



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

METİNLERARASI OKUMA İLE BÜTÜNLEŞTİRİLEN ANALİTİK YAZMA VE
DEĞERLENDİRME MODELİNİN ÖZEL YETENEKLİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE
YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Abdulkadir SAĞLAM

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

METİNLERARASI OKUMA İLE BÜTÜNLEŞTİRİLEN ANALİTİK YAZMA VE
DEĞERLENDİRME MODELİNİN ÖZEL YETENEKLİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE
YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF ANALYTICAL WRITING AND EVALUATION MODEL INTEGRATED WITH
INTERTEXTUAL READING ON READING COMPREHENSION AND WRITING SKILLS OF
GIFTED STUDENTS

Abdulkadir SAĞLAM

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Abdulkadir SAğLAM'ın hazırladığı “Metinlerarası Okuma ile B¼t¼nleřtirilen Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin zel Yeteneklilerin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine Etkisi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Mustafa YILDIZ	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Bilge GÖK	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Mehmet KATRANCI	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Özlem BAş	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 30 / 06 / 2022 tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / 07 / 2022 tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmanın amacı, metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin [AYDM] özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden dört gruplu yarı deneysel desene göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 28 özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın deneysel süreci 6+1 AYDM'nin alt boyutlarına uygun bir şekilde 7 hafta sürmüştür. Çalışmanın verileri Metinlerarası Okuduğunu Anlama Testi ve 6+1 AYD Rubriği ile toplanmıştır. Araştırmada özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisine yönelik elde edilen veriler bağımlı ve bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinde ön test etkisi görülmüşken, yazma becerilerinde ön test etkisine rastlanılmamıştır. Deneysel sürecin 6+1 AYDM'nin alt boyutlarında ise fikirler, kelime seçimi ile imlâ ve noktalama alt boyutlarında deney ve kontrol grubunda anlamlı farklılaşmanın olmadığı, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Yine metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen deneysel etkinliklerin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma düzeylerinde kalıcılığı olumlu yönde etkilediği çalışmada ulaşılan bir diğer sonuçtur.

Anahtar sözcükler: özel yetenekli öğrenci, metinlerarası okuma, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli, okuduğunu anlama, yazma.

Abstract

The aim of this study is to reveal the effect of the 6+1 Analytical Writing and Evaluation Model [AWEM], which is integrated with intertextual reading, on the reading comprehension and writing skills of gifted fourth grade students. The research has been carried out according to four-group semi-experimental pattern of quantitative research patterns. The study group consists of 28 gifted fourth-grade students. The experimental process of the study has lasted 7 weeks in accordance with the sub-dimensions of the 6+1 AWEM. The data of the study have been collected via the Intertextuality Reading Comprehension Test and 6+1 AWEM Rubric. In the study the data obtained were analyzed by dependent and independent samples t-test. In the study, it was concluded that 6+1 AYDM, which is integrated with intertextual reading, positively affects the reading comprehension and writing skills of specially talented fourth grade students. Moreover, while a pre-test effect on the reading comprehension level of gifted students has been determined, there has been found no pre-test effect on their writing achievements. On behalf of the sub-dimensions of the 6+1 AWEM Model of the experimental process, it has been revealed that the ideas, word selection and spelling and punctuation sub-dimensions did not differ in the experiment and control group and there was significant difference in other sub-dimensions. There is another conclusion reached in the study that experimental activities carried out with intertextuality and 6+1 AWEM Model positively affect the permanence of the reading comprehension and writing levels of the gifted fourth grade students.

Keywords: gifted students, intertextuality reading, 6+1 analytical writing and evaluation model, reading comprehension, writing.

Teşekkür

Çalışmamın ilk başlangıcından itibaren gece gündüz demeden her an bir telefon kadar yakın olan ve bilgisini, tecrübesini, desteğini ve emeğini esirgemeyerek tezime yön veren değerli danışman hocam Doç. Dr. Bilge GÖK'e ve kıymetli hocam Doç. Dr. Özlem BAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin ilerleme sürecinde yol gösteren ve çok değerli katkılar sunan sayın hocam Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL'a teşekkür ederim. Tez yazım sürecinde fikirlerini ve bilgilerini benimle paylaşarak çalışmama güç katan Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a, Doç. Dr. Mehmet KATRANCI'ya ve bu günü görmemde katkı sunan, ders aldığım fakültemizin tüm değerli hocalarına da ayrıca teşekkür ederim.

Gerek akademik gerekse de duygusal anlamda desteklerini hep yanımda hissettiğim değerli dostlarım Dr. Serkan ÇİFTÇİ, Dr. Ömer ERBASAN ve Dr. İlhan POLAT'a teşekkür ederim.

Deneyisel uygulama sürecinde her türlü kolaylığı sağlayan Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilin Bilsem Müdürü olarak görev yapan Refik BAYRAM'a, öğrencilere ve velilere de teşekkürü bir borç bilirim.

Bugünlere gelmemde en büyük emeği harcayan anneme, rahmetli babama, kardeşlerime, benim ve eşimin geniş ailesinin tüm bireyelerine can-ı gönülden teşekkür ederim.

Son olarak birlikte yola çıkmaya karar verdiğimizden beri beni destekleyen, yeri geldiğinde derslerden veya seyahatlerden dolayı yalnız bırakmak zorunda kaldığım, yeri geldiğinde stresimden kaynaklı olarak mutsuz ettiğim, her türlü sabrı gösteren, maddi ve manevi desteğinin yanımda hissettiğim hayat arkadaşım Gökçe TIRAŞ SAĞLAM'a sonsuz teşekkürlerimi ve kocaman sevgilerimi gönderiyorum. Ayrıca evimizin neşesi, en kıymetlim, fıstığımız, boncuğumuz, mucizemiz, biricik kızımız NİSA'ma sevgilerimle...

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	iv
Teşekkür	v
İçindekiler	viii
Tablolar Dizini	xi
Şekiller Dizini	xiv
Kısaltmalar Dizini	xv
Bölüm 1	1
Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
Problem Cümlesi	9
Sayılıtlar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	10
Bölüm 2	11
Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	11
Özel Yetenekli Öğrenci	11
Okuma	14
Okuduğunu Anlama	16
Özel Yeteneklilerde Okuma	17
Metin Kavramı ve Hikâye Edici Metin	18
Metinlerarası Okuma	21
Yazma	23
Yazma Öğretimi	25

Yazma Yaklaşımları	26
6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli.....	30
Metinlerarası Okuma ve 6+1 AYDM'nin Bütünleştirilmesi	40
Özel Yeteneklilerde Yazma	41
İlgili Araştırmalar.....	43
Bölüm 3	65
Yöntem	65
Araştırma Deseni.....	65
Çalışma Grubu	67
Veri Toplama Araçları.....	73
Veri Toplama Süreci.....	81
Araştırmacının Rolü ve Yetkinliği.....	83
Uygulama Süreci	83
Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği.....	104
Verilerin Analizi.....	109
Uygulamanın Uygunluğu	112
Araştırmanın Etik Unsurları	114
Bölüm 4	116
Bulgular ve Yorum	116
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	116
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	119
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	125
Bölüm 5	131
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	131
Sonuç ve Tartışma	131
Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	132
İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	135

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	142
Öneriler	144
Kaynaklar.....	147
Ekler	CLXXIII
EK-A: Metinlerarası Okuduğunu Anlama Testi (MOAT)	CLXXIII
EK-B: 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme (AYD) Rubriği	CLXXVIII
EK-C: Metinlerarası Okuma İle Bütünleştirilen 6+1 AYDM Uygulama Plânı ...	CLXXXV
EK-Ç: 6+1 AYD Rubriği Kullanım İzni.....	CXCII
EK-D: Öğrencilerin Yazdığı Hikâye Edici Metin Örnekleri.....	CXCIII
EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	CCII
EK-F: Araştırma İzni	CCIII
EK-G: Etik Beyanı.....	CCIV
EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	CCV
EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report.....	CCVI
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	CCVII

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Özel Yeteneklilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerisini Geliştirmeye İlgili Yurtiçi Ve Yurtdışı Araştırmalar</i>	46
Tablo 2 <i>Metinlerarası Okumayla İlgili Yapılan Yurtiçi Ve Yurtdışı Araştırmalar</i>	53
Tablo 3 <i>6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modeli İle İlgili Araştırmalar</i>	60
Tablo 4 <i>Dört Grup Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi</i>	66
Tablo 5 <i>Çalışma Grubuna Ait Bilgiler</i>	69
Tablo 6 <i>Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının MOAT Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	70
Tablo 7 <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 6+1 AYD Rubriğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular</i>	71
Tablo 8 <i>Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının 6+1 AYD Rubriği Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	72
Tablo 9 <i>$\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler</i>	75
Tablo 10 <i>Uzman Görüşleri Doğrultusunda Örnek Ölçeğe Ait Kapsam Geçerlik Oranları Ve İndeksi</i>	76
Tablo 11 <i>MOAT'ın Pilot Uygulamasına Ait İstatistikler</i>	78
Tablo 12 <i>MOAT Pilot Uygulaması Madde İstatistikleri</i>	79
Tablo 13 <i>Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları</i>	81
Tablo 14 <i>Çalışmanın Uygulama Süreci</i>	84
Tablo 15 <i>Deneysel Uygulama Süreci</i>	86
Tablo 16 <i>MOAT Verilerinin Ön Test, Son Test Ve Kalıcılık Testine İlişkin Basıklık Ve Çarpıklık Değerleri</i>	109
Tablo 17 <i>6+1 AYD Rubriği Verilerinin Ön Test, Son Test Ve Kalıcılık Testine İlişkin Basıklık Ve Çarpıklık Değerleri</i>	111
Tablo 18 <i>Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının MOAT Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	116

Tablo 19 <i>Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının MOAT Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	117
Tablo 20 <i>Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının MOAT Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 21 <i>Deney 1 Grubunun MOAT Ön Test Ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 22 <i>Kontrol 1 grubunun MOAT Ön Test Ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 23 <i>Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının 6+1 AYD Rubriği Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	120
Tablo 24 <i>Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının 6+1 AYD Rubriği Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	122
Tablo 25 <i>Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının 6+1 AYD Rubriği Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	123
Tablo 26 <i>Deney 1 Grubunun 6+1 AYD Rubriği Ön Test Ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	124
Tablo 27 <i>Kontrol 1 Grubunun AYD Rubriği Ön Test Ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	125
Tablo 28 <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin MOAT Ön Test- Son Test Ve Kalıcılık Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular</i>	126
Tablo 29 <i>Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının MOAT Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	127
Tablo 30 <i>Deney 1 Grubunun MOAT Son Test Ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	127
Tablo 31 <i>Deney 2 Grubunun MOAT Son Test Ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	128
Tablo 32 <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 6+1 AYD Rubriği Ön Test- Son Test Ve Kalıcılık Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular</i>	128

Tablo 33 <i>Deney 1 Ve Deney 2 Gruplarının 6+1 AYD Rubriği Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	129
Tablo 34 <i>Deney 1 Ve Deney 2 Gruplarının 6+1 AYD Rubriği Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	129
Tablo 35 <i>Deney 2 Grubunun 6+1 AYD Rubriği Son Test Ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	130

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan İsimli Hikâyedeki Yavru Kurt'un Avcı İçin Hazırlamış Olduğu Afiş</i>	89
Şekil 2 <i>Kıyafet Satışı Yapılan Tezgâh Görselleri</i>	102

Kısaltmalar Dizini

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

IQ: (Intelligence Quotient) Zekâ Bölümü/Puanı

MOAT: Metinlerarası Okuduğunu Anlama Testi

6+1 AYDM: 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NAGC: National Association of Gifted Children

NWREL: (Northwest Regional Training Lab) Amerikalı Eğitimciler ve Kuzeybatı Eğitim
Laboratuvarı

TDK: Türk Dil Kurumu

KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, araştırmının problem durumu, amacı, alt problemleri, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırma raporunda sıklıkla kullanılanılmış olan bazı kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

21.yüzyıl dünyasında bilgi çeşitliliği artmış, kısa sürede yeni bilgilerin ortaya çıkmasıyla mevcut bilgiler değişikliğe uğramış veya geçerliliğini kaybetmiş ve buna paralel olarak toplumun ihtiyaçları da değişmiştir. Toplumlar ise bireylerini mevcut yeni ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirmek için yeni yaklaşımlar arayışı içerisine girmişleridir.

Günümüz bilgi çağında eleştirel düşünme becerisi sergileyebilen, bilgiyi üreten, soru soran, yaratıcı düşünebilen insanların yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Gök ve Erdoğan, 2011). Yaşam şartlarının değişmesine paralel olarak kalıcı öğrenmeyi değerlendirme kriterleri arasında, öğrenilen bilginin miktarının yanında bilginin nasıl kullanılacağını bilme, karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanma, ona bağlı olarak eleştirel ve analitik düşünebilme önemli hale gelmiştir. Bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme, kişinin çevresinde gerçekleşenlerle etkileşimde bulunarak onlara anlam yüklemesi sürecinin bütünüdür. Bilişsel öğrenme kuramının öncülerinden Piaget'e göre birey, çevresi ile aktif bir etkileşim halindeyken karşılaştığı yeni durumu, önceden öğrendiği bilgi ve deneyimi aracılığıyla anlayarak içselleştirme çabası içerisine girmektedir. Sahip olduğu bilgilerin yeni durumu açıklamada yetersiz kaldığı durumlarda belleğinde yeni kavramlar oluşturarak uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu şekilde yeni durumlarla karşılaştığında bozulan zihinsel denge yeniden kurulmuş olur (Piaget, 1977; Özden, 2005). Öğrenilen bilgilerin diğer bireylere aktarılmasını sağlayan unsur ise dildir.

Dil; bir insan topluluğunu millet yapan öğelerin başında gelir ve onu diğer milletlerden farklı kılar. Toplumsal kültür ve gelenekler dil ile gelecek nesillere aktarılır, tarih ve edebiyat

dil ile yazılır ve bilimsel çalışmalar dil ile aktarılır. Dilin dört temel ögesi okuma, yazma, konuşma ve dinlemedir (Akyol, 2011). Yazma becerisi olmadan dinleme, konuşma ve okuma gibi becerilerin etkinliği ve kalıcılığı daha sınırlı olacaktır.

Yazma becerisi, temel dil becerileri arasında bulunur ve öğrenciler tarafından, öğrenilmesi zor bir beceri olarak algılanmaktadır. Yazma, işin doğası gereği birtakım zorlukları içinde barındırmaktadır. Bu durum öğrencilerin yazmaya karşı negatif tutumlar geliştirmelerine sebep olmakta ve yazma becerisini yaşam boyu kullanabilecekleri bir beceriye dönüştürmelerini zorlaştırmaktadır (Yaman, 2010). Yazma becerisi; kişisel yeterlik, hedefe kilitlenme, ilgi, değer, başarı ve başarısızlığa gösterilen tepkilerden etkilenmektedir (Lane ve diğerleri, 2008; Troia ve Graham, 2012). Bundan dolayı öğrencilerin çoğunluğu yazma becerisini öğrenme sürecinde bazı problemlerle yüz yüze gelmektedir.

Öğrencilerde genel olarak görülen yazma problemleri, mekanik yazma problemleri ve yazılı ifade problemleri şeklinde ifade edilmektedir. Mekanik yazma problemleri; yazıyı uygun şekilde yazamama, kelimeleri doğru yazamama, imlâ ve dil bilgisi kurallarına uygun yazamama, yazmadan önce uygun planlama yapamama ile ilgili sorunlardır. Yazılı ifade problemleri ise yazılacak konu hakkında fikir üretme, organize ederek yazma ve metni kontrol etme gibi süreçlerde meydana gelen sorunlardır (Graham ve Harris, 2005). Bu sorunlar her çocukta ortak olarak görülmeyeceği gibi bir öğrencide bu olumsuzlukların tümünün birden görülmesi de söz konusu değildir.

Yazma öğretimine ilişkin yaşanan problemlerin çözümüne yönelik, Santangelo ve diğerleri, (2008, s.44) şu ilkelerden bahsetmiştir:

- (1) Bireyselleştirmek; her öğrencinin kişisel olarak ihtiyaçları farklıdır. Bundan dolayı öğrencilere kendi bireysel yazma aşamalarını nasıl yapabileceklerini belirtmek, onları desteklemek ve dönüt sağlamak, (2) Performans temelli öğretim; öğrencilere gösterdikleri performansa göre değerlendirme kriterlerini söyleyerek sonraki basamağa ilerleyebilmeleri için gayret etmelerini sağlamak, (3) Sınıf ortamını öğrencilerin istediği şekilde tasarlayarak eğlenerek yazmalarını sağlamak, (4) Geri

bildirim vermek; öğrencilerin yazma isteklerinin önüne geçmemek ve performanslarını negatif yönde etkilememek için yazma hatalarına fazla odaklanmamak, ceza olarak yazı etkinliği vermemek.

Yazma eğitimlerinin yukarıda ifade edilen ilkeler çerçevesinde şekillendirilmesi önemlidir. Yazma eğitimi birçok disiplini bir arada kullanabilmeyi gerektirir. Bunlardan bazıları; araştırmacı bakış açısı, problem çözme becerisi, dili güzel kullanma, yaratıcı ve eleştirel düşünme şeklinde sıralanabilir. Yazma becerisi gelişmiş bireyler, düşündüklerini, yaşadıklarını, anladıklarını ve isteklerini varmak istedikleri hedeflerine uygun ifade edebildiklerinden gerek sosyal gerekse akademik hayatta daha başarılı olurlar. Bu açıdan başarılı olmak için iyi yazma bir seçenek değil, zorunluluktur. Günümüzde insanların iletişim kurduğu kişi sayısı teknolojinin gelişmesiyle paralel olarak artmış ve doğal olarak insanların iş ve özel hayatında başarılı olabilmeleri için okuduğunu anlama ve kavrama yeteneğinin yanında yazma becerisinin de önem ve gerekliliği ortaya çıkmıştır (Ungan, 2007). Yazma becerisi gelişmemiş öğrenci sadece bilgi aktarmakla sınırlı kalmakta, okuduğunu yorumlayarak kendine ait bir yazım tarzı ve yeni bir bilgi oluşturamamaktadır (Akyol, 2019a). Bu durum da kişinin tüm yaşamını etkilemektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için yeni yaklaşımların uygulanması önemlidir (Orhan-Karsak, 2014). İfade edilen bu görüş Albertson ve Billingsley'in (2001) gerçekleştirdikleri çalışmada, yazma öğretiminde yöntem kullanmanın daha akıcı, uzun, özgün ve kaliteli hikâyeler yazılmasında katkı sağladığına yönelik elde edilen bulguyla paralellik göstermektedir. Alan yazına bakıldığında (Friend, 2006; Jalaluddin, 2014; Plucker ve Callahan, 2008) özel yetenekli çocukların yazma çalışmaları sırasında daha fazla sorunla karşı karşıya kaldıkları ve bunların üstesinden gelebilmek için ise sıklıkla yazma çalışmaları yapmaları gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. Friend (2006) özel yetenekli çocukların herhangi bir öğrenme alanında güçlük yaşamasa dahi yazma konusunda sorun yaşayabileceğini belirtmiştir. Karşılaşılabilecek sorunları ise; "öğrencilerin düşüncelerini seçememesi, mantıksal bir bütünlük içerisinde sunamaması, vermek istediği mesajı tam

olarak ifade edememesi, doğru heceleme, noktalama kullanımı ile cümle tamamlamada zorluk yaşanması” şeklinde sıralamıştır. Ayrıca Friend (2006), çalışmasında özel yetenekli çocukların hikâye yazarken odaklanma problemi yaşayarak konudan konuya atladıklarını ve okuyucunun hikâye karakterini tanıdığını düşünerek karakter özelliklerini detaylıca anlatmadıklarından bahsetmiştir. Başka bir çalışmada Jalaluddin (2014) yazma konusunda özel yeteneğe sahip öğrencilerin yüksek not almalarına rağmen kendilerinin yazı konusunda iyi olmadıklarını düşündüklerini tespit etmiştir. Brewster’e (1989; akt., Albertson ve Bilingsley, 2001) göre; özel yetenekli olan bir öğrencinin yaratıcı düşünme becerisi yüksektir ancak bu durum yazıya yansımamaktadır. Yazıda yaratıcılık konusunda normal gelişim gösteren çocuklarla özel yetenekli çocuklar benzer performanslar sergilemektedir. Özel yetenekli öğrenci, iyi bir yazma eğitimi için gerekli bilişsel yeteneklere fazlasıyla sahiptir (Alber ve diğerleri, 2005). Düşünme becerileri geliştikçe özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin de artacağı belirtilmektedir. Bundan dolayı özel yetenekli öğrencilerin yazma eğitimi etkinliklerinde; önce taslak oluşturulur, sonra düşünceler ayıklanarak seçilir daha sonra konu derinleştirilerek geliştirilir, sonrasında konuyu destekleyici ayrıntılar üzerinde çalışılır daha sonra düzenleme yapılarak yazılır. En sonunda akran veya öğretmen değerlendirmesi yapıldıktan sonra yazılanlar gözden geçirilir (Van Tassel Baska ve Stambaugh, 2006). İfade edilen adımları izleyerek özel yeteneklilerin öyküleyici, açıklayıcı veya betimleyici anlatım biçimlerinde farklı çalışmalar yapmaları yazma performanslarını geliştirmek için gereklidir. Ayrıca okuma yapma, yazımı planlama, yazım, noktalama, anlam bütünlüğünün sağlanması, kendi yazısını ve başkalarının yazmış olduğu yazıları değerlendirerek olumlu eleştirme imkânları sağlanması yazma performansını artırmak için önemlidir (Plucker ve Callahan, 2008). Bu çerçevede özel yeteneklilerin bir düşüncüyü kendi düşüncesi haline getirerek zevk aldıklarını belirten Winebrenner (2001) onların ilgilerini çekmek için bazı etkinlikler önermiştir. Bunlar; (1) hikâyeyi farklı bir karakterin gözünden tekrar yazmak, (2) bir konunun karşıt görüşlerini belirtecek yazılar yazmak, (3) klasik, hafif, rahatlatıcı, caz v.s. olmak üzere farklı müzikleri dinleyip ne hissettiğini, ne düşündüğünü, zihninde nelerin canlandığını yazmak, (4) resim, heykel, karikatür, fotoğraf, gibi farklı sanat çalışmalarının tanımlamasını yazmak, (5)

bir oyuncağın ya da cihazın kullanım kılavuzuna benzer teknik bir konuya dair internetten bilgi toplayarak teknik bir yazı yazmak, (6) hayranı olduğu birisiyle (yazar veya sanatçı) iletişime geçerek mülakat yazısı yazmak, (7) aynı konuda okul başındaki ve sonundaki iki yazıyı karşılaştırarak yazı gelişimi hakkında yazmak, (8) yaşadığı ülkenin haritasından iller/bölgeler seçerek, illerin yetkililerine il isimlerinin nereden geldiğini öğrenmek için mektup yazmak, şeklinde sıralanmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin arasından Türkiye'nin geleceğine yön verecek öğrenciler çıkabilir. Başka alanlarda olduğu gibi dil ve edebiyat alanında da ilerleyen zamanlarda Türkiye'ye hizmet noktasında özel yetenekli çocukların başat rol oynamaları mümkündür. Bundan dolayı anlama ve yazma becerisi yönüyle yeterlilikleri yüksek özel yetenekli öğrenciler yetiştirebilmek için bu çocuklara eğitim gördüğü okullarda ve Bilim Sanat Merkezlerinde gerekli ortam sağlanmalıdır. Öğrenme etkinlikleri ve öğrenme ortamları oluşturulurken bu çocukların yüksek anlama hızları ve yaşitlarına göre ileri zekâ ve kavrama düzeyleri planlamalara dâhil edilmelidir. Bunun yanında özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal özellikleri de öğretim ortamı oluşturmada ve ilişki belirlemede göz önünde bulundurulması gereken etkenlerdendir (Okur ve Özsoy, 2013; Özsoy, 2015). Yani özel yeteneklilerin eğitiminde ve eğitim ortamlarında bu öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinin bütüncül olarak değerlendirilmesinde fayda vardır.

Karatay'a göre (2011) bilgi ve fikir edinme konusunda okuma, diğer insanlarla duygu ve düşünceleri paylaşma konusunda ise yazma etkilidir. Bu bakımdan yazma becerisinin gelişmesi için okuma-yazma öğrenildikten hemen sonra, ilkokuldan başlayarak yazım ve kompozisyon çalışmaları yapılır. Üftadeoğlu (2016) da belirtilen ifadeyle paralel olarak, üst düzey yazılı eserler çıkarmanın yolunun, yazma yeteneği olan çocukların tıpkı resim, müzik ve spor gibi diğer alanlarda olduğu gibi küçük yaşta kabiliyetleri doğrultusunda yönlendirilerek, gerekli yöntem ve teknikleri öğrenmelerinden geçtiğini belirtmektedir. İyi yazma eğitimi alan her birey elbette ki edebiyatçı-yazar olmayacaktır. Ancak dilin yapısını ve yazım tekniklerini öğrenen herkes kendisini yazılı olarak iyi ifade edebilecek ve yazım

kabiliyeti geliŒecektir. Yazım kabiliyetinin geliŒmesi, emek harcama, dikkat ve uygun ortamlar oluŒturma ile mümkündür (Güneyli, 2006). Güzel ve anlaŒılır metinler oluŒturmak da anlamayı kolaylaŒtıracaktır. Okunanı anlamak için öğrencilerin metnin baŒlıđı hakkında bilgiye sahip olması; okurken metin içinde karŒılaŒtıkları kavramlarla, olaylarla, karakterlerle, problem durumlarıyla daha önce karŒılaŒmaları ve en az bunlar kadar yazma stiline alıŒık olması öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerini etkiler ve okuduğunu anlama sürecinin yapılandırılmasına yardımcı olur (zdemir ve BaŒ, 2019). Okumanın amacı ne olursa olsun, anlama temel bir beceridir. Metinlerin daha iyi anlaŒılması, okuyucunun motivasyonuna, kullandıkları stratejilere, çabalarına ve sosyal çevrenin zenginliğine (Akyol, 2019), ğrencinin n bilgilerine, gemiŒ yaŒantılarına hayatındaki diğer olaylarla iliŒki kurabilmesine bağlıdır. Öğrencilerin bu iliŒkileri kurabilecekleri en iyi unsurlardan birisi de metinlerarası anlam kurmadır.

Diğer anlam kurma becerilerine göre daha zor olan metinlerarası anlam kurma becerisi, ilköğretimde 4. sınıftan itibaren Türkçe dersi kazanımları arasında yer almıŒtır (MEB, 2021). Metin içi anlam kurma becerisi ilkokul ikinci sınıftaki kazanımlar arasındadır. Metin içi ve metin dıŒı anlam becerilerinin öğrenilmesi ise üçüncü sınıf kazanımları arasındadır. Metin içi anlam kurma, metin dıŒı anlam kurma ve metinlerarası anlam kurma becerilerini öğretirken tek bir anlam türüne odaklanmadan her üç anlam türünü de kapsayacak sorularla ğretim yapılmalıdır. Yalnız metin içi soru, ezberci; yalnız metin dıŒı soru ise içerikten yoksun yorum yapan bireyler yetiŒtirir.  anlam kurma becerisinin tamamını kapsayan sorular hazırlanarak öğrencilere yöneltilmelidir. Ancak gelecek nesillerin zihinsel becerilerinin geliŒebilmesi için yaŒ seviyesi ilerledikçe metinlerarası anlam kurma becerisine yönelik sorulara ağırlık verilmesine dikkat edilmelidir (Ertem ve zen, 2014). Öğretim programları sayılan hedefler doğrultusunda tasarlanmalıdır. Öğretim programları bireyin ömür boyu gerekli iletiŒim, dil ve zihinsel becerilerinin yanı sıra okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında da etkin rol oynarlar. Ana dillerini iyi Œekilde ğrenen bireyler duyuŒsal ve biliŒsel olarak kendilerini gerekleŒtirebilirler. Bu da çağın ihtiyaçlarına göre

yenilenerek geliştirilmiş olan öğretim programları ile mümkündür (Türkben, 2019). Bu öğretim programlarını planlarken de özel yetenekli öğrencilerin üst düzey becerilerini daha da geliştirmek adına uygun yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmalıdır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yazma, diğer becerilere göre geliştirilmesi daha zor ve daha uzun zaman alırken, diğer becerileri de içeren ve birden çok fayda sağlayan bir beceri olarak ifade edilebilir. Yazma becerisi karmaşık olduğundan, birçok ön beceri gerektirir (Coşkun, 2007). Öğrenciler yazma becerisini geliştirirken; bu durum, günlük ihtiyaçlarını karşılayabilen, eğitimine devam edebilen, insanlarla iyi iletişim kurabilen, derin anlama ve açıklama becerileri ile başarıya ulaşabilen bir kişinin önünü açar (Arıcı ve Urgan, 2017). Yazma eylemi içerisinde okuma, düşünme ve doğru ifade etme becerilerini barındırdığı için gerçekleştirilmesi zor bir eylemdir (Urgan, 2007). Duran ve Akyol (2010) da, yazmanın geliştirilmesi en zor dil becerisi olduğunu; zaman alan, üzerinde düşünmeyi ve dilin kurallarına uymayı gerektiren planlı bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencileri yazmaya motive eden şey onların ilgi ve beklentilerine yönelik temalarda yazı yazmalarını istemektir, bu onların daha kolay yeni fikirler üretmelerini sağlar ancak yazma yeteneklerini ilerletmede tek başına yeterli değildir. Yazı yazması istenen öğrenci öncelikle hangi konuda yazacağını belirleyemez, belirlese bile bunu hangi sıra ve düzenle yazacağını belirlemede sıkıntı yaşar. Öğretmenin buradaki temel rolü çeşitli etkinliklerle öğrencilerin zihinlerindeki konuları nasıl ortaya çıkarabileceklerini, bunları belirli bir düzen içerisinde ve etkili biçimde nasıl kaleme alabileceklerini öğrenmelerini sağlamaktır (Doğan ve Müldür, 2014). Özel yetenekli kişilerin genel olarak karmaşık bir zihin yapısına sahip oldukları göz önüne alındığında yazma konusunda kendilerine öğretilen sistematik düşünme çalışmalarının genel zihinsel karışıklıkların giderilmesine de katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Yeni stratejilerin uygulanması özel yetenekli öğrencilerin anlama ve yazma becerilerini geliştirmek için gereklidir. Yazma uygulamalarını desteklemek amacıyla okulda

dergi ya da yıllık çıkartma, şiirler okutma-yazdırma, metinlerarası okuma yaptırma gibi etkinlikler yaptırılabilir (Orhan-Karsak, 2014). Albertson ve Billingsley (2001) yaptıkları araştırmada, anlama ve yazma öğretiminde farklı planlama ve stratejilerden faydalanmanın öğrencilerin daha akıcı ve kapsamlı öyküler yazmalarında, hikâyelerin daha özgün ve kaliteli olmasında katkı sağladığı yönündeki bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Bu stratejilerden biri de 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli [AYDM]'dir. Bu model hakkında çalışmanın ilerleyen bölümlerinde detaylı bilgi verilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olduğu, önceki bilgilerle yeni öğrendiklerini sentezleyebildikleri gibi özellikleri düşünüldüğünde, bu öğrencilerin var olan bu özelliklerinin daha da geliştirilmesi adına çalışmalar yapmak önemli olacaktır.

Özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik (Süel, 2011; Ökcü, 2019; Sağlam ve diğerleri; 2020; Kitano ve Lewis, 2007; Akça-Üşenti, 2013; Bi, 2020; Tetik, 2020; Orhan-Karsak, 2014) sınırlı sayıda araştırma vardır. Bu becerilerin her ikisini birlikte inceleyen araştırmaların sayısı (Akça-Üşenti, 2013; Ginn ve diğerleri, 2002) oldukça azdır. Aynı şekilde metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM ile özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu konuda yapılan çalışmaların genellikle normal gelişim gösteren öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye odaklandıkları söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilerle ilgili araştırmaların ağırlıklı olarak okuma alışkanlıkları, okumaya yönelik tutumlar, yazmaya yönelik motivasyon ve yazma kaygılarını belirleme gibi alanlara odaklandığı görülmektedir. Literatürde özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmek için metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Metinlerarası okumanın okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde, 6+1 AYDM'nin ise yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğunu gösteren araştırmaların olumlu sonuçları dikkate alındığında, metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli

öğrencilerde okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmek için etkili bir uygulama modeli olacağı öngörülmektedir.

Buradan hareketle çalışmanın amacı, metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisini ortaya koymak belirlenmiştir.

Problem Cümlesi

Araştırmada "Metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerisine etkisi nedir?" problem cümlesine ve aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Alt Problemler

1. Deney ve kontrol gruplarında metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi ne düzeydedir?
2. Deney ve kontrol gruplarında metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerisine 6+1 AYDM'nin geneline ve alt boyutlarına göre etkisi ne düzeydedir?
3. Deney ve kontrol gruplarında metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada ve yazmada kalıcılığa etkisi ne düzeydedir?

Sayıtlar

Öğrencilerin hikâye edici metin oluştururken samimi oldukları varsayılmaktadır.

Öğrencilerin, verilen ölçekleri içtenlikle cevapladığı varsayılmaktadır.

Uzaktan eğitim yoluyla yapılan uygulamaların, yüz yüze yapılan uygulamalarla aynı etkiyi yarattığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmadaki sınırlılıklar şu şekilde ifade edilebilir:

- Araştırma uzaktan eğitimin sağladığı olanaklarla sınırlıdır.
- Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki bir ilde Bilim ve Sanat Merkezi’ne devam eden 28 öğrencinin katılımıyla sınırlıdır.
- Çalışma deneysel yöntem için belirlenen dört grup ile sınırlıdır.
- Araştırma özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin her biri için 7 hafta ve 28 saat deneysel uygulama ile sınırlıdır.
- Araştırma, kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Çalışma özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirildiğinden bu öğrencilerin gelişmiş hafıza becerileri dolayısıyla son test ve kalıcılık testi puanlarının yüksek çıkmasında ön testin etkili olduğu düşünülebilir.

Tanımlar

Özel yetenekli birey: “Öğrenme hızı yaşlarına göre daha fazla olan; sanat, üretkenlik liderlik kapasitesinde ileri olan, soyut fikirleri kavrayabilen, özel akademik yeteneğe sahip, kendi ilgilendiği alanlarda bağımsız davranmaktan hoşlanan ve yüksek performans sergileyen birey” (MEB, 2019).

Okuma: “Yazar ve okuyucu arasındaki, etkili iletişime dayalı, uygun yöntem ve amaç doğrultusunda, ön bilgilerin kullanıldığı, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” (Akyol, 2018).

Okuduğunu anlama: “Okuduğunu anlama yazı, sembol ve simgelerin anlamını zihinde yapılandırma ve odak noktası yorumlama olan karmaşık, birçok boyuttan oluşan süreçtir” (Snyder, Caccamise ve Wise, 2005).

Yazma: Duygu ve düşüncelerimizi motorsal olarak üretilen sembol ve işaretlerle ifade edebilmektir (Akyol, 2011).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde özel yetenekli öğrenci, okuma, okuduğunu anlama, yazma, metinlerarası okuma, 6+1 AYDM ve özel yeteneklilerde yazma konuları ele alınmış ve bu alanlarda yurtiçi ve yurt dışındaki ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Özel Yetenekli Öğrenci

Zekâ, üst düzey planlar yapabilme kabiliyeti, zamanla davranış ve düşünceleri daha pratik hale getirme, yaratıcılık, gerçekleştirme ihtimali yüksek olan hayal kurma yeteneği, düşünmede çeşitlilik ve çok boyutluluk, tahminlerinde doğruluk, esneklik, bir problemin altında yatan mantığı fark etme, hızlı düşünme, dikkat, hızlı ve doğru karar verebilme yeteneği, yüksek sentez gücü, hoşgiden türden uyumlar yakalama gibi üst düzey bilişsel süreçlerde yer alan ortak özelliştir (Korkman ve Deniz, 2014). Zekâ, geleneksel olarak zekâ bölümü (Intelligence Quotient- [IQ]) adı verilen ve standart ölçümler sonucu elde edilen bir sayısal sınıflama şeklinde ifade edilmektedir. Zekâ bölümü (IQ) değişik bilişsel kabiliyetleri ölçmek amacıyla hazırlanmış alt testler kullanarak aynı yaş grubundaki kişilerin sonuçlarını karşılaştıran özel bir ölçüdür (Brody 1999: akt. Gider, 2019). Zekâyı ölçmek, zekâ tanımlarına daha spesifik bir cevap bulmak açısından önemlidir (Köksal ve Boran, 2015). İnsanlar farklı seviyelerde zekâ kapasitelerine sahiptir. Bu seviyelerden biri de toplumun % 2'sine denk gelen üstün zekâ düzeyidir (Sak, 2014). Kimi bilimsel kaynaklarda farklı oranlar ifade edilse de toplumdaki özel yetenekli birey konusundaki genel kabulün toplumun % 2-3'ünü oluşturduğu şeklindedir.

Günümüzde bazı alan uzmanları “üstün zekâ” ile “üstün özel yetenek” tanımlamalarını üstün yetenek başlığında birleştirirken, kimileri ise bu kavramların iki farklı kavram olduğunu ve tek çatıda birleştirilemeyeceği fikrini ileri sürmektedir (Ömeroğlu, 2004). Gagne'nin (1992; akt. Ataman, 1998) belirttiği fikre göre, “üstünlük” kavramının daha çok yaratıcılık, algısal/psikomotor veya zihinsel konularla üst düzey performans göstermesi üstünlük belirtisi olarak, sanatsal, teknik ve sportif, iletişimsel ve akademik konulardaki yeti ise yetenek

kavramıyla belirtilebilir. Zekânın çok boyutlu bir yapıdan oluşabileceğini ifade eden Gardner gibi eğitimcilerin değerlendirmeleri sonucunda “üstün zekâlı ve üstün yetenekli” kavramları benzer şekilde tanımlansa da bu kavramların farklı olduğu görülmektedir (MEB, 2013). Belirtilen bu ifadeler ve tanımlamalar doğrultusunda zekânın çok farklı anlamlarının olmasının etkisi “Üstün yetenek mi? Üstün zekâ mı?” tanımlarında da ortaya çıkmaktadır. İfade edilen tanımlamalardaki çeşitlilik esasında meydana gelen dönüşüm ve değişimin tesirini göz önüne sermektedir. Bu doğrultuda potansiyele yönelik ölçümlerden performansa dayalı değerlendirmelerle dönüşüm gerçekleştiren kavramın tarihsel döngü içerisinde “üstün zekâ” ifadesinden “özel yetenek” ifadesine doğru evrildiği görülmektedir (Sak, 2014).

Alanyazın incelediğinde “üstün yetenek” veya “üstün zekâ” kavramlarına sıklıkla rastlanılmasına ve bu kavramların kullanılmasına rağmen, Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nca 15 Ocak 2013 tarihinde yayınlanan Strateji ve Uygulama Plânı’nda kavramların sınıfsal ayrımcılığa yol açmaması, karşıdaki kişilerin aşağılanmaması, öğrencide oluşabilecek olumsuz psikolojik durumların önüne geçilebilmesi adına bu kavramlar yerine bütünleştirici kavram olarak “özel yetenek” kavramı önerilmiştir (MEB, 2013). Millî Eğitim Bakanlığı Bilim Sanat Merkezi Yönergesi’nin (2021) içeriğinde hiçbir yerde “üstün zekâ” ve “üstün yetenek” kavramı kullanılmamıştır. Buradan hareketle çalışmada “üstün zekâlı ve üstün yetenekli” kavramları yerine Millî Eğitim Bakanlığı’nın günümüzde kabul ettiği kavram olan “özel yetenek” kavramı kullanılmıştır.

Özel yetenekli birey, Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi’nde (2021); “Öğrenme hızı yaşlarına göre daha fazla olan; sanat, üretkenlik liderlik kapasitesinde ileri olan, soyut fikirleri kavrayabilen, özel akademik yeteneğe sahip, kendi ilgilendiği alanlarda bağımsız davranmaktan hoşlanan ve yüksek performans sergileyen birey” olarak tanımlanmıştır. Özel yetenekli öğrenciler yaşlarından daha erken yaşlarda gelişim sergileyebilirler (Özyaprak, 2016). Özel yetenekli öğrenciler sanat alanlarındaki (resim, tiyatro, müzik, drama) yeteneklerini, yüksek liderlik kabiliyetlerini, okuma ve üst seviyede matematik becerilerini, hayal güçlerini, keşfetmeye ve icat yapmaya açık

karakterlerini, meraklı yanlarını, yüksek sosyalliklerini ve sayılan bütün kabiliyetlerin toplamını açığa vururlar (Meyen ve Skrtic, 1988: akt. Uvacıklıoğlu, 2019). Özel yetenekli bireylerde bu özelliklerin tamamının birlikte yer alması gibi bir durum söz konusu değildir. Bu özelliklerden biri veya birkaçı daha baskın olarak görülebilmektedir.

Toplumsal yaşamda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarında farklılık gösteren (Akdağ ve diğerleri, 2017) özel yetenekli çocukların ortak özelliklerini Clark (2015) ilgi duyduğu alanlarda üstün yaratıcılık, üretimde özgünlük, araştırmaya yönelik sorular sorma, bağımsız çalışma, neşeli olma, meraklı olma, idealistlik, yüksek hayal gücü, farklı olduğunu hissetme, düşünce ve davranışlar arasında tutarlılık, üst düzey hafıza, üst düzey ahlak ve adalet duygusu, başkalarının duygularına karşı aşırı duyarlılık, rekabetçilik, mantıklı düşünme ve problem çözme şeklinde belirtir. Gargiulo (2006) da bu genel özelliklerin yanında özel yetenekli çocukların erken çocuklukta konuşma becerilerinin akranlarından daha önce gelişmeye başladığını, kendi imkânlarıyla okula başlamadan okumayı öğrenebildiklerini, hızlı düşünüp hızlı öğrendiklerini, akranlarının farkına bile varmadığı olaylar/şeyler hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade eder.

Özel yetenekli çocukların akranlarına göre okuma ve yazmaya ilgileri normalden önce başlar. Bundan dolayı akranlarına göre bir veya iki yıl öndedirler. Gezi, serüven ve bilim kurgu gibi konularla ilgilidirler ve ortalama bir yetişkinden fazla okurlar (Ataman, 2004). Bir şeyler keşfetmek isterler ve bundan büyük heyecan duyarlar (Davaslıgil, 2004). Hayal güçleri çok gelişmiştir ve bu çok küçük yaşlardan itibaren kendini gösterir. Özel yetenekliler kolay ve hızlı öğrenirler, öğrenmeyi ve öğrenme süreçlerini çok severler, zihin enerjileri de beden enerjilerinde olduğu gibi oldukça yüksektir, hızlı düşünüp doğru karar verirler, ilgi duydukları alanlarda ayrıntılı araştırmalar yapmayı severler, bilgiyi “nedenleri ve nasılları” ile birlikte öğrenmek isterler, verilen bilgiyi olduğu gibi kabullenmez mantığını ararlar, özellikle sayısal alan becerileri akranlarından yüksektir (Silverman, 1993: Clark, 2015: Renzuli ve diğerleri, 2002: Özbay, 2013). Bu bireyler parlak bir hafızaya sahiptirler, dilsel gelişim hızlıdır, sözlü ifade etme becerileri çok iyidir, problemlere çözüm bulurken orijinal fikirler ve çözümler

üretirler, başarıdan haz duyarlar, mükemmeliyetçidirler, problem çözme ve muhakeme yetenekleri güçlüdür (Levent, 2014).

Özel yetenekli çocukların birçoğu okula başlamadan önce okumayı öğrenirler. Bundan dolayı sınıftaki diğer çocuklardan daha ileridirler ve bu paralelde de sınıfın genel seviyesinin üzerindeki kitapları okumak isterler (Ataman ve diğerleri, 2014). Reis ve diğerleri (2004) özel yetenekli çocuklar üzerine yaptıkları çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin okumayı sevdiğini, okuma becerilerinin yaşıtlarına göre daha erken yaşlarda geliştiğini, yaşıtlarına göre 2 yıl daha yüksek okuma yeterliliğine sahip olduklarını, daha çok okuduklarını, yüksek düzeyde anlam kurma ve yüksek düzeyde dil becerileri sergilediklerini bulmuşlardır. Gelişmiş anlama ve dil becerileri, özel yetenekli çocukların sahip olduğu karmaşık kalıpları çözme yeteneğinin sonucudur (Sağlam ve diğerleri, 2020). Okuma da kimi araştırmacılar tarafından karmaşık örüntülerden oluşan üst düzey zihinsel süreç becerileri olarak ifade edilmektedir.

Okuma

Türk Dil Kurumu sözlüğünde (2020) okuma, “Bir metni oluşturan harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” olarak tanımlanmıştır. Tüm çağdaş toplumlar için insan hayatının en önemli parçalarından biri de şüphesiz okumadır. Bilgi ve iletişim çağı diye isimlendirilen günümüz dünyasında da okuma, doğru bilgiye ulaşmadaki en güvenilir ve en temel yol olarak önemini korumaktadır (Cemiloğlu, 2001). Celce ve Murcia (2001) bilgi kaynaklarına ulaşmanın en temel yolu olarak okuma alanını görmekte; okuma sürecinin ise, sentezde bulunma ve eleştirel değerlendirme kabiliyetlerine önemli katkılar sağladığını ifade etmektedirler. Göktürk (2010), de Celce ve Murcia'nın (2001) okuma sürecinin sentezde bulunma fikrini destekler nitelikte, okumanın bireyin hem geçmiş hem de gelecek yaşantısı arasında bağlantı kurmasını sağlayarak, hayata karşı olan bakış açısını değiştirdiğini belirtmiştir. Erbasan ve Erbasan da (2020) bireyin okuma faaliyeti ile kendisinin, ailesinin, toplumunun ve hatta dünyanın gelişmesinde belirleyici olabileceğini ifade etmiştir.

İlkokuldan itibaren öğrenilmeye başlanan okuma becerisi, ilerleyen süreçte tüm hayatımızı etkisi altına alan bir araç haline dönüşmektedir. Okuma, en sade haliyle yazılı bir metindeki kelimeleri tanımak ve bu kelimeleri anlamlandırmak olarak tanımlanabilir. Hem ulusal hem de uluslararası alan yazında okumayla alakalı birçok tanımlama yapılmıştır. Okuma, değişim ve ilerleme gösteren bir süreç olduğundan, okumayla ilgili tanımların da sürekli olarak değişkenlik gösterdiği görülebilir.

Fischer (2003), en genel haliyle okumayı, yazılı veya basılı sembolleri anlamlandırma yeteneği olarak tanımlamaktadır. O'neil ve arkadaşları (1997: akt. Kasap, 2019) ise okumanın, sözcükleri tanıyarak seslendirme ve takip etmeden daha ziyade okuyan tarafından metindegilerin özümsemesi ve tahlil edilmesi olarak belirtir. Scanlon ve diğerlerine (2010) göre okuma, çeşitli bilgi edinme kaynaklarının analizinin yapılmasını, yorumlanmasını ve koordinasyonunun sağlanmasını da içeren karmaşık süreçler bütünüdür.

Bilgi kaynaklarının hızla arttığı çağda, önem arz eden bilgilere ulaşmak eskisine göre daha kolay hale gelmiştir. Fakat bütün bu gelişmelerin yanında karmaşık bilgi ağının içerisinde hem önem arz eden hem de güvenilirliği yüksek olan bilgiye becerim ve bu bilgileri gereksiz bilgilerden ayıklayabilme önem kazanmıştır. Bu, yaşanan çağda insanların iyi okuyucu olmalarıyla birlikte okuduğunu doğru yorumlayabilme, diğer karmaşık bilgilerden ayırt edebilme ve anlama becerisine de sahip olmaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle okumanın karmaşık bir süreç olduğuna yönelik tanımlar da mevcuttur.

Okumayı çok yönlü zihinsel bir süreç olarak gören Eskey (2005) okumayı; "Hem yazıdan, hem de yazının arka planındaki duygu, düşünce ve bilgiden elde edilen etkin zihinsel bir süreç." olarak tanımlamaktadır. Yıldız ve arkadaşları da (2008) okumayı; yazıdaki duygu ve düşüncelerin algılanarak analiz edilmesi ve bu düşüncelerin okuyucunun iç dünyasında değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Rasinski (2010) okuma sürecinin, kişinin bedensel, bilişsel ve dil yapısı öncelikli olmak üzere zihinsel ve duygusal durumlarıyla alakalı olduğunu ifade ederek kişinin bütün bu özelliklerinin okuma sürecini etkilediğini belirtmiştir. Güneş (2017) okumayı, yazılı metni görme, anlama, özümseme, ilişkilendirme,

düşünme, zihinde anlamlandırma v.b. göz ve beyin bir sürü faaliyetinden meydana gelen karmaşık bir süreç olarak tanımlamakta ve okuma sürecini bireyin fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal yönlerini kapsayan karmaşık süreçlerin bütünü şeklinde belirtmektedir. Akyol (2018) ise okumayı; “Düzenli bir ortamda gerçekleştirilen, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda ön bilgilerin kullanılarak yazar ve okuyucu arasındaki etkili bir iletişim ve anlam kurma sürecidir.” olarak ifade etmiştir. Okuma okulda, işyerinde ve toplumda başarı sağlamada gereklidir. Bireyler okuyarak kendilerini, çevresindeki diğer bireyleri, toplumu ve dünyayı tanımaya başlar (İnnalı, 2018).

Okuduğunu Anlama

Okul programlarının omurgası olarak okumayı gösteren Akyol’a (2010) göre, neredeyse her disiplinin veya her dersin temelinde okuma becerisi önemli bir yer tutar. Okuma becerisi ve okuduğunu anlamlandırma süreci, ilkokuldan başlayarak kişinin yaşamını anlamlı kılmaya çalışan eğitim programlarında ve öğretim sürecinde en büyük katkıyı yapan iki etkendir (Akyol, 2010). Bir metnin tam anlamıyla okunmuş sayılması için metinde verilmek istenen mesajların anlaşılması zorunludur. Aksi takdirde metin seslendirilmekten öteye geçmez. Bir metni anlamak ise metni okumanın en büyük hedeflerindedir. Bu konuda Brassell ve Rasinski (2008) de pek çok okuma alanı uzmanının okuduğunu anlamayı okumada çok önemli bir öge olarak gördüğünü ifade etmektedir. Hatta okumayı yazılı metinden anlam çıkarmak olarak tanımlarlar.

Okuma eyleminde esas amacın okunanı kavrama ve okuma sürecinde kavrama yeteneğini geliştirme olduğunu ifade eden Güneş (2004), okuduğunu anlamamanın, yazının ne ifade ettiğini bulma, bununla ilgili düşünme, sonuçlara varma ve değerlendirmeyi kapsadığını söyler. Bununla birlikte okuduğunu anlama inceleme, yorumlama, karara varma, analiz-sentez yapma, çevirme, öteleme, seçim yapma ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri de içine almaktadır. Caldwell (2008) bazı uzmanların anlamayı tarif etmenin imkânsız olduğunu ifade ettiğini ve gerçekten de anlamayı tanımlamanın zor olduğunu söylemektedir. Caldwell’e (2008) göre anlama; hayli karmaşık ve çok yönlü bir bilişsel süreçtir ve yıllar süren

araştırmalara karşın halen tam anlamıyla anlaşılmamaktadır ve anlaşılamayacaktır. Brassell ve Rasinski (2008) okuduğunu anlamayı; “Okuyucunun metindeki yazılı bilgiyi gösterdiği, bilgiyi anladığını ispatlayacak şekilde cevap verdiği ve bilgiyi dönüştürdüğü bir süreç.” şeklinde tanımlamaktadır. Okuyucunun metinde geçen olayları gerçek olaylarla ilişkilendirebilmesi, metindeki bilginin yeni bir duruma uygulanabilmesi ise bir metnin tam anlamıyla anlaşıldığını göstermektedir (Bilge, 2019). Akyol ve diğerlerine göre (2014) okuduğunu anlama okuma başarısının en önemli göstergelerinden birisidir.

