T. C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÜSTÜN ZEKÂLILAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE UYGULANAN FARKLILAŞTIRILMIŞ TÜRKÇE ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI

Ülkü AKÇA (ÜŞENTİ)
2502060311

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL

İSTANBUL - 2013

T.C. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER
1982 ENSTİTÜSÜ

DOKTORA

TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : **Ülkü AKÇA**
Anabilim/Bilim Dalı : **Üstün Zekalılar Eğitimi**
Danışman : **Prof.Dr.Ümit DAVASLIGİL**

Numarası : **2502060311**
Tez Savunma Tarihi : **18.01.2013**
Tez Savunma Saati : **12:00**

Tez Başlığı : **Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerle Yapılan Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamalarının Etkililiğinin Sınanması**

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin **15. Maddesi** uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜ'NE** OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.
BN

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
Prof.Dr.Ümit DAVASLIGİL		KABUL
Prof.Dr.Selahattin DİLİDÜZGÜN		Kabul
Doç.Dr.Zeki ARSAL		Kabul
Yrd.Doç.Dr.Serap EMİR		Kabul
Yrd.Doç.Dr.Armağan YILDIZ		KABUL

Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilere Uygulanan Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamalarının Etkililiğinin Sınanması

Ülkü Akça (Üşenti)

ÖZ

Bu araştırmada, Türkçe dersi için hazırlanmış farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akıl yürütme ve yazma becerilerine yönelik olarak dili kullanmaya, yaratıcı yazma, öyküleyici yazma ve betimsel yazma becerilerine, bilişsel beceri gelişimine ve başarıya etkisi sınanmıştır. Bu amaçla, "Değişim Örüntüleri" isimli yazınsal analizleri içeren farklılaştırılmış program Türkiye'de uygulanmak üzere uyarlanmış ve içerisine temalara uygun yaratıcı yazma etkinlikleri eklenerek üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için bir ünite programı oluşturulmuştur.

Araştırmadaki çalışma grubu Düzce İli ilköğretim okullarında eğitim alan üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler arasından seçilmiştir. Çalışma grubunda Düzce BİLSEM'e devam eden, 10–11 yaş grubunda üstün yetenekleri belirlenmiş 11 deney, 11 kontrol grubu öğrencileri yer almaktadır. Deney grubu ve kontrol grubunu denkleştirmede RAM'ın uyguladığı WISC-R, Kaliforniya Başarı Testleri, Bilişsel Beceri Ölçeği, Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Yaratıcı Yazma Ölçeği puanları kullanılmıştır. Aynı zamanda bu testler, deney ve kontrol grubu öğrencileri için ön test ve son test olarak da kullanılmıştır. Grupların denkleştirilmesinden sonra deney grubu öğrencilerine farklılaştırılmış "Değişim Örüntüleri" programı etkinlikleri araştırmacı tarafından uygulanırken, kontrol grubu öğrencileri BİLSEM'deki var olan öğretmenlerinin uyguladığı, müdahale edilmeyen öğretim programı ile derslerine devam etmişlerdir.

Araştırma kapsamında öğretim uygulamalarının etkililiğini sınamak için uygulanan son testlerden sonra elde edilen verilerin istatistiksel analizinde Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamaları, öğrencilerin bilişsel beceri düzeylerini, başarı düzeylerini ve yazma becerilerini anlamlı düzeyde etkilemiştir.

Anahtar Sözcükler: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar, Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamaları, Yazma Becerileri, Birleştirilmiş Program Modeli, Akıl Yürütme Modeli.

Examining The Effect Of The Differentiated Turkish Teaching Applications For On Gifted And Talented Students'

Ülkü Akça (Üşenti)

ABSTRACT

This study examined the effect of the differentiated teaching applications designed for Turkish language courses on gifted and talented students' use of language regarding their skills of reasoning and writing, on their skills of creative writing, narrative writing, descriptive writing, cognitive skill development and their success. For this purpose, the differentiated program involving the literary analyses called "Patterns of Change" was adapted with an aim to apply it in Turkey and creative writing activities convenient with the themes were added; thus a program of units was designed.

The study group in this research was selected among the gifted and talented students, studying at primary schools of Düzce city. There were 11 test group students attending BİLSEM (Sciences and Arts Center) whose skills were identified and 11 control group students in the study group. WISC-R applied by Counseling and Research Centers, California Achievement Tests (CAT/5), Test of Cognitive Skills (TCS-2), CTB Writing Assessment and Creative Writing Scale grades were used in the equalization of the test group and the control group. At the same time, these tests were used as pretests and posttests for the test group and control group students. After the equalization of the groups, the activities of differentiated "Patterns of Change" program were applied to the test group students by the researcher while the control group students continued their courses with the uninterrupted education program applied by their current teachers at BİLSEM.

Mann Whitney-U Test, Wilcoxon Signed Rank Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used in the statistical analysis of the data obtained after the final tests carried out in order to examine the efficiency of the program applied within the scope of the study.

According to the findings of the study, the differentiated Turkish language education program, applied to the gifted and talented students, affected the students' cognitive skill levels and their writing skills significantly.

Key Words: Gifted and Talented Children, Differentiated Turkish Teaching Applications, Writing Skills, Integrated Program Model, Reasoning Model.

ÖNSÖZ

Bilindiği gibi insan, duyduklarını, düşündüklerini ve algıladıklarını dışa vurabilen, isteklerini dile getiren dile getirdiği gibi uygulayabilen de bir varlıktır. Düşüncenin gelişimi dil öğrenmeye bağlıysa ve dil gelişiminde bireysel farklılıklar olduğu düşünülürse bu farklılıkların insanların yaşamına yön verdiği kesindir. Düşüncelerimizi ve algılarımızı ifade etmede bu kadar önemli yeri olan dil becerileri konusunda bireysel farklılıklar yaşayan bir grup, üstün zekâlı ve yetenekli bireylerdir. Bu bireylerin kendi farklılıklarına uygun programlar ile eğitim alarak yaşamın içine katılımlarının sağlanması günümüzde oldukça üzerinde durulan bir konudur. Bu farklılıklara yönelik uygulamalara destek olmak amacıyla hazırlanmış olan Türkçe programı ile eğitimde eksik görülen bir konu hakkında literatüre katkı sağlamak amacıyla böyle bir çalışma yapılmıştır.

Bazen hayatımızda yapmak istediğimiz ne varsa onun peşinden koşar ve başarmak için elimizden geleni yaparız. Bazen de ne kadar istesek te olmasını istediklerimiz elimizden kayıp gider. Yapmak istediklerimizin peşinden koşarken, yapamadıklarımızın arkasından bakarken başımızdan bir sürü olay geçer ve yaşam işte tam bu noktada bizi olgunlaştırır. Aslında şans faktörünün hayatımızda önemli olduğunu burada anlamaya başlarız. İki kez sevgili danışman hocam Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL'in odasının kapısına gittiğimde bu satırları yazabileceğim aklımın ucundan geçmezdi. Eğitimim ve üniversitede çalışma arzumun peşinden koşarken kapısını çalarak tanıştığım hocam ile şimdi bu tezi tamamladım. Bana duyduğu güvene, çalışmalarımda gösterdiği yardımlara ve en önemlisi onun gibi donanımlı, azimle çalışan bir insanı tanımama fırsat verdiği için sayın danışman hocam Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL'e teşekkür ediyorum.

Onunla birlikte bana inanarak çalışmalarıma destek olan ve katkı sağlayan sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Serap Emir'e teşekkür ediyorum. Ayrıca izleme çalışmalarımda pozitif yaklaşımları ile bana katkı sağlayan sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Armağan Yıldız'a da teşekkür ediyorum.

İngilizce çalışmalarımda yardımcı olan Gülbahar Köse (Civa), Nilgün Akyıldız (Durukan)'a; Türkçe çalışmalarında bana destek olan Ayşegül Kara Ahmetoğlu, Zerrin Hoşver Durudoğan ve Ebru Duman'a teşekkür ediyorum.

İstatistik çalışmalarında yardımcı olan Ümit ve Veysel Coşkun'a, değerlendirme ölçeklerimi yurtdışından ücretsiz olarak gönderilmesinde yardımcı olan Rich Changua ve CTB McMillan/McGraw-Hill Yayınevi ve Araştırma Merkezi'ne teşekkürü bir borç biliyorum.

Bütün yaşamım boyunca bana güvenen, aldığım kararların arkasında olarak beni destekleyen, eğitimime katkılarını esirgemeyen annem ve babama yanımda oldukları için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora eğitimim süresince İstanbul'un zorlu şartlarını bana kolaylaştıran ağabeyim Erol Akça ve ailesine teşekkür ediyorum.

Eğitim sürecimi destekleyen Okul Müdürüm Metin Albayrak ve Müdür yardımcısı Hasan Demircan'a anlayışlarından dolayı teşekkür ediyorum.

Düzce BİLSEM idari kadrosuna çalışmamda uygulama kolaylığı gösterdikleri için teşekkür ediyorum.

İstanbul Üniversitesi'ndeki doktora öğrencisi arkadaşlarıma Başak Kök, Melodi Özyaprak, Gülşah Batdal Karaduman ve Yasemin Deringöl'e il dışında olmam nedeniyle her zaman bana yardımcı oldukları için ama aslında sevgi dolu iletişimleri ve arkadaşlıkları için teşekkür ediyorum.

"Mavi Bir Masal" oyunuyla başlayan ve birlikte güzel işlere imza attığımız, bu imzayı evliliğe kadar taşıyarak birbirimizin hayattaki bir parçası olmayı kabul ettiğimiz sevgili eşim, dostum ve arkadaşım Hakan Üşenti'ye bu zorlu süreçte bana katlandığı ve destek olduğu için sonsuz teşekkürler ediyorum.

Ülkü Akça Üşenti

İÇİNDEKİLER

ÖZ iii

ABSTRACT iv

ÖNSÖZ v

TABLOLAR LİSTESİ xi

ŞEKİLLER LİSTESİ xiv

KISALTMALAR LİSTESİ xv

GİRİŞ 1

Problem 1

Amaç 4

Problem Cümlesi 5

Denenceler 5

Önem 6

Sınırlılıklar 7

Sayıltılar 7

Tanımlar 7

BÖLÜM I 9

İLGİLİ LİTERATÜR 9

1.1. ZEKÂ 9

1.1.1. Zekânın Tanımları 9

1.1.2. Zekâ Kuramları 10

1.2. ÜSTÜNLÜĞÜN ZEKÂ KURAMLARINDAKİ YERİ 11

1.2.1. Üçlü Sacayağı Kuramı 12

1.2.2. Başarılı Zekâ Kuramı 13

1.2.3. Gagne'nin Üstün Zekâ Kuramı 14

1.2.4. Beşgen Kuramı 14

1.2.5. Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı 15

1.2.6. Münih Modeli 17

1.3. ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÇOCUKLAR 18

1.3.1. Bilişsel Gelişim ve Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Bilişsel Gelişim Özellikleri 19

1.3.2. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Dil Gelişimi 21

1.3.2.1. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Sözel Dil, Okuma ve Yazmadaki Üstünlük Performansı 23

1.3.3. Dil ve Anadil 25

1.3.4. Dil Eğitimi Niçin Bir Beceri Eğitimidir? 28

1.3.5. Yazma Becerileri 29

1.3.6. Yaratıcı Yazma 32
1.4. ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ İÇİN FARKLILAŞTIRMA VE PROGRAM MODELLERİ 36
1.4.1. Farklılaştırma 40
1.4.2. Öğretim Modelleri 44
1.4.2.1. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Dil Eğitimine İlişkin Farklı Bir Yaklaşım: Türkçe Öğretim Uygulamaları 48
1.4.2.2. Birleştirilmiş Program Modeli (Integrated Curriculum Model-ICM) 50
1.4.2.3. Paul'un Akıl Yürütme Modeli 52
1.4.2.3.1. Eleştirel Düşünme 52
1.4.2.3.2. Kavram Geliştirmede Taba Modeli 56
1.4.2.3.3. Yazınsal Ağ Modeli 57
1.4.2.3.4. Metafor Analizi Modeli 58
1.4.2.3.5. Yazma Süreci Modeli (*The Writng Process Model)* 59
1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 62
1.5.1. Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocuklar Ve Farklılaştırma İle İlgili Araştırmalar 63
1.5.2. Türkçe Programı ve Yaratıcı Yazma İle İlgili Araştırmalar 70
BÖLÜM II 80
YÖNTEM 80
2.1. Araştırma Yöntemi 80
2.1.1. Çalışma Grubu 80
2.2. Veriler ve Toplanması 81
2.2.1. Bilişsel Beceri Ölçeği (Test of Cognitive Skills/TCS-2) 81
2.2.1.1. TCS-2 Geçerlik - Güvenirlik Çalışması 82
2.2.2. Kaliforniya Başarı Testleri (California Achievement Tests- CAT/5) 83
2.2.2.1. CAT/5 Geçerlik-Güvenirlik Çalışması 84
2.2.3. Yaratıcı Yazma Ölçeği 85
2.2.4. Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği 86
2.3. Grupların Belirlenmesi 86
2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması 92
2.4.1. Verilerin Cinsi ve Kaynağı 92
2.4.2. İşlem Basamakları 93
BÖLÜM III 98
BULGULAR 98
3.1. Birinci Denence İle İlgili Bulgular 98
3.2. İkinci Denence İle İlgili Bulgular 102
3.3. Üçüncü Denence İle İlgili Bulgular 107
3.4. Dördüncü Denence ile İlgili Bulgular 110

3.5. Beşinci Denence ile İlgili Bulgular 111
3.6. Altıncı Denence ile İlgili Bulgular 112
3.7. Yedinci Denence ile İlgili Bulgular 113
3.8. Sekizinci Denence ile İlgili Bulgular 119
3.9. Dokuzuncu Denence ile İlgili Bulgular 125
BÖLÜM IV 131
YORUMLAR 131
4.1. Birinci Denence İle İlgili Yorumlar 132
4.2. İkinci Denence İle İlgili Yorumlar 133
4.3. Üçüncü Denence İle İlgili Yorumlar 133
4.4. Dördüncü Denence İle İlgili Yorumlar 135
4.5. Beşinci Denence İle İlgili Yorumlar 136
4.6. Altıncı Denence İle İlgili Yorumlar 137
4.7. Yedinci Denence İle İlgili Yorumlar 137
4.8. Sekizinci Denence İle İlgili Yorumlar 139
4.9. Dokuzuncu Denence İle İlgili Yorumlar 139
V. BÖLÜM 144
SONUÇ 144
KAYNAKÇA 151
EKLER 162
EK-1: TCS-2 Bilişsel Beceri Testi Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Madde Analizi Tabloları: 162
EK-2: CAT/ 5 Başarı Testi Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Madde Analizi Tabloları 164
EK-3: TCS-2, CAT/ 5 ve Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzinleri 169
EK-4: Program Uygulaması İçin Verilen İzinler 175
EK-5 BİLİŞSEL BECERİ ÖLÇEĞİ 177
EK-6: CAT/5 BAŞARI TESTİ 197
EK-7: Yaratıcı Yazma Ölçeği 229
EK-8: Yazma Becerileri Değerlendirme Kriterleri 232
EK- 9: Uygulama Programı Değişimin Döngüsel Örüntüleri Ünitesi Hedef Ve Kazanımları 233
EK- 10: Ders Planı Örneği Ve Öğrenci Ürün Örnekleri Değişimin Döngüsel Örüntüleri 235
EK-11: Döngüler İle İlgili Soruların Şema Ve Resim Haline Getirilmesi Örnekleri 246
EK-12: Monet'nin Resim Sergisi Ve Duyguların Yaratıcı Yazma İle İfade Edilmesi 248
EK- 13: Rüzgâr Batıdan Esiyor Şiirini Kullanarak Oluşturulan Yazınsal Metinleri İnceleme Ağı Örneği 254

EK- 14: Literatür Analizi Yaparken Yazma Etkinliklerine Yer Verme: Müzik Ve Fotoğraf Eşliğinde Savaş, Açlık Vb. Konularla İlgili Duyarlılık Kazanma Adına Yapılan Etkinlik Ürünleri Örnekleri 256

ÖZGEÇMİŞ 259

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo I.1. Schiver Ve Maker(2003) Zenginleştirme Ve Hızlandırmada Yeni Yönelimler.....45

Tablo I.2. Okul Zenginleştirme Modeli (Renzulli ve Reis, 2003).....46

Tablo I.3. Üstün Çocuklar İçin Özel Cumartesi ve Yaz Programları (Olszewski-Kubilius, 2003).....47

Tablo I.4. Yetenek Geliştirme Modeli: Süre, Hedef ve İçerik (Sosniak, 2003).....48

Tablo II.5. Araştırma Modeli.....80

Tablo II.6. WISC-R Zekâ Testi Uygulanması Sonucunda Elde Edilen Zekâ Bölümü Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....87

Tablo II.7. Grupların Yazma Becerileri Toplam Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....88

Tablo II.8. Grupların Yazma Becerileri-Öyküleyici Yazma Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney- U Testi Sonuçları.....89

Tablo II.9. Grupların Yazma Becerileri-Betimleyici Yazma Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney - U Testi Sonuçları.....90

Tablo II.10. Grupların TCS-2 Toplam Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....91

Tablo II.11. Grupların CAT/5 Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....91

Tablo II.12. Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrenciler İle Yapılan Türkçe Öğretim Uygulamalarının Planlama Ve Uygulama Tarihleri.....97

Tablo III.13. Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun Yazma Becerileri - Yaratıcı Yazma Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....98

Tablo III.14. Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun Yazma Becerileri - Betimleyici Yazma Bütünsel Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....99

Tablo III.15. Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun Yazma Becerileri - Betimleyici Yazma Analitik Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....100

Tablo III.16. Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun Yazma Becerileri - Öyküleyici Yazma Bütünsel Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....101

Tablo III.17. Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun Yazma Becerileri - Öyküleyici Yazma Analitik Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....102

Tablo III.18. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi Ve Sonrası Yazma Becerileri - Yaratıcı Yazma Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....103

Tablo III.19. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi Ve Sonrası Yazma Becerileri - Betimleyici

Yazma Bütünsel Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 104

Tablo III.20. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi Ve Sonrası Yazma Becerileri - Betimleyici Yazma Analitik Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 105

Tablo III.21. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Yazma Becerileri - Öyküleyici Yazma Bütünsel Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları..... 106

Tablo III.22. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Yazma Becerileri - Öyküleyici Yazma Analitik Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları..... 107

Tablo III.23. Grupların Yazma Becerileri-Yaratıcı Yazma Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları. 108

Tablo III.24. Grupların Yazma Becerileri-Öyküleyici Yazma Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları. 109

Tablo III.25. Grupların Yazma Becerileri-Betimleyici Yazma Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları. 110

Tablo III.26. Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun TCS-2 Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları..... 111

Tablo III.27. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubunun TCS-2 Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları..... 112

Tablo III.28. Grupların TCS-2 Toplam Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 113

Tablo III.29. Deney Grubu İle Yapılan Öğretim Uygulamaları Öncesi Ve Sonrası Öğrencilerin CAT/5 Sözcük Bilgisi Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları..... 114

Tablo III.30. Deney Grubu İle Yapılan Öğretim Uygulamaları Öncesi Ve Sonrası Öğrencilerin CAT/5 Kavrama Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları..... 115

Tablo III.31. Deney Grubu İle Yapılan Öğretim Uygulamaları Öncesi Ve Sonrası Öğrencilerin CAT/5 Yazım Kuralları Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları..... 116

Tablo III.32. Deney Grubu İle Yapılan Öğretim Uygulamaları Öncesi Ve Sonrası Öğrencilerin CAT/5 Noktalama İşaretleri Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları..... 117

Tablo III.33. Deney Grubu İle Yapılan Öğretim Uygulamaları Öncesi Ve Sonrası Öğrencilerin CAT/5 Dil Anlatımı Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları..... 118

Tablo III.34. Deney Grubu İle Yapılan Öğretim Uygulamaları Öncesi Ve Sonrası Öğrencilerin Tüm Testlerin Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 119

Tablo III.35. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CAT/5 Sözcük Bilgisi Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları..... 120

Tablo III.36. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CAT/5 Kavrama Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 121

Tablo III.37. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CAT/5 Yazım Kuralları Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 122

Tablo III.38. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CAT/5 Noktalama İşaretleri Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 123

Tablo III.39. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CAT/5 Dil Anlatımı Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 124

Tablo III.40. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CAT/5 Tüm Testler Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 125

Tablo III.41. Grupların CAT/5 Sözcük Bilgisi Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 126

Tablo III.42. Grupların CAT/5 Kavrama Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 126

Tablo III.43. Grupların CAT/5 Yazım Kuralları Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 127

Tablo III.44. Grupların CAT/5 Noktalama İşaretleri Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 128

Tablo III.45. Grupların CAT/5 Dil Anlatımı Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 129

Tablo III.46. Grupların CAT/5 Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 129

Tablo IV.47. TCS-2, Test-1 Sıralamalar Madde Analizi Değerleri 162

Tablo IV.48 TCS-2, Test-2 Anolojiler Madde Analizi Değerleri 162

Tablo IV.49. TCS-2, Test-3 Bellek Madde Analizi Değerleri 163

Tablo IV.50. TCS-2, Test-4 Sözel Muhakeme Madde Analizi Değerleri 163

Tablo IV.51. CAT/5, Test- 1 Sözcük Bilgisi Madde Analizi Değerleri 164

Tablo IV.52. CAT/5, Test-2 Kavrama Madde Analizi Değerleri 165

Tablo IV.53. CAT/5, Test-3 Yazım Kuralları Madde Analizi Değerleri 166

Tablo IV.54. CAT/5, Test-4 Noktalama İşaretleri Madde Analizi Değerleri 167

Tablo IV.55. CAT/5,Test-5 Dil Anlatımı Madde Analizi Değerleri 168

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Sternberg ve Zhang'ın Beşgen Kuramı (Sak, 2010:18). 14
Şekil 1.2. Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı (Sternberg ve Davidson, 2005). 15
Şekil 1.3. Münih Modeli (Sternberg ve Davidson, 2005) 17
Şekil 2.4. Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrenciler için Birleştirilmiş Program Modeli 50
Şekil 2.5. Akıl Yürütme Döngüsü, Paul (1992) 53
Şekil 2.6. Yazınsal Ağ Modeli 58
Şekil 2.7. Yazma Becerileri İçin Hamburger Modeli 60
Şekil 2.8. Sözcük Dağarcığı Ağı Modeli 61

KISALTMALAR LİSTESİ

BPM	:Birleştirilmiş Program Modeli (Integrated Curriculum Model-ICM)
BİLSEM	:Bilim Sanat Merkezi
TCS-2	:Bilişsel Beceri Testi (Test of Cognitive Skills)
CAT/5	:Kaliforniya Başarı Testleri (California Achievement Tests)
p	:Anlamlılık Düzeyi
N	:Veri Sayısı
$\bar{X}$	:Aritmetik Ortalama
sd	:Standart Sapma
S.O.	:Sıraların Ortalaması
S.T	:Sıra Toplamı

GİRİŞ

Problem

Bir düşüncenin biçimi ya da üslubu belli bir ölçüde kullandığımız dilin işlevlerinin içselleştirilmesinin bir sonucudur. Dil, insanların ayırt etme koşullarını, davranışlarını, farkına varma biçimlerini programlamada içsel bir teknik oluşturur (Maltepe, 2006). Bilindiği gibi insan, duyduklarını, düşündüklerini ve algıladıklarını dışa vurma isteğini en keskin biçimde duyan ve bunu başarabilen ayrıcalıklı bir canlıdır (Kıbrıs, 2008).

Dil bilimcilere göre düşüncenin gelişimi dil öğrenmeye bağlıdır. Vygotsky, çocuğun temelde düşünme ve konuşma gücü bulunduğundan, iki yaş dolayında bu gücün bütünleşerek içsel konuşmaya dönüştüğünden söz etmektedir. Dil gelişimi bireysel olduğundan (Ülgen, 1995:137) bu bağlamda gelişimle ilgili genellemeler yapmak mümkün olsa da, bu genellemeler her çocuk için geçerli kabul edilmeyebilmektedir (Turan, 2001:30).

Her çocuk için geçerli olmayan bu genellemeler içinde yer alan üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler çoğunlukla yaşıtlarından daha erken dil yeterliliği kazanırlar (Lockwood, 1992). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özel akademik yetenekler ve yaratıcı veya üretici düşünme ile ilgili genel entelektüel etkinlik alanlarında potansiyellerini tahmin etmek için sıklıkla kullanılan bazı özellikleri "a) ileri düzeyde alıcı ve anlamlı sözcük bilgisi, b) erken gelişmiş ve geniş, kapsamlı alıcı veya anlamlı bir dil gelişimi, c) gelişimsel aşamalarda ileri olma, d) mükemmel hafıza, e) hızlı öğrenme, f) parlak bir hayal gücü, g) ileri düzey espri anlayışı, h) ileri düzey empati hissi, i) bazen de seviyesinden beklenenden azını yapabilen" şeklinde sıralanabilir (Rogers and Silverman, 1986; Smunty et al., 1997; Torrance and Caropreso, 1999; Hodge and Kemp, 2000). Bu özelliklerin çoğu birbirleri ile ve dil gelişimi ile ilişkilidir. Örneğin Shade (1999) espri yapmanın dil temelli olduğunu ve bazı üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ileri düzeyde dil becerilerine sahip olduğunu, bu yüzden kendilerine yapılan esprileri de hızlı bir şekilde anladıklarını belirtir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler okuma ve edebiyat alanında yaratıcı yazma, şiir ve düz yazı gibi dil sanatları alanında üstün olabilirler. Genellikle aktif

öğrenme boyunca dil sanatlarını öğretmede okuma becerileri, düşük düzey soru-cevap ve araştırma üzerinde durulurken (Lockwood, 1992) zorlayıcı öğrenme modelleri ile temel okuma becerilerinde uzmanlaşmış üstün öğrenenler bu düzey çalışmalardan sıkılabilirler ve onlar eleştirel okuma, yorumlayıcı yazma, sözel iletişim, dilsel gelişim ve sözcük gelişimi, yabancı dil becerilerinin üst düzeyde uygulanması için hazırdırlar (Van Tassel-Baska, 1996). Ayrıca üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar yaşıtlarından daha önce konuşmaya başlarlar, geniş ve daha karmaşık sözcük bilgisine sahiptirler ve konuşmalarında kullandıkları cümle yapıları da karmaşıktır (Porter, 1999; Smutny, et. al.,1997; Silverman, 1992; Torrance&Caropreso, 1999). Bu nedenle üstün yetenekli öğrenenler için sözel gelişimin tüm aşamalarında dil eğitimini farklılaştırmaya ve destek eğitim programlarına gerçekten ihtiyaç vardır. Çünkü genellikle programlar sınıf düzeylerine göre düzenlenmekte ve her bir düzeyde önceki istenilenden fazlası beklenmektedir.

Zekâ ve dil gelişimi arasındaki ilişki açık olmasına rağmen karmaşıktır ve literatür, ileri düzey dil yeteneğinin ileri düzey bilişsel yeteneklerin bir sonucu olduğunu destekler (Porter, 1999; Paul, 2001; Tiegerman-Farber, 1995). İleri düzey bilişsel yeteneklerin desteklediği dil becerileri, bireylerin dinlediklerini, gördüklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlaması ve yine bunları tam ve doğru olarak başkalarına anlatması şeklinde özetlenebilir. Bu becerilerin kazandırılması ise; dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanmaktadır. Bu etkinlikler, birbirinden ayrı değil birbirini tamamlayıcı bir ilişki içindedir (Maltepe, 2006). Bu dört etkinlikten biri olan yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun bir şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaştırılmasının, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olabileceği dile getirilmektedir (MEB, 2006:7). Ancak Türkçe dersinin aynı zamanda bir sanat dersi de olduğunun yeterince anlaşılamamasının; öğrencilerin yaratıcı yetilerinin yeterince geliştirilememesinin; ana dili beceri alanlarında uygulamalı çalışmalara yer

verilmemesinin öğrencilerin düşünebilme, yaratıcı olabilme ve etkili iletişim kurabilme yeterliliklerini olumsuz etkilemesi alanyazında özellikle vurgulanan Türkçe öğretimi sorunları olarak ortaya çıkmaktadır (Topbaş, 1998;Sever, 2004).

Bu sorunları aşmada kullanılabilecek olan yaratıcılık orijinalliği, estetiği, bütünlüğü, öznelliği, kurgusallığı, yeniliklere açık olmayı, şüpheciliği ve entelektüel düşünceyi gerektirir. Yaratıcı yazma çalışmalarında da Küçük (2007), normal değerleri zorlamaksızın alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücünden yararlanarak herkesten farklı düşünceler ortaya koymak, özgürlüğü yakalayabilmek, akıcı ve hoşlanarak yazmak, yazmadan zevk almak, standartların dışına çıkmak gibi durumlar söz konusu olduğunu belirtmektedir. Bütün bu açıklamalar çerçevesinde üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara Türkçe eğitimi verirken programın farklılaştırılmasına, farklı öğretim uygulamalarına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için programı farklılaştırırken içerik, süreç ve istenilen kavramların beklenenden daha üst düzeyde olmasına dikkat edilmelidir. Yani yüksek beklentileri uygun hale getirmenin etkili yollarından birisi daha ileri düzeyde program yapmak veya daha küçük öğrenciler için içeriği kullanışlı hale getirmektir. İhtiyaca uygun bir dil programı geliştirmek için (William and Mary Languages Arts Programme 1999);

- Literatür analizi ve yorum becerileri (analytical and interpretive skills in literatüre),
- Güçlü, ikna edici yazma becerileri (persuasive writing skills),
- Dili kullanma yeterliliği becerisi (linguistic competency),
- Dinleme ve sözel iletişim becerileri (listening/oral communication skills),
- Akıl yürütme becerisi (reasoning skills in the language arts),
- Değişim kavramını anlama (the concept of change), becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılabilir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik yukarıdaki maddeleri içeren eğitim programı; farklı ortamların hazırlanması, farklı etkinliklerin uygulanması ve uygulamada kullanılacak öğretim stratejilerinin tespit edilmesi ile yeniden düzenlenip öğretim uygulamaları olarak bu araştırmada kullanılmıştır. Ülkemizde şimdiye kadar böyle bir program ve öğretim uygulamalarının olmaması

çalışmayı farklı kılmaktadır. Yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için yaratıcı tutum etkinlikleri de programda yer almıştır.

Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş destek eğitim programlarında ve öğretim uygulamalarında eksiklikler olduğu bilinmektedir. Okul programları çok sınırlı sayıda özel okul uygulamaları ve "Bilim Sanat Merkezlerinde" uygulanan zenginleştirme ve destek eğitim etkinlikleri ile sınırlıdır. Bilim Sanat Merkezleri'ne yeterli program desteği verilememektedir. Böyle bir ortamda Türkçe dersi ile ilgili olarak literatür analizine, programın farklılaştırılmasına ve yazma yeteneği ile ilgili güçlü farklılaştırma, zenginleştirme çalışmalarına ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar içinde metaforların kullanılması, yaratıcı yazma etkinliklerinde ve Türkçe programında etkili olarak farklılık ortaya çıkarabilmektedir. Uygulanan doyurucu yazma çalışmalarında kullanılan "Hamburger Modeli", "Yazınsal Ağ Modeli *(Literatur Web Model)*", "Sözcük Ağı Modeli *(Vocabulary Web Model)*", "Metafor Analiz Modeli *(Metaphor Analysis Model)*" gibi modeller paragraf veya araştırma yazılarında doyurucu bir gelişme için öğrencilere metaforları kullanma olanağı sağlar (William and Mary Languages Arts Programme, 1999). Sternberg'e (1999) göre metaforlar öğrencilerin fikirlerini ve ilişkilerini "daha hızlı ifade edebilmeleri" açısından cesaretlendirici olabilir. Tüm bu içeriği sağlayacak olan Türkçe öğretim uygulamaları; üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine ve bilişsel becerilerinin, başarı düzeylerinin artmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca bu öğretim uygulamaları, ülkemizdeki program modellerine ve uygulamalarına farklı bir bakış açısı da kazandırabilir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersiyle ilgili farklı kazanımların ve farklı etkinliklerin bulunduğu Türkçe öğretim uygulamalarının, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akıl yürütme ve yazma becerilerine yönelik olarak dili kullanmaya etkisini saptamaktır.

Problem Cümlesi

Bu araştırma ile "Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akıl yürütme becerilerine yönelik olarak yapılan Türkçe öğretim uygulamalarının, yazma becerilerine (yaratıcı yazma, öyküleyici yazma ve betimsel yazma), bilişsel becerilerin gelişimine ve başarıya etkisi nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Problem cümlesine yanıt almak için aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

Denenceler

1- Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre yazma becerilerinin (yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimleyici yazma) değerlendirilmesinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

2- Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre yazma becerilerinin (yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimleyici yazma) değerlendirilmesinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

3- Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre yazma becerilerinin (yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimleyici yazma) değerlendirilmesinde deney grubunun son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

4- Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre bilişsel beceri düzeylerinin (sıralama, analoji, bellek, sözel muhakeme) değerlendirilmesinde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

5- Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre bilişsel beceri düzeylerinin (sıralama, analoji, bellek, sözel muhakeme) değerlendirilmesinde, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

6- Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre bilişsel beceri düzeylerinin (sıralama, analoji, bellek, sözel muhakeme) değerlendirilmesinde, deney grubunun son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

7- Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre başarı düzeylerinin (sözcük bilgisi, kavrama, yazım kuralları, noktalama işaretleri, dil anlatımı) değerlendirilmesinde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

8- Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre başarı düzeylerinin (sözcük bilgisi, kavrama, yazım kuralları, noktalama işaretleri, dil anlatımı) değerlendirilmesinde, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

9- Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre başarı düzeylerinin (sözcük bilgisi, kavrama, yazım kuralları, noktalama işaretleri, dil anlatımı) değerlendirilmesinde, deney grubunun son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

Önem

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere Türkçe dersinde farklı bir program ile farklı öğretim uygulamaları yapılmadığında öğrenci başarısı ve yazma becerileri olumsuz etkilenebilir. Farklı uygulamalar, öğrencilerin akıl yürütme becerilerini, bilişsel becerilerini, dili kullanma ve yazma becerilerini geliştirerek kendi özelliklerine uygun çalışmalar yapmalarını, başarılı olmalarını, yazma becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim programları üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerine göre hazırlanmış olduğundan, eğitim programı olarak Türkçe dersi ile ilgili destek eğitim programı uygulanması, öğretim uygulamalarının farklı olması önemlidir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler farklılaştırılan ve zenginleştirilen destek eğitim programları sayesinde üst düzey düşünme becerilerini kullanabilirler ve buna bağlı olarak başarı düzeyleri yükselebilir. Ayrıca Türkçe öğretim uygulamaları üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yazma eğitimi konusunda farklı bir eğitim alma fırsatı da verebilir. Böylece farklı bir program modelinin alandaki uygulaması ve uygulama sonrası başarısı değerlendirilerek yeni araştırmalara örnek olabilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1) Düzce İli ile,
2) İlköğretim okulları ve Düzce Bilim Sanat Merkezi ile,
3) İlköğretim okulları beşinci sınıf öğrencileri ile,
4) Türkçe dersi ile,
5) 2011 – 2012 öğretim yılı ile,
6) Bilişsel Beceri Ölçeği (Test of Cognitive Skills-TCS /2) puanları ile,
7) Kaliforniya Başarı Testleri (California Achievement Tests- CAT/ 5) puanları ile,
8) Yazma Becerileri Değerlendirme Ölçeği (CTB Writing Assesment) puanlar ile,
9) Yaratıcı Yazma Becerileri Değerlendirme Ölçeği puanları ile sınırlıdır.

Sayıltılar

1- Kontrol altına alınamayan değişkenlerden deney ve kontrol gurubu aynı derecede etkilenmektedir.
2- Ölçme araçlarının kapsam geçerliliği için uzman kanıları yeterlidir.
3- Düzce Bilim Sanat Merkezi, öğrencilerin zekâ bölümlerinin değerlendirilmesinde Düzce Rehberlik Araştırma Merkezi'nin yaptıkları testleri geçerli olarak kabul etmiştir.

Tanımlar

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuk: Bir ya da daha fazla alanda olağanüstü performans gösteren; zekâsı, bilişsel becerileri, Türkçeyi kullanma becerileri ve yazma becerileri alanlarında da yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performansları olan çocuklara denir.

Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamaları: Bir program için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve kısmen de ilgi alanları dikkate alınarak; içerik, ürün ve süreçte literatür analizi ve yorum becerileri, yazma becerileri, dili kullanma yeterliliği becerileri, dinleme ve sözel iletişim becerileri, akıl yürütme ve sorgulama becerileri, değişim kavramını anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin planlanıp uygulandığı öğretim uygulamalarıdır.

Yaratıcı Yazma: Bir konudaki duygu ve düşünceleri hayal gücünü kullanarak özgürce yazıya dökme becerisidir.

Bilişsel Beceriler: TCS-2'nin kapsadığı sıralama, anoloji, bellek ve sözel muhakeme gibi soyut alanları kapsayan becerilerdir.

Başarı: Türkçe öğretim uygulamaları sonucunda öğretim programı ve genel eğitimsel hedeflerin amaca ulaşıp ulaşmadığının değerlendirmesi ile ortaya çıkan durumdur.

Yazma Becerileri: Verilen bir konu hakkında kurallı, planlı amaca uygun olarak yazı yazabilme yetisidir.

Müdahale Edilmeyen Program: BİLSEM'de, kontrol grubuna eğitim veren öğretmenin öğrencilere uyguladığı programdır.

Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM): Okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumudur.

BÖLÜM I

İLGİLİ LİTERATÜR

1.1. ZEKÂ

İnsanlar arasındaki öğrenme, karşılaştığı problemleri çözme, okuduğunu ya da dinlediğini kavrama, akıl yürütme gibi becerilerindeki farklılıklar binlerce yıldır dikkat çekmektedir (Ün, 2000). İnsanların öğrenme becerileri arasındaki farklılıklar ve problem çözme becerileri arasındaki farklılıkların araştırılması dışında Baymur'a (1990) göre üzerinde en çok araştırma yapılmış olan yeteneklerden birisi de zekâdır ve zekâ en geniş anlamıyla genel bir zihin gücüdür. Zihin gücü olarak belirlenen zekânın birçok farklı tanımı yapılmıştır.

1.1.1.Zekânın Tanımları

İnsan zekâsı konusundaki çalışmaların tarihi 19. Yüzyılda Agassiz ve Morton'un kafatası hacmi ile zekâ arasındaki ilişkinin araştırılmasına kadar gitse de gerçek anlamda bilimsel çalışmalar 19. Yüzyılın ikinci yarısında Sir Francis Galton'un araştırmaları ile başlamış; 20. Yüzyılın ilk çeyreğinde ise Binet ve Simon'un ilk zekâ ölçeğini geliştirmeleri, Spearman'ın genel zekâ kuramını ortaya atması ve Terman'ın üstün zekâlı öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmalar ile devam etmiştir (Sak, 2011).

Zekâ alanında çalışan bilim adamlarının 1921'de yaptıkları bir tarama sonucuna göre, o güne kadar önerilen tanımlarda en sık ele alınan unsurların soyut yargılama, zihinsel temsil, problem çözme, karar verme gibi üst düzeyde yetenekler ile birlikte öğrenme yeteneği ve çevrenin gerekliliklerine en etkin olarak uyum yapabilme olduğu belirlenirken, 1986 yılında yapılan bir taramada ise zekâ tanımında en sık ele alınan unsurların üst düzeydeki yetenekler, kültüre bağlı değerler ve yönetici süreçler olduğu dikkati çekmektedir (Sternberg, 1997). Zekâ sözcüğü birçok farklı anlama gelir ki akıl karışıklığını önlemek için özel bir şekilde nitelendirilmesi tercih edilir. Zekâ, bilişsel yeteneklerin (sözel, uzamsal ve bellek gibi testler ile) yaklaşık olarak ve güvenilir bir biçimde ölçüldüğü, birden çok düşüncenin arasındaki karşılıklı bağıntılar sonucunda yerleşmiş köklü bilişsel bir yeteneği ifade

eder (Plomin ve Price, 2003). Zekâ ile ilgili, zekânın birçok farklı boyutu ele alınarak çalışmalar yapılmış ve buna bağlı olarak kuramlar geliştirilmiştir.

1.1.2. Zekâ Kuramları

Zekâ konusu incelenirken ortaya atılan kuramlar başlıca iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar zekâyı tek faktörlü bir yapı olarak açıklayan kuramlar ve çok faktörlü zekâ anlayışıdır. Demirel (2008) yaptığı araştırmasında zekâ kuramlarının ortaya çıkışları bakımından ele alarak, açık kuramlar ve örtülü kuramlar olarak iki temel gruba ayrıldığını belirtmektedir. Açık kuramlar, psikologların ya da diğer bilim adamlarının çalışmalarını temel alarak oluşturulmuş, bilimsel verilere dayanan kuramlardır. Örtülü kuramlar ise insanların zihinlerinde bir konuyla ilgili oluşturdukları düşünce, inanç ve değerlerini yansıtan yapılardır.

Zekâ kuramları ile zekâyı açıklamak ve tanımlamak için yapılan çalışmalar sonucunda da birçok farklı modeller ortaya çıkmıştır. Bilim insanları tarafından yapılan araştırmalarla zekâyı ve üstün zekâyı tanımlama, kişilerin zihinsel ve bireysel farklılıklarını zekâ ile ilişkilendirme ve zekânın ölçülmesi ile ilgili ulaşılan bilgiler, ortaya çıkan zekâ kuramları ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Bireyler arasındaki zihinsel farklılıkları inceleyen Galton; anlamak, hüküm vermek, akıl yürütmek, düşünceye belirli yön vermek ve bunu devam ettirmek, düşünceyi arzu edilen bir amacın gerçekleşmesine uyarlamak, kendi kendini eleştirmek konularını ölçme çalışmaları yapan Binet ve zekânın işleyiş ve gelişimini biyolojik bir modelle açıklayan Piaget zekâyı tek faktörlü olarak incelemişlerdir (Kuzgun, 2004).

Zekânın çok faktörlü olduğunu düşünen kuramcılardan Thurstone zekânın; a) sayısal problem çözme, b) sözel kavrama, c) bellek ve ezberleme, d) genel akıl yürütme, e) sözel akıcılık (sözcük türetme vb.) f) şekil ilişkilerini görebilme, g) algısal hız olmak üzere yedi faktörden oluştuğuna inanmaktadır (Ün, 2000). Çoklu zekâ anlayışını benimseyen Guilford ise Thurstone'un belirlediği 7 faktörün daha ince parçalara ayrılması ve bunların bir sistem içinde düşünülmesi gerektiği görüşündedir. Zihin faktörlerinden her biri, bir içeriği belirli bir işlemden geçirdikten sonra belirli bir ürün haline getiren zihin gücüdür. İçerikte şekiller, semboller, anlamlar ve davranışlar vardır (Kuzgun, 2004).

Gardner'ın çoklu zekâ teorisine göre zekâ çok yönlü bir kapasitedir. Bu teori zekânın bir bireyin genetiksel kalıtımıyla olduğu kadar, bireyin ekolojik ve kültürel çevresiyle olan tecrübe ve deneyimleriyle de şekillendiğini savunmaktadır. Gardner'a göre sözel - dil, mantıksal – matematiksel, görsel -uzaysal, müziksel - ritmik, bedensel – kinestetik, bireyler arası, birey içi, doğacı gibi farklı zekâ türleri bulunmaktadır. Son dönemlerde, varoluşçu ve ruhsal zekâ da bu zekâ türleri arasında gösterilmektedir (Saban, 2001).

Maker'a (1996: 44) göre Gardner'ın kuramı; kültürün, yetenek ve yeterliliklerin ifadesi ve farklı kültürel, dilsel ve etik değerlere sahip toplulukların içinde üstünlüğün ne anlama geldiği, nasıl geliştiği ve nasıl teşhis edilebileceği konularında önemli bir etkisi olduğunun altını çizdiği için değerlidir (Akt. Leana, 2009).

Spearman zihinsel beceri gerektiren bir görevde başarılı olan bireylerin başka görevlerde de başarılı olduklarını gözlemlemiştir ve zihinsel kapasitelerin veya yeteneklerin tamamına etkide bulunan genel zihinsel bir yetenek olması gerektiğini düşünmüştür. Bu genel kanıyı ölçebilmek üzere istatistiksel bir ölçüm yöntemi geliştirmiş ve buna *genel zekânın (general factor) "g"*'si adını vermiştir. Ancak genel zekâ "g" zihinsel kapasitelerdeki değişkenliği kısmen açıklayabilmesinden dolayı, Sperman, spesifik faktör "s" diye adlandırdığı ikinci bir kaynağın değişkenliklere neden olduğunu ileri sürmüştür. Her farklı göreve has olan bu *özel faktörleri (specific factor)* belirlemiştir. Böylelikle, "İki Faktör Kuramı" olarak da adlandırılan Genel Zekâ Kuramı bilim dünyası ile tanışmıştır ve Spearman'ın bu *ikili özellik teorisi* günümüzde de geçerliliğini korumaktadır (Sak, 2008; Akt. Andrade ve Perkins, 1998).

Zekânın bu farklı tanımları ve ilgili kuramlar açıklanırken, çocukların zekâ düzeylerini tanılayan ve tanımlayan kuramlar içerisinde üstünlük ve üstün zekâdan söz edilebilir.

1.2. ÜSTÜNLÜĞÜN ZEKÂ KURAMLARINDAKİ YERİ

Renzulli ve Reis (2003), üstünlük kavramını açıklarken, özel programlar ve hizmetler için kimin uygun olduğuna karar vermede iki yol olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan ilki, üstünlerin özel hizmetler için uygun olup olmadıklarını belirlemede dikkate alınan, belirli performans alanlarının sayısını sınırlayabilen bir tanımlamadır.

Örneğin klasik tanım, sadece akademik performanstaki üstünlük ile sınırlanabilir ve müzik, sanat, drama, liderlik, toplum önünde konuşma, sosyal hizmetler, yaratıcı yazma veya kişilerarası ilişkiler gibi diğer alanları bu hizmetin dışında tutar. İkinci tanımlamada belirlenmiş son derece yüksek puanlar ile üstünlük düzeyini veya derecesini sınırlayabilir.

Renzulli ve Reis'ten başka Terman da zekâ testleri konusunda yapmış olduğu çalışmaların yanı sıra yüksek IQ'lü çocuklarla yapmış olduğu uzun süreli araştırmalarında çocukların sağlık durumları; fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel özellikleri; okul başarıları, yetişkinlikteki meslekleri, mesleki branşları, aldıkları ödüller ve evlilik yaşamları gibi birçok değişkeni incelemişlerdir (Sak, 2011). Bu araştırmalardan birinde üstünlük, beyin fonksiyonlarının gelişim açısından hızlı ve ileri düzeyde olduğu zekânın üst düzeyi olarak isimlendirilen biyolojik kökenli bir kavram olarak tanımlanmıştır. Beyin fonksiyonlarındaki gelişme; akademik yetenek, kavrama ve yenilik, yaratıcı davranış, liderlik, bireysel ve kişiler arası ilişkilerdeki beceri, görsel ve sahne sanatlarındaki yetenek veya bunların herhangi bir birleşiminin yüksek düzeyde olması; bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sezgisel yeteneklerin veya bu yeteneklerin bir arada yüksek düzeyde olması şeklinde ifade edilebilir (Clark, 2002).

Son yıllarda üstünlüğü "klasik IQ" ile veya sadece akademik olarak tanımlamaktan vazgeçmeyen çok az eğitimci vardır. Günümüzde üstünlerin eğitimindeki akım çoğunlukla "Çoklu yetenek" ve "çoklu ölçütler" ile ifade edilmektedir ve çoğu insan, insan davranış alanlarının birçok yönlerini içeren ve topluma yararlı olacak biçimde ifade edilen tanımlamayı kabul etmekte biraz zorlanmaktadırlar (Renzulli ve Reis, 2003).

Üstün zekâya bakış açılarına göre üstün zekâ kuramları ortaya çıkmıştır. Kuramların bazıları zekânın türü ile üstün zekâyı açıklarken, bazıları sadece üstün zekâyı oluşturan faktörler üzerinde durmaktadır. Bazıları ise hem tür hem de zekâyı oluşturan faktörleri ele alarak üstün zekâyı açıklamaktadır.

1.2.1. Üçlü Sacayağı Kuramı

Sternberg insan zekâsının *triarşik teorisini* (triarchic theory) ileri sürmüştür. Bu teorinin üç alt teorisi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi yani *sentezci teori*, insan zekâsının problemleri tanıma, problemler tanımlama ve problemler temsil etme gibi

bilgi işleme bileşenlerini kapsamaktadır. İkinci alt teori yani *deneysel teori,* zekânın değerlendirilmesi ve gösterilmesi ile en çok ilişkili olan deney alanlarını içermektedir. Bu alanlar yenilik ve otomatikleşme ile ilgilidir. Yenilik alanı ile bireyin genelde çözdüğü problemlerden biraz farklı olan problemleri çözmesinden söz edilir. Çok yeni olan bir problem (beş yaşındaki bir çocuk için, hesap problemleri gibi) zekânın ölçülmesi için iyi bir ölçüm değildir. İkinci alan olan otomatikleşme, okuma gibi, bilinçli ve kontrollü başlayan bir sürecin bilinçsiz ve otomatik hale gelmesini ifade eder. *Bağlamsal teori* olan üçüncü alt teori ise zekânın çevreye uyum gösterme, var olan çevreyi değiştirme ve uyumun başarısız olduğu durumlarda farklı bir çevrenin seçilmesi gibi, gerçek dünyadaki bağlamsal işlevleri içermektedir. Bu bileşenlere, analitik, yaratıcı ve pratik yetenekler de eklenmektedir (Sternberg, 2003).

1.2.2. Başarılı Zekâ Kuramı

Sternberg, üçlü sacayağı kuramından sonra başarılı zekâ kuramını geliştirmiştir. Bu kuramda eğer birey, üçlü sacayağı kuramında belirtilen üç alanda da ciddi anlamda başarılıysa, bu alanlar bir denge içinde olacaktır. Bu denge sağlandığında birey başarılı zekâya sahip olmaktadır. Sternberg (2003), başarılı zekâya sahip bireylerin, "kendi sosyal ve kültürel çevreleri içinde, kendi başarı tanımlarına göre, başarıyı yakalama yeteneği" ne sahip bireyler olduklarını savunur. Bu kurama göre, bir kişinin başarılı olması, çevrelerini şekillendirip uyum sağlayabilmeleri amacıyla, öncelikle o kişinin güçlü yanlarının tanımlanması ve değerlendirilmesine, zayıf yanlarının ise düzeltilip tamamlanmasına bağlıdır. Burada özellikle dikkat edilmesi gereken nokta, Sternberg'in sadece çevreye uyumdan değil aynı zamanda çevreyi şekillendirmeden de bahsetmiş olmasıdır. Bu, diğer zekâ kuramlarından farklı bir durumdur. Çünkü zekâ, sadece çevreye uyum sağlamayı değil, çevresini kendi istekleri ve gerçekleri doğrultusunda şekillendirmeyi veya kişinin becerilerine, değer yargılarına ve hedeflerine uygun yeni bir çevre bulmayı da gerektirir.

Başarılı zekâ kuramında Sternberg; analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ olmak üzere üç zekâdan söz eder. Günlük yaşamımızda her üç zekâ türünü de kullanırız. Bu kurama göre bireyler analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ türlerinden en azından birinde iyi oldukları müddetçe ya da bu zekâ türleri arasında iyi bir denge kurulabildikleri sürece yaşamlarında başarılı olabilirler. Gerek okulda gerekse gerçek yaşamda başarılı olabilmenin altında yatan yeteneklerin ve

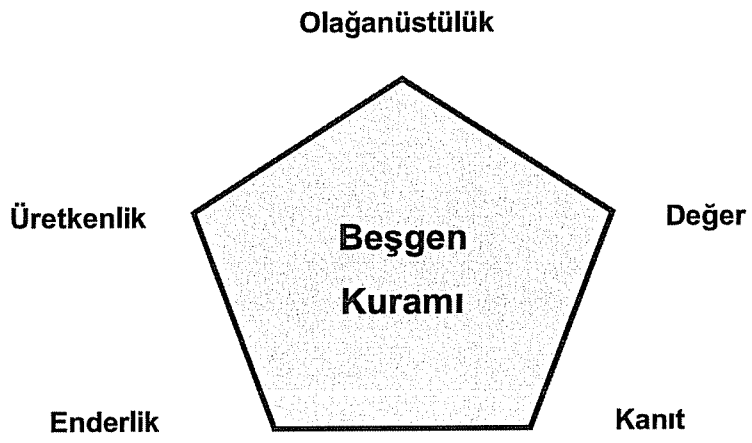
becerilerin neler olduklarını, bu yeteneklerin nasıl geliştiklerini, hangi alanlarda ve hangi durumlarda ne tür yeteneklerin kullanımının daha etkili olabileceğini bilimsel olarak açıklayan bir kuramdır (Sak, 2010:43).

1.2.3. Gagne'nin Üstün Zekâ Kuramı

Gagne'nin kuramı üstün zekâ üzerine önceden yapılan çalışmalardan ve kuramlardan daha farklıdır. Güncel modellere biraz daha yakın olan Gagne'nin üstün zekâ kuramında, bilişsel süreçlerin ve eyleme geçirilen yeteneklerin yanı sıra çevresel etkenlere ve motivasyon faktörüne de yer verilmiştir. Ayrıca Gagne üstün yetenek ve yeteneği de farklı açılardan ele almıştır (Gagne, 1985). Gagne ve St. Per'e göre insanlar üstün yetenekli olabilir ve belirli alanlarda potansiyel taşıyabilirler. Ancak çevrenin olumlu katalizör etkisi olmadan, potansiyelin eyleme dönüşmesi mümkün olmayabilir. Çevre, potansiyelin kendini göstermesinde büyük önem taşımaktadır. Eğer bireyde potansiyel var ise ve çevre katalizör etkisi olumlu ise, yetenekler özel bir alanda kendini gösterecektir (Akt. Demirel 2008).

1.2.4. Beşgen Kuramı

Sternberg ve Zhang (1995) ortaya attıkları Beşgen Kuramı ile bireyin üstün zekâlı sayılabilmesi için beş ölçütü karşılaması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bunlar; ***Şekil 1.1***'de görüldüğü gibi olağanüstülük ölçütü, enderlik ölçütü, kanıt ölçütü, üretkenlik ölçütü ve değer ölçütüdür (Akt. Sak, 2010:17).

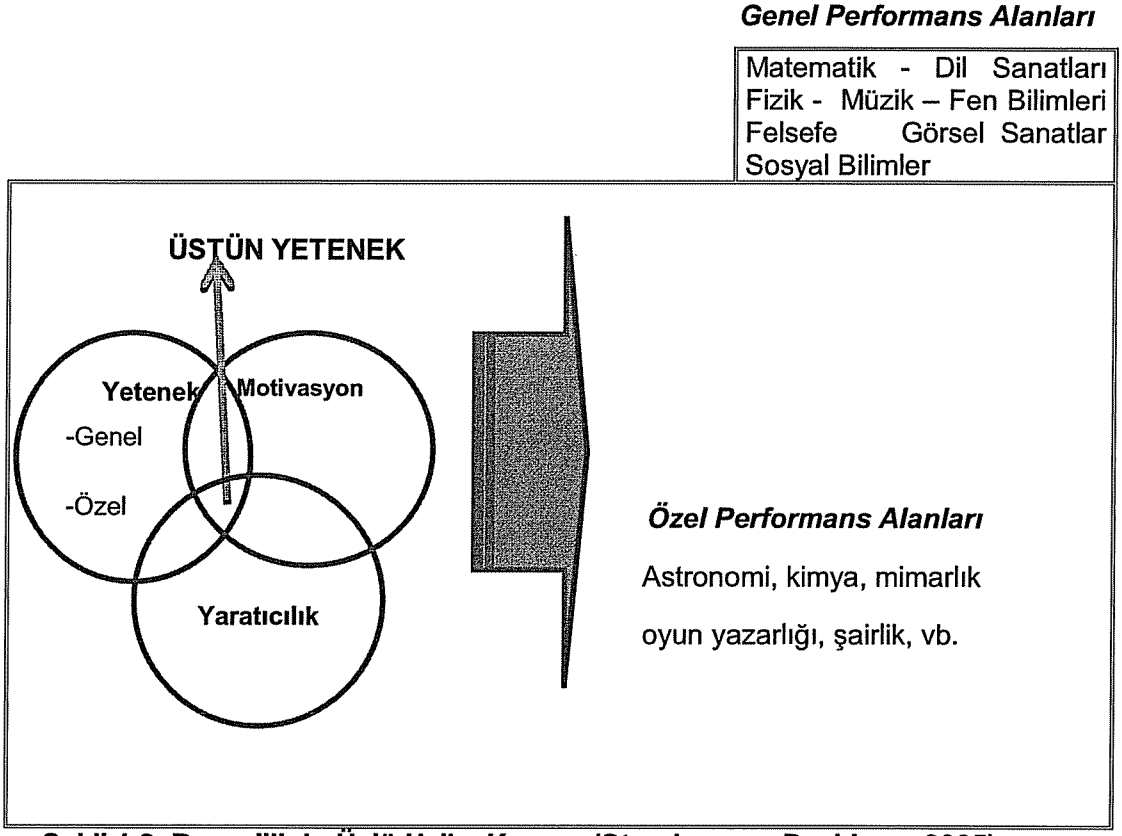


Şekil 1.1. Sternberg ve Zhang'ın Beşgen Kuramı (Sak, 2010:18).

Olağanüstülük ölçütü, bireyin bir ya da birkaç alanda olağan üstü performans göstermesi gerektiğini işaret eder. Enderlik ölçütü, bireyin üstün olduğu yetenek alanında, olağanüstülük düzeyinin az rastlanır olması gerektiğini anlatır. Kanıt ölçütüne göre, zekânın bilimsel olarak geçerlik kazanması için testlerle ya da somut durumlarla ispatlanması ve bireyin belli bir alanda üstünlüğünü göstermesi gerekir. Üretkenlik ölçütü, bir alanda ürün ortaya koymayı ve bunun bir kereden fazla tekrarlanabilir olması gerektiğini anlatır. Son olarak değer ölçütüne göre, bireyin üstün yeteneğinin, içinde bulunduğu toplum tarafından değerli bulunması gerekir (Sternberg ve Zhang, 1998).

1.2.5. Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı

Renzulli, ***Şekil 1.2***'de görüldüğü gibi normalüstü yetenek, motivasyon ve yaratıcılık bileşenlerinin üçünün de kesiştiği noktayı üstün zekâlılık olarak tanımlamıştır.



Şekil 1.2. Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı (Sternberg ve Davidson, 2005).

Normalüstü yetenek, kişinin herhangi bir alanda normalin üzerinde performans göstermesi olarak tanımlanabilir (Renzulli, 2005). Normalüstü yetenek; ortalama üstü genel yetenek ve ortalama üstü özel yetenek olmak üzere iki türden oluşmaktadır. Genel yetenek, soyut düşünme, bilgi işleme kapasitesi ve deneyimle öğrenilenleri yaşamdaki yeni durumlara aktarabilme gibi zihinsel özelliklerden oluşmaktadır. Sözel yetenek, sayısal yetenek, görsel yetenek ve hafıza, genel yetenek türlerine örnek olarak verilebilir. Özel yetenekler daha çok sınırlı ve çok özel alanlarda uygulanabilen beceriler kümesidir. Matematik, bale, resim, fotoğrafçılık gibi alanlarda kullanılan yetenekler, özel yetenek türlerine örnek olarak gösterilebilir (Sak, 2008).

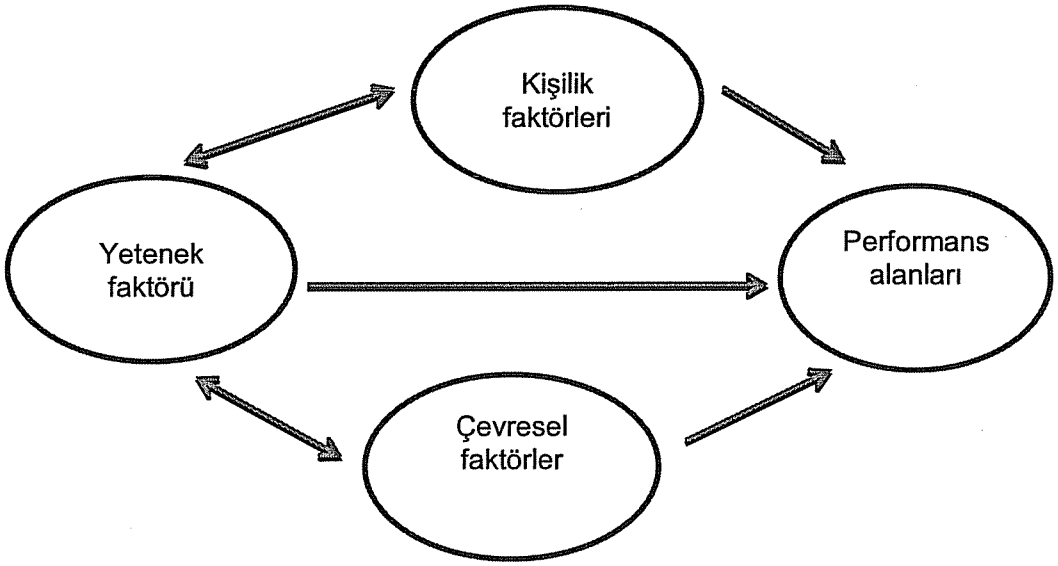
Motivasyon, bireyin yine bir performans alanında ya da bir problem durumuyla karşılaştığında bu durumu yenebilmek için üstünde durması, çaba sarf etmesi ve çok çalışması durumlarını içermektedir (Renzulli, 2005). Motivasyon, vazife aşkı veya işe adanmışlık olarak da adlandırılır. Kendine güven, işe adanmak, azim, istek, ilgi, önemli problemleri tanılayabilme ve çözebilme yeteneğine sahip olma inancı ve yüksek standartlar belirlemek, vazife aşkını oluşturan elementlerdir (Sak, 2008). Yaratıcılık ise bireyin yeni, kullanılabilir düşünce ya da ürün ortaya koyması olarak tanımlanabilir. Bireyin sıra dışı düşünmesi, farklı yollar denemesi yaratıcılığın ortaya çıkışında rol oynar. Bireylerin çeşitli yaratıcılık testlerinde sergilediği performanslar onların gelecekteki yaratıcılığını yaklaşık olarak belirlemede kullanılabilir (Renzulli, 2005). Yaratıcılık bileşeni, akıcı düşünme, esnek düşünme, orijinal düşünme, merak, risk alma ve yeni deneyimlere açık olma gibi bireysel özellikleri kapsar (Sak, 2008).

Normalüstü yetenek, motivasyon ve yaratıcılık bileşenlerinin birbiriyle etkileşiminden düşünce veya hareketle sonuçlanan üstün zekâlılık özelliğinin açığa çıkması beklenir (Renzulli, 2005).

Birbirlerinden bağımsız gibi görünen ancak gerçek yaşamda ayırt etmesi güç olan zekâ türlerini işaret eden Akıcı Zekâ ve Kristalize Zekâ Kuramları da modern zekâ testlerinin çoğunun temellerini oluşturmaktadır. Bu kuramları ortaya koyan Raymond Cattell (1963), zekânın kalıtımla taşınan biyolojik bileşenini akıcı zekâ, yaşamla oluşan bileşenini ise kristalize zekâ olarak adlandırmıştır (Sak, 2008).

