

The Effect of Differentiated Turkish Teaching Program Designed with Parallel Curriculum Model on Gifted Students' Creative Writing Skills

Koşut Eğitim Programı ile Hazırlanmış Türkçe Eğitim Programının Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*

Ayşegül İşlekeller-Bozca¹, Serap Emir² & Marilena Z. Leana-Taşçılar³

Abstract

The purpose of this research was to examine the effect of a differentiated Turkish teaching program designed using the Parallel Curriculum Model on the creative writing of gifted and talented students. In the research, a unique educational program was developed by differentiating the Turkish lesson "Health and Environment" with the parallel curriculum. The study was conducted in Istanbul with 26 gifted and talented (13 experimental and 13 control group) students attending 4th grade in a private school that offered education for gifted and talented students. The Creative Writing Scale was administered to experimental and control groups to collect data. In the experimental group, while the Turkish teaching program differentiated according to the parallel curriculum program, the control group students continued their traditional course of study with their teachers. Data was subjected to Mann Whitney U statistical analysis with non-parametric statistical techniques. The post test results showed that the experimental group had significantly higher scores than did the control group.

Key Words: parallel curriculum, creativity, gifted and talented students

Öz

Bu çalışmada, Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programının, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada Türkçe dersinin "Sağlık ve Çevre" teması Koşut Eğitim Programı ile farklılaştırılarak özgün bir eğitim programı oluşturulmuştur. Çalışma İstanbul ilinde, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere eğitim veren bir özel okulun 4. sınıfında eğitim gören 13 deney grubu (5 kız 8 erkek) ve 13 kontrol grubu (6 kız 7 erkek) olmak üzere toplam 26 üstün zekalı ve yetenekli öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada verilerin toplanması için deney ve kontrol gruplarına, Yaratıcı Yazma Ölçeği ön test son test olarak uygulanmıştır. Gruplar yaratıcı yazma puanlarına göre denkleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılan 40 ders saati süren Türkçe öğretim programı uygulanırken, kontrol grubuna araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Ölçekten elde edilen veriler Mann Whitney U istatistik tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin, yaratıcı yazma becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: koşut eğitim programı, yaratıcılık, üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler

Summary

Purpose and significance: Communication is mainly presented in native language classes as understanding what is heard, spoken, read, and written, as well as how to think in that language. Francis Bacon said that "reading fulfills people and prepares people to speak. Writing makes them mature". This quotation showed that all these skills are indivisible and that they emphasize the importance of writing. According to Yıldız, Okur, Arı and Yılmaz (2006), writing is the expression

*Birinci yazarın doktora tezinden türetilmiştir.

¹Corresponding author, Assist. Prof., İstanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Istanbul, Turkey; aysegulislekeller@gmail.com

²Assoc., Prof., İstanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Istanbul, Turkey

³Assist. Prof., İstanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Istanbul, Turkey

©Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi/Turkish Journal of Giftedness & Education

ISSN 2146-3832, <http://www.tuzed.org>

of ideas. Students should follow certain rules and create tangible, permanent products. Based on the commonly-accepted concepts of creativity, creativity for the Turkish class can be analyzed. For Robinson, Shore and Enersen (2007), common factors of creativity are complexity, development, affecting, shaping creativity with parents, teachers, coaches, and mentors. Creativity has steps and these development products are visibly listed, showing that the Turkish class is based on creativity. The aim of this research was to show the effect of a differentiated Turkish teaching program on the creative writing skills of gifted students using a parallel training program. There was a significant difference between the creative writing scores of the group in which the differentiated Turkish lesson curriculum was applied according to the parallel education program and those of the non-intervention group, in favor of the differentiated teaching group.

Method: In this study, a pre-test and post-test experiment with a control group was used. The study was conducted with a total of 26 gifted students of whom 13 were in the experimental group and the other 13 were in the control group. In the experimental group, the Turkish course gifted students received was differentiated using the Parallel Curriculum Model. Before the instruction started, each group took a Creative Writing scale as pre-test. The same test was administered as a post-test to both groups. Students were asked to write four different types of text on non-consecutive days. The Consensual Assessment Technique (CAT) was used to score creativity in writing. The non-parametric Mann Whitney-U test was used and the significance level was set on $p < .05$.

Results: There was no difference between the pre-test scores of the experimental and control groups on the originality, fluency, flexibility, selection of words, sentence structure, organization, writing style, compliance with grammar, compliance with style, and detailing in creative writing. However, the post-test scores differed significantly. The experimental group had significantly higher scores on all the measures.

Conclusion: The findings of this study showed that a differentiated program using the Parallel Curriculum Model increased students' creativity in writing. This model is effective in differentiating curriculum for gifted students.

Giriş

Yazma Becerisi ve Yaratıcılık

İletişim, kişilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacağı temel becerilerden biridir. Temelde kişilerin dili kullanmasıyla var olan iletişim, anadil derslerinde dinlediğini, konuştuğunu, okuduğunu ve yazdıklarını anlamak ve düşünmek olarak karşımıza çıkar. Francis Bacon "Okumak bir insanı doldurur, insanlarla konuşmaya hazırlar. Yazmak ise olgunlaştırır." sözüyle tüm bu becerilerin birbirinden ayrılmayacağına ve beceriler içinde yazmanın önemli yerine değinmiştir. Türkçe'nin temel becerilerinden kabul edilen yazma, Göğüş (1978, s. 235) tarafından "insanın bilgi edinmesi, zihnen olgunlaşması ve tutarlı düşünce alışkanlığı kazanması sonuçlarını doğurur" şeklinde açıklanmaktadır. Güneş (2014), yazmanın tasarım, işlem ve paylaşma boyutlarının üzerinde durmuştur. Kişinin yazmadan önce planlama yaptığını sonra harekete geçerek planladıklarını yazdığını son olarak kendi ve diğer insanlarla ile yazdıklarını paylaştığını söylemiştir.

1900'lü yılların sonlarında yazma becerisi derslerinde mükemmel dilbilgisinin, kurallar dahilinde metinlerin yazılmasının ve güzel yazının ön planda olduğu söylenebilir. Gelişen teknoloji ve değişen öğrenci ihtiyaçları ile günümüzde okullarda yapılan çalışmaların geçmiştekilerden farklı olması bir gereksinim haline gelmiştir. Yazma çalışmalarında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerinin hedeflenmesi gerektiği söylenebilir.