Bireylerin okuma becerisinin gelişiminde ve buna bağlı olarak onların eğitim alma yeteneklerinde anlama becerisi hayati öneme sahiptir ve okuduğunu anlama kişilerin akademik hayatının yanında hayat boyu öğrenme sürecinde de önemlidir. Bu konuda yapılan çalışmalar sonucunda okuduğunu anlama ile alakalı üç tema üzerinde durulmaktadır: (1) Okuduğunu anlama karmaşık becerileri bir araya getiren ve sözcük öğrenimi, öğretimi ve gelişiminin kritik rolü incelenmeden anlaşılacak bir bilişsel süreçtir. (2) Öğrencilerin etkileşimli olarak aktif katılım sağladığı stratejik uygulamalar okuduğunu anlamanın gelişimi adına çok önemlidir. (3) Eğitimcilerin bu karmaşık süreçleri kolaylaştırmak için iyi bir hazırlık yapmaları okuduğunu anlamanın gelişimiyle sıkı bir ilişki içerisindedir (National Reading Panel, 2000). Akyol (2018) okuma sırasında okuyucunun metinde geçenleri anlamaya çalıştığını ve metinden anladıklarıyla kendi ön bilgilerini bir araya getirerek ortaya yeni anlamlar çıkarmaya çalıştığını ifade etmiştir. Okuma, yazar ile okuyucu arasında aktif ve etkili bir iletişimle başlar ve bu iletişim aynı zamanda dinamik bir anlam oluşturma sürecidir. Okuduğunu anlama, yazılı materyallerin neden-sonuç ilişkileri hakkında fikir yürütmeyi, ön bilgilerin kullanımını, yorumlamayı, anlam oluşturmaya, analiz etmeyi, sentez yapmayı ve akıl yürütmeyi gerektirir.

Özel Yeteneklilerde Okuma

Özel yetenekli bir bireyin okumayı vaktinden önce kazanıp kazanmamış olması tamamen çocuğun okumaya ve yazılı materyallere karşı duyduğu ilgi, sözel yetenek alanı,

aile desteği, yazılı kaynaklar açısından zengin bir evre ve bu çevrenin onlara eğlenceli bir Şekilde sunulmasının sonuçları olarak açıklanmaktadır (Süel, 2020).

Özel yetenekli öğrenciler yaşıtlarına oranla daha önce okumayı, sözcükleri telaffuz etmeyi ve anlamlı cümle kurmayı öğrenirler. Daha kolay ezber yapabildiklerinden daha çok sözcük ezberleyebilirler ve sonuçta düşünceleeri daha akıcıdır (ağlar, 2004; Sak, 2011) Akranlarına oranla daha keyifle okurlar ve edebi metinleri daha fazla severler (Akarsu, 2001; Davaslıgil ve Leana, 2004). Bond ve Bond'un (1983; akt. Moore, 2005) yaptığı araştırmada ilkokula başlayan özel yetenekli öğrencilerin yarısının okuma seviyesinin, yaŐıtlarından bir ila üç sınıf ileri olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlarla Van Tassel-Baska ve diğerlerinin (1996) alıŐmasında da karŐılaŐılmıŐtır. Reis ve arkadaşları (2004) tarafından Őehir merkezi ve kırsaldaki özel yetenekli öğrencilere dönük araştırmada da yukarıdaki tespitlere paralel Şekilde bu öğrencilerin akranlarından en az iki yıl ileri düzeyde anlama ve dil kabiliyetlerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları okuma becerileri; anlama ilgili görsel ipuçlarına dayalı önsezi, eski bilgi ve deneyimlerinden faydalanma ve kişiselleŐtirme, bilgi edinmek için metindeki bilişsel süreçlerin takibi, eski ve yeni okuduğu metinlerarası bağlantılar neticesinde düşünceenin gelişimi ve organize edilmesi olarak sıralanmıştır (Catron ve Wingebach, 1986'dan akt. İlter, 2020). Robinson ve diğerleri (2007) özel yetenekli öğrencilerin genellikle sevdikleri alanda okuma yaptıktan sonra onların okuma alışkanlıklarının devam edebilmesi için ne okuyacaklarını seçmelerine olanak tanınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okuma materyali olarak bazen bir dergi, bazen bir hikâye, otobiyografi veya herhangi bir metin olabilmektedir.

Metin Kavramı ve Hikâye Edici Metin

Birbirleriyle iletişim kuran insanlar, bunu yaparken kelimeleri tek baŐlarına kullanmaz ve birbirinden bağımsız cümlelerle etkileŐime geçmezler. Birbiriyle ilişkili cümlelerden meydana gelen metinler üretirler. İnsanlar kendilerini metin vasıtasıyla karŐısındaki kişilere aktarır, kültür; metin vasıtasıyla gelecek nesillere ulaŐtırılır, bilginin önemli bir kısmı metinler

aracılığıyla meydana getirilir (Torusadağ ve Aydın, 2017). Dilin dört temel becerisinin bireylere kazandırılması ve geliştirilmesindeki en temel araçlardan biri metinlerdir. Yazar ile okuyucu, kaynak ile alıcı, konuşan ile dinleyen arasındaki irtibatı sağlayan birim olarak bilinen metin, Türk Dil Kurumu sözlüğünde (2020) “Bir yazıyı anlatım, biçim ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimeler bütünü.” olarak tanımlanmaktadır. Alan yazında metin kavramına dair birçok tanım yer almakta ve tanımlarda metne dair çeşitli noktalar vurgulanmaktadır. Ülper (2011), metinle ilgili pek çok tanımın bulunmasını; “Metnin yapılanma sürecinde dil bilgisel, işlevsel ve biçimsel ögelerin görev yüklediğini ve bunlar arasındaki karmaşık ilişki ağı dolayısıyla çeşitli tanımların ortaya çıktığı.” şeklinde ifade etmiştir.

Güneş (2017) metni; bilgi, fikir ve hislerin mantıklı ve planlı bir şekilde yerleştirildiği yapı olarak tanımlamıştır. Metinde bulunması gereken unsurları önceliklendiren araştırmacılar (Onursal, 2003; Yılmaz, 2008), metni belirli bir amaç çerçevesinde oluşturulmuş, cümlelerden oluşan ve yorumlanabilirlik, tutarlılık ve anlaşılabilirlik özellikleri içeren sözlü-yazılı iletişim ürünü olarak tanımlamışlardır. Çetişli (2004) metni, bir şeyi açıklamadan sorumlu olan kelimeler, cümleler, paragraflardan oluşan söz ve söylemler topluluğu olarak tanımlarken; Akyol (2019), “sözel ve sözel olmayan veya her ikisinin karışımı olan, harflerle kâğıtlar üzerine yazılanlarla sınırlı olmayan işaret ve sembolleri de içeren dilsel ve semiotik bir yapıdır.” şeklinde tanımlamaktadır. Metinler yazılış amaçlarına göre türlere ayrılmaktadır.

Metin türleri konusunda çeşitli ayrımlar yapılmakla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) metin türleri; bilgilendirici, hikâye edici (öyküleyici) ve şiir olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Akyol (2010) ve Güneş (2007) de metin yapıları sınıflandırmasında metin türlerini bilgilendirici (öğretici) metinler, öyküleyici (hikâye edici) metinler ve şiir olmak üzere üçe ayırmıştır. Otobiyografi, gezi yazısı, röportaj, deneme, makale, eleştiri gibi türleri içeren ve genellikle okuyucuya bilgi vermeyi amaçlayan metinler bilgilendiricidir; öykü, masal, roman gibi türler içeren, olayların akışı ve zaman gibi unsurları

içeren metinler öyküleyici metinlerdir; duyguları anlatmak ve iletmek için yazılan metinler de şiir olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2007). Bu çalışmada metin türlerinden biri olan hikâye edici metin üzerinde durulmuştur.

Hikâye, belirli bir fikre gönderme yapmak için bir olay, yer, zaman ve kişi bağlamında yaşanmış veya yaşanabilecek olayları ele alan küçük bir anlatıdır. Bir başka deyişle, birinin veya birden fazla insanın başından geçen bir veya daha fazla olayı, olayları yaşayanın ya da yakınındaki birinin dili ile anlatan ve kurgulardan oluşan bir yazı çeşididir (Gündüz, 2003). Hikâyeler okuyucuya anlamı derinleştirme, tasarlama, anımsama ve yorum yapma olanakları veren etkin okuma metinleridir (Akyol, 2014). Hikâye edici metin yazma ise bir ya da birkaç kişiyi, bir olayı, bir anıyı, bir dönemi hikâye öğelerinden faydalanarak ifade etmedir (Güneş, 2014). Chen ve diğerleri (2003), hikâyeleri deneyime dayalı elde edilen bilgiyi zihinde tutma ve betimlemede en güçlü ve doğal unsurlar şeklinde tanımlamıştır. Hikâye edici yazıda yazar, çoğunlukla tecrübe edindiği veya gördüğü bir olayı anlatır (Jordan, 2005'ten akt.; Özkara, 2007). Aynı olay farklı şekillerde aktarılabilir ve aynı olayı anlatan farklı metinler oluşturulabilir (Başaran ve Akyol, 2009).

Hikâye üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; Cemiloğlu'na (1998) ve Akyol'a (2006) göre ise "giriş, gelişme, sonuç"; Erden'e (1998) göre "giriş, çatışma-zirve, çözüm"; Gündüz'e (2003) göre "başlangıç, orta bölüm, sonuç"; Karaalioğlu (2000) ve Güneş'e (2003) göre ise "serim, düğüm, çözüm" şeklinde ele alınmaktadır. Hikâye yazma öğretirken ve öğrenirken bu bölümlerin yerli yerinde verilmesine ve anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir.

Hikâye edici metinler yazılı ifadelerde önemli bir rol oynamaktadır. Bir hikâye veya roman hayal gücünü harekete geçirerek okuyucuyu eğlendirir; bir gazete makalesi haberler hakkında okuyucuyu objektif olarak bilgilendirir; öte yandan makaleler bir noktaya açıklık getirmektedir. Bazı hikâye edici metinler, ne olduğu hakkında herhangi bir yorum yapmadan bir olayı anlatmaktadır. Bazı gazete raporları veya mahkeme kayıtları bunlara örnektir ve yalnızca gerçeklerden bahseder. Bu durumlarda hikâye edici metinlerin amacı olayları aktarmak olduğundan, "Bu konudaki izlenimleriniz nelerdir?" "Ne hissettin?" türündeki

sorulara cevap vermez. Metinde yapılan varsayımları doğrulamak veya desteklemek için de hikâye edici metinler kullanılabilir. Bu tür hikâye edici metinler genellikle okuyucunun dikkatini belirli bir noktaya çekmek için kullanılır (Lannon, 1995). Berger'e (1997) göre, "Küçük bir çocukken anne ve babalarımız bize ninniler söylerler ve çocuk şarkılarını bize öğretirler. İnsanlar da büyüdükçe hayal ürünü olan hikâyeleri okur. Sonuç olarak da kendi kendimize hikâyeler anlatmayı öğreniriz. Bu hikâyeler bizim yaşamımızda önemli roller oynar". Hikâyeler bu şekilde çocukların psikolojik gelişimlerine de yardımcı olur. Toplumlar da bu duruma eğitim programlarında yer vererek öğrencilerin hayal güçlerini, okuma ve yazma, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlarlar.

Metinlerarası Okuma

Metinlerarası kavramını ilk kullanan ve kuram haline getirenin "Semeiotike, Recherches Pourune Semanalyse" (1969) isimli eseriyle Kristeva olduğu genel kabul görse de esasında kavramın özü Rus eleştirmen Mihail Bakhtin'e dayanmaktadır (Aktulum, 2000). Mihail Bakhtin söyleşimcilik kavramı üzerinde durmuş ve çalışmalarının tamamına yakınına "söyleşimcilik" kavramı üzerine yapmıştır. Kristeva, Fransa'da Bakhtin'in yaptığı çalışmaları tanıttınca "söyleşimcilik" kuramı, "*metinlerarası*" ismi altında yeni bir kimliğe bürünmüştür. Bakhtin (akt. Aktulum, 2000), "Yazılı metin içerisinde ifade çeşitliliği olduğunu ve eserin diğer eserlerin yanında tarihsel ve toplumsal olaylarla da sürekli etkileşimde olduğunu" ifade eder. Okuma önemli işlevi ilk kez Michael Riffaterre (1980: akt. Çetinkaya, Durmaz ve Sönmez, 2019) yükler. "Okur" okuduğu eski metinler ile mevcut metin arasında bağlantı kuran, buna göre okuduğu metnin doğasını sezerek yerini belirleyen kişidir.

Akyol'a (2003) göre metinlerarası anlam kurmak mevcut metinlerden yeni anlamlar üretmeyi içerir. Metni okuyan kişi üst bilişsel süreçleri kullanarak bu tür anlamlar kurar. Okuyucu okurken adeta metinlerle yani yazarlarla tartışır. Bu şekilde okuma yapmak ve yeni anlamlar üretmek okuyucuya alternatif düşünme ve olaylara farklı açıdan bakma becerisi kazandıracaktır.

Barthes (2006: akt. Akbaba, 2020), metinlerarası anlayışla, yazarın metinde olmadığı ve okuyucunun metinde kendini bulduğunu savunmuştur. Barthes (2006), bir metnin inandırıcılığının orijinalliğine değil, metnin okuyucuyu nereye götürmek istediğine dayanması gerektiğini vurgulamıştır. Metnin anlaşılabilirliğinin yazarın ne söylediğine bakılmadan okurun metinden ne anladığına göre belirleneceğini ifade etmektedir ve okuyucu metne ne kadar anlam yükleyebilirse, öğrenmenin de o kadar artacağını belirtmektedir.

Aktulum (2000), metinlerarasılığın yazarın başka bir metni kendi metninin bağlamında yeniden oluşturarak ve bu dönüşümün anırtırma, alıntı, parodi, alaycı dönüştürüm, öykünme-pastiş, tarzında açık ya da kapalı göndermeler aracılığıyla gerçekleşen bir yeniden yazma işlemi olduğunu söyler. Günay (2007) ise metinlerarası okuma kavramını, Aktulum'un sözlerine paralel şekilde diğer metinlerden ayrıştırılarak diğer tüm alıntılardan ayrıştırılmış bir şey olmadığını vurgular ve "Hiçbir metin yalnız başına yazılmamıştır, tek değildir ve tek okunamaz. Bir metin ya da metinler grubunun diğer metinlerle olan ilişkilerini -ki bu açık ya da gizli olabilir-, metinlerarası okuma kavramı açıklar." şeklinde ifade eder. Bu çalışmada metinlerarası okuma üzerinde durulmuştur.

Genel olarak metinlerarası okuma, bir metni okurken okurun zihninde başka metinlerin canlanması suretiyle anlam oluşturma sürecidir (Akdağ, 2011). İnsanlık tarihi çok eskiden başlamış ve günümüze kadar aralıksız devam etmiştir. Tüm bu süreçte hayatı kolaylaştıran her bir yeni keşfin kendinden bir sonrakine zemin oluşturduğu, onların oluşumunu kolaylaştırarak hızlandırdığı muhakkaktır. Bu şekilde değerlendirildiğinde her bir metin de kendisinden önceki ile ilintili ve kendisinden sonrakilere de zemin hazırlar. Her metin, işin tabiatı gereği yazarken yazarın ve okurken okuyucunun bulunduğu çevrenin ve yaşanan gerçeklerin sonucudur. *"Her anlatı bir kültürün içinde bulunur, bundan dolayı, her alıntı yaşadığımız o anki dünyanın dil dışındaki gerçekleri yanında kendisinden daha önceki yazılı ve sözlü diğer metinlere de atıf yapabilir."* (Kıran ve Kıran, 2003). Yani metinler diğer metinlerle bir bilgi alış verişi içerisinde; buna göre de değer ve anlam kazanırlar (Karatay, 2010). Dil eğitiminin mihenk taşı olan okuma alanında da bu durum geçerlidir. Yani

okunan metin okurun ön bilgileriyle, önceki okumalarıyla birlikte bir anlam kazanır ve buna “metinlerarası okuma” denilmektedir.

Metinlerarası okuma; okuma, okuduğunu anlama ve öğrenme bakımından önemli bir kavramdır (Akyol, 2010). Akyol (2010) metinlerarası okumanın, sorulara verilen cevapların kaynağının tespiti ve okuma konusuna metin kavramını bugüne kadarkinden daha kapsamlı bir bakış açısıyla ele alması bakımından katkı sağladığını söylemiştir. Akyol (2010) ayrıca “Metinlerarası okumanın esasının, metinlerde anlatılan düşünceler arasında ilişki kurarak yeni anlamlar oluşturmak.” olduğunu belirtir. Metinlerarası anlam kurma sadece metin-metin arasında olmamaktadır, Akyol’a (2010) göre resimli hikâyeler de birer metinlerarası anlam kurmadır.

Aktulum (2000) daha önceleri metinlerin, genellikle tarih, yazar, yazarın psikolojisi, metnin amacına göre değerlendirilmekteyken, daha sonra söylemlerin çakıştığını, eserlerin üst üste gelerek birbirleriyle karıştıklarını her yazılı metnin aslında “çoksesli” olduğunu, metnin ve anlamın çoğunlukla önceki metinlerdeki parçaların iç içe geçmelerine göre yazıldığını ifade eder. Köksal ve Ünal’a (2008) göre, eğitimin en temel işlevinin yaşama uyumlu ve topluma yararlı insanlar yetiştirmek olduğu değerlendirildiğinde, metinlerarası okuma anlayışıyla işlenen derslerin ileri düzeyde anlam kurma ve nitelikli yorum yapmayı sağlayabilmesi yönüyle, eğitim için de önem taşıdığı açıktır. Lawwill’e (1999: akt. Ünal, 2019) göre yeni öğrenmelerin ön bilgilerle ilişkilendirilmesiyle sonradan edinilen bilgiler anlam kazanmış olur. Özel yetenekli öğrencilerin de üst düzey düşünme becerilerine sahip olduğu, önceki bilgilerle yeni öğrendiklerini sentezleyebildikleri gibi özellikleri düşünüldüğünde, özel yetenekli öğrencilerin var olan bu özelliklerinin daha da geliştirilmesi adına metinlerarası okuma üzerine çalışmalar yapmak önem arz etmektedir.

Yazma

Yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmasına ve hem fiziksel hem de zaman açısından çok uzak mesafelerde olanların veri kaydetmelerine izin veren çok etkileyici bir buluştur. Her yazı belirli bir amaç için oluşturulur ve her yazının bir kimliği vardır. Yazının

tarihsel gelişimine bakıldığında, insanların yazıyı göç veya av rotalarını belirleme, zaman hesabı yapma, önemli olayları kaydederek diğer kişileri uyarma, dini ritüelleri anlatma gibi amaçlarla kullandıkları görülmektedir. Göçer (2018), yazının temel özelliklerinden bahsederken yazma eyleminin tecrübe ve eğitim gerektiren zihinsel bir beceri olduğunu ve genellikle uzun uğraşlar sonucunda oluştuğunu savunmaktadır. Bununla birlikte her metnin bir teması olduğunu ve yazıların ilgi, okuyucu üzerindeki etkisi, okuyucuda iz bırakma gibi özelliklerinin yazıların ömrünü belirlediğini ifade eder.

Yazma becerisinin tanımı alanyazında farklı şekillerde yer almaktadır. Akyol'a (2013) göre yazma, dilin harf ve noktalama işaretlerini kapsayan, düşünceleri ifade etmek için yapılan bir psikomotor harekettir. Yazma, kişinin düşüncesini belirli semboller aracılığıyla somutlaştırma ve bir ürün ortaya çıkarma sürecidir (Karadağ ve Maden, 2013). Çeçen (2015) yazmayı kurallara uygun olarak anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde metin oluşturma yetisi olarak ifade etmektedir. Akyol (2011) bir başka tanımlamasında yazmayı, düşünceleri açığa çıkarabilmek adına gereken işaret ve sembollerini psikomotor yollarla üretebilmek şeklinde belirtmiştir. Bazı araştırmacılar, metnin boyutuna ve yazının biçimsel özelliklerine dikkat ederek, yazmayı; bireyin duygu, düşünce ve isteklerinin belirli kurallar çerçevesinde semboller kullanılarak yazıya aktarılması şeklinde tanımlamışlardır (Karadağ, 2016; Sever, 2011; Güneş, 2007; Yangın, 2002). Sosyal yaklaşımçılar ise yazmayı, okuyucu ve yazar arasında durum, amaç ve konuyu içeren bir iletişim biçimi olarak tanımlar (Hyland, 2002; Miller ve Webb, 1992; Osterholm, 1986; Pritchard ve Honeycutt, 2007). MEB (2018) ise yazma becerisini, iz bırakan, duygu ve düşüncelerin başka bir kişiye aktarıldığı, semboller ve kalıplar kullanılarak kalıcı hale getirildiği etkili bir iletişim yöntemi olarak tanımlamıştır.

Yazma, dil becerilerinin son aşaması, en karmaşığı ve aynı zamanda bir düşünce sürecidir (Demirel ve Şahinel, 2006). Kişi duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı ifade ederken dinlediğini ve okuduğunu anlayarak yeni bilgilere ulaşır (Aslan, 2007). Yazma, insanların düşünce dünyalarının genişlemesine, zihinsel yapılarını kontrol altında tutmalarına ve düzenlemelerine ve dili kullanma becerilerini artırmalarına olanak tanır. Yazmanın çok

fazla zihinsel aktivite gerektirdiği için insanların bilişsel gelişimine katkı sağladığına inanılmaktadır. Aynı zamanda insanı düşünmeye, hayal kurmaya ve keşfetmeye sevk edenin kurgusal boyutta yazı olduğu ileri sürülmektedir. Fayol (1997; akt. Güneş, 2016) yazmayı, metni oluşturan kişinin bakış açısına ve amacına göre bilgileri kontrol etmesi, önemli gördüğü şeyleri seçmesi ve kelime sırasına göre yazması olarak tanımlamaktadır. Fayol (1997), yazma sürecinin insanın bilişsel gelişimi için önemli olduğunu, çünkü bu süreçte kişinin görme, seçme, iletme, düzenleme gibi bilişsel eylemleri gerçekleştirdiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra yazma sürecinde gerçekleştirilen sorgulama, araştırma, tartışma, çok boyutlu düşünme, karşılaştırma ve yeniden düşünme gibi bilişsel etkinliklerin kişilerin bilişsel gelişimine katkı sağladığına inanılmaktadır. İnsanların yazma sürecinde duygularını yansıtmak, hiç karşılaşmadıkları bir olayı anlatırken empati kurmak gibi durumların insanların duyuşsal gelişimine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Göçer, 2018; Güneş, 2016; Susar-Kırmızı, 2015). Yazma öğretiminin temel amacı fikir, düşünce, duygu ve deneyimlerin ifade edilmesini sağlamaktır. Bunun için öğrencilere niçin yazdıkları, kimin için yazdıkları ve hangi türde yazmaları gerektiği konusunda farkındalık kazandırılmalıdır (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Yazma Öğretimi

Öğrenciler, planlı olarak ana sınıfı seviyesinde ön hazırlık çalışmalarıyla başlayıp ilkokul birinci sınıftaki eğitimleri ile yazmayı öğrenirler. Akyol (2006) kazanım ve gelişim olmak üzere iki ayrı yazma öğretimi aşamasından söz eder. "Yazma açısından kazanım aşaması harfler, heceler, kelimeler ve cümlelerin ne olduğu ve nasıl yazılacağına öğrenilmesini içerir. Gelişim aşaması ise öğrenilen yazma becerilerinin yazılı anlatımda etkin olarak kullanılmasının öğrenilmesini kapsar. "Yazılı anlatım becerisinin gelişimi sözlü anlatım becerisine kıyasla öğrenilmesi daha zor ve daha fazla zaman alır. Bundan dolayı da yazma eğitimi başından sonuna, hazırlık aşamasından değerlendirme aşamasına kadar özen gösterilmesi ve öğrenci ile öğretmenin etkileşim içinde bulunması gereken bir süreçtir (Temizkan, 2013).

Kişi, dinleme ve konuşma becerilerini okul öncesi dönemde kazanır (Bi, 2020). İçinde yazma becerisinin de dâhil olduğu dört temel dil becerisi ilkökul döneminde sistemli olarak eğitim sürecine dâhil olur (Göçer, 2018). Yazma becerisini öğretmek sıkı çalışmayı, sabırlı olmayı ve sürece hâkim olmayı gerektiren uzun soluklu bir süreçtir çünkü yazmanın öğretilmesi karmaşıktır ve uzmanlık gerektirir (Albertson ve Bilingsley, 2001). Türkiye’de yazma eğitimi, ilkökul düzeyinde Türkçe dersleri, ortaokul düzeyinde yine Türkçe dersleri ile seçmeli yazma ve yazma becerisi kazandırma dersleriyle; lise düzeyinde ise Türk Dili ve Edebiyatı dersleriyle verilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan İlkokul ve Ortaokul Türkçe Öğretim Programı’nda (2018); ilkökula başlayan öğrencinin birinci sınıfın sonunda okuma yazma sürecini tamamlaması, ikinci sınıfta ise okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması ve öğrencilerin kendi özgün yazılarını edinmeleri için çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda yapılacak yazma çalışmalarıyla ilgili olarak, Türkçe dersi saatlerinin haftada bir saatinin yazmaya ayrılması gerektiği, diğer öğrenciler tarafından kolayca okunabilmesi için öğrencilerin doğru ve okunaklı bir şekilde yazabilmeleri gerektiği belirtilmiştir (Bi, 2020). Yazma öğretiminde öğrenciye yazma ile ilgili gerekli yöntemleri öğretmek ve bunları öğrencinin kullanabilmesini sağlamak hususunda önce rehberlik etmek daha sonra yapılan çalışmaları değerlendirmek ve geri bildirimde bulunmak öğretmenin temel görevidir. Yazma öğretimi sürecinde bunları sağlayabilmek belirlenecek farklı yaklaşımlarla mümkündür.

Yazma Yaklaşımları

Toplumun belleği olan dil ve dil öğretimine yönelik farklı yaklaşımlar 1900'lerden günümüze kadar pek çok şekilde kullanılmıştır. Temel olarak, toplumun dilin işlevi hakkındaki görüşleri, dil öğrenimine yönelik yaklaşımları şekillendiren ana görüşleri etkilemiştir. 20. yüzyılın başlarında klasik retoriğin etkisinde "Bir dilin kurallarını öğrenen kişi, dile iyi derecede hâkimdir" fikri genelgeçerdir. Dolayısıyla "Dil öğretiminde kelime, kültür ve dil bilgisi gibi yaklaşımlar uygulanmış; öğretim aşamasında ise dil bilgisi kuralları, edebiyat gibi konuların ağırlıklı olarak üzerinde durulmuştur." (Güneş, 2011). Daha sonra dünyadaki

pozitivist akımlardan etkilenecek davranışçı yaklaşım dil öğretimine hâkim olmuştur. Bu yaklaşımın önemli bir savunucusu olan Skinner'ın sözleriyle, “dil davranıştır” ve diğer davranışlar gibi öğretilir. Bu yaklaşımla öğretim davranışına daha fazla vurgu yapılmakta olduğundan, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini geliştirmeye fazla önem verilmemektedir (Güneş, 2011). Bu iki ilkeye dayalı dil öğrenimi, tüm dil becerilerini kapsayan yazma öğretiminin yaklaşımlarını da etkilemiştir. 1960'lı yıllara kadar yazma öğretimi, metne dayalı, kural ve yönergelere dayalı, ürün odaklı, noktalama ve imlânın doğru kullanımını vurgulayan, zamanın koşullarına göre geleneksel yazı türlerini içeren bir yapı özelliğini göstermiştir (Maltepe, 2006).

Geleneksel yaklaşımlar, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate almamak, yazma sürecini sadece öğretmenin belirlediği sınırlar içinde tutmak, biçimsel özellikleri vurgulamak, zamanı sınırlamak, yaratıcılığa izin vermemek, yazmayı öğrenme etkinliği yerine bir değerlendirme olarak ele almak ve öğrencilerin kaygı düzeyini arttırmakla eleştirilmiştir (Zamel, 1987; Urquhart ve McLver, 2005).

Bilişsel kuram, yazma öğretiminde rol alan ikinci temel kuramdır. İlk yıllarda yazmada kullanılan zihinsel süreçleri açıklamaya ve ilgili modeller oluşturmaya yönelik olan bu yaklaşımın sonraki yıllarda bir yazma taslağı hareket noktası olarak alınmıştır. Ayrıca bilişsel süreçlerin yanına psikolojik süreçlerin de eklenmesiyle yaklaşım güncel halini almıştır (Özdemir, 2014). Bu kuramlar çerçevesinde yürütülen araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak yazma sürecine yazma taslağı oluşturma, yazma ve gözden geçirme aşamalarından oluşan bir yaklaşım ortaya çıkmıştır (Grabe ve Kaplan, 1996). Bu yaklaşıma göre yazma tek bir etkinliğin ötesinde bilgiyi, retorik özellikleri ve okuyucuyu içeren karmaşık bir bütündür.

Alan yazında yazma öğretiminde izlenebilecek yaklaşımlardan söz eden araştırmacılara rastlanmaktadır (Oral, 2014; Grossmann, 2009; Santangelo ve Olinghouse, 2009; Chaffee ve diğerleri, 2007; McMahon, Stout, 2004). Bu araştırmacıların ele aldığı yaklaşımlar ürün odaklı ve süreç odaklı yazma olarak sınıflandırılabilir.

Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

Bu yaklaşım türünde önemli olan ortaya konulan üründür, birey; mekanik bir şekilde, yazacağı konuya ilişkin bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini kâğıda aktarmaktadır. Öğretmenin rolü öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünleri değerlendirmektir (Oral, 2014). Yazma öğretiminde ürün odaklı yaklaşım geleneksel bir metottur. Buna göre önce ihtiyaç duyulan bilgiler toplanır, daha sonra bu bilgiler neden-sonuç ilişkisi ve kıyaslamalarla yazıda yer alır. Son olarak dilbilgisi, kelimelerin kullanımı, biçim gibi özellikler yönünden ürün değerlendirmesi öğretmen tarafından yapılır (Grossmann, 2009; Oral, 2014). Ürün odaklı yazma eğitiminde yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülmekte ve sadece öğrencinin metni oluşturması amaçlanmaktadır. Yazma, bir hazırlık aşaması içermez. Öğretmen sadece yazma konusunu verir ve yazılanları değerlendirir (Can, 2018). Ortaya çıkan yazılı metin üründür. Ürün yoksa değerlendirme de tam anlamıyla yapılmamaktadır.

Oral (2014) ürün merkezli yaklaşımın, daha çok planlanan düşüncelerin kâğıda yazıyla iletilmesi olarak bilindiğini ifade etmektedir. Ürün merkezli yazma yaklaşımı önce bilgilerin toplanarak konu üzerinde öğrenciyi düşünmeye sevk etme, mukayese yapma ve ispat şeklinde bilgileri kâğıda aktarılmasını sağlama şeklinde gerçekleşir. Öğretmenin rolü öğrencinin ürünü üzerinden dilbilgisi, kelime içeriği gibi yazının tekniğiyle performans değerlendirmesi yapmasıdır. Tekniğin doğru ve kurallara uygun olması bu yaklaşımda önemlidir. Ürün merkezli yaklaşımın eleştirilen hususları; öğrencilerin farklılıkları göz önüne alınmadan hepsinin standartlaştırılması, fazla öğretmen merkezli ve öğretmenin koyduğu kurallar çerçevesinde olması, öğrencilerin birikimlerinin göz önüne alınmaması (Ülper, 2008; Tekşan, 2013), sınırlı zamanda yapılması, öğrencilerin özgün yazma eğilimlerine engel olmasıdır.

Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

Yazma becerisi kazanılırken ve geliştirilirken yazma becerisinin süreç içinde gelişeceği unutulmamalıdır. Ancak geleneksel yazma öğretim yöntemlerinde yazma ile ilgili

kurallar ve genel bilgiler verildikten sonra öğrencinin tam ve doğru yazılmış metinler üretmesi beklenir. Edinilen bilgilerin özümsemesi, yaşama ve doğal-yazılı anlatıma aktarılması bir süreç gerektirir. Yazma süreci ile ilgili araştırmalar 1970'lerde başlamıştır ve şimdiye kadar yapılan araştırmalar yazmanın bir süreç olduğunu göstermektedir (Özdemir, 2014).

Yazma yaklaşımlarının ikincisi olan süreç yaklaşımında, konu ile ilgili düşüncelerin genellenmesiyle ana düşüncenin ön plana çıkarılmasına odaklanılır. Bunu sağlayabilmek için yazmaya beyin fırtınasıyla başlanır. Daha sonra belirlenen ana düşünceler tespit edilerek ana hatlarıyla taslak oluşturulur ve metnin planlaması yapılır. Sonra ilk taslak hazırlanarak üzerinde tartışma yapılır. Tartışma sonuçlarına göre ikinci taslak metin hazırlanır. Müteakiben ön okuma yapıldıktan sonra özdeğerlendirme yapılır. Yapılan özdeğerlendirme neticesinde nihai metin oluşturulur (White, 1991). Süreç yaklaşımının yukarıda ifade edilen aşamalarında öğretmenin yazma sürecini öğrenciye anlatmak ve yazarak öğrenciye model olmak üzere iki rolü vardır (Oral, 2003). Buradan hareketle süreç yaklaşımının, ürün yaklaşımına oranla öğrencinin daha nitelikli yazılı ürün oluşturmasını sağladığı söylenebilir.

Süreç merkezli yaklaşımda öğrencinin nasıl yazdığı ne yazdığından önemlidir. Ülper'e (2008) göre yazmayı bir üründen ziyade süreç olarak gören bu yaklaşım yazmanın önündeki engelleri kaldırır. Bu yaklaşımı savunanlar; yazma sürecinde öğrenci-öğretmen işbirliği ve yönlendirmelerle, yazı yazma sürecini ve yazma ürünlerini farklılaştırmanın mümkün olduğu tezini savunmaktadırlar. Araştırmacılar yazımda, süreç merkezli yaklaşım stratejisi uygulayan öğrencilerin ön hazırlık yapma, taslak oluşturma, hataları görüp düzeltme yapma ve bütüncül olarak daha uyumlu yazılar ortaya çıkardıklarını ifade etmektedirler (Oral, 2014; Tekşan, 2013).

Chaffee vd. (2004) süreç yaklaşımı aşamalarını daha basit bir şekilde; yazılacak konu ile ilgili düşünceler ortaya koyma, vurgulanması gereken düşünceleri tespit ederek tasarlama, taslak meydana getirme, kontrol etme, gerekli düzeltmeleri yaparak yeniden tasarlama ve son gözden geçirme için başkalarıyla işbirliği içinde tekrar düzenleme olarak ifade etmişlerdir. Coşkun (2007) ise bunlara ilave olarak sürecin sonunda paylaşım ve yayımlama

olduğunu belirtir. İnsanın bilişsel süreçleri, özellikle üstbiliş ve özdüzenleme becerileri, süreci merkeze alan yazmayı öğrenme yaklaşımında önemlidir. Çünkü yaklaşımın belirtilen bir diğer amacı, insanların karar verme, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirmektir (Badger ve White, 2000; Pennington ve diğerleri, 2015; Yue, 1996). Süreç odaklı yazmada öğretmen ise bir değerlendirici değildir; geribildirim veren bir izleyici, bir kolaylaştırıcı ve bir modeldir (Can, 2018).

Süreç temelli yazma yaklaşımı süreci; “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli” ve “6+1 AYDM” şeklinde farklı modellerle karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada 6+1 AYDM ele alınmıştır.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

Yazma yeteneği önemlidir, çünkü çevreyi anlama ve tanımlamada bireye has fikir, planlama ve hayal gücünden yararlanma becerilerini harekete geçirir. Yaşanılan çevreden alınan, fark edilen uyarıcılar bilişsel olarak kişiyi harekete geçirir ve bunlar kâğıda yazılır. Duyular vasıtasıyla etrafını anlamak, detayları fark etmek ve öğrencinin anlatımının bilişsel olarak etkili olmasını sağlar (Kapar Kuvanç, 2008). Öğrencilerin etrafının farkına varmaları ve onu tanımlamaları, kendilerine has farkındalık, algı ve hayal gücünden istifade etmelerini sağlamak, yazma becerilerinin kendilerinden beklenen düzeyde geliştirilmesi için önemlidir (Ahraz, 2018).

Bireyin yaşamda karşılaştığı durumlar üzerinde düşünmesi, sorgulaması ve değerlendirmesi; bunu kendi duygu ve düşünceleriyle bütünleştirmesi, bu birleşimi kendine ait kavramlar, ifadeler ve söylemlerle ortaya koyması bireye özgü metin bilincini kazandırır. Üst düzey düşünme, düşüncelerini organize etme, fikir üretme, hayal etme, zengin kelime bilgisine sahip olma, sıra dışı söylem ve ifade tarzını benimseme ve ortaya koyabilme becerileri yazmada ön plana çıkan unsurlardır. Bunlar aynı zamanda yazının özgün olmasını sağlayan hususlardır.

Özgün olarak yazma becerisine sahip olmak, bireylere çeşitli yönlerden seçici nitelikler kazandırır. Bu beceriye sahip bireyler bilişsel ve sosyal yeteneklerinin ileri seviyeye

taşınmasına; görev ve toplumsal sorumluluk bilincinin oluşmasına yardım eder. Türkçe'ye ait dil becerilerinin ve aynı paralelde okuma-yazma alışkanlığının, ilerlemesine imkân tanır. Bireylerin iyi bir iletişim ve dinleme yeteneğine sahip olmasına yardım eder.

Bir mesajı anlama ve anlatma aracı olan dilin yazılı yönü, dil hâkimiyetinin en belirgin göstergesi olduğu için üzerinde dikkatle durulması gereken bir beceridir. Öte yandan okullarda gerçekleştirilen yazma derslerinin yazmanın doğasına ve amacına pek uygun olmadığı da aşikârdır. Bununla birlikte, son zamanlarda yazma becerilerini geliştirmek için birkaç model oluşturulmuştur: "Schmidt (1975), Margolin (1984), De Beaugrande (1984), Martlew (1983), Ellis (1988), Dell (1998), Harley (1984), Van Gallen (1991), Hayes ve Flower (1980)" (Güneş, 2013). Bu modeller yazma sürecine farklı açılardan bakan, bu süreçleri tüm yönleriyle açıklayan ve yazma becerisini geliştiren çalışmalardır.

6+1 AYDM de 1980'li yıllarda yazma becerisini sürece dayalı olarak ele alan bir yazma modelidir. Bu model standartlaşmış mevcut ölçüm araçlarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesinde yeterli olmadığına inanan Amerikalı Eğitimciler ve Kuzeybatı Eğitim Laboratuvarında [NWREL] görevli araştırmacılar tarafınca geliştirilmiştir. Araştırmada, "iyi" yazının nasıl olması gerektiğini ortaya koymak için 1980'lerde eğitim almış her seviyeden öğrenciden çeşitli yazı materyalleri toplanmıştır. Yapılan incelemeler ve araştırmalar sonucunda "6+1 AYDM" öğretmen ve öğrencilere yol gösterebilecek, nitelikli, güvenilir ve geri bildirim sağlayabilecek bir model olarak önerilmiştir. 6+1 AYDM, Diederich (1974) ve Purves (1988) yazmayı öğrenme sürecini betimlemek için, öğrencilerin yazılı ifadelerinin analitik olarak değerlendirilmesi üzerine gerçekleştirilen araştırmalar temelinde oluşturulmuştur (Culham, 2010; akt. Coe ve diğerleri, 2011).

6+1 AYDM, öğrencilerin yazma aşamalarını kontrol etmelerine ve yazma sürecindeki ürünlerini değerlendirmelerine yardımcı olmak ve öğretmenlerin öğrencilerine analitik bir yaklaşımla yazma bilgi ve becerilerini kazandırmak için tasarlanmıştır (Aksu, 2015). Model, yazma sürecini yedi aşamada değerlendirmektedir ve bu aşamalar aşağıdaki gibidir (Özkara, 2007):

Fikirler

Öğrencilerin yazı yazma sürecinde genellikle en çok zorlandığı adımlardan biridir, yazıda hangi fikirlerin ele alınacağına karar vermektir. Fikirler, anlatılmak istenen bilgi veya düşünceyi çekici ve hareketli kılacak detayları kapsar (Steineger, 1996). Ayrıca fikirler, yazının ana temasının veya mesajın anlamı ve ilerlemesidir (Paquette, 2002). Fikirler, belirli, dikkat çekici ve detaylarla desteklenerek yazarın okuyucuya vermek istediği mesajın net bir biçimde ifade edilerek kâğıda etkili bir şekilde aktarılmasıdır. Culham (2003) öğrencilerin zihinlerindeki parlak fikirlerin yazmaya başlar başlamaz basmakalıp, sıradan ve orijinal fikirlerden uzak hale geldiğini ve bunun nedeninin yazmanın karmaşık bir beceri olması, kişinin yazılandan daha hızlı düşünmesi olduğunu savunmaktadır. Özellikle okullarda öğrenciler kendileri için değil başkaları için (öğretmenleri istediği için) yazar, bu durum onların yazı yazma konusundaki motivasyon eksikliğini gösterir. Bu durum, düşünce üzerinde özgün düşünmeyi ve düşünceye odaklanmayı gerektirmektedir. Bunu başarabilmek için yazarın yazılı anlatımında aşağıdaki noktalara dikkat etmesi gerekmektedir (Culham, 2003);

- Konuya karar verme
- Konunun temel noktalarına odaklanma
- Konuyu geliştirme
- Yazısında konunun detaylarını kullanma.

Fikirleri ve içeriği iyi aktarabilmek için yazarın genelden özele doğru hareket etmesi gerekir. Yazının ana temaları metinden kolayca çıkartılabilmelidir. Okuyucunun dikkatini çekmek için yazar, kabul edilebilir ve çarpıcı orijinal fikirler sunmalıdır. Ayrıntılar önemlidir, ancak daha önce ayrıntılı olarak tartışılan fikirler tekrarlanmamalıdır. Verilen bir mesajın kalitesi, yazarın bahsettiği hedefleri ifade etme yeteneğine bağlıdır (Özkara, 2007). Yazma, öğrencilerin fikirlerini zihinlerinde düzenlemelerini ve bunları ifade etmenin en iyi yolunu bulmalarını gerektiren bir beceridir. Ayrıca, metin okuyucu için açık ve anlaşılır olmalıdır. Bu nedenle yazma, geliştirilmesi çaba gerektiren karmaşık bir süreçtir. Çoğu zaman, ilginç bir

fikre sahip olmak, bir yazıyı ilginç kılmaz. Verilecek mesaja göre fikirlerin daraltılması da yazının etkili ve anlamlı olmasında önemli rol oynar. Öğrencilerin akıllarına gelen her şeyi yazamayacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Başarılı yazarlar, okuyucuya zaten bildiklerini anlatmak yerine, kendi alanlarında yeni ve farklı fikirler sunarlar. Odaklanılmış olan konunun detayı ve detaylara gösterilen özen, fikirleri güçlendiren özelliklerdir. İyi bir yazımda, konuları geliştirmek ve zenginleştirmek için fikirler ayrıntılı bir şekilde sunulmalıdır. (Özdemir, 2014). Paquette (2002) bu durumu şöyle örneklendirmektedir: “Gezimiz heyecanlıydı.” cümlesi yerine “Kamp eşyalarının yakınında iki siyah aç ayı ile karşılaştım.” cümlesinin kullanılması iyi bir yazı açısından daha yerinde olacaktır.

6+1 AYDM'nin fikirler aşamasında, öğrencilere bir konu hakkındaki kilit noktaları belirleme ve ifade etme, doküman desteği sağlama, ayrıntılandırma ve anekdot verme gibi temel becerileri kazandırma öğrenmeyi pekiştirecektir (Özkara, 2007). Öğrencilerin yazdıkları yazılarda vermeyi düşündükleri mesajı daha etkili bir şekilde verebilmeleri için öğretmenlerin öğrencilerine aşağıdaki çalışmaları yaptırması beklenir:

- Taslak yazmak, bir konu hakkında konuşmak, çizim yapmak, düşünmek, bir düşünceyi ifade etmek, bir tartışma sırasında not almak,
- Tecrübelerini hatırlamak ve bunları konuşmak,
- Başka yazarların fikirlerine atıfta bulunmak,
- Gazete yazıları okumak,
- Okunan metnin amacını belirleyebilmek,
- Genel bir konunun özel bir konuya evrilmesini sağlamak,
- Dikkatli bir şekilde gözlemlemeyi öğrenmelerini sağlamak
- Düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler gerçekleştirmek (Shuul ve Sullivan, 2001; Özkara, 2007).

Sonuç olarak bu aşamanın sonunda öğrencilerin; seçtiği konunun mesajına odaklanabilmesi ve mesajı net bir şekilde ifade edebilmesi, seçtiği konuyu detaylandırabilmesi ve anlatıyı zenginleştirebilmesi, fikirlerinde seçici olması, aklına gelen her şeyi yazmaması, bilgi ve birikimini yazıya aktarabilmesi beklenir (Özdemir, 2014).

Organizasyon (Düzenleme)

Düzenleme, yazının iç yapısı ile ilgili bir aşamadır. Fikirler ile iletmek istediğimiz anlam arasında bir bağlantı sağlar. Düzenleme, bir yazının yol haritası olarak görülebilir. Okuyucuyu yazının başından sonuna kadar yönlendirir. Anlaşılabilir bir düzende sunulan yazıda fikirlerin birbirine karışıp çarpışması engellenir. Yazımı sürükleyici yapan, okuyanın anlatılanı anlamasını ve üzerinde kendi fikirlerini yürütebilmesini sağlayan yapıdır (Paquette, 2002). Burada metnin yapısı, düşüncelerin nasıl işlendiği, bağlantıların nasıl kurulmuş olduğu, paragrafların nasıl sıraya dizildiği, paragraflar arasındaki geçişlerin uygunluğu önemlidir (Özdemir, 2014). Steineger (1996; akt. Özkara, 2007) organizasyonu "Cezbedici ve amaca yönelik olan fikirleri birbirine bağlayan, güçlü geçişler ve anlamlı bir sonuca ulaşan yazının yapısı." şeklinde tanımlamaktadır. Metindeki fikirler mantıklı bir sıra izlemelidir. Okuyucunun önemli sonuçlar çıkarması ve bir sonuca varması, fikirlerin nasıl sunulduğuna bağlıdır. Yazının akışı, metinde bahsedilen fikirleri desteklemeyen gereksiz fikirler ile kesilmemelidir.

Bir yazılı metnin iyi organize edilebilmesi fikirlerin baştan sona mantıklı bir bütün içerisinde sunulması ile mümkündür. Öte yandan, iyi organize edilmiş bir yazı, okuyucuda bir beklenti duygusu yaratan bir girişle başlar. Doğru yerde ve doğru şekilde sunulan bilgi, olay ve fikirlerle okuyucu ana fikri akılda tutabilir ve ifadenin yazılı ürününün anlamını anlayabilir (Culham, 2010). Yazıda sunulması gereken fikirler mantıklı bir sırayla sunulmuyorsa fikirler, olaylar ve bilgiler birbirine karışabilir. Bu durumda okuyucunun yazılı metni anlama çabası, o metni anlamak için yeterli olmayabilir (Kaldırım, 2014). Güçlü bir giriş okuyucunun dikkatini çekmelidir. "Bir varmış bir yokmuş" veya "Yazım köpekler hakkında" benzeri başlangıçlar yapılmamalıdır. Yazıda konu, yazarın ulaşmak istediği en önemli noktaya doğru dikkatli bir

şekilde ilerlemelidir. Okuyucu adım adım ilginç ayrıntılara geçmeli ve yavaş yavaş yazarın iletmek istediği ana fikre ulaşmalıdır. Fikirler doğrudan okuyucuya iletilmemeli, ana fikri okuyucuya iletmek için destekleyici fikirler güçlü bağlantılar ile birleştirilmelidir. Metindeki geçişler çok hızlı veya çok yavaş olmamalıdır, bu da okuyucunun ayrıntıların zamanlamasına dikkat etmesini gerektirir (Özkara, 2007). Fikirler arasındaki bağlantılar güçlü olmalıdır. Bir yazının sonuna gelindiğinde okuyucunun kafasında boşluk veya soru işareti kalmaması önemlidir (Paquette, 2002; Culham, 2003; Smith, 2003).

Metni etkili bir şekilde organize etme alışkanlığı, yazmanın en zor aşamalarından biridir. Yazma stratejilerini öğrenmek ve bunları bağımsız alıştırmalara dönüştürmek, düşünceleri organize etmeyi öğrenmek, komutları kullanmak için kelime seçimini vurgulamak ve cümle bilgisinin üst düzeyde olmasını bilmek bu alışkanlığı geliştirecek uygulamalardır. Ayrıca öğrencilerden sağlam bir plan beklenmemelidir. Bu durumda öğrenciler bir giriş paragrafı, bir gelişme paragrafı ve bir kapanış paragrafı yazarsa yazının ana hatlarını tamamlayacağını düşünebilirler. Culham'a (2003) göre öğrencilerin yazılı anlatımın tüm uygulamalarını düzgün ve etkili bir şekilde düzenlemeleri beklenmemelidir. Fikir seçimi ve düzenlemesi adım adım yapılır. Zaman, çaba ve yaratıcılık gerektirir. Bu aşamada kazanılabilecek temel beceriler şunlardır: yapılandırma, fikirler arasında kronolojik veya mantıksal bağlantılar kurma, yazıya giriş yapıp geliştirme ve bu gelişimi bir sonuca bağlamadır. Spandel (2005), okunan metinlerin yapısını analiz etmeyi, farklı metinlerdeki öykülerin sırasını karşılaştırmayı ve bir öyküdeki cümleleri yer değiştirerek yeniden düzenlemeyi önermektedir. Bu şekilde öğrencilerin organizasyon becerisi gelişecektir.

Öğrencilerin düzenleme/organizasyon faaliyetleri sonucunda;

1. Yazılarında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin açık olması,
2. Fikirleri ve paragrafları etkili bir şekilde sıralayabilmeleri,
3. Fikirler arasında anlamlı ve bağlantılı geçişler yapabilmeleri,
4. Bilgilerin doğru ve abartısız verilmesi beklenir (Özdemir, 2014).

Üslûp

Yazarın okuyucusuna ulaştığı yoldur. Üslûp, yazarın yazıya kattığı karakter, tarz ve dokusudur. Dünyayı yazar dışında kimse onun gibi göremeyeceğinden yazıya üslûpla yapılan özel dokunuşu da yalnız yazar gerçekleştirebilir ve bu şekilde yazıya adeta parmak izini bırakmış olur (Paquette, 2002). Yazarın kendini ifade etme biçimi, yazılarına kattığı özgün kişiliktir. Anlatım biçimi, anlatımda farklılık yaratarak metni benzer eserlerden ayırır, başka bir deyişle yazarın üslubunu yansıtır. Yazarın anlatım biçimi, bireysel tecrübelerinden, düşünce ve kavram havuzundan, hayal dünyasından izler taşır. Ayrıca anlatmak istediği şeyi, yazısında iletmek istediği mesaja ve anlatım biçimine göre farklı şekillerde ifade edebilmesidir (Özdemir, 2014). Yazar yazıya renk katmak için düşünceye sevk edici, merak uyandırıcı, esprili, düşündürücü veya iknaya yönelik bir anlatım seçimi yapabilir (Tompkins, 2002). Culham (2010) üslûbun amaç ve hedefinin okuyucuyu tam olarak benimsemesi ile gerçekleştirilebileceğini belirttiikten sonra üslubun, yazarın mührü olduğunu söylemiştir. Hangi konuda olursa olsun okuyucu yazarı üslûbundan tanıyacak ve ona göre okumak isteyecektir (Reed, 2006). Üslup bir bakıma yazmanın duygusu, ruhu, nüktesi ve büyüsidür. Yazar konuyu bizzat ele aldığı anda, konuya kendi özgünlüğünden bir parça katar. Yazıya bu özel lezzeti ancak yazar verebilir, çünkü üslup o yazarı başka yazarların yazdıklarından ayıran bir işarete benzer (Kaldırım, 2014).

Anlatım, yazarın kişiliği, tercihleri, titizliği gibi özelliklerine; metin oluşturulurken biçim ve içeriğin özelliklerine göre değişir. Bu bir anlamda metnin bütünlüğünü ifade eden bir kavramdır. İfade, yazıldığı amaca bağlı olarak kısa veya geniş, mecazi veya mecazi olmayan, statik veya hareketli, öznel veya nesnel, açık veya örtük, serbest vb. olarak tarif edilebilir (Özdemir, 2014).

Culham (2010), yaptığı çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında üsluba sahip olmak için müfredatta herhangi bir eğitim almadıklarını, üslup kavramını yazının diğer özelliklerine göre daha karmaşık gördüklerini, bunu yazıya yansıtamadıklarını ve üslubu yazının kişiliği şeklinde algıladıklarını belirtmiş ve bu sebeple gerçek anlamda bir üsluba

sahip olmanın zor olduğunu ifade ettiklerini vurgulamıştır. Bu açıdan Spandel (2005) de üslup öğretiminde yüksek sesle okumayı, mektup yazmayı ve okuyucu için en iyi üslubu belirlemeyi önermekte ve üslup öğretmenin en iyi yolunun gazete yazıları ve mektup yazmanın olduğunu vurgulamaktadır.