1.2.6. Münih Modeli

Münih modeli Avrupa'da son yirmi yıl içinde yapılmış en kapsamlı çalışmalardan biridir. Model birçok üstün yetenek türü ya da yetenek faktörleri ile yapılmış psikometrik bir sınıflandırmadan yola çıkılarak oluşturulmuştur. Modele göre üstün yetenek; motivasyon, öğrenme ve çalışma stratejileri gibi bilişsel olmayan faktörler ve sosyal faktörler gibi performansla birebir ilişkili değişkenler çerçevesinde çok faktörlü bir yetenek yapısı olarak tanımlanmıştır.



Şekil 1.3. Münih Modeli (Sternberg ve Davidson, 2005)

Münih modeli Kurt A. Heller, Christhopher Perlet ve Ernst E. Hany tarafından üstün yetenek kavramını tanımlamak ve geliştirmek için ortaya konmuş bir yaklaşımdır. Model birbirine bağımlı dört çok faktörlü boyut üzerine kuruludur. Bunlar; ***Şekil 1.3***'te görüldüğü gibi yetenek faktörü (göreceli bağımsız), sonuçlanmış performans alanları, kişilik faktörleri ve çevresel faktörlerdir. Bunlardan kişilik faktörleri ve çevresel faktörler üstün yeteneğin performansa dönüşmesinde etkili olmaktadırlar (Heller, Perleth ve Lim, 2005).

Üstün zekâ kuramları üstünlük kavramını açıklarken hem üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kim olduğu ve özelliklerinin hangi ölçütlere göre tanımlandığı konusunda yön gösterici hem de gelişim özelliklerini belirlemede etkili rol oynamaktadır.

1.3. ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÇOCUKLAR

1972 Marland Kanunu'nda (Akt: Assouline, 2003) üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar, yeteneklerindeki olağanüstülük nedeniyle üst düzey performans gösteren bireyler olarak tanımlanmıştır. Bu çocuklar normalde birey ve topluma katkı için hazırlanmış düzenli okul programı tarafından sağlanan hizmetlerin ötesinde farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyan çocuklardır. Çocukların yeteneklerinde görülen üst düzey performans aşağıdaki herhangi bir yetenek alanında olabileceği gibi bu alanların birleşimini de içerebilir:

a- Genel zekâ yeteneği
b- Özel akademik yetenek
c- Yaratıcı veya üretici düşünme
d- Liderlik yeteneği
e- Görsel ve performansa dayalı sanatlar
f- Pisikomotor yetenek (Bu madde daha sonra kaldırılmıştır.)

Genel olarak kabul edilen bu tanımlama farklı bilim insanları tarafından değişik şekillerde geliştirilmiştir. Renzulli'ye göre, üstün birey birbiriyle etkileşen üç özellik kümesine sahiptir. Bunlar; *genel ve özel yetenek düzeyi*, *yaratıcılık* ve *motivasyon* kümeleridir. Genel yüksek yetenekler, sözcük akıcılığı, sözel ve sayısal muhakeme, soyut düşünebilme, bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak anımsanmasıdır. Özel yetenekler ise; resim, dans, müzik, tiyatro gibi, sanat ve matematik, fen, kimya gibi teknik alanlardaki yeteneklerdir. Özellik kümelerinden ikincisi olan yaratıcılık, yeni düşünceler oluşturmayı ve bunları yeni problemlerin çözümünde kullanabilmeyi içermektedir. Motivasyon ise, üstün iş, görev yüklenme yeteneğidir. Yaratıcılık ve motivasyon kümelerindeki özellikler değişkendir ve uygun eğitimle geliştirilebilir, oysa normalin üstündeki yetenek kümesi kalıcıdır. Bireyin üstün olarak nitelendirilmesi için doğuştan getirdiği yeteneklere bağlı olduğu kadar, uygun eğitime, çevre ve kişilik öğelerine de bağlıdır (Akt. Davaslıgil, 2004). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların birçok farklı özellikleri vardır. Bu özelliklerin içerisinde bilişsel gelişim özelliklerini incelemek bu araştırma için önemlidir.

1.3.1. Bilişsel Gelişim ve Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Bilişsel Gelişim Özellikleri

Bilişsel gelişimin tek bir cümle ile tanımlanması oldukça güç görünmekle birlikte, "düşünme ve kavrama sisteminde ortaya çıkan gelişmeler" olarak çok genel bir tanım verilebilir. Gelişim, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgilenen psikologlar bilişsel gelişimin nasıl ortaya çıktığını açıklamaya çalışmaktadırlar.

Bilişsel gelişmeyi açıklayan ilk görüşlerde bilişsel gelişmenin niteliksel yönünden çok niceliksel yönü üzerinde duruluyor, farklı gelişimsel dönemlerin kendilerine has özellikleri ise hiç dikkate alınmıyordu. 1930'lara gelindiğinde ise bilişsel gelişim dönemlerinden söz edilmeye başlanmıştır. İlk önceleri Gesell (1940), birbirinden farklı nitelikleri olan dönemler içinde bilişsel gelişimin ortaya çıktığını ve bir dönemin gelişim ödevlerinin yerine getirilmeden, bir sonraki gelişimsel döneme geçilemeyeceğini savunmuştur.

Gesell'in görüşleri sonraları eleştirilmeye başlanmıştır. Yöneltilen en büyük eleştiri, gelişim dönemlerinin çok kesin sınırlarla birbirlerinden ayrılmış ve bireysel farklılıkların göz ardı edilmiş olmasıdır. Gesell'e yöneltilen başka bir eleştiride, bilişsel gelişimde çevresel yaşantılara gereken payı vermemesidir.

Bilişsel gelişimi açıklamaya yönelik olarak Piaget ise farklı ve kapsamlı bir bakış açısı ortaya koymuştur (Erden, 2001:63). Piaget öğrenmeyi açıklarken ön bilginin yapısındaki değişim üzerinde durmaktadır. Başka bir deyişle, yeni deneyimle bağlantılı olarak öğrencilerin zihinsel yapılarının nasıl gelişim gösterdiğini tartışmaktadır. Çocukluktan yetişkinliğe ilerledikçe, öğrenme somut deneyimleri aşmakta ve soyutlamaları da içeren düşünsel bir zenginleşme göstermektedir. Her gelişim döneminde egemen olan zihinsel yapı, bireyin yeni uyarıcılarla etkileşiminde belirleyici rol oynamaktadır. Ayrıca, öğrenilen bilgi, büyük ölçüde öğrencinin kendi yapılandırmasıyla oluşmaktadır (Şimşek, 2004:146).

Gelişim dönemlerini akranlarına göre daha çabuk tamamlayan üstün yetenekli çocuklar:

- Doğumlarından itibaren gördükleri, işittikleri dokundukları şeylere yaşıtlarına oranla daha fazla ilgi gösterirler, dikkatlerini daha uzun süre

yoğunlaştırabilirler. Daha büyük yaşlarda da dikkat süreleri daha uzundur (Davaslıgil, 2004; Cutts ve Moseley, 2001).

- Farklı alanlara ilgi duyma ve daha meraklı olmaları (Clark, 2002), çok şey öğrenme isteklerine sahip olmaları nedeniyle, bir sorunla karşılaştıkları zaman, bu konu üzerinde akıllarını daha uzun süre çalıştırabilirler.
- Kolaylıkla kavram oluşturabilirler (Davaslıgil, 2004; Cutts ve Moseley, 2001).
- Dil gelişiminin ileri düzeyde olması ve sözel akıcılığa sahip olma (Clark, 2002) ile birlikte düşünceleri akıcıdır.
- Kolayca ezberleme ve ezberlediklerini de uzun süre belleklerinde koruyabilme özelliğine sahiptirler.
- Kendi başlarına okumayı öğrenebilirler.
- Sayılara erken ilgi duyabilirler.
- Zaman kavramı erken gelişebilir.
- Yüksek düşünce süreçlerini çalıştırıcı şekilde bilgilerin aktarılmasından hoşlanırlar.
- Daha az yapılaşmış öğrenme materyalini tercih ederler (Davaslıgil, 2004; Cutts ve Moseley, 2001).
- Hedef odaklı davranırlar (Clark, 2002), başladıkları görevlerin bitirilmesi için kendilerine daha fazla fırsat verilmesini isterler (Davaslıgil, 2004; Cutts ve Moseley, 2001).
- Kavramlar arasında mantıksal bir ilişkiyi görebilir, dildeki mecazi anlamları kavrayabilirler (Davaslıgil, 2004; Cutts ve Moseley, 2001).
- İleri düzey akıl yürütme yeteneği (Clark, 2002) ve mantıksal akıl yürütmeler ile karmaşık problemlere rahatlıkla çözümler üretebilmektedirler (Cutts ve Moseley, 2001) ve sentez yapabilirler (Clark, 2002).
- Yaratıcılık konusunda yaşıtlarına oranla daha akıcı ve esnek düşünebilmekte, en küçük ayrıntıları bile değerlendirmekte, aynı konuda pek

çok farklı fikir üretebilmektedirler (Davaslıgil, 2004; Akarsu, 2001). Orijinal fikirler ve çözümler üretirler (Clark, 2002).

- Bilgiyi işlemede sıra dışı kapasiteye (Clark, 2002), karmaşık düşünce süreçlerine ve analitik düşünebilme yeteneklerine sahip olduklarından matematiksel ilişkileri çabuk kavrayabilmekte ve uygulayabilmektedirler (Silverman, 1993).
- Esnek düşünce süreçlerine sahiptirler (Clark, 2002).
- Soyut düşünme, keşfetme eğilimi, bütünden parçaya ve parçadan bütüne düşünme (Davaslıgil, 2004) gibi özelliklere sahiptirler
- Yetişkin yardımı olmadan, çeşitli tabelalardan ya da ürün logolarından harfleri analiz eder ve daha sonra yüksek sentez yetenekleri sayesinde yeni sözcükleri okumakta kullanabilirler. Buna ek olarak, küçük yaşlardan itibaren sözcük hazinelerini sürekli zenginleştirmekte ve sözcükleri tam anlamlarıyla kullanmaktadırlar (Cutts ve Moseley, 2001). Böylece kendini ifade edebilme konusunda da farklı özelliklere sahiptirler (Akarsu, 2001).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların açıklanan bilişsel gelişim özellikleri içerisinde yer alan, dil gelişiminin konu alanına giren sözel dili kullanma becerisi ve okuma-yazmadaki performansları yaşıtlarından farklılık göstermektedir. Bu becerilerin dil eğitimi uygulamaları içerisindeki yeri araştırmalara konu olabilmektedir.

1.3.2. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Dil Gelişimi

Rogers ve Silverman; Smutny ve ark.; Torrance ve Caropreso; Hedge ve Kemp üstünlük alanlarını genel zihinsel ilgi alanları, özel akademik davranışlar ve yaratıcı veya üretici düşünen üstün çocukların, üstün potansiyel gösterdikleri özellikler olarak belirlemişlerdir. Ayrıca bu çocukların;

a) ileri düzeyde alıcı veya ifade edici sözcükler,
b) erken ve kapsamlı alıcı ve ifade edici dil gelişimi,
c) gelişimsel aşamalarda hızlı ilerleme,
d) mükemmel bellek,
e) hızlı öğrenme,

f) güçlü hayal gücü,

g) gelişmiş mizah duygusu,

h) gelişmiş empati duygusu,

i) beklenen kadar başarılı olamamak veya istediklerini başaramadıklarında vazgeçmek gibi özellikleri olduğunu da açıklamışlardır (Akt. Rives, 2002). Bu özelliklerin çoğu her biri ile direk ilişkilidir veya dil davranışları ile iç içedir. Örneğin Shade (1999), ileri düzeydeki mizah yeteneğine sahip olmanın sebebini dil yeteneğinin gelişmiş olması ile açıklamıştır.

Zeka ve dil gelişimi arasındaki ilişki açık olmasına rağmen literatür, ileri düzey dil yeteneğinin, ileri düzey bilişsel becerilerin bir sonucu olduğunu desteklemektedir (Porter,1999; Paul, 2001; Tiegerman ve Farber, 1995). Bunun diğer önemli bir kanıtı üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarından daha önce konuşmaya başlamaları, daha karmaşık sözcük ve tümce yapıları oluşturmalarıdır (Porter, 1999; Smutny ve ark. 1997; Silverman, 1992; Torrance ve Caropreso, 1999). Bu açıklamadan yola çıkarak üstün zekâlı ve yetenekli çocukların dil gelişimi ile ilgili özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Normal denilen çocuklardan daha hızlı ve farklı biçimde öğrenirler (Swassing, 1990:8 akt: Beşkardeş, 2007).
- İleri düzey dil gelişimi, küçük yaştaki üstün yetenekli çocukların sıkça söz edilen bir özelliğidir. Konuşmaya erken başlayan (Çağlar, 2004: 114) üstün yetenekli çocukların çok zengin kelime dağarcığı vardır ve dili yanlışsız denilebilecek düzeyde kullanırlar (Swassing, 1990:8 akt: Beşkardeş, 2007).
- Kelimeleri doğru telâffuz ederler, kelimeleri yerli yerinde kullanırlar ve akıcı bir konuşmaları vardır. Özellikle soyut sözcükleri anlamlı olarak ve yerinde kullanabilmekte açık bir üstünlük göstermektedirler.
- Konuşurken işaret ve bedeni ifadeye çok az başvururlar (Çağlar, 2004: 114).
- Dili çok hızlı öğrenirler ve konuşmalarında genellikle karmaşık cümleler kullanırlar (Meyen, Skrtic, 1988 akt. Beşkardeş, 2007).
- Ana dilin öğretilmesinde okuma ve yazmaya karşı olan ilgi olağandan çok önce başlamakta ve başarılmaktadır.

- Her yaşta ortalama bir yetişkinden daha çok okumaktadırlar. Gezi, serüven, aşk romanları, bilim kurgu gibi yayınlara ilgi göstermektedirler (Ataman, 2004: 158).
- Kitaplara karşı erken yaşlardan itibaren ilgi duyarlar ve okul yaşına ulaşmadan okumaya başlarlar. Araştırılan çocukların yarısı beş yaşından itibaren okumayı öğrenmişlerdir (Meyen, Skrtic, 1988 akt. Beşkardeş, 2007).
- Ayrıca takvim, ansiklopedi, sözlük, atlas, bilgisayarlarla çok erken yaşta ilgilenmeye başlamakta ve başarıyla kullanmaktadırlar (Ataman, 2004: 158).

Sternberg ve Zhang (1995) üstün yetenekli çocukların performanslarının, gösterdikleri niteliklere ***farklı açıdan bakarak*** beş tane olduğunu öne sürmektedirler. 1-) Performansları, akranları veya öğrenim gördükleri sınıftaki arkadaşlarının performanslarına göre mükemmel olmalıdır. 2-) Bu çocuklar akranları içerisinde ender olarak görülmelidirler. 3-) Üstün yetenekleri geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı ile kanıtlanabilir olmalıdır. 4-) Üretken olmalı veya üretken bir potansiyeli olduğu izlenimini vermelidir. 5-) Bazı toplumsal değerlere sahip olmaları gereklidir. Yedi aylıkken konuşma, otuz aylıkken dili ayrıntılı bir şekilde kullanma veya dört yaşında iken akıcı bir şekilde okuma gibi bazı davranışlar, bu niteliklerin ilk üçünü karşılayan davranışlardır. Bu performansları akranlarının yaş özelliklerine göre mükemmeldir ve akranları içerisinde ender rastlanan çocuklardır. Standart ölçme araçları ile değerlendirilebilirler (Akt. Jackson, 2003). Bu bakış açısı içerisinde üstün yetenekli çocukların sözel dil gelişimi, okuma, yazma, çizim becerilerinde farklılıklar olduğu söylenebilir.

1.3.2.1. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Sözel Dil, Okuma ve Yazmadaki Üstünlük Performansı

Terman'a (1925) kadar uzanan zaman içerisinde psikologlar, eğitimciler ve genel halk üstün yetenekli çocukların "yetişkin üretkenliği için bir potansiyel" olduğunu düşünmüşlerdir. Erken konuşma, erken çizimler veya erken okuma "üretkenlik potansiyeli" belirten bir yargıdır ve bu yargı uzun süren çalışmalardan elde edilen kanıtlara dayanmalıdır.

Kenneson (1998), Milbrath (1998), Pletan vd. (1995) on sekiz aylıkken karmaşık algı ve dil yeteneği olan üstün yetenekli çocukların, uzun süre konuşamayan veya karmaşık yönergelere uyamayan akranlarının dünyasından

farklı bir sosyal dünyada yaşadıklarını açıklarlar. Benzer bir şekilde, henüz akranı olan çocuklar öğrenmeden önce onlar akıcı ve bağımsız bir şekilde okumayı öğrenebilirler. Crain-Thoreson ve Dale (1992) yaptıkları bir araştırmada, yirmi dört aylık çocuğun tümcelerinde sözcük dağarcığı boyutunun ve karmaşık dilbilgisi yapısının ileri düzeyde gelişmeye devam ettiğini ölçmüşlerdir. Fenson vd. (1992) araştırmalarında bu çocukların bazı dil becerilerinin özellikle ileri düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu ileri düzeyi destekleyen başka bir araştırmada Henderson vd. (1993), dilbilgisi kurallarına uyan son derece karmaşık ve uzun yapıdaki gelişmiş tümceler kuran iki yaş çocukları üzerinde çalışmışlardır. *" Ben annemin fırında pişirmiş olduğu kızılcık ekmeğini göstermek için gidiyorum"* gibi kurulan tümceler, bu araştırmalar sonucunda ortaya çıkan ve gelişmeyi gösteren tümcelerdir (Akt. Jackson, 2003).

Bir çocuğun erken gelişmiş okuma becerisi ile diğer bilişsel özellikleri arasındaki ilişki nedir? Bu sorunun açık, net bir cevabı yoktur. Çocukların zekâ özellikleri hakkında bilinenler olsa bile bebeklerin erken okuyan çocuklar olacakları hakkında karar vermek zordur. Örneğin çoğu çocuk iki yaşında mükemmel dil gelişimi olduğu halde ailelerinden okur yazarlıklarını geliştirici uygun yollarla destek almadıkları zaman dört yaşına gelene kadar okuyamayabilirler (Crain vd. 1992). Fakat erken konuşan bu çocukların altı yaşına geldiklerinde mükemmel okuyucular olmaları muhtemeldir (Dale vd.1995).

Jackson ve Mayers (1982), araştırmalarda erken okuyan çocukların zekâ özellikleri incelenirken, onların belleklerindeki bazı temel bilgi türlerinin işlenmesinin üstün yeteneklerini desteklediğini belirtmişlerdir. Belki de zihinsel işlemlerdeki bireysel farklılıklardaki üstünlük, çocukların günlük yaşamlarındaki okuma yazma deneyimlerini destekleyerek öğrenme hızlarını etkiler.

Erken okuyan çocukların diğer çocuklarda olduğu gibi okuma ve yazmaya ilgileri olmakla birlikte, edebi-sözel ve teknik bilgilere de ilgi duyarlar. Edebi ilgiler bilim-kurgu okuma, şiirler ve hikâyeler yazmayı içerirken teknik ilgiler harita ve diyagramların çizimi ile bilgi için okumayı içerir. Erken okuyan bir çocuk bir paragrafı hızlı bir şekilde okuyabilir ve kolayca algılayabilir. Bu bilgilere rağmen erken okuma gelişimi ve erken yazmadaki gelişim arasındaki ilişki yaygın olarak çalışılmamıştır ve çocuklar arasındaki farklılıklar görülememektedir (Akt. Jackson, 2003).

Ülkemizde, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların farklı ilgilerinin ortaya çıkıp gelişmesinde etkili olan dil gelişimi ve dil gelişimine bağlı olarak yapılan eğitim programlarına yönelik çalışmalar kısıtlıdır. Bu nedenle yapılan bu araştırmada dil ve ana dil kavramlarından yola çıkarak yazma becerilerini de geliştirmeye yönelik hazırlanan farklılaştırılmış program ve bu programın öğretim uygulamaları incelenmiştir.

1.3.3. Dil ve Anadil

Dil insan seslerinin bir araya gelmesinden oluşmuş, belirli bir yapısı olan bir sistemdir (Cüceloğlu, 1996: 204) ve dil gelişimi doğumla birlikte başlayan, tüm yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Güven, Bal: 13).

Chpmsky'ye göre çocuk dil öğrenirken sadece bir dizi kelimeyi değil, bu kelimeleri dizi haline getirmesine olanak veren gramer kurallarını da öğrenir. İlk başlarda bu kurallar her biri denenip, doğruluğu ya da yanlışlığı saptanacak bir "hipotezdir." Çocuk deneye deneye, başkalarıyla konuşmalarında bu kuralları uygulayarak, bu "hipotezleri" gramer kuralları haline dönüştürür. Kurallar çocuğun dil davranışındaki yaratıcılığının temelinde yatar (Akt. Cüceloğlu, 1996:212).

Dodd ve White, dilbilimci Chomsky'nin etkisi altında olan psikologların dil öğrenmeyle ilgili psikolinguistik kuramı geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu kuram insanların doğuştan dil öğrenme yeteneği ile doğduğunu, "insanın, dili konuşmak üzere doğumdan önce programlandığını" kabul eder. Böylece hangi çevrede, hangi koşullar altında olursa olsun, çevresinde konuşan olduğu sürece insan yavrusu konuşmayı öğrenir (Akt. Cüceloğlu, 1996:212).

Dil tüm kuralları ile birlikte, geçirilen yaşantılar sırasında doğal olarak öğrenilmektedir. Çocuklar dili, modelleri dinleyerek, bu modelleri taklit ederek, geri-iletimi algılayarak, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşarak öğrenmektedirler. Modeller kadar çocuklara sunulacak zenginleştirilmiş dil çevreleri de onların dili kazanmada ve yaratıcı bir şekilde kullanmalarında, destekleyici etkenlerdir (Güven, Bal: 13).

Aksoy (1975)'a göre dil insanların düşünürlüğünden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Bilgi, öğrenim, başkalarının düşünceleri dil yoluyla elde edilir. İnsanın kendi düşünceleri de kafasının içinde çalışan dilin

yardımıyla oluşur, olgunlaşır; insan sanki içinden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşır. Ulaştığı yeni düşünceleri yine dil biçiminde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırır. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirmeye devam eder.

Piaget'nin gelişim aşamalarında ilköğretimin ilk yıllarına gelen 6-8 yaş çocukları, sözcük hazinelerine yeni sözcükler eklemeye başlarlar. Uyaranların zengin olduğu ortamlarda, sözcük dağarcığında belirgin bir artış olur ve öğrenciler okumayı öğrenirler. Bu önemli beceri ile dil gelişimleri hızlanmış, daha ilginç ve zevkli hale gelmiştir. Dil gelişiminin daha zevkli hale gelmesi için öğretmen ve velilere önemli görevler düşmektedir. İlköğretimin ortalarında 8-10 yaş çocukları, duygu ve düşüncelerini 5-10 kelimelik tümcelerle anlatabilirler. Benzetmeler kullanırlar. Bu dönemde öğrencilere sunulan kaynakların kalitesi ve çokluğu ile çocukların dil becerilerinin gelişimi kalıcı olarak etkilenecektir. İlköğretim sonları 10-12 yaş çocukları birbiriyle girişik, olumlu-olumsuz tümceler kullanırlar. Bu dönem öykülerin dönemidir. Öğrenciler öyküler okumalı ve yazarak ya da sözel olarak öykülerini paylaşmalılardır. Bu dönemde olayları zaman sırasına göre dizebilen çocuklar soyut düşünmeyi de bilişsel özelliklerine ekleyerek, bellek gücü ve dikkatini yoğunlaştırma işlevlerini dil gelişimi için kullanır. Hangi dönemde ya da yaşta olursa olsun dilin gelişimi devam eder ve bu gelişimini etkileyen bazı etmenler vardır. Araştırmalarda; sağlık, zekâ, sosyo-ekonomik koşullar, cinsiyet ve aile ilişkilerinin dil gelişimini etkilediği ortaya konmuştur (Akt. Siyavuşgil 2007; Sever, 2004; Yıldızlar, 2006; Erden ve Akman, 2002; Bacanlı, 2003; Küçükkaragöz, 2003).

Bir dilin öğrenilmesi, dil işlevlerinin edinilmesi demektir. Halliday'ın belirttiği gibi ana dilini öğrenen bir çocuk için dil, yedi temel işlevini yerine getirir (Akt. Hayran, 2002):

1- Araç işlevi: Bir şey almak için dilin kullanılması,
2- Düzenleme işlevi: Başkalarının davranışlarını etkilemek için dili kullanma,
3- Etkileşim işlevi: Başkalarıyla etkileşimde bulunmak için dili kullanma,
4- Bireysel işlev: Kişisel duygu ve düşüncelerini anlatmak için dili kullanma,
5- Anlayıp çözme işlevi: Bireysel öğrenme ve keşfetmek için dili öğrenme,
6- Düşleme işlevi: Düşsel bir dünya yaratmak için dili kullanma,
7- Anlatım İşlevi: Bilgi alışverişi için dilin kullanılması.

Dilin bu yedi işlevi yerine getirilirken çocuklara ana dilinde eğitim vermenin gerekliliği üzerinde durulmalıdır. Ülkemizde ilköğretim çağındaki çocuklara ana dili eğitimi Türkçe dersleri ile verilmektedir. Demirel (1992:30)'e göre Türkçe öğretiminde dil işlevleri temele alınmalıdır. Türkçe temel ders olmalıdır; ders içeriği dil işlevlerine göre düzenlenmelidir. Bu amaçla dil çözümlemeleri yapılmalı sonra her dil işlevine uygun düşen tümceler sıralanmalıdır.

Ana dili öğretiminin amacı, bireylere etkili, eksiksiz bir bildirişimi sağlamak, iletişimi gerçekleştirecek dilsel becerileri kazandırmaktır (İmer 1990:876). Söz konusu beceriler, bireylerin düşünme güçlerini geliştirmekte, toplumsallaşmalarını ve dış gerçeklikleri kavrayışlarını hızlandırmaktadır. Dil, belli bir yaş aralığında kazanılan bilgi ve beceri alanı değildir. Anadili öğretimi programları, daha çok amaçları belirlemektedir. Ana dili öğretiminin:

- Tarih, coğrafya, matematik vb. derslerde olduğu gibi belli dönemlerde öğretilecek konularla sınırı yoktur, konu belirleme ancak dil bilgisi ve yazın sanatı alanlarında geçerlidir (Sever 1997:6).
- Bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini gerçekleştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır (Sever, 2000: 5).

Çocukluk dönemi kişilik gelişimi açısından olduğu kadar dil gelişimi açısından da önemlidir. Bu nedenle ana dili öğretimi ikili rol oynar. Hem kişiliği hem de dil becerisini geliştirir (Marshall, 1994: 31). Bütün bunlar içinde çocuklara sunulacak metinlerin, okutulacak kitapların seçimi çok önemlidir. Çocuk edebiyat ürünleri, romanlar, öyküler okuyarak dilini geliştirir. Edebiyat ürünleri başarılı konuşma, yazma, anlama ve dinleme için önemli etkendir (Demiray, 1979: 285).

Dil öğretimi ile temel derslerin öğretimi doğaları bakımından farklıdır. Dil öğretiminde "ünite" aktarılacak bilgiler bütünü olmayıp, dil becerisinin kazandırılmasının olanaklı kılacak temel-ortak alandır. Örneğin dil işlevlerine dayanarak betimleme-açıklama vb. gibi ölçütlere göre Türkçe dersi içeriği ile ünite oluşturulabilir. Değinilen ünite kavramı temel derslerdeki ünite ile eşanlamlı değildir. Konuysa, bir süre sonunda öğrenciye kazandırılacak bilgiler olmayıp, dil becerilerinin oluşumuna yol açacak etkinlikler olarak düşünülebilir. Öğrencilerin

harflerin alfabetik dizilişi konusunda çalışmaları, onlarda sözlük, yazım kılavuzu kullanıma becerisi ile sonuçlanabilir.

Günlük yaşamda tüm bilgi alışverişleri dört temel dil becerisi ile gerçekleştirilir. Dinleme ve okuma alıcı dilsel beceriler; konuşma ve yazma ise verici dilsel beceriler olarak adlandırılan anadili öğretiminin temel amacı, bireyin (dört temel) dil becerilerini geliştirmektir. Türkçe öğretiminin verimliliğinin arttırılması ve istenen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için temel beceri alanları; yeterli, etkili ve düzeye uygun etkinliklerle geliştirilmelidir (İşeri, 2008).

1.3.4. Dil Eğitimi Niçin Bir Beceri Eğitimidir?

Yeterli, etkili ve düzeye uygun etkinliklerle istenen düzeyde verimli bir Türkçe öğretimi için dil eğitiminin bir beceri eğitimi olduğunu bilmek gereklidir. Bu beceri eğitimi psiko-motor davranışlardan yola çıkmaktadır. Psiko-motor davranışlar, duyuş hali (ilgi, istek), zihin faaliyeti ve kas gücünün ortak koordinasyonu ile oluşan davranışlardır. Psiko-motor davranışın psikolojik yönünü duyuş hali ve zihin faaliyeti, motor yönünü ise kas gücü oluşturur. Bu anlamda psiko-motor beceriler, bir işin yapılması sırasında kullanılan, bilinçli zihinsel etkinliğin yönlendirdiği koordineli kas etkinlikleridir. Örneğin; yazı yazma, daktilo kullanma, piyano çalma birer psiko-motor beceridir. Psiko-motor yetenek, bir ya da birden fazla organın katıldığı kas hareketi ya da işlemidir. Bu açıdan baktığımızda Türkçenin temel becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi etkinlikler) hem algılama, anlama-kavrama gibi bilinçli zihin etkinliklerini hem de konuşma, yazma gibi koordineli kas faaliyetlerini (konuşma organı ve el kasları) gerektirmektedir. Bu nedenle bu becerilerin öğretimi konusunun, dil öğretiminde özel bir yeri ve önemi vardır (Çelenk, 2008).

Demirel (2003) dil becerilerini, bireylerin dinlediklerini, gördüklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlaması ve yine bunları tam ve doğru olarak başkalarına anlatması biçiminde özetlemektedir. Bu becerilerin kazandırılması ise; dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanmaktadır. Bu etkinlikler birbirinden ayrı değil, birbirini tamamlayıcı bir ilişki içindedir

Ülkemizdeki eğitim programlarında dil becerilerini kazandırmak için Türkçe dersi temel alınmaktadır. Türkçe derslerinde de Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerinin öğrencilere kazandırılması için çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2007: 10). Bu becerilerin yanı sıra her dersin özelinde

öğrenciye kazandırılacak beceriler de bulunmaktadır. Türkçe dersi ile öğrencilere kazandırılacak beceriler; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2005:17).

Programdaki tüm açıklamalara rağmen, Türkçe dersinin aynı zamanda bir sanat dersi de olduğunun yeterince anlaşılamaması; öğrencilerin yaratıcı yetilerinin yeterince geliştirilmemesi; anadili becerileri alanlarında uygulamalı çalışmalara yer verilmeyişinin öğrencilerin düşünebilme, yaratıcı olabilme ve etkili iletişim kurabilme yeterliliklerini olumsuz etkilemesi alan yazında özellikle vurgulanan Türkçe öğretimi sorunları olarak ortaya çıkmaktadır (Topbaş, 1998; Sever, 2004). Normal çocuklarda bile bu yetersizlikler görülürken, normal çocuklar için hazırlanan yöntemler üstün yetenekli çocukların eğitimi için de yetersiz kalmaktadır (Meyen ve Skrtic, 1988; akt: Beşkardeş, 2007).

Üstün ve özel yetenekli çocuklar, olağanüstü gizilgüçlerini geliştirmeye ihtiyaç duyarlar (Uzun, 2004:39) ve katı olmayan program ile belli zamanlarda normal sınıflarından ayrı, üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda uzman bir öğretmen ya da koordinatör bir eğitimcinin denetiminde zenginleştirme etkinliklerine katılırlar (Ataman, 1996:30). Bu zenginleştirme etkinlikleri için farklı program ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Bu programın içerisinde yazma becerileri de önemli bir yer tutar.

1.3.5. Yazma Becerileri

Dili en iyi şekilde kullanmanın yolu yazılı anlatımdır. Yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan içerisinde, başkalarına ve yarınlara ulaştıran, böylece kalıcılığı sağlamaya imkan veren bir olarak araç tanımlanabilir (Aktaş, Gündüz, 2002:61).

Yazma türleri, iki grup altında ele alınabilir. Bunlar, yaratıcı yazma ve pratik (işlevsel) yazmadır. Yaratıcı yazma, genellikle kişisel, hayalî olan ve kişinin kendisinde var olanları ifade etmesi olarak nitelendirilirken, pratik (işlevsel) yazma ise yararlı, gerçekçi, nesnel, bilgilendirici olma ve kişinin dışında var olanları ifade etme olarak nitelendirilir (Burns ve Lowe, 1966).

Yazılı anlatımda öğrenciler kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatırken (Kavcar vd. 2004: 59), anlatımda anlatıcının okura yönelik amacı ve buna bağlı olarak gelişen anlatım biçimleri dört temel başlık altında toplanabilir:

1- Amaç: Bilgi vermek; biçim, açıklayıcı anlatım
2- Amaç: Düşüncesini kanıtlamak; biçim, tartışmacı anlatım
3- Amaç: İzlenim kazandırmak; biçim, betimleyici anlatım
4- Amaç: Olay içinde yaşamak; biçim, öyküleyici anlatım

Bu dört temel anlatım biçiminin sınırlarını kesin çizgilerle belirlemek olanaksızdır. Bir yazar, anlatım biçimlerinin tümünden yararlanabilir. Ancak, metnin yazılış amacı neyin ağırlığını taşıyorsa metnin anlatım biçimi de o açıdan adlandırılır.

Yazma becerilerinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olabilecektir (MEB, 2006:7). Bu uygulamalara öyküleyici anlatım, betimleyici anlatım ve yaratıcı yazma örnek olarak verilebilir.

Öyküleyici anlatım ile ilgili metin dil bilimi alanında çalışma yapan birçok bilim insanı tarafından farklı hikâye yapıları ortaya konmuştur. Hikâye şeması, bir hikâyenin bölümlerinin ve bu bölümler arasındaki ilişkilerin zihinsel olarak temsil edilmesidir. Hikâye yapısı ise insan zihninde oluşan öykü şemasına göre bir hikâyenin temel unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki ilişkiyi açıklayan kurallardır (Coşkun, 2007).

Hikâye, belli bir fikre gönderme yapmak amacıyla, yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan olayları olay, yer, zaman ve kişi düzleminde ele alan küçük anlatımlardır (Güneş, 2003). Hikâye etme; ya bir hikâye ya da olan bir olayı anlatmaktır. Linden ve Whimbey, "Hikâye edici yazıda yazar, genellikle kendi başından geçen ya da gördüğü bir olayı anlatır. Bu anlatımlarda olaylar aktarılırken bir zaman sıralaması, yani kronolojik bir sıralama takip edilir." (Akt: Özkara, 2007). Bruner'e göre hikâye edici metinler hareketli zincirleme olaylardan, hissi olaylardan veya her ikisinin karışımından meydana gelebilir. Zincirleme olayları ele alan hikâyeler genelde üçüncü kişiler tarafından anlatılır. Hikâye bir dizi olaydan oluşur ve olaylar oluş sırasına göre anlatılır. Bu tür hikâyelerde ana karakterin psikolojik yapısı üzerinde fazla durulmaz. Anlaşılması da daha kolaydır (Akyol, 2006). Bu anlatım biçiminde işlenen fikir, olaylar içindedir, her şey hareket halindendir ve hareket ögesiyle birbirine bağlanır. Öyküleme anlatım biçiminde temel ögeler; hareket, zaman, anlam, yer, kişiler ve anlatıcıdır (Kantemir, 1995). Hikâyelerin dayandığı olay veya durum belli bir yer ve zaman dilimi içinde geçmelidir. Olay veya durum değişince yer ve zaman da değişebilmektedir (Beyreli ve diğerleri, 2005).

De Beaugrande ve Dressler'a göre ***betimleyici metinler***, nesne ve durumlardan oluşan metindeki kontrol merkezlerinin boşluklarına ait bilgileri zenginleştirmek için kullanılır. Bu tür metinlerde varlık veya durumların nitelikleri, durumları, örnekleri, özellikleri gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır (Özkara, 2007).

Karmaşık ve üst düzey bir insan davranışı olarak belirtilen yazı yazmada (Kirby ve Liner, 1998) yazı, yazmanın bir aracıdır ve yazma davranışı yazılı olarak bir metin üretmedir (Keçik ve Uzun, 2004). Yazma davranışı sözlü iletişimin bir aracı olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemi olarak da tanımlanabilir (Adalı, 2003:30). Farklı bir açıdan yazma becerisine bakıldığında yazmayı mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerektiği belirtilmiştir (Demirel, 1999:71). Yani yazma yukarıdaki tüm tanımlamaları içine alarak duygu, düşünce, bilgi ile görülen ve yaşananların aktarılması, anlatılması etkinliğidir (Koç ve Müftüoğlu, 1998:75).

Temel dil becerileri içinde yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre ağır gelişmekte ve çok sayıda alıştırma yapmayı gerekli kılmaktadır (Demirel, 2003). Byrne (1988) yazma becerisinin, öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil

becerisi olduğunu ve bu durumun yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklanabildiği (Akt. Maltepe, 2006) gibi yazı yazarken çoğu kez sıkı kurallara bağlanmak zorunluluğundan da kaynaklanabildiğini belirtmektedir. Kâğıt temizliği, harflerin nasıl çizilmesi gerektiği, yazının düzgün olması ve dilbilgisi kurallarının okulun ilk yıllarında ağırlıklı olarak öğretilmesi, çocukların bir taraftan yazım tekniğini öğrenmelerini sağlarken, diğer taraftan yazı yazmaktan nefret etmelerine yol açabilmektedir (Oral,2003:7).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda ise motor becerilerde belli bir davranış keskinliğine ulaşılamaması ve bu alanlarda bir gecikme yaşanmasından dolayı aynı sorun yaşanabilir. Bu durum bir ikilemin çıkmasına neden olur ve bu İkilemin çıkmasının nedeni üstün yetenekli ve zekâlı çocukların elleriyle çalışma becerisiyle, anlama ve bilgi edinme seviyesinin tüm gelişim alanlarının üstünde gelişiyor oluşudur. Örneğin; el yazısı annesinin ya da öğretmenin ondan beklediğinden çok daha kötü olabilir. Üstün yetenekli çocuklar genellikle el yazısını yavaş, yorucu ve olumsuz bir şekilde değerlendirirler. Çünkü zihinleri bir kalemden çok daha hızlı çalışmaktadır (Ataman, 2004). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların bu şekilde olan gelişimlerinin olumsuz etkilerini en aza indirmek için, hazırlanacak programlarda ve öğretim uygulamalarında düzeye uygun yazma çalışmalarına, kendilerini özgürce ifade edebilecekleri yaratıcı yazma etkinliklerine özellikle yer verilmesi gereklidir.

1.3.6. Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazmanın, hazırlanacak programlar içerisinde yer almasının niçin gerekli olabileceği açıklanmadan önce geçmişten günümüze kısaca gelişiminden söz edilebilir.

Yaratıcı yazmanın ortaya çıkış tarihi çok öncelere dayanmaz. Yaratıcı yazma ile ilgili Amerika'daki geçmişe kısaca bakıldığında, D.G. Mayers tarafından yazılan ***The Elephants Teach: 1880 Yılından Bu Yana Yaratıcı Yazma*** adlı kitabın, Amerika'daki yaratıcı yazma tarihinin ilk kitabı olduğu görülmektedir. Mayers bu kitabında sık sık önemli bir tarihsel tartışmadan söz etmektedir. Bu tartışma, yaratıcı yazmanın 19. Yüzyılın son on yılı ile 20. yüzyılın ilk yarısında İngilizce Bölümü'nde yazmayı öğretmek ve yazınsalı öğretmek gibi iki temel işlevi birleştirmek için ortaya çıkmış olduğudur. Ama burada yaratıcı yazmanın istenen hedefe ulaşmakta başarısız olduğu belirtilmektedir. Bunun tek nedeni de yaratıcı yazmanın İkinci

Dünya Savaşı'ndan sonra tamamen farklı bir alanda kullanılmış olmasındandır. Daha sonraları yaratıcı yazma Amerikan üniversitelerinin kültürel rolünü genişletmek için bir araç haline gelmiş ve böylece özgün eğitim hedeflerini terk etmek için bir fırsat bulunmuştur (Bizaro, 2004).

Gelişmeler devam ederken, Starkey, Myers ve Ritter İngilizce dil eğitimi çalışmalarının içinde yaratıcı yazmanın nasıl olacağı hakkında farklı sorular sormuşlardır: ***"İngilizce dil eğitimi bölümlerinde çalışanlar, bilim insanları ve öğretmenlerin yaratıcı yazma konusundaki düşüncelerinin değişimi ve gelişimi ile ilgili sorularını nasıl cevapladılar? Yaratıcı yazmanın bir disiplin alanı olarak tanınması ne zaman gerçekleşecek? Bir disiplin alanı olarak tanındığı nasıl bilinecek?"*** Bu sorularla birlikte son otuz yıldır giderek artan bir şekilde yaratıcı yazmanın öğretimi üzerinde teorik olarak çalışanların, yaratıcı yazmayı kavramsallaştırarak, İngilizcede alan çalışması olarak özgün duruma getirmek için uğraş verdikleri görülmektedir (Bizaro, 2004).

İngiliz dil çalışmalarında; bir akademik disiplin olarak yaratıcı yazarlık konusunda, güçlü ve muhafazakâr bir konu alanı tartışması devam etmektedir. Çoğu öğretmen yaratıcı yazma konusunda sınıf egzersizleri ile ilgili araştırmalarla ilgilenmemektedir ve bu tür araştırmaların sürekli değiştiği için anlamsız olduğunu düşünmektedir (Bizzaro, 2004). Yüzyılı aşkın bir zamandır yaratıcı yazma uygulamaları öğretime model olmuş fakat revize edilmemiştir. Sürekli tartışılan konu yaratıcı yazmayı metot olarak kullanan ile işi olarak kullananın farklı yöntemlerle ilerlediğidir. Araştırma yapanlar, akademik olarak çalışılan yaratıcı yazma kurslarında yaratıcı yazarlığın nasıl öğretildiği ve oradakilerin şiir, hikâye, araştırma ve oyunları nasıl yazdıkları konusunda yakından incelemeler yapmışlardır.

Yaratıcı yazmayı incelerken bir de alan uygulamalarını farklılaştırmaya dönük çalışmalara bakılmıştır. Bu çalışmalarda altı beceri üzerinde durulmuştur ve bu becerilerin İngilizce dil eğitimi çalışmalarındaki diğer beceriler kadar önemli olduğu ileri sürülmektedir. Yaratıcı yazmayı özgün bir şekilde kullanabilmek ve bunu yansıtmak diğer çalışmaların önemsiz olduğunu göstermez fakat bilgi düzeyi olarak farklılıkların olduğu bilinmelidir. Bu altı beceri öğretmenlerin öğrencilerine yaratıcı yazmayı nasıl öğreteceklerine dair çok değerli becerilerdir. *İyi okuyucular olmak, insanları anlamak ve gözlemler yapmak, tarihin önemini anlamak, yazmanın anlamlı bir aktivite olduğuna inanmak, hedef kitleyi dinlemek ve anlamak, farklı yazı*

biçimlerini kullanmada yetenekli olmak yaratıcı yazmanın altı becerisidir (Bizaro, 2004).

Bir alan çalışması olarak yaratıcı yazma örnekleri devam ederken, İngilizce dil çalışmalarında disiplin alanı olarak başarılı olması, yararlılığının artması ve sürekliliğinin sağlanması için çalışmalar devam etmektedir (Bizaro, 2004). Bu süreç içerisinden günümüze kadar gelen yaratıcı yazma çalışmalarının, küçük yaşlardan itibaren eğitimin içerisinde yer alması konusunda uygulamalar vardır. Zaten bu uygulamaların olabildiğince yapılması gerekir. Çünkü yazı ne bir resimdir ne de bir sistematize bilgidir. Ampirik bilim değildir, tıptaki öğretim ve öğrenme gibi de değildir. Ancak yaratıcı yazma öğrencilere etkili bir şekilde uygulamalarla öğretilebilir, onlarda bunu yapmaktan, paylaşmaktan hoşlanabilirler. Ayrıca diğer disiplin alanlarının içerisinde de yaratıcı yazmayı öğrenebilirler (Morley, 2007).

Yazı yazma süreci, insanın bilişsel gelişim sürecine paralel olarak devam eder. Yazıda ilk önce fikirler yer alır. Çocuklar yazı yazarken olasılıkları, yeni çözümleri, görüş açılarını ortaya koyar, kendi doğrularına ulaşıncaya kadar bunları değiştirir, farklı biçimlere sokarlar (Oral, 2003:18). Çocuklar; eğlenmek, sanatsal ifadelerini beslemek, yazmanın önemini ve işlevlerini açıklamak, hayal gücünü geliştirmek, düşüncelerini açıklamak, kendini tanımlamak üzere araştırma yapmak, okuma ve yazmayı öğrenmek için (Tompkins, 1982) yazılar yazarlar. Bunu yaparken, çocukların herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmek için serbest yazma çalışmalarına yer verilmelidir. Serbest yazı yazma, yaratıcı yazı yazmanın bir biçimi olarak kabul edilmektedir (Gomez ve Diğerleri, 1996).

Yaratıcı yazma, düşüncelerdeki doğruluk ya da standartlaştırmadan daha çok, özgünlük ve hayal gücü tarafından karakterize edilmiştir. Ayrıca, bilgi iletmeden çok, dili kullanabilme yeteneğine sahip olmaya yardım etmenin bir yolu olarak da vardır. Yaratıcı yazma, kişisel bir ifade olduğu için standart bir biçimi izlemez (Brookes ve Marshall, 2004). Bu da üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin duygularını farklı bir biçimde ifade etmelerini sağlayabilir.

Yaratıcı yazı yazmanın amacı, kendi ifadelerinin sanatsallığıdır. Çocuklar düşüncelerini, hislerini, hayallerini, deneyimlerini ve sahip oldukları ilişkileri paylaşırlar. Deneyimler, dil zevki, kelimelerdeki akış özgürlüğünün

cesaretlendirilmesi her birinin bir araya getirdiği özelliklerdir. Yaratıcı yazma gözlem, algılama ve hayal gücü üzerine odaklanmıştır. Pek çok çocuk kendi çalışmaları hakkında iyi hislere sahiptir. Diğer arkadaşlarının kendi çalışmasını okumasını ister. Bunun bir sonucu olarak mantıklı ve anlaşılır yazmak ister (Chenfeld, 1978). Ama yaratıcı yazma ile ilgili çalışmalarda öğrencilere kendi kapasiteleri doğrultusunda ilk önce bazı temel kurallar, teknikler veya kavramları anlamak için sorular sorulursa belki de yetenekleri konusunda ilk etapta kendilerini yetersiz hissedebilirler (Day, 2005). Özellikle üstün yetenekli çocuklar bu gibi durumlarda yazmaktan vazgeçmek isteyebilirler.

Yaratıcı yazı demek, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak, özgürce kâğıda dökmesi demektir (Oral, 2003:8). Yaratıcı yazmayı destekleyen serbest yazma çalışmalarında zihinsel olarak tek bir etkinlik üzerinde yoğunlaşmamız gereklidir. Serbest yazmanın yazma sorununu çözen sihirli bir yapısı vardır. Yazmaya karşı engelleri farkında olmadan zamanla ortadan kaldırır. Serbest yazma aynı zamanda benzer ve mecazi ifadelerin üretimine ve ikna ediciliğe de yardımcı olarak akılcı düşünmeyi sağlar (Küçük, 2007). Serbest yazma, yazıda üründen daha çok, süreci geliştirmeyi destekler (Gomez vd, 1996) ki genel olarak dünyada yapılan araştırma ve uygulamalar, yaratıcı yazı değerlendirmelerinde esere verilen önem kadar, sürece de önem verilmesi gerektiği görüşü üzerinde birleşmektedirler (Oral, 2003:22).

Dilin kurallarını temel alan yazma çalışmalarını öğrencilere öğretmek olan yazma sınıflarındaki akademik çalışmaların aksine yaratıcı yazmada öğrencilerin kendini ifade etmeye odaklandığına inanılmaktadır. Yaratıcı yazmada kahramanlar, bakış açısı, tema, yer, diyalog, tür, içerik, konuya özellik kazandıran öğeler yer almaktadır. Ayrıca yaratıcı yazmanın işbirlikli yazma, roman, oyun yazma, şiir, kısa hikâye, şarkı yazma gibi formları da vardır (Vikipedi, 2012).

Yaratıcı yazmada normal değerleri zorlamaksızın alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücünden yararlanarak herkesten farklı düşünceler ortaya koymak, özgürlüğü yakalayabilmek, akıcı ve hoşlanarak yazmak, yazmadan zevk almak, standartların dışına çıkmak gibi durumlar söz konusudur (Küçük, 2007). Turkle, Bair, Barnett, Pierce ve West (1994) yaratıcı yazı yazma eğitimini, kendini ifade etme ve keşfetme süreci olarak yazı yazmanın öğretilmesi biçiminde tanımlamışlardır (Pardlow, 2003).

Öğrencilere yaratıcı yazma eğitimi verilirken uygun sınıf iklimini oluşturmak gereklidir. Torrance sağlıklı bir sınıf iklimini; işbirlikçi çalışmanın olduğu, yardımlaşmanın, birlikte çalışma düzenlemesinin yapıldığı, birinin övdüğü, nezaketin olduğu, iletişime açık ve merakın teşvik edildiği bir ortam olarak ifade etmiştir. Bütün çocuklara başarılı deneyimler sağlamak için yaratıcı öğrenme ve fikirlerin zengin olabileceği bir sınıf ikliminin oluşması yaratıcı yazma etkinlikleri için de çok önemlidir (Chenfeld, 1978).

Yaratıcılık, kişinin duyularla ifade edemediği bir durum, olay, düşünce veya duyguyu somut nesne, semboller veya işaretlerle ortaya çıkarma yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu tanımla ilişkili olarak yaratıcı yazma ise yaratıcılığını özgün bir şekilde ortaya çıkarmanın bir yolu olarak tasarladıklarını, bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı haline getirmek, keşfetmek ve kaydetmek için yazı dilini kullanmak (Marshall, 1974) olarak tanımlanabilir.

Yazı yazmayı yorucu ve gereksiz bulan üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar; yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecekleri bir sınıf ikliminde yapılacak yaratıcı yazma etkinlikleri ile yazı yazmaya istekli olabilirler. Değişik ürünler ortaya koyabilirler. Kendilerini daha rahat ifade ederek farklı yönlerini keşfedebilirler. Gözlem, hayal gücü ve deneyimlerini özgün düşünceler olarak çevreleri ile paylaşabilirler. Ayrıca yaratıcı yazma etkinlikleri farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının içine yerleştirildiğinde sadece yazma etkinlikleri değil farklı birçok etkinlikleri de içine alan geniş bir çalışma yapılabilir. Bu nedenle farklılaştırma ve program modelleri incelenerek farklı öğretim uygulamaları planlanmalıdır.

1.4. ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ İÇİN FARKLILAŞTIRMA VE PROGRAM MODELLERİ

Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi özel eğitim alanı içerisinde ele alınmaktadır. Türkiye'de Özel Eğitim alanının ilk akademisyenlerinden olan Mitat Enç (2004) özel eğitimi, genellikle, beden, anlık ve toplumsal gelişim açılarından ayrıcalıkları olağan eğitim hizmetleri ile karşılanamayan çocuklara dönük eğitim hizmetleri olarak tanımlamıştır.

> *Ayrıcalıkları olağanın hayli ötesinde olan çocuklar denildiği zaman öncelikle hatıra "aşırı görme, işitme, iskelet, kas ve sinir" sakatlıkları ya da özürleri gibi gelişimi insan gücünü kısıtlayıcı durumlar gelir. Bu yüzden, eğitimcilerin de bir bölümünü kapsamak üzere, çoğu*

kimseler üstün beyin gücü olan ya da olağanın üstünde özel yetenekleri bulunan çocukların bu özürlüler kümesi ile ele alınışını benimseyemezler(Enç, 1979).

Bu bağlamda beden, anlık ve toplumsal gelişimi ortalama çoğunluğunkinden belirgin olarak üstün bulunan yukarıdaki ayrıcalıklı durumlara benzeyen bir özür ya da sakatlığı bulunmayan üstün yeteneklilerin özel eğitim kapsamına alınmasını haklı ve gerekli görebilmek için tamamen farklı gerekçelere ihtiyaç olacağı gerçektir. Bu gerekçeleri Enç (2004), yaygın temel eğitimin yarattığı sorunlar, program ve yöntem sorunları, bu sorunların üstün yetenekliler üzerindeki etkileri, üstün beyin gücünün uyum sorununa dönüşmesi, eğitimde eşitlik ilkesinin yarattığı sorun, her ortamda gelişebilir varsayımı, yükseköğretimde üstün beyin gücü ile açıklamaya çalışmıştır.

Baska (2003) da bu duruma paralel olarak eğitimciler arasında ön plana çıkan "üstün zekâlı ve yetenekli bir öğrenciye nasıl yardım edilebilir?" sorusunun cevabının karmaşıklığından söz etmiş, araştırmacıların bazılarının bu sorunun yanıtını verebilmek için öğrencilerin yaşamlarındaki ilişkilerinin etkisinin ne olduğuna bakılması gerektiği konusundaki fikirleri açıklamıştır: Örneğin ailelerin rolü (Bloom, 1985; Feldman, 1985), içsel faktörler ve diğerlerinin yaşamındaki önemi-anlamı (Baska, 1989), kristalize deneyimler (Gardner, 1985) ve değişimin rolü (Tannenbaum, 1983) gibi. Oysaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, tıpkı diğer tüm öğrencilerde olduğu gibi, şu anda ve gelecekteki akademik ihtiyaçlarının karşılandığı eğitim yaşantılarında bir sürekliliğe sahip olmaları (Baska, 2003) bu sorunun cevabını karmaşık olmaktan uzaklaştırabilir. Gallagher&Gallagher (1994), Maker&Nieolson (1996), Passow (1982), Van Tassel Baska (2000)'ya göre son zamanlarda üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimlerinde kullanılan program teorileri düşünüldüğünde çeşitli temel fikirler ve varsayımlar programlara rehberlik etmektedir. Bu fikirler kısaca:

- Tüm öğrencilere, öğrenme düzeylerine uygun fırsatları içeren programlar sağlanmalıdır.
- Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler diğerleri ile karşılaştırıldığında onların farklı öğrenme ihtiyaçları vardır. Bu nedenle bu ihtiyaçları içeren programlar ***uyarlanmalı*** veya hazırlanmalıdır.
- Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları için hazırlanan programlar bilişsel, duyuşsal, sosyal ve estetik alanları içerecek şekilde geniş kapsamlı olmalıdır.

- Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş öğrenmenin her ikisini de içine alan birleştirilmiş bir yaklaşım ile en iyi eğitimi alırlar.
- Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanacak programlar dikkatli bir şekilde yazılmalı, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir (Baska, 2003).

Öğrencilerin fiziksel yetenekleri ve sosyal gelişmeleri gibi diğer alanlardaki gelişimleri ve yetenekleri de farklıdır. Fakat yıllardır bunlar göz ardı edilerek dersler planlanmış, öğrenciler için aynı planlamalar yapılmıştır. Aslında bu planlamalar her öğrenciye göre yapılabilir. Çünkü her öğrenci aynı değildir her öğrencinin fiziksel yetenekleri ve sosyal gelişmeleri de farklıdır (Gregory ve Chapman, 2002). Bütün bu farklılıklar içerisinde üstün beyin gücü için özel eğitimin gereğine inanmayan bazıları bu çocukların hangi ortam içinde doğarlarsa doğsunlar düşünme, yaratma sorun çözmekteki üstünlüklerinden yararlanarak gelişme ve ilerleme yolunu bulabileceklerini savunmaktadırlar.

> *Örneğin yoksul bir ekincinin evinde doğup büyüdüğü söylenen Lincoln'e okuma yazmanın öğretildiği, ocak ışığında okuyabileceği kitapları sağlayabildiği, daha ileri bir öğrenim görebilmesi için gerekli yol ve yardımların sağlanabildiği ortadadır. Bunlar olmasa yetişip yükselebilmesi mümkün olabilir miydi?*
>
> *Aynı durum Edison için de doğrudur. Ancak kısa süre gidebildiği okulu, onu anlayıp gerekli rehberlikte bulunamamıştı. Tecrübeli bir öğretmen olan annesi onu eve alıp destek olmakla kalmamış yaratıcı yeteneklerini geliştirmekte de önemli yardımları olmuştur. Hali vakti yerinde olan babası da kaynakları ile bu çabaları desteklemiştir. Bunlardan yoksun bırakılacak Edison'un hangi yönde gelişme şansı olabileceği de tartışılabilir (Enç,1979).*

Ancak insan beyninin işleyişi ve gelişiminde çevrenin, bir yerde eğitimin nasıl etkili olduğu anlaşıldıkça bu kesime götürülebilecek eğitim hizmetinin de ne denli önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu gelişmeler zekâ hakkındaki görüşlerde de değişmelere yol açmıştır. 1960'lara kadar, genelde zekânın değişmez olduğu ve üstün bireylerin kalıtımsal donanımları sebebiyle fazla bir eğitime gerek duymadan vaziyeti idare edeceklerine inanılmaktaydı. Oysa artık zekânın dinamik bir özellik gösterdiği, kullanıldıkça gelişeceği bilinmektedir. Araştırmalar, uyarıcı bir çevrenin

beynin biyokimyasının olumlu yönde değiştirdiğini ve beyni destekleyip besleyen sinir hücrelerinin sayılarının arttığını göstermektedir (Davaslıgil, 2004).

Yukarıda açıklanan tespitlerin yapılması üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgili çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Çalışmalar yapılırken de bu çocuklarla ilgili farklılıklar göz önüne alınmalıdır. Folsom (2006)'a göre üstün yetenekli öğrencilerin ilgisindeki farklılıklar ve öğrenme eğilimindeki farklılıklar bir takım zorluklara sebep olmaktadır. Bu zorluklar öğrencinin ilgi alanına göre kavramları, ilke ve anahtarları düzenleme, öğrenme için çeşitli fırsatlar sağlama, görev ve ürünler arasında seçim şansı sağlama, esnek öğrenme ortamı ve koşullarıyla sınıf yaratma, parçadan bütüne, bütünden parçaya yaklaşımıyla öğrencilerin bireysel veya grup olarak çalışmalarını sağlama gibi zorluklardır.

Bu zorluklara rağmen öğrenme gerçekten öğrencilere göre düzenlenebilir. Düzenlemeler öğrenenlerin bilgilerini temel almalıdır ve bu düzenlemeler öğrencilerin şu anda neler bildiklerini, ne yapabildiklerini, nelere ihtiyaçları olduğunu, neyi tercih ettiklerini ve neden hoşlandıklarını içermelidir. Bu açıdan bakıldığında üstün yetenekli çocukların farklı bir durumda oldukları ve onlar için düzenlemelerin yapılması gerektiği görülmektedir. Bu düzenlemeler özellikle eğitim programları ve öğretim modelleriyle yapılmaktadır (Gregory ve Chapman, 2002).

VanTassel-Baska (2002)'ya göre üstün yetenekli öğrencinin zihinsel aktivite için var olan kapasitesinin olgunlaşmış yeterliliğe dönüşmesi için, kesinlikle eğitimlerinin iyi organize edilmiş şekilde düzenlenmesi anahtar role sahiptir.

Sternberg ve Grigokeronko (2000)'ya göre, üstün öğrencilerin, bağımsız düşünme için bilgi ve kaynaklara, bilgilerini geliştirmek için fırsatlara ihtiyaçları vardır. Passow (1959)'a göre ise üstün yetenekli öğrencinin eleştirel düşünmek, anlamları ve kavramları yapılandırmak, önceki, şimdiki ve sonraki öğrenmeler arasındaki ilişkiyi görmek için yeteneklerini geliştirmeye ve okulun himayesi dâhilinde bilgiyi nasıl öğrenecekleri ve zekâlarını nasıl disipline edecekleri konusunda eğitilmeleri gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar okullarda, sınıflarda ve genel olarak her yerde öğrencilerin, yaşamları boyunca kendilerine yetmelerini, üretici problem çözücü olmalarını ve düşünen insanlar olmalarını başarabilmeleri konularını

desteklemektedir. Öğrenci başarılarında bir farklılık olması için yıllardır değerlendirmeler ve öğretim stratejilerini temel alan çalışmalar, uygulamalar yapılmaktadır. Öğretimi farklılaştırma sınıflardaki çeşitli öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamada stratejik planlamalar yapabilme yeteneğindeki öğretmenleri içeren bir felsefedir. Bu felsefe farklılaştırılmış öğretim araçlarını değil her öğrencinin kendi gereksinimine ulaşması için öğretmeni de kapsayan bir felsefedir (Gregory ve Chapman, 2002).

Sınıfta da tek bir yol kullanarak eğitim yapmak tüm öğrenciler için uygun değildir. Öğrencilere farklı yollar kullanarak eğitim vermek istendiğinde, onların bireysel özellikleri ve farklılıkları ortaya çıkarılmalıdır. Farklılıkların ortaya çıkmasında zekâ ve zekâ özelliklerinden yararlanılabilir ve bu özelliklere uygun programlar hazırlanabilir. Programlar hazırlanırken farklılaştırma prensiplerine uygun olmasına dikkat edilmelidir.

1.4.1. Farklılaştırma

Öğrenciler "aynı şeyi, aynı günde, aynı yolla" tam olarak öğrenemezler. Sınıftaki eğiticilerin her öğrencinin ilgileri, tercihleri, okuma gereksinimleri ve iletişimlerini temel alan öğrenmelerini düşünmesi gereklidir. Normal çocuklar kavramları anlamak için sık sık tekrarlamaya ihtiyaç duyarlar. IQ puanı yükseldikçe tekrarlama sayısı düşer. Üstün yetenekli çocukların zamanının çoğu öğrendiği kavramların gereksiz tekrarları ile boşa geçmektedir. Üstün yetenekli çocuklar çoğunlukla adım adım değil, kavramsal sıçramalarla hızla ilerlerler. Konuyu genellikle bir bütün halinde görürler ve parçalar arasında karmaşık bağlantılar bulurlar. Diğer arkadaşları için yapılan yinelemeler yerine, üstün çocukların gizilgüçlerinin gelişmesi için fırsatlar verilmelidir (Meyen ve Skrtic, 1988; akt: Beşkardeş, 2007).

Üstün yetenekli ve zekâlı çocukların eğitimi için fırsatlar verilirken eğitimdeki değişimler de göz önünde bulundurulmalıdır. Gregory ve Chapman (2002) eğitimdeki değişimler sonucunda C.A.R.T. sisteminin oluşmasının umulduğunu söylemişlerdir. Bu sistem:

C ⟹ Birleştirme, yetenek, güven, sevgi (**C**onnected, Competence, Confidence, Compassion) kavramlarını içermektedir. Eğitim ortamlarında artık duygular yerini almaktadır.

A ⟹ Kabul, duygusal etkileşim ve değerlendirme (**A**cceptance, Affection, Appreciation) kavramlarını içermektedir. Değerlendirmeler artık geribildirimlere göre yapılmaktadır.

R ⟹ Okuma, yazma, sayma ile sorumluluk, saygı, ilgi ve ilişkiler (**R**eading, 'Riting and 'Rithmetic and also Responsibility, Respect and Relationships) kavramlarını içermektedir.

T ⟹ Düşünme, teknoloji ve takım çalışmaları (Thinking, Technology, Teamwork) kavramlarını içermektedir.

Tüm bu beceriler sadece okulda başarılı olmak için değil tüm yaşam boyunca gereklidir. Okullar bu becerileri geliştirmek için programları uygun hale getirirler. Farklı kültürel geri dönütler, farklı deneyimler, ilgiler, öğrenme stilleri ve çoklu zekâya sahip öğrenenler bunun için birer normdur.

