

2. Etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisine etkisi

Özge SEÇKİN POLAT¹

Şükran DİLİDÜZGÜN²

APA: Seçkin Polat, Ö. & Dilidüzgün, Ş. (2023). Etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisine etkisi *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 18-37. DOI: 10.29000/rumelide.1316122.

Öz

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşimli okuma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma karma yöntem temel desenlerinden açıklayıcı sıralı tasarım ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel kapsamında ön ve son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel kapsamında ise görüşme ve içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın deney (n=19) ve kontrol (n=19) grupları İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde B2 düzeyinde öğrenimine devam eden 38 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel veri toplama aracını Beydemir ve Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği", nitel veri toplama aracını ise yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Elde edilen nicel veriler SPSS 26 programı, nitel veriler de içerik çözümleme yöntemi ile analiz edilmiştir. B2 kuru boyunca öğretim malzemesi olarak uzman görüşleri doğrultusunda seçilen özgün öyküler deney grubuna etkileşimli okuma etkinlikleri, kontrol grubuna ise standart okuma etkinlikleri ile uygulanmıştır. Araştırmanın nicel bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öncelikle deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de pozitif yönde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ancak, grupların son testlerine ait puan ortalamaları istatistiksel olarak karşılaştırıldığında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgular neticesinde, etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla yaratıcı yazma becerisi kapsamında gelişimlerinin anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen sonuçlar, etkileşimli okuma yönteminin öğrencilere okuma sürecine aktif katılım, motivasyonun artması ve yaratıcılığın gelişmesi konularında katkı sağladığını göstermiştir. Araştırmanın nitel ve nicel bulguları birlikte değerlendirildiğinde, etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucunda varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, öykü, etkileşimli okuma, yaratıcı yazma

The Effect of interactive reading activities on creative writing skills in teaching Turkish as a foreign language

Abstract

- 1 Doktora, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (İstanbul, Türkiye), oseckinpolat@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6375-3040 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316122]
ETİK: Bu makale için İstanbul Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığının 12.04.2022 tarih ve 2022/76 sayılı yazısıyla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.
- 2 Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), sdilid@yahoo.com ORCID ID: 0000-0002-4094-5215

The aim of this research is to determine the effect of interactive reading activities on creative writing skills in teaching Turkish as a foreign language. The research was carried out with explanatory sequential design, one of the mixed method basic designs. Experimental design with pre-test and control group was used in the quantitative scope of the research, and interview and content analysis method was used in the qualitative scope. The experimental (n=19) and control (n=19) groups of the research consisted of 38 students who continue their education at the B2 level at the Istanbul University Language Center. The quantitative data collection tool of the research is the "Creative Writing Products Evaluation Scale" developed by Beydemir and Susar Kırmızı (2012), and the qualitative data collection tool is a semi-structured interview form. The quantitative data obtained were analysed with the SPSS 26 program and the qualitative data were analysed with the content analysis method. During the B2 level, the original stories selected as teaching materials in line with the expert opinions were applied to the experimental group with interactive reading activities and to the control group with standard reading activities. According to the results obtained from the quantitative findings of the study, first of all, a significant positive difference emerged in both the experimental and control groups. However, a statistically significant difference was found in favour of the experimental group when the mean scores of the post-tests of the groups were compared. As a result of these findings, it was concluded that the students in the experimental group, in which interactive reading activities were applied, were significantly more developed in terms of creative writing skills compared to the students in the control group. The results obtained from the qualitative findings of the research showed that the interactive reading method contributed to the students' active participation in the reading process, increased motivation and development of creativity. When the qualitative and quantitative findings of the study were evaluated together, it was concluded that interactive reading activities contributed positively to the creative writing skills of students learning Turkish as a foreign language.

Keywords: Turkish as a foreign language, short story, interactive reading, creative writing

1. Giriş

Okuma, dil edinimindeki temel alıcı becerilerden biridir. Okuma, okuyucunun belirli bilgileri kullanarak veya yapılandırarak metnin anlamına ulaşmak için metinle etkileşimde bulunduğu karşılıklı bir süreç olarak kabul edilmektedir. Harris ve Sipay'e (1990) göre okuma, yazılı dilin anlamlandırılarak yorumlanmasıdır. Akyol (2014) okumayı, okuyucu ve yazarın aktif iletişimini gerektiren anlamlandırma süreci olarak tanımlamıştır. Göktürk'e (2002) göre okuma, okuyucunun geçmiş, şimdi ve hatta gelecek yaşantıları ve okuduğu metin ile etkileşim içerisinde olma sürecidir. Okumaya dair yapılan tanımlardan bir sonuç çıkarmak gerekirse, Şahbaz'ın (2006) da belirttiği gibi okumanın temelinde anlama vardır. Okuma ve anlama birbirinden ayrı düşünülemez ve bireylerin okuma amacı anlamaktır (Duman, 2013).

Yabancı bir dilde okuma, dil yeterliliğini geliştirerek genel dil öğrenimine katkı sağlar. Anderson ve Cheng (2004)'in belirttiğine göre, bir dil öğrenen kişi okuma ile ne kadar çok meşgul olursa, dil becerisi de aynı derecede gelişmektedir. Yabancı dilde okuma, öğrencilerin yalnızca kelime dağarcığını, dilbilgisini ve anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda onları hedef dilin kültürü ve toplumuyla tanıştırır. Rivers (1981) da yabancı dilde okumanın hedef dilin kültürü, o dili konuşanların düşünme tarzları, çeşitli sanatsal ve entelektüel ilgiler üzerindeki etkilerini daha iyi anlamaya yardımcı olduğuna işaret eder. Ayrıca, yabancı bir dilde okumak, yeni konuların ve fikirlerin keşfedilmesini mümkün kıldığı için öğrenciler için oldukça motive edici olur. Krashen (2004),

okumanın hedef dilde motivasyonun ve katılımın artmasına yol açtığını belirtir. Bu bağlamda, okuma, dil yeterliliği ve kültürlerarası yeterlilik gelişiminde etkin bir rol oynar.

Okuma sürecinin tanımlanmasında metnin okuyucu tarafından anlamlandırılma şekline ilişkin farklı teorik bakış açıları sunulur ve sonuç olarak üç farklı okuma modeli üzerinde durulur. Bu modeller alan yazında aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve etkileşimli okuma olarak adlandırılır. Aşağıdan yukarıya okuma modelinde okuyucunun art alan bilgisinin dikkate alınmaması, yukarıdan aşağıya okuma modelinde ise okuyucunun dilsel bilgilerine çok fazla güvenilmesi nedeniyle bu iki modelin eleştirilerek dil kuramcıları tarafından yetersiz bulunması etkileşimli okuma modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu modelde okuyucu, okuduğunu anlamlandırmak için sözcük, tümce, metin içi ve dışı bağlamlar arasında bir ilişki kurar (Kuzu, 2003). Öncelikle, okuyucu metin ile genel bir etkileşime girer. Okuyucu, metinden edindiği bilgiye ve kendi art alan bilgisine dayanarak metindeki bilgileri anlamlandırır (Carrell ve Eisterhold, 1983). Bu yaklaşım aynı anda işleyen farklı bilişsel becerilerin etkileşimini ifade eder. Okuma, hem alt düzey otomatik tanıma becerilerini hem de üst düzey anlama ve yorumlama becerilerini içerir (Rayner & Pollatsek, 1989).