Kelime Seçimi

Kelime; varlıkların seslerini, yaşamlarını, hareketlerini, varlıklara bağlı olarak ortaya çıkan, kendilerinde anlam taşıyan veya bir cümlede anlam kazanan kavramları ifade eden hece veya hecelerden meydana gelen ses birleşimidir. Sözcükler, nesnelere, düşüncelerin, konuşulan ya da yazılanların dilsel karşılığıdır (Özdemir, 2014). Okurun zihninde anlatılanları net olarak anlamayı sağlayan, düşüncelerini aktif eden önemli etkenlerden biri kelime seçimidir (Arter ve diğerleri, 1994). Kelime seçimi dilin titiz ve zengin kullanımını sağlar. Diğer insanları dinlemek de kişinin zengin ve renkli bir kelime dağarcığına sahip olmasına katkı sağlar.

Güzel ve doğru bir anlatım gerçekleştirmenin ilk koşulu zengin bir kelime hazinesinin varlığıdır. Bireyler duygu ve düşüncelerini kelimelerle ifade edebilirler, deneyimledikleri olayları kelimelerle anlatabilirler. Gülerüz'e (2000) göre, bireylerin gerek ifade edilenleri anlama gerekse duygu, yaşantı ve düşüncelerini aktarmalarında kelime hafızası önemli bir görev üstlenir. Kelimeleri bir binayı meydana getiren tuğlalara benzetmek yerinde olacaktır. Nasıl ki bir yapı oluştururken gerekli malzemeleri dikkatli bir şekilde kullanmak gerekiyorsa, yazılı anlatımın yapı taşlarını oluşturan kelimelerin seçimine özellikle dikkat edilmelidir (Culham, 2010). Konuyla ilgili ilgi çekici kelime ve deyimlerin kullanılması, öne çıkan fikirlerin akılda kalıcılığını artıracaktır. Aynı zamanda yanlış kelimeleri kullanmak büyük sorunlara yol açabilir; bu durum okuyucuyu etkileyebilir ve metnin okunabilirliğini bozabilir. Anlamı bilinmeyen kelimeler yeni kelimeler kullanmak için kullanılmamalıdır. Bu durum okuyucunun metni anlamasını zorlaştırmaktadır (Özdemir, 2014).

Kelime seçimi, yazmanın arkasındaki itici güçtür. Çünkü yazarlar, sıradan bir olguya sözcükler yardımıyla olağanüstü bir görünüm kazandırmakta, sıradan bir düşünceyi harika bir

fikre dönüştürmekte ve yazılı anlatım ürününün diğer özelliklerinin (organizasyon, üslup) kalitesini artırmaktadır. Öğrenciler ayrıca yapacakları yazılı anlatımlarda kelime seçiminin niteliğine dikkat ederek yazmaya devam etmek için harekete geçebilir, akıllarından geçenleri okuyucuya tam olarak ifade edebilir ve eksiksiz bir yazılı anlatım ürünü oluşturabilirler. Spandel (2005) öğrencilerin yazılı anlatımda sözcükleri başarılı bir şekilde seçebilmeleri için öğrencilerin dikkate değer ve kalıplaşmış ifadeleri listelemelerini, sesli okumalarını, alternatif sözcüklerle beyin fırtınası yapmalarını, düşünce ve hayallerini farklı şekillerde ifade etmenin yollarını bulmaya çalışmalarını ve kişisel sözlükler oluşturmalarını önermiştir.

Cümlelerin Akıcılığı

Cümle akıcılığı yazının gözün yanında kulağa da hoş gelmesidir ki bu da yazılı anlatımda kullanılan kelime kalıplarının ve dilin sahip olduğu sesin bir akış ve ritme sahip olması ile mümkündür (Kaldırım, 2014). Yazarın yazıda amacı, fikirlerini akıcı bir üslupla birleştirerek düzgün ifadelerle cümle akıcılığı sağlamaktır. (Paquette, 2002). Bir cümledeki akıcılık; ahenk, uyum, ritim, güç ve hareketi içerir. Bir cümle akıcı olup olmadığını belirlemek için onu seslendirmek yeterlidir (Werkmeister, 2010). Cümleler uzunluk ve yapı bakımından farklı ve güçlü olmalıdır.

Cümlelerin anlamlı, kısa, açık ve öz olması gerekmektedir. Cümlelerin nasıl başladığı dikkat edilmesi gereken bir husustur. Sıkıcı ve tekrarlayan başlangıçlardan kaçınılmalıdır. Devrik cümleler kurulmamalıdır. İfade edilenlerin düzgün ve akıcı olması cümle akıcılığını sağlar. Fikirleri akıcı olarak birleştirmek yazarın amacı olmalıdır (Paquette, 2002). Metni oluşturan farklı uzunluk, yapı ve diziliş metnin sıkıcılığını giderir. Bu sayede cümleler akıcı bir şekilde okunabilir.

İmlâ ve Noktalama

Yazım anlamına gelen imlâ, standart dil ve konuşma dilinden hızlı etkilenmesi nedeniyle yazılı metinlerde kullanılması zorunlu hale gelen bir kavramdır. İmlâ, yazı dilinin yukarıda bahsedilen diğer beş özelliğinden farklıdır, çünkü imlânın amacı metni başkası

tarafından okunabilir kılmaktır. Yazıda imlâ hem içerik hem de şekil olarak önemli bir yer tutmaktadır. İmlâ ile birlikte değerlendirilen bir başka unsur da noktalama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanılmasıdır. Noktalama işaretleri “*Cümle veya yan cümledeki farklı unsurları birbirinden ayırt etmeye yarayan, virgöl, nokta, iki nokta, üç nokta, noktalı virgöl, parantez, ünlem işareti, soru işareti vb. işaretlerden her bir*” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Spandel’e (2005) göre yazının imlâ kuralları dikkate alınarak düzenlenmesi, misafir geldiğinde evlerimizin temizlenmesine benzer. Spandel, imlâ kurallarının özenli kullanılmasını okuyucuya evimize gelen misafir edasıyla nezaket gösterilmesine benzeterek okuyucunun da bu nezaketli davranış karşısında daha fazla motive olacağını söylemektedir.

Yazının imlâ özelliği beş unsurdan oluşur: imlâ, noktalama, büyük ve küçük harflerin kullanımı, dilbilgisi kurallarının uygulanması ve paragraf oluşturma. Yazım sürecinde yazım kurallarını uygularken paragraf uzunlukları dikkat edilmesi gereken unsurlardandır. Çok uzun paragraflar okuyucunun gözlerini yormakta ve dikkatini başka yöne çekmektedir. Dil bilgisi kurallarının uygulanması, yazılı anlatıma açıklık ve olgunluk kazandırılmasının yanı sıra okumayı kolaylaştırması açısından da önemlidir. Noktalama işaretleri, okuyucunun metni anlamlandırabilmesi için doğru kullanılmalıdır. İmlâ hatalarının da okumayı yavaşlatabileceği düşünüldüğünde, heceler arasındaki doğru ayırım yapılmasına dikkat edilmelidir (Smith, Ellis ve Bentley, 2003).

Bir yazının değerini düşüren önemli etmenlerden biri yazım ve noktalama hatalarıdır. Teknik olarak iyi görünmeyen yazılar okuyucu tarafından tercih edilmeyebilir. Öğrencilere imlâ ve noktalama kurallarının öğretilmesi problemlerin çözümüne yönelik yeterli bir uygulama olmayacaktır. Ancak doğru imlâ ve noktalama kullanımı alışkanlık haline getirilebilirse problemlerin çözümünde bir adım atılmış olacaktır (Özdemir, 2014). Spandel (2005) imlâ öğretimi konusunda faydalı olabilecek bazı uygulamalardan bahsetmiştir. Bunlar; noktalama işareti olmayan bir metin verilerek öğrencilerin noktalama işaretlerini koymalarını istemek, öğrencilere hatalı ve yanlış metin örnekleri göstererek hataları bulmalarını istemek, imlâ düzeltmelerini grup halinde yaptırmak ve sonradan yapılan düzeltmeleri incelemektir.

(+1) Sunum

Sunum, yazının bir bütün olarak sayfada görünümüdür. Sunumdaki önemli bir nokta, sayfanın düzenidir. Sayfanın alt, üst ve kenarlarında bırakılan boşlukların eşit olmasına özen gösterilmelidir. Kelimeler birbirine ne çok yakın olmalı ne de sayfanın en sonuna kadar yazılmalıdır. Her sayfada belirli bir sırayla eşit boşluk bırakılmalıdır. Culham'a (2003) göre bir eserin görünümü okuyucuyu etkiler ve öğrenciler de bunun farkında olmalıdır. Sunum, yazılı metnin yazı tipi, satır boşlukları, metinle uyumu, resim veya grafik kullanımı açılarından ana fikrini okura aktarmada yeterli olması bakımından eksiksiz tasarlanmasını hedefler (Smith ve diğerleri, 2003).

Sunum özelliği ile ifade edilen unsur sadece kâğıdın görselliği ile ilgili değildir. Bir sunumdan beklenen nitelikler, sınıf düzeyine ve yazılma amacına göre değişiklik gösterir. Örneğin, bilgisayarda yazılan metinlerde aranan öğeler, el yazısı metinlerde ele alınan öğelerden farklı olabilmektedir. Ödev veya sunum amaçlı hazırlanan yazılarda görsel öğelerin kullanımı, metin ve görsel öğelerin uyumu vb. özellikler sunum açısından da değerlendirilmelidir (Özdemir, 2014). Sunum bir nevi yazının vitrinidir. Ne kadar etkileyici bir hikâye yazmış olsanız da vitrininiz güzel olmazsa onu okuyucuya beğendiremezsiniz.

Metinlerarası Okuma ve 6+1 AYDM'nin Bütünleştirilmesi

Metinlerarası okuma ilkokul dördüncü sınıftan itibaren Türkçe Öğretim programı kazanımları içerisinde yer almaktadır (MEB, 2018). Akyol (2010) metinlerarası okumanın üstbilişsel süreçleri içerdiğini ifade etmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin de üst düzey düşünme becerilerine sahip olduğu düşünüldüğünde metinlerarası okumanın özel yeteneklilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

6+1 AYDM de öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini destekleyen (Özkara, 2007; Kaldırım, 2014) yöntemlerden biridir. Bu model öğrencilerin yazma süreci boyunca aşamalı olarak ilerlemesini ve yine aşamalı olarak değerlendirilmesini sağlayarak yazma becerileri üzerinde analitik bir yöntem izlemeyi sağlamaktadır. 6+1 AYDM, üst düzey düşünme

becerisi, üstün bir hayal gücü, zengin kelime hazinesi gibi özelliklere sahip özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken kullanılabilir faydalı bir modeldir.

Özel yetenekli kişilerin genel olarak karmaşık bir zihin yapısına sahip oldukları göz önüne alındığında yazma konusunda kendilerine öğretilen sistematik düşünme çalışmalarının genel zihinsel karışıklıkların giderilmesine de katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Yeni stratejilerin uygulanması gelecekte ülkenin en üst düzey kişileri olacağı düşünülen özel yetenekli öğrencilerin anlama ve yazma becerilerini geliştirmek için gereklidir. Bu anlamda metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin de özel yetenekli öğrencilerin bu becerilerini geliştirebileceği düşünülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olduğu, önceki bilgilerle yeni öğrendiklerini sentezleyebildikleri gibi özellikleri düşünülürken, bu öğrencilerin var olan bu özelliklerinin daha da geliştirilmesi adına çalışmalar yapmak önemli olacaktır.

Çalışmada metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM deney gruplarına uygulanmıştır. Metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM Uygulama Planı örneği 6+1 AYDM'nin tüm alt basamakları için Ek-C'de yer almaktadır.

Özel Yeteneklilerde Yazma

Düşünme becerisi ile yazma becerisi doğrudan ilişkilidir ancak yazma bilişten daha ileri becerileri kapsar. Bundan dolayı eleştirel bakış açısına sahip, olayları nedensellik ilişkisi içerisinde değerlendirebilen kişilerin ifade kabiliyetlerinin de etkili olması tahmin edilir (Göçer, 2010; Güneş, 2007). Yılmaz (2015), özel yetenekli öğrencilerin sözel dil becerilerinin yaşlarına göre yüksek olduğunu belirtmiştir. Özel yetenekli öğrenciler basit gözlemlerden hoşlanmadıklarından (Çağlar, 2004b) yaratıcılık, ileri düzey gözlem ve zihinsel becerilere sahiptirler (Ataman, 2004) ve karışık problemlerle ve soyut kavramlarla ilgilenmekten hoşlanırlar (Çağlar, 2004b). Çok farklı kavramlar arasında anlamlı bağlantılar kurar ve estetiği önemserler (Özbay, 2013). Özel yetenekli çocuklar; ileri kelime kullanımı ve dil becerileri, okuma becerilerinin erken gelişimi, meraklı olmaları ve gözleme ilgi duymaları,

bilginin alışılmadık şekilde saklanması, yoğun konsantrasyon, küçük yaşta sanatta yetenekli olma, akranlarından daha gelişmiş olarak görevleri yerine getirme sorumluluğu, karmaşık kavramları anlama yeteneği, ve soyut düşünme yeteneklerine sahiptirler (National Association of Gifted Children, [NAGC], 2006). Özel yetenekli öğrenciler yukarıda ifade edilen becerilerden ötürü çoğunluğu yazma çalışmalarında ileri seviyede özgün eserler oluşturmada başarı sağlamaktadır.

Yazma diğer dil becerilerine göre daha zor olduğundan bu becerinin kazanımında zaman zaman problemler yaşanmaktadır. Yazmada karşılaşılan sorunlar; yazmaya karşı öğrenci motivasyonunun olmaması, yazma kaygısı, yazmak için yeterli zamanın olmaması, uygulama eksikliği ve öğretmenlerin yetersiz geribildirim vermesidir (Alfaki, 2015). Kaplan'a (1979'dan akt. Master, 1983) göre de; çocuğun düzene ilgili olması ve mantık yeteneğinin olması, daima iyi metinler ortaya çıkarabileceği sonucunu ortaya çıkarmamaktadır. Mükemmeliyetçi özellikleri yüksek olan özel yetenekli bireyler bazen normal gelişim sergileyen yaşlılarına göre yazmada daha fazla zorlanırlar (Bi, 2020). Özel yetenekli öğrencilerin dil becerileri ve kelime dağarcığı yaşlılarına göre erken yaşta gelişse de birçok özel yetenekli öğrenci yazma becerisinde sorun yaşamaktadır. Bu sorunlar: konuları yazmaya karar verme, duygu ve düşünceleri mantıklı bir bütün halinde yazma ve iletmek istediği mesajı okuyucuya iletmek şeklinde örneklendirilebilir (Baum ve diğerleri, 2001; Friend, 2006; Tetik, 2020). Ayrıca yazarken karşılaşılan sorunlardan biri de özel yetenekli öğrencilerin hızlı düşünceleri ve düşündüklerini kâğıda aktarırken psikomotor becerilerin beynin düşünme hızına ayak uyduramadığı için düşüncelerini yazıya dökmekte zorlanmasıdır (Ataman, 2011). Master (1983) da bu tür çocukların etkinlikleri yaparken doğru cevapları ve hızlarıyla eğiticilerin dikkatini çektiklerini; ancak bununla yazma becerisi arasında herhangi bir korelasyon olmadığını ifade etmiştir. Çünkü özel yetenekli öğrencilere yazma becerisi öğretmek karmaşık bir süreçtir. Belki de bu yüzden maalesef ki, özel yetenekli öğrencilerin eğitim programlarında yazma becerilerine çok da önem verildiği söylenemez (De Ment, 2008). Henshon da (2005) bu konuda özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini

geliştirmek için yardıma ihtiyaç duyulduğunu, özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilecek olan yazma eğitimi çalışmalarının normal düzeydeki öğrencilere göre daha karmaşık olduğunu ifade etmiştir.

Özel yetenekliler birçok olumlu özelliğe sahip olabilirler ancak matematik, okuma ve yazma gibi birtakım alanlarda da zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu bağlamda Fetzer (2000) ve Dole (2000) özel yetenekli öğrencilerin bazı öğrenme alanlarında ileri bir beceri sergilerken başka bir takım alanlarda zorluklarla karşılaşabildiklerinden bahseder. Benzer biçimde Macintyre (2008: akt. Orhan-Karsak, 2014) özel yetenekliler için hikâyeleri anlatmalarının ya da karşılaştıkları sorunları çözenin kolay olduğunu ancak bunu yazıya dökmenin zor olduğunu ifade eder. Özel yetenekli öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma gibi alanlarda çok becerikli olmaları yazma becerilerindeki zorluklarının göz ardı edilmesine sebep olabilmektedir (Thevasigamoney ve Yunus, 2013). Özel yetenekli öğrencilerin gelişmiş üst düzey bilişsel özelliklerinden dolayı geleneksel yazma öğretimi becerilerinin onların yazma becerilerinin gelişiminde yetersiz olacağı, öğrencilerin ve çağın ihtiyaçlarına uygun olarak yapılandırmacı yaklaşım temeline dayanan yeni stratejilerin kullanıldığı süreç temelli yazma yaklaşımlarının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışmalar “Özel yeteneklilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar”, “Metinlerarası okumayla ilgili yapılan çalışmalar”, “6+1 AYDM ile ilgili yapılan çalışmalar” başlıkları altında yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar olarak kronolojik şekilde sunulmuştur.

Özel Yeteneklilerin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalar

Türkiye’de son yıllarda özel yetenekliler alanında pek çok çalışma yapıldığı, bu çalışmaların özel yetenekli öğrencilerin tanınması, eğitim programları, özellikleri, eğitimleri, zekâ düzeyleri, algıları, çeşitli derslere yönelik tutumları gibi konularda yoğunlaştığı

söylenbilir. Özel yetenekli öğrencilerde okuma ile ilgili yapılan çalışmalar (Okur ve Özsoy, 2017; Orhan Karsak, 2014; Ünal, 2019) ise daha çok okuma alışkanlıkları, okuma ilgileri ve okuma motivasyonları gibi konularla sınırlı kalmıştır. Yine yazma konusunda ise özel yeteneklilerin yazma kaygılarını ortaya koyan çalışmalara (Özsoy, 2015; Sevim, Karabulut ve Elkatmış, 2021; Yaylacık, 2014) sıklıkla rastlanmaktadır. Her ne kadar durum bu şekilde olsa da alanyazında son yıllarda özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların (Sağlam ve diğerleri, 2020; Tetik, 2020) yapıldığı da görülmektedir. Bu çalışmada özel yeteneklilerde okuduğunu anlama becerilerini ortaya koyan çalışmalar, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar ve her ikisini bir arada konu edinen çalışmalara değinilmiştir.

Özel yeteneklilerde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında; ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalıklarının okuma düzeyindeki etkilerinin üstün zekalı olan ve olmayan öğrenciler üzerinde karşılaştırıldığı (Süel, 2011), özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının incelendiği (Ökcü, 2019) ve kelime tekrar tekniğinin özel yetenekli üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisini inceleyen (Sağlam ve diğerleri, 2020) çalışmalar görülmektedir. Bu konuda yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında ise üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin okuma stratejilerini karşılaştırmaya yönelik (Fehrenbach, 1991), farklı kültürel ve dilsel çevrelerden gelen düşük gelirli üstün yetenekli çocukların okuma becerilerini geliştirmeye yönelik (Kitano ve Lewis, 2007), okul sonrası zenginleştirilmiş okuma programının üstün yeteneklilerin okuma performansına etkisini ortaya koymaya yönelik çalışmalar (Reis ve Boeve, 2009) olduğu görülmüştür.

Özel yeteneklilerde yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen yurtdışı çalışmalara son on yolda rastlanıldığını söylemek mümkündür. Bu çalışmalara bakıldığında; farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerisine etkisini inceleyen (Akça-Üşenti, 2013), bireysel ve işbirlikçi blog yazımının özel

yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin yazma becerilerine etkisini ortaya koyan ve karşılaştıran (Orhan-Karsak, 2014), özdüzenleyici strateji gelişim modelinin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerisine etkisini inceleyen (Bi, 2020) ve dijital öyküleme tekniğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara (Tetik, 2020) rastlanılmaktadır. Bu konuda yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalarda ise strateji öğretiminin (Albertson ve Billingsley, 2001), doğrudan öğretim programının (Ginn, Keel ve Fredrick, 2002), özdeğerlendirme stratejisinin (DeMent, 2008), matematiksel ifade ve şiir yazmanın (Hrina-Treharn, 2011), kelime oyunlarının (Ragatz, 2015), zenginleştirilmiş yazma kursunun (Webb ve diğerleri, 2016) özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisini inceleyen ve yine özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan (Olthouse, 2010; Brown-Anfelouss, 2012; Radachy, 2015; Salem, 2018) çalışmalar mevcuttur.

Akça-Üşenti'nin (2013) farklılaştırılmış öğretimle gerçekleştirilen uygulamaların üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akıl yürütme, yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimleyici yazma ve bilişsel becerileri geliştirmeye etkisini inceleyen ve Ginn ve diğerlerinin (2002) doğrudan öğretim programının özel yeteneklilerin yazma becerisi ve akıl yürütme becerilerini geliştirmedeki etkisini konu edinen çalışmalar özel yeteneklilerde okuma ve yazma becerilerinin gelişimine yönelik olarak birlikte ele alındığı çalışmalar olarak nitelendirilebilir.

Özel yeteneklilerde okuduğunu anlamaya yönelik yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara ait özet bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Özel Yeteneklilerin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisini Geliştirmeye İlgili Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar*

Araştırmacı / Yılı	Araştırmanın Türü	Amaç	Örneklem	Araştırmanın Modeli	Sonuçlar
Fehrenbach 1991	Makale	Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin okuma stratejilerinin aynı olup olmadığının tespitini yapmak	8.-11.-12.sınıf 300 öğrenci	Nicel araştırma	Çalışmanın sonunda, tekrar okuyan ve sonuçlar çıkararak, yapıyı analiz eden, gözlemleyen veya tahmin eden, değerlendiren ve içerikle ilişkilendiren üstün yetenekli öğrenciler normal öğrenenler ile karşılaştırılmıştır; Üstün yetenekli olmayan öğrencilerin de, kelimelerin doğru telaffuzundan endişe duyan ve yanlış özetleyen üstün yetenekli öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha sık kullandıkları görülmektedir.
Albertson ve Billingsley 2001	Makale	Özel yeteneklilere strateji öğretiminin onların hikâye edici metin yazma becerilerine etkisini incelemek	7.sınıf 2 öğrenci	Deneysel	Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin hikâye yazmada planlama becerilerine, oluşturdukları hikâyeler gibi metinlerde hikâye anlatımı öğeleri içerme derecelerine ve hazırlanan metinlerin kalitesine göre toplam kelime sayısında artış tespit edilmiştir.
Ginn, Keel ve Fredrick 2002	Makale	Doğrudan öğretim programının özel yeteneklilerin yazma becerisi ve akıl yürütme becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemek	5.sınıf 74 öğrenci	Deneysel	Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği, akıl yürütme becerilerinde kontrol grubu ile anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
Kitano ve Lewis 2007	Makale	Araştırmada, farklı kültürel ve dilsel geçmişe sahip düşük gelirli ailelerden gelen üstün yetenekli öğrencilerin okuma başarıları ile dersin süresi ve içeriği arasındaki ilişki incelenmiştir.	3.4. ve 5. sınıf 58 öğrenci	Deneysel	Araştırmanın sonucunda, kod çözme ve okuduğunu anlama tekniklerinin öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin okuma başarısına katkı sağladığı, üstün zekâlı İngilizce öğrenenlerin de kod çözme dersi ile alt ve üst düzey okuduğunu anlama stratejilerinin tüm özelliklerinden yararlandıkları tespit edilmiştir.
DeMent 2008	Doktora tezi	Öz değerlendirme stratejisinin özel yeteneklilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisini araştırmak.	7.sınıf 70 öğrenci	Deneysel	Araştırma bulguları, araştırma yazarken öz değerlendirme stratejileri kullanmanın yazmaya yönelik olumlu tutumları artırdığını; öğrencilerin yazılı performanslarının fikir, düzenleme, üslup ve kurallara bağlılık açısından geliştiği görülmüştür.
Reis ve Boeve 2009	Makale	Üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş okul sonrası zenginleştirilmiş okuma		Karma (Doküman Analizi-	Çalışma sonunda öğrencilerin akıcı okuma puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

		programının etkililiğini ölçmek		Deneysel)	
Olthouse 2010	Doktora tezi	Üstün yetenekli öğrenciler için yazma çalışmalarında yazma motivasyonunun, kişisel değerlerin ve farklı bağlamların öğrencilerin yazma performansı üzerindeki etkisini araştırmak.	8 ortaokul ve lise öğrencisi	Nitel (Dokuman Analizi)	Araştırmanın sonuçları öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının olumlu etkilendiğini, öğrencilerin yazmayı sevdiğini, çalışmalarının yayınlanmasının onları olumlu etkilediğini ve öğrencilerin duygularının olumlu yönde etkilendiğini göstermiştir.
Hrina-Treharn 2011	Doktora tezi	Matematik alanında üstün yetenekli öğrencilerin işlemsel ifade yazma ve şiir yazmanın matematik ve yazma çalışmalarına yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek.	5.sınıf 8 öğrenci	Nitel (Durum Çalışması)	Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun işlevsel yazmaya karşı olumsuz, şiir yazmaya karşı ise olumlu bir tutum içinde oldukları; her iki yazma türünün de bir iletişim aracı olması, geri bildirim sağlaması, öğrenmeye yardımcı olması, öğretmenin işini kolaylaştırması ve matematikle ilgili bağlantılar kurması gibi özellikleriyle öğrenmeye olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir.
Süel 2011	Yüksek lisans tezi	Bu çalışma, fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma performansı üzerindeki etkilerini ve okuma geçiş değişkenleri, okuma hızı ve okuma kalitesinin bir fonksiyonu olarak üstün ve normal zekâ düzeylerine sahip ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin farklılaşma durumlarını karşılaştırmıştır.	1. Sınıf 79 öğrenci	Nicel (Tarama Modeli)	Araştırmanın sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin normal zekâyâ sahip öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hem üstün zekâlı hem de normal zekâyâ sahip öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okumaya geçişlerinde etkili olduğu; öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyi ne kadar yüksekse okumaya o kadar erken başladıkları fark edilmiştir.
Brown-Anfelouss 2012	Doktora tezi	Özel yetenekli öğrencilerin yazma becerisini geliştirecek yöntemleri ortaya koymak.	13 öğrenci 5 öğretmen 19 veli	Nitel (Durum Çalışması)	Çalışma, ailelerin öğrenciler hakkında daha net ve daha olumlu mesajlarının akademik performanslarını iyileştirebileceğini; ebeveynler ve öğretmenler tarafından aşırı tepki verilmesi ve öğrenciler başarısız olduğunda olumsuz ifadelerin başarıya olan inançlarını etkileyebileceğini; öğrencilerin kendileri için doğru model oldukları takdirde daha hızlı öğrenebilecekleri; özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için onların ilgisini çekecek ve motivasyonunu arttıracak çalışmaların yapılması gerektiği gözlemlenmiştir.
Akça Üşenti	Doktora tezi	Araştırmada, Türkçe dersleri	10-11 yaş	Deneysel	Araştırmanın sonunda, Türkçe uygulanan farklılaştırılmış

2013		için hazırlanan farklılaştırılmış öğretimle gerçekleştirilen uygulamaların üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akıl yürütme, yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimleyici yazma ve bilişsel beceriler alanlarındaki gelişimleri ve performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir.	22 öğrenci		öğretim yöntemleriyle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel becerilerini, başarılarını ve yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği görülmüştür.
Orhan Karsak 2014	Doktora tezi	Karma öğretim tasarımına dayalı bütünlük yazma öğretimi olan bireysel ve işbirlikli blog yazmanın üstün yetenekli ve normal öğrencilerin Türkçe derslerinde yazma becerilerine etkisini araştırmak	5. Sınıf 60 öğrenci	Deneysel	Karma öğretim tasarımına dayalı bütünlük yazma öğretimi olan bireysel ve işbirlikli blog yazmanın üstün yetenekli ve normal öğrencilerin Türkçe derslerinde yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
Radachy 2015	Doktora tezi	Online yazma kurslarında çalışan öğretmenlerin özel yeteneklilerle çalışırken kullandıkları yazma ve diyalog stratejilerini belirlemek.	15 öğretmen	Nitel (Durum Çalışması)	Çalışma sonucunda, online yazma öğretmenlerinin yazma sürecinin her aşamasında üstün yetenekli öğrencilerle diyalog için farklı yaklaşımlar kullandıkları tespit edilmiştir.. Araştırmaya göre, eleştiri, ödül ve olumlu geribildirim stratejileri, öğretmenler tarafından çevrimiçi yazma öğretiminde ve öğrencilerin zayıf ve güçlü yönleriyle uyumlu hale getirilmesinde kullanılan en etkili diyalog türlerinden bazılarıdır.
Ragatz 2015	Doktora tezi	Kelime oyunlarının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisini incelemek	5.sınıf 19 öğrenci	Karma (Eylem araştırması- Deneysel)	Çalışmanın sonunda uygulama yapılan gruptaki öğrencilerin oyunlarla öğrendikleri kelimeleri yazma çalışmalarında kullandıkları, öğrencilerin kelime dağarcığının geliştiği ve yazma motivasyonlarının arttığı bulgulanmıştır.
Webb, Vandiver ve Jeung 2016	Makale	6 haftalık zenginleştirilmiş yazma kursunun üstün yetenekli öğrencilerin yazma öz yeterliliklerine ve yazma becerilerine etkisini incelemek.	İlkokul ve lise düzeyinde 267 öğrenci	Karma (Doküman Analizi- Deneysel)	Çalışma sonunda öğrencilerin yazma yeterliliklerinde artış olduğu, yazma yaklaşımlarında herhangi bir değişim meydana gelmediği ve kız öğrencilerinin yazma becerilerinin erkek öğrencilere oranla daha fazla geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.
Salem 2018	Yüksek lisans tezi	İsrail'de özel yetenekliler ve özel öğrenme güçlüğü	Lise öğrencileri	Karma (Doküman	Çalışma sonucunda, İsrail'de özel yetenekliler ve özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için

		yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için öğretim stratejileri belirlemek.		Analizi-Deneysel)	öğretim stratejileri belirlemek için çeşitli stratejiler ortaya konulmuştur.
Saluk ve Pilav 2018	Makale	Üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek.	6.sınıf 20 öğrenci	Karma (Deneysel-Görüşme tekniği)	Araştırmanın sonuçları, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik ön test ve son test yaratıcı tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Deneysel çalışma grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma süreci sonunda yaratıcı yazma becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı yazma süreci sonrasında deney grubu öğrencilerinden alınan dönütlere göre; hayal güçlerini geliştirdikleri, yazma becerisi kazandıkları ve konu zenginleştğinde daha iyi yazabileceklerini fark ettikleri belirtildi.
Ökcü 2019	Yüksek lisans tezi	Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma tutumlarının incelenmesi	5.sınıf 401 öğrenci	Nicel araştırma (Tarama modeli)	Özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma motivasyonları normal öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Bi 2020	Yüksek lisans tezi	Özdüzenleyici strateji gelişim modelinin özel yeteneklilerin yazma becerilerine etkisini incelemek	10-11 yaşında 3 öğrenci	Deneysel	Araştırma sonucunda katılımcıların yazdıkları hikâyelerin madde sayısı, kalitesi, kelime sayısı ve yazma süresinin arttığı, kelime dağarcığı oranlarının ise azaldığı tespit edilmiştir. Katılımcıların uygulama bitiminden iki ve beş hafta sonra kazandıkları becerileri korudukları ve anı yazma becerisine genelledikleri kaydedilmiştir.
Sağlam, Baş ve Akyol 2020	Makale	Kelime tekrar tekniğinin özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisini incelemek	3.sınıf 2 öğrenci	Karma (Durum çalışması-Deneysel)	Araştırmada, kelime tekrar tekniğinin özel yetenekli üçüncü sınıf öğrencilerinde sesli okuma hatalarının giderilmesinde, akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olduğu sonucuna varılmıştır.
Tetik 2020	Doktora tezi	Çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin yazma, yazma motivasyonları ve dijital öykü oluşturma becerileri üzerinde etkinlik temelli dijital öyküleme tekniğinin etkisinin incelenmesi.	3-4.sınıf 13 öğrenci	Nitel araştırma (Eylem Araştırması)	Araştırma sonucunda etkinlik temelli dijital öyküleme tekniği ile özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin, dijital öykü oluşturma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bu teknik öğrencilerin yazma motivasyonlarını da arttırmıştır.
Ataş, 2021	Doktora tezi	Çalışmada özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan 4.sınıf	4.sınıf 3 özel yetenekli	Nitel araştırma (bütüncül	Özel yetenekli öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinleri okurken, özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha üst düzey bilişsel süreçler içeren stratejiler kullandığını

öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinleri okurken kullandıkları stratejileri belirlemeyi amaçlamıştır.	3 özel yetenekli olmayan toplam 6 öğrenci	çoklu durum)	bulgulamıştır.
--	---	--------------	----------------

Tablo 1'e bakıldığında özel yeteneklilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yurtiçi ve yurtdışı çalışmaların kronolojik olarak verildiği görülmektedir. Tabloda bu çalışmalarla ilgili olarak araştırmayı gerçekleştiren kişi, araştırmamanın türü, amacı, örnekleme, yöntemi ve sonuçlarına ait özet bilgiler sunulmuştur. Tablo 1'de özel yeteneklilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik olarak yurtiçi ve yurtdışında sınırlı sayıda çalışma olduğu, özel yetenekli öğrencilerde yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayarak çeşitli stratejilerin kullanılmasına yönelik çalışmaların bulunduğu ve özel yeteneklilerde okuduğunu anlama ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik hem yurt içinde hem de yurt dışında yok denecek kadar az çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu bakımdan özel yeteneklilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Metinlerarası Okumayla İlgili Yapılan Çalışmalar

Metinlerarası okumala ilgili çalışmaların alanyazında edebiyat ile okuduğunu anlama ve yazma becerisini geliştirme olmak üzere iki alanda yoğunlaştığı görülmektedir. Alanyazında edebiyat alanında çeşitli yazarların eserlerinin metinlerarası okuma açısından incelenmesi, Türkçe öğretim programlarının metinlerarası okuma açısından incelenmesi, çeşitli eserlerin bünyelerinde metinlerarası okuma unsurlarını bulundurma durumu gibi çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Metinlerarası okumala ilgili olarak bu çalışmada okuduğunu anlama ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

Yurtiçinde bu anlamda ilk çalışma örneğine metinlerarası okuma hakkında bilgi vermeyi amaçlayan Akyol'un (2003) çalışmasında rastlanılmaktadır. Daha sonra gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda metinlerarasılığın okuduğunu anlamaya etkisini araştıran çalışmalar (Ünal, 2007; Ünal ve Köksal, 2008; Ateş, 2013; Akdal, 2019; Demirci, 2019; Kitiş 2019) yer aldığı gibi metinlerarasılığın öğrencilerin yazma ve yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkisini inceleyen araştırmalara (Akdal, 2011; Akdal ve Şahin, 2014; Güler, 2018; Kozak-Şamcı, 2019) rastlamak mümkündür. Baş ve diğerleri, (2015) ise Asya-

Avrupa kökenli masalların ilköğretimde yapısal bir metinlerarası okumala nasıl kullanılabileceğini ortaya koydukları bir çalışma yürütmüşlerdir.

Yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ise metinlerarasılığın okuduğunu anlamaya etkisini araştıran (Bloom ve Egan-Robertson, 1993; Harris ve Trezise, 1997; Meehan; 2000; Johnson, 2011; Hagen ve diğerleri, 2014), yazma ve yaratıcı yazma etkisini araştıran (Manak, 2009; Fair, 2010), öğrencinin metinlerarası bağlantı kurma durumunu inceleyen (Hartman, 1995), yetişkinlerin anlam kurma sürecinde metinlerarasılığı kullanma durumunu inceleyen (MacMonagle, 2012), metinlerarası içerik analizi hakkında bilgi veren (Halleson ve Visen, 2018) çalışmalara rastlanılmaktadır.

Metinlerarası okumayla ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2*Metinlerarası Okumayla İlgili Yapılan Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar*

Araştırmacı /Yılı	Araştırmanın Türü	Amaç	Örneklem	Araştırmanın Modeli	Sonuçlar
Rowe 1986	Bildiri	Öğrencilerin sınıf etkinliklerinde kullandığı yazı, sanat ve müzik yoluyla iletişim kurmayı öğrenirken metinlerarasılığın rolünü ortaya koymak	3-4 yaş çocukları 21 kişi	Nitel araştırma (Etnografik araştırma)	Çalışma sonucunda öğrenme ortamında önemli olan iki metinlerarası bağlantı tipine işaret edilmiştir. İlk tip, çocuklar okuryazarlık hakkındaki mevcut bilgilerini diğer yazarlar tarafından sağlanan gösterilerle ilişkilendirdiğinde ortaya çıkmaktadır. Konuşma ve gösteri yoluyla meydana gelen karşılıklı metinlerarasılaştırma süreci, okuryazarlık hakkında paylaşılan anlamların oluşumuna yol açmış ve aynı yazar topluluğunun üyelerinin başkalarıyla iletişim kurmak için okuryazarlığı kullanmalarına izin verdiği görülmüştür. İkinci tür metinlerarası bağlantı, okuryazarlık öğreniminin doğasını yansıtmaktadır. Çocuklar, okuryazarlık hakkında bağlama özel hipotezler yaratarak mevcut gözlemlerini geçmiş deneyimlerinin yönleriyle esnek bir şekilde ilişkilendirerek deneyimlerini yorumlayarak anlam inşa etmektedirler.
Short 1986	Doktora tezi	İşbirlikçi metodolojiyi kullanarak metinlerde yer alan metinlerarası okuma sürecini anlamaya çalışmak			Çalışma sonucunda işbirlikçi öğrenme ile metinlerarası okumanın birbirinden farklı metodolojiler olduğu, fakat bireyin öğrenmesinde her ikisinin de etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
Bloom ve Egan-Robertson 1993	Makale	Metinlerarasılığın sınıf ortamında okuma ve yazma etkinliklerine etkisini incelemek.		Derleme	Araştırmacılar, mikroanalizin öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini okuyucu olarak tanımlamak, sosyal gruplar oluşturmak, önceki olayları bir bilgi kaynağı olarak belirlemek ve doğrulamak ve aynı anda kültürel ideolojiyi inşa etmek, sürdürmek veya sorgulamak için metinlerarasılığın nasıl kullanabileceklerini gösterdiği sonuçlarına ulaşmışlardır.
Hartman 1995	Makale	Öğrencilerin metinlerarası bağlantılar kurma durumunu incelemek	8 öğrenci	Deneysel	Çalışma sonucunda fikirler, olaylar ve insanlar arasındaki bağlantılar ile sosyal, kültürel, politik ve tarihi bağlantılar olmak üzere iki türlü metinlerarası bağlantı kurma olduğu, lise öğrencilerinin okudukları pasajlarda metinlerarası bağlantı kurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Banderman 1997	Doktora tezi	Metinlerarası ilişkiyi sosyal etkileşim ile ortaya koymak	4.sınıf öğretmenleri	Nitel araştırma (Eylem araştırması)	Çalışma sonunda sosyal etkileşimlerle gerçekleştirilen metinlerarası okumalar öğrencilerin metinle kişisel deneyimlerini ilişkilendirme, metinlerarası ilişkinin niteliğini belirleme gibi boyutlarda gelişim sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
Harris ve Trezise 1997	Makale	Araştırmanın amacı, okuma öğretiminin metinlerarası dokusunu oluşturan yazılı, sözlü ve görsel metinlerarasındaki ilişkiyi incelemek	15 ilkokul öğrencisi	Nitel araştırma (Dokuman analizi)	Çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda ele alınan unsurlar arasındaki metinlerarası ilişkiler, çeşitli grafoloji/fonoloji, sözlük-dilbilgisi ve anlambilim seviyelerinde ve ayrıca bağlamlar arası bağlantılarda gerçekleştirilebildiği bulgulanmıştır. Herhangi bir derste, ilişkiler uzadıkça bir düzeyden diğerine sürekli bir hareket olduğu görülmüştür ve ilişkilerin hem açıkça sözlü etkileşimler yoluyla hem de dolaylı olarak vücut konumlandırma, tonlama, jestler ve fiziksel bağlamın düzenlenmesi yoluyla işaret edildiği görülmüştür.
Meehan 2000	Doktora tezi	Doktora öğrencilerinin sınıfta tartışma tekniği kullanırken metinlerarasılığın anlam kurmaya etkisini incelemek	12 doktora öğrencisi	Nitel araştırma	Sınıf tartışmasında konuşmacıların anlam kurmak için birden çok metinsel kaynak kullanması durumunda metinlerarası olarak oluşturulmuş bağlantıların bu sürece olumlu hizmet ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.
Varelas ve Pappas 2006	Makale	Metinlerarası okumala işlenen fen okuryazarlığı ünitesinin öğrencilerin sosyo kültürel farklılıkları açısından nasıl farklılaştığını ortaya koymak	6 yaşında 2 öğrenci	Nitel (Etnografik araştırma)	Metinlerarasılığın çeşitli biçimlerinin zaman içindeki değişimleri ortaya çıkmış, böylece metinlerarasılığın hem bir söylem hem de bir akıl eylemi olduğunu göstermiştir. Ayrıca metinlerarası anlam kurmada geçmiş yaşantıların farklılık oluşturduğuna işaret edilmiştir.
Ünal 2007	Doktora tezi	Metinlerarası okuma etkinliklerinin okuduğunu anlamaya etkisini incelemek ve metinlerarası okumanın hangi düzeydeki anlamaya etkisinin olduğunu ortaya koymak.	5. Sınıf 35 öğrenci	Deneysel	Çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin metinlerle daha fazla ilişki kurabildikleri, metinleri okurken daha eleştirel oldukları, metinlerden öğrendiklerini hayatlarına daha kolay adapte ettikleri ve metinlerarası okumanın hem okuduğunu anlama becerilerini hem de bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme aşamalarındaki anlamayı geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.
Ünal ve Köksal 2008	Makale	Metinlerarası okumanın okuduğunu anlama becerisine etkisi	5. Sınıf 35 öğrenci	Deneysel	Çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin metinlerle daha fazla ilişki kurabildikleri, metinleri okurken daha eleştirel oldukları, metinlerden öğrendiklerini hayatlarına daha kolay adapte ettikleri ve metinlerarası okumanın hem okuduğunu anlama becerilerini hem de bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme aşamalarındaki anlamayı geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.
Manak 2009	Doktora tezi	Metinlerarası etkileşimli sesli okumaların ilkokul üçüncü	3.sınıf 14 öğrenci	Nitel araştırma	Çalışmada özellikle etkileşimli sesli okuma sırasında öğretmen, öğrenciler ve çocuk kitabı yazarları arasında meydana gelen

		sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisini incelemek			diyalogun öğrencilerin yazılarını içerik ve fikirleri sunma konusunda olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.
Fair 2010	Yüksek lisans tezi	Metinlerarasılığın bilgilendirici metin yazma becerisine ve anlamaya etkisini ortaya koymak	8.sınıf 29 öğrenci	Nitel araştırma (Durum Çalışması)	Sonuçta, metinlerarasılığın öğretici yönlendirme, okuyucu duruşu, bağlantı seviyeleri ve şema geri getirme gibi unsurlarla okumayı olumlu etkilediği, ayrıca stratejik okumayı ilerletmek amacıyla stratejik talimat vermenin önemini de arttırdığı bulgularına ulaşılmıştır.
Akdal 2011	Yüksek lisans tezi	Metinlerarası okuma yaklaşımının ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemek.	5. Sınıf 42 öğrenci	Deneysel	Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin “fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi” alt boyutlarının tümünde kontrol grubundan daha fazla gelişim sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.
Johnson 2011	Doktora tezi	Ortaokul öğrencilerinin bilgi oluştururken farklı metinlerle kurdukları metinlerarası ilişkileri incelemek	Ortaokul öğrencileri	Nitel araştırma (Gömülü Teori)	Araştırmanın sonunda öğrencilerin metinlerarası bağlantılar kurarak anlam inşa etmede daha başarılı oldukları, sınıf içi ilgili tartışmalarda metinlerle ilgili atıflarda bulunarak öğrenmede daha aktif oldukları görülmüştür.
MacMonagle 2012	Doktora tezi	Yetişkinlerin okuduğunu anlama süreçlerinde üst bilişsel beceriler ve metinlerarasılığın etkisini incelemek	12 yetişkin	Karma (Tarama-Eylem Araştırması)	Sonuçta özellikle resimli okumalarda yetişkinlerin üst bilişsel becerilerini ve metinlerarası okuma stratejilerini daha fazla kullanarak okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.
Ateş 2013	Makale	İlkokulda peritextual okumadan metinlerarası okumaya resimli hikâye kitabı okuma sürecini incelemek		Derleme	Çalışma, resimli kitapların öğretimde düşük düzeyden üst düzey becerilere (metinlerarası ve eleştirel okuma), okuma sürecinin nasıl yapılandırılacağına ve çocukların okuryazarlık becerilerinin resimler aracılığıyla nasıl geliştirileceği üzerinde durmuştur.
Akdal ve Şahin 2014	Makale	Metinlerarası okumanın yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine etkisini incelemek	5.sınıf 42 öğrenci	Deneysel	Araştırmanın sonucunda, deney grubuna uygulanan metinlerarası okuma yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede “yaratıcı ve özgün fikirler içerme” ve “kelime seçimi” (kelimeleri yerinde ve yerinde kullanma) açısından etkili olduğu bulgulanmıştır.
Enfield 2014	Makale	Fen öğretimi bağlamında öğretmenlerin bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinde metinlerarasılığa yer verme durumunu incelemek	Öğretmen çalışma raporları	Nitel araştırma (Dokuman analizi)	Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin gerçekleştirdiği faaliyetlerin, okuma etkinlikleri sırasında anlam oluşturmaya çalışan öğrencileri destekleyebileceği şeklindedir. Ayrıca çalışma, okuma amaçları ve tahminde bulunma kavramının, öğrencilerin metinlerle etkileşiminin doğasını etkileyen bağlamsallaştırılmış etkinlikler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Baş, Avşar-Tuncay ve Akyol 2014	Makale	Türk Destanlarının metinlerarası anlayışla eğitim öğretimde kullanılabilirliğini ortaya koymak amaçlanmıştır.	10 Türk Destanı	Nitel Araştırma	İncelenen Türk Desanlarının özellikle ilkokul düzeyinde eğitim öğretimde kullanılmasına ilişkin pek çok metinlerarası unsur bulundurduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
Hagen, Braasch ve Braten 2014	Makale	Öğrencinin metinlerarası okuma yaparken not alma stratejisinin ve kendi oluşturduğu stratejinin anlamaya etkisini incelemek	44 lisans öğrencisi	Deneysel	Çalışmada öğrencilerin okuma sırasında not almaları ve kendi okuma stratejilerini oluşturmaları metinlerarası okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.
Baş, Avşar-Tuncay ve Şahin 2015	Makale	Asya-Avrupa kökenli masalların ilköğretimde yapısal bir metinleraralıkla kullanılabileceğini ortaya koymak	6 adet masal	Yapısal içerik çözümlemesi	Vladimir Propp'un anlatısının yapısal çözümleme yöntemiyle yapılan çalışma sonucunda altı masal metni analiz edilmiş, ayrıca karakterler, problem durumları, problem çözecek, bir eksiklik fonksiyonundan başlayarak, bir kahramanın görevi bırakması, ev, yasaklama, bilgi toplama, davetsiz misafiri ikna etmeye çalışmak, aldatmaya çalışmak ve tüm masallar başlangıçta ortaya çıkar. Bitirme, kötülüğün veya eksikliğin işlevinin ortadan kaldırılması gibi birbirini tamamlayan ortak temaların nasıl kullanılacağını ve bunların hem başlangıç hem de sonun formaliteleri açısından metinlerarası okuma ve anlam oluşturma süreçlerinde nasıl kullanılacağını içermektedir.
Güler 2018	Yüksek lisans tezi	8.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini kullanarak ortaya koydukları ürünlerin metinlerarası okuma bağlamında incelenmesi	8.sınıf 90 öğrenci	Nitel (Durum çalışması)	Çalışma sonucunda 8.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini kullanarak oluşturdukları metinlerde metinlerarasılığa çok az yer verdikleri görülmüştür.
Halleson ve Visen 2018	Makale	Metinlerarası içerik analizi hakkında bilgi vermek		Derleme	Makalede, metinlerarası içerik analizinin teorik temelleri, kullanımı ve faydası ile ilgili olarak açıklamalar yapılmakta, yaklaşımın eğitim araştırmacılarına, metinle ilgili sınıf tartışmalarının ayrıntılı metinlerarası içerik analizine izin veren analitik bir araç sağladığı, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkı sağladığı vurgulanmıştır.
Akdal 2019	Yüksek lisans tezi	Metinlerarası okumalarda infografik kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi incelemektir.	8.sınıf 60 öğrenci	Deneysel	Metinlerarası okuma bağlamında oluşturulan infografiklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ve okuduğunu anlama alt boyutlarında (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden başarılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.
Demirci	Yüksek	5.sınıf Türkçe ders	5. Sınıf	Karma	Metinlerarası okumanı okuduğunu anlamaya olumlu etkisinin

2019	lisans tezi	kitaplarındaki metinlerarası unsurları tespit etmek ve metinlerarası okumanın okuduğunu anlamaya etkisini incelemek.	50 öğrenci	(Doküman Analizi-Deneysel)	olduğu bulunmuştur.
Kitiş 2019	Doktora tezi	Çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin metinlerarası okuma tekniklerine ilişkin görüşlerini ve bu uygulamaların eleştirel okuma yoluyla okuyucu öz yeterlik algısını etkileyip etkilemediğini belirlemektir.	6. Sınıf 36 öğrenci	Karma (Doküman Analizi-Deneysel)	Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ön testlerde deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen, deneysel işlemler sonrasında metinlerarası okuma etkinliği eğitimi alan deney grubunun istatistiksel olarak farklı olduğu görülmüştür.
Kozak Şamcı 2019	Yüksek lisans tezi	Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin metinlerarası öğeleri yazma etkinliklerinde kullanma becerilerini betimsel bir araştırma yöntemiyle açıklamak.	8.sınıf 140 öğrenci	Betimsel yöntem	Çalışma sonucunda ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında metinlerarası okumala ilgili yer alan kazanımlar çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve kazanımların yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Gök ve Sağlam 2022	Makale	Dede Korkut Hikâyelerinin metinlerarası anlam kurma yoluyla incelenmesi		Doküman Analizi	Dede Korkut Hikâyelerinin eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılabilecek ve metinlerarası ilişkiler kurulabilecek en önemli eserlerden birisi olduğu görülmüştür.

Tablo 2'ye bakıldığında metinlerarası okumayı ele alan yurtiçi ve yurtdışı çalışmaların kronolojik olarak verildiği görülmektedir. Tabloda bu çalışmalarla ilgili olarak araştırmayı gerçekleştiren kişi, araştırmanın türü, amacı, örnekleme, yöntemi ve sonuçlarına ait özet bilgiler sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak metinlerarası okumanın kullanıldığı çalışmaların sınırlı olduğu, özel yeteneklilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik olarak metinlerarası okumanın kullanıldığı bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Metinlerarası okumanın özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkisini inceleyen çalışmanın, bu yönüyle alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

6+1 AYDM İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Türkiye'de 6+1 AYDM konusundaki çalışmalar incelendiğinde Yazar'ın (2004) ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile 6+1 AYDM arasındaki ilişkiyi ortaya koyan, AYDM ile öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan (Özkara, 2007; Kaldırım, 2014; Özdemir, 2014; Özdemir ve Özbay, 2016), 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma tutumu, yazma motivasyonu ve yazma kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen (Görgüç, 2016; Altuner, 2017); süreç temelli yazma yaklaşımlarının öğrencilerin yazma becerisine etkisini inceleyen (Sever, 2013; Sever ve Memiş, 2013), dönüt verme ve düzeltme türlerinin öğrencilerin yazma becerisine olan etkisini inceleyen ve 6+1 AYDM'ye göre değerlendirmeyi amaçlayan (Yıldız, 2016), akran destekli yazmanın öğrencilerin yazma becerisine etkisini inceleyen (Sarıkaya ve Yılar, 2019), 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştiren (Sarıkaya ve Yılar, 2018) çalışmaların varlığı görülmektedir.

