



ÇAĞRIŞIM TEKNİĞİNİN YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE KATKISI: ÖLÇEK GELİŞTİRME VE ETKİNLİK OLUŞTURMA ÇALIŞMASI*

Bilge BAĞCI AYRANCI**

Leylâ KARAHAN**

Geliş Tarihi: Nisan, 2017

Kabul Tarihi: Haziran, 2017

Öz

Türkçe eğitimi, anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen bir beceri eğitimidir. Burada amaç teorik ezberden ziyade çıkarımlarda bulunmak, yeniden yorumlamak, değişik söyleyişlerde bulunabilmek, doğru ve düzgün ifadeler kurabilmektir. Bu davranışların öğrencide gelişebilmesi için öncelikle ona zihnini serbest bırakmayı öğretmek gerekir. Zihnini serbest bırakmak kişiye baktıklarına, dinlediklerine, duyduklarına karşı farklı algılama becerisi kazandıracağı gibi aynı zamanda tüm bunları farklı yorumlama ve ifade etme becerisi de kazandıracaktır. Türkçe eğitiminin bu en önemli amacı, ancak zihnimizdeki çağrışımları çoğaltarak, var olanları ise kullanmayı daha aktif hâle getirerek mümkün olacaktır. Nitekim çağrışımlar dünyanın zihnimizdeki algılanış biçimleridir. Çağrışımlar olmadan herhangi bir algılama ve ifade ediş de söz konusu olamaz. Alanla ilgili yapılan araştırmalarda ya da bugün uygulamada olan programlarda ve ders kitaplarında çağrışım tekniğine yer verilse dahi bunun uygulamasının yapılmadığı, bu tekniğin işe yarayıp yaramadığının tartışılmadığı, bilimsel etkinliklerinin ve uygulamaya dayalı istatistiksel verilerinin ortaya konmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmada Türkçe eğitiminde çağrışımın neden kullanılması gerektiği, Türkçe eğitimi içerisinde çağrışımın hangi etkinliklerinden yararlanılabileceği, bu etkinliklerin uygulanmasının bilimsel sonuçları ortaya konulmuş ve sonuçların değerlendirilmesi sürecinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının sağlandığı bir ölçek oluşturulmuştur.

Yaratıcı yazma teknikleri içerisinde beynin adeta tüm nöronlarını harekete geçiren, snapslar arası inanılmaz bağlantılar kurduran çağrışım tekniği okullarımızda çoğu zaman uygulanmamakta, uygulansa dahi hangi etkinlikleri kapsadığı ve sonuçlarının ne olduğu tam olarak ortaya konamamaktadır.

Çalışmada bu eksikliği gidermek için deneysel yöntemle farklı ve aynı sosyo-kültürel özellikler gösteren üç okulda çağrışım tekniğini bazı şubelere öğretip bazılarında öğretmeden yazılar yazdırılmıştır, bu okullar arasında üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezleri de bulunmaktadır. Bu yazıları hem çağrışım tekniğinin etkililiği açısından hem

* Bu makale ilk yazarın ilgili doktora tezinden üretilmiştir: AYRANCI, B. B. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Çağrışım Tekniğinin Kullanımı. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

** Yrd. Doç. Dr.; Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bilge.ayranci@bozok.edu.tr.

** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, leylakarahan@yahoo.com.

de sosyo-ekonomik durumun yazı başarısını etkilemesi açısından değerlendirilmiş, deney ve kontrol gruplarımız aynı öğretmenin derse girmesi, aile yapıları vb. bakımlardan denk tutulmaya çalışılmıştır. Her okul farklı sosyo-ekonomik durum gösterdiğinden her okulun deney ve kontrol grubu da farklıdır.

Araştırma sonucunda çağrışım tekniğini öğretmek adına bir etkinlikler listesi, yazılı anlatımları değerlendirmek adına bir ölçek ve çağrışım tekniğinin öğrencilerin yazılı anlatım becerisini arttırdığına dair bulgular ve sosyo-ekonomik durumla bu bulguların karşılaştırması ortaya koyulmuştur.

Bugüne kadar yapılan araştırmalarda çağrışım tekniğinin yazılı anlatım becerisi üzerine etkisi olup olmadığına dair uygulamalı bir araştırma yapılmamıştır. Yazılı anlatım becerisi üzerine yapılan çalışmalar bilindik teknikler üzerine yoğunlaşmıştır. Çağrışımın yurt dışında olduğu gibi ülkemizde de yazılı anlatımda kullanılabileceği hususu üzerinde durulmamıştır. Çağrışım ile ilgili ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsellikleri tartışılmamış, bunlar da genelde ya dil bilgisi düzeyinde etkinlikler olarak kalmış ya da yazmayla ilgisi olsa dahi bir ölçeğe tabi tutulamamıştır. Araştırmanın alandaki bu eksikliği kapatacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Üstün yetenekli çocuklar, yazma eğitimi, Türkçe eğitimi, çağrışım.

CONNOTATION TECHNIQUE'S CONTRIBUTION ON WRITING ABILITY DEVELOPMENT: SCALE DEVELOPMENT AND CREATE ACTIVITIES STUDY

Abstract

Turkish education, understanding and managed a gain of skill-training skills to tell. Here the goal is to make inferences rather than theoretical memorization, change, interpret the utterance again corroborating, is the correct and proper expressions. This behavior can develop in the students down and release your mind must teach him. We looked at the person who listened to release your mind, as they give different detection against at the same time all this different interpretation and ability to express. The purpose of this training is the most important Turkish, but on our minds have ones by replicating connotations is bringing more active to use will be able to make. Indeed, the term refers to the world of connotations are on our minds. Connotation without any detection and expression e is also out of the question. Research conducted in the field or in the application program and today the connotation in school textbooks are not even place it application technique, this technique works, emphasized that the activities of the scientific discussion and based on statistical data is to expose to the application. Therefore this study Turkish education should be used in the training of Turkish connotation cause connotation, which can be exploited, the host of this event reveals the results of implementation of the evaluation of the results of scientific and validity and reliability in the process of achieving a scale of the work.

Among creative writing techniques as for connotation technique that can make unbelievable connections among synapses which activates almost all of the neurons of the brain is not applied at schools most of the time and even it is applied, the activities it includes and its results can not be set forth.

In our study to overcome this insufficiency we made students write compositions by experimental method at three schools that show different and same socio cultural characteristics. In some of the classes we taught the students the connotation technique and in others we did not and Arts and

Science Centers which give education to gifted students were among these schools. We evaluated the compositions in terms of both the effectiveness of the connotation technique and the influence of socioeconomic status in the success of writing, we tried to have similar experimental and control groups with respect to teachers (that attended the classes were the same), family background and etc. Since each school had different socioeconomic properties each one had different experimental and control groups.

As a result of our study the following is set forth: an activity list to teach connotation technique, a scale to evaluate written expression, findings indicating that connotation technique develops written expression of the students and a comparison of socioeconomic status and these findings.

To date, research on the contribution of the Association technique in the ability to writing about whether or not there has not been a practical research. Ability to work on writing, we concentrated on conventional techniques. Connotation as with abroad we can available written walk through point is emphasised. With connotation not credible not discussed in textbooks about activities, and these are general or grammar-level activities had nothing to do with writing or even as a scale could not be subject to prosecution. This will close the investigation we think this deficiency.

Keywords: Gifted, writing education, Turkish education, connotation.

Giriş

Kişilerin iletişim ağı içerisinde kendilerini ifade edebilmeleri, başarıları için ilk adımdır. Bu da dil becerisine sahip olmakla mümkündür. Daha fazla başarı için her birey, konuşma ve yazma becerilerini en üst seviyede kullanmak zorundadır. Doğru ve etkili konuşmak, doğru ve etkili yazmak, bugün artık her alanda bir ihtiyaç hâline gelmiş ve bu ihtiyaç, bir eğitim alanının da konusu olmuştur.

İlköğretimde, Türkçe derslerinin temel amacı, bireylere etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecekleri dil becerileri kazandırmaktır. Dil becerilerinin bir ayağını da yazma becerisi oluşturmaktadır. Algıladıklarımızı, düşüncelerimizi, tasarılarımızı, yaşadıklarımızı etkili ifade edebilmek onların bizde uyandırdıklarını etkili cümlelerle yazıda ifade etmekle mümkündür. Dünyayı anlama ve anlatma, zihnimizdeki şablonlarda onları anlamlandırma düzeyimizle doğru orantılıdır. Nesnelere, duygulara, düşüncelere, fiilleri anlamlandırma, insanda küçük yaşlarda başlayıp yaşam sürecinde devam eden bir süreçtir. Beyin hücrelerimiz olan nöronlar her öğrendikleri bilgiyle sinir uçları olan sapslar yardımıyla milyonlarca değişik bağlantı kurabilmekte ve bunlar insanın zihninde sayısız çağrışımlara sebep olabilmektedir. Yazmada çağrışımları kullanabilmek; çağrışımların kendi içerisindeki milyonlarca bağlantısı sayesinde kişiye farklı betimlemeler kurabilmek, konusunu istediği istikamette sürdürebilmek ve sınırlandırabilmek gibi birden fazla katkıda bulunacaktır.

