

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK
GELİŞTİRİLEN TÜRKÇE DERSİ YAZMA BECERİLERİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

DERYA ACAR BAŞEĞMEZ

BALIKESİR, 2024

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK
GELİŞTİRİLEN TÜRKÇE DERSİ YAZMA BECERİLERİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

DERYA ACAR BAŞEĞMEZ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. KEMAL OĞUZ ER

İKİNCİ TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. AHMET KURNAZ

BALIKESİR, 2024

Bu tez çalışması Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 2022/090 nolu proje ile desteklenmiştir.

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201912510001 numaralı Derya ACAR BAŞEĞMEZ'in hazırladığı "Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Türkçe Dersi Yazma Becerileri Öğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi" konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 12/06/2024 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Rüçhan UZ	İmza
Üye (Danışman) Prof. Dr. Kemal Oğuz ER	İmza
Üye Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ	İmza
Üye Prof. Dr. Saadet MALTEPE	İmza
Üye Doç. Dr. Şule Betül TOSUNTAŞ	İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

12/06/2024

İmza

Derya ACAR BAŞEĞMEZ

ÖNSÖZ

Yazma, ilkokul yıllarından başlayarak bir bireyin akademik ve meslek hayatında sahip olması gereken elzem bir beceri haline gelmiştir. Nitelikli bir yazma becerisine sahip olmadan hayatın herhangi bir alanında başarıyı elde etmek mümkün değildir. İlkokul yıllarından itibaren bireylerin olumlu yazma tutumuna sahip olup yazma becerilerini geliştirebilmeleri önem arz etmektedir. Bu gerekçeler kapsamında bu çalışma, dördüncü sınıf düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazmaya ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin yanında düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma sürecinde çalışmama pek çok kişinin katkısı olmuştur.

İlk teşekkürümü lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca sabrını ve bilgi birikimini benden hiçbir zaman esirgemeyen, hayatımın en zor zamanlarında bile desteğini her an hissettiren ve tezi bitirmem için sürekli motivasyonumu yükselten değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Kemal Oğuz ER'e borçluyum.

Tezimin kuramsal yapısının şekillenmesinde bilgisine her daim başvurduğum kıymetli ikinci tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet KURNAZ'a çok teşekkür ederim.

Akademik anlamda kendisini her daim örnek aldığım ve tezimin her aşamasında bilgi birikimine başvurduğum kıymetli hocam Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye teşekkür borçluyum. Tezimin niteliğini artıran yapıcı önerileriyle ufkumu açan değerli hocam Prof. Dr. Saadet MALTEPE'ye teşekkür ederim. Ders aşamam boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a ve Doç. Dr. Nihat UYANGÖR'e teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmama destek veren Balıkesir Üniversitesi BAP birimine teşekkür borçluyum.

Tezimin deneysel aşamasına destek veren değerli okul idarecilerimize, öğretmen arkadaşlarıma, velilerimize ve öğrencilerime çok teşekkür ederim. Tezimin her aşamasında görüşlerine başvurduğum ve desteklerini hep hissettiren kıymetli arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AVCU'ya ve Canan ŞENTÜRK BARIŞIK'a teşekkür borçluyum.

Hayatım boyunca aldığım tüm kararlarımı destekleyen ve başarılarımda çok büyük katkısı olan biricik anneme ve rahmetli babama sonsuz teşekkürlerimi

sunuyorum. Tez sürecinde sabrını ve desteğini sürekli hissettiren kıymetli eşime teşekkürü bir borç bilirim.

BALIKESİR, 2024

DERYA ACAR BAŞEĞMEZ

ÖZET

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN TÜRKÇE DERSİ YAZMA BECERİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ACAR BAŞEĞMEZ, Derya

Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

İkinci Danışman: Doç. Dr. Ahmet KURNAZ

2024, 236 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen 4. sınıf Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesidir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden biri olan gömülü desen kullanılmıştır. Örneklem yöntemi olarak seçkisiz olmayan örneklem yöntemleri arasında yer alan uygun örneklem ve ölçüt örneklem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinin bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden deney grubu (n=17) ve kontrol grubu (n=17) olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere geliştirilen yazma becerileri öğretim programı 15 hafta boyunca uygulanırken, kontrol grubundaki öğrenciler mevcut bilim ve sanat merkezi programını almaya devam etmişlerdir. Veri toplama aracı olarak yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği, yazma kaygısı ölçeği, yazmaya yönelik tutum ölçeği, Torrance yaratıcı düşünme testi, Cornell eleştirel düşünme testi, görüşme formu ve yansıtıcı günlük kullanılmıştır. Deneysel işlemler kapsamında veriler 2022 yılının Eylül ayı ile 2023 yılının Ocak ayları arasında toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz, Bağımsız Örneklem t Testi, Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA ve içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen nicel veriler kapsamında yazma becerileri öğretim programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının geliştiği, yazma kaygılarının azaldığı, yazmaya yönelik tutumlarının arttığı, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Nitel veriler kapsamında öğrencilerin yazma becerileri açısından bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda geliştiği, metin türlerini öğrendiği, konuların öğrenci düzeyine ve ilgisine yönelik olduğu, konuların güncel olduğu, öğrenme ortamının öğrenciyi geliştirici nitelikte olduğu, etkinliklerin konularla ilişkili olduğu, etkinliklerin bir bütünlük içinde ilerlediği, etkinliklere ayrılan sürenin ve materyallerin yeterli olduğu, farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, düşünme becerilerinin etkinliklere entegre edildiği, değerlendirmede öz değerlendirme, akran değerlendirme, yansıtıcı günlük ve ön test-son test uygulamaları gibi farklı değerlendirme araçlarının kullanıldığı belirlenmiştir. Nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçların birbiriyle uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yazma kaygısı, yazma tutumu, düşünme becerileri, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE TURKISH LESSON WRITING SKILLS TEACHING CURRICULUM DEVELOPED FOR GIFTED AND TALENTED STUDENTS

ACAR BAŞEĞMEZ, Derya

PhD Dissertation, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

Second Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet KURNAZ

2024, 236 pages

The purpose of this study is to evaluate the effectiveness of the fourth grade Turkish lesson writing skills curriculum developed for gifted and talented students. Embedded design, one of the mixed research methods, was used in the study. Convenience sampling and criterion sampling methods, which are among the non-random sampling methods, were used as sampling methods. The sample of the study consisted of fourth grade gifted and talented students studying in a science and art center of Ankara province. Two groups were formed from these students as experimental group (n=17) and control group (n=17). While the developed writing skills curriculum was applied to the students in the experimental group for 15 weeks, the students in the control group continued to receive the existing science and art center curriculum. As data collection tools, writing product evaluation scale, writing anxiety scale, attitude towards writing scale, Torrance test of creative thinking, Cornell critical thinking test, interview form and reflective diary were used. Within the scope of the experimental procedures, data were collected between September 2022 and January 2023. Descriptive analysis, Independent Samples t Test, Two-Way ANOVA for Repeated Measures and content analysis were used to analyze the data.

Within the scope of the quantitative data obtained as a result of the research, it is determined that the students in the experimental group, to whom the writing skills curriculum is applied, have improved their written expression performance, their writing anxiety has decreased, their attitudes towards writing have increased, and their creative and critical thinking skills have improved. Within the scope of qualitative

data, it is determined that the students have improved in cognitive, affective and psychomotor fields in terms of writing skills, they have learned text types, the subjects are related to student level and interest, the subjects are up-to-date, the learning environment is capable of developing students, the activities are related to the subjects, the activities are progressing in integrity, the time and materials allocated to the activities are sufficient, different methods and techniques are used, thinking skills are integrated into the activities, different evaluation tools such as self-evaluation, peer evaluation, reflective diary and pretest-posttest applications are used in evaluation. It is determined that the results obtained from quantitative and qualitative data are compatible with each other.

Keywords: Writing skills, writing anxiety, writing attitude, thinking skills, gifted and talented student.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları	12
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.6. Tanımlar	12
2. İLGİLİ ALANYAZIN	13
2.1. Kuramsal Çerçeve	13
2.1.1. Üstün Zekâ.....	13
2.1.2. Üstün Zekâ Kuramları	15
2.1.3. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylerin Özellikleri.....	19
2.1.4. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylerin Eğitim Stratejileri	20
2.1.4.1. Farklılaştırma.....	20
2.1.4.2. Zenginleştirme	23
2.1.4.3. Gruplama	26
2.1.4.4. Hızlandırma	27
2.1.5. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylerin Program Modelleri	29
2.1.5.1. Çoklu Menü Modeli	33
2.1.6. Program Değerlendirme	36
2.1.6.1. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli	41
2.1.7. Yazma.....	46
2.1.7.1. Yazma Yaklaşımları	49
2.1.7.2. Yazma Yöntem ve Teknikleri	51
2.1.7.3. Yazma Kaygısı	54

2.1.7.4. Yazma Tutumu	57
2.1.8. Yaratıcılık	60
2.1.8.1. Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Teknikler	64
2.1.9. Eleştirel Düşünme	67
2.2. İlgili Araştırmalar	70
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	71
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	75
3. YÖNTEM	80
3.1. Araştırmanın Modeli	80
3.2. Evren ve Örneklem	83
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	83
3.3.1. Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği	84
3.3.2. Yazma Kaygısı Ölçeği	84
3.3.3. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	85
3.3.4. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	86
3.3.5. Cornell Eleştirel Düşünme Testi	87
3.3.6. Görüşme Formları ve Yansıtıcı Günlük	87
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	89
3.5. Program Geliştirme Süreci	90
3.6. Verilerin Analizi	101
4. BULGULAR VE YORUMLAR	102
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular	102
4.1.1. Yazılı Anlatıma İlişkin Bulgular (Birinci Alt Problem)	102
4.1.2. Yazma Kaygısına İlişkin Bulgular (İkinci Alt Problem)	108
4.1.3. Yazma Tutumuna İlişkin Bulgular (Üçüncü Alt Problem)	113
4.1.4. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Bulgular (Dördüncü Alt Problem)	118
4.1.5. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Bulgular (Beşinci Alt Problem)	123
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular	129
4.2.1. Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Bulgular (Altıncı Alt Problem)	129
4.2.2. Programın Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular (Yedinci Alt Problem)	147
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	173
5.1. Sonuçlar	173
5.1.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar	173
5.1.1.1. Yazılı Anlatıma İlişkin Sonuçlar (Birinci Alt Problem)	173

5.1.1.2. Yazma Kaygısına İlişkin Sonuçlar (İkinci Alt Problem)	176
5.1.1.3. Yazma Tutumuna İlişkin Sonuçlar (Üçüncü Alt Problem)	177
5.1.1.4. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Sonuçlar (Dördüncü Alt Problem)	179
5.1.1.5. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Sonuçlar (Beşinci Alt Problem)	180
5.1.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar	182
5.1.2.1. Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Sonuçlar (Altıncı Alt Problem)	182
5.1.2.2. Programın Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar (Yedinci Alt Problem)	185
5.2. Öneriler	189
5.2.1. Araştırmacılara İlişkin Öneriler	190
5.2.2. Program Geliştirenlere ve Öğretmenlere İlişkin Öneriler	190
KAYNAKÇA	192
EKLER	206
Ek 1. Farklılaştırılmış Hedefler	206
Ek 2. Örnek Etkinlik Planı	208
Ek 3. Yazılı Anlatım Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafikleri	210
Ek 4. Yazma Kaygısı Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafikleri	213
Ek 5. Yazma Tutumu Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafikleri	217
Ek 6. Yaratıcı Düşünme Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafikleri	220
Ek 7. Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafikleri	223
Ek 8. İhtiyaç Analizi Aşamasında Kullanılan Görüşme Formu	227
Ek 9. Yansıtıcı Günlük	228
Ek 10. Programın Değerlendirilmesi Aşamasında Kullanılan Görüşme Formu ..	229
Ek 11. Etik Kurul İzni	230
Ek 12. MEB Araştırma İzni	231
Ek 13. Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeğinin Kullanım İzni	232
Ek 14. Yazma Kaygısı Ölçeğinin Kullanım İzni	233
Ek 15. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Kullanım İzni	234
Ek 16. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Kullanım İzni	235
Ek 17. Cornell Eleştirel Düşünme Testinin Kullanım İzni	236

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

<u>Cizelge 1.</u> Yazılı Anlatım Ön test ve Son test Puanlarının Normallik Dağılımı.....	102
<u>Cizelge 2.</u> Yazılı Anlatım Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklemeler t Testi Analizi.....	104
<u>Cizelge 3.</u> Yazılı Anlatım Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklemeler t Testi Analizi.....	105
<u>Cizelge 4.</u> Deney ve Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel Analizi.....	106
<u>Cizelge 5.</u> Deney ve Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	106
<u>Cizelge 6.</u> Yazma Kaygısı Ön test ve Son test Puanlarının Normallik Dağılımı.....	108
<u>Cizelge 7.</u> Yazma Kaygısı Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklemeler t Testi Analizi.....	109
<u>Cizelge 8.</u> Yazma Kaygısı Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklemeler t Testi Analizi.....	110
<u>Cizelge 9.</u> Deney ve Kontrol Grubu Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel Analizi.....	111
<u>Cizelge 10.</u> Deney ve Kontrol Grubu Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	112
<u>Cizelge 11.</u> Yazma Tutumu Ön test ve Son test Puanlarının Normallik Dağılımı.....	113
<u>Cizelge 12.</u> Yazma Tutumu Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklemeler t Testi Analizi.....	114
<u>Cizelge 13.</u> Yazma Tutumu Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklemeler t Testi Analizi.....	115
<u>Cizelge 14.</u> Deney ve Kontrol Grubu Yazma Tutumu Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel Analizi.....	116
<u>Cizelge 15.</u> Deney ve Kontrol Grubu Yazma Tutumu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	117
<u>Cizelge 16.</u> Yaratıcı Düşünme Ön test ve Son test Puanlarının Normallik Dağılımı.....	118

<u>Cizelge 17.</u> Yaratıcı Düşünme Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi.....	119
<u>Cizelge 18.</u> Yaratıcı Düşünme Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi.....	120
<u>Cizelge 19.</u> Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcı Düşünme Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel Analizi.....	121
<u>Cizelge 20.</u> Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcı Düşünme Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	122
<u>Cizelge 21.</u> Eleştirel Düşünme Ön test ve Son test Puanlarının Normallik Dağılımı.	123
<u>Cizelge 22.</u> Eleştirel Düşünme Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi.....	125
<u>Cizelge 23.</u> Eleştirel Düşünme Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi.....	126
<u>Cizelge 24.</u> Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel Analizi.....	127
<u>Cizelge 25.</u> Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	128
<u>Cizelge 26.</u> Yansıtıcı Günlüklerin Hedefler Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler.....	130
<u>Cizelge 27.</u> Yansıtıcı Günlüklerin İçerik Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler.....	133
<u>Cizelge 28.</u> Yansıtıcı Günlüklerin Eğitim Durumları Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler.....	138
<u>Cizelge 29.</u> Yansıtıcı Günlüklerin Sınama Durumları Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler.....	143
<u>Cizelge 30.</u> Yansıtıcı Günlüklerin Olumlu Yönler Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler.....	146
<u>Cizelge 31.</u> Yazma Becerileri Programının Hedefler Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler.....	147
<u>Cizelge 32.</u> Yazma Becerileri Programının İçerik Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler.....	151
<u>Cizelge 33.</u> Yazma Becerileri Programının Eğitim Durumları Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler.....	158

<u>Cizelge 34.</u> Yazma Becerileri Programının Sınama Durumları Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler.....	164
<u>Cizelge 35.</u> Yazma Becerileri Programının Olumlu ve Olumsuz Yönler Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler.....	168
<u>Cizelge 36.</u> Yazma Becerileri Programının Gereksinimler Temasına İlişkin Elde Edilen Kategori ve Kodlar.....	171
<u>Cizelge 37.</u> Yazma Becerileri Programının Öneriler Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler.....	171

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

<u>Sekil 1.</u> Araştırma Süreci.....	82
<u>Sekil 2.</u> Deney ve Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Ön test ve Son test Genel Puanlarının Grafiği.....	107
<u>Sekil 3.</u> Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Kaygısı Ön test ve Son test Genel Puanlarının Grafiği.....	112
<u>Sekil 4.</u> Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Tutumu Ön test ve Son test Genel Puanlarının Grafiği.....	117
<u>Sekil 5.</u> Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Düşünme Ön test ve Son test Genel Puanlarının Grafiği.....	123
<u>Sekil 6.</u> Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Ön test ve Son test Genel Puanlarının Grafiği.....	129
<u>Sekil 7.</u> Deney ve Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri.....	210
<u>Sekil 8.</u> Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Kaygısı Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri.....	213
<u>Sekil 9.</u> Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Tutumu Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri.....	217
<u>Sekil 10.</u> Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Düşünme Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri.....	220
<u>Sekil 11.</u> Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri.....	223

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Bireyler, fiziksel özellikleri ve öğrenme performansları açısından birbirinden farklılık göstermektedir. Çoğu bireyin sahip olduğu farklılıklar, diğer bireylerden nispeten az olup genel eğitim programından faydalanmalarına olanak tanımaktadır. Ancak normdan önemli ölçüde farklılık gösteren özel gereksinimli bireyler, eğitimlerinde bireyselleştirilmiş eğitim programına ya da destek eğitime ihtiyaç duymaktadır. Özel gereksinimli bireyler arasında öğrenme güçlüğü olan bireylerin yanı sıra üstün yetenekli bireyler de yer almaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler, hem bilgiye hem de bu bilgiyi geliştirme ve etkili bir şekilde kullanma fırsatına ihtiyaç duymaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli bireylere yönelik hazırlanan programların genel amacı da bu bireylerin sahip olduğu ve sergileyebilecekleri potansiyel yetenekleri en üst düzeye çıkarmaktır. Bu bireyler, hali hazırda bildiklerini ve öğrenme hızlarını dikkate alan değişikliklerle birlikte mevcut programların zorluk düzeyinin, kapsamının ve derinliğinin artırılmasına ihtiyaç duymaktadır (Heward, 2013).

Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için programları farklılaştırma ihtiyacı, normal programların bu bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmasından kaynaklanmaktadır. Farklılaştırma, programı oluşturan içerik, süreç ve ürün öğelerinin belirlenmesi ve yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Bu öğelerin birini, birkaçını ya da tümünü değiştirme kararı farklılaştırılmış programın yapısını belirlemektedir. Farklılaştırma, bireylerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlamanın yanında programlarda değişikliğe neden ihtiyaç duyulduğunun anlaşılmasını ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan en uygun seçeneklerin belirlenmesini sağlamaktadır (Kaplan, 2009). Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin, eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri ve gelişim özelliklerine uygun programların hazırlanabilmesi için farklılaştırmaya ihtiyaç duyulan programlardan biri de Türkçe dersi öğretim programıdır.

Türkçe dersi ilköğretim yıllarından başlayarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişiminde kritik bir role sahiptir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini geliştirmek, dil farkındalığı oluşturmak, dil becerilerini geliştirmek ve okuryazar bireyler yetiştirmek Türkçe öğretiminin temel işlevleri arasında yer almaktadır (Sever vd., 2011). Dil becerilerinin öğretimi, dil öğretimi uygulamalarının ana odağıdır. Dil açısından okuma ve dinleme becerileri alıcı beceriler arasında yer alırken, konuşma ve yazma becerileri üretken beceriler arasında yer almaktadır (Marlina, 2018; Utami vd., 2023). Bu becerilerden yazma becerisinin edinimi dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin uygulama ve bilgisini içermektedir (Klimova, 2014).

Yazmayı öğrenmek, yavaş ve karmaşık bir sürece sahiptir. Bilgi, beceri, azim, tutum, uygulama ve zaman gerektirmektedir (Baldwin ve John, 2012). Yazmanın geliştirilmesi her zaman uğraştırıcı ve zor bir görev olmuştur. Yazma sürecinde, öğrencilere tutarlı bir şekilde nasıl yazılacağı; dilbilgisi, sözcük yapıları ve yazım kurallarının nasıl kullanılacağı ve uygun dil yapılarına nasıl karar verileceğinin öğretilmesi gerekmektedir (Dragomir ve Niculescu, 2020). Yazma içerik, organizasyon, amaç, hedef kitle, kelime bilgisi, yazım ve noktalama kuralları gibi birçok unsurun dengelenmesini gerektirmektedir. Yazma hem düşünmeyi ve öğrenmeyi hem de düşüncelerin ifade edilmesini ve iletişimi sağlamaktadır (Hashemian ve Heidari, 2013). Yazma, bir dili yazılı sembollerle temsil eden üretken bir beceridir. Fikir ve düşüncelerin araştırılıp fark edilmesine, öğrenmenin ve iletişimin geliştirilmesine olanak tanımaktadır (Afdalia vd., 2023). Yazma bilişsel bir etkinlik olmasının yanında iletişimsel bir beceridir (Zen, 2005).

Yazma bireyler, koşullar ve olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerimizi paylaşmanın ve iletmenin önemli bir yoludur (Baldwin ve John, 2012). Yazma iletişim kurmamızı, kendimizi ifade etmemizi, fikirlerimizi kontrol altında tutup değerlendirmemizi sağladığı için düşünce ve görüşlerimizi geliştirip yeniden şekillendirmemize yardımcı olmaktadır (Grainger vd., 2005). Yazma sosyal etkileşimin ve bilgi alışverişinin önemli bir unsuru olarak kabul edilmektedir. İletişim kurmak amacıyla kullanılan yazma becerisi karmaşık bir yapıya sahiptir. Yazma süreci harfleri ve kelimeleri teknik olarak kopyalamanın ve basit cümleler kurmanın ötesindedir. Bu süreç öğrencilerin bilişsel beceriler sayesinde dili aktif ve eleştirel bir şekilde kullanıp bilgileri analiz etmelerini ve özgün bir ürün oluşturmalarını

gerektirmektedir. İyi bir yazı araştırma, planlama, düzeltme, fikir üretme ve yaratıcılığa ihtiyaç duymaktadır (Dragomir ve Niculescu, 2020). Dilsel yaratıcı çaba, fikirlerin ve ifadelerin özgünlüğünü içermektedir. Hedef kitle, fikirlerin ifade edilme ve sunulma biçimine uygunsa düzyazı, şiir, kurmaca ve kurmaca olmayan metinler gibi tüm yazılar yaratıcılık gerektirmektedir (Jesson, 2012). Yazı bir sanat ürünü olduğundan birçok yazı türü yaratıcılık içermektedir (Baldwin ve John, 2012).

Yaratıcılık, eylemlere dönüştürülebilen ve ürünlerin oluşumunu sağlayan düşünceler aracılığıyla ifade edilmektedir. Ürünler bir edebiyat eseri, resim veya bilimsel buluş olarak ortaya çıkmaktadır (Best ve Thomas, 2013). Yaratıcılık, buluş yapmaktır. Yeni ve özgün bir şey üretebilme becerisidir (Fabian, 2018). Yaratıcı düşünme yenilikçi, buluşçu ve özgür düşünmedir. Sorunlara ve durumlara ilişkin orijinal fikirlerin, alışılmadık yaklaşımların ve yeni bakış açılarının üretilmesini sağlamaktadır (Nickerson, 1999). Yaratıcı bir sonuç yenilikçi bir fikir, sistem, eylem ya da ürün olarak ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı eylem kasıtlı ve bilinçli yapılmaktadır. Başkalarının fikirlerini "Ya şöyle olsaydı?" sorusunu sorarak geliştirme ve uyarılma, sonuçların derinlemesine düşünülmesini ve değerlendirilmesini gerektiren orijinal çıktılarla sonuçlanmaktadır. Bir buluşun yaratıcı olabilmesi için özgün bir üretime, değere ve amaca sahip olması gerekmektedir. Ancak bu durumda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünmenin önemli bir parçası haline gelmektedir (Jesson, 2012). Eleştirel düşünme disiplinli, mantıklı ve kontrollü düşünmedir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünmenin sunduklarını ve olasılıkları kabul edilebilirlik kriterlerine göre değerlendirmekte ve bunlar arasından seçim yapmaktadır. Fikir üretme ve değerlendirme, yaratıcı faaliyetlerde eşzamanlı ve sürekli olarak devam etmektedir (Nickerson, 1999). Yaratıcılık ve eleştirel düşünme, birbiriyle ilişkili olan ve birlikte çalışan becerilerdir. Bu beceriler aynı madalyonun iki yüzü gibi düşünülebilir. Etkili düşünme için yaratıcı ve eleştirel düşünme arasında bir denge kurulması gerekmektedir. İki düşünme türü tek başına yeterli değildir. Biri olmadan diğerinin pek bir anlamı yoktur (Moore, 1967; Nickerson, 1999; Padget, 2013). Çünkü yaratıcı düşünme, bir olay veya soruna yönelik olası çözümlerin ve açıklamaların üretilmesini; eleştirel düşünme ise bu çözümlerin ve açıklamaların test edilmesini ve değerlendirilmesini sağlamaktadır (Moore, 1967). Yaratıcı düşünme kısıtlama olmaksızın fikirler ortaya koyarken; eleştirel düşünme üretilen fikirleri değerlendirmektedir (Nickerson, 1999). Yaratıcılık oluşturma ve üretme sürecini;

eleştirel düşünme ise değerlendirme ve yargılama sürecini ifade etmektedir. Nitelikli bir düşünme için zihin hem fikir üretmeli hem de bu fikri değerlendirmelidir. Mantıklı düşünme hayal gücünün yanında entelektüel standartlar gerektirmektedir (Paul ve Elder, 2005; 2008). Bireyler, yeni bir fikir üretirken hayal gücünü kısıtlamadan özgürce düşünmelidir. Bu fikrin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi aşamasında ise yapıcı eleştirilerden yararlanmalıdır. Çünkü yaratıcı fikirler, dikkatli bir ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulduğunda hata yapma ihtimali ortadan kalkmaktadır. Eleştirel düşünme, karar verme döngüsünün herhangi bir aşamasında bireyleri yanlış yöne götürebilecek yanılgılara karşı korumaktadır. Eleştirel düşünme, doğru uygulandığında yaratıcı düşünmenin gelişimini sağlamaktadır (Moore, 1967). Düşünceleri eleştirel ve yaratıcı bir şekilde üretebilmek için konuşulan dile hâkim olmak gerekmektedir. Fikirlerin ya da kavramların çoğu, konuşulan dilden gelmektedir. Kelimelerin bilinçli kullanımında, açık ve net bir şekilde düşünebilmek için uyulması gereken kriterler bulunmaktadır. Temel dil becerileriyle, fikirler sadece yazılı olarak ifade edilebilir. Ancak nitelikli bir yazı fikirleri açık, tutarlı ve mantıklı olarak ifade etmeyi gerektirmektedir. Alan bilgisinden ve eleştirel unsurlardan yoksun bir yazı genellikle anlaşılması güç, kafa karıştırıcı, düzensiz ve tutarsız bir yazıdan öteye gidememektedir (Paul ve Elder, 2008). Ancak eleştirel yazılarda hedef kitle göz önünde bulundurularak açık, anlaşılır ve sade bir dil kullanılmaktadır. Bir durum gerekçeler sunularak, ilgili ve zıt kanıtlar ele alınarak ve argümanlar karşılaştırılıp değerlendirilerek açıklanmaktadır. Eleştirel bir yazı, kanıtlara detaylı ve eleştirel bir şekilde yer vererek kanıtların güçlü ve zayıf yönlerini tartışmaktadır. Her bir unsurun bir önceki unsurla ve ana argümanla bağlantısına yer verilerek önemli hususlar net bir şekilde vurgulanmaktadır. Eleştirel yazılar argüman geliştirme, kanıtları analiz etme, seçim yapma, değerlendirme, yargıda bulunma ve nedenlerden bir sonuca ulaşma gibi becerileri içinde barındırmaktadır (Cottrell, 2005). Bu becerilerin kullanılması aşamasında, bireylerin bir konuyu ele alıp çözerken yaratıcı ve eleştirel düşünmesi gerekmektedir (Naiditch, 2017).

Öğrencilerin bir konuya ilişkin yaratıcı fikirler üretmesi, yazılanlara yönelik düşünebilme fırsatı sunulduğunda; akranlarıyla bir metni tartışıp ana olayları sıraladıklarında; gruplar halinde metinler yazdıklarında; kelimeler ve öğelerden hareketle yazılar oluşturduklarında; cevap yazma ihtimali olan kişilere yazılar yazdıklarında ve bir müzik parçası, resim, mektup, makale, tekerleme, müze veya

sunum gibi uyarıcılarla dersler farklılaştırıldığında sağlanmaktadır (Jesson, 2012). Bu bağlamda öğrencilerin yazma becerilerini sistematik bir şekilde geliştirmek ve desteklemek için öğretim modellerine ihtiyaç duyulmaktadır (Brown ve Stephens, 1995). Yazma sürecinde bilişsel psikolojiden yararlanan savunucular yazmanın, yaratıcılık gerektiren ve aşamalara sahip olan bilişsel bir süreç olduğunu düşünmektedir. Yazmanın sadece ürüne odaklanmak yerine bir süreç olarak öğretilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu durum, yazma sürecinde öğrencilerin farkındalık geliştirebilmeleri için öğretmenlerin rehberlik etmeleri gerektiği anlamına gelmektedir (Zen, 2005). Süreç temelli yazma uygulamalarında kullanılan doğru yöntem ve teknikler sayesinde, öğrenciler kendilerini yazar olarak görebilmekte, yazma öz güvenlerini geliştirebilmekte ve yazma kaygılarını azaltabilmektedir (Aydın ve Kaya, 2021).

Ancak öğrenciler yazıları hakkında endişe duyduklarında ya da yazarken zorlandıklarında yazma kaygısı yaşamakta ve yazmaktan kaçınmaktadır. Dilbilgileri ve yazılarının değerlendirilmesine ilişkin korku yaşamaktadır. Öğrencilerin yazma konusunda hissettikleri yazılarını etkilemektedir (Wahyuni ve Umam, 2017). Yazma kaygısı bireylerin, yazmanın gerekli olduğu durumlara yaklaşma ya da kaçınma yönündeki eğilimleriyle ilişkilidir (Daly, 1978; Daly ve Wilson, 1983). Yazma kaygısı, yazmanın gerekli bir beceri olarak görülmesi yerine bir görev olarak algılanmasından, olumsuz geri bildirim korkusundan ve motivasyon eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Masriani vd., 2018). Bu kaygı aşırı terleme, kalp çarpıntısı, yazmaya ilişkin geliştirilen olumsuz beklentiler, güven eksikliği, yazma motivasyonunun azalması ve yazmaktan kaçınma gibi davranış biçimleriyle ortaya çıkmaktadır (Sabti vd., 2019). Yazma kaygısı, bilişsel ve duyuşsal faktörlerin kombinasyonuna dayanmaktadır. Öğrenciler çoğunlukla yazma sürecinin doğasını yanlış anlamakta ve yazma stratejilerini kullanmada başarısız olmaktadır. Ortaya koyacakları yazılar hakkında bilgi eksikliği yaşamakta, yazma süreçleri ve değerlendirmeye ilgili duyuşsal engellerden sıkıntı yaşamaktadır (Tomlinson, 1981). Öğrencilerin kelime ve dilbilgisi yetersizliği, hem farklı kelimelerin cümle içinde kullanılmasını hem de doğru cümlelerin kurulmasını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğrencilerden bir kısmı yetersiz okuma deneyimine sahiptir. Bu durum yazıyı geliştirmek için daha az fikir ve cümle çeşitliliğine neden olmaktadır (Masriani vd., 2018). Yazma kaygısının nedenlerinden bir diğeri ise iyi bir yazının üretilmesine

ilişkin yaşanan bilgi eksikliğidir. Nitelikli bir yazı için hem bilgi sahibi olmak hem de yazma pratiği yapmak önemlidir. Yazmaya ilişkin yapılan her uygulama yazma becerisini geliştirmektedir (Wahyuni ve Umam, 2017). Yüksek düzeyde yazma kaygısı yaşayan bireyler yazma öncesi, planlama ve gözden geçirme gibi yazma aşamalarına daha az zaman ayırmaktadır. Yazılarını bitirmek için acele etmekte bu durum ise ilk fikirlerinin taslağın nihai halini oluşturma ihtimalini artırmaktadır. Bu süreç ile yazılı ürünün daha kısa ve daha düşük kalitede olması, yazmaya ilişkin düşük beklenti, öz güven eksikliği ve yazmaktan kaçınma gibi özellikler birleştiğinde düşük yazma performansı ortaya çıkmaktadır (McAndrew, 1986). Ancak düşük düzeyde yazma kaygısı yaşayan bireylerin ise yazmaktan keyif aldığı, yazma becerilerine güvendiği ve yazmaktan çekinmediği gözlenmiştir. Bireylerin yazmaya ilişkin seçimleri, tutumları, becerileri ve performansları yazma kaygısıyla yakından ilişkilidir. Yazma kaygısı yazılı ürünlere, yazmaya ilişkin davranışlara ve tutumlara yansımaktadır (Daly ve Wilson, 1983).

Öğrencilerin yazma tutumları, yazmaya ilişkin ilgi düzeyi ve benlik inançlarında kendisini göstermektedir (Lee, 2013). Öğrencilerin kendilerini yazar gibi görmeleri ya da yazmaya ilişkin geliştirdiği duygular, yazmanın öğretilme şekline ve öğretmenin yazma konusundaki mesajlarından etkilenmektedir (Browne, 2001). İlkokulun ve ortaokulun üst sınıflarında yazma, genellikle kalıplaşmış metin türlerine dayandığı ve rutin bir etkinlik olarak algılandığı için öğrenciler yazmaktan hoşlanmamaktadır. Ayrıca yazma görevleri titizlikle değerlendirildiğinden, öğrenciler yazmaları istendiğinde kendilerini savunmasız hissetmektedir. Dolayısıyla, yazmanın rutin ve ilgi çekici olmayan bir faaliyet olarak algılanması ve katı değerlendirme anlayışı, öğrencilerin olumsuz yazma tutumu geliştirmelerine ve yazma konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır (Boscolo, 2009). Yazılanların başkaları tarafından algılanma şekli, hem özsaygıyı ve hem de duyguları etkilemektedir. Öğrencilerin yazıları, öğretmenler tarafından dikkatsizce eleştirildiğinde, öğrenciler kendilerini kişisel olarak eleştirilmiş hissetmektedir. Ancak yazılanlar takdir edildiğinde, öğrenciler yazmaya daha fazla çaba harcamakta ve kendilerini iyi hissetmektedir (Baldwin ve John, 2012). Öğretmenlerin verdiği olumlu dönütler, öğrencilere yazının nasıl geliştirileceğini göstermektedir (Browne, 2001). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine ve fikirlerini ifade etmelerine yardımcı olan davranışlar, yazma eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Hashemian ve

Heidari, 2013). Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, onlara yazma alışkanlığı ve olumlu yazma tutumu kazandırmak için öğretim sürecinin tüm aşamalarında yazma etkinliklerine yer vermek ve bunları değerlendirmek önem arz etmektedir (Karatay, 2013).

Değerlendirme, etkili rehberlik için temel bilgileri öğrencilere sağlamaktadır. Öğrencilerin hangi aşamalarda ilerleme gösterdiğinin ya da zorluklar yaşadığının belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Değerlendirme, öğrenci başarılarının tespit edilmesi; öğrenme güçlüklerinin belirlenerek gerekli planlamaların yapılması; bir programın ya da öğretim materyalinin etkililiğinin belirlenmesi; eğitim sorunlarının ve ihtiyaçlarının anlaşılması gibi amaçlarla kullanılmaktadır (Madaus ve Stufflebeam, 1989).

Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik ilkökul düzeyinde üst düzey düşünme becerilerini ve duyuşsal becerileri temele alan kapsamlı yazma becerileri öğretim programının hem geliştirilip hem de etkililiğinin değerlendirildiği bir çalışma mevcut değildir. Alandaki bu eksikliği gidermek ve alana katkı sağlamak adına bu araştırma kapsamında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik 4. sınıf Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının çoklu menü modeli temele alınarak geliştirilmesine ve geliştirilen programın etkililiğini belirlemek için Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli temele alınarak programın değerlendirilmesine karar verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen 4. sınıf Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Geliştirilen yazma becerileri öğretim programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile mevcut bilim ve sanat merkezi programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım;
 - a) ön test,
 - b) son test,

- c) ön test - son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
2. Geliştirilen yazma becerileri öğretim programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile mevcut bilim ve sanat merkezi programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı;
- a) ön test,
b) son test,
c) ön test - son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
3. Geliştirilen yazma becerileri öğretim programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile mevcut bilim ve sanat merkezi programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu;
- a) ön test,
b) son test,
c) ön test - son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
4. Geliştirilen yazma becerileri öğretim programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile mevcut bilim ve sanat merkezi programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme;
- a) ön test,
b) son test,
c) ön test - son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
5. Geliştirilen yazma becerileri öğretim programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile mevcut bilim ve sanat merkezi programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme;
- a) ön test,
b) son test,
c) ön test - son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
6. Yansıtıcı günlükler, deney grubundaki öğrencilerin yazma becerileri öğretim programına ilişkin görüşlerini nasıl yansıtmaktadır?

7. Deneysel gruptaki öğrencilerin geliştirilen yazma becerileri öğretme programının;
- hedeflerine,
 - içeriğine,
 - öğretim durumlarına,
 - sınav durumlarına,
 - olumlu ve olumsuz yönlerine,
 - gereksinimlerine yönelik görüşleri
 - ve önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretim sürecinde öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri için yazma becerilerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerekmektedir (Karatay, 2013). Yazma becerisi, akademik başarının vazgeçilmezi olmakla birlikte bireylerin dil gelişimlerinin yanı sıra bilişsel gelişim düzeylerini de etkilemektedir. Yazma becerisi, eğitim ve iş hayatının ve günlük yaşamın en önemli becerileri arasındadır (Karadağ-Yılmaz ve Erdoğan, 2020) ve birçok meslekte başarı için gerekli görülmektedir (Afdalia vd., 2023).

Yazma, bireylerin başarısını artıran üst düzey düşünme becerileri ve öğrenme alanları açısından ana faktöre sahiptir (Karadağ-Yılmaz ve Erdoğan, 2020). Yazma becerileri sayesinde geliştirilen ve üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yaratıcılık günümüzde sahip olunması gereken bir beceri haline gelmiştir. Yaratıcılık, kişisel ve mesleki hayatın neredeyse tüm alanlarında başarının anahtarı olarak kabul edilmektedir (Glaveanu ve Kaufman, 2019). Yaratıcılık, çeşitli görev alanları için bireysel ve toplumsal düzeyde öneme sahiptir. Bireysel düzeyde yaratıcılık, iş hayatındaki ve günlük yaşamdaki problemleri çözerken önemliyken; toplumsal düzeyde yaratıcılık, yeni bilimsel buluşlara, sanat akımlarına ve sosyal programlara öncülük etmede önemlidir (Sternberg ve Lubart, 1999). Bireylerin başarısını artıran bir diğer beceri ise eleştirel düşüncedir. Eleştirel düşünme küçük ayrıntılara dikkat etmek; benzerlik ve farklılık, varlık ve yokluk, düzen ve sıralama gibi örüntüleri fark etmek; öğeleri karşılaştırıp gruplamak; kategorileri anlamak; olguların özelliklerini

tanımlayıp yargıda bulunmak ve olası sonuçları tahmin etmek gibi temel becerilere dayanmaktadır. Bu beceriler hem akademik hayatta hem de mesleki hayatta yarar sağlamaktadır (Cottrell, 2005). Eleştirel düşünme, etkili öğrenme ortamları ve tüm eğitim kademeleri için gerekli bir beceridir. Öğrencilerin sistemlere hâkim olmalarını; öğrenmeleri ve yaşamları üzerinde kontrol sahibi olmalarını; olay örüntülerine anlam vermelerini; fikirleri etkili bir şekilde analiz etmelerini ve diğer bireylerin akıl yürütme süreçlerini değerlendirmelerini sağlamaktadır (Paul ve Elder, 2005). Eleştirel bir düşünür olmak yaratıcı ve bilinçli olmayı gerektirmektedir. Öğrenciler, anlama becerilerinin nasıl geliştiğinin ve öğrenilenlerin yaşamlarına nasıl etki ettiğinin farkında olmalıdır. Metni anlayabilme, fikirler arasında karşılaştırma yapıp bağlantılar kurabilme, içeriği değerlendirebilme ve yeni bilgiler üretebilme becerileri öğrencilerin bilinçli kararlar almasını ve planlama yapmasını kolaylaştırmaktadır (Naiditch, 2017). Eleştirel düşünme tüm disiplinlerde anlamak ve düşünmek için gerekli olan bir beceridir. Bu nedenle herhangi bir disiplini öğrenmenin yolu, o disiplin içindeki eleştirel düşünmeyi öğrenmektir. Eleştirel düşünme etkili konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi dil becerilerinde kullanılmaktadır (Paul ve Elder, 2005). Bu becerilerden yazma, üstbilişsel becerilerin kullanılmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin yazıları için hedefler belirlemeleri, yazının düzeni ve mantıksal yapısı üzerinde düşünüp planlama yapmaları, kaynakları analiz edip yazılı ürüne dönüştürmeleri ve yazılanları gözden geçirmeleri gerekmektedir (Klimova, 2014).

Yazma, dili yazılı hale getirmekten ziyade bilinçli bir entelektüel çaba gerektiren düşünme sürecidir (Dragomir ve Niculescu, 2020). Yazma fikirleri netleştirme ve yeni bilgileri var olan kavram ve fikirlerle sentezleme yoludur (Brown ve Stephens, 1995). Yazma, hem entelektüel bir faaliyet hem de yaratıcı bir eylemdir. Yazma, bir konuda derinlemesine düşünmeyi gerektirmektedir. Bilgiyi seçme, okuma, kaydetme, sentezleme ve değerlendirme gibi birçok bilişsel faaliyeti ve öğrenme becerisini içermektedir. Eğitim ortamlarında yazma becerisinin geliştirilmesi için yazmaya yönelik etkinliklerin aktif bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Zen, 2005).

Yazma etkinliklerinde istenilen sonuçlara ulaşmak amacıyla öğrencilere hem gerekli bilgi ve beceriler öğretilmeli hem de onların olumlu yazma tutumu geliştirmelerine rehberlik edilmelidir (Göçer, 2019). Yazma esnasında üstbilişsel

becerilerin kullanılması, yazma etkinliklerine öğrencilerin aktif katılması, yazma süreci sonunda bir ürünün oluşturulması ve yazma becerisinin sosyal ve ekonomik yaşamın her anında etkili olabileceği bilincinin kazandırılması, yazmaya ilişkin olumlu tutumun gelişmesini sağlamaktadır (Tunagür ve Kardeş, 2021). Olumlu tutum ve düşük kaygı düzeyi, yazma becerisinin geliştirilmesi için önemlidir. Bu süreçte öğrencilerin yazmaya çaba harcaması, değer vermesi ve yazma konusunda çok endişeli olmaması gerekmektedir. Çünkü yüksek kaygı düzeyi yaşayan öğrencilerin yazıları daha kısa, söz dizimi açısından daha basit, daha az bilgilendirici ve sıradandır. Özellikle açıklayıcı ve betimleyici türdeki yazıları daha düşük kalitededir (McAndrew, 1986). Bu gibi sorunların çözümü için öğretmenlerin, farklı öğretim yöntemleri kullanıp programlarda farklılaştırma yapması ve yazma öğretiminde belirli bir beceriye odaklanmaları gerekmektedir (Daud vd., 2005). Yazılı anlatım alışkanlığı kazandırabilmek için öğrencilerin yazma kaygıları azaltılmalı ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır (Maden, 2021). Yazma becerilerinde öğrencilere öğretilmek istenen bilgi, beceri ve davranışlar açısından öğrencilerin yazma isteğini güçlendirmeye yönelik programların, yaklaşım, yöntem ve tekniklerin hazırlanması gerekmektedir (Tunagür ve Kardeş, 2021). Bu programların, yazmanın gücünü ve gerekli bir beceri olduğunu anlayanlar tarafından tasarlanması ve uygulanması önemlidir (Bruning ve Horn, 2000).

Bu gerekçeler kapsamında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının geliştirilip etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerinin ilkökul yıllarından itibaren geliştirilmesi, yazma kaygılarının azaltılıp olumlu yazma tutumlarının geliştirilmesi ve yazma etkinlikleriyle yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu kapsamda çoklu menü modeli temele alınarak program geliştirme çalışmasının yapılması ve Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli temele alınarak programın etkililiğinin değerlendirilmesi araştırmanın özgünlüğünü oluşturmaktadır. Bu araştırmanın üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilecek yazma becerileri programlarına, yazma alanında üst düzey düşünme becerileri ve duyuşsal beceriler konusunda çalışma yapacak araştırmacılara, program değerlendirme alanındaki ilgili alanyazına ve bu alanda yapılacak hizmet içi öğretmen eğitimlerine ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler içtenlikle cevap vermişlerdir.
- Deneysel süreçte kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol grubunu aynı düzeyde etkilemiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz döneminde,
- geliştirilen Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının,
- Ankara ilinin bir bilim ve sanat merkezinde eğitim alan 4. sınıf düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanmasından elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Program geliştirme: “Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir” (Erden, 1998: 4).

Öğretim programı: “Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, belli bilgi kategorilerinden oluşan, okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır” (Varış, 1988: 18).

Program değerlendirme: “Programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir” (Demirel, 2015: 172).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde üstün zekâ, program değerlendirme, yazma, yaratıcılık ve eleştirel düşünme konularına ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Üstün Zekâ

Üstün zekâ ile yüksek IQ puanları arasındaki ilişki, 20. yüzyılın başlarında zekâyı ölçmek için testlerin geliştirilmesiyle başlamıştır (Gordon ve Bridglall, 2005). Galton, Binet ve Simon, Terman, Hollingworth ve Witty gibi üstün zekâ teorileriyle ilgilenen ilk öncü isimler zekâyı ölçmek için test puanlarına odaklanmıştır (Maitra ve Sharma, 2019). Üstün zekânın bu şekilde kavramsallaştırılması, standart testlerde düşük başarı gösteren ya da öğretmenleri tarafından zeki olduğu fark edilemeyen üstün zekâli öğrencilerin tanınmasında sorunlara neden olmuştur (Gordon ve Bridglall, 2005). Ancak beyin fonksiyonlarının zekâ ile ilişkisinin anlaşılması, insan davranışlarına yönelik yeni bir araştırma alanı yaratmıştır. Böylece üstün zekâ kavramı, testlerden alınan puanlara dayandırılan tanımlardan kurtulmuştur (Maitra ve Sharma, 2019). Çağdaş üstün zekâ kuramları, yetenek ve davranışların karmaşık bir yapıya sahip olduğunu benimseyerek tek boyutlu üstün zekâ görüşünün ötesinde hareket etmeye başlamıştır (Gordon ve Bridglall, 2005). Bu nedenle üstün zekâyâ ilişkin tek bir tanımdan söz etmek mümkün olmamıştır.

Geleneksel tanımlar, üstün zekâyı sadece akademik performansla sınırlandırmış ve müzik, sanat, drama, liderlik, topluluk önünde konuşma, sosyal hizmet ve yaratıcı yazarlık gibi alanları dışarıda bırakmıştır. Ayrıca üstün zekâ için belirlenen yüksek eşik noktaları bireylerin ulaşması gereken mükemmellik seviyesini

sınırlandırmıştır. Liberal tanımlar ise üstün zekâ kavramını geniş açıdan ele almıştır (Renzulli, 2005). Örneğin, Stanford-Binet testine göre genel zekâ açısından okul popülasyonunun en üst yüzde birlik dilimi içinde yer alan çocuklar üstün zekâlı birey olarak kabul edilmiştir (Terman ve Oden, 1976). Marland raporunda (1971) ise yüksek performans gösteren bireyler, genel yetenek, özel yetenek, yaratıcılık, liderlik, görsel ve performans sanatları ve psikomotor yetenek alanlarından herhangi birinde ya da bunların kombinasyonunda başarı gösteren veya potansiyel yeteneğe sahip olan bireyler olarak tanımlanmıştır.

Üstün zekâ, bir veya daha fazla alanda olağanüstü başarının sergilenmesini sağlayan bireysel bir potansiyeldir (Mönks ve Mason, 2002). Üstün zekâ, genel zekânın spesifik bir faaliyet alanında, o alana özgün katkılar sağlayacak şekilde normalin üstünde bir seviyede gösterilmesidir. Dolayısıyla üstün zekâ kavramı, sözel, matematik, bilim, sanat ve sosyal alanlar gibi genel yetenek alanlarında üstün başarıyı gerektirmektedir. Üstün yetenek, kültürel olarak değerli olan bir alanda gerçek yaratıcılığı veya potansiyel performansı yansıtmaktadır (VanTassel-Baska, 2005). Üstün zekâ anlamlı ve orijinal fikirler, seçenekler ve çözümler oluşturmak için olağanüstü düzeyde yorumlama kapasitesini ve iradesini kullanma, uygulama, sürdürme ve geliştirme motivasyonu olarak tanımlanmaktadır (Runco, 2005).

Üstün zekâ, spesifik yeteneklerin, kabiliyetlerin ve becerilerin gelişimine zemin hazırlayan genetik bir özelliktir (Feldhusen ve Jarwan, 2002). Üstün zekâ, biyolojik kökenli bir kavram olup, fiziksel algılama, duygular, biliş ve sezgi dâhil olmak üzere beyindeki işlevlerin bütünleştirilmesinden kaynaklanan yüksek zekâ düzeyini ifade etmektedir. Yüksek zekâ seviyelerinde performans gösteren ya da gösterme potansiyeli olan bireyler ise üstün zekâlı birey olarak tanımlanmaktadır (Clark, 1988).

Üstün zekâ, akranlarına göre hızlı öğrenen bireylerin potansiyellerini ifade eden ve yaşla ilişkisi kurulan bir terimdir. Üstün zekâ, hem ileri gelişimin hem de yaratıcılığın kombinasyonu sonucunda ortaya çıkmaktadır. Genellikle bireylerde potansiyel bir yetenek olarak başlamakta ve okul yıllarında tanımlanabilir alanlarda başarıya dönüşerek bir gelişim göstermektedir (Cross ve Coleman, 2005). Dolayısıyla üstün zekânın, doğanın ve yetiştirilme tarzının bir sonucu olduğu düşünülebilir. Üstün zekâlı olmak, hem hızlı öğrenme potansiyeline ve kapsamlı bilgi birikimine sahip

olmayı gerektirmekte hem de soyut fikirlerle ustaca başa çıkabilmeyi gerektirmektedir (Feldhusen, 2005). Bu yüzden üstün zekâlı bireyler, hızlı öğrendikleri ve gelişmiş fikirleri küçük yaşlarda kavrayabildikleri için kendilerinden büyük bireyler gibi mantık yürütebilmektedir. Bu durum ise üstün zekâlı bireyleri sadece yaşlıları arasında başarılı kılmaktan ziyade, onların ileri yaştaki zihinsel becerilere sahip olmasını sağlamaktadır (Brody ve Stanley, 2005).

2.1.2. Üstün Zekâ Kuramları

Araştırmanın bu bölümünde üstün zekâ kuramlarına yer verilmiştir. Kuramlar aşağıda açıklanmıştır.

Renzulli'nin (2002) "üç halka kuramına" göre üstün zekâlı bireyler "ortalamanın üzerinde yetenek", "yüksek düzeyde motivasyon" ve "yüksek düzeyde yaratıcılığa" sahip bireylerdir. Kurama göre bu bileşenler birbiriyle etkileşim halinde çalışmaktadır ve hiçbir bileşen diğer bileşenden daha önemli değildir. "*Ortalamanın üzerinde yetenek*", genel yetenek ve özel yetenek olmak üzere iki şekilde tanımlanmaktadır. Ortalamanın üzerinde yetenek, genel veya özel yeteneğin herhangi birinde veya her ikisinde de performansın veya potansiyelin üst aralıklarını tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu üst aralık, genel veya özel bir yetenek alanında veya bireylerin performansında %15 ila %20'lik en üst seviyeye tekabül etmektedir. "*Motivasyon*", bireylerde tepkileri tetikleyen enerjik bir süreç olarak düşünülmektedir. Motivasyonu yüksek bireyler azim, dayanıklılık, yoğun çalışma, uygulama ve bir işle meşgul olma gibi özelliklere sahiptir. "*Yaratıcılık*", üretken başarılarıyla ön plana çıkan ve özgün ve uygulanabilir fikir üretme becerisine sahip olan kişileri ifade etmektedir. Yaratıcılık testlerinin yaratıcılığın tüm boyutlarını ölçemediği göz önüne alındığında, karmaşık insan davranışlarının değerlendirilmesinde alternatif yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Sternberg (1999) tarafından geliştirilen "başarılı zekâ kuramına" göre zekâ, kişinin sosyokültürel bağlamı içinde başarıya ulaşabilme yeteneğidir. Kişinin başarıya ulaşabilmesi, güçlü yönlerinden faydalanmasına; analitik, yaratıcı ve pratik yeteneklerini dengeleyerek zayıf yönlerini düzeltmesine; çevreye uyum sağlamasına

ve çevreyi şekillendirmesine bağlıdır. Başarılı zekâ kuramına göre “analitik”, “yaratıcı” ve “pratik” olmak üzere zekâ üç açıdan ele alınmaktadır. “*Analitik zekâ*”, bir durumu analiz etmek, değerlendirmek, yargılamak, karşılaştırmak ve kıyaslamak için kullanılmaktadır. “*Yaratıcı zekâ*”, yakınsak ya da ıraksak yapıdaki yeni bir problemle başa çıkabilme durumlarında kullanılmaktadır. “*Pratik zekâ*” ise iş ve ev ortamında oluşabilecek günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanılmaktadır. Pratik zekâ, çevreye uyum sağlamak, çevreyi şekillendirmek ve çevreyi seçmek için zekânın bileşenlerini kullanmaktadır.

Sternberg ve Zhang (1995) tarafından geliştirilen “beşgen kuramına” göre bir kişinin üstün zekâlı olarak değerlendirilebilmesi için “olağanüstülük”, “enderlik”, “üretkenlik”, “kanıtlanabilirlik” ve “değer” olmak üzere beş kritere sahip olması gerekmektedir. “*Olağanüstülük*” kriterine göre, bir bireyin akranlarına göre bir veya birkaç alanda üstün olması gerekmektedir. “*Enderlik*” kriterine göre, bir bireyin akranlarına göre nadir bulunan bir özelliğe yüksek düzeyde sahip olması gerekmektedir. Enderlik kriteri, olağanüstülük kriterini tamamlamak için gereklidir. Çünkü bir bireyde olağanüstülük ender görülmedikçe o bireyi üstün zekâlı olarak düşünmek mümkün değildir. “*Üretkenlik*” kriterine göre, bir bireyin üstün olarak değerlendirildiği alan ya da alanlarda gerçek ya da potansiyel üretkenliğe ulaşması gerekmektedir. “*Kanıtlanabilirlik*” kriterine göre, bireyin bir ya da birkaç alanda üstünlüğünün testler aracılığıyla kanıtlanması gereklidir. Değerlendirmede kullanılan tüm ölçütlerden düşük puan alan ve üstün zekâsını alternatif yolla gösteremeyen bir birey üstün zekâlı olarak kabul edilmemektedir. “*Değer*” kriterine göre bir kişinin içinde bulunduğu toplum tarafından değer verilen bir alanda üstün performans göstermesi gerekmektedir.

Gagne (2005) tarafından geliştirilen “ayrımsal üstün zekâ ve üstün yetenek kuramı” üstün zekâ ve üstün yeteneği birbirinden ayırmaktadır. Kuram, üstün zekâ ve üstün yetenek kavramı için metrik sisteme dayalı beş seviyeli bir sistemi önermiş ve başlangıç eşiğini yüzde 10 olarak belirlemiştir. Hafif, orta, yüksek, olağanüstü ve son derece olmak üzere beş üstün zekâ ve üstün yetenek derecesini temele almıştır. Her grup bir önceki grubun en üst yüzde 10'unu temsil etmektedir. Kuram “üstün zekâ”, “üstün yetenek”, “deneyim ve öğrenme”, “içsel katalizör”, “çevresel katalizör” ve “şans” olmak üzere altı bileşenden oluşmaktadır. “*Üstün zekâ*”, bir bireyin en az bir

yetenek alanında yaşıtlarına göre üst yüzde 10'luk dilimde yer almasını sağlayan olağanüstü yeteneklere sahip olması ve bunları kullanmasıdır. Kuram zihinsel, yaratıcı, sosyo-duyuşsal ve duyuşsal-motor olmak üzere dört zekâ alanına vurgu yapmaktadır. “*Üstün yetenek*”, bir bireyin en az bir performans alanında yaşıtlarına göre üst yüzde 10'luk dilimde yer almasını sağlayan ve sistematik olarak geliştirilmiş zihinsel kapasitenin ve bilginin olağanüstü yetkinliğidir. Yetenek gelişimsel bir yapıya sahiptir. “*Deneyim ve öğrenme*” bileşenine göre, yeteneğin gelişmesi için doğal yeteneklerin bir mesleki alanda uzmanlığa dönüştürülmesi gerekmektedir. Gelişimsel süreçler olgunlaşma, informal öğrenme ve formal öğrenme yoluyla oluşmaktadır. “*Katalizatör*” bileşeni, yetenek gelişiminde hem kolaylaştırıcı ve hem de engelleyici bir etkiye sahiptir. “*İçsel katalizör*”, fiziksel özellikler, motivasyon, irade, öz yönetim ve kişilik olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır. “*Çevresel katalizör*” ise ortam, kişiler, olanaklar ve olaylar olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır. Ortam, hem makro (coğrafik, demografik, sosyolojik) hem de mikro düzeylerde (aile büyüklüğü, sosyoekonomik durum, komşuluk ilişkileri) incelenmektedir. Kuramın bileşenlerinden “*şans*” ise hem yetenek gelişimini hem de tüm çevresel katalizörleri etkileyen bir faktördür.

Simonton (2005) tarafından geliştirilen “emergenik kalıtım ve epigenetik gelişim kuramına” göre üstün zekâ doğuştan gelen çok boyutlu karmaşık bir yapıya sahiptir. Kuram üstün zekâyı, emergenik kalıtım ve epigenetik gelişim olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Kuramın “*emergenik kalıtım*” boyutuna göre üstün zekâ türleri tek bir özelliğin kalıtımına bağlı değildir. Genellikle birden fazla bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler, üstün başarının ortaya çıkmasını kolaylaştıran fiziksel, fizyolojik, bilişsel ve kişisel özellikleri içermektedir. Her bir bileşenin, herhangi bir kombinasyonda kalıtım yoluyla aktarılan çok sayıda genden oluştuğu varsayılmaktadır. Bu, temel bileşenlerden herhangi birinin olmaması durumunda, üstün zekânın ilgili türünün de olmadığı anlamına gelmektedir. Emergenik kurama göre karmaşık üstün zekâ türleri heterojen özellik profilleri, çarpık dağılımlar ve daha az ailesel kalıtım sergilemektedir. Kuramın “*epigenetik gelişim*” boyutuna göre doğuştan gelen özellikler, bir anda ortaya çıkmamakta, büyüme ve farklılaşma süreciyle kademeli olarak gelişmektedir. Epigenetik model, zekâ gelişiminin ne zaman "devreye girmeye" başladığını, büyüme hızını ve büyümenin hangi noktada durup sona ereceğini belirlemektedir. Üstün zekânın gelişimi bireyler için farklı şekillerde

olabilmektedir. Aynı üstün zekâ biçimine ve seviyesine sahip iki yetişkin, bu noktaya zıt epigenetik yollardan ulaşabilir ya da tamamen farklı üstün zekâ biçimlerine sahip iki yetişkinin çocukluk başlangıçları benzer olabilir. Ayrıca, gençlik döneminde aynı üstün zekâ türünde kalan bireyler zıt gelişim ve duraklama dönemleri göstermiş olabilirler. Bu nedenle üstün zekâ düzeyleri yaşla birlikte sürekli değişmiş olabilir. Basit yapılı üstün zekâ türleri çocuklukta veya erken ergenlikte ortaya çıkabilirken üstün zekânın karmaşık biçimleri geç ergenlik veya erken yetişkinlik dönemine kadar ortaya çıkmayabilir.

Ziegler ve Heller (2002) tarafından geliştirilen “meta kurama” göre üstün zekâ olağanüstü başarıdan önce gelen, inüs koşulunu karşılayan, bireysel özellikler barındıran ve olağanüstü başarıya götüren davranışlar arasındaki bağlantıda kuramsal anlamlılık içeren bir yapıya sahiptir. Kurama göre üstün zekâ kavramının sağlaması gereken dört koşul bulunmaktadır. “Geçici öncelik” koşuluna göre üstün zekâ ile olağanüstü başarı arasında nedensel bir ilişki vardır. Üstün zekâ açıkladığı varsayılan olağanüstü başarıdan önce gelmektedir. “İnüs” koşuluna göre bir etki, “gereksiz ama yeterli bir koşulun” ya da “yetersiz ama gerekli bir koşulun” parçasıdır. Üstün zekâ da olağanüstü başarı için gereklidir, ancak tek başına yetersizdir. Olağanüstü başarı için zekâyâ ek olarak öğrenme fırsatları, yüksek düzeyde motivasyon ve destekleyici bir çevre gerekebilir. Ancak olağanüstü başarı, bu öncül koşulların tamamen farklı yapılarına da dayanabilir. “Bireysel özellik” koşuluna göre çevresel değişkenlerden ziyade bireysel değişkenler üstün zekâ olarak algılanmaktadır. Ancak bu durum üstün zekâ için gerekli olan bireysel faktörlerin potansiyel zekâ olarak ayırt edilebilme olasılığında bir probleme neden olmaktadır. Örneğin bir kişinin hayatında zekâyâ eş zamanlı olarak meydana gelen yaşamsal bir olay (örneğin kalp atışı), geçici önceliğin, inüs koşulunun ve bireysel özellik olmanın şartını yerine getirme kapasitesine sahiptir. Ancak kalp atışı üstün başarının nedeni olarak kabul edilemez. “Kuramsal önem” koşuluna göre öncül (üstün zekâ) ve açıklayıcı (üstün başarı) arasında teorik olarak anlamlı bir nedensel ilişkinin olduğuna yönelik meta-kuramsal kriter gereklidir. Üstün zekânın olağanüstü başarı için geçerli bir neden olabilmesinde başarıdan önce zekânın gelmesi gerekmektedir. Ayrıca, üstün zekâ ve üstün başarıya yol açan davranış arasında değişmez bir bağlantı olmalı ve altta yatan psikolojik yapı bu ilişkinin gerekliliğini teorik olarak garanti altına almalıdır. Kuramsal anlamlılığın ampirik

olarak araştırılması anlamsız bireysel faktörlerin zekâ olarak tanımlanmasını engellemektedir.

2.1.3. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler akranlarına göre daha erken gelişim gösterebilmekte, oturabilmekte, yürüyebilmekte ve konuşabilmektedir. Bu bireyler genellikle yaşlıtlarına göre daha sağlıklı ve güçlü bir yapıya sahiptir. Fiziksel bir beceriyi akranlarından daha hızlı ve doğru bir şekilde öğrenebilmektedir. Öğrendiklerini geliştirmek için sık sık denemeler yapmaktadır. Beklenmedik durumlara ve olaylara fiziksel olarak yaşlıtlarından daha kolay uyum sağlayabilmektedir. Aksilikler karşısında cesareti kolay kolay kırılmamakta, yeni bir duruma kolay uyum sağlamak ve fiziksel görevler üzerinde çalışmaya devam etmektedir. Kendisinin ve başkalarının fiziksel başarılarını doğru bir şekilde belirlemekte ve değerlendirmektedir. Ayrıca performansını içsel bir mükemmellik standardının yanı sıra belirlenmiş dış kriterlere göre değerlendirmektedir (Tuttle vd., 1988).

Üstün yetenekli bireyler gelişmiş dil yeteneğine, anlama becerisine, kelime dağarcığına ve zengin bir bilgi birikimine sahiptir. Karmaşık ve soyut kavramları ve ilişkileri kavrayabilmektedir. Erken yaşta okumaya ya da yazmaya başlamaktadır. Sözel ve kavramsal becerilere paralel olarak ileri düzey matematik, müzik ve sanatsal yetenekleri erken yaşta sergilemektedir. Yüksek motivasyon ve öğrenme dürtüsü, merak, hızlı ve mantıklı düşünme, sorgulama yeteneği, neden-sonuç ilişkilerini iyi anlama, yakınsak problem çözme ve sebat üstün zekâlı bireylerin özellikleri arasında yer almaktadır (Davis vd., 2014). Üstün yetenekli bireyler genellikle idealisttir. Bilgi arayışlarında kararlı, ısrarcı ve hedefe yönelik olabilmektedir. Bu bireyler genellemeleri sorgulamaya, alternatif çözümler üretmeye ve karmaşık ve derin düşünme biçimlerine ihtiyaç duymaktadır. Farklı ürünler ortaya koyabilmekte, öğrenme deneyimine sezgi ve yenilik getirebilmektedir. Hakkaniyet, adalet, doğruluk ve insanlığın karşı karşıya olduğu küresel sorunlara karşı duyarlılık gösterebilmektedir (Clark, 1997).

Üstün yetenekli bireylerin, erken yaşlarda değerler sistemi ve güçlü bir adalet duygusu geliştirip içselleştirmeleri muhtemeldir. Okulda, antisosyal veya diğer davranış problemlerini gösterme olasılıkları daha düşüktür. Bu bireyler, sosyal konulara, özellikle de mantığın ve adaletin ihlâl edildiği sorunlara ilişkin duyarlılık göstermektedir. Yüksek düzeyde öz güvene ve bağımsızlığa sahiptir. Yüksek içsel kontrol ve bireysel sorumluluk düzeyleri, üstün yetenekli bireylerin büyük hedefler belirlemelerini sağlamaktadır. Ancak bu bireyler, hedeflerine ulaşamadığında hayal kırıklığı, hüsrân ve yetersizlik hissi yaşamaktadır (Davis vd., 2014). Ebeveynler ve öğretmenler, üstün yetenekli bireylerin daha gerçekçi amaçlar belirlemede ve sorunlarla etkili bir şekilde baş edebilmesinde onlara yardımcı olmalıdır. Kendi standartlarını ve beklentilerini asla karşılayamamanın yarattığı hayal kırıklığı hem yıpratıcı olabilmekte hem de zihinsel ve duygusal gelişimi olumsuz etkilemektedir. Bu bireyler mükemmeliyetçidir. Bu durum üstün yetenekli bireylerin kendi dünyalarına bakış açılarını, diğer bireylerle ilişkilerini ve o bireylerin onları nasıl gördüğünü etkilemektedir (Clark, 1988).

Üstün yetenekli bireyler genellikle kendilerinden büyük çocuklar ve yetişkinlerle iyi ilişkiler kurmaktadır. Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve akranlarının fikirlerine değer vermekte ve onların haklarını kabul etmektedir. Deneyimlerini çevresindeki bireylerle paylaşmaktan zevk almaktadır. Çevresindekilerin mizah anlayışını anlamakta ve kendi mizah anlayışını sergilemektedir. Bu bireyler, akranları tarafından kabul edilen liderlik özelliği ve bağımsız davranışlar sergilemektedir (Tuttle vd., 1988).

2.1.4. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylerin Eğitim Stratejileri

Araştırmanın bu bölümünde farklılaştırma, zenginleştirme, gruplama ve hızlandırma stratejilerine yer verilmiştir. Bu stratejiler aşağıda açıklanmıştır.

2.1.4.1. Farklılaştırma

Üstün zekâlı öğrenciler, normal eğitimden ziyade daha çeşitli ve zengin bir eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bu amaçla üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik özel programlar kullanılmaktadır (Kulik ve Kulik, 1992; Kulik, 1993). Bu programlar, öğrenci yeteneğine göre uyarlanmış farklı materyal ve yöntemlerden oluşan kapsamlı bir yapıya sahiptir (Kulik ve Kulik, 1992). Üstün yetenekliler için hazırlanan bir program modelinde program öğelerinin birbiriyle bütünleştirilmesi ve temel prensiplerinin bu öğrencilerin gelişim özelliklerine göre hazırlanması gerekmektedir (Öznacar ve Bildiren, 2016).

Program öğelerinin farklılaştırılması öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine, ilgi alanlarına veya öğrenme profiline göre yapılmaktadır (Tomlinson, 2017). “*İçeriğin farklılaştırılması*”, öğretilecek bilgi ve kavramların derinliğini ve karmaşıklığını gerektirmektedir. Derinlik ve karmaşıklığın her bir boyutu, içeriği araştırmak ve incelemek için bir yol sunmaktadır. “*Sürecin farklılaştırılması*”, kaynakların ve araştırma becerilerinin üstün yetenekli öğrencilere göre uyarlanmasını içermektedir. Zengin bir bilgi ve içerik alt yapısı oluşturmak için yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey becerilerin etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. “*Ürünün farklılaştırılması*” ise öğrencilerin içeriğe ilişkin anlayışlarını, uzmanlıklarını ve becerilerini gösterebilmeleri için sıra dışı ürünlerin oluşturulmasını vurgulamaktadır (Kaplan, 2009).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenilecek bilgi, beceri ve anlayışların önceki bilgi, beceri ve anlayışlar üzerine inşa edilmesi gerektiğini ve öğrenme sürecinde tüm öğrencilerin farklı öğrenme temellerine ve ihtiyaçlara sahip olduğunu kabul etmektedir. Akademik çeşitliliğe sahip sınıflarda öğretimi farklılaştıran öğretmenler, tüm öğrenciler için zorlayıcı öğrenme deneyimleri sağlamak ve aktif bir öğrenme için dersler planlamaktadır. Bu süreçte öğretmen sınıfın tamamıyla, küçük gruplarla ya da öğrencilerle bireysel çalışmaktadır (Tomlinson, 2017). Öğretimi farklılaştırmada çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler aşağıda açıklanmıştır:

Öğrenme merkezi, kavram, bilgi ve beceriler üzerinde öğrencilerin bağımsız ya da küçük gruplar halinde çalışmalarına olanak sağlamak amacıyla tasarlanmış etkinlik ve materyallerden oluşan bir sınıf alanıdır. Bu açıdan öğrencilerin hem bağımsız öğrenme hem de iş birliği becerisi geliştirilmektedir. Bu merkezlerdeki görevler, öğrencilerin hazır bulunuşluğu, ilgileri ve öğrenme profilleriyle uyumlu olmalıdır

(Tomlinson, 2017). Materyaller ve görevler genellikle öğretmen tarafından oluşturulmasına rağmen öğrencilerin ne çalışacağı ve nasıl öğreneceği planlanırken öğrencilerden görüş alınabilir (Tomlinson, 2016). Öğrencilerin öğrenme merkezlerindeki gelişimleri düzenli takip edilerek doğru ya da yanlış öğrenmeleri belirlenmelidir. Başarı kriter ve yönergeleri net olmalıdır (Tomlinson, 2017).

Kademeli faaliyetler, farklı öğrenme yeterliklerine sahip öğrencilerin aynı temel bilgi ve becerilerle çalışmalarını istendiğinde kullanılan hazır bulunuşluğa dayalı bir stratejidir. Kademeli faaliyetlerin kullanılması, öğrencilerin bilgilere farklı karmaşıklık, soyutluk, açık uçluluk ve bağımsızlık seviyelerinde ulaşmalarını sağlamaktadır. Öğretmen, aynı faaliyete farklı zorluk derecelerinde erişim yolları sağlayarak hem öğrencilerin önemli beceriler ve anlayışlar kazanma olasılığını artırmakta hem de kendi düzeylerine uygun seviyelerde ilerlemelerini sağlamaktadır (Tomlinson, 2016).

Giriş noktaları, bir kavramı ya da problemi beş farklı açıdan ele almaktadır. Çünkü bir olguyu farklı açılardan incelemek, olguya birden fazla tanım geliştirmeyi ve bu tanımları birbiriyle ilişkilendirmeyi sağlamaktadır. Anlatımsal giriş noktasında ele alınan kavrama ilişkin bir hikâye ya da anlatı sunulmaktadır. Mantıksal-niceliksel giriş noktasında, kavram sayısal değerlendirmeler ya da tümdengelimsel akıl yürütme süreçleri kullanılarak ele alınmaktadır. Temel giriş noktası, kavramın felsefi ve terminolojik yönlerini incelemektedir. Estetik giriş noktası, kavramın duyuşal ya da görsel özelliklerine vurgu yapmaktadır. Deneyimsel giriş noktasında, kavramı somutlaştıran veya aktaran materyallerle kavram uygulamalı bir yaklaşımla öğretilmektedir (Gardner, 1993).

Ajandalar, bir öğrencinin belirli bir süre içinde tamamlaması gereken bireysel görev listesine odaklanmaktadır. Öğretmen, genellikle bir öğrencinin iki ila üç hafta arasında çalışabileceği ajanda görevi oluşturmaktadır. Bu görevler tamamlandığında öğretmen yeni bir ajanda oluşturmaktadır. Öğrenciler görevlerini hangi sırayla tamamlayacaklarına kendileri karar verebilir. Görevler sınıfta ya da evde tamamlanmaktadır. Sınıfta tamamlanan görevlere belirli bir zaman ayrılmaktadır. Görevler, ilköğretim ve blok programlı ortaöğretim sınıflarında genellikle günün veya bloğun ilk bölümünde yapılırken, diğer sınıflarda haftada bir kez ya da ek aktivite olarak yapılmaktadır (Tomlinson, 2016).

Öğrenme sözleşmesi, öğretmen ve öğrenci arasında yapılan ve öğretmenin önemli gördüğü bilgi, beceri ve kavramları kazanmada öğrencilere belli oranda özgürlük tanıyan bir anlaşmadır. Sözleşme sürecinde öğrencilerin uyması gereken çalışma koşulları belirlenmektedir. Öğrenciler, çalışma koşullarına uyduklarında bağımsız çalışma fırsatı kazanırken, çalışma koşullarına uymadıklarında onlara görev atamaları yapılmakta ve çalışma parametreleri belirlenmektedir. Sözleşmede çalışmanın kaliteli bir şekilde tamamlanabilmesi için kriterler belirlenmektedir. Sözleşme şartlarını kabul ettiklerine dair hem öğretmenden hem de öğrenciden imza alınmaktadır (Tomlinson, 2016).

2.1.4.2. Zenginleştirme

Üstün yetenekli öğrenciler bir sonraki yılın programına geçmeye hazır olmadıklarında, normal bir sınıfta farklılaştırılmış öğretim yapılarak belirli konularda zenginleştirme yapılmaktadır (Davidson, 2019). Zenginleştirme teorileri üst düzey içerik, süreç ve ürünleri bütünleştirmekte; kapsamlı disiplinler arası temaları içermekte; bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğretim sağlamakta; bağımsız ve özerk öğrenme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmekte ve ürünlerin geliştirilmesinde uygulamayı eğitime entegre etmektedir (Reis vd., 2021).

Zenginleştirme, yatay ve dikey olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Yatay zenginleştirme, bir konu ya da temanın derinlemesine öğrenilmesi amacıyla öğrencinin öğrenim gördüğü sınıf düzeyindeki konularda yapılmaktadır. Dikey zenginleştirme, üst sınıf konularında yapılacak zenginleştirme uygulamalarını kapsamaktadır. Normal öğretim programında yer almayan içerik üst sınıflardan transfer edilmektedir. Zenginleştirmedeki amaç, zihinsel performansı geliştirmek ve bilgiyi kapsamlı öğretmektir (Kirişçi, 2020; Şahin, 2018).

Zenginleştirme stratejileri, içerik ve süreçteki amaçlara ulaşmak için kullanılan yöntemlerdir. Üstün yetenekli öğrenciler için yapılacak zenginleştirme faaliyetleri "üst düzey" hedefler göz önünde bulundurularak planlanmaktadır. Bu hedefler derinlemesine çalışmaları kapsayan içerik ve kaynakları; içerik yoğunluğuna sahip teori, genelleme ve uygulamaları; farklı çalışma alanlarına katılımı; yaratıcı düşünme,

problem çözme, eleştirel düşünme, okuma ve araştırma gibi temel becerileri; benlik anlayışı, etik gelişim, akademik motivasyon, öz yönetim ve kariyer bilinci gibi duyuşsal becerileri kazandırmayı içermektedir (Davis vd., 2014).

Zenginleştirme bilgi, kavrama, uygulama, tutum, öz saygı ve düşünme süreçlerinin üst düzey becerilere dönüştürülmesi anlamına gelmektedir. Zenginleştirme saha gezileri, bireysel ve grup projeleri, teknoloji tabanlı öğrenme, mentörlük, yarışmalar ve kaynak tabanlı öğrenme yoluyla gerçekleştirilebilir (Legoh, 2019). Bunlara ek olarak okul sonrası programlar, yaz programları, geleceğin problemlerini çözme ve ulusal tarih günleri de zenginleştirmede kullanılabilir stratejiler arasında bulunmaktadır (Davis vd., 2014). Zenginleştirme sürecinde açık uçlu sorular ve aktiviteler, bağımsız projeler, program daraltma ve keşfederek öğrenme gibi yöntemlerden yararlanılabilir (Davidson, 2019). Zenginleştirme stratejileri aşağıda açıklanmıştır.

