



**T.C.**

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ BEŞİNCİ SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜLEYİCİ METİN YAZMA  
BECERİLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan  
Ali YAYLACIK**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Zafer GÜRLER**

**Hatay-2014**





**T.C.**

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ BEŞİNCİ SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜLEYİCİ METİN YAZMA  
BECERİLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan  
Ali YAYLACIK**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Zafer GÜRLER**

**Hatay-2014**

## ONAY

**ALİ YAYLACIK** tarafından hazırlanan “**ÜSTÜN YETENEKLİ BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜLEYİCİ METİN YAZMA BECERİLERİ**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

10.07.2014

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN (Başkan)	
Yrd. Doç. Dr. Zafer GÜRLER (Tez Danışmanı)	
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI (Üye)	

*Ali Yaylacık* tarafından hazırlanan “*Üstün Yetenekli Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

## SÖZ BAŞI

Çalışmanın **1. Bölümü**nde araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan “Problem Durumu, “Problem Cümlesi” ve “Alt Problemlere” yer verilmiştir. Varsayımlar ve Sınırlılıklar açıklanmıştır.

**2. Bölüm**'de “üstün yetenek/üstün zekâ kavramları” ele alınmış, “üstün yeteneklilerin özellikleri”, “üstün yeteneklilerin eğitimi ve tarihi gelişimi”, “dünyada üstün yetenekliler eğitimi” alt başlıklar hâlinde ele alınmıştır.

**3. Bölüm**'de “yazma eğitimi”, “yazma eğitiminin aşamaları ve yazma eğitimi yaklaşımları”na yer verilmiştir.

**4. Bölüm**'de metin türleri içerisinde “öyküleyici metin”, araştırmamızın asıl amacı olan “öyküleyici metin yapısı” ve “öyküleyici metin birimleri” anlatılmıştır.

**5. Bölüm**'de “Yöntem” kısmında “Araştırma Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları ve Uygulanması” ve “Veri Çözümleme Teknikleri” açıklanmıştır.

**6. Bölüm**'de araştırmada ulaşılan “Bulgular” ortaya konulmaktadır. Bu bölümde öğrencilerden toplanan verilerin, Harris ve Graham'ın (1996) oluşturduğu Coşkun (2005) tarafından Türkçeye çevrilen “Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan bulgular anlatılmıştır. Her bir öyküleyici metin birimi için üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin bu birimleri oluşturma düzeyleri ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Daha sonra öğrenci metinlerine ait örnekler verilmiştir.

**7. Bölüm**'de araştırmada ulaşılan sonuçlar diğer araştırmalarla karşılaştırılmış, ulaşılan bulgulardan hareketle, öğretmenlere, ebeveyne, ders kitabı ve öğretim programlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Bu tez çalışmasının her aşamasında bilgi birikimi, deneyimi, yakın ilgisi ve desteğiyle bana yol gösteren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Zafer Gürler'e teşekkür ederim.

Çalışmamla ilgili kaynaklara ulaşmamda, görüş ve önerileri ile çalışmanın şekillenmesindeki yardımlarından dolayı Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanı Doç. Dr. Eyyup Coşkun'a; yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden istifade ettiğim MKÜ Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. İbrahim Bilgin'e, Doç. Dr. Erdal Tatar'a, Doç. Dr. Cengiz Tüysüz'e; uygulama yaptığımız Gaziantep, Hatay ve Kahramanmaraş illerindeki Bilim ve Sanat Merkezleri ve ortaokullardaki idarecilere ve Türkçe öğretmenlerine teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmamın her aşamasında hiçbir desteğini esirgemeyen, en zor zamanlarımda yanımda olan kıymetli eşim Elif Yaylacık'a teşekkürü bir borç bilirim.

# ÜSTÜN YETENEKLİ BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜLEYİCİ METİN YAZMA BECERİLERİ

Ali YAYLACIK

İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2014

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Zafer GÜRLER

## ÖZET

Bu araştırmada Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) öğrenim gören üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin öyküleyici anlatımları, metin birimleri açısından değerlendirilmiştir. Metin birimleri, metnin türüne bağlı olarak bir metinde bulunması gerekli olan birimlerdir. Öyküleyici metin türü için bu birimler 8 tane olarak belirlenmiştir.

Tesadüfi olmayan amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenen Gaziantep, Hatay ve Kahramanmaraş illerindeki BİLSEM’lerde öğrenim gören 145 beşinci sınıf öğrencisi ile yine bu illerde il merkezlerindeki ortaokullarda öğrenim gören 140 beşinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilerden kendilerine verilen 3 konudan birini seçerek bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin değerlendirilmesinde “Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye birimlerindeki başarı ortalamaları sırasıyla şu şekildedir: Ana karakter (% 75,5), mekân (% 77), zaman (% 60), başlatıcı olay (% 97,0), amaç (% 65), girişim (% 56), sonuç (% 89,5), tepki (% 30). Tüm metin birimlerindeki başarı ortalaması ise % 67,2’dir.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ise hikâye birimlerindeki başarı ortalamaları sırasıyla şu şekildedir: Ana karakter (% 67), mekân (% 44), zaman (% 55), başlatıcı olay (% 77,5), amaç (% 45), girişim (% 47), sonuç (% 58), tepki (% 24,5). Tüm metin birimlerindeki başarı ortalaması ise % 51,5’dir.

Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye birimlerinden başlatıcı olay, sonuç, ana karakter ve mekânda diğer birimlere oranla daha başarılı oldukları görülmektedir.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye birimlerinden başlatıcı olay, ana karakter, sonuç ve zamanda diğer birimlere oranla daha başarılı oldukları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf öğrencileri arasında ana karakter, mekân, başlatıcı olay, amaç, girişim ve sonuç birimlerinde üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öyküleyici metin birimlerinden zaman ve tepkide ise iki gruptaki öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

#### **Anahtar Kelimeler**

Üstün Yetenek, Öyküleyici Metin, Metin Birimleri, Beşinci Sınıf Öğrencileri, Yazma Becerisi



**HIGHLY GIFTED 5TH GRADE STUDENTS' NARRATIVE  
TEXT WRITING SKILLS**

**Ali YAYLACIK**

**The Department of Primary School Education, Master's Thesis, 2014**

**Supervisor: Assist. Prof. Dr. Zafer GÜRLER**

**ABSTRACT**

In this study, narrative expression of the highly gifted 5th grade students studying at Science and Art Centers and the 5th grade students studying at secondary schools have been studied in view of text elements. Text elements are the units necessary to be included in a text depending upon the type of the text. These units are defined as eight according to narrative text.

The sample of the study consists of 145 5th grade students, studying at Science and Art Centers in Gaziantep, Hatay and Kahramanmaraş, who were purposive/purposeful sampling method and 140 5th grade students studying at secondary schools in the same cities.

In the study, the students were asked to choose one of the three topics offered them and write a story about it. "Story Elements Evaluation Scale" was used in the evaluation of the stories the students wrote.

According to the findings of the study; success average of highly gifted 5th grade students in story elements are like this: Main character (%75,5), place (%77), time (%60), precipitating incident (%97,0), purpose (%65), attempt (%56), conclusion (%89,5), reaction (%30). Success average in all text elements is %67,2.

Success average of secondary school 5th grade students in story elements like this: Main character (%67), place (%44), time (%55), precipitating incident (%77,5), purpose (%45), attempt (%47), conclusion (%58), reaction (%24,5). Success average in all text elements is %51,5.

It can be seen that the highly gifted 5th grade students are more successful in story elements of precipitating incident, conclusion, main character and place compared to the other elements.

It can also be seen that the secondary school 5th grade students are more successful in story elements of precipitating incident, main character, conclusion and time compared to the other elements.

As a result of the analyses carried out, there is a significant difference between the highly gifted 5th grade students and the secondary school 5th grade students in the units of main character, place, precipitating incident, purpose, attempt and conclusion in favour of the highly gifted students. Whereas, there is no significant difference between the students in the units of time and reaction of narrative text elements.

#### **Key Words**

Superior Ability, Narrative Text, Text Elements, 5th Grade Students, Writing Skills

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
SÖZ BAŞI.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	viii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR.....	ix

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.2. Alt Problemler .....	3
1.2. Varsayım.....	4
1.3. Sınırlılıklar .....	4
1.4. İlgili Araştırmalar.....	4

## İKİNCİ BÖLÜM

### ÜSTÜN YETENEK VE ÜSTÜN ZEKÂ KAVRAMI

2.1. Üstün Yetenek.....	11
2.2. Üstün Zekâ.....	16
2.3. Üstün Yetenek ve Üstün Zekâ Kavramları Arasındaki Farklar .....	18
2.4. Üstün Yeteneklilerin Özellikleri .....	18
2.4.1. Fiziksel Özellikler.....	19
2.4.2. Sosyal Gelişim Özellikleri.....	20
2.4.3. Kişilik Özellikleri.....	21
2.4.4. Zihinsel Özellikleri.....	22

2.5.Üstün Yeteneklilerin Eğitimi ve Tarihi Gelişimi.....	24
2.5.1.Osmanlı Devleti'nde Üstün Yetenekliler.....	25
2.5.1.1. Enderun Mektebi.....	25
2.5.1.2.Enderun Mektebi'nde Eğitimin Kademeleri.....	28
2.5.1.3.Enderun Mekteplerinde Okutulan Dersler.....	30
2.5.2.Cumhuriyet Döneminden Günümüze Üstün Yetenekliler Eğitimi.....	31
2.5.2.1. Bilim ve Sanat Merkezleri.....	32
2.5.2.1.1.BİLSEM'lerde Tanılama ve Yerleştirme Aşamaları.....	33
2.5.2.1.2. BİLSEM'de Eğitim Programları.....	34
2.5.2.1.3. BİLSEM'lere Öğretmen Seçimi.....	35
2.5.2.2.Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu.....	36
2.5.2.3.Tev İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL) .....	37
2.5.2.4.Üstün Yetenekliler Eğitimi Programı (ÜYEP) .....	38
2.5.2.5.İnönü Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.....	39
2.5.2.6.Karabük Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma Uygulama Merkezi.....	39
2.5.3. Dünyada Üstün Yetenekliler.....	40
2.5.3.1.Amerika Birleşik Devletleri'nde Üstün Yetenekliler.....	41
2.5.3.2.Almanya'da Üstün Yetenekliler.....	42
2.5.3.3. Avusturya'da Üstün Yetenekliler.....	43
2.5.3.4.Rusya'da Üstün Yetenekliler .....	43
2.5.3.5. Kanada'da Üstün Yetenekliler.....	44
2.5.3.6. Güney Kore'de Üstün Yetenekliler.....	44
2.5.3.7. İsrail'de Üstün Yetenekliler .....	45

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YAZMA EĞİTİMİ

3.1.Yazma Eğitimi Yaklaşımları.....	52
3.2.Yazma Eğitiminin Aşamaları.....	54
3.2.1. Cümle Oluşturma Çalışmaları.....	55
3.2.2. Paragraf Oluşturma Çalışmaları.....	55
3.3. Üstün Yeteneklilerde Yazma Eğitimi.....	55

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### METİN TÜRLERİ VE ÖYKÜLEYİCİ METİN BİRİMLERİ

4.1.Öyküleyici Metinlerin Yapısı.....	60
4.2.Öyküleyici Metin Birimleri.....	61

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

5.1. Araştırmanın Modeli .....	66
5.2. Evren ve Örneklem .....	66
5.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulanması.....	67
5.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	69
5.4.1. Nicel Değerlendirme.....	69
5.4.1.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	70
5.4.2. Nitel Değerlendirme.....	71

## ALTINCI BÖLÜM

### BULGULAR

6.1. BİLSEM ve Ortaokul Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Metin	
Birimlerini Oluşturma Düzeyleri ile İlgili Bulgular.....	72
6.1.1. Okul Türüne Göre “Ana Karakter” Puanlarına Ait	
Bulgular.....	72
6.1.2. Okul Türüne Göre “Mekan” Puanlarına Ait	
Bulgular.....	73
6.1.3. Okul Türüne Göre “Zaman” Puanlarına Ait	
Bulgular.....	73
6.1.4. Okul Türüne Göre “Başlatıcı Olay” Puanlarına Ait	
Bulgular.....	74
6.1.5. Okul Türüne Göre “Amaç” Puanlarına Ait	
Bulgular.....	74
6.1.6. Okul Türüne Göre “Girişim” Puanlarına Ait	
Bulgular.....	75
6.1.7. Okul Türüne Göre “Sonuç” Puanlarına Ait	
Bulgular.....	75
6.1.8. Okul Türüne Göre “Tepki” Puanlarına Ait	
Bulgular.....	76
6.1.9. Metin Birimlerini Oluşturma Toplam Puanlarının	
Okul Türüne Ait Bulgular.....	77
6.1.10. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Metin	
Birimlerini Oluşturma Düzeyleri.....	77
6.1.11. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Metin	
Birimlerini Oluşturma Düzeyleri.....	78
6.2. BİLSEM ve Ortaokul Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Metin	
Birimlerini Oluşturma Düzeyleri ile İlgili Bulgular.....	79
6.3. Ana Karakterin İşlenmesine Yönelik Örnekler .....	81

6.3.1. BİLSEM’lerde Ana Karakter Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	81
6.3.2. BİLSEM’lerde Ana Karakter Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	82
6.3.3. Ortaokullarda Ana Karakter Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	83
6.3.4. Ortaokullarda Ana Karakter Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	84
6.4. Mekânın İşlenmesine Yönelik Örnekler.....	85
6.4.1. BİLSEM’lerde Mekân Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	85
6.4.2. BİLSEM’lerde Mekân Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	86
6.4.3. Ortaokullarda Mekân Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	87
6.4.4. Ortaokullarda Mekân Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	87
6.5. Zamanın İşlenmesine Yönelik Örnekler.....	87
6.5.1. BİLSEM’lerde Zaman Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	87
6.5.2. BİLSEM’lerde Zaman Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	89
6.5.3. Ortaokullarda Zaman Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	90
6.5.4. Ortaokullarda Zaman Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	90
6.6. Başlatıcı Olayın İşlenmesine Yönelik Örnekler.....	91
6.6.1. BİLSEM’lerde Başlatıcı Olay Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	91
6.6.2. BİLSEM’lerde Başlatıcı Olay Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	92
6.6.3. Ortaokullarda Başlatıcı Olay Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	92
6.6.4. Ortaokullarda Başlatıcı Olay Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	93
6.7. Amacın İşlenmesine Yönelik Örnekler.....	94
6.7.1. BİLSEM’lerde Amaç Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	94
6.7.2. BİLSEM’lerde Amaç Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	94
6.7.3. Ortaokullarda Amaç Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	95
6.7.4. Ortaokullarda Amaç Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	95
6.8. Girişimin İşlenmesine Yönelik Örnekler.....	96

6.8.1. BİLSEM’lerde Girişim Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler....	96
6.8.2. BİLSEM’lerde Girişim Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	98
6.8.3. Ortaokullarda Girişim Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	99
6.8.4. Ortaokullarda Girişim Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	99
6.9. Sonucun İşlenmesine Yönelik Örnekler .....	100
6.9.1. BİLSEM’lerde Sonuç Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	100
6.9.2. BİLSEM’lerde Sonuç Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	101
6.9.3. Ortaokullarda Sonuç Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	102
6.9.4. Ortaokullarda Sonuç Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	102
6.10. Tepkinin İşlenmesine Yönelik Örnekler.....	103
6.10.1. BİLSEM’lerde Tepki Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	103
6.10.2. BİLSEM’lerde Tepki Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	103
6.10.3. Ortaokullarda Tepki Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler.....	104
6.10.4. Ortaokullarda Tepki Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler.....	105
6.11. Metin Birimlerinin İşlenmesinde Okul Türlerine Göre	
Başarılı Metin Örnekleri.....	107
6.11.1. BİLSEM’lerde Başarılı Metin Örnekleri.....	107
6.11.1.1. Hatay BİLSEM’de Başarılı Metin Örnekleri.....	107
6.11.1.2. Kahramanmaraş BİLSEM’de	
Başarılı Metin Örnekleri.....	112
6.11.1.3. Gaziantep BİLSEM’de Başarılı Metin Örnekleri	115
6.11.2. Ortaokullarda Başarılı Metin Örnekleri.....	117
6.11.2.1. Hatay Beyhan Gençay Ortaokulunda	
Başarılı Metin Örneği .....	117
6.11.2.2. Kahramanmaraş İMKB Ortaokulunda	
Başarılı Metin Örneği .....	118
6.11.2.3. Gaziantep Mehmetçik Ortaokulunda	
Başarılı Metin Örneği .....	119

## YEDİNCİ BÖLÜM

7.1. Sonuç ve Tartışma.....	120
7.2. Öneriler.....	126



## KAYNAKÇA

### EKLER

Ek-1: Uzmanların Konulara Verdikleri Puanlar.....	138
Ek-2: Öyküleyici Metin Yazma Formu.....	139
Ek-3: Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği.....	140
Ek-4: İzin Belgeleri.....	143

**TABLULARIN LİSTESİ**

Tablo 1: Dil Becerileri

Tablo 2: Yazma Kazanımları

Tablo 3: Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin İllere ve Okullara Göre Dağılımı

Tablo 4: “Ana Karakter” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları

Tablo 5: : “Mekân” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları

Tablo 6: “Zaman” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları

Tablo 7: “Başlatıcı Olay” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları

Tablo 8: “Amaç” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları

Tablo 9: “Girişim” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları

Tablo 10: “Sonuç” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları

Tablo 11 : “Tepki” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları

Tablo 12: Metin Birimlerini Oluşturma Toplam Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları

Tablo 13: Üstün Yetenekli Öğrenciler Arasında Metin Birimlerini Oluşturma Puanının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Tablo 14: Ortaokul Öğrencileri Arasında Metin Birimlerini Oluşturma Puanının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Tablo 15: Bilsen ve Ortaokul Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Metin Birimlerini Oluşturma Düzeyleri

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Renzulli'nin Üç Halka Modeli

Şekil 2: Tannenbaum'un Denizyıldızı Üstün Yeteneklilik Modeli

Şekil 3: Gagne'nin Farklılaştırılmış Üstün Yeteneklilik Modeli

Şekil 4: Osmanlı Devleti'nde Devşirme Sisteminin Kriterleri

Şekil 5: Van Dijk'in Hikâye Yapısı

Şekil 6: Hoey'un (1983) Hikâye Yapısı

## GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Üstün Yetenekli 5.Sınıf Öğrencilerinin Metin Birimlerini Oluşturma Puanları

Grafik 2: Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Metin Birimlerini Oluşturma Puanları

**KISALTMALAR LİSTESİ**

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**BİLSEM** : Bilim ve Sanat Merkezi  
**BYFP** : Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici Program  
**ÖYGP** : Özel Yetenekleri Geliştirici Program  
**Yönerge** : Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi  
**TEVİTÖL**: TEV İnanç Türkeş Özel Lisesi  
**ÜYEP** : Üstün Yetenekliler Eğitim Programı  
**KUYEM** : Karabük Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi  
**ÖZBF** : Üstün Yetenekliler Ulusal Araştırma Merkezi  
**TDK** : Türk Dil Kurumu  
**TÜBİTAK**: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu  
**Akt** : Aktaran  
**f** : Frekans  
**s** : sayfa  
**%** : Yüzde  
**X** : Aritmetik Ortalama  
**N** : Katılım Sayısı  
**P** : Anlamlılık düzeyi  
**Ss** : Standart sapma  
**Sd** : Serbestlik derecesi  
**F** : Varyans değeri  
**vb.** : ve benzeri.  
**vd.** : ve diğerleri

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1.1. Problem Durumu

Eğitimin ana hedeflerinden birisi bireylerin topluma kazandırılması yolunda yeteneklerinin geliştirilmesidir. Yetenekleriyle ön plana çıkmış bireylerden müteşekkil toplumların içinde bulunduğumuz bilgi çağında ilerlemeleri çok daha hızlı olmaktadır.

Toplumların sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi bireylerin yetenekleri ile uyumlu bir şekilde yetiştirilmelerine bağlıdır. İnsan bir ülkenin, bir toplumun en önemli kaynağı insan kaynağıdır. Önemli gelişmeler ve ilerlemeler bu kaynağın etkin kullanımı ile mümkündür (Kılıç, 2010).

Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları potansiyeller, uygun ortam ve ihtiyaçlarına yönelik stratejiler kullanılarak geliştirilebilir. Ülkemizde son yirmi yılda Milli Eğitim Bakanlığı çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi alanına önem verilmeye başlanmıştır (Gökdere, Küçük ve Çepni, 2003). Ülkemizin üstün yetenekli bireylerin eğitimi ve istihdamı konusunda lider ülkelerinden biri olması amaçlanmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin birçok alanda farklı oldukları bilinmektedir. Sahip oldukları akademik performans düzeyi ve potansiyellerini artırmak için öğrencilerin bireysel yeteneklerinin en üst düzeye çıkarılması gerekmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalar genellikle matematik ve fen başarılarının, problem çözme becerilerinin, zekâ özelliklerinin değerlendirilmesi ile ilgilidir (Aşut, 2013; Ercan, 2013; Toplu, 2013; Vural, 2010; Çelikkelen, 2010; Darga, 2010; Akkan, 2010; Karabey, 2010; Özdemir, 2006; Dağlıoğlu, 2002).

Oysa artık günümüzde zekânın sadece sayısal alanlarda değil farklı alanlarda da ölçüldüğü görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin yazma ve edebiyat alanında da öne çıkabileceği göz önüne alındığında üstün yetenekli öğrencilerin yazma eğitimine önem verilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle yaratıcı yazma alanında yapılacak çalışmalar bu öğrencilerin yazma alanındaki performanslarını ortaya çıkarmada etkili olacaktır.

Değişen ve gelişen dünyamızda eğitim anlayışları da değişmektedir. Ülkeler de teknolojiye ve yeniliklere paralel olarak eğitim öğretim sistemlerinde yenilikler yapmaktadır. Ülkemizde yapılan yeni öğretim programları da bunun bir göstergesi olarak sayılabilir. Özellikle 2005-2006 yıllarında uygulanmaya başlanan ilkökul ve ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda bu anlayışla hareket edilmiştir. Yapılandırmacılık anlayışı esas alınarak hazırlanan bu programlarda Türkçe dersinin asıl amacı olan dil becerilerinin geliştirilmesine önem verilmiş, ayrı ayrı ele alınsa da dört temel dil becerisinin bir bütün olarak geliştirilmesine önem verilmiştir.

Yazma becerisinin kazandırılması Türkçe eğitiminin en önemli amaçlarından birisidir. Yazma becerisiyle kastedilen bireyin sadece okuryazar duruma gelmesi değildir. Yazma becerisini kazanan bir birey duygu ve düşüncelerini doğru bir biçimde gerekli ortamlarda ve farklı şekillerde ifade edebilir. Günümüzde kişiler arası iletişimi sağlamada sosyal ortamların, pencerelerin ve blogların öne çıktığını düşünecek olursak bireylerin yazma becerisini kazanmalarının önemi de anlaşılır.

Uygulamadaki 6-8 Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı yazma eğitiminin amacını öğrencilerin yazma becerileri yoluyla düşüncelerini sıralama, sınırlama, karşılaştırma ve düzenleme becerilerini öğrenmeleri olarak ifade etmektedir. (MEB, 2006: 17).

Dil eğitiminin temel hedefleri dört grupta toplanabilir:

1. Bireylerin algılama becerisini geliştirmek,
2. Bireylerin iletişim becerisini geliştirmek,
3. Bireylerin öğrendiklerini davranışlara yansıtabilmesini sağlamak
4. Bireylerin plânlama becerisini geliştirmek (Yalçın, 2002: 33-35).

Yazma eğitiminin temel amacı, öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve işlevsel biçimde ifade edebildikleri metinler oluşturma becerisi kazandırmaktır. Ülkemizde yazma eğitimi alanında yapılan uygulamalı çalışmalarda daha çok öğrenci kompozisyonlarındaki dil bilgisi yanlışlıkları, anlatım bozuklukları ve biçimsel özelliklerle ilgili sorunlar değerlendirilmiş, metin içi bağlantılar, geçişler, metin birimlerini oluşturma, metindeki konu akışı ve kompozisyonun temelini oluşturan metin yapıları üzerinde hemen hemen hiç durulmamıştır (Coşkun, 2005: 6).

Araştırmamızda bu durum göz önünde bulundurularak üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında öyküleyici metin birimlerini oluşturma düzeyleri üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) öğrenim gören üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin birimlerini oluşturma düzeyleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

### **1.1.1.Problem Cümlesi**

Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin ve ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri ne düzeydedir?

### **1.1.2. Alt Problemler**

Araştırma problemine bağlı olarak araştırmada yanıt aranan alt problemler şunlardır:

1. Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin ve ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin;
  - a. Öyküleyici metin birimlerinden “Ana Karakter”i oluşturma becerileri ne düzeydedir?
  - b. Öyküleyici metin birimlerinden “Mekân”ı oluşturma becerileri ne düzeydedir?
  - c. Öyküleyici metin birimlerinden “Zaman”ı oluşturma becerileri ne düzeydedir?
  - d. Öyküleyici metin birimlerinden “Başlatıcı Olay”ı oluşturma becerileri ne düzeydedir?
  - e. Öyküleyici metin birimlerinden “Amaç”ı oluşturma becerileri ne düzeydedir?
  - f. Öyküleyici metin birimlerinden “Girişim”i oluşturma becerileri ne düzeydedir?
  - g. Öyküleyici metin birimlerinden “Sonuç”u oluşturma becerileri ne düzeydedir?
  - h. Öyküleyici metin birimlerinden “Tepki”yi oluşturma becerileri ne düzeydedir?
2. Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin ve ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin birimlerini oluşturmadaki toplam başarıları ne düzeydedir?
3. Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin ve ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin birimlerini oluşturma başarılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

### 1.1.2. Varsayım

Araştırmada BİLSEM öğrencilerinin üstün yetenekli öğrencileri temsil ettiği varsayılmaktadır.

### 1.1.3.Sınırlılıklar

Bu çalışma;

a. Gaziantep, Hatay ve Kahramanmaraş illerindeki Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim gören 145 üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencisiyle; bu il merkezlerinde bulunan ortaokullarda eğitim gören 140 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 285 öğrenciyle sınırlıdır.

b. Öğrencilerin yazdığı öyküleyici anlatımlarındaki metin birimlerinin değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

### 1.1.4. İlgili Araştırmalar

**Coşkun'un (2005)** çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında metin yapılarını oluşturma düzeyleri ve bu konuda yaşadıkları sorunlar incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre ilköğretim öğrencilerinin hikâye birimlerindeki başarı ortalamaları sırasıyla şu şekildedir: *Ana karakter* (% 73,5), *başlatıcı olay* (% 73), *mekân* (% 59,5), *zaman* (% 58,5), *sonuç* (% 58,5), *girişim* (% 52), *amaç* (% 51), *tepki* (% 50,5). Tüm metin birimlerindeki başarı ortalaması ise % 58,3'tür. Öğrencilerin hikâyede asıl olay örgüsüne hazırlık teşkil eden hikâye birimlerinde (ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay) diğer birimlere oranla daha başarılı oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin yazdığı metinlerde hikâye birimleri ile ilgili temel sorunlar şunlardır:

- Metin birimlerinin yeterince detaylandırılmaması,
- Hikâyedeki kurgusal zamanla gerçek zamanın karıştırılması,
- Zamanın çok hızlı ilerlemesi,



- Aynı girişimin tekrar tekrar gerçekleşmesi,
- Sonucun üstü kapalı biçimde kalması,
- Hikâyede bir sonucun bulunmaması,
- Kahramanın “tepki”sinin yansıtılmaması.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yazdığı hikâyelerde metin uzunluğu, tutarlılık düzeyi, hikâye birimleri puanı ve bağdaşıklık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bağdaşıklık, metin birimleri ve tutarlılık puanlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara ve sosyoekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

**Coşkun’un (2006)** araştırması beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sosyoekonomik düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi, kitap okuma sayısı, okul öncesi eğitim alıp almama durumunun, öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisi ve Türkçe dersine yönelik tutumun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yordama düzeyi incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bazı bulgular şu şekildedir:

- Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında okulöncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık vardır.
- Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri kitap okuma sayılarına göre, annelerinin eğitim düzeyine göre; sosyoekonomik düzeylerine göre üst sosyoekonomik düzey lehine; Türkçe dersine yönelik tutumları kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları anne-babanın bitirdiği okul durumuna göre ve sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, yazılı anlatım becerilerinin .02 (R2) düzeyinde yordayıcısıdır.

**Özkara'nın (2007)** çalışmasında öğretimi ve değerlendirmeyi birleştiren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin hikâye edici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda:

- Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları son test toplam puan ortalamaları ile kontrol grubunda bulunan öğrenciler kıyaslandığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür. Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleriyle, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde yine aynı özelliklerden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülürken üslup özelliğiyle ilgili anlamlı bir fark görülmemiştir.
- Deney grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları ön test toplam puan ortalamaları ile son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Aynı zamanda kontrol grubu öğrencilerinin de yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları ön test toplam puan ortalamaları ile son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür.
- Deney grubu öğrencilerinin fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleri ile ilgili olarak ön testten aldıkları puanlar ile ilgili özelliklere yönelik eğitim aldıktan hemen sonraki puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.
- Deney grubu öğrencilerinin fikirler, üslup, cümle akıcılığı ve imla özellikleri ile ilgili olarak eğitim aldıktan sonraki puanları ile son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülürken, organizasyon, kelime seçimi ve sunum özellikleriyle ilgili olarak eğitim aldıktan sonraki puanları ile son testten aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olmadığı tespit edilmiştir.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları kendi değerlendirme puanları ile uzmanlar tarafından verilen puanlar arasındaki ilişki

incelendiğinde öğrencilerin yazılı ürünlerine kendilerinin verdiği puanlar ile uzmanların bu yazılı ürünlere verdiği puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

**Yılmaz'ın (2008)** araştırması 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeyini tespit etmek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Çalışma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odasının olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım becerileri de cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odası ve çalışma masası olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

**Şentürk'ün (2009)** çalışmasında, Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine etkisi incelenmiştir.

Araştırma sonucunda,

- Araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde yazılı anlatımı planlama becerisini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığı görülmüştür.
- Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde; dil ve anlatım becerilerini, yazım ve noktalama becerilerini, biçim ve kağıt düzeni oluşturma becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

**Beydemir'in (2010)** araştırması, İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişisine etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda:

- Yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmalar öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.
- Yaratıcı yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazma erişilerinde, Türkçe ders programında bulunan çalışmaları yapan öğrencilere göre artış olmuştur.
- Deneysel grubunun yaratıcı yazma erişileri, kontrol grubunun yazma erişilerine göre artmıştır.
- Yaratıcı yazma yaklaşımına uygun yöntem ve etkinliklerin uygulandığı grubun yaratıcı yazma ürünlerinde, Türkçe ders programında bulunan yöntem ve etkinliklerin uygulandığı grubun yaratıcı yazma ürünlerine göre yaratıcı unsurlara daha çok rastlanmıştır.

**Tonyalı'nın (2010)** yapmış olduğu bu çalışmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yaratıcılık seviyelerinin artmasında etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda deneysel ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri arasında yapılan ilişkisiz ölçümler t-testi sonucuna göre iki grubun da yaratıcı yazma becerilerinde artış gözlenmiştir. Bu artış deneysel grupta daha yüksek oranda olmasına rağmen iki grup arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

**Özdemir'in (2010)** yapmış olduğu çalışmada, düzeylerine göre oluşturulmuş iki farklı grup yaratıcı yazma beceri düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. 6, 7, 8. sınıf düzeyindeki 49 üstün, 33 normal öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerden Bäumer'e ait "Siyah Çadır" adlı resim uyarı olarak kullanılarak bir hikâyeye yazmaları istenmiştir. Metinlerde dış yapı özelliği olarak, biçim ve yazım noktalama kuralları; dil ve anlatım olarak sözcük, cümle, paragraf ve anlatım; düzenleme olarak başlık, serim, düğüm çözüm özelliklerinin düzeyleri tespit edilmiştir. Normal öğrenciler üstün yetenekli öğrencilere göre

biçim ve paragraf konusunda daha başarılı iken, üstün yetenekli öğrencilerin yazım kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık, serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Normal öğrencilerde başarının orta ve iyi seviyede yoğunlaştığı görülürken, üstün yetenekli öğrencilerde dağılımın uçlara doğru kaydığı görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerde bireysel performansların öne çıktığı belirlenmiştir.

**Ak'ın (2011)** yapmış olduğu bu çalışmada, yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi incelenerek, yazılı anlatıma yönelik tutumlar belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda:

- Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin serbest yazma ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Mevcut Türkçe programındaki yazma çalışmaları ile öğrenimine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin serbest yazma ön test puan ortalaması ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Yaratıcı yazma etkinlikleriyle yazma çalışmalarına devam eden deney grubu öğrencilerinin serbest yazma son test puan ortalamaları ile mevcut Türkçe programındaki yazma çalışmaları ile öğrenimine devam eden kontrol grubunun serbest yazma son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği ön testi puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Yaratıcı yazma etkinlikleriyle yazma çalışmalarını yürüten deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği son testiyle, mevcut Türkçe programındaki yazma çalışmaları ile öğrenimine devam eden kontrol grubunun yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği son testi arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**İzdeş'in (2011)** araştırmasında, ön hazırlık çalışmaları temel alınarak hazırlanan etkinlikler yoluyla ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, ön test uygulamasının ardından, deney grubunda yer alan öğrencilere on dört hafta boyunca toplam otuz saat süreyle hikâye yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise dersler klasik usulle işlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre bütün puanlarının istatistikî olarak anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlar, verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Yapılan araştırmalar ışığında bu çalışmayla üstün yeteneklilerin öyküleyici metin yazma becerileriyle ilgili somut bulgular elde edilecektir. Bu araştırma Türkçe eğitimi ve üstün yeteneklilerin yazma eğitimi için bilimsel bir veri teşkil ederek öğretim programlarının geliştirilmesine ve zenginleştirilmesine katkı sağlayacaktır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 1. ÜSTÜN YETENEK VE ÜSTÜN ZEKÂ KAVRAMI

#### 2.1. Üstün Yetenek

“Yetenek” sözcüğü Türkçede geniş anlamlar içermekle birlikte Türk Dil Kurumu’na (2005: 2174) göre “bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, kabiliyet; bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite; kişinin kalıtıma dayanan ve öğrenmesini çerçeveleyen sınır; dışarıdan gelen etkiyi alabilme gücü” olarak tanımlanmaktadır.

Dünya tarihinde üstün yeteneklileri “*Altın Nitelikli Sınıf* “ olarak nitelendiren ilk kez Yunanlı filozof Eflatun olmuştur (Enç, 1979: 44).

