T.C.

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA BECERİLERİ İLE PROBLEM KURMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Fatma Gül BULUT

Danışman	**Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Koray SERİN**
Jüri Üyesi	**Dr. Öğr. Üyesi Gökhan UYANIK**
Jüri Üyesi	**Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Melih GÜNEŞ**

KASTAMONU – 2018

TEZ ONAYI

Fatma Gül BULUT tarafından hazırlanan "**İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri ile Problem Kurma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve **oy birliği** ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman	Dr. Öğr. Ü. Mehmet Koray SERİN Kastamonu Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Ü. Ahmet Melih GÜNEŞ Balıkesir Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Ü. Gökhan UYANIK Kastamonu Üniversitesi	.....

24 / 10 / 2018

Enstitü Müdürü	Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU	.....

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.

İmza

Fatma Gül BULUT

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA BECERİLERİ İLE PROBLEM KURMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Fatma Gül BULUT
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Koray SERİN

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesi içinde bulunan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde bulunan orta sosyoekonomik düzeydeki okullardan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilen 3 ilkokuldan 251 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Serbest Hikâye Yazma Formu", "Görsellerden Hikâye Yazma Formu", "Hikâye Haritasından Hikâye Yazma Formu", "Hikâye Tamamlama Formu" ve "Problem Kurma Formu" kullanılmıştır. Uygulama, araştırmacı tarafından 6 hafta içerisinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdiği her bir cevap yedi aşamadan oluşan "Problem Kurma Değerlendirme Rubriği" ne göre değerlendirilmiştir. Hikayeler ise araştırmacı tarafından geliştirilen rubriklerle puanlanmıştır. Elde edilen veriler frekans, yüzde, ortalama ve t-testi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin serbest hikâye yazma, görsellerden hikâye yazma, hikâye haritasından hikâye yazma ve hikâye tamamlama ile problem kurma puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca hikâye yazma alanlarının tümünde ve problem kurmada kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerin ortalama puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Hikâye yazma, problem kurma

2018, 114 sayfa
Bilim Kodu: 101

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN STORY WRITING SKILLS AND PROBLEM POSING SKILLS OF THE 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Fatma Gül BULUT
Kastamonu University
Institute for Social Science
Department of Basic Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet Koray SERİN

The relationship between story writing skills and problem posing skills of the 4th grade primary school students has been examined in this study. The population of the research was composed of 2017-2018 academic year 4th grade primary school students in the province of Ankara.

The study sample was composed of 251 through easy example selected 4th grade students from 3 primary schools in the middle socioeconomic status in Ankara. "Personal Information Form", "Free Story Writing Form", "Story Writing from the Visuals Form", "Story Writing from the Story Map Form", "Story Completion Form" and "Problem Posing Form" were used for data collection. The study was carried out by the researcher in 6 weeks. Each answer given by the students to the questions was assessed according to whether they are mathematical problems or statements. The stories were scored by the rubrics developed by the researcher. Collected data was analyzed by using frequency, percentage, mean, and t test.

As a result of the research, it has been determined that there is a moderate, positive and significant relationship between free story writing, story writing from the visuals, story writing from the story map, story completion scores and problem posing scores. It has also been found that the average scores of the female students in all story writing areas and in problem posing differ significantly from the average scores of male students.

Keywords: Story Writing, Problem Posing

2018, 114 pages
Science Code: 101

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez çalışmamın her aşamasında, görüş ve önerileri ile bana olan desteklerini esirgemeyip motive eden birlikte çalışma fırsatı bulduğum ve kendisinden çok şey öğrendiğim, değerli eşim Aydın BULUT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans öğreniminin her aşamasında benden görüş ve önerilerini esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Koray SERİN'e ve kendilerinden ders aldığım değerli hocalarım Prof. Dr. Eyüp AKMAN, Doç. Dr. Kadir KARATEKİN, Doç. Dr. Lütfi İNCİKABI, Dr. Öğr. Üyesi Gökhan UYANIK, Dr. Öğr. Üyesi Esra KABATAŞ MEMİŞ, Dr. Öğr. Üyesi H. İbrahim AKYÜZ'e saygılarımı sunarım.

Çalışmış olduğum kurumda bana destek olan ve görüş ve önerilerini esirgemeyen Okul Müdürüm Cemalettin ŞENER'e ve tezin uygulanması aşamasında her türlü kolaylığı sağlayan başta Okul Müdür Yardımcısı Hasan AYYILDIZ olmak üzere tüm mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Beni bugünlere getiren, emeklerini ödeyemeyeceğim annem Hatice GÜR 'e ve babam Mustafa GÜR 'e teşekkür ederim.

Fatma Gül BULUT
Kastamonu, Ekim, 2018

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET iv
ABSTRACT v
ÖNSÖZ vi
İÇİNDEKİLER vii
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ ix
GRAFİKLER DİZİNİ x
ŞEKİLLER DİZİNİ xi
TABLOLAR DİZİNİ xii
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Araştırmanın Varsayımları 7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 7
1.6. Araştırmanın Tanımları 7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 8
2.1. Yazma 8
2.1.1 Yazma Öğretiminde Yaklaşımlar 10
2.1.2. Yazma Türleri 16
2.1.3. Yazma Becerilerini Geliştirme 18
2.1.4. Hikâye Yazma 24
2.2. Problem Kurma 27
2.2.1. Problem Kurma Stratejileri 30
2.2.2. Problem Kurmayı Değerlendirme 33
2.2.3. Hikâye Yazma ve Problem Kurma 35
2.3. İlgili Çalışmalar 37
2.3.1. Yazma İle ilgili Çalışmalar 37
2.3.2. Problem Kurma ile İlgili Çalışmalar 49
3. YÖNTEM 56
3.1. Araştırmanın Modeli 56

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi 56
3.3. Verilerin Toplanması 57
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 59
3.3. 2. Serbest Hikâye Yazma Formu 59
3.3.3. Görsellerden Hikâye Yazma Formu 60
3.3.4. Hikâye Tamamlama Formu 61
3.3.5. Hikâye Haritasından Hikâye Yazma Formu 62
3.3.6. Problem Kurma Formu 63
3.4.Verilerin Analizi 65
4. BULGULAR VE TARTIŞMA 66
4.1 Bulgular 66
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 66
4.1. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 67
4.1 .3. Üçümcü Alt Probleme İlişkin Bulgular 67
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 68
4.1.5. Beşinci Alt probleme İlişkin Bulgular 69
4.1.6. Altıncı Alt Probleme ilişkin Bulgular 70
4.1.7. Yedinci Alt Probleme ilişkin Bulgular 74
4.2. Tartışma 75
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLR 77
5.1. Sonuçlar 77
5.2. Öneriler 78
KAYNAKÇA 81
EKLER 90
ÖZGEÇMİŞ 114

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCTM	National Council of Teachers of Mathematics

GRAFİKLER DİZİNİ

Sayfa

Grafik 1: Öğrencilerin hikâye yazma puanlarına ilişkin betimsel veriler …….. 73

ŞEKİLLER

Sayfa

Şekil 1. Süreç temelli yazma aşamaları ……..11
Şekil 2. Yazma türleri (Güneş, 2016) ……..……..16
Şekil 3. Yazma süreci (Demirel, 2003) ……..23
Şekil 4. Problem kurma stratejileri……..30
Şekil 5. Çok adımlı veri kodlama şeması (Silver & Cai, 1996)……..34

FOTOĞRAFLAR DİZİNİ

Sayfa

Fotoğraf 3.1 Serbest Hikâye Yazma Formu..... 60
Fotoğraf 3.2.Görsellerden Hikâye Yazma Formu..... 61
Fotoğraf 3.3.Hikâye Tamamlama Formu..... 62
Fotoğraf 3.4.Hikâye Haritasından Hikâye Yazma Formu 63
Fotoğraf 3.5.Problem Kurmu Formu Örneği 64

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Hikâye yazma değerlendirme rubriği 58

Tablo 3.2. Problem kurma değerlendirme rubriği.....59

Tablo 4.1 Öğrencilerin hikâye yazma puanları ile problem kurma puanları arasındaki ilişkiye yönelik pearson çarpım moment katsayısı analizi. 66

Tablo 4.2 Öğrencilerin görsellerden hikâye yazma puanları ile problem kurma puanları arasındaki ilişkiye yönelik pearson çarpım moment katsayısı analizi. 67

Tablo 4.3. Öğrencilerin hikâye haritasından hikâye yazma puanları ile problem kurma puanları arasındaki ilişkiye yönelik pearson çarpım moment katsayısı analizi…… 68

Tablo 4.4. Öğrencilerin hikâye tamamlama puanları ile problem kurma puanları arasındaki ilişkiye yönelik pearson çarpım moment katsayısı analizi 68

Tablo 4.5.Öğrencilerin serbest hikâye yazma puanları ile problem kurma puanları arasındaki ilişkiye yönelik pearson çarpım moment katsayısı analizi 69

Tablo 4.6. Öğrencilerin hikâye tamamlama puanlarının cinsiyete ilişkin t-testi analizi..... 70

Tablo 4.7. Öğrencilerin hikâye haritasından hikâye yazma puanlarının cinsiyete ilişkin t- testi analizi 71

Tablo 4.8. Öğrencilerin görsellerden hikâye yazma puanlarının cinsiyete ilişkin t- testi analizi 72

Tablo 4.9. Öğrencilerin serbest hikâye yazma puanlarının cinsiyete ilişkin t- testi analizi 72

Tablo 4.10. Öğrencilerin problem kurma puanlarının cinsiyete ilişkin t-testi analizi 74

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya konu olan problem durumu, araştırmanın amacı ve sınırlılıkları ile araştırmanın konusu ve problem cümleleri üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

İnsanların en önemli ihtiyaçlarından biri duygu, düşünce ve fikirlerini bir başkasına anlatma ve aktarmadır. Bu aktarma için en temel yollardan biri yazmadır. Sosyal bir varlık olan insan gördüklerini, yaşadıklarını, hissettiklerini, düşündüklerini daima paylaşma gereksinimi duyar ve yazılı anlatım yoluyla da bu ihtiyacına cevap aramaya çalışır. Bu nedenledir ki yazma insan hayatında önemli bir yer teşkil eder. Yazma becerisini geliştirme yolu da kuşkusuz eğitimden geçmektedir. Öğrencilere öğrenim yıllarının en başından itibaren yazma eğitimi verilmeye başlanır. Bu sayede öğrenciler bilgi, duygu, düşünce, duygu ve fikirlerini yazılı olarak anlatmaya çalışırlar.

Genel bir ifade ile yazılı anlatım becerisi bireyin duygu ve düşüncelerini yazım ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak yazılı olarak ifade etme sürecidir (Altay, 2000; Güleryüz, 2002; Ünalan, 2001). Yazılı anlatım becerileri yetersiz olan öğrenciler, duygu, düşüünce ve fikirlerini aktarmada güçlük yaşayabilir. Bu noktada, bu tür öğrencilere daha erken yaşlardan itibaren yazılı anlatım çalışmları yapılmalıdır (Zampardo, 2008). Bu noktada en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilere çeşitli yazma türlerinde eğlenceli etkinliklerle yazma eğitimi verilmeli ve öğrencilere severek yazılı anlatım becerilerini kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Yazı çalışmalarının öğrencilere birçok yararı olduğu söylenebilir. En başta öğrencilerin kendini ifade etmesine olanak tanır. Ayrıca yazma, öğrencilerin bilişsel düzeylerinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Yazma sayesinde öğrenciler, duygu ve düşünce dünyasındaki bilgi ve kavramları zihinsel düzeyde analiz, sentez ve değerlendirme süreçlerine tabi tutarak yeni bir metinsel ürün ortaya

kaymaya çalışırlar. Bu süreç ise öğrencilere çeşitli zihinsel becerilerin gelişmesine yol açar. Çok çeşitli yazılı anlatım yolları vardır. Bunlardan çocuklar için en kolay ve ilgi çekeni hikâye yazmadır. Çünkü öğrenciler daha çocukluk yıllarından itibaren masal ve hikâyeler ile büyürler. Duygu ve düşüncelerinde hikâyeler oldukça önemli bir yer kaplar. Bu nedenledir ki eğitim sürecinde öğrencilerin hikâye yazmaları önemli ve gereklidir. Hikâye yazmanın farklı türleri olan; yarım bırakılan hikâyeyi tamamlama, serbest hikâye yazma, görsellerden hareketle hikâye yazma, hikâye haritasından hikâye yazma önemli bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Serbest hikâye yazmada; öğrenciler tamamen kendi tasarladıkları bir kurguyu hikâye unsurlarına göre yazıya aktarmaya çalışır. Yani hikâyenin ana fikrini, konusunu, ana karakterleri ve yardımcı karakterleri esnek bir şekilde kendisi belirler. Yarım bırakılan hikâyeyi tamamlama da ise bu süreci kısmen kendi belirler. Çünkü hikâyeye başlanmış ve kasıtlı bir şekilde öğrencilerin tamamlanması planlanmıştır. Bu nedenle hikâyeye ait bazı unsurlar verilmiştir. Burada temel amaç, öğrencilerin yarım kalan bir hikâyeyi tamamlayabilme becerisidir. Görsellerden hikâye yazmada ise öğrencilerden verilen bir görselden yola çıkarak yani görselle ilişkili olarak bir hikâye kurgulamaları ve yazmaları istenir. Burada da hikâyedeki unsurların çoğunu öğrenci belirler. Hikâye haritasından hikâye yazmada ise hikâyeye ilişkin tüm ursular öğrenciye verilir ve öğrencilerden bu unsurları birleştirerek bir hikâye yazmaları istenir.

Türkçe dersine ilişkin olarak hikâye yazma sürecinde amaç; kelimelerden ve cümlelerden yeni bir metin oluşturulmak istenmektedir. Matematik dersinde ise sayı ve işlemsel süreçleri kullanarak problem kurmaları istenmektedir. Her iki ders açısından ele alındığında hikâye yazma ve problem kurmanın benzer bilişsel süreçler içerip içermediği cevaplanması gereken bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Problem kurma, matematik disiplininin ve matematik düşünmenin merkezidir. Problem kurma, verilen bir problemin çözümünden çok verilen durumlardan veya olaylardan hareketle yeni problemler üretebilme becerisidir. Problem kurma, öğrencilerin zor olan problemleri çözmede farklı ve esnek düşünmelerini sağladığı gibi, bununla beraber matematik düşüncelerini zenginleştirmiş ve güçlendirmiştir. Problem kurma aktiviteleri, problemi yazan öğrencinin kabiliyet tutum ve

düşüncesini geliştirmiş ve böylece güçlü bir karar aracı olmuştur (English,1997, s.34).

Problem kurma, sınıf içerisinde öğretim yöntemi olarak kullanılmasının yanı sıra öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ve öğretmenlere geri bildirim sağlayarak hem yapılan öğretimin kalitesini hem de öğrencilerinin gelişimini takip etmelerine olanak sağlayan ölçme-değerlendirme aşamasında da alternatif bir yöntem olarak kullanılabilir. Problem kurma sürecinde öğretmenler, öğrencilerin matematikteki yeterliliklerini ve eksikliklerini çok daha yakından gözlemleme şansı bulabilirler. Bu sayede öğrencilerin konular arasındaki kavramsal geçişleri incelenebilir ve öğrencilerin bilgileri, kavramsal gelişimleri ve muhakeme yetenekleri belirlenebilir (Mestre, 2002).

Problem kurma, matematik öğretiminde hem bir yöntem olarak hem de öğrenme faaliyete olarak görülmektedir. Öğretmenler açısından öğrencilerin problem çözmesi amacıyla problem kurulduğunda bir öğretim yöntemi olabileceği gibi öğrencilerin ilgi ve alakalarına göre problem kurduklarında ise bir öğrenme faaliyeti olarakta değerlendirilebilir (Stoyanova, 2003). Problem kurmaya dayalı matematik dersinde öğrenciler çeşitli sınıf tartışmaları ve işbirliğine dayalı olarak kendi tecrübelerini öğrenme ortamına katabilmekte ve öğrenme daha eğlenceli ve etkili olabilmektedir (Chang, 2007, s.34).

Problem kurma, problem çözmeye göre daha üst düzey bir beceri gerektirir. Öğrencilerin verilen bir probleme çözüm üretmesi, uygun adımlarla çeşitli stratejileri kullanarak problemi çözebilmesi, verileri kullanarak yeni bir problem durumu ortaya koymaktan daha kolaydır. Problem çözme daha çok analiz becerisi gerektirirken problem kurma becerisi daha çok sentez becerisi gerektirmektedir. Bu açıdan okullarda öğrencilere en baştan itibaren problem kurmaya yönelik etkinlikler yaptırılmalıdır.

Yazma çalışmalarının çerçevesine bakıldığında, öğrencilerin duygu, düşünce ve fikirlerini bilişsel olarak analiz, sentez ve değerlendirme sürecine tabi tutarak yazıya aktarmaya çalıştıkları görülmektedir. Bir başka ifadeyle kelime ve cümleleri kullanarak bir yazma ürünü ortaya koydukları bir sentez yapmaya çalışılmaktadır. Problem kurma sürecinde ise öğrencilerin verilen matematiksel durumlardan yola

çıkarak matematiksel işlemleri kullanarak bir problem kurmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin verilen matematiksel durumları bilişsel olarak analiz, sentez ve değerlendirme sürecinden geçirerek yeni bir problem durumu ortaya koymaya çalıştıkları görülmektedir. Disiplinler arası düşünüldüğünde Türkçe dersinde hikâye yazma becerileriyle matematik dersindeki problem kurma becerilerinin benzerlik gösterdiği düşünülebilir. Her iki durumda da öğrencilerin parçadan bütüne bir yaklaşımla bilgilerin analiz, sentez ve değerlendirme sürecinden geçerek bir ürün ortaya konmaya amaçlandığı görülmektedir. Bu açıdan Türkçe dersinde hikâye yazma becerileriyle matematik dersinde problem kurma becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığı, varsa bir ilişki ne derecede olduğu araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yazma ilgili çalışmalar incelendiğinde üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerini ne derecede geliştirdiği (Kaya, 2016), yazma motivasyonunun öğrencilerin hikâye yazma becerilerini nasıl etkilediği (Özcan, 2014), iş birliğine dayalı yaratıcı yazmanın ve Türkçe derslerinde yer alan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ve yazılı anlatım becerilerini hangi düzeyde etkilediğini (Erdoğan, 2012), öğrencilerin öyküleyici metin yazma düzeylerini belirlemeye çalışıldığı (Yılmaz, 2008), 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisinin incelendiği (Özkara, 2007) ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmeye çalışıldığına (İnce, 2006) ilişkin çalışmalar görülmektedir. Yapılan çalışmaları genel olarak incelediğimizde, öğrencilerin yazmaya ilişkin becerilerinin ölçülmesi ve geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Problem kurmayla ilgili çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerinin problem kurmada önemli bir yere sahip olan niceliksel bilgiyi düzenleme, niceliksel bilgiyi seçme, niceliksel bilgiyi kavrama ve niceliksel bilgiyi aktarma becerilerinin incelenmiştir (Çetinkaya, 2017). Problem kurma yaklaşımıyla işlenen tam sayılar konusunun öğrencilerin akademik başarılarını ve matematik tutumlarını nasıl etkilediği (Şahal, 2016), problem kurma çalışmalarının öğrencilerin matematik kavramlarını öğrenme düzeylerine etkisini ve problem kurma çalışmalarının öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarına etkisinin incelenmiştir (Kurt, 2015). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin araştırıldığı (Albayrak, İpek ve Işık, 2006; Crespo ve Sinclair,

2008; Kar ve Işık, 2012; Korkmaz ve Gür, 2006; Stickles, 2006), İlköğretim Matematik Dersi (1-5 sınıflar) Öğretim Programında problem kurma çalışmalarına nasıl yer verildiğinin incelendiği (Kılıç, 2011) öğretmen adaylarının farklı temsillere ilişkin problem kurma becerilerinin araştırılmıştır (Işık, Işık ve Kar, 2011). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin, problemi anlama başarısına etkisinin incelendiği (Cankoy ve Darbaz, 2010) ve öğrencilere çeşitli problem kurma etkinlikleri uygulanmasının öğrencilerin problem çözme başarısı üzerindeki etkisinin incelendiği (Fidan, 2008) görülmektedir.

Semizoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada ise okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyleri ile problem kurma arasında nasıl bir ilişki olduğu ortaya konulmuş ve beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma, disiplinler arası bir çalışma olarak diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Hem Türkçe dersine hem de matematik dersine ilişkin konular arasında bir ilişkinin olup olmadığı, eğer varsa ne derecede bir ilişki olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada ise Türkçe dersinde önemli bir öğrenme olan, yazma becerisi ile matematik dersinde önemli bir öğrenme alanı olan problem kurma arasında bir ilişkinin olup olmadığı, varsa hangi düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasında ilişki var mıdır?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin görsellerden hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye haritasından hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri nasıl bir ilişki vardır?
6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye tamamlama becerileri ile problem kurma becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
7. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin serbest hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknolojinin ve diğer medya araçlarının gelişmesiyle öğrencilerin yazmaya olan ilgisi azalmaktadır. Oysaki yazma, önemli temel dil becerilerinden biridir. Yazma, aynı zamanda öğrenme aracıdır. Bu nedenledir ki eğitimin her kademesinde yazmaya gereken önem verilmelidir. Öğrencilere bir yazma farkındalığı oluşturulmalıdır.

Problem kurma ise matematiğin önemli bir öğrenme dalıdır. Öğrencilerin verilere dayalı olarak yeni bir problem durumu ortaya koyabilmeleri önemli bir beceridir. Çünkü öğrenci problemi oluştururken üst düzey zihinsel süreçleri kullanabilmektedir. Problemi oluştururken öğrenciler bilgi ve kavrama düzeyinden ziyade analiz ve sentez becerilerini çok kullanmaktadır. Bu zihinsel süreçlerde öğrencilerin öğrenme sürecine pozitif yönde katkı sağlayabilecektir.

Yazma ve problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma, disiplinler arası olarak iki ayrı beceri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak açısından önemlidir. Yazmaya ve problem kurmaya dayalı çeşitli etkinliklerin sunulması açısından öğrencilere ve öğretmenlere örneklik sunabilmektedir. Hikâye yazmanın alt boyutlarının da süreçte uygulanması ve bunlar açısından bir ilişkinin var olup olmadığı akademik alana katkı sağlayabilecektir bu nedenlede bu çalışma önemlidir.

Öğrencilerin hem hikâye yazma hem de problem kurma becerilerinin bir arada incelenmesi, öğrencilerin bu konudaki yeterliliklerinin görülmesi bakımından da bu

araştırma önem arz etmektedir. Ayrıca, araştırma sonunda elde edilen bulgular daha sonraki disiplinler arasında yapılacak ilişkisel araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine uygulanan ölçeklere samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Veri toplama araçları ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki devlet okullarında öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Yazm: Yazma düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2006).

Hikâye Edici Yazma: Hikâye edici yazma bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (karakterler, olay, yer ve zaman) kullanarak anlatmadır (Güneş, 2013, s. 177).

Problem Kurma: Verilen bir problemin tekrar biçimlendirilmesi veya verilen bir durumdan yeni bir problem oluşturma becerisi (Silver, 1994; Silver & Cai 1996).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yazma

Yazma, bireyin bilgi edinmesinde ve bu bilginin ifade edilmesini kapsayan bir beceridir (Carter vd., 2002, s. 246). Yazma, zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belli kurallara uygun olarak yazıya aktarma çalışmalarıdır (Güneş, 2016, s. 156). Yazma; planlama, düzenleme, sentezleme gibi pek çok üst düzey bilişsel becerinin eş zamanlı olarak hareket etmesini gerektiren, çeşitli uygulamalarla ve sistematik düzenlemelerle öğrenilebilen karmaşık bir süreçtir (Benjamin, 2005; Canady, 2008; Clay, 2001; Lindgren, 2005; Papadopoulou, 2007). Yazma, kişinin duygu ve düşüncelerini, tecrübelerini ve tasarladıklarını yazılı olarak ifade etmektir. Yazma, konuşma becerisi gibi bir başkasıyla iletişim kurmanın, insanı kendisini anlatabilmesinin farklı bir yoludur (Sever, 2004, s.24). Yazmayla ilgili tanımlar ve açıklamalar incelendiğinde, yazmanın öğrenme sürecinde ve öğrencilerin bilişsel-duygusal gelişim süreçlerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Bireyin duygu ve düşüncülerini ifade etmesine, bir konuya ilişkin fikir ve düşüncelerini paylaşmasına olanak sağlayan yazma becerisinin geliştirilmesi eğitim hayatında önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yazı yazmak zor, belli bir birikim ve bilgi isteyen bir uğraştır (Yalçın, 1998, s.149). Öğrencilerin yazmayı severek yapabilecekleri alışkanlığa dönüştürmenin yolu ise ilköğretimde verilen yazma becerisine yönelik eğitime bağlıdır (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006, s.50). Ayrıca, yazma sadece okulda değil okul dışında da geliştirilebilen bir alandır. Yazma, birçok disiplin gibi kendine özgü yöntemleri olan bir süreçtir. Bu süreç bitiminde ürünler ortaya konur ve bu ürünler çeşitli kriterlerle değerlendirilmektedir. Yazma süreci, rehberliğe ihtiyaç duyulan bir beceridir. Bu konuda da en önemli unsur öğretmendir. Öğretmen, yazma sürecini programa göre planlayarak öğrencilere çeşitli yöntemlere kullanarak yazma etkinlikleri yaptırır ve bu yolla da öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesini sağlayan kişi konumundadır

(Arı, 2008, s.19). Eğitimin her kademesinde yazma eğitimine öğretmenler gereken önemi vermeli, özellikle de teknoloji ve diğer unsurların yazmayı olumsuz etkisine karşı alternatif çözüm üretebilmelidir. Her kademede öğrencilerin temel yazma becerileri kazanmasına ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlanmalıdır.

Yazma, çok çeşitli bilişsel süreçlerin işe koşulduğu karmaşık bir beceridir. Sharples (2003:6), "Nasıl Yazıyoruz?" sorusuna ilişkin karşılaşılan bazı durumları şöyle sıralamaktadır:

- Yazma, karmaşık bir bilişsel süreç gerektirir; fakat bazı kişiler gereğinden fazla gayret göstermeden yazmaya çalışır ya da kendini yazar gibi gösterir.
- Yazma süreci iyi organize edilmiş bir planlama gerektirir; ancak daha farklı uygulamalardan da istifade edilebilir.
- Yazma, problem çözme, değerlendirme ve üretmeye dayalı analitik bir süreçtir.
- Bir yazar, yazmak için dil bilgisi, üslup ve başlık gibi sınırlamalara ihtiyaç duyar; ancak yaratıcı yazma bu sınırlamaları ortadan kaldırır.
- Yazma bilişsel bir etkinlikti; ancak çeşitli fiziksel araçlara da ihtiyaç duyar.
- Yazma, birey tarafından tek başına ortaya konulan bir çalışmadır; ancak yazar, mevcut şartlar altında yaşadığı kültürel ve sosyal durumların etkisi altındadır.

Yazma, bilgiden çok beceri gerektiren bir etkinlik olduğu için yazma çalışmalarına gereken zaman ayrılmalıdır. Bu sayede öğrenciler, yazma becerilerini geliştirdikçe duygu ve düşüncelerini yazıya daha rahat bir şekilde aktarabileceklerdir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı da öğrencilerin dili etkin kullanma, duygu ve düşüncelerini geliştirme, iletişim kurma, anlama, öğrenme, duygu ve düşüncelerini aktarma becerilerini de geliştirecek farklı yazma çalışmalarına yer vermektedir (MEB, 2009).