Program daraltma: Üstün yetenekli bireylerin düzeyine uygun olarak yapılan öğretim, genel öğretim programına göre daha az hedef, faaliyet, alıştıırma ve uygulama gerektirmektedir. Kazanılan zamanda, ileri düzeyde içerik öğretimi ve zenginleştirme faaliyetleri yapılmaktadır. Etkinliklerin ve hedeflerin seçiminde öğretim öncesi yapılan değerlendirmeler dikkate alınmaktadır (Southern, 2004).

Bağımsız çalışma, araştırma ve sanat projeleri: Bağımsız çalışmalar kütüphane ve internet araştırmalarını; bilimsel araştırmaları; sanat, drama ve yaratıcı yazma gibi çalışmalarını temele alan projeleri içermektedir. *Kütüphane veya internet araştırma projeleri*, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük olmalı ve öğrenciler tarafından belirlenmelidir. Bir kütüphane veya internet araştırma projesi bir video, slayt, etkinlik ve beceri gösterisi, haber raporu ve köşe yazısı gibi ürünleri içermektedir. *Bilimsel araştırma projeleri* için belirlenen araştırma problemi, öğrenciyi araştırmaya sevk edecek şekilde olmalı ve çözümünü bir kitapta veya web sitesinde kolayca bulunabilecek şekilde olmamalıdır. Bu süreçte öğretmen, öğrenciyi ön bilgi için uygun kütüphane, bilgisayar veya insan kaynaklarına yönlendirmekte; öğrencinin problemi tanımlamasına, planlama yapmasına, ekipman, kaynak ve araçların bulunmasına yardımcı olmakta; gerektiğinde öneri sunmakta ve destek vermektedir. *Sanat projeleri* arasında çizim, resim, heykel, seramik, hat, çömlekçilik, fotoğrafçılık ve dokumayla ilgili çalışmalar yer almaktadır. *Drama projeleri* arasında

oyunların nasıl yazıldığı araştırılmakta, oyun senaryoları yazılmakta, yönetilmekte ve oynanmaktadır. *Yaratıcı yazma projeleri* arasında ise yayınlanmak üzere hazırlanan yazma ürünleri yer almaktadır (Davis vd., 2014).

Saha gezileri: Öğrencileri kültürel ve bilimsel alanlarla ya da kariyer olanaklarıyla buluşturmak amacıyla kullanılmaktadır. Tüm sınıf ya da küçük bir öğrenci grubuyla tarih müzesi, üretim tesisi, sanat galerisi, gözlemevi ve araştırma laboratuvarı gibi yerler ziyaret edilebilir. Saha gezileri, öğrencilerin çözmeleri gereken sorunlar, yanıtlamaları gereken sorular ya da geziler sonrası hazırlanacak projeler ve sunumlarla ilişkilendirilirse daha faydalı olmaktadır. Bu geziler öğrencilerin bağımsız projeleri için bilgi kaynağı sunmaktadır (Davis vd., 2014).

Hafta sonu ve yaz programları: Öğrenciler, ileri düzeyde eğitim sağlayan kurs çalışmalarına okul sonrasında ya da yaz aylarında devam etmektedir (Southern, 2004). Bu programlar, öğrencilerin derinlemesine düşünmesini sağlayan materyallerle karşılaşmaları için fırsat sunmaktadır. Çünkü programlar, bir okulun eğitim programında sunulmayan konuları kapsamakta ve öğrencilere yeni konular kazandırmaktadır (Davidson, 2019). *Hafta sonu programlar*, öğrencilerin okul stresinden uzakta akranlarıyla tanışmalarına ve çalışmalarına olanak sağlamaktadır. Programlar gönüllü öğretmenler, öğretim üyeleri, mezun öğrenciler ya da uzmanlar tarafından yapılan kısa dersler şeklinde yürütülmektedir. *Yaz programları* ise yönetici okulu, yurt dışı eğitim, lise, üniversite ve çocuk programları ile müzik, sanat, dil ve bilgisayar kamplarını kapsamaktadır (Davis vd., 2014). Yaz programlarından bazıları akademik konulara odaklanırken, bir kısmı kamp aktiviteleri sunmaktadır. Bu programların tümü öğrencilerin kendi düzeylerindeki akranlarıyla ilişkiler geliştirmeleri açısından öneme sahiptir (Tolan, 2019).

Mentörlük: Öğrenciler, kendisinden ileri düzeyde olan ya da daha hızlı öğrenen bir mentör veya uzman ile eşleştirilerek onun bilgi ve deneyimlerinden yararlanmaktadır (Southern, 2004). Mentörler, öğrencilere olumlu model olmakta ve toplumsal kalıpların neden olduğu yabancılaşma ve dışlanma gibi problemlerle onların nasıl baş edebileceğine yardımcı olmaktadır. Mentörler, öğrencilerin güven duygusu, olumlu benlik algısı, saygınlık, prestij, olumlu mesleki gelişim ve deneyim kazanmalarına rehberlik etmektedir (Goff ve Torrance, 1999).

2.1.4.3. Gruplama

Gruplama stratejisi, öğretim esnasında heterojenliği azaltmak amacıyla öğrencileri yetenek ya da başarılarına göre sınıflandırmaktadır (Slavin, 1987). Üstün yetenekli öğrenciler, gruplama stratejisinden yüksek düzeyde fayda sağlamaktadır. Bu durum öğretmenlerin enerjilerini ve çabalarını farklı yetenek ve başarı düzeyleri arasında bölmek zorunda kalmadıklarından kaynaklanmaktadır. Bu strateji sayesinde öğrencilere, ileri düzeydeki bilgi ve becerilere erişim ve derinlemesine öğrenme fırsatı sunulmaktadır (Rogers, 1998). Gruplama modelleri, eğitim üzerindeki etkilerine göre farklılık göstermektedir (Slavin, 1987). Bu modeller aşağıda açıklanmıştır.

Tam zamanlı yetenek gruplaması: Özel bir okul veya tam zamanlı program gibi bağımsız bir ortamda üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının tamamı karşılanmaktadır (Rogers, 2007).

Özel sınıflar: Üstün yetenekli öğrenciler, okul günlerinin bir kısmı veya tamamında kendilerine ayrılan özel bir sınıfta ders almaktadır (Slavin, 1987).

Sınıf dışı gruplama: Üstün yetenekli öğrenciler, normal sınıflarından belirli bir süre için kaynak odaya alınmakta ve bu sürede onlara zenginleştirilmiş program uygulanmaktadır (Rogers, 2007).

Çok düzeyli sınıflar: Aynı sınıftaki öğrenciler yeteneklerine göre düşük, orta ve yüksek düzeyli gruplara ayrılmaktadır. Gruplar ya tam gün ya da tek bir ders için ayrı sınıflarda eğitim görmektedir. Tüm gruplarda çok benzer veya aynı öğretim materyalleri kullanılmaktadır (Kulik ve Kulik, 1992; Kulik, 1993).

Sınıflar arası gruplama: Farklı sınıf düzeylerinden gelen öğrenciler, bir konudaki başarı düzeylerine göre gruplanmaktadır. Bu gruplara ayrı sınıflarda konu öğretilmektedir (Kulik ve Kulik, 1992; Kulik 1993). Örneğin, beşinci sınıf okuma düzeyindeki bir sınıfta yüksek başarı gösteren dördüncü sınıf öğrencileri, ortalama başarıya sahip beşinci sınıf öğrencileri ve düşük başarı gösteren altıncı sınıf öğrencileri bulunmaktadır. Öğrencilerin gelişimleri sık sık gözden geçirilmekte ve performansları farklı bir okuma sınıfına uygun olduğunda grubu değiştirilmektedir. Öğrenciler, bu gruplarda çalışmalarını tamamladıktan sonra normal sınıflarına geri dönmektedir (Slavin, 1987).

Sınıf içi gruplama: Öğretmen, öğrencilerin düzeylerine göre sınıf içinde yetenek grupları oluşturmakta ve her gruba düzeylerine uygun eğitim vermektedir. Öğretmen, bu gruplarda farklı öğretim materyalleri kullanmaktadır (Kulik ve Kulik, 1992; Kulik, 1993). Örneğin, öğretmen matematik dersini sınıftaki öğrencilerin tamamına anlatmaktadır. Ardından yüksek başarı gösteren gruba zenginleştirme etkinlikleri ve ek bilgiler; düşük başarı gösteren gruba yeniden anlatım ve iyileştirme etkinlikleri; ortalama başarı gösteren gruba ise diğer iki grup düzeyinin arasında kalan bir eğitim sunmaktadır (Slavin, 1987).

Hızlandırılmış sınıflar: Üstün yetenekli öğrenciler, seviyelerine uygun hızda ilerlemelerini ve okulu daha erken sürede bitirmelerini sağlayan eğitim almaktadır. Eğitim programları öğrencilerin yetenek düzeylerine göre uyarlanmaktadır (Kulik ve Kulik, 1992; Kulik, 1993).

Küme gruplama: Bir sınıf seviyesindeki en iyi 5 ila 8 öğrenci bir gruba yerleştirilmektedir. Bu grup, öğretmenin farklılaştırma yapmak için zaman ayırabileceği "kritik bir grup" haline gelmektedir (Rogers, 2007).

Gruplama modellerinin eğitim üzerindeki etkisi farklılık göstermektedir. Genellikle ders içeriğinin çok az bir düzeyde uyarlamasını gerektiren çok düzeyli sınıflar öğrenci başarısı üzerinde ya çok az bir etkiye sahiptir ya da hiçbir etkiye sahip değildir. Sınıflar arası ve sınıf içi gruplamalar gibi daha kayda değer program uyarlaması gerektiren modellerin eğitim üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Büyük oranda program uyarlaması gerektiren zenginleştirme ve hızlandırma gruplamaları ise eğitim üzerinde daha büyük etkiye sahiptir (Kulik ve Kulik, 1992).

2.1.4.4. Hızlandırma

Hızlandırma stratejisi, üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel farklarına uygun programlara devam etmelerine ve öğrenme görevlerinde akranlarıyla birlikte çalışmalarına olanak tanımaktadır. Bu strateji programın seviyesini ve karmaşıklığını, öğrencinin hazır bulunuşluğuna ve motivasyonuna uygun hale getirmektedir. Öğrencilerin daha iyi çalışma alışkanlıkları ve gerçekçi benlik algıları geliştirmelerine ve eğitimlerini daha kısa sürede tamamlamalarına yardımcı

olmaktadır (Colangelo vd., 2004; Kulik ve Kulik, 1984). Hızlandırma programları, hızlandırmanın başlangıçta (okula erken başlama) ya da daha sonra; aşamalı ya da aniden; yarı zamanlı (sadece dersle ilgili) ya da tam zamanlı; tek bir sınıf ya da birkaç sınıfta (radikal hızlandırma) yapılma şekline göre farklılık göstermektedir (Robinson, 2004). Hızlandırma modelleri aşağıda açıklanmıştır.

“*Anaokuluna veya birinci sınıfa erken başlama*” modelinde üstün yetenekli öğrenciler, bölge veya ülke politikası tarafından belirlenen okula başlama yaşına ulaşmadan anaokuluna veya birinci sınıfa başlamaktadır. Okula giriş yaşı genellikle doğum tarihi temele alınarak belirlenmektedir (Southern, 2004).

“*Sınıf atlama*” modelinde üstün yetenekli öğrenci, yaşlarından daha ileri bir sınıf düzeyine yerleştirilmektedir (Southern, 2004). Genellikle öğrencinin daha yüksek seviyeli ve hızlı öğrenme ortamına ihtiyaç duyması, okulun birinci ya da ikinci yılında anlaşılmaktadır. Eğer böyle bir durum söz konusu değilse, öğrencinin sınıf atlama ortaokul ya da liseye geçişten önceki yıl önerilmektedir (Robinson, 2004).

“*Konu alanında hızlandırma/kısmi hızlandırma*” modelinde, öğrenciler konu alanları için günün bir bölümünde üst düzey bir sınıfa gönderilmekte ya da öğrencilere ileri düzey program ve çalışma materyalleri sunulmaktadır (Southern, 2004).

“*Yoğunlaştırılmış program*” modelinde öğrenciye normalden daha az zaman gerektiren bir eğitim verilmektedir. Bir yıllık bir dersin bir dönemde tamamlanması örnek olarak verilebilir. Yoğunlaştırılmış program sayesinde kazanılan zamanda öğrenciler ileri düzeydeki bir sınıfa yerleştirilmektedir (Southern, 2004).

“*Eşzamanlı/ikili kayıt*” modelinde öğrenciler bir kademede ders alırken aynı zamanda üst kademedeki de paralel bir ders almaktadır. Örneğin, öğrenci lisedeyken üniversiteden kimya dersi alıp başarılı bir şekilde tamamladığında üniversitede ders kredisi olarak saydırabilir (Southern, 2004).

“*Ortaokul, lise veya üniversiteye erken başlama*” modelinde öğrenciler öğretim kademelerini daha kısa sürede tamamlayarak bir sonraki öğretim kademesine erken başlamaktadır. Örneğin öğrenciler, üniversiteye üç şekilde erken başlayabilmektedir. Sınıf atlayarak veya farklı bir şekilde hızlandırılarak liseden erken mezun olabilirler; lise ve üniversite programlarına eş zamanlı olarak kayıt olabilirler

ya da lise eğitimlerinin tamamından veya bir kısmından muaf olup doğrudan üniversiteye kayıt olabilirler (Robinson, 2004).

“*Erken mezuniyet*” modelinde öğrenciler lise veya üniversiteden daha kısa sürede mezun olmaktadır. Bu durum lise veya üniversitede her yıl alınan ders miktarının artırılmasıyla gerçekleştirilmektedir (Southern, 2004).

Sonuç olarak üstün yetenekli öğrenciler akranlarına göre daha hızlı öğrenme eğiliminde olduğundan bilgiyi daha hızlı özümsemekte ve kavramaktadır. Öğrencilere, potansiyellerine uygun hızda öğrenme imkânı verilmediğinde, derslerde akranlarını beklemek zorunda kaldıklarından zamanlarını boşa harcayacaklardır. Bu öğrencilerin derslerde sıkılmaması, olumlu öğrenme alışkanlıkları ve tutumları geliştirebilmeleri için uygun hızlandırma seçeneklerinin eğitimde kullanılması gerekmektedir (Tsai, 2007).

2.1.5. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireylerin Program Modelleri

Araştırmanın bu bölümünde üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin program modellerine yer verilmiştir. Program modelleri aşağıda açıklanmıştır.

“*DISCOVER program modeli*”, üstün yetenekli öğrenciler için kaliteli bir program sunmanın yanı sıra tüm öğrencilerin öğrenme standartlarını yükseltmektedir (Maker vd., 2006). DISCOVER modeli Gardner'ın çoklu zekâ kuramına ve Maker'ın üstün zekâ tanımına dayanmaktadır (Sarouphim, 1999). Maker'a göre üstün zekâlı bir birey, mevcut bir sorunun yeni ve net bir tanımını oluşturma ve soruna özgün ve verimli yöntemler geliştirerek daha etkili çözümler bulma yeteneğine sahiptir (Maker, 1993). Bu tanımın DISCOVER modeli üzerindeki etkisi, öğrencilere verilen görevlerin yapısında görülmektedir. Öğrencilere "verimli" (en iyi çözümün seçilmesi), "etkili" (en iyi stratejinin seçilmesi) ve "ekonomik" (çözüme en kısa sürede ulaşılması) şekilde çözmeleri gereken problemler sunulmaktadır. Gardner'ın çoklu zekâ teorisinin DISCOVER modeli üzerindeki etkisi ise zekânın çok boyutlu olarak kavramsallaştırılmasında görülmektedir (Sarouphim, 1999). DISCOVER modelinin planlama sürecinde, çoklu zekâyâ ve problem türlerinin sürekliliğine dayanan bir matris kullanılmaktadır. Matriste altı tür problem bulunmaktadır. Problem çözme

matrisi, üstün yetenekli öğrenciler için önerilen program öğelerindeki değişiklikleri yansıtmaktadır. Programın “*içerik*” ögesi soyut ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Çeşitli disiplinlerin tutarlı bir bütün halinde entegre edilebileceği şekilde düzenlenmektedir. “*Süreç*” ögesi üst düzey düşünme, açık uçluluk, seçim özgürlüğü, grup etkileşimi, hız ve çeşitlilik gibi uyarlamaları içermektedir. Akıl yürütme birçok problemin çözümünde kullanılmaktadır. “*Öğrenme ortamı*” ögesi bağımsızlığa izin verecek, özerkliği geliştirecek ve öğrencileri merkeze alacak şekilde düzenlenmektedir. “*Ürün*” ögesi gerçek yaşam problemlerinin çözümünü vurgulamaktadır. Ürünler, bilginin sentezlenmesini ve yeni formlara dönüştürülmesini gerektirmektedir. Ürünlerin hedef kitleye sunulması önemlidir. Öğrenciler, öğretmenleri veya danışmanlarıyla birlikte değerlendirme kriterlerini belirlemekte ve kendi çalışmalarını değerlendirmektedir. Ayrıca ürünler bir alandaki uzmanlar veya akranlar tarafından da değerlendirilebilir (Maker vd., 1994). DISCOVER değerlendirme yönteminde hem yakınsak hem de ıraksak düşünmeden yararlanılmaktadır. Değerlendirme, birden fazla olası doğru cevabın (ürün) yanında problem çözümü için birden fazla yolun kullanılması (süreç) ile ölçülmektedir. DISCOVER değerlendirme yöntemi, performansa dayalıdır ve görevler problem çözmeyi gerektirmektedir. Değerlendirme ilerledikçe görevlerin karmaşıklığı ve açık uçluluğu artmaktadır (Sarouphim, 1999).

“*Koşut program modeli*”, “*çekirdek program*”, “*bağlantılar programı*”, “*uygulamalar programı*” ve “*kimliğe duyarlılık programı*” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar birbiriyle ilişkilidir. Bir programda her bir boyut bağımsız olarak kullanılabilir gibi tüm boyutlar birbiriyle bütünleşik şekilde de kullanılabilir. “*Çekirdek program*”, diğer programların temelini oluşturan ve belirli bir disiplin tarafından tanımlanan esas programdır. Ulusal, eyalet ve yerel okul bölgesinin standartları bu boyutta yansıtılmaktadır. Bu program, bir disiplinindeki temel bilgileri, kavramları, olguları, ilkeleri ve becerileri ele almaktadır. “*Bağlantılar programı*”, öğrencilerin disiplin içi ve disiplinler arası çalışmalarda bilgiler arasındaki bağlantıyı keşfetmelerini sağlamaktadır. Bu program kavram, ilke ve becerilerin farklı bakış açısı ve koşullarda incelenmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca öğrenciler tarafından disiplinler ve ortamlar arasındaki bağlantılar ele alınmakta ve bilgi kapsamlı bir şekilde öğrenilmektedir. “*Uygulamalar programı*”, öğrencilerin bir disiplinindeki anlayışlarını ve becerilerini geliştirerek o disiplinde uzmanlaşmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler hem uzmanların çalışmalarını hem de duygu, alışkanlık ve etik gibi

çalışmaları etkileyen unsurları incelemektedir. Öğrencilerden, bir disiplindeki bilgi ve becerilere katkı sunan ya da yeni bakış açıları getiren uzmanlar gibi davranmaları beklenmektedir. “*Kimliğe duyarlılık programı*”, öğrencilerin bir disiplin bağlamında kendileri hakkında düşünmelerini ve o disiplinin kendi yaşamlarıyla nasıl bir ilişki içinde bulunduğunu anlamalarını sağlamaktadır. Bu program öğrencilerin kendilerini tanımasını ve anlamasını sağlamaktadır. Öğrenciler hem disiplinlerdeki içeriğe hem de kendi ilgileri, ihtiyaçları, tercihleri ve güçlü yönlerine ilişkin farkındalık ve bakış açısı kazanmaktadır (Tomlinson vd., 2017; VanTassel-Baska ve Brown, 2007).

“*Entegre program modeli*”, “içerik”, “süreç/ürün” ve “epistemolojik kavram” boyutlarından oluşmaktadır. “*İçerik*” boyutu, bir sorgulama alanı içinde beceri ve kavramları öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. İçerik alanında üstün zekâlı öğrencilerin düzeylerine uygun ilerlemeleri amacıyla hızlandırma yapılmaktadır. Bu amaçla tanılayıcı-yönlendirici yaklaşımdan yararlanılarak öğrenciler önceden test edilmekte ve ardından konu alanlarında uzmanlaşmaları için uygun materyaller kullanılmaktadır. Öğretmen, içerik alanını daha üst düzey beceri ve kavramlara göre yeniden düzenlemektedir. “*Süreç/ürün*” boyutu, öğrencilerin kaliteli bir ürün geliştirmeleri için hem bilimsel hem de araştırma becerilerinin öğrenilmesine vurgu yapmaktadır. Bu boyutta değerlendirme yeterlik odaklı olmaktan ziyade ürün odaklıdır. Belirli bir sorgulama alanında hızlı bir şekilde ilerlemek yerine seçilen konuların derinlemesine öğrenilmesine odaklanılmaktadır. “*Epistemolojik kavram*” boyutu, bilginin parçalar halinde öğrenilmesinden ziyade bilgi sistemleri şeklinde öğrenilmesine ve anlamlandırılmasına vurgu yapmaktadır. Öğrenciler bilgi alanları içinde ve arasında temel fikirlere, temalara ve ilkelere yönlendirilmektedir. Bilginin doğası ve yapısıyla ilgilenmek, bu boyutun önemli bir ilkesidir. Bu boyutta değerlendirme, içerik yeterliği ya da kaliteli bir üründen ziyade üst düzey estetik algı ve kavrayışların kanıtlanması temelindedir (VanTassel-Baska, 1986).

“*Program daraltma*”, ortalamanın üzerinde yetenekli öğrencilerin yanı sıra bir ya da daha fazla içerik alanına yüksek düzeyde ilgi gösteren öğrencilerin program uyarlamasında kullanılmaktadır. Program daraltma süreci üç aşamadan oluşmaktadır. “*Birinci aşamada*”, bir ünite ya da öğretim bölümünün hedef ve çıktıları belirlenmektedir. Öğretmenler, bu hedeflerin hangilerinin daha önce öğretilen materyallerle ilgili olduğunu ya da yeni içerik ve düşünme becerilerini kazandırdığını

tespit etmektedir. “İkinci aşamada”, öğretilecek bir ünitenin hedeflerine ya da çıktıklarına daha önceden ulaşan öğrenciler belirlenmektedir. Öğretmenler, önceki sınavlarda alınan puanları, tamamlanan ödevleri ve sınıf içi katılımı gözden geçirerek hangi öğrencilerin yeni materyali normalden daha hızlı öğrenme potansiyeline sahip olduğunu tespit etmektedir. Öğretmenler, program daraltmanın amaç ve prosedürlerinin kavranıp kavranmadığının belirlenmesi için materyalin bir bölümünü öğrencilerle tartışmalıdır. Öğrencilerin, yüksek düzeyde nasıl uzmanlık gösterecekleri belirlenmelidir. “Üçüncü aşamada”, hızlandırma ve zenginleştirme seçenekleri belirlenmektedir. Zenginleştirme materyalleri arasında bireysel öğrenme etkinlikleri, düşünme becerilerine odaklanan materyaller ve proje odaklı etkinlikler yer almaktadır. Program daraltma yoluyla sağlanan zamanda öğrenciler seminerler; çıraklık uygulamaları; toplum hizmeti faaliyetleri; akranlar ya da mentörlerle yapılan projeler ve kurslar gibi öğrenme deneyimlerine katılmaktadır. Faaliyetlerin belirlenmesinde zaman, mekân, kaynak kişi, materyallerin temin edilme durumu, akademik zorluk düzeyi ve öğrencilerin güçlü yönleri ve ilgi alanları dikkate alınmaktadır (Reis ve Renzulli, 1992).

“Izgara modeli”nin amacı üstün yetenekliler için farklılaştırılmış bir program modeli oluşturmak, program ilkelerini uygulamaya dönüştürmek ve kapsamlı, ayrıntılı ve bütünleşik bir program çerçevesi geliştirmektir (Kaplan, 1986). Izgara modeli, öğretim programının içerik, süreç ve ürün öğelerinin bir tema altında öğretilmesini amaçlayan bir modeldir. Bu öğeler izgara görünümünü anımsatan bir tablonun sütunlarına yerleştirilmektedir. Öğelerin bulunduğu sütunlardan bir ya da daha fazla öğrenme amacı belirlenerek faaliyetler tasarlanmaktadır (Sak, 2012). Izgara modelinde tema, çalışma konusu veya ders başlığı olarak düşünülebilir. Tema, programın odak noktasının belirlenmesine ve program kapsamında yer alması gereken konuların belirlenmesine rehberlik etmektedir. “İçerik” ögesi, üstün yetenekli öğrencilerin bir program sonunda kazanmaları gereken yararlı, önemli ve güncel bilgileri ifade etmektedir. İçerikte kişilerin ve disiplinlerin tarihsel, çağdaş ve geleceğe yönelik katkılarını içeren gerçekler, fikirler, kavramlar, genellemeler, ilkeler, teoriler ve sistemler yer almaktadır. “Süreç” ögesi, öğrencilerden program sonunda öğrenmeleri beklenen becerileri temsil etmektedir. Üstün yetenekliler için farklılaştırılmış program soyut ve karmaşık zihinsel işlemlerin geliştirilmesini sağlayan üretici düşünme becerilerini (problem çözme, yaratıcılık, eleştirel ve mantıklı

düşünme), temel becerileri, araştırma becerilerini, öğrenmeyi öğrenme becerilerini, yaşam becerilerini, teknoloji becerilerini, yorumlama ve özetleme gibi becerileri kapsamaktadır. “Ürün” ögesi, özümşenen bilginin (içerik) ve öğrenci tarafından kazanılan becerilerin (süreçler) sentezlenmesi ve aktarılması yoluyla oluşmaktadır. Ürün hem öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan bir araç hem de öğrenmenin bir sonucudur. Ürün açıklayıcı, sözel, yazılı ve modelleme gibi çıktıları kapsamaktadır (Kaplan, 1986).

2.1.5.1. Çoklu Menü Modeli

Çoklu menü modelinin amacı, bilgi ve öğretim tekniği arasında dengeyi sağlamak ve program geliştirme sürecini soyutluktan uygulamaya taşımaktır. Programcılara, içeriği öğretim stratejileriyle birleştirmede bir planlama kılavuzu sunan bu model sınıf genelinde veya destek eğitim odası uygulamalarında kullanılmaktadır. Spesifik bilgi boyutları ve öğretim hedefleri, bir dizi "menü" halinde düzenlenmiştir. Her bir menü, bir ünitenin, dersin ya da ders bölümünün temelini oluşturan bilgi bölümlerine ve bilginin öğretiminde kullanılan öğretim tekniklerinin belirlenmesine ilişkin bir dizi seçenek sunmaktadır. Menüler “bilgi”, “öğretim hedefleri ve öğrenci etkinlikleri”, “öğretim stratejileri”, “öğretimin sırası”, “sanatsal dönüşüm” ve “öğretim ürünleri” alanlarında sunulmaktadır (Renzulli, 1988; Renzulli vd., 2000).

Çoklu menü modelinin “*bilgi menüsü*”, “bilgi alanının konumu, tanımı ve organizasyonu”, “temel ilkeler ve işlevsel kavramlar”, “metodoloji hakkında bilgi” ve “alan hakkında bilgi” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. “Bilgi alanının konumu, tanımı ve organizasyonu” boyutu, öğrenene bir alanın nerede bulunduğu ve genel doğası, bu alandaki bilginin alt bölümleri, herhangi bir alt bölümün özel misyonu ve özellikleri hakkında bilgi sağlamaktadır. “Temel ilkeler ve işlevsel kavramlar” boyutu, ilke ve kavramlara ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Tüm bilgi alanları, alanın özünü temsil eden bilginin anlaşılmasını, işlenmesini ve iletişimini kolaylaştıran temel ilke ve anahtar kavram üzerine kurulmuştur. Temel ilkeler, bir çalışma ve araştırma sonucunda ulaşılan ve genel olarak üzerinde uzlaşmış doğrulardır. İşlevsel kavramlar ise bir konu alanı uzmanının çalıştığı entelektüel araçlar veya aletlerdir. Kavramlar bir alanın kelime dağarcığı ve akademisyenlerin birbiriyle iletişim kurdukları araçlar

olarak hizmet etmektedir. “Metodoloji hakkında bilgi” boyutu, araştırma prosedürlerinin standart bir listesini sunmaktadır. Bu boyut araştırma metodolojisi hakkında bilgi vererek, tümevarımsal veya uygulamalı öğrenme deneyimlerinin olasılığını artırmaktadır. Öğrenciler bir alan veya konu hakkında temel bilgileri ve araştırma adımlarını öğrendikten sonra uygulama düzeyine geçebilmektedir. “Alan hakkında bilgi” boyutu, herhangi bir alanın içeriğini oluşturan ana bilgileri kapsamaktadır. Programcılar bu alandan temel ilkeleri, işlevsel kavramları veya belirli metodolojileri gösteren örnek konuları seçmelidir. Alan hakkında bilgi boyutu, ilk üç bilgi boyutunun uygulanabileceği geniş bir bilgi ağı sağlamaktadır. Alan hakkında bilgi boyutundaki gerçekler, sözleşmeler, eğilimler ve sıralamalar, sınıflamalar ve kategoriler, ölçütler, ilkeler ve genellemeler, teoriler ve yapılar gibi çeşitli alt kategoriler Bloom Taksonomisi'nin ilk seviyesine dayandırılmıştır (Renzulli, 1988; Renzulli vd., 2000).

“*Öğretim hedefleri ve öğrenci etkinlikleri menüsü*”, programcılara genel ifadeler ve öğrenme davranışları hakkında bir kapsam sağlamak üzere tasarlanmıştır. Menü'nün ilk aşaması olan “özümleme ve hatırlama”, bilgiyi alma süreçleriyle ilgilidir. İkinci aşama olan “bilgi analizi”, üst düzey anlama becerisine ulaşmak için bilginin işlenebileceği yolları tanımlayan düşünme becerileri grubuna odaklanmaktadır. Üçüncü aşama olan “bilgi sentezi ve uygulama”, düşünme sürecinin çıktısı veya ürünleriyle ilgilidir. Son aşama olan “değerlendirme” ise bilginin estetik, etik ve işlevsel nitelikler açısından incelenmesi ve değerlendirilmesini kapsamaktadır. Menüdeki dört aşamanın doğrusal ve sıralı bir şekilde kullanılması şart değildir. Birbiriyle ilişkili faaliyetlerin döngüsel veya sarmal bir şekilde ilerlediği göz önünde tutulmalıdır. Bu menüdeki hedefler ve etkinlikler, duyuşsal süreçleri kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır. Öğrencilerin bu menüdeki etkinlikleri takip etmesi ve bu etkinliklerin duyuşsal gelişimi sağlaması halinde dikkat etme, algılama ve değer verme gibi süreçlerin gerçekleşeceği varsayılmaktadır. Bu nedenle modele ayrı bir duyuşsal menü dâhil edilmemiştir (Renzulli, 1988; Renzulli vd., 2000).

“*Öğretim stratejileri menüsü*”, öğrenme süreçlerini düzenlemek için strateji çeşitliliği sunmaktadır. Stratejiler, yapılandırılmış durumlardan öğrencinin özyönetim becerisi kazandığı durumlara kadar çeşitlilik göstermektedir. Bu menüde buluş, ezber ve uygulama, akran öğretimi, programlı öğretim, anlatım, tartışma, bağımsız çalışma,

öğrenme merkezi, simülasyon, drama, rol oynama, çıraklık, araştırma raporları ve projeler gibi strateji, yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımında bir ilişki ve denge sağlanmaya çalışılmalıdır. Ayrıca yöntemlerin belirli bilgi türleriyle eşleştirilmesine dikkat edilmelidir. Örneğin, simülasyon veya rol oynama yöntemleri, tartışmalı bir konunun içeriğine uygunken; programlı öğretim, bilgisayar kullanma becerilerinin öğretilmesine yönelik bir içeriğe daha uygundur (Renzulli, 1988; Renzulli vd., 2000).

“*Öğretimin sırası menüsü*”, Ausubel, Gagne ve Briggs gibi öğrenme teorisyenlerinin çalışmalarına dayanmaktadır. Bu menü bir öğrenme faaliyetinin etkililiğini artırmak amacıyla olayların organizasyonu ve sırasıyla ilgilidir. Bu menüde yer alan aşamalar sıralı bir şekilde takip edilmektedir. Sıralama bir ünite ve ders içinde bazen birkaç kez tekrarlanmaktadır. Gagne ve Briggs'e göre öğretimin sıralanmasında dikkat edilmesi gereken husus, bir materyalin öğrencilerin önkoşul öğrenmelerini harekete geçirecek şekilde düzenlenmesidir. Mevcut konuların daha önce öğrenilen ilgili materyallerle ilişkilendirilmesi önemlidir. Ayrıca öğrenilenlerin transfer edilmesi şansa bırakılmamalıdır. Öğrenilen bilgi ile bu bilginin uygulanabileceği durumlar arasında bağlantılar kurulmalıdır (Renzulli, 1988; Renzulli vd., 2000).

“*Sanatsal dönüşüm menüsü*”, program materyallerine öğretmenlerin kendi sanatsal yorumlarını katmalarını sağlayacak öneriler sunmaktadır. Çünkü materyal, öğretmenin kendi deneyimi dışındaki kaynaklardan alındığında ya da öğretmen tarafından doğru bir şekilde kullanılmadığında yabancı bir nitelik kazanmaktadır. Öğretmenin program materyalini, içeriğe hayat ve anlam kazandıracak şekilde kişiselleştirebilmesi ve yorumlayabilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğretmen öğrencilerde ilgi, merak ve motivasyon uyandırabilir. Öğretim faaliyetinin öğretmen tarafından oluşturulmasındaki amaç, öğretmenlerin bir öğretim durumuna sanatçı zihniyetiyle yaklaşmaları için kendilerini hazırlamalarıdır (Renzulli, 1988; Renzulli vd., 2000).

“*Öğretim ürünleri menüsü*”, somut ve soyut olmak üzere iki tür üründen oluşmaktadır. “Somut ürünler”, belirli bilgi parçalarının edinilmesinin yanı sıra öğrenciler tarafından üretilen raporlar, hikâyeler, zaman çizelgeleri, danslar ve müzik besteleri gibi çeşitli ürünlerden oluşmaktadır. Somut ürünler, soyut ürünlerin

geliştirilebileceği ve uygulanabileceği araçlar olarak görülmektedir. “Soyut ürünler” ise öğrenme sürecinin daha kalıcı ve aktarılabilir sonuçlarından oluşmaktadır. Soyut ürünler arasında bilişsel yapılar, problem çözme stratejileri, değer sisteminin geliştirilmesi ve kendini gerçekleştirme gibi çıktılar yer almaktadır. Bu kategori, benlik kavramı, öz yeterlik, sosyal ve duygusal uyum gibi gelişimin duyuşsal bileşenlerini içermektedir. Programın somut ve soyut ürünleri, üstün yetenekliler programının genel amaçlarını temsil etmektedir (Renzulli, 1988).

Bu modelin etkin kullanımı için iki koşul gereklidir. Birinci koşula göre programcılar, menülerde sunulan kavramları anlaması gerekmektedir. İkinci koşula göre, menülerin uygulama düzeyinde sentezlenmesine yönelik bir plan ya da rehberin hazırlanması gerekmektedir. Yani, program materyali fiilen yazılmalıdır. Bu model bilgiyi, planlama sürecinin merkezine yerleştirmiştir. Programcılar, öğretim tekniği menülerinin her birini içeriğin hazırlanmasıyla birlikte düşünmelidir. Program geliştirmede denge ve kapsamlılık sağlanmaya çalışılırken menülerdeki birçok faktör birbiriyle ilişkilendirilmelidir (Renzulli, 1988; Renzulli vd., 2000).

2.1.6. Program Değerlendirme

Değerlendirmenin en eski tanımlarından biri, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesine ilişkin yapılan tanımdır (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Program değerlendirme, programın hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştiğini bulmaya yönelik bir süreçtir. Değerlendirme, programın ve sonuçların iyileştirilmesini sağlayan sürekli ve döngüsel bir süreçtir (Madaus ve Stufflebeam, 1989). Değerlendirme ile program konularının ve faaliyetlerinin değeri ve etkililiği incelenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Değerlendirme, bir şeyin kalitesinin, öneminin ve uygunluğunun belirlenmesini sağlamaktadır (Fitzpatrick vd., 2011; Scriven, 2003). Değerlendirme, bir nesnenin güvenilirliği, etkililiği, kullanılabilirliği, maliyeti, verimi, uygunluğu, yararı, değeri ve önemine ilişkin betimsel ve yargılamaya dayalı bilgilerin tanımlanması, elde edilmesi, raporlanması ve uygulanmasına yönelik sistematik bir süreçtir (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Değerlendirme, bir kurumun değerlerinin tespit edilmesini sağlayan bir süreçtir ve eğitimin tamamlayıcı bir parçasıdır (Madaus ve Stufflebeam, 1989).

Program değerlendirme, program hakkında yargıda bulunmak, programın etkililiğini artırmak ve sonraki programlara ilişkin karar verebilmek için yapılan sistematik bilgi toplama sürecidir (Patton, 1997). Program değerlendirme, bir bölgede yürürlükte olan programların veya uygulanması düşünülen programların gözden geçirilmesini sağlamaktadır. Programların benimsenmesi, sürdürülmesi, yürürlükten kaldırılması ya da değiştirilmesine ilişkin kararların alınabilmesi için veriler toplanmaktadır (Nichols vd., 2006). Bilgi toplamak için araştırma yöntemleri, idari bilgi sistemi verileri, program denetleme istatistikleri ya da sistematik bilgi biçimleri kullanılabilir. Program değerlendirme, veri toplama amacı ve değerlendirme standartları açısından araştırmadan farklılık göstermektedir. Bilimsel araştırmalar yeni bilgileri keşfetmek, teorileri test etmek, gerçeği ortaya çıkarmak, zaman ve mekânda genelleme yapmak için yapılırken; program değerlendirme karar verme, seçenekleri belirleyip iyileştirme, zaman, yer, değerler ve siyaset bağlamında programlar ve politikalar hakkında bilgi sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Patton, 1997).

Değerlendirme öğretim programları, öğretim tasarımları, belgeler, planlar ve uygulamalar hakkındaki değer yargılarını yansıtmaktadır. Bu yargılar hangi verilerin toplanacağını ve bunların nasıl gözden geçirileceğini etkilemektedir. Değerlendirme, eğitimcilerin hem kendilerine hem de öğrenci davranışlarının uygunluğuna ilişkin yargılamaları içermektedir. Öğretmenler, genellikle öğrenilenleri testler aracılığıyla; öğretimin kalitesini ise öğretim oturumunun video kayıtlarını izleyerek değerlendirmektedir. Program değerlendirme, öğrencilerin belirli içerik ve becerileri öğrenmesiyle sonuçlanan öğrenci ve öğretmen davranışlarına odaklanmaktadır. Değerlendirme, eğitim programının ve öğretimin öğrencilerin gelişimini nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik bir faaliyettir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Yazılanlardan da anlaşılabilir olduğu gibi yıllar içinde farklı değerlendirme yaklaşımları ortaya çıktığı için “değerlendirme” tanımları çeşitlilik göstermektedir. İlk zamanlarda değerlendirme, hedeflere ulaşılma düzeyinin belirlenmesi, norm temelli testler ya da kontrollü deneyler yapılması ile ilişkilendirilmiştir. Ancak 1970'li yıllarda birçok değerlendirme mantığı uzman görüşünü temele almıştır. Nitelikli bilgilerin toplanması yoluyla etkili değerlendirmelerin yapılabilmesine ve kararların alınabilmesine ilişkin giderek artan bir kanı oluşmuştur (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Tanımlar değerlendirmenin doğası, nasıl yapılacağı ve sonuçların nasıl sunulup

kullanılacağı konularında teorisyenlerin epistemolojik ve ideolojik bakış açılarının çeşitliliğini yansıtmaktadır (Madaus ve Kellaghan, 2002).

Değerlendirmenin birincil amacı, değerlendirilen şeyle ilgili paydaşlara faydalı bilgiler sağlamak ve onların bir yargıya ulaşip karar vermelerine yardımcı olmaktır. Program yöneticileri ya da programı uygulayanlar değerlendirme sonuçlarına dayanarak programı iyileştirmek için değişiklikler yapabilir. Değerlendirmeler bir alandaki bilgiye, teori geliştirmeye, nedensel ilişkiler kurmaya ve olgular arasındaki ilişkileri açıklamaya katkı sağlayabilir. Değerlendirme karar almaya yardımcı olmak; programları, kurumları ve toplumu iyileştirmek; daha az güce sahip olanlara ses vererek demokrasiyi geliştirmek ve bilgi birikimimize katkıda bulunmak gibi birçok değerli amaca hizmet etmektedir (Fitzpatrick vd., 2011).

Değerlendirmenin eğitim kurumunun etkililiğini düzenli olarak kontrol etmek ve programda hangi noktalarda iyileştirmeler yapılması gerektiğini belirlemek; eğitim kurumunun faaliyet gösterdiği temel hipotezleri test etmek; öğrencilerin başarı düzeyleri hakkında veriler sağlamak; okul personelinin, öğrencilerin ve ebeveynlerin güven duygularını geliştirmek; okul ve üniversite programının değeri hakkında toplumu bilgilendirmek gibi amaçları bulunmaktadır (Madaus ve Stufflebeam, 1989). Dolayısıyla program değerlendirme ihtiyaçları tespit etmek; programı tasarlamak ve uygulamak için gerekli yöntemleri belirlemek; uygulama sırasında kontrol ve düzenlemeler yapmak; programın istenen sonuçları karşılayıp karşılayamadığını belirlemek; mevcut programın sürdürülmesini, revize edilmesini ya da değiştirilmesini sağlamak; yetersiz programların sonlandırılması ve kaliteli programların kapsamının genişletilmesini sağlamak gibi amaçlara hizmet etmektedir (Nichols vd., 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018; Stufflebeam ve Coryn, 2014). Değerlendirmenin konuları arasında bireyler, kuruluşlar, politikalar, taslaklar, ürünler, hizmetler, teoriler, projeler ve programların değerlendirilmesi yer almaktadır (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

Program değerlendirme, farklı zaman dilimlerinde yapılabilir. Değerlendirme yeni bir program uygulanmadan önce programın gözden geçirilip bölge ihtiyaçlarını karşılama olasılığının belirlenmesi amacıyla yapılabileceği gibi program uygulandıktan sonra da yapılabilir (Nichols vd., 2006). Bu kapsamda program değerlendirme, hem programın geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde hem de okul yılının sonunda programın etkililiğinin belirlenmesi aşamalarında yapılmaktadır.

Program geliştirmenin başlangıcında, program anlayışı değerlendirilmektedir. Uygulama sũrecinde program içeriğinin ve deneyimlerin değeri ve yararı değerlendirilmektedir. Programın sonunda yapılan değerlendirmede ise programın istenen sonuçları ũretilip ũretilmedięi ve gũcľũ ve zayıf yũnleri belirlenmektedir. Değerlendirme aynı zamanda farklı programların etkililik açısından karşılaştırılmasına olanak tanımaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılması için değerlendirme teorilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Değerlendirme teorileri, değerlendirme çalışmalarına ve uygulamalarına rehberlik edecek bir ereve oluşturmaktadır. Bu sayede değerlendirme faaliyetleri ve sonuçlarına ilişkin doğrulanabilir tahminler ya da ũneriler ũretilmekte; değerlendirme etik açıdan gũvenilir ve geçerli bir şekilde yũrũtũlmekte ve anlaşılır, kapsamlı ve genellenebilir değerlendirmeler yapılmaktadır (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

İlgili alanyazın incelendiğinde amaç, kapsam ve uygulama açısından farklılık gũsteren değerlendirme yaklaşımlarının olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri olan “*hedef odaklı değerlendirme yaklaşımı*”, program hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını, eğer ulaşıldıysa ne kadarına ulaşıldığını belirlemeye odaklanmaktadır. Eğitimde hedefler, bir dersin ve eğitim programının amaçları ya da ũęrencilerin bir yıl boyunca kazanması gereken bilgilerle ilgili olabilir. Hedef odaklı bir değerlendirmeden elde edilen bilgiler, programa kaynak sağlamaya devam edilip edilmeyeceğini, programın ũnemli bũlũmlerinin değiştirilip değiştirilmeyeceğini ya da programın yũrũrlũkten kaldırılıp yeni yaklaşımların denenip denenmeyeceğini belirlemek için kullanılabilir (Fitzpatrick vd., 2011). Ancak bu değerlendirme yaklaşımının eleştirildiği hususlar bulunmaktadır. Program değerlendirme, hedeflere ulaşmaktan daha fazlasını, yani uygulamayı, program sũrelerini, beklenmeyen sonuçları ve uzun dũnemli etkileri incelemeyi içerebilir. Sadece hedeflere ulaşılma dũzeyinin belirlenmesi, program değerlendirmenin yararlı olabileceği birçok yũnũ kapsamak için dar bir odağa sahiptir (Patton, 1997). Ayrıca programın uygulanması esnasında ortaya çıkabilecek beklenmedik çıktıların belirlenmesinde de yetersiz kalmaktadır (Aygũren ve Er, 2018).

“*Karar odaklı değerlendirme yaklaşımı*”, 1970'lerde değerlendirmenin karşılaştığı yok sayılma ve etkisiz kalma sorunlarını ele almak ũzere tasarlanmıştır. Bu

yaklaşım, karar vericilere yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Değerlendirme kapsamında elde edilen bilgilerin nitelikli karar vermenin önemli bir parçası olduğu ve değerlendiricinin yöneticilere, müdürlere, politikacılara, kurullara, program personeline ve değerlendirme bilgilerine ihtiyaç duyan diğer kişilere hizmet etmesi gerektiği mantığına dayanmaktadır (Fitzpatrick vd., 2011). Ancak yöneticileri memnun etme kaygısıyla yapılan değerlendirmeler objektif değerlendirme sonuçlarının ortaya çıkmasını engelleyebilir. Bu durum ise eğitim sistemini olumsuz etkileyebilir (Aygören ve Er, 2018).

“Uzman odaklı değerlendirme yaklaşımı”, en eski resmi ve kamusal değerlendirme türüdür. Bir kurumun, programın, ürünün veya faaliyetin kalitesini değerlendirmede profesyonel uzmanlığa odaklanmaktadır. Genellikle tek bir kişi bir programı, kurumu ya da idareyi değerlendirmek için gerekli tüm bilgiye sahip olmayacaktır. Birbirini tamamlayan uzmanlardan oluşan bir ekibin kapsamlı bir değerlendirme yapma olasılığı çok daha yüksektir. Bir komite tarafından uygulanan doktora sınavları, öneri inceleme panelleri, saha ziyaretleri, akreditasyon dernekleri tarafından verilen kararlar, terfi veya görev süresiyle ilgili kararlar için personel performansının incelenmesi, dergilere gönderilen makalelerin hakem değerlendirmeleri gibi birçok değerlendirme süreci bu yaklaşımın örnekleridir (Fitzpatrick vd., 2011).

“Tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımı”, bireylerin neyi satın alacakları veya ne satacaklarına karar verme süreçlerinde kullanılmaktadır. Tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımı, ürünler hakkında bilgi sağlamak için devlet kurumları ve bağımsız tüketici savunucuları tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, tüketicilerin (öğretmenler, okul psikologları ve eğitim yöneticileri) hangi eğitim ürünlerini kullanacaklarına ilişkin seçim yapmalarına yardımcı olmaktadır. Bu değerlendirme yaklaşımı, şeffaf ve nicel yöntemlere dayanmaktadır (Fitzpatrick vd., 2011).

“Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı”, değerlendirmenin yürütülmesine yardımcı olmak için paydaşları (programda yararı veya payı olan kişiler) değerlendirme sürecine dâhil etmektedir. Paydaşların değerlendirmeyi daha iyi anlaması ve sahiplenmesi hem sonuçların daha etkili kullanılmasını sağlamakta hem de paydaşları güçlendirmektedir. Ayrıca kurumda, değerlendirme kapasitesi

oluşmakta ve kurumsal öğrenme ve veriye dayalı karar verme olasılığı artmaktadır. Paydaşlardan, değerlendirme sorularının belirlenmesi, bulguların yorumlanması ve önerilerde bulunmak amacıyla değerlendirmenin başlangıç ve bitiş aşamalarında yararlanılabileceği gibi değerlendirme süreci boyunca da yararlanılabilir. Bazen paydaşlar asıl karar mercileri olarak hareket ederken, değerlendirici teknik danışman rolünü üstlenmektedir (Fitzpatrick vd., 2011).

2.1.6.1. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli

İhtiyaca cevap verici değerlendirme modeli, 1970'lerin başında eğitim politikalarının değerlendirilmesi konusunda uzman olan Stake tarafından geliştirilmiştir (Crabbé ve Leroy, 2008). Stake, o dönemde değerlendirmenin izlediği yönle ilgili endişelerini ele almıştır (Fitzpatrick vd., 2011).

İhtiyaca cevap verici değerlendirme modeli, formal iletişime daha az odaklanırken, doğal iletişime daha çok odaklanmaktadır. Bu model, kişilerin bir şeyleri değerlendirmek için doğal olarak yaptıkları gözlem ve tepkilerine dayanan bir değerlendirme yaklaşımıdır (Stake, 2002). Değerlendirici ile değerlendirme sürecine katılan kişiler arasında süreklilik gösteren samimi bir etkileşim söz konusudur (Crabbé ve Leroy, 2008). Stake, programı tam olarak anlamadan resmi planlar yapmak ve hedefler belirlemek yerine programdaki gerçeklere ve katılımcıların tepkilerine, endişelerine ve sorunlarına duyarlı olmanın önemini vurgulamıştır (Fitzpatrick vd., 2011). Bu değerlendirme modeli, bir programın anlamını ve değerini belirlemeye yönelik etkileşime dayalı ve katılımcı odaklı bir yaklaşımdır. Hedef kitlenin bilgi ihtiyacını dikkate alarak onların farklı değer anlayışlarına odaklanmaktadır. Bu model genel açıklamalara direnç göstermekte ve kişisel anlayışa önem vermektedir (Maxwell, 1984).

İhtiyaca cevap verici değerlendirme modeli, sahadaki kişiler tarafından fark edilen konulara ve sorunlara duyarlıdır. Sorunlar, araştırmanın kavramsal düzenleyicileri olarak ele alınmakta ve etkileşime ve öznel değerlere yönelik düşünceleri ortaya çıkarmaktadır (Stake, 2003). Değerlendirici, öğrencilerle, velilerle, vergi mükellefleriyle, program sponsorlarıyla ve program personeliyle konuşarak

program hakkında bilgi sahibi olmakta ve odaklanacağı konuları ve sorunları belirlemektedir (Stake, 2002). Değerlendiriciler, katılımcıların sorunlarını anlama ve çözüme çabalarını kolaylaştıracak şekilde programı değerlendirmelidir. Bu değerlendirme modeli paydaşların program ve bağlamı ile ilgili deneyimlerine dayanan bir tasarımdır. Genellikle bu deneyim, neler olup bittiğinin anlaşılır bir betimlemeyle sunulduğu dolaylı bir deneyimdir (Stake, 1976).

İhtiyaca cevap verici değerlendirme modeli, program faaliyetlerine odaklanmakta, hedef kitlenin bilgi gereksinimlerine yanıt vermekte ve programın başarı ve başarısızlığının raporlanmasında farklı değer anlayışlarına yer vermektedir. Raporlar, eğitim deneyiminin çoklu gerçekliğini ortaya çıkarmaktadır (Stake, 2002). Bu model eğitim konularına, katılımcıların doğrudan ve dolaylı olarak gözlemlenmesine, katılımcıların sahip olduğu değer standartlarının çoğulculuğuna, hedef kitlenin bilgi ihtiyaçlarına ve raporlama araçlarına odaklanmaktadır (Stake, 1976). Değerlendirme modeli program faaliyetine, programın benzersizliğine ve sosyal çoğulculuğa dikkat çekmektedir. Bu modelde farklı bireyler tarafından benimsenen çoklu ve çelişkili standartlara saygı gösterilmektedir (Stake, 2003).

Bu değerlendirme modelinin, paydaşlar için önemli olan konulara odaklanmak, paydaşların ilgi ve endişelerine yönelik veri toplamak, çok sayıda subjektif ve objektif yöntemi kullanmak, endişeleri tespit edip geri bildirim sağlamak ve birbiriyle çelişen ve çelişmeyen bakış açılarını tüm ayrıntılarıyla raporlamak gibi ana unsurları bulunmaktadır. Stake, değerlendiricinin kendi anlayışını geliştirebilmesi için paydaşlarla etkileşimde bulunmasını ve informal ve formal değerlendirme yöntemlerini birleştirmesini vurgulamıştır (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

Bu açıdan değerlendirici, sadece ölçülebilir sonuçların programın değerine ilişkin veri sağladığını düşünmemelidir (Stake, 2002). Bu değerlendirme modelinde testlerin kullanımı ikincil rodedir. Testlere, programın kalitesi hakkında bilgi sağladığı anlaşıldığında ihtiyaç duyulmaktadır. Programın kalitesini ortaya çıkaran faaliyetleri, sorunları ve ilişkileri betimlemek için durum çalışmasından yararlanılmaktadır. Değerlendiriciler, üçgenleme ve izleme panelleri aracılığıyla gözlemlerin güvenilirliğini ve yorumların geçerliğini göstermeye çalışmalıdır (Stake, 2003). Bu değerlendirme modelinin yalnızca nitel araştırmaya odaklandığına yönelik yanlış bir kanı vardır. Değerlendirici, çeşitli yöntemlerin özelliklerinin yanı sıra

değerlendirme ekibinin olanaklarını göz önünde bulundurarak verilerin nasıl toplanıp analiz edileceğine karar vermelidir. Seçilen yöntem, koşullara ve hedef grubun ihtiyaçlarına göre uyarlanmaktadır (Crabbé ve Leroy, 2008).

İhtiyaca cevap verici değerlendirme modeli, gözlemi ve paydaşlarla fikir alışverişini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım değerlendiricilere, katılımcıların ne istediğiyle ilgilenmelerini ve önemli konuları tespit edip değerlendirmenin kapsamını genişletmelerini önermiştir (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Değerlendirme yapmak için gözlem ve görüşmeler için bir plan hazırlanmakta ve farklı kişilerin programı gözlemlemesi sağlanmaktadır. Bu süreçte değerlendirici sadece kendi gözlem ve yorum gücüne güvenmemekte; öğrencilerden, öğretmenlerden, toplum liderlerinden, program uzmanlarından oluşan grubu değerlendirmeye dâhil etmektedir. Gözlemcilerin sayısı arttıkça bilgilerin güvenilirliği artmaktadır. Elde edilen veriler kapsamında kısa anlatılar, betimlemeler, ürün sunumları ve grafikler hazırlanmaktadır. Değerlendirici, betimlemelerini katılımcılara sunmakta ve programın faaliyetleri, başarıları, sorunları, güçlü ve eksik yönleri hakkında onlardan dönüt almaktadır (Stake, 2002). Ayrıca değerlendiriciler, yanlış anlaşılmaları ve ifadeleri fark etmek için veri kaynaklarını diğer değerlendirme uzmanları ile paylaşmakta ve onlardan görüş almaktadır (Stake, 2003). Değerlendirici, farklı kitlelerden görüş alarak gözlemlerin doğruluğunu, betimlemelerin ve bulguların uygunluğunu sürekli kontrol etmektedir. Bu durum, değerlendirmenin yeniden şekillenmesine ve yapılandırılmasına yardımcı olmakta ve sonuçların araştırılmasına olanak tanımaktadır. Raporlamada programın boyutlarına ve değerine ilişkin farklı anlayışların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Maxwell, 1984). Raporlarda, değerlendiricinin çekinceleri ve vardıkları sonuçlarla birlikte süreç içinde gerçekleşen faaliyetlere ve kişisel görüşlere ilişkin ayrıntılı açıklamalar sunulmaktadır (Stake, 2003).

İhtiyaca cevap verici değerlendirme modelinin adımları bir saat kadranı üzerinde yinelenen 12 aşama olarak belirlenmiştir. Değerlendirme çalışması saat 12'den başlarken, o andan itibaren saat yönünde ilerlemesi gerekmez. Burada sıralı aşamalar söz konusu değildir. Aşamalar uygulanırken saat yönünde, saat yönünün tersinde ve saat yönünün çaprazına hareket edilmektedir. Bir aşama herhangi bir aşamayı takip edebilir. Birçok aşama aynı anda meydana gelebilir ve değerlendirici değerlendirme esnasında her bir aşamaya birçok kez geri dönebilir (Crabbé ve Leroy,

2008; Stake, 1976; 2002). Değerlendirme modelinin aşamaları aşağıda açıklanmıştır (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

- Programın hizmet ettiği kitle, program çalışanları ve hedef kitleyle konuşma (Saat on iki): Değerlendirici hizmet alanla, program personeliyle ve hedef kitleyle görüşmektedir. Hedef kitlenin değerlendirme isteyip istemediği, istiyorsa neden istediği; hangi sorunları önemli gördüğü; faaliyetler, program içeriği ya da öğrenci ürünlerine ilişkin ne düşündüğü belirlenmektedir.
- Program kapsamını belirleme (Saat bir): Değerlendirici, hedef kitleyle birlikte değerlendirilecek programın kapsamını incelemektedir.
- Program faaliyetlerini gözden geçirme (Saat iki): Değerlendirici program faaliyetlerini gözden geçirmektedir. Bu aşama yapılandırılmamış, keşfedici ve niteleyici bir faaliyettir.
- Amaçları ve endişeleri keşfetme (Saat üç): Değerlendirici, değerlendirmenin amaçlarını ve hedef kitlenin programa ilişkin endişelerini belirlemektedir.
- Sorunları ve problemleri kavramsallaştırma (Saat dört): Değerlendirici, sorunları ve endişeleri analiz edip sentezlemektedir. Programda neyin değerli olup olmadığına ve neyin eklenmesi gerektiğine ilişkin farklı kişilerden görüşler toplanabilir.
- Veri ihtiyacını ve sorunları belirleme (Saat beş): Değerlendirici, sorunların araştırılmasıyla ilgili veri ihtiyaçlarını belirlemektedir. Bu aşama potansiyel veri kaynakları ile konuların ve endişelerin araştırılabileceği bağlamlar arasında bağlantı kurmayı gerektirmektedir.
- Varsa gözlemcileri, yargıda bulunacak kişileri ve araçları seçme (Saat altı): Değerlendirici veri toplama faaliyetlerini planlayıp düzenlemekte, gözlem planı hazırlamakta, gözlemcileri ve araçları seçmekte ve incelenecek kayıtları belirlemektedir.
- Belirlenen geçmişi, işlemleri ve sonuçları gözleme (Saat yedi): Değerlendirici başlangıç noktalarını, faaliyetleri ve sonuçları gözlemlemekte ve bunlara ilişkin standartları ve yargıları belirlemektedir. Ayrıca programın mantıksal gerekçesi incelenmektedir.
- Temalaştırma: Betimleme ve durum çalışmalarını hazırlama (Saat sekiz): Değerlendirici, elde ettiği bilgilerden temalar oluşturmakta, programın

betimlemesini yapmakta ve verileri analiz etmektedir. Değerlendirici kısa anlatılar, ürün sunumları, grafikler, fotoğraf gösterileri, skeçler, sosyodrama ve video kayıtları gibi araçları geliştirebilir.

- Doğrulama, onaylama ve yanlış olduğunu ispatlamaya çalışma (Saat dokuz): Değerlendirici, bulguların ve analizlerin geçerliğini kontrol etmekte, kayıtların kalitesine ilişkin testler yapmakta ve program personelinden betimlemelerin doğruluğuna ve önemine ilişkin görüş almaktadır.
- Ayıklama, hedef kitle kullanımı için düzenleme (Saat on): Değerlendirici, elde ettiği bilgileri gözden geçirmekte ve düzenlemektedir. Hedef kitleler bir araya getirilen veriler hakkında bilgilendirilmeli ve onlardan hangi bilgilerin değerli olduğuna ilişkin görüş alınmalıdır. Yetkili kişilerden ve hedef kitleden gelen görüşler toplanarak bilgiler yapılandırılmalıdır.
- Varsa resmi raporları bir araya getirme (Saat on bir): Eğer gerekliyse değerlendirici resmi raporları hazırlamaktadır.

İhtiyaca cevap verici değerlendirme modelinden, programın yapısı ayrıntılı incelenmek; kapsamlı eğitim sorunları, sosyo-politik sorunlar, etik ve ahlaki sorunlar dikkate alınmak; programın karmaşıklığı indirgemeci ve basit analiz anlayışından kurtarılmak istendiğinde yararlanılmaktadır (Stake, 1976). Stake, bu değerlendirme modelinin hem biçimlendirici (programı gözlemleyen personelin yardıma ihtiyacı olması durumunda) hem de özetleyici değerlendirmede (hedef kitleler programın faaliyetlerini, güçlü ve zayıf yönlerini anlamak istediğinde ve değerlendirici dolaylı bir deneyimin gerekliliğini hissettiğinde) kullanılabileceğini savunmuştur (Stake, 2002; 2003; Stufflebeam ve Coryn, 2014).

İhtiyaca cevap verici değerlendirme modeli, paydaşların sorularına yanıt vermesi; gerçeklere, faydalara ve eksikliklere ilişkin paydaşları ayrıntılı bilgilendirmesi; değerlendirmenin değişen koşullara uyarlanması; etkilerin yanı sıra yan ürünlerin ve katma değerlerin değerlendirmeye dâhil edilmesi; toplanan verilere ilişkin çelişen görüşlerin karşılaştırılması gibi yönlerden avantajlara sahiptir. Ancak değerlendirme sorularının politikacılar, hizmet alanlar ya da değerlendirme ekibi tarafından hazırlanması; siyasi ve mali risklerin yüksek olduğu durumlarda değerlendirici ile hedef kitle arasında güven ve işbirliği ortamının yeterince oluşturulamaması; değerlendirme esnasında hedef grubun pasif kalıp değerlendiricinin

karar vermede ana aktör haline gelmesi; referans ifadeler gibi öznel verilere gereğinden fazla önem verilmesi nedenleriyle eleştirilmiştir. Stake ise yaklaşımını, öznelliğin her türlü gözlem ve ölçümün doğasında var olduğunu ileri sürerek savunmuştur. Ayrıca toplanan verilerin güvenilirliğinin artırılması için farklı veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılmasını (üçgenleme), çalışmanın tekrarlanmasını ve soyut kavramların işlevsel hale getirilmesini önermiştir (Crabbé ve Leroy, 2008).

2.1.7. Yazma

Bireylerin gelişiminde önemli bir yere sahip olan dil becerisi, düşünce ve fikirlerin iletilmesinde hayati bir role sahiptir. Dil becerisi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini içermektedir. Bu beceriler iletişimin şekli açısından sözlü beceriler (dinleme ve konuşma) ve yazılı beceriler (okuma ve yazma) olarak sınıflandırılırken; iletişimin yönü açısından alıcı beceriler (dinleme ve okuma) ve üretken beceriler (konuşma ve yazma) olarak sınıflandırılmaktadır (Alodwan ve Ibnian, 2014).

Dil edinimi, dilin hem sözlü hem de yazılı olarak anlamlı bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür (Zen, 2005). Konuşma becerisinin edinimi, insan gelişiminin doğal bir parçasıdır. Beş yaşına gelen bir birey birkaç binlik kelime dağarcığına sahiptir. Gramer cümlelerini anlama ve üretme becerisi açısından gelişmiştir. Fonolojik konuşma sistemi, okuma ve yazma becerilerine kısmen aracılık etmektedir. Ancak bu beceriler için bağımsız bir ortografik sistemin de öğrenilmesi gerekmektedir (Kellogg, 2008). Çünkü yazma becerisi, dil aracılığı ile kendiliğinden gelişmemektedir. Yazma, dilbilgisi ve kelime bilgisinin ötesinde karmaşık süreç içeren, öğrenilmesi ve geliştirilmesi özel çaba gerektiren bir beceridir (Zen, 2005).

Yazma öğretimi, öğrencilere temel yazma ilkelerinin ya da kuralcı bir yazma taslağının öğretilmesi değildir (Marlina, 2018). Çünkü yazma birbirinden bağımsız ve sıralı aşamalardan oluşan basit ve doğrusal bir faaliyetten ziyade etkileşimli, tekrarlayan, karmaşık ve bütünleşik aşamalardan oluşan bir faaliyettir (Alodwan ve Ibnian, 2014). Yazma süreçleri “yazma öncesi”, “yazma” ve “yazma sonrası” olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. “*Yazma öncesi*” aşama, zihinsel hazırlık ve zihinsel

tasarım basamaklarını içermektedir. Zihinsel hazırlık basamağında, ön bilgiler gözden geçirilerek yazmanın konusu, amacı, yöntem ve teknikleri belirlenmektedir (Güneş, 2021). Ön bilgileri harekete geçirmek, öğrencilerin yeni bilgileri mevcut bilgi yapılarına dâhil etmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum uzun süreli belleği harekete geçirmektedir. Bu aşamada grafik düzenleyiciler, işbirlikli öğrenme, sesli okuma ve grup tartışmaları gibi çeşitli stratejilerden yararlanılmaktadır. Örneğin, bilgilendirici ya da ikna edici yazı türünde, öğrencilerin bir konu hakkında bildiklerini yazmaları için grafik düzenleyiciler görsel araçlar olarak kullanılmakta ya da bir metin kullanılıp grup tartışmalarından yararlanılmaktadır (Cole ve Feng, 2015). Zihinsel tasarım basamağında ise öğrenciler, hangi bilgileri, kavramları ve örnekleri kullanacağına karar vermekte ve bunları nasıl bir bütünlük içinde düzenleyeceğini belirlemektedir. “Yazma” aşamasında, öğrenciler zihinlerinde yapılandırdıklarını yazıya aktarmaktadır. Bu aşama metinleştirme (taslak oluşturma), gözden geçirme ve paylaşma basamaklarını içermektedir. Metinleştirme basamağında, yazının ilk taslağı oluşturulmaktadır. Bir metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bir bütünlük içinde yazılmaktadır. Yazıda, ana ve yardımcı düşüncüyü destekleyen ayrıntılara yer verilmektedir. Gözden geçirme basamağında, öğrenciler yazdıkları metni imla, dilbilgisi ve noktalama gibi açılardan kontrol ederek düzeltmektedir. Paylaşma basamağında ise metin özel bir şekilde getirilmektedir. Metnin hitap edeceği kişilere yönelik metinde gerekli düzenlemeler yapılmaktadır. “Yazma sonrası” aşamada ise hem oluşturulan metin hem de yazma süreci değerlendirilmektedir. Bu aşamada metnin, yazma amacına ulaşıp ulaşamadığı belirlenmekte ve metindeki bilgilerin kontrolü yapılmaktadır (Güneş, 2021).

Öğrencilerin yazma aşamalarında bilinçli olmalarını sağlamak ve kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerine yardımcı olmak için yazma öğretiminde sistematik bir yaklaşımın kullanılması gerekmektedir. Yazmaya yönelik kademeli bir yaklaşım, öğrencileri tutarlı ve birbiriyle bağlantılı basit paragraflardan oluşan yazma serüveninden, kişisel görüşler ve eleştirel düşünmeyi gerektiren kapsamlı tartışma yazılarına uzanan bir yolculuğa çıkarmaktadır (Dragomir ve Niculescu, 2020).

Tutarlı ve etkili bir metin yazmak zor ve zaman alan bilişsel bir gelişimin başarısıdır. Bu nedenle yazma performansı açısından ileri düzeyde bir metin yazmak sadece dil sistemini içermez. Hafıza ve düşünmeye yönelik bilişsel sistemleri de

içermektedir. Yazarlar, öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde sakladıkları çoğu şeyi kullanmaktadır. Bu durum, bilgileri uzun süreli bellekten geri getirerek ya da bilgilerin kısa süreli bellekte aktif şekilde korunmasıyla yapılmaktadır. Düşünme, yazma ile yakından ilişkilidir. İyi yazan bireyler, gerçek düşünürler olarak görülmektedir (Kellogg, 2008).

Yazmadan önce fikirlerimizi ayrıntılı olarak düşünmemiz gerekmektedir. Kendimizin ve başkalarının yazılarıyla ilgilenmek duygu ve düşüncelerimizi netleştirmemize ve derinleştirmemize yardımcı olmaktadır. Yazı türleri, farklı düşünme biçimleri gerektirmekte ve düşünme yollarını geliştirmektedir. Örneğin bir alışveriş listesi hazırladığımızda akıl yürütme becerileri kullanılmakta ve bilgiler öncelik sırasına göre düzenlenip gruplanmaktadır. Bir şiir yazdığımızda yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri kullanılmakta, fikirler gözden geçirilerek değerlendirilmekte ve sentezlenmektedir. Birinci yazı türü pragmatik ve işlevsel olabilirken, ikincisi estetik açıdan duygularımızı etkilemektedir. Her iki yazı türü de farklı amaca ve öneme sahiptir (Baldwin ve John, 2012).

Öğrencilerden derslerde ya da sınavlarda paragraflar, kompozisyonlar ve raporlar gibi farklı türde yazılar oluşturması beklenmektedir. Bu süreçte çeşitli yazma tekniklerinin uygulanması, öğrencilerin yazma süreçlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin yazma çalışması yapılırken öğrencilere örnek bir yazılı metin verilebilir. Öğrenciler bu metni dil, organizasyon ve biçim açısından analiz edebilir. Metnin türü ve dili (yazım, yapı, kelime bilgisi, düzen) örnek alınarak benzer bir görev üzerinde öğrencilerle uygulama yapılabilir. Ardından içeriğin ve yazı türünün içselleştirilmesine yönelik öğrencilerden yeni bir ürün oluşturmaları istenebilir. Öğrencilerin yazma ürününü oluştururken yazma amacı, hedef kitle, süreç (fikir edinme, taslak yazma, gözden geçirme), organizasyon (paragraf yapısı, bütünlük, ana fikirler ve detaylar), içerik (uygunluk, açıklık, özgünlük, tutarlılık), dil (cümle yapısı, dilbilgisi, kelime seçimi) ve teknik (biçim, imla, noktalama) öğeler gibi yazma unsurlarına dikkat etmesi gerekmektedir. Ayrıca oluşturulan ürünün, hedef kitlenin kelime dağarcığına, dilbilgisine, üslup ve stiline uygun olması metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Dragomir ve Niculescu, 2020).

Öğrenciler, içinde buldukları sosyal bağlamlara ve etkileşimde buldukları kişilere ilişkin farkındalık geliştirip nasıl yazmaları gerektiğini öğrenmelidir (Marlina,

2018). Çünkü yazı, okuyucuları aracılığıyla yaşamakta ve gelecek nesillere aktarılmaktadır. Bu nedenle bireylerin, gerçek ve faydalı bir amaca uygun olarak nitelikli ve anlaşılır bir şekilde yazabilmeleri için eğitilmesi gerekmektedir. Yeterince iyi yazamayan bir birey, hayatının birçok alanında duygusal ve fiziksel olarak zorluk yaşamının yanında istihdam fırsatları karşısında da dezavantajlı duruma düşmektedir (Baldwin ve John, 2012).

2.1.7.1. Yazma Yaklaşımları

Yazma öğretiminde yöntemsel bir yaklaşımı destekleyen modeller bulunmaktadır (Dragomir ve Niculescu, 2020). Bunlar arasında “ürün” ve “süreç” temelli yazma yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. “*Ürün temelli yazma yaklaşımı*”, yazmanın nihai sonucuna odaklanmaktadır (Alodwan ve Ibnian, 2014). Başka bir deyişle öğrencinin ne yapabileceğine odaklanılmaktadır. Doğrusal dil modellerinin kullanıldığı sınıf etkinlikleri tercih edilmektedir. Yazma derslerinde, cümle kurma ve dilbilgisi etkinlikleri ön plandadır. 1960 ve 1970'lerde üretilen ders kitaplarında öğrencilerden cümle düzeyinde dile hâkim olmaları beklenmektedir (Nunan, 1991). Bu yaklaşımda öğretmenler makale, rapor ve hikâye gibi çıktılarla ilgilenmektedir. Ürünün nasıl görüldüğü önem kazanmıştır. Söz bilimi kriterlerinin karşılanması, dilbilgisi kurallarının yansıtılması ve hedef kitleye uygunluk gibi hususlar kompozisyonlarda ön planda tutulmuştur. Yazılı ürünler içerik, organizasyon, kelime, dilbilgisi, yazım ve noktalama gibi kriterler açısından değerlendirilmiştir (Brown ve Lee, 2015). Ancak ürün temelli yazma yaklaşımı, sadece yazma ürününe vurgu yapması, kontrol ve yönlendirmenin baskın olması gibi nedenlerle eleştirilmiştir. 1980'lerin başında yazma sürecine önem verilmesi ile süreç temelli yazma yaklaşımı ön plana çıkmıştır. Yazma etkinliklerinde odak noktasının üründen sürece kayması paradigma değişimini gündeme getirmiştir (Zen, 2005).

“*Süreç temelli yazma yaklaşımı*”, yazılı üründen ziyade yazılı ürünün üretildiği sürece odaklanmaktadır. Bu durum öğrencilerin kendilerini daha iyi anlayıp nasıl çalışmalarını gerektiğine karar vermelerini ve hangi stratejilerin öğrenme stillerine uygun olduğunu belirlemelerini sağlamaktadır. Yazma sürecinde öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri, hedefleri, öğrenme stilleri, bilgi ve becerileri dikkate alındığından

öğrenciler öğrenmenin merkezi olarak görülmektedir (Onozawa, 2010). Bu yaklaşım, dil öğretiminde öğrencinin ne söylemek istediğine odaklanmaktadır. Öğrenci, bir yanıtlayıcı ya da diğer bireylerin düşüncelerini taklit eden biri olmaktan ziyade iletişimde öncü bir role sahiptir (Alodwan ve Ibnian, 2014). Öğrenciler, süreçte öğretmen ve akranlarının yardım ve işbirliği ile bilgi, beceri ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilere, yazılarını gözden geçirmeleri ve revize etmeleri için zaman ve fırsat sunulmakta ve her aşamada duygu ve düşüncelerini yazıya aktarmaları için özgürlük tanınmaktadır. Bu yaklaşımda, öğrenme süreci doğrusal olmak zorunda değildir. Öğrenciler, aşamalarda ilerlerken gerektiğinde geriye dönebilmektedir. Bu nedenle aşamalar, tekrarlayan ve sarmal bir sürece sahiptir (Onozawa, 2010). Süreç temelli yazma yaklaşımının “hazırlık”, “taslak hazırlama”, “gözden geçirme”, “düzeltme” ve “yayınlama” aşamaları aşağıda açıklanmıştır (Alodwan ve Ibnian, 2014; McKensie ve Tomkins, 1984).

“*Hazırlık*” aşamasında öğrenciler, bir konuya ilişkin yazmaya ve fikir üretmeye hazırlanmakta ve yazma amacını ve hedef kitleyi belirlemektedir. Bu aşamada çeşitli etkinlikler kullanılabilir. Konuyla ilgili bir metin dinlenebilir, konu hakkında bir şeyler okunabilir, bir film izlenebilir ya da konuyla ilgili bir resim tasvir edilebilir (Alodwan ve Ibnian, 2014; McKensie ve Tomkins, 1984).

“*Taslak hazırlama*” aşamasında öğrenciler, içeriğe odaklanarak fikirlerini kâğıda dökmektedir (Alodwan ve Ibnian, 2014). Bu aşamada öğrenciler, konuya ilişkin düşüncelerine yetişebilmek için hızlı yazmaktadır. Yazım kuralları, noktalama işaretleri ve büyük harf kullanımı gibi kurallar ihmal edilmektedir. Öğrencilerin yazarken, metnin bazı bölümlerini silmeleri, yeniden düzenlemeleri ve bölümlere ekleme yapmaları gerekmektedir. Öğretmenler bu aşamanın düzensizliğini görmezden gelmelidir. Çünkü öğrenciler, düzeltme aşamasında hatalarını ortadan kaldırmakta, yayınlama aşamasında ise yazıyı düzgün ve nihai bir forma dönüştürmektedir (McKensie ve Tomkins, 1984).

