



**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA  
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Adem YILMAZ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman: Doç. Dr. Erol DURAN**

**Uşak**

**Haziran, 2019**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA  
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Adem YILMAZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**

**Danışman: Doç. Dr. Erol DURAN**

**Uşak**

**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Haziran, 2019**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

### İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Adem Yılmaz

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran, 2019

Danışman: Doç. Dr. Erol DURAN

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin gelişimini incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel desen kullanılmış; betimsel analiz, içerik analizi ve görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak hikâye yazma becerisini değerlendirme ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile belirlenmiş ve iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Manisa ili Kula ilçesinde öğrenim gören 142 dördüncü sınıf öğrencisi, ikinci çalışma grubunu Kula ilçesinde dördüncü sınıf seviyesini okutma tecrübesine sahip 22 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada ilk olarak “Hikâye Yazma Becerisini Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek ile öğrencilerin yazdıkları hikâyeler değerlendirilmiştir. Öğrencilerinin hikâye yazma düzeyleri beş üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında öğrencilerin hikâye yazma düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Dördüncü sınıf seviyesini okutma tecrübesine sahip öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri belirlenirken tematik kodlama tekniğinden faydalanılmıştır. Öğretmen görüşleri; güçlü yönler, sevilen yönler, zorlanılan yönler,

sevilmeyen yönler, hikâye yazmayı geliştirmek için yapılan etkinlikler ve değerlendirme ölçütü şeklinde altı kategoriye ayrılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin hayal gücünü kullanmada güçlü olduğu, yazma becerisini geliştirmek için en fazla hikâye yazma etkinlikleri yapıldığı, yazılan hikâyeler değerlendirilirken yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin uygulanması konularının dikkate alındığı belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde, konu, ana karakter, zaman ve mekân tercihleri, öğrencilerin yazdıkları hikâyeler, betimsel analiz ile taranarak elde edilmiştir.

Arkadaşlık ilişkileri, hayvan sevgisi, çalışkanlık, kavramları en çok kullanılan konulardır. Mekân unsuru olarak orman, ev, okul; zaman unsuru olarak yaz mevsimi, sabah, kış mevsimi kullanımı daha fazladır.

**Anahtar Kelimeler:** *Yazma, Hikâye, Ölçek Geliştirme*

## ABSTRACT

### EVALUATION OF THE PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS' STORY WRITING SKILLS

Adem YILMAZ

Department of Primary Education

Uşak University Institute of Social Sciences, June, 2019

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Erol DURAN

The purpose of this research is to view the development of the primary school fourth grade students' story writing skills. In research; qualitative and quantitative model were used descriptive analysis, content analysis and interview techniques were utilized. In research, a scale about evaluation of story writing skill and a semi-structured interview form were used as data collection tools. This research's workgroup was determined with easily accessible sampling technique and two different workgroups were created. The first workgroup included 142 primary school fourth grade students who study in Kula, Manisa in 2018-2019 education year and the second workgroup included 22 primary school teachers who have experience about the fourth grade students.

In research firstly 'Evaluation Scale of Story Writing Skills' has been developed. The stories written by students were evaluated with this scale. The students' story writing levels were evaluated out of five. When findings of research were taken in to consideration; it's understood that students story writing skills are of intermediate level.

Teachers who have experience with the fourth grade students stated their opinions about the fourth grade students' story writing skills. Thematic coding was utilized to state teacher opinions. Teacher opinions were categorized into six items

that includes; strenghts, loved aspects, weaknesses, unlovable aspects, the activities that are used to develop the story writing skills and evaluation criteria.

At the end of the research, these have been identified as the strong aspects of students on using imagination, the writing story activities mostly used to develop writing skill and the consideration of spelling rules and punctuation fort he assessment.

In the stories that are written by the workgroup of primary school fourth grade students; the subject, main character, setting preferences, the students' stories were obtained by scanning with descriptive analysis.

Friend relationships, love for animals, sedulity terms are the most used subjects. Using forest, school, home as place factor and summer, morning, winter season as time factor is more common.

**Keywords:** *Writing, Story, Developing Scale*

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



## ÖNSÖZ

İnsanoğlu var olduğu günden beri sahip olduğu duygu, düşünce, hayal, istek ve yaşantılarını kalıcı hâle getirmek istemiştir. Bu istek insanoğlunun yazıyı bulmasını ve kullanmasını sağlamıştır. İnsanlar yazmayı eğitim öğretim süreci içerisinde öğrenmektedir. Yazılan metinlerin değerlendirilmesi yazma becerisini öğrenme sürecinin basamaklarından birisidir. Bireyler günlük hayatın birçok yerinde istek ve ihtiyaçlarını yazılı olarak belirtmek zorunda kalırlar. Öğrenciler iyi birer metin yazarı olduklarında; günlük yaşamda, öğrenim ve iş hayatında daha başarılı olurlar. Bu çalışmada öğrencilerin iyi birer metin yazarı olmasına katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma süresi boyunca bilgi ve birikimlerini esirgemeyen beni her zaman destekleyen danışmanım Doç. Dr. Erol DURAN'a, çalışma yaptığım okul yönetici, öğretmen ve öğrencilerine teşekkür ediyorum.

Benden maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, bana her zaman güvenen annem sevgili Eşe YILMAZ ve babam Ahmet YILMAZ'a, araştırma sürecinde bana yardımcı olan kardeşim Ulvi YILMAZ'a, tez çalışmam boyunca beni destekleyen ve fedakârlık gösteren değerli eşim Büşra YILMAZ'a sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Adem YILMAZ

Uşak, 2019



## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı: Adem YILMAZ

Doğum Yeri ve Tarihi: Kula, 1980

Lisans Öğrenimi: Süleyman Demirel Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü (1997-2001)

### **İş Deneyimi:**

MEB- Sınıf Öğretmeni

### **İletişim:**

e-posta adresi: yilmaz\_adem45@hotmail.com

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
<b>YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>v</b>
<b>JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....</b>	<b>vii</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>viii</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>ix</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>x</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>xii</b>
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR .....</b>	<b>xiii</b>
<b>1. BÖLÜM: GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Tezin Adı.....	4
1.2. Tezin Konusu.....	4
1.3. Tezin Amacı .....	4
1.4. Tezin Önemi .....	4
1.5. Varsayımlar .....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar .....	6
<b>2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>7</b>
2.1. Yazma.....	7
2.2. Yazma Eğitimi.....	8
2.2.1. Yazma Öncesi Aşama .....	12
2.2.2. Yazma Aşaması .....	13
2.2.3. Yazma Sonrası Aşama .....	16
2.3. Yazı Türleri .....	16
2.3.1. Mektup .....	16
2.3.2. Anı .....	17
2.3.3. Masal.....	17
2.3.4. Gezi Yazıları .....	18
2.3.5. Röportaj .....	18
2.3.6. Günlük .....	19

2.4. Hikâye.....	19
2.5. Hikâye Türleri.....	22
2.5.1. Olay Hikâyesi .....	22
2.5.2. Durum Hikâyesi.....	23
2.6. Hikâyenin Bölümleri .....	23
2.6.1. Giriş Bölümü.....	23
2.6.2. Gelişme Bölümü .....	24
2.6.3. Sonuç Bölümü.....	25
2.7. Hikâye Unsurları .....	26
2.7.1. Olay veya Durum.....	26
2.7.2. Kahramanlar.....	26
2.7.3. Zaman .....	27
2.7.4. Mekân .....	27
2.8. Hikâye Yazma Becerisi Ve Eğitimde Kullanımı.....	27
2.9. Hikâye Yazma Eğitimi Kazanımları .....	30
2.10. Hikâye Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi .....	31
2.11. İlgili Araştırmalar .....	33
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM .....</b>	<b>39</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	39
3.2. Çalışma Grubu.....	39
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.4. Veri Toplama Süreci.....	40
3.5. Veri Analizi .....	45
<b>4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>47</b>
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	47
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	51
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	56
<b>5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>59</b>
5.1. Sonuç Ve Tartışma .....	59
5.2. Öneriler.....	63
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>65</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>79</b>

**TABLolar LİSTESİ****Sayfa**

Tablo 1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Düzeyleri .....	48
Tablo 2. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	52
Tablo 3. Çalışma grubundaki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde, konu, karakter, zaman ve mekân tercihleri .....	56



## SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

vb: Ve benzeri



## 1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümünde, araştırmanın adı, konusu, amacı, önemi, varsayımları, kapsam ve sınırlılıkları hakkında açıklamalar yapıp araştırmada geçen bazı tanımlara yer verilecektir.

İnsanlar duygu, düşünce ve hayallerini başkalarına sözlü ya da yazılı olarak aktarırlar. Bireyler düşüncelerini aktarmada yazılı anlatım yerine kendisine daha kolay gelen sözlü anlatımı tercih eder. Düşünceler, yaşantılar kalıcı hâle getirilmek istenildiğinde yazılı anlatım kullanılır. Yazılı anlatım becerisini birçok beceriyi öğrendiğimiz eğitim kurumlarında kazanırız. Yazma becerisini kazanan öğrencilerde güven duygusu gelişir. Öğrenciler yazarken düşüncelerini organize etmeyi öğrenirler. Yazma becerisinin kazandırılması kolay değildir. Birikim ister ve öğrencilere süreç içerisinde aşamalar halinde öğretilmelidir. Okullarda genellikle öğrencilere yazılı anlatım becerisi ile ilgili verilen bir atasözü ve deyimın anlamını açıklayan kompozisyon yazma etkinliği yapılmaktadır.

Okullarda uygulanan Türkçe Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)'nda yazılı anlatım becerisinin öğretilmesi kapsamlı biçimde ele alınmaktadır. Programın vizyonunda yer alan ifadelere göre “Haklarını ve sorumluluklarını bilen, özgüveni yüksek, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen” bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2015, s.3).

Yapılan araştırmalarda yazma becerisinin önemi farklı şekillerde ifade edilmiştir. İletişim aracı olan dil ile duygu, düşünce, istek, tasarıları anlatmanın iki yolundan biri olan yazma, söylenmek istenenlerin gelişigüzel değil, düzenli bir şekilde ifade edilmesini gerekli kılan bir eylemdir (Doğan ve Müldür, 2014, s.50). Bireylerin günlük ihtiyaçlarını karşılaması, eğitimini devam ettirmesi, anlama ve anlatma becerisine sahip olması, çevresi ile iyi iletişim kurması, başarılı olması yazma becerisinin geliştirilmesine bağlıdır (Özkan ve Karasakaloğlu, 2018, s.221-222). Yazma eylemi, öğrencilerin hayal gücünü, düşünme kabiliyetini, düşünceleri gözden geçirme, düzenleme ve dili kullanma becerisini gösterir (Demir, 2013, s.86). Yazılı anlatım becerisi günlük hayatta çok sık kullanıldığı için bu becerinin öğrencilere iyi öğretilmesi, oldukça önemli hâle gelmiştir. Özellikle, öğrenciler,

resmi yazışmalarda ve diğer iletişim ortamlarında duygu ve düşüncelerini uygun biçimde ifade etmekte zorlanmaktadır. Bu nedenle yazma eğitimi küçük yaşlardan itibaren incelenmesi ve uğraşılması gereken bir beceri alanı hâline gelmiştir (Duran, 2013, s.180).

Yazılı bir metin oluşturmak öğrencinin zihinsel gelişimine yardım eder. Yazı, düşüncenin farklı mekâna ve zamana taşınmasını sağlar. Farklı düşüncedeki kişilerin aynı konu üzerinde buluşmasını sağlayarak gerçeklerin keşfedilmesine katkıda bulunur (Arıcı ve Ugan, 2008, s.318). Yazmak bilgi üretmenin araçlarından birisidir. Yazı düşünceyi kalıcı hale getirir. Oluşturulan taslak yazıların kontrolü öğrencilere yeni çıkarımlar yapmayı öğretir (Keys, 2000, s. 677).

Türkçe derslerinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yeterli sayı ve düzeyde yazma etkinlikleri düzenlenmelidir. Öğrencilerden gün içerisinde yaşadıklarını, gördükleri bir rüyayı, sevdikleri bir hayvanın yaşamını hikâye edici tarzda yazmaları istenebilir. Yazma etkinliklerinde öğrencilerin okuduğu hikâyelerden faydalanılabilir. Hikâyeler öğrencilerin doğuştan itibaren ninni ve masaldan sonra karşılaştığı ve okuduğu yazılı anlatım türlerindedir. Öğrenciler hikâye okumayı ve dinlemeyi severler. Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları içerisinde bulunan hikâye yazma etkinlikleri öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilir.

Hikâye yazma en sık kullanılan yazılı anlatım etkinliklerinden birisidir (Cutler & Graham, 2008, s.912-916). Öğrenciler hikâye okuma ve hikâye yaratma eyleminden zevk alırlar (Franz & Pope, 2005, s.25). Öğrencilerin her zaman yapmak istediği yazma etkinlikleri arasında, yaz tatillerinde aileleri ile neler yaptığının anlatılması ile konusunu başka kişilerin yaşantılarının oluşturduğu hikâye yazma çalışmaları vardır (Roth, 2009, s.19). Hikâye yazma çalışmalarının çocukların gelişimine birçok faydası vardır. Eğitim sürecinde hikâyelerin kullanılması çocukların oluşturduğu değer yargılarının kökenlerinin şekillenmesini sağlar (Omoegun, Longe, Ahimie & Agboid, 2009, s.63-67). Hikâye etkinliklerinin kullanıldığı eğitim ortamlarında çocukların okuma, yazma, dinleme becerileri, düşünceyi organize etme yeteneği gelişir ve kelime dağarcığı artar (Speaker, Taylor & Kamen, 2004, s.3).

Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin yazılarının öğretmenler tarafından değerlendirildiğinde anlam kazanacağı, değerlendirilmeyen yazma çalışmalarının öğrencilere yeterli düzeyde faydalı olmayacağı, iyi bir yazılı anlatım ürünü ortaya koymak için yazma uygulamaları sonunda öğrencilere dönüt verilmesi gerektiği, yazma uygulamalarının istenen amaca ulaşmasının yazma çalışmalarının değerlendirilmesiyle mümkün olacağı belirtilmiştir (Karatay, 2011; Tabak ve Göçer, 2013; Zorbaz, 2013).

Öğrencilerin yazılı ürünleri belli ölçütler doğrultusunda değerlendirildiğinde yazma uygulamalarında karşılaşılan eksiklikler azaltılabilir. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin yazma becerisini ve başarısını inceleyen çalışmaların olduğu görülmüştür (Arı, 2008; Arıcı ve Ungan, 2008; Çelik, 2012; Göçer 2010; Sallabaş, 2009;). Hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin gerek Türkçe eğitimi kitaplarında, (Akyol, 2014; Cemiloğlu 2015; Kırkılıç ve Akyol, 2014) gerekse yapılan araştırmalarda (Arı, 2010; Çoşkun, 2005; Eğilmez ve Berber, 2017; Göçer, 2005; Göçer, 2011; Kaynaş, 2014; Kılıç 2012; Yosul, 2014) genel olarak yazılı anlatım ve öykü elementlerini değerlendirme formu bulunmasına rağmen, yazılan bir hikâyenin ölçekle değerlendirildiği çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini değerlendiren ölçeğın geliştirilmesi, öğrencilerin hikâye yazma beceri gelişiminin ve düzeyinin incelenmesi, öğrencilerin hikâye yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, yazılan hikâyelerde, konu, ana karakter, zaman ve mekân tercihlerinin incelenmesi çalışmalarının, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine, hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesinde ortak bir ölçme aracı kullanılmasına, hikâye yazma becerisi ile ilgili eksikliklerin belirlenmesine, iyi bir hikâyede bulunması gereken özelliklerin öğrenilmesine katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada yazmanın önemi, yazma eğitimi, hikâye yazma, hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi ve hikâye yazma becerisini değerlendiren ölçeğın nasıl geliştirileceği araştırılmış ve çalışılmıştır.



### 1.1. Tezin Adı

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi.

### 1.2. Tezin Konusu

Dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma beceri düzeyinin belirlenmesi, hikâye yazma becerisini değerlendiren ölçeğin geliştirilmesi, öğrencilerin hikâye yazma becerilerine ilişkin dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin tespit edilmesi, yazılan hikâyelerde, konu, ana karakter, zaman ve mekân tercihlerinin incelenmesi, bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

### 1.3. Tezin Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin gelişimini incelemektir. Öncelikle, yazılan bir hikâyenin nasıl değerlendirileceğini belirleyen bir ölçek geliştirilmiştir. Daha sonra aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma düzeyleri nasıldır?
- İlkokul öğretmenlerinin, öğrencilerin hikâye yazma becerilerine ilişkin görüşleri nasıldır?
- Çalışma grubundaki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde, konu, ana karakter, zaman ve mekân tercihleri nasıldır?

### 1.4. Tezin Önemi

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederken cümle kurmada ve cümlelerini mantıksal bütünlük içerisinde yazmada zorlandıkları görülmektedir. Yazma becerisi, eğitimin temeli olan ilkokul döneminde iyi öğretildiğinde akademik anlamda ve sosyal yaşantılarında öğrenciler daha başarılı olabilir.

Türkçe eğitiminde yazılı anlatım becerisinin öğretilmesi büyük bir öneme sahiptir. Okullarda yazılı anlatım becerisinin öğretilmesinde aynı yöntemlerin uygulanması ana dili öğretimini olumsuz yönde etkilemekte, öğrencinin okul ve sınıf başarısının düşmesine neden olmaktadır (Küçük, 2006, s.182).

Yazma becerisini öğrenmek zaman alır. Öğrenciler yazma konusu belirlemede zorlanabilirler. Öğrencilere Türkçe derslerinde yazma etkinlikleri yaptırılabilir. Öğrencilerin oluşturduğu yazılı metinler kontrol edilmeli ve yapılan yanlışlıklar düzeltilmelidir. Yazma eylemi ile ilgili öğrencilere motivasyon sağlama çalışmaları yapılabilir. Öğrenciler yaşadıkları bir olayı, gittikleri bir tatili, gördükleri bir rüyayı hikâye edici tarzda yazdıklarında motive olurlar. Olayların hikâye anlatım biçimiyle yazılması öğrencileri yazma konusunda istekli hale getirir.

Yazma becerisinin öğretilmesinde daha fazla zaman harcanmalı, öğrencilerin yazıları değerlendirilmeli ve yazdıkları ile ilgili öğrencilere dönüt verilmelidir. Öğrencilerin yazılı ürünleri; yazının güzelliği, noktalama işaretlerinin doğru kullanımı, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin varlığı gibi genel özellikler temel alınarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin yazılı ürünlerinin değerlendirilmesinde farklı öğretmenler tarafından farklı yöntemler kullanılmaktadır. Öğrencilerin yazılı ürünleri yazının bütün bileşenleri dikkate alınarak değerlendirilmeli ve mümkün olduğunca aynı değerlendirme ölçütleri kullanılmalıdır.

Okullarda yazma becerisi eğitiminde çeşitli yazma etkinlikleri yapılmaktadır. Etkinliklerin her biri öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine fayda sağlamaktadır. Hikâye yazma eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin öğrencilere hangi etkinlikleri yaptırdığının ve değerlendirme ölçütlerinin neler olduğunun belirlenmesi, öğrencilerin hikâye yazma konusunda zorlandıkları ve güçlü yönlerinin tespit edilmesi, yazılan hikâyelerde konu, ana karakter, zaman ve mekân tercihlerinin belirlenmesi ve sonuçların eğitimcilere sunulması yazma becerisi eğitiminin gelişimi açısından önemlidir.

Bu nedenle araştırmanın, öğretmenlerin hikâye yazma etkinlikleri yaparken nelere dikkat edeceği, öğrencilere hikâye yazma becerisi kazandırmada hangi etkinliklerin yapılacağı, yazılan bir hikâyenin nasıl değerlendirileceği konularında literatüre katkı yapacağı bakımından önemli olduğunu düşünüyoruz.

### **1.5. Varsayımlar**

Bu araştırmada;

- İlkokul dördüncü sınıf düzeyini okutan öğretmenlerin öğrencilerine sınıfta yazma sürecine uygun bir şekilde hikâyeleri yazdırdığı,

- Öğrencilere yazdırılan hikâyeleri okuyan puanlayıcıların alan bilgilerinin yeterli olduğu,
- Araştırmada kullanılan değerlendirme ölçeğinin, araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

### 1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda yer alan durumlarla sınırlıdır.

- Araştırma örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Manisa ili Kula ilçesinde ilkokulların dördüncü sınıfında öğrenim gören 360 ilkokul öğrencisi ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen bulgular “Hikâye Yazma Becerisini Değerlendirme Ölçeği” ve hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi sırasında elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Yazma:** İnsanın duygu, düşünce, hayal ve yaşantılarını harf, kelime ve cümlelerle belirli kurallara bağlı olarak ifade etmesidir (Sulak, Kansızoğlu ve Kemiksiz, 2016).

**Hikâye:** Bir veya birkaç kişinin başından geçen olayları, gerçeğe yakın olarak kurgusal biçimde anlatan yazı türüdür (Sallabaş, 2008, s.195).

**Ölçme:** Bir nesnenin belirlenen bir özelliğe sahip olma derecesinin sayılarla ifade edilmesidir (Karadüz, 2009, s.193).

**Değerlendirme:** Ölçme sonucunda elde edilen verilerle ilgili yargıda bulunma davranışıdır (Fidan ve Sak, 2012, s.175).

## 2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde; yazma, yazma eğitimi, yazı türleri, hikâye, hikâye türleri, hikâyenin bölümleri, hikâye unsurları, hikâye yazma becerisi ve eğitimde kullanımı, hikâye yazma eğitimi kazanımları, hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi konuları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### 2.1. Yazma

Bireyler günlük hayatın her noktasında yazı ile karşılaşır ve yazı aracılığıyla çevrelerindeki varlıkların ifade ettiği anlamları kavrayabilirler. Yazmayı öğrenmek bireyin hayatında büyük değişiklikler meydana getirir ve hayatını kolaylaştırır. Yazma, harflerin ve kelimelerin bir araya getirilmesiyle anlamlı bir bütün oluşturma işidir. Yazma eylemi birçok beceriyi içeren karmaşık bir süreçtir. Düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesi birçok eylemin bir arada yapılmasını gerektirir. Karmaşık bir süreç içeren yazma becerisi ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır.

Yazma eylemi kalem, kâğıt gibi fiziksel araçlara da ihtiyaç duyulan zihinsel bir faaliyettir. Çoğu yazı çalışması plan gerektirir ve keşfetmeyi sağlar. Yazma analitiktir, değerlendirme ve problem çözme becerisini gerektirir (Sharples, 1999, s.6). Bilgiyi, temel becerileri, stratejileri ve çoklu öğrenme süreçlerini koordine etme yeteneğini içeren karmaşık bir biliş ötesi aktivitedir (Warker, Shippen, Alberto, Houchins & Cihak, 2005, s.175). Bilişsel alan temellerine dayanan bir beceridir. Bu beceri öğrenmeyi, kavramayı, uygulamayı ve yeni bilgilerin sentezini içerir (Defazio, Jones, Tennant & Hook, 2010, s.34). Yazma becerisi bireyin günlük yaşantısında, meslekle ilgili bilgilerini başkalarına aktarmasında ve dil gelişiminde kullanılır. Edebiyatla uğraşanların dışında diğer alanlarda çalışanların da kullandığı bir ihtiyaçtır (Başkök, 2012, s.3). Yazma, bilginin toplanması, ifade edilmesi, bireylerin düşüncelerini yazılı olarak anlatması ve iletişim kurma sürecidir (Belet ve Yaşar, 2007, s.70-71). Yazılı olarak iletişim kurmayı öğrenen yazmayı öğrenme yolunda büyük bir gelişim göstermiş demektir. Sözlü ve yazılı anlatım önem bakımından birbiri ile eşdeğerdedir (Ünsal, 2008. s 48).

