizanslı kışı savaş Anadolu'nun bütünlüğünü beraberliğini sağlayacaktı. Ancak savaş kazanılmadan başka şans yoktu. Mehmet de öyle yapıyordu, yenecekti, kazanacaktı, ...

Hızlılık başladı. Karadan gemiler yürütüldü, Haliç'e zincin çekildi. Çok büyük bir fetih oldu. Çok kan aktı ama aziz şehitlerin ruhu şad oldu.

Bundan sonra Bizans ordusu ve knallığı taranmen Anadoludan kalktı. Türkler rahatı ve bu esyede Bizansın köleleri ve vatandaşları da rahatı. . .

Örnek 4: 7-F sınıfından S. B. İsimli Öğrencinin Yazma Çalışması

Fatih İstanbul

Fatih Sultan Mehmet, daha cesitmeden parisiyah olmuştur. Babasının ölümünden sonra Bizans, bunu fırsat bilmistir. Ancak savaşta Mehmet'i getirmenistey, sadık olupun bir oru buyutan ögretmenleri, bilgin kisiler Bizans'in sadıklarında mağlup ol-  
mıstırlardır.

Fatih Sultan Mehmet, 19'lu yaşlarından beri Konstantiniyye'yi fethetmek için hazırlı yapmıştır. Safi adı verilen toplar diktürmüş, Rumeli Hisarını yaptırmıştır. Fatih'in askerleri yüz bine aşkın iken Bizans'in askerleri yirmi bine yakındır. Bu yüzden Fatih Bizans impara-  
truna eliler göndererek kan dökülmesini istediğini bildiriyordu. Ancak Bizans, şehri korumakta kararlıydı. Fatih, yiğit insanları seçerdi, hazırla gitmişti.

Gün, 29 Mayıs 1453 gününü gösterdiğinde ise uan penler savaşı çabalarının planlarının karşılığını aldılar. Bizans'ın ok yağmuruna tut-  
tular. Hattı e zincir çekildiği için gemilerini karadan yürüttüler ve kalesi  
kuzandıtiler. Böylece Konstantiniyye'yi fethetmiş, adını "İstanbul" koy-  
muş aldılar. Bu sayede bize bu güzel toprağı erenat ettiler.

Biz de bu güzel şehrin kıymetini bilmeli, ona iyi bakmalı ki gelecekte  
nesillerde de bu şehrin kıymetini bilsinler.

Öğrencinin yazma çalışması incelendiğinde çalışmanın fikirlerin orijinalliği bakımından tatmin edici düzeyde olduğu, benzersiz birkaç düşüncenin yazıda verildiği ve fikirlerin açıklanmış olduğu, bağlantılı olduğu görülebilir. Düşüncelerin akıcılığı bağlamında çalışmanın tatmin edici düşüncelere sahip olduğu, içeriğin gelişmiş sayılabileceği ve düşüncelerin birbiri ile bağlantılı olduğu, düşüncelerin esnekliği noktasında emsallerinden farklı olduğu ve kapsamının geniş olduğu, kelimelerin zenginliği ve seçimi bakımından çoğu kelimenin metin içerisinde doğru kullanıldığı, cümle yapılarının kısmen geliştirilmiş olduğu, farklı tip ve uzunlukta cümlelerin kullanıldığı, organizasyon bağlamında giriş, gelişme ve sonucun tatmin edici olduğu, yazının bölümlerinde anahtar fikirlerin vurgulandığı, anlamın mantıklı fikirlerle desteklendiği, sonucun yazıyı kapsadığı söylenebilir. Yazı tarzı ve dilbilgisi kurallarına uygunluk bakımından yazma çalışmasının üzüntü-sevinç, mizah ve ton bağlantılı olduğu, okuyucunun fikir yürütebildiği, gramer hatalarının ise makul düzeyde olduğu, paragrafların tatmin edici düzeyde uzun olduğu, cümlenin söz dizimi ve imlanın iyileştirilmesine ihtiyaç olduğunu söylersek yanılmış olmayız. Çember içine alınmış “şafi” kelimesi öğrenci tarafından yanlışlıkla “şahi” kelimesinin yerine kullanıldığı, “yüz bine” kelimesinin ise “yüz bini” olarak düzeltildiğinde cümlede var olan anlatım bozukluğunun düzelebileceği söylenebilir.