“*Gözden geçirme*” aşamasında öğrenciler, organizasyon, ana öğeler, ana düşünce, örnek verme ve fikirler arasında bağlantı kurma gibi yazı unsurlarına dikkat etmektedir (Alodwan ve Ibnian, 2014). Bu aşamada öğrenciler, tüm sınıftan, küçük gruplardan ya da tek tek akranlarından yazıda beğenilen yönlere, net olmayan bölümlere ve detaylandırılması istenen konulara ilişkin görüş alabilir. Öğrenciler geri

bildirimleri gözden geçirip kompozisyonlarında ne gibi değişiklikler yapacaklarına karar vermektedir (McKensie ve Tomkins, 1984).

“*Düzeltilme*” aşamasında öğrenciler, yazılarını imla, noktalama işaretleri ve dilbilgisi kuralları açısından kontrol etmektedir (Alodwan ve Ibnian, 2014; McKensie ve Tomkins, 1984). Öğrenciler, yazılarındaki hataları düzeltmek için arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle birlikte çalışabilir. Öğretmenler, hataların bulunup düzeltilmesi için editör görevi yapmaktadır. Düzeltilme aşamasında, redaksiyon yapılmaktadır (McKensie ve Tomkins, 1984).

“*Yayınlama*” aşaması, nihai ürünün yayınlanmasını ve uygun bir kitleyle paylaşılmasını içermektedir. Öğrenciler, hedef kitlenin dönütlerini aldıktan sonra kendi yazılarının etkililiğini değerlendirebilir. Yayınlama sözel, görsel veya yazılı olarak yapılabilir. Sözel biçimler arasında yazının yüksek sesle okunması, teybe kaydedilmesi ve okuyucu tiyatrosu; görsel biçimler arasında yaratıcı drama, kukla gösterileri ve film şeritleri; yazılı biçimler arasında ise kitapçıklar, mektuplar, gazeteler ve antolojiler gibi ürünler yer almaktadır (McKensie ve Tomkins, 1984). Bu aşamada gözden geçirilen ve düzenlenen yazılar sınıf gazeteleri ya da dergilerde yayınlanabilir. Ayrıca öğrenciler yazılarını sınıfta sunabilir. Öğretmen, yazılı ürünleri okulun duvarlarına ve salonlarına asabilir (Alodwan ve Ibnian, 2014).

Süreç temelli yazma yaklaşımında öğretmenler, öğrencilerin yazma sürecindeki deneyimlerini takip edebilmektedir. Öğretmenler, geri bildirimler esnasında aktif rol almaktadır. Öğrenciler ise yazma aşamaları sayesinde yazılarını geliştirebilmektedir. Bu sayede yazının gelişimi doğrusallıktan ziyade döngüsel bir süreçte ilerlemektedir. Bu yaklaşım hem öğretmenlere hem de öğrencilere yazma sürecinde esneklik tanımaktadır (Brown ve Stephens, 1995).

2.1.7.2. Yazma Yöntem ve Teknikleri

Yazma konusunda uzmanlaşmak için öğrencilerin yazma görevlerini anlamalarını ve bu görevlerde başarılı olmalarını sağlayacak teknikleri öğrenmeleri gerekmektedir (Dragomir ve Niculescu, 2020). Yöntem ve tekniklerin amacı, öğrencilerin zihinsel kapasitelerini geliştirmek, yazma süreçlerini zenginleştirip

yazma performanslarını üst düzeye taşımak ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamaktır. Yazma yöntem ve teknikleri, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine ve iletişim ve dil becerilerini geliştirebilmelerine yardım etmektedir (Aydın ve Kaya, 2021). İlgili alanyazın incelendiğinde yazma öğretimine ilişkin not alma, özetleme, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, eleştirel yazma, yaratıcı yazma ve serbest yazma gibi yöntem ve teknikler ele alınmaktadır. Bu yöntem ve teknikler aşağıda özetlenmiştir (Aydın ve Kaya, 2021; Coşkun, 2022; Çevik, 2021; Yılmaz, 2013; Yurdakul ve Susar Kırmızı, 2020).

- *Not alma:* Öğrenciler, dinlediği ya da okuduğu konunun ana hatlarını anlayabilmek için önemli noktaları kısa ve öz olarak bir kenara yazmaktadır. Bunu yaparken kendine özgü kısaltmalar ve semboller kullanmaktadır. Bu yöntem ihtiyaç duyulan bilgiye kolayca ulaşabilmek ve zaman kaybını engellemek için tercih edilmektedir.
- *Özetleme:* Özetlemek bir eseri, metni ya da konuşmayı ana fikrine ve yapısına bağlı kalarak kısaca yazmak ve anlatmaktır. Özetlemede okunan ya da dinlenen metni kavramak önemlidir. Çünkü bir konuyu süslü anlatımdan ziyade en az kelime ile anlatmak amaçlanır. Öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olması, yapılacak özetin hem anlaşılmasını hem de değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır.
- *Boşluk doldurma:* Öğrenciler, okuduklarına ya da dinlediklerine bağlı kalarak bir metinde boş bırakılan yerleri uygun ifadelerle tamamlamaktadır. Bu yöntemde, cümlelerin öncesine ve sonrasına bakarak anlam bütünlüğünü bozmadan metni tamamlamak önemlidir. Öğrenciler, boşluklar tamamlandıktan sonra asıl metin ile kendi metinleri arasında karşılaştırma yapabilmektedir.
- *Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma:* Öğrenciler, kendilerine verilen kelime ve kavram havuzundan metnin konusu ve ana fikrini ortaya koyacak kelimeler seçmekte ve bu kelimelerden mantık akışına uygun cümleler oluşturmaktadır. Bu yöntemde öğrencilerin hem analitik düşünebilme hem de sentez yapabilme becerileri gelişmektedir.

- *Metin tamamlama:* Öğrenciler, bir metnin yarım bırakılan bölümünden hareket ederek olayların gelişimine yönelik fikirler üretilip metni tamamlamaktadır. Yaratıcı düşünmeyi geliştiren bu teknikte metnin yapısal bütünlüğü bozulmadan ve olay örgüsüne bağlı kalınarak özgün fikirler ortaya çıkarılmaktadır.
- *Tahminde bulunma:* Öğrenciler, bir metnin başlangıcında, gelişiminde ya da sonucunda neler olabileceğine ilişkin görüşler geliştirerek yazma çalışması yapmaktadır. Bu yöntemde öğrenciler bir metni gözden geçirerek ya da görselleri inceleyerek tahminde bulunabilmektedir.
- *Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma:* Öğrenciler, kendilerine verilen bir metnin konusuna ve ana fikrine bağlı kalarak metni yeniden yazmaktadır. Öğrenciler, “Eğer metnin yazarı siz olsaydınız nasıl yazardınız?” sorusunu düşünerek kendilerine özgü ifade şekilleriyle metni oluşturmaktadır.
- *Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma:* Öğrenciler, herhangi bir metin türündeki metnin konusuna ve ana düşüncesine bağlı kalarak farklı bir türde metin oluşturmaktadır. Bu yöntem öğrencilerin yatkın olduğu alanda yazma çalışması yapabilmelerini sağlamakta ve yazmaya yönelik motivasyonlarını artırmaktadır.
- *Duyulardan hareketle yazma:* Öğrenciler, bir resim ya da videodan hareketle kendi duygularını yazıya dökmektedir. Uyarana ilişkin hissedilenler yazıldığı için eğlenceli bir yazma çalışmasıdır. Bu yöntem sayesinde öğrencilerin algılama güçleri, dikkatleri ve yaratıcılıkları gelişmektedir.
- *Grup olarak yazma:* Bir konu çerçevesinde oluşturulan öğrenci grupları, bir konunun çeşitli yönlerini tartışarak iş birliği içinde ortak bir metin oluşturmaktadır. Bu yöntem ile öğrencilerin farklı fikirleri tartışıp sentezleme, eleştirel düşünme, iletişim kurma, birbirlerine saygı duyma ve grup bilinciyle hareket etme becerileri gelişmektedir.
- *Kontrollü yazma:* Öğretmen tarafından belirlenen metin türüne, içeriğe, ana fikre ve olay kurgusuna göre yazma çalışması yapılmaktadır. Anahtar sözcüklerden metin oluşturulabileceği gibi aralarında anlam ilişkisi bulunan cümlelerin mantık çerçevesinde sıralanmasıyla da metin oluşturulmaktadır. Bu sayede öğrenciler var olan durumlar üzerinde sentezleme yapabilmektedir.

- *Güdümlü yazma:* Öğretmen tarafından belirlenen bir konu sınıf ortamında farklı açılarıyla tartışıldıktan sonra öğrenciler duygu ve düşüncelerini yazıya aktarmaktadır. Böylece öğrencilerin hem zihinsel hem de sorgulama becerileri gelişmektedir.
- *Eleştirel yazma:* Bir konu olumlu ve olumsuz açılardan ele alınıp objektif bir şekilde tüm yönleriyle yazıya aktarılmaktadır. Bu yöntemde bir konu çeşitli açılardan irdelenmekte, konuya ilişkin nedenler ve ilişkiler ortaya çıkarılıp yorumlanmakta ve elde edilen düşünceler sentezlenerek çözümler üretilmektedir.
- *Yaratıcı yazma:* Öğrenciler, kendilerine verilen bir konuda hayal güçlerini kullanarak düşüncelerini özgürce ifade edip özgün metinler yazmaktadır. Bu yöntem sayesinde öğrenciler, kendilerini tanıma fırsatı bulmakta, yazmaya ilişkin motivasyonlarını ve öz güvenlerini artırmakta ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir.
- *Serbest yazma:* Öğrenciler, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak bir konu belirlemekte ve düşüncelerini istediği metin türünde yazıya aktarmaktadır. Bilinen bir konuda düşüncelerin detaylı bir şekilde anlatılması hem yaratıcılığı hem de yazma becerisini geliştirmektedir.

2.1.7.3. Yazma Kaygısı

Çağımız yazma konusunda yetkinlik gerektirmektedir. Günümüzde yazmanın gerekli olmadığı bir mesleği söylemek neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Çoğu birey her gün yazma göreviyle karşı karşıya kalmaktadır (Daly ve Miller, 1975). Ancak bireylerin yazma konusunda hissettikleri farklılık göstermektedir (Daly ve Wilson, 1983). Bazı bireyler yazmayı eğlenceli bir etkinlik olarak görmekte ve düşüncelerini kâğıda aktarmaktan keyif almaktadır. Bazı bireyler ise yazılı görevle karşılaştıklarında yazmayı rahatsız edici ve korkutucu bir faaliyet olarak görmektedir (Wahyuni ve Umam, 2017). Yazma kaygısı nedeniyle yazmanın talep edildiği bir ortamda başarısız olan çok sayıda birey bulunmaktadır (Daly ve Miller, 1975).

Yazma kaygısı, bir hedef kitle ya da not almak için yapılan yazma çalışmalarına gösterilen korku durumudur (Wiant, 1997). Konuşurken ya da yazarken

daha kaygılı olan ve sınavlarda normalin üzerinde kaygı gösteren bireyler, yüksek düzeyde yazma kaygısı yaşamaktadır (McAndrew, 1986). Öğrencilerin yazma kaygısı yaşamasında iki sebep bulunmaktadır. Birinci neden, öz güven, bilgi ve deneyim eksikliği; dilde yaşanan zorluklar; yazma tekniği ve uygulama yetersizliği gibi öğrencinin kendisinden kaynaklanmaktadır. İkinci neden ise olumsuz değerlendirilme korkusu, yazma ödevinin fazla olması, mükemmel çalışma ve zaman baskısı gibi çevreden kaynaklanmaktadır (Wahyuni ve Umam, 2017). Wiant'ın (1997) araştırmasına göre de yazma kaygısının nedenleri arasında, yazma derslerinde yaşanan kötü deneyimler, öz güven eksikliği, mükemmellik baskısı, hata yapma korkusu ve eğitmenin beklentilerini ve ödevlerin gerekliliklerini karşılayamama stresi yer almaktadır.

Yazma kaygısı aşırı terleme, çarpıntı, yazmaya ilişkin olumsuz izlenimler ve stres gibi tepkilerle ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin davranışlarında güven eksikliği ve yazmaktan kaçınma şeklinde gözlenmektedir (Rabadi ve Rabadi, 2020). Yüksek düzeyde kaygılı bireyin, beklentileri ve öz güveni düşüktür. Yazma derslerine ya da yazmanın gerekli olduğu düşünülen bölümlere/işlere nadiren devam etmektedir. Yazmayı yararlı ve sanatsal bir görev olarak görmemektedir. Yazma sürecinde katı kurallar ve yönergeler tarafından yönlendirilmektedir (McAndrew, 1986). Ayrıca bu bireyler yazma konularını belirlerken zorlanmakta; çalışmalarını ertelemekte; az sayıda yazma rol modeline sahip olmakta ve sözel yetenek, okuduğunu anlama ve standartlaştırılmış yazma yeteneği testlerinden daha düşük puan almaktadır (Huwari ve Abd-Aziz, 2011).

Daud vd., (2005) tarafından yapılan çalışmada, yazma becerilerinde düşük performans gösteren öğrencilerin yazmada yüksek performans gösteren öğrencilere kıyasla kelime bilgisi ve dil kullanımı gibi boyutlar açısından daha kaygılı oldukları belirlenmiştir. Daly (1978) tarafından yapılan çalışmada ise yazma kaygısı düşük olan bireylerin yazma kaygısı yüksek olan bireylere göre yazmada daha iyi performans gösterdiği belirlenmiştir. Orta düzeyde kaygılı bireylerin yazma performansı, yüksek ve düşük yazma kaygısı yaşayan bireylerin performansı arasında yer almaktadır. Yüksek düzeyde kaygılı bireyler, düşük düzeyde kaygılı bireylere kıyasla hem daha düşük kalitede yazı yazmakta hem de yazmaya ilişkin sağlam bir bilgi düzeyi sergileyememektedir. Bir konuda gerekli yazma becerisi gösteremeyen bir bireyin

yazma faaliyetlerinde başarılı olması pek olası değildir. Bu durum, bireylerin hem yazma kaygılarının devam etmesine hem de geri bildirim almaktan kaçınmalarına neden olmaktadır.

Yazma kaygısı yüksek olan bireyler, yazma sürecinde başarısız olacaklarını ve olumsuz değerlendirileceklerini düşündükleri için yazılarının değerlendirilmesinden korkmakta ve mümkün olduğunca yazmaktan kaçınmaktadır. Bu bireyler kompozisyonlarını teslim etmekten sürekli kaçınan ve yazma derslerine katılmak istemeyen bireyler haline gelmektedir. Yazmanın çok az gerekli olduğuna inandıkları meslekleri tercih etmektedir. Ancak yazmanın talep edildiği pozisyonlarda kendilerini bulduklarında mutsuz hissetmektedir (Daly ve Miller, 1975).

Daly (1979) tarafından yapılan bir araştırmada yazma kaygısı yüksek olanlar, düşük düzeyde kaygılı bireylere göre daha az olumlu değerlendirilmektedir. Öğretmenler tarafından bu bireylerin, çeşitli akademik konularda başarılı olma ve olumlu tavsiyeler alma açısından daha düşük olasılığa sahip olduğu görülmektedir. Yazma kaygısı, öğretmenlerin öğrencilere ilişkin algılarında önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü öğrencilerin her kademede yazı yazması gerekmektedir. Bu tür ödevlere ilgi ve istek gösteren öğrenciler, ilgisiz öğrencilere kıyasla öğretmenler tarafından daha olumlu algılanmaktadır. Bu algılar, yazma kaygısı yüksek bireyler tarafından yazılan yazıların daha düşük kalitede olması nedeniyle artmaktadır.

Kaygılı yazarların korkularını azaltmaya ve yazma becerilerinde öz güvenlerini artırmaya yardımcı olacak olumlu stratejiler sunulmalıdır (Vielhaber, 1983). Kaygılı yazarlar, genellikle çok az yazdıkları ve yazma becerileri açısından yetersiz kabul edildiklerinden dolayı bu bireyler için geleneksel ders anlatımı ve not vermenin geri planda kaldığı ve tehdit unsuru içermeden yazma etkinliklerinin yapıldığı sınıf ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Yazmanın uygulama gerektiren bir süreç olduğunun vurgulanması, öğrencileri hem konuşarak hem de yazarak kendilerini ifade etmeleri için özgür bırakmaktadır (Reeves, 1997). Öğrencilerin yazma deneyimlerinde hata yapmalarını ve başarısız olmalarını beklemek yerine, olumlu bir sınıf ikliminde yazmayı başaracaklarına dair beklentiler oluşturulmalıdır. Olumlu pekiştirici ve pozitif bir ortam, kaygılı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Vielhaber, 1983). Ayrıca öğrencilerin kaygılarını azaltmak amacıyla yazma uygulamaları kademeli olarak artırılmalıdır. Bu artış akran

öğretimi ve yazma atölyeleri kullanan, olumlu pekiştirme ve değerlendirmeyi vurgulayan ve yazma sürecine odaklanan sınıflarda kabul edilebilir düzeyde olmalıdır. Böyle bir sınıf ortamında hem daha az kaygılı yazarlar hem de daha iyi yazarlar yetiştirilebilir (McAndrew, 1986). Yazma kaygısını azaltmaya yönelik önemli bir strateji de öğrencilerin tutumlarını değiştirmektir. Yazma kaygısı yaşayan öğrenciler, genellikle yazma korkularının kendilerine özgü olduğuna inanmakta ve iyi yazarların, düzeltmeye ya da yeniden yazmaya ihtiyaç duymadan ilk seferde doğru söyleyebileceklerine inanmaktadır. Ancak bu yanlış inanışlar çürütülmelidir. Öğrenciler, çoğu kişinin yazma kaygısı yaşadığının ve fikirlerini yazıya aktarmakta zorlandığının farkında olmalıdır (Vielhaber, 1983). Öğretmenler, öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmalarına yardımcı olmalıdır. Bu durum, öğretim programı ve rehberlik stratejileri ile öğrencilere uygun süreçler ve hedefler hakkında bilgi verilerek ve öğrencilerin kendi yazılarına ilişkin esnek ve sistematik yöntemler benimsemeleri teşvik edilerek yapılabilir (Tomlinson, 1981).

2.1.7.4. Yazma Tutumu

Yazma tutumu, yazarın hislerini etkileyen ve mutluluktan mutsuzluğa kadar değişen duygusal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Graham vd., 2007). Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, yazma görevlerine yaklaşımlarını ve isteklilik düzeylerini etkilemektedir (Boscolo, 2009). Yazma isteği, yazma eyleminde kritik bir role sahiptir. Ancak bunun oluşturulabilmesi ve sürdürülebilmesi hem zor hem de karmaşık bir görevdir (Bruning ve Horn, 2000).

Her okulda yazmaya istekli olmayan ve yazmanın zor bir görev olduğunu düşünen öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler, yazmaları istendiğinde kendilerini çatışma ve olumsuz duygular içinde bulmaktadır (Cowley, 2011). Öğrenciler, yazı yoluyla iletilmesi gereken bir şeyleri olmadığını; düzgün ve doğru bir yazı üretmenin zor olduğunu; yazdıklarının çok iyi olmadığını ve el yazılarının kötü görüldüğünü düşündüklerinde yazmaya ilişkin olumsuz tutum geliştirip cesaretlerini kaybetmektedir. Ayrıca sınıfta yapılan yazma çalışmaları düzenli yapılmadığında ya da öğrencilere yazmaları için yeterli zaman verilmediğinde, öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanmaktadır. Yazılan yazıların hedef kitleyi yalnızca

öğretmen olduğunda ya da öğretmen yazının içeriğinden ziyade yazının aktarımıyla ilgilendiğinde, öğrenciler yazma amacını görememekte ve yazılarının önemsiz olduğunu düşünmektedir (Browne, 2001).

Okulda, genellikle yazmanın değerlendirme amaçlı kullanımı baskındır. Ödev olarak verilen ve sınavlarda yazılan yazılar, duygu ve düşünceleri ifade etmek için yazılan yazılardan daha önceliklidir. Ancak sürdürülebilir bir yazma isteğinin oluşturulması, öğrencilerin yazdıkları koşullara dikkat etmelerini gerektirmektedir. Öğrenciler, yazmanın gücüne ve zorluğuna ilişkin gerçekçi bakış açısı geliştirmelidir. Gerçek amaçlar ve hedef kitleler, yazmanın pragmatik amaçlarını ortaya koymakta ve öğrencilerin yazma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin olumsuz duygularla başa çıkmalarına ve üretken yazma yaklaşımları oluşturmalarına yardımcı olunmalıdır (Bruning ve Horn, 2000).

Öğrencilerin, yazmaya ilişkin duygularını olumlu yönde geliştirmek ve isteklerini artırmak için Cowley'in (2011) dikkate alınmasını belirttiği hususlar aşağıda özetlenmiştir:

- Öğrencilere yazmaları için bir sebep sunulmalıdır.
- Yazı ile öğrencilerin yaşamları arasında bağlantı kurulmalıdır.
- Yazmanın önemi vurgulanmalıdır.
- Yazmanın kolay ve doğal geldiği bir ortam oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin, doğru ve düzgün yazmalarını sağlamak için odaklanma, konsantrasyon ve öz disiplin gibi becerileri geliştirilmelidir.
- Yazmanın eğlenceli görünmesi sağlanmalıdır. Yazma ortamında stres ortadan kaldırılmalıdır.
- Öğrencilerin yazmaya hazırlanması için yazmaya yönelik "ısınma" çalışmaları kullanılmalıdır.
- Bir konu ve metin belirlenirken güncel ve ilgi çekici olmasına dikkat edilmelidir.
- Öğrencilerin, güçlü yönlerini fark etmelerine yardım edilmeli ve kendilerine uygun biçim ve tarzda yazmalarına izin verilmelidir.
- Dil derslerinde öğrencilerin yaşları ne olursa olsun onlara metaforlar, cümle kurma ve mantıksal yanılgılar öğretilmelidir.

- Yazma engelleri ortadan kaldırılmalıdır. Sınıfta öğrencilerin özgürce yazabilmeleri sağlanmalıdır.
- Yazı yazarken öğrencileri en iyi neyin motive edebildiği belirlenmelidir. Öğrenciler hak ettiklerinde ödüllendirilmelidir.
- Öğrenciler, öğretmenlerini mümkün olduğunca yazarken görmelidir.

Öğrencilerin yazmayı öğrenmeleri ve akıcı yazmaları zaman almaktadır. Ancak, öğrenmeye devam etmeleri ve olumlu yazma tutumu geliştirebilmeleri için onlara yazma sürecinin tüm aşamalarında yeterli zaman verilmeli ve çabalarının değerli olduğu hissettirilmelidir. Ayrıca öğrencilerin yazarken yaptıkları hataları bulup düzeltmeleri için doğru modeller sunulmalıdır (Browne, 2001). Bu süreçte öğrenci ile değerlendirici arasında güven ortamının oluşturulması önemlidir. Olumlu pekiştirme ve dönütler öğrencilerin yazma isteğini artırmaktadır. Pozitif sınıf ortamında oluşan tutumlar, akıcı yazmanın gelişmesini sağlamaktadır (Katstra vd., 1987).

Yazmaya teşvik edecek olumlu bir ortam oluşturmak için Benjamin'in (2013) aşağıda özetlenen önerileri dikkate alınmalıdır:

- Yazma etkinlikleri rutin hale getirilmelidir. Öğrenciler ne kadar çok yazarlarsa, kendilerine olan güvenleri de o kadar artmaktadır.
- Kısa yazma görevlerine değer verilmelidir. Öğrencilerin yazdığı bir kelime, ifade, cümle ya da paragraf, yazmaya ilişkin öz güvenin ve olumlu tutumun gelişmesini sağlayan bir adımdır.
- Öğrencilerin ihtiyaç duydukları kaynaklara erişim sağlamalarına yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilerin, öğrenirken eğlenebilecekleri yazma deneyimleri geçirmeleri sağlanmalıdır. Yeni kelimeler kullanmaya, kelimelerle eğlenmeye, hikâyeler yazmaya, mizahi, hayali ve yaratıcı olmaya önem verilmelidir.
- Öğretmenler, kusurlar da dâhil olmak üzere kendi yazılarını modellemelidir. Öğretirken, düşüncelerini öğrencilere görünür kılmalıdır.
- Dereceli puanlama anahtarı kullanılmalıdır. İyi bir dereceli puanlama anahtarı yazar için kılavuzdur.
- Öğrencileri geliştirici yorumlar yapılmalıdır. Önerilerden sonra öğrencilerin yavaş ve istikrarlı bir gelişme göstereceğine inanılmalıdır.

- Öğrencilerin ikili gruplar halinde yazmalarına izin verilmelidir. Bu sayede öğrenciler, hem yazma becerilerini güçlendirebilir hem de yazarken iletişim kurmanın önemini fark edebilir.

Tutumlar akran grupları kullanılarak da geliştirilebilir. Akran grubu, bir bireyin hayatında güçlü bir motivasyon kaynağıdır. Öğrenciler, akran değerlendirmeleri esnasında nasıl davranmaları gerektiğini öğrenerek hem benlik duygularını geliştirmekte hem de yorumlarıyla akranlarının gelişimini sağlamaktadır. Bu nedenle akran grubu yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili bir şekilde kullanılabilir (Katstra vd., 1987).

2.1.8. Yaratıcılık

Yaratıcılık, bireylerin bir amaca uygun olarak özgün bir şekilde yaptığı herhangi bir şeyi ifade etmektedir (Baer ve Kaufman, 2012). Yaratıcılık, eylemin alışılmadık bir fikirle şekillenmesiyle en iyi halini almaktadır. Ancak sonucun her zaman somut olması gerekmemektedir. Mevcut sorunlara ve zorluklara yeni çözümler üretme becerisi de yaratıcılık olarak ifade edilmektedir (Vogel, 2014). Bu açıdan yaratıcılık problemi tespit etme, fikir üretme ve değerlendirme süreçlerini içermektedir (Davis, 2009). Yaratıcılık, önceki fikirlerden farklı, yararlı, değerli ve amaca uygun yeni fikirlerin üretilmesidir (Amabile, 2018). Yaratıcı bir fikir, orijinal olmasının yanında üretildiği duruma da uygun olan bir fikirdir (Martindale, 1999). Yaratıcılık, yeni fikirlerin üretilmesini ve mevcut kavramların özgün bir şekilde bir araya getirilmesini sağlamaktadır (Vogel, 2014). Yaratıcılık, bilgiyi sentezleme sürecidir (Rhodes, 1961). Yaratıcı ürünler, bireylerde var olan zihinsel öğelerin yeni kombinasyonlarından oluşmaktadır (Martindale, 1999). Yaratıcı ürünlerin ayırt edici özellikleri arasında yenilik, yararlılık, uygunluk ve sosyal değer sayılabilir (Nickerson, 1999). Yenilik, bir soruna ilişkin üretilen fikirlerin sıklığı veya ürünün yararlı ve orijinal olduğuna dair genel bir uzlaşma ile belirlenmektedir (Fabian, 2018). Yaratıcı çözümlerin yenilik ve kullanışlılık gibi değerlendirme standartlarını karşılaması gerekmektedir (Davis, 2009). Yaratıcılığın hayal gücünü kullanma, amaçların peşinden koşma, değerli olma ve orijinallik gibi temel özellikleri bulunmaktadır (Padgett, 2013).

Yaratıcılığın temelinde, yeni fikirlerin üretilmesi için izlenen yaratıcı süreç bulunmaktadır (Best ve Thomas, 2013). Yaratıcılık özgün fikirlerin üretilmesiye (Corazza ve Agnoli, 2016); yaratıcı düşünme bu fikirlerin üretilmesini sağlayan zihinsel süreçlerdir (Fabian, 2018). Yaratıcılığı, yaratıcı düşünmenin kullanılması olarak düşünürsek iki terimin temelde örtüştüğü ve birbirinin yerine kullanılabilceği söylenebilir. Yaratıcı düşünme, bireyleri değerli ve yeni fikirler üretmeye yönlendiren çok boyutlu bileşenler bütünüdür (Corazza ve Agnoli, 2016). Yaratıcı düşünme çevremizdeki semboller, fikirleri, modelleri, koşulları ve öğeleri kullanmak, genişletmek, değiştirmek ya da dönüştürmek için hayal gücünü kullanan akıl yürütme sürecidir (Fabian, 2018). Yaratıcı düşünme, geçmiş deneyimlerin değiştirilerek yeni modeller, şekiller ve düzenlemeler oluşturacak şekilde bir araya getirilmesini sağlayan zihinsel bir süreçtir. Bu düşünme süreçleri bir probleme uygulanarak sıra dışı, yaratıcı ve orijinal çözümler üretilmektedir. Bu durum bireylerin bir sorunu çözerken yeni ve yaratıcı yaklaşımlar bulmasını sağlamaktadır (Vogel, 2014). Yaratıcı düşünme sorunlara duyarlılık, problemleri yeniden tanımlama, derinlemesine bakış açısı, analiz etme, sentezleme, akıcılık, esneklik ve özgünlük gibi temel özellikleri içermektedir (Cropley, 1997). Yaratıcı düşünme bilişsel, eğitsel, duyuşsal, sosyal ve kültürel unsurları içerdiğinden karmaşık ve çok boyutlu bir sürece sahiptir. Bu unsurlar bireyleri istenen sonuca yönlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Sürecin başarılı olabilmesi için üretilen fikirlerin yeni, değerli ve özgün olması gerekmektedir (Corazza ve Agnoli, 2016).

Wallas (1926) yaratıcılığın hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu açıklamıştır. “*Hazırlık*” aşamasında, belirli bir soruna, soruya ya da konuya yoğunlaşmaktadır. Problemi çözen kişi sorunla ilgili çalışmakta ve bilgi toplamaktadır. Soruna farklı açılardan bakılmakta ve sorun her yönden araştırılmaktadır. “*Kuluçka*” aşamasında, sorun hakkında bilinçli olarak düşünülmemekte ve sorun bilinçdışı çözüme bırakılmaktadır. Kişi başka işler yapıyor olsa bile zihin sorun hakkında düşünmeye devam etmektedir. Bu aşama kısa veya uzun sürebilir. “*Aydınlanma*” aşamasında, soruna ilişkin ani bir içgörü ve sezgi patlaması yaşanmaktadır. Kişi "aha" anını yaşamakta ve çözüm ortaya çıkmaktadır. “*Doğrulama*” aşamasında, fikir test edilip denenmekte, değeri kontrol edilmekte, düzeltilmekte ve geliştirilmektedir (Adair, 2007; Jesson, 2012; Kaufman ve Glaveanu, 2019; Wallas, 1926).

Modern anlamdaki yaratıcılık çalışmaları ise Amerikalı bir psikolog olan Guilford'un 1950 yılında Amerikan Psikoloji Derneği'nde yaptığı konuşmaya dayanmaktadır. Guilford, yaratıcılığın çalışmaya değer bir alan olduğunu belirtmiştir. Zekânın, testlerde ölçülen özelliklerden daha fazlasını içerdiğini fark etmiştir. Bilim insanlarının, ıraksak düşünme becerilerinden ziyade daha çok yakınsak düşünme becerilerini vurguladığını belirtmiştir. Guilford yaratıcılığın, akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma özelliklerini içermesi ve bireyleri faydalı bir sonuca ulaştırması gerektiğini savunmuştur (Jesson, 2012).

Rhodes (1961), yaratıcılığı “kişi”, “süreç”, “çevre” ve “ürün” bileşenleri olmak üzere 4P (person, process, press, product) açısından ele almıştır. “*Kişi*” bileşeni, bir bireyi yaratıcı kılan kişilik özelliklerini ifade etmektedir. Kişi bileşeni zekâ, mizaç, fiziksel özellikler, alışkanlıklar, tutumlar, benlik kavramı, değer sistemleri, savunma mekanizmaları ve davranışlar hakkındaki bilgileri kapsamaktadır. “*Süreç*” bileşeni, nihai hedefe ve yaratıcı ürüne hangi adımların ve düşünme tekniklerinin ulaştıracağıyla ilgilidir. Süreç bileşeni bireylerin sorunlara özgün cevaplar bulmasını sağlayan motivasyon, algılama, öğrenme, düşünme ve iletişim kurma gibi faktörleri ele almaktadır. “*Çevre*” bileşeni, yaratıcılığın gerçekleştiği fiziksel ortamı ifade etmektedir. Çevre bileşeni, insanlar ve ortamlar arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Üretilen her fikir, bireylerin benliğini, duyuşal donanımını, zihin yapısını, değer sistemlerini ve günlük yaşamdaki deneyimlerini yansıtmaktadır. “*Ürün*” bileşeni, yaratıcı fikir ve süreçlerden oluşan nihai ürün, iş, hizmet ya da buluşla ilgilidir. Ürün, bir fikrin somut biçime dönüştürülmesidir. Fikirler kelime, boya, kil, metal ve kumaş gibi malzemelerin kullanılmasıyla oluşan çıktılarla veya başka bir şekilde ifade edilebilir. Bir ürün fiziksel bir nesne, fikir, sistem, hizmet veya süreç anlamına gelmektedir (Dorniak-Wall, 2016; Rhodes, 1961; Vogel, 2014).

Torrance, yaratıcılığı "problemlere, bilgi eksikliklerine ve uyumsuzluklara duyarlı olma; zorluğu tanımlama; çözüm arama; tahminlerde bulunma; hipotezleri kurup test etme ve sonuçları aktarma süreci" olarak tanımlamıştır (Vogel, 2014). Guilford'un çalışmasını temel alan Torrance, yaratıcı düşünme testlerini geliştirmiştir. Testler, farklı düşünme ve problem çözme becerilerini içeren sözel ve şekilsel görevlerden oluşmaktadır. Testler “akıcılık” (ilgili yanıtların toplam sayısı), “esneklik” (ilgili yanıtların farklı kategorilerinin sayısı), “özgünlük” (yanıtların

istatistiksel olarak nadirliği) ve “detaylandırma” (yanıtlardaki ayrıntı miktarı) açısından puanlanmaktadır (Sternberg ve Lubart, 1999). “Akıcılık”, bir soruna ilişkin çok sayıda fikir ve alternatif çözüm üretme becerisiyle ilgilidir. Zaman ve fikir sayısı akıcılığı ölçmektedir. “Esneklik”, birçok kategoride fikir üretmeyi ve bu fikirlerin birbirinden farklı olması gerektiğini ifade etmektedir. “Özgünlük”, hem benzersiz ve sıradışı fikirler geliştirme hem de nesnelere ve durumları yeni ve alışılmadık bir bağlamla ilişkilendirme becerisiyle ilgilidir. “Detaylandırma” ise bir fikrin geliştirebilmesi için ayrıntıların eklenmesi gerektiğini ifade etmektedir (Vogel, 2014).

Yaratıcılık, bireylerin değerli ve yeni bir şey üretmek için hayal güçlerini ve dış uyaranları kullanmalarını sağlayan kişisel bir özelliktir (Best ve Thomas, 2013). Özgün ürünleri ortaya koyan kişiler ise yaratıcı bireylerdir (Best ve Thomas, 2013; Nickerson, 1999). Yaratıcı bireyler, genellikle arkadaş canlısı olan; yeni fikirleri ve koşulları kabul edip hızlıca uyum sağlayan; rahat ve esnek planlamaları tercih eden; dağınık olmaya meyilli olan; değişim ve macera arayan; uyumdan ve uyumlu kişilerden hoşlanmayan; zaman zaman kurallara ve otoritelere meydan okuyan bireylerdir. Ancak sosyalleşme süreçlerinin yaratıcılık üzerinde istenmeyen etkileri olabilmektedir. Baskın ve güçlü toplumsal normlar, yaratıcılığı engellemektedir (Cropley, 1997). Kültür hem yaratıcılığın ifade edilme biçimini hem de yaratıcı çalışmaların üretimini, kabul görmesini, tanınmasını ve yayılmasını etkilemektedir (Lubart vd., 2019).

Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir iklim oluşturarak yaratıcılığın önündeki engelleri ortadan kaldıracaktır. Bunun için yapıcı eleştiri ve etkili geri bildirim yapıldığı sınıf ortamları yaratıcılık için önemlidir. Öğrencilerin, bilgilerindeki eksikliğe ve tutarsızlığa ilişkin farkındalık geliştirmesi, duygularına duyarlı olması, yeni fikirlere açık olması ve alışılmadık durumlara saygı göstermesi yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Bu amaçla sorunlara getirilen yeni çözümler ödüllendirilebilir ve daha önce görülmemiş ilişkilerin fark edilmesini sağlayan davranışlar pekiştirilebilir. Bilgi parçalarını birleştiren ilkeleri bulmanın önemi vurgulanabilir. Gerçeklerin yeniden incelenmesi teşvik edilebilir ve hayal gücünün kullanılması geliştirilebilir (Cropley, 1997). Öğrencilere sorulan soruların kalitesi artırılabilir. “Bundan sonra ne olacak?, Eğer şöyle olsaydı nasıl olurdu?, Bunun değiştini varsayalım, sonuçlar ne olabilir?, Bu size neyi hatırlatıyor?, Bu olayların

arasındaki bağlantılar neler?, Bu durumda ne farklı yapılabilir?” gibi sorular derslerde kullanılabilir (Jesson, 2012).

2.1.8.1. Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Teknikler

Yaratıcı düşünme teknikleri, yenilikçi yollarla düşünmeye ve özgün fikirler sunmaya olanak tanımaktadır (Vogel, 2014). Yaratıcılığı geliştiren yöntem ve tekniklerden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Sorunların yeniden tanımlanması: Bir sorunu yeniden tanımlamak, olaylara bakış açısında değişim gerektirmektedir. Bireyler, yaşamları boyunca birçok sorunla karşılaşmakta ve bir kutunun içindeymiş gibi sıkıştığını hissetmektedir. Bir sorunu yeniden tanımlamak, kişinin kendisini kutunun dışına çıkarması anlamına gelmektedir. Öğrencilerin ödev, proje ve sunumlara ilişkin konu ve sorunları belirlemeleri ve çözüm yollarını seçmeleri yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Öğrencilere seçim yapma konusunda serbestlik tanınması, onların muhakeme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Sternberg, 2019).

Yaratıcı problem çözme: Bireyler, dünya barışının nasıl sağlanacağı, hastalıkların nasıl tedavi edileceği ve artan dünya nüfusunun beslenme ihtiyacını nasıl karşılayacağı gibi sorunlarla karşı karşıyadır (Cropley, 1997). Sorunlara yeni ve faydalı çözümler bulmak için geliştirilen bu yöntem amacın belirlenmesi, gerçeğin belirlenmesi, problemin tespit edilmesi, fikirlerin geliştirilmesi, çözüm yollarının belirlenmesi ve eylem planı adımlarından oluşmaktadır. Her adım, birçok alternatifin araştırıldığı ıraksak düşünme ile başlamaktadır. Bu süreci, bulunan seçeneklerin değerlendirilmesi ve en faydalı fikirlerin belirlenmesi için yakınsak düşünme takip etmektedir (Jesson, 2012).

Gelecekteki problemleri çözme: Öğrenciler, konuları ve sorunları çoğunlukla kitap, gazete, dergi, televizyon ya da uzmanlarla yapılan görüşmeler sayesinde öğrenmektedir. Sorunların çoğunun küresel, stratejik ve jeopolitik niteliği göz önüne alındığında, öğrencilerin diğer ülkelerin bakış açılarını anlayabilmeleri gerekmektedir. Radyo programları, yabancı gazeteler ve uluslararası televizyon yayınları gibi araçlar

gelecekteki pek çok soruna ilişkin mevcut bakış açılarının anlaşılmasını sağlayabilir (Cropley, 1997).

Beyin fırtınası: Bu teknik bir grubun bir soruna ilişkin fikir geliştirip çözüm bulmaya çalıştığı bir konferans tekniği olarak geliştirilmiştir. Süreçte, belirli bir konu ve alanla ilgili maksimum sayıda fikir üretildiği için yargılama ertelenmekte ve tüm fikirlerin değerine bakılmaksızın ifade edilmesine olanak tanınmaktadır (Vogel, 2014). Fikir üretilirken niceliğe odaklanmak, eleştiriden kaçınmak, sıra dışı fikirlere saygı göstermek ve fikirleri birleştirip geliştirmek önemlidir (Jesson, 2012). Bu amaçla grup üyeleri, hayal güçlerini serbest bırakmaya ve birbirlerini eleştirmemeye teşvik edilmektedir (Sternberg, 2019).

Sinektik: Bir probleme ilişkin yeni ve şaşırtıcı çözümler üretilirken rastgele nesnelere serbest çağrışım yapılmaktadır. Bir durumun açık ve rasyonel yönlerinden ziyade duygusal ve beklenmedik yönleri vurgulanmaktadır (Jesson, 2012). Sinektik tekniği, "tuhaf olanı tanıdık kılmak" veya "tanıdık olanı tuhaf kılmak" ilkesini temele alarak birbirine ait görünmeyen öğeleri bir araya getirmektedir. Bu teknik genellikle bir grupta yürütülmektedir. Grup üyeleri, normalde problemle ilgili olarak görünmeyen ancak çözümle ilişkili olabilecek nesnelere ve süreçlere önermektedir (Cropley, 1997). Başlangıçta sorunlara verilen ve mantıksız görünen duygusal tepkiler, süreçte uygulanabilir çözümlere ve faydalı fikirlere dönüşmektedir (Sternberg, 2019).

Kavram haritası: Bu teknik, fikir hiyerarşisinin en üstüne yerleştirilen anahtar bir kelimedenden kaynaklanan düşünme süreçlerini göstermek ve fikirleri düzenlemek amacıyla kullanılmaktadır. Yeni kavramlar öğrenilirken ön bilgilerle ilişkisi kurulmakta ve kavramlar bir ağ şeklinde gösterilmektedir. Bu teknik, öğrencilerin neleri bilip neleri bilmediğini düşünmesine yardımcı olmaktadır (Jesson, 2012).

Zihin haritası: Bu teknikte merkezi bir kelime veya kavramdan beş ila on altı fikir, bu alt fikirlerden ise ilişkili kelimeler oluşturulmaktadır. Zihin haritası bir ağaç diyagramı şeklinde gösterilmektedir. Kavram haritası ve zihin haritası bilginin anlaşılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. İki teknik de fikirlerin üretilmesini; fikirler arasındaki ilişkilerin keşfedilmesini; fikirlerin ve bilgilerin sınıflandırılmasını; bilgilerin yeni şekillerde gösterilmesini; öğrenmelerin ve yanlış anlaşılmanın değerlendirilmesini sağlamaktadır (Jesson, 2012).

Düşünce deneyleri: Bu teknikte olayların meydana geliş şeklinin, bir kararın olası sonuçlarının ve arkasındaki ilkelerin anlaşılması için hayali bir durumun sonuçları incelenmektedir. Deney, genellikle gerçekte yapılamayacak bir deneydir ve felsefe, bilim ve matematik gibi alanlarda yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek için kullanılmaktadır. Zihinsel veya söylemsel argümanların ele alınması, baskın bir fikrin çürütülmesini veya doğrulanmasını; bakış açılarının geliştirilmesini; geçmişe, günümüze ve geleceğe ilişkin konuların incelenmesini; sorunların çözülmesini ve yeni fikirlerin üretilmesini sağlamaktadır (Jesson, 2012).

Altı şapkalı düşünme tekniği: Bir sorunun farklı açılardan ele alındığı düşünme biçimleri öğrencilere öğretilmektedir. Bu teknik analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme, iletişim ve karar verme becerilerini geliştirmektedir. “*Beyaz şapka*”, tarafsız ve nesnel düşünmeyi içermekte ve olgusal bilgilerle ilgilenmektedir. Bu düşünme şekli bilgiden, gerçeklerden ve ayrıntılardan etkilenmektedir. “*Kırmızı şapka*” sezgileri, duyguları, arzuları ve hisleri temsil etmektedir. Bu şapka ile üstesinden gelinmeye çalışılan sorun veya görevle ilgili duygular ifade edilmektedir. “*Siyah şapka*”, eleştirel düşünmeyi içermektedir. Bu şapka, sorunları mantıksal ve olumsuz bir bakış açısıyla ele almakta ve bir fikrin dezavantajlarına odaklanmaktadır. “*Sarı şapka*”, iyimser düşünmeyi içermektedir. Mantıklı ve olumlu bir bakış açısına sahiptir. Bir fikrin iyi yönlerine odaklanmaktadır. “*Yeşil şapka*”, yaratıcı düşünmeye, olasılıklara ve yeni fikirlere odaklanmaktadır. Alışılmışın dışında düşünme, hayal gücünü geliştirmekte ve uç fikirlerin oluşturulmasını sağlamaktadır. “*Mavi şapka*”, tüm düşünceleri genel bakış açısıyla ele alıp düzenlemekte ve karar verme sürecine odaklanmaktadır. Düşünme sürecinin kontrolünden ve yönetilmesinden sorumludur (Jesson, 2012; Vogel, 2014).

SCAMPER: Bu teknik, yeni bir ürünün oluşturulması için mevcut bir ürün ya da hizmette yapılabilecek değişiklikleri içeren yedi basamaktan oluşmaktadır. SCAMPER kavramı, basamakların İngilizce anlamlarının baş harflerinden oluşmaktadır. Basamakların her biri, bir fikri geliştirmek için bireylerin kendilerine sorup cevaplayabileceği birtakım sorulara sahiptir. Sorular yardımıyla fikirler, kavramlar, yeni ürünler ve hizmetler geliştirilmektedir. “*Yer değiştirme (substitute)*” basamağında, ürünün bir parçası başka bir ürünün parçası ile yer değiştirmektedir. “*Birleştirme (combine)*” basamağında, yeni bir ürün oluşturmak için var olan iki ürün

birleştirilmektedir. “*Uyarlama (adapt)*” basamağında, ürünün doğasını değiştirmek için ürünün bir kısmında uyarlama yapılmaktadır. “*Değiştirme (modify)*” basamağında, mevcut ürünün bir kısmı veya tamamı değiştirilmektedir. “*Başka bir şekilde kullanma (put to another use)*” basamağında, ürünün farklı bir şekilde nasıl kullanılabileceğine odaklanılmaktadır. “*Yok etme (eliminate)*” basamağında, ürünün etkililiğini ve verimliliğini üst düzeye çıkarmak için üründen çıkarılabilecek unsurlar düşünülmektedir. “*Tersine çevirme/yeniden düzenleme (reverse/rearrange)*” basamağında, ürün farklı bir düzende çalışacak şekilde yeniden düzenlenmektedir. Bu basamak alışılmışın tersini düşünmekle ilgilidir (Jesson, 2012; Vogel, 2014).

Morfolojik sentez: Bu teknikte bir matrisin bir tarafına nesnelere veya fikirler diğer tarafına ise öğeler yazılmaktadır. Yeni ürün, matrisin kutucuklarındaki öğelerin birleştirilmesi ile oluşmaktadır. Birleştirilen öğeler genellikle orijinal kimliklerini yitirdiklerinden yenilikler ortaya çıkmaktadır. Örneğin animasyonlardaki karakterler, farklı türlerin (insan ya da hayvan) birleşimleri ya da karışımları sonucunda oluşmaktadır (Sak, 2020).

2.1.9. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, istenilen bir sonuca ulaşmak için bilişsel beceri ve stratejilerin kullanılmasıdır. Bu kavram ile amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelik düşünme ifade edilmektedir (Halpern, 2014). Eleştirel düşünme, zihni kullanmakla ilişkili bilişsel bir faaliyettir ve dikkat etme, sınıflandırma, seçim yapma ve yargılama gibi zihinsel süreçlerin kullanılmasını gerektirmektedir (Cottrell, 2005). Bu düşünme biçimi sorunları çözme, karar verme ve yeni kavramları öğrenmede kullanılan zihinsel süreçleri ve stratejileri içermektedir (Sternberg, 1986). Eleştirel düşünme değerlendirme, akıl yürütme, analiz etme, yorumlama, karar verme ve problem çözme gibi alt becerileri içinde barındıran ana beceri olarak düşünülmektedir (Naiditch, 2017). Bu düşünme becerisi muhakeme ya da rasyonel düşünme kapasitesiyle ilişkilidir. Muhakeme becerisi inançlarımız ve davranışlarımız için gerekçelere sahip olmayı; bunları eleştirel bir şekilde değerlendirmeyi ve bunların nedenlerini başkalarına sunabilmeyi içermektedir (Cottrell, 2005). Eleştirel düşünme kişisel özelliklerin, bilişsel ve sosyal becerilerin karmaşık bir karışımıdır (Padget, 2013). Bu

düşünme biçimi, neye inanılması ve ne yapılması gerektiğine ilişkin karar vermeyi sağlayan rasyonel yansıtıcı düşünmedir (Ennis, 2015).

Eleştirel düşünme (a) güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesine, (b) geliştirilmesine ve yeniden biçimlendirilmesine yardımcı olmaktadır. Birincisi analiz etme ve muhakeme yeteneğine sahip olmayı gerektirirken, ikincisi yaratıcı düşünme becerisine sahip olmayı gerektirmektedir (Paul ve Elder, 2008). Eleştirel düşünme, düşünceyi geliştirme aşamasında analiz etme ve değerlendirme becerisini kullanırken; düşünceyi değerlendirip yeniden yapılandırma aşamasında yaratıcı düşünme becerisini kullanmaktadır. Bu düşünme biçimi, “düşünce unsurları” ve “düşüncenin evrensel standartları” hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir (Paul ve Elder, 2005).

Eleştirel düşünme, şüpheli ve kuşkucu yaklaşımı yapıcı bir şekilde kullanarak bir şeyin etkililiği ve verimliliği hakkında bilinçli kararlar vermeyi sağlayacak araçlar sunmaktadır (Cottrell, 2005). Eleştirel düşünme yoluyla bir içerik hakkında bilgi, kavram, içgörü ve beceri kazanılmaktadır. Eleştirel düşünme hem içeriği içselleştirmede hem de içselleştirmenin kalitesini değerlendirmede araçlar sunmaktadır. Bu sayede içeriğin altında yatan bir sistemin oluşturulması ve gerçek sorun ve konulara ilişkin akıl yürütme becerilerinin kullanılması sağlanmaktadır (Paul ve Elder, 2005). Akıl yürütme becerisi, kanıtları analiz edip bir sonuca varmaya olanak tanımaktadır. Eleştirel düşünme becerisi sınıflandırma, seçme, ayırt etme, karşılaştırma ve zıtlıkları belirleme gibi birtakım temel becerilerin kullanılmasını; bir konuya ilişkin gerçeklerin, açıklamaların ve seçeneklerin anlaşılması için geçmiş araştırmaların incelenmesini; duyguların yönetilmesini; kanıtların sunulmasını ve doğru yargılamanın yapılmasını gerektirmektedir. Açık ve gizli mesajların belirlenmesini sağlayarak bir argümanın oluşturulma sürecinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Cottrell, 2005). Eleştirel düşünme, bir sorunun çözüm yoluna karar verme, yeni bir çözüm üretme, bilgiyi sentezleme, kanıtların geçerliğini değerlendirme, olayların nedenlerini tespit etme ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini belirleme becerilerini içermektedir (Halpern, 2014).

Eleştirel düşünmenin bir eğitim programının temeline yerleştirilmesi sonucunda öğrencilere farklı bakış açıları, bir tartışmanın ya da konunun tüm yönlerini değerlendirme, olasılıkları inceleyerek yeni yanıtlar arama ve ortaya çıkabilecek

sorunlara ilişkin çözümler üretebilme becerileri kazandırılabilir. Böylece öğrencilerin yaşamlarına ilişkin bilinçli karar alma becerileri geliştirilmektedir (Naiditch, 2017).

Eleştirel düşünme becerisinin öğretiminde genel yaklaşım, konu tabanlı yaklaşım, konuya entegre etme yaklaşımı ya da karma yaklaşımdan yararlanılmaktadır. “*Genel yaklaşımda*” eleştirel düşünme ilkeleri ve eğilimleri, konu alanlarından ayrı öğretilmektedir. Eleştirel düşünme eğitimi derslerde ve öğretim ünitelerinde ayrı bir başlık olarak ele alınmaktadır. “*Konu tabanlı yaklaşım*”, öğrencilerin konular aracılığıyla eleştirel düşünmeye teşvik edildiği ve eleştirel düşünme ilkeleri ve eğilimlerinin açıkça ortaya konulduğu bir yaklaşımdır. “*Konuya entegre etme yaklaşımı*”, öğrencileri konu tabanlı yaklaşıma benzer bir düşünmeye sevk eden ancak eleştirel düşünme ilkelerinin açık bir şekilde ortaya konulmadığı bir yaklaşımdır. “*Karma yaklaşım*”, genel yaklaşım ile konu tabanlı yaklaşımın ya da konuya entegre etme yaklaşımının birleşiminden oluşmaktadır. Bu yaklaşımda eleştirel düşünme ilkelerini öğretmeyi amaçlayan ayrı bir konu ya da ders bulunmaktadır. Öğrenciler aynı zamanda konuya özgü eleştirel düşünme eğitimine de katılmaktadır (Ennis, 1989).

Eleştirel düşünmeye ilişkin yöntem, strateji ve uygulama eksikliği; eleştiri ile kastedilen şeyin yanlış anlaşılması; uzmanları eleştirme konusunda isteksizlik; muhakeme yeteneğinin abartılması; duygusal nedenler; bilgiyi hatalı kullanma ve detaylara yeterince odaklanamama gibi engeller eleştirel düşünme becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Cottrell, 2005). Ayrıca öğrencilerden bir soruya ya da soruna ilişkin tek bir doğru cevabı vermelerini, aynı sonuca ulaşmalarını ve doğru kutucuğu işaretleyip doldurmalarını beklemek onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmemektedir (Naiditch, 2017). Çünkü bir sorunun çözümüne ilişkin ortaya çıkan ilk öneri kabul edildiğinde eleştirel olmayan bir düşünme tarzı sergilenmektedir. Nitelikli zihinsel süreçlerde önemli olan şey, ortaya çıkan ilk önerinin desteklenmesi ya da çürütülmesi için yeni fikirlerin ortaya konulmasıdır. Şüphe durumunun sürdürülmesi ve sistematik sorgulamanın yürütülmesi düşünmenin temel unsurlarıdır (Dewey, 1910). Şüpheli davranma, eleştirel düşünmenin merkezi bir yönüdür. Sınıfta ve günlük yaşamda, ders kitaplarında, televizyonda, gazete ya da dergilerde sunulan bilgileri sorgulamayı öğretmek, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Naiditch, 2017).

Eleştirel düşünürlerin sorgulayıcı ve açık fikirli olmaları; analitik düşünme becerilerini içselleştirebilmeleri; değerlendirme ve karşılaştırma yapabilmeleri; mantıklı yargılarda bulunabilmeleri; planlı olmaları ve benmerkezci olmamaları bakımından farkındalık geliştirmeleri gerekmektedir. Eleştirel farkındalığın özellikleri arasında karmaşık konuları ve sorunları analiz etme; farklı bakış açılarını ve varsayımları kriterlere göre değerlendirme; fikirlerin birbiriyle bağlantısını kurabilme; mevcut bilgilere dayanarak çıkarım ve sonuçlara ulaşma becerileri sayılabilir (Padget, 2013). Eleştirel düşünürlerin, bir konu ya da soruna ilişkin odak noktasına sahip olma; argümanlar geliştirip analiz etme; sorular sorup cevaplama; grafikleri ve matematiği anlayıp kullanma; kaynakların güvenilirliğini değerlendirme; gözlem yapıp raporları değerlendirme; bilgileri ve sonuçları kullanarak çıkarım yapma; değer yargıları oluşturup değerlendirme; belirsizlikleri ele alıp ifade edilmemiş varsayımları belirleme ve safsatılarla başa çıkma becerilerine sahip olması gerekmektedir (Ennis, 2015).

Öğrencilerin eleştirel düşünebilmesi için sorular sorup cevap araması, gerçekleri ve bilgileri karşılaştırması, seçimlere ilişkin gerekçeler sunması ve farklı bakış açılarına duyarlı olması gerekmektedir. Öğrencilere eğitim yolculuklarının en başından itibaren nasıl ve ne soracakları öğretilmelidir. Soru sorma becerisi öğrencileri cevap aramaya, seçenekleri değerlendirmeye, olasılıkları gözden geçirmeye ve doğru sonuçlara yönlendirmektedir (Naiditch, 2017). Örneğin *sokratik çemberler*, eleştirel düşünme becerilerini uygulama ve geliştirme fırsatı sunmaktadır. Öğrencinin bir soruya verilen yanıtın sonra cevabın altında yatan amaç ve kavramların araştırılmasına ilişkin başka bir soru sorması eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir (Copeland, 2005).

2.2. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde yürütülen araştırmayla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İřlekeller (2008) alıřmasında eleřtirel dūřınme becerilerini temele alan Tūrke ğretiminin bařarı, eleřtirel dūřınme ve tutum üzerindeki etkisini arařtırmıřtır. Arařtırma stūn zekā ve normal zekā dūzeyindeki öğrencilere eđitim veren bir okuldaki 5. sınıf dūzeyinde 45 đrenci ile yapılmıřtır. Arařtırma sonucunda eleřtirel dūřınme becerilerini temele alan Tūrke đretimi kapsamında đrencilerin Tūrke ders bařarıları, eleřtirel dūřınme becerileri ve tutumları deney gurubu lehine anlamlı farklılık göstermiřtir.

Bapođlu (2010) yaratıcı ve eleřtirel dūřınme dūzeylerinin belirlenmesine yönelik bilim ve sanat merkezlerinde eđitim alan stūn yetenekli öđrenciler ile ortaokullarda eđitim alan normal zekāya sahip 5., 6., 7., 8. sınıf dūzeylerindeki 439 đrenci ile arařtırma yapmıřtır. Arařtırma kapsamında Torrance yaratıcı dūřınme testinin sözel ve řekilsel formunun tūm alt boyutlarında stūn yetenekli öđrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuřtur. Cornell eleřtirel dūřınme testinin varsayım alt boyutu dıřındaki boyutlarda da stūn yetenekli öđrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuřtur.

zdemir (2010) yaratıcı yazma çalıřma dūzeylerinin belirlenmesine yönelik stūn yetenekli ve normal zekā dūzeyine sahip 147 đrenci ile arařtırma yapmıřtır. Arařtırma sonucunda yazım kuralları, szcūk, cūmle, anlatım, bařlık, serim, dūđm ve üzüm bölümleri açısından stūn yetenekli öđrencilerin daha bařarılı olduđu belirlenirken, biçim ve paragraf açısından normal zekā dūzeyine sahip öđrencilerin daha bařarılı olduđu belirlenmiřtir.

Akça-Őřenti (2013) alışmasında farklılaştırılmış Tūrke đretimi uygulamalarının etkililiğini araştırmıştır. Araştırma 10-11 yař grubu 22 stūn yetenekli đrenci ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında farklılaştırılmış Tūrke đretimi uygulamalarının stūn yetenekli öğrencilerin bilişsel beceri dūzeylerini (sıralama, analogi, bellek, sözel muhakeme), başarı dūzeylerini ve yazma becerilerini (yaratıcı yazma, ykleyici yazma ve betimleyici yazma) artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya (2013) alışmasında sıradışı konular çalışma etkinliklerinin yaratıcılığa etkisini araştırmıştır. Araştırma bir ilden seçilen 20 stūn yetenekli ortaokul đrencisi ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında sıradışı konular çalışma

etkinlikleri deney grubundaki öğrencilerin yaratıcılıklarını artırmıştır. Akıcılık, orijinallik, detaylandırma, başlıkların soyutluğu ve erken kapamaya direnç boyutlarında deney grubu öğrencilerinin puanları kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Anne baba gelir düzeyi, anne baba öğrenim düzeyleri, anne ve babaların yaşları ve okul türü açısından üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarında anlamlı farklılık bulunurken, cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Okur ve Özsoy (2013) üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma bir bilim ve sanat merkezinde ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim alan 110 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, cinsiyete ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterirken; öğrenim kademesine, annenin eğitim durumuna, okul türüne ve bilim ve sanat merkezi programına göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Yaylacık (2014) öyküleyici metin yazma becerilerinin belirlenmesine yönelik beşinci sınıf düzeyindeki 145 üstün yetenekli öğrenci ve normal zekâyâ sahip 140 öğrenci ile araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda ana karakter, mekân, başlatıcı olay, amaç, girişim ve sonuç boyutlarında üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öte yandan zaman ve tepki boyutlarında öğrenciler arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Özsoy (2015) üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını belirlemek amacıyla farklı illerde bulunan dört bilim ve sanat merkezindeki 316 öğrenci ile araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamında üstün yetenekli öğrencilerin yazma kaygılarının düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma kaygısı cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe ders notu, Türkçe dersinin sevilme durumu, günlük tutma durumu, kitap okuma düzeyi, yazma konularının belirlenmesinde serbestlik verilme durumu ve yazma etkinliklerine ayrılan süreye göre farklılık gösterirken; devam edilen bilim ve sanat merkezi, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu, evde internet bağlantısının olma durumu ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

İşlekeller-Bozca (2017) çalışmasında Türkçe koşut eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisini araştırmıştır. Araştırma 4. sınıf

düzeyindeki 26 üstün yetenekli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin Türkçe ders başarılarının, eleştirel düşünme becerilerinin ve yaratıcılıklarının arttığı belirlenmiştir.

Saluk (2017) üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırma altıncı sınıf düzeyindeki 20 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Öte yandan kontrol ve deney grubunun yazma tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney grubu öğrencileri etkinliklerin hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, yazma becerilerini ve kelime dağarcıklarını geliştirdiğini; konunun zengin olması durumunda daha iyi yazabildiklerini, etkinliklerde eğlendiklerini, öğrendiklerinin Türkçe dersine katkı sağladığını, yazım ve noktalama kurallarına daha fazla dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

İnnalı'nın (2018) araştırmasında üstün yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları bilişüstü stratejiler çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Araştırma üstün yetenekli ve normal zekâya sahip 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerindeki 372 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, okullara göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Alevli'nin (2019) araştırmasında bilim ve sanat merkezlerinde üstün yetenekli öğrencilere uygulanan Türkçe eğitimi incelenmiştir. Araştırma farklı bilim ve sanat merkezlerinden seçilen 19 öğretmen, 29 öğrenci ve 19 veli ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin, program öğelerinde ve ortamda farklılaştırma ve zenginleştirme yaptıkları, öğrencilerin ilgilerine yönelik araç-gereçler kullandıkları ve farklı değerlendirme araçlarına yer verdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe etkinliklerini yaratıcı ve eğlenceli bulduğu, sahne sanatlarını ve yaratıcı yazma etkinliklerini beğendiği ve çeşitli ürünler oluşturduğu belirlenmiştir. Veliler öğrencilerin, temel dil becerilerinin, iletişim becerilerinin ve öz güvenlerinin geliştirildiğini, yeteneklerine ilişkin faaliyetler yapıldığını ve yeteneklerini keşfedip hedeflerini belirleyebildiklerini vurgulamışlardır.

Özcan vd., (2020) üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırma yapmıştır. Araştırma resim, müzik ve genel yetenek alanlarında tanınan 85 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin yaratıcı yazma düzeyleri erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Yetenek alanları açısından resim alanında tanınan öğrencilerin yaratıcı yazma düzeylerinin, genel yetenek alanında tanınan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tetik (2020) çalışmasında dijital öyküleme etkinliklerinin yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki 13 üstün yetenekli öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma motivasyonlarının geliştiği belirlenmiştir. Öğrenciler etkinlik temelli dijital öyküleme çalışmaları sayesinde metin türlerini yazmayı öğrendiklerini; yazmaktan zevk aldıklarını; etkinlikleri eğlenceli bulduklarını; daha kolay yazabildiklerini; yazılardaki hataları bulup düzelttiklerini; yazarken daha titiz davrandıklarını; hayal güçlerini, teknoloji, telaffuz ve tonlama becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Sevim vd., (2021) çalışmalarında çağrışımlarını yaz taktiğinin yazma tutumuna ve yazma kaygısına etkisini araştırmıştır. Araştırma 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki 40 üstün yetenekli öğrenci ile yapılmıştır. Çağrışımlarını yaz taktiği öğrencilerin yazma tutumlarını artırırken, yazma kaygılarını azaltmıştır. Çağrışımlarını yaz taktiğinin öğrencileri yazma konusunda motive ettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yazı yazarken eğlendikleri ve yazılarını kısa sürede tamamladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin, oluşturdukları kompozisyonlarını hedef kitleyle paylaşmaya istekli oldukları belirlenmiştir.

Erbaşan (2022) çalışmasında yazma stratejilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma 4. sınıf düzeyindeki 21 üstün yetenekli öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgilendirici metin yazma açısından yüksek düzeyde performans gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği, metin türleri arasındaki farkları ayırt edebildikleri, araştırma becerisi kazandıkları, kendilerini yazar olarak hissettikleri ve yazma sürecini eğlenceli buldukları belirlenmiştir.

Sağlam (2022) çalışmasında metinlerarası okuma ile bütünleştirilen analitik yazma ve değerlendirme modelinin okuduğunu anlama ve yazma becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırma 4. sınıf düzeyindeki 28 üstün yetenekli öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Yazma becerileri açısından organizasyon, üslup, cümle akıcılığı ve sunum boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülürken; fikirler, kelime seçimi ve imla ve noktalama boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Sarikaya ve Bulut (2022) çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin konuşma ve yazma kaygısını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma bir bilim ve sanat merkezinde eğitim alan 50 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma ve konuşma kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin konuşma ve yazma kaygıları cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve öğrenim gördükleri bilim ve sanat merkezi programı açısından farklılık göstermemiştir.

Yurtbakan (2022) çalışmasında Scratch kodlama programının yazma eğilimi, yazma kaygısı ve yazma tutumu üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bir bilim ve sanat merkezinde 4. sınıf düzeyindeki 14 üstün yetenekli öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda Scratch kodlama programı uygulamaları öğrencilerin yazma eğilimlerinde, kaygılarında ve tutumlarında anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Ayrıca öğrenciler genellikle hikâye yazdıklarını ve yazmayı orta düzeyde sevdiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan öğrenciler yazarken yorulduklarından dolayı yazmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Scratch programını eğlenceli bulan öğrenciler, teknoloji becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hughes (2000) tarafından yürütülen çalışmada ikna edici yazma yoluyla eleştirel düşünmeyi öğretmek için tasarlanan programın dördüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki üstün yetenekli, normal zekâ düzeyindeki ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Eğitim sonucunda tüm yetenek gruplarındaki öğrencilerin genel yazma puanlarının anlamlı düzeyde arttığı

belirlenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin normal zekâ düzeyindeki ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden, normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünme ve ikna edici yazma eğitiminden sonra, tüm yetenek gruplarındaki deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine kıyasla önemli ölçüde gelişme göstermiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme sorularını kullanmaları, öğrencilerin son test puanlarının iyi bir yordayıcısı olmuştur. Programı yoğun bir şekilde uygulayan öğretmenlerin sınıfları, daha az yoğunlukta uygulayanlara kıyasla daha fazla gelişme göstermiştir.

Albertson ve Billingsley (2001) strateji öğretimi ve öz düzenleme tekniklerinin planlamayı, metin üretimini, yazma hızını (akıcılık), gözden geçirmeyi ve yazma kalitesini etkileyip etkilemediğini belirlemek için yedinci sınıf düzeyindeki iki üstün yetenekli öğrenci ile araştırma yapmıştır. Öğretim modülünün uygulanmasının sonucunda her iki öğrencinin de daha uzun öyküler yazdığı, yazma akıcılıklarının arttığı ve daha fazla öykü ögesi kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca, çalışma ilerledikçe öğrencilerin planlama ve gözden geçirmeye daha az zaman harcadıkları ve yazılarını daha kısa sürede tamamladıkları gözlenmiştir. Bağımsız değerlendiriciler tarafından yapılan değerlendirmede, öğrencilerin uygulama sonunda yazdıkları öykülerin uygulama başında yazdıkları öykülerden daha kaliteli olduğu belirlenmiştir.

Ginn vd., (2002) tarafından yürütülen çalışmada geliştirilen akıl yürütme ve yazma programının üstün yetenekli öğrencilerin yazma ve akıl yürütme becerilerini geliştirmedeki etkililiği incelenmiştir. Araştırma beşinci sınıf düzeyindeki 74 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında bir deney ve üç kontrol grubu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akıl yürütme ve yazma programı uygulanan öğrencilerin yazma becerilerinde önemli gelişmeler gözlenmiştir. Ancak deney grubu ile kontrol grupları arasında akıl yürütme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Connerly (2006) eleştirel düşünme becerilerini öğretmek amacıyla dördüncü sınıf düzeyindeki 10 üstün yetenekli öğrenciyle araştırma yapmıştır. Araştırmada, duyuşsal ve bilişsel becerilerin kombinasyonuna odaklanılmış ve öğrencilerin düşüncelerine netlik, doğruluk, ilgililik, mantık ve adillik gibi entelektüel standartlar uygulanmıştır. Araştırma kapsamında standartların daha iyi anlaşıldığı ve bireysel olarak uygulandığı belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, eleştirel düşünmenin

entelektüel standartlarını öğretme ve tanıma konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Ancak eleştirel düşünme biçimi ve uygulamaları günlük hayata entegre edildiğinde, küçük yaştaki öğrenciler tarafından içselleştirilebilmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinin, öğrencilerin düşüncelerine ilişkin farkındalıkları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Olthouse (2010) çalışmasında sekiz üstün yetenekli genç yazarın yazdıklarıyla nasıl bir ilişki içinde olduklarını incelemiştir. "Yazıyla ilişki" kavramı, çalışmanın genel teması olarak belirlenmiştir. Bu tema, öğrencilerin yazmaya ilişkin düşüncelerini, hedeflerini, değerlerini, kimliklerini ve duygularını içermektedir. Bulgular, kimlik gelişimi ve otantik bir benliğin öğrencilerin yazmayla ilişkilerinde ana unsur olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, olumlu bağlamsal etkiler sayesinde yazmayı kendilerini anlamının ve ifade etmenin bir aracı olarak görmüştür. Öğrenciler, akademik yazmaya değer vermekle birlikte yaratıcı yazmanın duyguları, hedefleri ve değerleri ile daha uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin yazıyla ilişkileri olumlu, kişiye özgü ve bir bağlam çerçevesinde tanımlanmıştır.

Brown-Anfelouss (2012) nitelikli yazılar üretmede motivasyon eksikliği yaşayan 5. sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma 19 veli, beş öğretmen ve 13 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, yazmadaki başarısızlığın nedenleri arasında öğrencilerin öğrenme stillerine, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat edilmemesi; düşük öz saygı; öğrenmeden kaçınma; ev ve aile içi çatışmalar; dil becerilerindeki yetersizlik; kültürel farklılıklar ve zihinsel çaba eksikliği yer almaktadır. Öğrencilerin kendilerini yazılar aracılığıyla ifade etmeleri konusunda, öğretmenler ve veliler tarafından teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yazma, öğrenciler tarafından zor bir konu olarak görülmüştür. Ancak öğrenciler, ilgilerini çeken yazma konularını belirleme fırsatına olumlu bakacaklarını belirtmişlerdir.

Kettler (2014) çalışmasında ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini incelemiştir. Araştırma dördüncü sınıf düzeyindeki 45 üstün yetenekli öğrenci ile 163 normal zekâ düzeyine sahip öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma kapsamında üstün yetenekli öğrenciler, eleştirel düşünme becerileri açısından normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerden daha iyi performans göstermiştir. Öğrencilerin

eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin üstün yetenekliler programında geçirdikleri sürenin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. İlkokulun ilerleyen dönemlerinde üstün yetenekliler programına kabul edilen öğrenciler ile ilkokulun ilk yıllarında programa kabul edilen öğrenciler, eleştirel düşünme becerileri açısından benzer performans göstermiştir.

Khawaldeh ve Ali (2016) çalışmalarında SCAMPER programının üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisini incelemiştir. Araştırma 42 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında SCAMPER programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Webb vd., (2016) çalışmalarında zenginleştirilmiş yazma kursunun öğrencilerin yazma öz yeterliklerine ve final ders notlarına etkisini incelemiştir. Araştırma ortaokul ve lise düzeyindeki 267 üstün yetenekli öğrenciyle yürütülmüştür. Yazma süreci (7.-9. sınıf), yaratıcı yazma (7.-10. sınıf), lise düzeyinde yazma (8.-11. sınıf), analitik yazma (9.-11. sınıf), üniversite düzeyinde yazma (10.-12.sınıf) ve ileri düzey yazma (11.-12. sınıf) kursları bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan yazmaya duyulan güven ölçeği açısından yazma süreci, lise düzeyinde yazma ve üniversite/ileri düzey yazma kurslarında üstün yetenekli öğrencilerin yazma yeterlikleri anlamlı düzeyde artmıştır. Yazmaya yaklaşım ölçeği açısından yazma kurslarında öğrencilerin yazma yeterlikleri anlamlı düzeyde artmamıştır. Eğitim sonunda yazma süreci kursundaki kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre yazma yaklaşımları açısından daha yüksek puan almıştır.

Kettler ve Bower (2017) tarafından yürütülen çalışmada ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yaratıcılıkları üç açıdan incelenmiştir. Araştırma dördüncü sınıf düzeyindeki 145 öğrenci ve bir sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerden 41'i üstün yetenekli öğrenci iken, 104'ü normal zekâ düzeyine sahip öğrencidir. Yaratıcılık, (a) yaratıcılığı öğretmenin puanlaması ile rubrikle puanlanmış yazılı ürünler arasındaki ilişki, (b) üstün yeteneğe ve normal zekâyâ sahip öğrencilerin yaratıcılık puanlarının karşılaştırılması (c) yaratıcılık ve yazılı ürün puanlarının cinsiyet açısından karşılaştırılması olmak üzere üç açıdan ele alınmıştır. Yaratıcılığa ilişkin öğretmen puanlarının, öğrencilerin yaratıcı ürünlerini orta düzeyde yordadığı

belirlenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin, hem yaratıcılığa ilişkin öğretmen puanları hem de yazılı ürünlerdeki puanları normal zekâya sahip öğrencilerden daha yüksektir. Ayrıca kadın öğrencilerin hem yaratıcılığa ilişkin öğretmen puanları hem de yazılı ürünlerdeki puanları erkek öğrencilerden daha yüksektir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında karma araştırma yöntemlerinden biri olan gömülü (içer yerleşik) desen kullanılmıştır. Bu desende nicel ya da nitel yöntemlerden biri daha baskındır ve ikincil veri türü baskın olan veri türünün içine gömülmektedir. Nicel ve nitel veriler sıralı, eş zamanlı ya da her ikisi de bir arada toplanmaktadır. Veri toplama kararları, bir verinin diğer veri içine gömülme gerekçesi, gömülü verilerin zamanlaması ve bu süreçte oluşacak problemlerin nasıl çözüleceğiyle ilişkilidir (Creswell ve Plano-Clark, 2015). Gömülü desenin tercih edildiği araştırmaların çoğu nicel yaklaşımı temele alan araştırmalardır. Nitel yöntemler ise ikincil yöntem olarak kullanılmaktadır. Nitel yöntemler, deneysel araştırmaların deney öncesi, deney süreci ve deney sonrası aşamalarında sürece dâhil edilmektedir. Deney öncesi aşamada kullanılan nitel yöntemler deneysel yöntemin tasarlanması amacıyla veri sağlamaktadır. Deney sürecinde grupların gözlenmesi ya da gruplarla görüşmeler yapılması yoluyla veriler toplanmaktadır. Deney sonrası aşamada ise araştırmaya ilişkin elde edilen sonuçların açıklanabilmesi amacıyla görüşmeler ya da gözlemlerden yararlanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

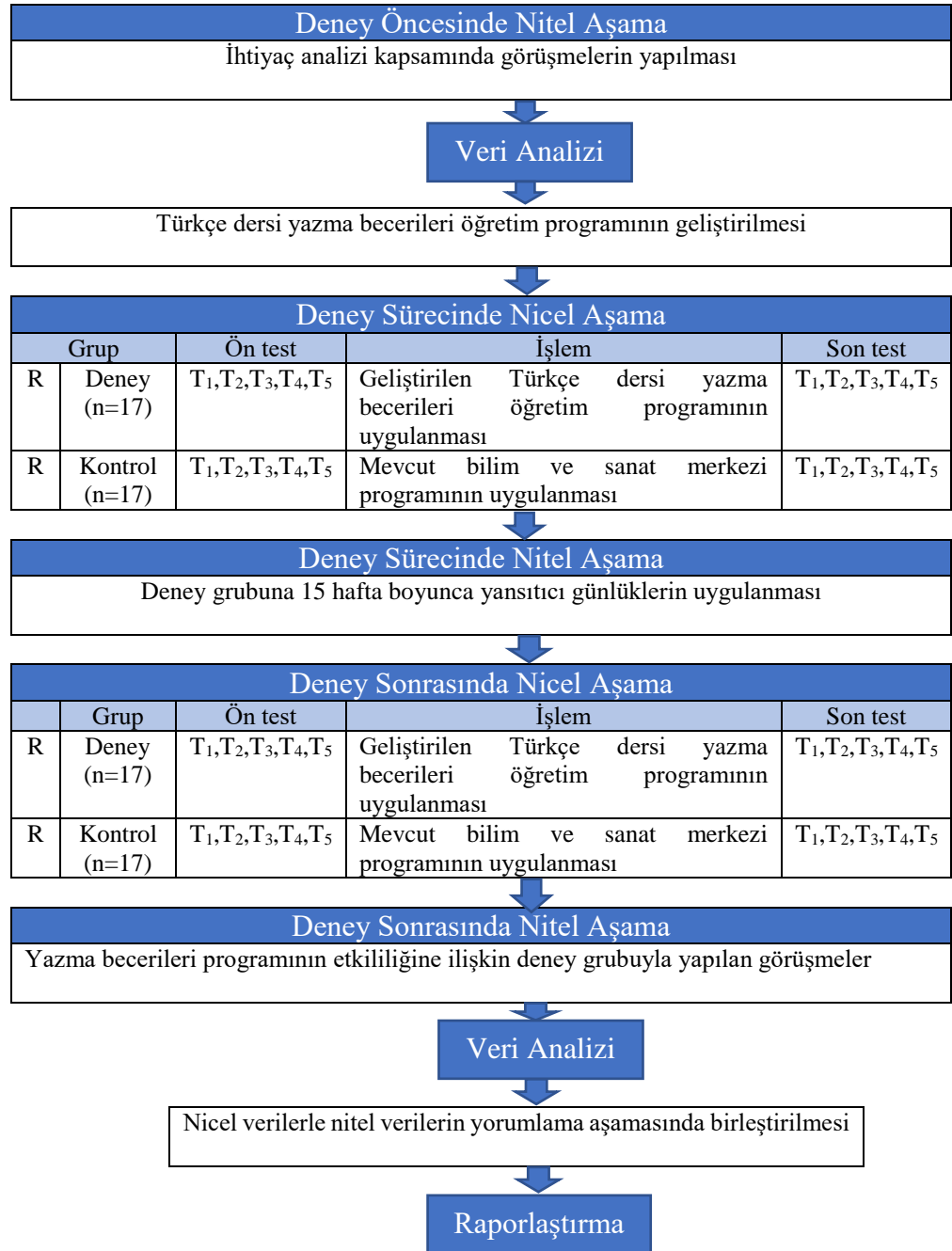
Bu araştırma kapsamında nicel yöntemler baskın olarak kullanılırken, nitel veriler deneysel desenin içine gömülmüştür. Nitel verilerden deneysel işlemin birden fazla aşamasında destekleyici bilgiler elde etmek amacıyla yararlanılmıştır. Nitel veriler deney öncesi, deney süreci ve deney sonrasında veri toplama sürecine dâhil edilmiştir. Uygulamaların tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen işlem adımları sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

- Deney öncesinde, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının geliştirilebilmesi amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Deney öncesine nitel verinin eklenme gerekçesi,

geliştirilen öğretim programı için ihtiyaç duyulan verileri sağlamaktır. Toplanan veriler kapsamında geliştirilen yazma becerileri programının hedefleri, içeriği, eğitim durumları ve sınama durumları belirlenmiştir.

