



Birleştirilmiş Program Modelinin Yazma Becerilerine Etkisi*

Ülkü AKÇA ÜŞENTİ**, Zekiye Ümit Tülin DAVASLIĞIL***

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 25.02.2019	<p>Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için Türkçe dersinde kullanılmak üzere hazırlanan Birleştirilmiş Program Modeli'ne dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, bu öğrencilerin yazma becerileri (öyküleyici yazma-betimleyici yazma) üzerindeki etkisi araştırmanın konusudur. Eleştirel düşünmeyi temel alan Birleştirilmiş Program Modeli, ülkemize uyarlanarak yazınsal analizleri içeren üniteler oluşturulmuştur. Bu üniteler öğrenciler ile birlikte uygulanmış ve uygulama sonrasında öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili durumları değerlendirilmiştir. Araştırmadaki çalışma grubu Düzce İli ilköğretim okullarında eğitim alan ve Düzce BİLSEM'e devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler arasından seçilmiştir. Çalışma grubu 10-11 yaş aralığındaki üstün zekâlı ve yetenekli tanısı konmuş, 11 deney 11 kontrol grubu öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney grubu ve kontrol grubu denkleştirilmesi RAM'ın uyguladığı WISC-R Testi puanları ve Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği puanları kullanılarak yapılmıştır. Bu puanlar deney ve kontrol grubu öğrencileri için ön test ve son test puanları olarak da kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine farklılaştırılmış program etkinlikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencileri BİLSEM'de uygulanan öğretim programı ile eğitimlerine devam etmişlerdir. Öğretim uygulamalarının etkililiğini belirlemek için yapılan son testlerden sonra elde edilen verilerin analizinde Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi kullanılmıştır. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermektedir.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamaları, yazma becerileri, betimleyici yazma, öyküleyici yazma</p>
Kabul Tarihi: 01.06.2020	
Erken Görünüm Tarihi: 05.07.2020	
Basım Tarihi: 31.07.2021	

Effect of the Integrated Curriculum Model on Writing Skills

Article Information	ABSTRACT
Received: 25.02.2019	<p>The subject of the research is the effect of differentiated teaching applications based on The Integrated Program Model prepared to be used in Turkish lessons on gifted and talented students' writing skills (narrative writing-descriptive writing). The Integrated Program Model, which is based on critical thinking was adapted to our country and units including literary analysis were created. These units were applied to the students and after the application, the students' situation regarding their writing skills was evaluated. The study group in the research was selected among gifted and talented students who were going to primary schools in Düzce and participants of Düzce BİLSEM. The study group consisted of 11 experimental and 11 control group students, who were between the ages of 10-11 and identified as gifted and talented. The equalization of the experimental group and the control group was conducted using the WISC-R Test scores applied by the RAM and the Writing Assessment Scale scores. These scores were also used as pre-test and post-test scores for the experimental group and control group. While differentiated program activities were applied to experimental group students, the control group students continued their education with the curriculum applied in BİLSEM. Man Whitney-U Test and Wilcoxon Marked Ranks Test were used in the analysis of the data obtained after the last tests applied to determine the effectiveness of the teaching applications. Findings show that differentiated teaching applications have a meaningful effect on the writing skills of the gifted and talented students.</p> <p>Keywords: Gifted and talented student, the differentiated Turkish teaching applications, writing skills, descriptive writing, narrative writing</p>
Accepted: 01.06.2020	
Online First: 05.07.2020	
Published: 31.07.2021	

doi: 10.16986/HUJE.2020062038

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Akça Üşenti, Ü., & Davaslıgil, Z. Ü. T. (2021). Birleştirilmiş program modelinin yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 742-757. doi: 10.16986/HUJE.2020062038

Citation Information: Akça Üşenti, Ü., & Davaslıgil, Z. Ü. T. (2021). Effect of the integrated curriculum model on writing skills. *Hacettepe University Journal of Education*, 36(3), 742-757. doi: 10.16986/HUJE.2020062038

* Bu makale, 1. yazarın doktora tezinin bir boyutu üzerinden güncel araştırmalar ile desteklenerek üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Sosyal Hizmet A.B.D., Düzce-TÜRKİYE. e-posta: ulkuusenti@duzce.edu.tr (ORCID: 0000-0002-2579-6653)

*** Prof. Dr., Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul-TÜRKİYE. e-posta: umitdavasligil@gmail.com (ORCID: 0000-0001-6854-3587)

1. GİRİŞ

Çocukluk dönemi, kişilik gelişimi açısından olduğu kadar dil gelişimi açısından da önemlidir. Bu nedenle ana dili öğretimi çocukların gelişiminde ikili rol oynar ve hem kişiliği hem de dil becerisini geliştirir (Marshall, 1994). Bu açıdan bakıldığında ilköğretimin sonlarında olan 10-12 yaşlarındaki çocukların dil becerileri gelişirken, Piaget'nin gelişim aşamalarına göre, birbiriyle girişik, olumlu-olumsuz tümceler kullandıkları görülür. Olayları zaman sırasına göre dizibilen çocuklar soyut düşünmeyi de bilişsel özelliklerine ekleyerek, bellek gücü ve dikkatini yoğunlaştırma işlevlerini dil gelişimi için kullanırlar (aktaran, Erden ve Akman, 2002; Küçükkaragöz, 2003; Sever, 2004). Aynı zamanda bu dönem öykülerin dönemidir ve çocuklar öyküler okumalı, yazarak ya da sözel olarak öykülerini paylaşmalıdırlar. Bununla birlikte günlük yaşamda tüm bilgi alışverişleri dört temel dil becerisi ile gerçekleştirilir. Ana dili öğretiminin temel amacı; bireylerin dinleme-okuma alıcı dilsel beceriler ve konuşma-yazma verici dilsel beceriler olarak adlandırılan dört temel dil becerilerini geliştirmektir. Tüm bu aşamaları içeren ve dil becerilerinin gelişimi için kullanılan Türkçe öğretiminin verimliliğinin artırılması ve öğretimin istenen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için esas olan beceri alanları; yeterli, etkili ve düzeye uygun farklı etkinliklerle geliştirilmelidir (İşeri, 2008).

Dil becerileri, dil gelişimini temel alan Türkçe öğretiminde; bireylerin dinlediklerini, gördüklerini, okuduklarını eksiksiz ve doğru olarak anlaması ve yine bunları eksiksiz ve doğru olarak başkalarına anlatması şeklinde özetlenebilir. Eğer bu beceriler bireye kazandırılmak isteniyorsa dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dört ana etkinliğe göre düzenlenmelidir. Çünkü bu etkinlikler birbirlerini tamamlayıcı bir ilişki içindedir (Demirel, 2003). Kazanılan dil becerilerinin gösterilmesinde dili en iyi şekilde kullanmanın yolu yazılı anlatımdır. Dil becerilerini planlı bir şekilde kullanıp olayların, düşüncelerin, durum ve duyguların, başkalarına ve geleceğe ulaşmasını sağlayan, bunun sonucunda kalıcı olmaya olanak tanıyan araç yazılı anlatımdır (Aktaş ve Gündüz, 2002). Yazılı anlatım bir yazma sürecidir ve yazarların bir metin üzerindeki çalışmalarında kullandıkları aşamaları gösterir. Bu aşamalar birden beşe doğru giderken birbirlerinden ayrılmayan basamaklar olarak karşımıza çıkarlar. Yazarlar tercihen bu aşamalarda geriye veya ileriye doğru giderler ve bu aşamaları yazılarını düzenlemek, açıklamak ve daha iyi duruma getirmek için kullanırlar. Türkçe öğretiminde kullanılan üniteler boyunca yazma aşamaları üzerinde çalışırken yazma sürecinin farklı bölümleri düşünülür.