6+1 AYDM konusunda yurtdışında ise öğrencilerin elle yazdıkları metinler ile bilgisayarda yazdıkları metinleri karşılaştıran (Mcguire, 1995; Traugher, 1998), 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen (Kozlow ve Bellamy, 2004; Olson, 2004; Harmon, 2005; Jordan, 2005; Paquette, 2009; Coe ve diğ., 2011), 6+1 AYDM ile öğretmenlerin öğretim şekillerinde ortaya çıkan farklılıkları ortaya koymayı

amaçlayan (Blasingame, 2000), öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini incelemeyi amaçlayan (Dettra, 2010) çalışmalar mevcuttur.

6+1 AYDM'ye ilişkin yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara ait bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur. Tabloda bu çalışmalarla ilgili olarak araştırmayı gerçekleştiren kişi, araştırmanın türü, amacı, örnekleme, yöntemi ve sonuçlarına ait özet bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3**6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile İlgili Araştırmalar**

Araştırmacı /Yılı	Araştırmanın Türü	Amaç	Örneklem	Araştırmanın Modeli	Sonuçlar
Mcguire 1995	Doktora tezi	Öğrencilerin elle yazdıkları metinler ile bilgisayarda yazmış olduğu metinleri karşılaştırmak	11.sınıf 162 öğrenci	Nitel araştırma	Sonuç olarak, el yazısıyla yazılan makalelerin, genel ortalama altı özellik puanının yanı sıra organizasyon, kelime seçimi, akıcılık ve imlâ açısından bilgisayar tarafından oluşturulan makalelerden önemli ölçüde daha iyi olduğu gözlemlenmiştir.
Traughber 1998	Doktora tezi	Kız ve erkek öğrenci değişkenleri açısından farklı el yazısı ve bilgisayar yazı tiplerinin analitik yazma ve 6+1 AYDM puanlarına etkisi incelenmiştir.	5.sınıf 48 öğrenci	Nitel araştırma	Çalışma sonucunda el yazısı ile yazılan metinler bilgisayar ile yazılan metinlere oranla daha az puan almıştır.
Blasingame 2000	Doktora tezi	6+1 AYD modeli ile öğretmenlerin öğretim şekillerinde ortaya çıkan farklılıkları ortaya koymak.	6 öğretmen	Nitel araştırma	Çalışma sonucunda 6+1 AYD modelinin kolay uygulanabilir, eğlenceli ve yazma becerilerini geliştirme açısından etkili olduğu bulgulanmıştır.
Courson 2001	Doktora tezi	6+1 AYDM'nin bir özelliğini öğretip aynı modelin tüm boyutlarını öğrettikten sonra dönütün öğrenci yazma başarısına etkisi incelenmiştir.	12.sınıf 133 öğrenci	Deneysel	6+1 AYDM'nin bir özelliğini öğretip aynı modelin tüm boyutlarını öğrettikten sonra verilen dönütün öğrencilerin yazma becerisini olumlu etkilediği görülmüştür.
Kozlow ve Bellamy 2004	Çalışma raporu	6+1 AYD Modelinin öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemek	3-4-5-6.sınıf 1592 öğrenci	Nitel araştırma	Araştırma süresince öğrencilerden veri toplama aracı olarak örnek yazmaları istenmiştir. Buna göre üçüncü ve dördüncü sınıflar iki kısma ayrılarak bir kısmı seslendirilmiş, bir kısım betimleyici yazı örnekleri ön test olarak yandan yazılmıştır. Dönem sonunda öyküleyici metin yazarlar betimleyici metinler yazmaya, betimleyici metin yazarlar öyküleyici yazmaya teşvik edildi. Beşinci ve altıncı sınıf uygulamalarında notlar ikiye ayrılarak ön deneme olarak bazı öyküleyici ve zorlayıcı yazılı örnekler yazılmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda kullanılan süreçler bu eğitim kademelerinde de takip edilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde analitik yazma modelinin ve 6+1 notunun öğrencilerin yazma başarısını anlamlı ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Olson 2004	Yüksek lisans tezi	6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerilerine katkısını araştırmak	5.sınıf 17 öğrenci	Nitel araştırma	6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.
Yazar 2004	Yüksek lisans tezi	Öğrencilerin akademik başarısı ile 6+1 analitik yazma arasındaki ilişkiyi ortaya koymak	31 üniversite öğrencisi	Deneysel	6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerde yazı yazma becerisini yüksek seviyede olumlu etkilediği bulgulanmıştır.
Harmon 2005	Yüksek lisans tezi	6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek	4.sınıf 5 öğrenci	Nitel araştırma	Çalışma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerinde 6+1 AYDM'nin olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Jordan 2005	Doktora tezi	6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek	6 ve 12.sınıf	Nitel araştırma	6+1 AYDM'nin öğrencilerinin yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
Özkara 2007	Doktora tezi	İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek.	5. Sınıf 35 öğrenci	Deneysel	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede etkili olan bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Paquette 2009	Makale	Kırsal bir ilkokulda 2. ve 4.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine 6+1 AYDM'nin etkisini incelemek	2.ve 4.sınıf öğrencileri	Karma (Deneysel-Doküman analizi)	Çalışma sonucunda 6+1 AYDM'nin dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisinin olduğunu, ikinci sınıfların yazma becerilerine herhangi bir etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
Dettra 2010	Doktora tezi	Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi	Okul öncesinden 6.sınıfa kadar farklı kademelerde 236 öğrenci	Deneysel	6+1 AYDM'nin öğrencilerde yazılı anlatım becerisini geliştirmede olumlu etki yarattığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
Coe ve diğ. 2011	Çalışma raporu	6+1 AYDM'nin beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin yazma becerilerine etkisini incelemek	5. Sınıf 74 öğrenci	Deneysel	Araştırma sonucunda 6+1 AYDM'nin beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği, bu gelişimin öğrencilerin etnik kökeni ve cinsiyetine göre farklılaşmadığı bulgularına ulaşılmıştır.
Sever 2013	Yüksek lisans tezi	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ile yaratıcı yazmaları üzerindeki süreç temelli yazma becerisinin etkisini incelemek.	4. Sınıf 81 öğrenci	Deneysel	4+1 ve 6+1 yazma modelleri ile öğretim yapılan deney gruplarının yazma becerilerinin ve yaratıcı yazmalarının kontrol gruplarına göre anlamlı düzeyde deney grubu lehine farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sever ve Memiş 2013	Makale	Süreç temelli yazma yaklaşımlarının ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin yazım noktalama ve yazma becerisine etkisini incelemek.	4. Sınıf 81 öğrenci	Deneysel	4+1 ve 6+1 yazma modelleri ile öğretim yapılan deney gruplarının yazma becerilerinin ve yaratıcı yazmalarının kontrol gruplarına göre anlamlı düzeyde deney grubu lehine farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
Kaldırım 2014	Yüksek lisans tezi	6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 6.sınıfa devam eden öğrencilerin yazma becerisine etkisini araştırmak	6.sınıf 53 öğrenci	Deneysel	6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modeli altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe öğretim programındaki kazanımları edinmesinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
Özdemir 2014	Doktora tezi	6+1 AYDM'nin Türkçe öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin tutum ve yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak.	62 Türkçe öğretmeni adayı	Deneysel	Araştırma sonucunda 6+1 AYDM'nin Türkçe öğretmen adaylarında modelin imlâ ve noktalama boyutu haricindeki tüm alt boyutlarda deney grubu lehine farklılık çıktığı, yine bu öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarında da anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.
Görgüç 2016	Yüksek lisans tezi	6+1 AYDM'nin 6.sınıfta okuyan öğrencilerin yazma başarıları ve yazma tutumuna etkisini incelemek	6. Sınıf 88 öğrenci	Deneysel	Çalışma sonucunda öğrencilerin yazma başarıları ve yazma tutumları deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır.
Özdemir ve Özbay 2016	Makale	6+1 AYDM'nin Türkçe öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin tutum ve yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak.	62 Türkçe öğretmeni adayı	Deneysel	Araştırma sonucunda 6+1 AYDM'nin Türkçe öğretmen adaylarında modelin imlâ ve noktalama boyutu haricindeki tüm alt boyutlarda deney grubu lehine farklılık çıktığı, yine bu öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarında da anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.
Yıldız 2016	Makale	Dönüt verme ve düzeltme türlerinin öğrencilerin yazma becerisine olan etkisini incelemek ve 6+1 AYDM'ye göre değerlendirmek	6. Sınıf 115 öğrenci	Karma (Deneysel-İçerik Analizi)	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede 6+1 AYDM'nin her basamağında dönüt verme ve düzeltme türlerinin olumlu etkisi olduğu bulgulanmıştır.
Altuner 2017	Yüksek lisans tezi	6+1 AYDM'nin sınıf öğretmenliği adaylarının yazma becerisi ve öz yeterliliği ile yazma kaygılarına etkisini ortaya koymak	49 sınıf öğretmeni adayı	Deneysel	Çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerisi ve öz yeterlilikleri bağlamında 6+1 AYDM'nin etkili olduğu; yazma kaygısını azalttığı bulgulanmıştır.
Sarikaya ve Yılar 2018	Bildiri	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak	4.sınıf 80 öğrenci		Çalışma sonucunda 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinin tüm alt boyutlarda geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmış, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sarikaya ve Yılar 2019	Makale	Akran destekli yazma modelinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma performansı üzerindeki etkisini incelemek 6+1 AYDM'ye göre değerlendirmek	4.sınıf 30 öğrenci	Deneysel	Çalışma sonucunda akran destekli yazma modelinin öğrencilerin yazma becerisi ve yazma performansını olumlu etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan analitik yazma ve değerlendirme ölçeği 6+1'in alt boyutları dikkate alındığında; katılımcıların en çok sırasıyla organizasyon, akıcılık, fikirler, imlâ, kelime seçimi, üslup ve sunumda aldıkları görülmüştür.
------------------------------	--------	--	-----------------------	----------	--

Tablo 3'e bakıldığında 6+1 AYDM'yi ele alan yurtiçi ve yurtdışı çalışmaların kronolojik olarak verildiği görülmektedir. Bu konuda yapılan yurtiçinde ve yurtdışında pek fazla çalışmaya rastlanılmadığını söylemek mümkündür. Yapılan çalışmaların normal düzeydeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye, 6+1 AYDM'nin yazma becerisine etkisine, süreç temelli yazma yaklaşımlarının öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisine odaklandığı görülmektedir.

Genel olarak ilgili çalışmalar incelendiğinde; özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda araştırma olduğu, her iki beceriyi birlikte ele alan çalışmaya neredeyse hiç rastlanılmadığı, metinlerarası okumala özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir çalışmaya rastlanılmadığı ve yine 6+1 AYDM kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaların da çoğunlukla normal düzeydeki öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine odaklandığını söylemek mümkündür. Özel yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan araştırmaların ise çoğunlukla okuma alışkanlıkları, okuma tutumları, yazma motivasyonları, yazma kaygısı yaşama durumlarının ortaya konulması gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Alanyazında özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için metinlerarası okuma ve 6+1 AYDM'nin kullanıldığı herhangi bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır. Metinlerarası okumanın okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde, 6+1 AYDM'nin ise yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koyan daha önce gerçekleştirilmiş araştırmalardaki olumlu sonuçlar düşünüldüğünde, özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin etkili bir uygulama modeli olacağı söylenebilir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, özel yetenekli 4.sınıf öğrencilerinin metinlerarası okuma ile okuduğunu anlama ve 6+1 AYDM ile hikâye edici metin yazma becerilerine etkisini belirlemek üzere nicel araştırma yaklaşımlarından olan yarı deneysel desenin dört grup deneysel araştırma deseni tercih edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, araştırmada bağımsız değişkenin (metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM), bağımlı değişkenler (okuduğunu anlama ve hikâye edici metin yazma) üzerinde etkili olup olmadıkları sorusuna cevap aranmıştır. Doğrudan araştırmacının kontrolü altında sebep-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile gözlemlenmek istenen verilerin ortaya çıkarıldığı deneme modelleri; kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi ve sonuçlarının izlenmesi ile olur. Bağımlı değişkenin, bağımsız değişkendeki sistemli değişimleri nasıl etkilediği gözlemlenmeye gayret edilir (Karasar, 2016). Bu bağlamda araştırma, yarı deneysel modelde bir çalışmadır.

Bütün değişkenlerin kontrol edilme olanağı olmadığında eğitim araştırmalarında en çok yarı deneysel desen tercih edilir. Eğitim temalı çoğu deneysel çalışmanın gerçekleştiği ortamlar, araştırmacıların duruma fazla müdahalede bulunamadığı ortamlardır. Deneysel desenler, eğitimle ilgili olan çalışmalarda iç geçerliliği en yüksek olan çalışmalardır (McMillan ve Schumaer, 2014; akt. Koçak ve Göktaş, 2020). Katılımcıların araştırma için uygun olma durumu ve araştırmacının yapılacağı ortamlarla ilgili sorunlar yapay grupların oluşturulmasına fırsat tanımayabilir. Seçkisiz atama, deneysel bir çalışmada dış geçerlik ve eşdeğer olmayan gruplarla ilgili sorunları önlemeye göre avantajlar sağlar (Currie, 2001). Dört grup deneysel desen, grupların tarafsızca seçimini içerir ancak araştırmacının grupları yapay olarak oluşturamaması nedeniyle katılımcıların tarafsız olarak gruplara atanmasını kapsamaz. Çünkü seçilen öğrencilerin tarafsız olarak gruplara atanması mevcut eğitim sürecinin aksamasına sebebiyet verebilecektir (Creswell, 2003; Clark ve Creswell, 2007). Bu sebeple

çalışmada örneklem seçkisiz atanmamış; fakat incelenen dört grup deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılmakta olan deneysel desen, araştırmacıya, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin sınanmasıyla alakalı, istatistiksel olarak yüksek seviyede bir güç sağlar, edinilen bulguların sebep-sonuç perspektifinde değerlendirilmesine imkân verir (Büyüköztürk vd, 2016; Braver ve Braver, 1988; Doğan, 2017). Fraenkell ve diğerleri, (2011), deneysel araştırmanın araştırmacıların yararlanabileceği en güçlü araştırma modellerinden biri olduğunu ve deneysel araştırmanın değişkenler arasında nedensellik kurmanın en iyi yolu olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmada kullanılan dört grup deneysel deseni, deneysel çalışmanın kontrol grubuna göre etkisini değerlendirebilme, deneysel çalışmada ön test olup olmama durumundaki değişimi inceleyebilme (Cohen ve diğerleri, 2007'den akt. Köksal, 2013) ve yine ön test ile deneysel etkileşimlerin değerlendirmesini yapabilme imkânı sağladığından (Balcı, 2013) deneysel desenler arasında güçlü desenlerden biri olarak kabul edilir. McMillan ve Schumaer (2014) de dört grup deneysel deseninde tasarlanmış çalışmalarda iki gruba ön test uygulanırken, iki grupta ön test uygulanmadığı için iç ve dış geçerliğin yarı deneysel tasarımlara göre daha yüksek olduğunu ve araştırmacının bu desenle özellikle iç geçerliğe yönelik tehditleri büyük oranda kontrol ettiğini ifade etmişlerdir.

Dört grup deneysel desenin simgesel gösterimi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Dört Grup Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi

Grup	Ön Test	Deneysel uygulama	Son Test	Kalıcılık Testi
D1	0 ₁	X	0 ₃	0 ₇
K1	0 ₂		0 ₄	
D2		X	0 ₅	0 ₈
K2			0 ₆	

D1: Deney Grubu

K1: Kontrol grubu

D2: Deney Grubu

K2: Kontrol grubu

X: Deneysel uygulama

0₁, 0₂: Deney ve Kontrol grubunun ön test uygulaması

0₃, 0₄, 0₅, 0₆: Deney ve Kontrol grubunun son test uygulaması

0₇, 0₈: Deney ve Kontrol grubunun kalıcılık test uygulaması

Tablo 4'e bakıldığında çalışmada belirlenen dört grubun ikisi deney grubunu ve ikisi de kontrol grubunu oluşturduğu görülmektedir. Dört grup yarı deneysel tasarımına göre oluşturulan çalışma gruplarında D1 ve K1 gruplarına ön test uygulaması gerçekleştirilmiş olup, D2 ve K2 gruplarına ön test uygulanmamıştır. Çalışmanın sonunda tüm gruplara son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Deney grupları ile resimli çocuk kitapları aracılığıyla metinlerarası okuma gerçekleştirilip 6+1 AYDM'nin temele aldığı özellikler (fikirler, organizasyon, üslûp, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ, sunum) kapsamında hikâyeye edici metin yazma uygulamaları yapılırken, kontrol gruplarındaki öğrencilerle normal öğretim sürecine devam edilmiştir.

Ön test prosedürlerini uygulamayan deney ve kontrol grupları, bu süreçlerin neden olduğu birçok olumsuz etkiyi (örneğin, taşıma) ortadan kaldırmak için tasarıma dâhil edilir. Dört grup deneysel desen, transfer etkisini ve deneysel uygulama etkisini aynı anda ölçen bir modeldir (Gliner ve diğerleri, 2011). Bu, çalışmada kullanılan yöntemin etkisini belirlemeyi sağlar, ön test uygulamasının uygulandığı ve uygulanmadığı deney ve kontrol gruplarının olması örneklem sayısını attırır ve bu durum birçok farklı türde istatistiksel analiz yapılmasına izin verir (Creswell, 2003; Karasar, 2016). Verilen bu bilgiler ışığında da çalışma grupları oluşturulmuştur.

Çalışma deney ve kontrol grupları için 14'er olmak üzere toplamda 28 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM, deney gruplarına ayrı ayrı olarak her bir oturumda 4 saat olmak üzere 7 oturumda toplam 28 ders saati olarak uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada, çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen

durumlar, araştırmacıya detaylı çalışılma imkânı verir. Ölçüt rnekleme tekniğindeki temel anlayış ise önceden tespit edilmiş bazı ölçütlerin uygulamada kullanılmasıdır. Bu ltler araştırmacı tarafından oluşturulabildiği gibi önceden hazırlanmış bir ölçüt listesinin kullanılması şeklinde de olabilir (Yıldırım ve şimşek, 2019).

Bu çalışmanın ltleri:

- Çalışmaya katılacak ğrencilerin BİLSEM'e devam eden dördüncü sınıflar arasında olması,
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı konumda olması,
- Öğrencilerin, okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerini etkileyecek herhangi bir zihinsel ve fiziksel engelinin olmaması şeklinde sıralanmıştır.

Çalışma grubunun seçilme sürecinde, belirlenen ölçütler göz önünde bulundurularak özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi amaç edinilmiştir. Bu amaç dâhilinde ilk aşamada, çalışma yapılacak ildeki BİLSEM'e devam eden özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Kurum idaresinden alınan bilgiler doğrultusunda bu sayının 68 olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu ğrenciler 5'er ve 7'şer öğrenciden oluşan 10 grupta bilim ve sanat merkezindeki etkinliklerine devam etmektedirler. Bu grupların 9'u 7'şer öğrenciden oluşmaktadır. 7'şer öğrenciden oluşan gruplardan 3' ise sosyo ekonomik olarak daha iyi durumda olan özel okul öğrencilerinden oluşmaktadır. Kurum idaresi tarafından araştırmacıya öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerindeki etkinliklerine örgün eğitim saatleri dışında devam ettiği ve özel okulların çalışma saatleri kamu okullarıyla farklılık gösterdiği unsurları göz önüne alınarak grupların oluşturulduğu bilgisi verilmiştir. Çalışmanın rneklem belirleme kriterleri doğrultusunda bu üç grubun çalışmaya dâhil edilmemesine karar verilmiştir. 7'şer kişiden oluşan ve geriye kalan 6 grup içerisinde ise bir grupta çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamak istemediğini belirten 2 ğrenci olmuştur. Kalan 5 grup için yapılan değerlendirmelerde, o grupların etkinliğini gerçekleştiren öğretmenlerle görüşülüp okuduğunu anlama ve yazma konusunda diğer özel yetenekli öğrencilere göre geride olduğu

düşünülen öğrencilerin daha fazla olduğu 4 grubun çalışmada yer almasına karar verilmiştir. Grup sayılarının mümkün olduğunca eşit sayıda öğrenciden oluşması gerektiği göz önünde bulundurulduğundan 5 kişilik öğrenci grubu çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmada yer almasına karar verilen 4 grup, seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

<i>Grup</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>
<i>Deney Grubu 1</i>	<i>Kız</i>	<i>3</i>
	<i>Erkek</i>	<i>4</i>
<i>Kontrol Grubu 1</i>	<i>Kız</i>	<i>2</i>
	<i>Erkek</i>	<i>5</i>
<i>Deney Grubu 2</i>	<i>Kız</i>	<i>2</i>
	<i>Erkek</i>	<i>5</i>
<i>Kontrol Grubu 2</i>	<i>Kız</i>	<i>4</i>
	<i>Erkek</i>	<i>3</i>
<i>Toplam</i>		<i>28</i>

Tablo 5'e bakıldığında deney ve kontrol gruplarında 7'şer öğrenci olduğu ve kız-erkek öğrenci dağılımında birinci deney grubunda 3 kız 4 erkek öğrenci olduğu, birinci kontrol grubunda 2 kız 5 erkek öğrenci olduğu, ikinci deney grubunda 2 kız 5 erkek öğrenci olduğu ve son olarak ikinci kontrol grubunda 4 kız 3 erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Çalışmada yer alan toplam öğrenci sayısı ise 28'dir.

Ön test uygulaması yapılan deney 1 ve kontrol 1 gruplarının ön test puanları arasında yapılan analizler sonucunda puanlar arasında anlamlı fark olmadığı (Bakınız Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8) görülmüştür. Bu durum deney 1 ve kontrol 1 grubunun okuduğunu anlama ve yazma düzeyleri anlamında benzer özellikler gösterdiği yorumunu yapmaya olanak tanımaktadır. Ön test sonuçları incelendiğinde anlamlı fark olmadığı için grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Araştırmada Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının okuduğunu anlama düzeylerini ortaya koymak için kullanılan test olan Metinlerarası Okuduğunu Anlama Testi'nden [MOAT]

aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak adına t-testi analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının MOAT Ön Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney 1	7	24.28	8.23	26	2.44	.823
Kontrol 1	7	23.57	7.96			

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin 7 haftalık araştırma sürecinin uygulama öncesi puanlarının ortalaması görülmektedir. Deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği gruplardan olan deney 1 grubunun ön test puanlarının ortalamasının 24.28; kontrol 1 grubunun ön test puan ortalamasının ise 23.57 olduğu tabloda yer almaktadır. MOAT'tan alınabilecek olan puanların en düşük 0, en yüksek 36 puan aralığında değiştiği göz önünde bulundurulduğunda; araştırmanın özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmesi dolayısıyla puanların ortalamasının üzerinde olduğu; deney 1 ve deney 2 gruplarının puanlarının ortalamasının ise yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 6'ya bakıldığında Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına uygulanan MOAT ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(26)}=2.44$, $p>0.01$) görülmektedir. Deney 1 grubunun ön test puanlarının ortalamasının $\bar{X}=24.28$ puan, Kontrol 1 grubunun ön test puanlarının ortalamasının $\bar{X}=23.57$ puan olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, uygulama öncesinde Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının puanlarının birbirine yakın olması, uygulamaya başlamadan önce grupların okuduğunu anlama becerisi anlamında birbirine yakın olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulama öncesinde Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme (6+1 AYD) Rubriği uygulanmış ve öğrencilerin yazma becerileri değerlendirilmiştir. 6+1 AYD Rubriği'nden elde edilen puanlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 6+1 AYD Rubriğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular

<i>Gruplar</i>	<i>Ön test Puanları</i>
<i>Deney 1</i>	<i>18.87</i>
<i>Kontrol 1</i>	<i>17.98</i>

Tablo 7 incelendiğinde çalışmaya katılan özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin 7 haftalık araştırma sürecinin uygulama öncesi gerçekleştirilen 6+1 AYD Rubriği'nden elde ettikleri puanlarının ortalaması görülmektedir. Deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği gruplardan olan Deney 1 grubunun ön test puanlarının ortalamasının 18.87; Kontrol 1 grubunun ön test puan ortalamasının ise 17.98 olduğu tabloda yer almaktadır.

6+1 AYD Rubriği'nden alınabilecek olan puanların en düşük 7, en yüksek 35 puan aralığında değiştiği göz önünde bulundurulduğunda; araştırmaya katılan özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının ön test puanlarının ortalamasının düşük; Kontrol 1-2 gruplarının son test puanlarının ortalamasının ise ortalama düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Deneysel çalışma gerçekleştirilen Deney 1 ve Deney 2 gruplarının yazma becerilerinin ise ortalamanın üzerinde hatta yüksek düzeyde puan aldıkları söylenebilir.

Araştırmada Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının 6+1 AYD Rubriği'nden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak adına t-testi analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Deney 1 Ve Kontrol 1 Gruplarının 6+1 AYD Rubriği Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Fikirler	Deney 1	7	3.00	2.23	0.88	.942
	Kontrol 1	7	3.00	2.36		
Organizasyon	Deney 1	7	2.85	3.03	2.73	.781
	Kontrol 1	7	2.71	2.87		
Üslûp	Deney 1	7	2.27	3.12	1.26	.807
	Kontrol 1	7	2.44	3.07		
Kelime seçimi	Deney 1	7	2.71	1.86	3.56	.882
	Kontrol 1	7	2.85	2.02		
Cümle akıcılığı	Deney 1	7	2.57	3.10	2.00	.917
	Kontrol 1	7	1.85	2.96		
İmlâ ve Noktalama	Deney 1	7	3.19	1.59	4.33	.932
	Kontrol 1	7	2.57	1.77		
(+1) Sunum	Deney 1	7	2.28	2.44	2.23	.711
	Kontrol 1	7	2.56	2.26		
TOPLAM	Deney 1	7	18.87	7.03	3.44	.902
	Kontrol 1	7	17.98	6.21		

Tablo 8'e bakıldığında Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının 6+1 AYD Rubriğinin her bir alt boyutunda elde edilen ön test puanlarının ortalamaları görülmektedir. "Fikirler" boyutunda her iki grubunda ortalamasının 3.00; "organizasyon" boyutunda Deney 1 grubunun puanı 2.85 iken Kontrol 1 grubunun puanı 2.71; "üslûp" boyutunda Deney 1 grubunun puanı 2.27 iken Kontrol 1 grubunun puanı 2.44; "kelime seçimi" boyutunda Deney 1 grubunun puanı 2.71 iken Kontrol 1 grubunun puanı 2.85; "cümle akıcılığı" boyutunda Deney 1 grubunun puanı 2.57 iken Kontrol 1 grubunun puanı 1.85; "imlâ ve noktalama" boyutunda Deney 1 grubunun puanı 3.19 iken Kontrol 1 grubunun puanı 2.57 ve "sunum" boyutunda Deney 1 grubunun puanı 2.28 iken Kontrol 1 grubunun puanı 2.56 olduğu bilgisi tabloda yer almaktadır. Rubriğin her bir alt boyutunda Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının almış oldukları ön test puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>.01$). Bu da

uygulama öncesinde ön test uygulanan Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının her bir alt boyutta da birbirine yakın/denk gruplar olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8 incelendiğinde Deney 1 grubunun öntest puanlarının ortalamasının $\bar{X}=18.17$ puan, Kontrol 1 grubunun öntest puanlarının ortalamasının $\bar{X}=17.98$ puan olduğu görülmüştür. Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına uygulanan 6+1 AYD Rubriği öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(28)}=3.44$, $p>0.01$) görülmektedir. Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının öntest puanlarının birbirine yakın olması, uygulamaya başlamadan önce grupların hikâye edici metin yazma becerisi anlamında birbirine yakın olduğuna işaret etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla MOAT, öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerini tespit etmek için de 6+1 AYD Rubriği kullanılmıştır.

Metinlerarası Okuduğunu Anlama Testi [MOAT]

Bu test, özel yetenekli 4.sınıf öğrencilerinin deney uygulama süreci öncesindeki mevcut okuduğunu anlama durumları ile deney uygulama sonrasındaki okuduğunu anlama durumundaki değişimi ortaya koymak adına uygulanmıştır. Araştırmacı ve alanında uzman kişiler tarafından öğrencilerin seviyesine uygun olarak belirlenen metinler ile ilgili olarak metin içi basit anlama, metin dışı anlama ve metinlerarası anlama düzeyindeki sorulardan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen test, 13 alan uzmanı tarafından incelenmiş, pilot uygulaması yapılmış ve teste son şekli verilmiştir. Yine değerlendirme aşamasında da 3 uzman tarafından kodlanarak analizleri gerçekleştirilmiştir. Akyol (2010) öğrencinin anlama düzeyini ölçmek adına geliştirilecek testlerde; “testte verilen cevaplar değerlendirilirken metin içi anlama düzeyinde tam olarak cevaplanan sorular için “2” puan, yarı cevaplanan sorular için “1” puan ve hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan” verilmesini önermiştir. Metin dışı ve metinlerarası derinlemesine anlama düzeyi soruları için ise: “Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için “3” puan biraz eksikleri olsa da beklenen cevabın yarıdan fazlasını verenler için “2” puan, yarı cevaplanan sorular için “1” puan, hiç cevap verilmeyen sorular için

“0” puan” verilerek hesaplama yapılabileceğini ifade etmiştir. MOAT’da da puanlamalar bu kriterler doğrultusunda hesaplanmıştır.

MOAT’ın Kapsam Geçerliliği Çalışmaları. Geçerlik, bilimsel bir çalışmanın güvenilirliği ve genelleştirilmesi için önemli bir kriterdir (Yıldırım ve Şimşek, 2019). Geçerlilik çalışmalarında geliştirilecek ölçek ile ölçülecek özellik arasındaki ilişkinin tutarlı olmasına özen gösterilmelidir. Kapsam geçerliliği olarak ifade edilen bu tür bir çalışma ile her bir maddenin amaca ne ölçüde hizmet ettiği ortaya çıkmaktadır. Yine ölçme aracının geçerliliğini etkileyen diğer faktörler; ölçek maddesinin anlaşılabilirliği, hedef kitleye uygunluğu vb. ön çalışmalarda elde edilen uzman görüşleri arasındaki tutarlılık/tutarsızlık, kapsam veya yapı geçerliliği için de çıkarımda bulunmak amacıyla kullanılmaktadır (Yurdugül, 2005). Bu unsurların göz önünde bulundurulmasıyla geliştirilen bir ölçekte çalışılan konu dışında alakasız ifadeler yerine temsil gücü yüksek ifadeler kullanılmış olacaktır (Wilson, Pan ve Schumsky, 2012; Ayre ve Scally, 2014). Ölçekleri geliştirirken, ölçek maddelerinin uzman görüşleri ile gerekli verileri kapsadığını ifade etmek için yeterli olup olmadığının belirlenmesi adına Lawshe (1975) tarafından geliştirilen (Yurdugül, 2005) kapsam geçerlik oranının [KGO] ortaya konulması önemlidir. Lawshe tekniği olarak da bilinen (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018; Yurdugül, 2005) kapsam geçerliliği hesaplamalarında şu adımlar takip edilmiştir:

1. Geliştirilen ölçek formunun hazırlanarak uzman görüşüne sunulması,
2. Uzmanların dönütleri sonucu elde edilen verilerin analizi.
 - a. Kapsam geçerlik oranlarının ($KGO=CVR=Content\ Validity\ Ratio$) hesaplanması.
 - b. Kapsam geçerlik indeksinin ($KGİ=CVI= Content\ Validity\ Index$) hesaplanması.
3. KGO ve KGİ oranlarına göre hangi maddelerin testte yer alıp almayacağına karar verilerek teste son halinin verilmesi.

MOAT’ın kapsam geçerliliği hesaplamalarında Lawshe tekniği kullanılmıştır. Kapsam geçerliliği hesaplamasının ilk adımında MOAT için Feridun Oral’ın “Kırmızı Elma” ve “Bu Kış Kimse Üşümeyecek” isimli kitaplarını içeren her bir metin için 3’er adet olmak üzere toplamda

6 adet metin içi anlama düzeyine yönelik soru, yine her bir metin için 2'şer olmak üzere toplamda 4 adet metin dışı anlama düzeyine yönelik soru ve son olarak da her iki metni ortak düşünerek cevaplanacak şekilde ve metinlerarası okuduğunu anlamaya yönelik 4 soru olmak üzere 14 maddelik test oluşturulmuştur. Oluşturulan test, Türkiye'de çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan 1 profesör, 5 doçent, 4 doktor öğretim üyesi, 1 araştırma görevlisi unvanlarına sahip öğretim elemanları ile lisansüstü eğitime sahip olup; sınıf öğretmenliği alanında birçok akademik çalışma gerçekleştirerek doktora eğitimlerini tamamlama aşamasında olan 2 öğretmen olmak üzere toplamda 13 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine sunulan testte maddelere ait değerlendirmeler "Uygundur", "Düzeltilmeli" ve "Çıkartılmalı" şeklinde derecelendirilmiştir. Uzmanlardan "Düzeltilmeli" seçeneği için düzeltme önerisi, "çıkartılmalı" seçeneği için de gerekçe yazarak görüşlerini belirtmeleri istenilmiştir.

Elde edilen KGO'ların istatistiksel anlamlılığını test etmek için, ilgili literatürde kapsam geçerlik kriterleri için kümülatif normal dağılım kullanırken, KGO için minimum değerler (kapsam geçerlik kriterleri) hesaplama kolaylığı için Veneziano ve Hooper (1997) tarafından $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde belirlenerek tablolaştırılmıştır. Buna göre maddenin istatistiksel anlamlılığını, uzman sayısına ilişkin minimum değerler vermektedir (Yurdugül, 2005) ve $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde kgo'ları için minimum değerler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

$\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54*
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40	0.29

Tablo 9'da test geliştirme aşamasında yer alacak olan uzman sayısı ile bu uzman sayısına denk gelen KGO'ların minimum değerleri görülmektedir. MOAT'ta 13 uzmana

ulaşıldığından $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde $KGO>0.54$ kapsam geçerlilik ölçütü olarak alınmıştır.

Uzman görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki formül kullanılarak hesaplamaları yapılmıştır.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Kapsam geçerliliği oranı hesaplama formülünde N_G ilgili test maddesine “Uygun” diyen uzman sayısını, N ise maddeyle ilgili görüş bildiren toplam uzman sayısını ifade etmektedir.

MOAT'ta uzman görüşlerinden elde edilen veriler KGO formülü kullanılarak hesaplanmış ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Uzman Görüşleri Doğrultusunda Örnek Ölçeğe Ait Kapsam Geçerlilik Oranları ve İndeksi

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkartılmalı	KGO	KGİ	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkartılmalı	KGO	KGİ
1	13	0	0	1.000	0.948	7	11	2	0	0.692	0.769
2	12	1	0	0.846		8	12	1	0	0.846	
3	12	1	0	0.846		9	11	2	0	0.692	
4	13	0	0	1.000		10	12	1	0	0.846	
5	13	0	0	1.000		11	11	2	0	0.692	
6	13	0	0	1.000		12	12	1	0	0.846	
						13	11	2	0	0.692	0.769
						14	12	1	0	0.846	
Toplam Uzman Sayısı: 13											
Kapsam Geçerlilik Ölçütü: 0.540											
Toplam Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ): 0.846											

Tablo 10'a bakıldığında testte yer alan maddelerin her birinin KGO değerinin 0.692 ile 1.000 arasında değerler aldığı görülmektedir. KGO ölçütünün 0.540 olduğu düşünüldüğünde MOAT'ta yer alan test maddelerinin KGO değerleri bu ölçütün üzerinde değerler olduğundan geliştirilmekte olan teste yer almasına karar verilmiştir.

KGİ ise KGO'ları hesaplanan test maddelerinin testteki toplam geçerliğini ifade eder. Böylesi bir durumda testte yer almasına karar verilen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması alınarak KGİ hesaplanır. Yurdugül (2005) testin alt boyutları olması durumunda KGİ'nin her alt boyut için ayrı ayrı hesaplanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda MOAT'ın metin içi anlama düzeyi soruları boyutunun KGİ değerinin 0.948; metin dışı anlama düzeyi soruları boyutunun KGİ değerinin 0.769 metinlerarası anlama düzeyi soruları boyutunun KGİ değerinin yine 0.769 olduğu Tablo 10'da görülmektedir. MOAT'ın toplam KGİ değeri ise 0.846'dır.

MOAT'ta uzman görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen kapsam geçerliliği analizleri sonucunda testteki 14 maddenin de KGO değerlerinin ve testin KGİ değerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Test geliştirme çalışmasında bu aşamada uzman görüşleri doğrultusunda teste son hali verilerek MOAT'ın deneme uygulamasına geçilmiştir.

MOAT'ın Pilot Çalışması Verilerinin Analizi. MOAT'ta ilk olarak 5 öğrenci üzerinde bir ön uygulama gerçekleştirilmiş ve testte kullanılan soruların anlaşılabilirliğine, öğrenci düzeyine uygunluğuna bakılmıştır. Bu aşamada öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve deneme uygulamasına geçilmiştir. Deneme uygulaması kapsamında araştırmacıların analiz süreçlerine farklı yaklaşımları bulunmaktadır. Nunnally (1978; aktaran Aşuluk, 2020) örneklemin madde sayısının 10 katı olması gerektiğini belirtirken, MacCallum ve ark. (2001) örneklemin madde sayısının dört katı olması gerektiğini savunmaktadır. Örneklemin madde sayısının en az beş katı olduğunu ileri süren araştırmacıların görüşleri de mevcuttur (akt. Uğurlu ve Aylar, 2017). Bu doğrultuda 14 sorudan oluşan MOAT'ın pilot uygulamasında 96 özel yetenekli 4.sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Şencan'a (2005) göre örneklem büyüklüğü (n) arttıkça güven aralığının sınırları daralmakta ve daha doğru değerler elde edilmektedir. Bu nedenle, alanyazında genel kabul görmüş kurala, yani ölçekte yer alan madde sayısı başına 5 ila 10 katılımcı arasında olmasına uyulması önem arz etmektedir. 14 maddeden oluşan ve metinlerarası okuduğunu

anlamayı ölçen MOAT için gerçekleştirilen pilot uygulamada 96 öğrenciden veri elde edilmiştir. Yani yaklaşık olarak madde sayısının 7 katına ulaşılmıştır. Elde edilen veriler TAP uygulaması kullanılarak analiz edilmiş ve testin pilot uygulamasına ait istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

MOAT’ın Pilot Uygulamasına Ait İstatistikler

N	96
Aritmetik Ortalama	26.41
Standart Sapma	3.35
Varyans	11.22
Çarpıklık	-0.03
Basıklık	-0.11
En Düşük Puan	19.00
En Yüksek Puan	36.00
Cronbach Alpha	0.83

MOAT’ın pilot uygulamasına özel yetenekli 4.sınıf öğrencisi olan 96 öğrenci katılmıştır ve pilot uygulamadan elde edilen verilerin istatistik bilgileri Tablo 11’de görülmektedir. MOAT için pilot uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda güvenilirlik hesaplaması yapılmış ve Cronbach Alpha değerinin 0.83 olduğu görülmüştür. Bu değer 0.70 ve üzerinde olması hazırlanan testin güvenilirliğine ilişkin bilgi vermektedir (Vaske ve Donnelly, 1999).

MOAT’ın geliştirme aşamasında pilot uygulamadan elde edilen verilere göre, testte yer alan maddelerin madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indeksleri de hesaplanmış ve Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12*MOAT Pilot Uygulamasında Madde İstatistikleri*

Madde No	Güçlük İndeksi (pj)	Ayırt Edicilik İndeksi (rjx)
M1	0.76	0.74
M2	0.72	0.41
M3	0.72	0.48
M4	0.77	0.78
M5	0.76	0.43
M6	0.75	0.71
M7	0.42	0.49
M8	0.44	0.67
M9	0.28	0.47
M10	0.32	0.59
M11	0.30	0.56
M12	0.31	0.74
M13	0.28	0.59
M14	0.31	0.74
Testin Ortalama Güçlük İndeksi: 0.50		
Testin Ayırtıcılık Gücü İndeksi: 0.51		

Tablo 12 incelendiğinde MOAT'ta yer alan maddelerin madde güçlük indekslerinin 0.28 ile 0.77 arasında değiştiği görülmektedir. MOAT'ın madde ayırt edicilik gücü indeksleri ise 0.41 ile 0.78 arasında değişmektedir. MOAT'ın güçlük indeksinin 0.50 olduğu; ayırt edicilik indeksinin ise 0.51 olduğu Tablo 12'de görülen diğer bir istatistikî bilgidir.

Madde güçlük indeksi +1.00'a yaklaşırsa testin basit olduğu ve soruyu bilen kişi sayısının arttığı, 0.00'a yaklaşırsa testin çok zor olduğu anlaşılır. Bu nedenle testin güvenilirliği için madde güçlük indeksinin orta düzeyde (0.40 ile 0.60 arasında) olması tercih edilmektedir. Maddelerin bilen ve bilmeyen öğrencileri ayırt etme gücü olarak da ifade edilen ayırt edicilik indeksi -1.00 ile +1.00 arasında değerler almaktadır. 0.40 ve üzeri ayırt edicilik değerine sahip maddeler, testin geçerlilik düzeyinin artmasına katkıda bulunan etkenler arasında yer almaktadır (Kalem ve Şentürk, 2019).

Verilen bu istatistikî bilgilerden yola çıkarak geliştirilmekte olan MOAT için; güvenilirliği yüksek, testte yer alan maddelerin ve testin ortalama güçlük indeksleri ve ayırt edicilik indeksleri kabul edilebilir değerler aralığında, orta güçlükte ve yüksek ayırt ediciliğe sahip geçerli bir test olduğu görülmüştür. Bu analizler sonucunda geliştirilen MOAT testinde bir öğrenci en düşük 0, en yüksek ise 36 puan alabilmektedir. MOAT'tın son hali Ek-A'da yer almaktadır.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Rubriği

Çalışmada, ABD'de Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı'nda (Northwest Regional Training Lab- [NWREL]) araştırmacılarca geliştirilen ve Özkara (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 6+1 AYD Rubriği kullanılmıştır. Rubriğin çalışmada kullanılabilmesi için öncelikle Özkara'dan izin alınmıştır (Bakınız Ek-Ç).

Rubrik, uzman görüşleri çerçevesinde Özkara (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Geliştirilen rubrik, iyi bir yazıda bulunması gereken nitelikleri yedi başlıkta bir araya getirmiştir. Bu başlıklar araştırmacı ve konuyla ilgili uzmanların görüşleri çerçevesinde “*fikirler, düzenleme, üslûp, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve noktalama kuralları ile sunum*” şeklinde sıralanmıştır (Özkara, 2007: 58) Bu rubrikte her alt boyut 5, 3 ve 1 şeklinde puanlanmıştır. Bir öğrenci rubrikten 7 ila 35 arasında puan alabilmektedir.

Rubriğin güvenilirliği Fikirler boyutu için .92, Organizasyon boyutu için .91, Üslup boyutu için .89, Kelime Seçimi boyutu için .91, Cümle akıcılığı boyutu için .90, İmlâ boyutu için .93, Sunum boyutu için ise .92 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerden öğretim öncesi, öğretim süreci ve öğretim sonunda üretilen metinler, 6+1 AYD rubriğinde bulunan özelliklere ait kriterler doğrultusunda, araştırmacı ve üç uzman tarafından 5, 3 ve 1 şeklinde puanlandırılarak veriler elde edilmiştir.

Araştırmada verileri elde etmek amacıyla kullanılan veri toplama araçları ve ilgili alt problemler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13*Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları*

<i>Araştırma Sorusu</i>	<i>Veri Toplama Aracı</i>
1. Deney ve kontrol gruplarında metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi ne düzeydedir?	MOAT
2. Deney ve kontrol gruplarında metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerin yazma becerisine 6+1 AYDM'nin geneline ve alt boyutlarına göre etkisi ne düzeydedir?	6+1 AYD Rubriği
3. Deney ve kontrol gruplarında metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerin okuma ve yazmada kalıcılığa etkisi ne düzeydedir?	6+1 AYD Rubriği, MOAT

Tablo 13'e bakıldığında araştırmanın birinci alt problemine yönelik verileri elde etmek için MOAT'ın, ikinci alt problemine yönelik verileri elde etmek için 6+1 AYD Rubriği'nin ve üçüncü alt probleme ilişkin veriler ise her iki veri toplama aracının da kullanıldığı görülmektedir.

MOAT ve 6+1 AYD Rubriği ile elde edilen veriler araştırmacı ve araştırmacının dışında okuma yazma üzerine bilimsel çalışmalar yürütmüş olan ve alanında tecrübeli iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Toplamda üç kodlayıcının yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış ve verilerin güvenilirliği hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası tutarlılığın hesaplanmasında "Kappa Katsayısı" dikkate alınmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda kodlayıcılar arasında MOAT için .88 düzeyinde uyumun olduğu; 6+1 AYD Rubriği için ise .83 düzeyinde uyumun olduğu görülmüştür. Çalışmada kullanılan her iki veri toplama aracından elde edilen ve istatistiksel işleme alınan verilerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, deney grubundaki öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde metinlerarası okuma, hikâye edici metin yazma becerisi öğretiminde ise 6+1 AYDM kullanılmıştır. Çalışmayı uygulayan kişi araştırmacının kendisidir. Araştırmanın

verileri, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında toplanılmıştır. Uygulama başlamadan önce velilere, öğretmenlere ve öğrencilere uygulama süreci hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılarak velilerin; “Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu”nu ve “Veli İzin Belgesi”ni, öğrencilerin; “Çocuk Gönüllü Katılım Formu”nu, ve okul idaresinin “İzin Belgesi”ni doldurmaları sağlanarak gerekli onam işlemleri gerçekleştirilmiştir. Türkiye’yi ve tüm dünyayı saran Covid-19 koronavirüs salgını nedeniyle yaşanan pandemi kuralları çerçevesinde veriler uzaktan çevrim içi olarak toplanılmıştır. Çalışmanın uygulanması adına Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu’ndan 27/04/2021 tarih ve 1552524 sayılı yazısı ile gerekli etik kurul izinleri alınmıştır.

Pilot Uygulama

Çalışmada muhtemel sorunları önceden tespit etmek ve daha etkili bir deneysel uygulama süreci gerçekleştirmek için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın katılımcıları başka bir ilde BİLSEM’de öğrenim görmekte olan 6 özel yetenekli ilkokul dördüncü sınıf öğrencisidir. Araştırmanın örneklemini belirlerken kullanılan ölçütler, pilot uygulamanın katılımcıları için de geçerli olmuştur. Pilot uygulama 6+1 AYDM’nin rastgele olarak seçilen “fikirler” ve “kelime seçimi” basamaklarının her biri için 1 oturum (4 ders saati) olmak üzere 2 oturumda toplam 8 ders saati olarak çevrimiçi uygulanmıştır. Pilot uygulama neticesinde yapılan tespitler:

- Her bir uygulama için belirlenen sürenin (1oturum = 4 ders saati) yeterli olduğu,
- Öğrencilerin zaten yaklaşık bir buçuk yıldır uzaktan eğitime aşina oldukları için uygulamanın çevrimiçi olmasının bir engel teşkil etmediği,
- Kelime seçimi aşamasındaki “Âşık Veysel-Uzun İnce Bir Yol” ve “Louis Braille” hikâyelerinin öğrencilere biraz uzun geldiği, öğrencilerin sıkıldığı ve kitaplara somut olarak dokunulamadığı için unutmaların yaşandığı,
- Öğrencilerden yazması talep edilen hikâye edici metinlerin istenilen uzunlukta olmadığı şeklindedir.

Pilot uygulama neticesinde ulaşılan tespitlerden yola çıkarak “Âşık Veysel-Uzun İnce Bir Yol” ve “Louis Braille” hikâyeleri anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde sadeleştirilmiş, öğrencilerden istenilen hikâye edici metinlerin daha uzun yazılması, öğrencilerin mevcut hayal güçlerini daha fazla kullanmaları konusunda teşvik edici olunmuş, pilot uygulamada ortaya çıkan tespitler konusunda değerlendirmelerde bulunularak esas uygulama sürecine geçilmiştir. Pilot uygulama gerçekleştirilen öğrenci grubu esas uygulamaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmacının Rolü ve Yetkinliği

Çalışmada araştırmacı aynı zamanda da uygulayıcıdır. Araştırmacının uygulayıcı rolünü üstlenmesi ile araştırmacının özelliklerinin önemi de ortaya çıkmıştır. Araştırmacı lisans eğitimini sınıf öğretmenliği alanında, yüksek lisans eğitimini ise eğitim bilimleri alanında tamamlamıştır. 13 yıllık sınıf öğretmeni olan araştırmacı mesleki hayatında birleştirilmiş sınıf, 5.sınıf ve diğer ilkokul sınıf seviyelerini okutmuş, çeşitli okullarda yöneticilik yapmıştır. Son 7 yıldır özel yetenekli öğrencilere eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezi'nde sınıf öğretmeni ve müdür yardımcısı olarak çalışan araştırmacı, halen 2021 yılında yeni açılan bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde kurum müdürlüğü görevini sürdürmektedir. Araştırmacının özel yetenekliler konusunda akademik makale ve kitap bölümü gibi çalışmalar gerçekleştirmiş olması ve bu konuda çeşitli projelerde yer almış olması, başka bir deyişle konuyla ilgili yeterli tecrübesinin bulunması ve öğrencilerde gözlemlendiği problemlere çözüm bulmak istemesi araştırmanın konusunun şekillenmesinde önemli rol oynamıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma esnasında kontrol gruplarına herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Çalışmanın uygulama süreci toplamda 4 aşamada 10 oturum (40 ders saati) şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecine ait bilgiler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14*Çalışmanın Uygulama Süreci*

Aşama	Uygulama	Süre	Uygulanan Grup
1.Aşama	Ön test uygulaması	1 oturum (4 ders saati)	Deney Grubu 1 Kontrol Grubu 1
2.Aşama	Deneyisel uygulama	7 oturum (28 ders saati)	Deney Grubu 1 Deney Grubu 2
3.Aşama	Son test uygulaması	1 oturum (4 ders saati)	Deney Grubu 1, 2 Kontrol Grubu 1, 2
4.Aşama (5 hafta sonra)	Kalıcılık testi uygulaması	1 oturum (4 ders saati)	Deney Grubu 1 Deney Grubu 2
TOPLAM		10 Oturum- 40 ders saati	

Tablo 14'e bakıldığında uygulamanın 1.aşamasının deney 1 ve kontrol 1 gruplarına ön test uygulamasının 1 oturum (4 ders saati) şeklinde uygulandığı, 2.aşamada deneyel uygulamaların deney 1 ve 2 gruplarına 7 oturum (28 ders saati) olarak gerçekleştirildiği, 3.aşama olan son test uygulamasının çalışmanın tüm gruplarına 1 oturum (4 ders saati) olarak uygulandığı ve 4.aşamada deneyel uygulamaların gerçekleştirildiği gruplar olan Deney 1 ve 2 gruplarına uygulamadan 5 hafta sonra kalıcılık testi uygulamasının gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırma tümüyle 10 oturumda toplam 40 ders saati sürmüştür.

1.Aşama

Çalışma, dört grup deneyel desenine göre gerçekleştirildiğinden çalışmanın 1.aşamasında 7'şer kişiden oluşan Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına ön test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından Feridun Oral'ın "Kırmızı Elma" ve "Bu Kış Kimse Üşümeyecek" resimli çocuk hikâyeleri kullanılarak geliştirilen MOAT uygulanmıştır. Bu aşama 4 ders saati sürmüştür. Birinci ders saatinde çevrimiçi ortama aktarımı sağlanan Kırmızı Elma ve Bu Kış Kimse Üşümeyecek resimli hikâyeleri öğrencilere sırayla okutulmuştur. İkinci ders saatinde MOAT'ın metin içi anlama düzeyi, metin dışı anlama düzeyi ve metinlerarası anlama düzeyinden oluşan 14 sorusunun öğrencilerce cevaplanması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin birbirinden etkilenmemesi adına çevrimiçi ortamda sesleri kısılarak soruların cevaplarını önlerindeki kâğıda yazıp ders saati sonunda

fotoğrafının araştırmacıya gönderilmesi şeklinde uygulanmıştır. Verilen cevaplar MOAT'ın puanlama kriterlerine göre değerlendirilmiştir.

nc ders saatinde ise metinler üzerine değerlendirmeler yapılarak ortak bir anafikre ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler metinlerin çok anlamlı olduğunu, resimlerle yazıların çok uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilere "Her iki metni de ortak olarak düşündüğünüzde, metinlerden bir anafikir belirleyecek olsanız ne olurdu?" sorusu yöneltilmiştir. Sırayla söz hakkı verilen öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu soruya "arkadaşlık", kimi öğrencilerin ise "yardımlaşma ve paylaşma" cevaplarını verdiği görülmüştür. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, "arkadaşlık" temasının bu iki metnin ortak teması olduğu belirlenmiştir. Bu derste ayrıca öğrencilere hikâye edici metin yazma hakkında da bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu aşamanın dördüncü dersinde ise öğrencilerden verilen bilgiler doğrultusunda ve metinlerden yola çıkararak ulaşılan "arkadaşlık" temasına uygun bir hikâye edici metin yazmaları istenilmiştir. Kimi ğrenciler yazdıkları metinlerin fotoğrafını göndererek uygulamayı gerçekleştirirken kimi öğrenciler ise bilgisayardan yazarak word veya pdf formatında hikâyelerini göndermişlerdir. Hikâyelerini bilgisayarda yazan öğrenciler için bilgisayarın yazım denetimi fonksiyonunun devre dışı bırakılarak yazmayı gerçekleştirmeleri uyarısında bulunulmuştur. Araştırmacıya ulaştırılan hikâye edici metinler 6+1 AYD Rubriği ile değerlendirilmiştir.