Etkileşimli okuma okuyucunun kendi düşünceleri, duyguları ve deneyimleriyle aktif olarak metinle etkileşim kurmasını sağlayan bir okuma sürecidir. Geleneksel yöntemlerden farklı olarak öğrencilerin aktif bir şekilde okuma sürecine katıldıkları, düşünme becerilerini geliştirdikleri ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de sağladıkları okuma stratejisidir (Neuman, 2018). Etkileşimli okuma yöntemini gelenekselden ayıran temel özellik okuma sürecinde öğretmen ve öğrenci arasında daha fazla etkileşimin olmasıdır (Dixon- Krauss, Januszka & Chae, 2010). Bunun yanı sıra, etkileşimli okumada öğrenciler pasif dinleyici ve okuyucu rolünden çıkarak metni değerlendiren, sorular soran ve okudukları öyküyü anlatan kişiler olurlar (Lonigan vd., 1999). Okuma esnasında soruların sorulması ve metne dair konuşulmasında öğretmen öğrencilere model olur. Bu durum, öğrencilerin anlama stratejilerini uygulamalarına yardımcı olmak adına oldukça iyi bir fırsattır. Öğretmenin modellemesi ile öğrenciler önceki bilgilerini harekete geçirebilir, metinle ilgili tahminlerde bulunabilir, sorular sorabilir, metnin içeriğinden yeni sözcüklerin anlamlarına ilişkin çıkarımda bulunabilirler.

Yabancı dil öğretiminde etkileşimli okumanın amacı öğrencinin okuduğu metindeki bilgileri daha iyi anlamasına ve hatırlamasına yardımcı olmak ve metinle daha derin bir etkileşimi teşvik etmektir. Etkileşimli okuma sürecinde sorulan açık uçlu sorular öğrencilerin sözel dil becerilerini geliştirmelerinde önemli rol oynar. Okuma sürecindeki bu etkileşimler öğrencilerin daha aktif olmalarını, okudukları metindeki kelimelerin anlamlarını sorgulamalarını ve üzerinde düşünmelerini sağlar. Bu durum da öğrencilerin bilişsel stratejileri geliştirmelerine ve dil yapılarını öğrenmelerine imkan sağlar (Wixson, 2017).

Etkileşimli okuma sürecinde metne dair sorular sorulması ve grup içerisinde tartışılması öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrenciler soruları cevaplamak ya da soru sormak için konuya dair önceki bilgilerinden yararlanırlar ve metinle ilişki kurarlar. Bu durum da öğrenmenin daha kalıcı olmasını mümkün kılar (Cutspec, 2006). Bununla birlikte, sınıf içerisinde farklı kültürlerden gelen öğrencilerin de aktif bir şekilde bu konuşmalara katılmaları, kendi yaşamlarından da örnekler sunarak görüşlerini bildirmeleri öğrencileri sosyal açıdan da yapılandırır. Öğrenciler bu sayede edindikleri bilgileri farklı bakış açıları ile incelerler ve gerektiği durumda kullanırlar (May ve Bingham, 2015). Ayrıca, sınıf içerisinde farklı deneyimlerin paylaşılması metnin de daha kolay anlaşılmasını sağlayarak öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkin kılar (Sipe, 2002). Bununla birlikte, öğrencilerin kendi başlarına okuduklarında tam olarak anlayamadıkları metinler, etkileşimli

okuma sürecinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla konuşmaları yani etkileşime geçmeleri sayesinde daha anlamlı hale gelir (Johnson ve Keier, 2010).

Yabancı dilde okuma becerisi öğrencilerin anlama yetisini ve kelime dağarcığını geliştirerek öğrencilerin diğer dil becerileri olan yazma, konuşma ve dinlemede de daha etkin olmalarını sağlar (Şen, 2015). Diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığında yazma becerisi en son, aynı zamanda da en zor gelişen beceri olarak kabul edilir, çünkü yazma becerisi diğer dil becerilerinin bir sonucudur. Zamel (1982) yazmanın dil yeterliliğinin bir göstergesi olduğunu ve öğrencilerin geliştirmesi gereken alanları belirlemeye yardımcı olabileceğini savunur.

Yazma, öğrencilerin birbiri ile bağlantılı sözcük ve cümleleri dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uygun bir şekilde sıralamaları ile birlikte, okuma, düşünme ve ifade becerilerini de dahil etmelerini gerektiren uzun bir süreçtir (Ungan, 2007). Güneş (2013) de yazmayı bireyin zihnindeki duyguları, düşünceleri ve olayları paylaşması, yani bir çeşit iletişim kurma yolu olarak tanımlar.

Yazma türlerine dair alan yazın incelendiğinde farklı sınıflandırmalar ile karşılaşılır. Göğüş (1978) yazma türlerini amaç, kapsam ve dil yapısı ile bağlantılı olarak bilgilendirme yazıları ve yaratıcı yazılar olarak iki sınıfta inceler. Benzer şekilde, yazma türleri Burns ve Lowe (1966) tarafından da yaratıcı ve işlevsel yazma olarak ayrılır (akt.Öztürk,2007). Yazma türlerinden biri olan yaratıcı yazma, yazma çalışmalarının en ileri ancak bir o kadar da zevkli aşamasını oluşturur. Bu aşamada birey kendi düşsel dünyasında özgürce dolaşırken aynı zamanda yaratmanın ve hatta oyun oynamanın zevkine varır (Gündüz ve Şimşek, 2011). Yabancı dil öğretimi bağlamında da yaratıcı yazma, öğrencilere dil becerilerini anlamlı ve ilgi çekici bir şekilde uygulama fırsatları sağlaması nedeniyle oldukça değerli bir araçtır.

Bireylerin biçim ve içeriğini kendilerinin oluşturduğu yaratıcı yazma için birbirini tamamlayan farklı tanımlar yapılmıştır. Yaratıcı yazı, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve bakış açılarını anlamlı ve ilgi çekici bir şekilde iletebilmeleri için dili kullanmalarına izin veren bir kendini ifade biçimidir (Perry, 2014). Harper'a (2007) göre yaratıcı yazma, fikirlerin ve deneyimlerin benzersiz ve yenilikçi bir biçimde keşfedilmesi için metafor, imge ve sembolizm gibi edebi tekniklerin kullanılma sürecidir. Aşılıoğlu'nun (1993) ifadesiyle, dış dünyaya dair izlenimlerin olağandan farklı bir şekilde sunulmasıdır. Benzer şekilde Bulut (2012) da özünde yaratıcılık olan yaratıcı yazmayı bireylerin yaratıcılıklarını kullanarak dış dünyadan edindikleri izlenimleri kendi hayal dünyalarında yeniden oluşturarak farklı bir tarz ile ortaya koymaları olarak tanımlar.

Yabancı dil öğretimi sürecinde yaratıcı yazma etkinliklerinin kullanılması öğrencilerin dil becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri açısından katkı sağlar. Yaratıcı yazma çalışmalarının temel amacı yabancı dil öğrenen öğrencilerin tekdüze yazılar yerine kendi duygu ve düşüncelerini özgün ve ilgi çekici bir şekilde ifade etmelerini sağlamak olmalıdır (Temizkan,2010). Koçak (2013) da yaratıcı yazmanın öğrencilere akıllarından geçen duygu, düşünce veya fikirleri özgür bir şekilde ifade edebilme olanağı sunduğunu belirtir. Bunun sonucu olarak da öğrenciler yaratıcı yazma sürecinde kendilerini keşfederek yaratma güçlerini dolayısıyla da kendilerine güveni geliştirirler.

Yaratıcı yazma çalışmalarının yukarıda ifade edilen amaçlarına ulaşabilmesi için öğretim sürecinde akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntılı düşünebilme gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretim stilleri uygulanmalıdır (Orhon, 2014). Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ve

bu becerilerini destekleyecek yöntem ve tekniklerin kullanılması çalışmaların etkinliği açısından oldukça önemlidir (Bayat, 2016; Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012).

