



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Özel Yetenekliler Eğitimi Programı

ÖZ DÜZENLEYİCİ STRATEJİ GELİŞİMİ MODELİNİN ÖZEL YETENEKLİ
ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Bilkay Bİ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Özel Yetenekliler Eğitimi Programı

ÖZ DÜZENLEYİCİ STRATEJİ GELİŞİMİ MODELİNİN ÖZEL YETENEKLİ
ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF SELF-REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT MODEL ON
IMPROVING GIFTED STUDENTS' STORY WRITING SKILLS

Bilkay Bİ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden özel yetenekli tanısı almış öğrencilerin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesinde Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi modelinin etkililiğini incelemektir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Bilim ve Sanat Merkezine devam eden üç öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sürecinde; katılımcıların yazdıkları öykülerdeki elementlerin yeterliliği Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği, öykülerin kalitesi 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, yazılan öykülerdeki kelime sayısı word belgesi kelime sayım işlemcisi, kelime hazinesi katsayısı TSCorpus Metin İşlemcisi, yazma süreleri ise kronometre kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma öncesi ve sonrasında katılımcılar ve ailelerinden öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırma sonrasında katılımcıların yazdıkları öykülerin element sayılarında, kalitesinde, kelime sayısı ile yazma sürelerinde artış olduğu, kelime hazinesi katsayılarında ise düşüş olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların elde ettikleri becerileri uygulama sona erdikten iki ve beş hafta sonra korudukları ve anı yazma becerisine genelledikleri görülmüştür. Araştırma sonunda katılımcılar ve velilerinden uygulamaya yönelik olumlu görüş alınmıştır.

Anahtar sözcükler: özel yetenekli öğrenciler, yazma stratejileri, öz-düzenleme, öz-düzenleyici öğrenme, öz-düzenleyici strateji gelişimi

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of the Self-Regulatory Strategy Development Model on the improvement of story writing skills of students diagnosed as gifted and attending the third and fourth grades of primary school. In the research, multiple probe design across participants, which is a single-case study model, has been used. The participants of the current study were three students attending the Science and Art Center. During the research process, the benefitted scale and measurement instrument were the Scale for Evaluating Story Elements for determining the adequacy of the elements in the stories written by the participants; 6+1 Analytic Scoring Guide for assessing the quality of participants' stories; Word Document Word Count Processor for counting the number of words in the participants' stories; TSCorpus Word Processor for evaluating vocabulary knowledge; and stopwatch for measuring time. Social validity data were collected from the participants and their families before and after the research with a subjective evaluation approach. After the research, it was determined that there was an increase in the story element number, quality, number of words and writing times of the stories written by the participants, and a decrease in the vocabulary coefficients. In addition, it was observed that the participants retained the skills they acquired two and five weeks after the application ended and they generalized the skill of writing to their memoirs. At the end of the research, positive opinions were taken from the participants and their parents regarding the application.

Keywords: gifted students, writing strategies, self-regulation, self-regulated learning, self-regulated strategy development

Teşekkür

Çalışmam boyunca önerileri ve yönlendirmeleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Seray OLÇAY'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca verdikleri desteklerle çalışmamın şekillenmesini sağlayan bölümümün değerli hocalarına, tezimde yazma eğitimiyle ilgili desteklerini esirgemeyen Türkçe Eğitimi Bölümünden Doç. Dr. Özyay KARADAĞ'a, çalışmamda Öz Düzenleyici Strateji Gelişimi Modeli ile ilgili uzaktan eğitim almamı sağlayan ve çalışma süresince önerileriyle bana destek olan thinkSRSD ekibinden Dr. Leslie LAUD'a ve çalışma boyunca güvenilirlik analizlerimi yapan Arş. Gör. Mehmet BIÇAKÇI ile Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans öğrencilerinden Türkçe Öğretmeni Fatih SEVİNDİK'e ve çalışmam boyunca bana katlanan tüm katılımcılarım ve velileriyle kurumlarında çalışma imkânı tanıyan Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi ailesine teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca belki de kendilerine yeterince zaman ayıramadığım; ancak bunu hiç sorun etmeden çalışmamı teşvik eden sevgili eşim Özlem Bİ'ye ve oğlum Efe İbrahim Bİ'ye minnettarım.

Son olarak kırk yaşına merdiven dayamış bir adamın hayallerini gerçekleştirmek için olanak sağlayan Hacettepe Üniversitesine teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	8
Sayıtlılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Yazma Becerisi.....	10
Öykü (Hikâye).....	11
Yazma Becerisinin Kazandırılması: Yazma Öğretimi.....	12
Yazma Öğretimi Yaklaşımları.....	14
Öz-Düzenleme ve Öz-Düzenleyici Öğrenme.....	21
Özel Yeteneklilik.....	25
İlgili Çalışmalar.....	27
Bölüm 3 Yöntem.....	39
Araştırma Deseni.....	39
Katılımcılar ve Seçimi.....	41
Veri Toplama Araçları.....	45

Genel Süreç	47
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	56
ÖDSG Modelinin Etkililiğine ilişkin Bulgular	56
Öykülerde yer alan kelime sayılarına ilişkin bulgular	62
Kelime hazinesi katsayısına ilişkin bulgular	63
Öykü yazma sürelerine ilişkin bulgular	65
Genellemeye ilişkin bulgular	71
Sosyal geçerlik bulguları	75
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	81
Kaynaklar	94
EK-A: Araştırma İzinleri	107
EK-B: Veli Onam Formu	108
EK-C: Öğrenci Onam Formu	110
EK-Ç: 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği	112
EK-D: Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği	119
EK-E: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğrenci)	121
EK-F: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Veli)	122
EK-G: Başlatıcı Görsellerden Örnekler	123
EK-H: ÖDSG Modeli Yoklama/İzleme/Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu	125
Ek-I: Öğretim Planı	126
EK-İ: Hatırlatıcı	130
EK-J: Örnek Öykü	132
EK-K: Amaçlarım Kâğıdı	134
EK-L: Yazma Öz-Kontrol Formu	136
EK-M: Düşünce Aktarım Kâğıdı	137
EK-N: Planlama Kâğıdı	138

EK-O: ÖDSG Modeli Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu	139
EK-Ö: Öğrencilerin Yazdığı Öykü Örnekleri	140
EK-P: Etik Komisyonu İzni.....	161
EK-R: Etik Beyanı.....	161
EK-S: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	162
EK-Ş: Thesis/Dissertation Originality Report.....	163
EK-T: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	164

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Katılımcı Özellikleri</i>	42
Tablo 2 <i>Öykü Elementlerine İlişkin Gözlemciler Arası Güvenilirlik Verileri</i>	54
Tablo 3 <i>Öykü Kalite Öğelerine İlişkin Gözlemciler Arası Güvenilirlik Verileri</i>	55
Tablo 4 <i>Katılımcıların Yazdıkları Öykülerde Yer Alan Kelime Sayıları</i>	62
Tablo 5 <i>Katılımcıların Yazdıkları Öykülerde Yer Alan Kelime Hazinesi Katsayıları</i>	64
Tablo 6 <i>Katılımcıların Öykülerini Planlamak için Kullandıkları Süreler</i>	65
Tablo 7 <i>Katılımcıların Öykü Taslağı Yazmak için Kullandıkları Süreler</i>	66
Tablo 8 <i>Katılımcıların Yazdığı Öyküleri Kontrol Etmek için Kullandıkları Süreler</i> .	66
Tablo 9 <i>Katılımcıların Toplam Öykü Yazma Süreleri</i>	66

Şekiller Dizini

Şekil 1. Bilişsel yazma süreci modeli.....	17
Şekil 2. Hayes'in yazma modeli.....	19
Şekil 3. Kellog'un modelinde çalışma belleğinin yazmadaki rolü.....	20
Şekil 4. Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi modeli basamakları.....	52
Şekil 5. Katılımcıların Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar.....	57
Şekil 6. Katılımcıların 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları puanlar.....	61
Şekil 7. Ön-test ve son-test anı elementleri puanları.....	71
Şekil 8. Ön-test ve son-test oturumları anı kalitesi puanları.....	73
Şekil 9. Ön-test ve son-test oturumları anı uzunlukları.....	74

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

C-SPACE: Characters- Setting, Purpose, Action, Conclusion, Emotions

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖDSG: Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi

POW: Pick, Organize, Write

SOY: Seç, Organize et, Yaz

SRSD: Self Regulated Strategy Development

STEM: Science, Technology, Engineering, Mathematic

TDK: Türk Dil Kurumu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi belirtilmiş; araştırmanın problem cümlesi ortaya konularak araştırmayla ilgili sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

İletişim; insan yaşamının başlangıcından beri var olan ve insanlığın gelişimiyle birlikte sürekli değişim geçiren bir süreçtir (Topbaş, 2006). Bu süreçte araç vazifesi gören dilin dinleme, okuma, konuşma ve yazma olarak dört temel beceri alanı vardır. Bu becerilerden muhtemelen öğretilmesi en zor olanı yazma becerisidir (Marchisan ve Alber, 2001). Akyol'a (2000) göre yazma; kişinin düşüncelerini ifade edebilmesi için gerekli olan sembol ve işaretleri kurallı ve okunaklı bir şekilde üretebilmesidir. Semboller ve işaretlerin üretilmesi ise aynı zamanda gerçekleşen bir fiildir. Bu nedenle sembol ve işaretler sisteminden oluşan yazma hem ürün hem de süreç sayılabilir (Colyar, 2009).

Yazının icadıyla birlikte insanlık bilgi ve kültür birikimini sonraki kuşaklara aktarabilmeyi başarmıştır. Bu yönüyle yazı; tüm iletişim araçları içerisinde belki de insanlığa en fazla katkı sağlayandır (Karatay, 2015). Yazma becerisi, günümüzde tüm bireyler için temel bir öge durumuna gelmiştir (Çağlayan-Dilber, 2014). Özbay'a (2005) göre yazma becerisi günlük hayatta hemen her alanda karşımıza çıkmaktadır. Toplumunu oluşturan bireyler gerek resmi gerekse gayri resmi olarak yazma ile her an karşı karşıyadır. Bu durum yazma becerisinin yeni nesillere en iyi şekilde öğretilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

2018 yılında MEB'in yayımladığı İlkokullar ve Ortaokullar için Türkçe Öğretim Programı'nda Türkçe dersinin özel amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini

sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. (s.8)

Programda öğrencinin yazma becerisinin diğer dil becerileriyle birlikte hayat boyu bireysel ve sosyal olarak kullanabilmesi için geliştirmesi gereken bir beceri olduğuna; alanyazında ise okuma becerisinin tüketim, yazma becerisinin ise üretimle ilişkili olduğu ve öğrencilerin üretken bireyler olabilmeleri için desteklenmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Elbow, 2004). Günümüzde hem araştırmacılar hem de öğretmenler ve uzmanlar gerek toplumsal gerek mesleki yeterlilikler açısından yazma becerisinin önemi konusunda hem fikirdirler (Russ, 2009). Ancak bu görüşlere rağmen yazma becerisinin öğretime verilen önemin halen istenilen düzeyde olmadığı ve diğer dil becerilerinin öğretiminden daha az önemsendiği belirtilmektedir (Özdemir, 2014). Yazma karmaşık bir süreç olduğundan yazma becerisinin gelişimi diğer dil becerilerinin gelişimine göre daha yavaş ve zordur. Kimi zaman bu süreç öğretmenlerin yanlış yönlendirmeleri, öğrencilerin hata yapma korkusundan bilişsel süreçlerini yeteri kadar kullanamamaları ve düşüncelerini doğru sıralayamamaları gibi nedenlerle daha da zorlu hale gelebilmektedir (Karatay, 2013). Kimi zaman ise öğrencilerin usta yazarların kullandıkları stratejileri edinme, kullanma ve yönetme gibi güçlükler nedeniyle yazma konusunda zorluk yaşadıkları belirtilmektedir (Santangelo, Harris ve Graham, 2008). Yazma stratejileri öğrencilerin yazma becerilerini edinmede en etkili araçlardan sayılabilir; ancak çoğu kez öğretmenler yazmayı öğretmek için uygun yöntem, teknik ve stratejileri kullanmayabilir ya da stratejileri öğretemeyebilirler (Thompson, 2011). Bu amaçla kullanılacak stratejilerden biri öz-düzenlemedir. MEB'in (2018) yayımladığı İlkokullar ve Ortaokullar için Türkçe Öğretim Programı'nda öğretim programlarının perspektifi başlığı altında değerler ve yetkinliklerden bahsedilmekte; bu yetkinliklerden birisinin de "öğrenmeyi öğrenme" yani "öz-düzenleyici öğrenme" olduğu belirtilmektedir.

Öz-düzenleyici öğrenme, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdüğü kendi kendini yöneten bir süreçtir (Zimmerman, 1998). Öz-düzenleyici öğrenme, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını yürütürken kullandıkları düşüncelerini, davranışlarını ve duygularını yönetmelerine yardımcı olur (Zumbrunn, Tadlock ve Roberts, 2011). Öz-düzenleme; kişisel hedeflere ulaşmak için planlanan ve döngüsel olarak uyarlanan öz düşünceler, duygular ve

eylemlerdir (Zimmerman, 2005). Perry ve Drummond (2002) ise öz-düzenlemeyi, öğrenmeyi etkileyen değişkenler konusunda farkında olan ve bu bunun sorumluluğunu alma konusunda motive olan öğrenenlerle ilişkilendirmişlerdir. Yazma becerileri söz konusu olduğunda öz-düzenleme iyi bir yazar olmanın en önemli bileşenlerinden biri haline gelmektedir. Birçok usta yazar yazma alışkanlıklarını anlatırken planlama, düzeltme, organize etme, ortam düzenlemesi ve değerlendirme gibi öz-düzenleme stratejileri kullandıklarını belirtmektedir (Graham, Harris ve Troia, 1998). Öz-düzenlemeye dayalı yazma öğretimiyle kişi yazma sürecinin aşamalarını kendisi düzenleyebilir ve böylece bizzat eylemin içinde aktif bir süreçte rol alabilir (Özbay ve Daşöz, 2016). MEB'in (2018) yayımladığı İlkokullar ve Ortaokullar için Türkçe Öğretim Programı'nda üçüncü sınıf yazma becerisi kazanımlarınının 17. maddesi "Yazma stratejilerini uygular." şeklindedir. Bu stratejilerin ne olduğu ve nasıl uygulanacağıyla ilgili olarak ise programda herhangi bir açıklama bulunmamaktadır.

Yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeyi temel alan birden fazla model bulunmaktadır. Bu modellerden biri de "Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi (ÖDSG)" modelidir. Graham ve Harris (2009) ÖDSG modelini; öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için planlama, düzeltme ve öz-düzenleme stratejileri gibi temel yazma süreçlerini içerecek şekilde tasarlamışlardır. Öğrenme güçlükleri; çoğunlukla okuma ve yazma alanlarında öğrencilerin sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle; ÖDSG modelinin okuma ve yazmayla ilgili sorun yaşayan öğrencilerde kullanılması faydalı olmaktadır. ÖDSG modelinin yazma kalitesi, yazma bilgisi, yazma yaklaşımı ve öz yeterlilik olarak dört alanda öğrencilerin yazma performanslarına katkı yaptığı söylenebilir (Can, 2016). Model, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için tasarlanmış olsa da normal gelişim gösteren ve herhangi bir öğrenme güçlüğüne sahip olmayan öğrencilerde de uygulanabilmekte ve olumlu sonuçlar vermektedir. Yaklaşık 30 yıldır süren deneysel araştırmalar da (Örn., Adkins, 2005; Harris, Graham ve Mason, 2006; Lienemann, Graham, Janssen ve Reid, 2006; Reid ve Lienemann, 2006; Santangelo, Harris ve Graham, 2008) bunu kanıtlar niteliktedir (Graham ve Harris, 2009). Ülkemiz alanyazınında da ÖDSG modelinin farklı sınıf düzeylerinde, normal gelişim gösteren öğrencilerin yazma becerisine olumlu katkılar sağladığını ortaya koyan sınırlı sayıda araştırma bulunmasına rağmen (Akıncılar, 2010; Can, 2016; Can ve Güneş, 2017; Çağlayan

Dilber, 2014; Gültekin, 2016; Uygun, 2012; Uygun, 2014) özel yetenekli öğrencilerde ÖDSG modelinin etkililiğinin incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Özel yetenekli öğrenciler; zekâsı üst düzeyde gelişmiş ve bu durumu yetenek alanlarından bir veya daha fazlasında kullanıp işleme ve performansa dönüştürme potansiyeline sahip olan ya da performansa dönüştüren bireylerdir (Clark, 2015, s. 30). Bu yetenek alanları Marland Raporu'nda (1972) genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ve üretken düşünme, liderlik özelliği, görsel ve sahne sanatları ve psikomotor beceriler olarak sıralanmış; daha sonra psikomotor beceriler bu sıralamadan çıkarılmıştır. Ülkemizde özel yetenekli öğrenciler için eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) ait yönergede ise özel yetenekli birey; yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmıştır (MEB, 2016, s.2). Özel yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarına göre yüksek seviyede sözel yeteneğe ve dil gelişimine sahiptirler (Clark, 2015). Ancak bu öğrenciler her ne kadar normal gelişim gösteren akranlarına göre çeşitli alanlarda yüksek yetenek gösterebilirler de birçok alanda desteklenmeye gereksinim duymaktadırlar. Bu alanlardan biri de yazmadır (Master, 1983). Özel yetenekli öğrenciler tıpkı normal gelişim gösteren akranları gibi okul hayatları boyunca başlangıçta yüksek olan yazma ilgilerini zamanla kaybedebilirler (Olthouse, 2010). Bazı özel yetenekli öğrenciler ise okul hayatları boyunca isteksiz yazar olma riskiyle karşı karşıyadırlar. Çoğu kez yazmanın mekanik boyutuyla uğraşmak zorunda kalan bu öğrenciler yeteneksiz yazarlar olarak eleştirilebilecek duruma gelebilirler (Webb, Vandiver ve Jeung, 2016). Yazı konusunda özel yetenekli olmak çoğu kez üstün bir zekâ puanından ve entelektüel yeteneklerden fazlasını (Feldman, 1993); özel yetenekli öğrencilere yazma becerisini kazandırmak ise sistematik bir öğretim sürecini gerektirmektedir (Master, 1983). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilere verilecek yazma eğitiminin de iyi planlanmış ve özel olması gerekmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin yazmayla olan ilişkilerini etkileyen faktörlerden biri de yazma için seçilen metnin türüdür. Olthouse (2012), özel yetenekli öğrencilerin yazmayla ilişkilerini incelediği araştırmasında bu öğrencilerin bilgi

verici metinleri sıkıcı ve sınırlı olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Özel yetenekli öğrenciler bu tip metinleri yazarken kendilerinden çok başkalarını düşünmek zorunda olduklarını ve yazarken özgür kalamadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerle yapılacak yazma çalışmalarında; öğrencilerin yazmaya ilişkin motivasyonlarını artırmak amacıyla en çok beğendikleri ve yazmaktan çok hoşlandıkları, dolayısıyla da yazarken kendilerini daha özgür hissedebilmelerini sağlayacak kurgusallık özelliğine sahip öyküleyici metinlerle öğretime başlanabilir (Coşkun, Alkan ve Akgül, 2008). Öyküleyici metin türleri arasında masal, öykü, destan, efsane, çizgi roman, fabl, karikatür, mizahi fıkra, roman ve tiyatro sayılabilir. Bu metin türlerinden roman hariç diğerleri ilkökul üçüncü sınıftan itibaren öğrencilerin okul müfredatlarında yer almaya başlamaktadır (MEB, 2018).

Öyküleyici metin türlerinden biri olan öykü, “yaşanmış ya da yaşanabilecek olayları anlatan ilgi çekici yazılardır” (Göçer, 2018, s. 244). Elmas’a (2017) göre ise öykü; “hayatın küçük anlarını olaylar, kişiler, zaman ve mekân unsurlarıyla ve edebi dilin imkânlarıyla sunmaktır (s.1)”. Öykü; çocukların kişilik gelişimlerine ve dil kullanımlarına katkıda bulunurken (Akyol, 2016) aynı zamanda içlerinden geldiği gibi yazabilmelerine ve yaratıcılıklarını sınırsız bir şekilde kullanabilmelerine imkân tanır (Kaya, 2013). Bu nedenle öykü türü özellikle de yazma becerisi ve yazmaya ilişkin performansı düşük öğrencilere yazma öğretiminde kullanılacak en etkili metin türlerinden biridir (Can, 2016). Öyküler serim, düğüm ve çözüm olarak üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde öyküye ilişkin çeşitli elementler yer almaktadır. Bunlar kişi (karakter), yer (mekân), zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepkidir. Tıpkı diğer yazı türlerinde olduğu gibi öykülerde de fikir, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum yazının kalite öğelerini oluşturmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler sahip oldukları üstün zekâ seviyeleri nedeniyle her alanda olduğu gibi yazma alanında da çevrenin yüksek beklentileri altındadırlar. Oysaki bilişsel olarak yüksek zekâ seviyesi mükemmel bir yazma için yeterli bir özellik değildir (Feldman, 1993). Yaratıcılık ise kimi zaman zekâ ile eş anlamlı olarak kullanılsa da yaratıcılık ve zekâ arasında her zaman olumlu bir ilişkinin olduğunu, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık özelliklerine sahip olmalarının yazma becerilerinde çok iyi işler çıkarmasını sağlayacağını söylemek mümkün değildir (Master, 1983). Bu durum

özel yetenekli öğrencilerin çok iyi yazarlar olmalarını beklemektense yazma becerilerinde desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öz-düzenleyici öğrenme, özel yetenekli öğrencilerin farklı türlerdeki metin yazma becerilerinin geliştirilmesi için uygulanabilecek etkili modellerden birisidir. BİLSEM'e ait yönergenin (2016) 16. maddesinin (ç) fıkrasında "eğitim programları hazırlanırken üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayan etkinliklerin planlanmasına ve uygulanmasına dikkat edilir" denmektedir (s. 6). Üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan öz-düzenleyici öğrenme ile özel yetenekli öğrencilerin yazmaya ilişkin becerileri de geliştirilebilir. Ancak alanyazında özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye ilgili sınırlı bir alanyazın olduğu görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerle ilgili alanyazında genellikle matematik, fen bilimleri gibi alanlara yönelik araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Özellikle son yıllarda popüleritesi artan STEM gibi uygulamalara olan ilgi nedeniyle özel yetenekli öğrencilerin gerek yazma alanında gerekse diğer alanlardaki öz yeterliliklerini inceleyen araştırmalar sınırlı sayıda kalmıştır (Webb vd., 2016). Ülkemiz alanyazınında da özel yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan yazma araştırmaları sınırlı sayıdadır. Bu araştırmaların bazılarında (Örn., Özdemir, 2010; Özsoy, 2015; Yaylacık, 2014) özel yetenekli öğrencilerin yazmayla ilgili mevcut durumları belirlenmeye çalışılmış, bazılarında ise (Örn., Akça-Üşenti, 2013; Bozca, 2017; Orhan, 2014) özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için program veya çeşitli stratejilerin etkileri sınanmıştır.

Alanyazın taraması sonucunda yazma becerisinin tüm öğrenciler için bir gereksinim olduğu, okullarda bu becerinin sistematik olarak kazandırılmasına yönelik çabaların yetersiz olduğu, özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için gerçekleştirilen sınırlı sayıda araştırmanın olduğu, ÖDSG modelinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri konusunda etkili bir model olduğu, özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik ÖDSG modelini kullanan herhangi bir araştırmanın bulunmadığı ve sıralanan bu noktalardan hareketle özel yetenekli öğrencilere yazma becerisi kazandırmada ÖDSG modelinin etkisinin incelenmesine gereksinim olduğu görülmüştür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yazmak uzmanlık gerektiren karmaşık bir süreçtir (Albertson ve Billingsley, 2001). Bu nedenle verilecek yazma eğitiminin planlı ve etkili olması gerekmektedir. Özel yetenekli öğrenciler sözel dil becerileri yüksek olan öğrencilerdir (Yılmaz, 2015). Buna rağmen; Henshon'a (2005) göre özel yetenekli öğrenciler yazma becerilerinin geliştirilmesinde desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yönleriyle ne kadar yaratıcı olurlarsa olsunlar tıpkı normal gelişim gösteren akranları gibidirler. Özel yetenekli öğrenciler de normal gelişim gösteren akranları gibi yazım sürecinde yönergeler ve geri bildirimlere ihtiyaç duyarlar (Brewster, 1989). Mükemmeliyetçilik özellikleri hayli yüksek olan özel yetenekli öğrenciler yazma konusunda kimi zaman normal gelişim gösteren akranlarından da daha fazla zorlanabilmektedirler. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin yazımla ilgili süreçleri içselleştirebilmeleri, doğaları gereği üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmeleri için öz-düzenleme yaparak kendilerini yazma sürecine dahil etmeleri gerekir (Albertson ve Billingsley, 2001). Geleneksel yazma yöntemleri bu durumu gerçekleştirmede yetersiz kalmakta, üst düzey düşünme becerilerini içerisinde barındıran ÖDSG modeli bu öğrencilere bağımsız yazma becerisini kazandırmada etkili bir şekilde kullanılabilir (Harris, Graham ve Mason, 2003).

Bu araştırmanın amacı; özel yetenekli tanısı almış, yazma becerilerinde problem yaşadığı belirlenmiş ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin öykü türünde metin yazma becerilerini kazanmalarında, bu becerileri uygulama sonrasında koruyabilmelerinde ve farklı metinler yazmaya genelledebilmelerinde ÖDSG modelinin etkililiğini incelemektir. Bu amaçla araştırmada öğrencilerin yazdıkları öykülerin öykü elementlerini bulundurma dereceleri, kaliteleri, öykülerin uzunlukları ve kelime hazinesi katsayılarını geliştirmek üzere ÖDSG modeli kapsamında yer alan stratejilerin kullanımına yer verilmiştir. Ek olarak öğrenciler için seçilen yazma becerileri, yazma becerilerini kazandırmada kullanılan ÖDSG modeli ve uygulamanın sonuçlarına ilişkin öğrencilerden ve velilerinden öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Araştırma Problemi

ÖDSG modeli kullanılarak gerçekleştirilen yazma stratejileri öğretiminin; özel yetenekli tanısı almış ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini edinmeleri, edindikleri bu becerileri uygulama sonrasında koruyabilmeleri ve farklı öyküleyici metin türlerine genellemeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ek olarak araştırmaya katılan öğrenciler ve velilerinden uygulama öncesi ve sonrasında öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verilerinin toplanması amaçlanmıştır.

Alt problemler.

Araştırmada aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranacaktır:

1. ÖDSG modeli özel yetenekli tanısı bulunan ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine öykü yazma becerisinin kazandırılmasında etkili midir?

1.1 ÖDSG modeli kullanılarak yapılan uygulama sonunda öğrencilerin yazdıkları öykülerin element derecelerinde artış sağlanmış mıdır?

1.2. ÖDSG modeli kullanılarak yapılan uygulama sonunda öğrencilerin yazdıkları öykülerin kalitesinde artış sağlanmış mıdır?

1.3. ÖDSG modeli kullanılarak yapılan uygulama sonunda öğrencilerin yazdıkları öykülerdeki kelime sayılarında artış sağlanmış mıdır?

1.4. ÖDSG modeli kullanılarak yapılan uygulama sonunda öğrencilerin yazdıkları öykülerin kelime hazinesi katsayılarında değişiklik yaşanmış mıdır?

1.5. ÖDSG modeli kullanılarak yapılan uygulama sonunda öğrencilerin planlama, taslak oluşturma ve kontrol sürelerinde bir artış sağlanmış mıdır?

2. Özel yetenekli tanısı bulunan ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ÖDSG modeli ile öykü yazma becerisini edinebilirlerse edindikleri bu beceriyi uygulama sona erdikten iki ve beş hafta sonra koruyabilecekler midir?

3. ÖDSG modeli özel yetenekli tanısı bulunan ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin edindikleri öykü yazma becerisini farklı bir öyküleyici metin türüne (anı) genelleyebilmelerinde etkili midir?

4. Öğrencilerin ve velilerin hedef beceri, uygulama ve uygulamanın sonuçlarına ilişkin görüşleri nedir?

Sayıtlar

1. Sosyal geçerlik için yapılan görüşmelerde araştırmaya katılan öğrenciler ve veliler soruları samimi olarak cevaplamışlardır.
2. Ölçme araçları için alınan uzman görüşleri yeterlidir.
3. Öğrenciler uygun ve doğru şekilde özel yetenekli olarak tanılanmışlardır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Bilim ve Sanat Merkezine devam eden üç ilkokul öğrencisi ile sınırlıdır.
2. Araştırmada öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri yalnızca öykü türündeki metinlerin öykü elementlerini bulundurma dereceleri, kalitesi, uzunlukları, kelime hazinesi katsayıları ve yazma süreleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir.
3. Araştırmada yalnızca katılımcı öğrenciler ve velilerinden öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Tanımlar

Öz-Düzenleme (Self Regulation). Kişisel hedeflere ulaşmak için planlanan ve döngüsel olarak uyarlanan öz düşünceler, duygular ve eylemlerdir (Zimmerman, 2005).

Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi Modeli (Self-Regulated Strategy Development). Öz-düzenleyici strateji gelişimi modeli ilk ve orta öğretim öğrencilerine farklı yazma stratejilerini öğretme amacıyla oluşturulmuş kanıt temelli bir yazma modelidir (Santangelo vd., 2008).

Öykü (Öykü). Yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olayların anlatıldığı kısa yazı türüdür (Nas, 2004).

BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi). Örgün eğitim kurumlarına devam eden; genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik alanlarında özel yetenekli olan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek hizmeti vermek üzere açılan kurumdur (MEB, 2018).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Yazma Becerisi

Duygu ve düşüncelerimizi kendimiz dışındakilere aktarmak için kullanılan temel dil becerilerden biri olan yazma (Gündüz ve Şimşek, 2012); “kişinin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını, yaşadıklarını... kaleme alması, kâğıda aktarmasıdır” (Göçer, 2018, s. 27). Çeçen’e (2015) göre ise yazma; “kurallarına uygun, bütünlüğü içinde metin oluşturma becerisi olarak da tanımlanabilir” (s. 131). Yazma becerisi, yazının icadından günümüze kadar birçok değişim geçirerek insanlık tarihinde önemi yadsınamaz bir yer edinmiştir (Tabak ve Göçer, 2013). Kişiler arası iletişimde kullanılan en önemli yollardan biri olan yazma becerisi (Santangelo vd., 2008); dille birlikte hem bilişsel becerileri hem de sosyal becerileri geliştirmede çok etkilidir (Güneş, 2017). Yazma, kişinin kendisini ifade edebilmesi dolayısıyla çevresiyle iletişim kurabilmesi için bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaca cevaben doğan yazma ile kişi kendi sorunlarından kurtulabilir, kendini ifade edebildiği için toplum içinde daha rahat ve huzurlu hâle gelebilir (Yıldız, 2013).

Güneş (2017); yazma aşamalarını yazma öncesi aşama, yazma aşaması ve yazma sonrası aşama olarak üç başlık altında toplamış ve bu başlıklar altında gerçekleştirilen işlemleri yazmanın oluşumunda gerçekleşen süreçler olarak tanımlamıştır. Tompkins (1998) ve Jones (2002) ise sürece dayalı etkili bir yazma yaklaşımı için aşamaları; yazım öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon (düzenleme), yayımlama ve paylaşım olarak sıralamışlardır (Akt., Akyol, 2016). Farklı araştırmacılar tarafından sıralanan yazma aşamalarından biri olan yazma öncesi aşamanın ilk ögesi yazılacak metnin türünü belirlemedir. MEB (2018) İlkokullar ve Ortaokullar için Türkçe Öğretim Programı’nda İlkokullarda yazma becerisi kazandırılması düşünülen metin türlerini bilgilendirici metinler, öyküleyici metinler ve şiir olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. İzleyen başlıkta bu araştırmada öğretimi amaçlanan ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık özelliklerini ön plana çıkaracağı düşünülen öyküleyici metinler arasında yer alan öykü hakkında bilgi verilmiştir.

Öykü (Hikâye)

TDK'nin Büyük Türkçe Sözlüğü'nde (2018) öykü; "gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü" şeklinde tanımlanmaktadır. Göçer'e (2018) göre ise öykü, "yaşanmış ya da yaşanabilecek olayları anlatan ilgi çekici yazılardır" (s. 244). Her iki tanımdan da anlaşılacağı üzere öykülerde merkez, olaylardır. Gerçek ya da tasarlanmış olaylar kişiler etrafında, kimi zaman belirlenmiş yer ve zaman öğeleriyle birlikte kurgulanarak okuyucuya sunulur. Kurmaca, öykü türünün en önemli özelliklerindedir. Yazar kendi düş gücüyle okuyucununkine benzer bir dünya kurup olayları anlatır (Dilidüzgün, 2007). Akyol'a (2016) göre; öyküler serim (giriş), düğüm (gelişme) ve çözüm (sonuç) olarak üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde öyküye ilişkin çeşitli elementler yer almaktadır. Bunlar; problem (çatışma), olayların akış zinciri, sahne, karakterler, yazarın bakış açısı ve tema olarak sıralanabilir.

Öğrenciler tarafından çok küçük yaşlardan itibaren öğrenmeye başlanan öyküler, ilköğretimin ilk yıllarında da en çok karşılaşılan metin türlerinden biridir. Bu nedenle yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilere öğretilmesi gereken en etkili metin türlerindedir (Özkan ve Karasakaloğlu, 2018). Öyküler sayesinde öğrenciler kendilerini başka kişilerin yerine koyarak empati geliştirir, dış dünyayla ilgili yeni bilgiler öğrenip yaratıcı düşünmeyi öğrenirler (Can, 2016). Öğrenciler çoğu zaman yazı düzgünlüğü, kâğıt temizliği, dil bilgisi kuralları vb. nedenlerden yazı yazmaktan hoşlanmazlar (Oral, 2014). Bu nedenle yazı yazmak zorunda kaldıklarında daha çok bilgi sahibi oldukları ve yazmaktan zevk aldıkları metin türlerini ve konularını seçmeyi tercih ederler (Tavşanlı, 2018). İlkokulda öğrencilerin yazmaktan en çok hoşlandıkları metin türü olan öykü, yalnızca bizim ülkemiz ve kültürümüzde değil hemen hemen tüm ülkeler ve kültürlerde çocuklar tarafından en çok bilinen ve beğenilen ancak oluşturulurken öğrencilerin zenginleştirmede güçlük çektikleri yazı türlerinden biridir (Coşkun, Alkan ve Akgül, 2008). Bu nedenle iyi bir öykü yazma öğretiminde etkili öykü yazma stratejilerini kullanmak gerekir (Sivrikaya ve Çetin, 2018). Araştırmada kullanılan ÖDSG modeli, diğer metin türlerinde (bilgilendirici/düşünce) olduğu gibi öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmede kullanılacak etkili stratejileri öğretmeyi amaçlayan bir yazma modelidir.

Yazma Becerisinin Kazandırılması: Yazma Öğretimi

Kişi, okul öncesi dönemde öncelikle dinleme ve konuşma becerilerini edinir. Okul dönemine girilmesiyle birlikte yazmanın da içinde bulunduğu dört temel dil becerisi sistematik bir şekilde öğretilmeye başlanır (Göçer, 2015). Oldukça karmaşık ve ustalık gerektiren bir beceri olan yazmanın öğretilmesi; sürece hâkim olmayı, sıkı çalışmayı ve uzun yıllar sürece bu süreçte sabırlı olmayı gerektirir (Albertson ve Bilingsley, 2001). Okullarımızda yazma eğitimi ilkokullarda Türkçe, ortaokullarda Türkçe, Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri; liselerde ise Türk Dili ve Edebiyatı dersleri kapsamında verilmeye çalışılmaktadır. MEB'in (2018) yayımladığı İlkokullar ve Ortaokullar için Türkçe Öğretim Programı'nda; ilkokul birinci sınıfta okuma ve yazma sürecinin tamamlanması, ikinci sınıfta okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise öğrencilerin kendilerine özgü yazma alışkanlıklarını kazanmalarına yönelik çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Programın üçüncü ve dördüncü sınıflar için yazı çalışmaları kısmında Türkçe dersinin haftada bir saatinin yazı çalışmalarına ayrılması gerektiği, öğrencilerin başkaları tarafından rahatça okunabilecek şekilde düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazmaları gerektiği ve öğrencilerin kendilerine özgü yazma becerilerini geliştirmeleri gerektiğine değinilmiştir. Dolayısıyla Türkçe öğretim programında üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilere kazandırılması gereken yazma becerileriyle ilgili genelde biçimsel özellikler üzerinde durulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle okullarda yazma becerisinin öğretiminde çoğu kez gelenekselci yaklaşım devam ettirilmektedir. Oysaki; soyut bir özelliğe sahip olan yazma öğretimi çoğu kez zorlu bir süreçtir (Thompson, 2011). Yazma becerisinde görülen zayıflık öğrencilerin öğrenme fırsatlarından yararlanmalarını ve bu nedenle de akademik başarılarını engelleyebilmektedir (Taft ve Mason, 2010). Bu nedenle okullarda gerçekleştirilmesi gereken yazma öğretimi süreci iyi bir planlama gerektirmektedir. Güneş'e (2017) göre günümüzde yazma öğretimi yalnızca dil ve iletişim becerilerinin gelişimini değil aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerileri de geliştirmeyi amaçlamalıdır. İlkokulun ilk yıllarında öğrencilerin temel okuma ve yazma becerileri geliştirilirken ileriki yıllarda ise dinleme ve konuşma becerisiyle birlikte yazma becerileri de geliştirilmeye çalışılır (Karatay, 2015). Okullarda yazma becerisine ilişkin oluşan ihtiyaçlar aynı zamanda okulun öğretimsel ihtiyaçlarını

belirlemede de etkilidirler (Burges ve Ivanic, 2010). Bu nedenle oluşturulacak öğretim programlarında yazma becerisine ilişkin düzenlemelere önem verilmelidir.

Graham (2013) öğrenciler için gerçekleştirilecek yazma öğretimi için şu önerilerde bulunmuştur:

1. Öğrencilere yazma için bol bol zaman verilmeli.
2. Öğretimi değerlendirmek için öğrencilere sık sık geri bildirimde bulunulmalı.
3. Yazma becerileri olduğu gibi doğrudan öğretilmeli.
4. Değişik türde metin türlerini yazmaya yönelik sistematik öğretim sunulmalı.
5. Tüm programlar aracılığıyla yazma öğretimi verilmeli.
6. Öğretim ile uygun teknolojiler bütünleştirilmeli.
7. Yazma için olumlu bir ortam oluşturulmalı (ss. 6-7).

Göçer (2018) ise genç yazarların başarılı bir yazma seviyesine ulaşabilmeleri için sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Yazmayı sevmek ve yazarak paylaşma duygusuna sahip olmak
2. Derin bir düş gücü ve yaratıcı bir düşünce yapısına sahip olmak
3. Amaçlı, bilinçli ve düzenli çalışmak
4. Türkçeyi etkin, güzel ve doğru kullanma amacına yönelik olarak temel bir dil bilincine sahip olmak. Dilin anlatım imkânlarına ve kurallarına hâkim olmak etkili bir anlatım için önemlidir.
5. Türk ve dünya edebiyatının seçkin örneklerini okuyarak genel olarak edebiyat hakkında temel bilgilere sahip olmak
6. Okumayı karşılanması gereken bir ihtiyaç olarak görmek. Okuma günlük yaşam içerisinde olmazsa olmaz görülerek bir yaşam biçimine dönüştürülmelidir.
7. Sezgi, gözlem, anlama, alımlama, çıkarımda bulunma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, olay, olgu ve durumları farklı bakış açılarıyla anlayıp yorumlama gibi duygusal, zihinsel ve sosyal becerilere sahip olmak

8. Yüksek bir beğeni düzeyine sahip olmak
9. Özgün bir eser ortaya koymak için konu seçiminden anlatıma, örnekleme ve ilişkilendirmelerden anlam bütünlüğüne kadar her alanda fark yaratmaya çalışmak. Bu amaçla sıra dışı ve keşfedici olmaya; olaylara farklı bakış açılarından bakmaya ve yaratıcı bir düşünce yapısına sahip olmaya çalışmak (ss. 80-81)

Sıralanan öneriler ve genç yazarların sahip olması gereken özellikler dikkate alınarak yazma öğretimi sürecinde farklı yaklaşımlar belirlenebilir.

Yazma Öğretimi Yaklaşımları

Yazma öğretimi konusunda günümüze değin çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımları; ürün temelli yazma yaklaşımı, süreç temelli yazma yaklaşımı, tür yaklaşımı ve süreç temelli tür yaklaşımı olarak dört başlık altında toplayabiliriz (Badger ve White, 2000). Bu çalışmada ise günümüzde yazma öğretiminde en çok ön plana çıkan (Tabak ve Göçer, 2013) “ürün temelli yazma yaklaşımı” ve “süreç temelli yazma yaklaşımı” hakkında bilgi verilmektedir.

Ürün temelli yazma öğretimi yaklaşımı. Ürün temelli yazma yaklaşımında birey; yazacağı konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini mekanik bir şekilde kâğıda aktarır. Bu süreçte önemli olan ortaya konulan üründür. Öğretmen bu yaklaşımda öğrencilerin ortaya koyduğu ürünleri değerlendirici olarak görev yapar (Oral, 2014). Pincas (1982) ürün temelli yazma öğreniminin alıştırma, kontrollü yazma, rehberli yazma ve serbest yazma olarak dört aşamada gerçekleştiğini ifade etmiştir. Alıştırma aşamasında öğrenci karşısına çıkan metinlerle ilgili bilgilenir, kontrollü ve rehberli yazma aşamalarında ise öğrenciler öykü, mektup, deneme gibi metinlerle serbest yazma aşamasına geçinceye kadar yazma becerilerini kullanma denemeleri yaparlar (Akt., Badger ve White, 2000). Sonuç olarak bu tür bir yazma yaklaşımında hedef ürün olduğu için öğrenciler belli yazma kalıplarını uygulamak durumundadırlar. Bu durum ise öğrencilerin yazma konusundaki yaratıcılıklarını kısıtlamaktadır (Lika, 2017).