Örnek 5: 7-F sınıfından Z. G isimli öğrencinin yazma çalışması

Öğrencinin yazma çalışması incelendiğinde yazının diğer yazma çalışmalarından farklılığının yani fikirlerde orijinalliğin tatmin edici düzeyde olduğu, benzersiz birkaç düşüncenin yazıda verildiği ve fikirlerin açıklanmış olduğu, düşüncelerin akıcılığı boyutunda içeriğin gelişmiş sayılabileceği ve düşüncelerin birbiri ile bağlantılı birbirini tamamlar nitelikte olduğu, düşüncelerin esnekliği noktasında yazma çalışmasının emsallerinden farklı olduğu ve kapsamının geniş olduğu, kelimelerin seçimi ve zenginliği bakımından yazının tatmin edici olduğu ancak bazı kelimelerin yazımında gramer hatası yapıldığı ve bu hataların yaratıcı yazmanın dilbilgisi kurallarına uygunluğu bağlamında değerlendirildiğinde makul düzeyde sayılabileceği görülmektedir. Cümle yapısı bakımından öğrencinin farklı tip ve uzunlukta cümleler kurabildiği, organizasyon bağlamında giriş, gelişme ve sonuç

bölümlerinin bulunduğu ve sonuç bölümünün diğer bölümlere oranla kısa kalması dışında tatmin edici olduğu, yazının bölümlerinde anahtar fikirlerin vurgulandığı, anlamın mantıklı fikirlerle desteklendiği, sonucun yazıyı kapsadığı söylenebilir.

## Fatih İstanbul

Fatih Sultan Mehmet ülkeyi yönetmeye çok küçük yaşta başlamıştır. 6 yaşında sarıca kızı almış, 12 yaşında ilk kez tahta çıkmıştır. Ülkeyi 12 yaşında belediye başkanının oğlu, 19 yaşında yerden hükümdar olmuştur. Akel hocası Karamseddin'in verdiği tavsiyeleri, İstanbul'u fethetmeyi hedefe koymuştur.

Anadolulu'da alınmayan bir toprak İstanbul oldu. İstanbul, bişarsın elindeydi. İceret yaparken İstanbul başkanı olan genilerle geçişleri a. İstanbul'daki taprakları toplama atıyordu. Bişars aynı zamanda is. konuşulmasını destekliyordu. En önemli sebep olarak Hz. Muhammed (saw)'ın "Kastantiniye (İstanbul) aksettir fetholunacaktır" demesidir. Bu gibi sebeplerle İstanbul'un alınması hedefi koymuştur.

Osmanlı'nın İstanbul'u alacağını söyleyen Bişars, halice sığınarak kaçmayı denemiştir. Bunun yanında Osmanlı, Rumeli İlisca'nın işi etmiş, şahsi kumli taprak yapılmış ve denemelerini gözlemlemiştir.

İstanbul kusatması 6 Nisan 1453'te başlamış, Ulubatlı İlisca'nın surlara bayrağı dikilmesiyle, 29 Mayıs 1453'te başarıyla sara edilmiştir.

Örnek 6: 7/D sınıfından T. Y. İsimli öğrencinin yazma çalışması

1453

Fatih Sultan Mehmet 30 Mart 1432 yılında Edirne'de dünyaya geldi. Babası II. Murat'ın 6 yaşında Amasya sancak beyi iki yıl sonra Manisa Saruhan Sarıcağaç beyi oldu. 1444 yılında tahta geçti. 1451 yılında babasının vefati ile tahta geçti. Yetiştirilmesinde ve eğitiminde birçok kişi öncülük etti. Akşemsaddin, Molla Hüsrev vb kişiler öncülük etmiştir. Fatih Sultan Mehmet bir yeri fetretmek istiyordu. Hz. Peygamber "Konstantini Fetreden Padişah en yüce padişahı" seçti. Dedesi Yıldırım Bayezid'ın oğlu Musa Çelebi ve Babası gibi Konstantini Fetretmek için ise kayıtdı. İstanbul Fetretmek için hazırlıklar yapılmış. Rumeli hisar kalesi inşa edilmiştir. Bizans ise Halice demir zincir çekti. Bunun nedeni ise oranın duvarlarının zayıf olmasıdır. Ve işte kuşatma başladı. Halice zincirinden geçmek çok zordu geçenlerde okla vuruyorlardı. Buradan giremeyen Osmanlı geri çekilin gibi yafı Gemileri kıyıdan geçirin. Kelenin içinde saklanan insanları gören Fatih Sultan Mehmet "Korkmayın size zarar vermiyəcəgiz" dedi.

Fatih Sultan Mehmet İstanbul (Konstantini) Fetretti

Öğrencinin yazma çalışması incelendiğinde, öğrencilere yazma çalışmasından önce verilen kronolojik bilgiler ile büyük oranda benzeştiği, fikirlerin orijinalliği bağlamında orijinalliğin az olduğu, fikirlerin basit ve tahmin edilebilir olduğu, düşüncelerin akıcılığı bağlamında yazma çalışmasının içeriğinin geliştirilmemiş, düşüncelerin sınırlı olduğu, düşüncelerin esnekliği bağlamında ise emsallerine çok benzediği ve kapsamının oldukça dar olduğu görülmektedir.