Yukarıdaki yazma ile ilgili tanımlamalardan yola çıkarak yazmayı şu şekilde tanımlayabiliriz. Yazma, insanın duygu, düşünce, hayal ve yaşantılarını harf, kelime ve cümlelerle belirli kurallara bağlı olarak ifade etmesidir.

Yazma eylemi düşünce yapısındaki gereksiz unsurların elenmesine ve düşüncelerin şekle girmesine yardımcı olur. Yazma becerisi öğretmenler ve öğrenciler için zorlu ve önemli bir görevdir. Eğitim tarihi boyunca dil araştırmacıları öğrencilere yazma becerisini kazandırma konusunda etkili yollar bulmak için çalışmışlardır (Damavand, 2012, s.111). Yazma yeteneği öğrencilerin bağımsız ve üretken vatandaşlar olabilmeleri için kazanmaları gereken önemli bir beceridir. Öğrencilerin herhangi bir alanda bilgi ve ustalıklarını göstermek için bir araçtır. Yazma sayesinde öğrenciler fikirlerini keşfetmek için çeşitli yollar bulur ve fikirlerini kaydederler. Yazma becerisi akademik amaçlara hizmet ettiği gibi bireyin sosyalleşmesine de yardımcı olur. Yazma eğitimi ile öğrenciler; dergiler, raporlar, mektuplar vb. yazarlar. Bugünün modern toplumunda yazma yeteneği birçok meslekte hayati önem taşır. Yazma becerisi olmadan bireyler kendi kişisel ve profesyonel hedeflerine ulaşamazlar. Bu nedenle yazma eğitimi okul müfredatının önemli bir bileşeni olarak görülmeli ve eğitim hayatı boyunca vurgulanmalıdır ( Li, 2000, s.1).

Yazma sadece düşüncelerin kağıda harf, kelime ve cümlelerle aktarılması değildir. Yazma becerisine sahip bireyler, duygu ve düşüncelerini kağıda aktarmanın yanında psikolojik ve sosyolojik pek çok alanda kendini geliştirebilir.

## **2.2. Yazma Eğitimi**

Öğrencilerin, yazma becerisini öğrenirken zengin sözcük dağarcığına sahip olma, düşüncelerini anlam bütünlüğü içerisinde ifade etme gibi birçok beceriyi bir arada yapmaları gerekmektedir. Bu beceri ilkokulun birinci sınıfından itibaren üzerinde yeterince durulması gereken bir alandır. Yazma becerisi süreç içerisinde bir sistem dahilinde öğretilmelidir.

Etkili genişletilmiş bir yazının nasıl yazılacağını öğrenmek kültürel çalışma alanlarında uzmanlaşmak gibidir (Kellog, 2008, s.2). Yazma süreci üzerine farklı görüşler vardır. Ancak bir model olarak yazma sürecinde dört aşama vardır. Bunlar; yazma öncesi evre, yazma planı hazırlanması, gözden geçirme ve düzenleme

aşamalarıdır. Yazma süreci yaklaşımında, ağırlıklı olarak yazıyı planlama ve hazırlama aşamaları üzerinde durulur (Badger, 2000, s.154). Yazarak metin oluşturma birden fazla bilişsel, dilsel ve fiziksel işlemlerin koordinasyonunu gerektirir (Troia & Graham, 2003, s.75-76).

Yazar, yazı mekaniklerini müzakere etmenin yanında, yazının organizasyonu, amaç ve hedefleri, okur ihtiyaçları ve perspektifleri, yazar-okuyucu arasındaki iletişimin değerlendirilmesi gibi önemli özelliklere odaklanmalıdır (Harris, Graham, & Mason 2003, s.1; Sperling & Freedman, 2001, s.3). Yazma düzeni, metnin parçalarının doğru dizilişi, noktalama işaretlerinin kullanımı, imlâ ve dil bilgisi kurallarının uygulanması şeklindedir. Bu kurallara uyma yazının okunabilirliğini artırma bakımından önemlidir. Yazıda cümlelerin akıcı bir şekilde sıralanması okuyucunun gözlerini yormama açısından önemlidir. Yazılı bir metinde paragraf dört ila altı cümleden oluşmalıdır. Dil bilgisi kurallarına uyma yazının açıklığı ve netliği için önemlidir, okuma kolaylığı açısından gereklidir. Noktalama işaretleri doğru kullanılmalı ve okuyucunun metni doğru anlaması için okuyucuya rehberlik edilmelidir (Smith, 2003, s.5).

İyi bir yazı için öğrenciler öğretmenin yazılarını da görmelidir. Öğretmen öğrencilerin gözü önünde yazmalıdır. Başarılı bir yazı yazmanın püf noktalarından biri de tekrarlama yapmaktır (Kapka & Oberman, 2001, s.41).

Yazma becerisinin tam olarak öğrenilebilmesi için yazma etkinlikleri ile birlikte farklı beceri alanlarının da sürece dahil edilmesi ve yazma eylemi yapılan ortamın uygun olması gerekir.

Öğrencilere etkili bir şekilde okumayı öğretmeden yeterli düzeyde yazmalarını beklemek doğru değildir. Aslında okuma ve yazma birlikte gelişme gösterirler (Bank, 2006, s.25). Yazma becerisi zor ve riskli bir eylemdir. Bu nedenle öğrencilerin çevrelerinin yazmaya ilişkin risk almaya uygun, öngörülebilir ve güvenli bir yer olduğunu bilmeleri gerekir (Smith, 2000, s.2). Yazma işleminde başarıya ulaşmak için öğrenciler istekli olmalı, çaba göstermeli, yazım kuralları ve noktalama işaretlerini doğru kullanmalı, cümle bilgisine sahip olmalı, plan yapmalı ve yazdıklarını kontrol etmelidir. Dil becerisi içinde yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre yavaş gelişir. Yazma sürecinde konuşurken yapıldığı gibi etkileşimde bulunacak kişilerin olmaması yazma eylemini gerçekleştiren kişinin

psikolojik olarak zorlanmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin yazmaktan zevk alması sağlandığında yazma becerisi de geliştirilmiş olur (Maltepe, 2006, s.58). Öğrencilerin yazılı anlatım becerisini; yazının bütünlüğü, hedeflenen gurup, öğrenci motivasyonu ve ilgisi, içerik hakkında bilgili olma, konu ve üslup gibi değişkenler etkiler (Saunders, 1999, s.4).

Her ne kadar yazma becerisinin öğretilmesinde teorik olarak yapılması gerekenler belirtilse de uygulamada farklı sorunlarla karşılaşmaktadır.

Yazma eğitimi ile ilgili aşağıdaki sorunlar belirlenmiştir: (Bartscher, Lawler, Ramirez & Schinault, 2001, s.1; Calhoun & Haley, 2003, s.9; Göçer, 2010, s.180)

- Öğrenciler, kompozisyon yazma konusunda yanlış bilgilendirilmiş ve öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisi gelişmemiştir.
- Belirtilen konu ile ilgili farklı bakış açıları geliştirmekte zorlanmaktadır.
- Öğrencilerin yazılı ürünlerinde başlık ve içerik uyumu bulunmamaktadır.
- Temel cümle düzeninde hatalar bulunmakta, niteliği olmayan daha basit genelleşmiş cümleler kullanılmaktadır.
- Öğrencilerin kelime dağarcığı çok sınırlıdır. Kelimeler genellikle gündelik yaşantı içerisinde kullanılanların ötesine geçememektedir. Konuşma dilindeki yerel dile ait sözcükler yazılmakta, argo ifadeler kullanılmakta, çok sayıda yazım, noktalama yanlışı yapılmakta ve cümlelerde anlatım bozukluğuna sık sık rastlanmaktadır.
- Öğretmenlerin geri bildirim sunmadaki eksikliği, düşük sosyo-ekonomik konum, kötü yaşam koşulları, sağlık sorunları ve okuma alışkanlığının eksikliği de karşılaşılan sorunlardandır.
- Mekanik beceri eksikliği, motivasyon yetersizliği, yazma uygulamalarının yetersizliği, duyguları kağıt üzerine aktarma korkusu, yoğun müfredat, öğretmen eğitiminin yetersizliği, zaman alıcı değerlendirme süreçleri, sınıf ortamındaki olumsuz etkiler, oyun oynamaya ve televizyon izlemeye uzun zaman harcama, okur-yazarlık konusuna aile içinde yeteri kadar değer verilmemesi, yazma becerisinin kazanılmasını olumsuz etkileyen faktörlerdir.

Yazma becerisinin kazandırılması sürecinde belirli ilkelere göre hareket edilmelidir.

Yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili ilkeler şunlardır: (Barton & Klump, 2008, s.2-3; Brouwer, 2012, s.189-190; Bruning & Horn, 2000, s.25; Ungan, 2007, s.462-464; Yaden & Tardibuoono, 2004, s. 29-30)

- Öğrenciler yazma sürecine etkin olarak katılmalıdır.
- Yazma sürecinde temel olarak anlam ve fikirler üzerinde durulmalıdır.
- Öğrencilere dilin kullanımını öğretilirken kurallardan daha çok bir düşünce ve anlamın nasıl meydana getirildiği ve açıklandığı anlatılmalıdır.
- Öğrencilerin nitelikli bir yazar olabilmeleri için okuma yapmaları zorunludur.
- Öğrenciler kendi yazım tarzlarını seçerken öğretmenler bu konuda öğrencilere hoşgörülle yaklaşmalıdır.
- Yeni bir yazılı metin oluşturmaya hayal gücünü ortaya çıkarma olarak bakılmalıdır.
- Öğretmen sınıfta öğrencilerle birlikte yazma eylemine katılmalıdır.
- Öğrenciler gün içerisinde birkaç defa yazma çalışmasıyla meşgul olmalıdır.
- Öğrenciler yazarken kendi konularını seçmeli, taslak oluşturmalı ve oluşturduğu taslağı düzenleme çalışmaları yapmalıdır. Öğrencilere yazdıklarını diğer kişilerle paylaşma fırsatı verilmelidir.
- Yazma motivasyonunu geliştirmek için, öğrencilerin inançları ve düşünceleri beslenmeli, yazma amacı belirleme sırasında teşvik edilmeli, yazma ile ilgili pozitif duygusal çevre oluşturulmalıdır.
- Yazma becerisine ilişkin öğrenci motivasyonunun sağlanması bireysel farklılıkları azaltmak için kullanılmalıdır.
- Çocukların küçük yaşlardan başlayarak yaptıkları yazı girişimleri, yazılı dil sistemini ve yazmayı öğrenmelerinde önemlidir.
- Duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerimizi bir bütünlük ve belli bir disiplin içerisinde anlatmamızı sağlayan yazılı anlatım:
- Gündüz ve Şimşek (2011)'e göre konuyu belirleme, hedef kitleyi ve yazma amacını belirleme, yazı türünü ve anlatım biçimini belirleme, konunun sınırlarını belirleme, konuyla ilgili malzemeyi belirleme, ana ve yardımcı



düşünceleri belirleme, anlatım biçimini ve üslubunu belirleme, bakış açısını belirleme,

- Kırkılıç ve Akyol (2014)'a göre, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme (tashih/redaksiyon), yayımlama ve paylaşım,
- Graham & Perin (2007)'e göre plan yapma, taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzenleme,
- Güneş (2014)'e göre yazma öncesi, yazma ve yazma sonrası, aşamalarından oluşur.

Yazma eğitiminde bu aşamaların doğru bir şekilde öğretilmesi öğrencilerin iyi birer yazar olabilmeleri bakımından oldukça önemlidir. Türkçe derslerinde öğretilmesi planlanan yazma becerisi kazanımları, eğitim süresi içerisinde belirli bir sistem dahilinde ve aşamalar şeklinde öğrencilere öğretilmelidir. Araştırmanın bu bölümünde, ilkökul dördüncü sınıf yazma eğitimi kazanımları Güneş (2014)'in yazma eğitimi aşamaları temel alınarak hangi kazanımın hangi aşamada öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir.

### **2.2.1. Yazma Öncesi Aşama**

#### *1. Zihinsel Hazırlık*

##### a) Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Konu Belirleme

Öğrenciye sorular sorulur. Önceden öğrenilen görüş, fikir ve konular hatırlatılarak öğrencinin konu belirlemede yardımcı olunur.

- Yazma için hazırlık yapar.
- Yazma konusunu belirler.

##### b) Amaç Belirleme

Yazma çalışmaları gelişigüzel değil bir amaç doğrultusunda yapılmalıdır. Yazma öncesi öğrencilere “Niçin bu konuyu seçtin ? Bu konuyu yazmadaki amacın ne ? Niçin bu konuyla ilgileniyorsun?” şeklinde sorular yöneltilebilir.

- Yazma amacını belirler.

##### c) Yöntem ve Teknikleri Belirleme

Öğrencilere rehberlik yapılarak belirlenen konu ile amacın hangi teknik ve yöntemle öğretileceği belirlenir.

- Yazma yöntemini belirler.
- Planlı yazma yöntemine uygun yazar.
- Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.
- Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.

d) Tür ve sunu şeklini belirleme

Öğrencilerin yazmak için belirledikleri konuyu hangi yazı türünde ( hikâye, şiir, mektup, fıkra, anı vb.) yazacaklarını belirleme çalışmaları yapılır.

- Hikâye yazar.
- İsteddiği bir konuda yazılar yazar.
- İşbirliği yaparak yazar.

## 2. Zihinsel Tasarım

Yazma etkinliği için belirlenen bilgiler mantık sırası içerisinde düzenlenir. Zihinsel tasarımda bilgilerin sınıflanması, sıralanması, birleştirilmesi, düzenlenmesi, kontrol edilmesi vb. işlemler yapılır.

### 2.2.2. Yazma Aşaması

#### 1. Metinleştirme

a) Yazının Genel Düzeni

Yazının genel düzeni giriş, gelişme ve sonuç olarak sıralanır.

- Oluşturduğu taslakta giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verir.
- Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
- Başlık ve paragraf başı kullanmayı öğrenir.
- Metne uygun başlık belirler.

b) Yazının Mantıksal Düzeni

Yazıyı oluşturan parçaların birbiriyle bağlantısının yapılmasından oluşur. Kelimeleri, cümleleri, metni birbiriyle bütünleştirme işlemleri yapılır.

- Anlamalı ve kurallı cümleler yazar.
- Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
- Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
- Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.
- Olayları, oluş sırasına göre yazar.
- Mantıksal bütünlük içinde yazar.
- Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.
- Olaylar arasındaki ilişkileri gösteren hikâyeler yazar.
- Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama öğelerini kullanır.
- Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanır.
- Hikâyenin unsurlarını (yer, zaman, kahramanlar) belirterek yazar.
- Anlamalı ve kurallı cümlelerle hikâye edici metin yazar.

c) Yazıya Çarpıcı Bir Giriş Belirleme

- Yazısının giriş cümlelerini özenle seçer.

d) Yazıya Etkili Bir Sonuç Hazırlama

- Yazısının sonuç cümlelerini özenle seçer.

e) Taslağı Oluşturma

Taslak oluşturulan yazıda görselleri kullanma, ana düşünce ve yardımcı düşünceyi tamamlayan ayrıntıların üzerinde durma, bu düşünceleri destekleyen ve açıklayan örnekler verme, düşünceye katıldığını ya da katılmadığını nedenleriyle belirtme, konuyu mantık düzeni içerisinde ortaya koyma, neden sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma yapma, yaşantıdan örnekler verme, mizahî öğeler kullanma, ilgili kişilere istek, şikayet ve beğenileri anlatma durumlarına yer verilir.

- Belirlediği bir konu etrafında taslak oluşturur.
- Konu dışına çıkmadan yazar.
- Yazılarında söz varlığından yararlanır.
- Yazılarında mizahî öğelere yer verir.
- Yazılarında ana fikre yer verir.
- Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.

- Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
- Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
- Yazılarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.
- İzlenim ve deneyimlere dayalı yazılar yazar.
- Yazılarında soru cümleleri kurar.
- Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) ögelerini vurgular.
- Oluşturma, yeniden düzenleme yoluyla belirli bir konu ya da fikir üzerinde kendi düşüncelerini genişletebilir ve aydınlatabilir.
- Bir fikri başka birine açıklamak için o fikir hakkında yazabilir.
- Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
- Yazılarında okuyucuyu farklı düşünmeye yönlendiren ifadeler kullanır.
- Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.
- Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.
- Anlatımı zenginleştirmek için benzetme, kişileştirme, örnek gösterme gibi düşünceyi geliştirme yollarından yararlanır.
- Yazılarında betimlemeler yapar.
- İkna edici metinler yazar.
- Bir durum karşısında o durumu destekleyen veya o duruma karşıt metinler yazar.

## 2. Gözden Geçirme

Bu basamakta taslak düzeltilir, metin haline getirilir, öğrenci metni okur. Düzenlemeler yapar. Taslağı başka kişilere okutarak taslak hakkında görüş alır. Metin; imlâ, dil bilgisi, noktalama vb. yönlerden gözden geçirilir.

- Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
- Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
- Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
- Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.

- Yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar.
- Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.
- Metne son düzenlemeleri ekleyerek metni tamamlar.

### 3. Paylaşım

Metin tamamlanarak paylaşılır.

- Yazdıklarını paylaşır.

#### 2.2.3. Yazma Sonrası Aşama

Yazma çalışmasının amacına ulaşip ulaşılmadığını belirleme, yazıda belirtilen bilgiler ve içeriği değerlendirme gibi çalışmalar yapılır (Güneş, 2014:172-177).

### 2.3. Yazı Türleri

Sınıf eğitimi alanında birçok yazı türü olmasına rağmen bu çalışmada Özdemir (2007)'in belirttiği ve ilkökul düzeyindeki öğrencilerin karşılaşacağı düzyazı türleri kısaca açıklanmıştır.

#### 2.3.1. Mektup

Toplumunu oluşturan kişiler için haberleşme bir ihtiyaçtır. Geçmişten günümüze mektup, telefon, internet gibi çeşitli haberleşme araçları kullanılmıştır. Günümüzde kullanım alanı azalmakla birlikte haberleşme aracı olarak mektup hâlen kullanılmaya devam etmektedir.

Mektup, birbirinden farklı yerlerde bulunan kişi veya kurumların birbirleriyle haberleşmelerini sağlayan yazılardır. Mektup, her alanda kolaylıkla kullanılabilir. Mektuplaşmanın kültürümüzde ve insan ilişkilerinde ayrı bir yeri vardır. Günümüzde elektronik mektup yaygın olarak kullanılmaktadır (Gülsevin, Boz, Aypay ve Sarı, 2003, s. 218).

Mektup edebî tür, yardımcı tür ve anlatım tekniği şeklinde Türk edebiyatında yaygın olarak kullanılmaktadır. Mektuplar; edebî dönemlere, kişilere, eserlere ait pek çok bilinmeyen kapalı bilgiyi içinde bulundurur. Bu nedenle edebiyatla ilgili araştırma yapanların, edebî eserlerin, edebî kişilerin içinde yaşadığı devirlerin ve edebiyatla uğraşanların psikolojileri hakkında bilgi verir (Çoşkun, 2013, s.232).

Mektup yazmak ilkokul düzeyindeki öğrenciler için zevkli ve eğlenceli bir etkinliktir. Bu yönüyle mektup yazma, yazma becerisi etkinliklerinde kullanılabilir.

### 2.3.2. Anı

Yazarın yaşadığı, tecrübe ettiği olayları, eskiden görüp duyduklarını hikâye edici anlatım biçimiyle yazdığı yazılara denir. Bunların bazıları hafızada saklı olan anılardır ve zamanla yok olur. Yazılı olan ve edebî açıdan değer taşıyanlar, yüzyıllarca varlığını devam ettirirler (Kantemir, 1972, s.264).

Bireyler; kaybolmasını istemediği gerçekleri ortaya çıkarmak, birlikte yaşadıkları ünlü kişilere olan hayranlıklarını belirtmek, şahit olduğu ve gördüğü tarihi olayları kuşaklara aktarmak amacıyla anı türünde eserler yazarlar. Anı ile hikâye türü arasında benzerlikler bulunmaktadır. İki tür arasındaki fark hikâyede daha önceden tasarlanmış, kurgulanmış olaylar belli bir tekniğe göre yazılır. Anıda ise yaşanan, görülen, bilinen olaylar anlatılır. Anılarda anlatılanlar, yazının hem yazarını hem de başkalarını ilgilendirir. Anılar tarih değildir ama tarihe şahitlik eden, tarihi olayları aydınlatan önemli belgeler niteliğindedir (Şahin, Arıcı, Celepoğlu, Dursunuoğlu, Erdal, Turan, Yılar, Kara ve Kılıç, 2007:101).

Anılar yaşantılardan izler taşır. Kişilerin nasıl bir yaşam tarzına sahip oldukları hakkında bilgi verir. Bu yönüyle bireylerin yaşadıkları problemlerin belirlenmesine ve çözümlenmesine yardımcı olur.

### 2.3.3. Masal

Masallar çocukların dünyaya geldikleri andan itibaren karşılaştıkları ilk yazılı anlatım türlerindedir ve çocuklar bu türdeki metinleri severek dinlerler.

Masallar daha çok olağanüstü kişilerin, olayların, serüvenlerin anlatıldığı ve ağızdan ağıza, kuşaktan kuşağa aktarılarak günümüze kadar gelen hayal ürünü hikâyelerdir. Anonim Halk Edebiyatı içerisinde yer alır ve toplum tarafından ortak olarak kullanılır. Aynı zamanda masallar insanların hayal dünyası ve ortak değerlerinden doğmuş, nesillerden nesillere aktarılan, kahramanları dev, cin, peri, kurt, ejderha gibi doğaüstü varlıklar olan, gerçek dışı hikâyelerdir. Sözlü anlatı türleri içerisinde yer aldığı için hikâyeye olarak da tanımlanır (Karatay, 2007, s.468-469). Masallarda doğaüstü varlıklar bulunur. Çözümü zor bir problemle karşılaşılır, karşılaşılan problem olağanüstü bir şekilde çözüme ulaştırılır (Marlow, 1991. s.4).

Masallar çocuğun hayal dünyasını zenginleştirir, onlara planlı olmayı öğretir ve çocuğu hayata hazırlar. Çocukların dinleme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur, okuma alışkanlığının temelini oluşturur, kelime hazinesini zenginleştirir, belleklerinin gelişmesine katkı sağlar. Çocukta edebî zevki geliştirir, konuşma becerisinin gelişimine, ahlak duygusunun oluşumuna yardım eder ve kültürün devamını sağlar (Şimşek, 2012, s.170-172).