Bu sistemde farklılaştırılmış bir öğretim için planlama aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

1- *İlk düşünülen standartlar, dışarıdan verilenler veya beklentiler, öğrencilerin ne bildiği, ne yapabildiği veya öğrenme yaşantılarından sonra olabilecekler açık olmalıdır. Değerlendirme stratejileri tanımlanmalıdır. Bunun için veriler birbirleriyle ilişkilendirilmelidir. Süreç gözlemleri, kontrol listeleri, günlükler, gözlemler, portfolyolar, rubricler vb. Ünite boyunca, çalıştıkları konular hakkında sorular düşünebilen öğrenciler üniteyi destekleyecek ve önemli sorular geliştirebileceklerdir.*

2- *İçerik, hem önemli becerileri hem de gerçek durumları ve sözcükleri tanımlayabilecektir.*

3- *Etkinlik ile öğretmen ilk bilgi ve ön değerlendirmeyi planlayarak, öğrenmenin olması için daha fazla bilgi sahibi olacaktır. Yeni konu hakkında öğrenme etkinlikleri planlama, öğrencileri gruplama yapmak için ünite süresinin iki veya üç haftası alınabilir. Yeniliklerin ve kendi yeteneklerinin tartışılması, öğrencilerin dikkatlerini zorlama ve ilgilerini toplamada kullanılabilir.*

4- *Kazanımların olması için, öğrencilerin öğrenmeye ihtiyaç duydukları yeni bilgi ve becerilerin ne olduğu ve bu bilgiyi nasıl kazanacakları hakkında karar vermek gereklidir. Öğretmenler, kazanımların tüm grupta mı yoksa küçük bir grupta mı olup olmayacağına karar verir.*

5- *Uygulama ve Düzelteme: Öğrenciler, yeni öğreneceklerini anlamak ve onu unutmamak için ilgi çekici etkinlikler ve uygulama seçeneklerine gerek duyarlar. Öğretmen öğrencileri nasıl gruplayacağına ve ne görevler vereceğine, onların düzeylerine uygun olarak karar verecektir.*

6- *Değerlendirme ile öğretmen, öğrenenin bilgi veya yeteneğini nasıl göstereceğine karar verecektir. Seçenekler sağlayacaktır (Gregory ve Chapman 2002: xiii).*

Yapılacak tüm planlamalar, öğrenenlerin öğrenme stillerini, çoklu zekâsını ve kişisel ilgilerinin çeşitliliği göz önüne alınarak yapılmalıdır. Ayrıca etkili öğretmeyi ve öğrenmeyi geliştirmek için öğretmenlerin müfredatın üç ana öğesine bağlı olmaları gereklidir. Bunlar: içerik, süreç ve üründür. İçerik, "girdi" olarak tanımlanabilir ve öğrencilerin bilgiyle tanışmasını sağlayan araçları kapsar. Süreç, öğrencilerin içeriği anlaması için onlara sunulan olanaktır. Sınıflarda süreç genellikle etkinlik biçiminde gerçekleşir. Ürün, bir öğrencinin öğrenmede önemli bir yol aldıktan sonra anladıklarını ve yapabildiklerini sergilerken ve geliştirirken kullandığı araç anlamına gelir (Tomlinson, 2007). Bu tanımlamalara bağlı olarak Tomlinson (2001), farklılaştırılmış eğitim programının elemanları olan içerik, süreç ve ürün farklılaştırılırken, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme eğilimleri gibi niteliklerine bağlı olarak farklılaştırmak gerektiğini belirtmiştir (Akt. Durum Tespit Ön Raporu, 2004). Kaplan (1986), üstün zekâlı öğrencilere uygulanacak eğitim programlarının farklılaştırılmasına ilişkin bazı prensipleri şöyle açıklamıştır:

- İçerik birbirinden bağımsız üniteler yerine, geniş kapsamlı tartışma konuları, temalar veya sorunlara dayandırılmalıdır.
- Çeşitli disiplinler çalışma alanıyla bütünleşmeli, yani ele alınan konu tarih, coğrafya, Türkçe, edebiyat, matematik, müzik, resim vb. gibi çeşitli disiplinler açısından ele alınmalıdır.
- Çalışma alanı içinde kapsamlı, ilişkili ve birbirlerini karşılıklı pekiştirici deneyimler sunulmalıdır.

- Geniş ilgi alanına sahip olmaları göz önünde tutularak, alışılagelmiş programa eklemeler yapmak yerine, öğrencinin ilgi alanı dikkate alınmalı, öğrenci tarafından seçilmiş konunun derinlemesine öğrenimine imkân sağlanmalıdır.
- Bağımsız çalışma becerileri geliştirilmelidir.
- Üstün öğrencilerin karmaşık ve soyut düşünebilmeleri dikkate alınarak bilgi yükü yerine, bilgi kazanma süreçlerine önem verilmelidir. Araştırıcılık, keşif, inceleme ile karmaşık ve soyut düşünme üzerinde durulmalı, analiz, sentez, değerlendirme yapma gibi yüksek düzeyli düşünme becerilerinin geliştirilmesine çalışılmalıdır.
- Öğrenciler açık-uçlu görevlerde yoğunlaştırılmalıdır.
- Öğrencilerde araştırma beceri ve yöntemleri geliştirilmelidir.
- Temel beceriler ve yüksek düzeyli düşünme becerileri müfredat programıyla bütünleştirilmelidir.
- Yeni düşüncelerin üretilmesini sağlayacak ürünlerin geliştirilmesi teşvik edilmelidir.
- Yeni teknik, malzeme ve şekilleri kullanan ürünlerin geliştirilmesine imkân tanınmalıdır.
- Öğrencinin ürünleri özel kriterle ve standardize edilmiş araçlarla değerlendirilmelidir.
- Öğretmen sahnedeki bir bilge yerine, bir rehber olmalıdır.
- Bireyden üstünlüğünü saklamak yerine iç disiplin ve olumlu benlik kavramı kazanmasına yardımcı olması açısından kendini artı ve eksi yönleriyle tanıması gerekmektedir. Bu arada normal yaşıtlarıyla uyum içinde yaşaması için sosyal beceriler kazandırtmakta da yarar vardır. Bu amaçla, bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma becerilerinin, olumlu arkadaş ilişkilerinin ve değer yargılarının gelişmesine önem verilmelidir.

Öğrenciler için hazırlanmış farklılaştırılmış eğitim programları ile farklı öğretim modelleri uygulamaları yapılabilir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan öğretim modelleri, bu öğrencilerin kendi özelliklerine uygun olarak eğitim almalarına olanak vermek ve eğitimlerinde sürekliliği sağlamaya yardım etmek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş modellerdir. Bu araştırmada modellerin bazıları incelenmiş ve kısaca bilgi verilmiştir. Ayrıca bu araştırmada kullanılan Türkçeyi Kullanma Becerileri Eğitim Programının temelini oluşturan

Birleştirilmiş Program Modeli (Integrated Curriculum Model-ICM) ve modelin uygulama sonuçları ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır.

1.4.2. Öğretim Modelleri

Schiver ve Maker (2003)'ın Zenginleştirme ve Hızlandırmada yeni yönelimlerden söz ettikleri model ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda kısaca verilmiştir:

Tablo I.1. Schiver Ve Maker(2003) Zenginleştirme Ve Hızlandırmada Yeni Yönelimler

Model ve Amacı	*Programa bakış açısı, zenginleştirme ve hızlandırmanın her ikisinin de birbirini doğal olarak tamamladığıdır. Programın elemanları* ***içerik, öğretme ve öğrenme süreçleri****, beklenen* ***öğrenci ürünleridir****. Bu elemanların tümü zenginleştirilerek ve hızlandırılarak kullanılmalı ve ürün elde edilmelidir.*
Temel Dayanağı	*Bu modelde öne çıkan Catostrophe Teorisi, üstün öğrenciler için zenginleştirme ve hızlandırmanın birlikte nasıl olabileceğini anlamamız için farklılaştırılmış bir programı oluşturmamızda bir çerçeve sağlar. Bu teori Berliner tarafından 1986'da açıklanmıştır. Kimyasal olarak bakıldığında suyun sıvı halden gaz haline dönüşmesi için etkileşimde olması gereken kimyasal durumlar vardır. Suyun niteliğindeki bu değişim sıcaklığa ve diğer faktörlerin etkileşimine bağlıdır. Berliner bunun için "farklılık için daha fazla liderlik" terimini kullanır. Bu teori program için uygulandığında buradaki kritik faktörler içerik, süreç, ürün, hızlandırma ve zenginleştirmedir.*
Uygulanması	*Program içeriği, yöntemi ve ürünleri farklılaşmayı göstermek için zenginleştirilmeli ve hızlandırılmalıdır. Tüm bunlar etkileşim halinde olduğunda program nitelikli bir şekilde farklılaşmaya başlar ve bu kavramları tartışmalar, örnekler izler. Zenginleştirme ve hızlandırmanın üstün öğrenenlere program geliştirmek için gerekli en önemli faktörler olmadığı söylenir fakat farklı programların nitelikli ürünler verebilmesi için tüm faktörler bir arada olmalı ve programda önemli derecede yer almalıdır.*

Genç insanların yaratıcı potansiyelleri ve zaman içinde daha hızlı düşünmeleri, üretmeleri, daha yaratıcı olmaları nasıl sağlanabilir? Yaratıcı düşünmeyi öğrenmek ve yaratıcı düşünme için çalışma seçenekleri sunmada onlara nasıl yardımcı olunabilir? Bu sorulara cevap aranırken Renzulli ve Reis (2003) tarafından geliştirilen ***Okul Zenginleştirme Modeli(Schoolwide Enrichment Triad Model-SEM)***, yaratıcılığı geliştirme ve üretken üstünlük ile ilgili bir modeldir. Tabloda bu model ile ilgili bilgiler görülmektedir:

Tablo I.2. Okul Zenginleştirme Modeli (Renzulli ve Reis, 2003)

Model ve Amacı	*SEM her okula yetenek gelişimi ve yaratıcı ürün vermeyi sağlayan yerel araştırmaları temel alır. Öğrenci demografileri, yaratıcılıkları ve ilgilerini temel alan okul dinamiklerini geliştirmek için esneklik sağlar.* *SEM'in genel hedefi okul türleri, düzeyleri ve demografik farklılıkların, en üst düzeyde ve geniş bir oranda tartışılabilmesidir.*
Temel Dayanağı	*Renzulli'nin 3'lü zenginleştirme modeli temel alınmıştır (1976). Bu model programın yenilenmesini ve farklılaştırılmasını, çeşitli fırsatların zenginleştirilmesini; yetenekler, öğrenme stilleri, ürünler ve öğrenci ilgileri ilgili diğer bilgileri içeren bireysel portfolyoların geliştirilmesi fırsatlarını sağlar.*
Uygulanması	*Öğrencilerin eğlenceli bir şekilde kendi öğrenmelerini geliştirmelerini, sorumluluk almalarını cesaretlendirir. Yaratıcılık için fırsat verildiğinde onlar iletişim becerilerini ve yaratıcı tartışmalarını geliştirirler, bunları yapmaktan hoşlanırlar.*

Olszewski-Kubilius (1989)'a göre "Üstün öğrenenler için niçin özel programlar var olmalıdır? Buna gerek var mı? Varsa niçin?" soruları önemlidir. Bazı bireylere göre okulun dışındaki eğitim programları, üstün öğrencilerin özel gereksinimleri nedeniyle kesinlikle gereklidir. Üstün Çocuklar İçin Özel Cumartesi ve Yaz Programları, Olszewski-Kubilius tarafından geliştirilmiş bir modeldir:

Tablo I.3. Üstün Çocuklar İçin Özel Cumartesi ve Yaz Programları (Olszewski-Kubilius, 2003)

Model ve Amacı	*Bu programlar üstün öğrenenlerin okulda yapılanlardan farklı olarak entelektüel yeteneklerini daha da geliştirmelerini ve öğrenmeleri için tartışma ortamlarının oluşmasını sağlar. Bağımsız sorgulama, derinlemesine çalışmalar ve hızlı öğrenmeler için daha uygun fırsatlar oluşturulur.*
Temel Dayanağı	*Bu programlar, yeteneklerin gelişmesinde öğrencilerin tartışabildiği kurs çalışmaları olan, yeteneğine göre uygulanan eğitim yaşantısının bulunduğu ve arkadaşlık ilişkilerinin ilerlediği, okul programlarının dışında önemli rolü olan programlardır.*
Uygulanması	*Hızlandırma kursları, kolej ve yüksekokul kursları, yarışmalar, ara öğrenme kursları gibi çalışmaları içerir. Ayrıca bu programlar, başarısız öğrencileri motive etme çalışmaları, sanat, müzik, dans ve drama gibi yeteneklerle ilgili kurslar, tarihi yerlere geziler gibi etkinlikleri içerir. Böylece kolay öğrenen ve çabuk sıkılan üstün öğrencilere okul dışında destek sağlanır.*

Yetenek Geliştirme Modeli: Süre, Hedef ve İçerik: Sosniak (2003) bu modelde süre, hedef ve içeriğin yetenek gelişimi üzerindeki etkisinden yola çıkmıştır:

Tablo I.4. Yetenek Geliştirme Modeli: Süre, Hedef ve İçerik (Sosniak, 2003)

Model ve Amacı	*Yetenek gelişiminde iletişim uygulamaları ve tesadüfî seçeneklerin bir araya gelmesinden çok üzerinde durulan seçeneklerin yeteneği geliştirmede tartışılması gerektiğini vurgulamaktadır.*
Temel Dayanağı	*Lauren A. Sosniak bu modeli, Benjamin Bloom'un Yetenek Geliştirme Araştırma projesindeki bulgulardan yararlanarak oluşturmuştur.*
Uygulanması	*Özellikle sanatsal/müzikal, atletik veya bilimsel yeteneğin gelişmesinde süre, hedef ve içerik konuları üzerinde duran ve uygulamalar yapan bir modeldir.*

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için olan bu öğretim modelleri, yeni hazırlanacak farklılaştırılmış eğitim programları ve öğretim uygulamaları için yön gösterici olabilmektedir.

1.4.2.1. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Dil Eğitimine İlişkin Farklı Bir Yaklaşım: Türkçe Öğretim Uygulamaları

Dil, dünyayı anlamamızı ve anlamlandırmamızı sağlayan bir sistemdir. Öyleyse dil öğretimi büyük ölçüde anlama ve anlamlandırma üzerine kuruludur. Dil bir araç değildir, o başlı başına dizge (sistem) olma özellikleri taşıyan toplumsal bir oluşumdur. Dil yalnızca 'iletişimi sağlayan' bir dizgeye indirgenemez; onun anlakta (zihinde) tasarı ya da düşünceleri biçimlendirip yeniden üreten bir boyutu da vardır. Türkçenin öğretiminde öğrenci, öğretmenin yardımıyla "anlakta tasarı ya da düşünceleri biçimlendirip yeniden üretmeyi" eleştirel okuma ve dinleme becerisini

edinerek gerçekleştirir. Böyle bir yaklaşım, öğrencinin gerek okuduğunu, gerek dinlediğini anlayarak ve anlamlandırarak değerlendirmesini sağlar, bu anlama ve anlamlandırma sonucunda öğrenci daha üretken düşünecektir (Çebi, 2006).

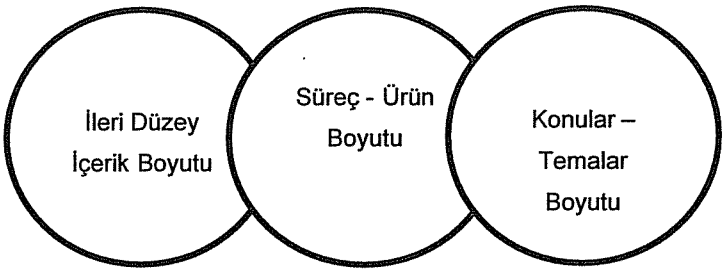
Daha üretken düşünebilmek için öğrenme çevresi tutarlı ve bilinen bir ortam sağlamalıdır ki bu, sınıftaki davranış ve işleyişin amaçlarının bir kısmını oluşturur. Aynı zamanda ortamın merakımızı, yenilik ihtiyacımızı, keşfetme ve tartışma/zorlanma isteklerimizi tatmin etmesi yönünden gözden geçirilmesi gerekir. Derslerin genel olarak heyecan verici ve anlamlı olması, çocuklara geniş seçme olanağı sağlaması gerekir. Öğrenmeler, yaşamı yansıttığı oranda anlamlı-iyi olacaktır. Pek çok program bu tür uygulamaları doğal sayar ve yetenekli çocuklar için karmaşık ve anlamlı zorlanmaları kapsayacak zengin ortamlar sağlar (Caine ve Caine, 2002: 87). Sağlıklı ve zengin bir sınıf ortamında öğrencilere uygulanan programında yönlendirici ve öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri, sorgulayıcı bir program olması gereklidir. Farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamaları da böyle bir programın sürecini oluşturmaktadır. Süreçte her öğrenci yazın ürünleri aracılığıyla yaşamadığı duyguları anlamaya çalışır ve yazın ürünleri aracılığıyla öğrendiği bilgileri kullanarak kendini, çevresini tanımaya çalışır. Yine süreç içinde yazın ürünleri aracılığıyla dünyayı anlamaya, yorumlamaya çalışır. Bu noktada öğretmen okunan yazın ürününü uygun sorularla ilginç hale getirir, öğrenciyi metnin inceliklerini anlamaya çalışacak biçimde güdüler (Çebi, 2006).

Bu araştırmada, üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar için eğitim merkezi olan William & Mary Koleji'nin uyguladığı ve yukarıda açıklanan özelliklerin içinde bulunduğu Dil Sanatları Programı'ndan yararlanılmıştır. Bu program üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun olarak farklılaştırılmış bir programdır. Program, BPM ve Paul'un Akıl Yürütme Modeli temel alınarak hazırlanmıştır. Programa yaratıcı yazma etkinlikleri de eklenerek yeni öğretim uygulamaları oluşturulmuştur. Uygulamaların içeriği üstün yetenekli ve zekâlı çocukların özellikleri ve eğitim gereksinimlerine göre hazırlanmıştır. Metin seçimlerinde "İlköğretimden başlayarak öğrenciyi elden geldiğince bol sayıda gerçek edebiyat metinleri ile karşı karşıya getirmeye önem vermelidir (Göktürk, 1986:12)" görüşünden yararlanarak programda yer alan dünya edebiyatı şair ve yazarlarından seçilmiş örnekler, Türkçe öğretim uygulamalarında da kullanılmıştır. Programın yeterince anlaşılabilmesi için ilk önce BPM ve Paul'un Akıl Yürütme Modeli incelenmelidir.

1.4.2.2. Birleştirilmiş Program Modeli (Integrated Curriculum Model-ICM)

Üstünlerin eğitim programlarının genel tarihçesi incelendiğinde süreç-ürün odaklı, okul dışı zenginleştirme çalışmalarıyla üst düzey düşünme becerileri kazandırmaya yönelik, gerçek dünyaya uygun, farklı düşünme biçimlerini geliştiren (Gardner, 1983; Sternberg, 1985) programlar ile üstün öğrenciler için bireysel öğrenme alanlarını temel alan, üst düzey yaratıcılık becerilerini geliştirmeyi vurgulayan programlar geliştirilmiştir. Üstünler için hazırlanan program modellerini geliştirme ve kullanmada kendi disiplinlerinden elde edilen bilgileri kullanma düşüncesi, bu programları sınırlı hale getirmektedir. Bu yüzden birçok üstünler programı sadece önemli fikirler ve konularla bağlantılı olarak kazanılabilecek zengin bir içerikten yoksundur. Bu bakış açısına karşılık farklı bir model olarak geliştirilen Birleştirilmiş Program Modeli, program boyutları ile ilgili olarak;

1. Çalışma disiplinlerini çerçeve olarak alan ileri düzey ***içerik,***
2. Daha ***üst düzeyde düşünme*** ve ***süreç*** çalışmaları sağlama,
3. Temel ***konular, temalar*** ve düşünceler etrafında geniş çalışma alanları, teorik modelleme ve gerçek dünya uygulamalarının her birini tanımlayan öğrenme yaşantılarına odaklanmayı ele almaktadır (Baska, 2003).



Şekil 2.4. Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrenciler için Birleştirilmiş Program Modeli

BPM üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için akıl yürütme çalışmalarının doğrudan içinde olduğu içerik alanına bağlı olma fikrini temel alır (Baska, 1986, 1994). Bu model, program için üst düzey düşünme becerilerini, soyut, disiplinler arası içeriği bütünleyen ürün gelişimine esas oluşturur. Bu yolla yani içerik aracılığıyla yapılan disiplinli düşünme alışkanlığına, kavram ve fikirlerden elde edilen

derin disiplinlerarası bağlantılara dikkat çekerek, eleştirel düşünme süreçlerine hitap eder. BPM akademik yetenekleri anlamada üç kritik kavrama (içerik, süreç, ürün) dayalı üç boyutu içerir. Bu boyutlar; erken ve hızlı gelişimden doğan ihtiyaç olarak *ileri düzey* içerik geliştirmek, üst düzey süreç ve ürün geliştirmek için temel oluşturan *yoğunluk* ve öğrencilerin soyut düşünceler hakkında derinlemesine ve amaçlı olarak düşünmeleri için fırsatlar sunan *karmaşıklık*tır (Little, 2002).

Bu üç boyutu içeren ve Bloom'un taksonomisinde de yer alan analiz, sentez ve değerlendirme kısımlarının yeterince uygulandığı bir sınıfta, üst düzey düşünme becerilerini kullanma düzeyi artar. Bu da karmaşık ve farklı sorular sormaya fırsat verir. Ayrıca bu taksonomi öğretmenlere bir çerçeve, çatı oluşturur. Bu süreç içerisinde düşünme ile ilgili var olan daha kavramsal ve tanımlayıcı olan teorilerden çoğu, düşünceleri birleştiren bir ortaklık içindedir. Sınıfta belirli düşünme modelleri kullanmanın amacı, öğrencilerin çeşitli düşünme teorilerini bilmekten çok algılama araçlarını öğrenmeleri ve kendileri ile başkalarının düşünme değerlendirmesini yapabilir olmasıdır (Little, 2002).

BPM'nin temel alındığı dil eğitimi programı, bütün içerik alanlarının ayrılmaz bir parçası olarak üst düzey düşünmeyi içerir. Üniteler öğrencilere, kavram haritaları, ikna edici yazma gibi stratejilerle ileri düzey içerik ve disiplinlerarası düşünceleri anlamalarında fırsatlar sağlar. Ayrıca bu program öğrenme süreçlerinde üstbilişin yansıması olan fırsatları da içerir. Öğrencilerin etkili ve verimli zaman-kaynak kullanmaları konusunda kendi planlamalarını, gözlemlerini ve değerlendirmelerini yapmada bilinçli olmalarını içeren bir program olma özelliği vurgulanırken, aktif öğrenme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine de izin verir. Öğrenci kazanımları önemlidir. Ünite kazanımlarında içerik, süreç ve kavram önemlidir. Portfolyolar ve performans temelli etkinlik yaklaşımları öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak yer almalarını sağlar. Yani bu programda üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için zenginleştirme ve içeriği sıkıştırma; analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanma; anahtar düşünceler, konular ve temalarla içeriğin birleştirilmesi; ilerlemiş okuma düzeyi çalışmaları; öğrenciler için fırsatlar yaratarak ileri düzey ürünler ortaya çıkarma; öğrenci kapasitesi ve ilgilerini temel alan bağımsız öğrenme ile öğretimsel tekniklerle araştırma becerileri ile ilgili etkinlikler oluşturulur (Baska, 2003; Little, 2002).

BPM oluşturulurken farklı bakış açıları nedeniyle tartışmaya açık modeller olan Ennis ve Paul'un modelleri incelenmiştir. Ancak Paul'un modeli, olguları ve durumları öğrenmeyle ilgili geniş başvurulabilirliği ile aynı zamanda tamamlayıcılığı ve yapıdaki kavramsallığı için tercih edilmiştir. Bu çalışmada da Paul'un modeli temel alınmış ve açıklanmıştır.

Paul'un modeline bakıldığında bireylerin, eğer öğrenirlerse, eleştirel düşünme konusunda yeteneksiz olmadıkları vurgulanmaktadır. Daha çok düşünme süreçlerine dikkat çeken bir farkındalıktan ve tüm düşüncelerin, davranışların yapılan akıl yürütmelere bağlı olduğundan söz edilmektedir. Model, dünyayı düzenlemek için kavramsal yaratıcılığın, eleştirel düşüncelerin, farkındalığın ve kendi yarattıkları içerik durum algılarının, algılara yaptıkları kendi müdahalelerinin, rasyonel şekilde geçerli olduğunu gösterir. Ayrıca okuldaki amaç, öğrencilere verilen fırsatların onların akıl yürütmelerinin farkında olmalarına, sonuç çıkarmalarına, düşünce ile ilgili oluşturulacak tüm konularda cesaretlendirilmelerine fırsat tanımaktadır (Little, 2002).

1.4.2.3. Paul'un Akıl Yürütme Modeli

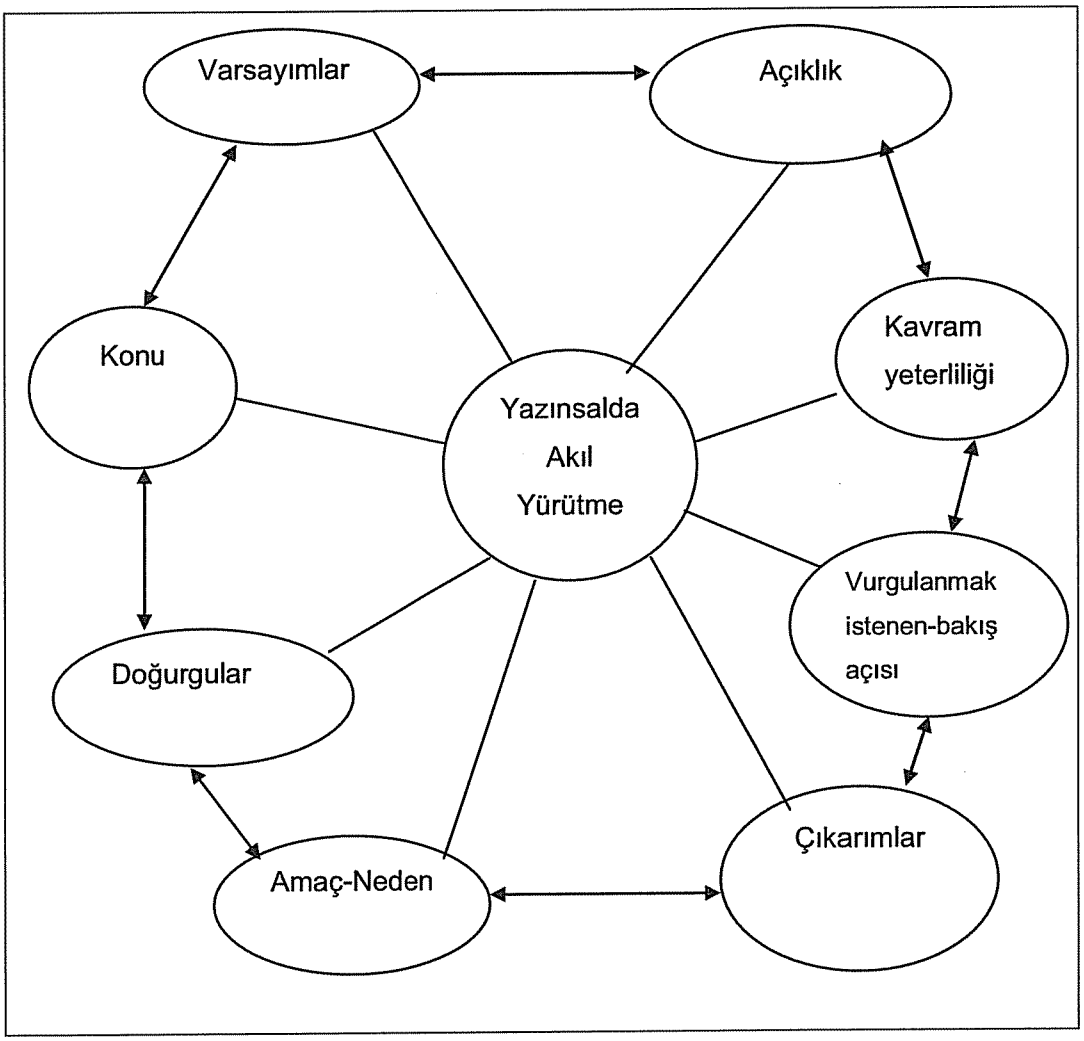
Bu model, Richard Paul (1992) tarafından tanımlanan düşüncenin sekiz unsuruna odaklanan bir dizi akıl yürütmedir ***(Şekil 2.5).*** Bu sekiz unsur sorular, yazma değerlendirmeleri ve araştırma çalışmaları ile tüm derslerin içine karıştırılmıştır. Bu modele temel olan eleştirel düşünmenin esasının özetlenmesinin bir şekli şöyledir:

1.4.2.3.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, düşünmenin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyen ve gerektiğinde düşünmeyi daha iyi bir şekilde geliştirmeye ilişkin düşünme sanatıdır.

Bu açıklamaya göre birinci özellik, düşünürün ***analitik*** ve ***değerlendirici*** düşünmede beceri sahibi olması gerektiği, ikinci özellikte ise düşünürün yaratıcı düşünmede beceri sahibi olması gerektiğidir. Yani eleştirel düşünme, analitik, değerlendirici ve yaratıcı olmak üzere üç boyuta sahiptir. Kuramsal açıdan açıklık *sağlamak amacıyla, bu işlevleri birbirlerinden ayırmamıza karşın, etkin bir* eleştirel düşünce bu üç işlevin hepsini birlikte içerir.

Eleştirel düşünmede düşünmeyi oluşturan parçalar açıkça görülmeli ve değerlendirilmelidir. Bu unsurları daha iyi değerlendirmek için önce düşünmeyi oluşturan unsurlar açık bir şekilde görülmelidir. Sonra bu unsurlar değerlendirilmelidir. Böylece düşünme daha üst düzeye yükseltilir (Eleştirel düşünmenin yaratıcılık boyutu). Düşünme ile değerlendirme analiz edilir; eleştirel düşünme ile düşünce daha iyi hâle getirilmek için değerlendirilir. Bu açıdan bakarken analitik düşünmedeki yaratıcı fillerin her biri şöyle açıklanabilir:



Şekil 2.5. Akıl Yürütme Döngüsü, **Paul (1992)**

Akıl yürütme döngüsünü Paul ve Elder (2006), Davaslıgil (2006), Little (2002) aşağıdaki şekilde açıklamışlardır:

1. ***Görünürdeki amaç, hedef veya sonuç:*** Bir amaca ulaşmak, bir arzumuzu tatmin etmek veya bir gereksinmemizi karşılamak için akıl yürütülür. Akıl yürütürken sorun kaynaklarından birine hedef, amaç veya sonuç düzeyinde rastlanır. Gerçekçi olmayan veya sahip olduğumuz diğer hedeflere ters düşen hedefler yarattığımızda, hedeflerimize ulaşmak için kullandığımız akıl yürütme problem yaratır.

2. ***Söz konusu soru(veya çözülecek problem):*** Akıl yürütme girişiminde bulunduğumuzda en azından elimizde bir *soru* veya çözülecek bir *problem* vardır. Bu nedenle akıl yürütenin yapması gereken, yanıtlanacak bir soru veya çözülecek bir problem yaratması veya oluşturmasıdır. Eğer sorulacak sorunun kendisi veya bu sorunun temel amaç veya hedefle olan ilişkisi net değilse, bu soruya mantıklı veya amaca hizmet edecek bir yanıt bulunması mümkün olamaz. Soruları yaratıcıları aynı zamanda da belirsizliğin, karmaşıklığın veya açıklığın da yaratıcılarıdır.

3. ***Görüş açısı veya kaynak çerçeve:*** Akıl yürütürken bazı görüş açılarına veya kaynak çerçevesine dayalı olarak yürütülür. Görüş açısı ve kaynak çerçevesi zihnimiz tarafından yaratılır. Bunlardaki her hangi bir aksama akıl yürütmedeki sorunların olası bir kaynağını oluşturur. Görüş açısı çok dar veya çok sınırlı olabilir, yanlış veya yanıltıcı analojilere veya mecazlara (metaforlara) dayandırılmış olabilir, yeterli derecede kesin olmayabilir, çelişkiler içerebilir. Görüş açısı miras olarak getirilen niteliklerle aklın oluşturduğu bir faaliyetin sonucudur.

4. ***Akıl yürütmede kullandığımız bilgi:*** Bir olgu, bir olayla ilgili olarak akıl yürütülebilir. *Deneyimlerdeki, verilerdeki, bulgudaki* veya akıl yürütmenin dayandığı *ham malzemedeki* her hangi bir kusur, sorunların olası bir kaynağını oluşturabilir. Çok sayıdaki olası deneyimlerin, veri ve bulguların hangilerinin kullanılacağına aktif bir şekilde karar verilmelidir.

5. ***Akıl yürütmenin kavramsal boyutu:*** Tüm akıl yürütmeler bazı düşünceleri veya kavramları kullanır, yani akıl tarafından yaratılan düşünce ve kavramları kullanır(teoriler, ilkeler, aksiyomlar veya kurallar). Üstünde akıl yürütülen kavramlar, prensipleri, aksiyomlar veya kuramları içeren düşüncelerdeki kusur, problemlerin olası kaynağını oluşturabilir. Düşüncelerin gücü veya zayıflığı,

düşünmenin niteliğinin doğrudan bir sonucudur. Kavramlar ve düşünceler insan zihninin yaratılarıdır.

6. ***Sayıltılar – akıl yürütmenin başlangıç noktaları:*** Akıl yürütmenin bir yerden başlamış olması, yani bir başlangıç noktasının olması ve bazı şeylerin gerçekten öyle olmuş olarak kabul edilmesi gerekir. Akıl yürütmenin başlangıç noktalarındaki her hangi bir kusur veya bazı şeylerin gerçekten öyle olarak kabul edilmesindeki sorun, problemlerin olası bir kaynağını oluşturabilir. Sayıltılar, sadece akıl yürütülen duruma, konuya vb. dayandırarak yaratılabilir. İnsan zihninin başlangıç noktalarını, yapılarını insanlar yapılandırır.

7. ***Çıkarsamalar, yorumlar ve sonuçlar:*** Akıl yürütme, sonuç/anlam çıkarmalar denen adımlarla ilerler. Sonuç/anlam çıkarma demek şu şekilde düşünme demektir: *"Bu öyle olduğu için, o da öyledir* (veya muhtemelen öyledir)". Akıl yürütürken yapılan çıkarsamalardaki her hangi bir yanlış, akıl yürütmedeki olası bir soruna işaret edebilir. Bilgi, veri ve durumlar onlardan çıkarılacak sonuçları belirlemez. Kavram ve varsayımlar kullanılarak, çıkarımlar, yorumlar ve sonuçlar yaratılır. Çıkarımlar sadece zihinde yer alır. Bunlar anlam oluşturma yapıları, yaratımlarıdır.

8. ***Doğurgular (implications) ve sonuç – akıl yürütmenin götürdüğü yer:*** Tüm akıl yürütmeler bir yerde başlar ve sonra başka bir yere doğru yol alır. Hiç bir akıl yürütme durağan değildir. Böylece akıl yürütmede, söylenmek istenen anlamlar, akıl yürütmeden kaynaklanan düşünceler, şu veya bu şekilde karar verilmesi durumunda olacaklar yer alır. Sonuçlar, akıl yürütmeye dayalı olarak yapılanların gerçek bir sonucudur. Akıl yürütmeden çıkarılan anlamlar akıl yürütmenin kesin yaratımlarıdır. Herhangi bir durumda, herhangi bir aksiyonun yapılması halinde ne olabileceğinin zihinde canlandırılması gerekir. Bu zihnin yaratıcı bir faaliyetidir.

Etkin düşünürler olmak için, düşünmeyi parçalara ayırmanın ötesine geçmek gerekir. Yani düşünmemizi değerlendirmek için ölçütleri de uygulamamız gerekir. Zihinsel ölçütler en sonunda düşünmenin kendi bünyesinden türer.

Böylece ***anlamın açık olması*** *(claritiy)* şeklindeki zihinsel ölçüt belirli bir anlamı diğerlerine iletmek istememiz veya buna gereksinme duymamız gerçeğinden doğar ve açık olmayan dil bu amacı çürütür veya bu amaca ulaşmamızı engeller.

Doğruluk *(accuracy)* ile ilgili zihinsel ölçüt, bazı şeyleri gerçekte oldukları gibi anlamaya veya iletmeye çalışmamız gerçeğinden doğar. Doğru olmayan düşünme bu amaca ulaşmayı önler. ***Kesinlik*** *(precision)* ile ilgili zihinsel ölçüt, bizim amacımıza ulaşmak için genellikle ayrıntılara ve koşullara gereksinme duymamız gerçeğinden doğar. Kesin olmama veya ayrıntıların ve koşulların olmaması, bu amaca ulaşmamızı engeller.

Uygunluk *(relevance)* ile ilgili zihinsel ölçüt, bazı bilginin cevabına ihtiyaç duyduğumuz bir soruyla ilişkili olmaması gerçeğinden doğar. Düşünme sürecine iletilen uygun olmayan bilgi, bizi gereksinme duyduğumuz bilgiden uzaklaştırır ve eldeki soruyu yanıtlamamızı engeller. *"İyi bir şekilde akıl yürütmek istiyorum, ama akıl yürütmemin açık, kesin, doğru, uygun, mantıklı, tutarlı olması beni ilgilendirmiyor"* demek pek akıllıca değildir.

Eğitim dilinde kesin olan ***kavramlar*** ve ***sözcükler*** için de aynı şey söylenebilir. *"Kendimin bencil olup olmadığımı belirlemeye çalışıyorum, fakat bencil sözcüğünün ne anlama geldiği beni ilgilendirmiyor"* demek de pek akıllıca değildir.

Düşünmede zihinsel ölçütleri dikkatli bir şekilde uygulayarak yüksek - nitelikli akıl yürütme gerçekleştirilebilir. Bu ölçütlerin olmaması durumunda düşünce yolunu şaşırmış gibi olur. Bu durumda ne yönde yaratımlar yapılacağı bilinemez. Yüksek ve düşük - nitelikli akıl yürütme birbirinden ayırt edilemez. Kısaca, yaratıcı düşünce zihinsel standartlara bağlılığı öngörür.

Eleştirel düşünmeyi temel alan Türkçe öğretim uygulamalarında öğrencilere ana dili beceri eğitimi vermek için farklı modeller ve yazma becerilerini kazandırmak için farklı teknikler kullanılmıştır. Uygulamada yer alan "Kavram Geliştirmede Taba Modeli (*The Taba Model of Concept Development*), Yazınsal Ağ Modeli (*Literatur Web Model*), Metafor Analiz Modeli (*Metaphor Analysis Model*), Sözcük Dağarcığı Ağı Modeli (*Vocabulary Web Model*)" ile düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerileri konusundaki bilgileri incelemek programın anlaşılması için önemlidir.

1.4.2.3.2. Kavram Geliştirmede Taba Modeli

Program farklılaştırılırken süreci değiştirmek için, aktivitelerin zihinsel olarak daha dikkat ve ilgi isteyen bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Örneğin, öğrencilerin daha yüksek düzeyde yanıt ya da inceleme, aktif araştırma ve keşif gerektiren açık

uçlu sorularla zorlanması gerekebilir. Öğretimsel stratejilerin çocukların yaşına, disiplinlerin içeriğine göre değişmesine rağmen, amaç, her zaman çocukların daha soyut ve karmaşık şekilde düşünebilmelerini sağlamaktır. Aktivite seçimi öğrencilerin ilgilerine göre olmalı, kendi kendine öğrenmeyi cesaretlendirecek şekilde olmalıdır. Bloom'un Eğitimsel Hedeflerin Taksonomisi (1956) süreç değişimi için en yaygın yaklaşımı önermektedir. Onun sınıflandırmasında basitten karmaşığa doğru bir geçiş vardır. Parnes (1966), Taba (1962) ve diğerleri, düşünme becerilerini yapılandırmak için ek modeller sağlamışlardır. Her öğretmen üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı sağlayan çeşitli yollar bilmelidir. Grup etkileşimi, simülasyonlar, esnek zamanlama, kontrollü öz denetim süreç değişimini destekleyen sınıf yönetimi yöntemlerinden bazılarıdır.

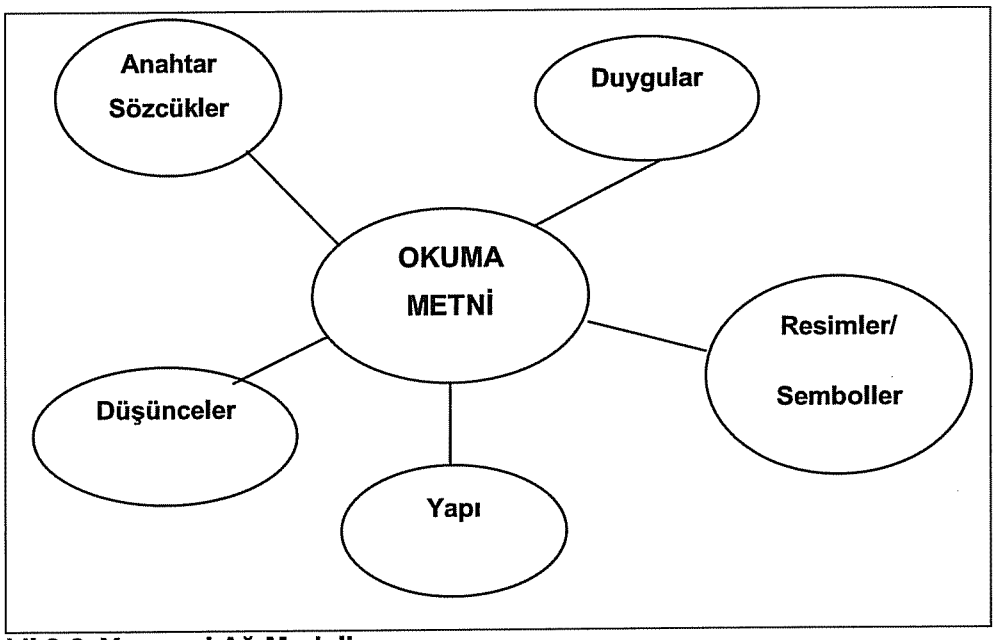
Kavramları öğrenme ve dili kullanma zihinsel eylemler yoluyla oluşturulur. Kullanılan dile hâkim olmak için eleştirel ve yaratıcı şekilde düşünmeye de hâkim olmak gereklidir. Kavramlar veya düşüncelerin çoğu sahip olarak konuştuğumuz dil ve buna bağlı olarak geliştirilen düşüncelerden gelir (Paul ve Elder, 2006).

Hilda Taba (1962), akıl yürütme süreçlerindeki tümdengelim ve tümevarımın her ikisini de içeren çalışmalara dayanan kavram geliştirme modeli oluşturmuştur. Model öğrencilerin oluşturduğu kavram listelerinden elde edilen genellemelerin oluşturduğu listelere odaklanır ve her bir öğrencinin katılımını gerektiren bir dizi basamakları içerir. Öğrenciler genel bir kavram ile başlayarak özel örnekler belirler, uygun sınıflandırma sistemi oluşturur, kavramı olmayan örnekler verir, kendi anladığına dayalı genellemeler yaptıktan sonra artık bu genellemeler okudukları ve diğer durumlar için geçerlidir. Bu modelde genellikle küçük öğrenci grupları ile her adım çalışılıp, süreci izleyen her aşamadan sonra tüm sınıf ile sorgulama yapıldığında oldukça etkilidir (Akt: Baska ve ark. 2003).

1.4.2.3.3. Yazınsal Ağ Modeli

Yazınsal Ağ Modeli ***(Şekil 2.6.)***, öğrencilerin okuduklarından seçecekleri anahtar bakış açıları ile ilgili düşünmeleri için cesaretlendirir: Okuduklarından düşünmelerini sağlayacak bakış açıları anahtar sözcükler (önemli, ilginç, merak uyandırıcı, şaşırtıcı, dokunaklı veya okuyucu tarafından bilinmeyen), duygular, düşünceler, semboller/resimler ve yazının yapısı gibi kısımlardan oluşabilir. Bu ağ öğrencilerin verdikleri yanıtları düzenlemelerine yardımcı olur ve büyük veya küçük

grup tartışmaları için bir ortam sağlar. Öğrencilere okuma ve tekrar okuma yapmaları, not almaları için izin verilir. Okuma ve not almadan sonra öğrenciler düşüncelerini ağ üzerinde düzenleyebilirler (Baska ve ark. 2003).



Şekil 2.6. Yazınsal Ağ Modeli

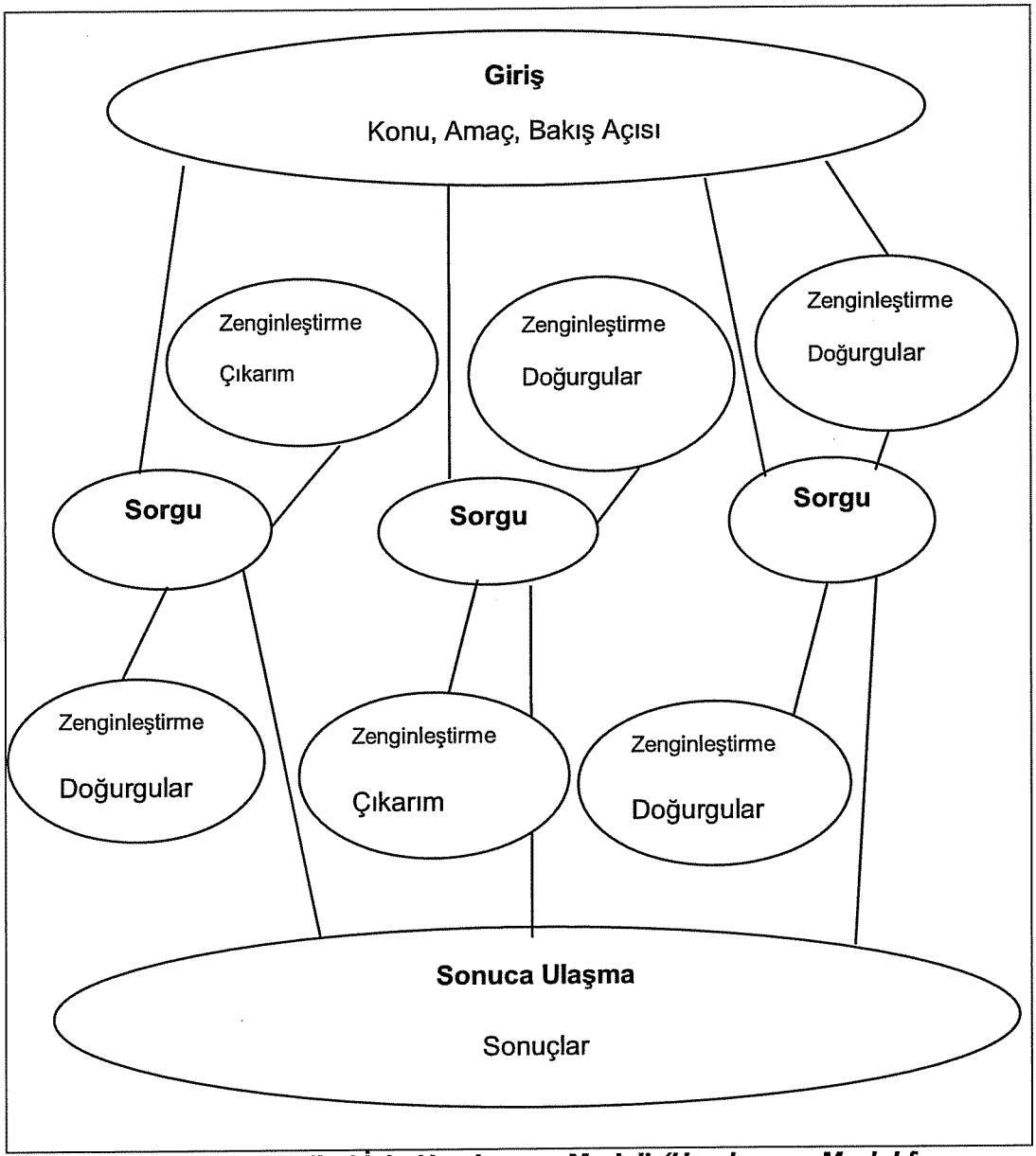
1.4.2.3.4. Metafor Analizi Modeli

Bu model, metaforların yapısını analiz etmek için yararlanılabilen bir sistemdir. Bu sistem teorik bir anlayışı esas alır. Bu teorik anlayışta bir metafor ile farklı kavramsal kategorilerden alınan iki nesne arasında bir karşılaştırma yapılır ve bu karşılaştırma söz konusu nesnelerden birinin özelliğine dikkat çekmek amacıyla bazı ortak özelliklere dayanması ile ilişkilidir. Metafor Analizi için terminoloji şöyledir: Karşılaştırmayı hangi terimin temsil ettiğini belirten temel terim *konu*; hangi konunun karşılaştırıldığını belirten terim *araç* ve karşılaştırma için konu ve aracın paylaşıldığı önemli özelliklerin bulunduğu temel terim *dayanak(ground)* olarak adlandırılır. Bu karşılaştırma analizini desteklemek için öğrencilerle yapılacak metafor kartı araç olarak kullanılabilir (Baska ve ark. 2003).

1.4.2.3.5. Yazma Süreci Modeli (*The Writng Process Model)*

Yazma süreci yazarların bir metin üzerindeki çalışmalarında kullandıkları aşamaları gösterir. Fakat bu aşamalar birden beşe doğru giderken birbirlerinden ayrılmayan basamaklardır. Yazarlar tercihen bu aşamalarda geriye veya ileriye doğru giderler ve bu aşamaları yazılarını düzenlemek, açıklamak ve daha iyi duruma getirmek için kullanırlar. Ünite boyunca yazma aşamaları üzerinde çalışırken yazma sürecinin farklı bölümleri düşünülür.

1- *Yazma öncesi:* Düşünceler listelenir ve düzenlenir. Hamburger Model şeması, Sözcük Dağarcığı Ağı şeması gibi grafik düzenlemeleri burada kullanılabilir. Grafik düzenlemeleri, ne hakkında yazıldığını görmeye yardımcı olur. Yazarken şemalarda eklemeler ya da değişiklikler yapılabilir.

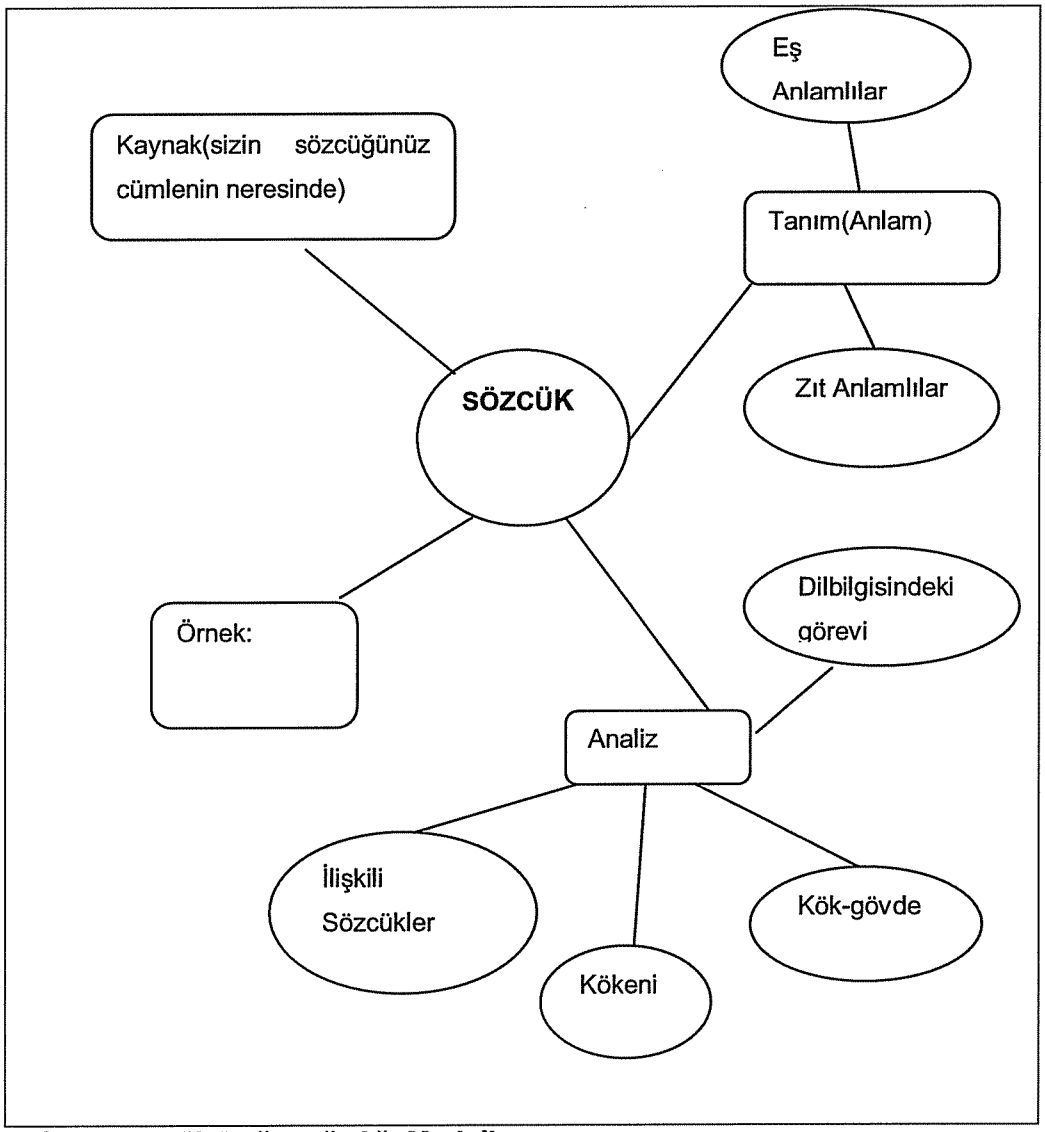


Şekil 2.7. Yazma Becerileri İçin Hamburger Modeli *(Hamburger Model for Persuasive Writing)*

Hamburger Modeli'nin ***(Şekil 2.7.)*** amacı, uygun bir metafor ile öğrencilere ikna edici bir paragraf veya kompozisyon oluşumunda yardım sağlamaktır. Bu model ile ilgili öğretmen herhangi bir ikna edici yazının giriş ve sonucunu hamburger ekmeğinin altı ve üstü gibi göstererek tanıtım yapar. Öğretmen bu modeli savunan cümlesine destek verirken sandviçin ana maddesini oluşturan, bir hamburgerin içindeki et veya sebze gibi ürünlere işaret eder. Bir sandviçin içindeki çeşniler

ayrıntılı olarak verilir ve sonra bir ikna edici yazı belirlenir. Örnekler ve çizimler ile konu detaylandırılır. Örneklerden sonra öğrenciler kendi yazılarını yazdıktan sonra değerlendirmeler yapılır (Baska ve ark. 2003).

Sözcük Dağarcığı Ağı Modeli'nin ***(Şekil 2.8.)*** amacı öğrencilerin ilginç sözcükleri geniş kapsamlı (ince ayrıntılarına kadar) olarak anlamaları için olanak sağlamaktır. Bu ağ yaklaşımı sözcük gelişiminin yüzeysel olması yerine merak uyandıran ve ilgi çekici sözcüklerin derinlemesine incelenmesini sağlar (Baska ve ark. 2003).



Şekil 2.8. Sözcük Dağarcığı Ağı Modeli

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

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

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

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

1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yapılan literatür taraması sonucunda, Birleştirilmiş Öğretim Modeli ile hazırlanmış, yazma becerileri etkinliklerinin de eklenmesiyle ülkemizdeki üstün yetenekli ve zekalı öğrencilere uygulamak üzere uyarlanmış Türkçeyi Kullanma Becerileri Eğitim Programı ile ilgili doğrudan araştırmalara rastlanmamıştır. Ülkemizde üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler ile ilgili yapılan araştırmaların büyük oranda matematik ve fen bilimleri programlarını farklılaştırmak, zekâ testlerinin ülkemize uyarlanması, duygusal ve sosyal gelişim üzerine olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalar üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ve programın farklılaştırması ile ilgili araştırmalar ile Türkçe programı ve yaratıcı yazma ile ilgili araştırmalar olarak iki farklı şekilde incelenmiştir.

1.5.1. Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocuklar Ve Farklılaştırma İle İlgili Araştırmalar

Amerika, Avusturalya ve Kanada'da uygulanan William & Mary Birleştirilmiş Program Modeli (BPM), Van Tassel Baska tarafından özel bir fonla yürütülen üstün yetenekli bireylere yönelik fen ve sosyal bilimler, dil bilimleri, matematik alanlarında üniteler geliştirerek uygulanan programın dil bilimleri ile ilgili olan kısmı bu araştırma da kullanılmıştır. Programın etkililiği ile ilgili yapılmış araştırmalar mevcuttur. Programın, bilişsel ve duyuşsal etkileri ile ilgili uygulamalar ve bunların sonuçları ile ilgili çalışmaları devam etmektedir. Baska (2003), altı yıllık dil çalışmalarının sonuçlarını değerlendirirken, dil eğitiminde üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak için yazınsal analiz, yorumlama ve ikna edici yazma becerilerinin öğretiminin etkililiğine odaklanmıştır. Bu sonuçlar, içeriğe üst seviye becerilerin katılmasının öneminin anlaşılmasında katkı sağlar. Bölgesel 46 okulda, 2-8. sınıflar arasında 2189 öğrenciyle yapılan araştırma sonucunda, yazınsal analiz ve ikna edici yazma becerileri değerlendirilmiş ve programın başka dil programlarına göre önemli derecede etkili olduğu bulunmuştur. Bu dil eğitimi araştırmalarından başka aynı programın farklı disiplinlerdeki uygulamaları ile ilgili araştırmalar yapılarak programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dixcion vd. (2004) eleştirel düşünmenin üstün ve yetenekli öğrencilerin sınıflarında aldıkları dersler için önemini araştırmışlardır. Bu araştırmada eleştirel düşünmenin tanımları bol ve çeşitli olduğundan dolayı, öğretmenlerin hangi davranışların sınıfta en verimli olacağına karar vermelerinin önemli olduğu belirtilmiştir. Üretken tartışma yoluyla eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için kullanılan Dixon-Hegelci yöntemi ile üstün yetenekliler olarak tanılanmış 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile bu çalışma yürütülmüştür. Öğretmene eleştirel düşünmenin olması için ne yapılması gerektiği anlatılarak, öğrencilerin dil sanatları ve sosyal çalışmaları birleştirilmiş ve iki temel metin kullanarak oluşturulan ünite ile öğretim yapılmıştır. Öğrencilerle çalışırken onlara daha üst düzeyde akla gelecek varsayımları söyleyerek üretken sınıf olmaları sağlanmıştır. Steinberg (1997) daha iyi düşünmeyi

öğrenmek için öğrencilere fırsatlar yaratmanın yetenekli bir öğretmenin sorumluluğunda olduğunu belirtmiştir. Bu fırsatlar yaratıldıktan sonra, öğretmen öğrenciler için "her şey" değil rehber olmalıdır. Çalışmada öğretmen dinleme ve rehberlik konusunda daha usta hale geldikçe, öğrencilerle daha iyi düşünceler paylaşmak mümkün olmuş ve öğrencilerinde öz-yeterlikleri gelişmiştir. Sonuç olarak Dixon-Hegelci yöntem sınıflarda, topluma uygun çerçevede ortamlar hazırlayarak, öğrencilerin çok iyi düşünürler olmasını sağlamıştır.

Little (2001), yaptığı araştırmada sözel alanda üstün yetenekli çocuklarda metafor geliştirme ile ilgili bir çalışma yaparak, yazınsal temelli programın uygulanması sonucunda öğrenci ürünleri, öğretmen değerlendirmeleri, sınıf gözlemleri ile sonuçları değerlendirmiştir. Yazınsal temelli programda Literatür Ağı modeli de kullanılarak sonuçlar TCS ile ilişkilendirilmiştir. Programın uygulanması sonucunda yapılan TCS ve diğer test sonuçları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Uygulanan programla öğrencilerin dokuz yaş ve öncesinde de metaforları kullanabildikleri görülmüştür.

Hughes (2000) yaptığı araştırmada, dört ve beşinci sınıfa devam eden üstün yetenekli, normal ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ikna edici yazma becerileri ve akıl yürütme elemanları aracılığıyla eleştirel düşünmeyi öğretmek için uygulanan programın etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada eleştirel düşünme öğretildiğinde, eleştirel düşünmeyi öğrenen üstünlerin normal öğrencilere, normal öğrencilerin öğrenme yetersizliği gösterenlere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. En başarılı olanlar üstün yetenekliler olmasına rağmen uygulanan programın her yetenek grubunun kendi içinde başarı düzeyini arttırdığı sonucu elde edilmiştir.

Batdal (2012), farklı bireysel özelliklere sahip üstün zekâlı öğrencilere yönelik onların akademik beklentilerini karşılayacak bir Geometri programının geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin sınanmasını kapsayan bir araştırma yapmıştır. Bu amaçla beşinci sınıf Matematik dersindeki Geometri üniteleri olan "Geometri-Ölçme" ve "Geometri-Ölçme-Sayılar" üniteleri için üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak ünite programı oluşturmuştur. Çalışma İstanbul ilinde, üstün zekâlı çocuklara farklılaştırılmış bir eğitim programı sunan Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulunda, beşinci sınıfa devam eden öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerine Geometri-Ölçme-Sayılar" üniteleri boyunca kendileri için geliştirilmiş olan program uygulanırken, kontrol gurubundaki

öğrenciler mevcut öğretmenleriyle ve müdahale edilmeyen öğretim yöntemiyle derslerini işlemeye devam etmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, üstün zekâlı öğrencilere yönelik hazırlanan farklılaştırılmış programın öğrencilerin başarı, geometri öğrenimdeki uzamsal yetenek ve yaratıcı düşünme düzeylerini arttırdığı gözlenmiştir.

Kök (2012) yaptığı araştırmasında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde yaratıcı düşünme ve paralel öğretim programı modeli temele alınarak farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisini değerlendirmiştir. Bu amaçla; 5. Sınıf matematik ders kitabının "Çokgenler" ve "Geometrik Cisimler" adlı iki ünitesi alınarak farklılaştırılmış geometri ünite programı oluşturulmuştur. Çalışma, İstanbul ilinde, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara okul sonrası farklılaştırılmış programı sunan İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi'nde 5. sınıfa devam eden öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere "Çokgenler" ve "Geometrik Cisimler" üniteleri boyunca kendileri için farklılaştırılmış program uygulanırken kontrol gurubundaki öğrencilere herhangi bir farklılaştırılma yapılmadan mevcut öğretim yöntemiyle derslerini işlemeye devam etmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan geometri programının öğrencilerin başarı, yaratıcılık ve uzamsal düşünme yeteneğini arttırdığı gözlenmiştir.