Akarsu (2004: 127-154) üstün yeteneklileri, “farklı türden insanlar değil de bazı özelliklerin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren insanlar” olarak tanımlamaktadır.

Ataman (2004) üstün özel yetenekli çocukları “yaşadıklarından en az iki yaş daha üst anlksal yeteneklere sahip olan ve resim, müzik, plastik sanatlar, fen vb. alanlardan bir ya da ikisinde olağanüstü performans gösterenler” şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Ürek, 2012: 2).

Milli Eğitim Bakanlığı üstün yetenekli çocukları “*Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği; alan ve konu uzmanları tarafından tanımlanan çocuklardır*” şeklinde tanımlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi’nde (2009) üstün yeteneklilik şöyle tanımlanmaktadır: “Üstün veya özel yetenekli çocuk, özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuktur.”

1972 yılında ABD’de yayınlanan Marland raporuna göre, üstün yetenekli çocuklar; genel akademik beceri, özel akademik başarı, yaratıcı düşünme, liderlik, psikomotor beceri ve görsel-performans sanat alanlarında yüksek performans sergileyen veya sergileme potansiyeli bulunan bireylerdir (Davis, Gary, Rimm ve Sylvia 2004: 17).

Üstün yeteneklilik hakkında birçok tanımlama olsa da literatürde ortak bir görüş bulunmamaktadır. Ancak ABD Eğitim Bakanlığı tarafından 1993 yılında ortaya atılan bir tanım genel kabul görmektedir.

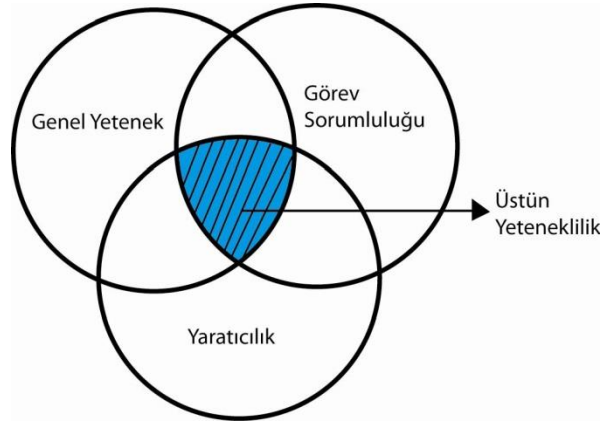
“Aynı yaş, deneyim veya çevre şartlarına sahip yaşlılarına göre, üstün özellikler gösteren veya yüksek düzeyde başarı elde eden çocuklar ve gençlerdir. Bu çocuk ve gençler entelektüel, yaratıcı ve olağanüstü bir liderlik kapasitesine sahip oldukları için sanatsal alanlarda ve özel akademik alanlarda yüksek başarı gösterirler. Bu özellikteki bireyler, genellikle okul tarafından sağlanmayan eğitim hizmeti veya faaliyetlerine ihtiyaç duyarlar. Üstün yetenekli çocuklara ve gençlere tüm kültürel gruplarda tüm ekonomik tabakalar arasında rastlanabilmektedir.”(Passow ve Rudnitski, 1993: 26)

Renzulli (1986: 2005) üçlü halka modeli olarak somutlaştırdığı üstün yetenekliliği genel yetenek, yaratıcılık ve görev sorumluluğunun (motivasyon) bir araya gelmesi olarak tanımlanmıştır. Motivasyon zihinsel özellikler kategorisine girmemesine rağmen herhangi bir alandaki ilgi, sabır, göreve odaklanma ve bir görevi başarmaya yönelik kişinin kendine olan güveni gibi birçok özelliği barındırır. Üstün yeteneklilerin motivasyon düzeylerinin normal bireylerden daha yüksek olduğuna ilişkin birçok araştırma bulgusu vardır (Köksal, 2012: 42-44; Köksal, 2013: 155-158).

Aşağıda üstün yetenekliler ile ilgili geliştirilen modellere yer verilmiştir:



Şekil 1: Renzulli'nin (1986) Üç Halka Modeli

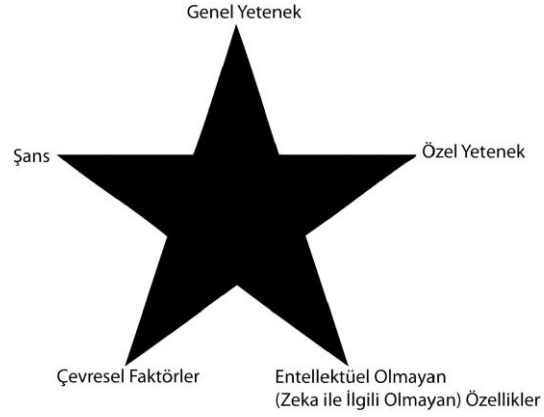


Renzulli bu tanımının birinci halkası olarak genel yetenekten bahsetmektedir. Genel yetenek ile sözcük bilgisi, soyut düşünebilme, bilgilerin hızlı hatırlanması gibi akademik becerileri vurgulamaktadır. Üstün yetenekliliğin ikinci özellik halkası olarak yeni fikirler bulup bunları yeni sorunların çözümünde kullanabilme yeteneği olan yaratıcılık sayılmaktadır. Üçüncü özellik halkasında görev sorumluluğu (motivasyon) bulunmaktadır. Renzulli burada bir işi sonuna kadar götürebilecek yüksek motivasyon, kararlı olma, sabretme, başarıma isteğine sahip olma gibi özellikleri vurgulamaktadır (Davaslıgil, 2004: 211-218).

Renzulli'ye (1977) göre yaratıcılık, motivasyon ve genel ve özel yetenek alanlarının üçünden yüksek performans gösteren bireyler üstün yetenekli olan bireylerdir (Treffinger ve Feldhusen, 1980: 11).

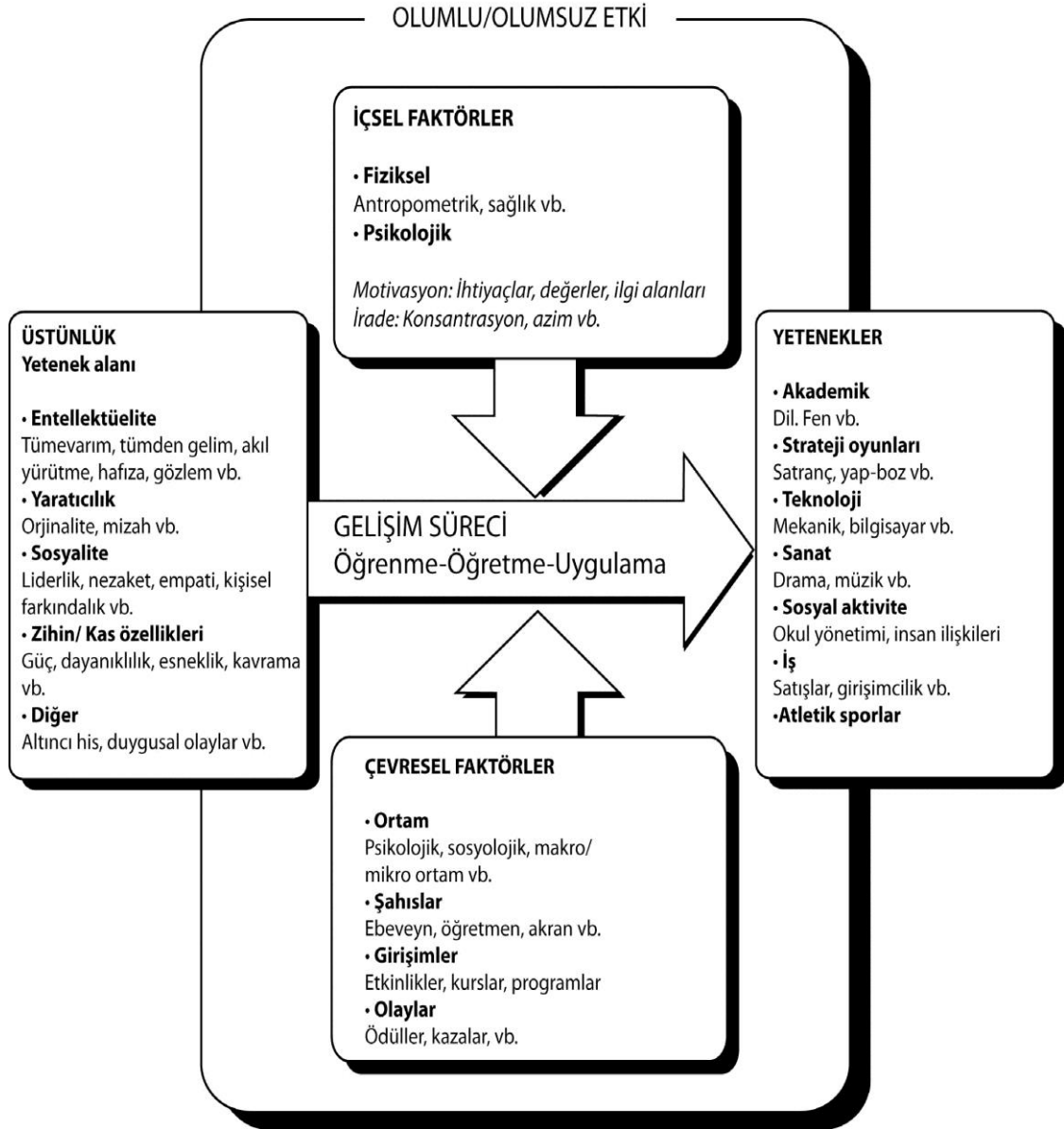
Tannenbaum (1983) üstün yeteneklilerle ilgili denizyıldızı modelini ortaya atmıştır. Tannenbaum'un denizyıldızı modeli Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2: Tannenbaum'un (1983) Denizyıldızı Üstün Yeteneklilik Modeli



Tannenbaum'un modeline göre bir bireyin üstün yetenekli olabilmesi için genel yetenek, özel yetenek, entelektüel olmayan (zekâ ile ilgili olmayan) faktörler, çevresel faktörler ve şans faktörü olmak üzere beş faktörün bir arada olması gerekmektedir. Bu faktörlerin her biri diğerleri için gereklilik arz etmektedir; üstün yeteneklilik için bunlardan birisinin tek başına olması yeterli değildir. Bu nedenle dört faktörün bir araya gelmeleri beşincisi olmadan bir şey ifade etmemektedir (Demirel ve Sak, 2011: 61-76).

Şekil 3: Gagne'nin (1991) Farklılaştırılmış Üstün Yeteneklilik Modeli



Gagne'ye (1991) göre çevrenin olumlu etkisi olmadan, potansiyelin eyleme dönüşmesi ve fiilin ortaya çıkması mümkün olmayabilir. Gagne, modelinde çevre kadar aile, öğretmen, yaşanılan coğrafya, yaşam stili, motivasyon, kişisel özellikler, vb. birçok faktörün olumlu ya da olumsuz yönde katalizör görevinde olacağını ve bunların hepsinin bireyin gelişim sürecini etkileyeceği anlatılmaktadır (David, 2012'den akt. Ercan, 2013: 17-18).

Gagne'nin (1991) üstün yeteneklilik modelini Köksal (2007: 27) şöyle aktarmıştır: “Üstün yetenekli çocuklar ile ilgili yapılan başka bir tanım ise, üstünlük ve yetenek kavramlarının ayrı ayrı düşünülmesi gerekliliğini söyleyen Gagne'nin tanımıdır. Gagne'ye göre üstünlük, bireyin kendi yaşitlarından fazla olarak en az bir yetenek alanına sahip olunması ve bu sahip olunan yeteneğin eğitilmeden kendiliğinden ortaya çıkmasıdır.”

## 2.2. Üstün Zekâ

Türkçede “zekâ” sözcüğü Güncel Türkçe Sözlük'e (TDK, 2005: 2228) göre “İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlak, dirayet, zeyreklik, feraset” olarak tanımlanmıştır.

Gardner'a (1983–1999) göre; zekâda tek bir faktörle açıklanamayacak kadar yetenek bulunmaktadır. Gardner zekâyı;

1. Bireyin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi,
2. Hayatın içerisinde karşılaştıkları problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi,
3. Çözüme kavuşmamış çözümleri gereken problemleri belirleme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Uzun, 2004: 15).

Zekâ; zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir (Yörükoğlu, 1998:144).

Renzulli (1997), üstün zekânın insan yapısında üç temel ögesi arasındaki etkileşimden ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bunlar :

1. Genel anlksal gelişimde kişi ortalamalarının üstünde olmak,
2. Sorunların çözümünde üstün yaratıcılık göstermek,
3. Kendini görev insanı olarak atfetme, aldığı sorumluluğu yerine getirene kadar motivasyonunu üst düzeyde tutabilme, problemlerin sonuçlarını ve zararlarını tahmin

edebilme yeteneğidir ( Akt. Ataman, 2004: 155-168).

Thorndike (1927) zekâyı “*gerçek ya da doğru cephesinden bakarak uygun ve gerekli cevapları bulma gücü*”; Thurstone (1941) ise “*içgüdüsel davranışları dizginlemek, farklı karşılıkların olabileceğine ilişkin esnek bir hayal gücü geliştirmek ve elden geçirilmiş içgüdüsel davranışları elle tutulur davranışlar haline dönüştürmek kapasitesi*” olarak açıklamıştır (Akt. Suveren, 2006: 7).

Piaget’e (1973) göre zeka, “bireyin çevreye uyum sağlayabilmesidir” (Akt. Senemoğlu, 2004: 34).

Geleneksel yaklaşıma göre üstün zekâ, standartlaştırılmış zekâ testlerinde belirlenmiş kriterlerin üstünde performans gösterebilmedir. Bu kriterde 130 ve üzerinde puan alabilmektir (Sak, 2010: 4).

Zekâ Testleri “ $ZB (IQ = Zekâ Yaşı/Takvim Yaşı \times 100)$ ” (Topses,1997’den akt. Yıldız, 2010: 21) formülüyle hesaplanır. Zekâ testleriyle ölçülen her zekâ düzeyi ise belirli terimlerle anlatılmaktadır. Puan aralıkları aşağıda verilmiştir:

### **Zekâ Puanı (IQ) Terimler**

0-70 Geri Zekâlı

70-80 Tutuk Zekâlı

80-90 Sınır Üstü Normal

90-110 Normal Zekâlı

110-120 Üstün Zekâlı

120-140 Çok Üstün Zekâlı

140 ve üzeri Dâhi, (Deha)

(Enç, 2005: 92)

Zekânın farklı tanımları olmasına karşın, zekâyâ ilişkin görüşlerin tümü zekânın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu üzerinde durmaktadırlar.

### 2.3. Üstün Yetenek İle Üstün Zekâ Arasındaki Farklar

Üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarının farklı anlamları olsa da literatürde genelde aynı çerçevede değerlendirmeye alınmaktadırlar. Türkiye’de 2004 yılında düzenlenen ilk Ulusal Üstün Yetenekliler Kongresinde, yaygın olarak 'üstün yetenekli' ifadesine yer verilmiştir. Dünya Konseyi ise, 'üstün zekâlı ve yetenekli' terimini kullanmayı uygun görmektedir (Kök, 2012: 8).

Üstün yetenek ve üstün zekâ arasındaki farklar:

1. Üstün yetenek tek bir alanla açıklanabilirken üstün zekâ tek bir alanla sınırlanmaz.
2. Üstün yetenekli bir bireyin standartlaştırılmış zekâ testlerinden belli bir zekâ düzeyinden puan alması gerekmez. Normal zekâyâ sahip bir birey de üstün yetenekli olabilir.
3. Normal bir birey de herhangi bir alanda üstün yetenekli olabilirken üstün zekâlı olmayabilir.

Türkiye’de üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler eğitim veren resmi kurumlar Bilim ve Sanat Merkezleridir. Bu merkezlerde öğrencilerin hem akademik hem de güzel sanat becerileri en üst seviyeye çıkarılması amaçlanmaktadır.

BİLSEM’lerde belirli aşamalardan geçerek kurumda eğitim görmeyi hak eden öğrenciler için kullanılan tabir “üstün yetenekliler” dir. Bu araştırma BİLSEM’lerde eğitim gören öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri üzerine yapıldığı için çalışmada “üstün yetenekliler” tabirinin kullanılması tercih edilmiştir.

### 2.4. Üstün Yeteneklilerin Özellikleri

Üstün yetenekli bireylerin özelliklerinden bazıları:

- Hızlı öğrenme,
- Çok iyi bellek,
- Gelişmiş bir kelime hazinesine sahip olma,

- Özel ilgi duyduğu şeylere dikkatini yoğunlaştırabilme,
- Mükemmeliyetçilik,
- Erken yaşta okuma ve okumaya istekli olma,
- Meraklı olma,
- İyi gözlemci olma,
- Gelişmiş analiz ve sentez yeteneği,
- Tartışmalardan zevk alma,
- Geniş hayal gücü,
- Orijinal fikirler ve çözümler üretebilme,
- Gelişmiş soyut düşünme,
- Kavrama ve problem çözme yeteneği,
- Sayıları kolay manipüle etme olarak sıralanabilir (Silverman, Chitwood ve Waters, 1986: 23-38).

Üstün yetenekli çocukların normal çocuklardan farklı fiziksel, sosyal, kişisel ve zihinsel üstün özelliklere sahip oldukları düşünülmektedir. Bu konuda araştırmalar yapan psikolog ve eğitimciler de bu temel hipotez ışığında konuyu ele almışlardır. Bu bağlamda uzun yıllar yapılan çalışmalar sonunda üstün yetenekli çocukların normal çocuklardan farklı ve üstün bazı özelliklere sahip olduklarını ortaya konmuştur. Bu özellikler farklı zamanlarda geliştirilen test ve ölçeklerle defalarca ortaya konmuş, büyük oranda ölçülebilir ve gözlemlenebilir bir yapıya kavuşturulmuştur.

#### **2.4.1.Fiziksel Özellikler**

Üstün yeteneklilerin fiziksel olarak yaşlılarından birçok hususta belirgin üstün özelliklere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu konuda ünlüleri araştıran Galton ve üstün yetenekli çocuklar konusunda araştırma yapan Terman ve Hollingworth öncü sayılmaktadır (Enç, 2005: 128-129).

Enç (2005: 130) üstün yetenekli çocuklarda görme ve işitme engeli, düz tabanlık, raşitizm, şaşılık, konuşma bozukluğu gibi yapısal ve görevsel engellere daha az rastlandığını ifade etmiştir.

Üstün yeteneklilerin fiziksel özelliklerini genel olarak şöyle sıralayabiliriz:

- Gelişimin tüm alanlarında yaştlarının ilerisindedirler.
- Doğumda diğer bebeklerden daha ağırdırlar.
- Bebeklikte olağanüstü hareketlilik gösterirler.
- Fiziksel yapı ve genel sağlıkları normalin üstündedir.
- Akranlarından erken yürür, erken konuşur, okumayı erken yaşta öğrenirler.
- Üstün nitelikte sinir sistemine sahiptirler.
- Aşırı duyarlı sinir sistemine sahiptirler. Duyu organları keskindir. Bebeklerde bu aşırı duyuşal uyarılabilirlik, battaniyelerini üstlerinden atma, giyim eşyalarındaki markalardan, altlarının ıslanmasından rahatsız olma, gürültüye yoğun tepki gösterme ve tat alma duyularında aşırı duyarlık şeklinde ifade bulabilir.
- Olgunlaşma daha hızlı gerçekleşir.
- Kuvvetlidirler ve koordinasyon gerektiren faaliyetlerde tepkileri daha hızlıdır.
- Hastalıklara karşı daha dirençlidirler (Uzun, 2004: 21).

#### **2.4.2. Sosyal Gelişim Özellikleri**

Üstün yetenekliler, diğer birçok özelliklerinde yaştlarından önde olmaları gibi çevreye uyum sağlama ve çevresiyle iletişim kurma yönleri açısından da yaştlarından daha başarılıdırlar. Üstün yetenekli çocukların akranlarına göre duyarlılıkları daha fazladır ve karşılarındakinin duygu ve düşüncelerini anlamada yüksek kabiliyetleri vardır (Smutny vd., 1997: 191).

Üstün yetenekli çocuklar akranlarına göre daha erken yaşta empati yeteneğini kullanmaya başlar ve sosyal vicdan mekanizmasını kullanırlar. Dünyanın problemlerinin (savaş, açlık, kuraklık, çevre kirliliği, küresel ısınma vb...) farkına varır, çözümleri adına endişelerini dile getirir (Delisle ve Galbraith, 2002: 7).

Üstün yeteneklilerde adalet duyguları gelişmiştir, haksızlıklar karşısında korkusuz bir şekilde düşüncelerini söylerler (Karolyı, 2001: 21).

Üstün yeteneklilerin sosyal özelliklerini genel olarak şöyle sıralayabiliriz:

- Kendilerinden büyük çocuklarla karmaşık oyun oynama eğilimindedirler.
- Arkadaşları arasında popülerdirler.



- Anne baba ya da bakıcıyı erken tanıma ve gülme becerisi gösterirler.
- Ses, ağrı ve acıya karşı aşırı tepki verebilirler.
- Karşısındakilerin düşüncelerini, duygularını ve isteklerini kestirebilme yeteneğine sahiptirler.
- Yeni ve değişik durumlara kolay ve çabuk uyum sağlarlar.
- Grup içindeki liderliğin amacı ve işlevini kavrayabilmeleri ve diğerlerinin gereksinim ve ilgilerine duyarlı olabilmeleri nedeniyle, genellikle lider olma eğilimindedirler. Hem liderlik için arzulanan kişilik özelliklerine hem de geniş ilgi alanına sahip olmaları liderlik potansiyellerini daha da artırır.
- Espri yetenekleri gelişmiştir.
- Okula karşı isteklidirler ve ders dışı etkinliklere katılmaktan zevk duyarlar (Uzun, 2004: 27).

### 2.4.3. Kişilik Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar çevresinden takdir edilmek, övülmek, ilgi ve alaka görmek gibi bir takım beklentilere girebilirler. Üstün yetenekli çocuklar, çoğunlukla kendi akranlarıyla değil daha büyük yaştaki çocuklarla oynarlar (Gökdere, 2004: 35).

Üstün yetenekli çocuklar, mükemmeliyetçi bir yapıda olduklarından yapılan işleri tek başlarına yürütme ve bitirme özelliklerine sahiptirler. Bazı üstün yetenekli öğrencilerin bağımsız olma istekleri grup çalışmalarına katılmalarını engellemekte bireysel çalışma yapmalarını sağlamaktadır, ancak bazı üstün yetenekli öğrenciler de çevreleri ile kolayca işbirliği yapabilmektedirler (Çağlar, 2004: 117).

Üstün yeteneklilerin kişilik özelliklerini genel olarak şöyle sıralayabiliriz:

- Bağımsız olma özellikleri gösterirler. Bu özellikleri öğrenme etkinliklerinde de görülür.
- Yüksek amaç ve ideallere sahiptirler.
- Faaliyetlerini başlatmak için bir dış kuvvete ihtiyaç duymazlar yani içten denetimlidirler.
- Yaşamlarındaki olayları denetim altına alabileceklerine inanırlar, kaderci değildirler.

- Hayal güçlerinin fazla gelişmesi sonucunda, bazıları hayali arkadaşlar oluşturabilir. Bazen bir aile ve toplumu hayal güçlerinde canlandırabilirler. Daha büyük çocuklar bilimkurgu türünde fanteziler yaratabilirler.
- Aşırı duygusal olabilirler. Yapılan haksızlıklar arkadaşlarına yönelik bile olsa, böyle bir durum gözlerinin yaşla dolmasına neden olabilir. Yok olma tehlikesinde olan türler, enerji kaynaklarının azalması, kirliliğin artması gibi dünya sorunlarına aşırı duyarlı davranabilirler.
- Mükemmeliyetçidirler.
- Özgüvenleri yüksektir.
- Meseleleri sorgular, net bir şekilde düşünür, ilişkileri fark eder ve anlamları idrak ederler.
- Azimli ve sebatlıdır.
- Başkalarıyla kolayca işbirliği yaparlar.
- Alçak gönüllüdürler, başkalarına yardım etmekten hoşlanırlar.
- Çalışkandır (Uzun, 2004: 30).

#### **2.4.4. Zihinsel Özellikleri**

Üstün yetenekli çocuklar, çok iyi gözlem yapar ve analiz ederler. Soyut kavramları yaşlılarından çabuk kavrarlar. Bilgilerini kolayca aktarabilirler, duyduklarını ve gördüklerini hemen kabullenmez olaylara eleştirel bakış açısıyla yaklaşır. Olayları yaşlılarına göre çabuk anlar ve hafızada tutarlar. Bir konuya odaklandıklarında o konu üzerinde uzun süre çalışabilirler, o konuyu muhakeme edebilir ve yeniden şekillendirebilirler (Mirman, 2003: 40).

Üstün yetenekli çocukların sahip olduğu zihinsel nitelikler; yoğun öğrenme isteği, yazı, rakam ya da sembollerle ifade etme yeteneği, problem çözümünde etkin ve yenilikçi stratejiler geliştirme, geniş bilgi depolama, sorgulama, deney yapma ve araştırmacı davranış, yeni kavramları çabuk kavrama ve sezme, olağanüstü mantık kapasitesi, hayal gücü ve yaratıcı/aykırı düşüncelere sahip olma becerilerini içermektedir (Bickley, 2001'den akt. Kurtulmuş, 2010: 16).

Üstün yeteneklilerin zihinsel özelliklerini genel olarak şöyle sıralayabiliriz:

- Doğumlarından itibaren gördükleri, işittikleri, dokundukları şeylere yaşitlarına oranla daha fazla ilgi gösterirler, dikkatlerini daha uzun süre yoğunlaştırabilirler.
- Daha büyük yaşlarda da dikkat süreleri daha uzundur. Daha meraklı olmaları, çok şey öğrenme isteklerine sahip olmaları nedeniyle, bir sorunla karşılaştıkları zaman, bu konu üzerinde akıllarını daha uzun süre çalıştırabilirler ve daha güç işlerde daha başarılı olabilirler.
- Düşünceleri akıcıdır.
- Kolayca ezberleme ve ezberlediklerini de uzun süre belleklerinde koruyabilme özelliğine sahiptirler.
- Geniş sözcük dağarcığına sahiptir. Kelimeleri kolaylıkla ve yerinde kullanırlar. Akıcı bir konuşmaları vardır.
- Sayılara erkenden ilgi duyma ve matematiksel akıl yürütme başarısı yüksektir.
- Zaman kavramı erken gelişebilir.
- Yeni mekanik aletler keşfedip inşa edebilirler.
- Yüksek düşünce süreçlerini çalıştırıcı şekilde bilgilerin aktarılmasından hoşlanırlar.
- Daha az yapılaşmış öğrenme materyalini tercih ederler. Başladıkları görevlerin bitirilmesi için kendilerine daha fazla fırsat verilmesini isterler ve sonuca iyi ulaşabilirler.
- Mükemmel, uzun süreli bellekleri vardır. Hafızaları güçlü olduğu için önemli detay, kavram ve prensipleri unutmazlar.
- Okuduğunu anlama başarısı yüksektir. Okumayı çok severler. Yaşitlarının seviyelerinin üzerindeki eserleri rahatlıkla okuyabilirler.
- Tartışmalarda gelişmiş sözel beceriler sergilerler.
- Karmaşıklığı çözebilme yetenekleri vardır. Hızlı ve kolay öğrenirler. Muhakeme ve problem çözme yetenekleri gelişmiştir.
- Aşırı yaratıcılık ve yüksek hayal gücü vardır.
- Gözleme güçleri fazladır. Esnek ve sıra dışı düşünürler. Meseleleri farklı perspektiflerden ele alırlar. Yeni fikirlere kapalı kalmazlar. Hemen her an öğrenmeye hazır hâledirler. Gelişmelere rahatlıkla ayak uydurabilirler.
- Çok ilginç fikirlere sahip olabilirler. Yaratıcılık ve mucitlik özellikleri vardır.
- Aşırı meraklı olma, çok soru sorma eğilimindedirler.
- Hayalleri güçlüdür. Sanat dallarında orijinal eserler verirler. Ritim ve hareket

kontrolleri gelişmiştir (Uzun, 2004: 20-25).

## 2.5. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi ve Tarihi Gelişimi

Bu bölümde Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyet Dönemine, Cumhuriyet Dönemi'nden de günümüze kadar olan üstün yetenekliler eğitimine değineceğiz.

Eğitim kavramı, dünya üzerindeki her toplum ve her devletin vazgeçemeyeceği soyut bir gerçeklik olarak düşünülebilir. Her toplum ve her devlet kendi ihtiyaçlarına ve önceliklerine göre eğitim hizmetlerini planlamaktadır (Taşkın, 2008: 343). Bu eğitim hizmetlerinin planlanmasında üstün yetenekli bireyler de dikkate alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır.

Üstün yeteneklileri diğer çocuklardan/öğrencilerden birtakım farklılıkları olduğu düşünüldüğünde onlara verilecek eğitimin de diğerlerinden farklı olması gerekmektedir. Bireyselleştirilmiş özel programlar ve üstün yeteneklilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre zenginleştirilmiş müfredatlar geliştirilmelidir.

Uzun'a (2004: 1) göre üstün veya özel yetenek, bireylerin gerek bilim gerekse sanat alanında başarılı olmaları için gereklidir, ama tek başına yeterli değildir. Üstün veya özel yetenek, başarıyı etkileyen diğer etkenlerle uygun koşullarda bir araya geldiği zaman, bireyler için önemli bir güç kaynağına dönüşmektedir.

Üstün veya özel yeteneği bulunan bireylerin herhangi bir alanda üstün yeteneğe sahip olması tek başına yeterli değildir. Bu yeteneğin öğrencinin akademik, sosyal, sanatsal başarısını destekleyecek şekilde tamamlanması gerekir. Bu sayede var olan potansiyel açığa çıkarılabilir.

Yüksek zihinsel potansiyelleri uygun şekilde geliştirilip yönlendirilebilirlerse üstün veya özel yetenekli kişilerin başarılı birer birey olacakları ve hem ülkemize hem de insanlığa önemli katkılarda bulunacaklarında kuşku yoktur. Aksi halde, kendileriyle barışık olamadıkları gibi aile ve toplum için de sorunlu bir grup haline dönüşebilirler (Uzun, 2004: 12).

Üstün veya özel yetenekli kişiler sahip oldukları bazı özellikler sebebiyle katkıda bulunabilecekleri, başarı duygusunu tadabilecekleri alanlara yönlendirilmelidirler. Yeteneklerinin farkına varılmayan ve gelişimleri sağlanmayan yetenekli bireyler ise toplum için bir risk grubu oluşturabilir.

### **2.5.1. Osmanlı Devleti'nde Üstün Yetenekliler**

Osmanlı Devletinde üstün yeteneklilere yönelik yapılandırılan eğitim hizmetleri incelendiğinde, ilk olarak Enderun mektepleri ile karşılaşılmaktadır.

Enderun mektepleri, üstün beyin gücüne sahip olan kişilere eğitim vermek için kurulan, dünyada bilinen ilk ve uzun süreli yapılarıdır (Enç, 2004: 37).

#### **2.5.1.1. Enderun Mektebi**

Enderun, saray ya da mabeyn karşılığı olarak kullanılan bir tabirdir. İç, sarayın içi anlamlarına gelen bu kelime tek olarak kullanıldığı gibi “Enderun-ı hümayun” olarak da kullanılırdı. Osmanlı Devletinde 15. yüzyıl ortalarından itibaren medrese dışındaki en önemli resmi eğitim kurumları Enderun mektepleridir. Osmanlı Devletinde merkez ve taşra teşkilatlarında gerekli yetişmiş insan ihtiyacını karşılamak için kurulmuştur. Enderun mekteplerinin 2. Murad veya Fatih Sultan Mehmed dönemlerinde açılmış olduğu ile ilgili iki farklı görüş vardır. 2. Murad zamanında Edirne sarayında teşkil edildiği, yalnız gerçek teşkilatlanma yapısına Fatih döneminde kavuştuğu söylenilebilir (Kömür, 2010: 44).

Klasik dönem Osmanlı eğitim sisteminde Enderun mekteplerine duyulan ihtiyaç genel olarak şöyle sıralanmaktadır:

1. Beylikten devlete geçiş sürecinin ortaya çıkardığı ihtiyaçlar,
2. Nitelikli yöneticilere duyulan ihtiyaç,
3. Savaş esirleri ve kölelerin istihdamı sorunu,
4. Farklı etnik kökenli tebaanın sisteme dâhil edilme ihtiyacı,
5. Türk-İslam devletlerinden kalma gelenek ve görenekler,
6. Komşu devlet kurumlarının Osmanlı kurumlarına etkileri,

7. Hanedanın veya devletin sürekliliğini sağlama sorunu (Kömür, 2010: 45-58)

Enderun mekteplerinin öğrenci kaynaklarını devşirme sistemi oluşturmaktadır. Devşirme yapılırken aşağıdaki kriterlere dikkat edilmiştir (Kömür, 2010: 63-65).

Şekil 4: Osmanlı Devleti'nde Devşirme Sisteminin Kriterleri (Kömür, 2010)

Hukuk Kriteri	Devşirme sistemi uygulanmaya başladığı andan uygulamadan kalktığı ana kadar kanunlara uyulmuş, kanunlara uymayanlar hakkında yapılan işlemler ve kadı hükümleri bunun açıkça göstergesidir.
Ekonomik Kriter	Yahudiler ticaret ile meşgul olduklarından, sanat sahibi olanlar da ekonomik dengeler gözetildiğinden devşirme olarak alınmamıştır.
Demografik Kriterler	Evlilerin devşirilmemesi, tek çocuklu hanelerde devşirme yapılmaması, kırk haneden bir hanede devşirme yapılması
Siyasi ve Sosyal Kriterler	Kethüda çocuklarının alınmaması, papaz çocuklarının alınmaması, anne ve babası vefat etmiş çocukların alınmaması
Etnik Köken ve İnanç Kriteri	Türk, Kürt, Acem, Rus, Yahudi, Gürcü ve Çingene çocukları devşirmeye kabul edilmemiş, Arnavut, Boşnak, Rum, Bulgar, Sırp, Ermeni ve Hırvat çocukları devşirilmiştir.
Yaş Sınırı Kriteri	Genellikle 8-18 yaş arası çocuklar devşirilmiştir.
Bedeni Yeterlilik Kriteri	Kel, fodul, köse, doğuştan sünnetli, çok uzun boylu veya çok kısa olanlar devşirilmemiş, sağlıklı, endamlı, güzel bireylerin devşirilmesi esas alınmıştır.
Eğitim Kriteri	Devşirilecek kişilerin daha önce Türkçe öğrenmiş olamamaları, öğrenim görmüş olmamaları, İstanbul vb. büyükşehirlere çıkmış olmamaları esas alınmıştır.

