



ISSN 1304-8120 | e-ISSN 2149-2786

Araştırma Makalesi * Research Article

Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Başarılarına Etkisi
The Effect of Layered Curriculum on Students' Creative Writing Success*

Ümmühan GÜZEL BAYDOĞAN

Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı
ummuhannuzel@gmail.com
Orcid ID: 0000-0002-8608-3075

Serdar YAVUZ

Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
serdaryavuz@firat.edu.tr
Orcid ID: 0000-0001-9401-4304

Öz: Zihinsel bir gelişim aracı olan yazma, çeşitli nedenlerle öğrenciler tarafından yeterince tercih edilmemektedir. Öğrencilerdeki isteklilik durumu, bir yazma tekniği olan yaratıcı yazmadaki başarılarını da etkilemektedir. Basamaklı öğretim programı (BÖP) ile ise öğrencilerin çalışmalarındaki motivasyonları desteklenerek kolaydan zora öğrenmeler gerçekleştirmeleri, üreticiliklerinin farkına varmaları, öz güven ve öz denetim bilinci edinmeleri amaçlanmaktadır. Bu nedenle araştırmada BÖP ve yaratıcı yazma bir araya getirilerek BÖP'e dayalı olarak uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının 6. sınıf öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini uygun örneklemeyle belirlenen bir devlet okulunun 6. sınıf öğrencileri, örneklemini tipik durum örnekleme ile evrenin içinden belirlenen 23 deney grubu (DG), 20 kontrol grubu (KG) öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın iç tutarlılığı için DG ve KG öğrencilerinin 5. sınıf sene sonu Türkçe dersi puan ortalamaları dikkate alınmıştır. Mann-Whitney U testi sonucunda grupların sene sonu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ulaşılan veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın belirlenmesi sürecinde Kovaryans Analizi uygulanmıştır. Anlamlı farklılık olan testlerde etki büyüklüğünün tespiti için Cohen'in formülünden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma ürünlerinin değerlendirilmesinde ön test ve son testte DG lehine yüksek; kalıcılık testinde ise orta etki değerine sahip anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. DG öğrencilerinin başarı puan ortalamalarının her testte yükseldiği, KG öğrencilerinin başarı puanlarının ise gerilemiş olduğu belirlenmiştir. BÖP uygulanan DG öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yaratıcı yazmaya yönelik ön test puanlarının erkek öğrencilerin lehine ve yüksek etki değerine sahip olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Basamaklı öğretim programı, ortaokul öğrencileri, yaratıcı yazma, yazma başarısı.

Abstract: The aim of the study was to determine the effect of creative writing activities implemented based on the BEP on the creative writing success of 6th grade students by bringing together the layered curriculum (BEP) and creative writing. The universe of the study consisted of the 6th grade students of the school determined by convenience sampling, and the sample consisted of 23 experimental group (EG) and 20 control group (CG) students determined from the universe by typical case sampling. For the internal consistency of the study, the 5th grade end-of-year Turkish course score averages of EG and CG students were taken into account. As a result of the Mann-Whitney U test, no significant difference was found between the end-of-year scores of the groups. The obtained data were analyzed with SPSS. Covariance Analysis was applied in the process of determining the

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir.

Geliş Tarihi:11.11.2024

Kabul Tarihi:25.12.2024

Yayın Tarihi:31.12.2024

Atıf: Baydoğan Güzel, Ü. Ve Yavuz, S. (2024). Basamaklı öğretim programının öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 1045-1064. Doi: 10.33437/ksusbd.1583344

significant difference between the groups. Cohen's formula was used to determine the effect size in tests with significant differences. As a result of the study, significant differences were obtained with a high effect value in favor of EG in the pre-test and post-test, and a medium effect value in the permanence test. It was determined that the mean scores of DG students increased in each test, while the scores of KG students decreased. It was observed that the pre-test scores of DG students who were applied BEP regarding creative writing differed significantly in favor of male students and with a high effect size according to the gender variable.

Keywords: Layered curriculum, secondary school students, creative writing, writing success.

GİRİŞ

Yazı dili, konuşma dilindeki sözlerin yazıdaki sembollerle işaretlenmesi olarak düşünülür (Ahanov, 2008/2021: 394). Bir metin oluşturma sürecinde bireyleri harekete geçiren güçler birbirinden farklı olabilir. İçsel dürtüler ve zihinsel yaklaşımlar doğrultusunda psikolojik olarak rahatlamak, okuru bilgilendirmek, hedef bir başarıya ulaşmak, bir iz bırakmak, sözlerin kalıcılığını sağlamak, duygularımızı dile getirmek, talep veya şikâyette bulunmak gibi pek çok gerekçe ile metin yazılabilir. Duyuşsal anlamda yazmanın öğretilmeyeceği kısmen kabul edilse de eğitsel süreçler doğrultusunda yazma yeteneğinin geliştirilebileceğine inanılmaktadır (Cowan, 2016: 41). Duygusal yönü etkili olan yazmaya bireyin kendini tanıması da denir (Yıldız, 2010: 203). Yazma, bireyin ruhsal durumunu kontrol eden engellerin kırılması ve duygusal yönün etkinliği sonucunda yaratıcılık becerisi de pekişerek ortaya yeni ürünler koyulabilmesine hizmet edecektir (Güneş, 2007: 187). Yaratıcı yazma ise zihni farklı şeylere açar; dünyaya daha önce bakmadığımız bir şekilde bakabilmemizi sağlar (Pawliczak, 2015). Öğrencilerin yeteneklerinin ve gizil güçlerinin farkına varmaları, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaları ve yeni bir ürün ortaya koymaları sürecinde farklı eğitsel faaliyetlere başvurmak mümkündür. Yapılandırmacı yaklaşım tekniklerinden biri olan basamaklı öğretim programının (BÖP) bu süreçte kullanılacak nitelikleri içerisinde barındırdığı söylenebilir.

Nunley tarafından geliştirilen BÖP, uluslararası alan yazında "Layered Curriculum" olarak adlandırılmaktadır. Sahip oldukları yetenekler bakımından farklılaşan öğrencilerin program aracılığıyla çok yönlü olarak yetişmelerini sağlamak amaçlanır. Uygulama anında eğitim süreci, üç ayrı katmana bölünerek farklılaşma ve kademeli bir şekilde ilerleme sağlanır. Program; öğrencilere seçenekler sunmak, üst düzey düşünmeyi teşvik etmek ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlamak üzere üç temel kavramla özetlenir (Nunley 2004'ten akt. Nunley ve Evin Gencel, 2019: 3). Süreç yöneticisi tarafından öğrencilere temel bilgi ve becerilerden başlanarak üst düzey becerilere kadar ödev seçeneği ve seçebilecekleri birçok farklı etkinlik sunulur (Nunley 2004'ten akt. Blackwood, Brosnan ve May, 2007: 4). Uygulamaların tamamı öğrencilere üç katmanda sunulur. Her katman farklı türde bir düşünceyi veya bir konuyu anlama derinliğini temsil eder. İlk katman olan C katmanında öğrenci, mevcut temel bilgi düzeyini geliştirerek konuyla ilgili temel bir bilgi ve anlayış kazanmak için çalışır. Ardından problem çözme görevlerinin yaygın olduğu B katmanı gelir. B katmanı, öğrencinin C katmanında öğrendiği bilgileri uygulamasını sağlar. Son katman olan ve en karmaşık düşünceyi gerektiren A katmanı ise öğrencinin eleştirel düşünme ve analiz faaliyetlerini içeren görevleri tamamlamasını sağlar (Nunley 2004'ten akt. Blackwood, Brosnan ve May, 2007: 4). BÖP'ün temel yapı taşı olan öğrenci sorumluluğu sürecinde tamamlanan görevlerin öğrenci tarafından savunulması Nunley'in hesap verilebilirliği sürece dâhil etme yöntemidir (LaSovage, 2006: 5). Bu uygulamalar sırasında öğretmenlerin de yardımıyla öğrenciler programın her katmanında kendi yöntemleriyle çalışır (Nunley ve Evin Gencel, 2019).