Süreç temelli yazma yaklaşımı. Yazma sürecinde öğrenciyi merkeze alan, öğretmeni ise rehber konumuna getiren süreç temelli yazma yaklaşımında yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında yazmaya ilişkin

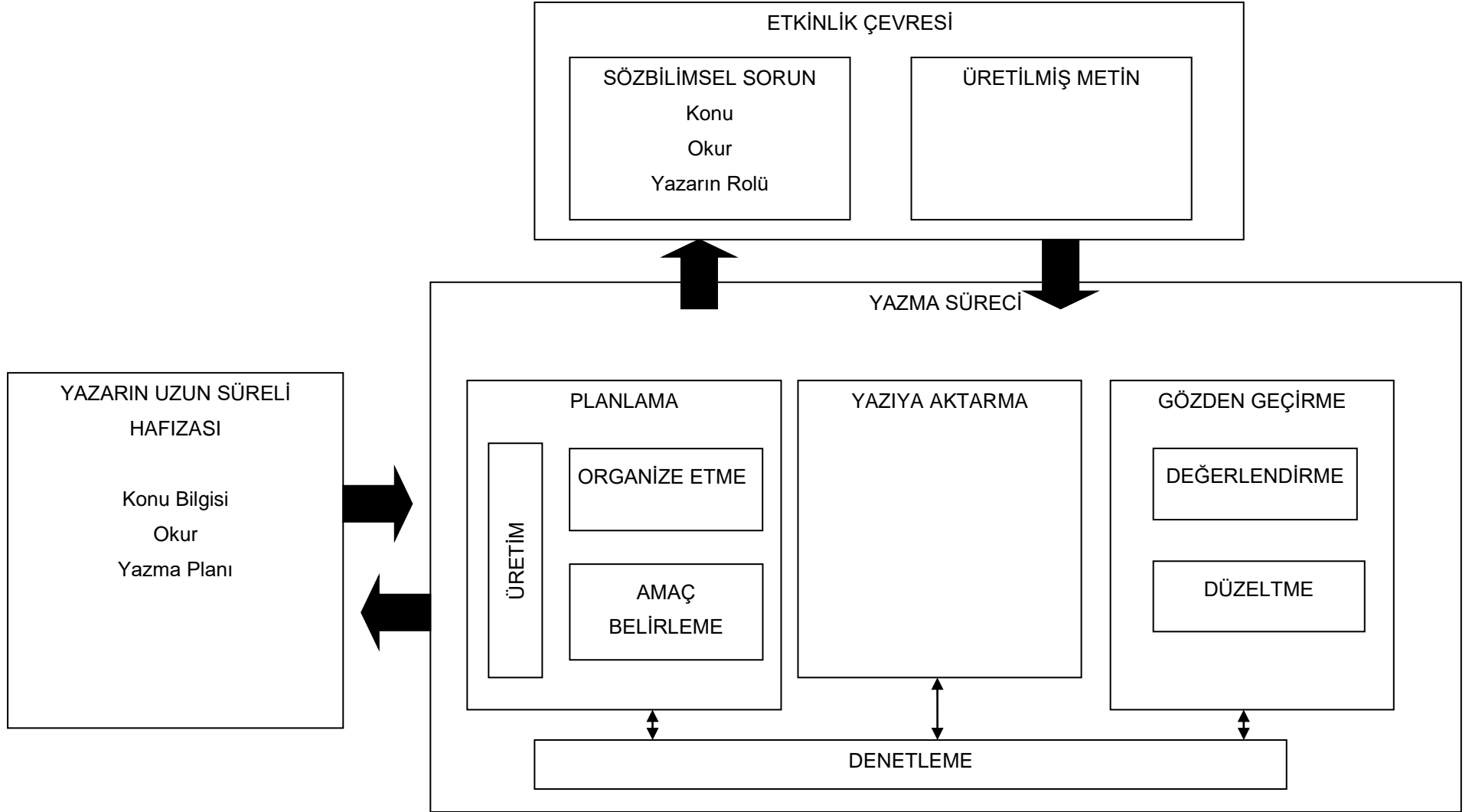
becerilerin ve stratejilerin üretilmesi üzerinde durulur (Oral, 2014). Öğrenciler genelde yazma sürecinde başarısız olabilirler. Bu başarısızlık öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını ve becerilerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle yazma sürecini basamaklandırarak öğrencilere yazma sürecinde yardımcı olunmalıdır (Ceyhan, 2014). Süreç temelli yazma yaklaşımında yer alan yazma basamakları bu açıdan öğrencilere fayda sağlamaktadır. Tribble'ye (1996) göre; yazma sürecinde ön yazım, taslak oluşturma, gözden geçirme, redaksiyon adı altında dört basamak mevcuttur (Akt. Badger ve White, 2000). Süreç temelli yazma yaklaşımı ortaya çıkan üründen ziyade yazma sürecinde öğrencilerin yazarken neler yaşayacakları ve bu süreçte neler keşfedecekleri sorusuna odaklanır (Pasant ve Haghi, 2013). Bu nedenle günümüzde yazma öğretimi alanında en çok kullanılan yazma yaklaşımı olarak görülebilir. Süreç temelli yazma yaklaşımından hareketle günümüze değin birçok yazma modeli oluşturulmuştur. Bu araştırmada alanyazında üzerinde en çok durulan modellerden bahsedilmiştir.

Flower ve Hayes'in bilişsel yazma süreci modeli. Flower ve Hayes, yazma sürecindeki düşünsel süreçleri ayrıntılı bir şekilde açıklayabilmek için bilişsel yazma süreci teorisini geliştirmişlerdir (Flower ve Hayes, 1981). Flower ve Hayes, 1980'li yıllarda oluşturdukları yazma modelinin bileşenlerini acemi yazarlara yardım edebilme ümidiyle incelemeye başlamışlar; usta yazarların neden acemi yazarlardan daha iyi yazdıklarını öğrenmeye çalıştıkları çalışmalarını sonucunda modellerini 1981 yılında yeniden güncellemişlerdir. Güncellenen modellerinde planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme süreçleri yazarın uzun süreli hafızasına da erişen sürekli bir izleme işleviyle birlikte çalışmaktadır. Gözden geçirme süreci ise kendi içinde değerlendirme ve düzeltme alt süreçlerinden oluşmaktadır (Becker, 2003). Yazma süreci yazarın uzun süreli hafızası ve etkinlik çevresi ile sürekli iş birliği halindedir (Şekil 1). Flower ve Hayes (1981), oluşturdukları bilişsel yazma süreci modelini dört ana noktaya dayandırmışlardır (s.366).

1. Yazma süreci en iyi yazarların yazma sürecinde oluşturduğu farklı düşünme becerilerinin birleşimi sırasında anlaşılır.
2. Bu süreçler sıralı ve iç içe geçebilir özelliktedir.

3. Yazma eylemi, yazarın kendi amaçları doğrultusunda gerçekleşen amaca yönelik bir düşünme sürecidir.
4. Yazarlar amaçlarını yüksek seviyeli amaçlar belirleyerek ve alt amaçları destekleyerek oluştururlar. Kimi zaman da yazma sürecinde öğrendiklerini kullanarak ana amaçlarında değişikliğe gidebilirler.

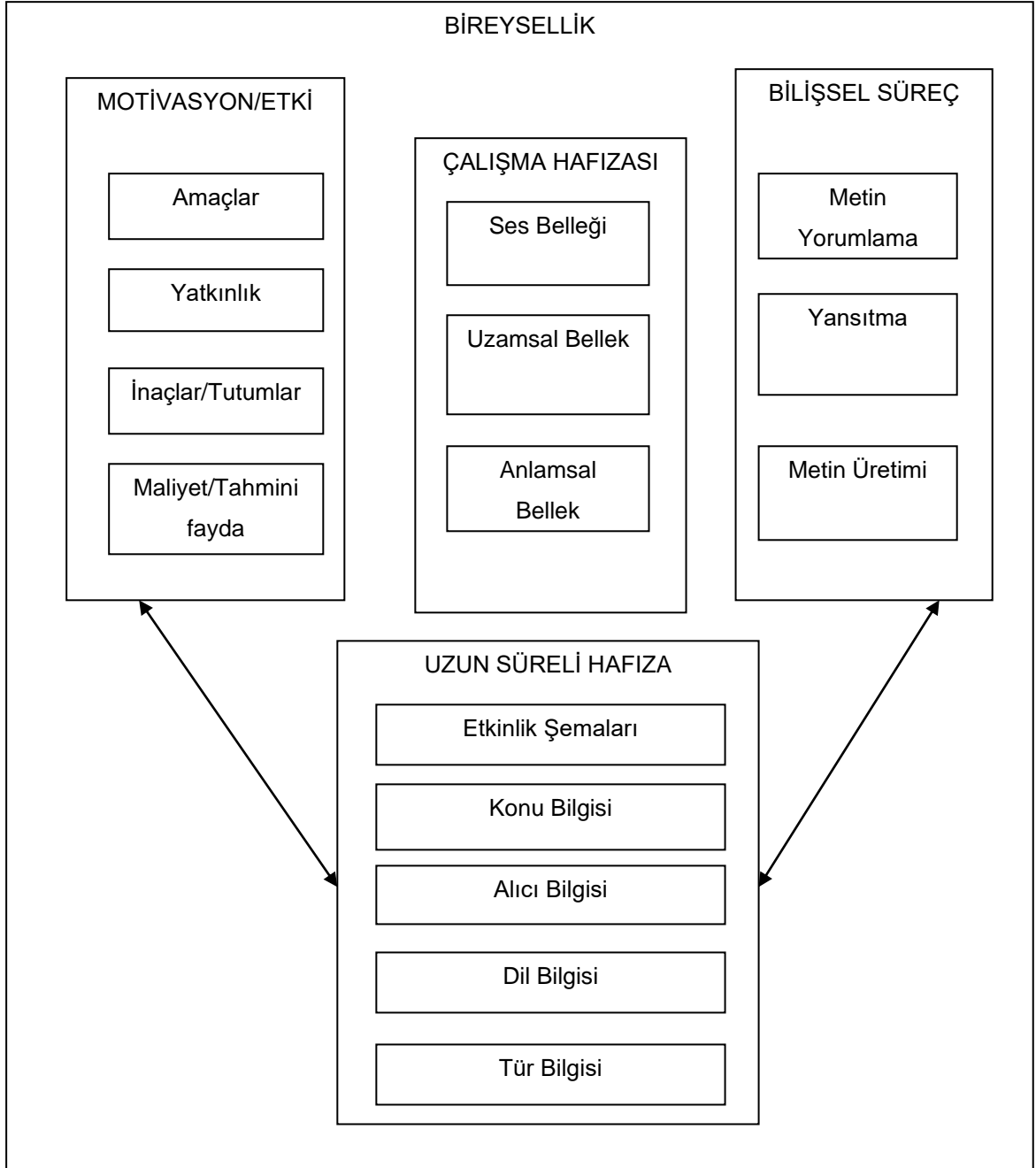
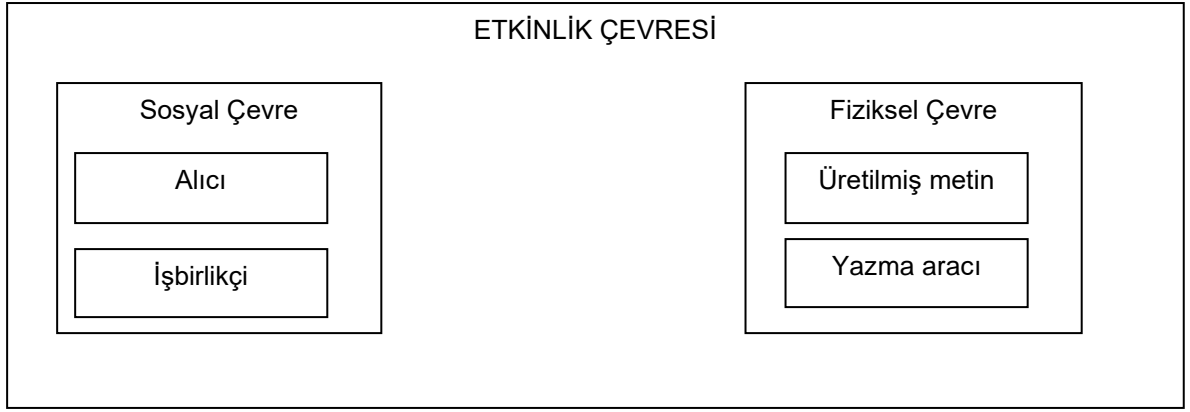
Flower ve arkadaşları 1986 yılında, Hayes ve arkadaşları ise 1987 yılında yazma modellerini yeniden güncellemişlerdir. Buna göre; strateji belirleyip gözden geçirmeyi gerçekleştirmek için gerekli okuma süreçlerini içeren süreç, planlama ve metne ait ölçütler, görev tanımı, problemin sunumu ve düzeltme ölçütlerini içeren bilgi alt süreçlerini de modellerine eklemişlerdir (Becker, 2003).



Şekil 1. Bilişsel yazma süreci modeli (Flower ve Hayes, 1981, s. 370, Türkçeye uyarlanmıştır.).

Bereiter ve Scardamalia modeli. Bereiter ve Scardamalia, Flower ve Hayes'in (1981) modelini geliştirerek 1983 yılında modeldeki bilişsel süreçlere karşılaştırma, teşhis ve işlem olarak üç alt boyut eklemişlerdir. Buna göre; yazarlar yazmadan önce planladıkları metin ile oluşturdukları metinleri karşılaştırma ihtiyacı duyarlar. Düzeltme aşamasında gerçekleşen bu süreçte bir sorun olduğunu teşhis eden yazar ne yapması gerektiğine karar verir (Becker, 2003). Bereiter ve Scardamalia'nın (1987) geliştirdikleri model usta ve acemi yazarlar arasındaki farkı ortaya koymaktadır. Buna göre; usta yazarlar yazma sürecinde sahip oldukları bilgiyi yeni durumlara dönüştürme, acemi yazarlar ise sahip oldukları bilgiyi aktarabilme becerisine sahiptir (Akt., Çağlayan-Dilber, 2014).

Hayes modeli. Flower ve Hayes'in bilişsel süreç modelinden hareketle Hayes (1996) daha ayrıntılı bir yazma modeli geliştirmiştir. Bu model "etkinlik çevresi" ve "bireysel boyut" olarak iki ana bileşenden oluşmaktadır. Etkinlik çevresi boyutu "sosyal bileşen" ve "fiziksel bileşen" olarak iki alt boyuta sahiptir. Sosyal bileşen boyutunda okur, toplumsal çevre ve yazarın yazma sürecinde okuyabileceği metinler bulunurken; fiziksel bileşen boyutunda ise yazarın daha önce ürettiği metinler ile kullanabileceği çeşitli yazma araçlarını içeren yazma ortamları bulunmaktadır. Diğer ana bileşen olan bireysel boyut ise; motivasyon/etki, bilişsel süreç, çalışma belleği ve uzun süreli bellek olarak adlandırılan dört alt boyutu birbirine bağlamaktadır (Şekil 2). Güneş'e (2017) göre; Hayes'in oluşturduğu yazma modeli, Flower ile 1980 yılında oluşturdukları modele göre zihinsel süreçleri daha ayrıntılı olarak açıklayabildiği ve yeni eklentiler yaptığı bir modeldir. Bu modelde yeni eklentiler olarak zihinsel sürece "problem çözme" ve "motivasyon" süreçleri eklenmiş, yazarın yazma öncesi bilgileri de ayrıntılı olarak belirtilmiştir.



Şekil 2. Hayes'in yazma modeli (Hayes, 2006, s.30, Türkçeye uyarlanmıştır.).

Kellogg modeli. Bu yazma modelinde Hayes'in (1996) modelinde de yer alan "çalışma belleği" yazma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Hayes (1996) çalışma belleğini tüm yazma süreçlerinde kullanılan bir kaynak olarak görürken, Kellogg (1996) ise çalışma belleğinin tüm yazma süreçlerinde kullanılamayabileceğini belirtmiştir (bkz., Şekil 3).

Ana Süreç	Çalışma Belleği Bileşenleri		
	Mekânsal	Merkezi Yönetici	Sözel
Planlama	X	X	
Çeviri		X	X
Programlama		X	
Düzenleme			X
Okuma		X	
Redaksiyon	X		

Şekil 3. Kellogg'un modelinde çalışma belleğinin yazmadaki rolü (Hayes, 2006, s. 30).

Deschênes modeli. Bu modelde çevrenin yazma sürecindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Cornaire ve Raymond'a (1999) göre; yazar ve çevrenin sürekli bir etkileşim halinde olduğu bu modelde yazma sürecinde yer alan ve birbiri üzerinde etkisi olan "ortam" ve "yazar" olarak iki değişken bulunmaktadır. Ortam değişkeni; yazma işini, fiziksel çevreyi, üretilen yazı metnini, yazarın çevresini oluşturan kişileri ve bilgi kaynaklarını içerir. Yazar ise Deschênes'e göre süreçteki en önemli değişken olup bilgi yapıları ve psikolojik süreçleri içerir. Bilgi yapıları; yazarın mevcut dille ilgili bilgileri, anlamsal bilgileri ve ön bilgilerini içerirken psikolojik süreçler ise; bilgilerin anlamlandırılıp eyleme dönüştürülmesi, anlamsal bilgilerin inşa edilmesi, anlamsal bilgilerin düzenlenmesi, yazıya geçirilmesi ve gözden geçirilmesini içerir (Güneş, 2017).

Sonuç olarak; yazma becerisinin geliştirilmesi için birçok model geliştirilmiştir. Her bir yazma modeli bir diğerinin eksikliğini tamamlayarak yazma öğretiminde önemli aşamalar kaydetmişlerdir. Günümüzde sürece dayalı yazma yaklaşımına göre geliştirilen modellerin kullanımı yazma öğretiminde daha uygun görülmektedir. MEB'in (2018) İlkokullar ve Ortaokullar için Türkçe Öğretim

Programı'nda da sürece dayalı yazma yaklaşımı esas alınmıştır. Sürece dayalı yazma yaklaşımına göre geliştirilmiş bir diğer yazma modeli ise öz-düzenleyici strateji gelişimi modelidir. Bu yaklaşımla ilgili bilgiler verilmeden önce aşağıda yaklaşımın kurumsal dayanağı olan öz-düzenleme ve öz-düzenleyici öğrenmeyle ilgili bilgiler verilmiştir.

Öz-Düzenleme ve Öz-Düzenleyici Öğrenme

Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi modelinin kuramsal temelini oluşturan “öz-düzenleme” ve “öz-düzenleyici öğrenme” kavramları modelde önemli bir yer tutmaktadır. Temelleri 1960'lı yıllara dayanan öz-düzenleme ile ilgili çalışmalar 1980'li yıllarda hızlı bir ivme kazanmıştır (Özbay ve Daşöz, 2016). 1990'lı yıllara gelindiğinde uzmanlar öz-düzenleme konusunu psikoloji içerisinde öz-düzenlemenin bileşenleri, öz-düzenleyici öğrenme, öz kontrol, öz denetim gibi farklı açılardan araştırmışlardır (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2005.) Zimmerman'a (2005) göre öz-düzenleme; bireyin planladığı kendine ait düşünceleri, duyguları ve eylemleri ile düzenli olarak becerilerine adapte ettiği kişisel amaçlarını ifade eder. Zimmerman'ın öz-düzenleme yaklaşımı Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel öğrenme kuramını temel almaktadır. Sosyal bilişsel öğrenme yaklaşımında motivasyon ve performansın öz-düzenlemesi kişinin sahip olduğu çeşitli özelliklere göre gerçekleştirilir. Bu özelliklerden ilki öz-yeterlilik. Kişi öz-yeterlilik sayesinde gerçekleştirmek istediklerini başaracağına dair inanç geliştirir. Öz-yönetim ile kendi davranışlarını değerlendiren birey amaçlarına ulaşmada motivasyon kazanır (Aydın ve Atalay, 2015).

Öz-düzenleyici öğrenme ise Zimmerman (2005) tarafından, zekâ ya da akademik beceri gibi bir yetenek ya da okuma yeterliliği olarak değil; öğrenenlerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilerine transfer ettikleri bir öz yönlendirme süreci olarak tanımlanır. Kısacası; öz-düzenleyici öğrenme, öz-düzenlemenin okul ya da sınıf ortamlarına uygulanmasıdır (Pintrich, 2005). Eğitimciler öğrencilerin öz-düzenleyici eylemlerinin sergiledikleri davranışlar üzerindeki önemi konusunda hem fikirdirler; ancak çoğu eğitimci ya öz-düzenleyici öğrenmeyi öğrencilerine nasıl öğreteceklerini bilemez ya da mevcut öz-düzenleyici davranışlarını geliştiremezler (Schunk ve Zimmerman, 1998). Öz-düzenleyici öğrenmeyle ilgili uzmanlar tarafından geliştirilmiş birçok model bulunmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi uzmanların öz-düzenlemeye farklı yaklaşımları sonucunda ortaya çıkan bu

modeller öğrenmenin farklı yönleri üzerinde durmaktadır. Aydın ve Atalay'a (2015) göre; kimi modeller öğrenmenin bilişsel boyutu üzerine odaklanmakta, kimi modeller öğrenmenin sosyo-kültürel boyutları üzerine odaklanmakta; kimi modeller ise öğrenmenin istemsiz boyutuna odaklanmaktadır.

Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi Modeli. Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi modeli (ÖDSG), Steven Graham ve Karen Harris tarafından 1980'li yılların sonunda Meichenbaum, Alley ve Deshler, Luria ve Vygotsky ve Ann Brown'ın öz-düzenleme teorilerini temel alarak oluşturulmuş bir bilişsel yazma modelidir (Zimmerman, 1998). ÖDSG, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini bağımsız olarak kullanabilme becerilerini destekleme amacıyla oluşturulmuş bir modeldir. Model, bilgi ve becerilerle birlikte hedef stratejilerini ve öz-düzenleme becerilerini öğretmen yönetiminden öğrencinin kendi yönetimine bırakmasını ve böylelikle öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlamaktadır (Graham ve Harris, 2005). ÖDSG modelinde ana amaç, yazma stratejilerinin öğrencilere öğretimi olsa da öğrenciler aynı zamanda bilgi ve öz-düzenleme prosedürleri ile (hedef belirleme, öz-izleme, öz-öğretim vb.) motivasyon konusunda da bilgilenmektedirler (Harris vd., 2006).

ÖDSG modeli, diğer yazma modellerinden iki önemli yönden ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, ÖDSG modelinin çocuklarda öz-düzenleme ve yazma konularını geliştirmede uzun yıllar süren araştırmalarla edindiği tecrübedir. ÖDSG modeli bu tecrübelerden hareketle öz-düzenleme becerilerini (hedef belirleme, öz-değerlendirme, öz-öğretim, öz-güçlendirme, betimleme, yazma ortamını yönetme) kendi öğretim basamaklarında bütünsel bir hale getirmiştir. Bir diğer farklılık ise modelin motivasyonel olarak problem yaşayan öğrencilere strateji öğretimi ile öz-yeterliliği aşılıp destek sağlamasıdır (Santangelo vd., 2008). Graham vd. (1998) göre ÖDSG modeli interaktif öğrenme, bireysellik, ölçüt bazlı öğretim ve gelişim süreci olarak dört karakteristik özelliğe sahiptir. Buna göre öğrenciler yazma sürecinde öğretmenlerle ortak olarak çalışmaktadır. Her bir basamak öğrencilerin bireysel özelliklerine göre tasarlanmaktadır. Bir basamakta edinilmesi gereken beceriler elde edilmeden diğer basamağa geçilememekte, strateji edinimi sonrasında döngü devam etmekte ve yeni stratejilerin öğretimi sürmektedir.

ÖDSG modelinde, öz-düzenleyici strateji ve yazma gelişimi için altı ana basamak oluşturulmuştur. Bu basamaklar sırasıyla; (1) ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme, (2) tartışma, (3) model olma, (4) stratejiyi ezberleme, (5)

destekleme, (6) bağımsız performans şeklindedir. Bu basamaklar öğrencilerin durumuna göre öğretmen tarafından yeniden düzenlenebilir ya da bazıları çıkartılabilir. Öğrenci bir basamaktan yeterince verim alamadığında bu basamağa dönüş yapılabilir. Her basamak her öğrenci için mecburi değildir. Örneğin; bir öğrenci ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme basamağındaki stratejilere ihtiyaç duymuyorsa bu basamak atlanıp sıradaki basamağa geçiş yapılabilir. Bu özellikleriyle ÖDSG modeli öğrencilere ve öğretmenlere yazma konusunda esnek bir sistem sunabilmektedir (Harris vd., 2003).

Ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme. Bu basamakta ana hedef öğrencinin stratejiyi başarıyla anlama, planlama ve uygulama yönünden hazır hale gelmesidir. Bu nedenle öğretmenin öncelikle yazma sürecinde gerekli becerileri belirlemesi ve öğrencide bu becerilerin hazır bulunuşluk durumunu tespit etmesi gerekir (Santangelo vd., 2008). Bu aşamada gerçekleştirilen eylemler öğrencinin diğer basamaklara geçişinde olumlu etki yapmaktadır. Bu basamakta öğrencinin öz-ifade becerisi de geliştirilmeye başlanmaktadır. Öz-ifade becerisi öğrencinin öz-düzenlemede yer alan ve güçlü bir strateji olan öz-konuşmayı elde etmesini sağlar. Böylelikle öğrenciler yazmaya başlamadan önce motivasyon sağlamak için öz-konuşmayı kullanarak yazma süreci içerisinde oluşabilecek engelleri belirler ve bunları aşmak için öğretmenleriyle öneriler üretebilirler. Örneğin; bir öğrenci “yazmadan nefret ediyorum” ya da “bu işte iyi değilim” gibi olumsuz duygular yaşıyorsa bu durum öğrenci ve öğretmen tarafından tartışılıp çözülmeye çalışılır (Harris vd., 2003).

Tartışma. Bu basamakta öğretmen ve öğrenciler yazma sürecinde kullanacakları stratejiyi belirleyip stratejinin amacını, faydalarını ve sürece uygun olarak ne şekilde kullanılacağını planlamaktadırlar. Öz-düzenlemedeki “amaç belirleme” stratejisinin kullanıldığı bu basamakta öğrencilerin stratejiyi öğrenmeleri ve benimsemeleri için öğretmen çeşitli hatırlatıcılar kullanabilmektedir. Ayrıca bu basamakta öğretmen, öğrencilerinin yazmaya ilişkin mevcut seviyelerini grafikler kullanarak belirleyebilir. Öz-düzenleme stratejilerinden biri olan “öz-izlemenin” gerçekleştirildiği bu basamak öğrencilerin yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Santangelo vd., 2008).

Model olma. Bu basamakta öğretmen bir model görevi görmektedir. Öğretmen yazma sürecinde kullanılacak stratejilerin, öğretim yöntemlerinin ve diğer öz-düzenleme stratejilerinin öğrenciler tarafından nasıl kullanılacağını model

olarak sergilemektedir. Öz-öğretimler öğrencinin yazmada ihtiyaç duyduğu tüm dilsel stilleri ifade etmektedir. Öğretmen bu aşamada sesli düşünme yaparak öğrencinin belli durumlar karşısında nasıl sorular sorması ve düşünmesi gerektiği konusunda model olmaktadır. Tüm bu sorular problemin tanımlanması, dikkatin yoğunlaştırılması, planlama, strateji basamaklarının ifade edilmesi, öz-değerlendirme, hata düzeltme, öz-kontrol ve öz-pekiştirmenin sağlanması için kullanılmakta ve bu yolla yazmaya ilişkin öz-düzenlemeler gerçekleştirilmektedir (Graham ve Harris, 2009).

Stratejiyi ezberleme. Bu basamak öğrencilerin kullanacakları stratejiye aşina olmaları için akılda tutma tekniklerinin gösterildiği basamaktır. Bu basamak kolay bir basamak olduğu için çabuk geçilebilmektedir. Burada önemli olan öğrencilerin stratejinin basamaklarında ifade edilenleri anlamsal olarak özümseyebilmesidir. Ancak öğrenme güçlüğü yaşayan ya da motivasyon problemleri bulunan öğrenciler için bu basamakta eğlenceli ve işlevsel hatırlatıcıların kullanılması gerekmektedir (Santangelo vd., 2008).

Destekleme. Öz-düzenleyici öğrenmede amaç; öğrencilerin bağımsız iş yapabilme becerisini kazanmasıdır. Bu nedenle ÖDSG modelinde son aşama olan bağımsız performans basamağına varmadan önce bu basamakta öğretmenin öğrencilerini desteklemesi gerekmektedir. Bu destek her öğrencide aynı derecede olmayabilir. Önemli olan ihtiyaçların öğretmen tarafından belirlenip öğrenciye destek niteliğinde sunulabilmesidir. Örneğin; yazmanın başında öğrenciye metin için bir paragraf verilmesi bir destek olarak nitelendirilebilir. Bu basamak boyunca stratejinin kullanımı öğretmen ve öğrenci tarafından tartışılmaya ve metne genellenmeye devam edilmektedir. Bu nedenle bu basamak modelin altı basamağı içerisinde en uzun ve özellikle de öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için en zor basamağı sayılabilir (Harris vd., 2003).

Bağımsız performans. Bu basamakta öğrencinin bağımsız bir şekilde metin üretirken stratejiyi kullanabilmesi gerekmektedir. Öğretmen bu süreçte öğrencinin performansını izlemeye devam eder. Bu basamakta öğrencinin öğrendiği stratejiyi genişleterek diğer metin türlerine de uygulayabilmesi, kullandığı stratejiyi tanıyıp stratejinin ürettiği metinlere etkisini fark etmesi ve gerektiği zamanlarda stratejiyi yeniden düzenleyebilmesi gerekmektedir (Santangelo vd., 2008).

Özel Yeteneklilik

Özel yetenekliliğin tanımı tarihi süreç içinde birçok değişiklik göstermiştir. Tarihte ilk kez “üstün zekâlı çocuk” tanımını kullanan Lewis Madison Terman; geliştirdiği IQ testi ile bireylerin zekâsını ölçmüş ve üstün zekâlılığın IQ’ya bağlı olduğunu öne sürmüştür. Bu görüş günümüzde birçok değişikliğe uğrasa da halen etkisini korumaktadır (Conklin ve Frei, 2016). Alanyazında “üstün zekâlı” ve “üstün yetenekli” olarak yer alan kullanım MEB (2013) tarafından yayımlanan Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planında “özel yetenekli” olarak değiştirilmiştir. Renzulli’ye (1978) göre özel yetenekli bireyler; ortalamanın üstünde genel yeteneğe, yüksek düzeyde göreve bağlılığına ve yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip bireylerdir (Renzulli, 1978). Özel yetenekliliğe ilişkin tanımlar geliştirilecek tanımlama sistemi ve öğretim programları nedeniyle ülke, eyalet ve bölgeler düzeyinde farklılıklar gösterebilmektedir. Önemli olan yapılacak tanımlamanın özel yeteneklilik gibi bir kavramı kapsayacak kadar geniş yapılabilesidir (Conklin ve Frei, 2016). Ulusal Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Birliği’ne (2018) göre ise; özel yetenekli çocuklar yaşlarına göre daha yeteneklidirler ve bu yetenekler bilişsel, yaratıcılık, artistik, liderlik gibi performans alanlarında ya da dil sanatları, matematik ya da bilim gibi bilişsel alanların bir ya da birden fazlasında ortaya çıkmaktadır.

Özel yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarına göre bilişsel, duyuşsal, fiziksel, duyusal ve sezgisel alanların bir ya da birden fazlasında farklılıklar gösterebilirler. Bu nedenle bu farklılıkların ve birlikte getirdiği ihtiyaçların ve sorunların belirlenmesi bu öğrencileri anlayıp onlara daha iyi bir eğitim vermede büyük öneme sahiptir (Clark, 2015). Örneğin; kimi özel yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarından çok daha önce üst düzey dil becerileri sergileyebilirler. İlerleyen yıllarda da gerek okulda gerekse günlük hayatlarında dil sanatlarında üst düzey beceriler sergilemeye devam edebilirler. Bu tip öğrenciler yeteneklerine uygun eğitim aldıklarında kaliteli metinler üretebilir, iyi birer konuşmacı olabilir ve günlük hayatlarında şiir ve edebiyatı nitelikli bir şekilde kullanabilirler (Robinson, Shoure ve Enerson, 2014). Aşağıda özel yetenekli öğrencilerin dil becerilerinden biri olan yazmayla ilgili sergiledikleri özellikler ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılabilecekler hakkında bilgi verilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerde yazma. Kaplan'a (1979) göre; bir çocuğun mantık yeteneğinin olması, düzene ve yapıya ilgi duyması her zaman iyi düzenlenmiş metinler yazabileceği anlamına gelmemektedir (Akt., Master, 1983). Master (1983) da bu tip öğrencilerin kitaplardaki etkinlikleri yaparlarken hızları ve doğru cevaplarıyla öğretmenlerinin ilgilerini çektiklerini; ancak bu durumla yazma becerisi arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığını belirtmiştir. Zira; özel yetenekli öğrencilere yazma becerisini öğretmek hayli karmaşık bir süreç gerektirmektedir. Bununla beraber özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde yazma becerisine çok fazla önem verilmemektedir (DeMent, 2008). Yazma kaygısının normal gelişim gösteren öğrenciler kadar özel yetenekli öğrencilere de zarar verebileceği kimi zaman gözden kaçırılmaktadır. Hatta okuma, dinleme, konuşma gibi diğer dil becerilerinin çok iyi olması da özel yetenekli öğrencilerin yazma konusundaki sorunlarının gözden kaçırılmasına neden olabilmektedir (Thevasigamoney ve Yunus, 2013).

Jalaluddin (2014) yazmada üstün yeteneğe sahip öğrencilerin aldıkları yüksek notlara rağmen kendilerini iyi yazarlar olarak görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Brewster'e (1989) göre; özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri yüksek olsa da yaratıcı yazma konusunda normal gelişim gösteren akranlarıyla benzer performanslar sergileyebilirler (Akt., Albertson ve Bilingsley, 2001). Özel yetenekli öğrenciler, gelişmiş yazma öğretimi için kendilerini iyi adaylar yapan bilişsel ve dilsel yeteneklere sahiptir (Alber, Martin ve Gammill, 2005). Olthouse ve Miller (2012) özel yetenekli yazarları (1) benzer yeteneklere sahip akranlarıyla birlikte çalışma eğiliminde, (2) dile ilişkin entelektüel yargıya sahip, (3) kendi kendilerini motive eden, (4) yeni ve çeşitli formatlarda yazan kişiler olarak karakterize etmişlerdir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin yazma becerisini geliştirmenin bir yolu da online kaynakları kullanmaktır. Spanke ve Paul da (2015) bu görüşten hareketle özel yetenekli öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi için "Yüksek Kaliteli Öğrenme Teorisi"ni (Renzulli ve Reis, 2009) önermişlerdir.

Özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için önerilen yöntemlerden biri de öz-düzenlemedir. Usta yazarlar yazmaya ilişkin planlama ve gözden geçirme süreçlerinde öz-düzenleme için etkili stratejiler kullanmaktadırlar (Albertson ve Bilingsley, 1998). Schunk ve Swartz (1993) ve Albertson ve Bilingsley'in (1998) araştırmaları yazma öğretiminde strateji öğretiminin ve geri

bildirimini ilkokula devam eden özel yetenekli öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

İlgili Çalışmalar

Bu bölümde Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi modeli kullanılarak yapılan yazma çalışmaları ile özel yetenekli öğrencilerle yapılan yazma çalışmalarından söz edilmiştir.

Öz-düzenleyici strateji gelişimi modeliyle yapılan yazma çalışmaları. ÖDSG modeli, Harris ve Graham tarafından 1980'li yıllarda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yazma becerilerini öğretme amacıyla geliştirilmiş olsa da normal gelişim gösteren ve herhangi bir öğrenme güçlüğüne sahip olmayan 2-12. sınıf öğrencileriyle modelin etkililiğini inceleyen 100'ün üstünde araştırma yapılmıştır (Harris ve Graham, 2016). Adkins (2005), ÖDSG modelinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisini duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip yazma becerilerinde sorun yaşadığı belirlenen ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden üç ilkokul öğrencisi üzerinde denemiştir. Katılımcıların yazmayla ilgili sorun yaşadığı ilk olarak Yazı Dili Testi [Test of Written Language (TOWL-3)] adı verilen yazma testinin Öykü Yapısı Alt Testi (Story Construction Subtest) ile belirlenmiştir. Test sonucu ortalamadan düşük puan alan öğrencilerin yazma becerilerinde sorun yaşadığı kabul edilmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerinde sorun yaşadığına ilişkin ikinci belirteç sınıf öğretmenlerinin görüşleri olmuştur. Son olarak bu öğrencilere yazmaya ilişkin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) uygulanıyor olması da yazmayla ilişkili sorun yaşadıklarına ilişkin bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı çalışmada öğrencilere K-N-N, Ne = 2, Nasıl = 2 (Kim, Nerede, Ne zaman, Ne oluyor, Ne yapıyor, Nasıl hissediyor, Nasıl bitiyor) [W-W-W, What=2, How=2 (What, When, Where, What = 2, How = 2)] öykü yazma stratejileri ve öz-düzenleme prosedürleri öğretilmiştir. Sosyal geçerliliğe ilişkin görüşmelerle ve öz yeterlilik ölçeği ile özyeterliliğe ilişkin verilerin toplandığı çalışmada modelin etkililiğinin belirlenmesi için başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öykü elementlerini içeren daha uzun ve kaliteli öyküler ürettikleri ve öğretilen stratejilere yönelik olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Werunga (2018); ÖDSG modelinin duygu ve davranış bozukluğuna sahip ikisi dördüncü, biri beşinci sınıfa giden üç ilköğrencisinin yazma ve davranış düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada öğrencilere davranış destek planı ya da bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) uygulanıyor olması, öğrencilerin tam bir cümleyi yardım almadan yazabiliyor olmaları ve en azından birinci sınıf düzeyinde okuma seviyesine sahip olmaları, ailesi ile öğrencinin onayının alınması önkoşul özellikler olarak belirlenmiştir. Bu özellikleri karşılayan üç öğrenci kendilerine modeli uygulayacak iki öğretmenle birlikte araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada öğrencilerin düşünce metni yazma becerilerinin geliştirilmesi için model kapsamında yer alan SPY+KNSG (Seç, Planla, Yaz+ Konu, Nedenler, Sonlandırma, Gözden geçirme) [POW+TREE (Pick, Organize, Evaluate + Topic, Reasons, Ending, Examine)] yazma stratejisi kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları düşünce metinlerinin uzunluğu, metin elementleri (öncelikli) ve davranış problemleri araştırmanın bağımlı değişkenleri olarak belirlenmiştir. Yazılan metinlerin elementleri barındırma düzeyinin belirlenmesi için Yazma Elementleri Rubriği kullanılmış, yazılan metinlerin uzunluğunun belirlenmesi için ise Microsoft Word programı ile kullanılan kelimeler sayılmıştır. Problem davranışların seviyesinin belirlenebilmesi için video kamera ile gözlem tekniği kullanılmıştır. Bu yolla davranış problemleri süre kaydı ile belirlenip notlar tutulmuş ve grafiğe işlenmiştir. Öğrenciler ve öğretmenlerinden 6'lı Likert tipine sahip soru formlarıyla sosyal geçerlilik verisi elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazdıkları düşünce metinlerinin kelime ve cümle uzunlukları ve üretilen metinlerin metin elementlerini barındırma düzeyleri artmış, problem davranışların sayısı geleceğe yönelik umut verici düzeyde azalmıştır.

Brown (2016), ÖDSG modeli kullanarak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu yaşayan öğrencilerin öyküleyici yazma becerisini geliştirmeyi amaçladığı araştırmasında katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelini kullanmıştır. Dört ve beşinci sınıfa devam eden üç öğrenci ile yapılan araştırmada öğrencilere K-N-N, Ne = 2, Nasıl = 2 (Kim, Nerede, Ne zaman, Ne oluyor, Ne yapıyor, Nasıl hissediyor, Nasıl bitiyor) [W-W-W, What=2, How=2 (What, When, Where, What = 2, How = 2)] öykü yazma stratejileri öğretilmiştir. Araştırmanın başlama düzeyi evresinde öğrenciler daha önce belirlenmiş bir listeden seçim yapmış ve belirledikleri konularda beş öykü yazmışlardır. On hafta süren eğitim her

gün 30 dakika olacak şekilde sürdürülmüş, öğrencilerin araştırma öncesinde ve sonrasında yazdıkları öyküleyici metinler, yazma rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Metinlerde öyküleyici metin elementlerinin metinde bulunma derecesi ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma sunumlarının olumlu etkilendiği, yazdıkları öyküleyici metinlerde öykü elementleri kullanımının ve yazılan metinlerin kalitesinin arttığı belirlenmiştir. Yazılan metinlerin uzunluğu ise üç öğrenciden ikisinde artış göstermiştir.

Barkel (2018); araştırmasında dört ve beşinci sınıfa devam eden, ana dili İspanyolca olan altı kız, dört erkekten oluşan toplam 10 öğrencinin İngilizce olarak yazdıkları düşünce yazılarını geliştirmede ÖDSG modelinin etkililiğini incelemiştir. Çoklu yoklamalı katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada 10 öğrenci üç gruba ayrılmış ve öğrencilere SPY+KNSG (Seç, Planla, Yaz+ Konu, Nedenler, Sonlandırma, Gözden geçirme) [POW+TREE (Pick, Organize, Evaluate + Topic, Reasons, Ending, Examine)] strateji eğitimi verilmiştir. Araştırmada yazma eğitiminin başında, yazma eğitimi sürecinde ve yazma eğitimi sonunda veri toplanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki ikna edici yazma metni elementleri, yazılan metnin kalitesi, yazılan metinlerde kullanılan bağlaç sayısı ve yazılan metinlerdeki toplam kelime sayısı araştırmanın bağımlı değişkeni olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerle sosyal geçerliliği sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin yazdıkları metinlerin uzunluklarında, kullandıkları bağlaç sayılarında, ikna edici yazma elementlerinin metinde bulunma seviyelerinde ve yazılan metinlerin kalitesinde artış belirlenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin ikna edici yazma türüne ilişkin farkındalıklarında ve bilgi seviyelerinde de artışın belirlendiği ve öğrencilerin uygulanan öğretimi olumlu buldukları belirlenmiştir.