- Deneysel süreçte “*ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen*” temel alınarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu desene göre denek havuzundan seçkisiz atama yoluyla gruplar oluşturulmaktadır. Uygulama öncesinde bağımlı değişkene ilişkin ölçümler deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden elde edilmektedir. Uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna uygulanmamaktadır. Deneysel işlemin bitiminde ise bağımlı değişkene ilişkin ölçümler aynı araçlarla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden elde edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırma kapsamında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programı değişkeninin; yazılı anlatım performansı, yazma kaygısı, yazma tutumu, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme bağımlı değişkenlerine etkisi araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön test olarak, yazılı anlatım düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “teknolojinin insan yaşamına etkileri” konusunda kompozisyon çalışması, yazma kaygısı ölçeği, yazmaya yönelik tutum ölçeği, yaratıcı düşünme testi ve eleştirel düşünme testi uygulanmıştır. Geliştirilen yazma becerileri öğretim programı deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanırken, kontrol grubunda yer alan öğrenciler mevcut bilim ve sanat merkezi programını almaya devam etmişlerdir.
- Deneysel süreçte, deney grubundaki öğrencilerden 15 hafta boyunca uygulamalara ilişkin yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir. Deneysel sürecine nitel verinin eklenme gerekçesi, uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisini anlamak, öğrencilerin deneyimlerini tasvir etmek, uygulamaların doğruluğunu kontrol etmek ve nitel verilerle nicel çıktılarını geçerliğini kontrol etmektir.
- Deneysel sonrasında deney ve kontrol gruplarına son test olarak, yazılı anlatım düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “teknolojinin insan yaşamına etkileri” konusunda kompozisyon çalışması, yazma kaygısı ölçeği, yazmaya yönelik tutum ölçeği, yaratıcı düşünme testi ve eleştirel düşünme testi uygulanmıştır.
- Deneysel sonrasında yazma becerileri programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla deney grubundaki öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Deneysel

sonrasına nitel verinin eklenme gerekçesi, uygulamanın nasıl çalıştığı hakkında derinlemesine bilgi toplamak, uygulama sonuçları hakkında öğrencilerin görüşlerini almak, deneysel işlemin etkililiğini belirlemek ve elde edilen sonuçlarla nicel sonuçların açıklanmasına yardımcı olmaktır. Araştırma süreci Şekil 1’de sunulmuştur.



R: Seçkisiz atama; n: öğrenci sayısı; T₁: Yazılı anlatım performansının belirlenmesi; T₂: Yazma kaygısı ölçeği; T₃: Yazmaya yönelik tutum ölçeği; T₄: Torrance yaratıcı düşünme testi; T₅: Cornell eleştirel düşünme testi.

Şekil 1. Araştırma Süreci

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye’de öğrenim görmekte olan ilkokul 4. sınıf düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin kısa sürede toplanması amacıyla örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem yöntemi olarak seçkisiz olmayan örneklem yöntemleri arasında yer alan uygun örneklem ve ölçüt örneklem yöntemleri kullanılmıştır.

Uygun örneklemede, veriler araştırmacının ulaşabileceği gruptan toplanmaktadır. Buradaki amaç zaman ve işgücü kaybını önlemektir. Ölçüt örneklemede ise belirlenen ölçütleri karşılayan kişi, olay ya da durumlar örnekleme dâhil edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2015). Bu çalışmada belirlenen ölçüt öğrencilerin ilkokul 4. sınıf düzeyinde olmasıdır. Bunun sebebi ilkokul 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri açısından belirli bir performans düzeyinde olduğunun düşünülmesidir. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini, hem ulaşım kolaylığı açısından hem de belirlenen ölçütün karşılanması açısından Ankara iline bağlı bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmadaki örneklem grubunun %50’si deney grubundan (n=17), %50 ise kontrol grubundan (n=17) oluşmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin 7’si kadın, 10’u erkek öğrencilerden; kontrol grubu öğrencilerinin ise 8’i kadın, 9’u erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği

Kasap (2019) tarafından geliştirilen “yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği”, açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre “yazıda anlam”, “yazılı ifade becerisi” ve “yazıda biçim” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin KMO değerinin 0.90 olduğu belirlenmiştir. Toplamda 25 maddeden oluşan ölçeğin “yazıda anlam” faktörü 11 maddeden, “yazılı ifade becerisi” faktörü 8 maddeden; “yazıda biçim” faktörü ise 6 maddeden oluşmaktadır. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri 0.53 ile 0.86 arasında yer almaktadır. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans %52.65’tir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla test-tekrar test güvenilirliği yapılmıştır. Belirlenen yazılı anlatım konusu aynı gruba iki defa uygulanmıştır. Tüm maddelerin tutarlık katsayılarının 0.50 üzerinde olduğu belirlenmiştir. Birinci uygulamadaki Cronbach’s Alpha katsayısı 0.98 bulunurken, ikinci uygulamadaki Cronbach’s Alpha katsayısı 0.97 bulunmuştur. İki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı ise 0.97 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler 1-5 puan aralığında değer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 iken, alınabilecek en fazla puan 125’tir. Yazılı anlatım açısından 25 ila 50 puan aralığı düşük düzey; 51 ila 75 puan aralığı orta düzey; 76 ila 100 puan aralığı iyi düzey; 101 ila 125 puan aralığı ise ileri düzey performans seviyesini göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında “teknolojinin insan yaşamına etkileri” konusunda öğrencilerin oluşturduğu kompozisyonlar iki farklı kodlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Ön test puanlarına ilişkin kodlayıcılar arasındaki Spearman korelasyon katsayısının 0.87, son test puanlarına ilişkin Spearman korelasyon katsayısının ise 0.90 olduğu belirlenmiştir.

3.3.2. Yazma Kaygısı Ölçeği

Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilen “yazma kaygısı ölçeği”, açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre “yazma süreci”, “paylaşma”, “değerlendirme” ve “ön yargı” olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin KMO değeri 0.93; Bartlett değeri ise istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Toplamda 20 maddeden oluşan ölçeğin “yazma süreci” faktörü 7 maddeden,

“paylaşma” faktörü ve “ön yargı” faktörü 5’er maddeden, “değerlendirme” faktörü ise 3 maddeden oluşmaktadır. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri 0.46 ile 0.84 arasında yer almaktadır. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans %58.37’dir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre $\chi^2/sd= 2.11$ ’dir. Modele yönelik uyum katsayıları RMSEA= 0.043, NNFI= 0.912, CFI= 0.924, GFI= 0.944 ve AGFI= 0.928’dir. Ölçeğin geneli için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.91 iken, test tekrar test pearson korelasyon katsayısı 0.73’tür. Üçlü likert tipi ölçekte bulunan maddeler; “hiçbir zaman=1, bazen=2, her zaman=3 puan” olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en az puan 20 iken, en fazla puan 60’tır. Ölçekten alınan 20 ila 33.33 puan aralığı düşük, 33.34 ila 46.67 puan aralığı orta, 46.68 ila 60 puan aralığı yüksek kaygı düzeyi olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin geneline ilişkin Cronbach’s Alpha katsayısının 0.69 olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Yasul (2019) tarafından geliştirilen “yazmaya yönelik tutum ölçeği”, açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre “estetik algı”, “yazma tutkusu” ve “duyuşsal tepki” faktörü olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin KMO değeri 0.79; Bartlett değeri ise istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Toplamda 20 maddeden oluşan ölçeğin “estetik algı” faktörü ve “yazma tutkusu” faktörü 7’şer maddeden, “duyuşsal tepki” faktörü ise 6 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri 0.30’un üzerinde olan maddeler ölçeğe dâhil edilmiştir. Üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans %45.18’dir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre χ^2/sd değeri =2.09’dur. Modele yönelik uyum katsayıları RMSEA= 0.072, NFI= 0.88, GFI= 0.86, AGFI= 0.82, IFI= 0.93, SRMR= 0.068 ve CFI= 0.93’tür. Ölçeğin geneli için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.84, Spearman Brown ve Guttman Split-half katsayıları ise 0.86’dır. Ölçek beşli likert tipi bir yapıya sahiptir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin geneline ilişkin Cronbach’s Alpha katsayısının 0.62 olduğu belirlenmiştir.

3.3.4. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

Torrance tarafından geliştirilen yaratıcı düşünme testi "sözel" ve "şekilsel" olmak üzere iki testten oluşmaktadır. Bu araştırmada Aslan (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Sözel yaratıcılık testi (A formu-ön test; B formu-son test) kullanılmıştır. Sözel yaratıcılık testinin A ve B formunda soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmamış sorular ve farz edin ki olmak üzere yedi alt test bulunmaktadır. Bu alt testlerdeki puanlar hem yaratıcılık toplam puanı açısından hem de yaratıcılığın alt boyutları olan akıcılık, esneklik ve orijinallik açısından değerlendirilmektedir. Sözel yaratıcılık testine ilişkin ilköğretim öğrencilerinin puanlarına göre Spearman Brown değeri akıcılık için 0.89, esneklik için 0.68, orijinallik için 0.57; Guttman Split-half değeri akıcılık için 0.89; esneklik için 0.62; orijinallik için 0.56; Cronbach's Alpha değeri ise akıcılık için 0.86; esneklik için 0.74; orijinallik için 0.73 olarak belirlenmiştir. Testin geçerliği açısından akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında üst %25'lik puan grubu ile alt %25'lik puan grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca testin geçerliğini belirlemek amacıyla ölçüt geçerliğinden yararlanılmıştır. Bu amaçla yapılan analizler sonucunda Wonderlic personel testi ile sözel orijinallik puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($\rho=0.79$; $p<0.05$). Sıfat listesi testinin danışmaya hazır olma faktörü ile sözel akıcılık ($\rho=-0.40$; $p<0.05$), sözel orijinallik ($\rho=-0.35$; $p<0.05$) ve toplam sözel yaratıcılık ($\rho=-0.41$; $p<0.05$) puanları arasında negatif yönde; düzen faktörü ile sözel akıcılık puanı arasında negatif yönde ($\rho=-0.34$; $p<0.05$); ideal benlik faktörü ile sözel akıcılık puanı arasında negatif yönde ($\rho=-0.33$; $p<0.05$); oto-kontrol faktörü ile sözel orijinallik puanı arasında pozitif yönde ($\rho=0.31$; $p<0.05$); sebat faktörü ile sözel akıcılık puanı arasında negatif yönde ($\rho=-0.31$; $p<0.05$); yaratıcı kişilik faktörü ile sözel esneklik puanı arasında pozitif yönde ($\rho=0.32$; $p<0.05$) orta düzey bir ilişki bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında Cronbach's Alpha katsayısının akıcılık boyutunda 0.76, esneklik boyutunda 0.65, orijinallik boyutunda 0.70, ölçeğin genelinde ise 0.89 olduğu belirlenmiştir.

3.3.5. Cornell Eleştirel Düşünme Testi

Ennis ve Millman tarafından geliştirilen Cornell eleştirel düşünme testinin düzey X ve düzey Y olmak üzere iki seviyesi bulunmaktadır. Düzey X, özel uygulama koşulları altında 4. ve 5. sınıf öğrencileri de dâhil olmak üzere ortaokul seviyesindeki öğrencilere yönelik bir testtir. Düzey Z lise, üniversite ve lisansüstü düzeydeki öğrenciler ile yetişkinlere yönelik bir testtir. Araştırma kapsamında ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle çalışıldığı için düzey X testi kullanılmıştır. Düzey X testinde toplamda 76 soru bulunmaktadır. Ancak 5 sorunun çözümü test içinde açıklanmıştır. Testteki 3-25. sorular ile 48. ve 50. sorular tümevarım, 52-65. ve 67-76. sorular tümdengelim, 27-50. sorular hem gözlem hem de kaynakların güvenilirliği, 67-76. sorular varsayım alt boyutlarını ölçmektedir. Bir soru birden fazla beceriyi ölçebilmektedir (Ennis, 2021). Teste ilişkin hazırlanan kullanım kılavuzunda düzey X testinin kullanıldığı araştırmaların bulguları birleştirilerek testin geçerlik ve güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Araştırmaların güvenilirlik analizlerine ilişkin KR 20, KR 21 ve Spearman Brown değerleri 0.67 ile 0.90 arasında bulunmuştur. Düzey X testinin kullanıldığı altı araştırmadaki madde ayırt edicilik indeksleri 0.36 ile 0.64 arasında bulunmuştur. Ölçüt geçerliği açısından bakıldığında Cornell eleştirel düşünme testi ile Watson-Glaser eleştirel düşünme testi ve Mantıksal muhakeme testi arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur (Ennis, Millman ve Tomko, 2005'ten aktaran İşlekeller-Bozca, 2017: 92-93). Bu araştırma kapsamında KR 20 güvenilirlik katsayısının 0.56 olduğu belirlenmiştir.

3.3.6. Görüşme Formları ve Yansıtıcı Günlük

Araştırmacı tarafından yansıtıcı günlük ve yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Görüşme formlarından birisi Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının geliştirilmesi amacıyla ihtiyaç analizi aşamasında kullanılmıştır. Diğer görüşme formu ise yazma becerileri öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla deneysel işlem sonunda kullanılmıştır. Yansıtıcı günlük formları 15 hafta süren deneysel işlem sürecinde deney grubundaki öğrencilerin uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formlarında ve yansıtıcı günlükte yer alan soruların belirlenebilmesi için öncelikle

ilgili alanyazın taranmıştır. Hazırlanan görüşme formlarındaki ve yansıtıcı günlükteki sorular Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki üç uzmanın ve Türkçe Eğitimi alanındaki bir uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda görüşme formlarının ve yansıtıcı günlük formunun son haline karar verilmiştir. Görüşme formlarında ve yansıtıcı günlükte yer alan soruların anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla üç öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama esnasında anlaşılmayan bir sorunun olmadığı tespit edilmiştir ve formların nihai haline karar verilmiştir. Görüşme formlarında ve yansıtıcı günlük formunda programın hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları öğelerinin değerlendirilmesine ilişkin ayrıntılı sorular yer almaktadır. Formlar Ek 8, Ek 9 ve Ek 10'da sunulmuştur.

Araştırmacı, araştırmanın geçerliğini sağlayabilmek amacıyla öğrencilerle güven ortamı oluşturmuştur. Verilerin toplandığı ortamda uzun süre vakit geçirmiş ve sürekli gözlemlerde bulunmuştur. Bu durum veri toplama sürecinde öğrencilerin daha doğal davranışlar göstermesine ve yansıtıcı günlük ve görüşme sorularına daha objektif cevaplar vermesine olanak tanımıştır. Araştırmada destekleyici kanıtlar sunabilmek amacıyla çoklu veri kaynakları kullanılmıştır. Yansıtıcı günlükler, görüşme formları ve nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler karşılaştırılarak bir bütünlük içinde raporlanmıştır. Böylece veriler birbirini destekleyici şekilde ayrıntılarıyla sunulmuştur. Verilerin toplanması aşamasında verilerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin öğrencilerden görüş alınmıştır. Ayrıca verilerin yorumlanması tamamlandıktan sonra doğruluğunu kontrol etmek amacıyla araştırma sonuçları öğrencilere ulaştırılıp teyit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının başka ortamlara aktarılabilmesi için zengin ve kapsamlı betimlemeler yapılmıştır. Bir temaya ilişkin tüm ayrıntılar betimlenmiştir. Temalara ilişkin olumsuz veya aykırı bilgiler sağlayan verilere yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın amacı ve alt problemleri, araştırma deseni, örneklem grubu, veri toplama ve analiz süreci, bulgular ve sonuçlar ayrıntılarıyla rapor edilmiştir.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla görüşme soruları öğrencilere aynı şekilde sorulup elde edilen veriler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler ise bir bütünlük içinde haftalar halinde dosyalanmıştır. Görüşmelerden ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler yazıya aktarılarak veri kaybının önüne geçilmiştir. İhtiyaç analizi kapsamında toplanan verilerin analizinde

öğrenciler, kimlikleri belli olmayacak şekilde Ö1-Ö21 arasında kodlanmıştır. Yansıtıcı günlükler ve programın değerlendirilmesi kapsamında toplanan verilerin analizinde deney grubundaki öğrenciler, Ö1-Ö17 arasında kodlanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından kod, kategori ve tema haline getirilerek analiz edilmiştir. Verilerin güvenilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla farklı bir program geliştirme uzmanından verileri kod, kategori ve temalar haline getirmesi istenmiştir. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100” güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda ihtiyaç analizi kapsamında toplanan verilerin analizine ilişkin güvenilirliğin 0.83 olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı günlükler kapsamında toplanan verilerin analizine ilişkin güvenilirliğin 0.84 olduğu belirlenmiştir. Yazma becerileri öğretim programının değerlendirilmesi kapsamında toplanan verilerin analizine ilişkin güvenilirliğin ise 0.86 olduğu belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının ihtiyaç analizine yönelik görüşmeler 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, belirtilen dönemde Ankara ilinin bir ilçesinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf düzeyindeki gönüllü 21 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. İhtiyaç analizi kapsamında yapılan görüşmeler yaklaşık 35-55 dakika arası sürmüştür ve veriler ses kaydı alınarak toplanmıştır. Veri toplama süreci 2022 yılının Nisan ve Mayıs aylarında tamamlanmıştır.

DeneySEL işlem 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Ankara ilinin bir bilim ve sanat merkezinde eğitim alan 4. sınıf düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerden veriler toplanmıştır. Deney (n=17) ve kontrol (n=17) gruplarına 2022 yılının Eylül ayında ön test olarak yazılı anlatım düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “teknolojinin insan yaşamına etkileri” konusunda kompozisyon çalışması, yazma kaygısı ölçeği, yazmaya yönelik tutum ölçeği, yaratıcı düşünme testi ve eleştirel düşünme testi uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler uygulamalara ilişkin görüşlerini belirtmek amacıyla 15 haftalık

deneysel işlem sürecinde her hafta yansıtıcı günlük yazmıştır. 2023 yılının Ocak ayında son test olarak aynı testler deney ve kontrol grubundaki öğrencilere tekrar uygulanmıştır.

Deneysel işlemin tamamlanmasının ardından deney grubuna uygulanan Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin öğrencilerle 2023 yılının Ocak ayında görüşmeler yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle (n=17) yapılan görüşmeler yaklaşık 30-70 dakika arası sürmüş ve veriler ses kaydı alınarak toplanmıştır.

3.5. Program Geliştirme Süreci

Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının geliştirilebilmesi amacıyla ihtiyaç analizi kapsamında öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının hedefleri, içeriği, eğitim durumları ve sınav durumları öğeleri belirlenmiştir. Geliştirilen Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programı, öğrencilerin aktif öğrenmelerine olanak tanıyan ilerlemecilik eğitim felsefesi ve çocuk merkezli tasarım dikkate alınarak geliştirilmiştir. İlerlemecilik eğitim felsefesinde çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanılmaktadır. Geliştirilen programda da öğrencilerin ihtiyaçları temele alınmıştır. Ayrıca problem çözme, demokratik eğitim ortamı ve yaparak yaşayarak öğrenme gibi ilerlemecilik eğitim felsefesinin ilkeleri programın temelini oluşturmuştur. Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının kuramsal çerçevesi, Çoklu menü modeli temele alınarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda programın hedef, içerik, süreç ve ürün boyutlarında farklılaştırma ve zenginleştirme yapılmıştır.

“Hedeflerin farklılaştırılmasında”, Çoklu menü modelinin “öğretim hedefleri ve öğrenci etkinlikleri menüsü” temele alınmıştır. Bu menü “özümleme ve hatırlama”, “bilgi analizi”, “bilgi sentezi ve uygulama” ve “değerlendirme” basamaklarını içermektedir. Ayrıca modelde programda yer alan hedefler ve etkinliklerin duyuşsal süreçleri kapsayacak şekilde tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu basamaklar Bloom taksonomisinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıyla da benzerlik göstermektedir. Bu açıdan hem Çoklu menü modelinin

öğretim hedefleri hem de Bloom taksonomisi temele alınarak Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının hedefleri belirlenmiştir. Ayrıca ihtiyaç analizinden elde edilen sonuçlara paralel olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programında, öğrencilerin yazma becerilerini ve hayal gücünü geliştirmek; Türkçe dersinin konularına ilişkin bilgiler öğretmek; metin türlerine, noktalama ve imla kurallarına ilişkin bilgiler öğretmek; yeni kelimeler öğretmek; sorgulama, cümle kurma, görsellerle anlatma, ifade etme, araştırma, sunum, anlama, iletişim becerileri ve yaratıcılığı geliştirmek; yazma kaygısını azaltmak ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmek amaçlanmıştır.

“İçeriğin farklılaştırılmasında”, Çoklu menü modelinin “bilgi menüsü” temele alınmıştır. Bu menü “bilgi alanının konumu, tanımı ve organizasyonu”, “temel ilkeler ve işlevsel kavramlar”, “metodoloji hakkında bilgi” ve “alan hakkında bilgi” basamaklarını içermektedir. Bu basamakların geliştirilmesinde sarmal yaklaşımdan yararlanılmıştır. İçeriğin, yeri geldikçe yapılan derinlemesine tekrarlarla genişleyerek ilerlemesi amaçlanmıştır. Çoklu menü modelinin “bilgi menüsü” basamaklarıyla bağlantılı olarak yazma becerileri programında Türkçe dersinin doğasına ve öğrenme alanlarına ilişkin bilgiler, süreç temelli yazma yaklaşımının adımlarına ve uygulanmasına ilişkin bilgiler, metin türlerinin özellikleri ve bir metin türünü oluştururken dikkat edilmesi gereken ilkeler, bir konuyu araştırırken izlenmesi gereken adımlar, Türkçe dersinde ve yazma öğrenme alanında kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bilgiler, yazma öğrenme alanında kullanılacak değerlendirme yöntemleri ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve düzeylerine uygun disipline özgü konulara yer verilmiştir. Disipline özgü konular arasında sözcük dağarcığını geliştirmek için kelimeler, deyimler ve atasözlerinin anlamları; cümlenin anlam özelliği (sebep-sonuç, amaç-sonuç, koşul-sonuç ve karşılaştırma cümleleri); cümle yorumlama (çıkarım ifadeleri, cümle tamamlama); düşünceyi geliştirme yolları (karşılaştırma, örnekleme, benzetme); paragrafta anlam (konu, ana fikir, başlık, olay, yer, zaman, karakter belirleme); paragrafta yapı (giriş, gelişme, sonuç bölümleri, bölümler arasında bağlantı kurma), görselleri yorumlama, yazım kuralları ve noktalama işaretleri konuları yer almıştır. Bu kapsamda ihtiyaç analizinden elde edilen sonuçlara paralel olarak geliştirilen Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının içeriğinde fabl, şiir, hikâye, fıkra, masal, tiyatro, tekerleme, mektup, deneme, çizgi roman ve karikatür türlerindeki metinlere yönelik yazma çalışmaları yapılmıştır. Bu türlerin konuları

arasında uzay ve astronomi, gezegenler, milli mücadele, milli kültür, Atatürk'ün hayatı, çocuk oyunları, değerler eğitimi (sevgi, dostluk, yardımseverlik, vatanseverlik, saygı, adalet, dürüstlük, sorumluluk), bilinçli teknoloji kullanımı, teknolojik ürünlerin geçmişten günümüze değişimi, teknolojinin yararları ve zararları, teknolojik aletlerin özellikleri, bilim insanlarının hayatı, bilim insanlarının buluşları, hayvanların hayatı, hayvanların korunması, hayvanların özellikleri, nesli tükenmekte olan canlılar, suda yaşayan canlılar, bitkilerin hayatı, doğanın korunması, çevre kirliliği, ormanlar, aile ilişkileri, sanat, spor ve mesleklerle ilgili konular yer almıştır. Metinlerin konu ve türleri öğrencilerin gelişim düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmıştır. Ayrıca üst düzey düşünme becerilerinden yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme içeriğe entegre edilmiştir.

“Sürecin farklılaştırılmasında”, Çoklu menü modelinin “öğretim stratejileri menüsü”, “öğretimin sırası menüsü” ve “sanatsal dönüşüm menüsü” temele alınmıştır. Çoklu menü modelinin “öğretim stratejileri menüsü”, öğrenme süreçlerinin düzenlenmesinde strateji çeşitliliğini vurgulamaktadır. Geliştirilen Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programı kapsamında Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin yanında yazma yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Ayrıca üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin programlarında süreç farklılaştırılırken düşünme becerilerinin programa entegre edilmesi gerekmektedir. Bu becerileri geliştiren yöntem ve teknikler programa dâhil edilmiştir. Bu bağlamda geliştirilen programda soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, balık kılıcı, altı şapka, SCAMPER, özellik listeleme, morfolojik sentez, analogi, drama, istasyon, kavram haritası ve zihin haritası gibi yöntem ve tekniklerin yanında boşluk doldurma, özetleme, kontrollü yazma, güdümlü yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, grup olarak yazma, duyulardan hareketle yazma, yaratıcı yazma ve serbest yazma gibi yazma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Çoklu menü modelinin “öğretimin sırası menüsü”, öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve sıralanmasına odaklanmaktadır. Etkinlikler düzenlenirken ön koşul öğrenmelerin ortaya çıkartılması, yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağlantı kurulması, öğrenilenlerin değerlendirilmesi ve transfer edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda etkinlik planlarının geliştirilmesinde Gagne'nin öğrenme modelindeki adımlardan yararlanılmıştır. Çoklu menü modelinin “sanatsal dönüşüm menüsü” program

materyallerine öğretmenlerin kendi sanatsal yorumlarını katmalarını vurgulamaktadır. Bu menüye göre öğretmenler, bir öğretim durumuna sanatçı zihniyetiyle yaklaşmalı ve deneyimlerini öğrenme sürecinde öğrencilerle paylaşmalıdır. Bu kapsamda deneysel işlem sürecinde kullanılan tüm materyaller araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Uygulama esnasında araştırmacı deneyimlerini öğrencilerle paylaşmıştır. Uygulama sürecinde üretilen yazma etkinlikleri sayesinde öğretmen ve öğrencilerin sanatçı/yazar gibi sanatsal deneyimler geçirmelerine olanak tanınmıştır. Böylece öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri analiz, sentez ve değerlendirme boyutlarında kullanmasına imkân tanıyan etkinlikler tasarlanmıştır. Ayrıca ihtiyaç analizinden elde edilen sonuçlara paralel olarak geliştirilen Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programında metne ilişkin sorular; metnin konusu ve ana fikrini belirleme; metne yeni bir başlık bulma; metni resimlerle anlatma; metne ilişkin üç boyutlu tasarım oluşturma; web 2 araçlarıyla afiş tasarlama; sözcük dağarcığı, cümle ve paragraf bilgisini geliştirme; imla ve noktalama işaretleri; metin türlerini yazma ve analiz etme ve çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması gibi etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler öğrencilerin disiplinler arası ilişkileri kurmasına imkân tanımıştır. Yazma etkinliklerinde görsel, yazılı, görsel ve işitsel, üç boyutlu ve kırtasiye malzemeleri gibi çeşitli araç-gereçlerin kullanılmasına yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma etkinlikleri sayesinde yazılı anlatım becerileri geliştirilerek onların hem yazma kaygıları azaltılmış hem de yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmıştır.

“Ürünün farklılaştırılmasında”, Çoklu menü modelinin “öğretim ürünleri menüsü” temele alınmıştır. Bu menüde somut ürünler ve soyut ürünler olmak üzere iki tür çıktı üzerine odaklanılmaktadır. Geliştirilen yazma becerileri öğretim programı kapsamında somut ürün çıktıları olarak afiş, kavram haritası, zihin haritası, gösteri, fabl, şiir, hikâye, fıkra, masal, tiyatro, tekerleme, deneme, çizgi roman ve karikatür gibi ürünler temele alınmıştır. Soyut ürün çıktıları olarak yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri ile yazma kaygısı ve yazma tutumu gibi yazmaya ilişkin duyuşsal yapılar temele alınmıştır. İhtiyaç analizinden elde edilen sonuçlara paralel olarak değerlendirme süreçleri açık uçlu sorular, eşleştirme, doğru-yanlış, öz değerlendirme, akran değerlendirme, yansıtıcı günlük ve ön test-son test uygulamalarıyla yapılmıştır. Ayrıca yazma ürünleri biçim; konu ve içerik; yazım kuralları ve noktalama ile dil ve anlatım yönünden değerlendirilmiştir.

Yukarıda belirtilen açıklamalar temelinde geliştirilen Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programı 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz döneminde deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler 15 haftalık süreçte 30 saatlik bir eğitim almıştır. Programın uygulama aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

Birinci hafta “İnci’nin Büyük Yarışı” adlı metin öğrencilere okunmuştur. Ardından metne ilişkin hazırlanan sorular tartışılmıştır. Metin içindeki bilinmeyen kelimelerin anlamları öğrencilerle çalışılmıştır. Sağlığın bireyler için neden önemli olduğu, sağlıklı olmakla spor yapma arasında nasıl bir ilişki kurulabileceği, bir birey hasta olduğunda hangi meslek alanlarından destek alması gerektiği ve bu süreçteki aile desteğinin önemi konularında öğrencilerle tartışmalar yapılmıştır. Ardından öğrencilerle noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin etkinlik yapılmıştır. Öğrencilerden ilgilerini çeken üç farklı meslek belirleyip bunlarla ilgili birer slogan yazmaları istenmiştir. Sloganlar okunduktan sonra spor yapmanın önemine ilişkin öğrencilerden kompozisyon yazmaları istenmiştir. Ardından aile ilişkilerinin önemine ilişkin akrostiş bir şiir yazılmıştır. Öğrencilerden ilgilerini çeken bir spor dalına ilişkin araştırma yapıp spor dalının tarihçesi ve oyun kurallarını tanıtan bir broşür hazırlamaları istenmiştir. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

İkinci hafta “Şaşırtıcı Bilgisayarlar” adlı metin öğrencilere okunmuştur. Metne ilişkin hazırlanan sorular öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrenciler metin içindeki bilinmeyen sözcükleri sözlükten bulup cümle içinde kullanmıştır. Metinde verilen bilgilere ilişkin doğru-yanlış etkinliği yapılmıştır. Öğrencilerden, bilgisayarın insan yaşamındaki yararını ve zararını gerekçeleriyle açıklamaları istenmiştir. Bilgisayarların insan hayatına etkilerine ilişkin altı şapkalı düşünme etkinliği yapılmıştır. Öğrencilerden ilgilerini çeken bir teknolojik alet belirleyip onun özelliklerini anlatan bir öykü yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden bilgisayarın icadına ilişkin araştırma yaparak sunum hazırlamaları istenmiştir. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

Üçüncü hafta “Bell ve Telefonun Bilimi” adlı metin öğrencilere okunmuştur. Metne ilişkin hazırlanan sorular öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilerden metin içindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlarıyla eşleştirmeleri istenmiştir. Metin içinde

geçen deyimlerin anlamlarını tahmin ederek cümle kurmaları istenmiştir. Öğrenciler, ilk ses kayıt cihazını anlatan metinde boşluk bırakılan yerleri uygun noktalama işaretleriyle doldurmuştur. Özellikleri ve buluşları tanıtılan bilim insanlarını tahmin etmeye ilişkin oyun kartları hazırlanmıştır. Öğrenciler, seçtikleri kartın hangi bilim insanını anlattığını bulmaya çalışmıştır. Ardından telefonun dilinden, geçmişten günümüze kadar geçirdiği değişimi anlatan bir mektup yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden ilgilerini çeken bir bilim insanının hayatını ve buluşlarını araştırıp broşür hazırlamaları istenmiştir. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

Dördüncü hafta “Hayvanların Düzeni” adlı metin öğrencilere okunmuştur. Metne ilişkin hazırlanan sorular öğrencilerle tartışılmıştır. Ardından öğrenciler, “Ormanlar” adlı metindeki boşluklara hangi noktalama işaretlerinin gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Hayvanların özellikleriyle ilgili olan bilmece öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilere “Fil, Fok” şiiri okunarak yarıda bırakılmıştır. Öğrencilerden şiirin devamını yazmaları istenmiştir. Ayrıca şiire, farklı hangi başlıkların konulabileceği sorulmuştur. Öğrencilere “orman, güneş, sıcak, dere, su, insan, kedi, geyik, aslan, kuş, köpek, tavşan, ay, sevgi, saygı” kelimeleri verilmiştir. Bu kelimelerden beş tanesini seçip “hayvanların korunması” temalı bir fabl oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler oluşturdukları fablı arkadaşlarıyla canlandırmıştır. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

Beşinci hafta “Yaprak Adam” adlı metin öğrencilere okunmuştur. Metne ilişkin hazırlanan sorular öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilerden, balık kılıcı tekniğini kullanarak ormanların yok olma nedenlerini belirlemeleri istenmiştir. Ardından ormanların yok olmasını önlemeye yönelik üç farklı çözüm önerisi sunmaları ve bunları gerekçeleriyle yazmaları istenmiştir. “Çiçek nasıl açar?” şiiri öğrencilere okunmuştur. Şiire, farklı hangi başlıkların konulabileceği sorulmuştur. Tohumun gelişimini anlatan bir metin okunarak yarıda bırakılmıştır. Öğrencilerden metnin devamını tahmin etmeleri istenmiştir. Ardından öğrencilerden toprağa dikilen bir bitkinin dilinden yaşam döngüsünü anlatmaları istenmiştir. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

Altıncı hafta “Deniz’i Kim Kirletiyor?” metni öğrencilere okunmuştur. Metne ilişkin hazırlanan sorular öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrenciler, çevre kirliliğinin

nedenlerini balık kılıcı tekniğini kullanarak belirlemiştir. Öğrencilerden, çevre kirliliğini önlemek için üç farklı çözüm önerisi sunmaları ve bunları gerekçeleriyle açıklamaları istenmiştir. “Susamuru, Saka kuşu” şiiri öğrencilere okunmuştur. Şiire, farklı hangi başlıkların konulabileceği sorulmuştur. Ardından öğrencilere deniz kirliliğiyle ilgili bir metin verilmiştir. Öğrenciler, metinde boşluk bırakılan yerleri uygun ifadelerle tamamlamıştır. Asıl metin ile kendi metinlerini kıyaslayıp değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Öğrencilere deniz kirliliğiyle ilgili karikatür verilmiştir. Öğrenciler karikatürü inceledikten sonra karikatüre ilişkin duygu ve düşüncülerini yazmıştır. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

Yedinci hafta “Sürpriz Konuk” metni öğrencilere okunmuştur. Metne ilişkin hazırlanan sorular öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilerden, plansız yapılan avlanmanın canlılar üzerindeki etkilerinin neler olabileceğine ilişkin düşüncelerini gerekçeleriyle yazmaları istenmiştir. Nesli tükenmekte olan canlılara ilişkin boşluk doldurma etkinliği yapılmıştır. Öğrencilerden, özellikleri verilen nesli tükenmekte olan canlıları tahmin edip uygun boşluklara yazmaları istenmiştir. “Vaşak, vatoz” şiiri okunup yarıda bırakılmıştır. Öğrenciler yarım bırakılan şiiri tamamlamıştır. Öğrenciler, “Nesli tükenmekte olan canlılar hakkında ne düşünüyorsunuz?, Nesli tükenme tehlikesi altında olan canlılar hangileridir?, Canlıların nesillerinin devamını olumsuz etkileyen unsurlar nelerdir?, Nesli tükenmekte olan canlılar ile küresel ısınma arasında nasıl bir ilişki vardır?, Nesli tükenmekte olan canlıları korumak için neler yapmalıyız?” sorularını gruplar halinde tartışarak deneme türünde bir yazı yazmışlardır. Ardından her grup nesli tükenmekte olan bir canlı türü belirleyip gazete haberi hazırlamıştır. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

Sekizinci hafta “Uzaydan Gelen” adlı metin öğrencilere okunmuştur. Metne ilişkin hazırlanan sorular öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrenciler, metinde geçen bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin etmişlerdir. Ardından bu kelimelerle ilgili birer cümle kurmuştur. “Küçük Astronot Doruk” metninde cümlelerin yerleri değiştirilerek öğrencilere okunmuştur. Öğrenciler, cümleleri mantık akışına uygun sıralayarak metni yeniden oluşturmuştur. Öğrencilerden, “Varsayın ki bir gezegen keşfettiniz. Bu gezegenin ismi ne olurdu? Gezegende nasıl bir yaşam olurdu?

Gezegeni, diğer gezegenlerden ayıran özellikleri neler olurdu?” sorularını düşünmeleri istenmiştir. Öğrenciler, özellik listeleme tekniğini kullanarak bir gezegen tasarlamıştır. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

Dokuzuncu hafta “18 Mart Çanakkale” şiiri öğrencilere okunmuştur. Şiire ilişkin hazırlanan sorular öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilerden, şiirde geçen bilinmeyen kelimelere ilişkin birer cümle kurmaları istenmiştir. Mustafa Kemal Atatürk’ün, Çanakkale Zaferine kadar olan döneme ilişkin hayatını anlatan bir metin öğrencilere verilmiştir. Öğrencilere verilen metinde paragrafların yerleri değiştirilmiştir. Öğrenciler, paragrafları mantık akışına uygun sıralayarak metni yeniden oluşturmuştur. Öğrenciler, metnin bütünlüğünden kopmadan metni özetlemiştir. Ardından öğrencilerden “Çanakkale Zaferi” konulu özgün bir şiir yazmaları istenmiştir. Şiirini tamamlayan öğrenciler duygularını resimle anlatmıştır. Öğrencilerden Mustafa Kemal Atatürk’ün hayatını araştırarak bir sunum hazırlamaları istenmiştir. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

Onuncu hafta “Küçük Şükriye” metni öğrencilere okunmuştur. Metne ilişkin hazırlanan sorular öğrencilerle tartışılmıştır. Metinde geçen bilinmeyen kelimeler anlamlarıyla eşleştirilmiştir. Öğrenciler, vatanımızın bağımsızlığını korumak için yapmaları gereken sorumlulukların neler olduğunu ve bağımsızlığın ülkeler için neden önemli olduğunu gerekçeleriyle açıklamıştır. Öğrencilere “Sen Olmasaydın” şiiri okunmuştur. Öğrenciler şiirin konusu ve ana duygusundan uzaklaşmadan şiiri farklı bir metin türünde tekrar yazmıştır. Ardından öğrenciler istasyon tekniğini kullanarak vatanseverlik konusuna ilişkin şiir, afiş ve drama senaryosu oluşturmuştur. Öğrencilerden, Mustafa Kemal Atatürk’ün bağımsızlıkla ilgili söylemiş olduğu sözlerini araştırmaları istenmiştir. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

On birinci hafta Nasreddin Hoca fıkralarından biri olan “Şair” adlı fıkra öğrencilere okunmuştur. Fıkraya ilişkin hazırlanan sorular öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrenciler, fıkrada geçen deyimlerin anlamlarını tahmin edip cümle içinde kullanmıştır. Öğrenciler, nitelikli bir sanat ürünü ortaya koyabilmek için dikkat edilmesi gereken hususları gerekçeleriyle yazmıştır. Nasreddin Hoca fıkralarından biri olan “Perde” fıkrası öğrencilere okunmuştur. Öğrenciler metnin konusu ve ana fikrine bağlı kalarak kendi cümleleriyle metni yeniden oluşturmuştur. Ardından öğrencilerden

sanatın önemine ilişkin özgün bir fıkra oluşturmaları istenmiştir. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

On ikinci hafta “Küçük Prens’in Ormanlar Ülkesi” masalı öğrencilere okunmuştur. Masala ilişkin hazırlanan sorular öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilerden, Küçük Prens’in Ormanlar Ülkesi masalı ile Kırmızı Başlıklı Kız masalı arasındaki benzerlik ve farkları analiz etmeleri istenmiştir. Öğrencilere “Farz edelim ki Küçük Prens, ormanda Yıldız Adamla karşılaşmak yerine Kırmızı Başlıklı Kız ile karşılaşsaydı masal nasıl bir sonla biterdi?” sorusu sorulmuştur. Öğrenciler SCAMPER tekniğinin adımlarından yararlanarak masalı tekrar oluşturmuşlardır. Öğrencilere “Masal Değiştirmece” şiiri okunmuştur. Öğrencilerden şiirin içinde geçen soruyu cevaplamaları istenmiştir. Ardından öğrencilere “Ceylan” şiiri okunmuştur. Şiire, farklı hangi başlıkların konulabileceği sorulmuştur. Öğrencilerden, “Ceylan” şiirinin konusuna ve ana duygusuna bağlı kalarak bir masal oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler, morfolojik sentez tekniği ile oluşturdukları karakterleri masallarına dâhil etmişlerdir. Öğrenciler tarafından oluşturulan masalların canlandırılmaları yapılmıştır. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

On üçüncü hafta “Kurbağa Prens” masalı öğrencilere okunmuştur. Masala ilişkin hazırlanan sorular öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrenciler, “Kurbağa Prens” masalını metnin bütünlüğünden uzaklaşmadan özetlemiştir. Öğrencilere “Farz edelim ki Kurbağa Prens ve Pamuk Prenses aynı çizgi roman içinde yer alsaydı nasıl bir senaryo olurdu?” sorusu sorulmuştur. Öğrenciler grup arkadaşlarıyla çizgi roman senaryosu oluşturmuştur. Öğrencilerden senaryolarını karikatürle anlatmaları istenmiştir. Oluşturulan senaryolar canlandırılmıştır. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

On dördüncü hafta “Çevreci” adlı Karagöz ve Hacivat metni öğrencilere okunmuştur. Metne ilişkin hazırlanan sorular öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrenciler, doğaya karşı sorumluluklarının neler olduğunu gerekçeleriyle açıklamıştır. Öğrencilerden, doğanın korunmasında görev alan kurum ve kuruluşlara ilişkin örnekler istenmiştir. Öğrenciler, istasyon tekniğini kullanarak doğa temalı şiir, karikatür ve slogan oluşturmuştur. Ardından öğrencilerden belirledikleri bir konuda Karagöz ve Hacivat senaryosu oluşturmaları istenmiştir. Senaryolar sınıfta canlandırılmıştır. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

On beşinci hafta öğrencilerle tekerlemeler okunmuştur. Tekerlemelerin kültürümüzde neden önemli olduğu tartışılmıştır. Tekerleme türlerine ilişkin kavram haritası oluşturulmuştur. Öğrencilerden bir çocuk oyunu tasarlamaları istenmiştir. Öğrenciler oyunlarını tasarlarlarken “Oyunun adı nedir?, Oyuna belirlenen ismin seçilme gerekçesi nedir?, Oyun kaç kişi ile oynanmaktadır?, Oyunun kuralları nelerdir?, Oyunun uygulanma aşamaları nelerdir?” sorularını göz önünde bulundurmuştur. Ardından öğrencilerden tasarladıkları oyuna ilişkin broşür hazırlamaları ve özgün bir tekerleme yazmaları istenmiştir. Öğrenciler tasarladıkları oyunları arkadaşlarına tanıtmıştır. Etkinliklere ilişkin değerlendirmeler yapılarak ders tamamlanmıştır.

Deneyisel işlem boyunca deney grubundaki öğrencilerden her ders sonunda yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir. Böylece deney grubundaki öğrencilerin öğrenme deneyimleri süreçte değerlendirilmiştir. Ayrıca deneyisel işlemin ardından Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının etkililiğini belirlemek amacıyla “Stake’in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli” temele alınarak program değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bu değerlendirme modeli, katılımcı ihtiyaçlarını dikkate alması; çoğulcu ve esnek bakış açısına sahip olması; değerlendirmenin bütüncül yapılması; programdaki önemli konuları ve sorunları vurgulaması, programın etkililiğinin ve sürecin değerlendirilmesi ve değerlendirme raporunun kapsamlı olması gibi sebeplerden dolayı araştırmada kullanılmıştır.

Bu araştırmada ihtiyaca cevap verici değerlendirme modelinin temel adımları aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir.

1. **Programın hizmet ettiği kitle, program çalışanları ve hedef kitleyle konuşma:** Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının etkililiğine ilişkin bilgi toplamak için deneyisel işlemin ardından deney grubundaki öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere programın öğelerine, olumlu ve olumsuz yönlerine, gereksinimlerine yönelik görüşleri ve önerileri sorulmuştur.
2. **Program kapsamını belirleme:** Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının kapsamına ilişkin öğrencilerin ulaştığı kazanımlar, öğrendiği konular, süreçte uygulanan etkinlikler, yöntem ve teknikler, süre, materyaller ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerle birlikte incelenmiştir.

3. **Program faaliyetlerini gözden geçirme:** Program uygulanırken uygulamaların işleyişine ilişkin öğrencilerin her hafta yazdığı yansıtıcı günlüklerle birlikte programın değerlendirilmesi aşamasında elde edilen veriler bir bütünlük içinde değerlendirilerek faaliyetler gözden geçirilmiştir.
4. **Amaçları ve endişeleri keşfetme:** Değerlendirmenin amaçları elde edilen veriler kapsamında gözden geçirilmiştir. Programın öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinde ve düşünme becerilerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Programa ilişkin sorunların, yan ürünlerin ve kaygıların olup olmadığı tespit edilmiştir.
5. **Sorunları ve problemleri kavramsallaştırma:** Programda neyin değerli olup olmadığı, programda eklenmesi gerekenler, sorunlar ve endişelere ilişkin öğrencilerin farklı bakış açıları bütünlük içinde toplanmıştır.
6. **Veri ihtiyacını ve sorunları belirleme:** Programın öğelerinin, olumlu ve olumsuz yönlerinin, gereksinimlerin ve önerilerin değerlendirilmesine ilişkin ihtiyaç duyulan veriler belirlenmiştir.
7. **Varsa gözlemcileri, yargıda bulunacak kişileri ve araçları seçme:** Verilerin toplanmasına ilişkin planlamalar yapılmıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan yansıtıcı günlük ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları belirlenmiştir.
8. **Belirlenen geçmişi, işlemleri ve sonuçları gözlemleme:** Programa ilişkin başlangıç noktaları, süreçte gerçekleşen faaliyetler ve program tamamlandıktan sonra elde edilen sonuçlara ilişkin yargılarda bulunulmuştur.
9. **Temalaştırma: Betimleme ve durum çalışmalarını hazırlama:** Değerlendirme kapsamında elde edilen verilerden kod, kategori ve temalar elde edilmiştir. Programa ilişkin betimlemeler yapılmıştır.
10. **Doğrulama, onaylama ve yanlış olduğunu ispatlamaya çalışma:** Elde edilen bulguların güvenilirliği ve geçerliği kontrol edilmiştir. Öğrencilerden, betimlemelerin doğruluğuna ilişkin görüşler alınmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı dışında başka bir program geliştirme uzmanı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır.
11. **Ayıklama, hedef kitle kullanımı için düzenleme:** Elde edilen veriler gözden geçirilip düzenlenmiştir. Bir araya getirilen veriler hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Elde edilen verilerden hangilerinin kendileri için yararlı

olup olmadığı sorulmuştur. Öğrenci görüşleri toplanarak bilgiler yapılandırılmıştır.

12. **Varsa resmi raporları bir araya getirme:** Elde edilen bulgu ve sonuçlar okuyuculara ve ilgili alanyazına sunulmak üzere raporlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının geliştirilmesi amacıyla yapılan ihtiyaç analizi kapsamında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının hedefleri, içeriği, eğitim durumları ve sınav durumları belirlenmiştir.

DeneySEL işlem kapsamında elde edilen nicel verilerin normalliğini belirlemek amacıyla betimsel analizler yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi sonucunda araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemi kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım, yazma kaygısı, yazma tutumu, yaratıcı ve eleştirel düşünme puanlarına ilişkin hem ön testlerin hem de son testlerin gruplara göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde “Bağımsız Örneklem t Testi” analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım, yazma kaygısı, yazma tutumu, yaratıcı ve eleştirel düşünme ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında “Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA” analizi yapılmıştır.

DeneySEL işlem kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında öğrencilerin yansıtıcı günlüklere ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Yedinci alt problem kapsamında ise öğrencilerin geliştirilen yazma becerileri öğretim programına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Elde edilen veriler hem programın öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları açısından hem de programa ilişkin olumlu ve olumsuz yönler, gereksinimler ve öneriler açısından bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Analizler kapsamında kod, kategori ve temalar elde edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım, yazma kaygısı, yazma tutumu, yaratıcı ve eleştirel düşünme puanlarına ilişkin yapılan analizlere yer verilmiştir.

4.1.1. Yazılı Anlatıma İlişkin Bulgular (Birinci Alt Problem)

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım ön test ve son test puanlarının normalliğini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Yazılı Anlatım Ön test ve Son test Puanlarının Normallik Dağılımı

Değişken	Grup	N	Ölçüm	\bar{X}	SS	Medyan	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Yazıda anlam	Kontrol	17	Ön test	27.35	4.18	28.00	17.49	-.357	-.834
			Sontest	30.12	2.69	30.00	7.24	.470	-.530
	Deney	17	Ön test	27.76	2.28	27.00	5.19	.293	.055
			Sontest	37.71	2.78	37.00	7.72	.721	-.440
Yazılı ifade becerisi	Kontrol	17	Ön test	19.82	2.40	20.00	5.78	-.163	-1.124
			Sontest	21.88	1.80	22.00	3.24	-.459	.258
	Deney	17	Ön test	20.35	2.23	21.00	4.99	-.237	-.797
			Sontest	27.47	1.87	27.00	3.52	.697	-.337
Yazıda biçim	Kontrol	17	Ön test	15.41	1.66	16.00	2.76	.082	-1.299
			Sontest	16.82	1.63	17.00	2.65	.222	-.443
	Deney	17	Ön test	16.12	1.54	16.00	2.36	.130	-.981
			Sontest	21.18	2.16	21.00	4.65	.547	-.755
Genel	Kontrol	17	Ön test	62.59	7.56	64.00	57.13	-.255	-.723
			Sontest	68.82	5.02	69.00	25.15	.155	-.641
	Deney	17	Ön test	64.24	4.48	65.00	20.07	-.232	-.598
			Sontest	86.35	6.29	85.00	39.62	.866	-.176

Değişkenlerin normalliği istatistiksel veya grafiksel yöntemlerle belirlenebilir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) normalliğin unsurlarıdır. Çarpıklık dağılım simetrisi ile ilgiliyken, basıklık dağılımın odak noktasıyla ilgilidir. Dağılım normallik gösterdiğinde çarpıklık ve basıklık değeri sıfırdır. Ancak pozitif bir çarpıklığın olması durumunda veriler dağılımın sol tarafında toplanmakta ve dağılımın kuyruğu sağa uzanmaktadır. Negatif çarpıklığın olması durumunda ise veriler sağda toplanmakta ve dağılımın kuyruğu sola uzanmaktadır. Eğer basıklık değeri sıfırdan büyükse dağılımın tepe noktası yüksektir ve dağılımın her iki tarafında yer alan kuyruklar kısadır. Ancak basıklık değeri sıfırdan küçükse dağılımın tepe noktası basık ve dağılımın iki tarafında yer alan kuyruklar uzundur (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bir dağılımda +1 ile -1 sınırları arasında gözlemlerin %68.26'sı, +2 ile -2 arasında gözlemlerin % 95.44'ü, +3 ile -3 sınırları arasında ise gözlemlerin % 99.74'ü bulunuyorsa dağılımın normal dağılıma uyduğu söylenebilir (Alpar, 2017). Dağılım normalliğine ilişkin başvuru yöntemlerinden bir diğeri ise Q-Q Plot grafiğidir. Q-Q Plot grafiğinde bulunan noktalar 45 derecelik doğru üzerinde veya yakın bir durumda ise ölçümlerin normal dağılım varsayımını karşıladığından söz edilebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015). Deney ve kontrol grubunun yazılı anlatım ölçeğinin geneline ve alt faktörlerine ilişkin ön test ve son test puanlarına ilişkin Ek 3'deki Q-Q Plot grafikleri incelendiğinde, ölçümlerden elde edilen puanların doğru üzerinde veya doğruya yakın bir durumda olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu ile Çizelge 1'de verilen çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım ön test ve son test genel puanlarının ve yazıda anlam, yazılı ifade becerisi ve yazıda biçim alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım ön test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan "Bağımsız Örneklem t Testi" analiz sonuçları Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2. Yazılı Anlatım Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Levene testi				
					F	p	sd	t	p
Yazıda anlam	Kontrol	17	27.35	4.18	8.276	.007**	32	-.356	.725*
	Deney	17	27.76	2.28					
Yazılı ifade becerisi	Kontrol	17	19.82	2.40	.045	.833*	32	-.665	.511*
	Deney	17	20.35	2.23					
Yazıda biçim	Kontrol	17	15.41	1.66	.327	.571*	32	-1.287	.207*
	Deney	17	16.12	1.54					
Genel	Kontrol	17	62.59	7.56	5.081	.031**	32	-.773	.447*
	Deney	17	64.24	4.48					

*p> .05; **p< .05

Yapılan analiz sonucuna göre yazıda anlam ön test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 27.35$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 27.76$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t= -.356; p>0.05). Yazılı ifade becerisi ön test puanları boyutu açısından kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 19.82$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 20.35$) arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir (t=-.665; p>0.05). Yazıda biçim ön test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 15.41$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 16.12$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t=-1.287; p>0.05). Yazılı anlatım ön test genel puanlarında ise kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 62.59$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 64.24$) arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir (t=-.773; p>0.05). Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım son test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “Bağımsız Örneklem t Testi” analiz sonuçları Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3. Yazılı Anlatım Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Levene testi				
					F	p	sd	t	p
Yazıda anlam	Kontrol	17	30.12	2.69	.071	.792*	32	-8.090	.000**
	Deney	17	37.71	2.78					
Yazılı ifade becerisi	Kontrol	17	21.88	1.80	.188	.668*	32	-8.868	.000**
	Deney	17	27.47	1.87					
Yazıda biçim	Kontrol	17	16.82	1.63	1.768	.193*	32	-6.639	.000**
	Deney	17	21.18	2.16					
Genel	Kontrol	17	68.82	5.02	.571	.455*	32	-8.980	.000**
	Deney	17	86.35	6.29					

*p> .05; **p< .05

Yapılan analiz sonucuna göre yazıda anlam son test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =30.12) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =37.71) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (t=-8.090, p<0.05, η^2 =.67). Yazılı ifade becerisi son test puanları boyutu açısından kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =21.88) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =27.47) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir (t=-8.868, p<0.05, η^2 =.71). Yazıda biçim son test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =16.82) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =21.18) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (t=-6.639, p<0.05, η^2 =.58). Yazılı anlatım son test genel puanlarında ise kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =68.82) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =86.35) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir (t=-8.980, p<0.05, η^2 =.72). Yazılı anlatım son test genel puanlarının ve yazıda anlam, yazılı ifade becerisi ve yazıda biçim alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım performanslarının deneysel işlem sayesinde geliştiği anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrenciler, yazılı anlatım becerileri açısından iyi düzeyde performans göstermiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım ön test ve son test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan “Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA” sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4. Deney ve Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel Analizi

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	SS	Box's M Testi		Levene Testi	
					F	p	F	p
Ön test	Kontrol	17	62.59	7.56	4.047	.007**	5.081	.031**
	Deney	17	64.24	4.48				
Son test	Kontrol	17	68.82	5.02			.571	.455*
	Deney	17	86.35	6.29				

*p> .05; **p< .05

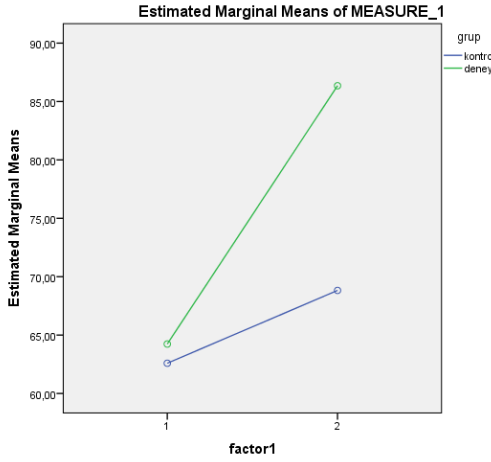
Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım ön test genel puanları = 62.59 iken, son test genel puanları = 68.82'dir. Deney grubu öğrencilerinin ise yazılı anlatım ön test genel puanları = 64.24 iken, son test genel puanları = 86.35'tir. Yazılı anlatım puanları için grupların kovaryanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir (Box's M=13.023, $F_{(3, 184320.0)} = 4.047$, $p<.05$). Ayrıca yazılı anlatım ön test genel puanları için kontrol ve deney gruplarında varyans homojenliğinin sağlanmadığı belirlenmiştir ($F= 5.081$, $p< .05$). Ancak yazılı anlatım son test genel puanları için kontrol ve deney gruplarında varyansların homojen olduğu gözlenmiştir ($F= .571$, $p>.05$). Kovaryans matrisleri homojen olmadığından Pillai's Trace değeri dikkate alınmıştır. Ayrıca yazılı anlatım ön test genel puanları için kontrol ve deney gruplarında varyans homojenliği sağlanmadığı için varyans analizinde Greenhouse-Geisser değeri dikkate alınmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. Deney ve Kontrol Grubu Yazılı Anlatım Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	865	33				
Grup (Kontrol/Deney)	781.441	1	781.441	29.820	.000*	.482
Hata	83.559	32	26.205			
Denekleriçi	5083	34				
Ölçüm(Öntest-Sontest)	3416.529	1	3416.529	183.928	.000*	.852
Grup*Ölçüm	1072.059	1	1072.059	57.714	.000*	.643
Hata	594.412	32	18.575			
Toplam	5.948	67				

*p< .05

Grup temel etkisi açısından, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,32)} = 29.820$, $p < .05$, $\eta^2 = .482$). Ölçüm temel etkisi açısından, öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına yazılı anlatım puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(1,32)} = 183.928$, $p < .05$, $\eta^2 = .852$). Ölçüm ve grup ortak etkisi açısından, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(1,32)} = 57.714$, $p < .05$, $\eta^2 = .643$). Grup ve ölçüm temel etkileri ile ölçüm ve grup ortak etkisinin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Deneysel işlemin, öğrencilerin yazılı anlatım puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Analize ilişkin elde edilen bulguların etkileşim grafiği şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Ön Test ve Son Test Genel Puanlarının Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde, kontrol ve deney grubunun yazılı anlatım son test genel puanları arasında belirgin fark olduğu ve deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım son test genel puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Her iki grubun ön test ve son test puanları arasında artış meydana gelmiş, ancak deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki artış daha belirgindir. Bu kapsamda deney grubuna uygulanan Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının öğrencilerin yazılı anlatım performanslarını geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

4.1.2. Yazma Kaygısına İlişkin Bulgular (İkinci Alt Problem)

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test ve son test puanlarının normalliğini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 6’ da sunulmuştur.

Çizelge 6. Yazma Kaygısı Ön test ve Son test Puanlarının Normallik Dağılımı

Değişken	Grup	N	Ölçüm	\bar{X}	SS	Medyan	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Yazma süreci	Kontrol	17	Ön test	10.94	1.43	11.00	2.06	.403	-.300
			Sontest	9.82	1.29	9.00	1.65	.370	-1.066
	Deney	17	Ön test	11.29	.77	11.00	.60	.333	.293
			Sontest	8.29	.99	8.00	.97	.212	-.811
Paylaşma	Kontrol	17	Ön test	10.18	.95	10.00	.90	.597	-.187
			Sontest	9.12	1.11	9.00	1.24	.051	-.441
	Deney	17	Ön test	9.71	1.31	10.00	1.72	.242	-.714
			Sontest	6.35	1.06	6.00	1.12	.259	-1.012
Ön yargı	Kontrol	17	Ön test	7.35	1.37	8.00	1.87	-.399	-1.001
			Sontest	7.53	1.07	8.00	1.14	-.261	-1.098
	Deney	17	Ön test	7.65	1.32	8.00	1.74	-.546	-.902
			Sontest	6.41	1.37	6.00	1.88	.785	-.502
Değerlendirme	Kontrol	17	Ön test	5.53	1.01	5.00	1.02	.325	-.966
			Sontest	5.59	.80	5.00	.63	.942	-.644
	Deney	17	Ön test	5.47	.80	5.00	.64	.523	.005
			Sontest	3.53	.72	3.00	.52	1.035	-.087
Genel	Kontrol	17	Ön test	34.00	2.21	33.00	4.88	.434	-1.105
			Sontest	32.06	1.89	32.00	3.56	.284	-.885
	Deney	17	Ön test	34.12	2.09	34.00	4.36	-.456	-.688
			Sontest	24.59	1.84	24.00	3.38	-.057	-.940

Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test ve son test genel puanlarının ve yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme alt faktörlerinden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı genel puanlarının ve yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme alt faktörlerinden elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin Ek 4’deki Q-Q Plot grafikleri incelendiğinde, ölçümlerden elde edilen puanların doğru

üzerinde veya doğruya yakın bir durumda olduğu gözlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ile Q-Q Plot grafikleri birlikte yorumlandığında ölçümlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “Bağımsız Örneklem t Testi” analiz sonuçları Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7. Yazma Kaygısı Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Levene testi				
					F	p	sd	t	p
Yazma süreci	Kontrol	17	10.94	1.43	4.957	.033**	32	-.893	.380*
	Deney	17	11.29	.77					
Paylaşma	Kontrol	17	10.18	.95	2.087	.158*	32	1.198	.240*
	Deney	17	9.71	1.31					
Ön yargı	Kontrol	17	7.35	1.37	.024	.878*	32	-.638	.528*
	Deney	17	7.65	1.32					
Değerlendirme	Kontrol	17	5.53	1.01	1.509	.228*	32	.189	.852*
	Deney	17	5.47	.80					
Genel	Kontrol	17	34.00	2.21	.346	.561*	32	-.160	.874*
	Deney	17	34.12	2.09					

*p> .05; **p< .05

Yapılan analiz sonucuna göre yazma süreci ön test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 10.94$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 11.29$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t = -.893$; $p > 0.05$). Paylaşma ön test puanları boyutu açısından kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 10.18$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 9.71$) arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($t = 1.198$; $p > 0.05$). Ön yargı ön test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 7.35$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 7.65$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t = -.638$; $p > 0.05$). Değerlendirme ön test puanları boyutu açısından kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 5.53$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 5.47$) arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($t = .189$; $p > 0.05$). Yazma kaygısı ön test genel puanlarında ise kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 34.00$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 34.12$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t =$

.160; $p>0.05$). Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı son test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “Bağımsız Örneklem t Testi” analiz sonuçları Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8. Yazma Kaygısı Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Levene testi				
					F	p	sd	t	p
Yazma süreci	Kontrol	17	9.82	1.29	2.340	.136*	32	3.892	.000**
	Deney	17	8.29	.99					
Paylaşma	Kontrol	17	9.12	1.11	.018	.895*	32	7.431	.000**
	Deney	17	6.35	1.06					
Ön yargı	Kontrol	17	7.53	1.07	.962	.334*	32	2.651	.012**
	Deney	17	6.41	1.37					
Değerlendirme	Kontrol	17	5.59	.80	.360	.553*	32	7.926	.000**
	Deney	17	3.53	.72					
Genel	Kontrol	17	32.06	1.89	.050	.825*	32	11.691	.000**
	Deney	17	24.59	1.84					

* $p>.05$; ** $p<.05$

Yapılan analiz sonucuna göre yazma süreci son test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} =9.82$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} =8.29$) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=3.892$, $p<0.05$, $\eta^2=.32$). Paylaşma son test puanları boyutu açısından kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} =9.12$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} =6.35$) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($t=7.431$, $p<0.05$, $\eta^2=.63$). Ön yargı son test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} =7.53$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} =6.41$) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=2.651$, $p<0.05$, $\eta^2=.18$). Değerlendirme son test puanları boyutu açısından kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} =5.59$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} =3.53$) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($t=7.926$, $p<0.05$, $\eta^2=.66$). Yazma kaygısı son test genel puanlarında ise kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} =32.06$) ile deney grubu öğrencileri

($\bar{X} = 24.59$) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=11.691$, $p<0.05$, $\eta^2=.81$). Yazma kaygısı son test genel puanlarının ve yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygılarının deneysel işlem sayesinde azaldığı anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin düşük düzeyde yazma kaygısı yaşadığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test ve son test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan “Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA” sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel Analizi

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	SS	Box’s M Testi		Levene Testi	
					F	p	F	p
Ön test	Kontrol	17	34.0	2.21	1.036	.375*	.346	.561*
	Deney	17	34.12	2.09				
Sontest	Kontrol	17	32.06	1.89			.050	.825*
	Deney	17	24.59	1.84				

* $p>.05$

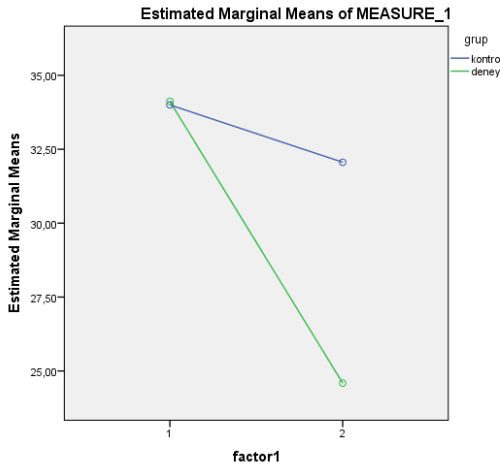
Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test genel puanları = 34 iken, son test genel puanları = 32.06’dır. Deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test genel puanları = 34.12 iken, son test genel puanları = 24.59’dur. Yazma kaygısı puanları için grupların kovaryanslarının homojen olduğu belirlenmiştir (Box’s $M=3.335$, $F_{(3, 184320.0)} = 1.036$, $p>.05$). Ayrıca yazma kaygısı ön test genel puanları için kontrol ve deney gruplarında varyans homojenliğinin sağlandığı belirlenmiştir ($F= .346$, $p>.05$). Yazma kaygısı son test genel puanları için de kontrol ve deney gruplarında varyansların homojen olduğu gözlenmiştir ($F= .050$, $p>.05$). Kovaryans matrisleri homojen olduğundan Wilks’ Lambda değeri dikkate alınmıştır. Ayrıca yazma kaygısı ön test ve son test genel puanları için kontrol ve deney gruplarında varyans homojenliği sağlandığı için varyans analizinde Sphericity Assumed değeri dikkate alınmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 10’da sunulmuştur.

Çizelge 10. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	194.008	33				
Grup(Kontrol/Deney)	114.890	1	114.890	46.468	.000*	.592
Hata	79.118	32	2.472			
Denekleriçi	904.5	34				
Ölçüm(Öntest-Sontest)	559.191	1	559.191	177.895	.000*	.848
Grup*Ölçüm	244.721	1	244.721	77.853	.000*	.709
Hata	100.588	32	3.143			
Toplam	1098.508	67				

*p< .05

Grup temel etkisi açısından, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,32)}= 46.468$, $p<.05$, $\eta^2=.592$). Ölçüm temel etkisi açısından, öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına yazma kaygısı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(1,32)}= 177.895$, $p<.05$, $\eta^2=.848$). Ölçüm ve grup ortak etkisi açısından, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(1,32)}= 77.853$, $p<.05$, $\eta^2= .709$). Grup ve ölçüm temel etkileri ile ölçüm ve grup ortak etkisinin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Deneysel işlemin, öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Analize ilişkin elde edilen bulguların etkileşim grafiği şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Genel Puanlarının Grafiği

Şekil 3 incelendiğinde, kontrol ve deney grubunun yazma kaygısı son test genel puanları arasında belirgin fark olduğu ve deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı son test genel puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Her iki grubun ön test ve son test puanları arasında azalma meydana gelmiş ancak deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki azalma daha belirgindir. Bu kapsamda deney grubuna uygulanan Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir.

4.1.3. Yazma Tutumuna İlişkin Bulgular (Üçüncü Alt Problem)

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön test ve son test puanlarının normallliğini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 11’de sunulmuştur.

Çizelge 11. Yazma Tutumu Ön test ve Son test Puanlarının Normallik Dağılımı

Değişken	Grup	N	Ölçüm	\bar{X}	SS	Medyan	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Estetik algı	Kontrol	17	Ön test	3.81	.26	3.86	.07	-.198	-1.337
			Son test	3.85	.23	3.86	.05	.004	-.594
	Deney	17	Ön test	3.79	.26	3.86	.07	-.427	-.913
			Son test	4.20	.47	4.43	.22	-.536	-.762
Duyuşsal tepki	Kontrol	17	Ön test	3.77	.14	3.83	.02	-.517	.019
			Son test	3.82	.27	3.83	.08	-.087	-.106
	Deney	17	Ön test	3.65	.32	3.67	.10	.500	-.359
			Son test	4.27	.37	4.33	.14	-.373	-.591
Yazma tutkusu	Kontrol	17	Ön test	3.49	.29	3.43	.08	.359	-.286
			Son test	3.66	.24	3.71	.06	.081	-1.377
	Deney	17	Ön test	3.47	.28	3.57	.08	-.073	-1.268
			Son test	4.06	.31	4.14	.10	-.234	-1.446
Genel	Kontrol	17	Ön test	3.69	.19	3.65	.04	.408	-1.415
			Son test	3.78	.16	3.75	.03	.069	.197
	Deney	17	Ön test	3.64	.20	3.65	.04	.105	-.664
			Son test	4.17	.26	4.20	.07	-.214	-.709

Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön test ve son test genel puanlarının ve estetik algı, duyuşsal tepki ve yazma tutkusu alt faktörlerinden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu genel puanlarının ve estetik algı, duyuşsal tepki ve yazma tutkusu alt faktörlerinden elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin Ek 5’deki Q-Q Plot grafikleri incelendiğinde, ölçümlerden elde edilen puanların doğru üzerinde veya doğruya yakın bir durumda olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda çarpıklık ve basıklık değerleri ile Q-Q Plot grafikleri birlikte yorumlandığında ölçümlerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “Bağımsız Örneklem t Testi” analiz sonuçları Çizelge 12’de sunulmuştur.

Çizelge 12. Yazma Tutumu Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Levene testi				
					F	p	sd	t	p
Estetik algı	Kontrol	17	3.81	.26	.001	.982*	32	.188	.852*
	Deney	17	3.79	.26					
Duyuşsal tepki	Kontrol	17	3.77	.14	9.069	.005**	32	1.511	.145*
	Deney	17	3.65	.32					
Yazma tutkusu	Kontrol	17	3.49	.29	.157	.695*	32	.173	.864*
	Deney	17	3.47	.28					
Genel	Kontrol	17	3.69	.19	.005	.943*	32	.746	.461*
	Deney	17	3.64	.20					

*p> .05; **p< .05

Yapılan analiz sonucuna göre estetik algı ön test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =3.81) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =3.79) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t=.188; p>0.05). Duyuşsal tepki ön test puanları boyutu açısından kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =3.77) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =3.65) arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir (t=1.511; p>0.05). Yazma tutkusu ön test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =3.49) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =3.47) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t=.173; p>0.05). Yazma tutumu ön

test genel puanlarında ise kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 3.69$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 3.64$) arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($t = .746$; $p > 0.05$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu son test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “Bağımsız Örneklem t Testi” analiz sonuçları Çizelge 13’te sunulmuştur.

Çizelge 13. Yazma Tutumu Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Levene testi				
					F	p	sd	t	p
Estetik algı	Kontrol	17	3.85	.23	12.074	.001**	32	-2.791	.010**
	Deney	17	4.20	.47					
Duyuşsal tepki	Kontrol	17	3.82	.27	2.315	.138*	32	-4.027	.000**
	Deney	17	4.27	.37					
Yazma tutkusu	Kontrol	17	3.66	.24	2.819	.103*	32	-4.162	.000**
	Deney	17	4.06	.31					
Genel	Kontrol	17	3.78	.16	3.262	.080*	32	-5.345	.000**
	Deney	17	4.17	.26					

* $p > .05$; ** $p < .05$

Yapılan analiz sonucuna göre estetik algı son test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 3.85$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 4.20$) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t = -2.791$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .20$). Duyuşsal tepki son test puanları boyutu açısından kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 3.82$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 4.27$) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($t = -4.027$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .34$). Yazma tutkusu son test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 3.66$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 4.06$) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t = -4.162$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .35$). Yazma tutumu son test genel puanlarında ise kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 3.78$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 4.17$) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($t = -5.345$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .47$). Yazma tutumu son test genel puanlarının ve estetik algı, duyuşsal tepki ve yazma tutkusu alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deney

grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının deneysel işlem sayesinde arttığı anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön test ve son test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan “Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA” sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 14’te sunulmuştur.

Çizelge 14. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Tutumu Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel Analizi

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	SS	Box’s M Testi		Levene Testi	
					F	p	F	p
Ön test	Kontrol	17	3.69	.19	1.387	.245*	.005	.943*
	Deney	17	3.64	.20				
Son test	Kontrol	17	3.78	.16			3.262	.080*
	Deney	17	4.17	.26				

*p> .05

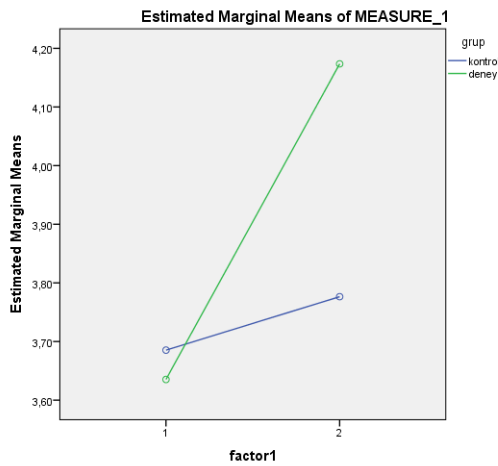
Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön test genel puanları = 3.69 iken, son test genel puanları = 3.78’dir. Deney grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön test genel puanları = 3.64 iken, son test genel puanları = 4.17’dir. Yazma tutumu genel puanları için grupların kovaryanslarının homojen olduğu belirlenmiştir (Box’s M=4.462, $F_{(3, 184320.0)} = 1.387$, $p > .05$). Ayrıca yazma tutumu ön test genel puanları için kontrol ve deney gruplarında varyans homojenliğinin sağlandığı belirlenmiştir ($F = .005$, $p > .05$). Yazma tutumu son test genel puanları için de kontrol ve deney gruplarında varyansların homojen olduğu gözlenmiştir ($F = 3.262$, $p > .05$). Kovaryans matrisleri homojen olduğundan Wilks’ Lambda değeri dikkate alınmıştır. Ayrıca yazma tutumu ön test ve son test genel puanları için kontrol ve deney gruplarında varyans homojenliği sağlandığı için varyans analizinde Sphericity Assumed değeri dikkate alınmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 15’te sunulmuştur.