2.1.1. Yazma Öğretiminde Yaklaşımlar

Yazma becerisi çeşitli süreçlerden oluşan karmaşık bir beceridir. Bu süreç ise iki ana yaklaşımla incelenmektedir. Bu yaklaşımlar, *ürün merkezli* ve *süreç temelli* yaklaşımdır. Ürün merkezli yaklaşımda süreçten çok ortaya konan ürün önemlidir. Bu yaklaşımda yazı yazma, duygu ve düşüncelerin kâğıda aktarılması olarak düşünülür. Yazı yazmadan önce ön hazırlık yapılır. Hazırlık aşamasından sonra konuyla ilintili bilgiler elde edilir ve toplanan bu bilgiler farklı zihinsel süreçler dikkate alınarak kâğıda işlenir. Bu süre zarfında öğretmen daha çok rehber konumundadır. Öğrencilerin yazılarını sözcük kullanımı, dil bilgisi ve biçim özellikleri gibi kriterlere göre değerlendirir. Bu yaklaşımda yazma çalışmaları doğrusal olarak ilerlediğinden öğretmenler, öğrencilerin yazma sürecinin hangi aşamasında yetersiz olduklarını gözlemleyemezler. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları ne kendileri ne de öğretmenleri tarafından kontrol edilip değerlendirilmektedir. Başka bir deyişle yazma sürecinin belli aşamalarında yazma ürününü düzenleme ve düzeltme çalışmaları yapılmamaktadır. Yazı yazma süreciyle ilgili olan ikinci yaklaşım ise süreç merkezli yaklaşımdır. Süreç temelli yaklaşımda yazı da dilin çeşitli özellikleri keşfedilmeyi bekler, düşünceler yenilenir ve değiştirilir. Süreç temelli yazmada, yazma öncesi ve yazma sürecinde öğrenciler farklı alt beceriler üzerinde yoğunlaşır ve çeşitli stratejiler geliştirir. Bu süreçte öğretmen sadece ürün değerlendirin konumda değil aynı zamanda yazım sürecinde öğrencilere rehberlik eden konumundadır. Bu noktada öğretmen öğrenciye destek olur ve yazma konusunda çeşitli tekniklerin öğretilmesinde model olmaktadır(Karatay, 2011; Oral, 2008).

Süreç merkezli yaklaşımda yazma süreci aşağıdaki aşamalardan oluşur (Akyol, 2016; Bright, 2007; Dorn ve Soffos, 2001; Ecenbarger, 2007; Grenville, 2001; Graves, 2003; Miller, 2003; Muschla, 2006; Olive, 2004; Sundem, 2007; Tompkins ve Collom, 2004; Urquhart ve Mclver, 2005):



Şekil 1. Süreç temelli yazma aşamaları

Yazma Öncesi Hazırlık: Bu aşama, öğrencilerin yazma için hazırlık yaptığı aşamadır. Akyol (2016)'a göre bu aşama en çok ihmal edilen aşamadır. Bu aşamada öğrenciler bazı hazırlıklar yapmaktadır. Bu hazırlıkların başında konu seçimi yer almaktadır. Yazma öncesi süreçteki hazırlıklardan bir diğeri ise amaç belirlemektir. Konu seçimi ve hazırlık aşamasından sonraki yapılması gereken hazırlık ise hedef kitleyi belirlemektir. Ayrıca, yazma türünü belirleme ve konuyla ilgili düşünceleri ortaya koyma yazma öncesi hazırlık aşamaları arasında yer alır.

Konu Seçimi: Bir yazıda konu belirleme yazma sürecinin önemli bir başlangıç aşamasıdır. Yazma sürecinde öğrenciye konunun hazır olarak takdim edilmesi öğrenciler açısından istenilen bir durum değildir. Öğretmen tarafından verilen konu öğrencinin ilgisini çekmeyebilir. Bu nedenle, öğrencilerin ilgi ve alaka gösterdikleri ya da gerektiğince fikir ve düşünceye vâkıf oldukları konular kapsamında yazmaları istenmelidir. Öğrenciler ilgi duymadıkları konular üzerinde yazmaya zorlanmamalıdır. Çünkü ilgi duyulmayan konu üzerinde yazmak öğrencileri zorlayabilir (Akyol, 2016, s.109).

Amaç Belirleme: Yazma sürecinde önemli olan bir başka durum ise öğrencilerin "niçin" yazdıklarının farkında olmalarıdır. İkna etmek için mi? Eğlendirmek için mi? Bilgilendirmek için mi? Niçin yazacağının farkında olan öğrenciler daha istekli ve kontrollü yazabilecektir. Belli bir amaç doğrultusunda yazan öğrenci yazma sürecinde daha bilinçli olarak ilerleyebilecektir (Akyol, 2016, s.110).

Hedef Kitleyi Belirleme: Çocuklar kendileri ya da başkaları için yazabilirler. Kendi düşüncelerini ve hislerini paylaşmak için yazıya başvurabilirler. Öğrencilerin hedef kitleleri aileleri, akrabaları veya da sınıf arkadaşlarıdır. Çocuklar hedef kitlenin özelliklerinden etkilenmekte ve yazılarını hedef kitlenin özelliklerine göre uyarlamaktadırlar. (Akyol, 2016, s.110).

Yazı Türünü Belirleme: Yazma sürecinin bu aşamasında öğrencilerin ilgi ve yetenekleri de ayrıca önem arz etmektedir. Bazı öğrenciler hikâye yazmada daha yetenekliyken bazıları şiir yazmada yetenekli olup daha fazla zevk alabilirler (Akyol, 2016, s.110). Öğrencilerin yazma türünü belirlemesine ya da hangi yazma türünde daha yetenekli olduğunu anlamalarına olanak sağlamak için yazma türleri öğrencilere çeşitli etkinliklerle tanıtılmalı ve öğrencilerin bu türler arasındaki ayrımı yapabilme noktasına gelmesi sağlanmalıdır.

Konuyla İlgili Düşünceleri Belirleme ve Organize Etme: Öğrencilerin düşüncelerini belirleme ve organize edilmesi için çeşitli etkinlikler yapılmalıdır. Öğrencilere çizimler ve gruplandırmalar yaptırarak, sınıf içi konuşmalar, okumalar ve rol yapmalar yaptırılarak öğrencilerin düşünceleri ve eğilimleri belirlenebilir (Akyol, 2016, s.111). Bu aşamalara ek olarak okuma, konuşma, araştırma ve görsel materyaller sunma da yazma öncesi hazırlık aşamasında kullanılabilir.

Okuma: Okuma, yazmanın kalitesini artırır. Yazma öncesi aşamada öğrenciler okuyarak konu hakkında ne bildiklerini ve bilmediklerini keşfederler. Bu sayede yeni fikirlerle tanışırlar ve fikirler üzerine derinlemesine düşünürler. Ayrıca okuma, öğrencilerin birçok yazı türüyle karşılaşmalarına da olanak sağlar. Sınıfta öğrenciler okumaya teşvik edilmeli, okumaya zaman ayırmalı ve birçok okuma materyali sunulmalıdır.

Konuşma: Öğrenciler yazmak istedikleri konu hakkında çevresindekilerle konuşma yoluyla bilgi toplayabilir ve çeşitli tartışma ortamları sağlayabilir. Bu sayede yazmak istenilen konuyla ilgili bir çerçeve oluşmasına zemin hazırlanmış olabilir. Konu hakkında bildiklerini ve bilmediklerini konuşmak öğrencilerin ilgilerini çeker.

Araştırma: Yazma sürecine öğrencilerin ilgisini çekmek için önemli bir rol oynar. Sorular sormak, öğrencilerin bildikleri, neyi bilmeye ihtiyaçları oldukları ve verilen konu hakkında ne bilmek istedikleri hakkında düşünmelerini sağlar. Bunun için yazılı kaynaklardan ve genel ağdan yararlanabilecekleri açıklanmalıdır. Araştırma yapacak öğrencilere genel ağ kullanımının önerilmesinin yanı sıra aradıkları bilgiye ulaştıracak çeşitli yöntemler de anlatılmalıdır.

Görsel Materyaller: Bu aşamada kullanılacak görsel materyaller öğrencilerin yazı diline aktaracakları ifadelerin zenginleşmesine ve öğrencilerin olaylara farklı, daha önce düşünmedikleri bir açıdan bakmalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle yazma öncesinde öğrencilere resim, slayt, karikatür gibi farklı türlerde görseller sunulabilir.

Taslak Oluşturma: Hazırlık aşamasında öğrenci düzeyi ve elde olan imkânlar doğrultusunda gerekli çalışmalar tamamlandıktan sonra konu üzerinde yazma çalışması başlatılmalıdır. Ancak iyi bir yazı bir defa yazmakla mümkün olmayabilir. Taslak oluşturma aşaması tekrar yazma veya da yeniden yazma çalışmasını kapsayabilir. Bu aşamada öğrenci, yazınının amacını, hedef kitleyi ve yazı türünü tekrar gözden geçirebilir. Yazma sürecinin bu aşamasında öğrenciler, ortaya koydukları çalışmanın nihai çalışma olmadığını, daha başlangıçta olduklarını, çeşitli hata ve eksikliklerin olabileceğini bilmelidirler. Ayrıca, taslak oluşturma aşamasında yazıya yeni fikir ve düşünceler ekleyebileceklerini, yazının belli kısımlarında sadeleştirme yapabileceklerini kavramalıdırlar (Akyol, 2016, s.111). Bu aşamada yazının taslağa oluşturulmuş olur. Hazırlık aşamasındaki duygu ve düşünceler kâğıda aktarılmaya başlanır. Öğrencilere kendilerini rahatlıkla ifade edebileceği ortamlar sağlanmalıdır. Bu aşamayı etkili ve verimli bir şekilde geliştiren öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirebilecekleri ve yazma konusunda kendilerine bir güven kazanabilecekleri düşünülebilir.

Gözden Geçirme: Bu aşamadaki temel amaç öğrencilerin yazdıklarını tekrar gözden geçirmeleridir. Bu süreçte öğrenciler oluşturdukları taslağı yeniden okurlar ve çeşitli

görüş alış-verişinde bulunurlar, aldıkları dönütler doğrultusunda yeniden yazarlar. Yeniden okuma sırasında öğrenciler, fikir ve düşüncelerin hangi noktalarda genişletilmesi, daraltılması, yeniden organize edilmesi gerektiğine karar verirler (Akyol, 2016, s.114). Yazılanlar ilk olarak içerik açısından gözden geçirilmelidir. Hikâyenin taslağı oluşturulduktan sonra yazılanlar şu ölçütlere göre gözden geçirilebilir (Gündüz, 2003, s.107-109):

- Hikâyenin konusu kavranmış mı?
- Konu sınırlandırılmış mı?
- Hikâye bir amaç doğrultusunda yapılandırılmış mı?
- Amaçtan sapmalar var mı?
- Hikâyenin planı yapılmış mı?
- Hikâyenin serim bölümü etkileyici, düğüm bölümü anlamlı, çözüm bölümü etkileyici mi?
- Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmış mı?
- Olaylar mantıksal tutarlılık ve bütünlük içerisinde anlatılmış mı?
- Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyici mi?
- Konuya uygun, kısa ve ilgi çekici bir başlık konmuş mu?
- Zaman ve yer betimlemelerine yer verilmiş mi?
- Zaman ve yer betimlemeleri yeteri kadar mı?
- Zaman, yer ve konu uygunluğu var mı?
- Zaman, yer betimlemeleri inandırıcı mı?
- Olaylar gerçekliğe uygun mu?
- Olaylar neden-sonuç ilişkisine göre yapılandırılmış mı?
- Karakterin çatışmaları kişiliğine uygun mu?
- Hikâyenin bütünlüğünü bozan olaylar var mı?
- Karakterler betimlenmiş mi?
- Karakterlerin duygularına yer verilmiş mi?
- Karakterin düşüncelerine yer verilmiş mi?
- Bakış açısı konuya uygun mu?
- Hikâyenin başlığı ilgi çekici mi?

Redaksiyon: Yazının son yazım aşamasıdır. Bu aşamaya gelinceye kadar çalışmaların ağırlığı içerik üzerine yoğunlaşmıştır. Bu aşamada konunun içeriğine ek olarak yazının şekil, dil bilgisi ve imla açısından uygunluğu ele alınmaktadır. Nihai amaç okunabilir bir yazı oluşturmaktır (Akyol, 2016, s.114). Ayrıca, sözcüklerin doğru kullanılıp kullanılmadığı, kelimelerin metne uygunluğu, imla ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak yazılıp yazılmadığı gözden geçirilir.

Yayımlama ve Paylaşım: Bu aşamada yazı nihai halini alır ve hedef kitleye sunulur. Başkalarının yazıdan faydalanmasına olanak verilir. Yayımlama ve paylaşım farklı şekillerde olabilir. Sözel paylaşım bu yollardan biridir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf arkadaşlarıyla veya başkalarıyla paylaşmaları için okuma fırsatı tanınmalıdır. Ayrıca aşağıdaki yollarla öğrencilere yazdıklarını paylaşma imkânı sunulabilir (Akyol, 2016, s.114):

- Küçük kitapçıklar oluşturma
- Arkadaşına mektup olarak gönderme
- Bir dergiye gönderme
- Drama olarak sunma
- Kompozisyon yarışmasına katılma
- Okul toplantılarında okuma
- Ailesiyle paylaşma
- Okul panolarına asma
- Okul gazetesinde yayımlama
- Yazıyla ilgili posterler oluşturma

Hikâyelerini başkalarıyla paylaşmaları, öğrenciye başka insanların görüşlerinden yararlanma alışkanlığı kazandırır. Başkalarının değerlendirmesine açık tutulan böyle çalışmalar öğrencilerin diğer kişilerce daha kolay kabul görmesine yardımcı olur. Başkaları tarafından anlaşılıp kabul görmesi öğrenciyi yazmaya özendirir ve öğrencilerin kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağlar (Oral, 2008, s.21).

Süreç temelli yazma yaklaşımına genel olarak bakıldığında, öğrencilerin her bir aşamada aktif olduğu, ön hazırlık yaptığı ve birçok bilişsel beceriyi eş zamanlının kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda süreç temelli yaklaşıma dayalı yazma

faaliyetlerinin öğrencilere erken dönemlerde uygulanmalıdır. Bu uygulamaların her bir aşamasında öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi gerekmektedir.

2.1.2. Yazma Türleri

Yazmayla ilgili literatür incelendiğinde çeşitli yazı türleri karşımıza çıkmaktadır. Bunlar: betimleyici yazma, hikâye edici yazma, ikna edici yazma, sorgulayıcı yazma, yaratıcı yazma, karşılaştırmalı yazma, not alma, iş birliği yaparak yazma ve bağımsız yazmadır (Güneş, 2016, s. 182).



Şekil 2. Yazma türleri (Güneş, 2016)

Betimleyici yazma: Betimleyici yazma bir nesnenin, bir yerin ya da bir kişinin dış görünüşü hakkında yazmadır. *Nesne betimlemesi*, bir nesnenin özellikleri yazarak tanımlama işlemidir. Bu tür yazmada nesne çeşitli özellikleri açısından betimlenir. Nesnenin şekli, boyutlar, rengi vs. hakkında bilgi verilir. Bu noktada öğrencinin daha

rahat betimleyebileceği basit bir nesne seçilmelidir. Okuyucunun zihninde canlandırılmasına olanak tanıyacak açık ve net ifadeler kullanılır. *Yer betimlemesi,* bir yerin özelliklerini yazma işlemidir. *Yer betimlemesinde* söz konusu alan, içindeki nesneler vb. yazılır. *Kişi betimlemesinde* ise iç görünüş ve dış görünüş betimlemesi yapılmaktadır. Dış görünüş betimlemesinde yaş, görünüş, boy, beden saç, göz, yüz vb. yönlerden yapılırken iç görünüş betimlemesinde kişinin duyguları, mutlulukları, korku, güven, utanma, nefret coşku, kızgınlık ve üzüntü içermektedir.

Hikâye edici yazma: Bir durumu, bir anıyı, bir durumu ya da bir dönemi karakter, olay, yer ve zaman gibi hikâye unsurlarını kullanarak anlatmadır. Hikâye edici yazmada metin belli bir doğrultuda ilerler. Olaylar art arda sıralanır. Hikâye edici yazmada baştan sona doğru bir yol izlenir.

İkna edici yazma: İkna etme önemli bir yazma türüdür. İkna edici yazmak için istenilen durumun başkaları tarafından kabul edilebilir olması gerekmektedir. Bunu sağlamak için öğrenci, isteğini ve bunun gerekçeleri ile nedenlerini çok iyi belirtmelidir. Bu tür yazmada öğrenci bir şeyin nasıl olması gerektiği ya da olmaması gerektiği hakkında fikir ve düşüncelerini ifade eder.

Sorgulayıcı yazma: Sorgulayıcı yazma, bireyin bir konu ya da bir düşünce hakkında katıldığı ya da katılmadığı noktaları, kendi açısından tespit ettiği çelişki ve tutarsızlıkları mantıksal bir bağlamda aşamalandırarak ve gerekçelendirerek ifade etmesidir.

Yaratıcı yazma: Yaratıcı yazma türünde ilk olarak belirlenen konuya ilişkin kavram ve düşünceler çeşitli yollarla ortaya çıkarılır. İfade edilen bu kavram ve düşünceler aralarında ilişki kurularak sıralanır. Bu tür yazmada yer, zaman, olay, kişi ve nedenler gibi unsurlar düşünülmeden yazma çalışması yapılır. Bu yolla öğrencilerin daha yaratıcı bir yazı yazmasına zemin hazırlanır. Yaratıcı yazmada öğrencilerin sezgi ve yaratıcılıkları cesaretlendirilmelidir.

Karşılaştırmalı yazma: Karşılaştırmalı yazmada en az iki durumun birbirleriyle benzer ve farklı yönlerinin ele alınarak yazılması amaçlanır. Karşılaştırmalı yazmada karşılaştırılan durumla ilgili benzer özellikler ile farklı özellikler ayrı ayrı

paragraflarda yer alır. Öğrenciler, oturduğu evleri kıyaslayabildiği gibi, beğendiği iki televizyon programını karşılaştırabilir.

Planlı Yazma: Bu tür yazmada belli bir konu planlı bir sürece dayalı olarak yazılır ve bu yolla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi esas alınır. Bu bağlamda, konu ve ana fikri açıkça anlaşılan giriş, gelişme ve sonuç bölümleri iyi kurgulanmış örnek yazılar sınıfta öğrenciye model olarak sunulur. Bu örnekler yoluyla öğrencilerin belli bir plan dâhilinde yazmalarına olanak sağlanır.

Not alma: Not alma, öğrencinin dinlediği ya da okuduğu konuyla ilgili olarak kısaltmalar yapma, konuyu resimleme, sembol kullanma vb. teknikleri kullanmasıdır. Not almada yeni bilgiler eski bilgilerle ilişkilendirilmeye çalışılmalıdır. Verilen örneklere dikkat edilmeli ve öğrenci kendi kelimeleriyle konunun özeti çıkarılmalıdır.

Bağımsız yazma: Bu yazma türüne serbest ya da tek başına yazma da denilmektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bireysel ya da gruplar halinde kendi kendilerine ya da öğretmenle birlikte yapılan yazma çalışmalarıdır. Bu çalışmalarda konu ve tür seçimine öğrencilerin kendilerinin karar vermeleri ve kendi kelimeleriyle yazmaları istenir. Serbest yazmada amaç yazma becerilerinin geliştirilmesi ve giderek yazma alışkanlığı oluşturulmasıdır.

2.1.3. Yazma Becerilerini Geliştirme

Yazma becerisi yazmakla kazanılır. Yazma eğitiminin esas ilkesi yazdırmaktan geçmektedir. Yazma becerisinin, bir düşünce süreci olarak dikkate alınması gerekmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 111). Yazma bazı bilişsel kazanımlar gibi doğrudan kazanılacak bir beceri değil, uzun ve karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle yazma becerisi üzerinde iyi durulmalı ve her bir aşamasında bol etkinlik ve uygulama yapılmalıdır.

Yazma becerisi, bireylerin hayat boyu kullanacakları, akademik başarıyı artıran önemli bir beceri olarak kabul edilir. Bu noktada yazma becerisinin gelişmesi okuma ve eleştirel düşünme becerileriyle de doğrudan ilintilidir. Çünkü okuma sayesinde

öğrenciler yeni sözcükler ve farklı düşünceler öğrenmektedir. Bu yolla da yazılı anlatım becerilerinde ne ölçüde başarılı olduklarını değerlendirebilmekte ve eleştirel bir bakışla yazma becerilerini geliştirebilmektedir (Carter vd, 2002, s. 246). Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe çeşitli zihinsel becerileri de gelişir. Bilgiyi tranfer etme, bilgiyi düzenleme, düşüncceleri gözden geçirme daha etkin bir şekilde yapılır. Bunların sonucu olarak da öğrencilerin üst düzey becerilerinin ortaya çıkması sağlanır (Akyol, 2016, s. 107).

Graham vd. (2012) yazma öğretiminde becerileri geliştirebilecek bazı öneriler sunmuştur:

- Öğrencilerin yazı yazmaları için günlük zaman ayrılmalıdır.
- Öğrencilere çeşitli amaçlar için yazma sürecini kullanmaları öğretilmelidir.
- Yazma stratejileri aşama aşama öğretilmelidir.
- Öğrencilerin uygun yazma stratejileri seçmeleri ve kullanmaları için rehberlik edilmelidir.
- Yazma sorumluluğu kademe kademe öğretmenden öğrenciye bırakılmalıdır.
- Öğrencilerin yazma sürecinde esnek olmaları cesaretlendirilmelidir.
- Öğrencilere bir amaç dahilinde yazmaları kazandırılmalıdır.
- Öğrencilerin yazma sürecinde uygun kelimeler ve cümleler kullanması öğretilmelidir.
- Öğrencilere yazma sürecinde uygun bir üslup kazandırılmaya çalışılmalıdır.
- Öğrencileri yazacağı konu hakkında seçme hakkı tanınmalıdır.
- Öğrencilere yazma sürecinde dönütler verilmelidir.
- Öğrencilerin yazılarını paylaşmalarına fırsat verilmelidir.

Spandel (2005) ve Tompkins (2006) bir yazının yaratıcı yazını özelliklerini aşağıdaki şu şekilde belirlemiştir (Akt: Öztürk, 2007, s. 26-27):

Fikirler: Yazmanın esas noktasıdır. Öğrenciler kendileri açısından ilginç buldukları fikirleri belirler, bu fikirleri test ederler ve sonraki aşamada ana fikir ve detayları kullanarak fikirlerin geliştirilmesini sağlarlar.

Organizasyon: Organizasyon yazmanın omurgasıdır. Öğrenciler yazılarını belli bir plan dâhilinde tasarlar ve bu plan dâhilinde yazarlar. Yazılarında yazının amacı ve konusu açıktır. Yazma sürecinde fikirler belli bir mantıksal dizilimde sunulur. Esas olan okuyucuyu metne bağlamaktır. Yazıda önemli soruların cevapları verilir ve yazı etkili bir sonla sonlandırılır.

Üslup: Üslup, yazmada önemli özelliklerden biridir. Üslup, yazarların ayırt edici stillerinin belirlenmesinde önemli bir unsurdur. Öğrenciler bu yazma sürecinde kendilerine has üslup geliştirirler. Öğrenciler yazının tasarlama aşamasında, yazma aşamasında ve gözden geçirme aşamasında gerek kelimeler gerekse cümleler yoluyla yazımlarındaki üslubu tanımlarlar.

Kelime seçimi: Yazıya uygun olarak kelime seçmek, okuyucuya yazının anlama ve estetik açısından daha kaliteli sunulmasına neden olur. Öğrencilerin kelime seçimine özen göstermesi, fiiller, özel isimler ve sıfatlardan çokça yararlanması yazıyı daha ilgi çekici hale getirecektir.

Akıcı cümle: Öğrenciler kendi stilleri doğrultusunda yazıların yapısını ve uzunluğunu çeşitlendirir. Bu süreçte yazılar doğal bir ritim kazanır okuyucuya okuma kolaylığı sağlar. Öğrenciler yazının her aşamasında cümle akıcılığı kurmaya çalışır.

Mekanikler: Mekanikler, kelimelerin doğru telaffuz edilmesi, imla, noktalama ve dil bilgisi süreçlerini kapsar. Öğrenciler yazının yayınlama aşamasında, ön okumalarını gerçekleştirir ve gerekli her türlü düzeltmeyi yapar.

Yazma becerisi okul ortamında iki aşamada gerçekleştirilir. Bunlar: yazmayı öğretme ve yazma uygulamaları yapma olarak adlandırılabilir. Birincisi alt becerileri (el yazısı, yazım ve noktalama, zengin bir söz dağarcığı, uygun kelime kullanımı, dil bilgisi ve yazma stratejileri; yani planlama, genelleme, çözümleme, düzenleme gibi süreçler) kullanmayı gerektirir. Buna, *yazmayı öğrenmek* denilebilir. İkincisi, bir öğrenme becerisi olarak yazma; öğrenci bilgisini genişletmesine ve derinleştirmesine olanak sağlar. Buna, "*öğrenmeyi yazmak* denilebilir." Yazmayı öğrenmek (alt beceriler) ve öğrenmeyi yazmak (üst beceriler) birbirine bağlı unsurlar olduğu için öğrencilerin sürekli yazma çalışması yapmaları gerekir (Graham ve Perin, 2007,

s.23). Yazma becerileri gelişmemiş öğrenciler daha çok bilginin aktarılmasına ilişkin yazılar yazmaktadırlar. Bu durumun ise en temel sebebi öğrencilerin metni yorumlayıp kendi yazım tarzıyla bütünlük sağlayamamalarıdır. Öğrencilerin yazım sürecindeki gelişim aşamaları aşağıda maddeler halinde gösterilmiştir (Akyol, 2016, s.108):

Başlangıç aşaması

Bu aşamada, konu belirlenmemiştir. Öğrencileri genel olrak hedef kitlenin farkında değildir. Öğrencilerin yazma sürecine ilişkin bilgileri sınırlıdır. Yazı düzenli olmadığı için okunabilirliği düşüktür ve bu nedenle mesaj tam anlamıyla aktarılamıyordur.

Gelişim aşaması

Bu aşamada öğrenciler basit düzeyde kelime ve cümleler kullanabilmektedir. Artık bu aşamada öğrenciler ele aldıkları konuyu geliştirmeye başlamış ve konuyu bir plan dâhilinde sunmaya başlamıştır. Ayrıca, yazmada hedef kitlenin farkına varılmaya başlanmıştır. Bu aşamada yazım hataları hala fazladır.

Yoğunlaşma aşaması

Yoğunlaşma aşamasında yazım planı açık ve anlaşılırdır ancak fikirlerin yetersiz düzeydedir. Öğrenciler yazma sürecinin farkına varmaya başlamıştır. Yazıda kullanılan kelime ve cümleler çeşitlilik açısından sınırlı düzeydedir. Yazım hataları yazı akışını sekteye uğratabilir.

Deneyim aşaması

Deneyim aşamasında konu açık bir şekilde belirlenir. Çeşitli sıkıntılar olsa da detaylandırmalar yapılabilir. Yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümleri genel olarak ortaya konmuştıur. Hedef kitle tamamıyla belirlenmiştir. Öğrenciler bu aşamada farklı cümle yapılarına yer vermeye başlamıştır.

Süreci kavrama ve geliştirme aşaması

Bu aşamada öğrenciler yazma sürecinin farkındadır ve bu süreç sayesinde yazma becerilerini geliştrmeye başlamıştır. Konu açıkça ortaya konmuş, yazının girişi, geliştirme ve sonuç bölümleri net olarak belirlenmiştir. Yazının amacı belli olup

organizasyon açık ve anlaşılır durumdadır. Öğrenciler bu aşamada dile ait unsurları etkili bir şekilde kullanırlar. Farklı örneklendirmeler ve yorumlamalara yer verirler.

Öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin gelişim aşamalarının bilinmesi öğretmenlere ve ailelere önemli bir rehberlik yapmaktadır. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin yazma sürecinde nasıl bir uygulama yapabileceklerine karar verme ve gerekli tedbirleri alma noktasında daha bilinçli olabilirler. Yazmada sorun yaşayan öğrencilerin hangi aşamada sorun yaşadıkları bir envanter yoluyla belirlenebilir ve o aşamaya ve soruna ilişkin ilave uygulamalar yapılabilir.

Yazma zihnimizdeki bilgi ve düşünceleri düzenlemeyi sağlayan çeşitli işlemleri içermektedir. Bu nedenle yazma öğretimine ayrı bir önem verilmekte ve yazma alışkanlığı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yapılması gerekmektedir. Ardından yazma ve değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Bu işlemler yazma süreçlerine göre yazma öncesi, yazma ve yazma sonrası başlıkları altında verilmektedir (Güneş, 2016, s. 174):

Yazma öncesi aşama

Bu aşama yazma sürecinin bel kemiğidir. Yazma öncesi aşamada öğrencilerin zihinsel olarak hazırlanması için ön bilgileri harekete geçirme, konu belirleme, yazma amacını belirleme, yöntem ve teknik belirleme işlemleri yapılır. Bu aşama, yazılacak metinlerin hangi türde olacağına ilişkin çalışmalra yer alır. Çalışmanın şiir, masal, hikâye ya da fıkra mı olacağına karar verilir. Bütün bu hazırlıklar kapsamında da metnin zihinsel tasarımı yapılır. Önce seçilen bilgiler mantıksal bir düzen içinde sıralanır. Bilgileri sıralama, sınıflama, birleştirme, düzenleme, kontrol etme vb. işlemleri yapılır. Kullanılacak kavramlar, kelimeler seçilir.

Yazma aşaması

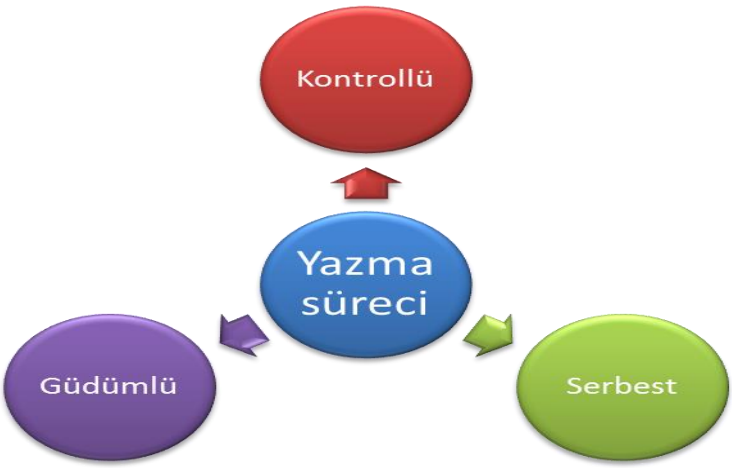
Yazma aşamasının ikinci önemli aşaması zihinsel tasarımın yazıya dökülmesidir. Bu aşamada hem zihinsel hem de fiziksel süreçler birlikte yürütülmektedir. Yazma işlem süreçlerinde metinleştirme, gözden geçirme ve paylaşma işlemleri yapılmaktadır. Metinleştirme sürecinde yazının genel düzeni, mantıksal düzeni, etkili bir giriş ve sonuç hazırlama ve taslak oluşturma işlemleri yapılır. Gözden geçirme süreci iki

aşamadan oluşur. Birincisi taslağın düzeltilmesi ikincisi ise metin haline getirilmesidir. Taslağın düzeltilmesi sırasında, öğrenci metni okur ve düzenlemeler yapar. İkinci aşamada ise metnin aktarılmasıyla ilgili düzenlemeleri kapsamaktadır. Bunlar imla, dil bilgisi, noktalama vb. olmaktadır. Bu yönlerden metin gözden geçirilir. Paylaşma işlemi sürecinde ise metin özel bir şekle getirilir ve metnin yöneldiği kişilere yönelik düzenlemeler yapılarak paylaşılır.

Yazma sonrası aşama

Yazma sonrası aşama hem ortaya konulan metnin değerlendirilmesini hem de yazma sürecinin değerlendirme çalışmalarını kapsamaktadır. Yazma amacı, aktarılan bilgiler ve içeriği değerlendirme, yazma amacına ulaşma durumunu belirleme gibi çalışmalar yapılmalıdır.

Yazma becerisi öğrencilerde yavaş yavaş gelişmektedir ve bu gelişme sürecinde öğrencilere farklı yazma etkinliklerinin yapılması gerekmektedir. Yazma çalışmaları; kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma olarak üçe ayrılmaktadır (Demirel (2003, s. 102-108):



Şekil 3. Yazma süreci (Demirel, 2003)

Kontrollü yazma çalışmalarında öğrencilerin örneğe uygun yazmaları ya da verilen kelime ve cümle yapılarının istendiği gibi yazmaları beklenir. Bu yazma sürecinde yer değiştirme, sıraya koyma ve tamamlama gibi alıştırmalara yer verilir. Ayrıca, yazıyı farklı yapılara dönüştürme ve çeşitli sorulara cevap vererek paragraf yazma gibi etkinliklerin yapılmasına olanak sağlanır.

Güdümlü yazma çalışmalarında öğrenciler daha aktiftir ve öğrendikleri kelimeleri ve cümle yapılarını kullanmaları ve anlamlı paragraflar oluşturmaları beklenir. Bu yazma çalışmalarında, dikte yapma, not alam, kompozisyon, özetleme ve ana hatları belirleme alıştırmalarından faydalanılır.

Serbest yazma çalışmalarında resimlere bakarak yazma, mektup yazma, okunanlarla ilgili yazma, kompozisyon yazma, haber ve duyuru yazma gibi etkinliklere yer verilir. Bu yazma sürecinde öğrencilerin kendi üsluplarıyla duygu, düşünce ve fikirlerini yazmaları istenir.

2.1.4. Hikâye Yazma

Hikâyeler çocukların kişilik ve dil kullanımı açılarından gelişmelerini sağlar. Hikâyeler çocuğun kelime hazinesini zenginleştirir. Hikâyeler ilk defa karşılaşılan kavramların öğrenilmesinde ve toplumun sosyal ve kültürel değerlerini aktarmada önemli araçlardır. Tahmin etme ve çıkarım becerilerini geliştirmenin temel araçlarındandır (Akyol, 2016, s. 161). Hikâye yazmanın önkoşullarından biri hikâye okuma ya da dinlemedir. Öğrencinin zihin dünyasında çok çeşitli hikâyelerin yer alması elbette ki hikâye yazmaya da olumlu bir etki yapabilecektir. Bu nedenle öğrencilere eğitimin ilk yıllarından itibaren farklı türde hikâyeler okutulmalı ve dinletilmelidir.

Hikâyeler giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Hikâyelerin giriş bölümünde problemin çerçevesi belirlenir, karakterler ve sahne tanımlanır. Bu bölümde okuyucu hikâyeye motive edilir. Hikâyenin gelişme bölümünde karakterlerin özellikleri hakkında daha çok bilgi verilir ve gelişme bölümünde okuyucu kendi özellikleriyle karakterlerin özellikleri arasında kıyaslamalara yapar. Hikâyedeki problemin çözümü sürecinde ana karakteri engelleyen durumlar sergilenir. Gelişme bölümü hikâyenin en uzun bölümüdür. Hikâyenin sonuç bölümünde ise başlangıçta ortaya atılan problem çözülür. Hikâyedeki olaylar bu bölümde toparlanır (Akyol, 2016, s. 165). Bu noktada öğrenciler hikâye yazma sürecinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini aktif olarak kullanabilir. Bu üç aşama her bir öğrenciye hikâye yazma süreci aşama aşama

kazandırılmalı ve her aşamada çeşitli dönüt ve düzeltmeler yoluyla eksiklikler tamamlanmalıdır.

Hikâye yazabilmenin en temel yolu hikâye türü metinlerin yapısını bilmekten geçmektedir. Akyol (2016, s.173) hikâye türü metinlerin genel olarak aşağıdaki elementleri içerdiğini belirtmektedir:

Sahne: Hikâyedeki olayın ne zaman ve nerede gerçekleştiği ve bu çevrenin özellikleri hakkında çeşitli bilgiler verilir. Ana karakterlerin özellikleri genel olarak tanıtılır.

Ana karakter ve yardımcı karakterler: Ana karakter öykünün en önemli karakteridir. Hikâyedeki ana karakter sayısı bazı durumlara göre değişmektedir. Örneğin öykünün uzunluğu, öykünün karmaşıklığı ve de öyküdeki olayların sayısı ana karakter sayısının birden fazla olmasına olanak sağlayabilir. Öyküde yer alan fakat ana karakter kadar etkin olmayan diğer karakterler de yardımcı karakterlerdir.

Başlangıç olayı: Hikâyede problemin başlamasına neden olan olaylardır.

Problem: Öyküde yazar tarafından ortaya atılan ve okuyucu tarafından çözülmesi gereken temel sorundur.

Problem çözme teşebbüsleri: Problemi çözülmesi amacıyla uygulanan etkinliklerin tüm teşebbüslerdir.

Sonuç: Problemle doğrudan ilişkilidir. Hikâyedeki sonuç olumsuz ya da olumlu olabilir. Hikâyede yer alan soruna ilişkin ortaya atılan çözüm teşebbüslerinin sonuçları yansıtılır.

Ana fikir: Hikâyeden öğrencilerin çıkarması gereken dersi belirtir. Öğrencilerin ana fikri bulabilmesi için değrlendirme, analiz ve sentez gibi çeşitli bilişsel süreçlerin kullanılması gerekmektedir.

Tepki: Hikâyedeki sorunlara yönelik olarak ana karakter ve okuyucunun olaylara ve durumlara bilişsel ve duyuşsal olarak ortaya koyduğu davranışlardır. Hikâyedeki olaylar ya da sorunlar ana karakter açısından genellikle mutlu veya mutsuz olarak son bulmaktadır. Bazen hikâyedeki ana karakterin tepkisi açıkça belirtilir. Bazen de tepki açıkça verilmez ve okuyucu sonuçlardan hareketle tahminlerde bulunur.

Hikâye yazma çalışmalarında öğrencilerin yapması gereken öncelikli iş seçtikleri konu ve yazma amaçlarına göre hikâye unsurlarını belirlemektir. Öğretmenler bu süreçte öğrencilerin, fikirlerini ortaya çıkarabilmelerini sağlamak için soru-cevap yönteminden yararlanabilir. Öğretmenin hikâyenin yapısına uygun olarak sorabileceği sorular şu şekilde sıralanabilir (Graham ve Haris, 2005: 89-90):

- Hikâyenin ana karakteri kim, başka kimler hikâyede yer alacak?
- Hikâye nerede geçecek?
- Hikâye ne zaman geçecek?
- Hikâyedeki problem ne?
- Ana karakter ve yardımcı karakterler ne yapmak istiyor?
- Problemin nedenleri ne olabilir?
- Hikâye nasıl başlayacak?
- Hikâye nasıl sona erecek?
- Ana karakter ve yardımcı karakterler problem karşısında neler hissediyorlar?
- Ana ve yardımcı karakterler problem karşısında ne düşünüyorlar?
- Ana ve yardımcı karakterler problem karşısında nasıl davranıyorlar?
- Hikâyede hangi bakış açısı kullanılacak?

Nitelikli bir hikâye yazmak isteyen öğrenciler hikâye edici unsurların her aşamasına dikkate ederek yazmaya yoğunlaşmalıdır. Öğrenci bu hikâye edici unsurları zihninde tasarlar ve aşama aşama yazıya döker. Dahası hikâye yazmayı daha eğlenceli ve zevkli hale getirmek için farklı etkinliklerle öğrenciler hikâye yazmaya teşvik edilmelidir. Öğrencilere hikâye haritası verilerek öğrencilere bu hikâye haritasındaki unsurlara uygun olarak hikâye yazmaları istenebilir. Bu sayede öğrencilerin hikâye unsurlarını zihinde tasarlamaları ve çeşitli bilişsel süreçleri de aktif olarak kullanarak ürün ortaya konması sağlanabilir. Benzer şekilde yarım kalmış hikâyeler verilerek öğrencilerin bu hikâyeleri tamamlamaları istenebilir. Bu etkinliklerle de öğrencilerin

yarım kalan bir metni tamamlamaları sağlanabilir. Ayrıca, yapılandırılmış görseller öğrencilere sunularak bu görsellere uygun hikâye yazmaları istenir. Böylece farklı etkinlikler yoluyla öğrencilerin hikâye yazma becerileri geliştirilebilir.

2.2. Problem Kurma

Problem kurma genel olarak, verilen bir problemin tekrar biçimlendirilmesi veya verilen bir durum ya da olaydan yeni bir problem oluşturma becerisi olarak tanımlanmaktadır (English, 1997a, 1997b; Silver, 1994; Silver ve Cai 1996; Silver vd. 1996). Problem kurma, bir durumdan veya bir deneyimden hareketle yeni bir problem üretme veya verilen bir problemin yeniden formüle edilmesidir (Silver, 1994). Stoyanova ve Ellerton (1996) ise problem kurmayı matematiksel deneyimlere dayanan, somut durumlardan hareketle oluşturulan yorumların, anlamlı matematiksel problemler haline getirildiği süreç olarak tanımlamıştır.

NCTM (1989) problem kurmayı matematik eğitiminin kalbi olarak belirtmektedir. Problem kurma, matematik öğretiminin çok önemli bir parçasıdır ve matematiksel modellemenin ayrılmaz bir unsurudur (Christou, Mousoulides, Pittalis, Pitta-Pantazi ve Sriraman, 2005). Problem kurma, öğrencilere ders kitaplarında yer alan ya da öğretmenlerinin kendilerine sordukları problemleri çözen pasif öğrenenler olduklarını düşündürmek yerine onlara kendi problemlerini desenleyen ya da kendi oluşturdukları problemleri başkalarına sorabilecekleri hissini veren bir etkinliktir (Rizvi, 2004). Bu nedenle problem kurma sürecinde öğrenci beklenenden daha aktif bir rol alır. Bir problemi belli kurallara göre çözmek yerine verilen durumlardan yola çıkarak üst düzey bilişsel becerileri de kullanarak ortaya yeni bir problemin konması sağlanır.

Problem kurma, aynı zamanda bir problem çözme faaliyetidir. Verilen bir duruma ilişkin yeni problemler üretmeyi içerir. Problem kurma sürecinde problem yeniden formüle edilebilir ve çeşitli örüntüler belirlenebilir (Argün vd. 2006). Problem kurma faaliyetlerine katılan öğrencilerin daha yaratıcı, girişken ve aktif öğrenenler olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Dahası, araştırmacılar problem kurmanın öğrencilerin matematik dersine yönelik kaygıyı azalttığını ve öğrencilerin

matematik dersine yönelik olumlu yönde bir tutum geliştirdiğini ve öğrencilere bir duyarlılık kazandırdığını ortaya koymaktadır (Brown,1984; Abu-Elwan, 2006).

Ersoy (2004)'a göre ise matematik öğretiminde problemi çözmek ve doğru sonuçlar elde etmekten ziyade problem kurmanın denenmesidir. Bu durum öğrencilerin elde edebileceği kazanımlarla ilgili olarak ele alınması gereken önemli bir sorundur. Bu nedenledir ki matematik derslerinde öğrencilere sadece problem çözme değil problem kurma becerileri de kazandırılmaya çalışılmalıdır. Cankoy ve Darbaz (2010)'a göre problem kurma belli bir süreçten geçen öğrencilerin kurdukları ya da kurmaya çalıştıkları problemlerde bilişsel süreçleri aktif olarak kullandıkları için akıl yürütme becerileri gelişir ve buna dayalı olarak da öğrencilerin problemi anlama kapasiteleri daha üst düzeye çıkar.

Silver'a (1994) göre problem kurma öğrencilere ve öğretmenlere bazı nedenlerden dolayı katkı sağlar:

- Matematik becerisi ve yaratıcılıkla olan ilişkisinden dolayı,
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren bir araç olmasından dolayı,
- Öğrencilerin matematiksel düşüncelerini takip etmek için kullanılabilecek bir yöntem olarak,
- Öğrencilerin matematiksel düşüncelerini anlayabilmek ve konulara ilişkin ne bildiklerini anlamaya yarayan bir araç olarak,
- Öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını artırmak için,
- Öğrencilerin bağımsız öğrenenler olmasına katkı sağlayacağı için.

Problem kurma becerisinin öğrencilere sağlamış olduğu yararlar şu şekildedir (Cai ve Hwang, 2002; Cai, 2003; Cankoy ve Darbaz, 2010; English 1997; NCTM, 2000; Pesen, 2006; Silver ve Cai, 1996):

- Problem kurma, problemin daha iyi anlaşılmasını sağlar ve problem çözme becerilerine katkılar sağlar.

- Problem kurma, öğrencilerin matematik dersine yönelik olumlu yönde tutum geliştirmelerine neden olur.
- Problem kurma, öğrenme sürecinde öğrencilerin daha bağımsız hareket etmelerine yardım eder.
- Problem kurma, öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirir ve üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlar.
- Problem kurma, öğrencilerin matematiksel kavramların ölçülmesinde öğretmenlere çeşitli kolaylıklar sağlar.
- Problem kurma, matematiksel ifade ve durumların kullanılmasına ilişkin öğrencilerin deneyim kazanmasına zemin hazırlar.
- Problem kurma, öğrencilerin esnek düşünme ve merak duymalarına yardımcı olur.

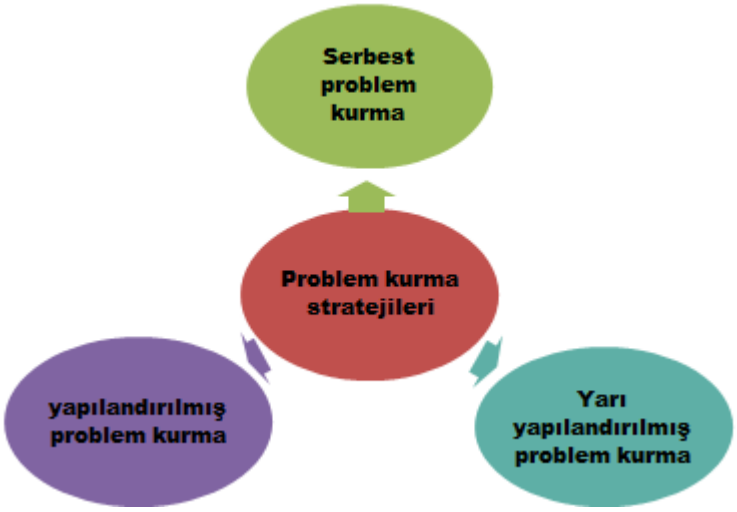
Problem kurma sürecinde öğrenciler başlangıçta çeşitli zorluklar yaşayabilir. Öğrenciler problem kurma aşamasında veri toplama ve verileri düzenleme noktalarında sıkıntı yaşayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere rehberlik ederek bu süreçte öğrencilere yardımcı olabilir (Albayrak ve Erkal, 2003). Problem kurma aktiviteleri yoluyla öğrencilerin problem kurma becerileri geliştirilir. Bu nedenle de problem kurma etkinliklerinde bazı soruların ortaya atılması gerekmektedir. English (1977) problem kurma faaliyetlerinde şu soruların sorulmasını önermiştir:

- Problemi çözmek için yeterli bilgiye sahip miyiz?
- Problemdeki önmeli fikirler nelerdir?
- Bu problemdekine benzer fikirleri nerelerde görebiliriz?
- Problemi farklı bir biçimde çözmek için bu bilgiyi kullanabilir miyiz?
- Farklı bir problem üretmek için bu bilgilerin hepsine ihtiyaç var mı?
- Bu bilgilerin bazılarını değiştirebilir miyiz? Bu durumda, problemin yeni hali nasıl olur? (Akt. Dede ve Yaman,2005).

2.2. 1. Problem Kurma Stratejileri

Problem kurma ile ilgili alanyazı incelendiğinde farklı problem kurma stratejilerinin olduğu görülmektedir. Silver (1994) problem çözmenin farklı aşamalarında problem kurmanın yer alabileceğini ifade etmiştir. *Çözüm öncesi süreçte,* verilen bir ifadeden veya durumdan yeni bir problem oluşturulması istenebilir. *Çözüm sürecinde*, verilen problemin yeniden düzenlenmesi yoluyla problem kurma etkinliği yaptırılabilir. *Çözüm sonrası süreçte* ise problemin içeriğinde değişiklik yaparak ya da farklı uygulayarak problem kurma aktiviteleri yapılabilir.

Stoyanova ve Ellerton (1996), problem kurma durumunu ***serbest, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış*** olarak üçe ayırmışlardır. Bu sınıflamaya göre problem kurma durumları;



Şekil 4. Problem kurma stratejileri

Serbest problem kurma*;* öğrenciye sunulan bir durumdan bir problem üretmesini istenmesi durumudur. Sunulan durum suni ya da doğal bir durumda olabilmektedir. Serbest problem kurma etkinliğinde öğrenciye herhangi bir sayı, resim, simge veya algoritma yerine genel bir ifade verilir ve öğrencinin özgürce problem kurması sağlanır. Herhangi bir konu ve bağlam sunmadan öğrencilerden 'Çok zor bir problem oluşturunuz' şeklinde bir istekte bulunulması serbest problem kurma etkinliğine örnek olarak verilebilir (Stoyanova ve Ellerton, 1996). Serbest problem kurma durumlarında öğrenciler, okul içindeki ya da dışındaki günlük yaşamdaki bir durumu kullanarak ve birtakım sorular üreterek yeni bir problem düzenlerler. Öğrencilerden,

“kolay veya zor problem yaratmak”, “matematik yarışmaları veya testler için uygun bir problem düzenle” veya “istediğin bir problemi üret” şeklinde teşvik edilerek yeni bir problem düzenlemeleri istenir. Problem derleme durumları kapsamında, günlük hayat durumları, serbest problem derleme, istediğin bir problem, matematik yarışmaları için problemler, bir arkadaş için yazılan problemler ve zevk için üretilmiş problemler gibi etkinliklerden biri ya da birkaçı olabilir (Akay, 2006).

Yarı-yapılandırılmış problem kurma; öğrencilere açık bir durum verilir ve önceki matematiksel deneyimlerinden elde ettikleri ilişkileri uygulayarak problemi kurarlar. Yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliğinde öğrencilere açık uçlu bir durum verilir ve öğrencilerin matematik bilgilerini kullanarak bu durumdan hareketle problem kurmaları istenir. Öğrencilerin verilecek bir resimden hareketle problem oluşturmaları yarı-yapılandırılmış problem kurma etkinliğidir (Stoyanova ve Ellerton, 1996). Yarı-yapılandırılmış problem kurma durumları; açık-uçlu problemler, verilen problemlere benzer problemler, çözümleri benzer olan problemler, özel teoremlerle ilgili olan problemler, verilen resimlerden üretilen problemler ve sözel problemlerdir (Abu-Elwan,1999). Yarı yapılandırılmış problem kurma durumlarında, öğrencilere açık uçlu bir durum verilir ve öğrencilerden bilgilerini, yeteneklerini, kavramları ve önceki matematiksel deneyimlerindeki ilişkileri kullanarak bu durumu inceleyip araştırmaları istenir. Problem durumları, açık-uçlu problemler (matematiksel araştırmalar), verilen problemlere benzer problemler, benzer durumdaki problemler, çok özel kuramlarla ilgili problemler, verilen resimlerden çıkarılan problemler ve kelime problemleri tiplerinden oluşmaktadır (Akay, 2006).

Yapılandırılmış problem kurma: Yapılandırılmış problem kurma durumlarında verilen problem ya da duruma göre yeni problemler oluşturmayı içerir. Verilen bir problem üzerinde içeriksel veya biçimsel değişikler yaparak üretilecek problemler yapılandırılmış problem kurma etkinlikleri kategorisinde değerlendirilebilir (Stoyanova ve Ellerton, 1996). Yapılandırılmış problem kurma durumlarında, herhangi bir matematik problemi bilinen verilerden oluşmaktadır. Öğretmen, bilineni değiştirebilip yeni bir problem düzenleyebilir ya da verilen veriyi sabit tutarak gereksinim duyulanı değiştirebilir (Akay, 2006).

Yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış problem kurma etkinliklerini benimseyerek bilişsel süreçleri de içeren bir başka sınıflamayı da Christou ve arkadaşları (2005) yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma süreçleri ve bilişsel süreçleri de harmalayarak farklı bir sınıflama geliştirmiştir. Bu sınıflama şu şekildedir:

Seçme; Bu basamak, öğrencilerin nicel bilgiyi seçtiği ve cevaplara uygun problem kurdukları basamaktır.

Düzenleme; Bu basamakta öğrencilere bir öykü ya da bir görsel verilerek nicel bilgilerin düzenlemesiyle problem kurdurulur.

Kavrama; Bu basmakta öğrenciler yaptıkları işlemlerin anlamlarını kavrarlar. Nicel bilgiyi aktarma, matematiksel ifadelere dayalı olarak problem kurma esastır.

Aktarma; Bu basamakta öğrenciler nicel bilgiyi aktararak grafik, diyagram ve tablolara dayalı olarak problem kurar.

Brown ve Walter (2005) problem kurma ile ilgili farklı bir strateji geliştirmiştir. Bu strateji "(What If Not) olmaz ise ne olur" stratejisidir. Bu stratejide, problemde koşulların değişmesi üzerinden yeni problemler ortaya konulur. Aynı zamanda problem kurma sürecinde hangi şartlarda genellemenin yapılacağını içerir. Değişen şartlarda ne olacağına ilişkin sorular öğrencilerin hem konuya hâkim olmasını hem de yaratıcılığını geliştirmede önemli bir faktör olarak vurgulanmıştır.

Albayrak ve Erkal'a (2003) göre problem kurmada dört aşama vardır. Kurulması istenen problemin:

- Amacı olmalıdır,
- Gerçekçi olmalıdır,
- İlgi uyandırmalıdır,
- Diline dikkat edilmelidir.