Türkçe derslerinin yaratıcı ürün çalışmaları içinde, yaratıcı yazma çalışmaları son yıllarda en yoğun kullanılan, yaratıcılığın derse taşınması ve ürün elde edilmesi hedeflenen dersler arasında girmiştir. Earnshaw'a (1997) göre, içinde yaratıcılığın boyutlarının olduğu yazma çalışmaları temel olarak yaratıcı yazmadır.

Yaratıcılık ile ilgili kabul edilen tek bir tanım olmasa da konuyla ilgili çalışmalara bakıldığında yazarların kendilerine özgü görüşleri öne çıkmaktadır. Rugg (1963), yaratıcılığın hayal gücü olduğu üzerinde durmuştur. Treffinger, Sartore ve Cross'a (1993 akt. Robinson, Shore, & Enersen, 2007) göre; yaratıcılık problemlerin kökünü bulmak, çözmek, karar vermek, yaşama anlam ve değer yüklemek için kullanılan birçok önemli beceri arasındadır.

Torrance'a (1988) göre yaratıcılık ise, problemlerin ya da bilgideki boşlukların hissedilerek, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, hipotezlerin sınanması, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesi şeklindedir. Bu birbirine yakın tanımlara karşın bir yazar olarak Oral (2003) ise; kendi yaşamımızı renklendirmek, iç dünyamızı zenginleştirmek, hem de iş ve bilim alanlarının giderek ağırlaşan koşullarıyla başa çıkabilmek için yaratıcılığa gereksinim duyulduğunu ve yaratıcılıktan boşluktan yeni ve faydalı ürünler oluşturabilme becerisi olarak bahseder.

Sak'a (2010) göre, yaratıcılığın özgünlük, akıcılık, esneklik ve zenginleştirme olmak üzere dört temel boyutu vardır ve son dönemde bunlara uygunluk ve yenilik boyutları eklenmiştir. Yenilik ürünün özgün olması, uygunluk ise insanlar tarafından kabul edilebilirliğidir. Her yeni ürün insanlar tarafından kabul edilmez. Uygunluk bir diğer deyişle, bir soruna çözüm olmadır. Ek olarak ürünün kullanışlı, yararlı ve önemli olması da gerekmektedir.

Koşut Eğitim Programı

Eğitim programlarının öğrencilerin genel seviyesi düşünülerek hazırlanmasına karşılık Koşut Eğitim Programı (KEP), öğrencilerin ihtiyaçları, güçlü ve zayıf yönleri, yetenekleri, önceki öğrenme yaşantıları üzerinden planlamaktadır. Bu yönü ile özel gereksinimleri olan üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için kullanılan eğitim programları arasında da öne çıkmaktadır. KEP; dört farklı koşuttan birinin, birkaçının ya da tamamının kullanılarak bilgileri öğretmeyi hedeflemektedir. Koşutlardan ilki, *Çekirdek Eğitim Programı Koşutudur*. Bu koşutta, konunun temel bilgileri, kavramları, ilkeleri, becerilerinin öğretilmesi hedeflenmektedir. İyi planlanmalı ve sonuçları net olmalıdır. İkinci Koşut; *Bağlantılar Eğitim Programı Koşutudur*. Bu koşutta öğrencilerden bilgiler arasındaki bağlantıları, konunun disiplinler arasındaki bağlantılarını ve disiplinin temel kavramlarını, ilkelelerini ve becerilerini görebilmesi istenmektedir. Bu koşut öğrencilerin konunun derinine inmelerine, konuyla birlikte disiplin konu, kişi, zaman ve mekan gibi bağlamlarda konuyu görebilmelerine, genellemeler yapabilmelerine yardımcı olmalıdır. Üçüncü koşut ise; *Uygulama Eğitim Programı Ko-*

şutudur. Bu koşutta öğrenciler öğrendikleri kavram, ilke ve becerileri, o disiplinde çalışan bir profesyonel gibi uygulamaya çalışırlar. Bu süreçte öğrencilere hem ürün ortaya çıkarma hem de çeşitli meslekleri, bu mesleklerdeki insanların kullandığı teknikleri, karşılaştıkları problemleri, işin zorluklarını tanıma fırsatları yaratılmış olur. Bu koşutta, bu işi yapan profesyonellerin kullandığı teknikleri denerler. Son koşul ise *Kimliğe Duyarlılık Koşutudur*. Bu koşutta en temel olan öğrencilerin kendilerini çeşitli disiplin alanlarında tanıma fırsatı vermesidir. Öğrenci alanla ilgili yaptığı çalışmalarda kendi özelliklerini, neler sevip sevmediğini tanıma olanağı bulur (Tomlinson et al., 2009).

Araştırmalar incelendiğinde, literatürde üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için KEP modelinin diğer program modelleri ile bütünleştirildiği birçok deneysel ve teorik çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Buna karşın literatürde, KEP modelinin tek başına ele alınarak tüm fırsatlarının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere sunulmaya çalışıldığı, programın yaratıcı yazma becerisine etkisinin incelendiği bir Türkçe öğretim programına rastlanmamıştır.

Bu araştırmada, KEP'e göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programının, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisini ortaya konması amaçlanmıştır.

Yöntem

Yapılan araştırmada deneysel yöntemin kontrol gruplu ön test son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırma iki grup ile gerçekleştirilmiştir. Gruplar, deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda, üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için öğrencilere KEP'e göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı uygulanırken, kontrol grubunun eğitimine ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Her iki gruba da uygulama öncesi Yaratıcı Yazma Ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Aynı test deney sonrasında son test olarak her iki gruba uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada deneysel desen kullanıldığı için evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı özel bir okulun 4. sınıf tanılanmış üstün zekalı ve yetenekli öğrencileri oluşturmuştur. 13 öğrenci deney grubu, 13 kontrol grubu olmak üzere 26 üstün zekalı ve yetenekli öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması için Yaratıcı Yazma Ölçeği kullanılmıştır.

Zeka Testi. Mevcut araştırmanın yapıldığı kurum, okul içinde okul müdahale yöntemi ile üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere eğitim vermektedir. Bu müdahaleden faydalanmak isteyen öğrenciler 1. sınıfa başlamadan önce (2012-2013 yıllarında) yapılan WISC-R zeka testinden üstün zekalı ve yeteneklidir raporunu okula sunmak zorundadır. Öğrencilere, bu testi Rehberlik Araştırma Merkezleri, bu testi yapan bazı üniversite hastaneleri ve bu test sonucunu yasal olarak verebilecek özel bir kurumlar uygulayabilmektedir.