Çizelge 15. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Tutumu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η ²
Deneklerarası	1.228	33				
Grup (Kontrol/Deney)	.256	1	.256	8.425	.007*	.208
Hata	.972	32	.030			
Denekleriçi	3.312	34				
Ölçüm(Öntest-Sontest)	1.684	1	1.684	69.126	.000*	.684
Grup*Ölçüm	.849	1	.849	34.874	.000*	.521
Hata	.779	32	.024			
Toplam	4.54	67				

*p< .05

Grup temel etkisi açısından, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma tutumu ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,32)}=8.425$, $p<.05$, $\eta^2=.208$). Ölçüm temel etkisi açısından, öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına yazma tutumu puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(1,32)}=69.126$, $p<.05$, $\eta^2=.684$). Ölçüm ve grup ortak etkisi açısından, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma tutumu puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(1,32)}=34.874$, $p<.05$, $\eta^2=.521$). Grup ve ölçüm temel etkileri ile ölçüm ve grup ortak etkisinin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deneysel işlemin, öğrencilerin yazma tutumlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Analize ilişkin elde edilen bulguların etkileşim grafiği şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Tutumu Ön Test ve Son Test Genel Puanlarının Grafiği

Şekil 4 incelendiğinde, kontrol ve deney grubunun yazma tutumu son test genel puanları arasında belirgin fark olduğu ve deney grubu öğrencilerinin yazma tutumu son test genel puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Her iki grubun ön test ve son test puanları arasında artış meydana gelmiş, ancak deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki artış daha belirgindir. Deney grubuna uygulanan Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

4.1.4. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Bulgular (Dördüncü Alt Problem)

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme ön test ve son test puanlarının normalliğini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 16’da sunulmuştur.

Çizelge 16. Yaratıcı Düşünme Ön test ve Son test Puanlarının Normallik Dağılımı

Değişken	Grup	N	Ölçüm	\bar{X}	SS	Medyan	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Akıcılık	Kontrol	17	Ön test	48.06	12.18	44.00	148.43	.217	-.520
			Sontest	58.65	11.73	57.00	137.62	.436	-.602
	Deney	17	Ön test	48.29	13.61	45.00	185.346	.401	-.237
			Sontest	84.76	5.18	85.00	26.82	-.322	.798
Esneklik	Kontrol	17	Ön test	25.00	4.00	24.00	16.00	-.332.	-.108
			Sontest	32.35	5.72	31.00	32.743	.353	.093
	Deney	17	Ön test	25.82	5.27	27.00	27.78	-.378	-.1.248
			Sontest	43.59	3.43	43.00	11.757	-.045	-.1.108
Orijinallik	Kontrol	17	Ön test	26.24	7.63	27.00	58.19	.002	-1.059
			Sontest	35.59	9.40	36.00	88.38	-.182	-.472
	Deney	17	Ön test	28.59	9.38	29.00	88.007	.074	-.392
			Sontest	63.82	6.91	64.00	47.78	-.541	-.796

Çizelge 16 - devamı

Değişken	Grup	N	Ölçüm	\bar{X}	SS	Medyan	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Genel	Kontrol	17	Ön test	33.10	7.21	31.67	51.97	.039	-.455
			Sontest	42.20	7.60	42.33	57.83	-.113	-.595
	Deney	17	Ön test	34.24	8.80	34.00	77.43	.136	-.551
			Sontest	64.06	3.07	64.33	9.41	.008	-.341

Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme ön test ve son test genel puanlarının ve akıcılık, esneklik ve orijinallik alt faktörlerinden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme genel puanlarının ve akıcılık, esneklik ve orijinallik alt faktörlerinden elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin Ek 6'daki Q-Q Plot grafikleri incelendiğinde, ölçümlerden elde edilen puanların doğru üzerinde veya doğruya yakın bir durumda olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda çarpıklık ve basıklık değerleri ile Q-Q Plot grafikleri birlikte yorumlandığında ölçümlerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme ön test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “Bağımsız Örneklem t Testi” analiz sonuçları Çizelge 17’de sunulmuştur.

Çizelge 17. Yaratıcı Düşünme Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Levene testi				
					F	p	sd	t	p
Akıcılık	Kontrol	17	48.06	12.18	.154	.697*	32	-.053	.958*
	Deney	17	48.29	13.61					
Esneklik	Kontrol	17	25.00	4.00	2.369	.134*	32	-.513	.611*
	Deney	17	25.82	5.27					
Orijinallik	Kontrol	17	26.24	7.63	.327	.572*	32	-.802	.428*
	Deney	17	28.59	9.38					

Çizelge 17 - devamı

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Levene testi				
					F	p	sd	t	p
Genel	Kontrol	17	33.10	7.21	1.056	.312*	32	-.412	.683*
	Deney	17	34.24	8.80					

*p> .05

Yapılan analiz sonucuna göre akıcılık ön test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =48.06) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =48.29) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t=-.053; p>0.05). Esneklik ön test puanları boyutu açısından kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =25.00) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =25.82) arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir (t=-.513; p>0.05). Orijinallik ön test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =26.24) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =28.59) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t=-.802; p>0.05). Yaratıcı düşünme ön test genel puanlarında ise kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =33.10) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =34.24) arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir (t=-.412; p>0.05).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme son test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “Bağımsız Örneklem t Testi” analiz sonuçları Çizelge 18’de sunulmuştur.

Çizelge 18. Yaratıcı Düşünme Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Levene testi				
					F	p	sd	t	p
Akıcılık	Kontrol	17	58.65	11.73	12.258	.001**	32	-8.398	.000**
	Deney	17	84.76	5.18					
Esneklik	Kontrol	17	32.35	5.72	3.152	.085*	32	-6.944	.000**
	Deney	17	43.59	3.43					
Orijinallik	Kontrol	17	35.59	9.40	1.194	.283*	32	-9.977	.000**
	Deney	17	63.82	6.91					
Genel	Kontrol	17	42.20	7.60	9.227	.005**	32	-10.993	.000**
	Deney	17	64.06	3.07					

*p> .05; **p< .05

Yapılan analiz sonucuna göre akıcılık son test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 58.65$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 84.76$) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t = -8.398$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .69$). Esneklik son test puanları boyutu açısından kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 32.35$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 43.59$) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($t = -6.944$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .60$). Orijinallik son test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 35.59$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 63.82$) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t = -9.977$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .76$). Yaratıcı düşünme son test genel puanlarında ise kontrol grubu öğrencileri ($\bar{X} = 42.20$) ile deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 64.06$) arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($t = -10.993$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .79$). Yaratıcı düşünme son test genel puanlarının ve akıcılık, esneklik ve orijinallik alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin eta kare değerlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin deneysel işlem sayesinde geliştiği belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme ön test ve son test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan “Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA” sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 19’da sunulmuştur.

Çizelge 19. Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcı Düşünme Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel Analizi

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	SS	Box’s M Testi		Levene Testi	
					F	p	F	p
Ön test	Kontrol	17	33.10	7.21	3.937	.008**	1.056	.312*
	Deney	17	34.24	8.80				
Son test	Kontrol	17	42.20	7.60			9.227	.005**
	Deney	17	64.06	3.07				

* $p > .05$; ** $p < .05$

Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme ön test genel puanları = 33.10 iken, son test genel puanları = 42.20’dir. Deney grubu öğrencilerinin ise yaratıcı düşünme ön test genel puanları = 34.24 iken, son test genel puanları = 64.06’dir. Yaratıcı düşünme puanları için grupların kovaryanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir (Box’s $M = 12.669$, $F_{(3, 184320.0)} = 3.937$, $p < .05$).

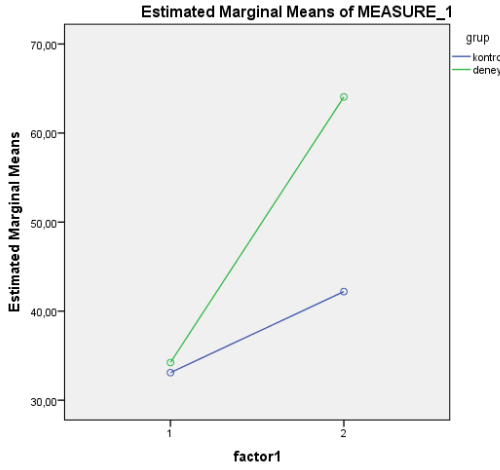
Yaratıcı düşünme ön test genel puanları için kontrol ve deney gruplarında varyans homojenliğinin sağlandığı belirlenmiştir ($F= 1.056, p>.05$). Ancak yaratıcı düşünme son test genel puanları için kontrol ve deney gruplarında varyansların homojen olmadığı gözlenmiştir ($F= 9.227, p<.05$). Kovaryans matrisleri homojen olmadığından Pillai's Trace değeri dikkate alınmıştır. Ayrıca yaratıcı düşünme son test genel puanları için kontrol ve deney gruplarında varyans homojenliği sağlanmadığı için varyans analizinde Greenhouse-Geisser değeri dikkate alınmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 20'de sunulmuştur.

Çizelge 20. Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcı Düşünme Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	2000.279	33				
Grup (Kontrol/Deney)	1124.125	1	1124.125	41.057	.000*	.562
Hata	876.154	32	27.380			
Denekleriçi	9657.722	34				
Ölçüm(Öntest-Sontest)	6438.276	1	6438.276	147.807	.000*	.822
Grup*Ölçüm	1825.570	1	1825.570	41.911	.000*	.567
Hata	1393.876	32	43.559			
Toplam	11658.001	67				

* $p<.05$

Grup temel etkisi açısından, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,32)}= 41.057, p<.05, \eta^2=.562$). Ölçüm temel etkisi açısından, öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına yaratıcı düşünme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(1,32)}= 147.807, p<.05, \eta^2=.822$). Ölçüm ve grup ortak etkisi açısından, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(1,32)}= 41.911, p<.05, \eta^2=.567$). Grup ve ölçüm temel etkileri ile ölçüm ve grup ortak etkisinin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deneysel işlemin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Analize ilişkin elde edilen bulguların etkileşim grafiği şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Düşünme Ön Test ve Son Test Genel Puanlarının Grafiği

Şekil 5 incelendiğinde, kontrol ve deney grubunun yaratıcı düşünme son test genel puanları arasında belirgin fark olduğu ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme son test genel puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Her iki grubun ön test ve son test puanları arasında artış meydana gelmiş ancak deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki artış daha belirgindir. Deney grubuna uygulanan Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

4.1.5. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Bulgular (Beşinci Alt Problem)

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ön test ve son test puanlarının normalliğini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 21’de sunulmuştur.

Çizelge 21. Eleştirel Düşünme Ön test ve Son test Puanlarının Normallik Dağılımı

Değişken	Grup	N	Ölçüm	\bar{X}	SS	Medyan	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Tümevarım	Kontrol	17	Ön test	15.65	2.47	17.00	6.12	-.242	-1.697
			Sontest	16.06	1.75	16.00	3.06	-.260	-.575
	Deney	17	Ön test	15.35	2.34	15.00	5.50	-.120	-.702
			Sontest	19.06	1.89	19.00	3.56	.221	-.444

Çizelge 21 - devamı

Değişken	Grup	N	Ölçüm	\bar{X}	SS	Medyan	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Tümdengelim	Kontrol	17	Ön test	12.35	2.55	13.00	6.49	-.166	-.445
			Sontest	14.18	2.63	14.00	6.90	.158	-1.201
	Deney	17	Ön test	11.71	3.42	13.00	11.72	-.129	-1.163
			Sontest	17.12	1.45	17.00	2.11	-1.339	2.937
Gözlem/ Kaynakların güvenirliği	Kontrol	17	Ön test	10.53	2.00	10.00	4.02	-.154	-1.302
			Sontest	11.18	2.51	11.00	6.28	.395	-.866
	Deney	17	Ön test	11.71	2.20	12.00	4.85	.026	-1.163
			Sontest	13.65	1.41	13.00	1.99	.113	-.532
Varsayım kurma	Kontrol	17	Ön test	4.59	1.50	4.00	2.26	.309	-1.474
			Sontest	4.76	1.39	5.00	1.94	.161	-1.254
	Deney	17	Ön test	4.12	1.54	4.00	2.36	.013	-1.523
			Sontest	6.35	1.17	6.00	1.37	-.262	-.554
Genel	Kontrol	17	Ön test	37.76	3.25	37.00	10.57	-.220	-.484
			Sontest	40.76	3.44	42.00	11.82	-.287	-1.194
	Deney	17	Ön test	38.06	4.21	37.00	17.68	.776	.729
			Sontest	49.24	2.63	49.00	6.94	.269	-.690

Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ön test ve son test genel puanlarının ve tümevarım, tümdengelim, gözlem/kaynakların güvenilirliği ve varsayım kurma alt faktörlerinden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme genel puanlarının ve tümevarım, tümdengelim, gözlem/kaynakların güvenilirliği ve varsayım kurma alt faktörlerinden elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin Ek 7'deki Q-Q Plot grafikleri incelendiğinde, ölçümlerden elde edilen puanların doğru üzerinde veya doğruya yakın bir durumda olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda çarpıklık ve basıklık değerleri ile Q-Q Plot grafikleri birlikte yorumlandığında ölçümlerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ön test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “Bağımsız Örneklemeler t Testi” analiz sonuçları Çizelge 22’de sunulmuştur.

Çizelge 22. Eleştirel Düşünme Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Levene testi				
					F	p	sd	t	p
Tümevarım	Kontrol	17	15.65	2.47	.900	.350*	32	.356	.724*
	Deney	17	15.35	2.34					
Tümdengelim	Kontrol	17	12.35	2.55	2.869	.100*	32	.625	.536*
	Deney	17	11.71	3.42					
Gözlem/ Kaynakların güvenirliği	Kontrol	17	10.53	2.00	.089	.767*	32	-1.630	.113*
	Deney	17	11.71	2.20					
Varsayım kurma	Kontrol	17	4.59	1.50	.004	.953*	32	.903	.373*
	Deney	17	4.12	1.54					
Genel	Kontrol	17	37.76	3.25	.540	.468*	32	-.228	.821*
	Deney	17	38.06	4.21					

*p> .05

Yapılan analiz sonucuna göre tümevarım ön test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =15.65) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =15.35) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t=.356; p>0.05). Tümdengelim ön test puanları boyutu açısından kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =12.35) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =11.71) arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir (t=.625; p>0.05). Gözlem/ Kaynakların güvenirliği ön test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =10.53) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =11.71) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t=-1.630; p>0.05). Varsayım kurma ön test puanları boyutu açısından kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =4.59) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =4.12) arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir (t=.903; p>0.05). Eleştirel düşünme ön test genel puanlarında ise kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =37.76) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =38.06) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t=-.228; p>0.05).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme son test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “Bağımsız Örneklem t Testi” analiz sonuçları Çizelge 23’te sunulmuştur.

Çizelge 23. Eleştirel Düşünme Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Levene testi				
					F	p	sd	t	p
Tümevarım	Kontrol	17	16.06	1.75	.102	.752*	32	-4.808	.000**
	Deney	17	19.06	1.89					
Tümdengelim	Kontrol	17	14.18	2.63	8.429	.007**	32	-4.039	.000**
	Deney	17	17.12	1.45					
Gözlem/ Kaynakların güvenirliliği	Kontrol	17	11.18	2.51	6.708	.014**	32	-3.542	.002**
	Deney	17	13.65	1.41					
Varsayım kurma	Kontrol	17	4.76	1.39	1.081	.306*	32	-3.600	.001**
	Deney	17	6.35	1.17					
Genel	Kontrol	17	40.76	3.44	2.808	.104*	32	-8.064	.000**
	Deney	17	49.24	2.63					

*p> .05; **p< .05

Yapılan analiz sonucuna göre tümevarım son test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =16.06) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =19.06) arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (t=-4.808, p<0.05, η^2 = .42). Tümdengelim son test puanları boyutu açısından kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =14.18) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =17.12) arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir (t=-4.039, p<0.05, η^2 =.34). Gözlem/ Kaynakların güvenirliliği son test puanları boyutunda kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =11.18) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =13.65) arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (t=-3.542, p<0.05, η^2 =.28). Varsayım kurma son test puanları boyutu açısından kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =4.76) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =6.35) arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir (t=-3.600, p<0.05, η^2 =.29). Eleştirel düşünme son test genel puanlarında ise kontrol grubu öğrencileri (\bar{X} =40.76) ile deney grubu öğrencileri (\bar{X} =49.24) arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (t=-8.064, p<0.05, η^2 =.67). Eleştirel düşünme son test genel puanlarının ve tümevarım, tümdengelim, gözlem/kaynakların güvenirliliği ve varsayım kurma alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin eta kate değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin deneysel işlem sayesinde geliştiği belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ön test ve son test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan “Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA” sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 24’te sunulmuştur.

Çizelge 24. Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel Analizi

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	SS	Box’s M Testi		Levene Testi	
					F	p	F	p
Ön test	Kontrol	17	37.76	3.25	1.186	.313*	.540	.468*
	Deney	17	38.06	4.21				
Son test	Kontrol	17	40.76	3.44			2.808	.104*
	Deney	17	49.24	2.63				

*p> .05

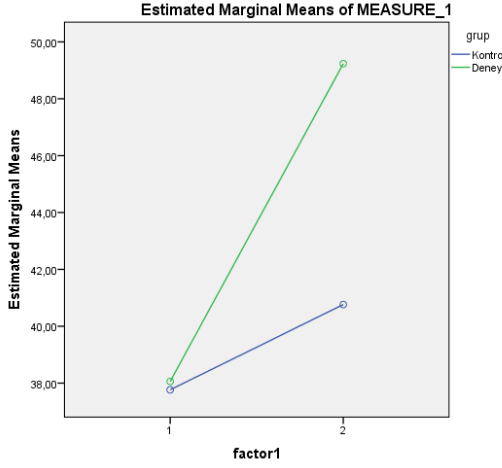
Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ön test genel puanları = 37.76 iken, son test genel puanları = 40.76’dır. Deney grubu öğrencilerinin ise eleştirel düşünme ön test genel puanları = 38.06 iken, son test genel puanları = 49.24’tür. Eleştirel düşünme genel puanları için grupların kovaryanslarının homojen olduğu belirlenmiştir (Box’s M=3.815, $F_{(3, 184320.0)} = 1.186$, $p > .05$). Ayrıca eleştirel düşünme ön test genel puanları için kontrol ve deney gruplarında varyans homojenliğinin sağlandığı belirlenmiştir ($F = .540$, $p > .05$). Eleştirel düşünme son test genel puanları için de kontrol ve deney gruplarında varyansların homojen olduğu gözlenmiştir ($F = 2.808$, $p > .05$). Kovaryans matrisleri homojen olduğundan Wilks’ Lambda değeri dikkate alınmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme ön test ve son test genel puanları için kontrol ve deney gruplarında varyans homojenliği sağlandığı için varyans analizinde Sphericity Assumed değeri dikkate alınmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 25’te sunulmuştur.

Çizelge 25. Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η ²
Deneklerarası	438.684	33				
Grup (Kontrol/Deney)	163.243	1	163.243	18.965	.000*	.372
Hata	275.441	32	8.608			
Denekleriçi	1339.499	34				
Ölçüm(Öntest-Sontest)	854.132	1	854.132	135.822	.000*	.809
Grup*Ölçüm	284.132	1	284.132	45.182	.000*	.585
Hata	201.235	32	6.289			
Toplam	1778.183	67				

*p< .05

Grup temel etkisi açısından, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,32)}= 18.965$, $p<.05$, $\eta^2=.372$). Ölçüm temel etkisi açısından, öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına eleştirel düşünme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(1,32)}= 135.822$, $p<.05$, $\eta^2=.809$). Ölçüm ve grup ortak etkisi açısından, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(1,32)}= 45.182$, $p<.05$, $\eta^2=.585$). Grup ve ölçüm temel etkileri ile ölçüm ve grup ortak etkisinin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Deneysel işlemin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Analize ilişkin elde edilen bulguların etkileşim grafiği şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Ön Test ve Son Test Genel Puanlarının Grafiği

Şekil 6 incelendiğinde, kontrol ve deney grubunun eleştirel düşünme son test genel puanları arasında belirgin fark olduğu ve deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme son test genel puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Her iki grubun ön test ve son test genel puanları arasında artış meydana gelmiş ancak deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki artış daha belirgindir. Deney grubuna uygulanan Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde yansıtıcı günlüklere ve geliştirilen Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin analizlere yer verilmiştir.

4.2.1. Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Bulgular (Altıncı Alt Problem)

Deney grubundaki öğrenciler, 15 haftalık deneysel işlem sürecinde dersin etkililiğini değerlendirmek amacıyla her hafta yansıtıcı günlük yazmışlardır. Öğrencilerin yansıtıcı günlüklere verdiği cevaplar incelendiğinde “hedefler”, “içerik”, “eğitim durumları”, “sınama durumları” ve “olumlu yönler” olmak üzere beş tema

belirlenmiştir. “Hedefler” temasına ilişkin elde edilen kod ve kategoriler Çizelge 26’da sunulmuştur.

Çizelge 26. Yansıtıcı Günlüklerin Hedefler Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Tema	Kategori	Kod	f		
Hedefler	Bilişsel alan	Metin türlerine ilişkin bilgiler	17		
		Kelime dağarcığının gelişmesi	16		
		Sorgulama becerisinin gelişmesi	15		
		Yöntem ve tekniklere ilişkin bilgiler	14		
		Yaratıcılığın gelişmesi	12		
		Okuma becerisinin gelişmesi	11		
		Noktalama işaretlerine ilişkin bilgiler	11		
		Dinleme becerisinin gelişmesi	8		
		Sunum becerisinin gelişmesi	7		
		Anlama becerisinin gelişmesi	7		
		Eleştirilere açık olabilme	5		
		Yorumlama becerisinin gelişmesi	5		
		Metnin konusunu ve ana fikrini bulabilme	4		
		Konuşma becerisinin gelişmesi	4		
		Dilbilgisinin gelişmesi	3		
		Duyuşsal alan	Yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirme	Yazma kaygısının azalması	16
				Yazma kaygısının azalması	5
Devinişsel alan	Yazma becerisinin gelişmesi	17			

Yansıtıcı günlüklerin “hedefler” temasına ilişkin “bilişsel alan”, “duyuşsal alan” ve “devinişsel alan” kategorileri belirlenmiştir. “Bilişsel alan” kategorisi altında elde edilen kodlar kapsamında öğrenciler metin türlerine ilişkin bilgileri öğrendiklerini, kelime dağarcıklarının geliştiğini, sorgulama becerilerinin geliştiğini, yeni yöntem ve teknikleri öğrendiklerini, yaratıcılıklarının ve hayal güçlerinin geliştiğini, noktalama işaretlerini öğrendiklerini, okuma, anlama, dinleme, konuşma ve yorumlama becerilerinin geliştiğini, sunum becerilerinin geliştiğini, eleştirilere açık olabilme yönlerinin geliştiğini, metnin konusunu ve ana fikrini daha kolay bulabildiklerini ve dilbilgisinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö3: Hikâye, şiir, tekerleme yazmak, oyun tasarlamak çok eğlenceliydi. Öğretmenimiz konuları çok iyi anlatıyor. Bilgilerimi artırdı. Fabl daha önce yazmamıştım, dersinizde ilk defa yazdım. Bilmediğimiz kelimelerin anlamlarını öğrendik. O kelimeler karşımıza tekrar çıktığında anlamını öğrendiğimiz için zorlanmıyoruz. Noktalama işaretlerini öğrendik. Bir metin yazarken, hikâye yazarken hangi noktalama işaretlerini kullanacağımı biliyorum. Hikâye yazma becerim ve düşünme becerim gelişti. Hayal gücüm gelişti. Balık kılçığı tekniğini öğrendim. Derste daha çok sosyalleştim.

Ö4: Ders gayet güzel işleniyor. Yazma etkinliklerini ve grup çalışmalarını beğeniyorum. Yeni bilgiler öğrendim. Ders daha iyi düşünmemi sağladı. Zekâm gelişti. Aklımdaki soruların yanıtlarını öğrendim. Hikâye, fabl, şiir ve bilgilendirici metin yazma becerim gelişti. Metinleri daha iyi anlayıp kavrayabiliyorum. Kendimi daha iyi ifade edebilmeyi, kelimeleri doğru telaffuz edip gerekli yerlerde kullanmayı öğrendim. Daha iyi sunumlar yapabiliyorum.

Ö6: Derste hikâyeler okuduk. Onlarla ilgili soruları cevapladık. Metnin sorularını daha iyi cevaplayabiliyorum. Hikâyenin konusunu ve ana fikrini bulabiliyorum. Daha iyi metin yazabiliyorum. Yazma, okuma, dinleme, diksiyon ve dil becerim gelişti. Eleştiri becerim gelişti. Hikâyeleri canlandırma becerim gelişti. Fabl, şiir, bilgilendirici metin ve tekerleme yazmayı öğrendim. Mesela sizden öğrendiklerimi okulumda kullanıyorum. Okulda bir kere şiir yazın demişlerdi, bir kere de kompozisyon yazın demişlerdi. O etkinliklerde sınıf birincisi seçildim. Sizin sayenizde daha uzun yazılar yazabiliyorum.

Ö7: Öğretmenimiz çok iyi ve anlayışlı. Türkçe dersini artık hayal gücü olarak görüyorum. Dinleme, anlama, konuşma, okuma ve yazma becerim gelişti. Düşünme becerim, yorumlama gücüm, eleştirilere açık olmam gelişti. Yaratıcılığım gelişti. Bilgilendirici metin yazma yönüm gelişti.

Ö15: Türkçe dersinin eğlenceli olduğunu fark ettim. Eskiden yazarken takılıyordum. Şimdi takılmadan yazabiliyorum. Yazı yazma ve okuma becerim gelişti. Hikâye, mektup, tekerleme ve bilgilendirici metin yazmayı öğrendim. Önceden fablın ne olduğunu bilmiyordum, onu öğrendim. Fıkralar hakkında bilgi öğrenip fıkra yazdık. Masal yazma ve farklı masalları SCAMPER tekniği ile birleştirme becerisine ulaştım. Gazete haberi hazırladık. Karagöz ve Hacivat metni yazdık. Her zaman farklı yazı türü yazdık. Farklı yazı türlerini öğrenmek güzel. Bir olayla ilgili geçmişte ve gelecekte ne olacağını tahmin ederek soru yazma becerisi kazandım. Daha rahat düşünebiliyorum. Hayal gücüm gelişti. Bazı kelimelerin anlamını öğrendim. Bir konuda kavram haritası oluşturmaya öğrendim.

Yansıtıcı günlüklerin “hedefler” temasına ilişkin “duyuşsal alan” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri ve yazma kaygılarının azaldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Etkinlikleri yaparken mutlu oluyorum. Çünkü güzel etkinlikler yapıyoruz. Metin yazmak, metnin devamını getirmek eğlenceli oluyor. Eskiden Türkçe dersinde yazmayı hiç sevmezdim. Türkçe dersini de sevmezdim. Ama sizden ders aldıktan sonra Türkçe'nin çok eğlenceli bir ders olduğunu fark ettim. Türkçe'yi çok sevdim. Sizin derslerinize hep gelmek istiyorum.

Ö8: Ders güzel ve eğlenceli geçiyor. Minderlere oturup okumalar yaptığımız bölümler çok güzel oluyor. Çok mutlu oluyorum. Yazma etkinliklerini özellikle de hikâye ve fabl yazmayı çok seviyorum. Türkçe dersini daha çok sevmeye başladım. Eskiden yazma çalışmaları yaparken zorlanıyordum. Bu dersi almaya başladıktan sonra zorlanmamaya başladım.

Ö10: Sizin dersinizi almadan önce Türkçe dersiyile ilişkim kötüydü. Normalde Türkçe dersini sevmiyordum. Ama sizin dersinizi aldıktan sonra dersi sevmeye başladım. Yazma becerim gelişti.

Ö13: Kendimi çok geliştirdim. Yazı yazarken bazı kelimeleri çok kullanıyordum. Artık yazılarımda kelimeleri tekrar etmiyorum. Türkçe dersini ve yazı yazmayı çok seviyorum. Dersiniz yazdıklarımı geliştirmek için bir fırsat oldu.

Ö14: Dersinizi almadan önce çok zorlanacağımı ve hiçbir şey yetiştiremeyeceğimi düşündüm, ama yazı yazdıkça yazmada hızlandım ve yetiştirebiliyorum. Eskiden yazma konularında nasıl yazacağım diye kaygılanıyordum. Ne yazsam diye kara kara düşünüyordum. Dersinizi aldıktan sonra yazmanın çok kolay olduğunu fark ettim. Hikâyenin nasıl olacağını düşünmek gayet kolaymış. Hayal gücüm gelişti.

Yansıtıcı günlüklerin “hedefler” temasına ilişkin “devinişsel alan” kategorisi altında elde edilen kod kapsamında öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Dersinizde duygularımı ve düşüncelerimi rahatça ifade edebiliyorum. Bunun sayesinde günlük hayatta daha başarılı olabiliyorum. Sizin anlatımınız ve yönlendirmeleriniz dersi daha iyi anlamamı sağladı. Yazma çalışmalarını artık daha iyi yapabiliyorum. Özellikle daha hızlı ve daha uzun yazılar yazabiliyorum. Konuya bağlı kalarak daha detaylı yazılar yazabiliyorum.

Ö5: Hikâyeleri yazarken yaratıcılığım ve yazma becerim gelişti. Başkalarının yerine kendimi koyup düşünebilme özelliğim gelişti. Mesela bir şeyin dilinden hikâyeye yazarken kendimizi onun yerine koyup onun dilinden yazıyoruz. Başkalarını anlayabilme becerim de gelişti. Yazı yazarken noktalama işaretlerine dikkat etmemiz, daha düzgün yazılar yazmamızı sağladı. Düşünme becerim gelişti.

Ö8: Eskiden karakterleri belirlerken ve konuşmaları yazarken karıştırıyordum. Ama dersinizi aldıktan sonra çok güzel hikâyeye yazmaya başladım. Eskiden çok yavaş yazıyordum. Arkadaşım etkinliği bitirdiğinde ben daha yarısında oluyordum. Ama ondan daha çabuk bitirmeye başladım. Artık hızlı yazmaya başladım. Günlük yazmaya başladım. Dersinizde ne yaptığımı, dersinizin nasıl geçtiğini günlüğümde anlatıyorum.

Ö10: Yazma becerim gelişti. Bir şey yazarken çok fazla düşünüyordum. Nasıl yapacağım konusunda kafam çok karışıyordu. Sizin dersinizi aldıktan sonra daha pratik düşünmeye başladım. Ders daha geniş düşünmemi sağladı. Eskiden yazıları yazarken kısa yazıyordum, artık uzun yazabiliyorum. Yazım eskiden kötüydü şimdi daha güzel yazmaya başladım. Yaratıcılığım ve fikir yürütme becerim gelişti. Kendimi daha iyi anlatabiliyorum. Ders çalışma isteği geliyor. Bu da beni iyi hissettiriyor.

Ö17: Eskiden Türkçe dersini sevmiyordum, yazılarımı kısa yazıyordum. Şimdi daha uzun yazmaya başladım. Duygularımı şiirle anlatmaya başladım. Metin türlerini yazma becerim gelişti. Daha uzun ve mantıklı yazılar yazmaya

başladım. Hikâye, masal, şiir, fabl, mektup, tekerleme, bilgilendirici metin, fıkra, Karagöz ve Hacivat metni yazmayı öğrendim. Hayal gücüm gelişti.

Yansıtıcı günlüklerin “içerik” temasına ilişkin elde edilen kod ve kategoriler Çizelge 27’de sunulmuştur.

Çizelge 27. Yansıtıcı Günlüklerin İçerik Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Tema	Kategori	Kod	f
İçerik	Metin türleri	Öyküleyici metin (Fabl, f=17; hikâye, f= 15; masal, f= 7; mizahi fıkra, f= 7; karikatür, f= 4; tiyatro, f= 2;)	17
		Şiir (Şiir, f=16; tekerleme, f=17)	17
		Bilgilendirici metin (Mektup, f=13; deneme, f= 8; haber metni, f=6)	13
Öğrenilen konular		Telefonun icadı	12
		Bilim insanlarının hayatı	12
		Hayvanların yaşamı ve korunması	12
		Bilgisayarın özellikleri	10
		Bitkilerin yaşamı	10
		Ormanların korunması	10
		Değerler eğitimi (Vatanseverlik, f=4; bağımsızlık, f=3)	7
		Mesleklerin önemi	6
		Atatürk’ün hayatı	6
		Gezegener	6
		Doğanın korunması	6
		Sağlığın önemi	5
		Çocuk oyunları	5
		Çanakkale Zaferi	5
		Denizlerin korunması	4
		Tarihimizdeki kahramanlar	3
		Sanatın önemi	2
		Sporun önemi	2
		Ailenin önemi	2
Nesli tükenmekte olan canlılar	2		
İlgi ve ihtiyaçlara görelilik	Konuların ilgi çekici olması		9
Öğrenilebilirlik	Konuların öğrenci düzeyine uygun olması		13
	Konuların kısmen zor olması		4
Faydalılık	Öğrenilenleri okul yaşamında kullanma		17
	Öğrenilenleri günlük yaşamda kullanma		14
	Öğrenilenleri akran ilişkilerinde kullanma		9
	Öğrenilenleri aile yaşamında kullanma		7

Yansıtıcı günlüklerin “içerik” temasına ilişkin “metin türleri”, “öğrenilen konular”, “ilgi ve ihtiyaçlara görelilik”, “öğrenilebilirlik” ve “faydalılık” kategorileri belirlenmiştir. “Metin türleri” kategorisi altında elde edilen kodlar kapsamında öğrenciler hikâye, masal, fabl, tiyatro metni, mizahi fıkra ve karikatür gibi öyküleyici

metin türlerini; deneme, haber metni ve mektup gibi bilgilendirici metin türlerini; şiir ve tekerleme yazmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö8: Hikâye yazarken daha yaratıcı hissediyorum. Eskiden hikâye yazarken yazacaklarım aklıma gelmiyordu. Artık çok hızlı ve çok güzel hikâyeler yazabiliyorum. Akrostiş şiir yazarken kelimelere göre mısralar yazmayı öğrendim. Hayvanların birbiriyle konuştuğu metin türlerinin fabl olduğunu öğrendim.

Ö11: Hikâye, mektup, fabl ve tekerleme yazmayı öğrendim. Karikatürü inceleyip ondan esinlenerek şiir yazmayı öğrendim. Hem Türkçe dersini hem de hayatımızda olan konuları daha iyi öğrendim.

Ö14: Tekerleme yazmayı ve tekerlemenin türlerini öğrendim. Şiir, masal, fabl ve fıkra yazmayı öğrendim. Haber metni yazma, kelimelerden seçerek hikâye yazma, hikâyelerin devamını tahmin etme kazanımlarına ulaştım. Mektup yazmak çok hoşuma gitti.

Ö15: Bitkinin yaşam döngüsü hakkında bilgilendirici metin yazdık. Bazı bitkileri daha yakından tanıdım. Canlıların yaşam uzunluklarını öğrendim. Bir hikâye vardı onu devam ettirdik. Nesli tükenen hayvanları öğrendim. Şiirin devamını tahmin ettik. Vaşaklarla ilgili gazete haberi hazırladık. Ardından bilgilendirici metin yazdık. Kendimiz oyun tasarlamıştık, ona tekerleme yazdık. O hem düşüncemizi geliştirdi hem de yeni şeyler tasarlayabilmemizi geliştirdi.

Ö16: Sporun önemiyle ilgili kompozisyon yazdık. Mesleklerin önemine ilişkin slogan yazdık. Mektubun nasıl yazılacağını öğrendim. Yeni bir oyun tasarladık. Yeni tekerlemeler öğrendim. Daha önce fabl yazmamıştım. İlk kez dersinizde hayvanların korunması konulu fabl yazdım.

Yansıtıcı günlüklerin “içerik” temasına ilişkin “öğrenilen konular” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler sağlığın, mesleklerin, ailenin, sanatın ve sporun önemi; çocuk oyunları; bilgisayarın özellikleri; telefonun icadı; bitkilerin ve hayvanların yaşamı; hayvanların, doğanın, ormanların ve denizlerin korunması; nesli tükenmekte olan canlılar; Atatürk’ün hayatı; Çanakkale Zaferi; tarihimizdeki kahramanlar; bağımsızlık ve vatanseverlik değerleri; bilim insanlarının hayatı ve gezegenlerle ilgili konuları öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Sağlıkla ilgili metin okumuştuk. Azimle istediğimiz şeylere ulaşabileceğimiz sonucuna ulaştım. Tekerlemeleri ve bilmediğim çocuk oyunlarını öğrendim. Oyunlar tasarladık. Bilgisayarın özelliklerini ve bilgisayarın insanların işine nasıl yaradığını öğrendim. Telefonun icadını ve gelişim sürecini öğrendim. Bitkilerin nasıl geliştiğini öğrendim. Kendimizi güçlü hissedip diğer canlılara saygısız davranmamamız gerektiğini ve hayvanları korumamız gerektiğini öğrendim. Doğayı kirletmemeyi ve

sevmemiz gerektiğini öğrendim. Bu konuda kavram haritası yaptık. Ağaç dikerek ormanları korumamız gerektiğini anladım. Atatürk'ün ve Cumhuriyet'in önemini kavradım. Tarihimizle ilgili konuyu çok beğendim.

Ö9: Spor yapmanın önemiyle ilgili kompozisyon yazdık. Ağaçların yaşam döngüsünü öğrendim. Elektronik aletlerin kullanımına ilişkin bilgiler öğrendim. Bilim insanlarına ilişkin farkındalığım arttı. Hayvanların nasıl korunması gerektiğini öğrendim. Su kirliliğiyle ilgili kavram haritası yaptık. Uzay ve astronomi konusunu işledik. Çanakkale Zaferi ile ilgili şiir yazdık. Sanatla ilgili fıkra işledik.

Ö10: Bilim insanlarının hayatını işlememiz meslekleri tanımam açısından faydalı oldu. İlgi alanımı belirlememde yardımcı oldu. Benim ilgi alanımın bilim insanı ya da doktorluk olduğunu fark ettim. Teknolojiyi kullanırken bilinçli kullanmam gerektiğini öğrendim. Eskiden çok fazla bilgisayar oynuyordum. Dersinizden sonra dikkatli olmam gerektiğini fark ettim. Doğanın nasıl yok edildiğini öğrendim. Doğayı korumamız gerektiği konusunda farkındalığım arttı. Orman yangınlarının nedenlerini öğrendim. Hayvanların hayatını öğrendim. Onları daha yakından tanıdım. Hayvanlara ilişkin merakım arttı. Özgürlük değerini anladım. Ülkemin bağımsızlığının önemini fark ettim.

Ö17: Hayvanların korunmasıyla ilgili fabl yazdık. Fablı sizin verdiğiniz kelimelerden seçerek yazdık. Hayvanları korumamız gerektiğini fark ettim. Telgrafi ve telefonu icat eden kişileri öğrendim. Bilim insanlarının hayatında neler yaşadıklarını ve onlara yardım eden kişileri öğrendim. Bilgisayarın özelliklerini öğrendim. Telefonun dilinden mektup yazdık. Çocuk oyunlarının önemini tartıştık. Kendi oyunumuzu kurup tekerlemeler yazdık. Ormanların korunması konusunda etkinlik yaptık. Doğal hayatı korumamız gerektiğini anladım. Çünkü ormanlar havayı temizliyor. Bu konularda bilgim arttı.

Yansıtıcı günlüklerin “içerik” temasına ilişkin “ilgi ve ihtiyaçlara görelik” kategorisi altında elde edilen kod kapsamında öğrenciler, öğrendikleri konuların ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Bilgisayar ve telefon gibi bazı dijital aletlerin geçmişten günümüze gelişimi, sağlık, mesleklerin önemi, orman sevgisi, ormanların korunması, hayvanların korunması ve denizlerin korunması gibi konuları öğrendim. Bu konular ilgimi çok çekti. Özellikle hayvanların hayatıyla ilgili metinleri çok sevdim.

Ö5: Bilim insanlarını öğrendim. Doğayı korumanın hem bize hem de dünyaya katkısının olacağını öğrendim. Ormanı yeşertmek için çaba harcamamız gerektiğini öğrendim. Atamızın yaptıklarıyla ilgili şiir okuduk. Vatanımızı sevip korumamız gerektiğini öğrendim. Bu konular ilgimi çekti. Konular çok eğlenceliydi.

Ö6: Spor yapmanın faydalarıyla ilgili yazı yazdık. Bitkilerin dilinden metin yazmayı öğrendik. Hayvanların korunmasıyla ilgili fabl yazdık. Kendi oyunumuzu yaptık. Ona tekerlemeler yazdık. Telefonun icadıyla ilgili bir metin okuduk. Telefonu kimin bulduğunu, diğer bilim insanlarının hayatını

öğrendim. Kendi tasarladığımız gezegenin niteliklerini tabloya yazdık. Onunla ilgili metin yazdık. Bu konular benim ilgimi çekti. Konular faydalı ve çok güzeldi.

Ö12: Öğrendiğim konular güzeldi. Bu nedenle derste eğlendim. Ailemiz konulu akrostiş şiir yazdık. Mesleklerin önemiyle ilgili slogan yazdık. Teknolojik aletlerin geçmişte ve günümüzde nasıl olduğunu öğrendim. Tarihimizdeki bilim insanlarını öğrendim. Konular ilgi çekiciydi.

Yansıtıcı günlüklerin “içerik” temasına ilişkin “öğrenilebilirlik” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrencilerin çoğu konuların öğrenci düzeyine uygun olduğunu belirtirken öğrencilerden bir kısmı bazı konularda kısmen zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö6: Derste genel olarak zorlandığım bölümler olmuyor. Çünkü öğretmenim çok iyi anlatıyor. Ders öğrencilerin düzeyine uygun oluyor. Ama oyun tasarlarırken ve gezegenimizin özelliklerini tabloya yazarken biraz zorlandım.

Ö12: Derste zorlandığım bölümler olmuyor. Sadece deniz kirliliği konusunda balık kılçığı tekniğini yaparken biraz zorlandım. Balığın kılçıkları çok olduğu için sebepleri bulmak biraz zor oldu.

Ö13: Yazı yazarken metnin bazı yerlerinde zorlanıyorum. Mesela karakter, yer ve zamanı belirlerken yavaş buluyorum. Atasözleri ve deyimlerin anlamlarını bulurken, şiir, bilgilendirici metin ve yansıtıcı günlükleri yazarken, cümle kurarken biraz zorlanıyorum. SCAMPER tekniğini anlamakta biraz zorlandım.

Ö14: Çoğunlukla derste zorlandığım bölüm olmadı. Sadece birkaç etkinlikte zorlandım. Tekerleme yazarken zorlandım. “Nasıl yazacağım?”, diye düşündüm. Çünkü daha önce hiç tekerleme yazmamıştım. Ama siz tekerlemeleri anlattıktan sonra tekerleme yazabildim. Bir de slogan, şiir, fıkra, haber metni yazarken biraz zorlandım.

Ö15: Derste genel olarak zorlandığım bölüm pek olmuyor. Bazen hikâye, şiir ve mektup yazarken zorlanıyorum. Aklıma yazabilecek bir şey gelmiyor. Ama ilk haftalara göre zorlandığım bölümler bayağı azaldı.

Yansıtıcı günlüklerin “içerik” temasına ilişkin “faydalılık” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler öğrendiklerini okul hayatında, günlük yaşamda, aile ve akran ilişkilerinde kullandıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Sizden öğrendiklerim okuldaki derslerimde daha başarılı olmamı sağlıyor. Fabl yazmayı ilk sizden öğrenmiştim. Okulda fabl türünü daha çabuk kavradım. Dersinizde hayvanların korunmasını işlemiştik. Öğrendiklerimi hayvanlara zarar veren ya da onlara haksızlık yapan kişi ve durumlara karşı uyarılarında kullanacağım. Vatan sevgisi ve Atatürk’ün hayatıyla ilgili öğrendiklerimi Sosyal Bilgiler dersinde kullanacağım. Kardeşime

öğrendiklerimi anlatıyorum. Ayrıca günlük hayattaki olayları daha çabuk çözmemi sağlıyor. Ailemle ya da arkadaşlarımla bir konu üzerinde tartışırken sizin sayenizde farklı açılardan değerlendirmeler yapabilmeyi öğrendim. Düşüncelerimi daha iyi ifade edebiliyorum.

Ö5: Dersinizde noktalama işaretlerini öğrendim. Okulda da işime yaradı. Noktalama işaretlerini artık doğru yerde kullanabiliyorum. Sizinle bilmediğimiz kelimeleri çalışıyoruz. Okulda da kelime çalışmaları oluyor. Kelimelerden cümleler kuruyoruz. Siz yaratıcılığımızı geliştirdiğiniz için okulda karşıma gelen kelimelerin anlamlarını daha kolay tahmin edebiliyorum. Tekerlemeleri oyun oynarken kullanıyorum. Ayrıca öğrendiklerimi telefon ya da bilgisayar kullanırken ve mektup yazarken kullanıyorum. Derste Atamızı sevmemiz ve vatanımızı korumamız gerektiğine yönelik etkinlik yaptık. Vatanımı seviyordum artık daha çok sevmeye başladım.

Ö11: Derste öğrendiklerimi ödev yaparken, şiir ve metin yazarken kullanıyorum. Biri bana soru sorduğunda kullanıyorum. Ne cevap versem diye zihnimde düşünüyorum. Evde hikâye yazıyorum. Boş bulduğum defterlere yazıyorum. Arada günlük yazıyorum. Tekerlemeleri oyun oynarken kullanıyorum. Ayrıca öğrendiklerimi birine mektup yazarken kullanacağım.

Ö12: Eğitim hayatımda ve toplum içinde kullanıyorum. Türkçe dersinde fabl, tekerleme, fıkra ya da kompozisyon yazarken kullanıyorum. Noktalama işaretlerine dikkat ediyorum. Sınavlarda işime yarıyor. Sosyal Bilgiler dersinde kullanıyorum. Ayrıca öğrendiklerim, yazarlık mesleğini seçersem işime yarayacak.

Ö13: Günlük hayatımda kullanıyorum. Eskiden cümleleri zor anlıyordum. Bu ders sayesinde daha kolay anlayabiliyorum. Okulda da kullanıyorum. Metinleri daha iyi analiz edebiliyorum ve anlayabiliyorum. Sizden öğrendiğim teknikleri de kullanıyorum. Mesela balık kılçığı tekniğini kullandım. SCAMPER tekniğini oyun tasarlarken kullanacağım. Öğrendiklerimi yazar olursam kullanacağım. Mektup, şiir ve gazete haberi yazarken kullanacağım.

Ö14: Öğrendiklerimi okulda, evde ve günlük hayatta kullanıyorum. Bir dersinizde telefonu icat eden kişiyi öğrenmiştim. Kendi okulumda arkadaşlarımla ve öğretmenlerimi bu konuda bilgilendirdim. İleride teknolojik bir şey tasarlayabilirim. Derste oluşturduğumuz gezegenle ilgili animasyon yapabilirim. Ödev yaparken kullanıyorum. Fabl, tekerleme ve gazete haberi yazma etkinliklerinde kullanabilirim. Günlük hayatta bir problemi çözerken kullanıyorum. Annemle bir etkinlik yaparken sizden öğrendiklerimi kullanıyorum. Etkinlikte yanlış giden yerler olursa düzeltiyorum. Birine mektup yazarken kullanacağım. Bir yazar olursam yazdıklarımızdan esinlenerek yazılar yazabilirim.

Yansıtıcı günlüklerin “eğitim durumları” temasına ilişkin elde edilen kod ve kategoriler Çizelge 28’de sunulmuştur.

Çizelge 28. Yansıtıcı Günlüklerin Eğitim Durumları Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Tema	Kategori	Kod	f
Eğitim durumları	Sınıf ortamı	İletişim becerisini geliştirici ortam	15
		İfade etme becerisini geliştirici ortam	12
		Demokratik ortam	9
		Sosyalleştirici ortam	8
		Öz güven geliştirici ortam	4
		İşbirlikli öğrenme ortamı	4
		U şeklinde oturma düzeni	1
	Etkinlik	Etkinliklerin öğretici olması	14
		Etkinliklerin ilgi çekici olması	12
		Konu ve etkinliklerin bağlantılı olması	6
	Yöntem ve teknik	Soru-cevap	16
		Canlandırma	15
		Metin tamamlama	15
		Tartışma	14
		Duyulardan hareketle yazma	14
		Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma	12
		Balık kılıcı	11
		Grupla yazma	9
		Bir metin türünden hareketle yeni bir metin oluşturma	8
		Tahminde bulunma	7
		SCAMPER	6
		Kavram haritası	5
		Özetleme	5
		Beyin fırtınası	3
Özellik listeleme		2	
İstasyon		1	
Morfolojik sentez		1	
Analoji	1		
Kontrollü yazma	1		
Boşluk doldurma	1		
Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma	1		
Araç-gereçler	Malzemelerin yeterli olması	17	
	Malzemelerin kullanışlı olması	3	
Süre	Sürenin yeterli olması	14	
	Sürenin yaklaşık bir ders saati artırılması gerektiği	3	

Yansıtıcı günlüklerin “eğitim durumları” temasına ilişkin “sınıf ortamı”, “etkinlik”, “yöntem ve teknik”, “araç-gereçler” ve “süre” kategorileri elde edilmiştir. “Sınıf ortamı” kategorisi altında elde edilen kodlar kapsamında öğrenciler, öğrenme ortamının demokratik, iletişim becerisini geliştirici, ifade etme becerisini geliştirici, sosyalleştirici, öz güven geliştirici, işbirlikli ve U şeklinde oturma düzenine sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Dersinizde duygularımı ve düşüncelerimi rahatça ifade edebiliyorum. Arkadaşlarımı daha yakından tanıdım. Onlarla daha çok yakınlaştım. Sizinle

konuşurken de sohbet etme yönümün geliştiğini fark ettim. Bir konuda zorlanırsam arkadaşlarımdan tavsiye alıyorum. Mesela tekerleme yazarken daha uzun mu yazmam gerekiyor? Yoksa yazdığım haliyle kalması mı gerekiyor? Bir metin yazarken konusuna uygun mu yazdım? Bunları arkadaşlarıma sordum. Arkadaşlarım da farklı cevaplar verdi. Ben de onların hepsini değerlendirerek daha iyi olanı seçtim. Sizin sayenizde kendime güvenim arttı. Bir şeyi yaparken farklı bakış açılarına değer vermem gerektiğini ve başkalarından da görüş almam gerektiğini öğrendim. Bu sayede yaptığım işin daha iyi olabileceğini anladım.

Ö5: Arkadaşlarımla eleştirilerini dikkate alarak daha güzel şeyler yapabiliyorum. Arkadaşlarımızın fikirlerini alıp onlara fikirler söylediğimizde sosyalleşmiş oluyoruz. İletişim sürecinde bazı hatalarımızı ya da eksikliklerimizi düzelterek bizim daha iyi şeyler yapmamızı sağlıyorsunuz. Sınıfta herkes sorulara cevap vermek istiyor. Herkes derse katılmak istiyor. Siz herkese söz hakkı veriyorsunuz. Sınıfta çok güzel bir ortam oluşuyor.

Ö10: Arkadaşlarımla iletişimim iyi. Arkadaşlarıma soru sorduğumda cevap alabiliyorum. Normalde suskun bir çocuktum. Ama dersinizde arkadaşlarımla sohbetim arttı. Daha samimi olabildim. Size de sorularımı sorabiliyorum, hepsine cevap alabiliyorum. Öz güvenimi geliştiriyorsunuz. İnsanı değerli hissettiriyorsunuz. Okulda bir şey sormaya korkuyorum. Ama BİLSEM’de size rahatça sorabiliyorum. Sizin sorularınızı da özgürce cevaplayabiliyorum. Fikrimi rahatça ifade edebiliyorum. İletişim becerim gelişti. Derse katılımım daha çok arttı.

Ö12: Derlerde hem masalara hem de mindere oturup etkinlik yapıyoruz. Sınıfta U şeklinde oturuyoruz. Birbirimizi rahatça görebiliyoruz. Derste yanlış da yapsak doğru da yapsak önemli olan cevap vermemiz. Siz konuşmamızı istiyorsunuz. Size sorular sorabiliyoruz. Sosyalleşme yönünden geliştirdim. Eğitim hayatımda kullanabileceğim pek çok bilgiyi sizden ve arkadaşlarımdan öğrendim. İletişim sürecimiz etkili oluyor.

Ö13: Sınıf ortamımız gayet iyi. Dersi çok seviyorum. Grupla uyumlu çalışmayı ve arkadaşlarımla dinlemeyi seviyorum. Bir konuda fikrim olmasa da arkadaşlarımla konuşunca aklıma yeni fikirler geliyor. Arkadaşlarımla fikirlerinden yola çıkabiliyorum. Verilen cevaplar ya da eleştirilerle, öğretmenimin anlatımıyla kendimi daha da geliştiriyorum. Herkes fikrini açıkça ortaya koyabiliyor. Bu sayede daha çok öğreniyoruz. Öğrendiğim bilgiler günlük hayatta çok faydalı oluyor. Kendimi daha iyi ifade edebiliyorum.

Yansıtıcı günlüklerin “eğitim durumları” temasına ilişkin “etkinlik” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler etkinliklerin ilgi çekici, öğretici ve konularla bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö4: Etkinlikler ilgi çekici ve bilgilendiriciydi. Hepsi birbirinden güzel. Kelimelerin anlamlarını eşleştirme, metne başlık bulma ve metni tamamlama etkinliklerini seviyorum. Başlık bulma zihnimi açtı. Daha fazla düşünmemi

sağladı. Eşleştirmeler, metinleri daha dikkatli okumamı sağladı. Yazım kuralları ve düşünme becerilerine yönelik etkinlik yaptık. Derste yaptığımız etkinlikler dersi daha eğlenceli hale getirdi.

Ö8: Metinleri işledikten sonra metinle ilgili soruları cevapladık. Sorular daha iyi düşünmemizi ve hikâyeyi anlamamızı sağladı. Her ders metin içindeki bilmediğimiz kelimeleri çalıştık. Böylece kelime bilgimiz arttı. Kelimelerin anlamını daha iyi söyleyebiliyoruz. Atasözleri ve deyimleri çalıştık. Bilmediğimiz atasözlerini öğrendik. Bağlaçların yazımı ve noktalama işaretleriyle ilgili etkinlikler yaptık. Metin yazarken işaretleri doğru yerlere koymamıza yardım etti. Metinlerle ilgili doğru-yanlış ve eşleştirme etkinlikleri yaptık. Bu sayede doğru ve yanlış ayırt edebiliyoruz. Şiirlere başlık buluyoruz. Okuldaki sınavlarımızda şiire uygun başlık bulun denildiğinde bu atölye sayesinde daha kolay bulabiliyorum. Her hafta bir konu belirleyip o konuyla ilgili metin yazmamızı istiyorsunuz. Bazen yazdıklarımızı canlandırıyoruz. Bu sebeplerden dolayı ders güzel ve eğlenceli geçiyor.

Ö14: Ders gayet akıcı ve güzel. Konular birbirine bağlı ilerliyor. Metni okuduktan sonra metinleri özetledik. Özetler sayesinde, o metni iyi dinleyip dinleyemediğimizi, metni öğrenip öğrenemediğimizi anlayabiliyoruz. Metindeki soruları cevapladık. Noktalama işaretleri ve yeni kelimelerle ilgili etkinlikler yaptık. Eskiden noktalama işaretlerini karıştırıyordum. Nereye geleceğini bilmiyordum. Şimdi karıştırmıyorum. Kelime dağarcığım gelişti. Günlük hayatta bu kelimeleri kullanabiliyoruz. Her ders yazma etkinlikleri yapıyoruz. Yazma etkinlikleri hayal gücümü çok geliştirdi. İleride bir yazar olursam burada öğrendiklerim bana avantaj sağlayacak. Etkinlikler konulara bağlı ilerledi. Etkinlikler öğretici olduğundan onları yaparken sıkılmadım. Etkinlikleri yaptıktan sonra bir ders çıkarıp bir kazanıma ulaştık. Etkinlikler gayet güzeldi.

Ö17: Ders çok güzel ve eğlenceli geçiyor. Öğretmenimizin anlatımı çok iyi. Bu sayede konuları anlamamız kolaylaşıyor. Dersler akılda kalıcı ve öğretici. Kendimi daha iyi geliştiriyorum. Derste etkinlikler ilgimi çekiyor. Dersinizde metinleri okuduktan sonra özetliyoruz. Okulumda bu etkinlik çok işime yaradı. Öğretmen hikâyeyi özetleyin deyince kolayca yapabiliyorum. Etkinliklerde kelimelerin anlamlarını eşleştiriyoruz. Bu sayede bilmediğim kelimenin anlamını öğrenebiliyorum. Metindeki soruları cevaplıyoruz. Bu etkinlikte okuduklarımı anlama yönünden geliştirdim. Metin yazmada geliştirdim.

Yansıtıcı günlüklerin “eğitim durumları” temasına ilişkin “yöntem ve teknik” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler derste soru-cevap, tartışma, canlandırma, beyin fırtınası, kavram haritası, balık kılçığı, istasyon, SCAMPER, özellik listeleme, morfolojik sentez ve analogi gibi yöntemlerin yanında; özetleme, boşluk doldurma, duyulardan hareketle yazma, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metin türünden hareketle yeni bir metin oluşturma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, grupla

yazma ve kontrollü yazma gibi yazma yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: *Dersteki sorular ilgimi çekiyor. Metin analizlerinde sorulara nasıl cevap verebileceğimizi öğrendik. Tartışmalar düşünme açısından bizi çok geliştirdi. Çünkü düşünüp cevap veriyoruz. Arkadaşlarım konuşurken yorumlar yapıyoruz. Yazdığımız metinleri canlandırıyoruz. Hem hayal gücümüzü geliştiriyor hem de yazdığımız metnin akılda kalmasını sağlıyor. Çevre kirliliği ile ilgili kavram haritası yaptık. Deniz kirliliği ile ilgili bir metinde boşlukları doldurduk. Uygun kelimeleri yazdık. Farklı teknikleri kullanmaya devam edelim. Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çok çekiyor.*

Ö5: *Ağaçların yok olma sebeplerini balık kılçığı tekniğini kullanarak düşündük. Balık kılçığı tekniği bir olayın sebeplerini sorgulamamızı geliştiriyor. Yarım kalan metni tamamladık. Metnin sonunda ne olabileceğini düşündük. SCAMPER tekniğinin adımlarını kullandık. İki masalı birleştirip yeni bir masal yazdık. SCAMPER tekniği bir şeyi değiştirmeye yaradığı için derste o tekniğe yer vermeniz çok iyi oluyor. Bağımsızlıkla ilgili şiir okuyup şiirden bilgilendirici metin yazdık. Tek bir tekniği kullansak yazma becerimiz gelişmezdi. Her derste farklı yazma tekniklerini kullandık. Farklı teknikleri kullandığımızda yaratıcılığımız gelişti.*

Ö9: *Her ders farklı bir konuda metin okuyarak başlıyoruz. Metindeki sorular üzerinde düşünüyoruz. Herkesin görüşünü alıyoruz. Canlandırmalar yaptık. Bir rolün yaptıklarını anlattık. Su kirliliğiyle ilgili resimden metin yazdık. Resimlere bakarak yorumladık ve resimlerle ilgili sorular yazdık. Paragrafların yerleri değiştirilmiş metni yeniden düzenledik. Özellik listeleme tekniği ile kendi gezegenimizi tasarladık. Fıkranın konusu ve ana fikrini değiştirmeden yeniden yazdık. Morfolojik sentez ile yeni bir hayvan oluşturduk. Farklı etkinlikler sayesinde düşünme yönünden geliştirdim.*

Ö11: *Derste beyin fırtınası yaptık. Beynimizin %50'sinden daha fazlasını çalıştırmayı öğrendik. Yazdıklarımızı canlandırdık. Rollerin yerine girdik. Metin tamamladık. Metni tamamlamak ileri görüşlülüğümü artırdı. Yarım kalan metnin devamında ne yapabilirim? Ben metnin yazarı olsaydım ne yazardım? Bunları düşünerek yazdım. Bir konu verdiniz ve kelimeler verdiniz. Kelimelerden beş tane seçtik. O kelimeleri kullanarak verdiğiniz konuda fabl yazdık. O kelimeleri kullandığımızda metnin ne olacağını belirleyebiliyoruz. Dersten çok zevk alıyorum. Sizin dersinize çok isteyerek geliyorum.*

Ö15: *İlk hikâyeyi dinliyoruz. Metni özetliyoruz. Metni anlayabildik mi, anlayamadık mı? Bunlara bakıyoruz. Metinle ilgili bir çıkarım yapıyoruz. Sonra metinle ilgili soruları cevaplıyoruz. Soru-cevap bölümleri çok güzel oluyor. Tartışmalar sayesinde birbirimizin düşüncelerini öğreniyoruz. Ardından yazma çalışması yapıyoruz. Her hafta farklı yazma çalışması yapıyoruz. Bir konuyla ilgili kompozisyon yazarken yeni bilgiler öğreniyoruz. Metin tamamladığımız zaman daha çok düşünüyoruz. Devamında neler olabileceğini belirliyoruz. Akrostiş şiir yazmak güzeldi. Metin yazıp onu resimle anlattık. İstedığımız şekilde yazıp resim çizebiliyoruz. Bir metin türünden başka bir metin türü yazdık. Çok zevkliydi.*

Yansıtıcı günlüklerin “eğitim durumları” temasına ilişkin “araç-gereçler” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler derste kullanılan materyallerin kullanışlı ve yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö5: Akıllı tahta, kâğıt, kalem, kukla ve minderleri kullanıyoruz. Minderlere oturup ders işlemek çok eğlenceli. Yazdıklarımızı sunum sahnesinde sunuyoruz. Sunum yaptığımız yer çok kullanışlı. Bu malzemeler yeterli oluyor.

Ö10: Canlandırma sahnesi, minderler, kuklalar, kâğıt, renkli kalemler ve akıllı tahtayı kullanıyoruz. Bu araç gereçler ders esnasında yeterli oluyor. Akıllı tahta metne ilişkin soruları görmemizi sağlıyor. Metinlere ilişkin kitapları incelemek dersteki motivasyonumuzu artırıyor. Siz o kitaplardan bir şey okurken kendimi çok iyi hissediyorum. Sanki biri bize masal okuyormuş gibi oluyor.

Ö14: Sınıfımız araç gereç bakımından oldukça zengin. Minder, akıllı tahta, öğretmenimizin bilgisayarını, kitap, kâğıt, boya kalemleri, silgi, kukla ve değerlendirme araçlarını kullanıyoruz. Hem derste hem de değerlendirme esnasında kullandığımız araçlar yeterli oluyor. Dersimizi rahatça işliyoruz. Bir sıkıntı yaşamıyoruz. Çünkü etkinlik için bir malzeme yanımızda yoksa sınıfımızdaki dolaptan alıp kullanabiliyoruz. Mesela bir derste yanımda cetvel yoktu. Dolaptan alıp kullandım. O nedenle ihtiyaç duyduğumuz malzeme olmuyor.

Ö15: Kalem, kâğıt, silgi, canlandırma sahnesi ve kuklaları kullanıyoruz. Akıllı tahta sayesinde dersi daha kolay işliyoruz. Soruları oradan cevaplıyoruz. Derste minderlere oturuyoruz. Onlara oturmak rahat oluyor. Öğretmenimizi daha rahat dinliyoruz. Okuldaki gibi dersi sadece masada yapmıyoruz. Bu çok güzel bir şey. Sınıftaki araçlar yeterli oluyor. Bunlar çok işimize yarıyor.

Yansıtıcı günlüklerin “eğitim durumları” temasına ilişkin “süre” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrencilerin çoğu derse ayrılan iki ders saatinin (80 dakika) yeterli olduğunu belirtirken, öğrencilerden çok az bir kısmı sürenin yaklaşık bir ders saati (40 dakika) artırılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Dersimiz için verilen süre yeterli oluyor. Bu sürede duygu ve düşüncelerimi sizin öğrettikleriniz sayesinde daha net ifade edebiliyorum.

Ö5: 80 dakika genellikle yetiyor. Yazmak istediklerimi rahatça yazabiliyorum. Ama bazen sürenin yetmediği durumlar olabiliyor. Ders yarım saat daha fazla olabilir. Canlandırma yaparken herkesin canlandırmasını yetiştiremiyoruz.

Ö13: Derste her şey dengeli. Çünkü yazı yazıyoruz, metinleri okuyoruz. Etkinlik yapıyoruz. Süre yeterli oluyor.

Ö14: Derse verilen süre gayet iyi. Dersleri çok severek dinliyorum. Zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum. Ders saatleri keşke biraz daha uzun olsa. Daha

çok yazma etkinliği yapmak isterim. Ders hiç bitmesin istiyorum. Keşke okulumun süresini kısaltıp BİLSEM'in süresini uzatsalar. Bir ders saati artırılabilir.

Yansıtıcı günlüklerin “sınama durumları” temasına ilişkin elde edilen kod ve kategoriler Çizelge 29’da sunulmuştur.

Çizelge 29. Yansıtıcı Günlüklerin Sınama Durumları Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Tema	Kategori	Kod	f
Sınama durumları	Değerlendirme yöntemleri	Öz değerlendirme	17
		Akran değerlendirme	17
	Yansıtıcı günlük	Duygu, düşünce ve isteklerini aktarabilme	15
		Uygulamanın devamlılığı	10
		Öğrenilenlerin kalıcılığını artırma	9
		Yazma becerisini geliştirme	5
		Okuma becerisini geliştirme	1
		Yaratıcılığı geliştirme	1
	Değerlendirme kriterleri	Başlığın konuyla uyumu	13
		Metin bölümlerinin birbiriyle uyumu	10
		Noktalama işaretleri	10
		Yazım kuralları	9
		Yazı güzelliği	6
		Konuya bağlı kalma	4
		Cümlelerin anlamlı olması	4
		Metin uzunluğu	2
		Anlatım bozukluğu	2
		Metin türüne uygun yazma	1
		Yazılanları paylaşma	1

Yansıtıcı günlüklerin “sınama durumları” temasına ilişkin “değerlendirme yöntemleri”, “yansıtıcı günlük” ve “değerlendirme kriterleri” kategorileri belirlenmiştir. “Değerlendirme yöntemleri” kategorisi altında elde edilen kodlar kapsamında öğrenciler, yazılanları değerlendirirken hem öz değerlendirmenin hem de akran değerlendirmenin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Yazıklarımı okuduğumda arkadaşlarımda değerlendirmeleri ve görüşleri eksik olduğum konularda kendimi geliştirmem gerektiğini veya arkadaşlarımda değerlendirdiğimde benim de onlara tavsiye verebileceğimi, benim de bilgili olduğumu hatırlatıyor. Kendimi değerlendirirken kendi hatalarımı bulabileceğimi ve daha dikkatli olmam gerektiğini anlıyorum.

Ö6: Arkadaşlarımda ve öğretmenimin değerlendirmeleri mantıklı ve adaletlidir. Değerlendirmeler sayesinde daha iyi yazabiliyorum. İlk haftalarda çok hata yapıyordum, sonraki haftalarda hatalarım giderek azaldı. Artık

neredeyse hiç hata yapmıyorum. Sizin ve arkadaşlarımla değerlendirmeleri kendimi daha iyi geliştirmemi sağladı.

Ö11: Yazarken siz nasıl değerlendirme yapacaksınız? Arkadaşlarım ne söyleyecek? Bunları düşünerek yazıyorum. Sizin değerlendirmeniz beni mutlu ediyor. Söylediklerinize sonraki haftalarda dikkat ediyorum. Örneğin bir kıta şiir yazdım. Siz iki ya da daha fazla kıta yazabilirdin, dediğinizde ben bunları dikkate alıyorum. Sizin dedikleriniz beni güçlendiriyor. Arkadaşlarım bana yorum yapınca sonraki haftalarda daha iyi oluyorum.

Ö13: Arkadaşlarım değerlendirince hatamı anlamış ve düzeltmiş oluyorum. Çünkü kendi fikirlerimi ve onların fikirlerini birleştirdiğimde ortaya daha güzel şeyler çıkıyor. Sizin değerlendirmelerinizi dikkate alıyorum. Yaptığım hataları tekrar yapmıyorum. Eleştiriler sayesinde kendimi geliştiriyorum.

Ö14: Etkinlikler esnasında arkadaşlarımla ve öğretmenimin değerlendirmeleri, farklı bakış açıları görerek olaylara farklı pencereden bakmamı sağlıyor. Arkadaşlarım güzel metinler yazıyor. Eğer yazılarında bir eksik görürsem hatalarını söyleyebiliyorum. Arkadaşlarım da benim yazılarıma ilişkin düşüncelerini açıklıyor. Bir eksik görürlerse söylüyorlar. Ben de eksikliklerimi öğrendiğim için bir sonraki hafta daha iyi yapmaya çalışıyorum. Değerlendirmelerde arkadaşlarımla kaçırdığım yerler olursa öğretmenim söylüyor. Öğretmenimin hatırlatmaları sayesinde öğreniyorum. Daha mantıklı yazılar yazıyorum.

Yansıtıcı günlüklerin “sınama durumları” temasına ilişkin “yansıtıcı günlük” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler duygu, düşünce ve isteklerini aktarabildiklerini; öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını artırdıklarını; uygulamanın devam etmesi gerektiğini; yazma becerilerini, yaratıcılıklarını ve okuma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Yansıtıcı günlüğü yazarken sizinle duygu ve düşüncelerimi paylaştığım için mutlu oluyorum. Günlükler, dersten çıkarım yapmamızı ve öğrendiğimiz konuları gözden geçirmemizi sağlıyor. Günlük yazmaya devam edelim. Etkinliklerin değerlendirilmesindeki yöntemler yeterli oluyor.

Ö8: Yansıtıcı günlükler, etkinleri daha iyi nasıl yapabileceğimizi düşünmemizi sağlıyor. Bu günlüklerde, derste anlamadığımız konular olursa belirtebiliyoruz. İstediklerimiz söyleyebiliyoruz. Tavsiyelerimizi yazabiliyoruz. Böylece istediğimiz tüm etkinlikleri sonraki haftalarda yapabiliyoruz. Bu günlükler sayesinde bizim nasıl düşündüğümüzü anlıyorsunuz.

Ö10: Yansıtıcı günlüklerde kendimi daha iyi açıklayabiliyorum. Bu durum kendimi daha iyi tanımamı sağladı. Bir şeyi tekrar yapsam neleri farklı yapabileceğimi daha çok düşünmemi sağladı. Günlükler sayesinde kendimizi daha değerli hissediyoruz. İstediklerimizi günlüklere yazıyoruz. Siz de bizim görüşlerimize derslerde yer veriyorsunuz. Günlükler sayesinde evde kendim de günlük tutmaya başladım.

Ö11: Yansıtıcı günlükler öz güvenimi artırıyor. Çünkü birine bir şey anlatırken tedirgin olabiliyorsun. Ama yansıtıcı günlüğe yazarken kendini yazarak anlatabiliyorsun. Yazma becerimi geliştiriyor. Güvendiğin birine derste hissettiğin her şeyi anlatıyorsun. Bu beni mutlu ediyor. Yansıtıcı günlük faydalı. Yazmaya devam edelim.

Ö13: Yansıtıcı günlükle herkesin görüşlerini alıyorsunuz. Şikâyetlerim, önerilerim ve beğendiğim şeylerin dikkate alınması beni mutlu ediyor. Derste herkesin isteği olmuş oluyor. Derste dediklerimiz uygulanınca ders daha ilgi çekici oluyor. Günlük yazınca kendimizi daha iyi ifade ediyoruz. Çünkü günlük yazarak yazı yazma ve okuduğumu anlama yönünden geliştirdim.

Ö14: Değerlendirme araçları gayet yeterli. Düşüncelerimizi hem sözlü hem de yazılı olarak sunma fırsatı sağlıyor. Ben bazı şeyleri sözlü olarak ifade edemiyordum. Yazarak kendimi rahatça ifade edebiliyorum. Hem el becerim geliyor hem de derste öğrendiklerimi gözden geçiriyordum. Derste neler öğrendiğimi ve hangi becerilere ulaştığımı anlatabiliyorum. Bir sonraki hafta derste neler istediğimi yazabiliyorum. Günlük yazmak gayet faydalı ve iyi oluyor.

Ö16: Yansıtıcı günlükler bir sonraki derslerde öğrencilerin daha mutlu olmasını sağlıyor. Bence yararlı bir uygulama. Daha çok yaratıcı olmamı sağladı. Yansıtıcı günlük yazmaya devam edelim.

Yansıtıcı günlüklerin “sınama durumları” temasına ilişkin “değerlendirme kriterleri” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler yazma ürünlerinin, metin türüne uygun yazma, konuya bağlı kalma, başlığın konuyla uyumu, metin bölümlerinin birbiriyle uyumu, cümlelerin anlamlı olması, anlatım bozukluğu, noktalama işaretleri, yazım kuralları, yazı güzelliği, metin uzunluğu ve yazılanları paylaşma kriterlerine göre değerlendirildiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö4: Yazım kurallarına, okuma şekline, başlık yazmaya, konuyu anlamlı yazmaya ve kelimeleri doğru yazmaya dikkat ediyoruz. Giriş, gelişme, sonuç bölümlerine ve anlatım bozukluğunun olmamasına dikkat ediyoruz.

Ö5: Yazdığımız hikâyelerde bize bir ders vermesine dikkat ediyoruz. Yazdığımız türe uygun olmasına dikkat ediyoruz. Yazarken bütünlük içinde anlatmaya önem veriyoruz.

Ö8: Hikâye yazarken noktalama işaretlerine, hikâyenin uzun olmasına, yazdığımız konuyla başlığın uyumlu olmasına ve yazının güzelliğine dikkat ediyoruz. Bunlara bakmanız faydalı oluyor. Çünkü bende nelerin eksik olduğunu veya benim neler düşündüğümü anlayabiliyorsunuz.

Ö10: Noktalama işaretlerine, büyük ve küçük harflerin kullanılacağı yerlere, başlığa, başlıkla konunun uyumuna, paragrafların anlamlı olmasına ve sayfanın düzgün kullanılmasına dikkat etmemizi istiyorsunuz. Bu kriterler önemli. Çünkü bunlara dikkat etmezsek yazılarımız kötü olur. Bu kriterler

sayesinde yazma becerilerimiz geliyor. Değerlendirmeler bu şekilde devam edebilir.

Ö12: Yazım kurallarına, anlamlı cümleler kurmaya, yazı güzelliğine, imla kurallarına, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ve başlığa dikkat ediyoruz. Bunlar bir daha hata yapmamamızı sağlıyor.

Ö17: Yazarken noktalama işaretlerine dikkat ediyorum. Noktayı, virgülü, soru işaretini, kesme işaretini doğru yerlere koymamız gerekir. Yanlış yere koyarsak metnin anlamı bozuluyor. Başlığı konuyla ilişkili koymalıyız. Özel isimleri yazarken ilk harflerini büyük yazıyoruz. Sizin değerlendirmeleriniz benim için çok faydalı oluyor. Yaptığım hataları söylediğinizde onları tekrar yapmıyorum. Beni geliştiriyor.

Yansıtıcı günlüklerin “olumlu yönler” temasına ilişkin elde edilen kod ve kategoriler Çizelge 30’da sunulmuştur.