Okula başlayan çocukların bir kısmı yazmayı isterken bir kısmı ise yazmayı ya bir angarya ya da kaçınılması gereken bir eylem olarak görür (Öztürk, 2018). Öğrenciler, yazma becerisini edinme sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşır ve bu zorluklarla baş edebilmeleri öz yeterlik inançlarının düzeyi ile de doğru orantılıdır (Erbilen ve Temizkan: 2021). Ayrıca yazma sürecinde öğrenciye serbestlik tanınmaması, yazma faaliyetinde yeterince sık bulunmama, yazma süresinin yetersiz bulunması, konunun belirlenmesinde mükemmeliyetçi davranılması gibi nedenler öğrencilerin yazma başarılarını olumsuz etkilemektedir (Can Kaya, 2024; İşeri ve Ünal, 2012; Temizkan, 2014). Yaratıcı yazma ise organizasyon, fikir keşfi, dar görüşlü düşünceyi reddetme gibi nedenlerle birçok öğrenci için zorlu bir iş olarak görülür (Temizkan, 2011). Okullarda yaratıcı yazma çalışmalarıyla yaşamının ilk yıllarında üretmeye teşvik edilen bireyler, toplum içinde aktif olarak bir sektöre yöneldiklerinde bu

üretme eylemlerini hayat sahasında da ortaya koyacaklardır. Bu noktada yaratıcı yazma hem bir etkinlik hem de bir eser üretimidir (Harper, 2010). Yazma eyleminde öğrencilerin gelişim ve ilerlemelerinin kaydedilmesi ve mevcut problemlerin giderilmesi için öğretim ortamlarının oluşturulmasında doğru çözümler ve uygulamalar için teori ve modeller önemli unsurlardır (Öztürk, 2018). Yazma teori ve modellerinin yanı sıra eğitim alanındaki çeşitli programlarla da yazma çalışmaları yapılabilmektedir. Ayrıca yaratıcı yazma sürecinde özgürleşen bireyin baskı hissini azalmasıyla beyni ve duyguları daha aktif bir yapıya sahip olur. Öğrencilerin yaratıcılığını öne çıkaran bir program olan BÖP ise yaratıcı yazma konusunda başvurulabilecek uygulama niteliklerine sahiptir. Yaratıcılığı ön plana çıkan bireyin BÖP ile çalışmalarının sorumluluğunu alarak ürününü savunması beklenir. Bir özgürlük olan yaratıcı yazma (Anae, 2014) ile öğrencinin özgürce seçimlerini ve üretmesini esas alan BÖP'ün birbirini tamamlayan iki boyut olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi, "Basamaklı öğretim programı, 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarını nasıl etkilemektedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma ile BÖP'ün ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarını nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle gerekli önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Çalışmada BÖP ve yaratıcı yazma bir arada ele alınmaktadır. BÖP, sürece yönelik taşıdığı uygulama nitelikleri ile öğrencilerin yaratıcılıklarını ön plana çıkardığı düşünülen bir programdır. Aynı zamanda bireyin kendi öğrenmesi üzerine odaklanan yaklaşımlardandır. Görünüş olarak tek bir kültürü içeren bir sınıfta bile aile yapısı, kişisel gelişim, popülerlik açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecindeki öğrenme çeşitliliği daha önemli duruma gelmektedir (LaSovage, 2006). Konuyla alakalı olarak alan yazını incelendiğinde farklı parametreler üzerinde pek çok çalışmanın gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar içerisinde eğitim programları genelinde ele alınabilecek çalışmalar (Zeybek, 2016; Gün, 2012; Başbay, 2005; Durusoy, 2012) görmek mümkündür. Alan yazında branş bazında gerçekleştirilmiş olan çalışmalara bakıldığında ise sosyal bilgiler dersi özelinde (Öner, 2012), İngilizce alanında (Kahraman, 2020; Özdemir, 2019; İlman, 2018; Üzüm, 2017) çalışmaları görmek mümkündür. Sayısal derslerden olan matematik alanında (Yıldırım, 2016; Yılmaz, 2019; Yıldırım ve Albayrak, 2017; Duman ve Özçelik, 2017) ve fen ve teknolojileri alanında (Koç, 2013; Biçer, 2011; Yılmaz ve Gültekin, 2013; Derya Daşçı ve Önel, 2018) da çalışmalara yer verilmiştir. Konuyla alakalı olarak Türkçe branşına bakıldığında ise birkaç çalışmaya erişim sağlanabilmektedir (Karagül, 2017; Canbulat, Tepeli ve Özşavli, 2019). Bu nedenle BÖP ile alakalı olarak alan yazında özellikle Türkçe branşında bir eksiklik olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Ayrıca uluslararası alan yazında da BÖP'e dair yapılan çalışmalar, gerçekleştirilen araştırmalar bulunmaktadır (Maurer, 2009; Blackwood, Brosnan ve May, 2007; Bechkam, 2010; Caughie, 2016).

Araştırma konusundan yola çıkıldığında BÖP ve Türkçe eğitimi alanlarında birlikte yapılmış çalışmalar noktasında bir eksiklik olduğu belirlenmiştir. BÖP; öğrenenlerin ilgi alanlarının birbirinden farklı olduğu ve farklı öğrenme yollarına sahip oldukları varsayımına dayalı bir programdır (Başbay, 2005: 99). Bu programın yapılandırıcılık yaklaşımına uygun olarak öğrenciye öğrenme sorumluluğunu benimsetmesi, öğrenme görevini seçme, görevi yerine getirme, çalışmayı sunma ve savunma konularında öğrenciye esneklik sağlaması öğrencinin yaratıcılığını teşvik edici ve geliştirici görülmektedir (Zeybek, 2016: 46). Bilgiye ulaşan ve ihtiyacı olanı seçerek bu bilgilerden yeni bilgiler üreten, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip öğrenenler yetiştirmeyi amaçlayan yaklaşımlardan biridir (Başbay, 2005: 98). BÖP'te amaçlanan anlayışlar ve özellikle yaratıcılık becerisi, yaratıcı yazma için de uygun olan niteliklerdir. BÖP içerisinde yer alan aşamalı sistem ve öğrenenin kendi hızında ilerlemesine imkân tanıyan bireysel hız kavramlarının öğrencilerde güdülenmişliği artırarak motivasyonu sağlayıp yazma ve yaratıcılık önünde bir engel olan kaygı durumunu azaltması beklenmektedir.

Yazma faaliyetinin öğrenciler tarafından fazlaca tercih edilmediği, öğretmenler tarafından bu becerinin ihmal edilmiş olabileceği durumu ve daha çok biçimsel değerlendirmenin ön planda tutulduğu göz önünde bulundurularak çalışma sonucunda konuyla alakalı çözüm önerileri geliştirilebileceği öngörülmüştür (Akkaya, 2014; Canbulat, Tepeli ve Özşavli, 2019; Cho ve Schunn, 2007; Tabak ve Göçer, 2013; Türkben, 2021). Bununla birlikte alan yazın içerisinde BÖP ve yaratıcı yazmayı bir arada ele alan, inceleyen, bu konu üzerinde araştırma gerçekleştirilen herhangi bir çalışmaya erişim sağlanamamıştır.

Araştırma sonucunda BÖP'ün 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarını nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışma ile öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda bu konu ile ilgilenen araştırmacılara ve bu alanda uygulamalar yapacak olan eğitimcilere katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Elde edilen veriler ve analizler sonucunda alana katkı sağlanacağı ve gelecekteki çalışmalara rehber olunabilmesi beklenmektedir.