Kömür'e (2010: 90-97) göre Enderun eğitim sistemi Osmanlı devleti içerisinde idari ve askeri işlev; disiplin işlevi; ideolojik işlev; bilim, kültür ve sanat işlevi; model olma işlevi; özel eğitim işlevini yerine getirmiştir. Bu işlevleri kısaca şu şekilde açıklayabiliriz:

- a. İdari ve Askeri İşlev:** Osmanlı Devleti'nde Enderun mektepleri idari ve askeri sınıfın en seçkin bireylerini yetiştiren seçkin kurumlar olma özelliğini taşımaktadırlar.
- b. Disiplin İşlevi:** Enderun disiplininin temeli itaat üzerine kurulmuştur. Enderun disiplininin en güzel anlatacak tanımlardan birisi, 211 numaralı 1961 tarihli Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Kanunu 13. Maddesinde: “Disiplin: Kanunlara, nizamlara, amirlere mutlak bir itaat ve astının ve üstünün hukukuna riayet demektir. Askerliğin temeli disiplindir”. şeklinde geçmektedir.
- c. İdeolojik İşlev:** Enderun sisteminin kaynağını İslam kültür ve medeniyeti oluşturmaktadır. Bu sistemde yetişen insanlar İslam kültür ve medeniyetinin ikliminde yetişmekte bu özelliği ile de ideolojinin; okuyarak, yaparak ve yaşayarak anlatıldığı bir kurum olma özelliği taşımaktadır.
- d. Bilim, Kültür ve Sanat İşlevi:** Enderun mekteplerinin en belirgin işlevlerinden biri de Türk-İslam sanatına yapmış olduğu yeniliklerdir. Mimari, ebru, resim, tezhip, hat, minyatür, oymacılık, nakkaşlık gibi alanlarda eğitimler verilmiş, Mimar Sinan, Karahisari, Kara Memi, Şah Kulu, Levni, Benli Hasan Ağa, Mustafa Çavuş, Numan Ağa, Şakir Ağa, Tanburi Osman Bey, Enderuni Ali Bey gibi bilim ve sanat insanları yetiştirilmiştir.
- e. Model Olma İşlevi:** Batılı araştırmacılar Osmanlı Devletinin son dönemine kadar Osmanlı eğitim sistemini incelemişler, Kapıkulu ocaklarının en üst düzey komutanlarının Enderun mekteplerinden çıkması dikkatlerini çekmiştir. Enderun mektepleri günümüzde de model olma işlevini sürdürmekte üstün yetenekliler ile ilgili araştırma yapan birçok akademisyen ülkemizde üstün yetenekliler eğitiminin Enderun mektepleriyle başladığını dile getirmektedirler.
- f. Özel Eğitim İşlevi:** Enderun mekteplerine alınan çocukların kendi akranlarına göre fiziki yönden, zekâ yönünden ve daha birçok yönden önde oldukları bilinmektedir. Bu yönüyle bakıldığında Enderun mektepleri üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitim-öğretim gördükleri özel eğitim kurumu işlevi taşımaktadırlar (Kömür, 2010: 90-97).

### 2.5.1.2. Enderun Mektebinde Eğitimin Kademeleri

Enderun mektebinde eğitim kademeleri oda diye tabir edilen altı bölümden oluşmaktaydı. Günümüzde bu bölümleri sınıf olarak da düşünebiliriz.

- a. **Büyük ve Küçük Oda:** Enderun mekteplerinin ilk iki kademesini oluşturur. Karşılıklı iki oda şeklindedir. Acemi oğlanlar mekteplerinden başarı ile mezun olanlar buraya alınır, Türkçe, Arapça, Farsça dersler okutulur; güreş, atlama, koşu, ok çekme gibi dersler yapılırdı. Bu odalardan başarı ile mezun olanlar üst odalara giderken yüксеlemeyenler çıkma ile sipahi ocaklarına gönderilirdi.
- b. **Doğancı Koğuşu:** Enderun'un üçüncü basamağıdır. "Kaftanlılar" olarak da anılan bu koğuş, padişahın av doğanlarının bakımı ve yetiştirilmesi, saray kuşlarının bakım ve üretimi, av ve avcılık hizmetlerini yerine getirirdi. Kırk kişi kadar öğrencinin eğitim gördüğü bu koğuş IV. Mehmed zamanında kaldırılmıştır.
- c. **Seferli Koğuşu:** Bu koğuşun önceleri vazifesi Enderun halkının çamaşırlarını yıkamak ve tertip etmektir. Daha sonra bu koğuşa üst bir misyon yüklenerek bir sanat mektebi haline getirilmiş; musikişinaslar, hanendeler, kemankeşler, pehlivanlar, berberler, hamamcılar yetiştirilmiştir. Meşkhane denilen klasik musiki öğretimi de burada yapılırdı. Tanburi Osman, Enderunî Ali Bey gibi bestekârlar ve musikişinaslar buradan yetişmiştir.
- d. **Kiler Odası:** Fatih Sultan Mehmed zamanında kurulmuş bir odadır. Vazifeleri padişahın yemeğinin getirilip götürülmesidir. Sofra hizmetleri, çeşitli şerbetlerin, macunların, hastalık ilaç ve merhemlerinin yapımı ve korunmasını sağlardı. Fatih kanunnamesinde "taamı huzur-ı âlişâna kilercibaşı koya" denilerek görevleri açık bir şekilde belirtilmiştir.
- e. **Hazine Odası:** Fatih Sultan Mehmed zamanında kurulmuştur. Enderun hazinesinden ve saraya ait mücevherat, kıymetli eşyaların korunmasından sorumlu olan odadır. Buradaki öğrenciler hazinenin açılıp kapanması ve



korunmasını sağlarlar, hazineye paranın giriş ve çıkışını deftere kaydederlerdi.

- f. Has Oda:** Enderun'un en yüksek, en son ve en seçkin kademesidir. Fatih Sultan Mehmed'in emri ile kurulmuştur. Has odadakiler, Enderun mektebinin en üst kısmını oluşturmaktadır. Bu odanın öğrenci sayısı kırk kişi civarındadır. Defalarca testlerden geçerler, bundan sonra da bizzat padişaha takdim edilirlerdi. Burada bulunanlara devrin en iyi eğitimi ve öğretimi verilirdi. Buradaki eğitimin ana hedefi öğrencileri idarecilik yönünden yetiştirmektir. Has odada kalanların vazifelerinden bazıları, Hırka-i Saadet odasını temizlemek, mukaddes emanetleri muhafaza etmek, kandil gecelerinde öd ağacı yakmak ve gül suyu dökmek idi. Hünkâr müezzini, sır kâtibi, sarıkçıbaşı, başçavuş gibi padişahın hususi hizmetinde bulunanlar da genellikle bu odadan seçilirdi (Kömür, 2010: 77-84).

II. Murat tarafından kurulan ve yalnızca devşirilmiş çocukların kabul edildiği Enderun mekteplerinin en temel amacı, Osmanlı Devleti'nin varlığını devam ettirebilmesi için gerekli olan nitelikli insanı yetiştirmektir (Akkutay, 2004: 85).

Hristiyan ailelerden devşirilmiş çocuklar, Enderun mekteplerine alınmadan önce bir dizi aşamadan geçmek zorundaydılar. Bu çocuklar Türk örf ve âdetlerini, dini kuralları ve Türkçeyi öğrenmeleri için Müslüman Türk ailelerin yanına verilirlerdi. Bu aşamadan sonra Acemi Ocağı'na teslim edilen devşirme çocuklar burada acemi oğlanı olurlardı. Burada talim ve terbiye aldıktan sonra çıkma adıyla ayrılarak çeşitli askeri birliklere dağıtılırlardı. Ancak acemi oğlanların içinden üstün yetenekli olanlar daha yüksek seviyede eğitim almaları için Enderun mekteplerine gönderilirlerdi. Enderun mekteplerinde üzerinde durulan en önemli kural çıkma olayıydı. Yani, hazırlık aşamasından eğitim sonuna kadar geçen sürede başarılı olamayanlar Enderun'dan çıkarılıp ordunun çeşitli pozisyonlarında vazifelendirilirlerdi. Böylece, geriye yalnızca yetenekli bireyler kalmakta ve Osmanlı Devleti'nin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan yapısına ulaşılmaktaydı (Taşkın, 2008: 361-362).

### 2.5.1.3. Enderun Mekteplerinde Okutulan Dersler

Enderun mektebinde eğitim öğretim faaliyetleri bir bütün halinde uygulamalı olarak yapılırdı. Enderun, eğitim olarak aşamalı bir yapıya sahipti. Enderun mektebinde öğrenciyi sık sık imtihan etmek yoluyla öğrenci eleme usulü, elenenlerin sistem içerisinde farklı görevlerde değerlendirilmesi, yeteneklilerin tespiti, eğitimde bilgi-uygulama bütünlüğü ve en önemlisi de adâb-ı muaşeret kurallarının öğretilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Bilgiyi ahlâkla beraber verme, teoriyi uygulamalı olarak öğretme, Enderun mektebinin ana gayelerinden olmuştur. Enderun mektebinde verilen eğitimin temel özelliği İslam ve Osmanlı kimliğinin ve kültürünün öğretilip benimsetilmesiydi. Osmanlı devlet adamları devletin dini ve etnik açıdan farklı topluluklardan oluştuğu bilinciyle, devlet idaresini ırk temeli üzerine bina etmemeyi tercih etmişler, çeşitli din ve milletlerden devşirilen, padişaha ve devlete sadık bir yönetici sınıfı oluşturmuşlardı. Farklı coğrafya ve kültürlerden gelen bu gençler Türk-Müslüman kültürüyle eğitiliyor, asli müesseselerin bozulmadan korunduğu dönemde bu anlayışı yenileyerek ve canlı tutarak sürdürüyorlardı. Bu sayede devlet, bütün kurumlarıyla amaçlarını lâıykıyla yerine getirebilmiş, böylece cihan devleti olmayı başarabilmiştir (Akyüz, 1994: 79).

Enderun mektebinde okutulan dersler beş grup altında toplanabilir:

1. **İslamî İlimler:** Kuran-ı Kerim, İlmihal, Tefsir, Hadis, Kelam, Tecvit, Akaid, Arapça ve Farsça, Peygamberler Tarihi, Ferâiz.
2. **Müsbet ilimler:** Tıp, Heyet(Astronomi), Hendese (Geometri), Tarih, Coğrafya, Mantık, Hikmet, Sarf, Nahiv, Bedii Beyan (Güzel Konuşma), Şiir ve İnşa, Hitabet.
3. **Güzel Sanatlar:** Musiki, Tezhip, Hüsn-ü hat, Cilt Sanatı, Mimari, Minyatür.
4. **Beden Eğitimi ve Spor:** Binicilik, Kılıç çekme, Ok atma, Atlama, Mızrak, Çelik-Çomak, Güreş, Ağırlık kaldırma, Cirit, Şamar atma.
5. **Meslekî eğitim:** Giyim, deri işlemeciliği, kuyumculuk, çeşitli ilaç ve merhem yapımı gibi (Akyüz, 1994: 82, İhsanoğlu, 1999: C.2, 502).

Enderun mekteplerinde verilen dersleri alanlarında uzman hocalar ve mesleğinde usta kişiler verirdi. Bu eğitim sistemi sayesinde eğitimini tamamlayan kişiler birçok alan hakkında gerekli temel bilgileri öğrenirken, kendi yeteneklerini ve ilgi alanlarını belirleyip o alanlarda uzmanlaşma imkânına da sahip olmuşlardır.

Enderûn mektebinde eğitim ve öğretim sultan II. Mahmud devrine kadar sistemli bir şekilde devam etti. 18. yüzyılın sonlarında devşirme sisteminin bozulmasıyla sarsılan okulun daha sonra modern eğitim veren okulların ve harp okullarının açılması ve bunların gitgide çoğalmasıyla önemi iyice azaldı. Modern eğitimin gittikçe yerleşip yayılması karşısında, Enderûn mektebi de modern eğitimin ilkelerini uygulamaya başladı. Ancak Türk ve yabancı olmak üzere eğitim kurumlarının ve meslek okullarının açılması sebebiyle Enderun mektebi kendini yenileyemedi ve işlevini kaybetti. 1908 İkinci Meşrutiyet'in ilanını takip eden günlerde de tamamen kapatıldı (Şen, 2013: 486).

### **2.5.2. Cumhuriyet Döneminden Günümüze Üstün Yetenekliler Eğitimi**

Günümüzde sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik vb. alanlarda toplumlar birçok değişim ve gelişimlere uğramaktadır. Bu gelişim ve değişimin en çok etkilediği alanlardan biri de eğitimidir.

Türkiye'de ise bu gelişmeler 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat kanununun kabul edilmesiyle ortaya çıkmaya başlamıştır. 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmıştır. Okullarda uygulanan programlar üzerinde ilk çalışmalar 1924-1930 yılları arasında yapılmıştır. Bu dönemde programların temel amacı, yeni nesillere Cumhuriyet rejimini ve bu rejimin getirmiş olduğu olumlu etkileri kavratmak olmuştur. 1930'lu ve 1950'li yıllarda yapılan programlarda ise, daha çok dünyaya ve gelişmiş ülkelere açılma eğilimi hız kazanmış, geliştirilen yeni öğretim programlarında çağın gereksinimlerini karşılayabilecek entelektüel insanın yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 1990: 32).

1948 yılında, devlet himayesinde üstün veya özel yetenekli bireylerin yetiştirilmesi amacıyla ilk defa isme özel olarak "İdil Biret ve Suna Kan'ın yabancı memleketlere müzik tahsiline gönderilmesine dair kanun (Harika Çocuk Yasası)" çıkartılmıştır. 1957 yılında yasanın kapsamı genişletilmiş ve "6660 Sayılı Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun" adını alarak yürürlüğe girmiştir. (Akkanat, 2004: 178-179).

1960'larda yeni uygulamalar devreye girmiştir. Bu uygulamalarda özel sınıf

ve türdeş yetenek sınıfları oluşturulması hedeflenmişti. Bu kapsamda, dönemin ölçme araçları kullanılarak zekâ puanı 125 ve üzeri belirlenen üstün veya özel yetenekli öğrenciler için pilot uygulama amacıyla seçilen bir ilkokulda (Ankara- Ergenekon İlkokulu) ayrı bir sınıf oluşturulmuştur (Akarsu, 2004: 148).

1964 yılında VII. Milli Eğitim Şûrası sonuçlarına göre üstün veya özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla Fen Liseleri kurulmuştur. Bu okullara yapılan merkezi bir sınavda fen ve matematik alanlarında üstün başarı ve yetenek sergileyen öğrenciler kayıt hakkı kazanabilmektedir (Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu, 2004: 56).

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim veren kurumlardan bazıları şunlardır:

#### **2.5.2.1. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)**

Bilim ve Sanat Merkezleri ortaokul ve liselere devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış resmi eğitim kurumlarıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı, 1993 yılında Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde kısa adı BİLSEM olan Bilim ve Sanat Merkezleri adında üstün yeteneklilere yönelik kurumlar açmak için plan geliştirmiştir. İlk olarak 5 ilde (Ankara, Bayburt, Denizli, İstanbul, İzmir) pilot uygulama yapılmıştır. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri bünyesinde Ankara'da Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi 08.09.1995 tarihinde açılmıştır. İstanbul'da 15.02.1996'da İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi açılmıştır. Bayburt'ta 09.12.1997'de Bayburt Bilim ve Sanat Merkezi açılmıştır. Isparta'da 11.03.1998'de Isparta Bilim ve Sanat Merkezi açılmıştır. Bursa'da 14.09.1999'da Cevdet Nerse Bilim ve Sanat Merkezi açılmıştır (Dönmez, 2004: 69-73).

BİLSEM modelinde, üstün yetenekli çocuklar, temel eğitimlerini yaşlıları ile birlikte devam ettikleri okullarda almaktadır. Bilim ve Sanat Merkezinde ise okul

harici vakitlerinde üstün oldukları alanlarda diğer okullardan gelen benzer arkadaşlarıyla alan öğretmenlerinin rehberliğinde çalışmaktadırlar. Bu modelin en büyük avantajlarından biri üstün yetenekli çocukların kendi okullarından, yaşlılarından, sınıf arkadaşlarından dışlanmamalarıdır. Üstün yetenekli çocuklar toplumla bütünleşme sürecini okullarında yaşarken, Bilim ve Sanat Merkezlerinde kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çalışmalarda bulunmaktadır. Toplumla kaynaşan ve farklılığının bilincinde olan, farklı yönlerini insanlığın yararına geliştiren bireyler olarak eğitimlerini devam ettirmektedirler. Üstün yetenekli çocuklar normal sınıf ortamlarında tek ya da çok az sayıda bulunurlar. Bu ortam onlar için kendilerini yalnız hissetmelerine ve huzursuz olmalarına neden olabilir, kendileri gibi üstün yetenekli çocuklarla BİLSEM'de bir araya gelerek hem yeteneklerinin farkına varır, hem de zihinsel, sosyal ve duygusal paylaşımı sağlayarak mutlu olurlar (Dönmez, 2004: 72).

#### **2.5.2.1.1. BİLSEM'lerde Tanılama ve Yerleştirme Aşamaları**

BİLSEM'lerde tanılama ve yerleştirme (MEB Bilssem Yönergesi, 2007) altı aşamadan oluşmaktadır. Bunlar tanılama, aday gösterme, ön değerlendirme, grup tarama, bireysel inceleme, kayıt ve yerleştirmedir.

- 1- Tanılama:** Merkezlerin hedef kitlesi; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli çocuklar ve öğrencilerdir. Ancak her Bilim ve Sanat Merkezi eğitim öğretim yılı başında kontenjanını ve alacağı öğrencilerin sınıf seviyesini belirler. Bu karar doğrultusunda; ilgili eğitim kurumları ile yazışarak üstün yetenekli olduğu düşünülen öğrencileri aday göstermeleri istenir.
- 2- Aday Gösterme:** Bakanlıkça hazırlanan gözlem formları il ve ilçelerde bulunan okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına ekim ayı içerisinde merkez tarafından gönderilir. Bu formları okul öncesi kurumuna devam edemeyen 3-6 yaş arası çocukların velileri, okul öncesi kuruma devam eden 3-6 yaş ve 1-5.sınıfların öğretmenleri, 6-8. sınıfların şube öğretmenler kurulu, ortaöğretim kurumlarında sınıf rehber öğretmenleri kurulu tarafından doldurulur. Bu formlar öğrenci belgeleriyle beraber en geç şubat ayına kadar merkeze iletilir. Merkez nisan-mayıs ayında belirlediği tarihte tanılama işlemini gerçekleştirir.

- 3- **Ön Değerlendirme:** Eğitim kurumlarınca veya velisi tarafından aday gösterilen çocukların formları komisyonca değerlendirilir, uygun görülenlerin listeleri kurumlara ve velilere bildirilir.
- 4- **Grup Tarama:** Merkez yürütme kurulunun belirleyeceği tarihlerde, üst danışma kurulunca belirlenen ölçme araçları kullanılarak grup taraması yapılır.
- 5- **Bireysel İnceleme:** Grup taramasında yeterli performans gösteren çocuklar rehberlik araştırma merkezinde veya diğer kurumlarda görevli psikolojik danışmanlarca merkezlerde bireysel incelemeye alınırlar.
- 6- **Kayıt ve Yerleştirme:** Bireysel inceleme sonuçları genel müdürlüğe gönderilir, genel müdürlükçe uygun bulunan liste onaylandıktan sonra merkezlere gönderilir. Kayıt yaptırmak isteyen öğrencilerin kayıt işlemleri sonuçlandırılır.

#### 2.5.2.1.2. BİLSEM’de Eğitim Programları

Öğrencilere BİLSEM’de uygulanan eğitim programları sırasıyla; uyum (oryantasyon), destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimidir (BİLSEM Yönergesi, 2007).

- 1- **Uyum Programı (Oryantasyon):** Örgün eğitim kurumlarından gelen çocuk/öğrencilere ve velilerine öncelikle merkezin misyon ve vizyonu anlatılır. Yapılacak etkinlikler öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimleri dikkate alınarak oluşturulan gruplar halinde yapılır. Yapılacak etkinliklerin içeriği öğrencilerde merkezlere ait kurum kültürü ve biz bilinci oluşturacak şekilde planlanır. Öğrenciler hakkında kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi toplamayı amaçlayan güven, özgüven, iletişim becerileri gibi konular ve oyun ağırlıklı etkinlikler yapılır. Uyum süreci içerisinde yapılan etkinliklere tüm öğretmenlerin katılımı sağlanır ve öğretmenlerin hangi gruplardan sorumlu olacakları bu dönemde belirlenir. Öğretmenler her çocuğu uyum süreci içerisinde gözlemler ve notlar rehberlik servisinde paylaşılır.

- 2- Destek Eğitimi Programı:** Destek eğitim programında uyum programı sonunda ortaya çıkan performanslara göre öğrenciler gruplara ayrılır. Destek eğitim programının alt dalları olan iletişim becerileri, grupta çalışma teknikleri, öğrenme yöntemleri, problem çözme teknikleri, bilimsel araştırma teknikleri, fen bilimleri, matematik, dil sanatları, sosyal bilimler, resim, müzik vb. alanlarla öğrenciler ilişkilendirilerek eğitime alınırlar. Destek eğitiminde yabancı dil ve bilgisayar programlarına bütün öğrenciler katılır.
- 3- Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı (BYFP):** Uyum ve destek eğitim programından alınan geri bildirimlerin sonucu belirlenen bireysel yetenek alanları doğrultusunda gruplar oluşturulur. Öğrencilere bireysel yeteneklerini fark ettirmek amacıyla yaratıcılıklarını öne çıkaran programlar hazırlanır ve uygulanır. Bu programlar sonucunda öğrenciler hakkında yapılan gözlemler öğretmenler kurulunca değerlendirilip öğrencinin ilgi ve yetenek alanları belirlenir.
- 4- Özel Yetenekleri Geliştirme Programı (ÖYGP):** Öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olarak disiplinler arası modüler yapıda hazırlanır. Bu programda öğrencilerin herhangi bir disiplinde derinlemesine veya ileri düzeyde bilgi veya beceri kazanması sağlanır. Bu programda öğrenci özel yeteneğine uygun olarak bir alanda yoğunlaşır.
- 5- Proje Üretimi/Yönetimi Programı:** Merkezdeki bütün etkinliklerin temelinde proje üretme ve geliştirme vardır. Danışman öğretmenler aracılığıyla ön öğrenmeleri tamamlanan öğrencilere proje yönergeleri hazırlanarak örnekler sunulur. Öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğinde konularını belirlerler. Öğrenciler yetenek ve tercihlerine göre 3-5 kişiden oluşan proje gruplarına ayrılabilir veya bireysel proje üretme çalışmaları da yapabilirler. Öğrencilerin, danışman öğretmenlerin rehberliğinde planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını yaparak, yaşayarak, öğrenen; üreten, sorun çözen, yaratıcı düşünebilen, çevresi ile iletişim kurabilen, bilimsel araştırma ve buluş yapabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri sağlanır.

### 2.5.2.1.3. BİLSEM'lere Öğretmen Seçimi

BİLSEM'ler özel öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla kurulduğundan öğretmen seçiminde de farklılık göze çarpmaktadır.

BİLSEM'lere atanacak öğretmenlerin başvurusu için 25.07.2007 tarih ve 3562 sayılı Makam Onayı ile belirli kriterler aranmaktadır. Bu kriterlerden:

- “1. Son yıla ait sicil notu iyi olmak kaydıyla, son üç yıllık sicil notları ortalamasının iyi olması
2. Akademik Lisansüstü Eğitim Sınavından (ALES) sözel bölümler için 60 puan ve sayısal bölümler için ise 65 puan almış olmak” şartını taşıyanlara başvuru hakkı verilmiştir.

Başvuru yapan adaylar arasından seçim yapılırken öncelikli olarak şu kriterler esas alınmaktadır:

1. Kendi alanında veya üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında üniversitelerin doktora ve yüksek lisans programlarını bitirmiş olmak,
2. Yabancı dil bilmek,
2. Hakemli dergilerde yayınlanmış makaleleri bulunmak,
3. Alanında yayınlanmış kitabı olmak,
4. Ulusal ve uluslararası alanda proje ekibinde yer almak,
5. Lisans bitirme notu,
6. Kendi alanında lisans, lisansüstü veya doktora düzeyinde eğitime devam ederken, üstün yetenekli çocukların eğitimi alanında ders almış olmak,
7. Ulusal ve uluslararası kongrelerde bildiri sunmuş olmak,
8. Uzman veya başöğretmen unvanlarına sahip olmak.

Geliştirilen kriterlerin her biri bilim ve sanat merkezlerinde nitelikli, alanında uzmanlaşmış öğretmen istihdamına yönelik hazırlanmış önemli parametrelerdir (İç Denetim Raporu, 2010: 21).

#### **2.5.2.2. Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu**

30 Haziran 2002'de Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan protokol çerçevesinde, devlet okulu olan Beyazıt İlköğretim Okulu, Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi için İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesine uygulama okulu olarak tahsis edilmiştir. 2002-2003 öğretim yılında üstün öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gereksinmelerini karşılamak üzere bu okulda başlatılan farklılaştırılmış bir program uygulaması, üstün zekâlı öğrencileri



normal zekâ düzeyindeki yaşıtlarından ayırmadan sağlanmaktadır. Zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin hem sosyal uyumlarının sağlıklı olması hem de benlik saygılarını desteklemek amacıyla, kısmî karma eğitim uygulanmakta ve normal yaşıtlarından tamamen soyutlanmaları engellenmektedir. Sınıflardaki öğrencilerin yarısı üstün yetenekli olduğu belirlenen seçilmiş öğrenciler, diğer yarısı ise zekâ testine tâbi tutulmadan alınan normal öğrencilerdir

(<http://www.beyazit.k12.tr/Okulumuz.aspx>).

Okuldaki eğitim-öğretim, beyin araştırmaları ile ilgili son araştırmalar ve yüksek zekâ düzeyine sahip öğrencilerin özellikleri temel alınarak düzenlenmektedir. Aritmetik ve fen bilgisi gibi derslerde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kendi hızlarına göre öğrenmelerine, potansiyelleri düzeyinde kapsamlı ve derinleştirilmiş bir program izlemelerine imkân sağlamak için, günün bir bölümünde normal yaşıtlarından farklı bir sınıfta destek eğitimi almaları sağlanmaktadır. Öğrencilerden matematik dersiyile ilgili başarı düzeylerine göre farklı gruplar oluşturulmuştur. Başarı düzeyinde değişme olan öğrenciler gruplar arasında geçiş yapmaktadır. Türkçe dersiyile ilgili sadece birinci sınıfın ilk yarısından itibaren okumaya geçmiş öğrenciler ayrı tutulmakta birinci sınıfın ikinci döneminde öğrencilerin hepsinin okuma yazma öğrenmesiyle bu ayırım kalkmaktadır. Birinci sınıfta tüm öğrencilere tarama yapılarak resim müzik vb. alanlarda yetenekli olanlara kulüp çalışmalarında ileri düzeyde eğitim verilmesi sağlanmaktadır. Eğitim ve öğretimdeki başarıyı artırmak için öğretmenlere eğitim öğretim yılı başında ve sonunda 15 günlük, eğitim öğretim yılı içerisinde ise haftada 1 saatlik hizmet içi eğitim programı verilmektedir. (Davaslıgil ve Zeana, 2004: 95-99).

### **2.5.2.3. TEV İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL)**

İnanç Türkeş Lisesi projesi ülkemizde üstün yeteneklilere özel eğitim veren bir kuruma duyulan ihtiyaca cevap vermek amacı ile planlanmış bir projedir. Projenin uygulanmasında Sezai Türkeş eşi İnanç Türkeş adına İnanç Vakfını kurmuştur.

Bu okula öğrenci seçimi, MEB Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından bildirilen hem yetenekli hem de maddi durumu yetersiz olan öğrenciler arasından üç aşamalı sınavla yapılır. Birinci aşama; ön kabul-ön kayıt şartlarını sağlayan ve aday

gösterilen öğrencilerin “Prograsif Matrisler Grup Testi” uygulanması, birinci aşamayı başarı ile tamamlayan öğrenciler ikinci aşamada ise WISC-R zekâ ölçeği ile bireysel incelemenin yapılması, üçüncü aşamada ise öğrencilerin bir haftalık eğitim programında öğrencilerin fen bilimleri, matematik, dil sanatları, resim ve müzik alanlarında performans değerlendirmeleri yapılmaktadır. İlk defa 2003-2004 öğretim yılında dışarıdan başvuru kabul edilmiştir ve gerekli özellikleri sağlayan ücretli öğrenciler de öğrenime başlamıştır (Doğan vd., 2004: 101-105).

TEVİTÖL’de tüm öğrenciler yatılı, burslu ve kısmi burslu olarak eğitim-öğretim görmektedirler. Okulda hem Türk hem de yabancı öğretmenler eğitim öğretim çalışmalarını sürdürmektedir. Okulda Milli Eğitim Bakanlığı programının yanı sıra Uluslararası Bakalorya programı da uygulanmaktadır. Öğrenciler ileri düzeyde İngilizce ve Almanca, isteyenler etkinlik saatlerinde ayrıca Fransızca dersleri de almaktadırlar (Doğan vd., 2004: 101-105).

Uluslararası Bakalorya Programı (IB) 16-19 yaş arası öğrenciler için hazırlanmış, geniş kapsamlı, üniversite öncesi iki yıllık bir programdır. Türkiye’de 15 okul tarafından uygulanmaktadır. Programın amacı lise ya da üniversite eğitimini anavatanından başka bir ülkede sürdüren öğrencilerin okudukları müfredat programının ortak ve evrensel bir çerçeve dâhilinde yürütülmesidir ([http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/25/20/972089/icerikler/bakalorya-programi\\_348124.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/25/20/972089/icerikler/bakalorya-programi_348124.html)).

#### **2.5.2.4. Üstün Yetenekliler Eğitimi Programı (ÜYEP)**

ÜYEP, üstün yetenekli öğrencilere örgün eğitimlerine ek olarak bireysel farklılıklarına uygun ve bilimsel temellere dayanan destekleyici eğitim etkinlikleri sunmayı amaçlayarak 2007-2008 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunun (TÜBİTAK) desteği ile Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlılar Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığı tarafından kurulmuştur. İlk kez uygulanmaya başlanmış olan programın ilköğretim ve ortaöğretimin tüm kademelerindeki üstün yeteneklilere yönelik olması planlanmaktadır (Sak, 2010: 215).

### **2.5.2.5. İnönü Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi**

Ülkemizde üniversite bünyesinde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren kurumlardan birisidir. Bu merkezde, bölgedeki okul-öncesi ve ilköğretim okullarında üstün yetenek ve zekâya sahip olarak belirlenmiş çocukların erken yaşlarda üniversite ortamına alınarak kabiliyetli oldukları alanlarda kendilerini gerçekleştirecekleri bir ortam sağlanmaktadır. Bu bağlamda, bu çocukların sahip oldukları olağanüstü merak, motivasyon ve yaratıcılıklarının daha da artırılması için alanlarında tanınan bilim adamlarından bilgilendirme ve uygulamalar almaları sağlanarak geleceğin bilim ve teknolojisini üreten bilim insanlarının yetiştirilmesi başlıca hedefler arasındadır (<http://uyem.inonu.edu.tr/x.asp?d=73>).

Merkezin amaçları arasında;

- Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerin bilim insanı olarak yetişmelerine katkı sağlamak,
- Çeşitli alanlarda zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş eğitim programları yapmak,
- Ülkemizde üstün yeteneklilere yönelik stratejik bilgi üretmek,
- Bilimsel çalışmalar yapmak, yapılanları değerlendirmek ve bilgi merkezi oluşturmak,
- Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili politikalar oluşturmak, mevcut politikaları değerlendirmek,
- Üstün yeteneklilerin eğitimi, istihdamı ve beyin gücü ilişkilerini incelemeye planlamaya ve uygulamaya katkıda bulunmak sayılabilir (<http://uyem.inonu.edu.tr/x.asp?d=73>).

### **2.5.2.6. Karabük Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma Uygulama Merkezi**

Ülkemizde üniversite bünyesinde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren kurumlardan biri de Karabük Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma Uygulama Merkezi'dir. Bu merkezin amacı; ulusal ve evrensel değerlere duyarlı, araştırmacı, sorun çözme yeteneğine sahip, dürüst, kültürel olarak donanımlı, zekâ,

yaratıcılık, sanat, liderlik kapasiteleri veya özel akademik alanlarda yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve üstün veya özel yetenekli olduğu belirlenen öğrencilere yaşantısal bir eğitim vermektir (<http://kuyem.karabuk.edu.tr>).

Karabük Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma Uygulama Merkezi'nin hedefleri:

- Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını sağlamak,
- Kapasitelerini geliştirirken üst düzeyde kullanmalarını sağlamak,
- Ülkemizin kaderini tayin edecek beyin gücünü, duyuşsal, bilişsel ve sosyal yönden eğitmek,
- Öğrencilerimize tüm öğretim kademesinde bilimsel düşünme yetisi kazandırmaktır (<http://kuyem.karabuk.edu.tr>).

Merkez, üç aşamada öğrenci alımı yapmaktadır:

- Birinci aşamada rehber ve sınıf öğretmenleri tarafından sınıflarında gözlemlenerek, yetenekli oldukları düşünölen öğrenciler Üniversitenin Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'ne (KUYEM) müracaat ederler.
- KUYEM'e başvuran öğrenciler ikinci aşamada genel yetenek grup testi sınavına alınmaktadır.
- İkinci aşamada başarılı olan öğrenciler üçüncü aşamada bireysel inceleme sınavına alınmaktadır. Bireysel yetenek sınavında öğrenciler farklı kategorilerden farklı yetenek alanlarını belirlemeye yönelik testlere tabi tutulurlar.

Başarılı olan öğrenciler Üstün Yetenekliler Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından yürütölen eğitim faaliyetlerine alınarak öğrenim hayatı boyunca yetenek alanları doğrultusunda eğitim alırlar (<http://kuyem.karabuk.edu.tr>).

### **2.5.3. Dünyada Üstün Yetenekliler**

Dünyada üstün yetenekli bireylerin eğitimine baktığımızda birbirinden farklı uygulamalar göze çarpmakla birlikte öğretim yaklaşımlarının temeli dört başlıkta toplanmaktadır. Bunlar;

- Hızlandırma,
- Zenginleştirme,
- Gruplama,
- Özel çevrelerdir.

Hızlandırma programlarında üstün yetenekli birey akranlarına göre daha ilerdeyse, bir üst düzeye çıkarılması sağlanır. Bu sınıf atlama ya da ders atlatma şeklinde olabilir. Zenginleştirme programı, araştırma ve yaratıcı düşünmeyi geliştirecek etkinlikler ve projelerden oluşmaktadır. Gruplamada ise birey kendisiyle aynı seviyede olanlarla birlikte sınıflandırılır. Özel çevreler ise; üstün yetenekli bireye sunulan eğitim olanakları, gezi ve gözlemlerden oluşmaktadır (Gökdere, 2006: 330-332).