Okullarda öğrencilere problem kurma çalışmaları kapsamında örnek problemler kurulmalı ve sonraki aşamada öğrencilerden verilen matematiksel durumlara ilişkin problem kurmaları istenmelidir. Öğrencilerden kurmaları istenen problemlerin ise belli bir amacı olmalı ve ilgi uyandırmalıdır. Bu noktada öğrencilere rehberlik

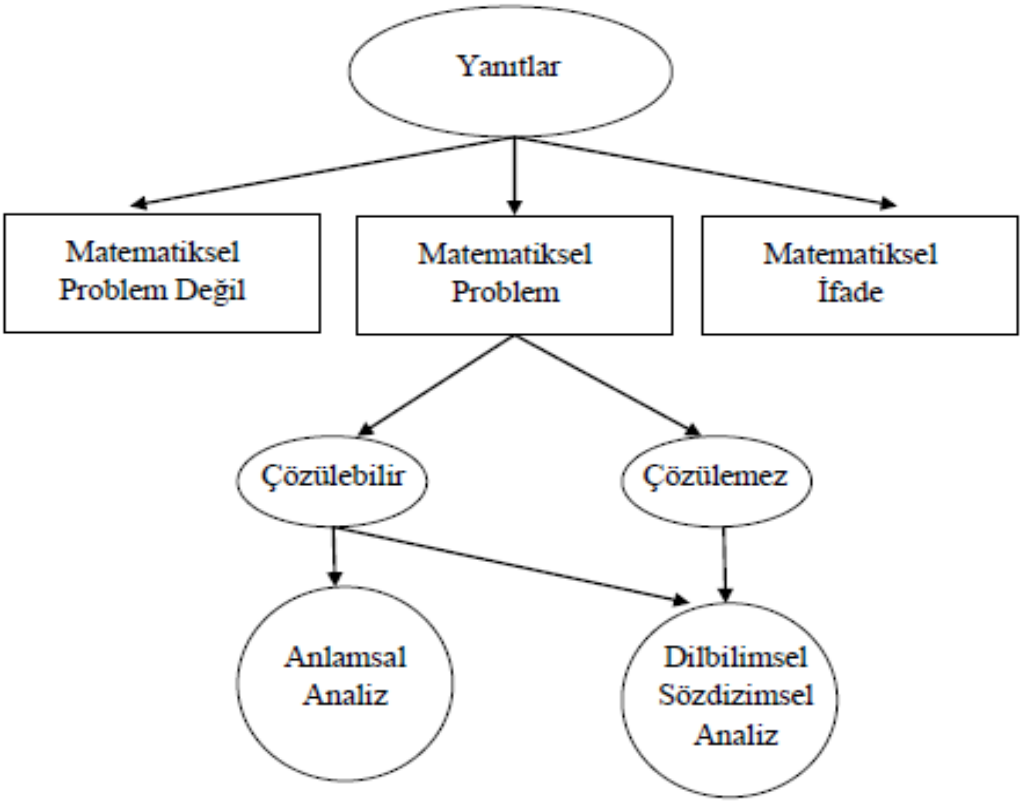
edilmeli ve model olma sürecinde kurulan problemlerin amacı olmasına, gerçekçi olmasına, ilgi uyandırmasına ve matematiksel ifadelerine gerekli önem verilmelidir.

2.2.2. Problem Kurmayı Değerlendirme

Öğrencilerin problem kurma performanslarının geliştirilmesi için problem kurma sürecinin ve ürünlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Problem kurma sürecinde dikkate alınması gereken uygulamaların belirlenmesi ve uygulanan etkinliklerin amacına ulaşıp ulaşmadığı ancak problem kurma sürecinin ve süreç sonucunda ortaya çıkan ürünlerin yani kurulan problemlerin objektif bir biçimde değerlendirilmesi ile olanaklı olabilmektedir (Ergün, 2010, s. 23).

Kurulan problemlerin değerlendirilmesi boyutunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelediğinde, farklı değerlendirme ölçütlerine başvurulduğu görülmüştür (Silver ve Cai, 1996; Grundmeier, 2003; Albayrak, İpek ve Işık, 2006).

Silver ve Cai (1996) problem kurmaya ilişkin öğrenciler tarafından verilen cevapları ilk olarak matematiksel soru, matematiksel olmayan soru veya ifade olarak gruplandırmıştır. Matematiksel problem olarak değerlendirilen cevaplar bir sonraki analiz aşamasına geçmiştir. İkinci aşamada matematiksel problemler çözülebilir ya da çözülemez olarak gruplandırılmıştır. Bir cevabın çözülemez bir problem olarak düşünülebilmesi için yetersiz verilerin olması veya problem cümlesinin verilen ön bilgilerle uyumsuz olması gerekmektedir. Son aşamada ise kurulan problemlerin karmaşıklığı irdelenmiştir. Karmaşıklık kendi içinde dil bilimsel ve anlamsal yapı olarak ayrılmıştır.



Şekil 5. Çok adımlı veri kodlama şeması (Silver & Cai, 1996)

Grundmeier (2003), yapmış olduğu çalışmada ise, öğretmen adaylarının bir problemi yeniden formüle ederek kurdukları problemler değerlendirilirken kurulan problem ile orijinal problem arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmen adaylarının kurdukları problemler değerlendirilirken, kurulan problemin akla yatkınlığı, problemin içerdiği bilginin yeterliliği ve problemin çözümü için gerekli işlem basamağı sayısı ölçütleri temel alınmıştır.

Gülten, Ergin ve Ergin (2007), yapmış oldukları araştırmada, problem kurma becerisi beş sorudan oluşan bir yazılı sınavla ölçülmüştür. Bu sınavda öğrencilerin verilen durumlarla ilgili problem kurmaları ve kurdukları problemi çözmeleri istenmiştir. Uygulama sonrasında her bir soru önce problem kurma açısından ele alınmış ve puanlanmıştır. Puanlama işleminde puanlar bir – üç puanlar arasında verilmiştir. Problemi hiç kurmamaları durumunda bir, problemi yanlış kurmaları durumunda iki, problemi doğru kurmaları durumunda üç puan verilmiştir.

Albayrak, İpek ve Işık (2006)'ın yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının problem kurma becerilerini belirlemek için beş sorudan oluşan bir problem kurma becerisi ölçme aracı geliştirmişlerdir. Kurulan problemlerin değerlendirilmesinde gerçekliği sağlama, ilgi çekme, uygun dil kullanma, temel becerileri kullanma ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur.

Problem kurmayı değerlendirmeye ilişkin işlemlere genel olarak göz atıldığında; problemlerin matematiksel soru, matematiksel olmayan soru, kurulan problemin akla yatkınlığı, problemin içerdiği bilginin yeterliliği, gerçekliği sağlama, ilgi çekme ve uygun dil kullanma gibi durumların dikkate alındığı görülmektedir. Bu noktada okullarda kurulan problemlerin objektif değerlendirilmesine ilişkin olarak çeşitli kıstasların belirlenmesi ve rubriklerin oluşturulması gerekmektedir.

2.3. Hikâye Yazma ve Problem Kurma

Yazma, farklı süreç ve stratejileri içeren karmaşık bilişsel bir faaliyettir. Yazma sürecinde kullanılan bilişsel stratejiler, yazının daha nitelikli olması için önemli bir unsurdur. Bu bağlamda, iyi yazarlar, yazma etkinliğinde hem süreci izlemek hem de yazma sürecini kontrol altında tutmak için bilişsel süreçleri kullanmalıdır (Chien, 2010). Dahası yazar kendi bilişsel faaliyetlerine ek olarak kaliteli bir yazma ürünü ortaya koymasını engelleyebilecek çeşitli durumları fark etme, kontrol etme ve bu durumları yönetmeye de ihtiyaç duyar (Pour-Mohammadi, Abidin ve Fong, 2012).

Yazma, öğrencinin anlam kurmasına ya da yeni fikirler üretmesine olanak tanır. Bu sayede kendi tecrübelerini ve düşüncelerini yazıya aktaran öğrenci düşünmeye teşvik edilmiş olur (Kahn ve Holody, 2012). Yazma, öğrencileri düşünmeye sevk etmesidinin yanı sıra öğrencilerin eleştirel becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. Dahası yazma öğrencilerin analiz, sentez ve özetleme becerilerinin gelişmesine pozitif anlamda katkı yapmaktadır (Rao, 2007).

İlkokul düzeyinde yazmayla ilgili çeşitli süreç ve etkinliklerin olduğu görülmektedir. Öğrenciler daha ilk yıllardan itibaren yazmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır. Öğrencilerin severek ve isteyerek yaptıkları yazma çalışmalarından biri de hikâye

yazmadır. Hayal ettiklerini, kurguladıklarını, duygu ve düşüncelerini hikâyeleştirerek yazmaya çalışma öğrencilere hem bilişsel hem de duyuşsal açısından çeşitli katkılar sunabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ilk yıllardan itibaren evde ve okulda çeşitli yöntemlerle hikâyeler yazma çalışmaları yapılmalıdır. Bu noktada hikâye yazma çalışmaları, serbest hikâye yazma, görsellerden hikâye yazma, hikâye haritasından hikâye yazma ve yarım kalan hikâyeleri tamamlama gibi çeşitli şekillerde öğrenme ortamına taşınmalıdır. Bu sayede öğrencilerin anlam kurmasına, yeni fikirler üretmesine, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine olanak tanınmalıdır.

Problem kurma, çeşitli kavramlardan oluşur ve bu kavramlar arasında ilişkiler vardır. Problem kurma etkinliklerinde problemin amacının bilinmesi gerekekir ve problem kurma etkinliklerinde bilimsel bilgi ve matematiksel sorgu esastır (English, 1997b; Silver & Cai,2005). Problem kurma çalışmaları sadece yeni problemler kurmaktan daha fazlasını, öğrencilerin problemleri eleştirel olarak analiz etmelerini sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin kendi problemlerini başka arkadaşlarıyla paylaşmaları, birbirlerinin kurdukları problemleri eleştirel olarak analiz etmeleri ve geri dönüt vermeleri yoluyla gerçekleşmektedir (English, Cudmore& Tilley, 1998).

Problem kurma becerisi, öğrencilere çeşitli beceriler kazandırır. Öğrencilere matematiksel durumları yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme özelliği kazandırır. Ayrıca, öğrencilere matematiksel muhakemeyi öğretme ve matematiksel durumları keşfetme becerilerini kazandırır (Akay, Soybaş, Argün, 2016, s.145). Problem kurma, problem çözme sürecince, verilen problemin yeniden formüle edilmesini kapsar. Problem kurma, problem çözme aşamalarının beşinci adımı olarak da ele alınabilir. Problem çözmenin son aşaması olan problemi gözden geçirme aşamasından sonra verilen problemden hareketle yeni problemlerin kurulması olarak sürece eklenebilir (Akay, Soybaş, Argün, 2016, s.130).

Yazma çalışmalarının çerçevesine bakıldığında, öğrencilerin duygu, düşünce ve fikirlerini bilişsel olarak analiz, sentez ve değerlendirme sürecine tabi tutarak yazıya aktarmaya çalıştıkları görülmektedir. Bir başka ifadeyle kelime ve cümleleri kullanarak bir yazma ürünü ortaya koydukları bir sentez yapmaya çalışılmaktadır. Problem kurma sürecinde ise öğrencilerin verilen matematiksel durumlardan yola

çıkarak matematiksel işlemleri kullanarak bir problem kurmaya çalışılmaktadır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin verilen matematiksel durumları bilişsel olarak analiz, sentez ve değerlendirme sürecinden geçirerek yeni bir problem durumu ortaya koymaya çalıştıkları görülmektedir. Disiplinler arası düşünüldüğünde Türkçe dersinde hikâye yazma becerileriyle matematik dersindeki problem kurma becerilerinin benzerlik gösterdiği düşünülebilir. Her iki durumda da öğrencilerin parçadan bütüne bir yaklaşımla bilgilerin analiz, sentez ve değerlendirme sürecinden geçerek bir ürün ortaya konmaya çalışıldığı görülmektedir.

2.4. İlgili Çalışmalar

Öğrencilerin hikâye kurma becerileriyle problem kurma becerilerinin incelendiği bu çalışmada, yazma çalışmaları ve problem kurma ile ilgili alan yazıda yapılan çalışmalar iki ayrı başlıkta yeni tarihten eski tarihe göre sunulmuştur.

2.4.1. Yazma İle İlgili Çalışmalar

Ahraz (2018), araştırmasında planlı yazma yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin özgün metin oluşturma erişilerine etkisini incelemiştir. Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Aksaray ili Merkez ilçesinde bulunan bir ilkokulda yürütülmüştür. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta tek grup ön test son test deneysel model tercih edilirken; nitel boyutta alan notlarına başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 21 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama öncesinde sınıf öğretmeniyle yazma öncesi hazırlık, kullanılan yöntem, teknik, yapılan etkinlikler ve değerlendirme ölçütlerine ilişkin bilgileri öğrenmek için görüşme yapılmıştır. Görüşmeden sonra öğrenciler "Kitap Okumanın Önemi" konulu ön test metinlerini yazmışlardır. Ön testten sonra gruba altı haftalık öğretim ve öğretim kapsamında uygulama yapılmıştır. İlk hafta öğretimi, diğer haftalarda uygulamayı kapsayan araştırmanın öğretim sürecinde örnek metin eşliğinde ders anlatımı gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecini ise metin okuma, metin inceleme, konuyla ilgili etkinlik yapma ve metin yazma oluşturmuştur. Öğrenciler Bilim ve Gelişmenin

Önemi, Türkçe' miz, Birlik ve Beraberliğin Önemi, Eğitim ve Sağlıklı Beslenmenin Önemi konularında metin yazmışlardır. Metin yazma sürecinde planlı yazma yönteminin aşamalarına göre metin oluşturulması amaçlanmıştır. Daha sonra öğrenciler Türkiye' miz konulu son test metinlerini yazmışlardır. Uygulama sonrasında ise öğretmenle ve öğrencilerle uygulama sürecine ve öğrencilerde oluşan izlenimleri öğrenmeye yönelik görüşmeler yapılmıştır. Metinler "Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF)" ile değerlendirilmiştir. Düşük, orta ve özgün seviye olarak nitelendirilen bu puan aralıklarına ait öğrenciler belirlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 18.0 istatistik programı, Shapiro- Wilk testi, bağımlı gruplar için t testi, YİDÖF ve betimsel analiz kullanılmıştır. Veriler aritmetik ortalama, anlamlılık, frekans ve yüzde değerleriyle yorumlanmıştır. Nicel verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre; son testte YİDÖF' e ait her bir ölçütte ve ölçütlerin toplamında öğrencilerin ortalama puanları artmıştır. 3… 6. ölçütlerde ve ölçütlerin toplamında öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılırken; 1., 2., 4. ve 5. ölçütlerde anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Öğrenciler son testte 1., 2., 5. ve 6. ölçütlerde başarılı olurlarken; 3. ölçütte son testte başarılı olamamışlardır. 4. ölçütte her iki testte de başarıları görülmüştür. Ölçütlerin toplamında da öğrencilerin son testlerinde özgün seviyede metin oluşturabildikleri görülmüştür. Öğrenciler Türkçe' miz, Birlik ve Beraberliğin Önemi konulu metin çalışmalarında başarılı olurken; Bilim ve Gelişmenin Önemi, Eğitim ve Sağlıklı Beslenmenin Önemi konulu metin çalışmalarında başarılı olamamışlardır. Nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular öğrencilerin metinlerinde benzetmeye yer vermekte ve özgün bir başlık vermekte zorlandıklarını göstermiştir. Öğrencilerin özgün fikir üretmeleri, bilinen bir ögeyi yeni biçimde ifade etmeleri, fikirlerini ve duygularını etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde vermeleri yönündeki başarıları artmıştır. Öğretim ve uygulamanın öğrencilerin yazmaya karşı ilgi, istek ve tutumları üzerinde olumlu bir izlenim bıraktığını göstermiştir. Bu sonuçlar, planlı yazma yönteminin öğrencilerin özgün metin oluşturma erişilerindeki etkisini ortaya koymuştur.

Uysal (2018), araştırmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemini kullanarak hikâye yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Karma

araştırma modellerinden yakınsayan paralel model ile desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Muğla ili Menteşe ilçesine bağlı iki devlet okulunda 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 76 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 26 öğrenci deney grubunu, 23 öğrenci kontrol 1 grubunu, 27 öğrenci kontrol 2 grubunu oluşturmaktadır. Uygulamaya başlamadan önce ön test uygulaması için öğrencilere "oyun" konulu hikâyeler yazdırılmıştır. Deney grubuna zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Öğrencilerle 10 hafta boyunca; her hafta bir ders zihin haritası yöntemi ile yazma öncesi hazırlık aşaması yaptırılmış, bir ders hikâye haritası yardımı ile öğrenciler hikâyelerini yazmıştır. Toplamda 20 ders saati boyunca uygulama yürütülmüştür. Kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilere hikâyenin konusu verilip hikâye yazma ödevleri verilmiştir.10 hafta boyunca öğrencilere hikâye konusu verilip hikâyelerini ödev olarak teslim etmeleri istenmiştir. Kontrol 2 grubuna herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır. Öğretmen bir dönem boyunca Türkçe ders programı doğrultusunda kendi yaptıkları etkinlikleri öğrencilere yaptırmış olup öğretmene herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama sonunda öğrencilere "tatil" konulu hikâye yazdırılmıştır. Ön test ve son testte yazdırılan hikâyeler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan üç dereceli puanlama anahtarı yardımı ile hikâyeler puanlandırılmıştır. Öğrenciler yazmış oldukları hikâyelerden en düşük 0, en yüksek 26 puan almışlardır. Araştırmanın nicel boyutunda, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımlı gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bağımlı gruplar t testi sonucunda, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tek yönlü varyans analizleri sonucuna göre ön testlerin gruplar arası karşılaştırılmasında gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Son test sonuçlarının varyans analizi karşılaştırılmasında deney grubu ve kontrol 1 grubu arasında deney grubunun lehine, deney grubu ve kontrol 2 grubu arasında deney grubu lehine, kontrol 1 ve kontrol 2 arasında kontrol 2 grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu eylem araştırması ile desenlenmiştir. Öğrencilerin hikâyelerinin değerlendirilmesinde araştırmanın nitel boyutunun analizi, içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Öğrencilerin puanları verilirken hikâyelerden doğrudan alıntılar ile puanlar desteklenmiştir. Deney grubu

öğrencileri ile uygulama sonunda yapılan yapılandırılmış görüşme ve deney grubu ve kontrol 1 grubu öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Nicel ve nitel bulgular birleştirilerek sonuçlar verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde zihin haritası yönteminin öğrencilerin hikâye yazma becerisini geliştirdiği, ödevli hikâye yazma etkinliklerinin hikâye yazma becerisini geliştirmediği hatta grubun ortalamasını düşürdüğü, Türkçe ders programına göre hikâye yazma etkinliklerinin de yazma becerisini geliştirmediği fakat grubun ortalamasını arttırdığı sonuçları elde edilmiştir.

Balcı (2017), araştırmasında 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma örneklemi, 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kırklareli ili Kavaklı beldesi Kavaklı Atatürk İÖO ve Kavaklı Şehit Varol Çalışkan İÖO 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Kavaklı Atatürk İÖO öğrencileri deney grubu Kavaklı Şehit Varol Çalışkan İÖO öğrencileri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin dersleri 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne göredüzenlenmiş, kontrol grubu öğrencilerinin derslerinde ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yazma çalışmalarına devam edilmiştir. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Deney grubunda uygulamalar araştırmacı tarafından yapılırken kontrol grubunda ise başka bir Türkçe öğretmeni çalışmayı devam ettirmiştir. Araştırmada veri elde etmek için Karatay (2011) tarafından geliştirilen 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin hem planlı bilgilendirici metin yazma hem de planlı öyküleyici metin yazma sontest puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumlarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Konuk (2017), çalışmasında "Türkçe dersinde, ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerileri nasıl geliştirilebilir?" sorusunu temellendirerek bir eylem araştırması tasarlamıştır. Bu hedef doğrultusunda süreç temelli yazma modeli kullnılarak ikna edici yazma öğretimi programı planlanmış ve bu program 20 öğrenciye 34 saat boyu uygulanmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, ikna edici metin değerlendirme rubriği, ikna edici metin öz

değerlendirme formu, analiz metinleri, kontrol listesi, görüşme ve öğrenci ürünleriyle elde edilmiştir. Veri analizinde nicel veriler için SPSS-15.0, Microsoft-Excell; nitel veriler için NVivo-11-Pro programları kullanılmıştır. Araştırma sonunda; Eğitim öncesinde öğrencilerin ikna edici yazma konusunda farkındalıklarının bulunmadığı ve oluşturdukları metinlerin rubriğe göre "yetersiz" düzeyinde olduğu görülmüştür. İkna edici yazma eğitimi, (birkaç rubrik maddesi hariç) öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini geliştirmiştir. Öğrencilerin ikna edici yazma becerisi geliştikçe öz değerlendirme becerileri de gelişmiştir. Öğrencilerin metin oluşturma ve metin analiz etme becerileri arasına pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kaptan (2015), araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında Eskişehir Tepebaşı ilçe merkezindeki okulların beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 857 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilere yazdırılan ikna edici yazıların analizinde araştırmacı tarafından geliştirilen ikna edici yazıları ölçme aracı (rubrik) kullanılmıştır. Uyum ve güvenirlik analizleri için öğrencilerin yazdığı rastgele seçilmiş 100 ikna edici metin, biri araştırmacı olmak üzere üç sınıf öğretmeni, bir öğretim üyesi ve bir Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve diğer değerlendirenler arası uyum ve güvenirlik analizlerinin yeterli puana sahip olmasından dolayı örneklemde yer alan 857 metin, araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin ikna edici yazı yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazı yazma beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılmış bir çalışmadır. Yazı türlerinden biri olan ikna edici yazılara ülkemizde gerekli önemin gösterilmediği söylenebilir. Bu durum öğrencilerin ikna edici yazma becerilerine yansımış olup öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin yeterli seviyede olmadığı görülmüştür.

Kaya (2016), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerinin gelişmesinde üstbilişsel becerilere dayalı süreç temelli yazma yaklaşımının etkisini araştırmıştır. Çalışma Zonguldak ilinde 64 dördüncü sınıf

öğrencisiyle yapılmıştır. Çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubuna süreç temelli yazma yaklaşımını içeren çalışma programı uygulanırken kontrol grubuna Türkçe Öğretim Programı uygulanmıştır. Deney grubuna 8 hafta süresince toplam 28 saat uygulama yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, süreç temelli yazma yaklaşımın öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine pozitif yönde katkı sağladığı görülmüştür.

Takımcıgil Özcan (2014), yazma motivasyonunun ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine olan etkisinin incelemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminde kolay ulaşılabilir olan ve sosyo ekonomik düzeyler dikkate alınacak şekilde 5 ilkokulun 4. sınıfta öğrenim gören 216 öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin yazma motivasyonlarını belirlemek üzere Öztürk (2013) tarafından geliştirilen yazma motivasyon ölçeği kullanılmış ve öğrencilerden serbest konuda hikâye yazmaları istenerek bu hikayeler hikâye yazma rubriği ile değerlendirilmiştir. Ölçekler öğrencilere bir ders saatinde uygulanmış ve ortalama olarak 40 dakika süre verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hikâye yazma beceri puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin ortalama puanının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazma becerileri incelendiğinde her bir sosyo-ekonomik düzeyde bulunan kız öğrencilerin yazma becerisi puanları erkek öğrencilere göre yüksek olarak bulunmuştur. Araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarında cinsiyet ve sosyo ekonomik düzeyin anlamlı bir etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre kız öğrencilerin yazma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yazma motivasyonu ile hikâye yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Chenard (2014) ÖDSG modelinin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deneysel desende tasarlanan araştırmada 108 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere ÖDSG

modeline dayalı olarak üç strateji öğretilmiş ve bir dönem boyunca bu stratejiler öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin arttığı fakat iki grup arasında anamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Semizoğlu (2013) öğrencilerin görsel okuma düzeyi ve okuduğunu anlama ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öncelikle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine, görsel okuma düzeyine ve problem kurma becerilerine cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerin etkisi araştırılmıştır. Ayrıca problem kurma becerileri üzerinde Türkçe ve matematik dersleri akademik başarılarının etkisi olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra öğrencilerin okuduğunu anlama ve görsel okuma başarı puanları ile problem kurma becerileri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da rastgele seçilen 7 ilköğretim okulundan 414 öğrenci oluşturmuştur. Araştırman da verilerin toplanası amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Okuduğunu Anlama Testi", "Görsel Okuma Testi" ve "Problem Kurma Beceri Testi" kullanılmıştır. Veri toplama araçları, "Okuduğunu Anlama Testi", "Görsel Okuma Testi" ve "Problem Kurma Beceri Testi" olmak üzere 3 testten oluşmaktadır. Öğrencilere çoktan seçmeli sorulardan oluşan "Okuduğunu Anlama Testi" ve "Görsel Okuma Testi" uygulanmıştır. Bu testler hazır olarak kullanılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından geliştirilen 16 sorudan oluşan "Problem Kurma Beceri Testi" uygulanmıştır. Bu testte öğrencilerden, kendilerine verilen durumlara uygun problem cümleleri yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları problemler üç ölçüte göre değerlendirmiştir. Öğrencilerin sorulara verdiği her bir cevap matematiksel problem ya da ifade olup olmama, konuyla ilgili olup olmama, çözülebilir olup olmama durumuna göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama ve görsel okuma puanları ile problem kurma beceri puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama becerisinin ve görsel okuma becerisinin öğrencilerin problem kurma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Problem kurma becerisine ilişkin toplam varyansın %36`sının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile açıklandığı ifade edilmiştir. Problem kurma becerisine ilişkin toplam varyansın %40`ın öğrencilerin görsel

okuma becerileri ile açıklandığı söylenebilir. Problem kurma beceri testi puanları, okuduğunu anlama düzeylerine ve görsel okuma düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konmuştur.

Erdoğan (2012), öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Ayrıca yazma sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma Trabzon ilinde 3 ilköğretim okulunda öğrenime devam 81 beşinci sınıf öğrencisiyle geçekleştirilmiştir. Araştırmada yöntem olarak hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada iki deney grubu bir tane de kontrol grubu vardır. Deney gruplarının birinde öğrencilere iş birlikli yaratıcı yazma uygulamaları yapılırken diğerinde yaratıcı yazma uygulamalarına yer verilmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut Türkçe Programı'na devam edilmiştir. Çalışma hafta iki saat olmak üzere 16 haftada tamamlanmıştır. Araştırmanın başlangıcında ve bitiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya yönelik tutumları ölçeklerle belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya ilişkin tutumları anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Deney grubuna uygulanan çalışmayla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin de olumlu olduğu belirlenmiştir.

Çelik (2012), araştırmasında 8. Sınıf öğrencilerinin yazılım anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma, Samsun'da 420 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada sonunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin kendilerine ait oda ve evde kitaplık bulunup bulunmamasına göre de yazılı anlatım becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dahası, öğrencilerin günlük tutma alışkanlığı ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre de manidar bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Fakat anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve düzenli kitap okuma alışkanlığı gibi değişkenler öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde anlamlı bir farklılaşma olmasına neden olmuştur.

Ak (2011) tarafından yapılan araştırmada Türkçe dersinde 5. sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayı zamanda öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumları araştırılmıştır. Araştırma İzmir ilinde 46 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda ve kontrol grubunda 23'er öğrenci yer almıştır. Çalışma sonunda, yaratıca yazma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine pozitif yönde katkı sağladığı görülmüştür.

İzdeş (2011), çalışmasında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yasma becerilerini ön hazırlık çalışmaları esas alınarak hazırlanan etkinlikler yoluyla geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara ili Elmadağ ilçesinde 109 yedinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilere beş konu verilmiş ve beş konudan biriyle ilgili hikâye yazmaları istenmiştir. Veriler "Hikâye Değerlendirme Formu" ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, deney grubuna uygulanan programın öğrencilerin hikâye yazma becerilerine olumlu katkılar yapığı, deney grubu lehine anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Zumbrun (2010), yapmış olduğu doktora çalışmasında, ÖDSG modelinin Yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda 6 ilkokul öğrencisi ile çalışmıştır. Her bir katılımcıya hikâye yazma ve öz düzenlemeye ilişkin stratejiler öğretilmiştir. Araştırma sonunda, uygulanan ÖDSG modelinin hikâye yazma açısından alt seviyede olan öğrencilere olumlu bir etki yaptığı, öğrencilerin hikâye unsurlarına daha fazla yer verdiği, öğrencilerin daha etkili ve uzun hikâye yazdıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yazmaya yönelik öz-yeterliklerinde ve tutumlarında önemli bir artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2009), çalışmasında altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bir başka bulguya göre, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinde cinsiyet değişkeni manidar bir farklılaşma göstermemiştir. Fakat

öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin gelir seviyesi, öğrencinin kendine ait bir odasının bulunup bulunmaması, ailedeki kişi sayısı, evde kitaplık bulunması ve öğrencinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir.