YÖNTEM

BÖP'ün 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarına olan etkisinin belirlenebilmesinin amaçlandığı araştırma, nicel araştırma yönteminde deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından BÖP'e uygun olarak deney grubu ile çalışmalar yürütülmüş, veriler toplanmış ve verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin gruplara seçkisiz atama durumu söz konusu olmadığı için yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Seçkisiz atamayı içermeyen yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen ile deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Bu desende eşleştirilmiş olan gruplar, işlem gruplarına seçkisiz atanırlar ancak eşleştirme çalışmaya dâhil edilen grupların denk olduğunu garanti etmez (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018: 216). Ön test-son test kontrol gruplu desenin uygulanması sırasında gruplar -deney ve kontrol grupları- rastgele, atama yapılmaksızın belirlenir, denkleştirilmez ve gruplar arasında herhangi bir seçme işlemi yapılmaz (Creswell, 2017/2017: 172). Bu desende önemli olan deney grubunda kullanılan bağımsız değişkenin / değişkenlerin, yöntemin, etkinliklerin kontrol grubunda kullanılmayarak durumun mutlaka kontrol edilmesi gerekliliğidir (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 60). Yarı deneysel desenin en yaygın uygulaması olan bu desende deney grubu ve kontrol grubu yansız olarak belirlenir. Seçkisiz atama yoluyla belirlenen deney ve kontrol grubunun bulunduğu çalışmanın iç tutarlılığını sağlamak için araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin 5. sınıf sene sonu Türkçe dersi puan ortalamaları dikkate alınmıştır. Belirlenen gruplarla çalışmaların tamamlanması ile her grubun ön test-son test farkları, yani erişileri bulunmuştur. Bunların ortalamaları ve standart sapmaları alınmıştır. İki erişi arasında anlamlı bir farka ulaşıp ulaşılmadığı bağımlı değişken süreklilye bağımsız gruplar için kullanılan parametrik testlerden, eğer bağımlı değişken süreksiz ise nanparametrik istatistik tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmiştir (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 60). Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından sürecin sonunda her iki grupta da bir kalıcılık testi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deneysel modelinin simgesel görünümü ise şu şekildedir:

Araştırmanın deneysel modelinin simgesel görünümü:

RD	O1	X	O2
RK	O1.1		O2.2.

(Gürbüz ve Şahin, 2017: 377'den alınmıştır.)

D: Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu

K: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu

R: Katılımcıların gruplara yansız (rastlantısal) atanması

X: Basamaklı öğretim programına uygun olarak yapılan yazma eğitimi

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

O1.1 - O2.2: Kontrol grubuna ait ön test-son test ölçümleri

Araştırmanın Hipotezleri

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

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

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

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

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

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

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

Çalışma Grubu

Millî Eğitim Bakanlığında ve Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Antalya ilinde yer alan bir devlet okulunun 6. sınıf düzeyindeki 2 şubesinde çalışmalar yürütülmüştür. Evren ve örneklem belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ve uygun örnekleme başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme, araştırma problemi ile alakalı olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenip bu örnek üzerinden bilgi toplanmasıdır. Araştırmacı tarafından tipik bir durum seçebilmek üzere konuyla ilgili bilgi sahibi kişilerle iş birliği yapılır, durumlar hakkında ön bilgi toplanır ve çalışılacak tipik duruma, örneğe karar verilir (Büyüköztürk vd., 2018: 94). Uygun örnekleme, üzerinde kolayca araştırma yapılacak kişi ve grupların seçilmesi esasına dayalıdır. Bu yöntemde araştırmacı, verileri kolayca toplayebileceği birey veya grupları tercih edebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 174). Deney ve kontrol grubuna yansız atamalarının yapılması için öğrencilerin 5. sınıf Türkçe dersi sene sonu not ortalamaları göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi eğitimi sürecinde aynı ders öğretmeninin görev alıyor olması da dikkate alınmıştır. Araştırmacının zaman, para ve iş gücü yönünden kaybını önlemek üzere uygun örnekleme ile çalışmaların yürütüleceği evren belirlenmiştir. Evrenin belirlenmesinin ardından tipik durum örnekleme yoluyla evrende yer alan ve benzer niteliklere sahip iki sınıf ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın evrenini çalışmaların yürütüldüğü okulun 6. sınıf öğrencileri, örneklemini ise evrenin içinden belirlenen deney ve kontrol grubu öğrencileri (23 DG, 20 KG) oluşturmaktadır.

Çalışmada uygulanan anket için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 30.05.2022 tarih ve 8638 nolu karar ile Etik Kurul İzni alınmıştır

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendi aralarında sene sonu başarı durumları bakımından birbirine denk olduğu belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen deneysel araştırmalarda bağımsız değişkenler ile değişimin gözlenmesi hedeflenen bağımlı değişken üzerinde ölçümler yapılır (Can, 2017: 10). DG, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edileceği işlemi alırken KG hiçbir işlem almaz (Büyüköztürk vd., 2018: 204). Bu çalışmada da bağımsız değişkenin (basamaklı öğretim programı uygulamaları) bağımlı değişken (deney grubu öğrencileri yaratıcı yazma başarıları) üzerindeki değişim durumuna etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 1. Gruplardaki Öğrencilerin Dağılımları

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

Tablo 1'e bakıldığında DG öğrencilerinin %52.17'sini (n=12) kız öğrencilerin, %47.82'sini (n=11) erkek öğrencilerin; KG öğrencilerinin ise %70'ini (n=14) kız öğrencilerin, %30'unu (n=6) ise erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

Sınıfların Türkçe dersi not ortalamaları bakımından birbirlerine yakın puanlara sahip olup olmadıklarını görebilmek için 5. sınıf Türkçe dersi yıl sonu karne puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda elde edilen normallik testi sonucu verileri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Dersi Yıl Sonu Not Ortalamalarına İlişkin Dağılım Değerleri

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

Yapılan karşılaştırma sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (p<.05). Skewness / Kurtosis değerleri de normallik testi koşulu olan -1.96 ile +1.96 aralığını sağlamamaktadır. Bu nedenle de parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Analize dair veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yıl Sonu Türkçe Dersi Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

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

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

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında Kasap (2019) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Tek faktörden ve 24 maddeden oluşan ölçekten her öğrencinin alabileceği ağırlıklı ham puan en az 24, en çok 120 olarak ifade edilmiştir (Kasap, 2019: 60). Değerlendirme sırasında yaratıcı yazmada elde edilen her bir ürüne 1 ile 5 aralığında puan verilerek nitel veriler nicele dönüştürülmüştür (Kasap, 2019: 60). Ayrıca ölçek geliştiricileri ile yapılan görüşme sonucunda ölçeğin altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirmeye uygun olduğu bilgisi alınmıştır. Nicel verilerin analizinde kullanılan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için farklı yollardan yararlanılabilmektedir. Ölçeğin güvenilirliği konusunda en temel konulardan biri ölçeğin iç tutarlılığıdır. İdeal olarak Cronbach's Alpha katsayısı değerinin .7'nin üzerinde olması istenir (Pallant, Çev. Balcı ve Ahi, 2020: 113). Mevcut araştırmada 43 kişiden elde edilen veriler ile ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanarak 0,97 değeri bulunmuştur. Analiz sonucunda ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının kapsam geçerliğinin doğrulanması ise o aracın ölçmesi beklenen içeriği ölçtüğüne dair güvence sağlanması sürecidir. Kapsam geçerliğini belirlemenin bir yolu, alanda yeterliğe sahip konu uzmanlarının görüşlerine başvurmaktır. Lawshe Tekniği olarak adlandırılan