### **2.5.3.1. Amerika Birleşik Devletleri'nde Üstün Yetenekliler**

Amerika Birleşik Devletleri 1958 yılına kadar eğitimi toplumun her kesimine yayarak okullaşma oranlarını artırma politikası izlemiştir. Bu tarihte çıkarılan milli güvenlik eğitim yasası ile fen, matematik ve yabancı dillerde yeteneklerin gelişmesi için ayrılan kaynakları artırma politikası izlemiş, özel sınıflar oluşturmuş, öğrencilerin daha üst düzeyde ders almalarını ve sınıf atlamalarını teşvik etmiştir (Levent, 2011: 121).

Üstün yeteneklilerden oluşan farklı gruplamalar ABD'de yaygınlık kazanmaktadır. Bunlar üç ana başlık altında şöyle özetlenmektedir:

#### **1.Tam zamanlı homojen sınıflar**

- Magnet okullar
- Üstün yetenekliler için özel okullar
- Özel kurumların açtığı okullar
- Okul-içinde-okul uygulamaları

## 2. Tam zamanlı heterojen sınıflar

- Normal sınıfla birleştirilmiş başka sınıf öğrencileri
- Normal öğrencilerle birleştirilmiş üstün yetenekliler grubu
- Normal öğrenciler arasına katarak farklılaştırılmış öğretim sunma
- 

## 3.Yarı-zamanlı ya da geçici gruplamalar

- Dersten çıkarıp başka mekâna götürme
- Kaynakların bulunduğu mekâna götürme
- Özel sınıflar
- Kulüp etkinlikleri
- Sınıf birincilerine (onur öğrencilerine) özel programlar

ABD'de okulların ve merkezlerin yanısıra ana-babaların oluşturduğu destek grupları, dernek ve vakıflar da üstün yeteneklilere yöne yönelik yaz okulları, "mentor" larla çalışma ve zenginleştirme programları gibi etkinlikler yapmaktadırlar. Bu kuruluşlardan Council for Exceptional Children (Üstün Yetenekli Çocuklar Konseyi), National Association for Gifted Children ( Üstün Yetenekli çocuklar Derneği) ve MENSA en bilinenleri arasında bulunmaktadır. Bunların yanında Connecticut Üniversitesinde konuşlanan ve ABD Eğitim Departmanı Eğitim Araştırma ve iyileştirme Ofisine bağlı bir National Research Center on the Gifted and Talented (Ulusal Üstün Yetenekliler Araştırma Merkezi) vardır. Bu merkezde, üstün yeteneklilere yönelik zenginleştirme etkinlikleri düzenlemektedir (Akarsu, 2004: 140-143).

### 2.5.3.2. Almanya'da Üstün Yetenekliler

Almanya'da eğitim sistemi Gymnasium, Realschule ve Hauptschule diye adlandırılan okullardan oluşmaktadır. Gymnasium'lar en iyi öğrencilerin eğitim gördüğü okullardır. Almanya'da üstün yetenekleri tanılama ve destek aşamaları;

- Temel seviye,
- İleri seviye,
- Uzman seviye olarak üç aşamadan oluşmaktadır.

Temel seviye bütün okullardaki danışman öğretmenlerden oluşur, üstün yetenekliler ile ilgili bilgi temel düzeydedir. İleri seviye üstün yeteneklilere yönelik danışmanlık merkezlerinden oluşur, üstün yeteneklilerle ilgili bilgi ileri düzeydedir. Uzman seviyede ise üstün yetenekliler için yetenek merkezleridir. Almanya’da üstün yetenekliler için erken kayıt, sınıf atlama, hızlandırılmış kurs ve programlar, zenginleştirme uygulamaları, grup atlama, üstün yeteneklilere özel danışmanlık servisleri, üstün yetenekliler öğretmen kursları gibi uygulamalar yapılmaktadır (Stoeger ve Ziegler, 2010).

### **2.5.3.3. Avusturya’da Üstün Yetenekliler**

Avusturya’da bütün siyasi partilerin eğitim programlarında üstün yeteneklilerle ilgili tanımlar ve eğitsel ihtiyaçlarına ilişkin ibareler bulunmaktadır. Avusturya, üstün yeteneklilere akranlarıyla beraber mi, yoksa ayrı sınıfta mı eğitim almaları yerine üstün yeteneklilerin bireysel mutluluğu üzerine yoğunlaşmıştır. Avusturya’da 1999 yılından bu yana okullara, öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere danışmanlık hizmeti veren Üstün Yetenekliler Ulusal Araştırma Merkezi (ÖZBF) vardır. ÖZBF üstün yetenekliler ile ilgili pilot uygulamalar yapmakta ve ölçme programlarını uygulamaktadır. Okullardaki uygulamalar ÖZBF tarafından denetlenmektedir. Avusturya eğitim bakanlığı tarafından iki yılda bir üstün yetenekliler ile ilgili kongre düzenlenmekte bu kongrenin organizatörlüğünü ÖZBF yapmaktadır (Levent, 2011: 158-160)

### **2.5.3.4. Rusya’da Üstün Yetenekliler**

Rusya'nın üstün yeteneklilerle çalışmaların temeli 1950'li yıllarda atılmıştır. Nobel ödüllü iki bilim adamı iki farklı tür okulla üstün yetenekliler eğitimine başlamıştır. Birinci tür okullar buldukları bölgenin tüm ortaokul ve lise öğrencilerini kapsayacak şekilde çalışmalar yapmış, matematik, fizik, kimya, biyoloji alanlarında üstün yetenekli gördükleri öğrencileri eğitime almışlardır. Bu

okullar Moskova, Leningrad, Kiev, ve Novosibirsk'teki üniversite yerleşkelerinde kurulmuş ve üniversitelerdeki bilim adamları da dersler vermişlerdir. İkinci türdeki okullar yabancı dil, müzik, folklor, edebiyat ve felsefe eğitimi gibi alanlara odaklanmıştır (Davaslıgil vd., 2004: 120).

### **2.5.3.5. Kanada'da Üstün Yetenekliler**

Üstün yetenekliler eğitiminin örgün eğitimle en uyumlu biçimde devam ettirildiği ülkelerden birisi Kanada'dır. Kanada'da eğitim yaşantıları kapsam, derinlik, hız ve çeşitlilik açısından farklılaştırılarak öğrencilere verilmektedir. Okullarda üstün yeteneklilerle ilgili programın okula uyumunu sağlayan bir koordinatörlük vardır. Okullardaki öğretmen ve öğrenciler üstün yetenek gösterdikleri alanlarda bu özel programdan yararlanmakta bir taraftan da üstün yetenek göstermedikleri alanlarda yaşatları ile normal öğretimlerine devam etmektedir (Akarsu, 2004: 140-143).

### **2.5.3.6. Güney Kore'de Üstün Yetenekliler**

Güney Kore'de ülkenin insan kaynağı dışında kaynağı olmadığından eğitime çok fazla önem verilmektedir. Eğitim ile ilgili kararların tek elden alınması amacıyla 2008 yılında Eğitim Bakanlığı ile Bilim ve Teknoloji Bakanlığı birleştirilmiştir. Bu ülkede üstün yetenekli eğitiminin hedefi herkesin kendi yetenekleri doğrultusunda geliştirilmesidir. Bu nedenle, akranlarından farklı yeteneklere sahip çocukların özel bir eğitime tabi tutulması gerekli görülmüştür. 1974 yılından itibaren fen ve matematik alanında üstün başarı gösteren öğrencilerin özel bir eğitime tabi tutulmasıyla ilgili talepler artmıştır. Bu talebi karşılamak amacıyla 1983 yılında ilk fen lisesi kurulmuş, 2000 yılına kadar bu sayı 16'ya çıkmıştır. Güney Kore'deki eğitim sistemi Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'nın (Ministry of Education, Science and Technology) altındaki 17 eğitim müdürlüğü aracılığıyla yürütülmektedir (<http://www.ustunzekalilar.org/egitim-programlari/makaleler/370-e%9Fitim,-bilim-ve-teknoloji-bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1.html>).

Üstün yetenekli çocukların yeteneklerinin geliştirilmesi ile ilgili kanuna göre



üstün yetenekli çocuklara 3 farklı şekilde eğitim verilmektedir:

**1. Ayrı sınıf uygulaması:** Bu sınıflarda okuyan çocuklar diğer öğrencilerle aynı eğitimi almaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler sadece okul sonrası veya hafta sonları fazladan ders almaktadır. Hedef öğrenci kitlesi; ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileridir. Ayrı sınıf uygulamasının amacı öğrencinin yetenek alanının belirlenmesidir. Öğrencilerin % 30,7'si ayrı sınıf uygulamasından yararlanmaktadır.

**2. Üniversitelerde üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgilenen ayrı birim:** Üniversiteler içerisinde üstün yetenekli öğrencilere öğretim üyeleri tarafından verilen dersleri kapsar. Öğrencilerin % 7,7'si bu tür eğitim almaktadır.

**3. Tamamen üstün yetenekli çocukların eğitimine ayrılan okul:** Bu tür okullarda öğrencilerin % 4'ü eğitim görmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında 2008'den önce öğrenciler veli ve/veya öğretmenlerin tavsiyesiyle Kore Eğitimi Geliştirme Enstitüsüne-KEDI (Korean Educational Development Institute) bildirilmekte (birinci aşama); ardından KEDI tarafından testler (ikinci aşama) yapılmakta ve son aşamada da mülakat (üçüncü aşama) yapılmaktaydı. Günümüzde öğrenci tanılanmasında ikinci aşamayı oluşturan test kaldırılmış; sistemin gözlem ve tavsiye üzerine (birinci ve üçüncü aşama) yoğunlaşması sağlanmıştır. Bunun en önemli nedeni, ailelerin sınava hazırlanma aşamasında çocukların üzerine çok gitmesi ve bu durumun toplumsal bir sorun hâline gelmeye başlamasıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında gözleme daha fazla önem verilmesiyle birlikte öğretmenlerin sistem içerisindeki rolleri artmış; öğretmenlere yönelik eğitim programları düzenlenmeye başlanmıştır. Güney Kore'de üstün yetenekli öğrenciler, sınavla değil, geçmişteki başarıları, okul notları ve öğretmenlerinin referanslarıyla üniversiteye kabul edilmektedir (<http://www.ustunzekalilar.org/egitim-programlari/makaleler/370-e%C4%9Fitim,-bilim-ve-teknoloji-bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1.html>).

### 2.5.3.7. İsrail'de Üstün Yetenekliler

Dünyada üstün zekâlı dahi çocukların eğitimine en geç başlayan (1970'lerde)

lkelerden biri olmasına rağmen Şu anda üstün zekâlı çocuklara en iyi eğitimi veren ülkeler arasındadır. 1970’lerde başlayan çalışmalar devlet düzeyinde ele alınmış, İsrail Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ulusal stn Zekâlılar Birliği kurulmuş ve ülkenin üstün zekâlı çocuklarının eğitim oğretim faaliyetleri bu birlik tarafından yönlendirilmiŐtir. Bu birlik pratikte çalışmalar yaparak programlar geliŐtirmiŐ, bu programlar niversiteler tarafından da desteklenmiŐtir (<http://www.ustunzekalilar.org/egitim-programlari/makaleler/170-israilde-uestuen-zekallar-egitimi.html>).

Üstün ve yetenekli çocuklara oldukça önem verilmektedir. stnlerin tanımı, programların gelişimi ve özel ihtiyaçlarını karşılamak üzere büyük miktarda kaynak ayrılmaktadır (Subhi ve Maoz, 2000’den akt. Batdal Karaduman, Gülşah, 2011: 333).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YAZMA EĞİTİMİ

Ana dili eğitiminin hedeflerinden birisi de bireyin temel dil becerilerinin gelişimini sağlamaktır. 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2009: 7) yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlandığı belirtilmektedir.

Yazma becerisi en son kazanılan beceri olarak düşünüldüğünde bunun diğer dil becerileriyle desteklenmesi gerekmektedir.

Dil becerilerini genel olarak iki başlık altında ele alabiliriz: Anlama becerileri ve anlatma becerileri. Okuma, dinleme ve görsel okuma anlama becerilerini; yazma, konuşma ve görsel sunu anlatma becerilerini oluşturmaktadır.

Coşkun (2009b: 49) dil becerilerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

**Tablo 1: Dil Becerileri**

	<b>Yazılı</b>	<b>Sözlü</b>	<b>Görsel</b>
<b>Anlama Becerileri</b>	Okuma	Dinleme	Görsel Okuma
<b>Anlatma Becerileri</b>	Yazma	Konuşma	Görsel Sunu

Dinleme ve konuşma çocuğun okula gitmeden önce kazandığı becerilerdir. Okuma ve yazma ise eğitim sonucunda kazanılan becerilerdir. Bu yüzden bu iki becerinin kazanılması daha zordur. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde verilecek nitelikli eğitimin büyük rolü vardır.

Yalçın'a (2006: 45) göre ilköğretim döneminde verilen yazma eğitiminin

temel hedefi, bireyin günlük yaşamında gereksinim duyduğu yazma eylemlerini yapabilmesini sağlayacak beceriler kazanmasıdır.

Görselliğin, reklam dünyasının giderek arttığı toplumumuzda bireylerin kendini ifade etme becerilerinin önemi de giderek artmaktadır. Özellikle ilköğretimde duygularını, düşüncelerini, bilgilerini veya deneyimlerini anlatma aracı olan yazma ve konuşma önemle ele alınmalıdır.

Konuşma ve yazma birer anlatma becerisi olarak birlikte ele alınsa da aralarında; yazmanın konuşmadaki jest ve mimik gibi imkânlarla sahip olmaması, kalıcı olması, daha planlı ve güvenilir bir yapısının olması, eksikliklerin veya yanlışların konuşma anında olduğu gibi hemen yapılamaması, düzenleme bilgisi gerektirmesi gibi farklılıklar bulunmaktadır (Coşkun, 2005: 51-52).

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yazma becerisi dört öğrenme alanından biri olarak ele alınmış yazma becerisinin başarısı okuma ve dinleme alanındaki başarıya bağlanmıştır.

Öğrenciler yazma becerileri yoluyla düşüncelerini sıralama, sınırlama, düzenleme ve yazma kurallarını uygulamayı öğrenirler. Yazma becerileri dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına ve yazdıklarını incelemelerine bağlıdır.

Yazma becerileri; öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerini de geliştirmektedir Bu nedenle yazma becerileri öğrencilerin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yapılması öngörülmüştür. Zihinsel hazırlığa ayrılan yer ve zaman yazma aşamalarından hazırlığın önemiyle açıklanabilir. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir.

Daha sonra kendini yazılı olarak ifade etme becerileri ele alınmıştır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (MEB, 2009: 17-18).

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda 65 adet yazma kazanımı yer almaktadır (MEB, 2009: 111-116).

**Tablo 2: Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki Yazma Kazanımları**

<b>1. Yazma Kurallarını Uygulama</b>
1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.
3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
4. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
5. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
6. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
7. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder
8. Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.
9. Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.
10. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.
11. Konu dışına çıkmadan yazar.
12. Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
13. Yazma yöntemini belirler.
14. Yazma konusunu belirler
<b>2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme</b>
1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
2. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.
3. Yazısına uygun başlık belirler.
4. Yazısında alt başlıkları belirler.
5. Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.
6. Yazılarında söz varlığından yararlanır.
7. Olayları, oluş sırasına göre yazar.
8. Yazılarında mizahî ögelere yer verir.
9. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.
10. Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.

11. Mantıksal bütünlük içinde yazar.
12. Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.
13. Yazılarında ana fikre yer verir.
14. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.
15. Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
16. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
17. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
18. Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.
19. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
20. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
21. Yazılarında tanımlamalar yapar.
22. İmza atar ve anlamını bilir.
23. İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.
24. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.
25. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.
26. Özet çıkarır.
27. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.
28. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.
29. Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.
30. Sorular yazar.
31. Formları yönergelerine uygun doldurur.
32. Dilek, istek ve şikâyetlerini yazılı olarak ifade eder.
33. Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.
34. Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.
35. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) öğelerini vurgular.
<b>3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma</b>
1. Günlük, anı vb. yazar.
2. Davetiye ve tebrik kartı yazar.
3. Mektup yazar.
4. Duyuru, afiş vb. yazar.
5. Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.
6. Hikâye yazar.
7. Yazılarında betimlemeler yapar.
8. Kısa oyunlar yazar.
9. Şiir yazar.
10. İkna edici yazılar yazar.
11. Sorgulayıcı yazılar yazar.
12. İş birliği yaparak yazar.
13. Not alır.
14. Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.
15. Planlı yazma yöntemine uygun yazar.
16. İsteddiği bir konuda yazılar yazar.

Öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimine etkisi olan yazma becerisine öğretmenler özel bir önem vermeli ve bu becerinin geliştirilmesine dönük çalışmalar yapmalıdırlar.

Yazma eğitiminde dikkat edilecek ilkeleri Coşkun (2009b: 51-54) şu şekilde sıralamıştır:

1. Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreci gerektirir.
2. Yazma eğitiminin amacı metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır.
3. Yazma öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmasına yardımcı olunmalıdır.
4. Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona yol göstermeli, metin oluşturmada yardımcı olmalıdır.
5. Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu varsa ilk olarak olumsuz tutum ve korkunun giderilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır.
6. Yazma eğitiminde öğrenciler arasında bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir.
7. Yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir.
8. Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı verilmelidir.
9. Yazma çalışmaları olabildiğince farklı metin türleri üzerinde yaptırılmalıdır.
10. Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orijinal, farklı olması, öğrencinin kendi düşüncelerini yansıtması teşvik edilmelidir.
11. Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır.
12. Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil, yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir.
13. Yazma eğitimi sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalı, öğrencinin

okul dışında da yazma zevk ve alışkanlığı kazanması sağlanmalıdır.

Yazma eğitimi bireyin ilkokula başlamasıyla başlar, üniversiteye kadar devam eder. Bu aşamalardan her birinde bireyden beklenen bazı yazma becerileri vardır. Çocuktan bu becerilerini ilkokuldan üniversiteye kadar geliştirerek devam ettirmesi beklenir. Yazma eğitiminin ilk aşaması ilk okuma yazma eğitiminin verilmesidir. İlköğretimin sonuna kadar çocuktan kendini ifade edebildiği metinler oluşturması beklenir. Lisede edebiyat eğitimi ile birlikte farklı metin türlerinde yazma eğitimi verilir. Üniversitede ise bilimsel dille ve üst düzeyde yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanır (Coşkun, 2013: 49).

### 3.1.Yazma Eğitimi Yaklaşımları

Günümüzde yazma eğitiminde iki farklı yaklaşım bulunmaktadır ancak bunlardan bir tanesi yazma eğitimi açısından diğerinden daha işlevseldir. Ürün odaklı yazma ve süreç odaklı yazma olarak ikiye ayırabileceğimiz yazma yaklaşımları değerlendirme ölçütleri bakımından farklılık göstermektedir (Coşkun, 2009b: 55).

Bunlardan süreç odaklı yazma eğitimi; yazma eğitimi açısından daha doğru ve işlevsel bir yaklaşımdır. Çünkü yazma becerisi birçok aşamadan oluşan bir süreç içerisinde geliştirilebilir. Bu süreçte sadece öğrencinin yazdığı metne yani ürüne odaklanmak bu sürecin yanlış değerlendirilmesine neden olacaktır.

Coşkun (2009b: 55) ürün ve süreç odaklı yazma eğitimini karşılaştırdığı çalışma bir tablo halinde aşağıda sunulmuştur:

Sayı	Ürün Odaklı Yazma Eğitimi	Süreç Odaklı Yazma Eğitimi
1	Yazma becerisi tek seferde gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.	Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemden oluşan bir süreç olarak kabul edilir.
2	Yazma eğitiminin amacı öğrencinin bir metin oluşturmasını sağlamaktır.	Yazma eğitiminde bir metin oluşturmak için gerekli becerileri kazanmasını sağlamaktır.
3	Yazma eğitiminin hazırlık aşaması yoktur.	Yazma eğitiminde hazırlık aşaması çok önemli bir aşama olarak kabul edilir.



4	Öğretmen sadece konuları verme ve yazılanları değerlendirme işlemlerini yapar.	Öğretmen yazma sürecinin her aşamasını takip ederek öğrenciye rehber olur.
5	Yazma eğitiminde öğrencilerin kaygıları göz önünde bulundurulmaz.	Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri için gerekli etkinlikler yapılır.
6	Yazma eğitiminde öğrencilerin hepsi aynı seviyede kabul edilir.	Yazma eğitiminde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
7	Yazma eğitiminde biçimsel niteliklere daha çok dikkat edilir.	Yazma eğitiminde içerik biçimden önemlidir.
8	Yazma eğitiminde öğrenciye genelde yazması için tek bir konu verilir.	Konu bir araç olarak kullanılır ve çeşitli konulardan seçme imkânı verilir.
9	Yazma eğitiminde belli türlerde metinler oluşturulur.	Yazma eğitiminde her türden metin oluşturulur.
10	Öğrencinin konuyla ilgili doğru düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.	Yazma eğitiminde önemli olan duygu ve düşüncelerin rahatça ifade edilebilmesidir.
11	Yazma eğitiminde yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişkiler göz ardı edilir.	Yazma eğitiminde bilişsel becerilerin yazmaya olan katkısı göz önünde tutulur.
12	Yazma eğitiminde değerlendirmenin amacı not vermektir.	Yazma eğitiminde değerlendirmenin amacı öğrenciye yazma sürecindeki yanlışlarını göstermek ve düzeltmesini sağlamaktır.
13	Yazma eğitiminde yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalarla sınırlıdır.	Süreç odaklı eğitimde yazma zevk ve alışkanlığı kazandırılarak öğrencinin her zaman yazmasını sağlar.

Yazma eğitimi birden kazanılabilecek bir beceri değil; planlı yürütülmesi gereken uzun bir süreçtir. Bu yüzden bu süreçte öğretmenler sabırlı ve destekleyici olmalıdır. Bunun yanında sadece öğretimle yetinilmemeli alanın güzel örnekleriyle öğrencinin karşılaşmasına da çalışılmalıdır. Bu amaçla farklı metin türlerinde yazan yazarların seçkin ve seviyeye uygun yazılarından faydalanılabilir.

Yazma eğitiminde dikkat edilmesi gereken bir başka husus konu seçimidir. Ülkemizde hâlen Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerinden bir atasözü veya özdeyişi açıklamalarını istemektedir

(Temizkan, 2003: 75; Zorbaz, 2005: 83). Bu sorunun giderilmesi için farklı konu örnekleri bulma yoluna gitmeli ve öğrencilerin yaş ve seviyelerini dikkate alarak seçimler yapmalıdır. İlkokul düzeyindeki öğrenciler genelde hayvan masalları, fabllar ve hikâyelerden hoşlanmaktadır. Yazma çalışmaları yapılırken bu ilgiye dikkat edilerek konular seçilmelidir.

Yazma eğitiminin geliştirilmesinde sadece öğretmenlere değil çocukların yetişmesinde rol oynayan herkese görevler düşmektedir. Anne-babalar eğitimin her yönünde olduğu gibi yazma eğitimi konusunda da çocuklarına yol gösterici ve yardımcı olmalıdırlar. Anne ve babalar bu konuda çocuklarına örnek olmalı, onları bu konuda teşvik etmelidirler (İzdeş, 2011: 27).

Bunun yanında aileler, çocuklarını yazmaya teşvik etmek amacıyla günlük hediye etme, özel günlerde mektup yazmasını sağlama, farklı türlerde metinler yazmasını sağlama, okuduğu kitabı özetini çıkarma, okuduğu çocuk dergilerine yazı yazma gibi faaliyetler yapabilirler (Coşkun, 2009b: 54).

### **3.2.Yazma Eğitiminin Aşamaları**

Her öğrencinin seviyesi farklı olduğu için yazma eğitimi her öğrencinin yazma becerisini kazanmasını sağlayacak ve yazmadan zevk duymasını sonuç verecek bir tarzda olmalıdır. Bu sebeple öğrencilerin farklılıkları göz önüne alınarak farklı çalışmalar yaptırılmalıdır. Ancak yazma eğitiminin esas olarak dayandığı aşamalar göz ardı edilmemelidir.

Özbay'a (2010: 262) göre kompozisyon çalışmaları beş ünite halinde düşünülebilir:

**1. Cümle Çalışmaları:** Cümle ve cümleyi meydana getiren unsurlar üzerinde durulur.

**2. Paragraf çalışmaları:** Herhangi bir konu, temel düşünce etrafında kısaca yazma tatbikatı şeklinde yapılır.

**3. Kompozisyon Çalışmaları:** Önceki ünitelere ait çalışmaların terkip edilmesi şeklinde yapılır. Bir yazı yazmanın teknik özelliklerinin yanında doğru düşünme ölçüleri üzerinde durulur.

**4. Kitap Çalışmaları:** Herhangi bir kitap üzerine yapılacak biyografi, eleştiri, tanıtma gibi yazılar yazılabilir.

**5. Kütüphane Çalışmaları:** İstenilen bir kitabın bulunması, bibliyografya tespiti gibi çalışmalar yapılır.

Zorbaz (2014: 111), yazma öğretiminin öncelikle temel öğeler olan cümle ve paragraf çalışmalarıyla başlaması gerektiğini söylemiştir. Coşkun'a (2013: 49) göre cümle aşaması ilkokul 2-3.sınıfta; paragraf aşaması 4-5.sınıflarda tamamlanmalıdır.

### **3.2.1. Cümle Oluşturma Çalışmaları**

Cümle çalışmaları yapılırken öncelikle boşluk doldurma çalışmaları yapılmalıdır. Daha sonra kısa cümleler oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu amaçla; verilen kelimelerden cümle oluşturma, karşılıklı konuşmalarda boş bırakılmış yerlere konuşmanın akışına uygun cümleler yazma, verilen cümleyi anlamını bozmadan yeniden yazma gibi çalışmalar yapılabilir (Zorbaz, 2014: 113).

### **3.2.2. Paragraf Oluşturma Çalışmaları**

Cümle aşamasını geçen ancak duygu veya düşüncelerini cümlelerini birleştirmek yoluyla bir bütünü ifade edecek şekilde bir araya getiremeyen çocuklar için paragraf oluşturma çalışmaları yapılmalıdır.

Bu amaçla öğrencilerle karışık verilmiş cümlelerden paragraf oluşturma, bir bütün halinde verilmiş metni paragraflara ayırma, kendisine ait bir oyuncak, evcil hayvanını, oynamayı sevdiği bir oyunu vb. anlatma, bir öykünün eksik bırakılan bölümünü tamamlama çalışmaları yapılabilir (Zorbaz, 2014:115).

## **3.3. Üstün Yeteneklilerde Yazma Eğitimi**

Yazma eğitimi açısından üstün yetenekli öğrencilerden diğer öğrencilere göre daha fazla nitelik beklenmektedir. Çünkü bazı alanlarda farklı olan bu öğrenciler özellikle yazılı anlatımda yaratıcılık ve hayal gücünü kullanma, yazma aşamalarını daha iyi uygulayabilme, yazdıklarını paylaşmada daha istekli olma konularında daha başarılı olmaktadır. Geleceğin yazarları belki de bu kurumlarda verilen yazma

eğitimiyle öğrencilerin yeteneklerinin birleşmesi sonucu yetişecektir. Bu açıdan bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerde yazma eğitimi daha ayrı bir önem taşımaktadır.

BİLSEM’lerde okutulan derslerde takip edilen belirli bir kitap yoktur. Bireyselleştirilmiş ve zenginleştirilmiş etkinlik temelli bir program takip edilmektedir. Türkçe derslerinde de MEB onaylı kitaplar kullanılabildiği gibi öğretmenler daha çok bireysel çalışmalara ve etkinliklere yer vermektedir. Bu derslerde amaç öğrencinin ilgi alanı ve yetenekleri dikkate alınarak dil becerilerini kazanmasıdır.

Üstün yetenekli öğrencilere Türkçe derslerinde kazandırılması hedeflenen amaçlar şunlardır:

- Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru anlama gücü kazandırmak,
- Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
- Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek, bu öğrendiklerini Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek,
- Öğrencilere dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak,
- Estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak,
- Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek,
- Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında Türk yurdunu ve milletini doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak,
- Öğrencilere bilimsel, eleştirel, yapıcı ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmak (<http://kirsehirbilsem.meb.k12.tr>).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### METİN TÜRLERİ VE ÖYKÜLEYİCİ METİN

Dilbilimciler metni farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bu tanımların her biri metinle ilgili bir veya birkaç özelliğin ağırlığını vurgulamıştır. Bu tanımlara göz atacak olursak;

Türk Dil Kurumu'nun yayınladığı Büyük Türkçe Sözlük'te (2005: 1382) metin; bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst olarak tanımlanmıştır.

“Metin üzerine yapılan ilk çalışmalarda metin, dilsel birimlerin ve cümlelerin belirli bir düzende bir araya gelişi olarak görülmüştür. Bu yaklaşımda metnin bütünlüğü öne çıkarılmış ancak bütünlüğü sağlayan hususlar ve metin bağlamı göz ardı edilmiştir.” (Coşkun, 2005: 56).

Metin üzerine yapılan çalışmaların metin birimi olarak cümleden metne yönelmesinin gerekliliğini ilk olarak Zelling S. Harris(1952) ortaya koymuştur (akt. Coşkun, 2005: 37).

Zelling Harris çalışmalarında daha çok biçim bilimsel özelliklere vurgu yapmış; metindeki cümlelerin bağlam içerisinde kurduğu anlam ilişkisini göz ardı etmiştir (Uzun 1995'ten akt. Coşkun, 2005: 56).

De Beaugraunde ilk çalışmalara biraz farklı bir yaklaşım getirmiş ve metni cümle ötesi birim ya da cümleler dizisi olarak görmenin, metnin iletişimsel yönünü ihmal etmek anlamına geldiğini belirtmiştir (Beaugraund'dan akt. Coşkun, 2005: 56).

Bir metnin dilsel bir ürün olabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler (Beaugraunde ve Dressler'den akt. Coşkun, 2005: 64) 7 başlıkta toplanmaktadır. Bunlar; bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygun olma, metinlerarasılıktır.

Her metnin kendine ait bir yapısı vardır. Bir metinde yer alan yapılar şu şekildedir:

1. Küçük Yapı: Metindeki cümleler arası ilişkileri ifade eder. Küçük ölçekli metin yapısını oluşturan cümleler de kelime ve kelime gruplarından oluşmaktadır.
2. Büyük Yapı: Değişik boyuttaki metin birimlerinin düzenlenmesi ile ilgilidir. Paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metnin temel bölümleri ya da tutarlılık gibi metin içi genel anlamsal yapının incelenmesi metnin büyük yapısı ile ilgilidir. Metnin genelini göz önünde bulundurarak yapılabilecek çözümleme işi, metnin özetlenmesi de büyük yapıyı ilgilendirir.
3. Üst Yapı: Her türlü metnin sahip olduğu temel özelliklerle ilgili durumları belirtir. Metin türleri, tonları ve tipleri, bir anlatı için belirtilen genel özellikler, metin türünün genel özellikleri üst yapı incelemelerinde ortaya konulur. Metinde izlenecek yapının belirlenmesi metnin konusundan çok türü ile ilgilidir.

Metnin türü okuyucuda metnin yapısına ilişkin birtakım beklentiler oluşturur. Bir konu farklı metin türlerinde çok farklı şekillerde yapılandırılabilir. Okuyucunun aynı konuda bir haber metni okurken oluşturduğu beklentilerle, bir hikâye metni okurken oluşturduğu beklentiler farklıdır (Coşkun, 2005: 49).

Van Dijk'a (1981: 219) göre metnin büyük bilgi parçaları tesadüfi bir şekilde değil, belli "çerçeve"ler (frame) içinde bir araya gelmektedir. Metindeki bilgi üniteleri belli kavramlar çevresinde yoğunlaşır. Bu yoğunlaşmanın yanında bir de metinler belli geleneksel türlere ve çerçevelere sahiptir. Metindeki çizgisel ve bütüncül tutarlılık bu çerçevelerle ortaya çıkar (akt. Coşkun, 2005: 106).

Metin türü metnin yazılacağı genel çerçeveyi belirleyen üst yapıdır. Her metin türüne özgü niteliklere sahiptir ve yazar hangi metin türünü oluşturuyorsa bu niteliklere riayet eder.

Metin türleri birçok farklı şekilde sınıflandırılmıştır:

Akbayır (2006: 41) metinleri, öğretici ve yazınsal olarak gruplarken, Adalı

(2003: 221) kullanmalık ve kurgulayıcı metin olarak iki metin türünden söz eder. Kıran ve Kıran (2003: 18-27) ise dört metin türü belirlemiştir: Betimsel metin, anlatısal metin, açıklayıcı metin ve kanıtlayıcı metin.

Beaugrand ve Dressler'e (1981: 184-185) göre betimleyici metinler, nesne ve durumlardan oluşan metindeki kontrol merkezlerinin boşluklarına ait bilgileri zenginleştirmek için kullanılır. Bu tür metinlerde varlık veya durumların nitelikleri, durumları, örnekleri, özellikleri gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır. Öyküleyici metinler, aksiyon ve olayların belirli bir sıra içinde düzenlenmesi için kullanılır. Bu tür metinlerde amaç, sebep, imkân, zaman yakınlığı gibi kavramsal ilişkiler sıklıkla kullanılır. Tartışmacı metinler, inanç ve düşünceleri doğru-yanlış, olumlu-olumsuz gibi şekillerde değerlendirmek veya kabulünü sağlamak amacıyla kullanılır. Bu tür metinlerde sebep, önem, irade, değer, karşıtlık gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır (akt. Coşkun, 2005:106).

Temizkan'a (2009: 135) göre metin türleri olaya dayalı metinler, bilgiye dayalı metinler ve şiir olarak ele alınmalıdır.

Ancak en genel anlamda metinler bilgilendirici ve öyküleyici metinler olarak sınıflandırılabilir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1-5. Sınıflar) metin türleri anlatım tarzı olarak ele alınmış, her temada öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç metin türüne de yer verilmesi gerektiği söylenmiştir (MEB, 2009: 142).

6-8. sınıflarda ise metin türleri edebi türler olarak ele alınmış ve her sınıf için yer verilecek edebi türler ayrı ayrı belirlenmiştir. Bunlar;

**6. Sınıfta;** şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup

**7. Sınıfta;** şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi

**8. Sınıfta;** şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan olarak sayılmıştır. Böylece öğrencilerin ilkokulda temel anlatım tarzlarını fark etmeleri ve liseye geçişten önce de edebi türleri tanınması amaçlanmıştır.