1- Yazma öncesi: Yazma öncesi aşamasında düşünceler listelenir ve düzenlenir. Örneğin, Hamburger Model şeması, Sözcük Dağarcığı Ağı şeması gibi grafik düzenlemeleri burada kullanılabilir. Grafik düzenlemeleri, ne hakkında yazıldığını görmeye yardımcı olur. Yazarken şemalarda eklemeler ya da değişiklikler yapılabilir. Bu aşamada kullanılan Hamburger Modeli uygun bir metafor ile öğrencilere ikna edici bir paragraf veya kompozisyon oluşumunda yardım sağlar ve bu model ile ilgili öğretmen herhangi bir ikna edici yazının giriş ve sonucunu hamburger ekmeğinin altı ve üstü gibi göstererek tanıtmı yapar. Öğretmen bu modeli savunan cümlesine destek verirken sandviçin ana maddesini oluşturan, bir hamburgerin içindeki et veya sebze gibi ürünlere işaret eder. Bir sandviçin içindeki çeşniler ayrıntılı olarak verilir ve sonra bir ikna edici yazı belirlenir. Örnekler ve çizimler ile konu detaylandırılır. Örneklerden sonra öğrenciler kendi yazılarını yazdıktan sonra değerlendirmeler yapılır. Ayrıca Sözcük Dağarcığı Ağı Modeli de öğrencilerin ilginç sözcükleri geniş kapsamlı (ince ayrıntılarına kadar) olarak anlamaları için olanak sağlar. Bu yaklaşım ile sözcük gelişiminin yüzeysel olması yerine merak uyandıran ve ilgi çekici sözcüklerin derinlemesine incelemesi yapılabilir (VanTassel-Baska, 2003).

2- Tasarlama: Tasarlama aşamasında fikirler yazım kurallarını, dilbilgisi kurallarını ya da noktalama işaretlerini önemsemeden, bir kâğıda taslak olarak yazılır. Bazı yazarlar bu aşamayı "düzenleme" olarak isimlendirirler. Bazen bu ilk tasarlama kısmı tasarı veya düzenleme yaparken ne söylemek istendiğini duymaya yardım eden bir basamaktır.

3- Gözden Geçirme: Görüş alma, gözden geçirme bu aşamaların en önemli bir basamağıdır. İnsanlardan (arkadaşlardan, aileden ve öğretmenlerden) çalışmayı dinlemelerini ve neden hoşlandıklarını, neyi anlamadıklarını ve daha fazla ne bilmek istediklerini söylemeleri istenir. Bu aşama tasarı veya düzenleme yapmada temel değişikliklerin olacağı kısımdır. Bazen kâğıdı yeniden yapılandırmak için ön yazma aşamasına geri gidilebilir ya da yeniden düzenleme yapmak istenebilir. Bu basamak atlanarak doğrudan 4. adıma geçilmemelidir.

4- Kurgu: Kâğıdı yeniden gözden geçirdikten sonra farklılıkları gösteren küçük değişiklikler aranır. Seçilen sözcükler kontrol edilir ve noktalama işaretleri ile ilgili hatalar belirlenir. Değişiklikleri ve düzeltmeleri yaptıktan sonra çalışma son bir kez daha kontrol edilir. Bunun için bir arkadaştan veya bir yetişkinden yardım istenebilir.

5- Paylaşma veya Yayınlama: Çalışmayı paylaşmak veya yayınlamak için bazı yollar vardır: Çalışma bir kitap olarak ciltlenebilir; en güzel el yazısı ile veya bilgisayarda yazılıp kopyalanarak okul panosuna asılabilir; sesli okunarak sınıf veya aile ile paylaşılabilir ya da özel birine hediye olarak verilebilir.

Yazma sürecinin farklı bölümleri izlenerek oluşturulan yazılar, yaratıcı yazma ve pratik(işlevsel) yazma olarak iki şekilde incelenebilir. Yaratıcı yazmada birey, kişisel ve düşsel olarak iç dünyasındaki duygularını yazılı olarak anlatırken, pratik(işlevsel) yazmada ise daha gerçekçi, nesnel, faydalı, bilgi verici ve bireyin dışında olanları anlatır (Burns ve Lowe, 1966). Bu nitelendirmelere sahip yazılı anlatımda öğrenciler kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatırken (Kavcar, Oğuzkan, ve Sever, 2004, s. 59), anlatımda anlatıcının okura yönelik amacı ve buna bağlı olarak gelişen anlatım biçimleri dört temel başlık altında toplanabilir. Bu dört temel anlatım biçiminin sınırlarını kesin çizgilerle

belirlemek olanaksızdır. O nedenle bir yazar, anlatım biçimlerinin tümünden yararlanabilir. Ancak, metnin yazılış amacı neyin ağırlığını taşıyorsa metnin anlatım biçimi de o açıdan adlandırılır. Bu amaçlar ve anlatım biçimlerinde amaç bilgi vermek ise biçim açıklayıcı anlatım; amaç düşüncesini kanıtlamak ise biçim tartışmacı anlatım; amaç izlenim kazandırmak ise biçim betimleyici anlatım; amaç olay içinde yaşamak ise biçim öyküleyici anlatım şeklindedir. Yani hangi anlatım biçiminin niçin ve nasıl kullanılacağını bilmek ve bildiğini uygulamak yazma becerisinin gelişimi ile ilişkilidir denilebilir.

1.1. Yazma Becerisi

Yazma becerilerinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olabilecektir (MEB, 2006, s. 7). Yazma uygulamaları için üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrencilerin kendilerine özgü yazı alışkanlığı edinmesi için birçok alıştırmaya yapılması gereklidir. Bu alıştırmaların yapılma amacı öğrencilerde tertip düzen alışkanlıklarının geliştirilmesidir. Yazının kâğıt üzerine yerleştirilmesi ve yazılış kurallarına dikkat edilmesi, uygun süslemeler yapmaları sağlanabilir. Sonrasında kâğıt üzerinde daha orantılı ve sözcükler arasında gerekli boşlukları bırakarak sistemli biçimde yazılar yazılmalıdır (MEB, 2019). Beşinci sınıfa geldiğinde yazma becerisi kazanan öğrenciler öyküleyici anlatım, betimleyici anlatım becerilerini kazanmak üzere çalışmalar yaparlar. (MEB, 2019, s. 32). Bu çalışmalar yapılırken kullanılan hikâye şeması, hikâyenin kısımlarının ve bu kısımlar arasındaki ilişkilerin zihinsel olarak temsil edilmesidir. Hikâye yapısı ise insan zihninde oluşan öykü şemasına göre bir hikâyenin temel unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki ilişkiyi açıklayan kurallardır (Coşkun, 2007). Hikâye, belli bir fikre gönderme yapmak amacıyla, yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan olayları olay, yer, zaman ve kişi düzleminde ele alan küçük anlatımlardır (Güneş, 2003). Yani hikâye edici anlatımlarda temel öğeler; hareket, zaman, anlam, yer, kişiler ve anlatıcıdır (Kantemir, 1995). Linden ve Whimbey'e göre hikâye edici yazıda yazıyı yazan kendi başından geçen ya da gördüğü bir olayı anlatır ve anlatımda olaylar aktarılırken bir zaman sıralaması izlenir (aktaran, Özkara, 2007). Bu anlatım biçiminde işlenen fikir, olaylar içindedir, her şey hareket halindedir ve hareket ögesiyle birbirine bağlanır. Hikâyelerin dayandığı olay veya durum belli bir yer ve zaman dilimi içinde geçmelidir. Olay veya durum değişince yer ve zaman da değişebilmektedir (Beyreli, Çetindağ, ve Celepoğlu, 2005). Öyküleyici metinlerden farklı olarak betimleyici metinler, nesne ve durumlardan oluşan metindeki kontrol merkezlerinin boşluklarına ait bilgileri zenginleştirmek için kullanılır. Bu tür metinlerde varlık veya durumların nitelikleri, durumları, örnekleri, özellikleri gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır (De Beaugrande ve Dressler, aktaran, Özkara, 2007). Ülkemizde yapılan araştırmalara baktığımızda öğrencilerinin yazılı anlatımda tercih ettikleri metin türleri, konu ve içerik tercihlerinin ne olduğu (Tavşanlı, 2018), öykü yazma programı kullanarak öğrencilerin yazılı anlatım ve öykü yazma becerilerini geliştirmek için, öykülerinde öykü elementleri kullanma düzeylerini araştıran (Özkan ve Karasakaloğlu, 2018), öyküleyici metin yazma becerilerini ve gelişimlerini (Kaynaş ve Anılan, 2015; Yılmaz, 2019; Güler ve Yaylacık, 2015) belirleyen ve değerlendiren çalışmalara rastlayabiliriz.

