

Developing Students' Narrative Text Writing Skills with Story-Based Learning Approach-Oriented Creative Writing Activities

Tuncay Türkben

Aksaray University

tuncayturkben57@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0167-4173

Havva Karaca

Ministry of National Education

karacahavva44@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1325-8353

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the effect of story-based learning approach-oriented creative writing activities on students' ability to write narrative texts. Pretest-posttest, quasi-experimental method with control group was used in the research. The research was carried out with 6th grade students studying in two different schools affiliated to the Ministry of National Education in Aksaray in the spring semester of the 2021-2022 academic year. In the experimental group, the teaching was carried out with story-based learning approach-oriented creative writing activities, while in the control group, the teaching was carried out with the writing activities in the textbook prepared in line with the current curriculum. Creative writing activities focused on story-based learning approach were carried out in 8 weeks. In the research, the narrative texts written to the students were evaluated with the "Story Writing Skill Scale". SPSS 22 package program was used in the analysis of the research data. At the end of the research, as a result of the analyzes made on the overall scale, it was determined that the posttest point averages of the experimental group students were significantly higher than the posttest point averages of the control group. Based on the general findings of the research, it has been determined that creative writing practices focused on story-based learning approach are more effective than the writing techniques in the program in improving students' narrative writing skills.

Keywords: Story-based learning, writing education, creative writing, narrative writing, 6th grade students.

After gaining basic writing skills and acquiring knowledge about writing rules in the first stage of primary education, it is aimed to develop different types of text writing skills with various activities in the second stage. Narrative texts are also among these text types. Narrative texts have a very important place in the development of students' writing skills and in creating a positive attitude towards writing in them. In addition, these text types make important contributions to the enrichment of their lives. The story-writing skills of individuals are important in terms of both recognizing and defining their own lives and recognizing and defining other lives (Kaynaş, 2014).

In order for students to gain effective writing skills, learning-teaching processes should be organized by using various strategies, methods and techniques. In this context, one of the effective approaches that can be used together with creative writing activities in educational environments is the story-based learning approach. This approach offers activities that will make the student active, center them in the learning process, and support the development of creativity skills (Özsarı, 2017). In this context, the use of this approach together with creative writing skills will also contribute to students' ability to create more qualified narrative texts. This approach, which is built on the foundations of the constructivist

Received : May 12, 2022
Revised : November 10, 2022
Accepted : December 11, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 214-235
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 214-235
<https://doi.org/10.35233/oyea.1115915>

view, is based on storytelling in order to increase the permanence of knowledge and make the course process more interesting. This approach means that the course process is generally started with a story; It envisages that it is strengthened with time, place and character connections, and then processed in gradual subjects (Dedeali, 2020; Güney, 2003). Story-based learning involves a sequential teaching process. In this approach, transitions between sections are provided with key questions. In each section, the student has a task to do. In the first part, the creation of a plot to answer the first key question, the visualization of the characters necessary for the story, the creation of the setting in the story, the development of the story according to the next key question in the second part, the beginning of the events in the third part and the development of the plot with the key questions, the continuation of the plot and the activities. The fourth section includes the climax of the story, the exhibition and celebration, and the fifth section includes review and evaluation (Bell & Harkness, 2006).

When the literature was reviewed, no study was found on creative writing activities focused on story-based learning approach to improve students' narrative text writing skills. In this context, the findings obtained from this study will guide the teachers who will apply this approach in learning environments and the academicians who will work in the field. The aim of this research is to examine the effect of story-based learning approach-oriented creative writing activities on students' narrative writing skills.

Method

Model

Pretest-posttest, quasi-experimental method with control group was used in this study, which aims to determine the effect of story-based learning approach-oriented creative writing activities on the narrative text writing skills of middle school 6th grade students.

Participants

The study group of the research consists of 50 students studying at the 6th grade level in two different public schools in the city center of Aksaray in the 2021-2022 academic year. While determining the branches that will participate in the study from the two schools, the criteria of class size, gender distribution, and academic achievement scores obtained from the Turkish course at the end of the semester were taken into consideration. After the analysis of the pre-test results in the two determined branches, no significant difference was found between the skill levels of writing narrative texts of both groups. Later, one of these branches was determined as the experimental group and the other as the control group by way of unbiased assignment, and the research was carried out with these two groups.

Tools

A narrative text writing achievement test was used to collect data in the study. The story writing skill scale was used in the evaluation of achievement tests.

Narrative Text Writing Achievement Test

The pre-test and post-test creative writing topics used in the study were determined by the researchers by scanning the literature. While determining the subjects, care was taken to ensure that the subjects were suitable for the interests and levels of the students. The 15 subjects determined for both the pre-test and the post-test were presented to the opinion of 10 experts, 2 of which were in the field of measurement and evaluation, and 8 of them were in the field of Turkish education. Experts were asked to score the determined topics with a score between 1 and 5 points according to the level of 6th grade students in secondary school. After the scoring, the 3 subjects with the highest score were selected and the other subjects were eliminated. As a result of expert opinion, the pre-test and post-test subjects were finalized.

Story Writing Skill Scale

The "Story Writing Skill Scale" developed by Temizkan (2011) was used to evaluate the students' narrative writing skills. This scale is rubric and consists of 19 items. Scale; It consists of five basic dimensions: content, planning, characters, space and time.

Data Collection

The pre-test-post-test achievement test, which was developed after the ethics committee approval for the research, was applied twice, before and after the application. With these achievement tests, it was tried to determine the success levels of students in writing narrative texts.

Data Analysis

SPSS 22 package program was used to analyze the collected data. Before the analysis of the data obtained, the evaluation of the data was made by three different raters in order to ensure the reliability of the scoring. Pearson Correlation Analysis was applied for the relationship between raters and the reliability of the scoring was determined. Data were created by taking the average of the scores made by three different raters. Then, the data were analyzed in accordance with the research problems. For this purpose, it was first examined whether the data showed a normal distribution or not. For this, firstly, Shapiro-Wilk test was performed for the analysis of all research problems. Mann Whitney U-test was used to obtain the findings related to the first and second sub-problems that did not show normal distribution. Findings related to the third and fourth sub-problems that did not show normal distribution were obtained with the Wilcoxon Signed Ranks test, which is one of the non-parametric tests.

Experimental Process / Process

The research was carried out in 8 weeks (8x2=16 hours) in the spring semester of the 2021-2022 academic year. Before and after the application, achievement tests were created in line with expert opinion to measure the success of both the experimental and control group students in writing narrative texts. While preparing the achievement tests, care was taken to ensure that the writing topics were suitable for writing creative stories, and that the students were suitable for producing texts that would include a certain novelty or innovations out of the ordinary. Then, in line with the story-based learning approach, literary texts were determined to be used in the application process. In the selection of the texts, care was taken to ensure that the students were able to express themselves in writing by using their imagination. Expert opinion was taken to determine whether the texts are suitable for use in creative writing applications. Experts were asked to evaluate whether the selected texts are appropriate for the grade level, basic elements of the narrative text, creative thinking and creative writing, with a score between 1 and 5.

Expert opinion was also taken for the weekly lesson plans and application activities prepared by the researchers. Necessary corrections were made on the tools and equipment to be used in line with the feedbacks of the experts. After the necessary preparations were completed, the pre-tests were applied to both groups. The pre-tests applied were evaluated by the first researcher and two independent lecturers and analyzed by taking the average score. After determining the experimental and control groups, within the scope of the application, the second researcher applied story-based learning approach-oriented creative writing practices to the experimental group, while the writing activities in the textbook prepared within the scope of the current curriculum were applied for two hours a week in the control group. After the studies were completed, the post-test was applied in the ninth week. Post-tests were analyzed by taking the average of the evaluations made by the first researcher and two independent faculty members.

Ethical Statement

The research was unanimously accepted by the Human Research Ethics Committee of Aksaray University with the meeting dated 22.02.2022 and numbered E-34183927-000-00000693679. In addition, the informed consent/consent form was signed by the participants.

Findings

Findings Related to the First Sub-Problem

According to the U-test results of the experimental and control groups' pre-test scores on story-writing skills, it is observed that there is no significant difference between the experimental and control groups compared to the overall story-writing skill scale ($p>.05$). This shows that the two groups have similar characteristics in terms of story writing skills. However, in the comparison made according to the sub-dimensions of the scale, although there is no significant difference between the experimental and control group students in the sub-dimensions of content, planning, and characters, it is seen that there is a significant difference in favor of the control group in the dimensions of space and time ($p<.05$).

Findings Related to the Second Sub-Problem

According to the U-test results of the post-test scores of the experimental and control groups regarding story-writing skills, there was a significant difference between the post-test results of the experimental and control groups in favor of the experimental group according to the general scoring of the story-writing skills scale ($p<.05$). This situation shows that the story-based creative writing activities applied to the experimental group have a positive effect on the students' narrative text writing skills. When the post-test results of the experimental and control group students were compared according to the sub-dimensions of the story-writing skill scale, it was seen that there was a significant difference in the

content dimension ($p < .05$). It is seen that there is no significant difference in the dimensions of planning, characters, space and time ($p > .05$). This is thought to be due to the limited duration of the application.

Findings Related to the Third Sub-Problem

According to the Wilcoxon Signed Ranks results of the pre-test and post-tests of the experimental group students, it was determined that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group students in general and sub-dimensions of the story-writing skill scale ($p < .01$). This situation shows that creative writing activities supported by story-based learning approach improved the narrative text writing skills of the experimental group students.