Özyaprak (2012), üstün zekâlı ve yetenekli beşinci sınıf öğrencilerine yönelik "Denklemler" ve "Çizgi Grafikleri" ünitelerini farklılaştırmıştır. Farklılaştırma yaparken, Tomlinson, Renzulli, Kaplan, Purcell, Leppien ve Burns tarafından 2002 yılında geliştirilmiş, öğrencilere kapsamlı ve soyut düşünmeyi öğreterek çalışılan bir disiplindeki uzmanların düşünme becerilerini kullanmak ve uzmanların ortaya koyacakları ürünleri geliştirmeye çaba göstermek konularında motive edip geleceğin uzmanlarını yetiştirmeyi amaçlayan Paralel Program Modelini; Kaplan(1986, 2009)'ın içerik, süreç ve ürün bileşenlerini ön plana çıkararak bu bileşenlerin kapsamlı bir tema altında öğretilmelerine odaklı Izgara Modelini kullanarak yaratıcı matematik eğitim ünite programı oluşturmuştur. Araştırma, İstanbul ilindeki üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal gereksinimlerini yaşıtları ile birlikte karşılamalarına yardımcı olan bir projenin uygulandığı Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu'nda yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre hazırlanan

matematik programı öğrencilerin başarılarını, yaratıcı düşünme düzeylerini ve matematiğe karşı tutumlarını anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Şenol (2011), BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin kişisel bilgileri, üstün yetenekliler eğitim programlarına yönelik görüşleri, üstün yetenekliler eğitiminde başvurulan yöntem ve teknikleri kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar ile ilgili maddelerden oluşan, araştırmacı tarafından hazırlanan ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan bir anket kullanılmıştır. Anket, Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezleri'nden random atamayla seçilen 24 Bilim ve Sanat Merkezi'nde görev yapmakta olan 318 öğretmene uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sözel branşlardaki öğretmenlerin BİLSEM'de uygulanan programların içeriğinin geniş kapsamlı tartışma konularına dayandırılmadığı görüşüne daha fazla katılmışladır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde başvurulan yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarına ilişkin bulgularda, öğretmenlerin gözlem yöntemi-tekniğini en fazla, yapılandırılmış grid yöntem-tekniğini ise en az sıklıkta kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, üstün yetenekliler eğitiminde "Gözlem"i her zaman; "Proje tabanlı öğrenme", "Probleme dayalı öğrenme", "Soru cevap", "Öz değerlendirme", "Görüşme (Mülakat)", "Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)", "Grup değerlendirme", "Poster", "Tartışma", "Deney", "Beyin fırtınası", "Drama", "Görsel sunumlar" yöntem ve tekniklerini sık sık; "Kavram haritaları", "Düz anlatım", "Rubrik", "Tutum ve ilgi testleri", "Kontrol listeleri", "Akran değerlendirme", "Seminer çalışmaları", "Gezi", "Otobiyografi", "Tanılayıcı dallanmış ağaç", "Yapılandırılmış grid" yöntem ve tekniklerini ise bazen kullandıkları belirlenmiştir.

Özdemir (2010) araştırmasında, zekâ düzeylerine göre oluşturulmuş iki farklı grubu yaratıcı yazma becerileri düzeyleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırmaya 2009- 2010 eğitim öğretim yılında tam günlük heterojen eğitim gruplarının uygulandığı T.C. Beyazıt İlköğretim Okulundan 6, 7, 8. sınıf düzeyindeki 49 üstün, 33 normal öğrenci; normal ikili eğitimin uygulandığı T.C. Bayrampaşa Ahmet Haşim İlköğretim Okulundan 6, 7, 8. sınıf düzeyindeki 41 normal öğrenci ve tamamlayıcı eğitim hizmeti veren İstanbul Bilim Sanat merkezine devam eden 24 üstün olmak üzere toplam 147 öğrenci katılmıştır. Normal öğrenciler rastgele seçilmiştir.

Araştırmada öğrencilerden Bäumer'e ait "Siyah Çadır" adlı resim uyaran olarak kullanılarak bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinlerin değerlendirilmesinde çözümleyici puanlama yönergesine göre dış yapı, dil ve anlatım, düzenleme özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Metinlerde dış yapı özelliği olarak, biçim ve yazım noktalama kuralları; dil ve anlatım olarak sözcük, cümle, paragraf ve anlatım; düzenleme olarak başlık, serim, düğüm çözüm özelliklerinin düzeyleri tespit edilmiştir. Normal öğrenciler üstün yetenekli öğrencilere göre biçim ve paragraf konusunda daha başarılı iken, üstün yetenekli öğrencilerin yazım kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık, serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Normal öğrencilerde başarının orta ve iyi seviyede yoğunlaştığı görülürken, üstün yetenekli öğrencilerde dağılımın uçlara doğru kaydığı görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerde bireysel performansların öne çıktığı belirlenmiştir.

Özkan (2009)'ın çalışmasında, BİLSEM'lerde uygulanan programın MEB tarafından hazırlanıp üniversiteler ve TÜBİTAK gibi kurumlar tarafından zenginleştirilmesine ihtiyaç duyulduğu, BİLSEM'lerin yönetmelik yerine yönergeye dayalı yürütülmesinin sorun yarattığını, öğretmen ve yöneticilerin gelişimlerine katkı sağlayacak; üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim seminerlerini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kontaş (2009)'ın "BİLSEM Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği" adlı tez çalışması, BİLSEM'lerde üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Öğretim programının değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğretmenlere verilen bu eğitimin oldukça yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programının öncesinde ve sonrasında yapılan gözlem sonuçları, öğretmenlerin program geliştirme konusundaki bilgi ve uygulamalarının bu hizmet içi eğitim çalışmasına dayalı olarak daha etkili düzeye ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koçal, Kanar, Ermiş ve Pınar-Kanar (2009)'ın "Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Üstün Yetenekli Öğrencilerin Temel İhtiyaçları: Amasya Örneği" adlı çalışmalarının örneklemini Amasya Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören 9-15

yaş arası 100 öğrenci, öğrencilerden 45'inin velileri ve Amasya merkez ilköğretim okullarında görev yapan 43 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada ortaya konulan verilerden; öğrencilerin sağlıklı iletişim kurma rehberliğine ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri en dikkat çeken bulgu olmuştur. Buna karşılık öğretmen ve velileri bu öğrencilerin iletişim kurmakta zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun sebebinin, öğrencilerin aile ve okul ortamında anlaşılma güçlüğü yaşamaları olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğrenciler ve velileri üstün yeteneklilerin bir arada eğitim görmeye ihtiyaç duyduklarını belirtirken sınıf öğretmenleri çoğunlukla buna katılmadıklarını belirtmişlerdir. Mülakat ile BİLSEM öğretmenlerinden alınan verilerden, toplumda "Üstün yetenek eğitimi" bilincinin oluşturulmasının en önemli ihtiyaç olduğu ve Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve BİLSEM işbirliği ile üstün yeteneklilere yönelik kalıcı eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma bulguları doğrultusunda, sivil toplum kuruluşlarının ve basın yayın organlarının dikkati çekilerek, devletimizin acilen "Üstün Yetenek Eğitimi Politikası" oluşturması, üstün yetenekli çocuklarımızı "Devlet Himayesi"nde yetiştirmesi önerilmektedir.

Kurnaz, Tüybek ve Taskesen (2009)'in "Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Görüş ve Uygulamaları" adlı araştırmaları Konya şehir merkezinde çalışan 68 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Bu öğretmenlerden 34'ünün sınıflarında Bilim ve Sanat Merkezine kayıt hakkı kazanmış öğrenciler bulunmaktadır. Araştırma sonucunda ilk olarak sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinden en çok bilgi sahibi oldukları özellikler, hiç bilmedikleri özellikler ve kavram yanılgısı olarak sahip oldukları özellikler belirlenmiştir. İkinci olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretim etkinlikleri sırasında üstün yetenekli öğrencilere yönelik planlı ve sistematik uygulamalarının olmadığı, anlık gelişmelere göre yönlendirmeler yaptıkları belirlenmiştir. Üçüncü olarak sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin sınıf dışı çalışma ve araştırmalara ilişkin düzenli ve bir ürünle sonuçlanan uygulamalarının olmadığı, diğer öğrencilere yaptırılan performans ödevi ve proje görevlerini yaptırdıkları ve bu çalışmalarını üstün yetenekli öğrencilere göre şekillendirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sak, Karabacak ve Kılıç (2009)'ın "Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP): Tanılama, Öğretim ve Değerlendirme Biçimleri ve Programın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri" adlı araştırmaları ÜYEP program modelinin etkililiğini saptamak

amacıyla yapılmıştır. ÜYEP'e dört ay devam eden altıncı ve yedinci sınıflardan 76 üstün yetenekli öğrencinin gelişimleri ön test ve son test ölçümleri ile karşılaştırılmış, öğrencilerin dersleri bireysel olarak değerlendirmeleri alınmış ve SBS performansları belirlenmiştir. Toplanan verilerin analizi sonucunda programa devam eden öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında yaratıcı düşünme düzeylerinin - özellikle akıcı düşünme ve esnek düşünme düzeylerinin- manidar olarak arttığını ve farkların yüksek etki büyüklüğü gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca sonuçlar, SBS performanslarının programa kabul edilmeyen öğrencilerin performanslarına göre çok daha yüksek olduğunu ve programa devam eden öğrencilerin ÜYEP derslerini çok yararlı bulduklarını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, ÜYEP'in, Türkiye'nin üstün yetenekli öğrencilerinin eğitimlerinde örnek bir program olma yolunda olduğunu gösteren bilimsel bir çalışma olması açısından önemlidir.

Türkçe dersi ile ilgili olarak ***İşlekeller (2008)*** yaptığı çalışmasında eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişi, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisini değerlendirmiştir. Deneysel bir çalışma olan bu araştırmada Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerinden seçilen iki grup araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Deney grubuna eleştirel düşünme becerileriyle geliştirilmiş Türkçe ders uygulamaları yapılırken, kontrol grubu geleneksel öğretim yaklaşımıyla derslerine devam etmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılan programın başarı, eleştirel düşünme becerileri ve Türkçe dersi tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Sezginsoy (2007)'un araştırmasının sonuçları eğitim-öğretim durumuna yönelik karşılaşılan sorunların, öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitimi alamadıkları, bu yüzden merkezlerde üstün yetenekli öğrencilere yönelik nasıl bir eğitim uygulamaları gerektiği konusunda ne yapacaklarını bilemedikleri hususunda olduğunu göstermektedir. Bu soruna paralel olarak belirtilen problem, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik takip edecekleri düzenli bir eğitim programının olmayışıdır. Öğretmenlerin çoğunluğunun karşılaştığı diğer sorunlar arasında ise hizmet içi eğitimin yetersizliği ile ilgili yaşanan sorunlar, yönetmeliğin olmamasından kaynaklı sorunlar ve velilerin, öğrencilerin eğitimiyle ilgili beklentilerine yönelik yaşanan sorunlar yer almaktadır.

Ekinci (2002), öğretmenlerin ilköğretim okullarının üstün yeteneklilerin eğitimine elverişlilik düzeyi konusundaki görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada yansız atama ile seçilen Batman il merkezindeki 25 ilköğretim okulundan toplam 456 denek örneklem grubu olarak alınmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucu, öğretmenlerin %59,2'sine göre, ilköğretim okullarında ustun yetenekli bireylerin eğitimine "hiç" yer verilmediği, %56,5'inin ilköğretim düzeyinde ustun yeteneklilere yönelik olarak önerilen eğitim modellerinden "özel sınıf" uygulaması yönünde görüş belirttiği, %26,7'sinin ise "özel okul" modelinin ustun yeteneklilere yönelik eğitimde uygulanması gerektiği yönünde görüş belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin %53,9'unun üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik eğitim formasyonu bilgisine "az" derecede sahip oldukları yönünde görüş belirttiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak, Türk Eğitim Sistemi'nde üstün yetenekliler eğitimine yeterince yer verilmediği ve ilköğretim okullarının üstün yeteneklilerin eğitimine elverişli olmadığı yönündedir.

1.5.2. Türkçe Programı ve Yaratıcı Yazma İle İlgili Araştırmalar

Seyit (2011) ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi çalışmasının sonucunda öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim sürecinde en az zihinsel hazırlık süreciyle izleme ve değerlendirme çalışmalarına zaman ayırdıkları, okuma çalışmaları, metni anlamaya yönelik uygulamalar ve ödevlendirmeye ayrılan zamanın orta düzeyde ve birbirine yakın oranda olduğu, en fazla zamanın ise metni anlamayla ilgili olmayan uygulamalara harcandığı, dolayısıyla öğretmenlerin öğretim zamanını verimli kullanamadıklarını görmüştür. Öğretim sürecinde en çok kullandıkları stratejinin soru-cevap stratejisi olduğu, bunu açıklama, günlük hayatla ilişkilendirme, kelime ve kavramlarla çalışma, çıkarım yapma, ön bilgilerle ilişkilendirme ve tahmin etme stratejilerinin izlediği, literatürde temel anlama stratejileri olarak pek çok kaynak tarafından önerilen tahmin etme, çıkarım yapma, ana fikri belirleme, netleştirme/açıklama stratejilerini soru sorma stratejisini temel alarak kullandıkları, strateji kullanımına ilişkin öğretim veya rehberlikten ziyade sorgulayıcı bir rol üstlendikleri belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim ve rehberlik çalışmalarına yer verilmediğinden, süreci izlemeye yönelik çalışmaların da yetersiz kaldığı, üst düzey zihinsel süreçler

gerektiren metinler arası anlam kurma çalışmalarına fazla yer verilmediği ve süreçte daha çok metin içi ve metin dışı anlam kurma üzerine uygulamaların yapıldığı, öğretime yönelik uygulamaların büyük ölçüde öğretmen kılavuz kitabına dayalı olarak gerçekleştirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aykaç (2011)'de yaptığı araştırmada Türkçe öğretiminde, çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin anlatma becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında Türkçe öğretimi ilköğretim ders kitaplarına bağlı bir öğretim olmaktan çıkarılarak çocuk edebiyatı metinleriyle birlikte yaratıcı drama gibi etkin yöntemlerle gerçekleştirilmelidir.

İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünmelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerini inceleyen ***Çakmak (2010)***, öğretmenlerin 2005 yılı Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye uygun hazırlandığını belirtmiş ancak yaratıcı düşünme becerilerinin edinilmesi açısından ders kitaplarındaki metinlerin uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programı uygularken çeşitli sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunlar, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi hakkında yeterli hizmet içi eğitim verilmemiş olması, öğrenci ders ve çalışma kitapları ile öğretmen içeriğinin yeterli olmaması olarak saptanmıştır.

Kara (2010) çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersinin nasıl daha iyi öğretileceği konusunda dramayla öykü oluşturmaya dayalı bir eğitim yöntemi önermiştir. Çalışmanın sonucunda, Türkçe dersinde bu yöntemin temel dil becerilerinin, yaratıcılık ve hayal gücünün geliştirilmesinde, dilbilgisi öğretiminde olumlu yönde katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Cavkaytar (2009)'ın yaptığı araştırmanın genel amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede dengeli okuma yazma yaklaşımının etkilerini incelemektir. Araştırmada dengeli okuma yazma yaklaşımının benimsendiği öğretim modellerinden etkileşimli öğretim ve yazma süreci modellerinden yararlanılmıştır. Araştırma verileri "video kayıtları", "yarı yapılandırılmış görüşme", "yansıtıcı günlük", "sınıf öğretmeni günlüğü", "okuma anlama testi", "kompozisyon testi" ve "dengeli okuma yazma yaklaşımı ders değerlendirme aracı" olmak üzere farklı nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla

toplanmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmanın nicel analizleri sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde nitel verilerden elde edilen bulgular, öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin etkileşimli bir ortamda, dengeli okuma yazma bileşenlerinden yararlanarak aşamalı öğretimsel destekle öğretimin öğrencilerin tahmin etme, netleştirme, soru üretme/yanıtlama ve özetleme becerilerinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Yazılı anlatım becerilerinin gelişimde nicel verilerden elde edilen bulgular öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ancak, nitel veriler bu sonucu desteklememiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin "dış yapı" boyutunda gelişim göstermesine karşın yazılı anlatımda "içyapı" ve "dil ve anlatım" boyutlarında dış yapı boyutuna göre gelişimlerinin sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde nitel verilerden elde edilen bulgular, öğrencilere yazma süreci modelinin etkileşimli bir ortamda, yazma süreci modeli dengeli okuma yazma bileşenlerinden yararlanarak aşamalı öğretimsel destekle öğretiminin öğrencilerin yazmaya hazırlık, taslak, düzeltme ve paylaşma aşamalarını kullanma durumlarında gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Dengeli okuma yazma yaklaşımı kapsamında değerlendirme boyutunda ürün ve süreç değerlendirmeye dönük farklı değerlendirme araç ve biçimlerinden yararlanılmasının etkili olduğu gözlenmiştir. Öz değerlendirme araçlarının değerlendirmede kullanımı, öğrencilerin çalışmalarını gözden geçirmelerine ve hatalarını düzeltmelerine katkı sağlamıştır. Akran değerlendirme yoluyla öğrencilerin yapıcı eleştiri becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Değerlendirme sürecine öğrencilerin de katılması, öğretme öğrenme sürecinde kendilerinden beklenenleri görmeleri açısından öğrenme ürünlerinin niteliğini olumlu etkilemiştir. Dengeli okuma yazma bileşenlerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin derse katılımlarını olumlu etkilediği gözlenmiştir. Dengeli okuma yazma yaklaşımı kapsamında etkileşimli öğrenme ortamının öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Dönem sonunda, öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerinin benimsendiği derse karşı olumlu tutum sergiledikleri ortaya konmuştur.

Dilidüzgün (2008) eğitimin birincil amacının, çağımızın gelişerek değişen koşullarına ayak uydurabilecek donanımlara sahip düşünebilen ve eleştirebilen bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Her alandaki gelişmelere uyum

sağlayabilecek çağdaş bireyler yetiştirmenin koşulu da nitelikli bir Türkçe eğitimidir. Bu çalışmanın temel amacı da Türkçe eğitiminin ve öğretiminin niteliksel gelişimine katkıda bulunmak çabasıdır. Niteliğe yönelik tartışmaların odak noktasını uygulamaları bilimsel temellere dayandırma yönelimi oluşturur. Bu nedenle Türkçe eğitimi sürecinde yer alan uygulamaların denetlenebilir ve ölçülebilir olabilmesi için bilimsel görüşler doğrultusunda düzenlenmesi kaçınılmaz bir gerçektir. *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım* başlıklı bu çalışmanın çıkış noktasını da bu düşünce oluşturmuştur. Bu çalışmada, Türkçe öğretim ve eğitiminin uygulamalarla ilgili düzenlemelerinde kuramsal kaynak olarak metindilbilim temel alınmış ve metindilbilim odaklı bakısın Türkçe öğretimine uygulanabilirliği sorgulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, metindilbilim ve Türkçe öğretimi bağlantısını kurarak bireylere metin bilinci ve hem dil edinci hem de iletişimsel edinci kapsayan metin türü edinci kazandırmaya yönelik uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu noktada, Türkçe öğretimi uygulamalarında metindilbilimin öngördüğü etkinlikler yapısının Türkçe öğretiminde ne ölçüde yer aldığı sorgulanmıştır. Araştırmada yöntemsel olarak metin yapısı temelli modeller oluşturulmuş ve bu modeller ışığında Türkçe öğretiminde ülkemizde kullanılan ders kitaplarında yer alan metin etkinlikleri, 'metin olarak söylem' ve 'tür olarak söylem' yaklaşımlarıyla incelenmiştir. Farklı metin türleri için geliştirilen uygulama örneklerinin sunulmasının amaçlandığı çalışmanın son bölümünde, anlatısal metin türü olarak bir öykü ve bilgi iletici metin türü olarak bir haber metni, önce, oluşturulan modeller temel alınarak çözümlenmiş daha sonra da çözümlemelere uygun düsen değişik etkinlikler geliştirilmiştir.

Türkçe öğretiminde değişik metin türlerine yönelik uygulama çalışmalarında metinlerin metinsellik özellikleri belirleyici olmalı ve etkinliklerin kurgulanması bu özellik temelinde gerçekleştirilmelidir. Böylece dilsel/dilbilgisel ögelerin metin bağlamındaki işlevleri de vurgulanabilecektir. Kısaca; öğrenciler hem dilsel hem de iletişimsel edinci kapsayan metin türü edincini kazanabilecekler ve tüm dilsel iletişim ortamlarında Türkçeyi etkin bir biçimde kullanabileceklerdir. Bu nedenle, bu çalışma Türkçe öğretiminin metin dil bilimin bulgularıyla zenginleştirilerek farklılaştırılması amacına yönelik gerçekleştirilmiştir.

Kapar Kuvanç (2008) yaptığı araştırmada, Yaratıcı Yazma Tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum ve akademik başarılar üzerindeki etkililiğini

belirlemiştir. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe ders başarılarını ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla haftada 2 ders saati olmak üzere 12 hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, yaratıcı yazma tekniklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaratıcı yazma çalışmaları uygulamasının yapıldığı deney grubunun sözvarlığı artmış; geleneksel yazma çalışmasının yapıldığı kontrol grubunun sözvarlığında fazla bir artış kaydedilmemiştir yani yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin söz varlığını geliştirmelerinde önemli bir etki yaptığı söylenebilir. Bu uygulamanın Türkçe dersi başarı düzeyini attırmada anlamlı düzeyde etkili olmadığı elde edilen sonuçlar arasındadır.

Özatalay (2007), "İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması" ile ülkemizde 2005 yılından itibaren eğitim ve öğretimin "Yapılandırmacı Yaklaşım" adı verilen yeni bir anlayışla yapılmaya başlandığını belirtmektedir. Bu anlayışla öğrencilerin **üst düzey beceriler** adı verilen bir takım özelliklere sahip olmasının hedeflendiğinden söz eder. Öğrencilerin bu üst düzey becerilere sahip olduklarında daha araştırmacı, yaratıcı, girişimci, iletişim bilgilerine sahip, kişisel ve sosyal değerleri gelişmiş, bilgi teknolojilerini bilinçli, doğru ve yerinde kullanan, okudukları metinler arasında anlam ilişkisi kurabilen, problem çözebilen, gerektiğinde kararlarını doğru olarak verebilen bireyler olmaları hedeflenmiş; bu özelliklere sahip kişilerin ülke kalkınmasında daha başarılı olacakları düşünülmüştür. Bu anlayışla yapılmaya başlayan eğitimle birlikte hedeflenen amaca ulaşılabilmek için ders kitaplarında da bir takım değişiklikler yapılmıştır. Daha önceleri her sınıf için tek olan ders kitapları; öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve çalışma kitabı olmak üzere üç kitap olarak hazırlanmıştır. Yapılan bu çalışmayla hazırlanan bu ders kitaplarının, öğrencilere kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilere ulaşabilmelerinde ne dereceye kadar katkı sağladığı, hangi sınıflarda hangi becerilere daha çok yer verildiği ve hangi yayınevinin, hangi becerilere daha çok yer verdiği saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçlara ulaşabilmek için ilgili kaynak araştırması yapılmış, alanyazın oluşturulmuş, her bir beceri ile ilgili olarak ölçütler belirlenmiş ve İlköğretim İlk Kademede Milli

Eğitim Bakanlığı tarafından seçilerek okutulan, yirmi dört takım Türkçe kitabı belirlenen ölçütler doğrultusunda tek tek taranmış, elde edilen verilerle tablolar oluşturulmuştur. Daha sonra bu verilerle istatistik değerlendirmeler yapılmış ve gerek sınıflar, gerekse de yayınevleri bazında bu hedeflere ne dereceye kadar ulaşılabildiği saptanmıştır. Elde edilen sonuçları kısaca özetlemek gerekirse, hazırlanan kitapların çoğunda bu becerilerle ilgili çalışmalara yeterli ölçüde yer verilmediği görülmüştür. Bu çalışma sonucunda elde edilen verilere bakılarak bundan sonra hazırlanacak kitaplarda bu becerilere dikkat edilmesi, daha bilinçli etkinlikler, çalışmalar düzenlenmesi önerilmektedir.

Güven (2007), araştırmasında birinci kademe Türkçe öğretim programında öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanılan grupla öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerini belirlemektedir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılan çalışmada İstanbul ili Esenler ilçesinde resmi 16 ilköğretim okulunda 1-5. sınıflarda görev yapmakta olan 330 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerine göre grupla öğretim yöntemlerinin tamamının birinci kademe Türkçe öğretim programı içerisinde yer alan öğrenme alanlarında kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Pekkaya(2007) çalışmasında, Türkçe derslerinin özellikle okuma hedefleri bağlamında yaratıcı, eleştirel düşünen, okumayı alışkanlık haline getiren bireyler yetiştirme yönündeki hedeflerinin ne kadarının yerine getirilebildiğini, bu konudaki eksikliklerini ve eksikliklerin giderilmesi için neler yapılabileceğini saptamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın çıkış noktasını öncelikle öğrenci merkezli anlayış öncesindeki, anadili eğitiminin temel aracı olan Türkçe ders kitaplarındaki metin alıştırma düzenlerinin çocukları düşünmeye, yorum yapmaya, düş güçlerini geliştirmeye ve üretmeye yönlendiren çalışmaları içermemesi oluşturmuştur. Bu nedenle ders kitaplarındaki alıştırma düzenleri incelenmiş, nesnel yorum yapabilmek amacıyla dünya genelinde yapılmış olan PISA ve PIRLS gibi eğitim araştırmalarının sonuçlarından yararlanılmıştır. Çoklu Zekâ ve Yapılandırmacılık gibi öğrenci merkezli yaklaşımların anadili eğitimimizdeki verimsizliğe bir çıkar yol olabileceği düşünülmüştür. Türkçe derslerinde nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılmasının öğrencilerin okumayı ve dersi sevmeleri için önemli olduğu düşünülerek çocuk edebiyatının önemi, niteliği ve yararı üzerinde durulmuştur.

Öztürk (2007), yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığı incelemiştir. Deneysel desenli yapılan araştırmaya 2006–2007 öğretim yılının güz yarıyılında, Ankara ili Etimesgut ilçesi Hasan Şükran Saruhan İ.O. beşinci sınıfında yer alan toplam 40 öğrenci (20 deney-20 kontrol) katılmıştır. Bu araştırmada deney grubuyla, haftada iki ders saati olmak üzere on dört hafta boyunca yaratıcı yazma uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı derecede fark olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Maltepe (2006) çalışmasında Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını (kompozisyonları) yaratıcı yazma yaklaşımının özellikleri açısından değerlendirmektedir. Araştırmada nicel sonuçlar olarak, Türkçe derslerindeki uygulamaların öğrencileri yaratıcı yazıma yöneltebilecek yazmaya hazırlık süreçlerini ve yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini yeterince içermediği; yazma süreci oluşumlarının daha etkili işlediği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel sonuçları olarak da; öğrencilerin, yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri; özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dilsel yaratıcılık açısından ise genellikle öğrencilerin, yazılarında genel bir anlatım dili, tanım cümleleri, ders verici (öğütleyici) deyişler kullanarak anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları ortaya çıkmıştır.

İnce (2006) "Türkçede Kelime Öğretimi" isimli araştırmasında ifade etmek istediğimiz düşüncelerin, kavramların etiketi olan kelimelerin, dilde tek başlarına anlam ve dilbilgisi görevi taşıyan unsurlar olduğunu açıklamıştır. İnsanın kendini tam anlamıyla ifade edebilmesi için yeterince kelime bilmesi ve bu kelimeleri cümle içinde doğru şeklide kullanmasının önemli olduğunu ve daha etkili yollarla daha fazla kelime öğretiminin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin daha sağlam temellere oturmasını sağlayacağını belirtmiştir. Araştırmanın sonucuna göre kelime hazinesini genişletmek açısından sözlükler; sözcük kökeni, doğru yazım, doğru sesletim, sözcük sınıflaması, sözdizimine bağlı işlevsel değişmeler, anlamsal ayrıntılar ve farklılıklar, kullanım örnekleri ve bağlamlar, eş ve karşıt anlamlar, anlam

katmanları, ilişkili gönderimler, biçembilim ile ilgili bilgiler, anlamsal bilgiler ve ekler bakımından bilgi vermeleri durumunda oldukça etkilidirler. Sözlük kullanmaya özendirme ve bu alışkanlığı kazandırma da kelime öğretiminde önemlidir. Zihinsel semboller, hafızayı kuvvetlendirmeye yarayan unsurlardır. Zihinsel sembollerin en belirginleri ise görsel sembollerdir. Kelimeyi görsel bir sembolle akılda tutmak kelime hazinesini genişletme çalışmalarının da en belirginlerinden biridir. Zihinsel imaj çalışmaları da kelime öğretiminde sıkça kullanılmalıdır. Ayrıca çağrışım yöntemi, drama, oyunlar, müzik ve resimler sözcük öğretiminde etkili olmaktadır.

Susar (2006)'ın çalışmasının amacı Türkçe dersinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı işbirlikli Öğrenme Yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmada, ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. 178 öğrenciyle yapılan çalışma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Türkçe dersinde 4. sınıflarda, 3 deney grubu, 1 kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarından birisinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, diğerinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, bir diğerinde ise Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme uygulanırken, kontrol grubunda da 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. Hem İsbirlikli Öğrenme Yöntemi hem Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkili olduğu görülmüştür. Okumaya Yönelik Tutumun gelişmesinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İsbirlikli Öğrenme, İsbirlikli Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde hem Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme hem de İsbirlikli Öğrenme, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir. Araştırma sonucunda uygulamalar sonucunda öğrencilerin Sözel-Dilsel Zekâ, Görsel-Uzaysal Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ, İçsel-Özedönük Zekâ Alanlarının harekete geçirilmesi lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Çebi (2005)'nin çalışmasında, İlköğretim Türkçe Eğitim Programı'nda yer alan "sezdirme" kavramının, buluş yaptırarak öğretmenin, başka bir deyişle, Sokratesçi öğretme yaklaşımının olduğunu belirtmektedir. İlköğretim Türkçe Eğitim Programı'nın birçok bölümünde Sokratesçi öğretme yaklaşımına göndermede bulunan sezdirme kavramı yer almıştır. Bu bölümler, "genel amaçlar", "Ikokuma-

yazma", "anlama", "anlatım", "dilbilgisi" ve "yöntem"dir. Programın adı geçen bu bölümleri, Sokratesçi öğretme yaklaşımı açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca, rastlantısal örneklem yoluyla seçilen öğrenci defterleri ile çalışma yapraklarında Sokratesçi öğretme yaklaşımının uygulamada kendine yer bulup bulamadığına bakılmıştır. Programın birçok yerinde "sezdirme" kavramıyla vurgulanan Sokratesçi öğretme yaklaşımının uygulamaya yeterince yansımadığı, rastlantısal örneklem yoluyla seçilen öğrenci defterleri ile çalışma yapraklarından elde edilen belgelerle ortaya konulmuştur. Sokratesçi öğretme yaklaşımı anadili öğretiminde önemli bir yer tutar. Programın ayrıntılı bir biçimde taranması sonucunda, Türkçe öğretiminde Sokratesçi öğretme yaklaşımının hemen her bölümde kendine önemli bir yer edindiği görülmüştür. Program sunuş yoluyla yapılan Türkçe öğretimine karşıdır. Öğrencilerin ana dillerinin özelliklerini buluş yaparak öğrenmelerine programda sık sık vurgu yapılmıştır. Ancak rastlantısal örneklemle seçilen defterler ve yazılı çalışma yapraklarında programın sezdirerek öğretme yaklaşımının öğretmenlerce benimsenmediği ortaya çıkmıştır. Anadili eğitimi sunuş yoluyla öğretme kapsamının bir adım bile ötesine geçemeyen bir bilgi aktarma sürecine dönüştürülerek gerçekleştirilmektedir. Anadili eğitimi aynı zamanda bir anlak yapılandırmasıdır. Ancak, elde edilen belgelerden anlaşıldığı kadarıyla, öğretmenler, anlak yapılanmasına olanak tanıyacak Sokratesçi öğretme yaklaşımı bağlamında anadili eğitimini gerçekleştirmeye oldukça uzak bir noktada bulunmaktadırlar.

Hayran (2002) yaptığı araştırma ile Türkçe dersi öğretim programı içeriğinin çağdaş yaklaşımlara göre düzenlenmesi hakkında ilköğretim müfettişleri ve uzman görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe ders içeriğinin yenilik ve gelişmelere açık olması; dil öğretiminde yazınsal ve öğretici metinlerin kullanılması gerektiği ortak görüşlerdendir. Ayrıca Türkçe öğretim becerilerinin öyküleme, bildirme, düşleme, betimleme, ikna etme/etkileme, yaratıcı olma, sınıflama gibi alanlarda yaptırılacak etkinlik ve alıştırmalarla kazanılacağı görüşü ağırlık kazanmaktadır. Metin seçimlerinde yaş özellikleri, algı ve kavrayışların göz önünde tutulması, söz varlığı bakımından zengin okuma parçalarının etkili olacağı, dilbilgisi bilgilerinin metinle birlikte öğretilmesinin daha yararlı olacağı çalışmanın sonuçları arasındadır.

Yapılan araştırma sonucunda ülkemizde ve dünyadaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik sözel alan ile ilgili program farklılaştırma çalışmalarının

sınırlı olduğu görülmüştür. Araştırmalar, BİLSEM'lerde uygulanan programlar konusunda belirsizlikler olduğunu bu belirsizliklerin uygulama politikaları ile öğretmenlerin program farklılaştırma konusundaki eksikliklerinden kaynaklanabileceğini göstermektedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, program hazırlama süreci ve uygulama süreci üzerinde durulmuştur.

2.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada deneysel yöntemin ön test – son test kontrol grup deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırma modeli **tablo II.5**'te gösterilmiştir.

Tablo II.5. Araştırma Modeli

GRUPLAR	*ÖN -TEST*	*UYGULAMA*	*SON -TEST*
Deney Grubu	*TCS-2* *CAT/5* *Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği* *Yaratıcı Yazma Ölçeği*	Türkçeyi Kullanma Becerileri Eğitim Programı	*TCS-2* *CAT/5* *Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği* *Yaratıcı Yazma Ölçeği*
Kontrol Grubu	*TCS-2* *CAT/5* *Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği* *Yaratıcı Yazma Ölçeği*	Müdahale Edilmeyen Program	*TCS-2* *CAT/5* *Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği* *Yaratıcı Yazma Ölçeği*

2.1.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın deneysel bir araştırma olmasından dolayı evren ve örneklem tayin edilmemiş olup çalışma grubu belirlenmiştir.

Araştırmadaki çalışma grubunu Düzce İli ilköğretim okullarında eğitim alan üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubunda Düzce BİLSEM'e devam eden, 10–11 yaş grubunda üstün yetenekleri belirlenmiş 11 deney 11 kontrol grubu öğrencileri yer almaktadır. Deney grubu ve kontrol grubunu denkleştirmede RAM'ın uyguladığı WISC-R, Kaliforniya Başarı Testleri (California Achievement Tests-CAT/5), Bilişsel Beceri Ölçeği (Test of Cognitive Skills/TCS-2), Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği(CTB Writing Assesment) ve Yaratıcı Yazma Ölçeği puanları kullanılmıştır.

2.2. Veriler ve Toplanması

Araştırmada, Bilişsel Beceri Ölçeği TCS-2 (Ek-5), Kaliforniya Başarı Testi CAT/5(Ek-6), Yaratıcı Yazma Ölçeği (Ek-7) ve Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Ek-8) kullanılmıştır.

2.2.1. Bilişsel Beceri Ölçeği (Test of Cognitive Skills/TCS-2)

TCS-2 *(Ek-1)*, 8 yaş 8 aydan başlayıp 12 yaş 10 aya kadar olan öğrencilere uygulanmaktadır ve 4 aşamadan oluşmaktadır:

Test 1- Sıralamalar
Test 2- Analojiler
Test 3- Bellek Soruları
Test 4- Sözel Muhakeme

Testin ilk bölümünde, anlamsız sözcükler ve tanımlamaların bir listesi yer almaktadır. Kelimeler ve anlamları gerçek değildir, bu kelimeler daha önce görülmüş ve bilinmiş sözcükler de değildir. Bu sözcükler ve tanımlar sesli olarak okunacak, aynı zamanda öğrencilerde bu sözcük ve tanımları okuyacaktır. Örnekler incelenerek tanımlar ve numaralar öğrenilmeye çalışılacak, daha sonra asıl sorulara geçilecektir. Sorular, öğrenciler ve test yöneticisi tarafından iyice tekrarlandıktan sonra Test -1'e geçilecektir. Bu testte sıralamalar-örüntüler yer almaktadır. Boş yerlere uygun resimler ve ifadeler yerleştirilecektir. Test 1 bittikten sonra bellek ile ilgili cümleler tekrarlanarak Test 2'ye geçilecektir.

Test - 2 analojilerdir. Burada da ilk önce örnekler incelenecektir. Örnekteki iki kutunun ilişkisi incelenerek boş kutuya bakılacak, buraya gelebilecek olan resmin ne olacağı bulunacaktır. Örnekler iyice incelendikten sonra sorulara geçilecektir. Test bittikten sonra bellek ile ilgili cümleler tekrarlanarak Test 3'e geçilecektir.

Test - 3, sınavın başından itibaren tekrarlanan bellek ile ilgili cümlelerdir. Test, bu cümleler ve sözcüklerin hatırlanması ile ilgilidir. Cümleler okunarak altı çizili sözcüklerin hatırlananları cevap kâğıdına işaretlenecektir.

Test 4'te farklı türlerde maddeler vardır. Üç örnek madde test yöneticisi ile incelenecektir. Altı çizili kelimenin seçeneklerle bağlantısı bulunarak işaretlenecektir.

Bu testteki bölümler bittikten sonra tekrar geri dönüşü olmadığı için örnekler ve testler çok dikkatli yapılmalıdır.

TCS-2'nin çalışma grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmasından önce güvenirlik çalışması yapılmıştır. Böylece bu test uygulama yönergesi de dikkate alınarak öğrencilere program öncesi ve program sonrası uygulanarak veriler elde edilmiştir.

2.2.1.1. TCS-2 Geçerlik - Güvenirlik Çalışması

TCS-2, yurtdışından gerekli yazışmalar yapılarak ve uygulama izni alınarak getirtilmiştir. Bu test üç uzman kişi tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bu çeviriler yine uzman üç kişi tarafından Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. Yapılan inceleme ve karşılaştırma ile teste son hali verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Test, Düzce İl'indeki merkez okullarında 4–5–6. sınıfa devam eden 426 normal düzey öğrenciye, en fazla 15'erli gruplar halinde uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında sınıf öğretmenlerinin de desteği alınmıştır. Sonuçların analizi için Test Analiz Programı (TAP) kullanılmıştır. Ölçek içerisindeki her bir testin verileri önce kendi içinde analiz edilmiştir. Daha sonra sözel olmayan testlerin (Test-1, Test-2) verileri kendi aralarında analiz edilmiştir. Son olarak da dört testin tümünün verileri analiz edilmiştir. Test, toplam sonuçlara bakılarak değerlendirilmiştir.

20 sorudan oluşan Test-1'in analizi sonucunda ayırıcılık değerleri .30'un üzerinde maddeler doğrudan alınarak, değerleri .20 ile .30 arasında bulunan maddeler düzeltilerek 13 soruluk test oluşturulmuştur *(Ek-1)*. 426 kişiye uygulanan Test-1'in TAP analizi sonucunda ortalama güçlüğü .59 *KR20* güvenlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

Yine 20 soruluk Test-2'nin soru analizi sonucunda ayırıcılık değerleri .30'un üzerinde maddeler doğrudan alınarak, değerleri .20 ile .30 arasında bulunan maddeler düzeltilerek 10 soruluk test oluşturulmuştur *(Ek-1)*. 426 kişiye uygulanan Test-1'in TAP analizi sonucunda ortalama güçlüğü .47 *KR20* güvenlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

20 soruluk Test-3'ün soru analizi sonucunda ayırıcılık değerleri .30'un üzerinde maddeler doğrudan alınarak, değerleri .20 ile .30 arasında bulunan

maddeler düzeltilerek 16 soruluk test oluşturulmuştur *(Ek-1)*. 426 kişiye uygulanan Test-1'in TAP analizi sonucunda ortalama güçlüğü .51 *KR20* güvenlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Sözel olmayan Test -1 ve Test- 2 orijinal çalışmada da olduğu gibi birlikte analiz edilmiş ve *KR20* .81 olarak bulunmuştur. Tüm ölçeğin soruları birlikte analiz edildiğinde testin ortalama güçlüğü .66, *KR20* .91 bulunmuştur. Ölçeğin toplamda güvenirlik ve ortalama güçlüğü de analiz edildikten sonra 54 sorudan oluşan bu test ülkemizde kullanılabilir şekle getirilmiştir.

2.2.2. Kaliforniya Başarı Testleri (California Achievement Tests- CAT/5)

Bu test TCS-2 ile birlikte kullanılan bir testtir (Ek-2). Test, 4 ve 5. sınıf düzeyindeki üstün zekâlı çocukların bir dönemlik eğitimlerinin sonunda uygulanmaktadır ve on kısımdan oluşmaktadır. Bu çalışmada, testin dil eğitimi ile ilgili kısmı, Türkçe programının uygulanmasından önce ve sonra kullanılmıştır. Testte Türkçeyi kullanma becerileri eğitimi ile ilgili 5 kısım vardır. Bu kısımlar ***Sözcük Bilgisi, Kavrama, Yazım Kuralları, Noktalama İşaretleri, Dil Anlatımı***'dır.

Sözcük bilgisi testi, paragrafları anlamlı şekilde tamamlayan sözcükler, eski sözcüklerin günümüzdeki kullanımları, okunan cümleleri en iyi tamamlayan ifadeler, iki cümleyi tamamlayan eş anlamlı sözcükler ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Kavrama testi okuduğunu anlama ile ilgilidir. Bu testte, metinler ve şiirler ile ilgili sorular yanıtlanacaktır. Yazım kuralları ile ilgili kısımda ise sözcüklerin doğru yazılışları bulunacaktır. Yazma becerilerinin temeli olan noktalama işaretleri ve harflerin doğru kullanımı noktalama işaretleri testinde yer almaktadır. Son olarak dil anlatımı ile ilgili kısım yer almaktadır. Doğru yazılan cümleyi bulma, cümleleri birleştirme, paragraftaki eksik ifadeleri tamamlama ve gereksiz ifadeleri bulma ile ilgili sorular bu kısmın sorularıdır. Bu testin 6–10 kişi ile ve hafta ortasında uygulanması önerilmektedir. 4. sınıf ve üstündeki sınıflarda 15 öğrenciye de uygulanabilir.

CAT/5'in çalışma grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmasından önce güvenirlik çalışması yapılarak ülkemize uyarlanmıştır. Uyarlama sonrasında uygulama yönergesi de dikkate alınarak öğrencilere program öncesi ve program sonrası uygulanarak veriler elde edilmiştir.

2.2.2.1. CAT/5 Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

CAT/5, yurtdışından gerekli yazışmalar yapılarak ve uygulama izni alınarak getirtilmiştir. Bu test üç uzman kişi tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bu çeviriler yine uzman üç kişi tarafından Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. Yapılan inceleme ve karşılaştırma ile teste son hali verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Test, Düzce İl'indeki merkez okullarında 4–5–6. sınıfa devam eden 466 öğrenciye, en fazla 15'erli gruplar halinde uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında sınıf öğretmenlerinin de desteği alınmıştır. Sonuçların analizi için Test Analiz Programı (TAP) kullanılmıştır. Ölçek içerisindeki her bir testin verileri önce kendi içinde analiz edilmiştir. Daha sonra Sözcük Bilgisi ve Kavrama testlerinin(Test–1, Test-2) verileri kendi aralarında analiz edilmiştir. Son olarak da Noktalama İşaretleri ile Dil Anlatımı (Test 4- Test-5) verileri analiz edilmiştir.

40 sorudan oluşan Test-1'in analizi sonucunda ayırıcılık değerleri .30'un üzerinde maddeler doğrudan alınarak, değerleri .20 ile .30 arasında bulunan maddeler düzeltilerek 31 soruluk test oluşturulmuştur *(Ek-2)*. 466 kişiye uygulanan Test-1'in TAP analizi sonucunda ortalama güçlüğü .72 *KR20* güvenlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

50 sorudan oluşan Test-2'nin analizi sonucunda ayırıcılık değerleri .30'un üzerinde maddeler doğrudan alınarak, değerleri .20 ile .30 arasında bulunan maddeler düzeltilerek 41 soruluk test oluşturulmuştur *(Ek-2)*. 466 kişiye uygulanan Test-2'nin TAP analizi sonucunda ortalama güçlüğü .60 *KR20* güvenlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

30 sorudan oluşan Test-3'ün analizi sonucunda ayırıcılık değerleri .30'un üzerinde maddeler doğrudan alınarak, değerleri .20 ile .30 arasında bulunan maddeler düzeltilerek 20 soruluk test oluşturulmuştur *(Ek-2)*. 466 kişiye uygulanan Test-3'ün TAP analizi sonucunda ortalama güçlüğü .72 *KR20* güvenlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

36 sorudan oluşan Test-4'ün analizi sonucunda ayırıcılık değerleri .30'un üzerinde maddeler doğrudan alınarak, değerleri .20 ile .30 arasında bulunan maddeler düzeltilerek 25 soruluk test oluşturulmuştur *(Ek-2)*. 466 kişiye uygulanan

Test-4'ün TAP analizi sonucunda ortalama güçlüğü .53 *KR20* güvenlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

48 sorudan oluşan Test-5'in analizi sonucunda ayırıcılık değerleri .30'un üzerinde maddeler doğrudan alınarak, değerleri .20 ile .30 arasında bulunan maddeler düzeltilerek 46 soruluk test oluşturulmuştur *(Ek-2)*. 466 kişiye uygulanan Test-5'in TAP analizi sonucunda ortalama güçlüğü .62 *KR20* güvenlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Sözcük Bilgisi ve Kavrama Test -1 ve Test- 2 orijinal çalışmada da olduğu gibi birlikte analiz edilmiş ve *KR20* güvenlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ayrıca testin Noktalama İşaretleri ve Dil Anlatımı Test -4 ve Test- 5 kısmı, yine orijinal çalışmada da olduğu gibi birlikte analiz edilmiş ve KR20 .93 olarak bulunmuştur. Bu şekilde uyarlanarak toplam 163 sorunun oluşturduğu test, araştırmada kullanılabilir şekle getirilmiştir.

2.2.3. Yaratıcı Yazma Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirmek üzere Ergün Öztürk tarafından uyarlanmış olan "Yaratıcı Yazma Rubric"i (Ek-7) kullanılmıştır. Bu ölçek Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı'nda sunulan "İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi" konusunda doktora tezinden alınarak uygulamaya konulmuştur. Araştırmacı bu Rubric'in geliştirilmesi sırasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde yaratıcı yazma düzeylerini belirlemek ve değerlendirmek için E.P Torrance (1986, 1990), Stenberg(1995, 1998)ve Soh'un (1997) kompozisyon uygulamalarında kullandıkları yaratıcı dil puan ölçeği - İskoç 5-14 Ulusal Program Tüzüğü ve Ana Hatları ile literatürde bulunan yaratıcı yazma ölçeklerini incelemiştir. Bu ölçeklerde yer alan maddelerden bazıları çıkarılarak elde edilen ölçek, uzman görüşüne sunulmuştur. Bu Rubric 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla Orijinallik, Düşüncelerin Akıcılığı, Düşüncelerin Esnekliği, Kelime Zenginliği, Cümle Yapısı, Organizasyon, Üslup ve Gramerin Doğruluğu boyutlarından oluşmaktadır. Bu Rubric'te her alt boyut bir puandan beş puana kadar alınabilir. Bir öğrenci Rubric'ten 8 ile 40 arasında puan alabilmektedir. Bu Rubric öğrencilerin yazmış olduğu serbest yazma metinlerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu araç araştırmacıdan gerekli

izin alınarak kullanılmış ve öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeyleri hakkında deneysel işlemler öncesi ve sonrası veriler elde edilmiştir.

2.2.4. Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği

Bu test *(Ek-8)* eğitimciler tarafından eğitim programını ve öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. 2. sınıftan 12. sınıfa kadar öğrencilere uygulanmaktadır. Yazma becerilerinde kişisel yaklaşım, öyküleştirerek anlatım, betimleyici anlatım ve ikna edici yazma ile analiz ve sentez becerileri önemlidir. Bu becerileri değerlendirmeye yönelik konu başlıkları ve ölçeğin puanlamasında kullanılacak bütünsel ve analitik değerlendirme maddeleri Türkçeye çevrilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Analitik değerlendirmede içerik, organizasyon, cümle yapıları, sözcük ve dilbilgisi kuralları, imla kuralları ile büyük harf kullanımı dikkate alınmaktadır. Bütünsel değerlendirmede ise yazılardaki üstünlük, amaç ve duyguların ifadesi, noktalama işaretlerinin kullanımı, düzenleme, destekleyici ifadelerin kullanımı, konuya odaklanma gibi konuları içeren puanlama sistemi vardır. Çalışmadaki yazma becerileri değerlendirilirken öğrencilere öyküleyici, betimleyici ve ikna edici anlatım ile ilgili konular verilerek yazılar yazmaları istenmiştir. Yazılar üç ayrı Türkçe öğretmenine okutularak değerlendirilmiştir. Verilen puanların ortalamaları alınarak her bir yazı türü için bütünsel ve analitik puanlara ulaşılmıştır. Bu değerlendirme aracı, CAT-5 ile birlikte kullanılan bir değerlendirme aracıdır.

2.3. Grupların Belirlenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin gruplanması için zekâ düzeylerinin belirlenmesinde uygulanmış WISC-R testi sonuçları, yazma becerileri puanları, TCS-2 tüm sonuç puanları ve CAT-5 tüm sonuç puanları kullanılmıştır.

Öğrencilerin zekâ düzeylerinin belirlenmesinde BİLSEM'e öğrenci seçiminde kullanılan RAM'ın uyguladığı testlerin sonuçları kabul edilmiştir. Türkçe öğretim uygulamaları öncesinde zekâ bölümü puanları 130 ile 145 arasında olan öğrencilerin ön test yazma becerileri puanları, ön test TCS-2 puanları ve ön test CAT-5 puanları belirlenmiştir. Bu puanların deney ve kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere non-parametrik

Mann Whitney-U testi yapılmış, değerlendirme sonuçları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır.

Öğrencilere WISC-R Zekâ Testi uygulanması sonucunda elde edilen zekâ bölümü puanları arasındaki farkın anlamlılığını bulmak için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrılmış ve diğer testler bu gruplamaya göre uygulanarak sonuçları değerlendirilmiştir. Zekâ bölümü puanları ile ilgili yapılan testin sonuçları aşağıda verilmiştir:

Tablo II.6. WISC-R Zekâ Testi Uygulanması Sonucunda Elde Edilen Zekâ Bölümü Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

WISC-R Zekâ Bölümü	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Kontrol Grubu	*11*	11,86	130,50	56,50	-,264	,79
Deney Grubu	*11*	11,14	122,50			
Toplam	***22***					

Tablo II.6 incelendiğinde, zekâ bölümü puanları 130 ile 145 arasında olan öğrencilerin almış oldukları puanlarının, deney ve kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan ***anlamlı bir fark bulunmamıştır*** (U=56,50 p>0.5). Bu sonuç ile her iki grubun, zekâ bölümü puanları açısından, birbirlerine denk olarak kabul edilebileceği görülmektedir.

Gruplara uygulanan yazma becerileri ön test toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için elde edilen değerlerle ilgili tablo oluşturularak sonuç gösterilmiştir. Yazma becerileri üç aşamada değerlendirilmiştir. Buna göre:

- Deney ve kontrol grubuna uygulanan ***yaratıcı yazma becerileri*** değerlendirme sonuçlarının puanları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo II.7. Grupların Yazma Becerileri Toplam Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yazma Becerileri-Yaratıcı Yazma Ön Test Toplam Puan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney Grubu	*11*	11,91	131,00	56,00	-,297	,79
Kontrol Grubu	*11*	11,09	122,00			
Toplam	***22***					

Tablo II.7 incelendiğinde, öğrencilerin yazma becerileri - yaratıcı yazma becerileri ön test puanlarının, deney ve kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan ***anlamlı bir fark bulunmamıştır*** (U=56,50 p>0.5). Bu sonuç ile her iki grubun, ön test puanları açısından, birbirlerine denk olarak kabul edilebileceği görülmektedir.

- Deney ve kontrol grubuna uygulanan ***yazma becerileri – öyküleyici yazma*** puanları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo II.8. Grupların Yazma Becerileri-Öyküleyici Yazma Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney- U Testi Sonuçları

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

Tablo II.8 incelendiğinde, öğrencilerin yazma becerileri-öyküleyici yazma bütünsel ve analitik değerlendirme sonuçlarından almış oldukları ön test puanlarının, deney ve kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan ***anlamlı bir fark bulunmamıştır*** (U=58,50 p>0,5 – U=52,50 p>0,5). Bu sonuç ile her iki grubun, ön test puanları açısından, birbirlerine denk olarak kabul edilebileceği görülmektedir.

- Deney ve kontrol grubuna uygulanan ***yazma becerileri-betimleyici yazma*** puanları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo II.9. Grupların Yazma Becerileri-Betimleyici Yazma Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney - U Testi Sonuçları

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

Tablo II.9 incelendiğinde, öğrencilerin yazma becerileri-betimleyici yazma bütünsel ve analitik değerlendirme sonuçlarından almış oldukları ön test puanlarının, deney ve kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan ***anlamlı bir fark bulunmamıştır*** (U=60,50 p>0,5 – U=52,50 p>0,5). Bu sonuç ile her iki grubun, ön test puanları açısından, birbirlerine denk olarak kabul edilebileceği görülmektedir.

Gruplara uygulanan TCS-2 ön test toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için elde edilen değerlerle ilgili tablo oluşturularak sonuç gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubuna uygulanan TCS-2'nin puanları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo II.10. Grupların TCS-2 Toplam Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

TCS-2 Ön Test Toplam Puan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney Grubu	*11*	12,23	134,50	52,50	-0,528	,60
Kontrol Grubu	*11*	10,77	118,50			
Toplam	***22***					

Tablo II.10 incelendiğinde, öğrencilerin TCS-2'den almış oldukları ön test puanlarının, deney ve kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan ***anlamlı bir fark bulunmamıştır*** (U=52,50 p>0,5). Bu sonuç ile her iki grubun, ön test puanları açısından, birbirlerine denk olarak kabul edilebileceği görülmektedir.

Gruplara uygulanan CAT/5 ön test toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için elde edilen değerlerle ilgili tablo oluşturularak sonuç gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubuna uygulanan CAT/5'ten alınan ön test toplam puanlar ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo II.11. Grupların CAT/5 Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ön Test Toplam	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney Grubu	*11*	10,59	116,50	50,50	-0,658	0,51
Kontrol Grubu	*11*	12,41	136,50			
Toplam	***22***					

Tablo II.11 incelendiğinde, öğrencilerin CAT/5'ten almış oldukları ön test toplam puanlarının, deney ve kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir

şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan ***anlamlı bir fark bulunmamıştır*** (U=50,50 p>0,5). Bu sonuç ile her iki grubun ön test puanları açısından birbirlerine denk olarak kabul edilebileceği görülmektedir.

Bu analizler ile Türkçe öğretim uygulamaları yapılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerden oluşan ***deney grubu*** ile müdahale edilmeyen öğretim uygulamalarının yapıldığı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu ***kontrol grubu*** ayrılarak grupların yazma becerileri, bilişsel beceriler ve akademik başarıları arasındaki farklılıkları incelenmiştir.

2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Testlerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının çözümü ve yorumlanması için TAP programı; programın uygulama aşamasında elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 16,0 paket programı kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında p=.05 anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. Testlerden elde edilen verilerin istatistiksel analizinde Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi kullanılmıştır.

2.4.1. Verilerin Cinsi ve Kaynağı

- TCS-2 ve CAT/5'in geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için testlerin uygulandığı farklı ilköğretim okullarındaki öğrencilerin testlerden aldıkları puanlar.
- Deney ve kontrol grubunun, Yaratıcı Yazma Ölçeği, Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları.
- Yazma becerileri için yazılan yazılardan, üç ayrı öğretmenin değerlendirmesi sonucunda alınan puanların ortalamaları.
- Yazma becerileri için öğrencilerin aldıkları izleme etkinlikleri puan ortalamaları.
- Deney ve kontrol grubunun TCS-2, CAT/5, Yaratıcı Yazma Ölçeği, Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları son test puanları.
- Öğrencilerin WISC-R Zekâ Testi'nden aldıkları puanlar.

2.4.2. İşlem Basamakları

Araştırma sırasında deney grubuna uygulanmak üzere "Değişim Örüntüleri *(Patterns of Change)*" programında yer alan kazanımlara göre Türkçe öğretim uygulamaları olarak hazırlanmıştır. Öğrenci düzeyleri ve kültürel faktörlere önem verilerek yaratıcı yazma etkinlikleri de bu uygulamalara eklenmiştir. Programın temelini BPM, Paul'un Akıl Yürütme Modeli, üst düzey düşünme becerileri, yaratıcılık, yazma becerileri oluşturmaktadır. Tema olarak döngüler ve değişim ön plana çıkmaktadır. Deney grubunda uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise BİLSEM'de bulunan Türkçe öğretmeni kendi program ve yöntemleri ile çalışmasını sürdürmüştür.

Araştırma sırasında yapılan işlemler:

1- Farklılaştırma modelleri ve dil çalışmaları ile ilgili araştırmalar yapılmıştır.
2- Uygulama için kullanılacak ölçme araçları ve programlar araştırılmıştır.
3- Yurt dışından program getirtilerek ülkemiz için uyarlanmıştır. Programın teması olarak değişim örüntüleri seçilmiştir.

Programda değişim temasının seçilme nedeni, çeşitli akıl yürütmeler için disiplinlerarası kavram olarak çalışılabilecek en iyi kavram olmasıdır. Yaşamda eşit derecede önemli olan sosyal, siyasi ve çevresel alandaki küresel değişimin artan hızı, bilgi patlaması ve teknolojik devrim, tüm değişimin dinamiklerini anlamak için acil bir ihtiyaç yaratmıştır. Bu program, farklı disiplinlerde bir kavram olarak değişimi anlamayı sağlamak için değişimin ne olduğunu keşfettirmiştir. Kavramları keşfederken öğretmen ve öğrenciler için değişim odaklı kavramları içeren kaynakları tanımlamalarını sağlamıştır. Böylece üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler dil eğitimi projesi olarak örnek bir uygulama kaynağı olabilir.

Ünite çalışmaları boyunca yazınsal metinlerdeki sözcük çalışmaları tanım, sözcük analizi, sözcük kökeni, eşanlam, zıt anlam, kök ve ek alma gibi sözcük ağı ile yapılan çalışmaları içermiştir. Yazınsal alan tartışmaları yapılırken okuma, yazma, dinleme ve konuşma süreçleri, değişim süreçleri olarak çalışılmıştır. Okul işleyişi içerisinde yer alan yazınsal metinlerden farklı olarak dünyaca kabul görmüş, öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları metinler paylaşılmış, analiz ve sentez yapılmış, eleştirel dinleme ve ikna edici konuşma etkinliklerine yer verilmiştir. Akıl

yürütme soruları ile metinler faklı bir biçimde incelenmiş, metinlerdeki mecaz anlamlı ifadeler ve kullanımları ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Ünite üzerinde çalışılırken;

- ***Anlama temelli*** yani derinlemesine düşünme, gerçeküstü kavramlar, gerçek dünya sorunları ve problemleri üzerinde durulmuştur. Bu yapılırken yazınsal metinlerden yararlanılmıştır.
- ***Üst düzey düşünme becerileri,*** yani kavram haritaları, yazma yeteneği, araştırma yapma becerisi, tüm alanlarda düşünme becerileri eğitiminden yararlanılmıştır.
- ***Disiplinlerarası ilişkiler,*** yani diğer disiplinlerdeki içerik konular, kavramlar ve temalar ile ilişkilendirme yapılmış, köprüler kurulmuştur. Örneğin döngüler konusu fen ve teknoloji dersindeki su döngüsü, mevsim döngüsü, gece gündüz döngüsü, maddenin dönüşümleri ile; matematik dersinde zaman kavramı ve örüntüler ile; müzik dersinde nota bilgisi ile ilişkilendirilmiştir.
- ***Üstbiliş,*** yani zamanı ve kaynakları etkili kullanmak için kendi öğrenme süreçlerini yansıtma ve bilinçli bir şekilde planlama, izleme, değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Üstbiliş kavramı eğitime biraz gecikmeli girmiştir. Artık araştırmacılar dikkatlerini kuramsal alandan uygulama alanına yani sınıflara çevirmektedirler. Örneğin Borkousk ve Muthukrishna (1992) üstbilişsel kuramın hem esnek hem de yaratıcı stratejik öğrenme üzerine yoğunlaşan sınıf ortamları oluşturmak isteyen öğretmenlere yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Paris ve Minograd (1990) öğrencilerin okulda okurken, yazarken ve problem çözerken kendi düşüncelerinin farkında olmayı öğrenerek başarılarını artırabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu farkındalığı, doğrudan etkili problem çözme stratejileri hakkında öğrencileri bilgilendirerek artırabilir. Ayrıca düşünmenin bilişsel ve motivasyonel özellikleri tartışılarak bilişsel farkındalık arttırılabilir. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda Metcalfe (1996), "acaba üstbilişsel süreçler öğrenmeyi kolaylaştırabilir mi?" sorusuna, şimdiye kadar yapılan araştırmaların evet yanıtını verdiklerini belirtmiştir(Akt: Kalafat 2008). İşte bu açıklamalar çerçevesinde ders hakkında gerekli ön bilgiler verildikten sonra öğrenciler, çalışma konusundaki planlama için öğretmene öneriler sunmuşlardır. Yapılan küçük bir tartışma ile birlikte uygulama planlanmıştır. Örneğin değişimin döngüsel örüntüleri için akıl yürütme çalışmaları yapılmaya başlanırken

öğrenciler bu çalışmayı *poster* haline getirmek istemişlerdir. Monet'nin resimlerindeki mevsim döngüleri incelenirken getirilen resim örnekleri ile sınıfta bir sergi oluşturulmuş ve bu sergiyi gezen kişiler olarak resimler üzerinde yorumlar yapılmış, akıl yürütme soruları yanıtlanmıştır. Ayrıca *'incelenen resimlerin hangisinin içinde olmak isterdiniz, neden*?' sorusuna karşılık bir serbest yazma etkinliği yapılmıştır. Böylece öğrencilerle aktif öğrenme, problem çözme becerileri, üstbiliş beceriler kullanılarak drama ve yaratıcı yazma etkinliklerinin de içinde olduğu bir etkinlik yapılmıştır.

- Ünite çalışması boyunca ***aktif öğrenme ve problem çözme*** yöntemlerinden yararlanılmıştır. Aktif öğrenme genel anlamı ile öğrencilerin aktif olduğu öğrenme durumudur. Öğreneni pasif izleyici ve gözlemci konumundan çıkarıp öğrenme olayının içine çekmektir. Ancak, öğrenenin, basit olarak öğrenme sürecine katılması değil, zihinsel yeteneklerini kullanmaya, düşünmeye, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapmaya, öğrenme sürecinde ilgili kararlar almaya teşvik eder. Öğrenen, öğrenme sürecinde aktif olarak bulunur, kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrenenlerle iş birliği içinde olur. Öğretmen ise bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi konumundadır (Kalem ve Fer, 2003). Program uygulaması sırasında yapılan tüm etkinliklerde öğrenci aktif olmuştur. Ayrıca öğrenciler problem çözme yollarını da öğretim ortamlarında kullanmışlardır. Yine döngüler ve değişim kavramlarını keşfetmek için yapılan drama etkinlikleri sırasında öğrenciler gruplar oluşturup, *çevre sorunları* konusunda ortaya çıkan sorunların çözümünde problem çözme becerilerini kullanarak gerçek yaşamdaki sorunlar ve çözüm yollarını ortaya koymuşlardır. Yaratıcı yazma etkinliği ile her grup kendi sorunu ile ilgili çözüm önerilerini serbest olarak yazmıştır.
- Programın uygulanmasında ileri düzey teknolojiden yararlanılması bağlamında öğrenciler ile BİLSEM şartlarında var olan internet bağlantılı bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik olanaklar kullanılmıştır. İkna edici yazma becerileri için " *seçilen bir ülkeye tatil için gitmek isteyenleri ikna etmek"* adına yapılan etkinlikte öğrenciler ülke seçimlerini ve ülkelerin bilmedikleri özelliklerini sınıf ortamındaki bu teknolojiden yararlanmışlardır. Ayrıca sadece öğrenciler değil araştırmacıda program uygulamaları için seçilen ve ülkemizde bulunamayan bazı metinlere ulaşmak için interneti kullanmıştır. Metin ya da şiirlerin yaşayan

yaratıcı yazarları ile bağlantı kurularak metin ya da şiirlere ulaşılmıştır. Bilgiye ulaşmanın hızı öğrenciler ile paylaşılmıştır.