2.Aşama

Çalışmanın ikinci aşaması deneysel uygulamaların gerçekleştirildiği aşamadır. Bu aşamada deney 1 ve deney 2 gruplarına 6+1 AYDM'ye uygun olarak 7 oturum şeklinde ve toplamda 28 ders saati uygulama gerçekleştirilmiştir. Deneysel uygulamalara geçilmeden önce deney gruplarındaki öğrencilere metinlerarası okuma ve 6+1 AYDM ile ilgili bir sunum yapılarak öğrenme süreci ve hikâye edici metinlerin nasıl değerlendirileceği hakkında bilgi ve öğrencilerin süreçle ilgili sorularına cevaplar verilmiştir. Bu kapsamda deneysel aşamanın uygulama süreci Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15*Deneysel Uygulama Süreci*

	Metinlerarası okuma hikâyeleri (Resimli çocuk kitapları)	Tema	Uygulanan 6+1 AYDM Boyutu
1.Oturum	Kırmızı Başlıklı Kız Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	Empati	Fikirler
2.Oturum	Böğürtlen Cini ile Sarı Gaga Kırmızı Kanatlı Baykuş	Arkadaşlık	Organizasyon/ düzenleme
3.Oturum	Bavulumdaki Kırık Fincan Dönme Dolap	Savaş ve çocuk	Üslûp
4.Oturum	Aşık Veysel- Uzun İnce Bir Yol Louis Braille	Başarabileceğine inanmak	Kelime Seçimi
5.Oturum	Kayıp Renkler Antikanın Sihirli Kutusu	Çocuklar ve hayaller	Cümle Akıcılığı
6.Oturum	Parmak Kız Yarım Kulak	Akıl en büyük güçtür	İmlâ ve Noktalama
7.Oturum	Değirmenler Vadisi Uçan Eşek	Hayallerinden vazgeçmemek	(+1) Sunum

Tablo 15'te deney gruplarına 7 oturum boyunca uygulanan metinlerarası okuma hikâyeleri ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin ilgili basamakları görülmektedir. Öğrencilerden ilgili oturumlarda metinlerarası okuma hikâyeleri olarak belirlenen resimli çocuk kitaplarından yola çıkarak ortak bir temaya ulaşmaları ve ulaştıkları bu tema ile ilgili olarak da 6+1 AYDM'nin o oturumdaki ilgili basamağına uygun olarak hikâye edici metin yazmaları istenmiştir. Bu bölümde yazma çalışması öncesinde, deney grubundaki öğrencilerin, 6+1 AYDM'nin basamaklarını ayrıntılı bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Her oturumda yapılan dersleri unutmamak, öğrencilerin öğrendiklerini kalıcı kılmak ve beceriye dönüştürmek için bir önceki oturumda öğrendikleri tekrar edilmiştir.

Tablo 15'te yer alan plânlamadaki metinler, deneysel uygulamalardan önce araştırmacılar ve alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Alan uzmanları tarafından uygun görülmeyen metinler, onların önerileri doğrultusunda başka metinlerle değiştirilmiş veya oturumlar arasında yerleri değiştirilerek deneysel uygulama sürecine son şekli verilmiştir.

6+1 AYDM'nin basamaklarına uygun olarak 7 oturum olarak tasarlanan çalışmada her bir oturum dört ders saati sürmüştür. Bu 7 oturumun her biri için akademisyenler ve alan

uzmanlarının görüşleri doğrultusunda metinlerarası okumayla ilişkilendirilebilecek şekilde ayrı ayrı iki farklı olmak üzere toplamda 14 resimli çocuk kitabı belirlenmiştir (bkz. Tablo 15). Metinlerarası okuma ile 6+1 AYDM bütünleştirilirken oturumun birinci ders saatinde bu oturum için belirlenen resimli çocuk kitapları öğrencilere sırayla sesli olarak okutulmuştur. İkinci derste okunan resimli çocuk kitapları öğrencilerce değerlendirilmiş, kitaplar üzerine konuşulmuş ve iki metinden ortak bir temaya ulaşılmıştır. Üçüncü derste 6+1 AYDM'nin o oturumdaki basamağına ilişkin bilgi verilip, o basamakla ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Dördüncü derste ise; birinci derste okunup ikinci derste ortak temaya ulaşılan temayı temele alarak 6+1 AYDM'nin o oturumdaki basamağına uygun hikâye edici metin yazdırılmıştır. Bu şekilde metinlerarası okuma ile 6+1 AYDM çalışmada entegre bir şekilde ele alınmıştır. Metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin Uygulama Plânı Ek-C'de verilmiştir.

1.Oturum. Deneysel uygulamanın ilk oturumunu 6+1 AYDM'nin “fikirler” boyutu oluşturmaktadır. Oturum 4 ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci ders saatinde bu oturumun metinlerarası okuma hikâyeleri olan “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan” ve “Kırmızı Başlıklı Kız” isimli resimli çocuk kitapları öğrencilere çevrimiçi olarak sırayla okutulmuştur.

İkinci ders saatinde bu kitaplar üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerden önce ayrı ayrı hikâyeleri değerlendirmeleri; daha sonra her iki metni de ortak olarak düşünüp değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir. Bu şekilde ortak bir anafikre ulaşılmaya çalışılmış ve öğrencilerle birlikte gelen dönütlerden yola çıkarak bu hikâyelerde işlenen ana temanın “empati” olduğu konusunda karar kılınmıştır. Empatinin ne olduğu ve hangi durumların empati kurmaya örnek olabileceği konusunda öğrencilerin fikirleri alınmıştır.

Üçüncü ders saatinde, ilk önce “fikirler” boyutuyla ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Fikirlerin yazmanın amacını belirlediği, yazıda verilmek istenen mesajı içerdiği, verilmek istenen mesajın fikirler sayesinde anlamlı ve ilgi çekici hale geldiği, odaklanılan konunun fikirler aracılığıyla ortaya konulduğu anlatılmıştır. Fikirler boyutuyla ele alınan bir yazıda, okuyucuyu şaşırtacak orijinal fikirlerin olması gerektiği, herkesin bildiği şeyleri herkesin bildiği

tarzda yazmanın yazıya ve okuyucuya pek bir şey katmayacağı, yazıda fikirlerini destekleyecek özel detayların olması gerektiği gibi özelliklerin yazının kalitesini arttırdığı ifade edilmiştir. Daha sonra gelişmiş bir hayal gücüne sahip olan özel yetenekli öğrencilerin bu özelliğinden yararlanarak öğrencilerin orijinal fikirlerini ortaya çıkarabilmeleri için öğrencilere ilk olarak, herhangi bir yazıyı yazdığınızı düşündüğünüzde “Bu yazıyı yazıyorum; çünkü” şeklinde verilen cümleyi tamamlamaları istenilmiştir. Öğrencilerin cümlede boş bırakılan yeri “çevremdekileri bilgilendirmek istiyorum, okuyanların hoş vakit geçirmesini sağlamak istiyorum, duygularımı okuyuculara hissettirmek istiyorum, tanıtım yapmak istiyorum, içimden yazmak geliyor” gibi ifadelerle doldurdukları görülmüştür. Yine öğrencilerden “Resimli çocuk kitaplarında yazardan beklentimdır/dir” cümlesindeki boşluğu doldurmaları istenilmiştir. Öğrencilerden sırayla cevapları istenilmiş ve öğrenciler “kitabı bitirdiğimde yüzümün gülümsemesi, kitaptaki konu hakkında bilgilenmem, beni hayal dünyasına götürmesi, içerisinde hep iyilik ve güzellikleri anlatması, yeni şeyler öğretmesi, - boşuna neden okudum ki bu kitabı- dedirtmemesi” şeklindeki ifadelerle boşluğu tamamlamışlardır. Öğrenciler “Bir hikâyeyi özetlerken kullanırım/ dikkat ederim” cümlesindeki boşluğu “ana karakterleri ve olayı anlatmaya dikkat ederim, konuşmaları vermemeye dikkat ederim, konu- yer-zaman-kahramanları vermeye dikkat ederim, gereksiz ayrıntıları vermemeye çalışırım” şeklinde dönütler vererek doldurmuşlardır. Son olarak öğrencilerden bu oturumda okudukları “*Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan* isimli hikâyedeki Yavru Kurt'un avcı için hazırlamış olduğu afişi siz hazırlasaydınız neler yazardınız?” sorusu yöneltmiştir.

Şekil 1

Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan İsimli Hikâyedeki Yavru Kurt'un Avcı İçin Hazırlamış Olduğu Afiş (Şahinkanat, 2020).



Öğrencilerin bu soruya vermiş olduğu “hayvanlara zarar vermenin kötü bir şey olduğu, dünyada herkesin barış içinde yaşayabileceği kadar yer olduğu, kötü bilinen canlıların da iyi olabileceği, Kırmızı Başlıklı Kız hikâyesinde anlatılan kurdun tüm kurtları kötü gösterdiğinden sıkıldıkları, avcılarla kurtların arkadaş olabileceği” cevaplarından yola çıkarak; her öğrencinin farklı ve orijinal fikirleri olduğu, bunu yazılarınıza yansıtmalarının yazılarına değer katacağı ve okuyucuyu etkileyeceği, farklı bakış açılarının zenginlik oluşturacağı vurgulanmıştır. Oturumun dördüncü saatinde ise, öğrencilerden birinci derste okunan hikâyelerden yola çıkarak ulaşılan “empati” temalı bir hikâye edici metin yazmaları istenilmiştir. Yazılarını yazarken fikirlerin net bir şekilde ifade edilmesi gerektiği ve anafikrin yardımcı fikirlerle desteklenerek özgün hikâyelerin oluşturulabileceği hatırlatması yapılmıştır. Öğrenciler bu derste “empati” temalı hikâyelerini yazmış ve fotoğraflarını veya bilgisayar ortamında yazdıklarını araştırmacıya ulaştırmışlardır.

2.Oturum. Deneysel uygulamanın ikinci oturumunu 6+1 AYDM'nin “organizasyon/düzenleme” boyutu oluşturmaktadır. Oturum 4 ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci ders saatinde öncelikle önceki oturumun konusu olan “fikirler” boyutu hakkında kısa bir tekrar gerçekleştirilmiş ve “fikirler” boyutu kapsamında göz önünde

bulundurulması gereken anafikir, fikirlerin açık olması ve yardımcı fikirler gibi unsurlar hatırlatılmıştır. Öğrencilerin yazmış oldukları hikâyeler değerlendirilip orijinal bulunan metinler vurgulanmıştır. Bu derste daha sonra oturumun metinlerarası okuma hikâyeleri olan “Kırmızı Kanatlı Baykuş” ve “Böğürtlen Cini ile Sarı Gaga” isimli resimli çocuk hikâyeleri öğrencilere çevrimiçi olarak sırayla okutulmuştur. İkinci ders saatinde bu hikâyeler üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerden önce ayrı ayrı hikâyeleri değerlendirmeleri; daha sonra ise her iki metni de ortak olarak düşünüp değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir. Bu şekilde ortak bir anafikre ulaşılmaya çalışılmış ve öğrencilerle birlikte gelen dönütlerden yola çıkarak bu hikâyelerde işlenen ana temanın “arkadaşlık” olduğu konusunda karar kılınmıştır.

Üçüncü ders saatinde bu oturumun 6+1 AYDM'nin sıradaki boyutu olan “organizasyon/düzenleme” hakkında bilgilerdirmeler yapılmıştır. “Organizasyon/düzenleme”nin yazının yapısını, paragrafların nasıl sıralandığını ve paragraflar arası geçişlerin uygunluğunu kapsayan bir ölçüt olduğu ifade edilmiştir. İyi düzenlenmiş bir metnin güçlü bir başlangıcının olduğu, okuyucuyu mutlu eden bir sonucunun olduğu, paragraf geçişlerinin özenli olduğu, fikirlerin yardımcı fikirlerle desteklenecek şekilde organize edildiği, tekrarlanan paragrafların olmaması gerektiği vurgulanmıştır. Sonrasında öğrencilere “Şimdi de en sevdiğiniz/veya en iyi bildiğiniz yemeğin pişirme aşamalarını bize anlatırmısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin kimi, yemek yapmayı bildiğini ifade ederek yemeği nasıl yapmaları gerektiğini anlatırken kimi öğrenci de evde ebeveynlerinden gözlemledikleri yemek yapma aşamalarını anlatmıştır. Yapılan yemeğin türüne göre değişiklikler yaşanabileceği belirtilmekle birlikte, yemek yapma aşamalarının yer değiştirdiğinde neler yaşanabileceği üzerine konuşulmuştur. Daha sonra öğrencilere “Şimdi de bir fasulye/bitki çimlendirmeyi anlatınız?” şeklinde ikinci soru sorulmuştur. Öğrencilerin kimi bahçelerinde yetiştirdikleri bitkilerin nasıl yetiştirildiğini anlatırken, kimi de okulda yaptıkları çim adam ve pamukla fasulye yetiştirme deneyinden bahsetmiştir. Ebeveynleriyle birlikte bahçede bitki yetiştiren bir öğrenci, örneğin kavun yetiştirirken ilk önce toprağı kazdıklarını ve belli bir derinliğe tohumu

koyduklarını, sonra tohumun üzerini toprakla kapattıklarını ve suladıklarını, birkaç gün sonra tohumun toprağın içinden filizlenerek çıktığını, zamanla yaprak sayısının artarak bitkinin büyüdüğünü, çiçek açıp meyve verdiğini, meyvesini büyütüp olgunlaştırdığını ve sonbahara doğru da yapraklarının sararıp bitkinin kurduğunu anlatmıştır. “Bu olayı neye benzetebiliriz?” sorusuna öğrenciler “insan yaşamına, yaşadığımız bir güne” gibi cevaplar vermiştir. Bir öğrencinin bununla ilgili olarak “Bu durum bana her şeyin bir sırası ve düzeni olduğunu, bu sıra ve düzen olmazsa olayların anlamsızlaşacağını düşündürdü. Örneğin bitki yetiştirmeyi ele alacak olursak; tohumu koymadan toprağı sulasak ne anlamı var ki?” şeklinde cevap verdiği görülmüştür.

Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru “1.sınıfa başlama ve okumayı öğrenme sürecinizden bahsedebilir misiniz?” dir. Her bir öğrenciden biraz düşünerek soruyu cevaplamaları istenilmiştir. Bu soruya bazı öğrencilerin “Ben zaten 1.sınıfa başlamadan önce okumayı biliyordum” yanıtını verdikleri görülmüştür. Daha sonra öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda öğrencilerle birlikte bu sürecin özetle; ilk önce uyum haftası etkinlikleri ile başlanıldığı, kalem tutma-çizgi çalışması etkinlikleri ile devam ettiği, sonra seslerin belli bir sıraya göre öğrenildiği, seslerden hece hecelerden kelime oluşturarak devam edildiği ve kelimelerden de cümleye ulaşıldığı şeklinde bir düzenle ilerlediği ifade edilmiştir. Dersin sonunda öğrencilerin bu sorulara vermiş olduğu cevaplardan yola çıkarak her şeyin belli bir düzen ve sıra içerisinde ilerlediği, sonda yer alması/yaşanması gereken bir durumun başta veya ortada yer alması/yaşanması durumunda olay akışının bozulabileceği ifade edilmiştir. Öğrencilerin de bu örneklerde olduğu gibi metin yazarken de bir sıranın ve düzenin takip edilmesi gerektiği, bu düzenin iyi kurgulanmadığı takdirde yazılarda anlam bütünlüğünün kaybolabileceği, okuyucunun yazıdan kopabileceği ve yazının kalitesini yitirebileceği vurgusu yapılmıştır.

Oturumun dördüncü saatinde ise, öğrencilerden birinci derste okunan “Kırmızı Kanatlı Baykuş” ve “Böğürtlen Cini ile Sarı Gaga” isimli resimli çocuk hikâyelerinden yola çıkarak ulaşılan “arkadaşlık” temalı bir hikâye edici metin yazmaları istenilmiştir. Yazılarını yazarken

ilk oturumdaki fikirler boyutunda vurgulanan konulara da dikkat ederek iyi organize edilmiş bir metin olmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler bu derste “arkadaşlık” temalı hikâyelerini yazmış ve fotoğraflarını veya bilgisayar ortamında yazdıklarını araştırmacıya ulaştırmışlardır.

3.Oturum. Üçüncü oturum 6+1 AYDM’nin “üslûp” boyutunun ele alındığı oturumdur. 4 ders saati olarak gerçekleştirilen oturumun birinci ders saatinde ilk olarak ikinci oturumda öğrenilen “organizasyon/düzenleme” boyutunun tekrarı yapılmış ve öğrencilerce bu boyutun dikkat edilmesi gereken noktalarının paragraf yapılarının, paragraflar arası geçişlerin uygunluğunun, yazının yapısının düzenli olması şeklinde belirtilmiştir. Daha sonra ise öğrencilerin “organizasyon/düzenleme” boyutuyla ilgili olarak “arkadaşlık” temalı yazmış oldukları hikâyelerin kısa bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu derste daha sonra oturumun metinlerarası okuma hikâyeleri olan “Bavulumdaki Kırık Fincan” ve “Dönme Dolap” isimli resimli çocuk hikâyeleri öğrencilere çevrimiçi olarak sırayla okutulmuştur.

Oturumun ikinci ders saatinde öğrencilerden her hikâyeyi önce ayrı ayrı değerlendirmeleri; daha sonra ise her iki metni de ortak olarak düşünüp değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir. Bu şekilde ortak bir anafikre ulaşılmaya çalışılmış ve öğrencilerle birlikte gelen dönütlerden yola çıkarak bu hikâyelerde işlenen ana temanın “savaş ve çocuk” olduğu konusunda hemfikir olunmuştur. “Savaş” ın insan yaşamı, özellikle de “çocuk”lar üzerinde ne gibi etkilerinin olduğu, savaş sırasında ne gibi zorlukların yaşandığı, çocukların her yerde ve her koşulda çocuk olduğu konusunda öğrencilerin değerlendirmeleri alınmıştır.

Üçüncü derste bu oturumun 6+1 AYDM’ye göre sıradaki boyut olan “üslûp” hakkında bilgilerdirmeler yapılmıştır. Üslubun yazarın yazıya kattığı kişiliği ve kendi tarzı ile okuyucuya ulaşma şekli olduğu, yazarın kelime seçiminin, cümle kurgusunun, deneyimlerinden ve hayal dünyasından taşıdığı izlerin üslubu oluşturan unsurlar arasından yer aldığından bahsedilmiştir. İyi ve orijinal bir üslubun özelliklerinin; yazarın duygusunu olduğu gibi yansıtması, yazıda kullanılan detayların özenli bir şekilde seçilmesi, yazarın kullandığı dilin samimi ve açık olması, yazarın seçtiği kelimelerin vermek istediği mesaja hizmet etmesi

şeklinde sıralanabileceği belirtilmiştir. Yani üslubun yazarın yazısındaki parmak izi olduğu (Paquette, 2001) vurgulanmıştır.

Öğrencilere daha sonra “Gökkuşağındaki bir renk olmak isteseydiniz hangi renk olurdu? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğrencilerin kimi sarı, kimi mavi, kimi kırmızı, kimi turuncu ve kimi de yeşil cevabını vermiştir. Neden bu renkleri seçtikleri konusunda da “mavinin kendisini özgür hissettirdiğini söyleyen, doğayı çok sevmesinin yeşili seçme nedeni olduğunu söyleyen, gönül verdiği takımın renklerinden birinin sarı olduğunu söyleyen, ...” fikirlerini beyan etmişlerdir.

Daha sonra sırayla öğrencilere “Meyveleri düşündüğünüzde kendinizi hangi meyveye benzetiyorsunuz? Neden?”, “En sık kullandığınız emoji hangisidir? Neden?” ve “Kendinizden bir yemek yapsaydınız bu hangi yemek olurdu? Neden?” soruları yöneltilmiştir. Her bir öğrencinin her bir soruya verdiği cevaplar değerlendirilmiş ve öğrencilerin farklı farklı cevaplar verdiği görülmüştür. Dersin sonunda ise Barış Manço’nun “Söyle” isimli şarkısı Barış Manço’nun kendi söylediği hâli ve yakın zamanda kendi tarzıyla oğlu tarafından söylenen hali öğrencilere kısaca dinletilerek arasındaki farklar sorulmuştur. Öğrencilerden bazıları ilk halini beğenirken, bazıları da oğlunun söylemiş olduğu tarzı beğenmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan yola çıkarak “Oturumun başından beri kendinizi ifade etme biçiminiz, okuma yaparken ki vurgulamalarınız, sorulara verdiğiniz cevaplar, beden dilinizi kullanım şekli farklı farklıdır. Bu da sizin üslûbunuzu yansıtmaktadır.” cümlesi ile herkesin üslûbunun farklı olduğu vurgusu yapılarak konu toparlanmıştır.

Oturumun dördüncü saatinde ise, öğrencilerden birinci derste okunan “Bavulumdaki Kırık Fincan” ve “Dönme Dolap” isimli resimli çocuk hikâyelerinden yola çıkarak ulaşılan “savaş ve çocuk” temalı bir hikâyeye edici metin yazmaları istenilmiştir. Yazılarını yazarken ilk oturumdaki fikirler boyutunda vurgulanan konulara ve ikinci oturumda ele alınan organizasyon/düzenleme boyutunda ifade edilen noktalara dikkat edilerek kendi üslûbunuzu yansıtarak yazacağınız bir metin olmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler

bu derste “savaş ve çocuk” temalı hikâyelerini yazmış ve fotoğraflarını veya bilgisayar ortamında yazdıklarını araştırmacıya ulaştırmışlardır.

4.Oturum. Deneysel uygulamanın dördüncü oturumunda 6+1 AYDM'nin “kelime seçimi” boyutu ele alınmıştır. Oturum 4 ders saatinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci derste ilk önce bir önceki oturumda işlenen “üslûp” boyutunun önemli noktaları olan yazarın yazıya kişiliğini katması, yazarın eserinde bıraktığı parmak izi, anlatım biçimi, kendine özgü cümle yapılarının olması gibi unsurlar hatırlatılmıştır. Üslûp boyutunun işlendiği oturumda öğrencilerin yazmış olduğu “savaş ve çocuk” temalı hikâyeler değerlendirilerek orijinal bulunan metinler belirtilmiştir. Daha sonra bu derste öğrencilere metinlerarası okuma hikâyeleri olan “Âşık Veysel- Uzun İnce Bir Yol” ve “Louis Braille” resimli çocuk hikâyeleri okutulmuştur.

İkinci derste bu hikâyeler önce ayrı ayrı değerlendirilmiş, daha sonra ise her iki metnin ortak olarak düşünülmesiyle bir temaya ulaşılması istenilmiştir. Bu tema “başarabileceğine inanmak” olarak belirlenmiştir. İnsanların neden hayallerinin peşinden gitmesi gerektiği, hayal kurmanın önemi, hayal etmenin kazanımları, engellilerin yaşamları, hayallerin gerçekleşmesinin önündeki engellerin neler olduğu konusunda fikir alış vbecerinde bulunulmuştur.

Üçüncü derste öğrencilere 6+1 AYDM'nin “kelime seçimi” boyutu hakkında bilgi verilmiştir. Kelime seçiminin yazıda kullanılan kelimelerin zenginliği, doğru anlamda kullanımı ve bu konuda gösterilen titizlik ve tutarlılık şeklinde özetlenebileceği, mümkün olduğunca yazılarda çok fazla anlamı bilinmeyen kelimelerin kullanılmaması gerektiği, kullanılan tamlamaların çarpıcı olması gerektiği, sıfatların ve detayların yazıya derinlik katması gerektiği, kelime ve deyimlerin anlamına uygun yerlerde kullanılması gerektiği ifade edilmiştir.

Öğrencilere;

“Benim başımdan geçenleri anlatsam kitap olur.”

“Benim kafamdan geçenleri anlatsam kitap olur.”

cümlelerindeki altı çizili sözcük gruplarının cümleye kattığı anlamlar sorulmuştur. Öğrencilerin burada “başımдан geçenleri anlatsam” ifadesi ile kişinin yaşamışlıklarına vurgu yapıldığını, “kafamdan geçenleri anlatsam” ifadesi ile de daha yaşanmamış olan durumlarının kastedildiği cevaplarını verdiği görülmüştür. Burada “baş” ve “kafa” kelimelerinin normalde eşanlamli sayılabileceğini, fakat deyim içerisinde kalıplaşmış olarak kullanıldıklarında anlamda farklılık meydana getirebilecekleri belirtilmiştir. Bu sebeple yazılarda kullanılacak olan kelimelerin doğru seçiminin anlamı etkilediği ifade edilmiştir.

Yine öğrencilere;

“Ahmet, sınavdaki başarısından dolayı öğretmeninin gözünden düştü.”

“Ahmet, sınavdaki başarısızlığından dolayı öğretmeninin gözüne girdi.” cümlelerindeki anlam bozukluğunun nedeni sorulmuş ve deyimlerin yanlış yerde kullanılması cevabı alınmıştır. Burada da öğrencilere kelimelerin ve deyimlerin doğru anlamda, doğru yerde kullanımının cümlenin anlamını etkilediğini, anlamda kopmalara sebebiyet verdiğini ve dolayısıyla yazının kalitesini etkilediği belirtilmiştir.

Daha sonra öğrencilere aynı konuda yapılmış olan aynı tarihli iki farklı haber sitesinin o haberi nasıl ele aldıklarını gösteren görseller gösterilmiş ve öğrencilerin haberler hakkındaki değerlendirmeleri alınmıştır. Öğrenciler, ilgili görseli inceledikten sonra bir haber sitesinin haberi daha kesin bilgilerle verdiği, Van Gölü’nde bulunan balık türünün yetkililerce kabul edildiği ve inandırıcılığının daha yüksek olduğu algısı oluşturduğunu, aynı algının diğer haber sitesinin aynı konuda verdiği haberi okurken oluşmadığı ve inandırıcılık değerinin daha az olduğunu belirtmişlerdir. Burada öğrencilere, yazılarda kullanılan kelimelerin anlamı ve inandırıcılığı etkilediğinin bilgisi tekrar edilmiştir.

Üçüncü derste ayrıca bu oturumda okunan hikâyelerde geçen “Hüseyin Dayı Veysel’i çok” cümlesindeki boşluğu doldurmaları istenilmiştir. Öğrencilerin boşluğu “korkuttu, sevdi, incitti, heyecanlandırdı, kırdı, şaşırttı, vs.” gibi ifadelerle doldurduğu

görülmüştür. Yine “Louis’in tek sıkıntısı dı/di” cümlesindeki boşluğu da “hastalığıydı, insanların onunla alay etmesiydi, görememesiydi, vs.” ifadeleriyle doldurmuşlardır. “Louis uğradı” cümlesindeki boşluk ise “hayal kırıklığına, haksızlığa, arkadaşlarına, markete, vs.” şeklinde tamamlanmıştır. Öğrencilerin boşluklara yazdıkları kelimelerden cümlede verilmek istenen duygunun değişebileceği, anlamın bambaşka şekilde farklılaşabileceği, mesajın yönünün değişebileceği ifade edilerek yazarın kullandığı kelimeleri özenle seçmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Dördüncü saatte öğrencilerin birinci derste okudukları metinlerarası okuma hikâyeleri olan “Âşık Veysel- Uzun İnce Bir Yol” ve “Louis Braille” resimli çocuk hikâyelerinden yola çıkarak belirledikleri “başarabileceğine inanmak” temalı hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir. Yazılarını yazarken şu ana kadar deneysel süreçte ele alınan 6+1 Analtik Yazma ve Değerlendirme Modeli’nin tüm basamaklarında vurgulanan konuların göz önünde bulundurularak bu oturumun konusu olan “kelime seçimi” boyutunun kriterleri de kullanılarak yazmaya dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler bu derste “başarabileceğine inanmak” temalı hikâyelerini yazmış ve fotoğraflarını veya bilgisayar ortamında yazdıklarını araştırmacıya ulaştırmışlardır.

5.Oturum. Uygulamanın beşinci oturumunu 6+1 AYDM’nin “cümle akıcılığı” boyutu oluşturmaktadır. Oturumun birinci dersinde “kelime seçimi” boyutunda işlenen konular tekrar edilerek bu boyutta yazılan metinlerde kelime zenginliğine dikkat edilmesi, kullanılan kelimelerin anlamı değiştirdiği ve güçlendirdiği, sıfatların-deyimlerin ve tamlamaların anlamına uygun yerde ve anlamı güçlendirecek şekilde kullanılması gerektiği tekrar vurgulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin kelime seçimi boyutuyla ilgili yazdıkları “başarabileceğine inanmak” temalı hikâye edici metinlerin kısa bir değerlendirmesi yapılmıştır. Sonrasında ise bu derste öğrencilere metinlerarası okuma hikâyeleri olan “Antikanın Sihirli Kutusu” ve “Kayıp Renkler” resimli çocuk hikâyeleri okutulmuştur.

İkinci derste ise okunan bu hikâyeler üzerinde öğrencilerle birlikte değerlendirmeler yapılmıştır. Bu iki metinden yola çıkarak ortak tema “çocuklar ve hayaller” olarak

belirlenmiştir. Çocukların neden çocukluklarını yaşamaları gerektiği, çocukların haklarına saygılı olunması gerektiği, çalışmak zorunda kalan çocukların yaşadıkları zorlukların neler olabileceği, hayal kurmanın neden önemli olduğu, insanların hayallerinin peşinden gitmesi gerektiği gibi konularda karşılıklı değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Oturumun üçüncü dersinde 6+1 AYDM'nin "cümle akıcılığı" boyutu işlenmiştir. Cümle akıcılığının ifadelerin düzgün ve akıcı olması yani yazarın yazma amacıyla fikirlerinin akıcı bir şekilde sunulmasını ifade ettiği belirtilmiştir. Nitelikli bir yazıda cümle akıcılığının; yazıdaki cümlelerin anlamlı, uygun uzunlukta, açık ve öz olması gerektiği vurgulanmıştır. Yazıda cümleye başlamanın önemli olduğu, tekrar edici ve zor başlangıçların okuru sıkacağı, cümlelerin çok fazla uzun olmaması gerektiği, yazıdaki diyalogların doğal akış içerisinde verilmesi gerektiği, cümleler arası kurulan bağlantıların yerinde ve yaratıcı olması gerektiği, cümlelerin birbirini destekler nitelikte olması gerektiği konularında bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu derste daha sonra öğrencilere "BİLSEM, okul, etkinlik, ödev" kelimeleri verilerek bu kelimelerden en az 2 tanesini kullanarak anlamlı cümleler kurması istenmiştir. Öğrencilerin burada;

- BİLSEM'de çok eğlenceli etkinlikler yapılıyor,
- Okuldan sonra ödevimi yaptım,
- BİLSEM'de ödev verilmiyor, gibi cümleler kurdukları görülmüştür.

Yine öğrencilerin öncelikle anlamlı cümle kurma becerisini görmek adına aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun şekilde tamamlamaları istenilmiştir.

Bilsem'e geldiğimde (çok mutluyum, çok eğleniyorum, heyecanlıyım).

Okulda çok (yoruldum, ödev veriyorlar, sıkılıyorum, yaramazlık yaptım).

Etkinlik yaparken (heyecanlanıyorum, eğleniyorum).

Ödev yapmak (sıkıcı, çok zaman alıyor, boş, ...-tan hoşlanmıyorum).

Öğrencilerin oluşturdukları metinlerde anlamlı cümleler kurarak bu cümleleri akıcı bir şekilde ve anlamı destekleyecek/güçlendirecek biçimde kullanmalarını teşvik etmek adına öğrencilere aşağıdaki cümleler verilmiş ve bu cümleleri en az 2 cümle ile akıcı ve anlamlı bir şekilde tamamlamaları istenilmiştir.

En çok merak ettiğim şey

- *“Bir sonraki oturumda hangi çocuk hikâyelerini okuyacak olmamızdır. Çünkü çok güzel ve anlamlı hikâyeler olduğunu düşünüyorum”.*

- *“Karadeliğin yapısıdır. İçerisinde neler olabileceği çok ilgimi çekiyor”.*

- *“Gezegenerin ve Ay’ın nasıl oluştuğudur. Özellikle Ay’ın yüzeyinin külle kaplı olduğu bilgisi beni meraklandırıyor.”*

Hayalimdeki dünya

- *“Jüpiter gibidir. Onun gibi kocaman bir dünya.”*

- *“Kötülüklerin olmadığı bir dünyadır. Çünkü kötülük bütün iyi şeyleri yok ediyor.”*

- *“Temiz bir dünyadır. Hiçbir insanın etrafa çöp atmadığı bir dünya istiyorum.”*

Oturumun dördüncü saatinde ise öğrencilerden ilk derste okunan “Antikanın Sihirli Kutusu” ve “Kayıp Renkler” resimli çocuk hikâyelerinden metinlerarası olarak ulaşılmış olan “çocuklar ve hayaller” temalı hikâye edici metin yazmaları istenilmiştir. Yazılarını yazarken şu ana kadar deneysel süreçte ele alınan 6+1 AYDM’nin tüm basamaklarında vurgulanan konuların göz önünde bulundurularak bu oturumun konusu olan “cümle akıcılığı” boyutunun vurgulanan noktalarını da kullanarak yazmaya dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

6.Oturum. 6+1 AYDM’nin altıncı boyutu olan “İmlâ ve Noktalama”, deneysel uygulamanın altıncı oturumunu oluşturmaktadır. Bu oturumun ilk dersinde bir önceki oturumun konusu olan “cümle akıcılığı” tekrar edilmiş ve bu aşamanın önemli noktaları öğrencilerce vurgulanmıştır. Yine cümle akıcılığı boyutunun işlendiği hikâyelerden yola çıkılarak ulaşılan ortak tema olan “çocuklar ve hayaller” temalı çocukların göndermiş olduğu

hikâyeler değerlendirilerek hikâyelerin güçlü ve zayıf yönleri ifade edilmiştir. Daha sonra ise bu oturumun metinlerarası okuma kitapları olan “Parmak Kız” ve “Yartı Kulak” isimli çocuk kitapları sırayla öğrencilere okutulmuştur. Bu kitapların sayfa sayısı uygulama için fazla olduğundan kitaplar, uzman dönütleri doğrultusunda anlam bütünlüğü bozulmadan resimli olarak kısaltılıp kullanılmıştır.

Oturumun ikinci ders saatinde ilk derste okunan hikâyeler öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir. Öğrencilere bu hikâyelerin ortak temasının ne olabileceği sorulduğunda;

- *“Herşeyi çözen güç değil, akıldır.”*
- *“Önemli olan fiziksel güç değil, akıldır.”*
- *“Akıl önemlidir.”*
- *“İnsanın herhangi bir sıkıntısı, onun başarısına engel olmamalıdır.”*
- *“Fiziksel güç çözüm yolu değildir.”* yanıtlarının alındığı görülmüştür.

Öğrencilerle yapılan değerlendirmeler neticesinde bu iki hikâyenin ortak teması “akıl en büyük güçtür” olarak belirlenmiştir. Bunun üzerine aklın neden en büyük güç olduğu, fiziksel güç kullanmanın neden sorunları çözemeyeceği gibi konu üzerinde öğrencilerin fikirlerini almaya ve derinleştirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü derste bu oturumun 6+1 AYDM’nin boyutu olan “imlâ ve noktalama” ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu boyutun yazının dilbilgisi kurallarına uygunluğu ile ilgili olduğu vurgulanmıştır. İmlâ ve noktalama açısından nitelikli bir yazının; kelimelerin yazımının hatasız olması, kullanılan noktalama işaretlerinin yaratıcı bir şekilde okuyucuya yol göstermesi gerektiği, paragraf başlarının belirgin olduğu, noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılması gerektiği, küçük-büyük harf kullanımının hatasız olması gerektiği gibi özelliklerinin olması gerektiği belirtilmiştir. Bu derste nokta, virgül, ünlem gibi noktalama işaretlerinin kullanıldığı yerler ile çeşitli imlâ ve gramer kuralları hakkında fikir alışverişinde bulunulmuştur. Öğrencilerin imlâ ve noktalama konusundaki ilgilerini çekmek ve imlâ noktalamanın önemini ortaya koymak adına aşağıdaki metni dikkatlice okumaları istenilmiştir.

ALİ kuşçu

Astronom, Matematikçi Alimi olan ali kuşçu, 1403te semerkandda Doğdu türk Ya da fars olduğuna dair iddialar mevcuttur. Babası muhammed. Timur imparatorluğu sultanı ve astronomu Uluğ Bey'in kuşçusu olduğu için ailesi kuşçu lakabıyla Meşhur oldu küçük yaştan itibaren. Matematik ve astronomiye ilgi duyan ali Kuşçu matematik ve astronomi dersi aldı daha sonra. Bilgisini arttırmak için Kirmana gitti. burada iki eserini yazdı; ali Kuşçu, semerkand ve Kirmanda eğitimini tamamladıktan Sonra uluğ beye yardımcı ve rasathanesine müdür oldu. II mehmedin davetiyle İstanbula geldi Osmanlı akkoyunlu sınırında fatih Sultan mehmedin emriyle büyük bir törenle karşılanan ali kuşçu ayasofya Medresesine müderris oldu 16 aralık 1474 tarihinde istanbulda vefat etti. Mezarı eyüp Sultan türbesi etrafındaki hazirededir (Taner, 2021).

Öğrencilere yukarıda yer alan metni okumaları için süre verildikten sonra öğrencilerden metinde dikkatlerini çeken noktaları ifade etmeleri istenmiştir. Öğrenciler bu noktada büyük ve küçük harflerin yanlış kullanım örnekleri olduğu, kesme işareti kullanılması gereken yerlerde kullanılmadığı, nokta ve virgül gibi noktalama işaretlerinin kullanılması gereken yerde kullanılmayıp yanlış yerde kullanıldığı gibi noktaların dikkatlerini çektiğini belirtmişlerdir. Daha sonra öğrencilere “Metinde imlâ ve noktalama hatalarının olması sizde ne gibi sorunlar yaşanmasına sebep oldu? Okurken neler yaşadınız” sorusu sorulmuştur. Öğrenciler birçok şeyi anlamadıkları, okurken sürekli gözleri bu hatalara takılıp yavaş okumak zorunda kaldıkları, cümleye nerde başlayıp nerde bitireceklerine karar veremedikleri, okurken nerelerde vurgu yapılmasına karar veremedikleri ve okurken zorlandıkları gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle bir metinle imlâ ve noktalama kurallarının önemi, okuduğunu anlamaya etkisi ve metin yazarı olarak imlâ ve noktalamaya neden özen gösterilmesi gerektiği konusunda öğrencilerle fikir alışverişinde bulunulmuştur.

Dördüncü derste öğrencilerin ilk derste okudukları “Parmak Kız” ve “Yartı Kulak” resimli çocuk kitaplarından yola çıkarak ulaştıkları “akıl en büyük güçtür” temalı hikâye edici metin yazmaları istenmiştir. Yazılarını yazarken şu ana kadar deneysel süreçte ele alınan

6+1 AYDM'nin tüm basamaklarında (fikir, organizasyon, üslûp, kelime seçimi, cümle akıcılığı) vurgulanan konuların göz önünde bulundurularak bu oturumun konusu olan "İmlâ ve noktalama" boyutunun vurgulanan noktalarını da kullanarak yazmaya dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

7.Oturum. 6+1 AYDM'nin (+1)'i olarak değerlendirilen "sunum" boyutu deneysel uygulamanın yedinci oturumunu oluşturmaktadır. Oturum dört ders saati sürmüştür. Oturumun ilk dersinde bir önceki oturumda metinlerarası olarak ele alınan "Yarı Kulak" ve "Parmak Kız" hikâyelerinin teması olarak belirlenen "akıl en büyük güçtür" temasına kısaca değinilmiş ve o oturumda üzerinde durulan noktalar tekrar edilmiştir. Daha sonra ise çocukların bu temaya uygun olarak yazdıkları hikâyeye edici metinlerin kısa bir değerlendirmesi yapılarak öğrencilere dönütler verilmiştir. Sonra bu oturumda metinlerarası olarak ele alınan "Değirmenler Vadisi" ve "Uçan Eşek" hikâyeleri sırayla okutulmuştur.

İkinci derste ise okunan bu hikâyeler öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir. İki hikâyenin ortak teması olarak "hayallerinden vazgeçmemek" belirlenmiştir. İnsanların neden hayallerinden vazgeçmemesi gerektiği, hayallerine ulaşan kişinin yeni hayaller kurması gerektiği, insanların istediklerini elde ettikten sonra değişmemesi gerektiği, makineleşmenin hayatımızı aşırı kolaylaştırdığı için hayal kurmaktan uzaklaştırdığı üzerine değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Üçüncü derste 6+1 AYDM'nin son boyutu olan "sunum" hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Sunumun, bir sayfadaki metnin görünümü olduğu, el yazısının okunabilirliğinin kuşkusuz sunumun en önemli kriteri olduğu vurgulanmıştır. Okunamayan metinlerde yer alan mesajın okuyucuya ulaşmayacağı ifade edilmiştir. Metinlerin sayfada daha düzgün görünmesi için harflerin aynı boyutta olması; eğimleri paralel ve düz olması, çok silik veya çok koyu olmaması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilere "sunumun bir diğer önemli unsuru da sayfa düzenidir" bilgisi verilmiştir. Sayfanın altında, üstünde ve yanlarında kalan boşluğun aynı olması önemli olduğu, kelimeler arasındaki boşluğun uygun olması gerektiği, kelimelerin ne çok yakın ne de çok uzak olmaları gerektiği, yazının amacına göre önemli noktaların

listelenerek verilebileceği bilgisi öğrencilerle paylaşılmıştır. Bu derste daha sonra öğrencilere ilk olarak aşağıdaki görseller gösterilmiştir.

Şekil 2

Kıyafet Satışı Yapılan Tezgâh Görselleri (www.dekormimari.com.tr, 31.05.2021-gezilmesigerekenyerler.com.tr, 31.05.2021)



Öğrencilere yukarıdaki fotoğraflar gösterildikten sonra “Hangi satış yerinden alış veriş yapmayı daha çok istersiniz? Neden?” diye sorulmuştur. Öğrenciler:

- *“Birinci fotoğraftakinden. Çünkü daha güzel gözüküyor.”*
- *“İkinci fotoğrafta almak istediğim kıyafeti bulamam bile.”*
- *“Birinci fotoğraftakiler daha düzenli gözüküyor. O yüzden oradan almak isterim.”*
- *“Ben de ailemle çarşıya çıktığımda bazı vitrinler çok güzel gözüküyor. Bazen bir şey almak için çıkmamış bile olsak çok güzel vitrin görünce girip alışveriş yapabiliyoruz.”* cevaplarını vermişlerdir.

Öğrencilerin bu cevaplarından hareketle sunumun, vitrinin günümüzde her alanda çok önemli olduğu, verilmek istenen mesajın karşı tarafa iletilmesinde, insanların memnuniyet düzeylerini arttırmada çok önemli olduğu ve bu durumunun hikâye edici metinler için de geçerli olduğu vurgulanmıştır. Günlük hayatta sunumun önemli olduğu başka örnekler istenildiğinde de öğrencilerin televizyon reklamlarını ve yemek programlarında şeflerin yarışmacıların tabaklarını sunma şekillerine verdikleri önemi örnek olarak gösterdikleri görülmüştür.

Oturumun dördüncü saatinde ise öğrencilerden ilk derste okunan “Değirmenler Vadisi” ve “Uçan Eşek” resimli çocuk hikâyelerinden metinlerarası olarak ulaşılmış olan “hayallerinden vazgeçmemek” temalı hikâyeye edici metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazılarını oluştururken şu ana kadar deneysel süreçte ele alınan 6+1 AYDM'nin tüm basamaklarında vurgulanan noktaların göz önünde bulundurularak bu oturumun konusu olan “sunum” boyutunun vurgulanan noktalarını da kullanarak yazmaya dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler hikâyelerini yazmışlardır. Bu oturum ile çalışmanın ikinci aşaması olan deneysel sürecin uygulanması sona ermiştir.

3.Aşama

Çalışmanın üçüncü aşaması son test uygulanması aşamasıdır. Çalışma, dört gruplu deneysel desene göre gerçekleştirildiğinden çalışmanın 3.aşamasında 7'şer kişiden oluşan tüm gruplara son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda uygulamanın başında araştırmacı tarafından Feridun Oral'ın “Kırmızı Elma” ve “Bu Kış Kimse Üşümeyecek” resimli çocuk kitapları kullanılarak geliştirilen MOAT testi uygulamanın sonunda tekrar uygulanmıştır.

Üçüncü aşama 4 ders saati sürmüştür. Bu aşamada çalışmanın ön test aşamasında olduğu gibi çevrimiçi ortama aktarımı sağlanan “Kırmızı Elma” ve “Bu Kış Kimse Üşümeyecek” resimli çocuk kitapları öğrencilere sırayla okutulmuştur. İkinci ders saatinde MOAT'ın metin içi anlama düzeyi, metin dışı anlama düzeyi ve metinlerarası anlama düzeyinden oluşan 14 sorusunun öğrencilerce cevaplanması gerçekleştirilmiştir. Verilen cevaplar MOAT'ın puanlama kriterlerine göre değerlendirilmiştir.

Üçüncü ders saatinde ise metinler üzerine değerlendirmeler yapılarak ortak bir anafikir olan “arkadaşlık” teması üzerine konuşulmuştur. Dördüncü derste ise öğrencilerden verilen bilgiler doğrultusunda ve metinlerden yola çıkarak ulaşılan “arkadaşlık” temasına uygun bir hikâyeye edici metin yazmaları istenilmiştir. Kimi öğrenciler yazdıkları metinlerin fotoğrafını göndererek uygulamayı gerçekleştirirken kimi öğrenciler ise bilgisayardan yazarak word veya pdf formatında hikâyelerini göndermişlerdir. Hikâyelerini bilgisayarda yazan

öğrenciler için bilgisayarın yazım denetimi fonksiyonunun devre dışı bırakılarak yazmayı gerçekleştirmeleri uyarısında bulunulmuştur. Araştırmacıya ulaştırılan hikâye edici metinler 6+1 AYD Rubriği ile değerlendirilmiştir.

4.Aşama

Araştırmanın uygulama sürecinin son aşaması kalıcılık testi aşamasıdır. Kalıcılık, Bümen (2001) tarafından paralel formun veya bir testin belirli bir zaman dilimi içerisindeki tekrar(lar)ından ulaşılan puanlar arasındaki kararlılık veya tutarlılık şeklinde ifade edilmektedir. Bir kazanımın öğrenmeye dönüşmesi için kalıcılığının sağlanması ve performansa dönüşmesi büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda da çalışmada uygulanan stratejilerin öğrencilerde öğrenmeye dönüşüp dönüşmediğini ortaya koymak adına da kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testinin ne zaman uygulanacağına dair farklı değerlendirmeler bulunmakta olup; bu çalışmada uzman görüşleri alınarak kalıcılık testinin uygulama bitiminden 5 hafta sonra yapılmasına karar verilmiş ve uygulanmıştır.

Kalıcılık testi, Deney-1 ve Deney-2 gruplarına yine 4 ders saati uygulanmıştır. Kalıcılık testinde ön test ve son testte kullanılan test kullanılmış ve aynı süreçler izlenmiştir. 6+1 AYDM'nin aşamaları hakkında hatırlama amaçlı kısaca konuşulmuştur. Öğrencilerden yazacakları "arkadaşlık" temalı hikâye edici metinlerin ön test ve son test aşamasında yazdıkları hikâyedekilerle aynı kurguda olmaması özellikle istenilmiştir. Öğrencilerin gönderdiği metinler MOAT ve 6+1 AYD Rubriği ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Deneyel araştırmalarda doğru sonuçların ortaya konulması araştırmanın geçerliliği ve güvenirliği açısından büyük önem arz etmektedir. Bu kavramlar aynı zamanda araştırmanın inandırıcılığı açısından da önemlidir (Büyüköztürk vd, 2016; Karasar, 2016). Araştırmanın doğruluğunu tehdit eden unsurların bulunması, araştırmanın geçerliliğini de düşürmektedir. Deneyel tasarımlarda genellikle iç ve dış geçerlik olmak üzere iki geçerlik türü vardır. Bir araştırmada bağımlı değişkende meydana gelebilecek değişimin gerçekten de bağımsız değişkenden kaynaklanması olasılığı iç geçerliliği; araştırma sonucunda elde edilen

bulguların genellenebilirlik düzeyi ise dış geçerliği ifade etmektedir (Büyüköztürk vd, 2016; Karasar, 2016). Çalışmada iç ve dış geçerliği tehdit eden unsurların kontrol altına alınması adına aşağıdaki önlemler alınmıştır.

İç Geçerliği Tehdit Eden Unsurlar

Araştırmalarda iç geçerliğin sağlanması adına kontrol edilmesi gereken unsurlar; zaman etkisi, ön-test etkisi, veri toplama araçları etkisi, deneklerin seçimi etkisi, denek kaybı etkisi, olgunlaşma etkisi, istatistiksel regresyon etkisi, uygulama/uygulayıcı etkisi katılımcıların etkisi, beklentilerin etkisi (Büyüköztürk vd, 2016; Karasar, 2016) şeklinde ifade edilmektedir. Bu çalışmada ön test, zaman, veri toplama araçları, olgunlaşma, deneklerin seçimi ve denek kaybı etkisi göz önünde bulundurulmuştur.

Ön Test Etkisi. McMillan ve Schumacher (2014), aynı testin aynı deney gruplarına iki kez uygulanmasının deneğin uygulanan teste aşinalık kazanması nedeniyle son test puanlarını etkilediğini ve iç geçerliği düşürdüğünü; dört grup deneysel deseninde ise bir deney ve bir kontrol grubuna ön test uygulanıp bir deney ve bir kontrol grubuna ön test uygulanmamasının ön test etkisini ortadan kaldırdığı için yarı deneysel desenler içerisindeki en güçlü desenlerden birisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da güçlü deneysel desenlerden olan ve ön test etkisinin de ortaya konulduğu dört grup deneysel deseni tercih edilmiştir.

Zaman Etkisi. Deneysel çalışmalarda uygulama zamanının yeterli düzeyde olması, uygulamaya ara verilmemesi gibi unsurlar iç geçerliliği tehdit eden unsurlardandır. Çalışmada 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminde 28 ders saati deneysel uygulama olmak üzere ön test, son test ve kalıcılık testi uygulamaları ile birlikte toplam 40 saatlik bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları sabit periyot aralığında ve ara vermeden gerçekleştirilmiştir. Kalıcılık testi de uzman görüşleri de alınarak uygulama sona erdikten 5 hafta sonra yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları Etkisi. Veri toplama aracı etkisi, ölçme araçları deney koşullarında farklılık gösterdiğinde ortaya çıkar. Bu tehdit, deneklere farklı testler uygulandığında ve farklı araştırmacıların uygulamayı gerçekleştirmek zorunda kaldığında ortaya çıkar (Büyüköztürk vd, 2016; Karasar, 2016). Araştırmada veri toplama aracı olarak gerekli geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış olan MOAT ile Özkara (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, Sarıkaya ve Yılar (2019) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş olan 6+1 AYD Rubriği kullanılmıştır. Metinlerarası okuma metinleri ise araştırmacı haricinde 3 alan uzmanı tarafından değerlendirilerek son şekli verilmiştir. Bu veri toplama araçları araştırma kapsamına dâhil edilen ilgili öğrencilerin tümüne araştırmacı tarafından aynı oranda ve aynı düzeyde uygulanmıştır.