Karmaşık ve üst düzey bir insan davranışı olan yazı yazmada (Kirby ve Liner, 1998) yazı, yazmanın bir aracıdır ve yazma davranışı yazılı olarak bir metin üretmedir (Keçik ve Uzun, 2004). "Yazma davranışı sözlü iletişimin bir aracı olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemi olarak da tanımlanabilir" (Adalı, 2003, s. 30). Yazma becerisine diğer bir açıdan bakıldığında sadece mekanik bir beceri değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanması ve bilinmesi gerektiği belirtilmiştir (Demirel, 1999). Yani yazma yukarıdaki tüm tanımlamaları içine alan duygu, düşünce, bilgi ile görülen ve yaşananların aktarılması, anlatılması etkinliğidir (Koç ve Müftüoğlu, 1998, s. 75). Temel dil becerileri içinde yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmekte ve çok fazla alıştırmayı gerektirmektedir (Demirel, 2003). Byrne (1988) yazma becerisinin genellikle en çok zorlanılan dil becerisi olduğunu belirtir. Bunun nedeni yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlar olabilir (aktaran, Maltepe, 2006) ya da yazı yazarken çoğu zaman sıkı kurallara uyma zorunluluğundan da kaynaklanabilir. Kâğıt temizliği, harflerin nasıl çizilmesi gerektiği, yazının düzgün olması ve dilbilgisi kurallarının okulun ilk yıllarında öğretilmesi, çocukların bir yandan yazım tekniğini öğrenmelerini sağlarken, diğer yandan yazı yazmayı sevmemelerine yol açabilmektedir (Oral, 2008, s. 7). Bu durumu destekleyen bir çalışmada öğretmenler öğrencilerin yazma konusunda istekli olmadıklarını ve yazma etkinliklerini sevmedikleri belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğretmen görüşleri alındığında Türkçe çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun bulunmadığı, uygulama sürecinde zorluklar yaşandığı ve öğrencilerin isteksiz davrandıkları sonucu ortaya çıkmıştır (Elma ve Bütün, 2015). Özellikle öğrencilerin yazma becerileri konusundaki yetersizliklerini belirlemek ya da farklı yöntem ve modeller kullanarak öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili gelişimlerini incelemek amacıyla da araştırmalar yapılmıştır. Cavkaytar (2009) ilkökul beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada dengeli okuma yazma yaklaşımının benimsendiği öğretim modeli olan etkileşimli öğretim ve yazma süreci modelinden yararlanarak okuduğunu anlama ve buna bağlı olarak yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Dört Kare Yönetimini kullanan Kurt (2019), yazma becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlerin dışına çıktığında başarılı olunabileceğini araştırma sonucuyla göstermiştir. Süreç temelli yazmada yaratıcı yazma ve işbirlikçi yazma etkinlikleri kullanılarak yazılı anlatımı, yazmaya ilişkin olumlu tutumları geliştirmek adına çalışmalar yapılmıştır (Erdoğan ve Yangın, 2014). Yine Süreç temelli yazma modeli çerçevesinde planlı yazma ve değerlendirme modeli kullanılarak ilkökul beşinci sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazmalarında bu modelin etkisi üzerinde tartışılmıştır (Yılmaz ve Aklar, 2015). Başka bir çalışma göstermektedir ki ilkökuldaki farklı sınıflarda yazı yazmanın geliştirilmesine yönelik uygulamalar yetersizdir ve sınıf düzeyleri değişse de yazma çalışmaları öncesinde, sırasında ve sonrasında sınıflarda yapılanlar çok farklı değildir (Ateş, 2017).

1.2. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Yazma Becerileri

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların zihinsel gelişimlerine göre motor becerilerinde belli bir davranış keskinliğine ulaşamama ve bir gecikme yaşanmasından dolayı yazma konusunda sorun yaşayabildikleri görülmektedir. Bu durum bir ikilemin çıkmasına neden olur. Bu ikilemin çıkmasının nedeni üstün zekâlı ve yetenekli çocukların anlama ve bilgi edinme düzeylerinin tüm gelişim alanlarının üstünde gelişmesidir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar genel olarak el yazısını yavaş, yorucu ve olumsuz bir şekilde değerlendirdikleri için annesi ya da öğretmeninin ondan beklediğinden çok daha kötü olabilir. Çünkü zihinleri bir kalemde çok daha hızlı çalışmaktadır (Ataman, 2004). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bu şekilde olan gelişimlerinin olumsuz etkilerini en aza indirmek için, hazırlanacak programlarda ve öğretim uygulamalarında düzeye uygun yazma çalışmalarına, kendilerini özgürce ifade edebilecekleri yaratıcı yazma etkinliklerine özellikle yer verilmesi gereklidir.

Zekâ ve dil gelişimi arasındaki ilişki açık olmasına rağmen alan yazın, ileri düzey dil yeteneğinin, ileri düzey bilişsel becerilerin bir sonucu olduğunu desteklemektedir (Paul, 2001; Porter, 1999; Tiegerman ve Farber, 1995). Bunun önemli bir kanıtı üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarından daha önce konuşmaya başlamaları, daha karmaşık sözcük ve tümce yapıları oluşturmalarıdır (Porter, 1999; Silverman, 1992; Smutny, Walker, & Meckstroth, 1997; Torrance ve Caropreso, 1999). VanTassel-Baska (2002), üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin zihinsel becerilerini ortaya çıkarmak ve kullanmak için var olan kavrama yeteneğinin kullanılabilir hale gelmesinde eğitimlerinin kesinlikle planlı bir şekilde düzenlenmesinin anahtar role sahip olduğunu açıklar. Sternberg ve Grigokeronko (2000) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, özgür düşüncelerine katkı sağlayacak bilgi ve literatüre, bu bilgi ve literatürü geliştirerek kullanmak için olanaklara gereksinimleri olduğunu belirtirler. Passow'a (1959) göre ise üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmak, anlamları ve kavramları yapılandırmak, önceki, şimdiki ile sonraki öğrenmeler arasındaki ilişkiyi görmek için yeteneklerini geliştirmeye ve okulun himayesi dâhilinde bilgiyi nasıl öğrenecekleri ve zekâlarını nasıl disipline edecekleri konusunda eğitilmeleri gerekmektedir. Yani üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, olağanüstü gizilgüçlerini geliştirmeye ihtiyaç duyarlar (Uzun, 2004, s. 39) ve esnek bir program ile belirlenmiş zamanlarda, normal sınıflarından ayrı üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda uzman bir öğretmen ya da eğitimci bir koordinatör ile zenginleştirme programlarına katılırlar (Ataman, 1996, s. 30). Programlarda yer alan üst düzey düşünme becerilerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma, sanat içerikli dersler, coğrafya gibi birçok akademik alandaki başarılarını olumlu etkilediği (Cotton, 1991), ikna edici yazma becerileri ve akıl yürütme elemanları aracılığıyla eleştirel düşünmeyi öğretmek için yapılan uygulamaların öğrencilerin becerilerini geliştirmede etkili olduğu (Huges, 2000) araştırmalarla ortaya konmuştur. William&Mary Koleji üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri için bir BPM oluşturarak öğrencilerine uygulamışlardır. Programın zenginleştirme ve içeriği sıkıştırma şeklinde yapılan planlamasını uygularken analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmak gerekmektedir. Ayrıca program, anahtar düşünceler ve temalarla içeriği bir araya getirir. İleri düzey okuma çalışmaları yapılırken aynı zamanda onlara fırsatlar yaratılarak ileri düzey ürünler oluşturma imkânı verilir. Öğrencilerin beceri ve ilgileri temel alınarak, özgür öğrenme ortamlarında, farklı tekniklerle, araştırma becerileri ile ilgili etkinlikler yapmalarına fırsat verilir (VanTassel-Baska, 2003; Little, 2002). BPM oluşturulurken Paul'un Akıl Yürütme Modeli de kullanılmıştır. Bu modelde bireylerin, eğer öğrenirlerse, eleştirel düşünme konusunda yeteneksiz olmadıkları vurgulanmaktadır. Daha çok düşünme süreçlerine dikkat çeken bir farkındalıktan ve tüm düşüncelerin, davranışların yapılan akıl yürütmelere bağlı olduğundan söz edilmektedir. Ayrıca okuldaki amaçlar çerçevesinde öğrencilere verilen fırsatlar onların akıl yürütmelerinin farkında olmalarına, sonuç çıkarmalarına, düşünce ile ilgili oluşturulacak tüm konularda cesaretlendirilmelerine fırsat tanımaktadır ve dil becerilerinin gelişiminde önemli yeri olan yazma becerilerine yönelik teknikler de program içerisinde yer almaktadır (Little, 2002).