- Sözcük dağarcığı ağı, yazınsal ağ, metafor analizi, hamburger modeli, yazma süreci etkinlikleri(öyküleyici-betimleyici-yaratıcı yazma), öğrencilerin kendilerini, arkadaşlarını değerlendirdikleri formlar ile öğretmen değerlendirme formları öğrenci portfolyolarını oluşturmuş ve yazma etkinliklerinden seçilecek örnekler ile küçük bir kitapçık oluşturulmasına öğrenciler ile birlikte karar verilmiştir.
- Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile okul dışı çalışmalar yapma-heterojen grup çalışma örneği olan bu araştırmada öğrenme stratejileri olarak sorgulama, soruları yorumlama ve yorum yapma, akıl yürütme gücü ve yazınsal yanıtlar verme, analizler, değiştirme soruları, tartışma, üstbiliş beceriler, kavram öğretimi, üst düzey düşünme becerileri, iletişim becerileri, gruplama, öğrenci sürecini değerlendirme performans temelli aktiviteler, öğrenci çalışmalarının portfolyosu kullanılmıştır.

4- Programın uyarlaması yapılırken yasal yazışmalar ile araştırmada veri toplamak için gerekli olan testler getirtilmiş, önce testler uzman üç kişi tarafından Türkçe'ye, Türkçe çeviriler tekrar İngilizce' ye çevrilerek kapsam geçerliği yapılmıştır.

5- Kapsam geçerliğinden sonra testlerin geçerlik ve güvenirlik çalışması için Düzce'de bulunan ilköğretim okullarında normal zekâ düzeyindeki öğrencilerle testler verilmiştir. Uygulama sonrası veriler analiz edilerek testler ülkemizde uygulanabilir hale getirilmiştir.

6- Program için gerekli materyal ve planlama çalışması yapılmıştır. Programda kullanılacak olan ve Türkçeleri olmayan bazı metinler mütercim tercümana çevirtilerek uzman kişilere (üç dil öğretmeni) okutulmuş, uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

7- BİLSEM idari kadrosu ile görüşülerek uygulama gün ve saatleri belirlenmiştir. Uygulamalar ***17 Kasım 2011*** tarihinde başlamış ***5 Haziran 2012*** tarihinde sona ermiştir. Planlama ve uygulama tarihleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo II.12. Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrenciler İle Yapılan Türkçe Öğretim Uygulamalarının Planlama Ve Uygulama Tarihleri

Uygulamalar	*Tarih*	*Hafta*
Tarihlerin Belirlenmesi ve Ön Testlerin Verilmesi	17 Kasım 2011 17 Aralık 2011	***Beş Hafta***
Türkçe Öğretim Uygulamaları	20 Aralık 2011 17 Nisan 2012	***On Beş Hafta*** *(Haftada Üç Ders Saati)*
Son Testlerin Verilmesi	8 Mayıs 2012 5 Haziran2012	***Beş Hafta***
Toplam	***10 Hafta Testlerin Verilmesi*** ***15 Hafta – 45 Ders Saati Öğretim Uygulamaları*** ***Tüm Çalışma: 25 Hafta***	

8- Program uygulanmaya başlamadan önce öğrenciler ön testleri almışlar, sonuçlara göre öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmışlardır.

9- Deney grubuna on beş hafta-45 ders saati süren Türkçe öğretim uygulamaları yapılmıştır.

10- Öğrenciler uygulama sonucunu değerlendirmek için verileri toplamak üzere son testleri almışlardır.

11- Süreç içerisinde yazma becerileri ile ilgili yapılan etkinliklerin sonuçları izlenmiştir.

Böylece BİLSEM'e devam eden öğrencilere farklılaştırılmış bir öğretim uygulaması yapılmış ve öğrencilerin uygulamalar ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Deney grubunda araştırmacı tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapılırken, kontrol grubunda da BİLSEM'de görevli öğretmen tarafından planlanan bilimsel, eleştirel, doğru ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalar metin inceleme, haritalama yöntemi, şiir yazma, hikâye yazma, sözcük bilgisi, noktalama işaretlerinin kullanımını içeren bireysel ve grup etkinliklerinden oluşmuştur.

BÖLÜM III

BULGULAR

3.1. Birinci Denence İle İlgili Bulgular

Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamaları sonrası yazma becerilerinin (yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimleyici yazma) değerlendirilmesinde deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla gruplara uygulanan yazma becerileri değerlendirme araçları ile yaratıcı yazma becerileri değerlendirme puanları, öyküleyici yazma bütünsel ve analitik değerlendirme puanları, betimleyici yazma bütünsel ve analitik değerlendirme puanlar arasındaki farkın anlamlılığı ile ilgili sonuçlar elde edilmiş ve bu sonuçlar tablolar oluşturularak gösterilmiştir.

- Deney grubu ile yapılan öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğrencilerin yazma becerileri-yaratıcı yazma değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.13. Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun Yazma Becerileri - Yaratıcı Yazma Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Yazma Becerileri Yaratıcı Yazma Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*0*	0,00	0,00	-2,943	,003
Pozitif Sıra	*11*	6,00	66,00		
Eşit	*0*	-	-		

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası yaratıcı yazma becerileri değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup

bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmış ve sonuçları ***tablo III.13***'te gösterilmiştir. Analiz sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri değerlendirmeleri sonucunda aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu görülmektedir (z= -2,943 p<0,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre yapılan öğretim uygulamalarının, yaratıcı yazma becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğu söylenebilir.

- Deney grubu ile yapılan öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğrencilerin yazma becerileri-betimleyici yazma bütünsel değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.14. Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun Yazma Becerileri - Betimleyici Yazma Bütünsel Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

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

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası yazma becerileri - betimleyici yazma bütünsel değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmış ve sonuçları ***tablo III.14***'te gösterilmiştir. Analiz sonucunda, uygulamalara katılan öğrencilerin betimleyici yazma becerileri bütünsel değerlendirme sonucunda aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu görülmektedir

(z= -3,002 p<0,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre yapılan öğretim uygulamalarının, betimleyici yazma becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğu söylenebilir.

- Deney grubu ile yapılan öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğrencilerin yazma becerileri-betimleyici yazma analitik değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.15. Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun Yazma Becerileri - Betimleyici Yazma Analitik Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

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

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası yazma becerileri - betimleyici yazma analitik değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmış ve sonuçları ***tablo III.15***'te gösterilmiştir. Analiz sonucunda, uygulamalara katılan öğrencilerin betimleyici yazma becerileri analitik değerlendirme sonucunda aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu görülmektedir (z= -2,965 p<0,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre yapılan öğretim uygulamalarının, betimleyici yazma becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğu söylenebilir.

➢ Deney grubu ile yapılan öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğrencilerin yazma becerileri-öyküleyici yazma bütünsel değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.16. Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun Yazma Becerileri - Öyküleyici Yazma Bütünsel Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

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

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası yazma becerileri - öyküleyici yazma bütünsel değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmış ve sonuçları ***tablo III.16***'da gösterilmiştir. Analiz sonucunda, uygulamalara katılan öğrencilerin öyküleyici yazma becerileri analitik değerlendirme sonucunda aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu görülmektedir ($z= -2,714$ $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre yapılan öğretim uygulamalarının, öyküleyici yazma becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğu söylenebilir.

➢ Deney grubu ile yapılan öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğrencilerin yazma becerileri-öyküleyici yazma analitik değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.17. Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun Yazma Becerileri - Öyküleyici Yazma Analitik Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

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

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası yazma becerileri - öyküleyici yazma analitik değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmış ve sonuçları ***tablo III.17***'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici yazma becerileri analitik değerlendirme sonucunda aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu görülmektedir ($z=-2,952$ $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre yapılan öğretim uygulamalarının, öyküleyici yazma becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğu söylenebilir.

3.2. İkinci Denence İle İlgili Bulgular

Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre yazma becerilerinin (yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimleyici yazma) değerlendirilmesinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır.

Bu amaçla müdahale edilmemiş kontrol grubunun yazma becerileri değerlendirmeleri- yaratıcı yazma ölçeği, betimleyici yazma bütünsel ve analitik

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

- Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ***yazma becerileri-yaratıcı yazma*** değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.18. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi Ve Sonrası Yazma Becerileri - Yaratıcı Yazma Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Yazma Becerileri Yaratıcı Yazma Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*4*	7,50	30,00	-,256	,79
Pozitif Sıra	*6*	4,17	25,00		
Eşit	*1*	-	-		

Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yazma becerileri-yaratıcı yazma değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular ***tablo III.18***'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda, müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri değerlendirme sonucunda aldıkları uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlar arasında ***anlamlı bir fark olmadığı*** görülmektedir (z= -,256 p>0,05).

- Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ***yazma becerileri- betimleyici yazma bütünsel*** değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip

göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.19. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi Ve Sonrası Yazma Becerileri - Betimleyici Yazma Bütünsel Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

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

Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yazma becerileri-betimleyici yazma bütünsel değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular ***tablo III.19***'da gösterilmiştir. Analiz sonucunda, müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri değerlendirme sonucunda aldıkları uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlar arasında ***anlamlı bir fark olmadığı*** görülmektedir (z= -,000 p>1,00).

Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ***yazma becerileri- betimleyici yazma analitik*** değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.20. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi Ve Sonrası Yazma Becerileri - Betimleyici Yazma Analitik Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

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

Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yazma becerileri-betimleyici yazma analitik değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular ***tablo III.20***'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda, müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri değerlendirme sonucunda aldıkları uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlar arasında ***anlamlı bir fark olmadığı*** görülmektedir (z= -,316 p>0,05).

- Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ***yazma becerileri- öyküleyici yazma bütünsel*** değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.21. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Yazma Becerileri - Öyküleyici Yazma Bütünsel Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

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

Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yazma becerileri-öyküleyici yazma bütünsel değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular ***tablo III.21***'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda, müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri değerlendirme sonucunda aldıkları uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlar arasında ***anlamlı bir fark olmadığı*** görülmektedir (z= -,000 p>1,00).

- Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ***yazma becerileri- öyküleyici yazma analitik*** değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.22. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Yazma Becerileri - Öyküleyici Yazma Analitik Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

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

Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yazma becerileri-öyküleyici yazma analitik değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular ***tablo III.22***'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda, müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri değerlendirme sonucunda aldıkları uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlar arasında ***anlamlı bir fark olmadığı*** görülmektedir (z= -,000 p>1,00).

3.3. Üçüncü Denence İle İlgili Bulgular

Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre yazma becerilerinin (yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimleyici yazma) değerlendirilmesinde deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında, deney grubunun son testi lehine anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Farkın anlamlılığı ile ilgili sonuçlar tablo oluşturularak gösterilmiştir.

- Deney grubu ve kontrol grubu son test ***yazma becerileri-yaratıcı yazma*** değerlendirmeleri puanları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.23. Grupların Yazma Becerileri-Yaratıcı Yazma Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yaratıcı Yazma Becerileri Son Test Puanları	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney Grubu	*11*	17,00	187,00	,000	-3,990	,00
Kontrol Grubu	*11*	6,00	66,00			
Toplam	***22***					

Yaratıcı yazma becerileri puanlarının Mann Whitney-U testi sonuçları ***tablo III.23***'te verilmiştir. Yapılan deneysel çalışma sonucunda, bu öğretim uygulamalarına katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri puanları arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu bulunmuştur (U=0,00 p<0,5). Bu bulguya göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

- Deney ve kontrol grubu ***yazma becerileri-öyküleyici yazma*** değerlendirmeleri son test puanları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.24. Grupların Yazma Becerileri-Öyküleyici Yazma Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

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

Yazma becerileri-öyküleyici anlatım bütünsel ve analitik değerlendirme toplam puanlarının Mann Whitney-U testi sonuçları ***tablo III.24***'te verilmiştir. Yapılan deneysel çalışma sonucunda, uygulamalara katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin yazma becerileri - öyküleyici yazma bütünsel puanları (U=5,50 p<0,5) ve analitik puanları (U=3,50 p<0,5) arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarının öğrencilerin yazma becerileri - öyküleyici yazma beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

- Deney ve kontrol grubu ***yazma becerileri-betimleyici yazma*** değerlendirmeleri son test puanları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.25. Grupların Yazma Becerileri-Betimleyici Yazma Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

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

Yazma becerileri-betimleyici yazma bütünsel ve analitik değerlendirme toplam puanlarının Mann Whitney-U testi sonuçları ***tablo III.25***'te verilmiştir. Yapılan deneysel çalışma sonucunda, öğretim uygulamalarına katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin yazma becerileri - betimleyici yazma bütünsel puanları (U=5,50 p<0,5) ve analitik puanları (U=3,50 p<0,5) arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarının öğrencilerin yazma becerileri- betimleyici yazma beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

3.4. Dördüncü Denence ile İlgili Bulgular

Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamaları sonrası bilişsel beceri düzeylerinin (sıralama, analoji, bellek, sözel muhakeme) değerlendirilmesinde, deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla gruplara uygulanan TCS-2'nin tüm testlerin toplam puanları

arasındaki farkın anlamlılığı ile ilgili değerler elde edilmiş ve sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Deney grubu ile yapılan öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğrencilerin TCS-2 puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.26. Uygulama Öncesi ve Sonrası Deney Grubunun TCS-2 Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

TCS-2 Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*0*	,00	,00	-2,938	,003
Pozitif Sıra	*11*	6,00	66,00		
Eşit	*0*	-	-		

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası bilişsel beceri düzeyleri ile ilgili puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmış ve sonuçları ***tablo III.26***'da gösterilmiştir. Analiz sonucunda, uygulamalara katılan öğrencilerin testten aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu görülmektedir ($z= -2,938$ $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre yapılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

3.5. Beşinci Denence ile İlgili Bulgular

Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre bilişsel beceri düzeylerinin (sıralama, analoji, bellek, sözel muhakeme) değerlendirilmesinde, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası TCS-2 değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.27. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubunun TCS-2 Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

TCS-2 Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*5*	3 ,40	17,00	-1,073	,28
Pozitif Sıra	*5*	7,60	38,00		
Eşit	*1*	-	-		

Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası TCS-2 ön test-son test puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular ***tablo III.27***'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda, müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel beceri düzeyleri değerlendirme sonucunda aldıkları uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlar arasında ***anlamlı bir fark olmadığı*** görülmektedir (z= -1,073 p>0,05).

3.6. Altıncı Denence ile İlgili Bulgular

Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre bilişsel beceri düzeylerinin (sıralama, analoji, bellek, sözel muhakeme) değerlendirilmesinde, deney grubunun son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun son testi lehine anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla gruplara uygulanan TCS-2'nin son test toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığı ile ilgili değerler elde edilmiş ve tablo oluşturularak sonuç gösterilmiştir.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan TCS-2'nin tüm bölümlerden alınan son test toplam puanlar ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.28. Grupların TCS-2 Toplam Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

TCS- 2 Son Test Toplam Puan	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney Grubu	*11*	15,82	174,00	13,00	-3,146	,00
Kontrol Grubu	*11*	7,18	79,50			
Toplam	***22***					

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamaları sonucunda, bu uygulamaya katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin uygulama sonrasında TCS-2'den aldıkları son test toplam puanlarının Mann Whitney-U testi sonuçları ***tablo III.28***'de verilmiştir. Buna göre yapılan deneysel çalışma sonucunda, bu öğretim uygulamalarına katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin başarı puanları arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu bulunmuştur (U=13,00 p<0,5). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarının, öğrencilerin bilişsel beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

3.7. Yedinci Denence ile İlgili Bulgular

Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre başarı düzeylerinin (sözcük bilgisi, kavrama, yazım kuralları, noktalama işaretleri, dil anlatımı) değerlendirilmesinde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla gruplara uygulanan CAT/5'in beş bölümü ve testin tamamının puanları arasındaki farkın anlamlılığı ile ilgili değerler elde edilmiş ve tablolar oluşturularak sonuçlar gösterilmiştir.

➢ Deney grubu ile yapılan öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğrencilerin CAT/5 ***Sözcük Bilgisi*** puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.29. Deney Grubu İle Yapılan Öğretim Uygulamaları Öncesi Ve Sonrası Öğrencilerin CAT/5 Sözcük Bilgisi Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Sözcük Bilgisi Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*0*	,00	,00	-2,969	,003
Pozitif Sıra	*11*	6,00	66,00		
Eşit	*0*	-	-		

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası CAT/5 Sözcük Bilgisi ile ilgili puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmış ve sonuçları ***tablo III.29***'da gösterilmiştir. Analiz sonucunda, uygulamalara katılan öğrencilerin Sözcük Bilgisi testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu görülmektedir (z= -2,969 p<,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Öğretim uygulamaları sonunda yapılan testlerle elde edilen puanlara göre, bu öğretim uygulamaları öğrencilerin sözcük bilgilerini geliştirmelerinde etkilidir denilebilir.

➢ Deney grubu ile yapılan öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğrencilerin CAT/5 ***Kavrama*** puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.30. Deney Grubu İle Yapılan Öğretim Uygulamaları Öncesi Ve Sonrası Öğrencilerin CAT/5 Kavrama Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Kavrama Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*0*	,00	,00	-2,943	,003
Pozitif Sıra	*11*	6,00	66,00		
Eşit	*0*	-	-		

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası CAT/5 Kavrama ile ilgili puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmış ve sonuçları ***tablo III.30***'da gösterilmiştir. Analiz sonucunda, uygulamalara katılan öğrencilerin Kavrama testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu görülmektedir (z= -2,943 p<,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Öğretim uygulamaları sonunda yapılan testlerle elde edilen puanlara göre, bu öğretim uygulamaları öğrencilerin kavrama becerilerini geliştirmelerinde etkilidir denilebilir.

- Deney grubu ile yapılan öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğrencilerin CAT/5 **Yazım Kuralları** puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.31. Deney Grubu İle Yapılan Öğretim Uygulamaları Öncesi Ve Sonrası Öğrencilerin CAT/5 Yazım Kuralları Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Yazım Kuralları Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*1*	2,50	2,50	-2,582	,01
Pozitif Sıra	*9*	5,83	52,50		
Eşit	*1*	-	-		

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası CAT/5 Yazım Kuralları ile ilgili puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmış ve sonuçları ***tablo III.31'***de gösterilmiştir. Analiz sonucunda, uygulamalara katılan öğrencilerin Yazım Kuralları testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu görülmektedir (z= -2,582 p<,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Öğretim uygulamaları sonunda yapılan testlerle elde edilen puanlara göre, bu öğretim uygulamaları öğrencilerin yazım kurallarına uyma becerilerini geliştirmelerinde etkilidir denilebilir.

- Deney grubu ile yapılan öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğrencilerin CAT/5 ***Noktalama İşaretleri*** puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.32. Deney Grubu İle Yapılan Öğretim Uygulamaları Öncesi Ve Sonrası Öğrencilerin CAT/5 Noktalama İşaretleri Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Noktalama İşaretleri Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*0*	,00	,00	-2,940	,003
Pozitif Sıra	*11*	6,00	66,00		
Eşit	*0*	-	-		

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası CAT/5 Noktalama İşaretleri ile ilgili puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmış ve sonuçları ***tablo III.32'***de gösterilmiştir. Analiz sonucunda, uygulamalara katılan öğrencilerin Noktalama İşaretleri testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu görülmektedir (z= -2,940 p<,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Öğretim uygulamaları sonunda yapılan testlerle elde edilen puanlara göre, bu öğretim uygulamaları öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma becerilerini geliştirmelerinde etkilidir denilebilir.

- Deney grubu ile yapılan öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğrencilerin CAT/5 ***Dil Anlatımı*** puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.33. Deney Grubu İle Yapılan Öğretim Uygulamaları Öncesi Ve Sonrası Öğrencilerin CAT/5 Dil Anlatımı Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Dil Anlatımı Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*0*	,00	,00	-2,941	,003
Pozitif Sıra	*11*	6,00	66,00		
Eşit	*0*	-	-		

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası CAT/5 Dil Anlatımı ile ilgili puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmış ve sonuçları ***tablo III.33***'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda, uygulamalara katılan öğrencilerin Dil Anlatımı testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu görülmektedir (z= -2,941 p<,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Öğretim uygulamaları sonunda yapılan testlerle elde edilen puanlara göre, bu öğretim uygulamaları öğrencilerin dil anlatımı becerilerini geliştirmelerinde etkilidir denilebilir.

- Deney grubu ile yapılan öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasında öğrencilerin CAT/5 ***Tüm Testlerin*** puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.34. Deney Grubu İle Yapılan Öğretim Uygulamaları Öncesi Ve Sonrası Öğrencilerin Tüm Testlerin Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Tüm Testler Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*0*	,00	,00	-2,941	,003
Pozitif Sıra	*11*	6,00	66,00		
Eşit	*0*	-	-		

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalar öncesi ve sonrası CAT/5 tüm sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Wilcoxon Testi yapılmış ve sonuçları ***tablo III.3***'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda, uygulamalara katılan öğrencilerin testin tümünden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu görülmektedir (z= -2,941 p<,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Öğretim uygulamaları sonunda yapılan testlerle elde edilen puanlara göre, bu öğretim uygulamaları öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerilerini geliştirmelerinde etkilidir denilebilir.

3.8. Sekizinci Denence ile İlgili Bulgular

Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre başarı düzeylerinin (sözcük bilgisi, kavrama, yazım kuralları, noktalama işaretleri, dil anlatımı) değerlendirilmesinde, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla gruplara uygulanan CAT/5'in beş bölümü ve testin tamamının puanları arasındaki farkın anlamlılığı ile ilgili değerler elde edilmiş ve tablolar oluşturularak sonuçlar gösterilmiştir.

- Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası CAT/5 ***Sözcük Bilgisi*** değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.35. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CAT/5 Sözcük Bilgisi Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Sözcük Bilgisi Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*5*	3 ,70	18,50	-,776	,43
Pozitif Sıra	*2*	4,75	9,50		
Eşit	*4*	-	-		

Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası CAT/5 Sözcük Bilgisi ön test-son test puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular ***tablo III.35***'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda, müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Sözcük Bilgisi testinden aldıkları puanlar arasında ***anlamlı bir fark olmadığı*** görülmektedir (z= -,776 p>0,05).

- Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası CAT/5 ***Kavrama*** değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.36. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CAT/5 Kavrama Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Kavrama Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*5*	5,40	27,00	-1,294	,19
Pozitif Sıra	*3*	3,00	9,00		
Eşit	*3*	-	-		

Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası CAT/5 Kavrama ön test-son test puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular ***tablo III.36***'da gösterilmiştir. Analiz sonucunda, müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Kavrama testinden aldıkları puanlar arasında ***anlamlı bir fark olmadığı*** görülmektedir (z= -1,294 p>0,05).

- Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası CAT/5 ***Yazım Kuralları*** değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.37. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CAT/5 Yazım Kuralları Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Yazım Kuralları Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*1*	3,00	3,00	-,000	1,00
Pozitif Sıra	*2*	1,50	3,00		
Eşit	*8*	-	-		

Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası CAT/5 Yazım Kuralları ön test-son test puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular ***tablo III.37***'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Yazım Kuralları testinden aldıkları puanlar arasında ***anlamlı bir fark olmadığı*** görülmektedir (z= -,000 p>0,05).

- Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası CAT/5 ***Noktalama İşaretleri*** değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.38. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CAT/5 Noktalama İşaretleri Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Noktalama İşaretleri Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*3*	4,00	12 ,00	-,378	,70
Pozitif Sıra	*4*	4,00	16,00		
Eşit	*4*	-	-		

Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası CAT/5 Noktalama İşaretleri ön test-son test puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular ***tablo III.38***'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Noktalama İşaretleri testinden aldıkları puanlar arasında ***anlamlı bir fark olmadığı*** görülmektedir (z= -,378 p>0,05).

- Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası CAT/5 ***Dil Anlatımı*** değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.39. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CAT/5 Dil Anlatımı Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Dil Anlatımı Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*6*	5,58	33,50	-,045	,96
Pozitif Sıra	*5*	6,50	32,50		
Eşit	*0*	-	-		

Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası CAT/5 Dil Anlatımı ön test-son test puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular ***tablo III.39***'da gösterilmiştir. Analiz sonucunda müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Dil Anlatımı testinden aldıkları puanlar arasında ***anlamlı bir fark olmadığı*** görülmektedir (z= -,045 p>0,05).

- Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası CAT/5 ***Tüm Testler*** değerlendirme puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.40. Müdahale Edilmeyen Uygulamalara Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin CAT/5 Tüm Testler Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Tüm Testler Son Test - Ön Test	N	S.O.	S.T.	z	p
Negatif Sıra	*6*	5,33	32,00	-,089	,92
Pozitif Sıra	*5*	6,80	34,00		
Eşit	*0*	-	-		

Müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası CAT/5 Tüm Testler ön test-son test puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile ilgili bulgular ***tablo III.40***'da gösterilmiştir. Analiz sonucunda müdahale edilmeyen uygulamalara katılan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası tüm testlerden aldıkları puanlar arasında ***anlamlı bir fark olmadığı*** görülmektedir (z= -,089 p>0,05).

3.9. Dokuzuncu Denence ile İlgili Bulgular

Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre başarı düzeylerinin (sözcük bilgisi, kavrama, yazım kuralları, noktalama işaretleri, dil anlatımı) değerlendirilmesinde, deney grubunun son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun son testi lehine fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla gruplara uygulanan CAT/5'in beş bölümü ve testin tamamının puanları arasındaki farkın anlamlılığı ile ilgili değerler elde edilmiş ve tablolar oluşturularak sonuçlar gösterilmiştir.

- Deney ve kontrol grubuna yapılan öğretim uygulamaları sonrasında CAT/5 ***Sözcük Bilgisi*** son test puanları değerlendirmeleri ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.41. Grupların CAT/5 Sözcük Bilgisi Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Sözcük Bilgisi Son test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney Grubu	*11*	16,82	185,00	2,00	-3,917	,00
Kontrol Grubu	*11*	6,18	68,00			
Toplam	***22***					

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamaları sonucunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin CAT/5 Sözcük Bilgisi testinden aldıkları puanların Mann Whitney-U testi sonuçları ***tablo III.41***'de verilmiştir. Yapılan deneysel çalışma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları son test puanları arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu bulunmuştur (U=3,50 p<0,5). Sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulamalara katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere göre sözcük bilgisinin daha fazla olduğu anlaşılabilir. Bu bulguya göre, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamaları öğrencilerin sözcük bilgilerini arttırmada etkilidir denilebilir.

- Deney ve kontrol grubuna yapılan öğretim uygulamaları sonrasında CAT/5 ***Kavrama*** son test puan değerlendirmeleri ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.42. Grupların CAT/5 Kavrama Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kavrama Son test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney Grubu	*11*	17,00	187,00	,000	-4,020	0,00
Kontrol Grubu	*11*	6,00	66,00			
Toplam	***22***					

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamaları sonucunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin CAT/5 Kavrama testinden aldıkları puanların Mann Whitney-U testi sonuçları ***tablo III.42***'de verilmiştir. Yapılan deneysel çalışma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları son test puanları arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu bulunmuştur (U=1,50 p<0,5). Sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulamalara katılan öğrencilerin kavrama becerilerinin, katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılabilir. Bu bulgu ile üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarının, kavrama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

- Deney ve kontrol grubuna yapılan öğretim uygulamaları sonrasında CAT/5 ***Yazım Kuralları*** son test puanları değerlendirmeleri ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.43. Grupların CAT/5 Yazım Kuralları Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yazım Kuralları Son test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney Grubu	*11*	14,77	162,50	24,50	-2,50	,00
Kontrol Grubu	*11*	8,23	90,50			
Toplam	***22***					

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamaları sonucunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin CAT/5 Yazım Kuralları testinden aldıkları puanların Mann Whitney-U testi sonuçları ***tablo III.43***'te verilmiştir. Yapılan deneysel çalışma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları son test puanları arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu bulunmuştur (U=22,50 - p<0,5). Sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulamalara katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere göre yazım kurallarını uygulamadaki başarılarının daha yüksek olduğu anlaşılabilir. Bu bulguya göre üstün zekâlı ve

yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarının, öğrencilerin yazım kurallarını uygulamasında da etkili olduğu söylenebilir.

- Deney ve kontrol grubuna yapılan öğretim uygulamaları sonrasında CAT/5 ***Noktalama İşaretleri*** son test puanları değerlendirmeleri ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.44. Grupların CAT/5 Noktalama İşaretleri Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Noktalama İşaretleri Son test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney Grubu	*11*	17,00	187,00	,000	-4,017	,00
Kontrol Grubu	*11*	6,00	66,00			
Toplam	**22**					

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamaları sonucunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin CAT/5 Noktalama İşaretleri testinden aldıkları puanların Mann Whitney-U testi sonuçları ***tablo III.44***'te verilmiştir. Yapılan deneysel çalışma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları son test puanları arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu bulunmuştur (U=,00 - p<0,5). Sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulamalara katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere göre noktalama işaretlerini doğru kullanma başarılarının daha yüksek olduğu anlaşılabilir. Bu bulguya göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarının, öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

- Deney ve kontrol grubuna yapılan öğretim uygulamaları sonrasında CAT/5 ***Dil Anlatımı*** son test puanları değerlendirmeleri ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.45. Grupların CAT/5 Dil Anlatımı Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Dil Anlatımı Son test	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney Grubu	*11*	17,00	187,00	,000	-4,007	,00
Kontrol Grubu	*11*	6,00	66,00			
Toplam	***22***					

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamaları sonucunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin CAT/5 Dil Anlatımı testinden aldıkları puanların Mann Whitney-U testi sonuçları ***tablo III.45***'te verilmiştir. Yapılan deneysel çalışma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları son test puanları arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu bulunmuştur (U=0,00 - p<0,5). Sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulamalara katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere göre başarılarının daha yüksek olduğu anlaşılabilir. Bu bulguya göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarının, öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

- Deney ve kontrol grubuna yapılan öğretim uygulamaları sonrasında CAT/5 son test ***toplam*** puanları değerlendirmeleri ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo III.46. Grupların CAT/5 Son Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Son Test Toplam	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney Grubu	*11*	17,00	187,00	,000	-3,984	,00
Kontrol Grubu	*11*	6,00	66,00			
Toplam	***22***					

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamaları sonucunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin CAT/5 tüm testlerden aldıkları ***toplam*** son test puanların Mann Whitney-U testi sonuçları ***tablo III.46***'da verilmiştir. Yapılan deneysel çalışma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları son test puanları arasında ***anlamlı bir fark*** olduğu bulunmuştur ($U=0,00$ $p<0,5$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında uygulamalara katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere göre başarılarının daha yüksek olduğu anlaşılabilir. Bu bulguya göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarının, öğrencilerin Türkçe dersi başarılarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV

YORUMLAR

Geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme süreci genellikle, bir dizi bilgi parçalarının öğrencilere aktarılması ve bu bilgi parçalarının öğrenciler tarafından daha sonra olduğu gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Söz konusu bu tür bir süreçte öğrencilerin düşünme ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme etkinliklerine pek fazla yer verilmemektedir. Sonuçta düşünme yetenekleri gelişmeyen öğrencilerin en büyük zihinsel etkinlikleri de depoladıkları bilgileri kendilerinden istendiğinde geri çağırmak olduğundan, bu öğrenciler, dağarcıklarındaki bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını dahi bilememektedirler (Saban, 2004;139). Özellikle Türkçe dersi gibi bir beceri dersinde sadece bilgi kazanımı ile öğrencilerin kavrama, okuduğunu anlama, dinleme, soyut düşünme, yazma gibi becerilerini geliştirmeleri olanaklı olmayacaktır. Uygulamaya geçirilen yeni Türkçe programı yapılandırılmış yaklaşım ile Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme şeklinde (MEB, 2005:17) değiştirilerek, öğrencilere beceri kazandıracak şekilde uygulanmaya başlanmıştır. Ancak tüm bunlara rağmen okullarda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere Türkçe dersinde geleneksel anlamda eğitim verilmeye devam edilmektedir. BİLSEM'e devam eden öğrencilere uygulanan eğitim programlarının da onların özelliklerine göre yeterince farklılaştırılmadığı Özkan (2009), Kontaş (2009), Kurnaz, Tüybek ve Taşkesen (2009)'in araştırmalarından anlaşılabilmektedir.

"Dil doğru ve güzel kullanıldığı ölçüde bireyi zenginleştirip donanımlı kılar (Dilidüzgün:244)" ifadesinin insan hayatındaki yerinin temeli okullarda atılmaktadır. Bu amaçla okullarda sürekli bir program değişikliği ve farklı uygulamalara yönelik program araştırmaları, program değişiklikleri yapılmaktadır. Ülkemizdeki anadil Türkçe programı yapılan değişikliklerle yapılandırılmış yaklaşıma göre yeniden hazırlanmış, üst düzey düşünme becerilerini içeren bir program haline getirilmiştir. Fakat yine de Seyit (2011), Çakmak (2010), Pekkaya (2007), Çebi (2006)'nin araştırmalarında da görüldüğü gibi sadece üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar değil

diğer öğrencilerde bu programdan yeterince yararlanamamaktadırlar. Bunun nedeni öğrenciler için uygun eğitim-öğretim ortamlarının oluşturulamaması, öğretmenlerdeki uygulama ve yöntem bilgisi eksiklikleri, beklentilerin farklı olması olabilir.

BİLSEM'e devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış olan Türkçe öğretim uygulamaları, not ve sınav kaygısı olmadan öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri bir ortamda uygulanmış; şimdiye kadar hiç karşılaşmadıkları metinler aracılığı ile yapılan etkinlikler sonucunda farklı bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır.

4.1. Birinci Denence İle İlgili Yorumlar

Araştırmanın ***birinci denencesi,*** "Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre yazma becerilerinin (yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimleyici yazma) değerlendirilmesinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır." şeklindedir.

- Serbest bir yazı yazma şekli olan yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin kendilerini sınırlamadan ifade etmelerine olanak sağladığı için yazmayı sevdiren ve özgün etkinliklerdir. Programa dahil edilen bu tür etkinlikler, uygulama sonuçlarından alınan puanların deney ve kontrol grubu arasında farklılık göstermesine sebep olmuş olabilir.
- Öyküleyici yazma ve betimleyici yazma için öğrencilerin ilgisini çekecek farklı yöntemlerin kullanılması (***Hamburger Modeli***, ***Metafor Analizi***) öğrencileri yazma konusunda olumlu etkilemiş olabilir. Bu yöntemlerle tanışmak ve onları uygulamak deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmesinin nedeni olabilir.

Cotton (1991)'un düşünme becerileriyle ilgili araştırmaları incelediği kapsamlı çalışmasında, üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilerin yazma dahil bir çok akademik alandaki başarılarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu bulgu araştırma ile paralellik göstermektedir.

Bu program ile yazma becerilerinin iki farklı boyutu öğrencilere gösterilmeye çalışılmış ve etkinlikler de iki farklı şekilde yaptırılmıştır. Yazı yazmada ***Sözcük***

Dağarcığı Ağı Modeli, ***Hamburger Modeli*** ve ***Yazma Süreci Modeli*** kullanılarak ikna edici, betimleyici ve öyküleyici yazılar yazılmıştır. Serbest yazmada ise içinden gelenleri sınırlamadan, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebildiği ***yaratıcı yazma*** etkinlikleri yapılmıştır. Böylece öğrenciler serbest yazma ile ikna edici, öyküleyici ve betimleyici yazma arasındaki farkı görerek bu doğrultuda da etkinlikler yapmışlar, yazma becerilerinin türlerinin olabileceğini içselleştirmişlerdir. Bu da öğrencilerin yazma süreçlerinde ve süreç sonunda başarılı olmalarını sağlamış olabilir.

4.2. İkinci Denence İle İlgili Yorumlar

Araştırmanın ***ikinci denencesi*** "Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre yazma becerilerinin (yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimleyici yazma) değerlendirilmesinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir yoktur." şeklindedir. Bu denence ile müdahale edilmemiş Türkçe öğretim uygulamaları ile eğitim alan kontrol grubunun yazma becerileri ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, kontrol grubunun yaratıcı yazma, öyküleyici yazma ve betimleyici yazma ön test ve son test puanları arasında ***anlamlı bir farkın olmadığını*** göstermektedir.

Bu durumda, müdahale edilmemiş öğretim uygulamaları ile eğitim alan kontrol grubunun, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile eğitim alan deney grubuna göre yazma becerilerini geliştiremediklerini gösterebilir.

4.3. Üçüncü Denence İle İlgili Yorumlar

Üçüncü denence, "Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre yazma becerilerinin (yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimleyici yazma) değerlendirilmesinde deney grubunun son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır." şeklindedir.

"Yazma beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir." (Keskinkılıç, 2005,152). Yazma eğitiminin temel ilkesi "yazmaktır". Öğrencilerde yazma becerisi yazarak gelişir (Demirel,1999:71). Serbest yazmada öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini kendi üsluplarına göre anlatmaları beklenmektedir

(Demirel,1995:75-81). Yazmanın psikolojik, sosyal, pedagojik ve dil gelişimi için öğrencilerin kendi düşüncelerini özgürce yazabilmeleri ve arkadaşlarıyla paylaşmaları sonucunda onlara kabul edilmişlik ve güven duygusunu kazandırdığı söylenebilir. Yazmak bilgi edinmenin farklı yollarından biridir. 'Yazmanın kendi içinde mantığı vardır.' Düşünceler bir yerden başlamalı ve belli bir sıra ile devam etmelidir. Aşamalı olarak devam eden yazma eylemi, satırlar, paragraflar amaçsız olmamalıdır. Yazının bütününden tek anlam paragraflardan da onun parçaları ortaya çıkmalıdır. Düzensiz düşünmenin, düzensiz yazmaya sebep olacağı ya da düzenli yazmanın düzenli düşünmeye neden olacağı öğrencilere kavratılmalıdır (Paul, Binker, Jensen ve Krelau 1990:113). Araştırma için yapılan yazma etkinlikleri sırasında bu bilgiler dikkate alınarak yazmanın mantığı, sırası ve kuralları yanında, dilbilgisi kuralları da hatırlanmıştır. Yazıların dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazılması gerektiği öğrencilere belirtilerek, yazılar araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Yanlışlar düzeltilip, üzerine neden yanlış yaptığına ilişkin açıklamalar yapıldıkça ve doğrusu yazıldıkça, hataların azaldığı gözlenmiştir. Böylece öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlandıktan sonra yapılan değerlendirmeler, deney grubunun son test puanları lehine anlamlı olmasında etkili olmuş olabilir.

Uygulamalar sırasında öğrenciler okudukları, öğrendikleri metinleri önce zihinlerinde sonra da kâğıt üzerinde resmetmek konusunda istekli olmuşlar ve bu resimler ile ilgili yazılar yazarak ***yorumlamalar yapmışlardır***. Tatile gidilecek bir ülkenin seçimi için ülkenin özelliklerini anlatmaya yönelik yapılan ve karşısındakini ikna etmeye yönelik bir çalışma konuya örnek olmuştur. Bu etkinliklerde deney grubundaki öğrencilerin akıl yürütme ve yazma becerilerine kendilerinin görsellik kattıkları gözlemlenmiştir. Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990:32), soyut kavramları sezgisel biçime dönüştürmenin en önemli yollarından birinin görselleştirme ve düşleme süreçlerinden yararlanmak olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin, uygulamadaki etkinliklerde doğrudan yer almamasına rağmen, yaptıkları etkinliklere ve yazılarına kendilerinin görsellik katmalarının, bu öğrencilerin görselleştirme ve düşleme süreçlerini etkinliklerinde kullanabildiklerini göstermektedir.

Cavkaytar (2009)'ın yaptığı ***Yazma Süreci Modeli***'nin de kullanıldığı dengeli okuma yazma programının, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin

öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin derse katılımlarını etkilediği, düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı bu araştırma sonuçlarına paralel bir bulgudur. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler de ***Yazma Süreci Modeli*** ve düşünme becerilerini içeren Türkçe öğretim uygulamaları sonunda yazma becerileri başarı düzeyleri ile Türkçe dersi başarı düzeylerini yükseltmişlerdir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamaları içerisinde yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilerek, süreç boyunca ve sürecin sonunda yapılan etkinliklerin sonuçları değerlendirildiğinde yaratıcı yazma becerileri düzeyi puanlarının arttığı belirlenmiştir. Bu sonuç Öztürk (2007)'ün araştırması ile paralellik göstermektedir. Ayrıca yazma becerilerinin sadece bir konu verilip üzerinde yazı yazmak olmadığı, süreçteki yazma etkinliklerinin de değerlendirilmeye katılmasının önemli olduğu bu araştırma ile görülmüştür. Örneğin, literatür analizi ve yorumlama becerilerini geliştirme hedefini gerçekleştirmek üzere şiir analizi ve sözcük bilgisi ile ilgili çalışmaların yapıldığı derste, incelenen şiirle bağlantılı olarak ortam hazırlanmış ve yaratıcı yazma etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte savaşlar ile ilgili görseller hafif bir müzik eşliğinde izlenerek öğrencilerden resimlerde görüp hissettiklerini yazmaları istenmiştir. Duygu ve düşüncelerin, sosyal yaşamdaki savaş sorununun öğrenciler tarafından ilgi duyularak yazıldığı gözlemlenmiştir. Sonra yazılanlar paylaşılarak üzerlerinde tartışılmıştır. Öğrenciler bu şekilde süreç içerisinde ortam hazırlanarak yapılan yazma çalışmalarında isteksizlik göstermemişlerdir. Benzer etkinliklerin yapılması yaratıcı yazma beceri puanlarının deney grubunun son testi lehine anlamlı şekilde farklılaşması ile sonuçlanmıştır.

4.4. Dördüncü Denence İle İlgili Yorumlar

Araştırmanın dördüncü denencesi, "Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre bilişsel beceri düzeylerinin (sıralama, analoji, bellek, sözel muhakeme) değerlendirilmesinde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır." şeklindedir.

Araştırmadaki deney grubunda bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel beceri ölçeği ön test ve son test arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan test sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel açıdan

anlamlı farka rastlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin bilişsel beceri düzeylerinin son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel beceri düzeylerinin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç deney grubu ile kontrol grubu arasındaki bilişsel beceri düzeylerinin son test puanları bakımından deney grubu lehine olması şeklinde beklenen öngörüyü destekler niteliktedir.

Yukarıdaki öngörünün kaynağı, soyut düşünmenin bilişsel bir beceri olması ve uygulanan program ile öğrencilerin soyut düşünme becerilerini geliştirmek için farklı etkinlikler üzerinde çalışmış olmalarıdır. Piaget öğrenmeyi açıklarken ön bilginin yapısındaki değişim üzerinde durmaktadır. Başka bir deyişle, yeni deneyimle bağlantılı olarak öğrencilerin zihinsel yapılarının nasıl gelişim gösterdiğini açıklamaktadır. Çocukluktan yetişkinliğe ilerledikçe, öğrenme somut deneyimleri aşmakta ve soyutlamaları da içeren düşünsel bir zenginleşme göstermektedir. Her gelişim döneminde egemen olan zihinsel yapı, bireyin yeni uyarıcılarla etkileşiminde belirleyici rol oynamaktadır. Piaget'nin bu açıklamaları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Yani farklılaştırmış Türkçe programı ile eğitim alan üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ön bilgilerinin üzerine yeni deneyimlerle yeni bilgiler eklemişlerdir. Anadili öğretiminin düşünme güçlerini gerçekleştirme, yetkinleştirme amacını (Server, 2000) geliştiren öğretim uygulamaları süresince incelenen yazınsal metinlerle ***soyut düşünme*** ile ilgili zengin etkinliklerin uygulanmış olması bu durumu açıklayabilir.

4.5. Beşinci Denence İle İlgili Yorumlar

Beşinci denence "Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre bilişsel beceri düzeylerinin (sıralama, analoji, bellek, sözel muhakeme) değerlendirilmesinde, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur." şeklindedir.

Bu denence ile müdahale edilmemiş Türkçe öğretim uygulamaları ile eğitim alan kontrol grubunun bilişsel beceri ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, kontrol grubunun bilişsel beceriler ön test ve son test puanları arasında ***anlamlı bir farkın olmadığını*** göstermektedir.

Bu durumda, müdahale edilmemiş öğretim uygulamaları ile eğitim alan kontrol grubunun bilişsel beceri ön test ve son test puanlarının farklı olmadığı görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerinde belirli bir bilişsel beceri düzeyinde oldukları muhakkaktır. Ancak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının bilişsel beceri düzeylerini de etkileyebildiği bu karşılaştırma ile anlaşılabilmektedir.

4.6. Altıncı Denence İle İlgili Yorumlar

Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre bilişsel beceri düzeylerinin (sıralama, analoji, bellek, sözel muhakeme) değerlendirilmesinde, deney grubunun son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır, şeklindeki denence bu araştırmanın ***altıncı denence***sidir.

Feldhusen (1998) ve Freeman (2001)'e göre üstün zekâlı ve yetenekli bireyler olağanüstü bellek öğrenimi fonksiyonları, derin ve iyi organize edilmiş bilgi temellerine sahip olmalarıyla tanınırlar. Yeni bilgiyi daha derin ve karmaşık şekilde işlerler ve bilgi temellerini yeni bilgi edinmede kullanırlar. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler bilgileri uzun süre hafızalarında tutabilir ve verimli olarak geri çağırabilirler, çünkü gelişmiş uzun dönemli belleğe sahiptirler. Bu durum üstbiliş becerileri ile de ilişkilendirilebilir. Yeni bilgileri öncekilerle birleştiren (Kafadar, 2008) bu öğrencilerin, Little (2001)'ın araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi düşünme ve kavrama sisteminde ortaya çıkan gelişmeler olarak tanımlanan bilişsel beceri düzeylerinin değerlendirmesi ile elde edilen deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuçla, yapılan öğretim uygulamalarının deney grubunun bilişsel beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

4.7. Yedinci Denence İle İlgili Yorumlar

Araştırmanın ***yedinci denencesi*** "Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre başarı düzeylerinin (sözcük bilgisi, kavrama, yazım kuralları, noktalama işaretleri, dil anlatımı) değerlendirilmesinde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır." şeklindedir. Araştırmadaki deney grubunda bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Türkçe dil becerileri dersi sözcük bilgisi,

kavrama, yazım kuralları, noktalama işaretleri, dil anlatımı ön test ve son testleri arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan test sonucunda sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır.

- Sözcük dağarcığının geniş olması dilin işlevsel kullanımında etkilidir. ***Sözcük Dağarcığı Ağı Modeli*** ile sözcükler analiz edilirken aynı zamanda zihinlere yeni sözcükler eklenmektedir. Farklı metinlerin kullanılması da bu konuda öğrencilere yardımcı olmaktadır. Türkçe programı ile yapılan etkinlikler sonucunda deney grubu öğrencilerinin sözcük bilgisi testinden aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
- Kavrama testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında da anlamlı bir fark görülmüştür. Metinleri analiz ederken akıl yürütme sorularının öğrencilerle tartışılması, ***Yazınsal Ağ Modeli*** ile metnin biçimsel ve içerik olarak incelenmesi, bu testte deney grubu öğrencilerinin aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında farklılıklar görülmesine neden olmuş olabilir.
- Yazım kuralları ile ilgili olarak yazma etkinlikleri ile yazma süreci içerisinde yapılan düzeltme ve eleştirel incelemeler öğrencilerin kurallara biraz daha dikkat etmelerini sağlamıştır. Deney grubuna uygulanan ön test ve son test puanları arasında farklılık görülmesi, yapılan etkinliklere deney grubu öğrencilerinin aktif katılım sağlamış olmaları ile açıklanabilir.
- Noktalama işaretlerinin yerinde ve kuralına uygun kullanılması yazma becerileri etkinlikleri ile yakından ilişkilidir. Yine yazma etkinlikleri süreç ve değerlendirme sonuçlarına katılmanın etkisiyle deney grubu öğrencilerinin noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili olarak ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark görülmüş olabilir.
- Birbirlerinden ayrı düşünemeyeceğimiz Türkçe dil becerileri (konuşma, dinleme, okuma, yazma, görsel sunu) eğitiminin içeriği farklılaştırılarak uygulanması öğrencilerin akıl yürütme, analiz-sentez yapma ve dili kullanma becerilerinde başarılı olmalarını sağlamıştır. Bu da deney grubu dil anlatımı becerileri ön test puanları ile son test dil anlatımı becerileri puanları arasında anlamlı bir farka neden olabilir.

4.8. Sekizinci Denence İle İlgili Yorumlar

Araştırmanın ***sekizinci denencesi***, "Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre başarı düzeylerinin (sözcük bilgisi, kavrama, yazım kuralları, noktalama işaretleri, dil anlatımı) değerlendirilmesinde, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında Bu denence ile müdahale edilmemiş Türkçe öğretim uygulamaları ile eğitim alan kontrol grubunun bilişsel beceri ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, kontrol grubunun başarı düzeyi ön test ve son test puanları arasında ***anlamlı bir farkın olmadığını*** göstermektedir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öğrencilere, farklı sözcük bilgisi etkinlikleri, literatürdeki farklı ve o güne kadar duyulmamış metinlerin, şiirlerin incelemesi, farklı düşünme yöntemleri ile akıl yürütme sorularının bulunduğu etkinlik düzenlemelerini içeren farklı ortamlar hazırlar. Bu etkinlikler ile karşılaşmayan kontrol grubu öğrencilerinden deney grubunun gösterdiği başarı beklenemeyebilir. Bu denence ile ilgili bulgularda bu öngörüyü destekler niteliktedir.

4.9. Dokuzuncu Denence İle İlgili Yorumlar

Araştırmanın ***dokuzuncu yani son denencesi*** "Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre başarı düzeylerinin (sözcük bilgisi, kavrama, yazım kuralları, noktalama işaretleri, dil anlatımı) değerlendirilmesinde, deney grubunun son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır." şeklindedir.

Araştırmada elde edilen bulgular deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğunu göstermektedir. Bu bulgular deney grubu ile kontrol grubu arasında başarı düzeylerinin son test puanları bakımından deney grubu lehine olması şeklinde beklenen öngörüyü destekler niteliktedir.

Akıl yürütme becerilerinin temel alındığı uygulamalar sözcük bilgisi, kavrama, yazım kuralları, noktalama işaretleri, dil anlatımı becerileri başarı düzeylerinin artmasında etkili olmuş olabilir.

Halliday'in açıkladığı yedi temel işlevi (araç, düzenleme, etkileşim, bireysel, anlayıp çözme, düşleme, anlatım işlevleri) yerine getirmek için anadilini öğrenen çocuğun bu işlevleri hayatında kullanırken sözcükleri tanımaya ve sözcükleri doğru, yerinde kullanmaya ihtiyacı vardır. İleri düzey dil gelişimine sahip üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sözcükleri doğru ve yerinde kullanılma konusunda sorunları genelde yoktur. Zengin sözcük dağarcığına sahip, karmaşık ve soyut ifadeleri yerinde ve anlamlı olarak kullanabilen bu öğrencilerin farklı sözcük bilgileri çalışmalarına ihtiyaçları vardır. Bunun için yine araştırmada kullanılmak üzere seçilen metinler üzerinde yapılan sözcük bilgisi çalışmaları, sözcük dağarcığı ağı ve metafor analizleri ile yapılmıştır. Sözcüğün kökeni, sözcük sınıflaması, anlamsal farklılıklar, eş ve zıt anlamlı sözcükler, anlam bilgisi, görsel semboller gibi bilgilerin öğrencilere sözcük ağı ile keşfettirilmesi sağlanmıştır. Öğrenciler bu çalışmalarını yaparken sınıf içinde bir köşe belirleyerek bir sözcük defteri edinmişler ve yeni öğrendikleri sözcükleri bu deftere kayıt etmişlerdir. Etkinliklerini yaparken sözlüklerden yararlanmışlardır. Metinlerdeki metaforları analiz ederek yeni mecazi ifadeleri keşfetmişlerdir. Bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin sözcük bilgisi başarı düzeyleri yükselmiştir. İnce (2006)'nin yaptığı araştırma sonuçları yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir. Yani sözcük öğretiminde farklı yöntemler kullanmak sözcük bilgisini geliştirebilmektedir.

Özgür (2007), Özüberk (2002), Akdağ ve Güneş (2008)'in yaptıkları öğretmenlerin kullandığı stratejilerin ve zenginleştirmelerin öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmede etkili olduğu ile ilgili araştırmaları, üst düzey düşünme becerilerinin kullanıldığı bu uygulamaların etkili olduğunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulguları uygulamada kullanılan stratejilerin ve akıl yürütme becerilerini içeren sorularla çalışılmış okuma parçalarının öğrenci başarılarında etkili olduğunu göstermektedir.

Programda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin gereksinimlerini karşılayan üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren etkinlikler olması okuma-anlama becerilerini geliştirmiştir. Okuma anlama becerileri, kavrama testi sonuçları

ile değerlendirilmiştir. Calp (2005) hangi tür okuma etkinliği olursa olsun, okumanın son derece karmaşık bir zihinsel faaliyet olduğunu belirtmiştir. Okuma parçaları üzerinde plan, düşünce örgüsü, anlatım biçimi, dil bilgisi kuralları bakımından yapılan çalışmalar, öğrencilerin anlayarak okuma güçlerini arttırmaktadır. Yapılan araştırmada da Calp'ın açıkladığı çalışmalara benzer nitelikte olan metin incelemede kullanılan ***Yazınsal Ağ*** etkinlikleri ile yazınsal analiz, yorumlama, akıl yürütme soruları, metafor analizleri, dilbilgisi çalışmaları ile okuduğunu anlama, soyut kavramları anlayabilme için etkinlikler yapılmıştır. Oysa bunların dışındaki geleneksel öğretimdeki üst seviye becerilerinin yoğun olarak kullanılmaması, metinlerin sadece yüzeysel olarak ele alınması düşünce örüntüsünün yeterince analiz edilmemesi, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma gelişimini olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Programda seçilen yazınsal metinler, soyut kavramlar ve metaforların yer aldığı, hayal gücünden yola çıkılarak zenginleştirilmiş metinlerdir. Öğrenciler bu metinleri okuduğunda ve karşılarına çıkan soyut kavramları düşündüklerinde ya da metin içinde yer alan bir ifadeyi, bir inancı anlamaya ve değerlendirmeye çalıştıklarında düşleme yetisini kullanmalıdır. Bu yeti kullanılarak yapılan metin incelemeleri öğrencilerin kavrama becerilerini geliştirmede etkili olabilmektedir.

Araştırmada kullanmak üzere Paul'un Akıl Yürütme Modeli'nde belirlediği düşüncenin sekiz unsuruna odaklı hazırlanan farklılaştırılmış dil eğitimi programına uygun Türkçe öğretim uygulamaları ve etkinlikler belirlenmiştir. Uygulama sonunda amaca ulaşmak için akıl yürütme, yanıtlanacak soru veya problem çözme için akıl yürütme, görüş açısına göre akıl yürütme, bir olgu bir olay ile ilgili akıl yürütmede kullanılan bilgi, akıl yürütmede kullanılan kavramlar ve düşünceler, akıl yürütmenin başlangıç noktası ve akıl yürütülen duruma göre oluşturulan sayıltılar, sonuç ve anlam çıkarmalar ile akıl yürütmenin götürdüğü yer (doğurgular) şeklindeki yaratıcı fiiller oluşturulur. Bu etkinliklerin içinde kullanılan dil ve anlamın açık olması, doğru düşünme, kesinlik, uygun olan bilgi verilirken sokratik sorular, tartışmalar, beyin fırtınaları, kavram haritaları, sorgulama, yorumlama, analiz yapma, gibi zihinsel ölçütler programın başarısında önemli rol oynamış olabilir.

Kendi görüşlerini oluşturma, dile getirme ve yazma, sorunlara çözüm üretme, kendi çözümlerini değerlendirme, akıl yürütme sorularını yanıtlama, sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi; görüşleri, yorumları,

inançları, analiz etme ve değerlendirme, soru sorma gibi düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminde, drama, gözlem ve sınıf tartışmaları, özetleme, ilişkileri sorgulamaya yönelik etkinlikler program uygulamalarının başarılı olmasında etkili olmuş olabilir.

Türkçe dersi tüm dil beceri alanlarını içerir. Öyküleme, bilgilendirme, aklımızdan geçenleri harflere dönüştürerek yazma, soyut düşünme, kavramları imgeleme, ikna etme, betimleme, araştırma, yaratma, sınıflandırma, yorumlama ile yakından ilişkilidir. Bu işlevler yerine getirildiğinde dil becerileri kazanımları gerçekleşebilir. Dil ve düşüncenin birbirini etkilediği görüşünün kabul edilmesi, programlarda düşünce becerilerine yer verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle araştırmada kullanılan akıl yürütme becerileri Türkçe dersi temel işlevlerini içeren ama kazanımlarını içerikteki hedef, süreçteki hedef ve kavramsal hedef olarak farklılaştırmaya yönelik olarak şekillendiren bir kaynak programdır.

Hayran (2002)'ın araştırmasındaki ilköğretim müfettişleri ve uzmanların görüşleri Türkçe dersi öğretim programı içeriğinin yeniliklere açık olması, yazınsal ve öğretici metinlerin kullanılması, metin seçimlerinde yaş özellikleri, algı ve kavrayışların göz önünde tutulması, söz varlığı bakımından zengin okuma parçalarının dilbilgisi bilgilerinin metinle birlikte öğretilmesinin daha yararlı olacağı şeklindedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kavrayış ve algı düzeylerine uygun, söz varlığı açısından zengin ve öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları yazınsal metinler seçilerek yapılan öğretim uygulamalarının bu görüşlerle uygunluk gösterdiği söylenebilir.

BPM, Akıl Yürütme Modeli ve yaratıcı yazma etkinlikleri temel alınarak hazırlanan program ile üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere okul dışında eğitim aldıkları BİLSEM'de Türkçe öğretim uygulamaları yapılmıştır. Öğrencilerin yazma becerileri, bilişsel becerileri ve başarı düzeyleri ön testlerle analiz edildikten sonra hazırlanan öğretim uygulamaları etkinlikleri, ünite temasının keşfedilmesi ve bu temaya uygun metinlerle akıl yürütmeyi, analiz-sentez yapmayı, sorgulamayı ve yazma becerilerini içeren etkinliklerin uygulanması ile devam etmiştir. Bu uygulamalarda ortaya çıkarılan ürünler akran değerlendirmeleri, öğretmen değerlendirmeleri ve öğrencinin kendisini değerlendirmesi şeklinde değerlendirilmiştir. Yine uygulamalarda ***Yazınsal Ağ (Literatür Web), Sözcük Bilgisi Ağı (Vocabulary Web), Hamburger Modeli (Hamburger Model for***

Persuasive Writing), Yazma Süreci Modeli (The Writing Process Model), ***Metafor Analizi (Metaphor Analysis Model)*** kullanılmıştır. Yazma becerileri ile ilgili ürünler süreç içerisinde de değerlendirilmiştir.

Süreç içinde öğretimin niteliğini belirleyen ve öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkileyen değişkenler olarak ipuçları, pekiştirme, dönütler, uygun düzeltmeler kullanılmıştır. Bu değişkenlerle deney grubuna verilen öğretim hizmetinin niteliği arttırılmıştır.

Araştırmadaki bulgular, Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının, yazma becerileri, sözcük bilgisi, kavrama, noktalama işaretleri, yazım kuralları, dil anlatımı ve bilişsel beceri düzeylerini arttırmada etkili olabildiğini göstermektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ

Bu bölüm, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına göre oluşturulan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilerden oluşmaktadır.

Bu araştırmada; Birleştirilmiş Program Modeli, Paul'un Akıl Yürütme Modeli ve yazma becerilerini içine alan Türkçe öğretim uygulamalarının BİLSEM'e devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma becerileri, bilişsel beceriler ve başarı düzeylerine etkisi bulunmak istenmiştir. Bu amaçla, "Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akıl yürütme becerilerine yönelik olarak yapılan Türkçe öğretim uygulamalarının, yazma becerilerine (yaratıcı yazma, öyküleyici yazma ve betimsel yazma), bilişsel becerilerin gelişimine ve başarıya etkisi nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu problemin cevabını bulmak amacıyla veriler "Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği", "Yaratıcı Yazma Ölçeği", "TCS-2 Bilişsel Beceri Ölçeği" ve "CAT/5 Kaliforniya Başarı Testi" ölçme araçlarının ön test ve son test olarak uygulanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulguların sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

1. Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre yazma becerilerinin (yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimleyici yazma) değerlendirilmesinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

2. Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre yazma becerilerinin (yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimleyici yazma) değerlendirilmesinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

3. Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre yazma becerilerinin (yaratıcı yazma, öyküleyici yazma, betimleyici yazma) değerlendirilmesinde

deney grubunun son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farkın olduğu bulunmuştur.

4. Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre bilişsel beceri düzeylerinin (sıralama, analoji, bellek, sözel muhakeme) değerlendirilmesinde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farkın olduğu bulunmuştur.

5. Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre bilişsel beceri düzeylerinin (sıralama, analoji, bellek, sözel muhakeme) değerlendirilmesinde, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur.

6. Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre bilişsel beceri düzeylerinin (sıralama, analoji, bellek, sözel muhakeme) değerlendirilmesinde deney grubunun son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farkın olduğu bulunmuştur.

7. Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin katıldığı Türkçe öğretim uygulamalarına göre başarı düzeylerinin sonuçları incelenerek:

   a- BİLSEM'de Türkçe öğretim uygulamalarına katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu deney grubu ile katılmayan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu kontrol grubunun ***sözcük bilgisi*** düzeylerinin değerlendirilmesinde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

   b- BİLSEM'de Türkçe öğretim uygulamalarına katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu deney grubu ile katılmayan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu kontrol grubunun ***kavrama*** düzeylerinin değerlendirilmesinde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

c- BİLSEM'de Türkçe öğretim uygulamalarına katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu deney grubu ile katılmayan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu kontrol grubunun ***yazım kuralları*** düzeylerinin değerlendirilmesinde, deney ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

d- BİLSEM'de Türkçe öğretim uygulamalarına katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu deney grubu ile katılmayan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu kontrol grubunun ***noktalama işaretleri*** puanları değerlendirilmesinde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

e- BİLSEM'de Türkçe öğretim uygulamalarına katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu deney grubu ile katılmayan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu kontrol grubunun ***dil anlatımı*** düzeylerinin değerlendirilmesinde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

8. Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli kontrol grubu öğrencilerinin katıldığı müdahale edilmemiş Türkçe öğretim uygulamalarına göre başarı düzeylerinin sonuçları incelenerek:

a- BİLSEM'de farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarına katılmayan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu kontrol grubu öğrencilerinin ***sözcük bilgisi*** düzeylerinin değerlendirilmesinde, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

b- BİLSEM'de farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarına katılmayan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu kontrol grubu öğrencilerinin ***kavrama*** düzeylerinin değerlendirilmesinde, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

c- BİLSEM'de farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarına katılmayan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu kontrol grubu öğrencilerinin ***yazım kuralları*** düzeylerinin değerlendirilmesinde, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

d- BİLSEM'de farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarına katılmayan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu kontrol grubu öğrencilerinin ***noktalama işaretleri*** kullanım düzeylerinin

değerlendirilmesinde, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

e- BİLSEM'de farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarına katılmayan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin oluşturduğu kontrol grubu öğrencilerinin ***dil anlatımı*** düzeylerinin değerlendirilmesinde, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

9. Türkçe dersinde 10–11 yaş düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına göre başarı düzeylerinin (sözcük bilgisi, kavrama, yazım kuralları, noktalama işaretleri, dil anlatımı) değerlendirilmesinde, deney grubunun son test puanları ile kontrol grubunun son test sonuçları incelenerek:

   a- Öğretim uygulamalarına katılan deney grubunun ***sözcük bilgisi*** düzeyi son test puanlarının, uygulamaya katılmayan kontrol grubunun son test puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu sonucun program uygulamalarına katılan grubun lehine olduğu bulunmuştur.

   b- Öğretim uygulamalarına katılan deney grubunun ***kavrama*** düzeyi son test puanlarının, uygulamaya katılmayan kontrol grubunun son test puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu sonucun program uygulamalarına katılan grubun lehine olduğu bulunmuştur.

   c- Öğretim uygulamalarına katılan deney grubunun ***yazım kuralları*** düzeyi son test puanlarının, uygulamaya katılmayan kontrol grubunun son test puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu sonucun program uygulamalarına katılan grubun lehine olduğu bulunmuştur.

   d- Öğretim uygulamalarına katılan deney grubunun ***noktalama işaretleri*** düzeyi son test puanlarının, uygulamaya katılmayan kontrol grubunun son test puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu sonucun program uygulamalarına katılan grubun lehine olduğu bulunmuştur.

e- Öğretim uygulamalarına katılan deney grubunun ***dil anlatımı*** düzeyi son test puanlarının, uygulamaya katılmayan kontrol grubunun son test puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu sonucun program uygulamalarına katılan grubun lehine olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçlar, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin katıldığı farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının bilişsel beceri düzeyleri, başarı düzeyleri ve yazma beceri düzeyleri puanlarını yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir. Puanların uygulama sonucunda yükselmiş olması uygulamaların etkili olduğunun bir göstergesi olabilir.

Araştırmanın bulguları göz önüne alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

BPM, Paul'un Akıl Yürütme Modeli, yazma becerileri ve üst düzey becerileri temel alan araştırmalar gösteriyor ki, ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretim programları ile ilgili eksiklikler bulunmaktadır. Türkçe dil becerileri çevremizle iletişim kurduğumuz, karşımızdakini anladığımız ya da karşımızdakinin bizi anlamada kullandığı, duygularımızı yazılı veya sözlü olarak ifade ettiğimiz, Türkçe dersi dışında diğer disiplinleri yeterince anlamada ve analiz etmede kullandığımız en önemli becerimizdir. Ülkemizde farklı bilişsel özellikleri nedeniyle kendilerine uygun çok az eğitim ortamı ve eğitim programının var olduğu üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için yapılabileceklerin önerileri teoriye yönelik öneriler ve uygulamadaki öneriler olarak iki kısımda açıklanabilir.

Teoriye Yönelik Öneriler:

- Ülkelerin geleceği olarak görülen üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan kaynaklar ülkemizde neredeyse yok denecek kadar az sayıdadır. Öğrencilerin özellikleri gözden geçirilerek üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilere yönelik, onların üst düzey becerilerini geliştirmeyi temele alan çalışmalar yapılmalıdır.
- Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik yapılan araştırmalarda onlara eğitim vermek amacıyla farklı zekâ kuramlarının temel alındığı eğitim programı modelleri incelenmiştir. Bu incelemelerden birisi olarak hazırlanıp uygulanan araştırmadaki program dışında farklı program modelleri hazırlanmalı, deneysel çalışmalarla etkililiği tespit edilerek uygulamada yaygınlaştırılmalıdır.

- Türkçe dersinde temel alınacak üst düzey beceriler ve davranışları, öğrencilerin gelişimlerine göre belirlenerek programların içerisine yerleştirilmelidir.
- İçerik, süreç ve ürün olarak farklılaştırılan eğitim programı için farklı temalar belirlenerek, hedef ve kazanımların üst düzeyde olması için yeni etkinlikler geliştirilmelidir.
- Uygulanan programın yaratıcılığı geliştirmeye etkisi diğer bir araştırma konusu olabilir.
- Programın eleştirel düşünmeyi geliştirmedeki etkisi farklı değerlendirme araçları ile incelenebilir.
- Araştırmacı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik yapılan dil becerileri ile ilgili araştırmaların yetersizliğinden dolayı zorlanmıştır. Bu nedenle farklı araştırmalar yapılarak elde edilen verilere göre yeni araştırmalar şekillendirilmelidir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

- Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere en yaygın eğitim BİLSEMlerde verilmektedir. Fakat yapılan araştırmalarda bu merkezdeki program uygulamalarının ne olduğu, çalışan öğretmenlerin alanda ne kadar yeterli olduğu, devletin bu merkezdeki uygulamalar için çerçeve bir program hazırlamada öncülük etmediği gibi sorunların olduğu görülmüştür. Bu nedenle farklılaştırılmış Türkçe programı gibi alanda yapılmış farklılaştırma çalışmaları merkezlerde uygulanabilir hale getirilebilmelidir.
- Öğretmenlere üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanıtıldığı ve farklılaştırılmış eğitim programlarının nasıl hazırlanacağı ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir. Yapabilecekleri çalışmalar konusunda öğretmenlere rehberlik edilmelidir.
- BPM'nin normal zekâ düzeyine sahip öğrenciler üzerindeki etkililiği araştırılabilir. Çünkü farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim programları bu düzeydeki öğrencilerin becerilerini de geliştirebilir.
- Akıl yürütme becerilerine uygun olarak hazırlanmış etkinlikler çeşitlendirilmeli, farklı metinler üzerinde farklı akıl yürütme soruları hazırlanmalıdır.

- Hazırlanacak eğitim durumlarında öğrencilerin üstbiliş becerilerini de işe koşmalıdır.
- Üstün zekâlı öğrencilere ve normal zekâ düzeyine sahip öğrencilere yönelik farklı alanlarda ve farklı yaş gruplarında (Matematik, Fen bilgisi, Sosyal Bilgiler vb.) BPM'nin etkisi araştırılabilir.
- Yapılan araştırma daha geniş bir örneklem grubuna uygulanarak daha kesin genellemelere ulaşılabilir.

Özetle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kurumlar ve üst düzey eğitim programları ne yazık ki ülkemizde çok sınırlıdır. Bunun için var olan kurumları ve eğitim programları öğrencilerin potansiyellerine ve ilgi alanlarına göre yapılandırılmalı ve geliştirilmelidir. Bu öğrenciler için farklılaştırılmış programların ve uygun eğitim ortamlarının gerekliliği sürekli olarak vurgulanmasına rağmen özellikle Türkçe dil becerileri ve Türkçe dersi ile ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın alana rehberlik etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akarsu, F. (2001). **Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileleri ve Sorunları,** Ankara: Eduser Yayınları.

Akdağ, M. ve Güneş, H., (2003). "Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi", Milli Eğitim Dergisi sayı:159 http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/159/akdag-gunes.htm.

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

AKYOL, H. (2006). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.

Andrade, H. G. ve Perkins, D. N. (1998). "Learnable Intelligence and Intelligent Learning", In R. J. Sternberg ve W. M. Williams (Ed.), **Intelligence, Instruction and Assessment**, (67 – 94). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Assouline, S., G. (2003). "Psychological and Educational Assessment of Gifted Children" In N. Colangelo ve G.A. Davis (Ed.), **Handbook of Gifted Education**, (pp. 124-145). USA: Allyn and Bacon Press.

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

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

Ataman, A. (2004). Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuk ile Yaşamak. Şirin M.R.; A.Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Der.), **1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı** (s.417-438), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ateş, S. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Anlama Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Ankara.

Aykaç, M. (2011). Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi, Doktora Tezi, Ankara.

Batdal, G., İlköğretim 5. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Farklılaştırılmış Geometri Öğretiminin Yaratıcı Düşünme, Uzamsal Yetenek Düzeyi ve Erişiye Etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İstanbul.

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

Baska, J., V., Johnson, D. T., Boyce, L. N., Little, C. A. (1999). **Guide To Teaching A Language Arts Curriculum For High-Ability Learners.** United States America: Kendall/Hunt Publishing Company.

Baymur, F. (1990). **Genel Psikoloji**. İstanbul: Anka Ofset.

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

Bizaro, P. (2004). "Research and Reflection in English Studies: The Special Case of Creative Writing." **College English,** Vol. 66,3 pp. 294-309.

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

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

Caine, N. Renate ve CAINE, Geoffrey, (2002). **Beyin Temelli Öğrenme**, Çev. Gülten ÜLGEN vd., Ankara: Nobel Yayıncılık.

CAT/5 Technical Report. (1996). **California Achivement Tests, Fifth Edition**. California: CTB/McGraw-Hill Companies.

Cavkaytar, S. (2009). Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması, Doktora Tezi, Eskişehir.

Chenfeld, M., B. (1978). **Teaching Language, Arts Creatively**. Toronto: HBJ Publishers.

Clark, B. (2002). **Growing Up Gifted.** New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Coşkun, E. (2007). **Yazma Becerisi: İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Kırkkılıç, A.; Akyol, H. (Ed.). Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Crain-Thoreson, C., Dale, P., S. (1992). "LinguisticPrecocity, Preschool Language, and Emergent Literacy,".**Development Paychology**, Vol. 28, pp. 421-429.

CTB Writing Assessment. (1993). **Writing Assessment Guide.** California: CTB/McGraw-Hill Companies.

Cutts, N. E., ve Moseley, N. (2001). **Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi: Ulusun En Büyük Kaynaklarından Birinin Harcanması Nasıl Önlenir?** (Çev.İ. Ersevim) İstanbul: Özgür Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001).

Cüceloğlu, D. (1996). **İnsan Ve Davranışı.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. Şirin, M. R.; A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Der.), **1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı** (s.111-127), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Çakmak, G. (2010). İlköğretim Birinci KADEME TÜRKÇE Öğretim Programının Öğrencilerin YARATICI Düşünmelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Tokat İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

Çebi, B. (2006). Sokratesçi Öğretme Yaklaşımının İlköğretim Türkçe Eğitim Programına Yansıması ve Uygulamadaki Durum, Yüksek Lisans Tezi, Samsun.

Çelenk, S. (2008). Türkçe Öğretiminde Yararlanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Ed. A. Tazebay, S. Çelenk, **Türkçe Öğretimi, İlke-Yöntem-Teknikler**. s. 17-49. Ankara: Maya Akademi.

Dale, P., S., Crain-Thoreson, C., Robinson, N., M. (1995). "Linguistic Precocity and Developmentof Reading: The Role of Extralinguistic Factors," **Applied Psycholinguistics.** Vol. 16, pp. 173-187.

Davaslıgil, Ü. (2006-2007). Eleştirel ve Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirebilme Özel Eğitim Bölümü, Doktora Eğitimi Ders Notları. İstanbul.

Davaslıgil, Ü. (2004). "Early Prediction of High Mathematical Ability", **Gifted and Talented**

Davaslıgil, U. (2004). "Üstün Çocuklar", R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve E. Bilgili (Ed.), **Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı**,(ss. 211- 218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.

Day, K. (2005). Where Do You Want Me To Sit?: Defining Authority Through Metaphor. A. Leahy (Ed.), **Power and Identitiy İn The Creative Writing Classroom The Authority Project** (pp. 155-166), Multilingual Matters Ltd, Clevedon Hall.

Demirel, Ö. (1992). İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, s.8, 31-38.

Demirel, Ö. (1999). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2003). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Demirel, Ş. (2008). "Abraham Tannenbaum'un Üstün Yetenek Sınıflandırmasına Giren Örnek Yetenek Türlerinin Toplumsal Değeri Üzerine Bir Araştırma" Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Dickonson, E. (2006). **Seçme Şiirler (İngilizce-Türkçe).** İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisi XIX.

Dixon, F., A., Prater, K., A., Vine, H., M., Wark, J.,M., Williams, T., Hancon, T., Shobe, C. (2004). "Teaching to Their Thinking: A Strategy to Meet the Critical-Thinking Needs of Gifted Students," **Journal for the Education of the Gifted**. Vol. 28, No. 1, 2004, pp. 56-76.

Dilidüzgün, S. (2001). "Türkiye'de edebiyat Öğretimi ve Edebiyat Öğretiminde Çağdaş Yönelimler" İpşiroğlu, Zehra. **Çağdaş Türk Yazını**. İstanbul: Adam Yayınları.

Dilidüzgün, Ş. (2008). Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım, Doktora Tezi, İstanbul.

Erden, M., Akman, Y. (2001). **Gelişim ve Öğrenme.** Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Enç, M. (1979). **Üstün Beyin Gücü.** Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Enç, M. (2004). Özel Eğitimin Gerekçesi. Yer aldığı eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve

E. Bilgili (Ed.), **Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı**,(ss. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.

Feldhusen, J.F. (1998). Learning and Cognition of Talented Youth. (Ed. Baska, J.V.). **Comprehensive Curriculum for Gifted Learners**. 17-28. USA: Ally and Bacon Press.

Freeman, J. (2001). **Gifted Children Grown Up**. London: David Pulton Publishers.

Gregory, G., C., Chapman, C. (2002). **Differentiated Instructional Strategies**. California: Corwin Press, Inc.

Gomez, R.; Parker, R. and Gomez, L. (1996). "Process Versus Product Writing With Limited English Proficient Students", **The Bilingual Research Journal**, Vol. 20, No. 2, pp. 209-233.

Göktürk, A. (1986). **Dil Edebiyat Öğretimine Yeni Yaklaşımlar**. N. Ergen Ed., Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Güneş, S. (2003). **Anlatım Bilgisi**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlük Matbaası.

Güven, S. (2007). Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrenme Alanlarına Yönelik Olarak Kullanılan Grupla Öğretim Yöntemlerinin Etkililiği Hakkında Öğretmen Görüşleri Nelerdir? Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Hayran, Z. (2002). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Düzenlenmesine İlişkin Görüşler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Heller, Kurt. A., Perleth, Christhop, Lim, Tock Keng (2005). The Munich Model Of Giftedness Designed To İdentify Promote Gifted Students. Sternberg R., J. E. Davidson (Eds.), **Conceptions of Giftedness**. New York: Cambridge University Press.

Huges, C. E. (2000). A Comparative Study of Teaching Critical Thinking Through Persuasive Writing to Average, Gifted and Students of Leaening Disabilities, Phd Thesis, USA.

İnce, H., G. (2006). Türkçede Kelime Öğretimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

İmer, K. (1990). Dilbilim ve Anadili Öğretimi. **Çağdaş Türk Dili**, 30/31, 874-878.

İşeri, K. (2008). Yazma Eğitimi. (Ed.) A. Tazebay, S. Çelenk, **Türkçe Öğretimi, İlke-Yöntem-Teknikler**. Ankara: Maya Akademi.

Jackson, N., E. (2003). Young Gifted Children. In N. Colangelo ve G.A. Davis (Ed.), **Handbook of Gifted Education**, (pp. 470-482). USA: Allyn and Bacon Press.

Kalafat, S. (2008). Üstbiliş (Metacognition). www.genbilim.com. Türkiye Bilim Sitesi.

Kalem, S., Fer, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences Theory & Practise),** 3 (2), 433-461.

Kantemir, E. (1995). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınevi.

Kara, Ö., T. (2010). Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimine Etkisi, Doktora Tezi, Konya

Kavcar, C. vd. (2004). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayıncılık.

Keçik, İ., Uzun, L. (2004). **Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kıbrıs, İ. (2008). "Yaratıcı Yazma Salkım Oluşturma", Ed. A. Tazebay, S. Çelenk, **Türkçe Öğretimi, İlke-Yöntem-Teknikler**. s.360-384. Ankara: Maya Akademi.

Kirby, D., Liner, T. (1998). Inside Out: Developmental Strategies for teaching Writing. Portsmouth: Brynton/Cook Publishers.

Koç, S., Müftüoğlu, G. (1998). **Türkçe Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kuzgun, Y., Deryakulu, D. (2004). "Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları" **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, Nobel Yayın Dağıtım, 1-13.

Küçük, S., (2007). **Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık.** Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

Little, C. (2002). "Reasoning as a Key Component of Language Arts Curricula", **The Journal of Secondary Gifted Education**, Vol. XIII, No. 2, pp. 52-59.

Little, C., A. (2001). "A Study of Metaphor Development in Young Gifted Children." Phd Thesis, Virginia.

Maltepe, S. (2006). " Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi", Doktora Tezi. Ankara.

Marshall, S. (1974). **Language Guides Crreative Writing.** London and Basingtoke: Macmillan Education Ltd.

Marshall, J. (1994). **Anadili ve Yazın Öğretimi**. Çev: Cahit Külebi. İstanbul: Çağdaş Yayınları.

MEB. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2007). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi.

Morley, D. (2007). The Cambridge Introduction to Creative Writing. New York: Cambridge University Press.

Olszewski-Kubilus, P. (2003). Special Summer and Saturday Programs for Gifted Students. N. Colangelo, G. A. Davis (der), **Handbook Of Gifted Education**(219-228). New Jersey: Pearson Education.

Oral, G. (2008). **Yine Yazı Yazıyoruz.** Ankara: APegem Akademi Yayınları.

Özatalay, H. (2007). İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması, Doktora Tezi, İstanbul.

Özdemir, Ö. (2010). Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Özgür, N., (2007). **Teachers? Questions: Do They Encourage Critical Thinking? Öğretmen Soruları Eleşrirel Düşünmeye Teşvik Ediyorlar mı?** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir.

Özkara, Y. (2007). 6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Öztürk, E. (2007). "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi" , Doktora Tezi. Ankara.

Özüberk, D., (2002). "Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı Temel Alınarak Hazırlanan Programın Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özyaprak, M. (2012). Üstün Zekalı ve Yetenekli 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Farklılaştırılmış Yaratıcı Matematik Programı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Patterns of Change, A Language Arts Unit for High Ability Learners in Grades 4-6. (2003). United States America: Kendall/Hunt Publishing Company.

Paul, R., Elder, L. (2006). **The Thinker's Guide to Critical and Creative Thinking.** www. Criticalthinking.org

Pekkaya, M., H. (2007). Öğrenci Merkezli Türkçe Öğretiminde Çocuk Şiirleri (Yeniden Yapılandırılan Türkçe Öğretimi Programı Uygulamalarına Yönelik Eleştiriler Ve Öneriler), Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Polmin, R., Price, T. S. (2003). The Relationship Between Genetics and Intelligence. N. Colangelo, G. A. Davis (der), **Handbook Of Gifted Education**(113-123). New Jersey: Pearson Education.

Renzulli, J., S., Reis, S., M, (2003). The Schoolwide Enrichment Model: Developing Creative and Productive Giftedness, In N. Colangelo ve G.A. Davis (Ed.), **Handbook of Gifted Education**, (pp. 184-203). USA: Allyn and Bacon Press.

Rives, A., C. (2002). "The Discrepancy Between the Speech and Receptive Language abilities of Linguistically Gifted Children", Master Thesis. Missouri.

Rogers, M., A., Silverman, L.,K.(1986). "Recognizing Giftedness in Young Children". Denver, CO: Gifted Development Center. Retrieved From the World Wide Web: www. Gifteddevelopment.com/Articles.

Silverman, L. K. (1993). "Social Development, Leadership, and Gender Issues", In L. K. Silverman (Ed.), **Counceling the Gifted and Talented**, (pp. 291 – 327) Denver, CO: Love Publishing.

Sternberg, Robert J., Zhang, Li-Fang, "The Pentagonal İmplicit Theory Of Giftedness Revisited: A Cross-Validation İn Hong Kong" **Roeper Review,** December, Vol. 21, Issue 2, 1998.

Saban, A. (2001). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi**. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Saban, A. (2004). **Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara.

Sak, U. (2010). **Üstün Zekâlılar Özellikleri Tanılanmaları Eğitimleri.** Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

Sak, U. (2008).Zekâ Ve Zekâ Kuramları G. Can (Ed), **Psikoloji ve Eğitim Psikolojisi** (63-88). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları,

Sever, S. (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S., (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Shade, R., A. (1999). "Humor: A Course of Study for Gifted Learners". **Gifted Child Today.** January,/February, 46-49.

Schiever, S.W. ve Maker, J. C. (2003). New Directions in Enrichment and Acceleration. N. Colangelo, G. A. Davis (der), **Handbook Of Gifted Education** (163-173). New Jersey: Pearson Education.

Sosniak, L., A. (2003). Developing Talent: Time, Task, and Context. N. Colangelo, G. A. Davis (der), **Handbook Of Gifted Education**(247-253). New Jersey: Pearson Education.

Sternberg, R. J., (2003). Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence, In N. Colangelo ve G.A. Davis (Ed.), **Handbook of Gifted Education**, (pp. 88-99). USA: Allyn and Bacon Press.

Sternberg, R. J. (2003). **Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized**. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J., Davidson, J. E. (2005). **Conceptions of Giftedness**. New York: Cambridge University Press.

Susar, F. (2006). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe ÖğretimindeÇoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri Ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri, Doktora Tezi, İzmir.

Şenol, C. (2011). Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bilsem Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

Şimşek, A. (2004). Öğrenme Biçimi. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, Nobel Yayın Dağıtım, 95-136.

TCS/2 Technical Report. (1993). **Test of Cognitive Skills/ Secoond Edition**. California: CTB/McGraw-Hill Companies.

Tomlinson, C., A. (2007**). Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim.** Çev. Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri. İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık

Topbaş, S. (1998). **Türkçe Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

VanTassel-Baska, J. (2006). **Comperehnsive Curriculum for Gifted Learners.** Boston: Allyn and Bacon.

VanTassel-Baska, J. (1999). Guide to Teaching a Language Arts Curriculum for High-Ability Learners. United States of America: Kendall/Hunt Publishing.

Turan, F., (2001). "0-6 Yaş Döneminde Dil Gelişimi". **Çoluk Çocuk** .1, 25-31.

Uzun, M. 2004, **Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2004). **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Detay Yayıncılık.

Yep, L. (1995). " Animal Guardians The Helpful Badger (Japon)**". Tree of Dreams the Garden of Night.** United States America: BridgeWater Books

Ülgen, G., (1995). **Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme**. Ankara: Bilim Yayınları.

Ün Açıkgöz, K. (2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu. (2004). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Creative Writing (2012). Wikipedia The Free Encyclopedia. www.wikipedia.org.

EKLER

EK-1: TCS-2 Bilişsel Beceri Testi Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Madde Analizi Tabloları:

Tablo IV.47. TCS-2, Test-1 Sıralamalar Madde Analizi Değerleri

Maddeler	Madde Güçlük Değeri	Ayırtedicilik (Alt ve Üst Guruplar)	Madde Toplam Korelasyonu
Soru 1	.68	.44	.41
Soru 2	.81	.28	.35
Soru 3	.84	.32	.45
Soru 4	.73	.42	.38
Soru 5	.86	.24	.42
Soru 6	.83	.38	.58
Soru 7	.49	.44	.38
Soru 8	.81	.33	.43
Soru 9	.60	.60	.50
Soru 10	.81	.37	.49
Soru 11	.71	.40	.42
Soru 12	.47	.53	.43
Soru 13	.60	.49	.44
	p<0.2 veya p>0.2	D< 0.2	p< 0.2

Tablo IV.48 TCS-2, Test-2 Anolojiler Madde Analizi Değerleri

Maddeler	Madde Güçlük Değeri	Ayırtedicilik (Alt ve Üst Guruplar)	Madde Toplam Korelasyonu
Soru 1	.80	.28	.41
Soru 2	.83	.40	.63
Soru 3	.61	.53	.51
Soru 4	.69	.51	.57
Soru 5	.48	.38	.44
Soru 6	.85	.37	.62
Soru 7	.54	.55	.51
Soru 8	.39	.41	.44
Soru 9	.35	.33	.31
Soru 10	.67	.45	.54
	p<0.2 veya p>0.2	D< 0.2	p< 0.2

Tablo IV.49. TCS-2, Test-3 Bellek Madde Analizi Değerleri

Maddeler	Madde Güçlük Değeri	Ayırtedicilik (Alt ve Üst Guruplar)	Madde Toplam Korelasyonu
Soru 1	.68	.48	.46
Soru 2	.69	.50	.49
Soru 3	.66	.69	.62
Soru 4	51	.52	.49
Soru 5	.60	.68	.61
Soru 6	.54	.55	.52
Soru 7	.72	.57	.54
Soru 8	.57	.63	.58
Soru 9	.57	.60	.55
Soru 10	.63	.63	.56
Soru 11	.75	.52	.52
Soru 12	.64	62	.57
Soru 13	.67	.56	.52
Soru 14	.70	.62	.54
Soru 15	.54	.60	.55
Soru 16	.65	.60	.56

p<0.2 veya p>0.2 D< 0.2 p< 0.2

Tablo IV.50. TCS-2, Test-4 Sözel Muhakeme Madde Analizi Değerleri

Maddeler	Madde Güçlük Değeri	Ayırtedicilik (Alt ve Üst Guruplar)	Madde Toplam Korelasyonu
Soru 1	.46	.54	.47
Soru 2	.61	.37	.36
Soru 3	.48	.48	.42
Soru 4	.85	.21	.34
Soru 5	.86	.23	.35
Soru 6	.76	.50	.49
Soru 7	.62	.45	.42
Soru 8	.58	.42	.41
Soru 9	.65	.46	.46
Soru 10	.82	.26	.37
Soru 11	.48	.45	.45
Soru 12	.88	.23	.35
Soru 13	.43	.34	.37
Soru 14	.43	.37	.37

p<0.2 veya p>0.2 D< 0.2 p< 0.2

EK-2: CAT/ 5 Başarı Testi Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Madde Analizi Tabloları

Tablo IV.51. CAT/5, Test- 1 Sözcük Bilgisi Madde Analizi Değerleri

Maddeler	Madde Güçlük Değeri	Ayırt edicilik (Alt ve Üst Guruplar)	Madde Toplam Korelasyonu
Soru 1	.85	.31	.50
Soru 2	.61	.42	.40
Soru 3	.51	.33	.29
Soru 4	.75	.45	.49
Soru 5	.74	.47	.46
Soru 6	.56	.52	.39
Soru 7	.69	.50	.36
Soru 8	.79	.41	.42
Soru 9	.67	.59	.49
Soru 10	.81	.45	.53
Soru 11	.76	.44	.49
Soru 12	.80	.47	.52
Soru 13	.86	.37	.53
Soru 14	.63	.35	.32
Soru 15	.66	.51	.47
Soru 16	.83	.40	.52
Soru 17	.81	.38	.48
Soru 18	.76	.46	.48
Soru 19	.81	.42	.43
Soru 20	.45	.49	.29
Soru 21	.76	.34	.41
Soru 22	.83	.41	.49
Soru 23	.87	.40	.58
Soru 24	.80	.40	.47
Soru 25	.65	.34	.39
Soru 26	.87	.36	.54
Soru 27	.88	.38	.65
Soru 28	.81	.39	.54
Soru 29	.63	.40	.37
Soru 30	.80	.49	.51
Soru 31	.54	.56	.40
	p<0.2 veya p>0.2	D< 0.2	p< 0.2

Tablo IV.52. CAT/5, Test-2 Kavrama Madde Analizi Değerleri

Maddeler	Madde Güçlük Değeri	Ayırt edicilik (Alt ve Üst Guruplar)	Madde Toplam Korelasyonu
Soru 1	.87	.32	.47
Soru 2	.75	.52	.49
Soru 3	.82	.35	.42
Soru 4	.83	.33	.41
Soru 5	.68	.26	.29
Soru 6	.77	.48	.47
Soru 7	.75	.59	.54
Soru 8	.47	.43	.33
Soru 9	.83	.50	.60
Soru 10	.77	.52	.51
Soru 11	.58	.43	.39
Soru 12	.80	.37	.45
Soru 13	.70	.56	.53
Soru 14	.55	.52	.43
Soru 15	.71	.49	.48
Soru 16	.55	.42	.35
Soru 17	.75	.62	.60
Soru 18	.83	.48	.60
Soru 19	.46	.33	.30
Soru 20	.83	.41	.50
Soru 21	.80	.50	.55
Soru 22	.74	.57	.56
Soru 23	.58	.54	.45
Soru 24	.62	.71	.57
Soru 25	.51	.35	.30
Soru 26	.39	.46	.36
Soru 27	.46	.44	.37
Soru 28	.79	.56	.61
Soru 29	.71	.42	.41
Soru 30	.57	.58	.48
Soru 31	.53	.45	.37
Soru 32	.62	.49	.41
Soru 33	.42	.41	.36
Soru 34	.77	.49	.53
Soru 35	.50	.26	.27
Soru 36	.83	.52	.59
Soru 37	.39	.39	.32
Soru 38	.59	.51	.44
Soru 39	.35	.36	.31
Soru 40	.60	.53	.45
Soru 41	.45	.45	.39

p<0.2 veya p>0.2 D< 0.2 p< 0.2

Tablo IV.53. CAT/5, Test-3 Yazım Kuralları Madde Analizi Değerleri

Maddeler	Madde Güçlük Değeri	Ayırt edicilik (Alt ve Üst Guruplar)	Madde Toplam Korelasyonu
Soru 1	.64	.49	.39
Soru 2	.73	.44	.45
Soru 3	.80	.37	.45
Soru 4	.77	.33	.41
Soru 5	.87	.28	.51
Soru 6	.73	.38	.43
Soru 7	.87	.28	.43
Soru 8	.78	.47	.48
Soru 9	.54	.46	.34
Soru 10	.84	.44	.52
Soru 11	.79	.43	.46
Soru 12	.85	.28	.50
Soru 13	.55	.52	.38
Soru 14	.70	.60	.54
Soru 15	.89	.29	.54
Soru 16	.89	.28	.53
Soru 17	.79	.49	.60
Soru 18	.83	.46	.62
Soru 19	.67	.58	.51
Soru 20	.74	.44	.50

p<0.2 veya p>0.2 D< 0.2 p< 0.2

Tablo IV.54. CAT/5, Test-4 Noktalama İşaretleri Madde Analizi Değerleri

Maddeler	Madde Güçlük Değeri	Ayırt edicilik (Alt ve Üst Guruplar)	Madde Toplam Korelasyonu
Soru 1	.55	.38	.30
Soru 2	.56	.41	.36
Soru 3	.63	.62	.54
Soru 4	.56	.68	.56
Soru 5	.54	.62	.51
Soru 6	.72	.59	.56
Soru 7	.58	.67	.57
Soru 8	.68	.58	.54
Soru 9	.33	.39	.35
Soru 10	.74	.53	.52
Soru 11	.39	.53	.44
Soru 12	.39	.46	.41
Soru 13	.79	.47	.50
Soru 14	.64	.46	.43
Soru 15	.75	.51	.49
Soru 16	.62	.59	.52
Soru 17	.60	.64	.56
Soru 18	.44	.35	.30
Soru 19	.82	.44	.48
Soru 20	.64	.53	.49
Soru 21	.36	.40	.37
Soru 22	.55	.54	.46
Soru 23	.76	.50	.48
Soru 24	.26	.29	.30
Soru 25	.76	.48	.49
	p<0.2 veya p>0.2	D< 0.2	p< 0.2

Tablo IV.55. CAT/5,Test-5 Dil Anlatımı Madde Analizi Değerleri

Maddeler	Madde Güçlük Değeri	Ayırt edicilik (Alt ve Üst Guruplar)	Madde Toplam Korelasyonu
Soru 1	.52	.32	.29
Soru 2	.44	.32	.26
Soru 3	.88	.32	.44
Soru 4	.49	.35	.32
Soru 5	.81	.43	.48
Soru 6	.80	.49	.51
Soru 7	.69	.35	.36
Soru 8	.86	.40	.48
Soru 9	.83	.49	.58
Soru 10	.74	.52	.55
Soru 11	.80	.57	.60
Soru 12	.76	.52	.52
Soru 13	.62	.66	.54
Soru 14	.65	.49	.43
Soru 15	.76	.55	.56
Soru 16	.69	.64	.57
Soru 17	.80	.59	.64
Soru 18	66	.45	.39
Soru 19	.50	.61	.48
Soru 20	.49	.41	.33
Soru 21	.72	.61	.57
Soru 22	.57	.52	.42
Soru 23	.35	.30	.26
Soru 24	.61	.67	.55
Soru 25	.59	.64	.54
Soru 26	.61	.57	.47
Soru 27	.70	.62	.56
Soru 28	.64	.56	.49
Soru 29	.58	.55	.45
Soru 30	.70	.67	.60
Soru 31	.62	.44	.38
Soru 32	.64	.54	.48
Soru 33	.70	.70	.63
Soru 34	.51	.58	.48
Soru 35	.60	.63	.53
Soru 36	.57	.69	.56
Soru 37	.35	.45	.36
Soru 38	.53	.61	.52
Soru 39	.52	.71	.56
Soru 40	.60	.55	.47
Soru 41	.44	.59	.47
Soru 42	.46	.47	.38
Soru 43	.66	.73	.64
Soru 44	.42	.28	.25
Soru 45	.54	.45	.37
Soru 46	.50	.41	.35
	p<0.2 veya p>0.2	D< 0.2	p< 0.2

EK-3: TCS-2, CAT/ 5 ve Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzinleri

For Robin Baxter!

Purchaser's Qualification Statement

For additional blank forms, please make photocopies of this form.

Name of Organization: Mustafa Kemal Ilkogretim Okulu (Primary School)

Type of Organization: (check all applicable boxes) ☒ Public School or School District ☐ Private School ☐ Charter School
☐ Home School / Individual Home ☐ Home School Association or Organization
☐ Commercial Business ☐ Testing or Tutoring Center ☐ Other

Please give full legal identity and describe organization: I'm a teacher at a primary school in Düzce, which is in the Black sea Region of Turkey. I have Master's Degree in Abant Izzet Baysal University in Special Education. I also continue my Doctorate studies in Istanbul University, Social Sciences Institude, Department of Educating Gifted Children

Print Contact Name: Ilkü Akça Üsenti Tel: (380) 542 27 38

Contact's Title: Primary School Teacher Contact's E-mail: ulkuakca@hotmail.com

Organization Address: Kultur Mahallesi, Kuyumcuzade Bulvarı

City/State/Zip: Düzce - Bati Karadeniz Bolgesi

Website: www. duzcemkemal.meb.k12.tr

Professional responsibilities involving use of educational/psychological tests: I'm responsible for the education and development of primary school students.

List accreditations: Istanbul University, Social Sciences Institude, Department of Educating Gifted Children.

Membership in Professional Organizations ☐ ACA ☐ AERA ☐ APA ☐ ASLHA ☐ NASP ☐ NCME ☒ Other

Customer Resources

The above-named customer ("Customer") represents and warrants that:

1. Customer has a general knowledge of measurement principles and of the limitation of test interpretations, and Customer is qualified to use and interpret the results of the tests being purchased as recommended in the Testing Standards.
2. Customer will adhere to the guidelines, requirements and principles stated in the CTB/McGraw-Hill LLC catalog, the Testing Standards, and all documentation included with or related to the Test Materials.
3. In particular, Customer agrees to comply with all security and confidentiality requirements for Test Materials, including test results.
4. Customer will administer Tests only as directed in CTB/McGraw-Hill LLC's Examiner's Manual.
5. Customer shall not reproduce or store in an electronic or other medium any Test Materials without the prior written permission of CTB. Customer shall not decompile, reverse engineer or disassemble any CTB Software.
6. Customer will notify CTB of any suspected breach of these conditions of which Customer becomes aware.

CTB/McGraw-Hill respects your privacy. We use your contact information to fulfill your requests and service your account. Your information is located in a secure database in the U.S. and access is limited to authorized persons. From time to time, we may share your information with other businesses within The McGraw-Hill Companies, Inc. You can go to http://preferences.mheducation.com/form.php or contact Privacy Officer, 20 Ryan Ranch Road, Monterey, CA 93940 or call 1.800.538.9547 to Opt Out, review your data, or ask questions. View The McGraw-Hill Companies, Inc. Customer Privacy Policy at http://www.mcgraw-hill.com/privacy.html.

The undersigned certifies that he/she is authorized to complete and sign this PQS, and that the statements made in this PQS are accurate. The undersigned agrees to notify CTB of any changes to the information contained in this PQS and understands that submitting a PQS does not constitute an obligation on CTB's part to sell to any Customer.

CTB/McGraw-Hill
Customer Services Dept.
P.O. Box 881002
Indianapolis, IN 46208-1002

Signature [signature] Date 15.03.2010

160

INTERNATIONAL CUSTOMER CONFIDENTIALITY AGREEMENT FOR PRODUCT EVALUATION

CTB/McGraw-Hill LLC ("CTB") may disclose to University of Istanbul ("Customer"), (Print customer name) confidential, copyrighted, proprietary and trade secret information regarding CTB's product(s) listed below solely for the purpose of evaluating the product(s): CAT/5, TCS/2 and CTB Writing Assessment (collectively the "Products").

Customer agrees to the following conditions in connection with such disclosure:

1. As used herein "Confidential Information" shall mean and include any confidential, proprietary or non-public information, data or materials disclosed by CTB to Customer (whether in writing or verbally disclosed) or learned by Customer during the parties' discussions with respect to the Products, CTB's operations, customers, products, services, business development, technologies or otherwise relating to CTB's business.

2. Notwithstanding the foregoing, the following shall not be deemed Confidential Information: (a) information Customer knows at the time of the disclosure as demonstrated by its written records; (b) information known by the public at the time of the disclosure or becomes known to the public (other than by act or omission of Customer) subsequent to the disclosure; (c) information disclosed lawfully to Customer by a third party subsequent to the disclosure by CTB; (d) information independently developed by Customer without reference to all or any aspect of the Confidential Information; or (e) information required by law to be disclosed by Customer, provided that it gives to CTB prior written notice of such required disclosure and provides CTB with reasonable assistance in contesting such required disclosure.

3. Customer acknowledges that the Confidential Information is confidential, proprietary and a valuable asset of CTB's. Customer agrees to exercise the same standard of care to protect the Confidential Information from unauthorized use or disclosure as it exercises in protecting its own confidential and proprietary information, but in no event shall Customer use less than reasonable care. Customer shall not disclose any Confidential Information directly or indirectly, in whole or in part, to any third party including, but not limited to CTB's competitors. Customer shall furnish the Confidential Information only to its employees with a legitimate business need to know for Customer's Products evaluation, and shall not use it for any other reason including for its own benefit. Customer shall not reproduce, circulate or post on-line the Confidential Information, or assist or allow anyone else to reproduce, circulate or post it on-line. Customer understands that any disclosure of the Confidential Information may cause irreparable harm to CTB for which monetary damages will be inadequate, and CTB shall be entitled to equitable relief, including an injunction, in addition to any other remedies available at law. Customer also understands that, except for the purpose of the Products' evaluation, the disclosure to Customer would not have occurred. Customer may not assign or transfer this Agreement without CTB's prior written consent.

4. Nothing in this Agreement shall impose any obligation on either party to make any business proposal, enter into any agreements or participate in or pursue a business relationship with respect to the Products. Except as expressly stated in this Agreement otherwise, no obligation shall be imposed upon either party except pursuant to a subsequent definitive written agreement signed by an authorized signatory of each party.

5. All Confidential Information, including any copies made by Customer for evaluation purposes, is and shall remain CTB's property, and shall be returned to CTB within seven (7) calendar days of CTB's request. All Confidential Information is being furnished to Customer "as is," without any warranties, express or implied.

6. This Agreement represents the entire agreement between the parties with respect to its subject matter and supersedes all prior agreements or understandings between them on this subject. This Agreement may not be amended in whole or in part except by a writing signed by both parties.

7. This Agreement shall be construed in accordance with and governed by the federal laws of the United States and the laws of the State of New York. Any dispute, controversy or claim arising out of or relating to this Agreement or the breach thereof, shall be settled by binding arbitration conducted in New York administered by the American Arbitration Association under its Commercial Arbitration Rules in effect as of the date any such action thereunder is initiated. The dispute, controversy or claim shall be submitted to one arbitrator, mutually agreed on by the parties. If the parties cannot agree on an arbitrator, one shall be appointed according to the Commercial Arbitration Rules. The arbitrator will make a determination and render an award within thirty (30) days of the close of evidence in such arbitration proceeding but will have no authority to award costs or punitive damages unless the parties so agree in writing. The parties agree that the arbitration award will be final and binding and that judgment on the award rendered by the arbitrator(s) may be entered in any court of having jurisdiction thereof

Customer Signature: _____ Date: 15.03.2010

(CTB Staff - fax to 831-393-7668) CTB Sales Contact: Robin Baxter

For Brian Ashurst!

Contract No: 06352-000

CTB/McGRAW-HILL LLC TEST INSTRUMENT
TRANSLATION LICENSE AGREEMENT

This Translation License Agreement ("License") is granted on this 6th day of January, 2010, from **CTB/McGraw-Hill LLC**, a subsidiary of The McGraw-Hill Companies, Inc., 20 Ryan Ranch Road, Monterey, California 93940-5703 ("CTB") to **Ülkü Akça Üşenti**, University of Istanbul, Social Sciences Institute, Dept of Gifted Children Education, Istanbul, Turkey ("Licensee").

1. Upon the terms and conditions herein, CTB hereby grants Licensee a nonexclusive, nontransferable, non-assignable, non-sublicenseable, terminable, revocable, limited license to translate into Turkish the following CTB products (the "Works") for the sole purpose set forth in this Agreement:

- Test of Cognitive Skills, 2nd Edition, Level 2.
- California Achievement Tests, 5th Edition (Levels to be determined)
- CTB Writing Assessment System (Prompts to be determined):

Licensee may print and internally distribute, solely to authorized individuals within schools participating in Licensee's research study, a description of which is attached as Attachment A ("Research Study"), secure copies in sufficient quantities to facilitate the testing needs for the purposes of the Research Study. The translated Works may only be used for the testing of students participating in Licensee's research study.

2. Licensee understands and agrees that this License conveys no rights to modify, adapt, print, reproduce, distribute or sell the Works, *except* as expressly set forth in Paragraph No. 1 above.

3. This License does not cover the use of any material, including but not limited to photographs, charts and other illustrations, which appears within the work copyrighted in or credited to another source. Permission to use such material must be obtained from the cited source.

4. This License does not extend to the inclusion of any test *items* in any journal article or other outside publication. The source of the items may be cited in the journal, but the actual item must not be reproduced.

5. In lieu of a royalty, Licensee shall provide CTB's Contracts Department with one (1) copy of the translated Works.

6. CTB understands that Licensee will be translating the Works and reproducing the translated Works at a secure facility, and will not be sending to an outside vendor any portion (or all) of the secure test data, items or material that constitute the Works.

7. Licensee agrees to maintain the confidentiality of the Confidential Information (defined below) and will not at any time disclose, directly or indirectly, in whole or in part, to any third party any portion (or all) of the Confidential Information.

For purposes of this License, "Confidential Information" shall mean and include, but not be limited to, the Works and the translated Works in all forms [hard copy, electronic or otherwise], as well as all secure test items; test materials; distractors; answer sheets; correct answers; scoring processes and procedures; inventions; research data; proprietary, developmental, technical, marketing, sales, operating, performance, cost, business and process information and materials; roadmaps; know-how; computer programs; source code; algorithms; computer programming techniques; and all record-bearing media containing or referring to such information and data CTB discloses to Licensee that is related in any way to the assessment of Licensee's students.

Further:

a) Licensee shall not use any Confidential Information, nor authorize anyone to, or participate directly or indirectly in using the Confidential Information to benefit any third party.

b) Licensee shall notify CTB immediately upon discovery of any unauthorized use or disclosure of Confidential Information, fully cooperate with CTB, and use its best efforts to help CTB regain possession of Confidential Information and prevent further unauthorized use or disclosure.

c) Licensee acknowledges that all Confidential Information is and shall remain the property of CTB. Upon the expiration or termination of this License, Licensee shall immediately return to CTB all copies of the Confidential Information in all formats, and all other materials CTB provides to Licensee in the course of or relating to the translation or reproduction process.

d) Notwithstanding the expiration or termination of this or any other contract with CTB for any reason, the restrictions on disclosure and use of Confidential Information provided in this Agreement shall continue in effect and survive such expiration or termination.

8. Licensee acknowledges that the Works will not be reviewed, approved, validated or verified by CTB, and Licensee therefore agrees to defend and hold CTB harmless from the consequences of any deficiency in the validity of results achieved and any other damage related to the translation and reproductions.

9. Licensee acknowledges that the Works are derivative works of CTB's copyrighted *Test of Cognitive Skills, 2nd Edition*, and ownership of the Works remains with CTB.

10. As a material condition of this Agreement, Licensee agrees that it shall give the following acknowledgment on each printed or reproduced test book:

> *Adapted from* Tests of Cognitive Skills/California Achievement Tests, 2nd Edition/CTB Writing Assessment System, *with the permission of the publisher, CTB/McGraw-Hill LLC, a subsidiary of The McGraw-Hill Companies, Inc., 20 Ryan Ranch Road, Monterey, California 93940-5703. Copyright © 1992/1992/1993 by CTB/McGraw-Hill LLC. All rights reserved.*

In the event copyright and acknowledgment notices are not printed or reproduced as specified, all rights granted herein shall immediately terminate without further notice.

11. It is understood that this License is applicable only to the specific test materials listed in Paragraph No. 1, above, and is not applicable to any other CTB test, accessory, edition, or product.

12. This License shall be governed and construed in accordance with the laws of the State of California, USA.

Licensee: **Ülkü Akça Üşenti**

By: _____
Signature

Print Name: Ülkü Akça Üşenti

Title: Primary School Teacher

ATTACHMENT A
to License granted from CTB/McGraw-Hill LLC
to
Ülkü Akça Üşenti

Dated January 6, 2010

The Research Study is a one-time Doctoral Dissertation related to gifted students in Language Arts programs in Turkey. Licensee will use CTB's Works to screen students' cognitive skills (aptitude or innate ability) for placement into gifted and learning disabled, then analyze a sample of students in control and experimental groups. The Research Study will also include the administration of assessments using equivalent forms to measure achievement gains.

EK-4: Program Uygulaması İçin Verilen İzinler

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.81.00.20.02.044/ 14666 04 Kasım 2011
Konu: Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA
DÜZCE

İlgi :a) Mart 2007 tarih ve 2594 sayılı MEB Tebliğler Dergisinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
b)İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 19.10.2011 tarih ve B.30.2.İST.0.41.72.00/11467 sayılı yazısı.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Ülkü AKÇA'nın ilgi (b) yazı eki **"Üstün Zekalılara Uygulanan Farklılaştırılmış Türkçe Programının, Yaratıcılığa, Yaratıcı Yazmaya, Yazma Tutumlarına ve Başarıya Etkisi"** konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla, **Düzce İli Bilim Sanat Merkezi 10-11 Yaş Gurubundaki Üstün Zekalı ve Yetenekli 15 Öğrenciye yönelik** izin talebi, ilgi (a) Yönerge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilecek **(81 Sayfadan)** oluşan araştırmanın, **"Düzce İli Bilim Sanat Merkezi 10-11 Yaş Gurubundaki Üstün Zekalı ve Yetenekli 15 Öğrenciye yönelik uygulanmasına"**, araştırma tamamlandıktan itibaren **en geç iki hafta** içerisinde, **araştırmanın iki örneğinin CD' ye kayıtlı olarak ilgi (a) Yönergede belirtilen (Ek-1) Taahhütname** tutanağı ile birlikte **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü** tarafından Müdürlüğümüze teslim edilmesi ve **ilgi (a) Yönergenin 13.maddesinde belirtilen esaslara uyulması kaydıyla** Ülkü AKÇA tarafından uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Yusuf SEZER
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
04 / 11 / 2011

Erdoğan ÜLKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-Araştırma Önerisi (81 Sayfa)

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.81.00.20.02.044/ 14697
Konu :Araştırma İzni. 04 Kasım 2011

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)
34452 Beyazıt/İSTANBUL

İlgi :a)Mart 2007 Tarih ve 2594 Sayılı MEB Tebliğler Dergisinde Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b)İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 19.10.2011 tarih ve B.30.2.İST.0.41.72.00/11467 sayılı yazısı.
c)04.11.2011 Tarih ve B.08.4.MEM.4.81.00.20.02.044/114666 sayılı Valilik Oluru.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Ülkü AKÇA'nın ilgi (b) yazı eki **"Üstün Zekalılara Uygulanan Farklılaştırılmış Türkçe Programının, Yaratıcılığa, Yaratıcı Yazmaya, Yazma Tutumlarına ve Başarıya Etkisi"** konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla araştırma talebinin, **"Düzce İli Bilim Sanat Merkezi 10–11 Yaş Gurubundaki Üstün Zekalı ve Yetenekli 15 Öğrenciye"** yönelik uygulama talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (c) makam onayı, Araştırma Önerisi ekte gönderilmiştir.

Adı geçen öğrenciniz **Ülkü AKÇA'**ya tebliğini, araştırma tamamlandıktan itibaren en geç iki hafta içerisinde, araştırmanın iki örneğinin CD' ye kayıtlı olarak ilgi (a) Yönergede belirtilen (Ek-I) Taahhütname tutanağı ile birlikte Müdürlüğümüze teslim edilmesinin sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Yusuf SEZER
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
1-Araştırma Önerisi (81 Sayfa)
2-Valilik Oluru(1 Sayfa)

Valilik Hizmet Binası, D Blok
PK: 81010 / DÜZCE
Tel: 0380 524 13 80
Fax: 0380 524 1383
e-posta:duzcemem@meb.gov.tr
Elektronik Ağ:
http://duzce.meb.gov.tr

EĞİTİME %100 DESTEK

EK-5 BİLİŞSEL BECERİ ÖLÇEĞİ

Bellek Tanımlar Öğrenimi Örneği

---

1 Lep bir toptur.

2 Korf bir kaplandır.

3 Palof bir ayakkabıdır.

4 Tey bir çekiçtir.

5 Fliks bir taraktır.

DUR

Bellek A Örneği

Hangi kelimenin anlamı toptur?

A fliks

B lep

C tey

D palof

E korf

DUR

Bellek B Örneği

Hangi kelimenin anlamı ayakkabıdır.

F tey

G fliks

H palof

J korf

K lep

BU

SAYFAYA

KARALAMA

YAPMAYINIZ

Bellek İçin Öğrenilecek Tanımlar

1- Deblet bir gösteridir.
2- Merim bir genç tavuktur.
3- Trivver bir bahçe tırmığıdır.
4- Verder bir yıldızdır.
5- Hipıl bir bisküvidir.
6- Plam bir ahşap kulübedir.
7- Buç bir paraşüttür.
8- Kuyist bir havuzdur.
9- Kraviç bir eğlence botudur.
10- Paylok bir vagondur.

---

11. Mirt bir beredir.
12. Hoyjet koyu bir sıvıdır.
13. Linde bir defterdir.
14. Bülöy bir kâşiftir.
15. Soti uzun bir kitaplıktır.
16. Alpern bir kravattır.
17. Yerik bir boğadır.
18. Toket bir peçetedir.
19. Husley bir ampuldür.
20. Vister bir kavanozdur.

BU BÖLÜMDE KARALAMA YAPMAYINIZ

BU

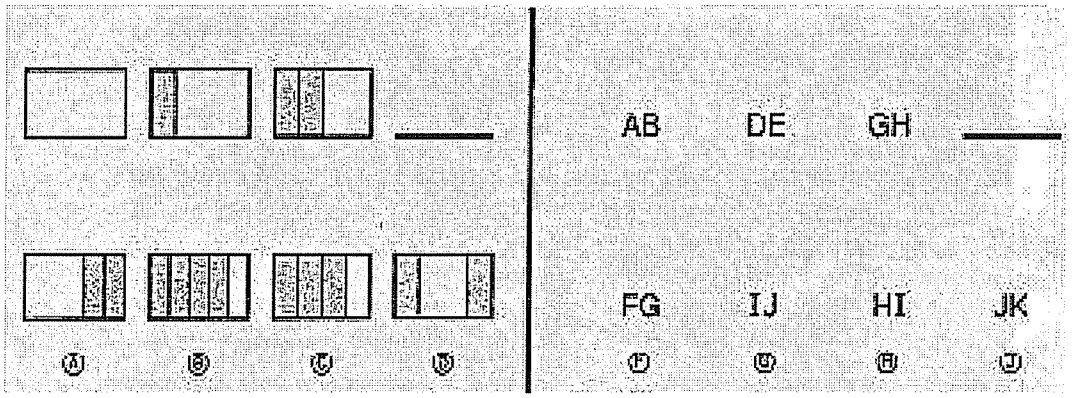
SAYFAYA

KARALAMA

YAPMAYINIZ

TEST 1 SIRALAMALAR

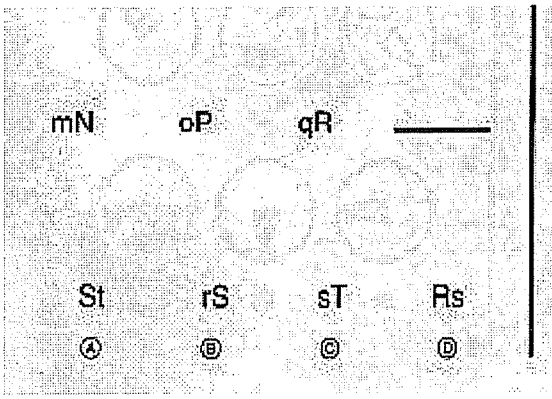
ÖRNEK A **ÖRNEK B**



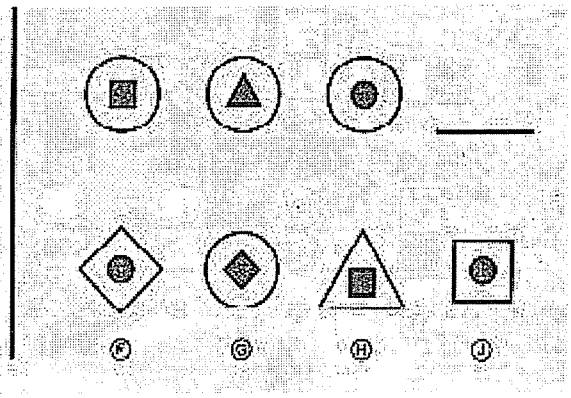
DUR

1'den 13'e kadar verilen sorularda örüntü veya sıralamanın boş olan bölümünü tamamlayabilecek şıkkı seçiniz.

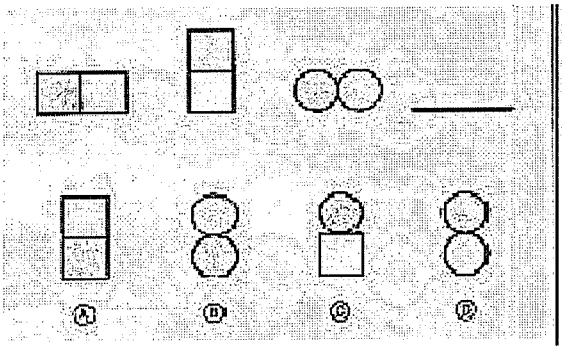
1



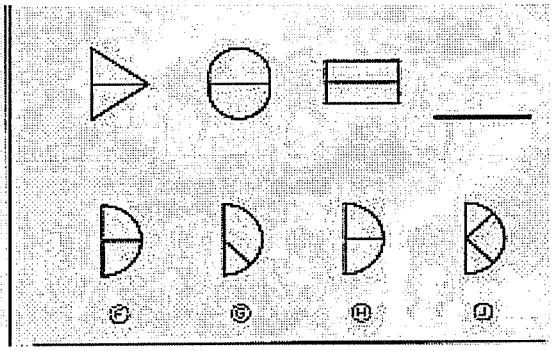
2



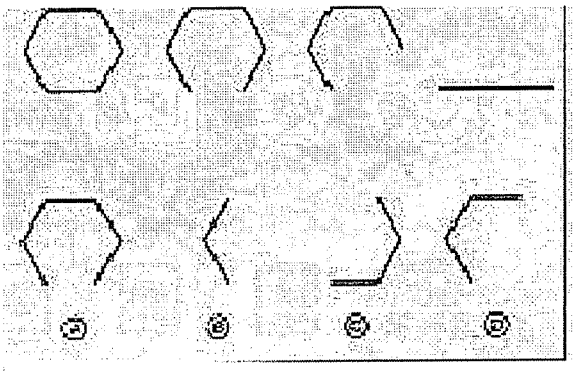
3



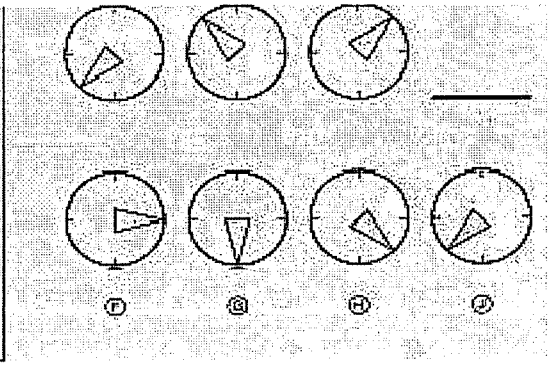
4



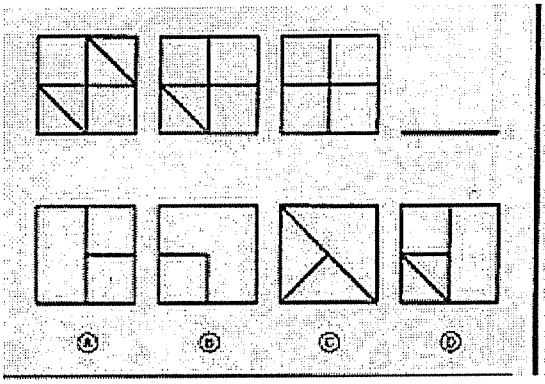
5



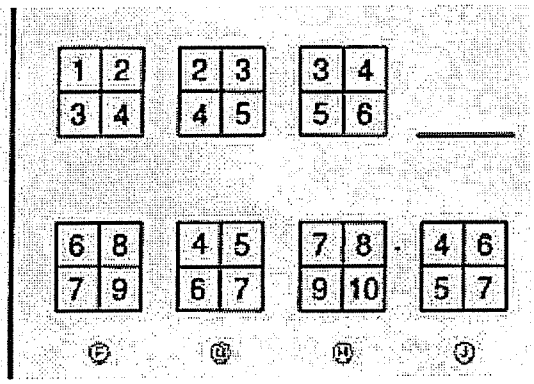
6



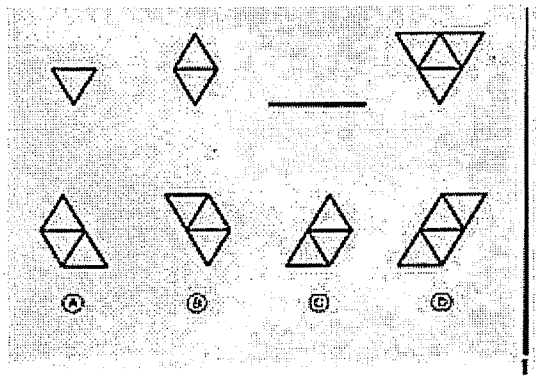
7



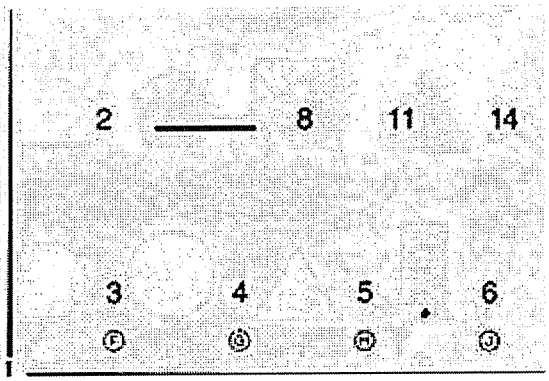
8



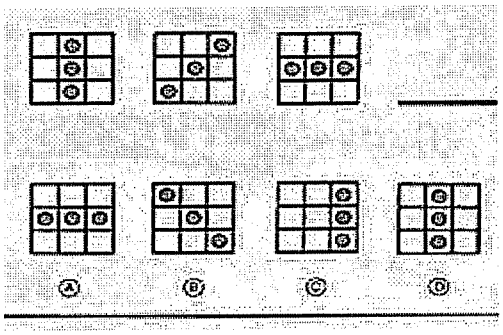
9



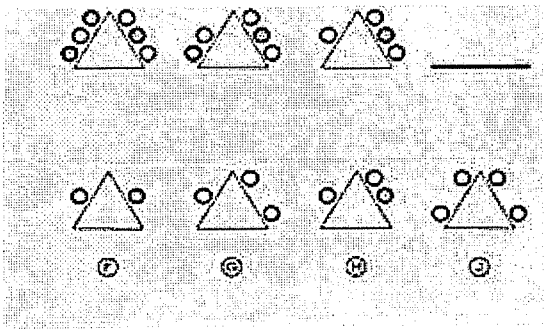
10



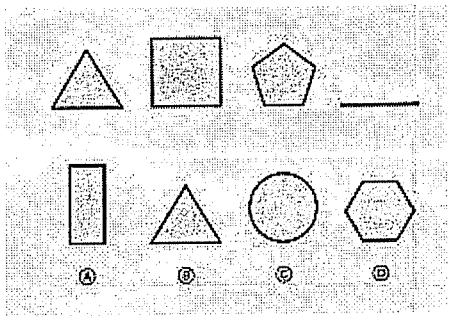
11



12



13



BU

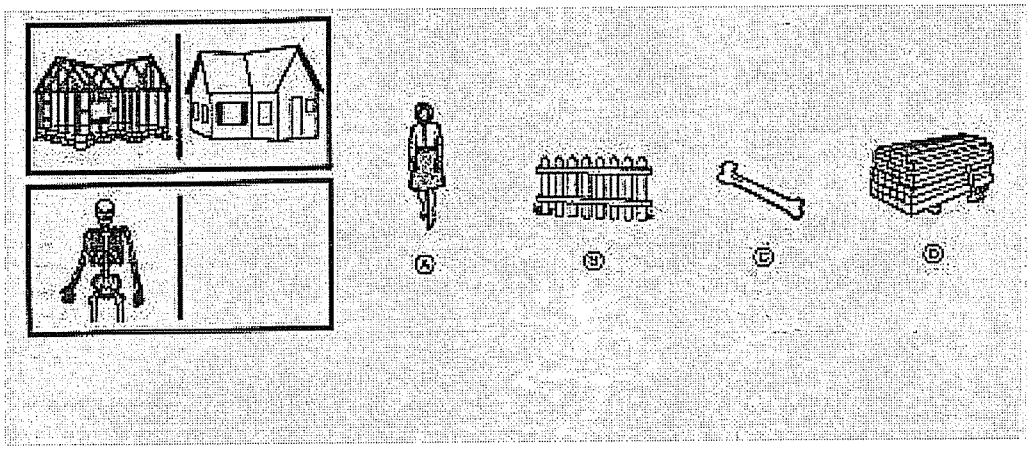
SAYFAYA

KARALAMA

YAPMAYINIZ

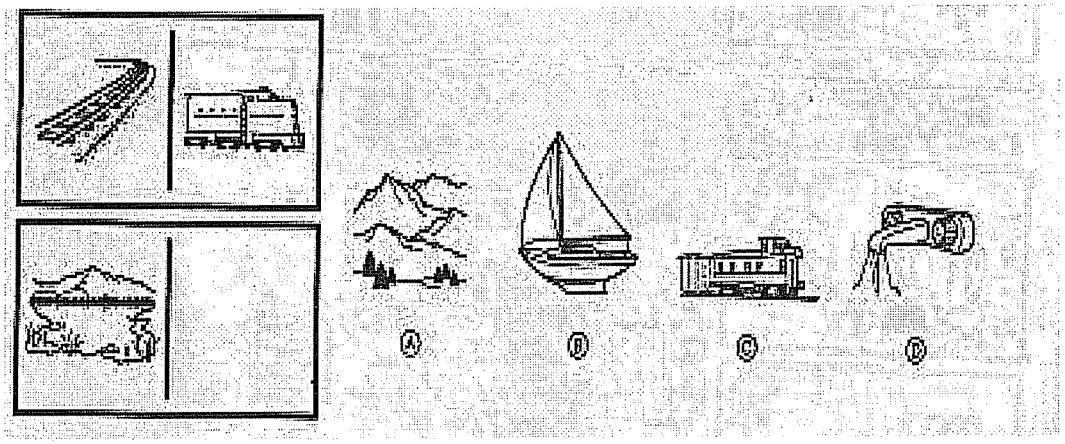
Test 2 Analojiler

Örnek A

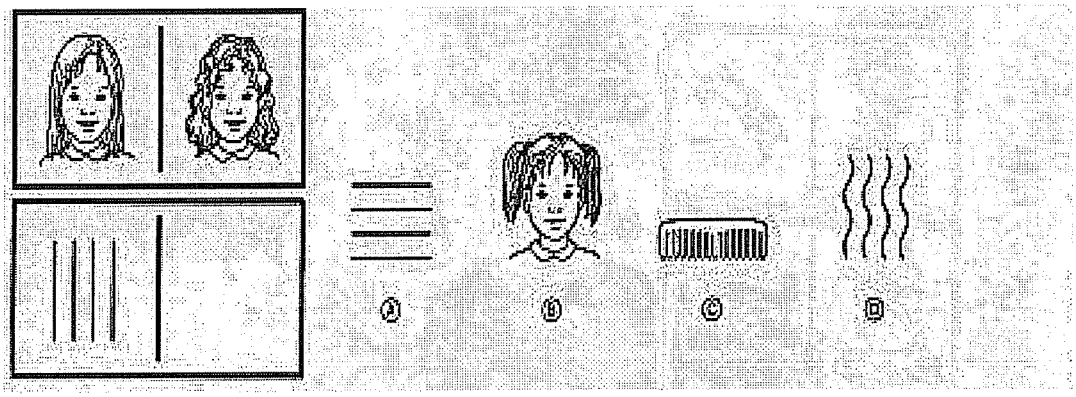


1'den 10'a kadar verilen sorularda üstteki 2 resim ilişkilidir. Aynı şekilde alttaki 2 resim arasında da benzer bir ilişki vardır. Boş kutuya gelebilecek resmi seçiniz.