Akıncılar (2010), ÖDSG modelini kullanarak ana dilleri Türkçe olan beşinci sınıf öğrencilerine İngilizce öğretiminde paragraf yazma stratejisi olan SLDBDS (Seç, Listele, Değerlendir, Başlat, Destekle, Sonlandır) [PLEASE (Pick, List, Evaluate, Activate, Supply, End)] stratejisini uygulamıştır. Tek gruplu ön-test, son-test deseninin uygulandığı araştırmada öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrasında yazdıkları metinler Yazma Anlatımı Rubriği ile değerlendirilmiştir. Öğretim öncesi ve sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğrencilerin doldurduğu anketlerle de veri toplanmış, yapılan öğretimin öğrencilerin yazmayı planlama öğretimi ile planlama davranışlarına, üretilen metinlere ve yazmaya ilişkin öz

yeterliliklerine olan etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretim sonunda yazdıkları metinlerin kalitesi ve uzunluğu, planlama farkındalıkları ve yazmaya ilişkin öz yeterlilik inançlarının arttığı belirlenmiştir.

Çağlayan-Dilber (2014) ÖDSG modeli kullanarak geliştirdiği öğretim programı ile ortaokul öğrencilerinin tartışmacı türde metin yazma becerilerini geliştirmeye çalışmıştır. Ön test, son test şeklinde planlanan deneysel araştırmaya; 15'i kız 3'ü erkek toplam 18 ortaokul altıncı sınıf öğrencisi katılmış, araştırma dokuz hafta sürmüştür. Araştırmanın birinci haftasında ve son haftasında öğrencilerden önceden üretilen bir listeden kendi seçecekleri bir konu hakkında tartışmacı metin türünde metin yazmaları istenmiştir. Araştırma sürecinde öğrencilere ÖDSG modeli kapsamında ESOP-GERB (Ertele, Seç, Organize et, Planlamaya devam et – Geliştir, Ekle, Reddet, Bitir) [STOP-DARE (Suspend Judgement, Take a side, Organize, Plan – Develop, Add, Reject, End)] yazma stratejileri öğretilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinlerde kullanılan sözcük sayısı iki okuyucu tarafından sayılmış, tartışmacı türdeki metinlerde bulunması gereken metin elementleri Tartışmacı Metin Elementi Dereceli Puanlama Anahtarı, metinlerin bağdaşıklık düzeyi Bağdaşıklık Ögeleri Kullanımı Değerlendirme Ölçeği ve tutarlılık düzeyleri ise Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı ile analiz edilmiştir. Sosyal geçerliliğin sağlanması için öğrencilerden hem yazılı hem de sözlü görüşleri alınmıştır. Yazılı görüşler için Sosyal Geçerlik Ölçeği tercih edilirken sözlü görüşler için yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretim süreci boyunca yapılan gözlemler de veri toplama için kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin yazdıkları metinlerde tartışmacı metin türüne ilişkin elementlerin kullanımının arttığı, öğrencilerin tartışmacı metin türüyle ilgili bilgilerinin arttığı, öğrencilerin yazdıkları metinlerde bağdaşıklık düzeyinin ve tutarlılık düzeyinin arttığı, yazılan metinlerin uzunluğunun (toplam sözcük sayısı) arttığı ve sosyal geçerlik açısından öğrencilerin uygulanan modeli olumlu buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gültekin'in (2016) durum çalışması olarak tasarladığı araştırmasında; bir üniversitenin yoğun İngilizce programına kayıtlı 22 yaşındaki bir kız öğrenciye sekiz haftalık ÖDSG modeline göre planlanmış yazma eğitimi verilmiştir. Deneme türünde metinlerin üretildiği eğitimin öncesi ve sonrasında öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Hedef belirleme, kendini izleme, kendini değerlendirme formları, araştırmacı günlükleri, öğrencinin yazma öğretmeni ile görüşmeler ve oluşturulan

metinler (beş düşünce paragrafı, iki deneme) ile öğrencinin yazma başarısı notları veri toplama sürecinde kullanılmıştır. Veri analizinde tematik analizin kullanıldığı araştırma sonucunda öğrencinin yazı yazarken belli öz-düzenleme becerilerini edindiği ve yazma başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2016) ÖDSG modelinin ilkökul dördüncü sınıfa devam eden 51 öğrencinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesindeki etkisini incelemiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırma dokuz hafta sürmüştür. Yazma Tutum Ölçeği, Yazma Öz Yeterlilik ölçeği, Öykü Unsurları Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak toplanan verilerin analizinde aritmetik ortalama, bağımlı örneklem için t-testi, bağımsız örneklem için t-testi, yüzde ve frekans betimlemeleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin strateji kullanımının yazdıkları öykülerde; öykü unsurlarına yer vermelerinde, yazmaya ilişkin tutumlarında ve öz yeterliliklerinde olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygun (2012) araştırmasında ÖDSG modeli ve Türkçe dersi öğretim programındaki yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatımları, yazmaya ilişkin tutumları, yazmaya ilişkin öz-düzenleme becerileri ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Uygulama sürecinde öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmaya beşinci sınıfa devam eden 66 öğrenci katılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunda ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Deney grubuna katılan öğrencilerden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen öğrenciler ve sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Haftada ikişer ders saati olacak şekilde toplam 16 hafta süren araştırmada bilgilendirici metinler için SLDBDS (Seç, Listele, Değerlendir, Başlat, Destekle, Sonlandır) [PLEASE (Pick, List, Evaluate, Activate, Supply, End)], öykü edici metinler için ise K-N-N, Ne = 2, Nasıl = 2 (Kim, Nerede, Ne zaman, Ne oluyor, Ne yapıyor, Nasıl hissediyor, Nasıl bitiyor) [W-W-W, What=2, How=2 (What, When, Where, What = 2, How = 2)] ve KAOST-T (Kurgu, Amaç, Olaylar, Sonuç, Tepkiler) [C-SPACE (Characters-Settings, Purpose, Actions, Consequence, Emotinal reactions)] stratejileri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımlı gruplar için t-testi ve bağımsız gruplar için t-testi, nitel verilerin analizinde ise betimleyici analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin

yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya ilişkin öz-düzenleme becerilerine ilişkin deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise uygulamanın olumlu yönde olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerle yapılan yazma çalışmaları. Olthouse (2010) araştırmasında; özel yetenekli öğrencilerin yazmayla ilişkilerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmaya ortaokul ve liseye devam eden yazma konusunda yetenekli yirmi öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilere öncelikli olarak neden yazdıklarını anlattıkları bir deneme yazdırılmış daha sonra bu öğrencilerle görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Toplanan veriler durum analizi ve çapraz analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin yazmaya olan ilgilerinin bireysel düzeyde ilgili ve olumlu olduğu, öğrencilerin yazmayı sınırsız yaratıcılık imkânı içerdiği için sevdiğini, her ne kadar yazmanın okuyucu için de olduğunu bilseler de önemli olanın yazmanın kendileri için yapılan bir eylem olduğunu düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Radachy (2015) araştırmasında online yazma kurslarındaki öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerle çalışırken öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmeleri için hangi diyalog stratejilerini kullandıklarını belirlemeye çalışmıştır. Johns Hopkins Üniversitesi Genç Yetenekler Programı'nda görevli 15 online yazı öğretmenin gönüllü olarak katıldığı çalışma nitel bir durum analizidir. Çalışmada öğretmenlerin hangi stratejileri kullandıklarına ve hangi diyalog şekillerinin öğrencilerin yazma becerilerini güçlendirdiğine ilişkin soruları cevaplanmaya çalışılmıştır. 15 online yazı öğretmeni ile yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış sorular hazırlanırken iki tanesi online yazma üzerine çalışan ve bu konuda çeşitli araştırmalar yayımlamış özel yeteneklilerin eğitiminde uzman kişilerden yardım alınmıştır. Yüz yüze ya da telefon, SKYPE aracılığıyla gerçekleştirilen yaklaşık 30 dakikalık görüşme kayıtları içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda online yazı öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerle yazma sürecinin her aşamasında diyaloga girmek için çeşitli yaklaşımlardan yararlandıkları belirlenmiştir. Bazı öğrenciler bu diyaloglara katılma konusunda istekliyken bazıları ise iletişime gerek duymamışlar ve direnç göstermişlerdir. Gerçekleşen süreçte

online yazı öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme konusunda kendilerini başarılı hissettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin eş zamanlı olmayan (e-posta, mektup vb.) yollarla diyalog kurmayı daha çok kullandıkları ve bunun eş zamanlı diyalog kurumu için daha faydalı olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre online yazı eğitiminde öğretmenlerin kullandıkları en etkili diyalog çeşitleri arasında ise eleştiride bulunma, cesaretlendirme, olumlu geri bildirim stratejileri öğrencilerin eksikliklerine ve güçlü yanlarına göre düzenlemede yer almaktadır.

Ragatz (2015) araştırmasında, kendisinin öğretmenlik yaptığı beşinci sınıfa devam eden 19 özel yetenekli öğrenciye kelime oyunları kullanarak kelimeler öğretmiş ve bu kelimeleri öğrencilerin yazılarında ne kadar kullandıklarını ölçmeye çalışmıştır. Araştırmacı bu çalışmada ayrıca öğrencilerinin kelime öğreniminde oyunların kullanımıyla ilgili tutumlarını da incelemiştir. Araştırma, karma yöntem kullanılan bir eylem araştırmasıdır. Araştırmanın nicel verilerini öğrencilerin ezberledikleri kelimeler, bu kelimelerin öğrencilerin yazılarında kullanımı ve kelime öğreniminde oyun oynamaya yönelik algıları oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verilerini ise öğrencilerin oyun yoluyla kelime öğrenimi konusundaki algıları oluşturmaktadır. 18 hafta süren çalışmada üç kelime oyunu ve bir düzenleme oyunu kullanılmıştır. Bu süreç boyunca ön ve son yanıtlar şeklinde soru formları ile test sonuçları araştırmanın nicel verileri olarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Çalışma boyunca öğrencilerin yazı örnekleri ve kelime ezber düzeylerine ilişkin veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda az sayıda öğrencinin dışında çoğu öğrenci oyunlar sonrasında öğrendikleri kelimeleri kullanmaya ve kelime hazineleri konusunda farkındalık geliştirmeye başlamışlardır. Ayrıca öğrenilen kelimelerin anlamlarını çalışma boyunca unutmamışlar ve çalışma boyunca uygulanan etkinliklere bağlılık gösterip sosyal etkileşim geliştirmişlerdir. Oyun yoluyla öğrenmenin tüm öğrenme stillerinde faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kent (2012), araştırmasında günlük yazımının özel yetenekli sporcuların gelişiminde oynadığı pozitif etkiyi belirlemiştir. Liseye devam eden özel yetenekli sporcuların kayak sporunda aldığı eğitimde günlük yazmanın kendilerine sağladığı faydalar yoluyla yazmanın bir araç olarak spor dallarında da kullanılabilecek önemli bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada kayak sporcusu olan lise öğrencilerinin günlükleri doküman analizinde kullanılmıştır. Öğrencilerin günlüklerinde kayma anlarında yaptıkları hataları daha iyi tespit edip yeni stratejiler geliştirebildikleri, yaptıkları sporla ilgili ileriye dönük planlar yapmaya başladıkları,

hayata karşı daha iyi bir insan olabilmek için kendilerine sözler verdikleri ve yansıtıcı düşünce yöntemiyle duygularını rahatça dışa aktarabildikleri tespit edilmiştir. Katılımcı öğrenciler, bu öğrencilerin takım koçları ve okuldaki öğretmenleriyle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; günlük yazmanın öğrencilerin gerek spor hayatlarında gerek derslerinde gerekse sosyal hayatlarında olumlu etkileri olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Webb, Vandiver ve Jeung (2016) araştırmalarında tamamlanmış bir zenginleştirilmiş yazma kursunun özel yetenekli öğrencilerin yazma öz-yeterliliğini geliştirip geliştirmediğini incelemiştir. Araştırmaya yazma eğitimi veren altı haftalık yaz kursuna devam eden 267 ortaokul ve lise seviyesindeki özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Yazma süreci, yaratıcı yazma, liseler için yazma, analitik yazma, ileri düzey yazma ve kolej öğrencileri için yazma adı altında altı haftalık yazı kursunda, 19 sınıf haftada iki kez olmak üzere günde 3 saat 30 dakika zenginleştirilmiş yazma eğitim almışlardır. Kursun ilk haftasında ve son haftasında toplanan veriler analiz edilmiştir. Veri toplama amacıyla Demografik Bilgi Formu, dönem sonu yazılı notları, Yazmada Kendine Güven Ölçeği ve Yazma Yaklaşım Ölçeği kullanılmıştır. ANCOVA, ANOVA ve t-Testi ile analiz edilen veriler sonucunda öğrencilerin yazma öz-yeterlilik becerilerinin tüm kurslarda yükseldiği, yazma yaklaşımları verilerinde ise yalnızca yazma süreci kursunda olumlu bir değişiklik olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre farklılaşmanın ise yazma öz-yeterliliğinde görülmediği, yazma yaklaşımı verilerinde ise kız öğrenciler lehinde anlamlı bir yükseklik ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Karsak (2014) araştırmasında, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel ve işbirlikçi blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin öğrencilerin yazma performanslarına etkilerini incelemiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, ön test son test kontrol gruplu desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezine devam eden beşinci sınıfa kayıtlı 30 özel yetenekli öğrenci ile ismi verilmeyen bir ilköğretim okuluna devam eden beşinci sınıfa kayıtlı 30 özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrenci oluşturmaktadır. Oluşturulan deney ve kontrol gruplarından sonra deney gruplarına karma öğretim tasarımına dayalı bireysel ve işbirlikçi blogla yazma eğitimi verilirken kontrol gruplarına yüz yüze eğitim verilmiştir. Ön test ve son test olarak Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği kullanılarak üç sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Veriler, Mann Whitney U testi ile

analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikçi blogla yazma eğitimi gören özel yetenekli öğrencilerin bireysel blog ve yüz yüze eğitim gören özel yetenekli öğrencilere göre yazma performanslarının geliştiği, işbirlikçi blogla eğitim gören özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrencilerin ise bireysel ve yüz yüze eğitim gören özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrencilere göre gelişim göstermediği belirlenmiştir. Bireysel blogla eğitim gören özel yetenekli ve özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrencilerin yüz yüze eğitim gören tüm öğrencilere göre yazma performanslarının geliştiği, tüm yazma modellerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Üşenti (2013) araştırmasında, Türkçe dersi için hazırlanmış farklılaştırılmış etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine, bilişsel becerilerine ve başarılarına ilişkin etkilerini incelemiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol grup deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Düzce Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 10-11 yaşlarında 22 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere “Birleştirilmiş Program Modeli”, “Paul’un Akıl Yürütme Modeli” ve yazma becerilerini içine alan Türkçe etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmacı deney grubu için uygulayıcı durumda yer almıştır. Kontrol grubu ise kendi öğretmenleriyle normal etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada Bilişsel Beceri Ölçeği, Kaliforniya Başarı Testi, Yaratıcı Yazma Ölçeği ve Yazma Becerilerini Değerlendirme ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi kullanarak yapılan analizler sonucunda; özel yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının öğrencilerin bilişsel beceri düzeylerini, başarı düzeylerini ve yazma becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir.

Özsoy (2015); araştırmasında özel yetenekli öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerini incelemiştir. Betimleyici bir tarama modeline sahip nicel araştırmada; araştırmacı örneklem olarak Türkiye’deki dört ayrı BİLSEM’den rastgele örnekleme yöntemiyle 316 ortaokul öğrencisini araştırmaya dahil etmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak verilerin toplandığı araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygılarının düşük olduğu, yazma kaygısı seviyelerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe dersini sevip sevmeme durumu, günlük tutma durumu, Türkçe ders notu, kitap okuma düzeyi, yazma etkinliklerinde serbestlik verme durumu ve yazma etkinliklerinde verilen sürenin yeterli olup

olmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir. Ayrıca; yazma kaygısı ile öğrencilerin devam ettikleri BİLSEM'e, baba öğrenim durumuna, anne öğrenim durumuna, ailenin gelir durumuna, evde internet bağlantısı olma durumuna, okul öncesi eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir.

Şengül (2015) yaptığı betimsel taramada özel yetenekli öğrencilerin zekâ alanlarıyla yazma eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Erzurum Cevat Dursunoğlu Bilim ve Sanat Merkezi ile Elazığ Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 61 ortaokul öğrencisinden Çoklu Zekâ Envanteri, Yazma Eğilimi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilen veriler, Pearson Korelasyon Analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; mantıksal-matematiksel, görsel uzamsal, doğa ve kinestetik zekâ alanlarının özel yetenekli öğrencilerde diğer zekâ alanlarına daha güçlü olduğu, öğrencilerin yazma eğilimine karşı kısmen pozitif/negatif tutumları bulunduğu, sözel-dilsel, sosyal, içsel ve doğasal zekâ alanları ile yazma eğilimi arasında kısmen olumlu ve önemli bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Yaylacık (2014) araştırmasında özel yetenekli ve normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin öykü yazma becerilerini metin birimleri açısından değerlendirmeye çalışmıştır. Betimleyici ilişkisel tarama desenine göre oluşturulmuş araştırmasında verilerin toplanmasında karma bir yöntem belirlenmiştir. Tesadüfi olmayan amaçlı örnekleme metoduyla Gaziantep, Hatay ve Kahramanmaraş illerindeki BİLSEM'lerde öğrenim gören beşinci sınıftaki 145 öğrenci ile yine bu il merkezlerinde öğrenim gören beşinci sınıftaki özel yetenekli olarak tanılanmamış 140 öğrenci araştırmada örneklem olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden kendilerine verilen üç konudan birisini seçerek öykü yazmaları istenmiş ve bu yazılar Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerle özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrenciler arasında ana karakter, mekân, başlatıcı olay, amaç, girişim ve sonuç birimlerinde özel yetenekli öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öyküleyici metin birimlerinden zaman ve tepkide ise iki gruptaki öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Özdemir (2010) araştırmasında özel yetenekli ve özel yetenekli olarak tanılanmamış ortaokul öğrencilerini yaratıcı yazma becerileri düzeyleri bakımından karşılaştırmıştır. Araştırmaya T.C. Beyazıt İlkokulundan 49 özel yetenekli, 33

normal gelişim gösteren öğrenci; T.C. Bayrampaşa Haşim İlköğretim Okulundan altı, yedi ve sekizinci sınıf düzeylerinden özel yetenekli olarak tanılanmamış 41 öğrenci ve İstanbul BİLSEM'den 24 özel yetenekli öğrenci olmak üzere toplam 147 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere uyaran olarak bir resim gösterilmiş ve kendilerinden bir öykü yazmaları istenmiştir. Toplanan yazılar değerlendirilmiş ve t-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrenciler özel yetenekli öğrencilere göre biçim ve paragraf konusunda daha başarılı iken, özel yetenekli öğrencilerin yazım kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık, serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrencilerde başarının orta ve iyi seviyede yoğunlaştığı görülürken özel yetenekli öğrencilerde dağılımın uçlara doğru kaydığı görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerde bireysel performansların daha fazla öne çıktığı belirlenmiştir.

Albertson ve Billingsley (2001) araştırmalarında özel yetenekli öğrencilerin öykü yazma becerileri üstünde strateji öğretiminin etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Tek denekli olarak yürütülen araştırmaya yedinci sınıfa devam eden, yazma konusunda problem yaşadığı belirlenen özel yetenekli iki öğrenci katılmıştır. Öğrencilere ÖDSG modelinde de kullanılan KAOST-T (Kurgu, Amaç, Olaylar, Sonuç, Tepkiler) [C-SPACE (Characters- Settings, Purpose, Actions, Consequence, Emotinal reactions)] öykü yazma stratejisi öğretilmiştir. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin öykü yazma konusundaki planlama becerileri, ürettikleri öykü türündeki metinlerde öykü elementlerini bulundurma dereceleri ve üretilen metinlerin kalitesi ile toplam sözcük sayısında artış gözlemlenmiştir. Bu araştırmada kullanılan öykü yazma stratejisi ÖDSG modelinde de kullanılmaktadır. Ancak mevcut araştırmada öykü yazma strateji ÖDSG modelinin basamakları kullanılmadan öğretilmiştir.

İlgili çalışmaların özeti. Alanyazın incelendiğinde; ÖDSG modeli kullanılarak yapılan araştırmaların çoğunlukla öğrenme güçlüğüne sahip 2-5. sınıf öğrencilerle öyküleyici ve tartışmacı metin türleriyle ilgili gerçekleştirildiği; bu öğrencilerin dışında öğrenme güçlüğü tanısı olmayan ve normal gelişim gösteren öğrencilerle de çoğunlukla aynı sınıf düzeylerinde ve aynı metin türleriyle ilgili araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan araştırmaların ise çoğunlukla ortaokul ve lise kademesindeki öğrencilerle gerçekleştirildiği; bu araştırmalarda bu öğrencilerin yazma ile ilişkilerinin, yazmaya

ilişkin kaygılarının, yazma performanslarının ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan farklı yöntem ve stratejilerin etkililiğinin incelendiği görülmüştür. Alanyazında özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için ÖDSG modelinin kullanıldığı herhangi bir araştırma ise bulunamamıştır. Öz-düzenlemenin öğretimdeki önemi ve ÖDSG modelinin daha önce gerçekleştirilmiş araştırmalardaki olumlu sonuçları düşünüldüğünde yazma konusunda sorun yaşayan özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ÖDSG modelinin etkili bir uygulama modeli olacağı düşünülebilir.

Bölüm 3 Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar ve katılımcıların araştırmaya seçim süreci, uygulama süreci, verilerin toplanması ve puanlama sistemi, verilerin analizi ve güvenilirlik başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırmada ÖDSG modelinin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini kazanmaları üzerindeki etkililiğini incelemek üzere tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Yoklama evreli çoklu yoklama modelinde tüm durumlarda eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci durumda uygulamaya geçilir. Birinci durumda uygulama evresi sürerken ikinci ve üçüncü durumlarda veri toplanmaz. Birinci durumda ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra ise tüm durumlarda eşzamanlı olarak birinci toplama yoklama evresi düzenlenir. Birinci toplu yoklama evresinde ikinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra bu yoklama evresi sonlandırılarak ikinci durumda öğretime başlanır. Bu süreç tüm durumlar için yinelenir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Araştırmada deneysel kontrol; öğretimin sunulduğu katılımcıların hedef beceriyi edinmesi, henüz öğretimin başlatılmadığı katılımcıların performanslarında değişiklik olmaması, aynı şekilde, öğretimin sunulmasıyla diğer katılımcıların da art-zamanlı olarak hedef beceriyi edinmesi ile sağlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Araştırmada üç katılımcıdan eş zamanlı olarak beş başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Toplanan verilerin kararlılık göstermesi ile birinci katılımcı ile uygulamaya geçilmiştir. Birinci katılımcının art arda ve en az üç oturum yedi öykü elementine sahip, Hikâye Elementleri Derecelendirme Ölçeği'nden 15 ve üzeri puan alan üç öykü yazması ile birinci katılımcı için uygulama oturumu sona erdirilmiş ve tüm katılımcılara beş öykü yazdırılarak ilk toplu yoklama evresi gerçekleştirilmiştir. Birinci toplu yoklama evresinde kararlılık elde edildikten sonra ikinci katılımcı ile uygulamaya geçilmiş ve birinci katılımcıda olduğu gibi süreç devam ettirilmiştir. Aynı süreç son katılımcı ile de gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada iç geçerliği etkileyen etmenlerden dış etmenler, katılımcıların çevresinde bulunan kişilere çalışma dışında, çalışmada ele alınan hedef beceriye ilişkin öğretim yapmamaları gerektiği açıklanarak; olgunlaşma, öğretimin olabildiğince kısa sürede tamamlanması sağlanarak; katılımcı seçimi yanlılığı, katılımcılar öğretim öncesi ve sonrası veriler açısından kendi içlerinde karşılaştırılarak; ölçölme etkisi, araştırma süresince gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanarak ve uygulamanın art zamanlı olarak gerçekleşmesi sağlanarak; katılımcı kaybı ise devam sorunu olmayan gönüllü katılımcılarla çalışılarak kontrol altına alınmıştır.

Bağımlı değişken. Araştırmanın bağımlı değişkeni; özel yetenekli öğrencilerin yazdıkları öykü türündeki metinlerin öykü elementlerini bulundurma ve ayrıtılama dereceleri, kaliteleri, öykülerdeki kelime sayısı ve kelime hazinesi katsayısı, öyküleri oluştururken kullanılan planlama, taslak oluşturma ve kontrol süreleridir. Hedef becerilerin belirlenmesi sürecinde katılımcıların genel eğitim okullarında işledikleri Türkçe öğretim programı ile BİLSEM’de işledikleri Türkçe öğretim programı incelenmiş, ek olarak katılımcıların aileleri ile görüşülerek onlardan görüş alınmıştır.

Araştırmada kullanılan öykü elementleri; kişi (karakter), yer (mekân), zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepkidir. Bu elementlerden karakter; öyküde yer alan ana karakter ya da yan karakterlerdir. Coşkun’un (2005) Harris ve Graham’dan (1996) uyarladığı Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği’nde bu öge 0-2 puan arasında değerlendirilmektedir. Yer ögesi, öyküde gerçekleşen olay ya da olayların gerçekleştiği yer/yerleri ifade etmektedir. Bu öge ölçekte 0-2 puan arasında değerlendirilmektedir. Zaman ögesi, öyküde gerçekleşen olay ya da olayların zamanını belirtmektedir. Bu öge de kişi ve yer ögesi gibi ölçekte 0-2 puan aralığında değerlendirilmektedir. Başlatıcı olay, öyküde karakter/karakterlerin amaç oluşturmalarını sağlayan başlatıcı olay/olaylardır. Başlatıcı olaylar içsel ya da dışsal nedenlerle oluşabilir. Ölçekte bu öge 0-2 puan aralığında değerlendirilmektedir. Amaç, başlatıcı olay/olaylar nedeniyle karakter/karakterlerin girişimde bulunma isteğini ifade eden ögedir. Bir öyküde karakter/karakterlerin bir amacı olabileceği gibi birden fazla amacı da bulunabilir. Bu öge ölçekte 0-3 puan aralığında değerlendirilmektedir. Girişim, karakter/karakterlerin amacını gerçekleştirmek için sergilediği eylemlerdir. Bu eylemlerin kronolojik olarak

sıralanması, oluşan problemlere özgün çözümler geliştirmesi, iç içe girmiş olmaları ölçekten alınan puanın 0-4 arasında olmasını sağlar. Sonuç, öyküde belirlenen amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini kısacası girişimlerin sonucunu ifade eder. Bu öge, ölçekte 0-2 puan arasında değerlendirilmektedir. Tepki, karakter/karakterlerin öykü boyunca olaylar karşısında sergiledikleri duygusal tepkileri ifade etmektedir. Bu öge, ölçekte 0-2 puan arasında değerlendirilmektedir. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 19'dur (bkz. EK D).

Araştırmada kullanılan kalite öğeleri; fikir, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunumdur. Özkara'nın (2012) 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nde her bir öge 1,3,5 puan olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla ölçekten alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 35'tir. Fikir ögesi; metinde verilmek istenen iletiyi; organizasyon düşüncelerin akışını ve sıralanışını; üslup yazarın metinde kullandığı özgün stilini; kelime seçimi, metinde kullanılan kelimelerin yerine uygun ve nitelikli olup olmadığını; cümle akıcılığı, metinde yer alan cümlelerin doğru ve akıcı olup olmadığını; imla, metnin imla kurallarına uygunluğunu, sunum ise sayfa düzenini ifade etmektedir.

Bağımsız değişken. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, ÖDSG modeli kapsamında öğretilen SOY (Seç, Organize et, Yaz) ve K-N-N, Ne = 2, Nasıl = 2 (Kim, Nerede, Ne zaman, Ne oluyor, Ne yapıyor, Nasıl bitiyor, Nasıl hissediyor) öykü yazma stratejileridir. Bu araştırmada ÖDSG modeliyle yazma öğretimi (a) ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme, (b) tartışma, (c) model olma, (d) stratejiyi ezberleme, (e) destekleme, (f) bağımsız performans olmak üzere altı basamakta uygulanmıştır.

Katılımcılar ve Seçimi

Araştırmanın katılımcılarını Ankara'da bir Bilim ve Sanat Merkezinde üçüncü ve dördüncü sınıflara devam eden özel yetenekli üç öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulundan onay alınmış (EK-P), ardından Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Rehberlik Şubesi ile görüşülerek araştırma için uygun şartları sağlayan katılımcıların belirlenebilmesi ve uygulamanın yürütülebilmesi için gerekli izinler alınmıştır (EK-A). Araştırmaya dâhil edilen katılımcılarda sıralanan ön koşul

özellikler aranmıştır: (a) Türkçe öğretmenleri tarafından yazmayla ilgili düşük performans sergilediğinin belirtilmesi, (b) ince motor becerilere sahip olması, (c) özel yetenekli tanısı olması, (ç) araştırmaya konu metin türü yazımı sonucunda Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden en az 3 (%15), en yüksek 8 (%42) puan alması (Bülbül, 2016). Ön koşul özelliklere sahip öğrenciler ve velileri ile iletişime geçilmiş; araştırmanın amacı ve sağlayacağı faydalar ile riskler hakkında bilgiler verildikten sonra araştırmaya gönüllü olan ailelerden ve öğrencilerden yazılı onam formunu doldurmaları istenmiştir (EK-B, EK-C). Araştırma raporunda katılımcıların gerçek isimlerine yer verilmemiş, bunun yerine takma isim kullanılmıştır.

Katılımcılar ve özellikleri. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Özellikleri

Katılımcı Özellikleri			
Katılımcı	Sınıf Düzeyi	Yaş	Cinsiyet
Ahmet	4	11	Erkek
Burak	4	11	Erkek
İsmail	3	10	Erkek

Ahmet. Ahmet araştırma başladığında 11 yaş 4 aylık olan ve dördüncü sınıfa devam eden bir öğrencidir. BİLSEM tanılama sürecinde genel zihinsel yetenek alanında ilkökul birinci sınıfta özel yetenekli olarak tanılanmış ve BİLSEM'e ikinci sınıfta başlamıştır. Ahmet'in BİLSEM dışında devam ettiği genel eğitim okulundaki sınıf öğretmeni ve BİLSEM'de dersine girmiş sınıf ve Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde Ahmet'in yazmaya karşı motivasyonunun düşük olduğu, yazarken sürekli sıkıldığı, yazdığı metinlerin çok kısa olduğu ve yazısının çoğu zaman okunaklı olmadığı, cümlelerine yeni kelimeler eklemek için cümleyi silmek ve yeniden düzenlemek yerine sürekli ok çekip satır üstlerine yeni bilgileri eklediği dolayısıyla yazarken üşengeç davrandığı bilgileri elde edilmiştir. Ahmet'in devam ettiği okulunda ve BİLSEM'de öykü yazımıyla ilgili herhangi bir eğitim almadığı katılımcı ve velisi tarafından bildirilmiştir. Ahmet, katılımcıların

seçimi için yapılan ön değerlendirmede Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden 5 puan (%26) almıştır.

Burak. Burak araştırma başladığında 11 yaş 8 aylık olan ve dördüncü sınıfa devam eden bir öğrencidir. BİLSEM tanılama sürecinde genel zihinsel yetenek alanında ilkökul birinci sınıfta özel yetenekli olarak tanılanmış ve BİLSEM'e ikinci sınıfta başlamıştır. Burak'ın BİLSEM dışında devam ettiği genel eğitim okulundaki sınıf öğretmeni ve BİLSEM'de dersine girmiş sınıf ve Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde Burak'ın yazmaya karşı motivasyonunun düşük olduğu, düşündüklerini planlama konusunda güçlük çektiği, yazdığı metinlerin çok kısa ve düzensiz olduğu bilgileri elde edilmiştir. Burak'ın devam ettiği okulunda ve BİLSEM'de öykü yazımıyla ilgili herhangi bir eğitim almadığı katılımcı ve velisi tarafından bildirilmiştir. Burak, katılımcıların seçimi için yapılan ön değerlendirmede Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden 6 puan (%32) almıştır.

İsmail. İsmail araştırma başladığında 9 yaş 10 aylık olan ve üçüncü sınıfa devam eden bir öğrencidir. BİLSEM tanılama sürecinde genel zihinsel yetenek alanında ilkökul birinci sınıfta özel yetenekli olarak tanılanmış ve BİLSEM'e ikinci sınıfta başlamıştır. İsmail'in BİLSEM dışında devam ettiği genel eğitim okulundaki sınıf öğretmeni ve BİLSEM'de dersine girmiş sınıf ve Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde İsmail'in yazmaya karşı motivasyonunun düşük olduğu, çok hızlı yazdığı ancak yazdığı metinlerin çok kısa ve düzensiz olduğu, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uymadığı özellikle cümle sonlarına nokta koymayı unuttuğu bilgileri elde edilmiştir. İsmail'in devam ettiği okulunda ve BİLSEM'de öykü yazımıyla ilgili herhangi bir eğitim almadığı katılımcı ve velisi tarafından bildirilmiştir. İsmail, katılımcıların seçimi için yapılan ön değerlendirmede Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden 4 puan (%21) almıştır.

Uygulamacı. Bu çalışmada araştırmacı aynı zamanda uygulamacı olarak yer almıştır. Bu nedenle mevcut çalışmada geçen "uygulamacı" kelimesi "araştırmacı" kelimesi ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Uygulamacı; MEB'e bağlı devlet okullarında 12 yıl Türkçe öğretmeni olarak görev yapmıştır. Son iki yıldır ise BİLSEM'de Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Uygulamacı aynı zamanda özel yetenekli öğrenciler için yaratıcı yazma atölyelerinde görev almış

olup; think.srsd kursunda online Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi modeli eğitimini başarıyla bitirmiştir.

Gözlemci ve değerlendirmeci. Araştırmada bağımsız değişken güvenilirliğine ilişkin veriler MEB'e bağlı özel eğitim okullarında iki yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip ve Hacettepe Üniversitesi Özel Yetenekliler Eğitimi programında araştırma görevlisi olarak görev yapan bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemci araştırmanın bağımlı ve bağımsız yazma değişkenine, araştırmanın uygulama sürecine ve araştırmada kullanılacak olan veri toplama tekniklerinin neler olacağı ve nasıl veri toplanacağına ilişkin bilgilendirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek katılımcıların belirlenmesinde ve başlama düzeyi oturumlarında, günlük yoklama ve toplu yoklama oturumlarında, izleme ve genelleme oturumlarında katılımcıların ürettikleri öykülerin değerlendirilmesinde araştırmacı dışında Hacettepe Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde yüksek lisans eğitimine devam eden aynı zamanda MEB'e bağlı bir devlet okulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan bir değerlendirmeci görev almıştır. Değerlendirmeci ve uygulamacı arasındaki tutarlılık analiz edilerek bağımlı değişken güvenilirliğine ilişkin veri toplanmıştır. Ayrıca; değerlendirmeci ve uygulamacı arasındaki tutarlılık katılımcıların yoklama oturumlarındaki performanslarının analiz edilmesinde belirleyici rol oynamıştır. Bu süreçte metinler uygulamacı ve değerlendirmeci tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiş; %80 güvenilirlik düzeyinin altında kalan durumlarda değerlendirme yeniden yapılmıştır. Araştırmacı ve değerlendirmeci arasında %100 tutarlılık sağlanıncaya değin değerlendirme sürecine devam edilmiştir.

Ortam. Araştırma gerekli izinler alındıktan sonra Ankara'da öğrencilerin devam ettikleri bir BİLSEM'de gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ders saatleri dışında devam ettikleri kurumda BİLSEM yönetimi tarafından belirlenmiş bir sınıfta uygulama gerçekleştirilmiştir. Sınıf beş öğrencinin çalışabileceği büyüklüktedir. İçerisinde beş masa ve sandalye, yazı tahtası, dolap, panolar bulunmaktadır. Uygulama süresince sınıfın sessiz olmasına ve dikkat dağıtıcı etkenlerden arındırılmasına dikkat edilmiştir.

Araç-gereçler. Uygulamada katılımcıların kullanabilmesi amacıyla önceden hazır edilmiş kâğıt, kalem vb. sarf malzemelerinin yanı sıra uygulamada kullanılan strateji için hazırlanan hatırlatıcı kâğıtlar, kontrol çizelgeleri, hazır öykü metinleri,

yazma konusu belirleme amacıyla kullanılan renkli resimler ile video kamera kullanılmıştır. Araştırmada ek olarak katılımcıların öykü yazma performanslarını değerlendirmek için farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere izleyen satırlarda yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların yazdıkları öykülerde ve anılarda bulunması gereken elementlerin derecesini belirlemek için Harris ve Graham (1996) tarafından hazırlanan ve Coşkun (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği, öykülerin ve anıların genel kalitesini belirleme amacıyla Özkara (2007) tarafından geliştirilen 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, öykülerde ve anılarda yer alan kelime sayısını hesaplamak için word belgesi kelime sayım işlemcisi, kelime hazinesi katsayısını hesaplamak için TS Corpus Metin İşlemcisi, öyküyü yazmaya başlamadan önce planlama, öykü yazarken taslak oluşturma ve yazılan öyküyü kontrol etme sürelerini belirlemek için kronometre kullanılmıştır.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği. Araştırmada katılımcıların yazdıkları öykülerin ve anıların genel kalitesinin değerlendirilmesinde Özkara (2007) tarafından geliştirilen “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” (EK-Ç) gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır. Metinlerde bulunması gereken “fikir, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum” özellikleri dikkate alınarak oluşturulan ölçekte öğrencilerin alabilecekleri puanlar en düşük 7, en yüksek 35 puandır. Özkara (2007) tarafından yapılan araştırmada puanlanan öğrenci metinleri bu araştırmada puanlama konusunda örnek alınmıştır.

Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği. Araştırmada katılımcıların yazdıkları öykülerin değerlendirilmesinde Harris ve Graham (1996) tarafından hazırlanan ve Coşkun (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği (EK-D) gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır. Öykü metinlerinde bulunması gereken “karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki” olmak üzere yedi element dikkate alınarak oluşturulan ölçekte katılımcıların alabilecekleri en düşük puan 0, en yüksek puan ise 19’dur. Coşkun (2005) tarafından yapılan araştırmada puanlanan öğrenci metinleri bu araştırmada puanlama konusunda örnek alınmıştır.

Kelime sayısı ve kelime hazinesi katsayısı. Araştırmada katılımcıların ürettikleri öykülerin kelime sayıları word belgesindeki kelime sayım işlemcisi kullanılarak hesaplanmıştır. Kelime hazinesi katsayısı ise; üretilen toplam kelime sayısının kullanılan farklı kelime sayılarının toplamına bölünerek hesaplanmaktadır (Karadağ, 2018). Kelime hazinesi katsayısı; özel yetenekli katılımcıların kelime hazineleri ve öykü yazma stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla kullanılan bir değişkendir (Karadağ, 2018). Araştırmada her katılımcının başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme evrelerinde yazdıkları metinlerin kendi içlerinde kelime hazinesi katsayısı hesaplanıp ortalamaları alınmıştır. Kelime hazinesi katsayısı hesaplanırken toplam kelime sayısı en düşük metin temel alınmaktadır. Bu araştırmada yazılan metinlerin kelime hazinesi katsayısının hesaplanmasında toplam sözcük sayısı 50'nin altında olan metinlerin değerlendirmeye alınmamasına karar verilmiş (Karadağ, 2018), hesaplama için TSCorpus Metin İşlemcisi kullanılmıştır. TSCorpus Metin İşlemcisi, metinlerde yer alan biçimbirimsel çözümlene etiketlerini içeren, internet üzerinden erişim imkânı olan ücretsiz bir derlem yazılımıdır (Sezer ve Sezer, 2013).

Planlama, taslak ve kontrol süreleri. Araştırmada katılımcıların öykü yazmak için kullandıkları planlama, öyküyü taslak şeklinde oluşturma ve oluşturdukları öyküyü kontrol etme süreleri uygulamacı tarafından kronometre tutularak belirlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Araştırmanın sosyal geçerliğini sağlama amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında katılımcılar (EK-E) ve velilerinden (EK-F) yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında nitel araştırma deneyimine sahip iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri dikkate alınarak son şekli verilen formda uygulama öncesi sürece ilişkin beş, uygulama sonrası süreci ilişkin beş açık uçlu soru yer almıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara yazmaya yönelik düşünce ve bilgileri ile bu amaçla kullandıkları yöntemlere ilişkin sorular sorulmuştur. Uygulama sonrasında ise katılımcıların yazmaya yönelik düşüncelerinde bir değişiklik olup olmadığına, öğretimi yapılan yazma stratejisi ve sonuçlarına yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcıların velilerine ise uygulama öncesine ilişkin dört, uygulama sonrasında

ilişkin üç açık uçlu soru yöneltilmiştir. Uygulama öncesinde katılımcıların velilerine çocuklarının yazma becerilerine, yazma becerilerinin geliştirilmesi hakkındaki düşünce ve inançlarına yönelik sorular sorulmuştur. Uygulama sonrasında ise öğretimi yapılan yazma stratejisine, çocuklarının yazma performanslarındaki değişikliğe ve bu değişikliğin günlük hayattaki yansımalarına yönelik sorular sorulmuştur.

Genel Süreç

Araştırmanın deney sürecinde başlama düzeyi, yoklama (günlük ve toplu yoklama), uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Tüm oturumlar birebir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumlarda katılımcılarla bir deneme gerçekleştirilmiştir. İzleyen bölümlerde her bir evrenin nasıl gerçekleştirildiği açıklanmıştır.

