



**ÜSTBİLİŞSEL BECERİ ODAKLI YAZMA SÜREÇLERİNİN DÖRDÜNCÜ
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ**

Bengisu KAYA

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2016

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Bengisu

Soyadı : KAYA

Bölümü : İlköğretim/Sınıf Öğretmenliği

İmza :

Teslim Tarihi : 22.01.2016

TEZİN

Türkçe Adı : Üstbilişsel Beceri Odaklı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect Of Process-Based Writing Focused On Metacognitive Skills-Oriented To Fourth Grade Students' Narrative Writing Skill

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Bengisu KAYA

İmza:

Jüri onay sayfası

Bengisu KAYA tarafından hazırlanan “Üstbilişsel Beceri Odaklı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

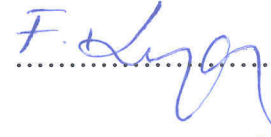
Danışman: Doç. Dr. Seyit ATEŞ

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



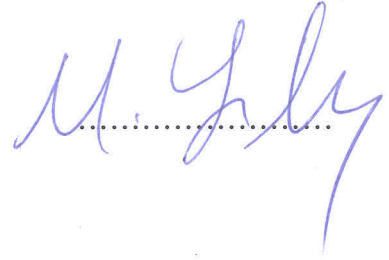
Başkan: Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Düzce Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 04/01/2016

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Tahir ATICI



TEŞEKKÜR

Çalışmanın tasarlanmasından tamamlanmasına kadar her aşamasında ilgi ve desteğiyle yanımda olan, sabırla yol gösteren, bilgi ve birikimini benimle paylaşan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Seyit ATEŞ'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmalarım süresince değerli düşüncelerini paylaşarak tezin şekillenmesine ve zenginleşmesine önemli katkılar sağlayan Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA'ya, Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a, Doç. Dr. Aysel MEMİŞ'e, Doç. Dr. Kasım YILDIRIM'a, Doç. Dr. Özlem KORAY'a, Doç. Dr. Yavuz SAKA'ya ve araştırma kapsamında Hikâye Yazma Değerlendirme Formunu kullanmama izin veren Arş. Gör. Merve MÜLDÜR'e teşekkürü bir borç biliyorum.

Öğrencilerin hikâyelerini değerlendirme sürecine yardımcı olarak önemli katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Erhan YEŞİLYURT'a; tezin çeşitli bölümlerine ilişkin analiz çalışmalarında desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU'na; uygulama sürecinde yaptığı gözlemlerle çalışmaya katkı sağlayan, manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim Arş. Gör. Fulya ZORLU'ya; tezin redaksiyon aşamasındaki desteğinin yanı sıra çeşitli aşamalara ilişkin değerli görüşlerini benimle paylaşan Arş. Gör. Canan AKYOL'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde gerekli desteği sağlayan ve kolaylık gösteren okul yöneticilerine, sınıf öğretmenlerine ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında en büyük paya sahip olan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere teşekkürü bir borç biliyorum.

Son olarak beni yetiştirip bugünlere getiren, maddi ve manevi destekleriyle yanımda olan ve bana her zaman güç veren, tecrübelerini benimle paylaşan sevgili anneme, babama ve ağabeyime sonsuz sevgilerimi ve şükranlarımı sunuyorum.

Bengisu KAYA

**ÜSTBİLİŞSEL BECERİ ODAKLI YAZMA SÜREÇLERİNİN
DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA
BECERİSİNE ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Bengisu KAYA
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2016**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma yaklaşımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini ne derecede geliştirdiğini, uygulama süresince öğrencilerin ürünlerinde ve yazma performanslarında nasıl bir değişim olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki bir devlet ilkökulunda dördüncü sınıfta okuyan toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde, deney grubunda üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmaları, kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Çalışma, deney grubunda sekiz hafta boyunca toplam yirmi sekiz ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerine ve hikâye edici metin yazma çalışmalarında yazma süreçlerini kullanmalarına ilişkin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel beceriler, süreç temelli yazma, hikâye edici yazma, dördüncü sınıf öğrencileri.

Sayfa Adedi : 189

Danışman : Doç. Dr. Seyit ATEŞ

**THE EFFECT OF PROCESS-BASED WRITING FOCUSED ON
METACOGNITIVE SKILLS-ORIENTED TO FOURTH GRADE
STUDENTS' NARRATIVE WRITING SKILL**

(M.S. Thesis)

Bengisu KAYA

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2016

ABSTRACT

The aim of this study is to find out to what extent fourth graders' enhancement in story writing skills by using metacognitive skills-oriented and process-based writing model. And to identify the evolution in their writing performance during practice process. The study group consisted of sixty-four students studying at fourth grade in primary school in Eregli, Zonguldak. In this study mixed method which consists of quantitative and qualitative research methods was used in collecting, analyzing and interpreting data. At the stage of the implementation process of the study, the experimental group was instructed by using metacognitive skills-oriented process-based writing model in writing activities and the control group was instructed through Primary Turkish Education Programme. The experimental group was given twenty-eight hours of story writing activities for eight weeks. As a result of the study between the gain scores of experimental and control groups in favor of writing the narrative texts skills and using the writing process in writing studies significant differences were found supporting the experimental group.

Science Code :

Key Words : Metacognitive skills, process-based writing, narrative writing, 4th grade students.

Page Number : 189

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Seyit ATEŞ

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	7
Araştırmanın Önemi.....	7
Varsayımlar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Yazma ve Gelişimi.....	11
2005 ve 2015 Türkçe Programlarında Yazma.....	13
Betimleyici Yazma	14
Nesne Betimlemesi.....	15
Yer Betimlemesi.....	15
Kişi Betimlemesi.....	15
Hikâye Edici Yazma.....	16
İkna Edici Yazma.....	16
Karşılaştırmalı Yazma.....	17
İş Birliği Yaparak (Paylaşarak) Yazma.....	17
Planlı Yazma.....	18

Sorgulayıcı Yazma.....	18
Not Alma.....	18
Yazılı Anlatım Unsurları.....	19
Metin ve Metin Türleri.....	21
Şiir.....	21
Bilgilendirici Metinler.....	22
Hikâye Edici Metinler.....	23
Süreç Temelli Yazma.....	26
Üstbiliş ve Üstbilişsel Beceriler.....	29
Üstbiliş ve Yazma.....	31
BÖLÜM III.....	35
YÖNTEM.....	35
Araştırmanın Yöntemi.....	35
Araştırmanın Nicel Boyutu.....	36
Araştırmanın Nitel Boyutu.....	37
Çalışma Grubu.....	38
Veri Toplama Araçları.....	40
Hikâye Yazma Değerlendirme Formu.....	41
Okuma Metinleri.....	42
Dokümanlar.....	42
Araştırmacı Günlükleri.....	42
Gözlem Formu.....	43
Kendimi Değerlendiriyorum Formu.....	43
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	43
Uygulama Süreci.....	44
Eğitim Uygulamaları.....	46
Araştırmaya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	63
İç Geçerlik.....	64
Dış Geçerlik.....	65
Veri Güvenirliği.....	66
Verilerin Analizi.....	67
Nicel Verilerin Analizi.....	67
Nitel Verilerin Analizi.....	69

BÖLÜM IV.....	71
BULGULAR VE YORUM.....	71
Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	71
Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	72
Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	72
Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık var mıdır?.....	73
Deney grubu öğrencilerinin yazma süreçlerine ilişkin görüşleri nasıl bir değişim göstermiştir?	74
Kontrol grubu öğrencilerinin yazma süreçlerine ilişkin görüşleri nasıl bir değişim göstermiştir?	81
BÖLÜM V.....	87
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	87
Sonuçlar.....	87
Öneriler.....	90
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	90
Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	92
KAYNAKLAR.....	95
EKLER.....	109
EK 1. Araştırma İzin Yazısı.....	110
EK 2. Hikâye Yazma Değerlendirme Formu Kullanım İzni.....	111
EK 3. Hikâye Yazma Değerlendirme Formu.....	112
EK 4. Uzman Görüşü Formu.....	114
EK 5. Gözlem Formu.....	116
EK 6. Kendimi Değerlendiriyorum Formu.....	117
EK 7. Hikâye Haritası.....	118
EK 8. “Küçük Limon Ağacı” Metni.....	119
EK 9. “Küçük Limon Ağacı” Metninin Hikâye Haritası.....	120
EK 10. Farklı Yazı Karakterleriyle Yazılmış “Küçük Limon Ağacı” Metni.....	121

EK 11. Hikâyenin Bölümleri İle İlgili PowerPoint Sunusu.....	122
EK 12. Hikâye Planına İlişkin Öğrencilere Verilen Bilgi Kartı.....	123
EK 13. “Vitrindeki Masal Kitabı” Metnine İlişkin Öğrenci Etkinlik Kâğıdı.....	124
EK 14. “Rüzgâr ile Güneş” Metni Öğrenci Etkinlik Kâğıdı.....	127
EK 15. Öğrenci Tarafından Düzenlenmiş “Rüzgâr ile Güneş” Metni.....	128
EK 16. “Pirinç Hakanı” Metni Öğrenci Etkinlik Kâğıdı.....	129
EK 17. “Kendine Hayran Olan Geyik” Metnine İlişkin Öğrenci Etkinlik Kâğıdı.....	130
EK 18. Öğrenci Tarafından Düzenlenmiş “Kendine Hayran Olan Geyik” Metni.....	132
EK 19. “Soru Balonları” Metnine İlişkin Öğrenci Etkinlik Kâğıdı.....	134
EK 20. Öğrenci Tarafından Düzenlenmiş “Soru Balonları” Metni.....	136
EK 21. Sonuç Bölümünü Yazma Etkinliğinde Kullanılan “Sahibini Unutmayan Köpek” Metni.....	139
EK 22. “Sahibini Unutmayan Köpek” Metni İçin Öğrencinin Yazdığı Sonuç Bölümü.....	141
EK 23. Gelişme Bölümünü Yazma Etkinliğinde Kullanılan “Sevinç Çılgıkları” Metni.....	142
EK 24. “Sevinç Çılgıkları” Metni İçin Öğrencinin Yazdığı Gelişme Bölümü.....	143
EK 25. Giriş Bölümünü Yazma Etkinliğinde Kullanılan “Çöp Ev” Metni.....	144
EK 26. “Çöp Ev” Metni İçin Öğrencinin Yazdığı Giriş Bölümü.....	146
EK 27. Başlık Yazma Etkinliğinde Kullanılan “Çobanla Yaban Keçileri” Metnine İlişkin Öğrenci Etkinlik Kâğıdı.....	147
EK 28. Başlık Yazma Etkinliğinde Kullanılan “Küçük Kar Tanesi” Metnine İlişkin Öğrenci Etkinlik Kâğıdı.....	148
EK 29. Betimleme Çalışmasına İlişkin Öğrenci Etkinlik Kâğıdı.....	151
EK 30. “Boğaç Han” Metnine İlişkin Öğrenci Etkinlik Kâğıdı.....	153
EK 31. Yazım Hataları Olan Birinci Metne İlişkin Yapılan Öğrenci Düzeltmeleri.....	155
EK 32. Öğrenci Tarafından Düzenlenmiş Birinci Metin.....	156
EK 33. Yazım Hataları Olan İkinci Metne İlişkin Yapılan Öğrenci Düzeltmeleri.....	157
EK 34. Öğrenci Tarafından Düzenlenmiş İkinci Metin.....	158
EK 35. Süreç Temelli Yazma İle İlgili PowerPoint Sunusu.....	159
EK 36. Süreç Temelli Yazma İle İlgili Öğrencilere Verilen Bilgi Kartı.....	162
EK 37. “Herkes yılsonu gösterisi için çok heyecanlıydı fakat...” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Yaptığı Hazırlık Çalışması ve Oluşturduğu Metin.....	164

EK 38. “Herkes yılsonu gösterisi için çok heyecanlıydı fakat...” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Oluşturduğu Hikâye Haritası.....	166
EK 39. “Geçimini balıkçılık yaparak sağlayan Mehmet Amca, sisli ve rüzgârlı bir gecede balığa çıkar. Mehmet Amca neden böyle bir havada balığa çıkmış ve neler yaşamış olabilir?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Yaptığı Hazırlık Çalışması ve Oluşturduğu Metin.....	167
EK 40. “Geçimini balıkçılık yaparak sağlayan Mehmet Amca, sisli ve rüzgârlı bir gecede balığa çıkar. Mehmet Amca neden böyle bir havada balığa çıkmış ve neler yaşamış olabilir?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Oluşturduğu Hikâye Haritası.....	169
EK 41. “Sen ve en yakın arkadaşın çantalarınızı alıp bir yolculuğa çıkıyorsunuz. Nereye gidiyorsunuz? Nasıl gidiyorsunuz? Neler yaşıyorsunuz?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Yaptığı Hazırlık Çalışması ve Oluşturduğu Metin.....	170
EK 42. “Sen ve en yakın arkadaşın çantalarınızı alıp bir yolculuğa çıkıyorsunuz. Nereye gidiyorsunuz? Nasıl gidiyorsunuz? Neler yaşıyorsunuz?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Oluşturduğu Hikâye Haritası.....	172
EK 43. “Aynı sokakta oturduğunuz İclal Nine’nin uzun yıllardır herkesten sakladığı bir sandığı var. Bir gün İclal Nine’nin evine gittiğinde tesadüfen bu sandığı görüyorsun. Peki bundan sonra neler oluyor?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Yaptığı Hazırlık Çalışması ve Oluşturduğu Metin.....	173
EK 44. “Aynı sokakta oturduğunuz İclal Nine’nin uzun yıllardır herkesten sakladığı bir sandığı var. Bir gün İclal Nine’nin evine gittiğinde tesadüfen bu sandığı görüyorsun. Peki bundan sonra neler oluyor?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Oluşturduğu Hikâye Haritası.....	175
EK 45. “Bir günlüğüne belediye başkanısın neler yaparsın?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Yaptığı Hazırlık Çalışması ve Oluşturduğu Metin.....	176
EK 46. “Bir günlüğüne belediye başkanısın neler yaparsın?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Oluşturduğu Hikâye Haritası.....	178
EK 47. Akademik Başarısı ve Öntest Başarı Puanı “İyi” Olan Bir Öğrencinin Yazma Uygulamalarına İlişkin Öz Değerlendirme Formu.....	179
EK 48. Akademik Başarısı “İyi”, Öntest Başarı Puanı “Düşük” Olan Bir Öğrencinin Yazma Uygulamalarına İlişkin Öz Değerlendirme Formu.....	181
EK 49. Akademik Başarısı “Düşük”, Öntest Başarı Puanı “İyi” Olan Bir Öğrencinin Yazma Uygulamalarına İlişkin Öz Değerlendirme Formu.....	183

EK 50. Akademik Başarısı ve Öntest Başarı Puanı “Düşük” Olan Bir Öğrencinin Yazma Uygulamalarına İlişkin Öz Değerlendirme Formu.....	185
EK 51. Uygulamaya İlişkin Fotoğraflar.....	187

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Yarı Deneysel Çalışma Deseni	37
Tablo 2. Sabah Eğitim Alan 4-A ile Öğlen Eğitim Alan 4-E'nin Türkçe Dersi Başarı Denkliği.....	39
Tablo 3. Sabah Eğitim Alan 4-B ile Öğlen Eğitim Alan 4-E'nin Türkçe Dersi Başarı Denkliği.....	39
Tablo 4. Sabah Eğitim Alan 4-A ile Öğlen Eğitim Alan 4-E'nin Öntest Başarı Denkliği...	40
Tablo 5. Sabah Eğitim Alan 4-B ile Öğlen Eğitim Alan 4-E'nin Öntest Başarı Denkliği...	40
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Hikâye Yazma Değerlendirme Formu”ndan Elde Ettikleri Öntest ve Sontest Puanlarının Kolmogrov-Smirnov Z Testi Normallik Değerleri.....	68
Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	71
Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 9. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri.....	73
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	74

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları.....	74
Tablo 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Süreçleri İle İlgili Görüşleri.....	75
Tablo 14. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Yazma İle İlgili Görüşleri.....	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uygulama sürecinin şematik gösterimi.....	44
Şekil 2. Bir öğrencinin metne yazdığı başlık ve bu başlığı yazma gerekçesi.....	56
Şekil 3. Bir öğrencinin metne yazdığı başlık ve bu başlığı yazma gerekçesi.....	56

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yazma, öğrencilerin okul yaşamlarında kazanmaları ve geliştirmeleri gereken en önemli becerilerden biridir. Çünkü yazma, okuldaki başarının temeli olmasının yanı sıra çeşitli derslere ilişkin öğrenme ve değerlendirmenin önemli araçlarından biridir. Öğrencilerin kendilerini başarılı bir şekilde yazılı olarak ifade edebilmeleri ve bir iletişim aracı olarak yazıyı kullanabilmeleri için nitelikli bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Son yıllarda yazma öğretiminde ürün odaklı çalışma anlayışının yerini, süreç odaklı yazma çalışmalarına bıraktığı görülmektedir. Bu durum, özellikle yapılan işe ilişkin izleme, değerlendirme ve düzeltme çalışmalarını diğer bir ifade ile üstbilişsel becerileri işe koşmayı gerektirmektedir. Bu çerçevede araştırmada üstbilişsel beceri odaklı sürece dayalı yazma çalışmaları ile öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın gerçekleştirildiği sınıf düzeyi itibarıyla araştırma, hikâye yazma çalışmaları ile sınırlı tutulmuştur.

Bu bölümde; çalışmanın yapılma gerekçelerini ortaya koyan problem durumuna, araştırmanın amacına ve alt amaçlara, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve konuyla ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Dil öğretimi; dilin iletişimsel etkinlikleri olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak dört temel beceri üzerine inşa edilir (Güneyli, 2007; Pilav, 2014) ve dilsel becerilerin tümünün bir denge içinde geliştirilmesi amaçlanır (Karatay, 2013; Sever, 2011). Bu dört temel dil becerisinden okuma ve dinleme “anlama”; konuşma ve yazma “anlatma” becerisi olarak ifade edilmektedir (Coşkun, 2014a; Gülsoy, 2013; Pilav, 2014; Sever, 2011). Anlama ve anlatma becerileri, birbiriyle ilişkili olacak şekilde hazırlanan

etkinliklerle geliştirilir. Özellikle ilköğretimin ilk yılları olmak üzere, eğitimin her kademesinde yer alan ana dili derslerinde okuma ve yazmanın kazandırılması amaçlanırken, öğretim sürecinin ilerleyen yıllarında öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri için yazma becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Karatay, 2013). Yalnızca Türkçe dersinde değil, her ders ve ortamda duygu, düşünce, görüş, bilgi ve bakış açılarının dile getirilmesinde yazı ve yazılı anlatım bir araç olduğundan yazma becerilerinin önemi yadsınamaz (Özkara, 2007). Muhakkak yazı ya da yazmanın bireyler ve toplumlar açısından önemi sadece akademik işlerle sınırlı değildir. Karatay (2013), bir iletişim aracı olarak yazının, yüzyıllardır dünya milletleri tarafından değişik şekillerde kullanıldığını, hiçbir yetenek ya da buluşun, yazının keşfinden daha çok insanoğlunun medeniyetine katkıda bulunmadığını belirtmektedir. Coşkun (2014a) ise, yazı sayesinde kuşaklar ve toplumlar arasında bilgi ve kültür aktarımının daha kolay ve etkili hale geldiğine işaret etmektedir.

“Yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesi” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009, s. 17), “beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi” (Öz, 2011, s. 251), “duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatma” (Sever, 2011, s. 24), “duyguların, düşüncelerin, isteklerin, hayallerin kısacası insanın his ve fikir hayatıyla bağlantılı her türlü olgunun birtakım sembol ve işaretlerle anlatılması” (Pilav, 2014, s. 86) şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımlar değerlendirildiğinde yazma eyleminin tüm yönleriyle insanın kendisini ifade etmesinde önemli bir araç olduğu görülmektedir. Ancak bu ifade etme işi başka bir anlatımla yazıya dökme işi kolay olmayıp Öz (2011)’ün de belirttiği gibi bilgiden çok beceri gerektirmektedir. Amacı belirleme, hedef kitleyi dikkate alarak uygun kelime seçme, doğru cümlelerle nitelikli paragraflar oluşturma bunlardan bazılarıdır. Karatay (2013) öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı anlatabilme becerilerini geliştirmek, yazmaya ilgi ve istek uyandırmak, onlara yazma alışkanlığı kazandırmak için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine ve geribildirime dayalı uygulama çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Son yıllarda yazma eğitiminde süreç odaklı çalışmaların arttığı görülmektedir (Maltepe, 2006; Oral, 2012; Ugan, 2007). Cavkaytar (2009) yazmanın planlama, taslak oluşturma, içeriği kontrol etme, yazım kurallarına bakma ve tekrar yazma süreçlerini içerdiğini ifade ederken yazma eğitiminde üstbilişsel becerilerin önemine değinen araştırmacılar (Englert, Raphael, Anderson, Anthony, ve Stevens, 1991) yazma eğitiminin tasarlama, örgütleme,

taslak oluşturma, dzenleme, dztelme sreclerinde oğrencinin iç-konuşma becerisini geliştirmek Şekilde yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bütün bunlar yazmanın bir srec olduğunun işareti olup yazma işinin nasıl yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ülper (2008), srec temelli yazmanın, “ne” yazıldı sorusunun yanıtı olan ürün yerine “nasıl” yazıldı sorusunun yanıtı olan srec üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşım olduğunu ifade ederek bu düşünceyi desteklemektedir. 2005 ve 2015 Türkçe oğretim programları incelendiğinde de “nasıl” sorusuna yönelik diğer bir ifade ile srec odaklı yazma çalışmalarına önceki programlara kıyasla daha fazla ağırlık verildiği görölmektedir. Ungan (2007)’a göre ürün odaklı yazma anlayışından srec odaklı yazma anlayışına geçilmesinde oğrencilerin performansa göre değerlendirilmesi gerektiği anlayışı etkili olmuştur. Ancak Türkçe oğretim programlarında gözlenen değişimin sınıflara aynı Şekilde yansıdığını söylemek güçtür. Nitekim sınıf içi etkinliklerde yazma çalışmalarına yeterince yer verilmediğine (Ungan, 2007), yazma çalışmalarını atasözü ya da özdeyişin açıklanması olarak gören geleneksel anlayışın devam ettiğine (Göçer, 2014), yapılan çalışmaların oğrencilerin yazma becerilerini geliştirici nitelikte olmadığına (İzdeş, 2011) yönelik ortaya konulan araştırma sonuçları bu düşünceyi destekler niteliktedir. Dahası yazma çalışmalarında yaşanan bu ve benzeri sorunlar, oğrencilerin sadece yazma becerilerini olumsuz yönde etkilememekte aynı zamanda yazmaya karşı olumsuz bir tutum sergilemelerine de neden olmaktadır (İzdeş, 2011; Maltepe, 2006).

Türkiye’de yazma ile ilgili problemler sadece yazmanın oğretimi sreciyle sınırlı değildir. Okuryazarlığa ilişkin literatürden hareketle yazma araştırma alanının okumaya oranla ihmal edilmiş bir alan olduğunu dile getiren Ateş, etinkaya, ve Yıldırım (2014) alışmalarında yazma literatürüne ilişkin genel bir değerlendirme yapmaktadırlar. Buna göre özellikle 2005’te yaşanan program değişikliğiyle birlikte yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak yazının kazanım boyutuyla ilgili olduğu, içerik geliştirmeye yönelik çalışmaların geri planda kaldığı ifade edilmektedir.

Yazının oğrenciler tarafından hızlı, okunaklı ve etkili bir Şekilde kullanılması oğretim srecinde oğrencilerin düşüncelerini ve oğrendiklerini kayıt ve ifade etmelerini kolaylaştıracadığından akademik başarıları ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmeleri açısından önem arz etmektedir (Erhardt ve Meade, 2005; Hamstra-Bletz ve Blote, 1993; Lam, Au, Leung, ve Li-Tsang, 2011; Li-Tsang, Au, Chan, Chan, Lau, Lo, ve Leung, 2011; Tseng ve Cermak, 1993). Oğrencilerin okul zamanlarının yaklaşık yarısını yazmayla ilgili işlerle geçirmesi (McHale ve Cermak, 1992; Tseng ve Chow, 2000) yazma oğretimine

yönelik çalışmaların ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin önemini daha da artırmaktadır. Yazının kazanım boyutunda yaşanan sorunların içeriğin geliştirilmesinin önünde bir engel olduğu ve öncelikle bu sorunların giderilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Edwards, 2003; Galanis, 2008). Öte yandan biçimle/kazanımla ilgili sorunların giderilmiş olması yazının içerik açısından gelişimini garantilememektedir. Araştırmacılar (Anılan ve Gültekin, 2006; Arıcı ve Ungan, 2008; Belet ve Yaşar, 2007; Cavkaytar, 2010; Maltepe, 2006) beceri geliştirmeye yönelik eğitimlerle öğrencilerin duygu, düşünce, tasarı ve yaşadıklarını doğru ve etkili bir şekilde anlatabilme yeteneklerinin gelişeceğini belirtmekte; bu süreçte kullanılabilecek sürece dayalı bazı model, strateji ve tekniklerden söz etmektedirler.

Sürece dayalı yazma modelleriyle ilgili literatür incelendiğinde; yapılan çalışmalarda uygulanan modelin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ve tutumlarına (Erdoğan, 2012; Karatay, 2011), yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine (Sever, 2013), yazım-noktalama ve yazma eğilimine (Sever ve Memiş, 2013), yazma başarısı ve kaygısına (Bayat, 2014), hikâye edici metin yazma ve yazılan metni değerlendirme becerilerine (Özkara, 2007), yazma performanslarına, bağımsız öğrenim seviyelerine (Şahin-Kızıl, 2007) ve akademik başarılarına (Güvercin, 2012) etkilerinin incelendiği görülmektedir. Söz konusu çalışmaların gerçekleştirilme süreleri ve kimi aşamaları farklı olmakla birlikte sürece dayalı yazma çalışmalarının hemen hepsinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği, yazmaya ilişkin katılımcıların tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve yazma kaygılarını azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda ele alınan değişkenler açısından yazma becerileri adına olumlu sonuçlar gözlenmekle birlikte, çalışmaların genellikle büyük yaş grubu öğrencilerle gerçekleştirilmiş olduğu, ilkökul düzeyinde sınırlı sayıda sürece dayalı yazma çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu durum, yani içerik geliştirmeye yönelik yazma çalışmalarının üst sınıf düzeylerine ötelenmesi/ertelenmesi öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini geciktirebilir.

Sürece dayalı yazma çalışmalarıyla ilgili bir diğer husus, yapılan çalışmalarda öğrencilerin kendi yazma süreçlerine ilişkin bilgileriyle ilgili boyutun fazla ön plana çıkarılmayışıdır. Öğrencilerin yazma süreçlerine ilişkin bilgileri üstbilişsel becerileri gündeme getirmektedir. Literatürde üstbilişsel becerilerin okumaya, okuduğunu anlamaya, Türkçe dersi başarısına, problem çözme başarısına etkisinin ve yaş, cinsiyet, kitap okuma, ders başarıları ile aile okuma düzeyi gibi değişkenlerle ilişkisinin (Aktaş, 2013; Baydık, 2011; Çakıroğlu, 2007a; Kana, 2014; Muhtar, 2006; Özsoy, 2007; Uyar, 2015) incelendiği

alışmalarla üstbiliş kavramının, üstbilişe dayalı öğretimin, üstbiliş stratejilerinin öğrenilmesindeki yaklaşımların ele alındığı ve tartışıldığı kuramsal boyutta çalışmalara (akıroğlu, 2007b; Doğan, 2013; Özbay ve Bahar, 2012) rastlanmaktadır. Ancak okuma alanında olduğu gibi üstbilişsel becerilerin ön plana çıkarıldığı çalışmalara yazma alanında pek rastlanamamakta; ayrıca okuma alanında gerçekleştirilen üstbilişsel becerilerle ilgili çalışmaların çoğu büyük yaş grubu öğrencileri hedeflemektedir. Sürece dayalı yazma çalışmalarının hemen hepsinin izleme ve düzeltme gibi üstbilişsel becerileri yazma sürecinin bir aşaması olarak içermeleri üstbilişsel becerilerin geri planda kalmasının nedeni olabilir. Ancak öğrencilerin kendi izleme ve düzeltme süreçleriyle ilgili de bilgilerinin olması gerekmektedir. Nitekim ulusal literatürde fazla rastlanmasa da (Uygun, 2012) uluslararası literatürde üstbilişsel beceri odaklı yazma araştırmalarının (Englert ve diğ erleri, 1991; Fischer, 2002; Harris, Graham, ve Mason, 2006; Ohrtman, 2007; Olson, 2004; Saddler, Moran, Graham, ve Harris, 2004; Saddler, 2006; Saddler ve Asaro, 2007; Tracy, Reid, ve Graham, 2009; Zumbunn, 2010; Zumbunn ve Bruning, 2012) yapıldığı ve olumlu sonuçlar alındığı gözlenmektedir. Bu sonuçlar, ilkokul düzeyinde gerek yazma eğitiminde yaşanan sorunların çözümüne gerekse öğrencilerin yazma ve üstbilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla çalışma yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Englert ve diğ erleri (1991) yazmanın tasarlama, örgütleme, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme süreçlerine göre yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Akyol (2014) da; Tompkins (1998) ve Jones (2002)'un çalışmalarına dayanarak etkili bir yazılı anlatımda “yazım öncesi hazırlık”, “taslak oluşturma”, “gözden geçirip düzenleyerek yazma”, “düzenleme” ile “yayımlama ve paylaşım” olmak üzere beş aşamanın bulunduğunu ve bu aşamaların “süreç temelli yazma” olduğunu belirtmektedir. Güneş (2013) ise bu aşamaları yazma öncesi aşama, yazma aşaması ve yazma sonrası aşamalar olarak ele almaktadır. Yazma öncesi aşama, motivasyona, konu seçimine, metin türünü, hedef kitleyi ve temel düşünceleri belirlemeye yönelik hazırlık çalışmalarıyla; ortaya çıkarılan düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilmesi ve belli bir düzene sokulmasını gerektiren taslak (planlama) alışmalarından oluşmaktadır. Yazma aşaması; düzenleyerek yazma, düzeltme, yayımlama ve paylaşım olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Düzenleyerek yazma oluşturulan taslağın metin haline getirilmeye çalışıldığı bölümdür. Bu süreçte öğrenci hazırladığı taslağı gözden geçirip nasıl başlayacağını belirlemeli, düşüncelerin mantıksal bir bütünlük içerisinde sunulmasına dikkat edilmeli ve metne

uygun bir başlık konmalıdır. Bu süreç metnin tekrar tekrar okunmasını gerektirir. Düzeltme; yazıdaki son düzenlemelerin yapıldığı bölüm olup bu süreçte içerikle birlikte yazım, dil bilgisi, yazının okunaklılığı ve sayfa düzeni gibi biçimsel nitelikler üzerinde çalışılır. Yazma aşamasının son halkası öğrencilerin yazılarını arkadaşlarıyla, öğretmenle, aile bireyleriyle ya da okul panosu, gazete, dergi ve web sayfaları gibi çeşitli araçları kullanarak daha geniş kitlelerle paylaştığı yayımlama ve paylaşım aşamasıdır. Yazma sonrası aşama, üretilen metni ve yazma sürecini değerlendirmeye yönelik olup bu süreçte öğrenciler içeriğin ve amaca ulaşılma durumunun yanı sıra nasıl bir performans sergilediklerini değerlendirirler. Ülper (2008)'e göre sürece dayalı yazma yaklaşımını savunanlar, nasıl daha iyi yazılar ortaya çıkarılır sorusunun cevabı olarak sürecin nasıl işlediğini bilmeyi işaret etmektedirler. Bu süreçte öğretmenin rolü ve yönlendirmeleri de önem arz etmektedir. Nitekim araştırmacılar (Maltepe, 2006; Oral, 2012; Urgan, 2007) süreç odaklı yazma çalışmalarında öğretmenin hazırlığa önem vermesi, yeterince süre tanınması, metin oluşturmak için gerekli alt becerileri sağlaması, her aşamada süreci ve öğrenciyi takip ederek gerekli desteği sağlaması ve öğrencinin kaygılarını gidererek yazmayı zevkli hale getirmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

Süreç temelli öğrenme modelinde, öğretmenin ve öğrencinin rollerinin ürün merkezli yaklaşıma göre daha farklı olduğunu ifade eden Göçer (2014), öğretmenin, öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etmekle ve destek vermekle yükümlü olduğunu, artık değerlendiren kişi konumunda olmadığını belirtmektedir. Buna ek olarak öğretmen, öğrenciye nasıl yazacağını anlatmakla kalmaz, kendisi de yazar. Öğretim sürecinin her aşamasında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-aile etkileşimine dayalı yazma, paylaşma ve değerlendirme ortamı oluşturulduğunda; yazma yeteneğinin zamanla beceriye, kendi kendine yazma ve yazdığını değerlendirme alışkanlığına dönüşeceğini belirten Karatay (2013), yazma çalışmaları öncesinde konuyla ilgili gözlem, bireysel deneyimlerden yararlanma, okuma, araştırma, yazma ortamı ve zamanı belirleme ile yazma taslağı-planı oluşturmanın, başarılı bir yazma çalışmasının önemli süreçleri olduğunu ifade etmektedir.

Literatür bilgilerinden hareketle sonuca dayalı yaklaşımların, öğrenci ürünlerini; sürece dayalı yaklaşımların ise öğrencilerin ürünlerini ortaya çıkarma esnasında sergiledikleri performansın gelişimini ön planda tuttuğu söylenebilir. Ancak ilgili literatürde ortaya çıkan bir başka sonuç sürece dayalı yazma çalışmalarının ilköğretim düzeyinde sınırlı sayıda gerçekleştirildiği ve genellikle hangi düzeyde olursa olsun öğrencilerin kendi yazma

süreçlerine ilişkin farkındalıklarının yeterince geliştirilmediği yönündedir. Sürece dayalı yaklaşımların öğrenci becerilerini geliştirmedeki kazanımları dikkate alınarak bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinin üstbilişsel beceri odaklı sürece dayalı yazma çalışmalarıyla geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde metin türü olarak hikâye edici metinler tercih edilmiştir. Bunda öğrencilerin okul öncesi dönemlerden itibaren hikâye türü metinlerin yapılarına aşina olmaları (Ateş, 2011) ve küçük sınıf düzeylerinde üstbilişsel beceri odaklı sürece dayalı yazma çalışmalarının ortaokul düzeyine göre daha zor olabileceği yönündeki varsayım etkili olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma yaklaşımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini ne derecede geliştirdiğini, uygulama süresince öğrencilerin ürünlerinde ve yazma performanslarında nasıl bir değişim olduğunu ortaya koymaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin kendi yazma süreçlerine ilişkin görüşleri nasıl bir değişim göstermiştir?
6. Kontrol grubu öğrencilerinin kendi yazma süreçlerine ilişkin görüşleri nasıl bir değişim göstermiştir?

Araştırmanın Önemi

Türkçenin temel dil becerilerinden “anlatma” boyutunu oluşturan unsurlardan biri olan yazma, kazanılması zor bir beceri olarak düşünülmektedir (Baş, 2002; Cavkaytar, 2009;

Coşkun, 2005; Englert ve diğerleri, 1991; İzdeş, 2011; Kaynaş, 2014; Maltepe, 2006; Özbay, 1995; Temizkan ve Yalçinkaya, 2013). Öğrencilerin yazma sürecinde olay veya durumlarla ilgili nelerden söz edeceklerini, bunları nasıl organize edeceklerini, fikirlerini nasıl aktaracaklarını bilmemeleri, öğrencilerin yazma sürecinde zorlanmalarının nedenleri arasında yer almaktadır. Bunlara; yazma eğitiminde öğrencilerden genellikle verilen konular çerçevesinde fikir üretmelerinin istenmesi, yazılarının içerikten çok şekil olarak değerlendirilmesi de eklenebilir.

Öğrencilerin yaşadıkları bu sorunları gidermede “Süreç Temelli Yazma”nın bir çözüm olacağı düşünülmektedir. Nitekim konuyla ilgili yapılan çalışmalar (Bayat, 2014; Erdoğan, 2012; Erdoğan ve Yangın, 2014; Güvercin, 2012; Karatay, 2011; Sever, 2013; Sever ve Memiş, 2013) öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerinde sürece dayalı yazma yaklaşımlarının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak hem süreç temelli yazma hem de hikâye yazmaya yönelik çalışmaların genellikle ortaokul ve üstü düzeylerde yapıldığı görülmektedir (Arı, 2010; Bayat, 2014; İzdeş, 2011; Karatay, 2011; Özbay, 1995; Yılmaz, 2008). İlkokul düzeyinde yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak yazının kazanım boyutuyla ilgili olması yazının içerik boyutunun ihmal edildiğinin bir göstergesidir. Ayrıca içerik geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda üstbilişsel becerilerin biraz arka planda kaldığı görülmektedir. Oysa üstbiliş kavramını eğitim alanına getiren ilk araştırmacı olarak kabul edilen John E. Flavell (1979), üstbilişin yazı yazmada önemli rol oynadığını belirtmektedir. Söz konusu nedenlerden dolayı ilkokul düzeyinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla çalışma yapılması bir gereklilik olarak kendini hissettirmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmalarıyla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bu çalışmada ulaşılan sonuçların ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen az sayıdaki süreç temelli yazma literatürüne sağlayacağı katkı yanında çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların ilkokul öğretmenleri için iyi bir model sunacağı diğer bir ifade ile öğretmenlerin yazma öğretim süreçlerini zenginleştireceği öngörülmektedir. Ayrıca çalışmanın yazma öğretiminde üstbilişsel becerileri ön plana çıkarması yönünden de alandaki ilk örnekler arasında olacağı ve sonraki çalışmalara rehberlik yapacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Araştırma şu varsayımlar üzerine temellendirilmiştir:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metnin, yazma becerileri açısından onların gerçek düzeylerini yansıttığı,
2. Uygulama sürecinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2014–2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıfında öğrenim gören 33 deney grubu, 31 kontrol grubu öğrencisiyle,
2. Veri toplama amacıyla öğrencilere yazdırılan hikâyelerden, gözlemci notlarından, araştırmacı günlüklerinden ve öğrenci öz değerlendirme formlarından elde edilen verilerle,
3. Uygulamayı kapsayan sekiz hafta ve yirmi sekiz ders saatinde uygulanan program ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu kısımda, hikâye edici metin, hikâye yazma, üstbilişsel beceriler ve üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma ile ilgili tanımlamalara yer verilmiştir.

Hikâye Edici Metin: Giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden ve olay, yer, zaman, kişi gibi öğelerden oluşan düş dünyasını zenginleştiren kurgusal bir metin türüdür.

Hikâye Yazma: Hikâye yazma; bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (karakterler, olay, yer, zaman) kullanarak anlatmadır (MEB, 2009).

Üstbilişsel Beceriler: Öğrenme sürecinde öz düzenleme ve öz kontrol için gerekli olan planlama, izleme, kontrol etme, düzenleme ve düşünme becerileridir.

Üstbilişsel Beceri Odaklı Süreç Temelli Yazma: Temelde; planlama, taslak, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama aşamalarından oluşan, öğrencilerin yazma sürecinde bu aşamaları kendilerinin planladığı ve yürüttüğü, yazma sürecinde ve sonrasında geriye

yönelik izleme ve gerektiğinde düzeltme ya da yeni düzenlemeler yapma gibi becerilerin kullanıldığı bir yazma yaklaşımıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmada üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada hem süreç temelli yazma ve hikâye yazma hem de üstbilişsel becerilerle ilgili literatür ve birikimden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın hikâye yazma ile ilgili kuramsal temeli üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma modeli üzerine oturtulmuştur. Bundan dolayı hem çalışmaya kaynaklık eden birikimin daha iyi anlaşılması hem de mevcut çalışmanın bugünkü yazma araştırmaları arasındaki yerinin ve öneminin tam olarak anlaşılması için bu bölümün ilk kısmında, yazmanın kazanım ve gelişim boyutu, Türkçe Programlarında yazmanın yeri ve yazma unsurları hakkında bilgi verilmiştir.

Bu bölümün ikinci kısmında metin ve metin türleri; üçüncü kısmında süreç temelli yazma hakkında bilgiler yer almaktadır.

Dördüncü ve son kısımda ise üstbilgi ve üstbilişsel beceriler ile araştırmanın üzerine inşa edildiği üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Yazma ve Gelişimi

Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir (MEB, 2009). Eğitimin her kademesinde yer alan ana dili derslerinde, özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilere temel okuryazarlık becerilerinden okuma ve yazmanın kazandırılması amaçlanır (Karatay, 2013).

Okuma alanında olduğu gibi yazma alanında da öğretim sürecini “kazanım” ve “geliştirme” olarak iki ayrı aşamada düşünmek gerektiğini belirten Akyol (2014)’a göre kazanım aşaması, yazma açısından düşünüldüğünde; harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğu ve nasıl yazılacağı gibi temel bilgilerin öğrenilmesi ve bu becerilerin

kullanılabilecek düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Diğer taraftan yazar, kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağını öğrenilmesinin gelişim aşamasıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Yazma becerisini geliştirmenin en önemli yolu, sürekli yazma çalışmaları yaptırmak ve deneyim kazandırmaktır (Karatay, 2013; Temur, 2011; Yıldız, 2013).

Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında (2015), yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Programda, uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılmasının, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olduğu belirtilmiştir.

Coşkun (2014a), yazma eğitiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılabildiğini, ancak hangi yöntem veya teknik kullanılırsa kullanılsın yazma eğitiminde şu ilkelere dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir:

- Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda gerçekleştirilmesini gerektiren bir süreçle bağlıdır.
- Yazma eğitiminin amacı, metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır.
- Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmasına yardımcı olunmalıdır.
- Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona yol göstermeli, metin oluşturmada yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu varsa ilk olarak olumsuz tutum ve korkunun giderilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir.
- Yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir.
- Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı verilmelidir.
- Yazma çalışmaları olabildiğince farklı metin türleri üzerinde yaptırılmalıdır.
- Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orijinal, farklı olması, öğrencinin kendi düşüncelerini yansıtmayı teşvik edilmelidir.

- Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir.
- Yazma eğitimi sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalı, öğrencinin okul dışında da yazma zevk ve alışkanlığı kazanması sağlanmalıdır.

Bu ilkelere uygun bir şekilde gerçekleştirilen yazma eğitiminin, öğrencilerin yazmaya teşvik edilmesine, yazma kaygılarının giderilmesine ve yazma alışkanlığı geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2005 ve 2015 Türkçe Programlarında Yazma

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında (2009), öğrencilerin yazma becerileriyle birlikte zihinsel becerilerini de geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında (2015) ise yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Programda, çeşitli ve özendirici yazma çalışmalarıyla yazma becerisinin kazanılmasının ve istenen amaçlara ulaşılmasının mümkün olduğu belirtilmektedir.

2005 Türkçe Programında, öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık öngörülmektedir. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerileri ele alınmaktadır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır. Belirlenen amaçları gerçekleştirmek için programda; eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

2015 Türkçe Programında, yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin konuşma ve dinleme, okuma ile ilgili çalışmalarla bütünleştirilmesi ve desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Hikâye, roman,

şiiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmalarının, yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabildiği ifade edilmektedir. Bu düşünceden hareketle programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır.

2005 Türkçe Programında yazma sürecinin; ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içerdiği belirtilmektedir. 2015 Türkçe Programında ise yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli”nin esas alındığı, yazma kazanımlarının, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlandığı ifade edilmektedir. Programda, hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya uzanan sürecin, birkaç haftayı bulabileceği gibi daha da uzun zaman alabileceği, öğrenciye "süreç temelli yazma"nın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmanın önemli olduğu belirtilmektedir.

Programlarda, belirlenen amaçları gerçekleştirmek için kazandırılması hedeflenen farklı türlerde metin yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olan eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve tekniklere ilişkin ayrıntılı bilgiler 2015 Türkçe Programında yer almadığı için bu yazma türlerine ilişkin bilgiler 2005 Türkçe Programı temel alınarak aşağıda açıklanmıştır (MEB, 2009, s. 355–365).

Betimleyici Yazma

Betimleyici yazma, bir nesnenin (oyuncak, araba, atlıkarınca vb.), bir yerin (piknik alanı, otobüs durağı vb.) ya da bir kişinin (bir bebek, arkadaş, gelin vb.) dış görünüşünü açıklayarak yazmadır. Betimleme aynı zamanda “iç görünüş” dediğimiz, bireyin davranışları ve duyguları ile ilgili olan kişilik özelliklerini de kapsar. Betimlemede aynı zamanda ortamla ilgili hissedilenlerden de söz edilebilir. Betimlemede ayrıntılar önemlidir. Betimlenecek nesne, yer ya da kişi dikkatle gözlemlenmelidir. Gözlem; birikimle, içsel yaşantıyla ve dünyaya bakış tarzıyla ilgilidir. Ancak, herkes aynı ilgi ve bilgi ile bakmayacağı için gözlemin tamamen aynı ayrıntıları içermesi mümkün değildir.

Nesne Betimlemesi

Nesne betimlemesi, bir nesnenin neye benzediğini yazma işlemidir. Nesne betimlenirken rengi, boyutları ve şekli hakkında bilgi verilir. Bunun için, öğrencinin tanıdığı basit bir nesne seçilmelidir. Betimlenen nesne, daha önce onu hiç görmemiş okuyucunun betimlemeyi okuduktan sonra, onu gözünde canlandırmasını sağlayacak ölçüde açık ve belirgin ifadeler içermelidir. Gerek görülürse yazıyı okuyan kişi yapılan betimlemeye göre nesnenin resmini çizerek görselleştirebilir.

Yer Betimlemesi

Bir yerin betimlenmesi, o yerin neye benzediğini yazma işlemidir. Yer betimlemesi söz konusu mekân, nesneler ve nesnelerin o mekân içerisindeki yerinin betimlenmesinden oluşur. Betimlenen yer ile ilgili görüntünün iç mekânda mı yoksa dış mekânda mı olduğu önemlidir. Bir oda betimlenecekse sadece odanın içi betimlenmeli, betimlenecek yer dışarıdaysa pencereden bakınca neler görüldüğü şeklinde sınırlandırılmalıdır. Betimleme aynı zamanda arka planda görülenleri de (dağlar, duvarlar, gökyüzü vb.) içerir. Ancak, yer betimlemelerinde, betimlenen yerdeki nesnelere tek tek odaklanıp onların ayrıntılı betimlemeleri yapılmaz, betimlenen yer genel hatları ile anlatılır. Sadece odadaki bir tahta koltuk, sandalye, lamba gibi nesnelerin bir iki özelliğinin verilmesi yeterlidir. Bunun yanı sıra bir yerin betimlenmesinde eğer görüntüde kişiler varsa onlar hakkında da bilgi verilmesi gerekir.

Kişi Betimlemesi

Kişinin betimlenmesi iç görünüş ve dış görünüş açısından yapılmaktadır. Dış görünüşü betimleme, bir nesnenin ya da yerin betimlenmesinden daha karmaşık ve etkileyicidir. Çünkü bir insanın neye benzediğini değil, onun nasıl biri olduğunu da anlatmanız gerekir. Bir kişinin tam bir şekilde betimlenmesi onun nasıl düşündüğü, davrandığı, neler hissettiği, onu hiç tanımayan bir kişinin onunla karşılaşmadan onu tanıması anlamına gelir. İç görünüşü betimleme, bir kişinin duygularından söz etmektir. Bir nesneyi, bir yeri ya da bir kişiyi betimlemekten daha farklıdır. Kişinin duygularının betimlenmesi sürecinde betimlenecek duygu sanki bir filmin bir sahnesinin durdurulması gibidir. Öğrenci, o sahneye ilişkin neler hissettiğini kaydetmelidir. Betimlenen kişinin duygularını (mutluluk, korku, güven, kıskançlık, utanma, nefret, coşku, kızgınlık, üzüntü, hayret, sevgi, hayal

kırıklığı, heyecan, tereddüt) anlatırken duyguyu yüzde ve bedendeki yansımaları ile vermeye çalışmak, duygunun adını bulmayı okuyucuya bırakmak önemlidir. Ayrıca, bir insan birden çok duyguyu aynı anda yaşayabilir, duygular birbirinin içine girmiş olabilir. Bazen bir durum için farklı kişilerin, farklı duygular hissetmesi mümkündür.

Hikâye Edici Yazma

Hikâye edici yazma; bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (karakterler, olay, yer, zaman) kullanarak anlatmadır. Hikâye yazmada olaylar peş peşe sıralanır. Bu şekilde sona doğru gidilir. Bir tarihçi bir gün ya da dönemle ilgili olayları anlatırken hikâye yazma yönteminden yararlanır. Bir olayın, olayların oluş sırasına göre anlatılması, yönerge verirken yapılacak olanların sıra ile anlatılması da hikâye edici anlatımdır. Örneğin; kek yaparken içindeki malzemelerin sırasına uygun olarak konulması gibi. Hikâye etmenin günlük hayatta önemli bir yeri vardır. Hikâye etme en basit şekilde hikâye yazmadır. Bir başlangıcı ve bitişi vardır. Olaylar aşamalı olarak başlangıçtan bitişe doğru sıra ile yazılır. Örneğin bir arkadaşınıza bu sabah kalktığınızı, giyindiğinizi, kahvaltı yaptığınızı, otobüse ya da servise bindiğinizi, okula gittiğinizi, derslere girdiğinizi söylediğinizde bu, yaptığınız işlerin sıralanması olduğu gibi aynı zamanda da bir hikâyedir.