Ülkemizdeki eğitim programlarına bakıldığında dil becerilerini kazandırmak için Türkçe dersi temel alınmaktadır. Türkçe derslerinde de Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerinin öğrencilere kazandırılması için çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2007, s. 10). Bu becerilerin yanı sıra her dersin özelinde öğrenciye kazandırılacak beceriler de bulunmaktadır. Türkçe dersi ile öğrencilere kazandırılacak beceriler; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2005, s. 17). Güncellenen yeni Türkçe Öğretim Programına göre dili kullanma becerisi geliştiğinde öğrenme ile birlikte kişisel gelişme, sosyal gelişme ve mesleki becerileri içeren tüm diğer alanlardaki gelişimin ön şartı gerçekleşmiş olacaktır. Tematik yaklaşımın temelinde olduğu programda okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okumalar yaparak anlamayı sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır (MEB 2019, s. 8). Bu sayede öğrenciler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ana dilde iletişim, kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktadır (MEB 2019, s. 4). Programdaki teorik bilginin yeterli olmasına rağmen Türkçe dersinin aynı zamanda bir sanat dersi de olduğu yeterince anlaşılamamaktadır. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilememesi ve uygulamalı çalışmalara yeteri kadar zaman ayrılmaması buna bağlı olarak da öğrencilerin düşünme, yaratıcı olma ve etkili iletişim kurabilme becerilerinin olumsuz etkilenmesi Türkçe öğretimi sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır (Topbaş; Sever, 2004). Normal zekâ düzeyindeki çocukların eğitiminde kullanılan yöntemlerde yetersizlikler görülürken, bu yöntemlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi için de kullanılmasının yetersiz olduğu görülmektedir. (Meyen ve Skrtic, 1988; aktaran Beşkardeş, 2007).

1.3. Araştırmanın Amacı

Ülkemizde, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların farklı ilgilerinin ortaya çıkıp gelişmesinde etkili olan dil gelişimi ve dil gelişimine bağlı olarak yapılan eğitim programlarına yönelik çalışmalar ve bu öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu sınırlılıktan yola çıkarak yapılan araştırmada dil ve ana dil öğrenme kavramları içerisinde önemli yere sahip olan yazma becerilerini de geliştirmeye yönelik hazırlanan farklılaştırılmış program ve bu programın öğretim uygulamaları incelenmiştir. Eleştirel düşünmeyi temel alan ve ülkemize uyarlanan BPM üstün yetenekli öğrencilere uygulanarak Türkçe öğretim uygulamaları içerisinde yer alan yazma becerilerindeki durumlarına bakılmıştır. Türkçe öğretim uygulamalarında öğrencilere yazma becerilerini kazandırmak için Sözcük Dağarcığı Ağı Modeli (Vocabulary Web Model) ve Hamburger Modeli gibi düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerilerine yardım eden modeller kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde akıl yürütme becerilerine uygun olarak yapılan Türkçe öğretim uygulamalarının, yazma becerilerine (öyküleyici yazma ve betimsel yazma) etkisinin olup olmadığını tespit etmektir.

1.3.1. Araştırmanın alt problemleri

Yazma becerileri konusunda uygulamaların yapıldığı ve bu uygulamaların etkililiğinin incelendiği bu araştırmada aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

- 1- 10-11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, Türkçe öğretim uygulamaları sonrası yapılan yazma becerilerinin (öyküleyici yazma ve betimsel yazma) değerlendirilmesi sonucunda deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
- 2- 10-11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, Türkçe öğretim uygulamalarına göre yapılan yazma becerilerinin (öyküleyici yazma ve betimsel yazma) değerlendirilmesi sonucunda kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- 3- 10-11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, Türkçe öğretim uygulamalarına göre yapılan yazma becerilerinin (öyküleyici yazma ve betimsel yazma) değerlendirilmesi sonucunda deney grubunun son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

2. YÖNTEM

Türkçe öğretim uygulamalarının, yazma becerilerine (öyküleyici yazma ve betimsel yazma), etkisinin belirlenmesinde deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntemin ön test – son test kontrol grup deneysel desen modeli bu araştırma için uygun bir yöntemdir. Kontrol gruplu ön test deseni, etkisi merak edilen bir deneysel işlem (değişken düzeyi) ile bir kontrol grubunun yer aldığı ve iki ölçüm (ön test-son test) gerektiren araştırmalarda kullanılır. Araştırma öncesinde grupların eşitliği konusunda ön test vasıtasıyla fikir veriyor olması nedeniyle bu model tercih nedenidir. Çünkü örneklem 10 kişiden ibaret ve homojen olmayan bir yapıda ise yansız atama tekniğinin grupları eşitleyememe imkânı vardır. Böyle bir durumda, kontrol gruplu ön test-son test deseni en mantıklı çözüm olacaktır. Böylece ön test ile gruplar arası farklılıklar görülebilecek ve istatistiksel kontrol/düzenleme mekanizmaları devreye girebilecektir (Gliner, Morgan & Leech, 2015). Bu modelde her biri yansız atama ile belirlenmiş en az iki grup gerekir. Gruplara ön test uygulanır ve her grup farklı bir eğitim alır. Çalışmanın sonunda gruplara son test uygulanır. Son test sonuçları uygulamanın etkililiğine karar vermek için karşılaştırılır (Gay ve Airasian, 2003). Yapılan bu araştırma ile deney ve kontrol grupları yansız atama ile eşit bir şekilde oluşturulmuş ve her iki gruba ön test yapılmış, başlangıç durumları belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada hazırlanan Türkçe öğretim uygulamaları deney grubuna uygulanırken kontrol grubu kurumda yapılan eğitim uygulamalarına devam etmiştir. Deney ve kontrol grubu için bütün değişkenler aynı bırakılmış, sadece iki grup arasında uygulama farkının sonuçları karşılaştırılmıştır. Uygulama sona erdiğinde her iki gruba son test yapılarak sonuçları değerlendirilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada evren örneklem belirlenmemiş olup çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu Düzce İli ilköğretim okullarına devam ederken BİLSEM'deki uygulamalara da katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler arasından seçilmiştir. Deney grubunda 11, kontrol grubunda 11 öğrenci bulunmaktadır ve bu öğrenci grupları 10-11 yaş aralığında üstün zekâ ve yetenekli olan öğrencilerden oluşmaktadır. Deney grubu ve kontrol grubu denkleştirilmesi Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin uyguladığı WISC-R Testi puanları ve Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği puanları kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde parametrik olmayan Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Çünkü bu test ilgilenilen değişkenin dağılımıyla ilgili normallik varsayımının olamadığı durumlarda (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006) ölçümlerin sürekliliğinin sağlanmasına uygundur ve gruplar arası ya da gruplar içinde anlamlı farklar olup olmadığını test eder (Büyüköztürk, 2007).

2.1.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Öğrencilerin zekâ düzeyleri puanları, BİLSEM'e öğrenci seçimi yapılırken Rehberlik Araştırma Merkezi'nin uyguladığı test sonuçlarından alınmıştır. Uygulamalar başlamadan önce zekâ bölümü puanları 130-145 arasında olan öğrencilerin ön test yazma becerileri puanları belirlenmiştir. Puanların deney ve kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakmak için parametrik olmayan Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçlarına göre öğrenciler

deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Diğer testler bu gruplamaya göre uygulanarak sonuçları değerlendirilmiştir. Zekâ bölümü puanları ile ilgili yapılan testin sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

WISC-R Zekâ Testi Sonuçlarına Göre Zekâ Bölümü Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

WISC-R Zekâ Bölümü	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol Grubu	11	11.86	130.50			
Deney Grubu	11	11.14	122.50	56.50	-,264	,79
Toplam	22					

Tablo 1’de, zekâ bölümü puanları 130-145 arasında olan öğrencilerin aldıkları puanların, deney ve kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı görülmektedir. Yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=56,50 p>0.5). Bu sonuç her iki grubun zekâ bölümü puanları açısından birbirlerine denk olarak kabul edilebileceğini gösterir. Daha sonra gruplara uygulanan yazma becerileri ön test toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığına bakılmıştır.