Pilot uygulama. Araştırmada olması muhtemel sorunların önceden belirlenebilmesi amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma katılımcıların devam ettiği BİLSEM'e devam eden dördüncü sınıf düzeyinde bir kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde dikkate alınan ön koşul özellikler pilot uygulama için katılımcı belirlenirken de aranmıştır. Seçilen katılımcıyla haftada iki oturum (dört ders) olmak üzere toplamda dört oturum (sekiz ders) uygulama yapılmıştır. Uygulama sırasında video kamera ile kayıt alınmış, araştırmacı tarafından uygulamada yaşanan eksiklik ve aksaklıklar belirlenmiştir. Buna göre; modelin uygulanmasında dördüncü basamak olan stratejiyi ezberleme basamağının ikinci denemede katılımcı tarafından ölçütü karşılar düzeyde gerçekleştirildiği görülmüş, daha sonraki denemelerde bu basamak tekrar edilmemiştir. Uygulama sürecinde de katılımcılar stratejiyi ezberleme basamağında ölçütü karşıladıklarından sonraki oturumlarda bu basamağın tekrar edilmemesine karar verilmiştir. Modelin her oturumda tüm aşamaları tekrar etmesi nedeniyle üçüncü basamak olarak gerçekleştirilen model olma aşamasında katılımcının sıkıldığı ve doğrudan beşinci basamak olan destekleme aşamasına geçmek istediği tespit edilmiş; bu nedenle ilk uygulama oturumunda model olma basamağına yer verilmesine, sonraki oturumlarda ise iki basamağın birleştirilmesine karar verilmiştir. Katılımcının; altıncı basamakta bağımsız olarak öykü yazdıktan sonra yoklama oturumunda tekrar öykü yazmaktan sıkıldığını ve

yorulduğunu dile getirmesi üzerine altıncı basamak olan bağımsız yazma basamağının günlük yoklama oturumları olarak düzenlenmesine karar verilmiştir. Katılımcının uygulama sırasında kendi hedeflerini belirlemesi amacıyla kullanılan roket grafiklerin öğrenci tarafından basit ve sıkıcı bulunması nedeniyle çizgi grafik kullanmasına karar verilmiştir. Öğrencinin ürettiği metinleri kontrol etmek için kullandığı forma pilot uygulama sonrası yeni maddeler eklenmiştir.

Yoklama oturumları. Araştırmada toplu yoklama ve günlük yoklama olmak üzere iki ayrı yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama oturumlarında uygulamacıdan (a) araç-gereci hazırlama/sunma ve (b) fırsat sunma olmak üzere iki basamağı yerine getirmesi beklenmiştir. Katılımcıların yoklama oturumlarındaki performansı (a) Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puan, (b) öykü kalitesini belirlemek üzere kullanılan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puan, (c) yazdıkları öykülerde yer alan kelime sayısı, (ç) kelime hazinesi katsayısı düzeyleri ve (d) ürettikleri öyküler için harcadıkları planlama, taslak ve kontrol süreleri belirlenerek değerlendirilmiştir. Katılımcılar tarafından yazılan öyküler uygulamacı ve değerlendirmeci tarafından analiz edilmiştir. Uygulamacı ve değerlendirmeci arasındaki tutarlılığın %80 ve üzerinde olması durumunda uygulamacı tarafından toplanan veriler grafiğe işlenmiştir. Tutarlılığın %80 ve altında olması durumunda değerlendirme tekrarlanmış; iki değerlendirmeci arasında %100 düzeyinde tutarlılık sağlanıncaya değin bu süreç devam edilmiştir. Yoklama oturumlarının düzenlenmesine ilişkin bilgiler toplu yoklama ve günlük yoklama oturumları başlıkları altında verilmiştir.

Toplu yoklama oturumları. İlk toplu yoklama oturumu, başlama düzeyi verisi toplamak amacıyla gerçekleştirilmiş; diğer toplu yoklama oturumları ise bir katılımcıyla öğretime başlamadan hemen önce ve uygulama çalışmalarında ölçüt karşılandıktan hemen sonra, tüm katılımcılarda eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumları en az üç sürekli, kararlı veri elde edilinceye değin sürdürülmüş ve her gün bir toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama evresinin tüm oturumlarında, her bir katılımcı için bir deneme gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumlarında katılımcılara öykü yazmaları için uyarıcı niteliğinde renkli resimler (EK-G) verilmiştir (Reid & Lienemann, 2006; Saddler, Moran, Graham & Harris, 2004). Katılımcıların öykü yazmada başlatıcı olarak kullandıkları görsellerin seçiminde bir sınıf öğretmeni ile

üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden iki öğrencinin görüşü alınmıştır. Uygulamacı tarafından belirlenen görseller her iki öğrenci ve sınıf öğretmeni tarafından öykü yazımı başlatma konusunda ilgi çekici ve uygun olarak kabul edilmiştir. Belirlenen görseller arasından uygulamacı tarafından rastgele seçim yapılmış, yoklama oturumlarında kullanılacak olan görseller tüm katılımcıların yazdıkları öykülerde aynı şekilde başlatıcı olarak kullanılmıştır. Yalnızca başlama düzeyinde yazılan beşinci öykü için sunulan görsel ikinci katılımcının talebi üzerine uygulamacı tarafından değiştirilmiştir. Tüm katılımcılara toplu yoklamalarda öykü yazabilmeleri için istedikleri kadar süre verilmiştir (Brown, 2016; Kırmızı, 2015; Reid & Lienemann, 2006).

Günlük yoklama oturumları. Günlük yoklama oturumları, her uygulama günü ÖDSG modelinin beş basamağının uygulanmasından hemen sonra altıncı basamak olan bağımsız yazma basamağı olarak gerçekleştirilmiştir. ÖDSG modelinde yer alan bağımsız performans basamağında, katılımcılardan örnek resimlerden hareketle stratejileri kullanarak bir öykü yazmaları istenmiştir. Araştırmada, ölçütü karşılamada, öğrencilerin bu basamaktaki performansları temel alınmıştır. Günlük yoklama oturumları da toplu yoklama oturumları gibi yürütülmüştür. Günlük yoklama oturumları katılımcılar art arda üç oturum; yedi öykü elementi içeren ve Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden en az 15 puan alan üç öykü yazıncaya değin yürütülmüştür. Bu oturumlarda uygulamacıdan kendisinden beklenen (a) araç-gereci hazırlama/sunma ve (b) öykü yazma becerisinin gerçekleşmesi için fırsat sunma olmak üzere iki basamağı yerine getirmesi beklenmiştir. Uygulamacı, araç-gereci hazırlama/sunma basamağında başlatıcı olarak hazırladığı görselleri katılımcılara sunmuştur. Uygulamacı fırsat sunma basamağında ise “Şimdi öğrendiğin stratejileri kullanarak bir öykü yazmanı istiyorum.” diyerek katılımcılardan istedikleri kadar süre kullanarak bir öykü yazmasını istemiştir. Bu amaçla EK-H'de yer alan “ÖDSG Modeli Yoklama/İzleme/Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu” kullanılmıştır.

Uygulama oturumları. Araştırmada ÖDSG modeline göre yazma stratejileri öğretimi ile özel yetenekli katılımcıların öykü yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Model kapsamında SOY (Seç, Organize et, yaz) ve K-N-N, Ne = 2, Nasıl = 2 (Kim, Nerede, Ne zaman, Ne oluyor, Ne yapıyor, Nasıl bitiyor, Nasıl hissediyor) öykü yazma stratejileri kullanılmıştır. Uygulama oturumları 55 dakikalık

iki ders saati olacak şekilde hafta iki gün olarak planlanmıştır. Her derste beş basamak sarmal bir şekilde tekrar edilmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan öğretim planı EK I'da yer almaktadır.

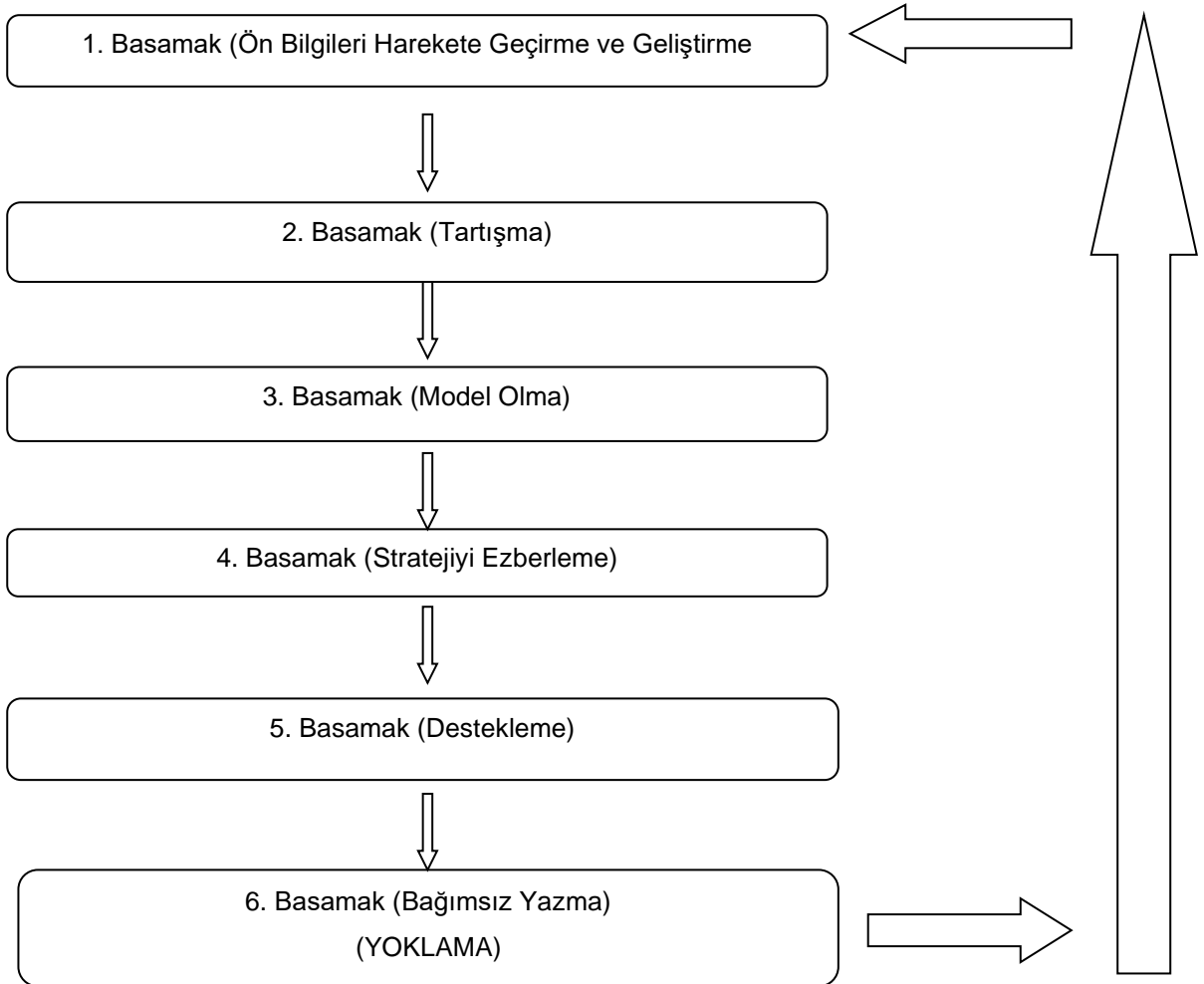
ÖDSG modelinin altı basamağı bulunmaktadır. Birinci basamakta; katılımcıların ön bilgileri harekete geçirilmeye çalışılmış, iyi bir öykü metninde bulunması gereken öğeler ile iyi bir öykü yazarında bulunması gereken özellikler tartışılmıştır. Öğretilmesi planlanan SOY (Seç, Organize et, yaz) ve K-N-N, Ne = 2, Nasıl = 2 (Kim, Nerede, Ne zaman, Ne oluyor, Ne yapıyor, Nasıl hissediyor, Nasıl bitiyor) öykü yazma stratejileri hatırlatıcılar kullanılarak (EK-İ) katılımcılara tanıtılmıştır. Katılımcılarla öykülerde bulunması gereken elementler üzerine tartışma yapıldıktan sonra ikinci basamağa geçilmiştir. İkinci basamakta; SOY (Seç, Organize et, yaz) ve K-N-N, Ne = 2, Nasıl = 2 (Kim, Nerede, Ne zaman, Ne oluyor, Ne yapıyor, Nasıl hissediyor, Nasıl bitiyor) öykü yazma stratejilerinin önemi üzerine açıklamalar yapılmış ve örnek öykülerde, öykü elementlerinin katılımcılarca bulunması sağlanmıştır. Sınıf seviyesine uygun öykülerin (EK-J) kullanıldığı etkinlik sonrasında katılımcıların daha önceden yazdıkları öykülerin öykü elementlerini bulmaları istenmiştir ve Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'ne göre puanlamaları beklenmiştir. Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği, bireysel çalışmalarda katılımcının ve uygulamacının öyküyü puanlaması; grup çalışmalarında ise katılımcının ve akranının öyküyü puanlaması olarak iki şekilde yapılabilir (ThinkSRSD, 2019). Bu araştırmada bireysel çalışıldığı için katılımcılar kendi yazdıkları öyküleri ikinci basamakta kendileri puanlamış, ardından öyküler uygulamacı tarafından puanlanarak tutarlılığa bakılmıştır. Daha sonra katılımcılardan öz-izleme yapmalarını sağlamak için puanlarını kendi çizgi grafiklerine işlemeleri istenmiştir. Böylece katılımcılar puanlama ölçütleri sayesinde öykülerini yazarken mevcut durumlarını ve daha iyi yazabilmek için dikkat etmeleri gereken durumları öz izleme ve hedef belirleme yaparak not edebilmişlerdir. Bu basamakta katılımcılar öz-düzenleme stratejilerinden öz-değerlendirme ve öz-izlemeyi kullanmışlar; kendi performanslarını değerlendirdikten sonra ise oluşturulan kontrol listeleri, hedef belirleme listeleri (EK-K) ve çizgi grafikleri ile amaç belirleme stratejisini kullanmışlardır. Üçüncü basamakta ise uygulamacı yazma stratejilerinin nasıl kullanılacağıyla ilgili olarak katılımcılara örnek olmuştur. Sesli düşünme stratejisinin kullanıldığı bu aşamada uygulayıcı, hatırlatıcılar yardımıyla stratejileri kullanmayı katılımcılara göstermiştir. “Ne yapmam gerekiyor?”

Konsantre olmalıyım. Bunu başarabilirim. Önce stratejilerimi not etmem gerekiyor. İyi bir planlama yapmam gerekiyor. Planlamam oldu mu? Tüm elementlere planımda yer verdim mi? Şimdi başlayalım. Süper gidiyor. Şimdi ne yapacağım, aklıma bir şey gelmiyor; ama başarabilirim, sakın olmalıyım. Bu sonu sevdim. Bence muhteşem bir öykü oldu. Şimdi yazdıklarımı kontrol etmeliyim.” gibi sesli düşünmelerle katılımcılara yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında neler yapabileceğine ve nasıl düşünebileceğine dair model olunmuştur. Bu aşamada sihirli kelimelerin nasıl kullanılacağı, öyküde bulunması gereken elementlerin uygun bir şekilde öyküye nasıl yerleştirileceği katılımcılara öğretilmiş ve yazılan öykü katılımcılarla birlikte yazma öz-kontrol formuna (EK-L) göre kontrol edildikten sonra incelenip Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak puanlanmıştır. Bu aşamada sesli düşünme önemli bir yer tutmaktadır. Uygulayıcı duygularıyla birlikte sesli düşünmeyi nasıl kullandığını süreç boyunca katılımcılara benimsetmeye çalışmıştır (EK-M). Dördüncü basamakta stratejinin unutulup unutulmadığı sorgulanmıştır. Her üç katılımcı da ikinci oturumun sonunda stratejiyi ezberledikleri için bu basamak sonraki oturumlarda uygulanmamıştır. Beşinci basamakta katılımcılara bağımsız bir şekilde yazı yazmaları için uygulayıcı tarafından destek verilmiştir. Bu nedenle ilk etapta uygulayıcının kontrolünde olan yazma süreci ilerleyen oturumlarda katılımcının kontrolünde gerçekleştirilmiştir. Yazılan öykünün öykü elementlerini bulundurma derecesi katılımcı tarafından belirlenmiştir. Her uygulama oturumunda stratejinin uygulama basamaklarının tekrar edilmesi nedeniyle katılımcıların performanslarına bağlı olarak model olma ve destekleme basamakları birleştirilmiştir (Harris, Graham, Mason ve Friedlander, 2018). Bu basamaktan sonra altıncı basamak olan bağımsız yazma sürecine geçilmiştir. Bu basamak günlük yoklama oturumları olarak düzenlenmiştir.

ÖDSG ölçüt temelli bir yazma öğretim modelidir (Harris ve Graham, 1993). Modelde birinci basamaktan ikinci basamağa geçiş ölçütü katılımcıların öykü öğelerini ve hatırlatıcıları bağımsız olarak söyleyebilmeleri; ikinci basamaktan üçüncü basamağa geçiş ölçütü stratejiyi ezberleyebilmeleri; üçüncü basamaktan dördüncü basamağa geçiş ölçütü bir öyküde yedi öykü elementini belirleyebilmeleri; dördüncü basamaktan beşinci basamağa geçiş ölçütü katılımcıların yardım almadan ve hatırlatıcıları kullanmadan yedi öykü elementini içeren bir plan yapabilmeleri (EK-N); beşinci basamaktan altıncı basamağa geçiş ölçütü ise yedi elementli bir öykü yazabilmeleridir. Günlük yoklama olarak

düzenlenen altıncı basamakta (bağımsız performans) ise ölçüt yedi öykü elementini içeren ve Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden art arda en az 15 puan alan üç öykü yazma olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak uygulama oturumlarında uygulamacıdan (a) ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme, (b) tartışma, (c) model olma, (d) stratejiyi ezberleme, (e) destekleme olmak üzere beş basamağı yerine getirmesi beklenmiştir (Şekil 4). Uygulamacının sıralanan basamakları izleyerek uygulamayı gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ilişkin veriler EK-O'da yer alan "ÖDSG Modeli Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu" ile toplanmıştır.



Şekil 4. Öz düzenleyici strateji gelişim modeli basamakları.

İzleme oturumları. Araştırmada son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra katılımcıların edindikleri yazma becerilerini koruyup korumadıklarını değerlendirmek üzere izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir.

Genelleme oturumları. Genelleme oturumlarında katılımcıların ÖDSG modelini kullanarak yazma becerisini farklı öyküleyici metinlere genelleyip genellemedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla katılımcılara ön-test ve son-test olmak üzere iki defa anı yazdırılarak, katılımcılardan genelleme verisi toplanmıştır. Genelleme verileri; katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasında yazdıkları anılarda yer alan öykü elementlerini bulundurma ve ayrıştırma dereceleri, anıların kalite puanları ve anıların uzunlukları esas alınarak belirlenmiştir. Genelleme oturumları yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir.

Sosyal geçerlik. Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrenciler ve velilerinden uygulama öncesi ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarına ilişkin bilgi veri toplama araçlarında verilmiştir.

Verilerin analizi. Araştırmada güvenilirlik verileri (gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri), etkililik verileri ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. İzleyen başlıklarda verilerin toplanması ve analizine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Güvenirlik verileri ve analizi. Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik verileri başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının tamamından, uygulama güvenilirliği verileri ise uygulama oturumlarının %30'undan video kayıtlar izlenerek toplanmıştır. Araştırmada katılımcıların yazdıkları öykülerin değerlendirilmesinde uygulamacı dışında Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans yapan bir değerlendirmeci görev almıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında, $[Görüş\ birliğı / (Görüş\ birliğı + Görüş\ ayrılığı)] \times 100$ formülü kullanılmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Buna göre; uygulamacı ve değerlendirmeci, yazılan öykü ve anıları Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ne göre bağımsız bir şekilde değerlendirmişlerdir. Güvenirlik hesabında toplam değerlendirme puanı yerine Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'ne bulunan sekiz ögenin her birine verilen puanlar; 6+1 Analitik Yazma ve

Değerlendirme Ölçeği'nde ise yedi kalite öğesinin her birine verilen puanlar ilgili güvenilirlik formlarına işlenip karşılaştırılmıştır. Öykü elementlerine ilişkin güvenilirlik verileri Tablo 2'de; kalite öğeleri güvenilirlik verileri ise Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2

Öykü Elementlerine İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Katılımcılar	Başlama Düzeyi	Uygulama	Toplu Yoklama	İzleme	Genelleme
Ahmet	%80	%82,8	%89,5	%93,7	%93,7
	%75-%87,5	%75-%100	%75-%100	%75-%100	%87,5-%100
	(%100)	(%100)	(%100)	(%100)	(%100)
Burak	%95	%93,7	%89,1	%87,5	%93,7
	%75-%100	%87,5-%100	%62,5-%100	%87,5-%100	%87,5-%100
	(%100)	(%100)	(%100)	(%100)	(%100)
İsmail	%85	%85,9	%85,8	%100	%100
	%75-%100	%62,5-%100	%62,5-%100	%100	%100
	(%100)	(%100)	(%100)	(%100)	(%100)

Not: Her bir hücre gözlemciler arası güvenirliliğin ortalama değerlerini (ilk sıra), gözlemciler arası güvenirliliğin ranj değerlerini (ikinci sıra) ve veri toplanan oturumların yüzdesini (üçüncü satırda ayrıca içinde gösterilen) içermektedir.

Uygulamanın güvenilir biçimde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini değerlendirmek üzere gözlemci tarafından uygulama oturumları için hazırlanmış uygulama güvenirliliği formu kullanılarak veri toplanmıştır. Özel yetenekliler eğitimi bölümünde yüksek lisans yapan bir araştırma görevlisi tarafından uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği katsayısının hesaplanmasında ise [Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı x 100] formülü kullanılmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Tüm katılımcılar için uygulama oturumlarının ortalama %97,4 güvenirlilikle gerçekleştirildiği görülmüştür. Uygulama oturumları sırasında izlenen basamaklara ilişkin uygulama güvenirliliği birinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci basamak için %100, ikinci basamak için %99,3 olarak hesaplanmıştır. Uygulamacının gözlem yapılan uygulama sürecinde birinci ve ikinci katılımcıya ikinci basamakta düşünce aktarım formu doldurtmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3

Öykü Kalite Öğelerine İlişkin Gözlemciler Arası Güvenilirlik Verileri

Katılımcılar	Başlama Düzeyi	Uygulama	Toplu Yoklama	İzleme	Genelleme
Ahmet	%80	%82,8	%89,5	%93,7	%100
	%75-%87,5 (%100)	%75-%100 (%100)	%75-%100 (%100)	%75-%100 (%100)	%100 (%100)
Burak	%95	%93,7	%89,1	%87,5	%93,7
	%75-%100 (%100)	%87,5-%100 (%100)	%62,5-%100 (%100)	%87,5-%100 (%100)	%87,5-%100 (%100)
İsmail	%97,1	%91	%97,5	%100	%100
	%85,7-%100 (%100)	%71,4-%100 (%100)	%85,7-%100 (%100)	%100 (%100)	%100 (%100)

Not: Her bir hücre gözlemciler arası güvenilirliğin ortalama değerlerini (ilk sıra), gözlemciler arası güvenilirliğin ranj değerlerini (ikinci sıra) ve veri toplanan oturumların yüzdesini (üçüncü satırda araç içinde gösterilen) içermektedir.

Etkililik verileri ve analizi. Etkililik verileri katılımcıların yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki performansları temel alınarak toplanmıştır. Bu amaçla “Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği”, “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği”, “TS Corpus Metin İşlemcisi”, “word belgesindeki kelime sayım işlemcisi” kullanılmıştır. Katılımcıların yazdıkları öyküler ve anılarla ilgili Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları puanlar grafiğe işlenerek etkililik verileri için grafiksel analizler yapılmıştır. Katılımcıların yazdıkları öykülerdeki kelime sayısı, kelime hazinesi katsayısı, öykü uzunlukları ve öykü yazmak için ayırdıkları sürelerin ile ortalamaları tablolara işlenerek analiz yapılmıştır.

Sosyal geçerlik verileri ve analizi. Katılımcılardan “Katılımcılara Yönelik Sosyal Geçerlik Soru Formu”, velilerinden “Velilere Yönelik Sosyal Geçerlik Soru Formu” kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan sosyal geçerlik verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde araştırmada gözlemci olarak görev yapan bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Bölüm 4

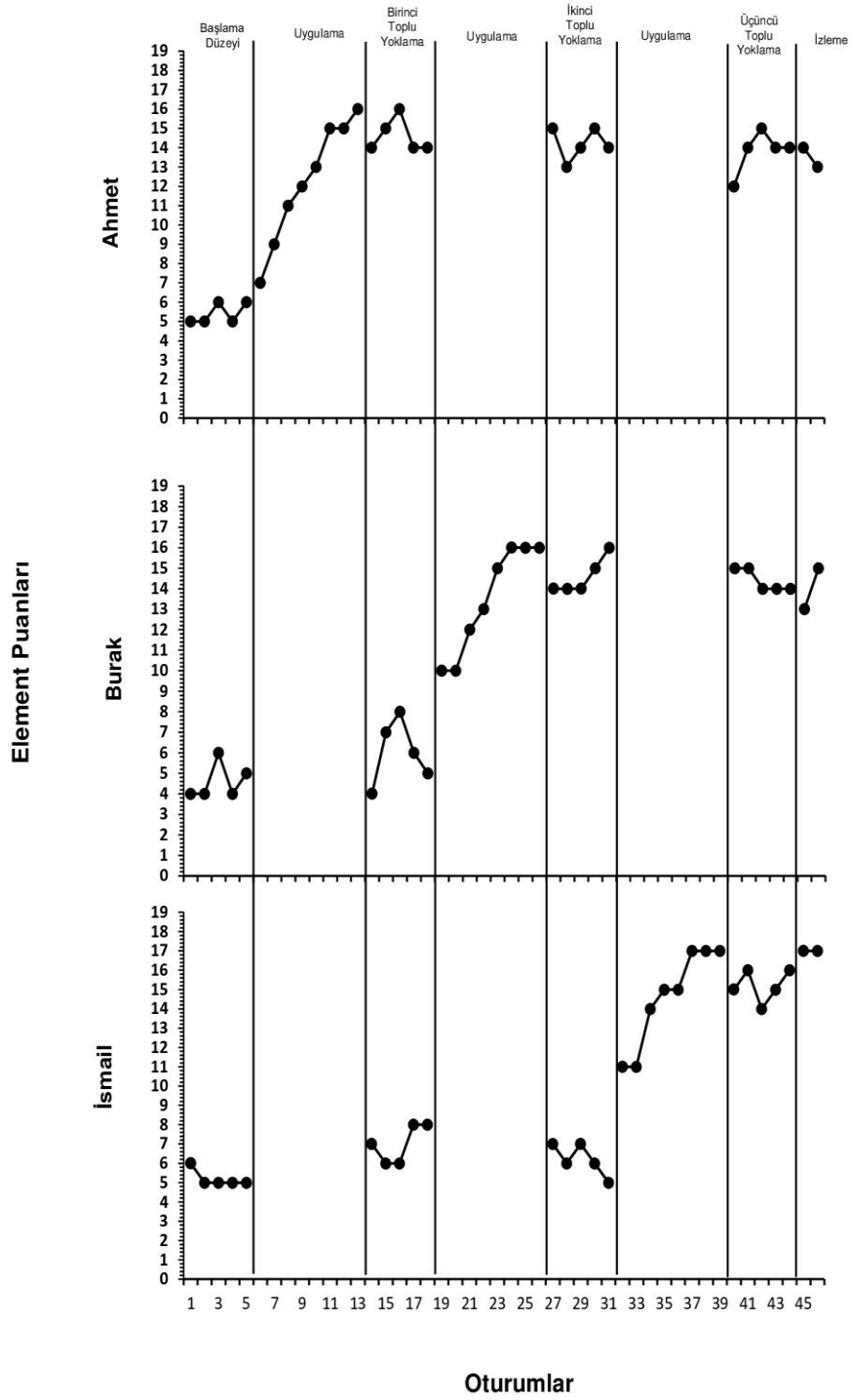
Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada ÖDSG modelinin etkililiğine ve sosyal geçerliğe ilişkin bulgular elde edilmiş; bu bulgulara izleyen bölümde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

ÖDSG Modelinin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Öykü elementlerine ilişkin bulgular. Araştırmada; katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarında yazdıkları öykülerin element puanlarına Şekil 5'te yer verilmiştir.

Şekil 5'te görüldüğü gibi Ahmet; 19 puanlık Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden başlama düzeyinde ortalama 5,4 (en düşük 5, en yüksek 6) puan almıştır. Ahmet'in uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden aldığı puanların ortalaması ise 12,2 (en düşük 7, en yüksek 16)'dir. Bu bulgu; Ahmet'in uygulama sürecindeki günlük yoklama oturumlarında öykü elementlerinden aldığı ortalama puanın başlama düzeyine göre yaklaşık 2,2 kat arttırdığını göstermektedir. Ahmet'in günlük yoklama oturumlarında yazdığı öykülerde en çok "amaç ve başlatıcı olay" elementinde sorun yaşadığı belirlenmiştir. Ahmet'in yazdığı öykülerde başlatıcı olayı net bir şekilde vermediği, verdiği durumlarda ise başlatıcı olayın nedeninden bahsetmediği görülmüştür. Amaç elementinin ise öyküde bulunduğu okuyucu tarafından dolaylı olarak anlaşılrsa da açık olarak yazının içinde belirtilmediği görülmüştür. Ahmet; birinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 14,6 (en düşük 14, en yüksek 16), ikinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 14,2 (en düşük 13, en yüksek 15) ve üçüncü toplu yoklama oturumlarında ortalama 13,8 puan (en düşük 12, en yüksek 15) almıştır. Ahmet'in uygulama sonrası toplu yoklama oturumlarında yazdığı en düşük puanlı öyküde element eksiği bulunmadığı ancak "yer, başlatıcı olay, sonuç ve tepki" elementlerini geliştirmede tam puan alamadığı görülmektedir. Son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında ise Ahmet ortalama 13,5 (en düşük 13, en yüksek 14) puan almıştır. Bu öykülerde de Ahmet'in öykü elementlerinde eksiği bulunmadığı ancak "zaman, başlatıcı olay, yer, sonuç ve tepki" elementlerinden tam puan alamadığı gözlemlenmiştir.



Şekil 5. Katılımcıların Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar

Şekil 5'te görüldüğü gibi Burak; 19 puanlık Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden başlama düzeyinde ortalama 4,6 puan (en düşük 4, en yüksek 6) almıştır. Burak; birinci toplu yoklama oturumlarında ise ortalama 6 puan (en düşük 4, en yüksek 8) almıştır. Burak'ın uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden aldığı puanların ortalaması ise 13,5 (en düşük 10, en yüksek 16)'tir. Buna göre; Burak, elementlere ilişkin puanını birinci toplu yoklama oturumlarına göre 2,5; başlama düzeyine göre ise 2,9 kat arttırmıştır. Burak'ın da günlük yoklama oturumlarında yazdığı öykülerde en çok “amaç ve başlatıcı olay” elementinde sorun yaşadığı belirlenmiştir. Burak'ın yazdığı öykülerde başlatıcı olayın net bir şekilde verilmediği, verildiği durumlarda ise başlatıcı olayın nedeninden bahsedilmediği görülmektedir. Amaç elementinin ise öyküde bulunduğu okuyucu tarafından dolaylı olarak anlaşılabilir ancak açık olarak yazının içinde belirtilmediği görülmektedir. Burak; ikinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 14,6 (en düşük 14, en yüksek 16), üçüncü toplu yoklama oturumlarında ortalama 14,4 puan (en düşük 14, en yüksek 15) almıştır. Burak'ın iki ve üçüncü toplu yoklama oturumlarında yazdığı en düşük puanlı öykü incelendiğinde; tüm elementleri öyküde gösterdiği ancak “sonuç ve tepki” elementlerinden tam puan alamadığı gözlemlenmiştir. Son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra yapılan izleme oturumlarında Burak ortalama 14 puan (en düşük 13, en yüksek 15) almıştır. Bu öykülerde de Burak'ın ilk öyküde “amaç” elementine doğrudan yer vermediği ve “başlatıcı olay, sonuç ve tepki” elementlerinden tam puan alamadığı gözlemlenmiştir. Burak'ın ikinci öyküsünde ise “başlatıcı olay, sonuç ve tepki” elementlerinden tam puan alamadığı gözlemlenmiştir.

Şekil 5'te görüldüğü gibi İsmail; 19 puanlık Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden başlama düzeyinde ortalama 5,2 puan (en düşük 5, en yüksek 6) almıştır. İsmail; birinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 7 (en düşük 6, en yüksek 8) ve ikinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 6,2 puan (en düşük 5, en yüksek 7) almıştır. İsmail'in uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden aldığı ortalama puan 14,6 (en düşük 11, en yüksek 17)'dir. İsmail, elementlere ilişkin puanını birinci toplu yoklama oturumlarına göre 2,3; ikinci toplu yoklama oturumlarına göre 2; başlama düzeyine göre ise 2,8 kat arttırmıştır.

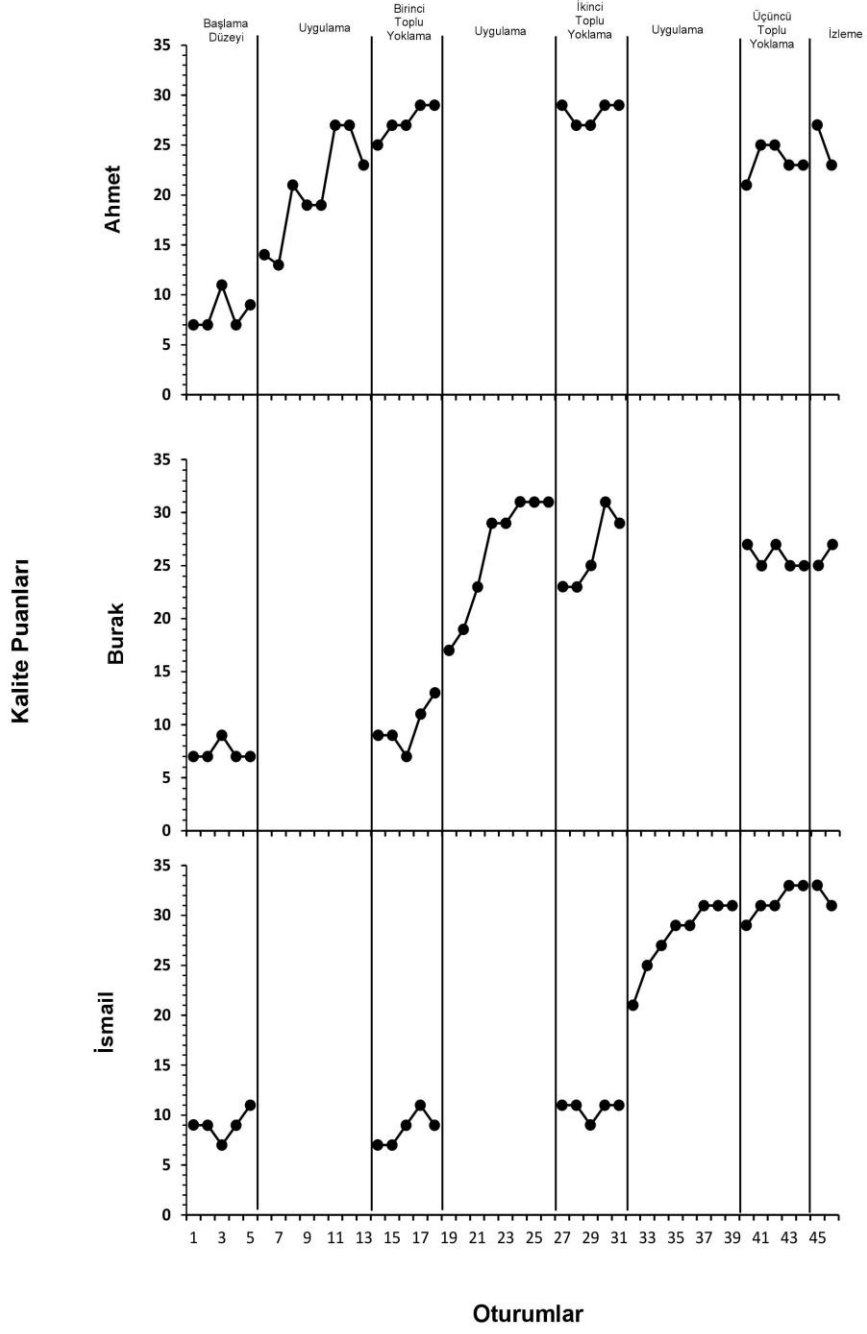
İsmail'in de günlük yoklama oturumlarında yazdığı öykülerde diğer iki katılımcı gibi en çok "amaç ve başlatıcı olay" elementinde sorun yaşadığı belirlenmiştir. İsmail'in yazdığı öykülerde başlatıcı olayın net bir şekilde verilmediği, verildiği durumlarda ise başlatıcı olayın nedeninden bahsedilmediği gözlemlenmiştir. Amaç elementinin öyküde bulunduğu okuyucu tarafından dolaylı olarak anlaşılrsa da açık olarak yazının içinde belirtilmediği görülmüştür. İsmail; üçüncü toplu yoklama oturumlarında ortalama 15,2 (en düşük 14, en yüksek 16) puan almıştır. İsmail'in üçüncü toplu yoklama oturumlarında en düşük puan aldığı öykü incelendiğinde; İsmail'in "amaç" elementini doğrudan öyküde belirtmediği, diğer elementlerin ise öyküde yer aldığı ancak "girişim" elementinden tam puan alamadığı gözlemlenmiştir. İsmail, son toplama oturumundan iki ve beş hafta sonra yapılan izleme oturumlarında iki öyküden de 17'şer puan almıştır. Bu öykülerde İsmail'in tüm elementlere yer verdiği, ancak ilk öyküde "sonuç ve tepki", ikinci öyküde ise "girişim ve tepki" elementlerinden tam puan alamadığı gözlemlenmiştir.

Öykü kalitesine ilişkin bulgular. Araştırmada; katılımcıların başlama düzeyi, uygulama oturumları, toplu yoklama ve izleme oturumlarında yazdıkları öykülerin kalite puanları Şekil 6'da gösterilmektedir.

Şekil 6'da görüldüğü gibi Burak; 35 puanlık 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden başlama düzeyinde ortalama 7 puan (en düşük 7, en yüksek 9) almıştır. Burak'ın birinci toplu yoklama oturumlarında aldığı puan ortalaması 9,8 (en düşük 7, en yüksek 13)'dir. Burak'ın uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden aldığı puan ortalaması 26,2 (en düşük 17, en yüksek 31)'dir. Buna göre; Burak, öykü kalitesine ilişkin puanını birinci toplu yoklama oturumlarına göre 2,6; başlama düzeyine göre 3,5 kat arttırmıştır. Burak'ın günlük yoklama oturumlarının ilk ikisinde "imla" ögesinde sorun yaşadığı ancak sonradan bu ögeye ilişkin puanını yükselttiği gözlemlenmiştir. Burak'ın ikinci toplu yoklama oturumlarında aldığı puan ortalaması 26,2 (en düşük 23, en yüksek 31), üçüncü toplu yoklama oturumlarında aldığı puan ortalaması 25,8 (en düşük 25, en yüksek 27)'dir. Burak'ın uygulama sonrası toplu yoklama oturumlarında yazdığı en düşük puanlı öykü incelendiğinde; bu öyküde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ndeki öğelerin hiçbirinden 1 (en düşük) ve 5 (en yüksek) puan almadığı gözlemlenmiştir. Son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra yapılan

izleme oturumlarında Burak ortalama 26 puan (en düşük 25, en yüksek 27) almıştır. Bu öykülerde de Burak'ın 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ndeki öğelerin hiçbirinden 1 puan almadığı, ilk öyküde "organizasyon, üslup, imla ve sunum" öğelerinden 3 puan, "fikir, kelime seçimi ve cümle akıcılığı" öğelerinden 5 tam puan aldığı; ikinci öyküde ise "üslup, imla ve sunum" öğelerinden 3 puan, "fikir, organizasyon, kelime seçimi ve cümle akıcılığı" öğelerinden 5 tam puan aldığı gözlemlenmiştir.

Şekil 6'da görüldüğü gibi İsmail; 35 puanlık 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden başlama düzeyinde ortalama 9 puan (en düşük 7, en yüksek 11) almıştır. İsmail'in birinci toplu yoklama oturumlarında aldığı puan ortalaması 8,6 (en düşük 7, en yüksek 11), ikinci toplu yoklama oturumlarında 10,6 (en düşük 9, en yüksek 11)'dir. İsmail'in günlük yoklama oturumlarında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden aldığı puan ortalaması 28 (en düşük 21, en yüksek 31)'dir. İsmail, öykü kalitesine ilişkin puanını başlama düzeyine göre 3,1; birinci toplu yoklama oturumlarına göre 3,2; ikinci toplu yoklama oturumlarına göre 2,6 kat arttırmıştır. İsmail'in; uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında diğer katılımcılara göre daha yüksek bir performans sergilediği gözlemlenmiştir. İsmail'in uygulama oturumlarında yazdığı öykülerden hiçbirisi 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden 1 puan almamıştır. İsmail'in üçüncü toplu yoklama oturumlarından aldığı puan ortalaması 31,4 (en düşük 29, en yüksek 33)'tür. İsmail; uygulama sonrasında gerçekleşen toplu yoklama oturumlarında da hiçbir öğeden 1 puan almamıştır. Son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra yapılan izleme oturumlarında İsmail ortalama 31 puan (en düşük 29, en yüksek 33) almıştır. Bu öykülerde de İsmail'in 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ndeki öğelerin hiçbirinden 1 puan almadığı; ilk öyküde "kelime seçimi" öğesinden 3 puan, "fikir, organizasyon, cümle akıcılığı, imla ve sunum" öğelerinden 5 tam puan aldığı; ikinci öyküde ise "organizasyon ve üslup" öğelerinden 3 puan, "fikir, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum" öğelerinden 5 tam puan aldığı gözlemlenmiştir.



Şekil 6. Katılımcıların 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlar

Öykülerde yer alan kelime sayılarına ilişkin bulgular

Araştırmada; katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarında yazdıkları öykülerde yer alan kelime sayıları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların Yazdıkları Öykülerde Yer Alan Kelime Sayıları

Katılımcılar	BD (Ort.)	U (Ort.)	1. TY (Ort.)	U (Ort.)	2. TY (Ort.)	U (Ort.)	3. TY (Ort.)	İZ (Ort.)
Ahmet	64,2	163,1	171	-	160,8	-	135,6	132
Burak	62,6	-	71,8	213,7	247,2	-	215,6	163
İsmail	83	-	127,6	-	86,2	293,1	414	415

Not: BD = Başlama Düzeyi; U = Uygulama; 1. TY = 1. Toplu Yoklama; 2. TY = 2. Toplu Yoklama; 3. TY = 3. Toplu Yoklama; İZ = İzleme; Ort. = Ortalama

Tablo 4 incelendiğinde; Ahmet'in başlama düzeyinde yazdığı öykülerdeki kelime sayılarının ortalaması 64 (en düşük 68, en yüksek 100) iken uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime sayılarının ortalaması 163,1 (en düşük 108, en yüksek 212)'dir. Bu durum Ahmet'in uygulama süreciyle birlikte yazdığı öykülerin kelime sayısında artış olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen birinci toplu yoklama oturumlarında yazılan öykülerin kelime sayılarının ortalaması 171 (en düşük 154, en yüksek 188), ikinci toplu yoklama oturumlarında yazılan öykülerin kelime sayılarının ortalaması 160,8 (en düşük 146, en yüksek 186), üçüncü toplu yoklama oturumlarında yazılan öykülerin kelime sayısının ortalaması 135,6 (en düşük 120, en yüksek 168)'dir. Ahmet'in son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra yapılan izleme oturumlarında yazdığı öykülerdeki kelime sayılarının ortalaması ise 132 (en düşük 117, en yüksek 147)'dir.