Hikâye yazmada; olayların oluş sırası karışık olarak verilen cümlelerden hikâye yazma veya hikâyenin ortasını yazma gibi çalışmalar yapılabilir. Olayların oluş sırası karışık olarak verilen cümlelerden hikâye yazmada, karışık hâlde verilen cümlelerin, olayların oluş sırasına uygun olarak yazılması istenir. Her cümlelerin başında veya sonunda bırakılan boşluğa bir numara verilerek olaylar olması gereken sırayla yazılmalıdır. Hikâyenin ortasını yazmada ise daha uzun ve daha kısa hikâye yazma fırsatı verilir. Tek kural, başlangıçtan bitişe kadar konuyu değiştirmeden yazmaktır. Hikâye çok ciddi, çok komik olabilir ya da bir gerçeğe veya kurguya dayalı olabilir. Öğrenci hikâyenin başlangıç cümlesinden bitiş cümlesine kadar kendi yolunu çizmelidir. Başlangıçla bitiş arasında yazılanlar tamamen öğrencinin kendi isteği doğrultusunda yön bulur.

İkna Edici Yazma

İkna edici yazma, öğrencinin kendi düşüncesini öne sürmesi anlamına gelen önemli bir yazma türüdür. İkna edici yazmada öğrencinin kabul etmediği bir düşünceye karşı mücadele etmesi de söz konusudur. Eğer bir düşünceye karşıysanız bu düşüncenin tersi bir

düşünceyle yola çıkmak çok uygun olmaz. Örneğin; bir kişi bir yerin ikliminin çok sıcak olduğunu ileri sürüyorsa sizin buna karşı o yerin ikliminin çok güzel olduğunu söylemeniz yerine, o yerin ikliminin çok soğuk olmadığını söylemeniz daha uygun olur. İnandırıcılık mantıklı delillerle desteklenmelidir. İkna edici yazmak için isteğinizin başkaları tarafından kabul edilebilir olması gerekir. Bunu sağlamak için öğrenci, isteğini ve bunun gerekçelerini çok iyi belirtmelidir. Eğer yazdığı yazı yeterince ikna edici olursa öğrenci istediği şeyi elde edebilir. Örneğin; “... nedenlerden dolayı sizden isteğim ...” gibi bir ifade kullanılması ikna etmek için uygun olabilir. Çocuklar mutlaka “neden” sorusunu sorarak kendisine iyi bir neden sunulmasını ister. Örneğin; babası ona “Haydi yatağa...” dediğinde, “Neden baba?” diye sorar. Babasının “Çünkü çok geç oldu.”, “Büyük ve güçlü olabilmen için uykuya ihtiyacın var.” demesi onun ikna olması için geçerli bir nedendir. İkna edici yazmada; öğrenci bir şeyin nasıl olması ya da olmaması gerektiği hakkındaki düşüncelerini belirtir. Bu tür yazılar çoğunlukla hayal etmeyi, tahmin etmeyi ve görüş belirtmeyi gerektirir. Öğrenci ikna edici yazmada, durum ve davranışları istediği biçimde aktardığından bunların nasıl değişebileceğiyle de ilgilidir. İkna edici yazma daha çok öğrencinin değerlerini nasıl açıkladığı ve gösterdiği ile ilgilenir. İkna edici yazmada öğrenci öncelikle ne gibi bir değişiklik istediğine karar verir. Eğer cümleyi “-dır, -dir” gibi kesin ifadelerden kurtarıp “-malı, -meli” gibi ifadelerle sunarsa ortaya çıkan durumu onaylıyor demektir. Düşüncesine göre ortaya çıkan durumun doğru ve onun onayladığı bir durum olduğunu nedenleriyle açıklaması gerekir. Öğrenci ortaya çıkan durumu onaylamıyorsa o zaman “-dır” ifadesi yerine “-mamalı” ifadesini kullanmalı ve kendi düşüncesine göre durumun niçin yanlış olduğu veya ona niçin karşı çıktığını nedenleriyle açıklamalıdır. Reklam yazma ve şikâyet yazısı, ikna edici yazma türlerindendir.

Karşılaştırmalı Yazma

İki ya da daha fazla nesne, kişi veya yerin benzer ve farklı yönlerini ele alarak yazmadır. Karşılaştırma yazılarında nesne, kişi ya da yerin benzer özellikleri bir paragrafta, farklı özellikleri de ayrı bir paragrafta verilebilir.

İş Birliği Yaparak (Paylaşarak) Yazma

Öğrencilerin bir konu hakkında küçük gruplar hâlinde birlikte çalışarak bir metin oluşturmasıdır. Metni yazarken iş bölümü yapılır. Gruptaki her bir öğrenci metnin bir

bölümünü yazabileceği gibi, metnin tümünü de birlikte yazabilirler. Paylaşarak yazma öğrencilerin grup hâlinde bir ürün ortaya koymasını sağlar ve sosyal ilişkileri geliştirir.

Planlı Yazma

Öğrencilerin bir yazıyı planlı yazma yöntemine uygun olarak yazmaları, yazma sürecini öğrenmelerini ve bu yolla yazma becerilerini geliştirmeyi kapsamaktadır. Bu süreç birkaç güne yayılabilir. Önemli olan öğrencinin her gün farklı konularda yazması değil bir konuyu planlı yazma sürecine uygun olarak yazması, süreci iyi anlaması ve bu yolla yazma becerisini geliştirmesidir. Planlı yazma, çeşitli aşamalardan oluşur. Bunlar: ön hazırlık, ilk taslağı oluşturma, ikinci taslağı oluşturma, değerlendirmedir.

Planlı yazma yöntemi uygulanırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir.

- Yazmanın yararları anlatılmalıdır.
- Öğrenci, yazma konusunda kendine güven geliştirinceye kadar yazdıklarını eleştirmemelidir.
- Öğrencinin yazma isteği ve yazma girişimleri desteklenmelidir. Öğrenciye yol gösterilmeli ama müdahale edilmemelidir. Öğrencinin kendi yeteneğini keşfetmesine, üslubunu bulmasına izin verilmelidir.
- Yazdıkları için öğrenciler her fırsatta ödüllendirilmelidir. İyi olan yanları vurgulanmalıdır.
- Öğrencinin her yazısı (öğrenci yazmayı benimseyinceye, yazma konusunda bir bilinç geliştirinceye kadar) duvar gazetesinde sergilenmelidir. Daha sonra öğrencilerin iyi yazılarından örnekler seçerek sergilenebilir.

Sorgulayıcı Yazma

Sorgulayıcı yazma, yazan kişinin bir konu hakkında, katılmadığı noktaları, çelişkileri, tutarsızlıkları, ya da katıldığı durumları, mantıksal bir temele oturarak karşı olma ya da destekleme nedenleriyle birlikte aşamalı bir şekilde yazmasıdır.

Not Alma

Not alma öğrencinin dinlediği ya da okuduğu konunun özünü yakalamak amacıyla kısaltmalar yapma, konuyu resimleme, haritalaştırma, sembol kullanma vb. teknikleri

kullanmasıdır. Okuma sırasında not alırken şöyle bir yol izlenebilir: Metni hızla gözden geçirin; üst başlık, alt başlıklar ve görsellere dikkat ederek metin hakkında genel bir fikir edinin. Metni okuyun, önemli gördüğünüz yerlerin ya da bilgilerin altını çiziniz. Metni tekrar okuyun, metnin ana fikrini, onu destekleyen yardımcı fikirleri ve ayrıntıları saptamaya çalışın. Ana fikri veya önemli bilgiyi merkeze alarak bir zihin haritası oluşturun. Merkeze aldığınız ana fikrin ya da önemli bilginin çevresine önem derecesine göre ilişkilendirdiğiniz diğer bilgileri, fikirleri, kavramları yerleştirin. Altını çizdiğiniz ve zihin haritasına yerleştirdiğiniz kavramları, bilgileri kısaltmalar yaparak, ilişkileri oklar çıkararak, bağlaçları kendinize göre işaretler geliştirerek gösterebilirsiniz. Ayrıntılarla fazla ilgilenmeyin, bütünü anlamaya ve konunun özünü kavramaya çalışın. Önemli gördüğünüz yerleri not alırken ve zihin haritası oluştururken yeni bilgileri eski bilgilerle ilişkilendirmeye çalışın. Verilen örneklere dikkat edin, kendiniz de benzer örnekler biliyorsanız bunu da notlarınıza ekleyin. Kendi kelimelerinizle oluşturduğunuz cümlelerle konunun özetini çıkarın.

Dinleme sırasında not alırken şöyle bir yol izlenebilir: Dinleyeceğiniz konunun başlığına dikkat edin. Bu size dinleyeceğiniz konu hakkında bilgi verir. Dikkatinizi konuşmacının yüzüne, ses tonuna, nelere vurgu yaptığına yoğunlaştırın. Konuşmacının sesini ve bedenini kullanma biçimi size konuşmanın önemli yerleri hakkında ipuçları verecektir. Konuşmacı çok kısa bir süre (bir veya birkaç saniye) susarak öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmasını bekler. Önemli noktaları farklı örnekler vererek tekrar anlatır. Bu ipuçlarına dayanarak önemli bulduğunuz yerleri, kısaltmalar yaparak notlar alın. Aldığınız notları görselleştirerek (işaretler ve oklar kullanarak, şema veya zihin haritası oluşturarak) birbirleriyle ilişkilendirin. Örneklere dikkat edin. Bir plan veya taslağa uygun olarak not alın. Aldığınız kısa notları, daha sonra kendi cümlelerinizle açık ve anlaşılır biçimde özet bilgiye dönüştürün.

Yazılı Anlatım Unsurları

Yazılı anlatım unsurları ve özellikleri ile ilgili bilgilere aşağıda kısaca yer verilmiştir (Aktaş ve Gündüz, 2008, s. 355–363; Bağcı, 2013, s. 94–127; Göçer, 2014, s. 130–144; Sever, 2008, s. 119–165):

Konu ve Tema (İzlek): Türü ve yazılış amacı ne olursa olsun her yazı bir konu üzerine kurulur. Çünkü konu, yazarın üzerinde durduğu, hakkında yazı yazdığı duygu, düşünce ya

da olaydır. Konular maddesel olduğu gibi ruhsal da olabilir. Uzayda yer tutan bütün cisimler, duyu organlarımız üzerinde tesiri olan etmenler, var olduklarını aklımızla kavradığımız görünmez varlıklar birer konu olabilir. Yaşantılarımız, anılarımız, düşlerimiz, gözlemlerimiz, okuduklarımız vb. birer konu alanıdır.

Hangi seviyede olursa olsun yazılı anlatım çalışmalarında seçilen konuların güncelliği, öğrencilerde yazma isteği uyandırmasını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, yazma çalışmalarında zaman zaman konu seçimini öğrencilere bırakarak, onların ilgi duydukları konularda yazı yazmaları sağlanabilir. Konu sınırlandırılarak çerçevesi iyi belirlendiğinde anlatıma derinlik katılabileceği, konunun özünü vermede başarı şansının artabileceği unutulmamalıdır. İyi bir konunun özellikleri şunlar olabilir:

- İyi konu okurun ilginç bulacağı konudur. Konu belirlenirken okurların ilgisini çekecek içerik ve nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.
- Konu inandırıcı olmalıdır.
- Konunun çerçevesi iyi çizilmelidir.
- Oluşturulacak yazının olası hedef kitlesi göz önünde bulundurulmalıdır.

Amaç: Bir konuda yazı yazmak için öncelikle amacın açık ve net olarak belirlenmesi çok önemlidir. Amacı tam tespit edilemeyen bir yazı, okuyucusunu ikna etmekten uzaktır. Bu nedenle yazının amacı ve yazılış nedeni çok iyi belirlenmelidir. Yazmaya başlamadan önce yazarın zihninde belirlediği ve amacını belirttiği cümleye “ana fikir cümlesi” denmektedir.

Yazma nedenine ilişkin yazarın; okuyucusuna bilgi aktarmak, okuyucusunun düşünce ve kanılarını değiştirmek, okuyucusunu tasarlanan olay içinde yaşatmak gibi çeşitli amaçları olabilir.

İleti: Her yazı bir ileti (mesaj) taşır. İleti, yazarın işlediği konu üzerinden okuyucuya vermek istediği mesajdır. Edebiyat yapıtlarında ileti dendiğinde, yazarın okurlarında yaratmak ya da oluşturmak istediği duygu ve düşünce ortaklığı akla gelmelidir.

Biçem ve Söylem (Üslup): Üslup, yazarın verdiği mesajın kabul görmesinde en önemli etkidir. Yazarın yazısını yazmadaki amaç, dolaylı da olsa üslubunu biçimlendirmesinde rol oynar. Üslup yazarla ilgili olması yanında dolaylı olarak metin türü ile de alakalıdır. Her yazarın kendine özgü bir anlatımı vardır. Olağan anlatımı özgünleştirmede ilk iş, bol bol okumaktır. İkincisi ise, çok okumanın yanı sıra sık sık yazma denemeleri yapmaktır.

Plan: Herhangi bir konuda sıralanacak fikirlerin, olayların ve duyguların belli bir mantık düzeninde ele alınması olarak tanımlanabilen plan, yazılı ve sözlü olarak anlatılmak

istenen duygu ve düşüncelerin dinleyici veya okuyuculara daha güzel, daha etkili, daha kolay ve daha anlaşılır bir şekilde aktarılmasına yardımcı olan bir anlatım düzenidir.

Plan, yazıda konunun işlenişi sırasında ortaya çıkabilecek ayrıntılardan kurtulmak için ele alınacak fikirlere düzen vermektir. Plan, konusunu düzenli yazmak isteyen kişiyi kararsızlıktan, zaman kaybından kurtardığı için güzel ve daha kolay bir metin oluşturmanın en önemli unsurudur.

Metin ve Metin Türleri

Dil eğitiminde önemli bir yeri olan ve temel dil becerilerinin kazandırılmasında en önemli araç olan metinler, Türkçe Sözlükte (2011) “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimeler bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Güneş (2013, s. 249)’e göre ise, “Metin, bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapılardır. Bu yapılarda bilgiler tesadüfen yer almaz. Tam tersine bilgilerin bir düzenleniş biçimi vardır. Yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir”.

Metin türleri konusunda farklı ayrımlar yapıldığı belirtilmektedir (Çeçen, 2013; Göçer, 2014; Güneş, 2013). Çeçen (2013), metinlerin, genel olarak içinde deneme, makale vb. türlerin yer aldığı “bilgilendirici”; hikâye, roman vb. türleri içeren “olaya dayalı” ya da “öyküleyici” ile nesir dilinden farklı bir dil benimseyen “şiir” olarak sınıflandırıldığını ifade etmiştir. Nitekim İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (1–5. Sınıflar) (2009) ve Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında (2015) metin türlerinin; “şiir”, “bilgilendirici metin” ve “öyküleyici metin” olmak üzere üçe ayrıldığı görülmektedir. Aşağıda, bu metin türleri kısaca açıklanmıştır.

Şiir

Şiir; insanın yaratma yetisinin dilde somutlandığı, duygu ve düşüncelerin kişiyi etkileyen biçimde söze dönüştürüldüğü bir anlatım yoludur (Ataman, 2013), duygularla sesleri satırlarda bir araya getiren etkileyici yazılımlardır (Akyol, 2014). Kavcar, Oğuzkan, ve Aksoy (2011)’a göre, şiirde günlük dilin sözcüklerine özel anlamlar yüklenir. Şiirin en önemli edebî türlerden biri olduğunu ifade eden Aytaş (2006), şiirin sadece yapı bakımından değil, içerik açısından da diğer edebî türlerden ayrıldığını; ümitlerin,

hayallerin hep şiirle ifade edildiğini ve şiirin gücünü fark eden bir öğrencinin, hayallerini zenginleştirebilmeyi ve karşısındakini etkileyebilmeyi öğrenmiş olduğunu ifade etmektedir.

Şiirlerin her türlü anlatıma müsait olabildiğini, ressamların sözel olarak söyleyemediklerini renklerle, hatta fırçasıyla anlattığı gibi şairlerin de mısralarıyla anlatabildiğini belirten Akyol (2014) şiir dilinin güldürebildiğini, hayal ettirebildiğini, cesaretlendirebildiğini, geçmişe ve geleceğe götürebildiğini ve bütün bu farklılıkları yaşamının şiirle mümkün olabildiğini ifade etmiştir.

“Hayal, istek ve yaşantıların anlam yüklü ve ses ahengine sahip sözlerle ortaya konulabilme fırsatı sunması, duygu yoğunluğunda olanlar için şiiri cazip kılmaktadır. Bu açıdan şiire duyguların dışı vurulması ve paylaşımında en etkili araçtır denilebilir” (Göçer, 2014, s. 235). Akyol (2014)’un da belirttiği gibi günümüzde hayal edilebilir her konuda ve türde şiir yazılabilmektedir, böylece şiirler belirli kalıplar içerisinde kalmaktan çıkmıştır. “Şiir; çocuğun duygu, hayal dünyasını zenginleştiren, dilinin zenginliklerini görmesini sağlayan bir edebî türdür. Çocuklar için yazılacak şiirlerde bazı hususlara dikkat edilmelidir” (Yalçın ve Aytaş’tan aktaran İzdeş, 2011, s. 14):

- Ölçü ve kafiye göz önünde bulundurulmalı,
- Kafiye belirlenmiş bir sistem içerisinde şiirde yer almalı; mısralar kısa, cümle düzeni kurallı ve dengeli; anlatım sade olmalı ve düşünceler bütünlük içerisinde verilmelidir.

Şiir öğretiminde şiir tahlili önemli olmakla birlikte, Akyol (2014), ilköğretim birinci kademedeki çocuklara şiir analiz ettirilmemesi gerektiğini ifade etmekte, bunun nedeni olarak da şiir analizinin çocukları şiiri sevmekten uzaklaştırabileceğini belirtmektedir.

Bilgilendirici Metinler

Okuyucuya bilgi vermek, onun görüşlerini ve yerleşik düşüncelerini değiştirmek veya güçlendirmek ya da öğüt vermek amacıyla kaleme alınan, başka bir deyişle bilgi vermeyi amaçlayan tüm metinlere öğretici metinler adı verilmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2008). Benzer şekilde, bilgilendirici metinlerin, az bildiği veya bilmediği bir konuda okuyucuyu bilgilendirme amacı taşıyan metinler olduğunu ifade eden Coşkun (2014b), bu tür metinlerde verilen bilgilerin ve dile getirilen düşüncelerin mantıklı bir yapı içinde sunulmasının çok önemli olduğunu belirtmiştir.

Temizkan (2007)'a göre, bilgilendirici metinlerin en önemli özelliği, dilin farklı çağrışımlar uyandıracak şekilde çok yönlü kullanılmamasıdır. Çünkü bu metinlerde duygu ve düşünceler yalın ve açık bir şekilde doğrudan okuyucuya sunulmaktadır. Kelimelerin genellikle temel anlamlarıyla kullanılması, anlamın üstü örtük bir şekilde verilmemesi, okuyucunun metnin anlamını kavramadaki yükünü azaltmaktadır.

Bilgilendirici metinler, okurun bilgi evrenini genişletmek amacıyla bir konuda bilgi verme, ele alınan düşünceyi tartışma ve sorgulama yoluyla okura, yaşama geçirebileceği bilgiler edindirmeyi amaçladığı (Kuzu, 2004) için bu tür metinlerde daha çok gerçek yaşamdaki durumlara yer verilmektedir.

Akyol (2014), araştırmacılar tarafından bu tür metinlerin beş ana başlık altında ele alındığını belirtmiştir. Bu başlıklar;

- Tanımlama
- Kronolojik sıralama
- Karşılaştırma ve kıyaslama
- Sebep ve sonuç ilişkisi
- Problem çözme

Bilgilendirici metinlerin amacının bilgi edindirmek ve bu bilgilerin amacına uygun kullanılmasını sağlamak olduğunu belirten Yılmaz (2008) eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde kullanılan metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun konuları içermesinin daha kolay anlaşılmasını sağlayacağını ifade etmektedir.

Hikâye Edici Metinler

Güneş (2002) yaşantı (öyküleyici) nitelikli metinlerin, bilgi dağarcığından çok yaşantıyı zenginleştiren yazılar olduğunu, bu tür yazıların bizleri bulduğumuz ortamdan başka bir ortama götürdüğünü ve düş dünyamızı zenginleştirdiğini belirtmektedir (Tayşi-Karakuş, 2007).

“Hikâye, genellikle büyükler tarafından okunması gereken bir tür olarak algılanmaktayken, bu türün çocuklar açısından da büyük bir önem arz ettiği son yıllarda daha çok anlaşılmaya başlanmıştır” (Aytaş, 2006, s. 270).

Hikâye türü metinler genel olarak aşağıdaki unsurları içermektedir (Akyol, 2014; Coşkun, 2005; Göçer, 2014; Kaynaş, 2014):

1. Yer: Olayın nerede gerçekleştiği, fiziksel çevrenin özelliklerinin neler olduğu vb. hakkında bilgiler verilir. Hikâyede yer kimi zaman bir sokak olabildiği gibi kimi zaman öyküdeki ana karakterin evidir. Bazen bir şehir, bir deniz kenarı, orman bazen de küçücük bir oda olabilmektedir. Yer unsuru kahramanların çiziminde önemli bir role sahiptir.

2. Zaman: İçinde bulunulan süre, olaylar zincirinin gerçekleştiği dönem anlamına gelen zaman, öyküyü oluşturan unsurlardan birisidir. Zaman unsuru öykünün anlaşılması, öyküye zenginlik katması, olayları ilgi çekici hale getirmesi anlamında öykü için önemlidir. Her öyküde olayın geçtiği zaman dilimi mutlaka belirtilmelidir. Kahramanlar herhangi bir zamanda yaşamalı ve olay belirli bir zamanda gerçekleşmelidir.

3. Ana ve Yardımcı Karakterler: Hikâyenin en önemli kahramanı ana karakterdir. Hikâyede okuyucuyu sürükleyecek, onun ilgisini çekecek olan kahramanlar, anlatılan olayın merkezinde bulunan unsurdur. Hikâyenin uzunluğuna ve olayların sayısına ve karmaşıklığına göre birden fazla ana karakter olabilir. Hikâyedeki problemin oluşmasında veya çözümünde en önemli görev ana karakterindir. Ana karakter kadar etkin olmayan diğer kişiler ve unsurlar yardımcı karakterlerdir.

4. Başlangıç Olayı: Hikâyede problemin başlamasına neden olan, hareketliliğin oluşumunu tetikleyen durumu anlatan başlatıcı olay, hikâyeyi oluşturan bir diğer unsurdur. Hikâyedeki olaylar dizisini başlatan olaydır. Başlatıcı olay; açlık, acı veya hastalık gibi fiziksel bir sebebe dayanan bir içsel olay veya bir eylem olabilir.

5. Problem: Hikâyelerde genellikle bir çatışma vardır. Bu çatışma hikâyenin temelidir. Çünkü hikâye bu çatışma etrafında gelişir. Hikâyedeki temel sorundur. Çözülmesi gereken bilinmezliktir.

6. Problem Çözme Teşebbüsleri: Problemi çözmek için başvuru olan etkinliklerdir. Düşünüş şekilleri ve uygulamalar teşebbüs olarak kabul edilir. Bazı durumlarda karakterin gösterdiği çaba olumlu sonuçlanıp olayı çözüme ulaştırırsa da bazı durumlarda çözüme ulaşmak için birkaç deneme gerekli olabilmektedir. Bu denemeler yazarın problemin çözümüne ulaşmak için yaptığı girişimlerdir.

7. Sonuç: Sonuç, öyküde anlatılan bütün olayların bir çözüme kavuştuğu, okuyucunun bir rahatlama içine girdiği öykü unsurudur. Öykü boyunca okuyucunun ilgiyle takip ettiği, kafasında soru işaretleriyle, merakla izlediği olaylar bu bölümde bir son bulur. Sonuç, problemle doğrudan ilişkilidir. Olumlu veya olumsuz olabilir. Başvuru olan çözüm

teşebbüslerinin ortaya ne koyduğunu bildirir. Sonuç, hikâyede anlatılanlarla (olay, sahne, karakterler vb.) tutarlı ve inandırıcı olmalıdır. Aynı zamanda duygusal açıdan da tatmin edici bir nitelik taşımalıdır.

8. Ana Fikir: Nasıl bir ders çıkarıldığını veya çıkarılması gerektiğini belirtir. Ana fikir genelde üst düzey düşünme süreçlerinin (analiz, sentez, değerlendirme) kullanılmasıyla elde edilir.

9. Tepki: Ana karakterin veya okuyucunun olayla ilgili sergilediği duyuşsal ve bilişsel davranışlardır. Hikâyedeki tepki iki boyutlu düşünülmelidir. Birincisi hikâyedeki ana karakterin tepkisidir. Hikâyedeki olaylar kahraman açısından (genelde) mutlu veya mutsuz şekilde sona ermektedir. İkincisi ve daha önemlisi okuyucu olarak öğretmenin tepkisidir.

Akyol (2014)'a göre öğretmen, metinle (hikâyeyle) ilgili tepkisini iki şekilde ortaya koymalıdır. Birincisi, hikâyenin dili çocukların düzeyine uygun ve doğru bir anlatım sergiliyor mu? Diğer bir husus, verilen mesaj çocukların gelişimine (duygusal, zihinsel vb.), milli ve kültürel değerlerine, milli eğitim amaç ve ilkelerine, insan hak ve hürriyetlerine uygun mu? Bu ve benzeri sorular ışığında çocukların okuyacakları metinler incelenmeli ve zararlı mesajlar veren metinlerden uzak durulmalıdır.

Öykülemenin; eylem, zaman, anlam, anlatıcı, konuşturma ve karakter çizme gibi belirli öğeleri vardır (Göçer, 2014). Hikâye yazmada olaylar; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun bir biçimde birbirinin devamı olacak şekilde sıralanır. Aktaş ve Gündüz (2008) ve Akyol (2014) tarafından hikâyenin bölümleri şu şekilde açıklanmıştır:

Giriş bölümü, konunun bir çeşit sunumu sayılır. Genellikle birkaç cümlelik bir ya da birkaç paragraftan oluşmaktadır. Giriş bölümünde sahne ve karakterler tanımlanarak problemin çerçevesi çizilip, okuyucu hikâyeye motive edilmektedir. Yazının okunabilirliği ve ilgi çekiciliği bakımından giriş bölümü çok büyük bir öneme sahiptir.

Hikâyenin en uzun bölümü olan gelişme bölümü, bir bakıma yazının omurgası sayılır. Çünkü bu bölümde, problem ve problemin çözümü sürecinde ana karakteri engelleyen unsurlar ortaya konmakta, karakterler hakkında daha geniş bilgi verilmektedir. Ayrıca okuyucu, karakterin özellikleriyle kendi özelliklerini karşılaştırmakta, karakteri benimsemekte ya da benimsememektedir.

Hikâyenin giriş bölümü gibi sonuç bölümü de okuyucuda etki uyandırması bakımından oldukça önemlidir. Genelde bir iki cümlelik kısa bir paragraftan oluşan sonuç bölümünde problem çözülmekte, dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanmaktadır. Yazının temel

düşüncesi kimi zaman bu bölümde yer alır. Okuyucunun zihninde beliren sorular burada cevaplandırılır.

“Hikâye çok ciddi, çok komik olabilir ya da bir gerçeğe veya kurguya dayalı olabilir. Öğrenci başlangıç cümlesinden bitiş cümlesine kadar kendi yolunu çizmelidir. Başlangıçta, bitişte ya da ikisi arasında yazılanlar tamamen öğrencinin isteği doğrultusunda olmalıdır” (Güneş, 2013, s. 177).

Hikâyelerin çocukların kişilik ve dil kullanımı açılarından gelişmelerini sağladığını ifade eden Akyol (2014), bunun nedeni olarak çocuğun, hikâye kahramanı ile kendisi arasında ilişki kurarak duygularının gelişimini sağladığını; kendisi ve başkalarının hareketleri üzerine yorum yapma imkânı bulduğunu belirtir.

Süreç Temelli Yazma

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen öğretmenlerin bilmeleri gereken önemli noktalar olduğunu belirten Göçer (2014), yazı yazmanın bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Süreç Temelli Öğrenme Modeli, planların yaygın ve sürekli uygulanması aracılığıyla başlangıçta belirli konu alanlarında, daha sonra benzer konu veya farklı program alanlarında bilgi edinmek, geliştirmek, yapılandırmak, davranışları düzenlemek ve iyileştirmek için kullanılır (Karatay, 2013). “Bu yaklaşımda yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi; yenilenip değiştirilmesi olarak görülür” (Oral, 2012, s. 24). Süreç temelli yazma, “ne” yazıldı sorusunun cevabı olan ürün yerine “nasıl” yazıldı sorusunun cevabı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır (Ülper, 2008).

Akyol (2014); Tompkins (1998) ve Jones (2002)’un çalışmalarına dayanarak etkili bir yazılı anlatımda “yazım öncesi hazırlık”, “taslak oluşturma”, “gözden geçirip düzenleyerek yazma”, “düzenleme” ile “yayımlama ve paylaşım” olmak üzere beş aşamanın bulunduğunu ve bu aşamaların “süreç temelli yazma” olduğunu belirtmektedir. Güneş (2013) ise bu aşamaları şu şekilde açıklamaktadır:

Yazma Öncesi Aşama:

Hazırlık:

Hazırlık, yazma eğitiminin en önemli ama en çok ihmal edilen aşamasıdır. Hazırlık çalışmaları şu aşamalardan oluşur: Motivasyon, konu seçimi, metin türünü belirleme, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, temel düşünceleri belirleme.

Taslak Oluşturma (Planlama):

Hazırlık aşamasında konuyla ilgili düşüncelerin ortaya çıkarılmasından sonra bu düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilmesi ve belli bir düzene sokulması gerekir. Bu işlemler taslak oluşturma (planlama) aşamasında gerçekleştirilir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken önemli bir husus vardır: Hazırlık aşamasında ortaya çıkan her düşünce metinde yer almak zorunda değildir. Ayrıca daha önce akla gelmeyen yeni düşünceler de eklenebilir.

Yazma Aşaması:

Düzenleyerek Yazma:

Bu aşamada hazırlanan taslak, metin haline getirilmeye çalışılmalıdır. Bunun için yazar, hazırladığı taslağı birkaç kez gözden geçirip yazıya nasıl başlayacağını belirlemelidir. Yazma sırasında düşüncelerin mantıksal ilişkiler içerisinde ve birbirini tamamlar nitelikte olması önemlidir. Bunu sağlamak için öğrenci yazdığı metni tekrar tekrar okumalıdır.

Düzenleyerek yazma aşamasında yapılması gerekenlerden biri de yazının başlığını koymaktır. Yazının başlığı hazırlık aşamasında konsa dahi, düzenleyerek yazma aşamasında kontrol edilir, ihtiyaç duyulduğu takdirde değiştirilebilir.

Bir yazıya başlık koyarken şunlara dikkat edilmelidir:

- Başlık, yazının konusu ve ana düşüncesiyle ilişkili olmalıdır.
- Başlık, kısa ve öz olmalıdır.
- Başlık, ilgi çekici olmalıdır.
- Başlık okuyucuya yazının içeriği hakkında fikir vermeli, okuyucuyu yanıltıcı nitelikte olmamalıdır.

Düzeltilme (Tashih/Redaksiyon):

Yazmanın son aşaması olan düzeltme, yazıdaki son düzenlemelerin yapıldığı aşamadır. Bu aşamaya kadar daha çok yazının içeriği üzerinde durulurken bu aşamada içerikle birlikte

yazım, dil bilgisi kurallarına uygunluk, yazının okunaklılığı, sayfa düzeni gibi biçimsel niteliklere de dikkat edilir.

Yayımlama ve Paylaşım:

Yazma sürecinin son halkası yayımlama ve paylaşımdır. Her yazma faaliyeti ortaya yeni bir ürün çıkarmak demektir. Herkes ortaya koyduğu ürünün başkaları tarafından dikkate alınmasını ister. Bu istek, ilk ve orta öğretim öğrencilerinde daha da kuvvetlidir. Öğrencilerin çalışmalarının başkalarına ulaştırılması için çeşitli yollara başvurulabilir:

- Metin, öğrencinin arkadaşlarına, öğretmene ve aile bireylerine okunabilir.
- Metin, yayımlanmak üzere bir gazete ve dergiye gönderilebilir.
- Metin, kompozisyon ve şiir yarışmalarına gönderilebilir.
- Metin, okul veya sınıf panosuna asılabilir.
- Metin, öğretmen veya öğrencilerin hazırlayacağı bir web sayfasında yayımlanabilir.
- Öğrencilerin yazdığı eserlerden küçük kitapçıklar oluşturulabilir.

Yazma Sonrası Aşama:

Bu aşama, üretilen metni ve yazma sürecini değerlendirme çalışmalarını içermektedir. Yazma amacı, aktarılan bilgiler ve içeriği değerlendirme, yazma amacına ulaşma durumunu belirleme gibi çalışmalar yapılmalıdır. Bu konuda öz, akran veya grup değerlendirme formlarından yararlanılabilir.

Süreç temelli yazma aşamaları her zaman kronolojik bir sırayı izlemeyebilir. Zaman zaman geriye dönüşler ve önceki aşamalarda değişiklikler yapılabilir (Tompkins'ten aktaran Coşkun, 2014a). Bu aşamalarla öğrencilerin her derste başka bir konu hakkında hazırlıksız bir şekilde yazı yazmaları değil, belli bir plan dâhilinde ve belli aşamaları takip ederek yazılarını oluşturmaları amaçlanır (Temizkan, 2014). “Bu yaklaşımı savunanlarca, yazma sürecinin nasıl işlediğinin bilinmesiyle birlikte, bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürünler nasıl daha iyi bir hale getirilebilir, sorusunun da yanıtlanabileceği, diğer bir deyişle yazma sürecinde öğrencilerin yönlendirilmesiyle daha iyi yazılı metinlerin elde edilebileceği ileri sürülmektedir” (Ülper, 2008, s. 41).

Karatay (2013)'ın da belirttiği gibi, geleneksel yazma çalışmalarında öğretmenler genellikle, öğrencilerin yazılı anlatım metnindeki dil bilgisi kurallarını, noktalama

işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama yeterliklerini, yazılarının okunaklılığını ve kâğıt üzerinde konumlandırma biçimlerini değerlendirmektedir. Bu da, yazma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Süreç temelli öğrenme modelinde, öğretmenin ve öğrencinin rollerinin ürün merkezli yaklaşıma göre daha farklı olduğunu ifade eden Göçer (2014)'e göre öğretmen, öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etmekle ve destek vermekle yükümlü olup, artık değerlendiren kişi konumunda değildir. Buna ek olarak öğretmen, öğrenciye nasıl yazacağını anlatmakla kalmaz, kendisi de yazar.

Öğretim sürecinin her aşamasında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-aile etkileşimine dayalı yazma, paylaşma ve değerlendirme ortamı sağlandığında, yazma yeteneğinin zamanla beceriye, kendi kendine yazma ve yazdığını değerlendirme alışkanlığına dönüşeceğini belirten Karatay (2013), yazma çalışmaları öncesinde konuyla ilgili gözlem, bireysel deneyimlerden yararlanma, okuma, araştırma, yazma ortamı ve zamanı belirleme ile yazma taslağı-planı oluşturmanın, başarılı bir yazma çalışmasının önemli süreçleri olduğunu ifade etmektedir.

Bu ifadelerden yola çıkarak; sonuca dayalı yaklaşımların, öğrenci ürünlerini; sürece dayalı yaklaşımların ise öğrencilerin ürünlerini ortaya çıkarma esnasında sergiledikleri performansın gelişimini ön planda tuttuğu söylenebilir.

Üstbiliş ve Üstbilişsel Beceriler

Üstbiliş kavramı ilk kez 1970'li yılların ortalarında John Flavell tarafından literatüre kazandırılmıştır. Flavell, 1976 yılında öğrencilerin yeterli ön bilgi ve strateji bilgisine sahip olmalarına rağmen problemleri neden çözemedikleri sorusundan yola çıkarak üsthafıza kavramını genişletmiş ve ilk kez üstbiliş terimini kullanmıştır (Yürük, 2014).

Üstbiliş, biliş ötesi, yürütücü biliş, biliş bilgisi, öz düzenleyici, öz bilinç şeklinde adlandırılan “metacognition” kavramı (Doğan, 2013), son 30 yıldır dünyada çok sık araştırmaya konu olmasına karşın Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren tartışılmaya başlanmıştır (Çakıroğlu, 2007b). “Düşünmeyi düşünme (Blakey ve Spence, 1990) olarak tanımlanan üstbiliş, genel olarak bireyin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisidir” (Doğan, 2013, s. 8). Phakati (2003) ve Webster (2002) üstbiliş kavramını şu şekilde tanımlanmaktadır (Muhtar, 2006, s. 30):

Üstbiliş, bilişsel işlemleri gerçekleştirmek için kullanılabilen, kasıtlı, planlı, amaç-odaklı, geleceğe yönelik zihinsel bir işleme sürecidir. Üstbiliş, bir kişinin bilişsel süreçleri ya da bununla bağlantılı her şey hakkındaki bilgisidir. Örneğin; eğer A durumunu B durumundan daha zor öğrendiğimin farkına varabiliyorsam, bu bir üstbilişsel düşünmedir. Üstbiliş, bilişsel amaçlara ulaşmak için, düşüncelerin etkin bir şekilde izlenmesini, sürekli kontrol edilmesini ve bilişsel süreçlerin birbirleriyle uyumlu çalışacak bir şekilde düzenlenmesini içermektedir.

Üstbiliş; iletişim, ikna etme, okuduğunu anlama, yazma, dil öğrenme, dikkat, bellek, problem çözme, sosyal biliş, öz-kontrol ve öz-öğretimin çeşitli alanlarında önemli bir rol oynar (Flavell, 1979).

Üstbiliş, öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Üstbiliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur. Bireyde bilişsel farkındalık ile ortaya çıkması beklenen beceriler şöyle sıralanabilir (Doğanay'dan aktaran Çakıroğlu, 2007a, s. 8–9):

- Kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması
- Bilinçli davranma
- Kendini kontrol
- Plânlama
- Nasıl öğrendiğini izleme
- Kendini düzenleme
- Kendini değerlendirme

Uyar (2015), Zimmerman (1990)'dan yaptığı alıntıda, öz düzenlemeye dayalı öğrenmede öğrenenlerin üstbilişsel olarak süreci planladığını, hedefler belirlediğini, bunları organize ettiğini, izlediğini ve değerlendirdiğini ifade etmektedir. Üstbilişsel beceriler, bir bilişsel işle ilişkili bilişsel ya da duyuşsal yaşantılardır ve bilişsel faaliyetlerin izlenmesi sırasında kullanılırlar (Dilci ve Kaya, 2012).

Oxford (1990) üstbilişsel becerileri şu şekilde gruplandırmaktadır (Muhtar, 2006, s. 33):

Üstbilişsel stratejileri öğrenmeyi odaklama (centering your learning), öğrenmeyi düzenleme ve planlama ve öğrenmeyi değerlendirme olarak üç temel gruba ayırmıştır. Öğrenmeyi odaklama grubunda yer verilen stratejiler gözden geçirme ve geçmişten gelen bilgi birikimi ile ilişkilendirme, dikkat etme –doğrudan dikkat ve seçici dikkat-, dinlemeye odaklanmak için konuşmayı ertelemedir. Öğrenmeyi düzenleme ve planlama grubu ise dil öğrenimine ilişkin bilgi edinme, örgütleme, amaç ve hedefler belirleme, öğrenme görevinin amacını tanımlama, öğrenme görevi için plan yapma, uygulamalar yapmak için fırsatlar arama stratejilerini kapsamaktadır. Öğrenmeyi değerlendirme grubunda ise kendini izleme ve kendini değerlendirme stratejilerine yer verilmektedir.

Oxford'un gruplandırmasında “öğrenmeyi odaklama”, “öğrenmeyi düzenleme ve planlama” ve “öğrenmeyi değerlendirme” olarak üçe ayrılan üstbilişsel becerilerin bu basamaklarının süreç temelli yazma modelinin aşamalarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Üstbiliş bilgisi, aşağıdaki türden soruları kendi kendimize sorabilmemizi ve cevaplayabilme özelliğimizi kapsar. Bireyin kendi kendine bu türden soruları sorup cevaplayabilmesi; kendi biliş sistemine ilişkin bilgisinin bir göstergesidir (Senemoğlu'dan aktaran Aktaş, 2013, s. 64).

- Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- Bu konu hakkında ne biliyorum (kendi öğrenme düzeyini test etme)?
- Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?
- Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım; nasıl bir yol izlemeliyim?
- Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?
- Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün, beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim?

Papaleontiou-Louca (2003), öğrencilerin ne tür bilgiye ve hangi materyallere ihtiyacı olduğunu, performanslarını ortaya koymak için geliştirmeleri gereken becerilerinin neler olduğunu belirlemeleri gerektiğini belirtmiştir. Böyle davranışları ortaya koyabilmek için öğrencilerin yukarıda yer alan sorulara cevap araması gerekmektedir. Çünkü üstbilişsel beceriye sahip olan kişiler kendi düşünme süreçlerini tam olarak ortaya koyabilir.

Üstbiliş ve Yazma

Yazma çalışmalarında planlama, fikir geliştirme, öz değerlendirme, kendini gözlemleme ve öz yansıma gibi beceriler kullanılır (Lienenmann ve Reid, 2008). Öz düzenleyici yazma, kişinin çalışmayı tamamlamak için birtakım stratejileri kullanmasının yanı sıra yazarken kendini gözlemlemesini içerir (Pritchard ve Honeycutt, 2007).

Yazma stratejilerinde temel amaç “yazma”yı öğretmektir. Burada belirtilen yazma, yazma için gerekli olan zihinsel süreçleri öğrenmeyi ve yazma ürününü kontrol etmeyi öğrenmeyi içermektedir. Bunların yanı sıra yazma; yazma süreçlerini, yazma becerisini, yazma kurallarını da içermektedir. Yazılı dili üretme ve yazma sırasında karşılaşılan sorunları çözme süreçleri olan yazma stratejileri hem bilişsel hem de üstbilişsel düzeyde olabilir. Yazıyı üretmede kullanılan düşünme yöntemi yazmanın “bilişsel” boyutunu; yazılı ürün ortaya çıkarken yapılan kontrol yöntemi yazmanın “üstbilişsel” boyutunu oluşturmaktadır (Collins, 2000).

Üstbilişsel beceriye sahip olan kişilerin kendilerine sordukları sorular hikâye yazmaya uyarlandığında, bu sorular şu şekilde sorulabilir:

- Nasıl bir yazılı ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- Metni yazmak için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?
- Konuyu en etkili şekilde yazmak için nasıl bir plan yapmalıyım; nasıl bir yol izlemeliyim?
- Hikâyenin ana ve yardımcı karakterlerini nasıl seçmeliyim?
- Hikâyenin yeri ve zamanı ne olmalıdır?
- Hikâyenin problemi ne olabilir?
- Hikâyeye nasıl başlamalıyım, nasıl geliştirmeliyim ve nasıl sonlandırmalıyım?
- Yazma sürecinde yaşadığım sorunları gidermek ve yaptığım yanlışları düzeltmek için metni yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- Bu işlemler sonucunda elde edeceğim yazma ürünü beklentime uygun mu? Uygun değilse ne yapmam gerekir?

Topuzkanamış (2014) başarılı öğrencilerin, başarısız öğrencilere göre yazmanın daha çok düzenleme aşamasında çaba sarf ettiklerini belirtmekte, bunun yanında başarısız öğrencilerin yazma ve stratejiler konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları gibi zamanı planlama ve düzeltme konularında da yeterli çalışmayı yapamadıklarını ifade etmektedir.

Englert ve diğerleri (1991) ise yazının planlanması, yazılması ve gözden geçirilmesi süreçlerinde kişinin kendine şu soruları sorması gerektiğini belirtmektedir:

- Yazıyı kime yazıyorum?
- Yazıyı niçin yazıyorum?
- Yazacağım konu hakkında neler biliyorum?
- Fikirlerimi nasıl organize edebilirim?
- Fikirlerim, hedef kitleye ve yazımın amacına uygun mu?
- Yazıdaki her şey mantıklı mı?
- Planımı gerçekleştirebildim mi?
- Yazıma ekleyeceğim veya yazımdan sileceğim şeyler var mı?

Öz düzenleme becerilerinin öğretilmesinin yazma süreci açısından üç amacı bulunmaktadır (Harris, Schmidt, ve Graham'dan aktaran Uygun, 2012, s. 42):

1. Planlama, yazıya geçirme, gözden geçirme, düzenleme gibi tüm yazma sürecinde kullanılacak stratejiler ve beceriler hakkında öğrencilerin bilgilerini arttırmada onlara yardımcı olmak;
2. Kendi yazılarını gözlemleyebilmeleri ve yazma deneyimlerini yönetebilmeleri için gerekli olan becerilerini geliştirmede onlara destek olmak;
3. Yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini ve aynı zamanda kendilerini iyi birer yazar olarak algılamalarını sağlamaktır.

Fischer (2002) Calkins'ten yaptığı alıntıda, öğrencilere yazmayı öğretmek için üç temel inanış olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki, öğrenciler yazma sürecine dahil olmalıdır. Bir diğeri, yazdıklarını diğer kişilerle paylaşmalıdır. Son olarak da öğrenciler kendilerini yazar olarak algılamalıdır.

Yazma sürecinde üstbilişsel becerilerin kullanımına ilişkin belirtilen bu görüşlere dayanarak, öğrencinin yazma sürecini planlaması, bu süreçte kendini ve süreci izlemesi ve değerlendirmesi, öğrencinin yazma sürecinde üstbilişsel becerilerini kullandığının göstergesidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, araştırmaya ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisinin incelendiği bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır. “Karma araştırmalar, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin, yaklaşımlarının ya da diğer paradigma özelliklerinin karışımını içerir” (Johnson ve Christensen, 2014, s. 33). Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemler, araştırmacının araştırma sürecinde kendisinden veya araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlılıkları en aza indirmesine büyük katkılar sağlamakta ve yapılan araştırmanın niteliğini artırmaktadır (Yıldırım, 2010a). “Karma araştırma, çeşitli yaklaşımların, teorilerin ve araştırma yöntemlerinin kullanılmasını eğitimle ilgili bir araştırmanın güçlü yanı olarak görmektedir” (Johnson ve Christensen, 2014, s. 432).

Creswell (2003), karma yöntemlerle yapılan araştırmalarda takip edilen üç farklı strateji olduğunu belirtir. Bunlar;

1. Açıklayıcı-Sıralı Süreç: Araştırmacı, araştırmasının amaçları doğrultusunda nitel yöntemi kullandıktan sonra nicel yöntemi de kullanarak daha büyük bir örneklemden elde edeceği verileri evrene genelleleyebilir. Bu yöntemden farklı olarak araştırmacı ayrıca, araştırmaya nicel yöntemle başladıktan sonra derinlemesine bilgilere ulaşabilmek ve daha

detaylı bir inceleme yapabilmek için daha az bir örneklemede nitel yöntemi kullanarak çalışabilir.

2. Eş Zamanlı Süreç: Araştırmacı, nitel ve nicel yöntemi birleştirerek araştırma probleminin geniş bir analizini yapabilir. Eş zamanlı süreç modelinde, araştırmacı nitel ve nicel yöntemle veriyi eş zamanlı olarak toplayıp elde ettiği bilgiyi genel sonuçların yorumlanmasında kullanır. Bundan farklı olarak araştırmacı, bir yöntemden (nicel/nitel) elde edilen veriyi, diğer yöntemden (nitel/nicel) elde edilen veri içerisinde düzenler.

3. Dönüştürücü Süreç: Hem nitel hem de nicel yöntemle elde edilen verileri kapsayan kapsayıcı bir bakış açısını içeren kuramsal filmler kullanır.

Yapılan bu araştırmada “eş zamanlı karma yöntem” kullanılmıştır. Bir deneysel çalışma ve içeriğindeki kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni ile aynı zaman diliminde gözlem ve görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilmesi, yapılan araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırarak çalışmanın daha nitelikli sonuçlar ortaya koymasına katkı sağlamıştır. Bu çalışmada yürütülen eş zamanlı (paralel) karma yöntemin uygulama basamaklarına “Uygulama Süreci” başlığı altında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutu

Üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel yöntem, katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanmadığı bir deneysel yöntem biçimidir (Creswell, 2014). Çalışma yapılan okulda öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atanmasının mümkün olmaması nedeniyle bu araştırmada yarı deneysel çalışma yöntemi tercih edilmiştir.

Yarı deneysel desenlerden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desene göre gerçekleştirilen bu çalışmada yapılan analizler sonucunda birbirine benzer özellikler gösteren gruplar arasından bir deney bir kontrol grubu araştırmacı tarafından yansız olarak atanmıştır.

