

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZİHİN HARİTASI
YÖNTEMİ İLE HİKÂYE YAZMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ**

HÜMEYRA UYSAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OCAK, 2018

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZİHİN HARİTASI YÖNTEMİ İLE
HİKÂYE YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

HÜMEYRA UYSAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 17.01.2018

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY

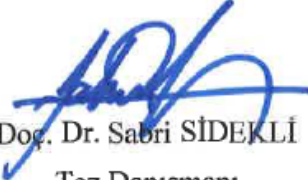
Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

OCAK, 2018

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 28/12/2017 tarih ve 222/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/6 veya 38/7) maddesine göre, İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hümeysra UYSAL'ın "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemiyle Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi" başlıklı tezini incelemiş ve aday 17/01/2018 tarihinde saat 15:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.


Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine **oy birliği** ile karar verilmiştir.



Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Tez Danışmanı



Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Üye



Yrd. Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY
Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi İle Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
 - Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
 - Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
 - Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 17/01/2018


Hümevra UYSAL

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZİHİN HARİTASI YÖNTEMİ İLE HİKÂYE YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

HÜMEYRA UYSAL

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ

Ocak 2018, 234 sayfa

Yazma, kişilerin duygu ve düşüncelerini semboller aracılığı ile yazılı olarak aktarma sürecini kapsamaktadır. Bu süreçte yazmanın amacına ulaşması için açık, anlaşılır, akıcı ve planlı olması gerekir. Yazma becerisinin geliştirilmesi zorlu bir süreç olması nedeniyle yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında yazılacak metin içeriğinin zihinde tasarlanması, somutlaştırılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemini kullanarak hikâye yazma becerilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Karma araştırma modellerinden yakınsayan paralel model ile desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Muğla ili Menteşe ilçesine bağlı iki devlet okulunda 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 76 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 26 öğrenci deney grubunu, 23 öğrenci kontrol 1 grubunu, 27 öğrenci kontrol 2 grubunu oluşturmaktadır.

Uygulamaya başlamadan önce ön test uygulaması için öğrencilere “oyun” konulu hikâyeler yazdırılmıştır. Deney grubuna zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Öğrencilerle 10 hafta boyunca; her hafta bir ders zihin haritası yöntemi ile yazma öncesi hazırlık aşaması yaptırılmış, bir ders hikâye haritası yardımı ile öğrenciler hikâyelerini yazmıştır. Toplamda 20 ders saati boyunca uygulama yürütülmüştür. Kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilere hikâyenin konusu verilip hikâye yazma ödevleri verilmiştir. 10 hafta boyunca öğrencilere hikâye konusu verilip hikâyelerini ödev olarak teslim etmeleri istenmiştir. Kontrol 2 grubuna herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır. Öğretmen bir dönem boyunca Türkçe ders programı doğrultusunda kendi yaptıkları etkinlikleri öğrencilere yaptırmış olup öğretmene herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Uygulama sonunda öğrencilere “tatil” konulu hikâye yazdırılmıştır. Ön test ve son testte yazdırılan hikâyeler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan üç dereceli puanlama anahtarı yardımı ile hikâyeler puanlandırılmıştır. Öğrenciler yazmış oldukları hikâyelerden en düşük 0, en yüksek 26 puan almışlardır.

Araştırmanın nicel boyutunda, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımlı gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bağımlı gruplar t testi sonucunda, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tek yönlü varyans analizleri sonucuna göre ön testlerin gruplar arası karşılaştırılmasında gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Son test sonuçlarının varyans analizi karşılaştırılmasında deney grubu ve kontrol 1 grubu arasında deney grubunun lehine, deney grubu ve kontrol 2 grubu arasında deney grubu lehine, kontrol 1 ve kontrol 2 arasında kontrol 2 grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu eylem araştırması ile desenlenmiştir. Öğrencilerin almış oldukları puanlar MS Excel programına girilmiştir. Öğrencilerin hikâyelerinin değerlendirilmesinde araştırmanın nitel boyutunun analizi, içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Öğrencilerin puanları verilirken hikâyelerden doğrudan alıntılar ile puanlar desteklenmiştir. Deney grubu öğrencileri ile uygulama sonunda yapılan yapılandırılmış görüşme ve deney grubu ve kontrol 1 grubu öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Nicel ve nitel bulgular birleştirilerek sonuçlar verilmiştir.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde zihin haritası yönteminin öğrencilerin hikâye yazma becerisini geliştirdiği, ödevli hikâye yazma etkinliklerinin hikâye yazma becerisini geliştirmede hatta grubun ortalamasını düşürdüğü, Türkçe ders programına göre hikâye yazma etkinliklerinin de yazma becerisini geliştirmede fakat grubun ortalamasını arttırdığı sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Hikâye yazma becerisi, zihin haritası, hikâye haritası, ilkokul, dördüncü sınıf, karma yöntem

ABSTRACT

IMPROVING 4TH GRADE STUDENTS' STORY-WRITING SKILLS WITH MIND MAP TECHNIQUE

HÜMEYRA UYSAL

MA Thesis, Department of Primary School Teaching

Supervisor: Associate Professor Dr. Sabri SİDEKLİ

January 2018, 234 pages

Writing involves transferring process of peoples' senses and thoughts through symbols. During this process, writing should be clear, comprehensible, fluent and planned, with the aim of achieving its goal. As writing skill development is a difficult process, writing is to be designed in the mind, embodied and evaluated before, during and after the process. For this reason, the purpose of the study is to improve 4th grade students' story-writing skills by using mind map technique. In line with this purpose, the study was designed as a mixed method research study. It was conducted by using convergent parallel design, one of the mixed method research designs. The participants of the study consisted of seventy six 4th grade students studying at two public schools in the district of Menteşe, the central district of Muğla, on the fall semester of 2016-2017 education year. The experimental group was consisted of 26 students, the control group 1 was consisted of 23 students and the control group 2 was consisted of 27 students.

Before the implementation, stories about "game" were written by the students as a pre-test. In the experimental group, story writing activities were done by using the mind map technique. Every week during 10 week, in one lesson, pre-writing activities were done by using the mind map technique to make students ready for writing. Besides, in another lesson, students wrote stories by the help of story map. In total, the implementation was conducted 20 lessons. Students in control group 1 wrote stories, whose topics were given before, as a homework. For 10 weeks, students were asked to submit their stories, whose topics were given before, as a homework. Students in control group 2 were not given any activities. During a semester, their own teacher conducted Turkish lesson in parallel with Turkish curriculum and used his/her own activities in the lesson. There was no intervention to the teacher.

In the end of the implementation, students wrote a story about "holiday". Stories, written by the students in the pre-test and post-test processes, were scored with the help of 3-

point rubric developed by the researcher. The minimum score of the students was 0 and the maximum score of the students was 26.

In the quantitative phase of the study, pre-test post-test control group quasi-experimental design was employed. In the analysis of the study, dependent samples t-test and One Way ANOVA were applied. The results of dependent samples t-test indicated that there was a significant difference between pre-test and post-test scores of the experimental group. However, there was no significant difference between pre-test and post-test scores of control group 1 and control group 2. According to results of One Way ANOVA, there was no significant difference between the pre-test scores of the groups. The results of One Way ANOVA of post-test scores, it was seen that there was a significant difference between experimental group and control group 1, in favor of experimental group; experimental group and control group 2, in favor of experimental group and control group 1 and control group 2, in favor of control group.

In the qualitative phase of the study, action research design was benefitted. The scores students got were entered to MS Excel program. Content analysis method was employed by the analysis of the students' stories in the qualitative analysis. The scores of students' stories were supported by the quotations from the stories.

In the end of the implementation, structured interviews were conducted by the experimental group and semi-structured interviews were benefitted to collect data from experimental group and control group 1. All the data gathered were analyzed by employing the content analysis. Qualitative and quantitative findings were combined and the results were given.

When the findings were examined, it was concluded that mind map technique improved story writing skills of students. However, it did not facilitate students' story writing skills when it was the story was given as a homework, even the mean score of the group was reduced. It was also found that the story writing activities according to Turkish lesson curriculum did not develop writing skill but it increased the mean score of the group.

Keywords: Story-writing skill, mind map, story map, primary school, 4th grade, mixed method.

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın her aşamasında öneri ve katkılarının yanı sıra bilgi, tecrübe ve zamanını benimle paylaşan, beni destekleyen, bana her halikarda katlanan ve her zaman örnek alacağım lisansdan beri danışmanım olan Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ'ye teşekkür ederim. Görüşleriyle tezimin bu haline gelmesine ve şekillenmesine yardımcı olan hocalarım Yrd. Doç. Dr. Uğur DOĞAN, Yrd. Doç. Dr. Sayım AKTAY ve Yrd. Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY'a, ve hiçbir zaman beni geri çevirmeyen her zaman yardımcı olan abilerim Dr. Özkan ÇELİK, Araş. Gör. Halil ÇOKÇALIŞKAN, Araş. Gör. Alper YORULMAZ'a ve tezimin her aşamasında desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen biricik arkadaşlarım Özlem İRVEN, Ali Oktay AZGIN, İmra TAÇ, Uğur ÖZDEMİR ve Deniz DİNÇER'e sonsuz teşekkür ederim. Her türlü İngilizce konusunda yardımını ve çevirisini esirgemeyen ablam Ayten ÇOKÇALIŞKAN'a çok teşekkür ederim.

Her fırsatta bana destek olup sen bunları yaparsın diyerek beni hedeflerime ulaşmak için destekleyen arkadaşlarım; Berker BEYHAN, Elif ÇATAL, Fatmanur ÇETİN, Hatice Kübra GÖK, İsmail ARSLAN, Merve KORKMAZ YILDIZMAN, Sultan Kübra YÖRÜK, Sultan Kevser DUMAN, Seda Saadet SADIKLAR, Zehra ÇINAR'a teşekkür ederim. Bunların yanı sıra süreç boyunca beni destekleyen komşum ve çocukluk arkadaşım Didem ÇELİK'e teşekkür ederim.

Beni bu yaşa getiren, eğitim hayatım boyunca beni maddi manevi destekleyen biricik annem Nurten UYSAL, babam Mustafa UYSAL ve kardeşim Fatih UYSAL'a teşekkür ederim.

Uygulama boyunca hiç sıkılmadan hikâye yazmak istiyoruz artık diyen 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören deney grubundaki öğrencilere ve sınıf öğretmenleri Hayriye ÖZEK'e sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca süreç boyunca diğer gruplara ulaşmamda yardımcı olan Yasemin SOLMAZ ve Seçil SAĞIR'a teşekkür ederim.

Çalışmamı destekleyen Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne (Proje No: BAP 17/041) içten teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
EKLER DİZİNİ	xix

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	4
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.3. Amaç.....	4
1.4. Önem.....	5
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Sınırlılıklar.....	9
1.7. Tanımlar.....	9

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil.....	10
2.1.1. Dil Öğretimi.....	11
2.1.1.1. Dil öğretim yaklaşımları	11
2.1.2. Dil Öğrenme Alanları	15
2.1.2.1. Dinleme/İzleme	15
2.1.2.2. Konuşma	15
2.1.2.3. Okuma	16
2.1.2.4. Yazma	16
2.1.2.4.1. Yazma becerileri	18
2.1.2.4.2. Yazma eğitimi.....	20

2.1.2.4.3. Yazma öğretimi	20
2.1.2.4.4. Yazma süreci	22
2.2. Hikâye	23
2.3. Zihin Haritası	24
2.3.1. Zihin Haritasında Hikâye Haritasının Rolü	30
2.4. İlgili Araştırmalar	31
2.4.1. Yazma Eğitimiyle İlgili Araştırmalar.....	31
2.4.2. Zihin Haritası ile ilgili Araştırmalar.....	37

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	42
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu.....	43
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Hikâye Değerlendirme Rubriği	46
3.4. Veri Toplama Süreci.....	48
3.4.1. Deney Grubuna Ait Süreç Bilgileri.....	48
3.4.2. Kontrol 1 Grubuna Ait Süreç Bilgileri.....	55
3.4.3. Kontrol 2 Grubuna Ait Süreç Bilgileri.....	57
3.5. Veri Analizi.....	57
3.5.1. Nicel Boyutun Veri Analizi	57
3.5.2. Nitel Boyutun Veri Analizi	60

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	62
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	102
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	105
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	143
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	149
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	152

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	156
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	156
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	160
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	161
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	168
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	169
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	170
5.2. Öneriler	171
KAYNAKÇA.....	174
EKLER.....	185
ÖZGEÇMİŞ	214

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Gruplar ve Gruplara Uygulanan Yöntemler ve Uygulama Süreleri	20
Tablo 3.2. Öğrencilerin Kelime Sayıları	49
Tablo 3.3. Değerlendirmecilerin Hikâyelere Verdikleri Puanların Ortalaması	58
Tablo 4.1. Grupların Ön Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	102
Tablo 4.2. Öğrencilerin Gruplara Göre Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	103
Tablo 4.3. Deney Grubunun Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	144
Tablo 4.4. Kontrol 1 Grubunun Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	145
Tablo 4.5. Kontrol 2 Grubunun Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	147
Tablo 4.6. Öğrencilerin Son Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	150
Tablo 4.7. Tüm Grupların Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	150
Tablo 4.8. Deney Grubu Öğrencilerinin Yapılan Çalışmaya Yönelik Görüşleri	153

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Yazma Becerisinin Temel Öğeleri	20
Şekil 2.2. Yazma Öğretimi Unsurları	22
Şekil 2.3. Murray Yazma Süreci	23
Şekil 2.4. Zihin Haritasına ait Zihin Haritası.....	26
Şekil 2.5. Zihin Haritasının Ana Yapısı	29
Şekil 2.6. Zihin Haritasının Uygulama Kurallarının Zihin Haritası	29
Şekil 2.7. Yaratıcı Hikâye Yazmaya ait Zihin Haritası	32
Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Desen Uygulama Süreci Modeli.....	43
Şekil 3.2. Eylem Araştırma Döngüsü	44
Şekil 3.3. Boş Hikâye Haritası Örneği	50
Şekil 3.4. Örnek Hikâye Ve Zihin Haritasının Beraber Kullanımı	51
Şekil 4.1. Deney Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Ön Test Puanlarının Ortalaması. 63	
Şekil 4.2. Deney Grubunun Başlık Maddesine Ait Ön Test Puanları	63
Şekil 4.3. Deney Grubunun Kahraman Maddesine Ait Ön Test Puanları	64
Şekil 4.4. Deney Grubunun Yardımcı Karakter Maddesine Ait Ön Test Puanları	65
Şekil 4.5. Deney Grubunun Mekân Maddesine Ait Ön Test Puanları	65
Şekil 4.6. Deney Grubunun Zaman Maddesine Ait Ön Test Puanları	66
Şekil 4.7. Deney Grubunun Konuya Uygunluk Maddesine Ait Ön Test Puanları.....	67
Şekil 4.8. Deney Grubunun Olay Örgüsü Maddesine Ait Ön Test Puanları	68
Şekil 4.9. Deney Grubunun Metindeki Bölümler Maddesine Ait Ön Test Puanları	69
Şekil 4.10. Deney Grubunun Ana Fikir Maddesine Ait Ön Test Puanları	71
Şekil 4.11. Deney Grubunun Sözcük Zenginliği Maddesine Ait Ön Test Puanları	72
Şekil 4.12. Deney Grubunun Söz Sanatları Maddesine Ait Ön Test Puanları	72
Şekil 4.13. Deney Grubunun Sayfa Düzeni Maddesine Ait Ön Test Puanları.....	73
Şekil 4.14. Deney Grubunun Özgünlük Maddesine Ait Ön Test Puanları.....	75
Şekil 4.15. Kontrol 1 Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Ön Test Puanlarının Ortalaması	76
Şekil 4.16. Kontrol 1 Grubunun Başlık Maddesine Ait Ön Test Puanları	77
Şekil 4.17. Kontrol 1 Grubunun Kahraman Maddesine Ait Ön Test Puanları.....	77
Şekil 4.18. Kontrol 1 Grubunun Yardımcı Karakter Maddesine Ait Ön Test Puanları .	78
Şekil 4.19. Kontrol 1 Grubunun Mekân Maddesine Ait Ön Test Puanları	79
Şekil 4.20. Kontrol 1 Grubunun Zaman Maddesine Ait Ön Test Puanları	80
Şekil 4.21. Kontrol 1 Grubunun Konuya Uygunluk Maddesine Ait Ön Test Puanları..	80

Şekil 4.22. Kontrol 1 Grubunun Olay Örgüsü Maddesine Ait Ön Test Puanları.....	81
Şekil 4.23. Kontrol 1 Grubunun Metindeki Bölümler Maddesine Ait Ön Test Puanları	82
Şekil 4.24. Kontrol 1 Grubunun Ana Fikir Maddesine Ait Ön Test Puanları	84
Şekil 4.25. Kontrol 1 Grubunun Sözcük Zenginliği Maddesine Ait Ön Test Puanları ..	85
Şekil 4.26. Kontrol 1 Grubunun Söz Sanatları Maddesine Ait Ön Test Puanları	86
Şekil 4.27. Kontrol 1 Grubunun Sayfa Düzeni Maddesine Ait Ön Test Puanları.....	86
Şekil 4.28. Kontrol 1 Grubunun Özgünlük Maddesine Ait Ön Test Puanları.....	88
Şekil 4.29. Kontrol 2 Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Ön Test Puanlarının Ortalaması	89
Şekil 4.30. Kontrol 2 Grubunun Başlık Maddesine Ait Ön Test Puanları	90
Şekil 4.31. Kontrol 2 Grubunun Kahraman Maddesine Ait Ön Test Puanları.....	90
Şekil 4.32. Kontrol 2 Grubunun Yardımcı Karakter Maddesine Ait Ön Test Puanları .	91
Şekil 4.33. Kontrol 2 Grubunun Mekân Maddesine Ait Ön Test Puanları	92
Şekil 4.34. Kontrol 2 Grubunun Zaman Maddesine Ait Ön Test Puanları	93
Şekil 4.35. Kontrol 2 Grubunun Konuya Uygunluk Maddesine Ait Ön Test Puanları..	94
Şekil 4.36. Kontrol 2 Grubunun Olay Örgüsü Maddesine Ait Ön Test Puanları.....	95
Şekil 4.37. Kontrol 2 Grubunun Metindeki Bölümler Maddesine Ait Ön Test Puanları	96
Şekil 4.38. Kontrol 2 Grubunun Ana Fikir Maddesine Ait Ön Test Puanları	98
Şekil 4.39. Kontrol 2 Grubunun Sözcük Zenginliği Maddesine Ait Ön Test Puanları ..	99
Şekil 4.40. Kontrol 2 Grubunun Sayfa Düzeni Maddesine Ait Ön Test Puanları.....	100
Şekil 4.41. Kontrol 2 Grubunun Özgünlük Maddesine Ait Ön Test Puanları.....	102
Şekil 4.42. Grupların Ön Test Puan Ortalamaları	104
Şekil 4.43. Deney Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Son Test Puanlarının Ortalaması	106
Şekil 4.44. Deney Grubunun Başlık Maddesine Ait Son Test Puanları.....	106
Şekil 4.45. Deney Grubunun Kahraman Maddesine Ait Son Test Puanları.....	107
Şekil 4.46. Deney Grubunun Yardımcı Karakter Maddesine Ait Son Test Puanları ...	108
Şekil 4.47. Deney Grubunun Mekân Maddesine Ait Son Test Puanları	109
Şekil 4.48. Deney Grubunun Zaman Maddesine Ait Son Test Puanları	110
Şekil 4.49. Deney Grubunun Konuya Uygunluk Maddesine Ait Son Test Puanları....	111
Şekil 4.50. Deney Grubunun Olay Örgüsü Maddesine Ait Son Test Puanları.....	111
Şekil 4.51. Deney Grubunun Metindeki Bölümler Maddesine Ait Son Test Puanları.	112
Şekil 4.52. Deney Grubunun Ana Fikir Maddesine Ait Son Test Puanları.....	115
Şekil 4.53. Deney Grubunun Sözcük Zenginliği Maddesine Ait Son Test Puanları....	115
Şekil 4.54. Deney Grubunun Sayfa Düzeni Maddesine Ait Son Test Puanları.....	116
Şekil 4.55. Deney Grubunun Özgünlük Maddesine Ait Son Test Puanları	118

Şekil 4.56. Kontrol 1 Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Son Test Puanlarının Ortalaması.....	119
Şekil 4.57. Kontrol 1 Grubunun Başlık Maddesine Ait Son Test Puanları	119
Şekil 4.58. Kontrol 1 Grubunun Kahraman Maddesine Ait Son Test Puanları.....	120
Şekil 4.59. Kontrol 1 Grubunun Yardımcı Karakter Maddesine Ait Son Test Puanları	121
Şekil 4.60. Kontrol 1 Grubunun Mekân Maddesine Ait Son Test Puanları	121
Şekil 4.61. Kontrol 1 Grubunun Zaman Maddesine Ait Son Test Puanları	122
Şekil 4.62. Kontrol 1 Grubunun Konuya Uygunluk Maddesine Ait Son Test Puanları	123
Şekil 4.63. Kontrol 1 Grubunun Olay Örgüsü Maddesine Ait Son Test Puanları.....	124
Şekil 4.64. Kontrol 1 Grubunun Metindeki Bölümler Maddesine Ait Son Test Puanları	125
Şekil 4.65. Kontrol 1 Grubunun Sözcük Zenginliği Maddesine Ait Son Test Puanları.....	127
Şekil 4.66. Kontrol 1 Grubunun Sayfa Düzeni Maddesine Ait Son Test Puanları.....	128
Şekil 4.67. Kontrol 1 Grubunun Özgünlük Maddesine Ait Son Test Puanları	130
Şekil 4.68. Kontrol 2 Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Son Test Puanlarının Ortalaması	130
Şekil 4.69. Kontrol 2 Grubunun Başlık Maddesine Ait Son Test Puanları	131
Şekil 4.70. Kontrol 2 Grubunun Kahraman Maddesine Ait Son Test Puanları.....	132
Şekil 4.71. Kontrol 2 Grubunun Yardımcı Karakter Maddesine Ait Son Test Puanları	133
Şekil 4.72. Kontrol 2 Grubunun Mekân Maddesine Ait Son Test Puanları	134
Şekil 4.73. Kontrol 2 Grubunun Zaman Maddesine Ait Son Test Puanları	135
Şekil 4.74. Kontrol 2 Grubunun Konuya Uygunluk Maddesine Ait Son Test Puanları	135
Şekil 4.75. Kontrol 2 Grubunun Olay Örgüsü Maddesine Ait Son Test Puanları.....	136
Şekil 4.76. Kontrol 2 Grubunun Metindeki Bölümler Maddesine Ait Son Test Puanları	137
Şekil 4.77. Kontrol 2 Grubunun Ana Fikir Maddesine Ait Son Test Puanları.....	139
Şekil 4.78. Kontrol 2 Grubunun Sözcük Zenginliği Maddesine Ait Son Test Puanları.....	140
Şekil 4.79. Kontrol 2 Grubunun Söz Sanatları Maddesine Ait Son Test Puanları	140
Şekil 4.80. Kontrol 2 Grubunun Sayfa Düzeni Maddesine Ait Son Test Puanları.....	141
Şekil 4.81. Kontrol 2 Grubunun Özgünlük Maddesine Ait Son Test Puanları	143
Şekil 4.82. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması.	144
Şekil 4.83. Kontrol 1 Grubunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması	146

Şekil 4.84. Kontrol 2 Grubunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması	148
Şekil 4.85. Grupların Ön Test Ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması ...	149
Şekil 4.86. Grupların Son Test Ortalamaları	151



KISALTMALAR DİZİNİ

DÖ: Deney Grubu Öğrenci

K1Ö: Kontrol 1 Grubu Öğrenci

K2Ö: Kontrol 2 Grubu Öğrenci

DÖğrt: Deney Grubunun Sınıf Öğretmeni

K1Öğrt: Kontrol 1 Grubunun Sınıf Öğretmeni



EKLER DİZİNİ

Ek 1. Hikâye Değerlendirme Rubriği.....	185
Ek 2. Öğrencilerin Zihin Haritası Örnekleri.....	187
Ek 3. Uygulama Fotoğrafları.....	197
Ek 4. İzinler	211



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türk Milli Eğitim sisteminin 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı benimsemesiyle beraber öğrenci merkezli yöntemler programda yer almıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen sınıfta bir rehber, yol gösterici, öğrencileri bilgiye ulaştıran kişidir. Bu yaklaşımda öğrenciler, bilgiye kendileri ulaşmaktadır. Öğretmen rehberliğinde bireylerin aktif katılımı ile gerçekleşen öğrenme süreci; farklı yöntem, teknik ve modeller kullanılarak gerçekleştirilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı üç alandan oluşmaktadır. Bunlar; sözlü iletişim, okuma ve yazmadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Sözlü iletişimin en temel unsurları dil ve konuşmadır. İnsanların duygularını, düşüncelerini, izlenimlerini ve tasarımlarını söz aracılığıyla ifade etmesine sözlü iletişim denir (Saraç, 2006). Okuma, yazılı ve yazılı olmayan kaynaklardan okuyucuların ve çevresel öğelerin etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir (Akyol, 2012). Yazma ise, insanların düşünce ve düşünceleri paylaştıkları bir süreçtir. Bu süreç son derece karmaşık, zihinsel, kendi kendini yöneten bir etkinlik olup, yazarların amacı ne yapmak istediklerini ve düşündüklerini okuyuculara aktarmaktır (Graham ve diğerleri, 2012). Ayrıca yazma; zaman ve mesafe bakımından uzakta olan insanlarla iletişim kurmayı, bilgi edinmeyi, sunmayı, bilgiyi aktarmayı, istekleri dile getirmeyi, bireylerin kendini ifade edebilmesine ortam sağlamaktadır (Sidekli, 2012). Yazma becerileri ise; kişinin aklında oluşturduğu bilgileri inceleyerek,

sorgulayarak, ilişki kurarak, kontrol ederek ve düzenleme yaparak bilgileri organize etmesini sağlamaktadır. Bu nedenle, bilişsel gelişim için yazma, okumadan daha önemlidir (Güneş, 2007a).

Küçük (2006), kendilerini yazılı veya sözlü olarak iyi bir şekilde ifade edemeyen, duygularını ve düşüncelerini açıkça ifade etmekten yoksun kişilerden oluşan bir toplumun, uluslararası rekabet koşullarında bilimsel bilgilerden yeterince yararlanamayacağını ve gelişmiş ülkeler ile arasında oluşan açığı kapatamayacağını dile getirmiştir. Weber- Fève (2009), öğrencilerin düşüncelerini, yorumlarını, fikirlerini ve tepkilerini yazılı olarak ifade edebilecekleri bir ortamın önemli olduğunu aynı zamanda küresel iletişim çeşitliliğini artırmak ve değişime ayak uydurabilmek için yazma becerilerinin öğretilmesinin ve öğrenilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Yazma becerilerinin önemini bildiğini ve uzun vadeli başarının anahtarının yazma olduğunu ifade etmiştir.

Yazma önemli bir öğrenme alanıdır; çünkü öğrencilerin bilgilerini zenginleştirir, genişletir ve öğrencilerin bu bilgileri planlı bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır. Buzan (2003), tüm öğrenme alanlarının, dinleme – konuşma – okuma, yazma öğrenme alanının temeli olduğunu söylemiştir.

The National Commission on Writing [NCW] (2006) raporunda; eğitim, iş dünyası ve politika üreten çevrelerin uzun süredir ifade ettikleri şeyleri teyit etmektedir. Bu da öğrencilerin üniversitede ve hayatta başarılı olabilmesi için yazma kalitesinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Budig (2006), Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversitelerden yeni mezun olan öğrencilerin çoğunun, yazma becerilerinde ciddi eksikliklerinin olduğunu söylemektedir. Bu sonuçta lisans eğitiminde verilen yazma eğitimi konusunda şikayetçi oldukları ve yazma eğitimine yönelik çalışmaların çoğalmasının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Yazma, insanoğlunun en güçlü iletişim araçlarından biridir ve yazma becerilerinin gelişmesi okul içi ve okul dışı başarının anahtarıdır (Graham ve Haris, 2002).

Yazma gelişiminin en önemli adımı ilkokullarda atılmaktadır. Yazma, öğrenme alanları içerisinde geliştirilmesi en zor olan ve uzun sürenidir. Bu yüzden yazmanın geliştirilmesi ve iyi birer yazar yetiştirmek için geleneksel yazma anlayışından vazgeçip farklı yöntem ve teknikler kullanılarak bu sürecin daha verimli hale getirilmesi ve etkili yazmanın öğrenilmesi sağlanmalıdır. Yürütülen çalışmalar, ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin

okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerilerini yeterli seviyede edinememiş olduklarını göstermektedir (Ünalın, 2001).

İlkokullarda ve ortaokullarda yazma eğitimi için en sık kullanılan araçlardan biri hikâyelerdir. İlk ve orta öğretimde hikâye yazma çalışmaları genellikle biçim hakkında bilgi vermek ya da bir söz veya atasözü ile ilgili hikâye yazma şeklinde gerçekleşmektedir. Çalışmaların sonunda başarı ölçüsü olarak, metnin okunabilirliği, sözcük varlığı, uygun başlık, yazım kurallarının uygunluğu, noktalama işaretlerinin doğru kullanımı şeklinde değerlendirme yapılmaktadır. Yazı yazma deneyim gerektiren bir etkinliktir. Düşünmeyen, hayal kuramayan, duygularını ifade edemeyen öğrencilerin hikâye yazması beklenemez. Öğrenciler genellikle; bildikleri tüm bilgileri yazmayı, planlamayı, paragraf oluşturmayı bilmedikleri için hikâye yazma konusunda iyi değillerdir. Bunların yanı sıra öğrenci seçme sınavları test tekniği ile yapıldığı için yazma çalışmaları göz ardı edilmektedir ve hikâye yazma becerisini öğrenciler kazanamamaktadırlar. Ülkemizde çocuk kitaplarının, öğrencilerin bilgi seviyeleri, gelişim özellikleri, yaş dönemleri, eserlerin anlaşılması da öğrencilerin dil gelişimini ve yazma becerilerini olumsuz etkilemektedir (Aktaş ve Gündüz, 2013).

Öğretmenler yazma öğretiminde daha profesyonel olmalıdırlar. Çünkü yazma saygın bir disiplin olarak görülmelidir. Yazma, herkesin öğretebileceği bir beceri olarak varsayılmaktadır. Bu doğru değildir. Yazma, okullarda belli bir eğitim öğretim kapsamında uzmanlar tarafından öğretilmesi gereken bir beceridir. Öğretmenler de bu doğrultuda eğitilmelidir (Dieterich, 1977).

Öğretmenlerin öğrencilere verecek oldukları yazma ödevleri bile öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilir. Yapılan çalışmalar; öğrencilere verilen yazma ödevlerinin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığını, öğrencilere geri bildirim sağladığını, öğrencileri yazmaya teşvik ettiğini, fikirlerin sunumunda ve düzeltilmesinde fırsatlar sunduğunu göstermektedir (Çavdar ve Doe, 2012).

Yazmayı öğrenmek ve giderek daha iyi yazmak, belirli meseleleri şekillendirilmesinde yöntem, ton, biçim, amaç ve dinleyici değişkenlerinin seçiminde ve birleştirilmesinde artan beceri ve duyarlılığın geliştirilmesini sağlamaktadır. Yazma, aynı zamanda öğrencinin kendini keşfetmesini sağlayacak, neye inandığını, neyi bildiğini ve duygularını ifade edebilecek sözleri ve koşulları bulabileceği bir araçtır. Yazma, bireylerin dünyayı algılamasını sağlayan, dünya görüşünü şekillendiren ve bu dünyadaki

insanlarla olan ilişkilerini derinlemesine sağlayan bir eylemdir. Dolayısıyla yazı öğrencilerin hem kamusal hem de kişisel ihtiyaçlarına hizmet eden ve tüm öğretmenlerin, çabaları ile devam eden bir süreçtir (Standards for Basic Skills Writing Programs, 1979).

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Zihin haritası yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi var mıdır?

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Ön test sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının çalışma öncesi yazma durumu ve beceri düzeyi nedir?
2. Deney grubu, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Son test sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının çalışma sonrası yazma durumu ve beceri düzeyi nedir?
4. Ön test ve son test sonuçlarına göre,
 - 4.1. Deney,
 - 4.2. Kontrol 1,
 - 4.3. Kontrol 2 grubunun yazma başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Deney grubu, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının son test sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Çalışmada yapılan uygulamalara yönelik,
 - 6.1. Öğrenci,
 - 6.2. Öğretmen görüşleri nedir?

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemiyle hikâye yazma becerilerini geliştirmektir.

1.4. Önem

Öğrencilerin iyi birer yazar olması, yazma sevgisi ve yazma alışkanlığı kazanmaları Türkçe Öğretim Programının temel amaçlarından biridir (MEB, 2015; MEB, 2017). Programda öğretmenlerin yazma öğretimi esnasında süreç temelli bir yol izlemeleri gerektiği belirtilmiştir. Fakat süreç temelli yazma eğitiminde öğretmenlere örnek olabilecek teknik, yöntem veya modeller yer almamaktadır. Bu bağlamda çeşitli deneysel araştırmalar sonucunda yapılmış, öğrenciler üzerinde denenmiş ve öğrenciler üzerinde pozitif yönlü bir etki bırakmış çalışmaların örnek olarak öğretmenlere sunulmasının sürecin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği açısından oldukça etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenler yazma sürecinde uygulayabilecekleri stratejileri de programda bulmuş olacaklardır. Susar Kırmızı ve Akkaya (2009) Türkçe Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşlerini aldığı makalesinde öğretmenlerin bir kısmı programdaki etkinliklerin az olduğunu belirtmişlerdir. Karacaoğlu ve Acar (2010), öğretmenlerin yenilenen 2005 programına yönelik sorun olarak belirttikleri görüşleri; etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme ayrıca araç gereç kullanımı, ortam ve süre öğretmen ve öğrenci alt boyutlarında yoğunlaştığını belirlemişlerdir.

Yazma öğretimi birçok ilkokul öğretmeni için endişe kaynağı olmaktadır. Bu endişeler; öğrencilerin yazmaya duydukları ilgi eksikliği ve tamamlanmış yazılı ödevlerin düşük kalitede olmasıyla ilgilidir. Yazı öğretme süreci zordur ve öğretmenler için bu görev daha karmaşıktır. Çünkü öğretmenler en iyi yöntemler konusunda bilgileri okur ve öğrenirler. Fakat hangi yöntemi uygulayacakları konusunda net bir fikirleri yoktur. Belki de öğrencilere yazar olarak kendilerine güven duymalarını ve gelişmelerine fırsat verilirse, biçim ve içeriği amaçlı bir şekilde öğretmeye başlayabilir (Benischek, Vejr ve Wetzal, 2001).

Yazma etkinlikleri belli bir hedef doğrultusunda yapıldığında başarıya ulaşmaktadır. Öğretmenlerin yazma etkinliklerini hazırlarken amaçlar doğrultusunda bir yol izlemeleri önem arz etmektedir. Öğretmenler yapılmış olan çalışmalarını inceleyerek ve okuyarak kullanabilecekleri yazma etkinliklerini seçerek sınıfta uygulama yapmaları yazma öğretiminin kalitesini artırabilir. Öğretmenler etkinlikleri seçerken sınıfın kültürel yapısını, sınıf düzeyini, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını vb. dikkate almalıdır. Erdoğan, Gülay ve Uzun (2017) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin yazma güçlüğü çekmelerinin sebeplerinden birisi olarak öğretmenin ilgisiz

olmasından kaynaklandığı sonucunu bulmuşlardır. Bu yüzden öğretmenler derslerde farklı etkinlikler kullanarak öğrencilerin sorunlarını halledebilir. Atasoy ve Atasoy (2006) altıncı sınıf öğrencilerinin yazma etkinlikleri uygulanan derslere aktif bir şekilde katıldıkları ve derse olan ilgilerinin arttığını belirlemişlerdir. Buna ek olarak öğrencilerin derste öğretmeni daha dikkatli bir şekilde dinledikleri ve kendilerine verilen görevleri eksiksiz yerine getirmeye çalıştıklarını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin yazmış oldukları yazılardan onların günlük yaşantıları ve aile yaşantıları hakkında da bilgi sahibi olmamızı sağlamaktadır. Öğrencilere yazı yazdırmak onların çevresi hakkında ve nasıl bir görüşleri olduğu hakkında bilgi sahibi olunmasına katkı sağlamaktadır. Yazılar öğretmen öğrenci arasında bir iletişim aracıdır. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencilere yazı yazdırma çalışması yaptırması önem arz etmektedir.

Bazı çocukların konuşarak anlatmakta zorlandıkları problemleri yazarak daha rahat bir şekilde ortaya koyabildikleri görülmüştür. Bu da yazılı iletişimin, sözel iletişime göre üstün olduğunun bir kanıtıdır. Yazmak çocukların kendilerini sorgulamalarını ve hayal kurmalarını sağlamaktadır. Çocuklar yazı yazarken, kendilerini belli kalıplara sokmadan, sürekli izlenmeden, eleştiri ya da övgü almadan, kendini beğendirmeye çalışmadan sıcak, samimi ve rahat bir şekilde kendi hayal dünyalarını yansıtarak duygu ve düşüncelerini aktarabilirler (Oral, 2008). Öğrencilerin yazma becerisi geliştikçe; günlük ihtiyaçlarını karşılayabilen, eğitimini sürdürebilen, gelişmiş anlama ve anlatma becerisi sayesinde insanlarla iyi iletişim kurabilen, başarıya ulaşabilen bir birey olmasının önü açılmaktadır (Arıcı ve Ungan, 2013).

Tompkins, çocukların hikâye yazmaları gerektiğini yedi madde ile açıklamıştır (Tompkins, 1982):

- a. Eğlenmek,
- b. Sanatsal faaliyetlere teşvik etmek,
- c. Yazma işlevini ve değerlerini keşfetmek,
- d. Hayal gücünü harekete geçirmek,
- e. Düşünme ve düşünceyi netleştirmek,
- f. Kimlik aramak,
- g. Okuma ve yazmayı öğrenmek.

Yazma, öğrencinin öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma vb. becerilerine katkı sağlamaktadır. Bu katkılar şu şekilde sıralanabilir (Saskatchewan, 2000; 2001 ve Lachapella, 2001, akt. Güneş, 2013);

- a. Yazma zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini, fikirlerin düşünce yoluyla aktarılmasını ve dolayısıyla iletişimi kolaylaştırır.
- b. Yazma, fikirlerin kâğıt üzerine dökülmesine, kağıda dökülen fikirlerin daha kolay incelenmesini, karşılaştırılmasını, genişletilmesini ve yeniden sistematik düzene getirilmesine olanak tanır. Bu düzenleme, öğrencinin hem düşüncelerini hem de zihnini düzenlemesini sağlamaktadır.
- c. Yazma, düşünceleri sorgulama, gözden geçirme, tartışma, yeniden anlamlandırmayı ve yazılı tartışmayı kolaylaştırmaktadır.
- d. Yazma, öğrenme sürecinde düşünmeyi geliştirmekte, iyileştirmektedir. Çalışmalarda ve öğrenme sürecinde zihni merkeze almayı sağlamaktadır.
- e. Yazma, düşüncelerin gözden geçirilmesine, karşılaştırılmasına, sorgulanmasına yardımcı olur ve düşüncelerin düşünme kapısını açmaktadır. Böylece fikirlerinin çok yönlü bir şekilde gelişmesine olanak sağlamaktadır.
- f. Yazma, duyuşsal organlar tarafından algılanan ve öğrencileri etkileyen ve öğrencilerin duygularını ifade eden birçok duyguya değinerek onların yazıya aktarılmasını sağlamaktadır.
- g. Yazma, öğrencilerin okuduklarını, gördüklerini ve hissettiklerini yazarak bunları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır.

Graham (2008), düşüncelerini ve fikirlerini yazılı olarak etkili bir biçimde aktaramayan gençlerin, özellikle de yazılı olması gereken proje veya testler yoluyla öğrenmenin değerlendirildiği derslerde başarılarının düşük olabileceğini varsaymıştır. Ayrıca yazmayı, fen, matematik, sosyal bilgiler ve diğer derslerde öğrenme için bir araç olarak kullanma gücünden faydalanma olasılığının da düşük olduğu bazı çalışmalarda belirtilmiştir (Bangert-Drowns, Hurley ve Wilkinson, 2004; Graham ve Hebert, 2010; Graham ve Perin, 2007).

Kirsch, Braun, Yamamoto ve Sum (2007) iyi bir yazma becerisine sahip olmanın üniversitede başarılı olmanın anahtarı olarak kabul etmiştir. Graham, Harris ve Hebert (2011) gençlerin, düşüncelerini ve fikirlerini yazılı olarak iyi ifade edebilmesinin, onların

liseyi, üniversiteyi bitirmelerine katkı sağladığı; ayrıca yüksek lisans derecesi sahibi olmalarına yardımcı olduğunu ve iş hayatında yer alabilmelerini sağladığını çalışmasında belirtmiştir.

Kaplan (2001) yazının önemini şu sözlerle belirtmiştir: “Yazının icadı insanlık tarihinde yeni bir çağ açmıştır. Tarihi yazı ile başlatan klasik tasnif bu bakımdan doğru sayılabilir. Ses dilinden çok, bilhassa yazı dili, ‘mazi’ denilen ve insan hayatında derin tesirleri olan varlığı yaratmıştır. Yazı insanoğluna ait her şeyin hatırasını ve bilgisini, zaman ve mekân içinde taşıma kudretini haiz bir vasıtaadır.”

Yazma en güçlü iletişim araçlarından biridir. Bir toplumun kültürel mirasını gelecek kuşaklara bırakması için yazıdan yararlanılmaktadır. Toplumların kültürel miraslarını devam ettirebilmesi için bu toplumda yaşayan kişilerin iyi derecede yazma becerilerinin olması gerekmektedir. Sadece kültürel mirası devam ettirmek için yazı gerekli değildir. Aynı zamanda toplum içinde yaşarken farklı mevkilerde insanlarla iletişim kurarken farklı metinlerden yararlanırız. Örneğin resmi dairelerde bir iş halledilemek için dilekçe yazma becerisinin olması gerekmektedir. Bu metinleri yazabilmek için kişilerin iyi bir yazma becerisi olmalıdır. Bu sayede yaşadığı toplumdaki yazılı iletişimin gelişmesine katkı sağlar. Amerika’da maaşlı çalışanların neredeyse %70’i mesleklerinin bir parçası olarak yazı kullanmaktadırlar (NCW, 2004). Amerika’daki kamu çalışanlarının %90’dan fazlası ve mavi yakalı işçilerin %80’i yazma becerisinin iş başarısı için önemli olduğunu belirtmişlerdir (NCW, 2006).

Yazı yazmanın önemi, sınıfın ve çalışma dünyasının ötesine uzanmaktadır (DeVoss, Eidman-Aadahl ve Hicks, 2010). Graham, Harris ve Hebert (2011) bu durumu şöyle açıklamaktadırlar. Teknolojik yenilikler ile beraber yazı yazmanın farklı alanları oluşmuştur. E-posta gönderme, blog yazma, kişilerarası mesajlaşma, Facebook, Twitter gibi her alanda yazı kullanılmaktadır. Yazı, özünde yaşamın temel dokusudur.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada başlıca varsayımlar şunlardır:

- a) Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenlerinin (öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantıları) deney grubu ve kontrol gruplarını aynı düzeyde etkilediği,
- b) Öğrenciler için seçilen konuların öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- a) Araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından belirlenen hikâye yazma konular ile,
- b) Dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanan veriler ile,
- c) 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında Muğla'daki iki devlet okulunda bulunan üç ayrı dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yazma: Zihinde biriktirilen duygu ve düşüncelerin bilinç düzeyine getirilmesi, bilinç düzeyinde yeniden organize edilmesi ve aynı zamanda üst düzey zihinsel işlemler gerektiren bir etkinliktir (Hayes ve Flower, 2016; Isacson, 1994; Karadağ, 2016).

Hikâye: Gerçek veya gerçek olmayan olayları anlatan düzyazı türüdür (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011).

Hikâye Haritası: Bir hikâyenin temel unsurlarını anahtar kelimeler yardımıyla çizimler ve şemalarla gösterilmesidir (Sorell, 1990).

Zihin Haritası: Hafıza, yaratıcılık, öğrenme ve her türlü beyin işlevine uygun görsel, grafik bütüncül bir düşünme aracıdır (Buzan ve Buzan, 2015: 31).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil

Teknoloji ve bilginin gelişmesi ile dünyamızda yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin önemli anahtarlarından birisi dil olmuştur. Dilin; okuma, yazma, anlama, soru sorma, düşünme, problem çözme vb. önemli bir işlevi vardır. Dil aynı zamanda zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmede, iletişim, duygu ve düşünceleri ifade etmede, etkileşim kurma, dış dünyayla bütünleşme ve kültür aktarımında önemli bir yere sahiptir. Bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirmek, karmaşık sorunları çözmek; düşünme, çeşitli değerlere sahip olma ve daha geniş bir dünya görüşü oluşturma özellikleri de vardır (Güneş, 2011).

Dil, duygu ve düşünceleri bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracıdır (TDK, 2011). Demirel (2003) dili, kişi veya topluluk tarafından iletişimde kullanılan sözlü ve yazılı sembollere dayalı bir anlaşma aracı olarak tanımlamaktadır. Demir ve Yapıcı'ya (2007) göre, bir milleti oluşturanın dil olduğunu ve milletin tarihi, dini ve kültürü ile iç içe yaşadığını çalışmasında belirtmiştir. Çakmak Güleç ve Geçgel'e (2006) göre dil, çocuğu egosundan arındıran, sosyal bir birey olmasını sağlayan, kendisini kontrol takip ettirebilen, kendi düşüncelerini, kendi duygularını ve kendi davranışlarını öğreten ve çocuğun kendisini güvende hissetmesini sağlayan bir olgu olduğunu dile getirmiştir.

Dil insanlar arası önemli bir iletişim aracı olduğu kadar öğrenciler arasında da önemli bir iletişim aracıdır. Çünkü öğrencilerin dil sayesinde zihinsel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri artmaktadır. Bu yüzden öğrencilere okullarda dil öğretiminin etkili bir şekilde yapılması ve tüm dil öğrenme alanlarının iyi öğretilmesi zorunluluk halini almaktadır.

2.1.1. Dil Öğretimi

Dil, belli bir zamanda öğrenilip daha sonra unutulmuş bir bilgi değildir. Dil doğuştan itibaren ailemizin yardımıyla öğrendiğimiz ve yaşam boyu devam eden bir bilgi kümesidir. Dil eğitimi, bilgi vermekten çok beceri kazandırmayı hedeflemektedir ve dilin en önemli amacı yazılanları, konuşulanları doğru anlama ile beraber kelimelerle ve yazıyla amaca uygun bir şekilde anlatma becerisi kazandırmaktır (Coşkun, 2006).

Kişilerin hayatı boyunca kullandıkları dil, duyarak öğrenmeye başladığı anadil ile başlar. Ana dil öğrencilere kazandırılmaya çalışılan okuma ve yazma becerileri sayesinde daha da gelişmektedir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, isteklerini sözlü veya yazılı olarak anlatmasına dil araç olmaktadır. Kişiler çeşitli konu ve alanlara ilişkin bilgilerinin çoğunu dili etkinlikleriyle elde etmektedirler.

Dil öğretiminin temel amacı; anlama gücünü geliştirmek, anlatım becerisi ve anlatma alışkanlığı kazandırmak, dinleme, okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmak, bireysel söz varlığının gelişmesini sağlamak, dil bilgisi kurallarını öğretmek ve ana dil sevgisi kazandırmaktır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004).

Dil öğretimi her öğrenci için bireyseldir. Bireyler öğrenme ortamına bilgi, tecrübe ve hazırbulunuşluk farklılıklarıyla birlikte gelmekte ve bireyler kendi kapasiteleri çerçevesinde algılayıp öğrenmektedirler. Bu nedenden dolayı dil süreçlerinin kazandırılmasında tek yöntem, tek anlayış ve tek etkinlik fikri asla uygun değildir (Coşkun, 2006). Dil öğretimi için tek bir yöntem veya teknik yeterli olamayacağından dil öğretim yaklaşımları ortaya çıkmıştır.

2.1.1.1. Dil öğretim yaklaşımları

Dil öğretim yaklaşımlarında, bir konu veya sorun ele alınarak bu konunun veya sorunun çözülmesi için amacı, ilkeleri ve yöntemleri belirlenerek çözüme yönelik uygulamalar sunulmaktadır. Mason (2001) bu süreçte bazı sorular yöneltmiştir; “Dil nedir?, Nasıl öğrenilir?, Dili öğrenmek için özel öğrenme araçları nelerdir?, Dil öğretimi nasıl yapılmalıdır?” (akt. Güneş, 2013). Bu sorulara cevap alabilmek için birçok dil öğretim yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan bazıları şunlardır;

Gramer çeviri yaklaşımı

Bu yöntemde geleneksel yöntem de denilmektedir. Bu yöntemde; öğretim, öğrencilerin anadilinde verilir, odak, dilbilgisi ayrıştırma, yani sözcüklerin biçim ve ses tonunun değişmesine odaklanır. Zor metinler erken okunur. Dil kurallardan oluşur. Uygulamada, okuma ve yazma ana odak noktasıdır, konuşma ve dinleme arka planda kalmıştır. Öğretmen merkezli bir modeldir (Celce-Murcia, 2001; Güneş, 2011, 2013; Liu ve Shi, 2007). Ayrıca bu yaklaşımda dil öğretimi gerçekleştirirken, çalışmalar ezber, taklit ve tekrar yoluyla gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler bu yaklaşımla işlenen derslerde sıkılmakta ve dersler tekdüze yürütülmektedir, öğrencilere yaratıcı çalışmalar sunulmaktadır (Puren, 2004; Rodriguez, 2004).

Doğrudan yaklaşım

Bu yaklaşımda dersler modern sohbet tarzında diyaloglar ve anekdotlarla başlar. Anlamları netleştirmek için eylemler ve resimler kullanılır. Dilbilgisi öğretimi dolaylı olarak yapılır. Edebi metinler zevk için okunur ve dilbilgisi açısından analiz edilmez. Öncelikli olarak öğrencilerde sözlü dilin öğretimi yapılmakta ve ardından yazılı dile geçilmektedir. Öğrenci aktiftir, öğretmen ise öğrencileri teşvik etmekte ve etkinlikleri yürütmektedir. Öğretmenler yaratıcı dersler işlemektedir. Bu yaklaşımda resimlerin ve nesnelerin gösterilmesi, soru ve cevap vurgusu, sözlü anlatımlar, dikte etme ve konuşma gibi yeni dil teknikleri geliştirmektedir (Celce-Murcia, 2001; Güneş, 2011, 2013; Liu ve Shi, 2007; Rodriguez, 2004).

Okuma yaklaşımı

Bu yaklaşımla, az sayıda öğretmen ile sınıfta doğrudan bir yaklaşım uygulaması sağlanmıştır. Sadece okuduğunu anlama için yararlı olan bir dil yaklaşımıdır. Sözcük ilk başta kontrol edilir (kullanışlılık temelinde) ve daha sonra genişletilir. Çeviriyi temel alır. Vurgulanan tek beceri öğrencilerin okuduklarından anladığı kelimelerdir. Öğretmen merkezli bir yaklaşımdır (Celce-Murcia, 2001).

İşitsel – sözel yaklaşım

Psikolojik temel olarak dil öğrenmeyi uyaran ve tepkiyi yorumlayan davranışçı yaklaşım ışığında gelişmiştir. Başarısız öğrenmeyi gidermek için; kusursuzlaştırma, güçlendirme ve takviye konularını başarılı bir şekilde vurgulamaktadır. Dil, öğelerin ana hatlarını veya dilin yapı taşlarını oluşturmayı ve bu kuralların öğrenilmesini gerektirir. Dil öğretiminde sözlü uygulamalar üstündür. Dersler diyaloglarla başlar. Dilin alışkanlık olduğu

varsayımına dayanarak taklit ve ezber kullanılır. Dilbilgisi yapıları sıralanır ve kurallar doğrudan öğretilir. Öncelikli olarak dinleme ve konuşma becerisi daha sonra yazma becerisi üzerinde durulur. Öğretmen, öğrenci hatalarını önlemek için büyük çaba harcamaktadır (Celce-Murcia, 2001; Güneş, 2011, 2013; Liu ve Shi, 2007).

Görsel – işitsel yaklaşım

Bu yaklaşım işitsel-sözel yönetime görsel boyutun eklenmesiyle oluşturulmuştur. Bu yaklaşımın uygulanırken görsel ve işitsel materyallerle desteklenmelidir. Görsel-işitsel yaklaşımda dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki yani tüm öğrenme alanlarındaki becerilerin öğretilmesi amaçlanmıştır. Fakat öncelik sözel dile verilmektedir. Ardından yazma becerisine geçilmektedir. Aynı zamanda duyguların ifadesi ve beden dili gibi öğeler de önemli yer tutmaktadır. Görsel – işitsel yaklaşımda dil öğretimi dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; sunum, açıklama, tekrarlama, aktarma aşamalarıdır (Güneş, 2011, 2013; Rodríguez Seara, 2004).

Durumsal yaklaşım

Dil öğretimi vurgu seçimi ve içerik organizasyonu ilkeleri üzerinde gelişir. Öğretmen öğrenme başında, sınıfını kontrol eder ve kısa bir sürede öğrencileri konuşmaya teşvik eder. Tüm dil materyalleri, yazılı olarak sunulmadan önce sözlü olarak uygulanmaktadır. En genel ve kullanışlı sözlü öğelerin sunulmasını sağlamak için öğretmenler çaba gösterilir ve derslerde görsel materyaller kullanılır (Resimlere, bilgi kartları, vb kullanılır). Sınıfta yalnızca hedef dil kullanılmalıdır (Celce-Murcia, 2001; Rodríguez Seara, 2004).

Bilişsel yaklaşım

Dil öğrenimi alışkanlığın oluşumu değil, kural edinimi olarak görülür. Öğretim genellikle bireyselleştirilir; Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur. Dilbilgisi öğretilmelidir, fakat uygulama sonrasında belirtilebilir veya örtülü olarak bırakılabilir. Okuma ve yazma, dinleme ve konuşma kadar önemlidir. Kelime öğretimi, özellikle orta ve ileri düzeylerde önemlidir. Hatalar kaçınılmaz olarak görülmektedir. Öğretmenler genellikle öğrenciye rehber olarak nitelendirilir (Celce-Murcia, 2001).

Etkinlik yaklaşımı

Bu yaklaşımda öğrencilerin sahip olduğu tüm zihinsel, duygusal kaynaklar ve beceriler göz önünde bulundurulur. Etkinlik yaklaşımında dil etkinlik alanları 5 başlık altında ele alınır. Öğretmen etkili bir öğretim süreci için bunlar arasında gerekli bağlantıları

yapmalıdır. Bunlar: Sözlü anlama, yazılı anlama, karşılıklı konuşma ve etkileşme, hazırlıklı konuşma veya sunu ile yazılı ifade alanlarıdır. Bu etkinliklere zaman zaman çeviri, özetleme, yazarı tanıma gibi çalışmalar da eklemektedir. Öğretmenler bu çalışmalarda öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı etkinlikleri düzenlemektedir. Bu etkinlikler düzenlenirken amaca yönelik olmalı ve etkinlikler öğrencileri tanımlanabilir bir sonuca ulaştırmalıdır. Öğrenciler de etkinlikleri yapmak için çeşitli becerilerini kullanmalıdırlar (Güneş, 2011, 2013; Puren, 2004).

Beceri yaklaşımı

Tardif'e (1997) göre önce geliştirilecek dil becerisi hakkında öğrencilere bilgiler verilmeli, ardından gerekli teknikler öğretilmelidir. Ancak tekniklerin öğretilmesi başlı başına bir amaç olmamalıdır (akt. Güneş, 2011). Öğretmenler dil becerisini geliştirmek için; öğrencilerin yaşadıklarından hareket etmeli, öğrencileri cesaretlendirmeli, beceriyi öğretmeden önce örnekler vermeli, öğrencileri bilinçlendirmeli, becerileri uygulama aşamalarını öğrencilere basit ve anlaşılır bir şekilde anlatmalı ve farklı etkinliklerden yararlanmalıdırlar. Dil becerileri aşama aşama geliştirilmelidir. Dil becerileri, basit bir cümle okumamak ve yazmakla başlamaktadır. Üst düzeyde okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye kadar gelişmektedir (Güneş, 2011, 2013).

Kültür yaklaşımı

Kültür yaklaşımında, dil ile kültür arasında bir bağ kurulmuştur. Dilin hem kültürü hem de mantığı öğretilmektedir. Bu yaklaşımda dilbilgisi ve kelime yerine metin ön plandadır. Metinler tarih, coğrafya ve edebiyat konuları birleştirilerek ele alınmıştır. Böylece öğrencilere hem dil hem de o dile ait kültür öğretilmiş olmaktadır (Güneş, 2011, 2013).

İletişimsel yaklaşım

Dilde öncelikli olarak iletişim işlevine odaklanılmalıdır. Her şey öğrencilerin dil gereksinimlerine bağlıdır. Öğrenciler sadece dilin dilbilgisini değil aynı zamanda iletişimini de bilmek gerekmektedir. Bu yaklaşımda öğrencilerin dil becerileri ile beraber iletişim becerileri de geliştirilmektedir. Dil bir iletişim aracı veya etkileşim olarak tasarlanmıştır. Bu iletişimsel öğretim yöntemi, iletişim becerisini dil öğretiminin hedefi haline getirmeyi amaçlamaktadır. Dil öğretiminin amacının, öğrencinin iletişim kurma yeteneği olduğu varsayılmaktadır. Öğrenciler düzenli olarak gruplar halinde veya çiftlerle çalışırlar. Bir kişinin yapamadığını diğerlerinin yapması durumunda öğrenciler beraber çalıştırılır. Sınıf materyalleri ve aktiviteleri gerçek yaşam koşullarını yansıtacak şekilde

özgün olmalıdır. Öğretmenin rolü öncelikle iletişimi kolaylaştırmak ve yalnızca ikincil olarak hataları düzeltmektir (Celce-Murcia, 2001; Güneş, 2011, 2013; Liu ve Shi, 2007; Puren, 2004; Rodríguez Seara, 2004).

2.1.2. Dil Öğrenme Alanları

Kişiler öğrenmelerini sürdürmek, kendilerini ifade etmek, bilgilerini güncellemek ve iletişim kurmak için dilin farklı alanlarından yararlanmaktadırlar. Yapılan araştırmalar sonucunda dilin kullanım alanları; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak belirlenmiştir (Güneş, 2013, 2007a, 2007b; Aydın Yılmaz, 2007; MEB, 2009). MEB (2015) tarafından 1. ve 8. sınıflar için hazırlanan Türkçe dersi programında dil öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklinde üç öğrenme alanına düşürülmüş ve değiştirilmiştir. MEB (2017) Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak yer almıştır.

2.1.2.1. Dinleme/İzleme

İletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biridir (MEB, 2017). Teknolojik gelişmeler sayesinde yeni öğrenme alanı olan izleme dinleme öğrenme alanı ile birleşerek programa girmiştir. Dinleme/izleme öğrenme alanı öğrencilerin iyi birer dinleyici ve izleyici olarak yetişmeleri için hazırlanmıştır. Dinleme/izleme öğrenme alanında seslerden ve konuşanın görüntülerinden anlam kurma önemlidir (Arı, 2016). Dinleme/izleme öğrenme alanının amacı, öğrencilerin dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2017). Öğrencilerin dinleme/izleme öğrenme alanında anlam kurma süreçlerinde ön bilgilerini harekete geçirerek günlük hayattan bilgi veya örnek vermeleri bilişsel, duyuşsal gelişimleri için önem arz etmektedir (Arı, 2016).

2.1.2.2. Konuşma

Konuşma; kişinin evde, okulda ve sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal, gözlem ve deneyimlerini ifade etmesini sağlayan bir öğrenme alanıdır (Aydın Yılmaz, 2007; MEB, 2009, 2015). Güneş

(2013) konuşmanın sadece duygu ve düşünce aktarım sürecinden oluşmadığını belirtmiş; aynı zamanda öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştiren bir alan olduğuna değinmiştir. MEB (2017) Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinin amacını, “Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri” şeklinde açıklamıştır. Konuşma süreci zihinde başlar ve ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere aşamaları bulunmaktadır (Aydın Yılmaz, 20007; MEB, 2009). Sözlü iletişim öğrenme alanının en temel kazanımı öğrencilerin Türkçeyi doğru ve akıcı bir şekilde konuşmasını sağlamaktır (Aydın Yılmaz, 2007). Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır (MEB, 2015). Bu sebeple öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için okuma ve yazma becerilerinin de geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.

2.1.2.3. Okuma

Okuma bir metindeki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Aydın Yılmaz, 2007). Okuma, öğrencinin ön bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirdiği, yeniden anlamlandırdığı, yorumladığı, tartıştığı ve eleştirel düşünmesini sağladığı bir süreçtir (Güneş, 2013; MEB, 2009, 2015). Okuma süreci görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi birçok duyu organımızın işleme katıldığı karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2013; MEB, 2009). MEB (2015) Türkçe dersi programında okuma öğrenme alanının amacını “öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri” şeklinde ifade edilmiştir. Güneş (2013) ilkökul düzeyinde bulunan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, yorumlayabilen, ön bilgileri ile okuduğu arasında anlamlı bir bağ kurabilen birer okuyucu yetiştirmenin de amaç olduğunu belirtmiştir. Okuma, zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır (Aydın Yılmaz, 2007). Bu sebeptendir ki öğrencilerin iyi birer okur olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin iyi bir okur olarak geliştirilmesi için hem öğretmen hem de ailelere büyük bir görev düşmektedir.

2.1.2.4. Yazma

Yazma ile ilgili bilgileri vermeden önce yazıyı da tanımak gerekmektedir. Çünkü tarih yazıyla başlamaktadır ve insanoğlunun yaptığı en büyük buluş yazıdır. Yazının ilk ve en yaygın kabul gören tanımlarından biri Hayes ve Flower tarafından yapılmıştır. Hayes ve Flower'a (2016) göre yazı, bir metin oluşturma hareketi, yazarın kendi büyüyen ağ hedef kitle tarafından yönlendirilen düşünce tabanlı düşünce sürecidir. Karatay (2011) yazıyı, insanların elde ettiği deneyimlerini gelecek nesillere aktarmasını sağlayan ve günümüzdeki bilim, medeniyet ve kültür seviyesine ulaşmayı sağlayan bir aracı olarak görmüştür.

Yazma ile ilgili yapılmış birçok tanım bulunmaktadır. Güneş (2013) göre yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayları belli kurallara uygun olarak sembollerle ifade edilmesi ve zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olarak tanımlamıştır. Akyol'a (2000) göre yazma, "Duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir". Sever (2004) yazmayı; düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın, başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi en iyi şekilde ifade etmenin yollarından birisi olarak tanımlamaktadır. Arı (2008) yazmayı, semboller öğrenilmesinin ardından sözcük ve cümlelere geçme ve bundan sonra kişinin duygu ve düşüncelerini ifade etmenin bir yolu olarak açıklamış ve dil işaretlerini kâğıda veya benzer başka herhangi bir şeye kaydetme işlemi olduğunu eklemiştir. Mailand (2009) yazmanın bir fikir yaratmak olduğunu ve yazı yazarak kâğıda bir fikir aktarımı gerçekleştiğini dile getirmiştir. Kellogg (2008) yazmayı, öğrencinin becerileri ile bilişsel kaynakları, öğretim içeriği ve yazma görevlerinin istekleri arasındaki etkileşim vasıtasıyla gelişen yüksek dereceli bir beceri olarak tanımlamıştır. Graham, Harris ve Hebert (2011) yazmada, öğrencilerin yazarken geribildirim almasının, öğrencilerin yazdıklarını değerlendirmenin ve öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemelerini izlemelerinin önemini vurgulamıştır. Prior (2008) yazmayı, yazar ve okuyucu arasında anlam kurabilen etkileşimli bir süreç olarak tanımlamıştır.

Aktaş ve Gündüz (2003) yazmanın amacını, bireyin, gözlem ve bilgi birikiminden yararlanarak; kendi duygu ve düşüncelerini, güzel, doğru ve etkili bir biçimde okuyucuya yansıtması şeklinde belirtmiştir. MEB (2015) yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi için öğrenci tarafından gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğinden

bahsetmiştir. Öğrencinin yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları, anlatım akışında ve iç tutarlılığında uyumsuzluklar varsa bunları belirlemesinin, düzeltilmesinin ve metni yeniden yazmasının veya düzenlemesinin amaçlara ulaşmasını sağlayacağını dile getirmiştir. Ortaokulda kendi hikâyelerinin yanı sıra arkadaşlarının da hikâyelerini eleştirebileceğini ve öneri getirebileceğini de eklemiştir.

Yazma geliştirilmesi en zor alan olduğu için diğer öğrenme alanlarından daha çok çaba göstermek gerekmektedir. Bu yüzden kimi araştırmacılar yazmanın diğer öğrenme alanlarından üstün olduğunu söylemektedirler. Graham ve Harris (2005) yazmanın ve yazının üstün olduğu tarafları şu şekilde sıralamışlardır;

- Bilgi yazıyla korunur ve gelecek kuşaklara yazı sayesinde iletilebilir.
- Yazı, bir konudaki bilgiyi daraltmak ve genişletmek için ideal bir araçtır.
- Yazı, zaman veya mekân bakımından ayrı düşen insanlar arasında iletişim sağlar.
- Yazma kişilerin kendilerini ifade etmeleri için en uygun yöntemdir.
- İnsanların sanat, siyaset, kültür, din vb. konularda açıkla yapmasını sağlayan en uygun araçtır.

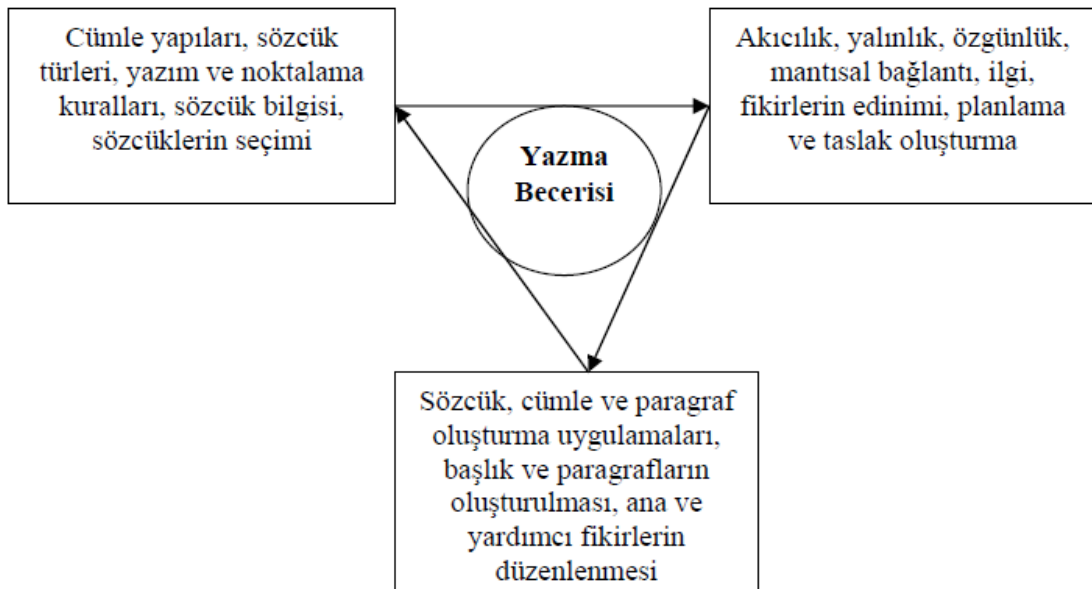
Buna ek olarak Güneş (2013), sadece dil becerilerinin geliştirmedeğini, aynı zamanda zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin de gelişimine katkı sağladığını yazmanın başka bir faydası olarak belirtmiştir. Ülkü Yalçın (1997) yazma becerilerini geliştirmek için dil becerisi dışında metin türleri, tümceler arasında bütünlük oluşturan zaman sıralaması, akıl yürütmesi, analiz, sentez vb. zihinsel temsillerin oluşumu, anlamsal ağların canlandırılması, planlama gibi kontrol merkezi zihin olan bir dizi bilişsel beceri gerektirdiğini söylemiştir (akt. Arı, 2008).

2.1.2.4.1. Yazma becerileri

Yazma becerisi, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir (Güneş, 2007a). Duran ve Akyol (2010) dil becerileri içinde geliştirilmesi en zor olan alanın yazma becerisi olduğunu belirtmiştir ve doğuştan gelen bir beceri olmadığını doğrudan doğruya eğitim ile edinilebilecek bir beceri olduğunu vurgulamıştır. Yazma becerisi doğuştan kazanılan bir beceri değildir. Sonradan okulda veya ailede öğrenilmektedir. Yazma becerisinin okulda öğrenilmesi ilk okuma yazma eğitimi ile başlamaktadır.

MEB'in (2015) Türkçe dersi öğretim programında “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”. Ayrıca MEB (2009) Türkçe ders programında yazma becerileriyle beraber öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarına yer vermektedirler.

Anılan (2005) yazma becerilerinin temel öğelerini ve neleri kapsadığını Şekil 2.1. açıklamıştır.



Şekil 2.1. Yazma becerisinin temel öğeleri (Anılan, 2005, s. 46)

Şekil 2.1. incelendiğinde yazma becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve psiko motor davranışlar aynı anda kullanılarak yazma işlemi gerçekleştirilmektedir.

Yazma becerisi geliştirilmesi zor bir öğrenme alanı olduğundan bu becerinin gelişmesi için Demirel ve Şahinel (2006) bazı ilkelerden bahsetmiştir. Bu ilkeler;

- Yazma için ayrı bir ders saati ayrılmalıdır.
- Öğrencilerin herhangi bir konuda yazacakları yazıyı kendi duygu, düşünce, ifade biçimleri ve söz hazinesi ile yazması desteklenmelidir.
- Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun veya yaşantılarına benzer konular seçilmelidir.