İletişimsel dil öğretimi kapsamında, dil becerilerinin öğretimine yönelik araştırmalar, dilin anlamlı kullanımını sağlamak amacıyla dört temel dil becerisinin bütünleşik olarak ele alındığı öğretim sürecine odaklanır. Bu nedenle, öğretim materyallerinin tasarlanmasında temel dil becerilerine yönelik etkinliklerin iç içe geçtiği anlam odaklı girdi ve çıktılarının sunulması önem kazanır (Nation, 2008). Okuma ve yazma etkinlikleri birbirlerini karşılıklı olarak güçlendirerek öğrenmeyi desteklerler (Giesen, 2001) Okuma metinleri ile sağlanan anlamlı girdiler, okuma sonrasında yazma sürecinde anlamlı çıktılarının oluşmasına neden olur (Nation & Macalister, 2010).

Etkileşimli okuma; öğrencileri metni irdelemeye, metne sorular sormaya, metinle ilgili tahminlerde bulunmaya ve metnin yapısını çözümlenmeye iten bir okuma türüdür. Bu nedenle öğrencilerin sözcük dağarcıklarını genişletmelerine, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Benzer şekilde yaratıcı yazma da öykü, deneme veya şiir gibi özgün yazılı eserlerin üretilmesini içerir. Bir diğer deyişle; dilbilgisi, sözcük dağarcığı ve sözdizimi gibi dilsel yeterliklerin yanı sıra yaratıcılığı, hayal gücünü ve eleştirel düşünmeyi gerektirir. Yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olur. Yabancı dil öğretiminde etkileşimli okuma etkinlikleri öğrencilerin bir metinle etkileşime girerek kendi yazıları için düşünce geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde etkileşimli okuma ve yaratıcı yazma arasında birbirini pekiştiren ve dil öğrenme sürecine katkıda bulunan bir bağlantı olduğu düşüncesinden yola çıkarak etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırmanın konusunu oluşturmuştur.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın modeli

Çalışmada; etkileşimli okuma yöntemi ile hazırlanan etkinliklerin uygulanması, yaratıcı yazma becerilerinin ölçülmesi doğrultusunda alınan nicel veriler, uygulanan etkileşimli okuma etkinlikleri hakkında öğrencilerin görüşlerinin alınması bağlamında nitel verilerle ilişkilendirilip değerlendirileceğinden karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem, nitel ve nicel verilerin birlikte toplanarak analiz edilmesi ve bu analizler sonucunda elde edilen verilerin birleştirilerek yorumlanması anlamına gelir (Creswell & Plano Clark, 2018). Karma yöntem, daha gerçekçi sonuçlara ulaşılması bakımından önemli bir araştırma yaklaşımıdır. Olaylar ve olgular karmaşıktır, tek yönlü değildir, bu nedenle farklı yöntemlerin bir arada kullanılarak analiz edilmeleri gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Karma yöntemin uygulanmasında farklı araştırma desenleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak karma yöntem araştırması temel desenlerinden açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Bu desen, nicel verilerin toplanarak analiz edilmesi ile başlar ve nitel verilerin toplanarak analiz edilmesi ile devam eder (Toraman, 2021). Nitel veriler, nicel verilerden elde edilen bulguları destekleme görevi görür (Creswell & Plano-Clark, 2018). Nitel ve nicel verilerin toplanması farklı zamanlarda yapılmasına rağmen, her iki veri çeşidinin araştırmaya katkısı eşit seviyededir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın nicel boyutunda ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Çalışma gruplarının oluşturulmasında uygulamanın yapıldığı kurumdaki sınıflar kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen B2 düzeyi sınıflarından birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak yansız bir şekilde belirlenmiştir. Mevcut sınıfların kullanılması, bir diğeri deyişle katılımcıların seçkisiz atanmaması bakımından bu çalışma yarı deneysel model kapsamındadır (Fraenkel & Wallen, 2009). Deneysel desende araştırmacının hazırlamış olduğı farklı yöntemlerin bağımlı değışken üzerindeki etkisi incelenir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu çalışmada araştırmanın gruplar üzerinde etkisi incelenen bağımsız değışkeni etkileşimli okuma etkinlikleri, bağımlı değışkeni ise yaratıcı yazma becerisidir. Bu tür çalışmalarda ölçme işlemi deney ve kontrol grupları üzerinde deneysel işlemten önce ve sonra olmak üzere iki defa uygulanır. Ölçme işlemlerinin uygulanmasının ardından da her iki gruba ait puanlar karşılaştırılır (Büyüköztürk vd., 2018).

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin etkileşimli okuma etkinlikleri ve yaratıcı yazma çalışmalarına dair görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hem uygulama sürecinde hem de nicel verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda süreç içerisinde hazırlanmıştır. Nicel verilerin analizinin ardından deney grubundan rastgele yöntemle seçilen öğrenciler ile görüşme yapılmış ve çalışmanın amaçları kapsamında öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

2.2. Evren ve örneklem/katılımcılar

Araştırmanın evrenini Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 dil yeterliliğine sahip öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nde B2 düzeyinde öğrenim gören 38 öğrenciden oluşmaktadır. B2 düzeyindeki sınıflardan biri deney ve biri kontrol grubu olacak şekilde iki şube belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Yaşları 18-45 arası değışen katılımcılardan deney grubunda 19 (11 K, 8 E), kontrol grubunda 19 öğrenci (12 K, 7 E) bulunmaktadır. Çalışma grubundaki tüm öğrenciler İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından yapılan B1 kur geçme sınavında başarılı olarak B2 kuruna başlamaları nedeniyle dil yeterliği açısından denk olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte, müfredat ve ders kitabı açısından da aynı eğitimi almaktadırlar. Her bir öğrenci en az lisans derecesinde bir eğitime sahiptir. Öğrencilerin gelmiş oldukları ülkeler açısından sayıları karşılaştırıldığında; Deney Grubu’nda 4 Avrupa, 10 Asya, 4 Afrika ve 1 Amerika; Kontrol Grubu’nda ise 5 Avrupa, 9 Asya, 3 Afrika ve 2 Amerika olduğundan grupların denk olduğu söylenebilmektedir.

2.3. Veri toplama araçları

2.3.1. Yaratıcı yazma ürünlerini değılendirme ölçeğı

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygulanan etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırmanın nicel kısmını oluşturan aşamasında çalışma grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişip gelişmediğini ölçmek amacıyla Beydemir ve Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değılendirme Ölçeğı” kullanılmıştır. Bu ölçeğın seçilmesinin nedeni ölçek maddelerinin yalnızca yaratıcı yazma becerilerini ölçmeyi hedeflemesidir. Ölçek, yaratıcı yazma kazanımları kapsamında 25 maddeden oluşmaktadır. Değılendirme sonucunda bir öğrenci en az 25 en fazla 125 puan alabilmektedir. Bu ölçeğın geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğı son şekli verilirken korelasyon katsayısı 0.72 olarak hesaplanmıştır.

2.3.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Öğrencilerin etkileşimli okuma etkinlikleri ve bu etkinliklerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisine dair görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. Seidman'a (2013) göre görüşmeler, eğitim ve diğer sosyal çalışmalar ile ilgili olarak oldukça etkili bir fikir edinme yoludur. Bu bağlamda, uzman görüşleri doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları kapsamında ve nicel verilerden elde edilen sonuçları destekler nitelikte sorular hazırlanmıştır.