bu tekniğe göre konuyla ilgili uzmanların içerikte yer alan maddeleri “uygun”, “düzeltmeli” ve “çıkartılmalı” şeklinde üç kategoriden oluşan derecelendirme formuyla değerlendirmeleri gerekir (Ayre ve Scally, 2014: 79). Ölçek uygulanmadan önce ölçek önermeleri 6. sınıfta ders veren 5 Türkçe öğretmeni ile değerlendirilmiş ve ölçeğin ders kazanımları ile uyumlu olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin ölçülmek istenen durumu değerlendirmeye uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırmada YARYÜDÖ’de güvenilirlik için puanlama güvenilirliğine de bakılmıştır. Bunun için araştırmacının puanlaması ile iki uzmanın yaptığı puanlama arasındaki uyumluluk hesaplanmıştır. Öğrencilerden rastgele seçilen 5 farklı çalışma puanlanmıştır. Yapılan puanlamalarda birbirine yakın puanlar elde edilmiştir. Puanlamalar arasında en fazla 10 puanlık bir fark olduğu, bu farkın da $100 \times 10 / 120 = 8,3$ olarak belirlendiği görülmüştür. Puanlayıcıların puanlamaları arasında yüzde 8,3’lük bir kayıp olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yaklaşık %92’lik (%91,7) oranda bir uyum yakalanmıştır. Bu nedenle uygulama sürecindeki diğer çalışmaların sadece araştırmacı tarafından puanlanması uygun bulunmuş ve puanlamalar gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin yaptığı yaratıcı yazma çalışmaları YARYÜDÖ ile değerlendirilmiştir. Hipotezleri test edebilmek için deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizine geçilmeden önce ölçek puanlarının dağılımlarının normalliğini belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Buna bağlı olarak ise kullanılacak teste karar vermek amacıyla DG, KG verilerinin veri sayısı 50’den az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Ayrıca Skewness / Kurtosis değerlerine, Std. Deviation / Mean değerine bakılmıştır (Can, 2017; Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016: 133). Verilerin normal dağılım gösterme durumu p değerinin 0.05’ten büyük olması koşulunda ifade edilmiştir. Ayrıca Skewness / Kurtosis değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında bir değer alması sonucunda da gruplardaki dağılımın normalliği bulgusuna ulaşılmıştır (Can, 2017). Verilerin normal dağılım göstermesi durumunda parametrik testlere, normal dağılım göstermemesi durumunda ise parametrik olmayan testlere başvurulmuştur.

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

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

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

Aynı anda birden fazla grup üzerinde yapılacak olan ölçümler için Kovaryans analizi yapılmıştır (Karagöz, 2019: 696). Bu analiz için gerekli olan bazı ön koşullar bulunmaktadır. Ele alınan verilerin normal dağılım göstermesi, verilerdeki doğrusal ilişkinin varlığı, grupların varyanslarının homojen olması gerekmektedir (Can, 2017: 248). Gerekli koşulların sağlanması sonucunda Kovaryans analizi yapılmış ve anlamlı farklılıkların ne düzeyde olduğuna yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Bu analiz için η^2 değerine bakılmıştır. Cohen’e göre eta kare .01 olması küçük etki büyüklüğü, .06 olması orta etki büyüklüğü ve .14 olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Pallant, Çev. Balcı ve Ahi, 2020: 231). Analizlerin tamamlanması ile ilgili hipotezlerin doğrulanma ya da reddedilme durumları değerlendirilmiş, verilerden hareketle ulaşılan bulgular yorumlanmıştır.

Uygulama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde Kasap (2019: 60) tarafından geliştirilen YARYÜDÖ’den yararlanılmıştır. Yaratıcı yazma çalışmaları için deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere veri toplama araçları sunulmuş ve bu veriler toplanarak ölçekteki puanlama sistemi doğrultusunda verilerin

değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir. Her iki gruba ön test aynı anda verilerek grupların ön test ölçümlerine ulaşılmıştır. DG ile haftada 2 ders saati olmak üzere 8 + 2 hafta boyunca BÖP'e uygun yaratıcı yazma çalışmaları yapıp veriler toplanmıştır. Bu çalışma esnasında KG ile bir çalışma yapılmamış ve resmî programdaki veya ders kitabındaki yöntem ve etkinliklerle KG'nin çalışmaları sürdürülmüştür. Süreç sonunda hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri ile son test yazma çalışması yapılmış ve veriler toplanmıştır. Son testin yapılmasının ardından geçen 21 günlük (3 hafta) süre sonunda uygulama süreci bu doğrultuda tamamlanarak her iki grup öğrencileriyle de bir kalıcılık testi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sonrasında elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan hipotezlerin analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

DG Ön Test ve Son Test Verilerinin Analizi

Tablo 4. DG Ön test verilerinin dağılım değerleri

Ön Test İstatistik Değerler	n	\bar{x}	Medyan	Varyans	S.S.	Min.	Max.	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	p
Ön Test	23	52.26	50.00	182.38	13.50	30.00	80	.306	-.484	.717
Standart Hata		2.81						.481	.935	

Tablo 5. DG Son Test Verilerinin Dağılım Değerleri

Son Test İstatistik Değerler	n	\bar{x}	Medyan	Varyans	S.S.	Min.	Max.	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	p
Son Test	23	64.34	65.00	238.32	15.43	35.00	92.00	-.046	-.964	.337
Standart Hata		3.21						.481	.935	

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

Tablo 6. BÖP Uygulanan DG Öğrencilerinin Yaratıcı Yazmaya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

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

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

Tablo 6'ya bakıldığında DG öğrencilerinin BÖP uygulanması sürecinde yaratıcı yazma başarılarının belirlenmesine yönelik yapılan ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı görülmek istenmiştir. Bu amaçla bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve test sonucunda öğrencilerin BÖP uygulamaları öncesi ve sonrasında yaratıcı yazma başarılarına yönelik anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t=-5.486, p=.000<.05$). Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda karşılaştırılan iki veri grubu arasında anlamlı farklılık durumu ortaya konulmuştur. Fakat yapılan bu test farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu nedenle istatistiksel olarak anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünü de hesaplamak gerekmektedir (Can, 2017: 140). Bu doğrultuda etki büyüklüğü hesaplanmıştır:

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

Etki büyüklüğü, işaretinden bağımsız bir şekilde değerlendirilir. Etki büyüklüğü d'nin 0 (sıfır) olması ortalamaların karşılaştırılmış olduğu sabit değere eşit olduğu anlamına gelmektedir. Genel olarak d'nin değeri 1'in üzeri çok büyük; 0.8 büyük; 0.5 orta; 0.2 ise küçük (az) olarak değerlendirilir (Can, 2017: 141). Hesaplanan etki büyüklüğü göz önünde bulundurulduğu zaman anlamlı farkın son test lehine ve çok büyük ($d=-1.144$) bir etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan analize bağlı olarak araştırmanın H_{a1} hipotezi doğrulanmıştır.

KG Ön Test ve Son Test Verilerinin Analizi

Tablo 7. KG Ön Test Verilerinin Dağılım Değerleri

Ön Test İstatistik Değerler	n	\bar{x}	Medyan	Varyans	S.S.	Min.	Max.	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	p
Ön Test	20	67.55	66.00	253.734	15.92	44.00	94	.249	-1.252	.215
Standart Hata		3.56						.512	.992	

Tablo 8. KG Son Test Verilerinin Dağılım Değerleri

Son Test İstatistik Değerler	n	\bar{x}	Medyan	Varyans	S.S.	Min.	Max.	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	p
Son Test	20	62.80	57.50	386.063	19.64	30.00	97	.016	-.989	.402
Standart Hata		4.39						.512	.992	

Tablo 9. KG Öğrencilerinin Yaratıcı Yazmaya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

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

Tablo 9'a bakıldığında BÖP uygulama çalışmaları gerçekleştirilmeyen KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarının belirlenmesine yönelik yapılan analiz ile ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı görülmek istenmiştir. Bu amaçla bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve test sonucunda KG öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t=1.643$, $p=.117>.05$). Bu durum da araştırmanın H02 hipotezini doğrulamaktadır.