Deney grubunda dersler üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçleri doğrultusunda gerçekleştirilirken; Kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programına uygun şekilde derslere

devam edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan “öntest-sontest kontrol gruplu” deneme modelinin simgesel görünümü Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Yarı Deneysel Çalışma Deseni

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
G1	O1	Üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmaları	O3
G2	O2	Türkçe Öğretim Programına göre yazma çalışmaları	O4

Tablo 1’de yer alan kısaltmaların anlamları şu şekildedir:

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

O1, O2: “Hikâye Yazma Değerlendirme Formu” ile elde edilen öntest puanları

O3, O4: “Hikâye Yazma Değerlendirme Formu” ile elde edilen sontest puanları

Araştırmada; deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarına ilişkin nicel veriler; Hikâye Yazma Değerlendirme Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu form aracılığıyla elde edilen öntest ve sontest puanlarına ilişkin veriler arasındaki değişim ve farklılıklar incelenmiştir.

Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel araştırma Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada nicel verileri nitel verilerle geçerli kılıp genişletmek, verileri desteklemek ve elde edilen verileri çoklu bakış açısıyla derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda, uygulama sürecine ilişkin gözlemler ile deney ve kontrol grubundaki katılımcıların görüşleri yer almaktadır. Araştırmada deney ve kontrol

gruplarındaki öğrencilerin, hikâye yazma ve yazma süreçlerine yönelik görüşlerini içeren nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiş, ayrıca uygulama sürecine yönelik tutulan araştırmacı günlükleriyle de bu verilerden elde edilen bulgular desteklenmiştir.

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Marshall ve Rossman (1999) ölçüt örneklemenin, araştırmacı tarafından belirlenen belirli bir kriter veya kriterlere göre araştırma problemine uygun katılımcıların seçimini içerdiğini belirtmiştir (Yıldırım, 2010b). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). 2014–2015 güz dönemi Türkçe dersi karne notları ile öntest başarı puanları ölçüt olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler bu ölçütler bakımından analiz edilip öğrenciler arasında kategorik seçim yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan ikili öğretim yapan bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıfında öğrenim gören 33 deney grubu, 31 kontrol grubu öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini yürüten bir devlet ilkokulunda, 2014–2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde dördüncü sınıf Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle belirlenen okullarda uygulama yapılabilmesi için Karadeniz Ereğli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (EK 1).

Deneyisel çalışmalardaki en önemli noktalardan birisi çalışmaya katılacak kişilerin seçilmesi ve başlangıç durumlarının birbirine denk olmasının sağlanmasıdır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, ve Kılıç, 2014). Eckhardt ve Ermann (1977), katılımcıların gruplara atanmasında izlenen iki yoldan birisinin eşleştirme, diğerinin ise seçkisiz atama olduğunu belirtir (Büyüköztürk vd., 2014). Birbirine en yakın grupların belirlenmesi amacıyla Ereğli ilçesinde ikili öğretim yapan iki farklı devlet okulunda öntest yapılmasına karar verilmiştir. Bu okulların ilkinde dördüncü sınıf düzeyinde beş şube bulunurken, ikinci okulda dokuz şube bulunmaktadır. Her iki okulda bütün şubelere aynı konu verilerek öntest uygulanmış, ayrıca bu şubelerdeki tüm öğrencilerin 2014–2015 güz dönemi Türkçe dersi karne notları alınmıştır. Akademik başarı puanları bakımından en yakın grupları

belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçlarına göre birinci okulda sabah ve öğlen eğitim alan gruplar arasında denklik sağlanamazken, ikinci okulda üç sınıf arasında denklik bulunmuştur. Denklik sağlanan sınıflardan 4-A ve 4-B sabah, 4-E ise öğlen eğitim almaktadır.

Bu sınıflardaki öğrencilerin 2014–2015 eğitim-öğretim yılı Güz dönemi Türkçe dersi karne notlarının karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 2. Sabah Eğitim Alan 4-A ile Öğlen Eğitim Alan 4-E’nin Türkçe Dersi Başarı Denkliği

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
4-A	28	83,2857	11,88805	-1,578	,120
4-E	31	87,8194	10,17099		

Tablo incelendiğinde grupların Türkçe dersi başarı puanları bakımından birbirlerine denk oldukları görülmektedir.

Tablo 3. Sabah Eğitim Alan 4-B ile Öğlen Eğitim Alan 4-E’nin Türkçe Dersi Başarı Denkliği

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
4-B	33	91,0364	6,77245	1,498	,139
4-E	31	87,8194	10,17099		

Tablo 3’e göre, sabah ve öğleden sonra eğitim alan bu sınıfların Türkçe dersi başarı puanları bakımından birbirlerine denk oldukları görülmektedir.

Bu sınıflardaki öğrencilerin öntestte yazmış oldukları hikâyeler Hikâye Yazma Değerlendirme Formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Öntest başarı puanları bakımından en yakın grupları belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bu sınıflar arasında denklik bulunmuştur.

Tablo 4. Sabah Eğitim Alan 4-A ile Öğlen Eğitim Alan 4-E'nin Öntest Başarı Denkliği

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
4-A	28	2,1175	,32974	1,070	,289
4-E	31	2,0303	,29639		

Tablo incelendiğinde grupların öntest başarı puanları bakımından birbirlerine denk oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Sabah Eğitim Alan 4-B ile Öğlen Eğitim Alan 4-E'nin Öntest Başarı Denkliği

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
4-B	33	2,0245	,39241	-,066	,947
4-E	31	2,0303	,29639		

Tablo 5'e göre, sabah ve öğleden sonra eğitim alan bu sınıfların öntest başarı puanları bakımından birbirlerine denk oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin öntest başarı puanları, 2014–2015 güz dönemi Türkçe dersi karne notları, sınıf mevcutları ve öğretmenlerin çalışma süreleri karşılaştırılarak eğitime sabah ve öğlen devam eden birbirine en yakın iki grup eşleştirilmiştir. Seçkisiz (yansız) atama ile 4-B sınıfı “deney grubu”, 4-E sınıfı ise “kontrol grubu” olarak belirlenmiştir. Deney grubu on beş kız, on sekiz erkek öğrenci olmak üzere otuz üç öğrenciden; kontrol grubu on dört kız, on yedi erkek öğrenci olmak üzere otuz bir öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları, özellikleri ve kullanılma amaçlarına yönelik bilgiler verilmiştir. Araştırmada, verilerin elde edilmesinde Hikâye Yazma Değerlendirme Formu, okuma metinleri, dokümanlar, araştırmacı günlükleri, gözlem formu, araştırmacı tarafından hazırlanan Kendimi Değerlendiriyorum Formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Aşağıda araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgiler yer almaktadır.

Hikâye Yazma Değerlendirme Formu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında hikâye yazma becerilerine ilişkin performanslarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Bunun için öncelikle hikâye yazma, yaratıcı yazma ve yazılı anlatımı değerlendirmeye ilişkin alan yazında yer alan ölçekler incelenmiştir (Arı, 2010; Coşkun 2014b; Erdoğan, 2012; İzdeş, 2011; Karatay, 2013; Özkara, 2007; Öztürk, 2007; Sever, 2013; Tonyalı, 2010; Ülper, 2008; Yılmaz, 2008). İnceleme sırasında araştırma kapsamında kullanılması düşünülen ölçeğin; hikâyede yer alan unsurları içermesine, yazılı anlatımı değerlendirmeye yönelik olmasına ve değerlendirilen becerilerin dördüncü sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu kriterlerden hareketle araştırmanın amaçlarına en uygun ölçeğin İzdeş (2011) tarafından hazırlanan “Hikâye Yazma Değerlendirme Formu” olduğu tespit edilmiştir. Formun hazırlanma sürecini İzdeş (2011, s. 61) şu şekilde açıklamaktadır:

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Hikâye Yazma Değerlendirme Formu, daha önce yapılan çalışmalardan ve çeşitli kaynaklardan (Nguyen, 2007; Arı, 2008; MEB, 2006: 231) hareketle araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan form; kenar boşlukları, paragraf ve satır araları, taslak, başlık, kahramanlar, yer, zaman, olay örgüsü, problem, çözüm, ana fikir, kelime, cümle, bağdaşıklık, paragraf, yazım ve noktalama olmak üzere on yedi maddeden oluşmaktadır. Dereceli puanlama anahtarı şeklinde hazırlanan formda yer alan ölçütler 1 ilâ 4 arasında puanlandırılmıştır.

İzdeş (2011) tarafından hazırlanan bu formun iki maddesinde değişiklik yapılmıştır. Hem formun kullanılması hem de formda belirtilen değişikliklerin yapılması için İzdeş’ten gerekli izin alınmıştır (EK 2). Uygulama sırasında hikâyelerini yazmaları için öğrencilere verilen kâğıtların çizgili olması nedeniyle “paragraf ve satır araları” maddesinden “satır araları” ibaresi çıkarılmıştır.

Formda “kişiler” maddesinde 4 puanın karşılığı olarak öğrencilerden kahramanların fiziksel ve ruhsal açıdan ayrıntılı olarak betimlenmesi beklenmektedir. 1–5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzuna (2009) göre kişi betimlemesi iç görünüş ve dış görünüş açısından yapılmaktadır. Dış görünüşü betimlemede kullanılabilecek özellikler şunlardır: Boy, beden, saç, göz rengi ve yüz şekli. İç görünüşü (kişinin duygularını) betimlemede ise betimlenen kişinin duygularını (mutluluk, korku, güven, kıskançlık, utanma, nefret, coşku vb.) anlatırken duyguyu yüzde ve bedendeki yansımaları ile vermeye çalışmak gerektiği belirtilmiştir. Buna göre dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerden kahramanları ruhsal açıdan ayrıntılı olarak betimlemeleri beklenmediği için “Kahramanlar fiziksel ve ruhsal açıdan ayrıntılı olarak betimlenmiştir.” maddesi “Kahramanlar fiziksel açıdan ayrıntılı olarak betimlenmiştir.” şeklinde değiştirilmiştir (EK 3).

Okuma Metinleri

Okuma metinleri, deney grubu öğrencilerine uygulama sürecinde hikâye unsurlarını ve hikâyenin bölümlerini tanıtmaya, başlık bulma, hikâyelerde eksik bırakılan kısımları tamamlama ile ilgili etkinliklerde kullanılmıştır.

Bu amaçla, çocuk edebiyatı yazarlarının hikâyeleri ve MEB onaylı ders kitapları incelenerek öğrenci seviyelerine uygun hikâyeler belirlenmiştir. Belirlenen hikâyelerin uygunluğuna ilişkin dört alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların, birkaç hikâyeye ilişkin problem durumunun ve hikâye elementlerinin net verilmemesi gibi görüşleri dikkate alınarak bu hikâyeler değiştirilmiştir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı 3, 4, 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan, öğrenci seviyelerine uygun hikâyeler belirlenmiştir. Hikâyeler belirlenirken, deney grubu öğrencilerinin daha önce karşılaşmadığı metinlerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Belirlenen hikâyelerin hikâye haritaları çıkarılmış; hikâye elementleri, hikâyede yer verilen olaylar, öğrenci seviyesine uygunluk bakımından ön eleme yapılmasının ardından hikâyelerin uygunluğuna ilişkin tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur (EK 4). Uzman görüşlerinin ardından uygulamada kullanmak üzere on iki hikâye belirlenmiştir.

Dokümanlar

Bu araştırmada üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmalarında, araştırmacı tarafından hazırlanan; uygulama sürecinde hikâye unsurları, paragrafları ayırma, paragrafları sıraya koyma, başlık bulma, betimleme, dil ve anlatım, yazım ve noktalama, hikâyelerde eksik bırakılan kısımları tamamlama etkinliklerinde öğrencilerin gerçekleştirdikleri çalışmalar doküman bünyesinde değerlendirilmiştir. Bu dokümanlar her hafta tamamlanan çalışmalardan sonra toplanmış ve incelenmiştir. Yapılan bu çalışma, araştırmacı tarafından hazırlanan planlar ve etkinliklerin tekrar gözden geçilmesinde kullanılmış, veri amaçlı kullanılmamıştır.

Araştırmacı Günlükleri

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde, kontrol grubu öğrencilerinin de programa uygun şekilde gerçekleştirilen Türkçe dersi sürecinde, araştırmacı tarafından yapılan gözlemlere ilişkin alınan notlardır. Uygulama sürecine yönelik tutulan araştırmacı

günlükleriyle, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle ulaşılan nitel verilerden elde edilen bulgular desteklenmiştir.

Gözlem Formu

Deney grubu öğrencileri uygulama sürecinde, araştırmacının yanı sıra tarafsız bir kişi tarafından gözlenmiştir. Gözlemci, bir kamu üniversitesinin eğitim fakültesinde öğretim elemanıdır. Gözlemcinin uygulama sürecine ilişkin gözlemlerini yazabilmesi için araştırmacı tarafından ilgili literatür taranmış ve elde edilen bilgiler doğrultusunda gözlem formu hazırlanmıştır (EK 5). Gözlemci, toplam yirmi sekiz ders saati süren uygulama sürecinin on dört saatine katılmıştır. Bağımsız gözlemci, uygulamanın planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığını görmek amacıyla gözlemlerini gerçekleştirmiştir.

Kendimi Değerlendiriyorum Formu

Deney grubu öğrencilerinin tüm yazma uygulamalarından sonra, kontrol grubu öğrencilerinin ise sontestten sonra hikâye yazma sürecindeki performanslarına göre kendilerini değerlendirmeleri ve yazma sürecinde neler yapacaklarına ilişkin alışkanlık kazanmaları için araştırmacı tarafından üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma kriterleri temel alınarak hazırlanan formdur (EK 6). Bu form aracılığıyla öğrencilerin yazma sürecini izlemeleri ve üstbilişsel farkındalık kazandırmaları amaçlanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

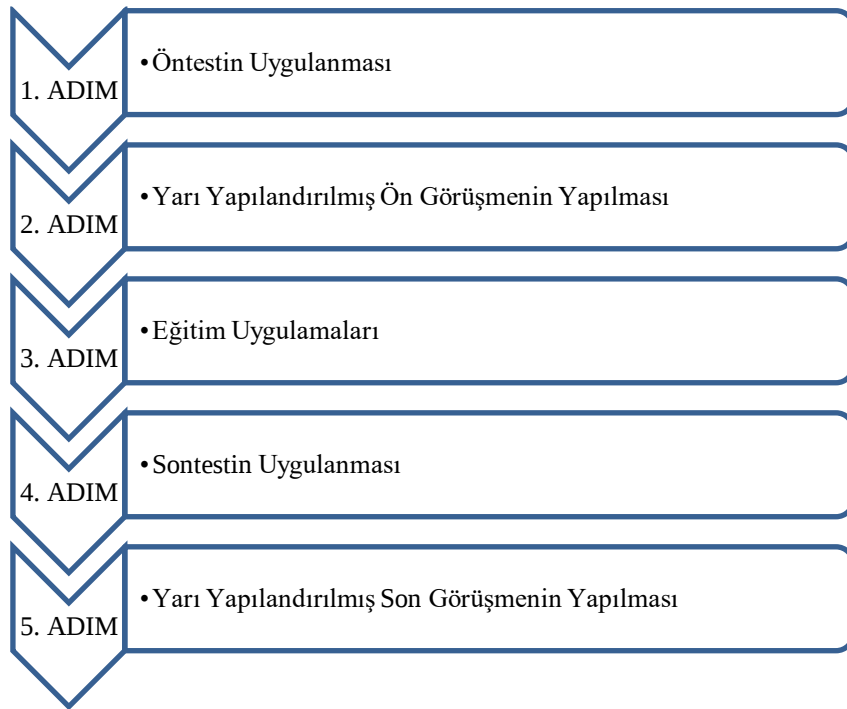
Araştırma öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazmaya ve hikâye yazma süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin temel olarak hikâye yazmaya ilişkin görüşlerine ve yazma süreçlerinde neler yaptıklarına yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşmelerde temel olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Hikâye yazma ile ilgili ne düşünüyorsun?
- Hikâye yazmaya başlamadan önce neler yapıyorsun?
- Hikâye yazma sürecinde neler yapıyorsun?
- Hikâyeyi tamamladıktan sonra neler yapıyorsun?

Bu sorular belirlenirken, süreç temelli yazmanın aşamaları dikkate alınmış, yazma sürecinde öğrencilerin üstbilişsel becerilerini ne derecede kullandıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Uygulama Süreci

Beş aşamada gerçekleştirilen uygulama sürecinin şematik görünümü Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Uygulama sürecinin şematik gösterimi

Uygulamanın birinci aşamasında; deney ve kontrol grupları belirlenirken, grupların ve sınıf öğretmenlerinin etkileşimini önlemek için eğitime sabah ve öğlen devam eden gruplar arasından deney ve kontrol grubunun seçilmesi kararlaştırılmıştır. Zonguldak ili Ereğli ilçesinde ikili öğretim yapan iki farklı devlet okulundaki dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisi açısından denk olup olmadıklarını belirlemek için verilen bir konuda hikâye yazmaları istenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin 2014–2015 Türkçe dersi karne notları da değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi sürecinde ilk değerlendirme karne notlarına göre yapılmıştır. Karne notları incelendiğinde birinci okulda sabah eğitim alan sınıfla öğleden sonra eğitim alan sınıfların denk olmadığı görülmüştür. Diğer okulda ise sabah eğitim alan

iki sınıfla öğleden sonra eğitim alan bir sınıf arasında denklik olduğu görülmüştür. Böylece, başlangıçta on dört olan sınıf sayısı üçe inmiştir.

Bu üç sınıftaki öğrencilerin yazdıkları hikâyeler *Hikâye Yazma Değerlendirme Formu* aracılığıyla araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Öntest başarı puanlarına ve Türkçe dersi karne notlarına göre istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark çıkmayan iki grup eşleştirilmiştir. Sabah gruplarından biri rastlantısal olarak “deney grubu”, diğer sınıf “kontrol grubu” olarak belirlenmiştir.

Uygulamanın ikinci aşamasında; deney grubu ve kontrol grubu öğrencileriyle yarı yapılandırılmış ön görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin hikâye yazma ve yazma süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, yazma süreçlerinde üstbilişsel becerilerini ne derecede kullandıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Uygulamanın üçüncü aşamasında; deney grubu ile süreç temelli yazma kapsamında hikâye yazma uygulamaları gerçekleştirilirken, kontrol grubundaki öğrenciler, Türkçe Öğretim Programına göre yazma çalışmalarına sınıf öğretmenleri ile devam etmişlerdir.

Bu aşamada üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışması öncesinde, deney grubundaki öğrencilerin, hikâyeyi ayrıntılı bir şekilde tanımlarını sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Sonrasında üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma kapsamında hikâye yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öğrencilerin süreci rahat bir şekilde takip ederek etkinlikleri gerçekleştirebileceği; birbirlerini, sınıf öğretmenini ve sınıfta paylaşılanları görebileceği bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Uygulamanın dördüncü aşamasında, sontest gerçekleştirilmiştir. Sontestte her iki gruptan öntestte yazdıkları konuyla ilgili hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler öntestte olduğu gibi sontestte de hikâye yazma değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmiştir.

Uygulamanın beşinci ve son aşamasında, deney grubu ve kontrol grubu öğrencileriyle yarı yapılandırılmış son görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin hikâye yazma ve yazma süreçlerine ilişkin görüşlerinde ön görüşmeye göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi, yazma süreçlerinde üstbilişsel becerilerini kullanma düzeylerinde gelişme olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Eğitim Uygulamaları

Öntestin uygulanmasının ardından deney grubuna sekiz hafta boyunca toplam on sekiz ders saati yazmaya hazırlık, on ders saati yazma süreci olmak üzere toplam yirmi sekiz ders saati eğitim verilmiştir. Yazmaya hazırlık uygulamaları haftada iki/üç gün ikişer ders saatinde, yazma çalışmaları haftada bir/iki gün ikişer ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda öğrencilere üstbilişsel beceri odaklı hikâye yazma eğitimi verilmiştir.

Eğitim uygulamalarında, yazma öncesi uygulama aşamaları *Hikâye Yazma Değerlendirme Formu*'nda yer alan maddelere göre tasarlanmış olup hazırlık sürecinde daha çok örnek metin okuma-inceleme çalışmaları, soru-cevap yöntemi ve şemaların yer aldığı çalışma kâğıtları kullanılmıştır.

Eğitim uygulamalarında kullanılan metinler, uygulamadan önce araştırmacı ve alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Öğrenciler tarafından kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla metinlerde bazı düzenlemeler (uzun cümleleri kısaltmak, anlaşılması güç ifadeleri değiştirmek vb.) yapılmıştır.

Yapılan çalışmaların unutulmaması, edinilen bilgilerin kalıcı olması ve beceriye dönüşmesi amacıyla sekiz haftalık süre boyunca her etkinliğin başında, bir önceki etkinlikte öğrenilenlere yönelik tekrar çalışmaları yapılmıştır. Aşağıda, uygulama süresince yapılan etkinliklere ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

1. Hafta

1. Etkinlik: Hikâye Unsurlarını Belirleme

Hikâye yazma becerilerinin gelişmesi için öğrencilerin öncelikle hikâyenin yapısını, unsurlarını bilmeleri gereklidir (İzdeş, 2011). Bu nedenle, hikâye yazma çalışmalarına başlamadan önce, öğrencilerin hikâye unsurlarını tanımaları için hikâye haritası kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla, MEB 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye haritasından (EK 7) yararlanılmıştır.

Uygulamanın ilk etkinliğinde deney grubundaki öğrencilerle hikâye haritasındaki elementler üzerine konuşulmuş, böylece öğrencilerin hikâye haritasının yapısına ilişkin farkındalıklarının olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Her bir öğrenciye hikâye haritası dağıtılmış ve haritada yer alan “yer ve zaman”, “ana karakter”, “yardımcı karakterler”, “başlangıç olayı”, “problem”, “problemi çözme teşebbüsleri”, “sonuç”, “ana

fikir”, “tepki” elementlerinin hikâyedeki rolü öğrencilerle tartışılmıştır. Ardından Küçük Limon Ağacı (EK 8) metni dağıtılmış, metin önce öğretmen, ardından öğrenciler tarafından okunmuştur. Öğrenciler, okunan metnin hikâye haritasını çıkarmışlardır (EK 9). Ardından soru-cevap yöntemiyle öğrencilerin haritadaki elementlere verdikleri cevaplar kontrol edilmiştir.

Öğrencilerin soruları cevaplama istekli olduğu gözlenmiştir. Birkaç öğrenci okunan metnin başlangıç olayını bulmakta zorlanmıştır. Bu öğrenciler için metnin giriş ve gelişme bölümü sınıf öğretmenin rehberliğinde öğrenciler tarafından olayların başlangıcı ve sırası, başlangıç olayının ana problemten farkı ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu süreçte soru-cevap yapılarak, öğrencilerin okunan metindeki başlangıç olayını bulmaları sağlanmıştır.

Uygulama öncesinde hikâye haritasının elementleri üzerine tartışılırken, öğrencilerin, hikâye haritasında yer alan “tepki”nin ne olduğunu bilmedikleri gözlenmiştir. Bu nedenle tepkinin hikâyedeki rolü öğretmen tarafından açıklanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin okunan metne ilişkin hikâye haritasındaki elementlere verdikleri cevaplar kontrol edilirken, öğrencilerinin bir kısmının hikâyedeki tepkiyi bulmada sıkıntı yaşadıkları gözlenmiştir. Bu öğrenciler için öğretmen tarafından tepkinin ne olduğu tekrar açıklanmış ayrıca öğretmenin rehberliğinde metnin sonuç kısmı, problemin ana karakteri hangi noktalarda etkilediği ve ana karakterin bu probleme ilişkin duygu ve düşünceleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu süreçte yapılan soru cevaplarla öğrenciler metinde yer alan tepkiyi bulmuşlardır. Uygulama sürecinde yapılan açıklama, soru-cevap ve etkinliklerin yanı sıra bilgi eksikliği olan öğrencilerin bu eksiklikleri giderilerek uygulama sona ermiştir.

2. Etkinlik: Hikâye Planını Çıkarma

Öğrencilerin hikâye yazma çalışmalarına geçmeden önce hikâye unsurlarını bilmeleri kadar bu unsurların hikâyenin hangi bölümlerinde yer alması gerektiğini, hikâyenin nasıl planlandığını görmeleri de son derece önemlidir (İzdeş, 2011). Bu nedenle ikinci etkinlikte, öğrencilerin hikâyenin bölümlerini ve bu bölümlerde yer alan unsurları kavramalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Bu etkinliğe geçmeden önce, bir önceki uygulamada işlenen hikâye unsurları tekrar edilmiştir. Tekrarlama sürecinde her bir hikâye unsuru öğrenciler tarafından açıklanmıştır.

Önceki uygulamanın başında “tepki” unsurunu kavramakta zorlanan öğrencilerin bu etkinliğin başında yapılan tekrarlar sürecinde “tepki” unsurunu açıklamakta zorluk yaşamadıkları gözlenmiştir. Bu durum, önceki uygulamanın sonunda yapılan inceleme çalışmasının yararlı olduğunu göstermektedir.

Hikâye planını çıkarma etkinliği kapsamında, öğrencilerin hikâyenin bölümlerini tanımlarını ve bölümlerde hangi unsurların yer aldığını kavramaları için gerçekleştirilen etkinlikler şu şekildedir:

Bu etkinlikte bir önceki uygulamada okunan “Küçük Limon Ağacı” isimli metin kullanılmıştır. Bu metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri farklı yazı karakterleriyle yazılmıştır (EK 10). Öğrencilerin dikkatini bu bölümlere çekmek, hikâyenin bölümlerine ilişkin farkındalıklarını artırmak amacıyla böyle bir yöntem tercih edilmiştir.

Metin öğrencilere dağıtıldıktan sonra öğrencilere hikâyenin niçin üç farklı yazı karakterinde yazılmış olabileceği sorulmuştur. Öğrenciler, farklı yazı karakteriyle yazılan kısımların hikâyenin giriş, gelişme, sonuç bölümleri olabileceğini söylemişlerdir. Sınıf öğretmeni tarafından, verilen cevabın doğru olduğu ifade edilmiş ve bir hikâyede hangi unsurların bulunduğunu hatırlatmaları için öğrencilere söz hakkı verilmiştir. Bu süreçte, bir önceki etkinlikte yer verilen hikâye haritası elementlerinin tekrar edilmesi amaçlanmıştır. Alınan cevapların ardından; giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yer alması gereken unsurlar ile ilgili hazırlanan sunu (EK 11) üzerinden konu detaylandırılmış ve bu konuyla ilgili hazırlanan bilgi kartı öğrencilere verilmiştir (EK 12). Öğretmen rehberliğinde öğrenciler Küçük Limon Ağacı metninin giriş, gelişme ve sonuç paragraflarını hikâyenin bölümlerinde yer alması gereken unsurlara uygunluğu bakımından incelemişlerdir.

Bu etkinliğin ardından “Vitrindeki Masal Kitabı” metni dağıtılmıştır. Hikâye, öncelikle öğretmen, ardından öğrenciler tarafından okunmuştur. Bu metnin giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin öğrenciler tarafından belirlenmesi istenmiştir (EK 13). Soru-cevap yöntemiyle öğrencilerin yaptıklarını kontrol etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin çoğunun hikâyenin planını doğru bir şekilde çıkardığı görülmüştür.

Etkinlik öncesinde öğrencilerin giriş-gelişme-sonuç bölümlerinde yer alması gereken unsurlar konusunda bilgi eksiklikleri olduğu gözlenmiştir. Uygulama boyunca öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen çalışmalar, bu süreçte yapılan açıklamalar ve tekrarların ardından öğretmen tarafından öğrencilere hikâyenin bölümlerinde yer alan özelliklerle

ilgili sorular yönlendirilmiştir. Öğrenciler, uygulama öncesinde verilen bilgi kartına bakmadan kendilerine sorulan soruları kolaylıkla cevaplamışlardır.

Uygulama sonunda öğrencilere yazma öncesinde hazırlık amacıyla hikaye unsurları temelinde hikaye haritasını kullanabilecekleri ifade edilmiştir.

2. Hafta

3. Etkinlik: Paragraf Çalışması

Yazılı anlatımın temel öğelerinden biri olan paragrafı; bir düşüncüyü, bir duyguyu, isteği, öneriyi tam olarak ve bir yönüyle açıklayan ya da betimleyen cümleler bütünü olarak tanımlamak mümkündür (Aktaş ve Gündüz, 2008). Paragrafların yazımına diğer satırlara göre sayfanın daha iç kısmından başlanmaktadır. Metin yazımında paragrafın önemli bir yeri olduğu için araştırmada paragraf çalışmalarına yer verilmiştir.

Bu etkinlikte hem metnin içeriği hem de yazının biçimsel özellikleri üzerinde durulmuştur. Metnin içeriğine yönelik; karışık şekilde verilen paragrafları sıraya koyma ve bütün olarak verilen metnin bölümlerine ayrılması çalışmalarında kullanılan metinlerin hikâye unsurları bakımından incelenmesi, ayrıca öğrencilerin paragrafın yapısına ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Yazının biçimsel özelliklerine yönelik; her iki etkinlikte kullanılan birer metnin yazım-noktalama kurallarına ve sayfa düzenine dikkat edilerek öğrenciler tarafından kâğıda yazılması planlanmıştır.

Öğrencilere paragraflarının yerleri karıştırılmış metinler verilmiştir. Metinlerden ilki Rüzgâr ile Güneş'tir (EK 14). Öğrencilerden, metinde karışık şekilde verilmiş paragrafları olayların örgüsüne dikkat ederek sıraya dizmeleri istenmiştir. Çalışmanın tamamlanmasının ardından birkaç öğrenci söz alarak verdikleri cevapları paylaşmıştır. Ardından farklı fikirler tartışılmıştır. Sonrasında öğrenciler metinlerde yer alan olayları tekrar incelemiş, bu incelemenin ardından paragrafların sırasına ilişkin verdikleri cevapları kontrol etmişlerdir. Bir kısmı bu süreçte hatasını düzeltmiştir. Az sayıdaki öğrenci, paragrafları farklı şekilde sıraya koymuştur. Fakat öğretmen rehberliğinde metnin incelenmesi sonrasında, bu öğrenciler de yaptıkları sıralamanın neden yanlış olduğunu fark etmişler, doğru sıralamayı yapmışlardır. Bu etkinliğin ardından öğrenciler Rüzgâr ile Güneş metnini kendilerine verilen kâğıda yazmışlardır (EK 15). Bu süreçte öğrencilerin dikkati kâğıt düzeni ve paragraf yazımına çekilmiştir. Öğrenciler metinlerini yazarken öğretmen tarafından kontrol edilmişlerdir. Bu kontrol sırasında öğrencilerin bir kısmı

yazım-noktalama ve sayfa düzenine ilişkin hataları kendilerinin fark etmesiyle düzeltirken, bir kısmı ise öğretmen tarafından dikkatleri söz konusu hatalara çekildikten sonra bu hataları düzeltmişlerdir. Bu çalışmanın ardından aynı etkinlik diğer metin olan Pirinç Hakanı (EK 16) için de gerçekleştirilmiştir. Bu metinde öğrenciler, karışık şekilde verilmiş paragrafları olayların örgüsüne dikkat ederek sıraya dizmiştir. Çalışmanın tamamlanmasının ardından birkaç öğrenci söz alarak verdikleri cevapları paylaşmıştır. Ardından farklı fikirler tartışılmıştır. Sonrasında öğretmenin rehberliğinde metinlerde yer alan olaylar incelenmiştir. Bu incelemenin ardından paragrafların sırasına ilişkin doğru cevaplar belirlenmiştir.

Bu çalışmadan sonra, paragraflarına ayrılmamış iki metin verilerek öğrencilerden bunları paragraflarına ayırmaları istenmiştir. Bu amaçla ilk olarak Kendine Hayran Olan Geyik (EK 17) metninden yararlanılmıştır. Birkaç öğrenci söz alarak metnin hangi kısımlardan ayrılması gerektiğini söylemiş, bu süreçte bölümlere ilişkin farklı fikirler tartışılmıştır. Öğretmenin rehberliğinde metindeki olayların başlangıcı, probleme dönüşmesi, problemin çözümü için yapılanlar ve problemin çözümü tespit edilmiş, paragrafların başlangıç ve bitiş noktaları sınıfça belirlenmiştir. Etkinliğin ardından öğrenciler, bu metni kendilerine verilen kâğıda yazmışlardır (EK 18). Benzer bir çalışma diğer bir metin olan Soru Balonları (EK 19) için gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın ardından gerçekleştirilmesi planlanan yazma çalışması, iki ders saatinin tamamlanması sebebiyle ev ödevi olarak verilmiştir (EK 20).

Etkinlik süresince birkaç öğrencinin metinleri yazarken paragrafları içeriden başlatmadıkları, kâğıt düzenine ve yazma kurallarına uymadıkları gözlenmiştir. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi süresince öğrencilerin otokontrol becerisini kazanmaları ve bu beceriyi geliştirebilmeleri için ilk etkinliklerde öğrencilerin dikkatlerinin yaptıkları hatalara çekilmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür. Tüm sınıfla birlikte uygulama sürecinde ele alınan sayfa düzeni ve yazım kuralları tekrar edilmiştir. Etkinlik ve tekrarların sonunda uygulama tamamlanmıştır.

4. Etkinlik: Hikâyenin Sonuç Bölümünü Yazma

Hikâyede; problem veya problemlerin çözüldüğü, okuyucuların hikâye boyunca zihinlerinde beliren sorulara cevap bulduğu kısım, hikâyenin sonuç bölümüdür.

Hikâye yazmaya başlamadan, bir önceki etkinlikte işlenen hikâyenin içerik (hikâye unsurları; giriş, gelişme, sonuç paragraflarının özellikleri vb.) ve biçimsel özellikleri

(yazım-noktalama, sayfa düzeni vb.) tekrar edilmiştir. Öğrencilerin hikâyenin bölümlerini daha iyi tanımaları ve bu bölümlerde ele alınan unsurları pekiştirmeleri için iki bölümü verilen metnin boş bırakılan bölümünü tamamlamalarına yönelik bir etkinlik hazırlanmıştır.

Bu etkinlikte Sahibini Unutmayan Köpek (EK 21) metninden yararlanılmıştır. Metin dağıtıldıktan sonra öğretmen tarafından bu metinde bir farklılık olduğu söylenmiş ve öğrencilerden bu farklılığı bulmaları istenmiştir. Öğrenciler metnin eksik olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin metindeki eksikliğin kaynağını bulmakta zorlanmaları üzerine öğretmen tarafından metin okunmuştur. Metin okunduktan sonra öğrencilere hikâyenin içeriğine ilişkin (hikâyenin kahramanları, hikâyedeki olay, olayın çözülmesi vb.) sorular sorulmuştur. Bunun üzerine öğrenciler metnin sonuç kısmının olmadığını fark etmişlerdir. Ardından metin öğrenciler tarafından birkaç kez okunmuştur. Önceki etkinliklerde de üzerinde durulan; sonuç paragrafının içerik özellikleri, hikâyenin anlatıcısının dili ve sayfa düzeni hakkında bir kez daha tekrar yapılmıştır.

Metne sonuç paragrafı yazmaları için öğrencilere kâğıtlar dağıtılmıştır. Öğrenciler yazılarını yazarken öğretmen tarafından yazılanlar incelenmiştir. Bu inceleme sırasında, bir önceki uygulamada yazım-noktalama ve sayfa düzeni konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerin bir kısmının aynı hataları tekrarlamadıkları gözlenmiştir. Benzer hataları tekrarlayan öğrenciler ise öğretmen tarafından uyarılmıştır. Bu uyarı, yazım-noktalamaya ve sayfa düzenine tekrar bakılması gerektiği şeklinde yapılmıştır. Yazıların tamamlanmasının ardından yazılanlar (EK 22) sınıfla paylaşmıştır. Paylaşımlar üzerine öğretmen ve diğer öğrenciler görüşlerini belirtmiştir. Bu süreçte sınıfta paylaşılan bu sonuç paragraflarının; hikâyenin başlığına, olayların akışına, problemin çözümüne, anlatıcının diline vb. bakımlardan uygun olup olmadıkları tartışılmıştır. Bunun sonucunda öğrenciler tarafından yazılan sonuç paragraflarının metni uygun şekilde tamamladığı belirlenmiştir. Ardından öğretmen tarafından metnin orijinali okunmuştur. Metnin yazarı tarafından yazılan sonuç paragrafı da; hikâyenin başlığına, olayların akışına, problemin çözümüne, anlatıcının diline uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonucunda, hikâyenin orijinal sonucunun bu kriterlere uygun olduğu belirlenmiştir.

Uygulama sürecinde birkaç öğrencinin paragraf yapmayı unuttuğu, birkaçının kâğıt düzenine ve yazım kurallarına dikkat etmediği, az sayıda öğrencinin de içerik boyutunda eksikleri olduğu görülmüştür. Metnin içerik bakımından ayrıntılı olarak incelenmesinin yanı sıra bu öğrenciler için uygulama sonrasında sonuç paragrafında yer alan unsurlar,

sayfa düzeni ve yazım kuralları ile ilgili tekrar yapılmıştır. Bir sonraki uygulamada bu öğrencilerin yazılarında belirtilen hususlara ilişkin gelişme olup olmadığının takibinin yapılmasına karar verilmiştir.

Genel olarak öğrencilerin oluşturdukları sonuç paragrafları öntestte yazdıklarıyla karşılaştırıldığında, yapılan bu çalışmada düşüncelerini daha ayrıntılı bir şekilde yazdıkları belirlenmiş, ayrıca, hikâye unsurlarına yer verme bakımından öğrencilerde ilerleme olduğu tespit edilmiştir.

3. Hafta

5. Etkinlik: Hikâyenin Gelişme Bölümünü Yazma

Sonuç kısmı verilmeyen metni tamamlama etkinliğine, gelişme bölümü verilmeyen farklı bir metni tamamlama etkinliğiyle devam edilmiştir. Gelişme bölümü, hikâyenin en uzun bölümü olup olayların başlangıcına, problem durumuna, problemin çözümü sürecinde ana karakteri etkileyen unsurlara ve hikâyenin karakterleri hakkında daha geniş bilgilere yer verilmektedir.

Yazma çalışmasına başlamadan önce, önceki uygulamalarda da üzerinde durulan hikâyenin bölümleri, hikâye unsurları, yazım kuralları ve sayfa düzeni üzerinde tekrar çalışması yapılmıştır. Ardından gelişme bölümü çıkarılan “Sevinç Çılgınlıkları” metni (EK 23) dağıtılmıştır. Öğrencilere metni incelemeleri söylenmiş ve metinde farklılık olup olmadığı sorulmuştur. Bu soru sorulurken öğrencilerin farklılığın olup olmadığını ve varsa bunun hangi noktadan kaynaklandığını kendilerinin bulması amaçlandığı için eksikliğe özellikle vurgu yapılmamıştır. Sorunun sorulmasının ardından öğrenciler, gelişme bölümünün eksik olduğunu hemen fark etmişlerdir. Metnin giriş ve sonuç bölümü önce öğretmen sonra öğrenciler tarafından birkaç kez okunmuştur. Giriş ve sonuç bölümleri bu bölümlerde olması gereken unsurlar bakımından karşılaştırılmıştır. Ayrıca hikâyeyi anlatan kişinin dili vurgulanmıştır. Kâğıt verilmesinin ardından öğrenciler metnin gelişme bölümünü yazmaya başlamışlardır. Bu süreçte yazılanlar öğretmen tarafından içerik ve biçim bakımından incelenmiştir. Bu hususlara ilişkin önceki uygulamada çalışmalarının takip edilmesine karar verilen öğrencilerin yazıları incelendiğinde, olumlu yönde değişim olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler metni yazarken içerik bakımından daha ayrıntılı bilgilere ve betimlemelere yer vermişlerdir. Bu durum, etkinliklerin başında yapılan tekrar çalışmalarının etkili olduğunu göstermektedir.

Yazıların tamamlanmasının ardından yazılanlar (EK 24) sınıfla paylaşılmış, okunan çalışmalar, gelişme bölümünde yer alan unsurlara uygunluk bakımından sınıfla incelenmiştir. Ardından öğretmen tarafından metnin kendisi okunmuştur. Metnin yazarı tarafından yazılan gelişme paragrafı da; hikâyenin başlığına, olayların akışına, anlatıcının diline uygunluğu bakımından değerlendirilmiş, problemin ele alınış biçimi üzerinde durulmuştur. Bu değerlendirmenin sonucunda, hikâyenin orijinal gelişme bölümünün bu kriterlere uygun olduğu belirlenmiştir.

Birkaç öğrenci, gelişme bölümündeki öğelere olabildiğince yer vererek kurallara uygun şekilde yazılarını yazmıştır. Birkaç öğrencinin ise, gelişme paragrafını yazarken zorlandıkları gözlenmiştir. Öğrencilere bunun nedeni sorulduğunda öğrenciler, girişi ve sonucu birbirine nasıl bağlayacakları konusunda kararsızlık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Üç-dört öğrencinin gelişme bölümüne sonuç paragrafına benzer ifadeler yazdıkları ve problemi yeterince detaylandıramadıkları görülmüştür. Bu nedenle gelişme bölümünün özellikleri ve burada yer alan unsurların tekrar edilmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür. Böylece öğretmenin rehberliğinde gelişme paragrafındaki unsurlar metnin orijinali üzerinden incelenmiştir. Bu incelemenin ardından gelişme bölümünde problem veya problemlerin daha detaylandırılması, kahramanların hikâyedeki probleminden nasıl etkilendikleri, problemin çözümüne yönelik yapılanlar hakkında daha ayrıntılı bilgilere yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

6. Etkinlik: Hikâyenin Giriş Bölümünü Yazma

Gelişme kısmı verilmeyen metni tamamlama etkinliğine, giriş bölümü verilmeyen farklı bir metni tamamlama etkinliğiyle devam edilmiştir. Giriş bölümünde, hikâye unsurlarından yer, zaman ve karakterler tanıtılarak problemin çerçevesi çizilir. Bu bölüm, okuyucunun ilgisini çekmek bakımından büyük bir öneme sahiptir.

Yazma çalışmasına başlamadan, önceki etkinliklerin başında yapıldığı gibi bu etkinlikte de hikâyenin bölümleri ve bu bölümlerde yer alan unsurlar ile yazım kuralları ve sayfa düzeni hakkında tekrar çalışmasına yer verilmiştir. Bu kapsamda, önceki uygulamalarda okunan metinlerden biri olan “Limon Ağacı” metni içerik özellikleri bakımından incelenmiştir. Ardından giriş bölümü çıkarılan “Çöp Ev” metni (EK 25) dağıtılmıştır. Metnin giriş bölümünde konunun ele alınışı, olayların akışına ve hikâyenin başlığına uygun olmaması sebebiyle bu kısmın çıkarılmasına karar verilmiştir.

Metin dağıtıldıktan sonra öğrencilere metni incelemeleri söylenmiş ve metinde farklılık olup olmadığı sorulmuştur. Bu soru sorulurken öğrencilerin farklılığın olup olmadığını ve varsa bunun hangi noktadan kaynaklandığını kendilerinin bulması amaçlandığı için eksikliğe özellikle vurgu yapılmamıştır. Öğrenciler, metinde giriş bölümünün eksik olduğunu hemen fark etmiştir. Metnin gelişme ve sonuç bölümü önce öğretmen sonra öğrenciler tarafından birkaç kez okunmuştur. Gelişme ve sonuç bölümleri bu bölümlerde yer alan unsurların ele alınışı bakımından karşılaştırılmıştır. Ayrıca hikâyeyi anlatan kişinin dili vurgulanmış, başlıkla metnin uyumlu olması gerektiği hatırlatılmıştır. Metindeki ipuçları belirlendikten sonra yazma çalışmasına geçilmiştir. Öğrenciler, kendilerine verilen kâğıtlara metnin giriş bölümünü yazarken öğretmen tarafından yazılanlar içerik ve biçim bakımından incelenmiştir. Yazıların tamamlanmasının ardından yazılanlar (EK 26) sınıfla paylaşılmış, okunan çalışmalar, giriş bölümünde yer alan unsurlara uygunluk bakımından sınıfta incelenmiştir. Ardından öğretmen tarafından metnin kendisi okunmuştur. Metnin yazarı tarafından yazılan giriş paragrafı da; hikâyenin başlığına, olayların başlangıcına, anlatıcının diline uygunluğu bakımından değerlendirilmiş, karakterlerin nasıl tanıtıldığı üzerinde durulmuştur. Bu değerlendirmenin sonucunda, hikâyenin orijinal giriş bölümünün özellikle hikâyenin başlığına ve olayların akışına uygun olmadığı belirlenmiştir.

Öğrenciler metnin giriş paragrafını yazmanın daha zor olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, başlıkla metin içeriğinin uyumunu sağlamakta zorluk yaşadıkları gözlenmiştir. Bu sorunun nedeninin, öğrencilerin giriş bölümündeki unsurlara yeterince yer vermemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle konu tekrarı yapılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Önceki etkinliklerde olduğu gibi sınıf öğretmenin rehberliğinde giriş bölümünün özellikleri ve burada yer alan hikâye unsurları metnin orijinali üzerinden incelenmiştir. Bu incelemenin ardından giriş bölümünde hikâyenin geçtiği yer ve zaman hakkında bilgilerin verilmesi, kahramanların ayrıntılı bir şekilde tanıtılması, problemin başlangıcına yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Önceki yazma çalışmalarında içerik ve biçim yönünden hataları olan öğrencilerin bir kısmının aynı hataları hikâyenin giriş bölümünü yazma etkinliğinde tekrarlamadıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerde gelişme olduğunu göstermekle birlikte bu öğrencilerin yazma sürecindeki gelişimlerinin takip edilmesinin yararlı olacağına karar verilmiştir.

4. Hafta

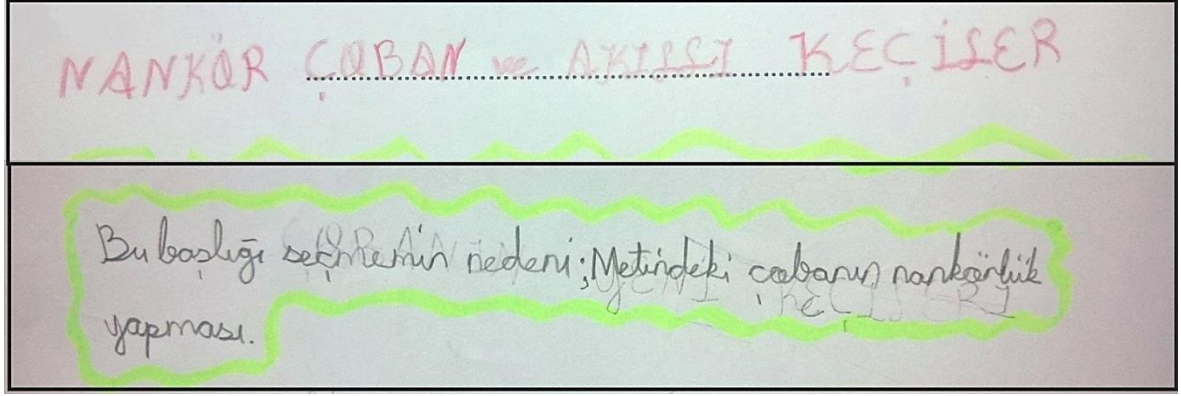
7. Etkinlik: Metin Başlığını Oluşturma ve Varlıkların Betimlenmesi

Metin başlığının, okuyucunun ilgisini metne çekmeyi ve onların meraklanmasını sağlamada önemli bir görevi vardır. Bu amaçla öğrencilerin yazacakları hikâyelere ilgi çekici, konuya uygun başlıklar bulabilmeleri amacıyla metnin başlığını oluşturmaya yönelik ayrı bir etkinlik planlanmıştır. Bu etkinlikte daha önce işlenen “Kendine Hayran Olan Geyik” ve “Rüzgâr ile Güneş” metnlerinin içerikleri ve başlıklarının uyumlu olup olmadığı öğrencilerle birlikte tartışılmıştır. Bunun sonucunda metinlerin içerikleriyle başlıklarının uyumlu olduğu belirlenmiştir. Ardından öğrencilere ”Bir metne başlık koyarken nelere dikkat etmek gerekir?” sorusu yönlendirilmiş, verilen yanıtlar tahtaya yazılmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

- Başlık çok uzun olmamalıdır.
- Hikâyenin konusuyla ilgili olmalıdır.
- Büyük harfle yazılmalıdır.
- Etkileyici olmalıdır.

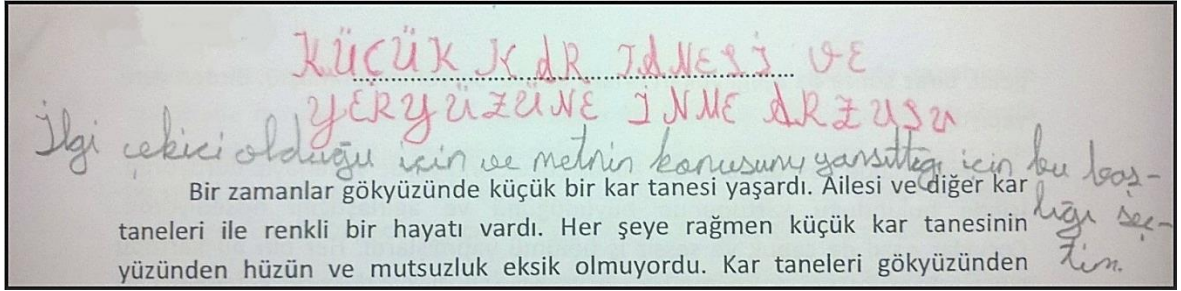
Öğrencilerin verdikleri yanıtlarda eksikler olmakla birlikte yanıtlar genel olarak doğrudur. Bu yanıtlara ek olarak öğretmen tarafından başlığın, yazının ana düşüncesiyle ilişkili olması gerektiği, başlığın okuyucuya yazının içeriği hakkında fikir vermesi ve okuyucuyu yanıltıcı nitelikte olmaması gerektiği söylendikten sonra başlık yazma çalışmasına geçilmiştir.