- Öğrencilerin çalışmalarına geri dönütler verilmelidir.
- Öğrenciler yazma etkinliklerine teşvik edilmelidir.

2.1.2.4.2. Yazma eğitimi

Yazma becerisi doğuştan kazanılan bir öğrenme alanı olmadığına dolaylı öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için öğrencilere yazma eğitimi verilmesi gerekmektedir. Yazma eğitimi ilkokulda ilk okuma yazma öğretimi ile başlamaktadır. Öğrencilerin iyi birer yazar olmalarını sağlamak için öğretmenlerin yazma eğitimi boyunca dikkat etmesi gereken kurallar bulunmaktadır. Cutler ve Graham (2008), öğretmenlerin yazma eğitimi boyunca öğrencilere yazma öncesi planlama yapma, taslak hazırlama ve gözden geçirme gibi temel yazım kurallarını öğrettikleri, el yazısı ve dilbilgisi becerilerinin öğretiminde geleneksel bir beceri yaklaşımını kullandıklarını bildirmişlerdir.

Yazma eğitimi verilmesinin belli amaçları bulunmaktadır. Karadağ (2016) yazma eğitiminin temel amaçlarını şöyle sıralamıştır;

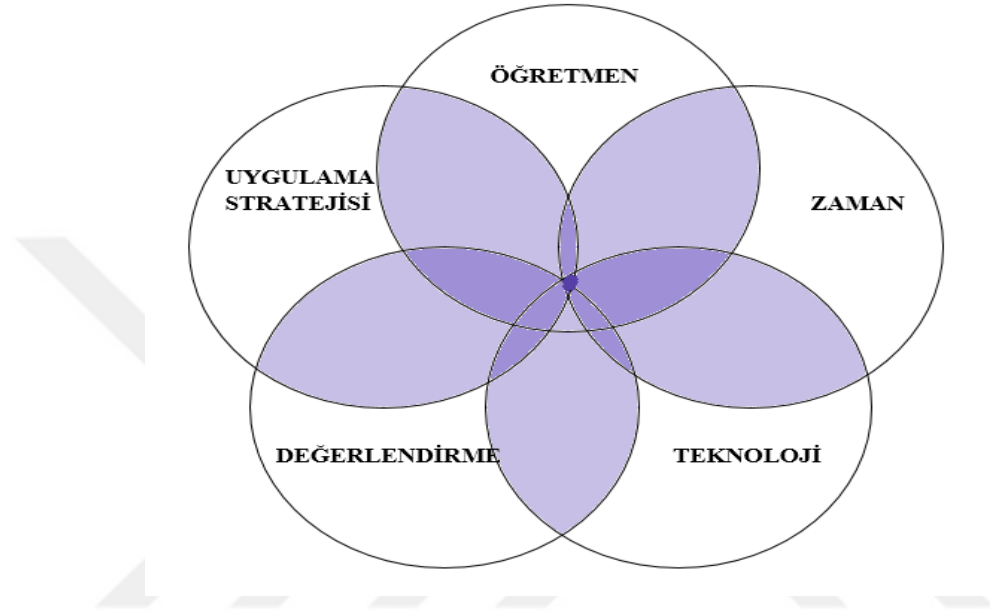
- Öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önüne alınarak, belli bir amaç doğrultusunda onların duygu, düşünce ve isteklerini etkili bir biçimde ifade etmelerini sağlamak,
- Söz varlığını zenginleştirmek,
- Konunun özelliklerine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanmalarını sağlamak,
- İçerik, dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarını öğrenerek, kendi yazılarını düzeltme becerisi ve alışkanlığını kazandırmak,
- Farklı yazın türlerini tanıtmak,
- Yazma alışkanlığı kazandırmak,

2.1.2.4.3. Yazma öğretimi

Yazma öğretimi, öğrencilerin kendilerini, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini ifade etmelerini sağlamalı, onları cesaret, istek ve zevk eşliğinde geçmiş birikimlerinden faydalanarak bir adım daha ileri seviyede yazabilir duruma getirmelidir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006).

Roth (2009), yazma öğretiminin amacının, öğrencilerin okul ve okul dışındaki yaşamları için öğretici, anlamlı ve etkili iletişim yeteneğini geliştirmek olduğunu belirtmiştir.

Urquhart'a (2005) göre yazma öğretiminde beş unsur bulunmaktadır. Bunlar: öğretmen, zaman, uygulama stratejileri, teknoloji ve değerlendirmedir. Şekil 2.2. de görüldüğü gibi bu beş unsur birbiriyle iç içedir ve ortak bir noktada birleşerek yazma öğretimini oluşturmaktadır.



Şekil 2.2. Yazma öğretimi unsurları (Urquhart ve McIver, 2005, s. 1)

Alkan (2007) yazma öğretiminde geliştirilmesi gereken temel yeterlilikleri sıralamıştır;

- * Okunur bir yazı yazmak ve yazıyı görsel açıdan desteklemek,
- * İmla ve noktalama işaretlerine ve dil bilgisi kurallarına hakim olmak,
- * Anlaşılır bir dil kullanarak yazı yazmak,
- * Dilin kullanımında esnek olmak,
- * Çalışma teknik ve yöntemlerini kullanabilmek ve bu teknikler ve yöntemler aracılığıyla yazma alışkanlığı geliştirmek,
- * Kendilerine ait özgün bir metin yazabilmek ve buna hazır olmaktır.

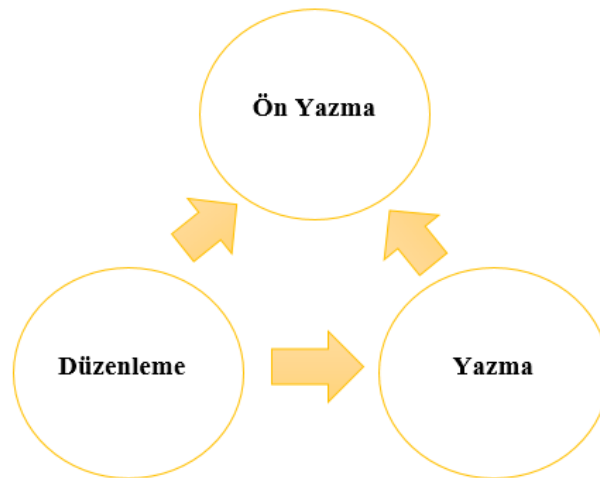
Graham ve Harris (2013), öğrencilerin kendi yazılarını düzenleyerek bir öğretim yapılması gerektiğini söylemiştir. Bu öğretim yöntemi altı aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğretmenler öğrencilerin iyi birer yazı yazabilmeleri için onların yazı yazma zeminlerini geliştirmesi gerektiğini, ikinci aşamada öğretmenlerin öğrencilere yazma sürecini açıkça anlatması, yavaş ve küçük adımlarla gerçekleştirmesi gerektiğini, üçüncü aşamada öğretmenlerin öğrencilere model olması gerektiğini, dördüncü aşamada

öğrencilerin yazma ile ilgili bilgilerini hafızalarında iyice yer etmesi gerektiğini, beşinci aşamada öğretmenlerin öğrencileri yazma konusunda destekleyici bir tavır içinde bulunması gerektiğini ve altıncı aşamada bağımsız olarak kullanmaları gerektiğini açıkça belirtmiştir.

2.1.2.4.4. Yazma süreci

Yazma; planlama, bir araya getirme, düzenleme, gözden geçirme gibi birçok bilişsel becerinin aynı anda çalışmasını gerektiren, farklı uygulamalarla yapılandırılan ve yapılandırılmış dönütlerle öğrenilebilen ve üst düzey düşünmeyi sağlayan karmaşık bir süreçtir (Benjamin, 2005; Canady, 2008; García ve Fidalgo, 2008). Yazma aynı zamanda gözlem yapma, yapılan gözlemleri analiz etme ve bunları düzenleyerek yazıya aktarmayı gerektiren üretken bir süreçtir (Sharples, 2003).

1960'lı yıllarda Murray kompozisyon yazmanın bir süreç olduğunu belirlemiş ve bu süreç hakkındaki bilgileri keşfetmiştir. Bu araştırmasında, tüm yazıların bir süreci olduğunu, aşamalarının; ön yazma, yazma, düzeltme ve düzenlemeden oluştuğunu, yazmanın süresinin yazara ve yazma projesine göre değişebileceğini ve süreçte ileri-geri bir hareket olduğunu bulmuştur. Bu araştırma sonucunda yazmanın aşamalarını Şekil 2.3'te gösterildiği gibi belirtmiştir. Murray'a göre, yazım süreci yazarın zamanının %85'ini alabilirken yazma bileşeni yazarın zamanının yalnızca %1'ini alabilmektedir. Murray süreçteki son adımın, geriye kalan %14'lük süreyi alabileceğini belirtmektedir. (<https://academics.utep.edu/Default.aspx?tabid=65691>).



Şekil 2.3. Murray yazma süreci

Güneş (2007a, 2013) yazmanın sürecini; yazma öncesi aşama, yazma aşaması ve yazma sonrası aşama olmak üzere üç aşamaya ayırmıştır. Aşağıda bu aşamalarda neler yapıldığı maddeler halinde verilmiştir.

Yazma Öncesi Aşama (Akyol, 2011; Güneş, 2013; Karatay, 2011)

- ◆ Sınıfın yazma durumu incelenir.
- ◆ Konu belirlenir ve bu konu ile ilgili ön bilgiler açığa çıkartılır.
- ◆ Yazma çalışması rastgele yapılmamalı bir amaç belirlenmelidir.
- ◆ Seçilen konu ve amaca uygun yöntem, teknik ve modeller belirlenir.
- ◆ Metnin türü belirlenir.
- ◆ Metnin zihinsel planlaması yapılır.

Yazma Aşaması (Akyol, 2011; Güneş, 2013)

- ◆ Metnin ilk taslağı oluşturulur.
- ◆ Genel bir taslak oluşturduktan sonra yazının genel düzeni belirlenir. (Giriş, gelişme, sonuç bölümleri vb.)
- ◆ Metnin mantıksal düzeni oluşturulur.
- ◆ Metne ilgi çekici bir giriş yapılmalıdır.
- ◆ Metin tekrar gözden geçirilir, okunur, öğretmene veya arkadaşlara okutularak gerekli düzenlemeler yapılır.

Yazma Sonrası Aşama (Akyol, 2011; Güneş, 2013)

- ◆ Yazılan metnin değerlendirilmesi yapılır.
- ◆ Öğrenciler yazdıkları metinleri sınıf içerisinde arkadaşlarına okuyarak metni paylaşabilirler.

2.2. Hikâye

Hikâye, insan yaşamlarından değişik kesitler sunan, bunu yere ve zamana bağlı olarak yapan kısa yapılarıdır (Sidekli, 2014). Hikâye, insan yaşamında olmuş ya da olabilecek olayları kapsayan kısa kesitler sunarak bunları yere ve zamana bağlı kalarak anlatan, olayları ve kişileri tek yönleri ile ele alan kısa yazı türüdür (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2012). Gündüz (2003) hikâyeleri, birinin (ya da birkaç kişinin) başından geçen bir (ya da

birkaç) olayı, bu olayları yaşayan kişilere çok yakın olarak, âdeta onların özünde yaşayarak anlatan ve kurgusal olan yazı türüdür.

Hikâyelerde genellikle yaşanmış, yaşanması mümkün veya kurgusal olaylar anlatılmaktadır. Olayların bir başlatıcı olayı ve olayları sonlandıran bir olay ve karakterler, olaylar, zaman, yer vb. hikâye unsurları bulunmaktadır.

Hikâyelerde öğrencilerin konudan kopmadan aynı konu üzerinden devam ederek hikâyelerini sonlandırmaları önemlidir. Hikâyeler sadece öğrencilerin yazması zorunlu oldukları birer metin değil onların hayal gücünün ve dil becerilerinin gelişmesini sağlayan bir metin türüdür.

Hikâyelerde bulunması gereken elementler vardır. Bu elementleri Akyol (2011) şu şekilde sıralamıştır.

Sahne; olayın ne zaman, nerde gerçekleştiği, mekânın özellikleri ve ana karakterler hakkında genel özellikleri anlatılmaktadır.

Ana ve yardımcı karakterler; ana karakter tüm özellikleri ile tanıtılmaktadır. Ayrıca hikâyede bulunan yardımcı karakterler hakkında da bilgiler verilmektedir.

Başlatıcı olay; hikâyede problem durumuna zemin hazırlayan olay veya olaylardır.

Problem; hikâyede bulunan temel sorundur ve çözülmesi gerekmektedir.

Problem çözme teşebbüsleri; problemi çözmek için başvuru olan etkinliklerin tamamıdır. Hikâyelerde bir tane problem çözme girişimi olabileceği gibi birden fazla da olabilir.

Sonuç; çözüm teşebbüslerinin ortaya çıkardığı durumdur. Olumlu veya olumsuz sonuçlar olabilir bu yazarın inisiyatifine kalmıştır.

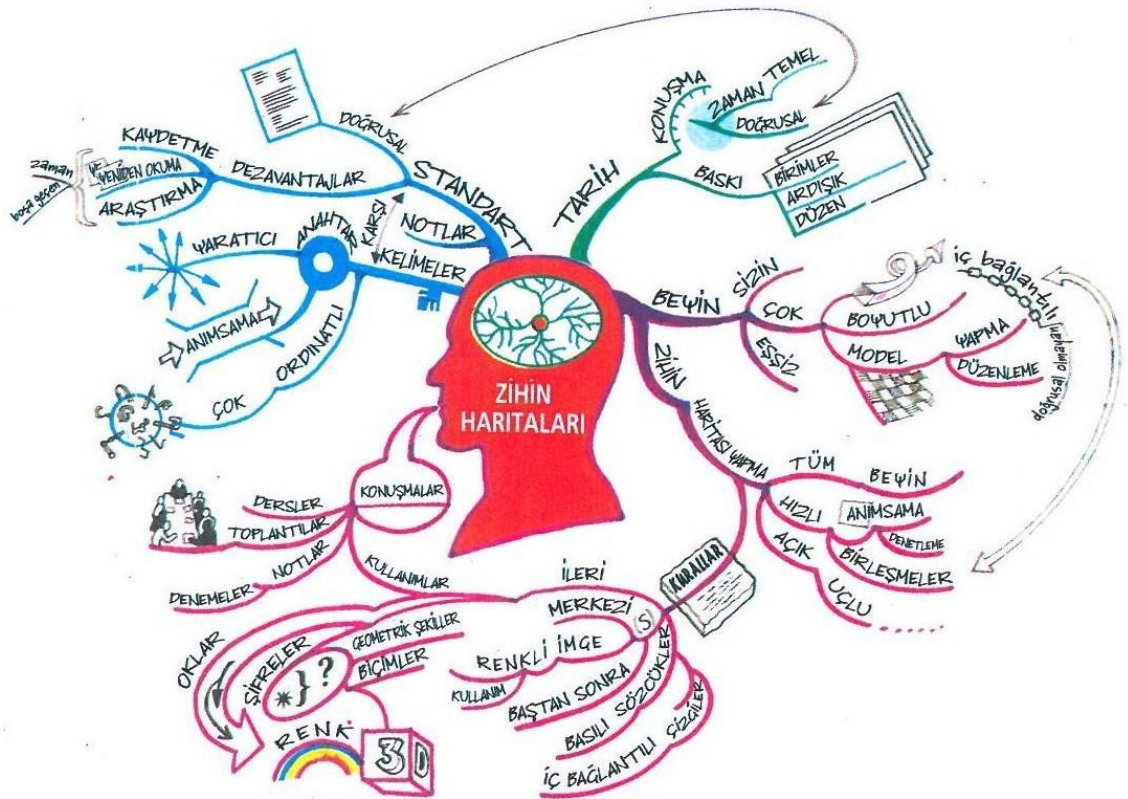
Ana fikir; hikâyeden nasıl bir ders çıkarıldığı veya çıkarılması gerektiğini belirtir. Ana fikir üst düzey düşünme becerisidir.

Tepki; ana karakterin veya okuyucunun hikâyenin sonunda sergilediği duyuşsal ve bilişsel davranışlardır.

2.3. Zihin Haritası

Zihin haritalama, bir not alma tekniği olarak matematikçi, psikolog ve beyin araştırmacısı olan Tony BUZAN tarafından 1960'lı yıllarında geliştirilmiştir. Zihin haritasının farklı

birçok tanımı bulunmaktadır. Buzan ve Buzan'a (2015) göre, Hafıza, yaratıcılık, öğrenme ve her türlü beyin işlevine uygun görsel, grafik bütüncül bir düşünme aracıdır. Brinkmann (2003) zihin haritası, zihindeki düşüncelerin dışa vurulmasını sağlayan ve beynin potansiyelini açığa çıkaran güçlü bir teknik olarak tanımlamıştır. Kress ve Leeuwen (2006) zihin haritasını, açıklayıcı eylemleri ya da bir değişim sürecini temsil etmekten ziyade, sınıflandırmayla ilgili kavramsal bir anlatı olarak tarif eder (akt. Cockburn, 2011). Montgomery (2005), zihin haritalarının öğrencilerin düşündüklerini açıklayabildikleri, geliştirebildikleri ve yeniden dizayn edebildikleri düzenli grafiksel yapılar şeklinde tanımlamıştır (akt. Kan, 2012). Tucker, Armstrong ve Massad (2010) konuların ve temaların düzenli bir şekilde sunulduğu görsel araçlar olarak tanımlamıştır. Budd (2003) zihin haritasının hiyerarşik bir düzende olduğu ve kategoriler sayesinde bilgilerin organize olduğunu söylemiştir. Şekil 2.4'te Buzan (2008) tarafından yapılmış zihin haritasına ait zihin haritası bulunmaktadır.



onlar arasındaki bağı hiyerarşik olarak organize ettiğini ve okuma sonrası tamamlayıcı bir etkinlik olarak kullanılabileceğini belirtmiştir (akt. Cockburn, 2011). Goodnough ve Woods (2002) çalışmalarında zihin haritasını öğretim aracı ve görsel öğrenme aracı olarak belirtmişlerdir. Zihin haritaları kullanılan çalışmalarda araştırmacılara birçok faydası bulunmaktadır. Wheeldon (2011) zihin haritalarının, çeşitli kavramlar arasındaki ilişkileri nasıl görselleştirdiğini ve zihin haritasının önemli deneyim ve algıları yansıttığını faydaları arasında saymıştır. Wheeldon ve Faubert (2009) çalışmalarında araştırmaya katılan katılımcılarından daha fazla kişiselleştirilmiş ve bireysel veri toplamayı sağladığı için değerli bir araç olduğunu söylemiştir. Zihin haritası tekniğinin bu kadar kullanılabilir ve birçok alana hizmet etmesinin sebebinin Townsend (2003) beynin iki yarım küresinin bağlantı kurmasını sağladığı ve beynin iki yarım küresinin uyumlu çalışmasını sağlamasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Zihin haritası yöntemi birçok alanda kullanılmaktadır. Bu kadar çok alanda kullanılan bir yöntemin, zihin haritasını yapan insanlara sağladığı yararlar vardır. Buzan (2002) kitabında öğrencilere sağladığı yararları şu şekilde sıralamıştır;

- Daha fazla yaratıcı olmasına,
- Zaman tasarrufu sağlamasına,
- Problemleri kolayca çözmeye,
- Konsantre olmasına,
- Düşüncelerini düzenlemesine ve açıklayabilmesine,
- Sınavlardan iyi notlar almasına,
- Daha iyi şekilde hatırlamasına,
- Daha hızlı ve etkili şekilde çalışmasına,
- Kolay şekilde çalışma yapmasına,
- Konuyu bütün halinde görmesine

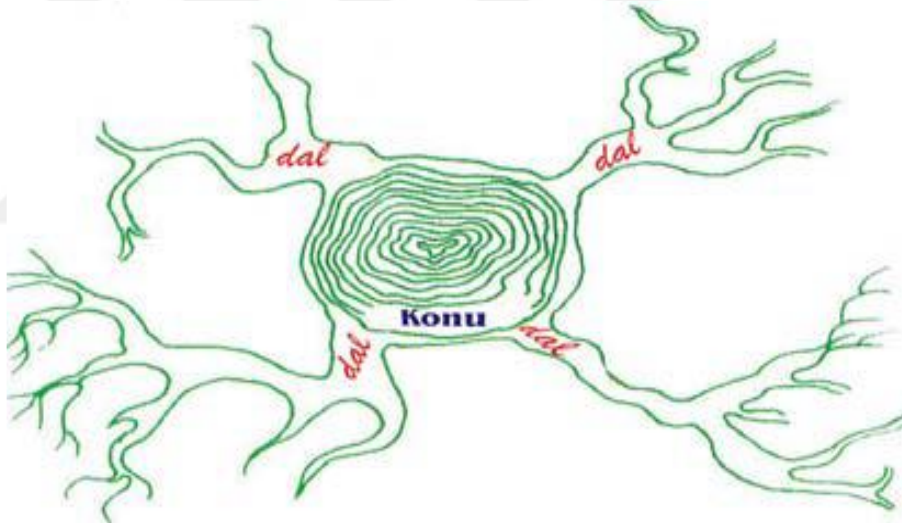
Zihin haritası oluşturulurken bazı kurallara uyulması gerekmektedir. Yöntemin geliştiricisi olan Buzan ve Buzan (2015) tarafından açıklanan bu kurallar:

- ✓ Zihin haritalarında vurgunun kullanılmasının çağrışımı güçlendireceğini düşündüğü için zihin haritalarında vurgu kullanılması önemlidir.
- ✓ Her zaman merkezde ilgi çekici, hoş giden bir resim olmalıdır. Çünkü resim göze ve beyne hitap etmektedir ve sayısız çağrışımı harekete geçirmektedir.

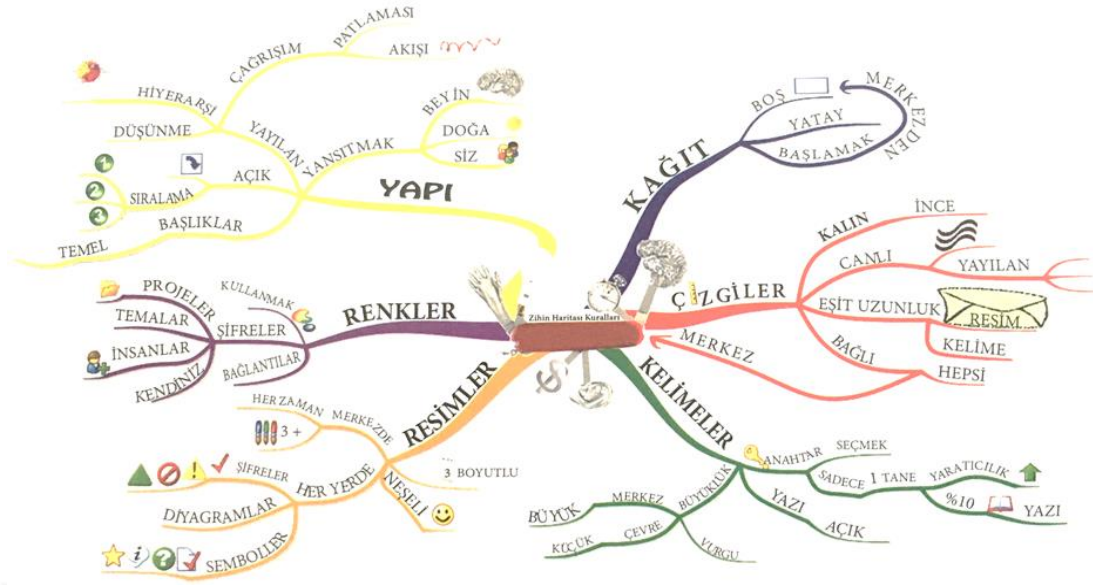
- ✓ Zihin haritasının her yerinde resim olursa görsel ve sözel becerilerin arasında uyum sağlayacaktır.
- ✓ Zihin haritanızı oluştururken üç veya daha fazla renk kullanılmasının alınan notları tekdüzelikten kurtaracak ve yaratıcılığı geliştirecektir.
- ✓ Zihin haritasında bulunan resimlere ve kelimelere derinlik verilerek onları göze çarpan şeyler haline getirerek kolayca hatırlamayı sağlayacaktır.
- ✓ Sinestezi kullanarak birden fazla duyu organınıza hitap edilmelidir. Çünkü ne kadar fazla duyu organına hitap eden bir zihin haritası hazırlanırsa akılda kalıcı artmaktadır.
- ✓ Hareket kullanılarak zihin haritasının kalıcılığı sağlanmaktadır.
- ✓ Yazı, çizgi ve resimlerin boyutlarında çeşitlilik yaparak hem onların hiyerarşik bir düzene göre sıralanması sağlanmış olacaktır hem de büyük yazılar daha dikkat çekici hale gelecektir.
- ✓ Düzenli aralıkları kullanılarak zihin haritasının estetik bir yapıda durmasına katkı getirebilmektedir.
- ✓ Uygun boşluklar bırakılarak zihin haritasının belli bir düzende olması sağlanmaktadır.
- ✓ Çağrışımlar vurgu için önemlidir.
- ✓ Zihin haritasının dalları arasında bağlantı kurmak için ok işaretlerinden yararlanılmalıdır. Bu sayede parçalar arasında bir bütünlük kurulmaktadır.
- ✓ Şifreler kullanılarak zihin haritasında birbirinden uzakta olan kavramların birbirine bağlanmasını sağlamaktadır.
- ✓ Zihin haritaları açık ve anlaşılır olmalıdır.
- ✓ Zihin haritasının her dalında bir harf olmalıdır. Uzun cümleler bölünerek farklı dallara yazılmalıdır.
- ✓ Zihin haritasını oluşturan tüm dallar birbiri ile birleşmelidir.
- ✓ Zihin haritasının merkezinden çevresine doğru dallar incelmelidir. Merkeze en yakın olan dal, en kalın olan dal olmalıdır.

- ✓ Birbirine bağılı ve kalından inceye doğru olan zihin haritası dalları ile şekiller oluşturulabilir.
- ✓ Zihin haritasında kullanılan resimler anlaşılır ve basit olmalıdır.
- ✓ Zihin haritasında kullanılacak kâğıt yatay pozisyonda olmalıdır. Çünkü dikey pozisyonda bir sınırlama vardır ama yatay pozisyonda kullanılan kâğıt özgürleştirmektedir.
- ✓ Zihin haritası olabildiğince düzleme paralel bir şekilde çizilmelidir.
- ✓ Zihin haritaları 30 dakika sonra, bir gün sonra, bir hafta sonra, bir ay sonra, bir yıl sonra gözden geçirilmelidir.

Şekil 2.5 bir zihin haritasının ana yapısını göstermektedir. Şekil 2.6 Buzan ve Buzan (2015) tarafından yapılmış zihin haritası kuralları ve uygulama şekline ait bir zihin haritasıdır.



Şekil 2.5. Zihin haritasının ana yapısı



Şekil 2.6. Zihin haritasının uygulama kurallarının zihin haritası

Zihin haritaları bireysel olarak yapıldığı gibi grup olarak da zihin haritaları çalışması yapılabilmektedir. Michalko (2011) grupta zihin haritası yapmayı, grupta bulunan katılımcıların öncelikli bir beyin fırtınası aktivitesi yapması sonrasında konuya ilişkin zihin haritası yaptıkları zaman olarak nitelendirmektedir. Buzan ve Buzan (2015) grup ile yapılan zihin haritalarını, gruba katılan tüm bireylerin yaratıcılığını ortaya çıkarıp bir araya getirdiği heyecan verici olasılıklar olarak tanımlamıştır. Grupta zihin haritası beyin fırtınası tekniğinin tek bir yere odaklanışını yok ederek çağrışımlara olanak sağlamaktadır (Buzan ve Buzan, 2015).

Buzan ve Buzan (2015) grupta zihin haritası yapmanın faydalarını şöyle sıralamaktadır;

- ✓ Öğrenmek ve düşünmek daha keyiflidir.
- ✓ Grupta zihin haritası yönteminde hem gruba hem de gruba katılan bireye eşit bir vurgu vardır.
- ✓ Zihin haritasına yapılan bireysel katkılar grubun gücünü kuvvetlendirir.
- ✓ Beyin fırtınasına göre daha yaratıcı bir süreç sağlamaktadır.
- ✓ Gruba katılan kişilere takım ruhu aşılanmaktadır.
- ✓ Gruptaki kişiler yaptıkları işi sahiplenir.
- ✓ Gruptakilere ortak bir düşünce sağlamaktadır.
- ✓ Grupta bulunan bireyler kendi fikirleri ile diğer fikirleri karşılaştırmaktadır. Bu sayede gruptaki bireylerin kişisel gelişimine katkı sağlamaktadır.

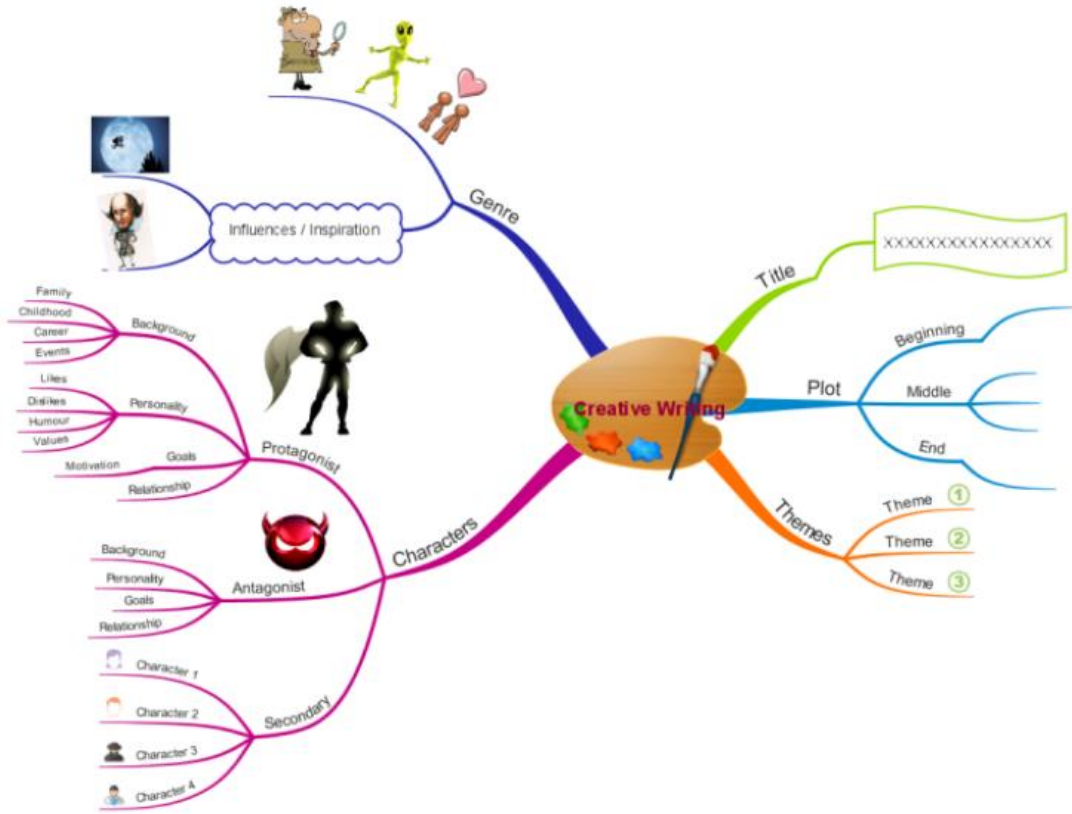
2.3.1. Zihin Haritasında Hikâye Haritasının Rolü

Zihin haritası yöntemi, yazmaya başlamadan önce kullanılan bir yöntemdir. Şahin (2016) zihin haritasının ön yazmada meydana gelen karalamalar, görseller, semboller, kelimeler, taslaklar vb. bir araya gelmiş şekli olarak açıkça dile getirmiştir ve yazmaya başlamadan önce zihin haritasının kullanılmasının kafa karışıklığını ortadan kaldırmayı sağladığını ve bu yönüyle diğer yöntemlerden farklı olduğunu da belirtmiştir. Bulut (2012) zihin haritası yöntemi kullanılarak planlama, konuyu belirleme, alt başlıkları belirleme, başlıklarla ilgili detaylara yer vermesi nedeniyle yazma öncesinde kullanılması gerektiğini savunmuştur.

Hikâye haritası, zihin haritasına benzemektedir. Hikâye haritası tıpkı zihin haritası gibi bir ana tema etrafında şekillenmektedir. Bu ana tema etrafında bulunan ana başlıklar ve o başlıklara ait kavramlar vardır. Bu da zihin haritasının merkezden yanlara doğru ayrılan dallarına benzetilebilir. Hikâye haritasında olay, yer, zaman, kahramanlar ve ana fikir başlıkları ve o başlıklara ait bilgiler bulunmaktadır. Akyol (2011) ve Sidekli (2013) yazmaya başlamadan önce hikâye haritası kullanımının öğrencilerin hikâyelerini planlamada, önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, dikkati önemli detaylara çekmede, hikâyenin elementlerini iyi kavrayabilmede ve yazılacak olan hikâyeyi görselleştirmeyi sağlamadaki önemini vurgulamıştır.

Zihin haritası öğrencilere sınırsız bir düşünme ve fikir sağlayarak; onların ön bilgilerini açığa çıkarmaktadır. Hikâye haritası ise öğrencilerin sınırsız fikirlerini başlıklar altında sunarak bu fikirlerin kalıplaştırılmasını sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin sıralı fikirleri belli kalıplar altında toplanmaktadır.

Şekil 2.7 yaratıcı hikâye yazarken nasıl bir zihin haritası yapılmasına ilişkin bir zihin haritasıdır.



Şekil 2.7. Yaratıcı hikâye yazmaya ait zihin haritası (Biggerplate, 2017)

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında yazma eğitime ve zihin haritasına ilişkin çeşitli araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yazma Eğitimiyle İlgili Araştırmalar

McKenzie (1992) çalışmasında; 8 aylık bir uygulama yapmıştır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıftan oluşan ve yazı yazma konusundaki olumsuz duygulara sahip (yazılı bir ankete verilen cevaplar sonucunda) 30 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilere ilk strateji olarak bir film izletilmiştir. Öğrencilerin filmdeki tepkileri beyin fırtınası faaliyetinin temelini oluşturmuştur. Hikâye geliştirmek için beyin fırtınasındaki kavramlardan biri kullanılmıştır. Öğrenciler, beyin fırtınası etkinliklerinden üretilen ya da hikâyeler yazarken kendilerinin bulmuş oldukları herhangi bir kavramı kullanma özgürlüğüne sahiplerdir. Bazı hikâyeler altı kişilik gruplar halinde, bazıları ikili olarak yazılmıştır.

Öğrenciler düzeltmeler yapmak için küçük grup haline gelmişlerdir. Düzeltilen hikâyeler yazılmış, gösterilmiş ve sunulmuştur. İkinci strateji için kelime ağı yöntemi kullanılmıştır. Film izleme stratejisinden sonra yapılan beyin fırtınası süresi aynen tekrarlanmıştır. Son strateji; serbest yazma olarak belirlenmiştir. Tüm stratejiler uygulandıktan sonra yapılan yazma sonrası anketinde; öğrencilerin yazmaya karşı tutumunda olumlu yönde bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lane, Graham, Harris, Little, Sandmel ve Brindle (2009) tarafından yapılan çalışmada, olumlu davranış destekleme modeli kapsamında uygulanan akademik bir çalışmanın etkileri incelenmiştir. Sınırlı yazma becerisine sahip ikinci sınıf öğrencileri, okuldaki verileri kullanarak katılım için tanımlanmıştır. Öğrenciler, kendi kendini düzenleyen strateji geliştirme modelini kullanarak öykü planlama ve yazmayı öğrenmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, öykü unsurlarında kalıcı artışlar, öykü kalitesindeki gelişmeler ve öykü uzunluğunda artışlar ortaya koymuştur. Öğretmenler ve öğrenciler uygulamayı olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Chandler-Olcott (2017) tarafından yapılan çalışmada orta seviyedeki dokuzuncu sınıf öğrencileri ve öğretmenler ile çalışılmıştır. Çalışmanın amacı öğrencilerin eşli öğretim ile yazma becerilerini geliştirmek ve öğretmenlerin de eşli öğretime rehberlik etmesini sağlamaktır. Bulgular sonucunda öğrencilerin yazılarında gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Medd ve Houtz (2002) *Incubation* yani kuluçka dönemi ile ilgili araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı, kuluçka döneminin kolaylaştırılmasının, yaratıcı yazma üzerine etkisini araştırmıştır. Beş grup üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bu beş gruptan dördü deney grubunu, bir grup da kontrol grubunu oluşturmaktadır. Dört gruba yazılarını yazmaları istenmiş ve yazılarını bitirdikten sonra 10 dakikalık bir kuluçka aralığı uygulanmıştır. Kuluçka döneminden sonra dört deney grubu, bir süre daha hikâyelerini incelemişlerdir. Kuluçka döneminden sonra deney gruplarında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin hikâyeleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarılmıştır.

Hopkins (2002) yapmış olduğu projesinde, düşük başarı sağlayan 10. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine yardımcı olmak için çalışmalar yapmıştır. Projenin amacı, öğrencilerin beş paragraflık yazıları (İngilizce) unsurlarını başarıyla yazabilmesini ve kavrayabilmelerini sağlamak; ayrıca öğrencilerin yazım, taslak hazırlama, yazı yazma ve

tekrar kontrol etme konularında başarıyla yazma ve anlama yeteneği kazandırmaktır. Öğrencilere çeşitli konularda yazılar hazırlama ve yazma becerilerini artırmak için yazar tarafından tasarlanan on sekiz uygulama yapılmıştır. Geliştirme yöntemleri, beş bölümlü yazarlık; taslak hazırlanması, düzeltilmesi, prova edilmesi ve yayınlanması gibi yazma sürecinin çeşitli aşamalarını içermektedir. Buna ek olarak, kümeleme, Venn diyagramları, karşılaştırma kontrast çizelgeleri, düzeltme çizelgeleri, akran düzenleme ve puanlama rubrikleri için grafik düzenleyiciler sonuçlara ulaşmak için kullanılmıştır. Tüm öğrenciler amaçlanan hedefleri sağlamış ya da bu hedefleri aşmıştır.

Sutherland ve Topping (1999) çalışmasında, 8 yaşındaki çocuklarda yaratıcı yazının kalitesi ve yazmaya yönelik tutum üzerine işbirlikçi yazmanın etkilerini araştırmışlardır. İki deney ve bir kontrol grubundan oluşmaktadır. Deney gruplarında iş birliği ile yazma alıştırmaları ve kontrol grubunda tek tek yazı yazma alıştırmaları yapılmaktadır. Deney grubunun birincisinde; öğrencilerin sabit rolleri olan farklı yetenek çiftleri üzerinde, diğer deney grubunda aynı yetenek grubu farklı rollerde iş birliği yapmışlardır. Araştırmacı 8 hafta boyunca çocuklara eğitim vermiştir. Araştırma sonucunda; aynı yetenekli denemelerin öncesi ve sonrası puanlarında önemli ölçüde farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte, aynı yetenek grubu farklı rollerde iş birliği yapan deney grubundaki uygulamalar sonucunda gelişme göstermiştir ve deney grupları ile kontrol grubu arasındaki farkı anlamlı bulmuştur. Bununla birlikte, çapraz yetenek çiftlerinde daha yetenekli yardımcıları için kısa vadeli kazanımların sağlanmasının sorunlu olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Fowler (2001) araştırmasında; beşinci sınıf öğrencilerinde dört yazı stratejisinin ve cinsiyetin yazmaya etkisini incelemiştir. Bu dört yazım stratejisi; düşünme, çizme, serbest yazma ve kelime ağı oluşturmaktır. Araştırmayı beşinci sınıfta öğrenim gören dört farklı grup oluşturmuştur. Çizme etkinliği yapan öğrenciler; yazı yazmadan önce çizimler yapmışlar, düşünme etkinliğine katılan grup; herhangi bir yazı yazmadan neler yapabilecekleri hakkında düşünmüşler, serbest yazanlar; yazma öncesinde taslak oluşturmuşlar, kelime ağı oluşturan grup üyeleri ise yazacakları yazının anahtar kelimelerini belirlemişlerdir. Araştırma sonucuna göre; kelime ağı ve serbest yazma grubu, çizme ve düşünme grubundan daha fazla fikir üretmiştir. Fakat buradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Tüm gruplar yazılı düşünce üretmişlerdir. Bu dört stratejinin cinsiyet üzerinde de anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucu bulunmuştur.

Can (2016) yapmış olduğu doktora tezinde; öz düzenleme stratejisi geliştirme modeli ile öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin hikâyelerinde yer alan; hikâye unsurları ile yazma tutumlarının öz yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmayı yarı deneysel bir çalışma olarak yürütmüştür. Verilerin değerlendirilmesinde; Yazma Tutum Ölçeği, Yazma Öz-yeterlik Ölçeği ve Hikâye Unsurları için Dereceli Puanlama Anahtarı kullanmıştır. Uygulama sonucunda öz düzenleme stratejisine dayalı eğitimin, öğrencileri pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (2007) yapmış olduğu doktora tezinde, öğrencilerin yaratıcı yazma etkinliklerinin metin yazma becerisini geliştirmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda beşinci sınıf öğrencilerinin yer aldığı çalışma grubu, deney ve kontrol gruplarından oluşmaktadır. Deney grubuna on dört hafta boyunca ikişer saatten toplamda yirmi sekiz saat boyunca yaratıcı yazma uygulamaları yapmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Çayır (2011) “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerileriyle İlgili Deneysel Bir Araştırma” adlı çalışmasında dördüncü sınıflardan oluşan bir deney ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. On hafta boyunca haftada altı saat ders programı doğrultusunda işlenecek olan konular deney grubuna, çoklu zekâ kuramı doğrultusunda yeniden revize edilerek işlenmiştir. Kontrol grubunda ise normal derslere devam edilmiştir. Uygulama bitiminde her iki gruba da “Yazma Becerisi Testi” uygulanmıştır. Analiz sonuçlarında deney grubunun ön test ve son test puanları arasında ve deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sever (2013) “Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışması incelemiştir. Araştırmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Birinci deney grubuna 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, ikinci deney grubuna da 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’ni uygulamıştır. Haftada ikişer saat olmak üzere on bir hafta boyunca uygulamalar yapılmıştır. Uygulamanın başında ve sonunda öğrencilere Yaratıcı Yazma Ürünleri Değerlendirme Ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; birinci deney grubunun ön test ve son testleri arasında, ikinci deney grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca birinci deney grubunun son test puanı ile ikinci deney grubunun son test puanı ve kontrol

grubunun son test puanı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Fakat ikinci deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anılan (2005) “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği” başlıklı çalışmasında araştırmacı ön test – son test kontrol gruplu modeller araştırmasını yürütmüştür. Yirmi dört saat boyunca gerçekleştirilmiş uygulamanın deney grubuna kelime ağı yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubu geleneksel yöntem ile devam etmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sidekli (2012) “Yazma Becerisinin Geliştirmek İçin Hikâye Piramidi” isimli çalışmasında yazma becerisi üzerine etkisini incelemiştir. Dokuz hafta boyunca sınıf öğretmeni adayları ile hikâye piramidi ile hikâye yazma etkinliğini yürütmüştür. Uygulanan etkinlik sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde, hikâyenin temel unsurlarını belirtmede artış olduğu, giriş-gelişme-sonuç bölümlerini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sidekli (2013) çalışmasında; birinci sınıf öğretmeni adaylarının hikâye haritasının, hikâye yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma süreci karma yöntemle tasarlanmıştır. Sınıfta yapılan hikâye haritası uygulamaları sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları öyküler incelenmiştir. İncelenen öyküler sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının hikâye yazma becerilerinde gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan ön değerlendirme ve son değerlendirme sonucunda, öğretmen adaylarının son değerlendirme puanlarında artış olduğu ortaya çıkmış ve ön değerlendirme ve son değerlendirme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Türkel (2013) “Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Başarısına ve Yazmaya Karşı Tutuma Etkisi (Ortaokul 8. Sınıf Örneği)” isimli bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın amacı yaratıcı drama etkinliklerinin, öğrencilerin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumlarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı; sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerle deney ve kontrol grubundan oluşan ön test – son test yarı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deney grubu ile haftada iki saat olmak üzere toplam on iki hafta boyunca çalışmıştır. Kontrol grubuna da deney grubunun her hafta yazmış olduğu konu ile ilgili ödev verilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama ile yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarısını ve yazmaya karşı tutumlarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akdal ve Şahin (2014) çalışmasında; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin metinler arası okuma etkinliği ile yazma becerilerinin gelişimi üzerine etkisini araştırmışlardır. Çalışma; deney ve kontrol gruplarından oluşmakta ve ön test – son test uygulaması yapılmıştır. Ön test ve son testte öğrencilerin yazmış oldukları hikâyeleri “Yaratıcı Yazma Rubriği” ile incelemişlerdir. Rubrik sekiz boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; özgünlük, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginlikleri, cümle yapısı, organizasyon, yazım stili ve dil bilgisidir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin, özgünlük ve kelime zenginliği alt boyutlarında kontrol grubuna göre deney grubunun puanı daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle metinler arası okuma etkinliğinin, yaratıcı yazma becerisinde kelime zenginliğini ve hikâyenin özgünlüğünü olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi ve Çöker (2011) “Akran Dönüt Eğitimi Programının Yazma Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasının amacı; öğrencilere akran dönüt eğitimi vererek yazma dersini daha etkili hale getirmektir. Lisans öğrencilerine on altı saatlik bir uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda akran dönüt eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ülper ve Uzun (2009) çalışmasında metin dilbilimsel veriler ile ilişkilendirilmiş olan bilişsel süreç modelinin, sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişmesine etkisini incelemiştir. Deneysel nitelikli yirmi yedi saatten oluşan bir araştırmadır. Çalışmada yazma becerilerinin gelişimi sadece kısa deneme türünde bilgilendirici metinler ile sınırlandırılmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri; içerik oluşturma, tutarlılık, sözcük kullanımı, cümle kurma ve fiziksel özellikler temelinde incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda, bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programının geleneksel programa göre öğrencilerin daha nitelikli yazılar yazmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Maden ve Durukan (2010) “İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi” ni incelemişlerdir. Çalışmanın amacı, istasyon tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve Türkçe dersine tutumlarını etkisini araştırmaktır. Araştırma kontrol gruplu ön test son test modelinde yürütülmüştür. Deney grubuna altı saatlik bir uygulama yapılmıştır. Kontrol grubu ise geleneksel yöntem ile derslerine devam etmiştir. Verileri analiz edebilmek için “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Analizler sonucunda istasyon yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine tutumunu olumlu yönde etkilediği ve

hikâyelerinin geleneksel yöntemle ders işleyenlere göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Zihin Haritası ile İlgili Araştırmalar

Daghistan (2016) çalışmasında, zihin haritalarının okulöncesi öğrencilerinin dikkat eksikliğinin değiştirilmesi üzerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın amaçlarını gerçekleştirmek için araştırmacı, deney ve kontrol grubu şeklinde okul öncesi çağındaki çocukları ayırmıştır. Verileri toplamak için “Dikkat Eksikliği Ölçeği” uygulamıştır. Ölçek, deneyin uygulanmasından önce ve sonra her iki grupta da kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında deney grubunun lehine dikkat konsantrasyonunda olumlu bir değişiklikler olmuştur. Dikkat eksikliklerini önlemek için okul öncesi çocuklarını öğretirken zihin haritalarının kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Hou, Yu, Wu, Sung ve Chang (2016) çalışmayı çevre teorisine dayalı olarak tasarlamışlardır. Araştırma, üniversite öğrencilerinin üst düzey uzaysal düşüncelerini kolaylaştırmak için zihin haritasını kullanarak şekillenmiştir. Öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayırmışlardır. Araştırmacılar, deney grubuna web tabanlı zihin haritası yöntemini; kontrol grubuna ise sıradan internet arama motorlarını kullanarak etkinliği uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; deney grubu hem öğrenme açısından anlamlı farklılık göstermiş hem de kontrol grubundan anlamlı derecede iyi bir performans göstermiştir. Her iki grup, proje faaliyetine yönelik olumlu bir öğrenme tutumu göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin zihin haritasına yönelik tutumlarının da pozitif yönde olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Sabbah (2015) çalışmasında ikinci dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin kendi ürettikleri bilgisayarlı zihin haritalarının okuduğunu anlama puanları üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmada; deney grubu öğrencilerinin kendi ürettikleri bilgisayarlı zihin haritaları yoluyla metin okumayı öğretmiş ve kontrol grubuna da öğretmen tarafından üretilen beyaz tahta haritalarıyla metin okuma öğretilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu lehine okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Ayrıca deney grubuna uygulamaya yönelik tutumlarını belirlemek için dört alt boyuttan oluşan anket uygulanmıştır. Anket sonucunda; eğitim açısından ve zihinsel açıdan öğrencilerin fayda sağladığı; ayrıca uygulama boyunca uygulamadan keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Wan Jusoh ve Ahmad (2016) makalesinde, iMindMap yazılımının öğretim ve öğrenme yönteminde etkileşimli bir araç olarak kullanılmasını ve ayrıca iMindMap' i öğrenme çıktısını elde etmede alternatif bir araç olarak kullanmayı araştırmıştır. 97 lisans öğrencisine, iMindMap' in öğretme ve öğrenmede etkinliğini değerlendirmek için anket uygulamıştır. Öğrencilerin çoğunluğu, iMindMap' in geleneksel öğretim yöntemlerinden daha cazip olduğunu, derslerin iMindMap ile görselleştirerek daha ilgi çekici hale getirilebileceğini belirtmişlerdir.

Wheeldon (2011) çalışmasında zihin haritalarını, nitel araştırma tasarımları yoluyla verileri toplamak için yeni bir yol sağlayabileceğini düşünerek bu çalışmayı yapmıştır. Çalışmada, Letonyalıların deneyimlerini ortaya çıkarmak zihin haritalarını kullanmıştır. 19 katılımcıdan oluşan bir çalışma grubu oluşturularak, gruplar arasındaki yanıtların derinliği ve ayrıntılarını karşılaştırmıştır. Katılımcılar ilk önce zihin haritasını tamamlayarak, geçmiş tecrübelerindeki yansımalarını hatırlama, organize etme ve çerçeveleme imkanı bulmuşlardır. Zihin haritası kullanılan bu analizin bulguları, zihin haritalarının nitel araştırma tasarımları için faydası hakkında daha detaylı araştırmanın bir gerekçesini de sunmaktadır.

Kan (2012) yapmış olduğu doktora tezinde; altıncı sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrencinin başarısına, bilginin kalıcılığına, öğrencilerin derse ilişkin tutumuna ve öğrencilerin derse ilişkin motivasyonuna etkilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu; iki deney grubundan ve bir kontrol grubundan oluşmaktadır. Birinci deney grubunda bireysel zihin haritası, ikinci deney grubunda grupla zihin haritası yöntemini ve kontrol grubuyla geleneksel yöntemle “Ülkemizin Kaynakları” ünitesini işlemiştir. Araştırmanın sonucunda; ikinci deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu, her üç grubun da kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, üç grubun tutum ve motivasyon puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akıncı (2015) yüksek lisans tezinde; altıncı sınıf öğrencilerinin zihin haritasının öğrencilerin akademik başarısına, fene yönelik tutumlarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel modelle desenlenmiştir. Deney grubu zihin haritası tekniği ile desteklenirken; kontrol grubunda geleneksel yöntemle dersler işlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarısını ölçmek için “Vücudumuzdaki Sistemler” konusu ile ilgili test uygulanmıştır. Son test sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirlemek için tutum ölçeği uygulanmıştır. Tutum ölçeği sonuçlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bilginin kalıcılığını ölçmek için uygulama bittikten dört hafta sonra akademik başarı testi tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonucunda zihin haritası ile desteklenen bilgilerin kalıcılığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tanrıseven (2014) çalışmasında, zihin haritasının görev planlaması üzerine etkisini analiz etmiştir. Araştırmayı ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma olarak yürütmüştür. Çalışma grubu Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrenciler verilen görevi zihin haritası yöntemi ile planlamış, kontrol grubu ise görevi hemen yerine getirmiştir. Uygulamadan önce ve sonra her iki gruba da "Motive Edilmiş Öğrenme Stratejileri Anketi " uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bütüner ve Gür (2008) "Açılar Ve Üçgenler Konusunun Anlamlı Öğrenme Araçlarından V Diyagramları Ve Zihin Haritaları Kullanılarak Öğretimi" adlı çalışmasında, yedinci sınıf öğrencilerinin V diyagramı ve zihin haritası kullanarak "Açılar ve Üçgenler" konusunu üzerinde etkisinin olup olmadığını amaçlamışlardır. Çalışmayı ön test son test kontrol gruplu desenle yürütmüşlerdir. Uygulama sonucunda yedinci sınıf öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Aydın (2010) "zihin haritalama tekniğinin dinlenen anlamaya ve kalıcılığa etkisi" ni araştırmıştır. Zihin haritası yöntemi ile not alma tekniğini Türkçe Eğitimi bölümündeki öğrencilerin dinleme, dinledikleri metinleri anlama ve hatırlama üzerine etkisini incelemiştir. Bu doğrultuda çalışmayı ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel modelle desenlemiştir. Deney grubuna dört hafta boyunca zihin haritası ile not alma tekniği, kontrol grubuna klasik not alma tekniği uygulamaları yapılmıştır. Uygulamadan dört hafta sonra da kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; her iki grubun da dinleme ve anlama başarı puanlarında artış gözükmüş; fakat deney grubunun başarısı kontrol grubuna göre daha çok artmıştır. Dinlenen metnin kalıcılığında da deney grubu daha başarılı olmuştur. Uygulama boyunca deney grubunun derse ilgisinin arttığı da sonuçlar arasında belirtilmiştir.

Beydoğan (2011) "Zihin Haritası Destekli Bilişsel Hazırlığın Öğrencilerin Bilgilendirici Yazma Yeterliği Üzerine Etkisi" isimli araştırmasının amacı; üniversite birinci sınıf öğrencilerinin, yazılı anlatım öncesinde serbest yazma, beyin fırtınası, kümeleme ve zihin

haritası gibi etkinliklerle bilişsel yönden desteklenerek bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu desenlenmiştir. Deney grubu yazma öncesinde; serbest yazma, beyin fırtınası, kümeleme ve zihin haritası teknikleri uygulandıktan sonra bilgilendirici metin yazmışlardır. Araştırmacı verileri analiz ederken kendi geliştirmiş olduğu “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin oluşturduğu bilgilendirici metinlerin kontrol grubu tarafından oluşturulan bilgilendirici metinlerden ölçeğin bazı boyutlarında daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tağa (2013) yedinci sınıflar ile zihin haritası yöntemi kullanarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışmasının yönteminde ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin görüşlerine başvurmuştur. Öğrencilerin yazma becerilerini; biçim, dil ve anlatım ve imlâ ve noktalama yönünden geliştirmek, araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Uygulama sonunda zihin haritası yöntemi kullanılan grubun hikâyelerinde biçim, dil ve anlatım, imla ve noktalama yönünden gelişme olduğu kaydedilmiştir. Kontrol grubunda geleneksel yöntem ile derslere devam edilmiştir. Araştırmanın bulgularında deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Görüşmelerden elde edilen bilgilerde öğrencilerin zihin haritası tekniği ile yapılan yazma çalışmalarına ilişkin olumlu bir yaklaşımları olduklarını ortaya çıkarmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

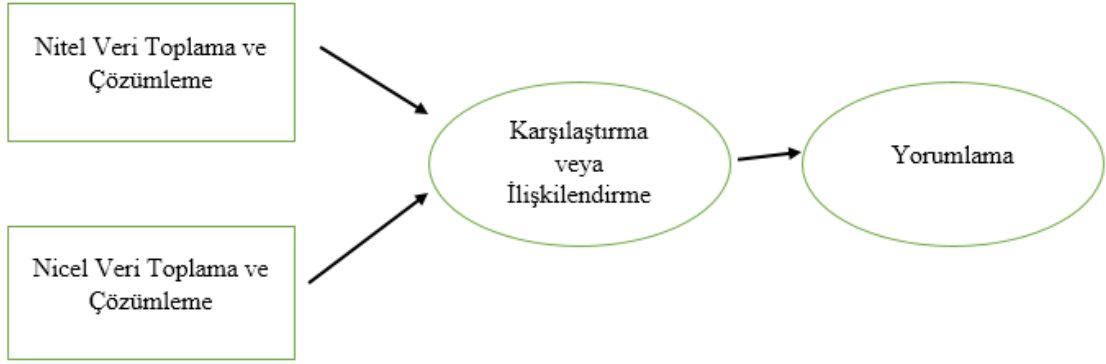
Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem (Mixed Method) kullanılarak desenlenmiştir. Karma yöntem kullanılmasının temel sebebi, araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutunu ortaya koymak ve her iki yaklaşımın sınırlılıklarını en aza indirmektir. Tashakkori ve Creswell (2007) karma yöntemi, araştırmacının aynı araştırmada nicel ve nitel yöntemleri ve yaklaşımları kullanarak veri topladığı, verileri analiz ettiği, elde ettiği bulguları bütünleştirdiği ve ileriye yönelik yorumlar yaptığı araştırmalar olarak tanımlamaktadır.

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemler birbirine eşit ağırlıkta olacak şekilde belirlenmiştir. Araştırmada yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark (2014), Morce (1991) araştırmalarda yakınsayan paralel desen kullanılmasının amacı, aynı konu üzerinde farklı, fakat birbirini tamamlayıcı veriler elde etmeyi sağlamaktır. Creswell ve Plano Clark (2014) yakınsayan paralel desende nicel ve nitel aşamalarda araştırma veri toplama süreci aynı anda eş zamanlı olarak gerçekleşir. Veri analizinde nicel ve nitel aşamalar ayrı ayrı incelenerek, sonucunda genel yargılara varılarak sonuçlar birleştirilir.

Şekil 3.1’de karma yöntem modellerinden yakınsayan modelin uygulama sürecine ait görsel bulunmaktadır.



Şekil 3.1. Yakınsayan paralel desen uygulama süreci modeli (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 77)

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Nicel araştırma; gerçekliği araştırmacıdan bağımsız olan ve bu gerçekliğin nesnel bir bakış açısıyla gözlenerek veya ölçülerek analiz edilebileceğini kabul eden bir araştırmadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Karasar, 2012).

Bu araştırmanın nicel boyutunda, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yöntemde, yansız atama yöntemi ile gruplar oluşturulmaktadır. Bu çalışma, bir deney grubu ve iki kontrol grubundan oluşturulmuştur. Araştırmaya katılmaya gönüllü üç sınıf arasından kura çekilerek gruplar meydana getirilmiştir. Her grup için deney öncesi ve deney sonrası hikâye yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Uygulama boyunca deney grubu ile zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma çalışması, kontrol 1 grubu ile ödevli hikâye yazma çalışması yapılmıştır. Kontrol 2 grubuna müdahalede bulunulmamış, sınıf öğretmeni Türkçe ders programı ışığında derslere devam etmiştir.

Tablo 3.1’de gruplara uygulanan yöntemler ve yöntemleri uygulama süreleri verilmiştir.

Tablo 3.1.

Gruplar ve Gruplara Uygulanan Yöntemler ve Uygulama Süreleri

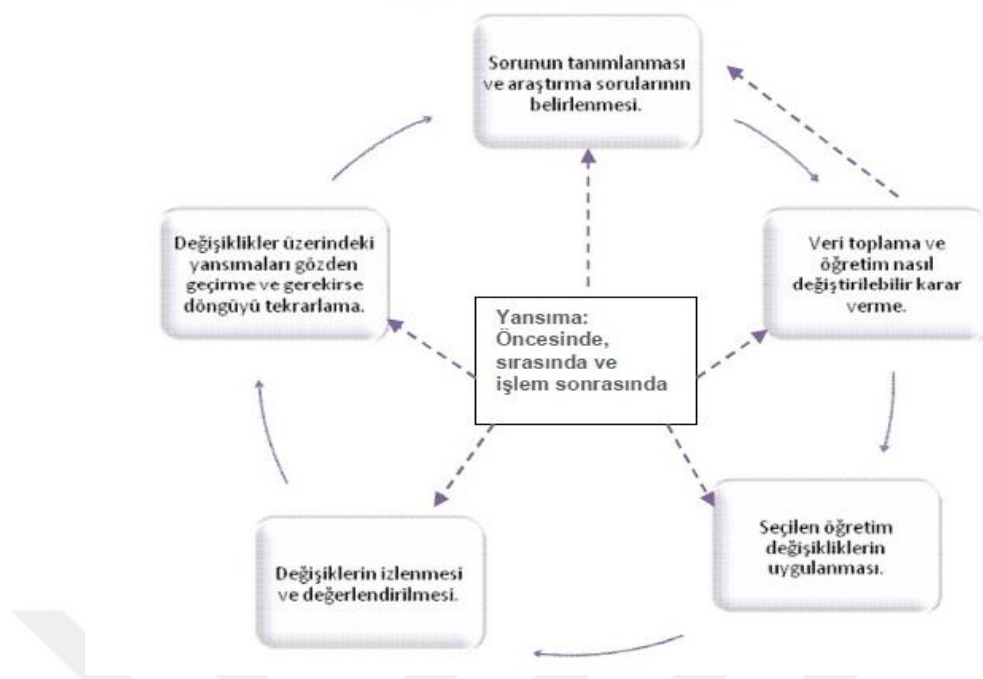
Gruplar	Yöntem	Uygulama Süresi
Deney Grubu	Zihin Haritası	20 saat
Kontrol 1 Grubu	Hikâye yazma çalışması	Ödevli
Kontrol 2 Grubu	Türkçe Ders Programı	-

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların buldukları ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmanın nitel boyutu, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması, katılımcıların araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistemli ve dikkatli bir şekilde inceledikleri bir süreçtir (Ferrance, 2000). Eylem araştırması “katılma”, “yansıtma” ve “geliştirme” süreçlerinin ortaya koyulduğu araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Sidekli (2010) eylem araştırmasının tanımından yola çıkarak Şekil 3.2.’deki modeli oluşturmuştur:



Şekil 3.2. Eylem araştırma döngüsü (Sidekli, 2010, s. 84)

Eylem araştırması, bir sorunun anlaşılmasını sağlaması ve soruna yönelik çözümler getirmesi nedeniyle araştırmanın nitel boyutunda tercih edilmiştir. Öğrencilerin hikâye yazma becerilerini zihin haritası yöntemi kullanarak iyileştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin hikâye yazma beceri düzeyleri belirlenmiştir. Eylemi gerçekleştirme aşamasında problemin olası kaynakları giderilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere nasıl hikâye yazmaları gerektiği ve hikâyelerinde nelere dikkat etmeleri gerektiğini açıklamak için hikâye haritası yöntemi de problemi çözmek için kullanılmıştır. Süreç boyunca öğrencilerin hikâye yazmadaki problemleri çözüme ulaştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında ayrıca deney grubundaki öğrencilerin yapılan uygulama ile ilgili görüşlerine, deney grubundaki sınıf öğretmeninin görüşlerine ve kontrol 1 grubundaki sınıf öğretmeninin görüşlerine yer verilmiştir. Deney grubu öğrencileri ile yapılandırılmış görüşme, öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Karma yönteme ait yakınsayan paralel desen çalışmalarında örnekleme oluşturmak için iki soruya yanıt aranmaktadır. Bu sorular; iki örneklem aynı mı yoksa farklı kişilerden mi

oluşacağı ve örneklemin aynı büyüklükte olup olmayacağıdır (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 194). Bu sorulardan yola çıkarak araştırmadaki örneklem aynı kişilerden ve aynı büyüklükteki örneklemelerden oluşmaktadır. Nitel örnekleme ve nicel örnekleme aynı büyüklükteki aynı gruplar kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Muğla ili Menteşe ilçesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde iki devlet ilkokulunda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Gerekli izinler alındıktan sonra sosyoekonomik düzeyi birbirine yakın olan iki devlet okulu rastgele yöntemle seçilmiştir. Bu okullara gidilerek 4. sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ve çalışma ile ilgili seminer verilmiştir. Çalışmanın süreci anlatıldıktan sonra üç öğretmen, sınıfında bu uygulamanın yapılması için gönüllü olmuştur. Üç sınıf arasında kura çekilerek deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grupları belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Karma yöntemin doğası gereği araştırmalarda farklı veri toplama araçları kullanılmaktadır. Bu araştırmada da hikâye yazma rubriği ve görüşme formları kullanılmıştır. Hikâye yazma rubriği hem nicel boyutta, öğrencilere verilmiş olan puanları analiz etmek ve gruplar arası karşılaştırma yapmak için kullanılmış, aynı zamanda hikâyede yazma rubriğinde belirtilen tüm maddelere verilen puanlar ve genel ortalama alınarak öğrencilerin ve grupların düzeyleri belirlenerek nitel boyutta kullanılmıştır. “Hikâye yazma rubriği” hem nicel boyutta hem de nitel boyutta veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Nitel boyutta aynı zamanda deney grubu öğrencileri ile yapılan yapılandırılmış görüşmeler ve tüm grupların sınıf öğretmenleri ile yapılmış yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu yer almaktadır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılmış olan yapılandırılmış görüşmelerde, deney grubu öğrencilerine “Zihin haritası yöntemi kullanılarak hikâye yazma çalışmalarının beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulamaya yönelik görüşleri yazılı olarak öğrencilerin kendilerinden alınmıştır. Deney grubu ve kontrol 1 grubu öğretmenleri ile yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, her iki öğretmene de “Uygulama hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?, Öğrenciler uygulamalar hakkında ne düşünmüş olabilir?,

Hikâye yazma uygulamalarının hangi seviyede yapılması uygundur?” şeklinde 3 soru hazırlanmıştır. Uygulama sonunda iki öğretmenle de görüşülmüş ve bu görüşmenin sohbet tarzında olması sağlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan sohbet tarzındaki görüşme, araştırmacı tarafından not tutularak kayıt altına alınmıştır.

3.3.1. Hikâye Değerlendirme Rubriği

Araştırmada öğrencilerin hikâye yazma becerilerini, düzeylerini ve durumlarının belirlemek için bir rubrik geliştirilmiştir. Rubrik (dereceli puanlama anahtarı); bir çalışmanın, etkinliğin ya da bir ürünün niteliğinin değerlendirilmesinde kullanılan puanlama rehberidir (MEB, 2012). Araştırmada kullanılan rubrik aşağıdaki aşamalar dikkate alınarak geliştirilmiştir.

Rubrik hazırlama geliştirme aşamaları (Damar, 2016; Kılıç, 2014; MEB, 2012):

- ✓ Başka bir rubriğin araştırma için uygun olup olmadığına bakılır.
- ✓ Ne amaçla geliştirileceğine karar verilmelidir.
- ✓ Nelerin değerlendirileceği açıkça belirtilmelidir.
- ✓ Ürünün en önemli yönlerini yansıyıp yansıtmadığı kontrol edilir.
- ✓ Hangi yeterliliğe ne kadar puan verileceği belirlenmelidir.
- ✓ Ürünlerin düzeyleri için kısa ölçütler yazılmalıdır. Bu ölçütler düzeyler arasını iyi ayırt etmelidir.
- ✓ Rubrik oluşturulduktan sonra birkaç öğrencinin ürünü üzerinde denenebilir.

Hikâye yazma rubriği literatürde belirtilen aşamalar izlenerek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Literatür taraması yapıldıktan sonra bir hikâyede neler olması gerektiğine karar verilmiştir. 17 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; başlık, kahramanlar, yer, zaman, olay sırası, olay akıcılığı, sözcük zenginliği, özgünlük, konuya uygunluk, ana fikir, yazım kuralları, noktalama işaretleri, sayfa düzeni, okunaklı yazı, plan, sözcük kullanımı ve üsluptur. Bu kategorilerden noktalama işaretleri ve yazım kuralları hemen çıkarılmıştır. Uygulama boyunca öğrencilerin hikâyelerini yazarken yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmesi konusunda bilgi verilmediğinden, bu kategoriler rubriğe dâhil edilmemiştir. Araştırma boyunca öğrencilere hikâye yazarken dikkat etmeleri gereken hususlar ele alınarak başlık, kahraman, mekân, zaman, ana fikir ve plan bölümlerinin rubrikte kesinlikle olmasına karar verilmiştir. Kalan 9 kategoriden nelerin dâhil edilmesi hususunda sınıf öğretmenliği alanında uzman 3 kişiye danışılmıştır. 3

uzman ile görüşmelerden sonra rubrikte şu değişiklikler olmuştur; olay sırası ve olay akıcılığı birleştirilerek olay örgüsüne dönüştürülmüş ve sözcük zenginliği, konuya uygunluk, sayfa düzeni ve özgünlük eklenmiştir. 3 uzmana danışıldıktan sonra rubrik 11 kategoriden meydana gelmiştir.

Düzeylerin rahat belirlenmesinden dolayı rubriğin 3 dereceli, en düşük 1 en yüksek 3, olmasına karar verilmiştir. Rubrikte düzeyler ve yeterlilikler açık bir şekilde belirtildikten sonra sınıf öğretmenliği alanında uzman 2 farklı kişiye daha danışılmıştır. Birinci uzman rubriğe yardımcı karakterler kategorisinin eklenmesinin ve plan maddesinin metindeki bölümler olarak değiştirilmesinin yararlı olacağını dile getirmiştir. Plan maddesinin metindeki bölümler olarak değiştirilmesinin sebebini, planın çok geniş kapsamlı olduğunu ve planın geniş kapsamının olay örgüsünü içinde barındırabileceğini eğer metindeki bölümler olarak değiştirilse bu ifadenin sadece giriş-gelişme-sonuç bölümlerini net bir şekilde ifade edeceğini söylemiştir.