DG ve KG Son Test Verileri Kovaryans Analizi

DG ve KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarına yönelik yapılan son test puanları normallik testi sonucunda verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Grupların varyanslarının homojen olma durumu da Levene Testi ile kontrol edilmiş ve varyansların eşit olduğu [$F=.084$, $p=.188$] bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Bir diğer ön koşul olan verilerdeki doğrusal ilişkinin varlığı da saçılma diyagramı (Scatter Plot) ile kontrol edilmiştir ve bu koşulun da sağlandığı görülmüştür. Ayrıca bağımlı değişken (son test puanları) ile kontrol değişkeni (ön test puanları) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşimin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda etkileşimi gösteren değer $p=.743$ bulunmuştur ($p>.05$). Bu değer regresyon doğrularının eğilimleri arasında anlamlı fark olmadığı anlamına gelmektedir. Bu koşulun da sağlanması ile birlikte Kovaryans analizi yapılabilmektedir (Pallant, Çev. Balcı ve Ahi, 2020: 338). İlk olarak DG ve KG yaratıcı yazma başarıları ön test puanlarına göre son test puanlarının betimsel istatistik değerleri tabloda gösterilmiştir:

Tablo 10. Ön Test Puanlarına Göre Son Test Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

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

Deney grubunun ve kontrol grubunun yaratıcı yazma başarıları son test puanları, ön test puanları kontrol altında tutularak karşılaştırılmıştır. Bu amaçla yapılan Kovaryans analizi sonucunda öğrencilerin son teste göre yaratıcı yazma başarı ortalamalarının puanları ve aynı puanların ön teste göre düzeltilmiş ortalamaları Tablo 10'da yer almaktadır. Yaratıcı yazma başarı puanlarına ilişkin son test puan ortalaması DG için $\bar{X}=64.35$, KG için $X=62.80$ bulunmuştur. Düzeltilmiş ortalamalara bakıldığında ise DG son test puan ortalaması $\bar{X}=70.70$ 'e yükselmiş, KG son test puan ortalaması ise $\bar{X}=55.49$ 'a gerilemiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin düzeltilmiş ortalama puanları incelendiğinde DG son test puan ortalamalarının KG son test puan ortalamalarından yüksek olduğu görülür. Grupların son test ortalama puanları arasında tespit edilen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Kovaryans analizi sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Grupların Yaratıcı Yazma Başarı Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

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

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

Grupların yaratıcı yazma başarıları son test toplam puanlarına ilişkin Kovaryans analizi yapılmış ve başarı ön test toplam puanları Kovaryans olarak analize dâhil edilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş yaratıcı yazma başarıları son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F(1-40)=13,939$; $p<.05$). DG öğrencilerinin son test puanlarının KG öğrencilerinin son test puanlarından istatistiksel olarak yüksek olduğu ve bu doğrultuda BÖP uygulamalarının DG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünü de görmek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır: Anlamlı farklılığın ne düzeyde olduğunu görmek için η^2 değerine bakılmış ve $\eta^2=.258$ değerine ulaşılmıştır. Bu farklılığın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Böylece BÖP uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilmektedir. Bu bulguya göre araştırmanın H_{a3} hipotezi doğrulanmıştır.

DG Kalıcılık Testi Verilerinin Analizi

Tablo 12. DG Kalıcılık Testi Verilerinin Dağılım Değerleri

Kalıcılık Testi İstatistik Değerleri	n	\bar{x}	Medyan	Varyans	S.S.	Min.	Max.	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	P
Kalıcılık Testi	23	70.39	70.00	272.794	16.51	43.00	97	.013	-1.178	.392
Standart Hata		3.44						.481	.935	

Tablo 13. BÖP Uygulanan DG Öğrencilerinin Yaratıcı Yazmaya Yönelik Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

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

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

Tablo 13'e bakıldığında öğrencilerin BÖP uygulamaları son test ve kalıcılık testi yaratıcı yazma başarılarına yönelik anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t=-3.302$, $p=.003<.05$). Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda karşılaştırılan iki veri grubu arasında anlamlı farklılık durumu ortaya konulmuştur. Fakat yapılan bu test farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu nedenle istatistiksel olarak anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünü de hesaplamak gerekmektedir. Bu doğrultuda etki büyüklüğü hesaplanmıştır:

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

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

KG Kalıcılık Testi Verilerinin Analizi

Tablo 14. KG Kalıcılık Testi Verilerinin Dağılım Değerleri

Kalıcılık Testi İstatistik Değerler	n	\bar{x}	Medyan	Varyans	S.S.	Min.	Max.	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	p
Kalıcılık Testi	20	63.40	65.00	278.147	16.67	33	91	-0.060	-1.125	.520
Standart Hata		3.72						.512	.992	

Tablo 15. KG Öğrencilerinin Yaratıcı Yazmaya Yönelik Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

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

Tablo 15 incelendiğinde BÖP uygulama çalışmaları gerçekleştirilmeyen KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarının belirlenmesine yönelik yapılan analizle son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı görülmek istenmiştir. Bu amaçla bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve test sonucunda KG öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($t=-.255, p=.802>.05$). Bu durum da araştırmanın H05 hipotezini doğrulamaktadır.

Cinsiyet Değişkeni Analizleri

Tablo 16. BÖP Uygulanan DG Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaratıcı Yazmaya Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

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

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

Tablo 16'ya bakıldığında analiz sonucunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak ön test verileri incelendiğinde kız öğrencilere ($\bar{x}=46.83$) kıyasla erkek öğrencilerin ($\bar{x}=58.18$) lehine anlamlı bir fark

olduğu bulunmuştur ($t=-2.178$, $p=.041<.05$). İstatistiksel olarak anlamlılığın yanı sıra bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi edinmek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır:

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

Yapılan analiz sonucunda erkek öğrencilerin lehine olarak bulunan anlamlı farkın büyük bir etki değerine ($d=-0.91$) sahip olduğu belirlenmiştir. Bir diğer analiz olan son test verilerine bakıldığında ise cinsiyet değişkenine göre öğrenciler arasında anlamlı bir farka ulaşılamamış olduğu görülmektedir ($t=-.618$, $p=.543>.05$). Bu analiz sonucunda araştırmanın H_6 hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 17. BÖP Uygulanan DG Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaratıcı Yazmaya Yönelik Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

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

BÖP uygulanan DG öğrencilerinin yaratıcı yazmaya yönelik son test ve kalıcılık testi puanlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda son test verilerine göre kız öğrencilerin test puan ortalaması ile ($\bar{x}=62.41$) erkek öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=66.45$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Kalıcılık testi verilerine baktığımızda da kız öğrencilerin test puan ortalaması ile ($\bar{x}=66.08$) erkek öğrencilerin test puan ortalaması ($\bar{x}=75.09$) arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Bu durumda cinsiyet değişkeninin BÖP uygulamalarına bağlı olarak öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik son test ve kalıcılık testleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Yapılan analiz sonucunda araştırmanın H_7 hipotezi reddedilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

BÖP'ün uygulandığı DG öğrencilerinin yaratıcı yazmaya yönelik ön test ve son test puanları analiz edildiğinde uygulamaların öncesi ve sonrası arasında yaratıcı yazma başarılarına yönelik anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu anlamlı farkın büyüklüğü analiz edildiğinde ise farkın son test lehine ve çok yüksek bir etki değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu verilerden hareketle katılımcıların yazma uygulamaları sonucunda yaratıcı yazma becerisine yönelik kalıcı öğrenmeler sağladıkları, yeni öğrenmelerini farklı durumlara aktarabildikleri, bireysel öğrenme hızları ile yaratıcılıklarının daha etkin olduğu, özgün ürünler ortaya koyabildikleri ve zamanla beceride ilerleme katettikleri söylenebilir. Araştırma bulgularıyla eş değer şekilde Özdemir ve Çevik (2018), yaratıcı yazma çalışmalarıyla gerçekleştirdikleri yazma etkinliklerinde; Çelikpazu ve Erdoğan (2020) ise yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarında uygulamaların çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerinde etkili olduğuna ulaşmış ve DG öğrencilerinde son test lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu tespit etmişlerdir. Pokhrel (2023); şiir tamamlama, yazma atölyesi ve biyografi yazma çalışması yaptığı öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizcede yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği ve eğlenerek öğrendikleri, çocukların etkinliklerden zevk aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Uygulama sürecinde yer verilen şiir türüne dayalı etkinliklerin de bu bulguyu desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca programın bir özelliği olan öğrencilere yapacağı görevi seçme şansının tanınmasının onları özgür kılarak yeteneklerini ortaya çıkarmalarını sağladığı ve bu durumunda yaratıcı yazma başarılarını artırdığı söylenebilir.