Arı (2008), 6. ve 7. sınıf öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama önergesine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. 7. sınıfta öğrenim gören 623 öğrencinin yazdığı hikâye edici metinleri incelemiştir. Öğrencilerden yasadıkları veya şahit oldukları bir olayı hikâye etmeleri istenmiştir. Bu hikâyeler çözümleyici puanlama yönergesine göre biçim ve kurallar (imla ve noktalama); sözcük, cümle, paragraf, anlatım; başlık, serim, düğüm, çözüm özellikleri açısından incelenmiştir. Çalışma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca, 6. Sınıf öğrencileri başarı ortalamalarına göre, düğüm ve çözüm özellikleri yönünden yedinci sınıflara nazaran daha başarılı olmuştur. Değerlendirme ortalamaları dikkate alındığında sözcük, başlık, paragraf, biçim, kural ve serim özellikleri yönünden yedinci sınıf öğrencilerinin daha başarılı oldukları görülmüştür. Her iki sınıfın anlatım özelliği ortalamasının aynı olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2008), araştırmasında 6. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, Çorum ilinde farklı sosyo-ekonomik düzeyinde öğrenim gören 150 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu amaçla öğrencilere öyküleyici metin yazdırılmış, bu metinler "Öyküleyici Metin Yazma Ölçeği"ne göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda ana karaktere detaylı olarak yer verme düzeyinin % 12, mekâna ayrıntılı yer verme düzeyinin % 32, zamana ayrıntılı olarak yer verme düzeyinin % 18 oranında gerçekleştiği gözlenmiştir. Öyküleyici anlatımlarında başlatıcı olayı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 62,7, amacı ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 13,3, girişimi ayrıntılı olarak sunanların oranı % 23,3, sonucu ayrıntılı bir şekilde sunanların oranı % 26, tepkiyi ayrıntılı olarak sunanların oranı % 18 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin yazdıkları öykülerde başlatıcı olay öğesi dışındaki öğelere istenen düzeyde yer vermedikleri belirtilmiştir. Ayrıca, 6. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılaşma göstermezken; ailenin gelir düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi, evde kitaplık bulunma durumu, öğrencinin kendine

ait odasının olup olmama durumu ve eve süreli yayın alınma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermiştir.

Özkara'nın (2007), 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisini incelemiştir. Ankara merkezindeki Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulunda okuyan 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ön test son test gruplu deneysel model kullanılan araştırmada, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğrencilerin hikâye edici metin yazma ve yazdıkları metinleri değerlendirme becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Deney grubu öğrencilerine 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, üslup, imla ve sunum unsurlarına yönelik bir eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin son testte yazdıkları hikâye edici metinlerin kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlere nazaran daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleri puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark görülürken üslup özelliği maddesinde deney ve kontrol grubunun puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Güneyli (2007) doktora çalışmasında etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. KKTC'deki iki okulun 5. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan araştırma, deneysel niteliktedir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "bilgi" ve "bilgi üstü" düzeyindeki puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak etkin öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisini ve bu beceriye yönelik tutumlarını geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

İnce (2006), İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçmeyi ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Muğla il merkezindeki yedi başarılı okulda öğrenim gören 150 öğrencinin noktalama, imla ve yazılı anlatım becerileri otuz üç ölçüte göre incelenmiştir. Çalışma sonunda, sınıf seviyesine göre bazı farklılıklar görülmüş, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin anlatım

bozukluklarında azalmalar olduğu fakat kullanılan kelime sayılarında bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yine sınıf düzeyleri arttıkça imla ve noktalama hata oranlarında da artış olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun (2005), araştırmasında 5. ve 8. Sınıfa devam eden öğrencilerin öyküleyici anlatım becerilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, farklı sosyo-ekonomik düzeyden 372 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilere 10 adet konu sunulmuş ve bu konulardan biriyle ilgili öykü yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler, "Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği", "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği", "Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazdığı metinlerde hikâye elementlerinin detaylandırılamaması, kurgusal zamanla gerçek zamanın karıştırılması, zamanın çok hızlı ilerlemesi, hikâyenin bir sonucunun bulunmaması gibi sorunlar bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin asıl olay örgüsüne hazırlık teşkil eden hikâye elementlerinde (ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay) diğer elementlere göre (sonuç, girişim, amaç, tepki) daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

2.4.2. Problem Kurmayla İlgili Çalışmalar

Çetinkaya (2017), 8. sınıf öğrencilerinin; problem kurmada önemli bir yere sahip olan niceliksel bilgiyi düzenleme, niceliksel bilgiyi seçme, niceliksel bilgiyi kavrama ve niceliksel bilgiyi aktarma becerilerini incelemiştir. Araştırma; Kayseri ilinin Melikgazi ilçesinde bulunan Erciyes Ortaokulunda 116 öğrenci, Talas ilçesinde bulunan Fatma Mustafa Hasçalık Ortaokulunda 121 öğrenci, Kocasinan ilçesinde bulunan Mehmet Tarman Ortaokulunda 105 öğrenci ve Pınarbaşı ilçesinde bulunan Fikri Çeliker Ortaokulunda 28 öğrenci olmak üzere toplam 370 ilköğretim 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilere 1 ders saati verilerek 11 soruluk problem tarama etkinliği uygulanmıştır. Bu öğrenciler arasından farklı kategorilerden seçilen 12 öğrenciyle mülakatlar gerçekleştirilmiş. Toplanan veriler, nitel yöntemler kullanılarak analiz edilmiş ve belirlenen ölçütlere göre değerlendirmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar; "doğru, kısmen doğru, yanlış, boş" şeklinde dört grupta ele alınmıştır. Öğrencilere uygulanan problem etkinliklerinde bazı soruların çözümleri veya denklemleri verilmiş ve bu sorularla ilgili çözüm veya denkleme uygun problem kurulması istenmiştir. Bu sorularda öğrencilerin genel başarılarının yetersiz

olduğu görülmüştür. Fakat problem içerisindeki eksik veya fazla bir bilgiyi bulma veya yarım bırakılmış bir problemi tamamlama konusunda ise verilen bir çözüm veya denkleme uygun problem kurma becerilerine nispeten daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin kurduğu problemler incelendiğinde elde edilen bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun özgünlük ve yaratıcılık seviyelerinin olması gerekene göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Tamamen serbest problem kurma etkinliğinde öğrencilerin büyük bölümünün işin kolayına kaçarak karmaşık durumlar içeren problemler yerine çok basit problemler yazdıkları görülmüştür.

Yalçın (2017), araştırmasında, matematiksel problem kurma stratejilerinin 5.sınıf öğrencilerinin problem kurma başarılarına etkisini Matematik Uygulamaları dersi çerçevesinde incelemiştir. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında, öntest-sontest kontrol gruplu gerçek deneme modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Matematik Uygulamaları öğretim materyalinden araştırmacı tarafından seçilen etkinlikler, problem kurma çalışma kâğıtları ve araştırmacı tarafından hazırlanan problem kurma başarı testi kullanılmıştır. Araştırma Ankara ilindeki bir ortaokulda, iki farklı sınıfta okuyan 30 deney, 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 52 5.sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada Matematik Uygulamaları dersi etkinlikleri ve problem kurma çalışmaları, toplam 6 hafta deney grubu öğrencilerine uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir ek çalışma yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler t-testi, ANCOVA, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin problem kurma başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir artış görülürken, kontrol grubu öğrencilerinin sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öte yandan, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem kurma başarı testi öntest puan ortalamaları kontrol edildiğinde gruplararası sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu olarak çalışmaya katılan öğrencilerin problem kurma stratejilerine göre grup içi problem kurma başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak, deney grubu öğrencilerinin serbest problem kurma stratejisiyle oluşturulan soruları çözmeye daha eğilimli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubu

öğrencilerinin problem kurma stratejilerine göre problem kurma başarı testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Sonuç olarak, 5.sınıf düzeyinde Seçmeli Matematik Uygulamaları dersi kapsamındaki etkinliklere ve problem kurma çalışmalarına dayalı öğrenme ortamının öğrencilerin problem kurma başarısını arttırdığı görülmüştür.

Kar ve Işık (2012), sınıf öğretmeni adaylarının problem kurma becerilerini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda 114 ilköğretim sınıf öğretmenliği adayı üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış durumlara ilişkin problem kurma düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, verilen matematiksel durumlara ilişkin kurulan problemlerin sınırlı oranda çeşitlilik gösterdiği ve basit türde problemlerin sayıca ağırlıkta olduğu görülmüştür.

Kılıç (2011), yaptığı çalışmada İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında problem kurma çalışmalarına nasıl yer verildiğini araştırmıştır. Araştırmada veriler, doküman analiz tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, programda problem çalışmlarına veri ve geometri öğrenme alanlarında yer verilmediği, sayılar ve ölçme öğrenme alanlrında yer verildiği belirlenmiştir. Problem kurmayla ilgili kazanım sayıları ise birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru bir artış gösterdiği görülmüştür. Problem kurma çalışmalarında ise daha çok serbest problem kurmaya yönelik çalışmaları yer verildiği saptanmıştır.

Işık, Işık ve Kar (2011), öğretmen adaylarının farklı temsillere ilişkin problem kurma becerilerini araştırmışlardır. Araştırma 70 matematik öğretmeni adayı ile yürütmüştür. Yapılan problem kurma testi sonucunda öğretmenlerin farklı temsillere yönelik problem kurma becerilerin düşük düzeyde olduğu, kurulan problemlerin daha çok ödev ve alıştırma niteliğinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cankoy ve Darbaz (2010), problem kurma temelli problem çözme öğretiminin, problemi anlama başarısına etkisi incelenmiştir. İlköğretim 3. sınıfa giden 53 öğrenciyle deneysel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada 10 hafta süren çalışmada öğrenciler iki gruba ayrılmış ve deney grubuna problem kurma temelli problem

çözme öğretimi yapılırken kontrol grubuna geleneksel matematik eğitimi verilmiştir. Deney grubuna verilen yönergelere uyarak problem kurma, yapboz şeklinde problem kurma, sözcük ekleyerek problem kurma, resimlerden yararlanarak problem kurma etkinlikleri uygulanmıştır. Sonuçta deney grubunun daha başarılı olduğu görülmüştür.

Kar, Özdemir, İpek ve Albayrak (2010) öğretmen adaylarının problem örnekleri kurup kuramadıkları, kurulan problemleri çözüp çözemedikleri, hangi stratejilerle problem çözdükleri ve problem kurma becerileri ile problem çözme becerileri arasında ilişki olup olmadığı araştırmışlardır. Katılımcılar Erzurum Atatürk Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak sembolik ve şekilsel ifadelerin olduğu problem çözme ve 3 maddeden oluşan problem kurma testi kullanılmıştır. Araştırma nitel desende tasarlanmış ve araştırma sonucunda algoritma gerektiren problemlerde somut stratejileri, formül üretmeyi gerektiren problemlerde soyut stratejileri kullandıkları, problem kurma seviyelerinin düşük olduğu, problem kurma ile problem çözme becerileri arasında azımsanmayacak ölçüde ilişki saptanmış, iyi problem kurabilen öğretmen adaylarının aynı zamanda iyi problem çözücüler oldukları sonucuna varılmıştır.

Crespo ve Sinclair (2008) öğretmen adaylarının problem kurma becerileri incelenmiştir. 22 öğretmen adayı üzerinde çalışma yapılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarına iki boyutlu şekiller verilmiş ve bu şekillerle problem kurmaları istenmiştir. Öğretmen adayları toplam 133 problem kurmuştur, bu problemlerin 6 tanesi ezber dışında analiz ve akıl yürütmeyi gerektiren problemler olurken, geri kalanı bilgiyi ölçen, klasik problemler olmuştur. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının özgün olmayan, yaratıcılıktan uzak problemler oluşturduklarını göstermiştir.

Fidan (2008), araştırmasında, problem kurma çalışmasının, öğrencilerin problem çözme başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma, 2007-2008 eğitim öğretim yılında 48 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmada öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından

hazırlanan 20 maddelik Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Deney grubuna 10 hafta süresince problem kurma ve çözme etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışma sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Problem Çözme Testi ortalama puanlarının öntesttten sonteste arttığı görülmüştür. Her iki grupta ortalama puanlarda belli düzeyde artışın görüldüğü ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında manidar bir farklılık görülmemiştir.

Albayrak, İpek ve Işık (2006), öğretmen adaylarının problem çözme ve problem kurma konusundaki becerileri incelenmiştir. İlköğretim sınıf öğretmenliği adaylarından oluşan 108 denek ve aktif görevde bulunan öğretmenler üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca görevde bulunan sınıf öğretmenlerinin işlem becerilerinin öğretimi sürecinde problem kurmaya ve çözmeye ayırdıkları zaman ve bu konudaki yeterlilikleri incelenmiş, gözlemler yapılmış ve öğretmen adaylarının sundukları raporlar değerlendirilmiştir. Bu veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının problem kurma ve çözmede yeterli olmadıkları, görevdeki öğretmenlerin ise öğrencilere yeterli düzeyde problem kurma çalışmaları yaptırmadığı tespit edilmiştir.

Stickles (2006) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem kurma becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kendilerinden problem kurmaları istendiğinde zorluk yaşadıkları, problem kurmak için çok çaba harcadıkları gözlemlenmiş ve süreç sonunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeniden düzenleme sorularında daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinin, bilgi birikimlerinin ve konuyla alakalı önbilgilerinin problem kurmada etkili faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akay (2006), araştırmasında problem kurma yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı, problem çözme beceresi ve yaratıcılıkları üzerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma Ankara ilinde öğrenim görmekte olan 79 üniversite birinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın verilerinin toplanması aşamasında akademik başarı ölçeği, problem çözme envanteri ve yaratıcılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin

yaratıcı düşünme düzeylerinde kısmi bir artış olduğu görülmüştür. Sonuçlara genel olarak ele alındığında, problem kurma yaklaşımıyla işlenen integral ve uygulamaları ünitesinin öğretiminde öğrencilerin daha iyi düzeyde bir başarı ortaya koydukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerilerine katkı sağlanndığı tespit edilmiştir.

Korkmaz ve Gür'ün (2006), araştırmasında öğretmen adaylarının problem kurma becerilerini incelemiştir. Araştırma Balıkesir'de bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 98 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda matematik ve sınıf öğretmenliği gruplarını oluşturan öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin puanları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Her iki gruptaki öğretmen adayları daha çok matematik ders kitaplarında yer alan ve dört işlem problemleri olarak bilinen problemlere benzer sorular oluşturmuşlardır. Özelikle matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem kurma etkinliklerinde beklenen matematiksel düşünme ve akıl yürütme becerilerini ortaya koyamadıkları belirlenmiştir.

Silver ve Cai (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin dört işleme dayalı problem kurma becerileri incelenmiştir. Araştırma Amerika"da oturan düşük gelirli ailelerin çocukları olan altıncı ve yedinci sınıf öğrencisi 509 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilere dört işlem içeren aritmetik problem durumları verilmiş ve bu problemlerde verilen bilgileri kullanarak üç adet problem kurmaları istenmiştir. Kurulan problemler, problemin çözülebilirliği, problemin dili, problemin matematiksel karmaşıklığı ve kurulan problemler arasındaki ilişki ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin kurdukları problemler Matematiksel soru, Matematiksel olmayan soru ve düz cümle olarak sınıflandırılmıştır. Matematiksel sorular da çözülebilir problem ve çözülemez problem olarak sınıflandırılmıştır. Problemleri değerlendirirken kullanılan başka bir ölçüt kurulan problemin karmaşıklığıdır. Problemin karmaşık olarak değerlendirilmesinde dikkate alınan ilk ölçek problemin dili ve gramer yapısıdır. Dil bilimi açısından ilişkili ve koşullu önermeler üzerinde durulmuştur. Öğrencilerden problem kurmaları istendiğinde, onların kitap benzeri problem kurabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin % 80"i en az bir, % 60"ı ise üç adet çözülebilir problem

kurmuştur. Öğrenciler problem durumundaki bilgilerden faydalanarak basitten zora doğru problem kurmuşlardır. Sonradan kurdukları problemler ilk problemlerle ilişkilidir. Ayrıca çalışma esnasında zordan basite doğru problem kuran öğrencilere de rastlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin problem kurma performansı ile problem çözme performansı arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. İyi problem çözücü öğrenciler zayıf çözücülere göre daha fazla ve daha karmaşık problem kurmuştur. Öğrencilere açık uçlu problem durumu verildiğinde öğretmenlerin beklentisinden çok farklı problemler kurabildikleri yani kurdukları problemlere kendi deneyimlerini ve yaratıcılıklarını yansıttıkları belirtilmiştir.

Stoyanova (2005) öğrencilerin problem kurma durumlarını sınıflandırmayı amaçlamıştır. Öğrencilerin kurdukları problemler analiz edildiğinde öğrencilerin üç farklı problem kurma stratejisi kullandıkları belirlenmiştir. Bunlar; Problemin yeniden kurulması, Problemin yapısının yeniden yapılandırılması ve benzetme stratejileri olarak ortaya konmuştur.

Cai (2003) tarafından yapılan araştırmada, Singapurlu öğrencilerin problem kurma ve çözmedeki matematiksel düşünceleri ve problem kurmayı yerine getirip getirememeleri analiz edilmiştir. Araştırmada, 4., 5. ve 6. sınıf örgencileri incelenmiştir. Bu çalışmanın örneklemini, 4 Singapur ilkokulundan 155 4. sınıf, 167 5. sınıf ve 150 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin çoğu problem çözmede uygun çözüm stratejisini seçebilmiş ve problem kurabilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin başarı yüzdeleri de artmıştır. İstatistiksel olarak 5 ve 6. Sınıf arasında problem kurma ve çözme açısından önemli bir farklılık görülmezken, 4 ve 5. sınıf arasında önemli farklılıklar görülmüştür.

Leung ve Silver (1997), problem kurması için öğrencilere verilen problem durumlarının öğrencilerin problem kurma performanslarına etkisini, öğrencilerin matematik bilgisi ile problem kurma arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin sözel yaratıcılıkları ile problem kurma arasındaki ilişkiyi araştırmışladır. Çalışma, üniversitede öğrenim gören 63 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Aritmetik Problem

Kurma Testi, matematik bilgilerini ölçmek amacıyla matematik beceri testi ve sözel yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Öğrencilere verilen farklı problem durumlarının, problem kurma performansına etkisini araştırmak amacıyla her bir seansta öğrencilere biri nitel diğeri nicel olan faklı iki problem durumu verilmiştir ve her bir problem durumu için öğrencilere 20 dakika süre tanınmıştır. Öğrencilerden kurabildikleri kadar çok sayıda problem kurmalarını fakat problemleri çözmemeleri istenmiştir. Problemleri, arkadaşları tarafından daha önce kurulmamış, zorluk seviyesi yüksek, sıra dışı ve benzer olmayan problem tarzında kurmaları istenmiştir. Ayrıca problem durumuna yeni bilgi ilave edebilecekleri, var olan bilgiyi değiştirebilecekleri de belirtilmiştir. Öğrenciler tarafından kurulan problemler; içeriğine (matematiksel olup olmaması, akla yatkın olup olmaması, çözüm için yeterli veri içerip içermemesi), dilbilim ve mantıksal tutarlılığı, çözüm yapısının karakteristiği ve semantik yapısına göre sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, problem durumunun nitel veya nicel olması ile kurulan problemlerin matematikselliği ve çözüm için yeterli veriyi içerip içermemesi arasında anlamlı fark çıkmıştır. Bu fark nicel problemler lehinedir. Yüksek ve düşük matematik bilgisine sahip öğrencilerin kurdukları problemler ile üç kategoride anlamlı ilişki bulunmuştur. Bunlar; problemlerin matematikselliği, akla yatkınlığı ve çözüm için yeterli bilgi bulunmasıdır. Diğer kategorilerde istatiksel olarak anlamlı fark çıkmasa bile yüksek matematik bilgisine sahip öğrenciler daha nitelikli problemler kurdukları tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem, araştırmanın evreni ve örneklemi, kullanılan veri toplama araçları ve ölçme araçlarının nasıl hazırlandığı ve uygulandığı verilerin nasıl toplandığı ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerisi arasındaki ilişki incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006).

Araştırma için bu yöntemin seçilmesinin temel nedeni ilişkisel tarama yönteminin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkiyi sınayabilmek açısından uygun olmasıdır. Çünkü araştırmadaki amaç var olan durumu değiştirmeye çalışmak ve öğrencilerin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin derecesini belirlemektir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Ankara ili Yenimahalle ilçesinde öğrenim görmekte olan ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluştururken, örneklemini ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçe sınırları içinde bulunan orta sosyoekonomik düzeydeki üç ilkokulda öğrenim gören 251 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfların seçiminde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak verileri elde edebilmek amacıyla, araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

- Kişisel Bilgi Formu
- Serbest Hikâye Yazma Formu
- Görsellerden Hikâye Yazma Formu
- Hikâye Tamamlama Formu
- Hikâye Haritasından Hikâye Yazma Formu
- Problem Kurma Formu

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada hazırlanan veri toplama araçları örneklemi temsil eden öğrencilere 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde araştırmacının kendisi tarafından 6 haftalık süreçte uygulanmıştır.

Veriler örnekleme giren 3 ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırma uygulamaları öğrencilere araştırmacı tarafından yapılmıştır. Formları uygulamadan önce araştırmacı tarafından formların nasıl cevaplandırılacağı ve araştırmanın amacı ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak, öğrenciler tarafından yöneltilen sorular da cevaplandırılmıştır. Bütün öğrencilere uygulamanın birinci haftasında ’Serbest Hikâye Yazma Formu’, ikinci haftasında ‘Hikâye Haritasndan Hikâye Yazma Formu’, üçüncü haftasında ‘Görsellerden Hikâye Yazma Formu’, dördüncü haftasında 'Serbest Hikâye Yazma Formu’, beşinci ve altıncı haftasında ise ‘Problem Kurma Formu’ uygulanmıştır.

Hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından oluşturulan rubrik kullanılmıştır. Rubrik oluşturma sürecinde hikâye yazmaya dayalı unsurlar belirlenmiş ve unsurlardan yola çıkılarak 13 maddelik taslak değerlendirme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak rubriğin hikâye yazma becerilerini ölçmeye uygun olup olmadığına ilişkin 2 alan uzmanı ve 3 sınıf öğretmeninden görüşler

alınmış, alan uzmanları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda çeşitli düzenlemeler yapılarak 10 maddelik bir rubrik ortaya konmuştur.

Tablo 3. 1. Hikâye yazma değerlendirme rubriği

Yazma Özellikleri	Yetersiz (1)	Normal (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)
1. Başlık içerik uyumu				
2. Konu/olay örüntüsü kurabilme				
3. Ana düşünce belirleyebilme				
4. İçerik düzenleme				
5. Kelime kullanımı				
6. İmla kullanımı				
7. Cümle dizilimini oluşturma				
8. Sunum özellikleri				
9. Metinde karakterleri kullanılabilme				
10. Metinde mekân belirleme				

Problem kurma becerlilerinin değerlendirilmsi aşamasında araştırmacı tarafından oluşturulan rubrikler kullanılmıştır. Rubrik oluşturma sürecinde problem kurmaya dayalı unsurlar belirlenmiş ve bu unsurlardan yola çıkarak 10 madelik taslak değerlendirme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak rubriğin problrm kurma becerilerini ölçmeye uygun olup olmadığına ilişkin 2 alan uzmanı ve 3 sınıf öğretmeninden görüşler alınmış, alan uzmanları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda çeşitli düzenlemeler yapılarak 7 maddelik bir rubrik ortaya konmuştur.

Tablo 3.2. Problem kurma değerlendirme rubriği

	Cevaplar	Puan
1	Boş	0 puan
2	Verileri kısmen kullanarak alakasız problem kurma	1 puan
3	Verileri tamamen kullanarak alakasız problem kurma	2 puan
4	Verilere ekleme ya da değişiklik yaparak alakasız problem kurma	3 puan
5	Verileri kısmen kullanarak doğru problem kullanma	4 puan
6	Verileri tamamen kullanarak doğru problem kullanma	5 puan
7	Verileri tamamen kullanıp ekleme yaparak doğru problem kurma	6 puan

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda örneklemdeki öğrencileri tanılayıcı sorulara yer verilmiştir. Bu formda öğrencilerin anne-baba eğitim durumuna ve sosyoekonomik durumlarına yönelik sorular yer almıştır.

3.3.2. Serbest Hikâye Yazma Formu

Serbest Hikâye Yazma Formunda öğrencilere hiçbir sınırlama yapmadan bütün hikâye unsurlarını (konu, ana fikir, sahne, karakterler) kendilerinin belirleyerek hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencileri tamamıyla kendi hayal ürünlerine dayalı olarak hikâye yazmaları beklenmiştir. Araştırmada uygulanan Serbest Hikâye Yazma Formu fotoğraf 3.1'de verilmiştir:



Fotoğraf 3.1. Serbest Hikâye Yazma Formu

3.3.3. Görsellerden Hikâye Yazma Formu

Görsellerden Hikâye Yazma Formunda öğrencilere sadece bir görsel verilerek bu görsele dayalı bir hikâye yazmaları istenmiştir. Bu hikâye yazma sürecinde öğrencilerin görselden anlam çıkarmaları ve bu anlamı kendi hayal dünyasıyla bütünleştirerek hikâye yazmaları beklenmiştir. Araştırmada uygulanan Görsellerden Hikâye Yazma Formu fotoğraf 3.2'de verilmiştir:

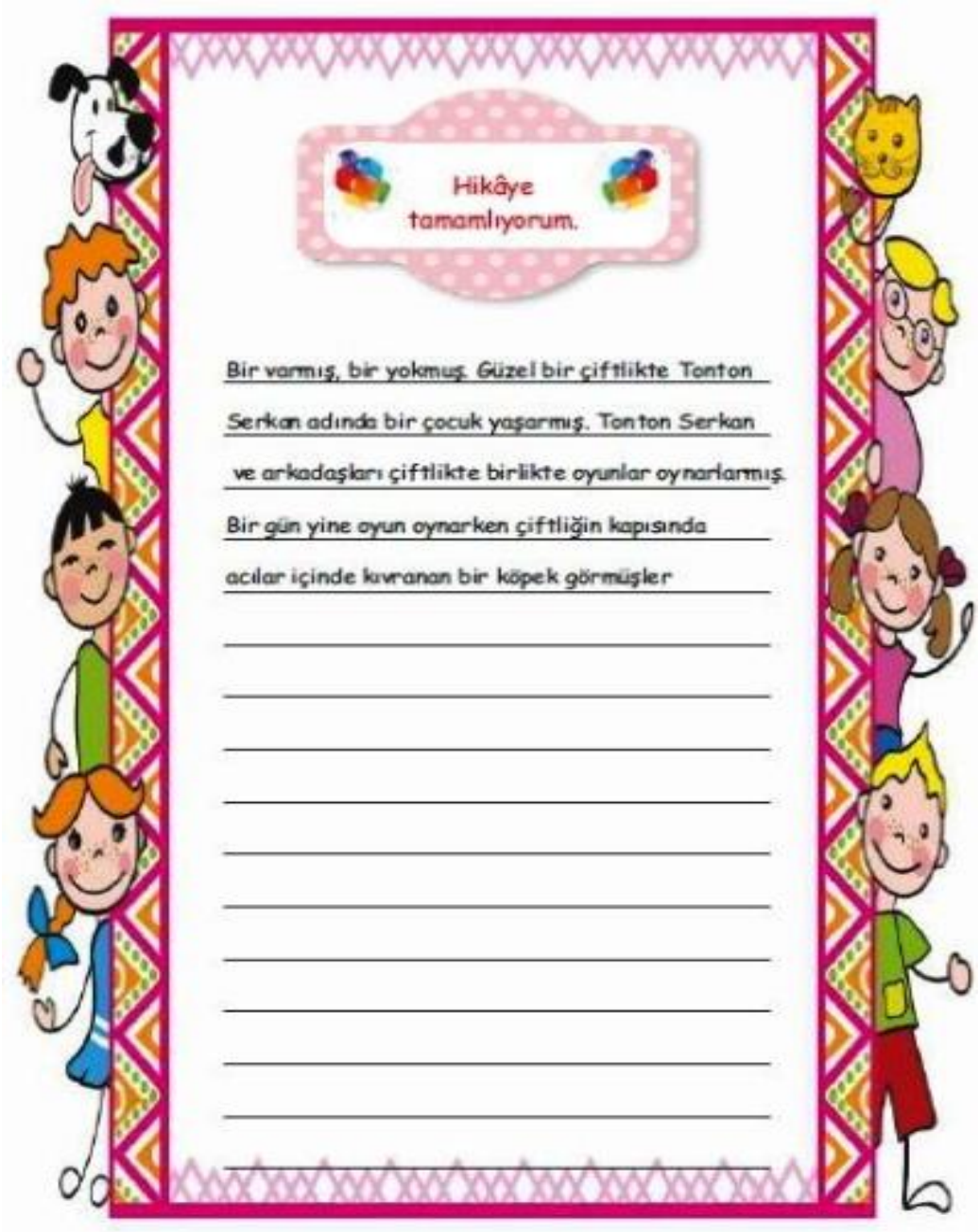


Görselden yola çıkarak hikâye yazıyorum.