İkinci uzman ile görüşülmeden önce gerekli değişiklikler yapılmıştır. İkinci uzman rubriğin derecelerinde değişiklik yapılmasını önermiştir. Bunun nedeni, rubrikte 1 puan verilen düzeydeki yeterliliklerde olumsuz ifadelerin bulunmasıdır. Örneğin; başlık yok, zaman belirtilmemiş, konuya uygun değil vb. ifadeler kullanılmıştır. 1 puan ile başlamak yerine 0 puan verilmesinin uygun olacağı kararı verilmiştir. Böylece rubrikte her maddeden en düşük 0 en yüksek 2 puan alınacaktır. İkinci uzman rubriği tekrar incelendikten sonra, sözcük zenginliğinin yeterliliğin tam olarak belirlenmesini ve rubriğe söz sanatları kategorisinin eklenmesini istemiştir. Sözcük zenginliği kategorisinin yeterliliği öğrencilerin hikâyelerinde atasözü, deyim, yan ve mecaz anlam bulunup bulunmadığını kontrol etmek için konulmuştu. İkinci uzman bu yeterliliğin söz sanatları kategorisi için daha uygun olduğunu söylemiştir ve sözcük zenginliği maddesinin yeterliliğin tekrar belirlenmesinin istemiştir. Sözcük zenginliğinin yeterliliği için ilgili literatür taranmış fakat dördüncü sınıf öğrencilerin hikâyelerinde kaç kelime bulunması hakkında herhangi bir bilgi edinilememiştir. Bu yüzden deney grubundaki başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük 3 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin hikâyelerinde kullandıkları farklı sözcüklerin sayıları belirlenmiş ve ortalamaları alınarak bir ölçüt oluşturulmuştur. Başarı düzeyleri düşük öğrencilerin ortalaması 30 kelime, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin ortalaması 70 kelime olarak belirlenmiştir. 30 kelime altındaki hikâyelere 0, 31-70 kelime arasındaki hikâyelere 1, 71 ve üzeri kelime bulunan hikâyelere 2 puan verilecek şekilde yeterlilik ve düzey ayarlanmıştır. Zumbrunn ve Bruning (2013)

çalışmasında öğrencilerin kelime sayılarını belirlemek için Microsoft Word sözcük sayımı ile sözcük sayılarını belirlemiştir. Graham, Hebert, Paige Sandbank ve Harris (2016) öğrencilerin bir kompozisyonda kaç kelime kullandıklarını belirlemek için bir kelimenin her tekrarını toplam kelime sayısından çıkartarak hesaplamıştır.

Tablo 3.2’de deney grubunda belirlenen başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük olan üçer öğrencinin kelime sayıları verilmiştir.

Tablo 3.2.

Öğrencilerin Kelime Sayıları

Başarı Düzeyleri			
Düşük	28	32	30
Yüksek	65	67	76

Tüm ayarlamalar yapıldıktan ve rubrik Türkçe eğitiminde görev yapan 2 dil uzmanına incelenmiş ve rubriğe son hali verilmiştir (EK-1). Hikâye yazma rubriği 3 dereceli bir rubrik olarak tasarlanmıştır. Rubrik ile puanlama yapılırken öğrencilerin alacağı en düşük puan “0”, en yüksek puan “2” olarak belirlenmiştir. Bir öğrencinin hikâye yazma rubriğinden toplamda alacağı en düşük puan “0”, en yüksek puan “26”dır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde araştırmacı tarafından tutulan günlüklere yer verilmiştir.

3.4.1. Deney Grubuna Ait Süreç Bilgileri

12-10-2016

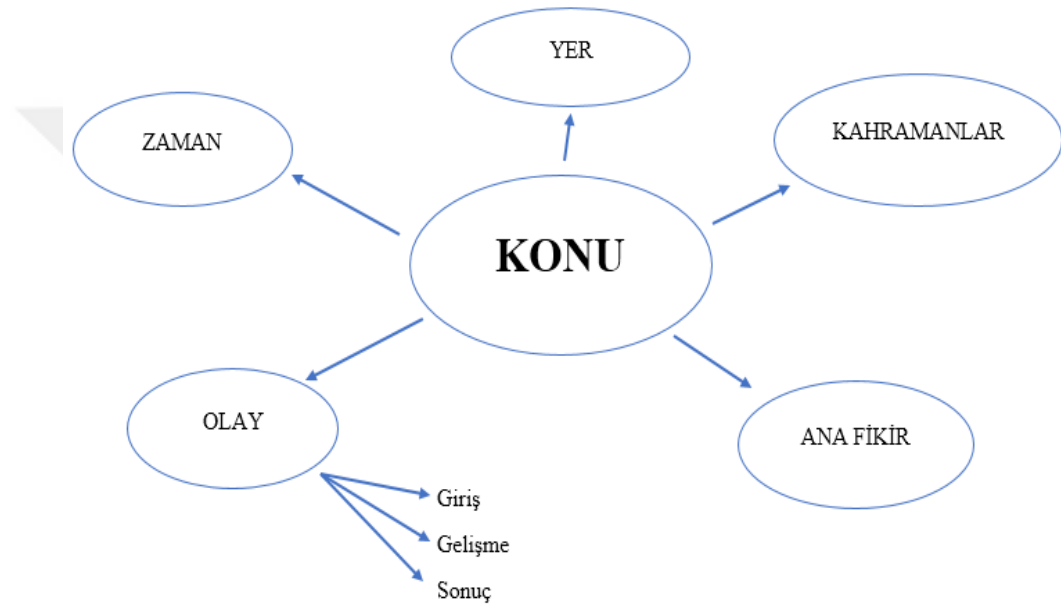
Ön test verilerini toplamak için deney grubundaki öğrencilere “oyun” konusunda bir ders saatinde hikâye yazdırılmıştır.

21-10-2016

Öğrencileri daha iyi tanıyabilmek için drama yöntemi ile tanışma etkinlikleri yapılmıştır. Tanışma etkinliğinden sonra öğrencilere hikâye haritasının tanıtımını yapmak için

öncelikle “Piknik” (Yılmaz, 2008; 196) isimli hikâye okunmuştur. Ardından araştırmacı yardımıyla, öğrencilere sorular yönelterek, “Piknik” isimli hikâyenin, hikâye haritasını çıkarmaları sağlanmıştır.

İkinci derse geçildiğinde boş hikâye haritasını öğrencilere sorular sorarak öğrencilerin hikâye haritasını doldurması sağlanmıştır. Hikâye haritası doldurulduktan sonra, kalan sürede öğrenciler bu hikâye haritasından yola çıkarak hikâyelerini yazmışlar ve ders sonunda hikâyelerini araştırmacıya teslim etmişlerdir. Şekil 3.3. de öğrencilere gösterilen boş hikâye haritasına yer verilmiştir.



Şekil 3.3. Boş hikâye haritası örneği

26-10-2016

Öğrencilere zihin haritası tanıtımı yapılmadan önce farklı uzmanlar ile görüşülerek etkili bir anlatım yapmak için görüşler alınmıştır. Drama alanında bir uzman, drama etkinliği veya bir oyun ile zihin haritasını tanıtmanın iyi olacağını ve öğrencilerin bu etkinlik sırasında zihin haritasını daha iyi anlayabileceklerini söylemiştir. Bunun üzerine uzman ile beraber bir oyun tasarlanmıştır. Araştırmacının da drama alanında iki seviye eğitimi bulunmaktadır.

İplerle Bağlan Oyunu

- Öğrenciler tarafından bir ana kavram seçilir ve ortaya bu ana kavram yerleşir.
Örneğin; Okul

- *Ana kavramı duyunca aklına gelen ilk kelime bir ip yardımıyla ana kavrama veya ana kavramdan çıkan diğer kelimelere bağlanır. Örneğin; okul kelimesini duyunca aklına sınıf kelimesi gelebilir. Sınıf kelimesini duyunca da tahta kelimesi söylenebilir.*
- *Farklı kalınlıklarda ve renklerde ipler vardır.*
- *En kalın ipler ana kavrama bağlanmalıdır.*
- *Ana kavramdan uzaklaştıkça ipler incelmeye başlamalıdır. Örneğin; Okul kelimesine sınıf ile bağlanan öğrenci en kalın ipi almalıdır. Sınıf kelimesini duyunca tahta kelimesini söyleyen öğrenci en kalın ipten bir incisini seçmelidir.*

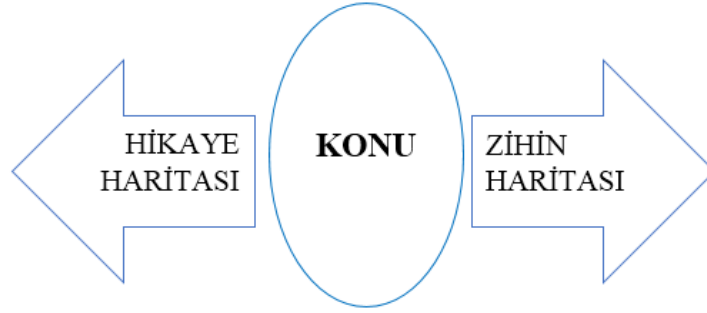
Birinci derste öğrencilerle beraber bahçeye çıkmıştır. Öğrencilere “İplerle Bağlan” oyunundan önce ısınmaları için: ellerini, kollarını ve ayaklarını sallayarak 5, 4, 3, 2, 1; 4, 3, 2, 1; 3, 2, 1; 2,1; 1 diye geriye doğru sayarak derse hazırlanmaları sağlanmıştır. Bu ısınma etkinliğinden sonra öğrencilere “İplerle Bağlan” oyunu açıklanmıştır. İplerle bağlan oyunundaki ana kavram olarak “okul” seçilmiştir. Öğrenciler oyunun kurallarına uygun bir biçimde ve araştırmacı yardımıyla başarılı bir şekilde oyunu oynamışlardır.

İkinci derste, öğrencilere “İplerle bağlan oyununda dikkatinizi çeken neler vardı?” sorusu yöneltilmiştir. Sınıfta on dakikalık bir tartışma ortamı sağlanarak zihin haritasının nasıl olması gerektiği öğrencilere kavratılmıştır. Ardından sınıfın hep beraber bir ana kavram seçmesi istenmiştir. Çevre ana kavram olarak seçilmiştir. Tahtanın ortasına kocaman “çevre” yazılmıştır. Öğrenciler sırayla tahtaya çıkarak kuralları doğrultusunda çevre ile ilgili zihin haritalarını oluşturmuşlardır.

02-11-2016

Sınıf öğretmeni ile bir önceki uygulamada bir ön görüşme yapılarak bu haftaki uygulamada konunun “bayram” olmasına karar verilmiştir.

Öğrenciler bu derste bir önceki derslerde ayrı ayrı gördükleri hikâye haritasını ve zihin haritasını beraber kullanarak bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilere örnek olarak Şekil 3.4’teki şablon verilmiştir.



Şekil 3.4. Örnek hikâye ve zihin haritasının beraber kullanımı

Birinci derste tüm sınıfın katılımıyla zihin haritası kurallara uygun olarak yapılmıştır. Zihin haritası tüm sınıf tarafından oluşturulmuştur. İkinci derste öğrencilerin hikâyelerine başlamadan önce hikâye haritasını zihin haritasından yararlanarak doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler hikâye haritalarını bireysel olarak yapmışlardır. Öğrencilerin hikâye haritasını doldururken nelere dikkat etmesi gerektiği tekrar edilmiştir. Öğrenciler hikâye haritasını doldurduktan sonra hikâyelerini yazmaya başlamışlardır.

09-11-2016

Sınıf öğretmeni ile ön görüşme yapılarak bu derste “Atatürk” konusunun işlenmesi kararı verilmiştir.

Birinci derste öğrenciler Atatürk ile ilgili bir zihin haritası çıkarmışlardır. Bu hafta da bir önceki hafta gibi tüm sınıf sırayla tahtaya çıkararak ortak bir zihin haritası oluşturulmuştur. Zihin haritasında dikkat çeken öğrenciler genellikle ana kavram olan “Atatürk” ten dalları çıkarmışlar, ikinci veya üçüncü dalları çok az çıkarmışlardır. Bu da öğrencilerin Atatürk ile ilgili daha baskın düşüncelerinin olduğunu göstermektedir.

İkinci derste öğrenciler hikâye haritasını doldurduktan sonra hikâye yazmaya başlamışlardır. Sınıf içinde dikkatimi çeken öğrencilerin Atatürk konusu ile ilgili hikâye edici metin yerine daha çok bilgilendirici metin yazma eğilimi göstermişlerdir. Bilgilendirici metin yazdıklarını ise sınıf içinde bana sordukları “Atatürk, Şemsi Efendi İlkokulu’ndan sonra hangi okula gitti?” ya da “Atatürk, Samsun’a hangi tarihte çıktı?” gibi sorular sorduktan sonra yazılarına bakmaya başlanmıştır. Öğrencilere yapılan “bilgilendirici metin yazmayın, hikâye edici metin yazın.” uyarılarına rağmen, öğrenciler bilgilendirici metin yazmaya devam etmişlerdir.

16-11-2016

Sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşme sonucunda bu haftanın konusu “sanat” olarak belirlenmiştir. Konu belirlenirken bir hafta boyunca sınıfta, sınıf öğretmeni tarafından bu konu işlenmiştir.

Öğrencilerle zihin haritasını oluştururken, tüm sınıf olarak çalışmadan gruplu çalışmalara geçilmiştir. Öğrenciler altı ve yedi kişiden oluşan beş gruba ayrılmışlardır. Her gruba A4 kâğıdı verilmiştir ve öğrenciler grup üyelerinin isimlerini kâğıdın arka tarafına yazmışlardır. Grup üyeleri aralarında bir yazman seçmişlerdir. Bu sayede sınıfta kargaşa ve gürültülü bir ortamın önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Birinci derste öğrenciler gruplarıyla sanat konusunda zihin haritası çıkartmışlardır. Sanat konusunun biraz soyut kalmasından dolayı öğrenciler geniş çaplı bir zihin haritası ortaya koyamamışlardır.

İkinci derste öğrenciler hikâye haritasını yine bireysel olarak kendileri yapmışlardır. Hikâye haritasını doldurduktan sonra hikâyelerini yazmışlardır. Hikâyelerini yazarken öğrencilerden birkaçı bilgilendirici metin yazmak istemiştir. Onları hikâye edici metin yazmaları konusunda uyarılarda bulunulmuştur. Öğrenciler artık kendi hikâye yazma stratejilerini yavaş yavaş oluşturmaya başlamıştır. Örneğin; bir öğrenci önce hikâyedeki karakterleri, yeri ve zamanı belirledikten sonra hikâyesini yazmaktadır. Hikâyesini tamamladıktan sonra olay ve ana fikir kısmını doldurmaktadır.

30-11-2016

Sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşme sonucunda bir hafta boyunca işleyecek oldukları konu olan “yaşadığımız yer” konusunun zihin haritasının ve hikâyenin konusu olmasına karar verilmiştir.

Öğrenciler bu hafta da gruplar halinde zihin haritasını oluşturacaklarından sınıf; beş tane altı kişilik, bir tane de dört kişilik gruba ayrılmıştır. Gruplar bir tane yazman seçmişlerdir ve sınıfta öğrencilerin çalışabileceği sessiz bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır.

Birinci ders saatinde öğrenciler grupları ile beraber “yaşadığım yer” konusunda zihin haritalarını çıkarmışlardır.

İkinci derste ilk olarak hikâye haritası doldurulmuş ardından öğrenciler hikâyelerini yazmaya başlamışlardır. Öğrencilerden biri hikâyesini yazarken “Öğretmenim şimdiye

kadar yazdığım en uzun hikâyemi yazıyorum.” dedi. Bu sözleri söyleyen hikâye yazarken sıkılan öğrencilerden biriydi.

07-12-2016

Sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşme sonucunda bu haftanın konusu olarak “aile” kavramı belirlenmiştir.

Bu hafta oluşturulan gruplardaki kişilerin sayısı azaltılarak dörder kişiden oluşan sekiz grup oluşturulmuştur. Gruplar gürültü oluşturmaya başlayınca öğrencilere “En sessiz grup seçilecek ve o gruba sürpriz var.” diye söyleyince tüm sınıf sessizleşmiştir. Öğrenciler gruplar halinde aile konusunda zihin haritalarını oluşturmuşlardır.

İkinci derste öğrenciler bireysel olarak hikâye haritalarını doldurmuşlar ve ardından hikâyelerini yazmaya başlamışlardır. Öğrencilerden bazıları uzun hikâyenin daha iyi olacağını düşünerek aynı şeyleri yazdıkları fark edilmiştir. Öğrencilere çok uzun hikâyenin değil, hikâyede olması gereken tüm unsurların bulunması gerektiği ve tüm hikâye kurallarına uyulduktan sonra, hikâyelerinin daha iyi olacağı konusunda bilgi verilmiştir.

14-12-2016

Sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşme sonucunda programla paralel olarak bu haftanın konusu “duygular” olarak belirlenmiştir.

Sınıf; dört kişiden oluşan yedi grup ve üç kişiden oluşan bir grup olmak üzere toplamda sekiz gruba ayrılmıştır.

İlk derste öğrenciler “duygular” ile ilgili zihin haritasını oluşturmuşlardır. Öğrenciler uygulamanın ilk zamanlarında grup çalışmasında zorlanırken bu haftaki çalışmada hiç zorlanmadan gruba uyum içinde çalışmışlardır. Hatta bazı gruplar kendilerine takma isimler vermişlerdir.

İkinci derste öğrenciler bireysel olarak hikâye haritasını doldurmuşlardır. Hikâye haritasını doldurduktan sonra da hikâyelerini yazmışlardır. Öğrencilerin çoğu artık yönergeleri beklemeden kendi stratejilerini geliştirerek hikâyelerini yazmaya başlamışlardır.

21-12-2016

Bu haftanın Tutum Yatırım ve Yerli Malı Haftası olmasından sınıf öğretmeni ile beraber konunun “yerli malı” olması kararına varılmıştır.

Zihin haritasını yapmaya başlamadan önce sınıftaki öğrencileri iki kişiden oluşan gruplara ayrılmışlardır. Tüm öğrenciler sıra arkadaşları ile eş olmuşlardır. Birinci derste sıra arkadaşları ile beraber zihin haritasını yapmışlardır.

İkinci derste öğrenciler hikâye haritası yardımıyla hikâyelerini yazmışlardır.

28-12-2016

Sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşme sonucunda program doğrultusunda “alışveriş ve pazar” konuları seçilmiştir. İki konudan hangisinin dersin konusu olması gerektiğine sınıfta yapılan oylama ile karar verilmiştir. Bu haftanın konusu olan “alışveriş” oy çokluğuyla öğrenciler tarafından seçilmiştir.

Birinci derste öğrenciler sıra arkadaşları ile eş olmuşlardır ve zihin haritasını beraber yapmışlardır.

İkinci derste öğrenciler hikâyelerini yazmaya başlamışlardır. Öğrencilerden biri evde bu hafta derste işlemiş oldukları alışveriş ve pazar konulu iki metin yazmıştır. Öğrenciye neden evde yazdığı sorulduğunda ise “Öğretmenim yazım kötü olduğu için evde taslak yazdım. Şimdi temize geçiriyorum.” ifadesini kullanmıştır.

Öğrencilerden birkaçı kendilerine hikâye defteri oluşturmuşlar ve hikâye defterlerini okutmak için sınıfa getirmişlerdir.

04-01-2017

Sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşme sonucunda bu haftanın konusu olarak “yeni yıl” belirlenmiştir.

Zihin haritası çalışmalarında artık grup çalışması yerine son iki hafta bireysel zihin haritası yapılmasına karar verilmiştir. Öğrenciler ilk derste kendileri tek başlarına zihin haritası yapmışlardır. Zihin haritalarını yaparken öğrenciler farklı ve yaratıcı çalışmalar yapmışlardır.

İkinci derse geçerken öğrencilerden birisi tahtaya hikâye haritasını çizmiştir. Derse geçince öğrenciler hikâyelerini yazmaya başlamışlardır. Öğrenciler artık tam zamanında hikâyelerini bitirmektedirler.

Sınıf öğretmeni dersin bitiminde “Öğrenciler bu etkinliği yaparken çok mutlu oluyorlar.” diye geri dönütte bulunmuştur.

12-01-2017

Bir önceki gün yapılması gereken uygulama kar tatili nedeniyle ertesi güne kalmıştır. Bu nedenle bu haftanın konusu da “kar” olmuştur. Fakat diğer okuldaki hikâyenin de yazdırılması gerektiğinden sınıf öğretmeni “Ben yaparım. Uygulamanın nasıl yapılacağını hem ben hem de çocuklar biliyor. Sıkıntı yok” demiştir. Son uygulamayı bu yüzden sınıf öğretmeni gerçekleştirmiştir.

18-01-2017

Son test verilerini toplamak için öğrenciler bir ders saati boyunca “tatil” konulu hikâye yazmışlardır.

İkinci derste öğrenciler on hafta boyunca yapılan uygulama hakkındaki düşüncelerini yazmışlardır.

3.4.2. Kontrol 1 Grubuna Ait Süreç Bilgileri

Birinci kontrol grubunda programa ek olarak öğrencilere yazma ödevleri verilmiştir.

13-10-2016

Ön test verilerini toplamak için kontrol 1 grubundaki öğrencilere “oyun” konusunda bir ders süresi boyunca hikâye yazdırılmıştır.

03-11-2016

Öğrencilere bir ders saati boyunca “bayram” konulu hikâye yazdırılmıştır. Öğrenciler hikâye yazarken herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

11-11-2016

Öğrencilere bir ders saati boyunca “Atatürk” konulu hikâye yazdırılmıştır. Öğrenciler hikâye yazarken herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

17-11-2016

Öğrencilere bir ders saati boyunca “sanat” konulu hikâye yazdırılmıştır. Öğrenciler hikâye yazarken herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

01-12-2016

Öğrencilere bir ders saati boyunca “yaşadığımız yer” konulu hikâye yazdırılmıştır. Öğrenciler hikâye yazarken herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

08-12-2016

Öğrencilere bir ders saati boyunca “aile” konulu hikâye yazdırılmıştır. Öğrenciler hikâye yazarken herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

15-12-2016

Öğrencilere bir ders saati boyunca “duygular” konulu hikâye yazdırılmıştır. Öğrenciler hikâye yazarken herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

22-12-2016

Öğrencilere bir ders saati boyunca “yerli malı” konulu hikâye yazdırılmıştır. Öğrenciler hikâye yazarken herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

29-12-2016

Öğrencilere bir ders saati boyunca “alışveriş” konulu hikâye yazdırılmıştır. Öğrenciler hikâye yazarken herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

05-01-2017

Öğrencilere bir ders saati boyunca “yeni yıl” konulu hikâye yazdırılmıştır. Öğrenciler hikâye yazarken herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

13-01-2017

Öğrencilere bir ders saati boyunca “kar” konulu hikâye yazdırılmıştır. Öğrenciler hikâye yazarken herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

19-01-2017

Son test verilerini toplamak için öğrenciler bir ders saati boyunca “tatil” konulu hikâye yazmışlardır.

3.4.3. Kontrol 2 Grubuna Ait Süreç Bilgileri

14-10-2016

Ön test verilerini toplamak için öğrenciler “oyun” konusunda bir ders saati süresinde hikâye yazdırılmıştır.

17-01-2017

Son test verilerini toplamak için öğrenciler bir ders saati boyunca “tatil” konulu hikâye yazmışlardır.

Uygulama boyunca kontrol 2 grubundaki derslere müdahalede bulunulmamıştır. Sınıf öğretmeni program ve müfredat doğrultusunda derslerine devam etmiştir.

3.5. Veri Analizi

Bu araştırma karma yöntem ile yapıldığından veriler analiz edilirken hem nicel veri analizi hem de nitel veri analizleri kullanılmıştır.

3.5.1. Nicel Boyutun Veri Analizi

Araştırma kapsamında hikâye yazma rubriği aracılığıyla elde edilen nicel veriler SPSS paket programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Öğrencilerin hikâyelerinin tamamını hikâye değerlendirme rubriği ile değerlendirilmesi araştırmacı yapmıştır. Fakat tek bir kişinin hikâyeleri değerlendirmesinin çalışmanın güvenilirliğine zarar vereceği düşünülerek farklı araştırmacıların da hikâyeleri değerlendirmesine karar verilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, sınıf içi korelasyon katsayısının hesaplanmasına karar verilmiştir. Sınıf içi (intra-class) korelasyon katsayısı, bir tür varyans analizidir ve farklı değerlendiricilerin yaptıkları ölçüm sonuçlarına ilişkin değişimlerin karşılaştırılmasıdır (Can, 2016, s. 397). Sınıf içi korelasyon hesaplanırken varyansın kaynağı ve etkisindeki farklılıklar göz önüne alınarak kullanılan modeller vardır. Bu modeller; tek yönlü rastgele etki (one-way random) modeli, iki yönlü rastgele etki (two-way random) modeli ve iki yönlü karma etki (two-way mixed) modelidir (Can, 2016). Bu araştırmanın güvenilirliğini artırmak için yapılan sınıf içi korelasyon

hesaplamasında iki yönlü rastgele etki modeli kullanılmıştır. İki yönlü rastgele etki modeli; ortak özelliklere sahip değerlendiricilerden oluşan bir gruptan seçilen değerlendiriciler, belli sayıdaki aynı kişileri değerlendirdikleri modeldir (Can, 2016). Bu modele uygun olarak; deney grubundan rastgele 5 öğrenci, kontrol 1 grubundan rastgele 5 öğrenci ve kontrol 2 grubundan rastgele 5 öğrencinin hikâyesi değerlendirilmek için seçilmiştir. Sınıf eğitimi alanında uzman 7 alan uzmanından, hikâyeleri değerlendirmek için 2 uzman gönüllü olarak hikâyeleri değerlendirmiştir. Her gruptan seçilen beşer öğrencinin ön test ve son testi 2 uzman ve araştırmacı değerlendirmiş ve bu puanların ortalaması Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3.

Değerlendirmecilerin Hikâyelere Verdikleri Puanların Ortalaması

Değerlendirilenler	Araştırmacı	1. Uzman	2. Uzman
DÖ6	14,50	13,50	11,50
DÖ12	15,50	13,00	14,00
DÖ13	14,00	14,50	12,50
DÖ15	13,50	12,50	13,50
DÖ22	12,50	11,50	11,00
K1Ö2	8,50	8,00	9,00
K1Ö5	10,50	12,00	11,50
K1Ö10	9,00	8,00	7,00
K1Ö11	9,00	8,50	9,00
K1Ö18	13,50	13,00	10,00
K2Ö15	10,00	12,50	12,50
K2Ö18	12,50	12,00	12,50
K2Ö19	12,00	11,50	10,50
K2Ö24	11,50	13,00	11,00
K2Ö25	13,50	13,00	14,00

Puanların iç tutarlılığının bir göstergesi olan güvenilirlik katsayısı Cronbach Alphanın değeri ,91 olarak bulunmuştur. 15 öğrencinin ön test ve son test hikâyelerini birbirinden bağımsız olarak puanlayan 2 uzman ve araştırmacının ön test ve son test hikâyelerine vermiş oldukları puanların ortalaması alınmıştır (Tablo 3.3.). Öğrencilere verilen puanların güvenilirliğini belirlemek için puan dizileri arası sınıf içi korelasyon katsayısı

hesaplanmıştır. Bu hesaplamada iki yönlü rastgele etki modeli benimsenmiş ve puanlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Sınıf içi korelasyon katsayısı ,77 olarak bulunmuştur (%95 GA, ,56 - ,91). Bu durumda değerlendirmeciler arası bir uyum vardır. Değerlendirmeciler arası uyum olduğundan araştırmacının puanlamalarının tarafsız ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Hikâye yazma rubriği 13 maddeden oluşan 3 dereceli bir puanlama anahtarıdır. Her maddeye öğrencinin hikâye yazmadaki durumuna göre 0, 1, 2 puanlarından uygun olanları verilerek SPSS 21.0 paket programına öğrencilerin aldıkları puanlar girilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerden rubriklerde belirtilen kriterlere göre almış oldukları puanların sıfıra (0) yakın olması hikâye yazma becerisinin düşük olduğu, yirmi altı (26) yakın olması hikâye yazma becerisinin yüksek olduğu şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun veri analizinde, gruplarını tanımlayıcı istatistik değerleri, bağımlı gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) işlemleri yapılmıştır.

Araştırmada grupların tanımlayıcı istatistikleri verilirken; kişi sayıları, ortalamaları, ortancaları, tepe değer, standart sapma, en küçük, en büyük ve genişlik sayısal ifadelerle verilmiştir. Tanımlayıcı istatistik analizi yapılırken öğrencilerin aldığı toplam puan ile işlem yapılmamış öğrencilerin aldığı toplam puanın ortalaması ile analizler yapılmıştır. Bunun nedeni gruplarda bulunan öğrenci sayılarının eşit olmamasıdır.

Uygulama öncesini ve uygulama sonrasını değerlendirmek için öğrencilere yazdırılan hikâyeler hikâye değerlendirme rubriği ile puanlandırılmıştır. Yapılan puanlamalar sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulamadan sonraki puanları arasındaki farklılığı ortaya koymak için Bağımlı Gruplar T-testi (Paired Samples T-test) ile analiz edilmiştir. Yapılan bağımlı gruplar t testi karşılaştırılan iki ortalama arasındaki anlamlı farklılığı ortaya koyarken bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Bu nedenle istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Etki büyüklüğü hesaplanırken $d = \frac{\text{Ölçüm ortalamaları arası fark}}{\text{Fark puanlarının standart sapması}}$ formülü kullanılmıştır. Etki büyüklüğünün düzeyini yorumlarken Cohen'in (1988) sınıflandırması kullanılmıştır.

Bu sınıflandırmaya göre;

$-0,150 \leq d < 0,150$	önemsiz düzeyde
$0,151 \leq d < 0,400$	küçük düzeyde
$0,401 \leq d < 0,750$	orta düzeyde
$0,751 \leq d < 1,100$	geniş düzeyde
$1,101 \leq d < 1,450$	çok geniş düzeyde
$1,451 \leq d$	mükemmel düzeyde

Uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında gruplar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) anlamlı farklılık gösterdiği durumlarda Dunnett's C tamamlayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Değerlendirmeler sonucunda her öğrencinin kaç puan aldığı ve grupların her maddedeki puan ortalamaları şekiller yardımıyla verilmiştir. Öğrencilerin puanları ve ortalamalarını yorumlarken betimsel istatistik yöntemi ile desenlenmiştir. Betimsel istatistik, elde edilen bilgiler sistematik bir şekilde betimlenir, bu betimleme açıklanır, yorumlanır ve neden sonuç ilişkileri irdelenerek sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrencilerin rubriğin her maddesine ait puanları şekiller yardımıyla verilmiş ve her bir maddeye ait incelenen yeterliliğe ilişkin öğrencilerin hikâyelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3.5.2. Nitel Boyutun Veri Analizi

Araştırmada hikâye yazma becerilerinin zihin haritası yönteminin kullanılması sonucunda elde edilen veriler düzenlenmiştir. Bu kapsamda deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarındaki öğrencilerin hikâyeleri hikâye değerlendirme rubriğine göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin hikâyeleri değerlendirilirken her öğrenciye bir kod verilmiştir. Örneğin; D1 (deney grubu öğrenci 1), K1Ö1 (kontrol grubu 1 öğrenci 1), K2Ö1 (kontrol grubu 2 öğrenci 1) şeklinde kodlar uygun görülmüştür.

Ortalamaları belirlerken her bir grubun düzeyi de belirlenmiştir. Düzeyler; gelişmemiş düzey (0 - 0,70), geliştirilebilir düzey (0,71 - 1,40), gelişmiş düzey (1,41 - 2,00) şeklindedir. Düzeyler araştırmacı tarafından rubriğe uygun olarak geliştirilmiştir. En düşük ve en yüksek puan toplanıp rubrikte bulunan derece sayısına bölünerek düzeyler elde edilmiş ve en düşük ile en yüksek puanlarda rubriğe göre verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan hikâye yazma durumları rubrikte bulunan 13 kategoriye göre ayrı ayrı yorumlanmıştır. Bu yorumlamaların analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan yapılandırılmış görüşmeler, deney grubu öğretmeni ve kontrol 1 grubu öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler de içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).



BÖLÜM IV

BULGULAR

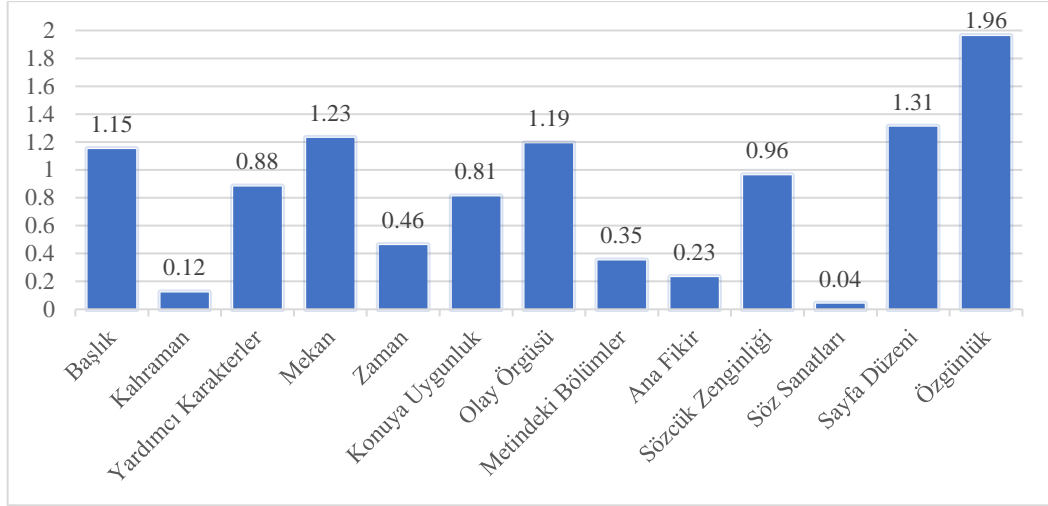
Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular alt problemler doğrultusunda, alt başlıklara ayrılmış ve değerlendirilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ön test sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının çalışma öncesi yazma durumu ve beceri düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt alabilmek için; deney, kontrol 1, kontrol 2 gruplarının ön test analizinde kullanılmak için yazmış oldukları hikâyeler incelenmiştir. Gruplar tarafından yazılan hikâyeler rubrik doğrultusunda başlık, kahraman, yardımcı karakterler, mekân, zaman, konuya uygunluk, olay örgüsü, metindeki bölümler, ana fikir, sözcük zenginliği, söz sanatları, sayfa düzeni ve özgünlük maddeleri olmak üzere on üç kategori olarak ayrı ayrı incelenmiştir.

4.1.1. Deney Grubunun Ön Test Puanlarına Göre Yazma Durumları

Şekil 4.1 deney grubunda bulunan öğrencilerin rubrikte bulunan maddelerden aldıkları ön test puan ortalamaları verilmiştir.

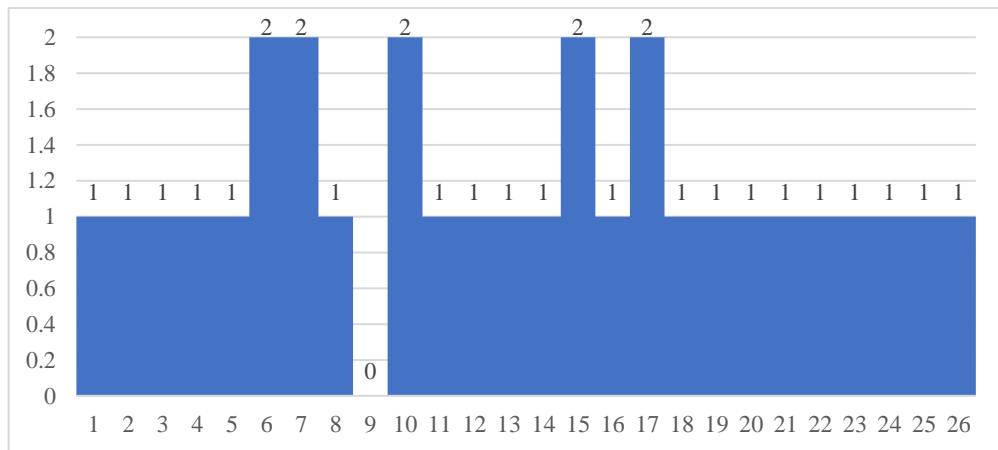


Şekil 4.1. Deney grubunun tüm maddelerde aldığı ön test puanlarının ortalaması

Şekil 4.1 incelendiğinde on iki maddeye yönelik deney grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır. Kahraman, zaman, metindeki bölümler, ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeyinin gelişmemiş düzeyde (0 – 0,70) olduğuna; başlık, yardımcı karakterler, mekân, konuya uygunluk, olay örgüsü, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni maddelerinin geliştirilebilir düzeyde (0,70 – 1,40) olduğuna ve özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde (1,41 – 2,00) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.1.1. Başlık maddesine ait ön test bulguları

Deney grubunda bulunan öğrencilerin başlık maddesinde aldıkları ön test puanları Şekil 4.2’de gösterilmiştir.



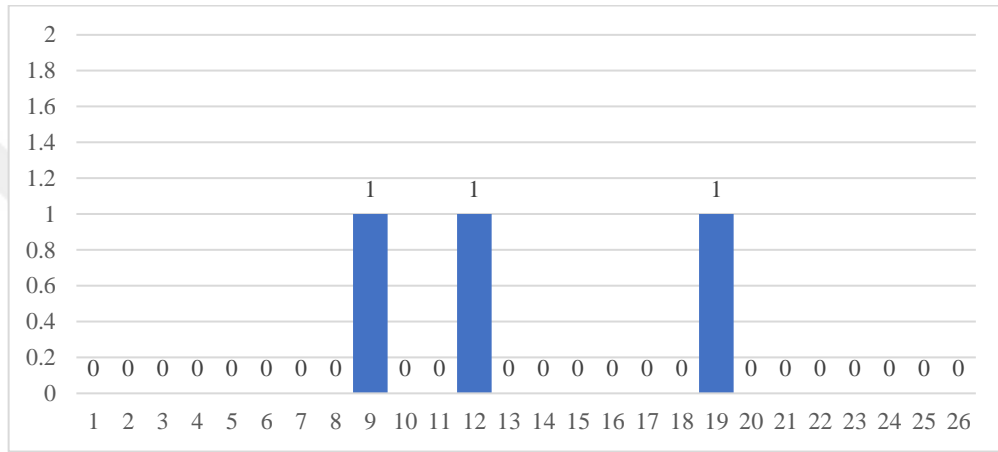
Şekil 4.2. Deney grubunun başlık maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.2 incelendiğinde bir öğrencinin başlık yazmadığı DÖ9, beş öğrencinin merak uyandırıcı veya orijinal bir başlık yazdığı; Helin ve Gaye'nin Sıkıntısı (DÖ7),

Golyemezlerin Maçı (DÖ10), Adaletsizlik (DÖ17), yirmi öğrencinin ise verilen konunun aynısını veya özgün olmayan bir başlık yazdığı; *Oyun (DÖ1, DÖ4, DÖ11, DÖ14, DÖ20, DÖ21, DÖ22)* sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.1.2. Kahraman maddesine ait ön test bulguları

Şekil 4.3'te deney grubunda bulunan öğrencilerin kahraman maddesinden aldıkları ön test puanları verilmiştir.

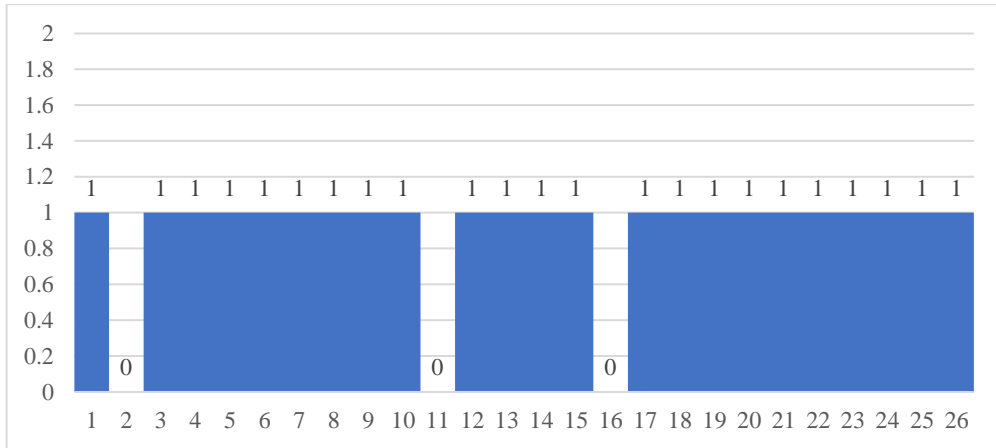


Şekil 4.3. Deney grubunun kahraman maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.3 incelendiğinde sınıfın %11'inin geliştirilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ... *Bu köyde bir kız çocuğu varmış. Bu kız, çok güzel ip atlarmış...* (DÖ12) şeklinde hikâyede kızın iyi yaptığı bir şeyden bahsetmiştir. *Kerem'in çok sevdiği babası Muhammet bir gün Kerem'i üzgün görmüş...* (DÖ19) hikâyesinde Kerem'in üzgün olduğunu belirterek hikâyelerinde geçen kahramanları kısmen tanıtmışlardır. Sınıfın %89 ise kahramanlarını tanıtmadığı sadece kahramanların isimlerini verdiği; *Ali bir gün giderken yerde bir bilye buldu...* (DÖ3), *Bir gün Fatma, Zeynep, Kamil, Gülsüm, Ayşe ve Ali hafta sonu saklambaç oynamak için...* (DÖ20), *Ben bugün okula başlaycam...* (DÖ23) incelenen hikâyelerde bulunmuştur.

4.1.1.3. Yardımcı karakter maddesine ait ön test bulguları

Yardımcı kahraman maddesinde deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test puanları Şekil 4.4'te verilmiştir.

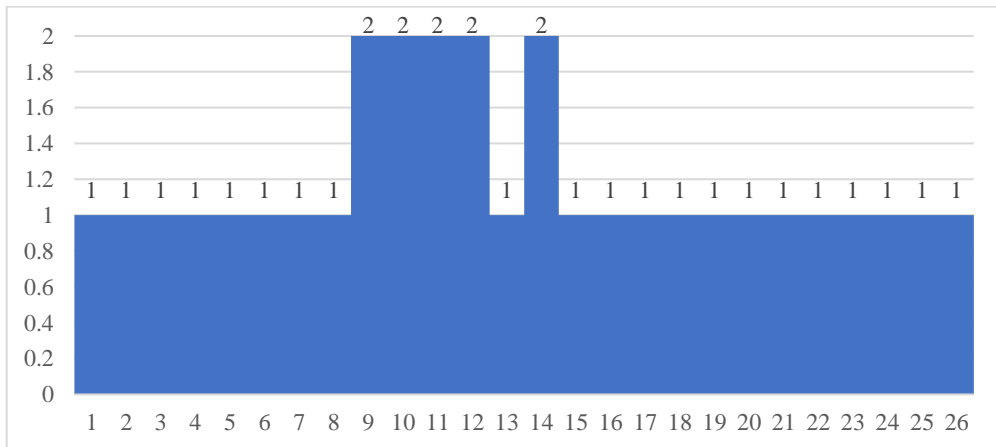


Şekil 4.4. Deney grubunun yardımcı karakter maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.4 incelendiğinde yardımcı karakter maddesinde üç öğrencinin *DÖ2*, *DÖ11*, *DÖ16* hikâyelerinde yardımcı karakter bulunmadığı, yirmi üç öğrencinin ise yardımcı karaktere sadece hikâyelerinde yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. *Ali heyecanla arkadaşı Ayça'yı bekliyordu, birlikte oynucaklardı... (DÖ1)*, ... *hava çok güzeldi. Herkes toplandı oyun oynamaya başladık... (DÖ5)*, ... *üst kattaki komşumuz Derya yengemin kızı Defne hem benim çok yakın arkadaşım hem de komşumuz olur... (DÖ9)*, ... *Sonra Ayşe, Kerem, Elif ve Ömer'e haber verdim... (DÖ26)* ifadelerine benzer ifadeler kullandıkları, hikâyelerinde geçen yardımcı karakterleri tanıtmadan onları olaylara dâhil ettikleri bulunmuştur.

4.1.1.4. Mekân maddesine ait ön test bulguları

Mekân maddesinde deney grubundaki öğrencilerin ön testte aldıkları puanlar Şekil 4.5'te verilmiştir.

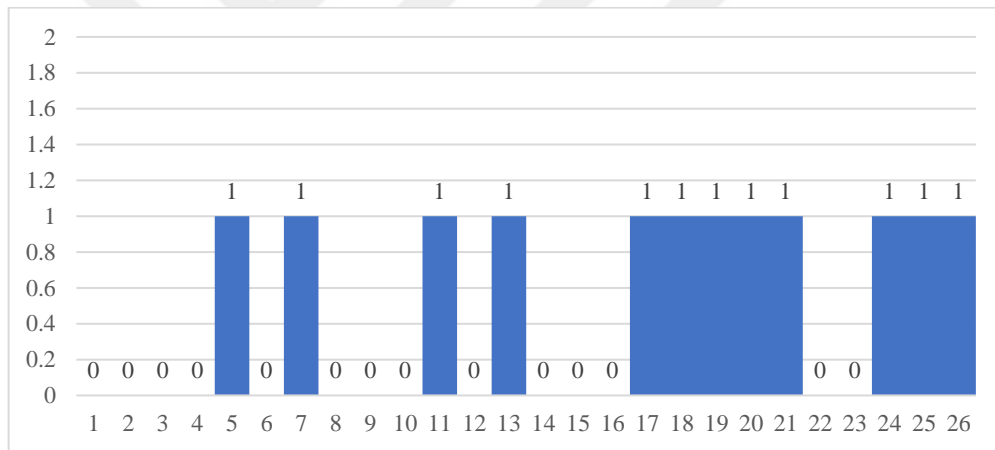


Şekil 4.5. Deney grubunun mekân maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.5 incelendiğinde sınıfın %19'u (DÖ9, DÖ10, DÖ11, DÖ12, DÖ14) mekânı kısmen tanıtmış; ... *ben Arya Gönül Sokak'ta ikinci dairede oturuyoruz...* (DÖ9) hikâyesinde adresini vererek mekânın geçtiği apartmanın yerini belirtmiştir. *Rize'nin küçük mahallelerinin birinde futbol oyunu çok ünlüymüş...* (DÖ10) ve *Bir zamanlar küçük bir kasaba varmış...* (DÖ14) her ikisi de hikâyesinde kasabanın büyüklüğü hakkında bilgi vermiştir. Sınıfın %81'inde ise mekân yer almıştır fakat tanıtılmamıştır. *Bir gün parka çıkmıştık...* (DÖ4) şeklinde hikâyesine giriş yapmış ve hikâyenin bir parkta geçtiğini belirtmiş fakat park hakkında hiçbir bilgi vermemiştir.

4.1.1.5. Zaman maddesine ait ön test bulguları

Deney grubundaki öğrencilerin zaman maddesinde aldıkları ön test puanları Şekil 4.6'da verilmiştir.

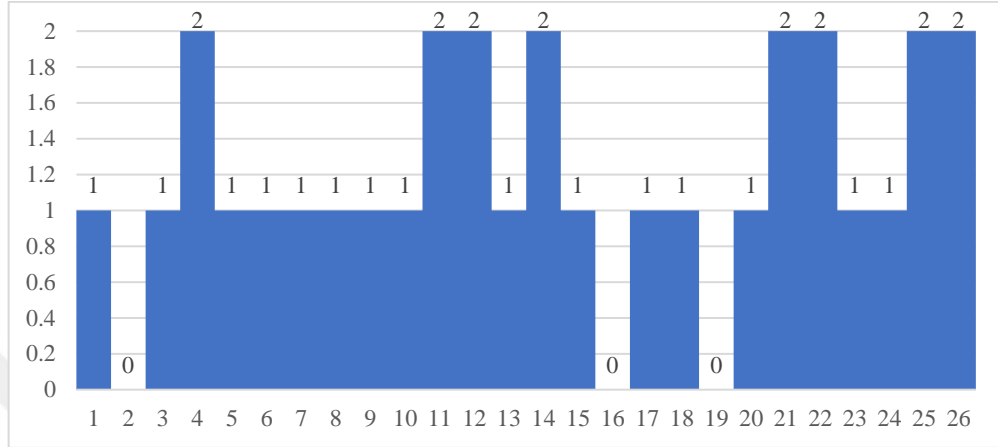


Şekil 4.6. Deney grubunun zaman maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.6 incelendiğinde sınıfın %46'sının hikâyesinde zaman ifadesi kullanmıştır fakat açık ve net bir zaman ifadesi kullanmamışlardır. *Teneffüs zili henüz çalmıştı...* (DÖ17), *Bugün benim doğum günüm...* (DÖ18), *Bir gün oyun ve fiziki etkinlikler dersinde ...* (DÖ21) hikâyelerine başlarken bir zaman aralığına yer vermişlerdir. Sınıfın %54'ünün ise hikâyelerinde bir zaman ifadesi bulunmamış veya belirsiz bir zaman ifadesi kullanmışlardır. *Bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde kalbur saman içinde ...* (DÖ12) şeklinde hikâyeye başlamıştır. Bu kavram masala özgüdür ve bir zamanı belirtmemektedir. İki puan alan herhangi bir öğrenci bulunmamaktadır.

4.1.1.6. Konuya uygunluk maddesine ait ön test bulguları

Konuya uygunluk maddesinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları ön test puanları Şekil 4.7’de gösterilmiştir.

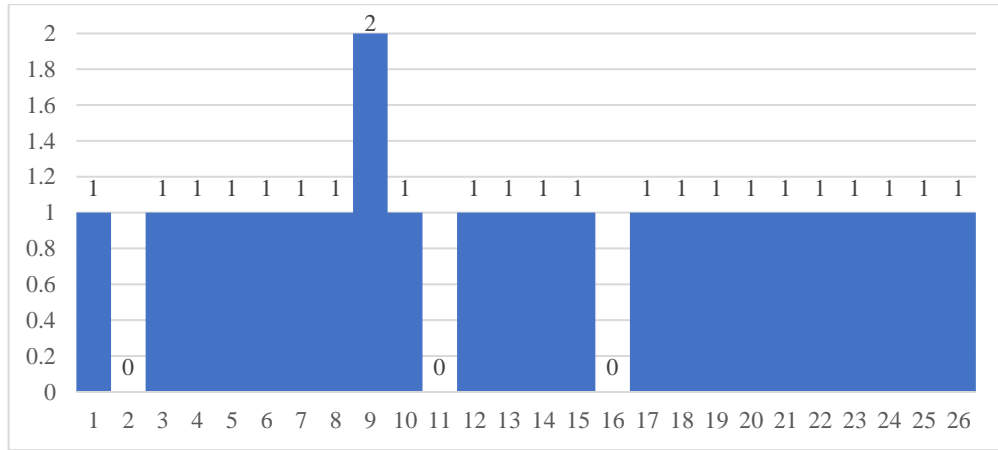


Şekil 4.7. Deney grubunun konuya uygunluk maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.7 incelendiğinde sınıfın %11’sinin konuya uygun hikâye yazmadığı görülmüştür. *Saklambaç oyununun kurallarını (DÖ2)*, *evde bulunan oyuncaklarını (DÖ16)*, *hayali bir doğum günü partisi (DÖ19)* konularını hikâyelerinde işlemişlerdir. %31 konuya uygun ve akıcı bir hikâye yazmışlardır. Sınıfın %58’si ise konuya uygun hikâyeler yazmışlar fakat hikâyelerinde yer yer kopmalar olmuştur. *DÖ20 ... Ebelemece de ise Zeynep ebe oldu. Akşam olmuştu. ... Yarın benim doğum günüm ...* hikâyesine oyun konusu ile başlamıştır fakat sonlara doğru doğum günü konusuna geçiş yapmıştır. *DÖ13 ... Ali ve Ayşe geldi oyun oynayıp ip atladık. Akşam oldu yemek yedik. ... Arkadaşlarımla gezintiye çıktık. Orda bir sürü ilginç şey gördüm. ... Hayvanat bahçesine gittim. ... Arkadaşlarımla bütün gün oyun oynadım. ...* hikâyesinde önce oyun konusu daha sonra bir günde neler yaptığını anlatmış oyun konusundan kopmuştur.

4.1.1.7. Olay örgüsü maddesine ait ön test bulguları

Deney grubundaki öğrencilerin olay örgüsünden aldıkları ön test puanları Şekil 4.8’de belirtilmiştir.

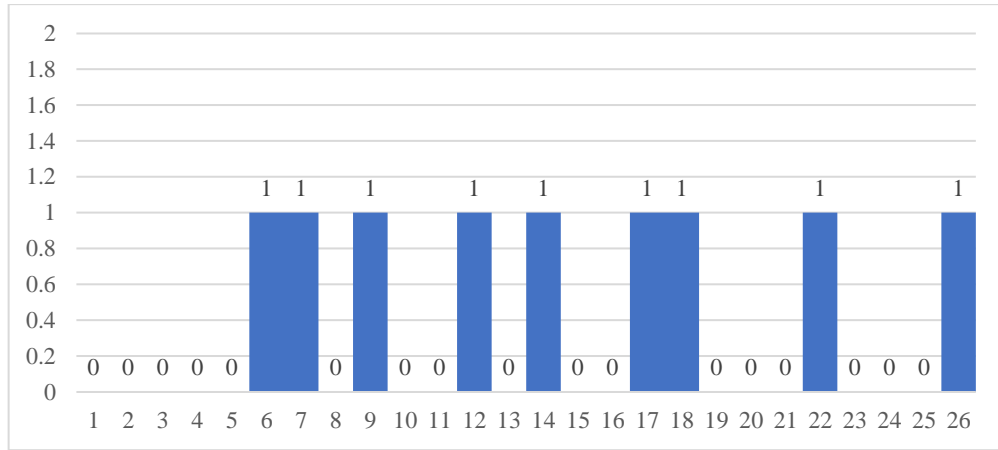


Şekil 4.8. Deney grubunun olay örgüsü maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.8 incelendiğinde sınıfın %11'i olay örgüsü kuramamış, hikâyeleri rastgele yazmışlardır. Bir öğrenci akıcı anlaşılır ve akıcı bir şekilde olay örgüsünü kurmuştur. Sınıfın %85'i ise belli bir olay sıralaması vermeye çalışmış fakat hikâyelerinin bazı yerlerinde hikâyeden kopmalar olmuştur. *DÖ2 ... saklambaç adında bir oyun varmış. ... Cem, Tayfun'u çok seviyor. ... Telefon oynamaya başlamış ve artık hep telefon oynamış. ... hikâyesine saklambaç oyununu tanıtarak başlamış, sonrasında arkadaşları ile aralarındaki ilişkiden bahsetmiş ve son olarak sürekli telefon oynadığından bahsederek hikâyesine son vermiştir. Hikâyesini belli bir olay çevresinde geliştirememiştir. DÖ26 Bugün hava çok güzeldi. ... Birlikte ormana gittik. Orada saklambaç oynadık. Ben diğerlerini ararken kayboldum. Sonra pusulaya bakarak oyun alanına geldim. ... Bilye oyunu bitince soğuk sıcak oynadık. ... hikâyesine arkadaşları ile buluşmasından ve ardından oyun alanına gelmesinden bahsetmiştir. Saklambaç oynarken ormanda kaybolduğunu ve kaybolunca başına geleni anlatmıştır. Arkadaşlarını tekrardan bulunca oynadıkları oyunları tekrar anlatmıştır. Hikâyesine oyun çevresinde gelişen bir olay ile giriş yapmış fakat birden kaybolması etrafında gelişen olayları anlatmaya başlamıştır. Hikâyesinin sonunda tekrar oynadıkları oyunlar etrafında gelişen olaylarla bitirmiştir.*

4.1.1.8. Metindeki bölümler maddesine ait ön test bulguları

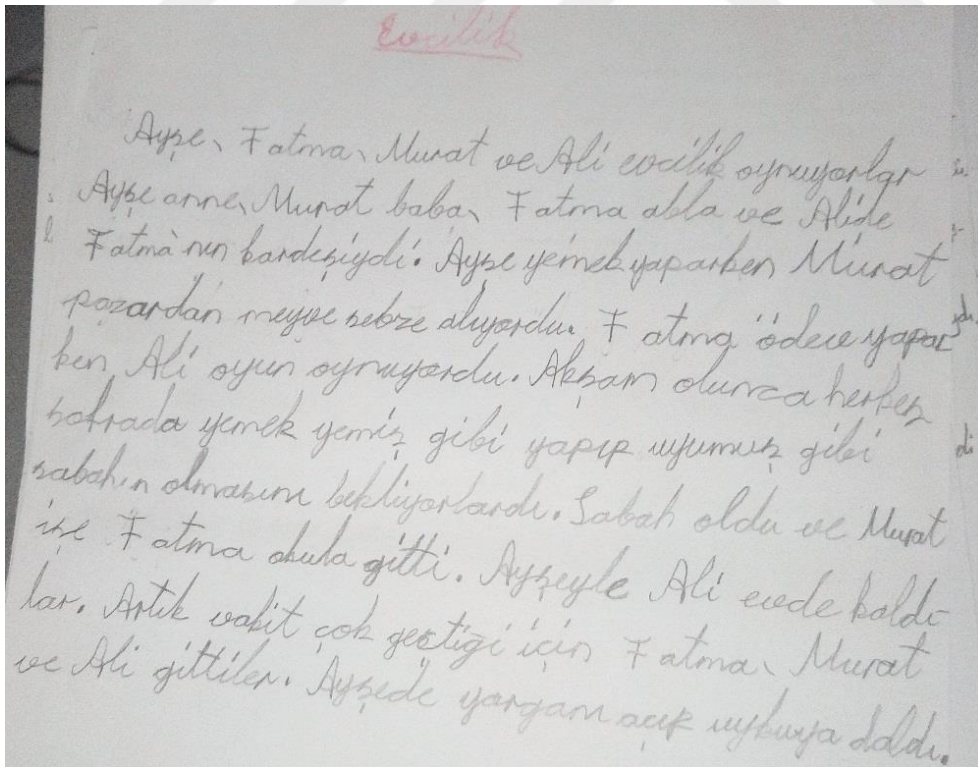
Şekil 4.9'da deney grubundaki öğrencilerin metindeki bölümler maddesinden aldıkları ön test puanlarına yer verilmiştir.



Şekil 4.9. Deney grubunun metindeki bölümler maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.9 incelendiğinde öğrencilerin hiçbirinin hikâyelerini yazarken giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer vermediği, %35'inin hikâyelerinde sadece giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden sadece birine yer verdiği bunun da genellikle giriş bölümü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfın %65'inin hikâyelerinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin yer almadığı görülmüştür.

DÖ6:



DÖ20:

Oyun

Bir gün Fatma, Zeynep, Hamil, Gülşim, Ayşe ve Ali hafta sonu saklanacak oynamak için karar aldılar. Pazantesi, Sol... den beri hafta sonu gelirdi. Çocuklar oyun alanında toplandılar. Herkes oyun alanındaydı. Artık ayura havuçları. Zeynep sayıştırma yaptı. Ali ebe oldu ve 60'a kadar saydı. Herkes "Enim arkam sayıyor" dediler. "Ebe saklanmayan ebe" dedi. Önce Fatma'ya ardından Hamil'i sonra Gülşim'i, Ayşe'yi, Zeynep'i sakletti. Sonra ebelemeye oynamak istedikler. Ebelemeye ise Zeynep ebe oldu. Akşam olunca Gülşim "Haydi evlere dağılalım artık saat epey geç oldu. Ailelerimizin merak etmesini" dedi. Ayşe "Bu arada yamur bizim doğum günüm hepimizi bekliyor" dedi. Herkes "Yaşasın! Yaşasın!" diye bağırarak. O gün herkes çok heyecanlıydı.

DÖ7:

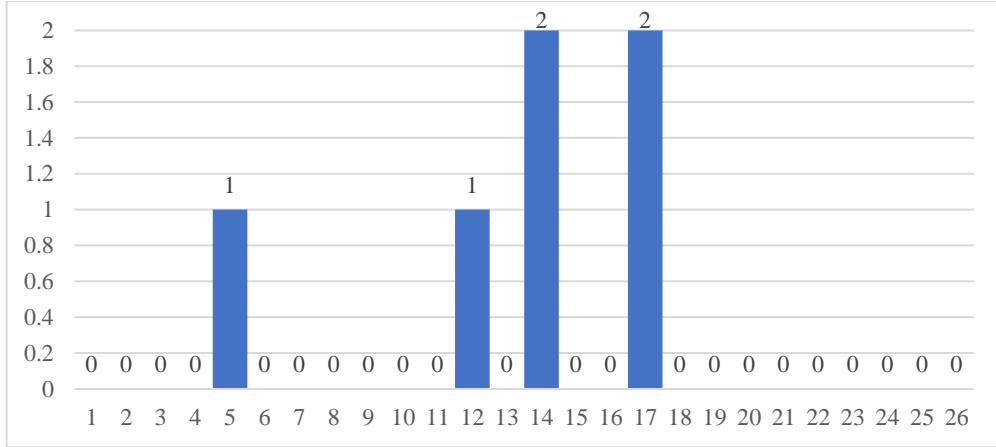
Helin ve Goye'nin Saklanması

Ayşe birgün okulda kontrolden gidip bir ses duyurusu ilk umursanması tekrar bu sesi duyurma çok meraklanıyor herkes sesin kaynağını gitmiş bir bakınıs ki Helin ve Goye kavgaya girişti. Ama Helin ve Goye kavgaya girişti ve mayanese gibi ayınlara bir biterdik. Ayşe oynama gitti ve sonra ikisi hep kendisi halli çıkartarak konuşmaya çalışıyor sonunda bu ses duyurdu. Oada olan Pelin: - Bak şimdi kavgaya söyle başladı. Yakınlar oynamak ikisi kenarında Goye topu sinildi. Exig'e atıyordu. Tali Helin kavgadan sonra onu söyle dedi. Goye bunu hiç serden beklemem burada başka kişiler top kavgaya ve yeni arkadaşları Exig'e iyi şanslar dedi. Sonunda Goye sinildi eee iste böyle oldu. Ayşe bu sözler sonunda çok etkilendi. Herkes onları konuşturmuyor dedi.

Ama onlar bir gün bile geçmeden barıştı. Ayşe onların dostluğunu büyük olduğunu düşündü. Onlar gerçekten ayrıldı.

4.1.1.9. Ana fikir maddesine ait ön test bulguları

Deney grubundaki öğrencilerin ana fikir maddesinden aldıkları ön test puanları Şekil 4.10'da verilmiştir.

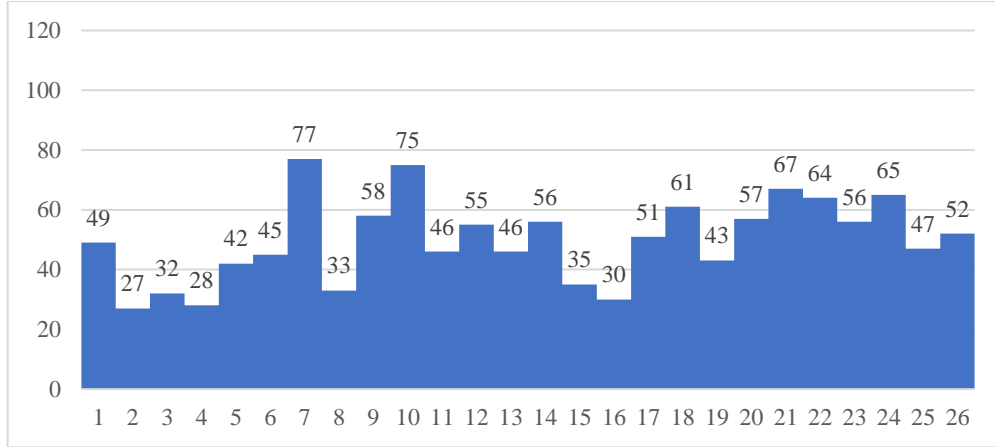


Şekil 4.10. Deney grubunun ana fikir maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.10 incelendiğinde sınıfın %84'ü hikâyelerini yazarken hikâyelerinde ana fikir olmadığı, %8'inde ana fikir var fakat konuyla ana fikir arasında bağlantı kurulmamıştır. Sınıfın %8'inin hikâyesinde ise ana fikir bulunmuştur ve öğrenciler ana fikir ile konu arasında bağlantı kurmuştur. *DÖ5* hikâyesinde arkadaşlığın öneminden bahsetmiş fakat bunu hikâyesinde konu ile bağlantısını kuramamıştır. *DÖ14* hikâyesinde *Önemli olan kimin ebe olması değil. Önemli olan arkadaşlık* şeklinde ana fikri de belirtmiştir ve hikâyesini bu ana fikrin etrafında geliştirmiştir. *DÖ17* hikâyesinde oynadıkları bir oyunun adaletsiz olduğunu görmüş ve bu oyunu kendileri adaletli hale getirmelerini anlatmıştır. Oyunun adaletsizliğini kendileri kural koyarak gidermişlerdir. Arkadaşları ile el ele vererek adaletsizliğe son verdiklerini hikâyesinde belirtmiştir.

4.1.1.10. Sözcük zenginliği maddesine ait ön test bulguları

Şekil 4.11'de deney grubundaki öğrencilerin ön test hikâyelerinde bulunan sözcük sayıları verilmiştir. Verilen sözcük sayılarından öğrencilerin sözcük zenginliği maddesinden aldığı puanlar yorumlanmıştır.

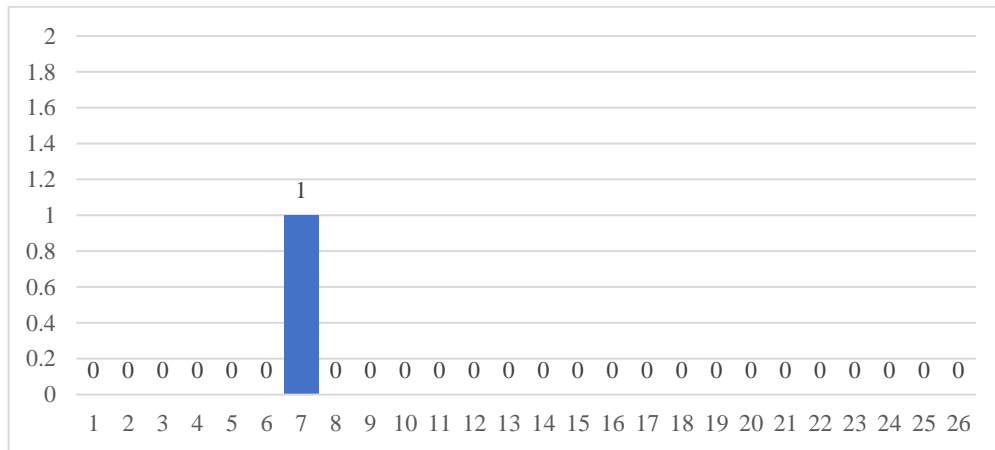


Şekil 4.11. Deney grubunun sözcük zenginliği maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.11 incelendiğinde sınıfın %11'inin sözcük zenginliği maddesinden (*DÖ2*, *DÖ4*, *DÖ16*) sıfır puan aldığı yani hikâyelerinin 30 kelimenin altında olduğu bulunmuştur. Sınıfın %81'inin hikâyelerinde 31-70 arası sözcük kullandığı ve böylece bir puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. %8'i ise (*DÖ7*, *DÖ10*) iki puan alarak hikâyelerinde 70 sözcükten fazla sözcük kullandığı bulunmuştur.

4.1.1.11. Söz sanatları maddesine ait ön test bulguları

Deney grubunda bulunan öğrencilerin söz sanatları maddesinden aldıkları ön test puanları Şekil 4.12'de verilmiştir.



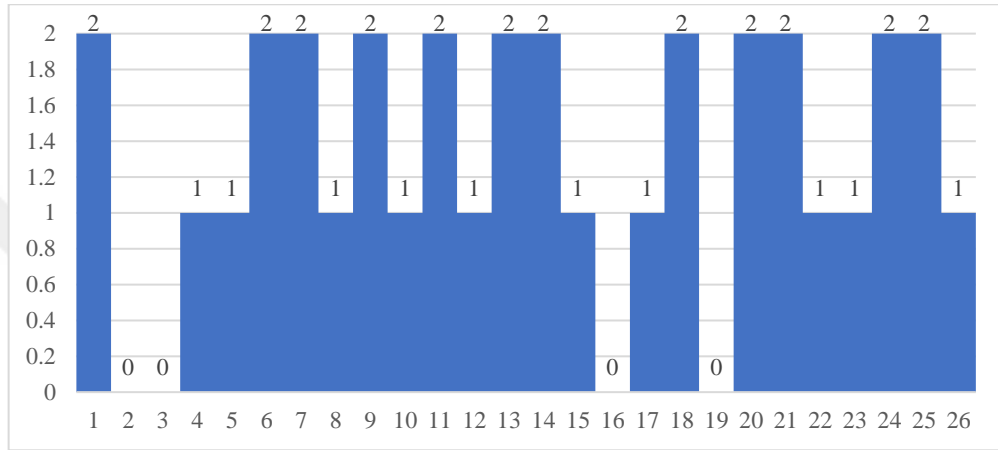
Şekil 4.12. Deney grubunun söz sanatları maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.12 incelendiğinde sınıfın %96'sının hikâyelerinde söz sanatlarını kullanmadığını bir öğrencinin hikâyesinde benzetme yoluyla söz sanatını kullandığı bulunmuştur. *DÖ7*

... *Helin ve Gaye ketçap ve mayonez gibi ayrılmaz bir bütündür.* ... şeklinde hikâyesinde benzetmeler kullanarak hikâyesini zenginleştirmiştir.