BÖP'ün uygulanmadığı ve TUDÖP'e dayalı olarak derslerin devam ettiği KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarının belirlenmesine yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Araştırma bulgusunu destekler nitelikte olarak Ak (2011) da mevcut Türkçe programındaki yazma çalışmaları ile öğrenimine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin serbest yazma ön test puan ortalaması ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Eğitim sürecindeki bazı paydaşlar tarafından (yöneticiler, ebeveynler, politikacılar ve öğretmenler dâhil) yaratıcı yazarlık gibi derslerin gerçek dünyayla hiçbir ticari veya mali ilişkisi olmadığı düşünülmesi sonucunda bu tür eğitimlerin toplum için herhangi bir doğal değeri olmadığı belirtilmektedir (Nicholas, 2021). Uygulama sürecine dayalı olarak elde edilen verilerden hareketle geleneksel eğitim sistemi içerisinde eğitimin paydaşları tarafından yaratıcı yazma becerisine yönelik yeterince önem verilmediği söylenebilir. Bulgularımızla benzer şekilde Maden ve Durukan (2010), 6. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada istasyon tekniğinin, Dorlay (2018) da 5E öğrenme modelinin DG lehine olarak öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve Albayrak (2017) ise BÖP'ün öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmış ve araştırmaları sonucunda BÖP uygulamalarının düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerine dayalı öğretime kıyasla öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu yönde daha etkili olduğunu bulmuşlardır. KG'nin yaratıcı yazma puanlarında ön testten son testte doğru bir artış olduğunu gözlemlemiş araştırmacılar da bulunmaktadır (Gökçe, 2020; Uslu, 2019). Yapılan bir çalışmada eğitimcilerin iş yükünden kaynaklı olarak öğrencilere ya yazma çalışması yaptırmadıkları ya da öğrencilerin yaptıkları çalışmalara yeterli geri bildirim sunmadıkları belirtilmiştir (Cho ve Schunn, 2007: 411). Bulgulardan hareketle yeterli öğretmen dönütü alınmıyor olması, öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyon eksikliği, müfredatta yer alan kazanımların ve mevcut programın işlenmesi sürecinde zamanın kısıtlı olması, dil bilgisi kazanımlarına verilen önemin yazma becerisine verilmemesi, görsel ve teknolojik materyallerin yaratıcı yazma sürecine dâhil edilmiyor olması, öğretmenin konfor alanından çıkmak istemeyerek farklı yaklaşım ve modelleri derste kullanmaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması vb. nedenler bu duruma gerekçe olarak gösterilebilir.

BÖP esaslı yaratıcı yazma çalışmalarının uygulandığı DG ve TUDÖP'e dayalı eğitime devam eden KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları son test puanları, DG öğrencileri lehine anlamlı bir fark olup olmadığını görebilmek için ön test puanları kontrol altında tutularak karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda DG'nin son test puan ortalamaları yükselirken KG'nin son test puan ortalamalarının gerilemiş olduğu görülmüştür. Grupların yaratıcı yazma başarıları son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Yapılan uygulamaların DG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmış ve BÖP'e dayalı uygulamaların öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları üzerinde yüksek düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Dorlay (2018), uygulamaya dayalı yazma etkinliklerinde; Karadağ (2018), Storybird uygulamasının yaratıcı yazma başarısına yönelik etkisinde DG lehine anlamlı bir farka ulaşmıştır. Akbaba (2020), çalışmasında sürecin KG öğrencilerinin yaratıcı yazma puanlarına oranla DG lehine sonuçlandığını ve deneysel uygulamanın çok yüksek düzeyde etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Beydemir (2010), yaratıcı yazma yaklaşımına uygun yöntem ve etkinliklerin uygulandığı grubun yaratıcı yazma ürünlerinde Türkçe ders programında bulunan yöntem ve etkinliklerin uygulandığı grubun yaratıcı yazma ürünlerine göre yaratıcı unsurlara daha çok rastlandığını tespit etmiştir. Feuer (2011) de işbirlikçi yaratıcı yazma projesi aracılığıyla öğrencilerin yabancı dil becerilerini incelemiş ve dil becerileri üzerinde geniş kapsamlı olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Yüksel (2016) ise yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin sözel yaratıcılıkları üzerinde DG'nin lehine anlamlı bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Yaratıcı yazma becerisine yönelik 6. sınıf öğrencileriyle çalışan Duru ve İşeri (2015), mevcut araştırma sonucundan farklı olarak DG ve KG öğrencilerinin yaratıcı yazma eğilimi son test düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamışlardır. KG öğrencilerinde belirlenen yaratıcı yazma başarı puanı gerilemesi için ise TUDÖP'te yer alan açıklamaların etkinlik yapma sürecinde öğretmenler için kısmen yetersiz olduğu, öğrenciler tarafından yeterli motivasyona sahip olunmayan ve olumsuz tutum benimsenen yazma becerisine yönelik çalışmalarda öğretmenlerin farklı yaklaşımları kullanarak öğrencileri sürece dâhil etmeleri gerektiği, çalışmalarda öğrencilerin yaratıcılıklarını tetikleyecek etkinliklere yer verilmemiş olabileceği söylenebilir. Yazmaya yönelik tutum, bir göreve yaklaşma veya kaçınmayla ilgili duygusal bir motivasyon durumudur (McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995). Ders öğretmenlerinin sahip olacağı beceriler, öğrenciler için de olumlu, işlevsel, üretici, istekli, öz

yeterliliklerini artırıcı ve öğrencilerin öz düzenleme becerisine sahip olmalarına yönelik sonuçlar oluşturabilecektir.

DG öğrencilerinin BÖP uygulamalarına yönelik son test ve kalıcılık testi yaratıcı yazma başarı puanlarının analizinde anlamlı farklılık bulunmuş olup bu farkın da kalıcılık testi lehine ve orta düzeyde bir etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Uygulamaların yapıldığı sürece yönelik değerlendirmelerden hareketle öğretmen dönüt ve düzeltmeleri doğrultusunda öğrencilerin hatalarını fark ederek hataların tekrarından kaçındıkları, öğrenmelerini yeni durumlara aktardıkları, farklı derslere de bu öğrenmelerini yansıttıkları söylenebilir. Öğrencilerin yazma sürecinde isteklilik hâlinde olduğu, ilk uygulama çalışmalarına kıyasla sonraki çalışmalarının hem biçimsel hem de içerik anlamında daha nitelikli olduğu, kaygılarında belirgin bir azalma görüldüğü, süreç ilerledikçe düzeltmelerde azalma olmasına bağlı olarak öğrenmelerin gerçekleştiği izleniminin olduğu, öğrencilerin öz denetimlerinin arttığı yönündeki gözlemlerin de bu sonucu desteklediği düşünülmektedir. Tüm bu olumlu faktörler ve istedik sonuçlar, öğrencilerin son test başarı puanları ile anlamlılığı analiz edilen kalıcılık testi başarı puanları sonuçlarında anlamlı bir farka ulaşılmasının gerekçesi olarak gösterilebilir. Horng, Hong ve Chanlin (2005), yaratıcı öğretimi etkileyen faktörleri araştırdıkları çalışmalarında yaratıcılık üzerinde öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinlikler kullanmalarının, öğretim içerikleri ile gerçek hayat arasında bağlantı kurmalarının, sınıftaki becerileri yönetimlerinin, açık uçlu sorular sormalarının, yaratıcı düşünmenin ve teknoloji ile multimedya kullanımının teşvik edilmesinin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yaratıcı öğretimi destekleyici şekilde öğrenci merkezli, yaşama yakınlık ilkesine uygun etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini de olumlu etkileyeceği öngörülebilir. Gün (2012) de çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş olan BÖP'ün hem akademik başarıyı artırmada hem de akademik bilgilerin kalıcılığını sağlamada mevcut programda yer alan öğrenme yaklaşımlarına göre daha etkili olduğunu belirlemiştir. Öte yandan BÖP'ün uygulanmadığı KG öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak TUDÖP esaslı eğitime devam eden KG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarı puanları bakımından DG öğrencileri ile aralarında anlamlı fark oluşturabilecek bir öğrenme gerçekleştirilmemiş oldukları söylenebilir. Yazma pratiği eksikliğinden kaynaklı olarak etkili yazma becerilerinin gelişimi üzerinde güçlü bir olumsuz etkinin olması muhtemeldir (Cho ve Schunn, 2007: 411). Ön test ve son test puanları arasında da anlamlı fark tespit edilememiş olan KG öğrencilerinin kalıcılık testi sonucuna gerekçe olarak TUDÖP'e dayalı işlenen dersin öğrencilerin dikkatini çekmede yetersiz kaldığı, sürecin motivasyonlarını olumlu etkilemediği, öğrencilerin başarıma duygusunu tatmamış olması, ders öğretmenin yaratıcı yazma uygulamalarına yer vermemiş olması, yapılan yazma çalışmalarının yetersiz olmuş olabileceği, öz güven ve öz denetim eksikliği, metin türlerini ayırt edememe ve okuma ve yazma becerisinin göz ardı edilmesi gibi nedenler olası gerekçeler olarak gösterilebilir.