Kelimelerin Seçimi ve Zenginliği açısından yazma çalışmasında kullanılan kelimelerin yaygın ve anlamlarının sınırlandırılmış olduğu, cümle yapıları kompleks değil ve cümlelerin büyük bir kısmı çok kısa. Organizasyon bağlamında çalışmaya baktığımızda giriş, gelişme ve sonuç bölümünün belirsiz olduğu, ana fikrin açık olmadığı söylenebilir. Yazıda yazarın kendi duyguları ya da kişiliğinden iz bulmak fazla mümkün değil. Dilbilgisi Kurallarına uygunluk bakımından öğrencinin yazma

çalışmasında gramer çok zayıf ve noktalama ve kelimenin doğru yazımında çokça hata var.

Örnek 7 : 7/C sınıfından A. I. M. İsimli öğrencinin yazma çalışması

Fatih Sultan Mehmet

30 mart 1432'de 2 muratın 4. oğlu olarak dünyaya gelmiştir. 1444 yılında tahta çıkmıştır. Yetiştirilmesinde Şemseddin molla hüseyin ve molla gürevin büyük emekleri vardır. Fatih sultan mehmet'de babası, amcası ve dedesi gibi istanbulu fethetmek istiyordu. Bizansın amanlı devletinin rumelideki topraklarını tehlikeye atması istanbul önemli bir ticaret merkezi olması, belkide en önemlisi Hz. Muhammed (Sav) hadisinde bahsettiği övgüye nail olmak için istanbul fethedilmek istendi.

1452 yılında rumeli hisarı yapılmıştır. Saruca paşa, Mimar müslühiddin, ve macar urban'a şah adı verilen toprak daktörülmsler. Bizans ise Halice zincir çekmiştir. istanbul kuşatması 6 Nisan 1453 tarihinde başlamıştır. 29 Mayıs 1453 tarihinde istanbul fethedilmiştir. Bu fetih ile bizans yıkılmış, ortaçağ bitmiş, yenisavaş başlamıştır.

Öğrencinin yazma çalışması incelendiğinde çalışmanın öğrencilere çalışma yaprağında verilen kronolojik bilgilerle oldukça benzer olduğu, fikirlerin basit ve tahmin edilebilir olduğu ve orijinal olmadığı, içeriğin basit ve geliştirilmemiş olduğu, emsallerine benzeyen kapsamı dar bir çalışma olduğu görülebilir.

Çalışmada kullanılan kelimelerin yaygın ve anlamlarının sınırlandırılmış olduğu, ayrıca cümlelerin çok basit ve kısa olduğu, kompleks olmadığı, ana fikir açık değil ve giriş, gelişme, sonuç kısmı tatmin edici düzeyde olmadığı söylenebilir. Yazı tarzı ansiklopedi tarzı cümleleri andırmakta ve dilbilgisi kuralları bakımından oldukça çok hata ile dolu çalışma, noktalama ve söz diziminin doğru yazımı

konusunda oldukça zayıftır. Öğrenci kelimelerin doğru yazımı, imla konusunda oldukça fazla hata yapmış, hatalar çember içine alınmış, anlatımı bozuk cümlenin altı çizilmiştir.

Örnek 8: 7-D sınıfından A. D. İsimli öğrencinin Yazma Çalışması



## GÜÇLÜ BİR LİDER

Fatih Sultan Mehmet, küçük yaşta büyük sorumlulukları üstlenmiştir. 30 Mart 1432'de Edirne'de doğmuştur. II. Murat'ın dördüncü oğlu olarak dünyaya gelmiştir. Babasından sonra tahta Fatih Sultan Mehmet tahta geçmiştir. Fatih'te ilk hedefi İstanbul'u fethetmektir. Amacına ulaşmak için elinden gelen herşeyi yapacaktır.

İstanbul'u fethetmek için nedenleri vardır aslında Bizans'ın Osmanlı boğazından geçen gemileri ve Osmanlı'nın Rumeli'de bulunan topraklarının güvenliğini tehlikeye atması, Bizans'ın Osmanlı padişahları ile şehzadeler arasında ortaya çıkan anlaşmazlıklarda şehzadeleri destekleyerek Osmanlı devletinde fitneye şahip olması, İstanbul'un önemli bir ticaret yolu olması, en çok da Peygamber'in hadisinin olmasıdır.

Planlar hazırlanmıştır. Rumeli hisarı yapılmıştır. Haliç'e zikir getirilmiştir. 72 gemi Haliç'e indirilmiştir.