1939 yılında Wescler tarafından hazırlanmış, dünyada en çok kullanılan zeka testlerinden biridir. Hazırlandığı dönemde yetişkinler için düşünülen test 1974 gerekli düzenlemeler yapılarak WISC-R Çocuk Zeka Testi (6-16 yaş) çocuklar için olan versiyonu da oluşturulmuştur. Test bireysel olarak uygulanmakta ve yaklaşık 1-1,5 saat sürmektedir. Test Sözel Zeka ve Performans Zeka olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır (Özgüven, 2000).

Yaratıcı Yazma Ölçeği. Bir ürün ya da kişinin yaratıcılığını değerlendirmenin zorluğu, Amabile (1989) tarafından ele alınmıştır. Amabile, bir ürünün yaratıcı olup olmadığını ancak uygun değerlendirme gruplarının kendi yaratıcılık tanımları ve kriterleri üzerinden değerlendirebileceğini savunur (Amabile, 1989). Bu değerlendirmeye "Consensual Assessment Technique- Uzlaşmacı Değerlendirme Tekniği" denmektedir. Colangelo ve Davis'in (2003) de yaratıcılığın değerlendirilmesi konusunda üzerinde durdukları Uzlaşmacı Değerlendirme Tekniğinin, uygun uzmanlar tarafından bir rubrik oluşturularak ve belli kriterler belirleyerek olabileceğine değinmişlerdir.

Mevcut araştırmada öğrencilerin yaratıcılık puanlarını elde etmek için Uzlaşmacı Değerlendirme Tekniği (CAT) kullanılmıştır. 1 üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi alanında doktor öğretim üyesi, 1 sınıf öğretmeni ve 1 Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM; Türkiye'de Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin sınavla alındığı ve okul dışı zamanlarda eğitim aldığı devlete bağlı kurumlardır) Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirme grubu oluşturulmuştur. Oluşturulan değerlendirme grubu farklı ölçekleri incelemiş ve yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirmek için çeşitli kriterler belirlemiştir. Değerlendirme grubu Öztürk (2007) tarafından uyarlanmış Yaratıcı Yazma Ölçeğinin temele alınmasına fakat türe uygunluk ve detaylandırma (ayrıntılılandırma) kriterlerinin eklenmesine karar vermiştir.

Öztürk (2007) ise kendi ölçeğinin geliştirilmesi sırasında önce ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde yaratıcı yazma düzeylerini belirtmek ve değerlendirmek için kompozisyon uygulamalarında kullanılan yaratıcı dil puan ölçekleri ile literatürde bulunan yazma ölçeklerini incelemiş ardından ölçeğini geliştirmiştir. Öztürk çalışmasında öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak almıştır. Bu araştırmada deney grubuyla, haftada iki ders saati olmak üzere on dört hafta boyunca yaratıcı yazma uygulaması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları arasında yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre deney grubunun lehine anlamlı derecede fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Mevcut araştırma için oluşturulan ölçek ise, 2 program geliştirme uzmanının, 2 üstün zekalı ve yetenekliler eğitimi uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanının, 2 Türkçe öğretimi öğretim üyesinin, 2 BİLSEM Türkçe öğretmeninin, 3 tane 4. sınıf öğretmenin ve 1 rehberlik ve psikolojik danışmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşü alınan kriterlerde herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir

Uzman görüşleri alınan ölçek 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; özgünlük, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, üslup, dilbilgisi doğruluğu, türe uygunluk, detaylandırma (zenginleştirme)dir. Her alt boyutta 1 ile 5 arasında puan alınabilmektedir. Bir öğrenci bu ölçekten 10- 50 puan alabilmektedir.

Bu ölçek kapsamında ön test puanları için öğrencilerden birbirini takip etmeyen farklı günlerde dört farklı türde metin yazmaları istenmiştir. Bunlar; Çevre ilgili mesajlar içeren bir öykü, Çevreye duyarlılığı arttıracak ikna edici bir yazı, çevre ile ilgili bir şiir ve çevre konulu ya da yazdıkları yazıları tanıtıcı bir afiştir. Uygulama sonrası, son test olarak, öğrencilerden birbirini takip etmeyen farklı günlerde yine aynı konularda dört farklı türde metin yazmaları istenmiştir. Bu çalışmalar, Yaratıcı Yazma Ölçeğine göre uzmanlar tarafından değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonucunda dayanarak öğrencilerin yaratıcılık puanları belirlenmiştir.

Araştırma Gruplarının Seçilmesi

Araştırmada deney ve kontrol grubu olarak sınıfların seçiminde Yaratıcı Yazma Ölçeğinin ön test puanlarının arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına Mann Whitney-U testi yapılarak bakılmış ve aralarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bilgilere dayanılarak deney grubu ve kontrol random atama yoluyla atanmıştır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Frekans Analizi

4.sınıf Öğrencileri	Kız		Erkek		Toplam
	f	%	f	%	
Deney	5	45,45	8	53,33	13
Kontrol	6	54,54	7	46,66	13
Toplam	11	100	15	100	26

Koşut Eğitim Programı Türkçe Öğretim Programı

Bu araştırmada, KEP göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programının, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Gerekli literatür taramaları yapılmış, Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü okuldan izinler alınmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmek için, uygulamalara başlamadan önce araştırmacı öğrencilerin bazı Türkçe derslerine katılmış ve ders aralarında öğrencilerle zaman geçirmiştir. Uygulama öncesi sınıf öğretmeni ve araştırmacı, sonraki temanın araştırmacı ile birlikte işleneceğini, öğrencilere açıklamıştır.

Bu kapsamda öğrencilere belli konularda metinler yazdırılmış ve yazılanlar Yaratıcı Yazma Ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Türkçe yaratıcı yazma becerilerini geliştirmesi hedeflenen KEP'e göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programının taslağı hazırlanmış, program geliştirme uzmanları, Türkçe Öğretimi Anabilim dalı uzmanları, üstün zekalı uzmanları, üstün zekalı sınıf öğretmenleri, BİLSEM öğretmenleri, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur. Eğitimcilerden gelen dönütler ile program düzenlenmiştir. Öğrencilere uygulamalar ile ilgili bilgi verilmiş, ilgi alanlarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlan İlgi Anketi uygulanmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından uygulamalar yapılmıştır. Kontrol grubunda ise dersler, geleneksel olarak sınıf öğretmeni tarafından göre sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu aynı sırayı izlemiştir. Uygulama boyunca disiplinler arası ve disiplinler içi bağlantılar yapılmıştır. Bunun için makro kavramlardan "değişim" ve "yapı" kavramları, bilgiler ve beceriler, temalar ve disiplinler ile ilişkilendirilmiştir.