BÖP uygulanan DG öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yaratıcı yazmaya yönelik ön test puanlarının erkek öğrencilerin lehine olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin lehine olarak bulunan anlamlı farkın büyük bir etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bir diğer analiz olan son test verilerine bakıldığında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka ulaşamamış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte her iki cinsiyet grubunun da son test yaratıcı yazma puanlarının ön teste kıyasla yükselmiş olduğu, kız öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine daha fazla fark oluşmuş olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin son test puanlarının kız öğrencilerin son test puanlarından daha yüksek olarak belirlenmiş olması da araştırmanın bir diğer sonucudur. Tüm bu analizler ışığında hem kız hem erkek öğrencilerin yaratıcı yazma hususunda gelişme sağladıkları, yapılan uygulamaların öğrencilerin ilgisini çekmiş olduğu, etkinliklerin kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmiş olabileceği söylenebilir. Türkben (2021), yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin orta düzeyde olduğunu ve anlamlı farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğunu belirlemiştir. Laurin (2010) de dramının çocukların yazma becerilerindeki etkisi üzerine deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda kız öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin erkek öğrencilere kıyasla önemli ölçüde iyileştiğini belirlemiştir. Saluk ve Pilav (2018) ise üstün yetenekli öğrencilerle yaptığı çalışmalarında yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya yönelik tutumlarında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılığa ulaşamamışlardır. Canbulat, Tepeli ve Özşavli (2019), cümle türleri konusunun öğretiminde BÖP'ün etkisini cinsiyet değişkeni yönünden incelemiş ve uygulama sonrasında

DG'nin puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını ifade etmişlerdir.

DG öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalara bakıldığında son test verilerine kıyasla her iki cinsiyette de kalıcılık testi puanlarının arttığı görülmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde de cinsiyet farkı gözlemlenmeden DG öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarında uygulama süresince pek çok yönden gelişme katettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte analiz sonucuna bakıldığında kalıcılık testinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla son teste göre çok daha yüksek bir farkla başarı gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum da bize erkek öğrencilerin öğrenmelerinin kız öğrencilere kıyasla daha kalıcı olduğu sonucunu düşündürmektedir. Ulaşılan sonuçlarla alakalı olarak son test bulgularına yönelik belirtilmiş olan gerekçelerin kalıcılık testi için de dayanak olarak gösterilebileceği söylenebilir. Başkök (2012) de 7. sınıf öğrencilerine yönelik çalışmada yaratıcı yazma etkinlikleri öncesinde kız öğrencilerin yaratıcılık konusundaki puanlarının erkeklerden fazlayken araştırma sonucunda erkek öğrencilerin puanlarının artarak aradaki puan farkının kapandığı sonucuna ulaşmıştır. Temel ve Katrancı (2019) ise cinsiyet değişkeninin yazılı anlatım becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Bazı çalışmalarda da kız öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur (Akın, 2016; Knudson, 1993). Alan yazından farklı olarak araştırma bulgularından hareketle yapılan yazma çalışmalarının kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerin daha çok ilgisini çekmiş olabileceği söylenebilir. Bu durumun da yaratıcı yazma başarısı yönünden erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının daha yüksek olmasına ve kalıcılık testinde kız öğrencilere kıyasla daha fazla başarı puanı göstermelerine neden olduğu düşünülebilir.

•Araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlere, kurumlara, ailelere ve araştırmacılara birtakım önerilerde bulunulabilir. Ders öğretmenleri tarafından gerçekleştirilecek olan yazma çalışmalarında öğrencilere seçme hakkının tanındığı, öğrencinin kendi iradesine dayalı olarak başarıma duygusunun ön plana çıkarıldığı, farklı uygulamaları içeren yazma etkinliklerine yer verilmesi daha etkili ve verimli bir sürecin yaşanmasına katkı sağlayabilir. Bilgilendirici olmaktan ziyade öğrencilerin zihinlerinin daha özgür bırakıldığı, görsellere veya animasyonlara dayalı yapılan yazma çalışmalarıyla öğrencilerin yaratıcılıkları tetiklenerek hayal dünyalarını daha rahat ifade etmeleri sağlanabilir. Bu süreçte sınıfta yer alan nesnelere ya da okul bahçesindeki açık alandan, doğadan da faydalanılabilir ve bu unsurlar da yaratıcı yazma sürecine dâhil edilebilir. Akran değerlendirmenin yazma sürecine dâhil edilmesinin hem öğretmenin iş yükünü azaltacağı hem de öğrenciler için daha aktif bir öğrenme ortamı sağlayacağı söylenebilir. Okul idaresi ve öğretmenler tarafından yazar-okur buluşmaları yapılarak öğrencilerin yazarlık ve yazmaya yönelik bakış açıları pozitif yönde değiştirilebilir. Yazma çalışmalarından alınan puanların ders notuna bir etkisinin olma durumu öğrenciler tarafından önemsenmektedir. Bu nedenle öğretmenler, etkinliklerden elde edilen puanları ders etkinliklerine katılım puanı olarak karneye yansıtabilir. Türkçe öğretmenlerinin ortak çalışması sonucunda çıkarılacak okul dergilerinde öğrenciler tarafından ortaya konulan seçkin ürünler basılarak çocuklar yazma çalışmalarına yönelik güdülendirilebilir. Bu tür yazma çalışmaları sonucunda ortaya çıkan nitelikli yazma ürünleri ulusal yarışmalara gönderilerek öğrencilerin ilgisi aktif tutulabilir.

•Öğrencilerin yaratıcılığını desteklemek ve köreltmek amacıyla bu konuda yapılmış olan alan yazın çalışmalarına başvurularak veliler bilgilendirilebilir ve belirtilen etmenlerden öğrencinin uzak kalması sağlanabilir. Çocuk, sanatsal faaliyetlere yönlendirilerek çocuğun yaratıcılığı desteklenebilir. Çocuğun sosyalleşmesi sağlanarak gözlem gücü artırılıp imgesel yönde zihinsel gelişimi güçlendirilebilir. Ebeveynin oluşturduğu oyunlar da çocuğun yaratıcılığını ve zihinsel gelişimini olumlu etkilemede başka bir dış çevre unsurudur. Bu nedenle ailede gerçekleştirilen yaratıcı oyun aktivitelerine başvurulabilir. Eğitim süreci, öğrenciler için sadece bir iş alanına istihdam olarak düşünülmemeli ve öğrencilerin sosyal ve bilişsel anlamda gelişimlerini amaçlayan bir nitelikte olmalıdır. Yaratıcılık sürecine önem verilmesi ile birlikte öğrenciler için serbestlik artarken kaygı düzeyinin de azalacağı söylenebilir. Bu doğrultuda ailelerin öğrencilerine yönelik İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı, Liselere Geçiş Sistemi sınavı gibi sadece sınavlara odaklı bir davranış sergilememesi önerilmektedir.