4.1.1.12. Sayfa düzeni maddesine ait ön test bulguları

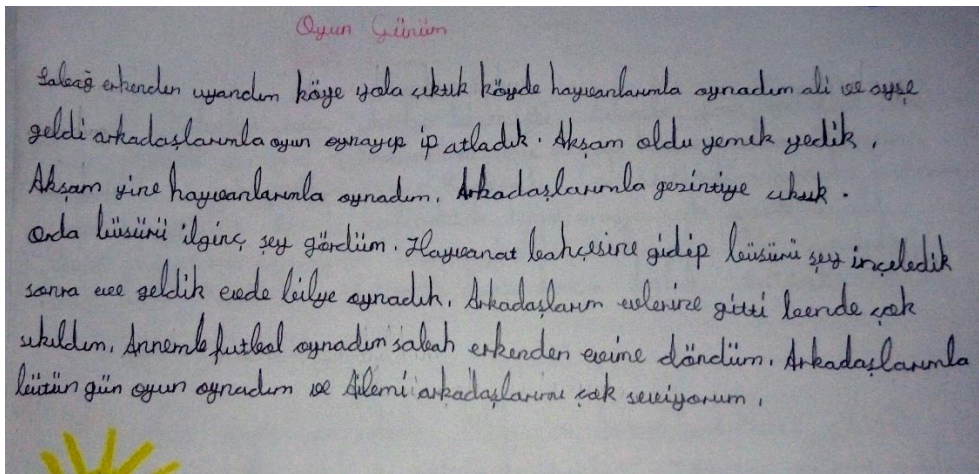
Sayfa düzeni maddesinden deney grubundaki öğrencilerin aldıkları ön test puanları Şekil 4.13'te verilmiştir.



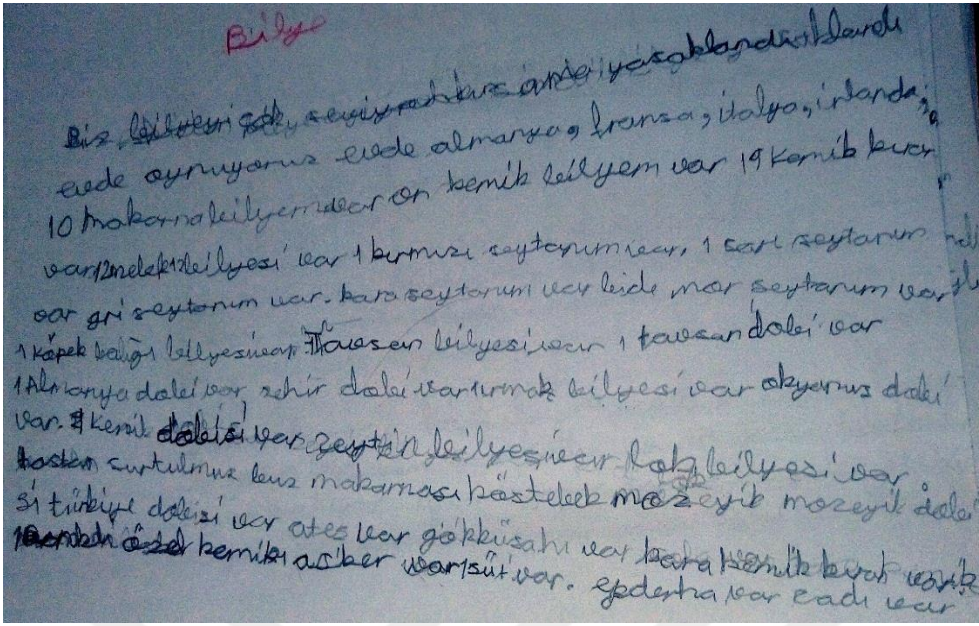
Şekil 4.13. Deney grubunun sayfa düzeni maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.13 incelendiğinde %16'sının hikâyelerinde sayfa düzeninde belirtilen kurallara dikkat etmediği, %38'inin belirtilen kuralların bir kısmına uyduğu, %46'sının ise belirtilen kuralların hepsine uyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

DÖ13:

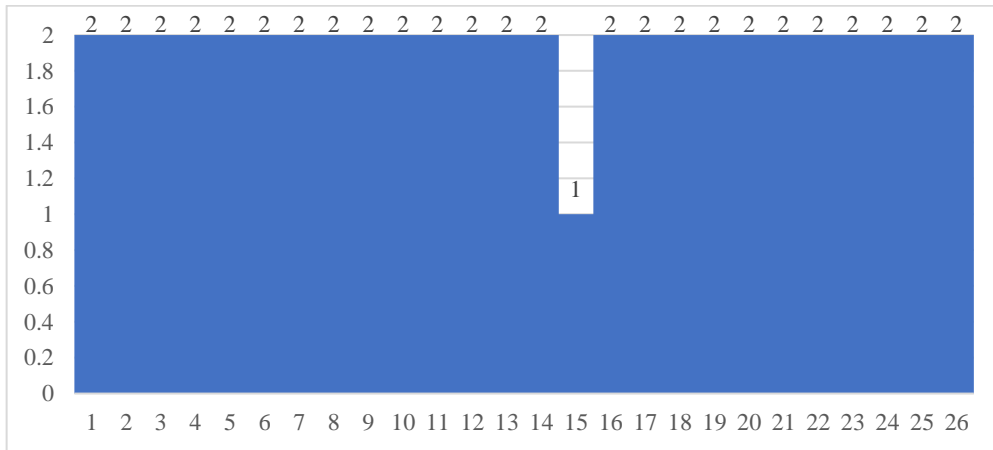


DÖ16:



4.1.1.13. Özgünlük maddesine ait ön test bulguları

Şekil 4.14’te deney grubunda bulunan öğrencilerin özgünlük maddesinden aldıkları ön test puanları belirtilmiştir.

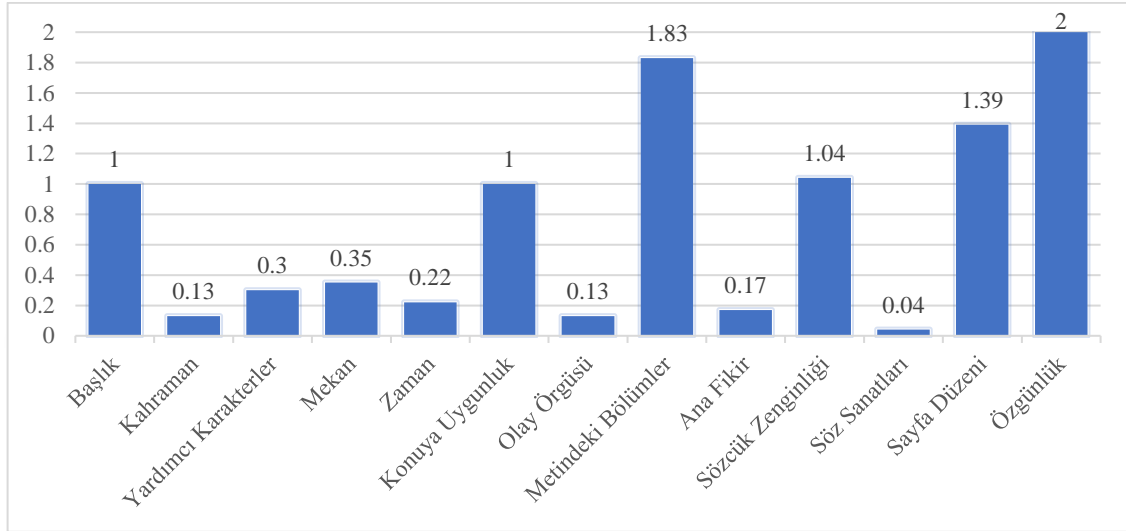


Şekil 4.14. Deney grubunun özgünlük maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.14 incelendiğinde sınıfın %96’sının özgün birer hikâye yazdığı, bir öğrencinin ise izlediği bir çizgi filmde esinlenerek hikâyesini yazmış olduğu bulunmuştur. DÖ15 hikâyesinde “Scooby Doo: Kahramanlar Yarışıyor” adlı çizgi filmde esinlenerek hikâyesini yazmıştır. Bunu çizgi filmdeki karakterler olan “Gerçek Kötüler” ve “Kahramanlar” arasında geçtiğinden hikâyesinde esinlenme olduğu ortaya çıkmıştır.

4.1.2. Kontrol 1 Grubunun Ön Test Puanlarına Göre Yazma Düzeyleri

Kontrol 1 grubunun rubrikte bulunan tüm maddelerde aldıkları ön test puan ortalamaları Şekil 4.15'te yer verilmiştir.

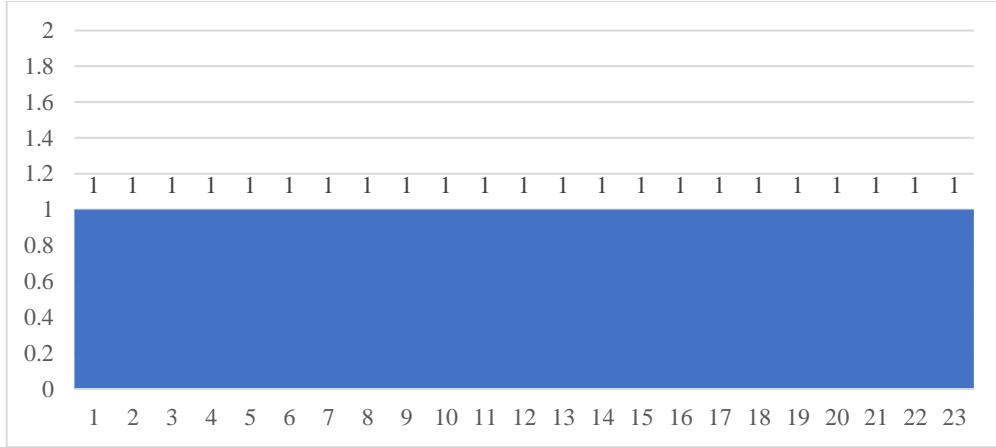


Şekil 4.15. Kontrol 1 grubunun tüm maddelerde aldığı ön test puanlarının ortalaması

Şekil 4.15 incelendiğinde on iki maddeye yönelik kontrol 1 grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır. Kahraman, yardımcı karakterler, mekân, zaman, konuya uygunluk, olay örgüsü, ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeyinin gelişmemiş düzeyde (0 – 0,70) olduğuna; başlık, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni geliştirilebilir düzeyde (0,71 – 1,40) olduğuna ve metindeki bölümler ile özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde (1,41 – 2,00) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2.1. Başlık maddesine ait ön test bulguları

Başlık maddesinden kontrol 1 grubundaki bulunan öğrencilerin aldıkları ön test puanları Şekil 4.16'da yer verilmiştir.

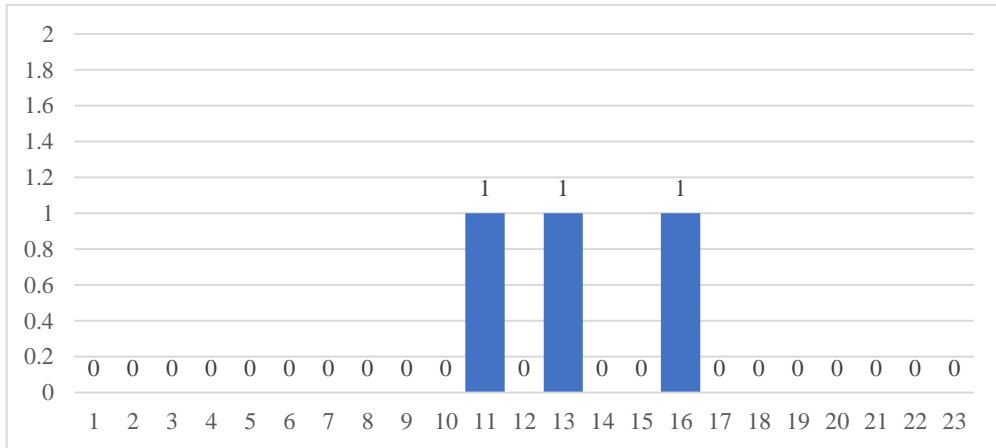


Şekil 4.16. Kontrol 1 grubunun başlık maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.16 incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı veya merak uyandırıcı bir başlık yazmadığı, öğrencilerin hepsinin konuyu ya da konuya benzer başlıklar yazdığı görülmüştür. *Oyunlar* (K1Ö15, K1Ö16, K1Ö19, K1Ö20, K1Ö23), *Çocuk Oyunları* (K1Ö1, K1Ö3, K1Ö4, K1Ö7, K1Ö12, K1Ö14, K1Ö17, K1Ö22), *Oyunlar Nedir?* (K19, K1Ö10) şeklinde başlıklar yazdıkları bulunmuştur.

4.1.2.2. Kahraman maddesine ait ön test bulguları

Kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin kahraman maddesinden aldıkları ön test puanları Şekil 4.17’de verilmiştir.



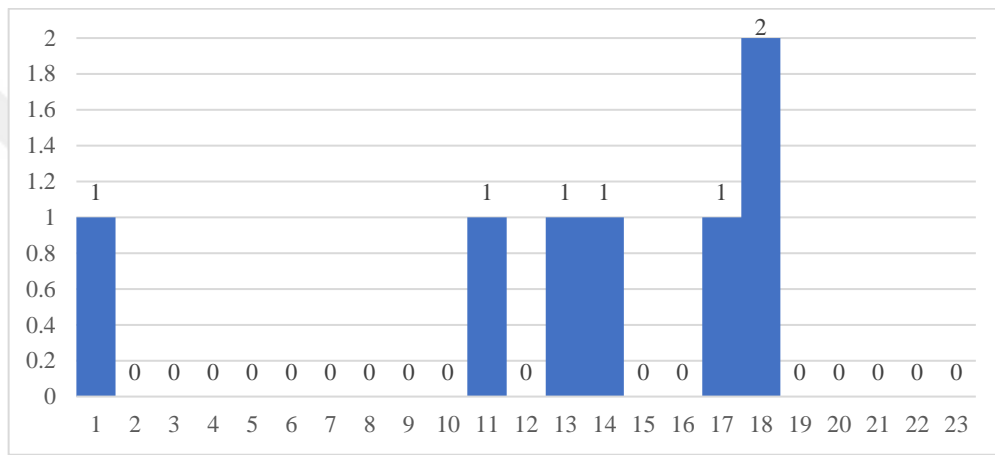
Şekil 4.17. Kontrol 1 grubunun kahraman maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.17 incelendiğinde üç öğrencinin hikâyelerinde yer alan kahramanları kısmen tanıttıkları görülmüştür. ... *Bizim sınıfta en güzel oynayan Halise hep yener, vurulmaz ve hep o kazanır.* ... (K1Ö11) hikâyesinde Halise’nin sınıftaki en güzel oyun oynayan kişi olduğunu belirtmiştir: ... *Mesela ben saklambaç oynamayı çok severim.* ... (K1Ö16)

şeklinde saklambaç oynamayı sevdiğini anlatmıştır. Yirmi öğrencinin ise kahramanların herhangi bir özelliğini belirtmeden hikâyelerini yazdıkları bulunmuştur. *Merhaba benim adım Mehmet Tenin ... (K1Ö23)* biçiminde hikâyesine giriş yapmıştır ve herhangi bir özelliğinden bahsetmemiştir.

4.1.2.3. Yardımcı karakter maddesine ait ön test bulguları

Şekil 4.18’de kontrol 1 grubundaki öğrencilerin yardımcı karakter maddesinden aldıkları ön test puanları belirtilmiştir.

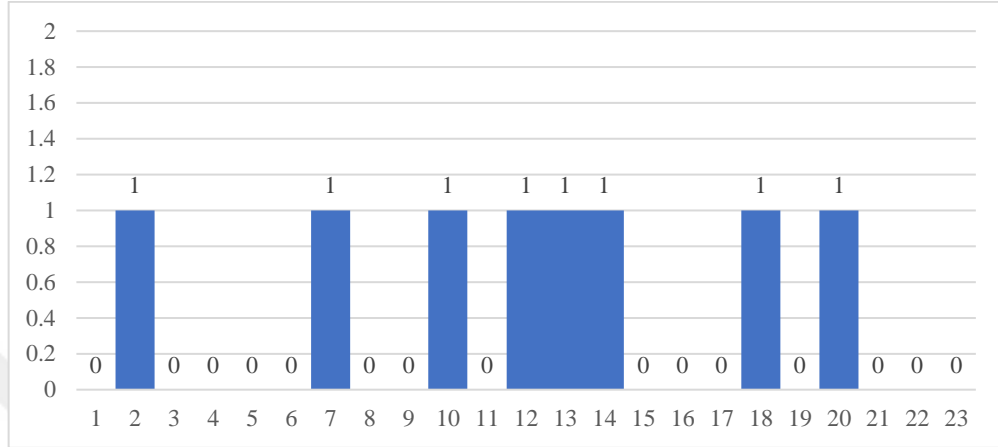


Şekil 4.18. Kontrol 1 grubunun yardımcı karakter maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.18 incelendiğinde bir öğrencinin kısmen yardımcı karakterlerin özelliklerinden bahsettiği bulunmuştur. ... *Arkadaşım Mukan Antep'ten gelmektedir o burada çok fazla oyun biliyor ama kuralları farklı olduğu için onların oyunuyla oynamak zorundayım. ... (K1Ö18)* hikâyesinde arkadaşın başka bir şehirden geldiğini, oyun bildiği fakat kurallarının farklı olduğu şeklinde hikâyesinde arkadaşının bazı özelliklerini anlatmıştır. Beş öğrencinin hikâyesinde yardımcı karakter bulunduğu fakat herhangi bir özelliğinden bahsedilmediği görülmüştür. *Merhaba ben Yusuf arkadaşlarımla Ata ve İbrahim'le yakalanbaç oynuyorduk. ... (K1Ö1)* şeklinde hikâyesinde arkadaşlarının herhangi bir özelliğini belirtmeden hikâyesini yazmıştır. ... *Kardeşime de öğretmişim. İkimiz beraber çok eğlendik. Babam eve geç geldiği için babamla sabah oynadık. ... (K1Ö13)* biçiminde hikâyesinde kardeşi ve babası ile oyun oynadığını yazmıştır fakat onların özellikleri hakkında bilgi vermemiştir. On yedi öğrencinin ise hikâyelerinde yardımcı bir karakter bulunmadığı incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur.

4.1.2.4. Mekân maddesine ait ön test bulguları

Mekân maddesinden kontrol 1 grubundaki öğrencilerin aldıkları ön test puanları Şekil 4.19’da yer verilmiştir.

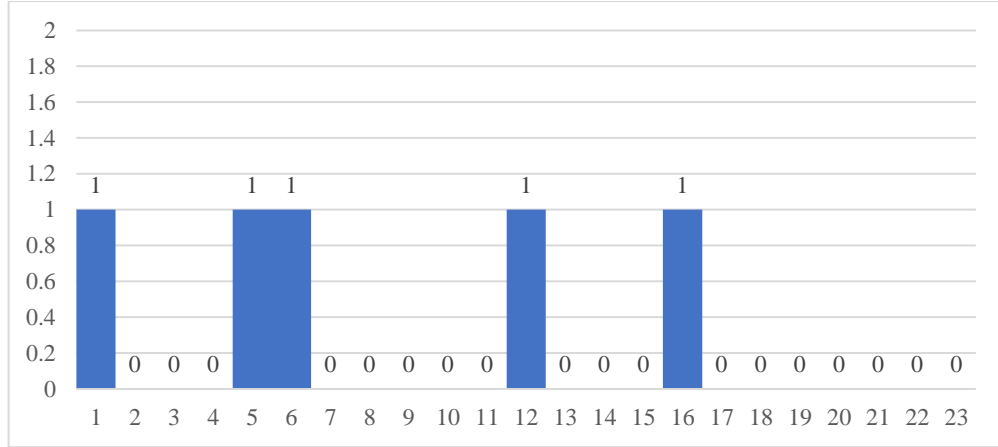


Şekil 4.19. Kontrol 1 grubunun mekân maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.19 incelendiğinde sınıfın %65’inin hikâyelerinde mekânı belirtmeden olayları anlatmaya başlamışlardır. Geri kalan %35 mekânı belirtmiş fakat mekân hakkında bilgi vermemiştir. ... Öğretmen 2. Sınıfta mangalayı bana vermişti. Eve götürüp oynadım. ... (KIÖ13) biçiminde mekânın eve olduğunu belirtmiş ama herhangi bir özelliğinden bahsetmemiştir. ... Azra bize yemek yaptı ve bize baktı. Mukan ben tahtanın üzerinde yemek yedik. ... (KIÖ18) yemek yedikleri yerden bahsetmiştir ama herhangi bir özelliğini vermemiştir.

4.1.2.5. Zaman maddesine ait ön test bulguları

Kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin zaman maddesinden aldıkları ön test puanları Şekil 4.20’de verilmiştir.

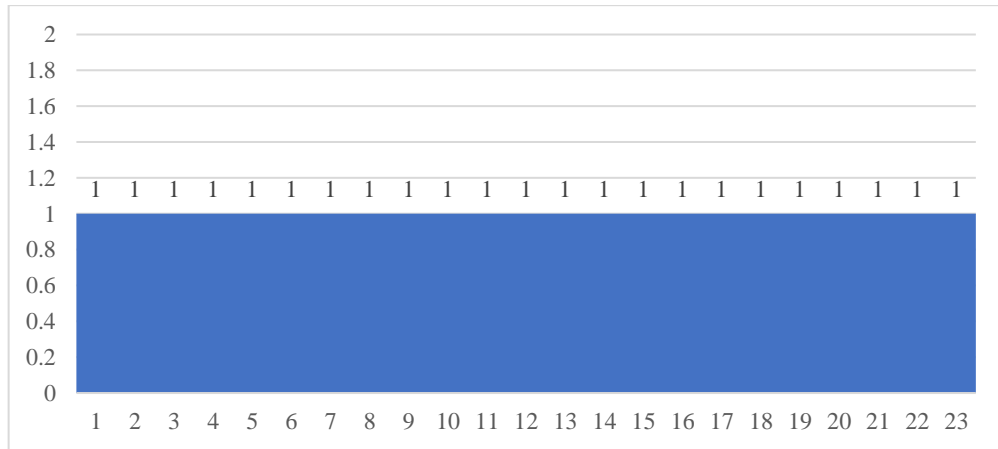


Şekil 4.20. Kontrol 1 grubunun zaman maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.20 incelendiğinde sınıf mevcudunun %22'sinin zamanı belirsiz de olsa hikâyelerinde zaman unsuruna yer vermiştir. ... *Ben mangalayı 3. sınıfta öğrendim bana çok eğlenceli görünüyor.* ... (K1Ö6) şeklinde mangala oyununu ne zaman öğrendiğini belirtmiştir. ... *buraya üçüncü sınıfta geldim. Şimdi dördüncü sınıf oldum.* ... (K1Ö7) biçiminde hikâyesinde okula ne zaman geldiğini şimdi kaça geçtiğini belirtmiştir. Belirsiz de olsa hikâyesinde bir zaman unsuruna yer vermeye çalışmıştır. Geri kalan mevcudun %78'i ise hikâyelerinde zaman unsuruna yer vermemiştir.

4.1.2.6. Konuya uygunluk maddesine ait ön test bulguları

Konuya uygunluk maddesinde kontrol 1 grubundaki öğrencilerin aldıkları ön test puanları Şekil 4.21'de verilmiştir.

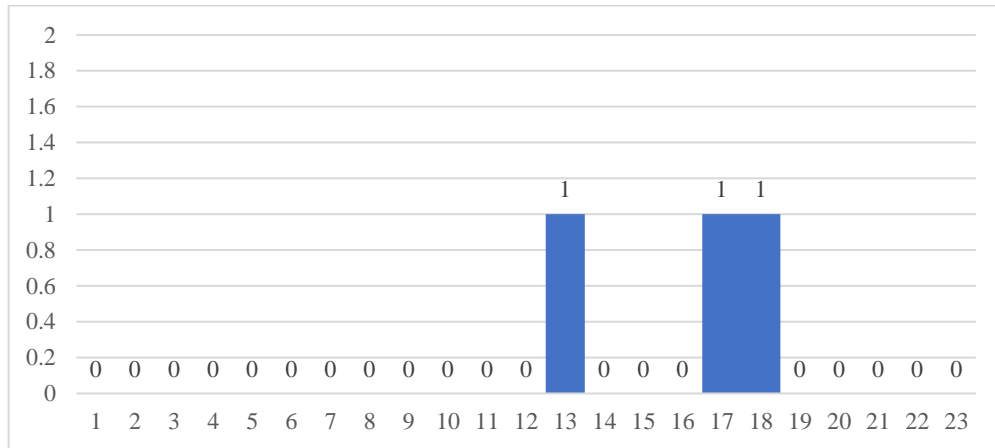


Şekil 4.21. Kontrol 1 grubunun konuya uygunluk maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.21 incelendiğinde sınıfın tamamının öğrencinin konuya uygun yazmaya çalıştığı fakat konudan koparak hikâyelerinin başka bir yol izlediği incelen hikâyeler sonucunda görülmüştür. *Oyun tanıtımı (K1Ö2, K1Ö3, K1Ö4, K1Ö5, K1Ö6, K1Ö7, K1Ö8, K1Ö9, K1Ö11, K1Ö12, K1Ö14, K1Ö15, K1Ö16, K1Ö19, K1Ö21, K1Ö22)* 16 öğrenci oyun konusu ile ilgili yazmış fakat hikâyeye yazmamış bilgilendirici metin türünde yazı yazmışlardır. *Oyun çocukların ve bazı yetişkinlerin sevdiği bir uygulamadır. ... ama akluma bir fikir geldi. Evcilik bilir misin? O da evett dedi. ... Sonra biz oyuna başladık. ... Sonra saklanbaç oynadık çeşit çeşit oyun oynadık. ... oyunlar çok güzeldir. Sevmeyenler de var ma çocukların eğlence kaynağı. ... (K1Ö18)* biçiminde hikâyesinde önce oyunun bir uygulama olduğundan, arkadaşları ile evcilik oyunu oynamaya karar verdikleri, evcilikten sonra farklı bir sürü oyun oynadıklarından son olarak da oyunu seven olduğu kadar sevmeyenin de olabileceğinden, çocukların eğlence kaynağı olduğundan bahsetmiştir.

4.1.2.7. Olay örgüsü maddesine ait ön test bulguları

Şekil 4.22’de kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin olay örgüsü maddesinden aldıkları ön test puanları verilmiştir.



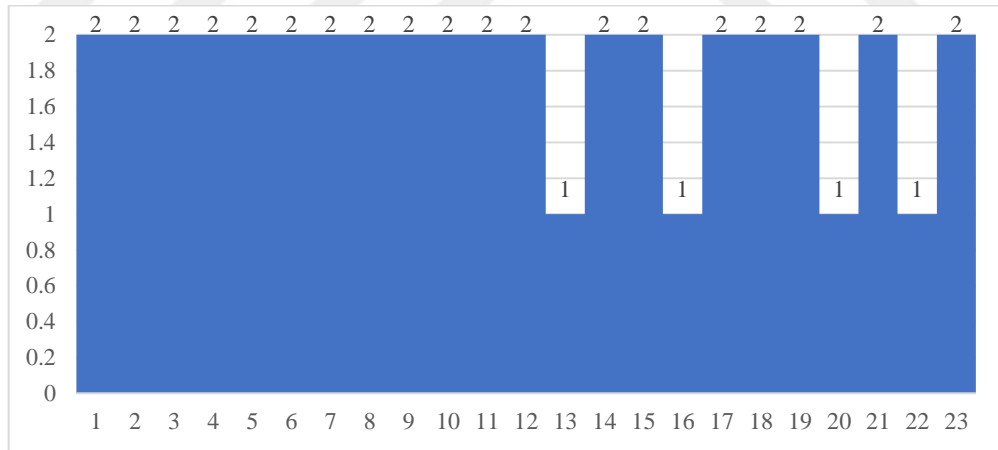
Şekil 4.22. Kontrol 1 grubunun olay örgüsü maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.22 incelendiğinde sınıf mevcudunun %13’ünün bir olay kurgulamaya çalıştığı fakat onlar da olaylar arasında bağlantıyı kuramadığı ve mevcudun geri kalan %87’sinin hikâyesinde ise herhangi bir olay örgüsü bulunmadığı hikâyelerde incelenen hikâyelerde ortaya çıkmıştır. *Yakalanbaç şöyle bir oyun ... Merhaba ben Yusuf arkadaşlarımla Ata ve İbrahim’le yakalanbaç oynuyorduk. ... Oyunumuzu beğendiniz mi okudunuz için*

teşekkürler. (K1Ö1) biçiminde hikâyesini yazmıştır. Öncelikle yakalanbaç oyununu anlatmış, ardından arkadaşları ile oynadığı yakalanbaç oyunundan bahsetmiş ve hikâyesinin sonundan oyunu beğenip beğenmediğimiz şeklinde hikâyesini sonlandırmıştır. Önce bilgilendirici bir paragraf yazmış ardından hikâye edici bir paragraf yazmıştır. Hikâyesinde olayları rastgele vermiştir, belli bir sıra yoktur. ... *Biz mangalayı 2. sınıfta öğrendik. ... Ben mangala oyununu hala seviyorum. ... Öğretmen 2. sınıfta mangalayı bana vermişti. Eve götürüp oynamıştım. ... Kardeşime de öğretmiştim. ... Babam eve geç geldiği için babamla sabah oynadık. ... Mangala çok güzel bir oyun ... (K1Ö13)* hikâyesinde önce mangalayı ne zaman öğrendiğini anlatmış sonrasında hala mangalayı sevdiğinden ve kimlerle oynadığından bahsetmiş son olarak da ikinci sınıftaki bir hatırasından bahsederek hikâyesini sonlandırmıştır. Olayları belli bir sıraya koymaya çalışmış fakat olaylar arası bağlantıyı kuramamıştır.

4.1.2.8. Metindeki bölümler maddesine ait ön test bulguları

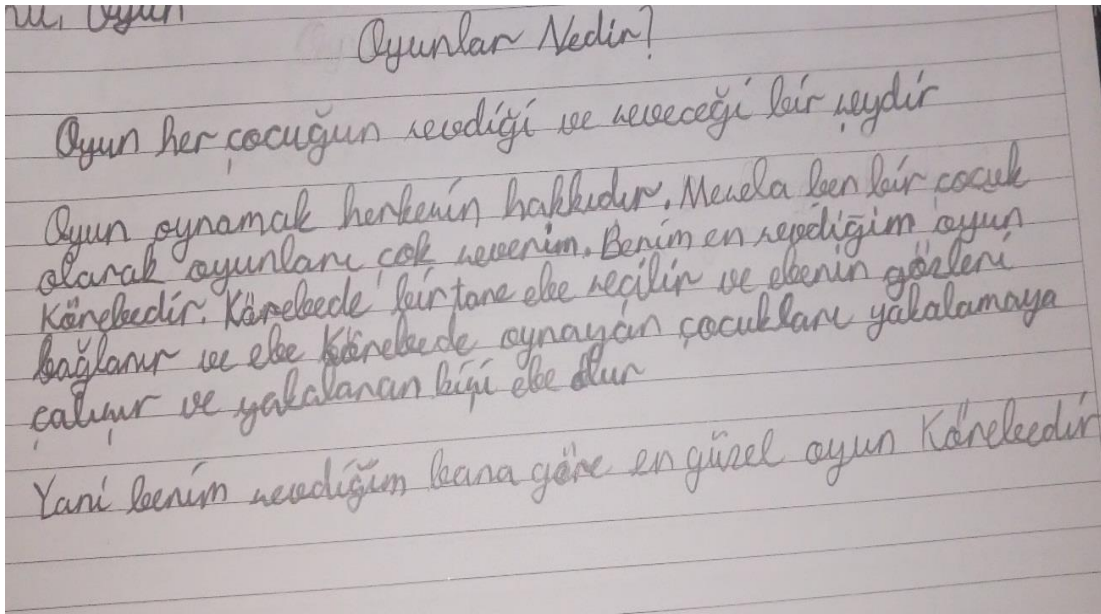
Metindeki bölümler maddesinden kontrol 1 grubundaki öğrencilerin aldıkları ön test puanları Şekil 4.23'te belirtilmiştir.



Şekil 4.23. Kontrol 1 grubunun metindeki bölümler maddesine ait ön test puanları

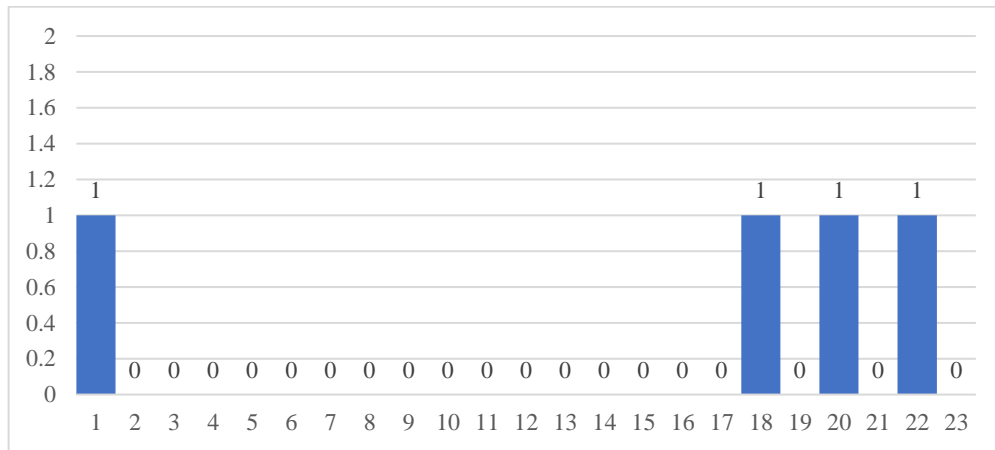
Şekil 4.23 incelendiğinde sınıfın %17'si (*K1Ö13, K1Ö16, K1Ö20, K1Ö22*) giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden birine veya ikisine yer verdiği, %83'ünün ise hikâyelerinde tüm bölümlere yer verdiği sonucu bulunmuştur.

KIÖ9:



4.1.2.9. Ana fikir maddesine ait ön test bulguları

Şekil 4.24'te kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin ana fikir maddesinden aldıkları ön test puanları verilmiştir.



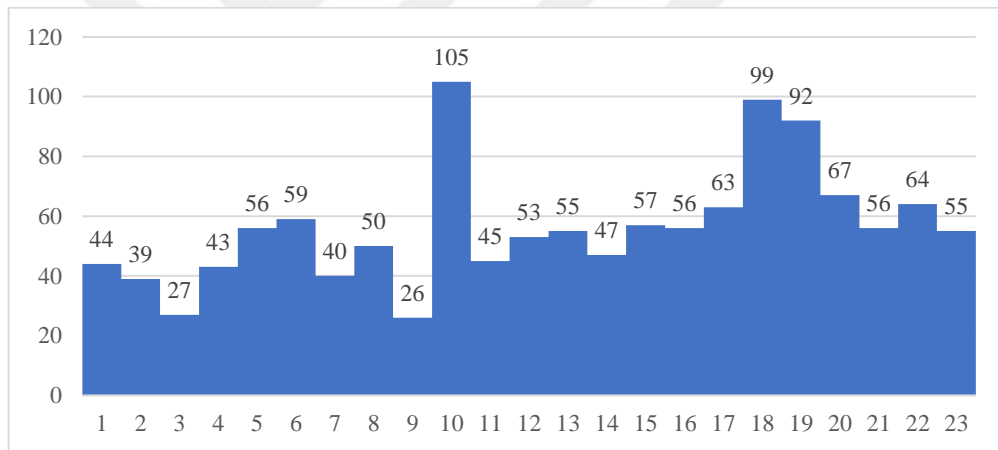
Şekil 4.24. Kontrol 1 grubunun ana fikir maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.24 incelendiğinde sınıfın %17'sinin (KIÖ1, KIÖ18, KIÖ20, KIÖ22) hikâyelerinin bir bölümünde ana fikre yer verdikleri fakat hikâyenin tamamı bu ana fikir etrafında yazılmamıştır. On dokuz öğrencinin hikâyesinde ise ana fikir bulunmamaktadır. KIÖ1 hikâyesinde arkadaşlarını biri eksik olunca oyunun iyi olmadığı ve arkadaşlarının olmamasına üzüldüğünü belirtmiş. Hikâyesinin bir bölümünde arkadaşlığın öneminden

kısmen bahsetmeye çalışmıştır. K1Ö18'in hikâyesinde “Arkadaşlarınıza kötü davranıp onları üzmemeyi oyun eğlenmek içindir.” şeklinde ana fikri hikâyesinin bir bölümünde belirtmiş fakat olayla bağlantı kurulmamıştır. K1Ö20 hikâyede oyunların kuralları olması gerektiği böylece kimseyi oyundan çıkarılmayacağını ve oyundan çıkarılanların ezilmemesi gerektiğini belirtmeye çalışmıştır. K1Ö22 hikâyesinin girişinde oyunların çocuklar için faydalı bir etkinlik olduğundan ve çocuklar için önemli olduğundan bahsetmiştir.

4.1.2.10. Sözcük zenginliği maddesine ait ön test bulguları

Sözcük zenginliği maddesinde kontrol 1 grubundaki öğrencilerin ön testteki hikâyelerindeki sözcük sayıları Şekil 4.25'te belirtilmiştir. Sözcük sayılarından yola çıkarak sözcük zenginliği maddesindeki puanları da yorumlanmıştır.

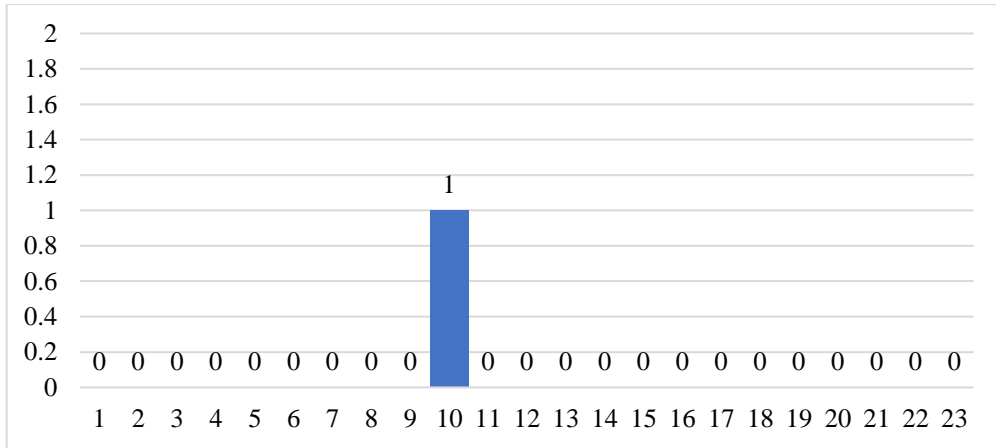


Şekil 4.25. Kontrol 1 grubunun sözcük zenginliği maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.25 incelendiğinde sınıfın %9'unun sözcük zenginliği maddesinden (K1Ö3, K1Ö9) sıfır puan aldığı yani hikâyelerinin 30 kelimenin altında olduğu bulunmuştur. Sınıfın %78'inin hikâyelerinde 31-70 arası sözcük kullandığı ve böylece bir puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. %13'ünün ise (K1Ö10, K1Ö18, K1Ö19) iki puan alarak hikâyelerinde 70 sözcükten fazla sözcük kullandığı bulunmuştur.

4.1.2.11. Söz sanatları maddesine ait ön test bulguları

Kontrol 1 grubunun ön test hikâyelerinde söz sanatları maddesinden aldıkları puanlar Şekil 4.26'da verilmiştir.

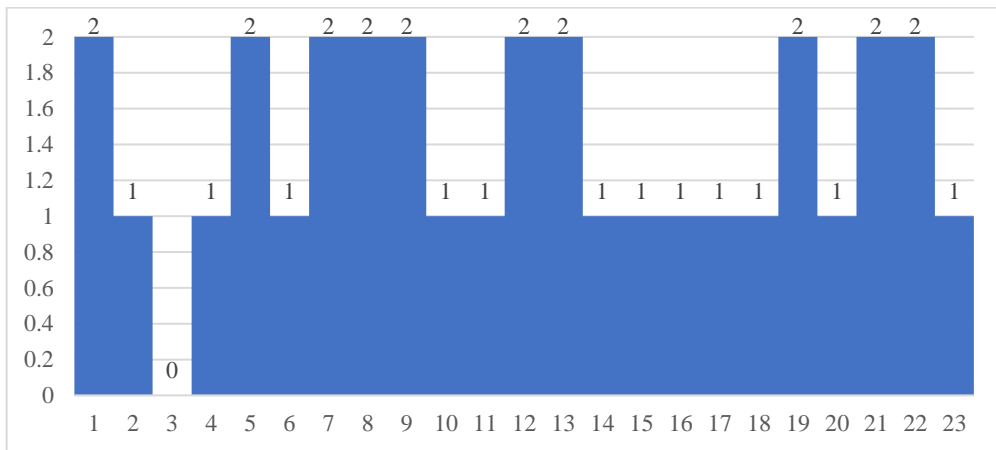


Şekil 4.26. Kontrol 1 grubunun söz sanatları maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.26 incelendiğinde bir öğrencinin (K1Ö10) sözcük zenginliği maddesinde puan alabilmiştir. Yirmi iki öğrenci ise bu maddeden puan alamamıştır. ... *Oyunu herkes sever, tıpkı bir dondurma gibi oyunun tadı çıkarılır. ... (K1Ö10)* biçiminde bir benzetme kullanarak hikâyesini zenginleştirmiştir.

4.1.2.12. Sayfa düzeni maddesine ait ön test bulguları

Sayfa düzeni maddesinden kontrol 1 grubundaki öğrencilerin aldıkları ön test puanları Şekil 4.27’de belirtilmiştir.



Şekil 4.27. Kontrol 1 grubunun sayfa düzeni maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.27 incelendiğinde bir öğrencinin (K1Ö3) sayfa düzeni maddesinde belirtilen kurallara dikkat etmediği, on iki öğrencinin sayfa düzeni maddesinde belirtilen maddelerin bir kısmına uyduğu, on öğrenci belirtilen tüm kurallara uyduğu incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur.

KIÖ23:

Oyunlar ✓

12.10.2016
Çaramba

Benim adim Mehmet benim adim ne elit oyun
çok benimki duydum biliyorum benle oyun benim Ben
en çok yakalamaya çalışırım en ne çabam benle çok
ben benim a. b. c. d. e. f. g. h. i. j. k. l. m. n. o. p. q. r. s. t. u. v. w. x. y. z.
oyunlar çok benimki duydum biliyorum benle oyun benim Ben
en çok yakalamaya çalışırım en ne çabam benle çok
ben benim a. b. c. d. e. f. g. h. i. j. k. l. m. n. o. p. q. r. s. t. u. v. w. x. y. z.
oyunlar çok benimki duydum biliyorum benle oyun benim Ben
en çok yakalamaya çalışırım en ne çabam benle çok
ben benim a. b. c. d. e. f. g. h. i. j. k. l. m. n. o. p. q. r. s. t. u. v. w. x. y. z.

Ben çok sevdiğim oyunlar benle çok güzel olur her köşe
oyunlar benimki duydum biliyorum benle oyun benim Ben
en çok yakalamaya çalışırım en ne çabam benle çok
ben benim a. b. c. d. e. f. g. h. i. j. k. l. m. n. o. p. q. r. s. t. u. v. w. x. y. z.

Çocuklara çok benimki duydum biliyorum benle oyun benim Ben
en çok yakalamaya çalışırım en ne çabam benle çok
ben benim a. b. c. d. e. f. g. h. i. j. k. l. m. n. o. p. q. r. s. t. u. v. w. x. y. z.

KIÖ3:

Çocuk Oyunları

Oyunlar benim en sevdiğim şeydir.

Körbe ebeğin gözü bağlanır.

Eşeyi döndürürüz sonra bakarız.

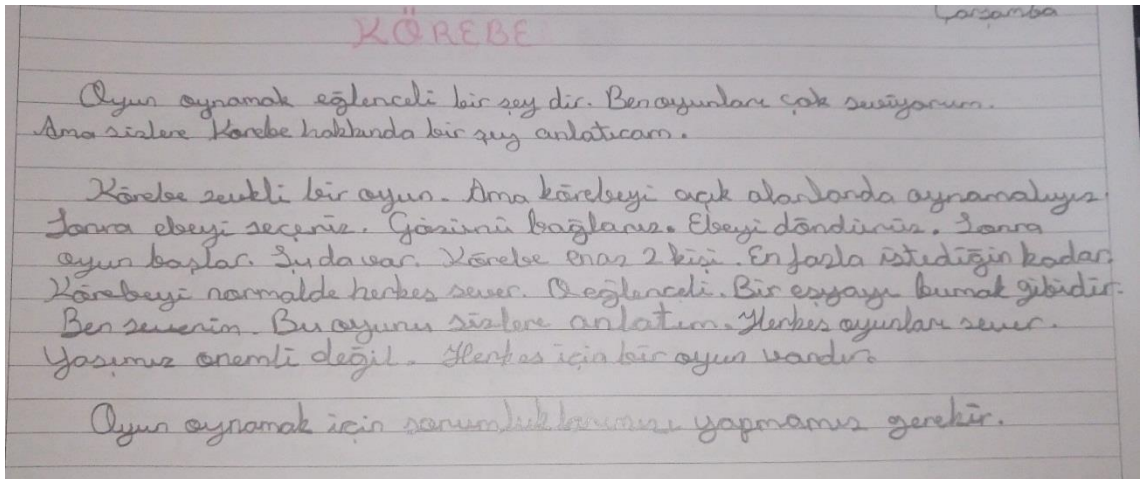
Eşeyi yakalamamıza çalışırız.

Şey çıkarıp eşeye yardım ederiz eğleniriz olur.

Ama eşeye dokunmamak gerekir çünkü düşebilir.

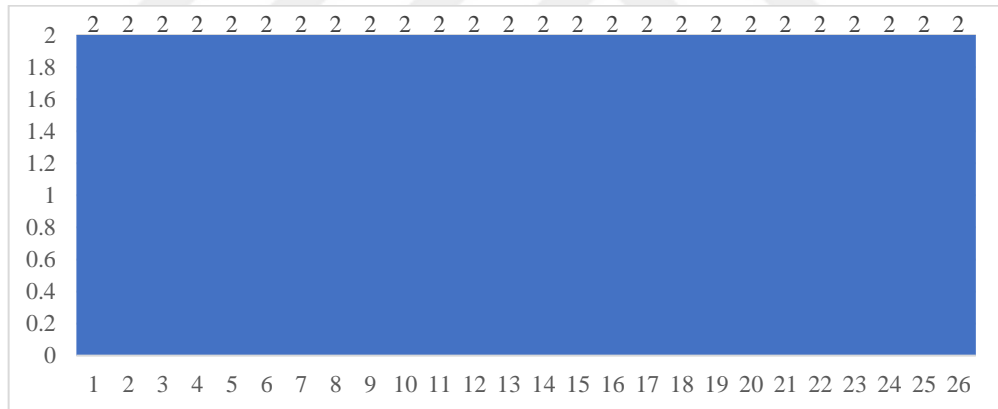
Şey çıkarıp ebeğin bozu yakalamaya çalışırız.

KIÖ5:



4.1.2.13. Özgünlük maddesine ait ön test bulguları

Şekil 4.28'de kontrol 1 grubundaki öğrencilerin özgünlük maddesinden aldıkları ön test puanları belirtilmiştir.

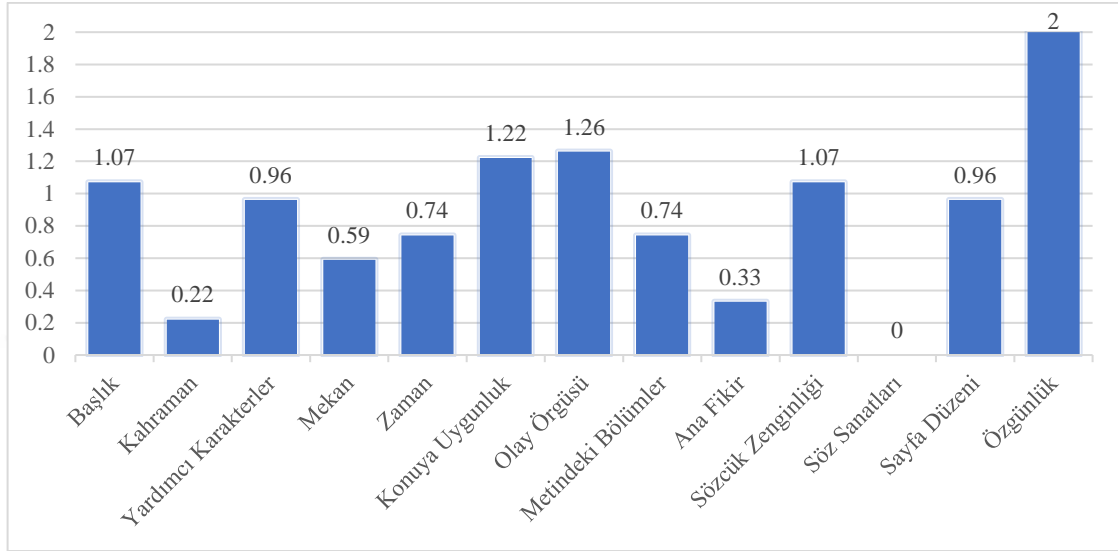


Şekil 4.28. Kontrol 1 grubunun özgünlük maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.28 incelendiğinde tüm sınıfın, herhangi bir esinlenme olmadan kendine özgü birer hikâye yazdıkları, incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur.

4.1.3. Kontrol 2 Grubunun Ön Test Puanlarına Göre Yazma Düzeyleri

Kontrol 2 grubunun rubrikteki tüm maddelerden aldıkları ön test puanlarının ortalaması Şekil 4.29’da yer verilmiştir.

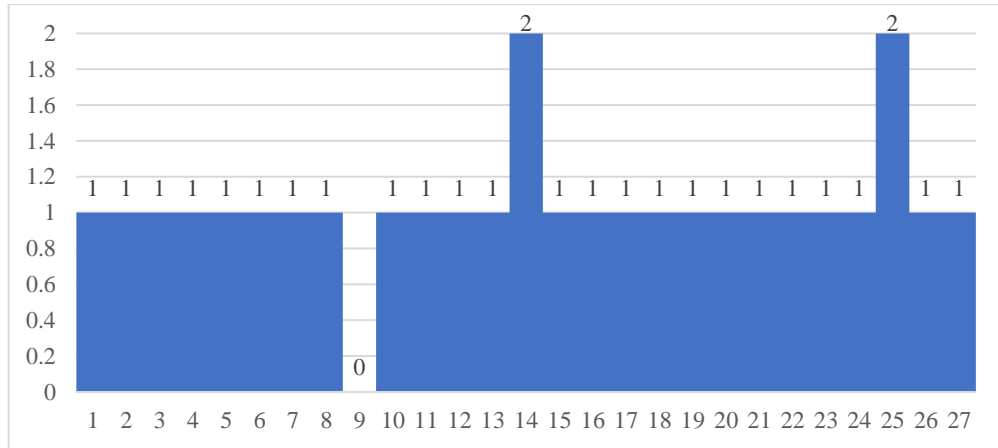


Şekil 4.29. Kontrol 2 grubunun tüm maddelerde aldığı ön test puanlarının ortalaması

Şekil 4.29 incelendiğinde on iki maddeye yönelik kontrol 2 grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır. Kahraman, mekân, ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeylerinin gelişmemiş düzeyde (0 – 0,70) olduğuna; başlık, yardımcı karakterler, zaman, konuya uygunluk, olay örgüsü, metindeki bölümler, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni maddelerinin geliştirilebilir düzeyde (0,71 – 1,40) olduğuna ve özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde (1,41 – 2,00) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3.1. Başlık maddesine ait ön test bulguları

Başlık maddesinden kontrol 2 grubundaki öğrencilerin aldıkları ön test puanları Şekil 4.30’da yer verilmiştir.

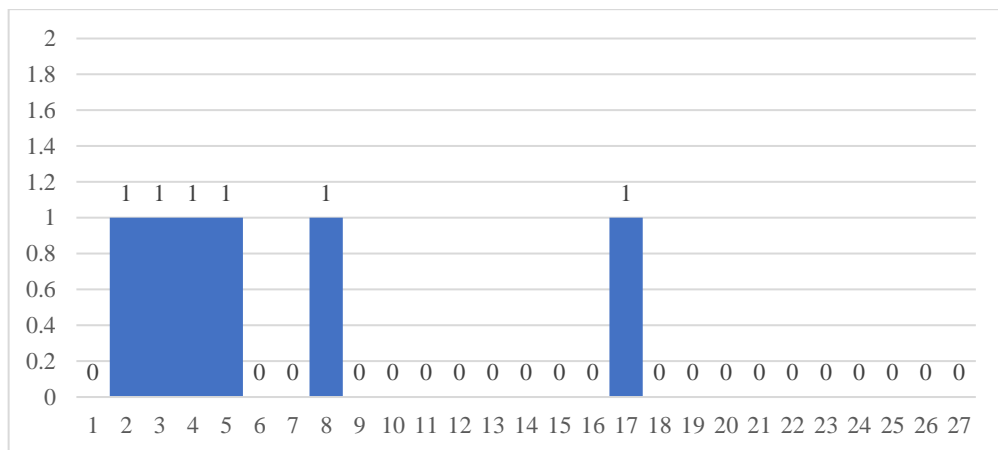


Şekil 4.30. Kontrol 2 grubunun başlık maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.30 incelendiğinde bir öğrencinin (*K2Ö9*) başlık yazmadığı, iki öğrenci (*K2Ö14*, *K2Ö25*) yaratıcı ve merak uyandırıcı bir başlık yazdığı, yirmi dört öğrencinin ise konunun aynısını veya konuya benzer bir başlık yazdığı incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur. *Oyun* (*K2Ö1*, *K2Ö5*, *K2Ö10*, *K2Ö11*, *K2Ö13*, *K2Ö15*, *K2Ö16*, *K2Ö18*, *K2Ö20*), *Oyun Zamanı* (*K2Ö2*, *K2Ö8*) konuya benzeyen başlık kullanmışlardır. *Ali'nin İşleri* (*K2Ö14*), *Ali ve Hayaletin Arkadaşlıkları* (*K2Ö25*) yaratıcı başlık yazmışlar ve hikâyenin merak uyandırmasını sağlamışlardır.

4.1.3.2. Kahraman maddesine ait ön test bulguları

Şekil 4.31'de kontrol 2 grubunun kahraman maddesinden aldıkları ön test puanları verilmiştir.



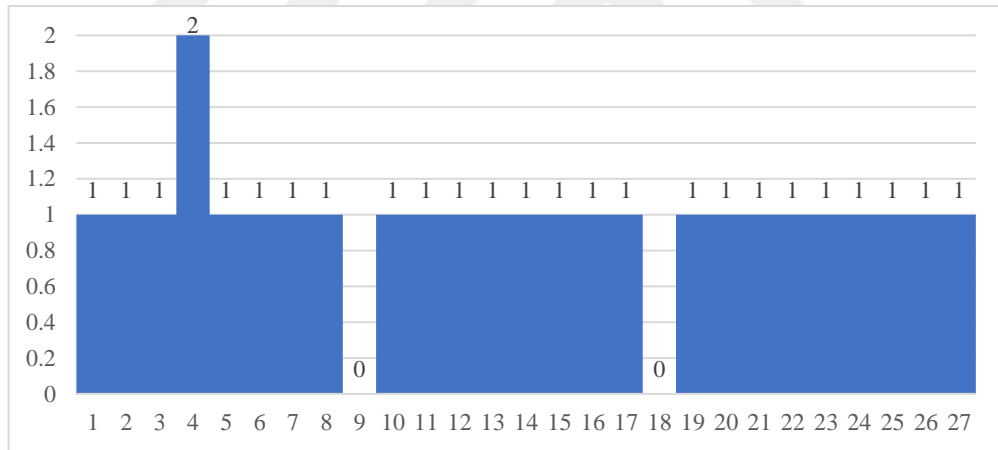
Şekil 4.31. Kontrol 2 grubunun kahraman maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.31 incelendiğinde sınıfın %22'sinin hikâyelerinde kahramanlarının özelliklerinin bir kısmını belirtmiştir. *Bir zamanlar Melisa diye güzel mi güzel bir kız varmış tam 9*

yaşındaymış. ... (K2Ö8) hikâyesine giriş yaparken kahramanın birkaç özelliğini belirtmiştir. *Bir küçük köyde Can adında bir çocuk varmış. Çok tembelmiş. Hep televizyon izlemiş. O yüzden gözleri bozulmaya başlamış. ... (K2Ö5)* biçiminde hikâyesine giriş yaparken kahramanın bazı özelliklerini hikâyesinde yer vermiştir. Sınıfın geriye kalan %78'i ise kahramanlarının herhangi bir özelliğini belirtmeden hikâyelerini yazdıkları bulunmuştur. *Ali bir gün top oynarken koşuyodu ve bir taşa takıldı düştü. ... (K2Ö23)* hikâyesine başlarken kahramanın özelliklerini belirtmeden hikâyede geçen olayları anlatmaya başlamıştır. *Ali arkadaşı Ayşe ile bahçede ne oynayacaklarını düşünüyordu. Ali saklambaç oynayalım dedi. ... (K2Ö13)* şeklinde hikâyesine kahramanı tanıtmadan başlamıştır.

4.1.3.3. Yardımcı karakter maddesine ait ön test bulguları

Yardımcı karakter maddesinden kontrol 2 grubunun aldıkları ön test puanları Şekil 4.32'de belirtilmiştir.



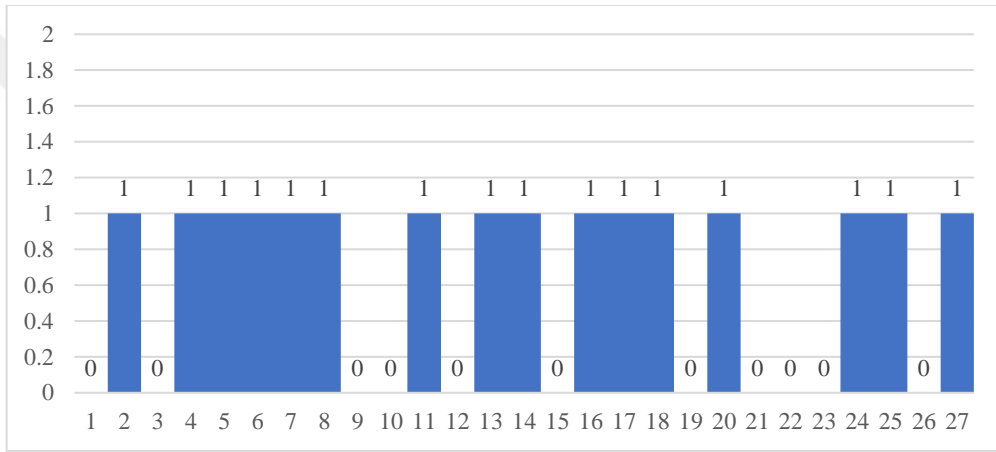
Şekil 4.32. Kontrol 2 grubunun yardımcı karakter maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.32 incelendiğinde iki öğrencinin (K2Ö9, K2Ö18) hikâyesinde yardımcı karakter bulunmamaktadır. Bir öğrenci (K2Ö4) hikâyesinde geçen yardımcı karakterin özelliklerini de hikâyesinde belirtmiştir. *... Bir de Ahmetcan adında bir çocuk varmış. Bu çocuk sağlık beslenen ama hiç oyun oynamayan bir çocukmuş. ... (K2Ö4)* şeklinde hikâyesinde bulunan yardımcı karakterin bazı özelliklerine yer vermiştir. Sınıfın %89'unun hikâyesinde yardımcı karakter bulunduğu fakat yardımcı karakterlerin herhangi bir özelliği belirtmediği bulunmuştur. *... Zehra ebe olduktan sonra elliye kadar saydı. Ve sonra ilk önce Ali 'yi sonra Ayşe 'yi en son da Fatma 'yı buldu. Ders zili çalınca*

sınıfa döndü. ... (K2Ö24) hikâyesinde geçen yan karakterlerin herhangi bir özelliğini vermeden olayları anlatmaya çalışmıştır. ... bugün arkadaşlarımızla oyun oynayacağız. Arkadaşlarımızın adı Selin, Ege, Elif ve Mert biz okul çıkışı bizim eve gideceğiz. ... (K2Ö16) biçiminde hikâyesinde geçen yardımcı karakterlerin isimlerini belirtmiştir. Fakat onlara ait bir özellikten hikâyesinde bahsetmemiştir.

4.1.3.4. Mekân maddesine ait ön test bulguları

Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin mekân maddesinden aldıkları ön test puanları Şekil 4.33'te yer verilmiştir.

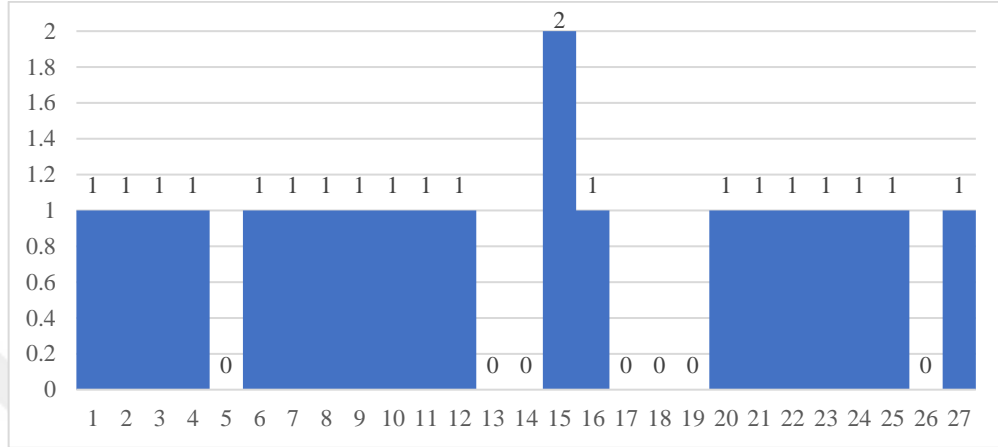


Şekil 4.33. Kontrol 2 grubunun mekân maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.33 incelendiğinde sınıf mevcudunun %41'inin hikâyesinde mekân olmadan hikâyelerini yazdıkları, %59'unun mekânı belirttikleri fakat mekân hakkında herhangi bir özellik belirtmeden hikâyelerini yazdıkları bulunmuştur. *Bir gün arkadaşlarımızla birlikte okulda ders yapıyorduk. ... (K2Ö11) hikâyesine başlarken hikâyenin nerede geçtiğini belirtmiştir ama o yer hakkında bir bilgi vermemiştir. ... Ali kitap okuyup topuyla hahsağaya gitti ve arkadaşlarıyla futbol oynadılar. ... (K2Ö14) şeklinde hikâyesinde futbol oynadıkları yeri belirtmiştir fakat belirtilen yerin herhangi bir özelliğinden bahsetmemiştir. ... Bir gün okul dışarıda birşeyler yapıyordu. ... Bir abi yanıma geldi burada ne işin var! dışarı çıksana dedi. ... (K2Ö27) biçiminde hikâyesinde mekânı belirtmiştir. Hikâyede geçen yer hakkında hikâyede bir bilgi bulunmamıştır.*

4.1.3.5. Zaman maddesine ait ön test bulguları

Zaman maddesinden kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin aldıkları ön test puanları Şekil 4.34'te yer verilmiştir.

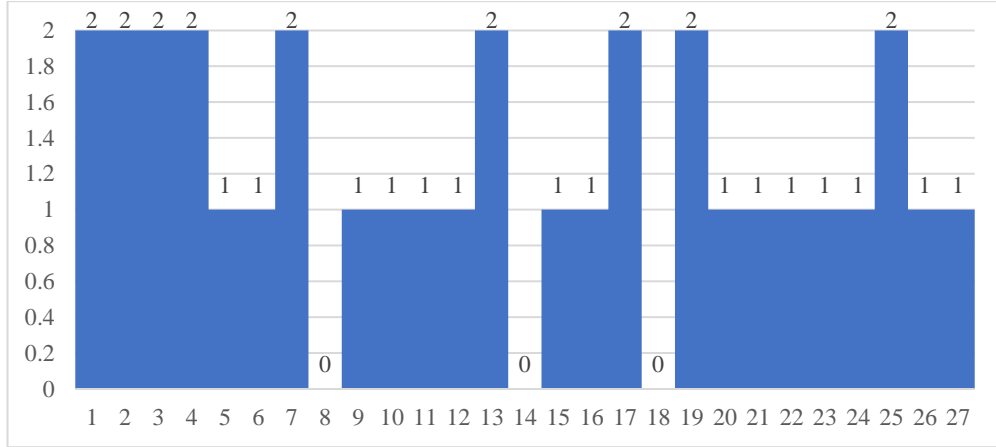


Şekil 4.34. Kontrol 2 grubunun zaman maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.34 incelendiğinde bir öğrencinin (K2Ö15) zamanı ifadesi kullanırken, kullanılan zaman hakkında bilgi verdiği incelenen hikâyeler sonucunda ortaya çıkmıştır. *Bugün günlerden Çarşamba idi. Yani oyun fiziki günümüz. ...* (K2Ö15) hikâyesine başlarken zamanı belirtmiş ve belirtilen gün hakkında bilgi vermiştir. Sınıfın %26'sı hikâyelerinde zaman unsurunu belirtmemişlerdir. Geri kalan %70 ise hikâyesinde zaman ifadesini kullanmıştır fakat bu zaman ifadelerinin belirsiz olduğu incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur. *Bir varmış bir yokmuş bir gün büssürü çocuk yakar top oynuyormuş. ...* (K2Ö21) hikâyesine giriş yaparken masallarda kullanılan kalıplaşmış zaman ifadesini kullanmıştır. *Bir gün futbol oynuyorduk. ...* (K2Ö9) şeklinde hikâyesine belirsiz bir zaman ifadesi ile başlamıştır. *... Gece oldu uyudum. Sabah oldu ve hemen okula gittim. ...* (K2Ö6) şeklinde hikâyesinde zaman ifadelerini kullanmıştır.

4.1.3.6. Konuya uygunluk maddesine ait ön test bulguları

Konuya uygunluk maddesinde kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin aldıkları ön test puanları Şekil 4.35'te verilmiştir.

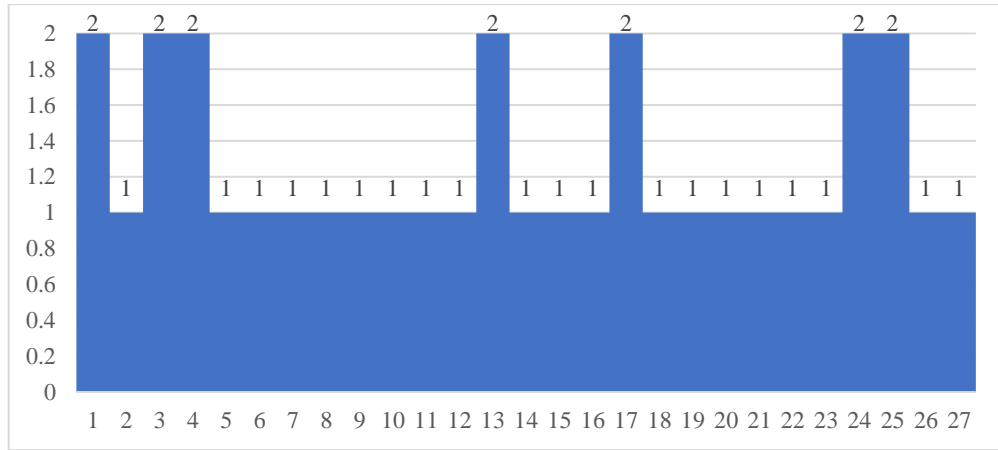


Şekil 4.35. Kontrol 2 grubunun konuya uygunluk maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.35 incelendiğinde üç öğrenci (K2Ö8, K2Ö14, K2Ö18) konuya uygun hikâye yazmamışlardır. Ali'nin bir gün boyunca başından geçen olaylar (K2Ö18), Alışveriş merkezinde Melisa'nın başına gelen olaylar (K2Ö8), Ali'nin bir gün boyunca yaptıkları (K2Ö14) oyun konusu ile ilgisi olmayan konulardan hikâyelerinde bahsetmişlerdir. Sınıf mevcudunun %33'ü konuya uygun ve akıcı birer hikâye yazmışlardır. Sınıfın %56'sı ise konuya uygun hikâyeler yazmaya çalışmış fakat konudan kopmalar yaşamışlardır. Pazar günüydü. Arkadaşlarımla ne oynayacağımızı düşünüyorduk. Birden aklıma bir oyun geldi. Dedimki hadi tarzam rıfkım oynayalım dedim. ... Oyun şöyleydi: İlk ebe gözü kapalı şekilde tarzam rıfkım diye başlayacak. ... Oyunu oynarken bir arkadaşım yerdeydi. ... Arkadaşım ebe oldu. ... Ve sonradan herkes eve dağıldı. Ve böylece oyunun tadını çıkardık. ... (K2Ö12) hikâyesinde önce oyun oynamaya karar vermeye çalışmalarını anlatmış fakat sonrasında oyunun nasıl oynanması hakkında bilgi vermiştir. Oyun hakkında bilgi verdikten sonra tekrar oyun oynarken yaptıklarını anlatmıştır. Hikâyenin ortasında konudan kopmuş bilgilendirici bir bölüm yazmıştır.

4.1.3.7. Olay örgüsü maddesine ait ön test bulguları

Kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin olay örgüsü maddesinden aldıkları ön test puanları Şekil 4.36'da verilmiştir.