Çağrışım, iki unsur arasında zihinsel bağlantı kurmaktır. Çağrışımında üç temel kural: Yakınlık, benzerlik ve karşıtlıktır. Yakınlık, bir nesnenin ne hatırlattığı ile ilgilidir. Örneğin, “ayak” sözcüğü duyulduğunda akla “çorap”ın gelmesi gibi. Benzerlik ise, bir nesnenin başka

neye benzediği ile ilişkilidir. Örneğin, mecazlar bu tür benzetmelerdir. Karşıtlık ise o nesnenin veya kavramın tam zıttını içerir. Örneğin, soğuk-sıcak gibi. Çağrışım tekniğinde bir konuyla ilgili bir sözcük, kavram veya obje yazılmakta ve çağrıştırdığı sözcük, kavram grupları irdelenmektedir (Öztürk 2004: 83).

Yazılı anlatımda çağrışım tekniğini kullanırken öğrencinin konuyu özgün bir şekilde sürdürebilmesi için çağrışımlarını doğru yönlendirmesi, konuyu sürdürmede zorluk çekmemesi, cümlelerinde çağrışımlardan faydalanarak özgün betimlemeler kullanması, yazısının akıcı bir üsluba sahip olması hedeflenmelidir. Yukarıda anlatılan çağrışım özelliklerine göre hazırlanacak etkinliklerle bunları öğrenciye öğretmek mümkündür. Çalışmadaki tüm etkinlikler çağrışımın özelliklerini ortaya koyan bu bilimsel dayanaklara göre hazırlanmıştır.

Araştırmada metin türü ve konu seçimi öğrenciye bırakılarak yaratıcı yazma çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Problem Durumu

Bugüne kadar yapılan araştırmalarda çağrışım tekniğinin yazılı anlatım becerisi üzerine katkısı olup olmadığına dair uygulamalı bir araştırma yapılmamıştır. Yazılı anlatım becerisi üzerine yapılan çalışmalar bilindik teknikler üzerine yoğunlaşmıştır. Çağrışımın yurt dışında olduğu gibi ülkemizde de yazılı anlatımda kullanılabileceği hususu üzerinde durulmamıştır. Çağrışım ile ilgili ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsellikleri tartışılmamış, bunlar da genelde ya dil bilgisi düzeyinde etkinlikler olarak kalmış ya da yazmayla ilgisi olsa dahi bir ölçüde tabi tutulamamıştır. Araştırmanın alandaki bu eksikliği kapatacağını düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

“İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin etkisi nedir?”

Araştırmanın Amacı

Çalışmada, “İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin etkisi nedir?” problem cümlesine dayalı olarak aşağıda belirtilen alt problemlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır:

1. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ne düzeydedir?
2. Çağrışım tekniğinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi nedir?
3. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak “çağrışım tekniği”nin uygulanmasında, öğrencilerin; a) cinsiyetlerinin, b) bulunduğu farklı

sosyo-ekonomik çevrelerin, c) okul öncesi eğitimi alma durumlarının, d) anne ve babalarının eğitim durumlarının, e) aile ortamındaki teknolojik imkânların, f) kendilerine ait odalarının olup olmamasının, g) günlük gazete okuma alışkanlıklarının, h) günlük tutma alışkanlıklarının etkisi nedir? Ayrıca çalışmamızda IQ testinden geçerek üstün yetenek/ zekâ bakımından farklılık gösteren Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerine de yer verilerek normal okullardaki öğrenciler ile bu okullarda eğitim gören öğrencilerin yazmada çağrışım tekniğini kullanma bakımından ne gibi farklılıklar gösterdiğine de yer verilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Bireyler, sadece sözlü anlatım değil yazılı anlatım becerilerini de geliştirdikleri ölçüde toplum içinde bir yer edinebilecekleri bir gerçektir. Her beceri gibi ana dili de eğitimle geliştirilebilecek bir beceridir. Ülkemizde ana dili eğitimi, ilköğretimde Türkçe derslerinde verilmektedir. Türkçe dersinin ana amacı ilköğretimdeki öğrenciyi hayata hazırlamak ve ona dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini kazandırmaktır. Yazılı anlatım becerisi, dinleme ve okumadan farklı olarak bir üretim becerisidir. Bu beceri sayesinde kişi düşünce ve duygularını doğru, etkili ve kalıcı bir şekilde anlatma imkânı bulur. Yazının konuşmadan önemli bir farkı, kalıcı olmasıdır. Yazma becerisi geliştikçe kişinin duygu ve fikirlerini anlatabilme, düşüncelerini ve duygularını düzenleyebilme yani beynini fonksiyonel olarak kullanabilme becerisi artar. Yazılı anlatım becerisi, bireye hayat boyu gereken önemli bir dil becerisidir ve ihmal edilmemelidir. İlköğretim Türkçe dersinde, yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli teknikler kullanılır ve çeşitli etkinliklere yer verilir. Çağrışım tekniği, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede en az başvurulan – hatta başvurulmayan– tekniklerden biridir. Bu varsayımdan hareketle, çağrışım tekniğinin yazılı anlatım becerisini geliştirmek üzere Türkçe derslerinde nasıl kullanılabileceğini uygulamalı olarak araştırılmıştır. Dünyada ve ülkemizde çağrışım tekniğinin genelde söz dağarcığını geliştirme veya eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcükleri sezdirme gibi amaçlar için kullanıldığı gerçeği dikkate alındığında, bu tekniğin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde kullanılmasını araştırmanın, Türkçenin eğitimi araştırmalarına bir katkısı olduğu kaçınılmazdır. Her insanın beyninde o insana özgü bir şema olduğu bilinmektedir. Hiçbir insandaki şema diğer bir insandaki şemaya bu bağlamda benzememektedir. Her insan öğrendiği bilgileri, yaşadıklarını, hissettiklerini kendi şeması içerisinde önceki algıları ile bütünleştirerek barındırır, çağrışımlarla onları kodlar. Yeri geldiğinde ise bu şemalardan çeşitli kodlarla ve çağrışımlarla bu bilgileri, duyguları vb. geri çağırır. Çağrışımı kullanma becerisi insan beynindeki şemaları kullanma şekillerini tekdüzelikten kurtaran, şemalar arasında milyonlarca bağ kuran, yeni fikir ve duygu üretimi sağlayan, bu sayede insana söylenmemiş olanı söyleten ve yazılmamış olanı

yazdıran bir yetenektir. Kişi dinlediği, izlediği bir olay karşısında geçmiş bilgilerini geri çağırabilmeli, olaylar arasında çağrışımsal bağlar kurabilmeli neticede his ve fikirlerini yine çağrışımlardan hareketle düzenli ve iyi bir ifade tarzı ile anlatabilmelidir. Çağrışımlar, zihindeki bilgileri topladığından ve bilgiler arası sağlam bağlar kurduğundan anlama ve anlatım becerileri açısından oldukça önemlidir. Çağrışımları kullanmayı bilen birey beynini de etkin bir şekilde kullanacaktır. Çağrışımlar sayesinde düzenli bilgi depolaması ve kavram ağları oluşturan bireyin yeni bir şey söyleme ve algıladıklarını değişik bakış açısıyla görebilme yeteneği de artacaktır. Bu yeteneğe bireylerin hayatları boyunca, toplumların ise bu bireylerle medeniyetleri boyunca ihtiyacı olacaktır. Çağrışım tekniği, hem anlamının geliştirilmesinde hem de anlatımın geliştirilmesinde kullanılması gereken bir tekniktir ve beyindeki düşünce bağlarını kuvvetlendirdiği, yeni düşünce oluşturmanın temelini oluşturduğu için çok önemlidir. Çünkü dil temelli ürünlerde ve dilden algıladıklarımızda çağrışım esastır. Dil yaşayan bir varlık olduğu ve beyinden kaynaklarını aldığı için onu çağrışımdan ayrı düşünemeyiz. Bu bağlamda kişinin çağrışımları kullanma becerisi geliştikçe dil becerileri de gelişecektir. Ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yönelik literatür taraması sonucunda, ülkemizde çağrışım tekniğinin yazma becerisinin geliştirilmesine etkisi ve kullanımına yönelik bir çalışmanın olmadığı, yurt dışında ise bu tekniğin ağırlıklı olarak sözcük öğretimi ve eş-zıt anlamlılık farkındalığı etkinliklerinde kullanıldığı belirlenmiş, bundan dolayı da yazma gibi çağımızda son derece önemli yere sahip bir becerinin geliştirilmesine bu tekniğin ne gibi katkıları olabileceği hususu, araştırma konusu olarak seçilmiştir. Araştırmanın, alana katkı sağlaması ve ulaşılan sonuçlar bağlamında geliştirilen önerilerin uygulayıcılara yol gösterici olması bakımından önemli olacağını düşünüyoruz.