#### **2.3.4. Gezi Yazıları**

Gezi yazısı yazarların gezdikleri yerlere ilişkin izlenimlerini, gezdiği yerlerin özelliklerini, edebî olarak anlatan düz yazı türüdür. Gezi yazılarında gezilen görülen yerin ekonomik, fiziki, beşeri ve coğrafi özellikleri anlatılır. Görülen yerlerin turizm özellikleri, yerleşme biçimleri ve mesken özellikleri gibi konular ele alınır (Kaya ve Ekici, 2015, s. 93).

Yazarın gittiği yerlerde gördüklerini, okurları için dikkat çekici bulduklarını anlattığı gezi yazılarında bir toplumun yaşayışı, gelenek ve göreneklere ile yazarın ilgisini çeken değişiklikler anlatılır. Gezi yazılarında hayal gücü esere yansıtılmaz. Bu yönüyle hukuk, folklor, sosyoloji gibi alanlar için tarihsel belge niteliği taşır (Altınova, 2003, s.7).

Gezi yazıları ilgi çekici olması yönüyle öğrencilerin dersi daha iyi dinlemelerine yardım eder. Öğrencilerin gidip görmediği yerler ve kültürler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar.

#### **2.3.5. Röportaj**

Bir yeri, bir sanat dalını veya sanatçıyı inceleme, araştırma, gezip görme yoluyla tanıtan; yer ve sanat dalı hakkında ayrıntılı bilgi veren, mevcut durumu sorgulayan yazılara röportaj adı verilir (Kıymaz ve Yıldız, 2013).

Genellikle sanat ve siyasetle uğraşan, toplum tarafından ilgi odağı hâline gelen kişilerle röportaj yapılır. Röportajda, kendisi ile konuşulan da konuşan kişi de eşit derecede önemlidir. Soru sormak ve röportaj yapılan kişiyi konuşturmak bu yazı türüne olan ilgiliyi artırır ve konuya canlılık kazandırır. Röportaj yapan kişinin amacı, konuyu çarpıtmadan olduğu gibi belgesel tarzında okuyucu ve izleyiciye sunmak, okuyucuda konuyu yaşıyormuş hissi uyandırmak, konu hakkında kamuoyunu bilgilendirmektir (Kasım, 2008. s.185).

Röportaj, öğrencilerin bir konu ile ilgili farklı düşünce ve bakış açılarını öğrenmesine yardım eder. Öğrencilere sorgulama ve soru sorma becerisi kazandırır, nasıl soru soracakları konusunda tecrübe sahibi olmalarını sağlar.

### 2.3.6. Günlük

Kişinin gün içerisinde yaşadığı olayları ve hayat akışını o gün kaydetmesiyle oluşan metinlerdir. İnsanlar gün içerisinde yaşadıklarını ya da belli konular üzerindeki düşüncelerini, konulara bakış açılarını, farklı kişilerle paylaşmayabilir. Kişi, bu paylaşım duygusunu harekete geçirmesiyle iç döküm alanı olarak günlüğü bulur. Günlük, yazarın kendi kendisiyle alçak sesle konuşması ile ortaya çıkmıştır. Günlüklerde yayınlanma ya da toplumu bilinçlendirme kaygısı güdülmez. Bu nedenle samimi anlatılardır. Samimi olması yönüyle günlüğü yazan kişi hakkında en gerçek bilgiyi verir (Şahin, Demir, Gürbüz, Özdemir, Çetin, Akdağ ve Okyay, 2010, s.236). Günlükler hem yapılan çalışmaların değerlendirilmesini sağlar hem de öğrenilenlerin tekrar edilmesine olanak tanır. Ayrıca günlükler kişiler tarafından olayları ve tecrübeleri kaydetmek için kullanılan kişisel araçlardır (Çiğdem, 2012, s. 18).

Günlükler öğrencilerin yaşadığı sorunların tespit edilmesine yardım edebilir. Yazma etkinliklerinde konu seçiminde öğrencilere yol gösterici olabilir.

### 2.4. Hikâye

Bu bölümde araştırmanın asıl konusu olan hikâye üzerinde durulacaktır. Hikâye türünün farklı kişiler tarafından yapılmış tanımları belirtilmiştir.

Türkçe sözlüklerde hikâye, (TDK, 2016 Büyük Türkçe Sözlük) “Tasarlamaya ya da gözleme dayanan bir olayı anlatarak okuyucuda ilgi ve beğeni uyandıran ve çoğu kez ancak birkaç sayfa tutan yazın türü”, (TDK, 2016 Güncel Türkçe Sözlük) “Bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması”, “Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü” olarak tanımlanmaktadır. Hikâyeler, olaya dayalı metinlerdir. Romandan kısadır, kahraman sayısı azdır. Yaşanmış veya yaşanma olasılığı yüksek olan olayları kısa ve dikkat çekici bir şekilde anlatan yazılardır. Olayın yer, zaman, ve kişiler aracılığıyla ayrıntıya ve çözümlenmeye girmeden anlatıldığı yazı türüdür. Anlatılan olay, olayın yaşandığı yer, gerçekleştiği zaman dilimi ve olayı yaşayan kişiler hikâyenin temel unsurlarıdır (Aktaş ve



Gündüz, 2013, s.339; Gülensoy, 2000, s.519; Sarı, 2011, s.228; Şahin, 2012, s.35; Yardımcı ve Tuncer, 2002, s.195).

Yukarıdaki hikâye ile ilgili tanımlarda yer, zaman, mekân, insan yaşamı, olmuş ya da olması muhtemel olay ve kısa yazı unsurlarının ön plana çıktığı görülmektedir.

Buradan hareketle hikâyeyi; “Gerçeğe yakın olayları kişi, yer, zaman belirterek anlatan, belirli uzunluğu geçmeyen, çocuklarda okuma alışkanlığı ve zevkinin oluşmasına, çocukların dil gelişimine, kelime dağarcığının zenginleşmesine, ve hayal kurma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan yazı türüdür.” şeklinde tanımlayabiliriz.

Hikâye edebiyat kadar eski, en az onun kadar geçmişe sahiptir (Aydemir, 2005, s.57-58). Hikâye türü Edebiyatta daha çok tahkiye (hikâye etme, anlatı) geleneği içinde değerlendirilir. Tahkiye ve hikâye kelimelerinin aynı kökten gelmesi bu yazı türünün kaynağının anlaşılması adına önemlidir. Binbir Gece Masalları'nın Araplar tarafından Batıya tanıtılmasıyla günümüzdeki modern hikâyenin temellerinin oluşturulduğu bilinmektedir. Hikâye; mitoloji, destan, masal, fabl, menkıbe, latife, kıssa, rivayet, hikmet, meddah hikâyesi, âşık hikâyesi gibi kalıplardan geçerek bugünkü hâlini almıştır (Şimşek, 2000, s.40-41).

Hikâyenin destan ve masaldan farklı yönü sosyal hayatın içindeki insanın çatışmalarını dar bir kurgu içinde anlatımdaki ustalığıdır. Romandan ayrılan yönü ise olaylar zincirinde, kişi dünyasını ayrıntıya girmeden kısa ve çarpıcı biçimde anlatmasıdır (Korkmaz, Ercilasun, Zülfikar, Parlatır, Akalın, Gülensoy ve Birinci, 2001, s.373-374). Hikâye yazılı anlatım türleri içerisinde anlatılanlar açısından tutarlı, öngörülebilir durumları sebep-sonuç ilişkisi içerisinde aktaran bir yapıya sahiptir (Horiba, 2000, s. 228).

Hikâyelerin birçok özelliği vardır. İlkokul döneminde öğrenciler bu türle daha çok karşılaşır. Özellikle eğitim sürecinde hikâyeyi kullanan öğretmenlerin ilkökul seviyesi hikâyelerin taşıdığı özellikleri bilmesi gerekir.

Çocuk hikâyelerinde bulunması gereken özellikleri (Aytaç, 2012, s.22; Baş, 2011, s.17; Çomaklı, 2015, s.62; Kayahan, 2010, s.19) şu şekilde belirtmişlerdir.

- Hikâyeler çocukların ilgilerine, yaşantılarına ve anlama güçlerine uygun olmalıdır.
- Hikâyenin konusu mantık unsuru göz önüne alınarak belirlenmelidir.
- Hikâyelerde somut durumlar, doğru kurgulanmış ayrıntılar ele alınmalı; dikkat unsuru göz önünde bulundurulmalıdır.
- Kahramanlar, gerçek hayata uygun olmalıdır.
- Kısa cümleler ve paragraflar kullanılmalı, konuşmalar canlı, anlatım sürükleyici olmalıdır.
- Psikolojik tahliller çocukların seviyelerine uygun olmalıdır.
- Kaba olmayan ifadeler kullanılmalı, kurgu sağlam olmalıdır.
- Ayrıntılar ilgi uyandırıcı tarzda anlatılmalıdır.
- Anlatılan olayların heyecanlı ve dikkat çekici yanları belirtilmelidir.
- Ele alınan metinle ilgili ilgi çekici ve anlamlı resimler bulunmalıdır.
- Anlatılan hikâye öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır.
- Hikâyenin içeriğinin eğitsel-öğretimsel niteliklere uygun olması gerekmektedir.
- Hikâyeler yolu ile öğrencilerde estetik duygular uyandırmalıdır.
- Metin akıcı bir anlatım tarzına sahip olmalıdır.
- Zaman olay ve karakterler birbiriyle çelişmemeli, bir bütün oluşturulmalıdır.
- Anlatım kısa olmalı ve hikâye tutarlı bir sonla bitirilmelidir.
- Hikâye yapı bütünlüğe sahip olmalıdır.
- Çocuk hikâyelerinde olabildiğince tek bir konu veya düşünce anlatılmalıdır.
- Hikâyeler çocuğu güdüleyici nitelikte olmalıdır.
- Çocuk hikâyelerinin konusu, açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Somut ayrıntılardan bahsedilmelidir.
- Hikâyelerde öğüt verici ve emir verici ifadeler bulunmamalıdır. Çocuğa anlatılacak bilgi ve iletiler; doğrudan ders verir nitelikte değil, dolaylı yoldan aktarılmalıdır.
- Çocuk hikâyelerinin başarısının önemli göstergeleri; doğruluk, iyilik, çalışkanlık, sorumluluk, erdemlilik, üretkenlik, sevecenlik, gibi önemli davranış özelliklerini aktarıyor olmasıdır. Hikâyeler çocuğa günlük hayatta yararlı olabilecek bilgiler sunmalıdır. Çocuğun yaşayabileceği sorunlar

karşısında duygu ve düşünce dünyasını hazır hâle getirmeye çalışmalıdır. Kahramanlar gerçek yaşama uygun olmalı ve kahramanların özellikleri açıkça belirtilmelidir.

- Hikâyedeki zaman kavramı çocukların anlayabileceği nitelikte olmalıdır.
- Hikâyelerde konunun, kahramanın ve yazarın ağzından anlatılması çocukların dikkatinin canlı tutulmasını sağlayabilir.
- Anlatımda yer alan ifadeler “-di’li” geçmiş zaman ile aktarılmalı ve kısa cümleler olmalıdır.

## 2.5. Hikâye Türleri

Hikâye türleri Özdemir (2007)’e göre, olay hikâyesi, durum kesit hikâyesi, Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, (2011)’a göre olay hikâyesi ve durum hikâyesi olarak ikiye ayrılmıştır.

### 2.5.1. Olay Hikâyesi

Olay hikâyesi, klasik hikâye tarzı, serüven hikâyesi olarak da adlandırılmaktadır. Maupassant tarzı olarak da belirtilen hikâyelerin en temel özelliği, okuyucuyu çeken ve sürükleyen bir olay üzerine kurulmuş olmasıdır. Bu hikâyelerde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunur. Hikâyelerde yer alan kişiler, bireylerin günlük hayatta karşılaşılabileceği kişiler olmakla birlikte sıradan niteliklere sahip değillerdir. Kişiler hırslı, çelişkili, çatışma ve entrikalarla dolu bir hayat tarzı yaşarlar (Ertem ve Kocakaplan, 2010, s.185).

Hikâyede en önemli öge, olaydır. Hikâyeci gücünü, genellikle seçtiği olayın etkisinden ve hikâye ile okur arasında kurduğu bağdan alır. Zaman kavramı ve olay örgüsü arasında belirli bir bağ vardır. Hikâyeci, okuyucuya gerilim yaşatmak için olay akışına ters düşen problemler oluşturur. Bu karışıklığı zaman zaman artırır, zaman zaman azaltır böylece gerilimi devamlı ve canlı tutar. Daha sonra gerilim tepe noktaya çıkarılır ve aşamalı bir biçimde azaltılarak sonlandırılır (Özdemir, 2007, s.232). Olay tutarlı bir sonuç ile bitirilir.

### 2.5.2. Durum Hikâyesi

Durum hikâyesinde, olay hikâyesindeki plana uyulmaz ve olayın kendisi hikâye olarak düşünülmez. Bu hikâyelerde olay, bazen hikâyenin ortaya çıkış noktasını verir, bazen de hikâyenin sonuna doğru ortaya çıkar. Önemli olan olay değil, olayın hikâye kahramanı üzerinde bıraktığı etkidir. Durum hikâyesinde zaman kavramı da farklıdır. Bu türde zaman kavramı kronolojik bir düzen içerisinde ilerlemez (Yakıcı vd., 2011, s.342). Bu hikâyelerde giriş, gelişme ve sonuç düzenine uyma zorunluluğu yoktur. Olay, bazen hikâyenin ortaya çıkma sebebidir, bazen de hikâyenin sonunda belirebilir (Durmuş, 2010, s.479).

### 2.6. Hikâyenin Bölümleri

Eğitim öğretim ortamlarında eğiticiler, öğrencilerin hikâye yazma becerisini tam olarak ölçebilmek için hikâye bölümleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Aşağıda hikâyenin hangi bölümlerden oluştuğuna ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Hikâye üç bölümden oluşur. Bu bölümler; (Akyol, 2014; Temizkan, 2011; Yardımcı, 2002), ya göre giriş, gelişme, sonuç; Şahin (2007), Aytaş (2006), Atabey, Koç, Yeniçeri, Yağcı ve Ülker (2004)'e göre serim, düğüm, sonuç; Karaağaç ve Yavuzer (2011)'e göre serim, düğüm, çözüm; Guastello, Beasley & Sinatra (2000,)'ya göre karakterler, olay, sorun ve çatışma, olayın tepe noktası, olaylar dizisi, ve olayın sonuçlandığı bölüm olarak ele alınmaktadır.

Kaynakların birçoğunda hikâyenin bölümlerinin genellikle serim, düğüm ve çözüm olarak adlandırıldığı görülmektedir. Adlandırmalar her ne kadar birbirinden farklı olsa da bölümlerin sahip olduğu özellikler aynıdır. Bu çalışmada Akyol (2014)'un adlandırması kullanılacaktır.

#### 2.6.1. Giriş Bölümü

Giriş bölümünde genellikle kişiler ve karakterler tanıtılır. Olaya hazırlık yapılır. Olayın geçtiği yer, belli başlı bazı özellikleriyle anlatılarak tasvir edilir (Şahin, 2007, s. 358). Giriş bölümü sahne ve karakterlerin tanıtıldığı, problemin çerçevesinin oluşturulduğu, okuyucunun hikâyeye motive edildiği bölümdür. Bu bölümde verilen problem aslında bir çatışmadır (Ciğerci, 2015, s.24).

Hikâyenin giriş bölümü etkili bir şekilde başlamalıdır. Okuyucunun ilgisini çekmeli ve okumaya devam etmesini sağlamalıdır. Aşağıda giriş paragrafı örneği verilmiştir.

*Boş vaktim oldukça sinemaya giderim. Yumuşak bir karanlığa gömülmüş, makinenin hışırtısını dinleyerek, vücudumun değil, ruhumun bir çetin yol üzerinde mola verdiğini hissedirim. Karanlık, ölümün bir parçasıdır, onun için dinlendiricidir. Büyük dinlenme, bir karanlık denizine dalıp bir daha ışığa kavuşmaktan başka nedir?*

(Ahmet Haşim)

### 2.6.2. Gelişme Bölümü

Gelişme bölümünde, sorun ve sorunun çözümünde ana karakteri engelleyen unsurlar belirtilir. Kahramanla ilgili ayrıntılı bilgi verilir. Böylelikle okuyucu, kahramanın özellikleriyle kendi özelliklerini karşılaştırır. Kahramanı model almaya çalışır veya kahramanın özelliklerini beğenmediğini belirtir (Akyol, 2014, s.165). Bu bölümde merakı ve heyecanı artıran unsurlar verilir, olaylar zincirinin değişmesiyle çözüm hazırlanır. Olaylar belirli bir noktada yoğunlaşır ve okuyucunun gerilimi artar. Çeşitli çatışma ve entrikalara yer verilir. Gelişme bölümü metnin en uzun olan bölümüdür. (Arı, 2008, s.69).

Gelişme bölümündeki olay örgüsü, kahramanın başından geçenler ilgi çekici ve heyecan verici olursa hikâyenin ana düşüncesinin daha kuvvetli anlatılması sağlanabilir. Aşağıda gelişme bölümü örneği verilmiştir.

*Sinemanın diğer bir fazileti de olgun yaşın, kafatası içine, bir deste devedikeni gibi set duran, acıtan mantığı yerine, çocuk safdilliğini ve kolayca aldanış kabiliyetini koymasıdır. Rüya âlemi üzerine açılmış sihirli bir pencereyi andıran beyaz perdede koşuşan, dövüşen, düşen, kalkan şu ahmak şahısların tatsız tuhaflıklarından veyahut kovboy süvariliklerinden veya harikulade hırsızlık vakalarından, başka türlü tat almak mümkün olur muydu? İnsan saflığıyla beslenen sinema edebiyatı, henüz kıymetsiz yazarın işidir. Resmi beyaz perde üzerinde kımıldayan şu rimel ile kirpiğinin her teli bir ok gibi dikilmiş güzel kadının*

*gözünden, damla damla akan sahte gözyaşları, zevkini ve akliselimini şapka ve bastonuyla birlikte vestiyere bırakmayan adamı, teessürden değil, ancak can sıkıntısından ağlatabilir.*

*(Ahmet Haşim)*

### **2.6.3. Sonuç Bölümü**

Bu bölümde kahramanlar öngörülen ya da öngörülemeyen sonla karşı karşıya kalır ve problem olan noktalar sonuçlanır. Karmaşık şekilde verilen olayların sonuçlanmasıyla okuyucu rahatlar (Özkara, 2007, s.41). Sonuç bölümü gerektiğinde önerilerin ortaya konulduğu, ele alınan konunun bitirildiği, yazının giriş gelişme bölümlerinde verilen bilgilerin bu bölümde bütünleştiği, ana fikrin açıkça belirtildiği bölümdür. Sonuç bölümünde ileri sürülen fikirler ve anlatılan olaylar, özlü ve kesin bir şekilde sonuca ulaşır. Sonuç bölümü paragrafı da giriş bölümü paragrafı gibi kısa tutulur. Tek cümleden oluşan sonuç bölümleri de bulunmaktadır (Yardımcı, 2002, s.136).

Sonuç bölümü atasözü veya etkili bir söz ile bitirilebilir. Hikâyenin başarılı bir şekilde sonuçlandırılması ile okuyucu ve dinleyici üzerinde istenilen etki bırakılabilir. Aşağıda sonuç bölümü paragrafı örneği verilmiştir.

*Sinema, böyle yormayan masum bir göz eğlencesi kaldıkça, yorgun başın munis bir sığınağıdır. Her zevkini kaybetmiş ruhu, çocukluk tazeliğine kavuşturan bu karanlıkta, basit musiki, tatlı bir ninni vazifesini görür. Ben, en güzel ve en dinlendirici uykularımı sinemanın, ipek yastıkları gibi başın arkasına yığılan yumuşak karanlığa borçluyum.*

*(Ahmet Haşim)*

## 2.7. Hikâye Unsurları

Hikâyenin unsurları yazarlar tarafından farklı olarak ele alınmıştır. Hikâye unsurları: Cemiloğlu (2015)'na göre olay, kahramanlar, çevre, zaman, mesaj, plan, anlatım kalıpları, tür bilgileri; Avraamidou (2009)'ya göre karakter veya öğeler, ileti, söylem, mesaj; Bülbül (2000)'e göre olay, kişi ya da kişiler, yer; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy (2002)'a göre kişiler, olay ve durum, yer; Smith (1999)'e göre mekân, ana karakter ve yardımcı karakter, olay ve durum, zaman olarak ele alınmıştır.

2015 İlköğretim Türkçe Dersi Programı ve Kılavuzu (1-8. Sınıflar)'nda hikâyenin unsurları; karakter, yer, olay ve zaman olarak ele alındığından burada dördü açıklanacaktır.

### 2.7.1. Olay veya Durum

Her hikâyenin temelinde bir olay vardır. Durum, olayın meydana gelme sürecinde oluşan koşulların tamamı olarak değerlendirilir. Evin yanması, deprem, sel, ölüm gibi bir çok durum, olay örgüsü içerisine dahil edilebilir. İnsanın doğal ve toplumsal çevresiyle ya da insanın kendisiyle olan çatışması, ilişkileri, hikâyede probleme dönüştürülebilir. Çünkü her olayın meydana gelme, olgunlaşma ve bir de sona erme aşaması vardır (Güleryüz, 2002, s.294). Genellikle olayların başında ana karakter tanıtılır, olayın hangi zaman diliminde ve mekânda geçtiği belirtilir. Gelişme bölümünde kahramanla ilgili geniş bilgiler verilir, kahraman engellerle karşılaşır ve olay karmaşık bir hâl alır. Olayın sonuç bölümünde ise oluşturulan karmaşıklık giderilir ve metin sonlandırılır (Temizkan, Atasoy, 2014, s.216).

### 2.7.2. Kahramanlar

Hikâyede anlatılmaya çalışılan olay ve durum bir kişinin ya da kişilerin başından geçecektir. Bazen hikâyeye hayvanlar ve öteki canlılar da girer. Anlatılan olayla en fazla ilgili kişiye hikâyenin kahramanı, diğer kişilere de yardımcı karakterler denir. Genellikle hikâyelerde kişi sayısı sınırlıdır, romanla karşılaştırıldığında daha azdır, kişiler, bütün yönleriyle hikâyenin içinde bulunmaz, yaşamlarının sadece bir bölümü bulunur. Hikâyenin romanla arasındaki en büyük fark da burada ortaya çıkar. Öyle ki romanda bir kişiyi çocukluktan tanımaya başlar, onun yaşlanmasını, yaşamındaki değişik aşamaları görürüz (Özdemir, 2012, s.299-300).

Karakterler, yazar tarafından gözlenen ve zihinde tasarlanan, olaya hayat katan kişiler veya insan dışı varlıklardır. Kuvvetli karakterler hikâye ile özdeşleşir. Bu sebeple kahramanı belirlemek ve özelliklerini oluşturmak önemlidir. Hikâyenin kahramanları gerçek olan bir varlığın taklidi veya tamamıyla hayal gücünün bir ürünü olabilir. Fakat olay kurgusunu anlamlı ve değerli kılan insandır. İnsan dışı varlıkların kişileştirilmelerinin sonucu elde edilen özellikler, diğer bütün özelliklerden daha önemlidir (Başaran, 2010, s.122).

Hikâyelerde okuyucu ve dinleyicide kalıcı etki bırakan karakterlerin yaşadıkları ve onların kişilik özellikleridir. Etkili karakterler hikâye okuyucusunun hayatında değişiklikler yapabilir.