Tablo 2.

Grupların Yazma Becerileri-Öyküleyici Yazma Bütünsel ve Analitik Değerlendirme Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yazma Becerileri Öyküleyici Yazma	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Ön Test Toplam Puan						
Deney Grubu Bütünsel	11	11,32	124,50			
Kontrol Grubu Bütünsel	11	11,68	128,50	58,50	-,136	,89
Deney Grubu Analitik	11	10,77	118,50			
Kontrol Grubu Analitik	11	12,23	134,50	52,50	-,553	,60
Toplam	22					

Tablo 2’de, öğrencilerin yazma becerileri-öyküleyici yazma bütünsel ve analitik değerlendirme sonuçlarından alınan ön test puanlarının, deney ve kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı görülmektedir. Parametrik olmayan Man Whitney-U testinin yapılması sonucunda, gruplar arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=58,50 p>0,5 – U=52,50 p> 0,5). Bu sonuç ile her iki grup ön test puanları açısından birbirlerine denk olarak kabul edilmektedir. Grupların bu denkliliğine bakıldıktan sonra deney ve kontrol grubuna uygulanan yazma becerileri-betimleyici yazma puanları değerlendirilerek bulgular Tablo 3’te incelenmiştir.

Tablo 3.

Grupların Yazma Becerileri-Betimleyici Yazma Bütünsel ve Analitik Değerlendirme Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yazma Becerileri Betimleyici Yazma	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Ön Test Toplam Puan						
Deney Grubu Bütünsel	11	11,50	126,50			
Kontrol Grubu Bütünsel	11	11,50	126,50	60,50	-,000	1,00
Deney Grubu Analitik	11	12,23	134,00			
Kontrol Grubu Analitik	11	13,00	143,00	52,50	-,421	,60
Toplam	22					

Tablo 3’te, öğrencilerin yazma becerileri-betimleyici yazma bütünsel ve analitik değerlendirme sonuçlarından alınan ön test puanlarının, deney ve kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı görülmektedir.

Parametrik olmayan Man Whitney-U testinin yapılması sonucunda, gruplar arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=60,50$ $p>0,5$ - $U=52,50$ $p>0,5$). Bu sonuçta bize her iki grubun ön test puanları açısından birbirlerine denk olarak kabul edilebileceğini göstermektedir.

Analizlerin sonucunda, farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamaları yapılacak üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerden oluşan deney grubu belirlenmiştir. Ayrıca kurumun uygulamalarına devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerden oluşan kontrol grubu da bu analiz sonucunda ayrılarak her iki grubun yazma becerileri düzeyleri arasındaki farklılıkları incelenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, eğitimciler tarafından eğitim programını ve öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. 2. sınıftan 12. sınıfa kadar öğrencilere uygulanmaktadır. Yazma becerilerinde kişisel yaklaşım, öyküleştirerek anlatım, betimleyici anlatım ve ikna edici yazma ile analiz ve sentez becerileri önemlidir. Analitik değerlendirmede içerik, organizasyon, cümle yapıları, sözcük ve dilbilgisi kuralları, imla kuralları ile büyük harf kullanımı dikkate alınmaktadır. Bütünsel değerlendirmede ise yazılardaki üstünlük, amaç ve duyguların ifadesi, noktalama işaretlerinin kullanımı, düzenleme, destekleyici ifadelerin kullanımı, konuya odaklanma gibi konuları içeren puanlama sistemi vardır (CTB Writing Assessment Guide, 1993). Bu becerileri değerlendirmeye yönelik konu başlıkları ve ölçeğin puanlamasında kullanılacak bütünsel ve analitik değerlendirme maddeleri Türkçe 'ye çevrilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak ölçek öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek üzere kullanılmaya hazır hale getirilmiştir. Program uygulamaları sırasında öğrencilere öyküleyici, betimleyici ve ikna edici anlatım ile ilgili konular verilerek yazılar yazmaları istenmiştir. Yazılar üç ayrı Türkçe öğretmene okutulmuş ve değerlendirilmiştir. Verilen puanların ortalamaları alınarak her bir yazı türü için bütünsel ve analitik puanlara ulaşılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizinde Man Whitney-U Testi ile Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında $p=.05$ değeri anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. Uygulama aşamasında elde edilen veriler SPSS 16, 0 programı ile çözümlenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmadaki birinci denence sınanırken, 10-11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretim uygulamaları sonrası yapılan yazma becerilerinin (öyküleyici yazma ve betimsel yazma) değerlendirilmesi sonucunda, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Yazma becerileri değerlendirme araçları ile öyküleyici yazma bütünsel ve analitik değerlendirme puanları, betimleyici yazma bütünsel ve analitik değerlendirme puanları arasındaki farkın anlamlılığı ile ilgili sonuçlar elde edilmiş ve bu sonuçlar tablolar oluşturularak gösterilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası yazma becerileri - betimleyici yazma bütünsel değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($z= -3,002$ $p<0,05$). Tablo 4'te uygulamalara katılan öğrencilerin betimleyici yazma becerileri bütünsel fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamlarına bakıldığında gözlenen farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu veriye göre yapılan öğretim uygulamaları, betimleyici yazma becerilerini geliştirme konusunda etkilidir denilebilir.

Tablo 4.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun Yazma Becerileri-Betimleyici Yazma Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Yazma Becerileri

Betimleyici Yazma Bütünsel Değerlendirme	N	S.O.	S.T.	z	p
Son Test - Ön Test					
Negatif Sıra	0	0,00	,00		
Pozitif Sıra	11	6,00	6,00	-3,002	,003
Eşit	0	-	-		

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası yazma becerileri - betimleyici yazma analitik değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmıştır. Uygulamalara katılan öğrencilerin değerlendirme sonucunda aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı

bir fark olduğu görülmüştür ($z = -2,965$ $p < 0,05$). Tablo 5'te fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre yapılan öğretim uygulamaları, betimleyici yazma becerilerini geliştirme konusunda etkilidir denilebilir.

Tablo 5.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun Yazma Becerileri-Betimleyici Yazma Analitik Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Yazma Becerileri

Betimleyici Yazma Analitik Değerlendirme	N	S.O.	S.T.	z	p
Son Test - Ön Test					
Negatif Sıra	0	0,00	11,00		
Pozitif Sıra	11	6,00	142,00	-2,965	,003
Eşit	0	-	-		

Deney grubu öğrencilerinin uygulamalar öncesi ve sonrası yazma becerileri - öyküleyici yazma bütünsel değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($z = -2,714$ $p < 0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu Tablo 6'da gösterilmektedir. Bu sonuçlara göre yapılan öğretim uygulamaları, öyküleyici yazma becerilerini geliştirme konusunda etkilidir denilebilir.

Tablo 6.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubu Yazma Becerileri-Öyküleyici Yazma Bütünsel Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Yazma Becerileri

Öyküleyici Yazma Bütünsel Değerlendirme	N	S.O.	S.T.	z	p
Son Test - Ön Test					
Negatif Sıra	0	0,00	,00		
Pozitif Sıra	11	5,00	5,00	-2,714	,007
Eşit	0	-	-		

Deney grubu öğrencilerinin uygulamalar öncesi ve sonrası yazma becerileri - öyküleyici yazma analitik değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici yazma becerileri analitik değerlendirme sonucunda aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($z = -2,952$ $p < 0,05$). Tablo 7, fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre yapılan öğretim uygulamaları, öyküleyici yazma becerilerini geliştirme konusunda etkilidir denilebilir.