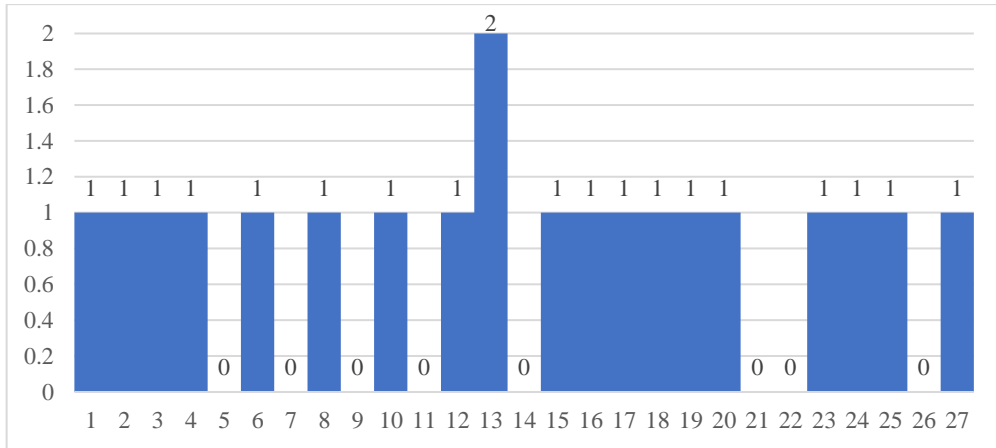


Şekil 4.36. Kontrol 2 grubunun olay örgüsü maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.36 incelendiğinde sınıf mevcudunun %26'sının hikâyelerini düzenli ve anlaşılır bir şekilde organize ettiği, %74'ünün hikâyelerinde ise olaydan kopmalar olmuştur. *Evde oturuyordum. ... Arkadaşlarım gelmişti, beni çağırdılar. ... Bisikletle parka kadar gittik. Orada bir sürü oyun oynadık. Sonra bisikletle bisiklet sürme yerine gittik. Çok eğlendik. ... Arkadaşlarımdan ayrıldım. ... hemen okula gittim. Derste sınavdan yüz aldım. ... Kendimi çok mutlu hissettim. Zil çaldı ders yaptık. ... Eve gittim. ... İki günüm de eğlence, mutluluk günüm oldu. ... (K2Ö6)* hikâyesinde arkadaşları ile oyun oynadığından bahsederken ertesi gün okula gittiğinden ve okulda başından geçen olayları anlatmaya başlamıştır. *Ceren, Ali ve Ece'nin canı çok sıkılmıştı. ... Ceren dedi ki. Alıma bir oyun geldi dedi. ... Ceren oyunun ismini söyledi. Yakan top dedi. ... Ali şunu söyledi. Ece bu oyunun adı ne? Ve bu oyun nasıl oynanıyor dedi. ... Kaleli yakan top ve bu oyun şöyle oynanıyor. ... Ece arkadaşlar bu oyun üç kişiyle oynanmıyor. ... Ali ve Ceren arkadaşlarını çağırmaya gittiler. ... oyunlarını keyifle oynadılar. (K2Ö26)* hikâyesinde sıkılınca oyun oynamaya karar vermelerini anlatmış sonrasında yakan top oynamaya karar veriyor, fakat o sırada neler olduğunu yazmadan Ece başka bir oyunu anlatmaya başlıyorlar ve bu oyunu arkadaşları ile oynamaya karar veriyorlar. İkinci oyunu oynamaya karar verirken neler olduğunu hikâyesinde belirtmemiştir. Bu da hikâyesinde boşluk olmasına olaylar arasında bağlantının kopmasına neden olmuştur.

4.1.3.8. Metindeki bölümler maddesine ait ön test bulguları

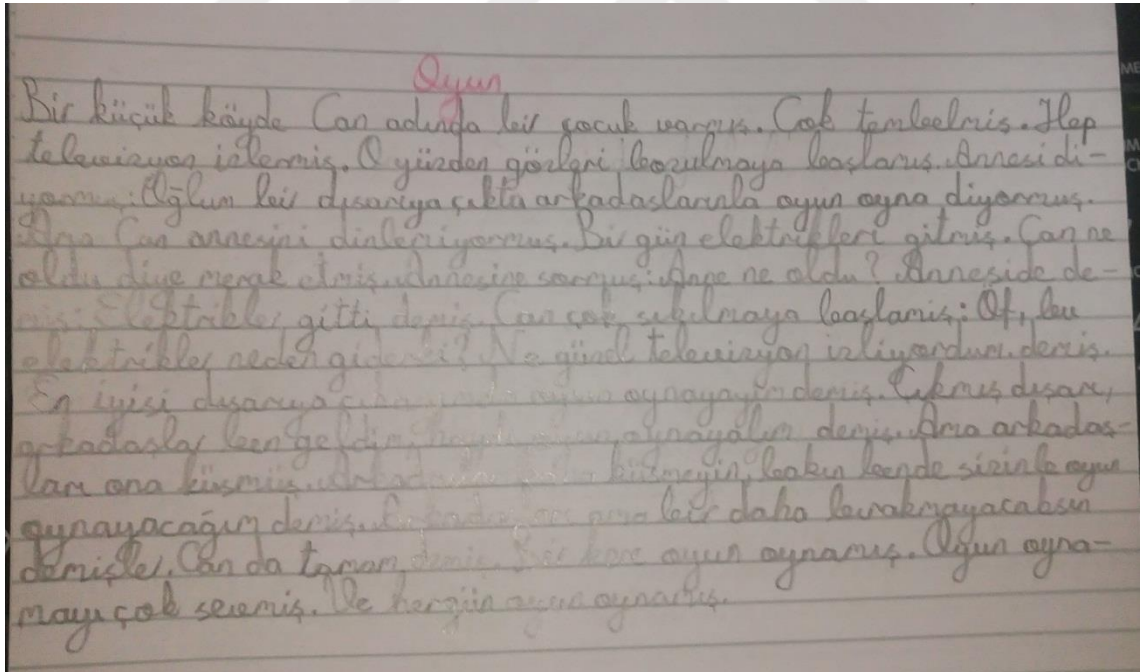
Şekil 4.37'de kontrol 2 grubundaki öğrencilerin metindeki bölümler maddesinden aldıkları ön test puanları belirtilmiştir.



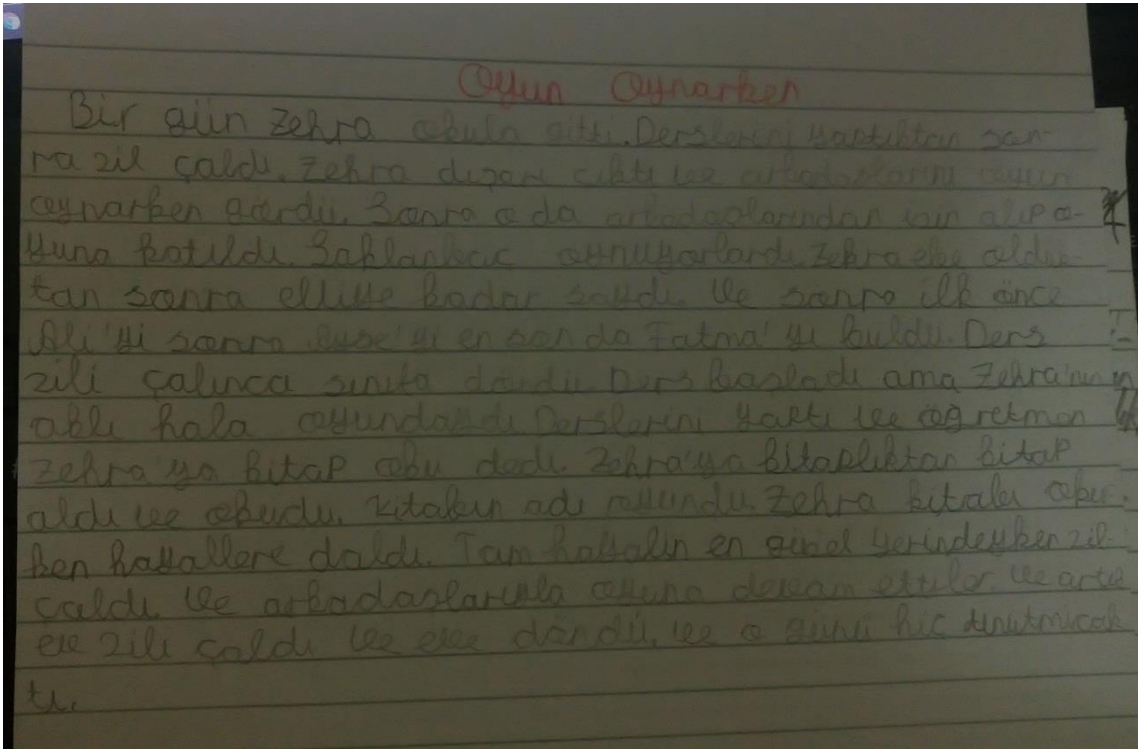
Şekil 4.37. Kontrol 2 grubunun metindeki bölümler maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.37 incelendiğinde bir öğrencinin (K2Ö13) giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin tümüne hikâyesinde yer verirken, sekiz öğrenci bu bölümlerden hiçbirine hikâyelerinde yer vermemiştir. Sınıfın %67'sinin hikâyesinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde birine veya ikisine yer vermiştir.

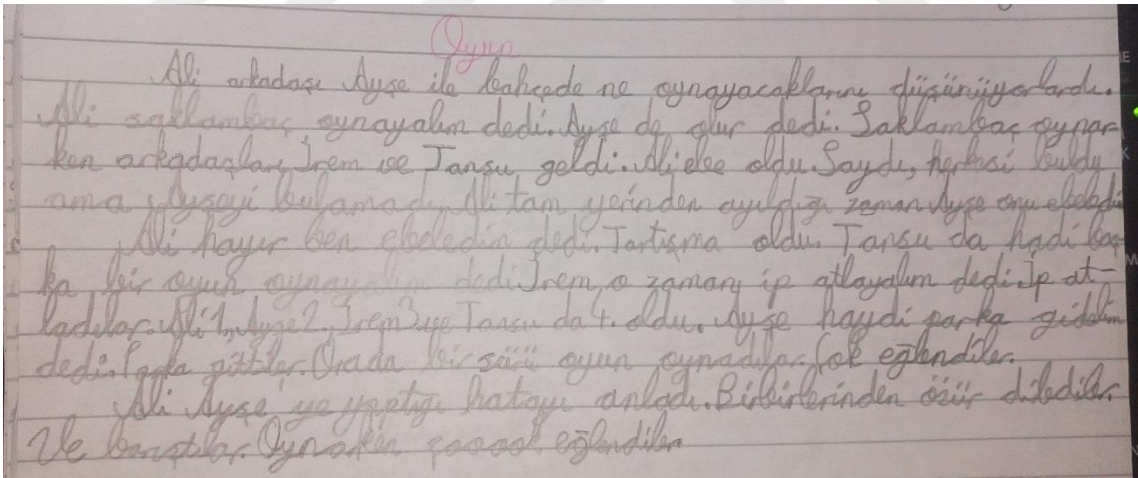
K2Ö5:



K2Ö24:

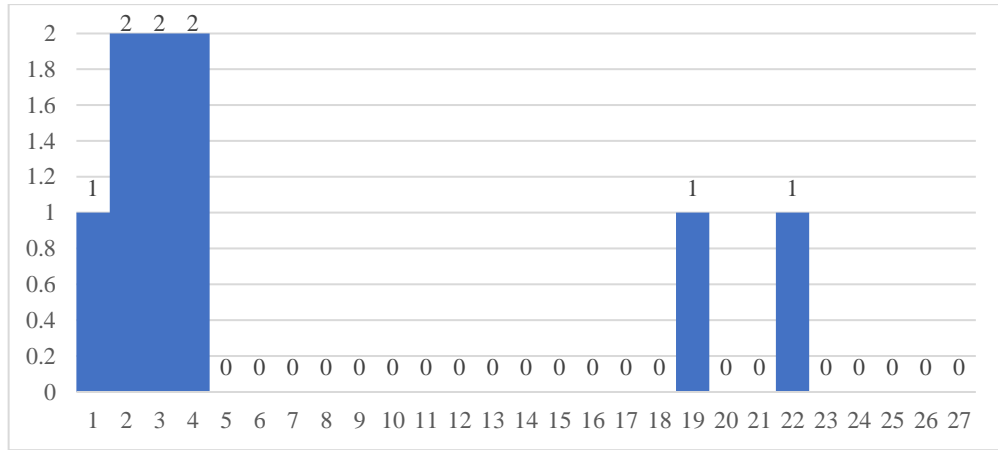


K2Ö13:



4.1.3.9. Ana fikir maddesine ait ön test bulguları

Şekil 4.38'de kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin ana fikir maddesinden aldıkları ön test puanları belirtilmiştir.

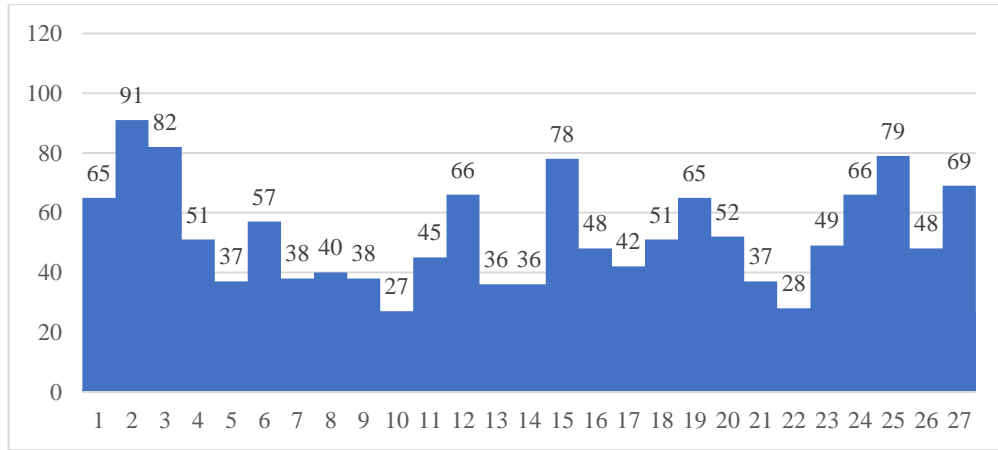


Şekil 4.38. Kontrol 2 grubunun ana fikir maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.38 incelendiğinde üç öğrenci (*K2Ö2*, *K2Ö3*, *K2Ö4*) hikâyelerini ana fikir etrafında şekillendirmiştir. Üç öğrencinin (*K2Ö1*, *K2Ö19*, *K2Ö22*) hikâyelerinde ana fikir vardır; ama bu konu ile ilişkilendirilmemiş ve sadece hikâyenin bir bölümünde yer verilmiştir. Sınıf mevcudunun %78'inin hikâyesinde ise ana fikir bulunmamaktadır. *K2Ö2* hikâyesinde bilgisayar oyunlarının önemli olmadığını gerçek oyunun dışarıya çıkararak oynanan oyun olduğunu ve tadının başka olduğunu hikâyesinde anlatmıştır. Hikâyesi bu ana fikir etrafında şekillenmiştir. *K2Ö3* ve *K2Ö4*'ün hikâyelerinde oyunun oynamanın önemini belirtmişler ve hikâyelerini bu ana fikir etrafında yazmışlardır. *K2Ö1* hikâyesinde oyun oynarken dikkatli olunması gerektiğine hikâyesinin bir bölümünde dikkat etmiş, hikâye bu ana fikir etrafında oluşturulmamıştır. *K2Ö19* ve *K2Ö22* hikâyelerinde oyunun değerini anlatmaya çalışmışlar fakat bunu hikâyenin tamamında işleyememişlerdir.

4.1.3.10. Sözcük zenginliği maddesine ait ön test bulguları

Sözcük zenginliği maddesinde kontrol 2 grubundaki öğrencilerin yazdıkları hikâyelerdeki kelime sayıları Şekil 4.39'da belirtilmiştir. Sözcük sayıları belirtilen öğrencilerin rubrikteki puanlamaya göre yorumları yapılmıştır.



Şekil 4.39. Kontrol 2 grubunun sözcük zenginliği maddesine ait ön test puanları

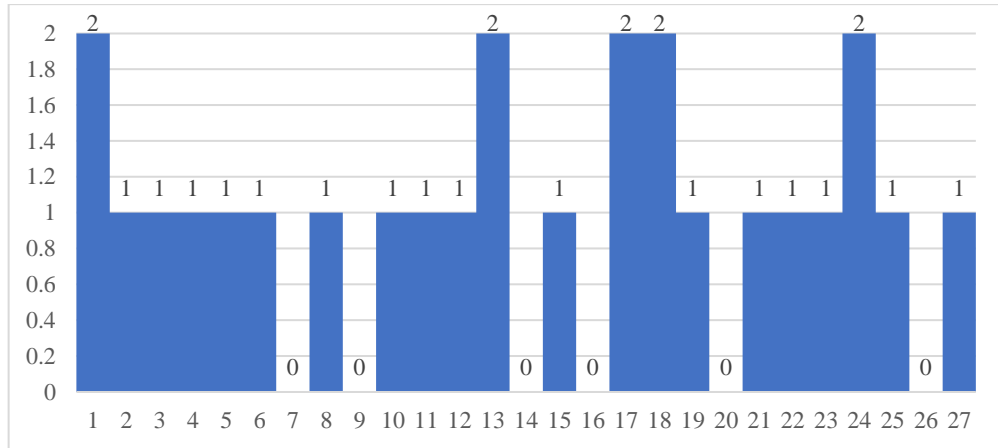
Şekil 4.39 incelendiğinde sınıfın %7'sinin sözcük zenginliği maddesinden (K2Ö10, K2Ö22) sıfır puan aldığı yani hikâyelerinin 30 kelimenin altında olduğu bulunmuştur. Sınıfın %78'inin hikâyelerinde 31-70 arası sözcük kullandığı ve böylece bir puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. %15'inin ise (K2Ö2, K2Ö3, K2Ö15, K2Ö25) iki puan alarak hikâyelerinde 70 sözcükten fazla sözcük kullandığı bulunmuştur.

4.1.3.11. Söz sanatları maddesine ait ön test bulguları

Kontrol 2 grubunda bulunan öğrenciler söz sanatları maddesinden herhangi bir puan alamamışlardır. Öğrencilerin hikâyelerinde benzetme, atasözü, deyim, mecaz veya yan anlamlı sözcüklere yer vermediği bulunmuştur.

4.1.3.12. Sayfa düzeni maddesine ait ön test bulguları

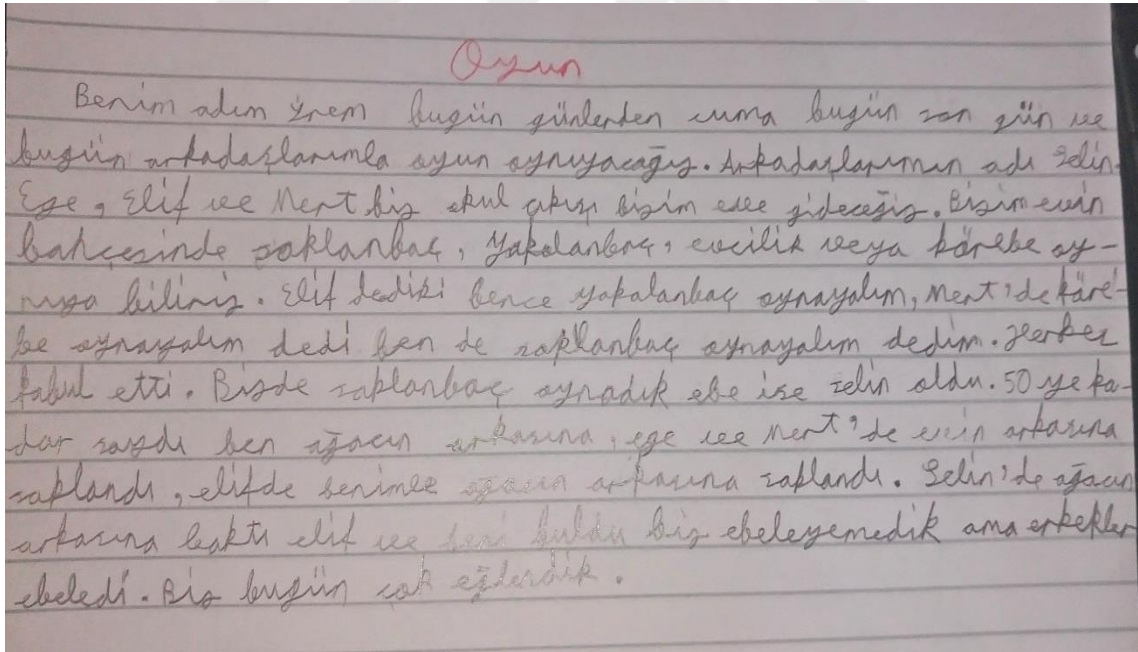
Sayfa düzeni maddesinden kontrol 2 grubundaki öğrencilerin aldıkları ön test puanları Şekil 4.40'ta verilmiştir.



Şekil 4.40. Kontrol 2 grubunun sayfa düzeni maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.40 incelendiğinde sınıf mevcudunun %22'sinin sayfa düzeni maddesinde belirtilen maddelerin hiçbirine uymadığı, %59'unun belirtilen kuralların bir kısmına uyduğu, %9'unun ise sayfa düzeni maddesinde belirtilen kuralların tümüne uyduğu sonucu bulunmuştur.

K2Ö16:



K2Ö17:

Saklanbaş Oyunu

Pınar çok akıllı bir kısmış. Pınar okuldayken ar-
kadası Seyma ve Murat Pınara oyun oynuyalımı
demis. Pınar Seyma ve Murat'a olur oynyalım
demis. Murat, Seyma ve Pınar hebbirlikte ne oyunu
oynyalıcaz diye düşünmeye başlamışlar. Pınar sak-
lanbaş oynyalım demis. Murat futbol oynyalım
demis. Seyma futbol erkek oyunu demis. Pınar'la
oynur kisi erkeyimi olur demis. Bu nedenle saklan-
baş oynamaya karar vermişler. Saklanbaş oynama-
ya başlamışlar. Saklanbaş oynarken Seyma
düşmüş. Pınar ve Murat Seyma'ya birşeyin var-
mı diye sormuşlar. Seyma bizim çok acıyar
demis. Seyma'yı öğretmenin yanına götürmüşler.
Seymaya öğretmeni ilk yardım yapmış. Sey-
ma'nın diş iylesince ayıkla deregim etmişler. Sey-
ma düşse bile oyunu bırakmamış. Seyma artık oyun
oynarken daha yavaş ve dikkatli oynamış.

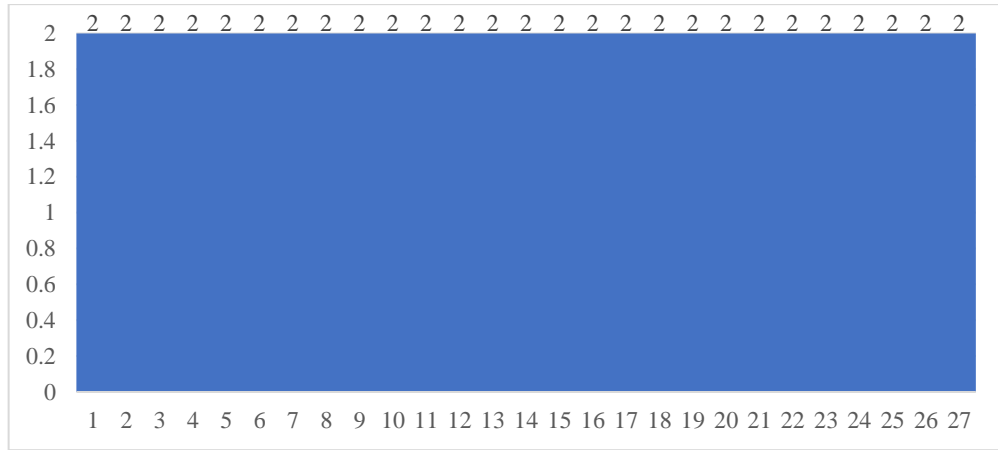
K2Ö23:

Alinin Oyunu

Ali bir gün top oynarken koşuyodu ve bir tarafta topıyla dük-
tü. Arkadaşları yanına geldi. Etkiye yardım istiycek kimsi
yoktu. Sonra arkadaşlarından biri annesine yardım çağırmağit-
ti. Annesi geldi. Kolu kırıldı. Hastaneye gittiler ve kolunu al-
cıya aldılar. 15 gün beklemesi gerekiyordu. 15 gün sonra
doktora akıya çıkarmaya gittiler. Ali, çünkü kolu olmayan
insanların ne kadar zor olduğunu öğrendi. O günden
sonra oyun oynarken çok dikkat etti.

4.1.3.13. Özgünlük maddesine ait ön test bulguları

Şekil 4.41'de kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin özgünlük maddesinden aldıkları ön test puanları belirtilmiştir.



Şekil 4.41. Kontrol 2 grubunun özgünlük maddesine ait ön test puanları

Şekil 4.41. incelendiğinde tüm öğrencilerin kendisine özgü birer hikâye yazdıkları incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Deney grubu, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorunun cevabı yapılan analizler sonucunda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.1’de grupların ön test puanlarından hareketle gruplara ait tanımlayıcı istatistik değerleri belirtilmiştir.

Tablo 4.1.

Grupların Ön Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Grup	Kişi Sayısı	Ortalama	Ortanca	Tepe Değer	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük	Genişlik
Deney	26	,82	,85	,85	,22	,31	1,23	,92
Kontrol 1	23	,74	,69	,69	,14	,46	1,08	,62
Kontrol 2	27	,86	,77	,77	,21	,46	1,31	,85

Tablo 4.1 incelediğinde tüm grupların ortalamasının üzerinde bir puan aldığı araştırma sonucunda bulunmuştur. Öğrencilerin uygulama öncesinde hikâye yazma becerilerinin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir (Deney $\bar{X} = ,82$; Kontrol 1 $\bar{X} = ,74$; Kontrol 2 $\bar{X} = ,86$). En çok 26 puan alabilecekleri bir derece puanlama anahtarından deney grubu en düşük ,31 ve en yüksek 1,23; kontrol 1 grubu en düşük ,46 ve en yüksek 1,08; kontrol 2 grubu en düşük ,46 ve en yüksek 1,31 puan almıştır.

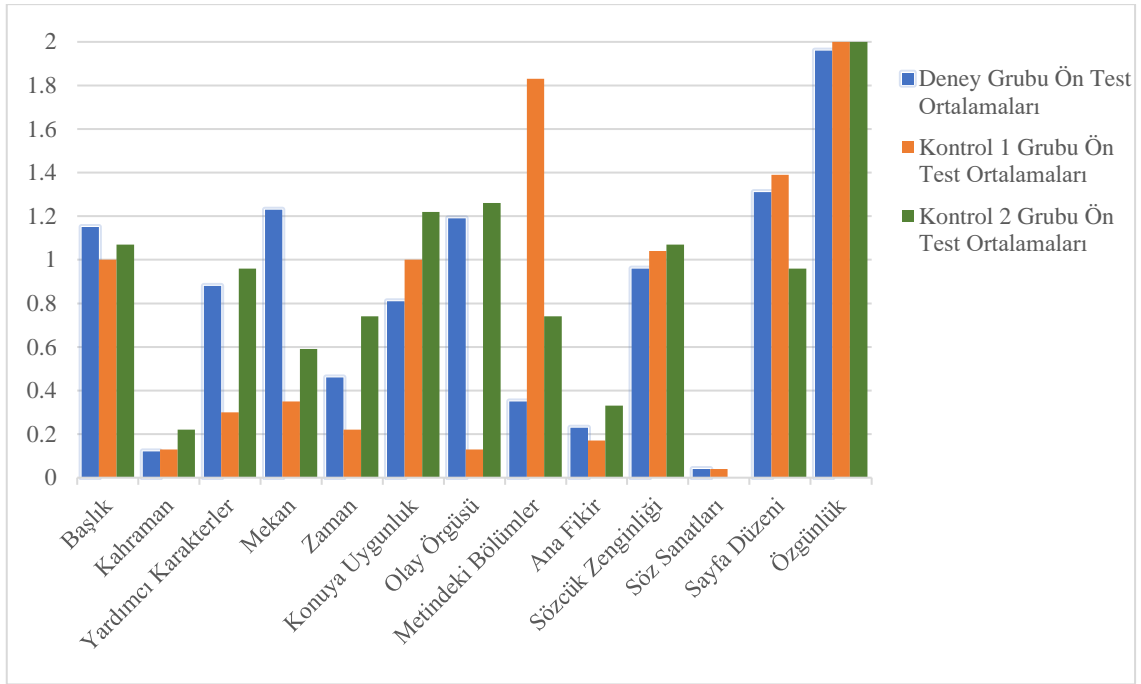
Grupların uygulama öncesinde seviyelerini belirlemek ve grupların arasında istatistiksel farklılık olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4.2’de yer verilmiştir. Ayrıca grupların rubrikte belirtilen maddelerden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması da Şekil 4.42’de belirtilmiştir.

Tablo 4.2.

Öğrencilerin Gruplara Göre Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,19	2	,09	2,41	,10	
Gruplar içi	2,85	73	,04			
Toplam	3,04	75				

Tablo 4.2. incelendiğinde üç farklı dördüncü sınıftan gelen toplam 76 öğrenciden oluşan grupta, uygulama öncesi hikâye yazma beceri düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, sınıflarına göre oluşturulan grupların hikâye yazma becerileri düzeylerinin puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda, deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney}} = ,82$), kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{kontrol1}} = ,74$), kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{kontrol2}} = ,86$) yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-75)} = 2,41, p<,05$].



Şekil 4.42. Grupların ön test puan ortalamaları

Üç grubun ön test puanları rubrikteki maddeler dâhilinde karşılaştırıldığında;

Başlık maddesine en yüksek puan ortalamasını deney grubu, en düşük puan ortalamasını kontrol 1 grubu almıştır. En yüksek puan ortalaması alan deney grubu ve en düşük puan ortalaması alan kontrol bir grubu arasında ,15 değerinde bir fark bulunmuştur. Kahraman maddesinde en yüksek puan ortalamasını kontrol 2 grubu alırken deney grubu en düşük puan ortalamasını almıştır ve kontrol 1 grubu ,01 puan ortalaması ile deney grubunun puan ortalamasını geçmiştir. Kontrol 2 grubu ve deney grubu arasında ,10 değerinde bir fark elde edilmiştir. Yardımcı karakter maddesinde kontrol 2 grubu en yüksek puan ortalamasını alırken en düşük puan ortalamasını kontrol 1 grubu almıştır. Kontrol 2 ve kontrol 1 grubu arasında ,66 değerinde bir fark olduğu görülmüştür. Mekân maddesinde deney grubu en yüksek puan ortalamasını, kontrol 1 grubu da en düşük puan ortalamasını elde etmişlerdir. Deney grubunun puan ortalaması kontrol 1 grubunda ,88 değerinde yüksek olarak tespit edilmiştir. Zaman maddesinde en yüksek puan ortalamasını kontrol 2 grubu, en düşük puan ortalamasını kontrol 1 grubu almıştır. Kontrol 2 grubunun puan ortalaması ,52 değerinde kontrol 1 grubundan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Konuya uygunluk maddesinde kontrol 2 en yüksek puanı alırken en düşük puanı deney grubu almıştır. Deney grubunun puan ortalamasının kontrol 2 grubundan ,42 değerinde daha düşük olduğu bulunmuştur. Olay örgüsü maddesinde kontrol 2 en yüksek, kontrol 1 grubu en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Kontrol 2 grubu ile kontrol 1

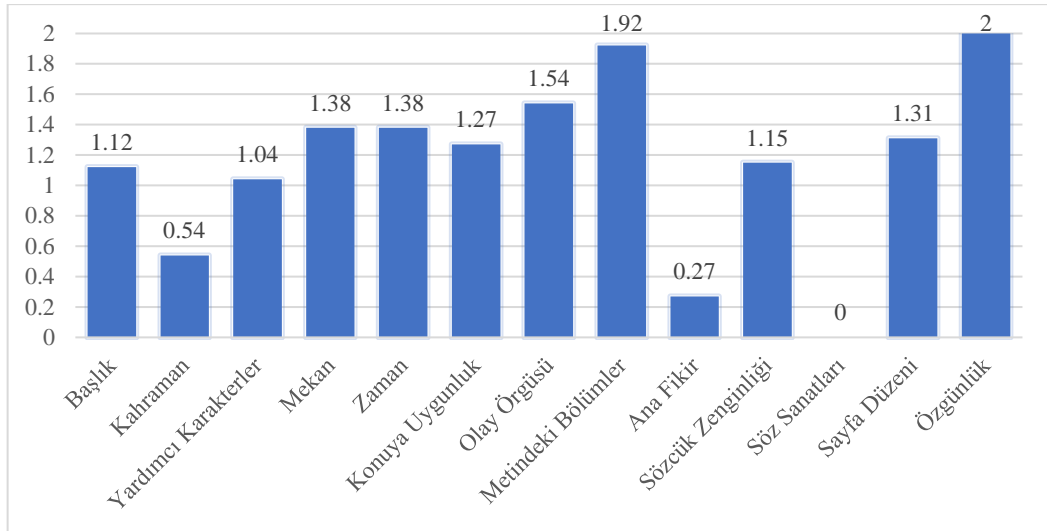
grubu arasında 1,13 değerinde bir fark olduğu elde edilmiştir. Metindeki bölümler maddesinde en yüksek puan ortalamasına kontrol 1 grubu, en düşük puan ortalamasına deney grubunun sahip olduğu bulunmuştur. Deney grubunun puan ortalaması kontrol 1 grubundan 1,48 değerinde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ana fikir maddesinde kontrol 2 grubu en yüksek, kontrol 1 grubu en düşük puan ortalamasını almışlardır. Kontrol 2 ve kontrol 1 grubu arasında ,16 değerinde bir fark bulunmuştur. Sözcük zenginliği maddesinde kontrol 2 grubunun en yüksek, deney grubunun en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Deney grubunun puan ortalaması kontrol 2 grubunun puan ortalamasından ,11 değerinde daha düşük çıkmıştır. Söz sanatları maddesinde deney grubu ve kontrol grubu aynı puanı almışlardır fakat kontrol 2 grubu bu maddeden puan alamamıştır. Sayfa düzeni maddesinde kontrol 1 grubunun en yüksek, kontrol 2 grubunun en düşük puan ortalamasının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol 1 grubu ve kontrol 2 grubu arasında ,43 değerinde fark olduğu tespit edilmiştir. Özgünlük maddesinde kontrol 1 ve kontrol 2 grubu tam puan alırken deney grubu kontrol gruplarından daha düşük puan almıştır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ön test sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının çalışma öncesi yazma durumu ve beceri düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt alabilmek için; deney, kontrol 1, kontrol 2 gruplarının son test analizinde kullanılmak için yazmış oldukları hikâyeler incelenmiştir. Deney grubu, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının son test puanlarına göre yazma durumları oluşturulan rubrik doğrultusunda başlık, kahraman, yardımcı karakterler, mekân, zaman, konuya uygunluk, olay örgüsü, metindeki bölümler, ana fikir, sözcük zenginliği, sayfa düzeni ve özgünlük olarak her madde ayrı ayrı incelenmiştir.

4.3.1. Deney Grubunun Son Test Puanlarına Göre Yazma Düzeyleri

Deney grubunun rubrikteki tüm maddelerden aldıkları son test puan ortalamaları Şekil 4.43’te belirtilmiştir.

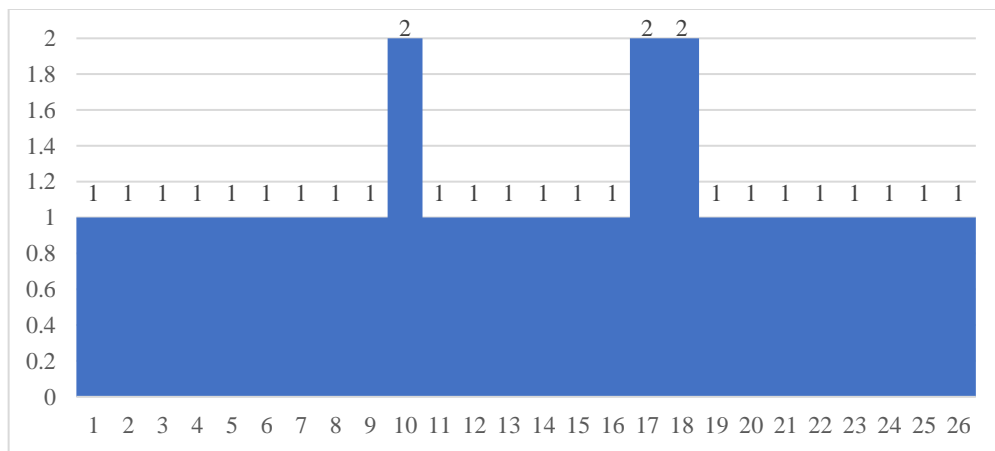


Şekil 4.43. Deney grubunun tüm maddelerde aldığı son test puanlarının ortalaması

Şekil 4.43. incelendiğinde on iki maddeye yönelik deney grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır. Kahraman, ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeyinin gelişmemiş düzeyde (0 – 0,70) olduğuna; başlık, yardımcı karakterler, mekân, zaman, konuya uygunluk, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni maddelerinin geliştirilebilir düzeyde (0,71 – 1,40) olduğuna ve olay örgüsü, metindeki bölümler ve özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde (1,41 – 2,00) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.1.1. Başlık maddesine ait son test bulguları

Başlık maddesinden deney grubundaki öğrencilerin aldıkları son test puanları Şekil 4.44'te verilmiştir.

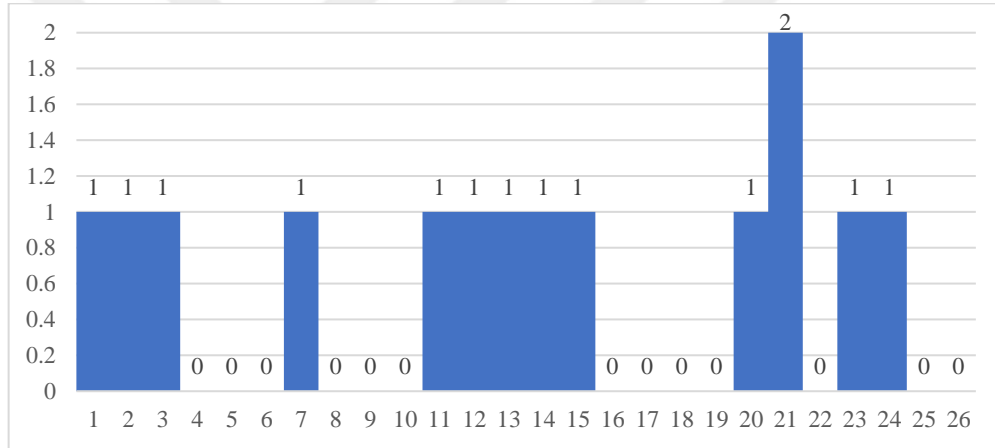


Şekil 4.44. Deney grubunun başlık maddesine ait son test puanları

Şekil 4.44 incelendiğinde öğrencilerin son test uygulamasında herkes başlık yazmıştır, başlık yazmayan öğrenci yoktur. Üç öğrenci merak uyandırıcı ve yaratıcı başlık yazmıştır. *Dünyanın En Güzel Günü (DÖ17)*, *Kitabımız (DÖ18)* öğrenciler hikâyenin merak uyandırıcı olması için bu tür başlıklar kullanmışlardır. Geri kalan yirmi üç öğrenci ise ya merak uyandırmayan ya da verilen konunun aynısını başlık olarak yazmıştır. *15 Tatil (DÖ8, DÖ9, DÖ11)*, *Yaz Tatili (DÖ1, DÖ13, DÖ23, DÖ26)*, *Tatil (DÖ5, DÖ14, DÖ16, DÖ19, DÖ20)* şeklinde yaratıcı olmayan başlıklar kullanmışlardır.

4.3.1.2. Kahraman maddesine ait son test bulguları

Deney grubundaki tüm öğrencilere ait kahraman maddesindeki son test puanları Şekil 4.45'te yer verilmiştir.

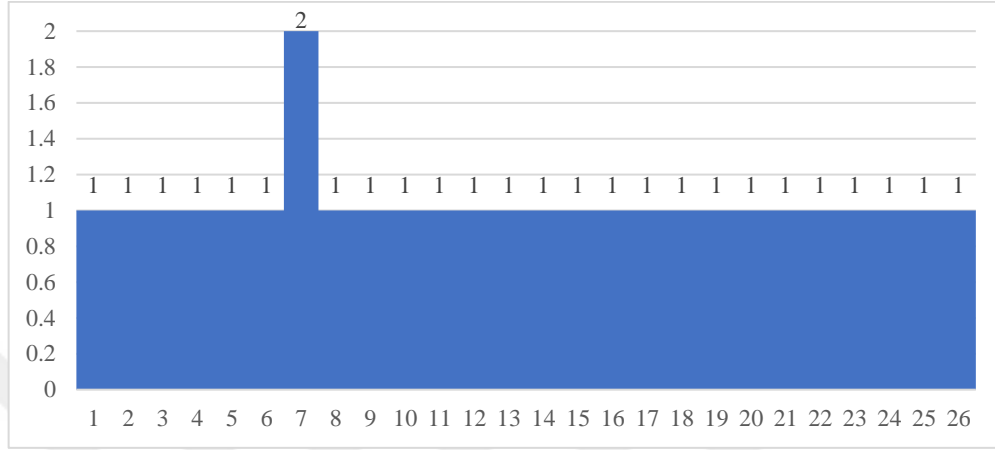


Şekil 4.45. Deney grubunun kahraman maddesine ait son test puanları

Şekil 4.45 incelendiğinde sınıf mevcudunun %4'ü hikâyesinde kahramanı detaylı şekilde tanıtmıştır. ... *Ailemi çok seviyorum. ... okulu ve arkadaşlarımı da seviyorum. Ben Ankara'da 2008 yılında doğdum. Biliyorum küçüğüm. Ama büyüklük yaşta değil baştadır. ... (DÖ21)* şeklinde hikâyesine kendini tanıtarak başlamıştır. Sınıfın %46'sı hikâyelerinde kısmen kahramanı tanıtmıştır. *Merhaba benim adım Turgut 10 yaşındayım. ... (DÖ23)* hikâyesinde kendini tanıtmıştır. Geri kalan %50 yani sınıfın yarısı kahramanı tanıtmadan hikâyelerini yazmışlardır. *Bir pazartesi günü ailecek kahvaltı yaparken babam ailecek tatil yapacağımızı söyledi. ... (DÖ6)* hikâyesine başlayarak kahramanı tanıtmadan hikâyesine giriş yapmış ve hikâyesini sürdürmüştür. *Seda ve Eda erken uyanıp kahvaltı yapıp çıktılar. ... (DÖ22)* hikâyesine başlayarak ardından olayları anlatmaya başlamıştır.

4.3.1.3. Yardımcı karakter maddesine ait son test bulguları

Yardımcı karakter maddesinden deney grubundaki öğrencilerin aldıkları son test puanları Şekil 4.46’da verilmiştir.

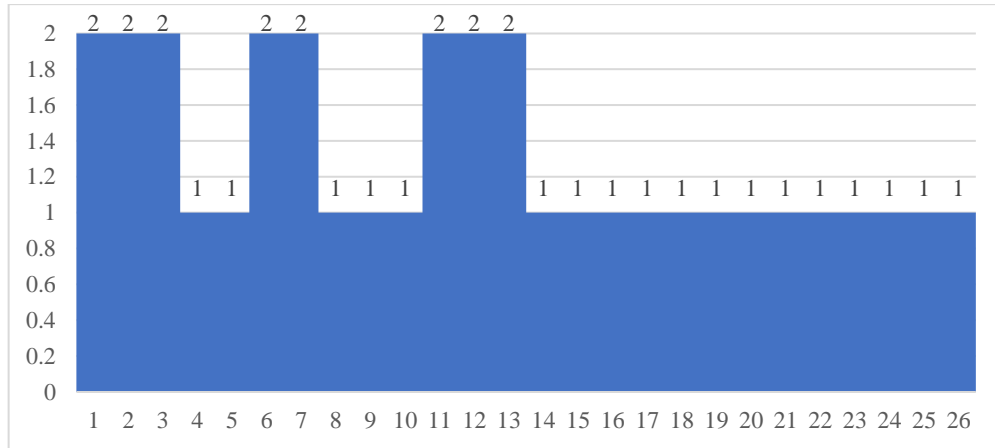


Şekil 4.46. Deney grubunun yardımcı karakter maddesine ait son test puanları

Şekil 4.46 incelendiğinde her öğrencinin hikâyesinde yan karakter bulunmaktadır. Sınıfın %4’ü hikâyesinde yan karakterin özelliklerini kısmen vermiştir. ... *Arkadaşım Beronica (Beronika) aradı. Beronica Yunan’dı. Onun doğum günü 27 Ağustostu. ... (DÖ7)* hikâyesinde yan karakter olan arkadaşı hakkında bilgi vermiş, kısmen arkadaşını tanıtmıştır. Geri kalan sınıfın %96’sı hikâyelerinde yan karakterlere yer vermiştir fakat yan karakterlerin herhangi bir özelliğinden bahsetmemişlerdir. ... *Rize’den de kuzenim Sena ve annesi Vesile Halam geldi. ... (DÖ11)* şeklinde hikâyesinde yan karakterleri belirtmiştir. *Bugün günlerden cumartesi babam izinli denize gidicez. ... ben ablam ve annem o sırada hazırlanıyorduk. ... (DÖ25)* hikâyeye dâhil olan kişilerin özelliklerini belirtmeden olayları anlatmıştır.

4.3.1.4. Mekân maddesine ait son test bulguları

Mekân maddesinden deney grubunda bulunan öğrencilerin aldıkları son test puanları Şekil 4.47’de belirtilmiştir.

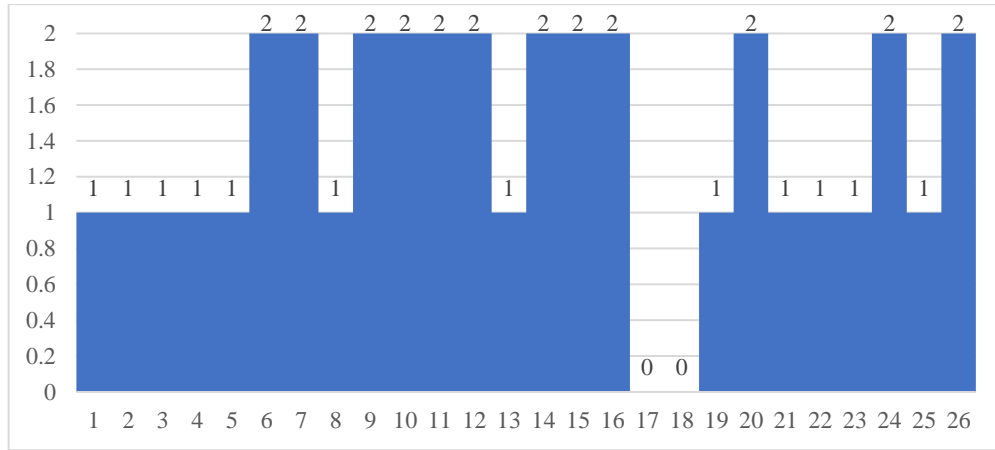


Şekil 4.47. Deney grubunun mekân maddesine ait son test puanları

Şekil 4.47 incelendiğinde sınıf mevcudunun %31'i hikâyelerinde kısmen mekânı tanıtmıştır. ... *Sonra yola çıktık. ... Sonra bir yerde mola verdik. Mola verdiğimiz yerde önce yemek yedik. Sonra biz kardeşimle yan taraftaki eğlence parkında oyunlar oynadık. Sonra yola devam ettik. ... (DÖ6)* hikâyesinde mola verdikleri yerde hem yemek yenilebildiği hem de çocuklar için oyun parkı olduğunu yazmış, dolaylı olarak mekânı kısmen tanıtmıştır. ... *en sonunda ulaştık gittiğimiz yer Bodrumdu. Çok sevindim orada halamlar yaşıyordu. Orada kalacaktık deniz oraya çok uzak deyildi. ... Babamla sandala binip balık tuttuk. ... (DÖ13)* hikâyesinde gittikleri yer olan mekâna denizin uzak olmaması gibi bir özelliğini belirterek mekânı kısmen tanıtmıştır. Geri kalan sınıfın %69'u ise mekânı tanıtmadan hikâyelerini yazmışlardır. *Güzel bir tatildi okul kapandı ve denize gittik. Orada Mert çocuk vardı. ... (DÖ4)* şeklinde hikâyesine giriş yapmış ve hikâyesinde gitmiş oldukları deniz hakkında herhangi bir bilgi vermeden olayı anlatmaya başlamıştır. ... *Bir tatil günüydü. Ailece yaşadığımız yer olan Muğla'dan Denizli 'ye gittik. Orada helva yedik. ... (DÖ21)* hikâyesinde Denizli'ye gittiklerini belirtmiştir. Ama Denizli'yi herhangi bir şekilde tanıtmadan orada neler yaptığını anlatmaya başlamıştır.

4.3.1.5. Zaman maddesine ait son test bulguları

Deney grubundaki öğrencilerin zaman maddesinden aldıkları son test puanları Şekil 4.48'de verilmiştir.

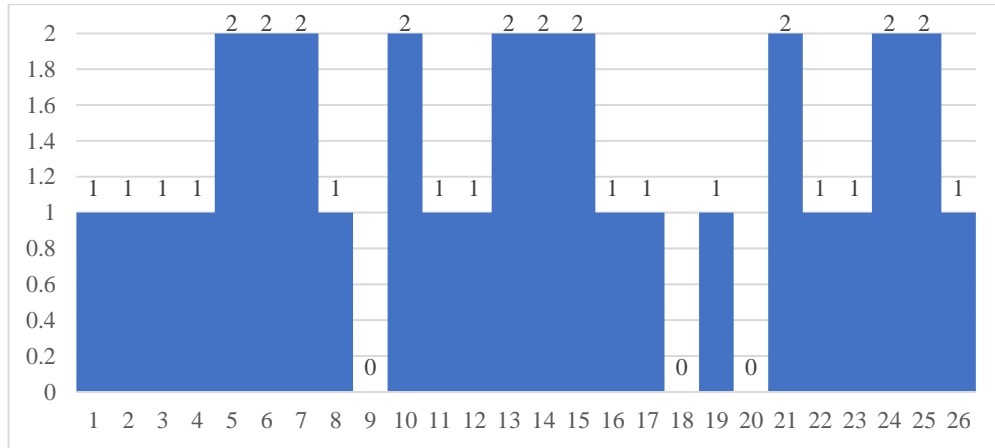


Şekil 4.48. Deney grubunun zaman maddesine ait son test puanları

Şekil 4.48 incelendiğinde sınıfın %8'inin hikâyelerinde zamanı belirtmediği bulunmuştur. *Bugün çok mutluyum. ... (DÖ18)* şeklinde hikâyesine başlamış ve hikâyesindeki olayları anlatmaya başlamıştır. Bugün ifadesinin hangi gün olduğuna dair herhangi bir açıklama yazmamıştır ve belirsiz bir zaman ifadesi kullanmıştır. Sınıfın %46'sının hikâyesinde zaman olduğu fakat zaman hakkında detaylı bilgi verilmediği bulunmuştur. *Seda ve Eda Erken uyanıp, kahvaltı yapıp çıktılar. Eda; Seda öğleden sonra havuza gidelim mi?... (DÖ22)* hikâyesine başlamıştır. Zaman sadece öğleden sonra olarak belirtilmiştir. Geri kalan %46 ise hikâyelerinde zamanı detaylı bir şekilde belirttiği bulunmuştur. *Tatilde ilk kitap okudum. ... 19.00 tv izledik. ... (DÖ16)* hikâyesinde televizyon izledikleri saati açık şekilde belirtmiştir. *... Sadece yaz tatili ve 15 tatil. O günlerde karne alınıyor ve tatil başlıyor. 1 hafta kalmıştı. Öğretmene karneler geldi. ... 4 gün kaldı. ... 2. Derste karnelere mühür bastı. ... Öğleden sonra öğretmeni gördük. ... Perşembeydi. ... Bugün karneleri alıyoruz. ... 2 saat sonra geldi. ... (DÖ10)* biçiminde hikâyesinde geçen olayların gerçekleştiği tüm zamanları ayrı ayrı belirtmiş ve hikâyesini bu şekilde oluşturmuştur.

4.3.1.6. Konuya uygunluk maddesine ait son test bulguları

Konuya uygunluk maddesinde deney grubundaki öğrencilerin aldıkları son test puanları Şekil 4.49'da belirtilmiştir.

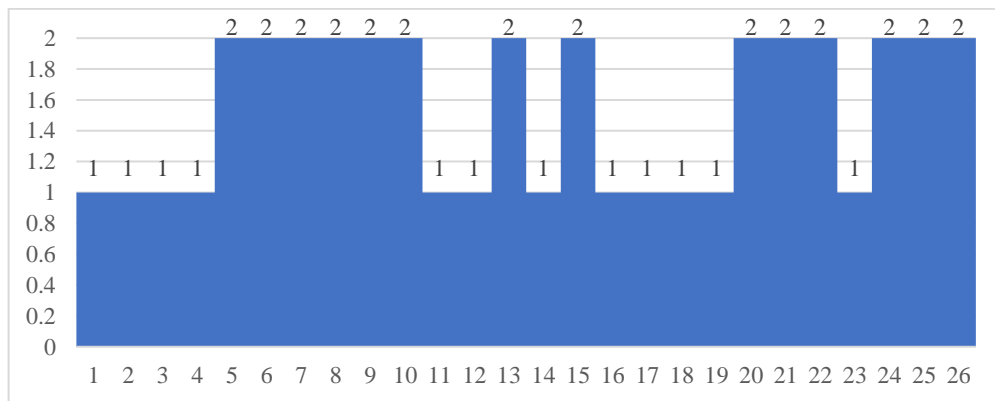


Şekil 4.49. Deney grubunun konuya uygunluk maddesine ait son test puanları

Şekil 4.49 incelendiğinde sınıfın %12'sinin hikâyesinin konuya uygun olmadığı görülmüştür. *Bir okul gününde başından geçenleri (DÖ9 ve DÖ20)* hikâyelerinde anlatmıştır. *Araştırmacı ve kendisi arasında geçen bir olayı (DÖ18)* hikâyesinde anlatmıştır. Bu olayın tatil konusu ile hiçbir ilgisi bulunmamaktadır. Sınıfın %50'si konuya uygun yazmaya çalışmış fakat hikâyelerinin bazı kısımlarında konudan kopmuşlardır. *DÖ12 hikâyesine okulda geçirdiği bir günü* anlatarak başlamış, hikâyesini sonlandırırken *tatile gittiği ve tatilde yaptıklarını* anlatmıştır. Hikâyesinin girişi konuya uygun değilken, hikâyesinin sonunda tatil konusuna girmiştir. Sınıfın %38'i konuya uygun ve akıcı hikâyeler yazmışlardır. *Tatilde geçirdiği bir günde neler yaptığını (DÖ5)* akıcı bir şekilde anlatmıştır.

4.3.1.7. Olay örgüsü maddesine ait son test bulguları

Olay örgüsü maddesinde deney grubundaki öğrencilerin son test puanları Şekil 4.50'de verilmiştir.

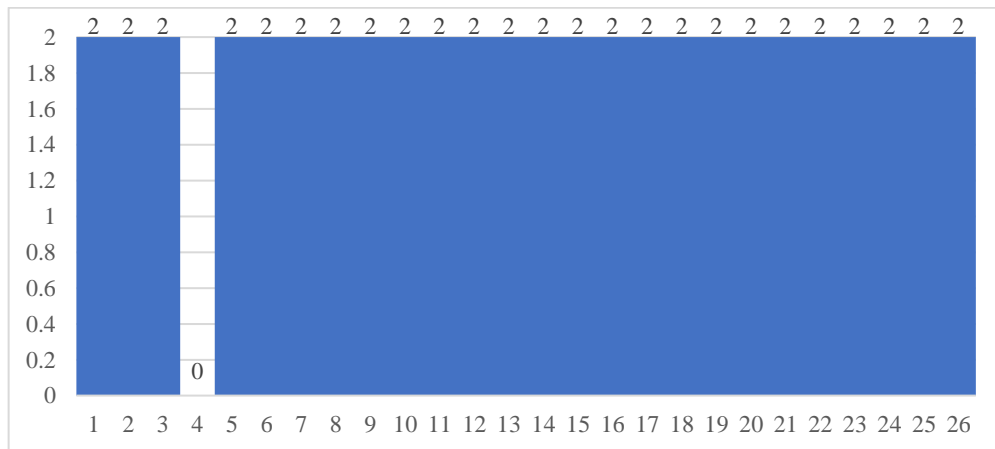


Şekil 4.50. Deney grubunun olay örgüsü maddesine ait son test puanları

Şekil 4.50 incelendiğinde sınıf mevcudunun %46'sı olay örgüsü kurmaya çalışmış fakat olaydan kopmalar olmuş veya olaylar arası bağlantı kuramamıştır. : ... *Bir gün dışarı çıktım. Arkadaşım Mustafa ve Mehmet yaz tatillerini çok severlerdi. Çünkü denize giderlerdir. O gün denize gittik. ... Annemle balık tutmaya gittik. ... Yola çıktık. Yolda yaz şarkısı söyledik. ... Emre ve Şükran ile "yaz tatili" diye bağırдық. Hemen ilk önce yerden yüksek sonra futbol oynadık ve en son ... he söylemeyi unutmuşum yaz eş sesli (sesteş) diğer anlamı yazı yazmak. ... (DÖ23)* şeklinde hikâyesini aktarmıştır. Hikâyesinde sırasıyla arkadaşlarından, yaz tatilinde bir günde yaptıklarından, arkadaşları ile oyun oynadığından ve yaz kelimesinin sesteş olduğunda bahsetmiştir. Olayları anlatmaya çalışmış fakat olaylar arasında bağlantı kuramamıştır. Ayrıca konudan da kopmalar yaşamıştır. ... *Rize'den e kuzenim Sena ve annesi Vesile Halam geldi. ... Perşembe günü okula kuzenim geldi. ... sonra halam bizi sinemaya götürdü. 2. Dönem arkadaşlarımı görmek için sabırsızlanıyorum. (DÖ11)* hikâyesinde olay örgüsünde kopmalar yaşamıştır. Hikâyesine önce misafir gelen kuzeninden ve okula kuzeni ile gitmesini anlatmıştır. Sonrasında halası ile tatilde sinemaya gittiklerinden, sonuç bölümünde de sınıf arkadaşlarını özleyeceğinden bahsetmiştir. Geri kalan %54'ü hikâyelerinde olay örgüsünü anlaşılır şekilde organize etmiştir. Sınıfın yarısından fazlası olay örgüsünü iyi kurabilmiştir.

4.3.1.8. Metindeki bölümler maddesine ait son test bulguları

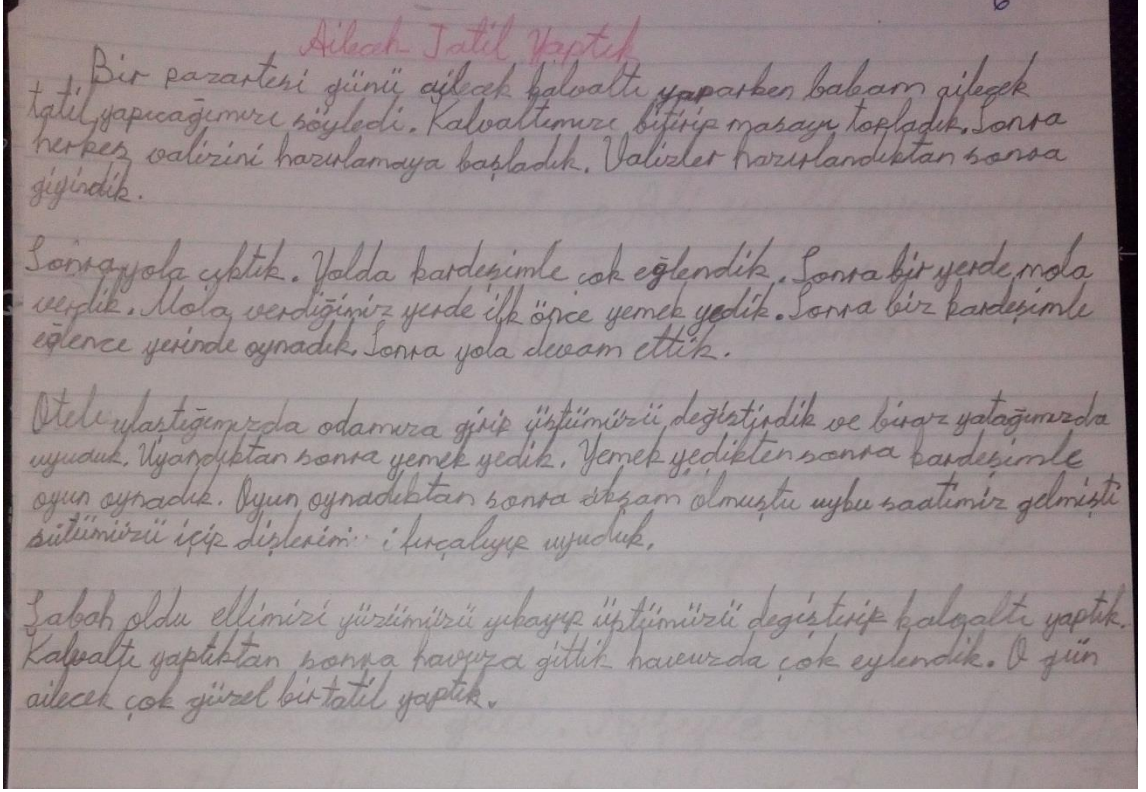
Deney grubundaki öğrencilerin metin maddesinden aldıkları son test puanları Şekil 4.51'de yer verilmiştir.



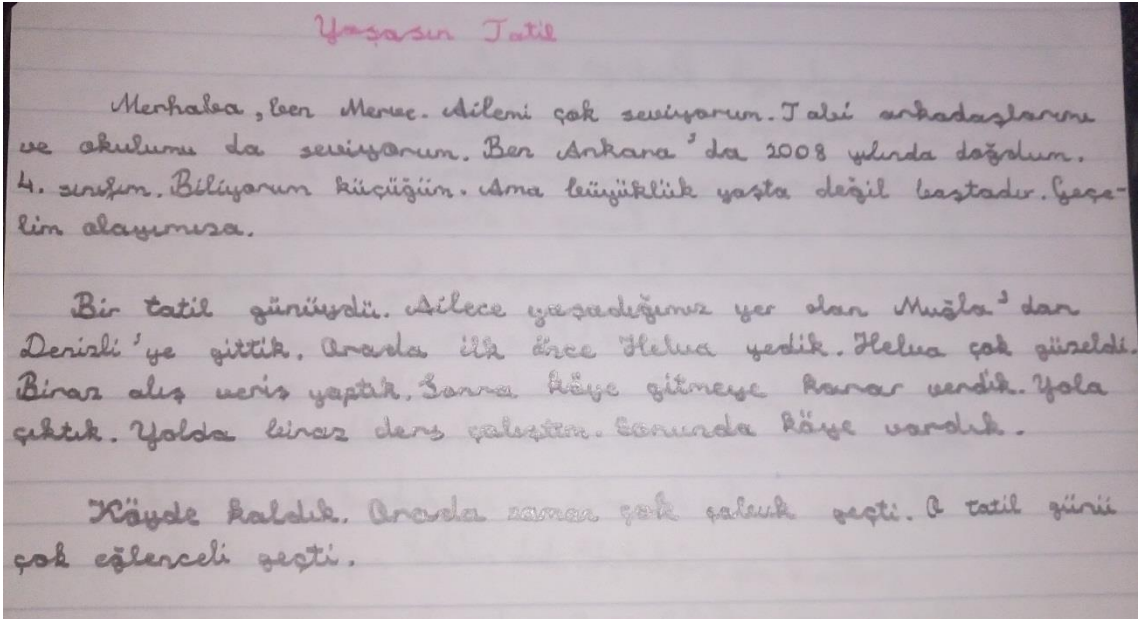
Şekil 4.51. Deney grubunun metindeki bölümler maddesine ait son test puanları

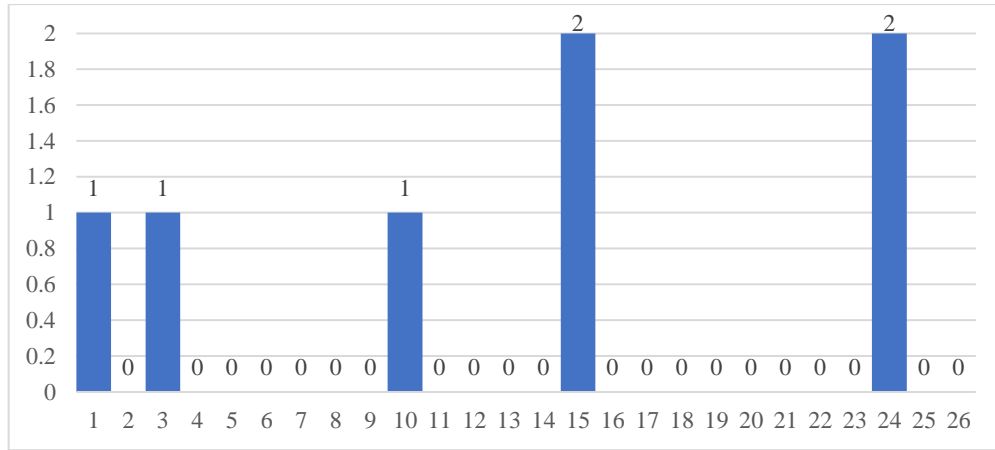
Şekil 4.51. incelendiğinde 1 öğrencinin metindeki bölümleri dikkate almadan rastgele yazdığı geriye kalan 25 öğrencinin hikâyesinin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşturduğu bulunmuştur.

DÖ6:



DÖ21:



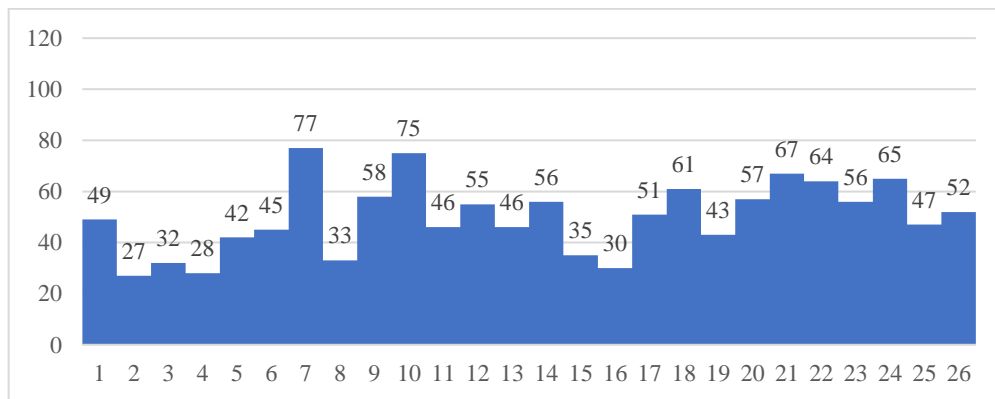


Şekil 4.52. Deney grubunun ana fikir maddesine ait son test puanları

Şekil 4.52 incelendiğinde sınıf mevcudunun %8'i hikâyelerini ana fikir çerçevesinde geliştirdiği, %12'sinin hikâyesinde bir ana fikir olduğu fakat olayla ilişki kuramadığı sonuçları bulunmuştur. Ayrıca sınıf mevcudunun %80'inin hikâyesinde herhangi bir ana fikir olmadığı tespit edilmiştir. *DÖ1* hikâyesinde sağlıklı beslenmenin faydalarından bahsetmeye çalışmış fakat bunu hikâyesinin içine ve olaylara dâhil edememiştir. *DÖ10* hikâyesinde dikkatli olmanın öneminden bahsetmeye çalışmıştır. Ama bu ana fikir kapsamında bir hikâye yazamamıştır. *DÖ24* hikâyesinde ailecek yardımlaşmanın olması gerektiğini vurgulamış ve hikâyesini bu ana fikir etrafında geliştirerek akıcı bir hikâye yazmıştır. *DÖ15* hikâyesinde arkadaşlığın öneminden bahsetmiştir. Bu ana fikir ile beraber hikâyesini organize ederek akıcı bir şekilde yazmıştır.

4.3.1.10. Sözcük zenginliği maddesine ait son test bulguları

Sözcük zenginliği maddesinde deney grubunun hikâyelerinde bulunan sözcük sayıları Şekil 4.53'te verilmiştir. Sözcük sayıları rubrikteki maddelere göre yorumlanmıştır.



Şekil 4.53. Deney grubunun sözcük zenginliği maddesine ait son test puanları

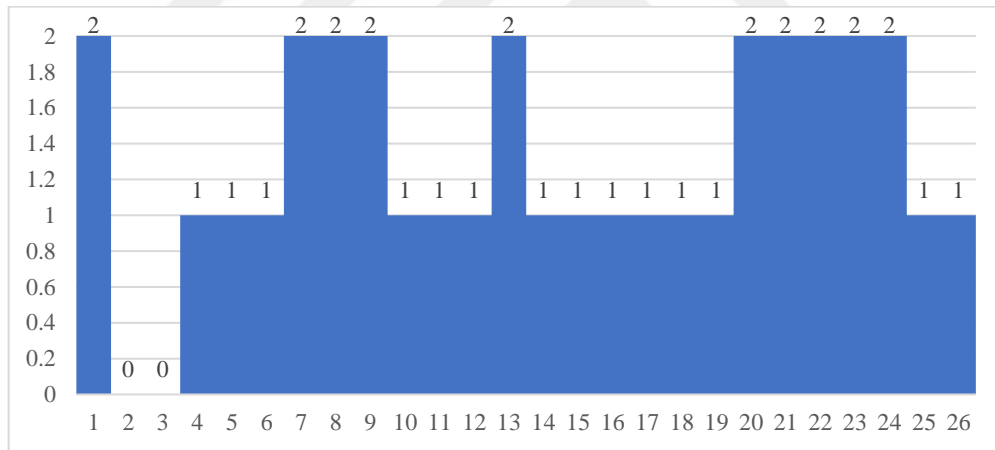
Şekil 4.53 incelendiğinde sınıfın %11'inin sözcük zenginliği maddesinden (*DÖ2, DÖ4, DÖ16*) sıfır puan aldığı yani hikâyelerinin 30 kelimenin altında olduğu bulunmuştur. Sınıfın %81'inin hikâyelerinde 31-70 arası sözcük kullandığı ve böylece bir puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. %8'i ise (*DÖ7, DÖ10*) iki puan alarak hikâyelerinde 70 sözcükten fazla sözcük kullandığı bulunmuştur.