Olgunlaşma. Olgunlaşma, özellikle zamana bağlı olarak gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmaya katılan deneklerin zaman geçtikçe fizyolojik ve psikolojik olarak değişmesi olarak ifade edilmekte ve iç geçerliği tehdit eden unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk vd, 2016; Karasar, 2016). Bu çalışmada da araştırmaya katılan tüm öğrenciler BİLSEM'de eğitim öğretimlerine devam etmekte olan özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencileridir. Öğrenciler bu süreçte pandemi dolayısıyla eğitimlerini uzaktan eğitim ile gerçekleştirmişlerdir. Tüm öğrencilerin dördüncü sınıf düzeyinde olması, tümünün devlet okuluna gitmesi ve hem örgün eğitimlerinin hem de BİLSEM'deki etkinliklerin uzaktan olması öğrencilerin olgunlaşma düzeylerinin benzerlik göstereceği yorumunun yapılmasını sağlayabilir.

Deneklerin Seçimi. Çalışmada metinlerarası okuma ve 6+1 AYDM'nin özel yeteneklilerin okuma ve yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda denekler, amaçlı örneklem yöntemiyle belli kriterlere göre özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğrenciler ve velilere gerekli onam işlemleri gerçekleştirilmiştir. Dört grup deneysel desenin avantajlarından biri de var olan gruplar üzerinde çalışmanın yürütülmesidir (McMillan ve

Schumacher, 2014). Bu sebeple çalışmada örneklem seçkisiz atanmamış; fakat incelenen dört grup deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır.

Denek Kaybı Etkisi. Deneysel çalışmalarda deneklerin çeşitli sebeplerle süreçten ayrılmaları karşılaşılabılır bir durumdur. Böyle bir durumda sıkıntıya düşmemek adına kalabalık denek grubuyla uygulamaya başlanması önerilmektedir (Büyüköztürk vd, 2016; Karasar, 2016). Bu çalışmada da 7'şer özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencisinden oluşan Deney 1 ve 2 grupları oluşturularak toplamda 14 öğrenci ile uygulamaya başlanılmıştır. Uygulama öncesinde öğrenci ve velilere katılımın gönüllü olduğu ve deneklerin uygulamanın herhangi bir aşamasında istedikleri takdirde çalışmadan ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Mecburi olmadıkları sürece uygulamadan ayrılmamaları konusunda teşvik edici söylemlerde bulunulmuştur. Deneysel uygulamanın 2 oturumunda birer öğrenci çeşitli sebeplerden dolayı o saatteki oturuma katılamayacaklarını bildirmişlerdir. Bunun üzerine o öğrencilerle uygun oldukları gün ve saatte uygulamanın gidişatını etkilemeyecek şekilde ek oturumlar gerçekleştirilerek denek kaybının önüne geçilmiştir. Uygulamada 14 öğrenci ile deneysel süreç başlamış ve tüm öğrencilerin tüm oturumlara katılımı ile süreç tamamlanmıştır.

Araştırmacı Yanlılığının Ortadan Kaldırılması. Deneyden elde edilen verilerde araştırmacının beklentilerinin istemeyerek de olsa denekleri hipotezini destekleyecek tarzda davranmaya yönlendirmesi araştırmacı yanlılığı olarak adlandırılmaktadır (Kocakaya, 2012).. Bu tür yanlılıklar pek çok deneyde örtülü de olsa bulunabilir. Bu durumun önüne geçmek adına çalışma sürecinde hiçbir gruba gerek ses tonu, gerek yönergeler, gerek jest ve mimikler, gerek de verilen ipuçlarında herhangi bir yanlılık güdülmemiş; mümkün olduğunca tüm gruplara eşit davranışlar sergilenmiştir. Deney gruplarına bir sonraki etkinlikte neler yapılacağına bilgisi verilmemiş; onların hazırlık yapmasına mani olunmuştur. MOAT ve 6+1 AYD Rubriği'nden elde edilen veriler puanlanırken öğrenci isimleri (kod isimleri) kapatılmış ve o şekilde puanlanmıştır. Puanlama bittikten sonra isimler açılarak deney ve kontrol gruplarına ayrıştırılmıştır. Ayrıca veriler iki puanlayıcı tarafından da bağımsız bir şekilde puanlanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından yürütülmüş, ancak

araştırmacının her hafta yaptığı uygulamaları gözlemleyecek bağımsız bir gözlemci, deneysel işlem sürecini kontrol listesiyle değerlendirmiştir. Bu sayede hem öğretim elemanı farklılığından doğabilecek hatalar elimine edilmeye çalışılmış hem de her hafta yapılan uygulamalar danışman kontrolünde gerçekleştirilmiştir

Dış Geçerliği Tehdit Eden Unsurlar

Dış geçerlik uygulama sonucunda elde edilen bulguların evrene genellenebilirliği olarak belirtilmektedir ve uygulamanın inandırıcılığını etkilemektedir (Büyüköztürk vd, 2016; Karasar, 2016). Bu çalışmada dış geçerlik bağlamında örneklem etkisi, ön test/deneysel etkileşim etkisi ve bağımsız değişkenlerin etkisi göz önünde bulundurulmuştur.

Örneklem Etkisi. Belli bir alandan seçilen deneklerin, başka yerlerdeki kişileri temsil etmesi çok kolay olmayabilir. Dış geçerliği arttırmak için çalışılan grubun evreni temsil edecek büyüklükte olması beklenmektedir (Büyüköztürk vd, 2016). Deneysel çalışmalar için çeşitli sayı önerilerinde bulunan uzmanlar mevcut olmakla birlikte, bu sayılar özel eğitim gerektiren ve spesifik olan durumlarda değişkenlik gösterebilmektedir (Can, 2018). Bu çalışma da özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiğinden 28 öğrencinin dış geçerliği sağlayacak yeterlilikte olduğu düşünülmektedir.

Ön Test/Deneysel Etkileşim Etkisi. Deneysel uygulama öncesi gerçekleştirilen ön test ile deneysel değişkenin etkileşimi, sadece deneysel uygulama değişkenine bağlı bir değişimden farklı bir etki yaratabilir. Ön testin uygulanmadığı bir uygulama ile ön testin uygulandığı bir deney sürecinde oluşacak değişimler farklı olacaktır. Bu da dış geçerliği etkileyerek sonuçların genellenebilirliğini düşürebilir (Büyüköztürk vd, 2016). Bu kapsamda da dört grup deneysel desene göre gerçekleştirilen çalışmada deney 1 ve kontrol 1 gruplarına ön test uygulanmışken; deney 2 ve kontrol 2 gruplarına ön test uygulanmamıştır. Bu noktadan hareketle deney 1 ve deney 2 grubuna uygulanan deneysel süreç sonunda ön test/deneysel etkileşim etkisini ortaya çıkaracak veriler elde edilmiş ve bulgular bölümünde analizleri verilerek değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Bağımsız Değişkenin Etkisi. Deneysel çalışmalarda ortam ve müdahale, uygulayıcı etkisi gibi bağımsız değişkenler çalışmaya etki edebilmektedir. Bu çalışmada deneysel uygulama çevrimiçi yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci boyunca öğrencilerden mümkün olduğunca kameralarını ve seslerini açık tutmaları istenmiş, ailelerinin süreçte öğrenciye müdahale bulunmamaları konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerden istenilen hikâye edici metinler her oturumun dördüncü saatinde ekran başında yazdırılmıştır. Hikâyelerini bilgisayardan yazan öğrencilerin bilgisayarlarındaki otomatik yazım denetimi fonksiyonunu kapattıklarından emin olmaları istenilmiştir. Bununla birlikte bağımsız değişkenleri kontrol altına almak adına araştırmanın her basamağı bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüş ve öğrencilere herhangi bir ön hazırlık yapmamaları için bir sonraki oturumda neler yapılacağı, hangi metinlerin okutulacağı ve hangi konuda hikâye yazılacağı ile ilgili olarak herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler istatistik paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçların farklı durumlarda tekrarlanması durumunda, güven aralığı kullanılarak etki büyüklüklerinin aralığı tahmin edilmektedir. Tip I hatanın %5'te tutulduğu bir hipotez testinde %95 güven aralığı hesaplanır; Tip I hatanın %1'de tutulduğu durumlarda %99 güven aralığı hesaplanır. Hatanın %1'de tutulması daha güvenilir sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Büyüköztürk, 2016; Kul, 2013). Buradan hareketle araştırmada yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0.01 olarak kabul edilmiştir.

Büyüköztürk'e (2016) göre veri dağılımının normalliği için, 50'den küçük gruplarda Shapiro-Wilk, büyük gruplarda Kolmogorov-Smirnov testleri kullanılır. Yine Ak (2008: 10) ve Can (2020: 91) da gözlem sayısının 30'un altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilk analizinin normalliğin belirlenmesi için kullanılması gerektiğini ifade eder. Çalışma 4 grupta toplam 28 öğrenciden oluştuğu için Shapiro-Wilk analizi ile MOAT'ın ve 6+1 AYD Rubriği'nin normallik testleri yapılmıştır. Normallik analizleri sonucunda MOAT'ın normallik değerinin $p=0.27$ ile; 6+1 AYD Rubriği'nin normallik değerinin de $p=0.43$ ile normal dağılım ($p>0.05$) gösterdiği

görülmüştür. Verilerin normal dağılıma uyup uymadığı betimsel istatistikler, hipotez testleri ve grafiksel yöntemler kullanılarak da test edilebilir. Tabachnick ve Fidell (2013) büyük örneklem için grafik yöntemlerin daha kullanışlı olduğunu öne sürdüğünden, bu varsayım örneklem sayısı dikkate alınarak betimsel istatistikler ve hipotez testleri kullanılarak test edilmiştir. Bunlardan biri de verilerin Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerlerine bakmaktır. Tabachnick ve Fidell'e göre çarpıklık-basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi sonucu ortaya çıkan değerlerin -2 ile +2 aralığında yer alması normalliği göstermektedir. Field (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması durumunu normal dağılım olarak kabul etmektedir. George ve Mallery (2010) de -2 ile +2 arasındaki basıklık ve çarpıklık değerlerini normal olarak görmektedir. Bu çalışmada Field'in (2013) önerileri dikkate alınarak -1.5 +1.5 aralığındaki değerler "normal" olarak kabul edilmiştir. Buna göre MOAT testi verilerinin ön test, son test ve kalıcılık testine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

MOAT Verilerinin Ön Test, Son Test Ve Kalıcılık Testine İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Test	Grup Adı	Basıklık (Kurtosis)	Basıklık Std. Hata	Çarpıklık (Skewness)	Çarpıklık Std. Hata
Ön test	Deney 1	0.04	1.03	0.02	0.57
	Kontrol 1	-0.25	0.88	-0.90	0.61
Son test	Deney 1	0.13	1.03	0.35	0.57
	Kontrol 1	0.32	0.88	0.72	0.61
	Deney 2	0.65	0.99	-0.14	0.63
	Kontrol 2	-0.32	0.77	0.72	0.74
Kalıcılık testi	Deney 1	0.11	0.89	-0.71	0.57
	Deney 2	0.78	0.99	0.44	0.63

Tablo 16 incelediğinde MOAT'ın basıklık ve çarpıklık değerlerinin hem ön test, hem son test hem de kalıcılık testinde -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu; basıklık ve çarpıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölünmesi ile oluşan değerlerin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre de MOAT verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı olan 6+1 AYD Rubriği'nden elde edilen verilerin ön test, son test ve kalıcılık testine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

6+1 AYD Rubriği Verilerinin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testine İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Test	Grup Adı	Basıklık (Kurtosis)	Basıklık Std. Hata	Çarpıklık (Skewness)	Çarpıklık Std. Hata
Ön test	Deney 1	0.30	1.13	-0.44	0.78
	Kontrol 1	0.12	0.90	0.42	0.69
Son test	Deney 1	0.87	1.13	-0.95	0.78
	Kontrol 1	-0.23	0.90	-0.15	0.69
	Deney 2	-0.19	1.01	0.33	0.73
	Kontrol 2	0.57	0.79	-0.28	0.80
Kalıcılık Testi	Deney 1	0.62	1.13	0.73	0.78
	Deney 2	-0.59	1.01	-0.98	0.73

Tablo 17'ye bakıldığında 6+1 AYD Rubriğinden elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi verilerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında dağılım gösterdiği; basıklık ve çarpıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölünmesi ile oluşan değerlerin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla da 6+1 AYD Rubriği verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Normallik varsayımları hakkında dikkat edilen bir diğer nokta da grafiklerdir. Deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test puan dağılımının Q-Q plot grafikleri incelenmiş, puan dağılımının normalden çok fazla sapmadığı görülmüştür. Normallik varsayımlarının karşılanması sonucunda parametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney 1 ve kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilerin MOAT ön test sonuçları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yine bu gruptaki öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinler aracılığıyla 6+1 AYD Rubriği ön testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti için bağımsız t-testi analizi yapılmıştır.

Dört gruplu deneysel desene göre gerçekleştirilen çalışmada deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği gruplar olan Deney 1 ve Deney 2 gruplarının da MOAT ve 6+1 AYD Rubriği

ön testi ile son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti için de bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu testin yapılmasındaki amaç iki grubun ön test ortalamalarını ayrı; son test ortalamalarını ayrı olarak karşılaştırmaktır.

Deney 1 grubunda bulunan öğrencilerin MOAT ve 6+1 AYD Rubriği ön test ve son testten topladıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespitinde ise bağımlı gruplar için t-testi analizi kullanılmıştır. Bağımlı gruplar t-testi ile ilişkili grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte bağımlı değişken üzerinde (okuduğunu anlama ve yazma becerisi) bağımsız değişkenin (metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM) etkisini test edebilmek için etki boyutunu gösteren Eta-kare (η^2) değerleri de hesaplanmıştır.

Toplanan veriler uygun analiz teknikleri kullanılarak problem ve alt problemler çerçevesinde analiz edilmiştir.

Uygulamanın Uygunluğu

Çalışmada kalıcılık testi uygulamasının da tamamlanmasının ardından, metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerisine etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın uygunluğunu değerlendirmek adına deney gruplarından çalışmayla ilgili görüşlerini ifade etmek isteyen 2'si kız 2'si erkek 4 öğrenciye aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1- Deneysel süreçte uygulanan metinlerarası okumayla ilgili olarak;

-Neler öğrendiniz?

-Metinlerarası okumanın sizler adına olumlu veya olumsuz etkileri nelerdir?

-Bu konudaki uygulama öncesi ve uygulama sonrası fikriniz nedir?

2- Deneysel süreçte uygulanan 6+1 AYDM ile ilgili olarak;

-Neler öğrendiniz?

-6+1 AYDM'nin sizler adına olumlu veya olumsuz etkileri nelerdir?

-Bu konudaki uygulama öncesi ve uygulama sonrası fikriniz nedir?

Yukarıdaki sorulara ilişkin veriler pandemi dolayısıyla uzaktan çevrimiçi yöntemlerle toplandığı için öğrencilerin birbirlerinin cevaplarından etkilenmemesi adına öğrenciler çevrimiçi programda farklı odalara alınarak elde edilmiştir.

Uygulamanın uygunluğuna ilişkin birinci soruya öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan örnekler şu şekildedir:

“Metinlerarası okumanın ne olduğunu, bize daha üst düzey düşünme becerileri kazandırdığını ve olaylar/resimler/hikâyeler arasında ilişkiler kurmayı öğretti diyebilirim. Haftalardır yaptığımız bu etkinlik beni olumlu etkiledi. Artık hikâyelere bakış açım değişti. Bence böyle bir etkinlik tüm BİLSEM öğrencilerine hatta tüm öğrencilere uygulanmalı” (K1).

“Metinlerarası okumanın ne olduğunu öğrendim ve artık bazen okuduğum kitaplar arasında veya aynı kitabın resimleri ile yazıları arasında anlam kurmaya çalışıyorum. Bu sayede kitapta yazılanları daha iyi anlıyorum. Uygulama öncesinde sıkılacağımı düşünüyordum ama hiç de öyle olmadı. Eğlenceli oldu ve birçok yeni şey öğrendik” (E2).

Uygulamanın uygunluğuna ilişkin olarak sorulan ikinci soruya öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan örnekler ise şu şekildedir:

“Yazmayı çok sevdiğimi söyleyemem. Uygulama öncesinde de çok sevmezdim ama uygulama ile biraz sevmeye başladım diyebilirim. Şu ana kadar hikâyeye yazarken hikâyede bir kahramanın, bir olayın ve zamanın olmasının gerektiği söylenilmişti o kadar. Bize kimse bunları anlatmamıştı. Yazmanın bu kadar kuralı olduğunu bilmiyordum. Daha önce yazdıklarımla sizin yaptığınız etkinliklerdeki çalışmalara bakıyorum ve dağlar kadar bir sürü fark görüyorum” (E1).

“Hikâyeye yazarken nelere dikkat etmem gerektiğini öğrendim. Bir yazının düzeninin, noktalama işaretlerinin, kullandığım kelimelerin, bu kelimelerin nasıl kurgulandığının ve sıraya dizildiğinin ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Artık eskisinden güzel yazıyorum. Hep günlük yazmayı düşünüyordum. Şimdi geçen ay aldım ve yazmaya başladım. Yazarken

sizden öğrendiklerimi de uyguluyorum. Geçenlerde yazdığım bir hikâyenin fotoğrafını öğretmenime gönderdim. Çok beğendiğini söyledi ben de çok mutlu oldum” (K2).

Uygulamanın uygunluğu konusunda öğrencilere sorulan sorulara verilen cevaplardan yola çıkarak çalışmanın metinlerarası uygulamanın okuduğunu anlamaya ilişkin öğrencilerin becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin metinlere/hikâyelere bakış açılarını değiştirdiği söylenebilir. Bununla birlikte 6+1 AYDM'ye yönelik sorularda ise literatürde de sıklıkla vurgulanan özel yetenekli öğrencilerin yazmaktan hoşlanmadığı (Ataman, 2011; Orhan Karsak, 2014) bulgusunun deneysel çalışmayla hoşlandığına yöneldiği söylenebilir. Öğrencilerin 6+1 AYDM'nin aşamalarını sayesinde hikâye edici metin yazma konusunda daha önce öğrendiklerinin (hikâye kahramanı, olay, zaman) sınırlı olduğu; deneysel çalışmayla birlikte yazma konusundaki becerilerinin de geliştiği ve öğrencilerin de bu durumun farkında olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Etik Unsurları

Çalışma Türkiye'de Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilde özel yetenekli öğrencilere destek eğitimi veren bilim ve sanat merkezine devam eden dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışmanın gerçekleştirilmesi amacıyla Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan komisyonun 27/04/2021 tarih ve 1552524 sayılı yazı ile gerekli onaylar (EK-E) alınmıştır. Yine çalışmanın gerçekleştirildiği ilde de Millî Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izinleri (EK-F) alınmıştır. 6+1 AYD Rubriği'nin çalışmada kullanabilmek amacıyla da gerekli izinler çevrimiçi ortamlar vasıtasıyla (EK-Ç) alınmıştır. İlgili BİLSEM müdürlüğünden de gerekli onaylar alındıktan sonra öğrenci ve velilere çalışmanın süreci, içeriği, veri toplama araçları gibi konularda çalışmayla ilgili bilgi verilmiş; öğrencilere katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları bilgisi paylaşılmıştır. Daha sonra çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerden ve öğrenci velilerinden gönüllü katılım onam formu, veli izin formu gibi evrakları doldurup araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir.

Araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olması; BİLSEM'de not ile değerlendirme sisteminin olmaması, araştırmacının kurumda müdür yardımcısı olarak çalıştığı için

uygulama yapılan grupların etkinliklerine katılmaması gibi etkenler araştırmacı ile öğrenciler arasında herhangi bir erk ilişkisi oluşturmayıp etik ihlale sebebiyet vermemektedir. Çalışmanın raporlama aşamasında, çalışmada yer alan öğrencilerin açık kimliklerini ortaya koyacak herhangi bir ihlal gerçekleştirilmemiş; çalışma örneklerinde öğrencilerin isimleri kapatılmıştır. Çalışma raporunda isim verilmesi gereken durumlarda ise öğrencilerin isimleri yerine kod (E1, E2, K1, ..vb.) veya başka isimler kullanılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın ana problemi olan “Metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM’nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerisine etkisi nedir?” sorusundan yola çıkarak oluşturulan dört alt probleme ilişkin elde edilen bulgular bu bölümde ortaya konulmuş ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Deney ve kontrol gruplarında metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM’nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin **okuduğunu anlama** becerisine etkisi ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmada Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının MOAT’tan aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem için t-testi analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının MOAT Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2
Deney 1	7	33.42	6.22	29	5.80	.002*	0.22
Kontrol 1	7	27.00	6.06				

*p<0.01

Tablo 18’e bakıldığında uygulama sonrasında Deney 1 grubunun MOAT son testten aldıkları puan ortalamasının 33.42; Kontrol 1 grubunun son testten aldıkları puan ortalamasının ise 27.00 olduğu görülmektedir. Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının MOAT son test puanları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($t_{(29)}=5.80$, $p<0.01$). Bu ortalamalara göre anlamlı farkın deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği Deney 1 grubu lehine olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında, gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın etki büyüklüğünün 0.22 olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü değerleri 0,00 ile 1,00 arasında bir değere sahip olmaktadır. 0,01; 0,06; 0,14 düzeylerinde Eta-kare değeri, küçük; orta; geniş etki büyüklüğü olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Bu bilgi doğrultusunda araştırmada deney 1 ve kontrol 1 grubu arasında ortaya çıkan anlamlı farklılıktaki etki büyüklüğünün geniş bir etkiye sahip olduğu yani araştırmada test edilen uygulamanın etkisinin yeterince büyük olduğu söylenebilir.

Deney 1 ve Deney 2 gruplarının MOAT son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığının tespiti açısından bağımsız örneklem için t-testi analizi yapılmış ve Tablo 19'da bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 19

Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının MOAT Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2
Deney 1	7	33.42	6.22	23	1.67	.000*	0.11
Deney 2	7	30.84	7.13				

*p<0.01

Tablo 19 incelendiğinde deney 1 ve Deney 2 gruplarının MOAT son testinden aldıkları puanlarının ortalaması arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($t_{(23)}=1.67$, $p<0.01$). Bu anlamlı farkın deneysel uygulama öncesi ön test yapılan Deney 1 grubu lehine olduğu grupların aldığı ortalama puanlara bakılarak (Deney 1 grubu 33.42; Deney 2 grubu 30.84) görülmektedir. Elde edilen bu veriler, çalışmada gerçekleştirilen deneysel uygulama öncesinde ön test uygulanan grubun, hedeflerden haberdar olabileceği, konuya ilişkin farkındalık düzeyinin artmış olabileceği için çalışma sonunda son testten daha yüksek puanlar almış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Etki büyüklüğü değerinin de 0.11 ile geniş bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının MOAT son testinden aldıkları ortalama puanların bağımsız örneklem için t-testi analizi sonuçları Tablo 20'de ortaya konulmuştur.

Tablo 20*Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının MOAT Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2
Kontrol 1	7	27.00	6.06	20	0.31	.009*	0.09
Kontrol 2	7	25.14	5.42				

*p<0.01

Tablo 20'ye bakıldığında Kontrol 1 grubunun MOAT son testinden ortalama 27,00 puan; Kontrol 2 grubunun ise 25.14 puan aldıkları görülmektedir. Her iki grubun aldıkları puanlar arasında Kontrol 1 grubu lehine ($t_{(20)}=0.31$, $p<0.01$) anlamlı farkın ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu gruplardan Kontrol 1 grubuna ön test uygulanmış olmasının; çalışmanın yapıldığı özel yetenekli öğrencilerin gelişmiş hafıza becerilerinden kaynaklı ön testten hatırladıkları bilgiler ile son testten daha yüksek puan almış olabilecekleri yorumuna ulaştırılabilir. Kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında etki büyüklüğü değerinin 0.09 olması uygulamanın ortalama bir etkiye sahip olduğu göstermektedir.

Deney 1 grubunun MOAT ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılığın olup olmadığının ortaya konulması, deneysel çalışmanın etkililiği ve çalışmanın geçerlik-güvenirliği açısından önemli bir istatistiksel veridir. Bu kapsamda da Deney 1 grubunun MOAT ön testinden aldıkları puanlar ile son testinden aldıkları puanlara ilişkin bağımlı örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21*Deney 1 Grubunun MOAT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2
Ön test	7	24.28	8.23	18	1.60	.000*	0.50
Son test	7	33.42	6.22				

*p<0.01

Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin MOAT'a ilişkin ön test ve son test ortalama puanları incelendiğinde, öğrencilerin ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}= 24.28$ iken son test puanlarının ortalamasının $\bar{X}= 33.42$ 'ye yükseldiği Tablo 22'de görülmektedir. Tablo 21'de, Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin MOAT ön test ve son test ortalama puanları

arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(18)}= 1.60$, $p<0.01$). Başka bir deyişle, elde edilen bu anlamlı farkın deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin son test puanlarının lehine olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada MOAT ön test ve son test arasında ortaya çıkan anlamlı farklılıktaki etki büyüklüğünün yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu yani araştırmada test edilen uygulamanın etkisinin büyük olduğu söylenebilir.

Kontrol 1 grubunun MOAT ön testinden aldıkları puanlar ile son testinden aldıkları puanlara ilişkin bağımlı örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Kontrol 1 Grubunun MOAT Ön Test Ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	7	23.57	7.96	27	2.74	.877
Son test	7	27.00	6.06			

Tablo 22 incelendiğinde kontrol 1 grubunun okuduğunu anlamaya ilişkin MOAT’tan aldıkları ön test ve son test puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür ($t_{(27)}=2.74$, $p>0.01$). Yani Kontrol 1 grubunun MOAT ön test ve son test puan ortalamalarının birbirine yakın değerler olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Deney ve kontrol gruplarında metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM’nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerin **yazma becerisine** 6+1 AYDM’nin geneline ve alt boyutlarına göre etkisi ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmada Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının 6+1 AYD Rubriği’nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak adına bağımsız örneklem için t-testi analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının 6+1 AYD Rubriği Genel ve Alt Boyutlarının Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p	η^2
Fikirler	Deney 1	7	4.42	1.26	2.24	.378	
	Kontrol 1	7	3.29	2.31			
Organizasyon	Deney 1	7	4.29	1.73	1.57	.000*	0.06
	Kontrol 1	7	2.85	2.27			
Üslûp	Deney 1	7	4.29	1.62	0.99	.000*	0.08
	Kontrol 1	7	2.71	2.88			
Kelime seçimi	Deney 1	7	4.71	1.81	7.64	.043	
	Kontrol 1	7	3.85	3.02			
Cümle akıcılığı	Deney 1	7	4.42	1.51	3.33	.006*	0,10
	Kontrol 1	7	3.00	2.36			
İmlâ ve Noktalama	Deney 1	7	4.86	1.11	1.38	.129	
	Kontrol 1	7	3.57	2.17			
(+1) Sunum	Deney 1	7	4.29	1.43	2.22	.000*	0.08
	Kontrol 1	7	2.85	2.26			
TOPLAM	Deney 1	7	31.28	8.52	4.34	.003	0.37
	Kontrol 1	7	21.42	6.49			

*p<0.01

Tablo 23'te Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının 6+1 AYD Rubriğinin her bir alt boyutunda elde edilen son test puanlarının ortalamaları görülmektedir. "Fikirler" boyutunda Deney 1 grubunun puanı 4.42 iken Kontrol 1 grubunun puanı 3.29 olduğu ve grupların puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($t_{(21)}= 2.24, p>0.01$). Yine 6+1 AYD Rubriğinin "organizasyon" boyutunda Deney 1 grubunun puanı 4.29 iken Kontrol 1 grubunun puanı 2.85; "üslûp" boyutunda Deney 1 grubunun puanı 4.29 iken Kontrol 1 grubunun puanı 2.71; "kelime seçimi" boyutunda Deney 1 grubunun puanı 4.71 iken Kontrol 1 grubunun puanı 3.85; "cümle akıcılığı" boyutunda Deney 1 grubunun puanı 4.42 iken Kontrol 1 grubunun puanı 3.00; "imlâ ve noktalama" boyutunda Deney 1 grubunun puanı 4.86 iken Kontrol 1 grubunun puanı 3.57 ve "sunum" boyutunda Deney 1 grubunun puanı 4.29 iken Kontrol 1 grubunun puanı 2.85 olduğu bilgisi tabloda yer almaktadır.

Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının 6+1 AYD Rubriğinin son testinden aldıkları puanların rubriğin organizasyon ($t_{(20)}=1.57$, $p<0.01$), üslûp ($t_{(18)}=0.99$, $p<0.01$), cümle akıcılığı ($t_{(14)}=3.33$, $p<0.01$) ve sunum ($t_{(17)}=2.22$, $p<0.01$) alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı Tablo 23'te ulaşılan bir diğer bulgudur. Anlamlı farklılığın olduğu tüm alt boyutlarda da bu farklılaşmanın deneysel uygulamanın yapıldığı Deney 1 grubu lehine olduğu görülmektedir. Yani bu bulgulardan deneysel uygulamanın öğrencilerin yazma becerilerini olumlu etkilediği yorumu yapılabilir. Etki büyüklüklerinin ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Fikirler ($t_{(21)}= 2.24$, $p>0.01$), kelime seçimi ($t_{(18)}= 7.64$, $p>0.01$) ile imlâ ve noktalama ($t_{(21)}= 1.38$, $p>0.01$), boyutlarında ise anlamlı farklılığın ortaya çıkmamasının nedeni olarak da çalışmada yer alan öğrencilerin özel yetenekli olması dolayısıyla zaten üst düzey bir fikir yürütme becerileri, zengin bir kelime hazinesi ve örgün eğitimde de almış olduğu imlâ ve noktalama bilgisi olduğu için her iki grubun puanlarının da birbirine yakın olup farklılaşmadığı söylenebilir.

Yine Tablo 23 incelendiğinde uygulama sonrasında Deney 1 grubunun 6+1 AYD Rubriği son testinden aldıkları toplam puanların ortalamasının 31.28; Kontrol 1 grubunun son testten aldıkları puan ortalamasının ise 21.42 olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının 6+1 AYD Rubriği son test puanları arasında $p=0.03$ değeri ile anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($t_{(26)}=4.34$, $p<0.01$). Bu ortalamalara göre anlamlı farkın deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği Deney 1 grubu lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak 6+1 AYDMi'nin Deney 1 grubundaki özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu doğrultuda araştırmada Deney 1 ve kontrol 1 grupları arasında 6+1 AYD Rubriği son test puanlarında ortaya çıkan anlamlı farklılıktaki etki büyüklüğünün yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu yani araştırmada test edilen uygulamanın etkisinin bu gruplar arasında büyük olduğu söylenebilir.

Deney 1 ve Deney 2 gruplarının 6+1 AYD Rubriği son testinden 6+1 AYD Rubriğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığının tespiti açısından bağımsız örneklem için t-testi analizi yapılmış ve Tablo 24'te bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 24

Deney 1 Ve Deney 2 Gruplarının 6+1 AYD Rubriği Geneli ve Alt Boyutlarının Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Fikirler	Deney 1	7	4.42	1,26	3.01	.798
	Deney 2	7	4.28	1,30		
Organizasyon	Deney 1	7	4.29	1,73	4.65	.512
	Deney 2	7	4.00	2,04		
Üslûp	Deney 1	7	4.29	1,62	4.40	.378
	Deney 2	7	3.85	2,11		
Kelime seçimi	Deney 1	7	4.71	1,81	0.09	.707
	Deney 2	7	4.15	1,59		
Cümle akıcılığı	Deney 1	7	4.42	1,51	1.11	.816
	Deney 2	7	4.15	1,59		
İmlâ ve Noktalama	Deney 1	7	4.86	1,11	0.04	.934
	Deney 2	7	4.42	1,51		
(+1) Sunum	Deney 1	7	4.29	1,43	1.26	.941
	Deney 2	7	4.15	1,59		
TOPLAM	Deney 1	7	31.28	5.73	6.10	0.71
	Deney 2	7	29.00	5.88		

Tablo 24 incelendiğinde Deney 1 ve Deney 2 gruplarının 6+1 AYD Rubriğinin her bir alt boyutundan aldıkları son test puanlarının ortalaması görülmektedir. Rubriğin her bir alt boyutunda alınabilecek olan puanların en yüksek 5.00 olduğu düşünüldüğünde her iki grubun da nerdeyse tüm alt boyutlarda ortalamanın üzerinde hatta yüksek düzeyde denilebilecek puanlar aldığı tabloda yer almaktadır.

Yine Deney 1 ve Deney 2 gruplarının 6+1 AYD Rubriğinin her bir alt boyutundan aldıkları son test puanları arasındaki t-testi sonuçlarına bakıldığında ise tüm alt boyutlarda da herhangi bir anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir ($p>0.01$). Burada ön test

uygulanan Deney 1 grubu öğrencilerinin, ön testte özgün hikâye yazdırılması ve son teste aktarımda bulunabilecekleri bir veri olmadığı düşünüldüğünden anlamlı farkın oluşmadığı yorumunda bulunulabilir.

Tablo 24'te Deney 1 ve Deney 2 gruplarının 6+1 AYD Rubriği son testinden aldıkları toplam puanların ortalaması arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ($t_{(29)}=6.10$, $p>0.01$). Deneysel uygulama öncesinde ön test uygulaması yapılan Deney 1 grubuna bu ön test sürecinde hafızada tutulacak bir verinin olmaması ve öğrencilerin verilen anafikirde özgün bir hikâye edici metin yazmaları, dolayısıyla da ön testten son teste taşıyacakları (hafıza yardımıyla) pek fazla veri olmadığı düşünülerek anlamlı farklılaşmanın olmadığı yorumunda bulunulabilir.

Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının 6+1 AYD Rubriği son testinden aldıkları puanlara ilişkin bağımsız örneklem için t-testi analizi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının 6+1 AYD Rubriği Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kontrol 1	7	21.42	6.49	26	3.21	.524
Kontrol 2	7	19.14	7.70			

Tablo 25'e bakıldığında Kontrol 1 grubunun 6+1 AYD Rubriği son testinden ortalama 21.42 puan; Kontrol 2 grubunun ise 19.14 puan aldığı görülmektedir. Her iki grubun aldıkları puanlar arasında herhangi bir anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı görülmektedir ($t_{(26)}=3.21$, $p>0.01$).

Araştırmada ön test ve son test uygulanan grupların 6+1 AYD Rubriğinden alınan ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılığın olup olmadığının ortaya konulması, deneysel çalışmanın etkililiği ve çalışmanın geçerlik- güvenirliliği açısından önemli bir istatistiksel veridir. Bu kapsamda da Deney 1 grubunun 6+1 AYD Rubriği ön testinden aldıkları puanlar ile son testinden aldıkları puanlara ilişkin bağımlı örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Deney 1 Grubunun 6+1 AYD Rubriği Genel ve Alt Boyutlarının Ön Test Ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Test	N	\bar{X}	Ss	t	p	η^2
Fikirler	Ön test	7	3.00	2.23	1.01	.375	
	Son test	7	4.42	1.26			
Organizasyon	Ön test	7	2.85	3.03	0.99	.008*	0.08
	Son test	7	4.29	1.73			
Üslûp	Ön test	7	2.27	3.12	0.00	.001*	0.10
	Son test	7	4.29	1.62			
Kelime seçimi	Ön test	7	2.71	1.86	5.57	.037	
	Son test	7	4.71	1.81			
Cümle akıcılığı	Ön test	7	2.57	3.10	0.00	.000*	0,10
	Son test	7	4.42	1.51			
İmlâ ve Noktalama	Ön test	7	3.19	1.59	3.21	.257	
	Son test	7	4.86	1.11			
(+1) Sunum	Ön test	7	2.28	2.44	1.28	.000*	0,10
	Son test	7	4.29	1.43			
TOPLAM	Ön test	7	18.87	7.03	0.08	.007	0.65
	Son test	7	31.28	5.73			

*p<0.01

Deney 1 grubunun 6+1 AYD Rubriğinin her bir alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen bağımlı örenklemler için t-testi analiz sonuçlarına bakıldığında; rubriğin “fikirler” ($t_{(20)}=1.01$, $p>0.01$), “kelime seçimi” ($t_{(21)}=5.57$, $p>0.01$) ve “imlâ ve noktalama” ($t_{(20)}=3.21$, $p>0.01$) alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık ortaya çıkmazken ($p>0,01$); organizasyon ($t_{(18)}=0.99$, $p<0.01$), üslup ($t_{(19)}=0.00$, $p<0.01$), cümle akıcılığı ($t_{(19)}=0.00$, $p<0.01$) ve sunum ($t_{(21)}=1.28$, $p<0.01$) boyutlarda son test puanları lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğünün ise anlamlı farklılık çıkan tüm boyutlarda küçük ölçekli olduğu söylenebilir. Bu bulguların ortaya çıkmasında özel yetenekli öğrencilerin mevcut durumlarından dolayı gelişmiş bir fikir üretme becerileri, zengin kelime hazinesi ile ortalama bir imlâ ve noktalama bilgisine sahip olduklarından ön test ve son test puanlarının bu

boyutlarda farklılaşmadığı; diğer boyutlarda ise ön test son test puanlarına yansıdığı haliyle de deneysel süreçte bu alt boyutlara yönelik öğrenmelerinin daha fazla olduğu için farklılaştığının neden olduğu söylenebilir.

Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin 6+1 AYD Rubriği'ne ilişkin ön test ve son test puanlarının ortalaması incelendiğinde, öğrencilerin ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}= 18.87$ iken son test puanlarının ortalamasının $\bar{X}= 31.28$ 'e yükseldiği Tablo 27'de görülmektedir. Yine tabloda, Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin 6+1 AYD Rubriği ön test ve son test puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(19)}=0.08$, $p<0.01$). Yani, elde edilen bu anlamlı farkın deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin son test puanlarının lehine olduğu saptanmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki etki büyüklüğünün de yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Çalışmada ön test/son test uygulaması yapılan bir diğer grup olan Kontrol 1 grubunun 6+1 AYD Rubriği ön testinden aldıkları puanlar ile son testinden aldıkları puanlara ilişkin bağımlı örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27

Kontrol 1 Grubunun AYD Rubriği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	7	17.98	6.21	23	5.21	.551
Son test	7	21.42	6.49			

Kontrol 1 grubunun yazma becerisi becerisine ilişkin 6+1 AYD Rubriğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı Tablo 28'de görülmüştür ($t_{(23)}=5.21$, $p>.01$). Diğer bir deyişle kontrol 1 grubunun 6+1 AYD Rubriğinden ön test ve son test puan ortalamalarının birbirine yakın değerler olarak farklılaşmadığı ve 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerisine etkisinde kontrol grubunda ön test etkisinin görülmediği söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini "Deney ve kontrol gruplarında metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin

okuduğunu anlama ve yazmada kalıcılığa etkisi ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu araştırma problemine yönelik veriler MOAT ve 6+1 AYD Rubriği ile elde edilmiştir. Kalıcılık testi uygulamaları, gerekli uzman görüşleri de alınarak deneysel uygulama sone erdikten 5 hafta sonra Deney 1 ve Deney 2 gruplarıyla gerçekleştirilmiştir. Kalıcılık testleri, ön test ve son testlerde kullanılan ölçme araçları ile aynıdır.

Çalışmada yer alan grupların, çalışmanın amacına uygun olarak okuduğunu anlamaya yönelik bulguların bütüncül olarak görülebilmesi adına MOAT ile elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin MOAT Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular

<i>Gruplar</i>	<i>Ön test</i>	<i>Son test</i>	<i>Kalıcılık testi</i>
<i>Deney 1</i>	<i>24.28</i>	<i>33.42</i>	<i>31.28</i>
<i>Deney 2</i>		<i>30.84</i>	<i>27.14</i>

Tablo 28’e bakıldığında, kalıcılık testi uygulanan Deney 1 grubundaki öğrencilerin son test ortalaması 33.42 iken kalıcılık testinden 31.28 puan aldıkları; Deney 2 grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamasının da 30.84 iken kalıcılık testinde 27.14 puan aldıkları görülmektedir. Ön test uygulanan Deney 1 grubunun yaklaşık 2 puan, ön test uygulanmayan Deney 2 grubunun ise 4 puana yakın düşüş yaşadığı tablodan çıkarılabilecek bir diğer bulgudur.

Deney 1 ve Deney 2 gruplarının MOAT kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığının tespiti açısından bağımsız örneklem için t-testi analizi yapılmış ve Tablo 29’da bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 29

Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının MOAT Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Deney 1</i>	<i>7</i>	<i>31.28</i>	<i>7.06</i>			
<i>Deney 2</i>	<i>7</i>	<i>27.14</i>	<i>6.48</i>	<i>22</i>	<i>8.96</i>	<i>.049</i>

Deney 1 ve Deney 2 gruplarının MOAT kalıcılık testinden aldıkları puanlarının ortalaması arasında anlamlı farkın olmadığı Tablo 33'te yer almaktadır ($t_{(22)}=8.96$, $p>0.01$). Deney 1 grubunun MOAT'ta uygulanan metinler ve sorularla üçüncü kez (ön test-son test-kalıcılık testi); Deney 2 grubunun ise ikinci kez (son test-kalıcılık testi) karşılaşıyor olması bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Deney 1 grubunun MOAT son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki anlamlı farklılığın olup olmadığının ortaya konulmasına ilişkin bağımlı örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Deney 1 Grubunun MOAT Son Test Ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Son test	7	33.42	6.22	24	5.22	.544
Kalıcılık testi	7	31.28	7.06			

Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin MOAT'a ilişkin son test ve kalıcılık testi puan ortalaması incelendiğinde, öğrencilerin son test puanlarının ortalaması $\bar{X}= 33.42$ iken kalıcılık testi puanlarının ortalamasının $\bar{X}= 31.28$ 'e düştüğü Tablo 30'da görülmektedir. Ayrıca, Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin MOAT son test ve kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t_{(24)}=5.22$, $p>0.01$) saptanmıştır.

Kalıcılık testinin uygulandığı bir diğer grup olan Deney 2 grubunun MOAT son testinden aldıkları puanlar ile kalıcılık testinden aldıkları puanlara ilişkin bağımlı örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Deney 2 Grubunun MOAT Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Son test	7	30.84	7.13	26	3.00	.661
Kalıcılık testi	7	27.14	6.48			

Tablo 31 incelediğinde Deney 2 grubunun okuduğunu anlamaya ilişkin MOAT'tan aldıkları son test puan ortalamasının 30.84; kalıcılık testi puan ortalamasının ise 27.14

olduğu ve bu iki test puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(26)}=3.00$, $p>0.01$). Yani Deney 2 grubunun MOAT son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının birbirine yakın değerler olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

Çalışmada yer alan grupların, çalışmanın amacına uygun olarak 6+1 AYDM'nin öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmesine yönelik bulguların bütüncül olarak görülebilmesi adına 6+1 AYD Rubriği ile toplanan verilere ilişkin bulgular Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 6+1 AYD Rubriği Ön Test- Son Test Ve Kalıcılık Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular

<i>Gruplar</i>	<i>Ön test</i>	<i>Son test</i>	<i>Kalıcılık testi</i>
<i>Deney 1</i>	<i>18.87</i>	<i>31.28</i>	<i>28.85</i>
<i>Deney 2</i>		<i>29.00</i>	<i>25.14</i>

Tablo 32'ye bakıldığında, 6+1 AYD Rubriği kalıcılık testi uygulanan Deney 1 grubundaki öğrencilerin son test ortalaması 31.28 iken kalıcılık testinden 28.85 puan aldıkları; Deney 2 grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamasının da 29.00 iken kalıcılık testinde 25.14 puan aldıkları görülmektedir. Ön test uygulanan Deney 1 grubunun yaklaşık 2.5 puan, ön test uygulanmayan Deney 2 grubunun ise 4 puana yakın düşüş yaşadığı tablodan çıkarılabilecek bir diğer bulgudur.

Deney 1 ve Deney 2 gruplarının 6+1 AYD Rubriği kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığının tespiti açısından t-testi analizi yapılmış ve Tablo 33'te bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 33

Deney 1 Ve Deney 2 Gruplarının 6+1 AYD Rubriği Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Deney 1</i>	<i>7</i>	<i>28.85</i>	<i>6.77</i>			
<i>Deney 2</i>	<i>7</i>	<i>25.14</i>	<i>6.41</i>	<i>24</i>	<i>1.28</i>	<i>.326</i>

Tablo 33'e bakıldığında Deney 1 ve Deney 2 gruplarının 6+1 AYD Rubriği kalıcılık testinden aldıkları puanlarının ortalaması (Deney 1 kalıcılık testi puan ortalaması 28.85; Deney 2 kalıcılık testi puan ortalaması 25.14) ve bu puanlar arasında gerçekleştirilen analizler sonucunda herhangi bir anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı ($t_{(24)}=1.28$, $p>0.01$) görülmektedir.

Deney 1 grubunun 6+1 AYD Rubriği son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki anlamlı farklılığın olup olmadığının ortaya konulmasına ilişkin bağımlı örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Deney 1 Grubunun 6+1 AYD Rubriği Son Test Ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2
Son test	7	31.28	8.52	24	3.44	.001*	0.10
Kalıcılık testi	7	28.85	6.77				

* $p<0.01$

Tablo 34 incelendiğinde deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin 6+1 AYD Rubriği'ne ilişkin son test ve kalıcılık testi puan ortalaması incelendiğinde, öğrencilerin son test puanlarının ortalaması $\bar{X}= 31.28$ iken kalıcılık testi puanlarının ortalamasının $\bar{X}= 28.85$ 'e düştüğü görülmektedir. Ayrıca, deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin 6+1 AYD Rubriği son test ve kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(24)}= 3.44$, $p<0.01$) belirlenmiştir. Deney 1 grubunun 6+1 AYD rubriği son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğüne bakıldığında ise düşük düzeyde bir etkinin olduğu görülebilir.

6+1 AYD Rubriği ile kalıcılık testinin uygulandığı bir diğer grup olan Deney 2 grubunun 6+1 AYD Rubriği son testinden aldıkları puanlar ile kalıcılık testinden aldıkları puanlara ilişkin bağımlı örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Deney 2 Grubunun 6+1 AYD Rubriği Son Test Ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Son test	7	29.00	5.88	24	5.81	.043
Kalıcılık testi	7	25.14	6.41			

Tablo 35 incelediğinde Deney 2 grubunun yazma becerilerine ilişkin 6+1 AYD Rubriği'nden aldıkları son test puan ortalamasının 29.00; kalıcılık testi puan ortalamasının ise 25.14 olduğu ve bu iki test puanları arasında $p=0.043$ değerinde ($t_{(24)}= 5.81$, $p>0,01$) anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş; bu sonuçlarla, ilgili alanyazın çalışmaları tartışılmış ve sonuçlardan yola çıkarak öneriler geliştirilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar alt araştırma soruları doğrultusunda ele alınmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerarası okuma yoluyla anlama becerilerini geliştirmeye çalışırken, bu metinlerden anladıkları temalardan yola çıkarak oluşturacakları hikâye edici metinlerin 6+1 AYDM'ye uygun tasarlanarak yazma becerilerini de geliştirmek hedeflenmiştir.

Çalışma dört gruplu deneysel desene göre gerçekleştirilmiş ve 2 deney grubu ile 2 kontrol grubunda 7'şer olmak üzere toplam 28 öğrenci çalışmaya gönüllü olarak dahil olmuştur. Çalışma 6+1 AYDM'nin her bir alt basamağına (fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, üslup, imlâ noktalama ve sunum) uygun olarak 7 hafta yürütülmüştür. Her hafta 4 ders saati gerçekleştirilen uygulamada öğrencilere uzman görüşleri alınarak belirlenmiş olan resimli çocuk kitapları metinlerarası anlayışla okutulmuş, bu metinlerden ulaştıkları ortak tema ile ilgili olarak da 6+1 AYDM'nin ilgili basamağı dikkate alınarak öğrencilerden hikâye edici metin yazmaları istenilmiştir. Metinlerarası okumanın, okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek adına MOAT ile, 6+1 AYDM'ye göre yazılan metinlerin öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerine etkisini belirlemek için de 6+1 AYD Rubriği ile veriler elde edilmiş, gerekli bulgulara ulaşılarak analizleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Alt problemler için ulaşılan sonuçlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada ilk olarak metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin *okuduğunu anlama* becerisine etkisi incelenmiştir. Bu konudaki verilere ulaşmak adına MOAT, uygulama öncesinde D1 ve K1 gruplarına ön test, uygulama sonrasında tüm gruplara son test olarak uygulanmıştır.

Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına uygulanan MOAT son testinden elde edilen sonuçlara göre ise deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği Deney 1 grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın dört gruplu deneysel desene göre gerçekleştirilmesinin nedenlerinden biri de deney ve kontrol gruplarında ön test etkisinin olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Bu amaçla deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği Deney 1 ve Deney 2 gruplarının son test puanlarından elde edilen bulgulara göre iki grubun puanları Deney 1 lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yani ön test uygulanan deney grubunun son test puanı, ön test uygulanmayan deney grubunun puanından anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Yine kontrol gruplarının son test puanları da bu kapsamda karşılaştırılmış ve ön test uygulanan Kontrol 1 grubunun son test puanlarının lehine anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Bu veriler metinlerarası okuma ve 6+1 AYDM'ye uygun olarak gerçekleştirilen çalışmada özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde ön test uygulamasının olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında ön test ve son testin aynı olması dolayısıyla özel yeteneklilerin gelişmiş hafıza becerileri ile (Sak, 2011; Ogurlu, 2014) uygulanan testleri hafızalarında tutarak son teste transfer ettiklerinin etkili olabileceği söylenebilir.

Çalışmada Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının MOAT ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının ortaya konulması, deneysel çalışmanın etkililiği ve çalışmanın geçerlik- güvenilirliği açısından önemli bir istatistiksel veridir. Bu bağlamda

Deney 1 grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu; Kontrol 1 grubu ön test ve son test puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak metinlerarası okuma ve 6+1 AYDM'ye uygun gerçekleştirilen deneysel etkinliklerin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini olumlu etkilediği, ön test uygulanan gruplarda ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine metinlerarası okuma ve 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlamaya etkisinde ön test etkisinin de öğrencilerin MOAT'tan aldıkları puanların yükselmesinde bir etken olduğu ortaya çıkmıştır.

Alanyazın incelendiğinde metinlerarasılığın özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamışken; özel yeteneklilerin okuduğunu anlamaya etkisini araştıran (Ataş, 2021; Tetik, 2020; Sağlam ve diğerleri, 2020; Bi, 2020), metinlerarası okumanın normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin okuduğunu anlamaya etkisini araştıran (Baş ve diğerleri, 2014; Güler, 2018; Akdal, 2019; Demirci, 2019; Kitiş, 2019) ve 6+1 AYDM'nin okuduğunu anlamaya etkisini araştıran (Özkara, 2007; Kaldırım, 2014; Özdemir, 2014; Sarıkaya ve Yılar, 2019) çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür.

Çalışmada ortaya çıkan sonuca göre metinlerarası okumanın özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağladığı şeklindedir. Metinlerarası okumanın okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koyan Ünal'ın (2007) çalışmasında normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi bu çalışmadaki bulguları destekler nitelikte metinlerarası okumala geliştiği bulgulanmıştır. Akdal'ın (2019) çalışması da metinlerarası okumada infografik kullanımının okuduğunu anlama düzeyini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Ünal ve Köksal (2008), Ateş (2013), Demirci (2019) ve Kitiş (2019) de gerçekleştirdikleri çalışmalarda metinlerarası okumanın okuduğunu anlamayı olumlu yönde

etkilediği sonuçlarına ulaştıkları görülmüştür. Yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalarda da bu çalışmada ulaşılan sonuçlara paralel sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışmalardan birisi olan Meehan'ın (2000) çalışmasında doktora öğrencilerinin tartışma tekniğinde metinlerarası okumayı kullanma düzeylerinin okuduğunu anlamayı olumlu etkilediği; Fair (2009), Johnson (2011), MacMonagle (2012) ve Hagen, Braasch ve Braten'ın (2014) çalışmalarında da metinlerarası okumanın okuduğunu anlama düzeyi ve anlam inşa etmeyi olumlu etkilediği ortaya konulmuştur. Gerek yurtiçi gerekse de yurt dışındaki benzer çalışmalar incelendiğinde metinlerarası okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştiren bir strateji olarak kullanılabilceği görülmektedir.