Yöntem

Çağrışım tekniğinin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine etkisinin belirlenmesine yönelik yapılmış bu çalışmada deneysel yöntem kullanılmış ve öntest - sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Etkinliklerin uyarlanması ve sıralanmasında uzman görüşü alınmıştır. Sözcükler arası çağrışım kurma, tasvir çalışmaları (Yazıda kullanılacak nesne, karakter, manzara bakımından), kavram ağı oluşturma, kümeleme, sınıflandırma, görsel çağrışımlarla yazma, serbest ve kontrollü çağrışım etkinlikleri, beyin fırtınası, karşılaştırma ve benzetme etkinlikleri, olasılıklar üzerine düşünme etkinlikleri, benzerlik ve farklılıkları öz yaşantısına göre değerlendirme etkinlikleri, ilişki kurma etkinlikleri, söylem farkı bulma etkinlikleri, empati kurma etkinlikleri, hayal etme etkinlikleri, olumlu ve olumsuz çağrışımlarını fark etme etkinlikleri, anlam ve çağrışım farkını fark etme etkinlikleri, somut ve soyut çağrışımları fark

etme etkinlikleri, anahtar kelime kullanım etkinlikleri, karakter oluşturma etkinlikleri, ana fikir ve konuyu sınırlamaya dair etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler toplam 26 etkinlikten oluşmuştur. Ayrancı (2013: 117-155), etkinliklerin bilimsel dayanaklarına ve sırlamalarına yer vermiştir.

Örnekleme

Araştırma öntest-sontest modelli deneysel bir çalışma olduğu için deney ve kontrol gruplarının denkliliği ilk etapta araştırılmıştır. Bunun için bir okulun 4 şubesi seçilmiş ve bu 4 şubeden hangi iki şubenin deney ve kontrol grubu olarak belirleneceğinin tespitine yardımcı olmak üzere öğrencilere demografik özellikleri yoklayan bir anket uygulanmış ve Türkçe ders notu ile öğrencilere bir yazı yazdırılarak yazma becerilerine ilişkin puanlar elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama tekniği olarak literatür taraması ve ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Öğrencilerden alınan etkinlik kâğıtları da bunlara dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öncelikle öğrencilerin yazma düzeylerini belirlemek amacıyla, 6.sınıf düzeyine uygun olarak önceden hazırlanmış konu listesinden öğrencilerin seçtikleri bir konuda yazdıkları kompozisyonlar ile durum tespiti yapılmıştır.

Ardından her okuldan seçilen iki gruptan birisi kontrol grubu olarak tespit edilmiştir. Deney gruplarına çağrışım tekniği hakkında bilgi verilmiş ve bu gruplar kompozisyonlarda ne şekilde bu tekniği kullanacakları konusunda eğitilmişlerdir. Müteakiben her iki gruptan tekrar kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kontrol grubu ile diğer grup arasındaki gelişim takip edilmiş ve aralarındaki ilişki araştırılmıştır. Bu maksatla araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından, çağrışım tekniğinin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine etkisinin belirlenmesine yönelik geliştirilmiş ölçek iki kısımdan oluşmuştur. Ölçeğin birinci kısmı öğrenciyi tanımayı amaçlayan kişisel bilgi formundan oluşur. Bu kısımda öğrencilerin cinsiyeti, internet erişim imkânı, evlerinde şahsına ait oda bulunması, sosyoekonomik durumları ve okul öncesi eğitim görülmesi gibi iki veya çoklu seçenekten seçmeli sorular yer almıştır.

Ölçeğin ikinci kısmında ise 5'li Likert ölçeğinin kullanılacağı sorular grubuna yer verilmiştir. Bu kısımda, öğrencilerin yaşantılarından yazılarına bir şeyler katıp katmadıkları, olumlu ve olumsuz çağrışımlar kullanıp kullanmadıkları, orijinal benzetmeler bulup

bulmadıkları ve çağrışımlarını tutarlı şekilde oluşturdukları kompozisyon metninin tümüne yayıp yaymadıklarına benzer durumlar araştırılmıştır.

Deneysel yöntem kapsamında öğrencilerin ön yazı ve son yazılarının değerlendirilmesi için de ölçek geliştirilmiş ve bu ölçeğe ilişkin veriler aşağıda açıklanmıştır:

6.sınıf Türkçe dersinde yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla ilgili literatüre ve 7-8 uzmanın görüşlerine başvurularak 19 maddelik 5’li derecelendirilen bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, 46 öğrencinin yazılı anlatım becerileri değerlendirilerek bir pilot uygulama yapılmıştır. Ölçeğin faktöriyel yapısını belirleme amacıyla ve aynı zamanda geçerlik çalışması için pilot uygulamada toplanan verilere Varimax döndürme işlemi uygulanarak açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ilk etapta döndürülmüş faktör yükleri değerlendirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde faktör yükünün 0.45 olması gerektiği ve yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Yapılan ilk faktör analizinde 16.maddenin faktör yük değerlerinin 0.45’den düşük olması gerekçesiyle bir madde çıkarılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. İkinci kez yapılan faktör analizinde 9.maddenin faktör yük değerlerinin yine 0.45’den düşük gerekçesiyle bir madde daha çıkarılarak üçüncü kez faktör analizi tekrarlanmıştır. Toplam 17 madde üzerinden üçüncü kez yapılan faktör ilişkin açıklanan varyans tablosu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Faktör Varyans Tablosu

Faktör	Öz değerler		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	5,292	33,076	33,076
2	2,345	14,654	47,730
3	1,840	11,499	59,229
4	1,301	8,129	67,358
5	1,102	6,889	74,247
6	1,051	6,566	80,813
Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği:0.671			
Bartlett's Küresellik testinin ki kare değeri= 448,495 Sd= 120 p=0.000			

Kaiser-Meyer-Olkin istatistiğinin 0,671 olduğu ve bu istatistiğin 0.50 den büyük çıkması ise veriler için örneklem sayısının yeterli olduğunun bir göstergesidir (Kalaycı, 2005, s:322). Oran ne kadar yüksek ise veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir. Bartlett küresellik testi sonuçları da verilerin faktör analizi için uygunluğunu test eder. Dolayısıyla bu veriler için verilerin faktör analizine uygun olduğu gözlenmiştir(p<0.05).

Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde 17 maddelik ölçekte 1 özdeğerinden büyük altı faktörün bulunduğu ve bu altı faktörlü ölçme aracı ile ölçülen özelliğin %81'inin ölçüldüğü gözlenmiştir. Ancak özdeğerler incelendiğinde belirgin olarak 17 maddenin iki faktör altında toplandığı söylenebilir. Dolayısıyla 17 madde iki faktörle sınırlandırılarak faktör analizi yapılmıştır. Dolayısıyla iki faktörlü ölçme aracının yazılı anlatım becerilerini değerlendirme gücünün (açıklanan varyans) %48 olduğu bu oranında uygun olduğu söylenebilir. İki faktörle sınırlandırılmış maddelerin maddelerinin döndürülmüş ve sıralanmış faktör yükleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Faktör Yükleri

	Faktör 1	Faktör 2
1-Orjinal Fikir Kullanma	0,766	
3-Gözlemlerinden Yararlanma	0,762	
4-Deneyimlerinden Yararlanma	0,744	
12-Akış Sırası Oluşturma	0,696	
2-Hayalgücünü Kullanma	0,687	
14-Konu Sınırlandırması	0,624	
13-Olaylara Ya Da Durumlara Farklı Yorumlar Getirme	0,622	
18-Sayfa Düzenine Uyuma	0,564	
19-Dilbilgisi Ve İmla Kurallarına Uyuma	0,505	
15-Paragraf Yapısı Kurma	0,491	
7-Dilsel Yaratıcılıktan Faydalanma (Dili Güzel Kullanma-Etkileyici Cümleler –Cümle Çeşitliliği)		0,861
17-Yazı Tarzı Oluşturma		0,738
6-Yazıda Yeterli Ayrıntıya Yer Verme		0,707
10-Yazıda Zengin Bir Sözcük Dağarcığına Yer Verme		0,572
8-Yaratıcı Benzetmeler Kurma		0,540
11-Yazıda Ahenk Kurma		0,463

Faktör yükleri incelendiğinde tüm maddelerin 0,45 değerinden yüksek faktör yüküne sahip olduğu gözlenmiştir. 1, 2, 3, 4, 12, 13, 14, 15, 18, 19. maddeler olmak üzere 10 maddenin 1. faktörde; 6, 7, 8, 10, 11 ve 17. maddeler olmak üzere 6 maddenin 2. faktörde yer almaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. 17 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.865 olarak yüksek bir güvenilirlik elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlik katsayısının 1’e yakın değerler alması güvenirlüğün yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir. Ölçek maddelerinin madde geçerlik katsayısı olarak da bilenen madde-toplam korelasyonları iki faktöre göre incelendiğinde sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Madde Toplam Korelasyonları

	Madde Toplam Korelasyonu	Alfa Güvenirlik katsayısı
1-Orijinal Fikir Kullanma	0,675	
2-Hayal gücünü Kullanma	0,588	
3-Gözlemlerinden Yararlanma	0,696	
4-Deneyimlerinden Yararlanma	0,687	
5-Düşünceleri Akıcı Şekilde İfade Etme	0,600	
12-Akış Sırası Oluşturma	0,632	0,870
13-Olaylara Ya Da Durumlara Farklı Yorumlar Getirme	0,559	
14-Konu Sınırlandırması	0,646	
15-Paragraf Yapısı Kurma	0,343	
18-Sayfa Düzenine Uyma	0,441	
19-Dilbilgisi Ve İmla Kurallarına Uyma	0,469	
6-Yazıda Yeterli Ayrıntıya Yer Verme	0,609	
7-Dilsel Yaratıcılıktan Faydalanma (Dili Güzel Kullanma-Etkileyici Cümleler –Cümle Çeşitliliği)	0,786	
8-Yaratıcı Benzetmeler Kurma	0,354	0,724
10-Yazıda Zengin Bir Sözcük Dağarcığına Yer Verme	0,477	
11-Yazıda Ahenk Kurma	0,225	
17-Yazı Tarzı Oluşturma	0,503	

Madde toplam korelasyonlarının da 0,30 değerinden yüksek olduğundan nihai uygulamaya 17 madde ile devam edilmiştir.