Çizelge 30. Yansıtıcı Günlüklerin Olumlu Yönler Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Tema	Kategori	Kod	f
Olumlu yönler	Edebi metin	Metin türleri	15
		Metin analizi	11
		Konular	11
	Uygulama süreci	Yazma çalışmaları	17
		Yöntem ve tekniklerin çeşitliliği	15
		Oturma düzeni	5
	Değerlendirme	Yazılanları paylaşma	9
		Dönüt verme	4

Yansıtıcı günlüklerin “olumlu yönler” temasına ilişkin “edebi metin”, “uygulama süreci” ve “değerlendirme” kategorileri elde edilmiştir. “Edebi metin” kategorisi altında elde edilen kodlar kapsamında öğrenciler metin türlerini, metin konularını ve metin analizlerini beğendiklerini ifade etmişlerdir. “Uygulama süreci” kategorisi altında elde edilen kodlar kapsamında öğrenciler süreçte kullanılan farklı yöntem ve teknikleri, yazma etkinliklerini ve etkinlikler esnasındaki oturma düzenini beğendiklerini belirtmişlerdir. “Değerlendirme” kategorisi altında elde edilen kodlar kapsamında ise öğrenciler yazılanları paylaşmayı ve bunlara yapılan dönütleri beğendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Okuma ve yazmayı çok seviyorum. Yazarken yazma becerim geliyor. Yazım güzelleşiyor. Düşünürken aklım geliyor. Metnin devamını getirmeyi, metni canlandırmayı seviyorum. Metinde nelerin olabileceğini tahmin etmek

çok eğlenceli oluyor. Değerlendirmeler yapmayı seviyorum. Eleştiriler yapıyoruz.

Ö2: Derste en çok zevk aldığım bölüm minderlere oturup etkinlik yaptığımız kısım. Çünkü çok güzel. Ayrıca kendi oyunumuzu tasarlayıp tekerleme yazmak, fıkra yazmak ve metin yazmak çok hoşuma gidiyor. Yazdığımız yazıları okumaktan zevk alıyorum. Metindeki soruları cevaplamayı seviyorum. Arkadaşlarımın yaratıcı görüşleri sayesinde farklı açılardan düşünebiliyorum.

Ö11: En zevk aldığım bölüm yazma etkinlikleri oluyor. Aslında yazmayı hiç sevmezdim. Ama sizin dersinizde yazarken çok eğleniyorum. Hikâye ve şiir yazmayı seviyorum. Minderlere oturup etkinlik yapmayı, etkinliklerimi tamamladıktan sonra sunmayı çok seviyorum. Sunma aşamasında sıranın hemen bana gelmesini istiyorum.

Ö13: Yazı yazmaktan zevk alıyorum. Şiir, mektup ve gazete haberi yazmak; tasarladığımız gezegenin metnini oluşturmak; atasözleri ve deyimlerle ilgili hikâye yazmak çok güzeldi. Grup çalışması yaparak yazı yazmayı seviyorum. Çünkü yaratıcı fikirlere açık oluyoruz. Yazdığımız metinleri canlandırmayı seviyorum. Bir metni okuyup sorular soruyorsunuz. Onu çok seviyorum. Çünkü metni daha iyi anlamış oluyorum. Cevap verme becerim güçlendi. Yeni teknikler öğrenmeyi seviyorum.

4.2.2. Programın Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular (Yedinci Alt Problem)

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin görüşme sorularına verdiği cevaplar incelendiğinde “hedefler”, “içerik”, “eğitim durumları”, “sınama durumları”, “olumlu ve olumsuz yönler”, gereksinimler” ve “öneriler” olmak üzere yedi tema belirlenmiştir. Hedefler temasına ilişkin elde edilen kod ve kategoriler Çizelge 31’de sunulmuştur.

Çizelge 31. Yazma Becerileri Programının Hedefler Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Tema	Kategori	Kod	f
Hedefler	Bilişsel alan	Metin türlerine ilişkin bilgileri kullanabilme	16
		Yöntem ve teknikleri kullanabilme	16
		Yaratıcılığın gelişmesi	14
		Düşünme becerisinin gelişmesi	10
		Noktalama işaretlerini doğru kullanabilme	9
		Metin analizleri yapabilme	8
		Olaylara eleştirel açıdan bakabilme	7
		Kelime bilgisinin artması	7

Çizelge 31 – devamı

Tema	Kategori	Kod	f
Hedefler	Bilişsel alan	Yazım kurallarını doğru uygulayabilme	6
		Deyimler ve atasözleri bilgisinin artması	5
		Okuma becerisinin gelişmesi	5
		Cümle kurma becerisinin gelişmesi	2
		Dinleme becerisinin gelişmesi	1
	Duyuşsal alan	Yazma isteğinin artması	12
		Yazmaya duyulan endişenin azalması	4
		Farklı fikirlere saygı duyabilme	4
		Yazılanlara ilişkin beğenilmeme korkusunun azalması	3
	Devinişsel alan	Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi	15
		Doğaçlama becerisinin gelişmesi	9
		Akıcı yazabilme	6
		Yazı güzelliğinin gelişmesi	5

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “hedefler” temasına ilişkin “bilişsel alan”, “duyuşsal alan” ve “devinişsel alan” kategorileri belirlenmiştir. “Bilişsel alan” kategorisi altında elde edilen kodlar kapsamında öğrenciler metin türlerine ilişkin bilgileri kullanabildiklerini, metin analizleri yapabildiklerini, düşünme becerilerinin ve yaratıcılıklarının geliştiğini, olaylara eleştirel açıdan bakabildiklerini, kelime bilgilerinin arttığını, cümle kurma becerilerinin geliştiğini, deyimler ve atasözleri bilgilerinin arttığını, yöntem ve teknikleri doğru uygulayabildiklerini, noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını doğru kullanabildiklerini, okuma ve dinleme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Yazmamı geliştirdi. Farklı düşünmemi geliştirdi. Derse başladığımızdan beri daha kapasiteli yazılar yazdığımı düşünüyorum. Farklı metin türleriyle ilgili pek çok bilgi öğrendim. İletişim kurmamı geliştirdi. Derslerde arkadaşlarımla görüşmelerini aldıkça farklı görüşlerin de önemini anladım.

Ö4: Derste öğrendiğimiz yazım kurallarını ve herhangi bir bilgiyi hikâye yazarken veya şiir yazarken kullanabiliyorum. Zekâsal yönden geliştirdim. Daha iyi okuyabiliyorum, daha iyi yazabiliyorum. İlk haftalarda yazarken heyecanlanıyordum. Nasıl yazacağımı bilemiyordum. Sonraki haftalarda daha iyi yazmaya başladım. Balık kılçığı tekniği gibi teknikleri öğrendim. Metin analizleri yapmayı öğrendim.

Ö6: Noktalama ve imla kurallarını öğrendim. Cümlelerde soru işareti ya da ünlemin nerelere konulacağını bilmiyordum. Atasözleri ve deyimler etkinliğinde atasözleri ve deyimleri bulma özelliğim bayağı gelişti. Anlamalarını eskiden 2-3 dakikada buluyordum, şimdi 2-3 saniyede buluyorum.

Ö10: Sunum yaparken ve konuşurken hep heyecanlanıp tekliyordum. Şimdi heyecanlanmadan kendimi ifade edebiliyorum. Eskiden sorulara tek yönden bakıyordum, artık farklı yönlerden bakabiliyorum. Bakış açımız gelişti. Farklı açılardan düşünmem gelişti. Grup çalışmaları sayesinde fikir alışverişinde bulunduk. Daha çok sosyalleştik.

Ö11: Noktalama işaretleri, yazım kuralları gibi konularda bayağı yanlışlarım vardı. Yazma çalışmaları yaptıkça daha az hatalar yapmaya başladım. Yazılarıma noktalar koymaya başladım. Noktalama işaretlerine daha çok dikkat ettim. Yazmayı eskiden hiç sevmiyordum, şimdi sevmeye başladım. Sizinle yaptığımız etkinlikler sayesinde çok yönlü düşünmeye başladım. Derste yeni teknikleri öğrendim. Bilmediğim kelimeleri öğrendim. Bilgilendirici metin yazarken bilmediğim bilgileri öğrendim.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “hedefler” temasına ilişkin “duyuşsal alan” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler farklı fikirlere saygı duyabildiklerini, yazma isteklerinin arttığını, yazmaya duydukları endişenin ve yazdıklarına ilişkin beğenilmeme korkusunun azaldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Bazen yazılarım beğenilmeyecek diye düşünüyordum. Buraya gelince o endişemi kaybettim. Eskiden düşünmek istemiyordum. “Ben bu konu üzerinde neden düşünüyem?” diyordum. Şimdi düşünmeyi çok istiyorum. Artık kendim bir şeyler yaratabiliyorum. Yaratıcılıkla defterlerimde yeni karakterler oluşturabiliyorum. Bence öğrencileri çok iyi desteklediniz, çok iyi eğitim veriyorsunuz.

Ö5: Eskiden metinde ne anlatıldığını anlayamıyordum. Şimdi daha rahat anlayabiliyorum. Grup çalışması yaptığımız için ders birbirimizle uyumlu olmamızı ve sosyalleşmemizi geliştirdi. Değerlendirirken başkalarının fikirlerini öğreniyoruz. Bu yüzden yazdığımız ve oyun gibi tasarladığımız şeyleri başkalarının beğeneceği hale getirebiliyoruz. Yazmadan korkanlar metinlerini okuyunca başkalarının yazılarını beğenebileceğini öğrendi. Böylece daha rahat yazıp okuyabiliyorlar, kaygıları azaldı. Arkadaşlarımızın metinlerini değerlendirirken sorguluyoruz, beğenmediğimiz kısımları geliştirmelerine yardımcı oluyoruz.

Ö7: Türkçe dersine ilişkin görüşlerim değişti. Artık yazmayı seviyorum. Eskiden Türkçe dersinde tek kelime yazmak istemiyordum. Şimdi her şeyi uzun uzun yazıyorum. Arkadaşlarımıza yorum yaparken eleştiriyoruz. Öneri veriyoruz. Eksik yorumladığımızda arkadaşlarımız tamamlıyor. Bir sonrakinde onların yorumlarına göre yapıyoruz. Türkçe dersinde geliştirilebilecek her yönden bizi geliştiriyorsunuz.

Ö15: Artık Türkçe dersini daha çok sevdim. Yazma yeteneğim gelişti. Daha rahat düşünebiliyorum. Önceden çok iyi yazamıyordum, artık yazabiliyorum. Önceden yazma etkinliklerini sevmiyordum, artık yazma etkinliklerini sevmeye başladım. Önceden düşünürken biraz zorlanıyordum, artık aklıma hemen geliyor.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “hedefler” temasına ilişkin “devinişsel alan” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler yazılı anlatım becerilerinin geliştiğini, doğaçlama becerilerinin geliştiğini, akıcı yazabildiklerini ve yazılarının güzelleştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö6: Dersiniz beni yazma ve dinleme yönlerinden bayağı geliştirdi. Eskiden öğretmen fotokopi veriyordu, onda yazı yerleri vardı. Oraları birazcık doldurabiliyordum. Ama şimdi bayağı doldurabiliyorum. Şimdi yazmayı daha çok seviyorum. Bazen yazamam diye kaygılanıyordum, şimdi kaygılarım geçti. Yaratıcılık açısından daha sade yazılar yazabiliyordum, şimdi daha yaratıcı yazılar yazabiliyorum. Metin okuma, seslendirme ve canlandırma yönlerim gelişti.

Ö8: Önceden hikâye oluşturamıyordum, çok zorlanıyordum. Ama bu dersi aldıktan sonra hikâyeyi yazabiliyorum, yaratıcılığım gelişti. Yazmayı çok seviyorum. Özellikle hikâye ve fabl türlerine bayılıyorum. “Siz etkinliklerde neden böyle olmuştur?, Bu hikâyenin öncesinde neler olmuştur?”, diye soruyorsunuz. Ben ilk başlarda sorularınızı anlayamıyordum ve cevap veremiyordum. Ama şimdi sorularınıza cevap verebiliyorum, daha iyi anladım. Eskiden yazı yazarken hep yavaş yazıyordum, sona kalıyordum. Diğer arkadaşlarım teneffüse çıkarken ben hâlâ yazı yazıyor oluyordum. Ama sizinle hikâye yaza yaza yazımı hızlandırdım.

Ö10: Yazı yazma yeteneğim gelişti. Eskiden yazı yazmaktan kaçınıyordum. Cümlelerim kötü oluyordu. Şimdi hem yazım güzelleşti hem de yazma yönünden daha iyiyim. Hayal gücüm gelişti. Hikâye ve masal oluştururken çok zorlanmıyorum. Bir cümleyi yazdığımda artık devamı rahatlıkla geliyor.

Ö14: Türkçe dersini eskiden sevmiyordum. Uzun cümleler kuramıyordum, kendimi ifade edemiyordum, yaptığımız etkinlikler sayesinde artık yapabiliyorum. Artık Türkçe dersi en sevdiğim derlerden biri oldu. Eskiden kısa yazılar yazıyordum, şimdi rahatlıkla 1-2 sayfayı doldurabiliyorum. Eskiden yazı yazarken zamanımı düzenli kullanamıyordum, yazdıklarımı sunarken okuyamıyordum, bazı kelimeleri yanlış söylüyordum. Kelime dağarcığım gelişti. Eskiden hikâye yazarken gereksiz kelimeler kullanıyordum, şimdi gereksiz kelimeler kullanmıyorum.

Yazma becerileri programının “içerik” temasına ilişkin elde edilen kod ve kategoriler Çizelge 32’de sunulmuştur.

Çizelge 32. Yazma Becerileri Programının İçerik Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Tema	Kategori	Kod	f
İçerik	Öğrenilen konular	Çanakkale Zaferi	15
		Değerler eğitimi (Dürüstlük, f=4; sevgi, f=4; sorumluluk, f=3; vatanseverlik, f=2)	13
		Çevre kirliliği	13
		Doğanın korunması	12
		Nesli tükenmekte olan canlılar	12
		Gezegener	12
		Su kirliliği	11
		Atatürk'ün hayatı	10
		Sanat eserlerinin niteliği	10
		Ormanların korunması	8
		Denizlerin korunması	7
		Bitkilerin yaşam döngüsü	7
		Hayvanların korunması	6
		Teknolojik aletlerin özellikleri	4
		Teknolojik aletlerin gelişimi	3
		Teknoloji kullanımı	3
		Çocuk oyunları	3
		Kültürel mirasımız	3
		Hayvanların yaşamı	2
		Bilim insanları	2
Metin türleri	Şiir (Şiir, f=16; tekerleme, f=8)		16
		Öyküleyici metin (Hikâye, f= 15; fabl, f= 15; tiyatro, f=15; mizahi fıkra, f=15; masal, f=13; karikatür, f=10; çizgi roman, f=3)	15
		Bilgilendirici metin (Haber metni, f=13; mektup, f=10; deneme, f=9; afiş, f=2; broşür, f=1)	13
Güncellik	Konuların güncel olması (Çevre kirliliği, f=10; nesli tükenmekte olan canlılar, f=9; su kirliliği, f=5; ormanların korunması, f=4; teknoloji, f=3; orman yangınları, f=2; doğanın korunması, f=2; hayvanların korunması, f=2; astronomi, f=2)	16	
Öğrenilebilirlik	Konuların düzeyinin orta zorlukta olması Bazı konuların düzeyinin zor olması		13
			3
İlgi ve ihtiyaçlara görelilik	Konuların öğrenci ilgilerine yönelik olması (Farklı metin türleri, f=12; astronomi, f=7; teknoloji, f=7; tarihimiz, f=3; doğanın korunması, f=3; çevre kirliliği, f=3; su kirliliği, f=2; ormanların korunması, f=1; bilim insanlarının hayatı, f=1; sağlık, f=1; hayvanların korunması, f=1)	16	
Faydalılık	Okuldaki etkinliklerde kullanma Ödev yaparken kullanma Günlük tutma Günlük yaşantısına aktarma Sınavlarda kullanma Akran öğretimi Aile ilişkilerinde kullanma Oyun oynarken kullanma		15
			5
			4
			4
			4
			3
			2
			1

Çizelge 32- devamı

Tema	Kategori	Kod	f
İçerik	Kaynaşıklık	Sosyal Bilgiler dersinde kullanma (Çanakkale Zaferi, f=13; Atatürk'ün hayatı, f=8; teknoloji, f=2; milli kültür, f=1; sanat, f=1)	13
		Fen Bilimleri dersinde kullanma (Astronomi, f=8; doğanın korunması, f=3; hayvanların yaşamı, f=3; çevre kirliliği, f=3; bitkilerin yaşam döngüsü, f=2; nesli tükenmekte olan canlılar, f=1; sağlık, f=1)	8
		Matematik dersinde kullanma (Mantık yürütme, f=5; bilim insanlarının hayatı, f=1)	5

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “içerik” temasına ilişkin “öğrenilen konular”, “metin türleri”, “güncellik”, “öğrenilebilirlik”, “ilgi ve ihtiyaçlara görelilik”, “faydalılık” ve “kaynaşıklık” kategorileri belirlenmiştir. “Öğrenilen konular” kategorisi altında elde edilen kodlar kapsamında öğrenciler derste Çanakkale Zaferi, Atatürk'ün hayatı, çevre kirliliği, doğanın korunması, nesli tükenmekte olan canlılar, gezegenler, su kirliliği, sanat eserlerinin niteliği, ormanların korunması, denizlerin korunması, bitkilerin yaşam döngüsü, hayvanların korunması, teknolojik aletlerin özellikleri, teknolojik aletlerin gelişimi, teknoloji kullanımı, çocuk oyunları, hayvanların yaşamı, kültürel mirasımız, bilim insanları ve dürüstlük, sevgi, sorumluluk ve vatanseverlik gibi değerler eğitimi konularını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö5: Su kirliliği ile ilgili konuda çöplerimizi denize ve çevreye atmamamız gerektiğini öğrendik. Çevreyi korumalıyız. Nesli tükenmekte olan canlıları korumamız gerektiğini öğrendim. Plansız avlanmanın yasaklanması gerekiyor. Çanakkale Zaferi'ne ilişkin şiir okumuştuk. Çanakkale Zaferi'ndeki kahramanları öğrendik.

Ö6: Kendi ülkemizi ve gezegenimizi tasarlamıştık. Teknolojik aletlerin özelliklerini, doğanın nasıl korunması gerektiğini, ağaçların kesilmemesi gerektiğini, ormanların korunması gerektiğini, çocuk oyunlarını, hayvanların ve bitkilerin yaşamını, doğaya çöp atınca hayvanlarda ne gibi değişikliklerin olduğunu ve bilmediğim bilim insanlarını öğrendim.

Ö8: Atatürk'ün hayatı, Atatürk'ün Çanakkale Zaferi'ndeki başarıları, Atatürk'ün Türk milleti için yaptıkları ve milletimizi korumak için neler yapmamız gerektiğini öğrendim. Hayvanların korunması, ormanların korunması, orman yangınlarının zararları ve su kirliliğini öğrendim. Bu bilgileri de arkadaşarımla ve kardeşlerimle paylaştım.

Ö10: Sanat eserlerinin niteliğini konuşmuştuk. O derste “eğer..., o hâlde...” şeklinde koşullu cümleler kurduk. Bunlar benim sorgulamamı ve düşünmemi geliştirdi. Sevgi ve dürüstlük değerlerimizle ilgili etkinlikler yaptık. Doğayı korumayla ilgili Karagöz ve Hacivat metni işledik. Doğanın bizim için önemli olduğunu öğrendim.

Ö15: Astronomi ile ilgili konuda yaratıcılığım gelişti. Gezegenlerde neler olabilir? Onları öğrendim. Teknolojiyi bilinçli kullanmamız gerektiğini öğrendik. Teknolojiye çok bağlı kalmamamız gerektiğini öğrendik.

Ö17: Çevre kirliliği, nesli tükenen hayvanlar, başka bir gezegende yaşamın olup olmayacağı, çevreye karşı sorumluluklarımız, tarihimizle ilgili bilgiler, sanatın ne olduğu ve sanat eserlerini öğrendik. Dürüstlük gibi değerlerle ilgili etkinlikler yaptık.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “içerik” temasına ilişkin “metin türleri” kategorisi altında kodlar belirlenmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler hikâye, fabl, tiyatro, mizahi fıkra, masal, karikatür ve çizgi roman gibi öyküleyici metin türlerini; haber metni, mektup, deneme, afiş ve broşür gibi bilgilendirici metin türlerini; şiir ve tekerleme yazmayı öğrendiklerini ve bu metin türlerini birbirinden ayırt edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö3: Bilgilendirici metin yazmayı, Karagöz ve Hacivat metni yazmayı öğrendim. Sanat eserlerinin önemine ilişkin fıkra yazdık. Fabl, şiir, masal ve hikâye yazmayı öğrendim. Fabлда hayvanların konuşmasına yer verebilirsin. Bilgilendirici metinde bir ürünün özelliklerini anlatabilirsin. Masalda hayal gücüne göre yazabilirsin. Hikâyede gerçekte yaşanabilecek olayları yazabilirsin. Şiirde duyguyu ön plana çıkarman gerekiyor. Bu türleri birbirinden ayırabiliyorum.

Ö6: Metin türlerini öğrendim. Fabl, hikâye, kompozisyon, tekerleme ve şiir yazmayı; broşür ve afiş hazırlamayı öğrendim. Çizgi roman senaryosunda kendi romanımızı yapmıştık. Karagöz ve Hacivat metni yazdık, eğlenmiştik. Gazete haberi daha önce hiç yazmamıştım. Onu yazmayı öğrendim. Mektup yazdık. Karikatüre ilişkin yazı yazarken bir resme bakarak gördüklerimizi kâğıda dökmüştük.

Ö8: Fablı öğrenmeden önce fabl diye bir metin türünün olduğunu bilmiyordum. Hayvanların konuşulduğu metinlere, hikâye ya da masal diyordum. Ama dersinizde bu türün fabl olduğunu öğrendim. Masallarda olağan dışı karakterlerin olabileceğini öğrendim. Hikâyeye yazmayı öğrendim. Hikâyemi yazdıktan sonra arkadaşlarıma okuyorum. Hikâyem beğenildikçe daha çok hikâyeye yazmak istiyorum. Şiirleri artık konuya uygun bir şekilde duygulu yazabiliyorum. Uzakta olan sevdiğimizle mektup sayesinde haberleşebileceğimizi öğrendim. Mektupların, telefon olmasa bile uzaktakileri yakın edebildiğini öğrendim. Hayatımda hiç gazete okumadığım için gazetenin nasıl bir şey olduğunu bilmiyordum. Siz örnek gösterince gazetenin nasıl bir şey olduğunu ve gazete haberi yazmayı öğrendim. Tiyatro metinleri komik

oluyor, benim çok hoşuma gidiyor. Hacivat ve Karagöz ile ilgili metin yazmıştık, onu yazarken çok eğlendim. Nasreddin Hoca fıkralarını işledik. Fıkraların hem eğlenceli hem de ders verdiğini öğrendim. Çizgi roman senaryolarını yazmayı öğrendik. Ben yazarken çok mutlu oluyorum. İyi ki bu dersi aldık.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “içerik” temasına ilişkin “güncellik” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler derste öğrendikleri çevre kirliliği, nesli tükenmekte olan canlılar, su kirliliği, ormanların korunması, teknoloji, orman yangınları, doğanın korunması, hayvanların korunması ve astronomiyle ilgili konuların güncel olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Öğrendiğimiz konular günlük hayatımızda da karşımıza çıkan önemli konulardı. Özellikle derste konular bilgimi artırdı ve günlük hayatta da problemleri çözmeme sağladı. Teknoloji ve astronomiyle ilgili yaptığımız konular hem güncel hem de eğlenceli konulardı.

Ö8: Doğayı koruma, nesli tükenen canlılar ve çevre kirliliği gibi konular güncel konulardı. Biz bu konuları hikâye ve masal içinde gördük. Örneğin nesli tükenmekte olan hayvanları haberlerde ya da internette görüyorum. O masum hayvanlar insanlar yüzünden gereksiz yere ölüyor ama hayvanların hiçbir suçu yok. Derste gezegen tasarlamıştık. Günlük hayatta da çok fazla gezegen bulunabiliyor. Örneğin Mars'ta yaşam olup olmayacağı ya da Jüpiter'in sıcaklık oranları araştırılıyor. Örneğin ben okula giderken yerlerde hep çöp görüyorum. O çöplerin yere değil, çöp kutusuna atılması gerekiyor. Çöp kovaları boş yere konulmuyor. Doğanın korunması gerekiyor. Ağaçlar kesilince bir sürü hayvanın yuvası yok oluyor. Bir sincap ağaçta yuva yapıyor ama insanlar ağaçları kesince onların yuvaları yok oluyor. Biz canlıların doğal hayatlarına zarar vermemeliyiz. Derste işlediğimiz bu konular günlük hayatımda da karşıma çıkıyor.

Ö10: Derste yaptığımız etkinlikler günlük hayatımda karşıma çıkıyor. Mesela nesli tükenmekte olan hayvanları günlük hayatta da sorun olarak görebiliyorum. Televizyonda bununla ilgili haberler görüyorum. Su kirliliği ve çevre kirliliğiyle ilgili sorunları bir yere giderken kendi gözümle görüyorum. Orman yangınları bize çok sıkıntı oluyor. Ormanların korunmasını derste de işlemiştik. İşlediğimiz konular günceldi. Bu konular çevremeye ilişkin duyarlılığımı artırdı.

Ö15: Derste işlediğimiz konular günceldi. Bazen teknoloji ile ilgili öğrendiklerimiz karşıma çıkabiliyor. Çevre kirliliğinden her yerde bahsediliyor. Nesli tükenen hayvanların koruma altına alınması, hayvanların ve ormanların korunması gerektiği gibi konular karşımıza çıkıyor.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “içerik” temasına ilişkin “öğrenilebilirlik” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrencilerin geneli öğrendikleri konuların orta düzeyde olduğunu

belirtirken; öğrencilerden bir kısmı bazı konuların düzeyinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Konular bana göre zor değildi ve eğlenceli konulardı. Bence herkesin kapasitesine uygundu. Ayrıca konular ilerledikçe konuları daha iyi kavradık. Özellikle yansıtıcı günlüklerdeki görüşlere ve yorumlara bakarak öğrencilerin istediği tarzda etkinlikler hazırladınız. Birçok arkadaşımızın isteğini ve görüşünü değerlendirdiniz.

Ö6: Konuların bazıları zordu, bazıları kolaydı. Mesela fablı ilk gördüğümüzde o biraz zordu, diğerleri kolaydı. Bence öğrenciler konuları öğrenebilmiştir. Öğrencilerin düzeyine uygundu.

Ö7: Kâğıttaki resmi yorumlamada zorlandım. Fıkra yazarken ve istasyon tekniğini uygularken zorlandım. Onun dışında çok fazla zorlanmadım. Program öğrencilerin düzeyine uygundu.

Ö14: Dersimiz başlarda zor geliyordu. Türkçe dersini yapamıyordum. Etkinlikleri hemen bırakmak istiyordum. Artık şu an doyusya etkinlikleri yapabiliyorum. Sonralarda etkinlikler kolay gelmeye başladı. Bence tüm öğrenciler dersi rahatlıkla öğrenebilmiştir.

Ö17: Konular herkesin yapabileceği gibi orta zorlukta. Bilmediğin konuları da öğrenebiliyorsun. Eskiden daha kısa yazılar yazıyorduk, şimdi daha uzun yazılar yazıyoruz. Kendimizi geliştirdik.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “içerik” temasına ilişkin “ilgi ve ihtiyaçlara görelik” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler farklı metin türlerinin ve astronomi, teknoloji, tarihimiz, doğanın korunması, çevre kirliliği, su kirliliği, ormanların korunması, bilim insanlarının hayatı, sağlık ve hayvanların korunmasıyla ilgili konuların ilgilerine yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Konular benim ilgimi çekiyordu. Mesela astronomi, tarih ve doğa konuları ile ilgili etkinlikler ilgimi çekmişti. Siz bizden bir şey tasarlamamızı istediğinizde çok mutlu oluyorum. O dersler benim için çok eğlenceli oluyor.

Ö2: Birçok konu ilgimi çekti. Fabl yazmak, hayvanları korumak ve astronomi gibi konular ilgimi çok çekti. Etkinlikleri yaparken çok eğleniyorum. Hepsini tekrar yapmak isterdim.

Ö7: Konular çok fazla ilgimizi çekti. Özellikle gezegen tasarlama, su kirliliği ve ormanların korunması konularını çok sevdim.

Ö11: Konular ilgi çekiciydi. Örneğin teknoloji, bilim insanlarının hayatı, gazete haberi ve şiir yazmak ilgimi çok çekti.

Ö14: Konular ilgimi çok çekiyor. Eve gidince konuları kendim de araştırıyorum. Fıkra yazmak ilgimi çekti. Çevre kirliliği ilgimi çekti. Gazete haberi ilgimi çekti. Önceden hiç gazete haberi hazırlamamıştım. Bir teknolojik

alet olarak insanoğluna mektup yazmıştık. Mektupta seçtiğimiz teknolojik aleti tanıtmıştık. O çok güzeldi. Derste ki tüm konular ilgimi çekti ama burada hepsini sayamadım. Aklıma gelenleri söyledim.

Ö15: Konular ilgimi çekti. Örneğin, teknoloji ile alakalı konu, Karagöz ve Hacivat metni yazma, masal birleştirme, sağlıkla ilgili konu, doğa kirliliği ve su kirliliği konuları ilgimi çok çekmişti. Derste öğrenciler sıkılmıyordu.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “içerik” temasına ilişkin “faydalılık” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler öğrendiklerini okuldaki etkinliklerde, ödev yaparken, günlük tutarken, günlük yaşantısında, sınavlarda, akran öğretiminde, aile ilişkilerinde ve oyun oynarken kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Dersinizde noktalama işaretlerini öğrenmiştik. Okulda sınav olduk, tüm noktalama işaretli soruları doğru yaptım. Arkadaşlarım bir kelimeyi yanlış söylüyor ya da yanlış yazıyor. Ben o kelimeyi doğru telaffuz ediyorum. Öğretmen derste bilgilendirici metin yazın demişti. Ben burada yaptığımız çocuk oyunlarını anlattım.

Ö6: Kendi ülkemizi tasarlama etkinliğinde öğrendiklerimi Sosyal Bilgiler dersinde kullanabiliyorum. Ülkeleri bulma etkinliklerinde kolayca ülkelerin yerlerini ayırt edebiliyorum. Teknolojiyle ilgili öğrendiklerimizi günlük hayatımda kullanıyorum. Çizgi film izlerken daha az izliyorum. Bir, iki bölüm izlemeye çalışıyorum. Hacivat ve Karagöz oyununu kuzenimle de oynuyorum. Okuldaki Türkçe dersimde yazma etkinlikleri oluyor, onları yaparken sizden öğrendiklerimi kullanıyorum. Bayağı uzun yazıyorum, bir buçuk, iki sayfa yazabiliyorum. Zamanım kaldıkça günlük tutuyorum.

Ö8: Öğrendiğimiz bilgileri hem kardeşlerime hem de arkadaşlarıma anlatıyorum. Mesela okulda da kullanıyorum. Sizin dersinizde altı şapka tekniğini öğrendik. Okulda da altı şapka tekniği ile ilgili etkinlik vardı. Parmak kaldırdım ve sizden öğrendiklerimi okulda anlattım.

Ö9: Okulda kullanıyorum. Türkçe dersinde kompozisyon yazarken kullandım. Evde kullanıyorum. Annem bir şey sorduğunda ve ödev yaparken kullandım.

Ö10: Derste öğrendiklerimizi günlük yazarken ya da hikâye yazarken kullanıyorum. Okulda da öğrendiklerimi kullanıyorum. Yazma etkinliklerini daha kolay yapıyorum ve daha hızlı yazabiliyorum. Hayal gücümün gelişmesi öğrendiklerimi resimlerle daha iyi anlatmamı sağladı. Eskiden resimlerde bir ağaç, bir ev çiziyorsam şimdi daha geniş düşünceyle resim yapıyorum.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “içerik” temasına ilişkin “kaynaşıklık” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler Çanakkale Zaferi, Atatürk’ün hayatı, teknoloji, milli kültür ve sanat konularıyla ilgili öğrendikleri bilgileri Sosyal Bilgiler dersinde; astronomi, doğanın

korunması, hayvanların yaşamı, çevre kirliliği, bitkilerin yaşam döngüsü, nesli tükenmekte olan canlılar ve sağlıkla ilgili öğrendikleri bilgileri Fen Bilimleri dersinde; mantık yürütme ve bilim insanlarının hayatıyla ilgili öğrendikleri bilgileri ise Matematik dersinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö4: Çanakkale Zaferi konusu sınavlarımda karşıma çıktı. Teknolojiyle ilgili konu işlemiştik. O konu Sosyal Bilgiler dersinde karşıma çıktı. Astronomiyle ilgili işlediğimiz konular Fen Bilgisi dersinde karşıma çıktı.

Ö6: Öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanıyorum. Mesela hayvanları inceliyorum. Hayvanların yaşamının nasıl olduğunu ve kaç gün yaşadıklarını araştırıyorum. Atatürk'ün hayatı ve Kurtuluş Savaşı konuları Sosyal Bilgiler dersinde karşıma çıktı. Hatta Atatürk'ün hayatıyla ilgili şiir yazmamız istenmişti. Sizinle kendi gezegenimizi tasarlamıştık. Fen Bilgisi dersinde gezegenler konusu vardı. O gezegenlerde sizden öğrendiklerim yardım etti. "Bir gezegende neler var?, Neler varsa yaşanır?" gibi soruları sizden öğrendiklerim sayesinde daha rahat cevapladım.

Ö7: Astronomi ile ilgili gezegen tasarlamıştık. Okulda da dünya ve gezegenlerle ilgili konular vardı. Çanakkale Savaşını Sosyal Bilgiler dersinde de işledik. Hayvanlar konusu Fen Bilgisinde vardı. Hatta nesli tükenmekte olan canlılarla ilgili yorumlar yaptık.

Ö11: Çanakkale Zaferi Sosyal Bilgiler dersiyle; çevre kirliliği ve astronomi gibi konular Fen Bilgisi konularıyla ilişkiliydi. Bilim insanlarının hayatı etkinliğinde matematikle ilgili çalışmalar yapan bilim insanlarını öğrendik. Koşullu cümleler kurduk. Mantıkla ilişkisi kurulabilir.

Ö14: Sizinle öğrendiğimiz konuları okulda da gördük. Ama sizinle işlediğimiz kadar ayrıntılı işlemedik. Örneğin Çanakkale Zaferi ile ilgili Seyit Onbaşı'yı okulda genel olarak işledik. Hayvanların hayatı ve bitkilerin yaşam döngüsü gibi konular da Fen Bilgisi dersinin ilerleyen ünitelerinde var.

Ö17: Derste öğrendiğimiz konular günceldi. Okulda karşıma çıktı. Bilgilendirici metin ve hikâye yazma gibi etkinlikler okulda karşıma çıktı. Tarihle ilgili etkinlikler yapmıştık. Onlar Sosyal Bilgiler dersinde karşımıza çıktı. Hacivat ve Karagöz kültürümüzle ilgili. Onlar milli kültür konularında karşıma çıktı. Sanat konuları da karşıma çıktı. Çevre kirliliği, çevreyi korumak ve sağlıkla ilgili konular da Fen Bilgisi dersinde karşıma çıktı.

Yazma becerileri programının "eğitim durumları" temasına ilişkin elde edilen kod ve kategoriler Çizelge 33'te sunulmuştur.

Çizelge 33. Yazma Becerileri Programının Eğitim Durumları Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Tema	Kategori	Kod	f		
Eğitim durumları	Konuya uygunluk	Etkinliklerin konuyla ilişkili olması	16		
		Etkinliklerin bütünlük içinde ilerlemesi	16		
	Yöntem ve teknik	Balık kılıcı	15		
		Boşluk doldurma	15		
		Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma	15		
		Kontrollü yazma	15		
		SCAMPER	14		
		Kavram haritası	14		
		Grup olarak yazma	14		
		Duyulardan hareketle yazma	12		
		Güdümlü yazma	12		
		Yaratıcı yazma	12		
		Özellik listeleme	11		
		Soru-cevap	10		
		Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma	10		
		Metin tamamlama	10		
		Serbest yazma	9		
		Canlandırma	8		
		Tartışma	8		
		Tahminde bulunma	6		
		Morfolojik sentez	6		
		İstasyon	6		
		Altı şapka	6		
		Özetleme	3		
		Analoji	1		
		Beyin fırtınası	1		
		Zihin haritası	1		
		Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma	1		
		Sınıf ortamı		Sosyalleşmeye imkân tanınması	9
				İletişim kurmaya imkân tanınması	9
				Büyük bir mekâna sahip olması	8
				Grup çalışmalarına olanak tanınması	5
				U şeklinde oturma düzeni	4
				Öz güven geliştirmeye olanak tanınması	4
Katılım		Görüşleri ifade edebilme	15		
		Herkesin söz hakkı alabilmesi	9		
Dönüt		Akrandan görüş alabilme	11		
		Öğretmenden görüş alabilme	10		
Araç-gereçler		Grafik düzenleyiciler (Balık kılıcı, f=15; kavram haritası, f=14; zihin haritası, f=1)	15		
		Malzemelerin yeterli olması	14		
		Üç boyutlu materyal (Karagöz ve Hacivat perdesi, f=11; drama minderi, f=11; kukla, f=9; sunum sahnesi, f=9; şapka, f=6)	11		
		Görsel materyaller (Karikatür, f=10; resim, f=3; power point sunuları, f=2)	10		
		Görsel ve işitsel materyaller (Etkileşimli tahta, f=8; bilgisayar, f=8)	8		

Çizelge 33 - devamı

Tema	Kategori	Kod	f
Eğitim durumları	Araç-gereçler	Kırtasiye malzemeleri (Kurşun kalem, f=8; kâğıt, f=7; boya kalemleri, f=5; makas, f=4; yapıştırıcı, f=3; cetvel, f=3; silgi, f=3)	8
		Yazılı materyaller (Sözlük, f=7; çalışma kâğıdı, f=4; kitap, f=2)	7
	Süre	Sürenin etkinlikler için yeterli olması	13
		Sürenin yaklaşık 10 dakika artırılması gerektiği	3

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “eğitim durumları” temasına ilişkin “konuya uygunluk”, “yöntem ve teknik”, “sınıf ortamı”, “katılım”, “dönüt, “araç-gereçler” ve “süre” kategorileri belirlenmiştir. “Konuya uygunluk” kategorisi altında elde edilen kodlar kapsamında öğrenciler, etkinliklerin konularla ilişkili olduğunu ve etkinliklerin bir bütünlük içinde ilerlediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Konular ve etkinlikler birbiriyle ilgiliydi. Mesela Çanakkale Zaferi'nden örnek vereyim. Çanakkale Zaferi ile ilgili bir şiir inceledik, sonra siz bizden şiir yazmamızı istediniz. Bitkilerle ilgili bir metin okuduk, sonra bitkilerin yaşam döngüsünü anlatmamızı istediniz. Karagöz ve Hacivat metni okuduk, sonra biz metin yazdık.

Ö6: Konu ve etkinlikler bayağı alakalıydı. Mesela bir haftanın etkinliğinde metinle ilgili sorular vardı. Diğer etkinlikte neden-sonuç cümleleri vardı. Sonra o metnin konusuyla ilgili yeni bir metin yazma vardı. Konuları ve etkinlikleri bayağı rahat öğrendim.

Ö7: Konu ve etkinlikler birbiriyle uyumluydu. Metinlere göre konuları ayarlıyorsunuz. Örneğin doğa ile ilgili metin işlediyseniz altta da doğa ile ilgili bir şiir yazdık. Konudan ayrılmadan etkinlikler yaptık.

Ö9: Konu ve etkinlikler uyumluydu. Konuyu işledikten sonra o konuyla ilgili etkinlik yaptık. Nesli tükenen hayvanlarla ilgili konu işledik. Sonra o konuyla ilgili kompozisyon yazdık. Astronomiyle ilgili konu işledik, ardından gezegen tasarladık. Çanakkale Zaferi'ni işledik, sonra şiir yazdık.

Ö14: Dersimizdeki konular birbiriyle mantıklı ve alakalı gidiyor. Derste bir konudan başka bir konuya geçmiyoruz. Her ders, bir konu içinde toplanıyor. Konu ve etkinlikler birbiriyle uyumlu ve ilişkili. Örneğin bir hafta sanatla ilgili fıkra yazmıştık. Bu etkinlik ilk başta yaptığımız fıkra örneği ile ilişkiliydi. Dersin başında fikrayı okuyup konusunu ve ana fikrini bulmuştuk. Fıkrayla ilgili soruları cevaplamıştık. Sonra kendimiz sanatın önemiyle ilgili fıkra yazdık. Başka bir derste su kirliliğiyle ilgili bir konu işledik. Sonra o konuyla ilgili etkinlik yaptık.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “eğitim durumları” temasına ilişkin “yöntem ve teknik” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler derste balık kılıçığı, SCAMPER, kavram haritası, özellik listeleme, soru-cevap, canlandırma, tartışma, morfolojik sentez, istasyon, altı şapka, analogi, beyin fırtınası ve zihin haritası gibi yöntemlerin yanında; boşluk doldurma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, kontrollü yazma, grup olarak yazma, duyardan hareketle yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, metin tamamlama, serbest yazma, tahminde bulunma, özetleme ve bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma gibi yazma yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö6: Morfolojik sentez tekniğiyle yeni bir hayvan oluşturduk. Kendimiz yeni bir şey yaptık. Altı şapkada, bir konuda iyimser ve kötümsen düşünnen farklı şapkalar vardı. En sonunda mavi şapka tüm şapkaların fikrini dinleyerek bir karar alıyordu. İstasyon tekniğinde, birinin yarım bıraktığı işi devam ettirdik. Özellik listeleme tekniği, yaratıcılığımızı geliştirdi. Tablo, bir şeyi daha kolay ve daha hızlı görmemizi sağladı. Soru-cevap tekniği, sorulara cevap vermemizi geliştirdi. Canlandırma yaparken bir rolün yerine girdik. Beyin fırtınasında bir konu üzerinde düşündük. Analogi tekniği, empati kurmamızı sağladı. Bir etkinlikte soruları tartışarak yazı yazdık. O düşünme becerimizi geliştirdi. Mesela bir sorun var, o soruna ne gibi çözümler bulabiliriz? Onu bulursak ne olur? Bunu bulursak ne olur? Bunları tartışarak yazıyorduk. Bir şiir okumuştuk. O şiiri bilgilendirici metne dönüştürmüştüğük. Bir metin türünü başka bir metin türüne dönüştürdüğümüzde konusu aynı oluyordu. Bu hem yaratıcılığımızı hem de düşünme becerimizi geliştirdi. Bu kadar çok yöntemi öğrenmek yazmamızı ve düşünmemizi geliştirdi. Farklı yöntemleri öğrenirken çok eğlendim. Bayağı hoşuma gitti.

Ö7: Bir hafta metin tamamlama etkinliği yaptık. Bu etkinlikte metni analiz edip metindeki detayları anlıyoruz. Bu şekilde metnin kalanını getiriyoruz. Bir etkinlikte kelimelerden seçerek yazılar yazdık. Burada da kelimeler konu gibi oluyor. O kelimeleri kullanmak şartıyla her şey yazılabilir.

Ö10: Bir metinde boş bırakılan yerleri tamamlamıştık. Mantıklı düşünerek boş bırakılan yerlere uygun olan kelimeleri yazdık. Aklımıza gelen düşüncelerden uygun olanları seçerek boşlukları doldurduk. Bir hafta fikranın konu ve ana fikrine bağlı kalarak yeni bir fıkra yazmıştık. Hayal gücümüzü kullanarak farklı düşünmemizi sağladı. Bir etkinlikte resme bakarak duygularımızı yazmıştık. Bu bizim yaratıcı düşünmemizi sağladı. Her hafta farklı konu ve etkinlikler yaptık. Tek bir konuya bağlı kalmadan farklı etkinlikleri ve teknikleri öğrenmemizi sağladı.

Ö11: SCAMPER tekniği, düşünme odaklı bir teknikti. Bir şeyi değiştirme, bir şeyi yok edip tekrar oluşturma, bir şeyin üzerine eklemeler yapma gibi birçok şey SCAMPER tekniğinde vardı. Balık kılıçığı tekniğinde, konuyla alakalı

nedenleri düşündük. Zihin haritasında bir kelimeyi çağrıştıran şeyleri düşündük. Kavram haritasında, kavramlar arası ilişkileri düşündük. Bu teknikler zihnimizi geliştiren tekniklerdi.

Ö12: Bir etkinlikte paragrafların yerleri karıştıktı, onları doğru sıraya koyduk. Bu etkinlikte bir metinde giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin nasıl olabileceğini tahmin ettik. Bir etkinlikte metinde boş bırakılan yerler vardı, oraları tamamladık. O bizim tahmin etme becerimizi geliştirdi. Başka bir hafta soruları tartışarak yazılar yazdık. Bu bizim tartışma yönlerinden gelişmemizi sağladı. Etkinliklerde özetlemeler yaptık. Konuyu daha iyi değerlendirmemizi sağladı. Bu teknikler güzeldi ve orta derece zorluktaydı.

Ö14: Bireysel yazma çalışmalarında kendi fikirlerimize göre yazdık. Grupla yazma çalışmalarında bir konu hakkında herkesin fikrini topladık. Bu fikirleri tartıştık. Sonra da kâğıda döktük. Bazen kendimiz konu belirleyerek yazdık. Bizim belirlediğimiz konularda yazma biraz daha kolay oluyordu. Çünkü konuları kendimiz belirlediğimiz için daha önce bildiğimiz bir şey oluyordu. Ama konuyu siz verdiğinizde daha heyecanlı oluyor. “Öğretmen acaba ne verecek?”, diye merak ediyoruz. Bazen “Farz edin ki şöyle olsaydı, ne olurdu?”, diyorsunuz. Bu bizim hayal gücümüzü çok geliştiriyor. Tamamen normal hikâyelerden uzaklaşıp bambaşka şeyler yazabiliyoruz.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “eğitim durumları” temasına ilişkin “sınıf ortamı” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler sınıfın sosyalleşmeye, iletişim kurmaya, grup çalışmalarına ve öz güven geliştirmeye imkân tanıdığını, büyük bir mekâna sahip olduğunu ve oturma düzeninin U şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Sınıf ortamı, etkinlikleri yapma açısından ve dersleri anlamamız açısından kapasiteli bir sınıf. Sınıfta U şeklinde oturmak hem iletişimimizi hem de görüş açımızı kolaylaştırıyor. Sınıfın genişliği de hem ferahlık açısından hem de anlamamızı kolaylaştırması açısından iyi. Materyaller de yeterli.

Ö8: Sınıfın U şeklinde olması rahat hareket etmemizi sağlıyor. Benden uzun boylu arkadaşlarım var. Eğer ben arka sırada otursaydım, tahtayı göremezdim, etkinlik yapamazdım. Yani U şeklinde olması güzel olmuş. Siz sınıfa minderler getiriyorsunuz. Biz yere oturuyoruz ve arkadaşlarımızı dinliyoruz. Öyle olunca hem daha rahat olabiliyorum hem de daha iyi dinleyebiliyorum. Ders sosyalleşmemi sağladı. Eskiden arkadaşlarımla pek konuşamıyordum, hep teneffüslerde yalnız kalıyordum. Ama derslerde paylaşım yapı yapı arkadaşlarıma alıştım ve artık çok güzel arkadaşlıklar kurabiliyorum.

Ö10: Sınıf ortamımız bana göre gayet iyi. Sınıftaki her şeyin yeri belli düzen içinde. Sınıfta U şeklinde oturuyoruz, hepimiz bu sayede birbirimizi görebiliyoruz. Sınıf ortamı yeterli büyüklükte. Etkinlikler için alan yetiyor. Derste hem sizinle hem de arkadaşlarımızla iyi iletişimler kurduk. Arkadaşlarımla derste fikir alışverişi yapabildim. Örneğin istasyon tekniğini

kullanırken arkadaşlarımla fikir alışverişinde buldum. Ders öz güvenimizi geliştirdi ve sosyalleşmemizi sağladı.

Ö15: Arkadaşlarımızla grup etkinliklerinde beraber yazdığımız için hep beraber düşünüyoruz. Hepimizin fikirleri farklı olabiliyor. Grup etkinlikleri ortak fikirler bulmamızı sağladı. Görüşlerimizi rahatça ifade edebiliyoruz ve konuşurken daha rahat konuşuyoruz.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “eğitim durumları” temasına ilişkin “katılım” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler, derste herkesin söz hakkı alabildiğini ve görüşlerini ifade edebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Derste herkes eşit söz hakkı alıyor. Eskiden yazdığım bir şeyi okurken okuyamıyordum ve telaşlanıyordum. Ders sayesinde kendimi şimdi çok rahat ifade edebiliyorum.

Ö8: Birkaç öğrenci parmak kaldırdığında hepsine söz hakkı veriyorsunuz. Ama kaldırmayanlara da “hadi siz de parmak kaldırın” diyorsunuz. Bence herkese söz hakkı vermeniz iyi oluyor. Sizinle iletişimim esnasında sizi daha iyi dinliyorum ve daha iyi tanıyorum. Sizin söylediklerinize odaklanıyorum, çünkü sizi çok seviyorum.

Ö12: Derste herkes rahatça düşüncesini söyledi. Herkes birbirinden farklı şeyler söyleyebiliyordu. Derste söz hakkı almayan yoktu. Herkes eşit söz hakkı alıyordu. Ders esnasında grupla çalışmalar yaptırıyordunuz. Bazı arkadaşlarımız bireysel çalışmak istiyordu. Siz onlara da bireysel çalışma yapma hakkı sundunuz. Bu herkesin kendini daha iyi geliştirmesini sağladı.

Ö17: Derste herkese eşit söz hakkı verdiniz. Birine fazla söz hakkı verseydiniz haksızlık olurdu, bunu yapmadınız. Eşit davrandınız, herkesin fikrini aldınız.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “eğitim durumları” temasına ilişkin “dönüt” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler ders esnasında yaptıkları yazma çalışmalarına ilişkin akranlarından ve öğretmeninden geri bildirim alabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö5: Birbirimizin metinlerini değerlendirmemiz ve birbirimizin düşüncelerini öğrenmemiz insanlarla iletişimimizi geliştiriyor. Arkadaşlarımızın metinlerini dinlediğimiz için onlardan görüşler alarak metinlerimizin daha güzel olmasını sağlıyoruz. Eskiden bir şey yazdığımızda beğenmeyeceklerini düşünüp okurken korkuyorduk ama şimdi yazdıklarımızı sürekli okuya okuya öz güvenimiz gelişti. Artık okumaktan çekinmiyoruz.

Ö10: Kafama takılan konularda hem sizden hem de arkadaşlarımdan cevaplar alabildim. Derste size sorduğumuz tüm soruları cevapladınız, hiçbir soruyu cevapsız bırakmadınız. Bu yönlerden ders güzeldi.

Ö12: Ders, değerlendirme yapmamı geliştirdi. Ben ve arkadaşlarım bir şey sunuyor, sonra değerlendiriyorduk. Beğenirsek yazıyorduk. Bir şeyi özetleme, soru cevap gibi bölümlerde geliştirdim.

Ö15: Biz size soru sorduğumuzda cevap veriyorsunuz. Örneğin bir bitkinin yaşam döngüsü hakkında sorular sormuştuk. Kaç yıl yaşar? Ne kadar uzar? Bunlarla ilgili sorular sorduk. Bu gayet iyiydi.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “eğitim durumları” temasına ilişkin “araç-gereçler” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler derste balık kılıçığı, kavram haritası ve zihin haritası gibi grafik düzenleyicileri; Karagöz ve Hacivat perdesi, drama minderi, kukla, sunum sahnesi ve şapka gibi üç boyutlu materyalleri; karikatür, resim ve power point sunuları gibi görsel materyalleri; etkileşimli tahta ve bilgisayar gibi görsel ve işitsel materyalleri; kurşun kalem, kâğıt, boya kalemleri, makas, yapıştırıcı, cetvel ve silgi gibi kırtasiye malzemelerini ve sözlük, çalışma kâğıdı ve kitap gibi yazılı materyalleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu malzemelerin ders için yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Balık kılıçığı ile bir olaydan yola çıkarak birçok nedeni düşündük. Kavram haritasında kavramları daha öz ve net olarak değerlendirdik. Kavramları daha iyi anlamamızı sağladı. Kuklalar ve akıllı tahta etkileşime geçmemizi ve daha iyi öğrenmemizi sağladı. Özellikle sınıftaki kırtasiye malzemeleri çok işime yaradı. Malzeme unuttuğumda kullandım. Bilmediğim kelimelerin anlamını araştırırken sınıftaki sözlüklerden fazlasıyla yararlandım. Bu malzemeler fazlasıyla yeterliydi.

Ö5: Akıllı tahta kullanıyoruz. Yazı yazarken kâğıt ve kalem kullanıyoruz. Metin okurken kitaplar kullanıyoruz. Hikâyeyi bir kitaptan almanız, o hikâyeyi bir yazarın yazması hikâyenin daha iyi olduğunu gösteriyor. Bu sayede iyi bir hikâyeyi daha iyi analiz edebiliyoruz. Hikâyeden yola çıkarak etkinlikleri kolayca yapabiliyoruz.

Ö7: Malzemeler gayet yeterli oluyor. Akıllı tahta anlatım yapmanızı sağlıyor. Bazen görseller oluyor. Resimleri yorumlayıp yazılar yazdık. Görselleri yorumlama yönümüz gelişti. Sınıftaki minderler gayet iyi, yere oturduğumuzda tahtayı gayet güzel görüyoruz. Karagöz ve Hacivat perdesinde etkinliği canlandırmak çok eğlenceli. Karagöz ve Hacivat metinlerinde perdeyi kullanabiliyoruz.

Ö14: Sınıftaki araç-gereçler gayet yeterli oluyor. İsteddiğimiz malzemeleri rahatça kullanabiliyoruz. Yazdıklarımızı okurken sunum sahnesini kullanıyoruz. Eğer yanımızda malzeme olmazsa sınıftan ihtiyacımız olan

malzemeleri alıyorduk. Dolaptan temin edebiliyorduk. Canlandırma yaparken kuklaları kullandık. Sözlükleri rahatça kullanabildim.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “eğitim durumları” temasına ilişkin “süre” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrencilerin geneli sürenin etkinlikler için yeterli olduğunu belirtirken, öğrencilerden çok az bir kısmı sürenin yaklaşık 10 dakika artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Ders süresi biraz daha uzun olabilir. Metinlere daha uzun süre verilebilir. Ben dersten ayrılmak istemiyorum. 5- 10 dakika daha ders uzatılabilir.

Ö4: Derse verilen süre etkinlikleri yetiştirebilmemiz ve yapmamız açısından yeterliydi. Etkinlikleri yavaş yavaş bile süre yetiyordu.

Ö6: Bazen ucu ucuna yetiyordu, bazen zaman kalıyordu, bazen de yetişmiyordu. Ama genellikle süre yetiyordu. Bence etkinliklere verilen iki ders saati 10 dakika artırılmalıydı.

Ö14: 80 dakika tüm etkinliklerimizi yapabilmek için gayet iyi bir süreydi. Yazmaya ve değerlendirmeye süremiz yetiyordu.

Yazma becerileri programının “sınama durumları” temasına ilişkin elde edilen kod ve kategoriler Çizelge 34’te sunulmuştur.

Çizelge 34. Yazma Becerileri Programının Sınama Durumları Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Tema	Kategori	Kod	f
Sınama durumları	Yazma sonrası aşama	Yazılanları paylaşma	16
		Yazım kuralları ve noktalama yönünden düzeltme (Noktalama işaretleri, f=12; imla kuralları, f=7; büyük ve küçük yazılması gerekenler, f=3)	12
		Konu ve içerik yönünden düzeltme (Konuya uygun başlık seçimi, f=10; metin bölümlerine (giriş, gelişme, sonuç) yer verme, f=10; metin türlerine uygun yazma, f=6; konuya ve ana fikre bağlı kalma, f=5; yazı uzunluğu, f=1)	10
		Dil ve anlatım yönünden düzeltme (Paragraflar arasındaki anlam bütünlüğü, f=6; sözcüklerin anlamı, f=2; cümlelerin birbiriyle bağlantısı, f=2; anlatım bozukluğu, f=1)	6
		Biçim yönünden düzeltme (Yazı güzelliği, f=6; paragraf başı yapma, f=1)	6
Öz değerlendirme	Tarafsız değerlendirme	Tarafsız değerlendirme yapabilme	11
		Hatalarımı bulup düzeltebilme	10
		Farklı açılardan bakabilme	4
		Çalışmalarımı gözden geçirebilme	3
		Kendini ifade edebilme	2

Tablo 34 – devamı

Tema	Kategori	Kod	f
Sınama durumları	Akran değerlendirme	Önerileri dikkate alıp uygulama	11
		Yazma açısından kendini geliştirme	11
		Eleştiri becerisinin gelişmesi	3
	Yansıtıcı günlük	Derse ilişkin isteklerini belirtme	11
		Derse ilişkin değerlendirmelerde bulunma	10
		Öğrendiklerini tekrar hatırlama	5
		Yazma becerisinin gelişmesi	2
	Ön test-son test	Gelişim düzeylerinin belirlenmesi	15
		Başarı düzeylerinin belirlenmesi	9
		Ulaşılan kazanımların belirlenmesi	7
		Faydalı bir uygulama	6

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “sınama durumları” temasına ilişkin “yazma sonrası aşama”, “öz değerlendirme”, “akran değerlendirme”, “yansıtıcı günlük” ve “ön test-son test” kategorileri belirlenmiştir. “Yazma sonrası aşama” kategorisi altında elde edilen kodlar kapsamında öğrenciler yazma ürünlerini tamamladıktan sonra öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu ürünlerin noktalama işaretleri, imla kuralları, büyük ve küçük yazılması gerekenler gibi yazım kuralları ve noktalama yönünden; konuya uygun başlık seçimi, metin bölümlerine (giriş, gelişme, sonuç) yer verme, metin türlerine uygun yazma, konuya ve ana fikre bağlı kalma ve yazı uzunluğu gibi konu ve içerik yönünden; paragraflar arasındaki anlam bütünlüğü, sözcüklerin anlamı, cümlelerin birbiriyle bağlantısı ve anlatım bozukluğu gibi dil ve anlatım yönünden; yazı güzelliği ve paragraf başlarına dikkat etme gibi biçim yönünden değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö6: Yazma çalışmalarını yaparken noktalama işaretlerine, giriş, gelişme, sonuç bölümlerine, noktadan sonra büyük harfle başlamaya, paragraf başında bir parmak içeriden yazmaya, paragraflar arasında anlam bütünlüğüne ve kelimeleri doğru yazmaya dikkat etmemizi istiyordunuz. Değerlendirirken bunlar dışında başka bir şeye bakmanıza gerek yok.

Ö7: Hikâyelerde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluyor. Yazarken onlara dikkat ediyoruz. Masallarda bir ders oluyor, genellikle iyiler kazanıyor. Fabllarda hayvanlar konuşuyor. Bilgilendirici metinlerde bilgi vermesine dikkat ediyoruz. Değerlendirirken bunlara bakıyoruz. Bence bunlar gayet yeterli oluyor.

Ö10: Her ders sonunda yazdığımız etkinlikleri okuduk ve değerlendirdik. Bu bizim iletişim ve sunum becerimizin gelişmesini sağladı. Değerlendirme

yaparken noktalama işaretleri, büyük harflerin yazımı, cümleler arasındaki geçişlere ve başlığa baktınız. Bunlar değerlendirme için yeterliydi.

Ö14: Noktalama işaretlerine, yazım kurallarına, gereksiz kelimeler kullanmamaya, konudan sapmamaya, başlığa, yazdığımız metin türüne uygun yazmaya, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin olmasına dikkat ediyorduk. Girişte karakterleri tanıtıyorduk. Olayın ne olduğunu, nasıl başladığını belirtiyoruz. Gelişme bölümü daha uzun oluyor. Neler olmuş? Neler bitmiş? Kimin başından ne geçmiş? Onları anlattık. Sonuç bölümünde, en sonunda ne olduğunu yazıyorduk. Bunlar değerlendirmeler için yeterliydi.

Ö15: Noktalama işaretlerine, büyük harf kullanımına, bilgilendirici metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin olmasına, bölümler arası bağlantı ve uyumun olmasına, başlığa ve sayfa düzenine dikkat etmemizi söylüyordunuz. Yazılarımızı değerlendirirken bunlara bakıyordunuz. Örneğin ben bir defa kısa yazdığım uzun yazmamı söylemişsiniz. Ondan sonra yazılarımı daha uzun yazmaya başladım. Arkadaşlarım yazıma neler eklemem gerektiğini söyledi. Kendi yazılarımız hakkında düşüncelerimizi de söylüyorduk. Bu değerlendirmeler yeterliydi.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “sınama durumları” temasına ilişkin “öz değerlendirme” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler kendi çalışmalarını değerlendirirken tarafsız değerlendirme yapabildiklerini, hatalarını bulup düzeltebildiklerini, farklı açılardan bakabildiklerini, çalışmalarını gözden geçirebildiklerini ve kendilerini ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö4: Kendi etkinliklerimi değerlendirirken yazdıklarımı farklı biri gibi bakarak eksikliklerimi görmeye çalışıyordum.

Ö5: Eğer bir kişi kötü yazsa bile her zaman iyi yazdığını düşünürse kendini geliştiremez. Kendini eleştirip hatalarını bulduğunda onları düzeltebilir ve ortaya daha iyi şeyler çıkartabilir. Kendimizi değerlendirdiğimizde kendi eksikliklerimizi görebiliyoruz ve kendimizi daha iyi geliştirebiliyoruz.

Ö6: Kendi çalışmamı değerlendirmem yazımda beğendiğim ve beğenmediğim kısımları görmemi sağladı. Bazen yazımda sevmediğim yerler oluyordu. Onu bir dahaki yazma çalışmalarında kullanmıyordum. Daha güzel yazıyordum. Bu değerlendirmeler beni çok geliştirdi. Sonraki haftalarda hatalarımı düzeltebildim.

Ö14: Kendi çalışmamı değerlendirmem kendimi ifade etmemi sağladı. Neler yaptığının farkında oluyorum. Bu değerlendirmeler bizi her hafta geliştirdi.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “sınama durumları” temasına ilişkin “akran değerlendirme” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler arkadaşlarının önerilerini sonraki haftalarda dikkate

aldıklarını, yazma açısından kendilerini geliştirdiklerini ve eleştiri becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Çalışmalarımı, arkadaşlarımın eleştirmesi güzel oluyor. Mantıksız düşüncelerimden uzaklaşıyorum. Arkadaşlarımın görüşleri beni geliştiriyor. Bir metni yazdığımda eskiden hızlı okuyordum, artık anlaşılır şekilde yavaş okuyorum. Sizin değerlendirmeleriniz de beni çok geliştirdi. Siz bu konuda uzmanız. Sizin dediklerinize de uyuyorum, arkadaşlarımın dediklerine de uyuyorum.

Ö6: Sizin ve arkadaşlarımın değerlendirmeleri sayesinde bir sorun karşısında nasıl davranmam gerektiğini öğrendim. Mesela bir kelimeyi yanlış kullandıysam onun doğrusunu öğrenebiliyordum. Bir yazıda yanlışlık yaptıysam tekrar yazdığımda yanlış yapmadım. Ben arkadaşlarımı eleştirdiğimde onları gözlemleyip hatalarını söylüyordum. İlk zamanlarda arkadaşlarımın yazılarında hataları bulamıyordum. Sonraki zamanlarda kimsenin bulamadığı hataları bulabiliyordum.

Ö7: Derste etkinliklerin değerlendirilmesi kendimize eleştirel açıdan bakmamızı sağlıyor. Arkadaşlarımın fikirlerini alarak daha güzel bir şey yapmamı sağlıyor. Eleştirilere açık olmamı sağlıyor. Sizin değerlendirmeleriniz de bizi geliştiriyor.

Ö14: Arkadaşlarımın değerlendirmesi bana farklı şeyler öğretti. Gelecek haftalarda neleri düzeltebilirim, neleri yapabilirim? Bunlara yardımcı oldu. Sizin değerlendirmeleriniz sayesinde konuyu daha iyi anlayabildim. Kaçırdığım noktaları sonraki haftalarda düzeltip daha güzel bir şekilde yapmaya çalışıyorum.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “sınama durumları” temasına ilişkin “yansıtıcı günlük” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler günlükler sayesinde derse ilişkin isteklerini belirttiklerini, değerlendirmelerde bulduklarını, öğrendiklerini tekrar gözden geçirdiklerini ve yazma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Yansıtıcı günlüklere düşüncelerimizi yazıyoruz. Siz de derslerinizi bizim düşüncelerimize göre yapıyorsunuz. Yansıtıcı günlük yazarken derste hangi konuları öğrendiğimi hatırlıyorum. Kendi düşüncelerimi tekrar gözden geçiriyorum.

Ö5: Gün içinde yaptıklarımı tekrar düşünüyorum. “Bu dersi sevdim mi, sevmedim mi? Ne olsa daha iyi olabilirdi? Bunu nasıl yapabilirdim? Neyi beğenmedim?” gibi soruları kendimize soruyoruz ve ne istediğimizi günlüklere yazıyoruz. Bu sayede dersi daha çok sevebiliyoruz ve ders bizim için daha verimli geçiyor. Yansıtıcı günlükler duygularımızı ifade etmemizi sağladı. İstedğim şeyleri size söyleyebiliyorum. Benim fikirlerimi kullanabilirsiniz. Sonraki haftalarda benim daha çok bilgilendiğim ve sevdiğim ders olabilir.

Ö14: Yansıtıcı günlükler sayesinde yazarak kendimi daha iyi ifade edebildim. Yazma kurallarına uyduğumuz için yazma becerimiz gelişti. Ders esnasında ne olduğunu düşünmemizi sağlıyordu. Hatırlama gücümüzü geliştirdi. Hafızamızı geliştirdi. Derste olmasını istediğimiz, bizi mutlu eden ve geliştiren etkinlikleri günlüklerde ifade edebiliyorduk.

Ö17: Yansıtıcı günlükler yazı yazmamı ve sorulara cevap vermeme sağladı. Bu uygulama yararlıydı. Çünkü bizim fikirlerimizi aldınız. Sınıfta bir eksiklik ya da yetersizlik varsa bunları günlüklere yazabiliyorduk.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “sınama durumları” temasına ilişkin “ön test - son test” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler dönem başında ve dönem sonunda yapılan uygulamalarla gelişim düzeylerinin, başarı düzeylerinin ve ulaşılan kazanımların belirlendiğini ve uygulamanın faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Dönem başında ve dönem sonunda aynı testleri yaptık. Dönem başındaki fikirlerimizle dönem sonundaki fikirlerimizi yani düşüncelerimizi anlıyorsunuz. Farklı test verseniz bizim düşüncelerimizi anlayamazsınız.

Ö6: İlk başta hangi seviyedeyiz? Son hafta hangi seviyedeyiz? İlk seviyemizden düştük mü, yoksa geliştik mi, artış var mı? Onlara baktınız. Bu uygulama bence faydalıydı. Çünkü ne kadar geliştiğimizi görmenizi sağladı.

Ö8: Dönemin başından beri biz de nasıl değişimler olduğunu, düşüncelerimizin nasıl geliştiğini değerlendirdiniz. Hikâyeleri daha uzun yazabiliyor muyuz? Hikâyeleri daha anlamlı yazabiliyor muyuz? Onlara baktınız. Bu şekilde değerlendirmeler yapmanız güzel oluyor.

Ö14: Dönem başında yazmaya ilişkin kaygılarım vardı. Yapamayacağıma ilişkin düşüncelerim vardı. Ama dönem sonunda düşüncelerim değişti. Her şeyi yapabiliyorum. Dönemin başında ve dönemin sonundaki gelişimlerimizi görebildiniz. Nasıl geliştiğimizi belirlediniz.

Ö17: Düşüncelerimizdeki değişimleri belirlediniz. Eskiden yazı yazmayı sevmiyordum, şimdi seviyorum. Dönemin başıyla dönem sonunu karşılaştırdınız. Düşüncelerimizin çoğu değişti. Bunları gördünüz.

Yazma becerileri programının “olumlu ve olumsuz yönler” temasına ilişkin elde edilen kod ve kategoriler Çizelge 35’te sunulmuştur.

Çizelge 35. Yazma Becerileri Programının Olumlu ve Olumsuz Yönler Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Tema	Kategori	Kod	f
Olumlu ve	Güçlü	Yazma etkinlikleri	16
Olumsuz	yanlar	Yöntem ve tekniklerin çeşitliliği	14
Yönler		Değerlendirme bölümleri	13

Çizelge 35 - devamı

Tema	Kategori	Kod	f
Olumlu ve Olumsuz Yönler	Güçlü yanlar	Konuların ilgi çekiciliği	10
		Metin analizleri	7
		Sınıf ortamı	7
		Düşünme becerileri etkinlikleri	6
		Konu ve etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğu	4
		Etkinliklerin ilgi çekiciliği	4
		Farklı metin türlerine yer verilmesi	3
		Konu ve etkinliklerin ilişkili olması	2
		Oturma düzeni	2
		Yazılanları paylaşma	1
Zayıf yanlar	Zayıf yanlar	Programa ilişkin bir aksaklık yaşanmaması	16
		Dersin planlı yürütülmesinden dolayı bir eksiklik yaşanmaması	7
		Dersin öğretici olmasından dolayı bir eksiklik yaşanmaması	5
		Öğretmenin derse yaklaşımından dolayı bir eksiklik yaşanmaması	4
		Olumlu sınıf ikliminden dolayı bir eksiklik yaşanmaması	4
		Yansıtıcı günlüklere göre programın revize edilmesinden dolayı eksiklik yaşanmaması	3
		Öğrenci gelişimlerinin düzenli takibinden dolayı eksiklik yaşanmaması	1

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “olumlu ve olumsuz yönler” temasına ilişkin “güçlü yanlar” ve “zayıf yanlar” kategorileri belirlenmiştir. “Güçlü yanlar” kategorisine ilişkin elde edilen kodlar kapsamında öğrenciler yazma etkinliklerini, yöntem ve tekniklerin çeşitliliğini, değerlendirme bölümlerini, konu ve etkinliklerin ilgi çekici olmasını, metin analizlerini, sınıf ortamını, düşünme becerileri etkinliklerini, konu ve etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğunu, farklı metin türlerine yer verilmesini, konu ve etkinliklerin ilişkili olmasını, oturma düzenini ve yazılanların paylaşılmasını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Dersimizin tüm yönlerini seviyorum. Konular tüm öğrencilerin yapabileceği kolaylıkta ve eğlenceliydi. Tüm sınıfın isteklerini karşılayan konulardı. Yazmamızın gelişmesi açısından iyiydi. Özellikle etkinlikler ve minderlere oturmak çok hoşuma gitti. Farklı yöntemlerin olması yaratıcı fikirler edinmemiz açısından çok iyiydi. Her seferinde yeni yöntem öğreniyorduk. Her ders sonundaki değerlendirmeler, görüşlerimizi daha açık ve net olarak anlatmamızı sağladı.

Ö10: Dersin her yönü güzeldi. Sunum yapmak, kendi hikâyemizi yazmak, sizin sorduğunuz sorulara cevap vermek, yazma becerimizin gelişmesi, yaratıcılığımızın gelişmesi ve farklı açılardan düşünmek güzeldi. Konular ve etkinlikler birbiriyle bağlantılıydı. Farklı yöntemleri kullanmak güzeldi. En sevdiğim yöntem morfolojik sentezdi. Sınıf ortamında kendimizi ifade etmemiz

gayet rahattı. Günlükleri yazmak ve derste her hafta değerlendirme yapmak, dersin en iyi yönüydü. Çünkü kendimizi tekrar gözden geçirdik. Hatamız varsa onu fark etmemizi sağladı.

Ö14: Derste her şey güzeldi. Ders mutlu olmamı sağladı. Dersteki etkinlikler birbiriyle çok alakalı geçiyordu. Sizin sayenizde çok güzel öğrendik. Dersi çok güzel anlatıyorsunuz. Derste öğrendiğimiz yöntemler sayesinde kendimizi kolaylıkla ifade edebildik. Yaratıcılığım ve sorgulama becerim çok gelişti. Yazma becerimiz gelişti. Sınıf ortamı çok rahattı. Dersimizi rahatça işleyebildik. Yansıtıcı günlükler sayesinde kendimi çok iyi ifade edebildim.

Ö17: Kendi masalımızı yazmak, fıkramızı yazmak, Karagöz ve Hacivat metni oluşturmak, istasyon etkinliğini yapmak ve fabl yazmak güzeldi. Dersler arkadaşlarımızın düzeyine uygundu. Eskiden kısa yazardık. Şimdi herkes bir, iki sayfa yazıyor. Konular ilgimizi çekti. Her hafta çok farklı etkinlikler getirdiniz. Ders yaratıcılığımı, yazı yazmamı ve hatalarımı düzeltmemi geliştirdi. Değerlendirmeler sayesinde yanlış ya da güzel yaptığımız şeyleri belirledik. Arkadaşlarımızın gelişmelerine katkı sağladık. Sınıf ortamını beğendim.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “olumlu ve olumsuz yönler” temasına ilişkin “zayıf yanlar” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler dersin planlı yürütülmesinden, dersin öğretici olmasından, öğretmenin derse yaklaşımından, olumlu sınıf ikliminden, yansıtıcı günlüklere göre programın her hafta revize edilmesinden ve öğrenci gelişmelerinin düzenli takip edilmesinden dolayı programda herhangi bir aksaklık yaşanmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Dersinizin eksik hiçbir yanı yok. Dersinizi çok seviyorum ve eğleniyorum. Sizin dersi işleme şekliniz ve bizi sürekli gözlemlemenizden dolayı derslerde bir eksiklik olmuyordu. Sınıfta kendimi güvenli ve huzurlu hissediyorum.

Ö6: Derste, bütün istediklerim vardı. Çünkü yazı yazmayı seviyordum. Yazdığım metinler ve şiirler bayağı uzun oluyordu. Derste planlı ilerlediğimiz için eksiklik olmuyordu. Yansıtıcı günlüklerde dersi ve kendimizi değerlendiriyorduk. Mesela yaptığımız etkinliği nasıl bulduğumuzu ve etkinliği sevip sevmediğimizi değerlendiriyorduk. Sonraki haftalarda da bunlara dikkat ediyorduk. O nedenle de derslerde eksiklik olmuyordu.

Ö11: Dersin eksik gördüğüm yönleri yoktu. Derste ihtiyaç duyduğum şeyler olmadı. Dersin mükemmel olması, dersin eğlenceli olması, bizim rahat olmamız için sizin yaptığınız her şey derste eksiklik ve ihtiyacın olmamasını sağladı.

Ö14: Derste eksik gördüğüm kısımlar yoktu. Dersinizi çok seviyorum. Dersinize eksiksiz gelmek istiyorum. Derste çok şey öğrendim. Ders çok planlıydı. Derse dikkatimi vermeme sağladı. Siz dersi anlatırken olayların içine giriyormuşuz, karakterlerin yerine geçiyormuşuz gibi hissediyorduk.

Yazma becerileri programının “gereksinimler” temasına ilişkin elde edilen kategori ve kodlar Çizelge 36’da sunulmuştur.

Çizelge 36. Yazma Becerileri Programının Gereksinimler Temasına İlişkin Elde Edilen Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	f
Gereksinimler	Materyal	Ders esnasında bir ihtiyaç yaşanmaması	16
		Etkinlik malzemelerinin sınıfta bulunması	8

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “gereksinimler” temasına ilişkin “materyal” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler etkinlik malzemelerinin sınıfta bulunmasından dolayı süreçte bir ihtiyaç yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Bazen kırtasiye malzemesi ya da sözlük gibi ihtiyaçlarım oluyordu. Sınıftaki materyallerden eksiklerimi karşılayabiliyordum. Bilmediğim konularda bazı bilgilere ihtiyacım oluyordu. Onda da hemen size soruyordum. Onun dışında ihtiyacım olmadı. Tüm ihtiyaçlarımı sizin sayenizde tamamlıyordum.

Ö4: Ders esnasında gereksinimlerim olmuyordu. Derste hiçbir şey eksik değildi. Her şey tamdı. Etkinlikleri yapabileceğim tüm malzemeler sınıfta bulunuyordu.

Ö8: Derste eğer bir şey unutursam sınıfımızdaki malzemelerden alıp kullanabiliyorum. Örneğin başlık yazmak için kırmızı kalemimi unutmuştum. Sınıftaki çekmecedeki kalemi ödünç alıp kullanabildim. Bu da benim ihtiyacımı karşılamış oldu. Bazen etkinlikler için kâğıt getirmeyi unutuyorum ama sınıftan kâğıt alabiliyorum. Unuttuğum şeyler olursa sınıftan karşılayabiliyorum.

Ö17: Bir şeyi unuttuğumda sınıftan alıyorum. Mesela makas ya da bant getirmediyse sınıftaki dolaptan alıp kullanıyorduk. O yüzden ihtiyaç duyduğum şey olmuyordu.

Yazma becerileri programının “öneriler” temasına ilişkin elde edilen kod ve kategoriler Çizelge 37’de sunulmuştur.