•Alan araştırmacıları tarafından BÖP'ün Türkçe eğitiminde farklı alanlardaki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Aynı yöntemle farklı sınıf düzeylerine yönelik bir araştırmada bulunulabilir. Yapılan alan taramasında bu konuya yönelik alanda yapılmış çalışmalar belirlenemeyerek bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Araştırmalarda BÖP kullanımı sırasında üst seviyeye geçmek için belirlenen başarı puanlarının yüksekliğinin etkinlikleri uygulama sürecinde öğrenci grubunu daha çok teşvik ettiği görülmüştür. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda etkinlik puanları yüksek belirlenebilir. BÖP'e dayalı uygulama çalışmalarında öğrenciler; daha bireysel ve aktif oldukları için kalabalık sınıflarda ya da çalışma gruplarında uygulanması güç olabilir. Bu nedenle çalışma grubundaki katılımcı sayısının fazla olmamasına dikkat edilmesi uygulayıcı için daha işlevsel sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

KAYNAKÇA

Ahanov, K. (2021). Dil biliminin esasları. (ev. Murat Ceritoplu). Türk Dil Kurumu Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2008).

Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.

Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Fırat Üniversitesi.

Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469-483.

Akkaya, N. (2014). Elementary teachers' views on the creative writing process: an evaluation, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1499-1504. DOI: 10.12738/estp.2014.4.1722

Anae, N. (2014). "Creative writing as freedom, education as exploration": Creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first-year teacher-education experience, *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n8.8>

Ayre, C. & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>

Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri, *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 95 - 116. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eggefd/issue/4918/67300>

Başkök, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.

Bechkam, H. (2010). Student perceptions of layered curriculum vs. traditional coursework on class grades for 11th-12th grade economics and government students, *Culminating Experience Action Research Projects*, 17, 5-15.

Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişisine etkisi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Pamukkale Üniversitesi.

Biçer, S. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Fırat Üniversitesi.

Büyükköztürk, ř., Kılıç akmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (24. Baskı). Pegem Akademi.

Can, A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (5. Baskı). Pegem Akademi.

Can Kaya, B. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 12(1), 90-114.

Canbulat, M., Tepeli, Y. ve Özşavli, M. (2019). 8. sınıflarda cümle türleri konusunun öğretiminde basamaklı öğretim programının kullanımı, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 64-87. DOI: 10.33418/ataunikkefd.618241

Caughie, B. D. (2016). The perceived impact of the layered curriculum instructional model on student engagement. Holy Family University, Doctorate in Education (EdD). ProQuest LLC UMI Microform 10011442.

Cho, K. & Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system, *Computers & Education*, 48(3), 409-426. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.02.004>

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni (3. Baskı). (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Eğiten Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi 2017).

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2020). Karma yöntem araştırmaları (4. Baskı). (Çev. Ed. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Anı Yayıncılık.

Çelikpazu, E. ve Erdoğan, R. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467.

Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi, *Curr Res Educ*, 2 (3), 130-148.

Derya Daşçı, A. ve Önel, A. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının basamaklı öğretim programı uygulamasına ilişkin görüşleri, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2). 517-535.

Dorlay, O. (2018). *5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi.

Duman, B. ve Özçelik, C. (2017). 7. Sınıf çember ve daire konusunda basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin matematik dersine ilişkin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(3). 1293-1308. doi: 10.14686/buefad.339559.

Duru, A. ve İşeri, K. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi, *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 40-51.

Durusoy, H. (2012). *6. sınıf "kuvvet ve hareket" ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi.

Erbilen, M. ve Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi, *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 170-201.

Feuer, A. (2011). Developing foreign language skills, competence and identity through a collaborative creative writing Project, *Language, Culture and Curriculum*, 24(2), 125-139. Doi:10.1080/07908318.2011.582873

Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi.

Gün, E. S. (2012). *Çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenci erişimine, kalıcılığa ve öğrenme süreçlerine etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Harper, G. (2010). On creative writing. Bristol: Multilingual Matters.

Hong, J. S., Hong, J. C. & Chanlin, L. J. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies, *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352-358. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x>

Ilıman, M. (2018). *İngilizce dersinde basamaklı öğretim programına ilişkin bir eylem araştırması*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. <https://doi.org/10.17860/efd.70585>

Kahraman, K. (2020). *Basamaklı öğretim programının İngilizce dersi öğrenci başarısına, tutumuna, öz düzenlemesine ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi.

Karadağ, K. (2018). *Öğretim teknolojilerinden Storybird uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi.

Karagöz, Y. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği (2. Baskı). Nobel Akademi.

Karagül, S. (2017). *Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi*, [Yayınlanmış Doktora Tezi], Ankara Üniversitesi.

Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi.

Knudson, R. E. (1993). Development of a writing attitude survey for grades 9 to 12: Effects of gender, grade, and ethnicity, *Psychological Reports*, 73(2), 587-594. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.2.587>

Koç, S. (2013). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarına ve problem çözme becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi.

Lasovage, A. J. (2006). Effect of using a layered curriculum format of instruction in a high school environmental science energy unit. (Unpublished master's thesis). Michigan State University, USA.

Laurin, S. (2010). The effect of story drama on children's writing skills. (Unpublished master's thesis). Concordia University, Montreal, Quebec.

Maurer, L. A. (2009). Evaluating the use of layered curriculum and technology to increase comprehension and motivation in a middle school classroom. Michigan State University, Master of Science. Interdepartmental Physical Sciences. ProQuest llc umı microform 1471872.

Maden, S., & Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 299-312.

McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey, *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. doi:10.2307/748205

Nicholas, S. (2021). Creative Writing Classroom. Salem Press Encyclopedia. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=ers&AN=95607450&lang=tr&site=eds-live&scope=site>.

Öner, Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Özdemir, S. ve Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153. DOI: 10.17679/inuefd.336990

Özdemir, O. (2019). Basamaklı öğretim programı uygulamasının İngilizce dil becerilerine etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Öztürk, E. (2018). Yaratıcı yazı yazmanın öğretimi. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi içinde (1. Baskı, s. 216-240). Pegem Akademi.
- Pallant, J. (2017). SPSS kullanma kılavuzu. (Çev. Sibel Balcı ve Berat Ahi) 2. Baskı. Anı Yayıncılık.
- Pokhrel, V. (2023). Developing creative writing skills in efl students: An action research, *The Universal Academic Research Journal*, 5(1), 1-10
- Saluk, N. ve Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma (A research on the development of creative writing skills in gifted students.), *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 19(3), 2191-2215. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.011>
- Sönmez, V. ve Alacapınar F. G. (2016). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Temizkan, M. (2011). The effect of creative writing activities on the story writing skill, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 919-940.
- Temizkan, M. (2014). Yaratıcı yazma süreci. Pegem Akademi.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922.
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi.
- Üzüm, B. (2017). *Basamaklı öğretim programının 9. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin öğrenme stillerine ve akademik başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi.
- Yıldırım, Z. (2016). *Alan ölçme öğretiminde basamaklı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, Z. ve Albayrak, M. (2017). Matematik dersinde basamaklı öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine etkisi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 133-154. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/29687/310205>
- Yılmaz, F. (2019). *Matematik dersinde basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarı, problem çözme ve tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi.
- Yılmaz, F. ve Gültekin, M. (2013). Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları, *Journal of Computer and Education Research*, 1(1), 27-56.
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5.sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.
- Zeybek, G. (2016). *Basamaklı öğretim uygulamasının öğrenci erişisi ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.