İlk üç hafta 15 ders saati sürmüştür. Çekirdek müfredat 5 saat, bağlantılar müfredatı 3 saat, uygulama müfredatı 5 saat ve kimliğe duyarlılık müfredatı 2 saat olmak üzere planlanmıştır. İlk üç hafta varsayım, değer, gerçek, düşünce, bakış açısı, mesaj kavramları ve afiş, ikna edici metinler çalışılmıştır. Üçüncü ve dördüncü haftalar, 10 ders saati çekirdek müfredat 3 saat, bağlantılar müfredatı 2 saat, uygulama müfredatı 3 saat ve kimliğe duyarlılık müfredatı 2 saat olmak üzere anahtar kelime, abartılı öğeler, duygusal öğeler şiir türü üzerinden işlenmiştir. Son hafta ise 15 ders saati çekirdek müfredat 5 saat, bağlantılar müfredatı 4 saat, uygulama müfredatı 4 saat ve kimliğe duyarlılık müfredatı 2 saat olmak üzere ekler, mecaz anlam, sestesh kelimeler dilbilgisi konularında hızlandırmalar yapılmış, dereceleme ve öykü türü işlenmiştir.

Uygulamalar, MEB'in (2018) bu tema için Öğretmen kılavuz kitapta belirttiği şekilde toplam 40 ders saati sürmüştür. Uygulama kapsamında yapılacak etkinliklere yeterli sürenin kalması için, ön test ve son testler, birebir görüşmeler, bilgilendirme süreleri, ders dışı okuma saatleri hariç tutulmuştur.

Uygulama sonrası öğrencilere ön test olarak yazdıkları metinlerin konuları tekrar verilerek türlere uygun metinler yazmaları istenmiştir. Bu metinler son test olarak Yaratıcı Yazma Ölçeği ile değerlendirilmiş ve veriler analiz edilerek yapılan öğretim programı sınanmıştır.

Verilerin Çözümü

Ölçme Araçları ile elde edilen veriler frekans dağılımı ve yüzdeler şeklinde belirlendikten sonra, deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Alan yazında üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler genel nüfusun %2'lik dilimin içine giren özel bir grup olarak kabul edilmektedirler. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında, parametrik olmayan Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak $p < .05$ temel alınmıştır.

Bulgular

KEP'e göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun yaratıcı yazma puanları ile müdahale edilmeyen grubun yaratıcı yazma puanları arasında, farklılaştırmış öğretim yapılan grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Ölçeği *fikirlerin özgünlüğü boyutu* ($U=79$; $z=-,285$, $p>.05$), *düşüncelerin akıcılığı boyutu* ($U=79,5$; $z=-,260$, $p>.05$), *düşüncelerin esnekliği boyutu* ($U=82$; $z=-,130$, $p>.05$), *kelime seçimi boyutu* ($U=76,5$; $z=-,419$, $p>.05$), *cümle yapısı boyutu* ($U=78,5$; $z=-,316$, $p>.05$), *organizasyon boyutu* ($U=67$; $z=-,922$, $p>.05$), *yazı tarzı boyutu* ($U=70$; $z=-,761$, $p>.05$), *dilbilgisi kurallarına uygunluk boyutu* ($U=65,5$; $z=-,990$, $p>.05$), *türe uygunluk boyutu* ($U=79,5$; $z=-,263$, $p>.05$), *detaylandırma boyutu* ($U=80$; $z=-,235$, $p>.05$) ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan parametrik olmayan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği *toplam* ön test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan parametrik olmayan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır ($U=71,5$; $z=-,669$, $p>.05$).

Tablo 2. Grupların Yaratıcı Yazma Ölçeği Fikirlerin Orijinalliği Boyutu Ön Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Ön test Yaratıcı Yazma	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Fikirlerin Özgünlüğü	Kontrol	13	13,08	170,00			
	Deney	13	13,92	181,00	79,000	-,285	,775
	Toplam	26					
Düşüncelerin Akıcılığı	Kontrol	13	13,12	170,50			
	Deney	13	13,88	180,50	79,500	-,260	,795
	Toplam	26					
Düşüncelerin Esnekliği	Kontrol	13	13,31	173,00			
	Deney	13	13,69	178,00	82,000	-,130	,897
	Toplam	26					
Kelime Seçimi	Kontrol	13	12,88	167,50			
	Deney	13	14,12	183,50	76,500	-,419	,687
	Toplam	26					
Cümle Yapısı	Kontrol	13	13,04	169,50			
	Deney	13	13,96	181,50	78,500	-,316	,752
	Toplam	26					
Organizasyon	Kontrol	13	12,15	158,00			
	Deney	13	14,85	193,00	67,000	-,922	,356
	Toplam	26					
Yazı Tarzı	Kontrol	13	12,38	161,00			
	Deney	13	14,62	190,00	70,000	-,761	,447
	Toplam	26					
Dilbilgisi Kurallarına Uygunluk	Kontrol	13	12,04	156,50			
	Deney	13	14,96	194,50	65,500	-,990	,322
	Toplam	26					
Türe Uygunluk	Kontrol	13	13,12	170,50			
	Deney	13	13,88	180,50	79,500	-,263	,792
	Toplam	26					
Detaylandırma	Kontrol	13	13,15	171,00			
	Deney	13	13,85	180,00	80,000	-,235	,814
	Toplam	26					
Toplam	Kontrol	13	12,50	162,50			
	Deney	13	14,50	188,50	71,500	-,669	,504
	Toplam	26					