4.3.1.11. Söz sanatları maddesine ait son test bulguları

Deney grubunun söz sanatları maddesinden son testte puan alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.1.12. Sayfa düzeni maddesine ait son test bulguları

Sayfa düzeni maddesinden deney grubundaki öğrencilerin aldıkları son test puanları Şekil 4.54'te verilmiştir.



Şekil 4.54. Deney grubunun sayfa düzeni maddesine ait son test puanları

Şekil 4.54 incelendiğinde sınıfın %8'inin sayfa düzeninde belirtilen kurallara uymadığı, %54'ünün belirtilen kurallardan bir kısmına uyduğu, %38'inin tüm kurallara uyduğu bulunmuştur.

DÖ7:

Benim Tatilim

Bir yaz tatilinin sonuydu. Burada benim adım Yıldız. Ben 07.07.2007 doğumluyum. Şu an Haziran ayının 30. günündeyiz. Kardesim Hilal, ben, annem ve babam benim doğum günü hazırlıklarını yarı mekanı, pastayı, süslemeleri şimdilerde hazırlıyordu.

İlk önce mekanı ayarlamaya gittik. Doğum günüm Yıldız Cafe'de (Kafe) yapılıyordu. Lona pastaneye gidip en güzelinden bir pasta aldık. Süslemeleri zaten Cafe yapacaktı. Toplamda 1150 TL ödedik. Eve geldik. Arkadaşım Beronica (Beronika) aradı. Beronica Yunan'dı. Onun doğum günü 27 Ağustos'tu. Doğum günü Yunanistan'da yapılıyordu. Ayın 25'inde bizi uçağa binmek için çağırdı. Doğum günüm biteli çok olmuştu.

Lonunda 2 gün gelmişti. Beronica'nın ailesi ve benim ailem uçağa binmiştik. Uçak inişe geçti. Havasalanına indik. Valilerimizi aldık. Beronica'nın Yunanistan'daki evlerine gittik. Beronica'nın doğum gününü kutladık. Sonra herkesle birlikte 5 gün sonra uçağa binip yunuslar, İzmir'e geldik. O tatil benim en sevdiğim tatildi. Çünkü hem yeni bir yer görmüştük hem de doğum günümü kutladık.

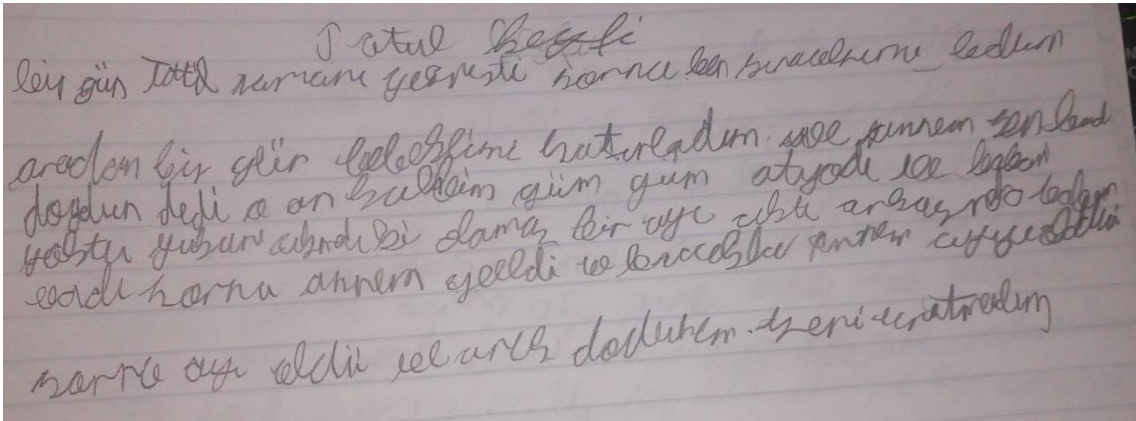
DÖ19:

Tatil

Bu yılın tatil ama 19 tatil önce aldığımız çok heyecanlıydık Öğretmenler bizim herkesini çok sevdi bugün bir olmadı Ömer gelmedi.

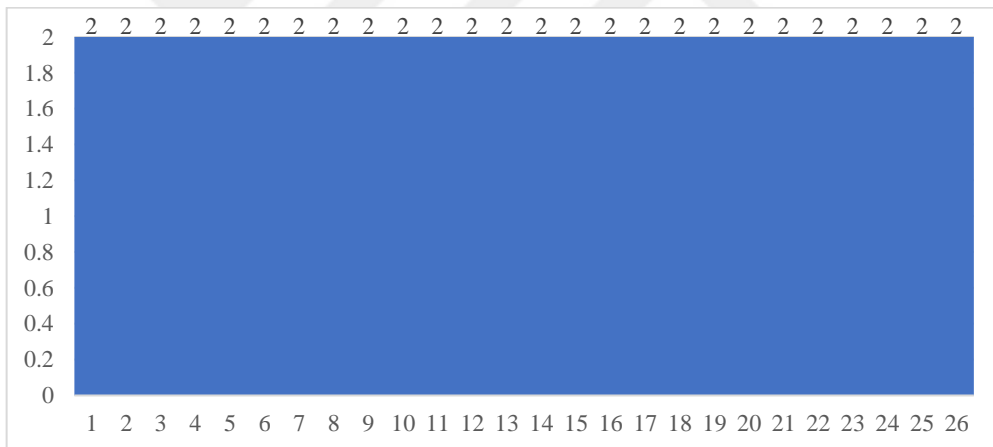
Ömer nerede
Ömer nerede
Ömerin annesi gelmişti Ömer bizim arkadaşımızdı
İstanbul'da
Mehmet arkadaşları dedi ki kardeşimi aldı bugün
aynı şekilde Ömer ile gitti
Ömeri şimdi tatil olmayı tatil böyle birisi ama devlet
emdedi tatil daha güzel olacak

DÖ3:



4.3.1.13. Özgünlük maddesine ait son test bulguları

Şekil 4.55'te deney grubunda bulunan öğrencilerin özgünlük maddesinden aldıkları son test puanları belirtilmiştir.

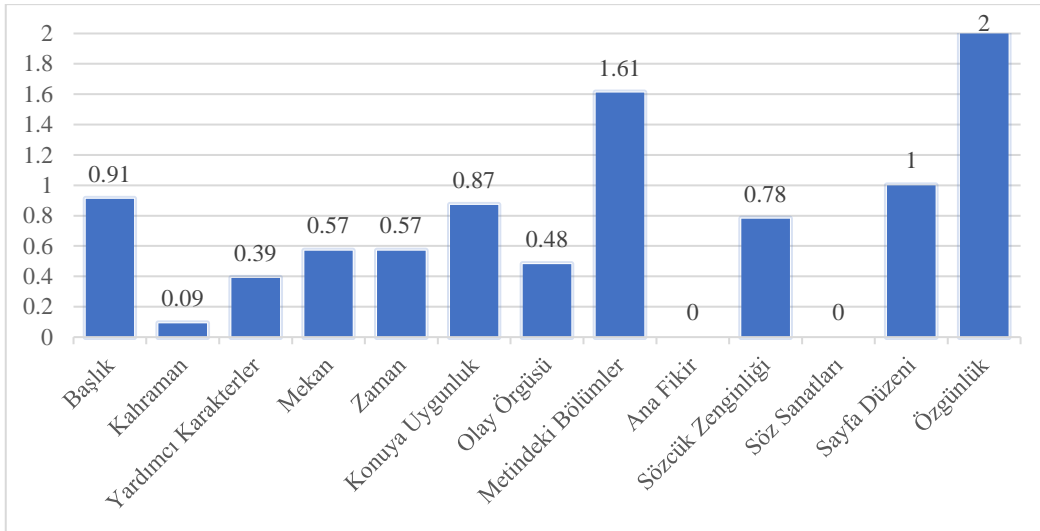


Şekil 4.55. Deney grubunun özgünlük maddesine ait son test puanları

Şekil 4.55 incelendiğinde tüm sınıfın, herhangi bir esinlenme olmadan kendine özgü birer hikâye yazdıkları incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur.

4.3.2. Kontrol 1 Grubunun Son Test Puanlarına Göre Yazma Durumları

Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin son testte yazdıkları hikâyeler rubrikteki maddelere göre değerlendirilmiş ve madde ortalamaları Şekil 4.56'da belirtilmiştir.

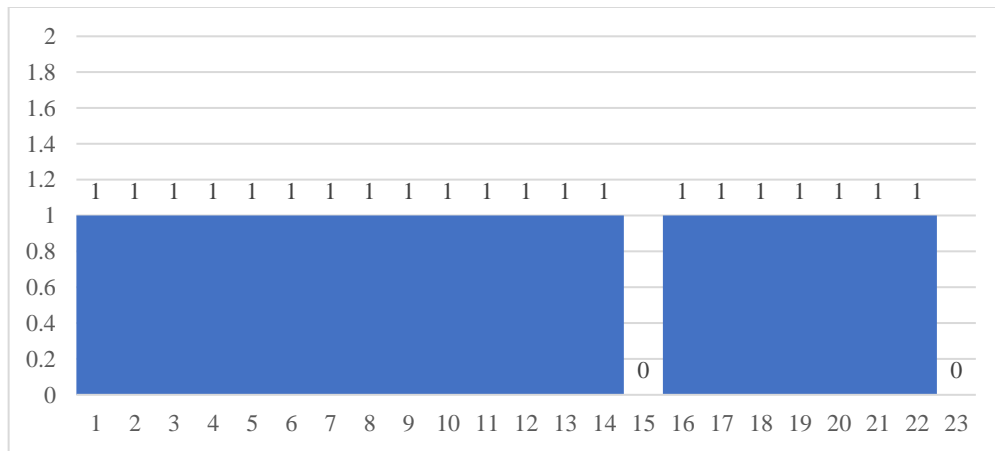


Şekil 4.56. Kontrol 1 grubunun tüm maddelerde aldığı son test puanlarının ortalaması

Şekil 4.56. incelendiğinde on iki maddeye yönelik kontrol 1 grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır. Kahraman, yardımcı karakterler, mekân, zaman, konuya uygunluk, olay örgüsü, ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeyinin gelişmemiş düzeyde (0 – 0,70) olduğuna; başlık, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni maddelerinin geliştirilebilir düzeyde (0,71 – 1,40) olduğuna ve metindeki bölümler ile özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde (1,41 – 2,00) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.2.1. Başlık maddesine ait son test bulguları

Başlık maddesinden kontrol 1 grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlar Şekil 4.57’de verilmiştir.



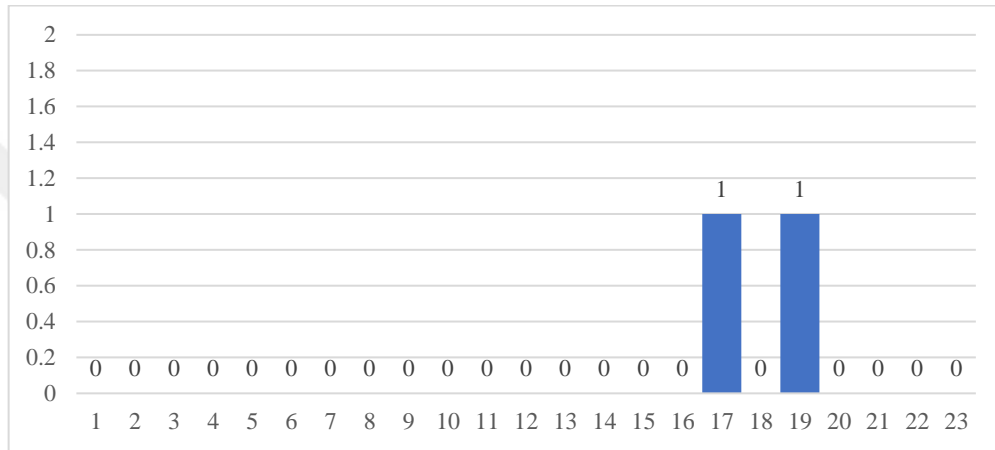
Şekil 4.57. Kontrol 1 grubunun başlık maddesine ait son test puanları

Şekil 4.57. incelendiğinde öğrencilerin konunun aynısını yazdıkları, yaratıcı veya merak uyandırmayan bir başlık oluşturdukları bulunmuştur. *Yarı Yıl Tatili* (K1Ö2, K1Ö4, K1Ö7,

K1Ö8, K1Ö9, K1Ö10, K1Ö15, K1Ö18, K1Ö19, K1Ö20, K1Ö22), Tatil (K1Ö3, K1Ö5, K1Ö11, K1Ö12, K1Ö13, K1Ö14, K1Ö16, K1Ö17) şeklinde başlıklar yazdıkları görülmüştür.

4.3.2.2. Kahraman maddesine ait son test bulguları

Kahraman maddesinde kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin aldıkları puanlar Şekil 4.58’de verilmiştir.

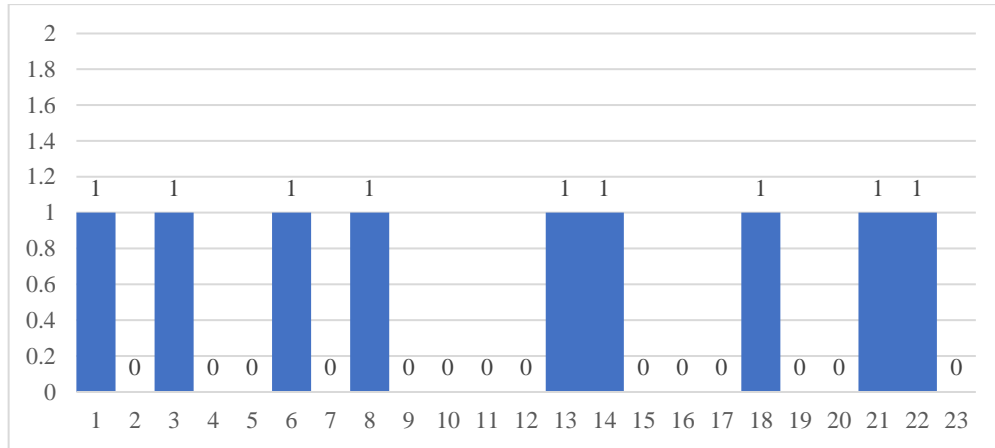


Şekil 4.58. Kontrol 1 grubunun kahraman maddesine ait son test puanları

Şekil 4.58. incelendiğinde sınıfın %9’u hikâyelerinde kahramanları kısmen tanıtmışlardır. *Merhaba ben Melek yaşı 8, 4/B deyim. Öğretmenim de Emine Börekçi. ... (K1Ö17)* biçiminde hikâyesine giriş yapmıştır. Hikâyesine giriş yaparken kendi özelliklerinin bir kısmını belirtmiştir. Geriye kalan %91’i ise hikâyelerinde sadece kahramanın adı geçmektedir. Kahramanın herhangi bir özelliğini belirtmemişlerdir. *Merhaba ben Elif şimdi size yarı yıl tatilinden bahsedeceğim. ... (K1Ö14)* şeklinde hikâyesine başlamıştır. Fakat kendisi hakkında herhangi bir bilgi vermemiştir. *Size tatilimi anlatacağım. Tatilde misafirler geldi. ... (K1Ö21)* hikâyesine giriş yapmıştır. Hikâyesinin kendi başından geçtiğini ilk cümleden anlıyoruz. Ama hikâye de kendisi ile ilgili bilgi bulunmamaktadır.

4.3.2.3. Yardımcı karakter maddesine ait son test bulguları

Kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin yardımcı karakter maddesinden aldıkları puanlar Şekil 4.59’da yer verilmiştir.

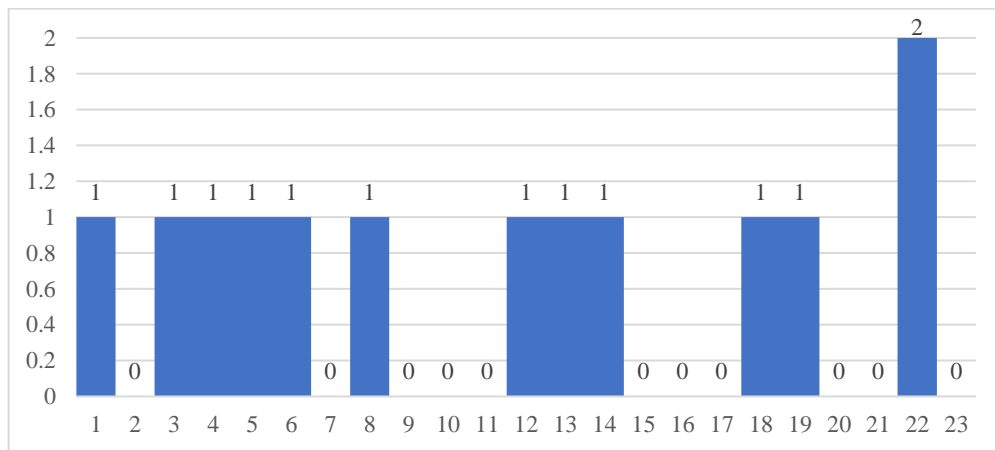


Şekil 4.59. Kontrol 1 grubunun yardımcı karakter maddesine ait son test puanları

Şekil 4.59 incelendiğinde sınıfın %39'unun hikâyesinde yardımcı karakter bulunmaktadır. ... *En çok arkadaşlarımı özleyeceğim. Selin, Deren, Bahar, Nehir işte bu arkadaşlarımı özliycem. ... (K1Ö8)* hikâyesinde arkadaşlarından bahsetmiştir ama onların herhangi bir özelliğinden bahsetmemiştir. ... *bu cuma günü Hasan Dayımlar gelecek. ... Ece'ye Japonca öğreteceğim. ... (K1Ö6)* biçiminde hikâyesinde yardımcı karakterlere yer vermiştir. ... *Bir gün Yalçın ailesi Antalya 'ya gideceklerdi ama Yusuf'un babası gelmeyecekti. Teyzesi, annesi, ablaları gelecekti. ... (K1Ö1)* hikâyesinde geziye gideceklerin isimlerine yer vermiştir fakat onlar hakkında bilgi verilmemiştir. Sınıf mevcudunun %61'i ise hikâyesinde ise yardımcı karakter bulunmamaktadır.

4.3.2.4. Mekân maddesine ait son test bulguları

Şekil 4.60'da kontrol 1 grubundaki öğrencilerin mekân maddesinden aldıkları son test puanları verilmiştir.

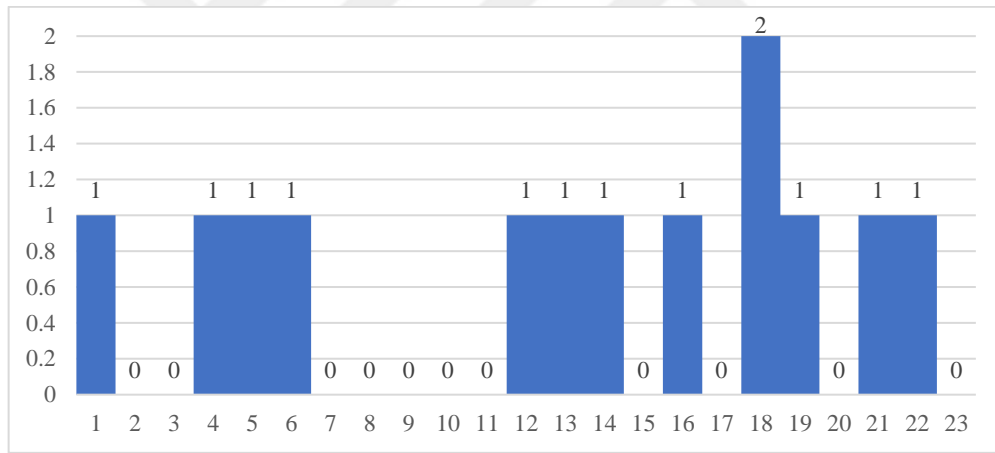


Şekil 4.60. Kontrol 1 grubunun mekân maddesine ait son test puanları

Şekil 4.60. incelendiğinde sınıfın %4'ü hikâyesinde mekânın özelliklerini de belirtmiştir. ... *Kış mevsimi olduğu için kayak merkezine gittik. ... Kaldığımız yer bir evdi. ... babamın tanıdığı arkadaşı bize büyük, boş bir ev ayarlamıştı. ... (K1Ö22)* biçiminde hikâyesinde gittikleri evin özelliğini belirtmiştir. Sınıfın %48'inin hikâyelerinde mekân belirtilmiştir fakat mekân hakkında bir bilgi verilmemiştir. ... *Hep beraber eve gittik. Çok üzülüm dışarı kardan adamlara baktım. ... (K1Ö13)* hikâyede eve gittiklerini yazmış fakat evin herhangi bir özelliğinden bahsetmemiştir. *Tatilde Yılanlı'ya gideriz. Kar topu oynarız. ... (K1Ö3)* hikâyesinde tatilde Yılanlı'ya gittiğinden bahsetmiş ama Yılanlı'nın nasıl bir yer olduğu hakkında bilgi vermemiştir. Sınıfın %48'i hikâyelerinde mekânı belirtmemiştir.

4.3.2.5. Zaman maddesine ait son test bulguları

Zaman maddesinde kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin aldıkları puanlar Şekil 4.61'de verilmiştir.

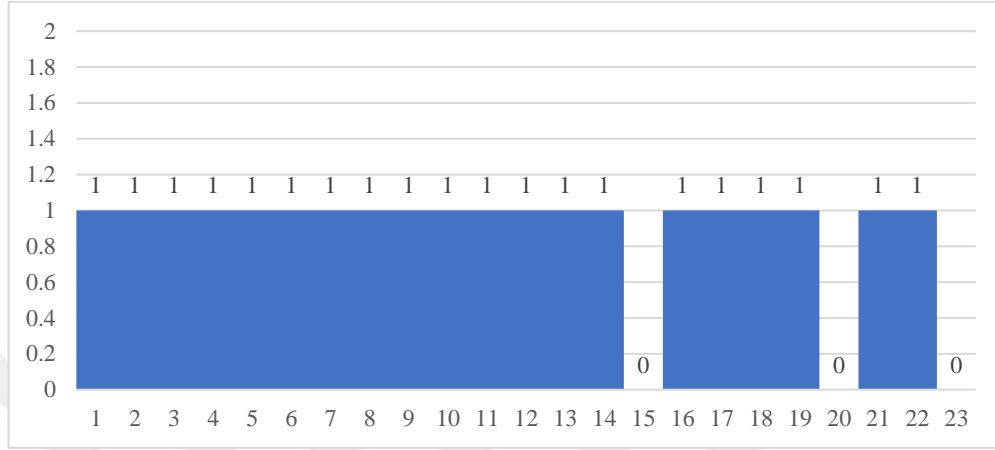


Şekil 4.61. Kontrol 1 grubunun zaman maddesine ait son test puanları

Şekil 4.61 incelendiğinde sınıf mevcudunun %4'ünün zamanı net bir şekilde ifade ettiği bulunmuştur. ... *Ben Naz geçen sene yarı yıl tatilinde anneannemin köyüne gittim. ... (K1Ö18)* şeklinde hikâyesinde zamanı net bir şekilde ifade etmiştir. Sınıfın %48'inin hikâyesinde belirsiz bir zaman ifadesi kullanmıştır. ... *Başlarken 4 gün boyunca anannemde kalıcam. Sonra 2 gün ders yapıcım çalışıcım. (K1Ö5)* biçiminde hikâyesinde tatilde yapacaklarının süresini yazmıştır. Fakat bu yapacak olduğu çalışmaların net bir tarihini vermemiştir. ... *Bir gün Yalçın ailesi Antalya'ya gideceklerdi. ... (K1Ö1)* hikâyesinde zaman belirsizdir. Net bir zaman ifadesi kullanmamıştır. Sınıfın %48'inin hikâyesinde ise herhangi bir zaman ifadesi kullanmadığı bulunmuştur.

4.3.2.6. Konuya uygunluk maddesine ait son test bulguları

Kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin konuya uygunluk maddesinden aldıkları son test puanları Şekil 4.62’de belirtilmiştir.

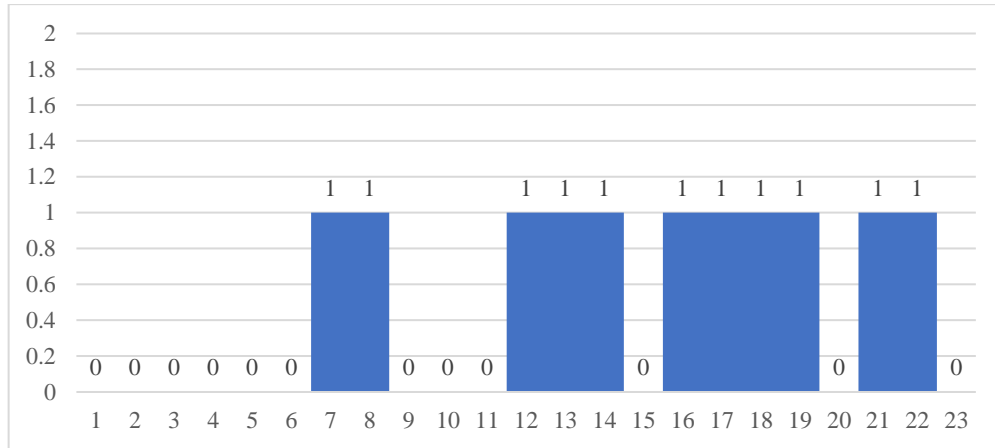


Şekil 4.62. Kontrol 1 grubunun konuya uygunluk maddesine ait son test puanları

Şekil 4.62. incelendiğinde sınıf mevcudunun %87’si konuya uygun hikâye yazmaya çalışmıştır; fakat konudan yer yer kopmalar yaşamışlardır. *Herkes tatili çok sever. Özellikle yaz tatilini severiz. ... Biz yaz tatilindeyken yaylada bisiklet sürdüm, oyun oynadım. Yaz tatilinde biz Mersindeydik. Orası çok güzeldi. ... Keşke bir daha gitsem. Yaz tatilini onun için çok seviyorum. (K1Ö12)* hikâyesine önce insanların tatilden hoşlandıklarından bahsetmiş, yaz tatilinde yaptığı etkinliklerden, yaz tatilinde nerede olduğundan, tekrar orada olmak istediğinden ve yaz tatilini sevdiğinden bahsetmiştir. Bilgilendirici bir paragraf ile hikâyesine başlamış sonrasında hikâye edici bir metin olarak devam etmiştir. Sınıfın %13’ünün ise konuya uygun birer hikâye yazamadığı sonucuna ulaşılmıştır. *Tatilde insanların genel olarak neler yaptığı hakkında bilgiler (K1Ö15)* şeklinde verilen konudan farklı bir konu yazmıştır.

4.3.2.7. Olay örgüsü maddesine ait son test bulguları

Şekil 4.63’te kontrol 1 grubundaki öğrencilerin olay örgüsü maddesinden aldıkları son test puanları verilmiştir.

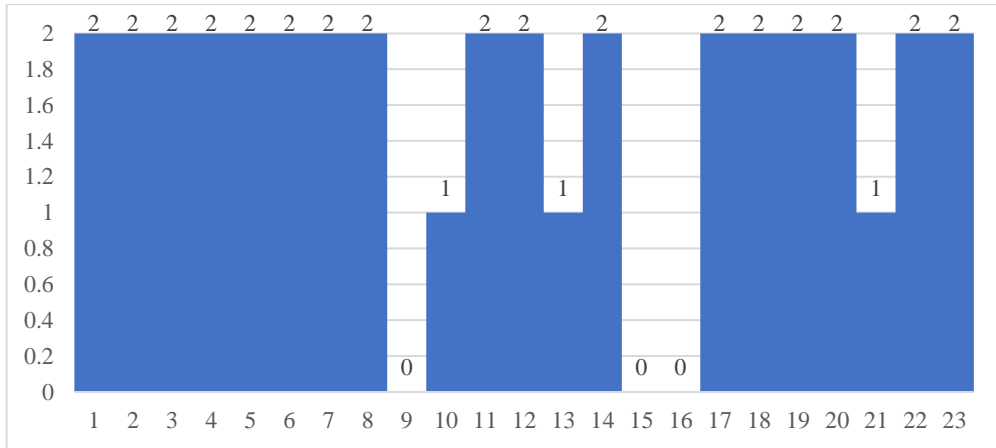


Şekil 4.63. Kontrol 1 grubunun olay örgüsü maddesine ait son test puanları

Şekil 4.63. incelendiğinde sınıfın %52'sinin hikâyesindeki olayları rastgele verdiği veya hikâyelerinde herhangi bir olay olmadığı incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur. *Ben kış tatilinde ailecek kartopu oynadık. Kardan adam yaptık. O gün tam güzel geçecekti derken yağmur yağdı. ... Eve gelince üstümüzü değiştirdik. Sabah okul tatil olduğu için sabah kar topu oynadık. ... Az kalsın düşecektim. ... Merdivenler çok kaygandı. ... Her şey çok güzeldi. Birde bembeyazdı bu kadar. (K1Ö13)* hikâyesinde sırasıyla; genel olarak tatil boyunca kar topu oynadıklarını, eve döndüklerini, okulun ertesi gün tatil olduğunu, sabah kar topu oynadığını, merdivenden düşeyazdığını, o tatilin güzel geçtiğinden bahsetmiştir. Hikâyesinde önce tatilde genel olarak ne yaptığını sonra detaylarını fakat detayları anlatırken olay sırasını takip etmediği görülmüştür. *Yarıyıl tatilini çok seviyorum. Yarıyıl tatilinde çok şey yapmak istiyorum. ... Çok mutluyum. ... Sınıfımdaki arkadaşlarımı çok özliyorum. ... Yarıyıl tatilinde çok eğleneceğim. ... Sonra köye belki gideriz. Köyde köpeğimle oynucam. ... Artık 5. Sınıfa gidicez. ... Sizi seviyorum. (K1Ö8)* hikâyesinde önce yarı yıl tatilini sevdiğini, tatilde yapacaklarını ve beklentilerini yazmıştır. Tatilde köye gideceklerini ve köyde yapacaklarını sırayla yazmıştır. Fakat yapacakları ve beklentileri ile köyde yapacakları arasında bağlantı kuramamış, hikâyede boşluk oluşmuştur. Sınıfın geri kalan %48'inin hikâyesinde ise olaylar arasında bağlantı kurmadan hikâyelerini yazdıkları görülmüştür.

4.3.2.8. Metindeki bölümler maddesine ait son test bulguları

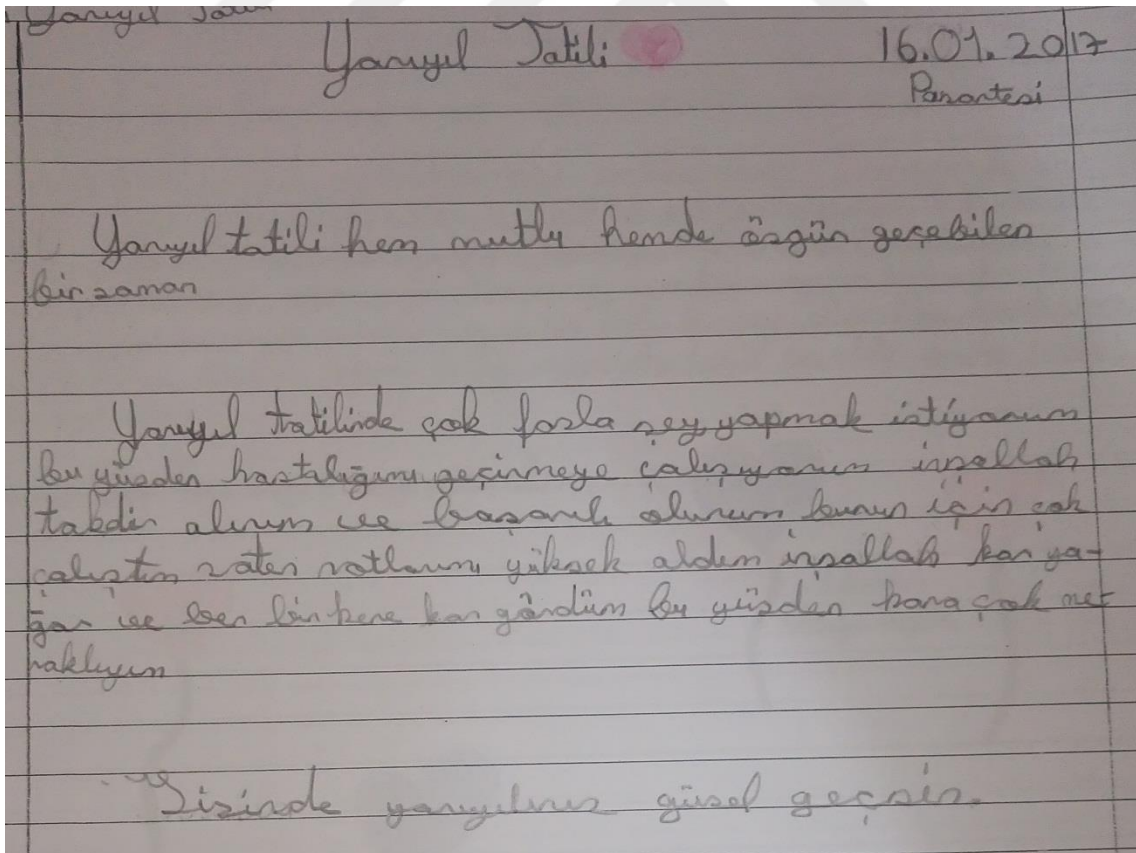
Metindeki bölümler maddesinden kontrol 1 grubundaki öğrencilerin aldıkları son test puanları Şekil 4.64'te verilmiştir.

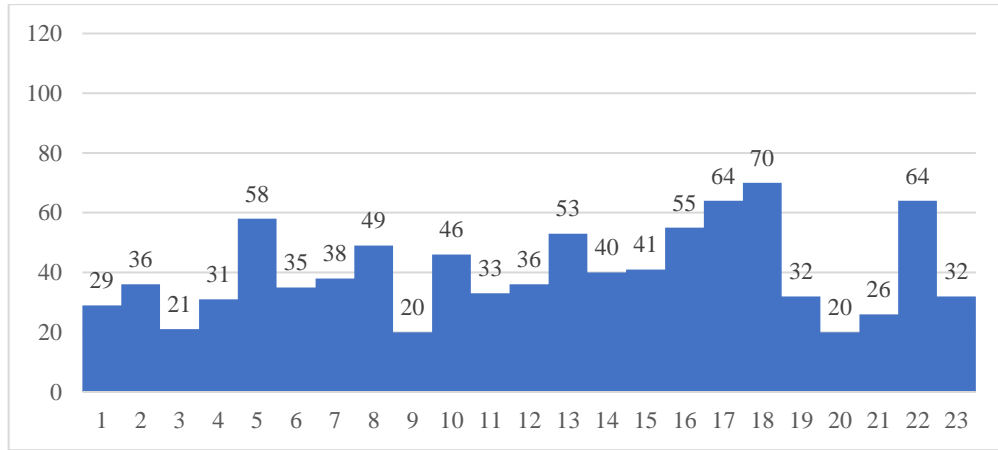


Şekil 4.64. Kontrol 1 grubunun metindeki bölümler maddesine ait son test puanları

Şekil 4.64 incelendiğinde sınıf mevcudunun %13'ünün metindeki bölümleri dikkate almadan yazdığı, %13'ünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden birini veya ikisini oluşturduğuna, geri kalan %74'ünün ise giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uyarak hikâyelerini oluşturduğu hikâyelerinde görülmüştür.

KIÖ7:





Şekil 4.65. Kontrol 1 grubunun sözcük zenginliği maddesine ait son test puanları

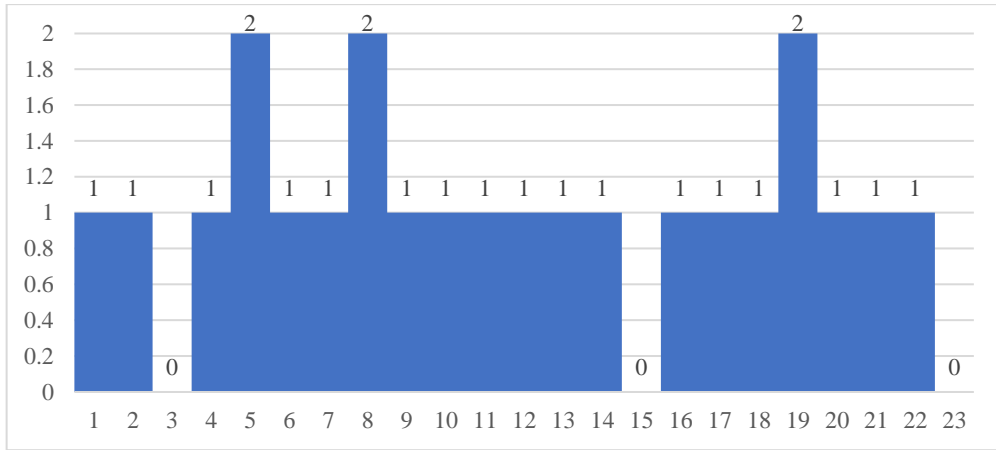
Şekil 4.65 incelendiğinde sınıfın %22'sinin sözcük zenginliği maddesinden (KIÖ1, KIÖ3, KIÖ9, KIÖ20, KIÖ21) sıfır puan aldığı yani hikâyelerinin 30 kelimenin altında olduğu bulunmuştur. Sınıfın %74'ünün hikâyelerinde 31-70 arası sözcük kullandığı ve böylece bir puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. %4'ünün ise (KIÖ18) iki puan alarak hikâyelerinde 70 sözcükten fazla sözcük kullandığı bulunmuştur.

4.3.2.11. Söz sanatları maddesine ait son test bulguları

Söz sanatları maddesinde, kontrol 1 grubunun son testte puan alamadıkları sonucu bulunmuştur. Öğrencilerin hikâyelerinde metni zenginleştirmek için herhangi bir benzetme, atasözü, deyim vb. bulunmamaktadır.

4.3.2.12. Sayfa düzeni maddesine ait son test bulguları

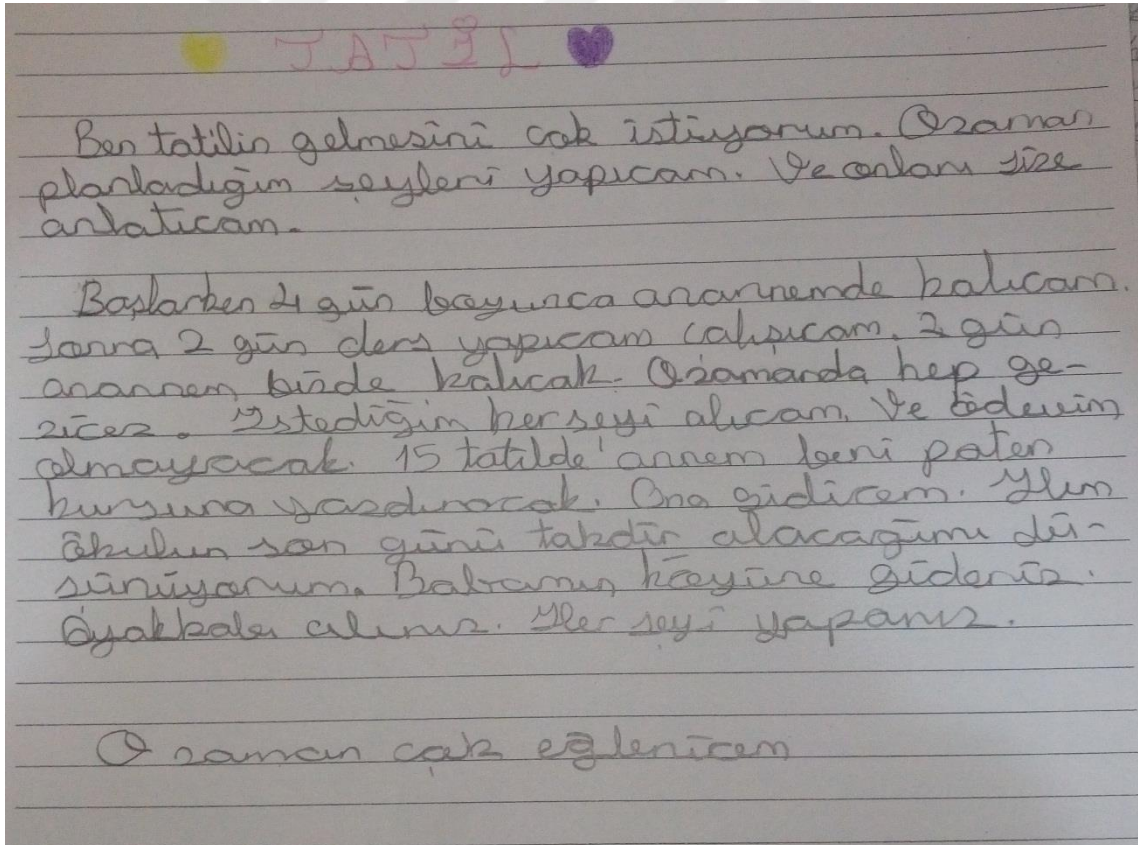
Şekil 4.66'da kontrol 1 grubundaki öğrencilerin sayfa düzeni maddesinden aldıkları son test puanları belirtilmiştir.



Şekil 4.66. Kontrol 1 grubunun sayfa düzeni maddesine ait son test puanları

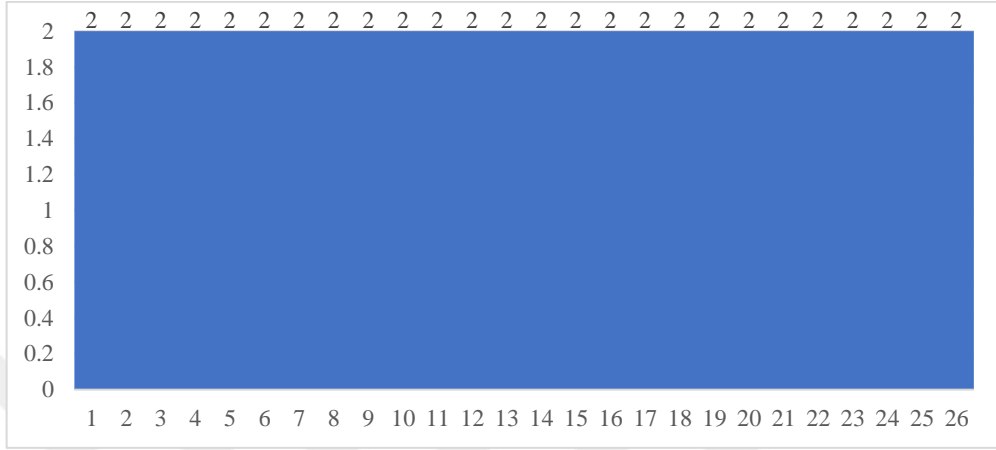
Şekil 4.66 incelendiğinde %13'ünün sayfa düzeni maddesinde belirlenen tüm kurallara uyduğu, %74'ünün belirlenen kuralların bir kısmına uyduğu, geriye kalan %13'ünün ise sayfa düzeni maddesindeki kuralların hiçbirine uymadığı bulunmuştur.

KIÖ5:



4.3.2.13. Özgünlük maddesine ait son test bulguları

Özgünlük maddesinden kontrol 1 grubundaki öğrencilerin aldıkları son test puanları Şekil 4.67’de belirtilmiştir.

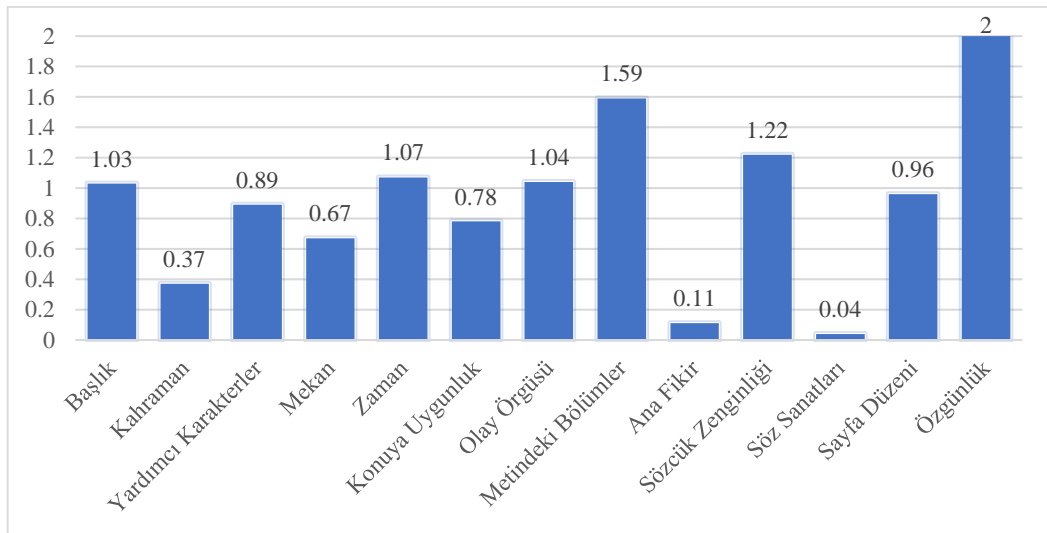


Şekil 4.67. Kontrol 1 grubunun özgünlük maddesine ait son test puanları

Şekil 4.67 incelendiğinde tüm sınıfın, herhangi bir esinlenme olmadan kendine özgü birer hikâye yazdıkları incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur.

4.3.3. Kontrol 2 Grubunun Son Test Puanlarına Göre Yazma Durumları

Kontrol 2 grubunun son test hikâyeleri değerlendirilmiş ve rubrikteki maddelere göre puanlandırılmıştır. Kontrol 2 grubunun puan ortalamaları Şekil 4.68’de belirtilmiştir.

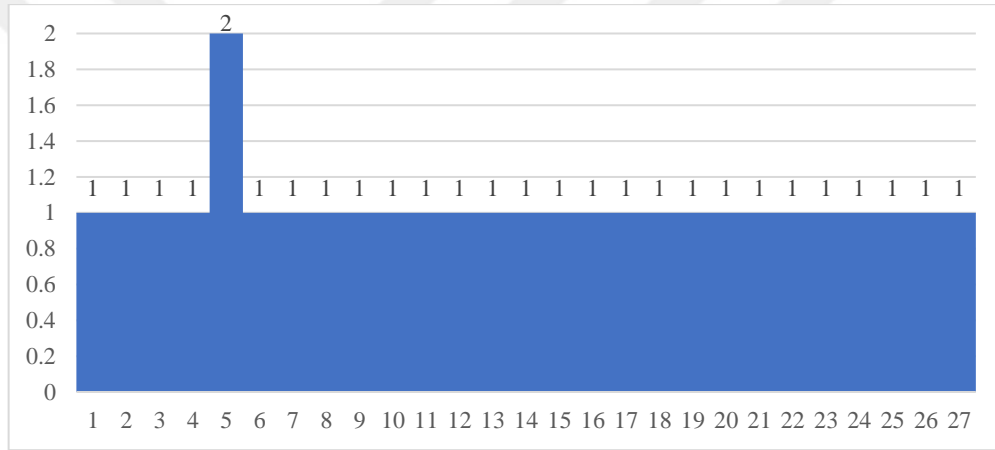


Şekil 4.68. Kontrol 2 grubunun tüm maddelerde aldığı son test puanlarının ortalaması

Şekil 4.68 incelendiğinde on iki maddeye yönelik kontrol 2 grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır. Kahraman, mekân ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeyinin gelişmemiş düzeyde (0 – 0,70) olduğuna; başlık, yardımcı karakterler, zaman, konuya uygunluk, olay örgüsü, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni maddelerinin geliştirilebilir düzeyde (0,71 – 1,40) olduğuna ve metindeki bölümler ve özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde (1,41 – 2,0) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.3.1. Başlık maddesine ait son test bulguları

Başlık maddesinden kontrol 2 grubundaki öğrencilerinin aldıkları son test puanları Şekil 4.69’da verilmiştir.

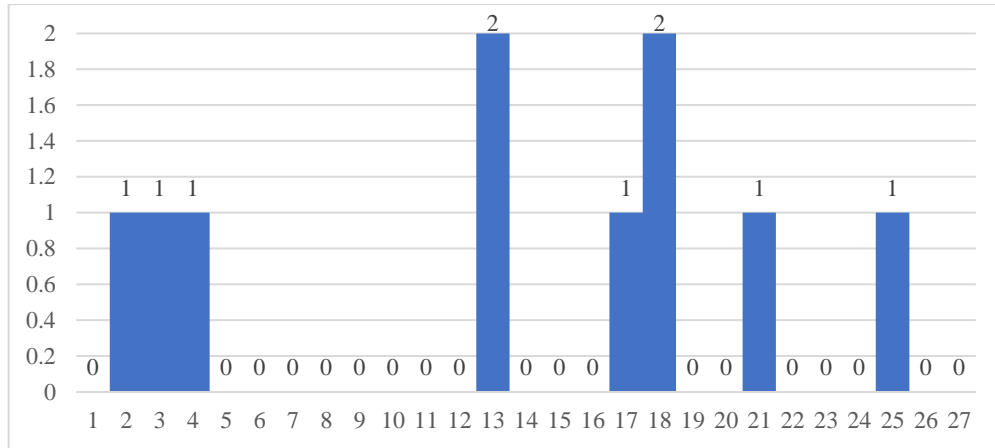


Şekil 4.69. Kontrol 2 grubunun başlık maddesine ait son test puanları

Şekil 4.69 incelendiğinde sınıfın %4’ünün yaratıcı ve merak uyandıran bir başlık yazdığı bulunmuştur. *Sıklamak (K2Ö5)* başlığını kullanarak metnin merak uyandırmasını sağlamıştır. Geri kalan %96 ise başlık olarak konunun aynısını veya merak uyandırmaya bir başlık yazmışlardır. *Yaz Tatili (K2Ö12, K2Ö15, K2Ö19, K2Ö20, K2Ö21, K2Ö23, K2Ö27)*, *Tatil (K2Ö9, K2Ö10, K2Ö11, K2Ö16, K2Ö26)*, *Tatildeyken Karın İçinde Gizli Geçit (K2Ö22)*, *Yaz Tatilini de Özlüyorum Kışı da (K2Ö6)* şeklinde başlıklar kullanmışlardır.

4.3.3.2. Kahraman maddesine ait son test bulguları

Kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin kahraman maddesine ait son test puanları Şekil 4.70’de belirtilmiştir.

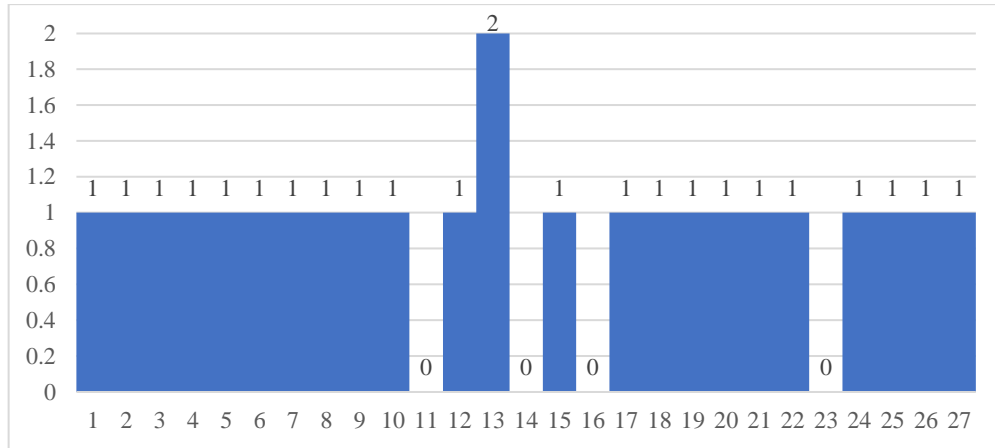


Şekil 4.70. Kontrol 2 grubunun kahraman maddesine ait son test puanları

Şekil 4.70 incelendiğinde sınıfın %7'si hikâyelerinde geçen kahramanları detaylı bir şekilde tanıtmışlardır. *Ali derslerinde çok çalışkan, resim yapmayı çok seven, sarı saçlı, mavi gözlü ve tatilleri seven bir çocuktur. ... (K2Ö13)* hikâyesine giriş yaparken kahramanı detaylı bir şekilde tanıtmıştır. *Güzel bahçeli evin çocuğuydu Emir. Çok hareketli, neşeli, oyun oynamayı seven, mutlu ve akıllı bir çocuktur. ... (K2Ö18)* hikâyesinde olayları anlatmaya başlamadan önce kahramanın özelliklerine detaylı bir şekilde yer vermiştir. %22'si hikâyelerinde kahramanların belli bir özelliklerinden bahsetmişlerdir. *Ben Zeynep 4. sınıfa gidiyorum. Yarıyıl tatili gelmek üzere ve ben çok heyecanlıyım. ... (K2Ö3)* şeklinde hikâyesine giriş yaparken kahramanın sadece kaçınıcı sınıf olduğu bilgisini vermiştir. %71'inin ise hikâyelerinde geçen kahramanların özelliklerini tanıtmadan olayları anlatmışlardır. *Hümeyra o gün çok heyecanlıydı. ... (K2Ö1)* biçiminde hikâyesine başlarken hemen olayları anlatmaya başlamış, kahramanı tanıtmamıştır.

4.3.3.3. Yardımcı karakter maddesine ait son test bulguları

Yardımcı karakter maddesinden kontrol 2 grubundaki öğrencilerin aldıkları son test puanları 4.71'de verilmiştir.

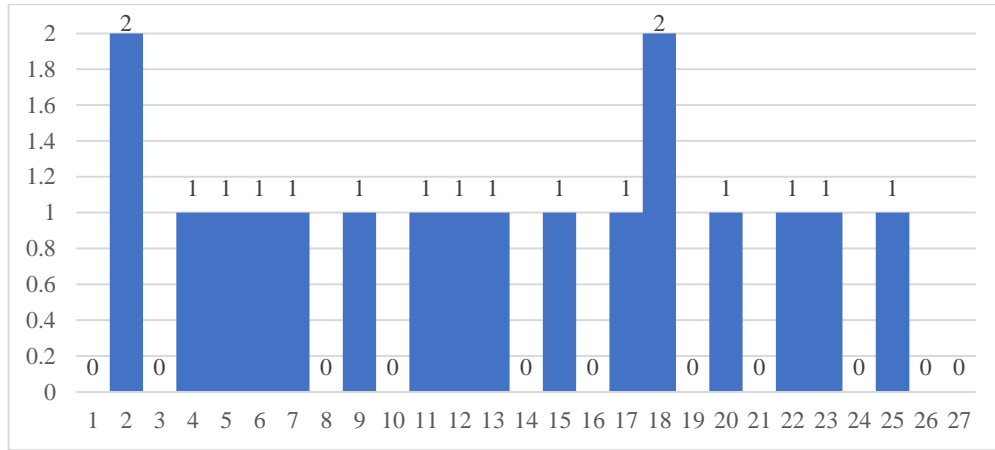


Şekil 4.71. Kontrol 2 grubunun yardımcı karakter maddesine ait son test puanları

Şekil 4.71 incelendiğinde sınıf mevcudunun %15'inin hikâyesinde yardımcı karakter olmadığı, %82'sinin hikâyesinde yardımcı karakter olduğu fakat yardımcı karakterin tanıtılmadığı tespit edilmiştir. ... *Merve çok sıkılmaya başlamıştı. Annesi ve babası işe gittiği için dışarıya çıkamıyordu. ... (K2Ö5)* hikâyede yan karakterler belirtilmeden olaya dâhil edilmiştir. *Tatil olduğunda Gökçe, Osman ve annesi Ela, babası ise Burhan'dır. Bu aile tatile gidecek. ... (K2Ö25)* biçiminde hikâyeye giriş yapmıştır. Hikâyede geçen kahraman ve yan karakterlerin herhangi bir özelliğinden bahsetmeden hikâyedeki olayları yazmaya başlamıştır. %3'ünün ise yardımcı karakteri kısmen de olsa tanıttığı incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur. ... *Ali'nin babası tatilleri çok fazla sevmeyen bir bireydir. ... (K2Ö13)* şeklinde hikâyesinde bulunan yan karakterin tatili sevmeyen bir karakter olduğunu belirtmiştir.

4.3.3.4. Mekân maddesine ait son test bulguları

Mekân maddesinden kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin aldıkları son test puanları Şekil 4.72'de yer verilmiştir.

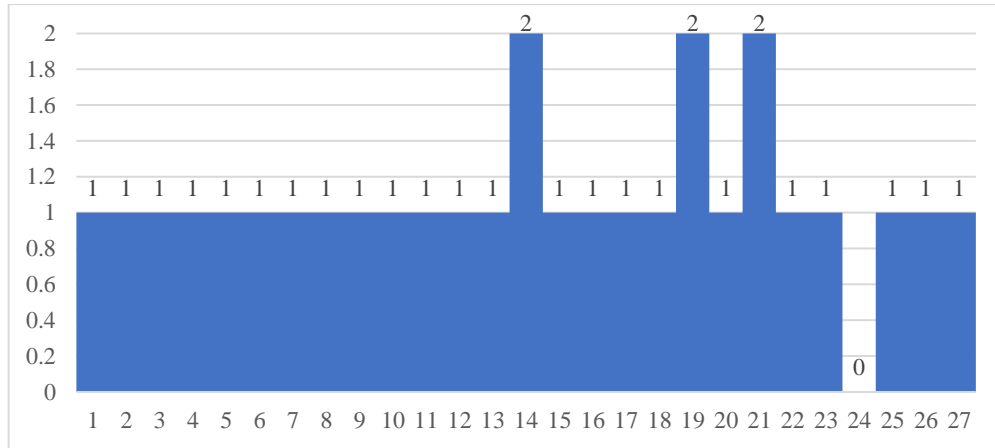


Şekil 4.72. Kontrol 2 grubunun mekân maddesine ait son test puanları

Şekil 4.72 incelendiğinde sınıfın %41'inin hikâyesinde mekânı belirtmediği, %52'sinin hikâyesinde mekân bulunduğu fakat mekân hakkında bilgi vermediği sonucu elde edilmiştir. ... *Tatilde çok çalışmalıyım. Ben evde çok sıkılırım diye masal yazacağım. ... (K2Ö3)* hikâyesinde olayları anlatmaya başlamış ve geçen mekânın adını da olaylar sırasında hikâyesine eklemiştir. *Bir evde Sevgi adından bir çocuk yaşarmış. ... (K2Ö25)* hikâyesine giriş yaparken hikâyede geçen mekânı da ekleyerek hikâyesini yazmıştır. Geriye kalan %7'sinin ise mekânın özelliklerinden bahsettiği incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur. ... *Kızım dedenin ve anneannenin yanına gidiyoruz demişti. ... Burası çok güzeldi, kuşlar, böcekler, çiçekler resmen cennetti. Şehir hayatından uzaklaşmıştık. ... (K2Ö2)* hikâyesinde geçen mekânı betimleyerek hikâyesinin daha etkili olmasını sağlamıştır. *Güzel, bahçeli evin çocuğuydu Emir. ... (K2Ö18)* şeklinde hikâyesine giriş yapmış ve hikâyede geçen evin özelliklerini belirtmiştir.

4.3.3.5. Zaman maddesine ait son test bulguları

Zaman maddesinden kontrol 2 grubundaki öğrencilerin aldıkları son test puanları Şekil 4.73'te yer verilmiştir.

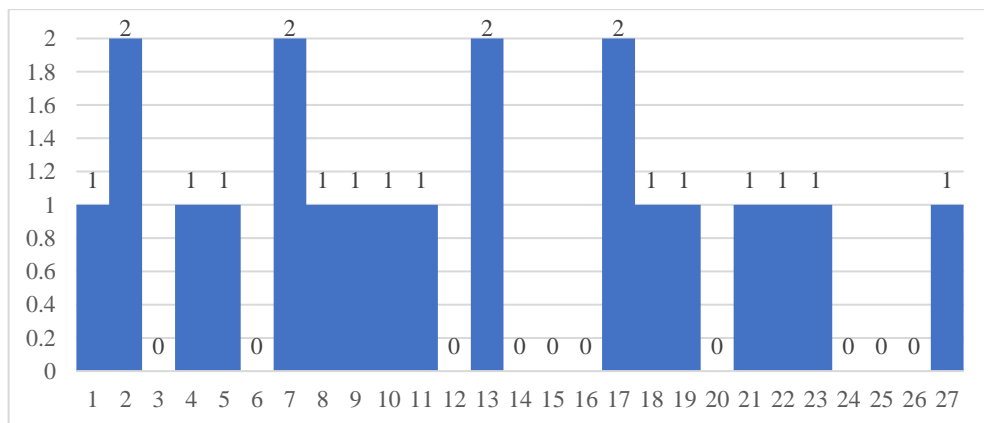


Şekil 4.73. Kontrol 2 grubunun zaman maddesine ait son test puanları

Şekil 4.73 incelendiğinde sınıfın %4'ü hikâyesinde zaman ifadesi kullanmamıştır. Sınıfın %11'i hikâyelerinde zamanı açık bir şekilde ifade etmişlerdir. *15 günlük tatilde birinci hafta yarım saat televizyon beş saat ders ve geri kalan saatlarda istediğim şeyi yaptım. İkinci hafta köye gittim. ... (K2Ö14)* şeklinde hikâyesine giriş yapmış ve hikâyesini belli bir zaman etrafında oluşturmuştur. ... *Ve sabahın 5:22 sinde babam beni uyandırdı. ... (K2Ö19)* hikâyesinde zamanı net şekilde ifade etmiştir. Sınıf mevcudunun %85'i ise hikâyelerinde belirsiz zaman ifadeleri kullanmışlardır. *Bir varmış bir yokmuş. ... (K2Ö4)* şeklinde hikâyesine giriş yaparken masalların kalıplaşmış zaman ifadesini kullanmıştır. *Güzel bir gündü. ... (K2Ö11)* hikâyesine başlarken belirsiz bir zaman ifadesi kullanarak giriş yapmıştır.

4.3.3.6. Konuya uygunluk maddesine ait son test bulguları

Konuya uygunluk maddesinden kontrol 2 grubundaki öğrencilerin almış oldukları son test puanları Şekil 4.74'te belirtilmiştir.

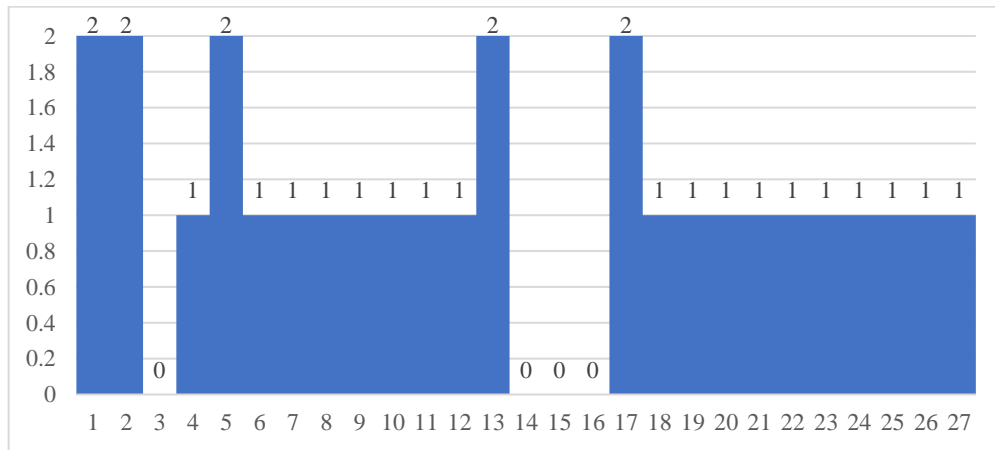


Şekil 4.74. Kontrol 2 grubunun konuya uygunluk maddesine ait son test puanları

Şekil 4.74 incelendiğinde sınıfın %37'sinin konuya uygun hikâye yazamamışlardır. *Annesi ile uyumadan önce yaptıkları etkinlikleri (K2Ö26), İnsanların tatilde yaptıkları (K2Ö16), Tatilde yapmak istediklerini (K2Ö14, K2Ö20), Karne gününü (K2Ö6)* hikâyelerinin belirlenen konu ile alakasız olduğu tespit edilmiştir. Sınıfın yarısı konuya uygun hikâye yazmaya çalışmış fakat hikâyenin bazı kısımlarında konudan kopmalar olmuştur. *K2Ö23* hikâyesinde *tatilde gideceği yeri, yolculuk boyunca başından geçenleri* ve son olarak *gideceği yere varınca yaptıklarını* anlatmış. Hikâyesine tatil ile ilgili bir konu ile girmişken sonrasında yolda başından geçenleri anlatınca konudan kopmuş ve son olarak gittiği yerde yaptıklarını anlatarak hikâyede konusuna dönmüştür. *K2Ö9* hikâyesine *karne günü* ile giriş yapmış, *ailesi ile gidecekleri tatilden ve tatilde yaptıklarından bahsetmiş* fakat hikâyenin sonunda *oyun* konusuna geçiş yaparak konudan kopmuştur. Hikâyenin konu ile bütünlüğünü hikâyenin sonunda bozmuştur. Geri kalan %13'ü ise konuya uygun ve akçı birer hikâye yazmışlardır.

4.3.3.7. Olay örgüsü maddesine ait son test bulguları

Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin olay örgüsü maddesinden almış oldukları son test puanları Şekil 4.75'te belirtilmiştir.



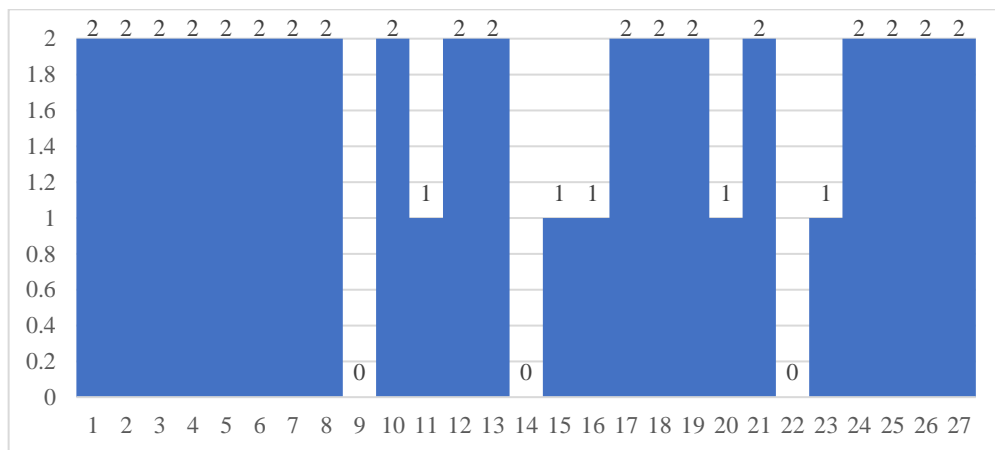
Şekil 4.75. Kontrol 2 grubunun olay örgüsü maddesine ait son test puanları

Şekil 4.75 incelendiğinde sınıf mevcudunun %15'i hikâyelerinde olayları rastgele işlediği, %67'si hikâyelerinde yer yer olaylardan koparak hikâyenin akıcılığını bozduğu görülmüştür. : ... *Bu aile tatile gidicek. Ve çok eğlenicek. ... Kahvaltılarını yapıp çantalarını hazırladılar. ... Artık arabaya binip yola çıktılar. ... Sonra babası benzin almaya gitti. ... Ve orada dondurma yiyip kuzeninle oynadı. ... Ertesi gün eve vardılar.*

... Çok eğlenmişlerdi... (K2Ö24) hikâyesini anlatırken tatile gideceklerini anlatırken sonrasında evde kahvaltı yaptıklarını, çantalarını hazırladıklarını ardından yola koyulduklarını ve yolda başlarına gelenleri anlatmıştır. Tatilde gitmiş oldukları yerde yaptıkları etkinliklerden bir iki cümle ile bahsetmiş ve sonrasında eve döndüklerini anlatmıştır. Hikâye tatile gidecekleri için mutlu olduğunu anlatmış fakat sonrasında evde ve yolda başından geçenleri anlatırken hikâyeyi uzatmış ve tatilde yaptıkları hakkında çok az bilgi vermiştir. *Bir evde Sevgi adında bir çocuk yaşarmış. ... bir gün Sevgi ve ailesi tatile çıkmışlar. ... Kedileri Ponpon'a aşı yaptırmak zorunda kaldılar. ... Sevgi ve ailesi uçağa bindiler. 1 saat sonra Kahramanmaraş'a vardılar. ... Tatillerini yaptıktan sonra evlerine geri döndüler. ... tatile gittiğimizde bazı aksaklıklar olabilir. ... (K2Ö25)* hikâyesinde tatile gideceklerini anlatırken kedilerine aşı yaptırdıklarını sonrasından uçağa bindikleri ve tatilde gidecekleri yere varmalarını ve vardıkları yerde başlarına gelen aksaklıkları anlatmıştır. Kedilerine aşı yaptırdıkları bölüm hikâyede olayın akışını bozmaktadır bu da hikâye de olay örgüsünün düzenli olmasını engellemiştir. Geri kalan %18'inin de anlaşılır ve düzenli bir şekilde hikâyelerini organize ettiği incelenen hikâyeler soncunda bulunmuştur.

4.3.3.8. Metindeki bölümler maddesine ait son test bulguları

Metindeki bölümler maddesinden kontrol 2 grubundaki öğrencilerin almış oldukları son test puanları Şekil 4.76'da verilmiştir.