### **2.7.3. Zaman**

Olayın anlatılması bir zaman örgüsü dahilinde gerçekleşir. Zaman farklı yöntemlerle ifade edilir, sezdirilir ve okurun dikkatine sunulur (Yıldız, 2013, s.2).

Yazar zamanı kendine göre düzenler, süresini de anlatacaklarına göre belirler. Hikâyelerde çoğunlukla kronolojik bir zaman görülür (Çotuksöken, 2010, s.150).

Hikâyede olayın belirli bir zaman diliminde geçmesi öğrencilerin zaman kavramı ile karşılaşmasını ve zaman kavramını öğrenmesini sağlar.

### **2.7.4. Mekân**

Mekân, olayın meydana geldiği yer, kişilerin içinde yaşadıkları, kendilerini fark ettikleri alandır. Şahısların içinde buldukları çevreyi algılama ve tanıma biçimlerini, psikolojik ve ekonomik durumlarını, karakter özelliklerini açıklamak için imkânlar sunabilir (Narlı, 2002, s.98). Kurgusal bir eserin var olabilmesi için bir mekânın bulunması gerekir. Hikâyede mekânın, olayların gerçekleştiği çevreyi tanıtmak, hikâye kişilerini belirli hale getirmek, toplumu yansıtmak, hikâyeye ait uygun ortamı oluşturmak gibi işlevleri vardır (Bozkurt, 2005, s.25).

## **2.8. Hikâye Yazma Becerisi Ve Eğitimde Kullanımı**

Hikâyeler çocukların düşünce dünyasını geliştirir. Başka kişilerin hayatları ile kendi hayatları arasında bağ kurmaya ve insanların hayat tarzları arasındaki farklılıkları keşfetmeye yardımcı olur. Çocukların sosyal, duygusal, psikolojik vb. birçok yönden gelişmesini, ahlak kurallarını öğrenmesini ve uygulamasını sağlar. Birçok beceri hikâyeler yoluyla öğrencilere kazandırılabilir.



Hikâyeler çocukların dil gelişimini desteklediği gibi sosyal gelişimine de olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Isbell, R., Lindauer, L., Lowrance, A. & Sobol, J. 2004, s.157-163). Hikâye etkinlikleri öğrencilerin, hayal gücünü kullanmasına, sorunları çözmesine, iç dünyalarındaki yaşantıları ortaya çıkarmasına ve yaratıcılıklarını geliştirmesine yardım eder. (Turgut ve Kışla, 2015, s 99-100).

Hikâyeler, çocukların hayat tecrübelerine zenginlik katar, farklı insan karakterleri hakkında düşüncelerini sağlar, oluşturdukları değer yargılarını netleştirir. Hikâyeler çocuklara farklı ülke ve kıtalarda yaşayan insanlar hakkında bilgi verir. Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmesinde, okuma alışkanlığı kazanmasında, okuma zevkinin oluşmasında hikâyeler önemlidir (Özler, 2006, s.7). Çocuklar hikâye kahramanlarının yaşam biçimlerinden sorunları nasıl çözmeleri gerektiğini ve başkaları ile iletişim kurmanın yollarını öğrenirler. Hikâyeler çocuklara empatiyi, fedakarlık yapmayı, farklı düşünce ve fikirlerin de olabileceğini öğretir. Davranışlar üzerinde tartışma yapma konusunda cesaretlendirir ve ortak noktada buluşmalarına yardımcı olur (Burke, Crum, Genzler, Shaub & Seets, 2001, s.33-34).

Eğlendirici, dikkat çekici ve çocuğun zevkle okuyabileceği türdeki hikâyeler, çocukların motivasyonunu sağlar ve bu motivasyon ile çocuk severek öğrenmenin ayrıcalığını yaşar. Hikâye aracılığıyla çocuk, çevresinde olanları daha iyi anlar, günlük yaşam içerisindeki olayları anlamlandırabilir. Anlam kazanmış bir sosyal çevre, kaygının azalmasına ve öğrenme motivasyonunun yükselmesine olanak sağlayabilir. Çocuk, toplumu ve toplumdaki insan ilişkilerini hikâye yardımıyla daha iyi anlayabilir ( Danışoğlu, 2006, s.44-45).

Son yıllarda hikâyenin, sadece büyükler tarafından okunan bir tür olduğu fikri değişmiş bu türün büyükler kadar çocuklar içinde önemli olduğu bilinci oluşmaya başlamıştır. Erken yaşlardan itibaren hikâyelerle karşılaşan çocuklar yaşantılarını ve kurguladıklarını anlatarak hikâye eder. Çocukların oluşturduğu ilk hikâyelerinde anlatılanlar gerçeklerden uzaktır. Çocuğun gelişimiyle birlikte hikâyeler gerçeğe yaklaşır (Aytaş, 2006, s.10). Hikâye sanat ürünü olmalı, dinleyeni ve okuyanı etkilemelidir. Hikâye anlatan kişi dinleyicide farklı hisler uyandırmalıdır (Başaran ve Akyol, 2009, s. 227).

Öğrenciler eğlenmek, anlatımı güçlendirmek, kabiliyetlerini keşfetmek, hayal gücünü harekete geçirmek, düşünceleri netleştirmek, kimliklerini bulmak, okumayı yazmayı öğrenmek için hikâye yazmalıdırlar (Tomkins, 1982, s.718-721). Hikâye yazmanın en zevkli taraflarından birisi çocukların görünmez arkadaşlar oluşturmalarına olanak sağlamasıdır (Christopher, 1996, s.3).

Yazılı anlatım becerisinde olduğu gibi hikâye yazma etkinliği de plan dahilinde ve aşamalı bir şekilde yapılmalıdır.

Yazma sürecinde ilk yapılan ana birimlerden birisi fikir üretme sürecidir. Fikir üretme zihinsel bir süreçtir. Bu süreç hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Yazı yazmadaki zihinsel faaliyetlerin her biri yazmanın herhangi bir zamanında ortaya çıkabilir (Flower & Heyes, 1981, s.367). Öğrencilere ilk olarak yazının yapısal planlaması öğretilmelidir. Yazının yapısının öğretilmesi öğrencilerin hikâye yazma becerisinin geliştirilmesini kolaylaştırabilir (Englert, Raphael & Anderson, 1991, s. 341). Hikâye yazma etkinliği yazma sürecinde öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla kullanılır. Hikâye yazarken önce taslak hazırlanmalı, metin yazılmalı, kontrol etme ve düzenleme yapılmalı, son olarak ise yazı yayınlanmalıdır (Ibnian, 2010, s.181). Hikâye yazma becerisinde başarılı olmak için bilgi birikimine, duygu ve düşünceleri anlatabilecek kadar sözcük dağarcığına sahip olunmalıdır. Türkçe'yi etkin kullanabilmeli, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilmeli, düşüncelerini mantıksal bir düzen içinde ifade edebilmelidir. Bu nedenle öğrenci, öğretmen tarafından yazma çalışmaları için hazırlanmalıdır (Gündüz ve Şimşek, 2011, s.123).

Hikâye yazma çalışmaları ile ilgili öğrencilere gittikleri bir tatili, gördükleri bir rüyayı, yaşadıkları bir olayı yazma gibi birçok etkinlik yaptırılabilir. Hikâye yazma eylemi sınıfta zevkli bir etkinlik haline dönüştürülebilir. Hikâye yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin velileri ile işbirliği yapılmalıdır.

Hikâye yazma becerisini geliştirmek için yazma etkinliği öncesinde öğrencilere bir resim gösterilebilir. Gösterilen resimle ilgili öğrencilere, “Burada kim yaşar?”, “Oraya nasıl geldiler?”, “Niçin geldiler?”, “Burada neler oldu?”, gibi sorular sorularak öğrenciler yönlendirilebilir. Resimdeki karakterle ilgili sorular sorular, öğrencilerin düşüncelerini söylemeleri sağlanır, karakterler hakkındaki düşünceler yazdırılır (Bearne & Wolstencroft, 2008, s.58). Öğretmenler eğitim öğretim yılının ilk başından itibaren öğrencilere anılarını anlattıkları hikâyeler

yazdırabilir. Bu yöntemle öğrenciler yaşantılarını yazarak öğretmenleriyle deneyimlerini paylaşırlar. Öğretmenler öğrencilerin yazdığı metinlere bakarak yıl boyunca uygulayacağı yazma eğitimi planını oluşturur ( Wyngaard & Gehrke, 1996, s.67). Hikâye yazarken öğrencilerin başarıları desteklenmeli, hataları nazikçe gösterilmeli, yazılanlardan olumlu yönler bulunmalı, öğrenciler aşırı bir biçimde eleştirilmemeli ve yargılanmamalıdır. Yazma güven duygusuyla başlar ve danışman ilişkisi ile devam eder (Brillant, 2005, s.514).

Öğrencilerin iyi birer hikâye yazarı olabilmesi yazma aşamalarının süreç içerisinde iyi derecede öğretilmesi ile mümkün olabilir.

### **2.9. Hikâye Yazma Eğitimi Kazanımları**

Yazılı anlatım harf, kelime, cümle ve paragraf gibi parçaların bir araya gelmesiyle oluşan bir bütündür. Yazılı anlatımın öğretilmesinde yazıyı oluşturan parçaların her birisi birer kazanım olarak adlandırılmıştır. Bu bölümde yazma eğitimi kazanımlarının niteliğinden ve öneminden söz edilecektir.

Yazma işleminde birinci aşama zihinsel tasarımıdır. Yazar amacı ve bakış açısı doğrultusunda zihnindeki bilgileri tekrar eder, seçer ve kelimeleri sıraya koyar. Zihinsel tasarım süreci metin başlığı ile başlar (Temizyürek ve Çevik, 2017, s.116). Yazı çalışmalarında konu bir araçtır. Öğrenciler konu belirlemede zorlanıyorsa yardımcı olunmalıdır. Konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan öğrenci yazma işleminde zorluk çekebilir. İstedığı konuyu seçmede öğrenciler özgür olmalıdır. Yazma amacını belirleyen öğrenciler yazısını istediği yönde şekillendirebilir (Yılmaz, 2012, s.326-327). Planlamada yazının içeriği belirlenir ve düzenlenir. Plan aşamasında amaç belirlenir, düşünceler oluşturulur ve düşünce seçimi yapılır. Gözden geçirme basamağında metin genişletilir, hatalar düzeltilir ve incelemeler yapılır. Bu işlem yazma etkinliğinin herhangi bir bölümünde yapılabilir (Bayat, 2014, s.1124-1125). Yazma becerisinin değerlendirilmesiyle yazma eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşılabilir. Değerlendirme sürecine öğretmenle birlikte öğrenci ve arkadaşları da katılmalıdır. Böylelikle öğrencilerin eleştiri, değerlendirme ve yorum yapma becerilerinin gelişmesi sağlanmış olur (Ülper, 2011, s.281-282). Hikâye yapısında bulunan konu, zaman, yer, karakter, olay unsurlarının öğrenilmesi öğrencilerin önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmesini, etkili katılımın sağlanmasını, bilgilerin hafızaya yerleşmesini, ön bilgilerin harekete geçirilmesini, geleceğe ilişkin

tahmin yapılmasını sağlar (Akça, 2004). Ana fikir metnin veya paragrafın iyi anlaşılması, bilginin hatırlanması, düşüncelerin organize edilmesi için gereklidir (Özkara ve Şahin, 2012, s.177). Yazının giriş bölümünde konu hakkında ön bilgiler verilir, tecrübelerden yararlanılır ve alıntı yapılarak paragrafa başlangıç yapılır. Giriş bölümünde okuyan kişide merak uyandırılır ve okuyucunun ilgisi çekilir. Sonuç paragrafında yazının ana düşüncesi tekrarlanır, konu ile ilgili son düşünceler belirtilir ve yazar tavsiyede bulunabilir (Aytan, 2010, s.67). Yazıda kelimelerin dikkatli seçilmesi, yazının anlamının açık ve ilgi çekici olmasını sağlar (Temizkan, 2010, s.629). Vasat düzeydeki okur-yazar düzgün cümle kurmalı, paragrafları kuralına uygun yapmalı, düşüncüyü tutarlı bir şekilde metin haline getirebilmelidir. Paragraf, yazıda kapsamlı bir konunun bir yönünü işleyen ve kendi içerisinde bütünlük taşıyan, cümlelerin bir araya gelmesiyle oluşan bölümdür (Tok, 2014, s.891-892). Noktalama işaretleri ve yazım kuralları yazının anlaşılmasını, düzenlenmesini ve etkili kılınmasını sağlar. Yazım yanlışları olan cümlelerde anlamda kayma, değişme ve farklılaşma meydana gelir (Genç, 2017, s.35). Bireyin biçim ve içerik açısından kaliteli bir yazı yazabilmesi için önce zengin bir kelime dağarcığına sahip olması gerekmektedir. Sözlük okuma alışkanlığına karşı bir ilgisinin olması, bilinçli olarak sözlük karıştırması ana dili eğitiminin başarılı bir şekilde yapılmasına yardımcı olur (Gülseren ve Batur, 2009, s.145). Anlatımın başarılı olmasını sağlayan özelliklerden biri de imlâ kurallarına uygun metin yazılmasıdır. İmlâ kuralları bilinmedikçe tam anlamıyla doğru bir metin yazma çalışması yapılamaz. Başarılı bir yazı için dil kurallarının doğru öğrenilmesi, bu kurallara uyulması ve sözcüklerin doğru yazılışlarının öğrenilmesi gerekmektedir (Şeker ve Çobanoğlu, 2015, s.53). Yazılan yazıların paylaşılması yazmaya isteksiz olan öğrencileri güdüler ve onları cesaretlendirir. Öğrencilerin özgüvenini artırır (Özbay, 2013, s. 27-37).

Metnin parçalarını oluşturan yazma eğitimi kazanımlarının tam öğretilmesiyle yazılı anlatım becerisinin de tam olarak öğrenilmesi sağlanabilir.

## **2.10. Hikâye Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi**

Eğitim öğretim sürecinde hedeflenen amaca ulaşabilmek için değerlendirme yapılmalıdır. Hikâye yazma etkinliklerinin amacına ulaşip ulaşmadığının belirlenmesi için de öğrencilerin yazdığı hikâyeler değerlendirilmelidir.

Zayıf yazarlar ilk girişimlerinde metni bitirmeye çabalarken, usta yazarlar kendilerine sunulan geri bildirimlere ve kendi değerlendirmelerine göre yazdıkları metinleri gözden geçirerek düzeltirler (Cho, 2003, s.166). Öğretmenler ve meslektaşları, öğrencilere yazılı ürünlerin etkililiği hakkında geri bildirim sağladığında yazma becerisi iyileşir. Öğrencilere kendi yazılarını nasıl değerlendirecekleri öğretilmelidir. Yazma sürecinin gelişimi izlendiğinde öğrencilerin yazma becerisi gelişir (Graham, Harris & Hebert, 2011, s. 6)

Yazılı anlatım değerlendirmesi karmaşık bir uğraştır (Espin, Weissenburger & Benson, 2004, s.56). Çoğu ülkede yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesinde rubrik (rubric) olarak belirtilen puanlama türü kullanılmaktadır. Yazılı anlatım becerisi temel özellikli, bütüncül ve çözümleyici puanlama yöntemleri ile değerlendirilir. Temel özellikli puanlama türünde genellikle temel yazım becerileri değerlendirilir. Öğrencilerin açıklayıcı anlatımı kullanma, dil bilgisi kurallarını uygulama, görevi tamamlama gibi ölçütleri değerlendirilir. Bütüncül puanlama (holistic rubric) önceden belirlenen ölçütlere göre özelliklerin puanlandırılarak değerlendirildiği yöntemdir. Çözümleyici puanlamada her öğrencinin yazısındaki alt becerileri belirlemek amacıyla paylaştırılmış puan dizileri oluşturulur. Yazıyı oluşturan parçalar (yazı güzelliği, cümle, başlık, paragraf, vb.) puanlanır. Çözümleyici puanlamaya göre yapılan değerlendirme uzun zaman alır. Çoğu bilim insanı bu puanlama türünün daha kullanışlı olduğu konusunda aynı fikre sahiptir (Arı, 2010, s.45-46). Analitik (çözümleyici) puanlama öğrencilere güçlü ve zayıf yönleri hakkında sistematik ve ayrıntılı geri bildirim sağlar. Öğretmenlerin öğretimlerine, öğrencilerin yazma eylemlerine rehberlik etmede mevcut durumla ilgili bilgi sağlar. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine yardımcı olur (Crehan & Kevin, 1997, s.9).

Yazılı anlatım becerisini değerlendirme sürecinde, istenen amaca ulaşılabilmesi için doğru değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekir. Doğru yöntemle yapılan değerlendirmeler öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili yeterli geri bildirim almasını sağlar ve yanlışlıkların düzeltilmesine yardımcı olur.

## 2.11. İlgili Araştırmalar

### 2.11.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çoban ve Karadüz (2015) tarafından yapılan çalışmada öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre farklı değişkenler dikkate alınarak incelenmiştir. Çalışma sosyo-ekonomik bakımdan farklı düzeylerdeki okullarda eğitim alan 83 ilköğretim 7. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Yazılan hikâye edici metinler aracılığıyla veri toplanmıştır. Verilerin analizinde “bağdaşıklık düzeyi değerlendirme”, “öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme düzeyi” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tutarlılık düzeyinin cinsiyet ve sosyo-ekonomik açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Sosyo-ekonomik bakımdan bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili yapılan analiz sonucunda, gönderim, değiştirim, eksilti ve kelime bağdaşıklık öğelerinde grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlendiği belirtilmiştir.

Sulak, Çevik ve Sönmez (2015) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin hikâye yazma becerileri incelenmiştir. Araştırma farklı illerde görev yapan 23 sınıf öğretmenine ilköğretim seviyesine uygun hikâyeler yazdırılmıştır. Hikâyelerde başkahraman, problem, problemin başlangıcı, sahne, yardımcı karakterler, problem çözme girişimleri, ana fikir, tepki, sonuç bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Yılmaz ve Aklar (2015) yaptıkları çalışmada “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerine Etkisini” araştırmışlardır. Araştırmada ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği”, toplanan verilerin analizi için “ShapiroWilk, Mann Whitney U, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin kompozisyon yazma becerisinin anlamlı düzeyde ilerlediği tespit edilmiştir.

Kaya (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin “yaratıcı yazma becerilerinin gelişimini etkileyen öğretim yöntem ve teknikler” ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve bir derleme hazırlanmıştır. Çalışmada betimsel tarama

modeli kullanılmış, ulusal ve uluslar arası literatür taranmıştır. Yapılan tarama sonucu bulunan makaleler, amaçları ve sonuçları dikkate alınarak analiz edilerek öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini etkileyen faktörler tespit edilmiştir. Bu faktörler öykü, karikatür, şiir, müzik ve istasyon tekniği olarak beş başlıkta ele alınmıştır. Araştırma sonunda, söz konusu faktörlerin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir.

Sever ve Memiş (2013) tarafından yapılan çalışmada “süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi” incelenmiştir. Araştırma ilkökulun dördüncü sınıfında bulunan 81 öğrenci ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yazım-Noktalama Testi” ve “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli’ne göre düzenlenen yazma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerdeki yazma eğilimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Zorbaz (2013) tarafından yapılan çalışmada “yazılı anlatımların tutarlı, geçerli ve güvenilir bir şekilde puanlanmasında kullanılan bütüncül, analitik ve temel özelliklere göre puanlama yöntemleri” incelenmiştir. Araştırmada bu puanlama türlerinden örnekler verilmiş, puanlama türlerinin üstün ve sınırlı yönleri incelenmiştir.

Çelik (2012) tarafından yapılan çalışmada “farklı değişkenlerin yazılı anlatım becerisi üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı” araştırılmıştır. Araştırma Samsun il merkezinde bulunan üç ilköğretim okulundan seçilen 420 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma betimleyici ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini tespit etmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler bilgilendirici anlatımla yazdırılan metinlerden oluşmuştur.

Demir (2011) tarafından yapılan çalışmada “İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri” ilişkisinin değerlendirilmesi araştırılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ankara merkez ilçelerinde bulunan 518 sekizinci sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmıştır. Veri toplama aracı olarak “yazma öz yeterlik ölçeği” ve “başarı amaç yönelimi ölçeği” Türkçe’ye uyarlanmıştır. Öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarını belirlemek için üç ay arayla iki yazılı anlatım çalışması

yaptırılmıştır. Öğrencilerin, konu serbest bırakıldığında daha yaratıcı yazılar oluşturdukları, konu hazır verildiğinde yaratıcılıklarının biraz daha sınırlandığı, genel olarak ise orta düzeyde yaratıcı yazma becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Susar Kırmızı (2009) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersinde “Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma” çalışmalarının yazmayla ilgili tutuma etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Çalışma 68 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma da veri toplama aracı olarak “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi kullanılmıştır. Araştırmada “Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma” çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğinin söylenebileceği tespit edilmiştir.

### **2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Brindle, Graham, Harris, & Hebert (2016) tarafından yapılan araştırmada Amerika Birleşik Devletlerinde üçüncü ve dördüncü sınıflarda 157 öğrenci ile yazma uygulamaları, yazma öğretimindeki hazırlık çalışmaları ve yazma hakkındaki inançlar incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin inançları, yazma öğretiminde yapılan etkinlikler, yazma eğitimi ile ilgili tutumlar incelenmiştir. Yazma ile ilgili olarak öğretmenlerin günde 15, öğrencilerin 25 dakika süre kullandıkları belirtilmiştir. Araştırmada dört öğretmenden üçü öğretmenlik meslek eğitiminde üniversitelerin yazma konusunda yeterli eğitim vermediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazma eğitimi ve yazma hakkındaki inançları konusunda olumlu tutuma sahip oldukları belirtilmiştir.

Dix (2016) tarafından yapılan çalışmada bir öğretmenin yazma eğitimi ile ilgili yaptığı çalışmalar incelenmiştir. Öğretmenin genç yazarları birbirleri ile işbirliği konusunda nasıl teşvik ettiği açıklanmıştır. Yazma sürecinde akranla çalışmanın, aktif dinleyici olmanın, izleyici rolünü üstlenmenin, birbirlerinin metinleri hakkında geri bildirimde bulunmanın yazma eğitimini başarılı kıldığı belirtilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin iş birliği becerileri, değerlendirme, eleştirme anlayışları, kendi yazılı metinlerini değiştirme ve iyileştirme yetenekleri geliştiği tespit edilmiştir.



Dunn (2013) tarafından yapılan araştırmada yazma stratejilerinin hikâye yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Çalışmada üç grup dördüncü sınıf öğrencisi kullanılmıştır. Birinci grup hatırlatıcı strateji ART, ikinci grup fikirlerin sesli olarak belirtildiği Think-Talk-Text T3 stratejisini kullanılmıştır. Üçüncü grupta herhangi bir strateji kullanılmamıştır. Sonuç olarak T3 stratejisinin uygulandığı öğrencilerin hikâyelerin daha kaliteli olduğu belirtilmiştir.