Tablo 7.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun Yazma Becerileri-Öyküleyici Yazma Analitik Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Yazma Becerileri

Öyküleyici Yazma Analitik Değerlendirme	N	S.O.	S.T.	z	p
Son Test - Ön Test					
Negatif Sıra	0	0,00	,00		
Pozitif Sıra	11	6,00	66,00	-2,952	,003
Eşit	0	-	-		

Araştırmanın ikinci denencesi sınanırken 10-11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, Türkçe öğretim uygulamalarına göre yapılan yazma becerilerinin (öyküleyici yazma ve betimsel yazma) değerlendirilmesi yapılmış, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla müdahale edilmemiş kontrol grubunun yazma becerileri değerlendirmeleri- betimleyici yazma bütünsel ve analitik değerlendirmeler öyküleyici

yazma bütünsel ve analitik değerlendirmeleri- sonucundaki puanlar arasındaki farkın anlamlılığı ile ilgili sonuçlar elde edilmiş ve bu sonuçlar aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 8, herhangi bir müdahalenin yapılmadığı uygulamalara katılan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yazma becerileri-betimleyici yazma bütünsel değerlendirme puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı ile ilgili değerlendirme sonucunu göstermektedir ($z=-,000$ $p>1,00$).

Tablo 8.

Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Becerileri – Betimleyici Yazma Bütünsel Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Yazma Becerileri					
Betimleyici Yazma Bütünsel Değerlendirme	N	S.O.	S.T.	z	p
Son Test - Ön Test					
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	0	,00	,00	-,000	1,00
Eşit	11	-	-		

Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, Tablo 9, müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilme sonucuna göre aldıkları uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z= -,316$ $p>0,05$).

Tablo 9.

Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Becerileri - Betimleyici Yazma Analitik Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Yazma Becerileri					
Betimleyici Yazma Analitik Değerlendirme	N	S.O.	S.T.	z	p
Son Test - Ön Test					
Negatif Sıra	2	4,50	9,00		
Pozitif Sıra	4	3,00	12,00	-,316	,75
Eşit	5	-	-		

Tablo 10'da müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası yazma becerileri-öyküleyici yazma bütünsel değerlendirme puanlarında Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z= -,000$ $p>1,00$).

Tablo 10.

Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Becerileri - Öyküleyici Yazma Bütünsel Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Yazma Becerileri					
Öyküleyici Yazma Bütünsel Değerlendirme	N	S.O.	S.T.	z	p
Son Test - Ön Test					
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	0	,00	,00	-,000	1,00
Eşit	11	-	-		

Yine müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yazma becerileri-öyküleyici yazma analitik değerlendirme puanlarının arasında Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark olmadığı Tablo 11'de görülmektedir ($z= -,000$ $p>1,00$).

Tablo 11.

Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Becerileri - Öyküleyici Yazma Analitik Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Yazma Becerileri					
Öyküleyici Yazma Analitik Değerlendirme	N	S.O.	S.T.	z	p
Son Test - Ön Test					
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	0	,00	,00	-,000	1,00
Eşit	11	-	-		

Araştırmanın üçüncü denencesi sınanırken, 10-11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, Türkçe öğretim uygulamalarına göre yapılan yazma becerilerinin (öyküleyici yazma ve betimsel yazma) değerlendirilmesi sonucunda, deney grubunun son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Tablo 12’de farkın anlamlılığını bulmak için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları, yazma becerileri-öyküleyici anlatım bütünsel ve analitik değerlendirme toplam puanları olarak verilmiştir.

Tablo 12.

Grupların Yazma Becerileri-Öyküleyici Yazma Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Belirleyen Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yazma Becerileri						
Öyküleyici Yazma	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Son Test Puan						
Deney Grubu Bütünsel	11	16,50	181,50	5,50	-3,754	,00
Kontrol Grubu Bütünsel	11	6,50	71,50			
Deney Grubu Analitik	11	16,68	183,50	3,50	-3,770	,00
Kontrol Grubu Analitik	11	6,32	69,50			
Toplam	22					

Yapılan deneysel çalışma sonucunda, uygulamalara katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin yazma becerileri - öyküleyici yazma bütünsel puanları (U=5,50 p<0,5) ve analitik puanları (U=3,50 p<0,5) arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarının öğrencilerin yazma becerileri-öyküleyici yazma beceri düzeylerini yükseltmede etkili olduğu söylenebilir. Tablo 13’e bakıldığında ise Mann Whitney-U testi ile yapılan yazma becerileri-betimleyici yazma bütünsel ve analitik değerlendirme toplam puanlarının sonuçları görülmektedir.

Tablo 13.

Grupların Yazma Becerileri-Betimleyici Yazma Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Belirleyen Man Whitney-U Testi Sonuçları

Yazma Becerileri						
Betimleyici Yazma	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Son Test Puan						
Deney Grubu Bütünsel	11	11,32	124,50	9,00	-3,534	,00
Kontrol Grubu Bütünsel	11	11,68	128,50			
Deney Grubu Analitik	11	10,77	118,50	11,00	-3,288	,00
Kontrol Grubu Analitik	11	12,23	134,50			
Toplam	22					

Yapılan deneysel çalışma sonucunda, öğretim uygulamalarına katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin yazma becerileri - betimleyici yazma bütünsel puanları (U=9,00 p<0,5) ve analitik puanları (U=11,00 p<0,5) arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Yine bu sonuca göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarının öğrencilerin yazma becerileri-betimleyici yazma beceri düzeylerini yükseltmede etkisinin olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada yapılan değerlendirmelerden elde edilen veriler, Türkçe öğretim uygulamaları sonucunda deney grubunda yer alan 10-11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin (öyküleyici yazma, betimleyici yazma) ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu durumda öyküleyici yazma ve betimleyici yazma için öğrencilerin ilgisini çekecek farklı yöntemlerin kullanılmasının öğrencileri yazma konusunda olumlu etkilemiş olduğu söylenebilir. Farklı yöntemlerle tanışmak ve onları uygulamak deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmesinin nedeni olabilir. Cotton'un (1991) düşünme becerileriyle ilgili araştırmaları inceleyerek, üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma, sanat içerikli dersler, coğrafya gibi birçok akademik alandaki başarılarını olumlu etkilediğini gösteren bir çalışması, eleştirel düşünmeyi temel alan Türkçe öğretim uygulamalarının yazma becerilerini etkilediğini gösteren bu araştırma ile paralellik göstermektedir.