Bu türlerden hikâye, anı, masal, tiyatro, roman, destan öyküleyici metinler sınıfında sayılabilir.

Bu çalışmada öğrencilere metin türü olarak hikâye yazdırıldığı için öyküleyici metin türü üzerinde durulacaktır.

#### 4.1. Öyküleyici Metinlerin Yapısı

İlkokul düzeyinde ve ortaokulun ilk yılında öğrencilerin genel olarak ilgi duyduğu tür hikâyedir. Öğrencilerin bu türe ilgi duymasının nedeni olarak gerçek karakterlerinin bulunması, ilgi çekici özellikte olması, çocukların kahramanlarla kendini özdeşleştirebilmesi gibi bazı özellikler sayılabilir.

Öykü, ayrıntılarıyla anlatılan olay, hikâye olarak tanımlanır (TDK, 2005: 1553). Diğer bir ifadeyle öykü, 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 (Gündüz, 2003: 111).

Öykünün kendine has bir anlatımı vardır ve bu, “öyküleyici anlatım” olarak ifade edilir. Öykü yazılırken dil, yalnızca bir iletişim aracı olarak değil dramatize etmek için de kullanılır (Gündüz, 2003: 118).

Hikâyenin sadece çocuklara değil her yaşta insana hitap ettiğini vurgulayan Coşkun’a (2009a: 252-253) göre hikâye, metin birimleri en somut biçimde tespit edilebilen ve metin yapısı bakımından insanlarda ortak beklentiler oluşturan bir türdür.

Yazılı anlatımda öğrencilerin bilgilendirici metinlere göre öyküleyici metinlerde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Sallabaş, 2007; Temizyürek, 2008).

Ancak okullarda yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin daha çok bir atasözü veya deyim açıklaması gibi bilgilendirici türde yazmaları istenmektedir. Bu da yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin ilgilerinin ve eğilimlerinin göz önünde



tutulmadığını göstermektedir. Öğrencilere öncelikle sevdikleri konularla yazılar yazdırılmalı daha sonra diğer türlere geçilmelidir.

## 4.2.Öyküleyici Metin Birimleri

Hikâyelerin algılanması sırasında kullanılan zihinsel yapıları tanımlamaya çalışan ilk araştırmacılardan biri Barlett'tir. Bu çalışmalar sonucunda Barlett bir hikâyenin hatırlanmasını etkileyen zihinsel bir yapı veya şema kavramı olduğu sonucuna varmıştır (Barlett, 1932'den akt. Coşkun, 2009a: 253).

Coşkun (2009a: 254-255) birçok farklı bilim adamının (Barlett, 1932; Labov, 1972; Rumelhart, 1975; Longacre, 1976; Stein ve Glenn, 1979: 53-119; Vaan Dijk, 1980: 116; Hoey, 1983; Özmen, 1999: 105-117; Akyol, 2006: 150-151) ortaya koyduğu hikâye yapılarından hareketle hikâyeyi oluşturan birimleri şu şekilde sıralamıştır:

**1. Dekor:** Hikâyedeki zaman ve mekânın belirtildiği bölümdür. Hikâyedeki zaman sıralı bir şekilde art arda gelen olayları da içerebilir, bazen zamanda geriye dönüşler de yapılabilir. Mekânlar kapalı mekânlar olabileceği gibi açık mekânlar da olabilir.

**2. Kahramanların Tanıtılması:** Hikâyedeki ana kahramanlar ve yardımcı kahramanlar genel hatlarıyla tanımlanır. Hikâyenin uzunluğuna göre hikâyedeki ana karakter veya yardımcı karakter sayısı değişebilir. Problemin oluşmasında ve çözüme kavuşmasında en önemli rol ana karaktere aittir. Yardımcı karakterler de olay zincirinin oluşmasına yardımcı olan kişilerdir.

**3. Başlatıcı Olay:** Hikâyedeki olaylar zincirini başlatan ilk olaydır. Başlatıcı olay çözülmesi gereken bir problemi de ortaya çıkarır aynı zamanda. Başlatıcı olay herhangi bir doğal olay da içsel bir tepki olabilir.

**4. Problem:** Hikâyenin merkezinde yer alan çatışma durumudur. Hikâyenin sonuna kadar problemin çözülüp çözülmeyeceği merak konusu olur.

**5. Girişim:** Problemin çözülmesini sağlayan karakterin gösterdiği çabaları ifade eder. Girişim birden fazla olabilir ve hikâyenin en uzun bölümünü oluşturur.

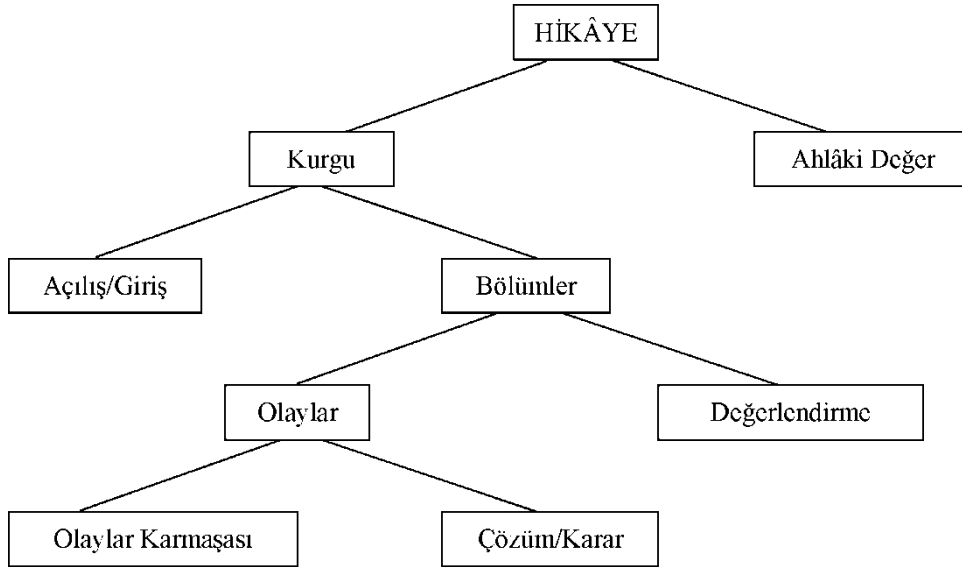
**6. Sonuç:** Karakterin amacına ulaşip ulaşamadığını gösteren bölümdür. Sonuç, karakterin olumlu veya olumsuz bir tepki vermesini sağlar.

**7. Tepki:** Karakterin sonuçlara gösterdiği olumlu veya olumsuz; duygusal veya davranışsal dışa vurumlardır.

Labov'a (1972) göre (akt. Coşkun, 2005: 111) bir hikâyedeki birimler özet, tanıtım, karmaşık olaylar, değerlendirme, çözüm, sonuç olmak üzere altı tanedir.

Longacre (1976) tarafından geliştirilen hikâye yapısı ise şu şekildedir: giriş, açıklama, harekete geçirici an, çatışmanın gelişmesi, düğüm, sonuç, son beklenti, ve bitiş ( akt.Coşkun, 2005: 112).

**Van Dijk**'in (1980-b: 116) ortaya koyduğu hikâye yapısı ise şu şekildedir:



**Şekil 5:** Van Dijk'in Hikâye Yapısı (akt. Coşkun,2005: 113)

Hoey'un (1983) ortaya koyduğu Problem-Çözüm Modeli önerilen hikâye yapıları arasında en basit olanıdır. Hoey (1983) bir hikâyenin temel birimlerini şu şekilde belirlemiştir.

Durum	: Durumun ne olduğu ortaya konulur.
Problem	: Problemin ne olduğu ortaya konulur.
Çözüm/Tepki	: Çözüm ve tepki ortaya konulur.
Değerlendirme	: Çözümün başarı düzeyi belirlenir.

**Şekil 6:** Hoey'un (1983) Hikâye Yapısı (akt. Coşkun, 2005: 113).

Akyol (1999) hikâye birimlerini şu şekilde belirlemiştir:

1. Sahne ve zaman: Olay nerede ve ne zaman oluyor?
2. Ana ve yardımcı karakterler: Hikâyedeki insanlar, hayvanlar vb.
3. Başlangıç olayı: Olayın, problemin başlangıcı.
4. Problem: Hakkında hikâyenin yazıldığı durum.
5. Problemi çözme teşebbüsleri.
6. Sonuç
7. Ana fikir
8. Reaksiyon (akt. Coşkun, 2005: 114).

Farklı kişiler tarafından farklı hikâye yapıları geliştirilse de ortak yapılar bulunmaktadır. Bunlar kişiler, yer ve zaman unsurları (sahne, dekor vb.), problem, problemin çözümü, sonuç ve tepki olarak sayılabilir.

Bu çalışmada kullandığımız, Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilen ve Coşkun (2005) tarafından Türkçeye çevrilen "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği"nde (Ek-3), 8 hikâye birimi vardır bu birimler toplam 19 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Bu ölçekteki birimler şunlardır: ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki.

Bu ölçek Stein ve Glenn'in (1979: 105-117) ortaya koyduğu hikâye yapısına dayanmaktadır. Bu hikâye yapısının birimleri şunlardır (akt. Coşkun, 2005: 116):

1. **Dekor:** Bu bölümde hikâyedeki zaman, mekân belirtilir; karakterler ana hatlarıyla tanıtılır veya özellikleri ayrıntılarıyla anlatılır. Bu bölümde çok sayıda durum veya kahraman anlatılabilir.  
Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte dekoru oluşturan zaman, mekân ve karakterler ayrı birer metin birimi olarak değerlendirilmiştir. Bu birimlerin her biri için 0-2 puan aralığı kullanılmıştır. Yani hikâyenin dekor bölümünü oluşturan birimlerin toplam puanı 6'dır.
2. **Başlatıcı Olay:** Hikâyedeki olaylar dizisini başlatan olaydır. Başlatıcı olay, bir doğal olay veya fiziksel bir sebebe dayanan bir içsel olay veya bir eylem olabilir. Başlatıcı olayın ana işlevi, bir içsel cevaba yol açmasıdır.  
Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte başlatıcı olay 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.
3. **İçsel Cevap ve Plan:** Başlatıcı olaya bağlı olarak karakterde meydana gelen içsel tepkilerdir. İçsel cevap, mutluluk, üzüntü ve heyecan gibi ifadeleri içeren duygusal cevaplar olabileceği gibi bilişsel nitelikli olabilir. Bilişsel tür içsel tepkiler, biliyordu, öğrendi, hatırladı, fark etti, düşündü gibi sözcüklerle ifade edilir.  
İçsel cevap ve plân hikâye kahramanının karşılaşılan bir problemi çözmek için bir **amaç** belirlemesini sağlar. Hikâyede birden fazla amaç bulunabilir.  
Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte amaç 0-3 puan aralığında değerlendirilmiştir.
4. **Girişim:** Karakterin bir amaca ulaşabilmek için gösterdiği gözlenebilir eylem ifadeleridir. Girişim, bölümünün en büyük işlevi çözüme yol açmasıdır. Girişim, hikâyenin en uzun bölümünü oluşturur. Hikâyede kahramanın birden çok girişimi olabilir. Bir girişimi başarısız olan bir kahraman başka bir yol deneyebilir. Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte amaç 0-4 puan aralığında değerlendirilmiştir.
5. **Sonuç:** Karakterin gerçekleştirdiği girişim sonucunda amacına ulaşıp ulaşmadığının ifade edildiği bölümdür. Sonuç bölümü karakterde olumlu

veya olumsuz bir tepki oluşturur. Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte sonuç 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.

- 6. Tepki:** Bu bölümde karakterin sonuca gösterdiği tepki veya ana karakterin amaca ulaşmasının hikâyede yer alan diğer kişileri nasıl etkilediği ifade edilir. Tepki, duygusal, bilişsel veya eylemsel olabilir. Duygusal ve bilişsel tepkiler yazarın kahramanının duygularını veya zihninden geçenleri okuyucuya yansıtmasıyla, eylemsel tepkiler ise kahramanın yaptığı bir davranışla anlatılır. Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte tepki 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmamızın “Yöntem”i anlatılmaktadır. Bu amaçla, sırasıyla “Araştırma Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Teknikleri”, “Veri Çözümleme Teknikleri” açıklanmıştır.

#### 5.1. Araştırmanın Modeli

Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin ve ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın modeli betimleyici, ilişkisel tarama (survey) modelidir. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmediği araştırmalardır (Büyüköztürk, 2013: 184). Değişkenler arasındaki ilişkilerin tanımlanması nedeniyle betimsel araştırmaların bir türü olarak da nitelenirler (Frankel ve Wallen, 2006’dan akt. Büyüköztürk, 2013: 184).

#### 5.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Hatay, Gaziantep ve Kahramanmaraş BİLSEM’lerdeki beşinci sınıf öğrencileri ile bu il merkezlerinde MEB’e bağlı ortaokullarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenen Gaziantep, Hatay ve Kahramanmaraş illerinde uygulama yapılmıştır. Bu illerin belirlenmesinde BİLSEM’lere devam eden beşinci sınıf öğrencilerinin sayıları ölçüt olarak alınmıştır.

Araştırmada bu illerden BİLSEM’lerde okuyan tüm beşinci sınıf öğrencilerine ulaşılmış, ortaokullar arasından ise amaçsal örnekleme yöntemi ile okullar ve sınıflar belirlenmiştir.

Evrenle ilgili daha önceki bilgilere ve araştırmanın özel amacına bağlı olarak, araştırmacılar örneklem seçiminde kişisel yargıda bulunabilirler. Amaçsal (amaçlı)

örnekleme yönteminde araştırmacılar örneklemin evreni temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla yargıda bulunabilirler (Frankel ve Wallen, 2006).

Amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenen ortaokullarda bulunan beşinci sınıf şubelerinden;

Gaziantep'te amaçsal örnekleme yöntemi ile 74 öğrenciye uygulama yapılmıştır.

Hatay'da amaçsal örnekleme yöntemi ile 36 öğrenciye uygulama yapılmıştır.

Kahramanmaraş'ta amaçsal örnekleme yöntemi ile 30 öğrenciye uygulama yapılmıştır.

**Tablo 3: Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin İllere ve Okullara Göre Dağılımı**

Okullar	G.Antep	K. Maraş	Hatay	Toplam
BİLSEM	75	32	38	145
Ortaokul	74	30	36	140
Toplam	149	62	74	285

Araştırmaya katılan öğrencilerin 145'i BİLSEM'lerde 140'ı ortaokullarda öğrenim görmektedir. Uygulamaya katılan toplam öğrenci sayısı 285'tir.

### 5.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulanması

Araştırmaya temel oluşturan veriler, öğrencilere öyküleyici anlatımla yazdırılan metinlerden elde edilmiştir. Öğrencilerin farklı ilgi alanları olabileceği düşünülerek 3 farklı konu verilmiş, bu konulardan tercih ettikleri biri hakkında öykü yazmaları istenmiştir.

Öyküleyici metin konuları belirlenirken öğrencilerin o döneme kadar aldıkları Türkçe eğitimi sonucunda elde ettikleri kazanımları rahatlıkla yansıtabilecekleri konuların üretilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için konuların seçiminde alanlarında uzman olan öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. başvurulmuştur (Ek-1).

2 Türkçe eğitimcisi, 2 ölçme değerlendirme uzmanı, 1 edebiyat eğitimcisi ve 5 Türkçe öğretmeni olmak üzere 10 uzmandan, hazırlanan 10 konuyu 1 ile 10 puan arasında ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin düzeyine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra bu konulara verilen puanların ortalamaları alınarak en üst düzeyde puan verilen 3 konu uygulamaya alınmıştır.

Konular ve uzmanlardan aldıkları puanların ortalamaları şöyledir:

1. Trafik kurallarına uymayan Emre'nin başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.	9,5
2. Ormanda gezinen küçük tavşan Zıpızıp'ın başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.	9,3
3. İlginç icatlar yapan bir bilim adamının yeni yaptığı makinayı anlatan bir hikâye yazınız.	9,1
4. Unutkan balık Nemo'nun denizde yüzerken başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.	8,8
5. Yaz tatilinde dedesinin yanına giden Ahmet'in köyde yaşadıklarını anlatan bir hikâye yazınız.	8,6
6. Ormanın kralı olmaktan sıkılan aslanın yeni kralı seçmek için düzenlediği yarışmayı anlatan bir hikâye yazınız.	8,4
7. Kuraklık nedeniyle susuz kalan papatya ve ona su aramaya giden arkadaşı arı Vızvız'ın başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.	8,2
8. Futbol oynarken topları Huysuz Salih Amca'nın bahçesine kaçan çocukların başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.	8,2
9. Hiçbir şeyi beğenmeyen Merve'nin sınıf arkadaşlarıyla yaşadıklarını anlatan bir hikâye yazınız.	8,1
10. Kemik aramak için sahiplerinden uzaklaşan minik köpek Karabaş'ın başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.	8,1

Ortalamaların alınmasından sonra en yüksek puandan başlayarak üç konu seçilmiş, diğer konular elenmiştir. Seçilen konuların tamamının 9 puanın üzerinde ortalamaya sahip olması konuların geçerliliğine bir kanıt olarak gösterilebilir.



Uzman görüşlerine bağlı olarak uygulamada kullanılacak konular belirlendikten sonra ön uygulama yapılmıştır.

Ön uygulama Ayşe Fitnat Ortaokulu'nda beşinci sınıfta öğrenim gören 75 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalarda seçilen konuların öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu, uygulama için 1 ders saatinin yeterli olduğu görülmüştür. Bu sebeple asıl uygulama sırasında konularda değişiklik yapılmamıştır.

Araştırma sonunda yapılan değerlendirmede uzmanların yüksek puan verdikleri konular ile öğrencilerin konuları tercih oranları arasında bir uyum olduğu gözlenmiştir (Bkz., Ek-1)

Asıl uygulama 5 Mayıs- 5 Haziran 2014 tarihleri arasında yapılmıştır. Uygulamada öğrencilere yukarıda belirtilen 3 konunun da yazılı olduğu bir kâğıt verilmiş ve konulardan istedikleri herhangi biri hakkında bir hikâye yazmaları söylenmiştir.

Uygulamada kullanılan öyküleyici metin yazma formu Ek-2'de verilmiştir.

#### **5.4. Veri Çözümleme Teknikleri**

Araştırmada elde edilen veriler nicel ve nitel değerlendirme yöntemleri birlikte kullanılarak değerlendirilmiştir.

##### **5.4.1. Nicel Değerlendirme**

Nicel değerlendirme yoluyla, öğrencilerin metin birimlerini oluşturma düzeyleri sayısal verilerle ortaya konulmuştur.

Araştırmada öğrencilerden alınan hikâyelerin değerlendirilmesinde "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

**Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği:** Bu ölçek, Harris ve Graham'ın 1996'da hazırladığı “*Scale for Scoring the Inclusion and Quality of the Parts of a Story*” isimli ölçeğin Coşkun (2005) tarafından Türkçeye çevrilmesiyle oluşturulmuştur. (Bkz.: EK-3)

Bu ölçekte bir hikâyeyi oluşturan 8 birim belli puan aralıkları ile değerlendirilmektedir. Bu birimler ve puan aralıkları şöyledir:

Ana karakter	: 0-2 puan
Mekân	: 0-2 puan
Zaman	: 0-2 puan
Başlatıcı Olay	: 0-2 puan
Amaç	: 0-3 puan
Girişim	: 0-4 puan
Sonuç	: 0-2 puan
<u>Tepki</u>	<u>: 0-2 puan</u>
Toplam	: 0-19 puan

Ölçekte her metin biriminin hangi durumda kaç puan alacağı örneklerle verilmiştir.

#### 5.4.1.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin beşinci sınıflarda geçerlik ve güvenirlik çalışması Coşkun (2005) tarafından yapılmıştır.

Güvenirlik çalışması olarak öykü birimleri için Pearson korelasyon analiziyle belirlenen puanlayıcılar arası uyum düzeyleri şu şekildedir:

- “Ana karakter”e ilişkin puanlarda  $r = .87$  ( $p < 0.01$ ).
- “Mekân”a ilişkin puanlarda  $r = .98$  ( $p < 0.01$ ).

- “Zaman”a ilişkin puanlarda ilişkin puanlarda  $r = .96$  ( $p < 0.01$ ).
- “Başlatıcı Olay”a ilişkin puanlarda  $r = .93$  ( $p < 0.01$ ).
- “Amaç”a ilişkin puanlarda  $r = .84$  ( $p < 0.01$ ).
- “Girişim”e ilişkin puanlarda  $r = .91$  ( $p < 0.01$ ).
- “Sonuç”a ilişkin puanlarda  $r = .97$  ( $p < 0.01$ ).
- “Tepki”ye ilişkin puanlarda  $r = .92$  ( $p < 0.01$ ).
- “Toplam puan”da ise  $r = .96$  ( $p < 0.01$ ).

Gözlemciler arası uyuma ilişkin Pearson korelasyon katsayısının her bir metin biriminde .84’ün üzerinde çıkması, çalışmada kullanılan ölçme aracının güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Büyüköztürk’e göre (2013: 32), bu değer .70’in üstünde olması yüksek bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

#### **5.4.2.Nitel Değerlendirme**

Nitel değerlendirme yoluyla öğrencilerin öyküleyici metin birimlerini oluşturmadaki başarılı ve zayıf örnekleri belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılarından alınan örnekler orijinal şekliyle aktararak öyküleyici metin birimlerini kullanma düzeyleri ortaya konulmuştur.

## ALTINCI BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde beşinci sınıf üstün yetenekli öğrenciler ile beşinci sınıf ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri; metin birimleri (ana karakter, mekan, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç, tepki), cinsiyet ve toplam puan açısından değerlendirilerek tablolar ve örneklerle sunulmuştur. Öncelikle BİLSEM ve ortaokul öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında metin birimlerini oluşturmaya ilişkin düzeylerine yönelik bulgular sunulacak, daha sonra öğrencilerin metin birimlerini oluşturmalarıyla ilgili başarılı ve zayıf örnekler sunulacaktır. Metin birimlerinin değerlendirilmesinde Coşkun (2005) tarafından Türkçeye çevrilen Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçek esas alınmıştır.

#### 6.1. BİLSEM ve Ortaokul Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Metin Birimlerini Oluşturma Düzeyleri ile İlgili Bulgular

##### 6.1.1. Okul Türüne Göre “Ana Karakter” Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 4'te öyküleyici metin birimlerinden “Ana Karakter”i oluşturma puanlarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4: “Ana Karakter” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları**

Okul	n	X	ss	sd	t	p
BİLSEM	145	1,51	0,52	283	2,893	,004
Ortaokul	140	1,34	0,50			
Toplam	285	1,42	0,52			

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin “Ana Karakter” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli öğrenciler ile ortaokul öğrencileri arasında üstün yetenekli öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [ $t_{(283)} = 2.893$ ,  $p < .01$ ]. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin “ana karakter” birimini oluşturmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu göstermektedir.

### 6.1.2. Okul Türüne Göre “Mekân” Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 5’te öyküleyici metin birimlerinden “Mekân”ı oluşturma puanlarının okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 5: “Mekân” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları**

Okul	n	X	ss	sd	t	p
BİLSEM	145	1,54	0,51			
Ortaokul	140	0,89	0,53	282	10,401	,000
Toplam	285	1,22	0,61			

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğrencilerin “mekân” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli öğrenciler ile ortaokul öğrencileri arasında üstün yetenekliler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [ $t_{(282)} = 10.401, p < .01$ ]. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin “mekân” birimini oluşturmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu göstermektedir.

### 6.1.3. Okul Türüne Göre “Zaman” Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 6’da öyküleyici metin birimlerinden “Zaman”ı oluşturma puanlarının okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 6: “Zaman” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları**

Okul	n	X	ss	sd	t	p
BİLSEM	145	1,20	0,48	283	1,724	,086
Ortaokul	140	1,10	0,50			
Toplam	285	1,15	0,49			

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin “Zaman” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf

öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [ $t_{(283)} = 1.724$ ,  $p > .05$ ]. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileriyle ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin “zaman” birimini oluşturma başarılarının farklılaşmadığını göstermektedir.

#### 6.1.4. Okul Türüne Göre “Başlatıcı Olay” Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 7’de öyküleyici metin birimlerinden “Başlatıcı Olay”ı oluşturma puanlarının okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 7: “Başlatıcı Olay” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları**

Okul	n	X	ss	sd	t	p
BİLSEM	145	1,94	0,25			
Ortaokul	140	1,55	0,51	203	8,160	,000
Toplam	285	1,75	0,44			

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin “Başlatıcı Olay” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf öğrencileri arasında üstün yetenekliler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [ $t_{(203)} = 8.160$ ,  $p < .05$ ]. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin “Başlatıcı Olay” birimini oluşturmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu göstermektedir.

#### 6.1.5. Okul Türüne Göre “Amaç” Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 8’de öyküleyici metin birimlerinden “Amaç”ı oluşturma puanlarının okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 8: “Amaç” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları**

Okul	n	X	ss	sd	t	p
BİLSEM	145	1,96	0,35			
Ortaokul	140	1,37	0,83	186	7,767	,000
Toplam	285	1,68	0,70			

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin “Amaç” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf öğrencileri arasında üstün yetenekliler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [ $t_{(186)} = 7.767, p < .05$ ]. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin “Amaç” birimini oluşturmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu göstermektedir.

#### 6.1.6. Okul Türüne Göre “Girişim” Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 9’da öyküleyici metin birimlerinden “Girişim”i oluşturma puanlarının okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 9 : “Girişim” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları**

Okul	n	X	ss	sd	t	p
BİLSEM	145	2,23	0,51	283	5,220	,000
Ortaokul	140	1,89	0,57			
Toplam	285	2,06	0,57			

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin “Girişim” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf öğrencileri arasında üstün yetenekliler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [ $t_{(283)} = 5.220, p < .05$ ]. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin “Girişim” birimini oluşturmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu göstermektedir.

#### 6.1.7. Okul Türüne Göre “Sonuç” Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 10’da öyküleyici metin birimlerinden “Sonuç”u oluşturma puanlarının okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 10: “Sonuç” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları**

Okul	n	X	ss	sd	t	p
BİLSEM	145	1,79	0,44	283	11,842	,000
Ortaokul	140	1,16	0,44			
Toplam	285	1,48	0,54			

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğrencilerin “Sonuç” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli beşinci sınıf öğrenciler ile ortaokul beşinci sınıf öğrencileri arasında üstün yetenekliler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [ $t_{(283)} = 11.842$ ,  $p < .05$ ]. Bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin “Sonuç” birimini oluşturmada ortaokul öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu göstermektedir.

#### 6.1.8. Okul Türüne Göre “Tepki” Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 11’de öyküleyici metin birimlerinden “Tepki”yi oluşturma puanlarının okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 11: “Tepki” Birimini Oluşturma Puanının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları**

Okul	n	X	ss	sd	t	p
BİLSEM	145	0,60	0,70			
Ortaokul	140	0,49	0,57	275	1,514	,131
Toplam	285	0,54	0,64			

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrencilerin “Tepki” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [ $t_{(283)} = 1.514$ ,  $p > .05$ ]. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerle ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin “Tepki” birimini oluşturma başarılarının farklılaşmadığını göstermektedir.



### 6.1.9. Metin Birimlerini Oluşturma Toplam Puanlarının Okul Türüne Ait Bulgular

Tablo 12’de metin birimlerini oluşturma “**toplam**” puanlarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 12: Metin Birimlerini Oluşturma Toplam Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları**

Okul	n	X	ss	sd	t	p
BİLSEM	145	12,77	2,15	283	12,333	,000
Ortaokul	140	9,79	1,90			
Toplam	285	11,30	2,52			

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin “toplam” puan ortalamalarında üstün yetenekli öğrenciler ile ortaokul öğrencileri arasında üstün yetenekli öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [ $t_{(283)} = 12.333$ ,  $p < .05$ ]. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin toplam puanda ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu göstermektedir.

### 6.1.10. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Metin Birimlerini Oluşturma Düzeyleri

Tablo 13’te üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin birimlerini oluşturma puanlarının “**cinsiyet**”e göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 13: Üstün Yetenekli Öğrenciler Arasında Metin Birimlerini Oluşturma Puanının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	n	X	ss	sd	t	p
Erkek	68	12,05	2,40	143	-3,891	,000
Kız	77	13,38	1,68			
Toplam	145	12,76	2,15			

Tablo 13'te görüldüğü gibi üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerin öyküleyici metin birimlerine ilişkin puan ortalamalarında kızlarla erkekler arasında kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [ $t_{(143)} = -3.891$ ,  $p < .05$ ]. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf kız öğrencilerin öyküleyici metin birimlerini oluşturmada beşinci sınıf üstün yetenekli erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha başarılı olduğunu göstermektedir.

### 6.1.11. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Metin Birimlerini Oluşturma Düzeyleri

Tablo 14' te ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin birimlerini oluşturma puanlarının “**cinsiyet**”e göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 14: Ortaokul Öğrencileri Arasında Metin Birimlerini Oluşturma Puanının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	n	X	ss	sd	t	p
Erkek	69	9,43	1,76	138	-2,227	,028
Kız	71	10,14	1,98			
Toplam	140	9,79	1,90			

Tablo 14'te görüldüğü gibi ortaokul beşinci sınıf öğrencilerin öyküleyici metin birimlerine ilişkin puan ortalamalarında kızlarla erkekler arasında kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [ $t_{(138)} = -2.227$ ,  $p < .05$ ]. Bu durum, ortaokul beşinci sınıf kız öğrencilerin öyküleyici metin birimlerini oluşturmada ortaokul beşinci sınıf erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Her bir hikâye birimi, toplam puanlar ve cinsiyet değişkeni için ayrı ayrı yapılan t testleri sonucunda toplam puan, ana karakter, mekân, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç birimlerinde ve cinsiyet değişkeninde ortaya çıkan farkın istatistiksel

olarak anlamlı olduğu; buna karşın zaman ve tepki birimlerindeki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

## 6.2. BİLSEM ve Ortaokul Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Metin Birimlerini Oluşturma Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Tablo 15’te BİLSEM ve ortaokul öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında metin birimlerini oluşturma düzeyleri verilmiştir.

Tablo 15’de üstün yetenekli beşinci sınıf ve ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin birimlerine ilişkin başarı düzeyleri ayrı ayrı verilmiştir. Ölçekteki puan aralıklarına göre yapılan değerlendirme sonuçları tabloda gösterilmiştir. Bunun yanında farklı puan aralığına sahip hikâye birimlerinin daha rahat karşılaştırılabilmesini sağlamak için sonuçlar yüzdelik olarak da ifade edilmiştir.

**Tablo 15: BİLSEM ve Ortaokul Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Metin Birimlerini Oluşturma Düzeyleri**

Metin birimleri	Puan aralığı	Okul Türü	n	X	%	ss
Ana karakter	(0-2)	BİLSEM	145	1,51	% 75.5	0,52
		Ortaokul	140	1,34	% 67	0,50
		Toplam	285	1,42	% 71	0,52
Mekân	(0-2)	BİLSEM	145	1,54	% 77	0,51
		Ortaokul	140	0,89	% 44.5	0,53
		Toplam	285	1,22	% 61	0,61
Zaman	(0-2)	BİLSEM	145	1,20	% 60	0,48
		Ortaokul	140	1,10	% 55	0,50
		Toplam	285	1,15	% 57.5	0,49
Başlatıcı olay	(0-2)	BİLSEM	145	1,94	% 97	0,25
		Ortaokul	140	1,55	% 77.5	0,51
		Toplam	285	1,75	% 87.5	0,44
Amaç	(0-3)	BİLSEM	145	1,96	% 65	0,35
		Ortaokul	140	1,37	% 45	0,83
		Toplam	285	1,68	% 55	0,70
Girişim	(0-4)	BİLSEM	145	2,23	% 56	0,51
		Ortaokul	140	1,89	% 47	0,57
		Toplam	285	2,06	% 51.5	0,57
Sonuç	(0-2)	BİLSEM	145	1,79	% 89.5	0,44
		Ortaokul	140	1,16	% 58	0,44
		Toplam	285	1,48	% 74	0,54
Tepki	(0-2)	BİLSEM	145	0,60	% 30	0,70
		Ortaokul	140	0,49	% 24.5	0,57
		Toplam	285	0,54	% 27	0,64

Metin birimleri toplam puanı	(0-19)	BİLSEM	145	12,77	% 67,2	2,15
		Ortaokul	140	9,79	% 51,5	1,90
		Toplam	285	11,30	% 59,5	2,52

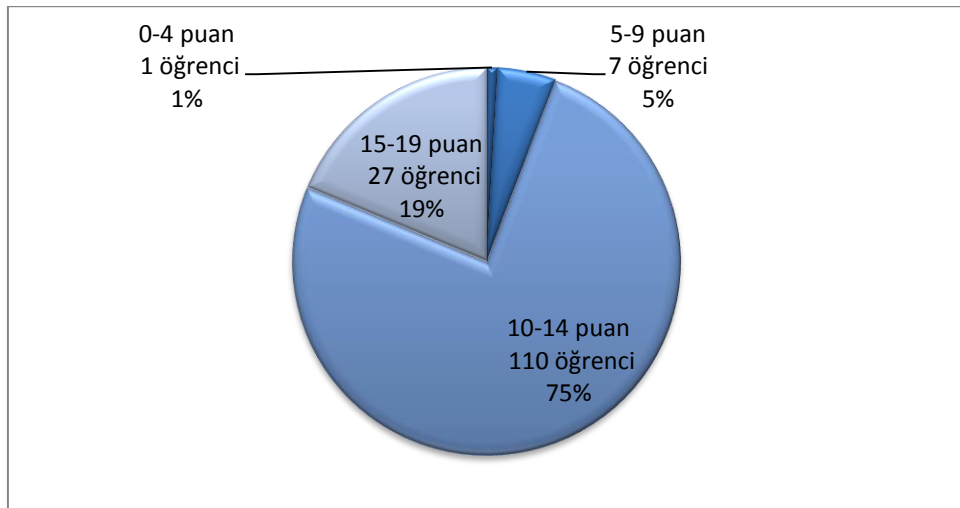
Tablo 15'e göre üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye birimlerindeki başarı ortalamaları sırasıyla şu şekildedir: Ana karakter (% 75,5), mekân (% 77), zaman (% 60), başlatıcı olay (% 97,0), amaç (% 65), girişim (% 56), sonuç (% 89,5), tepki (% 30). Tüm metin birimlerindeki başarı ortalaması ise % 67,2'dir.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ise hikâye birimlerindeki başarı ortalamaları sırasıyla şu şekildedir: Ana karakter (% 67), mekân (% 44), zaman (% 55), başlatıcı olay (% 77,5), amaç (% 45), girişim (% 47), sonuç (% 58), tepki (% 24,5). Tüm metin birimlerindeki başarı ortalaması ise % 51,5'dir.