McCarthy & Mkhize (2013) tarafından yapılan araştırmada ABD’de dört eyalette 29 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerin yazma yönelimleri ve inançlarına etkileri araştırılmıştır. Yüksek gelirli ve düşük gelirli okullardaki öğretmenler arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Yüksek gelirli okullardaki öğretmenler güzel söz ve hitabete değer verirken düşük gelirli okullardaki öğretmenlerin dil bilgisi konularına ve cümle yapısına odaklandığı belirlenmiştir. Yüksek gelirli okullardaki öğretmenlerin müfredat materyallerinde daha fazla seçenek kullandıkları, düşük gelirli okullardaki öğretmenlerin ise ilçelerin zorunlu kıldığı müfredatı kullandığı belirtilmiştir.

Brouwer (2012) yılında yapılan araştırmada konuşma bozukluğu olan öğrencilerin yazma motivasyonları akranları ile karşılaştırılmıştır. 11 ilköğretim okulunda 8-10 yaş arası 272 öğrenci ile çalışılmıştır. Yazım, sınıf, cinsiyet dışında konuşma bozukluğunun yazma motivasyonunda önemli bir gösterge olduğu belirtilmiştir.

Cutler (2008), tarafından ABD’de 178 birinci sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 90’ı yazma eğitimi etkinliklerini kullandığını belirtmiştir. Ancak öğretmenler arasında etkinliklerinin yapılma sıklığında önemli farklar olduğu belirtilmiştir. Araştırmada yazma becerisi eğitiminde metin yazma etkinlikleri için harcanan zamanı artırma, yazma motivasyonunun geliştirilmesine daha fazla önem verme, harcanan zaman bakımından yazma stratejilerini öğrenme ve yazma becerilerini öğretme arasında denge kurma, ev ve okul arasında yazma konusunda güçlü bağ oluşturma, bilgisayarlı yazma becerisi öğretiminde daha sık kullanma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırma çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Bank (2006) tarafından yapılan araştırmada yazma becerisinin okuma becerisi ile geliştiğini belirten çalışma yapılmıştır. Bir yazının yazımı ve gözden

geçirilmesinde içerik, açıklık, tutarlılık ve beceri kriterlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Dersin ilk bölümünde öğrenciler orijinal makaleleri okuyup özetlemişler ikinci bölümünde ise tartışmalı bir konuyu sentezlemişlerdir. Her iki bölümde de taslakların gözden geçirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri sonucunda yazıların düzeldiği belirtilmiştir.

Franz & Pope (2005) tarafından yapılan araştırmada Missisipi Eyalet Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının derslerde çocuklara yönelik kullandığı etkinlikler açıklanmıştır. Derse kolayca entegre olan etkinliklerin öğrencilerin kavramları anlamalarını kolaylaştırdığını ve matematiği gerçek hayatla birleştirmesini sağladığını belirtmişlerdir. Çalışmada çocuk edebiyatının ve hikâyelerin kullanılabilmesi belirtilmiştir. Çocuk edebiyatı kullanmanın öğrencilerin matematiğin yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğunu anlamalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Speaker vd. (2004) yapılan çalışmada hikâyelerle sık karşılaşan öğrencilerin kelime hazinesi, dil bilgisi, cümle oluşturma gibi yazma becerilerinin nasıl geliştiği incelenmiştir. Çalışmada yazma becerisi kazanımlarının nasıl ölçüleceği, çocuklardan yaratıcı düşüncüyü ortaya çıkarmalarının nasıl talep edileceği sorularına cevap aranmıştır.

Calhoun & Haley (2003) tarafından yapılan çalışmada yapılandırılmış ve yapılandırılmamış yazma seçenekleri ile yazma becerisinin geliştirilmesi konularında program yapılmıştır. Programla öğrencilerin kaliteli yazı üretme kabiliyetlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma için Chicago'nun 60 km kuzeyinde kırsal bölgede bulunan dördüncü sınıf öğrencileri seçilmiştir. Yazma becerisi sorunu yazı örnekleri, sınıf için gözlemler, öğrenci görüşmeleri ve öğrenci sorgulamaları ile tespit edilmiştir. Ocak 2002-Şubat 2002 tarihleri arasında yapılan araştırmada yazma becerisi eğitiminde yeni stratejiler kullanılmıştır. Yazma süreci sonunda öğrenciler tarafından daha az yapılandırılmış ve daha az korkutucu olan yeni bir yazı stili geliştirilmiştir.

Bartsher (2001) tarafından öğrencilerin dergilerde yazma yetkinliğinin ve yaratıcı yazarlık çalışmalarının geliştirilmesi ile ilgili çalışma yapılmıştır. Araştırma başarı düzeyi düşük olan 4., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Yazma becerisi eksikliğinin nedenlerinin, geri bildirim eksikliği, öğrencilerin yazma konusundaki

olumsuz tutumları, düşük sosyo-ekonomik statü ve yaşam tarzları olduğu belirtilmiştir. Günlük tutan öğrencilerin dergilerde yazma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin yazmaya karşı ilgilerinin artırılması ve yazmaya motive edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bruning & Horn (2000) tarafından yapılan bir araştırmada yazma becerisinin sürekli izlenmesi gereken akışkan bir problem çözme süreci olduğu belirtilmiştir. Yetenekli bir yazar olmanın engellerinden biri motivasyonla ilgili zorluklardır. Yazma motivasyonunun geliştirilmesi için yazma ile ilgili inançların desteklenmesi, işbirliğinin teşvik edilmesi, yazma konusunda olumlu bir duygusal ortamın oluşturulması gerektiği belirtilmiştir.

Keys (2000) tarafından yapılan çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel kompozisyon yazarken kullandığı düşünme süreçleri ve yazma uygulamalarının fen bilimleri öğretimine katkıda bulunma ihtimali araştırılmıştır. Çalışmaya katılan 16 öğrencinin beşinin yazma sırasında zihinsel düzenleme yapmadığı doğrudan belleklerdeki bilgileri kompozisyona aktardıkları belirtilmiştir. Dokuz öğrenci yazma becerisi öğretiminin bilim öğrenmeyi teşvik edebileceğini belirtmiştir.

### 3. BÖLÜM: YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma düzeyinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma deseni, dördüncü sınıf öğrencilerin hikâye yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ve yazılan hikâyelerdeki konu, ana karakter, zaman, mekân tercihlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Kullanılan araştırma yöntemleri uygulamada karşılaşılan bir problemin yerinde incelenerek tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin sunulması amacıyla tercih edilmiştir.

Nicel araştırma elde edilen verilerin sayılarda ifade edilmesini, ölçülebilir bir duruma getirilmesini, nitel araştırma veri toplama yöntemlerini kullanarak olguları bulunduğu ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde araştırmayı ve anlamayı sağlayan araştırma yaklaşımıdır. (Mazlum<sup>1</sup> ve Mazlum<sup>2</sup>, 2017, s.3-7).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada birinci çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı Manisa ili Kula ilçesinde öğrenim gören 142 dördüncü sınıf öğrencisi, ikinci çalışma grubunu Kula ilçesinde dördüncü sınıf seviyesini okutma tecrübesine sahip 22 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma beceri düzeyini belirlemek amacıyla Kula ilçe merkezinde kolay ulaşılabılır örneklem tekniği ile seçilen beş ilkokulda öğrenim gören 142 öğrenci ile hikâye yazma uygulaması yapılmıştır.

Öğrencilerin hikâye yazma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla dördüncü sınıf seviyesini okutma tecrübesine sahip 22 sınıf öğretmenin görüşleri belirlenmiştir.

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak hikâye yazma becerisini değerlendirme ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma düzeyini belirlemek amacıyla araştırma sürecinde geliştirilen “Hikâye Yazma Becerisini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin, öğrencilerin hikâye yazma becerilerine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak belirlenmiştir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde, konu, ana karakter, zaman ve mekân tercihlerini belirlemek için, araştırma sürecinde öğrencilerin yazdıkları hikâyeler taranmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Veri toplama sürecinde öncelikle “Hikâye Yazma Becerisini Değerlendirme Ölçeği” nin nasıl geliştirileceğine ilişkin literatür taraması yapılmış, ölçek geliştirme ile ilgili yapılan çalışmalar ve dördüncü sınıf Türkçe programları içerisindeki yazma becerisi ile ilgili kazanımlar incelenmiştir.

Veri toplama sürecinde yapılan ölçek geliştirme çalışmaları ve alt basamakları aşağıda sıralanmıştır.

#### **3.4.1. Ölçek Geliştirme**

Eğitim öğretim sürecinde kazanımların, öğrencilerde hangi derecede davranış haline dönüştüğünü belirlemek amacıyla ölçme yapmak gerekmektedir.

Sağlam ölçümler yapmak için güçlü veri toplama araçlarına sahip olmak gerekir (Ok, 2011, s.530). Eğitim ve psikolojide ölçek geliştirme çalışmalarında, geliştirilmek istenen ölçek ile ölçülmek istenilen nitelik arasındaki ilişkinin tutarlı olması amaçlanır. Ancak ölçekte kullanılacak maddelerin özelliklerini belirlemek amacıyla deneme uygulamasının yapılamadığı durumlarda ölçülecek olan özelliklerle ilgili uzman görüşlerine başvurulur. Uzman görüşleri ile yapılan çalışmalar özü itibarıyla nitel bir çalışmadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında genellikle deneysel ve kuramsal olmak üzere iki süreç izlenir. Deneysel süreçle yapılan çalışmada literatür taraması yapılır ve uzman görüşleri alınarak aday ölçek formu oluşturulur. Çalışma yapılacak grup ile aynı özellikleri taşıyan bir örneklem grubuna deneme uygulaması yapılır. Ölçek maddeleri ile ilgili nitelikler belirlenir ve aday ölçek formu oluşturulur. Deneysel süreçte nicel çalışmalar yapılır, genellikle faktör analizi kullanılır ve büyük örneklem grubu ile çalışılır. Kuramsal süreçte büyük örneklem grubu kullanılmadan aday ölçek formundaki maddelerle ilgili uzman görüşleri alınarak nitel çalışma yapılır. Nitel çalışmada uzman görüşleri arasındaki benzerlikler tespit edilebilir (Yurdugül, 2005, s.1).

Ölçek geliştirme süreci aşamalar şeklinde yapılmaktadır. (Çüm, 2013; Erkuş, 2014; Tezbaşaran, 2008) tarafından belirlenen ölçek geliştirme süreci aşamaları aşağıda belirtilmiştir.

Çüm (2013)'e göre ölçek geliştirme aşamaları:

- Ölçek geliştirme amacına karar verme
- Ölçülecek değişkeni tanımlama
- Ölçek planını oluşturma
- Maddeleri üretme
- Ölçeği uygulama
- Madde seçimi yapma
  - Madde analizi yapma
  - Ölçek analizi yapma
  - Faktör analizi yapma
- Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapma
- Standardizasyon çalışmalarını yapma

Erkuş (2014)'a göre, ölçek geliştirme aşamaları:

- Ölçek geliştirme amacına karar verme
- Neyin ölçüleceğine karar verme ve tanımlama
- Ölçülecek değişkenin kavramsal-kuramsal çerçevesinin oluşturulması ve tanımı
- Kavramsal tanımın davranışsal göstergelerinin bulunması
- Hangi teknikle ölçek geliştirileceğine karar verilmesi
- Uyarıcı ve uygun tepki yapılarının yazılması-üretilmesi
- Ön inceleme yapılması maddelerin gözden geçirilmesi ve düzeltme yapılması
- Açıklama yönergelerinin yazılarak şekil yönüyle yapısının incelenmesi
- Ön deneme uygulamasının yapılması
- Madde ve ölçek analizlerinin yapılması
- Gerekliğinde tekrar deneme uygulamasının yapılması.

Tezbaşaran (2008)'a göre ölçek geliştirme basamakları:

- Ölçülecek davranışın (özelliğin) tanımlanması
- Kapsama uygun gözlenebilir işaretçilerin belirlenmesi

- Deneme ölçeğinin düzenlenmesi ve deneme uygulaması
- Madde ve ölçek puanlarının hesaplanması
- Madde analizinin yapılması
- Ölçeğin psikometrik özelliklerinin ölçülmesi (ölçeğin güvenilirliği, ölçeğin geçerliği, kapsam geçerliği).

### **3.4.2. Geçerlik**

Bu bölümde ölçek geliştirme çalışmalarında uygulanan kapsam geçerliğine değinilmiştir.

### **3.4.3. Kapsam geçerliği**

Testi oluşturan maddelerin, ölçülecek davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik bakımından yeterli olup olmadığını belirten gösterge, kapsam geçerliğidir. Kapsam geçerliğinde esasen “test maddeleri ölçülmek istenen davranışı yansıtıyor mu?” sorusuna cevap aranır. Burada her bir maddenin içerik ve nitelik olarak bahsedilen davranışı ölçmede yeterli ya da uygun bir soru olup olmadığına bakılır (Büyüköztürk, 2014, s.179-180). Ölçekteki maddelerin ölçmede uygun sorular olup olmadığını belirlemek ve kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulur (Karal ve Kokoç, 2010, s.254).

Çalışmada “Hikâye Yazma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nin geliştirilmesi sürecinde Erkuş (2014)’un ölçek geliştirme aşamaları temel alınmış ve aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır.

### **Hangi amaçla ölçek geliştirileceğine karar verme**

Veri toplama sürecinde öncelikle ölçek geliştirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili literatür taraması yapılmış, ölçek geliştirme ile ilgili yapılan çalışmalar ile dördüncü sınıf, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005 ve 2015 Türkçe programları içerisindeki yazma becerisi ile ilgili kazanımlar incelenmiştir.

Yapılan literatür taraması sonucunda “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi” konulu tez çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne Tez Öneri Formu ve dilekçe ile müracaat edilmiş ve ilgili enstitüden “ilkokul dördüncü sınıf

öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi” konulu tez çalışmamız için izin almıştır.

Hikâye yazma becerisini değerlendirme ölçeği dördüncü sınıf öğretmenleri için geliştirilmiştir.

### **Neyin ölçüleceğine karar verme ve tanımlama**

Geliştirilecek olan ölçek ile dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma beceri düzeyi belirlenecektir. Bunun için dördüncü sınıf öğrencilerine hikâye yazdırılacak ve yazdırılan hikâyeler geliştirilen ölçeğe göre değerlendirilecektir.

### **Kavramsal tanımın davranışsal göstergelerinin bulunması**

Bu aşamada hikâye yazma becerisinin davranışsal somut göstergeleri olan kazanımlar; hedef kitle, somutluk, yaşamda karşılıklılık, ortama özgülük, ortamdan bağımsızlık ve hedef guruba uygunluk ölçütleri Erkuş, (2014) dikkate alınarak tespit edilmiştir. Kazanımlar tespit edilirken yürürlükte olan 2015 Türkçe Programı, Cumhuriyet dönemi 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005 Türkçe öğretim programları ve PISA’da ilk on ülke içerisinde bulunan İrlanda, Finlandiya, Güney Kore ve Singapur’un Türkçe programı kazanımlarından oluşan 140 yazma becerisi ile ilgili kazanım temel alınmıştır. Danışman hocamızla yapılan çalışmalar sonucunda kazanım sayısı ilk önce 58’e daha sonra 38 maddeye düşürülmüştür. Oluşturulan 38 maddeli taslak ölçek Güneş (2014)’in yazma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili belirlediği yazma öncesi, yazma aşaması ve yazma sonrası aşaması alanı temel alınarak üç kategoriye ayrılmıştır. Yazma aşaması ise içerik ve şekil olmak üzere iki alana ayrılmıştır.

### **Ölçek Geliştirme Tekniğine Karar Verilmesi**

Ölçek maddeleri yazılırken hikâye yazma beceri düzeyini ölçeceği düşünülen kazanımlar dikkate alınmış ve buna göre ölçek maddeleri yazılmıştır. Ölçek dereceleme türü maddelerden oluşmaktadır. Her maddenin (1-5) aralığında bir puanla değerlendirilmesi istenmiştir.

### **Ön inceleme maddeleri gözden geçirme ve düzeltme**

Oluşturulan taslak ölçek ile ilgili eğitim fakültelerinin, Türkçe, sınıf öğretmenliği ve ölçme alanında görev yapan 30 akademisyenden e-mail yolu ile uzman görüşü istenmiştir. 14 akademisyen görüş bildirmiştir. Uzman görüşleri



danışman hocamızla birlikte incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda uzman görüşleri doğrultusunda bazı ölçek maddeleri çıkarılmış, bazı maddelerden birden fazla ölçek maddesi yazılmış, bazı maddelerin yazma öncesi, yazma aşaması ve yazma sonrası aşaması alanları arasında yerleri değiştirilmiş ve 39 maddeli ölçek oluşturulmuştur. 33 dördüncü sınıf öğrencisi ile pilot uygulama yapılmıştır. 33 öğrenciye hikâye yazdırılmıştır. Öğrencilerin yazdığı hikâyeler, geliştirilen bu ölçek ile her ölçek maddesi 1-5 aralığında puanlanarak değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda ölçek maddelerine verilen puanlar excel ortamında toplanmış ve her maddenin kaç puan aldığı belirlenmiştir. Ölçek maddeleri hakkında dokuz sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Pilot uygulama ve sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda danışman hocamızla birlikte yapılan değerlendirme sonucunda ölçekten beş madde çıkarılmıştır. 5 yazma öncesi aşaması, 25 yazma aşaması, 4 yazma sonrası aşaması olmak üzere 34 maddeli ölçek oluşturulmuştur.

### **Ölçek açıklama yönergesinin yazılması ile biçimsel yapısının incelenmesi**

Oluşturulan ölçeğin yönergesi yazılmış biçimsel kontrolü yapılmış deneme uygulaması için ölçek hazır hale getirilmiştir. Yönergede araştırmanın amacı, ölçeğin kaç maddeden oluştuğu, ölçek maddelerinin nasıl cevaplanması gerektiği belirtilmiştir.

### **Ön deneme uygulamasının yapılması**

Hazırlanan ölçek Manisa ili Kula ilçe merkezinde bulunan beş ilkokulda uygulanmıştır. Uygulamada hikâye yazması istenen öğrenci sayısı 360'tır. Öğrenciler hikâye yazıp yazmama konusunda serbest bırakılmış hiçbir öğrenciye zorlama yapılmamıştır. Hikâye yazması istenen öğrencilerden 160 öğrenci hikâye yazmış, yazılan hikâyelerden 142 tanesi geliştirilen ölçek ile değerlendirilmiştir. 18 hikâye okunamadığı için ölçek puanlaması yapılmamıştır.

### **Gerekirse tekrar deneme uygulamalarının yapılması**

Geliştirilen ölçek ile ilgili tekrar deneme uygulaması yapılmamış ve 34 maddeli ölçek oluşturma süreci tamamlanmıştır.

Araştırmada ikinci olarak yapılan çalışma için gerekli izinler alınmıştır. Üçüncü olarak öğrencilerin hikâye yazma düzeyleri belirlenmiştir. Dördüncü

aşamada dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri tematik kodlama tekniği ile kodlar oluşturulmuş, içerik analizi ile kategorilere ayrılmış, betimsel ve içerik analizi ile yorumlanarak sunulmuştur.

Beşinci aşamada ise dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmış olduğu hikâyelerde; konu, ana karakter, zaman ve mekân tercihleri öğrencilerin yazdığı hikâyeler taranarak elde edilmiştir.

### 3.5. Veri Analizi

Araştırmanın birinci alt problemi için elde edilen veriler aritmetik ortalama ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin yazma beceri düzeyleri “5” puan üzerinden değerlendirilmiştir.

İkinci alt problem için öğrencilerin hikâye yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenmiştir.

Görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı iletişim biçimidir. Araştırmacı bu teknikle araştırdığı konu hakkında önceden hazırladığı ve görüşme sırasında yönelttiği sorularla görüşleri alınan kişinin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaya, anlamaya ve tanımlamaya çalışır (Türnüklü, 2000, s. 44).

İkinci alt problem için toplanan veriler tematik kodlama tekniği ile analiz edilmiştir. Öğretmen görüşleri, “güçlü yönler, sevilen yönler, zorlanılan yönler, sevilmeyen yönler, hikâye yazmayı geliştirmek için yapılan etkinlikler ve değerlendirme ölçütü” şeklinde altı kategoriye ayrılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ise ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerdeki, konu, ana karakter, zaman ve mekân tercihleri, betimsel ve içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Betimsel analiz, bir metni anlama ve yorumlamada öznel etkenlerden kurtularak metnin görünen ve ilk olarak algılanan içeriği yerine, gizli, üstü örtülü içeriğini ortaya çıkarmayı sağlamaktır (Tutkun ve Acer, 2015, s.420). İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine incelenmesini sağlayan, önceden belirli olmayan konuların ve yönlerin ortaya çıkarılmasında kullanılan bir yöntemdir (Çerçi ve Semerci, 2005, s.55).

Betimsel analiz elde edilen verilerin, araştırmada kullanılan sorular sonucunda ortaya çıkan temalara göre düzenlenmesine, kullanılan sorular ve meydana gelen boyutların incelenerek sunulmasına imkân vermektedir (Kutluca ve Zengin, 2011, s. 167). İçerik analizi ile birbiri ile benzerlik taşıyan veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (iltaş, Güler ve Sözbilir, 2012, s.567).



## 4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar, araştırmanın alt problem sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

### 4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla hikâye yazan öğrencilerin hikâyelerinin değerlendirildiği, hikâye yazma becerisini değerlendirme ölçeğindeki maddelerin aldığı puanların aritmetik ortalaması alınarak dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma düzeyleri konusunda çıkarımda bulunulmuştur. Öğrencilerin hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi sonucu oluşan ölçek maddelerinden alınan puanlar Tablo 1’ de gösterilmiştir.

**Tablo 1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Düzeyleri**

		Maddeler	Puan		
<b>YAZMA ÖNCESİ</b>		1. Yazmak için zihinsel hazırlık yaptı.	3.49		
		2. Yazmak için fiziksel hazırlık yaptı.	3.78		
		3. Yazma planı yaptı.	3.08		
		4. Yazma konusunu belirledi.	4.03		
		5. Yazma amacını belirledi.	2.82		
<b>YAZMA AŞAMASI</b>	<b>İÇERİK</b>	6. Kelimeleri yerinde kullandı.	3.32		
		7. Kelimeleri anlamlarına uygun kullandı.	3.56		
		8. Olayları oluş sırasına göre yazdı.	3.82		
		9. Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullandı.	2.30		
		10. Hikâyenin geçtiği yeri belirtti.	3.77		
		11. Hikâyenin zamanını belirtti.	3.33		
		12. Hikâyenin kahramanlarını belirtti.	4.56		
		13. Hikâyenin olayını belirtti.	4.03		
		14. Anlamlı cümlelerle hikâye edici metin yazdı.	3.54		
		15. Kurallı cümlelerle hikâye edici metin yazdı.	3.20		
		16. Yazısının giriş cümlelerini özenle seçti.	3.13		
		17. Yazısında söz varlığından yararlandı.	3.26		
		18. Yazısında ana fikre yer verdi.	2.51		
		19. Yazısında yardımcı fikirlere yer verdi.	2.11		
		20. Yazısında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verdi.	3.02		
		21. Yazısında sebep sonuç ilişkisi kurdu.	3.11		
		22. Yazısında önem belirten ifadeleri kullandı.	1.97		
		23. Anlatımı zenginleştirmek için benzetmeler kullandı.	1.53		
		24. Anlatımı zenginleştirmek için kişileştirme yaptı.	1.61		
		25. Anlatımı zenginleştirmek için yazısında örnek gösterdi.	2.95		
		26. Yazısının sonuç cümlelerini özenle seçti.	2.90		
		27. Belirlediği bir konu etrafında taslak oluşturdu.	3.76		
		<b>ŞEKİL</b>	28. Yazısında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullandı.	3.76	
			29. Yazısında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlandı.	2.58	
			30. Yazısında paragrafları kuralına uygun yaptı.	2.30	
		<b>YAZMA SONRASI</b>		31. Metne uygun başlık belirledi.	3.73
				32. Yazısını anlam açısından değerlendirdi.	3.03
			33. Metne son düzenlemeleri ekleyerek metni tamamladı.	3.80	
			34. Yazdıklarını paylaştı.	3.64	

Oluşturulan ölçek ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisi düzeyleri belirlenmiştir. Yazılan hikâyelerle ilgili her bir maddenin aldığı puan beş üzerinden değerlendirilmiştir. Maddeler beşlik sisteme göre zayıf, geçer, orta, iyi ve pekiyi olarak sınıflandırılmıştır.