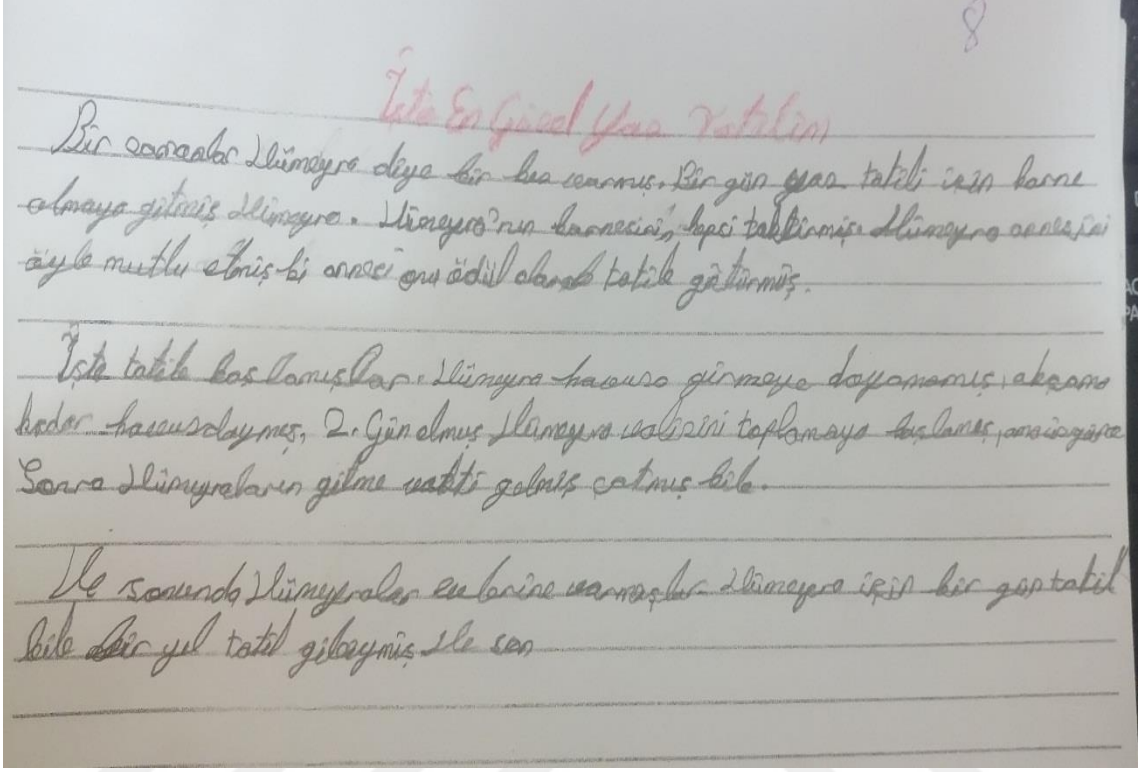


Şekil 4.76. Kontrol 2 grubunun metindeki bölümler maddesine ait son test puanları

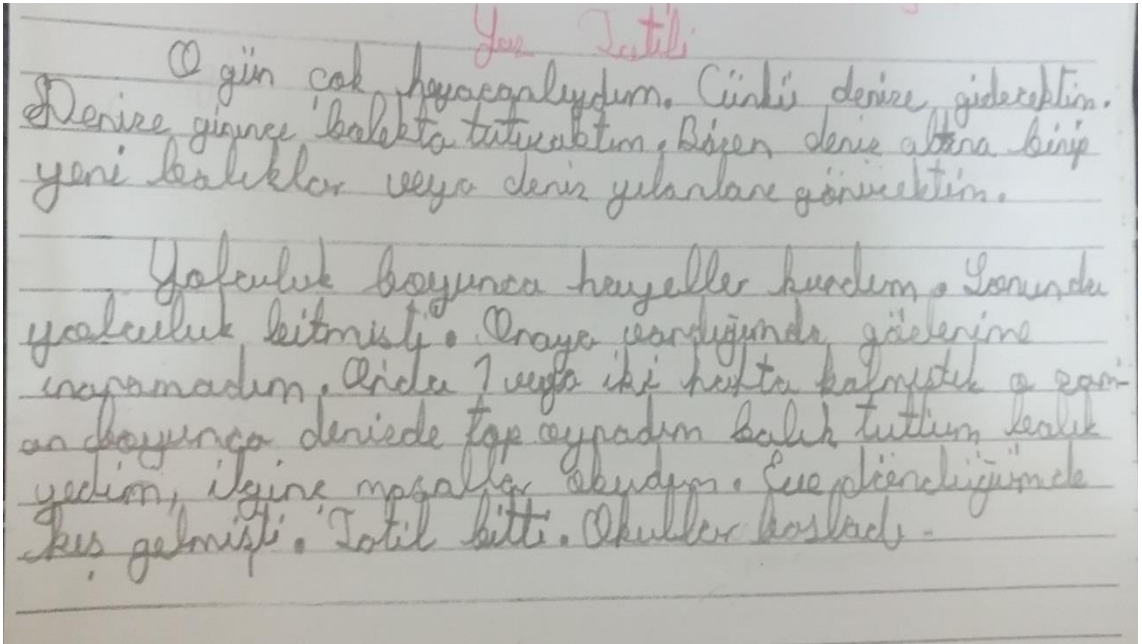
Şekil 4.76 incelendiğinde sınıfın %11'i metnin bölümleri olan giriş, gelişme ve sonuç bölümüne hikâyesinde yer vermediğine, %19'unun giriş, gelişme ve sonuç bölümünde

birini veya ikisini belirttiği, Sınıfın %70'inin de tüm bölümleri belirterek hikâye yazdığı incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur.

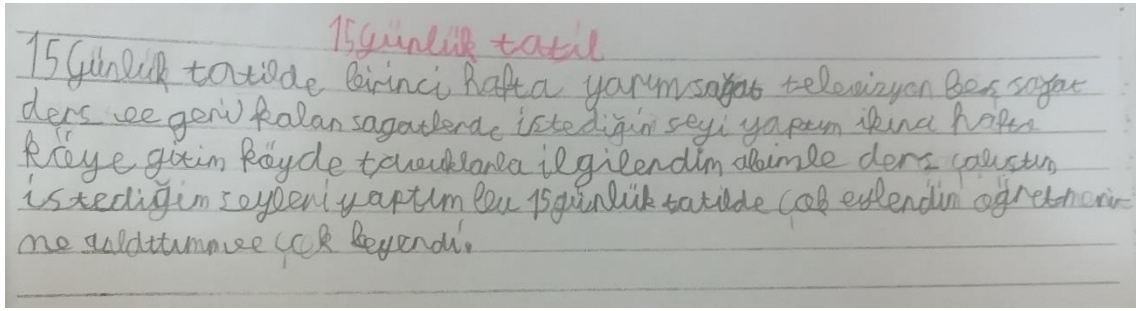
K2Ö8:



K2Ö23:

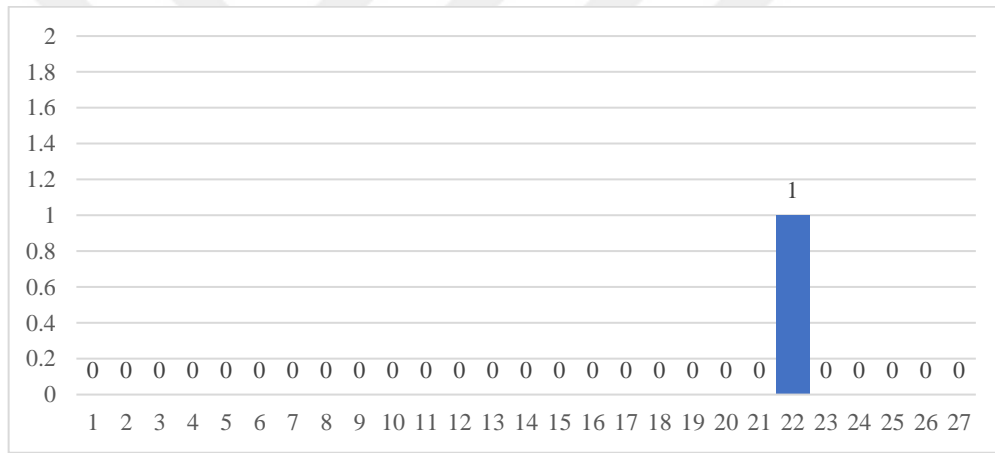


K2Ö14:



4.3.3.9. Ana fikir maddesine ait son test bulguları

Kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin ana fikir maddesinden almış oldukları son test puanları Şekil 4.77’de belirtilmiştir.

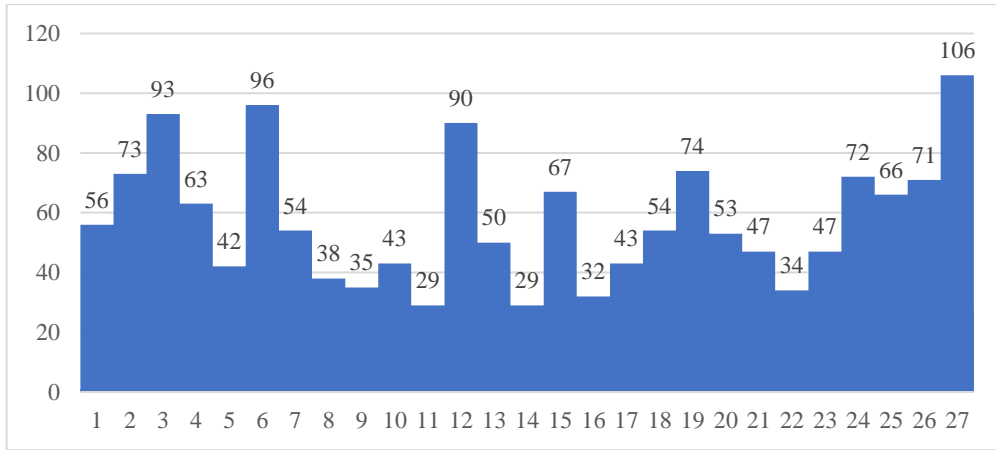


Şekil 4.77. Kontrol 2 grubunun ana fikir maddesine ait son test puanları

Şekil 4.77 incelendiğinde bir öğrencinin (K2Ö22) hikâyesinde ana fikir kullanmıştır fakat hikâyesini ana fikir etrafında geliştirmemiştir. Yirmi altı öğrenci ana fikir maddesinden puan alamamıştır. K2Ö22 hikâyesinin sonunda fakirlere yardım etmek gerektiğinden bahsetmiştir. Fakat hikâyesinin bu ana fikir etrafında geliştirememiştir.

4.3.3.10. Sözcük zenginliği maddesine ait son test bulguları

Kontrol 2 grubunun son testte yazmış oldukları hikâyelerdeki sözcük sayıları Şekil 4.78’de verilmiştir. Kontrol 2 grubunun son test sözcük sayıları rubriğe göre değerlendirilmiştir.

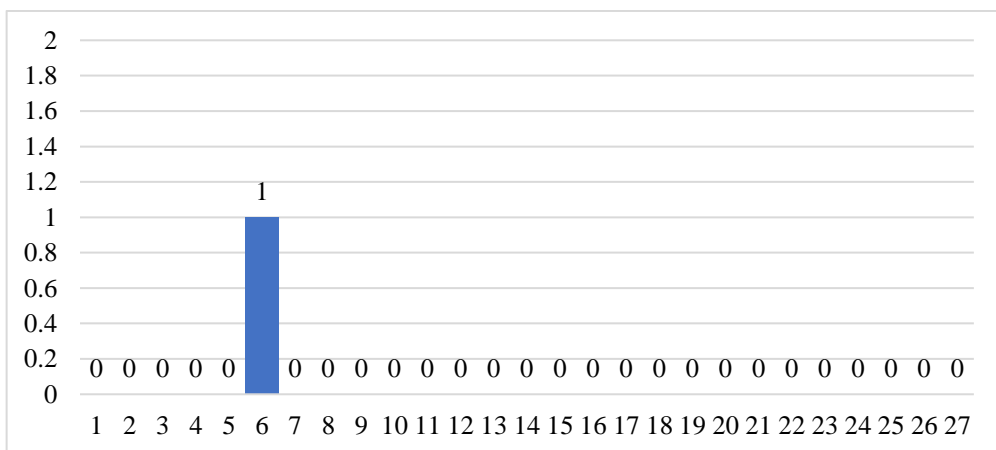


Şekil 4.78. Kontrol 2 grubunun sözcük zenginliği maddesine ait son test puanları

Şekil 4.78 incelendiğinde sınıfın %7'sinin sözcük zenginliği maddesinden (K2Ö11, K2Ö14) sıfır puan aldığı yani hikâyelerinin 30 kelimenin altında olduğu bulunmuştur. Sınıfın %63'ünün hikâyelerinde 31-70 arası sözcük kullandığı ve böylece bir puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. %30'unun ise (K2Ö2, K2Ö3, K2Ö6, K2Ö12, K2Ö19, K2Ö24, K2Ö26, K2Ö27) iki puan alarak hikâyelerinde 70 sözcükten fazla sözcük kullandığı bulunmuştur.

4.3.3.11. Söz sanatları maddesine ait son test bulguları

Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin söz sanatları maddesinden aldıkları son test puanları Şekil 4.79'da verilmiştir.



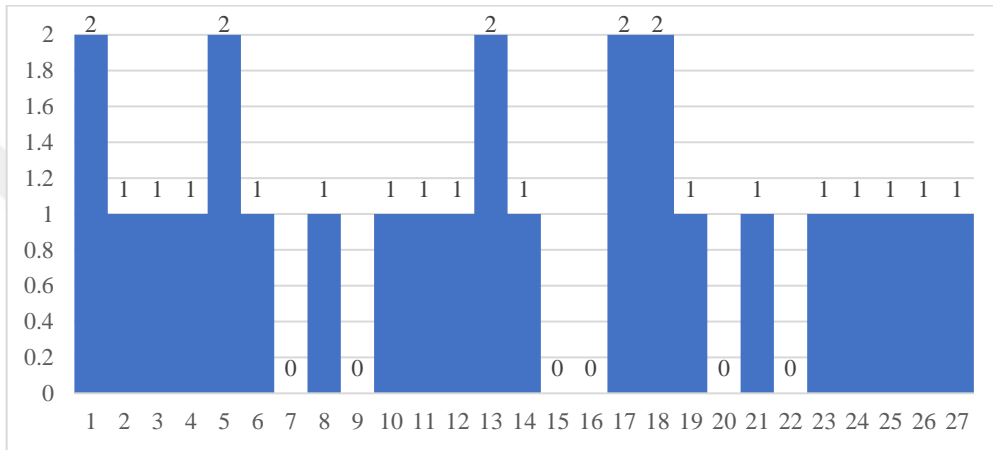
Şekil 4.79. Kontrol 2 grubunun söz sanatları maddesine ait son test puanları

Şekil 4.79 incelendiğinde sözcük zenginliği maddesinde bir öğrencinin (K2Ö6) puan alabildiği geriye kalan yirmi altı öğrencinin bu maddeden puan alamamıştır. ... Ya

karneyi alamayı unutsaydım, meraktan çatlardım ve üzülürdüm. ... Çok mutluydum. Eve gittim ve yüzümde güller açtı. ... (K2Ö6) hikâyesinde deyimler kullanarak hikâyesini zenginleştirmiştir.

4.3.3.12. Sayfa düzeni maddesine ait son test bulguları

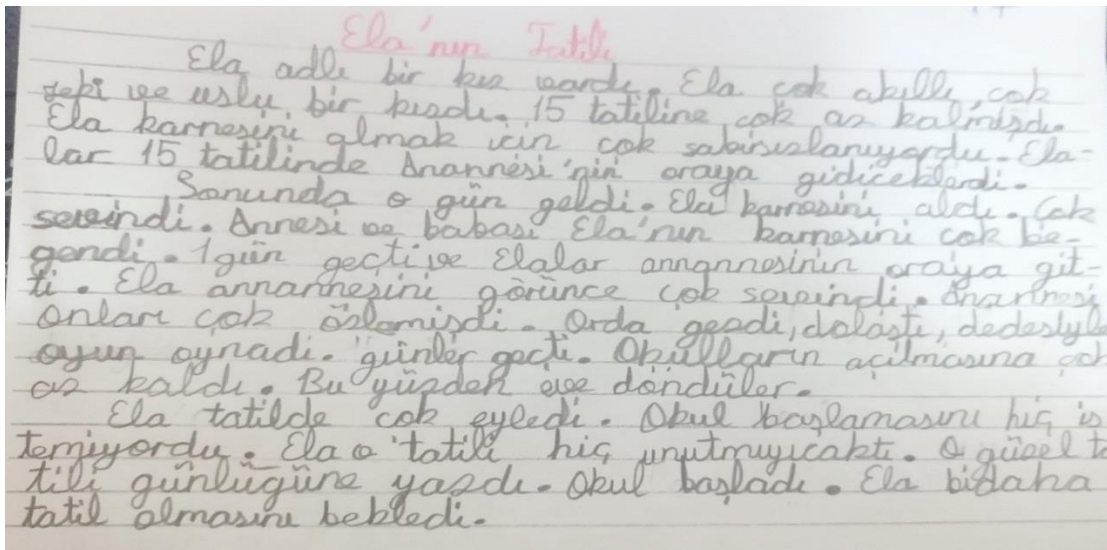
Sayfa düzeni maddesinden kontrol 2 grubundaki öğrencilerin almış oldukları son test puanları Şekil 4.80’de yer verilmiştir.



Şekil 4.80. Kontrol 2 grubunun sayfa düzeni maddesine ait son test puanları

Şekil 4.80 incelendiğinde sınıfın %22’si sayfa düzeninde belirtilen kuralların hiçbirine uymadığı, %59’unun bir kısmına uyduğu, geri kalan %19’unun da tüm kurallara uyduğu incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur.

K2Ö17:



K2Ö7:

Yaz Tatili

Ben Ayşe Melik. Liriki size yaz tatili anımlarını anlatacağım. Otlu bayramdan iki hafta önce bir hafta'ya gitmişim. Orada Can abim vardı. Can abim ile birlikte denize gittik, Akademi'nin birliği seyahat gezdik. Liriki eve geri döndük. Liriki bayramına gittik. Bayramdan iki hafta önce bir hafta'ya gittik. Kedi sığıp ve bayram. Temmuz birisi saat sonra birisi bayram. He o anda otlu yaz tatilim yazıldı. Herkes eve döndük. Ben çok mutlu oldum. Abim bana birini benden aldı. Bir hafta sonra Akademi'ye döndük.

Akademi'ye gelince kahraman adam Mureiz koydum. He Mureiz ile mutlu nesit yazdım.

K2Ö12:

Yaz Tatili

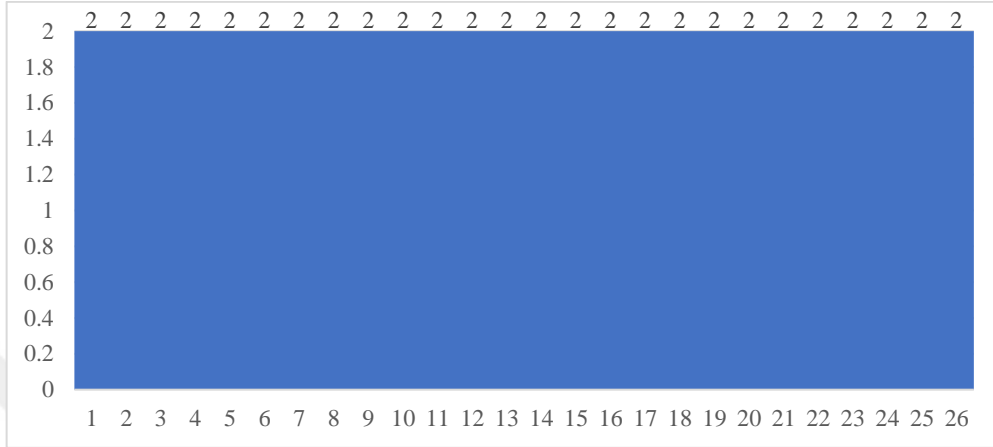
Yaz gelmişti. Ben yaz dur. Anam denize gitmek istiyordum. Ama meğersem aptalca biriyim. Kötü giderdim. Ama abim yine de oraya da gitmekten denize gidecek diye yine de gidiyordum. Anam ise sonra giderim diye duruyordu. Kötü gelmişti. Karanlıkta. Benim de ben. Sonra anamın badesinde gelirdim. Anam dur dedi. Bir kaç gün geldi. Çok güzel anımlar gitmişti. Bende kadesimle girdim.

Biraz sonra haftalık yemeye başladık. Liriki ben, haftalığın celineğini baka-ye attım. Badesinde yine oturdu. Dede dedi. Bende bir gün sonra celinekte oturdu. Dede dedi. Badesinde yine oturdu. Bende abimle işte dedim. Bir kaç gün sonra anamın geldi. Bizi getirdi. Denize gidiyorduk. Deniz kenarına girdik. Denizde yindik, dedik, abim, abim, abim oldu ve anamın geldi. Sabah erken girdik. Badesinde çok güzel bir otelde yatıyordum. Herkes buraya sabah geldi. Badesine girdim. Anam yine bir yaz abime gelmedi. Anam ne dedi. Bende bir bayram sabah girdim. Badesinde yine oturdu. Çok güzel anımlar.

Herkes artık çok rahattım. Bu sefer ise badesine girdim. Çok güzel bir bayram geçirdim.

4.3.3.13. Özgünlük maddesine ait son test bulguları

Özgünlük maddesinden kontrol 2 grubundaki öğrencilerin almış oldukları son test puanları Şekil 4.81’de verilmiştir.



Şekil 4.81. Kontrol 2 grubunun özgünlük maddesine ait son test puanları

Şekil 4.81 incelendiğinde tüm sınıfın, herhangi bir esinlenme olmadan kendine özgü birer hikâye yazdıkları incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan grupların ön test ve son test karşılaştırmaları yapılan analizler sonucunda tablolar halinde verilmiştir.

4.4.1. Deney Grubunu ön test – son test puanları arasındaki karşılaştırma

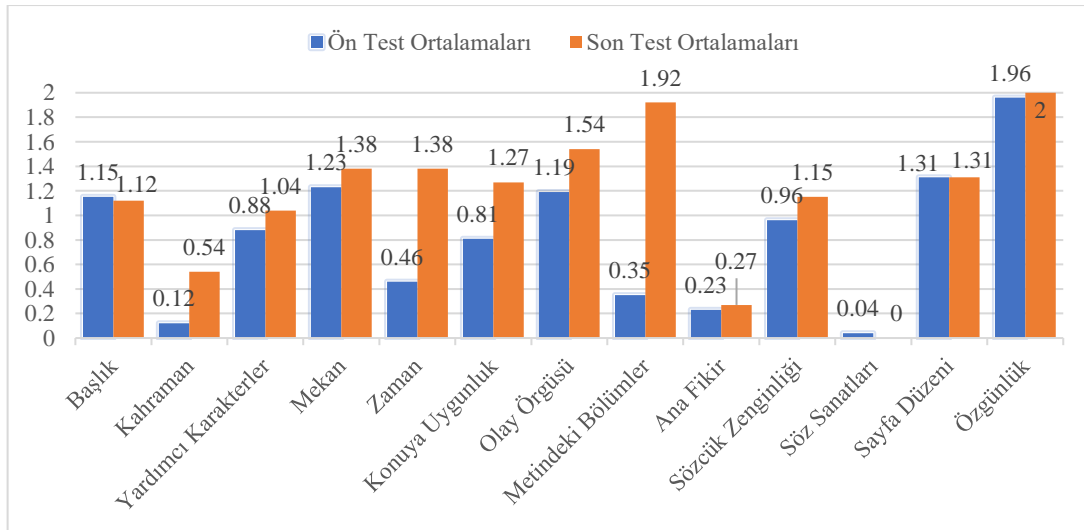
Deney grubunun uygulama öncesinde ve uygulama sonrasındaki hikâye yazma beceri düzeyleri karşılaştırılması yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası karşılaştırma yapmak için bağımlı gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.3’te ve uygulama öncesi ve sonrası deney grubunun karşılaştırılması Şekil 4.82’de yer verilmiştir.

Tablo 4.3.

Deney Grubunun Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	26	,82	,22	25	-6,47	,00
Son test	26	1,15	,21			

Zihin haritası kullanmanın, hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisinin araştırıldığı 26 kişilik bir sınıfta, zihin haritası ile hikâye yazma uygulamasının öncesinde ve sonrasında yazdırılmış olan hikâyelerin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem için t testi yapılmıştır. Analizler sonucunda, uygulama öncesinde yazdırılan hikâye puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{öntest}} = ,82$) ile uygulama sonrasında yazdırılan hikâye puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{sontest}} = 1,15$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(25)} = -6,47, p < ,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 1,27$) bu farkın çok geniş düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, söz konusu sınıfta, zihin haritasını kullanmanın hikâye yazma becerileri üzerine çok geniş düzeyde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir.



Şekil 4.82. Deney grubunun ön test ve son test ortalamalarının karşılaştırılması

Şekil 4.82 incelendiğinde rubriğin her maddesinin ön test ve son test ortalamaları verilmiştir. Başlık maddesinin ön test puan ortalaması son test puan ortalamasından ,03 değerinde yüksek olduğu söz sanatları maddesinde ön test puan ortalaması son test puan

ortalamasından ,04 değerinde yüksek olduğu bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında sadece iki maddede düşüş yaşanmış diğer maddelerde artış yaşanmıştır. Kahraman maddesinin son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından ,42 değerinde, yardımcı karakter maddesinin son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından ,16 değerinde, mekân maddesinin son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından ,15 değerinde, zaman maddesinin son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından ,92 değerinde, konuya uygunluk maddesinin son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından ,46 değerinde, olay örgüsü maddesinin son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından ,35 değerinde, metindeki bölümler maddesinin son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından 1,57 değerinde, ana fikir ve özgünlük maddelerinin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından ,04 değerinde yüksek olduğu yapılan puanlamalar sonucunda bulunmuştur. Sözcük zenginliği ve sayfa düzeni maddelerinin ön test ve son test puan ortalamalarının da eşit olduğu da analizler sonucunda tespit edilmiştir.

4.4.2. Kontrol 1 Grubunun ön test – son test puanları arasındaki karşılaştırma

Kontrol 1 grubunun ödevli etkinlikler öncesinde ve etkinlikler sonrasındaki hikâye yazma beceri düzeyleri karşılaştırılması yapılmıştır. Etkinlik öncesi ve sonrası karşılaştırma yapmak için bağımlı gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.4'te ve etkinlik öncesi ve sonrası kontrol 1 grubunun karşılaştırılması Şekil 4.83'te yer verilmiştir.

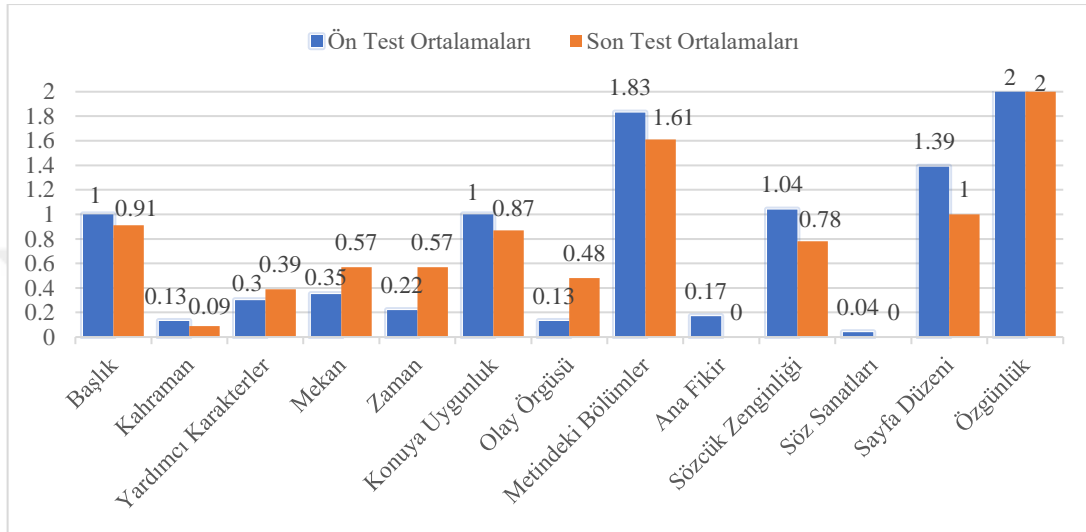
Tablo 4.4.

Kontrol 1 Grubunun Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	23	,74	,14	22	,65	,52
Son test	23	,71	,22			

Her hafta konu verilerek yapılan hikâye yazma çalışmalarının, hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisinin araştırıldığı 23 kişilik bir sınıfta, hikâye yazma uygulamasının öncesinde ve sonrasında yazdırılmış olan hikâyelerin puanlarının

ortalamları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem için t testi yapılmıştır. Analizler sonucunda, uygulama öncesinde yazdırılan hikâye puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{öntest}} = ,74$) ile uygulama sonrasında yazdırılan hikâye puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{sontest}} = ,71$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(22)} = ,65$ $p > ,05$].



Şekil 4.83. Kontrol 1 grubunun ön test ve son test ortalamalarının karşılaştırılması

Şekil 4.83 incelendiğinde rubriğin her maddesinin ön test ve son test ortalamaları verilmiştir. Başlık maddesinin ön test puan ortalaması son test puan ortalamasından ,09 değerinde, kahraman maddesinin ön test puan ortalaması son test puan ortalamasından ,04 değerinde, konuya uygunluk maddesinde ön test puan ortalaması son test puan ortalamasından ,13 değerinde, metindeki bölümler maddesinin ön test puan ortalaması son test puan ortalamasından ,22 değerinde, ana fikir maddesinde ön test puan ortalaması son test puan ortalamasından ,17 değerinde, sözcük zenginliği maddesinin ön test puan ortalaması son test puan ortalamasından ,26 değerinde, söz sanatları maddesinde ön test puan ortalaması son test puan ortalamasından ,04 değerinde ve sayfa düzeni maddesinin ön test puan ortalaması son test puan ortalamasından ,39 değerinde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu maddeler ön test puan ortalaması son test puan ortalamasından yüksek olan maddelerdir yani son testte düşüş yaşadıkları maddelerdir. Yardımcı karakter maddesinde son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından ,09 değerinde, mekân maddesi son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından ,22 değerinde, zaman ve olay örgüsü maddeleri son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından ,35

değerinde yüksek olduğu yapılan analizler sonucunda ortaya çıkmıştır. Özgünlük maddesinin ön test ve son test puan ortalamasının da eşit olduğu da bulunmuştur. Genel olarak kontrol 1 grubu maddelerde düşüş yaşamıştır.

4.4.3. Kontrol 2 Grubunun ön test – son test puanları arasındaki karşılaştırma

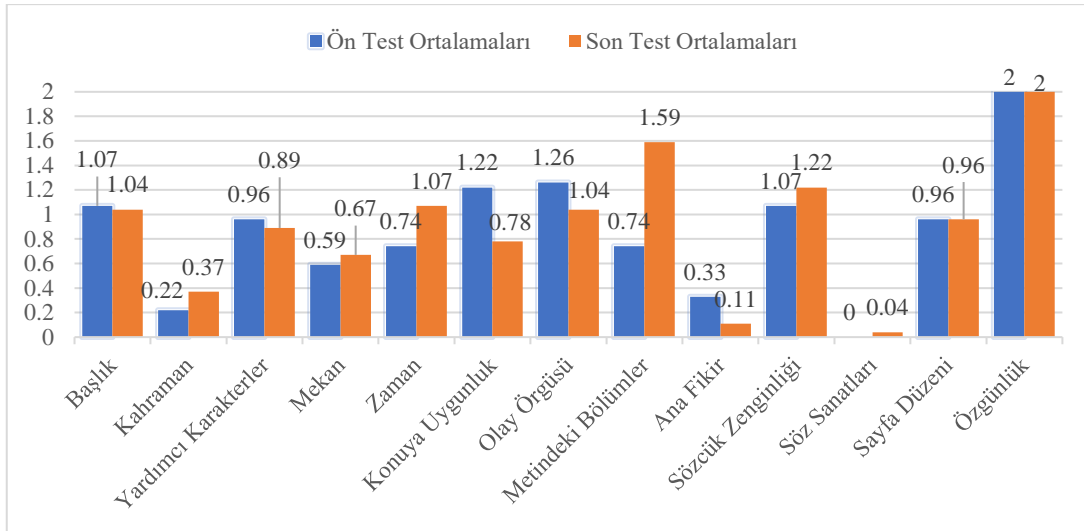
Kontrol 2 grubunun Türkçe Ders Programına göre yapılan dersler öncesinde ve dersler sonrasındaki hikâye yazma beceri düzeyleri karşılaştırılması yapılmıştır. Dersler öncesi ve sonrası karşılaştırma yapmak için bağımlı gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4.5'te ve uygulama öncesi ve sonrası deney grubunun karşılaştırılması Şekil 4.84'te yer verilmiştir.

Tablo 4.5.

Kontrol 2 Grubunun Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	27	,86	,21	26	-1,00	,33
Son test	27	,91	,23			

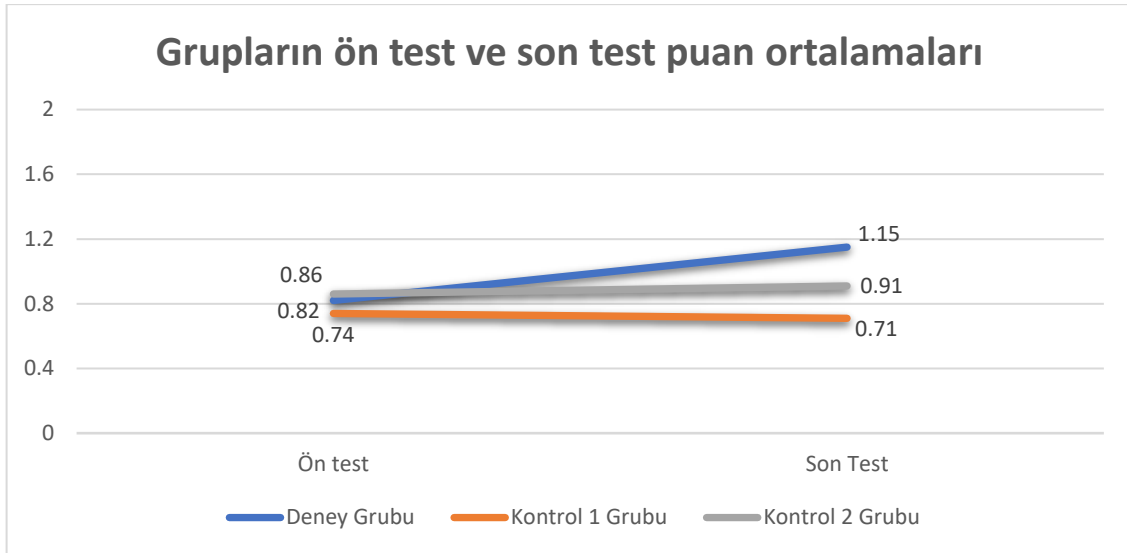
Hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisinin araştırıldığı 27 kişilik bir sınıfta, sınıf öğretmenin derslerine müdahale edilmeden yapılan ön test ve son test için yazdırılmış olan hikâyelerin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem için t testi yapılmıştır. Analizler sonucunda, ön test için yazdırılan hikâye puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{öntest}} = ,86$) ile uygulama sonrasında yazdırılan hikâye puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{sontest}} = ,91$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(27)} = -1,00, p > ,05$].



Şekil 4.84. Kontrol 2 grubunun ön test ve son test ortalamalarının karşılaştırılması

Şekil 4.84 incelendiğinde rubriğin her maddesinin ön test ve son test ortalamaları verilmiştir. Başlık maddesinin ön test puan ortalaması son test puan ortalamasından ,03 değerinde, yardımcı karakter maddesinin ön test puan ortalaması son test puan ortalamasından ,07 değerinde, konuya uygunluk maddesinin ön test puan ortalaması son test puan ortalamasından ,44 değerinde, olay örgüsü ve ana fikir maddelerinin ön test puan ortalamalarının son test puan ortalamalarından ,22 değerinde yüksek olduğu bulunmuştur ve ön test puan ortalamaları son test puan ortalamalarından yüksek olan maddelerdir. Kahraman ve sözcük zenginliği maddelerinin son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından ,15 değerinde, mekân maddesi son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından ,08 değerinde, zaman maddesi son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından ,33 değerinde, metindeki bölümler maddesi son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından ,85 değerinde, söz sanatları maddesi son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından ,04 değerinde yüksek olduğu yapılan analizler sonucunda bulunmuştur. Sayfa düzeni ve özgünlük maddelerinin ön test ve son test puan ortalamalarının da eşit olduğu da yapılan analizler sonucunda tespit edilmiştir.

Tüm grupların ön test düzeylerinde hangi seviyede oldukları ve yapılan uygulama, etkinlik ve dersler sayesinde son test düzeylerinde hangi seviyeye ulaştıklarını Şekil 4.85'te yer verilmiştir.



Şekil 4.85. Grupların ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Üç grubun ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde, kontrol 2 grubunun puan ortalaması diğer grupların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Grupların ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu da sonuçlar arasında verilmiştir. Grupların son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun puan ortalamasının diğer grupları geçtiği görülmüştür. Deney grubu ön test puan ortalamalarında ikinci sıradayken son test puan ortalamalarında diğer grupları geçerek birinci sırada yer almıştır. Deney grubunda hayli bir yükseliş olmasına rağmen kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının puan ortalamasında çok az değişiklik olmuştur.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Deney grubu, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının son test sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevabını bulabilmek için analizler yapılmıştır ve yapılan analizler tablolar halinde sunulmuştur.

Tüm grupların son test hikâyelerinden aldıkları puanlar değerlendirilmiş ve tüm grupların puanları tanımlayıcı değerlerine Tablo 4.6’da yer verilmiştir.

Tablo 4.6.

Öğrencilerin Son Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Grup	Kişi Sayısı	Ortalama	Ortanca	Tepe Değer	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük	Genişlik
Deney	25	1,15	1,15	1,08	,21	,69	1,54	,85
Kontrol 1	21	,71	,77	,62	,22	,23	1,00	,77
Kontrol 2	28	,91	,92	,85	,24	,46	1,38	,92

Tablo 4.6. incelediğinde tüm grupların ortalamasının üzerinde bir puan aldığı araştırma sonucunda bulunmuştur. Öğrencilerin uygulama sonrasında hikâye yazma becerilerinin ortalamalarının birbirinden uzaklaşmıştır. (Deney $\bar{X} = 1,15$; Kontrol 1 $\bar{X} = ,71$; Kontrol 2 $\bar{X} = ,91$). En çok 26 puan alabilecekleri bir dereceli puanlama anahtarından deney grubu en düşük ,69 en yüksek 1,54; kontrol 1 grubu en düşük ,23 en yüksek ,1,00; kontrol 2 grubu en düşük ,16 en yüksek 1,38 puan almıştır.

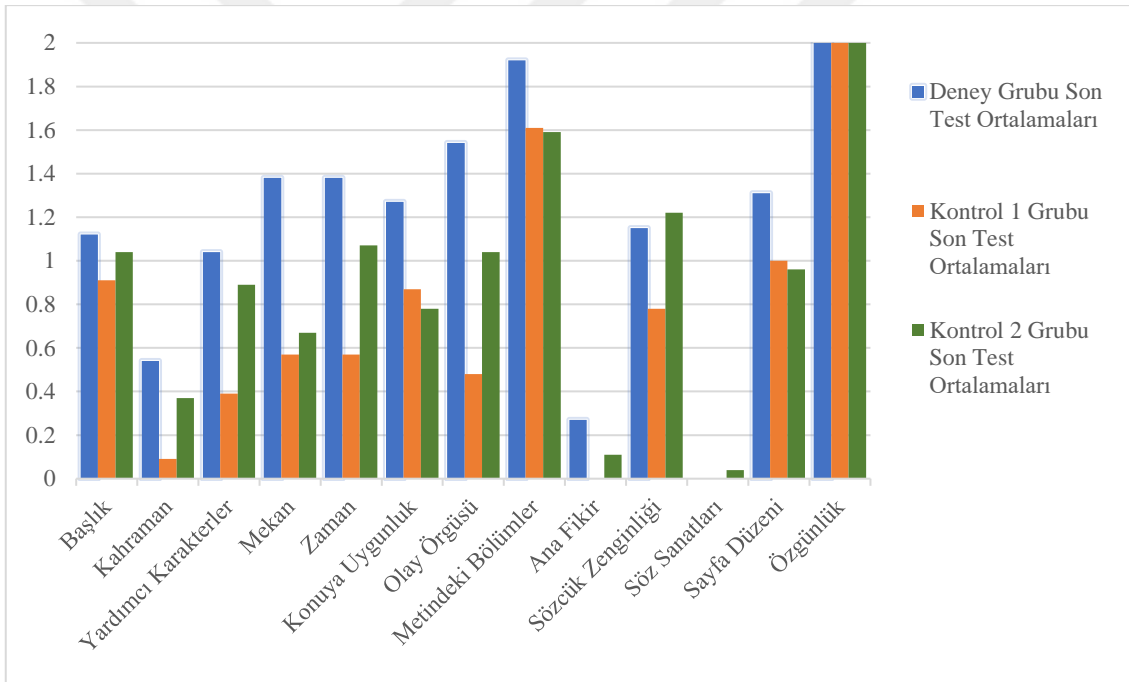
Tüm grupların son testteki gelişimlerini görmek ve aralarında fark olup olmadığını kontrol etmek için ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir ve grupların son testleri arasındaki farkın rubrikteki hangi maddelerde olduğunu görebilmek için Şekil 4.86’da verilmiştir.

Tablo 4.7.

Tüm Grupların Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2,37	2	1,19	24,32	,00	Deney-Kontrol 1
Gruplar içi	3,56	73	,05			Deney-Kontrol 2 Kontrol 2-Kontrol 1
Toplam	5,94	75				

Üç farklı dördüncü sınıftan gelen toplam 76 öğrenciden oluşan grupta, uygulama öncesi hikâye yazma beceri düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, sınıflarına göre oluşturulan grupların hikâye yazma becerileri düzeylerinin puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda, deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney}} = 1,15$), kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{kontrol1}} = ,71$), kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{kontrol2}} = ,91$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(2 - 75)} = 24,32, p < ,05$]. Yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, deney ve kontrol 1 grubu arasında deney grubu lehine, deney ve kontrol 2 grubu arasında deney grubu lehine ve kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında kontrol 2 grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.



Şekil 4.86. Grupların son test ortalamaları

Başlık maddesine en yüksek puan ortalamasını deney grubu, en düşük puan ortalamasını kontrol 1 grubu almıştır. En yüksek puan ortalaması alan deney grubu ve en düşük puan ortalaması alan kontrol bir grubu arasında ,21 değerinde bir fark bulunmuştur. Kahraman maddesinde en yüksek puan ortalamasını deney grubu alırken kontrol 1 grubu en düşük puan ortalamasını almıştır. Deney grubu ve kontrol 1 grubu arasında ,43 değerinde bir fark elde edilmiştir. Yardımcı karakter maddesinde deney grubu en yüksek puan ortalamasını alırken en düşük puan ortalamasını kontrol 1 grubu almıştır. Deney grubu ve kontrol 1 grubu arasında ,65 değerinde bir fark olduğu görülmüştür. Mekân

maddesinde deney grubu en yüksek puan ortalamasını, kontrol 1 grubu da en düşük puan ortalamasını elde etmişlerdir. Deney grubunun puan ortalaması kontrol 1 grubundan ,81 değerinde yüksek olarak tespit edilmiştir. Zaman maddesinde en yüksek puan ortalamasını deney grubu, en düşük puan ortalamasını kontrol 1 grubu almıştır. Deney grubunun puan ortalaması ,81 değerinde kontrol 1 grubundan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Konuya uygunluk maddesinde deney grubu en yüksek puanı alırken en düşük puanı kontrol 2 grubu almıştır. Deney grubunun puan ortalamasının kontrol 2 grubundan ,49 değerinde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Olay örgüsü maddesinde deney grubu en yüksek, kontrol 1 grubu en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Deney grubu ile kontrol 1 grubu arasında 1,06 değerinde bir fark elde edilmiştir. Metindeki bölümler maddesinde en yüksek puan ortalamasına deney grubunun, en düşük puan ortalamasına kontrol 2 grubunun sahip olduğu bulunmuştur. Deney grubunun puan ortalaması kontrol 2 grubundan ,33 değerinde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ana fikir maddesinde deney grubu en yüksek, kontrol 1 grubu en düşük puan ortalamasını almışlardır. Deney grubu ve kontrol 1 grubu arasında ,27 değerinde bir fark bulunmuştur. Sözcük zenginliği maddesinde kontrol 2 grubunun en yüksek, kontrol 1 grubunun en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Kontrol 1 grubunun puan ortalaması kontrol 2 grubunun puan ortalamasından ,44 değerinde daha düşük çıkmıştır. Söz sanatları maddesinde deney grubu ve kontrol 1 grubu puan alamamışlardır. Kontrol 2 grubu bu maddeden ,04 değerinde puan ortalamasına sahiptir. Sayfa düzeni maddesinde deney grubu en yüksek, kontrol 2 grubunun en düşük puan ortalamasının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu ve kontrol 2 grubu arasında ,35 değerinde fark olduğu tespit edilmiştir. Özgünlük maddesinde üç grupta tam puan almıştır.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan öğrenci ve öğretmen görüşleri incelenerek tablolar halinde ve doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir.

4.6.1. Öğrenci Görüşleri

Uygulama sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden alınan görüşler belli başlıklar altında toplanıp frekans şeklinde Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Deney Grubu Öğrencilerinin Yapılan Çalışmaya Yönelik Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Öğrenci	f
Çalışmayı beğendim.	DÖ1, DÖ2, DÖ4, DÖ5, DÖ6, DÖ7, DÖ9, DÖ10, DÖ12, DÖ13, DÖ14, DÖ15, DÖ16, DÖ18, DÖ20, DÖ22, DÖ23, DÖ24, DÖ25, DÖ26	20
Çalışmayı beğenmedim.	DÖ3	1
Eğlenceli bir çalışmadıydı.	DÖ1, DÖ11, DÖ19, DÖ20,	4
Hayal gücünü geliştiriyor ve canlandırıyor.	DÖ1, DÖ4, DÖ7, DÖ8, DÖ15, DÖ17, DÖ19	7
Hikâye yazmayı kolaylaştırıyor ve daha güzel hikâyeler yazıyoruz.	DÖ8, DÖ19, DÖ21	3
Yorucu bir çalışmadı.	DÖ19	1
Bilgilerimizi açığa çıkarmamızı sağlıyor.	DÖ1, DÖ15	2
Hikâye haritasında ana fikir bulmak zordu.	DÖ7, DÖ17	2
Bahçede etkinlikler yapsaydık daha güzel olurdu.	DÖ3, DÖ13, DÖ21, DÖ23	4
2. dönem de bu çalışmayı tekrar yapalım.	DÖ1, DÖ8, DÖ10, DÖ11, DÖ13, DÖ20, DÖ21, DÖ22, DÖ24	9

Tablo 4.8. incelendiğinde yirmi öğrencinin çalışmayı beğendiği ve çalışmadan memnun oldukları ama 1 öğrenci ise çalışmayı beğenmediğini belirtmiştir. *Beğendim ama sadece zihin haritasını beğenmedim çünkü oylamada ve yarışmada hile var. ... (DÖ3)* şeklinde ifadelerini belirtmiştir. Oylama ve yarışma, öğrenciler zihin haritasını yaparken sessiz olan grup seçiliyordu. Sessiz olan grubu da öğrencilerin yaptığı oylama belirliyordu. Sınıftaki öğrenciler genellikle sevdikleri arkadaşlarına oy veriyorlardı. Bu da öğrenci tarafından haksızlık olarak görülmüştür. Zihin haritası ile hikâye yazmayı 4 öğrenci eğlenceli olduğunu, 7 öğrenci de hayal güçlerini geliştirdiklerini, 2 öğrencinin de bilgileri açığa çıkarmada çalışmanın etkili olduğunu yazmışlardır. *Bu uygulamadan memnunum. Ama hafta geçtikçe gruptaki kişi sayısının azalmasından memnun değilim yani sabit kişi sayısı olsaydı 4 kişi mesela yani. ... (DÖ18), Ben bu uygulamanın iyi olduğunu düşünüyorum. Bence mandala gibi etkinlikler de yapılabilirdi. Ama artık bu etkinlik sayesinde herkes iyi hikâye yazıyor. ... (DÖ21), ... Hikâye ve zihin haritası çok güzeldi. Bu benim ilk hikâye çalışmam. Eskiden sevmezdim ama öğretmen sevdi. ... (DÖ26)* şeklinde beğenilerini dile getirmişlerdir. 2 öğrenci hikâye yazmadan önce yapılan hikâye haritalarında öğrencilerin belirtilmesi istenen ana fikri bulmanın zor olduğunu ifade etmişlerdir. *Ben zihin haritasını çok sevdim. Türkçe dersinde boyama yapmak gibiydi. ... Bir de çok mantıklıydı. Türkçe dersinde yaptığımız sıkıcı uzun yazılı şeylere benzemiyor. ... Bence hepimiz hayal gücümüzün sınırlarını zorladık. Sevmediğim yanı hikâye haritası. Ana fikir çok kötüydü. ... Çarşamba gününün sıkıcı öğleden sonrasını eğlenceli hale getiriyor. ... (DÖ7), Zihin haritası iyi bir uygulama çünkü hayal gücü gerekiyor. Hikâye haritası ise berbat! Ana fikri bulmak çok zor. ... (DÖ17)* şeklinde görüş belirtmişlerdir. 4 öğrenci bahçede etkinlik yapılsaydı daha iyi olacağını söylemişlerdir. *Ben bunu sevdim. Ama kötü yanı dışarda etkinlik yapmadık. ... (DÖ23)* biçiminde dışarıda etkinlik yapmak istediğini dile getirmiştir. 9 öğrenci de ikinci dönem de yapılmasını istediğini açık bir dille yazılarında yer vermişlerdir.

4.6.2. Öğretmen Görüşleri

DÖğrt: ... *Bu uygulama öğrenciler tarafından sevildi. ... Öğrencilerin yaratıcılıkları geliştirdiğini düşünüyorum. Bu tip çalışmaların 2. ve 3. sınıflarda yapılmasının daha etkili olacağını düşünüyorum. ... Çalışma anlama, anlatım ve yazılı anlatımda çok faydalı olduğunu düşünüyorum.* şeklinde görüşlerini yazılı şekilde belirtmiştir. Etkinlikler ve çalışma boyunca sınıf öğretmeni çalışmadan memnun olduğunu, öğrencilerin zevkle bu

çalışmayı yaptığını ayrıca öğrencilerin çalışma yapılmadan önce hikâye yazmayı sevmediğini, sınıftaki birkaç öğrenci dışında, sözlü olarak ifade etmiştir. Zihin haritasının farklı dersler kendinin de uygulayabileceğini de eklemiştir.

K1Öğrt: Sınıf hikâye yazarken çok sıkılıyor. ... Etkinlik olmayınca yazmak istemiyorlar. Bazen de konuyu kendileri belirlemek istiyor. ... görüşlerini dile getirmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonunda ulaşılan bulgular tartışılarak incelenmiş ve bu doğrultuda öneriler verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında hikâye yazma düzeyleri, durumları bulgular temelinde bulunan sonuçlar tartışılarak incelenmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ön test sonuçları rubriğin her maddesine göre sonuçlar yazılmıştır. Başlık maddesinde deney grubunda sadece bir öğrenci başlık yazmamıştır. Kontrol 1 ve kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin hepsinin hikâyesinde başlık bulunmamaktadır. Sallabaş (2007) beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyini belirlemek için “uygun başlık belirler” kazanımında 120 öğrenciden 78 öğrenci hikâyelerine uygun bir başlık kazanımını gerçekleştirebilmiştir. İzdeş (2011) yedinci sınıflarla yapmış olduğu hikâye yazma etkinliklerinde hikâyeleri değerlendirmek için dört dereceli bir rubrik kullanmıştır. Rubrikteki başlık maddesinde deney grubunun ortalamasını 1,98, kontrol grubunun ortalamasını 2,37 olarak bulmuştur. Yasul (2014) çalışmasında bulunan 160 öğrenciden 39 öğrencinin hikâyesine başlık koymadığına ulaşmıştır.

Kahraman maddesinde deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının seviyesi gelişmemiş düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların gelişmemiş düzeyde olması demek, hikâyelerinde kahramanın olduğu fakat kahraman hakkında herhangi bir özelliğinin

bulunmadığı görülmüştür. Yani hikâyelerde öğrenciler kahramanları hakkında bilgi vermeden hikâyelerini yazmışlardır. Yılmaz (2008) ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini tespit ettiği çalışmasında, 150 öğrenciden 128 öğrencinin hikâyelerinde ana karakterin herhangi bir özelliğinden hakkında bilgi vermediğini bulmuştur. Yasul (2014) dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlediği çalışmasında 160 öğrenciden sadece 14 öğrenci ana karakterler hakkında bilgi sağlayan betimleyici ifade kullandığını belirtmiştir.

Yardımcı karakter maddesinde grupların seviyeleri; deney ve kontrol 2 gruplarının geliştirilebilir, kontrol 1 gelişmemiş düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin hikâyelerinde yardımcı karakterler bulunduğu fakat bu karakterlerin tanıtılmadığı, kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin hikâyelerinde ise yardımcı karakterlerin bulunmadığı sonucu çıkarılmaktadır.

Mekân maddesinde grupların seviyeleri; deney grubunun geliştirilebilir, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının gelişmemiş düzeyde olduğu sonuçları bulunmuştur. Deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâyelerinde mekân unsuruna yer verdikleri fakat bu mekân hakkında bir betimleyici bir ifade kullanmadıkları veya mekânı detaylı bir şekilde ifade etmedikleri görülmüştür. Kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarını gelişmemiş düzeyde olduğu yani grupta bulunan öğrencilerinin genelinde hikâyelerinde mekân unsuruna yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yasul (2014) araştırmasında, 160 öğrenciden 95 öğrencinin olayların geçtiği yer hakkında herhangi bir bilgi vermediği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2008) çalışmasında, 150 öğrenciden 13 öğrencinin hikâyelerinde mekân unsuruna yer vermediğine, 89 öğrencinin mekân hakkında çok az bilgi verdiğine ve 48 öğrencinin mekânı ayrıntılı bir şekilde tanıttığını araştırmasının bulgularında belirtmiştir.

Zaman maddesinde grupların seviyeleri; deney ve kontrol 1 gruplarının gelişmemiş, kontrol 2 grubu geliştirilebilir düzeyde olduğu sonuçları bulunmuştur. Deney ve kontrol 1 grubunun zaman maddesinde gelişmemiş düzeyde olması demek grupların hikâyelerinde zaman unsuruna yer vermediği sonucu çıkartılmaktadır. Hikâyelerinde zaman unsuru olarak “bir varmış bir yokmuş” ifadesinin kullanımı da masala özgü bir tabir olduğundan dolayı 0 puan verilmiştir. Kontrol 2 grubu geliştirilebilir seviyede bulunmaktadır. Grupta bulunan hikâyelerde genel olarak bir zaman ifadesine yer verilmiştir fakat belirtilen zaman belirsizdir (bir gün), net bir zaman ifadesi yoktur.

Sallabaş (2007) beşinci sınıflarla yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin hikâyelerinde zaman unsuruna verme düzeyini %21,7 olarak bulmuştur. Zaman unsuruna ait bu oran Sallabaş'ın (2007) çalışmasında istenen düzeyde gerçekleşmediği sonucu çıkartılmıştır.

Yapılan araştırmada konuya uygunluk maddesinde grupların seviyeleri; deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubu geliştirilebilir düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Üç grupta bulunan öğrenciler genellikle konuya uygun hikâyeler yazmışlardır fakat hikâyelerinde konudan kopmalar yaşamışlardır. Bu da öğrencilerin hikâyelerinin konuya uygun olması durumunda daha gelişmiş düzeyde olmadıklarını göstermektedirler. Akıcı ve konudan kopmadan hikâyeler yazamamaktadırlar.

Araştırmada olay örgüsü maddesinde grupların seviyeleri; deney ve kontrol 2 grupları geliştirilebilir, kontrol 1 grubu gelişmemiş düzeyde olduğu sonuçları elde edilmiştir. Deney ve kontrol 2 grubundaki öğrencilerin geneli hikâyelerinde bir olay sıralaması yapmaya çalışmışlar fakat olayları sıralarken olaylar arasında bağlantı kuramamışlardır. Kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin hikâyelerinin genelinde ise belli bir olay olmadığı ve olayları rastgele sıraladıkları ortaya çıkmıştır. İzdeş (2011) yedinci sınıflarla yaptığı çalışmasında, ön test sonuçlarında deney grubunun olay örgüsüne ait puan ortalamasını 1,86 olarak, kontrol grubunun olay örgüsüne ait puan ortalamasını 1,62 olarak bulmuştur.

Metindeki bölümler maddesinde grupların seviyeleri; deney grubu gelişmemiş düzeyde, kontrol 1 grubunun gelişmiş düzeyde ve kontrol 2 grubunun geliştirilebilir düzeyde olduğu yapılan analizler sonucunda bulunmuştur. Deney grubu metindeki bölümler olan giriş, gelişme, sonuç bölümlerine hikâyelerinde yer vermediği hikâyelerinde giriş, gelişme ve sonuç paragraf bulunmadığı görülmüştür. Deney grubunda bulunan öğrencilerin paragraf bilgisinin bulunmadığı da sonuçlar arasına eklenebilir. Kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarında ise öğrenciler genel olarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin üçüne de yer verdiği hikâyelerindeki incelemeler sonucunda bulunmuştur. İzdeş (2011) yedinci sınıflarla yaptığı çalışmasının ön test bulgularında deney grubunda bulunan öğrencilerin paragrafa yönelik ortalamalarını 1,37 kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test puan ortalamalarını ise 1,04 olarak bulmuştur.

Ana fikir maddesinde grupların seviyeleri; deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının gelişmemiş düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin hikâyelerinde ana fikre pek rastlanmamıştır. Sallabaş (2007) ilköğretim beşinci sınıfta öğrenim gören 120

öğrencisinin Türkçe dersine yönelik olan “yazılarında ana fikre yer verir.” kazanımın anlama düzeyinde gerçekleştiğini belirtmiştir. 120 öğrenciden 91 öğrenci hikâyelerinde ana fikre yer vermiştir. Bu çalışmanın sonucu ile yapılan araştırma sonucu birbirini desteklememektedir. Bunun nedeni öğrencilerin beşinci sınıf olması, hazırbulunuşluk seviyeleri veya daha önceden hikâye yazma çalışmalarına yer verip vermeme durumları olabilir.

Sözcük zenginliği maddesinde grupların seviyeleri; deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının geliştirilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Üç grupta bulunan öğrencilerin genelinin hikâyelerinin 31 – 70 kelime arasında olduğu görülmektedir. Zumbunn ve Bruning (2013) ilköğretim seviyesinde yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin kelime sayılarını 47, 262, 18, 309, 30 ve 102 olarak bulmuştur. Bu çalışmada kelime sayısı çok düşük ve çok yüksek öğrenciler vardır. Bu aynı düzeydeki öğrencilerin heterojen yapıda olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışma da ise öğrencilerin genel olarak geliştirebilir düzeyde olduğu sonucu çıkarılmıştır ve bu da sınıfın homojen olduğu gösterir. Graham, Hebert, Paige Sandbank ve Harris (2016) öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metin yazarken daha az kelime ve daha az farklı kelime kullandıklarını belirtmiştir.

Söz sanatları maddesinde grupların seviyeleri; deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının gelişmemiş düzeyde olduğu analiz sonucunda elde edilmiştir. Üç grupta bulunan öğrencilerin hikâyelerinde atasözü, deyim, benzetme vb. söz sanatlarına yer vermedikleri görülmüştür. Özdemir (2008) lise birinci sınıflar ile yapmış olduğu çalışmasında anlatımı zenginleştirmek için kullanılan atasözü, deyim ve söz sanatlarını 100 puan üzerinden 5 puan ile değerlendirmiştir. Bu puanlamaya göre 1 öğrenci 0, 49 öğrenci 1, 35 öğrenci 2, 11 öğrenci 3, 1 öğrenci 4, 3 öğrenci 5 puan almıştır. Özdemir’in (2008) çalışması ve yapılan çalışmada görülüyor ki öğrencilerin genellikle hikâyelerinde söz sanatlarına pek yer vermedikleri sonucuna varılabilir.

Sayfa düzeni maddesinde grupların seviyeleri; deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının geliştirilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Üç grupta bulunan öğrencilerin genellikle belirtilen kurallardan yazının okunaklı olması, satır başı ve satır sonunda uygun boşluk bırakma, paragraflar arası uygun boşluk bırakma, harf, kelime ve cümleler arasında uygun boşluk bırakarak yazılması kurallarından bir kısmına uyduğu incelenen hikâyeler sonucunda bulunmuştur. Yasul (2014) çalışmasında, 59 öğrencinin hikâyelerinde kâğıt düzeni bakımından orta seviyede, 53 öğrencinin kağıdının iyi seviyede olduğunu

bulgularında belirtmiştir. Ayrıca kâğıt düzeni açısından öğrencilerin %67,9'unun istenilen düzeyde olmadığını da eklemiştir.

Özgünlük maddesinde grupların seviyeleri; deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının gelişmiş düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur. Bu gruplar içinden sadece bir öğrenci özgün bir hikâye yazmamış izlediği bir çizgi filmde esinlenmiştir. Öğrenciler kendilerine ait herhangi bir esinlenme veya kopya olmadan hikâyelerini yazmışlardır.

Deney grubunun ön test sonuçlarına göre; kahraman, zaman, metindeki bölümler, ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeyinin gelişmemiş düzeyde olduğuna; başlık, yardımcı karakterler, mekân, konuya uygunluk, olay örgüsü, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni maddelerinin geliştirilebilir düzeyde olduğuna ve özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol 1 grubunun ön test sonuçlarına göre; kahraman, yardımcı karakterler, mekân, zaman, konuya uygunluk, olay örgüsü, ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeyinin gelişmemiş düzeyde olduğuna; başlık, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni geliştirilebilir düzeyde olduğuna ve metindeki bölümler ile özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol 2 grubunun ön test sonuçlarına göre; kahraman, mekân, ana fikir ve söz sanatları maddelerinin düzeylerinin gelişmemiş düzeyde olduğuna; başlık, yardımcı karakterler, zaman, konuya uygunluk, olay örgüsü, metindeki bölümler, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni maddelerinin geliştirilebilir düzeyde olduğuna ve özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç sınıfın ön testlerine bakıldığında öğrencilerin genel olarak ana fikir ve söz sanatları konusunda gelişmemiş düzeyde olduğu; başlık, sözcük zenginliği ve sayfa düzeni maddelerinin geliştirilebilir düzeyde olduğu ve son olarak özgünlük maddesinin gelişmiş düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Grupların ön testlerinin karşılaştırılması ANOVA testi ile yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Grupların ön testlerinde anlamlı farklılık çıkmaması grupların uygulama öncesinde hikâye yazma beceri düzeylerinin birbirine eşit olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka şekilde ifade edecek olursak gruplar uygulamaya aynı çizgide başlamışlardır. Bu sayede gruplara uygulanan yöntemlerden hangisinin daha etkili olduğunu ortaya koymak daha rahat olacaktır. Ön test son test kontrol grupla çalışmaların hepsinde grupların başlangıç seviyeleri birbirine eşit

olmalıdır. Ak (2011), Çayır (2011), Güneyli (2007) ve İzdeş (2011) ön test son test yarı deneysel olarak yaptıkları çalışmalarında öğrencilere farklı etkinliklerle ve geleneksel eğitimin yapıldığı kontrol gruplarının ön testlerini karşılaştırmışlardır ve çalışmalarda bulunan gruplar arasında anlamlı farklılık bulmamışlardır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Başlık maddesinde tüm gruplardaki öğrenciler hikâyelerine başlık yazmışlardır. Deney grubu geliştirilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Deney grubu ön test puan ortalamalarında da geliştirilebilir seviyede idi. Fakat son test ortalamasında düşüş yaşamıştır buna rağmen hala geliştirilebilir düzeyde başlık yazmaktadırlar. Geliştirilebilir seviyede başlık yazıyor olmaları hikâyelerinde genel olarak yaratıcı başlık kullanmadıklarının da göstergesidir. Kontrol 1 grubu başlık maddesinde geliştirilebilir düzeydedir. Fakat ön test puan ortalaması ile kıyaslandığında bir düşüş yaşamıştır. Bu düşüşe rağmen kontrol 1 grubu geliştirilebilir düzeydedir. Öğrencilerin hikâyelerinde başlık yazma durumları konunun aynısı veya yaratıcı olmayan başlıklardan ibarettir. Kontrol 2 grubunun başlık maddesinde geliştirilebilir seviyede olduğu bulunmuştur. Ön test puan ortalaması ile son test ortalaması kıyaslandığında son test puan ortalamasında düşüş bulunmaktadır. Düşüş olmasına rağmen öğrenciler yine geliştirilebilir seviyede bulunmaktadır. Üç grubu genel olarak bakıldığında ön test puan ortalamasının son test puan ortalamasında yüksek olduğu ve grupların düzeylerinin değişmediği sonuçları çıkarılmaktadır. Ön test puanlarının son test puanlarından yüksek olmasının grupların başlık maddesinde puan kaybetmesinin sebebi öğrencilerin oyun konusu ile ilgili ön bilgilerinin tatil konusundan daha çoktur. Ayrıca öğrencilere oyun konulu hikâye yazdırmak konusundan dolayı daha eğlenceli bir hal almıştır. Tatil konusu ise genel bir ifade olduğundan dolayı öğrenciler için biraz daha zor olmuş olabilir. Bu sebeplerden dolayı öğrencilerin yaratıcı bir başlık yazmaları zorlaşmıştır ve puanlarında düşüş yaşanmıştır.

Kahraman maddesinde deney gelişmemiş düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur. Grup gelişmemiş düzeyde olmasına rağmen ön test ile son test kıyaslandığında grubun ortalamasının artış olduğu görülmüştür. Bu da zihin haritası yöntemi kullanarak hikâye yazmanın öğrencilerin kahramana ait özellikleri belirtme durumunun pozitif yönde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan uygulama kahraman maddesinde öğrencileri pozitif

yönde etkilemiştir. Kontrol 1 grubunun son test ortalamaları incelendiğinde kahraman maddesinde gelişmemiş düzeyde olduğu bulunmuştur. Kontrol 1 grubunun ön test ortalamaları ve son test ortalamaları karşılaştırıldığında ön test puan ortalamasının son test puan ortalamasından yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Kontrol 1 grubu ile yapılan ödevli hikâye yazma etkinliğinin kahraman maddesinde öğrencileri pozitif yönde etkilemediği hatta öğrencilerin puan ortalamalarının düştüğü görülmüştür. Ödevli hikâye yazma etkinliğinin kahraman maddesinde öğrencilerin puanlarında düşüşe sebep olduğu söylenebilir. Kontrol 2 grubunun kahraman maddesinde son test ortalamaları gelişmemiş düzeyde olduğu bulunmuştur. Kontrol 2 grubunun ön test ve son testleri karşılaştırıldığında son test puan ortalamalarında artış olduğu görülmüştür. Türkçe Ders Programına göre yapılan yazma çalışmalarının kahraman maddesinde öğrencilerin puan ortalamalarını arttırdığı görülmektedir. Üç uygulama kıyaslandığında zihin haritası kullanarak hikâye yazmanın öğrencilerin kahramana ait puanlarını en çok arttırdığı söylenebilir.

Yardımcı karakter maddesinde deney grubunun son test ortalamaları geliştirilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Deney grubunun son testte ön teste göre bir artış gözlemlenmiştir. Fakat bu artış öğrencilerin bir üst düzeye geçmesini sağlamamıştır. Zihin haritası yöntemi öğrencilerin yardımcı karakterlere yer verme durumlarını arttırdığı söylenebilir. Kontrol 1 grubu yardımcı karakter maddesinde gelişmemiş düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol 1 grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında artış bulunmuştur. Ödev olarak verilen hikâye yazma çalışmalarının öğrencilerin hikâyelerinde yardımcı karakterlerle ilgili maddede olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Kontrol 2 grubunun yardımcı karakter maddesinde geliştirilebilir düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Fakat kontrol 2 grubunun ön test ve son test puan ortalamaları kıyaslandığında düşüş olduğu görülmüştür. Türkçe Ders Programına göre yapılan yazma etkinliklerinin yardımcı karakter maddesinde grubu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Yardımcı karakterlere hikâyelerde yer verme durumları ile ilgili madde de zihin haritası yöntemi ve ödevli hikâye yazma çalışmalarının öğrencilerin hikâyelerinde pozitif yönde bir puan artışı olduğu sonucu çıkarılmaktadır. Zihin haritası yöntemi hem yazmaya hazırlık için bir hazırlık hem öğrencinin düşünmesinin sağlayan bir yöntemdir.

Mekân maddesinde deney grubunun son test ortalaması geliştirilebilir düzeyde çıkmıştır. Deney grubunun mekâna ait ön test ortalaması da geliştirilebilir düzeydedir. Son testte

grubun ortalamasında bir artış olmuştur. Zihin haritası kullanımı grubun hikâyelerinde mekâna ait bilgi verme durumlarını pozitif yönde etkilemiştir. Kontrol 1 grubu mekân maddesinde gelişmemiş düzeydedir. Kontrol 1 grubu ön test ve son test puan ortalamaları kıyaslandığında son test puanının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ödevli hikâye yazma etkinliği kontrol 1 grubunun hikâyelerinde mekâna yer verme durumlarını olumlu etkilediği görülmektedir. Kontrol 2 grubu mekân maddesi son test ortalamasında gelişmemiş düzeyde olduğu bulunmuştur. Kontrol 2 grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında hikâyelerde artış görülmüştür. Türkçe Ders Programı öğrencilerin hikâyelerinde mekân unsuruna yer verme durumlarında arttırmasında etkili olmuştur. Üç yöntem de öğrencilerin hikâyelerinde mekân unsuruna yer verme durumlarını arttırmıştır.