Uygulanan farklılaştırılmış program modeli ile yazma becerilerinin iki farklı boyutu öğrencilere gösterilmeye çalışılmış ve etkinlikler de iki farklı şekilde yaptırılmıştır. Yazı yazmada Sözcük Dağarcığı Ağı Modeli, Hamburger Modeli ve Yazma Süreci Modeli kullanılarak ikna edici, betimleyici ve öyküleyici yazılar yazılmıştır. Böylece öğrenciler serbest yazma ile ikna edici, öyküleyici ve betimleyici yazma arasındaki farkı görerek bu doğrultuda da etkinlikler yapmışlar, yazma becerilerinin türlerinin olabileceğini içselleştirmişlerdir. Bu da öğrencilerin yazma süreçlerinde ve süreç sonunda başarılı olmalarını sağlamış olabilir. Van Tassel Baska vd. (2002), üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için hazırladıkları BPM uygulamaları sonrasında üstün yetenekli öğrencilerin, alan yazını daha üst düzeyde analiz ettikleri, yorumlama, sorgulama yetilerini geliştirdikleri ve ikna edici yazma becerilerinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, araştırmanın yazma becerilerindeki olumlu bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca BİLSEM'e devam eden üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencileri için hazırlanmış program uygulamaları sonucunda, öğrencilerin öyküleyici metin yazma düzeylerinde yükselme olması (Gürler ve Yaylacık, 2015) farklı program uygulamalarının gerekliliği konusunda bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Hughes (2000) yaptığı araştırmada, dört ve beşinci sınıfa devam eden üstün yetenekli, normal ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ikna edici yazma becerileri ve akıl yürütme elemanları aracılığıyla eleştirel düşünmeyi öğretmek için uygulanan programın etkililiğini incelemiştir. Araştırmada eleştirel düşünme öğretildiğinde, eleştirel düşünmeyi öğrenen üstünlerin normal öğrencilere, normal öğrencilerin öğrenme yetersizliği gösterenlere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. En başarılı olanlar üstün yetenekliler olmasına rağmen uygulanan programın her yetenek grubunun kendi içinde başarı düzeyini arttırdığı sonucu elde edilmiştir. Eleştirel düşünmenin temel alındığı Paul'un Akıl Yürütme Modeli kullanılarak oluşturulan BPM'nin kullanıldığı Türkçe öğretim uygulamalarının üstün yetenekli çocukların yazma becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç Hughes'in(2000) yaptığı araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada kontrol grubundan elde edilen verilere göre müdahale edilmemiş Türkçe öğretim uygulamaları sonucunda 10-11 yaş aralığındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öyküleyici yazma ve betimleyici yazma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını gösterir. Bu sonuç, müdahale edilmemiş öğretim uygulamaları ile eğitim alan kontrol grubunun, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile eğitim alan deney grubuna göre yazma becerilerini geliştiremediklerini ya da var olan becerilerini ortaya çıkaramadıklarını gösterebilir. Seviyeye uygun etkinlikler olmadığında öğrencilerin ilgisiz olması ve zorluklar yaşaması (Elma ve Bütün, 2015), ilkokulun farklı sınıflarında yazmanın geliştirilmesine yönelik uygulamaların yetersizliği, sınıf düzeyinin farklı olmasına rağmen yapılan yazma çalışmalarının farklılaşmaması (Ateş, 2017), öyküleyici metin unsurlarının istenen düzeyde kullanılmayarak öğrencilerin metin yazma yerine test çözmelerinin istendiğinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından belirtilmesi (Kaynaş ve Anılan, 2015) araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu göstermiştir ki, 10-11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, Türkçe öğretim uygulamalarına göre yapılan yazma becerilerinin (öyküleyici yazma ve betimsel yazma) değerlendirilmesi ile deney grubunun son test puanları ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır. Temel anlamda yazı yazmanın insan beyninde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi (Keskinkılıç, 2005) olduğunu görürüz. Aynı zamanda yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır ve yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak gerekir. Yazma eğitiminin temel ilkesi yazmaktır ve yazma becerisi yazmakla öğrenilebilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi ise yazdırmaktır (Demirel, 2004). Bu nedendir ki serbest yazmada öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini kendilerine özgü olarak anlatmaları beklenir. (Demirel,2004). Bu bilgiler çerçevesinde Yılmaz ve Aklar'ın (2015) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı planlı yazma ve değerlendirme uygulamaları, Özkan ve Karasakaloğlu'nun (2018) öykü yazma programı doğrultusunda yaptıkları uygulamaların sonucunda aldıkları eğitimin olumlu sonuç göstermesi, Kurt'un (2019) araştırmasında uyguladığı dört kare yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olması öğrencilerin yazma becerileri konusunda istekli olmalarında farklı yöntemlerin gerekliliğini ortaya koyan araştırmalardır. Yine Yılmaz (2019), Tavşanlı (2018), Erdoğan ve Yangın'ın (2014) süreç temelli yazma modelini kullandıkları araştırmalarında da modelin yazma becerileri üzerindeki etkisi görülmektedir. Araştırmaların

ortak sonuçları farklı yöntemlerin çocukların yazma becerileri konusunda başarılı ve istekli olmalarına neden olduğu, ikna edici yazma, bilgilendirici metin yazma becerilerinin geleneksel yöntemlerin dışına çıktığında daha iyi sonuçlar verdiği ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdikleri şeklindedir. Bu sonuçlar farklı program ve yöntem kullanımını içeren bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yazma Süreci Modeli ile desteklenerek oluşturulan dengeli okuma yazma programının, öğrencilerin okuduklarını anlama ve yazılı anlatım becerileri öğretiminde kullanılmasının derse katılımı etkilediği, düşünce becerilerinin gelişimine katkı sağladığı (Cavkaytar, 2009) bu araştırmanın sonuçlarına paralel bir bulgudur.

Uygulamalar sırasında öğrenciler okudukları, öğrendikleri metinleri önce zihinlerinde sonra da kâğıt üzerinde resmetmek konusunda istekli olmuşlar ve bu resimler ile ilgili yazılar yazarak yorumlamalar yapmışlardır. Tatile gidilecek bir ülkenin seçimi için ülkenin özelliklerini anlatmaya yönelik yapılan ve karşısındakini ikna etmeye yönelik bir çalışma konuya örnek olmuştur. Bu etkinliklerde deney grubundaki öğrencilerin akıl yürütme ve yazma becerilerine kendilerinin görsellik kattıkları gözlemlenmiştir. Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990), soyut kavramları sezgisel bir şekle dönüştürmenin en önemli yollarından birini görselleştirme ve düşünme süreçlerinden yararlanmak olarak açıklarlar. Öğrencilerin, uygulamadaki etkinliklerde doğrudan yer almamasına rağmen, yaptıkları etkinliklere ve yazılarına kendilerinin görsellik katmalarının, bu öğrencilerin görselleştirme ve düşünme süreçlerini etkinliklerinde kullanabildiklerini göstermektedir.

Üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler, yazma süreci modeli ve düşünme becerilerini içeren Türkçe öğretim uygulamaları sonunda yazma becerileri başarı düzeylerini yükseltmişlerdir. Bu sonuç, üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin katıldığı farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının yazma beceri düzeyleri puanlarını yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir. Puanların uygulama sonucunda yükselmiş olması, öğrencilerin var olan yazma becerilerinin ortaya çıkarılmasında da etkili olduğunun bir göstergesi olabilir. Elde edilen bu sonuca rağmen çalışmayı destekleyecek araştırmalar sınırlıdır. Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin dili kullanma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yönelik yapılan araştırma sayısı çok azdır. Bu nedenle, bu araştırmadaki uygulamalar farklı merkezlerde eğitimlerine devam eden üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerle de yapılabilir ve sonuçları değerlendirilebilir. Ayrıca içerik, süreç ve ürün olarak farklılaştırılmış yeni eğitim programlarının hazırlanması ve bu programların içerisinde yazma becerilerini de içeren etkinliklerin olması araştırmayı destekleyebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırma için kullanılacak ölçme aracının ve program örneğinin uyarlanması ve uygulanması için gerekli izinler CTB/McGraw-Hill Companies, Joyce VanTassel-Baska ve Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Makalenin yazım ve gönderim süreçlerinde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin etik kurallarına uygun davranılmıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamışlardır.

5. KAYNAKÇA

Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.

Ataman, A. (2004). Üstün Zekâli ve Özel Yetenekli Çocuklar. Şirin M.R.; A.Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Der.), *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s.155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ataman, A. (1996), Üstün Zekâli Ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar, İ.Fındıkçı (Ed.), *Eğitimimize Bakışlar* (s.17-30). Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.

Ateş, S. (2017). "Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Sınıf İçi Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi", *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1534-1557.

Beşkardeş, S. (2007). *Üstün Zekâli ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Metafor Sisteminin Uygulanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: PegemA Yayınları.