Hikâye yazma becerilerinin değerlendirildiği ölçek maddelerinin her birinden öğrencilerin alabileceği en yüksek puan beştir. Değerlendirme ölçeğindeki “Hikâyenin kahramanlarını belirtti.” maddesi (4,56) puanla en yüksek puanı almıştır. Beşlik sistemdeki karşılığı pekiyidir. “Hikâyenin olayını belirtti.” ve “Yazma konusunu belirledi.” maddeleri (4,03) puanla ikinci sıradadır. Beşlik sistemdeki karşılığı iyidir.

Öğrencilerin, “Hikâyenin olayını belirtti. (4,03)”, “Yazma konusunu belirledi. (4,03)” maddelerinde iyi düzeyde; “Olayları oluş sırasına göre yazdı. (3,82)”, “Metne son düzenlemeleri ekleyerek metni tamamladı. (3,80)”, “Yazmak için fiziksel hazırlık yaptı. (3,78)”, “Hikâyenin geçtiği yeri belirtti. (3,77)”, “Belirlediği bir konu etrafında taslak oluşturdu. (3,76)”, “Yazısında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullandı. (3,76)”, “Metne uygun başlık belirledi. (3,73)”, “Yazdıklarını paylaştı. (3,64)”, “Kelimeleri anlamlarına uygun kullandı. (3,56)”, “Anlamlı cümlelerle hikâye edici metin yazdı. (3,54)”, “Yazmak için zihinsel hazırlık yaptı. (3,49)”, “Hikâyenin zamanını belirtti. (3,33)”, “Kelimeleri yerinde kullandı. (3,32)”, “Yazısında söz varlığından yararlandı. (3,26)”, “Kurallı cümlelerle hikâye edici metin yazdı. (3,20)”, “Yazısının giriş cümlelerini özenle seçti. (3,13)”, “Yazısında sebep sonuç ilişkisi kurdu. (3,11)”, “Yazma planı yaptı. (3,08)”, “Yazısını anlam açısından değerlendirdi. (3,03)”, “Yazısında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verdi. (3,02)” maddelerinde orta düzeyde; “Anlatımı zenginleştirmek için yazısında örnek gösterdi. (2,95)”, “Yazısının sonuç cümlelerini özenle seçti. (2,90)”, “Yazma amacını belirledi. (2,82)”, “Yazısında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlandı. (2,58)”, “Yazısında ana fikre yer verdi. (2,51)”, “Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullandı. (2,30)”, “Yazısında paragrafları kuralına uygun yaptı. (2,30)”, “Yazısında yardımcı fikirlere yer verdi. (2,11)” maddelerinde geçer düzeyde; “Yazısında önem belirten ifadeleri kullandı. (1,97)”, “Anlatımı zenginleştirmek için kişileştirme yaptı. (1,61)”, “Anlatımı zenginleştirmek

için benzetmeler kullandı. (1,53)” maddelerinde ise zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada; “Hikâyenin kahramanlarını belirtti.” maddesi en yüksek (4,56) puanı, “Hikâyenin olayını belirtti.”, “Hikâyenin konusunu belirledi.” maddeleri (4,03) puan almıştır. “Hikâyenin geçtiği yeri belirtti.” maddesi (3,77) puan almıştır. Araştırmada öğrencilerin hikâye yazma sürecinde kahramanı, olayı, yeri, konuyu belirlemede sorun yaşamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin ilkokulun başlarından itibaren hikâye okumaya başlamaları bu durumun sebebi olabilir.

Öğrencilerin hikâyenin unsurlarını (kahraman, yer, olay) belirtme konusunda sorun yaşamadıkları görülmesine rağmen, zaman unsurunun yeterince öğrenilemediği görülmektedir. “Hikâyenin zamanını belirtti.” maddesi (3,33) puanla 15. sırada yer almıştır. Bu durumun nedeninin zaman kavramının öğrenciler tarafından tam olarak öğrenilememesi olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin taslak metin oluşturma konusunda sorun yaşamadıkları, daha çok metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin ayrımı ve bu bölümlerde nelerin anlatılacağı hususlarında zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilere giriş, gelişme ve sonuç bölümü paragraf örnekleri gösterilmeli, etkili bir giriş ve sonuç paragrafının nasıl olacağı konusunda daha fazla eğitim verilmelidir.

Araştırmanın bulgularında öğrencilerin hikâye edici anlatım tarzıyla metin yazmayı öğrendikleri görülmüştür. İlkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin hikâyelerle karşılaşmaları, hikâye edici anlatım tarzını öğrenmelerine imkân sağlamış olabilir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde paragrafları kuralına uygun olarak yapma becerisinde düşük puan aldığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin paragrafın ne olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Yaratıcılık gerektiren ana fikre yer verme, benzetme kullanma, kişileştirme yapma, önem belirten ifadeler kullanma, paragrafları kuralına uygun yapma, yardımcı fikirlere yer verme, paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanma ile ilgili maddeler değerlendirmede en düşük puanları almıştır. Türkçe eğitiminde

yaratıcılığı ortaya çıkaran çalışmaların yeterince yapılmaması nedeniyle öğrencilerin yaratıcılık yönlerinin gelişmediği söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin genel olarak orta (3,15) düzeyde olduğu görülmüştür. Hikâye yazması istenen öğrenci sayısının 360, hikâye yazan öğrenci sayısının 160, değerlendirmeye alınan hikâye sayısının 142 olduğu göz önünde bulundurulduğunda dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma düzeylerinin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Hikâye kahramanlarını ve olayını belirtme, yazma konusunu belirleme hususunda sorun yaşamadıkları; bununla birlikte yazma amacını belirleme, sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanma, ana fikir ve yardımcı fikirleri belirtme, paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanma, paragrafları kuralına uygun olarak yapma, önem belirten ifadeler ve benzetmeler kullanma, kişileştirme yapma konularında daha fazla eğitime ihtiyaç duyulduğu kanısına varılmıştır.

#### **4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile ilgili düşüncelerini belirlemek ve genel olarak bir çıkarımda bulunmak amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmede dört soru belirlenmiş ve öğretmenlere bu sorular yöneltilmiştir. Sorulan sorular aşağıda belirtilmiştir.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin,
  - Hikâye yazma, konusundaki güçlü oldukları ve sevdikleri yönleri belirtiniz.
  - Hikâye yazma konusundaki sevmedikleri ve zorlandıkları yönleri belirtiniz.
2. Hikâye yazma becerilerini geliştirmek amacıyla neler yapmaktasınız ? Açıklayınız.
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıklarını hangi ölçme ve değerlendirme ölçütleri ile değerlendiriyorsunuz? Nasıl puanlıyorsunuz ?
4. Ekleme istedikleriniz.

Öğretmenlerin sorulan sorulara verdikleri cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.



**Tablo 2. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Kategori	Alt Kategori	Frekans / Yüzde	Örnek Açıklama
Güçlü Yönler	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hayal gücünü kullanabilme.</li> <li>2. Yaşantıları ve gözlenen olayları kullanabilme.</li> <li>3. Başlığı belirleyebilme.</li> <li>4. Olayı belirleyebilme.</li> <li>5. Çizgi film karakterlerini kullanabilme.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 11(50)</li> <li>2. 3 (13)</li> <li>3. 1 (4)</li> <li>4. 1 (4)</li> <li>5. 1 (4)</li> </ol>	<p>*Öğrencilerin güçlü yönleri, hayal güçleri ve yaratıcılıkları ortaya çıkıyor.</p> <p>*Yarım bırakılmış hikâyeyi tamamlamada daha başarılılar.</p>
Sevilen Yönler	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hikâyeyi resmedebilme.</li> <li>2. Hikâyede hayvan karakterleri kullanabilme.</li> <li>3. Hikâyenin konusunu belirleyebilme.</li> <li>4. Hikâyeyi arkadaşları ile paylaşabilme</li> <li>5. Çizgi film karakterlerini kullanabilme</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 1(4)</li> <li>2. 1(4)</li> <li>3. 2(9)</li> <li>4. 1(4)</li> <li>5. 2(9)</li> </ol>	<p>*Hikâye konusu belirlemeyi seviyorlar.</p> <p>*Kendi hikâyelerini arkadaşlarıyla paylaşmak sevdikleri bir durumdur.</p> <p>*En çok izledikleri çizgi filmlerdeki kahramanları kullanmayı seviyorlar.</p>
Zorlanılan Yönler	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Noktalama işaretlerini kullanabilme.</li> <li>2. Giriş gelişme ve sonuç bölümlerini ayırabilme.</li> <li>3. Kelime hazinesinin yetersiz olması.</li> <li>4. Hikâyenin sonunu getirebilme.</li> <li>5. Yönerge verilen hikâyeyi yazabilme.</li> <li>6. Olayları oluş sırasına göre anlatabilme.</li> <li>7. Paragraf oluşturabilme.</li> <li>8. Büyük küçük harfleri yerinde kullanabilme.</li> <li>9. Yazım kurallarını uygulayabilme.</li> <li>10. İlgili alanına girmeyen konuları yazabilme</li> <li>11. Anlamlı ve kurallı cümle oluşturabilme.</li> <li>12. Paragraflar arasında anlam bütünlüğünün sağlanması.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 4 (18)</li> <li>2. 4 (18)</li> <li>3. 2 (9)</li> <li>4. 4 (18)</li> <li>5. 4 (18)</li> <li>6. 5 (22)</li> <li>7. 2 (9)</li> <li>8. 1 (4)</li> <li>9. 4 (18)</li> <li>10. 1 (4)</li> <li>11. 2 (8)</li> <li>12. 1 (4)</li> </ol>	<p>*Yazım kurallarına uymuyorlar.</p> <p>*Olayları oluş sırasına göre anlatma, sıralama konusunda zorlanmaları.</p> <p>*Giriş gelişme sonuç bölümü iç içe giriyor, bunu ayırmayı gösteremiyorlar.</p> <p>*Yönerge verilen konularla hikâye oluşturmada zorlanıyorlar.</p>
Sevilmeyen Yönler	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hikâye konusunu sınırlama.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 1(4)</li> </ol>	<p>*Zorlayıcı, sınırlayıcı konuları sevmiyorlar.</p>
Hikâye Yazmayı Geliştirmek İçin Yapılan Etkinlikler	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hikâye yazma etkinlikleri yapma.</li> <li>2. Başlanmış bir hikâyeyi tamamlama.</li> <li>3. Resim çizdirme.</li> <li>4. Hayal güçlerini geliştirici konuşmalar yapma.</li> <li>5. Anıları anlattırma.</li> <li>6. Kitap okuma.</li> <li>7. Kısa hikâye inceleme çalışması yapma.</li> <li>8. Hikâye anlatma etkinliği yapma.</li> <li>9. Hikâye kavram haritasını kullanma.</li> <li>10. Yazılan hikâyeleri farklı öğrencilere okutma.</li> <li>11. Özet yazdırma.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 9 (40)</li> <li>2. 7 (31)</li> <li>3. 1 (4)</li> <li>4. 1 (4)</li> <li>5. 1 (4)</li> <li>6. 2 (9)</li> <li>7. 2 (9)</li> <li>8. 2(9)</li> <li>9. 3 (13)</li> <li>10. 1 (4)</li> <li>11. 1 (4)</li> </ol>	<p>*Yazma becerisinin gelişmesi için sık sık hikâye yazma etkinlikleri yapıyoruz.</p> <p>*Hikâye kavram haritası oluşturup hikâye yazmalarını kolaylaştırıyorum.</p> <p>*Hikâye tamamlama etkinliği yaptırıyorum.</p> <p>*Hayali hikâyelerini sınıfta sözlü olarak anlattırıyorum.</p> <p>*Resimleri hikâye olarak yazdırıyoruz.</p>

Değerlendirme Ölçütü	1. Giriş gelişme sonuç bölümlerini ayırma	1. 4 (18)	*Cümle yapılarına, kelime zenginliğine, yazım ve imla kurallarına, anlamlı olup olmadığına, başlığın uygunluğuna göre değerlendiriyoruz. *Genel anlamda bir ölçme değerlendirme ölçütüm yok. *Hikâyelerini okuyup yaptıkları yanlışlıkları gösteriyorum. *Yazım ve noktalama işaretlerine bakılıp, puanlama olarak 100 üzerinden değerlendirme yapıyorum. *Giriş gelişme sonuç bölümleri var mı?
	2. Yazı güzelliğine sahip olma.	2. 1 (4)	
	3. Kelimeleri yerinde kullanma.	3. 1 (4)	
	4. Olayı, konuyu, ana fikri hissettirme.	4. 1 (4)	
	5. Anlamlı cümle kullanma.	5. 4 (18)	
	6. Başlık kullanma.	6. 2 (9)	
	7. 5N 1K sorularının cevabını içermesi.	7. 1 (4)	
	8. Yazım kurallarını uygulama.	8. 6 (27)	
	9. Yazı sayfasının temiz olması.	9. 1 (4)	
	10. Hikâye kavram haritası ile değerlendirme yapma.	10. 1 (4)	
	11. Noktalama işaretlerini kullanma.	11. 8(36)	
	12. Paragraf kullanma.	12. 2 (9)	
	13. Anlam bütünlüğünü sağlama.	13. 3(13)	
	14. Olayların oluş sırasına göre anlatma.	14. 2(9)	
	15. Hikâye unsurlarını kullanma.	15. 1(4)	
	16. Değerlendirme ölçeğini kullanma.	16. 1(4)	
	17. Hayal gücünün seviyelerine uygunluğunun kontrolünü yapma.	17. 1(4)	
	18. Kelime hazinesini kullanma.	18. 1(4)	
	19. Yanlış olan yerleri çizme.	19. 1(4)	
	20. Değerlendirme yapmama.	20. 5 (22)	

Dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile ilgili öğretmenlerin görüş ve düşünceleri, hazırlanan görüşme formuyla yazılı olarak alınmıştır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesinde öğretmen görüşleri belirlenirken güçlü yönler, sevilen yönler, zorlanılan yönler, sevilmeyen yönler, hikâye yazmayı geliştirmek için yapılan etkinlikler ve değerlendirme ölçütü isimli kodlar oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin % 50'si (n=11) hayal güçlerini kullanabilme, % 13'ü (n=3) yaşantıları ve gözlenen olayları kullanabilme, % 4'ü (n=1) başlık belirleme, olay belirleme, çizgi film karakterlerini kullanma konularında güçlü olduklarını; % 9'u (n=2) çizgi film karakterlerini kullanma, hikâye konusu belirleme, % 4'ü (n=1) hikâyede hayvan karakteri kullanma, hikâyeyi resmetme, hikâyeyi arkadaşları ile paylaşma konularını sevdiklerini belirtmiştir.

Çocukların hayal dünyaları çok geniştir. Çocukların bu yönü araştırma bulgularında da karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada öğrencilerin hikâye yazarken en başarılı oldukları yönün hayal güçlerini kullanmak olduğu görülmüştür. Öğrenciler konu seçmede sınırlandırıldıklarında hikâye yazmayı sevmediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin özgür bırakıldığında yazma konusunda daha başarılı olacakları söylenebilir.

Zorlanılan ve sevilmeyen yönlerle ilişkin; öğretmenlerin % 22'si (n=5) olayları oluş sırasına göre anlatma, % 18'i (n=4) noktalama işaretlerini kullanma, giriş gelişme ve sonuç bölümlerini ayırma, hikâyenin sonunu getirme, yönerge verilen hikâyeyi yazma, yazım kurallarını uygulama, % 9'u (n=2) kelime hazinesinin yetersiz olması, anlamlı ve kurallı cümle oluşturma, paragraf oluşturma % 4'ü (n=1) ilgi alanına girmeyen konularda hikâye yazma, büyük ve küçük harfleri yerinde kullanma, paragraflar arasında anlam bütünlüğünü sağlama konularında zorlandıklarını; % 4'ü (n=1) hikâye konusu sınırlandığında hikâye yazmayı sevmediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini mantık düzeni içerisinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ayırmasını yaparak metin oluşturma konusunda zorlandıkları görülmektedir. Ayrıca noktalama işaretlerinin kullanımı da öğrencilerin en çok zorlandıkları konular arasında yer almaktadır.

Hikâye yazma becerisini geliştirmek için öğretmenlerin % 40'ı (n=9) hikâye yazma etkinlikleri yapma, % 31'i (n=7) başlanmış bir hikâyeyi tamamlama, % 13'ü (n=3) hikâye kavram haritası kullanma, % 9'u (n=2) kitap okuma, kısa hikâye inceleme çalışması yapma, hikâye anlatma, % 4'ü (n=1) resim çizdirme, hayal güçlerini geliştirici konuşmalar yapma, anıları anlattırma, yazılan hikâyeleri farklı öğrencilere okutturma ve özet yazdırma etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yazma becerisini geliştirmek için en sık uyguladıkları etkinlikler arasında; beyin fırtınası, kelime/kavram ağı oluşturma, metin tamamlama ve resim, karikatür yahut video gibi hayal gücünü harekete geçirmeye yönelik görsel materyal kullanma, anahtar kelimelerle çalışma, düşünce kümesi oluşturma, konu ağacı oluşturma, varsayımları ve analogileri kullanma, çeşitli karakterler oluşturma veya var olan bir karakterle (çizgi film kahramanı, eski zamanlarda yaşamış biri vb.) ilgili yazma, kendilerini birinin yerine koyma (bir hayvan, belirli özellikleri taşıyan bir insan vb.) gibi etkinlikler vardır (Uyar, 2016, s. 2280).

Araştırmada ulaşılan bulgular Uyar (2016)'ın belirttiği yazma becerisini geliştirmek için yapılan etkinlikler ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin hikâyelerini değerlendirirken öğretmenlerin % 36'sı (n=8) noktalama işaretlerine, % 27'si (n=6) yazım kurallarına, %18'i (n=4) giriş, gelişme

ve sonuç bölümlerinin ayırımına, anlamlı cümle kullanmasına % 13'ü (n=3) anlam bütünlüğünün sağlanmasına, % 9'u (n=2), paragraf ve başlık kullanılmasına, olayların oluş sırasına göre anlatılmasına, % 4'ü (n=1) yazı güzelliğine, kelimelerin yerinde kullanılmasına, olay, ana fikir ve konunun hissettirilmesine, 5N 1K sorularının cevabını içermesine, yazı sayfasının temiz olmasına, hayal gücünün seviyelerine uygunluğuna, kelime hazinesinin ve hikâye unsurlarının kullanılmasına baktıklarını belirtmişlerdir. % 4'ü (n=1) yanlış olan yerlerin çizildiğini, hikâye kavram haritası üzerinde değerlendirme yaptığını, değerlendirme ölçeği kullandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 22'sinin (n=5) değerlendirme yapmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya göre ilkokul sınıf öğretmenlerinin hikâye yazma becerisini geliştirmek amacıyla faydalı etkinlikler yaptıkları söylenebilir. Hikâye yazma becerisi ile ilgili faydalı etkinlikler yapılmasına rağmen öğrencilerin hikâye yazma becerisi düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin % 50 (n=11)'si öğrencilerin hayal gücünü kullanmada güçlü olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin hayal gücünü kullanmada güçlü oldukları belirtilmesine rağmen hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi sonucunda, yaratıcılık gerektiren değerlendirme maddelerinden düşük puan almaları düşündürücüdür.

Öğretmenlerin % 22'si (n=5) olayların oluş sırasına göre anlatılmasında öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan değerlendirmede "Olayları oluş sırasına göre yazdı." maddesi (3,82) puanla dördüncü sırada yer almıştır. Değerlendirme hikâye yazan öğrenciler temel alınarak yapılmıştır. Öğretmenler ise bütün öğrencilerin genel durumlarını göz önünde bulundurarak bu yönde fikir belirtmiş olabilirler.