2.3.3. Yaratıcı yazma için girdi

Deney ve Kontrol Grubu'nu oluşturan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirebilmek için yaptırılacak yaratıcı yazma çalışmasının belirlenmesi aşamasında yaratıcı yazma etkinliklerine dair alan yazın taraması yapılmış ve yazınsal metinlerle yapılan yaratıcı yazma çalışmalarında uygulanabilecek yöntemler değerlendirilmiştir (İpşiroğlu, 2006; Binyazar&Özdemir, 2006; Gülsoy, 2019; Oral, 2014; Brand, 1980; Raimes, 1983). Değerlendirmeler sonucunda, uzman görüşleri de alınarak bu çalışmanın ön test ve son test aşamasında hem kontrol grubuna hem deney grubuna Ferit Edgü'nün (2005) *Binbir Hece* adlı kitabında bulunan *Kardeşler* adlı küçürek öykü verilmiştir. Küçürek ya da minimal öyküler, kısa öykülerin oldukça küçülmüş şekilleridir. Bu küçülme bazen bir cümleye kadar varabilmektedir. Kısa ama öz olan bu öykülerde uzun detaylı betimlemelere yer verilmez. Zaman, mekân, olay ve karakterler sezgisel bir biçimde ifade edilir (Demir, 2012). Küçürek öykülerin bu özelliklerinden yola çıkarak, bu çalışmada da öğrencilere verilen küçürek öykünün, öğrenciler tarafından kısa bir öyküye dönüştürülmesi istenmiştir.

2.4. Verilerin toplanması

Etkileşimli okuma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerisine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada veri toplama sürecine başlamadan önce deneysel süreçte kullanılacak olan metinlerin seçimi, etkinliklerin hazırlanması, ön test ve son testte kullanılacak olan yaratıcı yazma etkinliğinin belirlenmesi aşamaları tamamlanmıştır.

2.4.1. Deneysel süreçte kullanılacak metinlerin seçimi

Çalışmanın deneysel sürecinde kullanılacak olan metinler çalışmanın temelini oluşturacaklarından büyük önem taşırlar. Metinler üzerine uzman görüşlerine başvurmadan önce, araştırmacı tarafından alan yazın taramalarından elde edilen bilgiler ışığında çalışmanın amaçları ve çalışma grubunun özellikleri de dikkate alınarak öykü seçim ölçütleri belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler için alan uzmanı iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, ve gerekli düzenlemeler yapılarak bir form oluşturulmuştur (Tablo 1). Oluşturulan formda, her ölçüt için yer alan seçeneklerden "Uygun" 3 puan, "Kısmen uygun" 2 puan, "Uygun Değil" ise 1 puan olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 1. yk Seçim ltleri

ltler	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Görüş ve öneriler
Öykünün uzunluğu				
Öykünün konusu				
Öykünün dili				
Konunun ilgi çekiciliği				
yk unsurlarını barındırması (olay, yer, zaman, karakter)				
B2 dil yeterlilik düzeyi bakımından uygunluğu				

Formun hazırlanmasının ardından, araştırmacılar tarafından Türk edebiyatının farklı dönemlerinden öykü kitapları incelenmiş ve ölçütler doğrultusunda bir metin havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamada, öykünün uzunluğu eleme açısından önemli bir ölçüt olmuştur, seçilen öykünün deneysel süreç içerisinde kısıtlı ders saatinde uygulanması gerektiğinden 2500 kelimeyi geçmemesine ve öykünün etkileşimli okuma modeline dayalı etkinliklere uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, çalışmanın ön test ve son test aşamalarında uygulanacak olan yaratıcı yazma etkinliği de göz önünde bulundurularak belirlenen okuma ve yazma kazanımları dikkate alınmıştır. 25 öykü içinden belirlenen 13 öykü alan uzmanı 4 akademisyenin görüşüne sunulmuş ve ölçütler doğrultusunda en çok puan alan 4 öykü uygulama için seçilmiştir.

Tablo 2. Etkileşimli Okuma alışmaları için Seçilen ykler

yk	Yazar
Kalemler	Yaşar Kemal
Geyikler, Annem ve Almanya	Nursel Duruel
Müthiş Bir Tren	Sait Faik Abasıyanık
Büyük İkramiye	şermin Yaşar

2.4.2. Etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulanması

Deneysel süreçte kullanılacak olan öykülerin seçilmesinin ardından araştırmacılar tarafından her bir öykü için kontrol ve deney gruplarında uygulanacak olan ders planları hazırlanmıştır. Deney grubu için hazırlanan ders planları etkileşimli okuma etkinlikleri kapsamında tasarlanmıştır. Bununla birlikte, kontrol grubu için ise etkileşimli olmayan okuma etkinliklerini kapsayan ders planları hazırlanmıştır.

2.4.2.1. Pilot uygulama

Araştırma için gerekli verileri toplamaya başlamadan önce güvenirliği doğrulamak için, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde B2 düzeyinde öğrenim gören 16 ğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot uygulama toplam 4 hafta sürmüştür. Pilot alışma hazırlanmış olan ders materyallerinin uygulanabilirliğini görmek, beklenmeyen sorunları belirlemek ve etkinlikler için ayrılan süreyi değerlendirmek amacıyla yrtlmştr. (Robson 2015), deneysel araştırmalarda bağımlı ve bağımsız değişkenlerin haricinde araştırmacılar tarafından n görülemeyen durumların oluşabileceğini ve bu nedenle bu tür araştırmalarda pilot çalışma yapılmasının gerekliliğini vurgular. Pilot çalışmada öncelikle araştırmanın ön test ve son test aşamasında kullanılacak olan yaratıcı yazma çalışması uygulanmıştır. Bu çalışmayla, deneysel uygulama aşamasından önce öğrencilerin yazma etkinliği için

İhtiyaçları olan süre belirlenmiş ve etkinliğin öğrenciler açısından anlaşılır olduğu görülmüştür. Daha sonra, 16 öğrenciye ait yaratıcı yazma çalışmaları alanında uzman 3 farklı değerlendiriciye gönderilmiş ve değerlendiriciler arası güvenilirlik testi yapılmıştır. Güvenirlik testi sonucunda değerlendiriciler arası korelasyon katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur ve bu da değerlendiriciler arasında yüksek uyum olduğunu göstermektedir. Asıl çalışmadaki yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirenler ile pilot çalışmadakiler aynı değerlendiricilerdir. Buna ek olarak, gerçek çalışmada okuma etkinliklerinin tamamlanmasında karşılaşılabilecek herhangi bir sorunun öngörülmesi açısından her bir ders planı için de pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın sonucunda seçilen öykülerin araştırmanın amacına uygun olduğu ve öğrencilerin oldukça ilgisini çektiği sonucuna varılmıştır. Öğrenciler derse ilgi göstermiş, aktif bir katılım sağlamışlardır. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin görüş ve önerileri de alınmıştır. Bunun sonucu olarak, yalnızca öykülerin işleniş sıralamasında bir değişiklik yapılmış ve öğrencilerin ders esnasında sormuş oldukları sorulara istinaden de öykülerin o bölümlerine daha açıklayıcı ve anlamayı kolaylaştırıcı yeni sorular eklenmiş ya da soru şekli değiştirilmiştir.

2.4.2.2. Deneysel işlem

Deneysel süreçte kullanılacak olan metinlerin seçilmesi ve etkinliklerin hazırlanmasının ardından uygulamanın yapıldığı İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'ne başvurularak gerekli resmi izin alınmıştır. B2 düzeyindeki sınıflardan biri kontrol biri de deney grubu olarak belirlenmiştir. Etkinliklerin öncesinde iki gruba da ön test olarak daha önceden belirlenen yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Bir diğer deyişle, öykü unsurları detaylı ve açık bir şekilde betimlenerek öğrencilerden kısa bir öykü yazmaları istenmiştir.

Ön testin ardından okuma etkinliklerini uygulama süreci başlamıştır. Deneysel işlem toplam 6 hafta sürmüştür. Uygulamanın yapıldığı B2 sınıflarında eğitim süresi 7 haftadan oluşmaktadır, eğitimin son haftasında ise öğrencilere kurum tarafından bir kur atlama sınavı yapılmaktadır. Uygulamanın başında araştırmacılardan biri tarafından hem kontrol hem de deney grubu ile ders müfredat kapsamı dışında kısa öyküler işlenmiştir. Aynı öykü deney grubuna etkileşimli okuma etkinlikleri ile; kontrol grubuna ise etkileşimli olmayan etkinlikler ile işlenmiştir. Öykülerin tamamlanmasının ardından yine her iki gruba da ön test aşamasında yaptırılan yaratıcı yazma etkinliği son test olarak verilmiş ve 6 haftalık deneysel süreç tamamlanmıştır.

2.4.3. Öğrencilerle görüşme yapma

Son olarak, deney grubundan rastgele seçilen ve sözlü onayı alınan 5 öğrenci ile görüşmeler yapılmış ve uygulamaya ilişkin görüşleri alınmıştır.

2.5. Verilerin çözümlenmesi

Deneysel işlemin ön test ve son test aşamasında öğrencilerin yazmış oldukları yaratıcı yazma çalışmalarından elde edilen sonuçlar araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test aşaması olarak yazdıkları bu çalışmalar alanda deneyimli ve pilot çalışma aşamasında da güvenilirlik testine katkı sağlayan 3 farklı değerlendiriciye gönderilmiş ve her bir çalışma araştırmanın veri ölçme aracı olan Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği ile puanlanmıştır. Her bir değerlendiriciden elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilerek son puan elde edilmiştir.

Çalışmanın nicel verilerinin analizinde doğru istatistiksel yöntemlere karar verebilmek adına nicel veriler analiz edilmeden önce normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığına yönelik testler yapılmıştır. Verilerin normal dağılımının test edilebilmesi için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testinin kullanılmasının nedeni katılımcı sayısının 38 ($n=38$) olmasıdır. Örneklem büyüklüğünün 50'den küçük ($n<50$) olması durumunda Shapiro-Wilk testinin uygulanması gerekir (Gissane, 2016). Shapiro-Wilk testi yorumlanırken anlamlılık değerine (p) bakılır. Bu değer $.05$ 'ten büyük olması ($p > 0.05$) verilerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelir. Bu durumda, verilerin analizinde parametrik testler uygulanır. Bununla birlikte, p değerinin $.05$ 'ten küçük olması ($p<0.05$) da veri dağılımının normal olmadığı anlamına gelir. Bu gibi durumlarda da verilerin analizinde parametrik olmayan testlerin uygulanması gerekir (Field, 2013).

Shapiro-Wilk testinin yanı sıra, verilerin normallik dağılımlarının incelenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılmıştır. Bu değerlerin yorumlanması ile ilgili olarak alan yazında farklı yorumlarla karşılaşılır. Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham'a (2013) göre çarpıklık dağılımı bir simetri ölçüsüdür ve bu değer $+/-1$ aralığında olması durumunda sağa ya da sola bir sapma olmamaktadır, bu da verilerin bu değer aralığında normal bir dağılım sergilediğini gösterir. Bununla birlikte, George ve Mallery (2010)'e göre, sosyal bilimlerdeki uygulamalara bağlı olarak değerler $+2/-2$ olarak da kabul edilebilir. Eroğlu (2010) da bu değerlerin $+3$ ile -3 arasında da olabileceğini belirtir.

Bu çalışmadaki deney ve kontrol gruplarının ön ve son testleri için normallik testinden elde edilen değerler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Normallik Değerleri

Gruplar	Testler	Ön test	Son test
Kontrol Grubu	Çarpıklık	-0,416	-1,377
	Basıklık	-0,086	1,890
	Shapiro-Wilk	0,669	0,130
Deney Grubu	Çarpıklık	-0,750	-0,284
	Basıklık	2,116	-0,975
	Shapiro-Wilk	0,089	0,387

Tablo 3'te görüldüğü üzere kontrol grubunun ön ve son testlerinin puanlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları $-1,377$ ile $1,890$ arasındadır. Deney grubunda ise bu katsayılar $2,116$ ile $-0,975$ arasındadır. Belirtilen değerlere göre, kontrol ve deney gruplarının ön ve son testlerine ait çarpıklık ve basıklık katsayıları -3 ile $+3$ arasındadır. Sonuçlardan görüldüğü üzere bu verilerde normal dağılım sağlanmıştır. Buna ek olarak, Shapiro-Wilk testi sonucunda kontrol grubunda elde edilen anlamlılık değerleri $0,669$ ve $0,130$; deney grubunda ise $0,089$ ve $0,387$ 'dir. Sonuç olarak, anlamlılık değerleri $0,05$ 'ten büyüktür ($p>0,05$) ve veriler normal dağılım özelliği göstermektedir. Elde edilen veriler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanlarının karşılaştırılması için parametrik bir test olan T-testi, Bağımsız Örneklem T-testi, uygulanmıştır. Aynı şekilde, son testler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için de Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır. Grupların kendi içerisinde değerlendirilmesi amacıyla her iki gruba ait ön ve son test puanları Bağımlı Örneklem T-testi ile incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubunda bulunan katılımcılar ile yapılan görüşmeler içerik çözümleme yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu araştırmanın veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşmeler yürütülmüştür. Görüşme esnasında ses kaydı yapılarak sonrasında yazılı hale getirilmiştir. Düz metin haline getirilen veriler çözümlenerek kod listeleri oluşturulmuştur. Kodların oluşturulmasının ardından temalar belirlenmiş ve düzenlenmiştir. Son olarak da bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgular

3.1.1. Yaratıcı yazma ürünleri değerlendirme ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisini ölçmek amacıyla çalışmanın ön test ve son test aşamalarında uygulanan yaratıcı yazma çalışmaları Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiş ve buradan elde edilen puanlar temel alınarak çözümlenmeler yapılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Daha sonra gruplar içerisinde öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması yapılmış ve ardından her iki grubun son test puan ortalamaları kıyaslanmıştır.

3.1.1.1. Ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

DeneySEL işlemin başında hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere yaratıcı yazma çalışması uygulanmış ve bu çalışmalar Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan bu testin ve değerlendirmenin ardından, her iki grubun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için bağımsız örneklem T-testi yapılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Yazma Ürünleri Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Bağımsız Grup T-testi Sonuçları

Gruplar	N	X	s.s	s.d	t	p
Kontrol Grubu	19	56.1579	19.48008	36	1.334	.191
Deney Grubu	19	63.6842	15.00390			

Tablo 4'te kontrol grubunun ön test puanları ortalaması 56.1597; deney grubunun ön test puanları ortalaması ise 63.6842 olarak gösterilmektedir. Ortalama puanların karşılaştırılması ile elde edilen t değeri 1,617'dir ve bu değere göre anlamlılık değeri 0,191 olarak belirtilmiştir. Anlamlılık değerinin 0,05'ten büyük olması nedeniyle ($p > 0,05$) karşılaştırılan puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durumda deneySEL işlem öncesinde kontrol ve deney gruplarının seviye bakımından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

3.1.1.2. Deney ve kontrol grupları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Ön test aşamasında olduğu gibi son testte uygulanan bu çalışmalar yine Yaratıcı Yazma Ürünleri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak aynı değerlendiriciler tarafından puanlanmıştır. Değerlendirmenin ardından çalışmanın amacı kapsamında etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini görebilmek amacıyla her iki grubun ön ve son test puanları bağımlı grup T-testi ile karşılaştırılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan bağımlı grup T-testinin sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubunun Yaratıcı Yazma Ürünleri Değerlendirme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Grup T-testi ile Karşılaştırılması

Test	N	X	s.s	s.d	t	p
Ön Test	19	63.6842	15.00390	18	-3.514	.002
Son Test	19	74.9474	12.06222	18		

Tablo 5' e bakıldığında deney grubuna ait ön test puan ortalamalarının 63.6842; son test puan ortalamalarının da 74.9474 olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarında gözlenen artışa dayalı olarak t değeri -3,514 olarak hesaplanmış ve bu değer baz alındığında anlamlılık değeri 0,002'dir. Bu değer 0,05'ten küçük olması ($p < 0,05$) ön ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan bağımlı grup T-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Kontrol Grubunun Yaratıcı Yazma Ürünleri Değerlendirme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Grup T-testi ile Karşılaştırılması

Test	N	X	s.s	s.d	t	p
Ön Test	19	56.1579	19.48008	18	-2.876	.010
Son Test	19	61.2632	15.49137			

Tablo 6'ya göre kontrol grubundaki katılımcıların ön test puanlarının ortalaması 56,1579, son test puanlarının ortalaması da 61.263'dir. Puan ortalamalarındaki artışa bağlı olarak t değeri -2,876 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda da anlamlılık değeri 0,010 olarak belirtilmiş ve bu da kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son test puanlarının arasında anlamlı bir fark bulunduğu anlamına gelmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması amacı ile yapılan bağımlı grup T-test sonuçlarına göre, her iki grupta da öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı bir ilerleme gösterdiği görülmektedir. Gruplar içerisinde ortalama puanların farklarına bakıldığında kontrol grubu için ön test ve son test puanları arasındaki fark 5,10 iken deney grubunda bu fark 11,263'tür. Bu sonuçlara göre deney grubundaki etkileşimli okuma etkinliklerinin kontrol grubundaki etkileşimli olmayan okuma etkinliklerine göre yaratıcı yazma becerileri üzerinde daha çok etki sağladığı söylenebilir, ancak ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla grupların son test puan ortalamaları da karşılaştırılmıştır.

3.1.1.3. Son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Son olarak, sadece deney grubunda yürütülen etkileşimli okuma etkinliklerinin kontrol grubuna kıyasla katılımcıların yaratıcı yazma başarısı üzerinde ortaya çıkarılabileceği olası etkiyi hesaplayabilmek ve tespit edilen bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek adına grupların son test puanları da bağımsız grup T-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Yazma Ürünleri Değerlendirme Ölçeği Son Test Puanlarının Bağımsız Grup T-testi Sonuçları

Gruplar	N	X	s.s	s.d	t	p
Kontrol Grubu	19	61.2632	15.49137	36	3.038	.004
Deney Grubu	19	74.9474	12.06222			

Tablo 7’de görüldüğü gibi kontrol grubuna ait son test puanlarının ortalaması 61.2632, deney grubuna ait son test puanlarının ortalaması da 74.9474’tür. Ortalama puanların karşılaştırılması ile elde edilen t değeri 3,038’dir ve bu değere göre anlamlılık değeri 0,004 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda deneysel işlem sonrasında kontrol ve deney gruplarının seviye bakımından farklı oldukları, deney grubunun kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme kat ettiği söylenebilir.

3.2. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular

Etkileşimli okuma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın uygulama aşamasına deney grubu olarak katılan, yani etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulandığı öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Ses kaydına alınan görüşmeler yazıya dökülmüş ve içerik çözümleme yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi neticesinde listelenen kodlardan yola çıkarak “öğretmen desteği”, “aktif süreç”, “duyuşsal etkiler”, “motivasyon” ve “yaratıcılığın gelişmesi” olmak üzere beş ana tema oluşturulmuştur.

Öğretmen desteği: Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler öğretmen desteğine ilişkin önemli bulgular ortaya çıkarmıştır. Öncelikle, uygulamaya katılan öğrencilerin tamamı daha önce ders metinleri dışında Türkçe öykü okumadıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe dersi metinleri dışında öykü okumadıklarını ifade eden öğrenciler okunulan metinlerin zorluğuna rağmen öğretmenle birlikte okumanın, öğretmenin sesli okumasının, öğretmenin sorular sormasının ve onlarla konuşmasının anlama sürecine katkı sağladığını belirtmişler ve bu sayede kendilerinin de daha farklı kısa öyküler okuyabileceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir. “Bu öyküleri öğretmenle birlikte sınıfça okumak benim için çok daha iyi oldu. / Bu öyküler normalde benim için çok zor, ama konuşmak ve öğretmenin okuması ve soruları sayesinde yorumlayarak anlayabildim / Öğretmenin okuması ve bazen canlandırması ile normalde anlayamayacağım bir öykü okudum ve üzerinde konuştum. Bu da özgüvenimi arttırdı.” Cümleleri öğrencilerin ifadelerinden bazılarıdır.

Aktif Süreç: Katılımcılar, öykülerin okunma ve etkinliklerin uygulanma sürecine ilişkin görüşlerini ifade ederken “durarak, bölüm bölüm, yavaş yavaş, konuşarak, tahmin ederek, yorum yaparak, sınıfça, hep birlikte” ifadelerini sıklıkla yineleyerek uygulanan bu yöntemin diğer yöntemlerden farklı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin aktif süreç altında kodlanan düşüncelerinden bazıları ise şunlardır: “Öğretmenle ve sınıfla etkileşim içinde okuduk. Herkesin yorum yapması eğlenceliydi, bazen çok komikti. / Yavaş yavaş okuduk. Aralarda durup ve konuşarak okuduk. Daha faydalı oldu. / Derste de

önce başlık hakkında konuşuyoruz, bazen kelime çalışıyoruz, ama sonra metni okuyup sonra sorular cevaplıyoruz. Bu daha farklıydı. Tiyatro gibiydi.”

Duyuşsal Etkiler: Bu tema etkileşimli okuma yönteminin öğrenciler üzerinde yarattığı duyuşsal etkileri tanımlayan kodlardan oluşmuştur. İlgimi çekti, mutlu etti, etkileyiciydi, eğlenceliydi, sevdim, hoşuma gitti, zevkliydi, keyif aldım, komikti, terapi, oyun gibi duyuşsal olarak kodlanan düşüncelerden bazıları şöyledir: “Öğrendiğim dilde öykü okumak beni mutlu etti. Öyküde olacakları tahmin etmek çok zevkliydi. / Eğlenceliydi, keyif aldım. / Öyküler çok etkileyiciydi... Ders gibi değildi. Çok eğlenceliydi. / Çok sevdim. Herkesin yorum yapması eğlenceliydi, bazen çok komikti... Kendi anılarımı hatırladım. Bir terapi gibi. / Öykülerin hepsi çok ilginçti, ben çok heyecanlandım.”

Motivasyon: Uygulamadan önce tamamı kısa öykü okumadıklarını dile getiren katılımcılar etkileşimli okuma yöntemi ile zor olduklarını düşündükleri öyküleri bile anlayabildiklerini ve bundan keyif alarak mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Motivasyon üzerine; başka öyküler, tavsiye istedim, ilgimi arttırdı, yeni öyküler, okuyabilirim, okuyacağım, motive etti, merak ediyorum kodları belirlenmiştir ve öğrencilerin cümlelerinden bazıları şunlardır: “Öyküye karşı ilgimi arttırdı. Merak ederek okudum. Edebi öyküleri de okuyabileceğimi anladım. / Öğretmene okuyabileceğim başka öyküleri sordum. / Öğrendiğim dilde edebiyat okumak beni motive etti. / Yeni öyküleri merak ediyorum. Öğretmen tavsiye aldım. / “Beni motive etti. Anlamamı sağladı. Konuşma imkânı buldum. Yeni kelimeler öğrendim. Kendi başıma anlayabilecek miyim, bilmiyorum, ama farklı öyküler okumak dilimi geliştirebilir.”

Yaratıcılığın gelişmesi: Katılımcıların tamamı normalde yabancı bir dilde yazma, yaratıcı yazma gibi çalışmaların onlar için çok zor olduğunu “kendimi geliştirmem lazım, yazarken aklıma fikir gelmiyor, yazarken hatalar yapıyorum, yazmak sıkıcı çünkü çok zor” gibi ifadeler kullanarak belirtmişlerdir. Ancak, kısa öykülerin etkileşimli okuma yöntemi ile okunması sonucunda öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine dair belirlenen kodlar hayal gücü, renkler, karakterler, canlandırma, yaratabilirim, aktarabilirim, denemek isterim, ilginç olaylar olarak sıralanmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılığı geliştirmeye dair düşünceleri ise; “Okuduğumuz öyküler aracılığı ile renklerin bile bir mesajının olduğunu anladım. Kendi yazılarımda da olayı daha iyi tarif etmeye çalıştım. / Öyküleri konuşarak tahmin etmek sanki biz yazıyormuşuz gibi oldu. Kendimde yazarken aynı şekilde hayal gücümü kullandım. Ben de artık eğlenceli öyküler yaratabilirim. / Son öyküyü yazarken karakterleri kafamda çok iyi canlandırabildim. / ... olayı ve kişileri nasıl canlandırıp nasıl anlatacağımı artık daha iyi biliyorum. Güzel öyküler yazmak isterim. / ... öyküleri okurken de yazıyormuşuz gibi okuduk ve kafamda canlandırabilmek çok zevkli. Okuduğumuz öyküler gibi ben de anılarımdan öyküler yaratabilirim.” olarak sıralanabilir.

4. Tartışma ve sonuç

Bu araştırmada etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisi üzerinde bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında yürütölen çalışmalardan elde edilen nicel ve nitel bulgular değerlendirildiğinde etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel bulguları, kontrol ve deney gruplarının ön ve son test puanları grup içerisinde karşılaştırıldığında iki grup için de pozitif yönde anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir. Bununla

birlikte, kontrol ve deney gruplarının son test puan ortalamaları istatistiksel olarak karşılaştırıldığında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgular neticesinde, etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulandığı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, etkileşimli olmayan okuma etkinliklerinin uygulandığı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere kıyasla yaratıcı yazma becerisi kapsamında gelişimlerinin anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşimli olmayan okuma etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde bir gelişme olsa da etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerde bu gelişimin daha fazla olduğu görülmüştür.

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin gelişimi üzerine yapılan birçok araştırmada yabancı dil öğrenenlerin en çok yazma becerisinde zorluk yaşadığı görülmektedir (Acık, 2008; Akbulut, 2016; Bakır 2015; Kocaman Gürata, 2022; Selvikavak, 2006; Şimşek ve Erdem, 2021; Yiğit ve Kandemir, 2020). Bu çalışmada da öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için etkileşimli okuma yöntemi uygulanmış ve araştırma bulguları bu yöntem ile başarılı bir sonuç elde edildiğini göstermiştir. Alan yazın incelendiğinde yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin gelişimi için farklı yöntem ve tekniklerin denendiği görülür ve incelenen bu araştırmalardan elde edilen bulgular da bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Karafil (2022) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinin çevrimiçi uygulanan senaryo temelli öğrenme modeli ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel bulguları çevrimiçi senaryo temelli yazma öğretimi sürecinin yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Benzer bir biçimde, Özer (2022) de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları eğitsel dijital oyun destekli etkinliklerin A1 düzeyinde Türkçe öğrenen ve yazma becerilerinde sorun yaşayan öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermiştir. Yılmaz (2021) tarafından yürütülen çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin reklam filmleri aracılığı ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma neticesinde özgün bir materyal olan reklam filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sepp ve Bandi-Rao (2015) da dijital öykü anlatımının yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

Bu çalışma kapsamında öğretim malzemesi olarak Türk edebiyatından seçilen öyküler alan yazında mevcut çalışmalardan farklı olarak etkileşimli okuma yöntemi ile işlenmiş ve bu etkinliklerin yaratıcı yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Alan yazında etkileşimli okuma yönteminin diğer dil becerilerine etkisini inceleyen diğer çalışmalar ile araştırmadan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında etkileşimli okuma yönteminin gerek anadil gerekse yabancı dil öğretimine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Günaydın (2020) tarafından yürütülen araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşimli okumanın öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda etkileşimli okuma yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Durmaz (2020) tarafından yapılan bir çalışmada etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin öykü anlatma becerisine olan etkisi incelenmiş ve etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin ifade edici dil becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Uğur (2022) da etkileşimli okuma yönteminin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına olan etkisini incelemiş ve diğer çalışmalar ile paralel olarak etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamından bağımsız olarak yürütülen ve etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisini inceleyen araştırmalar da

bulunmaktadır. Bu araştırmalar da etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini göstermiştir. Lee ve Kim (2018) tarafından yürütölen bir çalışmada etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Koreli öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkileri araştırılmış ve etkileşimli okuma etkinliklerine katılan öğrencilerin, kontrol grubuna kıyasla yaratıcı yazma becerilerinde önemli bir gelişme gösterdiği bulunmuştur. Etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılığını artırabileceği ve daha anlamlı yazmayı teşvik edebileceği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analiz edilmesinin ardından araştırmanın nitel verileri kapsamında deney grubundaki öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşmeler yürütölmüştür. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre etkileşimli okuma yönteminin öğrencilere okuma sürecine aktif katılım, motivasyonun artması ve yaratıcılığın gelişmesi konularında katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan (2020) tarafından yapılan bir çalışmada etkileşimli okuma yönteminin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Anadil eğitimi bağlamında yürütölen bu araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonunda artışa neden olduğunu göstermiştir. Al-Qadi (2020) tarafından yapılan bir çalışmada da etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Ürdünlü öğrencilerin yazma yeterliliği ve motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda etkileşimli okuma etkinliklerine katılan öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla yazma yeterliliklerinde ve motivasyonlarında önemli bir gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalardan elde edilen bulgular doğrudusunda etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine; aktif okumayı teşvik etme, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirme gibi katkılar sağladığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, etkileşimli okuma yöntemi ile uygulanan okuma etkinliklerinin etkileşimli olmayan okuma yöntemine göre uygulanan etkinliklere kıyasla öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşimli okuma etkinlikleri uygulandığında, deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerindeki gelişim ile karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu hipotezi kanıtlanmıştır. Böylelikle, farklı dillerin öğretim sürecine katkı sağladığı belirtilen etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini pozitif yönde geliştirdiği bu çalışma ile ortaya konmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrudusunda araştırmacılara ve öğretmenlere aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Dil becerileri birbirleri ile bütünleşik olarak ele alınmalı ve öğretilmelidir. Bu bağlamda Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında yürütölen çalışmalar ve etkinliklerde temel dil becerileri birlikte kullanılmalıdır.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacı ile hazırlanan dil öğretim setlerinde etkileşimli okuma etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.
3. Türkçe öğretim setlerindeki uygulama ve etkinliklerin yanı sıra yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretim elemanları, diğere özgün yöntem ve tekniklerden de faydalanmalıdır.

4. Özgün öykülerin ders materyali olarak kullanılması dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özgün öykülere daha fazla yer verilmelidir.
5. Kültür aktarıcısı olan özgün öykülerin yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılması yaratıcı düşüncenin gelişimi için de oldukça etkili bir yöntemdir. Bu nedenle yaratıcı yazma çalışmalarında edebi metinler yazma girdisi olarak kullanılmalıdır.
6. Etkileşimli okuma yöntemi farklı metin türlerine de uygulanabilir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler öğrenme ortamını zenginleştirmek için bu teknikten yararlanabilirler.
7. Araştırmacı tarafından belirli ölçütler çerçevesinde seçilen öyküler ve bu öyküler için etkileşimli okuma yöntemi kapsamında hazırlanan etkinlikler öğrenciler tarafından okuma, yazma ve konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlama amacı ile kullanılabilir.
8. Bu araştırma B1 dil yeterliliğine sahip yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile yürütülmüştür. Yapılacak diğer araştırmalarda farklı düzeydeki öğrenciler ile çalışılabilir.

Kaynakça

- Açık, F., (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lefkoşa.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Al-Qadi, S., (2020). The Impact of Interactive Reading Activities on Writing Proficiency and Motivation of Jordanian EFL Learners. *Arab World English Journal*, 11(1), 281-297.
- Anderson, N.J. & Cheng, X., (2004). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Aşlıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*.
- Bakır, S., (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi*, Doktora Tezi , Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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.
- Beydemir, A & Susar Kırmızı, F., (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.
- Binyazar, A., & Özdemir, E., (2006). *Yazma öğretimi/Yazma sanatı–Yaratıcı yazma dersleri* (3. Baskı). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Brand, A., (1980). Creative Writing In English Education: An Historical Perspective, *Journal Of Education* 162 (4), 63- 82.
- Bulut, K. (2012). *2006 Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burns, P. C., & Lowe, A. L. (1966). *The Language Arts in Childhood Education*. Chicago.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F., (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Carrell, P.L. & Eisterhold, J. G. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. In P. L. Carrell, J. Devine and D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp.73-92). New York: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L., (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*, Sage.
- Cutspec, P.A., (2006). Effects of dialogic reading on the language development of 4-and 5-year-old children. *Bridges*, 4(3), pp.1-15.
- Demir, T., (2012). Türkçe Eğitimde Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme ve Küçürek Öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M., & Chae, C. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 266-277.
- Duman, M. (2013). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma öğretimindeki etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Durmaz, M., (2020). *Etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerisine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Edgü, F., (2005). *Binbir hece: 60 öykü*. Can Yayınları.
- Eroğlu, A., (2010). *Çok Değişkenli İstatistik Tekniklerin Varsayımları. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ed. Şeref Kalaycı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Field, A.,(2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E., (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th ed). New York: McGraw-hill.
- George, D. & Mallery, M., (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Giesen, L. (2001). *Activities for integrating reading and writing in the language classroom*.
- Gissane, C., (2016). Is the data normally distributed?. *Physiotherapy Practice and Research*. 37(1), 57-60.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Dağıtım, Gül Yayınevi.
- Göktürk, A. (2002). *Okuma uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Gunduz, O., & Simsek, T. (2011). *Anlama teknikleri II: Uygulamalı yazma eğitimi*.
- Gülsoy, M., (2019). *Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık: Kurmacanın Bilinen Sırları ve İhlal Edilebilir Kuralları*. Can Yayınları.
- Günaydın, Y., (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi*, Doktora Tezi , Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L., (2013) *Multivariate data analysis*. 664-755.
- Harper, G. (2007). *Yaratıcı Yazma ve Yenilik*. The Handbook of Creative Writing'de (s. 71-84). Edinburg Üniversitesi Yayınları.
- Harris, A.J. & Sipay, E.R., (1990). *How to Increase Reading Ability, Reading Comprehension II. Comprehension Beyond the Sentence Level*.
- İpşiroğlu, Z., (2006). *Yaratıcı Yazma: Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi*. Morpa.

- Johnson, P., & Keier, K. (2010). *Catching readers before they fall: Supporting students who struggle*, K-4. Portland: Stenhouse Publishers.
- Karafil, B., (2022). *Çevrimiçi Uygulanan Senaryo Temelli Öğrenme Modelinin Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Yazma Becerisine, Yazma Motivasyonuna ve Özyeterlik İncancına Etkisi*, Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocaman Gürata, E., (2022). Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma İhtiyaçlarına İlişkin Uzman Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 36, 193-223. DOI: 10.20427/turkiyat.1037439
- Koçak, G. (2013). *Yaratıcı Yazmanın Hazzı*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Krashen, S.D., (2004). *The power of reading: Insights from the research: Insights from the research*. ABC-CLIO.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. (Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lee, Y. H., & Kim, H. K. (2018). Effects of Interactive Reading Activities on Creative Writing of Korean EFL Learners. *English Teaching*, 73(1), 81-102.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- May, L., & Bingham, G. (2015). Making sense with informational texts: The interactive read-aloud as responsive teaching, talking points (Inquiring with whole language practice). *National Council of Teachers of English*, 27(1), 21-26.
- Nation, I. S., & Macalister, J. (2010). Approaches to curriculum design. *Language Curriculum Design*, 136-148.
- Nation, K. (2008). Learning to read words. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(8), 1121-1133.
- Neumann, M. M. (2018). The effects of a parent-child environmental print program on emergent literacy. *Journal of early childhood research*, 16(4), 337-348.
- Oral, G., (2008). *Yine yazı yazıyoruz: okulda, işyerinde, evde; kullanılabilecek yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri*. Pegem Akademi.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller*. Ankara Pegem Akademi.
- Özer, M.G., (2022). *Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Perry, P. (2014). Yaratıcı Yazarlık ve Kendini İfade Özgürlüğü. *Yaratıcı Yazarlık Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 4-12.
- Raimes, A., (1983). *Techniques In Teaching Writing*. Oxford University Press, Oxford.
- Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign language skills* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Robson, C., (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması*, Çev. Ed.: Ş. Çınkır ve N.Demirkasımoğlu, Ankara: Anı yayıncılık.
- Seidman, I., (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Selvikavak, E., (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak Öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sepp, M. & Bandi-Rao, S., (2015). *Creating an effective model for digital storytelling in the ESL writing class*, CUNY Academic Works.
- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483.
- Şahbaz, N. K. (2006). Okuma yazma. *Eğitim Dergisi[Ütopya]* (12). <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-11-20/sayi-12-utopya-temmuz-2006> adresinden alınmıştır.
- Şen Bartan, Ö. (2015). *Yabancı dil öğretiminde model temelli ders işleme sürecinin yazma becerisine etkisi*.
- Şimşek, R., & Erdem, İ., (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Kazanım İlişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (22), 267-279. <http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.895762>
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- Toraman, S., (2021). Karma Yöntemler Araştırması: Kısa Tarihi, Tanımı, Bakış Açuları ve Temel Kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*. 3(1), 1-29.
- Uğur, S., (2022). *Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Wixson, K.K., (2017). An interactive view of reading comprehension: Implications for assessment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(2), pp.77-83.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H., (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, M., (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde reklam filmi kullanımının öğrencilerin yazma becerisine katkısının belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğit, M. & Kandemir, G. İ., (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. Dilara Demirbulak, Murat Yiğit (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar* (169-192). Lyon: Livre de Lyon.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö. & Erdoğan, T., (2021). Impact of dialogic reading on reading motivation. *Eğitim ve Bilim*, 46(206).
- Zamel, V. (1982). Writing: the process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*. 16, 195-209.