Tablo 3’de görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Becerileri Ölçeği fikirlerin özgünlüğü boyutu ($U=32$; $z=-2,908$, $p<.05$), düşüncelerin akıcılığı boyutu ($U=27,5$; $z=-2,934$, $p>.05$), düşüncelerin esnekliği boyutu ($U=30$; $z=-2,804$, $p>.05$), kelime seçimi boyutu ($U=26$; $z=-3,012$, $p>.05$), cümle yapısı boyutu ($U=28$; $z=-2,908$, $p>.05$), organizasyon boyutu ($U=24,5$; $z=-3,089$, $p>.05$), yazı tarzı boyutu ($U=26,5$; $z=-2,989$, $p>.05$), dilbilgisi kurallarına uygunluk boyutu ($U=30$; $z=-2,807$, $p>.05$), türe uygunluk boyutu ($U=29$; $z=-2,859$, $p>.05$), detaylandırma boyutu ($U=27,5$; $z=-2,939$, $p>.05$) ve toplam ($U=26,5$; $z=-2,976$, $p>.05$) son test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan Mann-Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Tablo 3. Grupların Yaratıcı Yazma Becerileri Ölçeği Boyutları Son Test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Son test Yaratıcı	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Fikirlerin Özgünlüğü	Kontrol	13	9,46	123,00			
	Deney	13	17,54	228,00	32,000	-2,908	,007
	Toplam	26					
Düşüncelerin Akıcılığı	Kontrol	13	9,12	118,50			
	Deney	13	17,88	232,50	27,500	-2,934	,003
	Toplam	26					
Düşüncelerin Esnekliği	Kontrol	13	9,31	121,00			
	Deney	13	17,69	230,00	30,000	-2,804	,005
	Toplam	26					
Kelime Seçimi	Kontrol	13	9,00	117,00			
	Deney	13	18,00	234,00	26,000	-3,012	,003
	Toplam	26					
Cümle Yapısı	Kontrol	13	9,15	119,00			
	Deney	13	17,85	232,00	28,000	-2,908	,004
	Toplam	26					
Organizasyon	Kontrol	13	8,88	115,50			
	Deney	13	18,12	235,50	24,500	-3,089	,002
	Toplam	26					
Yazı Tarzı	Kontrol	13	9,04	117,50			
	Deney	13	17,96	233,50	26,500	-2,989	,003
	Toplam	26					
Dilbilgisi Kurallarına Uygunluk	Kontrol	13	9,31	121,00			
	Deney	13	17,69	230,00	30,000	-2,807	,005
	Toplam	26					
Türe Uygunluk	Kontrol	13	9,23	120,00			
	Deney	13	17,77	231,00	29,000	-2,859	,004
	Toplam	26					
Detaylandırma	Kontrol	13	9,12	118,50			
	Deney	13	17,88	232,50	27,500	-2,939	,003
	Toplam	26					
Toplam	Kontrol	13	9,04	117,50			
	Deney	13	17,96	233,50	26,500	-2,976	,003
	Toplam	26					

Tablo 4’de görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının Yaratıcı Yazma Becerileri Ölçeği *Fikirlerin Özgünlüğü boyutu* ($U=25$; $z=-3,073$, $p<.05$), *düşüncelerin akıcılığı boyutu* ($U=19,5$; $z=-3,357$, $p>.05$), *düşüncelerin esnekliği boyutu* ($U=20,5$; $z=-3,301$, $p>.05$), *kelime seçimi boyutu* ($U=21,5$; $z=-3,247$, $p>.05$), *cümle yapısı boyutu* ($U=26$; $z=-3,017$, $p>.05$), *organizasyon boyutu* ($U=28$; $z=-2,912$, $p>.05$), *yazı tarzı boyutu* ($U=25,5$; $z=-3,046$, $p>.05$), *dilbilgisi kurallarına uygunluk boyutu* ($U=38$; $z=-2,397$, $p>.05$), *türe uygunluk boyutu* ($U=22,5$; $z=-3,119$, $p>.05$), *detaylandırma boyutu* ($U=21,5$; $z=-3,247$, $p>.05$) ve *toplam* ($U=22$; $z=-3,208$, $p>.05$) ön test-son test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Tablo 4. Grupların Yaratıcı Yazma Becerileri Ölçeği Boyutları Ön Test- Son Test Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Ön-Son test farkı	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Fikirlerin Özgünlüğü	Kontrol	13	8,92	116,00			
	Deney	13	18,08	235,00	25,000	-3,073	,002
	Toplam	26					
Düşüncelerin Akıcılığı	Kontrol	13	8,50	110,50			
	Deney	13	18,50	240,50	19,500	-3,357	,001
	Toplam	26					
Düşüncelerin Esnekliği	Kontrol	13	8,58	111,50			
	Deney	13	18,42	239,50	20,500	-3,301	,001
	Toplam	26					
Kelime Seçimi	Kontrol	13	8,65	112,50			
	Deney	13	18,35	238,50	21,500	-3,247	,001
	Toplam	26					
Cümle Yapısı	Kontrol	13	9,00	117,00			
	Deney	13	18,00	234,00	26,000	-3,017	,003
	Toplam	26					
Organizasyon	Kontrol	13	9,15	119,00			
	Deney	13	17,85	232,00	28,000	-2,912	,004
	Toplam	26					
Yazı Tarzı	Kontrol	13	8,96	116,50			
	Deney	13	18,04	234,50	25,500	-3,046	,002
	Toplam	26					
Dilbilgisi Kurallarına Uygunluk	Kontrol	13	9,92	129,00			
	Deney	13	17,08	222,00	38,000	-2,397	,017
	Toplam	26					
Türe Uygunluk	Kontrol	13	8,73	113,50			
	Deney	13	18,27	237,50	22,500	-3,1198	,001
	Toplam	26					
Detaylandırma	Kontrol	13	8,65	112,50			
	Deney	13	18,35	238,50	21,500	-3,247	,011
	Toplam	26					
Toplam	Kontrol	13	8,69	113,00			
	Deney	13	18,31	238,00	22,000	-3,208	,001
	Toplam	26					

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yaratıcı yazmanın *fikirlerin özgünlüğü boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların yaratıcı yazmanın fikirlerin özgünlüğü boyutu ön test-son test farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Davis'e (2006) göre, özgünlük, yaratıcı bir ürünün ortaya çıkması için önemli boyutlardan biridir. Özgünlük, fikrin olağan fikirlere benzememesidir. VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006), yaratıcılıkta tüm boyutların birbiri içine geçmesine ihtiyacı olduğunu dile getirmiş fakat özgünlüğü; esneklik, akıcılık ve detaylandırmanın bir adım dışında tutmuş ve bu boyutun diğerlerinden farklı olarak konu uzmanları tarafından kararlaştırılabileceğini söylemiştir. Mevcut araştırmada yaratıcılığın özgünlük boyutunun değerlendirilmesi için VanTassel-Baska ve Stambaugh'un ve Amabile'in (1989) görüşleri ile paralel bir yöntem olan "Uzlaşmacı Değerlendirme Yöntemi" kullanılmıştır.

Mevcut araştırmada öykü yazma, öykünün okunmasını sağlayacak ikna edici güçte afişler hazırlama, özgün şiirler yazma ve araştırmalardan yola çıkarak gazete haberi hazırlama gibi çalışmalar yapılmıştır. Anderson ve Krathwohl (2014) özgün ürünler için, yaratma kategorisindeki pek çok hedefin ve ürünün özgün olmadığını fakat bu hedeflerde öğrenmenin amacı olan bilginin sentezlenerek bir bütünlüğe kavuşmasının önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında verilen bilgileri sentezleyerek sınıf arkadaşlarının çalışmalarına kıyasla içinde özgün eserler yaratılması esas alınmıştır. Mevcut araştırma, Emir'in (2001), sosyal bilgiler dersi için yaptığı farklılaştırma çalışmasının özgünlük boyutundaki bulguları desteklenmektedir. Mevcut araştırmanın Yaratıcı Yazma Ölçeğinin kullanıldığı Öztürk'ün (2007), öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimi için farklılaştırdığı programın özgünlük bulguları ile de tutarlılık göstermektedir.

Mevcut araştırmanın, düşüncelerin akıcılığı boyutu, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık düşüncelerin akıcılığı boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Kişinin bir konu hakkında çok sayıda fikir üretilebilmesi akıcılıktır. VanTassel-Baska ve Stambaugh'a (2006) göre ise akıcılık, düşünme ya da hatırlamadır. Verilenleri düşünme ve buradan yola çıkarak çok sayıda fikir üretmedir. Kullanılan öğretim yöntemleri ile akıcılık öğretilbilir (Borland, 1988). Mevcut araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama sorularını kendilerinin yazmasına, okunan metinlerdeki durumlara karşı çok sayıda fikir üretilmesine ve yaratıcı yazma çalışmalarında birçok fikrin planlanmasına yer verilmiştir.

Wang ve Cheng (2016) araştırmalarında, üstün zekalı ve yetenekli çocukların dil becerilerini şiirler ile incelemiş Borland (1988) da benzer şekilde dil becerileri ile akıcılık arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Mevcut araştırmada, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerle yapılan etkinliklerde öğrencilerin birbirinin fikirlerinden yola çıkarak daha çok sayıda fikir ürettikleri ve fikir üretmekten zevk aldıkları gözlenmiştir. Bu bulguyu, Greenlee'nin (2002), Newman'ın (2005) araştırma sonuçları da destekler niteliktedir.

Yaratıcılık *düşüncelerin esnekliği boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık düşüncelerin esnekliği boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Shore'un (2000) ve Runco'nun (1986) araştırmalarında, esneklik ve üstün zekalı ve yetenekli bireylerin düşünceleri arasında yüksek düzeyli anlamlı ilişki olduğunu bulgulamışlardır. Mevcut araş-

tırma kapsamında, öğrencilerin okuduğu metinleri ve dilbilgisi kurallarını farklı şekillerde düşünmeleri istenmiştir. Zorlanan öğrencilere çeşitli kategoriler verilmiş alıştırma yapımları sağlanmış, farklı kategoriler eklemeleri istenmiştir. Bu bulgu Workman, Gage ve Johnson (1987), Burns (1988), Greenlee (2002), Newman (2005), araştırmalarının sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir.

Mevcut araştırmanın, yaratıcılık *kelime seçimi boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık kelime seçimi boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Okurken yazıya anlam katan ve okuyucuyu etkileyen kelime seçimidir (Spandel, 2005). Kelime seçimi metnin ikna ediciliğini ve etkileyiciliğini artırır (Çotuksöken, 2014). Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler yazılarında ikna ediciliği kullanmayı sever ve bu öğrencilerin kelime hazineleri geniştir (Van Tassel-Baska, 1998). Buna karşın kelime hazinelerine yeni kelimeler eklenmesi ve bunların kullanılması konusunda yönlendirilmeye ya da çeşitli tekniklerin öğretilmesine ihtiyaç duyabilirler. Bu öğretilmenin zorlayıcı bir tutumla yapılması öğrencilerin olumsuz tutum gelişmesine sebep olabilir. Öğrencilerin kelime hazinelerinde olmayan kelimelerin kullanılması için zorlama yapılmamalıdır (Quandt, 1983).

Mevcut araştırmada, KEP'e göre yapılan farklılaştırma öğrencilerin; kelime seçimini, kelimeleri uygun yerde kullanımını, kelimelerin amacına uygun ve yanlışsız kullanımını, anlam bakımından zengin kelimeler kullanımını desteklemeyi hedeflemektedir. Bu bulguyu Öztürk'ün (2007) ve Quandt'ın (1983) araştırmaları desteklemektedir.

Yaratıcılık *cümle yapısı boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık cümle yapısı boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Cümle yapısı, cümlenin eylem/ad cümlesi oluşu, yalın/bileşik/bağlı/sıralı ya da düz/devrik oluşudur (Çotuksöken, 2014). Cümle yapısında farklı uzunlukta, bileşik cümleler ve etkileyici cümleler olması bu boyutta beklenen becerilerdir. Van Tassel-Baska (1998), üstün zekalı ve yetenekli çocukların karmaşık cümle yapıları kullanmaktan hoşlandıkları üzerinde durmuştur. Mevcut araştırmada KEP Türkçe öğretim programında farklı yazarların eserleri, cümle yapısı olarak incelenmiş, kullanılan cümlelerde sınıf içi çözümlenmelere gidilmiştir. Öğrencilerin istedikleri türde metinler yazmaları güdülenmiştir. Yazılanlar önce kendilerinin değerlendirmesine sunulmuştur. Bu boyut, Öztürk'ün (2007) araştırmasını destekler niteliktedir.

Yaratıcılık *organizasyon boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık organizasyon boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Yaratıcı yazmada organizasyon, yazmanın iskeletidir (Spandel, 2005). Flower ve Hayes (1981 akt. Güneş, 2014) ise organizasyonu, yazmanın üç temel bileşeninden biri olarak tanımlamıştır. Mevcut araştırmada okunan metinlerin planları üzerinde yapılan tartışmalar, yazılan metinlerin taslağının

ortaya çıkan metin kadar önemli olduğunun vurgulanmasının, öğrencilerin organizasyon becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu bulguyu Öztürk'ün (2007) öğrencilerin yaratıcı yazmada organizasyon becerilerini geliştirdiği bulgusu ile desteklenmektedir.