Öğrencilerin yazmış oldukları hikâyeler değerlendirilirken en çok noktalama işaretlerinin kullanımı % 36 (n=8), yazım kurallarının uygulanması % 27 (n=6), giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin ayırımı, anlamlı cümle kullanma, % 18 (n=4), anlam bütünlüğünün sağlanması % 13 (n=3) gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin geçmiş yıllarda kullandıkları değerlendirme yöntemlerini değiştirmedikleri, aynı yöntemleri kullanmaya devam ettikleri söylenebilir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Çalışma grubundaki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde, konu, ana karakter, zaman ve mekân tercihleri nasıldır?” sorusu için elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Çalışma grubundaki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde, konu, karakter, zaman ve mekân tercihleri**

Tercih	Tercih / frekans, yüzde
Konu	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Arkadaşlık İlişkileri (n= 27 , % 19)</li> <li>2. Hayvan Sevgisi (n= 15 , % 10)</li> <li>3. Çalışkanlık (n= 6 , % 4)</li> <li>4. (n= 5 , % 4)*, Doğum Günü, Tatil, Doğa Sevgisi, Aile Sevgisi</li> <li>5. (n= 4 , % 3)*, Fakirlik, Futbol Sevgisi, Başarılı Olma</li> <li>6. Sağlık (n= 3 , % 2)</li> <li>7. (n=2 , % 1)*, Rüya, Zenginlik, Memleket Sevgisi, Önyargılı Olma, Anne Sevgisi, Kitap Sevgisi, Korku, Gezi</li> <li>8. (n=1 , % 1)*, İyilik Yapma, Hediyeleşme, Adaletli Olma, İntikam Duygusu, Kar Özlemi, Uzay Macerası, Tedbirli Olma, Gitar Sevgisi, Zamanı Değerlendirme, Hırsızlık, Can Sıkıntısı, Umut, Hile, Meraklı Olma, Bilgisayar Oyunu, Eğitimin Önemi, Yarışma, Hayal Kurma, Söz Dinleme, Orman Gezisi, Hazine Arama, Dürüstlük</li> </ol>
Ana Karakter (Karakterler)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ali (n=7 , % 5)</li> <li>2. Kahraman Anlatıcı (n=7 , % 5)</li> <li>3. Ayşe (n=5 , % 4)</li> <li>4. (n=2 , % 1)*, Merve, Mehmet, Yağmur, Bobo, İlayda, Zeynep</li> <li>5. (n=1 , % 1)*, Ebru, Serpil, Muana, Rüya, Ela, Mert, Emre, Cem, Fatih Sultan Mehmet, Dolukan Şebnem, Ahmet, Gökalp, Seyfi Dede, Keloğlan, Sütçü Kız, Küçük Cüce, Ayşe ile Ali, Hakan ile Okan, Özlem ile Melek, Mine ile Sude, Mine ile Nalân, Yaşlı Adam ile Küçük Çocuk, Cadı ve Süpürgesi, Çalışkan ile Tembel, Zengin ile Fakir Çocuk , Ezgi ile Lale , Merve ile Cemre, Elsa ile Anna, Deniz ile Kumsal, Öykü ile Hasibe, Kıvılcım ile Rüya, Dilara ile Ayşe, İrem ile Kubilay, Ayşe ile Ege, Selinay ve Doruk, Gül, Ebru, Ömer, Hasan, Ada, Uğur, Can, Tom, Mürsel, Dilek, Miraç, Efe, Hilal, Ayşegül, Mine, Fatih, Kuş, Kurt, Veteriner, Fare, Ayı Yavrusu, At, Oğlak, Tavşan, Fare ile kaplumbağa, Aslan ile kaplumbağa, Tavşan ile Kurt, Aslan ile Arkadaşı, Aslan ile Tavşan, Kedi ile Köpek, Tilki ile Karga, Üç Çocuk ve Kurt, Yaşlı Adam ve Kuş</li> </ol>
Zaman	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Yaz Mevsimi (n= 11 , % 8)</li> <li>2. Sabah (n= 5 , % 4)</li> <li>3. (n= 3 , % 2)*, Kış Mevsimi, Gece</li> <li>4. Cumartesi (n= 2 , % 1)</li> <li>5. (n= 1 , % 1)*, İlkbahar, Sonbahar, 23 Nisan, Çarşamba, Pazar</li> </ol>
Mekân	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Orman (n= 23 , % 16)</li> <li>2. Ev (n=20 , % 14)</li> <li>3. Okul (n= 15 , % 11)</li> <li>4. Sokak (n=7 , % 5)</li> <li>5. Köy (n= 5 , % 4)</li> <li>6. Çiftlik (n= 2 , % 1)*, Kasaba, Yol, Oda</li> <li>7. İstanbul (n= 3 , % 2)</li> <li>8. (n=1 , % 1)*, Veteriner Polikliniği, Londra, Stadyum, Pazar Yeri, Şato, Sinema, Dağ, Otel, Çeşme, İngiltere, Bahçe, Karşıyaka, Denizli, Çayır, Kütüphane, Sınıf, Mahalle, Ada</li> </ol>

- Parantez içerisinde belirtilen yüzde ve frekans değerleri, parantezin devamında tüm isimler ve ifadeler için geçerlidir.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin 41 farklı konuda hikâye yazdığı görülmüştür. Tercih edilen konular sıralandığında ilk üç içerisinde % 19 (n=27) arkadaşlık ilişkileri, % 10 (n=15) hayvan sevgisi, % 4 (n=6) çalışkanlık bulunmaktadır. Öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine ve hayvan sevgisine özel bir ilgilerinin olduğu söylenebilir. Hikâye yazma etkinliklerinde konu sınırlaması getirilmediğinde öğrencilerin çok farklı konularda hikâye yazabildikleri görülmüştür. Araştırmanın ikinci alt problemindeki bulgular incelendiğinde hikâye yazma etkinliklerinde konu sınırlandırıldığında öğrencilerin zorlandığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu yönüyle araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemindeki bulgular benzerlik göstermektedir.

Yazılan hikâyelerde konu olarak arkadaşlık ilişkilerinin % 19 (n=27) seçilmesi ve 27 hikâyede “Ezgi ile Lale”, “Aslan ile arkadaşı” gibi çift ana karakter kullanılması nedeniyle arkadaşlık ilişkilerinin öğrenciler açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde hikâye yazma etkinliklerinde öğrencilerin hikâyede hayvan unsuru kullanmayı sevdiğini öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin %10 (n=15)’u hikâyelerinde hayvan sevgisini konu olarak tercih etmişlerdir. Bulgular dikkate alındığında içerisinde hayvan sevgisi olan hikâyelerin öğrenciler tarafından sevildiği söylenebilir. Hayvanları konu edinen hikâyelerin öğrencilerin ilgisini çektiği düşünülmektedir.

Öğrenciler yazdıkları hikâyelerde 78 farklı ana karakter kullanmıştır. Kullandıkları karakterlerin içerisinde en fazla Ali % 5 (n=7) ve Ayşe % 4 (n=5) ismi bulunmaktadır. Öğrenciler 7 hikâyede “kahraman anlatıcı”yı, 16 hikâyede hayvanları ana karakter olarak tercih etmişlerdir. 27 hikâyede ise öğrencilerin çift ana karakter kullandıkları görülmüştür. Hikâyelerde hayvanları kullanma bakımından öğrencilerin konu ve ana karakter tercihleri benzerlik göstermektedir.

Hikâyelerde 10 farklı zaman unsuru kullanılmıştır. İlk üç sırayı yaz mevsimi % 8 (n=11), sabah % 4 (n=5), kış mevsimi ve gece % 2 (n=3) almıştır. Araştırmanın birinci alt problemi ile üçüncü alt problemindeki zaman unsuru ile ilgili bulgular birbiri ile benzerlik taşımaktadır. Hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesinde

“Hikâyenin zamanını belirtti.” maddesi 3,33 puan olarak 15. sırada yer almıştır. Bulgular dikkate alındığında zaman unsurunun diğer hikâye unsurlarına göre daha az öğrenildiği söylenebilir.

Hikâyelerde öğrenciler 28 farklı mekân unsuru kullanmışlardır. En fazla kullandıkları mekân unsurları arasında orman % 16 (n=23), ev % 14 (n=20), okul % 11 (n=15), sokak % 5 (n=7), köy % 4 (n=5) bulunmaktadır. Araştırmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin doğaya, ormana karşı ilgilerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Mekân olarak ev % 14 (n=20), konu olarak aile sevgisinin % 4 (n=5) en fazla tercih edilen unsurlar arasında bulunması öğrencilerin dünyalarında ailenin, anne ve babanın önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Mekân unsuru olarak kütüphanenin % 1 (n=1) az kullanılması öğrencilerin kitaba ve kütüphaneye karşı ilgilerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Hikâyelerde konu, mekan, ana karakter seçimi dikkate alındığında orman, ağaç sevgisi ve hayvan sevgisi gibi konuların öğrenciler tarafından daha sık kullanıldığı görülmüştür. Dolayısıyla doğanın, tabiatın ve hayvanların kullanıldığı hikâyelerin öğrenciler tarafından sevildiği, doğa, tabiat ve çevre konularında öğrencilerin duyarlı oldukları söylenebilir.

## 5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisinin gelişimi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde tespit edilen bulgular doğrultusunda belirlenen sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

### 5.1. Sonuç Ve Tartışma

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisini değerlendirme ölçeği geliştirilmiş, geliştirilen değerlendirme ölçeği ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma düzeyleri belirlenmiş, öğrencilerin hikâye yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmiş ve yazılan hikâyelerde konu, ana karakter, zaman ve mekân tercihleri incelenmiştir.

Yazılı anlatımın değerlendirilmesinde izlenen yollardan biri izlenimle puanlamadır. Bu tür puanlamalar puanlama anahtarı kullanılmadığı için geçerlik ve güvenilirlik konusunda sakıncalar bulundurabilir (Çetin ve Kelecioğlu, 2004, s.20). Bu nedenle dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmış olduğu hikâyelerin değerlendirilmesinde eğitimcilere katkı sağlamak amacıyla “Hikâye Yazma Becerisini Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir.

Araştırmada 34 maddeden oluşan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisini değerlendiren ölçek geliştirilmiş, geliştirilen ölçek Manisa ili Kula ilçesinde bulunan beş okulda isteğe bağlı olarak uygulanmıştır. Yapılan uygulamada 160 öğrenci hikâye yazmış, yazılan hikâyelerden 18 tanesi okunamadığı için değerlendirmeye alınmamış, 142 hikâye değerlendirmeye alınmıştır.

Literatür incelendiğinde hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen bir ölçek çalışmasıyla karşılaşılmamıştır. Göçer (2005)’in yapmış olduğu çalışmada yazma becerisini değerlendirme ölçeği ve MEB (2006) İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar ) öğretim programında yazılı anlatım değerlendirme formu ile karşılaşılmıştır. Göçer (2005)’in çalışmasında bulunan ölçekte beş ölçüte göre yazılı anlatım değerlendirilmiştir. MEB (2006) İlköğretim Türkçe dersi programında bulunan yazılı anlatım değerlendirme formunda yazılı anlatımda aranacak özellikler başlığı altında 17 maddeye göre değerlendirme yapılmıştır. Dolayısıyla çalışmada geliştirilen hikâye yazma becerisini değerlendirme ölçeğinin, hikâye yazma becerisinin objektif bir şekilde değerlendirilmesinde kolaylık sağlayacağı



düşünülmektedir. Burada, yazılmış bir hikâyeyi ayrıntılı değerlendiren ölçeğin bugüne kadar neden geliştirilmediği sorusu akla gelebilir. Yeni bir şeyin ortaya konulması için ilk önce bir eksikliğin görülmesi ve hissedilmesi gerekir. Hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesi yeterince yapılmadığından bu becerinin değerlendirilmesi ile ilgili ölçek geliştirme ihtiyacı duyulmadığı düşünülmektedir.

İyi bir yazı değerlendirilirken yazıda verilmek istenilen mesajın gelişimi, kullanılan ifadelerin doğru ve akıcı olması, yazının anlam akışı ve fikirlerin mantıklı sıralanışı, okunaklılığı ve sayfada bir bütün olarak sunulması, yazar tarafından yazıya verilen kişilik ve üslup, okuyucuyu aydınlatan doğru kelime kullanımı, metin yazarının imlâ kurallarına uyması gibi özellikler dikkate alınır (Karatay, 2011, s.1033).

Yapılan araştırmada öğretmenler öğrencilerin hikâyelerini değerlendirirken (Karatay, 2011)'ın belirttiği gibi hikâyenin tamamını ayrıntılarıyla değerlendirmemiş, daha çok yazılan hikâyenin bir ya da birkaç yönden değerlendirmesini yapmışlardır. Öğretmenlerin hikâye değerlendirmede diğer yazılı anlatım çalışmalarında yapılan değerlendirmeler gibi metnin bazı genel özelliklerini dikkate alarak değerlendirme yaptıkları görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin daha önceki yıllardan itibaren kullandıkları yazılı metni değerlendirme yönteminin değişmediği söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak yazılı anlatımın değerlendirilmesi ile ilgili lisans eğitimi ve meslek içi eğitimin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Brindle vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları lisans eğitimindeki yazma becerisi eğitimi ile ilgili verilen eğitimin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Doğru yöntemlerle ölçme ve değerlendirme yapıldığında öğrenmenin kalitesi ve kalıcılığı artmaktadır (Benzer ve Eldem, 2012, s.650). Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 22'si (n=5) değerlendirme yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç yazma becerisinin kazanılmasında olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerlendirme sürecinin zaman alıcı olması ve öğretmenlerin yazılı anlatım değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle değerlendirme yapmadıkları düşünülmektedir.

Alan yazında yapılan bazı araştırmalarda bu araştırmanın bulgularını destekleyen benzer sonuçlara ulaşıldığı görölmektedir.

Araştırmada öğrencilerin yazmış olduğu hikâyelerin değerlendirilmesinde öğretmenler tarafından 20 farklı ölçüt kullanıldığı belirtilmiştir. Bulgulara göre öğretmenler farklı değerlendirme ölçütleri kullanmaktadır. Bu durum Göçer (2011)'in yapmış olduğu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Yamaç ve Öztürk (2018) tarafından yapılan Türkiye'de ilkokul öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarının değerlendirilmesi ile ilgili araştırmada dördüncü sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algıları incelenmiştir. Araştırmada dördüncü sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine; çalışma kağıtlarını tamamlama, not tutma, dikte çalışmaları, görsellerden hareketle yazma çalışmaları, okuduğu metne dayalı yazma çalışmaları, özet yazma, bilgilendirici metin yazma, şiir, günlük, hikâye, mektup, araştırma raporu, otobiyografi yazma, ikna edici yazma, dergi-gazete yazma ve karikatür oluşturma, görevleri verildiği belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmenler hikâye yazmayı geliştirmek için; hikâye yazma, hikâye tamamlama, resim çizdirme, kitap okuma, anıları anlattırma, özet yazdırma, hikâye kavram haritası kullanma, kısa hikâye inceleme çalışması yapma, hikâye anlatma, yazılan hikâyeleri farklı öğrencilere okutma, hayal güçlerini geliştirici konuşmalar yapma etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin yaptıkları yazma etkinlikleri ile Yamaç ve Öztürk (2018)'ün yaptıkları yazma becerisi etkinliklerinde benzer uygulamalar bulunmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin hikâye yazmayı geliştirmek için en çok hikâye yazma etkinlikleri % 40 (n=9) yaptıkları görölmüştür. Araştırmanın sonuçları bu durumu doğrular niteliktedir. Hikâye yazan öğrenciler genel hatlarıyla hikâye yazma ve tamamlama konusunda sorun yaşamamışlardır.

Arıcı ve Urgan (2008), Bağcı, (2011) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında daha çok imlâ kurallarını uygulama, doğru kelime ve noktalama işaretlerinin kullanımı konularında yanlışlık yaptıkları belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmenler; noktalama işaretleri, yazım kuralları, büyük küçük harf kullanımı konularında öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan bu sonuç ile Arıcı ve Ungan (2008), Bağcı (2011)'nin araştırma bulguları arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

Kaynaş ve Anılan (2015) tarafından yapılan “Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisinin değerlendirilmesi” ile ilgili araştırmada öğrencilerin öykü yazma düzeylerinin orta seviyenin altında olduğu belirtilmiştir. Araştırmada öğrencilerin hikâye unsurlarından olay unsurunu diğer unsurlara göre daha başarılı kullandıkları fikirlerin üretildiği unsurları kullanmada ise zorlandıkları belirtilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin hikâye yazma düzeylerinin orta seviyede olduğu, olay unsurunu başarılı bir şekilde kullandıkları yaratıcılık gerektiren becerileri ortaya koymada ise başarısız oldukları görülmüştür.

Literatür incelendiğinde ABD, Kanada, Çin gibi ülkelerde öğretmenlerin öğrencilerin yazılarını değerlendirme sürecinde, sıklıkla sözlü ve yazılı geri bildirimde buldukları, dereceli puanlama anahtarını yaygın olarak, ürün dosyasını ise çok az kullandıkları görülmektedir ( Hsiang ve Graham, 2016; Graham, Capizzi, Harris, Hebert, & Morphy, 2014; Peterson, McClay & Main, 2010; Kihara, Graham & Hawken, 2009) (aktaran Yamaç ve Öztürk, 2018, s.864). Bu araştırmanın bulgularında ise öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken sadece bir öğretmenin ölçek kullandığı görülmüştür. Bu durum araştırmanın birinci alt probleminde yapılan ölçek geliştirme çalışmasının gerekliliğini destekler niteliktedir.

Araştırma sürecinde geliştirilen “Hikâye Yazma Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nin öğrencilerin yazdığı hikâyelerin değerlendirilmesinde kolaylık sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırma bulgu ve sonuçlarının hikâye yazma becerisi öğretiminde nelere dikkat edileceği, yazılan hikâyelerin nasıl değerlendirileceği, hikâye yazma becerisini geliştirmede hangi etkinliklerin yapılacağı konularında öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde konu, zaman, ana karakter, mekân tercihleri incelenmiştir. Konu olarak arkadaşlık ilişkilerini, hayvan sevgisini, çalışkanlığı, tatili, doğum gününü, doğa sevgisini, aile sevgisini; mekân olarak ormanı, evi, okulu, sokağı, köyü; zaman olarak ise yaz mevsimini, sabahı, kış mevsimini en fazla kullanmışlardır. Yazılan hikâyelerde 78 farklı ana karakter kullanıldığı görülmüştür. Yazılan 142 hikâyenin 29’unda zaman kavramı kullanılmıştır. “Zaman” unsuru kullanımının diğer hikâye unsurlarına göre

düşük seviyede olduğu görülmüştür. Eğilmez ve Berber (2017) tarafından yapılan çalışmada “zaman” unsurunun çoğu öğrenci tarafından kullanılmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın bulguları “zaman” unsuru yönüyle Eğilmez ve Berber (2017) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerlik taşımaktadır.

## 5.2. Öneriler

Öneriler, araştırmanın sonuçları temel alınarak yapılan öneriler ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki bölümde ele alınmış ve açıklanmıştır.

### 5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin hikâye yazma becerisini geliştirmek için yapılan etkinliklerin sayısı ve süresi artırılmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmek, hikâyelerini daha güzel yazmalarını sağlamak ve yazdıkları hikâyelerle ilgili geri bildirimde bulunmak için daha fazla zaman ayırmalıdır.
- Öğrencilerin yazılı metinlerini değerlendirirken değerlendirme ölçeği kullanmaları konusunda öğretmenlere daha fazla bilgilendirme ve tavsiye çalışmaları yapılmalıdır.
- Yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin hikâye yazma konusundaki zorlandıkları yönler (yazma amacını belirleme, yazısında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanma, yazısında ana fikre yer verme, paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanma, paragrafları kuralına uygun yapma, yazısında yardımcı fikirlere yer verme, yazısında önem belirten ifadeleri kullanma, anlatımı zenginleştirmek için kişileştirme yapma) ile ilgili daha fazla eğitim ve uygulama çalışması yapılmalıdır.
- Öğrenciler metin yazma konusunda cesaretlendirilmelidir. Yazma etkinliklerinde zorlanan öğrencilere yardım edilmelidir. Öğrencilerin oluşturduğu ürünler kontrol edilmelidir. Oluşturulan yazılı ürünler hakkında geri dönüt verilmelidir.

### 5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırmada beş ilkokulda 360 öğrencinin hikâye yazması istenmiş ve bu öğrencilerden 200'ü hikâye yazmamıştır. Öğrencilerin neden hikâye yazmadıklarının sebepleri araştırılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatımın değerlendirilmesinde yaşadığı zorluklar veya karşılaştığı engeller araştırılabilir.



## KAYNAKÇA

- Akça G. (2004). İlköğretim 4. sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Edici Metinlerin Hikâye yapısına Uygunluğu. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi*. Malatya.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2014). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altınova, B. (2003). Kavram Kargaşası Çerçevesinde Edebî Bir Tür Olarak “Hatıra”. *Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6, 3-12.
- Arıcı, A.F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdığı Hikâye Edici Metinlerin Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 43-75.
- Atabey, İ., Koç, S., Yeniçeri, H., Yağcı, İ. ve Ülker, Ç. (2004). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Avraamidou, L. and Osborne, J. (2009). The Role of Narrative in Communicating Science. *International Journal of Science Education*, 31(12), 1683-1707.
- Aydemir, C. (2005). Modern Türk Hikâyeciliğinde Ömer Seyfettin etkisi. *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 55-61.
- Aytan, N. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Masal ve Hikâyelerin Karakter Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aytan, T. (2010). İlk ve Ortaöğretimde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yeni Kompozisyon Tekniklikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 115, 67-79.
- Aytaş, G. (2006). Edebi Türlerden Yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 261-276.
- Badger, R. and White, G. (2000). A Process Genre Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.

- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri İle Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 693-706.
- Bank, C.G. (2006). Reading and Writing Taught in a Sophomore Course on Plate Tectonics. *Journal of Geoscience Education*, 54(1), 25-30.
- Barton, R. and Klump, J. (2008). Improving Writing in Secondary Schools. *Principal's Research Review*, 3(4), 1-8.
- Bartscher, M. A., Lawler, K.E., Ramirez, A.J. and Schinault, K.S. (2001). Improving Student's Writing Ability through Journals and Creative Writing Exercises. (ERIC Document Reproduction Service No. ED455525 )
- Baş, N. (2011). *Hikâye Temelli Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sorumluluk ve İşbirliği Becerilerinin Geliştirme Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, M. (2010). Öğretim Kademesine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Beklentileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 119-139.
- Başaran, A ve Akyol, H. (2009). İlköğretim 5. Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 227-251.
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Çalışmalarının, Öğrencilerin Yaratıcılıklarına ve Türkçe Dersine olan Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Bayat, N. (2014). Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımının Yazma Başarısı ve Kaygısı Üstündeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 14(3), 1123-1141.
- Bearne, E. and Wolstencroft, H. (2008). *Visual Approaches to Teaching Writing Multimodal Literacy 5-11*. (Second Edition). London: Paul Chapman Publishing.
- Belet, Ş.D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 69-86.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2012). Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkında Bilgi Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.

- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Brillant, J.J. (2005). Writing as an Act of Courage: The Inner Experience of Developmental Writers. *Community College Journal of Research and Practice*, 29(7), 505-516.
- Brindle, M., Graham, S., Harris, R. and Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: a national survey. *Reading and Writing*, 29(5), 929-954.
- Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of Students with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(2), 189-210.
- Bruning, R. and Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Burke, N., Crum, S., Genzler, M., Shaub, D. and Seets, J. (2001). Building Character Education in Our Schools To Enhance the Learning Environment. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453144)
- Bülbül, R. (2000). *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akedemi.
- Calhoun, S. and Haley, J. (2003). *Improving Student Writing Through Different Writing Styles*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED473052)
- Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Alfa Akademi.
- Cho, Y. (2003). Assessing writing: Are we bound by only one method? *Assessing Writing*, 8, 165-191.
- Çiğerci, F.M. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Crehan and Kevin D. (1997). A Discussion of Analytic Scoring for Writing Performance Assessments. (ERIC Document Reproduction Service No: ED414336)
- Cristopher, E.(1996). Teaching Creative Writing in the Elementary School. (ERIC Document Reproduction Service No. ED391182)
- Cutler, L. and Graham, S. (2008). Primary Grade Writing Instruction: A National Survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 912-916.