Tablo 4 incelendiğinde; Burak'ın başlama düzeyinde yazdığı öykülerdeki kelime sayılarının ortalaması 62,6 (en düşük 53, en yüksek 75) iken birinci toplu yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime sayılarının ortalaması 71,8 (en düşük 57, en yüksek 81)'dir. Burak'ın uygulama oturumlarından sonra

gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime sayısının ortalaması ise 213,7 (en düşük 108, en yüksek 335)'dir. Bu durum; Burak'ın uygulama süreciyle birlikte yazdığı öykülerin kelime sayısında başlama düzeyi ve birinci toplu yoklama oturumlarına göre artış olduğunu göstermektedir. İkinci toplu yoklama oturumlarında yazılan öykülerin kelime sayısının ortalaması 247,2 (en düşük 177, en yüksek 317), üçüncü toplu yoklama oturumlarında yazılan öykülerin kelime sayısının ortalaması ise 215,6 (en düşük 179, en yüksek 245)'dir. Burak'ın son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra yapılan izleme oturumlarında yazdığı öykülerdeki kelime sayısı ortalaması ise 163 (en düşük 161, en yüksek 165)'tür.

Tablo 4 incelendiğinde; İsmail'in başlama düzeyinde yazdığı öykülerin kelime sayısının ortalaması 83 (en düşük 60, en yüksek 125) iken birinci toplu yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime sayısının ortalaması 127,6 (en düşük 69, en yüksek 176), ikinci toplu yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime sayısının ortalaması 86,2 (en düşük 58, en yüksek 139)'dir. Burak'ın uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime sayısının ortalaması ise 293,1 (en düşük 152, en yüksek 471)'dir. Bu durum Burak'ın uygulamayla birlikte yazdığı öykülerin kelime sayısında başlama düzeyi, birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarına göre artış olduğunu göstermektedir. Üçüncü toplu yoklama oturumlarında yazılan öykülerin kelime sayısının ortalaması 414 (en düşük 286, en yüksek 464)'tür. Bu durum İsmail'in uygulama sonrasındaki ilk toplu yoklama oturumlarında yazdığı öykülerdeki kelime sayılarının uygulama sürecine göre arttığını göstermektedir. İsmail'in son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra yapılan izleme oturumlarında yazdığı öykülerdeki kelime sayısı ortalaması 414 (en düşük 334, en yüksek 496)'tür.

Kelime hazinesi katsayısına ilişkin bulgular

Araştırmada; katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarında yazdıkları öykülerde yer alan kelime katsayısı hazinesine ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5

Katılımcıların Yazdıkları Öykülerde Yer Alan Kelime Hazinesi Katsayıları

Katılımcılar	BD (Ort.)	U (Ort.)	1. TY (Ort.)	U (Ort.)	2. TY (Ort.)	U (Ort.)	3. TY (Ort.)	İZ (Ort.)
Ahmet	0,88	0,80	0,77	-	0,80	-	0,83	0,83
Burak	0,86	-	0,91	0,77	0,76	-	0,81	0,80
İsmail	0,88	-	0,83	-	0,87	0,73	0,79	0,81

Not: BD = Başlama Düzeyi; U = Uygulama; 1. TY = 1. Toplu Yoklama; 2. TY = 2. Toplu Yoklama; 3. TY = 3. Toplu Yoklama; İZ = İzleme; Ort. = Ortalama

Tablo 5 incelendiğinde Ahmet'in başlama düzeyinde yazdığı öykülerin kelime hazinesi katsayılarının ortalaması 0,88 (en düşük 0,85, en yüksek 0,97) iken uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime hazinesi katsayılarının ortalaması 0,80 (en düşük 0,68, en yüksek 0,88)'dir. Bu durum Ahmet'in uygulama süreciyle birlikte yazdığı öykülerin kelime hazinesi katsayısında düşüş olduğunu göstermektedir. Ahmet'in birinci toplu yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime hazinesi katsayılarının ortalaması 0,77 (en az 0,70 en fazla 0,84), ikinci toplu yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime hazinesi katsayılarının ortalaması 0,80 (en düşük 0,77, en yüksek 0,82), üçüncü toplu yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime hazinesi katsayılarının ortalaması 0,83 (en düşük 0,78, en yüksek 0,82)'tür. Ahmet'in son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra yapılan izleme oturumlarında yazdığı öykülerdeki kelime hazinesi katsayılarının ortalaması 0,83 (en düşük 0,80, en yüksek 0,86)'tür.

Tablo 5 incelendiğinde Burak'ın başlama düzeyinde yazdığı öykülerin kelime hazinesi katsayılarının ortalaması 0,86 (en düşük 0,79, en yüksek 0,92) iken birinci toplu yoklama oturumlarında yazdığı beş öykünün kelime sayılarının ortalaması 0,91 (en düşük 0,87, en yüksek 0,96)'dir. Burak'ın uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime hazinesi katsayılarının ortalaması ise 0,77 (en düşük 0,73, en yüksek 0,81)'dir. Bu durum Burak'ın uygulama süreciyle birlikte yazdığı öykülerin kelime hazinesi katsayısında düşüş olduğunu göstermektedir. Burak'ın ikinci toplu yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime hazinesi katsayılarının ortalaması

0,76 (en düşük 0,73, en yüksek 0,80), üçüncü toplu yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime hazinesi katsayılarının ortalaması 0,81 (en düşük 0,77, en yüksek 0,82)'dir. Burak'ın son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra yapılan izleme oturumlarında yazdığı öykülerdeki kelime hazinesi katsayılarının ortalaması ise 0,80 (en düşük 0,79, en yüksek 0,81)'dir.

Tablo 5 incelendiğinde İsmail'in başlama düzeyinde yazdığı öykülerin kelime hazinesi katsayılarının ortalaması 0,88 (en düşük 0,83, en yüksek 0,91) iken birinci toplu yoklama oturumlarında yazdığı beş öykünün kelime hazinesi katsayılarının ortalaması 0,83 (en düşük 0,79, en yüksek 0,92), ikinci toplu yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime hazinesi katsayılarının ortalaması 0,87 (en düşük 0,79, en yüksek 1)'dir. İsmail'in uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında yazdığı öykülerin kelime hazinesi katsayılarının ortalaması ise 0,73 (en düşük 0,65, en yüksek 0,78)'tür. Üçüncü toplu yoklama oturumlarında yazılan öykülerin kelime katsayılarının ortalaması ise 0,81 (en düşük 0,76, en yüksek 0,86)'dir. İsmail'in son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra yapılan izleme oturumlarında yazdığı öykülerdeki kelime hazinesi katsayılarının ortalaması 0,81 (en düşük 0,77, en yüksek 0,82)'dir.

Öykü yazma sürelerine ilişkin bulgular

Araştırmada; katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarında öykü yazmak için kullandıkları plan, taslak yazma, kontrol ve toplam sürelerle ilişkin bulgulara Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Öykülerini Planlamak için Kullandıkları Süreler

Katılımcılar	BD (Ort.)	U (Ort.)	1. TY (Ort.)	U (Ort.)	2. TY (Ort.)	U (Ort.)	3. TY (Ort.)	İZ (Ort.)
Ahmet	1	16,7	16,2	-	12,8	-	16	11,5
Burak	1,2	-	1,2	14,3	12,8	-	13,4	13
İsmail	2,6	-	7,2	-	5	20,3	18,2	17,5

Not: BD = Başlama Düzeyi; U = Uygulama; 1. TY = 1. Toplu Yoklama; 2. TY = 2. Toplu Yoklama; 3. TY = 3. Toplu Yoklama; İZ = İzleme; Ort. = Ortalama

Tablo 7

Katılımcıların Öykü Taslağı Yazmak için Kullandıkları Süreler

Katılımcılar	BD (Ort.)	U (Ort.)	1. TY (Ort.)	U (Ort.)	2. TY (Ort.)	U (Ort.)	3. TY (Ort.)	İZ (Ort.)
Ahmet	10	25,5	21,6	-	22,8	-	26,8	26,5
Burak	7,8	-	7,4	28,5	26,6	-	26,8	23
İsmail	18,2	-	21,6	-	15,6	40,5	52	51,5

Not: BD = Başlama Düzeyi; U = Uygulama; 1. TY = 1. Toplu Yoklama; 2. TY = 2. Toplu Yoklama; 3. TY = 3. Toplu Yoklama; İZ = İzleme; Ort. = Ortalama

Tablo 8

Katılımcıların Yazdığı Öyküleri Kontrol Etmek için Kullandıkları Süreler

Katılımcılar	BD (Ort.)	U (Ort.)	1. TY (Ort.)	U (Ort.)	2. TY (Ort.)	U (Ort.)	3. TY (Ort.)	İZ (Ort.)
Ahmet	1	7,6	4,8	-	4,2	-	7,8	10
Burak	1,4	-	0,8	3,1	4,4	-	9,6	6
İsmail	1,4	-	4,4	-	3,8	5,8	10	14

Not: BD = Başlama Düzeyi; U = Uygulama; 1. TY = 1. Toplu Yoklama; 2. TY = 2. Toplu Yoklama; 3. TY = 3. Toplu Yoklama; İZ = İzleme; Ort. = Ortalama

Tablo 9

Katılımcıların Toplam Öykü Yazma Süreleri

Katılımcılar	BD (Ort.)	U (Ort.)	1. TY (Ort.)	U (Ort.)	2. TY (Ort.)	U (Ort.)	3. TY (Ort.)	İZ (Ort.)
Ahmet	12	49,8	42,6	-	39,8	-	50,6	48
Burak	10,4	-	9,4	45,9	43,8	-	49,8	42
İsmail	22,2	-	33,2	-	24,4	66,6	80,2	83

Not: BD = Başlama Düzeyi; U = Uygulama; 1. TY = 1. Toplu Yoklama; 2. TY = 2. Toplu Yoklama; 3. TY = 3. Toplu Yoklama; İZ = İzleme; Ort. = Ortalama

Tablo 6'ya göre; Ahmet başlama düzeyinde yazdığı öyküler için ortalama 1 dakika (en düşük 0, en yüksek 3) planlamaya süre ayırırken uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında bu süre ortalama 16,7 dakikaya (en düşük 12, en yüksek 22) çıkmıştır. Bu durum Ahmet'in öykü yazarken planlamaya ayırdığı sürenin başlama düzeyine göre 16,7 kat arttığını göstermektedir. Birinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 16,2 (en düşük 8, en yüksek 23), ikinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 12,8 (en düşük 8, en yüksek 15), üçüncü toplu yoklama oturumlarında ortalama 16 dakikada (en düşük 12, en yüksek 20) öykülerini planlayan Ahmet; uygulama sona erdikten iki ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise öykülerini ortalama 11,5 dakikada (en düşük 10, en yüksek 13) planlamıştır.

Burak başlama düzeyinde yazdığı öyküler için ortalama 1,2 dakika (en düşük 0, en yüksek 3) planlamaya süre ayırırken birinci toplu yoklama oturumlarında bu süre ortalama 1,2 dakikadır (en düşük 1, en yüksek 2). Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında ise Burak öykülerini yazmak için planlamaya ortalama 14,3 dakika (en düşük 7, en yüksek 21) ayırmıştır. Bu durum Burak'ın öykü yazarken planlamaya ayırdığı sürenin başlama düzeyine göre 11,9 kat arttığını göstermektedir. İkinci toplu yoklama oturumlarında 12,8 (en düşük 9, en yüksek 18), üçüncü toplu yoklama oturumunda ortalama 13,4 dakikada (en düşük 12, en yüksek 16) öykülerini planlayan Burak; son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise öykülerini ortalama 13 dakikada (en düşük 12, en yüksek 14) planlamıştır.

İsmail başlama düzeyinde yazdığı öyküler için ortalama 2,6 dakika (en düşük 2, en yüksek 3) planlamaya süre ayırırken birinci toplu yoklama oturumlarında bu süre ortalama 7,2 (en düşük 5, en yüksek 10), ikinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 5 dakikadır (en düşük 3, en yüksek 7). İsmail uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında yazdığı öyküleri ortalama 20,3 dakikada (en düşük 18, en yüksek 22) planlamıştır. Bu durum İsmail'in öykü yazarken planlamaya ayırdığı sürenin 7,8 kat arttığını göstermektedir. Uygulama sonrası düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarında ortalama 18,2 dakikada (en düşük 14, en yüksek 23) öykülerini planlayan İsmail; son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra

düzenlenen izleme oturumlarında ise öykülerini ortalama 17,5 dakikada (en düşük 14, en yüksek 21) planlamıştır.

Tablo 7'ye göre; Ahmet başlama düzeyinde taslak yazmaya ortalama 10 dakika (en düşük 9, en yüksek 11) ayırırken bu süre uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında ortalama 25,5 dakikaya (en düşük 12, en yüksek 40) yükselmiştir. Bu durum Ahmet'in taslak yazma süresini başlama düzeyine göre 2,5 kat arttırdığını göstermektedir. Birinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 21,6 (en düşük 18, en yüksek 26), ikinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 22,8 (en düşük 20, en yüksek 27), üçüncü toplu yoklama oturumlarında ortalama 26,8 dakikada (en düşük 22, en yüksek 31) taslak yazan Ahmet; son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise ortalama 26,5 dakikada (en düşük 26, en yüksek 27) taslak yazmıştır.

Burak; başlama düzeyinde taslak yazmaya ortalama 7,8 dakika (en düşük 6, en yüksek 10), birinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 7,4 dakika ayırmıştır (en düşük 3, en yüksek 8). Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında ise Burak taslak yazmak için ortalama 28,5 dakika (en düşük 18, en yüksek 42) kullanmıştır. Bu durum Burak'ın başlama düzeyine göre taslak yazma süresini uygulama sürecinde 3,6 kat arttırdığını göstermektedir. İkinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 26,6 (en düşük 17, en yüksek 35), üçüncü toplu yoklama oturumlarında ortalama 26,8 dakikada (en düşük 22, en yüksek 32) taslak yazan Burak; son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise ortalama 23 dakikada (en düşük 18, en yüksek 28) taslak yazmıştır.

İsmail; başlama düzeyinde taslak yazmaya ortalama 18,2 dakika (en düşük 15, en yüksek 30) ayırırken birinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 21,6 (en düşük 15, en yüksek 27), ikinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 15,6 dakika (en düşük 12, en yüksek 20) ayırmıştır. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında ise İsmail taslak yazmak için ortalama 40,5 dakika (en düşük 30, en yüksek 61) kullanmıştır. Bu durum İsmail'in başlama düzeyine göre taslak yazma süresini uygulama sürecinde 2,2 kat arttırdığını göstermektedir. Uygulama sonrası düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarında ortalama 52 dakikada (en düşük 42, en yüksek 58) taslak yazan

İsmail; son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise ortalama 51,5 dakikada (en düşük 43, en yüksek 60) taslak yazmıştır.

Tablo 8'e göre; Ahmet başlama düzeyinde yazdığı öykülerini kontrol etmek için ortalama 1 dakika (en düşük 0, en yüksek 3) ayırırken bu süre uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında ortalama 7,6 dakikaya (en düşük 4, en yüksek 13) yükselmiştir. Bu durum Ahmet'in öykülerini kontrol etmek için kullandığı sürenin başlama düzeyine göre 7,6 kat arttığını göstermektedir. Birinci toplu yoklama oturumlarında yazdığı öyküleri ortalama 4,8 dakika (en düşük 2, en yüksek 8), ikinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 4,2 dakika (en düşük 2, en yüksek 7), üçüncü toplu yoklama oturumlarında ortalama 7,8 dakikada (en düşük 6, en yüksek 9) kontrol eden Ahmet; son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise ortalama 10 dakikasını (en düşük 8, en yüksek 12) öykülerini kontrol etmek için kullanmıştır.

Burak'ın; başlama düzeyinde yazdığı öykülerini kontrol etmek için ayırdığı süre ortalama 1,4 dakika (en düşük 0, en yüksek 3), birinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 0,8 dakikadır (en düşük 1, en yüksek 1). Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında ise Burak öykülerini ortalama 3,1 dakikada (en düşük 1, en yüksek 6) kontrol etmiştir. Bu durum Burak'ın başlama düzeyine göre yazdığı öyküleri kontrol etmek için ayırdığı sürenin 2,2 kat arttığını göstermektedir. İkinci toplu yoklama oturumlarında yazdığı öyküleri ortalama 4,4 dakikada (en düşük 2, en yüksek 8), üçüncü toplu yoklama oturumunda ise ortalama 9,6 dakikada (en düşük 6, en yüksek 12) kontrol eden Burak; son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise ortalama 6 dakikasını (en düşük 4, en yüksek 8) öykülerini kontrol etmek için kullanmıştır.

İsmail; başlama düzeyinde yazdığı öykülerini kontrol etmek için ortalama 1,4 dakika (en düşük 0, en yüksek 3) ayırırken bu süre birinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 4,4 (en düşük 1, en yüksek 8), ikinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 3,8 dakikadır (en düşük 2, en yüksek 5). Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında ise İsmail; öykülerini ortalama 5,8 dakikada (en düşük 3, en yüksek 10) kontrol etmiştir. Bu durum İsmail'in başlama düzeyine göre yazdığı öyküleri kontrol etmek için ayırdığı

sürenin 4,1 kat arttığını göstermektedir. Uygulama sonrasında düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarında yazdığı öyküleri ortalama 10 dakikada (en düşük 8, en yüksek 12) kontrol eden İsmail; son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise ortalama 14 dakikasını (en düşük 12, en yüksek 16) öykülerini kontrol etmek için kullanmıştır.

Tablo 9'a göre; Ahmet başlama düzeyinde yazdığı öyküler için toplamda ortalama 12 dakika (en düşük 9, en yüksek 16) kullanırken uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında bu süre ortalama 49,8 dakikaya (en düşük 31, en yüksek 65) çıkmıştır. Bu durum Ahmet'in toplamda ökü yazma süresini başlama düzeyine göre 4,1 kat arttırdığını göstermektedir. Birinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 42,6 (en düşük 30, en yüksek 54), ikinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 39,8 (en düşük 37, en yüksek 46), üçüncü toplu yoklama oturumunda ise ortalama 50,6 dakikada (en düşük 46, en yüksek 57) öykülerini yazan Ahmet; son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise öykülerini toplamda ortalama 48 dakikada (en düşük 44, en yüksek 52) yazmıştır.

Burak'ın başlama düzeyinde yazdığı öyküler için ayırdığı toplam süre ortalama 10,4 dakika (en düşük 6, en yüksek 16), birinci toplu yoklama oturumlarında bu süre ortalama 6,8 dakikadır (en düşük 5, en yüksek 10). Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında ise Burak ortalama 45,9 dakikada (en düşük 27, en yüksek 65) öykülerini yazmıştır. Bu durum Burak'ın toplamda ökü yazma süresini başlama düzeyine göre 4,4 kat arttırdığını göstermektedir. İkinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 43,8 (en düşük 32, en yüksek 54), üçüncü toplu yoklama oturumlarında ortalama 49,8 dakikada (en düşük 42, en yüksek 56) öykülerini yazan Burak; son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise öykülerini ortalama 42 dakikada (en düşük 38, en yüksek 46) yazmıştır.

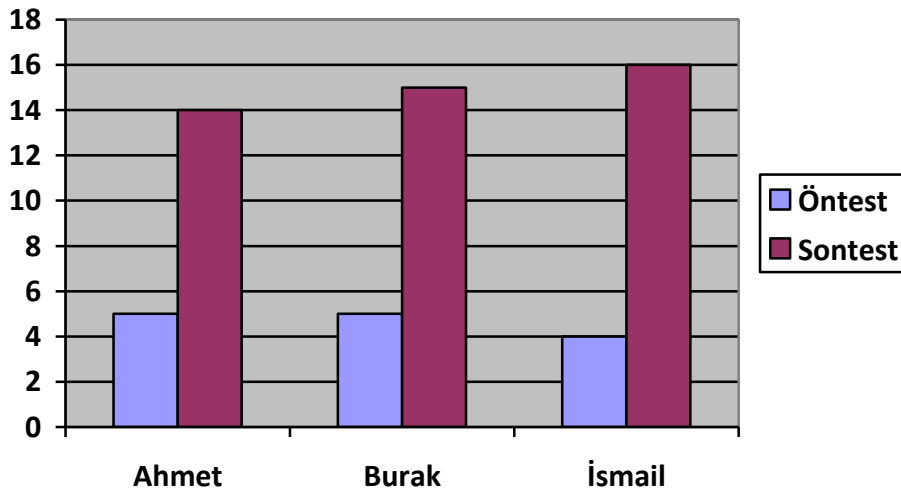
İsmail'in başlama düzeyinde yazdığı öyküler için toplamda ortalama 22,2 dakika (en düşük 17, en yüksek 36) ayırırken; birinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 33,2 (en düşük 28, en yüksek 41), ikinci toplu yoklama oturumlarında ortalama 24,4 dakika (en düşük 19, en yüksek 32) ayırmıştır. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında bu süre ortalama 66,6 dakikaya (en düşük 56, en yüksek 86) çıkmıştır. Bu durum İsmail'in

toplamda öykü yazma süresini başlama düzeyine göre 3 kat arttırdığını göstermektedir. Uygulama sonrası düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarında ortalama 80,2 dakikada (en düşük 74, en yüksek 91) öykülerini yazan İsmail; son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise öykülerini ortalama 83 dakikada (en düşük 69, en yüksek 95) yazmıştır. Bu durum uygulama sonrasında İsmail'in öykü yazmaya ayırdığı sürenin artmaya devam ettiğini göstermektedir

Genellemeye ilişkin bulgular

Katılımcıların, edindikleri öykü yazma becerisini farklı bir metin türüne genelleyip genellemediklerine ilişkin bulgulara izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

Anı elementlerine ilişkin genelleme bulguları. Şekil 7'de katılımcıların ön-test ve son-test oturumlarında yazdıkları anı türündeki metinlerin element puanları gösterilmektedir.



Şekil 7. Ön-test ve son-test anı elementleri puanları.

Şekil 7'de görüldüğü gibi Ahmet'in ön-test oturumunda yazdığı anı 19 puanlık Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden 5 puan alırken; son-test oturumunda yazdığı anı 14 puan almıştır. Bu durum Ahmet'in uygulama sonrası gerçekleştirilen son-test oturumundaki anı yazma performansının ön-test oturumuna göre 2,8 kat arttığını göstermektedir. Ahmet'in ön-test oturumlarında yazdığı anı türündeki metinde öykü elementlerinin çoğunu kullanmadığı, kullandığı

elementleri ise yeterince geliştiremediği gözlemlenirken; son-test oturumunda ürettiği anı türündeki metinde tüm elementleri kullandığı ancak “başlatıcı olay, amaç, girişim ve tepki” öğelerinden tam puan alamadığı gözlemlenmiştir.

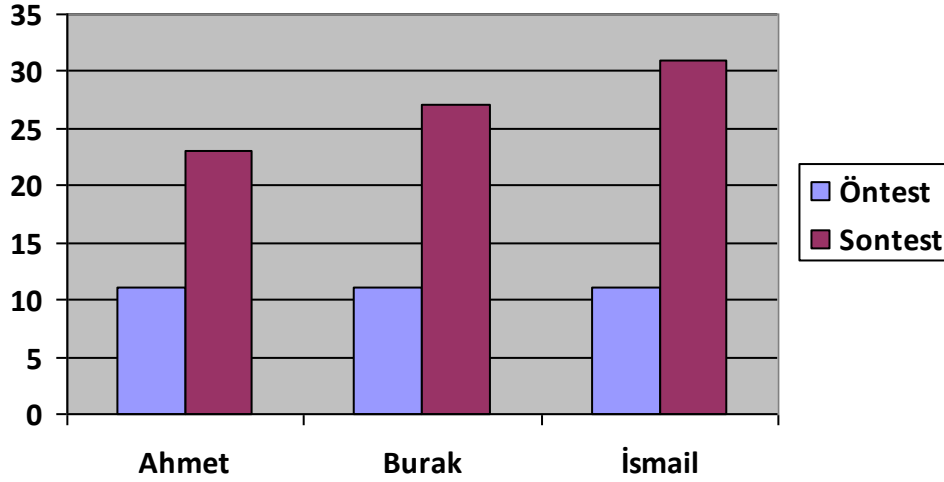
Şekil 7’de görüldüğü gibi Burak’ın ön-test oturumunda yazdığı anı 19 puanlık Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği’nden 5 puan alırken; son-test oturumunda yazdığı anı 15 puan almıştır. Bu durum Burak’ın uygulama sonrası gerçekleştirilen son-test oturumundaki anı yazma performansının ön-test oturumuna göre 3 kat arttığını göstermektedir. Burak’ın ön-test oturumunda yazdığı anı türündeki metinde öykü elementlerinin çoğunu kullanmadığı, kullandığı elementleri ise yeterince geliştiremediği gözlemlenirken son-test oturumunda yazdığı anı türündeki metinde tüm elementleri kullandığı ancak “zaman, başlatıcı olay, girişim ve tepki” öğelerinden tam puan alamadığı gözlemlenmiştir.

Şekil 7’de görüldüğü gibi İsmail’in ön-test oturumunda yazdığı anı 19 puanlık Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği’nden 5 puan alırken; son-test oturumunda yazdığı anı 16 puan almıştır. Bu durum İsmail’in uygulama sonrası gerçekleştirilen son-test oturumundaki anı yazma performansının ön-test oturumuna göre 3,2 kat arttırdığını göstermektedir. İsmail’in ön-test oturumunda yazdığı anı türündeki metinde öykü elementlerinin çoğunu kullanmadığı, kullandığı elementleri ise yeterince geliştiremediği gözlemlenirken son-test oturumunda yazdığı anı türündeki metinde tüm elementleri kullandığı ancak “amaç” öğesinden tam puan alamadığı gözlemlenmiştir.

Anı kalitesine ilişkin genelleme bulguları. Şekil 8’de araştırmada katılımcıların ön-test ve son-test oturumlarında yazdıkları anı türündeki metinlerin kalite puanları gösterilmektedir.

Şekil 8’de görüldüğü gibi Ahmet’in ön-test oturumunda yazdığı anı 35 puanlık 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’nden 11 puan alırken; son-test oturumunda yazdığı anı 23 puan almıştır. Bu durum Ahmet’in uygulama sonrası gerçekleştirilen son-test oturumundaki anı yazma performansını ön-test oturumuna göre 2 kat arttırdığını göstermektedir. Ahmet’in ön-test oturumunda yazdığı anı türündeki metnin kalitesine ilişkin değerlendirmede “imla” öğesinden 3, “fikir, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve sunum” öğelerinden 1

puan olarak yazı kalitesi konusunda sorun yaşadığı gözlemlenmiştir. Ahmet'in uygulama sonunda gerçekleştirilen son-test oturumunda ise anı türündeki metnin kalitesine ilişkin değerlendirmede hiçbir öğeden 1 puan almadığı ancak yalnızca "imla" öğesinden 5 puan alabildiği gözlemlenmiştir.



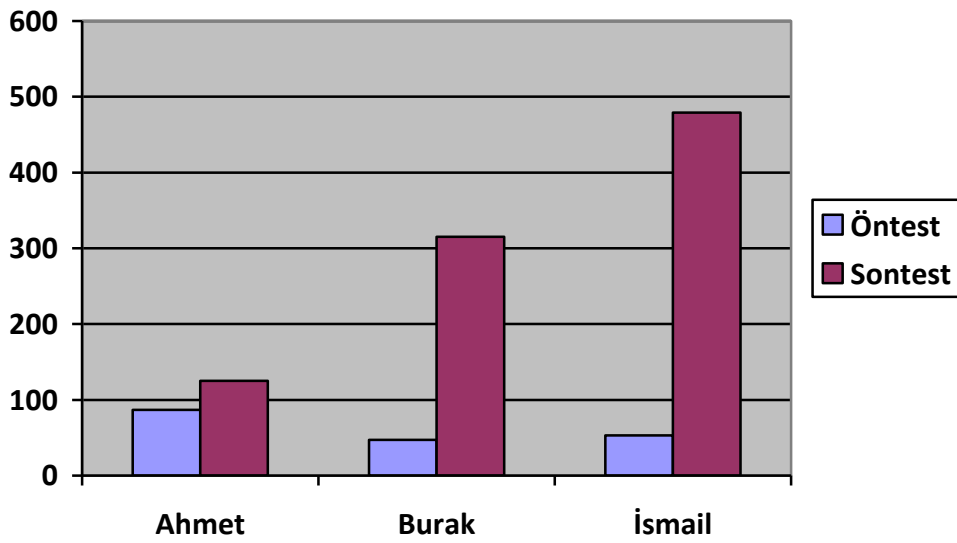
Şekil 8. Ön-test ve son-test oturumları anı kalitesi puanları.

Şekil 8'de görüldüğü gibi Burak'ın ön-test oturumunda yazdığı anı 35 puanlık 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden 11 puan alırken; son-test oturumunda yazdığı anı 27 puan almıştır. Bu durum Burak'ın uygulama sonrası gerçekleştirilen son-test oturumundaki anı yazma performansını ön-test oturumuna göre 2,4 kat arttırdığını göstermektedir. Burak'ın ön-test oturumunda yazdığı anı türündeki metnin kalitesine ilişkin değerlendirmede "fikir ve imla" öğesinden 3, "organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve sunum" öğelerinden 1 puan olarak yazı kalitesi konusunda sorun yaşadığı gözlemlenmiştir. Burak'ın uygulama sonunda gerçekleştirilen son-test oturumunda ise anı türündeki metnin kalitesine ilişkin değerlendirmede hiçbir öğeden 1 puan almadığı ancak yalnızca "imla, fikir ve kelime seçimi" öğesinden 5 puan alabildiği gözlemlenmiştir.

Şekil 8'de görüldüğü gibi İsmail'in ön-test oturumunda yazdığı anı 35 puanlık "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği"nden 11 puan alırken; son-test oturumunda yazdığı anı 31 puan almıştır. Bu durum İsmail'in uygulama sonrası gerçekleştirilen son-test oturumundaki anı yazma performansını ön-test oturumuna göre 2,8 kat arttırdığını göstermektedir. İsmail'in ön-test oturumunda yazdığı anı türündeki metnin kalitesine ilişkin değerlendirmede "fikir ve kelime

seçimi” öğelerinden 3, “organizasyon, üslup, cümle akıcılığı, imla ve sunum” öğelerinden 1 puan alarak yazı kalitesi konusunda sorun yaşadığı gözlemlenmiştir. İsmail’in uygulama sonunda gerçekleştirilen son-test oturumunda ise anı türündeki metnin kalitesine ilişkin değerlendirmede “imla ve kelime seçimi” öğeleri hariç tüm öğelerden 5 puan alabildiği gözlemlenmiştir.

Anılarda yer alan kelime sayılarına ilişkin bulgular. Şekil 9’da katılımcıların ön-test ve son-test oturumlarında yazdıkları anı türündeki metinlerde yer alan kelime sayıları gösterilmektedir.



Şekil 9. Ön-test ve son-test oturumları anı uzunlukları.

Şekil 9’da görüldüğü gibi; Ahmet ön-test oturumunda 87 kelimedenden oluşan bir anı yazarken son-test oturumunda yazdığı anı 125 kelimedir. Bu durum Ahmet’in uygulama sonrası gerçekleştirilen son-test oturumunda yazdığı anının uzunluğunun ön-test oturumuna göre 1,4 kat arttığını göstermektedir. Burak; ön-test oturumunda 47 kelimedenden oluşan bir anı yazarken son-test oturumunda yazdığı anı 315 kelimeye çıkmıştır. Bu durum Burak’ın uygulama sonrası gerçekleştirilen son-test oturumunda yazdığı anının uzunluğunun ön-test oturumuna göre 6,7 kat arttığını göstermektedir. Son katılımcı İsmail ise ön-test oturumunda 53 kelimedenden oluşan bir anı yazarken son-test oturumunda yazdığı anı 479 kelimeye çıkmıştır. Bu durum İsmail’in uygulama sonrası gerçekleştirilen

son-test oturumunda yazdığı anının uzunluğunun ön-test oturumuna göre 9 kat arttığını göstermektedir.

Sosyal geçerlik bulguları

Uygulama Öncesi Öğrencilerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları. Uygulama öncesinde katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmeler sonunda elde edilen bulgular dört başlık altında analiz edilmiştir.

1. Katılımcıların Yazma Konusundaki Düşünceleri. Görüşmeye katılan ilk katılımcı Ahmet; yazmayı sevdiğini ancak bazen sıkıldığını belirtmiştir. “*Kısa kısa yazıyor, sonunda sıkılınca bırakıyorum, uzun yazamıyorum.*” şeklindeki ifadesiyle uzun yazılar yazmaktan hoşlanmadığını ve bu nedenle yazılarını kısa tuttuğunu belirtmiştir. Ahmet yazma konusunda fikir üretebildiğini ancak yazarken sıkıldığını belirtmiştir. “*Yazarken beynim duruyor.*” şeklindeki ifadesi Ahmet’in yazma konusunda sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Ahmet; macera konulu karışık ve sürükleyici öyküler okumayı sevdiğini belirtmiştir. Ahmet kısa olmak kaydıyla öykü yazmayı sevdiğini belirtmiştir. Görüşmeye katılan ikinci katılımcı Burak; yazmayı sevdiğini ama bunun hangi konuyla ilgili olduğuna göre değiştiğini; yazmanın güzel ve faydalı olduğunu belirtirken görüşmeye katılan son katılımcı İsmail; yazmayı sevdiğini ama en fazla yarım sayfa yazabildiğini; çünkü küçük yazdığını belirtmiştir. İsmail öykü ve bilgilendirici yazıları sevdiğini belirtmiştir.

2. Katılımcıların Yazma Konusunda Sorun Yaşamayan ve Yaşayanlar Konusundaki Düşünceleri. Ahmet; iyi yazarların alıştıkları için iyi yazdıklarını ve yazar olmayı istedikleri için iyi yazdıklarını “*Onlar alışmışlar da ondan iyi yazıyorlar.*” ifadesiyle dile getirmiştir. İyi yazamayanların ise kendisi gibi düşündüklerini belirtmiştir. Burak; iyi yazan kişilerin güzel fikirleri olduğunu, yazım kurallarına uyduklarını bu nedenle iyi yazılar yazdıklarını; iyi yazamayanların ise bu kurallara uymadıklarını belirtmiştir. İsmail; iyi yazan kişilerin bilgisayar kullanarak yazılarını yazdıklarını; iyi yazamayan kişilerin ise yazılarının kötü olduğunu belirtmiştir. İyi yazanların güzel öykü yazdığını belirterek yazmanın biçimsel özelliği üzerinde durmuştur.

3. Türkçe Dersinde Öykü Yazma Çalışmaları. Ahmet; okulda Türkçe derslerinde nadir olarak öykü yazdıklarını, yazılılarda ise boşluk doldurma,

noktalama işaretleri gibi konularda sorular sorulduğunu ancak çok fazla yazma çalışması yapmadıklarını belirtmiştir. Burak; “Okulda Türkçe derslerinde bazen öykü yazıyoruz, öğretmenimiz genelde eve ödev veriyor.” ifadesiyle yazma çalışmalarının genelde ev ödevi şeklinde verildiğini belirtmiştir. İsmail ise; okulda Türkçe derslerinde bazen öykü yazma ödevi verildiğini, okulda öğretmenlerinin öykü yazımından çok öykü anlatımı üzerinde durduklarını; birkaç kez de Türkçe kitabındaki etkinlikte öykü yazdıklarını belirtmiştir.

4. Öykü Yazarken Kullanılan Yöntemler. Ahmet; yazma konusunda herhangi bir yöntemi olmadığını belirtmiştir. Burak; aklına ne gelirse yazdığını başka bir yöntem bilmediğini belirtmiş, İsmail ise; yazma konusunda herhangi bir yöntemi olmadığını belirtmiştir.

Uygulama Sonrası Öğrencilerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları. Uygulama sonrasında katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmeler sonunda elde edilen bulgular dört başlık altında analiz edilmiştir.

1. Strateji öğretimi sonrası yazma konusundaki düşünceler. Ahmet’in; “Artık yazmayı daha çok seviyorum.” şeklindeki ifadesi uygulamanın yazmaya ilişkin görüşünde olumlu etki yarattığını ortaya koymaktadır. Burak ise “Artık daha iyi yazabiliyorum, iyi oldu.” şeklinde yazmaya ilişkin olumlu görüşte olduğunu belirtmiştir. İsmail ise yazma konusundaki düşünceleri sorulduğunda “Çok süper bir şey, artık daha uzun yazabiliyorum.” şeklinde cevap vererek yazma hakkındaki olumlu düşüncelerini ortaya koymuştur.

2. Strateji Eğitimi Konusundaki Düşünceler. Ahmet; aldığı eğitimden hoşlandığını, mutlu olduğunu; strateji öğrenmenin iyi olduğunu belirtmiştir. Burak; aldığı eğitimden hoşlandığını ve sevdiğini belirtmiştir. Burak; bu stratejinin konuşma gibi değişik alanlarda kullanılabileceğini belirtmiştir. İsmail; aldığı eğitimden hoşlandığını ve sevdiğini belirtmiştir. “Artık daha iyi yazıyorum”. şeklindeki cümlesi eğitim konusundaki hoşnutluğunu ortaya koymaktadır.

3. Stratejinin Sevilen ve Sevilmeyen Yönleri. Ahmet bazen resimlere baktığında fikir bulmakta zorlandığını, fikir bulduğunda ise fikirlerin bazen birbirine girebildiğini belirtmiştir. Ahmet daha uzun yazabildiğini, biraz daha iyi olduğunu belirtmiş, ancak hala sıkıldığını belirtmiştir. Burak; öğretimin ilk günlerinde

sıkıldığını daha sonra bu sıkıntısının geçtiğini belirtmiştir. İsmail; plan yaptığı kâğıdın yazıya aktarılmasının iyi olduğunu belirtmiştir. İsmail, model olma aşamasında çok uykusunun geldiğini, “Çok güzel; çünkü uykum geliyor.” şeklinde dile getirmiştir.

4. Stratejinin Faydaları. Ahmet; gelecekte bu stratejiyi kullanabileceğini ve öğretmen olsa bu stratejileri kullanacağını ve öğrencilere öğretebileceğini, sadece yazı konusunda değil başka alanlarda da bu stratejiyi kullanabileceğini belirtmiştir. Seçilen yöntemin öykü yazmada yardımcı olduğunu bundan sonra da yazmaya devam edebileceğini söylemiştir. Burak; daha güzel yazmaya başladığını ve daha iyi olduğunu belirtmiştir. Öğretmen olsa bu stratejiyi öğrencilerine uygulayabileceğini belirtmiştir. İsmail; öğretim öncesinde dört paragraf yazarken şimdi dört sayfa yazabildiğini belirtmiştir. İsmail; öğretmen olsa bu stratejiyi öğretebileceğini, öğrencilerin bundan faydalanabileceğini belirtmiştir.

Uygulama Öncesi Velilerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları.

Uygulama öncesinde katılımcı öğrenci velileriyle yapılan görüşmeler sonunda elde edilen bulgular üç başlık altında analiz edilmiştir.

1. Velilerin Yazma Konusundaki Düşünceleri. Ahmet’in babası; yazmanın bir ifade şekli olduğunu ve çok önemli bir konu olduğunu belirtmiştir. Kişinin kendini ifade etmesinin özgüven sağlamasında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Burak’ın annesi Leyla Hanım; yazmanın iletişim kurmanın bir yolu olduğunu, insanın kendisini ifade etmesinde konuşma gibi önemli bir şey olduğunu belirtmiştir. İsmail’in annesi Meltem Hanım; yazmanın kendini ifade etme, hayal kurma, gelecek nesillere düşüncelerini aktarabilme olduğunu belirtmiştir. Eskiden hatıra defteri tuttuğunu, eskiden şiir yazmaya çalıştığını ama şu an yazmadığını belirtmiştir. Yazmanın hayatın her alanında faydalı olduğunu, yaşam kalitesini arttırdığını ifade etmiştir.

2. Öğrencilerinin Yazma Konusundaki Mevcut Durumuna İlişkin Gözlemleri. Ahmet’in babası; çocuğunun yazma konusunda çok zayıf olduğunu, kendini ifade edemediğini, sade, basit, kendisinden bir şey katmadan yazdığını belirtmiştir. Ahmet’in babası yazmanın geliştirilmesinin çocuğunun kendisini ifade etme becerisi açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Ahmet’in babası çocuğunun

konusurken ifade konusunda zorlanmadığını, her şeyi en ufak ayrıntısına kadar anlattığını; “*Bazen yeter artık, sus diyorum.*” şeklinde ifade etmiş; ancak çocuğunun yazı konusunda bütün ayrıntıları kenara bıraktığını belirtmiştir. Bunu da yazıyı çabuk bitirmek istediğinden ve sıkıldığından yaptığını belirtmiştir. Çocuğunun görsel imgeleri çabuk algıladığı ve aklında uzun süre tuttuğunu; ancak kendi kafasından bir şeyler tasarlayamadığını, planlama ve üretmede sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Burak’ın annesi; çocuğunun yazma konusunda sorunlar yaşadığını, yazmayı sevmediğini her şeyi çabuk bitirmek istediğini “*Yazarken ödevlerde bile den den işaretini çok kullanır.*” şeklinde ifade etmiştir. Burak’ın annesi; yazma becerisinin gelişmesi için çocuğuna bir ara günlük tutturmaya çalıştığını ancak bu yöntemin işe yaramadığını belirtmiştir. Çocuğunun fikir bulmada hiç sorun yaşamadığını ancak planlama yapamadığını, nereden başlayacağını bilmediğini belirtmiştir. Aynı durumu okuldaki öğretmenin de belirttiğini ifade etmiştir. İsmail’in annesi; çocuğunun yazma konusunda başarılı olmadığını, daha iyi yapabileceğini ama yapmadığını belirtmiştir. Konuşmalarına baktığında çok yetenekli olduğunu, okumada ve anlamada hiç sorun yaşamadığını ama yazmaya geldiğinde durduğunu belirtmiştir.