Tablo 12, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre bütün hikâye birimlerinde daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Metin birimleri toplam puanlarında üstün yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin ortalaması % 67,2 iken ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması % 51,5'dir.

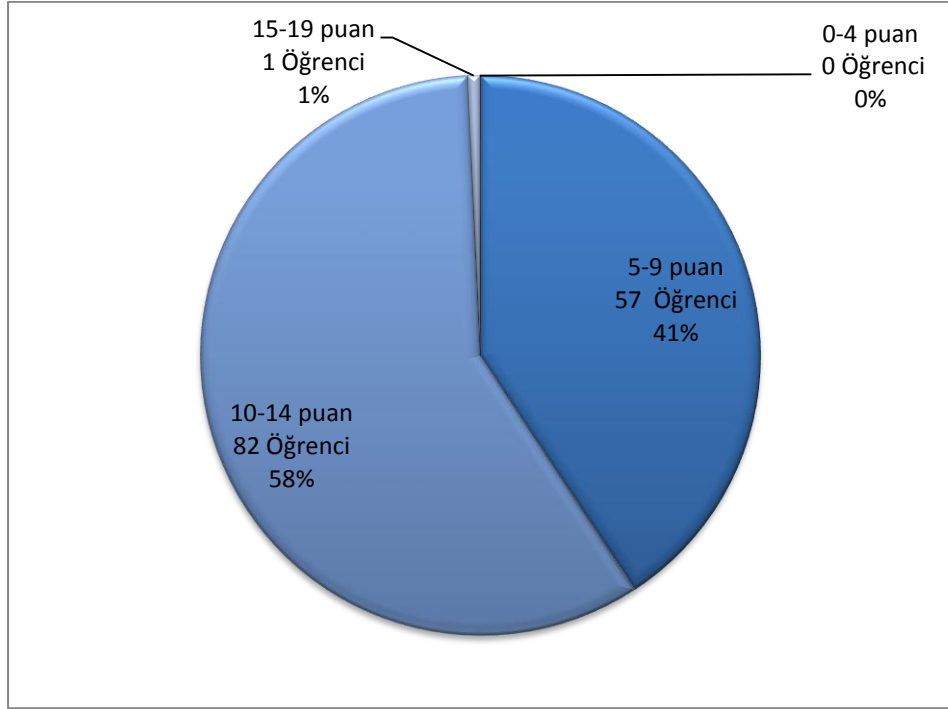
Öğrencilerin metin birimlerinden aldıkları puanların dağılımı Grafik 1 ve 2'de gösterilmiştir.

**Grafik 1: Üstün Yetenekli Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Metin Birimlerini Oluşturma Puanları**



Grafik 1’de görüldüğü gibi üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin % 1’i 0-4 puan; % 5’i 5-9 puan; % 75’i 10-14 puan; %19’u 15-19 puan almıştır.

**Grafik 2: Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Metin Birimlerini Oluşturma Puanları**



Grafik 2’de görüldüğü gibi ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin % 0’ı 0-4 puan; % 41’i 5-9 puan; % 58’i 10-14 puan; %1’i 15-19 puan almıştır.

Öğrencilerin metinlerinden hikâye birimlerinin oluşturulmasına ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

### 6.3. Ana Karakterin İşlenmesine Yönelik Örnekler

#### 6.3.1. BİLSEM’lerde Ana Karakter Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler

##### Örnek 1:

Küçük Tavşan Zıpzip, pembe renkli, pofuduk kuyruklu şirin mi şirin bir tavşanmış. Zıpzip, kendini çok beğendiğinden arkadaşları onu pek sevmeymiş. Zıpzip, herşeyin farkındaymış ama onların yanında kendisinin yanına geleceğini düşünüyormuş, bu yüzden kendini beğenmeye devam ediyormuş. Zıpzip, arkadaşlarından Hophop’u çok severmiş, ama bunu kibirinden dolayı ona açıklayamıyormuş. Bir gün

**Örnek 2:**

Bilim Adamının Büyük Tadı  
Bilim adamı Emre çok çalışkan biriydi ve çok meraklıydı.  
Tilki gibi kurardı, Arı gibide çalıştırdı.

**Örnek 3:**

Makki zengin bir ailenin çocuğuydu. Ama faslıyla alakalı gönüllüydü.  
Övünmeyi hiç sevmeydi. Çok çalıştırdı. Özellikle fen ve matematik derslerine  
çok iyiydi. Makki en iyi okullarda öğrenimini tamamladı. Ve sonunda çok  
iyi bir profesör oldu. Bilimi çok sevdi. Bilim için canını tahliye-  
ye atacak derejeler yapardı. Öle bile bilimden vazgeçmeyeceğini söylardı

Yukarıdaki örneklerde ana karakterin ismi verilmekle birlikte ana karakter ayrıntılarıyla anlatılmış, ana karaktere ait özellikler sıralanmıştır.

**6.3.2. BİLSEM'lerde Ana Karakter Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler****Örnek 1:**

EMRE'NİN BAŞINA GELENLER  
Emre bugün okulda trafik kuralları anlatılırken  
dersi dinlememişti. O gün Emre okul çıkış eve  
giderken caddeden karşıya geçiyordu. Işık-  
ların ne işe yaradığını bilmediği ve arabalara  
ya yeşil ışık yanınca yayalara sandığı ve  
geçti. İbrahî onu gördü ve durdu. Emre  
çok korkmuştu ama kardan sağ çıktığı  
"için sevindi",

**Örnek 2:**

Bir gün Emre karşıdan karşıya geçerken kurallara uymayarak karşıya geçmiş. Emre bunun farkında olmadığı için bir araba geçerken ona çarpmış. Ama Emre'ye birşey olmamış. Çünkü araba çok yavaş çarpmış. Emre her gün kurallara uymayarak devam ediyomuş. Bir gün bunu fark eden bir yaşlı adam polisi aramış. Polis hemen oraya gelmişler ve Emre'yi uyarılmışlar, Emre bundan sonra çok dikkatli olmuş.

Yukarıdaki örneklerde hikâyenin bir ana karakteri bulunmaktadır. Ancak bu ana karakterin sadece ismi verilmiştir. Ana karakter hakkında bilgi ve ayrıntılara yer verilmemiştir.

**6.3.3. Ortaokullarda Ana Karakter Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler****Örnek 1:****Trafik Kurallarına Uymamanın Sonucu**

Emre bey "emekli" bir iş adamıdır. Uzun boylu, zayıf, siyah saçlı elb "gözlü" lüçlüdür. Çalışkan ve işini seven bir adamdır. Emre Beyin "kati" yani işe trafik kurallarına uymamasıydı.

**Örnek 2:**

Emre 10 yaşlarında bir çocuktur. Karresi hep iyi gelirdi. Başarılı bir öğrenciydi. Ancak sadece trafik dersi kötüydü. Trafik kurallarını hep saçma bulur, kurallara asla uymacağını diye inat ederdi. Annesi ve babası da daha küçük, bizzat önce uyar düşüncesiyle as çikarmıyorlardı. İşte o gün başına

**Örnek 3:****KÜÇÜK TAVŞAN'IN HİKAYESİ**

Bir varmış bir yokmuş ormanın birinde 2ip2ip adında küçük bir tavşan varmış. Tavşan hem çok iyi niyetli hem de çok masummuş. Bu tavşan bir gün kendine yiyecek aramaya gitmiş. Orman da tek başına çok korkuyormuş. Sonra or gitmiş ve gitmiş

Yukarıdaki örneklerde ana karakterin ismi verilmiş, ana karakter ayrıntılarıyla anlatılmış, ana karaktere ait özellikler sıralanmıştır.

### 6.3.4. Ortaokullarda Ana Karakter Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

#### Örnek 1:

Günlerden bir gün ortalıkta gezinirken bir yere uğradım. Burada ilginç icatları yapan bir bilim adamı vardı. Bu adam farklı bir icat geliştirmiyordu. Ama bu icatta okadar hassas bir tel vardı ki... Yapımı 7 haftası ner belki de geçirdi. Bir gün bu teli yerine yerleştirmişti. Sonra onun yanına yaklaştım. Bir soru sorayım derken meraklan dayanılmaz sordum. Sondaki ilk kelimeyi söylediğim anda adam korktu ve elindeki penseyi hassas telin üzerine düşürdü. Adam hemen benim gitmemi istedi. Yolun kenarında üzgün üzgün yürütken bir de ne göreyim. Adamın yaptığı teli aynısı yerde duruyor, herde fazla sıkı. Onu hemen dikkatlice alıp götürdüm. Bona teşekkür etti. Ve 11 Ağustos 2003'te başlayan bu deney 27 Şubat 2014 te deneyi bitirdi. Ve insanlık tarihinde ilk keşif olmuş bir bilim adamı çok mutlu oldu.

Yukarıdaki metnin tamamına bakıldığında ana karakterin yazarın kendisi mi yoksa bilim adamı mı olduğu anlaşılmamaktadır. Ayrıca bu iki kişiye ait hiçbir ayrıntı verilmemiştir.



## 6.4. Mekânın İşlenmesine Yönelik Örnekler

### 6.4.1. BİLSEM'lerde Mekân Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler

#### Örnek 1:

Zipzip yine ormanda havuç bulmak için gezinirken çok susamış ve su içmek için gölün yolunu tutmuş. Göle doğru giderken uzun sazlıkların ve çimlerin arasından geçmiş, Göle yaklaşıncaya bir ses duymaya başlamış.

#### Örnek 2:

ZIPZIP İLE BİLGE  
YOSBÖÇÖZ  
Sonbaharda, dökülen yaprakların arasında kalmas küçük, kavrı bir tavşanın oğlunda yaşayan ZIPZIP adlı bir tavşan ve ailesi yaşıyordu. Zipzip, daha küçük bir tavşanla bile, içini kenirip duran bir isteği vardı. Bilge Yos-

#### Örnek 3:

Bilmediğin As, ya Korun Ağrıtır ya Baş  
Kocaman mı kocaman bir ormanın derinliklerinde sevimli mi sevimli bir tavşan yaşamış. Bu tavşanın ismi Zipzip'miş. Zipzip ormanda herkes ile iyi arkadaşmış, herkes Zipzip'ı çok sevmiş.  
Birgün Zipzip ormanda gezerken kocaman bir mağara görmüş bu gördüğü bitki daha önce gördüklerine hiç ama hiç benzemiyormuş. Merakına yenilen Zipzip, büyük bir merakla içeri girmiş. Burası çok büyük bir yermiş aynı zamanda çok da karanlıkmiş.

Yukarıdaki örneklerde mekân belirtilmiş, bunun yanında mekânlar özellikleriyle beraber anlatılmıştır.

#### 6.4.2. BİLSEM'lerde Mekân Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

##### Örnek 1:

### Muhtaşan İcat

Gök büyük bir icattı. Bu icat muhtaşan bir şeydi.

Bu icat tek bir kol çekmeyle iklimi değiştiriyordu.

Bu işe karşı çıkartlar oldu. Bu olaya karşı çıkartlar:

— Zaten iklim zamanında değişiyor!

Bilim adamı:

— Kışın ve yazın bazı meyveler yetişir ancak bu meyveleri istediğiniz gibi her zaman göyebilirsiniz.

Bu olaya karşı çıkartlar:

— Meyve zamanında güzeldir.

Bilim adamı:

— Ya diğer tarım ürünleri?

Bu olaya karşı çıkartlar:

— Onlar da zamanında güzel

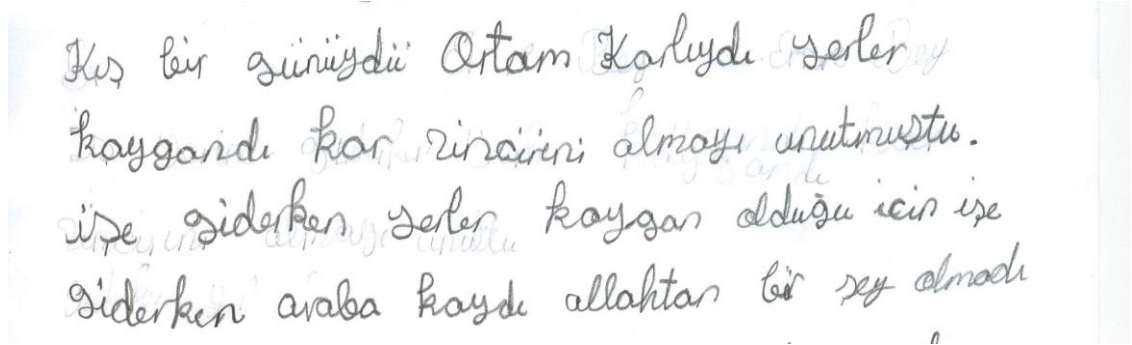
Bilim adamı biraz düşündü ve "makineler" dedi. Ondan sonra bu olayı düşünmekten vazgeçti. Onun için de makineyi kendi elleriyle yoketti.

S O N . . .

Bu örnekte olayın geçtiği mekânın ismi verilmemiş, mekâna ait herhangi bir özellikten de bahsedilmemiştir.

#### 6.4.3. Ortaokullarda Mekân Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler

##### Örnek 1:



Yukarıdaki örnekte mekân belirtilmiş, bunun yanında mekânın özellikleri de ifade edilmiştir.

#### 6.4.4. Ortaokullarda Mekân Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

##### Örnek 1:

*Büyük İcad*  
 Büyük bilim insanı stanm bir icad üzerinde çalışıyordu bu insanın içine geçiş robotu kontrol ediyordu bu icadı dünyadaki savaşı bitirmek için yapıyordu bu icadı silahlarda donattı rengi alece kırmızıydı bilim insanı türkiyeye göre teknoloji olarak çok ilerideydi adamın bir şirketi vardı şirketi? çünkü şirketinin adı stanm'du.

Yukarıdaki metinde hikâyenin mekânına dair hiçbir bilgi yoktur.

#### 6.5. Zamanın İşlenmesine Yönelik Örnekler

##### 6.5.1. BİLSEM'lerde Zaman Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler

## Örnek 1:

Bir bilim adamı geçese +02:00da görüp bir ses duydu etrafına bakındı

## Örnek 2:

Kışın en soğuk aylarında

Günlerden Salı ayından ağustos'tu.

## Örnek 3:

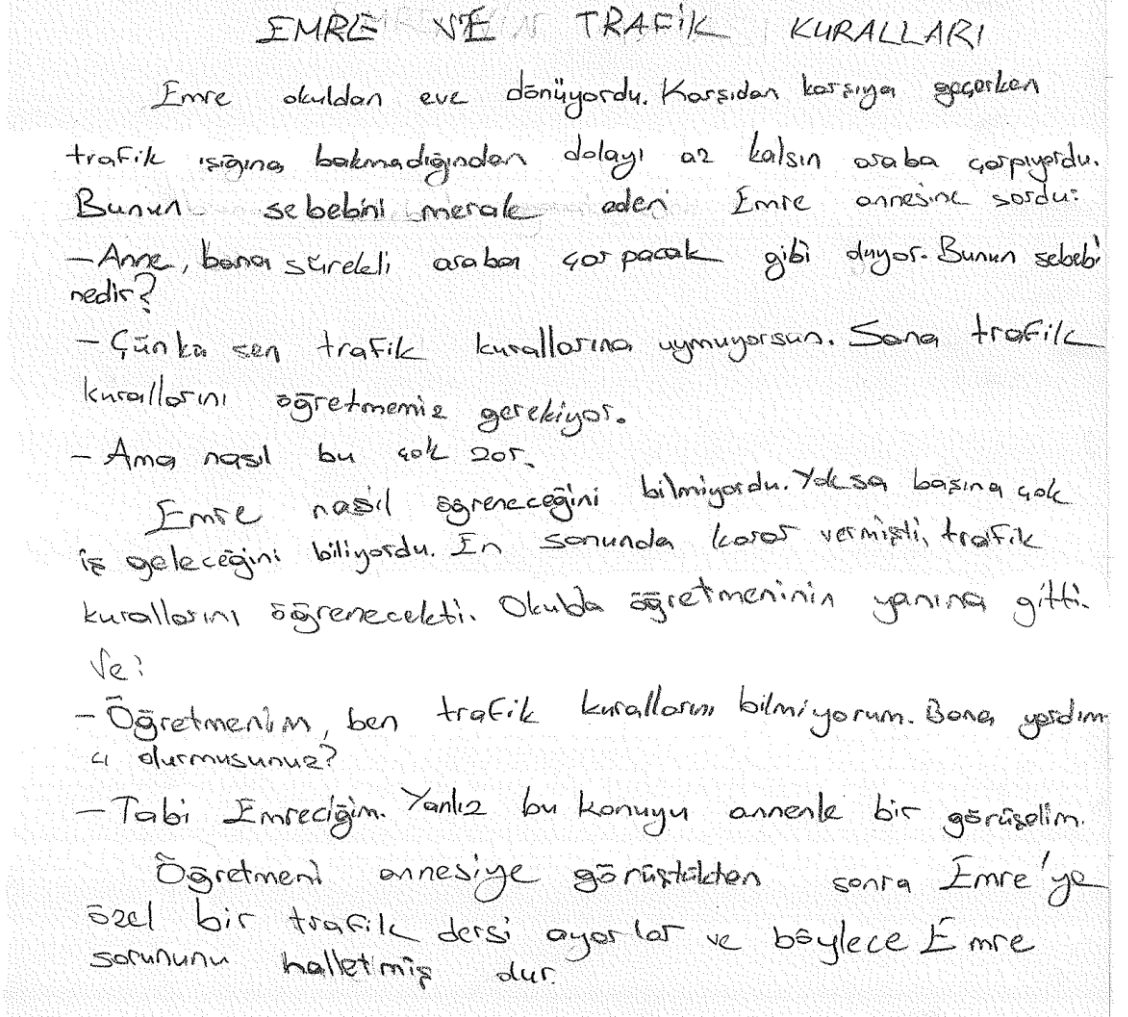
1900'lü yılların başlarında, bir bilim adamı yaşıyordu. Makina idi. Bu makinanın adı "İlginc"ydi Mark Switt. Gece gündüz hep çizim yapıyor, bu makina hakkında düşünüyordu. Bu makina ile insanlar her istedikleri

Öncelikle Mark, malzeme topladı. Sonra kontrol etti. En uygun çizimi yapmaya başladı. Bitirdi ve makina yapmaya başladı. Başladıktan 2 gün sonra bitirdi. İlk denemesi

Yukarıdaki örneklerde zaman belli bir vakti ifade edecek biçimde ve tamamlayıcı nitelikte verilmiştir.

## 6.5.2. BİLSEM'lerde Zaman Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

### Örnek 1:



Yukarıdaki metnin tamamına bakıldığında olayların geçtiği zaman dilimiyle ilgili hiçbir bilgi bulunmamaktadır.

### 6.5.3. Ortaokullarda Zaman Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler

#### Örnek 1:

Birkaç Emre babasıyla araba yalculuk yaparken Emre emniyet kemeri takmamıştı. Ve babası hızlı gidiyordu. Babası ani fren tuttu. Emre ön pencere den çıktı. Babası arabadan inip Emreye baktı. Babası şatlamıştı. Hastane ye gitti ve doktor durumuna baktı ve ayağını alçıya aldı. Doktor 7 gün okula gitme yeteceğini dinleneğini söyledi. 1 hafta oldu. Ve doktora bir daha gitti. ve doktor alçıya çıkardı. Ve r Okula giderken okul öğretmen süzüşü. Süzüşü arıladı. ve h Klardan.

Yukarıdaki örnekte zaman belli bir vakti ifade edecek biçimde ve tamamlayıcı nitelikte verilmiştir.

### 6.5.4. Ortaokullarda Zaman Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

#### Örnek 1:

Ormanda gezerken kaplumbağa hiskinse benimle yarışmasa diye delirip gidiyoruz. Bu sesi duyan Zıpıp tavşan kulaklarına inanmayıp hemen büyük bir kula tavşanın yanına gitmiş. İlk önce nasıl gidiyor carım? demiş. Zorra Zıpıp tavşan kaplumbağanın korkası yenebileceği dediğini hatırlamış ve ee... kaplumbağa dostum gelde yarışalım zaman demiş. İki berisi hayatta yenebilir, ecek kaplumbağa. Kaplumbağa o gülmeler dayandırmayıp zaman hadi başlayalım. Tavşan Zıpıp 1, 2, 3 diye kaplumbağalar tavşan tüm kısıyla koşmuş araya fark açtıktan sonra dinkermiş. O kadar usur dinkermiş ki neredeyse kaplumbağa bitişe yaklaşıyor. Tavşan uyarını ve gördüğüne inanmamış. Bitirir var gücüyle koşmuş koşmuş ama kaplumbağa onu yermiş. Tavşan o kadar zinkermiş ki. Herkes kaplumbağaya alkışlamış. Tavşan Zıpıp onu öyle hissetmiş ki. Tavşan Zıpıp tembelliği kaybetmesine sebep olmuş ve onu öyle kaplumbağaya küçük düşürmüş. Tavşan Zıpıp, kaplumbağaya küçük düşürdüğü için özür dilemiş. Kaplumbağa onu affetmiş ve mutlu mesut yapmışlar.



Yukarıdaki örneklerde başlatıcı olay iç içe olaylar halinde ve iyi betimlenerek sunulmuştur.

### 6.6.2. BİLSEM'lerde Başlatıcı Olay Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

#### Örnek 1:

KÜÇÜK EMRE VE POLİS

Küçük emre bir gün dışarıda dalasuyordu. Ama her kesi "blüvenek dalasın bir seni katil olarak, Emreyle küçük dediğine bakmayın 4 yıla kadar seni bir katildir altında ilk olarak sadece etrafta bulunur şekilde geçti polis ama cesu yarandı. Kaçtı ve olaylar buncaya geldi emreyine şükredes bir gün sigana ikenken yanıp içine attığı emreinden dolayı katılayı bulmuştu bir polis gelip Emreyi öldürdü" ee dedi ki: Antik öldürsün SEV

Jon

Yukarıdaki örnekte ana karakterin amaç oluşturmasını sağlayan bir başlatıcı olay verilmemiştir.

### 6.6.3. Ortaokullarda Başlatıcı Olay Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler

#### Örnek 1:

Kalemlerini bulduğuna göre gelmiş ve tam bir tane alacaktı bir ses duymuş ve çok korkmuş. Bu sesi duyunca avarın geldiğini anlamış tam salona girmiş derken avarı bunu görmüş ve yahaşamış zürup. Hala korkuyormuş avarı zürup bir tane illi bir kalenin içine koymuş. Sonra avara yöneldiği için birer uyumuş.



Yukarıdaki örnekte başlatıcı olay iç içe olaylar halinde ve iyi betimlenerek sunulmuştur.

#### 6.6.4. Ortaokullarda Başlatıcı Olay Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

##### Örnek 1:

Bir gün Emre giderken trafik kurallarına uymadı isiklara uymadı giderken yavaş geçminden geçmedi üst ve alt geçitleri kullanmadı giderken bir araba çarpıyormuş ve adam Emreye kızdı. Sonra bir adam geldi ve Emreye Eger trafik kurallarına uymazsan bir kaza olabilir hem senin başına hemde başkalarının başına birşey gelir. Sonra Emre hala devam etti. Emre her gün böyle yapıyor her kaza uyandı. Okulda giderken bir sürü şey geldi ama günde takillenmedi. Babası ve annesi yanına aldı. Emre trafik kurallarına uymalısın dedi. her gün böyle dediler ama Emre hep aynı şeyi yaptı. Her adamla ona kızdı tam geçicekken gide yapmasını başladı. Bir gün arkadaşında kendi gibi yaptı hiç uymadı arkadaşları sonra kaza geçirdi. Bir hafta okula gelmedi. Sonra Bir hafta geçince arkadaşları geldi gözümdeymiş ağası ve eli kırık her tarafı ağrıyordu. Emre yine obılanmadı. Sonra aradan günler geçti. Emre okul giderken trafik kurallarına uymadığı için kaza yaptı. Ambulanstlar geldi. Emrenin yanına bir çocuğun b. d. kaza geçirdi ve birdaha hep trafik kurallarına uyd.

Yukarıdaki örnekte verilen başlatıcı olaylar bir bütünlük taşımamaktadır. Birden fazla ve birbiriyle ilgisiz görünen birçok olaydan bahsedilmiştir.

## 6.7. Amacın İşlenmesine Yönelik Örnekler

### 6.7.1. BİLSEM'lerde Amaç Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler

#### Örnek 1:

Bir varmış bir yokmuş. Küçük tavşan Zıpzip gezmek istemiş. Ama annesi izin vermemiş. Küçük tavşan çok sinirlenmiş. Ve gizlice gitmeye karar vermiş---

Yukarıdaki örnekte tavşan Zıpzip'in amacı açık ve anlaşılır şekilde iki defa ifade edilmiştir.

### 6.7.2. BİLSEM'lerde Amaç Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

#### Örnek 1:

#### Emre ve Çocuk

Bir gün Emre sokakta oyun oynuyordu. Trafik çok kalabalık idi. Trafik polisi gelip Emre'yi uyardı. Ama Emre dinlemedi. Ertesi gün yeniden sokakta oyun oynadı. Üstüne üstlük kırmızı ışıkta geçti. B Büyüküvace trafik polisi oldu ve aynı onun küçükliğinde olan bir olayla karşılaştı. Bir çocuk sokakta oyun oynuyordu. Emre onun bu davranışın yanlış olduğunu anlattı ve uyardı. Çocuk Emre'yi dinledi ve orada trafikteki kötü olaylara karışmamış oldu. (Yani trafik kazası olayından kurtuldu.)

Okuduğunuz için  
teşekkürler.

Yukarıdaki örnekte ana karakterin amacı metnin herhangi bir yerinde belirtilmemiştir.

### 6.7.3. Ortaokullarda Amaç Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler

#### Örnek 1:

Emre Bey yine bir sabah erken uyanmış. Gece geç yattığı için uykusu pek alamamıştı. Kahvaltısını yer yemeyiş işe gitmek için arabaya bindi. Emre Bey uyku serseni aldığından dolayı emniyet kemeri takmamıştı. Emre Bey trafik kurallarını seemediği için bu kurallara uymamıştı.

#### Örnek 2:

doğru gitti. Zıpzip sok sınırlı olduğu için his arkodası yoktu. Ormanda canı çok sıkıldı ve eve dönmek istedi. Ama geldiği yolu unutmuştu. Ne yapacağını bilmiyordu. Olduğu yerde beklemek yerine...

Yukarıda verilen örneklerde ana karakterin amacı açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.

### 6.7.4. Ortaokullarda Amaç Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

#### Örnek 1:

Bir Gönküçük toşan Ormana Gidenken  
 Önüne bir kapluma Önüne çıkmış Toşan  
 Kapluma Toşan Ormanda yarış etmişken  
 Toşan Verdiği bir küçük Zipliyon Toşan  
 Bir Gön Toşan Küçük Kapluma Toşana  
 Bir Gön Toşan kapluma yarışmış

SON

Yukarıdaki metnin tamamına bakıldığında ana karakterin amacını ifade eden bir cümle bulunmamaktadır.

## 6.8. Girişimin İşlenmesine Yönelik Örnekler

### 6.8.1. BİLSEM'lerde Girişim Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler

#### Örnek 1:

tedir bekliyorlardı. Mantıkçılar tüm oyunları oynamaya vakti vardı. Önce Zıpkoş sonra ebekece ve en sonunda da horine bulmaca. Ancak, horine bulmacada Zıpzip harinayı ararken kayıp oldu. Zıpzip gittikçe uzayla şuyordu. Ama fark etmedi. Yorulup çevresine baktı. Kimse yoktu. Korkmaya başladı, hatta göz yaşları yavaş yavaş aktı. Sonunda bağırarak yardım istedi. Fakat kimse yoktu. Sonunda öğretmenleri BayanTatlı, onu aradı.

Tabii, bizim Zıpzip hiç durur mu? BayanTatlı'ya bildirmeye çalıştı. İkiside sonunda Mur ağaçlarının orada buluştu. Zıpzip öğretme- ni. İkiside sonunda Mur ağaçlarının orada buluştu. Zıpzip öğretme- ni. İkiside sonunda Mur ağaçlarının orada buluştu. Zıpzip öğretme- ni.

#### Örnek 2:

Zıpzip:

- Zıpzip! Zıpzip! Ben çok acıktım. İlerdeki Çiştçi Zıpzip'in tarlasından havuç istesek olur mu?

Zıpzip:

- Aşlında bende çok acıktım. Gidip istesek bir zararı olmaz.

Beraber Çiştçi Zıpzip'a gitmişler, Orada karınlarını doyurmuşlar. Daha sonra beraber nehire gitmişler. Zıpzip ayrıca çok meraklı bir tavşanmış. Nehrinin karşısındaki hiç görmemiş. Nehrinin karşısındaki yere gitmek istemiş. Zıpzip ilk başta karşı kırsada sonra kabul etmiş. Beraber taşlardan geçerken Zıpzip kaymış. Zıpzip, Zıpzipün üzerine devrilmiş ve itiside nehire düşmüş Zıpzip:

- İmdaatt!! Yardım edin!

O sıradan oradan geçen Çiştçi Zıpzip sesleri duymuş. Hemen bir ip getirip onları kurtarmış. Zıpzip ve Zıpzip titreyerek teşekkür etmişler.

## Örnek 3:

Bunu duyan Zıpzıp<sup>1</sup> hemen ceylanı aramaya koyulmuş. Sazlıklara yaklaştıkça ses yükseliyormuş. Sonunda ceylanı görmüş. Ve aslana: "Sen ormanın kralısın diye her gördüğün hayvanı yiyebileceğini mi zannediyosun? Ben buradayken tüm planların çöpe gider."<sup>2</sup> diyerek aslana kafa tutmuş. Aslan ceylanı bırakmış ve tarşana doğru yönelmiş. Ceylan hızla kaçarken "Teşekkür ederim Zıpzıp<sup>1</sup> diye bağırabilmiş ancak. Aslan Zıpzıp'ın üzerine atlamış, Zıpzıp ustaca bir hamleye aslanın kafasının üstünden arkasına atlamış. Aslan göle düşmüş. Tüm hayvanlar saklandıkları yerlerden çıkmışlar. Ve hep bir

## Örnek 4

Bir kere denemek istedi ve düğmeye bastı, o anlar o an oldu Eskiye döndü, toaa Çanakkale Savaşı'na. Düşman yaklaşıyordu. Hemen düğmeye basacaktı ki ne görsün düğme bozuk. Tam düşman onu öldürecekken zaman makinesi çalıştı. Paha da eskiye döndü. Mağara adamları kovalıyordu ve sonra yakalandı. Mağara adamları onu öldürecekken zaman makinesi çalıştı ve kendi zamanına döndü. Bir "Ohhh" çekti

Yukarıda verilen örneklerde ana karakterin amacını gerçekleştirmek için yaptığı girişimler iyi bir şekilde ifade edilmiştir. Bazılarında ise ana karakter birden fazla girişimde bulunmuştur.

### 6.8.2. BİLSEM'lerde Girişim Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

#### Örnek 1:

Albert Einstein'ın (1. yi seçtim)

Ainstein'ın ik okarak küçükken harfleri yazmakta sıkıntı çekmiş mesela "A" harfini "V" gibi yazarmış. Öğretmenleri onu hep cezalandırmış. Bunun bir "örneği" her çocuk özeldir" diye bir film de vardı ama Einstein da o çocukta aslında sakat idi. Ve sonrasında tüm birçok bilim adamı okurken bakam harf gibi benzer şeyleri ya bir şeye benzetir yada aynaya bakıldığında asıl gözükür. Pablo Picasso ise 4'ü bir birine benzetirmiş mesela. söyle (100/4) ama tüm toplulukta eşek ve öküzden atırlar" tüm dünyadan tanınmış bilindirdiği kişidir.

Verilen örnekte ana karakterin amacı ifade edilmediği gibi amacına ulaşmasını sağlayacak herhangi bir girişimden de bahsedilmemiştir.

### 6.8.3. Ortaokullarda Girişim Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler

#### Örnek 1:

Bu aslan zıpzıza yakalamaya ve yemeye çalışıyormuş zıpzı bu durundan hiç hoşlanmıyormuş yani çok korkuyormuş zıpzı tavşanı kasmaya başlamış aslanda ankasından kaçuyormuş zıpzı tavşanı bir Gülsüm esmiş ve altından aine, doğru gitmiş, ama antesi günde yire ayru şey başına gelmiş, Tavşanı yeri ve taşınmaya karar vermiş. Aslan tavşanı yemeye kararlıymış yani tavşanı yakalamaya çalışıyormuş. Tavşanı yeri aine taşınmış fakat yeri eünde yire aslanla karşılaşmış Sonra aslan tavşana şöyle demiş lan seninle abadaş olmak istiyorum fakat sen beni yahaş ahadın diye

Bu örnekte tavşanın aslandan korunmak için birçok girişimde bulunması anlatılmıştır. Yani ana karakterin amacına ulaşmasını sağlayan birçok girişimi vardır.

### 6.8.4. Ortaokullarda Girişim Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

#### Örnek 1:

Bir gün Esra eaden okula gidiyormuş.

Esra okula gidince her zaman trafik kurallarına uymuyormuş. Esra okula gelince öğretmeni "Geç bakalım Esra" dedi. Öğretmeni o zaman trafik kurallarını anlatıyordu. Öğretmeni "Çocuklar trafik kurallarına her kez uymak zorundadır" dedi. Esra "Ben ama kırmızıda geçirim" dedi. Öğretmeni "Senin yaptığın çok hatalı bir şey" dedi. Esra'nın öğretmeni "Çocuklar kırmızıda beklemeli, sarıda hazırlanmalı yeşilde arabaların geçmeli kırmızıda bizim geçmemiz lazımdır. Esra bu bilgilerin hepsini annesine anlattı. Hatalı bir şey yaptığını anladi. Bir daha bu hataları tekrarlamaacağına söz verdi.

Esra artık trafik kurallarına uymak zorunda olduğunu öğrendi.

Yukarıdaki örnekte amaca götüren girişimler ifade edilmemiş; metin düz bir anlatım içerisinde bitirilmiştir.

## 6.9. Sonucun İşlenmesine Yönelik Örnekler

### 6.9.1. BİLSEM'lerde Sonuç Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler

#### Örnek 1:

Gıftai Zıpzip onları evlerine götürmüş Annelerine olanları anlatmış. Anneleri biraz kızmış. Ama Zıpzip bir ders çıkarmış; Bir daha yaramazlık yapmayacak, annesinin sözünü dinleyecekti...

#### Örnek 2:

Sonunda kartal, tavşanı yakalamayı başarmış. Tavşan ne yaparsa yapsın kartaldan kurtulamamış. Tavşanın annesi merak içinde kalmış. Anne tavşanın sesini duymuş. Kartala saldırı yapmış. Kartal yaralanmış. Annesi tavşana sok kemiş. Tavşan özür dilemiş. Annesi bir hatı yaptıği için tavşanı affetmiş. Tavşan bir daha böyle bir şey yapmamış.