- Çelik, M.E. ( 2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32, 13-31.
- Çerçi, A. ve Semerci, N. (2005). Öğretmen Yetiştirmede Tezsiz Yüksek Lisans Programı ve Gelecekte Beklentiler, *Eğitim Bilim*, 30(136), 52-60.
- Çetin, B. ve Kelecioğlu, H. (2004). Kompozisyon Tipi Sınavlarda Kompozisyonun Biçimsel Özelliklerinden Kestirilen Puanların Anahtarla ve Genel İzlenimde Elde Edilen Puanlama İlişkisi, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 19-26.
- Çiltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de Matematik Eğitimi Araştırmaları: Bir İçerik Analizi Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 565-580.
- Çiğdem, H. (2012). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Blog Aracılığı ile Tuttukları Günlüklerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çoban, A. ve Karadüz, A. (2015). 7. Sınıf Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerinin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 67-96.
- Çomaklı, K. (2015). *Mevlana’nın Mesnevi Adlı Eserinde Yer Alan Hikâyelerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Değerlerin Öğretiminde Kullanımının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çoşkun, B. (2013). Mektup Hikâye Türü ve ‘Hanım Mektupları’ Yapı-Üslûp. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 13(2), 231-248.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çotuksöken, Y. (2010). *Uygulamalı Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çüm, S. (2013). *Türkiye’de Psikoloji ve Eğitim Bilimleri Dergilerinde Yayımlanan Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Danışoğlu, H. (2006). *Eğlendirici Yazınsal Türlerin Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Bu Çerçeve 2004-2005 Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Damavand, A. (2012). The Effects of Motivation Types (Instrumental and Integrative) on Writing Proficiency Among Iranian IELTS Candidates. *Uluslar arası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 109-123.
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F., and Hook, S.A. (2010). Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum – a cases study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslar arası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Dix, S. (2016). Writing About Bugs: Teacher Modelling Peer Response And Feedback. *Teachers and Curriculum*, 16(1), 57-65.
- Doğan, Y. ve Müldür, M. (2014). 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 50-65.
- Dunn, M. (2013). Comparing Two Story-Writing Mnemonic Strategies: A Randomized Control Trial Study. *International Journal Of Special Education*, 28(3), 20-31.
- Duran, E. (2013). Yazmada Etkililik: Kalem ve Klavyeye Yönelik Bir Karşılaştırma. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 179-187.
- Durmuş, M. (2010). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Eğilmez, N.İ., Berber, Z.T. (2017). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 164-187
- Englert, S. C., Raphael, E. T. and Anderson, M.L., (1991). Making Strategies and Self-Talk Visible Writing Instruction in Regular and Special Education Classrooms, *American Educational Research Journal Summer*, 28(1), 337-372.
- Erkuş, (2014). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-1 Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Espin, C. A., Weissenburger, J. W. and Benson, B. J. (2004). Assessing the Writing Performance of Students in Special Education. *Exceptionality*, 12(1), 55-66.

- Ertem, R. ve Kocakaplan, İ. (2010). *Türk Dili ve Kompozisyon*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Fidan, M. ve Sak, M. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Teknikleri Hakkında Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 174-189.
- Flower, L. and Hayes R.. J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Franz, D. P. and Pope, M. (2005). Using Children's Stories in Secondary Mathematics. *Amercian Secondary Education*, 33(2), 20-28.
- Genç, N.H. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama. *Dil Dergisi*. 168, 31-42.
- Göçer, A. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 179-195.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine." *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(2), 71-97.
- Graham, S. and Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. A Report to Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., Harris K. and Hebert, M. (2011). *Informing Writing*. A Report from Carnegie Corporation of New York.
- Guastello, F.E., Beasley, M.T. and Sinatra, C.R., (2000). Concept Mapping Effects on Science Content Comprehension of Low-Achieving Inner-City Seventh Graders. *Remedial and Special, Education*, 21(6), 356-364.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülsevin, G., Boz, E., Aypay ve İ., Sarı, M. (2003). *Türk Dili ve Kompozisyon*. Ankara: Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırmalar Vakfı Yayını.
- Gündüz, O. ve Şimşek T. (2011). *Yazma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Güneş F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülseren C. ve Batur Z. (2009). Sözlüklerin Niteliği ve İşlevsel Özelliği Bağlamında Sözlük Okuma Alışkanlığının Anadili Becerilerine Etkisi Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 135-147.
- Harris, K. R., Graham, S., and Mason, L. H. (2003). Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students With Disabilities. *Focus on Exceptional Children*. 35 (7), 1-16.
- Horiba, Y. (2000). Reader Control in Reading: Effects of Language Competence, Text Type, and Task. *Discourse Processes*, 29(3), 223-267.
- Ibnian, S.S.K. (2010). The Effect of Using the Story- Mapping Technique on Developing Tenth Grade Students' Short Story Writing Skills in EFL. *English Language Teaching* 3(4), 181-194.
- Isbell, R. Sobol, J., Lindauer, L. and Lowrance, A. (2000). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal* 32(3),157-163.
- Kantemir, E. (1972). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kapka, D. and Oberman, D. A. (2001). Improving Student Writing Skills through the Modeling of the Writing Process. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453536)
- Karaağaç, G., Yavuzer, H. (2011). *Türk Dili ve Kompozisyon*. Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının "Yapılandırıcı Öğrenme" Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *Erciye Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karal, H. Kokoç, M. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1, 251-263.
- Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretim Süresinde Masalın Önemi ve İşlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumları ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,6(3), 1029-1047.

- Kasım, M. (2008). Radyo ve Televizyonda Röportajın Sistematiği. *Selçuk İletişim Dergisi*, 5(3), 184-195.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101.
- Kaya, E. ve Ekici, M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi Yazılarından Yararlanma: Gülten DAYIOĞLU'nun Gezi Yazıları Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 87-114.
- Kayahan, Z. (2010). *İlköğretim 1. Kademe 5. Sınıf Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinde Hikâye Anlatım Yönteminin Yaratıcılığa Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaynaş, E. (2014). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaynaş, E. ve Anılan, H. (2015). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-147.
- Kellog, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Keys, C.W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(7), 676-690.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Öyküleyici Metinler Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (2014). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kıymaz, M.S., Yıldız, Ç. ve Kıymaz, N. (2013). *Sürelî Çocuk Yayınlarında Edebi Türlerin Dağılımı*. Uluslararası Türk Dili Ve Edebiyatı Kongresi. 17-19 Mayıs 2013, Bosna-Hersek.
- Korkmaz, Z. B., Ercilasun, A., Zülfikar, H., Parlatır, İ., Akalın, M., Gülensoy, T. ve Birinci, N. (2001). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.

- Kutluca, T. ve Zengin, Y. (2011). Matematik Öğretiminde Geogebra Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 160-172.
- Küçük S. (2006). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sorularla Yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 181-200.
- Li, D. (2000). Effects of Story Mapping and Story Map Questions on The Story Writing Performance of Students With Learning Disabilities. 1-126 <https://ttu-ir.tdl.org/ttu-ir/handle/2346/20714> adresinden 22 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- Marlow, E. (1991). The Writing Curriculum and the Student. (ERIC Document Reproduction Service No ERIC.ED341051)
- Mazlum, M.M. ve Mazlum, A.A. (2017). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yönteminin Belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(4), 1-21.
- McCarthy, S. and Mkhize, D. (2013). Teachers' orientations towards writing. *Journal of Writing Research*, 5(1), 1-33.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Narlı, M. (2002). Romanda Zaman ve Mekân Kavramı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 91-106.
- Ok, Ü. (2011). Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 528-549.
- Omoegun, O. M., Longe, O. O., Ahimie, B. and Agbogid, C. K. (2009). Effecting Values Re-orientation among Primary School Children through Story Telling. *J Soc Sci*, 19 (1), 63-67.
- Özbay, M. (2013). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, E. (2007). *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2012). *Sözlü ve Yazılı Anlatım Sanatı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özkan, Ö. ve Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 220-247.

- Özkara, Y. ve Şahin, İ. (2012). Hikâye Haritalarının Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Ana Fikir Bulma Becerilerine Etkisi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 175-187.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özler, A. (2006). *İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Hikâye ve Masalların Gelişimsel İşlevleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Roth, K. (2009). *Interactive Writing: Investigating the Effectiveness Of A Dynamic Approach to Writing Instruction for First Graders*. Harvard University.
- Sallabaş, M.E. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Metin Öğelerine Yer Verme Düzeyleri. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 2, 193-205.
- Sallabaş, M.E. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 94-106.
- Sarı, M. (2011). *Türk Dili Ders Kitabı*. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Saunders, P. I. (1999). *Primary Trait Scoring: A Direct Assessment Option for Educators*. National Council of Teachers of English Convention. (ERIC Document Reproduction Service No. ED444624)
- Sever, E. ve Memiş, A. (2013). Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazım-Noktalama Becerisine ve Yazma Eğilimine Etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- Sharples, M. (1999). *How We Write: Writing as Creative Desing*. E-books.
- Smith, C. B. (1999). Improving Your Child's Writing Skills. (ERIC Document Reproduction Service No. ED427322)
- Smith, C.B. (2000). Writing Instruction: Current Practices in the Classroom. (ERIC Document Repredustion Service No. ED446338)
- Smith, C.B.(2003). Successful Use of the Six Traits in Written. (ERIC Document Reproduction Service no. ED481235)
- Speaker, K. Taylor., D. and, Kamen, R. (2004). Storytelling: Enhancing Language Acquisition in Young Children. *Education*, 125(1), 3-15.

- Sperling, M. and Freedman, S.W. (2001) Review of writing research. *Handbook of research on teaching*, 370-389.
- Sulak, S. E., Çevik, A. ve Sönmez, Y. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Hikâye Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 306-318.
- Sulak, S.E., Kansızoğlu, H.B. ve Kemiksiz, Ö. (2016). Hikâye Edici Metin Yapısı Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygılarına Etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 741-756.
- Susar, K.F. (2009). Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Şahin, A., Arıcı, A.F., Celepoğlu, A., Dursunuoğlu, H., Toz, H., Erdal, K., Turan, L., Yılar, Ö., Kara, R. ve Kılıç, Y. (2007). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikâye Haritalarının Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şahin, N., Demir, İ., Gürbüz, M., Özdemir, M., Şahin, Ö., Çetin, O.A., Akdağ, R. ve Okyay, B. (2010). *Türk Dili ve Kompozisyon*. Yozgat: Kün Yayıncılık.
- Şahin, S. (2007). *Güzel, Etkili Konuşma ve Yazma Sanatı*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Şeker, Z.C. ve Çobanoğlu, D. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Günlük Dilde Sık Kullanılan Kelimelerin Doğru Yazımını Bilme Düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 51-63.
- Şimşek, A. (2000). *İlköğretim Sosyal Bilgileri Dersinin Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin (Storytelling ) Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, T. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Tabak, G., Göçer, A. (2013). 6-8 sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- TDK (2016). Büyük Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 04 Ocak 2016 tarihinde alınmıştır.



- TDK (2016). Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 04 Ocak 2016 tarihinde alınmıştır.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Hikâye Türündeki Metinlerin Üst Yapı Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 210-237.
- Temizyürek, F. ve Çevik A. (2017). 5. Sınıf Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modelini Metin Oluşturma Sürecinde Kullanma Becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(1) 114-138.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu (e-kitap)*. <https://www.academia.edu/1288035/> adresinden 02 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.
- Troia, G.A. and Graham S. (2003). Effective Writing Instruction Across the Grades: What Every Educational Consultant Should Know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 75-89.
- Tok, M. (2014). Paragraf Türlerinin Öğretimi Sürecinde Yazma Becerilerine İlişkin Bilişsel Süreçlerin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 889-912.
- Tomkins, E.G. (1982). Seven Reasons Why Children Should Write Stories. *Language Arts*, 59 (7), 718-721.
- Turgut, G. Kışla, T. (2015). Bilgisayar Destekli Hikâye Anlatım Yöntemi: Alanyazın Araştırması. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Tutkun, C. ve Acer, D. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitiminde Müze ve Sanat Galerinin Kullanımı. *Karabük Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 417-438.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirmesi ve Önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 461-472.
- Uyar, Y. (2016). Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar: Son Çeyrek Asrın Değerlendirilmesi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2273-2294.

- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlere Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 280-300.
- Ünsal, G. (2008). Yazma Öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 46-60.
- Yaden, D. B. and Tardibuono J. M. (2004). The emergent writing development of urban latino preschoolers: developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading & Writing Quarterly*, 20, 29-61.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan M. ve Yelok S., (2011). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Özbaran Ofset Matbaacılık.
- Yamaç, A. ve Öztürk, E. (2018). Türkiye'deki İlkokul Öğretmenlerinin Yazma Öğretim Uygulamaları ve Algılarının Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 846-867.
- Yardımcı, M. (2002). *Yazılı Anlatım İlkeleri*. İzmir: Ürün Yayınları.
- Yardımcı, M. ve Tuncer, H. (2002). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. İzmir: Ürün Yayınları.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldız, A.P. (2013). *Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Zaman Bildiren İfadeler ve Bu İfadelere Yansıyan Zihniyet Üzerine Bazı Dikkatler*. Uluslar arası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma Modelinin Önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 321-330.
- Yılmaz, M. ve Aklar, S. (2015). Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 223-234.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 28-30 Eylül 2005, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli. 1-6.
- Zorbaz, K.Z. ( 2013). Yazılı Anlatımın Puanlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 178-192.

Wyngaard, S. ve Gehrke, R. (1996). Responding to Audience: Using Rubrics to Teach and Assess Writing. *The English Journal*, 85 (6), 67-70.



**EKLER**

Ek 1. Araştırma İzni

Ek 2. Hikâye Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği

Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu

Ek 4. Örnek Hikâye



## Ek 1. Araştırma İzni



T.C.  
MANİSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.17969460  
Konu : Araştırma İzni

01.10.2018

### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017 / 25 No'lu genelgesi,  
b) Uşak Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 17.09.2018 tarih ve 5239 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Adem YILMAZ'a ait "Hikaye Yazma Becerisini Değerlendirme Öğçeğinin Geliştirilmesi" konulu tez çalışması için Kula İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 4 Eylül Ahmet ve Nebahat Özmen İlkokulu, Vali Muzaffer Ecemiş İlkokulu, Rafet Öçeli İlkokulu, Naci Hakkı Ulusoy İlkokulu, Zafer İlkokulu, Kula Topduk Emre İlkokulu okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin; 2018 - 2019 eğitim öğretim yılı içerisinde, okul müdürlüğünün gözetim, denetim ve sorumluluğunda, eğitim öğretimi aksatmadan, yazımız ekinde bulunan onaylı formları kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Necmettin OKUMUŞ  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
01.10.2018

İsmail ÇETİN  
İl Millî Eğitim Müdürü





### Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu

#### ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

(İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi)

Değerli Öğretmenim,

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisinin değerlendirilmesini konu edinen bu araştırma, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yapılan yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Sorulan sorulara içtenlikle vereceğiniz cevaplar bu araştırmanın verimliliğini arttıracaktır. Çalışmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Adem YILMAZ

Sınıf Öğretmeni / Yüksek Lisans Öğrencisi

#### SORULAR

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin,
  - hikâye yazma konusundaki güçlü oldukları ve sevdikleri yönleri belirtiniz.
  - hikâye yazma konusundaki sevmedikleri ve zorlandıkları yönleri belirtiniz.
- Hikâye yazmayı becerilerini geliştirmek amacıyla neler yapmaktasınız? Açıklayınız.
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazdıklarını hangi ölçme ve değerlendirme ölçütleri ile değerlendiriyorsunuz? Nasıl puanlıyorsunuz?
- Ekleme istedikleriniz.

#### CEVAPLAR

1.a) İlkokul 4. sınıf öğrencileri hikâyelerinde hayal gücüyle yaratıcıları karakterleri kullanabilmektedirler. Kendilerine bir konu belirleyebilirler ya da belirlenen konu hakkında, konunun sınırları içinde hikâyelerini yazabilirler.

b) Hikâyede olayları olış sırasını göre anlatmakta, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini yazmada ve hikâyenin anlatımında ki zaman diliminde zorlanmaktadırlar. Paragraf başı, imla, noktalama konularında da sıkıntılar yaşamaktadırlar.

2. Hikâye yazma becerilerini geliştirmek için onlara ilgilerini çekecek konular veriyorum ya da konuyu kendilerinin belirlemesini istiyorum. Hikâye yazmadan önce düşünmeleri için zaman veriyorum. Yazma esnasında da yeterli zamanı veriyorum.



## Ek 4. Örnek Hikâye

## PAYLAŞMAYI SEVİYEN NERGİS

Paylaşmayı seviyorum. Paylaşmak beni mutlu ediyor. Ben de diyorum ki paylaşmayı sevdiğim. Orneğin silginizi kaybettiniz ve arkadaşlarınızdan istediniz, arkadaşınız verdi. İşte bu paylaşmadır. Neyse konumuzu uzatmadan paylaşmaya ilgili hikâyeme başlayayım.

Nergis dördüncü sınıfta giden çalışkan, kısa saçlı, mavi gözlü, esmer bir kızdı. Öğretmenini ve arkadaşlarını çok seviyordu. Bir gün öğretmenleri:

- Çocuklar perşembe günü sosyal bilgiler deni sınav yapacağız, dedi. Çocukların hepsi çok heyecanlandılar. Çıkaş zili çalmıştı. Ama Nergis'in sosyal bilgiler kitabı kayıptı. En iyi arkadaşı Nihal den istedi.

Nihal:

- Veremem Nergis benim kitabım, ben çalışacağım, dedi. Nergis'in kalbi çok kırılmıştı. Gidip Ceyda'ya sordu.

Ceyda:

- Tabii ki de veririm Nergis.

Nergis:

- Teşekkürler Ceyda, dedi. kitabı aldı ve ocağa uzaklaştı. Nergis eve gidip biraz ders çalıştı, yemek yedi ve uyudu.

Ertesi gün öğretmenleri sosyal bilgiler deni sınav yaptı. Nihal ile Nergis yan yana oturuyorlardı. Nihal soruya yanıt vermişti. Nergis tert silgi istedi.

Nergis:

- Tabii ki de veririm Nihal, alabilirsin.

Nihal:

- Ama ben sana kitabımı vermemiştim sen neden verdin?

Nergis:

- "Paylaşmak güzeldir" Nihal, dedi.

O günden sonra Nihal artık paylaşmaya daha çok önem verdi.

Yazar: Serra Yiğen

## Serpil'in Rabusu

Hayda obasında kitap okuyordu. O anda dışarıdan sığın sesleri geldi. Çocukları uyanmasın diye penceresi kapattı. Ve montunu giyip dışarı çıktı. Dışarı çıktığı anda anlından vuruldu. Çocuklar bunu duyunca çok üzüldü. Bebek olan ise hiç birşey anlamadı. En büyük olanı Serpil annesinin mezarına kenarına oturup şöyle dedi:

- Anneciğim! Sakın üzülme.  
Serpil bir hızında mezarında ağladığını gördü.  
Şöyle dedi:
- Sende mi anneni kaybettin?
- Evet, dedi hız.
- Senin ismin ne? Dize sordu Serpil.  
Hız şöyle dedi:
- Benim ismim Hayda  
Serpil atıldı ve şöyle dedi:  
Benim annem ismi de Hayda idi.  
Hız ortadan kayboldu. Serpil şaşkıncıydı. Ama allırmadı.  
Evde kimse yoktu. O an bir ses geldi:
- Ben anneni ruhuyum!  
Serpil çook korkmuştu. Herşey o sesin kenarından sonra olmuştu.

Bir ses gelmişti:

- Serpil haydi halka bahvaltı hazır!  
Serpil o anda herşeyin ruha olduğunu anladı.  
Hayatına eskisi gibi devam etti.

Hatice Dumlulu

## Bu Benim Öyküm

Merhaba benim adım İlayda Özer sizlere biraz ailerden  
kavada mahallelerden bahsedeceğim. Ben KUL A da doğmuşum.  
Ben insanları birbirine bağlı olduğu, yani hep dedemin  
anlattığı dostlukların ve komşulukların yaşadığı bir  
mahallede yaşıyorum. Böyle bir mahallede yaşadığım için  
de çok şanslıyım. Nise mi? Anlatayım o zaman.

Başın sıkıştığında her zaman yardımına  
koşan iyi ve kötü anında seni her zaman koruyup  
kollayan bicsilerin olması çok güzel değil mi?  
Çocukların değerce parkta koşup oynadığı annelerin  
gözü arkada kalmadığı bir mahalle burası. İlde  
annenin yanında olması gerekmez dışarı çıka bilmen  
tir. Oysada ola ki düşse seni annen gibi koruyup  
kollayacak teyzelerin var benim. Çünkü sadece  
annen değil onlarda uyumaz beni kendi  
çocuklarımsın. Çünkü bizim mahallede komşu değiliz  
sadece biz toca bir aileyiz.

Büyük şehirlerde apartmanlarda kimsenin  
birbirini tanımadığı bir zamanda böylesine  
güzel bir mahallede yaşadığı. Çünkü yaşta  
büyük dostlar kazandığım için çok şanslıyım.

**YAZAR**  
İlayda Özer

**Sınıfı**

4/A Sınıfı

## KÜÇÜK RESSAM

Ali küçük bir köyde yaşıyordu. Dört çocuklu bir ailenin en küçüğüydü. Ali'nin babası Mehmet bey ailenin geçimini çiftçilik yaparak kazanıyordu. Annesi Emine hanım ev hanımıydı. Abisi ve ablası üniversite'ye gidiyordu. Diğer ablası ise Ali'de ilkokulda okuyordu. Mehmet bey dört çocuğunu okutabilmek için çalışıyordu. Ali babasına her zaman yardım etmeyi çok sevdi. Okuldan geldiği zaman koyunları otletmeye götürürdü. Ve orada bulduğu kâğıtları tasarlara çizip resimler çizdi.

Ali okulda resim yapmayı çok sevdi. Öğretmeninde Ali'nin bu yeteneğini fark etti ve Aliye büyüyençe ne olmak istediğini sordu. Ali'de ressam olmak istediğini söyledi. Öğretmeninde Ali'yi resim yarışmasına gönderdi. Alinin resmi yüzü geçen öğrenci ikinciden birinci seçildi. Öğretmen Alinin geleceği için onu İstanbul'da güzel sanatlar okulunda okutmaya karar verdi ve bunun için babasından izin istedi. Babasıda çocuklarının okumasını istediği için karşı gelmedi ve Ali'yi İstanbul'a gönderdi. Ali okulunda başarıyla olduğu için öğretmenleri tarafından çok sevildi. Ali tüm resim yarışmalarında birinci geldi. Ailesi her geçen gün Aliye gurur duyuyordu. Ali gün geçtikçe adım adım hayalini kurduğu ünlü bir ressam olmaya yaklaşıyordu. Ali okuldan mezun oldu. Resim yarışmalarından kazandığı paralarla resim Atolyesi açtı ve orada kendisi gibi küçük ressamlar yetiştirmeye karar verdi. Alinin artık hayalleri gerçekleşmişti. Ali herkes tarafından tanınan ünlü bir ressam oldu.

YAZAR: YAŞAR KAÇ

## Yaz Tatili

Bir yaz günü hava çok sıcaktı. Bir kız vardı. Adı Yağmur'du. Yağmur'un annesinin adı Sibel Hanım'dı. Babasının adı Murat Bey'di. Bir de Yağmur'un kızı vardı. Adı Burak'tı. Burak çok yaramazdı. Yağmur ise çok akıllı bir kızdı. Okullarında çok başarılıydı. Yağmur 4. Sınıfta gidiyordu. Kızı ise oradaki okula gidiyordu. Babası Akurkat, annesi öğretmendi.

Yağmur ve ailesi tatile gideceklerdi. Onun için hazırlanıyorlardı. Taba şekerliklerinde onlara iki tane esek çıktı. Eseler onları kesti. Babası arabadan vererek esekleri itmeğe çalıştı. Eseler hiç kımıldanmıyordu.

Babası:

-Bu böyle olmaz, dedi.

Annesi:

-Peki ne yapacağız? dedi.

Babası:

-Varna çalışacağım belli kışerler dedi.

Babasının dediği doğru çıktı. Eseler düce kesti.

Onları sonra güle güle yollarına devam ettiler.

Oraya vardıklarında. Herkes hazırdaydı. Onlarda düce odalarına giderek mayolarını giyip havuza atıldılar. 5 gün geçtikten sonra, evlerine güle güle gıngıya gittiler.