Yaratıcılık *yazı tarzı boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık yazı tarzı boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Yazarlar birbirinden üslupları ile ayrılırlar (Spandel, 2005). Amabile (2001), yaratıcılığın bilişsel bir karakteri olduğu üzerinde durmuştur. Mevcut araştırmada, öğrencilerin yazılarının ansiklopediye benzer, sürekli bilgi verici, duygudan yoksun olup olmadığı, metinlerin sürekli aynı tür olması gibi noktalar değerlendirmeye alınmıştır. Her öğrencinin kendine has bir üslubu vardır. Bu üslubu ortaya çıkarabilmek için ise öğrencinin bulunduğu anlayışlı ve kabul edici ortam çok önemlidir. Mevcut araştırmada yapılan etkinliklere yeterli zaman tanınmış ve öğretmenin kabul edici tutumunun öğrencilerin yazı tarzlarını geliştirdiği söylenebilir.

Yaratıcılık *dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık dilbilgisi kurallarına uygunluğu boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Bir metnin anlaşılır kılınması için temel unsurlardan biri, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun yazılmasıdır. Tompkins (2006, s. 69), bir yazının dilin kurallarına uygunluğunu paylaşım sürecinden önce yazarın kontrol etmesi gereğinin önemi üzerinde durmuştur. Mevcut araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dilbilgisi kurallarını iyi bildiği fakat yazdıkları metinlere bu kuralları uygulamakta zorlandıkları gözlenmiştir. Yazı yazmak istememe, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerle çalışan Türkçe dersi öğretmenlerinin sıklıkla karşılaştığı bir durumdur. Öğrencilerin mükemmeliyetçilikleri ve düşüncelerinin çok hızlı ilerlerken ellerinin bu hıza yetişememesi, çoğu zaman sebep olarak gösterilmektedir (Neumeister, 2004). Bu konuda öğrencilerin desteklenmesi gerekmektedir (Robinson & Feldhusen, 1984). Mevcut araştırmada öğretmenin de yazma çalışmalarına aktif olarak kendine ait metinler yazarak katılmalarının ve dilbilgisi kurallarına ayrı bir ders olarak değil, ders akışı içinde sürekli değinilmesinin etkili olduğu söylenebilir.

Yaratıcılık *türe uygunluk boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık türe uygunluk boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Öztürk'e (2007) göre, metnin yazarı bir yazıda, yaratıcılık kapsamında yukarıda sıralanan boyutların tümüne hakim olduğu ölçüde metnini geliştirebilir, yaratıcılığını gösterebilir ve okuyucuyu etkileyebilir. Yazılardaki bu özellikler ise yazıların türlerine göre değişimler göstermektedir.

Mevcut araştırmada ikna edici metin, şiir, öykü ve afiş türleri üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin özellikle şiir, öykü ve afiş türlerine daha aşina olduğu gözlenmiştir. İkna edici metin türünün, öğrencilerin ders içinde aşina olmadıkları türlerden biri olduğu gözlenmiştir. Bu boyutta tüm bu türlerin özellikleri, unsurları üzerinde durulmuş ve bu türlerle ilgili uygulama çalışmaları yapılmıştır.

Bu bulgu, Öztürk'ün (2007) hazırladıkları yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik programlarının, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde türe uygunluğu geliştirdiği bulgusu ile desteklenmektedir.

Yaratıcılık *detaylandırma boyutu* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık detaylandırma boyutu ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Fikirleri geliştirilmesi olarak tanımlanan detaylandırma ya da kullanılan diğer adıyla zenginleştirme akıcı, orijinal ve esnek düşüncelerin ortaya çıkması için gereklidir (Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2006). Detaylandırma düşünceler değerlendirilmeye başlandığı zaman ortaya çıkar. Bir karakterin kişilik özellikleri, fiziksel özellikleri, duygu durumu ya da öyküdeki olayın geçtiği yerin zamanı, havanın nasıl olduğu, coğrafi koşulları gibi detayların düşünülmesidir. Mevcut araştırmada ikna edici metin ve öykü yazımı konularında detaylandırmanın hayatımızdaki yeri, ikna edici metin yazarken detaylandırmanın önemi, öykülerde detaylandırmanın okuyucuyu etkilemesi vurgulanmıştır.

Mevcut araştırmanın *yaratıcılık toplam puanları* ile ilgili elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık toplam puanları ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Grupların yaratıcılık toplam puanları ön test-son test farkına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu fakat bu farklılığın deney grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Robinson, Shore ve Enersen (2014), okulun sorumluluklarından biri olarak öğrencilerin sadece akademik değil aynı zamanda yaratıcı potansiyelinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi olduğunu söylemektedir. Öğrencilerin yaratıcı çalışmalarının tartışıldığı ve yaratıcı çalışmalara devam etmesi konusunda desteklenen öğrencilerin yaratıcılıklarının artması beklenebilir. Araştırma sürecince öğrencilere esnek zamanlar tanınmış, isteyenlere ödevler ve ek etkinlikler verilmiştir.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırılan KEP'e göre hazırlanan ders planlarında Davis ve Rimm'in (1998, s.195-217) de üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişmesi için önerdikleri beyin fırtınası, yaratıcı problem çözme, fikir ya da düşünceleri değiştirme, birleştirme, özellikleri sıralama, akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma, metaforik düşünme, etkinlikler içinde kullanılmıştır. Her derste öğrencilerin ilgisini çekeceği düşünülen, yaptıklarını günlük yaşamda kullanabileceği yaratıcılık becerilerinin gelişmesini hedef alan çalışmalara yer verilmiştir. Yapılanların öğrencilerin hayatında nasıl işine yarayacağı Rehber Sorular ile sokratik olarak anlatılmaya çalışılmıştır. Bu KEP'in öğretmen ve öğrenciyi yönlendirme yöntemlerinden biridir. Rehber sorular; bir öğretmene kavramı ya da bilgiyi neden öğrettiğinin, öğrencilere ise öğrenilenlerin sebeplerini ve bu kavramı ya da bilgiyi kullanacağı alanları anlamasını sağlar.