Çalışmada özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte çeşitli stratejiler kullanılarak gerçekleştirilen ve özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan az sayıda çalışmaya (Tetik, 2020; Ataş, 2021) rastlanılmıştır. Bu konuda az sayıda çalışma olmasının nedeni olarak özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda zaten iyi durumda oldukları düşüncesi ile pek fazla çalışma gerçekleştirilmediği düşünülmektedir. Lakin çalışmanın problem durumunda da ortaya konulduğu üzere (Kılıç, 2020; Orhan-Karsak, 2014; Albertson ve Billingsley, 2001) özel yeteneklilerin de okuduğunu anlama düzeylerini geliştirici çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sağlam ve diğerleri (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada kelime tekrar tekniğinin özel yetenekli üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini geliştirdiğini ortaya koyarak bu çalışmayla paralel sonuçlara ulaşmışlardır. Mısırlı Taşdemir ve Özmen (2018) çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerin çeşitli stratejilerle okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilebileceği sonuçlarıyla bu çalışmada benzer bulgulara ulaşmıştır. Yine Ökcü (2019) de çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilebileceğine dair bulgulara yer vermiştir. Yurtdışında yapılan araştırmalarda da Fehrenbach (1991), Abilock (1999), Kitano ve Lewis (2007), Reis ve Boeve (2009) ve Hrina-Treham (2011) çalışmalarında bu çalışmaya benzer şekilde özel

yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilebilir olduğunu bulmuşlardır. Buradan hareketle çeşitli stratejiler kullanılarak özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilebileceği söylenebilir.

Çalışma bütüncül olarak değerlendirildiğinde metinlerarası okuma ve 6+1 AYDM'nin özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. 6+1 AYDM'nin başlı başına öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu konuda ulaşılan tek çalışma olan Yazar (2004), 6+1 AYDM ile öğrencilerin yazma ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yazar (2004), çalışma sonucunda 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Akademik başarının bileşenlerinden birinin de okuduğunu anlama olduğu değerlendirildiğinde, bu çalışma ile ortak sonuçlara ulaşıldığı ve ilgili konudaki az sayıda çalışmadan olan bu iki çalışmanın birbirini destekler nitelikte sonuçlara ulaştığını söylemek mümkündür.

Genel olarak birinci alt probleme ilişkin, çalışmada kullanılan metinlerarası okuma ve 6+1 AYDM'nin hem ayrı ayrı kullanılmaları durumunda hem de bütüncül olarak bir arada kullanılmaları durumunda özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin olumlu yönde etkilediği ve elde edilen bu sonucun yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilen benzer çalışmalarla desteklendiği ve bu açıdan çalışmanın bu verilerle güçlü bir çalışma olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmanın ikinci alt problemi metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen etkinliklerin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin *yazma* becerilerine 6+1 AYDM'nin geneline ve alt boyutlarına göre etkisini belirlemektir. Bu amaçla da çalışmaya katılan öğrencilerden Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına ön test olarak, tüm gruplara ise uygulama sonunda son test olarak 6+1 AYD Rubriği uygulanarak öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinler değerlendirilmiştir. 6+1 AYD Rubriği'nden alınabilecek olan puanların en düşük 7, en yüksek 35 puan aralığında değiştiği göz önünde bulundurulduğunda;

araştırmaya katılan özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının ön test puanlarının ortalamasının düşük seviyede; Kontrol 1-2 gruplarının son test puanlarının ortalamasının ise ortalama düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Deneysel çalışma gerçekleştirilen Deney 1 ve Deney 2 gruplarının yazma becerilerinin ise ortalamanın üzerinde hatta yüksek düzeyde puan aldıkları söylenebilir. Yani metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM gerçekleştirilen etkinlikler özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına uygulanan 6+1 AYD Rubriğinden elde edilen bulgulara göre bu grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak uygulama öncesinde Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının yazma becerileri bakımından birbirine yakın seviyede oldukları söylenebilir. Deneysel uygulama sonunda Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına uygulanan 6+1 AYD Rubriği son testinden elde edilen puanlarda deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği Deney 1 grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. 6+1 AYD Rubriği'nden alınabilecek olan puan aralığı 7-35'tir. Bu noktada Deney 1 grubunun puanında yaklaşık 9 puanlık bir artış olmuştur. Kontrol grubunda ise yaklaşık 3.5 puanlık bir artış söz konusudur. Bu bulgulardan hareketle metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen etkinliklerin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada ön test etkisinin olup olmadığının ortaya konulması da istenilmiş ve çalışma dört grup deneysel desene göre yürütülmüştür. Bu yüzden deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği iki grup olan Deney 1 ve Deney 2 gruplarının son test puanlarına bakılmıştır. Deney 1 ve Deney 2 gruplarının 6+1 AYD Rubriği son test puanlarından elde edilen bulgulara göre ön test uygulanan Deney 1 grubu son testte 31.28 puan alırken, ön test uygulanmayan Deney 2 grubu son testte 29.00 puan almıştır. İki grubun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bir başka deyişle deney gruplarındaki öğrencilerin 6+1 AYD Rubriği son testinden aldıkları puanlar birbirine yakın

düzyededir denilebilir. Bununla birlikte kontrol gruplarının son test puanları da bu kapsamda karşılaştırılmış ve her iki grubun da son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'ye uygun olarak gerçekleştirilen çalışmada özel yetenekli öğrencilerin yazma beceri düzeyleri üzerinde ön test uygulamasının etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında 6+1 AYD Rubriği'nde öğrencilerin ön testten transfer edebilecekleri herhangi bir verinin olmaması ve öğrencilerin her iki testte de metinlerarası metinlerden yola çıkarak ulaştıkları temalarla ilgili o an özgün hikâye edici metinler yazmalarının etkili olabileceği düşünülebilir. Çalışmada Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının 6+1 AYD Rubriği ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılığın olup olmadığının ortaya konulması, deneysel çalışmanın etkililiği ve çalışmanın geçerlik-güvenirliği açısından önemli bir istatistiksel veridir. Bu bağlamda Deney 1 grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu; Kontrol 1 grubu ön test ve son test puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin genel olarak; metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'ye uygun gerçekleştirilen deneysel etkinliklerin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini olumlu etkilediği, ön test uygulanan gruplarda ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmada metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisinde ön test etkisinin olmadığı görülmüştür. Metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'inin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu etkilediği bu çalışmada ulaşılan bir sonuçtur. Bu konuda gerçekleştirilmiş olan benzer çalışmalar incelendiğinde; Akdal (2011) ile Akdal ve Şahin'in (2014) gerçekleştirdikleri çalışmalarda metinlerarası okumanın öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşarak bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yurtdışında bu konuda gerçekleştirilen çalışmalarda da metinlerarası okumanın ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini

geliştirdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Fair de (2010) metinlerarası okumanın öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini olumlu etkilediğine dair elde edilen sonucun bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bu bağlamda metinlerarası okumanın daha çok kullanılan haliyle bir okuma stratejisi olmasının yanında öğrencilerin yazma becerilerini geliştiren bir strateji olarak da kullanılabileceğinin kanıtlandığı söylenebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin desteklenmesi gerektiğine dair yurtiçi ve yurtdışı alanyazında pek çok çalışma mevcuttur (Baum ve diğerleri, 2001; Bi, 2020; Friend, 2006; Hrina-Treham 2011; Plucker ve Callahan, 2008; Tetik, 2020; Yaylacık, 2014; Winebrenner, 2001). Bu çalışmada da özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kara ve Ünal (2021), Akça Üşenti (2013), Orhan Karsak (2014), İnnalı (2018), Saluk ve Pilav (2018), Bi (2020), Tetik (2020) yurtiçi alanyazında rastlanan ve bu çalışmayla paralel sonuçlara ulaşmış çeşitli stratejiler kullanarak özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirildiğine örnek çalışmalar olarak verilebilir. Yurtdışı alanyazında ise Albertson ve Billingsley (2001), Ginn ve diğerleri (2002), DeMent (2008), Olthouse (2010-2014), Brown- Anfelouss (2012), Radachy (2015), Ragatz (2015), Webb ve diğerleri (2016) ve Salem (2018) gibi çalışmalar bu çalışmada olduğu gibi çeşitli stratejiler kullanarak özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bulgular ortaya koymuşlardır. Burada adı geçen tüm çalışmalar, bu çalışmada ulaşılan uygun stratejiler kullanılarak özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebileceği sonucunu destekler niteliktedir.

6+1 AYDM alanyazında genellikle yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan süreç odaklı bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma da 6+1 AYDM uygun olarak 7 hafta uygulanmış ve sonuçta özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Bu konuda Türkiye’de Özkara (2007), Kaldırım (2014), Özdemir (2014), Özdemir ve Özbay (2016), Sever (2013), Sever ve Memiş (2013), Yıldız (2016), Görgüç (2016), Altuner (2017), Sarıkaya ve Yılar (2019) ve Sarıkaya (2021) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda, bu çalışma ile paralel doğrultuda 6+1 AYDM’nin

öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yurtdışında ise Traugher (1998), Blasingame (2000), Kozlow ve Bellamy (2004), Olson (2004), Harmon (2005), Jordan (2005), Paquette (2009) ile Coe ve diğ., (2011) yürüttükleri çalışmalarda 6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği bir model olduğunu ortaya koymuşlardır. Tetik (2020) tarafından etkinlik temelli dijital öykülemenin özel yetenekli öğrencilerin yazma, dijital öyküleme oluşturma becerilerini ve yazma motivasyonlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışma özel yetenekli 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüş ve süreç boyunca elde edilen verileri değerlendirme yöntemlerinden biri de 6+1 AYDM basamakları olmuştur. Çalışma sonucunda uygulanan tekniklerin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini, bu çalışmada da olduğu gibi, olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. İkinci alt probleme ilişkin olarak metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu etkilediğine dair sonucun, bu stratejilerin ayrı ayrı ele alındığı yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalarda ortaya konulan sonuçlarla desteklendiği söylenebilir. Bu açıdan metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM ile yürütülen çalışmanın özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede uygun bir yöntem olduğu aşikârdır.

Deney 1 ve Kontrol 1 grubunun 6+1 AYDM'nin alt boyutlarından aldıkları son test puanları analiz edildiğinde ise fikirler, kelime seçimi ile imlâ ve noktalama alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasının gerekçesi olarak özel yetenekli öğrencilerin gelişmiş hayal güçleri ve yaratıcılık özelliklerinin, üst düzey fikir yürütme becerilerinin, zengin kelime hazinelerinin (Sak, 2011) etkili olabileceği ve ön test uygulamasında da fikirler, kelime seçimi ve imlâ-noktalama boyutlarında rubriğin ilgili bölümünden yüksek puan almaları gösterilebilir. 6+1 AYDM'nin organizasyon, üslûp, cümle akıcılığı ve sunum alt boyutlarında ise Deney 1 grubunun son test puanları lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle deneysel uygulamanın özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinde 6+1 AYDM'nin fikirler, kelime seçimi ve imlâ-noktalama boyutu

haricindeki diğer tüm alt boyutlarda (organizasyon, cümle akıcılığı, üslup, sunum) olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Dört grup deneysel desene göre yürütülen çalışmada Deney 1 Deney 2 gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiş ve bu iki grubun son test puanları arasında 6+1 AYDM'nin tüm alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Yani çalışma öncesinde ön test uygulanan Deney 1 grubu ile ön test uygulanmayan Deney 2 grubundaki öğrencilerin son test puanları tüm alt boyutlarda benzerlik göstermekte olduğu ve ön test etkisinin yazma becerilerinde etkili olmadığı söylenilebilir. Burada ön test uygulanan Deney 1 grubu öğrencilerinin, ön testte özgün hikâye yazdırılması ve son teste aktarımda bulunabilecekleri bir veri olmadığı düşünüldüğünden anlamlı farkın oluşmadığı yorumunda bulunulabilir.

Deney 1 grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılık olup olmadığı AYDM'nin her bir alt boyutunda analiz edilen bir veridir. Bu analizler sonucunda modelin yine fikirler, kelime seçimi ve imlâ ve noktalama boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. 6+1 AYDM'nin organizasyon, üslup, cümle akıcılığı ve sunum boyutlarında ise Deney 1 grubunun ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında özel yetenekli öğrencilerin mevcut durumlarından dolayı gelişmiş bir fikir üretme becerileri ile eğitim hayatları boyunca imlâ ve noktalama konusunda eğitim almaları ön test ve son test puanlarının bu boyutlarda farklılaşmadığı; diğer boyutlarda ise ön test son test puanlarına yansıdığı haliyle de deneysel süreçte bu alt boyutlara yönelik öğrenmelerinin daha fazla olduğu için sonuçların farklılaştığının neden olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'ye uygun gerçekleştirilen deneysel etkinliklerin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin 6+1 AYDM'nin her bir alt boyutuna ilişkin olarak deneysel uygulama öncesinde ön test uygulanan grupların puanlarının birbirine yakın olduğu; Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının son test puanlarında fikirler alt boyutunda

anamlı farklılık olmayıp diğler tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığın olduğu ve deneysel uygulamanın olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine deneysel uygulamanın özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisinde 6+1 AYDM'nin tüm alt boyutlarında ön test etkisinin olmadığı ulaşılan bir diğler sonuçtur. Deneysel 1 grubunun ön test ve son test puanları arasında ise fikirler ile imlâ ve noktalama boyutlarında anlamlı farklılık çıkmamışken diğler tüm boyutlarda anlamlı farklılık çıkmıştır.

Çalışmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak 6+1 AYDM'nin alt boyutlarına dair metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen deneysel etkinliklerin “fikirler” boyutunda etkisinin olmadığı, diğler tüm boyutlarda olumlu etkisinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine “fikirler” ile “imlâ ve noktalama” boyutlarında ön test etkisinin olmayıp diğler alt boyutlarda ön test etkisinin olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde de Akdal ve Şahin'in (2014) normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada metinlerarası okumanın öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede “özgün fikirler ortaya koyma” ve “kelime seçimi” açısından olumlu etkisinin olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Metinlerarası okumanın bu çalışmada fikirler alt boyutunda etkisinin olmayıp, Akdal ve Şahin'in çalışmasında olumlu etkisinin olması; üzerinde çalışılan gruptan kaynaklandığı, bu araştırmanın çalışma grubundaki özel yetenekli öğrencilerin var olan üstün fikir yürütme becerileri dolayısıyla bir farklılık olmadığı söylenebilir. Yine yurtdışında Manak (2009) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada metinlerarası okumanın ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini içerik ve fikirleri sunma konusunda olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu veriler metinlerarası okumanın 6+1 AYDM'nin alt boyutlarını etkilediğini göstermektedir. Eğitimciler tarafından doğru planlama ve doğru stratejilerin kullanılmasıyla, bu çalışmada olduğu gibi, bu etkiyi olumluya çevirmek mümkündür.

6+1 AYDM'nin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında ise Özkara'nın (2007) normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada deneysel çalışmanın 6+1 AYDM'nin fikirler, üslup, cümle akıcılığı ile imlâ ve noktalama alt boyutlarında öğrencilerin yazma becerilerini olumlu etkilediği sonucuna

ulaşılmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde modelin fikirler boyutu haricinde diğer alt boyutlarda yazma becerisini olumlu etkilediği görülmüştür. Yine Özdemir de (2016) çalışmasında 6+1 AYDM'nin fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve sunum alt boyutlarında yazma becerilerini olumlu etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Yazar (2004), Sünnetçi (2008) ve Ülper (2008) de çalışmalarında fikirler alt boyutunda bu çalışmanın aksine anlamlı farklılık bulmuştur. Fikirler alt boyutunda literatürdeki çalışmalarla bu araştırmanın farklı sonuçlara ulaşılmasının nedeni olarak bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerle çalışılması ve onların akıl yürütme, fikir üretme kapasitelerinin zaten üstün olması gösterilebilir. Kaldırım (2014), Paquette (2009), Dettra (2010), Harmon (2005) ve Jordan (2005) tarafından yürütülen çalışmalarda 6+1 AYDM'nin tüm alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmışken; Özdemir (2014) ile Özdemir ve Özbay (2016) tarafından yürütülen çalışmalarda, bu çalışmada ulaşılan sonuçlara paralel şekilde, "İmlâ ve noktalama" alt boyutunda anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. İmlâ ve noktalama konusunda farklılığın ortaya çıkmamış olması, öğrencilerin ilköğretim birinci sınıftan itibaren bu konuda eğitim aldıkları için imlâ ve noktalama konusunda genel bir öğrenim düzeyine sahip olmalarına bağlanabilir. Özetle, üçüncü alt probleme dair metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini 6+1 AYDM'nin fikirler alt boyutunda etkilemediği, diğer tüm alt boyutlarda olumlu etkilediği bulgusunun yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalarda ortaya konulan sonuçlarla desteklendiği söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmada metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma düzeylerinde kalıcılığa etkisini ortaya koymak üçüncü alt problemi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın deneysel uygulaması sona erdikten 5 hafta sonra deney gruplarına kalıcılık testleri uygulanmıştır. Deneysel uygulamanın özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine

etkisini belirlemek amacıyla MOAT, yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla da 6+1 AYD Rubriği ile veriler elde edilmiş ve analizleri yapılmıştır.

Okuduğunu anlamaya ilişkin olarak MOAT'ta Deney 1 yaklaşık 2 puan düşüş yaşamış, Deney 2 grubu ise 4 puana yakın bir düşüş yaşamıştır. Burada Deney 1 grubuna uygulanan ön testin etkili olduğu söylenebilir. Deney 1 ve Deney 2 gruplarının MOAT'tan aldıkları kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında ise bu iki grubun puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Deney 1 grubunun MOAT'ta uygulanan metinler ve sorularla üçüncü kez (ön test-son test-kalıcılık testi); Deney 2 grubunun ise ikinci kez (son test-kalıcılık testi) karşılaşılıyor olması bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni olabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak elde edilen verilere göre Deney 1 ve Deney 2 gruplarının kendi aralarında son test ve kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yani okuduğunu anlama açısından bu iki grubun son test ile kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar birbirine benzerdir yorumunda bulunulabilir.

Çalışmada yer alan grupların, çalışmanın amacına uygun olarak 6+1 AYDM'nin öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerine etkisine yönelik olarak; 6+1 AYD Rubriği kalıcılık testi uygulanan Deney 1 grubundaki öğrencilerin son test ortalamasında yaklaşık 2.5 puan düşüş yaşadıkları; Deney 2 grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamasında da yaklaşık 4 puan düşüş yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Deney 1 ve Deney 2 gruplarının 6+1 AYD Rubriği kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın, yani ön test etkisinin, olmadığı; Deney 1 ve Deney 2 gruplarının son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki anlamlı farklılığa bakıldığında ise her iki grubun da son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen deneysel etkinliklerin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerinin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin genel olarak metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen deneysel etkinliklerin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma düzeylerinde kalıcılığı olumlu yönde etkilediği; ön test etkisinin okuduğunu anlamada kalıcılığı olumlu etkilemişken, yazmada ön testin etkili olmadığı; okuduğunu anlama açısından deney gruplarının kendi aralarında son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı farklılık çıkmazken, yazma düzeyi bakımından anlamlı farklılığın ortaya çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçların ortaya çıkmasında özel yetenekli öğrencilerin gelişmiş hafıza becerileri (Sak, 2011; Ataman, 2004) neticesinde deneysel uygulamadan 5 hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testinde daha önce uygulanmış olan okuduğunu anlama testinden akılda kalanlarla kalıcılık testinden de yüksek puanlar almış olabileceği söylenebilir. Yine deney grubunun kalıcılık testi puanlarının son test puanlarına göre düşüş gözlenmesine rağmen; bu değerlerin halen kontrol grubunun ön test/son test puanlarının oldukça üzerinde olduğu görülmüştür. Buradan hareketle metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen deneysel etkinliklerin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, çalışmada metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM ile gerçekleştirilen etkinliklerin özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkılarak da uygulayıcılar ve araştırmacılar için çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Önerilerde çalışmanın amacı doğrultusunda daha çok özel yetenekli öğrencilerin eğitimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Uygulayıcılar için geliştirilen öneriler aşağıda belirtilmiştir:

1. Öncelikle özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda zaten iyi oldukları düşüncesi ile hareket edilmeyip bu öğrencilerin var olan potansiyellerini daha da üst seviyelere çıkarmak adına derslerde okuduğunu anlama etkinliklerine yer verilebilir.

2. Özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama etkinliklerinde üst düzey düşünme becerileri gerektiren metinlerarası anlayışla hazırlanan etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
3. Yine özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama etkinliklerinde 6+1 AYDM'ye uygun etkinliklere de yer verilebilir.
4. Özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'nin yer alacağı etkinliklere yer verilebilir.
5. 6+1 AYDM seviyelere göre öğretim programlarına dâhil edilebilir.
6. Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde etkili olan 6+1 AYDM'nin sınıflarda uygulanabilmesi için hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenlere modelle ilgili eğitim verilebilir.
7. Özellikleri dolayısıyla yazmayı çok sevmeyen özel yetenekli öğrencilerin yazmayı sevmeleri adına ortaya bir ürün çıkması önem arz etmektedir. Bu sebeple süreç sonunda yazılan hikâye edici metinlerin kitap veya dergiye dönüştürülmesinin öğrencilerin yazma motivasyonunu arttırabileceği düşünülmektedir. Bu tarz etkinliklere daha sık yer verilebilir.
8. Öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri kelime hazinelerinin zengin olması, üst düzey fikir yürütme becerisi ve seçeceği kelimeleri yerli yerinde kullanıp uygun bir üslupla anlatabilmesine bağlıdır. Bu anlamda üst düzey düşünme becerilerini geliştiren metinlerarasılığın yazma çalışmalarında kullanılmasına yönelik etkinlikler hazırlanabilir.

Bu konuda çalışmalar yürütmek isteyen araştırmacılar için de aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

9. Bu çalışma uzaktan eğitim olanakları ile yürütülmüştür, uygun şartlarda yüz yüze etkinlikler gerçekleştirilerek benzer çalışmalar yürütülebilir.

10. Bu çalışma özel yetenekli öğrencilerle yürütülmüştür. Benzer şekilde normal zekâ düzeyindeki ve farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerle de çalışmalar gerçekleştirilebilir.
11. Özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini ortaya koyacak farklı strateji/ yöntem/ modeller ile de çalışmalar gerçekleştirilebilir.
12. Özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan; okuduğunu anlama ve yazma çalışmalarını birlikte ele alacak daha fazla araştırma gerçekleştirilebilir.
13. Çalışmada hikâye edici metin türlerine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Bu anlamda farklı metin türleriyle çalışmalar yapılabilir.
14. Yazma çalışmalarında metinlerarası okuma ile bütünleştirilen 6+1 AYDM'ye uygun olarak gerçekleştirilen etkinliklerin, özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı ve yazma motivasyonları üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenebilir.
15. Özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazmada kalıcı öğrenmelerinin sağlanması amacıyla farklı stratejilerin veya uygulamaların sınındığı çalışmalar yürütülebilir.

Kaynaklar

- Abilock, D. (1999). Librarians and gifted readers: Myths and facts. *Knowledge Quest*, 30-35.
- Ahraz, S. (2018). *Plânlı yazma yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin özgün metin oluşturma becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Ak, B. (2008). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. Kalaycı, Ş. (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (ss. 3-47). Asil Yayın Dağıtım.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar, aileleri ve sorunları*. Eduser Yayınları.
- Akbaba, R.S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Akça Üşenti, Ü. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akdağ, E. M., Köksal, M. S. & Ertekin, P. (2017). Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmede zihinsel risk alma davranışlarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 16-25.
- Akdal, D. (2011). *Metinlerarası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Akdal, D. & Şahin, A. (2014). The effects of intertextual reading approach on the development of creative writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 171-186.
- Aksu, Ö. (2015). *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası ilişkiler*. Öteki Yayınevi.

- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 49-58.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T.V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. & Yıldız, M. (2018). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019a). *Türkçe öğretim yöntemleri (9.baskı)*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). Metinlerarası öğretim ve anlam kurma. H.Akyol & A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (ss. 183-210). Pegem A Yayıncılık.
- 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.
- Alfaki, I. M. (2015). University students' English writing problems: diagnosis and remedy. *International Journal of English Language Teaching*, 3(3), 40-52.
- Altuner, G. Ş. (2017). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Andersen, H.C. (2019). *Parmak kız*. Martı.
- Arıcı, A. F. & Ungan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Ataman, A. (1998). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. *Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu*, 16.

- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlılar için ilköğretimde uygulanabilir bir model. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (Ed.). (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A., Dağlıoğlu, E. & Şahin, F. (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Vize Yayıncılık
- Ataş, M. S. (2021). *Özel yetenekli ve tanılanmamış 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ayre, C. & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79–86. Doi: 10.1177/0748175613513808.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem A Yayıncılık.
- Bandermann, E. (1997). *Engagement with text through social interaction* (Doctoral thesis). Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of, Toronto.
- Barthes, R. (2006). *Yazı üzerine çeşitlemeler-metnin hazzı* (Çev. Şule Demirkol), Yapı Kredi Yayınları.
- Baş, Ö., Avşar Tuncay, A. & Akyol, H. (2014). Metinlerarası anlayışla türk destanlarının eğitim öğretimde kullanılması. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 26, 23-36.
- Baş, Ö., Avşar-Tuncay, A. & Şahin, A.E. (2015). Asya-Avrupa kökenli masalların ilköğretimde yapısal bir metinlerarası okuma perspektifinde kullanılması. *Bilgi*, 73, 39-62.
- Başaran, M. & Akyol, H. (2009). İlköğretim beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (4), 226-251.

- Baum, S. M., Cooper, C. R. & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490.
- Bi, B. (2020). *Öz düzenleyici strateji gelişimi modelinin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bilge, H. (2019). *Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki* (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Blanco, N. & Docampo, V. (2019). *Değirmenler vadisi* (9.baskı). Abm Yayınları.
- Blasingame, J. B. (2000). *Six case studies of secondary teachers implementing the six-trait analytical model for writing instruction and assessment* (Doctoral thesis). University of Kansas, USA.
- Brassell, D. & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Braver, M.C. & Braver S.L. (1988). Statistical treatment of the Solomon four-group design: a meta-analytic approach. *Psychological Bulletin*, 104 (1), 150-154. <http://Psycnet.Apa.Org/Psycinfo/1988-34688-001>
- Brewster, M. (1989). Creative writing and the gifted. *Gifted Child Today*, 12(6), 24-25.
- Brown-Anfelouss, M. (2012). *Underachieving gifted students and ways to improve school performance of at risk student population who have high potential: Improving writing performance in underachieving gifted students* (Doctoral thesis). Texas A& M University, USA.
- Bümen, N. (2001). *Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zekâ kuramı uygulamalarının beceri, tutum ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Caldwell, J. S. (2008). *Comprehension assessment a classroom guide*. New York- London.
- Can, A. (2020). *SPSS ile nicel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (9.baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Can, B. (2018). Yazma öğretiminde teori ve modeller. Akyol, H. & Yıldız, M. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi içinde* (30-51). Pegem A Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. Alfa Yayınları.
- Chaffee, J., Christine M. & Stout, M. (2004). *Critical thinking, thoughtful writing: a rhetoric with readings*. North Way.
- Clark, V. L. & Creswell, J. W. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. (1th Edition). USA.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek*. (Fatih Kaya ve Üzeyir Uğurlu, Çev.). Nobel.
- Coe, M., Hanita, M., Nishioka, V. & Smiley, R. (2011). *An investigation of the impact of the 6+1 Trait Writing model on grade 5 student writing achievement (NCEE 2012-4010)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York.
- Coşkun, E. (2007). *Geçmişten günümüze Türkçe öğretiminin gelişimi, ilköğretimde Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2007b). Yazma becerisi. Ahmet Kırkılıç & Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi için* (ss. 186-208). Pegem A Yayıncılık.
- Courson, D. V. (2001). *Effect of single trait versus multiple trait feedback on high school students writing performance* (Doctoral thesis). Arizona State University, USA.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London.
- Culham, R. (2003). *6+1 Traits of writing the complete guide*. Portland: NWREL.
- Culham, R. (2010). *Traits of writing: the complete guide for middle school (theory and practice (scholastic))*. Primeted the USA.
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *The Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213-238.
- Çağlar, D. (2004a). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. 1. *Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). (s. 111-125). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çağlar, D. (2004b). *Yaratıcı çocuklar ve yaratıcılığın geliştirilmesi*. 1. *Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). (s. 155-168). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çeçen, M. A. (2015). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 131-150). Pegem A Yayıncılık.
- Çetinkaya, F.Ç., Durmaz, M. & Sönmez, M. (2019). Bir metinlerarası okuma örneği: kırmızı başlıklı kız varyantları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 1148-1174.
- Çetişli, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş-2*. Akçağ Yayınları.
- Çevikoğlu, M. (2016). *Kırmızı başlıklı kız*. 1001 Çiçek Yayıncılık.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün yetenekli çocukların eğitiminin ülkemiz açısından önemi ve istihdamı. *Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi DurumTespiti Ön Raporu*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, U. & Leana, M. Z. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. 1. *Türkiye üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). (s. 85-100). Çocuk Vakfı Yayınları.

- Davidson, M. (2020). *Louis Braille* (31. Baskı). Can Çocuk Yayınları.
- 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.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirci, M. (2019). *5.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerarası unsurları tespit etmek ve metinlerarası okumanın okuduğunu anlamaya etkisini incelemek* (Yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Dettra, N. (2010). *A program evaluation that explores the effectiveness of the six traits of writing on the lower school students at Merrit Island Christian School* (Doctoral thesis). UMI Dissertation Publishing, USA.
- Doğan, Y. & Müldür, M. (2014). 7. Sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-65.
- Doğan, E. (2017). *Sosyal Bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunlarla öğretiminin akademik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience research for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*. 23 (29), 91-96.
- Duran, E. & Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (4), 817-838.
- Enfield, M. (2014). Reading scientifically: practices supporting intertextual reading using science knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 25 (4), 395-412, DOI: 10.1007/s10972-013-9347-y.
- Erbasan, Ö. & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.

- Erden, A. (1998). *Kısa öykü ve dil bilimsel eleştirisi*. Bizim Büro Basımevi.
- Ertem, İ. S. & Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 319-350.
- Ertürk, E. & Küçüktepe, C. (2019). Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma hatalarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (Özel Sayı), 393-411.
- Fair, G. C. (2010). *Reading in a middle school social studies classroom: connections between intertextuality, reader stance, and instructional strategies* (Master thesis). Kentucky University, USA.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale*. Paris.
- Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted/average readers: do they use the same reading strategies? *Gifted Child Quarterly*, 35 (3), 125-127. DOI: 10.1177/001698629103500303
- Fetzer, E. (2000). The gifted/learning-disabled child: a guide for teachers and parents. *Gifted Child Today*, 23 (4), 44–50.
- Feyzioğlu, Y. (2007). *Yarım kulak*. Doğu Batı Çocuk Yayınları.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Fischer, F. (2003). *Reframing public policy: discursive politics and deliberative practices*. Oxford.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York.
- Friend, M. (2006). *Special education contemporary perspectives for school professionals*. Boston.
- Gagne, R. M, Leslie J., Briggs, W. & Wager, W. (1992). *Principles of Instructional Design*. Fort Worth.

- Gargiulo, R. (2006). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. Belmont.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston.
- Gider, B. (2019). *Bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekâlı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- Ginn, P., Keel, M.C. & Fredrick, L.D. (2002). Using "reasoning and writing" with gifted fifth-grade students. *Journal of Direct Instruction*, 2 (1), 41-47.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2011). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis*, (2nd Edition). New York: Routledge.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178-195.
- Göçer, A. (2018). *Yazma uğraşı: yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur? Yazma eğitimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Gök, B. & Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 29-51.
- Gök, B. ve Sağlam, A. (2022). Dede Korkut Hikayelerinin metinlerarası anlayışla incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(2), 554-572.
- Görgüç, Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory ve practice of writing*. New York.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. London.
- Güleryüz, H. (2000). *Türkçe programlanmış ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Gündüz, S. (2003). *Roman ve öykü yazma sanatı*. Toroslu Yayınevi.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma öğretimi*. Grafiker Yayınevi.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem A Yayıncılık.
- Güneşli, A. (2006). Kitap incelemesi: yine yazı yazıyoruz. *İlköğretim Online*, 5 (2), 50-52. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io> adresinden becerilmiştir.
- Gürmen, A. (2015). *Âşık Veysel: Uzun ince bir yol*. Pan Yayıncılık.
- Hagen, A. M., Braasch, J. L.G. & Braten, I. (2014). Relationships between spontaneous note-taking, self-reported strategies and comprehension when reading multiple texts in different task conditions. *Journal of Research in Reading*, 37 (1), 141-157.
- Hajo, G. (2014). *Kayıp renkler*. Erdem Çocuk Yayınları.
- Hallesson, Y. & Visen, P. (2018). Intertextual content analysis: an approach for analysing text-related discussions with regard to movability in reading and how text content is handled. *International Journal of Research ve Method in Education*, 41 (2), 142-155, Doi:10.1080/1743727X.2016.1219981.
- Harmon, A. (2005). *An examination of students writing and the 6+1 Trait™ Writing Model* (Master thesis). UMI Dissertation Publishing, USA.

- Harris, P. & Trezise, J. (1997). Intertextuality and beginning reading instruction in the initial school years. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 32-39.
- Hartman, D.K. (1995). Eight readers reading: the intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 30 (3), 520-61.
- Hrina-Treharn, T.L. (2011). *Mathematically gifted students' attitudes toward writing in the math classroom: a case study* (Doctoral Thesis). Kent State University, USA.
- Henshon, S. E. (2005). *Talent development and the creative writing process: A study of high ability and gifted teenagers* (Doctoral thesis). The College of William ve Mary, USA.
- İdris, M. (2010). *Uçan eşek*. Vakvak Yayınları.
- İlter, B. (2020). Özel yeteneklilerde bibliyoterapi kullanımı. M. Leana Taşçılar, (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi içinde* (ss.291-322). Nobel Yayıncılık.
- İnnalı, H.Ö. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları bilişüstü stratejilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İşlekeller Bozca, A. (2017). *Üstün zekâlı öğrencilerde Türkçe koşut eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Jalaluddin, I. (2014). Exploring the self-efficacy beliefs among the high achievers in writing. *International Journal of Applied Linguistics ve English Literature*, 3(1), 100-106.
- Johnson, S. (2011). *Struggling middle school readers learning to make intertextual connections with texts* (Doctoral thesis). Nort Texas University, USA.
- Jordan, J. (2005). *Seeing the trees within the forest: a teacher's story when implementing the six plus one writing traits model in the victoria independent school district* (Doctoral thesis). The Faculty of the College of Education University of Houston, USA.

- Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kalem, M. & Şentürk, Ş. (2019). Özel yetenekliler farkındalık eğitimine yönelik başarı testi geliştirme. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi [GEBD]*, 5 (2), 160-175.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- 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.
- Kara, M. & Ünal, M. (2021). Özel yetenekli çocuklarda farklılaştırılmış yazma becerisi etkinliklerinin BİLSEM Yönergesiyle uyumluluğunun Maker modeline göre incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 75-96. <https://doi.org/10.37217/tebd.736985>.
- Karaalioğlu, S. K. (2000). *Sözlü yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. İnkılap.
- Karaca, E. (2018). *Antika'nın sihirli kutusu*. Yakın Kitabevi.
- Karadağ, Ö. & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 48-67), Pegem A Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). 4+ 1planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme, yazma eğitimi*, M. Özbay (Ed.). Pegem A Yayıncılık.

- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-40). Pegem A Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma becerisine etkisi* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kılıç, M. (2020). *Özgün içerikli etkinliklerin özel yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kitano, M. K. & Lewis, R. B. (2007). Examining the relationships between reading achievement and tutoring duration and content for gifted culturally and linguistically diverse students from low-income backgrounds. *Journal for The Education of The Gifted*, 30 (3), 295-325. DOI: 10.1177/016235320703000302.
- Kitiş, E. (2019). *Metinlerarası okuma uygulamalarının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkililiğine yönelik bir inceleme* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kocakaya, S. (2012). Deneysel çalışmalar ne kadar güvenilir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 225-231.
- Koçak, O. & Gökteş, Y. (2020). The effects of three-dimensional cartoons on pre-school children's conceptual development in relation to spatial perception. *International Journal of Early Years Education*, <http://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814213>
- Korkman, H. & Deniz, M.E. (2014). Üniversite öğrencilerinin bazı demografik değişkenlerinin yükleme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ çerçevesinde incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2 (2), 14-28.
- Kozikoğlu, T. & Sönmezay, H. (2020). *Dönme dolap*. Doğan Egmont Yayınları.
- Kozlow, M. & Bellamy, P. (2004). *Experimental study on the impact of the 6+1 trait writing model on student achievement in writing*. Portland.

- Köksal, K. & Ünal, E. (2008). Metinlerarası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 154–169.
- Köksal, M. S. (2013). A Comprehensive research design for experimental studies in science education. *Elementary Education Online*, 12 (3), 628-634.
- Köksal, M.S. & Boran, A. İ. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin IQ puanlarının annebaba eğitimi ve aile geliri değişkenleri açısından karşılaştırılması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 109-121.
- Kristeva, J. (1969). *Semeiotike, recherches pour une sémantique*. Paris.
- Kul, S. (2013). İstatistik sonuçlarının yorumu: p değeri ve güven aralığı nedir?. *Plevra Bülteni*, 8 (1), 11-13. DOI:10.5152/pb.2014.003.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234-253.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575.
- Lawwill, K. S. (1999). *Using writing to-learn strategies: promoting peer collaboration among high school science teachers* (Doctoral thesis). Dissertation Submitted to The Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Education in Curriculum and Instruction, USA.
- Leana Taşçılar, M. Z. (2020). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi* (3.Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum*. Nobel Yayıncılık.
- Macintyre, C. (2008). *Gifted and talented children 4-11*. Oxford.

- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84.
- MacMonagle, W.P. (2012). *Participants in adult basic skills classes using intertextual and metacognitive skills and strategies to aid reading comprehension and written expression* (Doctoral thesis). North Caroline University, USA.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Manak, J.A. (2009). *Intertextual connections: the impact of interactive read alouds on the writing of third graders during writing workshop* (Doctoral thesis). University Of Florida, USA.
- Master, D. L. (1983). Writing and the gifted child. *Gifted Child Quarterly*, 27(4), 162-168.
- Mcguire, D. W. (1995). *A Comparison of scores on the Kansas writing assessment for word-processed and hand-written papers of eleventh- graders* (Doctoral thesis). Kansas State University, USA.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry*, (7th ed.). New. York.
- MEB, (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017*. Ankara.
- MEB, (2018). *Türkçe dersi öğretim program (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332> adresinden 30/05/2020 tarihinde edinilmiştir.
- MEB, (2021). Bilim ve sanat merkezi yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, sayı: 2747.
- Meehan, J.B. (2000). *Intertextuality in the classroom: students constructing meaning across multiple texts during class discussion* (Doctoral thesis). Texas Woman's University, USA.

- Meyen, E.L. & Skrtic, T. M. (1988). *Exceptional children and youth*. Denver, USA.
- Mısırlı Taşdemir, Ö. & Özmen, E.R. (2018). Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırılması. *Millî Eğitim, Özel Sayı*, 269-290.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (2021). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi*. (Çev. Eds. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem A Yayıncılık.
- Moore, M. (2005). Meeting The educational needs of young gifted readers in the regular classroom. *Gifted Child Today* 28 (4), 40-65.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health Human Development.
- National Association for Gifted Children [NAGC]. (2006). *Early childhood (Position Paper)*. <http://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Early%20Childhood%20Position%20Statement.pdf> sayfasından 31/03/2020 tarihinde becerilmiştir.
- Naylor- Ballesteros, C. (2019). *Bavulumdaki kırık fincan* (Çev. Melike H.). Pearson Yayınları.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 15(2), 29-41.
- Okur, A. & Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.
- Okur, A. & Özsoy, Y. (2017). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin okuma ilgisi ve okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 73-89.

- Olson, A. (2004). *Teaching writing effectively: Using the six traits with process approach to writing* (Master Thesis). UMI Dissertations Publishing (1423309), USA.
- Olthouse, J. M. (2010). *Talented young writers' relationships with writing* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3439033).
- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R.D., Wang, S. & Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(3), 290-303.
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. Günümüz dilbilim çalışmaları*. (Yay. Haz.: Ayşe (Eziler) Kıran, Ece Korkut, Suna Ağıldere). Multilingual Yayınları.
- Oral, F. (2019). *Kırmızı elma* (14. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Oral, F. (2020). *Kırmızı kanatlı baykuş* (12. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Oral, F. (2020). *Böğürtlen cini ve sarı gaga* (12. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Oral, F. (2021). *Bu kış kimse üşümeyecek* (11. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz -okulda/işyerinde/evde kullanılabilecek yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri*. Pegem A Yayınları.
- Orhan-Karsak, H. G. (2014). *Bireysel ve işbirlikçi blogla bütünleştirilen yazma öğretiminin normal ve üstün zekâlı öğrencilerin yazma performanslarına etkisi* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Öğülmüş, K. (2018). *Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde şekillendirilen öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ökcü, M. (2019). *Beşinci sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.

- Özbay, Y. (2013). *Üstün çocuklar ve aileleri*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6,7,8. sınıf örneği* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, B. & Özbay, M. (2016). 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276.
- Özdemir, O. & Baş, Ö. (2019). Okuma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (29-54). Pegem A Yayıncılık.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özkara, Y. (2007). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *SAÜ Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 131-141.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özyaprak, M. (2016). Yaratıcı düşünme eğitimi: SCAMPER örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(1), 67-81.
- Paquette, K. R. (2002). *Cross-age tutoring writing program: investigation of academic achievements and attitudes among elementary students* (Doctoral thesis). College Wilmington, Australia.

- Paquette, K.R. (2009). Integrating the 6+1 writing traits model with cross-age tutoring: an investigation of elementary students' writing development. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 28-38. DOI:10.1080/19388070802226261.
- Plucker, J. & Callahan, C. (2008). *Critical issues and practices in gifted education. what the research says*. Texas.
- 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).
- Rasinski, T. V. (2004). *The fluent reader: Oral reading strategies for building wordrecognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic Inc.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. Scholastic Professional.
- Reed, H. (2006). Improving cadets' writing thorough the six-trait writing assesment. *American Jail*, 19(6), 63-70.
- Reis, S. M., Gubbins, E. J., Briggs, C., Schreiber F. J., Richards, S. & Jacobs, J. (2004). Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress, *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315-338.
- Reis, S. M. & Boeve, H. (2009). How academically gifted elementary, urban students respond to challenge in an enriched, differentiated reading program. *Journal for The Education of The Gifted*, 33 (2), 203-240. DOI: 0.1177/016235320903300204.
- Renzulli, J.S. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Mansfield Center.

- Robison, A., Shore, B. M. & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: an evidence-based guide*. Waco.
- Rowe, D.W. (1986). Literacy learning as an intertextual proces. *Annual Meeting of the National Reading Conference* (36th, Austin, TX, December 2-6, 1986).
- Sağlam, A., Baş, Ö. & Akyol, H. (2020). Kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisi. *Tarih Okulu Dergisi*. 13 (XLVI), 1605-1629. DOI : <http://dx.doi.org/10.29228/joh.42792>.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Maya Akademi.
- 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* (Master Thesis). University of Derby, England.
- Saluk, N. & Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 2191-2215.
- Santangelo, T., Harris, K.R. & Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have "trubol gitting thangs into words". *Remedial and Special Education*, 29(2), 78-89.
- Sarikaya, İ. (2021). Adapting the preservice teacher self-efficacy for writing inventory: the relationship between preservice primary teachers' beliefs about writing and their writing success. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(3), 176-194.
- Sarikaya, İ. & Yılar, Ö. (2018). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinin uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *The 27th International Congress on Educational Sciences*, 18-22 Nisan 2018, Antalya.
- Sarikaya, İ. & Yılar, Ö. (2019). Akran destekli yazmanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansına etkisi: Bir pilot araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 941-963.

- Scanlon, D. M., Anderson, K. L. & Sweeney, J. M. (2010). *Early intervention for reading difficulties: The interactive strategies approach*. New York.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Sever, E. & Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (9), 30-44.
- Sevim, O., Karabulut, A. & Elkatmış, V. (2021). Çağrışımlarını yaz taktiğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1066-1080. <https://doi.org/10.16916/aded.929610>.
- Short, K.G. (1986). *Literacy as a collaborative experience* (Doctoral thesis). Indiana University, USA.
- Shuul, C. & Sullivan, D. (2001). *Map of me: work for teaching six trait writing*. The Seventh EFL Skills Conference. The American University, Cairo.
- Silverman, L.K. (1993). A developmental model for counseling the gifted. L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* in (ss.51-78). Denver.
- Smith, C., Ellis, D. & Bentley, M. (2003). *Successful use of the six traits in writing*. 07.11.2020 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481235.pdf> adresinden 22/04/220 tarihinde edinilmiştir.
- Snyder, L., Caccamise, D. & Wise, B. (2005). The assessment of reading comprehension considerations and cautions. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 33-50. <https://doi.org/10.1097/00011363-20050100000005>.
- Spandel, V. (2005). *Creating writers through 6- trait writing assessment and instruction*. New York.

- Steineger; M. (1996). A way with words: intensive teacher training helps ensure staff and community buy-into a new method of writing assessment. *Northwest Education*, 2, (1), 20-24.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazmabaşarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40 (181), 93-115.
- Süel, E. E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Süel, E. (2020). Özel yetenekli çocuklar ve okuma becerisinin kazanımı. M. Leana Taşçılar, (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi* içinde (ss.107-152). Nobel Yayıncılık.
- Sünnetçi, A. B. (2008). *A suggested approach to improve writing skills of students at turkish military academy* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şahinkanat, S. (2020). *Kim korkar kırmızı başlıklı kız'dan*. Yapı Kredi Yayınları.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. ed.). United States.
- 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.
- Taner, A. F. (2021). *Bora bilimin öncüleri ile tanışıyor: Ali Kuşçu*. Kaliteli Eğitim Yayınları.
- Tekşan, K. (2013). Ömer Seyfettin'in üç hikâyesinde problem çözme yöntemi ve bu hikâyelerin Türkçe öğretiminde kullanılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 310-341.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Tübar*, 26, 621-643.

- 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.
- Tompkins, G. E. (2002). *Language arts: content and teaching strategies* (5. Ed.), Upper Saddle River.
- Torusdağ, G. & Aydın, İ. (2017). *Metindilbilim ve örnek metin çözümlenmeleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Traugher, B. K. (1998). *The effects of handwriting and word processing fonts on six-trait analytical scoring of direct writing assessment* (Doctoral thesis). University of Kansas, USA.
- Troia, G. & Graham, S. (2012). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptional Students*, 65, 235–252.
- Türk Dil Kurumu. (2020). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 18/03/2020 tarihinde edinilmiştir.
- Türkben, T. (2019). Etkin bir okuma becerisi öğretim modelini temel alan izlençe: etkileşimsel okuma modeli. *ZFWT*, 11 (1), 141-163.
- Uğurlu, F. & Aylar, F. (2017). Derleme çalışması: Ölçek geliştirme çalışmalarında Afa'nın kullanımı. *Tidsad*, 4(10), 195-212.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (23), 461-472.
- Urquhart, V. & McLver M. (2005). *Teaching writing in the content areas*. Alexandria.
- Uvacıklıoğlu, F. (2019). *Ödülün yaratıcılığa etkisi: özel yetenekliler eğitiminde teknoloji ve tasarım dersi örneği* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Üftadeoğlu, M. M. (2016). *Çocuktan yetişkine yaratıcı yazarlık*. Panaroma Yayıncılık.

- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(4), 45-67.
- Ünal, D. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A. & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child: a practical source for parents and teachers*. Ohio.
- Webb, A. F., Vandiver, B. J. & Jeung, S. (2016). Does completing an enriched writing course improve writing self-efficacy of talented secondary students? *Gifted Child Quarterly*, 60 (1), 47-62. DOI:10.1177/0016986215605359.
- White, R. (1991). *Writing advanced*. Oxford.
- Wilson, F. R., Pan, W. & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45, 197–210. doi:10.1177/0748175612440286.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis.
- Van Tassel-Baska, J., Johnson, D. T., Hughes, C. E. & Boyce, L. N. (1996). A study of language arts curriculum effectiveness with gifted learners. *Journal for The Education of The Gifted*, 19, 461-480.
- Van Tassel-Baska, J. (2006). *A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development*. *Gifted Child Quarterly*, 50, 199-210.
- Van Tassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston.

- Van Tassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2009). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler eğitim programı. (S. Emir, N. G. Kahveci, M. Z. Leana, Z. Ö. Atalay, M. Özyaprak, E. Kanlı vd., Çev.), *Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için kapsamlı eğitim programı* içinde (s.315-333). İstanbul.
- Varelas, M. & Pappas, C.C. (2006). Intertextuality in read-alouds of integrated science-literacy units in urban primary classrooms: opportunities for the development of thought and language, *Cognition and Instruction*, 24 (2), 211-259. DOI: 10.1207/s1532690xci2402_2.
- Vaske, J. J. & Donnelly, M. P. (1999). A value-attitude-behavior model predicting wildland preservation voting intentions. *Society ve Natural Resources*, 12(6), 530-539.
- Veneziano L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Science*, 2(1), 267-289.
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Yazar, Ö. (2004). *The significance and contribution of 6+1 traits of writing to the success of the studentes in writing courses in English language teaching* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yeşilyurt, S. & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 251-264. Doi numarası: 10.17556/erziefd.297741.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2016). Dönüt verme ve düzeltme türlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 312-327.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 771-774.
- Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy, *Tesol Quarterly*, 21, 697-715.
- URL-1, <https://www.dekormimari.com/mekani-daha-cekici-hale-getirecek-ve-musterileri-artiracak-kadin-modasi-magaza-ic-tasarim-fikirleri/>. 31/05/2021 tarihinde edinilmiştir.
- URL-2, <https://gezilmesigerekenyerler.com/carsi-pazar-istanbul/kadikoy-sali-pazari.html>, 31/05/2021 tarihinde edinilmiştir.

Ekler

EK-A: Metinlerarası Okuduğunu Anlama Testi (MOAT)

BU KIŞ KİMSE ÜŞÜMEYECEK

Soğuk bir kış sabahı, küçük kır faresi üşüyerek uyandı. Minik burnuyla havayı kokladı. Yakacak bir şeyler bulmak için, yuvasından dışarı çıktı.

Orman çok sessizdi. Arada bir ağaçların üzerindeki kar kümeleri, aniden “ploff” diye yere düşüyor, çıkan ses büyük olmasa da, küçük kır faresini korkutuyordu.

Küçük fare uçsuz bucaksız ormanda, kurumuş dallar, kozalaklar, çalı çırpı ne bulduysa topladı. Hepsini üst üste yığıdı, sımsıkı bağladı. Çok yorulmuştu.

Biraz dinlendikten sonra, bütün gücüyle çalı yığınına çekmeye çalıştı. Fakat yükü öyle büyük ve ağırdı ki, tek başına çekmesi imkânsızdı. Arkadaşı tavşandan yardım istemeye gitti.

Tavşan dev yığını görünce gözlerine inanamadı. “Bu yükü çekmeye gücüm yetmez!” dedi. “Güçlerimizi birleştirirsek çekebiliriz” dedi, küçük fare. Birlikte çalı yığınına çekmeye çalıştılar, ama yerinden bile kıpırdamadılar.

Tavşanın aklına bir fikir geldi. “Tombul tilkiye gidelim, onun kızıağıyla çekelim” dedi. Hemen tilkiye gittiler. Tilki çalı yığınına görünce hayret etti. Biraz düşündü, kuyruğunu salladı. “Kızıağımı yeni tamir etmişim, ama yine de deneyelim” dedi. Yığını kızıağa yüklediler, çekmeyi denediler. Ne yaptılarsa olmadı, kızak yerinden kıpırdamadı.

Hava birden bozmuştu. Rüzgâr uğuldayarak esiyordu. Gökyüzü kapkara olmuş, fırtına çıkmıştı. Koca ayıyı uyandırmaktan başka çareleri kalmamıştı. Telaşla ayının inine gittiler, ondan yardım istediler.

Koca ayı dev yığını görünce biraz düşündü. Ama o çok güçlüydü. Sonra hep birlikte kızıağı çekmeye başladılar. Kızak gacırdadı gucurdadı ve kaymaya başladı. Sonunda çalı yığınına çekmeyi başarmışlardı.

Birden beklenmedik bir şey oldu. Kızak, karların altındaki bir ağaç köküne takıldı. Çalı yığını bir anda üstlerine devrildi. Kar fırtınası çıkmıştı. Tipiden göz gözü görmüyordu. Çalılar onlara sığınak olmuştu.

Bir zaman sonra rüzgârın hızı kesildi. Ortalık sessizleşti. Nihayet fırtına dinmişti. Çalı kümesinin içinden tek tek dışarı çıktılar.

Küçük kır faresinin topladığı çalı çırpıyı paylaşıp yuvalarına taşıdılar. Bu kış kimse üşümecekti.