Çizelge 37. Yazma Becerileri Programının Öneriler Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Tema	Kategori	Kod	f
Öneriler	Süre	Ders öğrencinin gelişimini sağladığından dolayı devam etmeli	9
		Yöntem	Drama etkinlikleri daha çok olmalı
		Grup çalışmaları daha fazla yapılmalı	2
		SCAMPER tekniği daha çok kullanılmalı	1

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “öneriler” temasına ilişkin “süre” ve “yöntem” kategorileri belirlenmiştir. “Süre” kategorisi altında elde edilen kod kapsamında öğrenciler, derste olumlu yönde gelişim gösterdikleri için dersin devam etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö4: Dersin bu şekilde devam etmesini isterim. Çünkü öğrenciler düşünme, yazma, okuma ve zekâsal yönden kendilerini geliştirebilirler.

Ö8: Bence çok güzel etkinlikler getiriyorsunuz. Türkçe dersi hem benim ilgimi çeken bir ders hem de güzel bir ders. Türkçe dersinde hem eğleniyoruz hem öğreniyoruz hem de yaratıcılığımız geliyor. Yani neredeyse hayatımız Türkçe dersine bağlı gibi. Bu yüzden ben Türkçe dersini çok seviyorum. Dersin ikinci dönemde de devam etmesini istiyorum.

Ö14: Derste çoğu etkinliği yaptık. Böyle etkinlikleri daha çok yapmak istiyorum. Dersin devam etmesini istiyorum. Çünkü ders çok güzel ve eğlenceli geçiyor. Dersteki etkinlikler bizi geliştiriyor. Hayal gücümüzü, yaratıcılığımızı ve kelime dağarcığımızı geliştiriyor. Bir metin yazarken nelere dikkat edeceğimizi, noktalama işaretlerinin nerede kullanılacağını daha iyi kavrayabiliyoruz. Keşke ders devam etse diyorum.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “öneriler” temasına ilişkin “yöntem” kategorisi altında kodlar elde edilmiştir. Bu kodlar kapsamında öğrenciler derste drama etkinliklerinin, grup çalışmalarının ve SCAMPER tekniğinin daha çok kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Bazı şeyleri canlandırma, grup halinde yazma gibi bazı teknikleri daha çok kullanabiliriz. SCAMPER bana önemli teknik gibi geldi. Onu daha çok kullanabiliriz.

Ö7: Kukla etkinliklerini yapmasaydınız, kuklayı masaya koyup ilham almak isterdim. Kukla ile anlatımın serbest olmasını isterdim ama onları da yaptırınız. Önerebileceğim bir şey kalmadı.

Ö10: Ders çok etkiliydi. Dersin ve grup çalışmalarının devam etmesini isterdim. Grup çalışmaları sayesinde fikir alışverişinde bulduk. Daha çok sosyalleştik. Derse ilişkin başka bir önerim yok.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar

Yazılı anlatım, yazma kaygısı, yazma tutumu, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

5.1.1.1. Yazılı Anlatıma İlişkin Sonuçlar (Birinci Alt Problem)

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarında, yazılı anlatım genelinde ve yazıda anlam, yazılı ifade becerisi ve yazıda biçim alt faktörlerinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında, yazılı anlatım genelinde ve yazıda anlam, yazılı ifade becerisi ve yazıda biçim alt faktörlerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yazılı anlatım genelinden ve yazıda anlam, yazılı ifade becerisi ve yazıda biçim alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deneysel işlem sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım performanslarının geliştiği anlaşılmaktadır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrenciler, yazılı anlatım performansları açısından iyi düzeyde performans göstermiştir.

Ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması açısından bakıldığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım genel puanlarında grup ve ölçüm temel etkisi ile ölçüm ve grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu gözlenmiştir. Grup ve ölçüm temel etkisi ile ölçüm ve grup ortak etkisinin eta kare

değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda olmanın, öğrencilerin yazılı anlatım puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak kontrol ve deney grubunun yazılı anlatım son test genel puanları arasında belirgin fark olduğu ve deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım son test genel puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Her iki grubun ön test ve son test puanları arasında artış meydana gelmiş, ancak deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki artış daha belirgindir. Bu kapsamda deney grubuna uygulanan Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının öğrencilerin yazılı anlatım puanlarını artırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı günlüklere ve programın değerlendirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlarda da öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Bu kapsamda nicel ve nitel verilerin sonuçları paralellik göstermektedir.

İlgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, Hughes (2000) tarafından yürütülen araştırmada eleştirel düşünme ve ikna edici yazma eğitiminden sonra üstün yetenekli, normal zekâ düzeyindeki ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel yazma puanlarının anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin normal zekâ düzeyindeki ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden; normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Tüm yetenek gruplarındaki deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine kıyasla önemli ölçüde gelişme göstermiştir. Albertson ve Billingsley (2001) tarafından yapılan araştırmada strateji öğretimi ve öz düzenleme tekniklerini temele alan öğretim modülünün uygulanmasının ardından üstün yetenekli öğrencilerin daha uzun öyküler yazdığı, yazma akıcılıklarının arttığı ve daha fazla öykü ögesi kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca, çalışma ilerledikçe öğrencilerin planlama ve gözden geçirmeye daha az zaman harcadıkları ve yazılarını daha kısa sürede tamamladıkları gözlenmiştir. Bağımsız değerlendiriciler tarafından yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öykülerin başlangıçta yazdıkları öykülerden daha kaliteli olduğu belirlenmiştir. Ginn vd., (2002) tarafından yürütülen araştırmada akıl yürütme ve yazma programı uygulanan deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinde önemli gelişmeler gözlenmiştir. İşlekeller'in (2008) araştırmasında eleştirel düşünme becerilerini temele alan Türkçe öğretimi kapsamında, öğrencilerin Türkçe ders başarıları deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Özdemir (2010) tarafından yürütülen araştırmada yazım

kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık, serim, düğüm ve çözüm bölümleri açısından üstün yetenekli öğrencilerin normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Öte yandan biçim ve paragraf açısından normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin, üstün yetenekli öğrencilerden daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Akça-Üşenti (2013) tarafından yapılan çalışmada farklılaştırılmış Türkçe öğretimi uygulamalarının üstün yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini artırdığı tespit edilmiştir. Yaylacık (2014) tarafından yürütülen çalışmada üstün yetenekli öğrenciler ile normal zekâyâ sahip öğrenciler arasında öyküleyici metin bileşenlerinden ana karakter, mekân, başlatıcı olay, amaç, girişim ve sonuç boyutlarında üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öte yandan öyküleyici metin bileşenlerinden zaman ve tepki boyutlarında üstün yetenekli öğrenciler ile normal zekâyâ sahip öğrenciler arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Webb vd.'nin (2016) çalışmasında, zenginleştirilmiş yazma eğitimi kapsamında üstün yetenekli öğrencilerin yazma yeterlikleri yazma süreci, lise düzeyinde yazma ve üniversite/ileri düzey yazma kurslarında anlamlı düzeyde artmıştır. Öte yandan zenginleştirilmiş yazma eğitimi sonucunda öğrencilerin yazma yaklaşımı, yazma kurslarında anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. İşlekeller-Bozca (2017) tarafından yürütülen çalışmada, koşut eğitim programı temele alınarak farklılaştırılan Türkçe öğretim programı, deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe ders başarılarını artırmıştır. İnnalı (2018) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli öğrenciler ile normal zekâyâ sahip öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Tetik (2020) tarafından yürütülen çalışmada dijital öyküleme etkinlikleri kapsamında üstün yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Erbasan (2022) tarafından yapılan çalışmada yazma stratejileri kapsamında üstün yetenekli öğrencilerin, bilgilendirici metin yazma düzeylerinin ve yazma becerilerinin geliştiği, metin türleri arasındaki farkları ayırt edebildikleri ve araştırma becerisi kazandıkları belirlenmiştir. Sağlam (2022) tarafından yürütülen çalışmada 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli kapsamında deney ve kontrol grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin yazma becerileri organizasyon, üslup, cümle akıcılığı ve sunum boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken; fikirler, kelime seçimi ve imla ve noktalama boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Öte yandan Yurtbakan (2022) tarafından yapılan çalışmada Scratch

kodlama programı uygulamaları üstün yetenekli öğrencilerin yazma eğilimlerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Scratch programında öğrenciler hazır blokları kullandıkları için onların özgün yazma ürünleri oluşturmaları sınırlanmış olabilir. Bu nedenle öğrencilerin yazma eğilimlerinde bir değişiklik meydana gelmemiş olabilir.

5.1.1.2. Yazma Kaygısına İlişkin Sonuçlar (İkinci Alt Problem)

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarında, yazma kaygısı genelinde ve yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme alt faktörlerinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında, yazma kaygısı genelinde ve yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme alt faktörlerinde deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yazma kaygısı genelinden ve yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deneysel işlem sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygılarının azaldığı anlaşılmaktadır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin düşük düzeyde yazma kaygısı yaşadığı belirlenmiştir.

Ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması açısından bakıldığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı genel puanlarında grup ve ölçüm temel etkisi ile ölçüm ve grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu gözlenmiştir. Grup ve ölçüm temel etkisi ile ölçüm ve grup ortak etkisinin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda olmanın, öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmada farklı etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak kontrol ve deney grubunun yazma kaygısı son test genel puanları arasında belirgin fark olduğu ve deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı son test genel puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Her iki grubun ön test ve son test puanları arasında azalma meydana gelmiş ancak deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki azalma daha belirgindir. Bu kapsamda deney grubuna uygulanan Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı günlüklere ve programın

değerlendirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlarda da öğrencilerin yazma kaygılarının azaldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda nicel ve nitel verilerin sonuçları paralellik göstermektedir.

İlgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, Özsoy (2015) tarafından yapılan araştırmada üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma kaygıları, Türkçe dersini seven öğrenciler lehine anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Türkçe dersine yönelik olumlu tutumun yazma kaygısını azalttığı söylenebilir. Sevim vd., (2021) tarafından yürütülen “çağrışımını yaz” taktiği üstün yetenekli öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmıştır. Sarıkaya ve Bulut’un (2022) araştırmasında üstün yetenekli öğrencilerin orta düzeyde yazma kaygısı yaşadığı belirlenmiştir. Öte yandan Yurtbakan (2022) tarafından yürütülen araştırmada Scratch kodlama programı uygulamaları sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin yazma kaygılarında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

5.1.1.3. Yazma Tutumuna İlişkin Sonuçlar (Üçüncü Alt Problem)

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarında, yazma tutumu genelinde ve estetik algı, duyuşsal tepki ve yazma tutkusu alt faktörlerinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında, yazma tutumu genelinde ve estetik algı, duyuşsal tepki ve yazma tutkusu alt faktörlerinde deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yazma tutumu genelinden ve estetik algı, duyuşsal tepki ve yazma tutkusu alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deneysel işlem sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının arttığı anlaşılmaktadır.

Ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması açısından bakıldığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma tutumu genel puanlarında grup ve ölçüm temel etkisi ile ölçüm ve grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu gözlenmiştir. Grup ve ölçüm temel etkisi ile ölçüm ve grup ortak etkisinin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda olmanın, öğrencilerin yazma tutumlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğu

belirlenmiştir. Sonuç olarak kontrol ve deney grubunun yazma tutumu son test genel puanları arasında belirgin fark olduğu ve deney grubu öğrencilerinin yazma tutumu son test genel puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Her iki grubun ön test ve son test puanları arasında artış meydana gelmiş, ancak deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki artış daha belirgindir. Deney grubuna uygulanan Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmede daha etkili olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı günlüklere ve programın değerlendirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlarda da öğrencilerin yazma tutumlarının geliştiği belirlenmiştir. Bu kapsamda nicel ve nitel verilerin sonuçları paralellik göstermektedir.

İlgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde İşlekeller'in (2008) araştırmasında eleştirel düşünme becerilerini temele alan Türkçe öğretimi kapsamında, öğrencilerin Türkçe dersi tutumları deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Olthouse (2010) tarafından yürütülen araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin yazıyla ilişkilerinin olumlu, kişiye özgü ve bir bağlam çerçevesinde olduğu belirlenmiştir. Alevli (2019) tarafından yapılan araştırmada üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler, Türkçe eğitiminin temel amaçları arasında Türkçe bilinci ve sevgisi oluşturmanın ve yazma alışkanlığı kazandırmanın öneminden bahsetmişlerdir. Tetik (2020) tarafından yürütülen araştırmada dijital öyküleme etkinlikleri kapsamında üstün yetenekli öğrencilerin yazma motivasyonlarının geliştiği belirlenmiştir. Sevim vd., (2021) tarafından yapılan araştırmada "çağrışımlarını yaz" taktiği üstün yetenekli öğrencilerin yazma tutumlarını artırmıştır. "Çağrışımlarını yaz" taktiğinin öğrencileri yazma konusunda motive ettiği belirlenmiştir. Erbasan (2022) tarafından yürütülen araştırmada öğrenciler, yazma çalışmaları kapsamında kendilerini yazar gibi hissettiklerini ve yazmayı eğlenceli bulduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu bir tutum geliştirdikleri söylenebilir. Öte yandan Saluk (2017) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı yazma etkinlikleri kapsamında kontrol ve deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin yazma tutumlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğrenci sayısının azlığı, etkinlikleri uygulayanların tutumu ve etkinliklerin yeterince ilgi çekici olmaması gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin yazma tutumunda bir değişiklik meydana gelmemiş olabilir. Yurtbakan (2022) tarafından yürütülen araştırmada da Scratch kodlama programı uygulamaları üstün yetenekli

öğrencilerin yazma tutumlarında anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Öğrenciler, yazarken zorlandıkları için yazmak istemediklerini ifade etmişlerdir.

5.1.1.4. Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Sonuçlar (Dördüncü Alt Problem)

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarında, yaratıcı düşünme genelinde ve akıcılık, esneklik ve orijinallik alt faktörlerinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında, yaratıcı düşünme genelinde ve akıcılık, esneklik ve orijinallik alt faktörlerinde deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yaratıcı düşünme genelinden ve akıcılık, esneklik ve orijinallik alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deneysel işlem sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması açısından bakıldığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme genel puanlarında grup ve ölçüm temel etkisi ile ölçüm ve grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu gözlenmiştir. Grup ve ölçüm temel etkisi ile ölçüm ve grup ortak etkisinin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda olmanın, öğrencilerin yaratıcı düşünme puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak kontrol ve deney grubunun yaratıcı düşünme son test genel puanları arasında belirgin fark olduğu ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme son test genel puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Her iki grubun ön test ve son test puanları arasında artış meydana gelmiş ancak deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki artış daha belirgindir. Deney grubuna uygulanan Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı günlüklere ve programın değerlendirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlarda da öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Bu kapsamda nicel ve nitel verilerin sonuçları paralellik göstermektedir.

İlgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, Bapoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında normal zekâ

düzeyindeki öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler arasında üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Olthouse (2010) tarafından yürütülen araştırmada üstün yetenekli öğrenciler akademik yazmaya değer vermekle birlikte yaratıcı yazmanın duyguları, hedefleri ve değerleri ile daha uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Çetinkaya (2013) tarafından yapılan araştırmada sıradışı konular çalışma etkinlikleri deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarını artırmıştır. Akıcılık, orijinallik, detaylandırma, başlıkların soyutluğu ve erken kapamaya direnç boyutlarında deney grubu öğrencilerinin puanları kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksektir. Khawaldeh ve Ali (2016) tarafından yürütülen araştırmada SCAMPER programı uygulanan üstün yetenekli deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma kapsamında kullanılan yaratıcı düşünme tekniğinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. İşlekeller-Bozca (2017) tarafından yürütülen araştırmada, koşut eğitim programı temele alınarak farklılaştırılan Türkçe öğretim programı, deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmiştir. Kettler ve Bower (2017) tarafından yapılan araştırmada dördüncü sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin, hem yaratıcılığa ilişkin öğretmen puanları hem de yazılı ürünlerdeki puanları normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerden daha yüksektir. Saluk'un (2017) araştırmasında deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencileri etkinliklerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Tetik (2020) tarafından yürütülen araştırmada üstün yetenekli öğrenciler, dijital öyküleme etkinlikleri kapsamında hayal güçlerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Öte yandan Webb vd.'nin (2016) araştırmasında, zenginleştirilmiş yazma eğitimi kapsamında üstün yetenekli öğrencilerin yazma yeterlikleri yaratıcı yazma kursunda anlamlı düzeyde artmamıştır.

5.1.1.5. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Sonuçlar (Beşinci Alt Problem)

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarında, eleştirel düşünme genelinde ve tümevarım, tümdengelim, gözlem/kaynakların güvenilirliği ve varsayım kurma alt faktörlerinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında, eleştirel düşünme genelinde ve tümevarım, tümdengelim, gözlem/kaynakların güvenilirliği ve varsayım kurma alt faktörlerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Eleştirel düşünme genelinden ve tümevarım, tümdengelim, gözlem/kaynakların güvenilirliği ve varsayım kurma alt faktörlerinden elde edilen ölçümlerin eta kate değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deneysel işlem sonucunda deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması açısından bakıldığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme genel puanlarında grup ve ölçüm temel etkisi ile ölçüm ve grup ortak etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu gözlenmiştir. Grup ve ölçüm temel etkisi ile ölçüm ve grup ortak etkisinin eta kare değerlerinin büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda olmanın, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak kontrol ve deney grubunun eleştirel düşünme son test genel puanları arasında belirgin fark olduğu ve deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme son test genel puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Her iki grubun ön test ve son test genel puanları arasında artış meydana gelmiş ancak deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki artış daha belirgindir. Deney grubuna uygulanan Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı günlüklere ve programın değerlendirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlarda da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Bu kapsamda nicel ve nitel verilerin sonuçları paralellik göstermektedir.

İlgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, Connerly (2006) tarafından yürütülen araştırmada eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinin, üstün yetenekli öğrencilerin düşüncelerine ilişkin farkındalıkları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında entelektüel standartların daha iyi anlaşıldığı ve bireysel olarak uygulandığı belirlenmiştir. İşlekeller'in (2008) araştırmasında eleştirel düşünme becerilerini temele alan Türkçe öğretimi kapsamında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bapoğlu (2010) tarafından yürütülen araştırmada Cornell eleştirel düşünme testinin varsayım alt boyutu dışındaki boyutlarda normal zekâ düzeyindeki öğrenciler ile üstün yetenekli

öğrenciler arasında üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kettler (2014) tarafından yapılan araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri açısından normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerden daha iyi performans gösterdiği belirlenmiştir. Öte yandan üstün yetenekli öğrencilerin üstün yetenekliler programında geçirdikleri sürenin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. İlkokulun ilerleyen dönemlerinde üstün yetenekliler programına kabul edilen öğrenciler ile ilkokulun ilk yıllarında programa kabul edilen öğrenciler, eleştirel düşünme becerileri açısından benzer performans göstermiştir. Boran (2016) tarafından yürütülen araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. İşlekeller-Bozca'nın (2017) araştırmasında, koşut eğitim programı temele alınarak farklılaştırılan Türkçe öğretim programı, deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiştir. Alevli (2019) tarafından yürütülen araştırmada üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler, Türkçe eğitiminin temel amaçları arasında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öte yandan Ginn vd., (2002) tarafından yapılan araştırmada akıl yürütme ve yazma programı uygulanan deney grubundaki üstün yetenekli öğrenciler ile kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında akıl yürütme becerileri açısından anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Webb vd.'nin (2016) araştırmasında, zenginleştirilmiş yazma eğitimi kapsamında üstün yetenekli öğrencilerin yazma yeterlikleri analitik yazma kurslarında anlamlı düzeyde artmamıştır.

5.1.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

Yansıtıcı günlüklere ve deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının değerlendirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

5.1.2.1.Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Sonuçlar (Altıncı Alt Problem)

Yansıtıcı günlüklere “hedefler” açısından bakıldığında, öğrencilerin metin türlerine ilişkin bilgiler öğrendikleri, kelime dağarcıklarının geliştiği, sorgulama

becerilerinin geliştiği, yeni yöntem ve teknikleri öğrendikleri, yaratıcılıklarının ve hayal güçlerinin geliştiği, noktalama işaretlerini öğrendikleri, yazma, okuma, anlama, dinleme, konuşma ve yorumlama becerilerinin geliştiği, sunum becerilerinin geliştiği, eleştirilere açık olabilme yönlerinin geliştiği, metnin konusu ve ana fikrini daha kolay bulabildikleri, dilbilgisinin geliştiği, yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri ve yazma kaygılarının azaldığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar programın değerlendirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ayrıca nicel verilerden elde edilen sonuçlarda da deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının geliştiği, yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri, yazma kaygılarının azaldığı, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel verilerin benzer sonuçlar gösterdiği belirlenmiştir.

Yansıtıcı günlüklere “içerik” açısından bakıldığında, öğrencilerin hikâye, masal, fabl, tiyatro metni, mizahi fıkra ve karikatür gibi öyküleyici metin türlerini; deneme, haber metni ve mektup gibi bilgilendirici metin türlerini; şiir ve tekerleme yazmayı öğrendikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin sağlığın, mesleklerin, ailenin, sanatın ve sporun önemi; çocuk oyunları; bilgisayarın özellikleri; telefonun icadı; bitkilerin ve hayvanların yaşamı; hayvanların, doğanın, ormanların ve denizlerin korunması; nesli tükenmekte olan canlılar; Atatürk’ün hayatı; Çanakkale Zaferi; tarihimizdeki kahramanlar; bağımsızlık ve vatanseverlik değerleri; bilim insanlarının hayatı ve gezegenlerle ilgili konuları öğrendikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler, öğrendikleri konuların ilgi çekici olduğunu ve öğrenci düzeyine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerden bir kısmı bazı konularda kısmen zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derste öğrendiklerini okul hayatında, günlük yaşamda, aile ve akran ilişkilerinde kullandıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar programın değerlendirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Yansıtıcı günlüklere “eğitim durumları” açısından bakıldığında, öğrenme ortamının demokratik, iletişim becerisini geliştirici, ifade etme becerisini geliştirici, sosyalleştirici, öz güven geliştirici, işbirlikli ve U şeklinde oturma düzenine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler etkinliklerin ilgi çekici, öğretici ve konularla bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Derslerde soru-cevap, tartışma, canlandırma, beyin fırtınası, kavram haritası, balık kılıçığı, istasyon, SCAMPER, özellik listeleme,

morfolojik sentez ve analogi gibi yöntemlerin yanında; özetleme, boşluk doldurma, duyulardan hareketle yazma, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metin türünden hareketle yeni bir metin oluşturma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, grupla yazma ve kontrollü yazma gibi yazma yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrenciler derste kullanılan materyallerin kullanışlı ve yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu derse ayrılan sürenin yeterli olduğunu belirtirken, öğrencilerden çok az bir kısmı sürenin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar programın değerlendirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Yansıtıcı günlüklere “sınama durumları” açısından bakıldığında, öğrencilerin yazılanları değerlendirirken hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirme kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenciler yazma ürünlerinin, metin türüne uygun yazma, konuya bağlı kalma, başlığın konuyla uyumu, metin bölümlerinin birbiriyle uyumu, cümlelerin anlamlı olması, anlatım bozukluğu, noktalama işaretleri, yazım kuralları, yazı güzelliği, metin uzunluğu ve yazılanları paylaşma kriterlerine göre değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yansıtıcı günlükler sayesinde, duygu, düşünce ve isteklerini aktarabildiklerini; öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını artırdıklarını; uygulamanın devam etmesi gerektiğini; yazma becerilerinin, yaratıcılıklarının ve okuma becerilerinin geliştiğini vurgulamışlardır. Elde edilen bu sonuçlar programın değerlendirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Yansıtıcı günlüklere programın olumlu yönleri açısından bakıldığında, öğrenciler metin türlerini, metin konularını, metin analizlerini, süreçte kullanılan farklı yöntem ve teknikleri, yazma etkinliklerini, etkinlikler esnasındaki oturma düzenini, yazılanların paylaşılmasını ve yazılanlara ilişkin yapılan değerlendirmeleri beğendiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar programın değerlendirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu kapsamda yansıtıcı günlüklere ve programın değerlendirilmesine ilişkin yapılan tartışmalar, bir bütünlük içinde programın değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar bölümünde ele alınmıştır.

5.1.2.2. Programın Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar (Yedinci Alt Problem)

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programına “hedefler” açısından bakıldığında öğrencilerin metin türlerine ilişkin bilgileri kullanabildikleri, metin analizleri yapabildikleri, düşünme becerilerinin ve yaratıcılıklarının geliştiği, olaylara eleştirel açıdan bakabildikleri, farklı fikirlere saygı duyabildikleri, kelime bilgilerinin arttığı, cümle kurma becerilerinin geliştiği, deyimler ve atasözleri bilgilerinin arttığı, yöntem ve teknikleri doğru uygulayabildikleri, noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını doğru kullanabildikleri, doğaçlama becerilerinin geliştiği, yazılı anlatım, okuma ve dinleme becerilerinin geliştiği, akıcı yazabildikleri, yazılarının güzelleştiği, yazma isteklerinin arttığı, yazmaya duydukları endişenin ve yazdıklarına ilişkin beğenilmeme korkusunun azaldığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar yansıtıcı günlüklerden elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ayrıca nicel verilerden elde edilen sonuçlarda da deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının geliştiği, yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri, yazma kaygılarının azaldığı, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel verilerin benzer sonuçlar gösterdiği belirlenmiştir.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programına “içerik” açısından bakıldığında öğrencilerin hikâye, fabl, tiyatro, mizahi fıkra, masal, karikatür ve çizgi roman gibi öyküleyici metin türlerini; haber metni, mektup, deneme, afiş ve broşür gibi bilgilendirici metin türlerini; şiir ve tekerleme yazmayı öğrendikleri ve bu metin türlerinin özelliklerini birbirinden ayırt edebildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin Çanakkale Zaferi, Atatürk’ün hayatı, çevre kirliliği, doğanın korunması, nesli tükenmekte olan canlılar, gezegenler, su kirliliği, sanat eserlerinin niteliği, ormanların korunması, denizlerin korunması, bitkilerin yaşam döngüsü, hayvanların korunması, teknolojik aletlerin özellikleri, teknolojik aletlerin gelişimi, teknoloji kullanımı, çocuk oyunları, hayvanların yaşamı, kültürel mirasımız, bilim insanları ve dürüstlük, sevgi, sorumluluk ve vatanseverlik gibi değerler eğitimi konularını öğrendikleri belirlenmiştir. Öğrenciler derste öğrendikleri konuların güncel olduğunu ve ilgilerine yönelik olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler Çanakkale Zaferi, Atatürk’ün hayatı,

teknoloji, milli kültür ve sanat konularıyla ilgili öğrendikleri bilgileri Sosyal Bilgiler dersinde; astronomi, doğanın korunması, hayvanların yaşamı, çevre kirliliği, bitkilerin yaşam döngüsü, nesli tükenmekte olan canlılar ve sağlıkla ilgili öğrendikleri bilgileri Fen Bilimleri dersinde; mantık yürütme ve bilim insanlarının hayatıyla ilgili öğrendikleri bilgileri ise Matematik dersinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin derste öğrendiklerini okuldaki etkinliklerde, ödev yaparken, günlük tutarken, günlük yaşantısında, sınavlarda, akran öğretiminde, aile ilişkilerinde ve oyun oynarken kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin geneli öğrendikleri konuların orta düzeyde olduğunu belirtirken; öğrencilerden bir kısmı bazı konuların düzeyinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar yansıtıcı günlüklerden elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programına “eğitim durumları” açısından bakıldığında etkinliklerin konularla ilişkili olduğu ve etkinliklerin bir bütünlük içinde ilerlediği belirlenmiştir. Derste balık kılıcı, SCAMPER, kavram haritası, özellik listeleme, soru-cevap, canlandırma, tartışma, morfolojik sentez, istasyon, altı şapka, analogi, beyin fırtınası ve zihin haritası gibi yöntemlerin yanında boşluk doldurma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, kontrollü yazma, grup olarak yazma, duyulardan hareketle yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, metin tamamlama, serbest yazma, tahminde bulunma, özetleme ve bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma gibi yazma yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrenciler öğrenme ortamının sosyalleşmeye, iletişim kurmaya, grup çalışmalarına ve öz güven geliştirmeye imkân tanıdığını, büyük bir mekâna sahip olduğunu ve oturma düzeninin U şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler, derste herkesin söz hakkı alabildiğini ve görüşlerini ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler ders esnasında yaptıkları yazma çalışmalarına ilişkin akranlarından ve öğretmeninden geri bildirim alabildiklerini ifade etmişlerdir. Etkinlikler esnasında balık kılıcı, kavram haritası ve zihin haritası gibi grafik düzenleyicilerin; Karagöz ve Hacivat perdesi, drama minderi, kukla, sunum sahnesi ve şapka gibi üç boyutlu materyallerin; karikatür, resim ve power point sunuları gibi görsel materyallerin; etkileşimli tahta ve bilgisayar gibi görsel ve işitsel materyallerin; kurşun kalem, kâğıt, boya kalemleri, makas, yapıştırıcı, cetvel ve silgi gibi kırtasiye malzemelerinin ve sözlük, çalışma kâğıdı ve kitap gibi yazılı materyallerin kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin geneli sürenin etkinlikler için

yeterli olduğunu belirtirken, öğrencilerden çok az bir kısmı sürenin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar yansıtıcı günlüklerden elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programına “sınama durumları” açısından bakıldığında, öğrencilerin yazma ürünlerini tamamladıktan sonra öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaştıkları belirlenmiştir. Bu ürünlerin noktalama işaretleri, imla kuralları, büyük ve küçük yazılması gerekenler gibi yazım kuralları ve noktalama yönünden; konuya uygun başlık seçimi, metin bölümlerine (giriş, gelişme, sonuç) yer verme, metin türlerine uygun yazma, konuya ve ana fikre bağlı kalma ve yazı uzunluğu gibi konu ve içerik yönünden; paragraflar arasındaki anlam bütünlüğü, sözcüklerin anlamı, cümlelerin birbiriyle bağlantısı ve anlatım bozukluğu gibi dil ve anlatım yönünden; yazı güzelliği ve paragraf başlarına dikkat etme gibi biçim yönünden değerlendirildiği belirlenmiştir. Değerlendirme çalışmalarında öz değerlendirme, akran değerlendirme, yansıtıcı günlük ve ön test-son test uygulamaları kullanılmıştır. Öğrenciler öz değerlendirme sayesinde kendi çalışmalarını değerlendirirken tarafsız değerlendirme yapabildiklerini, hatalarını bulup düzeltebildiklerini, farklı açılardan bakabildiklerini, çalışmalarını gözden geçirebildiklerini ve kendilerini ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler akran değerlendirme sayesinde arkadaşlarının önerilerini sonraki haftalarda dikkate aldıklarını, yazma açısından kendilerini geliştirdiklerini ve eleştiri becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler yansıtıcı günlükler sayesinde derse ilişkin isteklerini belirttiklerini, değerlendirmelerde bulduklarını, öğrendiklerini tekrar gözden geçirdiklerini ve yazma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ön test-son test uygulamaları sayesinde dönem başında ve dönem sonunda yapılan uygulamalarla gelişim düzeylerinin, başarı düzeylerinin ve ulaşılan kazanımların belirlendiğini ve uygulamanın faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar yansıtıcı günlüklerden elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programının “güçlü yanları” yazma etkinliklerine, düşünme becerilerine, farklı metin türlerine ve metin analizlerine yer verilmesi; konu ve etkinliklerin ilişkili, ilgi çekici ve öğrenci düzeyine uygun olması; çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması; oturma düzeni ve sınıf ortamı; yazılanların paylaşılması ve etkili değerlendirmenin yapılmasıdır. Dersin planlı

yürütülmesinden, dersin öğretici olmasından, öğretmenin derse yaklaşımından, olumlu sınıf ikliminden, yansıtıcı günlüklere göre programın her hafta revize edilmesinden ve öğrenci gelişimlerinin düzenli takip edilmesinden dolayı programda herhangi bir aksaklık yaşanmadığı ve programın “zayıf yanlarının” olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar yansıtıcı günlüklerden elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programına “gereksinimler” açısından bakıldığında, etkinlik malzemelerinin sınıfta bulunmasından dolayı süreçte bir ihtiyaç yaşanmadığı belirlenmiştir. Deney grubuna uygulanan yazma becerileri programına “öneriler” açısından bakıldığında, öğrenciler derste olumlu yönde gelişim gösterdikleri için dersin devam etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Derste drama etkinliklerinin, grup çalışmalarının ve SCAMPER tekniğinin daha fazla kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu araştırma kapsamında yansıtıcı günlüklere ve programın değerlendirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlarla ilgili alanyazındaki araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Olthouse (2010) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli öğrenciler, kendilerini anlamak ve ifade etmek için yazmayı bir araç olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Brown-Anfelouss (2012) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin ve velilerin, yazılar aracılığıyla öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri konusunda onları teşvik etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Öte yandan öğrenciler tarafından yazma zor bir konu olarak görülmektedir. Ancak öğrenciler, ilgilerini çeken yazma konularını belirleme fırsatına olumlu bakacaklarını belirtmişlerdir. Akça-Üşenti (2013) tarafından yapılan çalışmada farklılaştırılmış Türkçe öğretimi uygulamalarının üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel beceri düzeylerini (sıralama, analogi, bellek ve sözel muhakeme) ve başarı düzeylerini (sözcük bilgisi, kavrama, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dil anlatımı) artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Saluk (2017) tarafından yürütülen çalışmada deney grubundaki üstün yetenekli öğrenciler, yaratıcı yazma etkinliklerinin kelime dağarcıklarını geliştirdiklerini, konunun zengin olması durumunda daha iyi yazabildiklerini, etkinliklerde eğlendiklerini, öğrendiklerinin Türkçe dersine katkı sağladığını ve yazım ve noktalama kurallarını uygularken daha hassas davrandıklarını ifade etmişlerdir. Alevli (2019) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli

öğrencilerle çalışan öğretmenlerin içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamında farklılaştırma ve zenginleştirme yaptıkları, öğrencilerin ilgilerine yönelik materyaller kullandıkları, farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre Türkçe eğitimin temel amaçları arasında temel dil becerilerini geliştirmek, milli ve manevi değerleri öğretmek; sanatsal değerleri fark ettirmek; öğrencilerin sorumluluk bilincini, iletişim becerilerini ve bilimsel araştırma becerilerini geliştirmek yer almaktadır. Öğrencilerin ilgisini çeken konular arasında yazılı anlatım konuları, dilbilgisi konuları, edebiyat tarihi, biyografiler ve bilimsel araştırma yöntemleri gibi konular yer almaktadır. Öğrencilerin ilgisini çeken etkinlik türleri arasında drama, tartışma, ürün tasarlama, yaratıcı yazma, kısa film hazırlama, karikatür oluşturma, röportaj, biyografi inceleme, disiplinler arası etkinlikler ve proje etkinlikleri yer almaktadır. Derslerde ortaya çıkan ürünler arasında öykü, deneme, şiir, masal, makale, serbest metin, çizgi roman, drama, kukla ve Karagöz-Hacivat gösterileri, röportaj, resim, oyun, şarkı, karikatür, kısa film ve afiş gibi ürünler yer almaktadır. Ayrıca etkinlik içeriklerinin daha karmaşık ve soyut olması; farklı strateji, yöntem ve tekniklere, açık uçlu problemlere ve üst düzey düşünme becerilerine daha çok yer verilmesi; teknolojiyle ilişkili, oyun tabanlı ve görsel materyallerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Tetik (2020) tarafından yürütülen araştırmada dijital öyküleme etkinlikleri kapsamında üstün yetenekli öğrenciler metin türlerini yazmayı öğrendiklerini, yazmaktan zevk aldıklarını, etkinlikleri eğlenceli bulduklarını, daha kolay yazabildiklerini, yazılardaki hataları bulup düzeltebildiklerini, yazarken daha titiz davrandıklarını, teknolojik becerilerini, telaffuz ve tonlama becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Sevim vd., (2021) tarafından yapılan araştırmada “çağrışımlarını yaz” taktiği üstün yetenekli öğrencilerin yazı yazarken eğlenmelerini ve yazılarını kısa sürede tamamlamalarını sağlamıştır. Öğrencilerin “çağrışımlarını yaz” taktiğini kullanarak oluşturdukları ürünlerini çevresindeki kişilere sunmaya istekli oldukları belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara dayanarak araştırmacılara, program geliştirenlere ve öğretmenlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara İlişkin Öneriler

- Çoklu menü modeli temele alınarak 4. sınıf Türkçe dersinin diğer öğrenme alanları olan okuma, dinleme ve konuşma becerilerinde program geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Farklı sınıf düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma tutumları, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerindeki değişimlerin belirlenmesine ilişkin program geliştirme çalışmaları yapıp etkililiği araştırılabilir.
- Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli temele alınarak yapılan program değerlendirme çalışmalarında hem öğrencilerden hem de velilerden görüşler alınarak bütüncül değerlendirmeler yapılabilir.

5.2.2. Program Geliştirenlere ve Öğretmenlere İlişkin Öneriler

- Eğitimde niteliğin artırılması amacıyla öğretmenler, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin düzeylerini ve öğrenme hızlarını dikkate alarak mevcut programların öğelerinde farklılaştırma ve zenginleştirme çalışmaları yapabilir. Bu stratejilerin derslerde doğru ve etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğrencilerin yazma becerileri açısından bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların tümünde bütünsel gelişim gösterebilmesi için programlar revize edilebilir.
- Öğrencilerin yazma becerileri alanında yazma tutumlarının geliştirilip yazma kaygılarının azaltılmasına ilişkin duyuşsal kazanımların sayısı programlarda artırılabilir.
- Öğrencilerin ilgilerine ve gelişim düzeylerine uygun ve disiplinler arası çalışmalara olanak tanıyan güncel konular programlarda daha fazla yer alabilir.

- Farklı metin türlerine ilişkin yazma çalışmalarına derslerde daha fazla yer verilerek öğrencilerin yazma performansları geliştirilebilir.
- Zenginleştirilmiş öğrenme ortamları ve araç-gereçler sayesinde öğrencilerin yazmaya ilişkin motivasyonları artırılabilir.
- Öğrencilerin yazma becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren farklı yöntem ve teknikler programlara entegre edilebilir. Bu yöntem ve tekniklerin derslerde aktif olarak kullanılmasına ilişkin öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğrencilerin yazma ürünlerini uygun hedef kitleyle paylaşmalarına olanak tanınmalıdır. Yazma ürünlerinin niteliğini artırmak amacıyla derslerde öz değerlendirme ve akran değerlendirme etkili bir şekilde kullanılabilir.
- Program değerlendirme çalışmalarında geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanında alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden de yararlanılarak bütüncül değerlendirmeler yapılabilir.
- Programların etkililiğinin belirlenmesi amacıyla biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler birlikte kullanılarak hem uygulama sürecinde yaşanan deneyimler hem de uygulama sonrası ortaya çıkan etkiler kapsamlı bir şekilde incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2007). *The art of creative thinking: How to be innovative and develop great ideas* (2nd edition). London and Philadelphia: Kogan Page.
- Afdalia, T., Mirza, A. A., and Widiastuty, H. (2023). An analysis of students' writing anxiety and strategies used in writing English journal article. *Journal of English Language Teaching and Literature (JELITA)*, 4(2), 55-67.
- Akça-Üşenti, Ü. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Albertson, L. R., and Billingsley, F. F. (2001). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 12(2), 90-101.
- Alevli, O. (2019). *Özel yetenekli öğrencilere bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan Türkçe eğitimi: Bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alodwan, T. A. A., and Ibnian, S. S. K. (2014). The effect of using the process approach to writing on developing university students' essay writing skills in EFL. *International Journal of Linguistics and Communication*, 2(2), 147-163.
- Alpar, R. (2017). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (5. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Amabile, T. M. (2018). Creativity and the labor of love. R. J. Sternberg and J. C. Kaufman (Eds.), *The nature of human creativity* içinde (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testinin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 19-40.
- Aydın, E. ve Kaya, M. (2021). Yazma yöntem ve teknikleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 183-216). Ankara: Pegem Akademi.
- Aygören, F. ve Er, K. O. (2018). *Eğitimde program değerlendirme: Sınıflamalar-modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baer, J., and Kaufman, J. C. (2012). *Being creative inside and outside the classroom: How to boost your students' creativity—and your own*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Baldwin, P., and John, R. (2012). *Inspiring writing through drama: Creative approaches to teaching ages 7-16*. London: Bloomsbury Education.

- Bapoğlu, S. S. (2010). *Üstün ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Benjamin, A. (2013). *Writing in the content areas* (2nd edition). London and Newyork: Routledge.
- Best, B., and Thomas, W. (2013). A framework for creativity in schools. S. Padget (Ed.), *Creativity and critical thinking* içinde (pp. 32-51). London and Newyork: Routledge.
- Boran, M. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and motivating children to write. R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand and J. Riley (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* içinde (pp. 300-312). London: SAGE Publications.
- Brody, L. E, and Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT:D⁴ model to develop their talents. R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* içinde (2nd edition, pp. 20-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D, and Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th edition). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, J. E., and Stephens, E. C. (1995). Writing as transformation: A new paradigm for content writing. *The Clearing House*, 69(1), 14-16.
- Brown-Anfelouss, M. (2012). *Underachieving gifted students and ways to improve school performance of at risk student population who have high potential: Improving writing performance in underachieving gifted students*. Published Doctoral Dissertation. Pennsylvania: The Faculties of the University of Pennsylvania.
- Browne, A. (2001). *Developing language and literacy 3-8* (2nd edition). London: Paul Chapman Publishing.
- Bruning, R., and Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, B. (1988). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (3rd edition). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Clark, B. (1997). Social ideologies and gifted education in today's schools. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 81-100.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., and Gross, M. U. M. (Eds., 2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Volume II). Iowa: The

University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

- Cole, J., and Feng, J. (2015). Effective strategies for improving writing skills of elementary English language learners. *Chinese American Educational Research and Development Association Annual Conference*'ında sunulan bildiri. Chicago.
- Connerly, D. (2006). *Teaching critical thinking skills to fourth grade students identified as gifted and talented*. Unpublished Master's Thesis. Iowa: Graceland University.
- Copeland, M. (2005). *Socratic circles: Fostering critical and creative thinking in middle and high school*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Corazza, G. E., and Agnoli, S. (2016). On the path towards the science of creative thinking. G. E. Corazza and S. Agnoli (Eds), *Multidisciplinary contributions to the science of creative thinking* içinde (pp. 3-19). Singapore: Springer.
- Coşkun, H. (2022). Metin yazma yöntem ve teknikleri. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 1: Yazma eğitimi* içinde (4. baskı, s. 187-222). Ankara: Pegem Akademi.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Cowley, S. (2011). *Getting the buggers to write* (3rd edition). London and New York: Continuum International Publishing.
- Crabbé, A., and Leroy, P. (2008). *The handbook of environmental policy evaluation*. London and Sterling: Earthscan.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev: Ed. Y. Dede ve S. B. Demir, 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cropley, A. J. (1997). *More ways than one: Fostering creativity* (4th edition). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Cross, T. L., and Coleman, L. J. (2005). School-based conception of giftedness. R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* içinde (2nd edition, pp. 52-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Çetinkaya, Ç. (2013). *Sıradışı konular çalışma etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çevik, A. (2021). Yazma eğitimi. F. Temizyürek ve T. Türkben (Ed.), *Türkçe öğretimine genel bir bakış: El kitabı* içinde (s. 253-300). Ankara: Pegem Akademi.
- Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research*, 72(1), 10-14.
- Daly, J. A. (1979). Writing apprehension in the classroom: Teacher role expectancies of the apprehensive writer. *Research in the Teaching of English*, 13(1), 37-44.

- Daly, J. A., and Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Daly, J. A., and Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Daud, N. S. M., Daud, N. M., and Kassim, N. L. A. (2005). Second language writing anxiety: Cause or effect?. *Malaysian Journal of ELT Research*, 1(1), 1-19.
- Davidson, J. E. (2019). Exchanging giftedness for a better gift. B. Wallace, D. A. Sisk and J. Senior (Eds.), *The SAGE handbook of gifted and talented education* içinde (pp. 32-45). London: SAGE Publications.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., and Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented* (6th edition). London: Pearson Education.
- Davis, M. A. (2009). Understanding the relationship between mood and creativity: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108, 25-38.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath and Company Publishers.
- Dorniak-Wall, K. (2016). A review of integrated approaches to the study of creativity: A proposal for a systems framework for creativity. G. E. Corazza and S. Agnoli (Eds), *Multidisciplinary contributions to the science of creative thinking* içinde (pp. 33-52). Singapore: Springer.
- Dragomir, I. A., and Niculescu, B. O. (2020). Different approaches to developing writing skills. *Land Forces Academy Review*, 25(3), 201-206.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. M. Davies and R. Barnett (Eds), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* içinde (pp. 31-47). New York: Palgrave Macmillan.
- Ennis, R. H. (2021). Investigating and assessing multiple-choice critical thinking tests. J. Sobocan (Ed.), *Critical thinking education and assessment: Can higher order thinking be tested?* (2nd edition, pp. 93-118). Windsor Studies in Argumentation.
- Erbasan, Ö. (2022). *Yazma stratejilerinin özel yetenekli öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fabian, J. (2018). *Creative thinking and problem solving* (2nd edition). Boca Raton: CRC Press.

- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* içinde (2nd edition, pp. 64-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F., and Jarwan, F. A. (2002). Identification of gifted and talented youth for educational programs. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg and R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* içinde (2nd edition- revised reprint, pp. 271-282). Oxford: Elsevier Science.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., and Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th edition). Boston: Pearson Education.
- Gagne, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* içinde (2nd edition, pp. 98-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Ginn, P. V., Keel, M. C., and Fredrick, L. D. (2002). Using reasoning and writing with gifted fifth-grade students. *Journal of Direct Instruction*, 2(1), 41-47.
- Glaveanu, V. P., and Kaufman, J. C. (2019). Creativity: A historical perspective. J. C. Kaufman and R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* içinde (2nd edition, pp. 9-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goff, K., and Torrance, E. P. (1999). Discovering developing & giftedness through mentoring. *Gifted Child Today*, 22(3), 14-53.
- Gordon, E. W., and Bridglall, B. L. (2005). Nurturing talent in gifted students of color. R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* içinde (2nd edition, pp. 120-146). Cambridge: Cambridge University Press.
- Göçer, A. (2019). *Yazma uğraşı. Yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur? Yazma eğitimi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S., Berninger, V., and Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536.
- Grainger, T., Goouch, K., and Lambirth, A. (2005). *Creativity and writing: Developing voice and verve in the classroom*. London and Newyork: Routledge.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th edition). New York and London: Psychology Press.
- Hashemian, M., and Heidari, A. (2013). The relationship between L2 learners' motivation/attitude and success in L2 writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 476-489.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th edition). Boston: Pearson Education.

- Hughes, C. E. (2000). *A comparative study of teaching critical thinking through persuasive writing to average, gifted and students with learning disabilities*. Published Doctoral Dissertation. Williamsburg: The Faculty of the School of Education The College of William and Mary.
- Huwari, I. F., and Abd-Aziz, N. H. (2011). Writing apprehension in English among Jordanian postgraduate students at Universiti Utara Malaysia (UUM). *Academic Research International*, 1(2), 190-198.
- İnnalı, H. Ö. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları bilişüstü stratejilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşlekeller-Bozca, A. (2017). *Üstün zekâlı öğrencilerde Türkçe koştur eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jesson, J. (2012). *Developing creativity in the primary school*. McGraw-Hill Education: Open University Press.
- Kaplan, S. N. (1986). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* içinde (pp. 180-193). Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Kaplan, S. N. (2009). Layering differentiated curricula for the gifted and talented. F. A. Karnes and S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* içinde (3rd edition, pp. 107-135). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Karadağ-Yılmaz, R. ve Erdoğan, Ö. (2020). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi: Öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde (2. baskı, s. 55-79). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (3. baskı, s. 21-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Katrancı, M. ve Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(24), 1544-1555.
- Katstra, J., Tollefson, N., and Gilbert, E. (1987). The effects of peer evaluation on attitude toward writing and writing fluency of ninth grade students. *The Journal of Educational Research*, 80(3), 168-172.

- Kaufman, J. C., and Glaveanu, V. P. (2019). A review of creativity theories: What questions are we trying to answer?. J. C. Kaufman and R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* içinde (2nd edition, pp. 27-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127-136.
- Kettler, T., and Bower, J. (2017). Measuring creative capacity in gifted students: Comparing teacher ratings and student products. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 290-299.
- Khawaldeh, H. M., and Ali, R. M. (2016). The effect of SCAMPER program on creative thinking among gifted and talented students. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 30(2), 48-58.
- Kirişçi, N. (2020). Zenginleştirme stratejileri. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler* içinde (s. 67-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Klimova, B. F. (2014). Approaches to the teaching of writing skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 147-151.
- Kulik, J. A. (1993). An analysis of the research on ability grouping. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*, 8-9.
- Kulik, J. A., and Kulik, C. L. C. (1984). Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 54(3), 409-425.
- Kulik, J. A., and Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Lee, J. (2013). Can writing attitudes and learning behavior overcome gender difference in writing? Evidence from NAEP. *Written Communication*, 30(2), 164-193.
- Legoh, F. (2019). Creativity competition for gifted students' communication and self-esteem development. B. Wallace, D. A. Sisk and J. Senior (Eds.), *The SAGE handbook of gifted and talented education* içinde (pp. 422-431). London: SAGE Publications.
- Lubart, T., Glaveanu, V. P., Vries, H. D., Camargo, A., and Storme, M. (2019). Cultural perspectives on creativity. J. C. Kaufman and R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* içinde (2nd edition, pp. 421-447). Cambridge: Cambridge University Press.
- Madaus, G. F., and Kellaghan, T. (2002). Models, metaphors, and definitions in evaluation. D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus and T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* içinde (2nd edition, pp. 19-31). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Madaus, G. F., and Stufflebeam, D. L. (Eds., 1989). *Educational evaluation: Classic works of Ralph W. Tyler*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Maden, S. (2021). Yazma kaygısı. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 343-364). Ankara: Pegem Akademi.

- Maitra, K., and Sharma, Y. (2019). Tapping the untapped-untold stories: Revisiting the concept of giftedness through the mirror of multi-cultural India. B. Wallace, D. A. Sisk and J. Senior (Eds.), *The SAGE handbook of gifted and talented education* içinde (pp. 46-58). London: SAGE Publications.
- Maker, C. J. (1993). Creativity, intelligence, and problem solving: A definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International*, 9(2), 68-77.
- Maker, C. J., Muammar, O., Serino, L., Kuang, C. C., Mohamed, A., and Sak, U. (2006). The DISCOVER curriculum model: Nurturing and enhancing creativity in all children. *KEDI Journal of Educational Policy*, 3(2), 99-121.
- Maker, C. J., Nielson, A. B., and Rogers, J. A. (1994). Giftedness, diversity, and problem-solving. *Teaching Exceptional Children*, 27(1), 4-19.
- Marland, S. P. (1971). *Education of the gifted and talented - Volume 1: Report to the congress of the United States by the U.S. commissioner of education*. Washington, D.C.: Office of Education (DHEW).
- Marlina, R. (2018). Teaching language skills. J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* içinde (pp. 1-15). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Martindale, C. (1999). Biological bases of creativity. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* içinde (pp. 137-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Masriani, E., Mukhaiyar, M., and Wahyuni, D. (2018). Writing anxiety and writing strategies used by English department students of universitas Negeri Padang. *Lingua Didaktika: Jurnal Bahasa dan Pembelajaran Bahasa*, 12(1), 76-85.
- Maxwell, G. S. (1984). A rating scale for assessing the quality of responsive/illuminative evaluations. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(2), 131-138.
- McAndrew, D. A. (1986). Writing apprehension: A review of research. *Research and Teaching in Developmental Education*, 2(2), 43-52.
- McKensie, L., and Tomkins, G. E. (1984). Evaluating students' writing: A process approach. *Journal of Teaching Writing*, 3(2), 201-212.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Moore, W. E. (1967). *Creative and critical thinking* (3rd edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Mönks, F. J., and Mason, E. J. (2002). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg and R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* içinde (2nd edition- revised reprint, pp. 141-155). Oxford: Elsevier Science.
- Naiditch, F. (2017). Understanding critical thinking: What is it? Can we teach it? How do we learn it?. F. Naiditch (Ed.), *Developing critical thinking: From theory to classroom practice* içinde (pp. 1-10). Lanham: Rowman & Littlefield Publishing.

- Nichols, B., Shidaker, S., Johnson, G., and Singer, K. (2006). *Managing curriculum and assessment: A practitioner's guide*. Ohio: Linworth Publishing.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* içinde (pp. 392-430). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.
- Olthouse, J. M. (2010). *Talented young writers' relationships with writing*. Published Doctoral Dissertation. Ohio: The University of Toledo.
- Onozawa, C. (2010). A study of the process writing approach: A suggestion for an eclectic writing approach. *Kyoai Gakuen Üniversitesi*, 10, 153-163.
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th edition, global edition). Harlow, England: Pearson Education.
- Özcan, B., Kondaş, H. ve Polat, M. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1262-1272.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öznacar, M. D. ve Bildiren, A. (2016). *Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Padget, S. (2013). An introduction to creativity and critical thinking. S. Padget (Ed.), *Creativity and Critical Thinking* içinde (pp. 1-15). London and Newyork: Routledge.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd edition). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Paul, R., and Elder, L. (2005). *A guide for educators to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking Press.
- Paul, R., and Elder, L. (2008). *The thinker's guide to the nature and functions of critical and creative thinking*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking Press.
- Rabadi, R. I., and Rabadi A. D. (2020). Do medical students experience writing anxiety while learning English as a foreign language?. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 883-893.

- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *The English Journal*, 86(6), 38-45.
- Reis, S. M., and Renzulli, J. S. (1992). Using curriculum compacting to challenge the above-average. *Educational Leadership*, 50(2), 51-57.
- Reis, S. M., Renzulli, S. J., and Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(615), 2-9.
- Renzulli, J. S. (1988). The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 298-309.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* içinde (2nd edition, pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Leppien, J. H., and Hays, T. S. (2000). *The multiple menu model: A practical guide for developing differentiated curriculum*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. N. Colangelo, S. G. Assouline and M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* içinde (Volume II, pp. 59-67). Iowa: The University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Rogers, K. B. (1998). Using current research to make "good" decisions about grouping. *NASSP Bulletin*, 82(595), 38-46.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Runco, M. A. (2005). Creative giftedness. R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* içinde (2nd edition, pp. 295-311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sabti, A. A., Md Rashid, S., Nimehchisalem, V., and Darmi, R. (2019). The impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL Learners. *SAGE Open*, 9(4), 1-13.
- Sağlam, A. (2022). *Metinlerarası okuma ile bütünleştirilen analitik yazma ve değerlendirme modelinin özel yeteneklilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (2. baskı). Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

- Sak, U. (2020). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi* (4. baskı). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Saluk, N. (2017). *Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarikaya, B., and Bulut, K. (2022). The investigation of gifted students' speaking and writing anxiety level according to some variables. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 407- 416.
- Sarouphim, K. M. (1999). DISCOVER: A promising alternative assessment for the identification of gifted minorities. *Gifted Child Quarterly*, 43(4), 244-251.
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. T. Kellaghan and D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* içinde (pp. 15-30). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (5. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Sevim, O., Karabulut, A. ve Elkatmış, V. (2021). Çağrışımlarını yaz taktiğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1066-1080.
- Simonton, D. K. (2005). Genetics of giftedness: The implications of an emergenic-epigenetic model. R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* içinde (2nd edition, pp. 312-326). Cambridge: Cambridge University Press.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Southern, W. T. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. N. Colangelo, S. G. Assouline and M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Volume II, pp. 5-12). Iowa: The University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Stake, R. E. (1976). A theoretical statement of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2(1), 19-22.
- Stake, R. E. (2002). Program evaluation, particularly responsive evaluation. D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus and T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* içinde (2nd edition, pp. 343-362). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Stake, R. (2003). Responsive evaluation. T. Kellaghan and D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* içinde (pp. 63-68). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Washington, D. C.: National Institute of Education.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292-316.

- Sternberg, R. J. (2019). Enhancing people's creativity. J. C. Kaufman and R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* içinde (2nd edition, pp. 88-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., and Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* içinde (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., and Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Stufflebeam, D. L., and Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Şahin, F. (2018). Zenginleştirme modelleri. F. Şahin (Ed.), *Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri* içinde (s. 47-64). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev: Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Terman, L. M., and Oden, M. H. (1976). *The gifted child grows up: Twenty five years' follow-up of a superior group* (5th edition). Stanford, California: Stanford University Press.
- Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tolan, S. S. (2019). Profoundly gifted: Outliers among the outliers. B. Wallace, D. A. Sisk and J. Senior (Eds.), *The SAGE handbook of gifted and talented education* içinde (pp. 104-116). London: SAGE Publications.
- Tomlinson, B. (1981). Reducing student writing anxiety. *Proceedings of the Annual Conference of the Western College Reading Association*, 14(1), 24-32.
- Tomlinson, C. A. (2016). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd edition). Boston: Pearson Education.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd edition). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., Strickland, C. A. ve Imbeau, M. B. (2017). *Koşut eğitim programı* (Çev: M. A. Sözer ve S. Emir). Ankara: Pegem Akademi.
- Tsai, D. M. (2007). Differentiating curriculum for gifted students by providing accelerated options. *Gifted Education International*, 23(1), 88-97.
- Tunagür, M. ve Kardaş, M. N. (2021). Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 59-81). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuttle, F. B., Becker, L. A., and Sousa, J. A. (1988). *Characteristics and identification of gifted and talented students* (3rd edition). Washington, D.C.: National Education Association of the United States.
- Utami, F., Sumarni, S., and Darmahusni, D. (2023). Skill-based English language teaching programs' issues and merits in higher education: A systematic

- literature review. *English Language and Literature International Conference (ELLIC) Proceedings*, 6(1), 557-573.
- VanTassel-Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for talented students. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 164-169.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Applications in school and life. R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd edition, pp. 358-376). Cambridge: Cambridge University Press.
- VanTassel-Baska, J., and Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: "Teori ve teknikler"* (4. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vielhaber, M. E. (1983). Coping with communication anxiety: Strategies to reduce writing apprehension. *The ABCA Bulletin*, 46(1), 22-24.
- Vogel, T. (2014). *Breakthrough thinking: A guide to creative thinking and idea generation*. Cincinnati, Ohio: HOW Books.
- Wahyuni, S., and Umam, M. K. (2017). An analysis on writing anxiety of Indonesian EFL college learners. *Journal of English Education and Linguistics Studies (JEELS)*, 4(1), 103-126.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.
- Webb, A. F., Vandiver, B. J., and Jeung, S. (2016). Does completing an enriched writing course improve writing self-efficacy of talented secondary students?. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 47-62.
- Wiant, F. M. (1997). *A study of collaborative writing response groups and writing anxiety among female community college re-entry students*. Unpublished Master's Thesis. Denver: University of Colorado.
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yasul, A. F. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya, öğrenmenin kalıcılığına ve yazmaya yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2013). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (4. baskı, s. 217-295). Ankara: Pegem Akademi.
- Yurdakul, İ. H. ve Susar-Kırmızı F. (2020). Yazma yöntem ve teknikleri. B. Bağcı-Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi içinde* (s. 129-175). Ankara: Pegem Akademi.

- Yurtbakan, E. (2022). Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma eğilimleri, kaygıları ve tutumlarında scratch kodlama programının etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 241-258.
- Zen, D. (2005). Teaching ESL/EFL writing beyond language skills. *3rd International Annual LATEFL China Conference*'nda sunulan bildiri. China: Tonghua.
- Ziegler, A., and Heller, K. A. (2002). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg and R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* içinde (2nd edition- revised reprint, pp. 3-21). Oxford: Elsevier Science.

EKLER

Ek 1. Farklılaştırılmış Hedefler

Bilişsel Alan

- Belirlenen öyküleyici metin türünün özelliklerini açıklar.
- Belirlenen bilgilendirici metin türünün özelliklerini açıklar.
- Şiirin özelliklerini açıklar.
- Belirlenen öyküleyici metin türünü diğer metin türlerinden ayırt eder.
- Belirlenen bilgilendirici metin türünü diğer metin türlerinden ayırt eder.
- Şiiri diğer metin türlerinden ayırt eder.
- Tekerleme türlerini analiz eder.
- Yazma amacını belirler.
- Yazacağı konuda özgün fikir üretir.
- Yazılarında ana fikre/duyguya yer verir.
- Hikâye unsurlarına yazılarında yer verir.
- Yazdığı metne özgün başlık üretir.
- Yazılarını yardımcı fikirle zenginleştirir.
- Yazılarında kelimeleri anlamına uygun kullanır.
- Yazılarında cümleleri anlam özelliklerine uygun kullanır.
- Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.
- Yazılarında cümleler arasında bağlantı kurar.
- Yazılarında paragraflar arasında bağlantı kurar.
- Yazılarında metnin bölümleri arasında bağlantı kurar.
- Yazdığı metni atasözü ve deyimlerle zenginleştirir.
- Yazma yöntem ve tekniklerini yazılarında kullanır.
- Yazılarında uygun noktalama işaretleri kullanır.
- Yazdığı metni uygun son ile bitirir.

- Yazılarını gözden geçirir.
- Yazılarını belirlenen kriterler açısından (konu ve içerik, dil ve anlatım, yazım kuralları ve noktalama işaretleri, biçim) düzeltir.
- Yazılarını belirlenen kriterler açısından (konu ve içerik, dil ve anlatım, yazım kuralları ve noktalama işaretleri, biçim) değerlendirir.
- Yazdığı metni hedef kitleyle paylaşır.
- Verilen bir konuda araştırma yapar.
- Araştırma sonuçlarını hedef kitleyle paylaşır.

Duyuşsal Alan

- Yazacağı konuya dikkatini verir.
- Yazmaktan zevk alır.
- Yazılarını hedef kitleyle paylaşmaya istekli olur.
- Yazılarını değerlendirmeye istekli olur.
- Duygularını yazıyla ifade etmeye öncelik verir.
- Yazmanın gerekli bir beceri olduğunu savunur.
- Yazmayı alışkanlık haline getirir.
- Yazılarında Türkçe kelimeler kullanmayı alışkanlık haline getirir.

Psikomotor Alan

- Yazacağı konuda özgün taslak oluşturur.
- Belirlenen konuya uygun yazı yazar.
- Belirlenen öyküleyici metin türünde özgün bir yazı yazar.
- Belirlenen bilgilendirici metin türünde özgün bir yazı yazar.
- Belirlenen bir konuda özgün şiir yazar.
- Yazılarını akıcı yazar.
- Yazılarını okunaklı yazar.
- Yazı güzelliğine dikkat eder.
- Yazdığı metni görsellerle zenginleştirir.
- Yazdığı metni dramatize eder.
- Araştırma sonuçlarını afiş, sunum ya da broşür ile zenginleştirir.

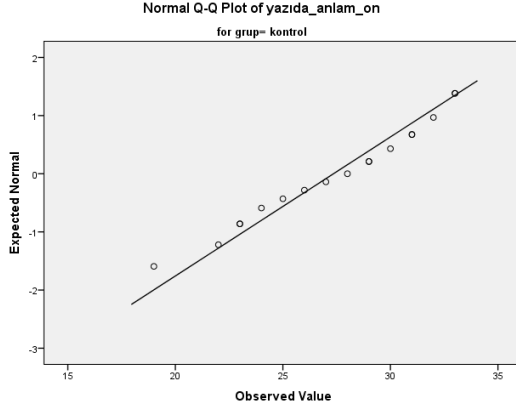
Ek 2. Örnek Etkinlik Planı

Çoklu Menü Modeli Bağlamında Hazırlanan Ders Planı			
Konu: Masallar		Sınıf: 4.sınıf	
<p>Öğretim Hedefleri ve Öğrenci Etkinlikleri <i>Özümseme ve hatırlama</i> *Belirlenen öyküleyici metin türünün özelliklerini açıklar.</p> <p><i>Bilgi analizi</i> *Belirlenen öyküleyici metin türünü diğer metin türlerinden ayırt eder.</p> <p><i>Bilgi sentezi ve uygulama</i> *Yazılarında ana fikre /duyguya yer verir. *Belirlenen öyküleyici metin türünde özgün bir yazı yazar. *Yazma yöntem ve tekniklerini yazılarında kullanır.</p> <p><i>Değerlendirme</i> *Yazılarını belirlenen kriterler açısından (konu ve içerik, dil ve anlatım, yazım kuralları ve noktalama işaretleri, biçim) değerlendirir.</p> <p><i>Duyuşsal Alan</i> *Yazmayı alışkanlık haline getirir. *Yazılarını hedef kitleyle paylaşmaya istekli olur.</p> <p><i>Psikomotor Alan</i> *Yazdığı metni dramatize eder.</p>	<p>Öğretim Stratejileri *Soru-cevap *Tartışma *SCAMPER *Morfolojik sentez *Drama *Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma</p>	<p>Öğretim Ürünleri <i>Somut ürünler:</i> *Masal *Kavram haritası *Gösteri <i>Soyut ürünler:</i> *Düşünme becerilerinin gelişmesi *Yazma tutumunun gelişmesi *Yazma kaygısının azalması</p>	<p>Sanatsal Dönüşüm *Öğretmenin masal anlatıcılığı deneyimini paylaşması</p>
	<p>Bilgi Menüsü Öyküleyici metin türlerinden biri olan masal incelenmiştir. Masalın özellikleri, diğer metin türleriyle benzerlik ve farkları ve bir masal oluştururken dikkat edilmesi gereken ilkeler üzerinde durulmuştur. Ayrıca süreç temelli yazma yaklaşımının adımları uygulanarak özgün masallar üretilmiştir. Yazma yöntem ve tekniklerinden biri olan “bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma” ve yaratıcı düşünme teknikleri arasında olan “SCAMPER” ve “morfolojik sentez” tekniğine ilişkin temel bilgilere ve uygulama adımlarına yer verilmiştir.</p> <p>Öğretimin Sırası <i>Dikkat çekme:</i> Öğrencilere ilgilerini çeken masalların hangileri olduğu ve belirttikleri masallar günümüze uyarlansa masalda ne gibi değişikliklerin olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerden soruları düşünmeleri istenerek derse dikkatleri çekilmiştir. <i>Hedeften haberdar etme:</i> Derste öyküleyici metin türlerinden biri olan masalın özelliklerinin analiz edileceği ve özgün bir masal oluşturulacağı açıklanmıştır. Öğrenilen konuların günlük hayatta masal yazarken, bir yarışmada ya da okuldaki Türkçe dersinde kullanılabileceği vurgulanmıştır. <i>Ön bilgilerin hatırlatılması:</i> Masalların özelliklerinin neler olabileceği öğrencilere sorulmuştur. Ardından öğrenciler, masalın diğer öyküleyici metin türlerinden benzerlik ve farklarını analiz ederek kavram haritası hazırlamıştır. <i>Uyarıcı materyali sunma:</i> “Küçük Prens’in Ormanlar Ülkesi” masalı öğrencilere okunmuştur. Ardından metne ilişkin hazırlanan sorular öğrencilerle tartışılmıştır. <i>Öğrenciye rehberlik yapma:</i> Öğrencilerden Küçük Prens’in Ormanlar Ülkesi masalı ile Kırmızı Başlıklı Kız masalı arasındaki benzerlik ve farkları analiz etmeleri istenmiştir. Ardından SCAMPER tekniğinin uygulama adımları açıklanmıştır. Öğrencilere “Farz edelim ki Küçük Prens, ormanda Yıldız Adamla karşılaşmak yerine</p>	<p>Öğrenci Araştırma Soruları *Geçmişteki masallar günümüze uyarlansa masallarda ne gibi değişiklik olurdu?</p> <p>Değerlendirme *Ürün değerlendirme *Öz değerlendirme *Akran değerlendirme *Yansıtıcı günlük</p> <p>Kaynaklar *“Küçük Prens’in Ormanlar Ülkesi” masalı *“Kırmızı Başlıklı Kız” masalı *“Hayvanların Abc’si” şiir kitabı *“Uçan şiirler” kitabı</p>	

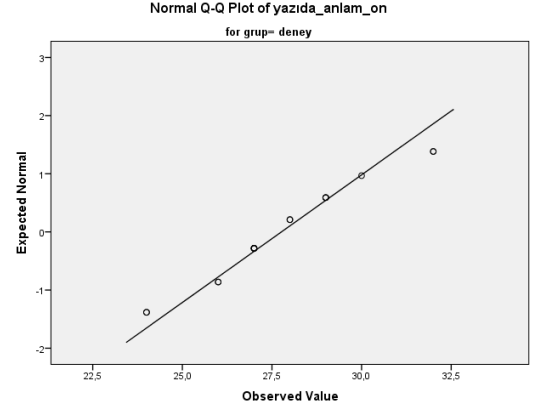
	<p>Kırmızı Başlıklı Kız ile karşılaşırdı masal nasıl bir sonla biterdi?” sorusu sorulmuştur. Masal taslağının nasıl oluşturulması gerektiğine ilişkin öğrencilere rehberlik edilmiştir.</p> <p><i>Performansı ortaya çıkarma:</i> Öğrencilerden, SCAMPER tekniğinin adımlarını kullanarak Küçük Prens’in Ormanlar Ülkesi masalını yeniden kurgulamaları istenmiştir. Öğrenciler masaldan Yıldız Adamı çıkarıp yerine Kırmızı Başlıklı Kızı ekleyerek masalı tekrar oluşturmuştur. Öğrencilere “Masal Değiştirmece” şiiri okunmuştur. Öğrencilerden şiirin içinde geçen soruyu cevaplamaları istenmiştir. Ardından öğrencilere “Ceylan” şiiri okunmuştur. Öğrencilere şiire farklı bir başlık konulmak istense başlığın ne olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerden “Ceylan” şiirinin konusuna ve ana duygusuna bağlı kalarak yeni bir masal oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler, masallarına ilişkin özgün fikirler üretip metin taslağı oluşturmuştur. Ayrıca morfolojik sentez tekniği ile oluşturdukları karakterleri masallarına dâhil etmiştir. Öğrenciler, metinlerini uygun kelimelerle, farklı cümle yapılarıyla ve anlatım biçimleriyle zenginleştirmiştir.</p> <p><i>Geri bildirim /dönüt verme:</i> Öğrencilere yazım aşamasında, konuya ve ana fikre bağlı kalınıp kalınmadığı, uygun başlığın seçilip seçilmediği, cümleler, paragraflar ve metin bölümleri arasında bağlantı kurulup kurulmadığı, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uyulup uyulmadığı gibi kriterler açısından dönüt verilmiştir. Öğrenciler yazılarını gözden geçirerek düzeltmiştir.</p> <p><i>Performansı değerlendirme:</i> Öğrenciler metinlerini öğretmen ve akranlarıyla paylaşmıştır. Öğrencilerin yazıları konu ve içerik, dil ve anlatım, yazım kuralları ve noktalama işaretleri ve biçim açısından değerlendirilmiştir. Öğrenciler değerlendirmeler esnasında hem kendilerini hem de akranlarını değerlendirmiştir. Değerlendirmeler sonrasında masallarını revize ederek yazılarına son şeklini vermiştir. Yazma ürünleri sınıf panosunda sergilenmiştir. Öğrenciler tarafından oluşturulan masalların canlandırmaları yapılmıştır. Öğrencilerden etkinliklere ve dersin işlenişe ilişkin yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir.</p> <p><i>Kalıcılığı sağlama:</i> Dikkat çekme aşamasında sorulan soru öğrencilere tekrar sorulmuştur. İlgilerini çeken masalların günümüze uyarlanması yapılsa nasıl bir masal olabileceğine ilişkin öğrencilerden web 2 araçlarını kullanarak masal oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerden hazırladıkları masalları bir sonraki ders getirmeleri istenmiştir.</p>	
--	--	--

Ek 3. Yazılı Anlatım Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafikleri

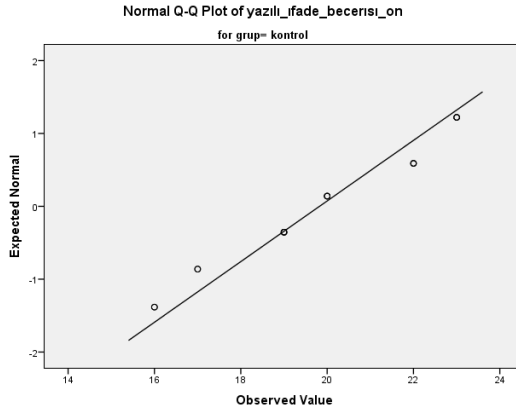
Yazılı anlatım ön test ve son test puanlarına ilişkin ölçeğin geneline ve alt faktörlerine ilişkin grafikler Şekil 7’de sunulmuştur.