Bu etkinlikte iki metinden yararlanılmış ve öncelikle “Çobanla Yaban Keçileri” metni (EK 27) dağıtılmıştır. Yönlendirme olmaması için düşündükleri başlıkları söz hakkı verilmeden paylaşmamaları gerektiği hatırlatılmıştır. Metin önce öğretmen sonra öğrenciler tarafından okunmuştur. Öğrencilerden seçtikleri başlığı yazma gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Bir öğrencinin metne yazdığı başlık ve bu başlığı yazma gerekçesi Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Bir öğrencinin metne yazdığı başlık ve bu başlığı yazma gerekçesi

Aynı çalışma diğer bir metin olan “Küçük Kar Tanesi” (EK 28) için de gerçekleştirilmiştir. Bu metne ilişkin başka bir öğrencinin metne yazdığı başlık ve bu başlığı yazma gerekçesi Şekil 3’te gösterilmektedir.



Şekil 3. Bir öğrencinin metne yazdığı başlık ve bu başlığı yazma gerekçesi

Öğrenciler önceden işlenen metinleri hatırlamakta zorluk çekmemişlerdir ve sürece istekle katılmışlardır. Hem görüşlerini belirtmişler hem de birbirlerinin görüşlerine yorum yapmışlardır. Öğrenciler, okunan metinleri beğendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazdıkları başlıkları ve gerekçelerini paylaşmada çok istekli oldukları gözlenirken birkaç öğrenci tarafından yazılan başlıkların, uygulamanın başında konuşulan başlık yazma kurallarından etkileyici olma, büyük harfle yazma ve ana düşünceyle ilgili olma kriterlerine uygun olmadığı gözlenmiştir. Bu öğrenciler için sınıf öğretmenin rehberliğinde başlık yazma kuralları tekrar konuşulmuştur. Ardından öğrenciler yazdıklarını kontrol ederek hatalarını düzeltmişlerdir. Öğrencilerin çoğunun yazdıkları başlıkların, okunan metnin orijinal başlığına çok yakın olduğu gözlenmiştir.

Bu etkinliğin ardından betimleme çalışmasına geçilmiştir. Hikâyeye dayalı metinlerde karakterlerin, yerin, zamanın ayrıntılarına inilerek ifade edilmesi, metne duyulan merakın artmasında önemli bir yeri vardır. Bu nedenle uygulamada betimleme çalışmalarına yer verilmiştir. Betimleme çalışması için sınıf öğretmeni tarafından birkaç betimleme örneği verilmiştir. Ardından birkaç öğrenciden kalem, defter, su şişesi gibi yanlarında bulunan nesneleri tanıtmaları istenmiştir. Öğrenciler nesnelerin yanı sıra sınıf arkadaşlarını da tanıtmışlardır. Bu etkinliğin ardından öğrencilere yaptıkları bu anlatımların ne olduğu sorulmuş ve betimleme cevabına ulaşılmıştır. Öğrenciler nesneleri ve sınıf arkadaşlarını tanıtmada sürecinde kullandıkları ifadelerin betimleme olduğunu bulmakta zorluk yaşamamışlardır. Betimlemeyle ilgili hazırlanan çalışma yaprağı (EK 29) öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra yaptıkları betimlemelerden örnekler vermişlerdir. Etkinlik sürecinde öğrencilerin derse keyifle ve istekle katıldıkları gözlenmiştir. Betimlemeyle ilgili hazırlanan diğer çalışma kâğıdı, ders saatinin bitmesi sebebiyle ev ödevi olarak verilmiştir.

8. Etkinlik: Varlıkların Betimlenmesi, Metnin Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama Bakımlarından Değerlendirilmesi

Bir önceki uygulamanın devamı olarak derse betimlemeyle ilgili öğretmen ve öğrenciler tarafından verilen örneklerle başlanmıştır. Ardından verilen ödev (EK 30) öğrencilerin katılımıyla cevaplandırılmış, bu süreçte yapılan yanlışlar düzeltilmiştir.

Öğrencilerin yazacakları metinlerde ifadeleri doğru bir şekilde kullanmaları, açık ve anlaşılır cümleler oluşturabilmeleri, noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanabilmeleri için yazım ve noktalama hataları olan metinlerden yararlanılmıştır. Bu etkinliğe geçmeden önce; kâğıt düzeni, sayfa kenar boşlukları, harflerin ve kelimelerin yazımı, aralarındaki boşluklar, harflerin çizgi ve noktaları, satır çizgisi gibi yazının biçimsel özellikleri, giriş-gelişme-sonuç paragrafları ve içerikleri ile ilgili konu tekrarı yapılmıştır. Bu bağlamda yazım hataları olan iki etkinlik kâğıdından yararlanılmıştır. Bu etkinlik kâğıtları, kontrol grubundan iki öğrencinin öntestte yazdığı, ancak, hikâyeye unsurlarının doğru olmadığı, kelimelerin yanlış kullanıldığı, cümlelerin açık ve anlaşılır olmadığı hikâyeye türündeki yazılarından seçilmiştir. Etkinlik kâğıdında hikâyeleri yazan öğrencilerin isimleri yer almamaktadır.

İlk metin dağıtılmış ve sınıf öğretmeninin rehberliğinde metindeki yanlışlar bulunup altları çizilmiştir (EK 31). Yapılan hatalar genel ifadelerle tekrar belirtilmiş ve yazma çalışmasına geçilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerden yazım-noktalama ve sayfa düzeninde hatalar olan metinleri bu kurallara uyarak yeniden yazmaları beklendiği için, öğrenci yazıları içerik bakımından değerlendirilmemiştir. Öğrenciler bu metni yeniden düzenlemişlerdir (EK 32). Bu süreçte öğrenciler yazı yazarken öğretmen tarafından kontrol edilmiştir. Bu kontrol sırasında özellikle önceki etkinliklerde biçim ve içerik yönünden hataları olan öğrenciler gözlenmiştir. Bu öğrencilerin bir kısmının otokontrol becerilerinin geliştiği ve yaptıkları hataları kendilerinin fark etmesiyle düzelttikleri belirlenmiştir. Uygulama boyunca öğrencilerin sürece istekle katıldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin yazma sürecinin planlanandan daha uzun sürmesi nedeniyle diğer etkinlik kâğıdı bir sonraki uygulamada gerçekleştirilmek üzere etkinlik tamamlanmıştır.

9. Etkinlik: Metnin Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama Bakımlarından Değerlendirilmesi ve Süreç Temelli Yazmanın Tanıtılması

Bir önceki etkinliğe devam edilerek uygulamaya başlanmıştır. Yazım hataları olan ikinci metin verilmiş, öğretmenin rehberliğinde metindeki yanlışlar bulunup altları çizilmiştir (EK 33). Metinde yapılmış olan hataların genel ifadelerle tekrar belirtilmesinin ardından öğrenciler bu metni yeniden düzenlemişlerdir (EK 34). Bu süreçte, yazım-noktalama ve sayfa düzenine uyulması konusunda öğretmen tarafından hatırlatmalar yapılmıştır. Öğrenciler yazı yazarken öğretmen tarafından kontrol edilmiştir. Bu kontrol sırasında önceki etkinliklerde biçim ve içerik yönünden hataları olan öğrenciler gözlenmiştir. Bu öğrencilerin bir kısmının otokontrol becerilerinde gelişme olmakla birlikte bu gelişme yeterli düzeyde değildir. Fakat her etkinlikte öğrencilerin hata yapma oranındaki azalma, yapılan çalışmaların yararlı olduğunun bir göstergesidir. Uygulama sürecinde öğrencilerin derse keyifle ve istekle katıldıkları gözlenmiştir.

Metnin dil ve anlatım, yazım ve noktalama bakımlarından değerlendirilmesi etkinliğinin ardından Süreç Temelli Yazmanın beş aşaması olan; Hazırlık, Planlama, Düzenleme, Düzeltme ve Sunum aşamaları ve bu aşamalarda hangi adımların yer aldığı ile ilgili hazırlanan sunum (EK 35) öğrencilerle paylaşılmış, öğrencilere konuyla ilgili temel bilgiler verilmiştir. Sunum sırasında ve sunumdan sonra yazma sürecinin aşamalarına ilişkin öğrencilerin soruları yanıtlanmıştır. Etkinlikler iki ders saatinde tamamlanmıştır.

5. Hafta

10. Etkinlik: Hikâye Yazma Çalışması

Uzman görüşleri doğrultusunda yazma uygulamasında kullanmak üzere beş konu belirlenmiştir. Hikâye yazma konuları, alan yazın taraması doğrultusunda, öğrencilerin akademik seviyeleri de gözönüne alınarak belirlenmiştir. Konular şu şekildedir:

- Bu cümleden bir hikâye oluşturalım. *Herkes yılsonu gösterisi için çok heyecanlıydı fakat...*
- Geçimini balıkçılık yaparak sağlayan Mehmet Amca, sisli ve rüzgârlı bir gecede balığa çıkar. Mehmet Amca neden böyle bir havada balığa çıkmış ve neler yaşamış olabilir?
- Sen ve en yakın arkadaşın çantalarınızı alıp bir yolculuğa çıkıyorsunuz. Nereye gidiyorsunuz? Nasıl gidiyorsunuz? Neler yaşıyorsunuz?
- Aynı sokakta oturduğunuz İclal Nine'nin uzun yıllardır herkesten sakladığı bir sandığı var. Bir gün İclal Nine'nin evine gittiğinde tesadüfen bu sandığı görüyorsun. Peki bundan sonra neler oluyor?
- Bir günlüğüne belediye başkanısın neler yaparsın?

Yazma çalışmaları, belirlenen beş konunun sırasıyla beş ayrı etkinlikte yazılmasıyla gerçekleşmiştir. Hikâye yazma çalışmasına geçmeden önce yazma süreçlerini içeren bilgi kartı (EK 36) dağıtılmıştır. Bilgi kartı öğrencilerin yazılarını planlamaları için kendilerine sormaları gereken sorulardan oluşmaktadır. Her etkinlik öncesinde yapıldığı gibi bu etkinlikte de öncelikle giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının özellikleri, bu paragraflarda yer verilen hikâye unsurları tekrar edilmiştir.

Öğrenciler, planlama aşamasında taslağın nasıl yapılacağına ilişkin sorular sormuşlardır. Öğretmen tarafından taslağın hikâye haritasındaki elementler temel alınarak yapılacağı ve bu taslağı hikâye yazacakları kâğıdın arkasında oluşturacakları söylenmiştir. Bunun ardından taslak çalışmasına yardımcı olması amacıyla hikâye haritası dağıtılmıştır. Öğrencilerin, hikâye haritasında yer alan karakter, problem durumu, problemi çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir vb. elementleri hatırlamaları ve bu elementlere taslaklarında yer vermeleri amacıyla hikâye haritasından yararlanılmıştır. Öğrenciler taslak çalışmalarını, metinlerini yazacakları kâğıtların arkasında oluşturmuşlardır. Hazırlık ve planlama sürecinde hikâye haritasındaki unsurlardan yararlanarak oluşturdukları taslak doğrultusunda öğrenciler hikâyelerini yazmışlardır (EK 37). Öğrencilerin taslak hazırlama

konusunda deneyimli olmaması sebebiyle bu süreç fazla zaman aldığı için yazı çalışmaları belirlenen süreden daha uzun sürmüştür. Bu nedenle yazılarını tamamlamaları için öğrencilere ek süre verilmesi uygun görülmüştür. Bu sürecin sonunda yazılan metinlere ilişkin hikâye haritası oluşturulmuştur (EK 38). Ardından “Kendimi Değerlendiriyorum” formu verilmiştir. Bu form aracılığıyla; yazma sürecinden önce, yazma sürecinde ve yazma sürecinin sonunda öğrencinin kendi performansını değerlendirmesi amaçlanmış, ayrıca öğrencilerin yazma süreci başında belirledikleri planı ne kadar uygulayabildiklerini ortaya çıkarmaya yönelik maddelere yer verilmiştir. Bilgi kartı ve değerlendirme formu aracılığıyla öğrencilerin yazma sürecinde planlama yapma, öz düzenleme, otokontrol gibi üstbilişsel becerileri kullanabilmeleri ve bu becerileri geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Süreç boyunca öğrencilerin istekli oldukları ve yazı çalışmalarını dikkatle gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Ancak öğrenciler daha önceden taslak çalışması yapmadıkları için bu süreç biraz uzun sürmüştür.

11. Etkinlik: Hikâye Yazma Çalışması

Derse bir önceki yazma çalışmasında içerik boyutunda yapılan hatalar üzerine konuşularak başlanmıştır. İçerik boyutuna ilişkin; birkaç öğrencinin giriş, gelişme ve sonuç paragrafında hikâye unsurlarına yeterince yer vermedikleri belirlenmiştir. İçerik boyutundaki hataların düzeltilmesine yönelik olarak; giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının özellikleri ve bu paragraflarda yer alan hikâye unsurlarına örnekler verilmiştir. Ayrıca, Süreç Temelli Yazma aşamaları tekrar edilmiştir.

Yazma konusunun verilmesiyle hazırlık ve planlama aşamalarına geçilmiştir. Üç-dört öğrenci hazırlık aşamasına bir sonraki ders saatinde de devam etmiştir. Planlama aşamasını da tamamlayan öğrenciler hikâyelerini yazmaya başlamışlardır. Yazma çalışmasının (EK 39) tamamlanmasının ardından öğrenciler kendilerine verilen hikâye haritasını (EK 40) ve Kendimi Değerlendiriyorum formunu doldurmuşlardır.

Yapılan gözlemlerde, öğrencilerin az bir kısmının taslak oluşturma sürecinde fikir oluşturmada biraz zorluk yaşadığı dikkati çekmiştir. Bu öğrencilerin hikâyeleri incelendiğinde yazma öncesi etkinliklerde yer verilen çalışmalarda öğrendiklerini yeterince yansıtamadıkları görülmüştür. Bu durumda olan öğrencilerin hikâyelerindeki olayların akış sırası, fikirleri organize etme, problemi çözme, ana fikre yer verme gibi hususlara ilişkin hataları tespit edilmiş, bir sonraki uygulama saatinde yazma çalışmasına geçmeden önce

yaptıkları bu hatalar üzerine kendileriyle özel olarak konuşulmuştur. Böylece öğrencilerin hikâyelerini yazarken nelere daha çok dikkat etmeleri gerektiği konusunda kendilerine geribildirim verilmiştir.

6. Hafta

12. Etkinlik: Hikâye Yazma Çalışması

Derse bir önceki yazma çalışmasında içerik boyutunda yapılan hatalar üzerine konuşularak başlanmıştır. İçerik boyutuna ilişkin; birkaç öğrencinin giriş, gelişme ve sonuç paragrafında hikâye unsurlarına yeterince yer vermedikleri belirlenmiştir. İçerik boyutundaki hataların düzeltilmesine yönelik olarak; giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının özellikleri ve bu paragraflarda yer alan hikâye unsurlarına örnekler verilmiştir.

İçerik ve biçim bakımından doğru yazılan üç hikâye sınıfla paylaşılmıştır. Yazma konusunun verilmesinin ardından hazırlık ve planlama aşamalarına geçilmiştir. Bir-iki öğrenci hazırlık aşamasına bir sonraki ders saatinde de devam etmiştir. Yazma sürecinde öğretmen, yazılanları kontrol etmiştir. Kontrol sürecinde özellikle bireysel geribildirim verilen öğrenciler gözlenmiştir. Öğrencilerin yazma sürecinde kendilerini kontrol etme becerilerinin yanı sıra yazma sonrasında metinlerini kontrol etme becerilerini de geliştirmek amaçlandığı için kontrol sürecinde öğrencilerin uyarılmamasına dikkat edilmiştir. Yazma çalışmasının (EK 41) tamamlanmasının ardından öğrenciler kendilerine verilen hikâye haritalarını (EK 42) ve Kendimi Değerlendiriyorum formlarını doldurmuşlardır.

Öğrencilerin yazma aşamalarında yapılması gereken taslak oluşturma, hikâye unsurlarına yer verme, olayların aşamalı ve daha ayrıntılı bir şekilde yazılması, yazdıkları hikâyeyi kontrol etme vb. uygulamaları daha rahat yapabildikleri ayrıca sürece katılımları ve isteklilik durumlarında artış gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciler yazma konusunu sevdiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle bireysel geribildirim verilen öğrencilerin hikâyeleri incelendiğinde, bu öğrencilerde gelişme olduğu gözlenmiştir. Önceki etkinlikte olduğu gibi bu etkinlik sonrasında da öğrendiklerini yeterince yansıtamayan öğrencilerin içerik boyutundaki hataları tespit edilmiş, bir sonraki yazma çalışması öncesinde kendilerine geribildirim verilmiştir.

7. Hafta

13. Etkinlik: Hikâye Yazma Çalışması

Önceki uygulamalarda olduğu gibi bu uygulamaya da bir önceki yazma çalışmasında içerik boyutunda yapılan hatalar üzerine konuşularak başlanmıştır. İçerik boyutundaki hataların düzeltilmesine yönelik olarak; giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının özellikleri ve bu paragraflarda yer alan hikâye unsurlarına örnekler verilmiştir. Sonrasında, biçim ve içerik bakımından doğru yazılan üç hikâye sınıfla paylaşılmıştır. Yazma konusunun verilmesinin ardından hazırlık ve planlama aşamalarına geçilmiştir. Bu etkinlikte öğrenciler taslak çalışmasını bir ders saatinde tamamlayabilmişlerdir. Bu aşamaların ardından yazma çalışmasına başlanmıştır (EK 43). Yazma sürecinde öğretmen yazılanları kontrol etmiştir. Kontrol sürecinde özellikle bireysel geribildirim verilen öğrenciler gözlenmiştir. Öğrencilerin yazma sürecinde kendilerini kontrol etme becerilerinin yanı sıra yazma sonrasında metinlerini kontrol etme becerilerini de geliştirmek amaçlandığı için kontrol sürecinde öğrencilerin uyarılmamasına dikkat edilmiştir. Sürecin tamamlanmasının ardından öğrenciler kendilerine verilen hikâye haritalarını (EK 44) ve Kendimi Değerlendiriyorum formlarını doldurmuşlardır.

Öğrencilerin yazma aşamalarında yapılması gereken taslak oluşturma, hikâye unsurlarına yer verme, olayların aşamalı ve daha ayrıntılı bir şekilde yazılması, yazdıkları hikâyeyi kontrol etme vb. uygulamaları daha rahat yapabildikleri ayrıca sürece katılımları ve isteklilik durumlarında artış gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciler yazma konusunu sevdiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle bireysel geribildirim verilen öğrencilerin hikâyeleri incelendiğinde, bu öğrencilerde gelişme olduğu gözlenmiştir. Her bir uygulamada, bu durumda olan öğrencilerin sayısında azalma gözlenmesi, verilen geribildirimlerin etkili olduğunu göstermektedir. Önceki etkinlikte olduğu gibi bu etkinlik sonrasında da öğrencilerin içerik boyutundaki hataları tespit edilmiş, bir sonraki yazma çalışması öncesinde kendilerine geribildirim verilmiştir.

8. Hafta

14. Etkinlik: Hikâye Yazma Çalışması

Gerçekleştirilen çalışmanın son uygulamasında da bir önceki yazma çalışmasında içerik boyutunda yapılan hatalar üzerine konuşularak başlanmıştır. İçerik boyutundaki hataların düzeltilmesine yönelik olarak; giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının özellikleri ve bu

paragraflarda yer alan hikâye unsurlarına örnekler verilmiştir. Sonrasında, biçim ve içerik bakımından doğru yazılan üç hikâye sınıfla paylaşılmıştır. Yazma konusunun verilmesinin ardından hazırlık ve planlama aşamalarına geçilmiştir. Bu aşamaların tamamlanmasıyla yazma çalışmasına başlanmıştır (EK 45). Yazma sürecinde öğretmen tarafından yazılanlar kontrol edilmiştir. Kontrol sürecinde önceki çalışmalarda olduğu gibi özellikle bireysel geribildirim verilen öğrenciler gözlenmiştir. Öğrencilerin yazma sürecinde kendilerini kontrol etme becerilerinin yanı sıra yazma sonrasında metinlerini kontrol etme becerilerini de geliştirmek amaçlandığı için kontrol sürecinde öğrencilerin uyarılmamasına dikkat edilmiştir. Sürecin tamamlanmasının ardından öğrenciler kendilerine verilen hikâye haritalarını (EK 46) ve Kendimi Değerlendiriyorum formlarını doldurmuşlardır. Ardından üç öğrenci hikâyelerini sınıfla paylaşmıştır.

Öğrencilerin yazma aşamalarında yapılması gereken taslak oluşturma, hikâye unsurlarına yer verme, olayları aşamalı ve daha ayrıntılı bir şekilde yazma, yazdıkları hikâyeyi kontrol etme vb. uygulamaları daha rahat yapabildikleri ayrıca sürece katılımları ve isteklilik durumlarında artış gözlenmiştir. Öğrencilerin sunma aşamasında çok istekli oldukları gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciler yazma konusunu sevdiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle bireysel geribildirim verilen öğrencilerin hikâyeleri incelendiğinde, bu öğrencilerde gelişme olduğu gözlenmiştir. Her bir uygulamada, bu durumda olan öğrencilerin sayısında azalma gözlenmesi, verilen geribildirimlerin etkili olduğunu göstermektedir. İki ders saatinde gerçekleştirilen bu etkinlik ile araştırma kapsamında gerçekleştirilmesi planlanan uygulamalar tamamlanmıştır.

Araştırmaya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Deneysel çalışma sürecinde nitelikli sonuçlara ulaşabilmek için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Geçerliği ve güvenirliliği tehdit edebilecek unsurların ve bunlara karşı ne tür tedbirlerin alındığını belirtmek sonuçların doğru şekilde değerlendirilmesi açısından önemlidir (Creswell, 2005). Bu kapsamda yapılan yarı deneysel çalışmanın iç ve dış geçerliği için tehdit oluşturan unsurlarla bunları gidermeye yönelik yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

İç Geçerlik

Deneysel çalışmalarda öntest ve sontest arasında geçen *zamanın* araştırmacı tarafından maksimum düzeyde kontrol edilmesi gerekmektedir. Fakat eğitimle ilgili deneysel çalışmalarda bu süreci tam anlamıyla kontrol altına almak güçtür. Araştırmacı deney ve kontrol gruplarında – deney grubunda manipüle edilen bağımsız değişken hariç – benzer çalışmaların gerçekleştirilmesine özen göstererek olumsuz etkileri asgari düzeye indirgeyebilir (Creswell, 2005; Creswell ve Clark, 2007). Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarındaki çalışmalar program kazanımları esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda manipüle edilen değişken üstbilişsel beceri odaklı sürece dayalı yazma çalışmalarıdır. Kontrol grubunda ise dersler öğretim programına göre işlenmiştir. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda derslerin nasıl işlendiği gözlemciler tarafından yapılan gözlemlerle kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Deney grubunda araştırmacı dışında bağımsız bir gözlemci, sürecin plana göre işlenip işlenmediğini tespit amacıyla sınıfta gözlemlerde bulunurken, kontrol grubunda araştırmacı öğretimin programa göre yapılıp yapılmadığına ilişkin gözlemlerde bulunmuştur.

Deneysel çalışmalar süresince bireylerde meydana gelen olgunlaşma, daha deneyimli, daha duyarlı olma gibi değişiklikler katılımcıların öntest ve sontest başarı puanlarını etkileyebilir. Ayrıca örneklem seçiminde tercih edilen yaklaşıma göre sonuçların genellenebilirliğini etkileyen başka değişkenler de söz konusudur. Seçilen bireylerin çok zeki olmaları, uygulanan yöntemle çabucak adapte olmaları veya yöntemle ilgili ön bilgi ya da deneyimlerinin olması gibi hususlar buna örnek olarak gösterilebilir. Örneklem seçkisiz olarak oluşturulmasıyla tüm bu olumsuzlukların önüne geçilebilir (Büyüköztürk vd., 2014; Creswell, 2003). Ancak Türkiye’deki okul ortamlarında bu tür seçkisiz gruplar oluşturarak deneysel çalışmalar yapmanın güç olduğu açıktır. Çünkü öğrencilerin hangi sınıflarda okuyacağı önceden tespit edilmektedir. Buna göre bir okulda farklı sınıflarda okuyan öğrencilerden yansız olarak çalışma gruplarını oluşturmak, uygulamayı gerçekleştirmek üzere bir mekân (sınıf) bulmak ve bunun için öğretim süreci dışında katılımcıların devam edebileceği bir çalışma takvimi oluşturmak pek mümkün görünmemektedir. Söz konusu nedenlerden dolayı bu çalışmada örneklem seçkisiz olarak oluşturulmamış sadece deney ve kontrol grubu seçkisiz olarak atanmıştır. Bu yüzden çalışma yarı deneysel bir çalışma olup örneklem seçiminden kaynaklanabilecek olumsuzluklar araştırmanın sınırlılığı içerisinde gösterilmiştir. Öte yandan bu çalışmada çalışma grupları oluşturulurken sonuçları etkileyebilecek belirli değişkenler açısından

grupların eş özellikler göstermesine dikkat edilerek bu tür sorunların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Diğer bir ifade ile aynı sosyo-ekonomik düzeyden, aynı okulda, aynı sınıf düzeyinde ve benzer akademik puanlara sahip öğrencilerin seçilmesiyle benzer ön yaşantıların öğrenme ortamına getirildiği varsayılmıştır. Ayrıca yazma becerileri açısından uygulama öncesi yapılan istatistiksel karşılaştırmalar deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri açısından benzer niteliklere sahip olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yapılan bu çalışmalarla deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarının uygulama süresince başka değişkenler tarafından etkilenme olasılığı en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Deneysel çalışmalarda çalışma gruplarının birbiriyle etkileşimi de elde edilen sonuçları olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler farklı sosyo-ekonomik düzeylerden geliyorsa, kullanılan ölçme aracı deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler tarafından farklı bir şekilde algılanıyorsa ya da ölçme aracının ölçtüğü şeyde bir belirsizlik söz konusu ise bu gibi durumların hepsi elde edilen sonuçların geçerliliğini olumsuz şekilde etkileyebilir (Creswell, 2003). Bu çalışmada seçilen örneklemin benzer özellikler göstermesine dikkat edildiği daha önce ifade edilmişti. Öğrencilerin aynı okulda olmaları bunun göstergelerinden biridir. Diğer taraftan aynı okulda olmakla birlikte gruplardan birinin sabah diğerinin öğlen okula devam ediyor olması grup etkileşimini engellemiş, böylece grup etkileşiminden kaynaklanabilecek olumsuzlukların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Dış Geçerlik

Dış geçerlik, araştırma verilerinden ulaşılan sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2014). Dış geçerlikle ilgili problemler araştırmacının sonuçlardan hareketle benzer örneklemelere, ortamlara ayrıca geçmiş ve gelecek araştırmalara ilişkin çıkarımlar yapmasına engel olur. Bu araştırmadan elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlar olabildiğince benzer dönemlerde benzer örneklemelerle gerçekleştirilmiş çalışmalarla ilişkilendirilmiş, ayrıca veri ötesi genellemelerden kaçınılmıştır. Eğitimle ilgili deneysel çalışmalar özel bir zamanda gerçekleştirilebilir ve farklı zamanda uygulandığında benzer sonuçlar ortaya çıkmayabilir. Örneğin; okul yılının başında, sonunda, ara tatillerde veya yaz tatili dönemlerinde yapılması durumunda farklı sonuçlar ortaya çıkması muhtemeldir. Öğrencilerin farklı ruh halleriyle çalışmalarda yer almaları (örneğin; gönülsüz olmaları) gibi durumlarda elde edilecek verilerden ulaşılabilecek sonuçlar sağlıklı olmayacaktır. Çalışma

gruplarının seçimi ve büyüklüğüne ilişkin farklılıklar da sonuçların değişiklik göstermesine neden olabilmektedir. Araştırma sonuçlarının tartışılmasında ve öneri süreçlerinde tüm bu hususlar göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Güvenirliği

Araştırma, nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiş yarı deneysel bir çalışmadır. Dolayısıyla araştırmada nicel ve nitel veri toplama süreçlerine ilişkin veri güvenirliliğini sağlamak amacıyla farklı çalışmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin toplanan veriler araştırmacı dışında bağımsız bir uzman tarafından da puanlanarak nicel verilere ilişkin elde edilen puanların güvenilir olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla öncelikle puanlayıcılar arası ölçümlere ilişkin görüş birliği ve görüş ayrılığı olan durumlar belirlenmiş, Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği formülden hareketle uyum değerleri tespit edilmiştir. Bu formülde güvenilirlik; görüş birliği puanının, görüş birliği ve görüş ayrılığı toplam puanına bölüm sonucunun 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmaktadır. Buna göre araştırmada puanlayıcılar arası uyum yüzdesinin .84 ile 100 arasında değiştiği görülmektedir.

Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacının sürece yönelik tuttuğu günlüklerden, öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve öğrenci öz değerlendirme formlarından elde edilmiştir. Bütün bu süreçlerde araştırmacı bizzat ya kendisi veri toplama aracıdır ya da toplanan verilerin yorumlayıcısıdır. Tüm nitel araştırmalarda olduğu üzere araştırmanın nitel kısmında araştırmanın merkezinde araştırmacının kendisinin bulunması doğal olarak sonuçların araştırmacının yorumlarından etkilenme olasılığını gündeme getirmektedir. Glesne ve Peshkin (1992) araştırmaları nitelikli kılmanın bir yolunun yapılan araştırmanın sınırlarını ortaya koymak olduğunu belirtmektedir. Araştırmacının yaptığı çalışmanın sınırlarını belirlemesi, okuyuculara söz konusu çalışmayı nasıl okumaları ve değerlendirmeleri gerektiği konusunda yardımcı olur. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, sonuçların doğruluğu ve inandırıcılığı anlamına gelmektedir Yanlılık unsuru araştırmanın hemen her aşamasında (veri toplarken, verileri kaydederken veya verilerin yorumlanması sürecinde) ortaya çıkabilir (Yıldırım, 2010a; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Daymon ve Holloway (2003) araştırma sürecinde karşılaşılan zorlukları ve problemleri göstermenin araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğine katkı sağlayacağını, araştırmacıların

çalışmalarındaki bu süreçleri en iyi şekilde yansıtılmaları ile daha objektif olacaklarını ve elde edilen sonuçlara hangi şartlar altında ulaşıldığının yansıtılması ile okuyucuların yapılan çalışmaya olan güvenlerinin artırılacağını ifade etmişlerdir. Araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın hangi şartlar altında gerçekleştirildiği detaylı bir şekilde anlatılarak güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla veri toplama süreci, veri toplama araçlarının hazırlanma ve kullanılma süreci, verilerin nasıl analiz edildiği ve raporlaştırıldığı detaylıca anlatılmaya çalışılmıştır. Araştırma, araştırmacı tarafından dördüncü sınıf düzeyinde gerçekleştirilen üstbilişsel beceri odaklı sürece dayalı yazma çalışmalarıyla sınırlıdır. Bu uygulamalara ilişkin veriler araştırmacının sınıflarda tuttuğu günlüklerden, öğrencilerle yaptığı görüşmelerden ve öğrenci öz değerlendirme formlarından elde edilmiştir. Bu şekilde yöntemsel çeşitleme sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmalarda yöntemsel çeşitlilik, araştırmacı çeşitliliği gibi yöntemlere başvurmak araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamaktadır. Uygulama sürecinde deneysel işlemin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bazı derslerde bağımsız bir gözlemci bulundurulmuş ancak öğrencilerde gerçekleşen değişimi gözleyecek bir eş gözlemci bulundurulamamıştır. Bu durum nitel veriler için bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Son olarak araştırmada niteliği artırmak amacıyla katılımcılardan alınan bazı örnek durumlarla, araştırmacı günlüğüne yansıyan bazı hususlar araştırmada olduğu gibi sunulmuştur. Bu ifadeler kullanıldıkları gibi, konuşma diliyle yazılmıştır. Burada yapılan alıntıların, araştırmaya yanlılık katacak örnekler olmamasına, gözlenen durumların genelini yansıtacak örnekler olmasına (Morse, Barrett, Mayan, Olson, ve Spiers, 2002; Yıldırım, 2010a) dikkat edilmiş; böyle olmadığı durumlarda ise durumun özel bir durum olduğuna ilişkin bilgiler verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel ve nitel veri analiz süreçleri ayrı ayrı ele alınarak ifade edilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Nicel veri analizi için, Hikâye Yazma Değerlendirme formu aracılığıyla elde edilen veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma için belirlenen hipotezlerin test edilmesinden önce deney ve kontrol gruplarının her birinin öntest ve sontestten elde ettiği veriler üzerinde

güvenirlilik analizleri gerçekleştirilmiş ve her bir grubun “Hikâye Yazma Değerlendirme Formu”ndan elde ettiği öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontestten elde ettikleri puanların normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Kolmogrov-Smirnov Z testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Hikâye Yazma Değerlendirme Formu”ndan Elde Ettikleri Öntest ve Sontest Puanlarının Kolmogrov-Smirnov Z Testi Normallik Değerleri

Gruplar	N	Hikâye Yazma Değerlendirme Formu	
		Z	p
Deney Grubu	33	Öntest	,986
		Sontest	,638
Kontrol Grubu	31	Öntest	,980
		Sontest	,701

Tablo 6 incelendiğinde yapılan Kolmogrov-Smirnov Z testleri sonuçlarında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Hikâye Yazma Değerlendirme Formu”ndan elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > .05$).

Normallik testleri sonrasında bu analiz sonuçlarına dayanarak araştırmada parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre, öntestten ve sontestten alınan puan ortalamalarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının tespiti için de ilişkili gruplar için t testi kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizi için, katılımcılarla yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Araştırma soruları ve sürece dayalı yazma unsurları dikkate alınarak veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacının sürece yönelik tuttuğu günlükler ve öğrencilerin Kendimi Değerlendiriyorum formunda belirttikleri görüşleri de değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubunun öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkili ölçümler için t-testi yapılmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öntest	33	34,4091	6,67605	-21,634	,000*
Sontest	33	51,4242	6,69436		

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunun öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasındaki farkın manidar olduğu görülmektedir ($t = -21,634$, $p < .05$). Buna göre, deney grubunun sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 51,4242$, $Ss = 6,69436$) ile öntest toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 34,4091$, $Ss = 6,67605$) dikkate alındığında, deney grubuna verilen yazma eğitiminin öğrencilerin genel anlamda hikâye yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 8’de kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontestten aldıkları toplam puan ortalamalarına uygulanan ilişkili ölçümler t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öntest	31	34,5323	5,04304	-4,127	,000*
Sontest	31	38,3065	5,36296		

*p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin öntest ($\bar{X}$ =34,5323, Ss= 5,04304) ve sontest ($\bar{X}$ =38,3065, Ss= 5,36296) toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (t = -4,127, p <.05). Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin sekiz haftalık süreçte hikâye yazma becerilerinde bir gelişme olmuştur. Bu bulgudan hareketle okuldaki yazma çalışmalarının öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının sontestten aldıkları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını denemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Tablo 9’da bu testin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney Grubu	33	51,4242	6,69436	-8,676	,000*
Kontrol Grubu	31	38,3065	5,36296		

*p<0.05

Tablo 9’da da görüldüğü üzere sontest sonuçlarına göre deney grubu ($\bar{X}=51,4242$, $Ss=6,69436$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=38,3065$, $Ss=5,36296$) öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=-8,676$, $p<.05$). Bu durum, deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine oranla daha çok geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile yirmi sekiz ders saati süreyle verilen üstbilişsel beceri odaklı sürece dayalı yazma eğitimi, deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Uygulamaların artırılmasıyla öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin daha çok gelişebileceği söylenebilir.

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının öntestten aldıkları toplam puan ortalamaları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 10’da öğrencilerin öntest-sontest düzeltilmiş aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ile sontest düzeltilmiş ortalamaları ve standart hata değerleri yer almaktadır.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Düzeltilmiş Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	SH
Deney Grubu	33	Öntest	34.41	6.68		
		Sontest	52.20	6.83	52.23	.84
Kontrol Grubu	31	Öntest	34.53	5.04		
		Sontest	38.30	5.36	38.26	.87

Tablo 10’da görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=52.23$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=38.26$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	936.141	1	936.141	40.165	.000
Gruplama Ana Etkisi	3125.069	1	3125.069	134.079	.000***
Hata	1421.765	61	23.308		
Toplam	137797.860	64			

***p<.001

Tablo 11’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(1,61)=134.079$, $p<.001$]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
Deney Grubu/ Kontrol Grubu	13.983	1.208	.000***

***p<.001

Tablo 12 incelendiğinde deney ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin yazma süreçlerine ilişkin görüşleri nasıl bir değişim göstermiştir?

Deney grubundaki öğrencilerin yazma süreçlerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşleri incelenmiştir. Tablo 13’te deney grubundaki öğrencilerin görüşleri ve belirtilen görüşlerin frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Süreçleri İle İlgili Görüşleri

Ön Görüşme	Belirtilen anahtar kelimeler	Frekans	Son Görüşme	Belirtilen anahtar kelimeler	Frekans
Duyuşsal	Pozitif duygu (güzel bulma, mutlu olma, sevmeye, eğlenme, heyecan duyma)	10	Duyuşsal	Pozitif duygu (zevk alma, sevmeye, eğlenceli olma, güzel bulma, mutlu olma)	9
Yazma Öncesi	Ne yazacağını düşünme	5	Yazma Öncesi	Taslak hazırlama (hikâye unsurları, olayın planı, yazma süresini belirleme)	11
	Başlık belirleme	2		Ne yazacağını düşünme	2
	Çevresel düzenleme	2			
	Karakter ve olay üzerine düşünme	2			
	Farklı fikir üretme	1			
	Konuya odaklanma	1			
Yazma Sırası	Düşünceleri yazıya aktarma	5	Yazma Sırası	Sayfa düzeni, yazım-noktalamaya dikkat etme	9
	Yazım-noktalamaya dikkat etme	3		Taslağa uygun yazma	5
	Yeni fikir üretme	3		Başlık üzerine çalışma	1
	Başlık ve giriş-gelişme-sonuca dikkat etme	1		Problemi geliştirme	1
	Farklı yerlerden fikir alma	1		Yazma sürecine odaklanma	1
	Problemi geliştirme	1			
Yazma Sonrası	Tekrar okuma ve görülen yanlışları düzeltme	7	Yazma Sonrası	Tekrar okuma ve taslağa, yazım-noktalamalara dikkat etme	7
	Farklı işle uğraşma	3		Tekrar okuma ve görülen yanlışları düzeltme	6
	Ad-soyad-sınıf vb. yazma	1			
	Kontrol yapma ve yazım-noktalamaya dikkat etme	1			
	Tekrar okuma ve eksikleri giderme	1			

Deney grubu öğrencileri uygulama öncesinde hikâye yazmayla ilgili genel anlamda olumlu görüşlere sahiptirler. Öğrenciler genellikle hikâye yazmanın güzel olduğunu, yazarken mutlu olduklarını, hikâye yazmayı sevdiklerini, eğlendiklerini, heyecan duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri bu konudaki görüşlerini “...*Hikâye yazmak bence güzel bir şey. Duygularını aktarabiliyorsun kâğıda, düşüncelerini, yani aynı kompozisyon gibi, sadece bazı hayal ürünü şeyler koyuyorsun bence...*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin bu ve benzeri ifadeleri hikâye yazmaya yönelik görüşlerin duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında da hikâye yazmaya yönelik pozitif duygularının devam ettiği görülmektedir. Bu durum gerek süreç boyunca araştırmacı tarafından gözlenmiş gerekse de öğrencilerin yazma süreçlerine yönelik görüşlerine yine bu şekilde yansımıştır. Yani öğrenciler uygulama sonrasında da hikâye yazmaktan zevk aldıklarını ve hikâye yazmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden üçünün, yapılan uygulamadan itibaren hikâye yazmayı sevdiklerini ve daha rahat yazabildiklerini ifade etmeleri uygulanan program adına önemli bir kazanımdır. “...Çalışmadan beri hikâye yazma çalışmasını severek yapıyorum. Siz yazdırmayı sevdirdiniz...” ve “...Eskiden, giriş-gelişme-sonuçları bilmiyordum. Siz geldikten sonra giriş-gelişme-sonuçları ve noktalama işaretlerini öğrendim. Seviyorum hikâye yazmayı...” şeklindeki görüşler bilişsel kazanımların yanı sıra duygusal boyuttaki bu kazanımları işaret etmektedir. Gerek bu görüşlere gerekse araştırmacının gözlemlerine dayanarak öğrencilerin hikâye yazmaya ilişkin pozitif düşüncelere sahip olmalarının çalışmaların etkililiğini artırdığı, uygulama sonrasında bu olumlu düşüncelerin daha da pekiştiği söylenebilir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin çoğunluğu *hikâye yazmaya başlamadan önce* ne yazacakları üzerinde düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra yazma öncesinde öncelikle sırayı düzenlemek, kalem kâğıt hazırlamak gibi çevresel düzenleme yaptığını ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Bu bilgilere dayanarak görüşme yapılan öğrencilerin çoğunun yazmaya başlamadan önce zihinsel bir hazırlık süreci geçirdiği söylenebilir. Ancak, bu düşünme süreci planlı bir şekilde gerçekleştirilmemektedir. Çalışma kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerden biri, sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesi gereken taslak çalışmalarıdır. Uygulama öncesi öğrenci görüşleri bu anlamda sadece “ne yazacağını düşünmek” şeklinde ortaya çıkmış ve öğrencilerin çoğu tarafından “*Ne yazacağımı düşünürüm.*” şeklinde ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra yazma öncesi süreçlere yönelik fiziksel hazırlığa da değinen bir öğrenci, buna yönelik görüşlerini “*Ne yazacağımı düşünürüm. Kalemimi ve silgimi hazırlarım. Kalemimin ucu kırık mı yoksa düzgün mü onu kontrol ederim. Sonra başlarım.*” diyerek belirtmiştir.

Uygulama sonrasında öğrencilere hikâye yazmaya başlamadan önce ne yaptıkları sorulduğunda iki öğrenci ne yazacaklarını düşündüklerini belirtirken, diğer öğrenciler hikâye yazmaya başlamadan önce hikâyenin unsurlarını, anlatılacak olayların planını, yer ve zamanı, ana ve yardımcı karakterleri, olayı, sorun çözme teşebbüslerini, hikâyeye nasıl başlayacaklarını ve hikâyelerini ne kadar sürede yazacaklarını içeren bir taslak

hazırladıklarını ifade etmiştir. Bu durum deney grubundaki öğrencilerle (DÖ) yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

“...Hikâye haritası çıkarıyorum. Ana fikir vs. kâğıdımıza yazıyoruz. Mesela bir şeyleri unuttuğumda arkaya dönüp bakabiliyorum. Neler vardı diye. Ama ondan öncesinde hiç bakmadan aklıma geleni yazıyordum. Şimdi daha rahat yazıyorum.” DÖ1

“...İlk önce hikâyeyi düşünüyorum, taslağı yapıyorum. Süre, yer ve zaman, yardımcı karakter, ana karakter, ele alınan problem, başlangıç olayını yazıyorum.” DÖ2

Uygulama sürecine ilişkin araştırmacı tarafından alınan notlar da öğrencilerin bu görüşlerini destekler niteliktedir. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“...Öğrenciler yazma çalışmasına geçmeden önce yazacakları hikâyeyi planlıyorlar. İlk yazma çalışmasında öğrencilerin hemen hepsi taslaklarını oluştururken hikâye haritasındaki elementlere bakıyorlardı. İkinci çalışmada bu durum azalma gösterirken, üçüncü çalışmadan itibaren öğrencilerin büyük çoğunluğu hikâye haritasına bakmadan burada yer alan elementleri içerecek şekilde taslaklarını oluşturmaya başladı...” 25 Mayıs 2015

Bütün bu görüşler birlikte değerlendirildiğinde, deney grubu öğrencilerinin yazmaya başlamadan önce taslak hazırlayarak sistemli bir zihinsel hazırlık süreci geçirdikleri söylenebilir. Bu bulgu, verilen eğitimin öğrencilerin düşünme diğer bir ifade ile hazırlık sürecini planlı bir şekilde gerçekleştirmelerine katkı sağladığı şeklinde yorumlanmıştır.

Uygulama öncesinde öğrencilerin bir kısmı *hikâye yazma sürecinde* yazma öncesi aşamada belirledikleri düşünceleri kâğıda aktardıklarını, bir kısmı ise yazma sürecinde de düşünmeye devam ettiklerini belirtmişlerdir. Yazma sürecinde düşünmeye devam eden öğrencilerden ikisi, farklı yerlerden fikirler aldığını ifade etmiştir. Az sayıdaki öğrenci ise yazma aşamasında sayfa düzenine ve yazım kurallarına dikkat ettiğini, yazılarına farklı düşünceler eklediğini belirtmiştir. Öğrencilerden biri bu konuya ilişkin *“...Hikâyeyi yazarım. Ne yazacağımı biraz daha düşünürüm. Ona göre eklemeler yapmam gerekirse onları yaparım.”* diyerek görüşünü belirtmiştir.

Uygulama sonrasında görüşme yapılan öğrencilerin çoğu hikâye yazma sürecinde sayfa düzenine, yazım kurallarına dikkat ettiklerini, yine önemli bir kısmı hazırladıkları taslağa uygun bir şekilde yazma süreçlerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. *“Daha önceden düşünmeden yani pek fazla önem vermeden yazıyordum. Ama şimdi daha dikkatli özen göstererek yazıyorum. Virgüle, noktalama işaretlerine, yazımın güzelliğine, başlığın dikkat çekici olmasına, giriş gelişme sonuçlarını yapmaya dikkat ediyorum.”* ve *“...Bazen aklımdan çıkıyor ana karakterler, hikâyeyi yazarken bazen taslağa dönüp bakıyorum. ...”*

şeklindeki ifadeler öğrencilerin yazma sürecinde yaptıklarını belirttikleri çalışmalara örnek oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından alınan notlar da öğrencilerin bu görüşlerini destekler niteliktedir. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Öğrenciler hazırlamış oldukları taslağı kontrol ederek hikâyelerini yazıyor. Bu süreçte hikâyede değiştirmeyi düşündükleri yerler olduğunda bu değişimi taslaklarında da yapıyorlar. Yazma sürecinde, bir yandan yazdıklarını da okuyorlar, içerik ve biçim yönünden gördükleri hataları düzeltiyorlar.” 22 Mayıs 2015

Buna göre deney grubundaki öğrencilerin yazma sürecini kontrollü bir şekilde gerçekleştirdikleri söylenebilmektedir. Bu sürece yönelik görüşler ve araştırmacı tarafından yapılan sürece yönelik gözlemler, çalışma kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen yazma becerilerinin yanı sıra geriye yönelik izleme ve gerektiğinde düzeltme ya da yeni düzenlemeler yapma gibi üstbilişsel becerilerin kullanılmaya başlandığının birer göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilere *hikâye yazdıktan sonra* ne yaptıkları sorulduğunda ise uygulama öncesinde öğrencilerin bir kısmı metinlerini tekrar okuyup, eksik/yanlış yerler varsa bunları düzelttiklerini ifade etmişlerdir. Fakat öğrenciler bu düzeltmeleri belirli ölçütlere göre yapmamakta bir yanlış fark etmeleri durumunda yapmaktadırlar. Sadece bir öğrenci belirgin olarak yazım kurallarına, noktalama işaretlerine özellikle baktığını ifade etmiştir. Geri kalan öğrencilerin yaptıkları kontrol, sürece yönelik değil metnin yeniden okunmasına dayanan ürüne yönelik genel bir kontroldür. *“İlk önce en baştan sona doğru okurum. Ondan sonra noktalama işaretlerini doğru mu yaptım diye bakarım.”*, *“Adımı soyadımı yazıyorum. Numaramı sınıfımı yazıyorum. Tarihini de yazıyorum. Bir de noktalama işaretlerini, satır başlarını kontrol ediyorum.”*, *“Hikâyemi tamamladıktan sonra, altına hikâyemle ilgili resim çizerim. Ondan sonra soyadımı yazarım ve de ismimi.”* şeklindeki görüşler öğrencilerin yazma sonrası yaptıklarına ilişkin çalışmaların örneklerini oluşturmaktadır. Öğrenci görüşlerinde sürece yönelik izleme, kontrol ve düzeltme çalışmalarının ifade edilmemesi, uygulama öncesinde öğrencilerin üstbilişsel becerileri başarılı bir şekilde yönetemedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Uygulama sonrasında öğrencilere hikâye yazdıktan sonra ne yaptıkları sorulduğunda ise öğrencilerin çoğu, metinlerini tekrar okuyup kontrol ettiklerini, bu süreçte taslağı, oluşturdukları hikâye haritalarını yeniden gözden geçirdiklerini, ayrıca yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine özellikle dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bu hususlara vurgu yapmadan genel anlamda hikâyelerini tamamladıktan sonra tekrar

okuduklarını ve göze çarpan hataları düzelttiklerini belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Yazma sonrası aşamada öğrencilerin yaptıklarına ilişkin araştırmacı tarafından alınan günlük notları uygulama sonrasında öğrencilerin izleme, değerlendirme ve düzeltme çalışmalarını daha belirgin şekilde yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bu süreçle yönelik alınan notlar şu şekildedir:

“Öğrenciler hikâyelerini yazmayı düşündükleri sürenin bir kısmını yazılarını kontrol etmek için ayırıyorlar. Yazma sonrası okumayı yaparken öğrencilerin başta oluşturdukları taslaklara ya da hikâye haritalarına baktıklarını gördüm. Bunu yapan bazı öğrencileri özellikle daha uzun gözledim. Herhangi bir değişiklik yapıp yapmadıklarını görmek istedim. Birçoğunda noktalama işaretlerine ilişkin düzeltmeler söz konusuydu. Ancak bazı öğrencilerin hikâyeye eklemeler yaptıklarını ya da bazı yerleri silip yeniden yazdıklarını fark ettiğimde bu durum çok hoşuma gitti. Sanırım çalışma işe yarıyor. Yine de yazma sonrası çalışmayı sadece metni okuyup bitirerek tamamlayan, hazırladığı taslağı ya da haritayı yeniden incelemeyen birkaç öğrenci var. Uygulamanın sonlarına yaklaşıyoruz. İzleme sürecine biraz daha dikkat çekmem iyi olacak.” 25 Mayıs 2015

Öğrencilerden biri bu konuya ilişkin “...Hikâyemi bitirdikten sonra taslağı dikkat ediyorum. Bir bakıyorum ne yapmışım diye. Sonra hikâyeye bakıyorum. Yanlışlık varsa düzeltiyorum. ...” şeklinde görüş bildirirken bir başkası yazma sonrasında yaptıklarını şu şekilde dile getirmiştir:

“...Metni okuyorum. Bazen (sayfa kenar boşluklarında) üç parmak değil iki parmak (boşluk) bırakıyorum. Onları düzeltiyorum. Yanlış yazdım mı, harf atlardım mı, ana fikri yazdım mı, betimleme yaptım mı diye bakıyorum.” DÖ3

Bu süreçle yönelik belirtilen görüşlerin yanı sıra uygulama öncesinde akademik başarı ve öntest başarı puanlarına göre dört gruba ayrılan öğrencilerin yazma uygulamaları sonrasında “Kendimi Değerlendiriyorum” formunda belirttikleri görüşleri de incelenmiştir. Her gruptan bir öğrencinin görüşlerine yer verilmiştir.