Hipotezlerin testinde bağımsız örneklem için t testi, bağımlı örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Veriler SPSS 15 paket programında analiz edilmiş olup anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu kısımda birinci okul olarak Bilim ve Sanat Merkezi, ikinci okul olarak ise İzmir ilinde yer alan Gazi İlköğretim Okulu ele alınmıştır.

İlk aşamada toplam 102 öğrenci olmak üzere 4 şubeye göre öğrencilerin Türkçe ders notları ve ilk yazı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir ve sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Şube Seçimi İçin Öğrencilerin Türkçe Ders Notu ve İlk Yazı Puanları Karşılaştırması

		N (Kişi sayısı)	Mean(Aritmetik ortalama)	Std. Deviation (Standart sapma)	F	p
Türkçe ders notu	A	27	60,96	12,47	4,741	0,004*
	B	29	60,31	15,88		
	C	21	73,90	13,67		
	D	25	65,24	12,72		
İlk yazı Puanı	A	27	27,07	8,20	4,547	0,005*
	B	29	25,83	7,13		
	C	21	32,95	8,00		
	D	25	32,64	11,25		

*p<0.05

Varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin Türkçe ders notu ve ilk yazı puanları, şubelere göre farklılık göstermektedir ($p>0.05$). Farklılığın hangi şubelerden kaynaklandığını ya da iki şube arasında puanlar bakımından fark göstermeyen şubelerin olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testinin sonuçları değerlendirilmiştir. Çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Çoklu Karşılaştırma Testlerinin Sonuçları

Bağımlı değişken	I) Şube	(J) Şube	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	95% Güven aralığında			
					Üst sınır	Alt sınır		
Türkçe notu			0,653	3,697	0,860	-6,684	7,989	
			-12,94180(*)	4,022	0,002	-20,924	-4,960	
			-4,277	3,837	0,268	-11,891	3,337	
			-0,653	3,697	0,860	-7,989	6,684	
			-13,59442(*)	3,961	0,001	-21,455	-5,734	
			-4,930	3,773	0,194	-12,417	2,557	
			12,94180(*)	4,022	0,002	4,960	20,924	
			13,59442(*)	3,961	0,001	5,734	21,455	
			8,66476(*)	4,092	0,037	0,544	16,785	
			4,277	3,837	0,268	-3,337	11,891	
			4,930	3,773	0,194	-2,557	12,417	
			8,66476(*)	4,092	0,037	-16,785	-0,544	
	İlk yazı Puanı			1,246	2,338	0,595	-3,393	5,886
				-5,878(*)	2,543	0,023	-10,926	-0,831
			-5,566(*)	2,426	0,024	-10,381	-0,751	
			-1,246	2,338	0,595	-5,886	3,393	
			-7,125(*)	2,505	0,005	-12,095	-2,154	
			-6,812(*)	2,386	0,005	-11,547	-2,078	
			5,878(*)	2,543	0,023	0,831	10,926	
			7,125(*)	2,505	0,005	2,154	12,095	
			0,312	2,588	0,904	-4,823	5,447	
			5,566(*)	2,426	0,024	0,751	10,381	

6,812(*)	2,386	0,005	2,078	11,547
-0,312	2,588	0,904	-5,447	4,823

*p<0.05

Çoklu karşılaştırma LSD testi incelendiğinde Türkçe ders notu bakımından A ve B; A ve D; B ve D şubeleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). İlk yazı puanları bakımından ise A ve B; C ve D şubeleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Dolayısıyla hem Türkçe ders notu hem de ilk yazı puanları bakımından A ve B şubeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bir başka deyişle A şubesinde öğrencilerin ilkyazı ve ders notları ile B şubesindeki öğrencilerin ilk yazı ve ders notları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Dolayısıyla araştırmaya A ve B şubelerindeki öğrencilerle devam edilmiştir. Rastgele bir seçimle A şubesi deney grubunu, B şubesi ile kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

A ve B şubelerindeki öğrencilerin demografik özellikler bakımından farklılaşmış farklılaşmadığı ki-kare testi ile araştırıldığında sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Demografik Özellikler

		Grup						Ki-kare değeri	p
		Deney		Kontrol		Toplam			
		n	%	n	%	N	%		
Cinsiyet	Kız	11	41%	13	45%	24	43%	0,095	0,757
	Erkek	16	59%	16	55%	32	57%		
Aylık gelir	500 TL ve daha az	0	0%	1	3%	1	2%	2,757	0,431
	501- 999 TL	5	19%	9	1%	14	25%		
	1000-1499 TL	7	26%	8	8%	15	27%		
	1500 TL ve üzeri	15	56%	1	38%	26	46%		
Anne eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor	0	0%	0	0%	0	0%	1,359	0,851
	Okur-yazar	0	0%	1	3%	1	2%		
	İlkokul	4	15%	4	14%	8	14%		
	Ortaokul	6	22%	8	28%	14	25%		
	Lise	13	48%	13	45%	26	46%		
Baba eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor	0	0%	0	0%	0	0%	2,530	0,470
	Okur-yazar	0	0%	0	0%	0	0%		
	İlkokul	3	11%	3	10%	6	11%		
	Ortaokul	8	30%	6	21%	14	25%		
	Lise	13	48%	12	41%	25	45%		
Kardeş sayısı	Yüksekokul	3	11%	8	28%	11	20%	1,878	0,391
	Kardeş yok	7	26%	5	17%	12	21%		
	1 kardeş	16	59%	22	76%	38	68%		
Okul öncesi eğitimi aldınız mı?	2 ve daha fazla	4	15%	2	7%	6	11%	0,329	0,566
	Evet	23	85%	23	79%	46	82%		
	Hayır	4	15%	6	21%	10	18%		

Ki-kare değerlerine göre A ve B şubelerindeki öğrenciler, cinsiyetlerine, aile gelirlerine, anne-baba eğitim durumlarına, kardeş sayılarına ve okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

A ve B şubelerindeki öğrencilerin sosyo-kültür içerikli ölçek maddelerine verdikleri cevapların dağılımı yine ki kare testi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Sosyo Kültür İçerikli Anket cevap Dağılımı

		Grup						Ki-kare değeri	P
		Deney		Kontrol		Toplam			
		n	%	n	%	n	%		
Evinizde bilgisayarınız var mı ?	Evet	25	93%	29	100%	54	96%	2,228	0,136
	Hayır	2	7%	0	0%	2	4%		
Evinizde internete bağlanma olanağınız var mı?	Evet	27	100%	28	97%	55	98%	0,948	0,330
	Hayır	0	0%	1	3%	1	2%		
Evinizde kendinize ait bir odanız var mı?	Evet	24	89%	26	90%	50	89%	0,009	0,926
	Hayır	3	11%	3	10%	6	11%		
Ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	Hergün	2	7%	4	14%	6	11%	1,684	0,431
	Bazen	22	81%	24	83%	46	82%		
	Hiç	3	11%	1	3%	4	7%		
Günlük, şiir, hikâye, deneme vb. yazar mısınız? Cevabınız evet ise en çok yazdığımız metinler nelerdir?	Evet	11	41%	13	45%	24	43%	0,095	0,757
	Hayır	16	59%	16	55%	32	57%		
Hangi sıklıkla kitap okursunuz?	Her gün mutlaka biraz okurum.	20	74%	15	52%	35	63%	2,980	0,084
	Her gün olmasa da birkaç günde bir mutlaka okurum.	7	26%	14	48%	21	38%		
	Okuyacak vaktim yok.	0	0%	0	0%	0	0%		
Anneniz evde ne sıklıkla kitap okumaktadır?	Her gün	7	26%	7	24%	14	25%	1,397	0,497
	Birkaç günde bir	16	59%	14	48%	30	54%		
	Vakti yoktur	4	15%	8	28%	12	21%		
Babanız evde ne sıklıkla kitap okumaktadır?	Her gün	5	19%	4	14%	9	16%	0,808	0,668
	Birkaç günde bir	13	48%	12	41%	25	45%		
	Vakti yoktur	9	33%	13	45%	22	39%		
Evinizde ne sıklıkla televizyon izlenmektedir?	Günde en fazla 2 saat	11	41%	5	17%	16	29%	3,800	0,150
	Günde en fazla 4 saat	9	33%	14	48%	23	41%		
	Günde 4 saatten fazla	7	26%	10	34%	17	30%		

Ki-kare değerlerine göre A ve B şubelerindeki öğrenciler, anket maddelerinde yer alan, yukarıda belirtilen ve alan uzmanlarıyla görüşülerek oluşturulmuş sosyo-kültürel özelliklere göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

BİLSEM’de seçilen deney ve kontrol gruplarının ilk yazı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: BİLSEM İlk Yazı Puanları

	Grup	N	Ortalama	Std. sapma	T	Sd	P
İlk yazı Puanı	Deney	36	25,36	7,46	0,746	70	0,458
	Kontrol	36	24,31	4,07			