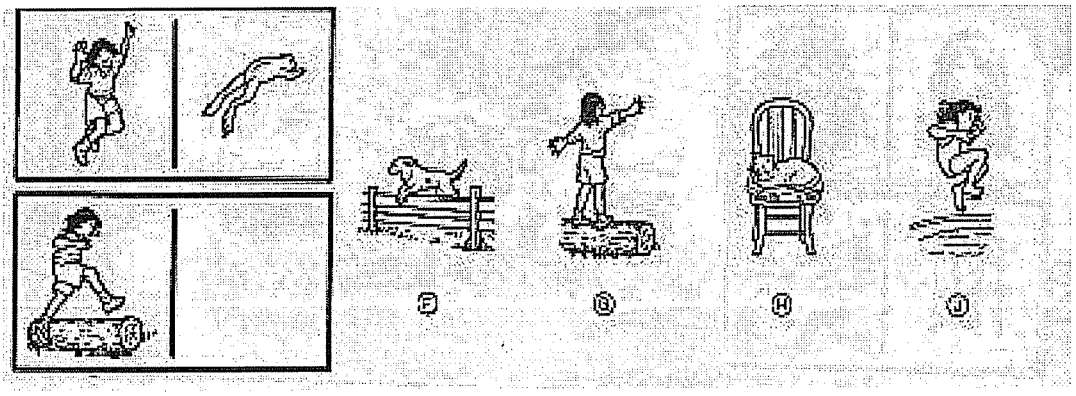
1



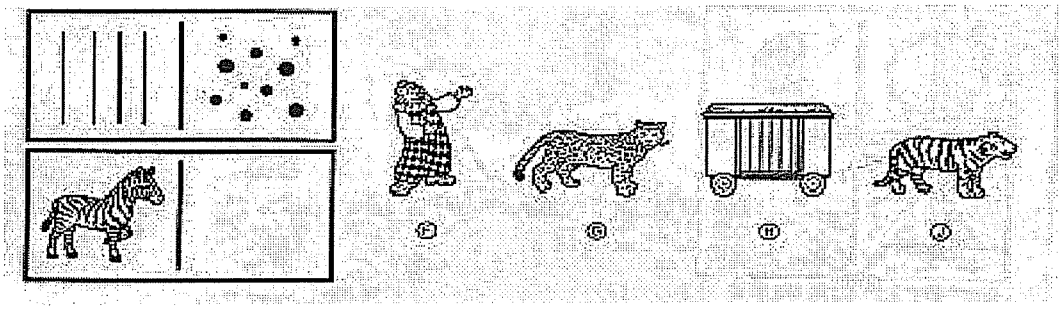
2



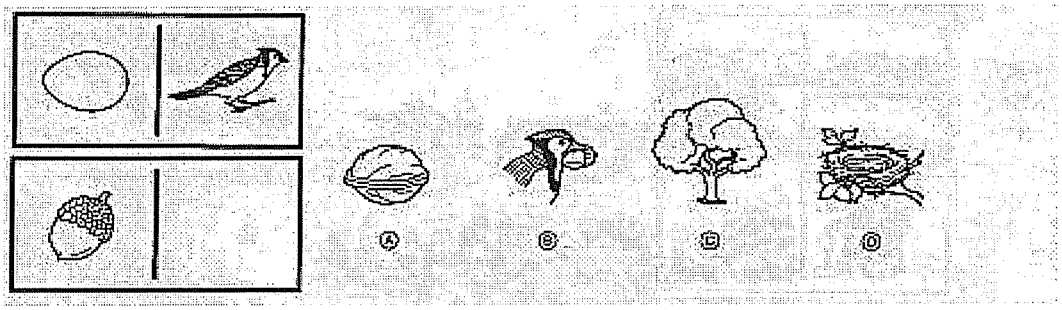
3



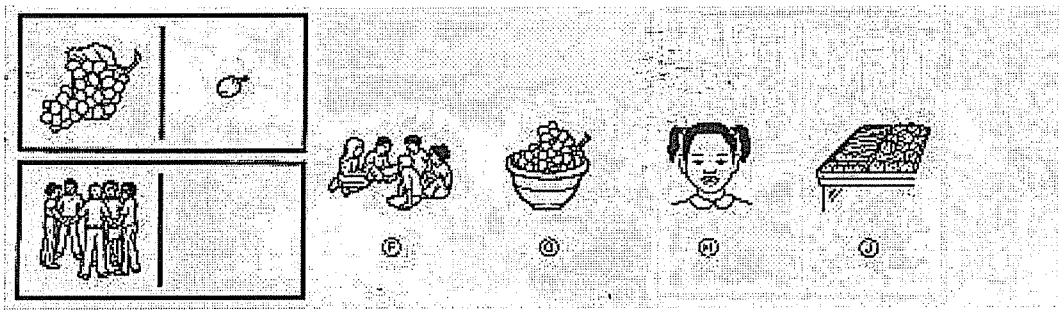
4



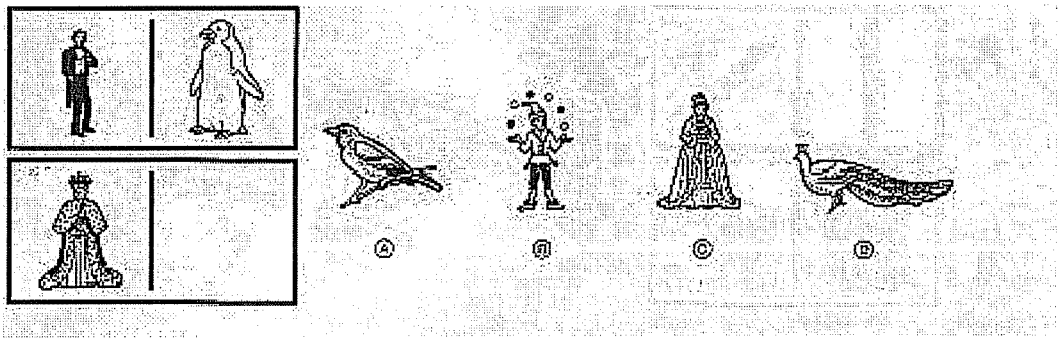
5



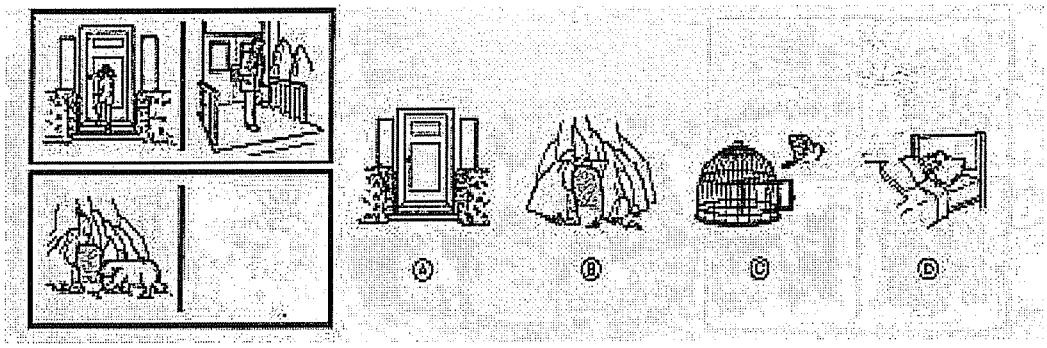
6



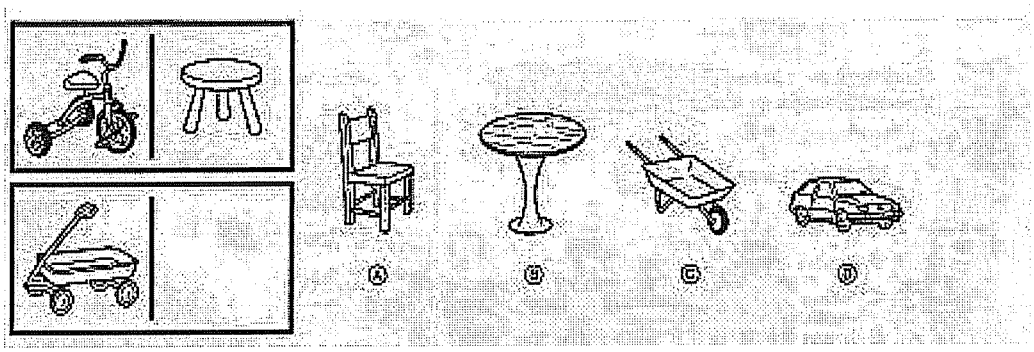
7



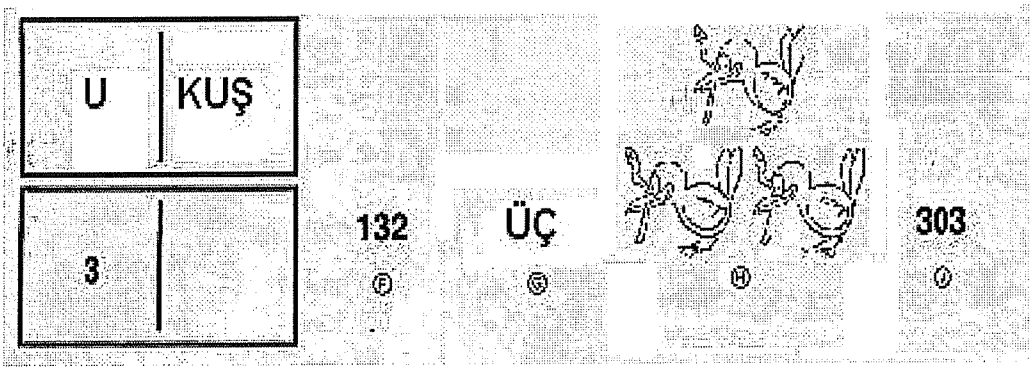
8



9



10



Test 3 Bellek

1'den 16'ya kadar olan sorularda altı çizili ifadeyle aynı anlamda olan sözcüğü bulunuz.

1- Hangi kelime kâşif anlamındadır?

A. plam
B. paylok
C. merim
D. hoyjet
E. büloy

2- Hangi kelimenin anlamı beredir?

F. deblet
G. plam
H. mirt
J. paylak
K. verder

3- Hangi kelime paraşüt demektir?

A. kraviç
B. hoyjet
C. buç
D. husley
E. toket

4- Hangi kelime kavanoz demektir?

F. kuyist
G. hipıl
H. vister
J. plam
K sote

5- Hangi kelime bisküvi demektir?

A. alpem
B. buç
C. plam
D. soti
E. hipıl

6- Hangi kelime eğlence botudur?

F. husley
G. kraviç
H. hoyjet
J. hiple
K. alpem

7- Hangi kelime yıldız demektir?

A. verder
B. kuyist
C. trivver
D. mirt
E. lindle

8- Hangi kelime peçete demektir?

F. linde
G. mirt
H. toket
J. yerik
K. toket

9- Hangi kelime boğa demektir?

A. bülöy
B. deblet
C. alpern
D. kraviç
E. yerik

10- Hangi kelime vagon demektir?

F. paylok
G. husley
H. hipıl
J. trivver
K. kuyist

11- Hangi kelime bahçe tırmığı demektir?

A. trivver
B. yerik
C. bülöy
D. verder
E. mirt

12- Hangi kelime havuz demektir?

F. mirt
G. kuyist
H. deblet
J. toket
K. hipıl

13- Hangi kelime ahşap kulübe demektir?

A. deblet
B. plam
C. kraviç
D. buç
E. vister

14- Hangi kelime genç tavuk demektir?

F. merim
G. linde
H. paylok
J. verder
K. trivver

15- Hangi kelime ampul demektir?

A. buç
B. merim
C. yerik
D. kraviç
E. husley

16- Hangi kelime kravat demektir?

F. yerik
G. alpern
H. soti
J. kuyist
K. vister

BU

SAYFAYA

KARALAMA

YAPMAYINIZ

Test 4 Sözel Muhakeme

Örnek A

Elma

a. turta
b. portakal
c. tohum
d. öğle yemeği

Örnek B

birinci ikinci üçüncü

sabah öğleden sonra

.....

a. geç
b. gündüz
c. öğlem
d. akşam

Örnek C

Deniz sandalyede oturuyor.

Sandalye mutfakta

a. Deniz kitap okuyor.
b. Deniz annesi ile birlikte.
c. Deniz akşam yemeğini yiyor.
d. Deniz mutfaktadır.

1'den 6'ya kadar olan sorulardaki altı çizili sözcüğün gerekli parçası olan kelimeyi bulunuz.

1 fil

A. sirk
B. hayvanat bahçesi
C. fıstık
D. fil hortumu

2 demet

F. vazo
G. çiçek
H. çiçekçi
J. su

3 uçak

A. bulutlar
B. gökyüzü
C. rüzgâr
D. kanatlar

4 gitar

F. bando
G. kayış
H. teller
J. dersler

5 Evlilik

A. müzik
B. pasta
C. hediye
D. damat

6 ile 9 arasındaki sorularda, altı çizili sözcüklere en yakın olanı bulunuz.

6 baba kız kardeş anne

F erkek kardeş
G. ev
H. arkadaş
J. öğretmen

7 kapı duvar çatı

A. merdiven
B. araba
C. pencere
D. ot

8 mektup paragraf kelime

F. fikir
G. cümle
H. kâğıt
J. yazar

9 katır zebra eşek

A. at
B. saman
C. hayvanat bahçesi
D. maymun

10'dan 12'ye kadar olan sorularda her gruptaki 3 sözcük birbiriyle ilişkilidir. İlgili olmayanı bulunuz.

10 yürümek konuşmak koşmak emeklemek
F G H J

---

11 ayaklar ayakkabılar çoraplar terlikler
A B C D

---

12 kutu top çanta sepet
F G H J

13.soruda, üst sıradaki sözcükler birbirleriyle belli bir şekilde bağlantılıdır. Alt sıradaki sözcükler de aynı şekilde birbirleriyle bağlantılıdır. Soru için aşağı sıradaki sözcükleri tamamlayan sözcüğü bulun.

13 dolma kalem kağıt hikâye
İğne bez .....

A. makas
B. düğme
C. iplik
D. elbise

Sayfa 19

14. soruda verilen bilgiye göre doğru ifadeyi bulun.

14 Ayşe Bora ile tenis oynuyor.
Tenis kortu içeridedir.

F. Ayşe iyi bir tenisçidir.
G. Ayşe ve Bora iyi arkadaşlar.
H. Bora içeridedir.
J. Bora ve Ayşe sık sık tenis oynar.

BU

SAYFAYA

KARALAMA

YAPMAYINIZ

EK-6: CAT/5 BAŞARI TESTİ

Başarı Testi

Test–1
SÖZCÜK BİLGİSİ
A ve B Örnekleri

Kırmızı ve yeşil ışıklar önümde hızlı bir şekilde dans ediyordu. Gözlerimi minicik bir görüntü gölgeledi. .....**A**..... sinek kuşu o kadar hızlı bir şekilde kanatlarını çırpıyordu ki onun kanatlarını fark edemiyordum. Uzun bir süre .....**B**..... gagasıyla parlak renkli çiçeğin içine uzandı. Biraz zaman geçtikten sonra ziyaretçim gözden kayboldu!

A

A	neşeli
B	ahenkli
C	sıradan
D	çaresiz (beceriksiz)

B

F	aksak
G	düzenli
H	narin
J	iri

Örnek C
Can güneş doğarken kalktı. Günlerden cumartesiydi ve O basketbol sahasında arkadaşları ile buluşmaya ----------.

A	istekli
B	meraklı
C	davetli
D	cesaretli

Örnek D
Sessiz olmamız gerekiyordu, çünkü bebeğin ---------- zamanıydı.

Lale yiyeceklerinin birazını yedi fakat ----------bitiremedi.

F	şekerleme
G	uyku
H	meyve
J	süt

1 ile 3 arasındaki sözcük veya sözcük gruplarından altı çizili sözcük ile benzer ya da aynı anlamda olan sözcüğü seçiniz

1- ara sıra <u>zarar</u> veren
- A değiştirme
- B ziyan
- C karışıklık
- D hayal

2- çoğunlukla <u>kesin</u>
- F kısa
- G vakitsiz
- H kati
- J hazır

3- <u>şema</u>
- A diyagram
- B ders
- C senaryo
- D rutin

4 ile 5 arasındaki sözcük veya sözcük gruplarından altı çizili sözcüğün karşıt anlamlısını bulunuz.

4- <u>mükemmel</u> görünmek
- F düşünceli
- G perişan
- H tedirgin
- J yeterli

5- oldukça <u>zayıf</u>
- A cesur
- B güçlü
- C nitelikli
- D başarılı

6'dan 9'a kadar olan sorular için paragrafları okuyunuz. Numaralandırılmış her boşluk için aynı numaralarda bir sözcük listesi yer almaktadır. Paragrafın anlamını en iyi tamamlayan sözcüğü listeden seçiniz. (Seçeceğiniz sözcüğe ek getirebilirsiniz.)

Cırcır böceklerinin nasıl ya da neden "şarkı söylediklerini" hiç merak ettiniz mi? Bu böcekler bir kanadının pürüzlü alt yüzeyini, diğerinin sert üst yüzeyine.....(**6**)..... bu sesi çıkarırlar. Böylece cırcır böceğinin şarkısı bir kişinin keman çalarken oluşturduğu gibi, ...(**7**)..... bir sonucudur. Her nasılsa, sadece bu türün erkekleri şarkı söyleme .....(**8**).....sahiptir. En dostça nağmesini dişileri.....(**9**).....için kullanır. Bu nağmeyi dişi bir cırcır böceği fark edince, erkek cırcır böceği hemen daha yumuşak kur yapıcı bir nağmeye geçer.

6-

F cırlama
G nem
H sürtme
J parlaklık

7-

A ilk
B prova yapma
C titreşimler
D çekicilik

8-

F açıkgöz
G yeterlilik
H şüpheli
J emin

9-

A kaçmak
B taklit etmek
C etkilemek
D konferans vermek

Frederick Bailey 1800'lerin başında kölelik düzeninin içinde doğdu. Büyüdükçe, kölelik yaşamı koşullarının.....(**10**)..... olduğunu fark etti. 21 yaşındayken, yaşamın daha iyi olduğu söylenen Kuzeye ----------(**11**)----------. Yakalanmasını .....(**12**)..... için kendine yeni bir ad seçti.
Yaşamının geri kalan elli yedi yılı boyunca, cesur Frederick Douglas köleliğe karşı Amerika'nın en çok tanınan ve .....(**13**)..... savaşçılarından biri oldu.

10-

F dayanılmaz
G güvenilmez
H alışılmamış
J unutulmaz

11-

A kaçtı
B ayarladı
C karşılık verdi
D şikâyet etti

12-

F reddetmek
G önlemek
H bağışlamak
J meydan okumak

13-

A zararsız
B korkusuz
C atak
D yalnız

14 ile 16 arasındaki sorularda eski Türkçe olarak kullanılan sözcük için verilen anlama bakınız. Eski Türkçe sözcükten gelmiş fakat günümüzde yaygın olarak kullanılan sözcüğün hangisi olduğuna karar veriniz. Eski Türkçe sözcük ile günümüzde kullanılan sözcüğün anlamı birbiri ile ilişkilidir.

14- Eski Türkçede ***üsgek*** sözcüğünden gelen, yukarıda bulunmak anlamındaki sözcük aşağıdakilerden hangisi olabilir?

F yüksük
G yürek
H yüksek
J yüce

15- Eski Türkçede ***umar*** sözcüğünden gelen, çıkar yol anlamındaki sözcük aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A çevre
B çare
C çıra
D çıta

16- Eski Türkçede ***ulak*** sözcüğünden gelen, bir yerden başka bir yere bilgi vb ileten anlamındaki sözcük aşağıdakilerden hangisi olabilir?

F harici
G haberci
H hırsız
J havacı

Sayıları 17 ile 22 arasında olan sorularda eksik sözcüğü olan cümleyi ve de bu sözcük ile ilgili soruyu okuyunuz. Sonra soruyu en iyi cevaplayan sözcüğü seçiniz.

17- Zeynep parti için odayı---------- istedi.

Aşağıdaki sözcüklerden hangisi Zeynep'in odasını güzel göstermeyi istediğini belirtir?

A süpürmek
B boşaltmak
C hazırlamak
D süslemek

18- Dolunay, soğuk aralık gecesinde büyük ve ----------idi.

Aşağıdaki sözcüklerden hangisi, ayın ışık saçtığını belirtir?

F görkemli
G parlak
H tehditkâr
J etkileyici

19- Sörfçü ----------dalgaların üstünde kıyıya doğru yol aldı.

Aşağıdaki sözcüklerden hangisi, dalgaların aşırı büyük olduğunu belirtir?

A sonsuz
B dev
C tehlikeli
D hayalî

20- Kamptaki yaşam koşullarımız oldukça----------idi.

Evdeki konfora sahip olmadığımızı belirten sözcük aşağıdakilerden hangisidir?

F garip
G ilkel
H düzenli
J ucuz

21- Levent oyunu sürdürüp sürdürmeyeceğine karar verme---------- sahipti.

Aşağıdaki sözcüklerden hangisi Levent'in sorumlu kişi olduğunu belirtir?

A yetki
B disiplin
C ün
D zekâ

22- Emine ihtiyacı olan bilgiye ulaşamadığında kütüphane görevlisine----------karar verdi.

Aşağıdaki sözcüklerden hangisi Emine'nin kütüphane görevlisinin tavsiyesini almasına karar verdiğini belirtir?

F izlemek
G gözlemlemek
H danışmak
J araştırmak

23–25 arasındaki ifadelerde altı çizili olan eklerin anlamını en iyi veren sözcükleri seçiniz.

23- kitab<u>ım</u> köpeğ<u>im</u>

A yer
B sahip olmak
C zaman
D emir

24- yeters<u>iz</u> güvens<u>iz</u>

F olumsuzluk
G şimdi
H kâfi
J her zaman

25- uyku<u>cu</u> yalan<u>cı</u>

A aitlik
B meslek
C zorunluluk
D alışkanlık

Sayıları 26 ile 31 arasında olan cümleleri okuyunuz. Sonra her iki cümleyi de doğru olarak tamamlayan sözcükleri seçiniz.

26- Koleksiyonculuk konusu ..... konuşmasını sürdürdü.

Biz ağacın -------- bir kuşun olduğunu gördük.

F üzerinde
G ötesinde
H karşısında
J bitiminde

27- Kirli ayakkabılarımızla halıya ---------zorunda kaldık.

Gazeteler sabaha karşı ----------

A yürüme
B sallamak
C basmak
D yapıştırma

28- Bu eşsiz eseriyle Türk edebiyatına ----------

Lütfen formdaki belirtilen yere ---------

F imza atma
G ima etme
H not alma
J şifreleme

29- Biz neşeli müzikte ellerimizle----tuttuk.

Atlet bitiş çizgisine yaklaştıkça koşma ..... arttırdı.
A tempo
B işaret etme
C yarışma
D ritm

30- Ali balık tuttuktan sonra, denizde ----------

Mehmet de balıkların derilerini ----------

A yüzmek
B açılmak
C dalmak
D alışkanlık

31- ---------- yeni bir uzay aracı gönderilecek.

Bu ---------- bütün yarım kalan işler bitirilecek.

F gün
G güneş
H bulut
J ay

Test 2
Kavrama

Örnek A

Barış'ın pazarda bir meyve tezgâhı vardı. Stokladığı meyvelerin türü mevsime göre değişirdi. O, kış mevsiminde portakal, ilkbaharda çilek satardı. Yaz stokları şeftali ve armuttu. Sonbaharda da çeşitli türde elma satardı.

Barış kışın ne satardı?

A armut
B elma
C şeftali
D portakal

Aşağıda bir çiftçi ve horozu hakkında bir hikâye var. Hikâyeyi okuyunuz. Sonra 1'den 5'e kadar olan soruları cevaplayınız.

Bir zamanlar sabahları değil akşamları öten bir horoz vardı. Bu horoz bütün gün boyunca karanlık olan bir kümeste yaşıyordu. Akşamüstü olduğunda batan güneşin ışıkları doğrudan kümese gelirdi. Horoz sabah olduğunu sandığı için yatma zamanı gelene kadar "Kalkma vakti-kalkıııın!"diye öterdi.

Çiftçi horozun her sabah çalar saat gibi ötmesini istiyordu. Fakat horoz güneş doğduğunda hala karanlık kümesinde uyuyor oluyordu. Çiftçi "Şu horoz tohumlardan fasulyeler olacağını bilmiyor." diye homurdandı.

Çiftçinin karısının aklına bir fikir geldi. Eşine "Kümesi karanlık gölgeden al, güneş ışığı alan bir yere koy" dedi.

Çiftçi tüm gün çalıştı. Artık akşam güneş batarken parlak ışıklar doğrudan kümese vurmuyordu. Çiftlik sessizdi. Ve ertesi sabah horoz güneş doğarken, tıpkı çiftçinin kendisinden yapmasını beklediği gibi "Kalkma vakti-kalkıııın!" diye öttü.

1- Çiftçi her sabah---------- uyandırılmak istiyor.

A karısı tarafından
B horozu tarafından
C tavukları tarafından
D çalar saat ile

2- Çiftçi horozum tohumlardan fasulye olduğunu bilmiyor dediğinde, büyük olasılıkla ne demek istemişti?

F Horoz her şeyi yerdi.
G Horoz tohumların nasıl ekileceğini bilmiyordu.
H Horoz asla fasulye yetiştiremezdi.
J Horoz sabah ve akşam arasındaki farkı bilmiyordu.

3- Çiftçi bütün bir gün boyunca ne iş yaptı?

A Tohumları ekti.
B Yumurtaları topladı.
C Çalar saatini tamir etti.
D Kümesi taşıdı.

4- Kümesin sabahları karanlık gölgede olması yüzünden ne oldu?

F Horoz ötmek yerine uyudu.
G Horozun güneşi görmesi için çatıya çıkması gerekiyordu.
H Çiftçi gündüz mü gece mi olduğunu söyleyemedi.
J Tavuklar yiyeceklerini göremedikleri için acı acı bağırdı.

5- Bu hikâye için en iyi başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A " Akıllı Bir Eş"
B " Çalar Saat"
C "Aklı Karışık Horoz"
D " Çalışkan Bir Çiftçi"

Aşağıda bir oyun ile ilgili metin yer almaktadır. Metni okuyunuz. Sonra 7'den 12'ye kadar olan soruları cevaplayınız.

Hiç "Jacks" isimli bir oyun oynadınız mı? Amerika Birleşik Devletleri'nde genellikle bu oyun, 6–12 tane küçük çivili nesne ve bir küçük lastik top ile oynanır. Mısır'da yaşayan çocuklar Jacks'i kayısı çekirdeklerini fırlatarak oynayabilirler. Japonya veya Çin'de ise, çocuklar bu oyunu pirinç, kum veya fasulye ile doldurulmuş ufacık kumaş keselerle oynayabilirler.

Eski zamanlarda jacks, küçük hayvan kemikleri ile oynanırken "aşık kemiği oyunu" olarak isimlendiriliyordu. Daha sonra çakıl taşları ile bu oyun oynandığı zaman oyunun ismi "Jackstones" olarak değiştirildi. Bu eski oyunlarda çocuklar bir elleri ile 5 veya daha fazla nesneyi havaya atıp, aynı ellerinin tersi ile bu nesneleri yakalamaya çalışıyorlardı.

Bugün çocuklar jacks'i farklı bir şekilde oynuyorlar. Amerika'da, oyunun yaygın olarak oynanan şeklinde, bir oyuncu plastik veya metal jacks'ları yere atar ve sonra havaya küçük bir top fırlatır. İlk seferinde oyuncu bir tane jack alır ve top yere çarpmadan önce veya kurallara bağlı olarak sadece bir kere zıpladıktan sonra topu yakalamaya çalışır. Oyuncu daha sonra topu yakalamadan önce tek seferde 2 tane jacks, bir sonrakinde 3 tane Jacks almaya çalışır. Oyun, oyuncunun topu yakalamadan önce tüm jacks'ları toplamak zorunda olduğu zaman iyice zorlaşır.

6- Metne göre Mısır'da Jacks oyunu nelerle oynanıyor.

F fasulyeler
G kemikler
H çekirdekler
J taşlar

7- Oyuna "Jackstones" ismi verilmişti, çünkü;

A Oyunu bulanın ismiydi.
B Oyunda kullanılan nesneler nedeniyleydi
C Oyunun ilk oynandığı yerin ismiydi.
D Oyunun kurallarında yazıyordu.

8- Amerika'daki Jacks oyununun en yaygın formatında bir oyuncu havaya bir top atar ve sonra,

F bir çekirdek atar.
G jacksları alır.
H topu yakalar
J jaksları havaya atar.

9- Bu metin için en iyi başlık aşağıdakilerden hangisidir?

A "Çekirdeklerle Oynanan Oyunlar"
B "Taşlar ile Oynanan Oyunlar"
C "Japonya'da Jacksların Tarihi"
D "Jacks Oyununun Dünü ve Bugünü"

Aşağıdaki hikâye, Heidi Chang tarafından yazılmış olan "Elaine, Mary Lewis ve Kurbağalar" isimli kitabından alınmıştır. Elaine ve arkadaşı Mary Lewis, yapacakları bir proje için Elain'in babasından yardım isterler. Hikâyeyi okuyunuz. Sonra 13'ten 18'e kadarki soruları cevaplayınız.

Bay Chow, tezgâhın arkasından "Merhaba kızlar!"dedi. Chow birkaç tane ahşap kirişi tel ile sarmakla meşguldü. "Uçan bir kurbağa mı yapmak istiyorsunuz?"
Mary Lawis masanın önüne doğru yürüyerek "Oh evet" dedi. "Bize yardım etmeniz o kadar ince bir davranış ki Bay Chow. Ben nasıl uçurtma yapılacağını bilmiyorum."
"Yardım etmekten mutlu olacağım Mary Lewis. Uçurtma yapmak oldukça saygı duyduğum bir şeydir. Uçurtmalar çok yıllar önce Çin'de icat edilmiştir."
" Öyle mi? diye sordu Mary Lewis.
" Evet, neredeyse bundan 2000 yıl önce icat edildiğini söyleyebilirim."dedi Bay Chow.
" Ooo! Annemin çay takımından daha da eski! Onu Virjinya'lı büyük halam Mary Lewis vermiş. Bu bildiğim en eski bir olaydı"
Bay Chow, "Çin oldukça eski yıllarda kurulmuş bir ülkedir." diye belirtti.
Elaine babasına "Uçurtma yapma onların aklına nasıl gelmiş, Baba?" diye sordu.
"Ben hep uçurtmayı icat edenin Benjamin Franklin olduğunu zannederdim." dedi Mary Lewis.
"Oh, hayır, Benjamin Fraklin'in elektrik deneylerine uçurtmaların nasıl yardımcı olduğuna ilişkin birçok öykü var,"dedi Bay Chow. "Fakat başlangıçta uçurtmalar savaşta savaşçılara yardım etmek için yapılmıştı."
"Görüyor musun, birçok yıl önce – hatta senin büyük Halan Mary Lewis çay takımını vermeden önce," diye söze başladı Mr. Chow. "bir general ilk uçurtmaları düşmanın surlarının uzaklığını tayin etmek için kullanmış. Rüzgâr uçurtmayı surlara taşırmış ve sonra da general ipi geri çeker ve ölçermiş. General böylece kendilerini düşmanın surlarına götürecek tünellerin ne uzunlukta yapılması gerektiğini anlarmış. Düşmanın bu uçan nesnenin ne olduğuna ilişkin hiçbir fikri yokmuş," diye devam etti.
"Ooo", belki de uçurtmayı gören insanlar korkmuşlardır," dedi Mary Lewis.
" Evet, Mary Lewis. Biz de senin gibi, tuhaf uçan nesneleri gören köylülerin, onların ne olduğunu anlayamadıklarını düşünüyoruz. Hiç kimse, onların ne olduğunu bilmiyordu. Bu yüzden insanlar bu nesnelerin sihirli ruhlar veya Tanrılardan gelen mesajlar olduğunu söylerlermiş."
"Evet, ama akıllı general ve askerlerinin dışındakiler!" diye Elain kendinden emin bir şekilde ekledi.

10- Hikâyedeki uçan kurbağa nedir?

E bir oyuncak uçak
F hayal ürünü bir yaratık
G eski zamanlardan bir kostüm
H evde yapılacak bir uçurtma fikri

11- Bay Chow kızların projelerine yardımcı olmayı kabul etti, çünkü büyük bir olasılıkla O,

A onların okulda iyi bir proje yapmalarını istiyordu.
B onlara uçurtma yapmayı öğretmek istiyordu.
C Uçurtma uçurma yarışmasını kazanmalarını istiyordu.
D Benjamin Franklin'in deneyini tekrarlamak istiyordu.

12- Hikâyeye göre ilk uçurtmalar nereden geldi?

F Çin ülkesinden
G ünlü bir eski oyuncak dükkânından
H Mucit Ben Franklin'den
J Virjinya'daki bir uçak fabrikasından

13- Uçurtmalar ilk olarak ne amaçla kullanıldı?

A yarışmalarda uçurulmak için
B çocukları eğlendirmek için
C savaşta savaşçılara yardım etmek için
D elektrik ile ilgili deneyler için

14- Hikâyede, muhtemelen daha sonra ne olacak?

F Mary Lewis uçurtma uçurmaya gidecek.
G Kızlar bir çay partisi yapacaklardı.
H Bay Chow daha başka hikâyeler anlatacak.
J Bay Chow ve kızlar bir uçurtma yapacak.

Metni okuyunuz. Sonra 15 ile 18 arasındaki soruları cevaplayınız.

Bir portakalın kabuğuna dikkatlice bakın. Çok sayıda küçücük gözenekler göreceksiniz. Her gözeneğin içinde bir yağ damlası vardır. Bu yağ damlası portakalın bize hoş kokmasını sağlar.

Fakat bazı böcekler bu yağ kokusundan nefret ederler. Gerçekte bu yağ birçok böcek türünü öldürür.

Portakal kabuğunu küçük parçalar halinde kesin. Sonra evinizde beslediğiniz bir hayvanın kürküne bu parçaları sürtün. Muhtemelen hayvanınız bu yaptığınızdan çok memnun olacaktır.

15- Bu metin genel olarak ne hakkında yazılmıştır?

A hayvan kürkü
B yetişen portakallar
C portakalların yağı
D böceklerin yaşamları

16- İnsan niçin portakal kabuğunu herhangi bir hayvanın kürküne sürer?

F Çünkü evcil hayvanlar okşanmaktan hoşlanırlar.

G Çünkü kürk böceklerden arınabilir.
H Çünkü evcil hayvanlar parlak bir kürke sahip olabilirler.
J Çünkü böcekler portakalların kokusunu severler.

17- Bir portakala kokusunu veren nedir?

A yağ
B kabuk
C gözenekler
D böcekler

18- Bazı böcekler genellikle portakal yağından uzak dururlar çünkü bu yağ;

F onları öldürür
G yapış yapış hissetmelerine neden olur.
H yağlı olmalarına neden olur.
J onların uykularını getirir

Burada satın alınan bir saat ile ilgili saat şirketine yazılmış olan bir mektup var. Bu mektubu okuyunuz. Sonra 23'ten 26'ya kadar soruları yapınız.

İstanbul Caddesi

Merkez, Düzce

Haziran 3, 2012

Bayan Zeynep Doğru
Tik Tak Saat Şirketi
Toros Caddesi
Beylikdüzü, İstanbul

Sayın Bayan Doğru:

15 Mart 2012 tarihinde, Ankara'da Ahmet Sönmez'in kuyumcu dükkânından Tik Tak Marka bir saat aldım. Saat 2 hafta zamanı doğru gösterdi. Sonra saniye ibresi gelişigüzel fırıl fırıl dönmeye başladı. Şimdi saat zamanı doğru göstermiyor. Her beş dakikada bir, bir saat ileri gidiyor.

Saati Bolu'daki Kordon saat tamircisine götürdüm. Orada Cengiz Kordon saate baktı. Cengiz Bey, tamiri yapabilecek doğru araç ve parçalara sahip olabileceğiniz için, saati size göndermemi önerdi.

Eğer yapabiliyorsanız, lütfen saati tamir edin. Eğer tamir edilemiyorsa, lütfen paramı iade edin.

İçten duygularımla

Ayşegül Karaahmetoğlu

19- Mektuba göre saati kim sattı?

A Ayşegül Karaahmetoğlu
B Cengiz Kordon
C Zeynep Doğru
D Ahmet Sönmez

20- Mektuba göre saat ne kadar süre doğru bir şekilde çalıştı?

F bir saat
G iki gün
H iki hafta
J beş dakika

21- Saat tamiri dükkanının sahibi saati, saat şirketine geri göndermeyi önerdi çünkü;

A Saat çok pahalıydı
B Bolu'daki tamir ücreti çok daha pahalıydı
C Doğru parçalar ve araçlar üretici firmalarda bulunuyordu.
D Saat tamircisinin saati tamir edecek zamanı yoktu.

22- Bu mektubun yazılma amacı nedir?

F bir iş başvurusu yapmak
G bir problemi çözmek
H bir saat şirketine teşekkür etmek
J bir saatin nasıl tamir edileceğini öğrenme

DAVET!

İlkbahar en sonunda gelmiş gibi!

Her yerde beyzbol mevsimi.

Bal arıları uçmaya başladılar,

Aynı şekilde yarasalar da yakında sallanıyor olacaklar.

Şarkı söyleyen kuşları dinle; Sahaya çıkmanın ve koşmanın zamanı geldi.

Atma, yakalama, çarpma....

Dış saha oyuncuları için alçak atış zamanı.

Eğer gerçekten sahada olmak istiyorsan

Şimdi bir yer kapmanın tam zamanı.

Oyunda bir alan seç, bir takıma katıl;

Deneyimin mi yok? Çığlığa da ihtiyacın yok.

.....

...

8-12 yaş arası Erkekler ve Kızlar

23- Şiirin muhtemel yazılma nedeni;

A beyzbolun nasıl oynanacağını anlatmak

B beyzbol hakkında komik bir hikâye anlatmak

C çocukları beyzbol kursuna kaydolmaları için cesaretlendirmek

D beyzbol kurallarını öğretmek için akıllı bir yol!

24-Eğer okuyucular sahada olmak istiyorlarsa, şiir onlara ne yapmaları gerektiğini söylüyor?

F yer kapmalarını

G atış yapmalarını

H tur vuruşu yapmalarını

J deneyim elde etmelerini

25- Afişe göre, beyzbol için kayıt yaptırırken aşağıdakilerden hangisi önem taşır?

A yaş

B beden

C eğitim

D deneyim

26- Şiire göre alçak atışları yakalayacak olan kimdir?

F yakalayıcı

G fırlatıcı

H alan dışındaki vuruş oyucusu

J sopayla vuruş yapan oyuncu

27- Şiire en iyi uyacak ifade aşağıdakilerden hangisidir?

A Yemek pişirmek mi istiyorsun? Bir kitap oku!

B Bisiklet ile veya yürüyerek gezintiye çık!

C Jimnastik yapmaya veya yüzmeye git!

D Nisan yağmurları! Eğlence dolu saatler!

Aşağıda, ormanda, ağaçların arasında kendine bir kış evi arayan küçük, yavru bir kuş hakkında Margaret C. Farguhar tarafından yazılmış bir öykü var. Hikâyeyi okuyunuz. Sonra 32'den 38'e kadar soruları cevaplayınız.

Eskiden, çok uzun zaman önce, kış mevsimi yaklaşırken, kanadı kırılmış, sıcak olan güneye giden diğer kuşlar gibi uçamayan, zavallı bir kuş büyük ormandaki ağaçlar arasında zıplayarak yardım arıyordu..

Kuş ilk önce kayın ağacına vardı. "Sevgili kayın ağacı" dedi kuş "benim kanadım kırık ve kendimi sıcak tutmak için bir yer bulmam lâzım. İlkbahar gelene kadar senin dallarının arasında yaşamam için bana izin verir misin?"

"Hayır, hayır!" diye cevap verdi kayın ağacı. " Çünkü bütün kış mevsimi boyunca yapraklarımı gözeteceğim ve sadece bu bile kendimi yeterince meşgul edecek. Senin için hiçbir şey yapamam."

Bir sonra küçük kuş meşe ağacına sıçradı.

" Güçlü meşe ağacı" dedi küçük kuş en nazik tavrıyla."Bahar gelene kadar sizin dallarınız arasında yaşamama izin verir misiniz?"

"Hayır, hayır!" diye cevapladı meşe ağacı. "İlkbahara çok uzun bir zaman var ve bildiğim kadarıyla sen benim meşe palamutlarımı yiyebilirsin"

Bundan sonra küçük kuş söğüt ağacına sıçradı.

" Nazik söğüt" dedi küçük kuş, bahara kadar senin dallarının arasında yaşamama izin verir misin?"

"Hayır, hayır!" dedi söğüt ağacı. "Seni hiç tanımıyorum. Lütfen git, uzaklaş"

Kuş artık nereye gideceğini bilmiyordu, fakat kırık kanadı ile olabildiğince sıçramaya ve çırpınmaya devam ediyordu. Aniden bir ses "Küçük kuş nereye gidiyorsun?"diye sordu.

Kuş yukarıya doğru baktı ve soruyu soranın dost lâdin ağacı olduğunu gördü.

"Gerçekten bilmiyorum" dedi kuş üzgün bir şekilde. "Benim kanadım kırıldı, bu yüzden uçamıyorum ve bu nedenle, kış boyunca beni sıcak tutacak bir yer bulmam gerek."

"Gelip, benim dallarımdan birinde yaşayabilirsin" diyerek davet etti lâdin ağacı. "Eğer istersen bütün kış kalabilirsin."

" Gerçekten kalabilir miyim?" diye sordu küçük kuş.

" Elbette" diye cevap verdi lâdin ağacı. " Yanımda olmandan mutluluk duyarım."

Böylece küçük kuş bir dala sıçradı. Küçük kuş bunu yaparken Lâdin ağacının yanında bulunan bir çam ağacı seslendi, "Söylediklerini duymaktan kendimi alıkoyamadım, küçük kuş. Bense sana ve Ladine buz gibi rüzgâra karşı dallarımı korunak yaparak yardım edeceğim."

" Ve ben de yardım edebilirim" dedi tesadüfen konuşulanları duyan küçük bir ardıç ağacı da. "Bütün uzun kış mevsimi boyunca size yemeniz için meyvelerimden verebilirim."

"Teşekkürler" dedi küçük kuş. " Nazik davranışınız için hepinize çok teşekkür ederim."

Çok geçmeden ormana Bay Frost'un çocukları oynamaya geldi. "Biz ormandaki her yaprağa dokunmayı ve ağaçları yapraksız görmeyi isteriz" diyorlardı babalarına yaramaz çocuklar.

Fakat Jack Frost, çocukların babası, küçük kuşun başına gelenleri görmüştü. "Her ağacın yaprağına dokunmayın" diye seslendi. "Küçük kuşa iyi davranan ağaçların yaprakları kalabilir.

Böylece Frost'un çocukları onlara dokunmaktan vazgeçtiler. Ve ladin, çam ve ardıç ağaçları bu nedenle bütün yıl yeşil kaldılar, hatta şimdi bile..

28- Niçin küçük kuş ağaçlardan yardım istiyor?

F Kanadının iyileşmesi için, kuşun sıcağa ve zamana ihtiyacı var..

G Güneyden ziyade, ormanı daha çok seviyordu.

H Kuş dikkatsizlik etmişti ve şimdi birilerinin ona bakabileceğini ümit ediyordu.

J Diğer kuşlarla güneye seyahat etmeyi deneme konusunda çok tembeldi.

29- "Küçük kuş nereye gideceğini bilmiyordu?" diyen yazar ne demek istiyor?

A Kuş kızgındır.

B Kuş utanmıştır.

C Kuş hareket etmeye korkar.

D Kuş kendini umutsuz hisseder.

30- Meşe ağacı gibi olan insanlar muhtemelen,

F öğrencilere ödevlerinde yardım ederler.

G akşam yemeği yemek istemezler

H arkadaşlarına doğum günü kartı gönderirler

J arkadaşları ile öğle yemeklerini paylaşmazlar

31- Bunlardan hangisi küçük kuşu en iyi nitelendirir?

A utangaç ve akıllı

B heyecanlı ve dikkatsiz

C kaygısız ve akılsız

D kararlı ve nazik

32- Eğer kuşa yardım etmemiş olsalardı muhtemelen ladin, çam ve ardıç ağaçlarına ne olurdu?

F İstenmeyen yabancılara karşı güvende olurlardı.

G Diğer ağaçlar gibi onlar da yapraklarını kaybederlerdi.

H Bütün kış boyunca yapraklarına bakmakla meşgul olurlardı.

J Meyvelerini ve kozalaklarını güvenle saklayabilirlerdi.

33- Yazar bu hikâyeyle muhtemelen size ne öğretmek istiyor?

A İyi davranışlar ödüllendirilecektir.

B Arkadaş edinmek zor bir iştir.

C Nazik olmak en iyi sonuçları getirecektir.

D Doğru söylemek çok önemlidir

Aşağıda Robert Louis Stevenson tarafından, çocukluğu hakkında yazılmış bir şiir var. Şiiri okuyunuz. Sonra 34'tenn 39'a kadar olan soruları yapınız.

YATAKTA YAZ

Kışın gece kalkarım
Ve sarı mum ışığında giyinirim.
Yazın ise tam tersi bir durum,
Gündüz yatmak zorundayım.

Yatağa gitmek zorundayım ve görürüm
Kuşlar hala ağacın üzerinde hopluyorlar,
Veya insanların ayak seslerini duyuyorum
Hala caddede beni geçiyorlar.

Ve bu size zor görünmüyor mu?
Tüm gökyüzü açık ve maviyken
Ve oyun oynamak bu kadar hoşuma giderken,
Gündüz yatağa gitmek zorunda mıyım?

34- Kışın çocuk giyinirken yanan ışık,
F güneş ışığıydı.
G ay ışığıydı.
H fener ışığıydı.
J mum ışığıydı.

35- Çocuk niçin kış boyunca "gece kalkmak zorunda olduğunu" söylüyor?

A Gün ışığı daha sonra vurur.

B Çocuk karanlıktan korkar.

C Gün ağarmadan önce okul başlar.

D Kahvaltı erkenden verilir.

36- Çocuk yazın yatmak yerine ne yapmak istiyor?

F dışarıda oynamak

G bir kitap okumak

H giyinmek

J akşam yemeği yemek

37- Şiirde "gündüz uykuya yatmanın" anlamı nedir?

A Güneş gece batmıyor.

B Çocuk sabahları uykuya yatıyor.

C İnsanlar kalktığında dışarısı aydınlıktır.

D Çocuk uykuya yatarken dışarısı hala aydınlıktır.

38- Yazın yatakta olmanın nasıl hissettirdiğini bunlardan hangisi en iyi anlatıyor?

F Gereğinden fazla sıcak

G Âdil değil.

H Onun için çok iyi.

J Çok huzurlu.

39- Şairin çocuk olarak konuşuyor olmasını bize en iyi anlatan bunlardan hangisidir?

A O gece kalkıyor.

B O bir ağaçta kuşları görüyor.

C O karanlık olduktan sonra dışarıda kalıyor.

D O büyük insanların ayak seslerini duyuyor.

40 ile 41. soruları soruyu en iyi cevaplayan seçeneği bulun.

40- Arda, "Kertenkeleyi Bekleyen Şimşek" isimli bir kitap okuyor.

Hangi cümle muhtemelen kitabın en son cümlesi olabilir?

F Canan, kendini kızgın kayanın üzerinde uzanmış olan bir kertenkele gibi hissetti.

G Bülent amca avazı çıktığı kadar "Canan" diye haykırdı, fakat sesi fırtına içinde boğulup gitti.

H Bülent amca "Güzel" diyerek güldü. "Mutlu son! Sonunda hepimiz yaşıyoruz."

J Fırtına o kadar sert esti ki, helikopter yerden havalanamadı.

41- Selma "Kayıp Define" isimli bir hikâye okuyor.

Aşağıdaki cümlelerden hangisi muhtemelen hikâyenin son cümlesi olabilir?

A Sara uzun meşe ağacının dibinde mücevherlerle dolu bir kap buldu.

B Hans ve Sara, onlara büyükannelerinin verdiği eski haritaya baktılar.

C Sonra Hans kız kardeşinin elini tuttu ve evlerine dönmek üzere uzun yürüyüşe başladılar.

D Hans ve Sara, ailelerinin kayıp definesini aramak için millerce seyahat ettiler.

Test 3
Yazım Kuralları

Örnek A

Bizim müzeyi gezme----------oldu.
A fırsatımız
B firsatimiz
C fısratımız
D fisratimiz

Örnek B

F başka bir gizem
G sağlıklı
H bir bölümü bitirme
J peçeteyi katlama

1'den 16'ya kadar olan sorularda cümleyi en iyi tamamlayan ve doğru bir şekilde yazılmış olan sözcüğü seçiniz.

1- Şair şiiri----------yazdı.

F alalacele
G alelcele
H alelacele
J alalacale

2- ---------- sana yardım edebilir.

A antrenör
B antırenör
C antıröner
D antröner

3- Bu benim kullandığım günlük ------

F güzergeh
G güzürgâh
H güzergâh
J güzelgah

4- ----------bazı parçaları kayboldu.

A kapın
B kapin
C kabın
D kabin

5- Merve benim----------kabul etti.

A yöndemimi
B yöntemimi
C yömtemimi
D yontemimı

6- Ali----------geri döndü.

A seyehattan
B sayahattan
C seyahatten
D seyahattan,

7- Yarışma beraberlikle----------

F netecelendi
G neticelendi
H nedicelendi
J netiçelendi

8- Kedi fareyi ----------

A gözetleyordu
B güzetliyordu
C gözatlıyordu
D gözetliyordu.

9- Canan sepeti ---------- taşır.

F omuzunda
G omzunda
H omuzında
J omuzinda

10- Sevgi mektubu---------- .

A cevabladı
B cevabladi
C cevapladı
D cevapladi

11- Suat benim ----------

F dosttumdur
G dostumdur.
H dostımdır
J dosttımdır.

12- Ben bu---------- hızlı bir şekildeyamayabilirim..

A çorabi
B çorapı
C corapi
D çorabı

13- Meral birden bire ---------- yola saptı.

F asvalt
G asıfalt
H asfalt
J asıvalt

14- ---------- bize bir hikâye anlattı.

A kütuphane görevlisi
B kütübhane görevlisi
C kütüphene görevlisi
D kütüphane görevlisi

15- Murat sorusunu---------- yineledi.

F tikkatle
G dikkatle
H dikatle
J dikkatla

16- Deniz ---------- bir karar verdi.

A pratik
B pıratik
C pradik
D piratig

17'den 20'ye kadar ifadeleri okuyunuz. Altı çizili sözcüklerden üçü doğru bir şekilde yazılmıştır. Altı çizili sözcüklerden doğru bir şekilde yazılmamış olan ifadeyi bulunuz.

17-

A petrol kuyusu
B motor ayarı
C zorlu yarış
D çalışanlar gurubu

18-

F gösteriş abitesi
G kemerleri bağlamak
H filmdeki aktörler
J ağaçtaki çiçekler

19-

A duvardaki tablolar
B tabaktaki pastırma
C gezideki arkadaş
D okuldaki profösör

20-

F son çare
G ünlü astronot
H kişinin yeteneği
J çatıdaki kremit

Test 4
Noktalama İşaretleri
Örnek A

A Hiç ağaç bir ev inşa ettin mi.
B Marangoz Burgaz Caddesi'nde bir ev yaptı.
C Deniz ve Yelda geçen yaz bir köpek kulübesi yaptılar.
D Bir kitaplık yapmaya başladım fakat onu bitiremedim.

1.soruda, eğer gerekli ise, cümlede hangi noktalama işareti kullanacağınıza karar verin.

1- Doktor güldü ve Çok sıhhatlisiniz." dedi.

A . **B"** **C?** **D** hiçbiri

2'den 9'a kadar doğru yazılmış, büyük harfleri ve noktalama işaretleri doğru kullanılmış cevabı seçiniz.

2-

F Biz kar yağmasını bekleyemeyiz.
G Ali iki yıldır kar görmüyordu.
H Çok fazla kar beklemiyorlar'dı.
J Karda uzun süre dışarıda kalma.

3-

A Şu hayvanlara yemek verme!
B Şu hayvanlar çok büyük
C Hayvanları nerede gördün!
D Ayıyı ve yavrusunu gördün mü.

4-

F Geçen hafta *mutlu Çekirge'yi* okudum.
G Aslı *çingene karavanı* kitabını çok sevdi.
H *Yeşil hayalet* benim favori kitabımdır.
J Selim Kayalık *Dağ Hazinesi'ni* okumayı yeni bitirdi.

5-

A Ceren "Bir altın düğme buldum" diye bağırdı!
B Ferit "Benim ceketimin düğmeleri yeşil" dedi
C Yiğit, "Düğmesini kaybeden var mı" diye sordu?
D Suzan "Senin kaç tane düğmen var?" diye sordu.

6-

F Ben bazen kütüphanede çalışırım
G Bu kitap kütüphanede olacak mı?
H Kütüphane kaçta kapanıyor.
J Kütüphane memuru benden kitabı yerine koymamı istedi,

7-

A Biz gölette balıkları kurbağaları ve ördekleri gördük.
B Ağaçların yeşil kahverengi ve sarı yaprakları vardı.
C Parkta çiçekler, ağaçlar ve havuzlar, var.
D Bazı parklarda dereler, güller ve yürüyüş parkurları var.

8-

F Şu anda biz istanbul, üsküdarda yaşıyoruz.
G Ben İzmir, Urla'da doğdum.
H Babam marmara Bölgesi, Bursa'da çalışırdı.
J Annem İstanbul'da istanbul üniversitesinde okudu.

9-

A Eski eşya satışının yapıldığı yere gidebilirsin Okan.
B Satış Cumartesi günü okulda olacak Ayşe.
C Seda Hanım biz ne tür şeyler satabiliriz?
D Ulaş, satış için bir şeyler getirebilir misin?

10'den 12'ye kadar olan sorularda altı çizili kısma bakınız. Bu bölüm için en iyi büyük harf kullanımını ve noktalamayı gösteren şıkkı seçiniz.

10-

Milletin sermayesi kızılırmak nehri üzerindedir.

F Kızılırmak nehri
G Kızılırmak Nehri
H kızılırmak Nehri
J yazıldığı şekli doğru

11-

İtfaiyeci bağırdı, uzaklaşın o binadan!"

A bağırdı " Uzaklaşın
B bağırdı, Uzaklaşın
C bağırdı, "Uzaklaşın
D yazıldığı şekli doğru

12-

Ressam Boyamaya başlamanın zamanıdır," dedi öğrencilerine.
F Ressam boyamaya
G Ressam, "boyamaya
H Ressam, "Boyamaya
J yazıldığı şekli doğru

13 ile 16 arasındaki sorular için mektupları ve metinleri okuyunuz, altı çizili numaralandırılmış bölümlere bakınız. Her bir bölüm için en iyi noktalama işareti, büyük harf yazımı ve sözcük yazılışını doğru gösteren cevabı seçiniz.

(13) 9 temmuz 2010

(14) Sevgili Mine
İşte burada senin istediğin tişört Eğer bedeni uymazsa, onu geri gönder,
(15) ben sana başka bir tane alacam

(16) seni seven arkadaşın,
Tülin

13-

A 9 temmuz 2010
B 9 Temmuz 2010
C 9 temmuz, 2010
D yazıldığı şekli doğru

14-

F Sevgili mine
G Sevgili Mine,
H sevgili mine,
J yazıldığı şekli doğru

15-

A alacam...
B alacağım.
C alacağım!
D yazıldığı şekli doğru

16-

F seni seven arkadaşın
G seni seven Arkadaşın
H Seni seven arkadaşın,
J yazıldığı şekli doğru

Geçen yaz ilk defa uçağa bindim.
(17) Annem, babam, kardeşim, ve ben Silver, New Mexico'ya halamı görmeye gittik. Başta korktum, fakat sonra heyecanlandım. Uçaktan indikten sonra, anne ve babama şunu söyledim artık uçmaktan
(18) korkmayacam!

17-

A Annem, babam, kardeşim, ve
B Annem, babam, kardeşim ve,
C Annem, babam, kardeşim ve
D yazıldığı şekli doğru

18-

F korkmayacağım.
G Korkmayacağım.
H korkmayacağım...
J yazıldığı şekli doğru

(19) 12 eylül 2010

(20) Sevgili Pelin,

Geçen Cuma seni görmek ne büyük bir sürpriz oldu. Ben senin (21) istanbul, bahçeşehir'e taşındığını düşündüm. Hadi en yakın zamanda yine buluşalım.

(22) En içten, Sevgilerimle
Rana

19-

A Eylül, 12 2010
B 12 Eylül 2010
C 12 eylül, 2010
D yazıldığı şekli doğru

21-

A İstanbul Bahçeşehir'e
B istanbul bahçeşehire
C İstanbul, Bahçeşehir'e
D yazıldığı şekli doğru

20-

F Sevgili Pelin.
G sevgili Pelin,
H sevgili Pelin
J yazıldığı şekli doğru

22-

F En içten Sevgilerimle.
G en içten sevgilerimle,
H En içten sevgilerimle,
J yazıldığı şekli doğru

Beysbol Amerika'da en popüler sporlardan biridir. Milyonlarca genç ve yaşlı insan bu oyunu oynar ya da seyreder. Beysbol (23) birleşik devletlerin doğusunda 1850lerde başladı. Bu spor daha sonra (24) dünyanın diğer bölgelerine yayıldı beysbol şu anda (25) kanada, italya, japonya, ve diğer bir çok ülkede en önemli sporlardan biridir.

23-

A Birleşik Devletler'in doğusunda
B birleşik devletler'in Doğusunda
C Birleşik devletler'in doğusunda
D yazıldığı şekli doğru

24-

F dünyanın diğer bölgelerine yayıldı. Beysbol
G Dünyanın diğer bölgelerine yayıldı. Beysbol
H dünyanın diğer bölgelerine yayıldı, beysbol
J yazıldığı şekli doğru

25-

A Kanada İtalya Japonya ve
B Kanada İtalya Japonya, ve
C Kanada, İtalya, Japonya ve
D yazıldığı şekli doğru

Test 5

Dil Anlatımı

Örnek A

A Dün yazacağım.
B Mektubu erken göndermek.
C O bana geçen hafta mektup yazdı.
D O yarın mektubu yazdı.

Örnek B

Eski bisikletin bir kornası vardı.
Eski bisikletin bir sepeti vardı.
F Bisikletinin bir kornası vardı.
G Eski bisikletin bir sepeti ve
H Bisikletin sepetinin bir kornası vardı.
J Eski bisikletin bir kornası vardı ve o bir sepete sahipti.

1 ve 8 arası sorular için cümleyi en iyi tamamlayan sözcüğü veya tamlamayı seçiniz.

1 Irmak bütün kanyonların _____olanından akıyor.

A daha derin
B en derin
C biraz derin
D derin

2 Çocuklar kendi uyku tulumlarını _____

F getir
G getiriyor
H getirmişlerdi
J getirir

3 Yeşil elbise, kırmızı olandan _____

A güzel
B daha güzel
C en güzel
D aynı güzel

4 Şu an siz bunu okurken Kerim ve Nihat alışveriş merkezine _____

F gitti
G gidecek
H gidiyorlar
J gitmişti

5 Zincirin kopmuş olduğunu görünce, bisikletimi _____.

A tamir etmek.
B tamir ettim.
C tamir edeceğim.
D tamir ediyorum.

6 İlkbaharda insanlar genelde kışın olduğundan _____ elbiseler giyerler.

F daha açık renkli
G açıkça renkli
H en açık renk
J en açıkça

7 _____ ve Ceyda köpeği çağırdılar, ama gelmedi.

A Bizi
B O
C Onu
D Onları

8 Menüdeki _____ yemek hangisi?

F baharatlıca
G en baharatlı
H daha baharatlı
J en baharatlıca

9'dan 21'e kadar olan cümlelerde doğru ve tam yazılmış olanı bulunuz.

9

A Bu paket onun için mi?
B Onlar kartı o verdiler.
C Bizi henüz mektubu gönderdi mi?
D Onu mektubu gönderdi.

10

F İlkbaharda birçok yeni çiçekler.
G Sarı taç yapraklı ayçiçeği
H Tepenin zirvesinde renkli çiçekler.
J Çiçekler tarlalarda açıyordu.

11

A Yalçın Bey resim çizmekten hoşlanır.
B Yarın birlikte çizim yaptılar.
C Biz okulda bugün çizer ve boyadık.
D Kemal dün gece resim çizmekten hoşlanır.

12

F Hep tozlu yol boyunca.
G Babası için bir iş yapıyorken.
H Atlar avlu boyunca koştular, kişneyecekler.
J Ayla, büyükbabasının eczanesine doğru kamyonu sürdü.