Akademik başarı ve öntest başarı puanı “iyi” olan bir öğrencinin formda belirttiği görüşler (EK 47) incelendiğinde, yazma uygulamalarının çoğunda öğrencinin üstbilişsel becerilerini etkili bir şekilde kullandığı görülmektedir. Öğrenci, ilk uygulamalarda metni yazma süresini kısmen belirlemekte, metinde geçiş ve bağlantıları kısmen doğru yapmakta, hikâyeye öğelerinin hepsine kısmen yer vermekteyken, sonraki uygulamalarda bu adımları çoğunlukla gerçekleştirmektedir.

Akademik başarı puanı “iyi” ve öntest başarı puanı “düşük” olan bir öğrencinin formda belirttiği görüşler (EK 48) incelendiğinde, yazma uygulamalarında öğrencinin üstbilişsel becerileri kullanma düzeyinde gelişme olduğu görülmektedir. Öğrenci, ilk yazma

çalışmasında metnin konusunu sınırlandırmadan hikâyesini yazarken, sonraki uygulamalarda yazma öncesinde konusunu sınırlandırarak hikâyesinde neleri anlatacağını belirlemektedir. Benzer şekilde ilk iki uygulamada hikâyeyi tamamladıktan sonra yazısını tekrar okumadığını belirtirken, sonraki uygulamalarda yazma sonrasında metnini okuduğunu ifade etmiştir. Ayrıca ilk uygulamalarda öğrenci, metnin konusuyla ilgili düşüncelerini kısmen düzenlemekte, hikâye öğelerine kısmen yer vermekte, metinde ve sayfada gördüğü hataları kısmen düzeltmekten sonraki uygulamalarda söz konusu adımları çoğunlukla gerçekleştirdiği söylenebilmektedir.

Akademik başarı puanı “düşük” ve öntest başarı puanı “iyi” olan bir öğrencinin formda belirttiği görüşler (EK 49) incelendiğinde, yazma uygulamalarında öğrencinin üstbilişsel becerileri kullanma düzeyinde gelişme olduğu görülmektedir. Öğrenci, ilk yazma çalışmasında, hikâye öğelerinin hepsine metninde yer vermediğini fakat sonraki uygulamaların çoğunda hikâye öğelerine yer verdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde öğrenci, ilk uygulamalarda metnin konusunu kısmen sınırlandırmakta, kısmen taslak oluşturmakta, yazma öncesinde düşündüklerini kısmen aktarmaktayken sonraki uygulamalarda söz konusu adımları çoğunlukla gerçekleştirdiği söylenebilmektedir.

Akademik başarı ve öntest başarı puanı “düşük” olan bir öğrencinin formda belirttiği görüşler (EK 50) incelendiğinde, yazma uygulamalarında öğrencinin üstbilişsel becerileri kullanma düzeyinde gelişme olduğu görülmektedir. Öğrenci, ilk yazma çalışmasında, hikâye konusuyla ilgili ön bilgilerinden yararlanmazken, sonraki yazma çalışmalarında ön bilgilerinden çoğunlukla yararlanmıştır. Ayrıca öğrenci, ilk uygulamalarda metnin konusuyla ilgili düşüncelerini kısmen düzenlemekte, metni yazma süresini kısmen belirlemekte, metinde ve sayfada gördüğü hataları kısmen düzeltmekten sonraki uygulamalarda söz konusu adımları çoğunlukla gerçekleştirdiği söylenebilmektedir.

Sürece yönelik belirtilen görüşler incelendiğinde, akademik ve yazma becerileri açısından öğrenci hangi düzeyde olursa olsun, çalışma kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen üstbilişsel beceriler açısından her öğrencide belirli bir miktar ilerleme olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma süreçlerine ilişkin görüşleri nasıl bir değişim göstermiştir?

Uygulama öncesinde deney grubunun yanı sıra kontrol grubundaki öğrencilerle de görüşme yapılmış yazma sürecine yönelik deney grubuna sorulan sorular bu gruptaki öğrencilere de sorulmuştur. Tablo 14’te kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazma ile ilgili görüşleri ve belirtilen görüşlerin frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 14. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Yazma İle İlgili Görüşleri

Ön Görüşme	Belirtilen anahtar kelimeler	Frekans	Son Görüşme	Belirtilen anahtar kelimeler	Frekans
Duyuşsal	Pozitif duygu (güzel bulma, sevme)	6	Duyuşsal	Pozitif duygu (iyi hissetme, sevme, heyecanlanma)	11
	Negatif duygu (zorlanma, stres)	2		Negatif duygu	2
Yazma Öncesi	Ne yazacağını düşünme	7	Yazma Öncesi	Ne yazacağını düşünme	6
	Çevresel düzenleme	2		Zihinde canlandırma / kurgulama	4
	Hikâye unsurları üzerine düşünme	2		Herhangi bir şey yapmama	2
	Zihinde canlandırma	2		Bazen taslak bazen zihinsel planlama yapma	1
	Araştırma yapma	1		Kelime seçme	1
	Başlığı belirleme	1			
	İlham bekleme	1			
	Plan yapma	1			
Yazma Sırası	Düşünceleri yazıya aktarma	6	Yazma Sırası	Düşünceleri yazıya aktarma	4
	Kendini karakterin yerine koyarak yazma	2		Yazım-noktalama vb. dikkat etme	4
	Başlığı belirleme	1		Akla gelenlerin yazılması	2
	Konuya odaklanarak yazma	1		Giriş-gelişme-sonuç bölümlerine uygun yazma	1
	Yazım-noktalamaya dikkat etme	1		Planlanan şekilde yazma	1
Yazma Sonrası			Yazma Sonrası	Problemi geliştirme	1
	Tekrar okuma ve yanlışları düzeltme	7		Tekrar okuma ve yanlışları düzeltme	9
	Ad-soyad vb. yazma	3		Tekrar okuma ve sayfa düzenine, yazım-noktalamaya dikkat etme	2
	Farklı işle uğraşma	2		Ad-soyad vb. yazma	1
	Tekrar okuma ve yeni fikir oluşturma	1		Gözden geçirme	1

Kontrol grubundaki öğrenciler de deney grubundaki öğrencilere benzer şekilde ön görüşmede hikâye yazma ile ilgili genel olarak olumlu görüşlere sahiptirler. Kontrol grubundaki öğrenciler hikâye yazmanın güzel bir duygu olduğunu, hikâye yazmayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. *“Hikâye yazarken içimizden geleni yazarız. Bu da bizi sevindirir, hikâye yazdığımız için.”* ve *“Bence hikâye yazma çok güzel. Her şey hayal ürünü olabiliyor. Hayal ürünleri de çok güzeldir. O yüzden ben hikâye yazmayı çok seviyorum.”* şeklindeki katılımcı ifadeleri bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Ön görüşmede kontrol grubu öğrencilerinin de hikâye yazmaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları grupların öntestini yanı sıra tutum bakımından da birbirlerine yakın olduklarını göstermektedir. Bu sonuç grupların denkliği açısından önem taşımaktadır.

Son görüşmede de kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundaki öğrencilere benzer şekilde hikâye yazma ile ilgili olumlu görüşlerinin devam ettiği görülmektedir. Deney grubuyla yapılan uygulamadan sonra kontrol grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde öğrenciler hikâye yazmayı yine güzel bulduklarını, sevdiklerini, yazarken heyecan duyduklarını ve kendilerini iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilerle (KÖ) yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

“...Hikâye yazarken hayal gücüm geliyor. Bilgilerim çoğalıyor. ...Hikâye yazmaktan çok keyif alıyorum. Mutluluk veriyor bana...” KÖ1

“...Hikâye yazmak bana iyi geliyor. Hikâye yazınca kendimi mutlu hissediyorum.” KÖ2

“...Sanki hikâyenin içinde gibi oluyorsun. Çok heyecanlı oluyor hikâye yazmak.” KÖ3

Ön görüşmede kontrol grubundaki öğrencilerin çoğu hikâye yazmaya başlamadan önce zihinlerinde ne yazacaklarını planladıklarını belirtmiştir. Buna ilişkin bir öğrenci *“...Önce ne yazacağımı düşünürüm. Konu hakkında kendi kendime düşünürüm. Hikâye yazmadan önce konuya dikkat ederim. Onunla ilgili neler yazabileceğimi düşünürüm. Hayaller kurarım. Yani hayal sınırlarımı zorlarım.”* diyerek görüşünü belirtmiştir. Bu kategoriye ilişkin öğrenciler sıra düzeni, kalem hazırlama gibi çevresel düzenlemenin ardından hikâyeyi nasıl yazacaklarını düşündüklerini, konuyu belirledikten sonra ana karaktere, yer ve zamana karar verdiklerini, zihinde canlandırma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre görüşme yapılan öğrencilerin çoğunun yazmaya başlamadan önce zihinsel bir hazırlık süreci geçirdiği söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin ifadeleri ile karşılaştırıldığında, kontrol grubunda görüşme yapılan öğrencilerden en azından ikisinin geçirdikleri hazırlık sürecinin daha nitelikli olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler bu düşünme sürecini hikâye unsurları

üzerinde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Diğerleri içinse zihinsel hazırlık süreci tıpkı deney grubu öğrencilerinde olduğu gibi planlı bir şekilde gerçekleştirilmemektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde bu sürece ilişkin ortaya koydukları görüşlerin büyük ölçüde birbirine benzer niteliklere sahip olduğu görülmektedir.

Son görüşmede kontrol grubundaki öğrenciler tarafından en çok belirtilen görüş “ne yazacakları üzerine düşünme” olmuştur. Bu durum öğrencilerle yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

“...Konu belirledikten sonra acaba ne yazabilirim diye düşünebiliyorum. Bazen hikâye yazarken düşünüyorum. Aklıma gelmiyor çünkü. Konuya bakıyorum ön bilgilerimi kullanıyorum. Bildiklerimi oraya yazıyorum. Konuya uygun hikâye yazmaya çalışıyorum.” KÖ4

“...İlk önce düşünürüm ne yazacağımı sonra aklımdan karakterler bulurum ve yazmaya başlarım.” KÖ5

Öğrencilerin bir kısmı ise zihinlerinde canlandırma yaptıklarını belirtmiştir. Az sayıdaki öğrenci herhangi bir şey yapmadığını ifade etmiştir. Bir öğrenci ise ek olarak kullanacağı kelimeleri seçtiğini belirtmiştir. Bu öğrenci “...İlk önce yazım hakkında biraz, kafamda tartışma yapıyorum. Hangi kelimeleri yazacağım, mesela, insanları belirliyorum. Ondan sonra bu metne ana fikir buluyorum ona göre davranıyorum.” diyerek görüşünü ifade etmiştir. Buna göre görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmının yazmaya başlamadan önce zihinsel bir hazırlık süreci geçirdikleri söylenebilmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son görüşmede bu sürece ilişkin belirttikleri görüşler incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerinin birbirinden oldukça farklılaştığı görülmektedir. Deney grubundaki öğrenciler yazma öncesi hazırlık sürecini daha planlı gerçekleştirirken, kontrol grubu öğrencilerinin zihinsel hazırlık sürecini tıpkı ön görüşmede olduğu gibi planlı bir şekilde gerçekleştiremedikleri görülmektedir. Bu nedenle gerçekleştirilen çalışmanın, deney grubu öğrencilerinin yazma öncesinde hazırlık aşamasında daha planlı bir düşünme süreci geçirmelerine ve fikirlerini daha etkili bir şekilde ortaya koymalarına katkı sağladığı söylenebilmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son görüşmede bu sürece ilişkin ortaya koydukları düşüncelerin birbirinden büyük ölçüde farklılaşması sebebiyle, kontrol grubunda gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin hikâye yazma öncesi hazırlık aşamasını etkili bir şekilde geçirmelerine yeterince katkı sağlamadığı düşünülmektedir.

Ön görüşmede kontrol grubundaki öğrencilerin bir kısmı *hikâye yazma sürecinde* düşündüklerini yazıya aktardıklarını, az bir kısmı ise karakterin yerine kendilerini koyarak yazdıklarını belirtmiştir. “...Hayal gücümde toparlarım hikâyeyi, toparlayıp kâğıda

geçiririm.” ve “...Yazarken sanki o maceranın içindeymiş gibi olur. Kendimi maceradan maceraya atarım.” şeklindeki ifadeler öğrencilerin yazma sürecinde yaptıklarını belirttikleri çalışmalara örnek oluşturmaktadır. Bu ifadelere göre kontrol grubundaki öğrencilerin yazma sürecini kontrollü bir şekilde gerçekleştiremedikleri söylenebilmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön görüşmede bu sürece ilişkin ortaya koydukları görüşlerin birbirine büyük ölçüde yakın olduğu görülmektedir.

Son görüşmede kontrol grubundaki öğrencilerin bir kısmı hikâye yazma sürecinde düşündüklerini aktardıklarını, bir kısmı ise yazım-noktalama vb. biçimsel özelliklere dikkat ederek yazdıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bir öğrenci “...Hikâyemi yazarken düşündüklerime biraz daha şeyler ekliyorum. Biraz daha geliştiriyorum. Böylece hikâyem gelişmiş oluyor, güzel oluyor. Bazen de anlamsız oluyor değiştiriyorum. Yani orada ne yazacağım belli olmuyor bazen. Bazen de bir taslak hazırlarken geliştiriyorum.” derken, başka bir öğrenci ise “...Hikâyemi yazarken, hikâyemde yazımın okunaklılığına bakıyorum. Düzgün yazabileyim ki, herkes okuyabilsin.” diyerek görüşünü ifade etmiştir. Araştırmacı tarafından alınan notlar da öğrencilerin bu görüşlerini destekler niteliktedir. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenciler ders kitabında yer alan hikâye yazma çalışmasını yaptılar. Öğretmenin yönergesi ‘Verilen konuyla ilgili şimdi bir hikâye yazıyorsunuz’ şeklinde oldu. Sınıf öğretmeni bu sürece ilişkin sadece 5N 1K kuralına ve betimleme yapmaya özen göstermeleri gerektiğini söyledi. Bu açıklamaya rağmen öğrencilerin hemen hepsi yazma öncesinde herhangi bir plan ya da taslak yapmadan yazma çalışmalarına başladılar. Yazma sürecinde, bir yandan yazdıklarını okuyup, içerik ve biçim yönünden gördüğü hataları düzelterken öğrenci sayısı ise yok denecek kadar az.” 06 Mayıs 2015

Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin yazma sürecini sistemli bir şekilde gerçekleştirdikleri söylenememektedir. Bu sürece yönelik görüşler ve araştırmacı tarafından yapılan sürece yönelik gözlemler, öğrencilerin yazma sürecinde geriye yönelik izleme ve gerektiğinde düzeltme ya da yeni düzenlemeler yapma gibi üstbilişsel becerileri etkili bir şekilde kullanamadıklarının birer göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son görüşmede bu sürece ilişkin görüşleri birbirinden büyük ölçüde farklılaşmaktadır. Bu noktada, gerçekleştirilen çalışmanın deney grubu öğrencilerinin yazma sürecini daha planlı ve kontrollü bir şekilde gerçekleştirmelerine katkı sağladığı söylenebilmektedir. Kontrol grubunda gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin hikâye yazma sürecini etkili bir şekilde geçirmelerine yeterince katkı sağlamadığı düşünülmektedir.

Ön görüşmede kontrol grubundaki öğrencilere *hikâye yazdıktan sonra* ne yaptıkları sorulduğunda ise öğrencilerin büyük kısmı hikâyelerini tamamladıktan sonra yazdıkları metni tekrar okuyup, eksik/yanlış yerler varsa bunları düzelttiklerini belirtmiştir. Fakat öğrenciler bu düzeltmeleri yanlışlar gördüklerinde yaptıklarını, belirli ölçütlere göre yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bir öğrenci “...*Hikâyemi tamamladıktan sonra okurum. Yanlış yaptığım bir yer varsa oraları düzeltirim. Çünkü hikâyemin güzel olmasını istiyorum. Ondan sonra biraz daha düşünürüm acaba ekleyeyim mi bir şeyler diye. ...*” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Diğer öğrenci görüşleri ise “ad-soyad vb. yazmak”, “test çözme, kitap okuma gibi başka bir şey yapmak” ve “herhangi bir kontrol yapmamak” şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoride de gruplar arasında benzerlik söz konusudur. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda deney ve kontrol grubunun birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilmektedir.

Son görüşmede ise kontrol grubundaki öğrencilerin çoğu hikâyelerini tamamladıktan sonra yazdıkları metni tekrar okuyup, göze çarpan hataları düzelttiklerini ifade etmiştir. Bu sürece ilişkin sadece iki öğrenci yazım-noktalama, sayfa düzeni vb. ölçütlere göre hikâyelerini tekrar okuduklarını ifade etmiştir. “...*Noktalama işaretlerini kontrol ediyorum doğru yazmış mıyım diye. Paragrafları kontrol ediyorum. Yanlış yaptığım varsa düzeltiyorum. Yani uğraşıyorum. ...*” , “...*Yazımı yazıyorum. Okuyorum. Dikkatimi çekenleri, okunmayacak kelimeleri düzeltiyorum. Ondan sonra düz mü değil mi, eğer böyle yamuk gittiysem orayı düzeltmeye çalışıyorum.*” ve “...*Tekrar okuyorum. Eğer, kendim güzel olmamış diyorsam, güzel olmamış yerleri tekrar düzeltiyorum.*” şeklindeki ifadeler kontrol grubu öğrencilerinin yazma süreci sonunda yaptıklarını belirttikleri çalışmalara örnek oluşturmaktadır. Bu ifadelere göre öğrencilerin büyük kısmının hikâyelerini yazdıktan sonra tekrar okudukları, bu esnada dikkatlerini çeken hataları düzelttikleri söylenebilmektedir. Bu öğrencilerin dışında bir öğrenci yazısını sadece şöyle bir gözden geçirdiğini, başka bir öğrenci ise herhangi bir kontrol yapmadığını belirtmiştir.

Netice itibariyle yazma sonrası yapılan çalışmalar açısından da gruplar arasında farklılıkların söz konusu olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin çoğu yazma sonrasında hikâyelerini içerik, sayfa düzeni, yazım kuralları vs. bakımından incelerken, kontrol grubundaki öğrencilerin çoğu sadece dikkatlerini çeken hataları düzeltmektedirler. Elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin kontrol aşamasını daha etkili bir şekilde gerçekleştirdiği söylenebilmektedir. Kontrol grubunda gerçekleştirilen çalışmaların deney grubu ile karşılaştırıldığında öğrencilerin hikâye yazma

sonrası kontrol aşamasını etkili bir şekilde geçirmelerine yeterince katkı sağlamadığı düşünülmektedir. Bu süreçle yönelik görüşler ve araştırmacı tarafından yapılan süreçle yönelik gözlemler doğrultusunda, öğrencilerin yazma sonrasında geriye yönelik izleme ve gerektiğinde düzeltme ya da yeni düzenlemeler yapma gibi üstbilişsel becerilerini yeterince kullanamadıkları söylenebilir.

Nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deney grubu öğrencilerine verilen sekiz haftalık eğitimin bu öğrencilerin hikâye yazma becerilerini ve üstbilişsel beceri kullanımını geliştirdiği söylenebilir. Nitekim araştırmanın nicel bulguları deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin uygulama öncesine ve kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde geliştiğini ortaya koymaktadır. Araştırma süresince araştırmacı tarafından tutulan günlükler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Diğer taraftan gerek deney grubu gerekse kontrol grubu öğrencileriyle uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmeler, uygulama sürecinde araştırmacı tarafından tutulan günlükler ve öğrencilerin yaptıkları öz değerlendirmeler deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin yanı sıra üstbilişsel beceri kullanımlarının da önemli ölçüde geliştiğini göstermektedir. Sonuç itibarıyla üstbilişsel beceri odaklı süreçle dayalı yazma çalışmalarının, öğrencilerin hikâye yazma ve üstbilişsel becerilerini geliştirebileceği yapılan bu çalışmayla ortaya konmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçlarla alandaki diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

- Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Üstbilişsel becerilere dayalı yazma süreçlerine göre düzenlenen çalışmalar, öğrencilerin hikâye yazma becerilerini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olmuştur. Araştırmanın bu sonucu ulusal ve uluslararası literatürde süreç temelli hikâye yazma ile ilgili araştırmalarla (Güvercin, 2012; Karatay, 2011; Olson, 2004; Özkara, 2007; Sever, 2013), üstbilişsel beceri odaklı hikâye yazma ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarıyla (Fischer, 2002; Harris, Graham, ve Mason, 2006; Saddler, Moran, Graham, ve Harris, 2004; Saddler, 2006; Saddler ve Asaro, 2007; Tracy vd., 2009; Uygun, 2012; Zumbunn, 2010; Zumbunn ve Bruning, 2012) benzerlik göstermektedir. Olson (2004), yazmanın altı özelliğini ve yazma öğretiminde süreç temelli yaklaşımı incelediği ve gelişmekte olan yazarlar olarak öğrencilerin bu becerilere sahip olmalarının faydalarını araştırdığı çalışmada elde edilen bulgular süreç yaklaşımının ve yazmanın altı özelliğinin yazar olarak öğrenciler için faydalı olduğunu göstermiştir. Özkara (2007), öğretimi ve değerlendirmeyi birleştiren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin hikâye yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını test etmeyi amaçladığı araştırmada; deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin manidar düzeyde geliştiğini tespit etmiştir. Tracy vd. (2009) hikâye yazma ve planlama stratejisi öğretiminin üçüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine yönelik etkisini inceledikleri çalışmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin

daha uzun ve nitelikli hikâyeler yazdıklarını belirlemiştir. Ulusal ve uluslararası literatürde süreç temelli hikâye yazma ve üstbilişsel becerileri geliştirmeye odaklı hikâye yazma kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmaların sonuçlarında, uygulanan yöntemin öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle bu çalışmada elde edilen sonuçların ilgili literatürle örtüştüğünü söylemek mümkündür.

- Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Buna göre, mevcut programa göre gerçekleştirilen yazma çalışmalarının kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, yapılan diğer araştırmalarla (Özkara, 2007; Öztürk, 2007) benzerlik göstermektedir. Ancak, Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmalarını gerçekleştiren kontrol grubundaki öğrencilerin yazma sürecine yönelik görüşleri, çoğu zaman sistematik bir hazırlık süreci olmadan hikâye yazma çalışmalarına başladıklarını ve süreci izlemeye dönük çalışmaların planlı bir şekilde gerçekleştirilmediğini ortaya koymaktadır. Öğrenci ifadelerine dayalı bu sürecin kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazma sürecini sistemli bir şekilde gerçekleştirmelerine yeterince katkı sağlamadığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu Erdoğan (2012) ve Uygun (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da mevcut programa göre işlenen dersler sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin yazma sürecini planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir.

- Deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun sontest puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçleri doğrultusunda hazırlanan hikâye yazma çalışmalarının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin, Türkçe öğretim programına göre hikâye yazma çalışmalarını gerçekleştiren kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç yapılan diğer araştırmalarla (Harris vd., 2006; Saddler vd., 2004; Saddler, 2006; Saddler ve Asaro, 2007; Tracy vd., 2009; Uygun, 2012; Zumbrunn, 2010; Zumbrunn ve Bruning, 2012) tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmaların sonucunda, yazma sürecinde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar, öğrencilerin daha nitelikli hikâyeler yazmalarının yanı sıra hikâyenin gerekli unsurlarını eksiksiz kullanmalarını sağlamıştır. Araştırmanın bu sonucu süreç temelli yazma ile ilgili araştırmaların (Güvercin, 2012; Karatay, 2011; Olson, 2004;

Özkara, 2007; Sever, 2013) sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaların sonucunda da deney grubunda anlamlı düzeyde gelişme olduğu ortaya çıkmıştır.

Bunların yanı sıra araştırmanın nitel bulgularından ve uygulama sürecinden hareketle ortaya çıkan diğer sonuçlar şu şekildedir:

- Hikâye yazma sürecinde deney grubu öğrencilerinin hazırlık, planlama, izleme ve düzeltme çalışmaları yapmaları öğrencilerin yazma becerilerinin yanı sıra üstbilişsel beceri kullanımlarının arttığını göstermektedir. Bu durum verilen eğitimin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucunu desteklemekte, ayrıca üstbilişsel beceri kullanımına ilişkin farkındalığın arttığını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu, yazma sürecinde üstbilişsel beceri kullanımının incelendiği araştırmalarla (Fischer, 2002; Harris vd., 2006; Saddler ve Asaro, 2007; Uygun, 2012; Zumbunn, 2010) benzerlik göstermektedir. Saddler ve Asaro (2007) tarafından yapılan araştırmada, öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazma becerisi zayıf ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin hikâye yazma becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Öğretim sonunda öğrenciler daha uzun ve nitelikli, aynı zamanda hikâye unsurlarını eksiksiz içeren hikâyeler yazmışlardır. Ayrıca, öğrencilerin yazma öncesi planlama ve yazma sonrası gözden geçirme çalışmalarına daha çok zaman ayırdıkları gözlemlenmiştir. Uygun (2012) çalışmasında, Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi (ÖDSG) öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi ile uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici türde yazılı anlatım becerilerinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Üstbilişsel becerileri geliştirme odaklı hikâye yazma kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmaların sonuçlarında, uygulanan yöntemin öğrencilerin üstbilişsel beceri kullanımını geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri ile uygulama öncesi ve uygulama sonrası yapılan görüşmeler ve deney grubu öğrencilerinin süreç boyunca yaptıkları öz değerlendirmeler öğrencilerin hikâye yazma ve bu sürece yönelik üstbilişsel becerilerinin geliştiği sonucunu desteklemektedir. Çalışmada elde edilen bu sonuçların literatür bilgileriyle uyuştuğunu söylemek mümkündür.

- Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde yazmaya ilişkin pozitif düşüncelere sahip olmaları yapılan çalışmaların etkililiğini artırmıştır. Ayrıca öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesinde hikâye yapısına ilişkin farkındalıklarının olması, örnek hikâyelerin sınıfa getirilerek üzerinde çalışılması, hikâye unsurlarının gerek yazma öncesi gerekse yazma sonrası süreçlerde bir hazırlık ve izleme aracı olarak kullanılması öğrencilerin hem yazma becerilerini hem de üstbilişsel anlamda izleme becerilerini geliştirmede kolaylık sağlamıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini ve yazma süreçlerine ilişkin üstbilişsel becerilerini geliştirmede sahip oldukları metin yapılarının kullanımı uygulamanın etkililiğini artırmaktadır. Bu sonuç, Uygun (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucuyla kısmen benzerlik göstermektedir. Uygun (2012) araştırmasında, ÖDSG öğretiminde ön bilgileri harekete geçirme aşamasında öğrencileri bilgilendirici metin türü hakkında bilgilendirmiştir. Öğrencilerin hikâye yazma çalışmalarında strateji kullanımına yönelik deneyim sahibi oldukları için bilgilendirici türde metin yazarken strateji kullanımında zorlanmadıkları belirtilmektedir.

Öneriler

Üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma yaklaşımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak uygulamaya ve araştırmaya yönelik sunulan öneriler şu şekildedir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin sadece yazma becerilerinin geliş(tiril)mesi önemli değildir. Aynı zamanda kendi yazma becerilerine ve süreçlerine ilişkin farkındalıklarının geliş(tiril)mesi için verilen eğitimlere üstbilişsel beceri eğitimlerinin de dahil edilmesi gerekmektedir. Bu, öğrencilerin bağımsız olarak kendi yazma süreçlerini tamamlaması ve yönetmesi açısından önemli görülmektedir.
2. Hikâye yapısı ve unsurları, uygulamada kullanılan temel araçlardandır. Öğrencilerin yapıya aşinalıkları, diğer bir ifade ile hikâye yapısıyla ilgili ön bilgileri, örnek hikâyelerle pekiştirilmiş, çalışma sürecinde öğrenciler tarafından bu yapının kullanılması hem hazırlık hem de izleme süreçlerini kolaylaştırmıştır. Buradan hareketle öğrencilere verilecek yazma eğitiminde ön bilgilerinden hareket edilmesi gerektiği, öğrencilerin aşına oldukları metin

yapılarının yazma becerilerinin gelişiminde temel hareket noktalarından biri olması gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenler hikâye yapısını kullanmalı, örnek metinlerle hikâye unsurlarına ve hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yönelik çalışmalar düzenlemelidirler. Bütün bu süreçlere izlemeye yönelik çalışmalar eşlik etmelidir.

3. Öğretmenler yazma eğitimleri süresince, öğrencilerine günlük hayatla ilişkilendirebilecekleri, ilgi çekici yazma konuları vermeli; öğrencilerin yazma konularını kendilerinin seçebileceği alternatif konular listesi oluşturmalarıdır. Bu, öğrencilerin yazma çalışmalarına istekle ve severek katılmaları açısından önemlidir.

4. Yazma sürecinde yaptıkları yanlışlara ilişkin öğretici geribildirim verilmesi, öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri bakımından önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, yazma öğretim süreçlerinde öğrenci çalışmalarına yönelik mutlaka öğretici geribildirimlere yer vermesi gerekmektedir. Sürece dayalı yazma çalışmalarının her bir aşaması titizlikle ele alınmalı, yapılan çalışmalara ilişkin dönütler öğrencilere yaptıkları çalışmaların yanlışlığı veya doğruluğunun ötesinde pekiştirici veya düzeltici nitelik taşımaktadır. Uygulama sürecinde anlatıldığı üzere, bu çalışmada her bir aşamada yaşanan sıkıntıların mutlaka o aşama sonunda ya da bir sonraki derste çözümüne yönelik uygulamaların sonuçları bu düşünceyi desteklemektedir.

5. Hikâye yazma çalışmalarında öğrencilerin hayal güçlerini kullanmaları konusunda öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Öğrencilerin özellikle hayal güçlerini kullanabilecekleri yazma konularına olan olumlu tepkileri bu önerinin sunulmasında etkili olmuştur.

6. 2005 Türkçe Öğretim Programında sürece dayalı yazma çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. 2015 Türkçe Dersi öğretim programında ise yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli”nin esas alındığı vurgulanmıştır. Programlarda yer almakla birlikte - gerçek programın öğretmenin sınıfta uygulamış olduğu program olduğu dikkate alındığında - gerek öğretmen adaylarının gerekse öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi, sürece dayalı yazma çalışmalarının öğretimi ve sınıfta kullanımı konularında daha nitelikli bir eğitim sürecinden geçmeleri gerektiği söylenebilir. Sürece dayalı yazma çalışmalarıyla ilgili yapılan akademik araştırmalarda bu araştırmada olduğu üzere uygulama sürecinin detaylı olarak anlatılması da bu konuda öğretmen yeterliklerinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

7. Nitelikli yazılı ürünler ortaya çıkarma ve başarılı bir yazma süreci geçirme adına yazma eğitimi veren öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken bir başka husus yazma sürecinde sorumluluğun kademeli olarak öğrenciye bırakılması ve öğrencilerin kendi yazma

süreçlerini yönetebilecek şekilde üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesidir. Verilen eğitimler sonunda öğrenciler hem kendi yazma süreçlerini hem de ürünlerini izleyebilmeli, değerlendirebilmeli ve daha fazla geliştirmeye yönelik çalışmaları gerçekleştirebilmelidir.

8. İlköğretim çağındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde etkili olan yazma yöntem ve tekniklerin öğretiminin öğretmenler tarafından sınıflarda yapılabilmesi için Eğitim Fakültelerinde özellikle Türkçe Öğretimi dersi kapsamında yazma etkinliklerine daha fazla yer verilebilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiş olup hikâye edici metinlerle çalışılmış olması sonuçların etkililiğini artırmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar hikâye edici metinlerle sürece dayalı yazma çalışmalarının daha erken dönemlerde yapılacağı fikrini güçlendirmiştir. Öğrencilerin aşına oldukları bu metin yapısı dikkate alınarak, üçüncü sınıf düzeyinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu şekilde uygulama ve araştırma sahasına önemli bilgiler sunulabilir. Diğer taraftan üst sınıf düzeylerinde farklı model ve yaklaşımlarla üstbilişsel becerilerin eşlik ettiği sürece dayalı yazma çalışmalarıyla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar planlanıp sonuçlar test edilebilir. Yazma becerisinin insan yaşamındaki önemi ve Türkiye’de içerik geliştirmeye yönelik yazma çalışmalarının azlığı dikkate alındığında farklı sınıf düzeylerinde de benzer çalışmalara ne kadar ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.

2. Bu araştırmada metin türü olarak hikâye edici metin seçilmiştir. Farklı bir metin türü seçilerek bu modelin yazılı anlatım becerisini geliştirmesine etkisi araştırılabilir. Örneğin bilgi verici metinlerle çalışılması durumunda bilgi verici metin türlerinden sıralamaya ve neden sonuç ilişkilerine dayalı metinler gibi öğrencilerin aşına oldukları metinlerle başlanması çalışmanın verimliliği açısından önem arz etmektedir.

3. Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin hikâye yazma becerileri karşılaştırılmamıştır. Gerek üstbilişsel becerilerin kullanımı gerekse hikâye yazma becerileri açısından cinsiyetin bu süreçte önemli bir değişken olup olmadığını belirlemeye dönük çalışmalar gerçekleştirilebilir.

4. Bu araştırmanın çalışma grubunu orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler oluşturmaktadır. Farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerle üstbilişsel beceri odaklı

sürece dayalı yazma çalışmaları yapılarak uygulamanın etkililiği sınanabilir. Olumlu sonuçlar alınması durumunda daha güçlü genellemeler yapılabilir. Ya da uygulamanın geliştirilmesine yönelik öneriler geliştirilebilir.

5. Araştırmada öğrencilerin üstbilişsel beceri kullanımları yazma becerilerinde olduğu gibi nicel olarak değerlendirilmemiştir. Üstbilişsel becerilere yönelik veriler araştırmacının gözlemlerinden, öğrenci görüşlerinden ve katılımcıların öz değerlendirme formlarından elde edilmiştir. Araştırmalar kapsamında öğrencilerin üstbilişsel beceri kullanımlarını nicel olarak değerlendirebilecek araçlar geliştirilerek ve kullanılarak daha nesnel sonuçlara ulaşılabilir. Ya da araştırmacı dışında sınıfta başka gözlemcilerin bulunması sağlanarak üstbilişsel beceri kullanımına yönelik ulaşılan sonuçların güvenilirliği artırılabilir.

6. Çalışmada az sayıda da olsa izleme çalışmalarını halen sistematik olarak bir plan dahilinde gerçekleştiremeyen öğrencilerin bulunması, özellikle üstbilişsel beceri kullanımı açısından bu tür çalışmaların daha uzun süreli gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı daha uzun süreli çalışmaların planlanıp uygulanmasının alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

7. Araştırmadaki uygulama süreci tüm detaylarıyla anlatılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın tüm sürecinde araştırmacının kendisi bulunmuştur. Yanlılığı önlemek amacıyla deneysel işlemin belirlenen programa uygun işlenip işlenmediğini görmek için bazı derslere gözlemci katılmıştır. Ancak hem araştırmacının hem de araştırmacının eğitim verdiği öğretmen uygulayıcıların, daha fazla deney ve kontrol grubunun yer aldığı çalışmalarla uygulamanın etkililiği sınanıp daha genellenebilir sonuçlar ortaya konabilir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme-konuşma-yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anılan, H., & Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1–23. 01 Aralık 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ogusbd/article/view/5000080835> sayfasından erişilmiştir.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 27, 43–75. 15 Aralık 2014 tarihinde http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2010BAHAR/ar_gkhan%2043-75.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Arıcı, A. F., & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328. 02 Kasım 2015 tarihinde http://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/17/files/DERG_/20/315-327.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ataman, M. (2013). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, S. (2011). *Türkçe dersi öğrenme öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475–493. 09 Kasım 2015 tarihinde http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_1331.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Aytaş, G. (2006). Edebi türlerden yararlanma. *Milli Eğitim*, 169, 261–276. 1 Ocak 2015 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/ay.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bağcı, H. (2013). Yazılı anlatım ve unsurları. Murat Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 89–130). Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 60–68. 12 Kasım 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/view/5000056340/5000053548> sayfasından erişilmiştir.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123–1141. 4 Ağustos 2014 tarihinde <http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/0eccc6c6686acff81fb50a9c064e525c31141.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301–319. 25 Ekim 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1354/330> sayfasından erişilmiştir.
- Belet, D. Ş., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69–86. 25 Kasım 2015 tarihinde http://home.anadolu.edu.tr/~sdbelet/yayinlar/ogrenme_stratejileri.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139. 30 Ekim 2015 tarihinde http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi10pdf/cavkaytar_serap.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Collins, J. L. (2000). Review of key concepts in strategic reading and writing instruction. In J. L. Collins (Ed.), *Cheektowaga-Sloan Handbook of Practical Reading and Writing Strategies* içinde (s. 5–10). 03 Aralık 2015 tarihinde <http://gse.buffalo.edu/org/writingstrategies/PDFFiles/CHEEKTOWAGA-SLOAN.PDF> sayfasından erişilmiştir.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2014a). Yazma eğitimi. Ahmet Kırkkılıç, & Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49–91). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2014b). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. Ahmet Kırkkılıç, & Hayati Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 231–283). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications. 19 Kasım 2015 tarihinde <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=EbogAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=quasi->

experimental+creswell&ots=caeSnRMxE8&sig=1SEt6sCSqLxkrPfDRc8pf1_1688
&redir_esc=y#v=snippet&q=random&f=false sayfasından erişilmiştir.

Çakıroğlu, A. (2007a). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakıroğlu, A. (2007b). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 21–27. 12 Kasım 2014 tarihinde <http://www.tsadergisi.org/tsadergi/arsiv/agustos2007/02.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Çeçen, M. A. (2013). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. Murat Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 131–150). Ankara: Pegem Akademi.

Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative Research Methods in Public Relations and marketing communications*. London: Rout ledge.

Dilci, T., & Kaya S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247–267. 01 Aralık 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sufesosbil/article/view/5000057359> sayfasından erişilmiştir.

Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6–20. 13 Ekim 2014 tarihinde <http://www.majersite.org/issue3/1dogan.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Edwards, L. (2003). Writing instruction in kindergarten: Examining an emerging area of research for children with writing and reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 136-148.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28 (2), 337–372. 14 Kasım 2015 tarihinde http://www.researchgate.net/publication/250184504_Making_Strategies_and_Self-Talk_Visible_Writing_Instruction_in-Regular_and_Special_Education_Classrooms sayfasından erişilmiştir.

- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö., & Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438–459. 8 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1362/2270> sayfasından erişilmiştir.
- Erhardt, R. P., & Meade, V. (2005). Improving handwriting without teaching handwriting: The consultative clinical reasoning process. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52, 199-210.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911. 2 Ocak 2015 tarihinde <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1980-09388-001> sayfasından erişilmiştir.
- Fischer, K. L. (2002). *Learning to write in elementary school: development of selfregulated writing in six young writers*. Doktora Tezi, Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, USA.
- Galanis, J. A. (2008). The effect of the handwriting without tears program on student cursive writing achievement at Central Institute for the Deaf (CID). *Independent studies and capstones*. Paper 417. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine. 09 Ocak 2014 tarihinde http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/417 sayfasından erişilmiştir.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers an introduction*. London: Longman Group Ltd.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülsoy, T. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güneşli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hamstra-Bletz, L., & Blöte, A. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 689-699.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43 (2), 295-340. 28 Kasım 2015 tarihinde <http://studysites.sagepub.com/donoghuestudy/articles/Harris%20Graham%20Mason.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları (nicel, nitel ve karma yaklaşımlar)* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbilgi okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100–120. 25 Ekim 2014 tarihinde <http://eefdergi.erkincan.edu.tr/article/view/5000011197/5000038855> sayfasından erişilmiştir.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029–1047. 8 Temmuz 2014 tarihinde http://turkishstudies.net/Makaleler/2016362704_63_halit_karatay.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. Murat Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21–48). Ankara: Pegem Akademi.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Aksoy, Ö. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55–77. 1 Ocak 2015 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/143/1011.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lam, S. S. T., Au, R. K. C., Leung, H. W. H., & Li-Tsang, C. W. P. (2011). Chinese handwriting performance of primary school children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities* 32, 1745–1756.
- Li-Tsang, C. W. P., Au, R. K. C., Chan, .M. H. Y., Chan, L. W. L., Lau, .G. M. T., Lo, T. K., & Leung, H. W. H. (2011). Handwriting characteristics among secondary students with and without physical disabilities: A study with a computerized tool. *Research in Developmental Disabilities* 32, 207–216.
- Lienenmann, T. O., & Reid, R. (2008). Using self-regulated strategy development to improve expository writing students with attention deficit hyperactivity disorder. *Reston*, 74(4), 471–486. 03 Aralık 2015 tarihinde <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=508079738&S=R&D=eue&EbscoContent=dGJyMNLLe80SeprE4wtvhOLCmr02eprZSrq%2B4SbKWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGptE%2BxrrZQuePfgeyx43zx> sayfasından erişilmiştir.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- McHale, K., & Cermak, S. A. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *American Journal of Occupational Therapy*, 46, 898-892.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.

- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1, 1–19. 03 Aralık 2015 tarihinde https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_2Final/pdf/morseetal.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ohrtman, C. E. (2007). *Teaching six-trait assessment as a means to improving student writing*. Ph.D. Thesis, College of Graduate Studies University of Idaho, USA.
- Olson, A. A. (2004). *Teaching writing effectively: Using the six traits with process approach to writing*. MA Thesis, The Faculty of Pacific Lutheran University, USA.
- Oral, G. (2012). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M., & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158–177. 27 Ekim 2014 tarihinde [http://www.tekedergisi.com/Makaleler/204744706_12%C3%96ZBAY,%20%C4%B0LER%C4%B0%20OKUR%20VE%20%C3%9CSTB%C4%B0L%C4%B0%C5%9E%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0%20\(2\).pdf](http://www.tekedergisi.com/Makaleler/204744706_12%C3%96ZBAY,%20%C4%B0LER%C4%B0%20OKUR%20VE%20%C3%9CSTB%C4%B0L%C4%B0%C5%9E%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0%20(2).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9–30. 11 Şubat 2015 tarihinde <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13664530300200184> sayfasından erişilmiştir.
- Pilav, S. (2014). Yazma ve öğretimi. Metin Elkatmış (Ed.), *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 86–107). Ankara: Maya Akademi.
- Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. S. Graham, C. A. Macarthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* içinde (s. 28-49). New York: The Guilford Press. 03 Aralık 2015 tarihinde https://books.google.com.tr/books?id=VlGLURcC9mkC&pg=PA28&hl=tr&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12 (1), 3–17. 02 Aralık 2015 tarihinde http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15327035ex1201_2 sayfasından erişilmiştir.
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(4), 291–305. 03 Aralık 2015 tarihinde <http://ldq.sagepub.com/content/29/4/291.full.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Saddler, B., & Asaro, K. (2007). Increasing story quality through planning and revising effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30 (4), 223–234. 03 Aralık 2015 tarihinde <http://ldq.sagepub.com/content/30/4/223.full.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Sever, E., & Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 243–259. 8 Temmuz 2014 tarihinde http://sbe.giresun.edu.tr/fileadmin/user_upload/diger/makleler_ozet_7.sayi/kamil/xx/Suerec_Temelli_Yazma_Modellerinin_Ilkokul_Doerduencue_Sinif_OEgrencilerin_Yazim.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin-Kızıl, A. (2007). *A quasi experimental study on the effect of weblog integrated process approach on EFL students' writing performance, autonomous learning and perceptions*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tayşı-Karakuş, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikaye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1- 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci (Hikâye yazma)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M., & Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70–91.
- Temur, T. (2011). Yazı ve yazma becerisi. Turan Temur (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi içinde* (s. 91–119). Ankara: Pegem Akademi.

- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(2), 274–290. 14 Ekim 2014 tarihinde http://www.tekedergisi.com/Makaleler/91455925_16topuzkanam%C4%B1%C5%9F.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323–331. 15 Kasım 2015 tarihinde http://www.researchgate.net/profile/Robert_Reid10/publication/249037736_Teaching_Young_Students_Strategies_for_Planning_and_Drafting_Stories_The_Impact_of_Self-Regulated_Strategy_Development/links/53f5ee4c0cf2888a7491f989.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tseng, M. H., & Cermak, S. H. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual - motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy* 47, 919-926.
- Tseng, M. H., & Chow, S. M. K. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *American Journal of Occupational Therapy* 54, 83-88.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472. 02 Kasım 2015 tarihinde http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_23/sayi_23.htm sayfasından erişilmiştir.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek. H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010a). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, K. (2010b). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, C. (Ed.). (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, S. T. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yürük, N. (2014). Özdüzenlemede üstbiliş. Gönül Sakız (Ed.), *Özdüzenleme içinde* (s. 28–53). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zumbrunn, S. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development*. Doktora Tezi, University of Nebraska at Lincoln, USA. 02 Aralık 2015 tarihinde <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=cehdsiss> sayfasından erişilmiştir.
- Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2012). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26, 91–110. 02 Aralık 2015 tarihinde <http://download.springer.com/static/pdf/510/art%253A10.1007%252Fs11145-012-9384-5.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2Fs11145-012-9384-5&token2=exp=1449148455~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F510%2Fart%25253A10.1007%25252Fs11145-012-9384-5.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252Fs11145-012-9384->

5*~hmac=c210dcd3baf222c89a9eeb049de188d8e773a0cbe12e8d4df9143a8d46fe7
4d7 sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
KDZ.EREĞLİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91212774/100/2793269

13/03/2015

Konu: İzin Talebi.