Türkçe derslerindeki metinlerin ve konuların öğrencilerin ilgisini çekmesi gerekmektedir (Yıldız vd., 2006). Türkçe derslerine ek olarak bir kitabın çocuk edebiyatı eseri olabilmesinin koşulları arasında çocukların ilgisini çekmesi gereği olduğu da belirtilmelidir (Dilidüzgün, 2007). Öğrencileri Türkçe dersine motive eden, ilgi çekici konuların olduğu tasarımlar yapılmalıdır. Şu denebilir ki

motivasyon, yaratıcılık ile üstün zeka ve yetenek arasında yüksek düzeyli ilişki vardır (Hebert, 1998; Renzulli, Reis, Hebert, & Diaz, 1995).

Van Tassel-Baska ve Stambaugh'a (2006) göre yaratıcılığı geliştirmeyi hedef alan programlarda ürün önemli yer teşkil etmektedir. Bu çalışmalar sonunda deney grubu öğrencilerinden yaratıcılığın temel boyutları olan özgünlük, akıcılık, esneklik ve detaylandırmanın olduğu ürünler istenmiştir. Yukarıda sonuçları açıklanan bulgular gösteriyor ki KEP ile farklılaştırılan öğretim programı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık becerisini arttırmıştır.

Van Tassel-Baska ve Stambaugh'a göre, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere yaratıcılık içeren çalışmalar vermek, öğrencilere en iyi eğitimi vermenin bir türüdür. Okullarda yaratıcılık eğitimleri verilmelidir. Araştırmada öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları yükselmiştir. Bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin KEP'e göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim programı ile yaratıcılık becerileri gelişmiştir denebilir. Bu bulguyu Workman, Gage ve Johnson (1987), Burns (1988), Delcourt (1993), Greenlee (2002), Newman (2005), Yuen ve diğerleri (2017) araştırmaları desteklemektedir.

Yapılacak çalışmalarda KEP'in, Türkçe dersinin diğer becerilerine ve Türkçe dışındaki diğer derslere ve diğer üst düzey düşünme becerilerine etkileri araştırılabilir. Mevcut araştırmada üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için eğitim veren özel bir kurumda uygulanan KEP'in farklı üst düzey düşünme becerilerinde etkisi ve çeşitli seviyelerdeki öğrencilerin programdan faydalanma düzeyleri incelenebilir.

Kaynakça

- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. England: Crown House Publishing Limited.
- Amabile, T. M. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist*, 56(4), 333-336.
- Anderson, L. W., & Krathwohl (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Borland, J. H. (1988). Cognitive controls, cognitive styles, and divergent production in gifted pre-adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 57-82.
- Burns, M. T. (1988). Music as a tool for enhancing creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 22(1), 62-69.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Colangelo, N., & Davis, G.A. (2003). *Handbook of gifted education*. USA: Pearson Education Inc.
- Çotuksöken, Y. (2014). *Uygulamalı Türk dili*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Davis, G. A. (2006). *Gifted children, gifted education*. USA, Scottsdale: Great Potential Press.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented*. USA: Prentice-Hall, Inc.
- Delcourt, M. A. (1993). Creative productivity among secondary school students: Combining energy, interest, and imagination. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 23-31.
- Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Earnshaw, S. (1997). *Creative writing handbook*. Edinburg: Edinburg Press.
- Emir, S. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişiyeye ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Greenlee, E. D. (2002). *Inservice and preservice teacher attitudes toward creative writing as a learning mechanism* (Unpublished doctoral dissertation). West Virginia University, West Virginia, USA.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hebert, T. P. (1998). DeShea's dream deferred: A case study of a talented urban artist. *Journal for Education of the Gifted*, 22, 112-117.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı MEB. Ankara.
- Neumeister, K. L. S. (2004). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *Gifted child quarterly*, 48(3), 219-231.
- Newman, K. (2005). *The case for the narrative brain*. In *Proceedings of the second Australasian conference on Interactive entertainment* (pp. 145-149). Australia, Sydney: Creativity & Cognition Studios Press.
- Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence: The determinants of creative genius*. USA: Cambridge University Press.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz-okulda, iş yerinde, evde kullanılacak yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özgüven, E. İ. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Quandt, J. I. (1983). *Language arts for the child*. USA, NJ: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., Hebert T. P., & Diaz, E. I. (1995). The plight of the high ability student in urban high schools. In M. C. Wang & M. C. Reynolds (Eds.), *Making a difference for students at risk* (pp. 61-98). USA: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Robinson, A., & Feldhusen, J. F. (1984). Don't leave them alone: Effects of probing on gifted children's imaginative explanations. *Journal for the Education of the Gifted*, 7(3), 156-163.
- Robinson, A., Shore, B. M. Ve Enersen, D. L. (2014). *Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar: Kanıt temelli bir kılavuz* (Ü. Ogurlu, & F. Kaya, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rugg, H. O. (1963). *Imagination: An inquiry into the sources and conditions of creativity*. London: Harper & Row Publishers.
- Runco, M. A. (1986). Divergent thinking and creative performance in gifted and nongifted children. *Educational and Psychological Measurement*, 46(2), 375-384.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Shore, B. M. (2000). Metacognition and flexibility: Qualitative differences in how gifted children think. In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding: Cognition and development* (pp. 167-187). Washington, DC: American Psychological Association.

- Spandel, V. (2005). *Creating writers: Through 6-trait writing assessment and instruction*. USA: Pearson, Allyn & Bacon.
- Tomlinson, C. A., Kaplan S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D., Strickland, C. A. & Imbeau, M. B. (2009). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tompkins, E. G. (2006). *Literacy for the 21st century a balanced approach*. Ohio: Pearson Education.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 43-75). New York: Cambridge University Press.
- Van Tassel-Baska., J. (1998). *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners* (3rd ed.). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Van Tassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Wang, H., & Cheng, Y. (2016). Dissecting language creativity: ,English proficiency, creativity, and creativity motivation as predictors in EFL learners' metaphoric creativity. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 10(2), 205-213.
- Workman, S., Gage, J., & Johnson, A. (1987). Frontiers of the mind. *Gifted Child Today Magazine*, 10(3), 12-14.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, Y. (2006). *Türkçe öğretimi* (1. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D., Cheung, W. M., Kwan, T., & Leung, F. K. S. (2016). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes: A project for primary school teachers in Hong Kong. *Gifted Education International*, 34(1), 36-46.