Findings Related to the Fourth Sub-Problem

According to Wilcoxon Signed Ranks Test for the pretest and posttest scores of the control group students, it is seen that there is a significant difference in both the posttest pretest general scores and the sub-dimensions of the students in the control group ($p < .01$). When Table 10 and Table 11 are evaluated together, it is seen that although there is a change in the experimental group, a similar change is also observed in the control group. In this case, analyzes made with independent sample tests were re-examined in order to understand whether the change in the experimental group was due to the method applied (See Table 9). The Mann-Whitney U-test for the post-test scores of the control and experimental groups showed that the significant difference was in favor of the experimental group.

Conclusion and Discussion

As a result of the research, it was seen that teaching with story-based learning approach-oriented creative writing activities was effective in improving the narrative text writing skills of middle school 6th grade students. When the scores of the students in the experimental group, in which story-based learning approach-oriented creative writing activities were performed, and the students in the control group, in which the teaching was carried out according to the current curriculum, were compared on the overall story-writing skill scale, it was determined that there was a significant difference in favor of the experimental group. This finding shows that teaching with story-based learning-oriented creative writing is more effective in improving students' narrative writing skills. When the groups were compared according to the sub-dimensions of the scale, it was determined that the posttest mean scores of the experimental group were higher than the mean scores of the control group in other sub-dimensions, except for the time sub-dimension of the scale. However, although there was a significant difference in favor of the experimental group in the content sub-dimension in the analyzes made, it was seen that there was no significant difference in the sub-dimensions of space, planning, characters and time. This is thought to be due to the limited duration of the application.

When the studies in the field of writing are examined, it is seen that the effect of creative writing practices on writing skills has been tried to be determined in general (Ak, 2011; Alar, 2018; Bartscher et al., 2001; Beydemir, 2010; Dalkılıç Fer, 2017; Dorlay, 2018; Duran, 2010; Duru and Işeri, 2015; Erdoğan, 2012; Erdoğan and Yangın, 2014; Erdoğan, 2019; Göçen, 2019; Kasap, 2019; Korkmaz, 2015; Majid et al., 2003; Maltepe, 2006b; Özdemir and Çevik, 2018; Öztürk, 2007; Tok and Kandemir, 2015; Tonyali, 2010; Turkben, 2019). When the findings of the studies are examined, it is seen that creative writing activities are very effective in developing students' writing skills. It is seen that the findings obtained from the current research and the findings obtained from the field literature coincide. The analyses made on the general average scores show that creative writing activities focused on story-based learning approach are more effective than the activities performed in accordance with the writing techniques included in the Turkish Course Curriculum. In the present study, 6 of the creative writing activities focused on story-based learning approach. The effect of classroom students on narrative text writing skills has been studied. A similar work can also be carried out on different types of text writing skills. The effect of story-based learning approach-oriented creative writing activities on students' writing skills can also be tested at different grade levels. Considering the impact of writing skill on academic achievement in other courses, studies can be conducted on the use of creative writing practices focused on a story-based learning approach in different courses.

Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı Odaklı Yaratıcı Yazma Etkinlikleriyle Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi

Tuncay Türkben
Aksaray Üniversitesi
tuncayturkben57@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0167-4173

Havva Karaca
Millî Eğitim Bakanlığı
karacahavva44@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1325-8353

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada ön test-son test, kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Aksaray'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı iki farklı okulda öğrenim gören 6.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda, öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinlikleri ile öğretim gerçekleştirilirken kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitabındaki yazma etkinlikleriyle öğretim gerçekleştirilmiştir. Öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinlikleri 8 haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilere yazdırılan öyküleyici metinler "Öykü Yazma Becerisi Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22 paket programından faydalanılmıştır. Araştırma sonunda, ölçeğin geneli üzerinden yapılan analizler neticesinde deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının kontrol grubunun son test puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın genel bulgularından hareketle, öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirmede programda yer alan yazma tekniklerinden daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öykü temelli öğrenme, yazma eğitimi, yaratıcı yazma, öyküleyici metin yazma, 6.sınıf öğrencileri.

Yazma, insanoğlunun hayatı boyunca kullandığı en önemli ve vazgeçilmez temel dil becerilerinden birisidir. Bu beceri hem dil becerilerini hem de zihinsel becerileri etkilediğinden bireyin gelişimine ve geleceğine yön vermede belirleyici olmaktadır (Can, 2016). Bireyin kendini doğru ve amacına uygun bir şekilde ifade edebilmesinde en etkili araçlardan biri olan yazma becerisini, öğrencilerin okul yaşamlarında kazanmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir. Yazma, "bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyarak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisi" (Özbay, 2011, s. 195), "bellekte tasarlanan düşüncelerin alıcının anlayacağı bir biçimde ve tam olarak tasarlandığı şekilde iletilmesi" (Dilidüzgün, 2020, s. 21) ve "zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması" (Güneş, 2014, s. 157) şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlamalardan yazmanın pek çok kuralı içinde barındıran, birçok beceri kullanmayı gerektiren, duyuşsal ve bilişsel pek çok süreci kapsayan karmaşık bir eylem olduğu anlaşılmaktadır.

Yazma, temel dil becerilerinin son halkasını oluşturmaktadır. Diğer dil becerilerine göre daha geç ve güç kazanılan bir öğrenme alanı olması nedeniyle yoğun bir çaba ve istek gerektirmektedir. Bu

Geliş Tarihi : 12 Mayıs 2022
Düzeltilme Tarihi : 10 Kasım 2022
Kabul Tarihi : 11 Aralık 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(2), 214-235
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 214-235
<https://doi.org/10.35233/oyea.1115915>

becerinin geliştirilmesi için öncelikle öğrencilerde yazmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirilmesi ve onların yazma eylemi üzerinde yoğunlaşmalarını sağlayacak etkinliklerin öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesi gerektiği alan yazında belirtilmektedir. Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması ve onlarda yazmaya yönelik ilgi ve istek oluşturulmasında temel sorumluluk ise Türkçe öğretimine düşmektedir (Göçer, 2010). Bunun bir gereği olarak da öğrencilerin yazma becerisinde yetkin ve başarılı olmaları için öğrenme ortamlarında bol bol uygulama yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu uygulamalarla öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve işlevsel bir şekilde ifade etmeleri için gerekli olan metin oluşturma becerilerinin kazandırılabilmesi belirtilmektedir (Yaylacık, 2014). Nitekim yazma eğitiminin amaç ve bileşenlerine bakılacak olursa öğrencilere belli bir amaç doğrultusunda kendi duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde yazılı olarak ifade etmelerini sağlama, etkili ve doğru yazma özelliklerini onlara tanıtmaya ve kazandırma, öğrencilerin fikir üretme ve yazma güçlerini geliştirme, yazdıklarını biçim ve içerik açısından değerlendirme beceri ve alışkanlığını kazandırma gibi amaçların sıralandığı görülmektedir (Belet, 2008, s. 111). İlköğretimin birinci kademesinde temel yazma becerisi kazanıldıktan ve yazma kurallarıyla ilgili bilgiler edinildikten sonra ikinci kademede çeşitli etkinliklerle bu becerinin geliştirilmesi amaçlanır. Ancak yapılan araştırmalar, ilköğretim birinci kademedeki üniversite düzeyine kadar her kademedeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (Arıcı ve Ungan, 2008; Ayyıldız ve Bozkurt, 2006; Bağcı, 2010; Bahşi ve Sis, 2019; Kaynaş ve Anılan, 2015; Uçgun, 2009; Türkben, 2021a, 2021b). Bu durum üzerinde durulması gereken bir husustur. Öğrenciler yazma sürecinde karşılaştıkları psikolojik, bilişsel, dil bilimsel vb. sorunlardan ötürü bu beceriyi gerçekleştirilmesi zor bir eylem olarak algılamaktadır (Maltepe, 2006a). Ancak öğrencilerin yazma becerilerinde güçlük yaşamalarının yalnızca zamanın doğasından kaynaklanan sorunlara bağlı olmadığını düşünülür. Bu algıyı tersine çevirmek için öğrenme ortamlarında öğrencilerin yazmaktan zevk alabilecekleri uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) yazma öğrenme alanı incelendiğinde öğrencilere farklı türde metin oluşturma becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Öyküleyici metinler de bu metin türleri arasında yer almaktadır. Öyküleyici metinler, öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde ve onlarda yazmaya yönelik olumlu tutum oluşturmada oldukça önemli bir yere sahiptir. Ayrıca bu metin türleri onların yaşantılarının zenginleştirilmesine de önemli katkılar sağlamaktadır. Bireylerin öykü yazma becerileri hem kendi yaşamlarını tanıma ve tanımlamaları hem de başka yaşamları tanıma ve tanımlamaları bağlamında önemlidir (Kaynaş, 2014). Kurgu ve yapısal açıdan çocukların ilgisini çeken, onların hayal dünyasına seslenen öyküleyici metinler çocukların yararlanabileceği en zengin türleri içermektedir (Eroğlu Çopur, 2019). Bu nedenle öğrencilerimizin düş dünyasını geliştirip zenginleştirmek için bu tür yazınsal nitelikli metinleri onlarla buluşturmalı, öğrencilerin yazılı anlatım becerisini geliştirmede bu tür metinleri bir araç olarak öğrenme faaliyetlerinde kullanmalıyız.