BİLSEM’deki öğrencilerin ilk yazı puanları, gruplara göre farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Bir başka deyişle deney ve kontrol grubu olarak belirlenen iki grup arasında ilk yazı puanları bakımından anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

BİLSEM’de deney ve kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilerin demografik özellikler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı ki-kare testi ile araştırıldığında sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: BİLSEM Demografik Özellikler

		Deney		Kontrol		Ki-kare değeri	P
		n	%	N	%		
Cinsiyet	Kız	14	39%	12	33%	0,241	0,624
	Erkek	22	61%	24	67%		
Aylık gelir	500 TL ve daha az	0	0%	0	0%	0,000	1,000
	501- 999 TL	4	11%	4	11%		
	1000-1499 TL	10	28%	10	28%		
	1500 TL ve üzeri	22	61%	22	61%		
Anne eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor	1	3%	0	0%	2,998	0,558
	Okur-yazar	0	0%	0	0%		
	İlkokul	5	14%	2	6%		
	Ortaokul	1	3%	1	3%		
	Lise	5	14%	8	22%		
Baba eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor	0	0%	0	0%	3,529	0,317
	Okur-yazar	0	0%	0	0%		
	İlkokul	2	6%	2	6%		
	Ortaokul	3	8%	0	0%		
	Lise	7	19%	10	28%		
Kardeş sayısı	Kardeş yok	18	50%	10	28%	4,618	0,099
	1 kardeş	14	39%	23	64%		
	2 ve daha fazla	4	11%	3	8%		
Okul öncesi eğitimi aldınız mı?	Evet	33	92%	35	97%	1,059	0,303
	Hayır	3	8%	1	3%		

Ki-kare değerlerine göre BİLSEM'deki deney ve kontrol grubu olarak belirlenen öğrenciler, cinsiyetlerine, aile gelirlerine, anne-baba eğitim durumlarına, kardeş sayılarına ve okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Öğrencilerin sosyo-kültür içerikli anket maddelerine verdikleri cevapların dağılımı yine ki kare testi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Sosyo Kültürel İçerikli Anket Maddelerine Dair Cevaplar

		Deney		Kontrol		Ki-kare değeri	P
		n	%	N	%		
Evinizde bilgisayarınız var mı ?	Evet	35	97%	36	100%	1,014	0,314
	Hayır	1	3%	0	0%		
Evinizde internete bağlanma olanağınız var mı?	Evet	36	100%	35	97%	1,014	0,314
	Hayır	0	0%	1	3%		
Evinizde kendinize ait bir odanız var mı?	Evet	33	92%	31	86%	0,563	0,453
	Hayır	3	8%	5	14%		
Ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	Hergün	2	6%	4	11%	1,000	0,607
	Bazen	27	75%	27	75%		
	Hiç	7	19%	5	14%		
Günlük, şiir, hikâye, deneme vb. yazar mısınız? Cevabınız evet ise en çok yazdığınız metinler nelerdir?	Evet	23	64%	21	58%	0,234	0,629
	Hayır	13	36%	15	42%		
Hangi sıklıkla kitap okursunuz?	Her gün mutlaka biraz okurum.	22	61%	25	69%	0,707	0,702
	Her gün olmasa da birkaç günde bir mutlaka okurum.	12	33%	10	28%		
	Okuyacak vaktim yok.	2	6%	1	3%		
Anneniz evde ne sıklıkla kitap okumaktadır?	Hergün	11	31%	16	44%	1,732	0,421
	Birkaç günde bir	18	50%	13	36%		
	Vakti yoktur	7	19%	7	19%		
Babanız evde ne sıklıkla kitap okumaktadır?	Hergün	5	14%	7	19%	1,111	0,574
	Birkaç günde bir	17	47%	19	53%		
	Vakti yoktur	14	39%	10	28%		
Evinizde ne sıklıkla televizyon izlenmektedir?	Günde en fazla 2 saat	7	19%	9	25%	0,964	0,617
	Günde en fazla 4 saat	16	44%	12	33%		
	Günde 4 saatten fazla	13	36%	15	42%		

Ki-kare değerlerine göre deney ve kontrol grubu olarak belirlenen gruplardaki öğrenciler, anket maddelerinde yer alan, yukarıda belirtilen ve alan uzmanlarıyla görüşülerek oluşturulmuş sosyo-kültürel özelliklere göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Durumları

Test	Okul	Grup	N	Ortalama	Std. sapma	T	p
Öntest	1.Okul	Deney	27	1,42	0,44	0,623	0,536
		Kontrol	29	1,35	0,37		
	2.okul	Deney	36	1,34	0,40	1,017	0,313
		Kontrol	36	1,26	0,22		

1. okuldaki deney grubu öğrencilerinin öntest puanları ($\bar{x}=1.42$), kontrol grubundaki öğrencilere göre ($\bar{X}=1.35$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak istatistiksel olarak 1. okuldaki öğrencilerin öntest puanları, deney ve kontrol gruplarına göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). 1.okuldaki deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin öntest sonuçları birbirine benzerdir.

2. okuldaki deney grubu öğrencilerinin öntest puanları ($\bar{X}=1.34$), kontrol grubundaki öğrencilere göre ($\bar{X}=1.26$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak istatistiksel olarak 2. okuldaki öğrencilerin öntest puanları, deney ve kontrol gruplarına göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). 2.okuldaki deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin öntest sonuçları birbirine benzerdir.

Genel olarak her iki okuldaki ortalamalar incelendiğinde puanlamanın 1 ila 5 arasında değiştiği düşünüldüğünde ortalama değerlerinin yüksek olmadığı gözlenmektedir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Sonuçlarının Kıyaslanması

Test	Okul	Grup	N	Ortalama	Std. sapma	T	P
Sontest	1.Okul	Deney	27	2,69	1,01	5,690	0,000*
		Kontrol	29	1,41	0,65		
	2.okul	Deney	36	2,14	1,00	5,206	0,000*
		Kontrol	36	1,24	0,24		

* $p<0.05$

1. okuldaki deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ($\bar{X}=2.69$), kontrol grubundaki öğrencilere göre ($\bar{X}=1.41$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak istatistiksel olarak 1. okuldaki öğrencilerin sontest puanları, deney ve kontrol gruplarına göre farklılaşmaktadır ($p<0.05$). 1.okuldaki deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

2. okuldaki deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ($\bar{X}=2.14$), kontrol grubundaki öğrencilere göre ($\bar{X}=1.24$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak istatistiksel olarak 2. okuldaki öğrencilerin sontest puanları, deney ve kontrol gruplarına göre farklılaşmaktadır ($p<0.05$).

2.okuldaki deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney gruplarındaki öğrencilerin öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Farkları

Test	Grup	Okul	N	Ortalama	Std. sapma	T	p
Deney	Öntest	1.Okul	27	1,42	0,44	0,758	0,452
		2.okul	36	1,34	0,40		
	Sontest	1.Okul	27	2,69	1,01	2,180	0,033
		2.okul	36	2,14	1,00		

1. okuldaki deney grubu öğrencilerinin öntest puanları ($\bar{X}=1.42$), 2.okuldaki deney grubu öğrencilerinin öntest puanlarına göre ($\bar{X}=1.34$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak istatistiksel olarak 1. okuldaki deney grubu öğrencilerinin öntest puanları ile 2.okuldaki deney grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

1. okuldaki deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ($\bar{X}=2.69$), 2.okuldaki deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarına göre ($\bar{X}=2.14$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak istatistiksel olarak 1. okuldaki deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ile 2.okuldaki deney grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Sonuçları

Test	Grup	Okul	N	Ortalama	Std. sapma	T	p
Kontrol	Öntest	1.Okul	29	1,35	0,37	1,213	0,230
		2.okul	36	1,26	0,22		
	Sontest	1.Okul	29	1,41	0,65	1,459	0,150
		2.okul	36	1,24	0,24		

1. okuldaki kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları ($\bar{X}=1.35$), 2.okuldaki kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarına göre ($\bar{X}=1.26$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak

istatistiksel olarak 1. okuldaki kontrol grubu öğrencilerin öntest puanları ile 2.okuldaki kontrol grubu öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

1. okuldaki kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları ($\bar{X}=1.41$), 2.okuldaki kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarına göre ($\bar{X}=1.24$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak istatistiksel olarak 1. okuldaki kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları ile 2.okuldaki kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Deney ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest ile sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımlı örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14: 1.Okul Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Sonuçları

Okul	Grup		N	Ortalama	Std. sapma	T	P
1.Okul	Deney	Öntest	27	1,42	0,44	-6,499	0,000*
		Sontest	27	2,69	1,01		
	Kontrol	Öntest	29	1,35	0,37	-0,951	0,350
		Sontest	29	1,41	0,65		

* $p<0.05$

1. okuldaki deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ($\bar{X}=2.69$), öntest puanlarına göre ($\bar{X}=1.42$) daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da 1. okuldaki deney grubu öğrencilerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

1. okuldaki kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları ($\bar{X}=1.41$), öntest puanlarına göre ($\bar{X}=1.35$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak 1. okuldaki kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 15: 2.Okul Deney ve Kontrol Grupları Öntest ve Sontest Sonuçları

Okul	Grup		N	Ortalama	Std. sapma	T	P
2.okul	Deney	Öntest	36	1,34	0,40	-5,962	0,000*
		Sontest	36	2,14	1,00		
	Kontrol	Öntest	36	1,26	0,22	0,475	0,638
		Sontest	36	1,24	0,24		

* $p<0.05$

2. okuldaki deney grubu öğrencilerinin sıntest puanları ($\bar{X}=2.14$), öntest puanlarına göre ($\bar{X}=1.34$) daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da 2. okuldaki deney grubu öğrencilerinin öntest puanları ile sıntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

2. okuldaki kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları ($\bar{X}=1.26$), sıntest puanlarına göre ($\bar{X}=1.24$) nispeten daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak 2. okuldaki kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları ile sıntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Deney gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre sıntest sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: 1.Okul Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sıntest Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. sapma	t	P
1.okul	Kız	11	2,73	0,66	0,135	0,894
	Erkek	16	2,67	1,22		

1. okuldaki deney grubu kız öğrencilerinin sıntest puanları ($\bar{X}=2.73$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=2.67$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak 1. okuldaki deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin sıntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 17: 2. Okul Deney Grubu Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sıntest Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. sapma	t	P
2.okul	Kız	14	2,69	1,11	2,904	0,006*
	Erkek	22	1,79	0,76		

* $p<0.05$

2. okuldaki deney grubu kız öğrencilerinin sıntest puanları ($\bar{X}=2.69$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=1.79$) daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da 2. okuldaki deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin sıntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Deney gruplarındaki öğrencilerin kendilerine ait bir oda olup olmamasına göre sıntest sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: 1.Okul Öğrencilerin Kendilerine Ait Oda Durumları

	Evinizde kendinize ait bir odanız var mı?	N	Ortalama	Std. sapma	t	P
1.okul	Evet	24	2,64	0,96	-0,725	0,475
	Hayır	3	3,10	1,52		

1. okuldaki deney grubunda kendilerine ait bir oda olmayan öğrencilerin sontest puanları ($\bar{X}=3.10$), kendilerine ait bir oda bulunan öğrencilere göre ($\bar{X}=2.64$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak, kendilerine ait bir odası olan ve olmayan öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 19: 2.Okul Öğrencilerin Kendilerine Ait Oda Durumları

	Evinizde kendinize ait bir odanız var mı?	N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
2.okul	Evet	33	2,04	0,90	-1,991	0,055
	Hayır	3	3,19	1,65		

2. okuldaki deney grubunda kendilerine ait bir oda olmayan öğrencilerin sontest puanları ($\bar{X}=3.19$), kendilerine ait bir oda bulunan öğrencilere göre ($\bar{X}=2.04$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak, kendilerine ait bir odası olan ve olmayan öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Deney gruplarındaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: 1.Okul Öğrencilerin Aile Gelir Durumları

		N	Ortalama	Std. sapma	F	P
1.okul	501- 999 TL	5	3,26	1,17	1,610	0,221
	1000-1499 TL	7	2,23	1,04		
	1500 TL ve üzeri	15	2,72	0,90		

1. okuldaki deney grubunda ailesinin geliri 501-999 aralığında olan öğrencilerin sontest puanları ($\bar{X}=3.26$), daha yüksek gelirlere sahip öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak, ailelerin gelirlerine göre öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 21: 2. Okul Öğrencilerin Aile Gelir Durumları

		N	Ortalama	Std. sapma	F	P
2.okul	501- 999 TL	4	2,90	1,68	1,719	0,195
	1000-1499 TL	10	2,26	1,09		

1500 TL ve üzeri 22 1,94 0,77

2. okuldaki deney grubunda ailesinin geliri 501-999 aralığında olan öğrencilerin sontest puanları ($\bar{X}=2.90$), daha yüksek gelirlere sahip öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak, ailelerin gelirlerine göre öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Deney gruplarındaki öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: 1.Okul Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları

	Okul öncesi eğitimi aldınız mı?	N	Ortalama	Std. sapma	T	P
1.okul	Evet	23	2,64	1,06	-0,714	0,482
	Hayır	4	3,03	0,66		

1. okuldaki deney grubunda okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin sontest puanları ($\bar{X}=3.03$), okul öncesi eğitim alan öğrencilere göre ($\bar{X}=2.64$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 23: 2.Okul Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları

	Okul öncesi eğitimi aldınız mı?	N	Ortalama	Std. sapma	T	P
2.okul	Evet	33	2,01	0,88	-2,786	0,009*
	Hayır	3	3,55	1,41		

2. okuldaki deney grubunda okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin sontest puanları ($\bar{X}=3.55$), okul öncesi eğitim alan öğrencilere göre ($\bar{X}=2.01$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

İnternet erişim imkânı olan öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında “Çağrışım tekniğinin yazılı anlatım becerileri üzerine etkisi açısından farklılık vardır.” hipotezi test edilememiştir. Çünkü internet erişimi olmayan öğrencinin bulunmadığı saptanmıştır.

1.okul deney grubundaki öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumu, gazete okuma sıklığı, günlük, şiir, hikâye vb. yazma durumu, kitap okuma sıklığı ve evde TV izleme sıklığı

bakımından yazma becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığı test edildiğinde sonuçları Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24: 1. Okul Ebeveynlere Dair Değişkenler

Grup		N	Ortalama	Std. Sapma	F/ t	P
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	4	3,06	1,23	0,657	0,587
	Ortaokul	6	2,97	0,94		
	Lise	13	2,61	0,98		
	Yüksekokul	4	2,19	1,13		
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	3	3,12	1,50	1,084	0,376
	Ortaokul	8	3,10	0,81		
	Lise	13	2,36	0,89		
	Yüksekokul	3	2,65	1,51		
Ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	Hergün	2	3,06	1,41	0,172	0,843
	Bazen	22	2,64	1,03		
	Hiç	3	2,82	1,00		
Günlük, şiir, hikâye, deneme vb. yazar mısınız?	Evet	11	2,77	0,88	0,314	0,756
	Hayır	16	2,64	1,11		
Hangi sıklıkla kitap okursunuz?	Her gün mutlaka biraz okurum.	20	2,73	0,94	0,072	0,791
	Her gün olmasa da birkaç günde bir mutlaka okurum.	7	2,60	1,27		
Evinizde ne sıklıkla televizyon izlenmektedir?	Günde en fazla 2 saat	11	3,04	0,92	1,115	0,344
	Günde en fazla 4 saat	9	2,43	1,01		
	Günde 4 saatten fazla	7	2,49	1,13		

Sonuçlara göre 1.okul deney grubundaki öğrencilerin yazma becerileri onların anne-babalarının eğitim durumuna, gazete okuma sıklığına, günlük, şiir, hikâye vb. yazma durumuna, kitap okuma sıklığına ve evde TV izleme sıklığına göre farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

2.okul deney grubundaki öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumu, gazete okuma sıklığı, günlük, şiir, hikâye vb. yazma durumu, kitap okuma sıklığı ve evde TV izleme sıklığı bakımından yazma becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığı test edildiğinde sonuçları Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25: 2. Okul Ebeveynlere Dair Değişkenler

Grup		N	Ortalama	Std. Sapma	F/ t	P
Anne Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	1	1,00	.	2,567	0,058
	İlkokul	5	3,01	1,48		

	Ortaokul	1	2,00	.		
	Lise	5	2,76	1,58		
	Yüksekokul	24	1,88	0,57		
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	2	2,24	1,75		
	Ortaokul	3	1,65	0,31	5,350	0,004*
	Lise	7	3,28	1,41		
	Yüksekokul	24	1,86	0,60		
Ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	Hergün	2	2,47	1,41		
	Bazen	27	2,22	0,98	0,739	0,485
	Hiç	7	1,74	1,03		
Günlük, şiir, hikâye, deneme vb. yazar mısınız?	Evet	23	2,43	1,03		
	Hayır	13	1,61	0,70	2,554	0,015*
Hangi sıklıkla kitap okursunuz?	Her gün mutlaka biraz okurum.	22	2,27	0,97		
	Her gün olmasa da birkaç günde bir mutlaka okurum.	12	2,09	1,05	1,541	0,229
	Okuyacak vaktim yok.	2	1,00	0,00		
Evinizde ne sıklıkla televizyon izlenmektedir?	Günde en fazla 2 saat	7	2,34	1,04		
	Günde en fazla 4 saat	16	2,34	1,08	1,370	0,268
	Günde 4 saatten fazla	13	1,77	0,84		

*p<0.05

Sonuçlara göre 2.okul deney grubundaki öğrencilerin yazma becerileri onların annelerinin eğitim durumuna, gazete okuma sıklığına, kitap okuma sıklığına ve evde TV izleme sıklığına göre farklılaşmamaktadır (p>0.05). Ancak, öğrencilerin yazma becerileri babalarının eğitim durumuna ve Günlük, şiir, hikâye, deneme vb. yazma durumlarına göre farklılaşmaktadır (p<0.05).

Sonuç ve Tartışma

Erden (2010) “Türkçe Dersinde Çağrışımın Kullanımı İle İlgili Gereklilikler Ve Öneriler” isimli araştırmasında çağrışım kavramının eğitim, psikoloji ve felsefe alanlarında kullanımı ve özellikleri ile ilgili verilerden yola çıkarak sınırlılıklarını ve etki alanlarını belirlemiştir. Ayrıca araştırmasında çağrışımın tarihçesine de yer vermiştir. Çağrışım ile öğrenme arasındaki ilişkinin irdelendiği bu çalışmada, çağrışımın diğer alt disiplinlerle ilişkisi ele alınarak anlam bilimi, edim bilimi, ruh dilbilimi, kavram ve sözcük oluşumu, yaratıcı drama ve tiyatro, psikiyatri, medya ve pazarlama gibi alanlardaki önemi tespit edilmiştir. Çalışmada yöntem olarak doküman analizi seçilmiş, bu hususla ilgili olarak yerli ve yabancı kaynaklar; eğitim, felsefe ve psikoloji disiplinleri içerisinde ele alınarak incelenmiştir. Karakter ve dünya görüşünü belirlemede, dil ediniminde, öğrenme psikolojisinde temel alınan çağrışımın; eğitim öğretim programlarına yön veren bir yaklaşım olarak ele alınması ile ilgili tespitler ortaya

konarak Türkçe dersinde, çağrışımın daha verimli nasıl kullanılabileceğiyle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Çelik (2004) “8. Sınıf Kompozisyon Çalışmalarında Çağrışım, Serbest Yazma ve Tamamlama Tekniklerinin Öğrencilerin Sözcük Dağarcığına Olan Katkısının Karşılaştırılması” isimli araştırmasında, çağrışım, tamamlama, serbest yazma tekniklerinin öğrencilerin sözcük dağarcığına katkısını araştırmıştır. Bu çalışmada işitsel, görsel ve duyuşsal veriler kullanılmıştır. Örneğin; bütün renklerin bulunduğu renk tabloları sınıfın görünen bir köşesine asılmış, balıklarla ilgili balık figürleri gösterilmiş, mesleklerin isimleri verilirken o mesleği hatırlatan aletler gösterilmiş, öğretmen masasında değişik biblolar sergilenmiş; bütün duyuş organları devreye sokularak ders işlenmeye çalışılmıştır. Çelik, öğrenciyi merkeze alarak yaptığı çalışmada soyut kavramları somut örneklerle anlatmaya ve göstermeye çalışmıştır. Çelik, çalışmasında çağrışımın olumlu etkilerini tespit etmiştir.

Bostancı (2008) “Türkçedeki Temel Sözcüklerin Cinsiyetlere Göre Çağrışım Setleri” isimli çalışmasında, çağrışımlar üzerinden insanın algılama ve düşünme biçimini, zihin dünyasını anlamaya çalışır. Çalışmada, beyin temelli bir yaklaşım benimsenmiş, çağrışım düşüncesi teorik olarak açıklandığı gibi çağrışımın ve dilin nörofizyolojik gerçekliğine de değinilmiştir. İnsan beyni ve zihniyetinin toplumsal bünye ile olan bağları kurulmuş, çağrışımlar kurulan bu bağlar temelinde çeşitli dil bilgisel ve alt-kültürel eğilimler yönünden değerlendirilip sınıflandırılmıştır.

Yaratıcı düşünme, bilgiye sahip olma değil bilgiyi üretme gerektiren çağımızda hiç şüphesiz ki çok önemli bir olgudur. Yaratıcı düşünebilen bireyler ileride hem ülkesine hem de insanlığa büyük katkılar sağlayacaktır. Yaratıcı düşünmede beynin çağrışımların sınırsızlığından faydalanması, gerektiğinde bunlar arasında bağlar kurması gerekir. Şüphe yok ki her insan çağrışım yetisine sahiptir, ancak bu çağrışımları kullanabilen bireyler yaratıcı düşünceye ulaşabilirler. Çocuklar, özellikle anlama ve anlatma becerilerinin geliştiği Türkçe derslerinde bu çağrışımları kullanmayı öğrenmelidirler.

Bulgulara bakıldığında öğrencilerin ilk yazıları ile çağrışım tekniğine dair etkinlikleri uyguladıktan sonraki son yazıları arasında olumlu yönde gelişen bir fark görülmektedir. Bu durum yapılan araştırma açısından sevindirici olsa da okullarımızda bu tekniğin gerektiği gibi öğretilmediğini göstermesi açısından üzücüdür. Çağrışım tekniği öğrencilerin yazılarındaki üslûplarına, benzetmelerine, olay örgüsü kurmalarına, karakter-manzara vb. oluşturmalarına ve daha bunun gibi yukarıda sıraladığımız pek çok duruma istatistiki olarak büyük katkı sağlamıştır. Araştırma, okul ortamında bu tekniğin nasıl uygulanması gerektiğini, neden uygulanması gerektiğini deneysel yöntemle açıkladığı için önem taşımaktadır.

Öneriler

Çağrışım tekniğinin çağımızda çok önemli olan yazılı anlatım becerisini ve yaratıcılığı geliştirmedeki etkisi göz önüne alındığında;

1. Öğretmenlerin ilgili fakültelerinden çağrışım tekniğini öğrenerek mezun olması,
2. Her öğretmenin çağrışım tekniğiyle ilgili materyal geliştirebilecek nitelikte olması,
3. Öğrenci yazılarının doğuştan gelen bir yetenekle değil öğrenilebilen bir üslupla oluşturulabilirliğinin öğretmenlerce kabul görmesi,
4. Öğrencilere ilgi duymadıkları bir konu verip onların hayal dünyalarının kısıtlanmasından vazgeçilmesi,
5. Fotoğraflar gibi görsel belleğin yazı yazmada ne kadar zevkli kullanılabileceğinin öğretmenlerimizce denenmesi,
6. Çocukların beyinlerinde farklı bağlantılar kurdurarak daha aktif düşüncelerinin çağrışım tekniğiyle ne denli kolay olduğunun fark edilmesi,
7. Olumlu-olumsuz, soyut/somut gibi öğrencinin algılamasında güçlük çıkaracak kavramların çağrışım tekniği ile çok basit ve eğlenceli olarak öğrenciye verilebileceğinin kavranması,
8. Yazı konusu bulma ve bu yazıyı devam ettirmede sıkıntı yaşayan öğrencilerin çağrışım tekniğiyle çok akıcı eserler verdiklerinin öğretmenler tarafından gözlenmesi,
9. Betimleme gibi çocuklar için biraz kafa karıştırıcı konuların sadece okuyarak değil yazarak da öğrenilebileceğinin anlaşılması,
10. Öğrencilerin hayatlarından kesitler vermelerinin sağlanarak çağrışım tekniğiyle yazı yazmanın zevkine varmalarının hedeflenmesi,
11. Öğrencilere çağrışım tekniği kullanılarak yazılarında ve hayatlarında empatiyi ön plana çıkarmalarının sağlanması,
12. Öğrenci yazılarında karakter oluşturma, manzara-nesneye yazısında yer verme gibi durumlarda çağrışım tekniğinin ne denli başarılı olduğunun gözlenmesi,
13. Bilim ve Sanat Merkezleri gibi üstün yetenekli/zekâlı çocukların yaratıcılıklarının ve düşünce özgürlüklerinin çağrışım tekniğiyle yazıda ne denli coştüğünün farkına varılması,
14. Yazıları değerlendirirken öğretmenlerin çocuğun sosyo-ekonomik durumunun farkında olması (Neden bu başlığı koymuş? Karakterler neden yüzeysel vb. gibi)gerekmektedir.

Kaynaklar

- AYRANCI, B. B. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Çağrışım Tekniğinin Kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BOSTANCI, G.Ç. (2008). *Türkçedeki Temel Sözcüklerin Cinsiyetlere Göre Çağrışım Setleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇELİK, B. Ş. (2004). *8.Sınıf Kompozisyon Çalışmalarında Çağrışım, Serbest Yazma ve Tamamlama Tekniklerinin Öğrencilerin Sözcük Dağarcığına Olan Katkısının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- ERDEN, N.B. (2010). *Türkçe Dersinde Çağrışımın Kullanımı İle İlgili Gereklilikler ve Öneriler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÖÇER, A. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İNAL, S. (2008). Beynin Algılama Süreci, Yazma ve Kümeleme Stratejisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 55-64.:56.
- KARAHAN, L. (2011). *Türkçenin Zenginliği, Türk Dili Üzerine İncelemeler*, Ankara: Akçağ Yay.
- MALTEPE, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZTÜRK, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZTÜRK, S. (2004). Eğitimde Yaratıcı Düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(77-84: 77).
- SOLSO, R. L., MACLİN, O. H., and MACLİN, M. K. (2007). *Cognitive Psychology* (8th ed.). Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.:384-385.
- TREFFİNGER, D.J., SELBY, E.C. AND ISAKSEN, S.G. (2008). Understanding Individual Problem-Solving Style: A Key To Learning And Applying Creative Problem Solving. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 390-401.
- Web: <http://hubpages.com/hub/Improve-Writing-Skills-with-Connotation-Verbs-and-Adjectives>, adresinden 9 Eylül 2011’de alınmıştır.
- Web: <http://www.be-a-better-writer.com/creative-writing-activities> adresinden 9 Eylül 2011’de alınmıştır.
- Web: <https://sites.google.com/site/mscotnersroom/connotation-activities>, adresinden 15 Ekim 2011’de alınmıştır.
- Web: www.teacherweb.com, adresinden 30 Kasım 2011’de alınmıştır.
- Web: www.mrslozano.net/Docs/Eng3-4/Denotation-Connotation.pdf, adresinden 30 Kasım 2011’de alınmıştır.
- Web: www.slideshare.net, adresinden 30 Kasım 2011’de alınmıştır.