Fotoğraf 3. 2. Görsellerden Hikâye Yazma Formu

3.3.4. Hikâye Tamamlama Formu

Hikâye Tamamlama Formunda öğrencilere yarım bırakılan bir hikâye verilerek bu hikâyeyi kendi hayal dünyalarını kullanarak tamamlamaları istenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin yarım bırakılan bir hikâyeyi kendi hayal dünyasıyla bütünleştirip kurgulayarak hikâye yazmaları amaçlanmıştır. Araştırmada uygulanan Hikâye Tamamlama Formu fotoğraf 3.3'de verilmiştir:



Fotoğraf 3.3 Hikâye Tamamlama Formu

3.3.5. Hikâye Haritasından Hikâye Yazma Formu

Hikâye Haritasından Hikâye Yazma Formunda öğrencilere hikâyenin unsurları verilerek bu unsurlara dayalı olarak bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden verilen ana karakter, konu, yer ve ana fikre uygun olarak bir hikâye tasarlamaları ve yazmaları beklenmiştir. Araştırmada uygulanan Hikâye Haritasından Hikâye Yazma Formu fotoğraf 3.4'de verilmiştir:



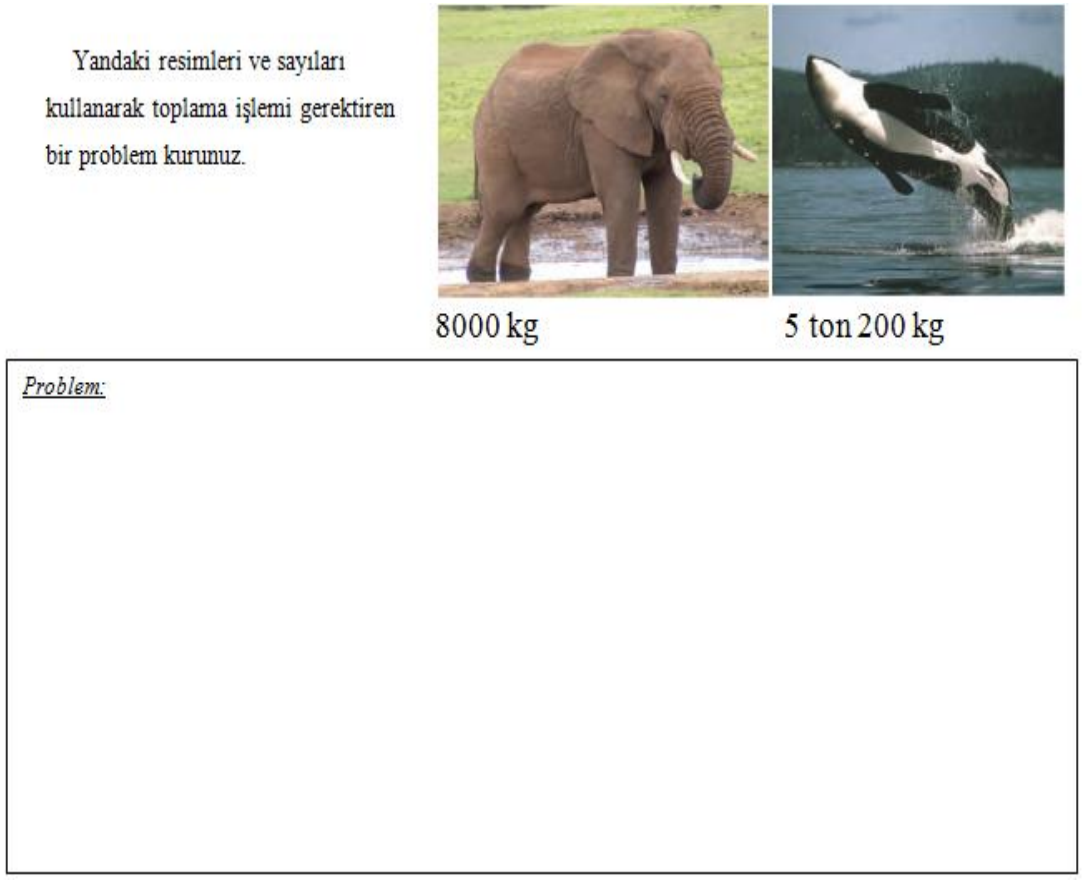
Fotoğraf 3.4. Hikâye Haritasından Hikâye Yazma Formu

Bu araştırma kapsamında hazırlanan hikâye yazma formları araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığı hakkında 3 alan uzmanı ve 5 sınıf öğretmeninden görüşler alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmelere yapılmış ve taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form pilot uygulama olarak bir sınıfa uygulanmış ve uygulamadaki aksaklıklar belirlenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.3.6. Problem Kurma Formu

Öğrencilerin problem kurma beceri düzeylerini ölçmek amacıyla "Problem Kurma Beceri Testi" uygulanmıştır. Bu test araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu test

için öncelikle 16 soru olarak hazırlanmıştır. Her soruyla ilgili uzmanların ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Yapılan değerlendirmelerden sonra 6 soru testten çıkarılmış, diğer sorulardan da değiştirilmesi gerekli olanlar uzman görüşleri doğrultusunda değiştirilmiştir. Sorular hazırlanırken İlköğretim Matematik Programı`nda yer alan sayılar ve ölçme öğrenme alanlarının kazanımları doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan "Problem Kurma Beceri Testi" nde öğrencilerden verilen durumlara ilişkin olarak problem kurmaları istenmiştir. Araştırmada Uygulanan Problem Kurma Formu'nun bir örneği fotoğraf 3.5'te verilmiştir:



Fotoğraf 3.5. Problem kurma formu örneği

Testin güvenirlik katsayısını belirlemek amacıyla 70 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,87 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer testin güvenirliği için yeterli olduğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini belirlemek için "Serbest Hikâye Yazma Formu, Görsellerden Hikâye Yazma Formu, Hikâye Tamamlama Formu, Hikâye Haritasından Hikâye Yazma Formu" ve problem kurma becerilerini belirlemek için "Problem Kurma Formu" kullanılmıştır.

10 maddeden oluşan rubrikte hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesinde; başlık içerik uyumuna, konu/olay örüntüsü kurabilme, ana düşünce belirleyebilme, içerik düzenleme, kelime kullanımı, imla kullanımı, cümle dizilimi oluşturma, sunum özellikleri, mekân belirleme ve metinde karakterleri kullanabilmeye ilişkin maddeler yer almıştır. Her maddenin değerlendirilmesinde *yetersiz(1), normal(2), iyi (3) ve çok iyi(4)* puanlamaları kullanılmıştır. Bu değerlendirme rubriğinde bir öğrencinin bir madde alabileceği en düşük puan "1" en yüksek puan "4" olurken toplam puanlamada bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan "40" tır.

"Problem Kurma Formu" ise 10 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu testte öğrencilerin, kendilerine verilen durumlardan dört işlemle ilgili problem kurmaları istenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem kurma testine verdikleri cevapların değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen Problem Kurma Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Bu rubrikte alınabilecek en düşük puan (0) iken alınabilecek en yüksek puan (6) ve bu rubrikten alınabilecek toplam puan (60) olarak belirlenmiştir.

Uygulanan testlerin sonucunda elde edilen puanlar araştırma verilerini oluşturmuş, elde edilen verilerin analizi için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Öğrencilerin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Öğrencilerin hikâye yazma becerileri ve problem kurma becerilerinin cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek için t testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın sorularına cevap vermek amacıyla yapılmış olan istatiksel işlemlere, bu işlemlere dayalı bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak da yorumlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

4.1. Bulgular

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin Hikâye Yazma Formu'ndan aldıkları puanlar ile Problem Kurma Formu'ndan aldıkları puanlar arasındaki Pearson Çift Yönlü katsayısı analizine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.1. Öğrencilerin hikâye yazma puanları ile problem kurma puanları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Çift Yönlü katsayısı analizi

Değişken	**N**	**r**	**p**
Hikâye Yazma	251	,597	**,00**
Problem Kurma			

p<,01

Tablodaki verilere göre, öğrencilerin hikâye yazma puanları ile problem kurma puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (r =,597; p < ,01). Bu bulgu, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde hikâye yazma becerileriyle matematik dersinde problem kurma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğrencilerin görsellerden hikâye yazma becerileri arttıkça problem kurma becerilerinin artabileceği söylenebilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin görsellerden hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasında ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin Görsellerden Hikâye Yazma Formu'ndan aldıkları puanlar ile Problem Kurma Formu'ndan aldıkları puanlar arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.2. Öğrencilerin görsellerden hikâye yazma puanları ile problem kurma puanları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Çift Yönlü katsayısı analizi

Değişken	**N**	**r**	**p**
Görsellerden Hikâye Yazma Problem Kurma	251	,428	**,00**

p<,01

Tablodaki verilere göre, öğrencilerin görsellerden hikâye yazma puanları ile problem kurma puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (r =,428; p < ,01). Bu bulgu, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde görsellerden hikâye yazma becerileriyle matematik dersinde problem kurma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğrencilerin görsellerden hikâye yazma becerileri arttıkça problem kurma becerilerinin artabileceği söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin hikâye haritasından hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasında ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin Hikâye Haritasından Hikâye Yazma Formu'ndan aldıkları puanlar ile Problem Kurma Formu'ndan aldıkları puanlar arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.3. Öğrencilerin hikâye haritasından hikâye yazma puanları ile problem kurma puanları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Çift Yönlü katsayısı analizi

Değişken	**N**	**r**	**p**
Hikâye Haritasından Hikâye Yazma	251	,576	,**00**
Problem Kurma			

p<,01

Tablodaki verilere göre, öğrencilerin hikâye haritasından hikâye yazma puanları ile problem kurma puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (r =,576; p < ,01). Bu bulgu, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde hikâye haritasından hikâye yazma becerileriyle matematik dersinde problem kurma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğrencilerin hikâye haritasından hikâye yazma becerileri arttıkça problem kurma becerilerinin artabileceği söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin hikâye tamamlama becerileri ile problem kurma becerileri arasında ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin Hikâye Tamamlama Formu'ndan aldıkları puanlar ile Problem Kurma Formu'ndan aldıkları puanlar arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.4. Öğrencilerin hikâye tamamlama puanları ile problem kurma puanları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Çift Yönlü katsayısı analizi

Değişken	**N**	**r**	**p**
Hikâye Tamamlama	251	,572	,**00**
Problem Kurma			

p<,01

Tablodaki verilere göre, öğrencilerin hikâye tamamlama puanları ile problem kurma puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (r =,572; p < ,01). Bu bulgu, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde hikâye tamamlama becerileriyle matematik dersinde problem kurma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğrencilerin hikâye tamamlama becerileri arttıkça problem kurma becerilerinin artabileceği anlaşılmaktadır.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin serbest hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasında ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin Serbest Hikâye Yazma Formu'ndan aldıkları puanlar ile Problem Kurma Formu'ndan aldıkları puanlar arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.5. Öğrencilerin serbest hikâye yazma puanları ile problem kurma puanları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Çift Yönlü katsayısı analizi

Değişken	**N**	**r**	**p**
Serbest Hikâye Yazma Problem Kurma	251	,451	**,00**

p<,01

Tablodaki verilere göre, öğrencilerin serbest hikâye yazma puanları ile problem kurma puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (r =,451; p < ,01). Bu bulgu, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde serbest hikâye yazma becerileriyle matematik dersinde problem kurma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğrencilerin serbest hikâye yazma becerileri arttıkça problem kurma becerilerinin artabileceği söylenebilir.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin Hikâye Haritasından Hikâye Yazma Formu'ndan aldıkları puanlar ile Problem Kurma Formu'ndan aldıkları puanlar arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizine bakılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bu alt probleminin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin Hikâye Yazma Formlarımdan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız ölçümlerde t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.6. Öğrencilerin hikâye tamamlama puanlarının cinsiyete ilişkin t-testi analizi

Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**P**
Erkek	124	57,43	17,73	249	-7.314	**,00**
Kız	127	73,82	17,76			

p<,01

Tablodaki veriler incelendiğinde, erkek öğrencilerin hikâye tamamlama puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 57,43) olduğu kız öğrencilerin ise hikâye tamamlama puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 73, 82) olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında kız öğrenciler lehine yaklaşık 15 puan farkı vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsızlar ölçümler için t-testi yapılmıştır ve yapılan bu analiz sonucunda kız öğrencilerin hikâye tamamlama puanları ile erkek öğrencilerin hikâye tamamlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(249) = -7,314, p <,01]. Bu bulgu, kız öğrencilerin hikâye tamamlama becerilerinin erkek öğrencilerin hikâye tamamlama becerilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bu alt probleminin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin Hikâye Haritasından Hikâye Yazma Formlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız ölçümlerde t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.7. Öğrencilerin hikâye haritasından hikâye yazma puanlarının cinsiyete ilişkin t- testi Analizi

Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**P**
Erkek	124	57,48	18,27	249	-7,393	**,00**
Kız	127	74,03	17,17			

p<.01

Tablodaki veriler incelendiğinde, erkek öğrencilerin hikâye haritasından hikâye yazma puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 57,48) olduğu kız öğrencilerin ise hikâye haritasından hikâye yazma puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 74,03) olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında kız öğrenciler lehine yaklaşık 16 puan farkı vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsızlar ölçümler için t-testi yapılmıştır ve yapılan bu analiz sonucunda kız öğrencilerin hikâye haritasından hikâye yazma puanları ile erkek öğrencilerin hikâye haritasından hikâye yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(249) = -7,393, p <,01]. Bu bulgu, kız öğrencilerin hikâye haritasından hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilerin hikâye haritasından hikâye yazma becerilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bu alt probleminin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin Görsellerden Hikâye Yazma Formlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız ölçümlerde t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.8. Öğrencilerin görsellerden hikâye yazma puanlarının cinsiyete ilişkin t-testi analizi

Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**P**
Erkek	124	62,83	17,73	249	-6,511	**,00**
Kız	127	76,73	17,52			

p<.01

Tablodaki veriler incelendiğinde, erkek öğrencilerin görsellerden hikâye yazma puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 62,83) olduğu kız öğrencilerin ise görsellerden hikâye yazma puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 76,73) olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında kız öğrenciler lehine yaklaşık 14 puan farkı vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsızlar ölçümler için t testi yapılmıştır ve yapılan bu analiz sonucunda kız öğrencilerin görsellerden hikâye yazma puanları ile erkek öğrencilerin görsellerden hikâye yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(249) = -6,511, p <,01]. Bu bulgu, kız öğrencilerin görsellerden hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilerin görsellerden hikâye yazma becerilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bu alt probleminin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin Serbest Hikâye Yazma Formlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız ölçümlerde t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.9. Öğrencilerin serbest hikâye yazma puanlarının cinsiyete ilişkin t- testi analizi

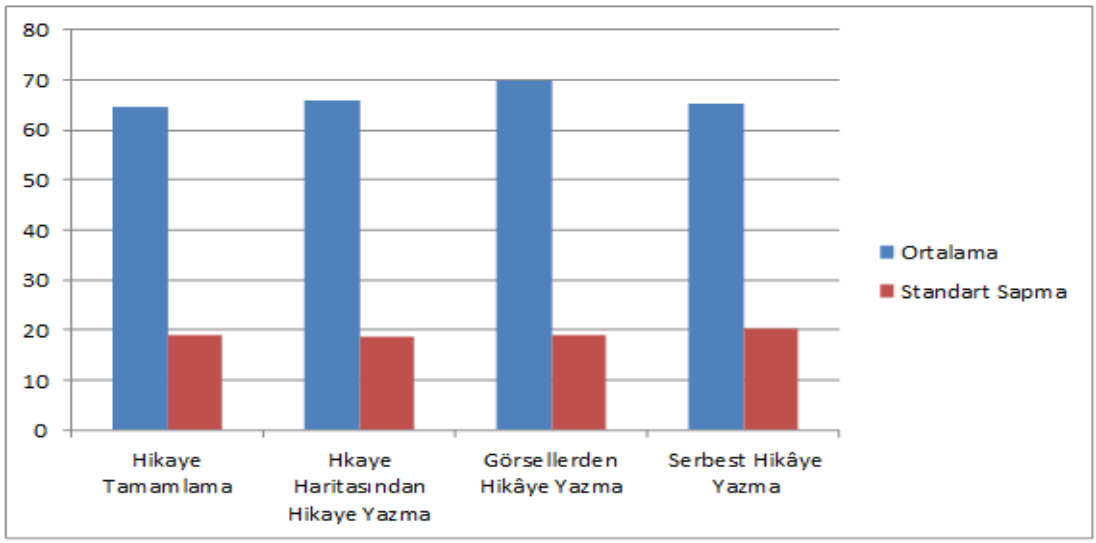
Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**Sd**	**t**	**P**
Erkek	124	57,95	19,21	249	-6,883	**,00**
Kız	127	74,41	17,61			

p<.01

Tablodaki veriler incelendiğinde, erkek öğrencilerin serbest hikâye yazma puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 57,95) olduğu kız öğrencilerin ise serbest hikâye yazma puan

ortalamalarının ($\bar{X}$ = 74,41) olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında kız öğrenciler lehine yaklaşık 17 puan farkı vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsızlar ölçümler için t-testi yapılmıştır ve yapılan bu analiz sonucunda kız öğrencilerin serbest hikâye yazma puanları ile erkek öğrencilerin serbest hikâye yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(249) = -6,883, p <,01]. Bu bulgu, kız öğrencilerin serbest hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilerin serbest hikâye yazma becerilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak öğrencilerin Hikâye Yazma Formlarından aldıkları puan ortalamalarını ve standart sapmalarını gösteren bulgular aşağıdaki grafikte verilmiştir:



Grafik 1: Öğrencilerin hikâye yazma puanlarına ilişkin betimsel veriler

Grafikteki veriler incelendiğinde, öğrencilerin hikâye yazma puanlarına ilişkin ortalama puanın ($\bar{X}$ = 66,90) olduğu görülmektedir. Test puan ortalaması 100 puan üzerinden düşünüldüğünde, öğrencilerin hikâye yazma puanlarının orta düzeyde seyrettiği görülmektedir. Bulgular hikâye yazma türleri açısından ele alındığında öğrencilerin görsellerden hikâye yazma puanlarının ($\bar{X}$ = 70,17) diğer alanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin hikâye tamamlama puanlarının ($\bar{X}$ = 65,72) diğer hikâye yazma alanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin

hikâye yazma becerilerinin genel olarak orta düzeyde olduğu, en çok görsellerden hikâye yazma alanında en az ise hikâye tamamlama alanında başarılı oldukları görülmektedir.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bu alt probleminin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin Problem Kurma Formlarımdan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız ölçümlerde t - testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.10. Öğrencilerin problem kurma puanlarının cinsiyete ilişkin t- testi analizi

Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**Sd**	**t**	**P**
Erkek	124	32,70	12,01	249	-2,248	**,01**
Kız	127	36,55	12,47			
Toplam	251	34,60	12,24			

p<,05

Tablodaki veriler incelendiğinde, erkek öğrencilerin problem kurma puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 32,70) olduğu kız öğrencilerin ise problem kurma puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 36,55) olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında kız öğrenciler lehine yaklaşık 4 puan farkı vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsızlar ölçümler için t testi yapılmıştır ve yapılan bu analiz sonucunda kız öğrencilerin problem kurma puanları ile erkek öğrencilerin problem kurma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(249) = -2,248, p <,05]. Bu bulgu, kız öğrencilerin problem kurma becerilerinin erkek öğrencilerin problem kurma becerilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin problem kurma puan ortalamalarına genel olarak bakıldığında ise problem kurma puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 34,60) olduğu görülmektedir. Test puan ortalaması 60 puan üzerinden ele alındığında öğrencilerin problem kurma becerilerinin yeterince gelişmemiş olduğu söylenebilir.

4.2. Tartışma

Araştırmanın analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileriyle problem kurma becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin Türkçe dersinde hikâye yazma becerileriyle matematik dersinde problem kurma becerileri arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak öğrencilerin hikâye yazma becerileri geliştikçe problem kurma becerisi de gelişebilir. Bu sonuç, Semizoğlu' nun (2103) yapmış olduğu ilişkisel çalışmayla benzerlik göstermektedir. Semizoğlu (2013) Türkçe dersi ile matematik dersi arasında ilişkisel bir çalışma yapmış, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile problem kurma becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemiş ve araştırma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile problem kurma becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da öğrencilerin hikâye yazma becerileriyle problem kurma becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçları Semizoğlu (2013)'nun yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuca göre öğrencilerin problem kurma becerilerinin zayıf olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Çetinkaya' nın (2017) yapmış olduğu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Çetinkaya (2017), 8. sınıf öğrencilerinin; problem kurmada önemli bir yere sahip olan niceliksel bilgiyi düzenleme, niceliksel bilgiyi seçme, niceliksel bilgiyi kavrama ve niceliksel bilgiyi aktarma becerilerini incelemiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin problem kurma düzeylerinin çoğunluğunun özgünlük ve yaratıcılık seviyelerinin olması gerekene göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin problem kurma becerilerinin olası gereken düzeyin altında olduğu görülmüştür. Bir başka araştırmada, Kırnap Dönmez (2014), ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma becerileri incelemiş ve katılımcılar tarafından oluşturulan problemleri verilen duruma uygunluk, içerik ve çözülebilirlik açılarından değerlendirmeyi amaçlamış ve araştırma sonucunda da öğretmen adaylarının yeterli düzeyde problem kuramadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç ile karşılaştırıldığında

ilkokuldan üniversiteye kadar uzanan süreçte öğrencilerin problem kurmayla ilgili zorluklar yaşadığı söylenebilir. Ayrıca, Kar ve Işık (2012) ve Işık, Işık ve Kar (2011)'ın yapmış olduğu çalışmalarda da öğrencilerin problem kurmada zayıf oldukları ortaya konmuştur.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguda kız öğrencilerin erkek öğrencilere nispeten daha iyi düzeyde problem kurdukları tespit edilmiştir. Bu sonuç ise Semizoğlu (2013)'nun yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Semizoğlu (2013) yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha iyi problem kurdukları sonucunu ortaya koymuştur. Bu iki araştırmanın ortak sonucu olarak kız öğrencilerin problem kurma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde hikâye yazdıklarıdır. Hikâye yazma alanlarının tamamında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi düzeyde hikâye yazdıkları görülmüştür. Özcan (2014) tarafından yapılan çalışmada ise yazma motivasyonunun ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine olan etkisi incelemiş ve araştırma sonunda kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilerin hikâye yazma becerilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Arı (2008) tarafından yapılan çalışmada ise 6. ve 7. sınıf öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama önergesine göre değerlendirmeyi amaçlamış ve araştırma sonunda kız öğrencilerin yazmış oldukları hikâye edici metinlerin erkek öğrencilerin yazmış oldukları hikâye edici metinlere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucundan elde edilen bulgular ile Özcan (2014) ve Arı (2008) yapılan araştırmanın sonucundan elde edilen bu bulgular benzer sonuçlar göstermektedir. Fakat Yılmaz (2009) ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde cinsiyete ilişkin bir değişikliğe rastlanmamıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlardan yola çıkılarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin görsellerden hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği birinci alt amaçta, öğrencilerin görsellerden hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye haritasından hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği ikinci alt amaçta, öğrencilerin hikâye haritasından hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye tamamlama becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği üçüncü alt amaçta, öğrencilerin hikâye tamamlama becerileri ile problem kurma becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin serbest hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği dördüncü alt amaçta, öğrencilerin serbest hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği beşinci alt amaçta, kız öğrencilerin görsellerden hikâye yazma, hikâye haritasından hikâye yazma, hikâye tamamlama ve serbest hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

- Öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin genel olarak orta düzeyde olduğu sonucuna varılmış, öğrencilerin görsellerden hikâye yazma alanında nispeten daha fazla başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin hikâye tamamlama alanında diğer hikâye yazma alanına göre daha az başarılı oldukları ortaya konmuştur.

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği altıncı alt amaçta, kız öğrencilerin problem kurma düzeylerinin erkek öğrencilerin problem kurma düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

- Öğrencilerin problem kurma becerilerine genel olarak bakıldığında, öğrencilerin problem kurma düzeylerinin oldukça zayıf olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularından elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Araştırmada öğrencilerin hikâye yazma düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak ilkokul düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde yazmaya daha önem verebilirler. Özellikle hikâye tamamlama çalışmalarına yönelik çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi için daha eğlenceli çalışmalar düzenlenebilir.

2. Araştırmada öğrencilerin yazma becerilerinde betimlemeye ilişkin ifadelerde oldukça zorlandıkları görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin

öğrencilere örnek betimleme çalışmaları yapmaları etkili olabilecektir. İlkokul düzeyinde düzenli olarak yapılabilecek bu tür örnek çalışmalar öğrencilerin yazma becerilerine olumlu yönde bir katkı sağlayabilir.

3. Araştırmada erkek öğrencilerin hikâye yazma düzeylerinin tüm alanlarda kız öğrencilere nazaran daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin özellikle erkek öğrencilerin hikâye yazma çalışmalarına daha önem vermesi gerekmektedir. Bu anlamda erkek öğrencilerinin ilgi ve alakalarına göre (araba, robot, mavi rengi kullanma vb.) çeşitli konular sunularak öğrencilerin hikâye yazmaya daha istekli hale yönlendirilmesi sağlanabilir.
4. Öğrencilerin yazmaya daha istekli hale gelebilmeleri için sınıf içi ve okul içi etkinlikler, yarışmalar düzenlenebilir. Özellikle istikrarlı çalışmalara yer verebilmelidir. Çünkü yazma uzun soluklu bir süreçtir.

5. Öğrencilere çeşitli etkinlikler yoluyla yazma farkındalığı verilmelidir. Yazmanın bir ihtiyaç olduğu bilinci, yaşam boyu devam etmesi gerektiğine yönelik kalıcı farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.

6. Özellikle öğrencilerin yazma çalışmalarında aile ile işbirliği yapılabilir ve okul dışında da öğrencilerin gönüllü olarak yazma çalışmaları yapmalarına zemin hazırlayacak etkinlikler düzenlenebilir.

7. Araştırmada öğrencilerin problem kurma düzeylerinin oldukça zayıf olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle ilkokuldan itibaren öğrencilere test merkezli eğitimden ziyade ürün merkezli eğitime ağırlık verilerek öğrencilerin problem kurmaya yönelik çeşitli çalışmalar yapılmasına olanak sağlanmalıdır.

8. Araştırmada öğrencilerin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle hem Türkçe dersinde hem matematik dersinde gerek hikâye yazma çalışmalarına gerekse problem kurma çalışmalarına yeterince yer verilmelidir.

9. Bu araştırmada öğrencilerin Türkçe dersinde hikâye yazma becerileriyle matematik dersinde problem kurma becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiş ve araştırma soncunda öğrencilerin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle araştırmacılar, farklı dersler veya farklı konular arasında bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin çeşitli çalışmalar yapabilirler.

10. Araştırmada erkek öğrencilerin hem hikâye yazma hem de problem kurma alanlarında kız öğrencilere göre daha düşük performans göstermiştir. Bu bulgudan hareketle araştırmacılar bu farklılığın nedenlerini ortaya koyabilecek araştırmalar yapabilirler.

KAYNAKÇA

Abu-Elwan, Reda (1999). The development of mathematical problem posing skills for prospective middle school teachers. In A. Rogerson (Ed.) *Proceedings of the International conference on Mathematical Education into the 21st Century: Social Challenges, Issues and Approaches, (Vol. II, pp. 1-8),* Cairo Egypt.

Abu-Elwan, R. (2007). The Use of Webquest to Enhance the Mathematical Problem-Posing Skills of Pre-Service Teachers. *International Journal for Technology in Mathematics Education, 14(1).*

Ahraz, s. (2018). *Planlı yazma yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin özgün metin oluşturma erişilerine etkisi*. Basılmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Basılmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akay, H., Soybaş D. ve Argün Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık-uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi Mart 2006, Cilt: 14, No: 1, 129-146.*

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri,* Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Albayrak, M. ve Erkal, M. (2003). Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe – Matematik) birlikteliği. *Millî Eğitim Dergisi, Sayı:158.*

Albayrak, M., İpek, A. S. ve Işık, C. (2006). Temel işlem becerilerinin öğretiminde problem kurma-çözme çalışmaları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 1- 11.*

Altay, S. (2000). Türkçe eğitimi uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi, 47, 49-53.*

Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği).* Basılmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Atalay, Ö. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda bilgisayar animasyonları yardımıyla problem kurma becerilerinin incelenmesi.* Basılmamış

yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (1), s. 45-52.*

Balcı, O. (2017). *4+1 planlı yazma değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazmaya karşı tutumlarını geliştirmeye etkisi.* Basılmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Benjamin, A. (2005). *Writing in the content areas.* New York: Eye On Education

Brown, S. I. (1984). The logic of problem generation: from morality and solving to de-posing and rebellion. *For the Learning Mathematics, 4(1), 9-20.*

Brown, S. I., & Walter, M. I. (2005). *The art of problem posing*. Psychology Press.

Bright, R. (2007). *Write through the grades: Teaching writing in secondary schools*. Portage & Main Press.

Cai, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: an exploratory study. *International journal of mathematical education in science and technology*, *34*(5), 719-737.

Cai, J. and Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing". *Journal of Mathematical Behavior, 21, 401–421.*

Canady, C. E. (2008). *Effects of Models, Writing Frames, and Sentence Combining on Second Grade Writing Quality*. ProQuest.

Cankoy, O. and Darbaz S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 11-24.*

Chang, N. (2007). Responsibilities of a teacher in a harmonic cycle of problem solving and problem posing. *Early Child hood Education Journal, 34(4), 265-271.*

Carter, C.; Bshop, J. ve Kravts, L. (2002). *Key to Effective Learning (3 rd Ed.),* New Jersey: Printice Hall.

Chenard, M. N. (2014). *An evulation of efficacy of self regulated strategy development (srsd) on improving freshman college student"s writing abilities* (Doctoral disertation). Retrieved from http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/veritabanlari15148.

Chien, S. C. (2010). Enhancing english composition teachers' awareness of their students' writing strategy use. *The Asia Pacific Education Researcher, 19 (3), 417-438.*

Christou, C., Mousoulides, M., Pittalis, M., Pantazi,D., & Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing processes. International Reviews on Mathematical Education *Zdm, 37 (3), 149-158.*

Clay, M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Portsmouth: NH: Heinemann

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri.* Basılmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, E. (2009). *Türkçe öğretiminde metin bilgisi (ss. 231-283), İlköğretimde Türkçe öğretimi. Editörler: A. Kırkkılıç, H. Akyol),* Ankara: Pegem Akademi.

Crespo, S. and Sinclair, N. (2008). "What makes a problem mathematically interesting? Inviting prospective teachers to pose better problems". *Journal of Mathematics Teacher Education, 11 (5), 395–415.*

Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7 (1), 727-743.*

Çetinkaya, A. (2017). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi.* Basılmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Kayseri

Dede, Y. , Yaman, S.(2005). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem kurma ve problem çözme becerilerinin belirlenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı:18.*

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (7. Baskı),* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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

Dillon, J. T. (1982). Problem finding and solving. *Journal of Creative Behaviour, 16, 97–111.*

Dorn, L. J. ve Soffos, C. (2001). *Scaffolding young writers*. America: Stenhouse Publishers.

Duncker, K. (1945). *On problem solving. Psychological Monographs, 58 (5, Whole No. 270).*

Ecenbarger, L. (2007). *Method mania, activities to teach written expression skills and strategies.* USA: India

English, L, D. (1997). The development of fifth-grade children's problem-posing abilities. *Educational Studies in Mathematics, 34, (183 -217).*

English, L. (1997a) Promoting a problem-posing classroom, *Teaching Children Mathematics, 3, 172-179*

English, L.,D. (1997b). Promoting a problem posing classroom, *Teaching Children Mathematics, 3, 72- 179*

English, L D., Cudmore, D.,& Tilley, D (1998). Problem posing and critiquing: how it can happen in your classroom, *Mathematics Teaching in the Middle School, 4 (2), 124-29*

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi.* Basılmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ergün, H. (2010). *Problem tasarımının fizik eğitiminde kavramsal öğrenmeye ve problem çözmeye etkisi.* Basılmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ersoy, Y. (2004). Problem kurma ve çözme yaklaşımlı matematik öğretimi yönünde yenilik hareketleri. *Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi,[Online]: http://www. matder. org. tr/adresinden erişildi*.

Fidan, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde öğrencilerin problem kurma çalışmalarının problem çözme başarısına etkisi.* Basılmamış üksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Garcia, J. N. ve Fidalgo, R. (2008). Orchestration of writing processes and writing products: A comparison of sixth-grade students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities, 6 (2), 77-98.*

Graham, S., Berninger, *V. ve Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. Reading & Writing Quarterly, 28 (1), 51–69.*

Graham, S., & Harris, K. (2005). Writing better. *Effective strategies for teaching students with learning difficulties. Baltimore: Paul H. Brookes*.

Graham, S. ve Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graves, D. (2003). *Writing: Teachers and children at work (20th Anniversary ed.).* Portsmouth, NH: Heinemann.

Grenville, K. (2001). *Writing from start to finish a six-step guide,* South Australia: Griffin Press.

Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Akademi.

Gündüz, S. (2003). *Roman ve öykü yazma sanatı birlikte yazalım. (1. basım).* İstanbul: Toroslu Kitaplığı

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi.

Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* Basılmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Grundmeier, T. A. (2003*). The effects of providing mathematical problem posing experiences for K-8 pre-service teachers: investigating teachers' beliefs and characteristics of posed problems.* University of New Hampshire. Basılmamış Doktora Tezi. Durham.

Işık, C., Işık A. ve Kar, T. (2011). Matematik öğretmeni adaylarının sözel ve görsel temsillere yönelik kurdukları problemlerin analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 39-49.*

İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi.* Basılmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi.* Basılmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Basılmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kar, T., Özdermir, E., İpek, A. S. ve Albayrak, M. (2010). The relation between the problem posing and problem solving skills of prospective elementary mathematics teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 1577- 1583.*

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme, Yazma Eğitimi, M. Özbay (Ed.),* Ankara: Pegem A Akademi.

Kar, T. ve Işık, C. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin kesirlerde toplama işleminde problem kurmayı kullanmaya ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education, 2(1), 27-46.*

Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi.* Basılmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Kahn, J. M. ve Holody, R. (2012). Supporting field instructors' efforts to help students improve writing. *Journal of Social Work Education, 48 (1), 65-73.*

Kılıç, Ç. (2011). İlköğretim matematik dersi (1-5 Sınıflar) öğretim programında yer alan problem kurma çalışmalarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 54-65.*

Kırnap Dönmez, S, M. (2014). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin incelenmesi.* Basılmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri

Korkmaz, E. ve Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi, 8(1), 64-74.*

Konuk, S.(2017). *İkna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması.* Basılmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kurt, V. (2015). *Problem kurma çalışmalarının 6. Sınıf öğrencilerinin matematik kavramlarını öğrenme düzeylerine etkisi.* Basılmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Leung, S. S., & Silver, E. A. (1997). The role of task format, mathematics knowledge, and creative thinking on the arithmetic problem posing of prospective elementary school teachers. *Mathematics Education Research Journal*, *9*(1), 5-24.

Leung, S. S. (1993). Mathematical problem posing: The influence of task formats, mathematics knowledge, and creative thinking. *In Proceedings of the 17th PME Conference* (Vol. 3, pp. 33-40).

Lindgren, E. (2005). *The uptake of peer-based intervention in the writing classroom, G. Rijlaarsdam, (Ed.), Effective learning and teaching of writing.* New York: Kluwer Academic Publishers.

Marzano, R. & J. (1993). How classroom teachers approach the teaching of thinking. *Theory Into Pratice. 32(3).*

MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı.*

Mestre, J. P. (2002). Probing Adults' Conceptual Understanding and Transfer of Learning via Problem Posing, *Journal of Applied Developmental Psychology, 23,9-50.*

Miller, R. K. (2003). *Motives for writing (4th ed.).* New York: McGraw Hill.

Muschla, C. R. (2006). *Teach terrific writing*. New York: McGraw Hill.

NTCM (National Council of Teachers of Mathematics. Commission on Standards for School Mathematics). (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Natl Council of Teachers of.

National Council of Teachers of Mathematics (Ed.). (2000). *Principles and standards for school mathematics* (Vol. 1). National Council of Teachers of.

Olive, T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidence from the dual-task technique. *The European Psychologist, 9 (1), 32-42.*

Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz, 3. Baskı*, Ankara: Pegem A Akademi.

Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Basılmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi,* Basılmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pesen, C. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre matematik öğretimi. Ankara:* Pegem A Yayıncılık.

Papadopoulou, E. (2007). *The impact of vocabulary instruction on the vocabulary knowledge and writing performance of third grade students.* Doctoral of dissertation, University of Maryland, College Park.

Pour-Mohammadi, M., Abidin, M. J. Z. ve Fong, C. L. (2012). The effect of process writing practice on the writing quality of form one students: A case study. *Asian Social Science, 8 (3), 88-99.*

Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *English Language Teachers Journal, 61 (2), 100-106.*

Rizvi, N. F. (2004). Prospective teachers' ability to pose word problems. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning, 12, 1-22.*

Sallabaş, M. E. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 181.*

Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Basılmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme (4. Baskı),* Ankara: Anı Yayıncılık

Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics, 14 (1), 19–28.*

Silver, E., A. and Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal For Research in Mathematics Education, 27, (pp. 521- 539).*

Silver, E. A., Mamona-Downs, J., Leung, S. S. ve Kenney, P. A. (1996). Posing mathematical problems. *Journal for Research in Mathematics Education, 27(3), 293-309.*

Sharples, M. (1999). *How we write: writing as creative desing.* London: Routledge 11 New Fetter Lane, EC4P 4EE.

Spandel, V. (2005). *Creating writers through 6-trait writing assessment and instruction. (Fourth Edition).* New York: Pearson Education, Inc.

Stickles, P. R. (2006). An analysis of secondary and middle school teachers' mathematical problem posing. School of Education Indiana University. Doctoral of dissertation Indiana.

Stoyanova, E. (2003). "Extending students' understanding of mathematics via problem-posing". *Australian Mathematics Teacher, 2, 32-40.*

Stoyanova, E. (2005). "Problem posing strategies used by years 8 and 9 students". *Australian Mathematics Teacher, 61 (3), 6-11.*

Sundem, G. (2007). *Improving student writing skills.* USA: Corinne Burton.

Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. *Technology in mathematics education,* 518-525.

Tompkins, G. E. ve Collom, S. (2004*). Sharing the pen: Interactive writing with young children.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Urquhart, V. ve Mclver, M. (2005). *Teaching writing in the content areas.* USA: ASCD Publications.

Uysal, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi*. Basılmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Ünalan, Şükrü (2001). *Türkçe öğretimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Yalçın, A. İ. (2017). *Matematiksel problem kurma stratejilerinin 5. sınıf öğrencilerinin problem kurma başarılarına etkisi*. Basılmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yalçın, S. D. (1998). *Yazma eğitiminde yeni bir araştırma alanı: yaratıcı yazarlık.* Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, AÜ TÖMER, GAZİANTEP

Yıldırım, Z. (2016). *Yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Basılmamış üksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Yılmaz, S. T. (2008*). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, S. K. (2008*). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri.* Basılmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zampardo, K. M. (2008). *An examinatıon of the impact of teacher modeling on young children's writing.* Doctoral of dissertation, Oakland University, Michigan.

Zumbrunn, S. (2010). *Nurturing students" writing knowledge, self-regulation, attitudes,and self-efficacy: the effects of self-regulated strategy development* (Doctoral Dissertation). Retrieved from http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/veritabanlari15148

EKLER

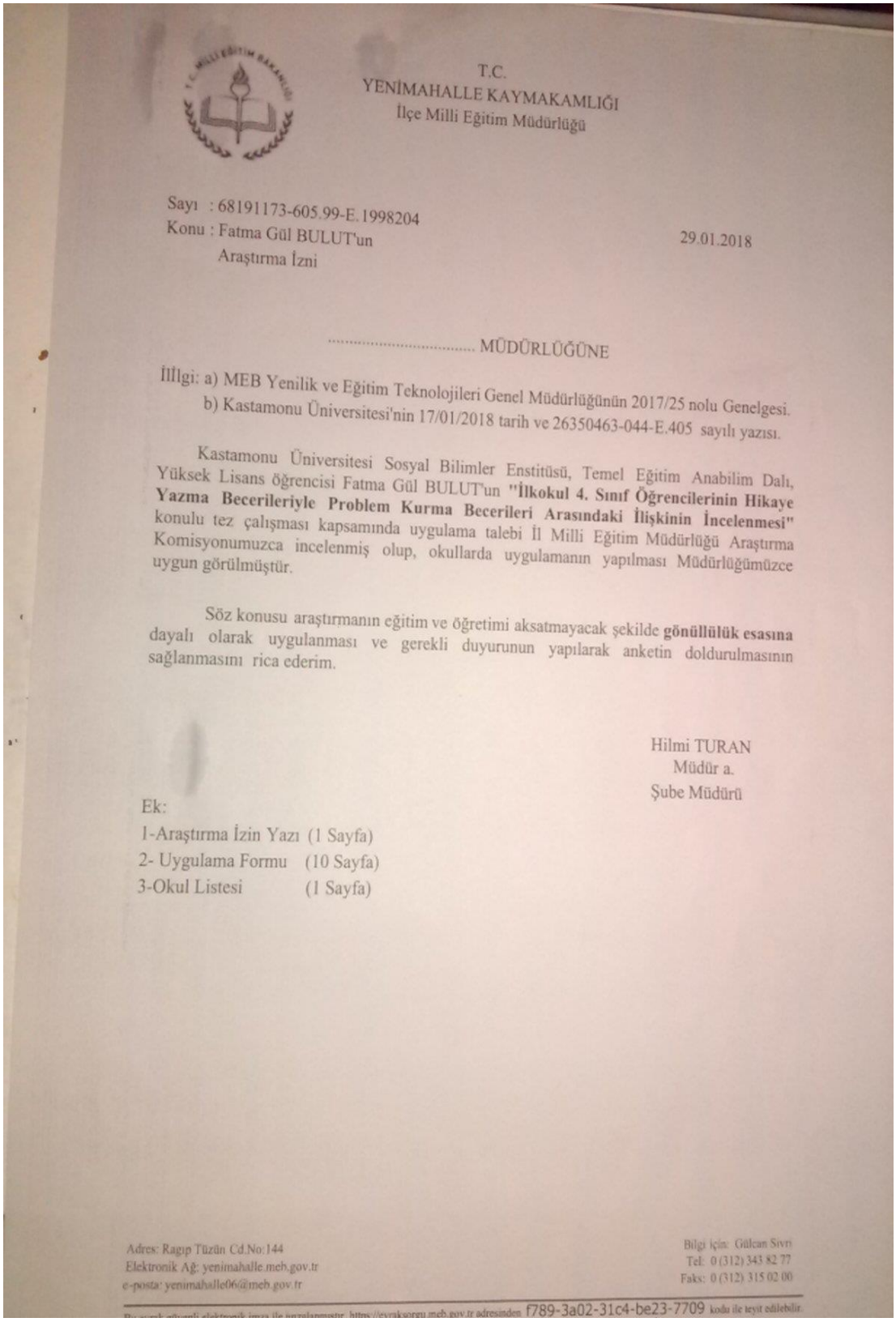
EK1: ARAŞTIRMA İZNİ

EK 2: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

EK 3: UYGULAMA ÖRNEKLERİ

EKLER

EK 1 Araştırma İzni



T.C.
YENİMAHALLE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68191173-605.99-E.1998204
Konu : Fatma Gül BULUT'un
Araştırma İzni

29.01.2018

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Kastamonu Üniversitesi'nin 17/01/2018 tarih ve 26350463-044-E.405 sayılı yazısı.

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans öğrencisi Fatma Gül BULUT'un **"İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Yazma Becerileriyle Problem Kurma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup, okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde **gönüllülük esasına** dayalı olarak uygulanması ve gerekli duyurunun yapılarak anketin doldurulmasının sağlanmasını rica ederim.

Hilmi TURAN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:
1-Araştırma İzin Yazı (1 Sayfa)
2- Uygulama Formu (10 Sayfa)
3-Okul Listesi (1 Sayfa)

Adres: Ragıp Tüzün Cd.No:144
Elektronik Ağ: yenimahalle.meb.gov.tr
e-posta: yenimahalle06@meb.gov.tr

Bilgi için: Gülcan Sivri
Tel: 0 (312) 343 82 77
Faks: 0 (312) 315 02 00

f789-3a02-31c4-be23-7709 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1925455
Konu : Araştırma İzni

26.01.2018

YENİMAHALLE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Kastamonu Üniversitesi'nin 17/01/2018 tarih ve 26350463-044-E.405 sayılı yazısı.

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans öğrencisi Fatma Gül BULUT'un **"İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Yazma Becerileriyle Problem Kurma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup ilçenize bağlı resmi ilkokullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (10 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK:
Uygulama formu (10 sayfa)

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

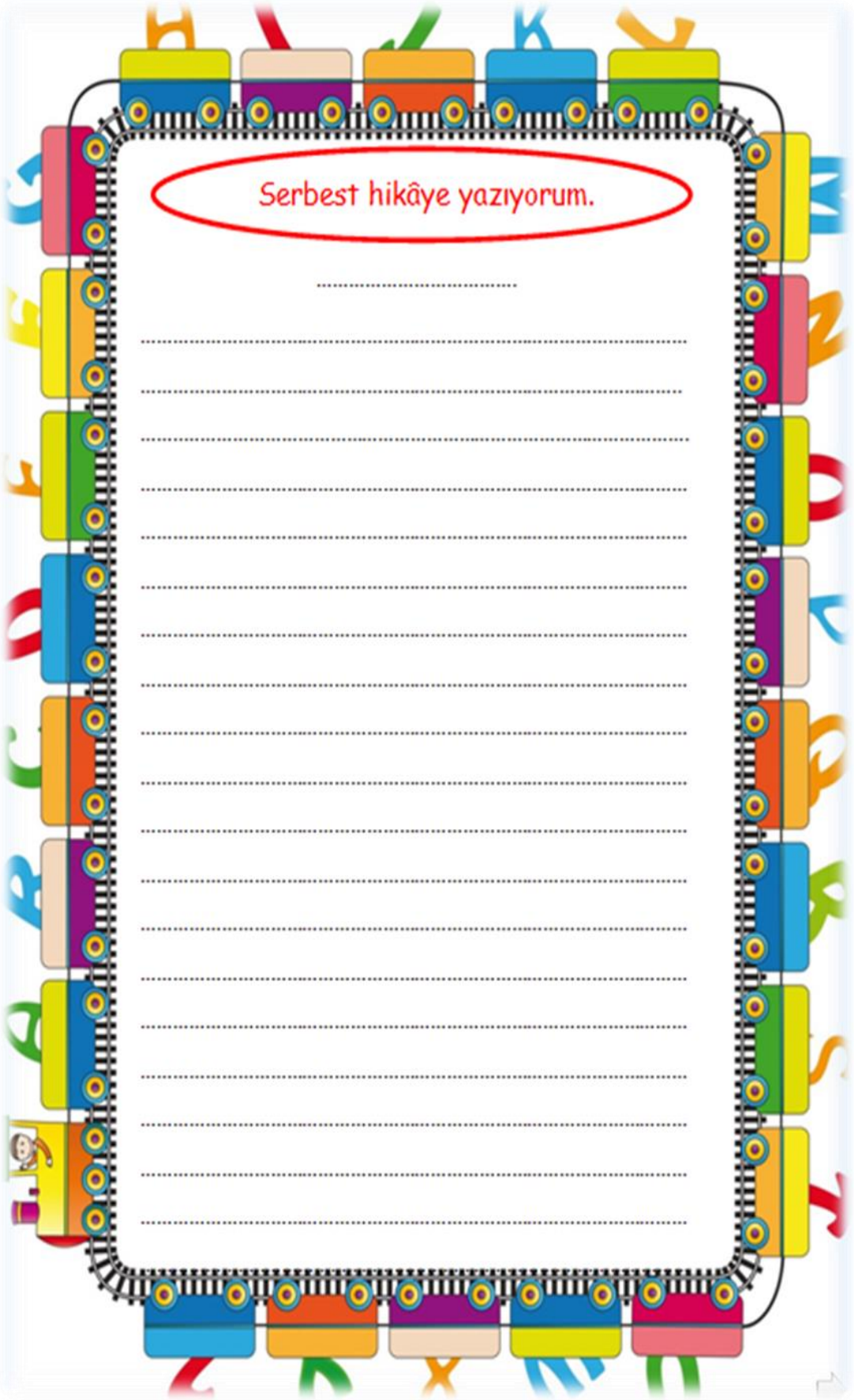
Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrak.sorgu.meb.gov.tr adresinden 8865-97e5-371f-9b61-134f kodu ile teyit edilebilir.

EK 2 Veri Toplama Araçları






Serbest hikâye yazıyorum.





Görselden yola çıkarak hikâye yazıyorum.

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……



Hikaye Haritası				
Konu: Ailemize karşı sorumlu olma	An Karakter: Bilge	Yer: Orman	Zaman: Yaz mevsimi	Yardımcı Karakterler: Serbest

1) Bir ilkokulun 3 ve 4. sınıf öğrencileri bir kır gezisi düzenliyor. Bu geziye 3. sınıflardan 28 öğrenci, 4. Sınıflardan 24 öğrenci ve 4 öğretmen katılıyor.

Bu verileri kullanarak bölme işlemi gerektiren bir problem kurunuz.



Problem:

Çözüm:



2) Bir bağ sahibi, kasalarla pazara üzüm götürüyor.

Üzümün bir kısmını satıyor.

Verilenlere göre bir problem kurunuz.

Problem:

Çözüm:



3) Bir markette süt 250 mL, 500 mL ve 1 L'lik kutularda satılıyor. Bu verileri kullanarak çarpma işlemi gerektiren bir problem kurunuz.

Problem:

4) Yandaki resimleri ve sayıları kullanarak toplama işlemi gerektiren bir problem kurunuz.



8000 kg



5 ton 200 kg

Problem:

5) İki kardeş 3 düzine elma, 2 düzine portakal toplamıştır. Bu verileri kullanarak bölme işlemi gerektiren bir problem kurunuz.

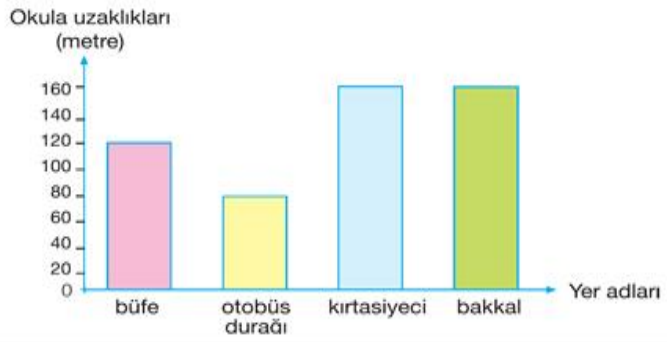


Problem:

6) Aşağıdaki ifadeye uygun problemler kurunuz.

25 + 17 = □

Problem:



7) Bir kasabada bazı yerlerin bir ilkokula uzaklıkları yandaki sütun grafiğinde verilmiştir. Bu grafikteki verilerle ilgili problem kurunuz.

Problem:



8) Yukarıdaki veriler ile ilgili problem kurunuz.

Problem:

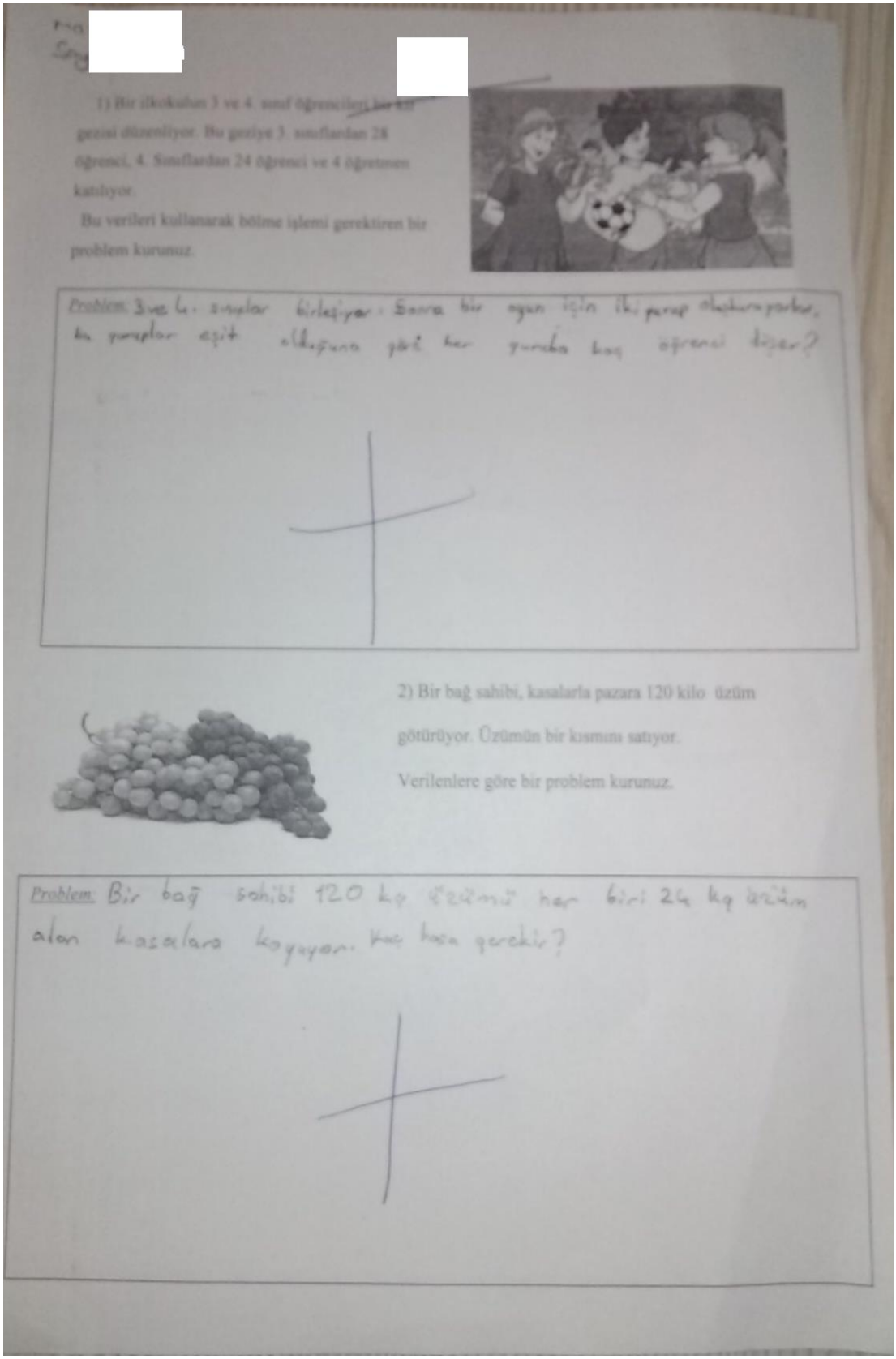


9) Yukarıdaki veriler ile iki ilgili problem kurunuz.

1.Problem:

2.*Problem*

EK3 Uygulama Örnekleri



1) Bir ilkokulun 3 ve 4. sınıf öğrencileri [redacted] gezisi düzenliyor. Bu geziye 3. sınıflardan 28 öğrenci, 4. Sınıflardan 24 öğrenci ve 4 öğretmen katılıyor.

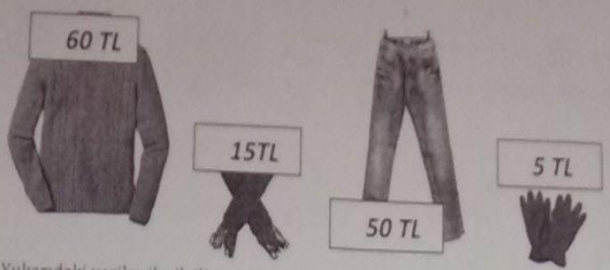
Bu verileri kullanarak bölme işlemi gerektiren bir problem kurunuz.

Problem: 3 ve 4. sınıflar birleşiyor. Sonra bir oyun için ikişerli oluşturuyorlar. Bu gruplar eşit olduğuna göre her grupta kaç öğrenci olur?

2) Bir bağ sahibi, kasalarla pazara 120 kilo üzüm götürüyor. Üzümün bir kısmını satıyor.

Verilenlere göre bir problem kurunuz.

Problem: Bir bağ sahibi 120 kg üzümü her biri 24 kg üzüm alan kasalara koyuyor. Kaç kasa gerekir?



8) Yukarıdaki veriler ile ilgili problem kurunuz.

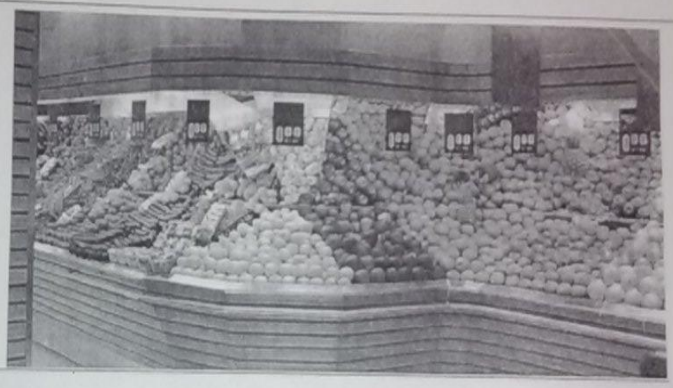
1.Problem: Ali iki kazak, bir etki ve üç eldiven alıyor. Kaç lira öder?

Portakal; 4 kilosu 6 TL

Elma; kilosu 2 TL

Salatalık; 2 kilosu 5 TL

Limon; kilosu 5 TL



9) Yukarıdaki veriler ile ilgili iki problem kurunuz.

1.Problem: Pazarcı portakaldan 4 kilogram, salatalıktan 2 kilogram satıyor. Pazarcı kaç lira kâr eder?

2.Problem Hilal 2 kilo limon ve 3 kilo elma alıyor. Hilal kaç lira öder?

2 x 5 = 10

3 x 2 = 6

10 + 6 = 16



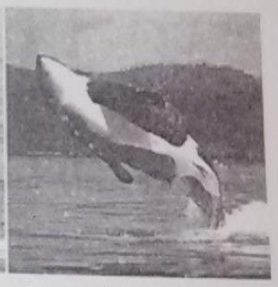
3) Bir markette süt 250 mL, 500 mL ve 1 L'lik kutularda satılıyor. Bu verileri kullanarak çarpma işlemi gerektiren bir problem kurunuz.

Problem: Bir markette 250 ml, 500 ml ve 1 L'lik sütler satılıyor. Bir müşteri bu sütlerin her birinden beşer tane alıyor bu müşteri toplam kaç L süt aldı?

4) Yandaki resimleri ve sayıları kullanarak toplama işlemi gerektiren bir problem kurunuz.



8000 kg



5 ton 200 kg

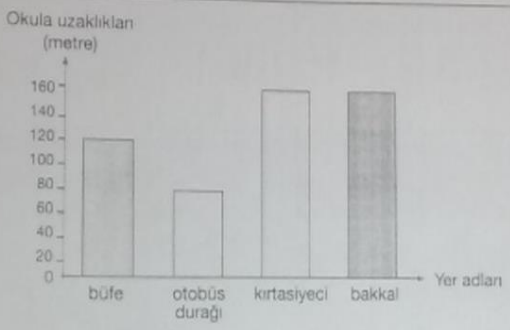
Problem: Hayvanat bahçesine giden bir çocuk bazı hayvanların ağırlıklarını sordu bir filin ağırlığı 8000 kg. ve bir balinanın ağırlığı 5 ton 200 kg'dır iki hayvanın toplam ağırlığı kaç ton'dur?

No: 1

5) İki kardeş 3 düzine elma, 2 düzine portakal toplamıştır. verileri kullanarak bölme işlemi gerektiren bir problem kurunuz.



Problem: Bu iki kardeş elma ve portakal meyve bahçesinden birleştirdiğine göre iki kardeşe toplam kaç düşer?



6) Bir kasabada bazı yerlerin bir ilkokula uzaklıkları yandaki sütun grafiğinde verilmiştir. Bu grafikteki verilerle ilgili problem kurunuz.

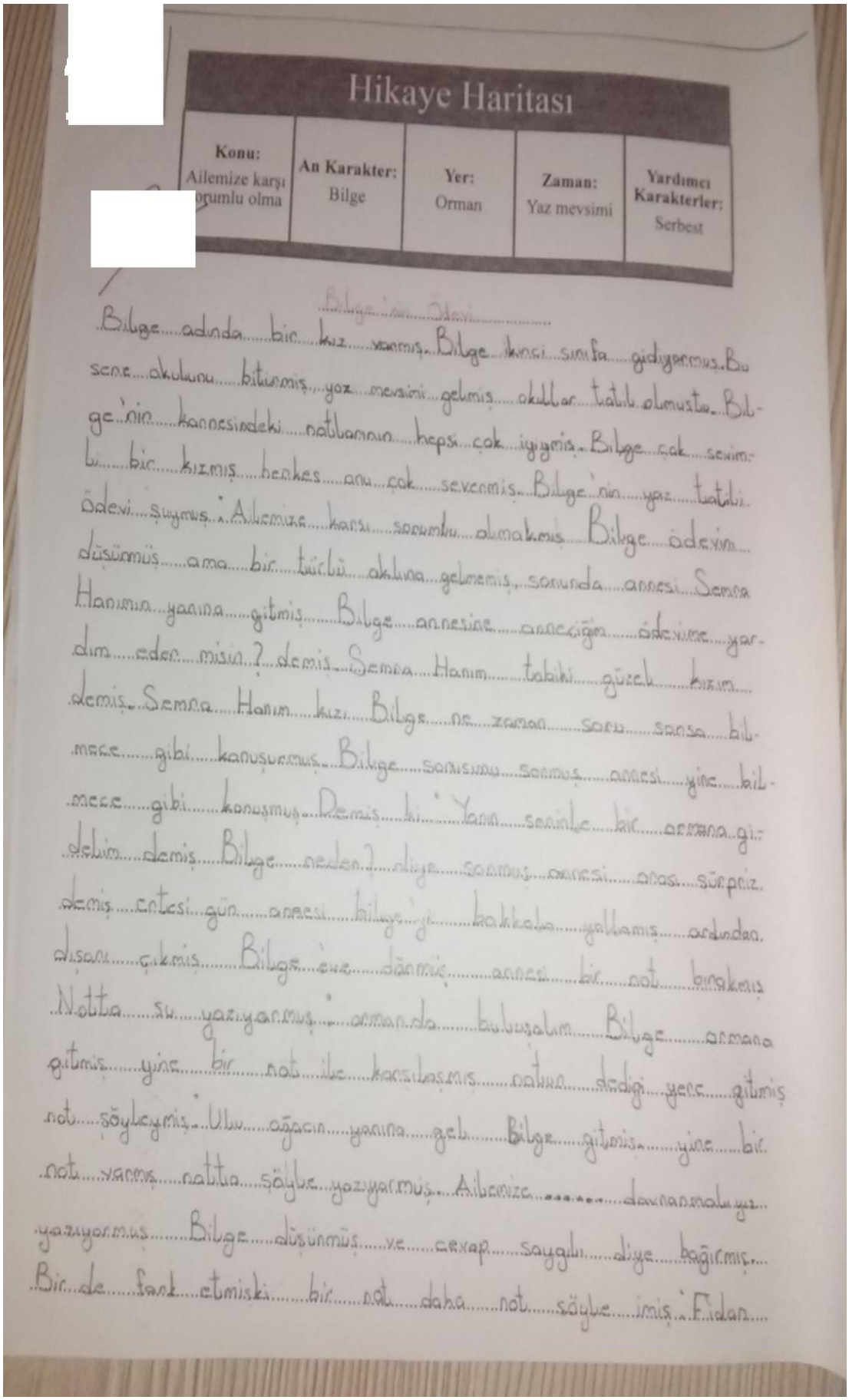
Problem: Buse sırasıyla büfe, otobüs, kırtasiyeci ve bakkaldan geçip okula varmıştır. Kaç metre yol gitmiştir?

7) Aşağıdaki ifadeye uygun problemler kurunuz.

12x4=

Problem: Elif öğrencisine yukarıdaki soruyu soruyor. Öğrencisi cevabı kaç bulur?

12 x 4 = 48

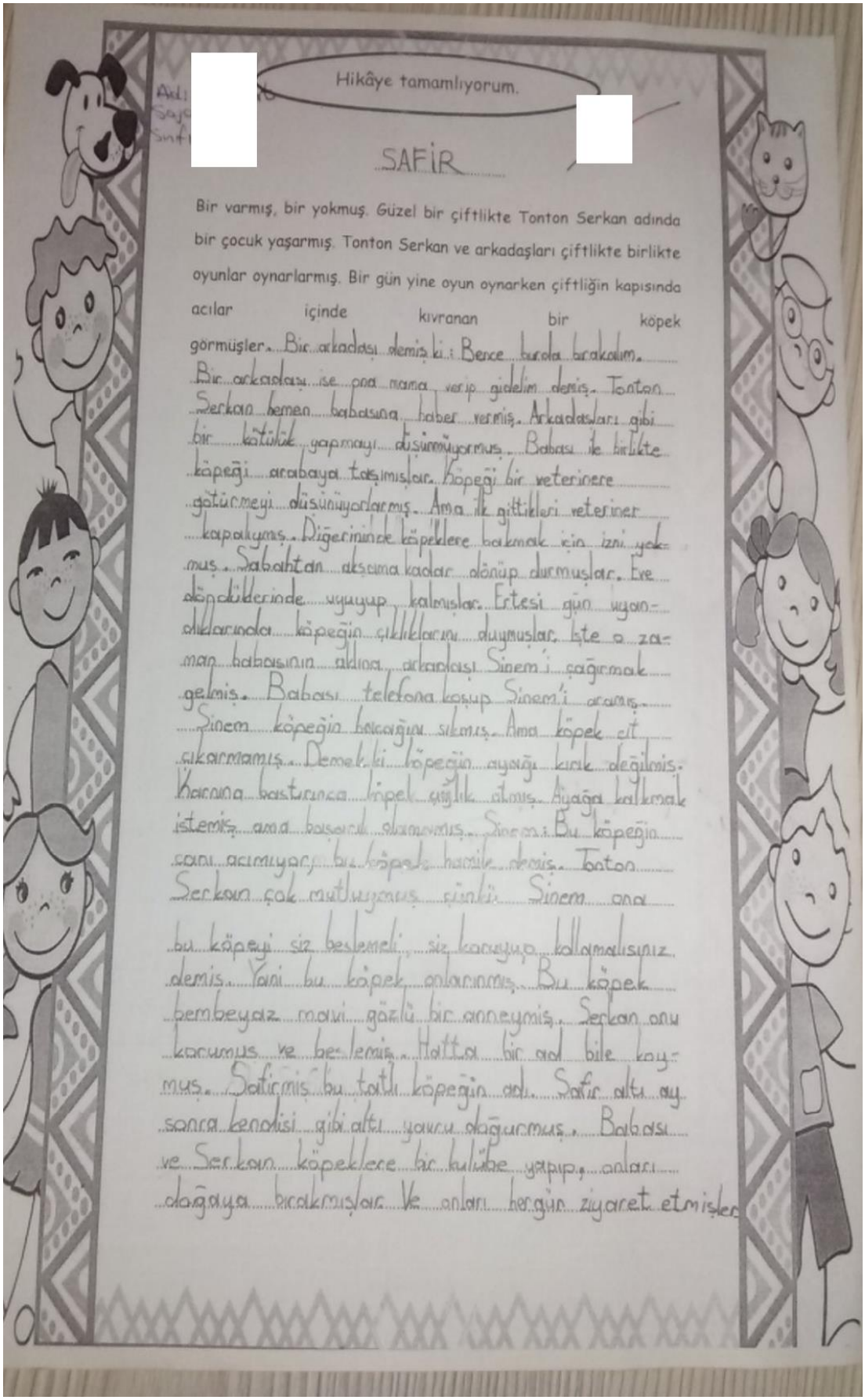


Hikaye Haritası

Konu:	An Karakter:	Yer:	Zaman:	Yardımcı Karakterler:
Ailemize karşı [illegible]rumlu olma	Bilge	Orman	Yaz mevsimi	Serbest

Bilge'nin Ödevi

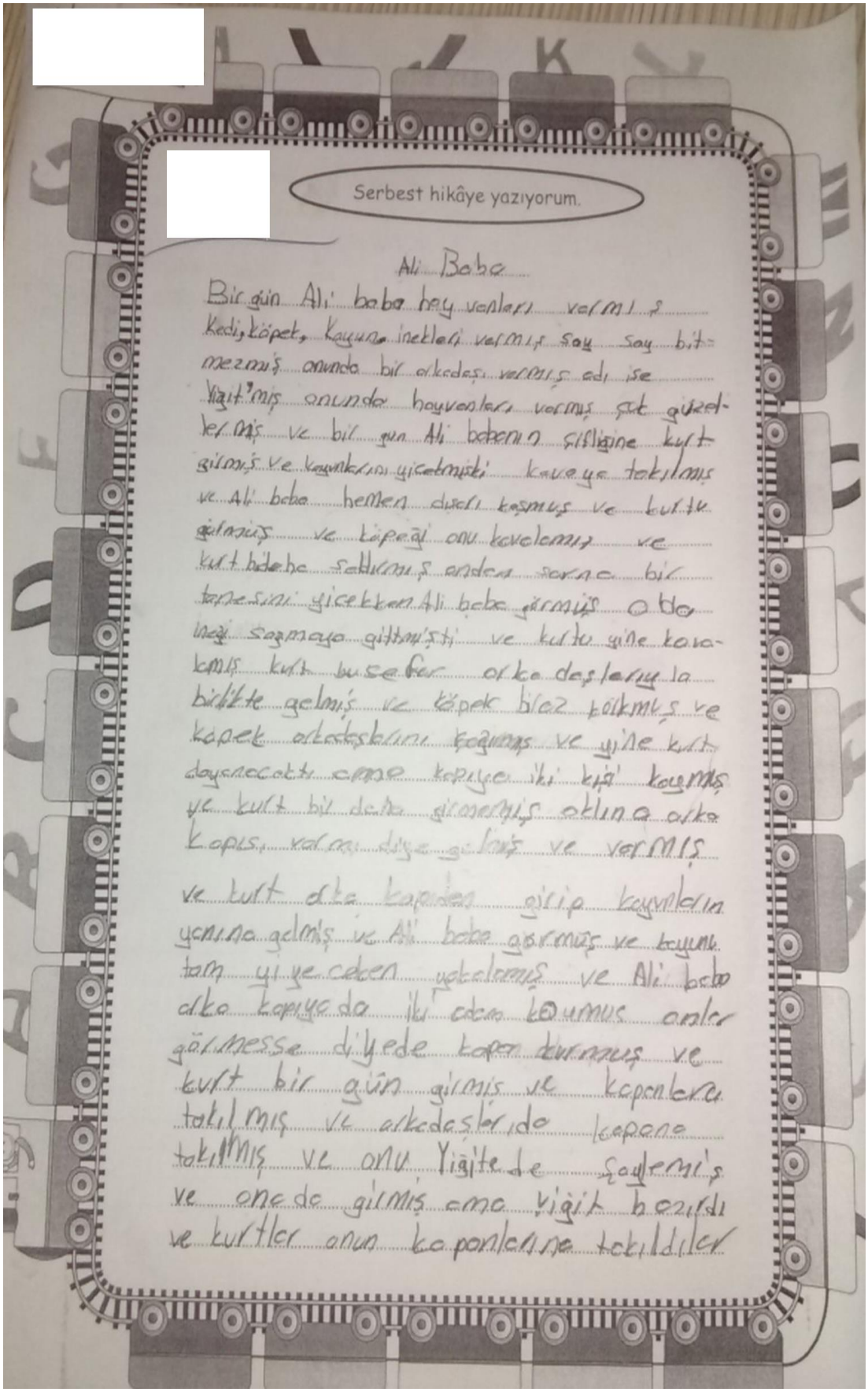
Bilge adında bir kız varmış. Bilge ikinci sınıfa gidiyormuş. Bu sene okulunu bitirmiş, yaz mevsimi gelmiş okullar tatil olmuş. Bilge'nin kanesindeki natürünün hepsi çok iyiymiş. Bilge çok sevimli bir kızmış herkes onu çok seviyormiş. Bilge'nin yaz tatili ödevi şuymuş. Ailemize karşı sorumlu olmakmış. Bilge ödevini düşünmüş ama bir türlü aklına gelememiş, sonunda annesi Semra Hanımın yanına gitmiş. Bilge annesine anneciğim ödevime yardım eder misin? demiş. Semra Hanım tabiki güzel kızım demiş. Semra Hanım kızı Bilge'ye ne zaman sarı sarsa bilmece gibi konuşuyormuş. Bilge sorusunu sormuş annesi yine bilmece gibi konuşmuş. Demiş ki Yarın seninle bir ormana gidelim demiş. Bilge neden? diye sormuş annesi onası sürpriz demiş. Ertesi gün annesi bilgeyi bakkala yollamış. ardından dışarı çıkmış. Bilge eve dönmüş annesi bir not bırakmış. Notta şu yazıyormuş. ormanda buluşalım. Bilge ormana gitmiş yine bir not ile karşılaşmış. notun dediği yere gitmiş not şöyleymiş. Ulu ağacın yanına gel. Bilge gitmiş yine bir not varmış. notta şöyle yazıyormuş. Ailemize ..... davranmalıyız yazıyormuş. Bilge düşünmüş ve cevap sayğılı diye bağırmış. Bir de fark etmiş ki bir not daha not şöyle imiş. Fidan



Hikâye tamamlıyorum.

SAFİR

Bir varmış, bir yokmuş. Güzel bir çiftlikte Tonton Serkan adında bir çocuk yaşarmış. Tonton Serkan ve arkadaşları çiftlikte birlikte oyunlar oynarlarmış. Bir gün yine oyun oynarken çiftliğin kapısında acılar içinde kıvranan bir köpek görmüşler. Bir arkadaşı demiş ki: Bence burda bırakalım. Bir arkadaşı ise ona mama verip gidelim demiş. Tonton Serkan hemen babasına haber vermiş. Arkadaşları gibi bir kötülük yapmayı düşünmüyormuş. Babası ile birlikte köpeği arabaya taşımışlar. Köpeği bir veterinere götürmeyi düşünüyorlarmış. Ama ilk gittikleri veteriner kapalıymış. Diğerininde köpeklere bakmak için izni yokmuş. Sabahtan akşama kadar dönüp durmuşlar. Eve döndüklerinde uyuyup kalmışlar. Ertesi gün uyandıklarında köpeğin çıkıklarını duymuşlar. İşte o zaman babasının aklına arkadaşı Sinem'i çağırmak gelmiş. Babası telefona koşup Sinem'i aramış. Sinem köpeğin bacağını sıkmış. Ama köpek ciz çıkarmamış. Demek ki köpeğin ayağı kırık değilmiş. Karnına basınca hipel çiğlik atmış. Ayağa kalkmak istemiş ama başarık olamamış. Sinem: Bu köpeğin canı acımıyor, bu köpek hamile demiş. Tonton Serkan çok mutluymuş çünkü Sinem ona bu köpeği siz beslemeli, siz koruyup kollamalısınız demiş. Yani bu köpek onlarınmış. Bu köpek bembeyaz mavi gözlü bir anneymiş. Serkan onu korumuş ve beslemiş. Hatta bir ad bile koymuş. Safirmiş bu tatlı köpeğin adı. Safir altı ay sonra kendisi gibi altı yavru doğurmuş. Babası ve Serkan köpeklere bir kulübe yapıp, onları dağaya bırakmışlar. Ve onları her gün ziyaret etmişler.



Serbest hikâye yazıyorum.

Ali Baba

Bir gün Ali baba hayvanları vermiş kedi, köpek, kaçun, inekleri vermiş say say bitmezmiş onunda bir arkadaşı vermiş adı ise Yiğit'miş onunda hayvanları vermiş şut güzel vermiş ve bir gün Ali babanın sığlığine kurt girmiş ve kaçunları yicekmiş kuyuya takılmış ve Ali baba hemen duası koşmuş ve kurtu çıkmış ve köpeği onu kovalamış ve kurt bide ha saldırmış ondan sonra bir tanesini yicekkan Ali baba çıkmış o da inegi sağmaya gittmişti ve kurtu yine kovalamış kurt bu sefer arkadaşlarıyla birlikte gelmiş ve köpek biraz korkmuş ve köpek arkadaşlarını koğmuş ve yine kurt dayanacaktı ama köpeye iki kişi kaçmış ve kurt bir daha girmemiş aklına arka kapısı kalmı diye gelmiş ve vermiş ve kurt arka kapıdan girip kaçunların yanına gelmiş ve Ali baba çıkmış ve kaçunu tam yiyecekken yakalamış ve Ali baba arka kapıyada iki adam koymuş onlar görmesse diyede kapan kurmuş ve kurt bir gün girmiş ve kapanlara takılmış ve arkadaşlarıda kapana takılmış ve onu Yiğite de şaşırmış ve onada girmiş ama Yiğit bezirdi ve kurtlar onun kapanlarına takıldılar



Görselden yola çıkarak hikâye yazıyorum.

MASUMUZ

Ben bir Türk çocuğuyum. Türkiye'de yaşıyorum. Türkçe dilini. Ben biraz önyargılıyım. Farklı ırklardan insanlarla daha tanışmadan, öyle, böyle, şöyle diyerek önyargıda bulunuyorum. Bunu bazen dışa dönük yapıyorum. Bunun kötü bir huy olduğunu da kavrayabiliyorum. Fakat içimde yine o duygu beslenir ve ben bunu gerçekten canlı canlı görmeden inanamıyorum. Bu duyguyu yok edebilmem için bana bu genebli. Herkes der: "Dünya çocukları kardeştir", diye. Fakat ben bunu bilsem de yapa edemiyorum. Bazı ülkelerle Türkiye zamanında mücadele etti. Fransa, İtalya, Yunanistan daha bir sürü... Ben bir İtalyan çocuğa karşı ya da bir Fransız çocuğuna karşı, bir Yunanlıya karşı önyargılıyım. Ama bir türlü bu durumdan memnun kalamıyorum. İnanamıyorum da. Bir cumartesi günü dışarı çıktım. Top oynuyor, ip atlıyordum. Biraz biz arkadaşlarımla saklambaç yaptık.

Yorulmuştuk. Evcilik oynuyorduk. İtalyan bir çocuk yan evden dışarı çıkıyordu. Ben onunla göz göze gelmek istemedim ve oyuncak bebeğimi almak bahaneşiyle apar topar eve daldım. Odama gittiğimde yere bir kitap düşmüştü. Rastgele bir sayfayı okudum. Etkilendim. Dışarı çıkıp arkadaşlarıma göstermek için kapıya yöneldim. Çıkmıştım. Tam karşımda İtalyan çocuk duruyordu. Azıcık bir Türkçeyle: "Ben bir İtalyanım, dedi usulca. "Beni babana edip çıktığını biliyorum. Bu önyargı Türkiye'nin bizle mücadele ve savaşından mı?

Sessiz kaldım.

Hiçbir savaşı çocuklar çıkarmadı! Onlar sadece denileni yaparlar. Hiçbir zaman çocuklar tarafından yanmadı. Onlar masum. Çünkü hiçbir şeyin sorumlusu değiller! Her çocuk bir melektir. Her çocuk son derece günahsızdır. Şimdi o önyargıyı bırak, hepimiz neticede çocuğuz. "Dünya çocuklarıyız." Hepimiz kardeşiz.



Artık o önyargıyı içimden söküp atmıştım. Huzurluydum.

Yazma Özellikleri	Yetersiz (1)	Normal (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)
1. Başlık içerik uyumu				
2. Konu/olay örüntüsü kurabilme				
3. Ana düşünce belirleyebilme				
4. İçerik düzenleme				
5. Kelime kullanımı				
6. İmla kullanımı				
7. Cümle dizilimini oluşturma				
8. Sunum özellikleri				
9. Metinde karakterleri kullanılabilme				
10. Metinde mekân belirleme				

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Fatma Gül BULUT
Doğum Yeri ve Yılı : Kaman /1990
Medeni Hali : Evli
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : fatmagul_gur@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lise : Boyabat Mehmet Akif Ersoy Lisesi
Lisans : Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Mesleki Deneyim

İş Yeri	Muş/Merkez, 75. Yıl Şehit Er Zekeriya Yatı YİBO	2012-2013
İş Yeri	Ankara/Polatlı ,Hikmet Uluğbay İlkokulu	2013-2014
İş Yeri	Kastamonu/Merkez, Küçüksu İlkokulu	2014-2017
İş Yeri	Ankara/Yenimahalle, Hacı Bektaş-ı Veli İlkokulu	2017-halen

Yayınları (Bildiri) : Aydın Bulut ve Fatma Gül Bulut "*İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması"* **XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,** (11-14 Mayıs 2016), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, 2016.