13

A Seyirci alkışladılar.
B Müzisyen trombon kutusunu açtı.
C Koro üyesi onun mavi üniformalarını giydiler.
D Öğrenciler konsere yapılan onun gezisini beğendiler.

14

F Karla kaplı bir çayır.
G Bir kızak kaplanmışsa karla.
H Çocuklar kartopları yaptılar.
J Kartopu atarken gülmek.

15

A Dünkü piknik iyidir.
B Babam piknik yiyeceklerini paketle-mememize yardım etti.
C Piknik lunaparka aldı.
D Luna Park açıktı, ama gişeler kapanır.

16

F Tren, yarın varacak.
G Gelecek ay, tren müzesini ziyaret ettim.
H O, trende olacak ve ben onunla orada buluştum.
J Dün, erkek kardeşimi trende varışını göreceğim.

17

A Yeni bir kat gömlek.
B Çitleri tamir etmek eğlenceliydi.
C Bütün eski boyaları çıkarmak.
D Evin önündeki çitler.

18

F Foklar, denizaslanlarından daha en sevimliler.
G Köpek balığı en çok korkulan hayvanlardan biridir.
H O balina, akvaryumdaki en büyük hayvanlardan biridir.
J O yunus balığı, bütün hayvanların daha oyunbazıdır.

19

A Yeraltı sistemi, şu anda çok daha iyi çalışır.
B Biletler, her yıl daha pahalıcadır.
C Yolcular, sık arabalara binerler ve inerler.
D Yeraltı araçları rahat ve konforludur.

20

F Eski uydu, hala dünyanın etrafında dönüyor.
G Ay'ın yanındaki beş yıldız bir kılıç gibi görünürler.
H İki astronot teleskoptan bakıyorlardı.
J Biz hepimiz, çok parlak olan Venüs gezegenine baktım.

21

A Bizi telefonla arayan hiç oldu.
B Telefon artık meşgul değil.
C Onun numarasını hiç kimse bilir mi?
D Numarayı hiçbir yerde bulabilir misin?

22 ve 23. sorularda altı çizili sözcüklerden özne olan sözcükleri seçiniz.

22 Siyah at ahırın içine girdi.
F G H J

23 Korsan gemi adanın etrafında
A B C
yelken açtı.
D

24 ve 26 arasındaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden yüklem olanları bulunuz.

24 Küçük köpek havladı kediye.
F G H J

25 Kangurular ağaçların üzerindeki
A B
yaprakları yediler.
C D

26 Çocuklar oynadılar arka bahçede.
F G H J

27'den 34'e kadar sorularda altı çizili olarak verilen cümleleri okuyunuz. Bu cümleleri en uygun şekilde bir cümlede toplayan cümleyi seçiniz.

27

Kurbağalar havuzda yüzerler.
Kara kurbağaları havuzda yüzerler.

A Kurbağalar ve kara kurbağaları havuzda yüzerler.
B Kurbağalar ve kara kurbağaları da havuzda yüzerler.
C Kurbağalar yüzerler ve kara kurbağaları küçük havuzda yüzer-ler.
D Kurbağalar havuzda yüzerler ve kara kurbağaları havuzda yüzerler.

28

Kendi patenlerini getirebilirsin.
Pistte paten kiralayabilirsin.

F Kendi patenlerini getirebilirsin ya da onları pistte kiralayabilirsin.
G Kendi patenlerini getirebilirsin, böylece onları pistte kiralayabi-lirsin.
H Kendi patenlerini getirebilirsin, ama onları pistte kiralayabilirsin.
J Kendi patenlerini getirebilirsin, çünkü onları pistte kiralayabilirsin.

29

Takımlar sıralandı.
Takımlar yürüyerek uzaklaştı.

A Sıralanan takımlar, uzaklaşarak yürüdü.
B Takımlar sıralandı ve yürüyerek uzaklaştılar.
C Takımlar sıralandı ve yürüdü ve uzaklaştılar.
D Takımlar sıralandı ve takımlar yürüyerek uzaklaştı.

30

Kedi cam kenarında oturdu.
Kedi griydi.
Kedi küçüktü.

F Küçük, gri kedi cam kenarına oturdu.
G Küçük kedi, gri cam kenarına oturdu.
H Küçük kedi ve gri kedi cam kenarına oturdu.
J Küçük olan kedi cam kenarına oturdu.

31

İnek, mısır tarlasında gezindi.
Çiftçi onu kovaladı.

A İnek mısır tarlasında gezindi veya çiftçi onu kovaladı.
B İnek, mısır tarlasında gezindi ve çiftçi onu kovaladı.
C Gezinen ineğin arkasında onu mısır tarlasında kovalayan çiftçi vardı.
D Çiftçi tarafından kovalanan inek mısır tarlasında gezindi.

32

Uçak, piste iniş yaptı.
Uçak büyüktü.
Uçak griydi.

F Büyük, gri bir uçak piste iniş yaptı.
G Uçak, gri büyük piste iniş yaptı.
H Büyük ve gri olan uçak, piste iniş yaptı.
J Büyük olan uçak ve gri olan uçak piste iniş yaptı.

33

4. sınıflar, Ali Atay'ın düğününe katıldılar.
Öğretmenler Ali Atay'ın düğününe katıldılar.

A 4. sınıflar ve öğretmenler, Ali Atay'ın düğününe katıldılar.
B 4. sınıflar, Ali Atay'ın düğününe katıldılar ve öğretmenler.
C 4. sınıflar katıldılar ve öğretmenler Ali Atay'ın düğününe katıldılar.
D 4. sınıflar Ali Atay'ın düğününe katıldılar ve öğretmenler de düğüne katıldılar.

34

Sıla, paketleri kurdeleler ile bağladı.
Kurdeleler kıvır kıvırdı.
Kurdeleler maviydi.

F Sıla mavi paketi kıvır kıvır kurdelel-er ile bağladı.
G Sıla paketi kıvır kıvır mavi kurdele-ler ile bağladı.
H Sıla paketi kıvır kıvır kurdeleler ve mavi kurdelelerle bağladı.
J Sıla paketi kıvır kıvır olan ve mavi olan kurdelelerle bağladı.

35'tenn 37'ye kadar verilen paragraflarda boş bırakılan yerlere en uygun olan cümleleri seçiniz.

35

_____. Sepetler için fiyat etiketleri yaptı. Sebze ve meyveleri yumuşak bir bezle temizledi. Tezgâhın başında yaptığı çalışmalardan dolayı kendisi ile gurur duydu.

A Eray, traktör sürmeyi severdi.
B Arabalar taze sebze almak için çiftlikte durdular.
C Tarladaki otları temizlemek Eray için zor bir işti.
D Yazın Eray, babasının yol kenarın-daki tezgahında yaptığı satışlarda ona yardımcı oldu.

36

_____. O yumurtalarını diğer kuşların yuvalarına bırakır. Sıklıkla, diğer kuşun yuvasından bir yumurtayı alır ve kendininkilerden bir tanesi ile değiştirir.

F Penguen, komik yürüyüşü ile dikkat çeker.
G Zararlı böcekleri yiyen bir kuş çiftçilere yardımcı olabilir.
H Bir kuşun rengi bazen onu düşmanlarından korur.
J Avrupa guguk kuşu kendi yuvasını oluşturmaz.

37

_____ . Film başladıktan kısa bir süre sonra bazı kraliyet mücevherleri çalınır. Herkes önceden hüküm giymiş uşaktan şüphelenir. Birçok ipucu uşağı gösterir, ancak sonunda hırsızın prensesin kendisi olduğu ortaya çıkar.

A Gizemli sinema filmlerini izlemek heyecan vericidir.
B Geçen hafta bir komedi, bir gizemli film izledim.
C Sinemalar genellikle espri ve gizemi birleştirir.
D "Altın Gerdanlık" filmi şaşırtıcı bir sona sahiptir.

38'den 41'e kadar sorularda verilen konu cümlesini en uygun şekilde geliştiren cümleleri bulunuz.

39

Büşra rol yapmayı sever.

F Her hafta, dans dersleri almaktan hoşlanır. Ayrıca piyano çalmayı öğreniyor.
G Çok sayıda macera hikâyeleri okur. Ayrıca okuduğu hikâyeler hakkında resimler çizer ve boyar.
H Çok sorumluluk sahibi bir kişidir. Küçük erkek kardeşine bakımına yardım eder ve hatta bazı küçük işleri bile yapmaktan hoşlanır.
J Bazen bir bale sanatçısıymış gibi davranır. Diğer zamanlar sirk göstericisi ya da yarış arabası sürücüsüymüş gibi davranır.

40

Yük beygirleri, en güçlü ve en ağır at türüdür.

A Diğer ulaşım şekilleri atların yerini aldı. Araba bunun en açık örneğidir.
B Atlara binmek eğlenceli olabilir. Bir ata nasıl binileceğini ve nasıl yönlendirileceğini tam olarak öğrenmek gerçekten zaman alır.
C Atlar çok iyi bir işitme duyusuna sahiptirler. Sadece bitki ve arpa yemelerine rağmen, çok güçlü dişlere sahiptirler.
D 500 kg'ın üzerinde ağırlıkları vardır. Eskiden savaş alanına şövalyeleri taşımak için kullanılırlardı.

41

Geçen hafta, Buket okulda iki yeni arkadaş ile tanıştı.

F O dokuz yaşında. Okumayı ve piyano çalmayı sever.
G Salı günü Mutlu ile tanıştı ve sonra Cuma günü Barış ile tanıştı.
H Arkadaşı Esra üçüncü sınıfta. O, Buket'in en iyi arkadaşı.
J Pazartesi günü, paten kaymaya gitti. Daha sonra Perşembe günü lunaparka gitti.

42

Birçok insan, yanlış bir şekilde, Alexander Graham Bell'in telefonu icat ettiğine inanır.

A Günümüzde telefonlar her renk ve şekilde bulunuyor. Hatta Mickey Mouse şeklinde telefon bile bulabilirsiniz.
B Alexandar Graham Bell Boston'daki sağır insanlara öğretmenlik yaptı. O da bazı şeyler icat etmeyi severdi.
C Telefonlar her zaman elektrik akımını kullanmışlardır. Ses dalgalarını elektrik dalgalarına çevirirler, daha sonra tekrar ses dalgalarına çevirirler.
D Bell'in icadından 15 yıl önce Alman bir adam basit bir telefon icat etmişti, ancak bu telefon çok iyi çalışmamıştı.

43'ten 45'e kadarki sorularda verilen paragrafları okuyunuz. Paragrafın akışını bozan cümleyi bulunuz.

43

1) Sinekkapan, büyüleyici bir bitkidir. 2) İnsanlar sıklıkla sineklerden yapışkanlı kâğıt ya da sineksavar kullanarak kurtulurlar. 3) Bu güzel, beyaz çiçekli bitki zararsız görünür, ancak onun tatlı kokan yaprakları küçük böcekleri cezp eder. 4) Bitkinin kokulu parlak yaprakları aniden kapandığında böcekler hapsolur.

F 1.cümle
G 2.cümle
H 3.cümle
J 4.cümle

44

1) Meral Hanım'ın öğrencileri, gösteri günü için giyecekleri kostümleri planlıyorlardı.2) Kızlar, uzun etek ve boneler aradı.3) Erkekler giymek için şapkalar ve çizmeler buldular.4) Meral Hanım onlara tereyağını nasıl yapacaklarını öğretti.

A 1.cümle
B 2.cümle
C 3.cümle
D 4.cümle

45

1) Dağ keçileri dünyanın bazı kayalık ve tepelik bölümlerinde yaşarlar.2) Bir yaşından küçük dağ keçilerine keçi yavruları denir. 3) Onlar hızları ve atlama yetenekleri ile bilinirler. 4) Bazıları o kadar hafif ve hızlıdırlar ki dar ve dik kenarlı vadilerde karşıdan karşıya atlayabilirler.

F 1.cümle
G 2.cümle
H 3.cümle
J 4.cümle

46 ve 47. sorularda verilen paragrafları okuyunuz. Boş bırakılan yerlere en uygun ifadeyi seçiniz.

46

Bir şişenin içine model gemi inşa etmek göründüğünden daha kolaydır. Gemi, şişenin dışında, yelkenleri düz bir şekilde katlı olarak inşa edilir. _____ . Daha sonra gemi şişenin içine yerleştirilir. Son olarak, yapan kişi, ipi çeker ve yelkenler açılır.

A Son olarak mantar şişenin içine yerleştirilir.
B Katlanmış ipler yelkenlere tutturulur.
C İlk olarak çok yumuşak bir ağaç geminin parçalarını yapmak için kullanılır.
D Daha sonra ip kesilir ve şişeden çıkarılır.

47

1866 yılında R.J.L Guppy isimli bir İngiliz adam, Trinidat isimli bir adada, parlak renkli bir balık keşfetti_____Bu balıklar çok güzel olduklarından ve akvaryumda kolayca yaşayabildiklerinden popüler ev hayvanları oldular. Daha sonra R.J.L. Guppy'nin şerefine guppiler olarak adlandırıldılar.

F Guppy bu balıkların bazılarını İngiltere'ye getirdi.
G Guppiler birçok çeşit yiyecek yerler fakat esas olarak onlar böcek yerler.
H Guppiler genellikle koleksiyoncular tarafından alınan ilk balıklardır.
J Neden en popüler akvaryum balığının guppy olarak adlandırıldığını biliyor musun?

EK-7: Yaratıcı Yazma Ölçeği

Fikirlerin Orijinalliği

1	2	3	4	5
Fikirlerdeki orijinallik çok az. Fikirler çok basit ve tahmin edilebilir. Tekrarlanan çok fikir mevcut	Orijinallik tatmin edici bir düzeyde gösterilmiş Fikirler açıklanmış, tanımlanmış ve bağlantılı Birkaç benzersiz düşünce gösterilmiş.		Fikirler çok iyi geliştirilmiş, Orijinallik çok kuvvetli, Bazı zamanlar sıradan fikirler sıra dışı yollarla ifade edilmiş, Yazı benzersiz	

Düşüncelerin Akıcılığı

1	2	3	4	5
Düşünceler çok sınırlı İçerik sınırlandırıldığı için geliştirilememiş	Düşünceler tatmin edici İçerik oldukça geliştirilmiş Düşünceler birbiriyle bağlantılı ve konuyla ilgili		İfadeler çok akıcı Düşünceler arasındaki bağlantı çok İçerik oldukça iyi geliştirilmiş	

Düşüncelerin Esnekliği

1	2	3	4	5
Düşünceler çok Sınırlandırılmış İçerik emsallerine çok benziyor Kapsam dar	Sunulan düşüncelerde biraz esneklikler gösterilmiş, Emsallerinden oldukça farklı Kapsam geniş		Çok esnek ve konuyla bağlantılı Çeşitli düşünceler rahatlıkla sunulmuş	

Kelime Zenginliği(seçimi)

1	2	3	4	5
Kelime anlamları çok sınırlandırılmış Kullanılan kelimeler oldukça yaygın Kelimeler metin içerisinde yanlış kullanılmış	Kelime anlamları oldukça zengin Bazı kelimeler yaygın kullanılmış Çoğu kelimeler metin içerisinde doğru kullanılmış		Kelime anlamları oldukça zengin Cümleler orijinal ve çok ilginç Kelimeler uygun bir şekilde kullanılmış Kelimeler parçanın amacına uygun	

Cümle Yapısı

1	2	3	4	5
Cümle yapıları çok basit Cümleler oldukça kısa Cümleler kompleks değil Bütün cümleler aynı şekilde başlıyor.	Cümle yapıları daha çok geliştirilmiş Kompleks cümle oluşumları gösterilmiş Farklı tip ve uzunlukta cümleler kullanılmış		Cümleler iyi geliştirilmiş Kompleks cümleler oldukça yüksek seviyede Cümle uzunluğu ve sitili etkileyici	

Organizasyon (Yazını giriş, gelişme ve sonucu)

1	2	3	4	5
Düzensiz ana fikir açık değil dağınık ani Giriş gelişme ve sonuç ediyor açık değil İlişki üstün körü düzenli değil	Etkili bir şekilde cezp ediyor Anahtar fikirler vurgulanıyor Anlam mantıklı fikirlerle destekleniyor Sonuç yazıyı kapsıyor.		Cümlenin girişi dikkat çekiyor ve okuyucuyu şaşırtıyor Fikir akışı düz, değişiklikler Sonuç okuyucuyu tatmin Detaylara iyi yer verilmiş , metin içerisinde yer, zaman, kişiyi vermeleri doğru bir şekilde yapılmış	

Yazı Tarzı

1	2	3	4	5
Yazı tarzı sözlük ya da ansiklopediye benziyor Kişilik ya da ses yok	Okuyucu metin yazarı hakkında bazı şeyler öğreniyor Bazı duygular bağlantılı Üzüntü, mizah, ton bağlantısı yaratılmış.		Metin, yazarın kişiliğini ortaya çıkarıyor. Duygular çok güzel ifade edilmiş	

Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluğu

1	2	3	4	5
Gramer çok zayıf Noktalama, kelimenin doğru yazımı, cümlenin söz diziminde pek çok hata var	Gramer hataları makul düzeyde Paragraf yerinde fakat gerektiği kadar uygun değil Kelimelerin doğru yazımı, cümlenin söz diziminde ve imlanın iyileştirilmesine ihtiyaç var		Gramer bakımından doğru Çok az gramer hataları var Paragraflama hissi güzel Biçim uygun	

EK-8: Yazma Becerileri Değerlendirme Kriterleri

Yazma Becerilerini Değerlendirme Puan Kâğıdı

Bütünsel

Ölçüt

- 4- puan
- 6- puan
- 8- puan

Puan

- 0.0
- 1.0
- 1.5
- 2.0
- 2.5
- 3.0
- 3.5
- 4.0
- 4.5
- 5.0
- 5.5
- 6.0
- 6.5
- 7.0
- 7.5
- 8.0

Özel Şartlar

- Yanıt yok
- Okunması mümkün değil
- Konu dışında
- Başka bir dilde yazılmış
- Değerlendirme yapmak için yetersiz

Analitik

Puanlar

İçerik	0	1	2	3	4
Düzenleme	0	1	2	3	4
Cümle Yapısı	0	1	2	3	4
Sözcük/Dilbilgisi	0	1	2	3	4
Yazım/ Noktalama	0	1	2	3	4

Özel Şartlar

- Yanıt yok
- Okunması mümkün değil
- Konu dışında
- Başka bir dilde yazılmış
- Değerlendirme yapmak için yetersiz

EK- 9: Uygulama Programı Değişimin Döngüsel Örüntüleri Ünitesi Hedef Ve Kazanımları

İÇERİKTEKİ HEDEFLER VE KAZANIMLAR

Hedef -1-

Yazınsal alanı analiz etme ve yorumlama becerilerini geliştirme

Bu hedef doğrultusunda,

1- Seçilen bir yazınsal paragrafın ne olduğunu tanımlama;
2- Yazınsal alan çalışmalarının içinden seçilen bir türe karşılık gelen genel örnekler bulma;
3- Seçilen yazınsal alan metinleri üzerinde yapılan çalışmalar arasındaki benzerlikler ve farklılıkları söyleme;
4- Verilen paragraflardaki ana fikri bulma;
5- Seçilen bir okuma metni için uygun bir başlık bulma ve neden bu başlığı bulduğunu mantıklı olarak açıklama.

Hedef -2-

İkna edici yazma becerilerini geliştirme

Bu hedef doğrultusunda,

1- Verilen bir konu hakkında ikna edici bir araştırma yazısı (araştırma raporu, fikir savunmaları, tartışma) yazma becerisini geliştirme;
2- Akran değerlendirmesi, öğretmen dönütü ve kendi kendini değerlendirmeyi temel alan üç aşamalı düzeltmeyi kullanarak yazının farklı bölümlerini tamamlama.

Hedef -3-

Dilbilgisi yeterliliğini geliştirme

Bu hedef doğrultusunda,

1- Verilen bir yapıda sözcüklerin türünü ve görevini analiz etme;
2- Okuma için yeterli sözcük bilgisini geliştirme;
3- Sözel yapıda ve yazmada Türkçe dil kullanım kurallarını uygulama;
4- Koşullara uygun olarak kullandığı sözcükler, tümleler ve paragrafların etkililiğini değerlendirme;
5- Mecaz dil ifadelerinin yapı ve anlamlarını analiz etme.

SÜREÇTEKİ HEDEF VE KAZANIMLAR

Hedef – 4-

Türkçe dersinde akıl yürütme becerilerini geliştirme

Bu hedef doğrultusunda,

1- Tüm iletişim türleri için bir amaç belirleme;
2- Olumsuz, karmaşık veya teknik bilgi içeren bir problem tanımlama;
3- Verilen bir sorun hakkında çoklu bakış açısı geliştirme;
4- Sözlü ya da yazılı olarak planlananın dışında sorgulayarak tahminlerini ifade etme;
5- Dilbilgisi ve yazınsal kavramlarını uygun bir şekilde uygulama;
6- Bir iddiayı, sorunu veya araştırma raporunu destekleyen veri ve olayları bulma;
7- Olaydan temel bir sonuç çıkarma;
8- Etkinliklerden sonuçlar çıkarma ve uygulamalara karar verme.

KAVRAMSAL HEDEF VE KAZANIMLAR

Hedef -5-

Türkçe dersinde değişen kavram dönüşümlerini anlamayı geliştirme

Bu hedef doğrultusunda,

1- Bir örneğin başlangıçtan sonuna kadar döngüsünü anlama;
2- Yazınsal alan çalışmalarında döngü örnekleri bulmak için planlama yapma;
3- Seçilen çalışmalarda döngüleri yıkıcı, yapıcı veya tarafsız olarak eleştirerek yorumlama;
4- Sarmallar şeklindeki döngü örnekleri bulma (Döngülerin unsurlarını yeni unsurlar ile değiştirir);
5- Döngülerdeki eksik örnekleri bulma;
6- Doğal veya insanlar tarafından oluşturulan değişim döngü türlerini sınıflandırma;
7- Algıladığı ve çevresinde olan döngülerin etkilerini (sonuçlarını) analiz etme.

EK- 10: Ders Planı Örneği Ve Öğrenci Ürün Örnekleri Değişimin Döngüsel Örüntüleri

TARİH:

DERSİN ADI: Türkçe

SINIF: 5

KONU: Değişimin Döngüsel Örüntülerine Giriş ve Ön Değerlendirme

SÜRESİ: 3 Ders saati (40+40+40)

ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ: Buluş Yoluyla Öğrenme, Düz Anlatım, Küçük – Büyük Grup Tartışma Tekniği.

KAYNAK, ARAÇ ve GEREÇLER:

Emily Dickonson'un *"Bahçemde Yürür Yeni Ayaklar Şiiri"*

Yazınsal Ön-Değerlendirme Formu(Çalışma Kâğıdı-1A)

Yazınsal Analiz ve Yorumlama Puanlama Rubriği

Öğrenci Yanıtları Örneği: Yazınsal Ön-Değerlendirme

Yazma için Ön-Değerlendirme (Çalışma Kâğıdı-1B)

İkna Edici Yazma Puanlama Rubriği

Öğrenci Yanıtları Örneği: Yazma İçin Ön-Değerlendirme

Kazanımlar:

- *Literatürü analiz etme becerilerini geliştirme.*
- *Literatürü yorumlama becerilerini geliştirme.*
- *İkna edici yazma becerilerini geliştirme.*
- *Türkçe dersinde akıl yürütme becerilerini geliştirme*

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. DİKKATİ ÇEKME:

Öğrencilere şimdiye kadar hangi şairlerin şiirleri okudukları sorulur. Kısa örnekler vermeleri istenir. Dünyaca ünlü şairler ve yazarların eserlerinden örnekler ile derslerin işleneceği söylenir.

Yazınsal Yanıt ve Yorumlayıcı Sorular, Akıl Yürütme Soruları, Değişim Döngüsü Soruları ile eserlerin inceleneceği ve bunun için şu anda bir giriş yapılacağı söylenir. Daha önce bu tür bir çalışma yapıp yapmadıkları sorulur.

Şairin ünlü bir yaratıcı şair olduğu belirtilir. Şiirlerindeki yaratıcı unsurun ne olduğunu bulmak için çalışacakları belirtilir.

Bu dersin sonunda şiirlere yeni bir bakış açısı ile bakmak için adım atmış olacakları söylenir.

2. GÜDÜLEME:

Bu ders sonunda yazınsal, yazınsal yanıt, yorumlayıcı sorular, akıl yürütme, döngüler ile ilgili farklı irdelemeler yapacakları söylenir. Bunların farklı düşünen çocuklara farklı bir bakış açısı kazandıracağı söylenerek öğrenciler güdülenir.

3. GÖZDEN GEÇİRME:

Öğrenciler, Emily Dickinson tarafından yazılan "Bahçemde Yürür Yeni Ayaklar" şiirini sessizce okurlar. Öğrencilerin ellerinde ön değerlendirme sorularını tartışmak için çalışma kâğıtları ve şiir olur.

Yazınsal Yanıt ve Yorumlayıcı Sorular, Akıl Yürütme Soruları, Değişim Döngüsü Soruları gibi sorularla düşünmeyi öğrenecekleri açıklanır.

Ön değerlendirme sorularına verdikleri yanıtları hep birlikte tartışılacağı açıklanır.

Görselleri ve hayal güçlerini kullanarak yazı yazacakları açıklanır.

4. HEDEF-DAVRANIŞI SÖYLEME: Bu metni analiz etme, yorumlama, akıl yürütme becerilerini kullanarak inceleyeceğimiz söylenir.

5. GEÇİŞ:

Yazınsal için hazırlanmış ön değerlendirmeyi tamamlarlar. (Çalışma Kâğıdı - 1A)

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

1. Değerlendirme tamamlanırken *Yazınsal Yanıt ve Yorumlayıcı Sorular, Akıl Yürütme Soruları, Değişim Döngüsü Soruları* yanıtlanır.
2. Zor ve kolay yönleri üzerinde tartışılır.
3. Şiiri yansıtacak resimler yapmaları istenir.
4. İsteyen yazarak, isteyen sözlü olarak resimlerini yorumlar.

Ödevler verilir. Haftaya değişimin döngüsel örüntülerini keşfetmek üzere çalışmaya başlayacağımız söylenir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ

1. SON ÖZET: Döngü ve değişim kavramının şiirdeki işlenişi yeniden hep birlikte açıklanır.

2. ÖDEV: Dergilerden dört mevsimi yansıtan resimler bulunması istenir. Bu resimler mevsimler boyunca var olan benzer nesneleri, faaliyetleri ya da çevre şartlarını gösteren örnekler olarak aranmalıdır. Mevsimlerin bir yıl boyunca nasıl devam ettiğini gösteren bir kolaj oluşturulacağı söylenir.

3. TEKRAR GÜDÜLEME:

Bu derste *Yazınsal Yanıt ve Yorumlayıcı Sorular, Akıl Yürütme Soruları,*

Değişim Döngüsü Soruları ile metinleri inceleyeceğimizi öğrendik. Bu soruların, düşünmeyi seven çocukların farklı şekilde düşünmelerini sağlayan sorular olduğu belirtilir. Öğrencilerin okuduklarına bir de bu yönden bakmaları gerektiği söylenerek güdülenmeleri sağlanır.

4. KAPANIŞ:

Bu şiirin sınıfınızdaki tüm arkadaşlarınızın okuması gereken bir şiir olduğunu düşünüyor musunuz? Bu soruya verilecek sözlü veya yazılı cevaplar ile ders sona erdirilir.

E. DEĞERLENDİRME

Bahçemde Yürür Yeni Ayaklar

Bahçemde yürür yeni ayaklar
Çimeni karıştırır yeni parmaklar
Karaağaçtaki bir ozan
İhanet eder yalnızlığa

Yeşilliklerde oynar yeni çocuklar
Aşağılarda yeni yorgunlukların uykusu
Ve hala durgun bahar dönmekte
Ve hala tam zamanında yağar kar.

Barışcan ③
Mengelibağ

Çalışma - 1A
Yazınsal İçin Ön-Değerlendirme

"Bahçemde Yürür Yeni Ayaklar" şiirini dikkatli bir şekilde okuyun ve aşağıdaki soruları yanıtlayın. Anlamını bilmediğiniz sözcük varsa bunun için sözlük kullanabilirsiniz.

1. Şiirin ana duygusunu ifade edin ve açıklayın.

Bu şiirde yeni doğan bir bebeği düşünerek yazmış olabilir.

2. "Karaağaçtaki bir ozan / İhanet eder yalnızlığa" dizeleri ile şairin ne demek istediğini açıklamak için kendi sözcüklerinizi kullanın.

Bir ozanın yalnız olduğu için çok üzüldüğünü anlatıyor.

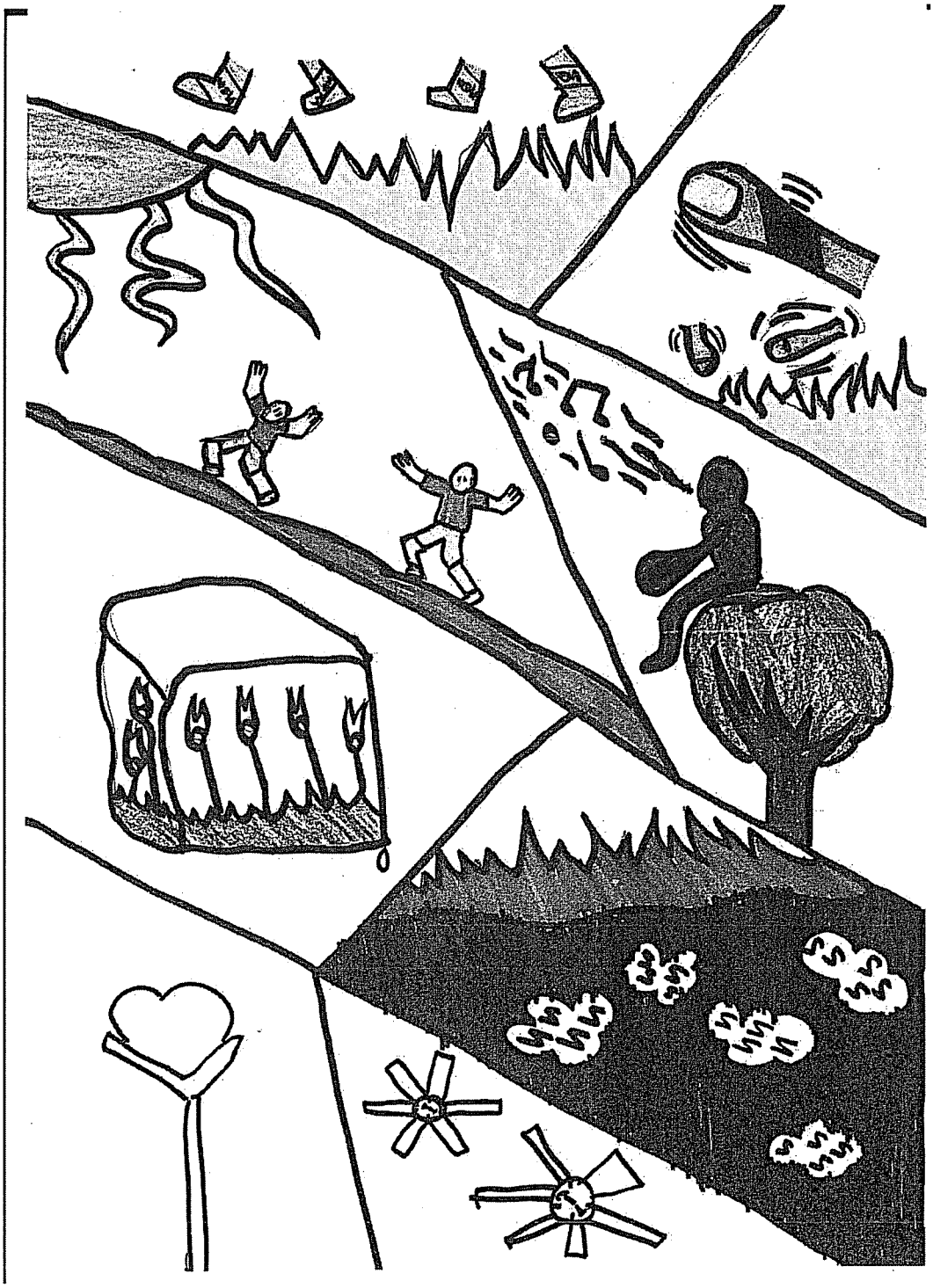
3. Değişimin döngüsel örüntülerine ilişkin şiirde bize söylenmek istenen nedir? Şiirdeki ayrıntılarla düşüncelerinizi destekleyin.

Bir bahçede yeni doğmuş bir hayvan ve gölgede kalmış bir ağacın altındaki ozan. Oynayan çocuklar.

4. Şiir için yeni bir başlık bulun. Şiire bulduğun yeni başlık için okuma parçasından destek al.

Yeni

Şiirde çok fazla yeni sözcüğü geçiyor.



Enes Akyüz

Çalışma - 1A
Yazınsal İçin Ön-Değerlendirme

"Bahçemde Yürür Yeni Ayaklar" şiirini dikkatli bir şekilde okuyun ve aşağıdaki soruları yanıtlayın. Anlamını bilmediğiniz sözcük varsa bunun için sözlük kullanabilirsiniz.

1. Şiirin ana duygusunu ifade edin ve açıklayın.

Yaşamda hiçbir değişikliğe dayanamayan ve değişmeyi

2. "Karaağaçtaki bir ozan / İhanet eder yalnızlığa" dizeleri ile şairin ne demek istediğini açıklamak için kendi sözcüklerinizi kullanın.

Ağaçtaki ozanın yalnızlığa ihanet etmesi yalnızlığı bırakması

3. Değişimin döngüsel örüntülerine ilişkin şiirde bize söylenmek istenen nedir? Şiirdeki ayrıntılarla düşüncelerinizi destekleyin.

Bence mevsim döngüsünden bahsediyor ve eski gidip yeni geliyor

4. Şiir için yeni bir başlık bulun. Şiire bulduğun yeni başlık için okuma parçasından destek al.

Benim Toprağım

Çünkü orada bahsedilen yerin yeni ayaklar dışarı

Çalışma Kağıdı 1-B

Yazma İçin Ön Değerlendirme

Aşağıdaki soru için ilmek ediği bir yanıt yazınız. Sizin geribildirim alabilmek için siz neden bahsettiğinizi bilmeliyim. Bir örnek yanıt

"Bahçemde Uçurtma Uçarı Kuşlar" şiirinin, sınıfınızdaki tüm öğrenciler için okunması zorunlu bir şiir olduğunu düşünüyor musunuz?

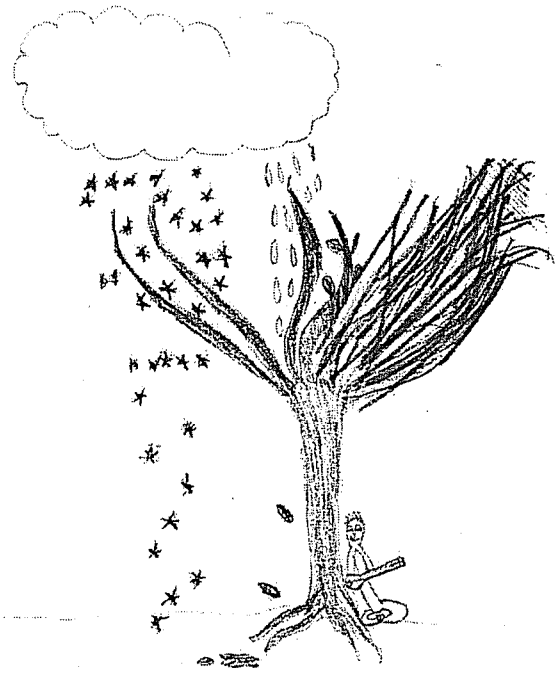
Cevap: Evet

Nedenleri: 1.) Çünkü genelde okullarda bu tür eğitimler verilmiyor.

2.) Dolaylı anlatımla şiirler okullarda okunmuyor ve yazılmıyor.

3.) Genelde sınıflarda yalnızca yazarları şiirleri okunuyor

4.) Sınıflara okuma ve anlama yeteneğini geliştirmek için.



Esra Nur Yıldız 122

(3)

Çalışma - 1A
Yazınsal İçin Ön-Değerlendirme

"Bahçemde Yürür Yeni Ayaklar" şiirini dikkatli bir şekilde okuyun ve aşağıdaki soruları yanıtlayın. Anlamını bilmediğiniz sözcük varsa bunun için sözlük kullanabilirsiniz.

1. Şiirin ana duygusunu ifade edin ve açıklayın.

Yeni nesil ile ilgili olan sevincini, ve umutsuzluğa karşı olan tutumunu belirtiyor.

2. "Karaağaçtaki bir ozan / İhanet eder yalnızlığa" dizeleri ile şairin ne demek istediğini açıklamak için kendi sözcüklerinizi kullanın.

Bir ozanın yalnız olmadığını belirtir.

3. Değişimin döngüsel örüntülerine ilişkin şiirde bize söylenmek istenen nedir? Şiirdeki ayrıntılarla düşüncelerinizi destekleyin.

Mevsimlerin hala aynı şekilde devam ettiğini belirtir.

4. Şiir için yeni bir başlık bulun. Şiire bulduğun yeni başlık için okuma parçasından destek al.

Toprak Ananın Konuşması } Şiir bir toprağın dilinden yazılmış olduğu için

,a Nur Yıldız

Çalışma Kağıdı 1-B

Yazma İçin Ön Değerlendirme

Aşağıdaki soru için kısa ama iyi bir yazı yazınız.

Sizin görüşünüzü açıklamak için üç neden belirtiniz ve bir sonuç yazın.

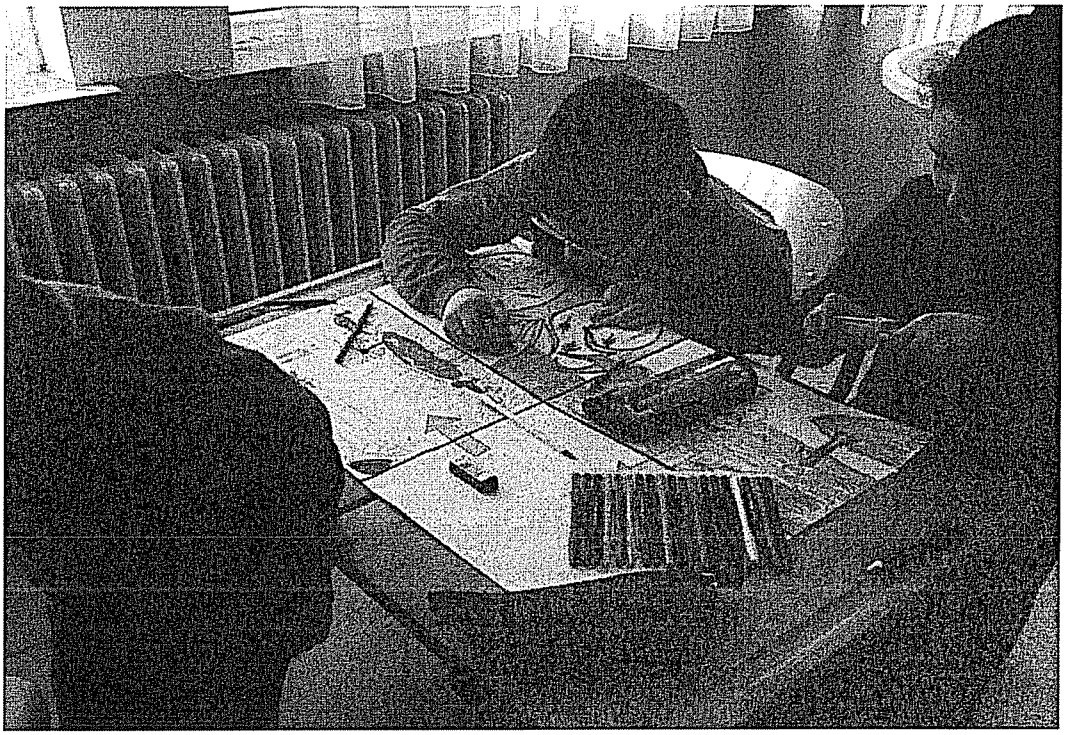
"Bahçemde Yürür Yeni Ayaklar" şiirinin, sınıfınızdaki tüm öğrenciler için okunması zorunlu bir şiir olduğunu düşünüyor musunuz?

Bence okunması iyi olur, ancak zorunlu okunması da gerekmez. Okursa bir tane daha şiir öğrenmiş, tanımış olur. Ancak çok ta gerekli olduğunu düşünmüyorum çünkü fazla önemli bir mesele değil. Ve okunmadığında bir şey kaybetmez. Ve de şiirde öğretici bir şey yok. Yani okunursa iyi olur, ama okunmazsa kötü olmaz.

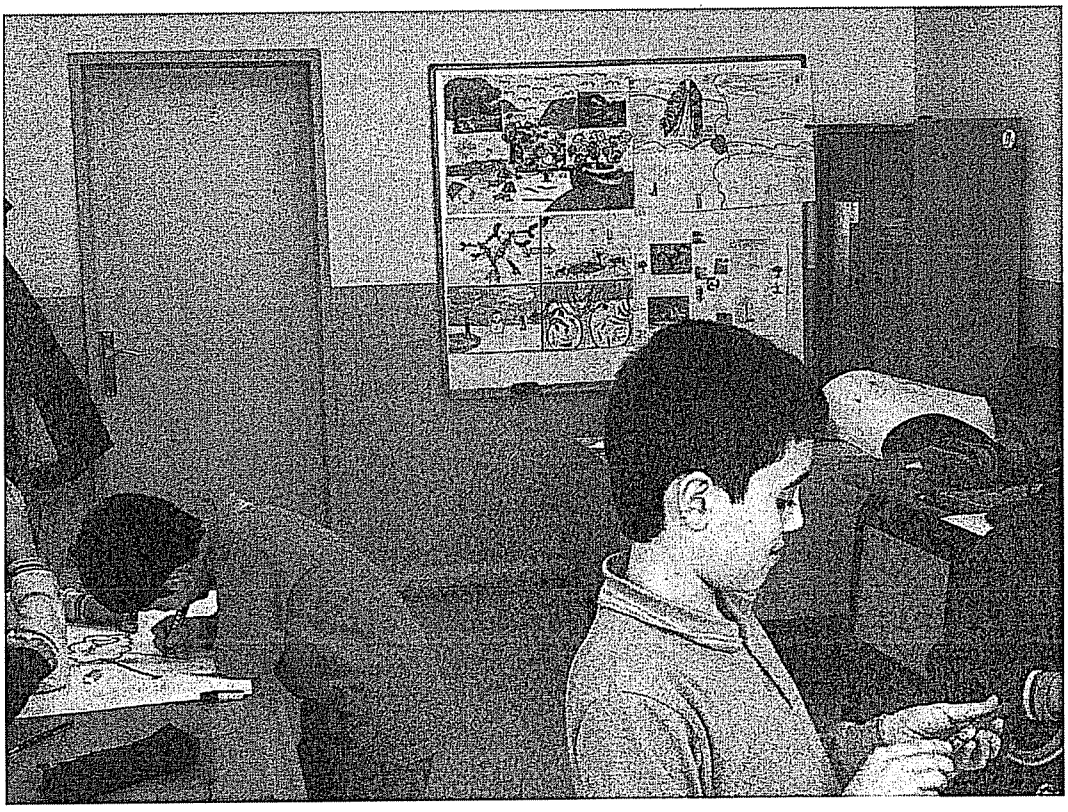
Esra Nur Yıldız Düzce Bilim Sanat Merkezi

EK-11: Döngüler İle İlgili Soruların Şema Ve Resim Haline Getirilmesi Örnekleri



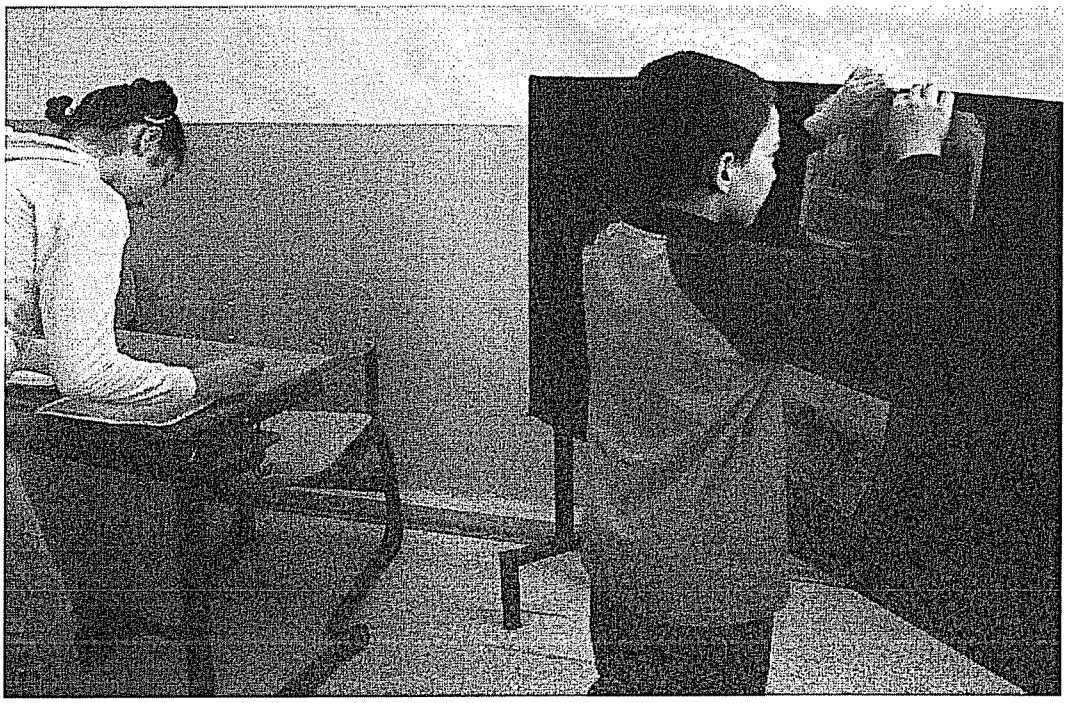






EK-12: Monet'nin Resim Sergisi Ve Duyguların Yaratıcı Yazma İle İfade Edilmesi









Bu Resmin İçinde Yaşamak İsterdim

Olmak isterdim işte
Bu resmin içinde
Bolca var bu resimde
Ağaçlar ve yeşillik

Kim istemez ki?
Bu miktarda yeşilliği,
Kim görse burayı
İster burda yaşamayı.

Bu resim kervanı
Yeşil bir kağıda
Ne dersin burada
Mutlu bir yaşama?

Duyuyorum galiba
Evet dediğini bana
Haydi gidelim buraya
Birlikte yaşamaya

Betül

Betül Koru
03. 04. 2012

Beni Dinleyin, Tatil İçin Önerim Var...

Ben şu an esas benzeyen saman balyasının gece olduğu esnadayım. Pembeleşmiş, turuncu karışımı bir gökyüzünü seyretmekteyim. Kapkara saman balyasını esas benzetiyorum. Aslında bu saman balyasının içinde yaşamak çok güzel olurdu. Burası Meksika. Tatil için burayı seçmemin nedeni buranın bana Monet'i hatırlatması. Monet, buranın resimlerini günün farklı saatlerinde, farklı tarlada çiziyormuş. Bunu biliyorum. Çünkü ben tatil için seçeceğim yerlerin geçmişi önceden araştırırım. Bu sayede tatilimi yaparken yeni şeyler öğrenirim. Şimdiden ok, buraya gidebilmeniz için şans diliyorum. İyi tatiller...

3 Nisan 2012
Hayda AKBAŞ
10/4

SONBAHAR

Hava soğuk ama gökyüzündeki hafif sarılık insanın içini ferahlatıyor. Önümdeki saman yığınının gölgesi sağ tarafa düştü ve Güneş, mevsim Sonbahar olmasına rağmen yine de rengini alabildiğine güzelleştiriyor.

Şimdi de hafif bir rüzgar tenime değdi ve sanırım da yerdeki soranan otları salladı. Evden ara için içinden çıkıp ta buraya bu yazıyı yazmak için geldiğime hiç pişman değilim. Çünkü şu anda bu ikilim, bu hava, bu zaman ile değil gibi ve şiir yazıyorum. Bu satırları yazarken bile içime bir ferahlık geliyor. Çok ama çok mutluyum.

Düşünüyorum
Toprağın yanında saptan kahruş yaprakları,
Başımın hemen üzerinde duran gökyüzünü,
Önümdeki saman yığınını,
Ve ağaçtaki kuşların seslerini
Hepsini ama hepsini dinliyorum
Ve bunları düşünürken
Şu anda yaşadığım anlara gülümsüyorum
Gülüyor ve bana mutluluğumu bizzat bile getiriyorum...

Esra Nur Yıldız

3 Nisan 2012

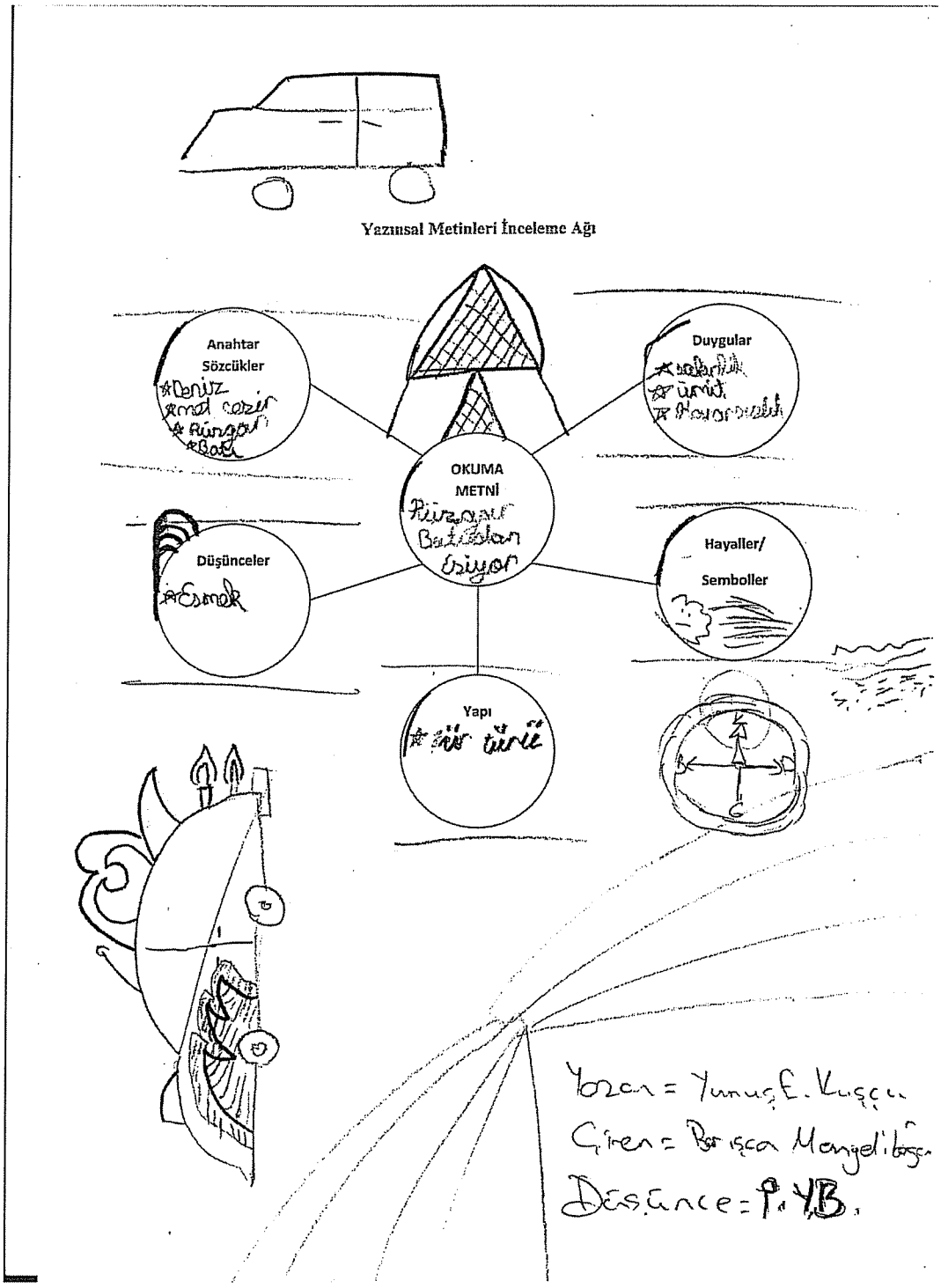
Gün Doğumu

Karanlık olan resimde olmak isterdim, çünkü gün doğumunu izlemek, yere yatıp yıldızları saymak, Güneş'in nasıl doğduğunu görmek, arkadaşlarımla saklambaç oynamak, karanlıkta kaybolmamaya çalışmak isterdim. En çok bizi aydınlatan, ısıtan Güneş'in doğuşunu izlemek isterdim.

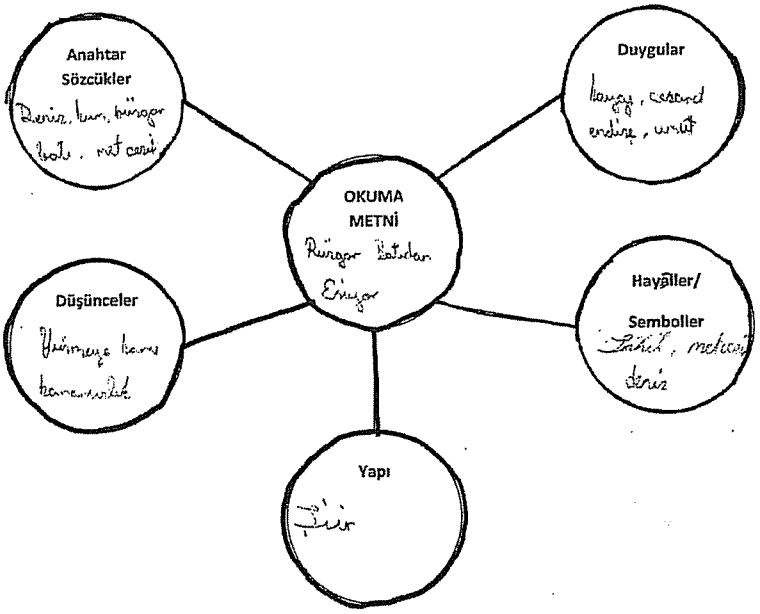
Ya Güneş'in önüne bulutlar geçerse ne yapıcaktım. Bunu hiç düşünmemiştim. Herhalde başka bir gün Güneş'i beklerim. Güneş'in önünde bulutsuz doğması dileğiyle.

Yiğit Efe
ÜNAL
3 Nisan 2012

EK- 13: Rüzgâr Batıdan Esiyor Şiirini Kullanarak Oluşturulan Yazınsal Metinleri İnceleme Ağı Örneği



Yazınsal Metinleri İnceleme Ağı



HEY...

Grup HEY

EK- 14: Literatür Analizi Yaparken Yazma Etkinliklerine Yer Verme: Müzik Ve Fotoğraf Eşliğinde Savaş, Açlık Vb. Konularla İlgili Duyarlılık Kazanma Adına Yapılan Etkinlik Ürünleri Örnekleri

Savaşların Verdiği Zarar

Dünya'da bazı savaşlar oldu ve bu savaşlar doğaya insanlara, çocuklara, annelere ve hayvanlara büyük zarar verdi. Bu savaşlarda doğayı yok ettiler. İliç açmayarak insanları öldürdüler çocukları yetim bıraktılar. Doğaya zarar verirlerde hayvanların evlerini yok etmiş oldular. Ama eski zamanlardan bu zamana kadar dünyada çok fazla gelişme oldu. Artık savaşlar daha az ülkeler daha güçlü. Ama eski zamanlardan kalan kötü bazı hala dünyada hatta daha çokta büyüyor. Eğer feda insanlar olmasa idi şuan belki dünyada daha az doğa, daha az insan, daha az ülke ve daha az ülke olacaktı.







Savaş olmasın, doğa yok olmasın.

Gelecekten Bir Mektup Var 21/02/2012

Yıl 2070 Sefalet, yoksulluk, açlık. Hepsi burada. Bir sabah bomba sesleriyle uyandım. Koşarak camı doğru ittirdim. Yıkık dökük binalar dolu bir şehir. Adeta bir cehennem. Yatağımdan korkuyla uyanmış, bu faciaya şaşkınlık atlatamamış çocuklar, ıssız kalmış iki gözü iki çeşme ağlayan büyükler. "Yardım edin, yardım edin!.." çığlıkları yaygaraşır oldu. Nedir bu "savaş" denen şey. Sadece intikam, kin duygusu dolu bir çatışma. Şu hale bir bakın her tarafı yaralarla dolu insanlar. Bu savaş günlerce sürdü. Evler yıkık dökük, viran gibi. Savaş artık bitti. Ama bu yoksulluk, bu sefalet hâlâ bitmedi. İş yerleri, dükkanlar. Aşakta kalabalık sadece bir karış ev. İnsanlar bir lokma ekmek için dilenir oldu. İnsanlığın sonu geldi sanırım. Geçmişimi düşünüyorum da, o zamanlar ne kadar güzeldi. Yemyeşil çayırlar, rengarenk çiçekler ve evler. Şimdi ise yıkık dökükler, yaralarla dolu mücadeleler.

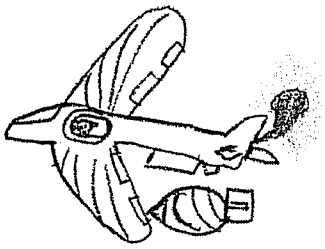
Keşke o güzel günlere geri dönebilsek...
Henüz dünyamızı kurtarmak için vaktimiz varken...

Yusuf AKBAŞ
104

Enes Akyüz 5. sınıf No: 95
21.02.2012

Savaş

Başlattı savaşı insanlar,
Eski zamanlarda.
Etkiledi doğayı, insanı,
Yok etti dünyayı.



Savaşlar başladığından beri insanlar ölüyor ülkeler yıkılıyor. Ancak insanlar barışsız olsalar ne kötü şeyler olacaklarını farkında değiller.

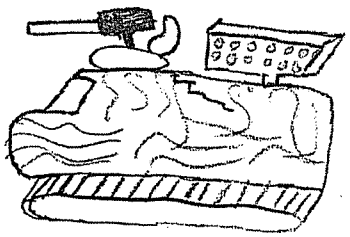
Ancak savaş başladığından beri hiç durmadı, hiç susmadı silah sesleri kimse duymadı insanların feryatları silah sesinden.

İnsanlar ne zaman anlayacaklar savaşın kötü bir şey olduğunu, ne zaman anlayacaklar kardeş ülkelerin zalim olduğunu. Ne zaman ki anlarlar işte o zaman dünya güzelleşir.

Japonya'daki nükleer savaş, Dünya Savaşları hiç ni yarmıyorlar savaşın sebebini hiç mi anlamıyorlar bu kötülüğü.

Ancak barışın var, işte onlar savaşı durdurmak istiyorlar. Bunun için sizinle savaşa gideceğim.

Eski geçti zamanlar,
Bombalarla, silahlarla.
Öldürdü doğayı, dünyayı,
Bitirdi insanlığı.



ÖZGEÇMİŞ

1. Adı Soyadı: Ülkü Akça Üşenti

2. Doğum Tarihi: 20 Temmuz 1972

3. Öğrenim Durumu

Derece	**Alan**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1995
Y. Lisans	Özel Eğitim	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1999

Yüksek Lisans Tezi: "Türkiye Radyo Televizyon Kurumu TRT-2 Kanalı Gece Bülteninde İşitme Engelli Bireylerin Haber almalarını Sağlamak Amacıyla Yayınlanan İşaret Destekli Haberleri Total İşitme Engelli Bireylerin İzleme Durumları ve Anlama Düzeyleri"

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Attila Tazebay

4. SEMİNER, KURS, KONFERANS

İnternational Conference on Excellence in Education 2011: Giftedness-Creativity-Development July 6-9, 2011 in İstanbul, Türkiye

İnsan Hakları ve Vatandaşlık Semineri 11.05.2009/15.05.2009

Okul Sağlığı Semineri, 17.04.2008/18.04.2008

Özel Eğitim Semineri, 07.04.2008/11.04.2008

İnsan Hakları ve Vatandaşlık Semineri, 31.03.2008/04.04.2008

İlköğretim Programları Tanıtım Semineri, 13.06.2005/17.06.2005

"İntel Gelecek İçin Eğitim" Bilgisayar Programları Kursu, 04.10.2005/15.10.2005

İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sivil Toplum Kuruluşları Eğitim ve Araştırma Birimi STK Eğitim ve Sertifika Programı, 2004 Yaz Okulu (1–31 Temmuz, 105 Saat)

Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü, "Rehberlik Anlayışı Kazandırma Semineri" 07.01.2002/11.01.2002

Bilgisayar Meslek Dalı Eğitim Programları Kursu, Düzce Halk Eğitim Merkezi 04.01.2001/26.03.2001

7. Özel Eğitim Günleri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir 13-15 Kasım 1997

5. MAKALELER

" Aile İçi İletişim ve Eğitime Etkisi" Milli Eğitim Dergisi, 135:73, Temmuz – Ağustos 1999.

6. BİLDİRİLER

Total İşitme Engelli Yetişkin Bireylerin İşaret Destekli Haberleri (Anlatılanları) Anlama Düzeyleri: TRT-2 Ankara Modeli, 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, "Öğretmen Yetiştirme" Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, 21-23 Ekim 2010-Gaziantep (Sözlü Bildiri)

Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Tutumlarını Karşılaştırma, Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi, Yeni Açılımlar, Anadolu Üniversitesi 25-27 Mart 2009-Eskişehir (Sözlü Bildiri)

Üstün Yetenekli Öğrenci Ailelerinin Psikolojik Örüntüleri "Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Kongresi" ÜZYEÇDE 16–17 Mayıs Ankara- 2008 (Sözlü Bildiri)

Batdal, Gülşah, Kök, Başak ve Akça, Ülkü. (March 27-29, 2008). "Bilgisayar Destekli Matematik Uygulamalarının İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Tutumuna Etkisi".

Second International Conference on Innovations in Learning for the Future e-Learning. Istanbul, Istanbul University. (Sözlü Bildiri)

Zihin Engelli, Üstün ve Ortalama Zeka Düzeyindeki Öğrenci Ailelerinin Psikolojik Örüntülerinin Karşılaştırılması, 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Öz-Der 15-17 Kasım 2007-İzmir (Sözlü Bildiri)

7. EĞİTİM VE ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ

Ulaşılabilir Yaşam Derneği, "Gönüllü Yetiştirme Eğitim Programı" Özel Eğitim Bilgilendirme Seminerleri, 2001–2002 Düzce

Dayanışma Gönüllüleri Derneği, Toplum Temelli Rehabilitasyon Çalışması Eğitim Kursu, "Herkes İçin Eşit ve Ulaşılabilir Yaşam" Aile Eğitim Seminerleri 22.10.2001/02.11.2001 Düzce

3 Aralık 1998'de ön çalışmaları başlayan, Başbakanlık Özürlüler İdaresi tarafından düzenlenen I. Özel Eğitim Şurası, 1 yıllık hazırlık çalışmaları ve Komisyon Üyeliği, 29 Kasım-2 Aralık 1999 Ankara

PROJELER

Comenius Project " Earth...a big village" Teachers Exchange, Istituto Comprensivo "Beniamino Gigli" Monteroberto, 24-28 March 2011- İtaly

Öğretilebilir Zihinsel Engelli Bireylerin Toplumsal Uyum ve Sosyal Hayata Katılımı ile ilgili "Tiyatro Projesi" 2002-2004 (İstanbul, Düzce, Bolu, Kocaeli, Bursa)

"Düzce İl Gelişme Planı Proje Çalışmaları" Mart 2001-Nisan 2003