Burns, P. C., Lowe, A., L. (1966). *The Language Arts In Childhood Education*. Chicago: Rand M. Nally Company.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması* (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Coşkun, E. (2007). *Yazma Becerisi: İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Kırkkılıç, A.; Akyol, H. (Ed.). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Cotton, K. (1991). "Close-Up #11: Teaching Thinking Skills. Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series.
- CTB Writing Assessment. (1993). *Writing Assessment Guide*. California: CTB/McGraw-Hill Companies.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Elma, C., Bütün, E. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 104-131.
- Erdoğan, Ö., Yangın, B. (2014). The Effects of Process Based Creative Writing Activities on Students' Writing Expression and Attitude towards Writing. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1) , 438-459.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gay, L.R., Airasian, P. (2003). *Educational Research Competencies for Analysis and Applications*. Merrill Prentice Hall. Seventh Edition.USA.
- Gliner, J.A., Morgan, G., A., Leech, N. (2009). *Uygulamada Araştırma Yöntemleri, Desen ve analizi Bütünleştiren Yaklaşım*, S. Turan(Ed.), Nobel Akademik Yayıncılık, Aralık 2015, Ankara.
- Güneş, S. (2003). *Anlatım Bilgisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlük Matbaası.
- Gürler, Z., Yaylacık, A. (2015). Bilim ve Sanat Merkezlerindeki Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*. 41, 383-398.
- Huges, C. E. (2000). *A Comparative Study of Teaching Critical Thinking Through Persuasive Writing to Average, Gifted and Students of Learning Disabilities* (Unpublished doctoral dissertation), The College of William and Mary Williamsburg, VA.
- İşeri, K. (2008). *Yazma Eğitimi*. A. Tazebay, S. Çelenk(Ed.), Türkçe Öğretimi, İlke-Yöntem-Teknikler. Ankara: Maya Akademi.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kaynaş, E. ve Anılan, H. (2015). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-147.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Keskinkılıç, K. (2005). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kirby, D. & Liner, T. (1998). *Inside Out: Developmental Strategies for teaching Writing*. Portsmouth: Brynton/Cook Publishers.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kurt, S. (2019). *Dört Kare Yazma Yönteminin Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükkaragöz, H., (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. B. Yeşilyaprak(Ed.) Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık (s.75-107)
- Little, C. (2002). Reasoning as a Key Component of Language Arts Curricula. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XIII(2), 52-59.

- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Marshall, J. (1994). *Anadili ve Yazın Öğretimi*. Çev: Cahit Külebi. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7, ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi* (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, Ö., Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 220-247.
- Passow, H. (1959). The Comprehensive High School and Gifted Youth. (Ed. French, J.L.). *Educating the Gifted, A Book of Readings* (pp. 187-199). USA: Henry Holt and Company, Inc. Regina, M.M. (2000).
- Paul, R. (2001). *Language Disorders: From Infancy through Adolescence (2nd ed.)*. Missouri: Mosby.
- Paul, R. A., Binker, J. A., Jensen, K. & Kreklau, H. (1990). *Critical Thinking Handbook 4th.-6th grades a guide for remodelling lesson plans, in language, arts, social studies & science*. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Sydney: Allen and Unwin. /Buckingham: Open University Press.
- Sever, S., (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silverman, L. K. (1992). Counseling the gifted individual. *Counseling and Human Development*, 25(4), 1-14.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Smutny, J.F, Walker, S.Y. & Meckstroth, E.A. (1997). *Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom: Identifying, Nurturing, and Challenging Ages 4-9*. Minneapolis. MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence to increase student learning and achievement*. USA: SkyLight Training and Publishing Inc.
- Tavşanlı, Ö., F. (2018). İlkokul Öğrencileri Ne Yazar?: İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Metin Türü, Konu ve İçerik Tercihlerinin Belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 32-47.
- Tiegerman-Farber, E. (1995). *Language and communication intervention in preschool children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Topbaş, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Torrance, E. P., Caropreso. E. J. (1999). Assessment of Preschool Giftedness Intelligence And Creativity, <http://www.hoagiesgifted.org/young-children.html>
- Uzun, M. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- VanTassel-Baska, J., Johnson, D. T., Boyce, L. N. & Little, C. A. (1999). *Guide to Teaching A Language Arts Curriculum For High-Ability Learners*. United States America: Kendall/Hunt Publishing Company.
- VanTassel-Baska, J. (2002). Theory and research on curriculum development for gifted. K. A. Heller, F. J. Mönks, R.J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 345-367). Oxford, UK: Pergamon Press. V.

VanTassel-Baska, J., Zuo, L., Linda D.& Avery, L. D. (2002). A Curriculum Study of Gifted-Student Learning in the Language Arts. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 30-44.

VanTassel-Baska, J. (2003). What Matters in Curriculum for Gifted Learners: Reflections on Theory, Research, and Practice. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 174-183). USA: Allyn and Bacon Press.

Yılmaz, A. (2019). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, M., Aklar, S. (2015). Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 223-234.

6. EXTENDED ABSTRACT

This study was carried out to examine the effect of differentiated teaching applications on gifted and talented students' writing skills. For this purpose, The Integrated Program Model - ICM, which is based on critical thinking adapted to our country, has been applied to gifted students and the writing skills of these students have been analyzed. While teaching native language skills the ability to express students' thoughts in writing by using different models such as The Model of Concept Development, Literature Model, Metaphor Analysis Model, and Vocabulary Web Model is examined.

In the research, the following hypotheses have been tested in examining the effects of Turkish teaching practices, written skills (narrative writing and descriptive writing) on reasoning skills of gifted and talented students:

- 1- There is a significant difference in the writing skills (narrative writing, descriptive writing) between the pre-test and post-test scores of the experimental group according to the Turkish teaching applications conducted with gifted and talented students at the age of 10-11 years.
- 2- There is no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group in the writing skills (narrative writing, descriptive writing) according to the Turkish teaching applications conducted with gifted and talented students at the age of 10-11 years.
- 3- There is a significant difference between the post-test scores of the experimental group and the control group in favor of the experimental group. According to Turkish teaching applications conducted with gifted and talented students at the age of 10 to 11 years.

The study group consisted of 11 experimental and 11 control group students who were enrolled to Düzce BİLSEM and who had outstanding talents at the age of the 10 - 11. In order to match the experimental and control groups the WISC-R which was carried out by RAM and CTB Writing Assesment scores were used. Besides in the analysis of the data, non-parametric Mann Whitney U-test was used to test whether there were any significant differences between inter groups or in-groups. The Wilcoxon Signed-Rank Test was performed in order to find out whether there is a significant difference between the holistic and analytic scores of the experimental group students' writing skills -descriptive/narrative writing- before and after the applications.

The Writing Skills Assessment Scale used in the research was applied to the students from 2nd to the 12th by the educators in order to evaluate the educational program and student's writing skills. The students were asked to write essays on narrative, descriptive and persuasive subjects. The texts are evaluated by three different Turkish language teachers. The scores given for each type of writing were averaged to reach holistic and analytical scores.

After separating the experimental and control groups the equalization was performed in three steps: First, the students whose intelligence scores are between 130 and 145 according to the test results applied in RAM were selected. As a result of non-parametric Mann Whitney-U test according to the variables of being in the experimental and control groups, both groups were considered as equal to each other in terms of intelligence scores. Then the holistic and analytic writing skills - narrative/descriptive- of students' pre-test scores are examined.

According to Mann Whitney-U test there was no statistically significant difference as variables of being in the experimental or control group. Due to these results, it was accepted that both groups were equal to each other in terms of pre-test scores.

While the first hypothesis of the study was tested, it was found that there was a significant difference between the pre-test scores of the experimental group and the post-test scores in the evaluation of the writing skills (narrative writing, descriptive writing) after the Turkish teaching applications with gifted and talented students at the age of 10-11 years.

Wilcoxon Signed-Rank Test was used to examine whether there was a significant difference between the writing skill scores of the students in the experimental group before and after the applications. As a result of the analysis, it was seen that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students who participate in the practices of the narrative and descriptive writing skills. Considering the mean and sum of the difference points, it is observed that the

difference is in favor of the positive order, that is to say the final test score. According to these results, it can be said that the teaching practices are effective in developing narrative - descriptive writing skills.

While the second hypothesis of the study was tested, it was examined whether there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group in evaluating the writing skills (narrative writing, descriptive writing) according to the Turkish teaching practices performed with gifted and talented students at the age of 10-11 years. The Wilcoxon Signed-Rank Test was used in order to find out whether there is a significant difference between the holistic and analytic scores of the control group students' writing skills (descriptive writing, narrative writing) who participated to non-intervened applications. As a result of the analysis, it was observed that there was no significant difference between the pre and post-application scores of the students in the control group who participated in the non-intervened applications.

While testing the third hypothesis in the research, it has been searched that whether there was a significant difference between the posttest scores of experimental and control group in favor of experimental group in the Turkish lesson, according to the Turkish teaching applications with gifted and talented students at the age of 10-11 years.

It was found that there was a significant difference between the holistic and analytical total scores of students' writing skills (descriptive writing, narrative writing) who participated to the applications and who do not, according to the Mann Whitney-U Test results.

According to the findings, it can be said that the Turkish teaching applications with gifted and talented students are effective in increasing the writing skills (narrative writing, descriptive writing) or revealing their existing writing skills.