Öyküleyici metin yazma becerilerinin incelendiği çalışmalarda, öğrencilerin yazmada birtakım sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öyküyü oluşturan unsurlara ilişkin ayrıntıya girilmemesi, çözüm bölümünün detaylandırılarak verilmemesi, zamanın çok hızlı ilerlemesi, öyküdeki olayın üst üste ve çok kısa verilmesi, olayların birden değişmesi, kahramanın duygu ve düşüncelerine yer verilmemesi gibi birtakım eksikliklerin olduğu görülmektedir (Arı, 2010; Coşkun, 2005; İpek Eğilmez ve Berber, 2017; Kaynaş ve Anılan, 2015; Önal ve Maden, 2020; Sallabaş, 2007; Yılmaz, 2008). Yazma eğitimi, uzun bir süreç gerektirmektedir. Süreç içerisinde bu eksikliklerin uygulamalı çalışmalarla giderilebileceği düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda da yazma eğitiminin birden kazanılabilecek bir beceri olmadığı; planlı yürütülmesi gereken uzun bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Süreç içerisinde öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılabilmesi için de kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin iyi seçilerek uygulanması gerekmektedir. İzdeşe (2011) göre öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için, bu becerinin eğitimi bir süreç olarak ele alınmalı, geleneksel yöntemlerin dışına çıkılarak öğrenme ortamı yeni öğretim yöntemleriyle zenginleştirilmelidir. Yazma etkinliklerinde, birbirini takip eden hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama aşamalarına ilişkin beceriler üzerinde durularak yazma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (Temizkan, 2014).

Yazma becerisinin geliştirilmesi için araştırmacıların farklı yöntem, model ve tekniklerin etkililiğini belirlemeye çalıştıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi (Uygun, 2014; Türkben, 2021c; Müldür ve Yalçın, 2019), üstbilişsel yazma stratejileri (Erol ve Kavruk, 2021), zihin haritası tekniği (Maltepe ve Gültekin, 2017), aktif öğrenme yöntemi (Yıldız, 2015), 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (Demirel ve Karatay, 2022; Yılmaz ve Aklar, 2015), çağrışım tekniği (Bağcı Ayrancı ve Karahan, 2017), proje tabanlı öğrenme yaklaşımı (Taşkın ve Karakuş Tayşi, 2018), tersine öğretim yöntemi (Özbilen ve Güven, 2019), ters yüz edilmiş sınıf modeli (Kansızoğlu ve Bayrak Cömert, 2021), istasyon tekniği (Maden ve Durukan, 2010), yaratıcı drama (Sulak ve Erdoğan, 2019), yaratıcı drama ve yaratıcı yazma (Susar Kırmızı, 2015), yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma (Erdoğan ve İkinci Çelikpazu, 2020), birleştirilmiş program modeli (Akça Üşenti ve Davaslıgil, 2021), 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli (Özdemir ve Özbay, 2016; Özkara, 2007) doğrultusunda hazırlanan etkinlik ve uygulamaların farklı düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Alan yazında özellikle metin türlerinden öyküleyici metin yazma becerisi üzerine odaklanan çalışmaların varlığı da görülmektedir. Kaya ve Ateş (2016) üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisini, Özkara (2007) 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerine etkisini, Temizkan ve Erbilin (2020) öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü türünde metin yazma becerileri üzerindeki etkisini, Can ve Ünal (2019) tasarlanmış oldukları 'kurgu merdiveni' ile yapılan eğitimin ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metin yazma başarılarına etkisini ve Türkyılmaz ve Arı (2021) yaratıcı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma başarıları üzerindeki etkisini tespit etmeye

çalışmışlardır. Yapılan çalışmaların öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Alan yazındaki bu çalışmalar, zor bir beceri olarak algılanan yazma becerisinin çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımları doğrultusunda geliştirilebileceğini de göstermektedir. Buradan hareketle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı yöntem, teknik ve modellerin denendiği yeni araştırmaların yapılması gerektiği söylenebilir. Can ve Ünal'a (2019) göre öğrenme ortamlarında öğretmenlerin kullanacağı farklı yöntem, teknik ve uygulamalar öğrencilerin yazmaya ilgi duymasını sağlayacak ve onların yazma becerisini edinmeleri ve geliştirmeleri konusunda katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda mevcut araştırmada öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Alan yazında yapılan çalışmalar, süreç odaklı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Bartscher vd., 2001; Dorlay, 2018; Kolikpınar, 2021; Maltepe, 2006; Temizkan, 2011). Bartscher vd. (2001) yaratıcı yazma etkinlikleri ile öğrencilerin yazma sürecine daha çok odaklandıklarını belirtmektedirler. Maltepe'ye (2007) göre yaratıcı yazma yaklaşımı, öğrencilere dili etkili ve yaratıcı kullanabilme olanağı sağlayarak onlara kendi yaşantı, deneyim ve gözlemlerini özgürce ifade etme imkânı sağlar. "Yaratıcı yazma; sahip olunan birikimi, deneyimi kullanarak başkalarından farklı düşünebilmeyi, o güne kadar aralarında bağlantılar kurulmamış olan olaylar, durumlar, kişiler, varlıklar arasında bağlantılar kurmayı, üretimde özgünlüğü, orijinalliği, anlatımda kişisel üslubu gerektiren bir alandır." (Temizkan, 2014, s. 6). Yaratıcı yazma becerisinin temelinde kurmaca bir dünya yaratmak olduğu bilinmektedir. Orhon'a (2019) göre yaratıcı yazmanın önemli bir türü olan kurguların oluşturulmasında, karakterler, olaylar, mekânlar, alt olaylar, bakış açısı ve diyaloglar üzerinde durulur. Bu aşamaların her biri, kurgunun türüne göre önemle oluşturulması gereken süreçleri içerir.

Yazma becerisinin etkili bir şekilde öğrencilere kazandırılması için çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanılarak öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim ortamlarında yaratıcı yazma etkinlikleri ile birlikte kullanılacak etkili yaklaşımlardan bir tanesi de öykü temelli öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrenciyi aktif kılacak, öğrenme sürecinde onu merkeze alan ve ona yapıp-yaşayacağı etkinlikler sunmaktadır. Aynı zamanda öğrencinin yaratıcılık becerilerinin gelişimini de desteklemektedir (Özsarı, 2017). Bu bağlamda, bu yaklaşımın yaratıcı yazma becerileriyle birlikte kullanımı öğrencilerin daha nitelikli öyküleyici metinler oluşturma becerilerine de katkı sağlayacaktır. Yapılandırıcılık görüşünün temelleri üzerine kurulu olan bu yaklaşım, bilginin kalıcılığını artırmak ve ders sürecini daha ilgi çekici kılmak için hikâye anlatımını esas almaktadır. Bu yaklaşım, ders sürecinin, genel olarak bir hikâye ile başlatılıp; zaman, mekân ve karakter bağlantılarıyla güçlendirilmesinin ardından aşamalı konular içerisinde işlenmesini öngörmektedir (Dedebali, 2020; Güney, 2003). Öykü temelli öğrenme, ardışık biçimde sıralanan bir öğretim sürecini içermektedir. Bu yaklaşımda bölümler arası geçişler anahtar sorular ile sağlanır. Her bölümde öğrencinin yapması gereken bir görevi vardır. Birinci bölümde, birinci anahtar soruyu cevaplamak için bir kurgunun oluşturulması, öykü için gerekli olan karakterlerin görsellerinin yapılması, öyküdeki mekânın oluşturulması, ikinci bölümde bir sonraki anahtar soruya göre hikâyenin geliştirilmesi, üçüncü bölümde olayların başlaması ve anahtar sorularla olay örgüsünün gelişmesi, olay örgüsünün devamı ve etkinliklerin yapılması, dördüncü bölümde öykünün tepe noktası, sergi ve kutlama ve beşinci bölümde gözden geçirme ve değerlendirme yer almaktadır (Bell ve Harkness, 2006). Öykü temelli öğrenme sürecinin planlama aşamaları şu şekilde gerçekleştirilebilir:

(a) Öykü Teması ve Bölümleri: Her bir bölüm tek bir başlık altında belirtilmelidir. Örneğin: Ev, aile, okul gibi. Öğretmen tarafından tasarlanan öykü bölümlerden oluşur, bu bölümler öğrencinin derste kazanması gereken becerilere göre planlanır. Öykü, genel hatları ile tasarlanmış olsa da öğrencilerin cevaplarına göre ilerlediği için sonu sürprizlerle dolu olabilir. Öğretmen öykü çizgisinden çok uzaklaşmamaya ve bölümlerin çok uzun olmamasına dikkat etmelidir.

(b) Anahtar Sorular: Her bir başlık, o başlıkla ilgili konularda öğrencilerin merak ve araştırma duygularını ortaya çıkaracak birçok soruyu sormaya imkân tanınmalıdır. Örneğin: Ailedeki kişiler kimler? Anahtar sorular öğrenciyi konu hakkında düşünmeye, araştırmaya, tartışmaya sevk etmelidir.

(c) Öğrenci Etkinlikleri: Soruların cevaplarını buldurmaya yarayan çeşitli öğrenci etkinliklerine yer verilmelidir. Sınıfta yapılacak öğrenci etkinlikleri öğrencinin eğleneceği, katılmaya istekli olacağı çalışmalar olmalıdır.

(ç) Organizasyon: Etkinliklere en uygun organizasyonlar seçilmelidir. Örneğin: Büyük grup, küçük grup, ikişerli, üçerli gruplar.

(d) Araç-Gereçler: Etkinliklerde kullanılacak araç ve gereçlerin, malzemelerin listesi çıkarılır. Öykü temelli öğrenme yaklaşımının amaçlarından biri de öğrencinin çok yönlü öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenci ilk başta öyküdeki karakterleri ve mekânı yaratırken kâğıt, kalem, boya, ip, yapıştırıcı, makas vb. malzemeleri kullanır. Zamanla öykü ilerledikçe etkinliklerde bilgisayar, kitap, internet, slayt, resim, fotoğraf, film, çeşitli internet programları, enstrümanlar, drama yapmak için çeşitli kıyafetler ve malzemeler kullanır.

(e) Ürün (Çıktı): Etkinlikler sonucu ortaya çıkması beklenen ürünler, materyaller, öğrenme ürünleridir. Aynı zamanda bu ürünler değerlendirme için de kullanılabilir (Güney, 2003; Sarı, 2019).

Öykü temelli öğrenme sürecinde, anahtar sorular ve yapılan etkinlikler ile öğrenciler yaratıcı düşünmeye yönlendirilmektedir. Grup içi çalışmalarda her bir öğrencinin konu ile ilgili farklı bir yorumda bulunması, birbirini destekleyen cevaplarla sürecin hızlı ve yaratıcı bir şekilde ilerlemesi sonucu etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşmaktadır. Bu öğrenme ortamında öğrenciler farklı karakterlerin yerine geçerek farklı rollere bürünmekte ve o şekilde düşünmeye çalışmaktadır (Sarı, 2019). Bu nedenle öykü temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılıklarını

desteklediği de söylenebilir. Öykü temelli öğrenme yaklaşımının uygulama aşamaları doğrultusunda yapılandırılacak etkinliklerle öykü türünün unsurlarının (konu, tema, ana düşünce, olay, olay örgüsü, çatışma, entrik yapı, kahramanlar, zaman, mekân, anlatıcı ve bakış açısı) yer aldığı yaratıcı öykülerin oluşturulacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşım öğrenmeyi daha zevkli ve heyecanlı hale getirdiği için öğrencilerin yazma motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Alan yazın taraması yapıldığında da öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma çalışmaları ile ilgili herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir. Bu bağlamda bu çalışmadan elde edilen bulgular, bu yaklaşımı öğrenme ortamlarında uygulayacak öğretmenlere ve alanda çalışma yapacak akademisyenlere yol gösterecektir.

Bu araştırmanın amacı öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma eğitimi öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeyleri nedir? Öğrencilerin öyküleyici metin yazma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma eğitimi sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeyleri nedir? Öğrencilerin öyküleyici metin yazma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.Deney grubu öğrencilerinin Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma eğitimi öncesi ve sonrasında öyküleyici metin yazma düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Model

Öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ön test-son test, kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel araştırmalar, grupların yansız ya da rastlantı sonucu oluşturulamadığı veya deney ortamının kontrol altına alınmadığı durumlarda kullanılır (Gürbüz ve Şahin, 2015, s. 362). Farklı nedenlerden dolayı yapay grupların oluşturulamadığı durumlarda, araştırmacı, var olan gruplardan yansız olarak birini deney diğeri ise kontrol grubu olarak seçmek zorunda kalır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrasına ilişkin ölçmeler yapılır (Karasar, 2005; Büyüköztürk, 2004). Karasar'a (2005) göre bu modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardımcı olur.

Tablo 1

Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Araştırma Deseni

Grup	Ön test	Deneysel işlem	Son test
Deney	Öykü yazma becerisi ölçeği	ÖTÖY odaklı yaratıcı yazma çalışmaları	Öykü yazma becerisi ölçeği
Kontrol	Öykü yazma becerisi ölçeği	TDÖP'ye göre gerçekleştirilen yazma çalışmaları	Öykü yazma becerisi ölçeği

ÖTÖY= Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı. TDÖP= Türkçe Dersi Öğretim Programı.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Aksaray il merkezinde bulunan kamuya ait iki farklı okulda 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmaktadır. İki okuldan çalışmaya katılacak şubeler belirlenirken sınıf mevcutları, cinsiyet dağılımları, dönem sonu Türkçe dersinden aldıkları akademik başarı puanlarının farklılık göstermemesi kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin başarı durumlarını belirlemek amacıyla öncelikle öğretmen ve idarecilerle görüşülmüştür. Öğretmen ve idarecilerle yapılan görüşme neticesinde belirlenen iki şubedeki öğrenciler, Türkçe dersi notları açısından karşılaştırılmıştır. Bunun için öncelikle iki grubun Türkçe derslerinden aldığı dönem sonu notlarının normallik değerlerine bakılmıştır. Bunun için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır (Bkz. Tablo 2). İki grubun Türkçe ortalamaları normal dağılım gösterdiğinden grupların not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar arası t-testi yapılmıştır. Her iki şubenin birbirine yakın başarı durumuna sahip olduğu görülmüştür. Belirlenen iki şubede yapılan ön test sonuçları analizi sonrası her iki grubun öyküleyici metin yazma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık da tespit edilmemiştir. Daha sonra yansız atama yoluyla bu şubelerden biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiş ve araştırma bu iki

grupla yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Dönem Sonu Notlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	P
Kontrol grubu	.96	24	.42
Deney grubu	.96	26	.36

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Dönem Sonu Türkçe Dersi Not Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar Arası t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kontrol grubu	24	51.5000	7.07107			
Deney grubu	26	54.5000	7.64853	48	1.437	.157

Tablo 3'te görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi dönem sonu not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Bu durum grupların akademik başarı yönünden birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol grubu	
	n	%	n	%
Kız	15	57.69	12	50.00
Erkek	11	42.31	12	50.00
Toplam	26	100	24	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için öyküleyici metin yazma başarı testi kullanılmıştır. Başarı testlerinin değerlendirilmesinde ise öykü yazma becerisi ölçeği kullanılmıştır.

Öykü Yazma Becerisi Ölçeği

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerini değerlendirmede Temizkan (2011) tarafından geliştirilen "Öykü Yazma Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek rubric niteliğindedir ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; içerik, planlama, karakterler, mekân ve zaman olmak üzere beş temel boyuttan oluşmaktadır. İçerik; ana olay (konu), yan olaylar, tema (izlek), tez (ana düşünce), ana düğüm ve ara düğümler olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Planlama; serim bölümü, düğüm bölümü ve çözüm bölümü olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Karakterler; ana karakterler, yardımcı karakterler ve karakter tasvirleri olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Mekân; mekân, mekân tasvirleri olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Zaman ise sadece zaman alt boyutundan oluşmaktadır. Her ölçüt için puanlama 3 (yeterli), 2 (geliştirilmeli), 1 (yetersiz) şeklindedir. Öykü Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeğinde güvenilirlik için puanlama güvenilirliğine bakılmıştır. Bu amaçla öğrenci testleri üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Puanlar arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı'na bakılmıştır. Tablo 5'teki sınıf içi korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde üç puanlayıcının puanları arasında anlamlı derecede uzlaşma olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 5). Araştırma öncesi, ölçeğin araştırmada kullanılması için ölçek sahibi ilgili araştırmacıdan gerekli izinler de alınmıştır.

Tablo 5*Puanlayıcılar Arası Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı*

	Sınıf içi korelasyon ^b	95% güven aralığı		Gerçek değer <i>F</i> ile 0 arasında			
		Alt sınır	Üst sınır	Değer	<i>df</i> 1	<i>df</i> 2	<i>P</i>
Tek önlemler	.939 ^a	.906	.962	47.081	53	106	.000
Ortalama önlemler	.979 ^c	.967	.987	47.081	53	106	.000

Öyküleyici Metin Yazma Başarı Testi

Çalışmada kullanılan ön test, son test yaratıcı yazma konuları araştırmacılar tarafından alan yazın taranarak belirlenmiştir. Konular belirlenirken konuların öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Hem ön test hem de son test için belirlenen on beşer konu 2'si ölçme ve değerlendirme alanında, 8'i Türkçe eğitimi alanında olmak üzere 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan belirlenen konuları 1 ile 5 puan arasındaki bir puanlamayla ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin düzeyine göre ayrı ayrı puanlamaları istenmiştir. Yapılan puanlamalardan sonra en yüksek puanı alan üçer konu seçilmiş ve diğer konular elenmiştir. Uzman görüşü neticesinde ön test, son test konularına son şekli verilmiştir. Belirlenen ön test konularında öykü temelli yaratıcı yazma etkinliklerine başlamadan önce deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilere öyküleyici metinler yazdırılmış, sekiz hafta boyunca deney grubuna öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırılırken kontrol grubuna ise Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenmiş müfredat doğrultusunda yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama sonunda her iki gruba da son test konularından öyküleyici metinler yazdırılmıştır. Uzman görüşü sonrasında araştırmada uygulanan ön test ve son test konuları aşağıda Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6*Ön Test Son Test Konuları*

Ön test konuları	Son test konuları
1. "Zaman makinesi, gelecek, yolculuk, macera" anahtar kelimelerini kullanarak bir öykü yazınız.	1. "Öğretmen, ödev, keşif, icat, yarışma, uzay" anahtar kelimelerini kullanarak bir öykü yazınız.
2. Çok sevdiğiniz bir çizgi film karakterinin yerine kendinizi koyarak bir öykü oluşturunuz.	2. Kırmızı Başlıklı Kız" masalındaki kurdun iyi kalpli ve yufka yürekli bir hayvan olduğunu düşünerek öyküyü baştan yazar mısınız?
3. İnsanlar kış uykusuna yatsaydı uydukları zaman diliminde neler olurdu? Yaşam nasıl olurdu? Dünya bu süreçten nasıl etkilenirdi? Sorularından yola çıkarak bir öyküleyici metin yazınız.	3. Okyanusta annesini kaybeden bir yavru yunus balığının başından geçen olayları anlatan bir öykü yazınız.

Öğrencilerin belirlenen konularda yazma tercihleri incelendiğinde ön testte deney grubu öğrencilerinden 17'si birinci konuyu, 5'i ikinci konuyu ve 4'ü üçüncü konuyu seçerken kontrol grubu öğrencilerinden 18'i birinci konuyu, 4'ü ikinci konuyu ve 2'si üçüncü konuyu tercih etmiştir. Son testte ise deney grubu öğrencilerinden 13'ü birinci konuyu, 7'si ikinci konuyu ve 6'sı üçüncü konuyu seçerken kontrol grubu öğrencilerinden 11'i birinci konuyu, 9'sı ikinci konuyu ve 4'ü üçüncü konuyu tercih etmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanılan verileri analiz etmek amacıyla SPSS 22 paket programından faydalanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi yapılmadan önce puanlamanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla verilerin değerlendirilmesi üç farklı puanlayıcı tarafından yapılmıştır. Puanlayıcılar arası ilişki için puanlayıcılar arası sınıf içi korelasyon kat sayısına bakılmış ve puanlamanın güvenilirliği saptanmıştır. Üç farklı puanlayıcı tarafından yapılan puanlamaların ortalaması alınarak veriler oluşturulmuştur. Daha sonra araştırma problemlerine uygun olarak veriler analiz edilmiştir. Bu amaçla verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun için öncelikle bütün araştırma problemlerinin analizi için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Normal dağılım göstermeyen birinci ve ikinci alt probleme ilişkin bulguların elde edilmesinde Mann Whitney U-testinden faydalanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen üçüncü ve dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ise parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile elde edilmiştir.

Tablo 7*Araştırma Problemlerinin Analizi İçin Yapılan Shapiro-Wilk testi*

Ölçeğin incelenen boyutları	Grubu	İstatistik	n	p
Ön test genel	Kontrol	.979	24	.037
	Deney	.919	26	.043
Son test genel	Kontrol	.972	24	.021
	Deney	.941	26	.044
Ön test içerik boyutu	Kontrol	.960	24	.033
	Deney	.900	26	.016
Son test içerik boyutu	Kontrol	.931	24	.002
	Deney	.910	26	.026
Ön test planlama boyutu	Kontrol	.955	24	.039
	Deney	.891	26	.010
Son test planlama boyutu	Kontrol	.927	24	.022
	Deney	.904	26	.019
Ön test karakter boyutu	Kontrol	.948	24	.042
	Deney	.849	26	.001
Son test karakter boyutu	Kontrol	.951	24	.013
	Deney	.938	26	.20
Ön test mekân boyutu	Kontrol	.818	24	.001
	Deney	.852	26	.002
Son test mekân boyutu	Kontrol	.886	24	.011
	Deney	.840	26	.001
Ön test zaman boyutu	Kontrol	.814	24	.001
	Deney	.524	26	.000
Son test zaman boyutu	Kontrol	.880	24	.008
	Deney	.866	26	.003

Deneysel İşlem

Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim dönemi bahar döneminde toplam 8 haftada (8x2=16 saat) gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma başarılarını ölçmek için uzman görüşü doğrultusunda başarı testleri oluşturulmuştur. Başarı testleri oluşturulurken yazma konularının yaratıcı öykü yazmaya uygun olmasına, öğrencilerin alışılmışın dışında belli başlı bir yenilik ya da yenilikler içerecek nitelikte metinler üretmelerine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra öykü temelli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda uygulama sürecinde kullanılmak üzere yazınsal nitelikli 18 metin belirlenmiştir. Metinlerin seçiminde de öğrencilerin hayal gücünü kullanarak metinden hareketle kendilerini yazılı olarak ifade etmelerini sağlayacak nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Metinlerin yaratıcı yazma uygulamalarında kullanımının uygun olup olmadığını belirlemek için uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan, belirlenen metinleri sınıf düzeyine uygunluk, öyküleyici metnin temel unsurları, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma (bir metinden ve duyulardan hareketle yazma; serim/düğüm/çözüm bölümü eksik bırakılan metni tamamlama; metin öğelerinde değiştirme, çıkarma ve eklemeler yaparak metni yeniden yazma vb.) bağlamında uygun olup olmadıklarını 1 ile 5 arasında bir puanlamayla değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda sekiz öyküleyici metin belirlenmiş, diğerleri elenmiştir. Belirlenen metinler şu şekildedir: *Sihirli Yüzük* (Naki Tezel), *Kırmızı Kutudaki Sır* (Nihan Temiz), *Masal Ağacı* (Gülten Dayıoğlu), *Yeşil Gözlü Kardan Adam* (Tacettin Şimşek), *İnternet Bağımlısı Fil* (Üstün Dökmen), *Minik Sultan ve Deniz Kızı* (Ayla Kutlu), *Güneşi Bile Tamir Eden Adam* (Behiç Ak), *Düşler Kralı* (Emin Özdemir).

Araştırmacılar tarafından hazırlanan haftalık ders planları ve uygulama etkinlikleri için de uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların yapmış oldukları geri bildirimler doğrultusunda kullanılacak araç-gereçler üzerinde gerekli

düzeltilmeler yapılmıştır. Gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra ön testler her iki gruba da uygulanmıştır. Uygulanan ön testler, birinci araştırmacı ve bağımsız iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiş ve puan ortalamaları alınarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra uygulama kapsamında, ikinci araştırmacı tarafından deney grubuna öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma uygulamaları yapılırken kontrol grubunda ise mevcut müfredat kapsamında hazırlanan ders kitabındaki yazma etkinlikleri haftada iki saat olmak üzere uygulanmıştır. Deney grubunda haftalık yapılan uygulamalar şu şekildedir:

(a) Çalışmanın ilk haftasında öykü unsurları öğrencilere kavratılmıştır. Bu amaçla Naki Tezel'in *Türk Masalları* isimli eserinde bulunan Sihirli Yüzük masalından yararlanılmıştır. Sihirli Yüzük masalı araştırmacı tarafından öğrencilere anlatılmıştır. "Masadaki olay nedir? Olay nerede ve ne zaman geçmektedir? Masalın kahramanları kimlerdir?" anahtar sorularıyla öğretim süreci yönlendirilmiştir. Sınıf gruplara ayrılarak öğrencilere sihirli bir yüzük maketi yaptırılmış sınıfta sergilenmiştir. Son olarak öğrencilere yaptıkları yüzüğün sihirli olduğunu düşünmeleri ve bu yüzükle neler yapacaklarını anlattıkları öyküleyici bir metin yazmaları söylenmiştir. Yazılarında öykü unsurlarına da yer vermeleri gerektiği hatırlatılmıştır.

(b) Çalışmanın ikinci haftasında öğrencilere öyküleyici metinlerde karakter betimlemelerinin nasıl yapılacağı kavratılmıştır. Bu amaçla Nihan Temiz'in *Masal Koleksiyoncusu* kitabındaki *Kırmızı Kutudaki Sır* isimli masalından faydalanılmıştır. Masal öğrencilere anlatılmıştır. Öğrencilerden masal kahramanına bir isim vermeleri ve zihinlerinde şekillenen masal kahramanının resmini çizmeleri istenmiştir. Tahta iki bölüme ayrılarak masal kahramanının fiziksel ve kişisel özellikleri sınıfça belirlenmiş ilgili bölüme yazılmıştır. Tahtanın diğer bölümüne masal kahramanının ziddi fiziksel ve kişisel özellikleri olan yeni bir masal kahramanı oluşturulmuştur. Öğrencilerden oluşturulan yeni masal kahramanına göre metni yeniden yazmaları istenmiştir.

(c) Çalışmanın üçüncü haftasında öğrencilere öykü bölümleri kavratılmış serim bölümü verilen bir öyküye düğüm ve çözüm bölümleri yazma etkinliği yaptırılmıştır. Bu amaçla Gülten Dayıoğlu'nun *Masal Ağacı* isimli öyküsünden yararlanılmıştır. *Masal Ağacı* öyküsünün serim bölümü okunmuştur. Sınıf tahtasına bir ağaç çizilerek metindeki ağaca benzer bir ağaç oluşturulmuştur. Yazarın serim bölümünü nasıl oluşturduğuna öğrencilerin dikkati çekilmiştir. Öğrencilerden metne uygun düğüm ve çözüm bölümleri yazmaları istenmiştir.

(ç) Çalışmanın dördüncü haftasında serim, düğüm, çözüm bölümleri kavratılmıştır. Bu amaçla Tacettin Şimşek tarafından yazılmış olan *Yeşil Gözlü Kardan Adam* metninden yararlanılmıştır. İstasyon tekniği kullanılarak sınıf üç gruba ayrılmıştır. Serim, düğüm, çözüm istasyonları oluşturulmuştur. "Küresel ısınma konusunda dikkatleri toplamak için nasıl bir kardan adam yaptınız?" anahtar sorusundan hareketle sırasıyla her bir istasyona ilgili oldukları öykü bölümünü uygun şekilde yazmaları söylenmiştir. Oluşturulan öykü sınıf panosunda sergilenmiştir.

(d) Çalışmanın beşinci haftasında düğüm bölümü verilen masala serim ve çözüm bölümleri yazma etkinliği yapılmıştır. Bu amaçla Üstün Dökmen'in *İnternet Bağımlısı Fil* masalından yararlanılmıştır. Derse "Bağımlılık nedir? Günümüzde insanlar nelere bağımlı?, *İnternet* bağımlılığı nedir?" anahtar sorularıyla başlanmıştır. Masalın varlık kadrosunda yer alan fil yavrusu Mohi'nin resmi çizdirilmiştir. Düğüm bölümü anlatılan bu masala sınıfça serim ve çözüm bölümleri oluşturulmuştur. Ortaya çıkan eserler sınıf panosunda sergilenmiştir.

(e) Çalışmanın altıncı haftasında öyküleyici metinlerde okuyucuya bir mesaj verilmesi gerektiği öğrencilere kavratılmıştır. Bu amaçla Ayla Kutlu'nun *Minik Sultan ve Deniz Kızı* masalından yararlanılmıştır. Derse "İnsan neden yazma ihtiyacı hisseder? İnsanlara iletmek istediğiniz bir mesajı hangi yollarla iletebilirsiniz?, "*Minik Sultan ve Deniz Kızı*" masalında okuyucuya hangi mesaj veriliyor?" anahtar sorularıyla başlanmıştır. Öğrencilerden "Çevre kirliliği canlıların yaşamı için tehlike oluşturur." mesajını verecek öyküleyici bir metin oluşturmaları istenmiştir.

(f) Çalışmanın yedinci haftasında öyküleyici bir metnin kahramanlarının metne konu olan olayla bağlantılı fiziksel ve kişisel özelliklerinin betimlenmesi etkinliği yapılmıştır. Bu amaçla Emin Özdemir'in *Düşler Kralı* metninden yararlanılmıştır. Derse "*Kırmızı Başlıklı Kız*" masalındaki kurt nasıl betimlenebilir? Öykü kahramanlarının belirgin özellikleriyle tanıtılmasının metni anlamamıza katkısı var mıdır?, *Düşler Kralı* metninde metnin kahramanı olan çocuk nasıl tanıtılmış?" anahtar sorularıyla başlanmıştır. *Düşler kralı* metninin kahramanı olan çocuk sınıfta yaratıcı drama yöntemiyle canlandırılmıştır. Öğrencilere kendilerine ait üç olumlu üç olumsuz kişilik özelliği belirlemeleri söylenmiştir. Dersin bu aşamasında beyin fırtınası yöntemi kullanılarak öğrencilerin konu hakkında düşünmeleri sağlanmıştır. Son olarak olumlu ve olumsuz özelliklerini anlattıkları bir öykü oluşturmaları istenmiştir.

(g) Çalışmanın son haftasında öyküleyici metinlerde konu unsuru üzerinde durulmuştur. Bu amaçla *Güneşi Bile Tamir Eden Adam* metninden faydalanılmıştır. Derse "*Kırmızı Başlıklı Kız* masalında ne anlatılıyor? Bu masalın konusu nedir?" anahtar soruları sorularak başlanılmıştır. Böylece öğrenciler çok iyi bildikleri *Kırmızı Başlıklı Kız* metninin konusuna güdülenmiştir. Dersin devamında *Güneşi Bile Tamir Eden Adam* öyküsü okunmuş, öykünün konusu sınıfça belirlenmiştir. Öykü kahramanlarının resimleri çizilmiş, böylece öğrencilerin öykünün konusunu daha iyi anlamaları sağlanmıştır. Son olarak öğrencilere "*Güneşi Bile Tamir Eden Adam*, öyküsündeki kahramanlar acaba nasıl barışmıştır?" sorusu sorularak metni bu barışmayı konu alacak şekilde sürdürmeleri istenmiştir.

Çalışmalar bittikten sonra dokuzuncu hafta son test uygulanmıştır. Son testler birinci araştırmacının ve bağımsız iki öğretim üyesinin yapmış olduğu değerlendirmelerin ortalaması alınarak analiz edilmiştir.

Etik Beyan

Bu araştırmanın yürütülmesinde etik açıdan sakınca bulunmadığı, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22.02.2022 tarih ve E-34183927-000-00000693679 sayılı toplantısında ile oy birliği ile karara bağlanmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt probleme yanıt vermek amacıyla ön testlerden elde edilen yazma ürünleri, öykü yazma becerisi ölçeği ile değerlendirilmiştir. Ön testlerden elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı ve verilerin homojen dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Uygulanan "Shapiro-Wilk testi" sonrasında kontrol ve deney grubu ön test sonuçlarının anlamlılık değerlerinin .05'ten küçük olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 7). Bu durum verilerin normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan test yöntemlerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun öykü yazma becerilerinin düzeylerini gösteren Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 8'de verilmektedir.

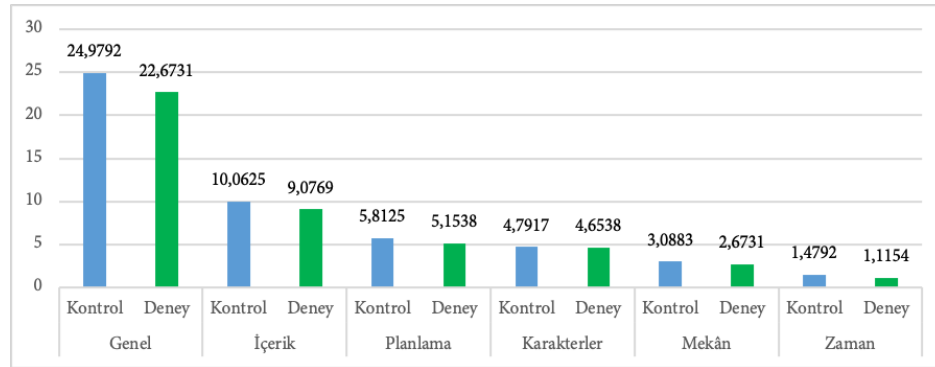
Tablo 8

Öykü Yazma Becerilerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının U-testi Sonucu

Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Genel	Kontrol	24	24.9792	4.91776	28.33	680.00	244.000	.186
	Deney	26	22.6731	4.60856	22.88	595.00		
İçerik	Kontrol	24	10.0625	2.31401	28.40	681.50	242.500	.175
	Deney	26	9.0769	2.17574	22.83	593.50		
Planlama	Kontrol	24	5.8125	1.44322	28.46	683.00	241.000	.160
	Deney	26	5.1538	1.43366	22.77	592.00		
Karakterler	Kontrol	24	4.7917	1.19707	25.92	622.00	302.000	.843
	Deney	26	4.6538	.88056	25.12	653.00		
Mekân	Kontrol	24	3.0883	.52475	31.27	750.50	173.500	.003
	Deney	26	2.6731	.39856	20.17	524.50		
Zaman	Kontrol	24	1.4792	.37530	32.46	779.00	145.000	.000
	Deney	26	1.1154	.21483	19.08	496.00		

Şekil 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçlarının Ortalamasına İlişkin Grafik



Tablo 8 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında öykü yazma becerisi ölçeğinin geneline göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p>.05$). Bu durum iki grubun öykü yazma becerisi bakımından benzer özellikler

taşıdığını göstermektedir. Ancak ölçeğin alt boyutlarına göre yapılan karşılaştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aralarında içerik, planlama, karakterler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen mekân ve zaman boyutlarında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu durum öykü yazma ölçeğinin mekân ve zaman boyutlarında kontrol grubunun deney grubuna oranla daha iyi bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının ortalamaları incelendiğinde her ne kadar anlamlı farklılık oluşturmaya da kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine oranla öyküleyici metin yazma becerilerinin daha iyi olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt probleme yanıt vermek amacıyla son testlerden elde edilen öyküleyici yazma ürünleri öykü yazma becerisi ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Son testlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Uygulanan “Shapiro-Wilk testi” sonrasında kontrol ve deney grubu son test sonuçlarının anlamlılık değerlerinin .05’ten küçük olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 7). Bu durum verilerin normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Veriler normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan test yöntemlerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Öykü yazma becerilerine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının son test karşılaştırmalarına ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9

Öykü Yazma Becerilerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının U-testi Sonucu

Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Genel	Kontrol grubu	24	31.0000	4.15985	20.31	487.50	187.500	.015
	Deney grubu	26	34.0000	4.53872	30.29	787.50		
İçerik	Kontrol grubu	24	12.5417	1.50302	17.63	423.00	123.000	.000
	Deney grubu	26	14.8654	2.15665	32.77	852.00		
Planlama	Kontrol grubu	24	7.0208	1.16544	25.67	616.00	308.000	.937
	Deney grubu	26	7.0385	1.13069	25.35	659.00		
Karakterler	Kontrol grubu	24	6.1458	1.03783	23.10	554.50	254.500	.254
	Deney grubu	26	6.5192	.89979	27.71	720.50		
Mekân	Kontrol grubu	24	3.6458	.74424	22.27	534.50	234.500	.112
	Deney grubu	26	3.8462	.48516	28.48	740.50		
Zaman	Kontrol grubu	24	1.8958	.57064	27.67	664.00	260.000	.285
	Deney grubu	26	1.7308	.49459	23.50	611.00		

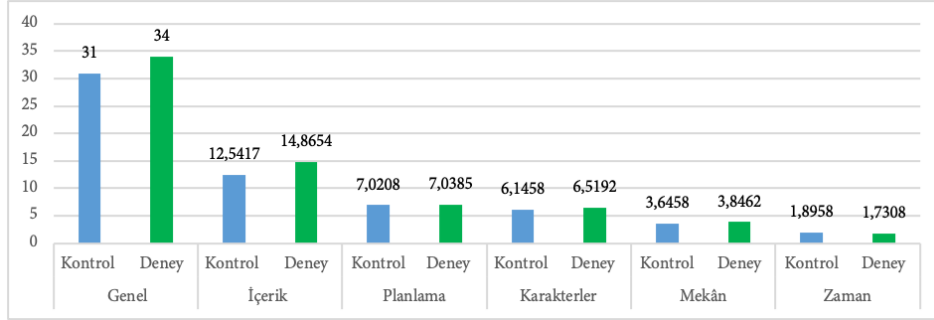
Tablo 9 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasında öykü yazma becerisi ölçeğinin genel puanlamasına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu durum deney grubuna uygulanan öykü temelli yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sonuçları Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinin alt boyutlarına göre karşılaştırıldığında içerik boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Planlama, karakterler, mekân, zaman boyutlarında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durumun uygulamanın süresinin kısıtlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öykü temelli yaratıcı yazma etkinliklerinin daha uzun süre uygulanmasının daha başarılı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Şekil 2’de deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarının ortalamalarına ait grafik sunulmuştur. Grafikte görüldüğü üzere öykü yazma becerisi ölçeğinin genelinde ve zaman alt boyutu hariç diğer alt boyutlarında deney grubunun son test ortalamaları kontrol grubunun son test ortalamalarından yüksektir. Şekil 1’de sunulan verilere bakıldığında, ön testte kontrol grubunun ortalamaları anlamlı bir fark oluşturmaya da deney grubu öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubuna uygulanan öykü temelli yaratıcı yazma etkinliklerinden oluşan öğretim

programı sonrası yapılan son testte deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının kontrol grubuna göre yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öyküleyici metin yazma becerilerinde görülen bu gelişme öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Şekil 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçlarının Ortalamasına İlişkin Grafik



Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt probleme yanıt bulmak için deney grubuna ait son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Uygulanan “Shapiro-Wilk testi” sonrasında deney grubuna ait ön test ve son test sonuçlarının anlamlılık değerlerinin .05’ten küçük olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 7). Bu durum verilerin normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Sonuçlar normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test ile son testlerine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 10

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Sonuçları

		N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Z	P
Son test (genel) Ön test (genel)	Negatif sıralar	0 ^a	.00	.00	-4.459 ^b	.000
	Pozitif sıralar	26 ^b	13.50	351.00		
	Eşit	0 ^c				
Son test (içerik) Ön test (içerik)	Negatif sıralar	0 ^d	.00	.00	-4.466 ^b	.000
	Pozitif sıralar	26 ^e	13.50	351.00		
	Eşit	0 ^f				
Son test (planlama) Ön test (planlama)	Negatif sıralar	2 ^g	3.75	7.50	-4.102 ^b	.000
	Pozitif sıralar	22 ^h	13.30	292.50		
	Eşit	2 ⁱ				
Son test (karakterler) Ön test (karakterler)	Negatif sıralar	0 ^j	.00	.00	-4.479 ^b	.000
	Pozitif sıralar	26 ^k	13.50	351.00		
	Eşit	0 ^l				
Son test (mekân) Ön test (mekân)	Negatif sıralar	0 ^m	.00	.00	-4.550 ^b	.000
	Pozitif sıralar	26 ⁿ	13.50	351.00		
	Eşit	0 ^o				
Son test (zaman) Ön test (zaman)	Negatif sıralar	0 ^p	.00	.00	-4.141 ^b	.000
	Pozitif sıralar	21 ^q	11.00	231.00		
	Eşit	5 ^r				

Tablo 10'da görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < .01$). Bu durum öykü temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenmiş yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt probleme yanıt bulmak amacıyla kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normallik değerlerine bakılmıştır. Uygulanan "Shapiro-Wilk Testi" sonrasında kontrol grubuna ait ön test ve son test sonuçlarının anlamlılık değerlerinin .05'ten küçük olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 7). Bu durum verilerin normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Sonuçlar normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretili Sıralar testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 11

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi

		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Son test (genel) Ön test (genel)	Negatif sıralar	2 ^a	5.75	11.50	-3.959 ^b	.000
	Pozitif sıralar	22 ^b	13.11	288.50		
	Eşit	0 ^c				
Son test (içerik) Ön test (içerik)	Negatif sıralar	3 ^d	4.00	12.00	-3.840 ^b	.000
	Pozitif sıralar	20 ^e	13.20	264.00		
	Eşit	1 ^f				
Son test (planlama) Ön test (planlama)	Negatif sıralar	2 ^g	13.00	26.00	-3.569 ^b	.000
	Pozitif sıralar	22 ^h	12.45	274.00		
	Eşit	0 ⁱ				
Son test (karakterler) Ön test (karakterler)	Negatif sıralar	2 ^j	8.25	16.50	-3.589 ^b	.000
	Pozitif sıralar	20 ^k	11.83	236.50		
	Eşit	2 ^l				
Son test (mekân) Ön test (mekân)	Negatif sıralar	3 ^m	5.50	16.50	-3.073 ^b	.002
	Pozitif sıralar	15 ⁿ	10.30	154.50		
	Eşit	6 ^o				
Son test (zaman) Ön test (zaman)	Negatif sıralar	2 ^p	9.75	19.50	-2.790 ^b	.005
	Pozitif sıralar	15 ^q	8.90	133.50		
	Eşit	7 ^r				

Tablo 11 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar testine göre kontrol grubundaki öğrencilerde hem son test ön test genel puanlarda hem de alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .01$). Tablo 10 ve Tablo 11 birlikte değerlendirildiğinde deney grubunda değişim gözlenmekle beraber benzer değişimin kontrol grubunda da olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubunda meydana gelen değişikliğin uygulanan yöntemden kaynaklanıp kaynaklanmadığını anlamak için bağımsız örneklem testleri ile yapılan analizler tekrar incelenmiştir (Bkz. Tablo 9). Kontrol ve deney gruplarının son test puanlarına ilişkin yapılan Mann Whitney U-testi anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğunu göstermiştir. Ayrıca Şekil 2'deki deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları da deney grubunun puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum öykü temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenmiş yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinlikleri ile yapılan öğretimin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Öykü temelli öğrenme

yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin yapıldığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim programına göre öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yazma becerisi ölçeği geneli üzerinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öykü temelli öğrenme odaklı yaratıcı yazma ile yapılan öğretimin öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına göre gruplar karşılaştırıldığında ise ölçeğin zaman alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubunun son test puan ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak yapılan analizlerde içerik alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşmasına rağmen mekân, planlama, karakterler, zaman alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın gerçekleşmediği görülmektedir. Bu durumun uygulamanın süresinin kısıtlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında genel olarak yaratıcı yazma uygulamalarının yazma becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Ak, 2011; Alar, 2018; Bartscher vd., 2001; Beydemir, 2010; Dalkılıç Fer, 2017; Dorlay, 2018; Duran, 2010; Duru ve İşeri, 2015; Erdoğan, 2012; Erdoğan ve Yangın, 2014; Erdoğan, 2019; Göçen, 2019; Kasap, 2019; Korkmaz, 2015; Majid vd., 2003; Maltepe, 2006b; Özdemir ve Çevik, 2018; Öztürk, 2007; Tok ve Kandemir, 2015; Tonyalı, 2010; Turkbey, 2019). Yapılan çalışmaların bulguları incelendiğinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ile alan yazından elde edilen bulguların örtüştüğü görülmektedir. Genel ortalama puanları üzerinden yapılan analizler, öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma teknikleri doğrultusunda yapılan etkinliklere göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Özdemir ve Çevik (2018) tarafından beşinci sınıf düzeyinde yapılan çalışmada yaratıcı yazma başarısını artırmada yaratıcı yazma doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yürütülen yazma çalışmalarından daha etkili olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. İlgili çalışmada kullanılan görsel ve işitsel uyarıcıların her defasında değişen tekniklerin yazma isteğini artırmada etkili olduğu belirtilmektedir. Duru ve İşeri (2015) tarafından yapılan araştırma bulguları da yaratıcı yazmaya yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirme becerilerini olumlu yönde desteklediğini göstermektedir. Erdoğan ve Yangın (2014) da yaratıcı yazma ve iş birliği yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Göçen'in (2019) ilkökul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmanın sonuçları da yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları, yazma tutumları ve motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Yaratıcı yazma uygulamalarının metin türleri bağlamında öyküleyici metin oluşturma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik sınırlı sayıda da olsa yapılmış araştırmaların olduğu görülmektedir (Akbaba, 2020; Eser, 2021; Karakoç Öztürk, 2014; Karataş, 2020; Kolikpınar, 2021; Kutno, 1993; Rubin, 2000; Conroy vd., 2009; Temizkan, 2011; Türkyılmaz ve Arı, 2021). Eser (2021) de yapmış olduğu çalışmada yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini tespit etmiştir. Conroy vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı yazma etkinlikleri sonrası, öğrencilerin öykü yazma becerilerinin geliştiği, öykü yazmaktan keyif aldıkları, öykü elementlerini oluşturma ve geliştirmede daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Karataş (2020) da öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerini geliştirmeyi amaçladığı eylem çalışmasında, haftada iki gün olmak üzere on üç haftada yirmi altı etkinlik uygulamıştır. Yapılan uygulama sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını tespit etmiştir. Karakoç Öztürk (2014) da altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yapmış olduğu eylem çalışmasında yaratıcı yazma etkinliklerinden de yararlanmıştır. Araştırma sonunda, öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların öğrencilerin öykü yazma becerilerinde düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından olumlu yönde gelişmeler sağladığı saptanmıştır. Akbaba (2020) yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalık düzeyine olan etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, yaratıcı yazma sürecinin sonunda, deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kolikpınar (2021) ise sekiz hafta boyunca yaratıcı yazma etkinliklerinin 10. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisi, Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutum ile başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasından elde edilen bulgulara göre hem genel ortalama hem de ölçeğin bütün boyutlarında (biçim, dil ve anlatım, unsur) deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma uygulamaları sonucu yapılan analizlerde deney grubu öğrencilerinin ön test- son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmesine rağmen ölçeğin geneli ve içerik alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Türkyılmaz ve Arı (2021) tarafından 7.sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada ise yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma başarıları üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin öykü yazma becerilerini içerik, planlama, karakter, mekân ve zaman boyutunda geliştirdiği tespit edilmiştir. Temizkan'ın (2011) yaratıcı yazma etkinliklerinin yükseköğretim öğrencilerinin öykü türünde metin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı çalışmada da yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisini geliştirmede geleneksel yazma eğitiminden daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yapısının içerik, planlama, karakterler, mekân ve zaman boyutları üzerinde deney grubunun lehine anlamlı bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular, mevcut araştırmanın bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde, ölçeğin geneli ve içerik alt boyutunda benzerlik gösterirken diğer alt boyutlarında farklılık görülmektedir. Bu farklılığın uygulama sürecindeki haftalık etkinlik süresinin yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Mevcut araştırmada yapılan analizler sonucunda ölçeğin geneli

üzerinden elde edilen bulgular, Türkyılmaz ve Arı (2021) ve Temizkan (2011) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak ölçeğin alt boyutlarından elde edilen bulgular, içerik alt boyutu hariç diğer boyutlarda benzerlik göstermemektedir. Bu bulgu çalışma gruplarının farklı öğrenim düzeylerinden seçilmiş olması ve uygulama süresinin sınırlılığı ile açıklanabilir. Bu bulgulardan hareketle mevcut araştırmanın aynı veya farklı öğrenim düzeylerinde uzun süreli uygulanmasından daha olumlu sonuçlar alınabileceği söylenebilir.

Öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerisini geliştirdiğini mevcut araştırmanın bulguları ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrenme ortamlarında farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim öykü yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik farklı strateji, yöntem ve tekniklerin denendiği araştırmaların bulguları da bu düşünceyi desteklemektedir. Alan yazına bakıldığında 6+1 analitik modeli doğrultusunda yapılan yazma eğitiminin (Özkara, 2007), ön hazırlık çalışmalarının temel alan etkinliklerin (İzdeş, 2011), çeşitli etkinlikler temelinde hazırlanmış bir yazma eğitiminin (Doğan ve Müldür, 2014), öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modeli ile yapılan yazma eğitiminin (Can, 2016), üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin (Kaya ve Ateş, 2016), tasarlanan kurgu merdiveni tekniği ile yapılan eğitimin (Can ve Topçuoğlu Ünal, 2019), zihin haritası yöntemi kullanımının (Uysal ve Sidekli, 2020) öğrencilerin öykü yazma becerisini geliştirdiği görülmektedir. Buradan hareketle öğrenme öğretme süreçlerinde tek bir yöneme bağlı kalınmaması gerektiği, farklı strateji, yöntem ve tekniklerin yazma süreçlerinde kullanılması gerektiği söylenebilir.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin en önemli amacı öğrencilerin sıkıcı, kendini tekrarlayan, monoton yazılar yazmak yerine yaratıcılığını, hayal gücünü, gözlemlerini kullanarak duygu ve düşüncelerini özgün, akıcı ve ilgi çekici bir şekilde yazılı olarak ifade etmelerini sağlamaktır (Temizkan, 2010). Öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma uygulamaları ile öğrencilerin eğlenerek yazma etkinliklerine katıldıkları, duygu ve düşüncelerini akıcı bir şekilde ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğrenme ortamlarında bu yaklaşımdan etkin bir şekilde yararlanılmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerini yazılı olarak daha iyi ifade edebilmeleri için öğretim programları güncellenerek öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma ile ilgili kazanımlara yer verilebilir. Hizmet öncesi eğitimde, öğretmen adaylarına çağdaş eğitim-öğretim sürecinin merkezine öğrenciyi koyan öykü temelli öğrenme gibi bazı yaklaşımlar yaratıcı yazma ile bütünleştirilerek yazma becerisinin geliştirilmesine dönük uygulamalı eğitimler verilebilir. Benzer şekilde hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlerle atölye çalışmaları yapılabilir.

Mevcut çalışmada, öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin 6.sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Benzer bir çalışma farklı türde metin yazma becerileri üzerinde de gerçekleştirilebilir. Farklı sınıf düzeylerinde de öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi test edilebilir. Yazma becerisinin diğer derslerdeki akademik başarı üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma uygulamalarının farklı derslerde kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akça Üşenti, Ü. ve Davaslıgil, Z. Ü. T. (2021). Birleştirilmiş program modelinin yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 742-757.
- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Alar, S. (2018). *Clustering (Kümeleme) yaratıcı yazma yönteminin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *TUBAR*, 27,43-75.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Alan Araştırması-Van İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1),45-52.
- Bahşi, N. ve Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar. *Millî Eğitim*, 48(224), 181-211.
- Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-68.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Karahan, L. (2017). Çağrışım tekniğinin yazma becerisinin geliştirilmesine katkısı: Ölçek geliştirme ve etkinlik oluşturma çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1148-1177.

- Bartscher, M. A., Lawler, K.E., Ramirez, A. J. ve Schinault, K. S. (2001). *Improving writing ability through journals and creative writing exercises*. <https://eric.ed.gov/?q=Bartscher&id=ED455525> sayfasından erişilmiştir.
- Belet, Ş. D. (2008). Yazma öğrenme alanı. H. Pilancı (Ed.). *Türkçe öğretimi içinde* (s. 107-131). Anadolu Üniversitesi.
- Bell, S. ve Harkness, S. (2006). *Storyline- promoting language across the curriculum*. United Kingdom Literacy Association (UKLA).
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4. Baskı). Pegem-A Yayıncılık.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama: Kurgu Merdiveni. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 190-204. <https://doi.org/10.16916/aded.477355>
- Conroy, M., Marchand, T. ve Webster, M. (2009). Motivating primary students to write using writer's workshop. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504817.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dalkılıç Fer, T. (2017). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazı çalışmalarının süreç içerisindeki gelişimlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Dedebali, N. C. (2020). Öykü temelli öğrenme. A. Seda Saracaloğlu, B. Akkoyunlu ve İ. Gökdaş (Ed.), *Öğretimde yaklaşımlar ve eğitime yansımaları içinde* (s. 319-344). Pegem Akademi.
- Demirel, A. ve Karatay, H. (2022). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli çerçevesinde gerçekleştirilen hazırlıkların yazma sürecindeki işlevleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 104-118.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. ve Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-65.
- Dorlay, O. (2018). *5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- 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.
- Eğilmez, N. İ. ve Berber, Z. T. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 164-187.
- Ekinci 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. <https://doi.org/10.16916/aded.756404>
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459.
- Erdoğan, R. (2019). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Eroğlu Çopur, D. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programının 5, 6, 7 ve 8. sınıflar hikâye edici metinlere yönelik kazanımlar bakımından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 1(1), 48-59.
- Erol, T. ve Kavruk, H. (2021). Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 741-771.
- Eser, R. S. (2021). The effects of creative writing activities on narrative text writing skills and advanced reading awareness. *Research in Pedagogy*, 11(2), 639 – 660. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2102639E>

- Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032-1044. <https://doi.org/10.17263/jlls.631547>
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güney, S. Y. (2003). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- İpek Eğilmez, N. ve Berber, Z.T. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Anadili Eğitim Dergisi*, 5(2), 164-187. <https://doi.org/10.16916/aded.287993>
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kansızoğlu, H. B. ve Bayrak Cömert, Ö. (2021). Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 279-302.
- Karakoç Öztürk, B. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Y. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kaya, B. ve Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 137-164. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6752>
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kaynaş, E. ve Anılan, H. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-147.
- Kolıkpınar, N. (2021). *Yaratıcı yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturmanın yazma becerisi, derse yönelik tutum ve başarı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kutno, S. P. (1993). *Creative writing in the urban middle school: Writing imagined narratives to think about college*. University at Buffalo.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 299-312.
- Majid, D., Kay, T. ve Soh, C. (2003). Enhancing children's creativity: An exploratory study on using the internet and scamper as creative writing tools. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 13 (2), 67-81.
- Maltepe, S. (2006a). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 0(132), 56-66.
- Maltepe, S. (2006b). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 143-154.
- Maltepe, S. ve Gültekin, H. (2017). Zihin haritası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 14(2), 79-92.
- Müldür, M. ve Yalçın, A. (2019). The effect of self-regulated writing instruction on middle schoolstudents' informative writing skills, self-regulated writing skills, and self-efficacy perception. *Elementary Education Online*, 18(4), 1779-1804.
- Orhon, G. (2019). Yaratıcı yazma. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s. 275-296). Anı Yayıncılık.
- Önal, A. ve Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 44-55.

- Özbyay, M. (2011). Yazma eğitiminde noktalama ve imla. M. Özbyay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 177-193). Pegem Akademi.
- Özbilen, U. ve Güven, A. Z. (2019). Tersine öğretim yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi. *Millî Eğitim*, 48(1), 81-96.
- 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.
- Özdemir, B. ve Özbyay, M. (2016). 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özsarı, E. (2017). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş grubundaki çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk seviyelerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim v. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Rubin, D. (2000). *Teaching elementary language arts: A balanced approach*. Boston: A Pearson Education Company.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sarı, T. (2019). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan storyline yönteminin başarıya ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Sulak, S. E. ve Erdoğan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 1118 – 1139.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 93-115.
- Taşkın, Y. ve Karakuş Tayşi, E. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1226-1240.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci*. Pegem Akademi.
- Temizkan, M. ve Erbilen, M. (2020). Öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 32-50.
- Tok, Ş. ve Kandemir, A. (2015). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1635 – 1642.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Turkben, T. (2019). The effects of creative writing practices on the writing skills of students learning Turkish as a second language. *Eurasian Journal of Educational Research*, 83, 183-208. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/857975>
- Türkben, T. (2021a). The relationship between fifth grade student's writing anxiety and blocking with their written expression skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2). 998-1021.
- Türkben, T. (2021b). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Türkben, T. (2021c). The effect of self-regulated strategy education on the writing skills of middle school students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(2), 52-65. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v9n.2p.52>
- Türkyılmaz, M. B. ve Arı, B. (2021). Yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1151-1168. <https://doi.org/10.16916/aded.944302>
- Uçgun, D. (2009). Yazılı anlatımları açısından Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve beceri düzeylerine yönelik bir değerlendirme. [Sözlü Bildiri]. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi (1-3 Mayıs), Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Uysal, H. ve Sidekli, S. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8848>

Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

Yıldız, N. (2015) Aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(5), 59-73.

Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yılmaz, M. ve Aklar, S. (2015). Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 223-234.

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22.02.2022 tarih E-34183927-000-00000693679 sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 22.02.2022

Etik Kurul Karar Sayısı: E-34183927-000-00000693679