KIRMIZI ELMA

Soğuk bir kış günü karnı acıkan tavşan yiyecek bir şeyler bulmak için yuvasından çıktı. Ne bir ot ne bir çöp... Hiçbir şey bulamadı. Her şey karın altında kalmıştı.

Bir an önce, hava kararmadan yiyecek bulmalıydı. Derken uzaktaki ağacın dalında kırmızı bir elma gördü. Sevinçle ağaca doğru zıplamaya başladı. Ağacın altına geldiğinde; "İşte karnımı doyuracağım bir elma" diye sevindi. Ama elma o kadar yüksekteydi ki, hopladı zıpladı elmayı ulaşamadı. "Belki kır faresi ağaca tırmanıp koparabilir" diye düşündü.

Koşarak kır faresinin yuvasına gitti. Kır faresi tavşanın söylediklerini dikkatle dinledikten sonra "Belki sana yardım edebilirim" dedi.

Fakat ağacın yanına geldiklerinde "Bu ağaca çıkamam, çok küçüğüm, düşerim ama belki başının üzerine çıkarsam elmayı koparabilirim" dedi. Fakat elma o kadar yüksekteydi ki ne yaparsa yapsın o da koparamadı.

Tam o sırada sabah yürüyüşünde çıkmış olan tombul tilkinin aksırıp tıksıran sesini duydular. Sevinçle el sallayıp tilkiye seslendiler. Tombul tilki meraklı bakışlarla yanlarına gelip ne olduğunu anlamaya çalıştı.

Tavşanla kır faresi heyecanla ağaçtaki elmayı gösterip "Bize bu elmayı koparabilir misin?" dediler. Tombul tilki elmaya şöyle bir baktıktan sonra "Hımmm, güzel bir elma ama biraz üşütmüşüm, ağaca çıkamam, belki kuyruğumla düşürebilirim" dedi. Sonra iki ayağının üzerinde doğrulup uzun kuyruğunu bir sağa bir sola salladı ama elmayı düşüremedi.

Birden kır faresinin aklına bir fikir geldi. "Birbirimizin üzerine çıkarsak daha yükseğe uzanırız, o zaman elmayı koparabiliriz" dedi. Hep birlikte kır faresinin dediğini yaptılar. Ama elmayı yine düşüremediler.

Sonunda ağacın altına oturup elmayı nasıl koparabileceklerini düşündüler, saatlerce konuşup tartıştılar.

Çaresizlik içinde konuşurken öyle çok gürültü yaptılar ki, birden gürültülerini duyan koca ayının homurtusunu duydular. Olup biteni koca ayıya anlattılar ve ondan elmayı koparmasını istediler. Koca ayı onlara "Artık çok yaşlandım, ağaca çıkamam" dedi. Bunun üzerine tavşan "O zaman biz senin omzuna çıkalım" diye cevap verdi.

Tekrar ağacın altına gelip birbirlerinin üzerine çıktılar. Kır faresi elini elmaya uzatıp tam koparacakken...

...tombul tilki öyle bir hapşırıldı ki, dengelerini kaybedip kendilerini yerde buldular.

Yere düştüklerinde birbirlerine şaşkınlık içinde bakarken önlerinde duran kırmızı elmayı gördüler. "Yaşasın işte koparmayı başardık" deyip hep birlikte elmayı paylaşıp yediler.

Sonra da koca ayının ininde birbirlerine sokulup derin bir uykuya daldılar.

METİNLER ARASI OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları okuduğunuz BU KIŞ KİMSE ÜŞÜMEYECEK ve KIRMIZI ELMA metinlerini düşünerek cevaplayınız.

METİN İÇİ ANLAMA DÜZEYİ SORULARI			
SORULAR		CEVAPLAR	PUANLAMA
BU KIŞ KİMSE ÜŞÜMEYECEK	Soru 1. Küçük kır faresi yakmak için neler topladı?		0 = Boş bırakılan veya yanlış cevaplar
	Soru 2. Yuvasından çıkan küçük kır faresinin korkmasına sebep olan neydi?		
	Soru 3. Topladıkları çalı yığını neden üstlerine devrildi?		
KIRMIZI ELMA	Soru 4. Tavşan neden sevindi?		1 = Yetersiz ve anlama düzeyinin düşük olduğunu gösteren cevaplar
	Soru 5. Tombul tilki elmayı koparabilmek için ne yaptı?		
	Soru 6. Elmayı koparmaya çalışan hayvanlar neden birden yere düştüler?		
TOPLAM PUAN		.../12	2 = Doğru ve basit anlama düzeyinde cevaplar.

METİN DIŞI ANLAMA DÜZEYİ SORULARI		
SORULAR	CEVAPLAR	PUANLAMA
BU KİŐ KİMSE ÜŞÜMEYECEK	Soru 7. Metindeki hayvanlar kır faresine yardımcı olmasaydı neler olabilirdi?	0=Boş bırakılan veya yanlış cevaplar
	Soru 8. Bu metinden nasıl bir sonuç çıkardın, ne anladın?	1= Yetersiz ve anlama düzeyinin düşük olduğunu gösteren cevaplar
KIRMIZI ELMA	Soru 9. Metindeki hayvanlar tavőana yardımcı olmasaydı neler olurdu?	2 = Doğru ve basit anlama düzeyinde cevaplar.
	Soru 10. Bu metinden nasıl bir sonuç çıkardın, ne anladın?	3= Açıklayıcı ve derinlemesine cevaplar.
TOPLAM PUAN	.../12	

METİNLERARASI ANLAMA DÜZEYİ SORULARI		
SORULAR	CEVAPLAR	PUANLAMA
BU KIŞ KİMSE ÜŞÜMEYECEK- KIRMIZI ELMA	Soru 11. Her iki metni ortak olarak düşündüğünde; vurgulanan tema konusunda ne söyleyebilirsin?	<p>0=Boş bırakılan veya yanlış cevaplar</p> <p>1= Yetersiz ve anlama düzeyinin düşük olduğunu gösteren cevaplar</p> <p>2 = Doğru ve basit anlama düzeyinde cevaplar.</p> <p>3= Açıklayıcı ve derinlemesine cevaplar.</p>
	Soru 12. Hikâyelerdeki kahramanlar yer değiştirse olaylar nasıl değişirdi?	
	Soru 13. Okuduğun metinlerin sana yaşattığı ortak duygu nedir? Neden?	
	Soru 14. Metinlerde yaşanan zorlukların benzerlik ve farklılıkları nelerdir?	
TOPLAM PUAN	.../12	

EK-B: 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme (AYD) Rubriği

1		
FİKİRLER		
(5)	(3)	(1)
<p>Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.</p>	<p>Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.</p>	<p>Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.</p>
<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 yararlanmış 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, halen 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, rastgele 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 rastgele 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. Yine de 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 geçiştirildiği 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 anlatım biçimleri 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.</p>	<p>A. Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor.</p> <p>B. Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtmak için 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 anlatım konuyla tam uyumuyor 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 anlatım 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. Seçilen kelimeler etkili ve sürükleyici.</p>	<p>Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler verilmek istenen mesaja uygun. 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.</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. Yazı dilinden 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 ifadeler kullanılarak güzel oluşturulmuş.</p>	<p>Yazının durağan da olsa bir ahengi var fakat daha hoş olabilir. Düzenli bir şekilde aktarılabilir.</p>	<p>Okuyucu metni anlamak için çaba sarf etmeli.</p>
<p>A. Cümleler; anlamı enginleştirmek 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. Amacına uygun ve çeşitli yapıdaki cümleler yazıya özgünlük ve hareket katmış.</p> <p>D. Cümleler, düşüncelerdeki yaratıcılığı yansıtıyor. Cümleler arasındaki bağlantılar ve ilişkiler sağlam kurulmuş.</p> <p>E. Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Metin yüksek sesle okuduğunda kelime uyumu kolayca anlaşılabilir.</p>	<p>A. Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamış ancak düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor.</p> <p>B. Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor.</p> <p>C. Cümlelerin yapıları her cümlede aynı değil, cümle yapılarında 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 bazı bölümleri 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 yapıdaki cümleler birbirini takip ediyor.</p> <p>D. Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği karmaşık bir dil oluşturuyor.</p> <p>E. Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.</p>

6		
İMLÂ VE NOKTALAMA		
(5)	(3)	(1)
<p>Yazar imlâ kurallarını, noktalama işaretlerinin kullanımını ve paragraf başı yapmayı anlamış. Yazılarında doğru bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.</p>	<p>Yazar standart imlâ kurallarını biliyor. İmlâ bazen doğru kullanılmış bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.</p>	<p>Yazarın imlâ kurallarına uyma da, noktalama işaretlerini kullanmadaki hataları okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor.</p>
<p>A. Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerin kullanımında bile doğru.</p> <p>B. Noktalama hatasız. Okuyucuyu rahatsız etmiyor.</p> <p>C. Dil bilgisi kurallarının kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor.</p> <p>D. Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor.</p>	<p>A. Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var.</p> <p>B. Bazı noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş.</p> <p>C. Dil bilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir.</p> <p>D. Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil.</p> <p>E. Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.</p>	<p>A. Kelime yazımlarında yanlışlıklar var.</p> <p>B. Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış.</p> <p>C. Dil bilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor.</p> <p>D. Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla.</p> <p>E. Yazının dikkatli bir şekilde düzeltilmesi gerekir.</p>

+1		
SUNUM		
(5)	(3)	(1)
<p>Metnin şekli ve sunumu okuyucunun mesajı anlamasını ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Sunum ilgi çekici. Kâğıdın sunumu göze hoş görünüyor.</p>	<p>Yazarın metni sunumu mesaja uygun. Sunum doğru.</p>	<p>Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlar veya eksiklikler var.</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. Yazı eğer bilgisayarda yazılmışsa, okuyucuyu okumaya yönlentecek uygun yazı karakteri seçilmiş.</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 dengeli bir biçimde kullanılmış.</p> <p>D. Başlık ilgi çekici. Başlık seçimi ve sayfa yapısının doğru kullanımı okuyucuyu metinde verilmek istenen mesaja yönlendiriyor.</p> <p>E. Metin ile (kullanılmışsa) görsel öğeler arasında uyum var. Görsel öğeler, metinde verilmek istenen mesaja uygun ve ilgi çekici olarak seçilmiş.</p>	<p>A. 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. Ancak bu durum metin boyunca devam etmiyor.</p> <p>C. Boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk var. Metin alanının üstünde, altında, sağında ve solunda boşluklar bırakılmış ancak çok kâğıt dengeli bir biçimde kullanılmamış.</p> <p>D. Başlık doğru. Başlık seçimi ve sayfa yapısı doğru kullanılmış olmasına rağmen, sıradan görünüyor.</p> <p>E. Görsel öğeler kullanılmış ancak metinle pek ilgili değil.</p>	<p>A. Harfler düzensiz bir şekilde yazılmış. Harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı, kelimeler arasındaki boşluğun az ya da çok olması veya hiç olmaması metni okumayı ve anlamayı zorlaştırıyor.</p> <p>B. Harflerin boyutları birbirinden çok farklı (ya çok küçük ya da çok büyük). Bu da okuyucunun ilgisini dağıtıyor.</p> <p>C. Boşluk kullanımı çok düzensiz. Kâğıt üzerindeki olması gereken boşluk çok az ya da hiç yok.</p> <p>D. Başlık konuyla ilgisiz veya yok. Sayfa yapısındaki uyumsuzluk okuyucunun bölümler arasında ilişki kurmasını zorlaştırıyor.</p> <p>E. Kullanılan görsel öğeler metnin fikirlerini desteklemiyor</p>

EK-C: Metinlerarası Okuma İle Bütünleştirilen 6+1 AYDM Uygulama Plânı

6+1 AYDM'nin Aşaması	Fikirler
Sınıf Düzeyi	4.sınıf
Süre	40'+40'+40'+40'
Amaçlar / Hedefler	<ul style="list-style-type: none"> • Metinlerarası okuma yapar. • Metinlerarası okumalarından ortak temaya ulaşır. • Seçtiği konunun mesajına odaklanabilir. • Vermek istediği mesajı net bir şekilde ifade edebilir. • Seçtiği konuyu detaylandırabilir ve anlatıyı zenginleştirebilir. • Fikirlerinde seçici olur. • Aklına gelen her şeyi yazmaması gerektiğini bilir. • Bilgi ve birikimini yazıya aktarır.
1.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan” ve “Kırmızı Başlıklı Kız” isimli resimli çocuk kitaplarının sırayla sesli olarak okutulması.
2.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • Okunan bu resimli çocuk kitaplarının öğrencilerce değerlendirilmesi • Hikâyelerdeki ortak temanın belirlenmesi
3.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • 6+1 AYDM'nin “Fikirler” boyutu ile ilgili bilgi verilmesi • “Fikirler” boyutu ile ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesi (bkz. 1.Oturum)
4.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • 2.derste metinlerarası okuma ile belirlenen hikâyelerdeki ortak temaya uygun 6+1 AYDM'nin “Fikirler” boyutunu temele alan hikâye edici metin yazma
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • 6+1 AYD Rubriği (Fikirler Boyutu)

6+1 AYDM'nin Aşaması	Organizasyon/Düzenleme
Sınıf Düzeyi	4.sınıf
Süre	40'+40'+40'+40'
Amaçlar / Hedefler	<ul style="list-style-type: none"> • Metinlerarası okuma yapar. • Metinlerarası okumalarından ortak temaya ulaşır. • Yazılarında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin açık bir şekilde ortaya koyar. • Fikirleri ve paragrafları etkili bir şekilde sıralar. • Fikirler arasında anlamlı ve bağlantılı geçişler yapar. • Bilgileri doğru ve abartısız bir biçimde verir.
1.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • “Böğürtlen Cini ile Sarı Gaga” ve “Kırmızı Kanatlı Baykuş” isimli resimli çocuk kitaplarının sırayla sesli olarak okutulması.
2.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • Okunan bu resimli çocuk kitaplarının öğrencilerce değerlendirilmesi • Hikâyelerdeki ortak temanın belirlenmesi
3.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • 6+1 AYDM'nin “Organizasyon/Düzenleme” boyutu ile ilgili bilgi verilmesi • “Fikirler” boyutuyla ilgili tekrarların yapılması • “Organizasyon/Düzenleme” boyutu ile ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesi (bkz. 2.Oturum)
4.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • 2.derste metinlerarası okuma ile belirlenen hikâyelerdeki ortak temaya uygun 6+1 AYDM'nin “Organizasyon/Düzenleme” boyutunu temele alan hikâye edici metin yazma
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • 6+1 AYD Rubriği (Organizasyon/Düzenleme Boyutu)

6+1 AYDM'nin Aşaması	Üslûp
Sınıf Düzeyi	4.sınıf
Süre	40'+40'+40'+40'
Amaçlar / Hedefler	<ul style="list-style-type: none"> • Metinlerarası okuma yapar. • Metinlerarası okumalarından ortak temaya ulaşır. • Anlatım biçimi, anlatımda farklılık yaratarak metni benzer eserlerden ayırır. • Anlatmak istediği şeyi, yazısında iletmek istediği mesaja ve anlatım biçimine göre farklı şekillerde ifade eder. • Yazıya renk katmak için düşünceye sevk edici, merak uyandırıcı, esprili, düşündürücü veya iknaya yönelik bir anlatım seçimi yapabilir.
1.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • “Bavulumdaki Kırık Fincan” ve “Dönme Dolap” isimli resimli çocuk kitaplarının sırayla sesli olarak okutulması.
2.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • Okunan bu resimli çocuk kitaplarının öğrencilerce değerlendirilmesi • Hikâyelerdeki ortak temanın belirlenmesi
3.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • 6+1 AYDM'nin “Organizasyon/Düzenleme” boyutu ile ilgili bilgi verilmesi • “Organizasyon/Düzenleme” boyutuyla ilgili tekrarların yapılması • “Üslûp” boyutu ile ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesi (bkz. 3.Oturum)
4.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • 2.derste metinlerarası okuma ile belirlenen hikâyelerdeki ortak temaya uygun 6+1 AYDM'nin “Üslûp” boyutunu temele alan hikâye edici metin yazma
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • 6+1 AYD Rubriği (Üslûp Boyutu)

6+1 AYDM'nin Aşaması	Kelime Seçimi
Sınıf Düzeyi	4.sınıf
Süre	40'+40'+40'+40'
Amaçlar / Hedefler	<ul style="list-style-type: none"> • Metinlerarası okuma yapar. • Metinlerarası okumalarından ortak temaya ulaşır. • Sözcükleri başarılı bir şekilde seçebilir. • Akıllarından geçenleri okuyucuya tam olarak ifade edebilir. • Eksiksiz bir yazılı anlatım ürünü oluşturabilir. • Alternatif sözcüklerle beyin fırtınası yapar. • Düşünce ve hayallerini farklı şekillerde ifade etmenin yollarını bulur. • Kişisel sözlükler oluşturur. • Seçtiği konuyu detaylandırabilir ve anlatıyı zenginleştirebilir.
1.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • “Âşık Veysel- Uzun İnce Bir Yol” ve “Louis Braille” isimli resimli çocuk kitaplarının sırayla sesli olarak okutulması.
2.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • Okunan bu resimli çocuk kitaplarının öğrencilerce değerlendirilmesi • Hikâyelerdeki ortak temanın belirlenmesi
3.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • 6+1 AYDM'nin “Kelime Seçimi” boyutu ile ilgili bilgi verilmesi • “Üslûp” boyutuyla ilgili tekrarların yapılması • “Kelime Seçimi” boyutu ile ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesi (bkz. 4.Oturum)
4.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • 2.derste metinlerarası okuma ile belirlenen hikâyelerdeki ortak temaya uygun 6+1 AYDM'nin “Kelime Seçimi” boyutunu temele alan hikâye edici metin yazma
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • 6+1 AYD Rubriği (Kelime Seçimi Boyutu)

6+1 AYDM'nin Aşaması	Cümle Akıcılığı
Sınıf Düzeyi	4.sınıf
Süre	40'+40'+40'+40'
Amaçlar / Hedefler	<ul style="list-style-type: none"> • Metinlerarası okuma yapar. • Metinlerarası okumalarından ortak temaya ulaşır. • Fikirlerini akıcı bir üslupla birleştirerek düzgün ifadelerle cümle akıcılığı sağlar. • Anlamlı, kısa, açık ve öz cümleler kurabilir. • Fikirleri akıcı olarak birleştirir. • Metni oluşturan farklı uzunluk, yapı ve diziliş metnin sıkıcılığını giderir.
1.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • “Kayıp Renkler” ve “Antikanın Sihirli Kutusu” isimli resimli çocuk kitaplarının sırayla sesli olarak okutulması.
2.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • Okunan bu resimli çocuk kitaplarının öğrencilerce değerlendirilmesi • Hikâyelerdeki ortak temanın belirlenmesi
3.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • 6+1 AYDM'nin “Cümle Akıcılığı” boyutu ile ilgili bilgi verilmesi • “Kelime Seçimi” boyutuyla ilgili tekrarların yapılması • “Cümle Akıcılığı” boyutu ile ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesi (bkz. 5.Oturum)
4.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • 2.derste metinlerarası okuma ile belirlenen hikâyelerdeki ortak temaya uygun 6+1 AYDM'nin “Cümle Akıcılığı” boyutunu temele alan hikâye edici metin yazma
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • 6+1 AYD Rubriği (Cümle Akıcılığı Boyutu)

6+1 AYDM'nin Aşaması	İmlâ ve Noktalama
Sınıf Düzeyi	4.sınıf
Süre	40'+40'+40'+40'
Amaçlar / Hedefler	<ul style="list-style-type: none"> • Metinlerarası okuma yapar. • Metinlerarası okumalarından ortak temaya ulaşır. • İmlâ ve noktalama kurallarını bilir. • Noktalama işaretlerinin kullanıldığı yerleri bilir. • Büyük ve küçük harflerin kullanım yerlerini bilir. • Dilbilgisi kurallarının uygular. • Kurallı cümle ve paragraflar oluşturur.
1.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • “Parmak Kız” ve “Yartı Kulak” isimli resimli çocuk kitaplarının sırayla sesli olarak okutulması.
2.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • Okunan bu resimli çocuk kitaplarının öğrencilerce değerlendirilmesi • Hikâyelerdeki ortak temanın belirlenmesi
3.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • 6+1 AYDM'nin “İmlâ ve Noktalama” boyutu ile ilgili bilgi verilmesi • “Cümle Akıcılığı” boyutuyla ilgili tekrarların yapılması • “İmlâ ve Noktalama” boyutu ile ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesi (bkz. 6.Oturum)
4.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • 2.derste metinlerarası okuma ile belirlenen hikâyelerdeki ortak temaya uygun 6+1 AYDM'nin “İmlâ ve Noktalama” boyutunu temele alan hikâye edici metin yazma
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • 6+1 AYD Rubriği (İmlâ ve Noktalama Boyutu)

6+1 AYDM'nin Aşaması	(+1) Sunum
Sınıf Düzeyi	4.sınıf
Süre	40'+40'+40'+40'
Amaçlar / Hedefler	<ul style="list-style-type: none"> • Metinlerarası okuma yapar. • Metinlerarası okumalarından ortak temaya ulaşır. • Yazılarında sayfa düzenini sağlar. • Yazdığı metnin yazı tipi, satır boşlukları, metinle uyumu, resim veya grafik kullanımı açılarından ana fikrini okura aktarmada yeterli olması bakımından eksiksiz tasarlar. • Eserlerinde görsel öğelerin kullanımı ile metin ve görsel öğelerin uyumuna dikkat eder.
1.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • “Değirmenler Vadisi” ve “Uçan Eşek” isimli resimli çocuk kitaplarının sırayla sesli olarak okutulması.
2.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • Okunan bu resimli çocuk kitaplarının öğrencilerce değerlendirilmesi • Hikâyelerdeki ortak temanın belirlenmesi
3.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • 6+1 AYDM'nin “(+1) Sunum” boyutu ile ilgili bilgi verilmesi • “İmlâ ve Noktalama” boyutuyla ilgili tekrarların yapılması • “(+1) Sunum” boyutu ile ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesi (bkz. 7.Oturum)
4.Ders	<ul style="list-style-type: none"> • 2.derste metinlerarası okuma ile belirlenen hikâyelerdeki ortak temaya uygun 6+1 AYDM'nin “(+1) Sunum” boyutunu temele alan hikâye edici metin yazma
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • 6+1 AYD Rubriği ((+1) Sunum Boyutu)

EK-Ç: 6+1 AYD Rubriği Kullanım İzni**ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ- ABDULKADİR SAĞLAM**  Gelen Kutusu x**Abdulkadir SAĞLAM** <

15 Eki 2020 Per 14:05



Alıcı: yasinozkara ▾

Hocam merhabalar ben Abdulkadir SAĞLAM. Van Yusuf Gökçenay Bilim ve Sanat Merkezi'nde müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim (Sınıf Eğitimi) Bölümünde doktora eğitimime devam etmekteyim. "Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Yazma Becerileri Gelişim Programı" isimli doktora tez çalışmamda Türkçe'ye uyarladığımız "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği"ni kullanmak için izninizi istiyorum. Cevabınız için şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

yo <

15 Eki 2020 Per 16:45



Alıcı: ben ▾

Türkçe'ye uyarlamış olduğum "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği"ni kullanmanızda bir sakınca yoktur. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.
Doç. Dr. Yasin Özkara

iPhone'umdan gönderildi

> Abdulkadir SAĞLAM <

> şunları yazdı (15 Eki 2020 13:05):



EK-D: Öğrencilerin Yazdığı Hikâye Edici Metin Örnekleri

BİR UMUT

BİR UMUT

“Hadi topu at!!! Tamam atıyorum. Hadi gol atalım. Neyse gel hadi çok yorulduğum. Tamam oyun bitti siz kazandınız. Neyse gel de biraz bisiklet sürelim. Tamam geliyorum.” Diye oynuyordu çocuklar. O sırada birisi sınır kapılarını bir umutla geçiyordu. Adı Adem’di. Ülkesinde yaşanan savaşlar yüzünden kendi ülkesinden ayrılmış, bir umutla ailesi ile Türkiye’ye gelmişti. Adem gidip, “arkadaşlar beni de oyununuza alır mısınız?” dedi. Ama Orhan, Sefa, Kemal ve diğerleri hayır oynayamazsın dediler. Adem, “ama hiç arkadaşım yok” dese de onlar “bize ne!” deyip onu yolladılar. Adem merdivene oturdu, eline bir dal parçası aldı ve yerdaki kuma bir şeyler yazıp çizmeye başladı. Onu görenler, kesin bizi kandırıyordur deyip, “otursun orada, birazdan arkadaşlarının yanına gider” dediler. Ama Adem’in gerçekten arkadaşı yoktu. Onu izlediler, “kesinlikle birazdan arkadaşları gelip onu oyunlarına alacaklar” dediler. Hatta Ademi kovup, “git de arkadaşlarıyla oyna” dediler. Adem üzüldü, hayal kırıklığına uğradı ve şaşırды oysaki sınır kapısında bunları düşünüyordu...

“Kesin orada savaş olmadığı için hemen arkadaş oluyorlardır. Hiç kimse yemek ve su yüzünden birbirini misafirlikten kovmuyordur. Herkes oyun oynuyor ve hiç kimse birbirini dışlamıyordur”. Ama gelince hayal kırıklığına uğradı. Diğerleri hala Ademi gözetliyor, “şimdi gelir şimdi gelir” diyorlardı. Adem çok üzölmüş ve darılmıştı. O sırada içinden, “şunlara bak oyunlarına almadılar bir de bakıp arkamdan konuşuyorlar” diyordu. Annesi Adem’i eve çağırana kadar onu izlediler ve “üff kesin arkadaşları numara yapıyordur” dediler. Sonraki gün Orhan’ın arkadaşlarının anneleri ve Adem’in annesi geldiler, çay içip konuştular. Adem’in annesi “Vallahi Adem izin istemiş kaç kez ama oyunlarına almamışlar. Halbuki Adem bir umutla gelmişti” dedi. Çocuklar Adem’in gerçekten arkadaşının olmadığını öğrenince “hadi Adem’i de aramıza alalım” dediler ve Adem’i de aralarına aldılar. İşte o zaman başka bir aile de bir umutla benzer bir yolculuğa çıkıyordu...

H... M.....

SAVAŞ

Günlerden bir gün küçük bir köye yeni bir aile geldi. Bu ailenin elbiseleri yırtık, ayakkabıları delik deşikti. Üstelik bu küçük köyde onların evi yoktu. O aileyi gören komsular konuştular "Merhaba, köyümüze hoş geldiniz. Hangi rüzgar sizi buraya?" dediler. Aile korkmuş ve yorulmuş bir şekilde "Merhaba, aslında bizim yaşadığımız ülke başka bir ülkedir. Ülkeimizi çok severdik. Sonrasında ülkemizde bir savaş başladı. Savaşta otlar bombalardan biri evimize denk geldi. Evimiz yıkıldı ama çok şükür bize bir şey olmadı. Evimiz yıkıldıktan sonra hemen yola koyulduk, nereye gideceğimizi bilmiyorduk ama oradan ayrılsam bize yeterdi. Ve iste aylarca yürüyerek buraya geldik. Aaaa az kalsın unuttuyordum bu da bizim oğlumuz... İzin verirseniz birinizin evinde biraz dinlenebilir miyiz?" dedi. Komsulardan biri "Buyrun bizim eve" dedi. Aile dinlenmeye gitti. Bu arada komsular çok üzülmişti. Bir komsunun aklına bir fikir geldi komşu "Bence biz bu aile uyanmadan bulduğumuz malzemelerle onlara bir ev yapalım." dedi. Diğer

(Savaş metninin devamı)

komsular bu fikri çok beğendiler. Hemen işe koyuldular. Misafir aile uyandığında ev bitmişti. Evlerini gördüklerinde mutluluktan havaya uçacaklardı. Bütün komşularına teker teker teşekkür ettiler. Evlerinde bütün ihtiyaçları vardı. Evlerini çok beğendiler... Akşam olmuştu yeni evlerinde uyuyacaklardı. Uyudular, sabah oldu, erkenden kalktılar. Ailenin oğlu hemen arkadaşlık kurmaya başladı. Bazı çocuklar arkadaş olmak istemiyordu o çocukla... 5-6 gün geçtikten sonra köy evlerinin ortasında oynarken misafir ailenin çocuğu gökyüzünde bir uçak gördü. Elleriyle kullaklarını kapatarak eve doğru koştu. Uçak gittikten sonra aitti ve arkadaşlarının yanına geldi. Arkadaşları "Ne oldu, neden uçaktan korktun?" diye sordular. Çocuk "O uçak bizim evimizi, arkadaşlarımmın evini yıktı. Ondan çok korkuyorum." dedi. Bunu duyan arkadaşları çok üzüldü. Onla arkadaş olmak istemeyen çocuklar da üzülüyorlardı. Çocuğun ne zorluklar çektiğini anlamışlardı, bu nedenle onlar da arkadaş olmuştular. Bu aile mutlu huzurlu bir şekilde orada bu köyde yaşıyordu.

E. M. A.

GÖÇ

Çok eski bir zamanda yabancı bir çocuğun ülkesinde bir savaş çıkmış. Yabancı çocuk ailesine "burdan göç etmeliyiz" demiş. Ailesi ona hak vererek göç etmeye karar vermiş. Ertesi gün hazırlıklarını yaparak yola çıkmışlar. Yolda giderken çatışma başlamış. Silah sesleri gittikçe yaklaşıyordu. Yabancı ordu gelip o aileyi rehin aldı. 3-4 ay sonra iki ülke barış ilan etti. Rehin tutulan aile özgür bir şekilde evlerine döndüler. Ama evlerinin yanına yanına geldiklerinde evleri kül olmuştu. Yabancı çocuk ve ailesi devlet yetkililerine giderek yardım istediler. Devlet yetkilileri yabancı çocuk ve ailesine bir miktar para verdi. Yabancı çocuğun ailesi kısa sürede yepyeni bir ev yaptı. Ve iki ülkede barış içinde yaşadılar.

YILMAYAN ÇOCUK MERT

“İşte bu, ben kazandım ve kendi özel yarışmada, evet evet, inanamıyorum ama başardım.” İsterseniz bu hikayeyi baştan dinleyelim;

“Hadi, birazcık daha, hadi. Ah, yine olmadı! Ayağa kalkamıyorum. Hiç güzel bir şey değil. Bıktım artık birine muhtaç olmaktan! Her neyse, başaramayacağım hep belliydi zaten. Aaaa! Şu adama bak, benim gibi yürüme engelli ve bir maratonda 2. olmuş. Vay canına! Acaba... Şey... Yani, herhalde, denemekten zarar gelmez.”

1 Hafta Sonra...

“Ah, kolum çok ağrıyor. Yarışmadayken en azından azıcık düzgün gidebilirdim. Hem, hem nasıl oldu da ben virajı düz yol diye gördüm? Her neyse, ne de olsa doktor fazla büyük bir kırık olmadığını, sorun olmayacağını söyledi. Çalışmaya devam...” Sonraki gün okulda öğretmeni Mert’in en büyük hayalinin ne olduğunu sordu. Mert dedi ki;

-“Benim en büyük hayalim yürüme engelli koşu yarışması düzenlemek.”

Mert çalıştı, çalıştı ve daha da çok çalıştı. Bakın 25 yıl sonra ne oldu...

25 Yıl Sonra...

Evet... Ve yarışmayı aynı zamanda bu yarışmayı düzenleme fikrini ortaya atan kişi olan Mert KAPLAN kazandı. Evet, Mert’in yanına gidiyoruz:

-Evet Mert yarışmayı kazandın, ne hissediyorsun ve söylemek istediğin bir şeyler var mı?

-Çok sevindim ve bunu başaran bunu düşünen ilk kişi olmak beni çok gururlandırıyor.

-Evet Mert. Peki ya kazandığın parayla neler yapacaksın?

-Benim gibi yürüme engelli ama tedavisi yapılabilecek kişilere yardım edeceğim.

İşte bu Mert KAPLAN adındaki çocuğun hikayesiydi ama bundan çıkarılacak ders engelli olsa bile her insan istedi mi hemen her şeyi başarabilir ve hayallerine ulaşmak için asla yılmaması gerektiğini bilir.

Kedicik Mumi

(1)

Kedicik Mumi'nin annesi hastalanmıştır.

Mumi'ye:

- Mumi ben hastalandım babanın beni hastaneye götürmesi gerekiyor. dedi.

Mumi buna çok üzüldü. Ertesi gün Mumi'nin

babası, annesini hastaneye götürdü. Babası dinlene kadar amcası Pufih'in yanında kalacaktı akşam doğru mumi'nin babası geldi. Babası;

- Mumi annen 1 hafta sonra dinacak. dedi.

Mumi annesine bir hediye vermek istiyordu. Yatma vakti gelene kadar kadar bunu düşündü. Birden aklına bir fikir geldi annesine hediye olarak bahçeye çiçekler ekebilir. Hemen babasına bu fikrini söyledi. Babası;

- Güzел bir fikir Mumi dedi. Ertesi gün mumi babasıyla birlikte pazara çıktı ve çesit çesit tohum aldı.

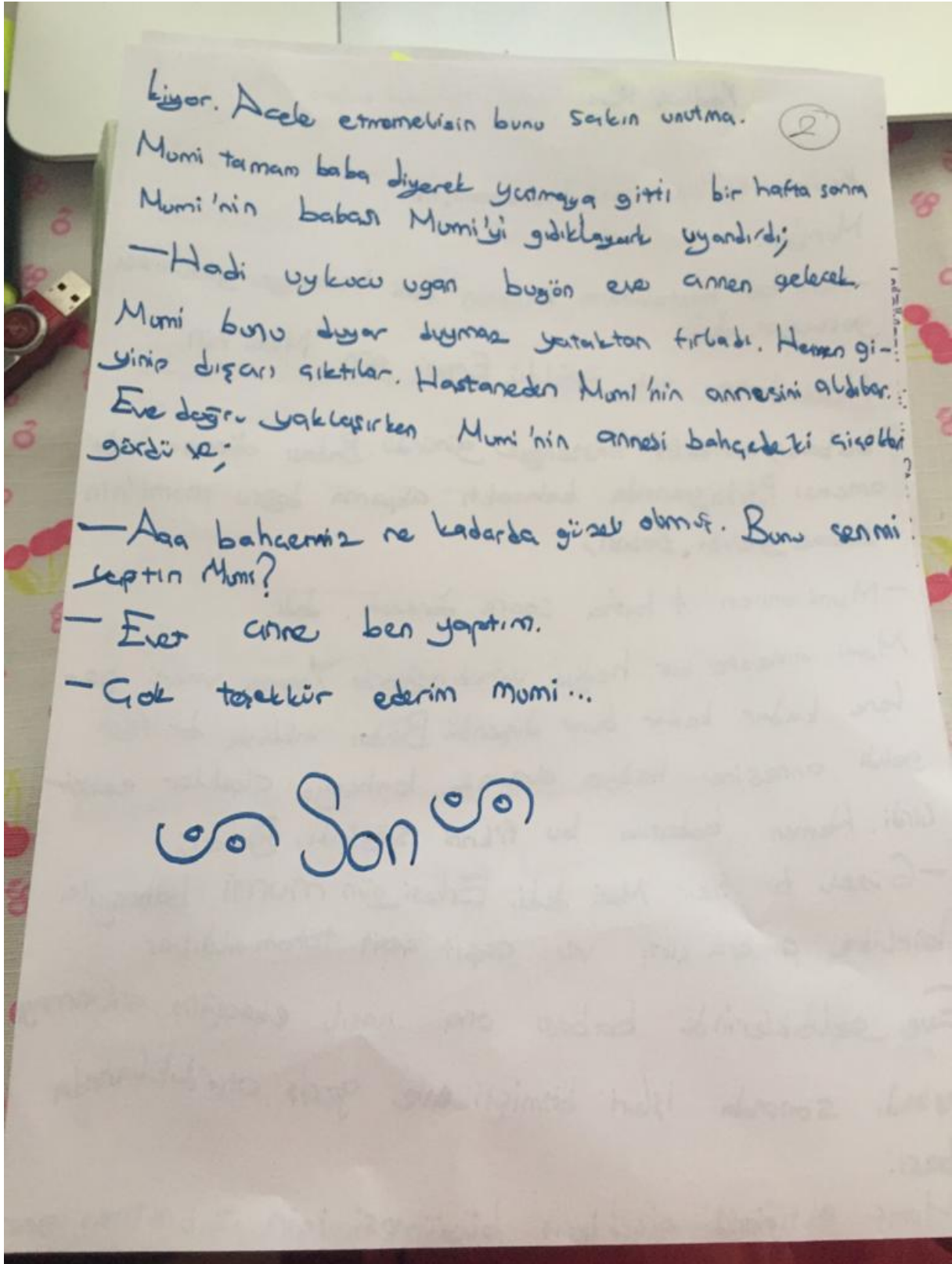
Eve geldiklerinde babası ona nasıl ekeceğini anlatmaya

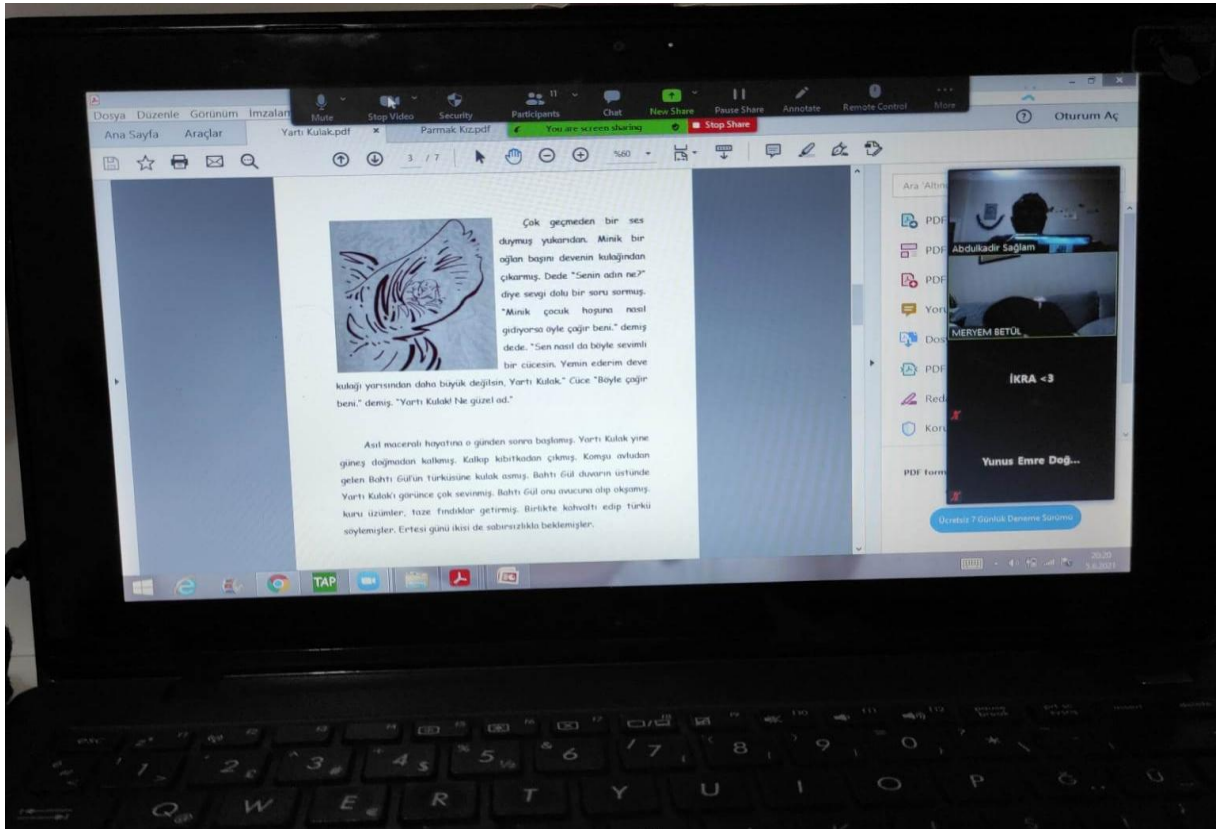
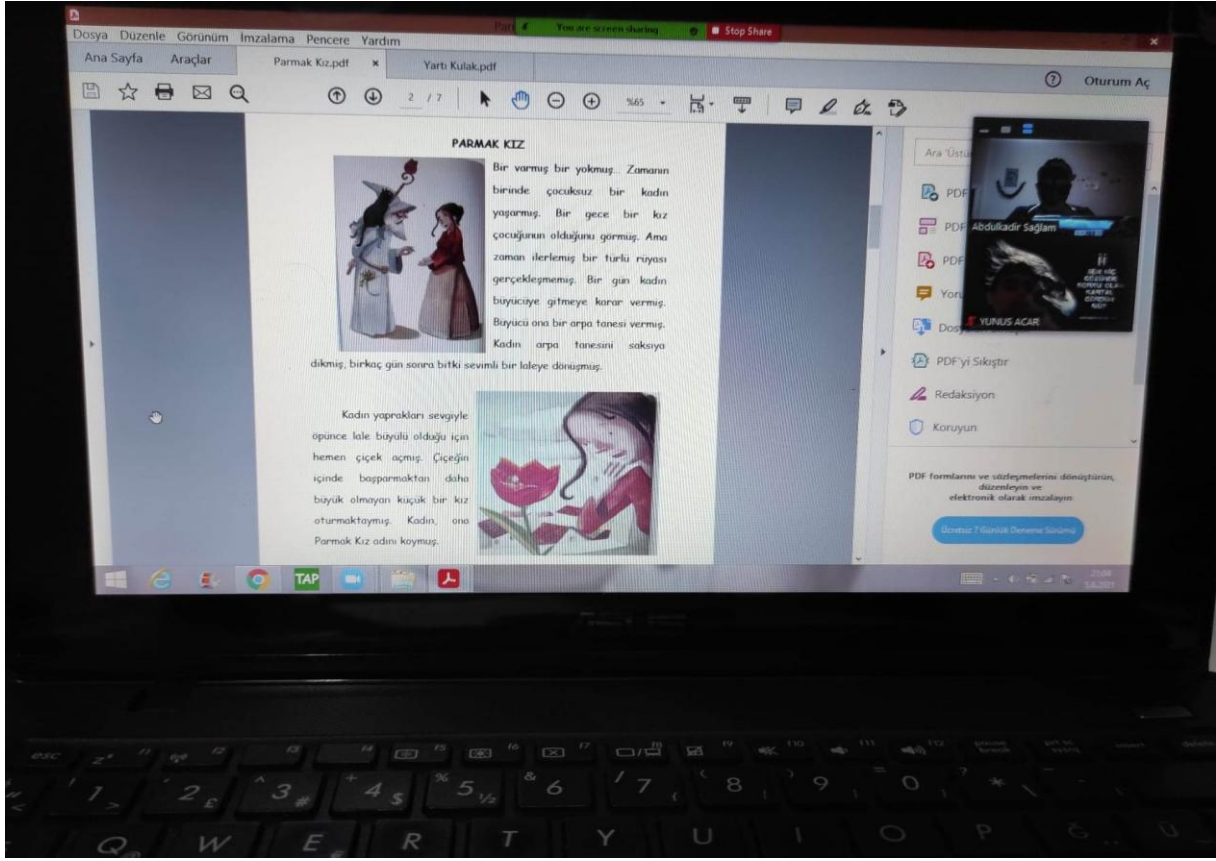
başladı sonunda işleri bitmişti eve geçiş oturdukları

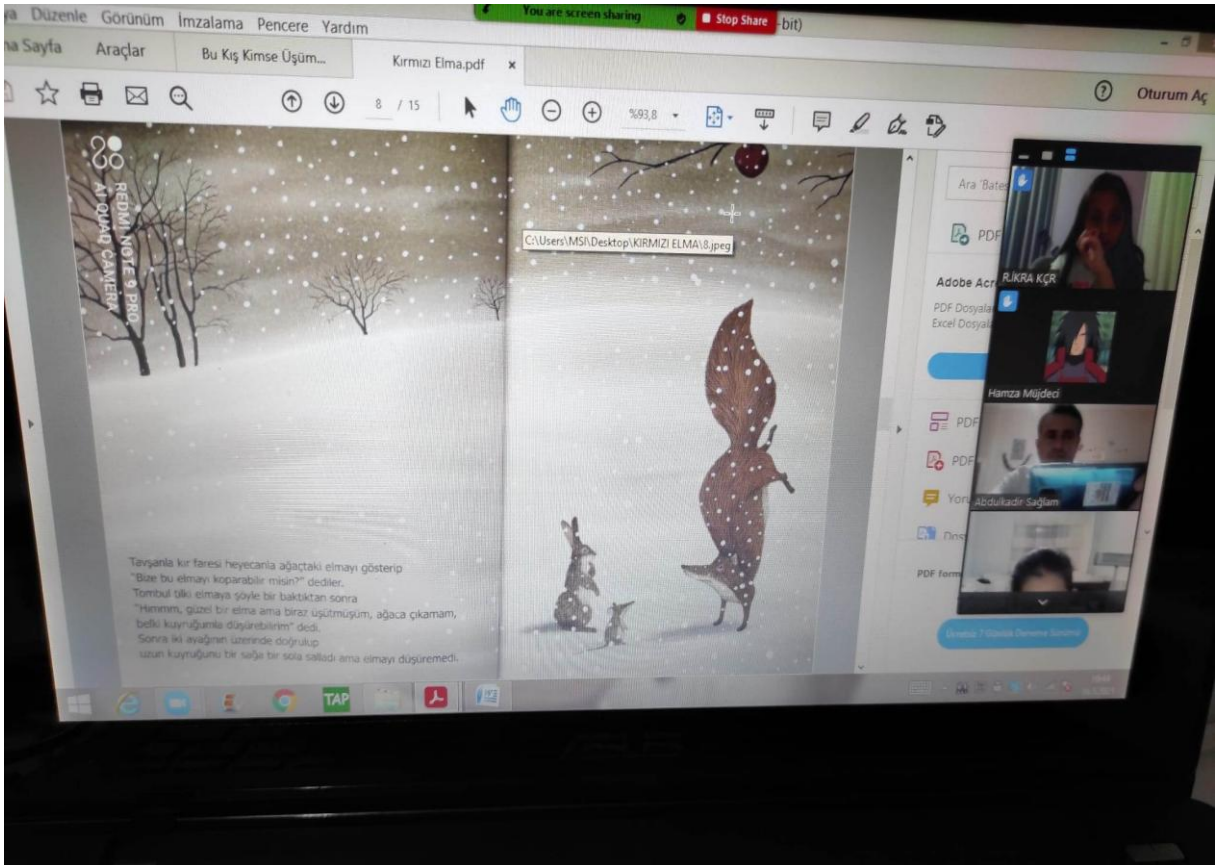
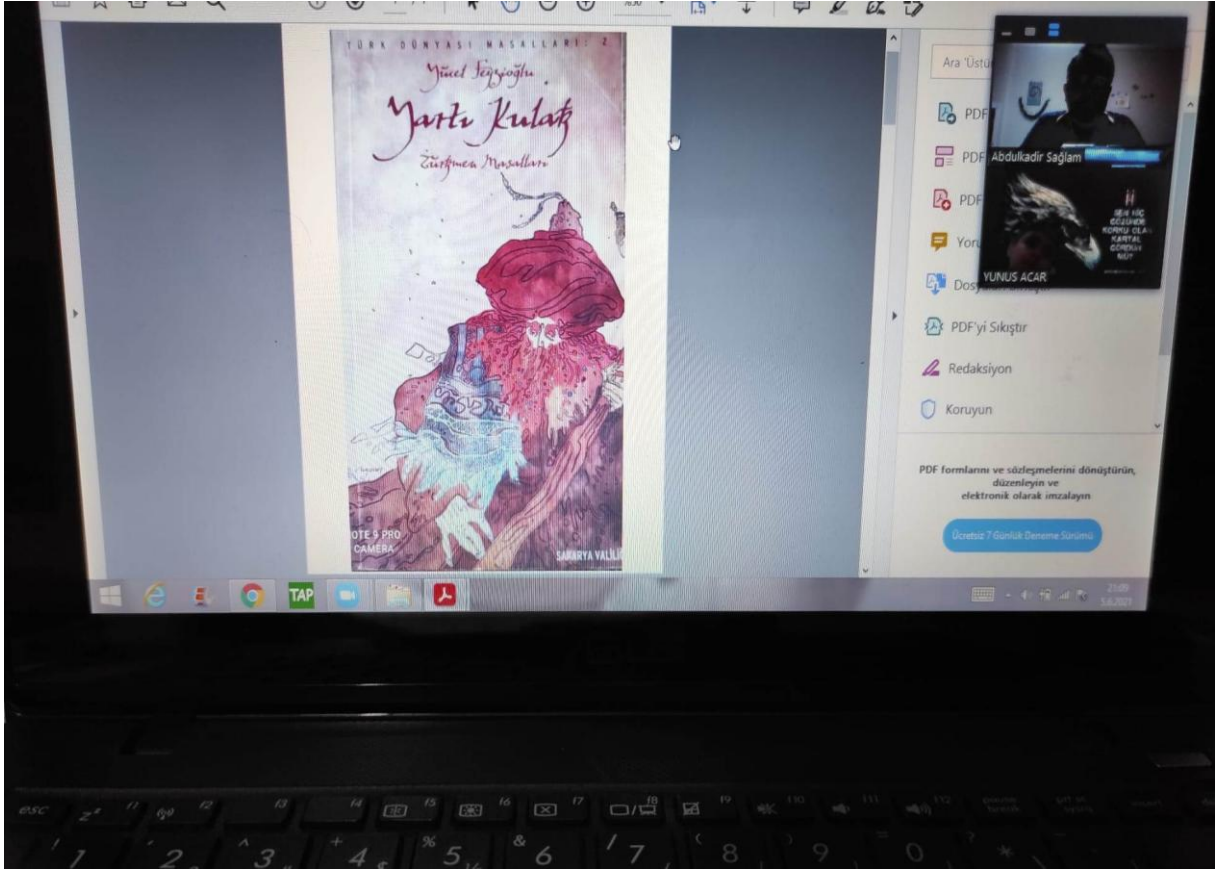
babası:

- Mumi ektiğimiz çiçeklerin büyümesi için sabretmen geç

(Kedicik Mumi metninin devamı)







EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-100-00001552524
Konu : Abdulkadir SAĞLAM Hk. (Etik Komisyon İzni)

27.04.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08.03.2021 tarihli ve E-51944218-100-00001487688 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Abdulkadir SAĞLAM'ın Doç. Dr. Özlem BAŞ danışmanlığında yürüttüğü **Metinlerarasılık ve 6+1 AYD Modelinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuma Yazma Erişimine Etkisi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 13 Nisan 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: ABC7918C-47E9-465E-B453-9B8E564D7B81

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ta-cbys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLİERİ

E-posta: ysuzim@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Memar

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: .

Kep: hacettepeuniversitesi@ta01.kep.tr



EK-F: Araştırma İzni

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-26709243
Konu : Abdülkadir SAĞLAM'ın
Veri Toplama Talebi

18.06.2021

DAĞITIM YERLERİNE

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Abdülkadir SAĞLAM'ın anket çalışmasına ait Valilik Makamının 16/06/2021 tarih ve 26538454 sayılı onay yazısı ekte gönderilmiştir. Ekteki onay doğrultusunda gerekli idari iş ve işlemlerin yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Onay yazısı (1 Sayfa)

Dağıtım:

1-İpekyolu, Edremit, Erciş İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

2- Hacettepe Üniversitesi

(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : A.Gazi Mah.İskele Cad.No:226 65040 Taşba/VAN

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>
Belge için: Sağlık BİRETAŞ Strateji-Araştırma Birimi (Dahik 119)

EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

30/06/2022

(İmza)

Abdulkadir SAĞLAM

EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

...../...../2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Metinlerarası Okuma ile Bütünleştirilen Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Özel Yeteneklilerin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
03/07 /2022	223	344.158	30/06 /2022	% 17	1866170364

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Abdulkadir SAĞLAM

Öğrenci No.: N18145560

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Sınıf Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
(Doç. Dr. Bilge GÖK)

EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report

...../...../2022

HACETTEPE UNIVERSITY
 Graduate School of Educational Sciences
 To The Department of Main Education

Thesis Title: The Effect of Analytical Writing And Evaluation Model Integrated With Intertextual Reading On Reading Comprehension And Writing Skills Of Gifted Students

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
03/07 /2022	223	344.158	30/06 /2022	% 17	1866170364

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Abdulkadir SAĞLAM

Student No.: N18145560

Department: Main Education Department

Program: Primary Education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

(Doç. Dr. Bilge GÖK)

EK-İ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Becerime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Becerim Sisteminde becerime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin becerime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin becerime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir.⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.⁽³⁾

30 /06 /2022

(imza)

Abdulkadir SAĞLAM

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Becerime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin becerime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin becerime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir