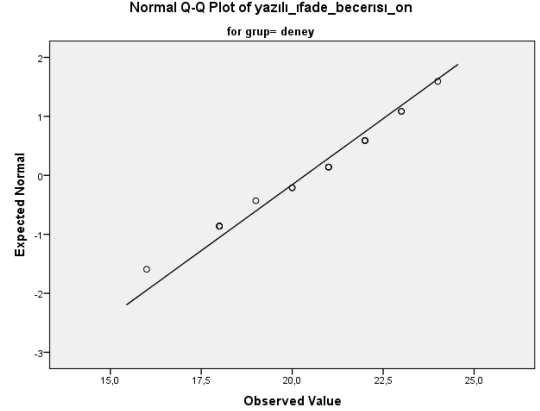
a) Kontrol grubu yazıda anlam ön test



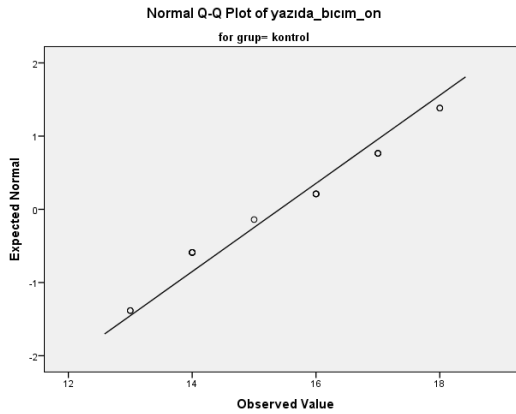
b) Deney grubu yazıda anlam ön test



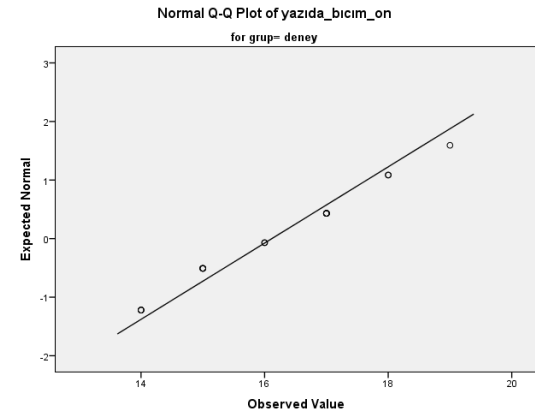
c) Kontrol grubu yazılı ifade becerisi ön test



d) Deney grubu yazılı ifade becerisi ön test

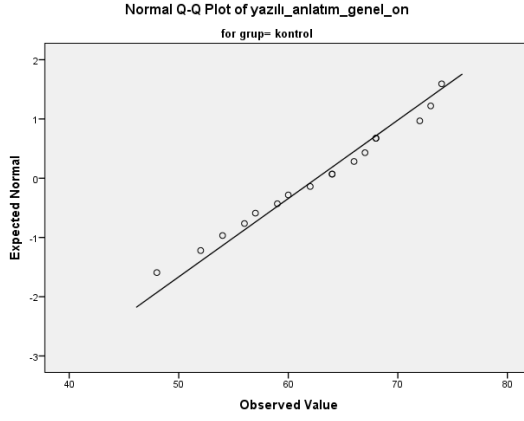


e) Kontrol grubu yazıda biçim ön test

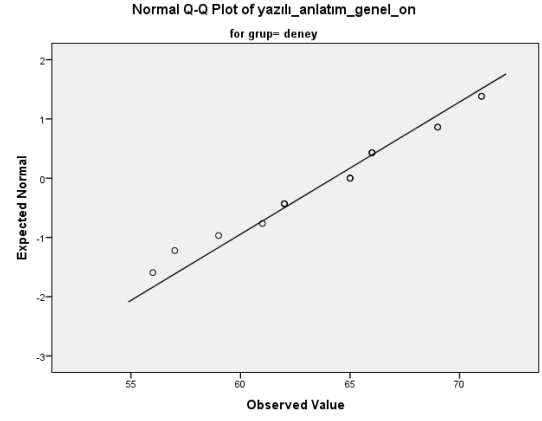


f) Deney grubu yazıda biçim ön test

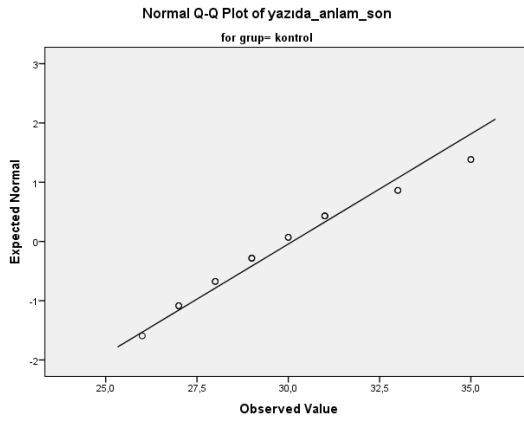
Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri



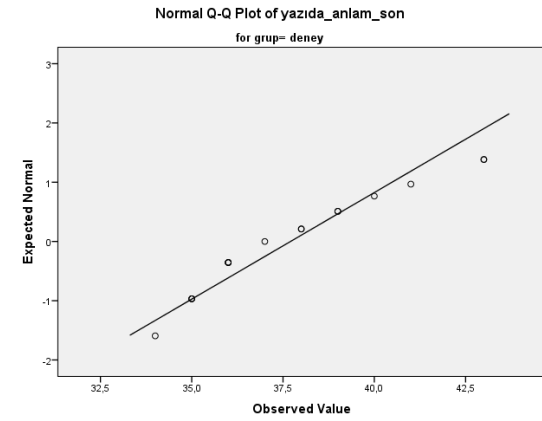
g) Kontrol grubu yazılı anlatım ön test genel



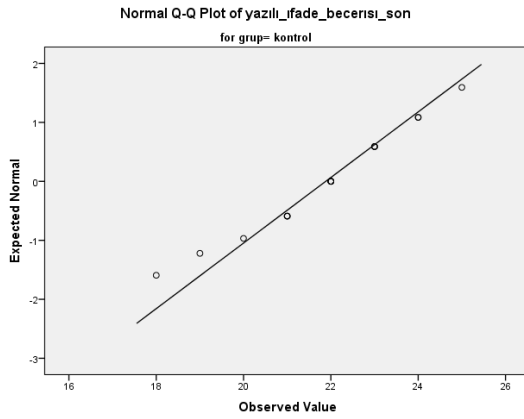
h) Deney grubu yazılı anlatım ön test genel



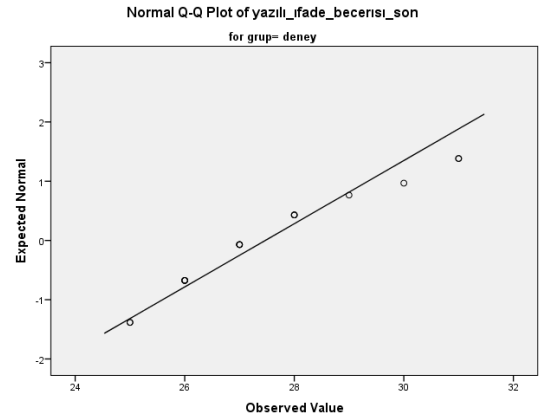
i) Kontrol grubu yazıda anlam son test



j) Deney grubu yazıda anlam son test

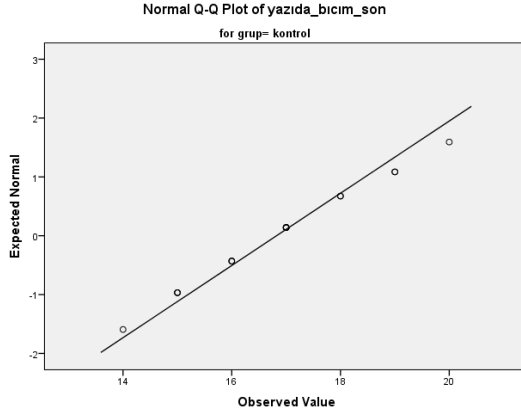


k) Kontrol grubu yazılı ifade becerisi son test

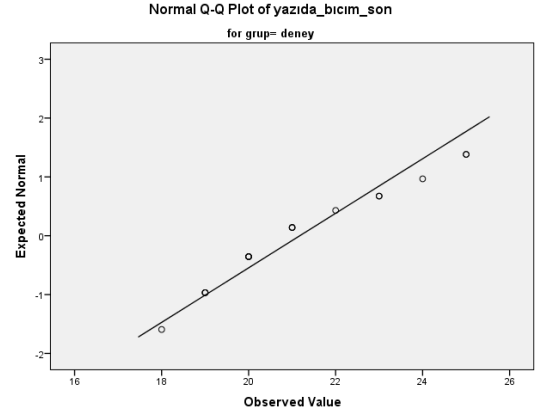


l) Deney grubu yazılı ifade becerisi son test

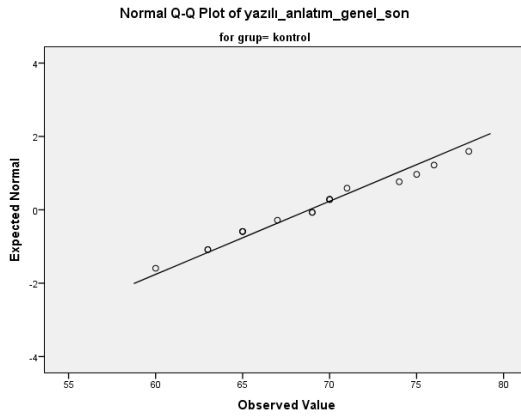
Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri (devam)



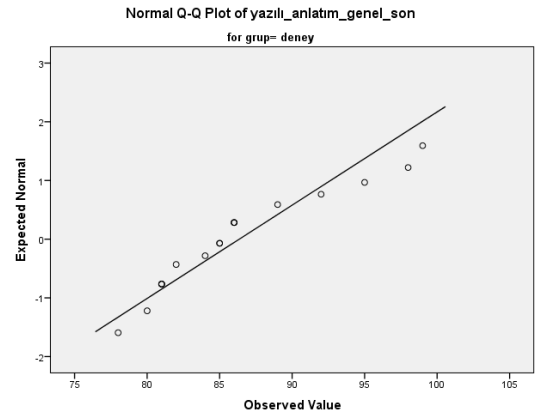
m) Kontrol grubu yazıda biçim son test



n) Deney grubu yazıda biçim son test



o) Kontrol grubu yazılı anlatım son test genel

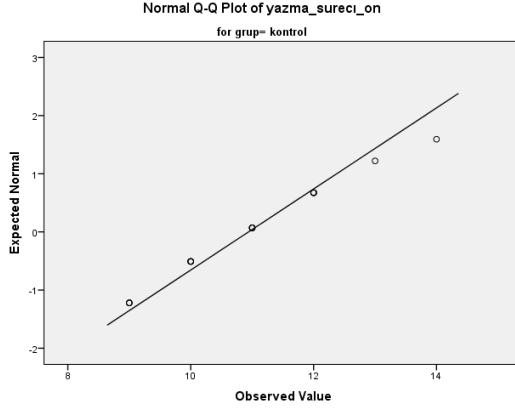


p) Deney grubu yazılı anlatım son test genel

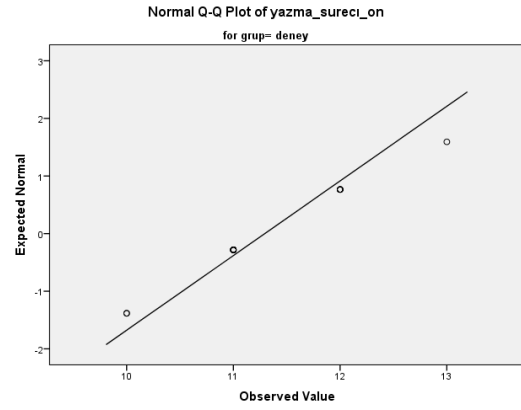
Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri (devam)

Ek 4. Yazma Kaygısı Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafikleri

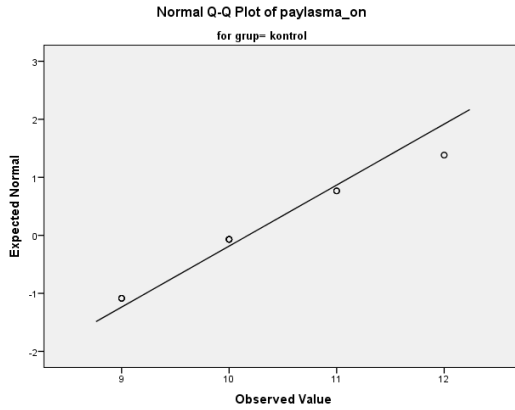
Yazma kaygısı ön test ve son test puanlarına ilişkin ölçeğin geneline ve alt faktörlerine ilişkin grafikler Şekil 8’de sunulmuştur.



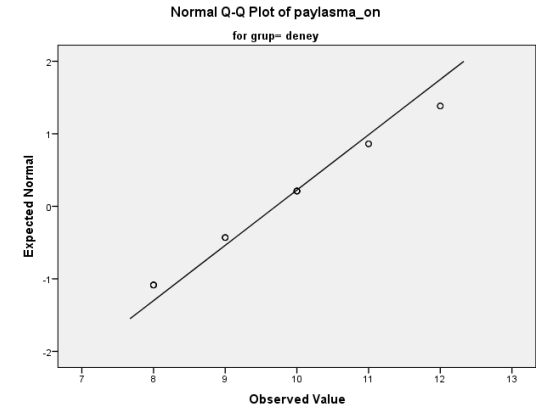
a) Kontrol grubu yazma süreci ön test



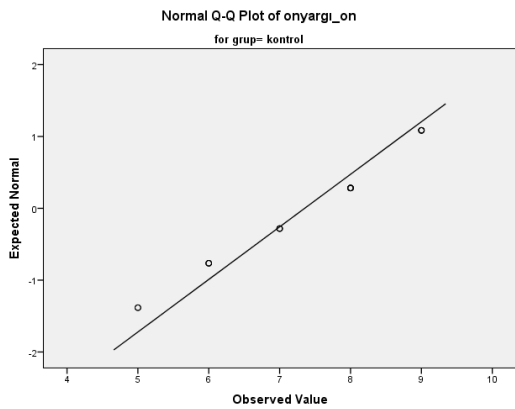
b) Deney grubu yazma süreci ön test



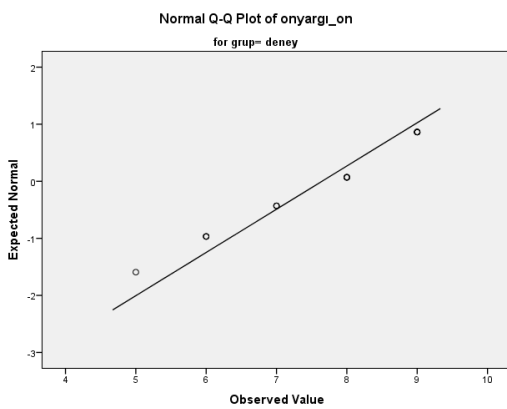
c) Kontrol grubu paylaşma ön test



d) Deney grubu paylaşma ön test

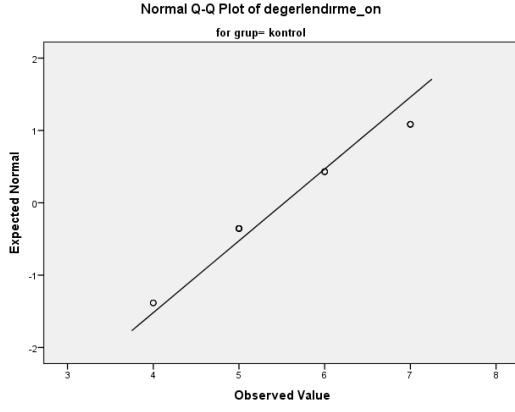


e) Kontrol grubu ön yargı ön test

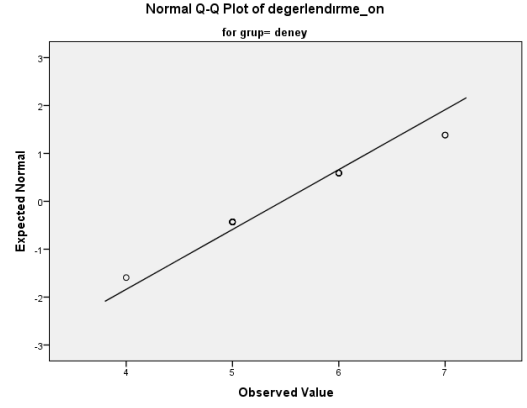


f) Deney grubu ön yargı ön test

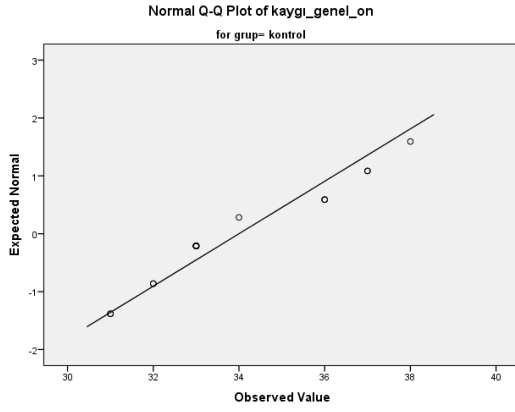
Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Kaygısı Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri



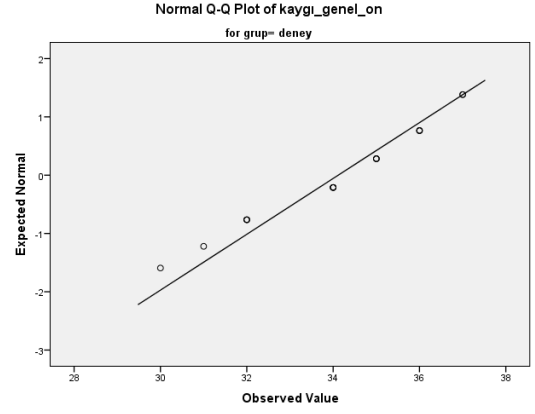
g) Kontrol grubu değerlendirme ön test



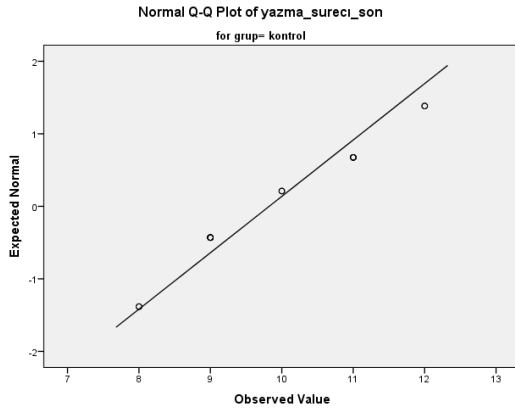
h) Deney grubu değerlendirme ön test



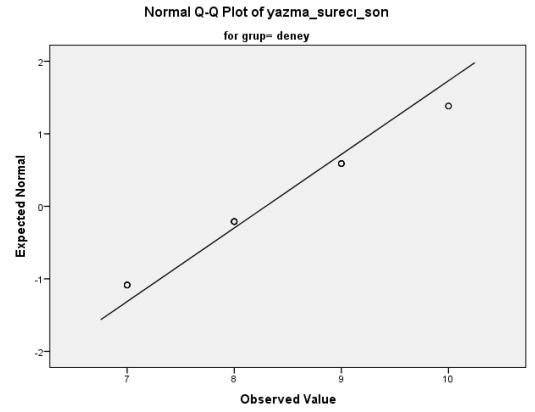
i) Kontrol grubu yazma kaygısı ön test genel



j) Deney grubu yazma kaygısı ön test genel

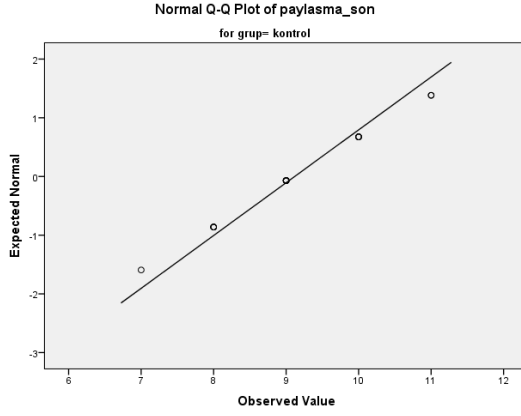


k) Kontrol grubu yazma süreci son test

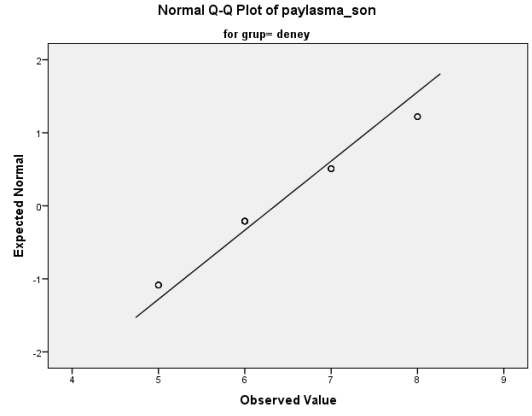


l) Deney grubu yazma süreci son test

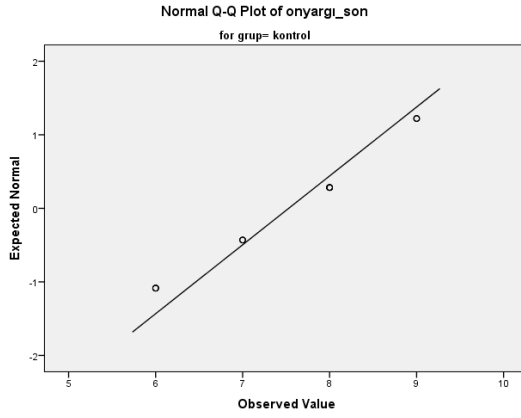
Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Kaygısı Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri (devam)



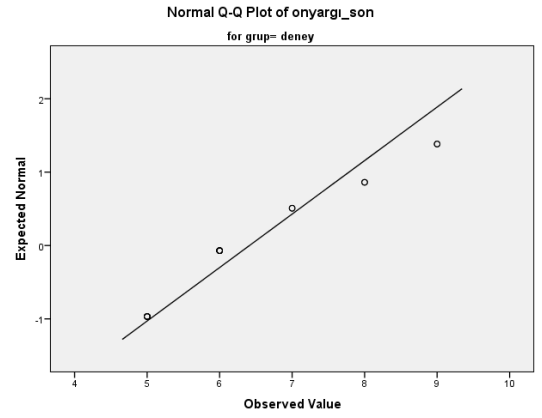
m) Kontrol grubu paylaşma son test



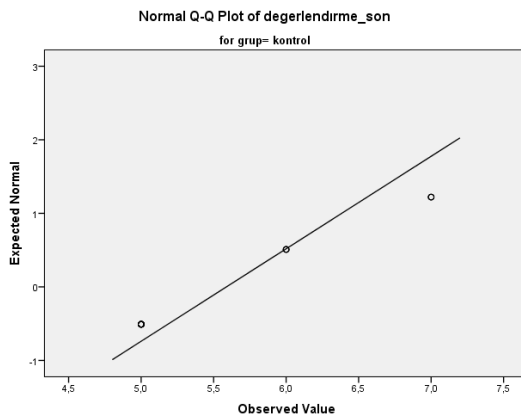
n) Deney grubu paylaşma son test



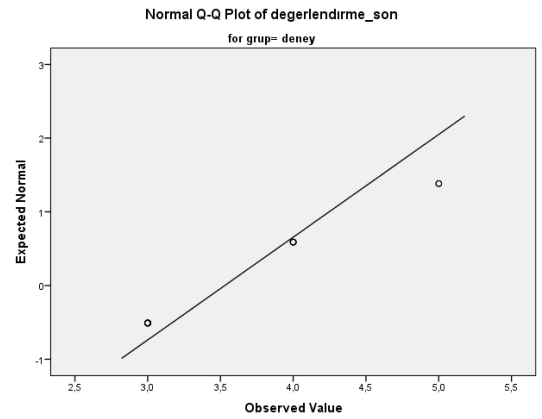
o) Kontrol grubu ön yargı son test



p) Deney grubu ön yargı son test

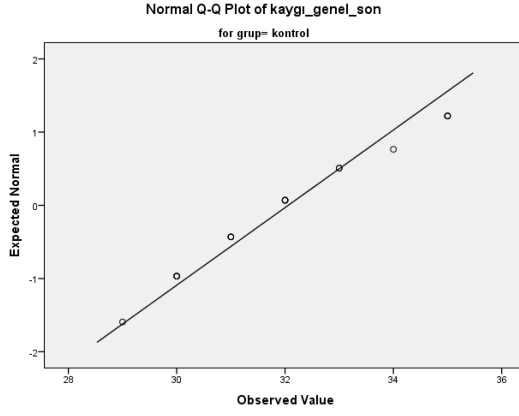


r) Kontrol grubu değerlendirme son test

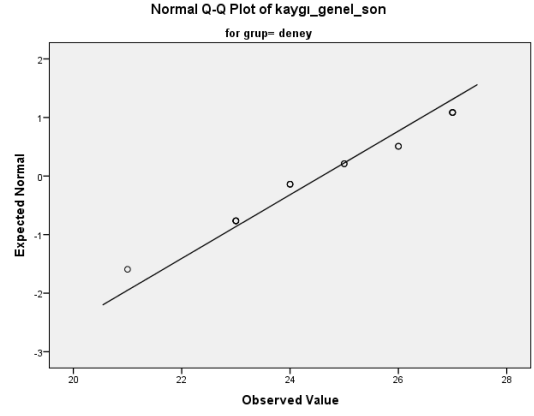


s) Deney grubu değerlendirme son test

Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Kaygısı Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri (devam)



t) Kontrol grubu yazma kaygısı son test genel

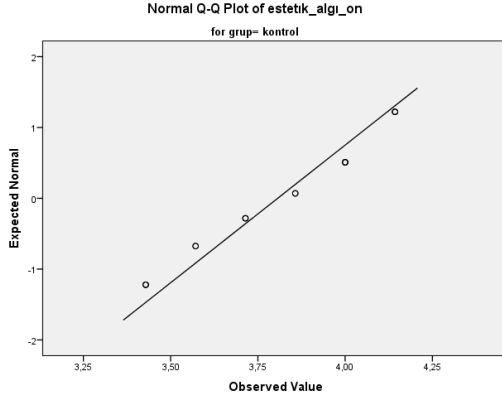


u) Deney grubu yazma kaygısı son test genel

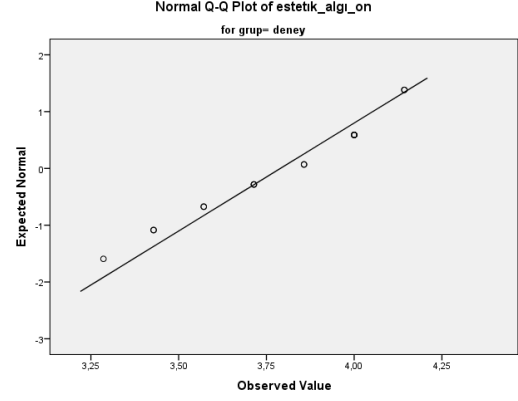
Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Kaygısı Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri (devam)

Ek 5. Yazma Tutumu Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafikleri

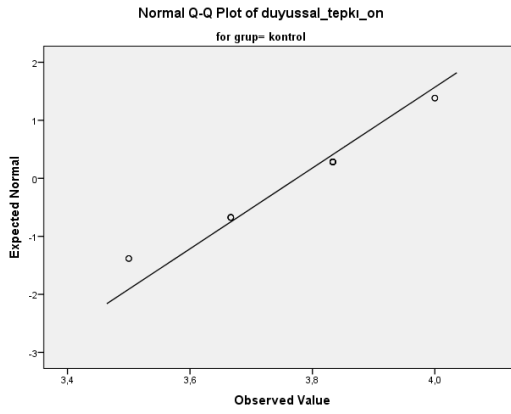
Yazma tutumu ön test ve son test puanlarına ilişkin ölçeğin geneline ve alt faktörlerine ilişkin grafikler Şekil 9'da sunulmuştur.



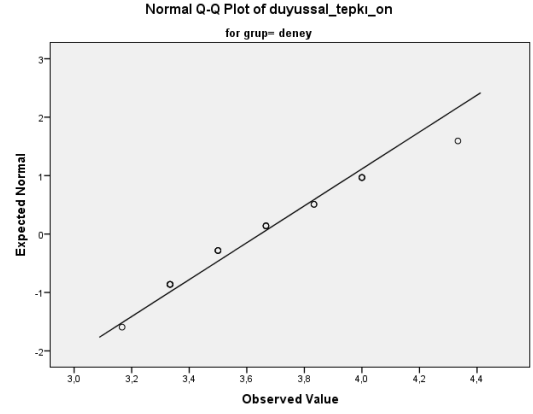
a) Kontrol grubu estetik algı ön test



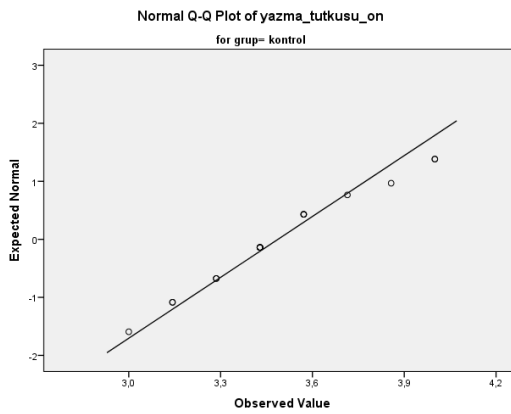
b) Deney grubu estetik algı ön test



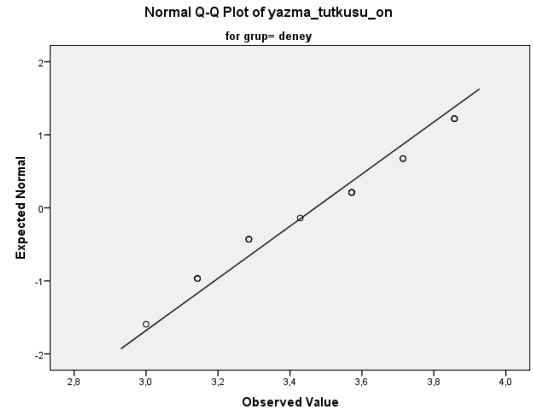
c) Kontrol grubu duyuşsal tepki ön test



d) Deney grubu duyuşsal tepki ön test

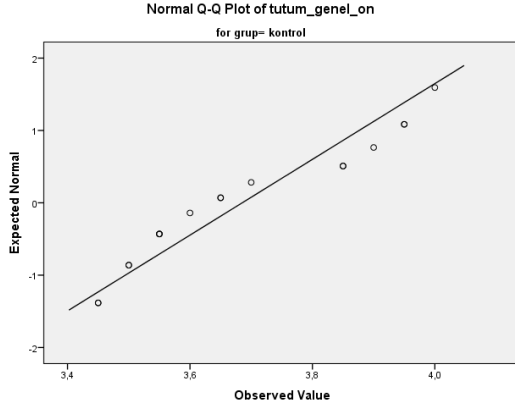


e) Kontrol grubu yazma tutkusu ön test

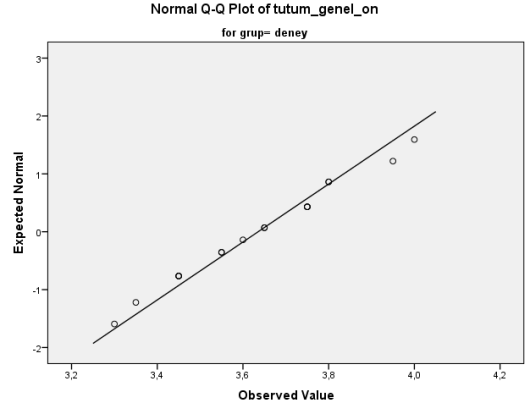


f) Deney grubu yazma tutkusu ön test

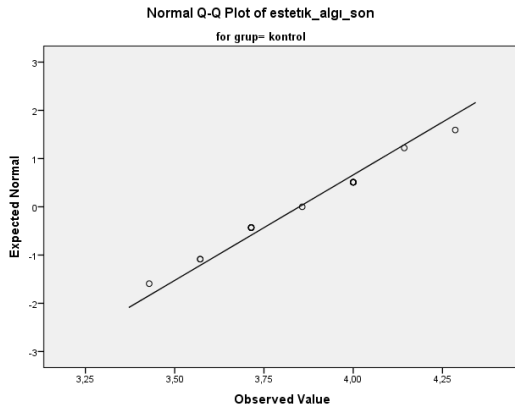
Şekil 9. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Tutumu Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri



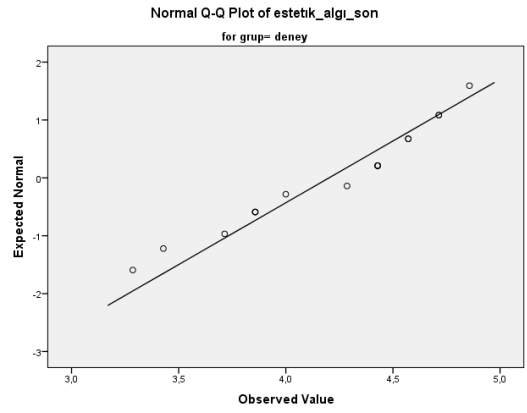
g) Kontrol grubu yazma tutumu ön test genel



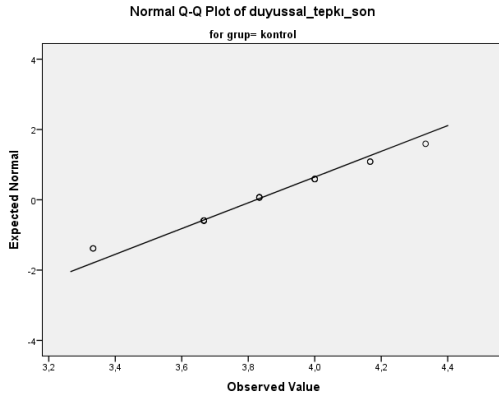
h) Deney grubu yazma tutumu ön test genel



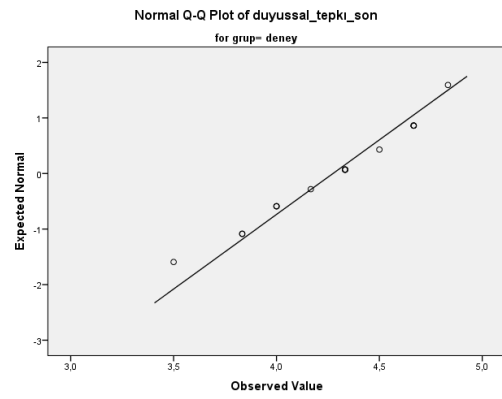
i) Kontrol grubu estetik algı son test



j) Deney grubu estetik algı son test

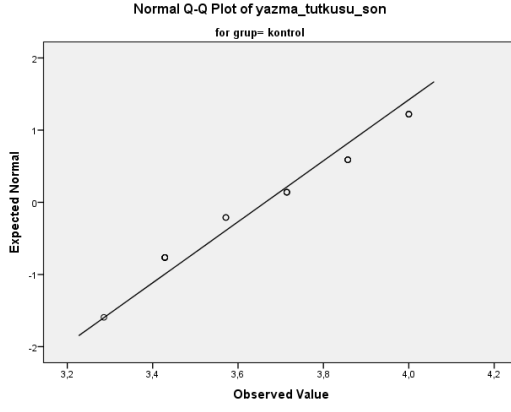


k) Kontrol grubu duyuşsal tepki son test

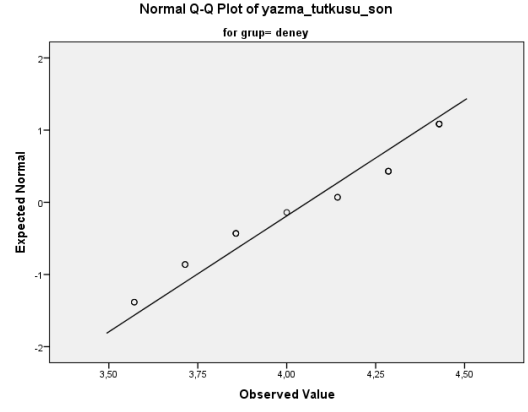


l) Deney grubu duyuşsal tepki son test

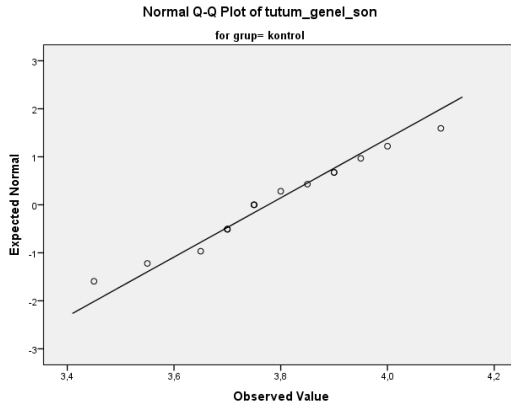
Şekil 9. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Tutumu Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri



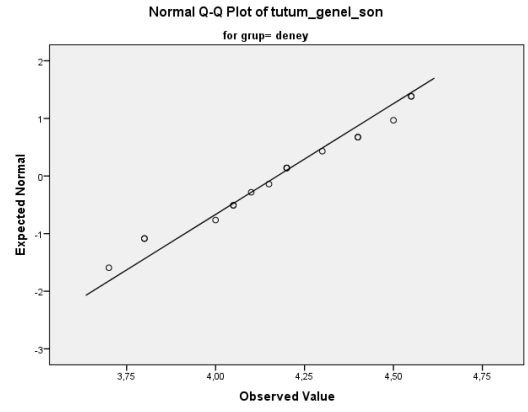
m) Kontrol grubu yazma tutkusu son test



n) Deney grubu yazma tutkusu son test



o) Kontrol grubu yazma tutumu son test genel

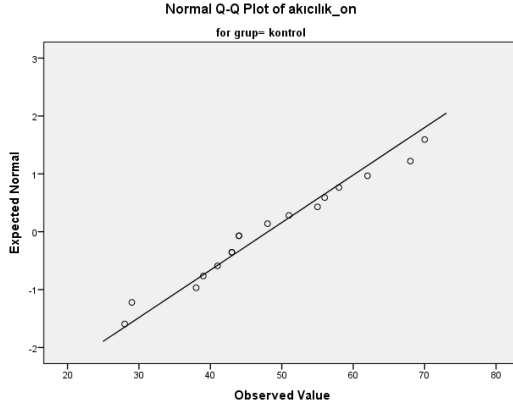


p) Deney grubu yazma tutumu son test genel

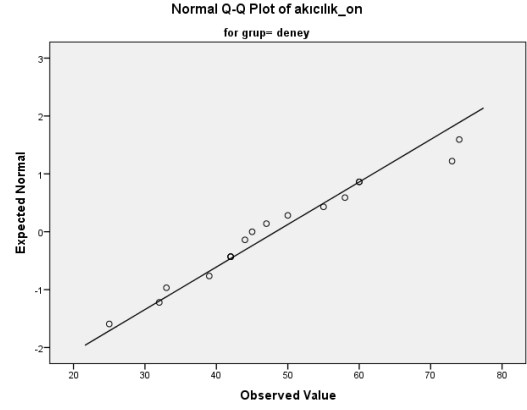
Şekil 9. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Tutumu Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri (devam)

Ek 6. Yaratıcı Düşünme Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafikleri

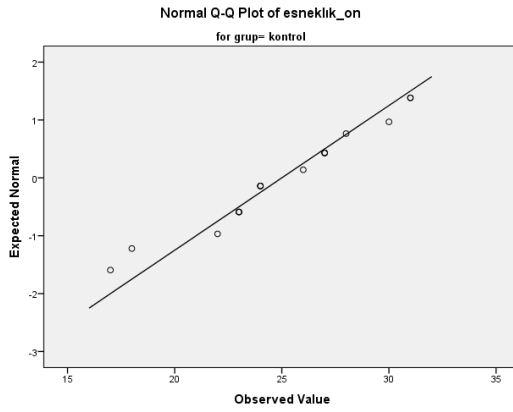
Yaratıcı düşünme ön test ve son test puanlarına ilişkin testin geneline ve alt faktörlerine ilişkin grafikler Şekil 10’ da sunulmuştur.



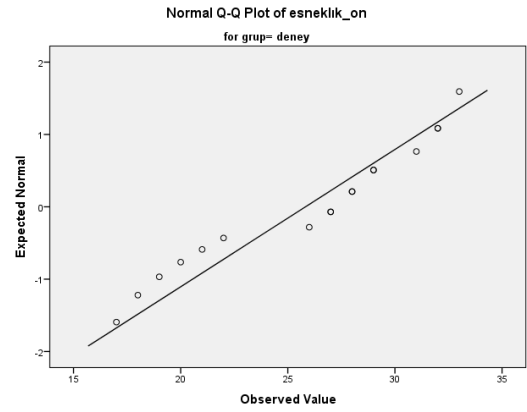
a) Kontrol grubu akıcılık ön test



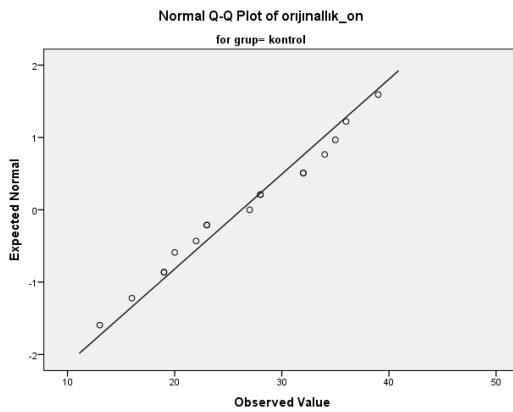
b) Deney grubu akıcılık ön test



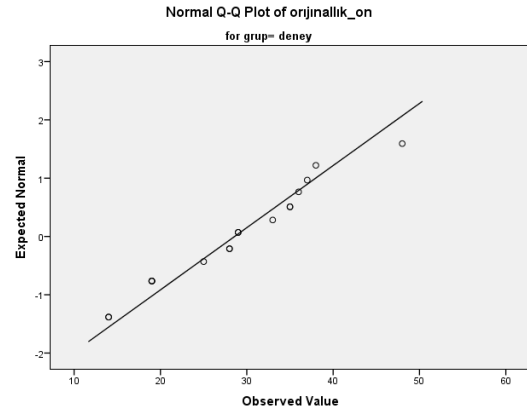
c) Kontrol grubu esneklik ön test



d) Deney grubu esneklik ön test

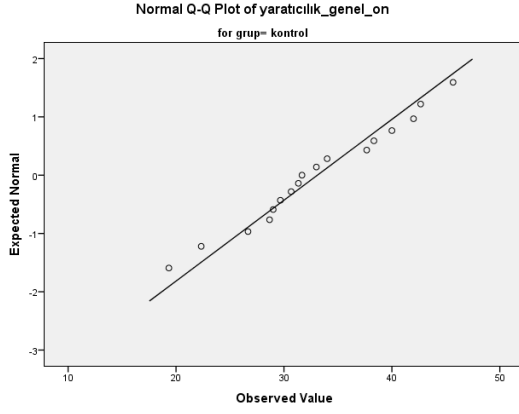


e) Kontrol grubu orijinallik ön test

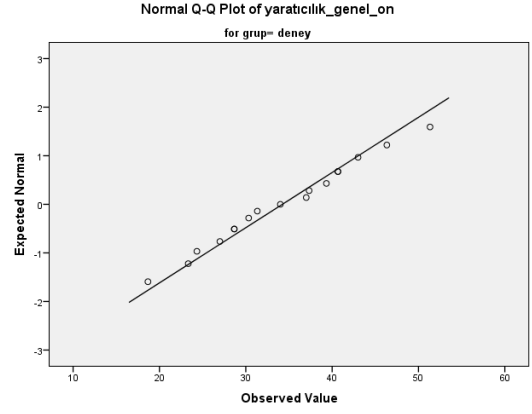


f) Deney grubu orijinallik ön test

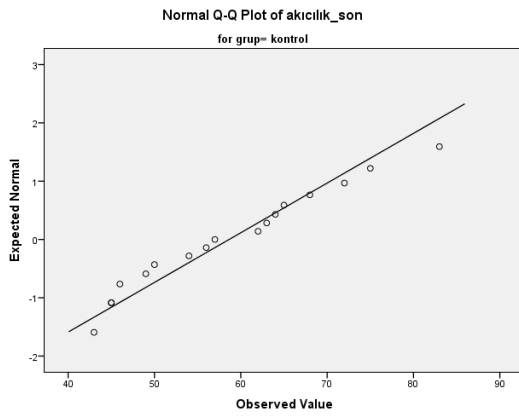
Şekil 10. Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Düşünme Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri



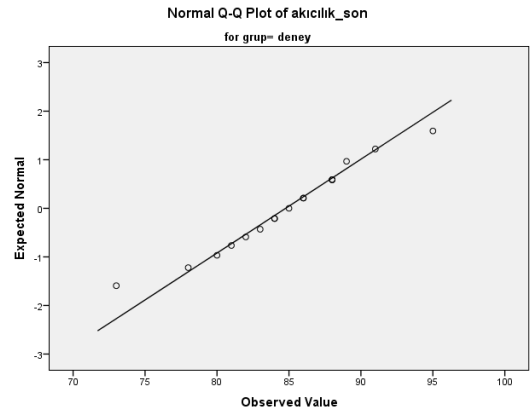
g) Kontrol grubu yaratıcı düşünme ön test genel



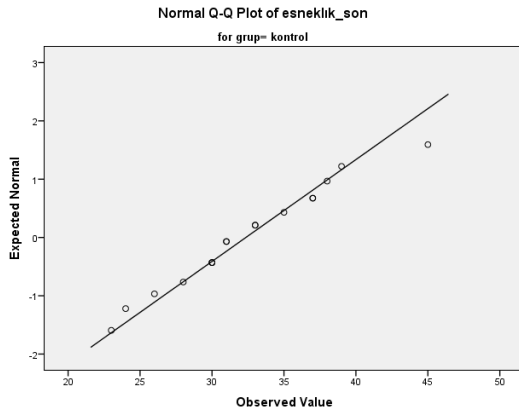
h) Deney grubu yaratıcı düşünme ön test genel



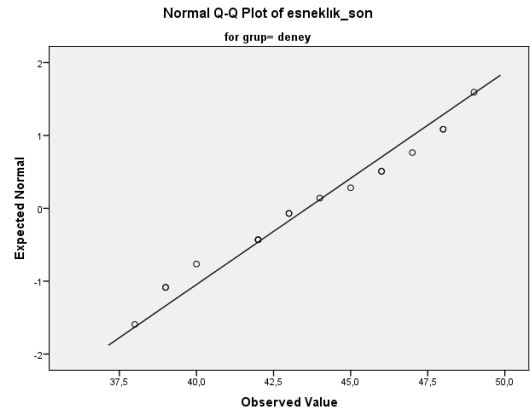
i) Kontrol grubu akıcılık son test



j) Deney grubu akıcılık son test

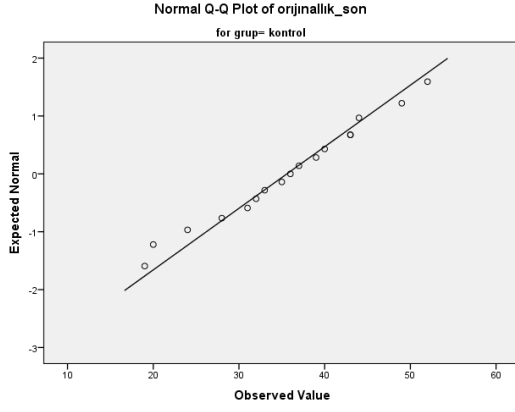


k) Kontrol grubu esneklik son test

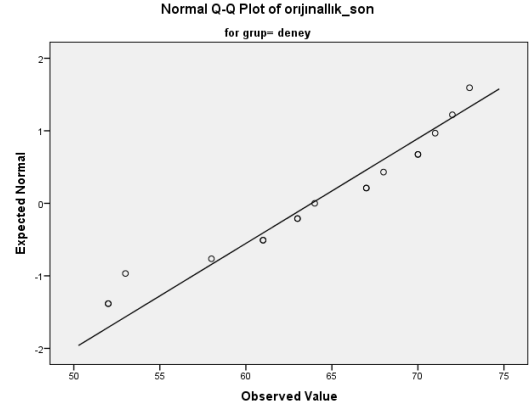


l) Deney grubu esneklik son test

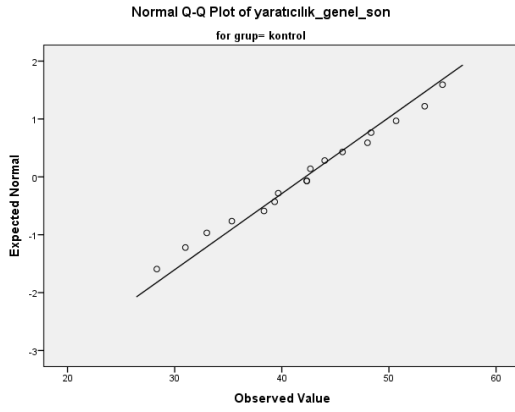
Şekil 10. Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Düşünme Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri (devam)



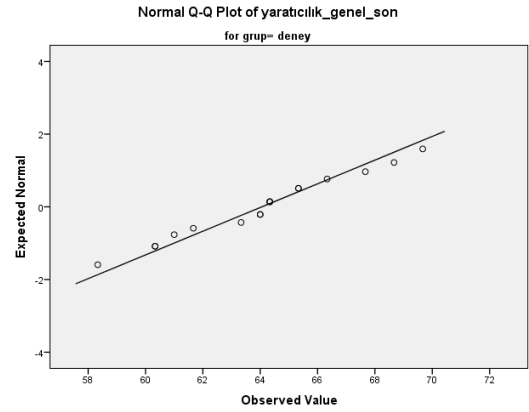
m) Kontrol grubu orijinallik son test



n) Deney grubu orijinallik son test



o) Kontrol grubu yaratıcı düşünme son test genel

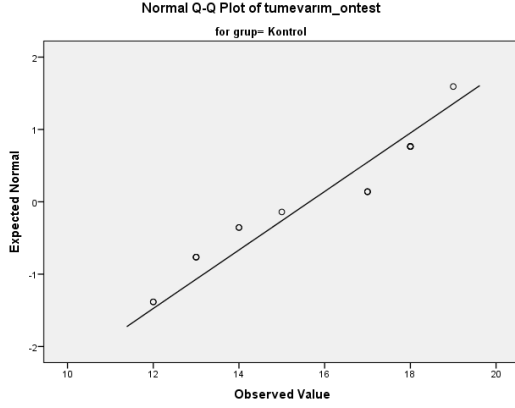


p) Deney grubu yaratıcı düşünme son test genel

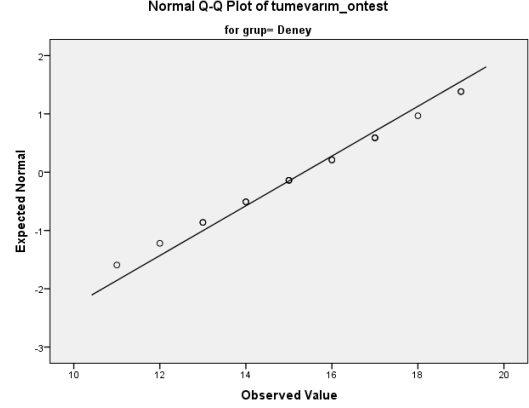
Şekil 10. Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcı Düşünme Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri (devam)

Ek 7. Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafikleri

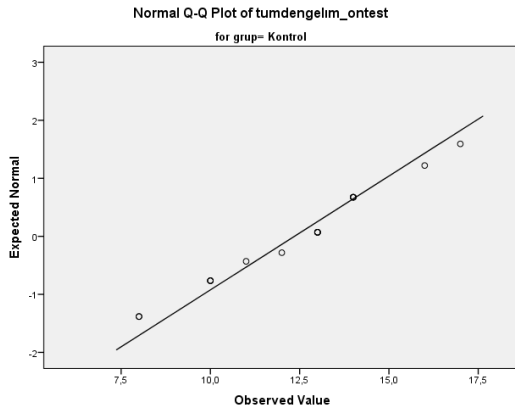
Eleştirel düşünme ön test ve son test puanlarına ilişkin testin geneline ve alt faktörlerine ilişkin grafikler Şekil 11’de sunulmuştur.



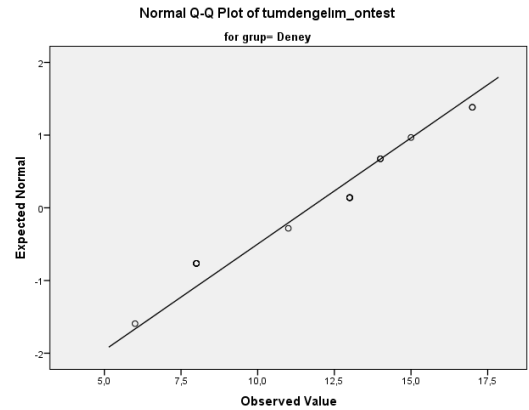
a) Kontrol grubu tümevarım ön test



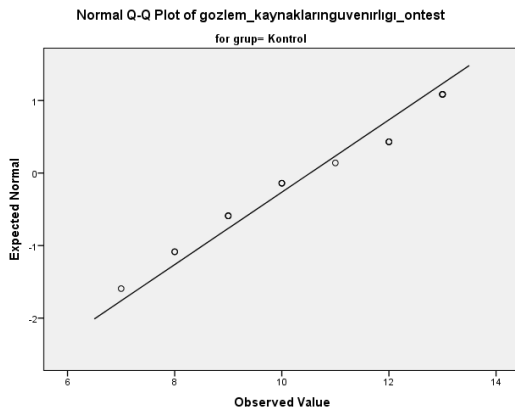
b) Deney grubu tümevarım ön test



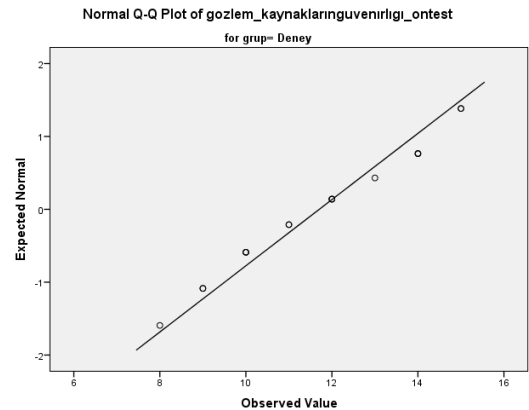
c) Kontrol grubu tümdengelim ön test



d) Deney grubu tümdengelim ön test

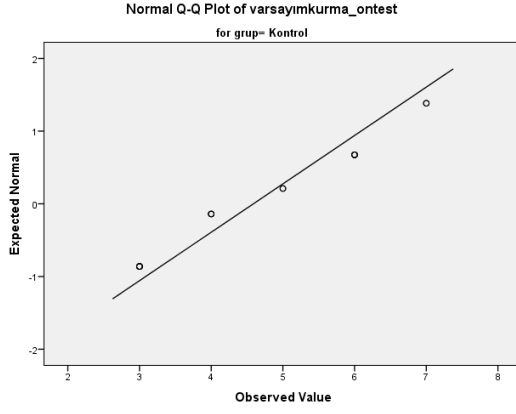


e) Kontrol-gözlem/kaynakların güvenirligi ön test

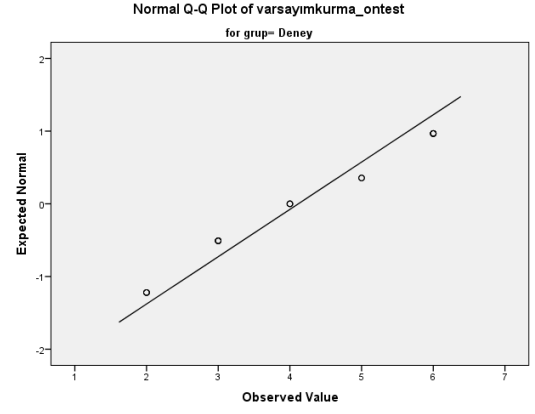


f) Deney-gözlem/kaynakların güvenirligi ön test

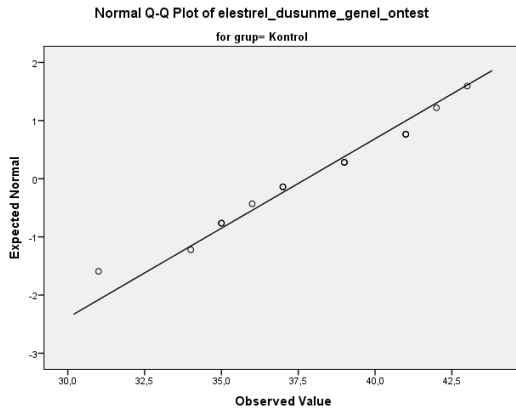
Şekil 11. Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri



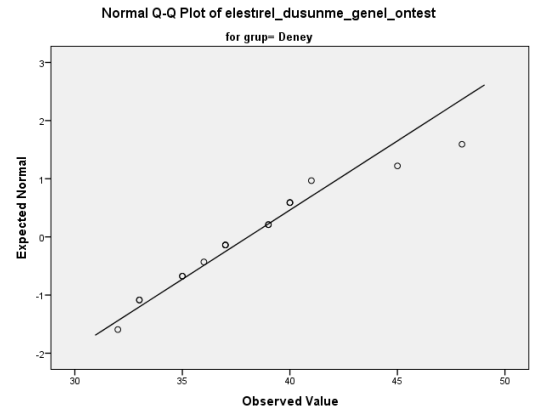
g) Kontrol grubu varsayim kurma ön test



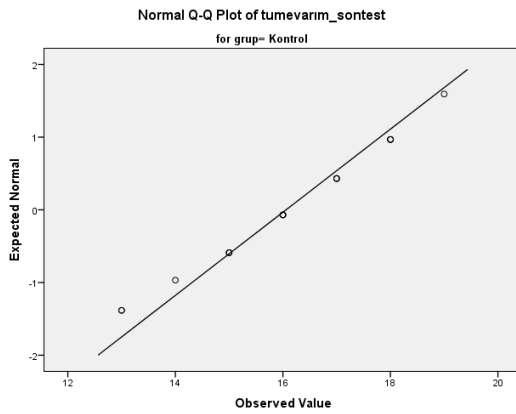
h) Deney grubu varsayim kurma ön test



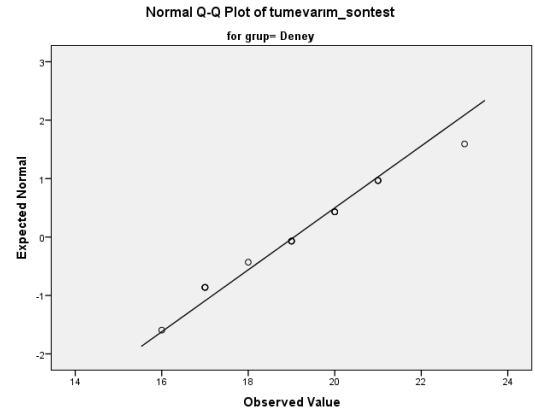
i) Kontrol grubu eleştirel düşünme ön test genel



j) Deney grubu eleştirel düşünme ön test genel

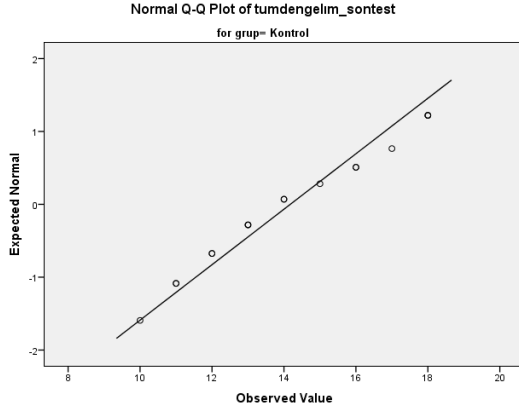


k) Kontrol grubu tümevarım son test

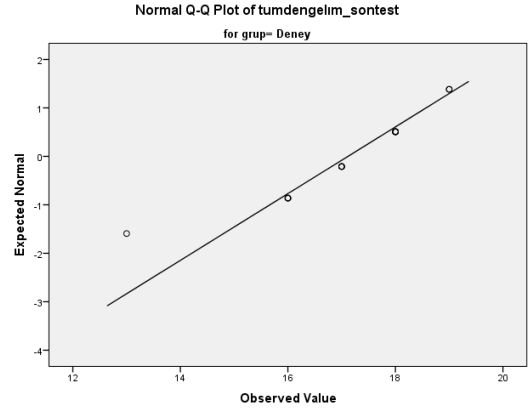


l) Deney grubu tümevarım son test

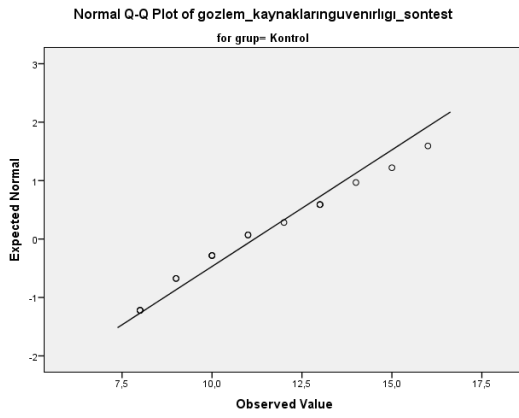
Şekil 11. Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri (devam)



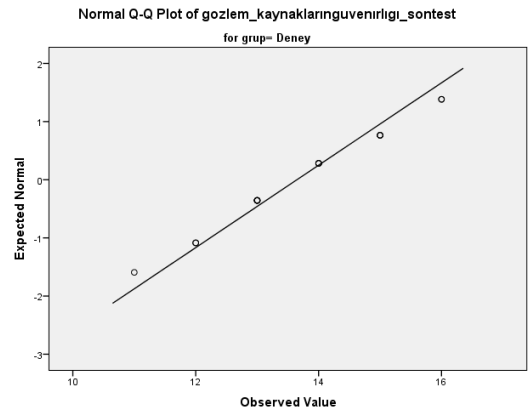
m) Kontrol grubu tümdengelim son test



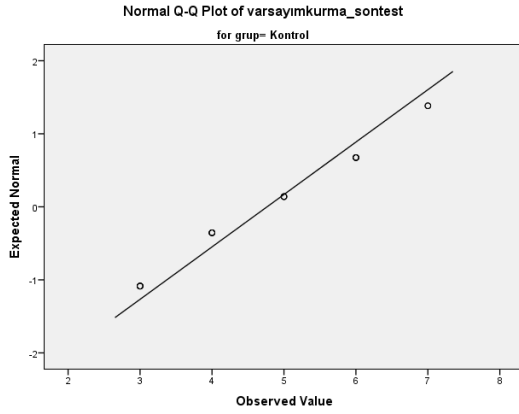
n) Deney grubu tümdengelim son test



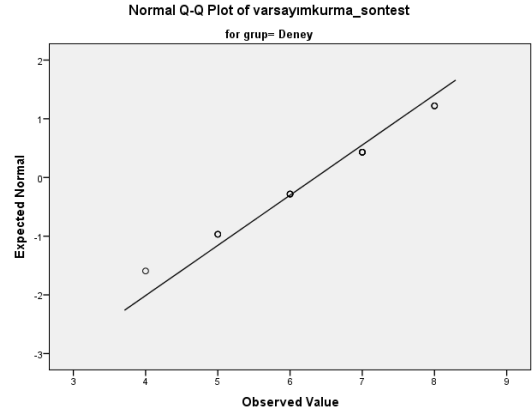
o) Kontrol-gözlem/kaynakların güvenirligi son test



p) Deney-gözlem/kaynakların güvenirligi son test

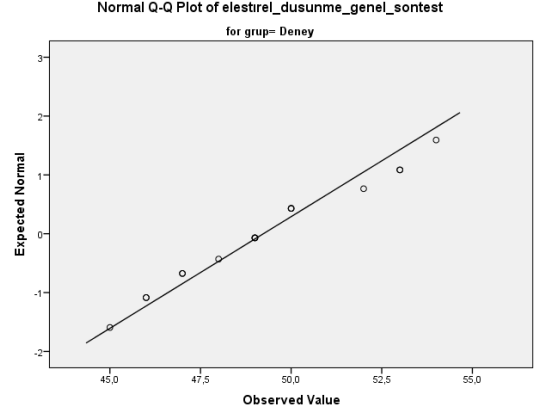
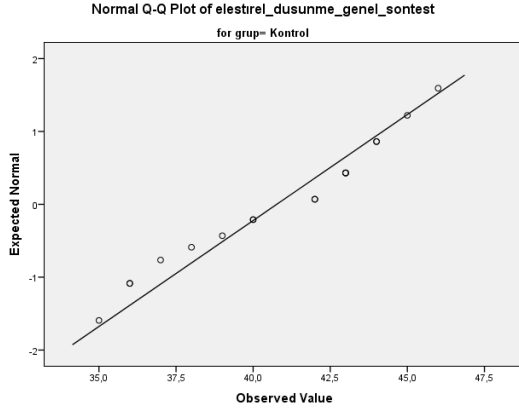


r) Kontrol grubu varsayim kurma son test



s) Deney grubu varsayim kurma son test

Şekil 11. Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme n test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri (devam)



t) Kontrol grubu eleřtirel dűřünme son test genel u) Deneý grubu eleřtirel dűřünme son test genel

řekil 11. Deneý ve Kontrol Grubunun Eleřtirel Dűřünme Ön test ve Son test Puanlarının Q-Q Plot Grafikleri (devam)

Ek 8. İhtiyaç Analizi Aşamasında Kullanılan Görüşme Formu

Görüşmeyi yapan: Derya ACAR BAŞEĞMEZ

Tarih ve saat (Görüşmenin başladığı ve bittiği saat):

GİRİŞ

Merhaba, ben Derya ACAR BAŞEĞMEZ. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında doktora öğrencisiyim. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik 4. sınıf Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programını geliştirip etkililiğini değerlendirmek amacıyla bir araştırma yürütüyorum. Bu görüşmeyi yaparak geliştireceğim Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının ihtiyaç analizine ilişkin veriler toplayacağım. Araştırmada toplanan veriler sadece bu çalışma kapsamında kullanılacaktır. Benimle görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. İzinizle sorumu sormaya başlıyorum.

1. Türkçe dersinde yazma etkinlikleri yapılırken yaşadığımız duygu ve düşünceler nelerdir? Örnekler verir misiniz?
2. Türkçe dersinde yaptığınız yazma etkinlikleri sizleri hangi yönlerden geliştirmektedir?
3. Türkçe dersindeki yazma etkinliklerinde öğrendiklerinizi günlük hayatınızla nasıl ilişkilendiriyorsunuz?
4. Türkçe dersinde yapılan yazma etkinliklerindeki konuların ilgi çekiciliği ve zorluk düzeyi hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Türkçe dersindeki yazma etkinliklerinde hangi konularda yazma çalışmaları yapıyorsunuz? Bu konulara hangi konuların eklenmesini isterdiniz?
6. Türkçe dersindeki yazma etkinliklerinde verilen sürenin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Yazma etkinlikleri için ne kadar sürenin verilmesini istersiniz?
7. Türkçe dersindeki yazma etkinlikleri esnasında hangi tür araç-gereçleri/materyalleri kullanıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
8. Türkçe dersindeki yazma etkinlikleri esnasında dersi nasıl işliyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
9. Türkçe dersindeki yazma etkinlikleri aşamasında arkadaşlarınızla ve öğretmeninizle nasıl iletişim kuruyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
10. Türkçe dersindeki yazma etkinliklerinizin değerlendirilmesi nasıl yapılmaktadır? Size göre nasıl bir değerlendirme yapılmalıdır?
11. Türkçe dersinde yaptığımız etkinliklere öğretmen ve arkadaşlarımız nasıl dönüt veriyor? Örnekler verir misiniz?
12. Türkçe dersinde yaptığımız yazma etkinliklerinin beğendiğiniz kısımlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
13. Türkçe ders kitabının yazma etkinliklerine ilişkin gördüğünüz eksiklikler nelerdir?
14. Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerine eklenmesini istediğiniz konular, etkinlikler ve değerlendirme örnekleri nelerdir?

Ek 9. Yansıtıcı Günlük

Tarih:

GİRİŞ

Merhaba, ben Derya ACAR BAŞEĞMEZ. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında doktora öğrencisiyim. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen 4. sınıf Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla bir araştırma yürütüyorum. Sizlerin oluşturacağı yansıtıcı günlüklerle derste yapılan uygulamaların etkililiğine ilişkin veriler toplayacağım. Araştırmada toplanan veriler sadece bu çalışma kapsamında kullanılacaktır. Benimle görüşlerinizi paylaşmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

• Aşağıdaki sorulara yazılı olarak cevap vermenizi istiyorum.

1. Dersin işlenişine ilişkin duygu ve düşüncelerim nelerdir?
2. Derste hangi beceri ve kazanımları öğrendim?
3. Derste öğrendiğim konulara ilişkin görüşlerim nelerdir?
4. Derste yaptığım etkinlik ve uygulamalara ilişkin düşüncelerim nelerdir?
5. Derste en çok zevk aldığım bölümler nelerdir?
6. Derste zorlandığım bölümler nelerdir?
7. Derste öğrendiklerimi nerede ve nasıl kullanacağım?
8. Derste etkinlikleri tekrar yapsam neleri farklı yapardım?
9. Ders esnasında öğretmenimle ve arkadaşarımla iletişimime ilişkin görüşlerim nelerdir?
10. Etkinlikler esnasında öğretmenimin ve arkadaşarımla dönütlerine ilişkin düşüncelerim nelerdir?
11. Derste kullanılan araç gereçlere/materyallere ilişkin görüşlerim nelerdir?
12. Dersin işlenme yöntemine ilişkin görüşlerim nelerdir?
13. Derse verilen süreye ilişkin görüşlerim nelerdir?
14. Etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme araçlarına ilişkin görüşlerim nelerdir?

Ek 10. Programın Değerlendirilmesi Aşamasında Kullanılan Görüşme Formu

Görüşmeyi yapan: Derya ACAR BAŞEĞMEZ

Tarih ve saat (Görüşmenin başladığı ve bittiği saat):

GİRİŞ

Merhaba, ben Derya ACAR BAŞEĞMEZ. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında doktora öğrencisiyim. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen 4. sınıf Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla bir araştırma yürütüyorum. Bu görüşmeyi yaparak sizlerle uygulamasını yaptığımız Türkçe dersi yazma becerileri öğretim programının etkililiğine ilişkin veriler toplayacağım. Araştırmada toplanan veriler sadece bu çalışma kapsamında kullanılacaktır. Benimle görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. İzinizle sorumu sormaya başlıyorum.

1. Türkçe dersini işlerken kullanılan sınıf ortamına/mekana ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Türkçe dersinin size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?
3. Türkçe dersinde öğrenilen konuların güncelliği hakkında düşünceleriniz nelerdir? Örnekler verir misiniz?
4. Türkçe dersinde öğrendiğiniz konuların zorluk derecesine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Örnekler verir misiniz?
5. Türkçe dersinde öğrendiğiniz konular ilginizi çekmekte midir? Örnekler verir misiniz?
6. Türkçe dersinde öğrendiklerini günlük hayatta kullanıyor musunuz? Örnekler verir misiniz?
7. Türkçe dersinde başka hangi konuları öğrenmek isterdiniz?
8. Türkçe dersinde öğrendiğiniz konuların ve etkinliklerin birbiriyle bağlantısı/ilişkiliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
9. Türkçe dersinde öğrendiğiniz konuları diğer derslerde kullanıyor musunuz? Örnekler verir misiniz?
10. Türkçe dersini işlerken hangi tür etkinlik ve uygulamalar yaptınız? Bu etkinlik ve uygulamalar hakkında neler hissettiniz?
11. Türkçe dersinin işlenişine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Dersi nasıl işlemek isterdiniz? Örnekler verir misiniz?
12. Türkçe dersinde, öğretmen ve arkadaşlarınızla kurduğunuz iletişime ilişkin görüşleriniz nelerdir?
13. Türkçe dersinde, öğretim sürecinde kullanılan araç-gereçlere ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
14. Türkçe dersine verilen süreye/ders saatine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
15. Türkçe dersinde yapılan etkinliklerin değerlendirme çalışmalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
16. Türkçe dersinde yapılan etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanılan araçlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
17. Türkçe dersinde kullanılan yansıtıcı günlüklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
18. Türkçe dersinin beğendiğiniz yönlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
19. Türkçe dersinin beğenmediğiniz yönlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
20. Türkçe dersinin yürütülmesi aşamasında ihtiyaç duyduğunuz gereksinimlere ilişkin görüşleriniz nelerdir? Örnekler verir misiniz?
21. Türkçe dersinin daha etkili olabilmesine ilişkin önerileriniz/tavsiyeleriniz nelerdir?

Ek 11. Etik Kurul İzni



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-20381301 -108.02-139199
Konu :Etik Kurul Onayı

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 23.03.2022 tarihli ve 19928322/108.02/127538 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Derya ACAR BAŞEĞMEZ'in Öğretim Üyesi Prof. Dr. Kemal Oğuz ER ve Doç. Dr. Ahmet KURNAZ ile birlikte hazırladığı "Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Türkçe Dersi Yazma Becerileri Öğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi " başlıklı Doktora Tez Çalışmasında kullanılması düşünülen Anket Formu için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 17.03.2022 tarihli ve 2022/02 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Ruhi İNAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSLK4ED28U Pin Kodu :07062

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys>

Adres:Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir

Telefon:2666121400 Faks:2666121307

e-Posta:sbe@balikesir.edu.tr Web:sbe.balikesir.edu.tr

Kep Adresi:balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ferhat Yıldırım

Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

Tel No: 2666121400-1402



Ek 12. MEB Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.05.2022-139254



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-48846696
Konu : Araştırma İzni

29.04.2022

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 17.03.2022 tarihli ve 126168 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Derya ACAR BAŞEĞMEZ'in "**Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Türkçe Dersi Yazma Becerileri Öğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Sincan Şehit Abdullah Büyüksoy Bilim ve Sanat Merkezinde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Balıkesir Üniversitesi

Bilgi:
Sincan İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle/ANKARA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Telefon No : 0 (312) 306 89 07

Unvan : Memur

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Faks: _____

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **b189-10b1-3dd0-b413-a4ff** kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5443&eD=BSEK4EYHME&eS=139254> adresinden yapılabilir.

Ek 13. Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeğinin Kullanım İzni



Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeğinin Kullanım İzni

3 ileti

Derya Acar Başeğmez

3 Mart 2022 19:36

Alıcı:

Sayın Demet KASAP hocam merhaba.
İsmim Derya ACAR BAŞEĞMEZ. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Kemal Oğuz ER ve Doç.Dr. Ahmet KURNAZ danışmanlığında yürüteceğim "Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Türkçe Dersi Yazma Becerileri Öğretim Programının Etkiliğinin Değerlendirilmesi" adlı doktora tezimde geliştirdiğiniz "Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Bana bu konuda yardımcı olur musunuz? Teşekkür ederim.
Saygı ve selamlarımla.
Derya ACAR BAŞEĞMEZ

demet kasap

4 Mart 2022 19:20

Alıcı: Derya Acar Başeğmez

Tarafıma geliştirilen "Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği" ni çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.
Dr. Demet KASAP

Gönderen: Derya Acar Başeğmez

Gönderildi: 3 Mart 2022 Perşembe 17:36

Kime:

Konu: Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeğinin Kullanım İzni

[Alıntılanan metin gizlendi]

Derya Acar Başeğmez

4 Mart 2022 19:33

Alıcı: demet kasap

Sayın hocam, çok teşekkür ederim.
Saygılarımla.

Ek 14. Yazma Kaygısı Ölçeğinin Kullanım İzni



İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin Kullanım İzni

3 ileti

Derya Acar Başeğmez

3 Mart 2022 18:44

Alıcı:

Sayın Mehmet KATRANCI hocam merhaba.
İsmim Derya ACAR BAŞEĞMEZ. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Kemal Oğuz ER ve Doç.Dr. Ahmet KURNAZ danışmanlığında yürüteceğim "Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Türkçe Dersi Yazma Becerileri Öğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi" adlı doktora tezimde Sezgin Temel ile birlikte geliştirdiğiniz "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Bana bu konuda yardımcı olur musunuz? Teşekkür ederim.
Saygı ve selamlarımla.
Derya ACAR BAŞEĞMEZ

Mehmet KATRANCI

3 Mart 2022 21:42

Alıcı: Derya Acar Başeğmez

Sayın Derya ACAR BAŞEĞMEZ,
Doktora tezi kapsamında yapacağınız araştırmada "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği"ni kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili bilgiler ekte sunulmuştur. İyi çalışmalar dilerim.

Derya Acar Başeğmez

3 Mar 2022 Per, 19:44 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

--

Doç.Dr. Mehmet KATRANCI
Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ.docx

14K

Ek 15. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Kullanım İzni



Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Kullanım İzni

3 ileti

Derya Acar Başeğmez

3 Mart 2022 19:25

Alıcı:

Sayın Ali Fuad YASUL hocam merhaba.

İsmim Derya ACAR BAŞEĞMEZ. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora öğrenciyim. Prof. Dr. Kemal Oğuz ER ve Doç.Dr. Ahmet KURNAZ danışmanlığında yürüteceğim "Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Türkçe Dersi Yazma Becerileri Öğretim Programının Etkiliğinin Değerlendirilmesi" adlı doktora tezimde geliştirdiğiniz "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Bana bu konuda yardımcı olur musunuz? Teşekkür ederim.

Saygı ve selamlarımla.
Derya ACAR BAŞEĞMEZ

Ali Fuad YASUL

4 Mart 2022 15:18

Alıcı: Derya Acar Başeğmez

Merhaba Derya Hocam,
Öncelikle çalışmaya ve geliştirmiş olduğum ölçeğe gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ediyorum. Elbette kullanabilirsiniz ölçeği. Memnuniyet duyarım. Sağlıcakla kalın. Saygılarımla.

Dr. Ali Fuad YASUL

Derya Acar Başeğmez, 3 Mar 2022 Per, 19:25 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

Derya Acar Başeğmez

4 Mart 2022 14:31

Alıcı: Ali Fuad YASUL

Sayın hocam, çok teşekkür ederim.
Saygılarımla.

Ali Fuad YASUL

şunları yazdı (4 Mar 2022 15:27):

Ek 16. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Kullanım İzni

13 Mart 2022

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencilerinden DERYA ACAR BAŞEĞMEZ tezinde Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri'ni kullanmak istemektedir. Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri okulöncesi, ilkokul, lise ve üniversite yaş grupları için Türkçe formu kullanım hakkı sahibi olarak Sözel ve Şekilsel (Form A ve B) Testlerin Türkçe formunu Sayın DERYA ACAR BAŞEĞMEZ'İN tezinde ve bilimsel araştırma amaçlı olarak kullanmasına tarafımca izin verilmiştir.

Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.

Prof. Dr. A. Esra Aslan
Istanbul Üniversitesi_Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Cep
e-mail:

Ek 17. Cornell Eleştirel Düşünme Testinin Kullanım İzni



CORNELL ELEŞTİREL DÜŞÜNME TESTİ Akademik Kullanım İzni

Tarih: 04/03/2022

Bu belge, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin Türkiye'deki tüm yasal kullanım haklarına sahip Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti. (Palindrom Eğitim ve Araştırma) tarafından, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, TC kimlik numaralı doktora öğrencisi Derya Acar Başeğmez'in "Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Türkçe Dersi Yazma Becerileri Öğretim Programının Etkinliğinin Değerlendirilmesi" isimli akademik çalışmasında Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in, ilgili mesafeli satış sözleşmesini imzaladıktan sonra, tamamının ya da bir kısmının uygulaması ve sonuçlarının kullanılmasına dayalı olarak bahsi geçen çalışmada beyan edilmek ya da ilgili kurumlara sunulmak üzere hazırlanmıştır.

Bu izin belgesi Derya Acar Başeğmez'in 70 adet (yazıyla yetmiş) Cornell Eleştirel Düşünme Testi **Düzey X**'in bir (yazıyla bir) kez uygulanmasına ve Palindrom Eğitim ve Araştırma tarafından sunulan veri dosyasının araştırma analizlerinde kullanılmasına **İZİN VERİR**.

Bu izin belgesi, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin; ticari amaçla kullanılmasına, soru ve/veya cevapların tamamının ya da bir kısmının yazılı olarak yayınlanmasına, 3. şahıslarla paylaşılmasına, geliştirilmesi, üretilmesi, dağıtılması, tanıtılması ve reklam edilmesine; tarz, format ve şekil ile içeriğine ilişkin alıntılara **İZİN VERMEZ**.

*Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma
Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti.*



Not: Palindrom Eğitim ve Araştırma akademik çalışmalar ve eğitim araştırmalarını desteklemek amacıyla, bu çalışma için, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin ücretlendirmesinde özel indirimler uygulamıştır. Verilen iznin kapsamı dışında hareket edilmesi halinde hukuki ve cezai müeyyide uygulanması bakımından gerekli yasal hakların kullanılacağı ihtar olunur.