KDZ. EREĞLİ KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 09/03/2015 tarihli ve 80287700-302.08.01/1142 sayılı yazıları.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün İlgi yazılarında; Enstitüleri İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi, Bengisu KAYA, Doç. Dr. Seyit ATEŞ danışmanlığında "Üstbilişsel Beceriye Dayalı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Öğrencilerinin Hikaye Edici Metin Yazma Becerisine Etkisi" konulu tez çalışmasını Gazi İlkokulu, İhsan Yılmaz İlkokulunda yaptırabilmesi talep edilmektedir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmekte ise de;

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Numan KORKMAZ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR

.../03/2015

İbrahim ÇAY
Kaymakam

İmza ve Elektronik İmza
Açılı ile Ayırdı
13/03/2015

Devrim Bulvarı Hükümet Köşkü Kat: 5 Kdz.Ereğli
Elektronik A&G: www.eregli67@meh.gov.tr
e-posta: 210975@meh.k12.tr

Ramazan USLU VHKİ
Tel: (0 372) 3237370
Faks: (0 372) 3237372

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://devrimkaymakam.meh.gov.tr> adresinden eT7-aebe-36eb-95aa-71ef kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Hikâye Yazma Değerlendirme Formu Kullanım İzni

04.12.2015

Outlook.com İletiyi Yazdır

[Yazdır](#)

[Kapat](#)

RE: Hikaye Yazma Değerlendirme Formu Kullanım İzni

Kimden: **merve izdes** (merve_izdes@hotmail.com)
Gönderme tarihi: 04 Mart 2015 Çarşamba 12:11:40
Kime: **Bengisu Kaya** (bengisu_kaya89@hotmail.com)

Sayın Bengisu Hanım,

Geçen hafta doğum yaptığım için e postanıza şimdi cevap verebiliyorum. Hikâye Yazma Değerlendirme Formumu istediğiniz değişikliği yaparak ve atıfta kullanarak elbette kullanabilirsiniz. Yardımcı olabileceğim başka bir husus olursa yine yardımcı olmak isterim.

E postamın size ulaşıp ulaşmadığına dair bir cevap yazabilerseniz çok sevinirim.

Saygılarımla....

From: bengisu_kaya89@hotmail.com
To: merve_izdes@hotmail.com
Subject: Hikaye Yazma Değerlendirme Formu Kullanım İzni
Date: Tue, 3 Mar 2015 15:04:19 +0200

Sayın Merve MÜLDÜR,
Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında araştırmaya görevlisiyim. Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans tez dönemindeyim. Hazırlayacağım tez kapsamında ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerilerini ölçeceğim.

Tezimin konusuyla ilgili yaptığım tarama sonucunda yüksek lisans tezinize ulaştım. Çalışmanızda yer alan "Hikâye Yazma Değerlendirme Formu", gerçekleştireceğim çalışmanın amacına uygun. Ancak 4. sınıf öğrencileriyle çalışacağım için, öğrenciler yazılabildiği ölçüde yazacaklar. Ayrıca, hikayedeki karakterleri ruhsal açıdan betimlemeyeceklerdir. Bu nedenle formda yer alan "satır aralan" ve "karakterlerin ruhsal açıdan betimlenmesi" kısımları, çalışma kapsamında değerlendirilmeyecektir.

Onayınız olduğu takdirde, formun bu kısımlarını değiştirerek ve tezinize atıfta bulunarak Hikâye Yazma Değerlendirme Formunu kullanmak isterim.

Geçtiğimiz hafta da mail göndermiştim ancak ulaşmadı sanırım. Bu nedenle maili tekrar gönderiyorum.

Saygılarımla.

Arş. Gör. Bengisu KAYA

Bülent Ecevit Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi

EK 3. Hikâye Yazma Değerlendirme Formu

Bu değerlendirme formu, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyeleri değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda belirtilen ölçütler gerçekleştirilme derecelerine göre **çok iyi, yeterli, kabul edilebilir ve yetersiz** olmak üzere dört aşamada değerlendirilecek ve puanlandırılacaktır. Sizden öğrencinin yazdığı hikâyeyi belirlenen ölçüt düzeylerinden hangisine uygun olduğunu belirlemeniz ve bu düzeye ilişkin sayıyı **(1, 2, 3, 4)** puan bölümüne yazmanız beklenmektedir.

ÖLÇÜTLER	Çok İyi (4)	Yeterli (3)	Kabul Edilebilir (2)	Yetersiz (1)
Kenar Boşluğu	Kâğıdın tüm kenarlarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	Kâğıdın üç kenarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	Kâğıdın iki kenarında uygun boşluk bırakılmıştır.	Kâğıt kenarında boşluk bırakmada bir tutarlılık gözlenmemiştir.
Paragraf	Paragrafların tümünde uygun boşluklar bırakılmıştır.	Paragrafların çok azında (1-2) uygun boşluklar bırakılmamıştır.	Paragrafların birkaçında (3-4) uygun boşluklar bırakılmamıştır.	Paragrafların çoğunda (5 ve üzeri) uygun boşluklar bırakılmamıştır.
Taslak	Hikâye taslağı oluşturulmuştur. Hikâye taslakla örtüşmektedir. Hikâyenin tüm unsurları taslakta belirtilmiştir.	Hikâye taslağı oluşturulmuştur. Hikâye taslakla örtüşmektedir.	Hikâye taslağı oluşturulmuştur. Hikâye taslakla kısmen örtüşmektedir.	Oluşturulan taslak hikâyeyi yansıtmamaktadır veya taslak oluşturulmamıştır.
Başlık	Başlık hikâyenin konusunu yansıtmaktadır. Başlık dikkat çekicidir.	Başlık hikâyenin konusunu yansıtmaktadır.	Başlık konuyu yansıtmamakla birlikte konuyla ilgilidir.	Başlık hikâyeyle ilgisizdir veya başlık yoktur.
Kişiler	Kahramanlar hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Kahramanlar fiziksel açıdan ayrıntılı olarak betimlenmiştir.	Kahramanlar genel olarak betimlenmiştir. Kahramanlar hakkında genel bilgi verilmiştir.	Kahramanlar betimlenmemiştir. Kahramanlar hakkında eksik ve düzensiz bilgi verilmiştir.	Kahramanlar hakkında bilgi verilmemiştir.
Mekân	Yer, işitsel, görsel vb. yönlerden ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.	Yer genel olarak betimlenmiştir. Yer hakkında genel bilgi verilmiştir.	Yer betimlenmemiştir. Yer hakkında eksik veya düzensiz bilgi verilmiştir.	Hikâyenin yeri belirtilmemiştir. Yer hakkında bilgi verilmemiştir.
Zaman	Hikâyedeki zaman hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.	Hikâyedeki zaman hakkında genel olarak bilgi verilmiştir.	Zaman hakkında eksik veya düzensiz bilgi verilmiştir.	Hikâyenin zamanı belirsizdir.
Olay Örgüsü	Olaylar ilgi çekici ve birbirini tamamlayacak biçimde sıraya konulmuştur. Olayların anlaşılmasını sağlayacak ayrıntılara yer verilmiştir.	Olaylar birbirini tamamlayacak biçimde sıraya konulmuştur. Olayların anlaşılmasını sağlayacak ayrıntılara yer verilmiştir.	Olaylar sıraya konulmuştur. Olayların anlaşılmasını sağlayacak ayrıntılar eksik veya düzensizdir.	Olaylar kısa tutulmuştur. Olayların anlaşılmasını sağlayacak detaylar yoktur.
Problem Düğüm Noktası	Kahramanların karşılaştığı problem/ problemler belirtilmiştir. Problemin sebepleri her yönüyle ve	Kahramanların karşılaştığı problem/ problemler belirtilmiştir. Problemlerin sebepleri açıklama	Hikâyede problem / düğüm noktası vardır. Kahramanların problemle ilgili duygu ve	Problem durumu ortaya konmamıştır/ açık değildir.

	kolayca anlaşılabilir şekilde açıklanmıştır. Kahramanların problemle ilgili duygu ve düşüncelerine yer verilmiştir.	yapılmadan belirtilmiştir. Kahramanların problemle ilgili duygu ve düşüncelerine yer verilmiştir.	düşünceleri hakkında eksik veya düzensiz bilgi verilmiştir.	
Çözüm	Problemin çözümü ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Çözüm etkileyici ve mantıklıdır. Kahramanların çözümünden nasıl etkilendiği belirtilmiştir.	Problemin çözümü belirtilmiştir. Kahramanların çözümünden nasıl etkilendikleri belirtilmiştir.	Problemin çözümü belirtilmiştir. Kahramanların çözümünden nasıl etkilendikleri hakkında eksik veya düzensiz bilgi verilmiştir.	Problemin çözümü ortaya konmamıştır.
Ana Fikir	Hikâye, bir ana fikir etrafında yardımcı fikirlerle birlikte ana fikre uygun ve etkili bir biçimde şekillendirilmiştir	Hikâye bir ana fikir etrafında şekillendirilmiştir.	Hikâye bir ana fikir etrafında şekillendirilmekle birlikte bu fikir açık değildir.	Hikâye okuyucuyu bir ana fikre ulaştırma konusunda yetersizdir.
Kelime	Anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan kelime yoktur.	Çok az sayıda (1-2) anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan kelime vardır.	Birkaç tane (3-4) anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan kelime vardır.	Pek çok sayıda (5 ve üzeri) anlam belirsizliği yaratacak veya doğru yerde kullanılmayan kelime vardır.
Cümle	Tüm cümleler anlatılmak istenen yargıyı ifade edici niteliktedir, açık ve anlaşılardır.	Çok az sayıda (1-2) anlam belirsizliği yaratan cümle vardır.	Birkaç tane (3-4) anlam belirsizliği yaratan cümle vardır.	Pek çok sayıda (5 ve üzeri) anlam belirsizliği yaratan cümle vardır.
Bağdaşıklık (Cümleler Arası Bağlantı)	Cümleler arası bağlantı unsurları doğru kullanılmıştır. Cümlelerin bağlantıları konusunda anlatımı olumsuz etkileyen unsurlar yoktur.	Cümleler arası bağlantı unsurlarında çok az (1-4) eksik ve hata vardır.	Cümleler arası bağlantı unsurlarında (5 ve üzeri) eksik ve hatalı kullanımlar vardır.	Cümleler arası bağlantı unsurları kullanılmamıştır.
Paragraf	Hikâye paragraflarına uygun şekilde ayrılmıştır.	Hikâyeyi paragrafa ayırmada az sayıda (1-2) hata yapılmıştır.	Hikâyeyi paragrafa ayırmada birkaç (3-4) hata yapılmıştır.	Hikâyeyi paragrafa ayırmada pek çok (5 ve üzeri) hata yapılmıştır. Metin tek bir paragraftan oluşmaktadır.
Yazım	Yazım açısından hiçbir hata yoktur.	Yazım açısından 1 ila 5 arası hata mevcuttur.	Yazım açısından 6 ila 10 arası hata mevcuttur.	Yazım açısından 11 ve üzeri hata mevcuttur.
Noktalama	Noktalama açısından hiçbir hata yoktur.	Noktalama açısından 1 ile 5 arası hata mevcuttur.	Noktalama açısından 6 ile 10 arası hata mevcuttur.	Noktalama açısından 11 ve üzeri hata mevcuttur.

EK 4. Uzman Görüşü Formu

Sayın hocam, Doç. Dr. Seyit ATEŞ'in danışmanlığında “Üstbilişsel Beceri Odaklı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi” isimli tez çalışmamın uygulamaları için belirlediğim araçların uygunluğu ile ilgili uzman görüşüne ihtiyaç duymaktayım. Araştırmada hem nitel hem de nicel veriler toplanacaktır. Uygulama öncesinde öğrencilerin hikâye yazma becerilerine ilişkin durum tespiti yapılacak, 8 haftalık uygulamanın ardından öğrencilerin hikâye yazma becerileri tekrar değerlendirilerek yazma becerileri açısından öğrencilerin gelişim düzeyi değerlendirilecektir. Ayrıca uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin hikâye yazmaya ilişkin düşünceleri belirlenecektir. Uygulama sürecinde “hikâye unsurlarını belirleme, hikâye planını çıkarma, paragrafları sıraya koyma, metni bölümlerine ayırma, metne sonuç, gelişme ve giriş bölümü yazma, metne uygun başlık bulma” etkinlikleri yer alacaktır. Bu süreçte ayrıca nesne ve durumların betimlenmesi, metinde boş bırakılan yerlerin uygun kelimelerle doldurulması çalışmalarına yer verilecektir. Sizden; 1) Araştırmanın amacını ve öyküleyici metin yapılarını dikkate alarak uygulanacak sınıf düzeyi, dil ve anlatım, yazım ve noktalama açısından metinlerin uygunluğunu değerlendirme 2) Uygulama sürecinde kullanmak üzere belirlenen yazma konularının uygunluğunu sınıf düzeyi, öğrenci ilgisi, araştırmanın amacına hizmet etme açılarından değerlendirme, hususlara ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz, çalışmaya çok büyük bir katkı sağlayacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür eder saygılarımı sunarım. Arş. Gör. Bengisu KAYA Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Mail Adresi: bengisu.kaya89@gmail.com		
BİRİNCİ BÖLÜM		
METİNLERİN VE YAPILACAK ETKİNLİKLERİN UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLER		
Hikâye Haritası ve Metinler	Maddelerin uygunluğu	Düzeltilme önerileri
1. Hikâye Haritası	☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	
2. Hikâye Unsurlarını Belirleme Etkinliğinde Kullanılacak Metin (KÜÇÜK LİMON AĞACI)	☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	
3. Hikâye Planını Çıkarma Etkinliğinde Kullanılacak Metin (VİTRİNDEKİ MASAL KİTABI)	☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	
4. Paragrafları Sıraya Koyma Etkinliğinde Kullanılacak Metinler (Metin 1. RÜZGÂR İLE GÜNEŞ) (Metin 2. PİRİNÇ HAKANI)	Metin 1 ☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil Metin 2 ☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	
5. Metni Bölümlerine Ayırma Etkinliğinde Kullanılacak Metinler (Metin 1. KENDİNE HAYRAN OLAN GEYİK) (Metin 2. SORU BALONLARI)	Metin 1 ☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil Metin 2 ☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	

6. Sonuç Bölümünü Yazma Etkinliğinde Kullanılacak Metin (SAHİBİNİ UNUTMAYAN KÖPEK)	☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	
7. Gelişme Bölümünü Yazma Etkinliğinde Kullanılacak Metin (SEVİNÇ ÇIĞLIKLARI)	☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	
8. Giriş Bölümünü Yazma Etkinliğinde Kullanılacak Metin (ÇÖP EV)	☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	
9. Başlık Bulma Etkinliğinde Kullanılacak Metinler (Metin 1. ÇOBANLA YABAN KEÇİLERİ) (Metin 2. KÜÇÜK KAR TANESİ)	Metin 1 ☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil Metin 2 ☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	
10. Boşluk Tamamlama Etkinliğinde Kullanılacak Metin (BOĞAÇ HAN)	☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	
İKİNCİ BÖLÜM HİKÂYE YAZMA KONULARININ UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLER		
Hikâye Yazma Konuları	Maddelerin uygunluğu	Düzeltilme önerileri
1) Bu cümleden bir hikâye oluşturalım. <i>Herkes yılsonu gösterisi için çok heyecanlıydı fakat...</i>	☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	
2) Geçimini balıkçılık yaparak sağlayan Mehmet Amca, sisli ve rüzgârlı bir gecede balığa çıkar. Mehmet Amca neden böyle bir havada balığa çıkmış ve neler yaşamış olabilir?	☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	
3) Sen ve en yakın arkadaşın çantalarınızı alıp bir yolculuğa çıkıyorsunuz. Nereye gidiyorsunuz? Nasıl gidiyorsunuz? Neler yaşıyorsunuz?	☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	
4) Aynı sokakta oturduğunuz İclal Nine'nin uzun yıllardır herkesten sakladığı bir sandığı var. Bir gün İclal Nine'nin evine gittiğinde tesadüfen bu sandığı görüyorsunuz. Peki bundan sonra neler oluyor?	☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	
5) Bir günlüğüne belediye başkanısın neler yaparsın?	☐ Uygun ☐ Uygun ancak düzeltilmesi gerekir ☐ Uygun değil	

EK 5. Gözlem Formu

HİKÂYE YAZMA ÇALIŞMASI GÖZLEMÇİ KONTROL FORMU

Gözlemci: Tarih:/...../2015

Okul: Sınıf:

Öğrenci Sayısı: Başlangıç Saati: Bitiş Saati:

Değerli Gözlemci,

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirilecek olan, hikâye yazma çalışmaları sürecinde, öğretmen ve öğrencilere yönelik gözlemlerinizi ayrıntılı bir şekilde belirtiniz.

Arş. Gör. Bengisu KAYA

1. Konuya hazırlık ve giriş nasıl yapılmaktadır?

Hikâye Yazma Çalışması:
.....
.....

2. Konunun işlenişi, belirlenen ders akışıyla uyumlu mudur? Aksayan yönler var mıdır?

Hikâye Yazma Çalışması:
.....
.....

3. Öğrencilerin işlenen konuya ve etkinliklere ilişkin tepkileri nasıldır? (katılım, isteklilik ve gözlenen diğer tepkiler)

Hikâye Yazma Çalışması:
.....
.....

4. Öğrenciler çalışma sürecinde nasıl ürünler ortaya çıkarmaktadır? (amaca uygun, amaca uygun değil, yaratıcı, sıradan gibi)

Hikâye Yazma Çalışması:
.....
.....

5. Belirtmek istediğiniz herhangi bir durum var mı?

Hikâye Yazma Çalışması:
.....
.....

EK 6. Kendimi Değerlendiriyorum Formu

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM			
YAZMA ÖNCESİ	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metnin konusunu belirledim mi?			
2) Metnin konusunu sınırlandırdım mı? (Hikâyede neleri anlatacağımı belirledim mi?)			
3) Metnin konusu ile ilgili düşüncelerimi düzenledim mi? (Düşüncelerimi sıraladım mı?)			
4) Tüm öğeleriyle birlikte metnin taslağını (planını) oluşturdum mu?			
5) Metni yazma süresini belirledim mi?			
6) Metin yazma sürecini ve yazma sonucunda izleyeceğim adımları planladım mı?			
YAZMA SÜRECİ	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metin yazma konusuyla ilgili ön bilgilerimden yararlandım mı?			
2) Metnimde geçiş ve bağlantıları doğru yaptım mı?			
3) Metnimi giriş, gelişme ve sonuç paragraflarına ayırdım mı?			
4) Metnimde, hikâye öğelerinin hepsine yer verdim mi?			
YAZMA SONRASI	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metin yazma öncesinde belirlediğim adımların hepsini uyguladım mı?			
2) Metin yazma öncesinde konuyla ilgili düşündüklerimin hepsini aktardım mı?			
3) Aktaramadıysam bunu düzelttim mi?			
4) Metnimde veya sayfa düzeninde gördüğüm hataları düzelttim mi?			
5) Metni tamamladıktan sonra tekrar okudum mu?			
6) Metnimi sınıfta okuyarak/canlandırarak/duvara asarak/arkadaşıma göstererek paylaştım mı?			

EK 7. Hikâye Haritası

Yer ve Zaman	Hikâyede geçen olay nerede ve ne zaman geçmektedir?
Ana Karakter	
Yardıma Karakterler	
Başlangıç Olayı	Hikâyede problemi başlatan olay nedir?
Problem	Hikâyede ele alınan problem nedir?
Problemi Çözme Teşebbüsleri	Problemi çözmek için ne yapılıyor?
Sonuç	Hikâyenin sonunda neler oluyor?
Ana Fikir	Hikâyenin ana fikri (mesajı) nedir?
Tepki	

EK 8. “Küçük Limon Ağacı” Metni

KÜÇÜK LİMON AĞACI

Zengin bir iş adamının bahçesinde, yan yana dikilen iki limon ağacı vardı. Mayıs ayı sonlarında açan limon çiçekleri, bütün bahçenin havasını bir anda değiştirir ve apartmanlara hapsedilmiş insanlara baharın geldiğini müjdelerdi. Ancak limon ağaçlarından biri, diğerinden cılız ve şekilsizdi. Bu yüzden büyük ağaç her fırsatta onu küçümser ve tepeden bakardı. Ev sahibi de küçük boylu limon ağacından ümit kesmiş görünüyordu. Ona göre ağaç, bu gidişle kuruyup ölecekti. Bu yüzden de onu fazla sulamaz ve bakımını yapmayı pek istemezdi.

Günün birinde esen sert bir poyraz, karlı dağların yamaçlarındaki bir grup çiçek tohumunu iş adamının bahçesine uçurdu. Fakat bahçenin her tarafı parsellenmiş, sadece limon ağaçlarının altında yer kalmıştı. Bir an önce filizlenmek zorunda olan tohumlar, limon ağaçlarının yanına gelerek onların altında yeşermek için izin istedi.

Büyük ağaç, iyice kasılarak:

— Böyle bir şey asla mümkün olamaz, diye atıldı. Bizler kuru kalmayı pek sevmeyiz. Eğer dibimde çoğalırsanız suyu emip beni kurutursunuz.

Aslında büyük ağacın çekindiği başka bir şey daha vardı. Çiçekler rengârenk açtıklarında, limon ağacının sarıya çalan beyaz çiçekleri sönük kalacak ve bahçe sahibinin gözündeki değeri azalabilecekti. Oysaki ağacın, kendinden güzel olanlara hiç mi hiç tahammülü yoktu.

Küçük ağaç, uzun boylu arkadaşının tohumlara verdiği cevabı beğenmemişti. Tohumların serpmek için bir yere ihtiyacı vardı ve onlara bu konuda yardımcı olmak gerekiyordu. Bu yüzden, tohumların teklifini hiç düşünmeden kabul etti.

— Sizlerle birlikte olmak, bana mutluluk verir, dedi. Böylelikle yalnızlık da çekmeyiz.

Büyük ağaç bu işten hoşlanmamıştı. Fakat küçük olanı:

— Paylaşmaktan kimseye zarar gelmez, diye tekrarlıyordu.

Küçük limon ağacının altında filizlenen tohumlar, birkaç hafta içinde türlü renklerde çiçek açıp bütün bahçenin göz bebeği hâline geldi. Bu arada ağaç, elinden geldiği kadar kendilerine yardımcı olmaya çalışıyor ve çiçeklerin sevdiği yarı güneşli ortamı sağlamak için eski yapraklarını döküyordu.

Çiçekler, kısa bir süre sonra mis gibi kokular yaymaya başladı. Bahçe sahibi, o ana kadar hiç uymadığı bu kokunun nereden geldiğini araştırdığında, davetsiz misafirleri bularak hayrete düştü. Adam ancak rüyalarında görebildiği bu çiçeklerin güzelliğini devam ettirebilmek için sabahları artık daha erken kalkıyor ve onları en kaliteli gübrelerle besleyip bol bol suluyordu. Küçük limon ağacı, köklerinin en ince ayrıntılarına kadar ulaşan bu suları çiçeklerle birlikte içiyor ve büyük bir hızla serpilip büyüyordu. Çiçekleri sevgiyle kucaklayan ağaç, ertesi bahara kalmadan o civarın en büyük ağacı hâline geldi ve birbirinden güzel kelebeklerin ziyaret yeri oldu. Daha sonra da kendi çiçeklerini açarak bahçenin güzelliğine güzellik kattı.

Şimdi küçük ve yalnız kalmış olan limon ağacı ise komşusuna duyduğu kıskançlıkla için için kuruyordu.

Cüneyd SUAVİ
(Düzenlenmiştir.)

EK 9. "Küçük Limon Ağacı" Metninin Hikâye Haritası

Me
4/

A.
33



HİKÂYE HARİTASI

Yer ve Zaman	Hikâyede geçen olay nerede ve ne zaman geçmektedir? Mayıs aylarında bir bahçede olay geçer.
Ana Karakter	Küçük limon ağacı
Yardıma Karakterler	Büyük limon ağacı ve çiçek tohumları.
Başlangıç Olay	Hikâyede problemi başlatan olay nedir? Hikâyede problemi başlatan olay büyük ağacın çiçekleri istemesidir.
Problem	Hikâyede ele alınan problem nedir? Büyük ağacın çiçekleri istemesi ve tohumları diğer ağacın kurtarması.
Problemi Çözme Teşebbüsleri	Problemi çözmek için ne yapılıyor? Küçük limon ağacı çiçek tohumlarını yemeye alıyor.
Sonuç	Hikâyenin sonunda neler oluyor? Büyük limon ağacı kurtarılmasını bekliyor ve tohumları için kuruyor.
Ana Fikir	Hikâyenin ana fikri (mesajı) nedir? Paylaşmayı bilmeliyiz.
Tepki	Sizce hikâye ne öğretiyor ve büyütüyor?

EK 10. Farklı Yazı Karakterleriyle Yazılmış “Küçük Limon Ağacı” Metni

KÜÇÜK LİMON AĞACI

Zengin bir iş adamının bahçesinde, yan yana dikilen iki limon ağacı vardı. Mayıs ayı sonlarında açan limon çiçekleri, bütün bahçenin havasını bir anda değiştirir ve apartmanlara hapsedilmiş insanlara baharın geldiğini müjdelirdi. Ancak limon ağaçlarından biri, diğerinden cılız ve şekilsizdi. Bu yüzden büyük ağaç her fırsatta onu küçümser ve tepeden bakardı. Ev sahibi de küçük boylu limon ağacından ümit kesmiş görünüyordu. Ona göre ağaç, bu gidişle kuruyup ölecekti. Bu yüzden de onu fazla sulamaz ve bakımını yapmayı pek istemezdi.

Günün birinde esen sert bir poyraz, karlı dağların yamaçlarındaki bir grup çiçek tohumunu iş adamının bahçesine uçurdu. Fakat bahçenin her tarafı parsellenmiş, sadece limon ağaçlarının altında yer kalmıştı. Bir an önce filizlenmek zorunda olan tohumlar, limon ağaçlarının yanına gelerek onların altında yeşermek için izin istedi.

Büyük ağaç, iyice kasılarak:

— Böyle bir şey asla mümkün olamaz, diye atıldı. Bizler kuru kalmayı pek sevmeyiz. Eğer dibimde çoğalırsanız suyu emip beni kurutursunuz.

Aslında büyük ağacın çekindiği başka bir şey daha vardı. Çiçekler rengârenk açtıklarında, limon ağacının sarıya çalan beyaz çiçekleri sönük kalacak ve bahçe sahibinin gözündeki değeri azalabilecekti. Oysaki ağacın, kendinden güzel olanlara hiç mi hiç tahammülü yoktu.

Küçük ağaç, uzun boylu arkadaşının tohumlara verdiği cevabı beğenmemişti. Tohumların serpmek için bir yere ihtiyacı vardı ve onlara bu konuda yardımcı olmak gerekiyordu. Bu yüzden, tohumların teklifini hiç düşünmeden kabul etti.

— Sizlerle birlikte olmak, bana mutluluk verir, dedi. Böylelikle yalnızlık da çekmeyiz.

Büyük ağaç bu işten hoşlanmamıştı. Fakat küçük olanı:

— Paylaşmaktan kimseye zarar gelmez, diye tekrarlıyordu.

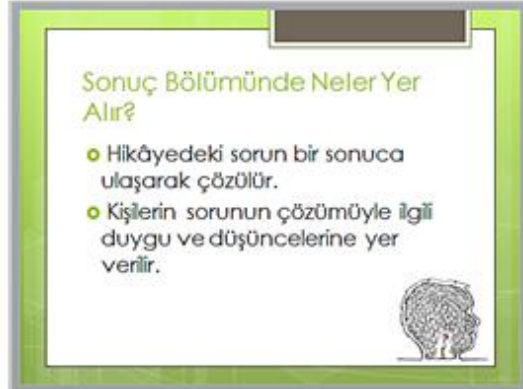
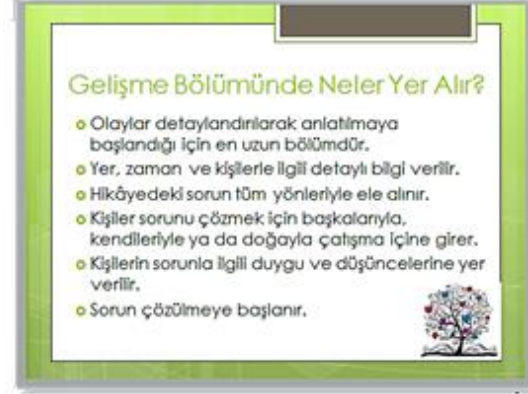
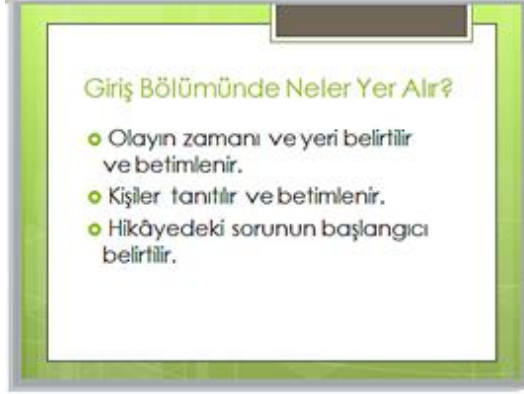
Küçük limon ağacının altında filizlenen tohumlar, birkaç hafta içinde türlü renklerde çiçek açıp bütün bahçenin göz bebeği hâline geldi. Bu arada ağaç, elinden geldiği kadar kendilerine yardımcı olmaya çalışıyor ve çiçeklerin sevdiği yarı güneşli ortamı sağlamak için eski yapraklarını döküyordu.

Çiçekler, kısa bir süre sonra mis gibi kokular yaymaya başladı. Bahçe sahibi, o ana kadar hiç uymadığı bu kokunun nereden geldiğini araştırdığında, davetsiz misafirleri bularak hayrete düştü. Adam ancak rüyalarında görebildiği bu çiçeklerin güzelliğini devam ettirebilmek için sabahları artık daha erken kalkıyor ve onlara en kaliteli gübrelerle besleyip bol bol suluyordu. Küçük limon ağacı, köklerinin en ince ayrıntılarına kadar ulaşan bu suları çiçeklerle birlikte içiyor ve büyük bir hızla serpilip büyüyordu. Çiçekleri sevgiyle kucaklayan ağaç, ertesi bahara kalmadan o civarın en büyük ağacı hâline geldi ve birbirinden güzel kelebeklerin ziyaret yeri oldu. Daha sonra da kendi çiçeklerini açarak bahçenin güzelliğine güzellik kattı.

Şimdi küçük ve yalnız kalmış olan limon ağacı ise komşusuna duyduğu kıskançlıkla için için kuruyordu.

Cüneyd SUAVİ
(Düzenlenmiştir.)

EK 11. Hikâyenin Bölümleri İle İlgili PowerPoint Sunusu



EK 12. Hikâye Planına İlişkin Öğrencilere Verilen Bilgi Kartı

HİKÂYENİN BÖLÜMLERİ

GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. Hikâyenin giriş bölümüdür.
2. Olayın zamanı ve yeri belirtilir, betimlenir.
3. Kişiler tanıtılır ve betimlenir.
4. Hikâyedeki sorunun başlangıcı belirtilir.

GELİŞME BÖLÜMÜ

1. Olaylar detaylandırılarak anlatılmaya başlandığı için en uzun bölümdür.
2. Yer, zaman ve kişilerle ilgili detaylı bilgi verilir.
3. Hikâyedeki sorun tüm yönleriyle ele alınır.
4. Kişiler sorunu çözmek için başkalarıyla, kendileriyle ya da doğayla çatışma içine girer.
5. Kişilerin sorunla ilgili duygu ve düşüncelerine yer verilir.
6. Sorun çözülmeye başlanır.

SONUÇ BÖLÜMÜ

1. Hikâyedeki sorun bir sonuca ulaşarak çözülür.
2. Kişilerin sorunun çözümüyle ilgili duygu ve düşüncelerine yer verilir.

EK 13. “Vitrindeki Masal Kitabı” Metnine İlişkin Öğrenci Etkinlik Kâğıdı

be

İşir,

VİTRİNDEKİ MASAL KİTABI

Okul yolunun üzerinde küçük bir kırtasiye dükkânı vardı. Belki de buraya kırtasiye dükkânı yerine “dört mevsim satıcısı” desem daha uygun düşecek. Çünkü orada satılan şeylerin günü gününü tutmazdı.

Okulların açılışıyla birlikte bütün dükkân okul malzemeleriyle dolardı. Kapının önüne bırakılmış tahta kanepenin üzerine sıra sıra okul kitapları dizilirdi. Sağlı sollu vitrinler, sanki bir renk cümbüşüne bürünürdü. Boya kalemleri, kokulu silgiler, ucu püsküllü kalem başlıkları, pergel takımları, cetveller ve daha bir yığın şey...

İlkbahar rüzgârları esmeye başlayınca dükkânın cehresi birden değişiverirdi. Artık orayı bir oyuncakçı sanırdınız. Özel hazırlanmış renkli uçurtmalar, fileler içerisinde sarkan naylon toplar, ucan balonlar, kavrulmuş çekirdek, kabuklu fıstık ve cam kavanozlar içerisinde sarılı kırmızılı leblebi şekerleri sergilenirdi.

Güz soğukları artıp mevsimin ilk karı yağmaya başlayınca da bu küçük dükkân küçük bir pastaneye dönüşürdü. Sarı sakallı yaşlı bir adam, önüne bağladığı beyaz bir önlükle salep satardı. Pirinç madeninden yapılmış, üzeri kabartma desenlerle süslü bir salep kazanı vardı. Altın suyuna batırılmış gibi sapsarıydı. Kazan, camın önünde durduğu için altında kısık bir ateşin yandığını görürdük. Salep kazanının iki kulpu da gövdesi gibi süslüydü. Hatta kulplarının iki yanında, yeni Türk harfleriyle yazılmış küçük birer “Besmele” levhası asılı dururdu.

Gerek okula gidip gelirken gerekse küçük kardeşimi gezdirmeye çıkardığımda, bu dükkânın önünde beş on dakika oyalanırdık. Benim asıl dikkatimi çeken şey, sol taraftaki tozlu vitrine konulmuş bir masal kitabıydı. Kapağındaki renkli resimlere bayılıyordum. Kim bilir, içinde daha ne güzel şeyler vardı. Dükkân sahibinin aylardan beri değiştirmedığı tek yer, bu küçük vitrindi. Buraya kırtasiye dükkânı gözüyle bakmanın gerçek nedeni de bu olsa gerek.

Vitrindeki masal kitabının büyüğü görüntüsüne rağmen sadece bir seyirci olarak kalıyordum. Okul harçlığımın azlığı nedeniyle, fiyatını bile sormaya cesaret edemiyordum.

Selime

Bir cumartesi günüydü.

Babamın küçük kardeşime yirmi beş kuruş verdiğini gördüm. Allah biliyor ya, onu ikna edip elinden almayı düşündüm. Kendi harçlığımla birleştirip vitrindeki masal kitabını alabileceğimi düşünüyordum ama kardeşim bu işe hiç yanaşmıyordu. Onun niyeti horoz şeker almaktı. Hem de beş tane... Ne kadar dil döktüysem fayda vermedi. Yine de bir umut ışığı belirir diye, onunla birlikte okul yolundaki bakkallara kadar ben de yürüdüm.

El ele tutuşmuştuk. Belki niyetini değiştirir diye onunla daha yumuşak ve daha samimi konuşmaya çalışıyordum. Bakkalların bulunduğu yere yirmi üç ayaklı bir taş merdivenden iniyorduk. Basamakların birinde kocaman bir ekmek parçası gördük. Takır takır kurumuştur. Gelip geçenlerin ayakları altında parça parça ezilip dağılmıştı. Küçük kardeşim benden önce atılıp:

— Aman ne kadar günah! Herkes ezip geçmiş, dedi.

Sonra yere çömelip o minik elleriyle yerdeki kırıntıları toplayıp yandaki bir duvarın üzerine koymaya başladı. Ben de ona yardım ettim.

— Hiç olmazsa kuşlar yer, dedim. Aferin sana Selim.

— İkinize de aferin, dedi başka bir ses.

Dönüp baktım, otuz-otuz beş yaşlarında, iyi giyimli, temiz yüzlü bir adam, bize bakıp gülümsüyordu. Elinde güzel bir çanta vardı. Selim'le ikimizin yanaklarını okşadıktan sonra merdivenlerden inip gitti.

Bakkalın bulunduğu okul yoluna gelince, her zaman olduğu gibi yine kırtasiyecinin önünde durduk. Alnımızı vitrinin camına dayayıp yeniden o masal kitabını seyretmeye koyulduk. İlk konuşan kardeşim oldu:

— Bu kitabın adı ne abi?

— Binbir Gece Masalları.

— Yani o kadar çok masal mı var içinde?

— Sadece masal mı? Aynı zamanda birbirinden güzel renkli resimlerle dolu.

— Keloğlan da var mıdır?

— Olmaz olur mu? Alaaddin'in Lambası bile var. Oku oku bitmez. Keşke param yetse de alabilsem. Her akşam sana okurdum.

Bu sözleri özlem dolu bir burukluk ile söylemiştim. Küçük kardeşimin merhamet duyguları iyice kabarmış olacak ki ani bir hareketle elindeki yirmi beş kuruşu bana uzattı.

— Hadi öyleyse, dedi. Horoz şekerlerinden vazgeçtim. Girip alalım.

O andaki sevincimi bir görmeliydiniz. Küçük kardeşimi üç kere kucaklayıp öptüm. Daha sonra onu da yanıma alıp içeri daldım. Elimdeki paraları tezgâhın üzerine bırakıp:

— Vitrindeki masal kitabını istiyorum, dedim. Yüreğim küt küt vuruyordu. Çok heyecanlıydım.

Dükkândaki adamların yüzlerine bile bakmıyordum. Kırtasiyenin sahibi, önüne bıraktığım bozuk paraları geri itekleyip:

— Sen ne diyorsun koçum, dedi. O kitap çok pahalı, bu parayla olmaz.

Sanki tepemden aşağı kaynar sular boşaldı. Bütün umutlarım yok olmuştu. Nerdeyse dükkânın ortasında düşüp bayılacaktım. Küçük kardeşim suratıma bakıyordu. Şaşkın bir halde dışarı çıkmaya hazırlanıyordum ki omzuma bir el dokundu. Hemen tanıdım. Merdivenlerden inerken yanaklarımızı okşayıp "aferin" diyen amcaydı bu... Her nasılsa onun orada olduğunu daha önce fark etmemiştim. Adam omuzlarımı bırakmıyordu. Dükkân sahibine dönüp:

— Veysel Dayı, dedi. Ver o kitabı bu delikanlıya... Bu iki yumurcak, ekmeğin değerini de biliyor paranın nereye harcanacağını da... Bir değil, üç tane masal kitabı helal olsun onlara.

Sonra cebinden bir tomar para çıkartıp dükkân sahibine uzattı. Vitrindeki pahalı masal kitabının yanı sıra iki küçük kitap da kardeşime verdiler. Sevincim yeniden doruk noktasındaydı. Kim olduğunu bile bilmediğim o temiz yüzlü amcaya teşekkür ettikten sonra koşarak evin yolunu tuttuk. Tabi, elimizde birer tane de horoz şeker...

Sonuç

Üzeyir GÜNDÜZ

EK 14. “Rüzgâr ile Güneş” Metni Öğrenci Etkinlik Kâğıdı

B₆ § 20.04.2015
4/ 32 9. sınıfta

RÜZGÂR İLE GÜNEŞ

Güneş bir bulutun arkasına çekilmiş ve rüzgâr kasırga şiddetinde esmeye başlamış. O kuvvetle estikçe ihtiyar adam paltosuna daha sıkı sarılıyormuş.

2.

Sonra, rüzgâra dönmüş nazik ve dostça davranışın, şiddet ve güç gösterisinden daha etkili olduğunu söylemiş.

4.

Rüzgâr ve Güneş kimin daha güçlü olduğunu tartışıyorlarmış. Rüzgâr:

— Ben daha güçlü olduğumu kanıtlayacağım. Şu karşıdaki paltolu yaşlı adamı görüyor musun? Paltosunu senden daha hızlı çıkaracağıma bahse girerim, demiş.

1.

Sonunda rüzgâr pes edip durmuş. Güneş bulutların arkasından çıkıp yaşlı adama nazikçe gülümsemiş. Çok geçmeden adam alnındaki teri silip paltosunu çıkarmış.

3

Ezop Masalları

EK 15. Öğrenci Tarafından Düzenlenmiş “Rüzgâr ile Güneş” Metni

P
41 8 33

20.04.2015

Rüzgâr ile Güneş ✓

Rüzgâr ve Güneş kimin daha güçlü olduğunu tartışıyorlarmış. Rüzgâr: ✓
- Ben daha güçlü olduğumu kanıtlayacağım. Şu karşıdaki paltalı yaşlı adamı görüyor musun? Paltosunu senden daha hızlı çıkaracağıma bahse girerim, demiş. ✓

Güneş bir bulutun arkasına çekilmiş ve rüzgâr kasırga şiddetinde esmeye başlamış. O kuvvetle estikçe ihtiyar adam paltosuna daha sıkı sarılıyormuş. ✓

Sonunda rüzgâr pes edip durmuş. Güneş bulutların arkasından çıkıp yaşlı adamı nazikçe gülümsemiş. Çok geçmeden adam alındaki teni silip paltosunu çıkar-mış. ✓

Sonra, rüzgâra dönmüş nazik ve dostça davranışın, şiddet ve güç gösterisinden daha etkili olduğunu söylemiş. ✓

* Affın ☺

EK 16. “Pirinç Hakani” Metni Öğrenci Etkinlik Kâğıdı

20.04.2015
Pirinç

PIRİNÇ HAKANI

Ölümünden sonra, bin yıl tamamlanınca,
sözleştiler üzere yeryüzünde buluşmuşlar.

O zaman görmüşler ki büyük kardeşin sayısız
ülkeleri dize getiren kılıcı paslanmış, kocaman ülkesi
çökmüş, caduculars, şehirlere tek heykeli, anıtı
kalmamış. Küçük kardeşin insanlara ekip biçmeyi
öğrettiği pirinç ise uçsuz bucaksız tarlalarda
alelâhîliğine yetiştiriyor, pirinç hakanının ölü gittide
daha da yayılmış.

4.

Küçük kardeş ise:

— Gelecekte insanlar beni pirinç hakani

olarak anırlar yeter, karşılığını vermiş.

— Delisin seni demiş, büyük kardeş,
insanlar seni unutup gidecekler. İnancım senin
yıl sonra yeryüzüne dönelim, bakalım ikimizden
hangisi unutulmuş olacak o zaman.

Küçük kardeş bunu kabul etmiş, verdikleri
bu sözü ikisi de ölünceye dek unutmamışlar.

3.

Bundan yüzyıl önce insanlar tarım diye bir şey
bilmez, yalnız avcılıkla, balıkçılıkla geçinirken Çin
ülkesinde kardeş iki hakan yaşamış. Büyük kardeş
savaşçı bir hakanmış; surlar yıkar, ülkeleri fetheder,
sayısız insanı tutsak edermiş. Kılıcının zoruyla
kurduğu ülke dünyanın yarısını kaplıyor, her yerde
taştan, demirden heykelleri dikiliyormuş. Küçük
kardeş ise savaşmaktan, ülkeleri ele geçirmekten
yana çekilmiş. En sevdiği şey toprağı işlemekmiş.
Uyruklarına pirinç yetiştirmeyi öğretiyormuş.

1.

Ağabeyi küçük kardeşle her zaman alay
edermiş:

— Kendimizden sonra geleceklere bir ün
bırakmamız gerek. Torunlarımızın torunları seni
neyinle anacaklar? Ne bir ülke fethediyorsun ne
de zenginlikte gözün var, diye kardeşine somuş
bir gün.

2.

EK 17. “Kendine Hayran Olan Geyik” Metnine İlişkin Öğrenci Etkinlik Kâğıdı

KENDİNE HAYRAN OLAN GEYİK

Bir zamanlar, yüce ağaçların bulutlara kadar yükseldiği görkemli bir ormanda bir geyik yaşamış. Geyikler arasındaki en çevik geyikmiş bu. Öylesine hızlı koşmuş ki ne bir yaban hayvanı ne de avcı köpeği yetişebilirmiş ardından. İnce bacaklarının üzerinde yaylanır, çalılıkların, tümseklerin üzerinden zıplar, rüzgârla bile yarış edermiş. Ormanın temiz sularının aktığı çaylar bile engel olamazmış çevik geyiğe bir atlayışta karşı kıyıya geçermiş. Ama çevik geyik zarif ve güçlü bacaklarıyla değil, dal dal uzayan büyük boynuzlarıyla gurur duymuş. Geyiğin yaşadığı ormanın ortasında, berrak suların fışkırdığı bir düzlük varmış. Temiz dağ pınarından kaynayan su, akıp dere olmadan önce küçük bir göl oluşturmuş. Toprağın derinlerinden çağlayan suyla oluşan bu küçük gölcük o kadar temizmiş ki ormanın bütün hayvanları su içmek için bu gölün etrafında toplanırlarmış. Geyik de bu gölün kıyısına sık sık gelirmiş. Önce su içer, ardından da bir ayna gibi parlayan suyun yüzeyinde saatlerce kendi görüntüsünü seyredermiş. Dallı budaklı boynuzlarına hayran olur, her defasında boynuzlarının bütün kıvrımlarını ayrı ayrı incelemiş. Boynuzlarını severmiş, ama ince kaslı bacaklarından nefret edermiş. “Bu vücuda, bu muhteşem boynuza ne kadar da yakışmayan bacaklarım var.” diye düşünürmüş. “Bir taş kadar görkemli olan boynuzlarım nedeniyle hayvanların kralı olmalıyım. Başımı yukarı kaldırdığımda benden daha heybetli bir hayvan yok bu ormanda. Ama ormanların kralı olamıyorum, çünkü ince bacaklarım bütün görüntümü bozuyor. Bacaklarımın çirkinliği nedeniyle, Tanrı’nın bana başısladığı bu güzel baş bütün büyüsunü kaybediyor!” diye kahrolurmuş. Yine bir gün böyle kendini seyrederken gölün başında bir av köpeği belirmiş. Köpek, alımlı geyiği görünce kulaklarını dikip havlamaya başlamış. Geyik de görmüş köpeği ama pek korkmamış. Bacaklarının üzerinde zıplayıp gölü aşmış ve ormanın kıyısındaki çalılıklara doğru koşmaya başlamış. Ama köpek de güzel koşuyormuş. İnatla geyiğin peşini bırakmıyormuş. Geyik başını çevirip baktığında köpeğin peşinden başka köpeklerin de geldiğini görmüş. Biraz sonra çalılıklar bitmiş, sık ağaçların olduğu orman başlamış. Geyik burada da hızlı koşuyormuş ama büyük boynuzları sık sık dallara takılıyor, hızını kesiyormuş. İnce dalları koparak yoluna devam eden geyiğin işi, dalların sıklaşmasıyla iyice zorlaşmış. Balta girmemiş ormanın en sık yerinde, geyiğin boynuzları ağaçların dallarına iyice

Boynuz

takılmış. Artık kendini kurtarıp koşamayan geyik köpekleri beklerken, çaresizlik içinde şöyle düşünmüş: "Beni her zaman kurtaran evik bacaklarımı kmserken ne kadar haksız mışım! Görünüşü güzel olan boynuzlarıma hayran olurken ne kadar kibirliymişim! İşe yaramaz dediğim bacaklarım hayatımı kurtarıırken başımda ta olarak gördüğüm görkemli boynuzlarım sonumu getirdi."

Fransız Masalı

B. A.
40 35

20.04.2015

Pazartesi

Kendine Hayran Olan Geyik

Bir zamanlar, yince ağaçların bulutlara kadar güçlüğüne göktenli bir ormanda bir geyik yaşamış. Geyikler arasında en çevik geyikmiş. Oylarına herde kazarıncı ve bir yaban karpasına ve de bir aice köpeği yetire bilirmiş. Aşkıla, İnce bacakları üzerinde yolları, çabukları, tüncekları üzerinde zipler, niçinde bile yarı almış. Ormana temiz salınan aptığı sayfa bile engel alınmış çevik geyiği bir atlayışta kare kuzge geçirmiş. İnce çevik geyik sarı uf gültü bacaklarıyla tünel, dal, dal uyanan uyanan büyük bayır lağula yurur duyurmuş.

Geyiğin yaşadığı ormanın aynada, berrak sulan fukudığı bir duralık varmış. Temiz dağ pınarları kayıyayan su, akıp dere dırından önce küçük bir göl oluyurmuş. Toprak derinliklerde çayların suyla alınan bir küçük gölde o kadar temizmiş ki ormandaki bütün hayvanlar su içmek için bu gölün etrafına toplanırmış. Geyik de bu gölün kıyısına sık sık gelirmiş. Onu su içen ardında bir ayrağı gibi parlayan suyun yitirinde saatkaze bakarmış. Dalkı bu şekilde bayırmışlara hayran olur, her defasında bayırmalarını bütün bayırmalarına ayrı ayrı incelermiş. Bayırmaları sevmiş, ama önce kış bacaklarından nefet almış. "Bu vucudta bir nef-tisem bayırına ne kadar da yakıncıya, bacakların var" diye düşünürmüş. "Bir tuz kadar göktenli olan bayırmaların nedenli bayırmalarıyla ilgilenen. Basını yukarı kaldırıldığında birden daha keybetli bir hayvan yok bu ormanda. Ama avarların kati oluncuğu, çünkü önce bacakların bütün görüntüsü bakiya. Bacaklarını arkasına rederiye Tarek na bura bakiye olduğu bu gömül bas bütün bayırını kaybeder." diye bakıyormuş. Yine bir gün kendisi büyük seyrederken gölün başında bir aa köpeği bekirmiş. Köpek aklı geyiği görürse bakıncıya

EK 19. “Soru Balonları” Metnine İlişkin Öğrenci Etkinlik Kâğıdı

P

9

411

33

20.04.2015

Pasantesi

SORU BALONLARI

giriş

Bir varmış bir yokmuş. Gökyüzünün çok uzak bir yerinde, minicik bir gezegen varmış. Bu gezegende yaşayan çocuklar, o kadar meraklı, o kadar meraklıymışlar ki sabah uyanır uyanmaz soru sormaya başlar, akşam olup uyuyana kadar bilmedikleri ve öğrenmek istedikleri her konuyu araştırırlarmış. Bu çocukların sorduğu her soru bir balon olup havaya uçarmış. Çocuklar sorular sordukça bu balonlar gökyüzünde uçuşur, sonra uzay boşluğunda kaybolurmuş. Her sorunun bir rengi varmış. “Gündüzleri neden yıldızlar görünmez?” diye sorunca gökyüzünde mavi balonlar uçarmış. “Yapraklar neden yeşildir?” diye sorunca da yeşil balonlar... Güneşle ilgili sorular turuncu balonlara girip uçuşur, toprakla ilgili sorular kahverengi balonlar olurmuş. Bu nedenle bu gezegenin atmosferinde her gün renk renk binlerce balon yükselirmiş. Sorular soran bu çocuklar, sorularının cevaplarını öğrendikçe daha bilgili, daha akıllı olurlarmış. O küçücük gezegende büyüyen bu akıllı çocuklar, büyüklerin bile düşüneyeceği çok ilginç, çok yararlı şeyler icat ederler, ülkelerini daha gelişmiş bir ülke hâline getirirlermiş. Bir gün bu gezegende yaşayan akıllı çocuklardan biri, kendi programladığı bilgisayarın ekranından gökyüzünü incelerken daha önce hiç

gelişme

görmeyişi bir gezegen görmüş. Bu gezegende milyonlarca hatta milyarlarca insan yaşıyormuş. Kalabalık şehirlerde, üst üste pencereleri olan binaların içinde oturuyor, her sabah asık bir yüzle bu evlerden çıkıp akşamları daha asık bir yüzle yine bu evlere dönüyorlarmış. Ekranda görülen bu kalabalık gezegende milyonlarca da çocuk varmış. Bisiklete binen, kaydırdan kayan, seksek oynayan... Ama bu çocukların çoğu, televizyon ekranının karşısında saatlerce hiç kıpırdamadan oturuyormuş. Akıllı çocuk bilgisayar ekranını biraz daha netleştirmiş. Renkleri iyice ayarlamış. Ama hayır! Bu gezegenin atmosferinde renkli balonlar uçuşmuyormuş! “Nasıl olur? Bu gezegende yaşayan çocuklar hiç mi soru sormuyor?” diye hayrete düşmüş akıllı çocuk. Ekranı biraz daha netleştirmiş. Balonları görememiş. Renkleri iyice ayarlamış. Bakmış bir evde bir çocuk kitaplarla dolu bir odada televizyon izliyor. Raflarda sıra sıra kitaplar, dizi dizi ansiklopediler... Ama çoğuna dokunulmamış, sayfaları çevrilmemiş... Anlaşılan ekranda gördüğü bu gezegendeki çocuklar fazla soru sormuyor, sormadıkları için de merak edip kimse kitapları karıştırmıyormuş. Minik gezegendeki bütün akıllı çocuklar, bilgisayar ekranının karşısında toplanıp kitap okumayan bu gezegeni hayretle izlemişler. Aralarından biri ortaya bir fikir

gelisire

sonuç

atmış. "Eğer orada yaşayan çocuklar soru sormaya başlarsa onlar da bizim gibi bol bol araştırır, durmadan kitap okurlar. Ne dersiniz, onlara yardım edelim mi?" O günden sonra kendi balonlarına ekranda gördükleri gezegenin koordinatlarını vermişler. Renk renk soru balonları hep birlikte kitap okumayan gezegenin atmosferinde uçuşup gökyüzünde dolaşmaya başlamış. Meraklı kuşlardan biri uçarken gördüğü bu balonlardan birini gagasıyla patlattığında, balonun içindeki sorular yağmur gibi gezegene yağmış. O zaman o gezegenin çocukları renk renk sorular sormaya ve cevabını bulamadıkları soruların çözümlerini kitaplarda aramaya başlamışlar. Gün gelip bütün balonlar patladığında bu gezegendeki çocuklar da minik gezegendeki akıllı çocuklar kadar bilgi sahibi olacak ve belki onlar da bir gün kendi soru balonlarını, kitap okumayı bilmeyen başka bir gezegene göndereceklermiş.

Aytül AKAL
(Düzenlenmiştir.)

EK 20. Öğrenci Tarafından Düzenlenmiş "Soru Balonları" Metni

P
G

41
331

SORU BALONLARI

Bir zamanlar bir yakımdır. Gökyüzünün çok uzak bir yerinde minicik bir gezegen var-
mış. Bu gezegende yaşayan çocuklar, a. ka-
dar meraklı, o kadar meraklıymış ki' sabahtan
uyandı uyandıktan sonra sabahtan başlar, ak-
şam olup uykuya baktılar bilmediklerini
ve öğrenmek istediklerini her konuyu araştır-
ırmış. Bu çocukların sandığı her şeyi bir
balon olup kareye uçarmış. çocuklar sa-
rılar sandukası bu balonları gökyüzünde
uçurmuş, sonra uzağ boşluğunda kaybolur-
muş. Her zaman bir rengi varmış. "Güneş-
leri neden yıldızlar görünmez?" diye sorun-
ca gökyüzünde yeni balonlar uçarmış.
"Yapraklar neden yeşildir?" diye sorunca
da yeşil balonlar. Güneşle ilgili konular
kurmuş balonlara girip uçurmuş. Toprak-
la ilgili sorular. kahverengi balonlar
almış. Bununla bu gezegenin atmosferin-
de her gün renk renk birtane balonlar alın-
mış. Balonlar soran bu çocuklar, sorularını
anaplarını öğrendikçe daha bilgili, daha
akıllı olurlarmış. O küçüklük gezegende
büyük akıllı çocuklar. büyüklere bile dışarı
dan yereği çok ilginç çok yararlı bilgiler
çok çokten ilkbakını daha gelişmiş bir
ülke haline getirmiş.

Bir gün bu gezegende yaşayan akıllı
çocuklardan biri, kendi programladığı
bilgisayarın ekranında gökyüzünü in-
celedi daha önce hiç görmediği bir ge-
zegen görmüş. Bu gezegende milyon-
larca hatta milyarlarca insanlar yaşı-

yarmış. Kalabalık sibirlerde üst üste
pencereleri olan kışaların içinde
oturuyor her kalcah azık bir yüzle
bu celerden çıkıp aksamları daha
gık bir yüzle yine bu celere dönüyor-
larmış. Ekranda görülen bu kalabalık
gezegenle milyonlarca çocuk sevinmiş.
Bisiklete bine kaydırmaktan kayan
sebek oynayıyor... Ama bu çocukların
nagis televizyon ekranının kamerasıyla
isatlerce bir kuyruktan sonra istilli ge-
cuk televizyon ekranının birer da-
pa iletiletiyor. Renkleri iyice ayar-
lanmış. Ama hayır! Bu gezegenin atmosferi-
inde renkli balonlar uçuşuyor.
Nasıl olur? Bu gezegenin yassı bir ca-
cuklar hiç nişanı görmüyor? diye hay-
retle düşünür akıllı çocuk. Ekranda birer
daha iletiletiyor. Balonların görün-
mü. Renkleri iyice ayarlanmış. Ekranda
birer cule bir çocuk dalu bir adada
televizyon taligon. Ballarda senin
itaplar dişi dişi oryentasyon... Ama
çocuklar -değeriyor. Kayıtları sonu-
munda ekranda gördüğün bu gezegen-
deki çocuklar televizyonu sevmiyor.
Sarmadıkları içinde merak edip kimse
kitapları konuşturmuyor. Minik ge-
zegende ki küçük çocuklar televizyon
ekranının tepesine kitap okunuyor
bu gezegeni hayretle izleniyor.
Aralarından bir ortaya bir fikir
atmış. Eğer arada yazıyor çocuklar bazı
sarmayış kışaların ortasında birinin
gibi kal kal oryentasyon durmadan

Pelican
1992

kitap okurlar Ne dersiniz, onlara yardım edelim mi?

O gündən sonra kendi balalarını etnanda göndükleri gezegenin kaardın-
atlarını vermişler. Renk renk sarı balaları
hep birlikte hep birlikte kitap oku-
mayan gezegenin atmosferinde uçurup
gökyüzünde dalasmaya başlamış.
Herakle buslardan biri uçarken gördü.
İyi bu balalardan biri gagasıyla
patlattığında balanın içindeki sonular
yağmur gibi gezegene yağmış O zaman
o gezegenin çocukları renk renk sonular
sormaya ve cevapları bulamadıkları
sonuların gözünümlerini kitaplarında a-
ramaya başlamışlar. Gün gelip bütün
balalar patladığında ki bu
gezegende ki çocuklarda minik
gezegende ki akıllı çocuklar kadar
bilgi sahibi olarak ve belki
onlar da bir gün kendi sonu ba-
lalarının kitap okumayan başka bir
gezegene gönderecek lemiş.

EK 21. Sonuç Bölümünü Yazma Etkinliğinde Kullanılan “Sahibini Unutmayan Köpek” Metni

SAHİBİNİ UNUTMAYAN KÖPEK

Küçük bir Anadolu kasabasında oturuyorduk. Bahar gelmişti. Evimizin bahçesindeki çelimsiz kayısı ağacı çiçekler içindeydi. Bahçeyi belletmiştik. Kendi elimle soğan, marul falan ekecektim. Gerekli şeyleri aldım, bahçeye indim. Hafif, iniltiye benzeyen bir ses duydum. Nereden geliyordu? Şöyle bir bakındım, bir şey göremedim. Küçük bir hayvan yavrusunun sesine benziyordu. Dikkat ettim, çalılardan arasından geliyordu ses. Bakınırken çalılardan kıpırdandığını gördüm. Ortaya bir köpek yavrusu çıktı. O kadar küçüktü ki daha gözleri bile açılmamıştı. Rengi siyahtı. Başının üzerinde, sağrısının iki yanında iri, beyaz benekler vardı. Sızlanıyor, kıpırdanıyor, çok ince bir sesle ağlıyordu...

Eşim bahçeye inince yavrucağı ona da gösterdim. Toprak üstünde yürümeye çalışıyor, düşüyor, iniyor, sızlanıyordu. Çok acıktığı belliydi. Eşim dedi ki:

“Bunun hâli ne olacak? Nereye gidebilir? Kime sığınabilir? Besleyip büyütelim bari. Hem bize can yoldaşı olur.”

Bahçe kıyısına bir yer yaptık. İçine yerleştirdik. Sütle besledik. Birkaç gün sonra gözleri açıldı. Ayaklarının üzerine daha sağlam basmasını öğrendi.

Her birimiz ayrı bir isimle çağırıyorduk. Kimimiz “Minnoş” kimimiz “Tombul” kimimiz de “Mercan” diyorduk. Gel zaman git zaman, öteki adlar unutuldu. Mercan ismi kaldı yalnız. Gün geçtikçe büyüdü, gelişti. Orta boyda alacalı bulacalı bir köpek oldu. Dışarı çıkarken daha biz kapıyı açmadan nerede olursa olsun fırlıyor, coşkunlukla üzerimize atlıyordu.

Eşimle birlikte sabahleyin evden ayrılır, işimize giderdik. Bizi kapıya kadar izler, biz “Haydi Mercan yuvana git!” dediğimizde gider, kulübesinin önüne çömelirdi.

İşten döndüğümüzde bizi karşılayışı bir âlemdi. Havlar, koşar, yatar, sıçrar, üzerimize atılırdı. Gün boyunca bizi çok özlediği belliydi. Biz de eli boş gelmez, ona yiyecek bir şeyler getirirdik. Hemen her şeyi severdi. Çikolatayı, çay şekerini, bonbonu, kestane, yaş üzümü yerd. Çoğu zaman kâğıt şekerlerini soyduktan sonra havaya atar, fırlayarak yakalayışını gülerek seyredirdik. Şekeri kapar, sıçrar, yere bırakır, tekrar kapar, yanımıza gelirdi. Yapmadığı maskaralık kalmazdı.

“Ah seni yaramaz seni!” derdik. O atılır bacaklarımıza sürtünürdü.

Aradan bir yıl geçti. Mercan bayağı büyümüştü. Öteki köpekler gibi kalın kalın havlıyor, bahçe duvarından atlayan kedileri kovalayarak korkutuyordu. Fakat eski sevimliliği, maskaralığı devam ediyordu.

Bu sırada bizim tayinimiz çıktı. Yol hazırlığına başladık. Mercan’ı götürecek miydik? Hayır. Gideceğimiz kent hem büyük hem de uzaktı. Onu ortada bırakmaya da gönlümüz razı değildi. “Ne yapsak, ne etsek?” diye düşünürken aklımıza Emin Efendi geldi. Ona gittik:

“Köpeği sana bırakacağız ama ona iyi bakacaksın.” dedik.

“Hay hay!” dedi. “Benim de zaten o köpekte gözüm vardı. Hiç merak etmeyin. İyi bakarım ona.”

Biz kasabadan ayrılınca gelip köpeği götürecekti. Eşyalarımızı toplarken, kamyonu yükletirken Mercan’da bir başkalık belirdi. Sanki olup bitenleri, kendisini terk edeceğimizi anlayıvermişti. Neşesinden eser kalmamıştı. Bir kenara çekilmiş, yükletilen eşyalara, eve girip çıkanlara sessizce bakıyordu. İltifatlara, takılmalara karşılık verdiği yoktu.

Yükleme işi tamamlanınca konu komşuyla, bizi geçirmeye gelenlerle vedalaştık. Kamyona geçip oturduk. Mercan ilk defa çömeldiği yerden kalktı, kamyona tırmanmaya çalıştı fakat beceremedi. Hareket ettik. O da bir müddet arkamızdan koşturdu. Bir yandan da acı acı havladı. Uzaklaştık. İki yılımızı geçirdiğimiz bu küçük kasabayı ve sevgili köpeğimizi dağların arkasında bıraktık.

Aradan iki mi yoksa üç yıl mı geçmişti. Anadolu’da bir geziye çıkmıştık. Yolumuz eski kasabamıza da düşmüştü. Birkaç saat kaldık orada. Eski ahabplar bizi lokantaya davet ettiler. Yemek yerken bir garsonun alacalı bulacalı bir köpeği sopayla kovaladığını gördüm. Köpek gözüme hiç de yabancı gözükmedi. Yerimden kalktım, lokantanın kapısından:

“Mercan!.. Mercan!..” diye seslendim.

Köpek geri döndü. Bir süre gelsin mi, gelmesin mi, bocaladı. Sonra birden koşarak yanıma kadar geldi. Bacaklarıma sürtünmeye başladı. Evet Mercan’dı. Zavallı Mercan! Kir pas içindeydi. Bir deri bir kemik kalmış, pis bir sokak köpeği olup çıkmıştı.

Anlattılar. Biz kasabadan ayrılınca Emin Efendi gelmiş, kendi evine götürmüş ama o durmamış. Kaçmış, eski eve dönmüş. Bunu birkaç kere tekrar edince Emin Efendi de arkasını bırakmış. Bizim çıktığımız eve taşınan kiracı hiç köpek sevmezmiş. Mercan geldikçe basmış sopayı... O da sonunda sokak köpeği olup çıkmış.

Bu olaylardan sonra yıllar geçti. Mercan’ın, bir sokak köpeğinin eski sahibini görünce bacaklarına sürtünüşünü, ağlayıp sızlanışını hiç unutamadım. Ah, biz insanlar da köpekler kadar vefalı olabilesek. Vefa, erdemlerin en güzelidir çünkü.

Hasan Lâtif SARIYÜCE

EK 22. "Sahibini Unutmayan Köpek" Metni İçin Öğrencinin Yazdığı Sonuç Bölümü

Ö 3
41 36

22.04.2015

Sahibini Unutmayan Köpek

Mercan beni herney hatırladı. Köpek üzerine atladı. Onu gördüğüme çok sevindim. Onu sarıldım. Enis Efendi köpeğe bakarken onu çok sıkı tutuyordu. Buna çok üzülüyordum. Kim bilir kaç yıl sevgiliyi yaşamıyordu. Onu yapadığını yere götürmeye karar verdim. Mercan sanki dediklerini anlıyordu. Heyecanla havlıyordu. İhtiyaçları gitmemişti. Yola çıktık. Mercan heyecandan havlıyordu. Sonunda yorulmuştu. Evimize geldik. Mercan bu evi çok beğenmiş gibiydi. Herkes bir köşeye gidip uyudu.

EK 23. Gelişme Bölümünü Yazma Etkinliğinde Kullanılan “Sevinç Çığlıkları” Metni

SEVİNÇ ÇIĞLIKLARI

Ahmet, bir sabah okula gidiyordu. Evleri kıyı boyunca uzayan yolun üzerindeydi. Evden okula yürüyerek gitmesi on beş dakikasını alırdı.

Elindeki çantası, yeni, ütülü pantolonu ve mavi önlüğü üzerindeydi, ağır ağır yürüyordu. Derken başına bir şeyin değip geçtiğini hissetti. Başını kaldırdı. Bu bir kırlangıçtı. Sanki Ahmet’e bir şey söylemek istiyordu.

- Acaba benden ne istiyor?

Ahmet etrafına bakındı. Yolda tek başına yürüyordu. Kırlangıç geri döndü. Alçalarak geldi. Ahmet başını eğmeseydi, kırlangıç ona çarpacaktı.

- Neden böyle yapıyor kırlangıç?

Kuşu izledi. Çantasını başının üzerine koyup bekledi. Kuş yeniden dönmüş ve saldırıya geçmişti. Bekledi. Kırlangıç bu sefer ciik ciik... diyerek yanından uçup gitmişti.

Bunda bir iş vardı. Bir ağacın arkasına sinmiş bir kedi gördü. Kedinin başını göremiyordu. Ama bir şeyle uğraştığı belli idi.

Ahmet usulca yanaşıp baktı, kedi bir kuş yavrusuyla oynuyordu. Onu bir ayağı ile itiyor, havaya kaldırıyor sonra da üzerine atlıyordu.

Ahmet anlamıştı. Kırlangıç kendisinden yardım istiyordu. Yavrusunun kurtarılması için onu uyarıyordu.

Ahmet birden kediye doğru koştu. Korkan kedi, yavruyu bırakıp kaçtı. Uzanıp yavruyu avucuna aldı.

Kedi az ileride durmuş, Ahmet’i izliyordu. Ahmet, yerden taş alıp atar gibi yapınca, kedi soluğu karşı pencerede aldı.

Peki, şimdi ne yapacaktı? Kuşun yavrusu elinde kalakalmıştı. Bunu anne kuşa nasıl verecekti? Yere bırakırsa, başka kedi kapabilirdi. Bekledi. Kırlangıç gidip geliyordu. Ahmet avucunu yukarı kaldırdı.

- Al işte yavrun, dedi.

Kırlangıcın yapacağı bir şey yoktu. Yavrusunu nasıl alırdı? Ahmet ağaçlara baktı. Acaba yuva hangisindeydi? Ama kırlangıçlar en çok çatılarda yuva yaparlardı. Avucundaki kuşa baktı. Daha kanatları tüylenmemişti. Bir yeri kanamadığına göre kedi ona zarar vermemişti. Ağaca yeniden göz attı. Yuvaya benzer bir şey yoktu. Az ilerideki eve döndü. Orada, bir köşede olabilirdi. Evet, işte yuva oradaydı. Çamur parçalarından örülmüştü. İçinde bir baş görünüp kayboluyordu.

Ana kırlangıç yeniden geldi. Ahmet’in yanından rüzgâr gibi geçti. Aaaa!... Bu da ne? Kırlangıç Ahmet’in elindeki yavruyu iki ayağının arasına almıştı. Havada asılı gibi duran yavruyu yuvasına bırakmaz mı? Derken bir cıvıltı başladı yuvada. Diğer yavrular kardeşlerine kavuşmanın sevincini yaşıyorlardı.

Ahmet de sevinmişti. Yavru sonunda yuvasındaydı. Kırlangıç yaklaştı. Ahmet’in etrafında sevinç çığlıkları atarak uçtu, uçtu. Ahmet kırlangıcın kendisine teşekkür ettiğini düşünüyordu. Sonra, zor durumda olan birine yardım etmenin gururuyla koşarak okuluna gitti.

Adnan ÇAKMAKCIOĞLU

m 4
29/06/2015
4/1 33

SEVİNÇ ÇIĞLIKLARI

Kırlangıç Ahmet'in üstünden bir kaç kere daha geçti. Şahra öterek, onadan uzaklaştı. Ahmet kırlangıcın arkasından bakarken zıncı kupa, peşleri duyuraya başladı. Bu zor çıkan sesler arkasındaki caluklardan geliyordu. Ahmet calukların doğru yürüdü. Ona bu ses ağacın altındaki calukların geliyordu. Karpuz-ru kaldırıp ağacın dibine baktı. Bir tane yavru kırlangıç küçük bir çukura duymuştu. Çaluyı, aralayıp eline aldı yavruyu. Ona yavru kupa, Ahmet'in elini kırıp çaluya attı. Ahmet'in canı yarmasada karkmıştı. Eline bir yem alıp yavruyu yoruna çağırabiliyordu. Cebinden bir mendil çıkardı. Yenden bir salucanı alıp eline koydu. Yavru kupa sızdı. Salucana doğru baktı. Yavru kırlangıç, annesinden başka birinden asla yemek yiyemezdi. Ona Ahmet'in ona yardım etmek istediğini anlamıştı. Ahmet'in elindeki salucanı alıp attı. Ahmet'e sevinçlice bakarak eline çıktı. Ahmet de ona bakarak:

-Aferin güzel kupa. Sen biraz önceki kırlangıcın yavrusu olmalısın, dedi.

Yavru kırlangıç yine a. ulu, sesiyle bağırmağa başladı. Ahmet anlam veremese de, onu aradığını düşündü. Yavrusunun başını okudu.

EK 25. Giriş Bölümünü Yazma Etkinliğinde Kullanılan “Çöp Ev” Metni

ÇÖP EV

O akşam yine televizyon haberleri tam yemek saatine rastlamıştı. Haber sunucusu haberleri görüntülerle birlikte vermeye başladı:

“Sayın seyirciler, son günlerde çoğalan çöp evlere bu gün bir yenisi daha eklendi. Komşuların şikâyetleri üzerine ortaya çıkan bu olay mahalledeki herkesi şaşırttı. Yetmiş iki yaşındaki Şerife Hanım, evindeki çöpler belediye çalışanları tarafından götürülürken gözyaşlarını tutamıyordu.”

İkiz kardeşimle ben bu haberi ilginç bulduğumuzdan şaşkınlıkla izledik.

Birkaç gün sonra ders çalışırken bir yandan da televizyondaki o yaşlı kadını düşünüyordum. Kim bilir o çöpler kadıncağızın gözünde ne kadar değerliydi! Yoksa niçin ağlasın ki... Bu konu ikiz kardeşim Pınar’ın da kafasını kurcalayıp duruyormuş meğer.

Yeniden ödevime dönerek bu konuyu unutmaya, geçiştirmeye çalıştım ama Pınar hiç rahat bırakmıyordu.

“Dinle Çınar, belki bizim apartmanda da öyle biri yaşıyordur. Düşünsene, tam elli daire var bu koca binada. Bunlardan biri de öyle olabilir. Öyle bir insan varsa onun yardımı ihtiyacı var demektir. Televizyona, belediyeye haber vermeden böyle insanlara yardımı olmak gerekir.”

“Haklısın ama bunu nasıl anlayabiliriz?”

Böylece ertesi gün araştırmaya başlamak üzere derslerimize geri döndük. Bir süre sonra uyuduk.

Bu haberden çok etkilenmiş olacağım ki o gece rüyamda, evde biriktirilen ne varsa üzerime üzerime geliyordu. Ben korkup bir köşeye sınıyordum. Onlar çevremde bir daire oluşturup hep bir ağızdan bağıyorlardı:

“Biz ne olacağız? Biz ne olacağız?”

Uyandığımda sözler hâlâ kulağımda gibiydi.

Günler geçip giderken bir akşam babam, oturduğumuz site yönetiminin çocuk parkına bir heykel yapılması için yarışma açtığını söyledi. İşin güzel yanı bu yarışmaya sanatçılar değil, on beş yaşına kadar olan çocuklar projeleriyle aday olabilecekmiş. Babam katılmamız için ısrar ediyordu.

Pınar kestirip attı:

“Ben aday değilim, hiç öyle becerilerim yoktur.”

Onu ikna etmeye çalıştım.

“Heykeli oturup biz yapmayacağız ki yalnızca projeyi hazırlayıp vereceğiz. Ayrıca para ödülü ile bir bilgisayar da alabiliriz.”

İşin içine bilgisayar girince akan sular durdu Pınar’da. Odamıza çekilip kâğıtlar üzerinde projeler çizmeye başladık. Heykel, çocuk parkına yapılacağı için hep çocuklara göre bir şeyler çizip duruyorduk. Hepsi de sıradan; basit, kolayca düşünülüp bulunabilecek şeylerdi. Öyle bir şey olmalıydı ki herkesi şaşırtmalıydı; önünden geçenler, öylesine bakıp geçmemeliydiler.

Birdenbire, beni çok etkileyen rüya geldi aklıma. Neden olmasın? Projeyi Pınar’a açmadan önce kafamda tasarlamaya çalıştım. Bir çocuk heykeli olacaktı bu. Malzemesi ise kullanılmayan eşyalar... Her tarafı kullanılmayan eşyalardan kurgulanmış dev bir çocuk heykeli, rengârenk... Düşündükçe, gözümün önüne getirdikçe heyecanlanıyordum.

Daha fazla dayanamayıp Pınar’a anlattım projeyi. Ben anlattıkça o da heyecanlanıyor, kendisi de bir şeyler eklemeye çalışıyordu.

“Haydi, kabataslak bir şey çiz Pınar. Çizerken daha iyi düşünebiliriz.”

Pınar, diğer sıradan çizimleri bir yana itip büyük, temiz bir kâğıt çekti önüne. Çizdikçe, ekledikçe, boyadıkça güzelleşiyordu artık malzemelerden kurgulanan heykel. Baş bölümünü bebek kafalarından, kollarından birini evcilik takımlarından, diğer kolunu araba ve kamyonlardan, gövdeyi de oyuncak robotlardan oluşan çizimlerle tamamladık.

Öyle bir yere geldik ki tıkandık kaldık. Bacaklar... Gövdenin alt bölümüne öyle bir şey yerleştirmeliydik ki hem bütünlüğü uygun bir biçimde tamamlamalıydı hem de çok çarpıcı ve çocukların çok sevdiği bir şey olmalıydı. “Buldum!” diye öyle bir haykırmışım ki elma yiyen Pınar şaşkınlıktan ağzındaki kocaman parçayı çiğnemedен yutuverdi.

“Ne buldun da öyle bağırdın?”

“Bisiklet Pınar, bisiklet! Bacaklarını çocuk bisikletlerinden yapmalıyız.”

Hemen yarım kalan heykel çiziminin başına geçtik. Bir bacağını o, diğerini ben bisiklet çizimiyle tamamlayıverdik. Annemle babama projemizle ilgili fikirlerini sorduk.

Babam, “Çocuklar, siz beğendinizse temiz bir biçimde yeniden çizin, projenizin yazılı açıklamasını başka bir kağıda yazın. Ben yarın, kapalı bir zarfla site yönetimine teslim ederim. Bundan sonrası jüriye ait.” dedi.

Hazırladığımız bu ilginç projeyi, daha görsel ve özenli bir çizim yapıp babamızın dediği gibi açıklayıcı bilgileri de ekleyip zarfa koyduk. Artık beklemekten başka çaremiz yoktu.

Her gün heyecanımız daha da artıyordu. O akşam kapı çaldı. Koşup açtım, babam... Yüzünde bir sevinç bir sevinç... Daha ayakkabılarını bile çıkarmadan mutfığa seslendi.

“Gülay, Pınar siz de gelin önemli bir haberim var!”

Onlar da her şeyi yarım bırakıp koştular. Babam bir koluyla beni bir koluyla Pınar’ı kavrayarak anneme “İkizlerimizle ne kadar gurur duysak azdır Gülay. Bugün site yönetimi yarışmayı sonuçlandırmış ve kızlarımızın projesi birinci olmuş!” dedi.

Pınar’la birbirimize sarılıp sevinç çığlıkları attık. Bugüne dek atmaya kıyamadığımız bu eski eşyaların bize böyle bir sevinç yaşatacağını hiç ummuyordum.

Bir, iki saat sonra hepimiz sakinleştik, annem biraz sonra salonun ortasına bir torba dolusu kaçık çorap döktü.

“Hadi bakalım, hep beraber bunlardan da bir şeyler üretilim.” dedi. Sonra da makasla onlardan uzun uzun şeritler kesip birbirine eklemeye başladı. Paspas örecekmış!..

Miyase SERTBARUT

(Düzenlenmiştir.)

EK 26. “Çöp Ev” Metni İçin Öğrencinin Yazdığı Giriş Bölümü

B. 41
S. 32

30.06.2015

Çöp Ev

O günkü dersimide geri dönüşümü biliyorduk. Ben üstünde durduğum şeyleri rüyamda sürekli görürüm. Örneğin bir gün çok fazla matematik işleniyiz, rüyamda matematik işleni yapıyordum. O günkü işlediğim konuyu, Aram Güler'a, babama ve diğer kardeşim Pinar'a anlattım. İhtiyaçların a kadar usul sınırlı olmalı ki uyku uykusu çabucak gelmiş. Rüyamda çocuklarca yeni atış malsamelerden yapılmış bir eve girdim. Yarıda ve yarıya gitti atış malsamelerden yapılmış bir ocağı vardı.

EK 27. Başlık Yazma Etkinliğinde Kullanılan “Çobanla Yaban Keçileri” Metnine İlişkin Öğrenci Etkinlik Kâğıdı

Tr. 41

NANKÖR ÇOBAN

04.05.2015
Pazartesi

Çobanın birisi, keçilerini otlağa götürmüş. Bir de bakmış ki hayvanlarının arasına bir de yaban keçileri karışmış. Hiç sesini çıkarmamış. Akşam olunca hepsini alıp ağıla götürmüş. Ertesi gün bir fırtına patlamış. Bu yüzden çoban, hayvanlarını dışarı çıkarmamış, hepsini de içeride bırakmak zorunda kalmış.

Çoban, kendi keçilerine bir gram ot vermiş. “Ölmesinler yeter.” diye düşünmüş. Yaban keçilerine ise, kendisine bağlanıp kaçmasınlar diye daha çok ot vermiş, onları iyice beslemiş.

Fırtına geçip hava düzeldikten sonra hepsini alıp çayıra çıkarmış. Yaban keçileri dağı görünce yerlerinde duramayıp dağa doğru kaçmışlar. Çoban:

- Ben size o kadar iyi bakayım, siz beni bırakıp dağa kaçın, öyle mi? Ne kadar da nankörmüşsünüz ha! deyince keçiler dönüp:

- Bizler de senden onun için kaçtık. Bizi daha dün buldun, kaç yıllık keçilerinden daha iyi baktın. Ya yarın başkasını, daha yenisini bulursan bizi bırakıp onun yüzüne bakarsan, demişler.

Aisopos (Ezop)
Çeviren: Türcan ANDAÇ

Çoban, yaban keçilerine nankör dedi ama kendisi nankör obkugü için bu başlığı seçti.

EK 28. Başlık Yazma Etkinliğinde Kullanılan “Küçük Kar Tanesi” Metnine İlişkin Öğrenci Etkinlik Kâğıdı

41

04.05.2015

MERAKLI KAR TANESİ

Kısa ve öz olduğu, hem uygun olduğu için bu başlığı yazdım.

Bir zamanlar gökyüzünde küçük bir kar tanesi yaşardı. Ailesi ve diğer kar taneleri ile renkli bir hayatı vardı. Her şeye rağmen küçük kar tanesinin yüzünden hüznün ve mutsuzluk eksik olmuyordu. Kar taneleri gökyüzünden yeryüzüne inmek için uygun zamanı ve sıralarının gelmesini beklerlerdi. Küçük kar tanesi bu durumun farkındaydı. Ancak o biraz aceleliydi. Hiç sabrı yoktu. Onun bütün hayali yeryüzüne inmekti. Yeryüzünü ve insanları çok merak ediyordu. Mutsuzluğunun nedeni de buydu. Annesi kar tanesine sabırlı olmasını, bir gün diğer kar taneleri gibi ona da sıra geleceğini söylerdi. Ancak annesinin tatlı sözleri dahi küçük kar tanesini rahatlatamazdı.

Yeryüzüne inme arzusu küçük kar tanesi için dayanılmaz bir hâle geldi. Başka bir şey düşünemez olmuştu. Annesi de artık ona engel olamayacağını hissediyordu. Küçük kar tanesinin, yeryüzüne inmek için kendisine yalvardığı bir gün ona,

“Benim küçük kar tanem, madem yeryüzüne inmek senin için bu kadar önemli, inebilirsin. Seni gökyüzünde daha fazla tutamayacağımı hissediyorum. Daha fazla üzülmeni de istemiyorum.” dedi. Minik kar tanesinin sevinci görülmeye değerdi. Onu hiçbir şey bu kadar mutlu edemezdi. O gün kar tanesinin içi içine sığmıyordu. Onun yeryüzüne inmesi için en uygun zamandı. Aniden kendisini bırakıverdi. Kayar gibi ama tarif edilemez bir hafiflik duygusu içinde, dans edercesine aşağıya doğru iniyordu. Kuşlar gibi özgürdü. Etrafında yüzlerce, binlerce kar tanesi kendisi gibi nereye indiklerini umursamadan yol alıyordu. Bu güzel yolculuğun bitmesini hiç istemiyordu. Sonsuza dek gökyüzü ile yeryüzü arasında kayabilirdi.

Neden sonra aşağıdaki hareketliliği fark etti. Çocuklar çılgık çılgıca karların üstünde koşuyor bazıları gözlerini gökyüzüne dikmiş yağın karı seyrediyor bazıları ise kartopu yapıp arkadaşlarına fırlatıyordu. Her yer cıvı cıvıldı.

Artık çocuklara daha yakındı. Yolculuk sona ermişti. Kendisinden önce yere inmiş kar tanelerinin üstüne yumuşacık konuverdi. Konmasıyla, bir çift elin arasında havalanması bir oldu. Neye uğradığını şaşırdı. Çocuk onu kartopu hâline getirmek için pat pat vurdu. Daha sonra sağ el ile sol el arasında gitti

geldi. Biraz sonra da aşağı yukarı fırlattı durdu. Serseme dönmüştü. Birden yere yapıştı.

Fena hâlde başı dönüyordu. Küçük çocuk onu yerde yuvarlayıp duruyordu. İçinde bulunduğu kartopunun büyüdüğünü ve ağırlaştığını hissediyordu. Çocuklar nasıl da çabuk ve sessiz iş bölümü yapmışlardı. Her biri bir kartopu kütlesini yuvarlayarak büyütüyor ve diğerine teslim ediyordu. Yuvarlama işi böylece yardımlaşarak tamamlandı. Kartopları üst üste kondu. En üste de küçük kar tanesinin olduğu topak kondu. Küçük kar tanesi bu durumdan çok memnundu. Daha yüksekteydi. Etrafını daha rahat seyredebiliyordu.

Çocuklar evlerinden bir şeyler getirdiler. Üstteki topağa kömürden göz, havuçtan burun taktılar. Ağzı ve kulak da yaptılar. Boynuna atkı ve eline süpürge verdiler. Kenarını köşesini düzelttiler. Harika bir kardan adam yaptılar. Küçük kar tanesi ne kadar da neşeli ve mutluydu. Bütün çocuklar onun etrafında neşeyle oynuyor, koşturuyorlardı. Kardan adamı gören diğer çocuklar, anneler ve babalar da çocuksu bir merak ve heyecanla kardan adamın etrafında toplandılar. Birbirlerine kartopu fırlattılar. Çocukların yüzlerinde, anne ve babalarıyla birlikte oyun oynamanın mutluluğunu, gözlerindeki o ışıltıyı fark etti küçük kar tanesi. Çocuklar oyuna doymuyordu. Önce anne ve babalar evlerine gittiler. Daha sonra da çocukların birkaçı. Hava kararmıştı. Kar tanesi seviniyordu. Henüz etrafında onunla ilgilenen birkaç çocuk vardı. Sevinci uzun sürmedi. Açılan pencerelerden ve kapılardan çocuklar bir bir evlerine çağrılıyordu. Ayşe, Deniz, Mehmet, Merve, Zeynep, Kürşad, Dilşad, "Haydi yavrum, akşam oldu. Eve gel artık, yemek yiyoruz, çabuk ol." seslerinin ardından küçük çocuklar istemeye istemeye kardan adama veda ettiler.

Küçük kar tanesi yalnız kalmıştı. Etraf çok karanlık, hava da soğuktu. Soğuk kar tanesini etkilemiyordu ama insanların, özellikle çocukların ondan uzaklaşmasına neden oluyordu. Soğuk ona hüznü ve yalnızlığı da getirmişti. Bir süre sonra sokaktan gelip geçen insanlar da gözükmez olmuştu. Kapılar bir bir kapandı. Perdeler çekildi. Artık sadece evlerin ışıklarını ve insanların gelip geçen gölgelerini görebiliyordu. Çocuklar sıcak evlerinde, anne ve babalarının sevgi dolu kollarındaydılar. Kendi annesini düşündü. Ne kadar da severdi onu. Şimdi çok uzaklardaydı. Soğuk kış gecelerinin hüznü dolu yalnızlığı çöktü. Buraya ne hayallerle gelmişti. Birden kötü düşüncelerden ve mutsuzluğundan kurtulması gerektiğine karar verdi. Bu daha ilk gecesiydi. "Hava karadığında insanlar

evlerine giderler. Sabah olduğunda hayat yeniden başlar. Ben de sabah yine çocuklarla beraber olacağım.” diye düşündü. Çocuklar yine neşeyle etrafında oynayacaklar, küçük kar tanesi de onları yukarıdan seyredecekti. Üstelik bütün bir günü beraber geçireceklerdi. Bunları düşününce küçük kar tanesinin neşesi yerine geldi. Sabırla geceyi geçirmesi gerektiğini düşünerek uykuya daldı.

Sabahın ilk ışıklarıyla sokak yavaş yavaş hareketlenmeye başladı. Güneş camlardan içeri dolmuş, her yeri sıcacık yapmıştı. Uyanan çocuklar kahvaltılarını dahi yapmadan kardan adamı görmek için dışarı fırladılar. Gördükleri manzara karşısında yüzlerindeki neşe, heyecan kayboluverdi. Kardan adam yoktu. Güneş kardan adamı eritmiş, yok etmişti.

Çocuklar boş gözlerle bakarken son kar birikintisi de eriyip sulara karışmıştı. Küçük kar tanesi yeryüzü macerasının bu kadar kısa süreceğini hiç düşünmemişti. Bu kadar kısa sürede yok olmak için mi gökyüzünü terk etmişti? Şimdi ne yapacaktı? Bir kar tanesi iken su damlası olmuş, eriyen karların oluşturduğu derecikte kaybolmuş, kendini bilmeden akıp gidiyordu. Dereciğin içinde istemeden sürükleniyordu. Sanki hayata tutunmak ister gibi kenardan köşeden bir yerlere tutunmaya çalıştı. Ama çabaları boşunaydı. O bir kar tanesi değildi artık. Bu düşünce çok üzüyordu onu. Annesini düşündü. Onu çok özliyordu. Gökyüzünde annesiyle geçirdiği günleri düşündü. Belki de annesi bunun için yeryüzüne inmesini istememişti.

Tam bu sırada içinde bir sıcaklık hissetti. Annesine olan sevgisinden, özleminden olduğunu zannetti. Aynı anda yumuşacık, sevgi ve güven dolu bir sesle kendine geldi. “Minik kar tanesi sakın üzülme. Sen hiç yok olmayacaksın. Kısa bir süre sonra buhar olup gökyüzüne çıkacaksın. Sen yolculuğunu tamamlarken ben burada bütün sevgimle seni bekliyor olacağım. Özlediğin eski günlerin hiç uzakta değil. Yaşadığın anın tadını çıkarmaya çalış. Hoşçakal sevgili yavrum.”

Bu ses annesinin sesiydi. Küçük kar tanesi çok mutluydu. Kendisi gibi arkadaşlarının arasında olduğunu yeni fark etti. Annesine tekrar kavuşacağı anı düşünerek kendisini bıraktı ve sevinçle akmaya başladı.

Şirin ALTINYÜZÜK

EK 29. Betimleme Çalışmasına İlişkin Öğrenci Etkinlik Kâğıdı

A M

04.05.2018

Kişi, Nesne ve Durumların Betimlenmesi Etkinliğinde Kullanılacak Cümleler

Aşağıdaki cümlelerde yer alan kişi, nesne, eylem veya durumları niteleyerek, anlamlı olacak biçimde yeniden bir cümle oluşturunuz.

Örnek: Ayşe okula geldi.

..... Sarı saçlı, kısa boylu Ayşe, servisi kaçırdığı için okula yürüyerek geldi.

— Ağaçlar yapraklarını döker.

İlkbahar gelince sarı yapraklı ağaçlar yapraklarını döker

— Babam gazete alacak.

Uzun boylu, kahverengi gözlü babam Gari Beikkal'dan gazete alacak

— Kardeşim gelmişti.

Kısa boylu, uzun saçlı kardeşim okuldan gelmişti.

— Kitabımı verdim.

Uzun boylu, sarı saçlı, kırmızı gözlü arkadaşımın kitabımı verdim

— Okuyordu.

Orta boylu, uzun saçlı kız burada kitap okuyordu.

R

M

04.05.2015

Aşağıda verilen cümleleri, boşluğun önünde veya devamında yer alan ifadeleri niteleyecek biçimde tamamlayınız.

— Arkadaşımın yeği aldığı çanta büyük ve üzerinde güzel desenler vardı. Oldukça sekti.

— Duyduğuma göre burada her türlü çiçek yetiştirmiş: popatya gül, lale.

— Dün onu gördüğümde üzerinde kıvrak bir kıyafet vardı. Bence gayet güzel olmuştu.

— Yeri ayakla okula yürüdüm.

— Mare deniz, dün hırçın dalgalara bir gemi batırdı.

— Dün gibi parlak güneş, perdenin arkasından hine gülüm süyordu.

— İlkemizde dünyanın hiçbir yerinde bulunmayan aynı dağ Uludağ gibi doğal güzelliklerin yanı sıra başka güzellikler vardır.

EK 30. “Boğaç Han” Metnine İlişkin Öğrenci Etkinlik Kâğıdı

M
4/1

4

Hikâyede boş bırakılan yerleri uygun sözcüklerle tamamlayalım. İlk iki paragrafta altı çizili sözlükler örnek olarak verilmiştir.

BOĞAÇ HAN

Hanlar hanı Bayındır, yılda bir kere düzenlediği şölenle Oğuz beyleriyle birlikte eğleniyordu. Şölen meydanında etler, pilavlar, çeşitli meyveler yığın yığın hazırlanmış, misafirleri bekliyordu. Bu şölenle bir kenara çekilmiş, kederli bir halde duran Dirse Han'ın bir tek isteği vardı: Bir erkek çocuk sahibi olmak.

Şölen sonunda Dirse Han, dileğinin gerçekleşmesi için bir iyilik yapmaya karar verdi. Dirse Han, nice yoksulu doyurdu ve giydirdi. Kimsesizlere, yardıma muhtaçlara yardım etti. Nihayet kendisine dua edenlerin duası kabul oldu ve Allah'ın takdiriyle, Dirse Hanın hanımı bir erkek çocuk doğurdu. Dirse Han'ın sevincine diyecek yoktu artık. Çocuk büyüdü ve günden güne gelişti. On beş yaşına gelince fark edilebilecek kadar yaştlarından daha iri yapılı ve kuvvetli bir hale gelmişti. Dirse Han, Bayındır Hanın ordusuna katılmış ve nice kahramanlık göstermiş, gözü pek biriydi.

Bayındır Hanın büyük bir boğası vardı. Boğa dağı gibi taşa boynuz vursa, onu buğday gibi öğütür, paramparça ederdi. Bir iyi günüydü, Bayındır Hanın adamları boğayı meydana doğru getirmeye çalışıyordu. düdü sağda, altıncı de solda olmak üzere tam on kişi, boğanın boynundaki halat zinciri sıkıca tutarak onu geniş meydana doğru ilerlediler. Meydanın başında boğayı salıverdiler. Meydanın tam ortasında Dirse Hanın büyük oğlu ve on iyi arkadaşı oyun oynuyorlardı. Birden, herkes bir ağızdan; “Kaçın çocuklar!” diye bağırırmaya başladı. Boğa çocuklara doğru yönelmişti. Büyük çocuk hızla kaçıp kurtulmayı başarmıştı. Ancak Dirse Hanın oğlu ne yapacağını şaşırıp meydanın ortasında kalakaldı.

Boğa öyle bir hızla çocuğa doğru yönelmişti ki herkes çocuğun boğa tarafından parçalanacağını zannetti. Çocuk kendinden emin bir şekilde yumruğunu boğanın alnına öyle bir vurdu ki, boğa neye uğradığını anlayamadan başını yola gitti. İkinci hamlede hazırlanan boğa, alnının tam ortasına ikinci yumruğu yedi. Boğanın alnına yumruğu dayayan Dirse Hanın oğlu, boğayı geniş meydana çıkardı. Boğanın alnına dayadığı yumruğunu bir anda çeken çocuk, boğayı iyi hızla düşürerek bu mücadeleyi kazandı.

Oğuz Beyleri çocuğun başına toplanıp onu tebrik ettiler. Dirse Hanın oğlu, bugüne kadar bir başarı yapmadığı için henüz bir isim almamıştı. Herkes onu Dirse Hanın oğlu olarak çağırıyordu. Beyler; “Dedem Korkut gelsin, bu oğlana ad koysun, babasına götürüp çocuğa beylik istesin.” dediler. Dede Korkut geldi ve çocuğu babasına götürerek şunları söyledi:

“Hey Dirse Han, bu oğlana beylik ver,

Taht ver, bu güçlü çocuğa.

Boynu uzun bir çöl atı ver

Binitli olsun, hünerlidir.

Ağıllarından bakır koyun ver bu oğlana

Armağan olsun, erdemlidir.

Tabanı nasırlı malı bir deve ver bu oğlana,

Yük hayvanı olsun, hünerlidir.

Altın tuğlu an ev ver bu oğlana,

Gölge olsun, erdemlidir.

Sırmalı cübbe ve elbise ver bu oğlana

Kaftan olsun, hünerlidir."

Dede Korkut, bu şiiri söyledikten sonra çocuğa dönerek; "Bayındır Hanın güçlü meydanında han boğa ile mücadele ederek onu yendin. Bunun için senin adın Boğaç olsun. Adını verdim, yaşını Allah versin." dedi. O günden sonra Boğaç Hana beylik verildi.

Günümüz Türkçesine Aktaran: Selim HANÇIOĞLU

EK 31. Yazım Hataları Olan Birinci Metne İlişkin Yapılan Öğrenci Düzeltmeleri

P.

başlık

Bir gün bir sınıf kararla bir geziye gitmek istemişler ve 1'er kişilik gruplara buşide seyye giderekler heron seyrusler. Gidilen her yer onlar gezisi olma herkes çok sevinmiş. Bahçelerden geçtikçe herkes sevinçle geziye gidiyor. Ağaçların altında sent çantaları ile giderekler onlara çok çokla marabla bekletiyorlarmış. Sonunda gelmişler. Ağaçların altında marabala bekletiyorlar. Herkes onlara bekletiyorlar gariyormuş. Öğretmenler yaklaşıncı altlarında 30 kişi çıkarı kendeye okum okuyormuş. Grupları erdige ile onları bulmaya çalışıyorlarmış. Ağaçların altında bekletiyorlar. Öğretmenler herkesi sent çantaları bir telokor koyunus. Onlara onlara Telefon sesine Ağaç okuyunus. Öğretmenler ile konuşuyorlar. Herkesi bekletiyorlar. Öğretmenleri onları alıp bu hatayı bir daha yapmalarını gerektigini söylüyorlar.

EK 32. Öğrenci Tarafından Düzenlenmiş Birinci Metin

B. 3.
41. 32.

06.05.2015
Çarşamba

ORMAN GEZİSİ

Bir gün bir sınıf kararlaşıp bir geziye gitmek istemişler. Döndür kişilik gruplar kurarak nereye gideceklerine karar vermişler. Gidecekleri yer orman olunca herkes çok sevinmiş.

Beklenen gün gelmiş ve herkes evinde geziye gidiyorlarmış. Ayşe'nin grubu sırt çantaları ile gidecekleri orman varılacak? diye merakla bekliyorlarmış. İspanya da gelmişler. Ayşelerin grubu hiç kimseyi beklemeden hıale koşup, ormanlarına bakmadan gidiyorlarmış. Öğretmenleri yaklama aldığı anda otus kişi çıkmış. Neredeyse çıksam duyuyorlarmış. Grupların enine ile ormanı bulmaya çalışıyorlarmış. Ayşe'nin grubu kuytu yeriye gidiyorlarmış. Öğretmenleri her bir sırt çantasına bir telefon koyuyor. Arıları arıyor, telefonun sesini Ayşe duyuyor.

Öğretmenleri ile konuşuyorlarmış. Yerlerini belirtiyorlarmış. Öğretmenleri orman alıp bu hataya bir daha yollarında gideceğini söylüyorlarmış.

R H

07.05.2015

DEMANDA BİR GÜN

Günlerde bir gün bir grup arkadaş ortamı ayarlayarak ya, gitmişler. Fakat yollarını bulup alarak şehirde çok uzağa giderek bir bir olan bulmuşlar. Bu bir başka isteyenler iz atması, isteyenler futbol gibi ayarlar ayarlamışlar.

Herkes çok mutluymuş ama biraz karamıymış. Bir kişi "Hava kararıyor, artık bir dânelim demis. Fakat bir arkadaşlar nereden geleceklerini bitirmişler. Bir kişi "Yanıp da paruk var mı?" demis. Herkes cantaria bakmış, fakat kimse bir cantaria da yokmuş. Arkadaşlar, ifademeye başlamış. Arman çok karamlık ise ürkütücüymüş. Herkes korkmuş. Bir arkadaş "Eee, gılgık yolu bulmuş musunuz?" diye herkes sormuş ki ne ifademeler sonra bir bir alarak gelmişler. Eski bir ise görmüşler fakat kimse görmek istememiş. Herkese deşam olmuşlar. Bir kişi arman da görmüşler. Bu arada herkes atas yollarına başlamış. Bir kişi "Bu geceyi burada geçireceğiz." demis ise herkes galen

Yatmadan bir kişi, yoldanlara bakmış ise yollarını nasıl bulacağını görmüş. Herkes yoldanları bularak kuzey yarıya dağ-ın gitmişler. Fakat yoldan sonra kişi evine ulaşmış.

EK 35. Süreç Temelli Yazma İle İlgili PowerPoint Sunusu

YAZI YAZARKEN DİKKAT ETMEMİZ GEREKEN ADIMLAR



YAZMA SÜRECİ HANGİ AŞAMALARDAN OLUŞUR?

- Yazmadan Önce
- Yazma Esnasında
- Yazdıktan Sonra, olmak üzere üç aşamadan oluşur.
- Bu aşamalar da kendi içinde bölümlere ayrılır.



Yazmadan Önce

1- Hazırlık:

- Hazırlık, yazma sürecinin en önemli aşamasıdır.
- Hazırlık aşaması sağlam yürütülen bir yazının başarılı olma şansı yüksektir.



1- Hazırlık

- Hazırlık çalışmaları şu aşamalardan oluşur:
- Yazıya başlamadan önce konumuzu belirlemeliyiz.
- Konumuzu mutlaka sınırlandırmalıyız.
- Bunun amacı, konunun okuyucu tarafından kolay anlaşılmasını sağlamaktır (Neyi, nerede, nasıl söyleyeceğimizi belirlemeliyiz. Problemin sınırlarını çizerek, problemi azaltmalıyız. Böylece konu dışına çıkmaktan kurtuluruz.)

1- Hazırlık

- Örneğin, Çevre-Okul Çevresi-Sınıf Temizliği-Sınıf Temizliğinde Allenin Rolü. Bu şekilde konuyu sınırlandırdığımızda yazılarımızı daha kolay yazarız.
- Yazılarımızda yer vereceğimiz ana fikri mutlaka belirlemeliyiz.
- Ana fikir, okuyucuya verdiğimiz mesajdır.
- Ana fikir, bir cümle şeklinde yazımızın başında, ortasında veya sonunda olabilir.
- Ana fikir cümlesi açık ve anlaşılır olmalıdır.

Yazma Esnasında

2- Planlama:

- Hazırlık aşamasında sonra konuyla ilgili düşüncelerimizi ortaya çıkardıktan sonra bu düşünceleri birbiriyle ilişkilendirmeli ve bir düzene sokmalıyız.
- Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulmalıyız.



2- Planlama:

- Yazma süreci şu aşamalardan oluşur:
- Her işin öncesinde bir plan olması nasıl gerekli ise yazılacak bir yazının öncesinde de neyi, nasıl ve niçin yazacağını tasarlayan bir taslak olmalıdır.
- Plansız yazı rotasız gemiye benzer.



2- Planlama:

- Planı olmayan yazılar ya yanlış anlaşılır ya da çok karışık ve düzensiz olduğu için anlaşılmaz.
- Planlama yaparken şu sorulardan yararlanabiliriz:
- Yazıya nasıl bir girişle başlayacağım?
- Yapacağım giriş, ilgi çekici ve konuyu sergileyici bir nitelik taşıyor mu?

2- Planlama:

- Girişte söylediklerimi açmak ve geliştirmek için hangi düşünceleri nasıl bir sırayla anlatacağım?
- Yazımı nasıl sonuçlandıracağım?
- Sonuçlandırırken özetleme yapmam gerekecek mi?



Yazma Esnasında

3- Düzenleme:

- Hazırladığımız taslak doğrultusunda metnimizi yazmaya başlarız.
- Yazma sırasında düşüncelerin arka arkaya sıralanması yeterli değildir.
- Düşüncelerin mantıksal ilişkiler içinde ve birbirini tamamlar nitelikte olması önemlidir.
- Bunun için yazdığımız metni tekrar tekrar okumalıyız.

3- Düzenleme:

- Yazma sürecinde dikkat etmemiz gerekenler; kâğıt ve sayfa düzeni, yazım ve noktalama, giriş-gelişme-sonuç paragraflarıdır.
- Dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurmalıyız.
- Cümleler açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Yazı, etkileyici ifadelerle sonuca bağlanmalıdır.

3- Düzenleme:

- Yazımıza başlık koyarken şunlara dikkat etmeliyiz:
- Başlık, yazının konusu ve ana düşüncesiyle ilişkili mi?
- Başlık, kısa ve öz mü?
- Başlık ilgi çekici mi?
- Başlık, yazının içeriği hakkında okuyucuya fikir verir nitelikte mi?

Yazdıktan Sonra:

4- Düzeltme:

- Yazmanın son aşamasıdır.
- Bu aşamada yazıdaki son düzenlemeler yapılır.
- Bu aşamada bakılması gerekenler;



4- Düzeltme:

Bicim yönünden:

- Kâğıdın düzenine özen gösterip boşlukları yeterli ölçüde bıraktım mı?
- Paragraf başlarında bir parmak boşluk bıraktım mı?
- Kelimeler arasında uygun boşluk bıraktım mı?
- Yazım okunaklı mı?



4- Düzeltme:

Yazım Kuralları ve Noktalama Yönünden:

- Ayrı ve bitişik yazılması gerekenler kuralına uygun mu?
- Noktalama işaretlerini doğru kullandım mı?
- Büyük ve küçük yazılması gerekenler kuralına uygun mu?

4- Düzeltme:

Konu ve İçerik Yönünden:

- Konuya uygun bir başlık seçtim ve kuralına uygun yazdım mı?
- Konuyu oluşturan anahtar kavramları yazıda açabildim mi?
- Her düşüncüyü bir paragrafta ve düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanarak geliştirebildim mi?



4- Düzeltme:

Konu ve İçerik Yönünden:

- Olayları ilgi çekici ve birbirini tamamlayacak biçimde sıraya koydum mu?
- Kahramanların karşılaştığı problem/problemleri belirtilip, problemin sebeplerini her yönüyle ve kolayca anlaşılabilir şekilde açıkladım mı?

4- Düzeltme:

Dil ve Anlatım Yönünden:

- Uzun ve karmaşık yapı cümle kurmaktan kaçındım mı?
- Cümlelerim söz dizimi yönünden uygun mu?
- Sözcükleri anlam ve görev yönünden yerli yerinde kullandım mı?

4- Düzeltme:

- Söylemek istediğime uygun ve onu karşılayacak sözcükler seçtim mi?
- Gereksiz sözcük kullandım mı?
- Cümlelerim dil ve düşünce birbirinin uzantısı niteliğini taşıyor mu? aralarında doğal bir bağ ve geçiş var mı?

Yazdıktan Sonra:

5. Sunum:

- Bu aşamada yazılar gerçek hayata sunulur.
- Yazılar sınıfta okunarak paylaşılabilir.



EK 36. Süreç Temelli Yazma İle İlgili Öğrencilere Verilen Bilgi Kartı

METNİMİZİ YAZARKEN DİKKAT ETMEMİZ GEREKEN ADIMLAR

Metnimizi Yazmadan Önce:

1- Hazırlık:

- Okuyucu tarafından metnimizin kolay anlaşılmasını sağlamak için konumuzu mutlaka sınırlandırmalıyız.
 - ✓ Neyi, nerede, nasıl söyleyeceğimizi belirlemeliyiz.
 - ✓ Problemin sınırlarını çizerek, problemi azaltmalıyız. Böylece konu dışına çıkmaktan kurtuluruz.
- Metnimizde yer vereceğimiz ana fikri mutlaka belirlemeliyiz.
- Ana fikir, bir cümle şeklinde metnimizin başında, ortasında veya sonunda olabilir.
- Ana fikir, okuyucuya verdiğimiz mesajdır, bu mesaj açık ve anlaşılır olmalıdır.

Metnimizi Yazma Sürecinde:

2- Planlama:

- Metin yazma öncesinde neyi, nasıl, niçin ve ne kadar sürede yazacağını tasarlayan bir taslak olmalıdır.
- Planlama yaparken şu sorulardan yararlanabiliriz:
 - ✓ Metnimi ne kadar sürede yazacağımı belirledim mi?
 - ✓ Metnime nasıl bir girişle başlayacağım?
 - ✓ Yapacağım giriş, ilgi çekici ve konuyu sergileyici bir nitelik taşıyor mu?
 - ✓ Girişte söylediklerimi açmak ve geliştirmek için hangi düşünceleri nasıl bir sırayla anlatacağım?
 - ✓ Metnimi nasıl sonuçlandıracağım?

3- Düzenleme:

- Metnimize başlık koyarken şunlara dikkat etmeliyiz:
 - ✓ Başlık, metnin konusu ve ana düşüncesiyle ilişkili mi?
 - ✓ Başlık, kısa ve öz mü?
 - ✓ Başlık ilgi çekici mi?
 - ✓ Başlık, metnin içeriği hakkında okuyucuya fikir verir nitelikte mi?

Metnimizi Yazdıktan Sonra:

4- Düzeltme:

- Bu aşamada metnimizdeki son düzenlemeleri yaparız. Bu aşamada bakılması gerekenler;

Biçim yönünden:

- ✓ Kâğıdın düzenine özen gösterip boşlukları yeterli ölçüde bıraktım mı?
- ✓ Paragraf başlarında bir parmak boşluk bıraktım mı?
- ✓ Harfler ve kelimeler arasında uygun boşluk bıraktım mı?
- ✓ Yazım okunaklı mı?

Yazım Kuralları ve Noktalama Yönünden:

- ✓ Ayrı ve bitişik yazılması gerekenler kuralına uygun mu?
- ✓ Noktalama işaretlerini doğru kullandım mı?
- ✓ Büyük ve küçük yazılması gerekenler kuralına uygun mu?

Konu ve İçerik Yönünden:

- ✓ Konuya uygun bir başlık seçtim ve kuralına uygun yazdım mı?
- ✓ Olayları ilgi çekici ve birbirini tamamlayacak biçimde sıraya koydum mu?
- ✓ Kahramanların karşılaştığı problem/problemleri belirtilip, problemin sebeplerini her yönüyle ve kolayca anlaşılabilir şekilde açıkladım mı?
- ✓ Kahramanların probleminden ve problemin sonucundan nasıl etkilendiklerine yer verdim mi?

Dil ve Anlatım Yönünden:

- ✓ Uzun ve karmaşık yapı cümle kurmaktan kaçındım mı?
- ✓ Cümlelerim söz dizimi yönünden uygun mu?
- ✓ Sözcükleri anlam ve görev yönünden yerli yerinde kullandım mı?
- ✓ Söylemek istediğime uygun ve onu karşılayacak sözcükler seçtim mi?
- ✓ Gereksiz sözcük kullandım mı?
- ✓ Cümlelerimde dil ve düşünce arasında doğal bir bağ ve geçiş var mı?

5- Sunum:

- Bu aşamada yazılan metinler gerçek hayata sunulur.
- Metinler sınıfta okunarak paylaşılabilir.

EK 37. “Herkes yılsonu gösterisi için çok heyecanlıydı fakat...” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Yaptığı Hazırlık Çalışması ve Oluşturduğu Metin

HAZIRLIK

Yer ve Zaman: İlkbahar günü, okulda.

Ana Karakter: Ben

Yardımcı Karakterler: İsmah, Khan, Cem ve Nur öğretmen

Başlangıç Olayı: Gösteri için kimlerin hazırlanması ve hazırlanmaya başladığında Nur Öğretmen'in yurt dışına gitmek zorunda olması.

Problemler: Öğretmenin alınması ve hazırlık yapılmaması.

Problemleri Çözme Teşebbüsleri: İsmah plan yapmaya başlıyor. Yıl sonuna güzel bir gösteri hazırlıyor.

Sonuç: Gösteri muhtasem olur.

Ana Fikir: Birlik ve beraberlikle her şeyi başarırız.

Teşhis: Ana karakter mutlu olur.

11.05.2015
M / 4/
A

YIL SONU GÖSTERİSİ

Bir ilkbahar günüydü. Okula doğru yürüyordum. Kışların çuvaltıya sarı erdi, okulun tıltı gürültüsü başladı. Sınıfa girdim. Burada oturup kızların şiirlerini dinlemeye başladım. Biraz sonra öğretmenin içeriye girdi. Her kızın yüzü, aşığı.

Herkes yerine geçince, özgünlükle:

- Çocuklar, benim için yüzümden geçen yurt dışına çıkacağım. Ve sarı dege yıl sonu gösterisine gelebileceğim, dedi. En iyi arkadaşım İrmak:
- Ama yıl sonu gösterisine hazırlanmadık bile, dedi. Öğretmen bapırı sallayarak derse başladı. Okul çıkışında Kaan, İrmak ve Cami'e iki saatle başıyıp gelmelerini söyledim. O iki saatle gösteriler için çalışmalar hazırladım. İki saat dolunca, herkes başıyıp geldi. Diğerleri de ardaydı. Planım şöyleydi; kızlar şiir söyleyecek, erkekler melodika çalacak. Planı başlandı. Yarı tüm sınıfa bunu söyleyecektim. Söylenildi. Sınıfa bunu anlattım. Herkes "Tamam" dedi. Herkes yıl sonu gösterisi için çok heyecanlıydı, fakat hazırlık yapmamıştık.

Hazırlığa başladık. İki hafta kaldı ve gösteri vakti geldi. Nur Öğretmeni girdi ve renkli bir gösteri yaptık. Çok mutlu olmuştuk.

EK 38. “Herkes yılsonu gösterisi için çok heyecanlıydı fakat...” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Oluşturduğu Hikâye Haritası

11.05.2015 4/1
M. A.

HİKÂYE HARİTASI

Yer ve Zaman	Hikâyede geçen olay nerede, ve ne zaman geçmektedir? Bir ilkbahar günü, okulda
Ana Karakter	Ben
Yardıma Karakterler	İsmail, Kaan, Cem, Nur Öğretmen
Başlangıç Olay	Hikâyede problemi başlatan olay nedir? Nur Öğretmenin olmaması.
Problem	Hikâyede ele alınan problem nedir? Hazırlığı yapılmaya geç başlanması.
Problemi Çözme Teşebbüsleri	Problemi çözmek için ne yapılıyor? Hazırlıklar başlıyor.
Sonuç	Hikâyenin sonunda neler oluyor? Gösteri çok güzel oluyor.
Ana Fikir	Hikâyenin ana fikri (mesajı) nedir? Beklentilerle her şeyi yapılabilir.
Teplki	Ana karakter çok mutlu oluyor.

EK 39. "Geçimini balıkçılık yaparak sağlayan Mehmet Amca, sisli ve rüzgârlı bir gecede balığa çıkar. Mehmet Amca neden böyle bir havada balığa çıkmış ve neler yaşamış olabilir?" Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Yaptığı Hazırlık Çalışması ve Oluşturduğu Metin

Yerleşim: Evrenler, Zembereği

Anakarakteri: Mehmet Amca

Yardımcı karakterler: Hatice Teyze, Ali ve Fatma Teyze

Başlangıç olayı: Mehmet Amca'ya sisli ve rüzgârlı bir günde balığa çıkması.

Problem: Mehmet Amca'nın denizden önce balıkçılığına

Problem çözme tedbirleri: Bütün mahalle Mehmet Amca'ya yardım.

Sonuç: Mehmet Amca'ya bulur.

İnsan fikri: Sisli ve rüzgârlı bir günde balıkçılığına.

Toplu.

Mehmet İnce ve Karısı

Sonbahar ayında, güzel bir günde Mehmet İnce'nin karısı Hatice Hanım eve çok mutlu gelmiş. Çünkü Hatice Hanım hamileymiş. Bu arada Mehmet Bey'e söylemiş ki, kızı doğmuş. Mehmet İnce bu haberi duyunca çok sevinmiş. Hatice Teyze, Mehmet'in evine de gelmiş. Hanım hemen herkesi bulmuş.

Bir kaç ay geçtikten sonra güzel bir günde Hatice Teyze'nin çocuğu doğmuş. Mehmet İnce de devesi için birine yardım etmiş. Karısının Fatma Teyzeleri annesi. Fatma Teyze de devesi için yardım etmiş. Mehmet İnce machet bi şekil de bulmuş. Mehmet İnce bulduğu tutuşunda tutuşuna ama çok zorlanmış. Mehmet İnce annesi görmemiş. İçin tekne bulmuş. Yarı sabah Hanım da annesiyle Mehmet İnce'ye gelmiş. Mehmet İnce'ye annesiyle. Mehmet İnce'ye annesiyle. Mehmet İnce'ye annesiyle. Mehmet İnce'ye annesiyle.

Tam şimdi, herkesin ilacı sızlar gelmiş. Mehmet İnce'ye bulmuş. Bir kaç dakikadan sonra Mehmet İnce'ye sızlar gelmiş. Mehmet İnce'ye sızlar gelmiş. Mehmet İnce'ye sızlar gelmiş. Mehmet İnce'ye sızlar gelmiş.

EK 40. “Geçimini balıkçılık yaparak sağlayan Mehmet Amca, sisli ve rüzgârlı bir gecede balığa çıkar. Mehmet Amca neden böyle bir havada balığa çıkmış ve neler yaşamış olabilir?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Oluşturduğu Hikâye Haritası

B. A. 41

18.05.2015

HİKÂYE HARİTASI

Yer ve Zaman	Hikâyede geçen olay nerede ve ne zaman geçmektedir? Ege ve Akdeniz kırsal alanları
Ana Karakter	Mehmet Amca
Yardıma Karakterler	Halime Teyze, Ali, Fatma Teyze
Başlangıç Olay	Hikâyede problemi başlatan olay nedir? Mehmet Amca, sisli bir günde balığa çıkar.
Problem	Hikâyede ele alınan problem nedir? Halime Teyzenin karısının balık çabması.
Problemi Çözme Teşebbüsleri	Problemi çözmek için ne yapılıyor? Bütün mahallerin Mehmet Amca'ya araması.
Sonuç	Hikâyenin sonunda neler oluyor? Mehmet Amca'nın balıkması.
Ana Fikir	Hikâyenin ana fikri (mesajı) nedir? Sisli ve rüzgârlı bir günde balığa çıkması.
Tepki	Bütün mahallerin Mehmet Amca'ya araması.

EK 41. “Sen ve en yakın arkadaşın çantalarınızı alıp bir yolculuğa çıkıyorsunuz. Nereye gidiyorsunuz? Nasıl gidiyorsunuz? Neler yaşıyorsunuz?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Yaptığı Hazırlık Çalışması ve Oluşturduğu Metin

Yazma zamanı: 25-30 Dk

Karakterler: Gamze, Derya, anneleri

Yer: zaman: Yarın akşam, Antalya

Eli olacağına göre: Gamze ve Derya kardeşleri hepinde her dörtte annelerinde onlara hediye olarak tek baskısına Antalya'ya gidebileceklerini söylediler. Zaten bu sefer seyahatle ancak bir sorun vardı. Nasıl giderileceğini ise nerede kalacaklarını kendileri belirleyeceklerdi. Ve yanlarında bir lisan vardı.

Sorun: Derya sorunuyla ilgili ipin yanında buluyor iki gün sonra bulunuyor. annesi ve babası da buluyor. annesi ve babası da buluyor.

31.12.2021

EK 42. “Sen ve en yakın arkadaşın çantalarınızı alıp bir yolculuğa çıkıyorsunuz. Nereye gidiyorsunuz? Nasıl gidiyorsunuz? Neler yaşıyorsunuz?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Oluşturduğu Hikâye Haritası

3 41
2 32

22.05.2019
Cuma

Yer ve Zaman	Hikâyede geçen olay nerede ve ne zaman geçmektedir? Antalya yarın akşam.
Ana Karakter	Gemma
Yardımcı Karakterler	Derya ve annesi
Başlangıç Olayı	Hikâyede problemi başlatan olay nedir? Derya'nın ve Gemma'nın Antalya'ya gitmesi.
Problem	Hikâyede ele alınan problem nedir? Derya'nın sorumluluk almaması.
Problemi Çözme Teşebbüsleri	Problemi çözmek için ne yapılıyor? Gemma Derya'ya sorumluluk öğretmek.
Sonuç	Hikâyenin sonunda neler oluyor? Derya sorumluluk aldığı için annesiyle buluşuyor fakat ilişkisi daha da kötüleşiyor.
Ana Fikir	Hikâyenin ana fikri (mesajı) nedir? Sorumlu olmak.
Tepe	Derya'nın sorumluluğu öğrenmesiyle bağlantılı olarak.

EK 43. “Aynı sokakta oturduğunuz İclal Nine’nin uzun yıllardır herkesten sakladığı bir sandığı var. Bir gün İclal Nine’nin evine gittiğinde tesadüfen bu sandığı görüyorsun. Peki bundan sonra neler oluyor?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Yaptığı Hazırlık Çalışması ve Oluşturduğu Metin

TABLO

Yazma Süreci: 25-30 dakika

Ana Karakter: Ben

Yardımcı Karakterler: İclal Nine

Yer ve Zaman: İclal Nine’nin evi, bir pazar günü, yaz tatili

Problem: İclal Nine’nin sandığı saklaması

Araştırma: Sandığına birinin bedeli, altından daha değerlidir.

Temel: Mutluluk.

İCLAL NİNE VE SANDIĞI

Bir pazar günü bugün Yaa tatili olduğundan çok mutluyum. Ama evde yapacağım bir şey yoktu. Ben de tonton, bir sağı, çiyişi gördü. İclal Nine'ye gitmeye karar verdim. Aynı mahallede olduğumuzdan, yavaş yavaş yürüyerek evin önüne geldim. Kapıya tıkladım. İclal Nine "Geldim" diye bağırıp kapıyı açtı. "Hangel-din Ecris" dedi. İçeriyi gördüm. İclal Nine beyaz saçlarıyla çok tatlı bir hine Beni salona götürdü.

Sahbet etmeye başladık. Tam o sırada tuzaletim geldi. İclal Nine'ye lavabonumun yerini sandım. "Sağa dön, oradaki beyaz kapı" dedi. Ben "Sola dön" dediğini sandım. Sola döndüm. Dışarı bir kapıyı açtım. Ama burası tuzalet değildi. Baş bir odaydı. İçeride sadece yeşil bir sandık vardı. Sandığı açtım. Bir de ne göreyim! Sandıkta renkli tarta kutular! İclal Nine'ye çağırdım. Yanıma geldi. "Huzum, Ecris ne yaptın! Bu sandığa baktığını kimseye söyleme. Rahmetli esim yapardı bunları. Kimseye söyleme derdi. Sen de arkadaşlarına söyleme" dedi. Tamam dedim için dileyerek.

İclal Nine, artık mutluydu. Ama ben bu dersi çıkardım; Sevedişimin hediyesi, altından daha değerli. Onu öperek, ucuca yürümeye başladım. Yolda İclal Nine'yi düşünürdüm.

EK 44. “Aynı sokakta oturduğunuz İclal Nine’nin uzun yıllardır herkesten sakladığı bir sandığı var. Bir gün İclal Nine’nin evine gittiğinde tesadüfen bu sandığı görüyorsun. Peki bundan sonra neler oluyor?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Oluşturduğu Hikâye Haritası

M
14/ 25.05.2015

Yer ve Zaman	Hikâyede geçen olay nerede ve ne zaman geçmektedir? Bir pazar günü, yaz tatili, İclal Nine'nin evi.
Ana Karakter	Ben
Yardıma Karakterler	İclal Nine
Başlangıç Olayı	Hikâyede problemi başlatan olay nedir? İclal Nine'nin sandığı saklaması.
Problem	Hikâyede ele alınan problem nedir? İclal Nine'nin Kutuların kimden kimemmesini istemesi.
Problemi Çözme Teşebbüsleri	Problemi çözmek için ne yapılıyor? Ecrin, olayı kimseye söylemiyor.
Sonuç	Hikâyenin sonunda neler oluyor? Ecrin, İclal Nine'yi düşünmüyor.
Ana Fikir	Hikâyenin ana fikri (mesajı) nedir? Sırdığımızın hediye, altınların değeri.
Tepki	Mutluluk

EK 45. “Bir günlüğüne belediye başkanısın neler yaparsın?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Yaptığı Hazırlık Çalışması ve Oluşturduğu Metin

Taslak

Süre: 25-30 dk

Yer ve zaman: Okul bahçesinde; öğlen vakti, salı

Yardımcı karakter: Aylin

Ana karakter: Ben

Giriş: Sabah erkenden kalktım.

Problem: Okulun bahçesindeki Atatürk heykelinin kırılması.

Problemi çözme teşebbüsleri: Benim parmak izleri sayesinde Atatürk heykelini kuran kişiyi bulmaya çalışmam.

Çözüm: Atatürk heykelini kimin kıldığını bulmam

Çekki: Halkın önce şirirlermesi, daha sonra seslenme-
leri

BİR GÜNLÜK BELEDİYE BAŞKANLIĞI

Sabah erkenden kalktım. Bugün bir günlükliğime belediye başkanı olacaktım. Bu nedenle çok heyecanlıydım. Herkes bana bu görevi veren bari, saçlı ve yemeyişli gözleri olan arkadaşım Aylin'in yanına gittim. Bana:

— Şimdiden bir işin çıktı. Bir okuldaki Atatürk heykeli kurulmuş. Herkes araya git ve bu sorunu çöz dedi.

Okula gitmek için yola koyuldum. Okulan bahçesine girdiğimde her yer çok kalabalıktı. İğne atsam yere düşmez deyiminin açıklaması sanki buydu. Herkes çok sinirliydi. Bana tekerak:

— Bu ne saygısızlık.

— Böyle tenbeysizlik olur mu? diyorlardı.

Bu olayı çözmek için aklıma bir fikir gelmişti. Parmak izlerine bakarak bunu yapan bulacaktım. Herkes bu planı yapmak için gerekli olan görevlileri okula çağırdım. Planım iş yarıyordu. Biraz yapamıyordum.

Halk bana teşekkür ediyordu. Arkadaşım Aylin ise beni tebrik ediyordu. Çok mutluydum. Annem ile bakan benimle gurur duyuyorlardı. Akşam olduğunda bu olayları düşünürken uyuya kalmıştım. Rüyamda ise bu olayların aynısını görmüştüm.

EK 46. “Bir günlüğüne belediye başkanısın neler yaparsın?” Konulu Hikâye Yazma Çalışmasında Öğrencinin Oluşturduğu Hikâye Haritası

P 33
G 41

01.06.2015

Yer ve Zaman	Hikâyede geçen olay nerede ve ne zaman geçmektedir? Okul bahçesi, öğlen vakti
Ana Karakter	Ben
Yardımcı Karakterler	Aylin
Başlangıç Olayı	Hikâyede problemi başlatan olay nedir? Benim bir günlüğüne belediye başkanı olmam.
Problem	Hikâyede ele alınan problem nedir? Statüdeki heykelinin kurulması
Problemi Çözme Teşebbüsleri	Problemi çözmek için ne yapılıyor? İşaret yerlerinde suçluyu bulmaya çalışmam.
Sonuç	Hikâyenin sonunda neler oluyor? Suçluyu bulmam.
Ana Fikir	Hikâyenin ana fikri (mesajı) nedir? Her sorunu çözebiliriz.
Tepki	Önce birbirlerimizi tanıma mutlu olmamız.

EK 47. Akademik Başarısı ve Öntest Başarı Puanı “İyi” Olan Bir Öğrencinin Yazma Uygulamalarına İlişkin Öz Değerlendirme Formu

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM															
Akademik Başarı: İYİ Öntest Başarı: İYİ	1. YAZI ÇALIŞMASI			2. YAZI ÇALIŞMASI			3. YAZI ÇALIŞMASI			4. YAZI ÇALIŞMASI			5. YAZI ÇALIŞMASI		
YAZMA ÖNCESİ	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metnin konusunu belirledim mi?		X		X			X			X			X		
2) Metnin konusunu sınırlandırdım mı? (Hikâyede neleri anlatacağımı belirledim mi?)	X			X			X			X			X		
3) Metnin konusu ile ilgili düşüncelerimi düzenledim mi? (Düşüncelerimi sıraladım mı?)	X			X			X			X			X		
4) Tüm öğeleriyle birlikte metnin taslağını oluşturdum mu?	X			X				X		X			X		
5) Metni yazma süresini belirledim mi?	X				X		X			X			X		
6) Metin yazma sürecini ve yazma sonucunda izleyeceğim adımları planladım mı?	X			X			X			X			X		
YAZMA SÜRECİ	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metin yazma konusuyla ilgili ön bilgilerimden yararlandım mı?	X			X			X			X			X		
2) Metnimde geçiş ve bağlantıları doğru yaptım mı?	X				X			X			X		X		

3) Metnimi giriş, gelişme ve sonuç paragraflarına ayırdım mı?	X			X			X			X			X		
4) Metnimde, hikâye öğelerinin hepsine yer verdim mi?		X			X		X			X				X	
YAZMA SONRASI	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metin yazma öncesinde belirlediğim adımların hepsini uyguladım mı?	X			X			X			X			X		
2) Metin yazma öncesinde konuyla ilgili düşündüklerimin hepsini aktardım mı?	X			X			X			X			X		
3) Aktaramadıysam bunu düzelttim mi?	X			X			X			X			X		
4) Metnimde veya sayfa düzeninde gördüğüm hataları düzelttim mi?	X			X			X			X			X		
5) Metni tamamladıktan sonra tekrar okudum mu?	X			X			X			X			X		
6) Metnimi sınıfta okuyarak/canlandırarak/duvara asarak/ arkadaşıma göstererek paylaştım mı?	X				X		X				X			X	

EK 48. Akademik Başarısı “İyi”, Öntest Başarı Puanı “Düşük” Olan Bir Öğrencinin Yazma Uygulamalarına İlişkin Öz Değerlendirme Formu

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM															
Akademik Başarı: İYİ Öntest Başarı: DÜŞÜK	1. YAZI ÇALIŞMASI			2. YAZI ÇALIŞMASI			3. YAZI ÇALIŞMASI			4. YAZI ÇALIŞMASI			5. YAZI ÇALIŞMASI		
YAZMA ÖNCESİ	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metnin konusunu belirledim mi?	X			X			X			X			X		
2) Metnin konusunu sınırlandırdım mı? (Hikâyede neleri anlatacağımı belirledim mi?)			X	X			X				X		X		
3) Metnin konusu ile ilgili düşüncelerimi düzenledim mi? (Düşüncelerimi sıraladım mı?)		X		X				X		X				X	
4) Tüm öğeleriyle birlikte metnin taslağını oluşturdum mu?	X			X			X			X			X		
5) Metni yazma süresini belirledim mi?	X			X			X				X		X		
6) Metin yazma sürecini ve yazma sonucunda izleyeceğim adımları planladım mı?	X			X			X			X			X		
YAZMA SÜRECİ	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metin yazma konusuyla ilgili ön bilgilerimden yararlandım mı?	X			X				X			X		X		
2) Metnimde geçiş ve bağlantıları doğru yaptım mı?	X			X				X		X			X		

3) Metnimi giriş, gelişme ve sonuç paragraflarına ayırdım mı?	X			X			X			X			X		
4) Metnimde, hikâye öğelerinin hepsine yer verdim mi?		X		X				X		X			X		
YAZMA SONRASI	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metin yazma öncesinde belirlediğim adımların hepsini uyguladım mı?	X			X			X				X			X	
2) Metin yazma öncesinde konuyla ilgili düşündüklerimin hepsini aktardım mı?	X			X				X		X			X		
3) Aktaramadıysam bunu düzelttim mi?		X		X				X			X			X	
4) Metnimde veya sayfa düzeninde gördüğüm hataları düzelttim mi?		X			X		X			X			X		
5) Metni tamamladıktan sonra tekrar okudum mu?			X			X	X			X			X		
6) Metnimi sınıfta okuyarak/canlandırarak/duvara asarak/ arkadaşıma göstererek paylaştım mı?			X	X				X		X				X	

EK 49. Akademik Başarısı “Düşük”, Öntest Başarı Puanı “İyi” Olan Bir Öğrencinin Yazma Uygulamalarına İlişkin Öz Değerlendirme Formu

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM															
Akademik Başarı: DÜŞÜK Öntest Başarı: İYİ	1. YAZI ÇALIŞMASI			2. YAZI ÇALIŞMASI			3. YAZI ÇALIŞMASI			4. YAZI ÇALIŞMASI			5. YAZI ÇALIŞMASI		
YAZMA ÖNCESİ	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metnin konusunu belirledim mi?		X		X			X			X			X		
2) Metnin konusunu sınırlandırdım mı? (Hikâyede neleri anlatacağımı belirledim mi?)		X		X			X				X		X		
3) Metnin konusu ile ilgili düşüncelerimi düzenledim mi? (Düşüncelerimi sıraladım mı?)	X			X				X			X			X	
4) Tüm öğeleriyle birlikte metnin taslağını oluşturdum mu?		X		X				X		X			X		
5) Metni yazma süresini belirledim mi?	X				X		X			X				X	
6) Metin yazma sürecini ve yazma sonucunda izleyeceğim adımları planladım mı?	X					X		X		X			X		
YAZMA SÜRECİ	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metin yazma konusuyla ilgili ön bilgilerimden yararlandım mı?	X			X				X				X		X	
2) Metnimde geçiş ve bağlantıları doğru yaptım mı?	X				X			X			X			X	

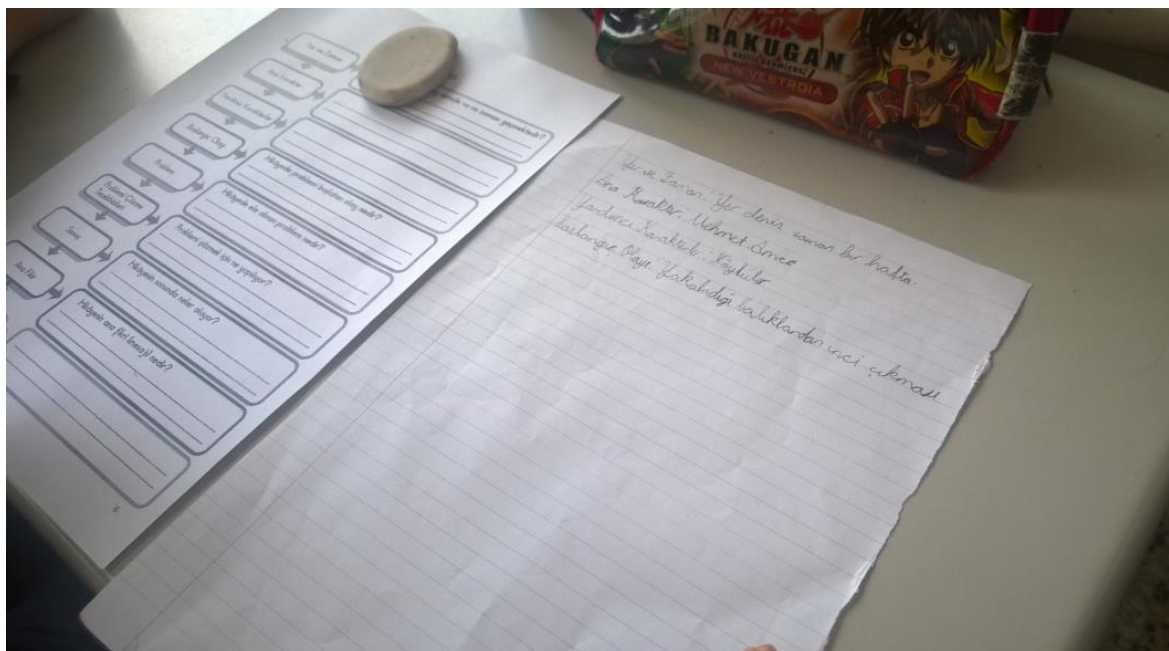
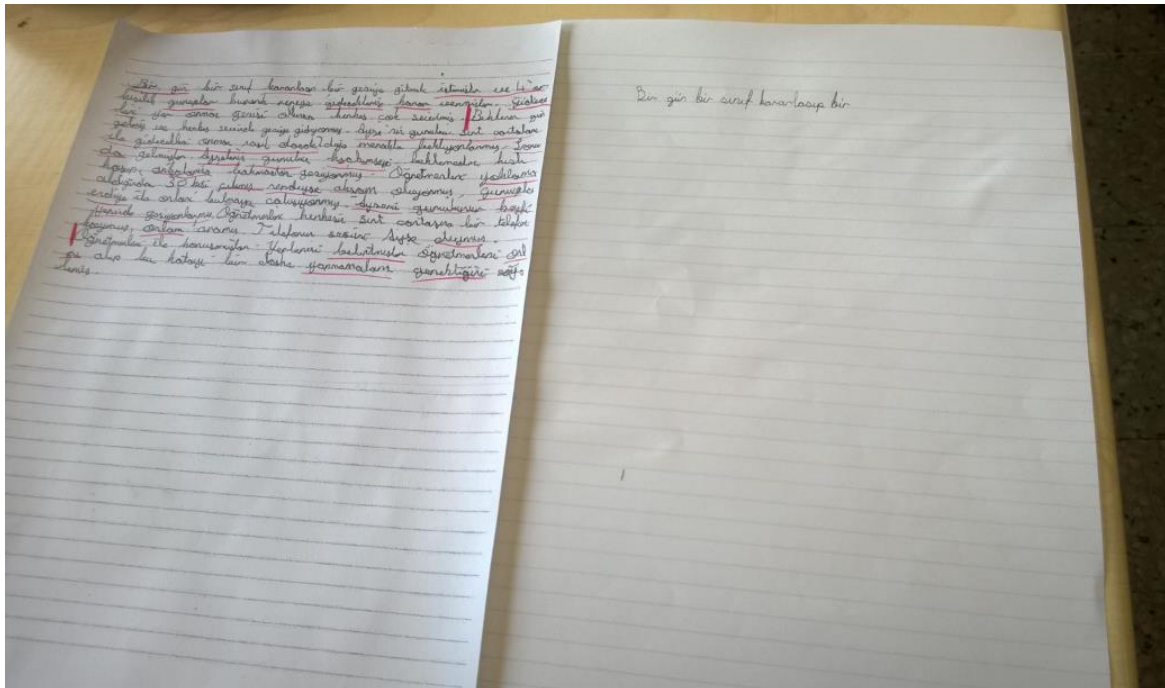
3) Metnimi giriş, gelişme ve sonuç paragraflarına ayırdım mı?	X			X			X			X			X		
4) Metnimde, hikâye öğelerinin hepsine yer verdim mi?			X		X				X		X		X		
YAZMA SONRASI	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metin yazma öncesinde belirlediğim adımların hepsini uyguladım mı?	X				X			X		X			X		
2) Metin yazma öncesinde konuyla ilgili düşündüklerimin hepsini aktardım mı?		X		X			X			X			X		
3) Aktaramadıysam bunu düzelttim mi?	X			X				X		X				X	
4) Metnimde veya sayfa düzeninde gördüğüm hataları düzelttim mi?	X			X			X				X		X		
5) Metni tamamladıktan sonra tekrar okudum mu?	X			X			X				X		X		
6) Metnimi sınıfta okuyarak/canlandırarak/duvara asarak/ arkadaşıma göstererek paylaştım mı?			X		X			X		X			X		

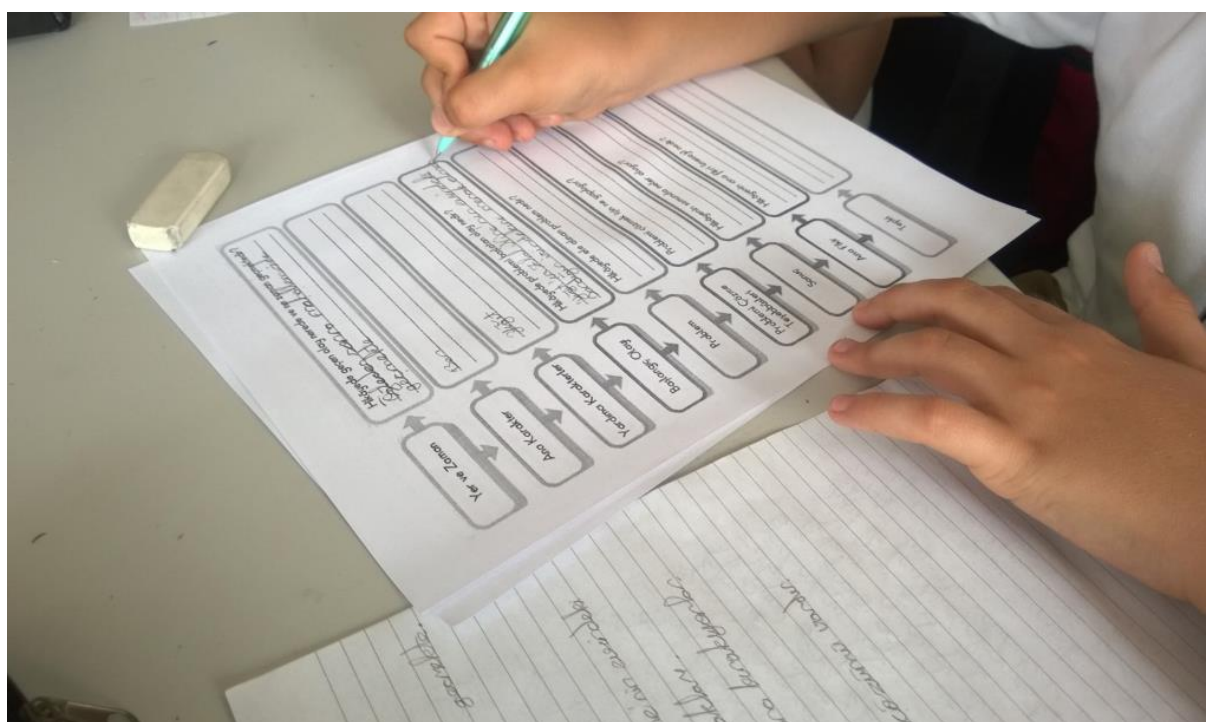
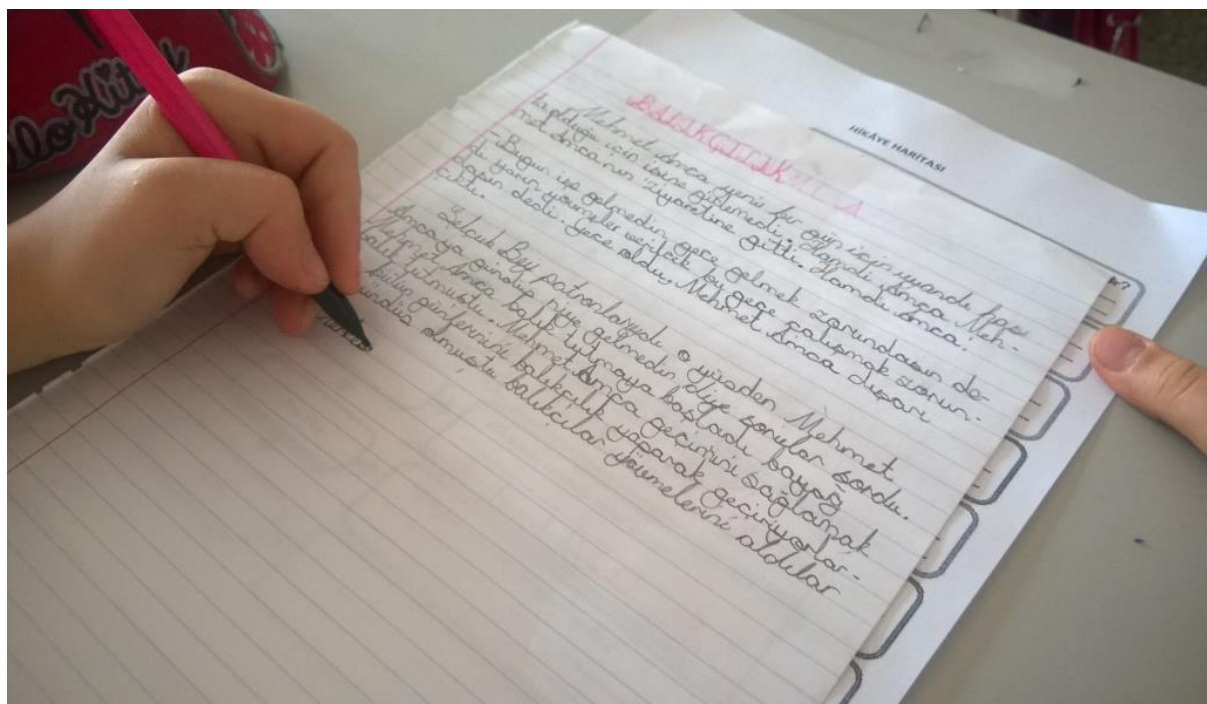
EK 50. Akademik Başarısı ve Öntest Başarı Puanı “Düşük” Olan Bir Öğrencinin Yazma Uygulamalarına İlişkin Öz Değerlendirme Formu

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM															
Akademik Başarı: DÜŞÜK Öntest Başarı: DÜŞÜK	1. YAZI ÇALIŞMASI			2. YAZI ÇALIŞMASI			3. YAZI ÇALIŞMASI			4. YAZI ÇALIŞMASI			5. YAZI ÇALIŞMASI		
YAZMA ÖNCESİ	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metnin konusunu belirledim mi?		X		X			X			X			X		
2) Metnin konusunu sınırlandırdım mı? (Hikâyede neleri anlatacağımı belirledim mi?)	X				X		X			X			X		
3) Metnin konusu ile ilgili düşüncelerimi düzenledim mi? (Düşüncelerimi sıraladım mı?)		X			X			X			X		X		
4) Tüm öğeleriyle birlikte metnin taslağını oluşturdum mu?	X			X			X					X	X		
5) Metni yazma süresini belirledim mi?		X				X	X			X			X		
6) Metin yazma sürecini ve yazma sonucunda izleyeceğim adımları planladım mı?	X				X		X			X				X	
YAZMA SÜRECİ	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metin yazma konusuyla ilgili ön bilgilerimden yararlandım mı?			X	X			X				X		X		
2) Metnimde geçiş ve bağlantıları doğru yaptım mı?	X					X	X				X			X	

3) Metnimi giriş, gelişme ve sonuç paragraflarına ayırdım mı?	X			X			X			X			X		
4) Metnimde, hikâye öğelerinin hepsine yer verdim mi?	X			X				X		X			X		
YAZMA SONRASI	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR
1) Metin yazma öncesinde belirlediğim adımların hepsini uyguladım mı?	X			X			X			X			X		
2) Metin yazma öncesinde konuyla ilgili düşündüklerimin hepsini aktardım mı?	X				X		X			X			X		
3) Aktaramadıysam bunu düzelttim mi?	X			X				X		X			X		
4) Metnimde veya sayfa düzeninde gördüğüm hataları düzelttim mi?		X			X		X			X			X		
5) Metni tamamladıktan sonra tekrar okudum mu?	X					X	X			X			X		
6) Metnimi sınıfta okuyarak/canlandırarak/duvara asarak/ arkadaşıma göstererek paylaştım mı?	X			X			X			X			X		

EK 51. Uygulamaya İlişkin Fotoğraflar





Adı: *Yusuf* Soyadı: *Yılmaz* No: *34* Tarih: *15.05.2015*

KİMLİK DEĞERLENDİRİLMİŞ

	EYET	KİSMEN	HAYIR
YAZMA ÖNCESİ			
1) Metnin konusunu belirledim mi?	☒	☐	☐
2) Metnin konusunu genişlettim mi? (Noktada neyi anlatıyor?)	☒	☐	☐
3) Metnin konusunu derinleştirdim mi? (Noktada neyi anlatıyor?)	☒	☐	☐
4) Tüm konuları belirledim mi?	☒	☐	☐
YAZMA SÜRECİ			
1) Metni yazma sürecini belirledim mi?	☒	☐	☐
2) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
3) Metni yazma sürecini genişlettim mi?	☒	☐	☐
4) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
YAZMA SONRASI			
1) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
2) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
3) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
4) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
5) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
6) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
7) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
8) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
9) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
10) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
11) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
12) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
13) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
14) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
15) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
16) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
17) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
18) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
19) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐
20) Metni yazma sürecini derinleştirdim mi?	☒	☐	☐





GAZİ GELECEKTİR...