3. Yazma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin İnançlar. Ahmet’in babası; çocuğunun yazma becerisinin eğitimle gelişebileceğini belirtmiştir. Bunun nedeni ise “*Ahmet, konuşurken hiçbir ayrıntıyı atlamaz.*” sözleriyle çocuğunun konuşmada çok ayrıntıya girebilmesi olarak görmüştür. Yapılacak eğitimle çocuğunun yazma becerisinin gelişmesinin kendisini çok mutlu edeceğini, bu eğitim sayesinde çocuğunun hayatında kendine olan güveninin gelişebileceğini, ifade ve kelime hazinesi konusunda gelecekte sorun yaşamayacağını, ikna becerisinin artabileceğini belirtmiştir. Burak’ın annesi, çocuğunun yazma becerisinin alacağı eğitimle gelişebileceğine inandığını ve gerçekleşmesi durumunda çok mutlu olacağını belirtmiştir. İsmail’in annesi; “İsmail gerçekten bir şeyi yapmak isterse kesinlikle yapar ve başarılı olur.” sözleriyle çocuğuna olan güvenini ve öğretim sonucunda çocuğunun yazma becerisinin gelişmesinin kendisini çok mutlu edeceğini belirtmiştir.

Uygulama Sonrası Velilerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları. Uygulama sonrasında katılımcı öğrenci velileriyle yapılan görüşmeler sonunda elde edilen bulgular iki başlık altında analiz edilmiştir.

1. Uygulanan Yöntemin Etkliliği ve Uygulanabilirliği. Ahmet'in babası; uygulanan yöntemin çok faydalı olduğunu belirtmiştir. Yöntemin basit ve etkili olduğunu, çocuğunun öğretim sonrasında eksikliklerinde azalma olduğunu, yazmada ayrıntılara girme becerisinin arttığını belirtmiştir. Burak'ın annesi; uygulanan yöntemin çok faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu durumu *“İlk etapta stratejiyi anlamadım; ama sonra Burak gelip stratejiyi evde anlattıktan sonra aslında stratejinin çok kolay olduğunu ve kolay öğrenilebileceğini anladım.”* sözleriyle ifade etmiştir. İsmail'in annesi; ilk başlarda çocuğunun çok heyecanlandığını ancak sonraki zamanlarda derslerde sürekli aynı şeylerin tekrar etmesinden ötürü sıkılmaya başladığını, sonradan destek sağlandığı için yeniden motive olduğunu belirtmiştir.

2. Öğretim Sonucunda Çocuklarında Meydana Gelen Değişiklikler. Ahmet'in babası; öğretim sonrasında çocuğunda önemli değişiklikler gözlemlediğini belirtmiştir. Örneğin; *“Bir kitap okuduğunda çıkardığı özetler artık daha etkili oluyor.”* Okuldaki öğretmenin de Ahmet'in kendini ifade etme becerisinin geliştiğini dile getirdiğini belirten Ahmet'in babası, bu durumun kendilerini çok mutlu ettiğini belirtmiştir. Günlük hayatta ise öğretim sürecinin yine olumlu etkiler yarattığını; sabır becerisinin geliştiğini belirtmiştir. *“Önceden konuşurken hızlı hızlı anlatır, kendini ifade etmede sıkıntı yaşadığında, beni anlamıyorsunuz diye sinirleniyordu; şimdi sinir kalmadı.”* ifadesiyle uygulama sürecinin günlük yaşama olumlu yansıdığını belirtmiştir. Burak'ın annesi; uygulama sürecinde gözle görülür farklılık oluştuğunu, daha iyi ve uzun yazmaya başladığını belirtmiştir. Burak'ın öğretim öncesinde çok hızlı düşünüp kararlar verdiğini ancak şimdi daha planlı bir şekilde ayrıntıları düşünerek günlük hayatında daha doğru kararlar verebildiğini belirtmiştir. *“Açıkçası; bu çalışmadan bu kadar yüksek bir performans beklemiyordum.”* şeklinde ifade eden Burak'ın annesi, bu modele yönelik uygulamaların daha uzun süreli devam etmesinin daha faydalı olacağını belirtmiştir. İsmail'in annesi; çocuğunun öğretim öncesinde çok az yazdığını şu an ise çok uzun yazılar yazabildiğini belirtmiştir. *“Hayatımızda aldığımız en faydalı eğitimdi.”* şeklinde ifade eden İsmail'in annesi, çocuğunun artık daha fazla ayrıntıya girebildiğini, bunu günlük hayatında bile gösterdiğini, planlama becerisinin arttığını *“Kız kardeşiyle oynadığı oyunlarda bile haydi planlayalım şeklinde cümleler kurmaya başladı. Çantasını bile kendi kendine önceden*

toplamaya başladı.” gibi ifadelerle dile getirmiş; çocuğunun günlük hayatına bu beceriyi aktardığını belirtmiştir. İsmail’in annesi; “Ben bu eğitime başlarken çocuğumdan yazar olmaz derken şimdi İsmail’den Harry Potter yazarı bile olur dedim.” şeklindeki cümlesiyle de uygulama sonrasında çocuğunda gördüğü değişimi ifade etmeye çalışmıştır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada; özel yetenekli tanısı almış, yazma becerilerinde güçlük yaşadığı belirlenmiş ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden üç öğrencinin öykü türünde metin yazma becerilerini kazanmalarında, bu becerileri uygulama sonrasında koruyabilmelerinde ve farklı metinler yazmaya genelleymelerinde ÖDSG modeli kapsamında öğretilen SOY ve K-N-N, Ne = 2, Nasıl = 2 öykü yazma stratejilerinin etkililiği incelenmiştir. Alanyazında bu araştırmadaki katılımcılarla birebir aynı özelliklere sahip katılımcılara öykü yazma stratejilerinin öğretimi üzerinde ÖDSG modelinin etkililiğini inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Aşağıda her bir bağımlı değişkene ait araştırma sonuçlarına ve bu sonuçlara yönelik tartışmalara başlıklar halinde yer verilmiş; daha sonra da uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

1. Öykü Elementlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda katılımcıların Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden aldığı puanlarda artış gözlenmiştir. Her üç katılımcının da başlama düzeyinde yazdığı öykülerin yedi öykü elementinin (kişi, yer, zaman, amaç, girişim, sonuç, tepki) tamamını içermediği, öykülerde verilen elementlerin ise ayrıntılı olarak betimlenemediği; uygulama sonrasında ise katılımcıların yazdıkları öykülerde yedi öykü elementinin hepsinin ayrıntılı olarak olmasa da öykülerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci katılımcısı Ahmet'in uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden aldığı puanların ortalaması 12,2 (%64,2), ikinci katılımcı Burak'ın 13,5 (%71), son katılımcı İsmail'in ise 14,6 (%76,8)'dir. Bu durum araştırmanın son katılımcısı olan İsmail'in sınıf seviyesi ilk iki katılımcıdan daha düşük olmasına rağmen en yüksek puana ulaştığını göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak İsmail'in uygulama sürecinde diğer katılımcılara oranla daha istekli olması gösterilebilir. İsmail'in öz-motivasyonu beraberinde öz-düzenlemeyi getirmiştir. Bunun dışında İsmail, diğer katılımcılara göre sesli düşünme tekniğini en fazla kullanan katılımcıdır. Yazarken sürekli sesli düşünmeye çalışan, yazdıklarını sürekli okuyan İsmail bu teknik sayesinde daha nitelikli ve uzun öyküler yazmıştır. Uygulama sürecinde düzenlenen günlük yoklama oturumlarında en düşük puan

ortalamasına sahip olan Ahmet ise araştırma sonrasında yapılan görüşmede bile stratejiyle ilgili olumlu görüşlerinin yanında hala yazı yazma konusunda bazen sorun yaşadığını ve sıkıldığını belirtmiştir. İzleme oturumlarında ise Ahmet ortalama 13,5 (%71), Burak ortalama 14 (%73,6), İsmail ortalama 17 (%89,4) puan almıştır. Bu sonuçlar tüm katılımcıların edindikleri öykü yazma becerisini sürdürdüklerini göstermiştir. Schunk ve Swartz (1993) özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stratejilerinin içselleştirilmesi ve öğrenme durumlarına uyarlanması konularında özel yetenekli tanısı konulmamış öğrencilere göre daha başarılı olabildiklerini belirtmiştir. Ek olarak alanyazında yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla özel yetenekli öğrencilere uygulanan çeşitli öğretim stratejilerin faydalı sonuçlar verdiğini gösteren araştırma bulguları yer almaktadır (Albertson & Billingsley, 2001; Anfelouss, 2012; Boyer 1990; Ginn 1997; McGee, 1996; McKay, 1983; Radachy, 2015; Salem, 2018; Yingling, 2003).

Albertson ve Billingsley'in (2001) altıncı sınıfa devam eden özel yetenekli ve yazmada problem yaşadığı tespit edilmiş iki öğrenciyle gerçekleştirdiği tek denekli araştırmalarında, C-SPACE stratejisinin özel yetenekli öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. C-SPACE stratejisi KNN, Ne=2, Nasıl=2 stratejisiyle benzer özelliklere sahip bir öykü yazma stratejisidir. Araştırmanın katılımcılarının başlama düzeyindeki öykü elementi puanları, Harris ve Graham'in (1996) geliştirdiği 16 puanlık Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'ne göre; sırasıyla %25 ve %31,2'dir. Uygulama sonunda her iki katılımcının da öykü elementi puanları %81,2'ye çıkmıştır. Bu sonuç mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yaylacık'ın (2015) özel yetenekli ve özel yetenekli tanısı konulmamış beşinci sınıfa devam eden toplam 145 öğrenci ile yaptığı araştırmada ise özel yetenekli öğrencilerin yazma öğretimi almadan yazdıkları öykülerin 19 puanlık Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden ortalama %67,2 puan aldığı, Coşkun'un (2005) özel yetenekli tanısı konulmamış beşinci ve sekizinci sınıf seviyesinde 372 öğrenciyle yaptığı araştırmasında; beşinci sınıf seviyesindeki öğrencilerin yazma öğretimi almadan yazdıkları öykülerden ortalama %54,8 puan aldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar; mevcut araştırmadaki katılımcıların sınıf seviyelerinin düşük ve yazmada problem yaşadıkları tespit edilmesine rağmen uygulama sona erdikten sonra sözü edilen ortalamaların üzerinde bir performans sergilediklerini, dolayısıyla strateji öğretiminin olumlu etkilerini ortaya koymaktadır.

ÖDSG modeli kapsamında öğretimi yapılan SOY, KNN, Ne=2, Nasıl=2 stratejisi katılımcılara plan yapma becerisi kazandırmış, böylelikle katılımcılar yazacakları öyküde yer alması gereken tüm elementleri ayrıntılı bir şekilde planlama imkânı bulmuşlardır. Bu durum yazma aşamasında katılımcıların öykü elementlerini ayrıntılı bir şekilde öyküye yansıtma becerilerini sağlamıştır. Modelin hedef belirleme, öz-izleme öz-kontrol aşamaları da stratejinin olumlu etkisini desteklemiştir. Katılımcılar mevcut yazma seviyelerini belirleyip hedefler belirlemiş, sürekli olarak yazdıkları öyküleri kontrol ederek öykülerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Araştırma sürecinde katılımcıların başlama düzeyinde ve uygulama öncesinde gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarında yazdıkları öykülerde ortak olarak “amaç ve başlatıcı olay” elementleri konusunda sorun yaşadıkları; uygulama süreci sonrasında ise bu elementlere öykülerinde ayrıntılı olarak yer verme düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında yazdıkları öykülerde amaç ifadelerine doğrudan yer vermedikleri görülmektedir. Bu sonuç; öğrencilerin öykülerinde amaç elementine doğrudan yer vermediği bulgusunu ortaya koyan Çoşkun’un (2005) araştırma sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir.

Can’ın (2016) ilkokul dördüncü sınıfa devam eden ve özel yetenekli tanımlanmamış öğrencilerin öykü becerilerinin gelişmesinde Öz Düzenleyici Strateji Gelişimi modelinin etkisini incelediği araştırmasında ÖDSG modeli kapsamında katılımcılara SOY ve K-N-N, Ne = 2, Nasıl = 2 stratejisi öğretilmiştir. Ön-test-son-test kontrol gruplu yarı deneysel desenle tasarlanmış araştırmada deney grubunda yer alan ve strateji öğretimi gerçekleştirilen öğrencilerin uygulama süreci öncesinde gerçekleştirilen ön-test oturumunda öykü elementleri puan ortalamaları 19 puanlık Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği’ne göre %50,3 iken uygulama süreci sonrasında gerçekleştirilen son-test oturumunda puan ortalamaları %69’8’e çıkmıştır. Bu sonuç; mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bülbül (2016); hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş üç öğrenci ve kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflardaki yazma konusunda problem yaşayan öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasında Öz Düzenleyici Strateji Gelişimi modeli kapsamında seç+düzenle+yaz ve oku+düzeltil+paylaş+düzeltil stratejilerinin katılımcıların öykü yazma becerileri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Üç grubun oluşturulduğu tek denekli araştırma

modelinde birinci denek grubu beşinci sınıf, ikinci ve üçüncü denek grubu öğrencileri ise dördüncü sınıf seviyesindedir. Araştırma sonucunda strateji eğitimi almış katılımcıların yazdıkları öykülerin element puanları, kalite puanları, yazma süreleri, öykülerin uzunlukları, öğrencilerin öz yeterlilikleri ve öğretimi genellemek için yazdıkları anıların element puanları, kaliteleri ve uzunlukları artış göstermiştir. Zihinsel yetersizlikten etkilenmemiş ancak yazmada problem yaşayan beşinci sınıf düzeyindeki birinci denek grubunun element puanlarının ortalaması başlama düzeyinde %37,5 iken uygulama süreci sonrasında ortalama %83,1'e çıkmıştır. Dördüncü sınıf düzeyindeki ikinci grubun başlama düzeyindeki puan ortalaması %31,2 iken uygulama süreci sonrası ortalama %89,37'ye çıkmıştır. Dördüncü sınıf düzeyindeki son grubun element puanları ortalaması başlama düzeyinde %37,5 iken uygulama süreci sonunda ortalama %85'e çıkmıştır. İzleme oturumlarında birinci ve ikinci grupta yükseliş devam ederken üçüncü grupta ise az miktarda düşüş meydana gelmiştir. Bu sonuçlar katılımcıları özel yetenekli tanıması konulmamış olsa da mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

2. Öykü Kalitesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda katılımcıların 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği'nden aldığı puanlarda artış gözlenmiştir. Her üç katılımcının da başlama düzeyinde yazdığı öykülerin yedi kalite ögesinden (fikir, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla, sunum) düşük puanlar aldığı, uygulama sonrasında ise katılımcıların yazdıkları öykülerde yedi kalite ögesinden yüksek puanlar alarak daha kaliteli öyküler yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci katılımcısı Ahmet'in uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden aldığı puanların ortalaması 20,3 (%58), ikinci katılımcı Burak'ın 26,2 (%74,8), son katılımcı İsmail'in 28 (%80)'dir. Bu durum araştırmanın son katılımcısı olan İsmail'in sınıf seviyesi ilk iki katılımcıdan daha düşük olmasına rağmen en yüksek puana ulaştığını göstermektedir. İzleme oturumlarında ise Ahmet ortalama 25 (%71,2), Burak ortalama 26 (%74,2), İsmail ise ortalama 32 (%91,4) puan almıştır. Bu sonuç da tüm katılımcıların toplu yoklama oturumları sona erdikten sonra uygulama sürecinde edindikleri becerileri koruduğunu göstermektedir. Tüm katılımcıların öykü elementlerinden aldıkları puanların artış

göstermesinin kalite öğelerinden aldıkları puanlarda da artışa yol açtığı düşünülmektedir.

Schnee (2010), üç ve dördüncü sınıfa devam eden ve yazmada problem yaşadığı tespit edilmiş, özel yetenekli tanısı konulmamış toplam yedi öğrenciyle tek denekli araştırma deseniyle gerçekleştirdiği araştırmasında; ÖDSG modeli kapsamında planlama (SOY, KNN, Ne=2, Nasıl=2) ve gözden geçirme stratejilerinin öğretimi ile öğrencilerin ürettikleri öykülerin yedi elementi içerme durumlarını, öykü kalitelerini, yazım doğruluğunu ve metin uzunluklarını ölçmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin başlama düzeyinde yazdıkları öykülerin kalite düzeyleri düşük iken; uygulama sonrasında tüm katılımcıların öykü kalitelerinde yükseliş yaşanmıştır. Araştırmanın sonucu mevcut araştırmanın sonucu ile tutarlıdır. Öz Düzenleyici Strateji Gelişimi modeli ile yürütülen bir diğer çalışmada; Bülbül (2016) hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş üç öğrenci ve kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflardaki yazmada problem yaşayan öğrencilerle seç+düzenle+yaz ve oku+düzeltil+paylaş+düzeltil stratejilerinin öğretimini gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların hepsi de mevcut araştırmaya katılan özel yetenekli öğrenciler gibi başlama düzeyine göre yazdıkları öykülerin kalite puanlarını yükseltmişlerdir. Akıncılar (2010) ise beşinci sınıfa devam eden ve yabancı dil eğitimi alan sekiz Türk öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında Öz Düzenleyici Strateji Gelişimi modeli kapsamında "PLEASE" stratejisini kullanarak öğrencilerin yabancı dilde düşünce yazısı yazma becerilerini geliştirmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazmaya ilişkin kalite puanları başlama düzeyine göre artış göstermiştir. ÖDSG stratejilerinin kullanımıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucu da mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özkara'nın (2007), 6+1 Analitik Yazma Modeli'nin beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisini incelediği araştırmasında deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları 16,42 iken mevcut araştırmamızın katılımcılarının uygulama öncesi başlama düzeyi kalite puan ortalamaları Ahmet için 8,2, Burak için 7, İsmail için 9 dur. Bu durum mevcut araştırmamızın katılımcılarının yazmaya ilişkin problem yaşadıkları tespit edilen öğrencilerden oluşturulmasından kaynaklanmaktadır. Özkara tarafından yürütülen (2007) araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kalite puanları

ortalamları 24,05'e çıkarken mevcut araştırmamızın puan ortalamaları ise Ahmet için 28,2, Burak için 26,2, İsmail için 31,4'e kadar yükselmiştir. Bu sonuç ÖDSG modelinin 6+1 Analitik Yazma Modeli gibi etkili bir sürece dayalı yazma modeli olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada; ÖDSG modeli kapsamında SOY ve KNN, Ne=2, Nasıl=2 olarak iki stratejinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. KNN, Ne=2, Nasıl=2 stratejisi aslında "SOY" "Fikrini Şeç, Organize Et, Yaz ve Daha Fazlasını Söyle" stratejisinin bir basamağıdır. Katılımcıların performanslarının iyileşmesinde stratejinin sahip olduğu özelliklerinin etkili olduğu düşünülmüştür. Katılımcılar stratejinin özellikleri sayesinde yazacakları öykü konusunda beyin fırtınası oluşturarak fikirlerini belirlemişler daha sonra da bu fikirleri organize etmişlerdir. Böylece strateji öğretimi sayesinde öğrenciler analitik değerlendirmenin öğelerinden olan "fikir" ve "organizasyon" öğelerini geliştirebilme fırsatı bulabilmişlerdir. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen sesli düşünceler ile "Öyküye nasıl başlayabilirim?", "Nasıl bir cümle kursam?" gibi cümleler kuran katılımcılar analitik öğelerden "kelime seçimi" ve "cümle akıcılığı" öğelerini de aynı şekilde geliştirebilmişlerdir. Uygulama sürecinde katılımcılara model olunarak öğretilmeye çalışılan "sihirli sözcükler" de bu öğelerin ve "üslup" öğesinin gelişmesini sağlamıştır. Öykü yazımı sonrası kontrol sürecinde kullanılan "Öykü Kontrol Formu" ile analitik öğelerden "imla" ve "sunum" öğelerinin de gelişimi sağlanmış dolayısıyla katılımcıların yazdıkları öykülerin kalitelerinde doğal olarak artış sağlanmıştır.

3. Öykülerde Yer Alan Kelime Sayısına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda katılımcıların yazdıkları öykülerde yer alan kelime sayılarında artış yaşanmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında en önemli unsur, öykü elementlerinin eksiksiz ve ayrıntılı kullanımınıdır. Katılımcılar; öykülerinde elementlerini ayrıntılı olarak betimlemeye başladıklarında, öykülerin uzunluğu da bu duruma paralel olarak artış göstermiştir. Bu duruma etki eden bir diğer etkenin de katılımcılara öykü yazmaları için verilen sürenin kısıtlanmaması olduğu söylenebilir. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında, uygulama sonrasında gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarında ve izleme oturumlarında en uzun öyküleri İsmail yazmıştır. İsmail'in öykü elementleri ve öykü kalitesindeki başarısı yazdığı öykülerin daha uzun olmasını sağlamıştır.

Bülbül (2016), hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş üç öğrenci ve kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarındaki yazmada problem yaşayan öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasında Öz Düzenleyici Strateji Gelişimi modeli kapsamında seç+düzenle+yaz ve oku+düzeltil+paylaş+düzeltil stratejilerini kullanmıştır. Araştırmasonucunda beşinci sınıf düzeyindeki birinci grupta bulunan katılımcılar öykü uzunluklarını başlama düzeyine göre 2,5 kat arttırarak ortalama 226,2 (en az 211,4, en fazla 263,8), dördüncü sınıf düzeyindeki ikinci grupta bulunan katılımcılar öykü uzunluklarını başlama düzeyine göre 2,1 kat arttırarak 176 (en az 101, en fazla 183), dördüncü sınıf düzeyindeki üçüncü grupta bulunan katılımcılar ise öykü uzunluklarını başlama düzeyine göre 2,1 kat arttırarak ortalama 196,1 (en az 158, en fazla 252) kelimeye yükseltmişler. Öykü yazımında süre kısıtlamasının konulmadığı araştırmamızda; birinci katılımcı başlama düzeyine göre öykü uzunluklarının 2,6 kat, ikinci katılımcı başlama düzeyine göre öykü uzunluklarını 3,9 kat, üçüncü katılımcı ise başlama düzeyine göre öykü uzunluklarını 5 kat arttırmıştır. Bu sonuçlar Bülbül'ün (2016) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Akıncılar'ın (2010) gerçekleştirdiği araştırma sonucunda ise beşinci sınıf düzeyindeki yabancı dilde düşünce yazısı yazan sekiz katılımcının ikisi hariç öykü yazma uzunlukları %100'ün üzerinde bir artış göstermiştir. Araştırmanın üçüncü katılımcısı ön-testte yaklaşık 40 kelime yazarken son-testte bu rakam yaklaşık 8 kat artarak 325 kelimeye yükselmiştir. Beşinci katılımcı ise ön-testte yaklaşık 120 kelime yazarken son-testte bu rakam yaklaşık 3,5 kat artarak öykü uzunluğunu 420 kelimeye yükselterek araştırmanın en uzun öyküsünü yazmıştır. Bu bulgular; mevcut araştırmamızın sonuçları ile örtüşmektedir. Albertson ve Billingsley'in (2001) altıncı sınıfa devam eden özel yetenekli ve yazmada problem yaşadığı tespit edilmiş iki öğrenciyle gerçekleştirdiği tek denekli araştırmalarında; birinci katılımcı araştırma sonucunda öykü uzunluğunu 1011,5'e (medyan), ikinci katılımcı araştırma sonucunda öykü uzunluğu 1020'ye (medyan) çıkarmıştır. Bu durumun nedeni olarak mevcut araştırmamızda da belirtildiği gibi katılımcıların yazdıkları öykülerde öykü elementlerini ayrıntılı olarak vermeleri gösterilebilir. Katılımcıların yazmada güçlük çeken altıncı sınıf düzeyinde öğrenciler olduğu düşünüldüğünde bu araştırmanın sonuçlarının mevcut araştırmamızın sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

4. Kelime Katsayısı Hazinesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda katılımcıların yazdıkları öykülerde yer alan kelime hazinesi katsayılarında düşüş yaşanmıştır. Bu düşüş hiçbir katılımcıda 0,7'nin altında değildir. Katılımcılar arasında kelime hazinesi katsayısı düzeyi en düşük katılımcı İsmail'dir. Bu durum İsmail'in yazdığı öykülerin uzunluklarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. İsmail'in yazdığı metinlerdeki kelime sayısı arttıkça, İsmail'in yazdığı öykülerde daha fazla bağlama ögesi kullandığı görülmektedir. Diğer katılımcıların uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında ve toplu yoklamalar ile izleme oturumlarında yazdıkları öykülerin kelime sayıları arttıkça, kelime hazinesi katsayısı da başlama düzeyinde yazdıkları öykülere göre düşüş göstermiştir. Karadağ'a (2018) göre; metinlerde yer alan toplam kelime kullanımı arttıkça kelime hazinesi katsayısı değerinin azalması beklendik bir durumdur. Seçkin, Arslan ve Ergenç'e (2004) göre; edat ve bağlaç gibi bağlama öğeleri bağdaşıklık araçlarından olup bir metnin daha zengin olmasını sağlayan yapı birimlerindedir. Dolayısıyla metinlerde edat ve bağlaç gibi unsurların kullanım sıklığının artması ve buna bağlı olarak da tekrarların artması kelime hazinesi katsayısını düşürürken metnin zenginleşmesini sağlamaktadır. ÖDSG modeliyle yapılan strateji araştırmalarında çoğunlukla katılımcıların yazdıkları metinlerin kalitesi, metin türüne göre element düzeyleri, metin yazma süreleri ve metin uzunlukları gibi bağımlı değişkenler incelenirken; kelime hazinesi katsayısı gibi metin zenginliğiyle ilgili ipucu veren bir değişkenle ilgili inceleme yapılmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

5. Yazma Süresine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

SOY ve KNN, Ne=2, Nasıl=2 stratejileri planlama ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Harris vd., 2018). Uygulama sonucunda tüm katılımcıların öykü yazmaya ayırdıkları planlama, taslak oluşturma ve kontrol sürelerinde artış yaşanmıştır. Ahmet; uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarında öykü yazmak için toplamda ortalama 49,8 dakika kullanırken, Burak 45,9 dakika, İsmail ise 66,6 dakika kullanmıştır. İzleme oturumlarında ise Ahmet ortalama 48 dakika, Burak 42 dakika, İsmail ise 83 dakika kullanmıştır. Diğer katılımcılar öykülerini bitirene kadar yerlerinden kalkmazken; İsmail öykü yazarken sıkıldığı zamanlarda yerinden kalkıp

dolaşmış, ihtiyaç durumunda tuvalete gitmiştir. Katılımcılar arasında yazmaya en fazla süre ayıran İsmail'dir. İsmail'in öykü yazmaya ayırdığı süre öykü elementleri bakımından zengin, daha kaliteli ve daha uzun metinler yazmasını sağlamıştır. Diğer katılımcıların başlama düzeyine göre yazmaya ayırdıkları sürelerin artması da öykülerinin öykü elementleri bakımından zengin, daha kaliteli ve daha uzun olmalarını sağlamıştır.

Bu sonuçlar, öykü yazma stratejileri öğretimi uygulanan diğer araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Bülbül, 2016; Akıncılar, 2010; Reid & Lienemann, 2006; Albertson & Billingsley, 2001). Bülbül'ün (2016) araştırmasında yazmada problem yaşayan beşinci sınıf düzeyindeki katılımcılar, başlama düzeyinde planlamaya ortalama 0,7 dakika, toplam yazmaya ise ortalama 16,4 dakika ayırırlarken; uygulama sonrasında bu süreler planlamada ortalama 7,6 dakikaya, toplam yazma süresinde ise ortalama 58,8 dakikaya çıkmıştır. Dördüncü sınıf düzeyindeki ikinci katılımcı grubu başlama düzeyinde planlamaya ortalama 1,1 dakika, toplam yazma süresine ise ortalama 16,5 dakika ayırırlarken; uygulama sonrasında ise bu süre planlamada ortalama 3,1 dakikaya, toplam yazma süresinde ise ortalama 34,1 dakikaya çıkmıştır. Dördüncü sınıf düzeyindeki üçüncü katılımcı grubu ise başlama düzeyinde planlamaya ortalama 1 dakika, toplam yazmaya ise ortalama 19,5 dakika ayırırlarken; uygulama sonrasında bu süre planlamada ortalama 3,7 dakikaya, toplam yazma süresinde ise ortalama 44,6 dakikaya çıkmıştır. Kontrol sürelerinin verilmediği araştırmanın sonuçları ile mevcut araştırmamızın sonuçları tutarlılık göstermektedir. Reid ve Lienemann'ın (2006) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf seviyesindeki üç katılımcı ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında ise ÖDSG modeli kapsamında verilen SOY, KNN, Ne=2, Nasıl=2 strateji öğretimi sonucu bir ve üçüncü katılımcının bağımsız performans düzeyinde öykü yazmaya bir saatten fazla zaman ayırdıkları gözlemlenmiştir. Bu sonuç katılımcıların özellikleri eş değer olmasa da aynı sınıf seviyesinde; mevcut araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Albertson ve Billingsley'in (2001) araştırmalarında her iki katılımcının da başlama düzeyinde planlamaya süre ayırmadıkları; uygulama sonrasında ise birinci katılımcının planlama süresini 17 dakikaya, ikinci katılımcının ise 13 dakikaya çıkardığı gözlemlenmiştir. Toplam yazma süreleri ise birinci katılımcıda 62,5 dakikaya, ikinci katılımcıda ise 60

dakikaya kadar çıkmıştır. Birinci katılımcı yazdığı öyküleri kontrol etme süresini araştırma sonunda 12,5 dakikaya kadar çıkarırken, ikinci katılımcı ise bu süreyi 16 dakikaya kadar çıkarmıştır. Bu sonuçlar da katılımcıların sınıf seviyeleri mevcut araştırmamızın katılımcılarının sınıf seviyelerinden yüksek olsa da orantısal olarak benzerlik göstermektedir.

Bu beklendik sonuçlar; ÖDSG modeli kapsamında uygulanan SOY, KNN, Ne=2, Nasıl=2 stratejilerinin planlama ve yazma becerilerini geliştirme amacıyla oluşturulmalarından kaynaklanmaktadır. Mevcut araştırmamızda gözden geçirme stratejilerine yer verilmese de öykü yazımı sonrasında katılımcıların “Öykü Kontrol Formunu” kullanarak öykülerini kontrol etmeleri sağlanmıştır. Bu durum planlama ve yazma strateji öğretimiyle birlikte katılımcıların metin yazma sürelerini her aşamada ve toplamda arttırmıştır.

6. Genellemeye İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Anı, öyküleyici metin türleri arasında yer alan; gerçek olaylara dayalı, geçmişte yaşanan olayları anlatan yazarın kişisel öyküleridir (Göçer, 2018). Anı türü, bu özellikleri nedeniyle öykü türüyle benzerlikler gösterirken; anıda yaşanan olayların gerçeklere dayalı, öyküde ise kurmaca olabilmesi nedeniyle öykü türünden ayrılır. Araştırma sonucunda katılımcılar öykü yazma becerilerini bir diğer öyküleyici yazım türü olan anıya genelleymişlerdir. Katılımcıların ön-test oturumunda yazdıkları anı türündeki metinlerin element puanları, kalite puanları ve uzunlukları son-test oturumunda artış göstermiştir. Son-test oturumunda yazılan anılar arasında Öykü Elementeri Değerlendirme Ölçeği'nden en yüksek puanı alan anıyı İsmail yazmıştır. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden de en yüksek puanı İsmail almıştır. Yazılan en uzun anı da yine İsmail'e aittir. Diğer katılımcıların son-test oturumunda yazdıkları anılar da ön-test oturumunda yazdıkları anılara göre daha yüksek element ve kalite puanlarına sahip, daha uzun anılardır. Bu sonuç katılımcıların öğretimi yapılan stratejiyi kullanarak edindikleri öykü yazma becerisini farklı bir metin türü olan anı yazma becerisine genelleyebildiklerini göstermektedir. Araştırmanın genelleme bulgularının öykü yazma stratejileri öğretimine odaklanan, genelleme verilerinin toplandığı araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Adkins 2005; Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Bülbül, 2016; Saddler vd., 2004).

7. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma öncesinde ve sonrasında tüm katılımcılardan ve velilerinden yarı yapılandırılmış sorular yardımıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırma öncesinde yazmanın güzel bir şey olduğunu söyleseler de yazmaktan sıkıldıklarını, iyi yazamadıklarını ve yazmaya ilişkin herhangi bir yöntem bilmediklerini ifade eden katılımcılar, araştırma sonrasında daha iyi yazabildiklerini, yazmayı daha çok sevdiklerini ve uygulanan stratejinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Birinci katılımcı, yazma becerisini geliştirmesine ve stratejinin etkili olduğunu ve yazmayı sevdiğini söylemesine rağmen araştırma öncesindeki gibi hala yazmanın bazen sıkıcı olduğunu belirtmiştir. Bu durumun nedeni olarak birinci katılımcının daha önce okulunda yazmayla ilgili genelde boşluk doldurma ve cümle tamamlama şeklinde etkinlikler yapması; uzun metin yazma çalışmalarına hiç zaman ayırmamış olması gösterilebilir. Katılımcıların velileri ile de araştırma öncesinde ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde yapılan görüşmelerde tüm katılımcıların velileri çocuklarını yazma konusunda düşünme, ayrıntı ve yaratıcılık konusunda çok üstün gördüklerini; ancak düşüncelerini planlamada, yazarken ayrıntılardan kaçıp yaratıcılıktan uzak metinler üretmelerinden şikâyetçi olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın başında tüm veliler, gerçekleştirilecek yazma eğitimi sonunda katılımcıların yazma becerilerinin gelişeceğine inanmaktaydılar. Araştırma sonucunda tüm veliler; strateji öğretiminin başarıya ulaştığını, öğrencilerinin yazma becerilerinde gözle görülür ilerlemeler yaşandığını; hatta okullarındaki öğretmenlerinden de olumlu geri bildirimler aldıklarını belirtmişlerdir. Son katılımcının velisi; öğrencisinin öz düzenleme becerilerini hayatına da genellemeye başladığını; kardeşiyle oyun oynamadan önce planlama yapmak istediğini söylediğini, okul çantasını bile artık kendi başına hazırladığını ifade etmiştir. Gerek katılımcılardan gerekse katılımcıların velilerinden elde edilen tüm bu olumlu geri bildirimler ÖDSG modeli kapsamında öğretilen SOY, KNN, Ne=2, Nasıl=2 strateji öğretiminin özel yetenekli öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirdiği sonucunu desteklemektedir. Mevcut araştırmamızdan elde ettiğimiz bu sonuç; ÖDSG modeli kapsamında gerçekleştirilen strateji öğretileriyle ilgili çoğu araştırmanın sosyal geçerlilikle ilgili sonuçlarıyla uyumludur (Akıncılar, 2010;

Bülbül, 2016; Danoff, Harris, Graham, 1993; De La Paz & Graham, 1997; Shen & Troia, 2018; Zumbrunn, 2010).

Sıralanan tüm olumlu özelliklerinin yanı sıra bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırma yalnızca üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların yazdıkları öyküler; öykü elementlerine, kalitelerine, uzunluklarına ve kelime hazinesi katsayısına göre değerlendirilmiştir. Öykülerin değerlendirilmesinde bağdaşıklık ve tutarlılık gibi çeşitli değişkenler de kullanılabilir. Araştırmada kullanılan uygulama planı sarmal olarak belirlenmiştir. Alanyazında ÖDSG modeliyle yapılan araştırmaların hemen hemen hepsinde ölçüt temelli basamak sistemi uygulanmış ve her basamağa farklı süreler ayrılmıştır. Bu araştırmada her biri birbirini tekrar eden uygulama oturumlarıyla strateji öğretimi verilmeye çalışılmıştır. Bu durum kimi zaman katılımcıların sıkılmalarına neden olmuştur. Sıralanan bu sınırlılıklara rağmen katılımcılarla verimli bir uygulama süreci yaşanmış, strateji öğretimi etkililik ve sosyal geçerlilik verilerinde de belirtildiği gibi amacına ulaşmıştır. Araştırmanın sınırlılıklarından yola çıkılarak izleyen satırlarda uygulamaya ve gelecekte gerçekleştirilebilecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

a) ÖDSG modeli kapsamında öğretilen SOY, KNN, Ne=2, Nasıl=2 öykü planlama ve yazma stratejilerinin özel yetenekli üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri üzerinde olumlu etkileri bulunduğu görülmüştür. Bu nedenle okullarda ve özel yeteneklilere eğitim veren BİLSEM'lerde gerçekleştirilen yazma çalışmalarında bu modelden yararlanılabilir.

b) ÖDSG modeli kapsamında farklı metin türlerine yönelik farklı stratejilerin öğretimi yapılabilir.

c) ÖDSG modeli kapsamındaki strateji öğretimi farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilere uygulanabilir.

ç) Araştırmada kullanılan hatırlatıcı afiş ve yazı kağıtlarının etkisi düşünüldüğünde yazı öğretimi gerçekleştirilen sınıflarda bu materyallerin sürekli bulundurulmaları sağlanabilir.

d) Bu araştırmada 55'er dakikalık iki ders saatinde sarmal olarak stratejinin tekrarı yapılmıştır. Okullarda öğretim her basamağın farklı zaman dilimlerinde planlanmış haliyle bir ya da iki dönem sürecek şekilde planlanabilir.

e) Öğretim, yaratıcı yazarlık uygulamalarıyla birleştirilerek gerçekleştirilebilir.

2. Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

a) Bu araştırmada bireysel yazma öğretili gerçekleştirilmiştir. Sınıflarda bu öğretim akran destekli grup çalışmaları şeklinde yürütülebilir.

b) Bu araştırmada 55'er dakikalık iki ders saatinde sarmal olarak stratejinin tekrarı yapılmıştır. Gelecekteki araştırmalarda öğretim her basamağın farklı zaman dilimlerinde planlanmış haliyle bir ya da iki dönem sürecek şekilde planlanabilir.

c) Öğretim, farklı yazma stratejileri ile birleştirilerek gerçekleştirilebilir.

) Gelecekteki araştırmalar için farklı yaş gruplarıyla farklı metin türlerine yönelik farklı stratejilerin öğretili gerçekleştirilebilir.

d) Araştırma deneysel desenlerle grup çalışması şeklinde yeniden dizayn edilebilir.

e) Araştırmada düzeltme formları kullanılsa da düzeltme stratejisi öğretili verilmemiştir. Bu nedenle gelecekteki araştırmalarda planlama+yazma+gözden geçirme stratejilerinin bir arada kullanıldığı bir öğretim gerçekleştirilebilir.

f) Araştırma özel yetenekli ve özel yetenekli tanısı konulmamış öğrencilerle karşılaştırma yapabilme imkânı tanıyacak şekilde gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Adkins, M. H. (2005). *Self-regulated strategy development and generalization instruction: Affects on story writing among second and third grade students with emotional and behavioral disorders* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3202407)
- Akıncılar, V. (2010). *The effect of "please" strategy training through the self-regulated strategy development (SRSD) model on fifth grade efl students' descriptive writing: Strategy training on planning* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 262510)
- Akyol, H. (2000, Nisan-Haziran). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim*, 146 http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/akyol.htm adresinden edinilmiştir.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alber, S. R., Martin, C. M., & Gammil, D. M. (2005). Using the literary masters to inspire. *Gifted Child Today*, 28(2), 50-59.
- Albertson, L. R., & 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.
- Anfelouss, M. B. (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* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3510988)
- Aydın, S., & Atalay, T. D. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Barkel, A. A. (2018). *Self-regulated strategy development writing instruction with elementary-aged students learning English* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 10844932)
- Becker, A. (2003). A review of writing model research based on cognitive processes. In A. Horning, & A. Becker (Eds.), *History, theory, and practice* (pp. 25-49). Indiana: Parlor Press and Wac Clearinghouse.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. London: Elsevier Academic Press.
- Boyer, A. W. (1990). *Improving the expository paragraph writing of learning disabled elementary school students using small group strategies instruction and word processing* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 9114974)
- Bozca, A. İ. (2017). *Üstün zekâlı öğrencilerde Türkçe koşt eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 461422)
- Brewster, M. (1989). Creative writing and the gifted. *Gifted Child Today*, 12(6), 24-25.
- Brown, D. J. (2016). *The effect of self-regulated strategy development on the narrative writing of elementary students with ADHD* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10117228)
- Burges, A., & Ivanic, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescale. *Writing Communication*, 27(2), 228-255. doi: 10.1177/074108831063447
- Bülbül, Ö. G. (2016). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve yazmada düşük performans gösteren akranlarının öykü yazma becerilerinde "seç+düzenle+yaz ve oku-düzeltil+paylaş-düzeltil" stratejisinin etkililiği* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 419355)

- Can, B. (2016). *Öz-düzenleyici strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 429528)
- Can, B., & Güneş, F. (2017). Öz-düzenleyici strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 98-115.
- Ceyhan, N. G. (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, 163, 46-63.
- Clark, B. (2015). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8th ed.). London: Pearson.
- Colyar, J. (2009). Becoming writing, becoming writers. *Qualitative Inquiry*, 15(2), 421-436. doi: 10.1177/1077800408318280
- Conklin, W., & Frei, S. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması: Başarılı sınıflar için profesyonel gelişim*. (Nihat G. Kahveci, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (coll. dir. par R. Galisson). (1999). *La production écrite*, CLE International.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205427)
- Coşkun, E., Alkan, M., & Akgül, G. (2008, Mayıs). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerde söz ve düşünce aktarımı. *Türkçe Öğretimi Kongresi* içinde. Türkçe Öğretim Kongresi, İstanbul.
- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz-düzenleyici strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 383425)
- Çeçen, M. A. (2015). Yazma eğitimi açasından metin bilgisi. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 131-150). Ankara: Pegem Akademi.

- Danoff, B., Harris, K. R., Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior*, 25(3), 295-322.
- De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63, 167–181.
- Dement, L. (2008). *The relationship of self-evaluation, writing ability, and attitudes toward writing among gifted grade 7 language arts students* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3342482)
- Dilidüzgün, S. (2007). Öykü ve roman. Z. Güneş (Ed.), *İlköğretimde çocuk edebiyatı* içinde (s. 145-182). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Elbow, P. (2004). Write first: Putting writing before reading is an effective approach to teaching and learning. *Educational Leadership*, 62(2), 8–13. Retrieved from <http://www.educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD382/>
- Elmas, N. (2017). *Öykünün öyküsü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Feldman, D. (1993). Child prodigies: A distinctive form of the giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 188-193.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *National Council of Teachers of English*, 32(4), 365-387.
- Ginn, P. N. (1997). *An examination of effectiveness of the reasoning and writing direct instruction program with gifted fifth grade students* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3164088)
- Göçer, A. (2018). *Yazma uğraşı: Yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur? Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S., Harris, K. R., & Toria, G. A. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning* (pp. 20-41). The Guildford Press.

- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Therotical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 58-68.
- Graham, S. (2013). It all starts here: Fixing our national writing crisis from the foundation. Saperstein Associates, 1-11. https://www.zaner-bloser.com/products/pdfs/C3316_It_All_Starts_Here.pdf adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi 10 Ocak 2019).
- Gültekin, D. (2016). *Self-regulatory strategy development in writing: A case study of a Turkish efl learner* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 437058)
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2012). *Anlatma teknikleri 2: Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge and motivation of struggling young writers: Effects on self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77-84.

- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (s. 1-27). Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2006). New Directions in Writing Theory, Handbook of Writing Research, (edit. by) C., A. Macartur; S. Graham ve J. Fitzgerald. The Guilford Pres.
- Henshon, S. E. (2005). *Talent development and the creative writing process: A study of high-ability and gifted teenagers* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3164088)
- Jalaluddin, I. (2014). Exploring the self-efficacy beliefs among the high achievers in writing. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(1), 100-106.
- Jones, D. (2002). *Unlocking writing: A guide for teachers*. Mary Williams (Ed.). London: David Fulton Publishers.
- Kaplan, S. (1979). Language arts and social studies curriculum in the elementary school. In H. Passow (Ed.), *The gifted and talented: Their education and development*. 78th Yearbook, NSSE.
- Karadağ, Ö. (2018). Dil eğitimi araştırmaları için bir değişken önerisi: Kelime hazinesi katsayısı. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 6(2), 532-537.
- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Karsak-Orhan, H. G. (2014). *Bireysel ve işbirlikçi blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin normal ve üstün zekalı öğrencilerin yazma performanslarına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 358456)
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101.

- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy and S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kent, R. (2012). Charlies' words: Supporting gifted male athletes using athletes' journals. *Gifted Child Today*, 35(3), 187-196. doi: 10.1177/1076217512444549
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kırmızı, F. S. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 93-115. doi: 10.15390/EB.2015.4552
- Lika, M. (2017). Teaching writing. *International E-Journal of Advances in Education*, 3(7), 152-159.
- Marchisan, M. L., & Alber, S. L. (2001). The write way: Tips for teaching the writing process to resistant writers. *Invention in School and Clinic*, 36(3), 154-162.
- Marland, S., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented*. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Master, D. L. (1983). Writing and the gifted child. *Gifted Child Quarterly*, 27(4), 162-168.
- McGee, S. (1996). *The effects of goal setting and attributional feedback on self-efficacy for writing and writing achievement* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 9626451)
- McKay, C. L. (1983). *Writing strategies in Spanish or French at the secondary level: A comparison of proficient second language learners identified as academically gifted with those not so identified* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 8403549)
- MEB (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2016/79) *Tebliğler Dergisi*, 2710.
- MEB (2018). Türkçe dersi öğretim program (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332> adresinden edinilmiştir.
- MEB (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara: <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeliği-yayimlandi/icerik/1089> adresinden edinilmiştir.
- NAGC (2019). <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness> adresinden edinilmiştir.
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Olthouse, J. M. (2010). *Talented young writers' relationships with writing* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3439033)
- Olthouse, J. M. (2012). Why i write: What talented creative writers need their teachers to know. *Gifted Child Today*, 35(2), 117-121. doi: 10.1177/1076217512437732
- Olthouse, J. M., & Miller, M. T. (2012). Teaching talented writers with Web 2.0 tools. *TEACHING Exceptional Children*, 45(2), 6-14.
- Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz: Okulda, işyerinde, evde kullanılacak yaratıcı yazı uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Orhan-Karsak, H.G. (2014). Bireysel ve işbirlikçi blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin normal ve üstün zekâlı öğrencilerin yazma performanslarına etkisi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 7706202)
- Özbay, M., & Daşöz, T. (2016). Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ve yazma eğitimi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 56, 1441-1458.

- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 354676)
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6,7,8. sınıf örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 279878)
- Özkan, Ö., & Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 220-247.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 413674)
- Pasand, P. G., & Haghi, E. B. (2013). Process-product approach to writing: The effect of model essay on EFL learners' writing accuracy. *International Journal of Applied Linguistic & English Literature*, 2(1), 75-79.
- Perry, N., & Durummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56(3), 298-310.
- Pincas, A. (1982). *Writing in English 1*. London: Macmillan.
- Pintrich, P. R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Elsevier Academic Press.
- Radachy, J. (2015). *Role of online instructor dialogue in developing gifted middle school students' writing skills* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3731397)
- Ragatz, C. M. (2015). *Playing vocabulary games and learning academic language with gifted elementary students* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3689691)
- Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 73(1), 53-68.

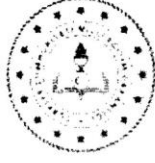
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. doi:10.1177/003172171109200821
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2009). A technology-based application of the schoolwide enrichment model and high-end learning theory. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook of giftedness* (pp. 1203-1223). Springer.
- Robinson, A., Shore, B.M., & Enersen, D.L. (2014). Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar: Kanıt temelli bir kılavuz. (Üzeyir Oğurlu & Fatih Kaya, Çev.). İstanbul: Nobel.
- Russ, T. L. (2009). The status of the business communication course at U.S. colleges and universities. *Business Communication Quarterly*, 72(4), 395-413. doi: 10.1177/1080569909349524
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K.R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12(1), 3-17. doi: 10.1207/s15327035ex12012
- Salem, N. (2018). *Challenges in teaching gifted students with special learning difficulties: Using a strategy model of "Asking, analyzing and answering questions" (AAA) to improve the learning environment*. University of Derby (EdD Thesis)
- Santangelo, T., Harris, K.R., & Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have "trubol gitting thangs into werds". *Remedial and Special Education*, 29(2), 78-89. doi: 10.1177/0741932507311636
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning*. New York: The Guildford Press.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review*, 15(4), 225-230. doi: 10.1080/02783199309553512

- Seçkin, P., Arslan, N., & Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 340-353.
- Sezer, B., & Sezer, T. (2013). TS Corpus: Herkes için Türkçe Derlem. In Proceedings of the 27th National Linguistics Conference, Antalya. Retrieved from <http://ts Corpus.com>.
- Shen, M., & Troia, G. A. (2018). Teaching children with language-learning disabilities to plan and revise compare-contrast texts. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 44-61.
- Sivrikaya, T., & Çetin, M. E. (2018). Öykü yazma stratejisinin kaynaştırma öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *Education Sciences*, 13(1), 1-18.
- Spanke, J., & Paul, K. A. (2015). From the pens of babes: Authentic audiences for talented, young writers. *Gifted Child Today*, 38(3), 177-186.
- Şengül, M. (2015). The relationship between writing dispositions and intelligence domains of gifted students. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 207-215.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 147-169.
- Taft, R. J., & Mason, L. H. (2010). Examining effects of writing interventions: Highlighting results for students with primary disabilities other than learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 32(5), 359-370. doi: 10.1177/0741932510362242
- Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar?: İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 6(1), 32-47.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2018). Güncel Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.5c371aaab06e79.27364430 adresinden edinilmiştir.

- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 217-255). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlızsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Thevasigamoney, A. F., & Yunus, M. Md. (2013). A glimpse into e-mail dialogue journal writing (EDJW) and writing anxiety among gifted learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 266-271.
- Thompson, C. L. (2011, April). A dose of writing reality helping students become better writers. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 57-61.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies* (4th ed.) New Jersey: Merrill Pub Co.
- Topbaş, S. S. (2006). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Trible, C. (1996). *Writing*. London: Oxford University Press.
- Uygun, M. (2012). *Öz-düzenleyici strateji gelişimi öğretimin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz-düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 317793)
- Uygun, M. (2014). Öz-düzenleyici strateji gelişimi öğretimin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz-düzenleme becerisine ve tutuma etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 131-156.
- Üşenti, Ü. A. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 351534)
- Webb, A. F., Vandiver, B. J., & Jeung, S. (2016). Does completing an enrichment writing course improve writing self-efficacy of talented secondary students? *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 47-62. doi: 10.1177/001698215605359
- Werunga, R. N. (2018). *Effects of self-regulated strategy development on the writing skills and problem behaviors of students with emotional and*

- behavioral disorders* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 10846952)
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 359944)
- Yıldız, C. (Ed.). (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları*. İstanbul: Nobel.
- Yingling, M. J. (2003). *The influence of proximal goal setting instruction on the writing achievement and self-efficacy of fifth grade students* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3139004)
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning* (pp. 1-20). The Guildford Press.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). London: Elsevier Academic Press.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). Encourage self-regulated learning in the classroom. *VCU Scholars Compass*, 18, 1-20. Downloaded from http://scholarscompass.vcu.edu/merc_pubs/18
- Zumbrun, S. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self efficacy: The effects of self-regulated strategy development (SRDS)* (Doctoral dissertation). Available from Public Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences. 71

EK-A: Araştırma İzinleri



T.C.
ETİMESGUT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29378010-605.99-E.10487377
Konu : Araştırma İzni

28.05.2019

ETİMESGUT BİLİM VE SANAT MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b)Ankara Valiliği (İl MEM)'nin 24/05/2019 tarih ve 10296119 sayılı yazısı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Yetenekliler Eğitimi Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Bilkay Bİ'nin "**Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi Modelinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi**" konulu çalışması kapsamında uygulama izin talebi Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Komisyonunca incelenmiş olup kurumunuzda uygulamanın yapılması uygun görülmüştür.

Uygulama formlarının (15 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde, okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Engin EREL
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (15 sayfa)

İstasyon Mh. Akasya Cad. 5/A 06790 Etimesgut/ANKARA
Elektronik Ağ: <http://etimesgut.meb.gov.tr/>
e-posta: etimesgut06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Müberra SAĞDUR- Şef
Tel: (0 312) 245 16 02
Faks: (0 312) 244 59 90

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 67bd-aa79-3ae9-94f9-cc31 kodu ile teyit edilebilir.

EK-B: Veli Onam Formu

Değerli Veli,

Tarih:

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Yetenekliler Eğitimi Programında yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans eğitimimin devamında gerçekleştireceğim tezimde yazma stratejileri kullanarak özel yetenekli öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktayım. Alanyazında bulunan araştırmalar yazma öğretiminde strateji kullanımının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği yönündedir. Bu nedenle gerçekleştirmeyi düşündüğüm çalışmanın öğrencinize faydalı olacağı inancını taşımaktayım.

Araştırmamda öğrencinizin yer almasını kabul ederseniz aşağıdaki uygulama basamakları uygulanacaktır:

1. Öğrencinizin öykü yazma becerisini belirleme amacıyla başlangıç aşamasında birden fazla kez öykü yazması istenecektir.
2. Öğrencinizle haftada iki kez (dört saat) yaklaşık dört hafta sürecek yazma öğretimi sürdürülecektir.
3. Her oturum sonunda kendisinden bir öykü yazması istenecektir.
4. Uygulama oturumları video kamera ile kayıt altına alınacaktır.
5. Tüm oturumlar bittiğinde yaklaşık üç ay boyunca verilen eğitimin unutulup unutulmadığının test edilmesi için belli aralıklarla öğrencinize öykü yazdırılacaktır.
6. Öğrencinizin öğrendiği öykü yazma becerilerini farklı öyküleyici metinlere genelleyip genellemediğini belirlemek amacıyla bir defaya mahsus kendisinden bir masal ve anı yazması istenecektir.
7. Uygulamayı değerlendirme amacıyla sizinle ve öğrencinizle uygulama öncesi ve sonrasında, farklı zamanlarda, görüşmeler yapılacaktır.

Kamera ile kayıt altına alınan görüntülerle birlikte öğrencinizin yazdığı metinler ve diğer bilgileri kesinlikle gizli tutulacak, araştırmada görevli gözlemci, değerlendirmeci ve tez danışmanı dışında hiçbir kişiyle paylaşılmayacaktır. Araştırma süreci öğrencinize fiziksel ya da psikolojik anlamda zarar verebilecek herhangi bir risk taşımamaktadır. Araştırma sonucunda uygulamaya ilişkin veriler isteğiniz hâlinde sizinle paylaşılabilir.

Öğrencinizin araştırmaya katılmasını kabul ediyorsanız aşağıdaki açıklamaları okuduktan sonra lütfen ilgili yerleri doldurup imzalayınız.

AÇIKLAMALAR

Bu araştırmanın Doç. Dr. Seray OLÇAY danışmanlığında Bilkay Bİ tarafından yürütüleceğini, araştırmada gerçekleştirilecek uygulama basamaklarını ve araştırma süresince kendilerine soracağım tüm sorulara yanıt vereceklerini, istediğim zaman kendilerine ulaşabileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Bilkay Bİ'nin öğrencim ile periyodik çalışmalar yürüteceklerini, araştırmanın öğrencim için herhangi bir psikolojik ve/veya fiziksel risk taşımadığını, araştırma süresince istediğim zaman öğrencimin katılımını engelleyebileceğimi ya da tamamen önleyebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Araştırmada gizliliğin esas olduğunu, öğrencimin isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceğini anlamış bulunmaktayım.

Uygulamacı Bilgileri

Bilkay Bİ

Tel: 5057161162

bilkeybi@gmail.com

Veli Bilgileri

Adı-Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza

EK-C: Öğrenci Onam Formu

Değerli Öğrenci,

Tarih:

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Yetenekliler Eğitimi Programında yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans eğitimimin devamında gerçekleştireceğim tezimde yazma stratejileri kullanarak özel yetenekli öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktayım. Daha önce yapılan araştırmalar yazma öğretiminde strateji kullanımının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği yönündedir. Bu nedenle gerçekleştirmeyi düşündüğüm çalışmanın sana faydalı olacağı inancını taşımaktayım.

Araştırmamda yer almayı kabul edersen seninle aşağıdaki uygulamaları yapacağız:

1. Öykü yazma becerini belirleme amacıyla başlangıç aşamasında birden fazla kez öykü yazmanı isteyeceğim.
2. Seninle haftada iki kez (dört saat) yaklaşık altı hafta sürecek yazma öğretimi sürdüreceğiz.
3. Her oturum sonunda senden bir öykü yazmanı isteyeceğim.
4. Uygulama oturumları video kamera ile kayıt altına alınacaktır.
5. Tüm oturumlar bittiğinde yaklaşık üç ay boyunca aldığın eğitimi unutup unutmadığını belirlemek için belli aralıklarla senden öykü yazmanı isteyeceğim.
6. Öğrendiğin öykü yazma becerilerini farklı öyküleyici metinlere genelleyip genelleymeyeceğini belirlemek amacıyla bir defaya mahsus senden bir masal ve anı yazmanı isteyeceğim.
7. Uygulamayı değerlendirme amacıyla seninle ve velinle uygulama öncesi ve sonrasında, farklı zamanlarda, görüşmeler yapacağım.

Kamera ile kayıt altına alınan görüntülerle birlikte yazdığın metinler ve diğer bilgilerin kesinlikle gizli tutulacak, araştırmada görevli gözlemci, değerlendirmeci ve tez danışmanı dışında hiçbir kişiyle paylaşılmayacaktır. Araştırma; hiçbir şekilde sana zarar vermeyecektir.

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan aşağıdaki açıklamaları okuduktan sonra ilgili yerleri doldurup imzalamalısın.

AÇIKLAMALAR

Bu araştırmanın Doç. Dr. Seray OLÇAY danışmanlığında Bilkay Bİ tarafından yürütüleceğini, araştırmada gerçekleştirilecek uygulama basamaklarını ve araştırma süresince kendilerine soracağım tüm sorulara yanıt vereceklerini, istediğim zaman kendilerine ulaşabileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Bilkay Bİ'nin benimle düzenli olarak yazma çalışmaları yürüteceğini, araştırmanın benim için herhangi bir risk taşımadığını, araştırma süresince istediğim zaman uygulamadan çıkabileceğimi öğrenmiş bulunmaktayım.

Araştırmada gizliliğin esas olduğunu, ismimin hiçbir yerde rapor edilmeyeceğini anlamış bulunmaktayım.

Uygulamacı Bilgileri

Bilkay Bİ

Tel: 5057161162

bilkeybi@gmail.com

Öğrenci Bilgileri

Adı-Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza

EK-Ç: 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

1 FİKİRLER		
(5)	(3)	(1)
Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.	Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.	Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.
<p>A. Konu sınırlandırılmış ve dağıtılmadan yazılmış.</p> <p>B. Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor.</p> <p>C. Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış.</p> <p>D. Yazar bilgiye ve deneyime dayanarak yazmış gibi görünüyor; fikirler yeni ve orijinal.</p> <p>E. Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış.</p> <p>F. Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılı.</p>	<p>A. Konu sınırlandırılmamış, fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz.</p> <p>B. Fikirleri desteklemeye çalışmış, fakat kilit noktaları açıklamaya yeterli olmamış.</p> <p>C. Güçlü bir amaç için yeterli derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış.</p> <p>D. Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinden yaralanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşıyor.</p> <p>E. Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken fakat eksik olan bilgiler var.</p> <p>F. Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.</p>	<p>A. Yazar hala bir konu arayışı içinde, halâ ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor.</p> <p>B. Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil.</p> <p>C. Fikrin açıklanması yeterince güçlü değil, fikir yardımcı fikirler önemsenmeden ifade edilmiş.</p> <p>D. Yazar konuyu anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlamamış.</p> <p>E. Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rasgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor.</p> <p>F. Her şey aynı derecede önemli görünüyor, yazar neyin önemli olduğuna karar verememiş.</p>

2
ORGANİZASYON

(5)	(3)	(1)
<p>Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.</p>	<p>Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.</p>	<p>Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor.</p>
<p>A. Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor.</p> <p>B. Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor.</p> <p>C. Detaylar tam yerine yerleştirilmiş, sıralama mantıklı ve etkileyici.</p> <p>D. Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Yerleştirme iyi yapılmış.</p> <p>E. Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor.</p> <p>F. Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca ve hedef okuyucuya uyuyor.</p>	<p>A. Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturamamış; sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var.</p> <p>B. Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil.</p> <p>C. Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor.</p> <p>D. Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yinede geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş.</p> <p>E. Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş.</p> <p>F. Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçirildiği fikrine kapılıyor.</p>	<p>A. Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok.</p> <p>B. Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok.</p> <p>C. Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş.</p> <p>D. Geçiş hızı uygun değil, okuyucu metne tam odaklanırken yazar çok yavaşlatıyor.</p> <p>E. Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz.</p> <p>F. Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.</p>

3
ÜSLUP

(5)	(3)	(1)
<p>Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.</p>	<p>Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hakim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.</p>	<p>Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.</p>
<p>A. Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla sıkı bir bağ kuruyor.</p> <p>B. Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış.</p> <p>C. Yazarın kişisel duygularını metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor.</p> <p>D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor.</p> <p>E. Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.5</p>	<p>A. Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor.</p> <p>B. Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtacak içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış.</p> <p>C. Yazar bazen kişisel detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış.</p> <p>D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup konuyla tam uyuşmuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güven vermiyor.</p> <p>E. Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor.</p>	<p>A. Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor.</p> <p>B. Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyumuyor.</p> <p>C. Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor.</p> <p>D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun.</p> <p>E. Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.</p>

4
KELİME SEÇİMİ

(5)	(3)	(1)
<p>Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici.</p>	<p>Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.</p>	<p>Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.</p>
<p>A. Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.</p> <p>B. Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor.</p> <p>C. Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun.</p> <p>D. Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor.</p> <p>E. Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor.</p> <p>F. Yazar doğru kelimeyi ya da deyimini doğru yere koymaya özen göstermiş. Hassasiyet apaçık görünüyor.</p>	<p>A. Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor.</p> <p>B. Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor.</p> <p>C. Değişik kelimelerle ifade oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor.</p> <p>D. Çok az başarı olmasına rağmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış.</p> <p>E. Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış.</p> <p>F. Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.</p>	<p>A. Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı.</p> <p>B. Dilden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor.</p> <p>C. Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaşmayacak şekilde yanlış kullanılmış.</p> <p>D. Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor.</p> <p>E. Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak.</p> <p>F. Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.</p>

5
CÜMLE AKICILIĞI

(5)	(3)	(1)
<p>Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş.</p>	<p>Yazının durağan bir ahengi var fakat daha hoş olabilir ya da düzenli bir şekilde aktarılabilir.</p>	<p>Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor.</p>
<p>A. Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş.</p> <p>B. Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış.</p> <p>C. Cümle başlangıçlarındaki çeşitlilik yazıya bir hareket katmış.</p> <p>D. Cümleler ve düşünceler arasında yaratıcı ve yerinde bağlar kurulmuş, birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birinin diğerini nasıl desteklediğini gösteriyor.</p> <p>E. Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Yüksek sesle okuduğunuzda kelime uyumundan dolayı kolayca anlaşılabilir.</p>	<p>A. Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamışsa da, düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor.</p> <p>B. Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor.</p> <p>C. Cümle başlangıçlarının hepsi tamamen aynı değil, biraz da olsa farklılık var.</p> <p>D. Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış.</p> <p>E. Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat diğer bölümler uyumsuz.</p>	<p>A. Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor.</p> <p>B. Cümleler anlamdan yoksun. Cümleler hatasız bir şekilde düzeltilse bile birbirleriyle anlamlı bir şekilde bir araya gelmiyor.</p> <p>C. Cümlelerin çoğu aynı şekilde başlıyor ve aynı yapıyı monoton bir şekilde takip ediyor.</p> <p>D. Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği ağır, karmaşık bir dil oluşturuyor.</p> <p>E. Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.</p>

6 İMLA		
(5)	(3)	(1)
<p>Yazar imla (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.</p>	<p>Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da biliyor. İmla bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.</p>	<p>Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor. Yazı aşağıda verilen sorunlardan daha fazlasını içeriyor:</p>
<p>A. Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerin kullanımında bile doğru. B. Noktalama hatasız hatta yaratıcı. Okuyucuya yol gösteriyor. C. Büyük harf kullanımı tam olarak anlaşılmiş ve tutarlı bir şekilde kullanılmış. D. Dilbilgisi kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. E. Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor. F. Yazar imlayı tarz oluşturmak için değiştirmiş ve de imlayı farklı kullanmış. Bu da işe yaramış. Bu yazı sınıf ya da okul panosuna asılabilecek kadar iyi.</p>	<p>A. Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var. B. Nokta ve soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru kullanılmış ama virgöl, noktalı virgöl, parantez, ayırma işareti gibi cümle içi noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş. C. Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımında yanlışlıklar var. D. Dilbilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir. E. Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil. F. Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.</p>	<p>A. Sık kullanılan kelimeler de dahil, kelime yazımlarında yanlışlıklar var. B. Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış. C. Büyük harf kullanımı rasgele, çok basit olanlarda doğru kullanım var. D. Dilbilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor. E. Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonu ile ilgisi yok. F. Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir.</p>

+ 1 SUNUM		
(5)	(3)	(1)
<p>Metnin şekli ve sunumu, okuyucunun mesajı anlaması ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Göze hoş görünüyor.</p>	<p>Yazarın mesajı bu şekilde de anlaşılabilir.</p>	<p>Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu yanlış mesaj alıyor.</p>
<p>A. Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay.</p> <p>B. Eğer bilgisayarda yazılmışsa, okuyucuyu okumaya yöneltecek uygun yazı karakteri ve ölçüde olmuş.</p> <p>C. Sayfada boşluk bırakma (satır başı, satır sonu, kelimeler arası boşluk, paragrafın içerden başlaması vs.) okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan metne ve konuya odaklanmasını sağlıyor. Kâğıt üzerinde dengeli kullanılmış boş alanlar var. Şekillendirme yazının amacına uygun.</p> <p>D. Başlık, alt başlık, numaralandırma ve sayfa yapısının doğru kullanımı okuyucuyu istenilen metne ve bilgiye yönlendiriyor. Bu işaretler bilgilerin önem sırasının okuyucu tarafından anlaşılmasını kolaylaştırıyor.</p> <p>E. Metin ve görsel öğeler arasında uyumluluk var. Görsel öğeler, metinde verilen önemli bilgi ve kilit noktaları destekliyor ve netleştiriyor.</p>	<p>A. Her ne kadar harflerin şekli ve boyutları farklı, bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir.</p> <p>B. Bazı yerlerde harflerin ölçüleri orantılı olarak kullanılmış, bazı yerler de ise küçülmüş ve karışmış. Bu durum metin boyunca devam etmiyor.</p> <p>C. Kenar boşlukları verilirken, bazı yerler çok taşmış. Daha farklı boşluk kullanımı (bir, iki veya üç boşluk) metnin daha kolay anlaşılır olmasını sağlamasına rağmen yine de boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk var.</p> <p>D. Bazı işaretler (başlık, numaralandırma, alt başlık vb.) kullanılmış olmasına rağmen, okuyucunun metni anlayabilmesine sağlayacak şekilde tam olarak kullanılmamış.</p> <p>E. Fazla ilgili olmasa da görsel öğeler kullanılmaya çalışılmış.</p>	<p>A. Harfler düzensiz bir şekilde eğik yazıldığı, harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı ya da yanlış yazımı, kelimeler arasındaki boşluğun az olması veya hiç olmamasından dolayı metni okumak ve anlamak çok zor.</p> <p>B. Harflerin boyutları birbirinden çok farklı (ya çok küçük ya da çok büyük). Bu okuyucunun ilgisini dağıtan en büyük faktördür.</p> <p>C. Boşluk kullanımı çok düzensiz ve okuyucuyu şaşırıyor. Kâğıt üzerindeki olması gereken boşluk çok az ya da hiç yok.</p> <p>D. İşaretlerin (başlık, alt başlık, numaralandırma vb.) eksikliği, okuyucunun bölümler arasında ilişki kurmasını zorlaştırıyor.</p> <p>E. Kullanılan görsel öğeler metnin fikirlerini desteklemiyor. (Bunlar, yanıltıcı, çözülemez ya da çok karmaşık olabilir)</p>

EK-D: Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği

Adı ve Soyadı:

Tarih:.....

Öykünün Başlığı:

	Puan			
Kim? (Ana Karakter)				
Hikâyede bir ana karakter belirtilmemiştir.	0			
Ana karakter sunulmuş, fakat hakkında çok az bilgi ve ayrıntı verilmiştir.	1			
Ana karakter ayrıntılarıyla betimlenmiş ve oldukça inandırıcı biçimde sunulmuştur.	2			
Ne Zaman? (Zaman)				
Hikâyede bir zaman belirtilmemiştir.	0			
Zaman belirtilmiştir, fakat geleneksel anlatım içinde belirsiz bir zaman olarak ifade edilmiştir. Örneğin; "Bir zamanlar..." veya "Uzun zaman önce..."	1			
Zaman geleneksel olmayan bir anlatım içinde, belli bir vakti ifade edecek şekilde veya tamamlayıcı bilgilerle birlikte belirtilmiştir. Örneğin; "30 Mart günü öğleden sonra" veya "Çok uzun zaman önce, henüz insanoğlu yaratılmamışken..."	2			
Nerede? (Yer/Mekân)				
Hikâyede bir yer belirtilmemiştir.	0			
Yer belirtilmiş, fakat yer hakkında çok az ayrıntı verilmiştir. Örneğin; "Atlanta kasabası"	1			
Yer ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve sıradan olmadığı belirtilmiştir. Örneğin; "İki nehir arasında 5 km'lik bir alana sahip Atlanta kasabası" veya "yeni gezegen Andromeda"	2			
Başlatıcı Olay				
Hikâyede ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olaya yer verilmemiştir.	0			
Hikâyede ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmiştir. Başlatıcı olay, doğal bir olay (heyelan), bir içsel tepki (yalnızlık) veya dışa dönük bir davranış hareket (Yaşlı kadın mücevheri çaldı.) olabilir.	1			
Başlatıcı olay karmaşık (iç içe olaylar halinde), şaşırtıcı veya iyi betimlenmiş bir şekilde sunulmuştur. Örneğin; "Bir meteor dağa çarptı. Bu çarpma köyün, heyelan altında kalmasına neden oldu. Bu yüzden köylüler sahip oldukları her şeyi kaybetti." Veya "Annesi onu günler boyunca evde bırakmıştı. Bu yüzden Can, günlerdir kendini yalnız hissediyordu."	2			
Karakter/Karakterler Ne Yapıyor/Ne Yapmak İstiyor? (Amaç)				
Ana karakterin amacı belirtilmemiştir.	0			
Ana karakterin amacı belirtilmiş, fakat yeterince açık ve anlaşılır şekilde ortaya konmamıştır. Örneğin; "Bülent, bir şey yapmaya karar verdi."	1			
Ana karakterin amacı açık ve anlaşılır şekilde ortaya konmuştur. Örneğin; "Bülent, arkadaşını kurtarmaya karar verdi."	2			
Açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiş iki ya da daha fazla amaç bulunmaktadır.	3			
Girişim (Olaylar zinciri)				

Hikâyede ana karakterin amacını gerçekleştirmek için yaptığı girişim hiç belirtilmemiştir.	0			
Ana karakterin amacını gerçekleştirmek için girişimin ne olduğu belirtilmiştir.	1			
Girişimler ve olaylar mantıksal bir sıra ile gerçekleşmiştir. (Örneğin; olaylar arasında çelişki yoktur.)	2			
Önceki iki maddeye ek olarak durumlar ve çıkmazlar ustalıklı ve özgün bir şekilde çözülmüştür. Örneğin; “Bill, düşmanları yakalamak için bir lazer yansıtıcı icat etti.”	3			
Önceki üç maddeye ek olarak iyi düzenlenmiş birden fazla olay örgüsü var. Örneğin; ana karakterin denediği bir girişim başarısız oluyor ve sonra bir başka girişimde bulunuyor (Ana karakter kaleye hücum ediyor, fakat dökülen kızgın yağ yüzünden geri çekilmek zorunda kalıyor; sonra gizlice bir tünelden geçmeyi deniyor) veya ana karakter, seyahati sırasında bir yere gidiyor, sonra başka bir yere gidiyor...	4			
Hikâye Nasıl Bitiyor? (Son)				
Hikâyede belirli bir son yok, sonuç eksik kalmış ya da hikâye tamamlanmamış görünüyor.	0			
Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmış, hikâye sonlandırılmıştır; fakat hikâyenin sonu oldukça sıradan bir tarzdadır. Örneğin; “Ondan sonra hep mutlu yaşadılar.” veya “Bülent, ejderhayı öldürdü ve prensesi kurtardı.”	1			
Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sonuç şaşırtıcıdır veya bir ahlaki değer içerir. Örneğin; “Kartal, ok ismini işte böylece aldı.” Veya “Bunun sonucunda yalan söylemenin sorunları çözemeyeceğini anladı.”	2			
Tepki (Öykünün herhangi bir yerinde ifade edilebilir.)				
Ana karakterin tepkileri sunulmamıştır.	0			
Ana karakterin bazı tepkileri ifade edilmiştir. Örneğin; “Çocuk yaptığı işten dolayı mutluydu.”	1			
Ana karakterin tepkileri derinlemesine ifade edilmiştir. Örneğin; “Bu kötü günümde herkesten nefret ediyorum. Çok kızgınım. Beni neden küçük düşürdüler!”	2			
TOPLAM:	19			

EK-E: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğrenci)

Uygulama Öncesi Sosyal Geçerlik Öğrenci Görüşme Soruları

1. Yazma konusundaki düşüncelerin nelerdir?
2. Sence iyi yazarlar yazarken neyi doğru yapıyor olabilirler?
3. Yazma konusunda sıkıntı yaşayan kişiler neyi yanlış yapıyor olabilirler?
4. Okuldaki Türkçe derslerinde öykü yazma çalışmalarını yapıyor musunuz? Ne tür çalışmalar anlatır mısınız?
5. Öykü yazarken sana yardım eden kullandığın yöntemler var mı?

Uygulama Sonrası Sosyal Geçerlik Öğrenci Görüşme Soruları

1. Yazma konusundaki düşüncelerin nelerdir?
2. Öğrendiğin strateji hakkındaki düşüncelerin nelerdir?
3. Eğer öğretmen olsaydınız, öğrencilerinize SOY+KNN, NE=2, NASIL=2 öğretir miydiniz? Neden?
4. SOY+KNN, NE=2, NASIL=2 ile ilgili neleri sevdiğin veya sevmedin?
5. Genel olarak, SOY+KNN, NE=2, NASIL=2 stratejilerinin faydalı olduğunu düşünüyor musun? Neden?

EK-F: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Veli)

Uygulama Öncesi Sosyal Geçerlik Veli Görüşme Soruları

1. Yazma konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Öğrencinizin yazma becerisinin gelişmesi sizce önemli mi? Neden?
3. Öğrencinizin mevcut yazma becerisinin derecesiyle ilgili ne düşünüyorsunuz?
4. Öğrencinizin yazma becerisinin gelişebileceğine inanıyor musunuz? Bu durum gerçekleşirse ne hissedersiniz?

Uygulama Sonrası Sosyal Geçerlik Veli Görüşme Soruları

1. Öğrencinize yazmayı öğretmek için kullandığımız model ve stratejileri faydalı buluyor musunuz?
2. Öğrencinize yazmayı öğretmek için kullandığımız model ve stratejileri kolay buluyor musunuz?
3. Öğretim sonucunda öğrencinizde meydana gelen davranış değişikliği öğrencinizin yaşamında (örn., ev yaşamı, okul yaşamı vb.) olumlu değişikliğe yol açtı mı?

EK-G: Başlatıcı Görsellerden Örnekler

Başlama Düzeyi Örnek Resim



Uygulama Süreci Günlük Yoklama Oturumu Örnek Resim



Toplu Yoklama Oturumu Örnek Resim



İzleme Oturumu Örnek Resim



EK-H: ÖDSG Modeli Yoklama/İzleme/Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Adı Soyadı:
Tarih:

Gözlemci:
Oturum:

Oturumlar	Araç-gereci hazırlama/sunma	Fırsat sunma
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10		

Ek-I: Öğretim Planı

ÖZ-DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞİMİ MODELİ DERS PLANI

Açıklamalar:

- Her bir uygulama oturumu iki ders saati olarak planlanmıştır. Her bir ders saati 55 dakikadır. Dersler arasında 10 dakika mola verilmelidir.
- Uygulama oturumları sarmal şekilde birbirini tekrar edecek şekilde uygulanacaktır.
- Tekrar edilen uygulamalarda basamaklara ayrılan süreler bir ve ikinci basamak için azaltılabilir.
- Dördüncü basamak olan stratejiyi hazırlama basamağı katılımcıların stratejiyi ezberlediklerinden emin olduğunda tekrarlanmayabilir. Eğer stratejinin unutulması söz konusu olursa bu basamak yeniden devreye sokulur.
- Üçüncü basamakta yer alan “Model Olma” ve beşinci basamakta yer alan “Destekleme” basamakları katılımcının özelliklerine ve dersin durumuna göre birleştirilebilir.

Birinci Basamak: Ön Bilgileri Harekete Geçirme Geliştirme

Süre: 10 dakika

Kazanımlar:

1. İyi bir öyküde bulunması gereken özellikleri kavrar.
2. Öykü elementlerini kavrar ve elementleri bağımsız olarak açıklamalarıyla sıralar.
3. Öykü elementlerinin öyküdeki önemini kavrar.

Süreç:

- İyi bir yazıda bulunması gereken özelliklerin tartışılır.
- İyi yazarların neleri doğru yaptıkları tartışılır.
- İyi bir öyküde bulunması gereken özellikler ve elementler tartışılır.

- Öykü elementleri hatırlatıcılar yardımıyla katılımcıya tanıtılır ve bu elementlerin önemi üzerine tartışma yapılır.

İkinci Basamak: Tartışma

Süre: 20 dakika

Kazanımlar:

1. Örnek öykülerde ve kendi öykülerinde öykü elementlerini belirler.
2. Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nin kullanımını kavrar.
3. Öz-izleme yapar.
4. Hedeflerini belirler.

Süreç:

- Öykü elementleriyle ilgili tartışma devam ettirilir.
- Örnek bir öykü katılımcıya okunur ve bu öyküdeki elementlerin katılımcı tarafından bulunması istenir (Sonraki oturumlarda öykü katılımcının kendisi tarafından okunur ve elementleri bulunur.).
 - Örnek öykü Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeğine göre puanlanır.
 - Katılımcıdan önceki oturumlarda yazdığı bir öyküsünde öykü elementlerini bulması sağlanır.
 - Katılımcının elementlerini bulduğu öykünün önce uygulamacı sonra katılımcı tarafından puanlaması yapılır.
 - Katılımcıdan puanlamasını grafiğine işlemesi beklenir.
 - Katılımcı yazdığı öyküdeki eksikliklerine göre hedef belirleme listesini doldurur.

Üçüncü Basamak: Model Olma

Süre: 30 dakika

Kazanımlar:

1. Sesli düşünme yöntemini kavrar.
2. Sesli düşünmeye ilişkin öneriler getirir.

Süreç:

- Uygulamacı sesli düşünme yöntemini kullanarak katılımcıya bir öykü yazma konusunda planlama, taslak yazma ve kontrol süreçlerini de içerecek şekilde model olur ardından yazılan öykü puanlanır.
- Öykü yazımı sonunda katılımcıdan sesli düşünme yöntemi kullandığında neler söyleyebileceğine ilişkin cümlelelerini düşünce aktarım sayfasına yazması istenir.

Dördüncü Basamak: Stratejiyi Ezberleme

Süre: 10 dakika

Kazanımlar:

1. Öykü yazma stratejilerini ezberler.
2. Bağımsız bir şekilde öykü öğelerini içeren bir plan yapar.

Süreç:

- Katılımcının öykü yazma stratejileri olan SOY, KNN, Ne=2, Nasıl=2 stratejilerini ezberlemelerini sağlamak için ritim çalışması yapılır (Bu aşama sonraki oturumlarda strateji ezberleme konusunda problem yaşanmazsa tekrar edilmez).

Beşinci Basamak: Destekleme

Süre: 40 dakika

Kazanımlar:

1. Uygulamacı desteğiyle planlama, taslak yazma ve kontrol süreçlerini içerecek şekilde bir öykü yazar.
2. Öykü yazımında sesli düşünme yöntemini kullanır.
3. Bağımsız bir şekilde yedi öykü elementini içeren bir öykü yazar.

Süreç:

- İlk etapta kontrol uygulamacıda olacak şekilde katılımcıyla birlikte bir öykü yazılır.
- Öykü yazımında uygulamacı sesli düşünme yöntemini hem kendisi kullanır hem de katılımcının kullanması için yönlendirir.
- Öykü yazımı sonunda yazılan öykü birlikte puanlanır.

Altıncı Basamak: Bağımsız Yazma (Yoklama Oturumu)

Süre: İsteğe bağlı

Kazanımlar:

1. Bağımsız olarak yedi öykü elementini içeren ve Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden en az 15 puanlık bir öykü yazar.

Süreç:

- Bu basamakta katılımcıdan hatırlatıcılardan yardım almadan kendi başına bağımsız bir şekilde öykü yazması istenir. Öykü yazmadan önce plan yapacağı kâğıdın başına unutmaması için stratejileri yazması tavsiye edilir.

EK-İ: Hatırlatıcı

SOY

Fikrini **S**eç,

Notlarını **O**rganize et,

Yaz ve fazlasını

söyle.

KNN, Ne=2, Nasıl=2

Ana karakter **k**im?

Olaylar **n**erede geçiyor?

Olaylar **n**e zaman geçiyor?

Ana karakter/karakterler **n**e yapıyor/ne yapmak istiyor?

Daha sonra **n**e oluyor?

Hikâye **n**asıl bitiyor?

Ana karakter/karakterler **n**asıl hissediyor?

EK-J: Örnek Öykü

BAYRAM ŞEKERİ

Sabahın ilk ışıklarıyla birlikte evde bir koşuşturmaca başlamamıştı. “Haydi kalkın! Sabah oldu, bugün bayram!” diye bağıriyordu Zeynep Hanım. Kemal gözlerini ovuşturarak açtı, “Bu gürültü de nereden geliyor?” diye söylendi kendi kendine. Derken farkına vardı, bugün bayramdı. Hemen yatağından fırladı, kardeşini uyandırdı. Aşşın’i yatağında iyice sarsarak uyandırdı.

- Kalk artık Aşşın, sabah oldu. Bugün Ramazan Bayramı, bugün Şeker Bayramı! Aşşın yatağından heyecanla doğrudu:
- Evet ya, sonunda beklenen gün geldi. Yaşasın! Bugün bayram, diye sevinçle bağırdı. İki kardeş sevinçle odalarından aşığı indiler. Anneleri Zeynep Hanım ve babaları Mehmet Bey ile bayramlaştılar, ellerini öptüler. İlk harçlıklarını aldılar. Bugün çok eğlenceli geçecekti. Aşşın ve Kemal dördüncü sınıf öğrencisiydiler. İki de aynı okula gidiyorlardı. Her ikisi de çok zeki ve çalışkan öğrencilerdi. Gerek çalışkanlıklarıyla gerekse davranışlarıyla ailelerinin gurur kaynağıydılar. Bu mutlu ailenin evleri çocukların şansına tam da okullarının karşısındaydı. Evleri; eski usul mahalle hayatının yaşandığı, komşulukların dış dünyanın aksine henüz ölmediğı, insanların birbirini önemsemeyi bırakmadığı, yeşilin hala hayatta olduğu şirin bir sokaktaydı.

Aşşın ve Kemal; kahvaltı bittiğinde ailelerinden izin alıp hemen sokağına fırladılar. İki de şeker toplamak için poşetlerini yanına aldı. Ramazan Bayramı’nda şeker toplamak bir bayram âdetiydi. Mahallenin tüm çocukları toplanır, ellerinde şeker poşetleriyle kapı kapı gezer, komşulardan şeker toplarlardı. Kimi komşular çocuklara şeker verir, kimisi de şekeri yoksa ufak tefek harçlıklarla çocukları mutlu ederlerdi. Bu duruma tüm çocukların aileleri izin verirdi; çünkü çocukların kapılarına gittikleri kişiler herkesin bildiğı, tanıdığı komşulardı.