Başarılı bir şekilde İstanbul fethedilmiştir

Öğrencinin yazma çalışması incelendiğinde çalışmanın öğrencilere çalışma yaprağında verilen kronolojik bilgilerle oldukça benzer olduğu, çalışmada bir iki cümle dışında fikirlerin orijinalliğinden bahsedilemeyeceği, fikirlerin basit ve tahmin edilebilir olduğu, içeriğin basit ve geliştirilmemiş olduğu, emsallerine benzeyen kapsamı dar bir çalışma olduğu görülmektedir.



Çalışmada kullanılan kelimelerin yaygın ve anlamlarının sınırlandırılmış olduğu, ayrıca cümlelerin çok basit ve kısa olduğu, kompleks olmadığı, ana fikir açık değil ve giriş, gelişme, sonuç kısmı tatmin edici düzeyde olmadığı söylenebilir. Gramer hataları makul karşılanabilir düzeydedir.

Örnek 9: 7-F sınıftan A. Ş. İsimli öğrencinin Yazma Çalışması

"Sayın Dinleyiciler, bir tarih programımıza daha hoş geldiniz. Bugünkü konumuz, İstanbul'un Fethi... İstanbul'u fetheden kişiyi herbimiziz tanırız. İstanbul'un Fatih'i, Fatih Sultan Mehmet... Büyüklüğüyle İstanbul'un fethini kafasına koymuş olan Fatih, 1453 yılında her yüzyıldır hazırlıkları yapılan fethi başarmıştır.

Fatih Sultan Mehmet, 1432 yılında doğmuş ve küçük yaşta tahta çıkmıştır. İnanır mısınız, ilk tahta çıktığında on iki yaşında bir çocuktu sadece. İkinci tahta çıkışında ise on dokuz yaşındaydı. Bu da küçük bir yaş. Küçük yaşta padişahlık serüveni başlayan Fatih Sultan Mehmet 1453'te Osmanlı bütünlüğünü sağlamak, Bizans tehditinden korunmak için İstanbul'a galecekti. Sırf bu tehditlerden korunmak isteyen Bizans Haliç'e zindan geldi. Boğazlardan ve karadan saldırıya Osmanlı dayanmasından,

karadan atıldığı toplarla Bizansın duvarlarını yıktı. Aynı şekilde denizden gelen dayanmayı, karadan geçerek Haliç'e indirdi.

Deha sonra İstanbul'a giren Fatih Sultan Mehmet ordudaki vatandaşların can ve mal güvenliğini sağladı. Bu cesur, kararlı lider yeni çapın başlamasına neden oldu. Evet, Sayın dinleyiciler bizi dinlediğiniz için teşekkür ederim. Bir dehati programda görüşmek üzere!!!

Öğrencinin yazma çalışması incelendiğinde çalışmanın öğrencilere çalışma yaprağında verilen kronolojik bilgilerle benzeşmediği ve öğrenci tarafından gerçekten orijinal sayılabilecek fikirlerle oluşturulduğu görülmektedir. Benzersiz düşünceler paragrafların içerisinde kendini göstermekle birlikte fikirlerin birbiri ile bağlantılı ve açıklanmış olduğu açıktır. İçerik gelişmiş, düşünceler konunun ana hatlarını tanımlar nitelikte ve esnektir. Kelimeler metin içerisinde doğru yerlerde kullanılmış, kelimelerin anlamları genelde zengin, cümle yapıları ise gelişmiştir. Farklı tip ve uzunluktaki kompleks cümlelerde yine öğrenci tarafından kullanılmıştır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri tatmin edici ve anahtar fikirleri vurgular düzeyde. Gramer hataları makul düzeyde, paragraflar yeterli, imla iyi düzeyde ve üzüntü-sevinç mizan ton bağlantısı etkileyici. Öğrencinin yazma çalışmasında dikkat çeken belki de tek eksik başlıktır. Öğrenci çalışmasında başlık kullanmamıştır.

## **EK 9: Kişisel Özgeçmiş**

### **ÖZGEÇMİŞ**

1988 yılında Sivas ilinde doğdum. 2005 yılında Niğde Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programına yerleştim ve 2009 yılında derece ile tamamladım. Aynı yıl yüksek lisans eğitimine başladım ve 2012 yılında Prof. Dr. Remzi KILIÇ danışmanlığında hazırladığım “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Aktif Öğrenme Modelleri, Öğrenci Ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” konulu tezimle Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden mezun oldum. 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi doktora programında doktora eğitimime başladım. 2017 yılında Prof. Dr. Erol Kaya danışmanlığında hazırladığım “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Roman Kullanımının Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” konulu tezimi başarı ile tamamlayarak doktora programından mezun oldum. Yaklaşık 7 yıldır memur olarak çalışıyorum. Evli ve bir kız çocuğu babasıyım.