Web:http://www.instructorweb.com/lesson/connotationdenotation.asp#LESSON_PRINTABLE
S, adresinden 15 Ekim 2011’de alınmıştır.

Ek

YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

ORIJİNAL FİKİR KULLANMA

- 1-Değişik fikirlere yer verilmemiş.
- 2-Değişik fikirler var ama çok az.
- 3-Değişik fikirler var ama çok tekrara düşülmüş.
- 4-Değişik fikirler var ama arttırılması lazım.
- 5-Fikirler orijinal ve yeterli.

HAYALGÜCÜNÜ KULLANMA

- 1-Hayal gücünden yeterince yararlanılmamış.
- 2-Hayal gücünden yararlanılmış ama yeterli değil.
- 3-Hayal gücünden yararlanılmış ama tezatlıklar var.
- 4-Hayal gücü bakımından zengin ama okuyucuyu aynı hayale sürüklemiyor.
- 5-Hayal gücü bakımından zengin.

GÖZLEMLERİNDEN YARARLANMA

- 1-Gözlemlere yer verilmemiş.
- 2-Gözlemlere çok az yer verilmiş.
- 3-Gözlemlere yer verilmiş ama tekrara düşülmüş.
- 4-Gözlemlere yer verilmiş ama gözlem yeterince açık anlatılamamış.
- 5-Yazıda zengin gözleme dayanan doyurucu ifadeler var.

DENEYİMLERİNDEN YARARLANMA

- 1-Deneyimlere yer verilmemiş.
- 2-Deneyimlere çok az yer verilmiş.
- 3-Deneyimlere yer verilmiş ama tekrara düşülmüş.
- 4-Deneyimlere yer verilmiş ama deneyimler yeterince açık anlatılmamış.
- 5-Yazıda zengin deneyimlere dayanan doyurucu ifadeler var.

DÜŞÜNCELERİ AKICI ŞEKİLDE İFADE ETME

- 1-Düşünceler akıcı bir ifadeye bürünmemiş.
- 2-Düşüncelerdeki akıcılık çoğu noktada tıkanıyor.
- 3-Düşüncelerin akıcılığı bazı noktalarda tıkanıyor.
- 4-Düşünceler akıcı ama akıcılık için anlam feda edilmiş.
- 5-Düşünceler akıcı ve anlamı kapsayan bir yapı var.

YAZIDA YETERLİ AYRINTIYA YER VERME

- 1-Yazıda anlamı ve ifadeyi zenginleştirici ayrıntılar yok.

2-Yazıda anlamı ve ifadeyi zenginleştirici ayrıntılar az.

3-Yazıda anlamı ve ifadeyi zenginleştirici ayrıntılar var ama bütünden kopukluklar mevcut.

4-Yazıda anlamı ve ifadeyi zenginleştirici ayrıntılar çok ama gereksizler de mevcut.

5-Yazıda anlamı ve ifadeyi zenginleştirici ayrıntılar yerli yerinde ve yeterli.

DİLSEL YARATICILIKTAN FAYDALANMA (DİLİ GÜZEL KULLANMA ETKİLEYİCİ CÜMLELER –CÜMLE ÇEŞİTLİLİĞİ)

1-Etkileyici bir anlatım ve cümle yapısı yok.

2-Etkileyici bir anlatımı yok ama nadir de olsa bazı cümleler güzel kurulmuş.

3-Etkileyici bir anlatım ve cümle yapısı var ama bütünden kopukluklar var.

4-Etkileyici bir anlatım ve cümle yapısı var ama yeterli değil.

5-Etkileyici bir anlatım ve cümle yapısı mevcut ve yeterli.

YARATICI BENZETMELER KURMA

1-Benzetmeye yer vermemiş.

2-Benzetmelere nadir de olsa yer vermiş ama yaratıcı benzetmeler kullanamamış.

3-Benzetmelere yeterli sayıda yer vermiş ama yaratıcı benzetmeler kullanamamış.

4-Yaratıcı benzetmeler kullanmış ama yeterli değil, az sayıda.

5-Yaratıcı benzetmeler kullanmış ve yeterli.

YARATICI BETİMLEMELER KURMA

1-Yaratıcı betimlemeler yok.

2-Yaratıcı betimlemeler yok ama çok nadir de olsa değişik sıfatlar kullanılmış.

3-Yaratıcı betimlemeler var ama bütünden kopuk bir hâldeler.

4-Yaratıcı betimlemeler var ama yeterli değil.

5-Yaratıcı betimlemeler var ve yeterli.

YAZIDA ZENGİN BİR SÖZCÜK DAĞARCIĞINA YER VERME

1-Yazıda zengin bir sözcük dağarcığı bulunmuyor.

2-Yazıda değişik sözcükler kullanılmaya çalışılmış ama bunlar yazıyı karmaşıktırılmış.

3-Sözcük zenginliği kurulmaya çalışılmış ama tekrara düşülmüş.

4-Sözcük zenginliği oluşturulmaya çalışılmış ama yeterli değil.

5-Sözcük zenginliği var ve yeterli.

YAZIDA AHENK KURMA

1-Yazının bütününde bir ahenk yok.

2-Yazının bütününden kopuk olarak birkaç yerde ahenk kurulmaya çalışılmış.

3-Yazının ahengine anlam feda edilmiş.

4-Yazıda ahenk var ama yapay gözüküyor.

5-Yazıda doğal, bütünle ilişkili bir ahenk var.

AKIŞ SIRASI OLUŞTURMA

1-Yazıda akış sırası yok.

2-Yazıda akış sırası karışmış.

3-Yazıda akış sırası tekrarlarla dolu

4-Yazıda akış sırası var ama geri dönüşler de var.

5-Yazıda başarılı bir akış sırası kurulmuş.

OLAYLARA YA DA DURUMLARA FARKLI YORUMLAR GETİRME

1-Olaylara ve durumlara karşı farklı yorumlar geliştirilmemiş.

2-Olaylara ve durumlara karşı çok nadir farklı yorumlar getirilmiş.

3-Olaylara ve durumlara karşı farklı yorumlar getirilmiş ama tekrara düşülmüş.

4-Olaylara ve durumlara karşı farklı yorumlar getirilmiş fakat yeterli değil.

5-Olaylara ve durumlara karşı farklı yorumlar getirilmiş ve yeterli.

KONU SINIRLANDIRMASI

1-Yazıda konu belirli değil.

2-Yazıda konu belli ama çok dağıtılmış ya da aşırı sınırlandırılmış.

3-Yazıda konu sınırlandırması kimi zaman tekrarlara neden olmuş.

4-Yazıda konu sınırlandırması yapılmaya çalışılmış ama yeterli değil.

5-Yazıda konu sınırlandırması yapılmış ve yeterli.

PARAGRAF YAPISI KURMA

1-Paragraflar rastgele bölünmüş.

2-Paragraflardaki düşünceler bütünlük içerisinde değil.

3-Paragraflar belli düşüncelerin temsili ama paragraf geçişleri kopuk.

4-Paragraflar belli düşüncelerin temsili, paragraf geçişleri akıcı ama tekrarlara düşülmüş.

5-Paragraflar belli düşüncelerin temsili, paragraf geçişleri akıcı, tekrara düşülmemiş.

TUTARLI BAŞLIK BULMA

1-Yazıyla tutarlı bir başlık yok.

2-Yazının içerisinden bir sözcük ya da konu başlık olarak alınmış.

3-Yazıyla tutarlı bir başlık ama ilginç değil, merak uyandırmıyor.

4-Yazının başlığı merak uyandırıyor, yazıyla tutarlı ama çok uzun.

5-Yazının başlığı merak uyandırıcı, tutarlı ve yeterli.

YAZI TARZI OLUŞTURMA

1-Üslupta bir karakter yok.

2- Üslup genel karakterinden kimi zaman kopmuş.

3- Üslup genel bir karakter sergiliyor ama okuyucuyu içine çekemiyor.

4- Üslup bir karakter sergilemiş, okuyucuyu içine çekiyor ama yazar “ben buradayım” mesajı vermiş.

5- Üslup yerli yerinde, yazar kendini ön plana çıkarmamış, okuyucuyu sarmalayan bir yazı.

SAYFA DÜZENİNE UYMA

1- Sayfa düzenine dikkat edilmemiş.

2- Sayfa düzeni bazı yerlerde iyi, bazı yerlerde kötü.

3- Sayfa kenar boşlukları uygun ama paragraf boşlukları konulmamış.

4- Sayfa kenar boşlukları, paragraf boşlukları var, ama yazı çok okunaklı değil.

5- Sayfa düzeni, yazı ve paragraflar gayet iyi.

DİLBİLGİSİ ve İMLA KURALLARINA UYMA

1- Dilbilgisi ve imla kurallarına dikkat edilmemiş.

2- Dilbilgisi ve imla kurallarına yeterince dikkat edilmemiş.

3- Dilbilgisi ve imla kurallarına kimi zaman dikkat edilmemiş.

4- Dilbilgisi ve imla kurallarıyla ilgili çok az hata var.

5- Dilbilgisi ve imlaya yeterli özen gösterilmiş.

Copyright of International Journal of Turkish Literature, Culture, Education is the property of International Journal of Turkish, Literature, Culture, Education and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.