#### Örnek 3:

ga ve sonra tekrar sola bakmamak gerek" demiş. "Önce sola sonrasa-  
Ve de bundan sonra trafik kurallarına uyup, anne ve babasının SÖZÜNÜ  
tutmuş. Bundan sonra mutlu ve trafikle ilgilenen Emre trafik polisi olmak  
İstemiş. Çalışmış dediğim ve sonunda amacına ulaşmış. O günden sonra trafik ku-  
rallarına uymayanları uyarıyor ve başından geçenleri anlatıyor. Uyardıkları kişiler  
trafik kurallarına uymuşlar.

Yukarıdaki örneklerde ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır ve sonuç bir ders niteliğindedir.




## 6.9.2. BİLSEM'lerde Sonuç Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

### Örnek 1:

Ormandaki tavşan ZIPZIP adını değiştirmek istedi ve adını Fatoş koydu. Fatoş seyahatinin de ZIPZIP olmasını istedi. Fatoş ormanda gezerken elinde şekerle usurumun kangarındaki kütüğe takılıp düştü ve şeker gözüne yapıştı. Şekeri çıkarırken derken gözünü damarla birlikte ağaca kurdale olarak bağladı. Ağaca tırmanarak gözünü almaya çalışırken kuş gibi gözünü gagaladı. Sonra Fatoş usurumdan aşağı düşerken yere az birşey kalmış damarla birlikte beyni ve diğer gözünü de damarla çıkardı ve Fatoş geberdi diyecekken uzaylılar istilasına uğradı, sonra bir uzaylı onun işine girdi ve sigara içmeye başladı. Sigara içerken birden başka uzaylı gelip onun boğazındaki sıkı kartıyo. Sonra Testere'deki gibi Testere Fatoş'a gani uzaylı, Fatoş'a oyun kuruyo Fatoş ötebüse canlı TNT olarak biniyo ama uzaylı, Fatoş'un işinden çıktı ve Fatoş(normali)'un iş organlarının hepsi çıkmış.

Fatoş bu sefer----- işine hiçbirşey dirememiş ve Fatoş kendi gezegeninin & gezegen sonrasına taşınmış.

Fatoş'un şimdiki hali=;



Yukarıdaki örnekte sonuç eksik kalmış ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmamıştır.

### 6.9.3. Ortaokullarda Sonuç Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler

#### Örnek 1:

aveci uyandırdı artık çok geçmiş çünkü zehir çoktan kaçırmıştı ve sinirlenerek Şeyle dedi Her zaman tavasan aramama gerek yok diyerek uzaklaşmış zehir ise mutlu bir şekilde yaşamış ama bundan kesin şey öğrenmiş olmaya gidenken dikkatli olmayı...

Yukarıdaki örnekte ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır ve sonuç bir ders niteliğindedir.

### 6.9.4. Ortaokullarda Sonuç Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

#### Örnek 1:

Emre Bakır'dan Meyve, Sebze alıyordu. Karşıdan geçerken Emre hiç sağa, sola bakmadan geçmişti. O sırada bir araba Emre'yi çapıyordu. Ne yapacak ki araba durdu. Emre eve gittiğinde Annesi Emre'ye:

- Emre neden Trafik Kurallarına uymadın.
- Anne tamam uyarım bidaha.

Emre Annesiyle birlikte markete gitti, Oradan geçerken Emre:

- Anne Hadi geçelim.
- Hayır Emre'nin arabaları geçiyor.

Yukarıdaki örnekte belirli bir son yoktur.

## 6.10. Tepkinin İşlenmesine Yönelik Örnekler

### 6.10.1. BİLSEM'lerde Tepki Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler

#### Örnek 1:

miş. Havuca bayılmış. Ne zaman bir havuş görse ağzı sulanmış. Bu Zipzip'in çok korktuğu bir tilki varmış. Adı da Cesur'muş aramış. Sonunda Zipzip'i bulmuş. Zipzip, Cesur tam ona saldırıcağken "dur" demiş "birşey söyleyeceğim". Cesur "Hadî söyle bakalım" demiş. Zipzip: Neden kavgaya ediyorsun?

#### Örnek 2:

evinin yolu değişmiş. Ağlamaya başlamış. Sonra bir ses duymuş bu vahşi kurtun sesiymiş. Ağlamayı kesip hemen saklanmış. Kurt, taşları Zipzip'i bulamayınca uzaklaşıp

Yukarıdaki örneklerde ana karakterin tepkisi açıkça ifade edilmiştir.

### 6.10.2. BİLSEM'lerde Tepki Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

#### Örnek 1:

Ferdinand, 9 yaşında bir çocuktur. Okuldan geldiği zaman babasının atölyesine giderek deneylerini izlerdi. Ferdinand, hayal gücü gelişmiş bir çocuktur. Mesela uçan bir arabayla, etrafı kirleten bacaları uyarmanı hayal ediyordu. Ferdinand, 15 yaşına geldiği zaman geldiği zaman "Belki bende babam gibi bir mucit olurum." Diyerek küçüklüğünde hayal ettiği uçan arabayı keşfetti. Ferdinand'ın dostu olan ben, bir televizyon sunucusuydum. Ferdinand'ı yarışmaya davet etmek istiyordum. Bunun üzerine Ferdinand ile görüştüm. Ve bunu kabul etti. Ben, saat 14.30'da programı açar açmaz şöyle dedim:

-Evet sayın seyirciler, karşınız uçan araba ve sahibi, Ferdinand. Öbize buluşunu anlatacak. Evet Ferdinand sendeyiz. Ve Ferdinand anlatmaya başladı.

-Evet. Buluşubuldum. Ama beni buraya davet eden Efe'ye teşekkür ederim. Aslında ben Norveçliyim. Ama nüfus kaydımı İsveç'te yaptırınca kimlikte uyruğum İsveç diye görünür. Efe ile İsveç'te tanıştık. Herhalde biriyle röportaj yapacaktık.

Yukarıdaki metnin tamamına bakıldığında ana karakter özellikleri ile verilmiş olmasına rağmen duygularını anlatan bir ifade bulunmamaktadır.

### 6.10.3. Ortaokullarda Tepki Birimiyle İlgili Başarılı Örnekler

#### Örnek 1:

İnsanlar yardım edip Emre'yi hastaneye kaldırmışlar. Emre ötecektir çok pişman olmuş ki bir daha trafik ışıklarına uyuşacağına söz vermiş. Arabanın şoförü ise para cezası almış onunla hızlı gitme suçu olduğu içinmiş. Arabadan karşıya geçmiş. Bakıldan döndükten sonra gene karşıya çıkmış giderken yaptığı gibi yapmış ve kendi ile gurur duymuş. Bundan sonra da çok dikkatli bir yaya olmuş.

#### Örnek 2:

Ormanda gezinirken küçük bir tavşan vardı. Tek başınaydı. Kaybolmuştu. Çok korkuyordu, aynı yeri tekrar tekrar geziyordu. Annesi yemek ararken küçük tavşan korkmuş annesini aramaya gitmişti o anda da kaybolmuştu. Sonra bir yerde durdu ağlamaya başladı. Annesi onun ismini Zipzip koyacaktı çünkü o çok zipliyordu. Annesi elinde yemeklerle yuvaya geldi. Küçük Zipzip'i aradı ama bulamadı. Bir anda korktu:  
- Ya ne oldu Zipzip'i alıp hemen yuvaya götürdü. Zipzip birdaha annesinden izinsiz bir yere gitmeyeceğine dair söz verdi. Zipzip ve annesi çok mutlu oldular, birdaha hiç ayrılmadılar.

Yukarıdaki örneklerde ana karakterin tepkisi açıkça ifade edilmiştir.

### 6.10.4. Ortaokullarda Tepki Birimiyle İlgili Zayıf Örnekler

#### Örnek 1:

#### Trafik Kuralları

Günlerden bir gün Emre öğretmene şöyle bir soru sordu.

- Öğretmenin trafik kurallarına uymasak bizimce ne olur gelir.
- Emre için trafik kurallarına uymasak bizimce çok şeyler gelebilir.
- Nasıl yani öğretmenim.
- Örneğin canımız yaranabiliriz.
- Hiç anlamadım onun için trafik kurallarını öğrenmediyseniz değilmi öğretmenim.
- Evet Emre aynen öyle.

Ve sonra Emre okuldan eve gelir Emre'ye annesi şöyle bir soru sorar.

- Emre bugün okulda ne yaptın.
- Anne trafik kurallarını öğrendim.
- Anlat bakalım Emre.
- Trafik kurallarına uymasak bizimce çok şeyler gelebilir.
- Evet Emre çok şey öğrenmişsin.

Dedi Emre'nin annesi.

Ve sabah olmuş öğretmen Emre'ye şöyle dedi.

- Emre Trafik ile bir görevi yapalım dedi.
  - Evet olur öğretmenim dedi.
  - Ve öğretmen herkesin görevini söyledi.
- Oyuna başladılar.

Emre'nin görevi 'ışıklarda' ve Emre görevini şöyle söyledi.

- Benim görevim trafik işi kırmızı dur demektir, sarı hızı al demektir, yeşil geç demektir.
- Muratın görevi arabadır ve Murat görevini şöyle söyledi.
- Ben arabayım kırmızı ışılda dururum, sarı ışılda hız alurum, yeşil ışılda da geçirim.
- Ve herkes görevini söyledi ve hikaye biter.

## Örnek 2:

# ORMANDA GEZİNER TAVŞAN

Ormanda gezinen küçük tavşan nin aklına ormanla ilgili bir şey gelmiş. Vedüşünürken ya beni bu ormanda yer lense demis sonra olan düşünmüş Ben piye meze zler ÇÜNKÜ = ben de bir hayvanım demiş. İçinden

Sonra yolun ortasında kaplumbağa gelmiş Kaplumbağ sen buradan değilsin neden buradasın demiş ve sonra beetime gidiyorum demiş Senin evin uzak mı diye sormuş?

Sonra kaplumbağ kardeş seninlerin nerede demiş kaplumbağ benim ki de yolun üstünde demiş kap lumbağ

VE SON  
HİKAYEM

Yukarıdaki metnin tamamına bakıldığında ana karakterin duygularını anlatan bir ifade bulunmamaktadır.

## 6.11. Metin Birimlerinin İşlenmesinde Okul Türlerine Göre Başarılı Metin Örnekleri

### 6.11.1. BİLSEM'lerde Başarılı Metin Örnekleri

#### 6.11.1.1. Hatay BİLSEM'de Başarılı Metin Örnekleri

##### Örnek 1:

Yeni ZİPZİP...

Bir zamanlar bir ormanda bir çot hayvan yaşamış. Bunlardan biride ZıpZıp'mış. ZıpZıp Çot tatlıymış. Ama biraz yaramazmış. Annesinin sözünü hiç dinlemezmiş. Birgün arkadaşı ZupZup ile ormanda gezinmeye başlamışlar.

ZupZup:

- ZıpZıp! ZıpZıp! Ben çot acıktım. İlerdeki Çiftçi ZopZop'ın tarlasından havuç istesek olur mu?

ZıpZıp:

- Aslında bende çot acıktım. Gidip istesek bir zararı olmaz.

Berber Çiftçi ZopZop'a gitmişler, Orada karnınları dayırmışlar. Daha sonra beraber nehire gitmişler. ZıpZıp ayrıca çot meraklı bir tavşanmış. Nehrin karşısındaki hiç görmemiş. Nehrin karşısındaki yere gitmek istemiş, ZupZup ilk başta karşı kırsada sonra kabul etmiş. Beraber taşlardan geçerken ZıpZıp kaymış. ZıpZıp, ZupZup'un üzerine devrilmiş ve itisinde nehire düşmüş ZıpZıp:

- İmdaatt!! Yardım edin!

O sıradan oradan geçen Çiftçi ZopZop sesleri duymuş. Hemen bir ip getirip onları kurtarmış. ZıpZıp ve ZupZup titreyerek teşekkür etmişler. Çiftçi ZopZop onları evlerine götürmüş Annelerine olanları anlatmış. Anneleri biraz kızmış. Ama ZıpZıp bir ders çıkarmış; Bir daha yaramazlık yapmayacak, annesinin sözünü dinleyecekti...

## Örnek 2:

## MACERACI ZIPZIP

Zipzip tavşan yine erkenden kalkmış yatağını toplamış ve yüzünü yıkamıştı. Kahvaltı masasına oturduktan Söke sonra yemeğini yedi ve kalktı. Okula geç kalamazdı. Şimdi çantasını kontrol edip giyinme zamanıydı. Hepsinin yaptı ve servis seforleri Bay Baykus'u beledi. Servis her zaman ki gibi hiç beklemeden geldi. Zipzip tavşan en sevdiği arkadaş, Pofuduk'un yanına oturdu Bugün onların moralini hiç bir şey bozamazdı. Bugün Eğlence Ormanı'na gidecektiler.

Okula vardılar ve 2 ders işledikten sonra Bay Baykus onları Eğlence Ormanı'na götürmeye geldi. Heyecan içinde koşarak servise bindiler. Zipzip akıllı olduğu kadar da maceracıydı. İstedikleri yere varır varmaz koşmaya başladılar. Bugün 1 hafızadır bekliyorlardı. Planladıkları tüm oyunları oynamaya başladılar. Önce zipkoş sonra ebelemce ve en sonunda da horine bulmaca. Ancak horine bulmacada Zipzip horineyi ararken kayıp oldu. Zipzip gittikçe uzakla şuyordu. Ama fark etmedi. Yolculuğu seversine baktı. Kimse yoktu. Korkmaya başladı, hatta göz yaşları yavaş yavaş aktı. Sonunda bağırıldı. Pofuduk'ta aynı şekilde bağırıldı ama hiçbirini ikisinden birini duymadı. Sonunda öğretmenleri BayanTatlı, onu aradı.

Tabii, bizim Zipzip hiç durur mu? BayanTatlı'ya bulmaya çalıştı. İkişide sonunda Mur ağaçlarının orada buluştu. Zipzip öğretmene sarıldı. Herkes mutluydu. En çokta Pofuduk. Zipzip'i kaybedince o kadar çok korkmuştu ki! Artık her şey yolundaydı. Öğretmeni Atacan Zipzip'a kırmadı. Şimdi öğle arasıydı. Zipzip ve Pofuduk her zamanlarını yediler. Tabii ki leziz el yapımı bükük hamur.



## Örnek 3:

## KAHRAMAN ZIPZIP

Zipzip yine ormanda havuç bulmak için gezinirken çok susamış ve su içmek için gölün yolunu tutmuş. Göle doğru giderken uzun sazlıkların ve çimlerin arasından geçmiş. Göle yaklaşıncaya bir ses duymaya başlamış.

"İmdat, imdat !!! Yardım edin hiç kimse yok mu? Kurtarın beni !!!" bu sesin nerden geldiğini bulmaya çalışmış. Ve gölden gelen hayvanlar çok hızlı bir şekilde koşup ellerine saklanmışlar. Zipzip "Noldu?" diye sorsa bile hiç kimseden hiç bir cevap alamamış. Kozanların sayısı gittikçe artıyormuş. Sonunda biri Zipzip'a cevap vermiş. Bir maymun Zipzip'a: "Aslan ceylana saldırıyor. Ceylanı yemeyi bitirince sıra bize gelecek. Neden hala kaçıyorsun?" diye sormuş.

Bunu duyan Zıpzıp<sup>1</sup> hemen ceylanı aramaya koyulmuş. Sazlıklara yaklaştıkça ses yükseliyormuş. Sonunda ceylanı görmüş. Ve aslana: "Sen ormanın kralısın diye her gördüğün hayvanı yiyebileceğini mi zannediyosun? Ben buradayken tüm planların çöpe gider,<sup>1</sup> diyecek aslana kafa tutmuş. Aslan ceylanı bırakmış ve tavşana doğru yönelmiş. Ceylan hızla kaçarken "Teşekkür ederim Zıpzıp<sup>1</sup> diye bağırabilmiş ancak. Aslan Zıpzıp'ın üzerine atlamış, Zıpzıp ustaca bir hamleyle aslanın kafasının üstünden arkasına atlamış. Aslan göle düşmüş. Tüm hayvanlar saklandıkları yerlerden çıkmışlar. Ve hep bir ağızdan "Yeni kralımız Zıpzıppp!<sup>1</sup> diye bağırmışlar ve Zıpzıp kral olmuş. Kral olunca hiç böyle havuş arayışlarına çıkmak zorunda kalmamış.

## Örnek 4:

Ne yapıyorsun Zıpzıp?

Zıpzıp, horul horul uyuyordu. Birden dışarıdaki kükremelerde birden uyandı hemen pencereye koştu. Ne oluyordu orda? Yoksa uzay gemisine aslanlar mı saldırıyordu yoksa daha kötü bir şey mi hayvanlar kavgası ediyordu? O sırada birden kapı çaldı "Hemen aç kapıyı!" diye bir ses geldi sonra hemen bir sessizliğe büründü ortam. Kapıyı kırıp bir ayı ve aslan kantar içinde yuvarlanarak içeri girdi bu kahraman aslan Aslan Keskindiş'in başkası değil. İşte o zaman ayının kötü birisi olabileceğini öğrendi aslona yardım etmeliydi, ama nasıl? Hemen ormandan Aslan Keskindiş'in davulcu arkadaşını Kızılcık'ı çağırdı hemen üstüne bindi ve hemen yola çıktılar yoldan geçen tüm hayvanlar "Ne yapıyorsun Zıpzıp? Seni hiç hiç yer!" diye bağırıyor ama aldınıp etmedi Zıpzıp hemen Keskindiş'e yardım etti. "Aferin Zıpzıp sen kavganın kötü bir şey olduğunu bildiğin için bana yardım ettin bilmeyeni otunup izlerdi sadece! Artık bende öğrendim ki başkalarına yardım etmeye devam ederseniz onlarda bize yardım eder, değil mi Zıpzıp?" "Evet öyle" diye kekeledi Zıpzıp. "O zaman bunu tüm ormana yayalım" diye sevinç içinde bağırıldılar Keskindiş Ormanlar Kralı Hızlıyürek'e durumu anlattı. Ormanlar Kralı Hızlıyürek tüm hayvanları topladı bununla ilgili gösteriler hazırlandı ayrıca ormandaki tüm hayvanlar bir daha hiç kavgaya etmediler ve sonsuza kadar mutlu yaşa diler. Bu mutluluğu sağlayan şey ise kükrenenler barışmış ve herkes kabalık yapmak yerine kibare ve arkadaşlarımızı ümeden konuşarak sorunlarımızı arkadaşlarımızla paylaşarak, sohbet ederek yarı konuşarak çözmeleriymiş.

## 6.11.1.2. Kahramanmaraş BİLSEM'de Başarılı Metin Örnekleri

## Örnek 1:

- Trafik kurallarına uymayan Emre'nin başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.

## TRAFİK KURALLARINA UYMAZSAN

Emre, ikinci sınıfa giden, yaramaz, tembel ve sürekli derste konuşan bir çocuktur. Öğretmeni onu sürekli uyurdu ama Emre her seferinde bir yaramanlık yapar dersi kaynatırdı. Emre bütün bunları yaparken kuralları ihmal ettiğinin farkında değildi.

Yine bir gün derste konuşurken öğretmeni ~~onu~~ onu uyurdu. O gayet sakin bir şekilde konuşmaya devam ederken dersin bitiş zili çaldı ve tüm öğrenciler toplanmaya başladı. Emre bu ya çantasını topladığı gibi sınıftan çıkması bir oldu. Emre eve yürüyerek gidiyordu. O gün etrafındaki çiçek ve kelebekler dikkatini çekti. Kelebekleri kovalarken vakit bir hayli geçmişti. Emre saate baktığında eve 25 dk geç kaldığını gördü. Hemen koşmaya başladı. Kavsağa geldiğinde kırmızı ışığın yandığını gördü. Gördü ama çok acelesi vardı.

Koşmaya başladı. O anda hızla gelen arabayı fark etmemişti. Araba Emre'ye çarptı. Emre neye olduğunu şaşındı. Ara çarptı araba Emre'yi hemen hastaneye götürmüş ailesini aramıştı.

Emre'nin kolu kırılmıştı. Kolu alırken çok ağrıyordu.

Emre ne hatasını anlamıştı. Bir daha derste konuşmayacak, sınıf kurallarına uyacak, koridorlardan koşmayacak ve trafik ışıklarına dikkat edecekti. Çünkü trafik kurallarına uymasa

kolu kırılmaya ~~bilin~~ bilin belki de ölebilirdi. Yani artık kuralları ihmal etmeyecekti.

## Örnek 2:

Mavi Zıpzıp ve Canavar  
Ormanın derinliklerinde yaşayan Zıpzıp bir bahar sabahı arkadaşlarıyla buluşmak üzere Mavi şelalenin yolunu tutar. Ama ne yaptır ki Zıpzıp bu işe ilk başta ikna olmamıştı. Çünkü Zıpzıp'ın evinden Mavi şelaleye gitmek biraz tehlikeliydi, Ne biraz, çok tehlikeliydi. Onu bu işe arkadaşları sokmuştu. Tabi siz sorarsınız "Nisın tehlikeli" çünkü bu yolun yarısı Zehirli Ormana diğer yarısı ise Sıyrık kayalıklardaydı.

Bizim Zıpzıp tavşan zıpladı, zıpladı, zıpladı en sonunda Zehirli ormana ulaştı. Zıpzıp ilk başta geri dönmek istedi ama Mavi şelalenin 100 yılda bir olan o dilerden düşmez güzelliğini kaçırmak istemedi. Başladı yürümeye. Yüzündeki ifade unutulmazdı. Patibingile omuzlarını tuttu ve dişleri tırdıyordu. Ama bura girdikten korkunçtu. Ağaçlar sanki canlı gibiydi ve nedense güneş ışığı vardı. O da ne! bu bir canavar! Koş Zıpzıp koş. Ama Zıpzıp'ın koşamıyordu.

Zıp zıp bir fatilığın arkasına saklandı. Burada bir ev var! Zıp zıp merakına yenik düşüp eve vardı. Aaa! bu ne? bunlar o canavarlar mı fakat! Bunlar köstüm müş! Demek ki bu canavarlar aslında köstüm işinde liyleklerin

Zıp zıp!

- Merhaba...

leylek

- Senin burada ne işin var. Ama burayı öğren-  
diysen... Ağlanmaya başladı.

Zıp zıp!

- Ne oldu?

leylek!

- Burayı öğrendiğine göre es. dedi

Kısa bir süre leylek Zıp zıp arkadaş oldular ve leylek onu mavi şelaleye onun biraktı.

Zıp zıp mavi şelalenin gök kuşağıyla birleşmesine tam vaktinde gelirdi ve arka-  
daşlarıyla çok zeki bir gün geçirdi.

### 6.11.1.3. Gaziantep BİLSEM'de Başarılı Metin Örnekleri

#### Örnek 1:

## Emre'nin Başından Geçenler

Bir gün Emre ile annesi yoldan geçiyormuş. Yoldan hızlı ve bir sürü araba geçiyormuş. Emre çok sabırsız bir çocukmuş. Annesi ile birlikte yaya-lara yeşil ışık yanıp geçmelerini bekliyormuş. Emre beklemiş, beklemiş... ama sonra sabrı tükenmiş ve aniden annesinin elini bırakıp hızlıca yoldan geçmeye başlamış. Sonra olanlar olmuş, küçük Emre'ye araba çarpmış. Etraftakiler ambulansı aramış. Ambulans iki saatte gelmiş. Emre'nin durumu kötüymüş. Ambulans onu hastaneye götürmüş. Emre'nin kolu ve sağ bacağı kırılmış. Emre'nin canı çok yanıyormuş. Ondan sonra Emre artık sabrın önemini öğrenmiş.

## Örnek 2:

Emre okulda zil çaldıktan sonra servise binmeden yola koştu. Emre trafik kurallarına hiç uymazmış. Parka gitmiş. O sırada Emre'nin annesi servisle oğlu için tartışıyormuş. Emre ise parkta eğleniyordu. Eve gitmeye karar verdi. Yolda yayaalara kırmızı ışık yandı. Ama Emre bakmadan geçti. Daha doğrusu koştu. Az daha arabanın altında kalıyordu. Emre buna rağmen hala koşmaya devam etti. Bu sefer de kamyonun altında kalıyordu. Ama hala koşmaya devam etti. Ama bu sefer gerçekten bir motonun altında kolu kalmıştı. Kolu ağrıyordu, kolu kırıldı ve hastaneye gittiler. Bir hafta sonra taburcu oldu. Emre üst geçitten geçiyordu ama o gün yoldan geçmeye karar verdi. Bu arada annesi Emre'yi servisten almıştı. Boşta bir servis bulana kadar yürüyerek ve **DİKLATLI** gitmesini istedi. Emre sağa sola bakmadan koşarak geçti. Okulun önünde trafik kurallarıyla ilgili etkinlik vardı. Emre trafik kurallarını sevmediği için yine parka gitti. Ama bu sefer üst geçitten geçti. Sonrasında arkadaşlarıyla hamburgerlere gitti. Emre karnını doyunduktan sonra eve gitmeye karar verdi. Ama bu sefer gerçekten baya baya ölümüne koşuyordu ve en sonunda Emre'yi kaybettik. Annesi kendisini suçluyordu. Diyordu ki: Keşke Emre'nin yola tek gitmesine izin vermeseydim.

Babası da annesine ;

- Hanım hanım niye bizim oğlunu yola bırakıyorsun ki?

Anne ;

- Ne yapayım, güneğe cet halim yok e servisten de aldirdik.

Emre'nin kuzeni ;

- Emre gitti daha ne kavgaya ediyon sunuz , kuzeni m öldü

Emre'nin annesi



## 6.11.2. Ortaokullarda Başarılı Metin Örnekleri

### 6.11.2.1. Hatay Beyhan Gençay Ortaokulunda Başarılı Metin Örneği

Örnek:

#### Emre'nin Trafik Cezası

Bir yıl önce Emre marketten yemek almak için yola çıktı. Arabasına bindi. Birim ilerdeki trafik ışıkları kırmızı ışığa dönmüştü. Sonra bir yaya geçidi karşısına çıktı; yayıpları beklemeden ondan geçti. Marketi ulaştı arabasını yasadık bir yere park etti. Marketten çıkarken arabasının park ettiği yerde almış olduğu farketti. Ceza edilemeye başladı:

- Bir kursuya arabamı park ettim fakat şimdi yolda ne oldu?
- Yasadık yere park ettiğin için arabamı çektiler.
- Tamam, sekiz randevu gitti?
- Adam sal tarafı gösterdi.
- Emre ne kadar arasa kâle kullandı sonra belediyye aradı:
- Aha!
- Buyurun, nasıl yardımcı olabiliriz?
- Benim arabamı çekmişler. Acaba ne oldu?
- Arabanızın plakası nedir?
- Emre plakayı söyledi. Belediyede çalışan görevli:
- Belediyenin keşifçisine gelin fakat bir para cezası olacak.
- Emre keşifçeye geldi, para cezasını ödedi. Ue keşifçi bir ders aldı.

### 6.11.2.2. Kahramanmaraş İMKB Ortaokulunda Başarılı Metin Örneği

#### Örnek:

Emre 10 yaşlarında bir çocuktur. Karnesi hep iyi gelirdi. Başarılı bir öğrenciydi. Ancak sadece trafik dersi bekliydi. Trafik kurallarını hep sadece okul kurallarına aldı uymadığını diye inat ederdi. Annesi ve babası da daha küçük, büyüyünce uyar düşünceyle ona çabarmıydı. İşte o gün busuna gelen o olaydan sonra kuralların önemini hiç unutmadı. Karnesi günü erkenden kalktı. Herkes kulağına kesti. Elini ve yüzünü defalarca yıkadı. Bugün kusurunu almıyorum diye düşünüyordu. Herkes en iyi giyim için giydi. Kahvaltısını çok erken yaptığı için evden de biraz erken çıktı. O sırada en sevdiği arkadaşının da kendisi gibi evden erkenden çıktığını farketti. Herkes onun yanına kesti. Karnesi ile ilgili konuşarak yürümeye başladılar. Yürüye yürüye kavşaca yaklaştılar. Emre sınırla yaya geçidi tabelasına baktı. Burada yürümeyen vardı. Su kurallardan nefret ediyordum, karnesi bile rahat bırakmıyor bir dedi. Arkadaşı ise aynı fikirde değildi:

- Hayır Emre, trafik kuralları bizim güvenliğimizi sağlar.

- İhtiyaçlarımız

Emre son sözünü haykırarak söylemişti. Ben bu yaya geçidinden geçmem için hasta yola yöneldi. Arkadaşı onu kurtarmaya çalıştı. Ancak Emre yola çıkmıştı bile. O sırada oradan paldır çıkıyor gelen bir kamyoncu Emre sınırla fark etmemiştir. Kamyoncu küçük çalınmaya başlayınca Emre bankadan aşağıya yere düşmüştü. Kamyoncuun sürmesi imkansızdı. Birkaç saniye içinde kamyoncu Emre'ye çarpmış ve onu birkaç metre öteye fırlatmıştı. Bu sırada Emre bir başına kalmıştı. İyileşmesi aylar sürdü. Ve bu uzun süre boyunca trafik kurallarının önemini anladı ve bir daha hep trafik kurallarına uydu.

### 6.11.2.3. Gaziantep Mehmetçik Ortaokulunda Başarılı Metin Örneği

Örnek:

#### HİKAYEM

Bir gün Zıpıp ormanda, gezinirken, karşısına bir aslan çıktı.  
 Bu aslan Zıpıba yakalamaya ve yemeğe çalışıyordu.  
 Zıpıp bu durundan hiç hoşlanmıyordu yani çok  
 korkuyordu. Zıpıp taşınmaya başlamış aslanla  
 arkasından kaçıyor. Zıpıp taşınan bir çukur esmiş  
 ve altından evine, doğru gitmiş, ama ortası günde yine  
 aynı şey başına gelmiş. Taşınan yeri eve taşınmaya  
 karar vermiş. Aslan taşınan yere de kararlıymış yani  
 taşınan yakalamaya çalışıyordu. Taşınan yeri evine  
 taşınmış fakat yine evinde yine aslanla karşılaşmış.  
 Sonra aslan taşınana şöyle demiş ben seninle arkadaş  
 olmak istiyorum fakat sen beni yakış arkadaş diye  
 ona tuvalet kurmuş ama aslan taşınan bura kararlıymış ve  
 onu zorlamaya karar vermiş yani aslan kendi kendine  
 buyuya kendisi çıkmış.

S O N

## 7. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 7.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeylerini tespit etmektir. Metin birimleri, metnin türüne bağlı olarak bir metinde bulunması gerekli olan birimleri ifade etmektedir. Bu çalışmada metin türü olarak öyküleyici metin türü seçilmiştir. Öyküleyici anlatımdaki metin birimleri Harris ve Graham'ın (1996) hazırladığı Coşkun (2005) tarafından Türkçeye çevrilen ölçeğe göre belirlenmiştir. Bu ölçekte, bir hikâyeyi oluşturan 8 metin birimi (ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç, tepki) toplam 19 puan üzerinden puanlandırılmıştır (Bkz, Ek-3 Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği).

Üstün yetenekli beşinci sınıf ve ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarındaki metin birimleri değerlendirilirken, hazırlanan ölçeğe göre her hikâyeye birimi iki grup için de ayrı ayrı puanlandırılmıştır. Böylece öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında hangi metin birimini ne düzeyde oluşturabildiği karşılaştırmalı olarak belirlenmiştir. Bunun yanında metin birimlerini oluşturmada başarılı ve zayıf olan öğrencilerin metinleri örneklerle gösterilmiştir.

Yapılan değerlendirmelerde göre üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin en başarılı oldukları hikâyeye birimleri başlatıcı olay (% 97,0) ve sonuç (% 89,5) olarak bulunmuştur. Diğer hikâyeye birimlerinde ise başarı ortalamaları sırasıyla şu şekildedir: Ana karakter (% 75,5), mekân (% 77), zaman (% 60), amaç (% 65), girişim (% 56), tepki (% 30). Tüm metin birimlerindeki başarı ortalaması ise % 67,2'dir.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ise en başarılı oldukları hikâye birimleri başlatıcı olay (% 77,5) ve ana karakter (% 67) olarak bulunmuştur. Diğer hikâye birimlerindeki başarı ortalamaları sırasıyla şu şekildedir: mekân (% 44), zaman (% 55), amaç (% 45), girişim (% 47), sonuç (% 58), tepki (% 24,5). Tüm metin birimlerindeki başarı ortalaması ise % 51,5'dir.

Her iki grubun da en başarılı oldukları öyküleyici metin birimi başlatıcı olay olarak bulunmuştur.

Coşkun'un (2005) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin en başarılı oldukları birimler ana karakter ve başlatıcı olay olarak bulunmuştur. Bu çalışmayla bizim çalışmamızdaki ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine ait bulgular paralellik göstermektedir. Ancak üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerine ait bulgularda sonuç birimi açısından farklılık vardır.

Öğrencilerin hikâyede asıl olay örgüsüne hazırlık teşkil eden hikâye birimlerinde diğer hikâye birimlerine oranla daha başarılı oldukları görülmektedir. Bunun yanında her iki grubun da hikâye birimlerinden "sonuç" ta başarılı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin hikâyeye iyi başladıklarını ve bitirdiklerini ama hikâyeyi geliştirmede zorlandıklarını; giriş ve sonucu iyi yansıttıklarını ancak gelişmeyi yapamadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin tüm metin birimlerindeki başarı ortalamaları % 59,4' tür. Metin birimleri toplam puanlarında üstün yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin ortalaması % 67,2 iken ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması % 51,5' tir. Metin birimleri toplam puanı ortalamalarında üstün yetenekli öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Metin birimlerinin her biri için yapılan analizlerde ise üstün yetenekli beşinci sınıf ve ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ana karakter, mekân, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç birimlerindeki başarılarında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; buna karşın zaman ve tepki birimlerindeki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre

hikâye birimlerinden zaman ve tepki bölümünü oluşturmada belirli bir farklılık gösteremedikleri söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda;

Öyküleyici metin birimlerinden olan “**ana karakter**” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli öğrenciler ile ortaokul öğrencileri arasında üstün yetenekli öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin “ana karakter” birimini oluşturmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bu sonuç, üstün yetenekli öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerde ana karakteri oluşturmakla kalmayıp onu özellikleriyle ve ayrıntılı olarak anlattığını göstermektedir. Bu da ana karakterin olayların oluşmasında olan etkisiyle açıklanabilir. Coşkun’un (2005) çalışmasında da beşinci sınıf öğrencileriyle sekizinci sınıf öğrencileri arasında “ana karakter” biriminde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öyküleyici metin birimlerinden olan “**mekân**” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli öğrenciler ile ortaokul öğrencileri arasında üstün yetenekliler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin “mekân” birimini oluşturmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu durum üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre hayal güçlerinin ve zekâ alanlarından biri olan görsel (uzamsal) zekâlarının daha iyi olmasıyla açıklanabilir. Coşkun’un (2005) çalışmasında da beşinci sınıf öğrencileriyle sekizinci sınıf öğrencileri arasında “mekân” biriminde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum yaş ortalaması büyüdükçe öğrencilerin gözlem yeteneklerinin daha fazla artmasıyla ve çevreye olan dikkatlerinin gelişmesiyle açıklanabilir.

Öyküleyici metin birimlerinden olan “**zaman**” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileriyle ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin “zaman”

birimini oluşturma başarılarının farklılaşmadığını göstermektedir. Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileriyle ortaokul öğrencilerinin metin birimlerinden zamanı oluşturmada benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Coşkun'un (2005) çalışmasında da beşinci sınıf öğrencileriyle sekizinci sınıf öğrencileri arasında “zaman” biriminde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlarla araştırmamızdaki sonuçların paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öyküleyici metin birimlerinden olan “**başlatıcı olay**” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf öğrencileri arasında üstün yetenekliler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin “başlatıcı olay” birimini oluşturmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu göstermektedir. Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri hikâyenin asıl unsurlarından olayı daha iyi betimlemiş ve sonrasında gelecek olan olaylarla bağlantılı şekilde işlemişlerdir. Buradan yola çıkarak üstün yetenekli öğrencilerin diğerlerine göre ayrıntılara dikkat etme, metni geliştirme ve iç içe olaylar sunma noktasında daha başarılı olduklarını söyleyebiliriz. Ancak Coşkun'un (2005) çalışmasında beşinci sınıf öğrencileriyle sekizinci sınıf öğrencileri arasında “başlatıcı olay” biriminde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öyküleyici metin birimlerinden olan “**amaç**” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf öğrencileri arasında üstün yetenekliler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin “amaç” birimini oluşturmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu göstermektedir. Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin ana karakterin girişimine yol açan amaçları daha iyi betimlemesi diğer öğrencilere göre daha açık ve net kararlar aldıklarını bunu da hikâyelerine yansıttıklarını gösterdiği söylenebilir. Coşkun'un (2005) çalışmasında da beşinci sınıf öğrencileriyle sekizinci sınıf öğrencileri arasında “amaç” biriminde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumun öğrencilerin yaşları büyüdükçe daha net kararlar almalarından kaynaklandığını söylenebilir.

Öyküleyici metin birimlerinden olan “**girişim**” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf öğrencileri arasında üstün yetenekliler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin “girişim” birimini oluşturmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu göstermektedir. Burada da ortaya çıkan anlamlı farkın üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin kişilik özelliklerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Bu öğrenciler yeni gelişmelere açık ve girişimci bir ruha sahiptir. Coşkun’un (2005) çalışmasında ise beşinci sınıf öğrencileriyle sekizinci sınıf öğrencileri arasında “girişim” biriminde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öyküleyici metin birimlerinden olan “**sonuç**” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli beşinci sınıf öğrenciler ile ortaokul beşinci sınıf öğrencileri arasında üstün yetenekliler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin “sonuç” birimini oluşturmada ortaokul öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu göstermektedir. Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre hikâyelere bir son oluşturmada daha başarılıdır. Ortaokul öğrencilerinin bu konudaki eksiklikleri gelişme aşamasında yaşadıkları sorunlardan kaynaklanmaktadır. Çünkü ancak iyi bir gelişim göstermiş olaylar silsilesi iyi bir sonuca bağlanabilir. Coşkun’un (2005) çalışmasında beşinci sınıf öğrencileriyle sekizinci sınıf öğrencileri arasında “sonuç” biriminde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öyküleyici metin birimlerinden olan “**tepki**” birimine ilişkin puan ortalamalarında üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri ile ortaokul beşinci sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerle ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin “Tepki” birimini oluşturma başarılarının farklılaşmadığını göstermektedir. Her iki gruptaki öğrencilerin metin birimlerinden en başarısız oldukları birim “tepki”dir. Bu durum öğrencilerin olaylara son verirken ana karakterin duygularına ve tepkilerine yeterince yer vermediğini göstermektedir. Coşkun’un (2005) çalışmasında ise beşinci sınıf öğrencileriyle sekizinci sınıf öğrencileri arasında “tepki” biriminde anlamlı bir fark



bulunmuştur.

Öyküleyici metin birimlerinin “**toplam**” puan ortalamalarında üstün yetenekli öğrenciler ile ortaokul öğrencileri arasında üstün yetenekli öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin “toplam” puan birimini oluşturmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduklarını göstermiştir. Coşkun’un (2005) çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin metin birimlerini oluşturma toplam puan ortalamaları %54,8 olarak bulunmuştur. Bu araştırma çalışmamızdaki ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamasıyla benzerlik göstermektedir. Özdemir’in (2010) 6, 7, 8. sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerle normal öğrencileri karşılaştırdığı çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin normal öğrencilere göre dil ve anlatım ile düzenleme özellikleri açısından daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışma ile bizim çalışmamızın benzer sonuçlar verdiği söylenebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öyküleyici metin birimlerine ilişkin puan ortalamalarında kızlarla erkekler arasında kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu durum, üstün yetenekli beşinci sınıf kız öğrencilerin öyküleyici metin birimlerini oluşturmada beşinci sınıf üstün yetenekli erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerin öyküleyici metin birimlerine ilişkin puan ortalamalarında kızlarla erkekler arasında kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu durum, ortaokul beşinci sınıf kız öğrencilerin öyküleyici metin birimlerini oluşturmada ortaokul beşinci sınıf erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha başarılı olduğunu göstermektedir. Yılmaz’ın (2008) çalışmasında, 6. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetlere göre öyküleyici metin birimlerini oluşturma düzeyleri arasında ortalamalar açısından kızlar lehine bir farklılık bulunmuştur ancak bu fark anlamlı değildir. Bu durum yazılı anlatım ve hikâye birimlerini oluşturma noktasında kızların daha başarılı olduğunu ancak aradaki farkın her zaman anlamlı olmadığını göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri üzerine yapılan çalışmalar

daha çok hikâyelerdeki fikirler, organizasyon, yazım özellikleri gibi konularda ve hikâye yazma becerisinin geliştirilmesinde farklı modeller üzerinde yoğunlaşmıştır (Özkara, 2007; Yılmaz, 2008; İzdeş, 2011). Bu çalışma hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesinde birimleri esas alması bakımından bu araştırmalardan farklılık göstermektedir. Öğrencilerin öyküleyici metinleri değerlendirilirken içeriğin yanında birim düzeyinde de değerlendirme yapılmış ve her bir birimdeki başarıları ölçülmeye çalışılmıştır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının ele alındığı araştırmalarda beşinci sınıf öğrencileri birçok değişken açısından ele alınmış, yaratıcı yazma etkinliklerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi incelenmiştir (Coşkun, 2006; Beydemir, 2010; Ak, 2011). Bu çalışmada ise yazma becerisinin ve yazılı anlatımın bir parçası olarak sayılabilecek hikâye yazma becerisi açısından üstün yetenekli ve ortaokul öğrencileri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu açıdan bu araştırmalardan farklılık göstermektedir.

Genel anlamda sonuçlara bakıldığında üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin birçok metin birimini oluşturmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durumun üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarına verilen önem, üstün yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıkları ve yazma eğitiminin niteliğiyle ilgili olabilir. Ortaokullarda Türkçe derslerinde sadece yazılı sınavlarda kullanılan metin yazma, hikâye yazma çalışmaları bu derslerde gerektiği şekilde yer almalı ve yazma eğitimi yazma becerisini doğrudan geliştirici bir anlam taşımalıdır.

## 7.2. Öneriler

- Ders kitaplarındaki etkinlikler öğrencilerin kurgularını geliştirmeli yazmaya olan ilgi ve isteklerini artırmalıdır. Öğrencilerin düşünce üretmesi sağlanarak, bunları ifade edecekleri ortamlar oluşturulmalı ve sorgulama yapımları desteklenmelidir.
- Derslerde sınıf içi çalışmalar büyük çoğunlukla ders kitaplarındaki metinler üzerinden yapılmaktadır. Bu ders kitaplarında okuma

etkinliklerinin yanı sıra öğrencinin yazma becerilerini geliştirmek için yazma etkinliklerine de yer verilmelidir.

- Yazma eğitiminde öğrencinin farklı metin türlerinde yazması sağlanmalı, öyküleyici metin türünün özelliklerini kavratıcı çalışmalar yapılmalıdır.
- Ders kitaplarında metin birimlerini ortaya koyabilecek etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin metin birimleri arasındaki ilişkileri daha başarılı biçimde kurabilmeleri için paragraf bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için öğretmenler, öğrencilere metnin paragraflara nasıl ayrılacağını, paragrafa nasıl başlanacağını ve paragrafın nasıl sonlandırılacağını örnekler vererek öğretmelidir. Bu çerçevede Türkçe ders kitaplarında bir paragrafa nasıl başlanacağı, paragraflar arasında ilişkilerin nasıl kurulabileceğine, paragrafın nasıl geliştirileceği, nasıl bitirileceğine, ilişkin etkinliklere yer verilmelidir (Çeçen, 2011: 18).
- Bu araştırma üç farklı ilde (Gaziantep, Hatay, Kahramanmaraş) 285 öğrenci ile yapılmıştır. Daha büyük illerde ve daha fazla öğrenci sayısı ile yapılabilir.
- Araştırma ortaokul beşinci sınıf düzeyinde yapılmıştır. Yazma becerisi ilkokulda kazanılan fakat hayatın her alanında kullanılması gereken bir beceri olduğu için bu çalışma lisede ve üniversitede öğrenim gören öğrencilere de uygulanabilir.
- Bu çalışmada üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri metin birimleri ve cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmiştir. Öyküleyici metin yazma becerisinin farklı değişkenlere göre etkisi incelenebilir.
- Bu tür çalışmaların açıklayıcı ve tartışmacı metinler üzerinde de yapılması faydalı olabilir.
- Öğretmenler yazılı anlatım çalışmalarında hazırlık çalışmalarına ve taslak oluşturmaya önem vermeli, güzel yazıların paylaşımını sağlamalıdır.
- Yazma becerisinin tekrar çalışmalarıyla gelişeceği unutulmamalı ve uygulama çalışmaları sürekli hale getirilmelidir.

- Öğrencilerin hayal güçleri, yaratıcılıkları, ilgileri, deneyimleri birbirinden farklıdır. Bu farklılık onların yazılarına da yansımaktadır. Öğretmenler bu hususu göz önünde bulundurarak öğrenci seviyelerine uygun farklı etkinlikler tasarlamalıdır.
- Erkek öğrencilerin yazılı anlatım ve konuyu hikâye etme becerilerini geliştirmek için öğretmenler daha çok alıştırma, ödev verme ve yazma çalışmaları yaptırmalıdır. Öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, tasarılarını sözlü veya yazılı olarak rahatça anlatabilecekleri fırsatlar verilmelidir. Bunun için özellikle gelişim devreleri ve ilgi duyulabilecek konular dikkate alınmalıdır.
- Anne babalar çocuklarını okulun dışında da yazma çalışmalarına teşvik etmelidir. Bu çalışmalar günlük yazmasını sağlama, okuduğu bir kitabın özetini çıkarma şeklinde olabilir.

## KAYNAKÇA

- Adalı, Oya (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ak, Ege (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir : Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akarsu, Füsün (2004). “Üstün Yetenekliler”, Mustafa Ruhi Şirin ve diğerleri (Haz.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 1. baskı içinde s. 127-154, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Akbayır, Sıddık (2006). *Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkan, Eda (2010). *Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordama Gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Akkanat, Hulusi (2004). “Üstün veya Özel Yetenekliler” (Ed. Şirin, Ruhi; Kulaksızoğlu, Adnan ve Bilgili, Ahmet E.). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı, Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 1*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63, I. 169-194.
- Akkutay, Ülker (2004). “Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi”, Mustafa Ruhi Şirin ve diğerleri (Haz.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 1. baskı içinde (85-96), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akyüz, Yahya (1994). *Türk Eğitim Tarihi* (5. Baskı). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları
- Aşut, Nuriye (2013). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarının Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyi Ve Fen Başarıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataman, Ayşegül (2004). “Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Çocuklar” (Ed. Şirin, Ruhi, Kulaksızoğlu, Adnan ve Bilgili, Ahmet E.). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı, Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 1*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63, s. 155-168.

- Batdal Karaduman, Gülşah (2011). *Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Yaklaşımlar: Uluslararası Karşılaştırma*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Beydemir, Ayfer (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli : Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Şener (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (14. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, Eyyup (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Metinlerinde Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara : Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, Eyyup (2009a). “Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi”. (Ed. Ahmet Kırkılıç ve Hayati Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 231-282.
- Coşkun, Eyyup (2009b). “Yazma Eğitimi”. (Ed. Ahmet Kırkılıç ve Hayati Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 49-89.
- Coşkun, Eyyup (2013). “Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim”. (Ed. Murat Özbay). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 49-71.
- Coşkun, İbrahim (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul : Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çağlar, Doğan (2004). “Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri” (Ed. Şirin, Ruhi, Kulaksızoğlu, Adnan ve Bilgili, Ahmet E.). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı, Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 1*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63, I: 111-125.
- Çeçen, Mehmet Akif (2011). “Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılarında Tutarlılık”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Ağustos Sayısı.
- Çelikdelen, Hatice (2010). *Bilim Sanat Merkezlerinde Bilim Birimlerinden Destek Alan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kendi Okullarında Fen ve Teknoloji Dersinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Dağlıoğlu, Hacer Elif (2002). *Anaokuluna Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi,

Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Darga, Hatice (2010). *Brigance K&I Screen II ile İlköğretim 1. Sınıfta Saptanan Üstün Yetenekli Çocuklara ve Sınıf Arkadaşlarına Uygulanan Zenginleştirme Programının Çoklu Zekâ Alanlarındaki Performans Düzeylerini Arttırmaya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davaslıgil, Ümit; Uzun Metin; Eftal Çeki; M. Aydın Köse; Nuray Çapkan ve M. Ruhi Şirin (2004). Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi “*Üstün Yetenekli Çocuklar, Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu*” İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ümit (2004). “Üstün çocuklar” M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Eds.), *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi: 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ümit ve Zeana, Marilena (2004). “Üstün Zekalıların Eğitimi Projesi” *1. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, Gary ve Sylvia Rimm, *Education of the Gifted and Talented* (5. Baskı), Boston: Pearson Education, 2004.
- Delisle, Jim and Galbraith, Judy (2002). *When Gifted Kids Don't Have All The Answers. How To Meet Their Social And Emotional Needs*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Demirel, Şule & Sak, Uğur. (2011). “Yetenek Hiyerarşisi: Üstün Yetenek Türlerinin Toplumsal Değerleri Üzerine Bir Araştırma”. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1) 61-76.
- Doğan, Meryem; Tekcan, Nurcan; Cürebal, Fulya ( 2004). “Üstün ve Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Bir Okul Modeli: TEVİTÖL”. *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. (Hazırlayanlar: Adnan Kulaksızoğlu-Ahmet Emre Bilgili-Mustafa Ruhi Şirin). s. 101-106. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dönmez, Necate Baykoç (2004). “Bilim ve Sanat Merkezleri'nin Kuruluş ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler”. *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (Hazırlayanlar: Adnan Kulaksızoğlu-Ahmet Emre Bilgili-Mustafa Ruhi Şirin). S. 69-73. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Durum Tespit Raporu (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu*

- Ön Raporu*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Enç, Mitat (1979) “*Üstün Beyin Gücü*” Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:83.
- Enç, Mitat (2004). “Enderun”. (Haz. Mustafa Ruhi Şirin ve diğerleri). *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* s. 37-84. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Enç, Mitat (2005). *Üstün Beyin Gücü*. (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Ercan, Feride (2013). *Fen Alanında Üstün Yetenekli Öğrencilerin Tanınmasına Yönelik Bir Model Geliştirme Önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Frankel, Jack and Wallen, Norman (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education (Sixth Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Gökdere, Murat (2004). *Üstün Yetenekli Çocukların Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitimine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gökdere, Murat (2006). “Üstün Yeteneklilerin Eğitimi- Fen Eğitimi”. (Ed. Bahar, Mehmet ). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık s.330-332.
- Gökdere, Murat; Küçük , Mehmet ve Çepni, Salih (2003). “Gifted Science Education in Turkey: Gifted Teachers' Selection, Perspectives and Needs”. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 4(2),5.
- Gündüz, Sevim (2003). *Öykü ve Roman Yazma Sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- İhsanoğlu Ekmeleddin (1999). *Osmanlı Medeniyeti Tarihi* (2. Cilt). İstanbul: Feza Gazetecilik A.Ş.
- İzdeş, Merve (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabey, Burak (2010). *İlköğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözmeye Yönelik Erişi Düzeylerinin Ve Kritik Düşünme Becerilerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karolyı, Vilho Csilla ( 2001). *Issue Awareness, Emotional Intesity and Altruistic Intent In Young Highly Gifted Children: Do The Claims Hold Up?*. Unpublished doctoral dissertation, Boston College.



- Kıran (Eziler), Ayşe; Kıran, Zeynel (2003). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kılıç, Ruhi (2010). *1. Uluslar Arası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyumu*. Koç Üniversitesi, İstanbul: Türkiye.
- Kök, Başak (2012). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerde Farklılaştırılmış Geometri Öğretiminin Yaratıcılığa, Uzamsal Yeteneğe ve Başarıya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, Ayça (2007). *Üstün Zekâlı Çocuklarda Duygusal Zekâyı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirmeye Çalışmaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, Mustafa Serdar (2012). “Adaptation Study of Motivation Toward Science Learning Questionnaire For Academically Advanced Science Students Chemistry”. *Bulgarian Journal of Science Education*, 21(1), s. 29–44.
- Köksal, Mustafa Serdar (2013). “Comparison of Gifted and Advanced Students on Motivation toward Science Learning and Attitude toward Science”. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 1 , s. 146-158.
- Kömür, Erol (2010). *Osmanlı Devleti Enderun Mektebi’nde Eğitim Sistemi ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri*. İstanbul: İstanbul Sahaf, Kütüphane, Reklam Tasarımcılık, Fotoğrafçılık Yayıncılık.
- Kurtulmuş, Zeynep (2010). *Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Verilen Bilgisayar Temelli Eğitimin Aile Bireylerinin Aile İlişkilerini Anlamalarına ve Çocukların Mükemmeliyetçilik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Levent, Faruk (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı*. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Marland, Sidney P. Jr. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and Background Papers submitted to the U.S. Office of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1990). *Ortaöğretimde Yeniden Düzenleme ve Reform Semineri*, Ankara.
- MEB (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*, Ankara.

- MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi*, Mart (2009)/2618  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html) (Erişim Tarihi: 14. 03. 2014)
- MEB (2010). *Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Mirman, Jessica H. (2003). "Identifying and Selecting Teachers", In Joan Franklin (Ed). *Designing and Developing Programs for Gifted Students*. (s. 39-47). California: Corwin Press.
- Özbay, M (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, Ali (2006). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, Özge (2010). *Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkara, Yasin (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Passow, A. Harry & Rudnitski, Rose A. (1993). *State Policies Regarding Education of the Gifted as Reflected in Legislation and Regulation*. Storrs, CT: National Research Center On The Gifted and Talanted.
- Sak, Uğur (2010). *Üstün Zekâlıların Özellikleri Tanılanmaları, Eğitimleri* (1.Baskı) Ankara: Maya Akademi.
- Sallabaş, Muhammed Eyyup (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, Nuray (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Silverman, Linda Kreger; Chitwood, Donna G. and Waters, Jana Leigh (1986). "Young gifted children: Can Parents Identify Giftedness?". *Topics in Early*

- Childhood Special Education*, 6(1), s. 23-38.
- Smutny, Joan Franklin; Walker, Sally Y and Meckstroth, Elizabeth A. (1997).  
*Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom*. Minneapolis:  
Free Spirit Publishing.
- Stoeger, Heidrun and Ziegler, Albert (2010). "German Perspective on Giftedness".  
*I.Uluslararası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyumu*, İstanbul.
- Suveren, Senem (2006). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklar Arasından Üstün  
Yetenekli Olanların Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu:  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, Adil (2013). "Osmanlıdan Günümüze Eğitimde Modernleşme Çabaları."  
*Ekev Akademi Dergisi*. Sayı: 17
- Şentürk, Nesrin (2009). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf  
Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*  
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi,  
Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşkın, Ünal (2008). "*Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Kurumları*", Uluslararası  
Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(3), 343-366.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı ). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Temizkan, Mehmet (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe  
Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış  
Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler  
Enstitüsü.
- Temizkan, Mehmet (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel  
Yayıncılık.
- Temizyürek, Fahri (2008). "The Impact of Different Types of Texts on Turkish  
Language Reading Comprehension at Primary School Grade Eight Students."  
*Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 141-152.
- Treffinger & Feldhusen (1996). (Çev. N. Tarhan). Ankara: MEB Özel Eğitim  
Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Kütüphanesi. (Orijinal  
eserin yayın tarihi 1980).
- Tonyalı, Erdem (2010). *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf  
Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans  
Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toplu, Esra (2013). *Üstün Yetenekli Ergenlerde Görülen Mükemmeliyetçi Tutumlar*

*ve Problem Çözme Becerilerinin Psikolojik İyilik Hali ile İlişkisi* .  
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

- Uzun, Metin; Çeki, Eftal, Köse, M Aydın; Çapkan, Nuray; Şirin, Mustafa Ruhi (2004). “*Ülkemizde Üstün Yeteneklilerin Eğitimlerinin Tarihçesi*”, Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Ön Raporu, Çocuk Vakfı Yayınları, ss.53-68, İstanbul.
- Uzun, Mehmet (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar, El Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ürek, Handan (2012). *Üstün Zekâlı Olan Ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Fene ve Bilime Karşı Algı ve Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Vural, Selma (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun Geliştirilen Etkinliklerin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kavramları Anlamalarına Etkisi: “Erime, donma, buharlaşma, kaynama ve yoğunlaşma”*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın, Alemdar (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, Alemdar (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar*. (2. basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, Hasan (2010). *Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bir Model Olan Bilim ve Sanat Merkezleri (Bilsem) Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Sertan Koray (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yörükoğlu, Atalay (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı Çocuk Yetiştirme Sanatı ve Kişilik Gelişimi* (23.Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zorbaz, Kemal Zeki (2005). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zorbaz, Kemal Zeki (2014). “Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi”. (Ed. Muamber Yılmaz). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 109-147. <http://www.beyazit.k12.tr/Okulumuz.aspx>. Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu. (Erişim Tarihi: 15.03.2014).

<http://kirsehirbilsen.meb.k12.tr>. Üstün Yeteneklilerde Türkçe Dersleri. (Erişim Tarihi: 02.03.2014).

<http://kuyem.karabuk.edu.tr>. Karabük Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi. (Erişim Tarihi: 25.04.2014).

[http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/25/20/972089/icerikler/bakalorya-programi\\_348124.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/25/20/972089/icerikler/bakalorya-programi_348124.html). Bakalorya Programı. (Erişim Tarihi: 03.05.2014).

<http://www.ustunzekalilar.org/egitim-programlari/makaleler/370-e%C4%9Fitim,-bilim-ve-teknoloji-bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1.html>. Güney Kore’de Üstün Yetenekliler.(Erişim Tarihi: 25.04.2014).

<http://www.ustunzekalilar.org/egitim-programlari/makaleler/170-israilde-uestuen-zekallar-egitimi.html>. İsrail’de Üstün Yetenekliler. (Erişim Tarihi: 01.05.2014).

<http://uyem.inonu.edu.tr/x.asp?d=73>. İnönü Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi. (Erişim Tarihi: 20.04.2014).

## EKLER

### Ek-1: Uzmanların Konulara Verdikleri Puanlar

Değerli Hocam,

Elinizde bulunan bu form ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri üzerine yapılacak olan bir araştırmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bu formda 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazmak üzere kullanacakları toplam 10 adet konu bulunmaktadır. Sizden beklenen konuların karşısındaki kutucuklara 5. sınıf düzeyine uygun olup olmamasına göre 1 ile 10 puan aralığında puan vermenizdir.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

KONULAR	PUAN
1. Trafik kurallarına uymayan Emre'nin başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.	
2.Ormanda gezinen küçük tavşan Zıpzip'ın başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.	
3.İlginç icatlar yapan bir bilim adamının yeni yaptığı makinayı anlatan bir hikâye yazınız.	
4.Unutkan balık Nemo'nun denizde yüzerken başından geçeleri anlatan bir hikâye yazınız.	
5.Yaz tatilinde dedesinin yanına giden Ahmet'in köyde yaşadıklarını anlatan bir hikâye yazınız.	
6.Ormanın kralı olmaktan sıkılan aslanın yeni kralı seçmek için düzenlediği yarışmayı anlatan bir hikâye yazınız.	
7.Kuraklık nedeniyle susuz kalan papatya ve ona su aramaya giden arkadaşı arı Vızvız'ın başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.	
8.Futbol oynarken topları Huysuz Salih Amca'nın bahçesine kaçan çocukların başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.	
9.Hiçbir şeyi beğenmeyen Merve'nin sınıf arkadaşlarıyla yaşadıklarını anlatan bir hikâye yazınız.	
10.Kemik aramak için sahiplerinden uzaklaşan minik köpek Karabaş'ın başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.	

**Ek-2: Öyküleyici Metin Yazma Formu**

Sınıf:

Cinsiyetiniz: Kız( ) Erkek ( )

Sevgili Öğrenciler,lütfen aşağıda verilen konulardan birini seçiniz. Seçtiğiniz konuyla ilgili bir hikâye yazınız.

- İlginç icatlar yapan bir bilim adamının yeni yaptığı makineyi anlatan bir hikâye yazınız.
- Ormanda gezinen küçük tavşan Zıpzip'ın başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.
- Trafik kurallarına uymayan Emre'nin başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.

### Ek-3: Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği\*

*Yönerge: Hikâyeyi önce genel bir izlenim edinmek için okuyunuz, sonra her bir hikâye elementini puanlamak için tekrar okuyunuz. Her bir element için uygun puanı belirleyiniz. Daha sonra hikâye elementlerinin puanlarının toplamını hesaplayınız.*

#### 1. Ana Karakter

**0 Puan:** Öyküde bir ana karakter belirtilmemiştir.

**1 Puan:** Ana karakter sunulmuş, fakat sadece ismi verilmiştir. Ana karakter hakkında çok az bilgi ve ayrıntı verilmiştir.

**2 Puan:** Ana karakter ayrıntılarıyla betimlenmiş ve oldukça inandırıcı biçimde sunulmuştur.

#### 2. Mekan

**0 Puan:** Öyküde bir mekan belirtilmemiştir.

**1 Puan:** Mekan belirtilmiş fakat mekan hakkında çok az ayrıntı verilmiştir. Örneğin, “Atlanta Kasabası”.

**2 Puan:** Mekan belirtilmiştir. Bunun yanı sıra betimlenmiş veya sıradan bir mekan olmadığı belirtilmiştir. Örneğin, “iki nehir arasında 5 km<sup>2</sup>'lik bir alana sahip Atlanta Kasabası” veya “yeni gezegen Andromeda”.

#### 3. Zaman

**0 Puan:** Öyküde bir zaman belirtilmemiştir.

**1 Puan:** Zaman belirtilmiştir, fakat geleneksel bir anlatım içinde belirsiz bir zaman olarak ifade edilmiştir.

**2 Puan:** Zaman, geleneksel olmayan bir anlatım içinde, belli bir vakti ifade edecek şekilde veya tamamlayıcı bilgilerle birlikte belirtilmiştir. Örneğin, “30 Mart günü öğleden sonra” veya “Çok uzun zaman önce, henüz insanoğlu yaratılmamışken...”



#### 4. Başlatıcı Olay

**0 Puan:** Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmemiştir.

**1 Puan:** Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmiştir. Başlatıcı olay doğal bir olay(*heyelan*), bir içsel tepki(*yalnızlık*) veya dışa dönük bir davranış hareket(*Yaşlı kadın mücevheri çaldı.*) olabilir.

**2 Puan:** Başlatıcı olay karmaşık(iç içe olaylar halinde), şaşırtıcı veya iyi betimlenmiş bir şekilde sunulmuş ise bir puan ekle. Örneğin, “*Bir meteor dağa çarptı. Bu çarpma köyün heyelan altında kalmasına yol açtı. Bu yüzden köylüler sahip olduğu her şeyi kaybetti.*” Veya “*Annesi onu günler boyunca evde bırakmıştı. Bu yüzden Can günlerdir kendini yalnız hissediyordu.*” .

#### 5. Amaç

**0 Puan:** Ana karakterin amacı belirtilmemiştir.

**1 Puan:** Ana karakterin amacı belirtilmiş, fakat yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmamıştır. Örneğin, “*Bülent bir şey yapmaya karar verdi.*”

**2 Puan:** Ana karakterin amacı açık ve anlaşılır şekilde ortaya konulmuştur. Örneğin, “*Bülent arkadaşını kurtarmaya karar verdi.*”

**3 Puan:** Öyküde açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiş 2 veya daha fazla amaç varsa bir puan ekleyiniz.

#### 6. Girişim

**0 Puan:** Öyküde ana karakterin amacını gerçekleştirmek için yaptığı girişim hiç belirtilmemiştir.

**1 Puan:** Ana karakterin amacını gerçekleştirmek için amacının ne olduğu belirtilmiştir.

**2-4 Puan:** Aşağıdaki durumların her biri için bir puan ekleyiniz.

A) Girişimler ve olaylar mantıksal bir sıra ile gerçekleşmiştir. (Örneğin olaylar arasında çelişki yoktur.)

**B)** Durumlar ve çıkmazlar ustalıklarla ve özgün bir biçimde çözülmüştür. Örneğin, “*Bill, düşmanlarını yakalamak için bir lazer yansıtıcı icat etti.*”

**C)** İyi düzenlenmiş birden fazla olay örgüsü (episode) var. Örneğin, ana karakterin denediği bir girişim başarısız oluyor ve sonra başka bir girişimde bulunuyor ( Ana karakter kaleye hücum ediyor, fakat dökülen kızgın yağ yüzünden geri çekilmek zorunda kalıyor; sonra gizlice bir tünelden geçmeyi deniyor).

Benzer şekilde ana karakter seyahati sırasında bir yere gidiyor sonra başka bir yere gidiyorsa bir puan ekleyiniz.

## 7. Sonuç

**0 Puan:** Öyküde belirli bir son yok, sonuç eksik kalmış veya öykü tamamlanmamış görünüyor. Bir başka deyişle ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmamıştır.

**1 Puan:** Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır. Fakat sonuç, oldukça sıradan bir tarzdadır. Örneğin, “*Ondan sonra hep mutlu yaşadılar.*” veya “*Bülent, ejderhayı öldürdü ve prensesi kurtardı.*”

**2 Puan:** Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sonuç şaşırtıcıdır veya bir ahlaki değer içerir. Örneğin, “*Kartal, ‘Ok’ ismini işte böylece aldı.*” , “*Bunun sonucunda yalan söylemenin sorunları çözemeyeceğini anladı.*”

## 8. Tepki

(Öykünün herhangi bir yerinde ifade edilebilir.)

**0 Puan:** Ana karakterin tepkileri sunulmamıştır.

**1 Puan:** Ana karakterin bazı tepkileri ifade edilmiştir. Örneğin, “*Çocuk yaptığı işten dolayı mutluymuştu.*”

**2 Puan:** Ana karakterin tepkileri derinlemesine ifade edilir. Örneğin, “*Bu kötü günümde herkesten nefret ediyorum. Çok kızgınım. Beni neden küçük düşürdüler.*”

\*Bu ölçek Harris ve Graham (1996) tarafından oluşturulmuş ve Coşkun (2005) tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

## Ek-4 İzin Belgeleri



T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/2101294  
Konu: Araştırma İzin Talebi

27/05/2014

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 17/04/2014 tarihli ve 39761745/100/447 sayılı yazısı.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ali YAYLACIK'ın "Üstün Yetenekli 5. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şahinbey İlçesindeki Bilim Sanat Merkezi ve Ortaokullarda öğrenim gören 5. Sınıf öğrencilerine anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup, Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere, İlimiz Şahinbey İlçesindeki Bilim Sanat Merkezi ve Ortaokullarda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerine anket uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../05/2014

Cemalettin ÖZDEMİR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP  
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr  
e-posta: gaziantepmcm@meb.gov.tr

Şb.Md. Yalçın KAZAK-Strateji Geliştirme Şefi E. YILDIRIM  
GAZİANTEP M E M  
Faks:(0342) 231 10 58-4330  
2014 16:27

No: 8500 P. 1

İL MİLLÎ EĞİTİM GANTEP 3422322410

28. May.





T.C.  
HATAY VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839/604.01/1916366

14/05/2014

**Konu:** Ali YAYLACIK'ın Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ali YAYLACIK, "Üstün Yetenekli 5. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri" başlıklı tezi ile ilgili olarak, ilimiz Antakya İlçesinde bulunan Hatay Bilim ve Sanat Merkezi ile Beyhan Gençay Ortaokulunda bilimsel çalışma yapmak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, ilgilinin belirtilen okullarda dersleri aksatmayacak şekilde çalışmasını yapması komisyonumuzca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Halil SARI  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
.../05/2014  
Fahrettin GÖNCÜ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



T.C.  
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 35776031/605/1780459  
Konu: Anket Uygulaması (Ali YAYLACIK)

05/05/2014

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)  
HATAY

İlgi: a) 18/04/2014 tarihli ve 839761745/100/448 sayılı yazı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün  
07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 sayılı Araştırma Yarışma ve Sosyal  
Etkinlik İzinleri hakkındaki 2012/13 nolu Genelge.

Üniversiteniz İlköğretim Ana bilim Dalı 104208011055 nolu tezli yüksek lisans öğrencisi Ali YAYLACIK'ın "Üstün Yetenekli 5. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri" konulu anket çalışması, İlimiz Dulkadirgözü İlçesi Kahramanmaraş Bilim Sanat Merkezi ve İMKB Doğukent Ortaokulunda, 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında uygulanması Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu anket çalışması sonucunun, Müdürlüğümüze CD ortamında gönderilmesini rica ederim.

Mesut ALKAN  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu (1 adet)
- 2-Taahhütname Tutanağı (2 adet)

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aşıl ile Ayıdır: 06.05.2014

Ramazan ATEŞ  
İmza

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır  
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6c71-0cff-3e8f-aeb0-69f0 kodu ile yapılabilir.

Yenişehir Mahallesi Cahit Zarifoğlu Caddesi  
46100/ KAHRAMANMARAŞ  
e-posta: strateji46@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ramazan KÖSE (Teknisyen)  
Tel: 0 344 223 50 17 Dâhili: 204