Zaman maddesinde deney grubu geliştirilebilir düzeydedir. Deney grubunun ön test ortalamalarında zaman maddesi gelişmemiş düzeyde çıkmıştır. Deney grubuna uygulanan zihin haritası yöntemi grubun hikâye ortalamalarını bir üst düzeye çıkarmıştır. Deney grubunun son test puan ortalamasında ön test ortalamasına göre bir artış olmuştur. Kontrol 1 grubunun zaman maddesinde gelişmemiş düzeydedir. Kontrol bir grubunun ön test ortalamaları incelendiğinde grup gelişmemiş düzeydedir. Fakat grubun gelişmemiş düzeyde olması ön test ve son test puanlarının aynısı olduğunun göstergesi değildir. Kontrol 1 grubunun son test puanlarında ön test puan ortalamasına göre bir artış olmuştur. Ödevli hikâye yazma etkinliği grubu bir üst düzeye çıkarmamıştır fakat puan ortalamasında artış olmasını sağlamıştır. Kontrol 2 grubu zaman maddesinde geliştirilebilir düzeydedir. Kontrol 2 grubunun ön test ve son test puan ortalamaları kıyaslandığında grubun ortalaması artmıştır. Türkçe Ders Programı öğrencilerin hikâye yazarken zaman unsuruna yer verme durumlarında bir üst düzeye çıkaramamıştır fakat ortalamalarında artış sağlamıştır. Üç yöntem de öğrencilerin hikâyelerinde zaman unsuruna yer verme durumlarında artış sağladığı görülmektedir.

Konuya uygunluk maddesinde deney grubu geliştirilebilir düzeydedir. Gruptaki öğrencilerin geneli hikâyelerini yazarken konudan kopmalar yaşamışlardır. Deney grubun ön test ve son test puan ortalaması kıyaslandığında grubun son test puan ortalamasında bir artış olmuştur. Zihin haritası yöntemi konuya uygunluk maddesinde öğrencilerin pozitif yönde gelişmesini sağlamıştır. Kontrol 1 grubu konuya uygunluk maddesinde geliştirilebilir düzeydedir. Kontrol 1 grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında grubun ön testte de geliştirilebilir düzeyde olduğu fakat

son test puanında düşüş olduğu görülmüştür. Kontrol 2 grubunun konuya uygunluk maddesinde geliştirilebilir düzeydedir. Kontrol 2 grubunun ön test puan ortalamalarına bakıldığında geliştirilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Kontrol 2 grubunun ön test puan ortalamaları son test puan ortalamasında daha yüksektir. Türkçe Ders Programı ile hikâye yazma çalışmalarının yapılması öğrencilerin hikâyelerinde konuya uygunluk maddesinde negatif yönde etkili olmuştur. Konuya uygunluk maddesinde zihin haritası yöntemi pozitif yönde etkili iken ödevli ve Türkçe Ders Programına göre yapılan hikâye yazma çalışmaları negatif yönde etkilidir.

Olay örgüsü maddesinde deney grubu gelişmiş düzeydedir. Deney grubunun ön test puan ortalamaları incelendiğinde grubun geliştirilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Deney grubuna yapılan zihin haritası yönteminin deney grubunda hikâyelerde olay örgüsünü daha düzenli verme durumlarını geliştirdiği ve bir üst düzeye çıkardığı söylenebilir. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından yüksektir. Kontrol 1 grubunun olay örgüsü maddesinde gelişmemiş düzeydedir. Kontrol 1 grubunun ön test ve son test puan ortalamaları kıyaslandığında grubun son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur. Kontrol 1 grubu ile yapılan ödevli yazma etkinliği grubun olay örgüsü maddesinde ortalamasını artırmıştır. Kontrol 2 grubu olay örgüsü maddesinde geliştirilebilir düzeydedir. Kontrol 2 grubunun ön test puan ortalamaları incelendiğinde geliştirilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Kontrol 2 grubunun ön test ve son test düzeyleri aynıdır. Fakat puan ortalamaları karşılaştırıldığında ön test puanı son test puanından yüksektir. Bu da gösteriyor ki Türkçe Ders Programı hikâyede olay örgüsünü düzenli verme durumunu negatif yönde etkilediğini göstermektedir. Zihin haritası yöntemi ve ödevli hikâye yazma öğrencilerin olay örgüsünü düzenli verme durumlarını pozitif yönde etkilerken Türkçe Ders Programı negatif yönde etkilemektedir.

Metindeki bölümler maddesinde deney grubu son testte gelişmiş düzeydedir. Deney grubunun ön testleri incelendiğinde grubun gelişmemiş düzeyde olduğu görülmektedir. Bu da gösteriyor ki zihin haritası yöntemi ile hikâye yazdırma etkinliği öğrencilerin hikâyelerdeki bölümlere göre yazmasını sağlamıştır. Zihin haritası yöntemi hikâyelerde bölümlere yer verme durumlarını pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları kıyaslandığında son test puanlarında bir artış olmuştur. Bu artış deney grubunu gelişmemiş düzeyden gelişmiş düzeye çıkarmıştır. Kontrol 1

grubunun metindeki bölümler maddesinde gelişmiş düzeydedir. Kontrol 1 grubunun ön test ve son testleri karşılaştırıldığında ön test puan ortalamasının son test puan ortalamasından daha yüksektir. Kontrol 1 grubunun düzeyi düşmemiştir fakat ortalama sayısal olarak bir düşüş vardır. Kontrol 2 grubunun metindeki bölümler maddesinde gelişmiş düzeydedir. Kontrol 2 grubunun ön testlerine bakıldığında geliştirilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Kontrol 2 grubunun ön test ve son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde son test puan ortalamasında bir artış meydana gelmiştir. Türkçe Ders Programı grubun hikâyelerinde metindeki bölümlere yer verme durumlarında artmasını sağlamıştır. Metindeki bölümler maddesinde grupların ortalamasını zihin haritası yöntemi ve Türkçe Ders Programı arttırırken ödevli hikâye yazma etkinlikleri küçük bir oranda düşmesine sebep olmuştur.

Ana fikir maddesinde deney grubu gelişmemiş düzeydedir. Deney grubunun ön testine bakıldığında ana fikir maddesinin yine gelişmemiş düzeyde olduğu görülmektedir. Fakat gelişmemiş düzeyde olması deney grubunda herhangi bir artış olmadığını göstermemektedir. Deney grubunun son test puanı ön test puanından yüksektir. Kontrol 1 grubunun ana fikir maddesinin son testinde puan alamamıştır. Kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin hikâyelerinde ana fikre rastlanmamıştır. Kontrol 1 grubunun ön test puanı son test puanından yüksektir. Kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin ön testlerinde yazdıkları hikâyelerde ana fikir varken son testte hiçbir öğrencinin hikâyesinde ana fikir bulunmamıştır. Kontrol 2 grubu ana fikir maddesinde gelişmemiş düzeydedir. Kontrol 2 grubunun ön test puan ortalamasının son test puan ortalamasından değerinde daha yüksektir. Hikâyelerde ana fikre yer verme durumunda zihin haritası küçük bir oranda artış sağlarken ödevli ve Türkçe Ders Programı ile yapılan yazma çalışmaları negatif etkiye sahiptir. Tüm gruplar kıyaslandığında öğrencilerin hikâyelerinde ana fikir belirtmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Sözcük zenginliği maddesinde deney grubu geliştirilebilir düzeydedir. Deney grubunun ön test ve son testleri kıyaslandığında düzey olarak herhangi bir değişiklik yoktur. Fakat sayısal olarak son test ön test puanından yüksektir. Zihin haritası yönteminde kelimeler çok kullanıldığından dolayı bu maddede yüksek bir artış beklenmiştir ama bulgular sonucunda bu beklentinin gerçekleşmediği bulunmuştur. Kontrol 1 grubunun sözcük zenginliği maddesinde geliştirilebilir düzeydedir. Kontrol 1 grubunun ön test sonuçlarında da geliştirilebilir düzeydedir. Kontrol 1 grubunun son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından düşüktür. Kontrol 1 grubunun düzeyi değişmemiştir ama

sözcük zenginliği maddesinde sayısal olarak bir düşüş vardır. Kontrol 2 grubu sözcük zenginliği maddesinde geliştirilebilir düzeydedir. Kontrol 2 grubunun ön test sonucunda bulunan düzeyi değişmemiştir. Kontrol 2 grubunun düzeyi değişmemiştir fakat son test puan ortalaması artmıştır. Hikâyelerde bulunan sözcük sayısını zihin haritası yöntemi ve Türkçe Ders Programı arttırırken ödevli hikâye yazma etkinliği hikâyelerde bulunan sözcük sayısını azaltmaktadır.

Söz sanatları maddesinde deney grubu ve kontrol 1 grupları puanı alamamıştır. Deney ve kontrol 1 gruplarında bulunan öğrencilerin hiçbirinin hikâyesinde söz sanatı bulunmamıştır. Kontrol 2 grubunun söz sanatları maddesinde bir öğrencinin hikâyesinde söz sanatlarına rastlanmıştır. Üç grupta incelendiğinde öğrencilerin hikâyelerinde söz sanatlarını pek kullanmadığı görülmüştür. Zihin haritası yönteminde dallarda tek bir kelimenin yazılmasından dolayı öğrencilerin ikileme, atasözü, deyim vb. kullanımını engellediği düşünülmektedir.

Sayfa düzeni maddesinde deney grubu geliştirilebilir düzeydedir. Deney grubunun ön testine bakıldığından grubun sayfa düzenine ait puan ortalamasının ve düzeyinin değişmediği görülmektedir. Kontrol 1 grubu sayfa düzeni maddesinde geliştirilebilir düzeydedir. Kontrol 1 grubunun ön test ortalamasına bakıldığında son test puanından yüksektir. Ön testin yüksek olup son testin sayfa düzeninin daha düşük olmasının sebebi, öğrencilerin ödev olarak verilen hikâyeleri önemsemeden yaptıkları ve bir etkinlik olmayınca sıkıldıklarından hikâye yazma isteklerini kaybettikleri sayılabilir. Kontrol 2 grubunun sayfa düzeni maddesinde geliştirilebilir düzeydedir. Kontrol 2 grubunun ön test ortalamaları incelendiğinde grubun ortalamasının ve düzeyinin değişmediği görülmektedir. Hikâye yazarken sayfa düzenine dikkat edilmesi durumunda zihin haritası yönteminin ve Türkçe Ders Programının etkisi yoktur, ödevli olarak verilen hikâye yazma etkinliği ise negatif yönde etki etmiştir.

Özgünlük maddesinde deney grubunda bulunan tüm öğrenciler kendilerine özgü kopya veya esinlenme olmadan hikâyeler yazmışlardır. Deney grubunda ön testte özgün yazmayan bir öğrenci de kendine özgü bir hikâye yazmıştır. kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarında bulunan tüm öğrenciler hikâyelerini özgün bir şekilde esinlenme olmadan yazmışlardır.

Deney grubuna ait tüm maddeler incelendiğinde başlık ve söz sanatları maddesinde düşüş, kahraman, yardımcı karakter, mekân, zaman, konuya uygunluk, olay örgüsü,

metindeki bölümler, ana fikir, sözcük zenginliği, özgünlük maddelerinde artış olmuştur ve sayfa düzeni maddesinde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Başlık maddesinde düşüş yaşanmasının sebebi öğrencilere oyun konusuna ön bilgilerinin tatil konusundan daha fazla olmasından kaynaklanmıştır. Söz sanatlarındaki düşüş ise zihin haritasında kelime kullanmanın önemli olması öğrencilerin deyim, atasözü, benzetme vb. kullanmasını olumsuz yönde etkilemiştir. Geriye kalan tüm maddelerde zihin haritası yöntemi pozitif bir etkiye sahiptir. Çünkü zihin haritası öğrenciyi yazmaya hazırlamakta, öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini açığa çıkarmakta, konu hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamakta, yazmayı keyif verici ve eğlendirici bir etkinlik olarak görmelerini sağladığından dolayı öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde geliştirmede diğer iki yöntemden daha etkili olmuştur.

Kontrol 1 grubuna ait tüm maddeler incelendiğinde başlık, kahraman, konuya uygunluk, metindeki bölümler, ana fikir, sözcük zenginliği, söz sanatları ve sayfa düzeninde düşüş, yardımcı karakter, mekân, zaman ve olay örgüsünde artış olmuştur ve özgünlük maddesi değişmemiştir. Başlık maddesindeki düşüş öğrencilerin oyun konusuna tatil konusunda daha hakim olmalarından kaynaklanmıştır. Kontrol 1 grubunda rubriğin sekiz maddesi düşüş yaşamıştır. Sadece dört maddesinde artış vardır. Kontrol 1 grubunun rubriğin bu kadar maddesinde düşüş yaşaması; öğrencilerin yazma çalışmalarını deney grubunda bulunan öğrenciler gibi eğlenceli bir etkinlik olarak değil ödev görevi olarak görmelerinden kaynaklanmıştır. Ayrıca grupta bulunan öğrencilere yazma öncesi herhangi bir düşünme süresi tanınmadan hikâye yazmaları istenmiştir. Bu da öğrencilerin hikâyelerinde hikâye unsurlarının nasıl olmasına karar vermeden hikâye yazmalarına sebep olmuştur. Öğrencilere sınırlama getirmek de sadece düşüş yaşamalarına neden olmaz bu sınırlılık yanında deney grubuna uygulanan yöntem ile zenginleştirilseydi eğer öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde bir artış gözlemlenebilirdi.

Kontrol 2 grubuna ait tüm maddeler incelendiğinde başlık, yardımcı karakter, konuya uygunluk, olay örgüsü, ana fikir maddelerinde düşüş, kahraman, mekân, zaman, metindeki bölümler, sözcük zenginliği, söz sanatları maddelerinde artış olmuştur ve sayfa düzeni ile özgünlük maddeleri değişmemiştir. Kontrol 2 grubu rubriğin beş maddesinde düşüş, altı maddesinde yükseliş yaşamıştır. Genele bakınca kontrol 2 grubunda kontrol 1 oranla bir yükseliş vardır ama bu yükseliş deney grubundan daha azdır. Kontrol 2 grubunun ödevli kontrol 1 grubundan daha yüksek puan alması kontrol 2 grubunda bulunan öğrencilerin kontrol 1 grubundaki öğrencilere kıyasla yazma etkinliklerini daha

serbest yazmalarından kaynaklanmıştır. Öğretmenler genel olarak yazma etkinlikleri yaptırırken serbest yazma etkinlikleri yaptırmaktadırlar ve öğrenciler istedikleri konularda metin yazabilmektedirler. Bu özgürlük sayesinde kontrol 2 grubunda bir artış olmuştur. Kontrol 1 grubunda böyle bir serbestlik ortamı olmadığından dolayı öğrencilerin yazma becerileri artmamıştır. Fakat öğrencilere sağlanan bu serbestlik onların yazma becerisi üzerinde çok fazla etkili değildir. Ayrıca deney grubuna yapılan yöntem gibi yazma öncesinde farklı etkinlik ile zenginleştirilse o zaman artış daha da yükselecektir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Deney grubunun ön test ve son test puan karşılaştırılması bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubunun ön testi ile son testi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunun son test sonuçları, ön test sonuçlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu göre deney grubuna uygulanan zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma etkinlikleri öğrencilerin hikâye yazma becerisini geliştirmiştir. Deney grubuna uygulanan yöntem öğrencilerin hikâye yazma becerisini olumlu yönde etkilemiştir. Tağa (2013) zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Tağa (2013) yapmış olduğu çalışma ile bu çalışma birbirini desteklemektedir. Bu iki çalışma ile hikâye yazma çalışmalarında zihin haritası yöntemini kullanmak hikâye yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılabilir. Deney grubunun ön test ve son test arasındaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğü ise Cohen'in (1988) sınıflamasına göre çok geniş düzeydedir. Çalışmanın etki büyüklüğünün çok geniş düzeyde çıkmasının sebebi uygulamanın 10 hafta sürmüş olması olabilir. Eğer çalışma on haftadan daha uzun süre yapılmış olsaydı etki büyüklüğü mükemmel düzeye çıkabilirdi. Zihin haritası yöntemi ile yazma çalışmalarının yapıldığı deney grubunda öğrencilerin yapması gerekenler bir süreç halinde onların eğlenerek öğrenmesi göz önüne alınarak şekillendirilmiştir. Zihin haritası ayrıca öğrencilerin seçilen konuya ilişkin ön bilgilerini açığa çıkarıyor ve onların konu hakkında fikir olmasını sağlamıştır. Bu sayede öğrenciler hikâye yazarken konu hakkında detaylı fikirleri sahip olarak hikâyelerini şekillendirmişlerdir.

Kontrol 1 grubunun ön test ve son test karşılaştırılması bağımlı gruplar t testi ile analiz

edilmiştir. Analiz sonucunda kontrol 1 grubunun ön test ile son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kontrol 1 grubuna ödev olarak verilen hikâye yazma çalışmalarının öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmediği ortaya çıkmıştır. Ön test ortalaması son test ortalamasından daha yüksektir. Ön test puanlarının daha yüksek olması öğrencilerin ödev olarak verilen hikâyelerden bir süre sonra etkinlik yapılmadan yazdırılınca öğrencilerin sıkılmış olabilecekleri veya yazdırılan hikâyeleri ödev görevi ile yaptığı ve sadece hikâye yazmış olmak için yazdıklarından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin eğlenebileceği herhangi bir etkinlik çalışmasının olmaması da öğrencilerin son test puanlarını düşmesinde etkili olmuştur.

Kontrol 2 grubunun ön test ve son test karşılaştırılması bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda kontrol 2 grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu da Türkçe Ders Programının öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmediği ortaya çıkmıştır. Türkçe Ders Programına göre yapılan hikâye yazma çalışmalarında ön test ve son test arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmamıştır fakat kontrol 2 grubunun son test ortalaması ön test ortalamasından yüksek bulunmuştur.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Grupların son testlerinin karşılaştırılması için ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney grubu ve kontrol 1 grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Hikâye yazma becerisini geliştirmede zihin haritası yöntemi ile yapılan hikâye yazma becerilerine geliştirme etkinliği ödev olarak hikâye yazma etkinliğinden daha etkilidir. Çünkü yazma öncesi aşamada öğrencilerin rahatlmasını, ön hazırlık yapmasını, bilgilerini tekrar açığa çıkarmasını sağlayan zihin haritası yöntemi kullanılmıştır bu da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi sağlamıştır. Fakat kontrol bir grubunda sıradan konusu belli hikâye yazma çalışmaları ödevli olarak yapmışlardır. Öğrencilerin herhangi yazmaya hazırlık aşaması veya etkinlik olmadığından öğrencilerin bir de yazmayı ödev olarak görmelerinden dolayı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmemiş olmalıdır.

Deney grubu ile kontrol 2 grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Hikâye yazma becerisinde zihin haritası yöntemi ile yapılan hikâye yazma çalışmalarının Türkçe Ders Programına göre yapılan hikâye yazma etkinliklerinden daha

etkili olduğuna ulaşılmaktadır. Deney grubunda yapılan zihin haritası çalışmasında öğrenciler hikâye yazmaya hazırlık yapıyorlar ve hikâye yazmaya güdüleniyorlar. Ayrıca zihin haritası ile öğrencilerin ön bilgileri açığa çıkmaktadır. Bu yüzden Türkçe Ders Programına göre yapılan sınıftaki etkinliklerden daha çok yazma becerisini geliştirmektedir. Bunda zihin haritasının öğrenciyi özgürleştirmesi de önemlidir. Türkçe Ders Programına göre yapılan yazma etkinliklerinde öğrenci öğretmenin verdiği yönergelere uyarak yazma çalışması yapmaktadır. Bu da öğrenciyi kısıtladığından zihin haritasına göre daha az etki sahibidir.

Kontrol 2 grubu ile kontrol 1 grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Türkçe Ders Programına göre yapılan hikâye yazma etkinliklerinin ödevli olarak verilen hikâye yazma etkinliklerinden daha etkili olduğu bulunmuştur. Türkçe Ders Programına göre yapılan yazma etkinliklerinin ödevli yazma etkinliklerinde daha iyi çıkması ödevli etkinliklerde konusu belli hikâyeler yazıyorlardı ve hiçbir etkinlik yoktu bu da öğrencilerin kendilerini sınırlamalarına neden oluyordu. Fakat Türkçe Ders Programına göre yapılanda etkinliklerde öğretmen ve öğrencilerde belli bir sınır yoktu. Onlar kendileri veya öğretmenleri nasıl istiyorsa öyle çalışmalar yapıyordu.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin genel olarak uygulamaya yönelik olumlu görüşler belirttiği görülmüştür. Genel olarak öğrenciler beğendim ve eğlenceli gibi yorumlar yapmışlardır. Öğrencilerin zihin haritası ile uygulamaya pozitif bir yaklaşım ile yaklaşmaları zihin haritalarının resim gibi özelliklerinden ve öğrencileri sınırlamamasından onlara özgürlük sunmasından kaynaklanmaktadır. Tağa (2013) zihin haritası ile yedinci sınıflara yazma etkinlikleri yapmıştır ve öğrenciler bu çalışmalarını eğlenceli ve zevkli bulmuşlardır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde deney grubunun öğretmenin olumlu görüşleri belirttiği fakat kontrol 1 grubunun öğretmenin genel olarak ödevli olarak hikâye yazmaya yönelik uygulamaya karşı olumsuz görüşler belirtmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde çeşitli öneriler ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

5.2.1. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bundan sonra yapılacak araştırmalar farklı öğretim kademelerinde gerçekleştirilebilir.

Yapılan bu araştırma 10 hafta ile sınırlıdır ve sonucunda etki büyüklüğü çok geniş düzeyde bulunmuştur. İleride yapılacak olan araştırmalar on haftadan uzun bir sürede yapılırsa etki büyüklüğü mükemmel düzeye çıkabilir ve zihin haritası ile hikâye yazma üzerindeki etkisi artırılabilir.

Araştırma kullanılan rubriğe yazım yanlışları ve noktalama hataları vb. maddeler eklenerek farklı çalışmalar için kullanılabilir.

Araştırmada öğrencilere sadece hikâye yazdırılmıştır. Öğrencilere farklı metinler yazdırılarak zihin haritası yönteminin o türdeki metinlerdeki becerilerini geliştirmeleri araştırılabilir.

Öğrenciler zihin haritalarını kendileri çizmişlerdir. Tony Buzan tarafından zihin haritası uygulaması i mind map geliştirilmiştir. Bu uygulama kullanılarak da öğrencilerin hikâye yazma becerileri üzerine etkisine de bakılabilir.

Öğrencilere hikâye yazarken farklı uygulamalar yapılırsa öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin gelişebileceği, ödev verilerek konusu belli hikâye yazmanın uygulama kadar geliştirmedigine ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilere farklı uygulamalar yaparak hikâye yazma becerileri geliştirilebilir.

Araştırma bulgularında sınıfın geneline bakılmış kız ve erkek öğrencilerin gelişimleri ayrı ayrı incelenmemiştir. Farklı bir çalışmada kız ve erkek öğrenci değişkeni incelenerek sonuçlar sunulabilir.

Araştırma Menteşe ilçesinin sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda gerçekleştirilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda gerçekleştirilecek araştırma ile zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesinin farklı ekonomik düzeylerdeki öğrenciler üzerindeki etkisi incelenebilir.

5.2.2. Dersleri İşleyecek Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Araştırmada zihin haritası yönteminin hikâye yazma becerisini geliştirdiği fakat ödevli yazma çalışmalarının olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Bu sebeple dersi işleyecek öğretmenlerin yazma çalışmaları yaptırırken zihin haritasını veya farklı etkinlikler kullanarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilirler.

Öğrencilere konuları seçerken onların hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalı ve soyut kavramlardan ziyade daha günlük hayatla ilişkilendirilebilecek konular seçebilirler.

Öğretmenler öğrencilerin aynı zamanda kendi kendilerine yazma becerilerini geliştirmeleri faydalı olabilir. Çünkü araştırmada ödevli yazma çalışmalarının yapıldığı grupta öğrencilere öğretmenin herhangi bir müdahalesi yoktu ve öğrenciler kendi bildikleri doğrultusunda hikâye yazmışlardır ve bu da onların hikâye yazma becerisini geliştirmemiştir. Fakat kendi kendilerine yazma becerileri geliştirilse öğrenciler daha iyi birer metin yazar hale gelebilir.

Öğretmenler mutlaka yazma çalışmalarından sonra öğrencilere dönüt vererek onların yanlışlarını tekrar yapmasını engeller ve bu da öğrencilerin yazma becerilerini artırmayı sağlayabilir.

5.2.3. Öğretim Programına Yönelik Öneri

Türkçe dersinin yanı sıra okullarda ayrıca yazma dersi verilerek bu derslerde öğrencilerin nasıl yazmaları gerektiği, yazmada nelere dikkat etmesi, kendini yazılı olarak ifade etme öğretilerek öğrencilerin yazma becerileri geliştirilebilir.

5.2.4. Öğretmen Yetiştirme Sistemine Yönelik Öneri

Yazma öğrenme alanı karmaşık bir süreç olduğundan dolayı eğitim fakültelerinde yazma alanı ile ilişkili seçmeli veya zorunlu dersler açılabilir. Böylece yazmayı öğretecek olan öğretmen adayları yazma ile ilgili bilgileri atanmadan önce edinmiş olabilir.

Yazma alanı ile ilgili genel olarak teorik bilgiler Türkçe Öğretimi derslerinde verilmektedir. Teoriğe ek olarak öğretmen adaylarına uygulamaları yazma çalışmaları yaptırarak onların yazmanın her aşamasında etkin olması sağlanır ve yazma hakkında

bilgi ve birikimleri artabilir.

Öğretim ilke ve yöntemleri derslerinde öğretmen adaylarına anlatılan yöntem, teknik ve modellerden kullanılabilecekleri öğretmen adaylarına sunulabilir.



KAYNAKÇA

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Akdal, D., ve Şahin, A. (2014). The effects of intertextual reading approach on the development of creative writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research* (54), 171-186. doi:10.14689/ejer.2014.54.10
- Akıncı, B. (2015). *Zihin haritası kullanımının 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kalıcılık ve fene yönelik tutumlarına etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Aksaray.
- Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve sözlü anlatım* (17. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun türkçe öğretim yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi* (6. ve 7. sınıf örneği), (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 235-253. doi: 10.19126/suje.40827
- Arıcı, A. F., ve Urgan, S. (2013). *Yazılı anlatım: el kitabı* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Atasoy, E., ve Atasoy, Ş. (2006). Farklı yazma etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin düşünceleri ve davranışları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-18. Erişim adresi: <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/article/view/1023015358/102301455>

- Aydın Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, G. (2010). Zihin haritalama tekniğinin dinleneni anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 1-16. Erişim adresi: <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/1020005960>
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., ve Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58. doi: 10.3102/00346543074001029
- Benischek, D., Vejr, M. J., ve Wetzel, S. (2001). *Improving written language skills in the primary grades*. Illinois/ABD. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461876.pdf>
- Benjamin, A. (2005). *Writing in the content areas*. London: Routledge.
- Beydoğan, H. Ö. (2011). Zihin haritası destekli bilişsel hazırlığın öğrencilerin bilgilendirici yazma yeterliği üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 1-23.
- Brinkmann, A. (2003). Graphical knowledge display–mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. *Mathematics Education Review*, 16(4), 35-48.
- Budd, J. W. (2003). *Mind maps as classroom exercises*. Retrieved from: <http://www.legacy-irc.csom.umn.edu/FACULTY/BUDD/Mindmaps/Mindmaps.pdf>
- Budig, G. A. (2006). Writing: a necessary tool. *phi delta kappan*, 87(9), 663. Retrieved from: http://www.pdkintl.org/kappan/k_v87/k0605toc.htm
- Bulut, K. (2012). *2006 Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Van.
- Buzan, T. (2002). *How to mind map*. London: Thorsons.
- Buzan, T. (2003). *Aklın Gücü*. (Çeviren: G. Yazgan) İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Buzan, T. (2008). *Aklını kullan: zihinsel potansiyelinizi kullanmak için yeni öğrenme teknikleri*. (Çeviren: E. Lakşe) İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Buzan, T., ve Buzan, B. (2015). *Zihin haritaları yaratıcılığınızı ortaya çıkarır hafızanızı güçlendirir hayatınızı değiştirir* (4. baskı). (Çeviren: G. Tercanlı) İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Bütüner, S. Ö., ve Gür, H. (2008). Açılar ve üçgenler konusunun anlamlı öğrenme araçlarından v diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 1-18. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/balikesirnef/article/view/5000084749>

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Canady, C. E. (2008). *Effects of models, writing frames, and sentence combining on second grade writing quality*, (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Virginia: USA.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: an overview. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (2), 3-10. Retrieved from: http://files.sabrikoc.webnode.com/200000087-a23cda4300/Language_Teaching_Approaches_Celce-Murcia1991.pdf
- Chandler-Olcott, K. (2017). Co-teaching to support early adolescents' writing development in an inclusive summer enrichment program. *Middle School Journal*, 48(1), 3-12. doi:10.1080/00940771.2017.1243916
- Cockburn, E. (2011). *Can children create mind maps as planning tools for writing?*, (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Nottingham: UK.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çevirenler: Y. Dede ve S. B. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cutler, L., ve Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: a national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919.
- Çakmak Güleç, H., & Geçgel, H. (2006). *Çocuk Edebiyatı* (2. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çavdar, G., ve Doe, S. (2012). Learning through writing: teaching critical thinking skills in writing assignments. *Political Science and Politics*, 45(2), 298-306. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/41433696>
- Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

- Çiftçi, A., ve Çöker, B. (2011). Akran dönüt eğitimi programının yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 175-191. Erişim adresi: <http://www.befjournal.com/index.php/dergi/article/view/366>
- Daghistan, B. I. (2016). Mind maps to modify lack of attention among saudi kindergarten children. *International Education Studies*, 9(4), 245-256. doi:10.5539/ies.v9n4p245
- Damar, G. (2016). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.
- Demir, C., ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867236.pdf>
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., ve Şahinel, M. G. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- DeVoss, D. N., Eidman-Aadahl, E., ve Hicks, T. (2010). *Because digital writing matters*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Dieterich, D. J. (1977). The decline in student's writing skills: An ERIC/RCS interview. *College English*, 38(5), 466-472. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/376383>
- Duran, E., ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256228>
- Erdoğan, Ö., Gülay, A., ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718. doi:10.17755/esosder.304705
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.
- Fowler, E. D. (2001). *The effects of four writing strategies on fifth graders' production of written ideas across three aims of discourse*. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED458596>
- García, J.-N., ve Fidalgo, R. (2008). Orchestration of writing processes and writing products: a comparison of sixth-grade students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 77-98. Retrieved from: <http://ldfb.ir/Content/ldfb.ir/Page/11/ContentImage/writing%20disorder.pdf>
- Goodnough, K., ve Woods, R. (2002). *Student and teacher perceptions of mind mapping: a middle school case study*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470970.pdf>

- Graham, S. (2008). Strategy instruction and teaching of writing: a meta-analysis. C. A. MacArthur, S. Graham, ve J. Fitzgerald (Edts), *Handbook of writing research* (s. 187-207). New York: Guildford Press.
- Graham, S., ve Harris, K. R. (2002). Prevention and intervention for struggling writers. *Interventions for Academic and Behavior Problems II: Preventive and Remedial Approaches*, 589-610.
- Graham, S., ve Harris, K. (2005). *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED491805>
- Graham, S., ve Harris, K. R. (2013). Desinging writing programs. S. Graham, C. A. MacArthur, ve J. Fitzgerald (Edts), *Best practices in writing instruction* (2. baskı, s. 3-72). New York: The Guildford Press.
- Graham, S., ve Hebert, M. (2010). *Writing to read: evidence for how writing can improve reading: a report from Carnegie Corporation of New York*. Retrieved from: http://researchbank.acu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2458&context=fea_public
- Graham, S., ve Perin, D. (2007). *Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. Retrieved from: <http://dl.ueb.vnu.edu.vn/bitstream/1247/9990/1/Writing%20Next%20-%20strategies%20to%20improve%20writing.pdf>
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., ve Ollinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: a practice guide. NCEE 2012-4058*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533112.pdf>
- Graham, S., Harris, K., ve Hebert, M. (2011). *Informing writing: the benefits of formative assessment. A report from Carnegie Corporation of New York*. Carnegie Corporation of New York. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537566.pdf>
- Graham, S., Hebert, M., Paige Sandbank, M., ve Harris, K. R. (2016). Assessing the writing achievement of young struggling writers. *Learning Disability Quarterly*, 39(2), 72-82. doi:10.1177/0731948714555019
- Gündüz, S. (2003). *Öykü ve roman yazma sanatı*. İstanbul : Toroslu Kitaplığı.
- Güneş, F. (2007a). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007b). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148. Erişim adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000654>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Hayes, J. R., ve Flower, L. (2016). Identifying the organization of writing processes. I. L. Gregg, ve S. E. R. (Edts), *Cognitive processes in writing* (s. 3-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hopkins, C. (2002). *Improving tenth-grade students' five-paragraph essay writing skills using various writing strategies, guided assignments and portfolios for growth*. Nova Southeastern University. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED471633>
- Hou, H.-T., Yu, T.-F., Wu, Y.-X., Sung, Y.-T., ve Chang, K.-E. (2016). Development and evaluation of a web map mind tool environment with the theory of spatial thinking and project-based learning strategy. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 390-402. doi:10.1111/bjet.12241
- Isaacson, S. L. (1994). Integrating process, product, and purpose: the role of instruction. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10(1), 39-62. doi: 10.1080/1057356940100104
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupta zihin haritası oluşturma öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.
- Kaplan, M. (2001). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karacaoğlu, Ö. C., ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulamasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58. Erişim adresi: <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Editör) içinde, *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* (s. 163-210). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23 baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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. doi:10.7827/TurkishStudies.2622
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Editör), *Yazma eğitimi* (s. 21-44). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Aksoy, Ö. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım* (9. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Ergin Yayınları.
- Kellog, R. T. (2008). Training writing skills: a cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. Retrieved from: <http://neillthew.typepad.com/files/training-writing-skills.pdf>
- Kılıç, R. (2014). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgi, tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Kirsch, I., Braun, H., Yamamoto, K., ve Sum, A. (2007). America's perfect storm: three forces changing our nation's future. *Educational Testing Service*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496620.pdf>
- Küçük, S. (2006). *Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sorularla Yönlendirilmesi*. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256376> adresinden alındı
- Lane, K. L., Graham, S., Harris, K. R., Little, M. A., Sandmel, K., ve Brindle, M. (2009). Story writing: the effects of self-regulated strategy development for second-grade students with writing and behavioral difficulties. *The Journal of Special Education*, 44(2), 107-128. doi: 10.1177/0022466908331044
- Liu, Q., ve Shi, J. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods effectiveness and weakness. *Online Submission*, 4(1), 69-71. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497389.pdf>
- Maden, S., ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 299-312. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/123456789/310>
- Mailand, R. B. (2009). *Writing strategies in the primary grades* (Unpublished Master's Thesis). Pacific Lutheran University: USA.
- McKenzie, F. I. (1992). *Nurturing writing attitudes through collaboration across the intermediate grades*. Nova University. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED349577>
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2012). *Hoş geldin öğretmenim (online)*. Erişim adresi: file:///D:/hosgeldin_ogretmenim_2010.pdf
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2017). *Türkçe öğretim desisi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Medd, E., ve Houtz, J. C. (2002). The effects of facilitated incubation on fourth graders' creative writing. *Educational Research Quarterly*, 26(2).

- Michalko, M. (2011). *Cracking creativity: The secrets of creative genius*. Berkeley: Ten Speed Press.
- Morce, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nurse Research*, 40(2), 120-123. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Janice_Morse/publication/231749811_Development_of_a_Scale_to_Identify_the_Fall-Prone_Patient/links/54e88a070cf27a6de10f01bc/Development-of-a-Scale-to-Identify-the-Fall-Prone-Patient.pdf
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2008). *Orta öğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Prior, P. (2008). A sociocultural theory of writing. C. A. MacArthur, S. Graham, ve J. Fitzgerald (Edts), *Handbook of writing research* (s. 54-67). New York: The Guilford Publications.
- Puren, P. C. (2004). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des «unités didactiques». *Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF)*, 40-51. Retrieved from: http://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/OJ-Puren05.pdf
- Rodríguez Seara, A. (2004). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: Revista de humanidades*, 1. Retrieved from: https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf
- Roth, K. (2009). *Interactive writing: investigating the effectiveness of a dynamic approach to writing instruction for first graders*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Harvard University: USA.
- Sabbah, S. S. (2015). The Effect of College Students' Self-Generated Computerized Mind Mapping on Their Reading Achievement. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 11(3), 4-36. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086649.pdf>
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Saraç, C. (2006). Sözlü iletişim becerileri açısından Türk dili ve edebiyatı eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (169). Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/cemal.pdf

- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharples, M. (2003). *How we write: writing as creative design*. London: Routledge.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisinin geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi*, (31), 1-18.
- Sidekli, S. (2013). Story map: how to improve writing skills. *Educational Research and Reviews*, 8(7), 289-296. doi:10.5897/ERR2013.1112
- Sidekli, S. (2014). Metin öğretimi. M. Yılmaz (Editör), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (s. 167-200). Ankara: Pegem Akademi.
- Sorrell, A. L. (1990). Three reading comprehension strategies: TELLS, story mapping and QARs. *Academic Therapy*, 25(3), 359-368. Retrieved from: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/105345129002500310?journalCode=isca>
- Standards for Basic Skills Writing Programs. (1979). *College English*, 41(2), 220-222. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/376409>
- Susar Kırmızı, F., ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 42-54. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/view/5000056165>
- Sutherland, J. A., ve Topping, K. J. (1999). Collaborative creative writing in eight-year-olds: comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Reserch Reading*, 22(2), 154-179. doi:10.1111/1467-9817.00080
- Şahin, A. (2016). Yaratıcı yazma. F. Susar Kırmızı (Editör), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi 2015 programına uygun* (s. 273-308). Anı Yayıncılık.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Tanrıseven, I. (2014). A tool that can be effective in the self-regulated learning of pre-service teachers: the mind map. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 65-80. Retrieved from: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss1/5/>
- Tashaskori, A., ve Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed metod. *Journal of Mixed Methods*, 1(1), 3-7. doi:10.1177/2345678906293042
- The National Commission on Writing (NCW). (2004). *Writing: a ticket to work or a ticket out: A survey of business leaders*. Retrieved from: www.collegeboard.com

- The National Commission on Writing (NCW). (2006). *Writing and School Reform*. Retrieved from: http://www.collegeboard.com/prod_downloads/writingcom/writing-school-reform-natl-comm-writing.pdf
- Tompkins, G. E. (1982). Seven reasons why children should write stories. *Language Arts*, 59(7), 718-721. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/41405103>
- Townsend, R. (2003). *Öğrenme zenginliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tucker, J. M., Armstrong, G. R., ve Massad, V. J. (2010). Profiling the mind map user: a descriptive appraisal. *Journal of Instructional Pedagogies*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056389.pdf>
- Türk Dil Kurumu. (2011). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr/index.php>.
- Türkel, A. (2013). Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ortaokul 8. sınıf örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(36), 1-11. Erişim adresi: <http://www.befjournal.com/index.php/dergi/article/viewFile/659/447>
- Urquhart, V., ve McIver, M. (2005). *Teaching writing in the content areas*. USA: ASCD.
- Ülper, H., ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io>
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wan Jusoh, W. N., ve Ahmad, S. (2016). iMindMap as an innovative tool in teaching and learning accounting: an exploratory study. *Interactive Technology and Smart Education*, 13(1), 71-82. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1108/ITSE-05-2015-0012>
- Weber-Féve, S. (2009). A writing design: using abstracts in the writing process. *The French Review*, 82(6), 1255-1267. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/25613826>
- Wheeldon, J. (2011). Is a picture worth a thousand words? Using mind maps to facilitate participant recall in qualitative research. *The Qualitative Report*, 16(2), 509-522. Retrieved from: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-2/wheeldon.pdf>
- Wheeldon, J., ve Faubert, J. (2009). Framing experience: concept maps, mind maps, and data collection in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 68-83. doi: 10.1177/160940690900800307
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili Merkez ilçesi örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Zumbrunn, S., ve Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26(1), 91-110. doi:10.1007/s11145-012-9384-5

<https://academics.utep.edu/Default.aspx?tabid=65691> 7 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

<https://www.biggerplate.com/mindmaps/NjPwvKtd/creative-writing> (Biggerplate) 7 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.



EKLER

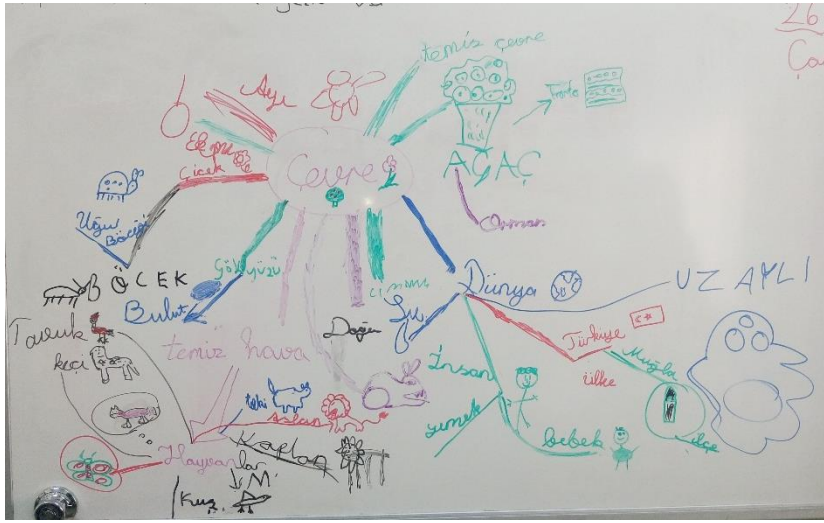
Ek 1. Hikâye Değerlendirme Rubriği

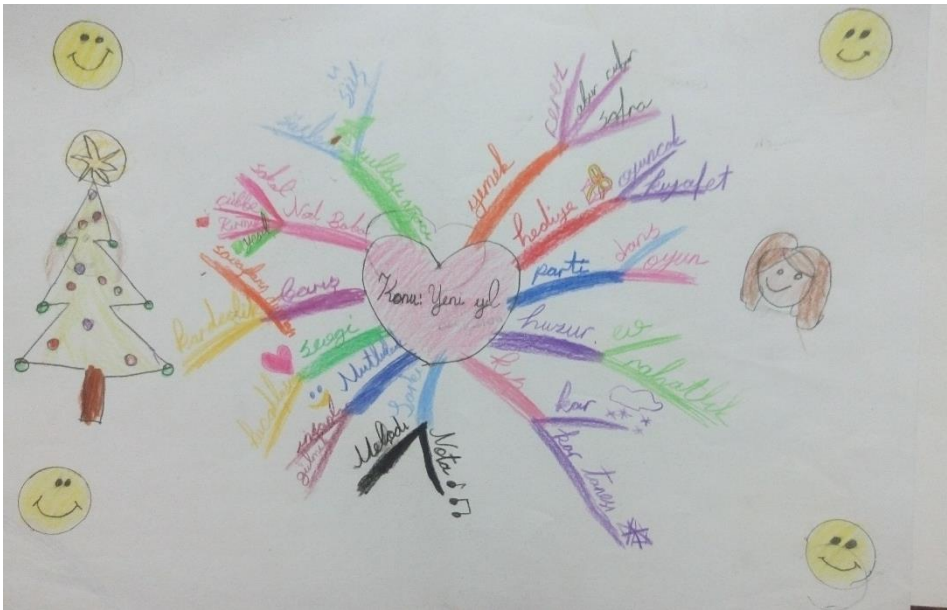
	0	1	2
BAŞLIK	Başlık yok.	Verilen konunun aynısı veya özgün olmayan bir başlık var.	Merak uyandırıcı, özgün bir başlık var.
KAHRAMAN	Kahraman var fakat tanıtılmamış.	Kahraman var. Kısmen tanıtılmış.	Kahraman detaylı olarak tanıtılmıştır. (Fiziksel – Duygusal)
YARDIMCI KARAKTERLER	Yardımcı karakter bulunmamaktadır.	Yardımcılar karakterler var fakat tanıtılmamıştır.	Yardımcı karakterler tanıtılmıştır.
MEKÂN	Mekân belirtilmemiştir.	Mekân belirtilmiş fakat tanıtılmamıştır.	Mekân tanıtılmıştır.
ZAMAN	Zaman belirtilmemiş.	Bir zaman var fakat belirsizdir.	Zaman açık bir şekilde belirtilmiştir.
KONUVA UYGUNLUK	Verilen konuya uygun değil.	Verilen konuya uygun fakat konudan kopmalar olmuştur.	Verilen konu akıcı bir şekilde yazılmış.
OLAY ÖRGÜSÜ	Olaylar rastgele işlenmiştir.	Olaylar belli bir sırayla verilmiş ama bağlantı kurulmamıştır.	Olaylar düzenli, anlaşılır şekilde ve detaylı olarak organize edilmiştir.
METİNDEKİ BÖLÜMLER	Aklına geldiği gibi rastgele yazmıştır.	Metinde olaya giriş bölümü var fakat gelişme ve sonuç bölümü yok.	Giriş-gelişme-sonuç bölümleri arasında bağlantı kurarak yazmıştır.
ANA FİKİR	Hikâyede ana fikir yoktur.	Hikâyede ana fikir var fakat olayla ilişkisi kurulmamıştır.	Hikâye ana fikir etrafında şekillenmiştir.
SÖZCÜK ZENGİNLİĞİ	Hikâyesinde 30 sözcüğün altında sözcük kullanmıştır.	Hikâyesinde 31 – 70 arasında sözcük kullanmıştır.	Hikâyesinde 71 ve üzerinde sözcük kullanmıştır.
SÖZ SANATLARI	Hikâyesinde herhangi bir söz sanatı bulunmamıştır. (Atasözü, deyim, benzetme vb.)	Hikâyesinde söz sanatı kullanmış fakat açıklamamıştır. (Atasözü, deyim, benzetme vb.)	Hikâyesinde kullandığı söz sanatını açıklayarak kullanmıştır. (Atasözü, deyim, benzetme vb.)
SAYFA DÜZENİ	Belirtilen şartların hiçbirini sağlamamıştır. (Yazının okunaklı olması / satır başı ve satır sonunda uygun boşluk bırakma /	Belirtilen şartların bir kısmını sağlamıştır. (Yazının okunaklı olması / satır başı ve satır sonunda uygun boşluk bırakma /	Belirtilen şartların hepsini sağlamıştır. (Yazının okunaklı olması / satır başı ve satır sonunda uygun boşluk bırakma / paragraflar arası

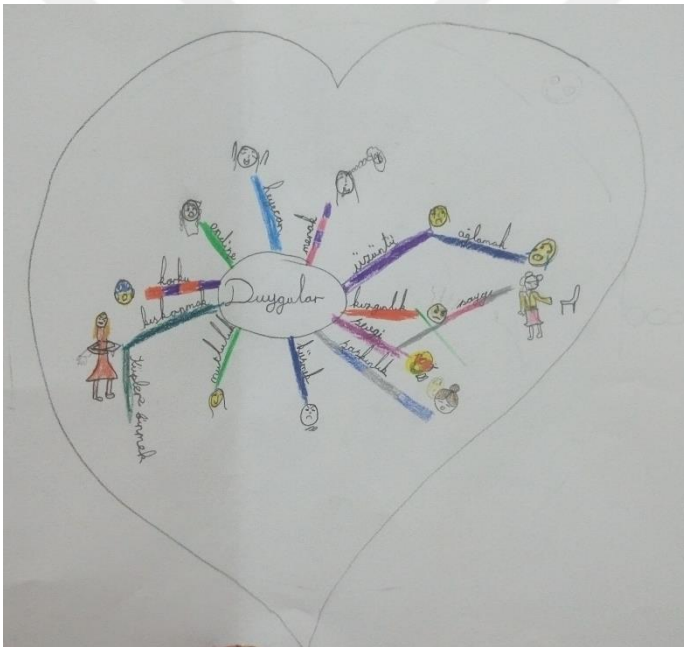
	paragraflar arası uygun boşluk bırakma / harf, kelime ve cümleler arasında uygun boşluk bırakarak yazılması)	paragraflar arası uygun boşluk bırakma / harf, kelime ve cümleler arasında uygun boşluk bırakarak yazılması)	uygun boşluk bırakma / harf, kelime ve cümleler arasında uygun boşluk bırakarak yazılması)
ÖZGÜNLÜK	Farklı kaynaklardan birebir kopya ederek bir hikâye yazmıştır.	Farklı kaynaklardan esinlenerek bir hikâye yazmıştır.	Kendine özgü bir hikâye yazmıştır.



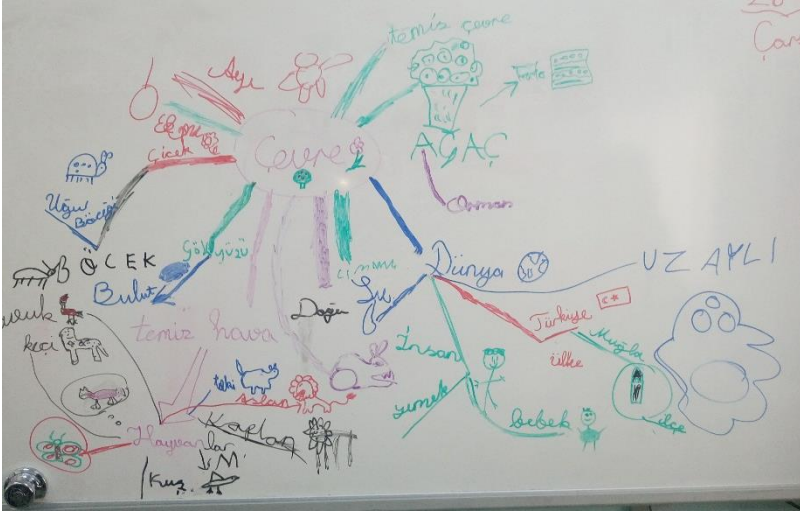
Ek 2. Öğrencilerin Zihin Haritası Örnekleri

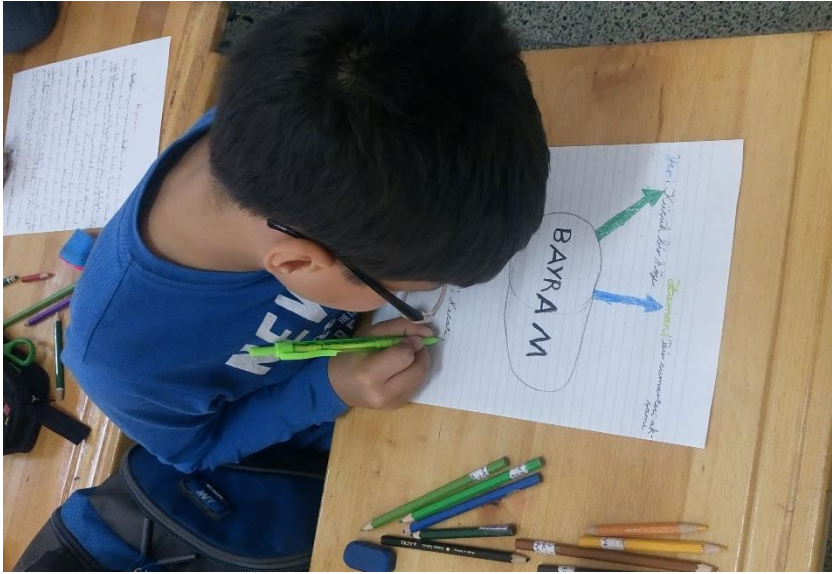


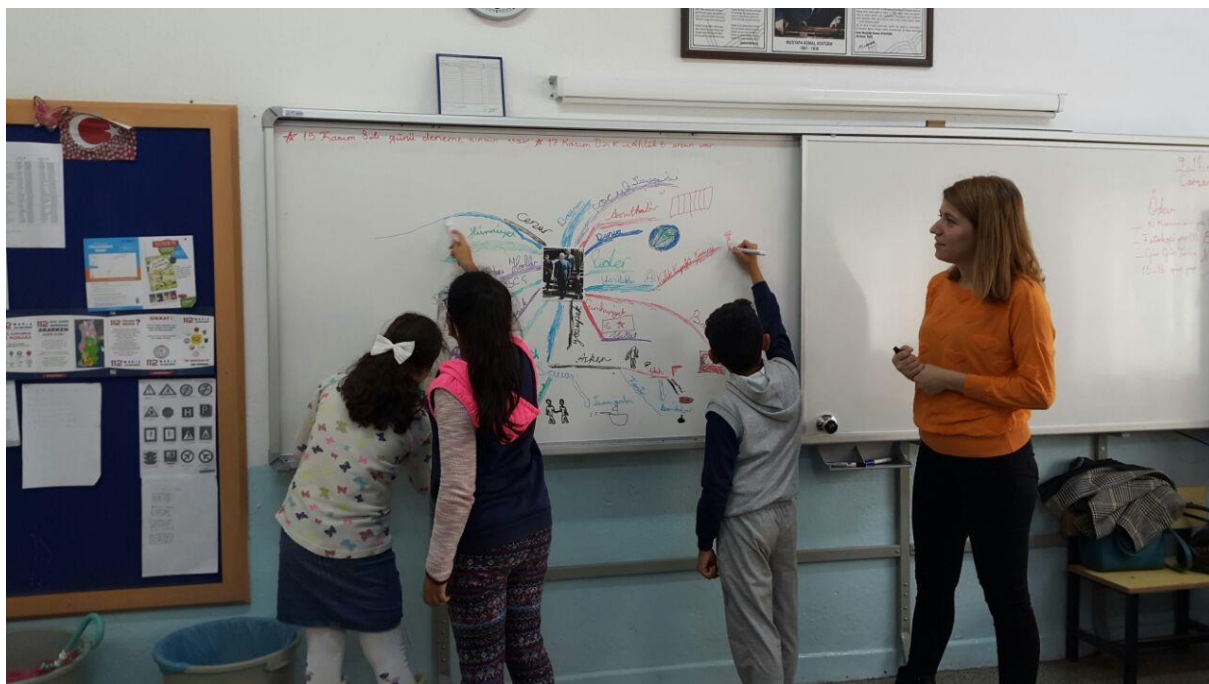




Ek 3. Uygulama Fotoğrafları





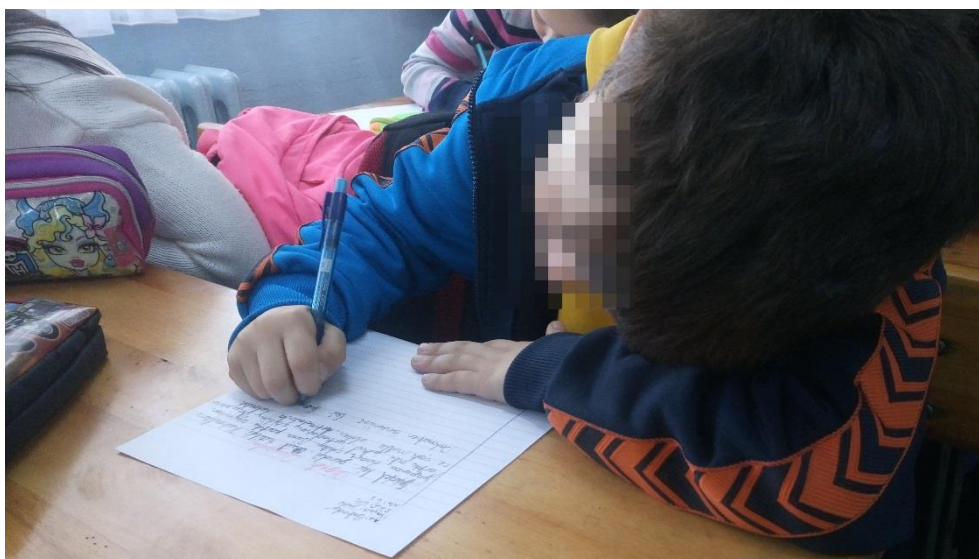


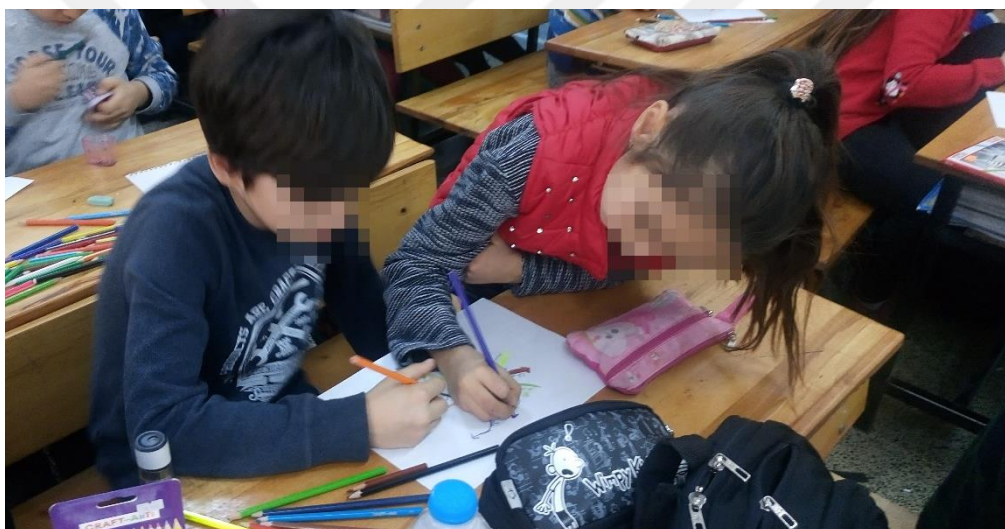




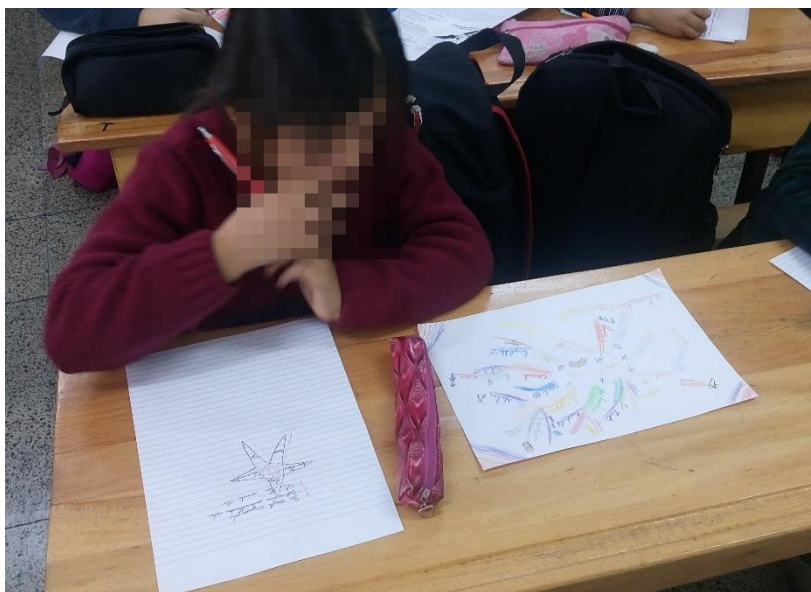


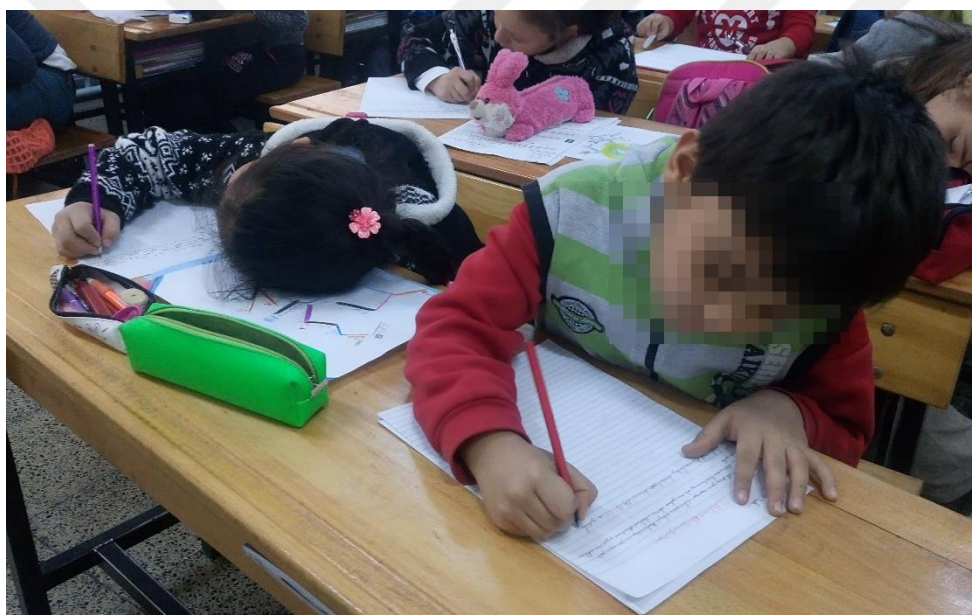


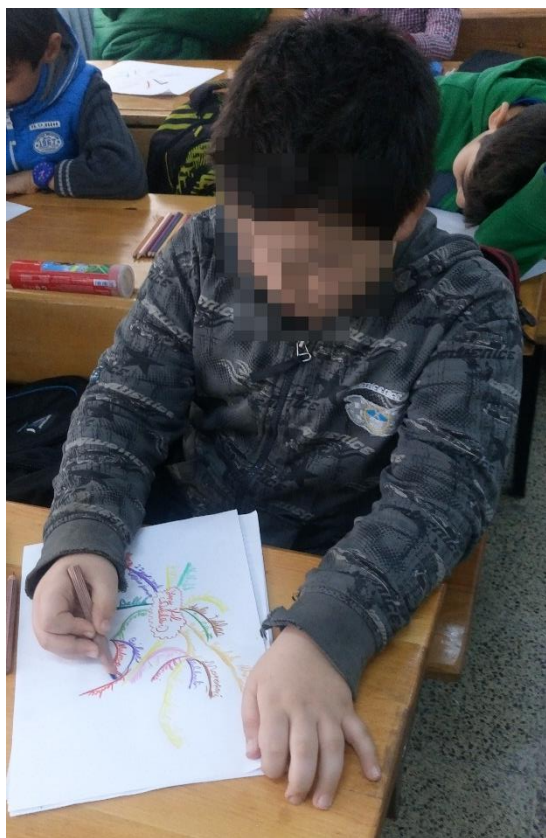


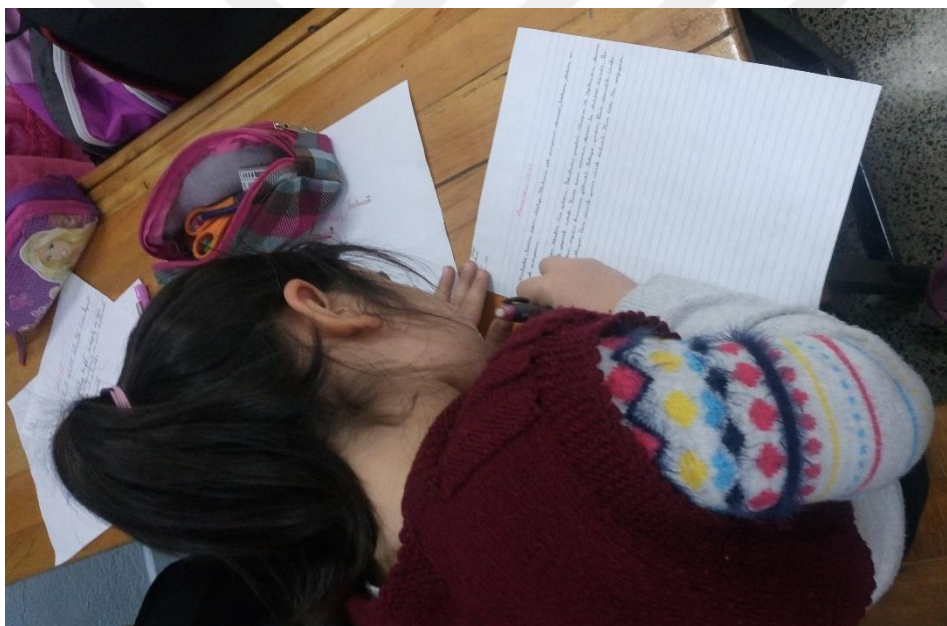












Ek 4. İzinler



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.13843945
Konu : Araştırma izin Onayları

07.12.2016

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşler Daire Başkanlığı)

- İlgi a)14/11/2016 tarih ve 17501 sayılı yazınız.
b)16/11/2016 tarih ve 17681 sayılı yazınız.
c)08/11/2016 tarih ve 17176 sayılı yazınız.
d)16/11/2016 tarih ve 17699 sayılı yazınız.

Üniversiteniz öğrencilerinden Bakanlığımıza bağlı okullarda Araştırma ve Tez uygulamasını yapması talepleriyle ilgili makam olurları yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve yapılan araştırmaların tamamlanmasından itibaren en geç 2 hafta içerisinde araştırmanın bir örneğinin CD' ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda ;

Gereğini arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-İlgi (a) makam olurları
- 2-Araştırma değerlendirme formu
- 3-Anket uygulama formu

Not:Ekler elden gönderilecektir.

GUVENLİ ELEKTRONİK İMZALI
ASLİ İZİN
07 Aralık 2016
Şeref ÇİÇEK

Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Elektronik Ağ: muglamem@meb.gov.tr
e-posta: ozelburo48@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:Strateji Geliştirme
Tel : (0 252) 280 4823
Faks: (0 252) 280 4868

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 562a-b26a-3815-ae16-d471 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.13364898
Konu : İzin Talebi

28/11/2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi a) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 08/11/2016 tarih ve 17176 sayılı yazısı.
b)20/10/2016 tarihli ve11693632 sayılı makam oluru.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hümeysra UYSAL'ın Muğla İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm ilkokulların 4.sınıflarına anket ve tez çalışmasını uygulamaya yönelik talebiyle ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (2012/13 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hümeysra UYSAL'ın "İlkokul 4.sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi ile Hikaye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi " konulu çalışmasını;

2016-2017 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda, kurum öğretmen ve öğrenci veli izinlerinde alınarak; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hümeysra UYSAL'ın Muğla İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm ilkokulların 4.sınıflarına anket çalışması ve tez uygulamasını yapması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28/11/2016
Salih GÜRHAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Elektronik Ağ: muqlamem@meh.gov.tr
e-posta:arge48@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Strateji Geliştirme
Tel : (0 252) 280 4824
Faks: (0 252) 280 4868

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hümeyra UYSAL
Kurumu / Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Muğla
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü Menteşe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı; tüm ilkokulların 4. Sınıflarına uygulanmak üzere
Araştırmanın konusu	"İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi İle Hikaye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Değerlendirme formları(öntest-son test), öykü değerlendirme ölçekleri
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünden, Müdürlüğümüze iletilen yukarıda belirtilen araştırma örneğinin araştırma sahasında uygulanabilirliği hususunda incelenerek Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarih ve 2012/13 sayılı Genelgeye uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Söz konusu tez uygulamasının, 2016-2017 ve Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, Dersin sorumlu öğretmeninin izniyle ve Kurum Müdürünün de uygun gördüğü zamanda yapılması uygun görülmüştür.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhafif üyenin Adı ve Soyadı:	Gereğesi;.....
.....
.....

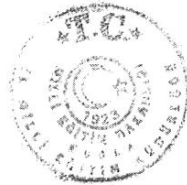
22/11/2016

T. Tüfekçi
Tarık TÜFEKÇİ
Komisyon Başkanı

KOMİSYON

Gözde Gurdal
Gözde GURDAL
Üye

Sule Armutcuoğlu
Sule ARMUTCUOĞLU
Üye



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: UYSAL, Hümeyra

Doğum Yeri ve Tarihi: Fethiye / 23.06.1992

Eposta: humeyrauysal11@gmail.com

Telefon: 0542 662 10 30

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum/Bölüm	Yıl
Lise	Fethiye Lisesi	2006-2010
Ön Lisans	Anadolu Üniversitesi / Sosyal Hizmetler	2012-2015
Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Sınıf Öğretmenliği	2011-2015
Yüksek Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Sınıf Eğitimi Bilim Dalı	2015-

YAYINLAR

Hakemli dergide yayınlanan makale

Güneş, F., Uysal, H. Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: Öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin?. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-33.

Sidekli, S., Uysal, H., (2017). An examination of graduate theses made for writing education: A meta-analysis study. *Turkish Studies*, 12(25), 705-720. doi:10.7827/TurkishStudies.12217.

Uluslararası kongre ve sempozyumda sözlü olarak sunulan ve tam metin olarak yayınlanan bildiriler

Can, Ş., Uysal, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvar uygulamalarına yönelik görüşleri (Muğla ili örneği). *VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*.

Uluslararası kongre ve sempozyumda sözlü olarak sunulan bildiriler

Sidekli, S., Uysal, H. Zihin haritası kullanarak hikâye yazıyorum. *I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu*. (2017).

Sidekli, S., Tolun, K. Uysal, H. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu*. (2017)

Yorulmaz, A. Uysal, H. Çokçalışkan, H. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıkları İle Matematiksel Problem Çözmeye İlişkin İnançları Arasındaki İlişki. *I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu*. (2017)

Uysal, H. Sidekli, S. Hikâye yazma becerisi: Ben ne yazdım?. *XVI. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, (2017).

Sidekli, S. Çelik, Ö. Uysal, H. Öğretmenim mektubum var!. *XVI. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, (2017).

Sidekli, S. Çelik, Ö. Uysal, H. Okuduğunu anlama: Metnim hangi kültürden?. *XVI. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, (2017).

Sidekli, S. Uysal, H. 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Kitaplarında Bulunan Metinlerin Değer Öğretimi Açısından İncelenmesi. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. (2016).

Sidekli, S. Uysal, H. Çava, G. Sınıf öğretmenliği adayları: Eyvah disleksi mi?. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. (2016).

Sidekli, S. Çetin, E. Uysal, H. Sosyal bilgiler dersi öğretim sürecinde hangi yöntemlerin etkili olduğunu belirlemeye yönelik bir meta analiz çalışması. *XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. (2016).

Uysal, H. Çetin, E. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin geometrik cisimlerle ilgili kavram bilgilerinin analizi. *XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, (2016).

Yorulmaz, A. Uysal, H. İlkokul öğrencilerinin dört işleme ilişkin zihin haritaları. *XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, (2016).