Aşşın ve Kemal de bugün en fazla şekeri toplamak için diğer çocuklarla yarışmaya ve daha sonra da topladıkları şekerlerin tadına çıkarmaya karar verdiler. Bunların dışında tüm çocukların en önemli amacı aslında bayramdan zevk almaktı. Tüm çocuklar aynı anda dağılıp şeker toplamaya başladılar. Kimi zaman sokağın ortasında toplanıyor ve topladıkları şekerleri birbirlerine gösterip övünüyorlardı. Aşşın ve Kemal ayrılmamış, şekerleri birlikte toplamaya başlamışlardı. Birkaç saat sonra tüm çocuklar sokağın ortasında toplandılar. Çocuklardan biri:

- Bakın, ben hepinizden fazla şeker toplamışım işte, diye övündü.
Kemal:
- Hadi oradan, bizimki daha fazla bir kere, diye bağırdı.
Çocuk:
- Siz iki kişiydiniz ama; öyle iş mi olur, dedi.

Diğer çocuklarda “Evet, haklı.” diyerek durumu onayladılar. Bunun üzerine Aşşın araya girerek:

- Biz şekerleri birlikte topladık. İkimiz aynı anda, aynı evlere gittik. Tamam belki iki kişi olduğumuz için bir yerine iki şeker vermiş olabilirler; ama bunu çözmenin bir yolu var, dedi.

Tüm çocuklar merakla Aşşın’e bakıyorlardı.

- Topladığımız şekerlerin sayısını ikiye bölelim. Böylelikle bana ve Kemal’e düşen şeker sayısı belli olur, dedi. Tüm çocuklar bu yöntemin mantıklı olduğunu kabul ettiler. Şekerler sayıldıktan sonra Aşşın ve Kemal’in herkesten çok şeker topladığı belli oldu. Böylece şeker toplama faslı sona erdi ve tüm çocuklar evlerine döndüler.

Aşşın ve Kemal evlerine dönüp hemen odalarına geçtiler. Kemal hızlı bir şekilde şekerleri yemeye başladı.

Aşşın:

- Yavaş kardeşim, bu kadar hızlı yeme. Zaten şekerler bir yere kaçmıyor ya!

Kemal:

- Hayır, yiyeceğim işte. Ben bunları hak ettim. Kaç saattir şeker topluyoruz. Tadını da çıkarmayalım mı?

Aşşın:

- Sen bilirsin; ama sonra pişman olma, deyip aşağı ailesinin yanına indi. Kemal, payına düşen tüm şekerleri bitirdi. Aradan bir saat geçtikten sonra Kemal’in karnına bir ağrı saplandı. Ağlamaya ve bağırmaaya başladı. Sesleri duyan ailesi hemen yukarı koştular.

Zeynep Hanım:

- Kemal, ne oldu oğlum? Neyin var?

Kemal:

- Bilmiyorum, karnım çok ağrıyor, aaaaah, diye ağlıyordu.

Aşşın neler olduğunu anlamıştı.

- Sana o kadar şekerini birden yeme demiştim, ah kardeşim ah, diye bağırıldı.

Mehmet Bey hemen Kemal’i hastaneye götürdü. Hastaneden geri döndüklerinde Kemal yaptığı şeyin yanlışlığını anlamıştı. Şekerlerin tadını çıkarmak yerine bayramın tadını çıkarması gerektiğini anlamıştı. Yaptığı hata nedeniyle tüm ailesinden özür diledi. Bu olaydan sonra bayramlarda daha dikkatli davrandı.

(Bu çalışma için yazılmıştır.)

EK-K: Amaçlarım Kâğıdı

AMAÇLARIM

KİM: Şu anki durumum

.....
.....

Geliştirmek için amacım

.....
.....

NEREDE: Şu anki durumum

.....
.....

Geliştirmek için amacım

.....
.....

NE ZAMAN: Şu anki durumum

.....
.....

Geliştirmek için amacım

.....
.....

NE: Ana karakter ve diğerlerinin amacında şu anki durumum

.....
.....

Geliştirmek için amacım

.....
.....

NE: Olaylar kısmında şu anki durumum

.....
.....

Geliştirmek için amacım

.....
NASIL: Sonuç kısmında şu anki durumum

.....
.....
Geliştirmek için amacım

.....
.....
NASIL: Karakterlerin tepkilerinde şu anki durumum

.....
.....
Geliştirmek için amacım

EK-L: Yazma Öz-Kontrol Formu

Yazma Öz-Kontrol Formu

Görev	Evet	Hayır
Uygun bir fikir belirledim.		
Yazıma uygun bir başlık koydum.		
Yazımda ana karakter/karakterleri ayrıntılı bir biçimde sundum.		
Yazımda olayların geçtiği yeri/yerleri ayrıntılı bir biçimde sundum.		
Yazımda olayların geçtiği zamanı ayrıntılı bir biçimde sundum.		
Yazımda ana karakterin/karakterlerin bir amaç oluşturmasını sağlayacak başlatıcı bir olay/olaylar sundum.		
Yazımda ana karakter/karakterlerin sahip oldukları amaçları ayrıntılı bir şekilde sundum.		
Yazımda ayrıntılı ve tutarlı bir şekilde, iç içe girmiş olayları inandırıcı ve etkileyici bir şekilde sundum.		
Yazımın sonunda net ve etkileyici bir son var.		
Yazımda karakterlerin duygu durumlarını ayrıntılı bir şekilde sundum.		
Yazımda paragraf başı kullanmaya dikkat ettim.		
Yazımda sihirli sözcükler (söz varlığı) kullandım.		
Yazımda kullandığım kelimeler anlamına uygundur.		
Yazımda kullandığım cümleler anlamlı ve kurallıdır.		
Cümlelerimin başında "sonra" kelimesi kullanmadım.		
Cümlelerimin başında "ve" kelimesi kullanmadım.		
Yazımın anlatım tarzı (Ben'li ya da O'lu) baştan sona uyumludur.		
Yazımda gerekli yerlerde tasvirler (betimlemeler) yaptım.		
Yazımda karakterler arası en az üç diyalog kullandım.		
Yazımda geçen kelimelerin yazılışları doğrudur.		
Yazımda büyük harflerin kullanımına dikkat ettim.		
Yazımda noktalama işaretlerini yerinde ve doğru olarak kullandım.		

EK-M: Düşünce Aktarım Kâğıdı

DÜŞÜNCE AKTARIMLARI

Yazmaya başlamadan önce kendi kendime neler söyleyebilirim?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hikâyeyi yazarken kendi kendime neler söyleyebilirim?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Yazmayı bitirdikten sonra kendi kendime neler söyleyebilirim?

.....

.....

.....

EK-N: Planlama Kâğıdı

PLANLAMA KAĞIDIM (KNN, NE=2, NASIL=2)

Metin Üretimi

Ses Belleği

Uzamsal Bellek

Metin Yorumlama

Yansıtma

Dil Bilgisi

Yatkınlık

EK-O: ÖDSG Modeli Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

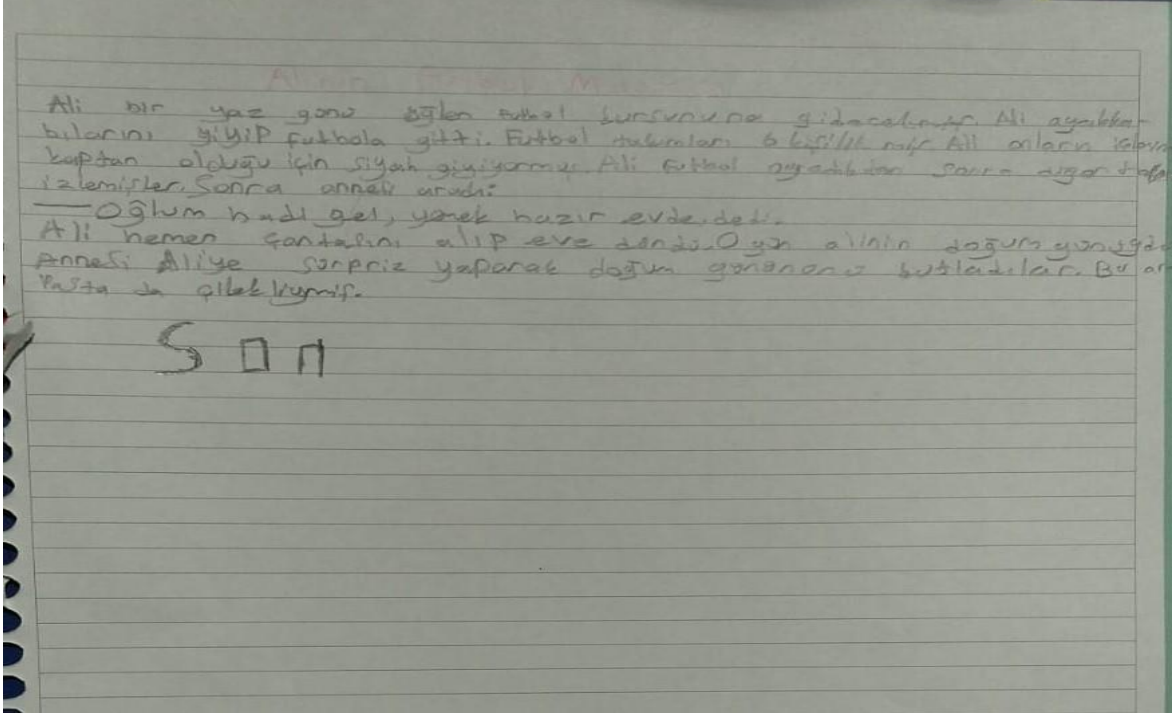
Adı Soyadı:
Tarih:

Gözlemci:
Oturum:

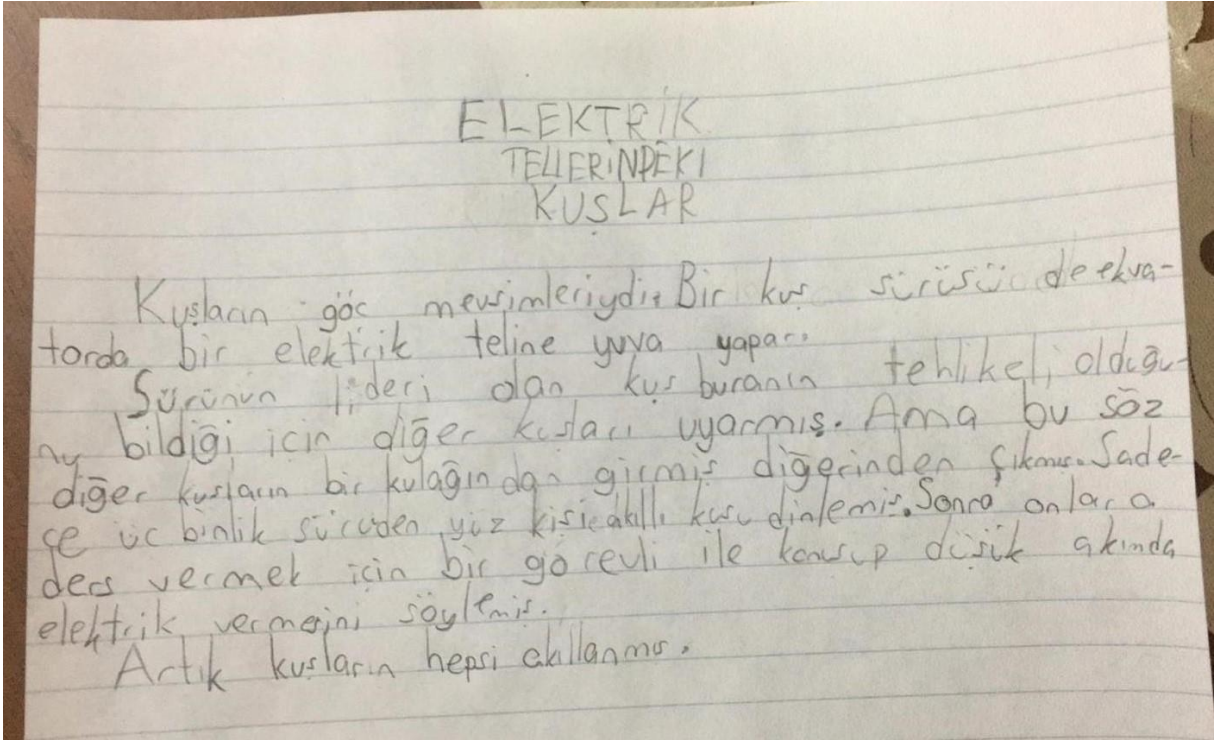
Ön bilgileri harekete geçirme		Tartışma			Model olma		Stratejiyi hatırlama		Destekleme	
Kaliteli bir hikâyede olması gereken özelliklerin açıklanması, iyi yazarların kullandığı stratejiler, öğrencinin türe özgü hazır bulunuşluluğunun belirlenmesi	Öz-öğretimin öneminden bahsedilmesi, öğrencilerin yazmaya ilişkin duygularını ortaya koymalarına rehberlik etme, Stratejiyi örneklerle açıklama	Öz düzenleme ve yazma stratejilerinin önemini ve stratejiyi nerede ve nasıl kullanacaklarını öğrencilerle tartışma	Örnek hikâyeler üzerinde analiz yapmada model olunması	Öğrencilerin örnek hikâyeleri ve başlangıç düzeyindeki hikâyelerini analiz etmelerini sağlama, puanlamalarını grafiklere işleme Öğrencilerin hedef belirlemelerini sağlama	Öz öğretim yapma ve sesli düşünme stratejisini kullanma konusunda model olma	Yazılan hikâyeyi analiz etme, bir hikâyeyi stratejileri kullanarak yazma, sihirli sözcükler kullanma	Stratejinin kontrol edilmesi	Stratejinin unutulması durumunda anımsatıcı teknikleri kullanma	Öğrencinin sorumluluğunda birlikte bir hikâyeye yazma, Geri bildirimlerde bulunma	Sihirli sözcüklerin kullanımını teşvik etme

EK-Ö: Öğrencilerin Yazdığı Öykü Örnekleri

Başlama Düzeyinde Birinci Katılımcının Yazdığı Öykü Örneği



Başlama Düzeyinde İkinci Katılımcının Yazdığı Öykü Örneği



Başlama Düzeyinde Üçüncü Katılımcının Yazdığı Öykü Örneği

Bir gün Ali diye bir çocuk yaşarmış Ali futbolu çok se-
viyormuş ^{ama} annesine yalvarıyormuş ama annesi neymiş paramız yet-
neymiş daha yaz gelmedi ^{diye} Ali'nin annesi "Tamam oğlum." demiş.
Ali buna çok sevinmiş Ali artık sevinçten herke anlarında ucu-
yormuş. Ama annesi yazdırmıyormuş Ali bu duruma sinirlenmiş ve babasına
"Baba annem beni futbol kursuna yazdırmıyor!" demiş. Babası Ronaldo
muş Babası işi gücü süğünde işi halletmiş artık her yaz Pazartesi
salı, çarşamba, perşembe ve cuma futbola gidiyormuş, Ali
mutluluktan süper man gör arşmayı turlayıp gelmiş Ali'nin 3-
tedirilmiş.

SON

Uygulama Sürecinde Birinci Katılımcının Yazdığı En Düşük Puanlı Öykü

Aykut 3 Sınıf Doğum Günü Partisi |||
Arkadaşları, Aykutlar Öğretmene yuvarlar. Bir gün Aykut okula
Gider. Aykut öğlen yemeğini yedikten sonra yemekhaneden çıkar
Sınıfın diğer arkadaşları, önüne çıkar. Onu karşılar. Aykut
Öğretmene arkadaşları, öğretmenleri onları durdurur. Ve derse geçer.
2 Saat sonra zil çalar ve sıra arkadaşları, oturma masası ile birlikte
evden yola çıkarlar. Eve vardıklarında ise kapıyı açtıkları an anlaşıyor:
— Doğan günün kutlu olsun "Aykut", diye bağırıyorlar gelin.
Aykut ile Mehmet çok arkadaşları ile gelir. Pasta, bisküvi yedikten
Sonra her şey için teşekkür eder. Aykutlarda oyun oynarlar. Ve bir yanda
Aykut baş bakar, Mehmet ve arkadaşlarının yavaş yavaş keşif. Annesi
ve babası ormana giderler. Aykut'u bulurlar. Telefon aynı devam
Ederler.

Uygulama Sürecinde Birinci Katılımcının Yazdığı En Yüksek Puanlı Öykü

CEMİL VE TİYATRO

Bir gün Cemil okuldan eve dönerken bugün en sevdiğim oyun çıktı diye içinden söylenip durdu. Eve gelir gelmez bilgisayarındaki oyunu açtı. Ailesi Cemil'in çok endişeleniyordu. Cemil bir sınıf yarışma yarışında idi. Ailesi Cemil'in gıpta gıpta.

— Oğlum seni bir tiyatro seçimine kattık. 30 Aralık cumartesi kendi evinde olacağız, dediler.

Cemil reddetti. Aşlında Cemil rol yapma konusunda yetenekliydi. En sonunda ailesi Cemil'i ikna etti. Seçme günü geldi. 30 Aralık cumartesi günü gelmişti. Cemil önce parkta arabaya bindi. Cemiller giderken kar yağmaya başladı. Hiç mutfak değildi.

Cemiller deula verdiler. Tiyatro salonundan içeri girdiler. Tiyatro salonu çok büyük. Koltukları aşağıdan yukarıya doğru sıralanıyordu, sahne de koltuklar ve mutfak alanları vardı. Cemil işleri çok iyi bildi. Rol yapmaya karar verdi. Çok heyecanlıydı. Neredeyse bayılacaktı. Herkes rol verildi. Cemil seçimde 3. oldu. Okuldaki arkadaşları onunla dalga geçti. Birinci olanıydı. Seçmeler bittikten sonra Cemil bir yarışma yapıldı. Sonraki seçime hazırlandı. Babasıyla birlikte evin o küçük mutfak, büyük bodrumunda çalışmaya başladılar. Çalıştılar, çalıştılar. Cemil bu sefer seçimde 4. oldu. Cemil ailesine:

— Bakın artık oyuncuym ve bilgisayar oynamayı da bırakıyorum, dedi.

Ailesi çok mutlu olmuştu. Cemil de çok mutlu. Yanında duruyordu ve ağız kurtulmuştu. Ailesine gelmişti. Bundan sonra tiyatro ekibinde arkadaşlarıyla çalıştı. Bir süre oyunda oynadı. Zamanını daha güzel işlere harcadı. Her etmesince bilgisayarını öğrendi.

Uygulama Sürecinde İkinci Katılımcının Yazdığı En Düşük Puanlı Öykü

DOĞUM GÜNÜ

Yıl 2019 ve 15 Ocak Cumhuriyet orta okulunda konferans salonunda herkes kendi yerinde saklanıyordu niye mi? Çünkü Fatma'nın vürûciz doğum günü partisi yapılacaktı.

Fatma okula gittiğinde dahal sınıfa gitti sınıfta bir yazı gördü. Oda konferans salonuna inmişti Fatma oraya gitti, sınıfları aradı. Belden herkes onun doğum gününü kutladı. Derin bile gelmişti çok iyi bir şey olmayacağı kerindi. Oraya gelmeyen tek kişi en iyi arkadaşları, Elif'ti. Elif arkadaşlarının doğum günü olduğunu son anda hatırladı ve kararını okula sitti, Fatma vardı:

- Elif neredeydın?

- Maslâraf vuttum, deli.

Sonra parti devam etti parti bittiğinde Derin onları takip etti ve Fatma'nın doğum gününü hediyelerini gizlice aldı ve maslâraf vermedi bu konuyu öğretmenine röşledi öğretmen:

- Dahal müdür odasına

- Uff! Para bunu yapamazsınız ama!

Derin müdürün odasına sitti. Müdür, ana:

-? arıyınca okuldan uzaklaştırıldı. Dahal evine der ve onu okuldan uzaklaştırdı.

Bu 1 ay sonunda Derin derisini aldı ve son olarak Fatma, Derin ve Elif en iyi arkadaş oldu.

Uygulama Sürecinde İkinci Katılımcının Yazdığı En Yüksek Puanlı Öykü

ELEMELER

İlkbahar, Nisanın 22'siydi. Hava çok sıcağı.
Bugün Ağrı Ortaokulu öğrencileri için çok önem-
liydi çünkü bugün oraya ölü sanatlar gelecekti. Ve
öğrenciler gösteri yapacaktı. ve elemeler yapıla-
caktı. Ali, Ayşe ve Ahmet 'Dünyanın merkezine yolculuk'
adlı kitabın piyaisi yapacaklardı. Ali akıllı, güvenilir,
söz dinleyen bir cocuktur. Ayşe ne yapamaz, söz dinleneni
bir cocuktur, Ahmet ise akıllı, söz dinleyen bir cocuktur. Bu üç çocuk
çok iyi arkadaştı.

Elemeler yapılmadan önce sanatlar kadi gösterilerini yaptılar.
Sıra denemek gelince herkes çok iyi iş çıkardı ama Sarkaç,
acı bir farkla 1. Oldular. Herkes çok mutlu oldu. Tüm selenin
işil işildi. Her yerde şarkılar vardı. Salon çok büyüktü. Her yer
koltuklarla doluydu. Sahnede çok büyüktü. Tam bu sırada çok
sevilen okulların, estiyaların bantı, Sarkaç ödülleri ni
plakamışlardı. Ödülleri ni almaya razı dırak hak kazanmış-
lardı ama şimdi estiyalar onları yakalamıştı. Onların köleri
olacaktı. Kaçmaya çalıştılar ama kaçamadılar. Onları sel-
dirdiler ama dayası yediler. Sonra estiyalar onları, Ağ-
rı dağındaki mağaralara sattılar. Çok korktular. Ayşe
korkudan titriyordu. Çok ağlamıştı. Etraf çok kirliydi. Ö-
rümcek ağları ve yarıklar vardı. Üç arkadaş, işi ettiler.
Dağın üstleri çok soğuktu. Üç arkadaş kaçmaya çalıştı-
lar ama yine dayası yediler. Bu sefer estiyaların
atlarına binip gitmek ütediler ama yakalandılar. En sonunda
estiyaların dinamitlerini yaktılar. Sonrada orayı patlattı-
lar. Sonra tekeror estiyaların atlarına binip oradan kaçtılar.

Eve gidip danları ailesine anlattılar. Sonra yongunluk-
tan uyudular. Uyandıklarında okula gittiler. Bu günün
23 Nisan olduğunu unutmışlardı. Üstelik 23 Nisan Ali'nin
doğum günüdür. Okul topluca bu günü kutladılar.

Uygulama Sürecinde Üçüncü Katılımcının Yazdığı En Düşük Puanlı Öykü

KORKUNÇ ZEYNEP

Zeynep, Sekiz yaşında girecek ve girdi. Sininden herkesi döven güzel ve masum görünümlü şirin bir kız çocuğuydu (Terbiye sızdı). Bir de Zeynep'i bir kızdırmayan, kanbaşı "Sinem"e Kemal ve Furkan sinema dedi. Zeynep de buna çok sinirlenir. Kemal sınıfın en çalışkan, öğrencisiydi ve Zeynep'i önce o susturur, Furkan jimnastikte o kadar başarılı ki santim kumillerini gösterip uzatabiliyordu.

12 Temmuz günü Kemal, Furkan ve Sinem Zeynep'in doğum gününe gittiler. Çünkü sonraki gün pazartesi olduğundan Zeynep'in bizi dersmelerini istemiyorlardı. Kemal ve Furkan Zeynep'in doğum gününe tam gidarken habere dışarıda fazla durulsa başlarına güneş geçeceğini hatırladılar. Allah'ın Zeynep'in evlerinin karşısında kendi evleri vardı. Kasa kasa evlerine gittiler. Zeynep'in evine geldiklerinde Zeynep onları şirkin bir tavırla karşıladı. Kemal ve Furkan bundan hiç hoşlanmadılar. Ama yapacak birşey yoktu. Ne yazık ki oturma odasına geltiklerinde de Sinem'i gördüler çok şaşırmışlardı. Neredeyse Furkan "aaa" diyordu. Oturdular sağ kollar Sinem ve Zeynep başladı bas gevvezeliğe. Zeynep'in annesi pastayı getirdi ve kesti sonra Furkan dedi ki "sessizce" Bu doğum günü güzel geçecek galiba. "dedi. O anda tüm sessizlik bozuldu. Aniden Zeynep bağırmağa başladı Lan sen ne cürretle bizim konuşmamızı bölersin a-p-t-a-!! bide üstüne tokat attı. Kemal'in amacı başlarına güneş geçmeden Zeynep'in doğum gününe gitmek ve Zeynep'i bir mucizeyle bağırmadan getmekti. Ama plan başarısız oldu. bu kötü haber sonrası susmaya karar verdiler. Yarım saat sonra hediye zamanı geldi! Zeynep inşallah beğenir diye düşünür ederken beğendi Furkan oracıkta bayıldı. Zeynep:

- Lan sen nasıl bayılırsın lan, diye bağırıldı. Sinem'e:

- Hiç güzel bir doğum günü partim olmadı bence, dedi.

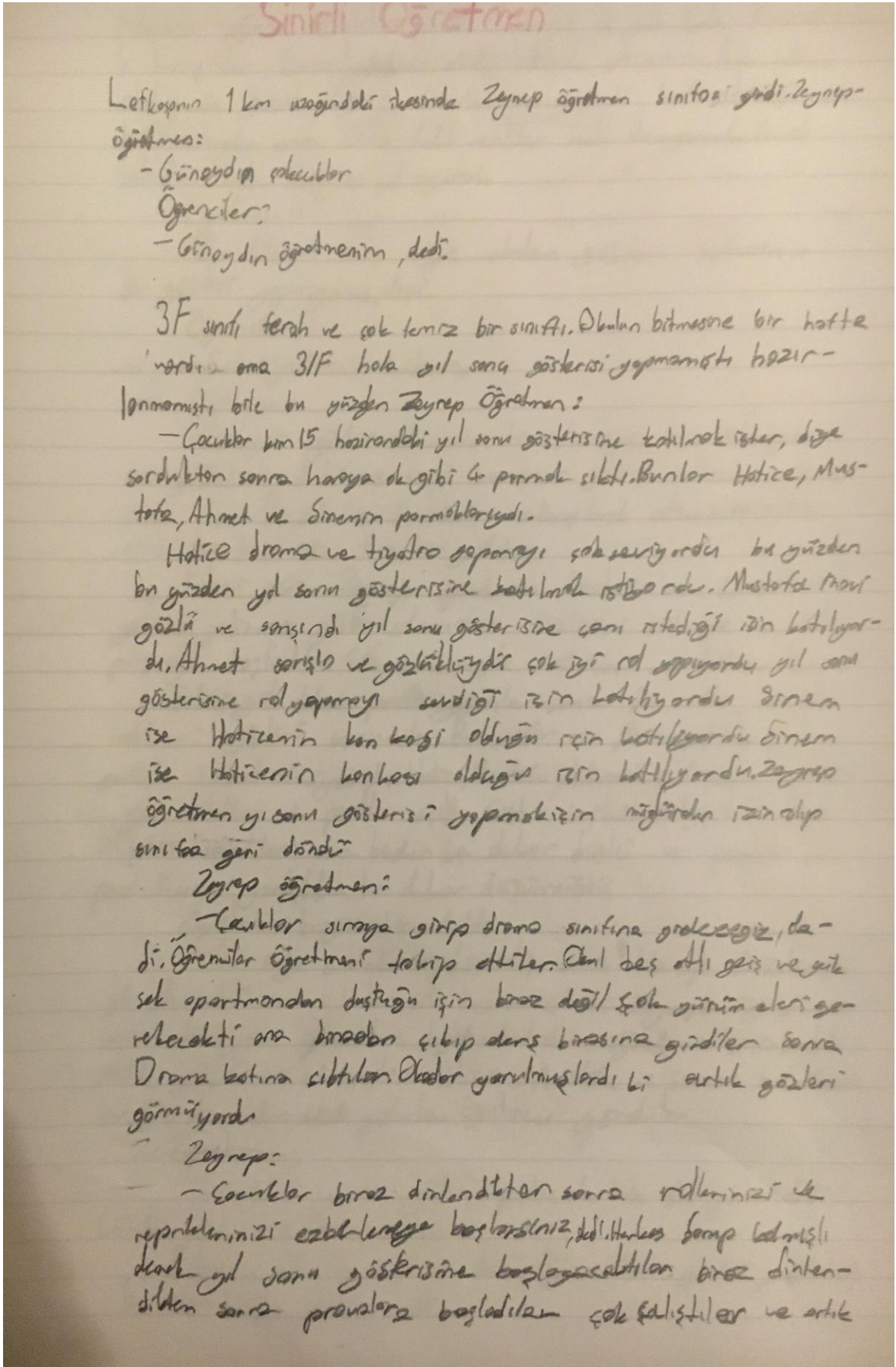
Sinemi

- Bencede, dedi en sonunda Kemal sinirlenip:

- Ben gidiyorum, dedi

- Ben gidiyorum, dedi. Ardiren farkanda gitti. Zeynep de dersini almış oldu.

Uygulama Sürecinde Üçüncü Katılımcının Yazdığı En Yüksek Puanlı Öykü



rollerinin çoğunu ezberlemişlerdi. Göstermeye üç gün kala Kemal-
le tanıştılar Kemal okulun orta salonunda oturuyordu. Arka salona
okulun en güzel yanmış esbiden ama şimdi kullanılmadığı için
hafif balya da ama duvar gibi renkler hala duruyordu. Kemal
esbiden orda neşayle salıyorduk

Öğretmen:

-Bir fikirim var, niye okulun gösteri salonun-
da gösteri yapmıyorsunuz, dedi.

Öğrenciler

-Evet öğretmenin Lütfen,

Öğretmen:

-Özaman gösteri salonunu temizlemeye toz almaya
ve gidelim, dedi ve hep beraber gösteri salonuna gittiler
ama toz bezi ve fırçaları unutmuşlardı zaten alanlardı
çünkü, toz bezi ve fırçaları yoktu.

Ertesi gün Zeynep öğretmen tozbezi ve fırçaları
getirir getirmez gösteri salonunun tozlarını silmeye ve sü-
pürmeye başladılar. Çok ama ne kadar edildiler ve bitirdiler.

Ertesi gün kibar profa yaptılar ama bu sefer temiz-
ledikleri gösteri salonunda. Bu sefer sarı fırçaydı. Öğretmen
yanlışlık kabul etmiyordu. Hatice, Mustafa, Ahmet ve Sinem sahne-
ye çıktılar ve perdeler açıldı. Gösteri başladı, rölyefler, Rip-
liklerini söylediler ama birden bir dekar düştü ve perdeler ka-
pandı. Kerem yanlışlıkla bir dekar düşürmüştü

Öğretmen kızgın bir şekilde:

-Sen niye o dekarı düşürdün evre! Ha niye düşürdün çık
git, defol, dedi ama o kadar sadık basır mısti ki, Zeynep öğretmenin
sesini dinleyen öğrenciler duydu. Ardından öğretmen sınıfa bir-
likte gitti. Onun arkasından Hatice, Mustafa ve Sinem kalakaldı-
lar. Pöndü döndü evre. Giderken öğretmen gönderiler

Öğretmen:

-Kabul ederim yarın gösteri yapabilecek hıza isteniyormuş dedi.
Döndü birden çok korkmuştu.

Ertesi gün 15 haziran oldu. Öğrenciler gösteri yaptılar.
Bu sefer her şey yolunda geçti.

Öğretmen okul sınavında kemale,

- Kemal dün sana okadar çok bağırıp kızdığını ikin öğren-
dilerim dedi.

Birdaha öğretmen okadar çok kızmadı ve okadar çok be-
ğirmedi.

Birinci Katılımcının Ön-Test Oturumunda Yazdığı Anı

İLK BİLİM SANAT GÜNÜM

Bu gün 2. bilim sanat sınavı günleindendi ve tabiki o sınavı girmek herkez gibi bende çok heyecanlı idim

Hemen erkenden sınav olacağına yere gittik. Orada bir öğretmen bana sorular sordu. Kastanesini doğru bildim bilmiyorum ama sınavı kazanmışım. 6 gün alıştırma süreci oldu hep karışık sınıflara giniyordum. Alıştırma süreci bittiğinde akıl oyunları atelyesine ve drama atölyesine girdim. İlk gün tanıtımaya dayalı geçti. Sonrada sırayla sınıflar değişti. önce akıl oyunları-fel-sefe sonra Matematik-biyoloji su andanda Türkçe ve kodlama sınıflarına gittim.

Ve hepsinde de günüm çok güzel geçti

Birinci Katılımcının Son-Test Oturumunda Yazdığı Anı

KIRIK BURUN

Ben Abdullah. Ben hastalığıma ve b. Saifa gittim. Kitap okuyup, bu modde bilimsel sınırlar.
Ben bugün Salara katılmadan geçen bir anımlarım.

Tom tashini; hastalığıma ama herkesi çok sevdi. Sınırların hastaları ayırdı. Ben, kızlarım
amcam, yengem ve ailem birlikte Kazan Piknik Alanına gittik. Piknik alanı ağaçları kaplı,
toğuzla 1.1.12, çok büyük bir yerdi. Bir çardacıya gittik. Mangalı pişirdik. Abim ve kızlarım
ablamı voleybol oynuyordu. Biz ormandaki köşelerden kurumuş ağaçlar bir şey geldi,
kurumuş adı Horzan.

Horzan!

— Arkamızdan biri geliyordu gibi hissettim, dedi.

Ben:

— Tanım, dedi.

Koştu. Arkama bastım. Önemli sandım. Burunumu / dante çaptım. Çok acıdı.
O kadar acıdı ki ses bile çıkmıyordu. Annem yanıma gitti. Arabaya bindi. Acı ile gittik.
Doctor ilacı vardı. Orayı sandım. Bilenlere gelince dedi. Sıcak akıntı çıktı. Burun
m Sıcaklık duyar çok komiyorduk. İne gidiye hastalığı. Birisi gün doktorlara gittik.
Kırdı dedi. Ben artık burun kırık yapacağım. Bu yıl 18.12.12 çok özlemim.

Benim anım bu kadar idi. Dede gıcık hayatımıza. Ladinica dikkat edelim.
bunu gibi olmayab

;))

İkinci Katılımcının Ön-Test Oturumunda Yazdığı Anı

BİLSEM

Merhaba benim adım Berkay şimdi sizlere
bir anımı anlatacağım

2017 yılı yaz ayı bilsem sınavına girdim
sonra annen sınavı kazandığımı söyledi çok
mutlu oldum 3. sınıfta bilsem başladım
başarı atölyeye girdim buntar atıl öğretmenleri drama
tebebe biyoloji matematik Türkçe ve bilginim
atölyeleri oldu

Hepsinde de eğlenip öğrendim.

İkinci Katılımcının Son-Test Oturumunda Yazdığı Anı

Unutulmaz Anı

Mehaba. Bugün sizlere bir anımı anlatma çaşı
vakit kaybetmeden başlayalım; Yaz tatiliydi babamın
amaçlı ve ekstra para almak için karavana gitti
Kosova Türkiye'ye kadar olan bir Balkan ülkesidir
Babam zeki göceğini seven yarıyağ bir subaydır.
annemle bazen sarın yaparlar. Annem kimya öğretmeni
dit bize çok değer verir. Ben 2. sınıf okullu
biraz meraklı bir çocuğum. Kardeşim küçük yarım z
huyuz bir çocuktu. Babam yurt dışına gideceğini
bize söylemişti o arada 2 ay kadar kaldı. Sonra bir
çağırdı. Bizde bunu istikle kabul ettik. Çünkü yeni bir
ülke görmek istiyorduk. Çok heyecanlandım
Sarajevo'ya gittik aradan vaza binip karavane
gittik yol van şiddet. Babam bize bir ev kiracıladı an
arkaraldığı için küçük bir daireyi vardı. ananı
ev kiracıladı. Sordum oda derede tek yatıyor
şunu ve evin daha rahat olacağını söyledi.
Sonra bir araba kiracıladı. Orayı gezdik Orada bir
arabesinden bizanter, eski devletlerden kalma terhi
yapıt vardı. Özellikle bizim kaldığımız Prizre
sehiğinde. Ülkenin başkenti Priştina'dır. Prizre
sehiğinde. Terhi bir sadruvan vardı. benin yanında
benin karavana daha çok gideceğini anıyıca
bende sadruvanı kuruttum. Orada tercüman vardı. Ana
gerekli değildi çünkü çok hızlı terhi bili
Orada et fiyatları çok ucuzdu. Orada kur e
adında destirile bir güvece vardı. Bir kez ön vane
Makedonya'ya gittik. Bu ben daha çok mitli etti
çünkü 1 desil 2 ülkeyi aynı anda gezerecektim. Makedon
Türkçe yeni başkenti de sehiye gittik heyerde her
vardı ama özellikle 1 adamın 1000'ler ce heybek var
0 adam saracın anlama milli kahramandı. Bazı he

lede dilici sank' elinden dūrecek gibi gērin
gordu. Makedonya'ya gērdikte, sana fikirler karavān
vardık orada babamla şehrin $\frac{1}{2}$ 'inden daha fazla yer
kaplayan Casova kalesine gittik. Kele çok büyük
yapıları çok eskilere dayanıyordu. Ve Sadırvan gibi buda
şehrin sembollerinden biriydi.

Kasavada gitme vakti geldi. Bu beni biraz üzdi.
Orada Kendirini iki kati keşif olan Antkaya gitti.
Makedonyada Antkaya'nın yarısı kadardı. İkişide keşif
güzel ülkelerdi ama en güzel yer İvanın kendi
eviydi.

Üçüncü Katılımcının Ön-Test Oturumunda Yazdığı Anı

Bir gün ana okulunda oyun odasına sikip oyun oynuyorduk bir
yapboz gibi birsey vardı birleştirince bir şehir oluşuyordu orda
bir arkadaşım adı Mergen den bir arkadaşım onun üstünde araba
sürüyordu sonra yukarıyı gösteren bir tabela gördü ve arabayı teyana
dağru dindik uşurmaye bağladı bende izimden veya dışımdan güldüm 😊

Üçüncü Katılımcının Son-Test Oturumunda Yazdığı Anı

11 UNUTULMAYAN DOĞUM GÜNÜ

Ailemle tatile gidiyorduk. Arabada dura dura bir hal olmuştuk.

Babam:

- Çocuklar açtıktınız mı, diye sordu

Ben ve Serra:

- Evet baba açtıktık, dedik.

Hemen yolun yanındaki köprüden geçip bir seleye vardık.

Ben:

- Anne bu seyle yapmamı gerekmi diye sordum.

Annem:

- Hayır eğlunen demi babam?

Baba:

- Evet, diye cevap verdi.

Seldenin ardından derin bir yer vardı. Ardından sığ biryer ardından derin biryer oranın ardından ise biraz sığ biraz derin biryer vardı. Onları sonra su kayaların arasından geçip nehre ulaşıyorduk. Ben biraz sığ biraz derin yere kostum.

Ben 9 yaşında biraz yaramaz ve macera seven biriyim.

- Serra buraya gel, diye beşerdim.

Serra yine biraz yaramaz macera seven biraz korkak biriydi. Biraz belledim ve Serra geldi, Serra'ya:

- Serra bana yardım etmen lazım, dedim.

Serra:

- Nasıl Abi, dedi

Ben:

- Bunun karşı tarafına nasıl geçebiliriz diye sordum. Ya kayıkla yada yüzen birşeyler ya bir orosla yada kayaların yada kayaların üstünden geçerek geçebiliriz dedim.

1 Babam:

- Çocuklar orada yılan olur, dedi bana yardım edin, dedi Bunun üzerine Serra'ya babamın yanına gittik ama ben yardım etmedim.

Serra annemin yanına giderken orada buluşuruz, dedim.

Serra:

-Neresi orası dedi

Ben Sürüşü diye gösterdim.

Serra:

-Tamam sana anneme verdiğim de, dedi

Hemen biraz iş biraz diğer yere gittim ve çok heyecanlıydım oradan atlaya çıktım kalbim küt küt atıyordu Atladım!!

Beni

-Serra buraya gel, dedim ve ilerledim karşıya doğru or-
kama bir bakım Serra var.

-Ben sana ne dedim, dedim.

Serra:

Şey, dedi.

Beni

Tamam o zaman beni takip et, dedim.

karşı tarafa tam geçeceklerken kızın bir girip gördük
karşı tarafa girip daha yakındı ve karşı tarafa geçtiler

Beni

Serra girip bozma!!

Serra:

-Borane bzeombanane.

Beni

-Sakin Serra,

Serra:

-Sakla, dedi

Beni

-Oh.

Serra:

-Sakla.

Kızın birselinde beni

-Serra!

Serra:

-Oh dedi ve girip bozmaya başladı. O sırada babam

gördü ve yanına gittik. Annem birer ayran ve birer kofte
demeği verdi. Herkes demesini yapıldı. Serra ilenai ekme-
ğini bitirmişti ben ise ilenai ekmeğine almıştım.

Ben:

-Ben kofte tarafına gideceğim, Demim ve ayranımı Ser-
raya uzattım:

-Serra bunu tut ve beni takip et, dedim.

Serra

-Bir canıya.

Kızgın bir şekilde ben:

-Serra, dedim.

Serra nebulü ayranı aldı ve beni takip etti ve kor-
şıl tarafa gitti.

Ben:

-Serra ayranımı vermişsin, dedim.

Serra ayranı verdi ben demesini yerken serra gündabı bosdu
ve o sırada demesini bitirdim.

Serra

-Aber gündap bozuldu, dedi

Ben:

-Bazarın bozulur, dedim ve Serra'nın suya attığı
taşları sudan çıkardım. Gündap esbisinden bile hızlı dönüyor-
dü. Çok mutlu oldum daha sonra orada oynadık. Bir şeyler yap-
tık.

O sırada babam suya bir taş atarak bizi islattı. Babam yık-
sık bir yerde olduğu için biz onu islatmış olduk. Sonra babam annemin
yanına gitti ve biz de peşinden gittik. Sonra ona taş attık. O da
bize kızdı. En sonunda toparlanıp tatile gittik o sırada ay-
lanıp evimize döndük ve birde ide görelim o sebebe gitti-
ğimiz gün 7 hazırmış yani benim doğduğum gün. O günü
hiç unutmam.

EK-P: Etik Komisyon İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 02/05/2019
Sayı: 35853172-101.02.02-
E.00000572930



0000572930

Sayı : 35853172-101.02.02
Konu : Bilkay Bİ (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12.04.2019 tarihli ve 51944218-101.02.02/00000551062 sayılı yazı.

Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Yetenekliler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Bilkay Bİ'nin Doç. Dr. Seray Olçay GÜL** danışmanlığında yürüttüğü “**Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi Modelinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **16 Nisan 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 2b720141-38d7-441e-b6a8-16a5563ac95e kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAL

